משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף שפות
הפיקוח על הוראת השפה העברית

תוכנית לימודים

להוראת השפה והאוריינות בעברית

ברצף שבין הגן לכיתות א–ב

התוכנית פותחה במסגרת ועדה שמונתה לצורך העניין בידי יו"ר המזכירות הפדגוגית.

תשפ"ו 2026

חברי ועדת התוכנית

פרופ' מיכל שני, מרכז אדמונד ג. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה – יו"ר הוועדה

גב' דליה הלוי, מנהלת תחום דעת עברית בגיל הרך וביסודי עד לשנת 2022

ד"ר לימור קולן, מנהלת תחום דעת עברית בגיל הרך וביסודי – מפמ"ר ומרכזת הוועדה

גב' עידית בר, ממונה על תוכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, אגף שפות

ד"ר ענת רויטר, מדריכה ארצית, הוראת העברית בגיל הרך וביסודי, מזכירות פדגוגית; המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין – מרכזת הוועדה

ד"ר אסתי תאומים־בן־מנחם, מדריכה ארצית, הוראת העברית בגיל הרך וביסודי, מזכירות פדגוגית; מכללת אפרתה והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין – מרכזת הוועדה

פרופ' עמליה בר־און, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל־אביב

פרופ' דורית ארם, החוג לחינוך מיוחד ויעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב

פרופ' רחל יפעת, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

ד"ר שרה זדונאיסקי־ארליך, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר שני לוי־שמעון, אוניברסיטת בר־אילן והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

חברים נוספים בוועדה הרחבה

פרופ' עלית אולשטיין, יושבת ראש ועדת המקצוע 'חינוך לשוני – עברית בקדם־יסודי וביסודי'

ד"ר מירב לונה תורג'מן, ממונה על גני הילדים, אגף א' לחינוך לגיל הרך

גב' יעל נדלר, מפקחת על החינוך הלשוני בחמ"ד, מינהל החינוך הדתי

גב' גילה קרול, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד באגף א' חינוך יסודי, המנהל הפדגוגי

גב' תרצה יהודה, מפקחת על העברית במחוז החרדי

ד"ר מעיין תדמור־טרוינסקי, מדריכה ארצית, הפיקוח על הוראת העברית בגיל הרך וביסודי המזכירות הפדגוגית, אגף שפות

גב' אילנה מסט, מדריכה מחוזית בחינוך הלשוני, מחוז חיפה

יועצים

מתוך הסתכלות רב־רכיבית על התפתחות אוריינית בגיל הרך, זימנה הוועדה חוקרים מומחים בתחומי התפתחות שונים (התפתחות קוגניטיבית, לשונית, מוטורית ורגשית–חברתית) ובהקשרים תרבותיים שונים:

פרופ' נעמי ויינטראוב, האוניברסיטה העברית – יכולות למידה בהקשרים מוטוריים וניהוליים

ד"ר יאיר זיו, אוניברסיטת חיפה, התפתחות רגשית ותהליכי ויסות בגיל הרך

צוות הכתיבה

<u>התפיסה הרעיונית של התוכנית והמודל האינטגרטיבי להוראת שפה ואוריינות</u>

פרופ' מיכל שני, מרכז אדמונד ג. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר לימור קולן, מנהלת תחום דעת עברית בגיל הרך וביסודי (מפמ"ר)

פרופ' עמליה בר־און, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל־אביב

<u>כשירות תקשורתית – ידע לשוני</u>

פרופ' עמליה בר־און, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל־אביב

<u>כשירות תקשורתית – כישורי שיח</u>

ד"ר שרה זדונאיסקי־ארליך, המכללה האקדמית בית ברל

פרופ' רחל יפעת, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

<u>רכישת הקריאה והכתיבה</u>

פרופ' עמליה בר־און, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל־אביב

ד"ר לימור קולן, מנהלת תחום דעת עברית בגיל הרך וביסודי (מפמ"ר)

פרופ' מיכל שני, מרכז אדמונד ג. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

ד"ר שני לוי־שמעון, אוניברסיטת בר־אילן והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

<u>הבנה והפקה של טקסטים</u>

פרופ' מיכל שני, מרכז אדמונד ג. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

ד"ר לימור קולן, מנהלת תחום דעת עברית בגיל הרך וביסודי (מפמ"ר)

פרופ' עמליה בר־און, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל־אביב

עריכה גראפית וייעוץ פדגוגי

ד"ר אפרת קוצר, מדריכה ארצית, הפיקוח על הוראת העברית בגיל הרך וביסודי, המזכירות הפדגוגית, אגף שפות

עריכת לשון

ד"ר נורית גנץ, מדריכה ארצית, צוות הפיקוח על הוראת העברית בחינוך העל־יסודי

תוכן עניינים

התפיסה הרעיונית של תוכנית הלימודים

פתח דבר

ייחודיותה של התוכנית להוראת השפה והאוריינות ברצף שבין הגן לכיתות א–ב

תשתית מושגית

הנחות יסוד

מטרות התוכנית

מודל אינטגרטיבי להוראת שפה ואוריינות

תוכנית הלימודים – התשתית התיאורטית

פרק ראשון – כשירות תקשורתית

ידע לשוני

כישורי שיח

פרק שני – רכישת הקריאה והכתיבה

פרק שלישי – הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות

הערכה התפתחותית כבסיס לתכנון ההוראה

כלים להערכה בגן ובכיתות א–ב

הפדגוגיה של הוראת השפה והאוריינות בגן ובכיתות א–ב

כשירות תקשורתית – יעדים והצעות לפעילויות המקדמות את השגתם בתחום

הידע הלשוני וכישורי השיח

רכישת הקריאה והכתיבה – יעדים והצעות לפעילויות המקדמות את השגתם

מודל הוראה הוליסטי לקידום ההבנה וההפקה של טקסטים דבורים וכתובים

הוראת השפה העברית בכיתה א

הוראת הספרות בבית הספר היסודי [יפורסם בקרוב]

נספחים להרחבת התשתית התיאורטית

מודל אינטראקטיבי־דינמי להתפתחות אוריינית / מיכל שני

גורמים המשפיעים על התפתחות השפה והאוריינות

* התפתחות שפה ואוריינות בשפה העברית / עמליה בר־און
* התפתחות שפה ואוריינות בהקשר הסביבתי־משפחתי / דורית ארם
* התפתחות שפה ואוריינות בהקשרים תרבותיים שונים / דורית ארם
* התפתחות שפה ואוריינות בצל חסך חברתי־כלכלי / דורים ארם
* היבטים קוגניטיביים בהתפתחות שפה ואוריינות – מיכל שני
* היבטים רגשיים וחברתיים במהלך התפתחות השפה והאוריינות / תמי קציר, ורד וקנין־נוסבאום, לירון חזן ומיכל שני

הבנת הטקסט הכתוב – הרחבה

* תהליכים קוגניטיביים המעורבים בהבנת הטקסט הכתוב / מיכל שני
* היבטים רגשיים ומעורבותם בהבנת הטקסט הכתוב / מיכל שני

כישורי שיח: שיח דיאלוגי בגן ובכיתה – הרחבה

* שיח מונחה גננת או מורה ושיח עמיתים / שרה זדונאיסקי ורחל יפעת
* חשיבות הדיאלוג באינטראקציות למידה / שרה זדונאיסקי ורחל יפעת

קריאה דיגיטלית בגיל הרך ובכיתות א–ב – חשיבה פדגוגית־התפתחותית

לאור מודל ה־DRD /שחר דותן ותמי קציר

מחקרי אורך ומחקרי התערבות בתחום האוריינות המוקדמת ורכישת הקריאה והכתיבה

הגדרות למושגים המופיעים בתוכנית

ביבליוגרפיה

התפיסה הרעיונית של תוכנית הלימודים

פתח דבר

החינוך הלשוני מהווה נדבך מרכזי בתוכנית הליבה של מערכת החינוך. מטרותיו להביא לשליטה בשפה הדבורה והכתובה, על כל גווניה וסוגיה – לאוריינית לשונית עשירה, מגוונת ומורכבת, לחשיבה מפורשת על הלשון ולגיוס משאבים לשוניים ההולמים להקשרים תקשורתיים שונים (Ravid & Tolchinsky, 2002).

המונח **אוריינות** התייחס בעבר לידע קרוא וכתוב. כיום, עם ההרחבה של המונח לשליטה רחבה בשפה הדבורה והכתובה, המונחים **שפה ואוריינות** הפכו להיות שלובים זה בזה. ראשיתה של ההתפתחות הלשונית היא דרך **השפה הדבורה**. בהדרגה, הילדים נחשפים **ללשון הכתובה** בסביבתם ולומדים באופן פורמלי לקרוא ולכתוב. ככל שהם חשופים יותר לשפה הכתובה, וככל שהקריאה והכתיבה הופכות להיות כלי שרת בידם ללמידה, כך הם נחשפים למשלבי השפה השונים, מתנסים ורוכשים את הידע והגמישות הלשונית, המאפשרים להם להתאים את השפה להקשרים התקשורתיים השונים. לדוגמה: לעבור משפה אינטימית לשפה פורמלית או מן הדיבור אל הכתיבה, המתאפיינת במבנים לשוניים מורכבים יותר. במקביל, מתפתחת מודעות לשונית או מטה־לשון כלומר, היכולת לחשוב על השפה, כל אלה ביחד הם התנאים להתפתחותה של האוריינות הלשונית, שהיא המפתח להצלחה בשנות בית הספר, והיא ממשיכה לשאת תפקיד מרכזי להצלחה בחיים הבוגרים.

יחודיותה של התוכנית להוראת השפה והאוריינות ברצף שבין הגן לכיתות א–ב

עד לכתיבת התוכנית הנוכחית, הוראת השפה והאוריינות בגיל הרך וביסודי התבססה על שתי תוכניות לימודים נפרדות בעלות יסודות מארגנים ורכיבים שונים; האחת 'חינוך לשוני עברית שפה ותרבות לבית הספר היסודי' (בלום קולקה ועמיתיה, 2003) והשנייה לגיל הגן 'התשתית להוראת הקריאה והכתיבה' (לוין ועמיתיה, 2007).

תוכנית הלימודים החדשה מאגדת, מעדכנת ומרחיבה את תוכניות הלימודים הקיימות בחינוך הלשוני לתוכנית אחת, התופסת את התפתחות הוראת השפה והאוריינות על הרצף שבין גיל שלוש

לגיל שמונה, מגיל הגן לכיתות א–ב. אלה הן השנים שבהן מתפתחים ניצני האוריינית ובהמשך נרכשות יכולות הקריאה והכתיבה, המהוות בסיס מרכזי ללמידה בית ספרית. מהלך זה מאפשר מחד בניית תוכנית אחת בעלת יסודות מארגנים זהים, ומאידך מאפשר מגוון פעילויות והיבטים פדגוגיים המבחינים באופן ברור בין ההוראה בגן להוראה בבית הספר.

הגיל הרך הוא אבן היסוד שעליה נשענת הלמידה ההמשכית בבית הספר וקיימת חשיבות רבה כי תהליכי ההוראה והלמידה יושתתו על ידע התפתחותי, מדעי מחקרי ופדגוגי שהצטבר בשנים האחרונות. בלב התוכנית עומד הרעיון שעל פיו תהיה יותר חפיפה בידע ובשפה המקצועית של הגננות והמורות לצד שמירה על הסביבה הלימודית הייחודית לגן ולבית הספר ועל דרכי ההוראה והלמידה במסגרות השונות. מצד אחד, גננות אמורות להכיר את הידע ואת הפרקטיקות המיושמים להוראה ולרכישה של יסודות הקריאה והכתיבה בכיתה א, מצד אחר, מורים אמורים להכיר את הפעולות הנעשות בגן להוראת תשתית הקריאה והכתיבה ואת התשתית האוריינית שאיתה מגיעים הילדים מהגן.

ילדים בגיל הגן ובכיתות א–ב מראים הבדלים בין־אישיים. מרביתם הבדלים נורמטיביים בידע ובמיומנויות הקשורים בהתנסויות שונות, ביכולות למידה שונות, וכן ברקע חברתי–תרבותי ותחומי עניין שונים. השונות בידע וביכולות השפה והאוריינות של הילדים מתחילה כבר בגן, אבל היא עשויה להתרחב עם הכניסה לכיתה א. תלמידים מתחילים את הלמידה הפורמלית של הקריאה ברמות תפקוד שונות. הוראה אשר אינה מביאה בחשבון את פערי הידע תרחיב את הפערים ותשליך על היכולות הלימודיות כמו גם על היבטים רגשיים–חווייתיים. תוכנית הלימודים המוצעת מתחשבת בהבדלים הבין־אישיים ומתווה דרך על פיה ההוראה תהיה מותאמת לפרופיל האורייני של הילד ולתפקודו מבחינה התפתחותית, ולא רק לגילו הכרונולוגי או למסגרת שבה הוא נמצא (גן או כיתה).

המשימה שעמדה בפני הכותבים הייתה להתאים את התוכנית לנמענים שונים: גננות, מורים מומחים בתחום, מורים חדשים, מפקחים, מנהלים ומדריכים המבקשים לתכנן או להכניס שינויים בתחום זה בגנים ובכיתות יסוד.

תשתית מושגית

1. המושג **שפה** מתייחס ליכולות הבנה והבעה המתקיימות בערוצים שונים: שפה דבורה, שפה כתובה ושפת סימנים בהקשרים וסגנונות שיח שונים ובסוגות (ז'אנרים) שונות בדרגות שונות של פורמליות .
2. המושג **ידע לשוני** כולל ידע דקדוקי ומילוני וכן ידע על דרכי השימוש בלשון בהקשר חברתי ותרבותי. ידע זה מאפשר שימוש הולם וקביל בלשון, אף על פי שהדוברים עצמם לא תמיד מודעים לכללים שביסודו.
3. המושג **אוריינות** בעברית נגזר משם התואר התלמודי "בר־אוריין", שפירושו "תלמיד חכם". בעבר המונח התייחס לידע קרוא וכתוב, אך הוא התרחב וכיום משקף ידע, מיומנות והשכלה בתחום מסוים. המושג מתייחס לרוב לאוריינות לשונית (ראו הרחבה למטה), אבל הוא יכול להתייחס גם לתחומי ידע שונים, כמו אוריינות מוזיקלית או אוריינות מדעית.
4. **אוריינות לשונית** היא היכולת להשתמש בשפה דבורה וכתובה למגוון מטרות חברתיות, לימודיות ואישיות. היא כוללת את היכולת להבין ולהעריך טקסטים דבורים וכתובים ולהתמצא בהם, לבטא מחשבות ורגשות, לנסח רעיונות ודעות ולהגן עליהם, להציג מידע בצורה בהירה ולכידה (קוהרנטית) ולנהל תקשורת איכותית עם אחרים. כל זאת בהתאמה לנסיבות ולקהל היעד ומתוך ידיעת הלשון והיכרות עם אוצרותיה ובזיקה למטען התרבותי והחברתי שהיא נושאת. השימוש במונח "אוריינות" בתוכנית הלימודים מתייחס לאוריינות לשונית (מתוך "מסמך מיומנויות דמות הבוגר", 2020).

הנחות יסוד

הנחות יסוד על התפתחות השפה והאוריינות

- רכישת שפה ואוריינות מתרחשת בתהליך התפתחותי ארוך המתחיל בינקות ומגיע להבשלה בבגרות.
- התשתית השפתית והאוריינית בגיל הרך – ברצף שבין הגן לכיתות א–ב היא אבן יסוד להמשך ההתפתחות והלמידה.
- קיימת שונות נורמטיבית ברמת הכשירות הלשונית של ילדים בני אותו גיל. שונות זו מתבטאת בקצב רכישת השפה והאוריינות, בכמות אוצר המילים, בסגנונות השיח וברכישת שפות נוספות. שונות זו מושפעת מהיכולות האישיות, מאיכות ומכמות ההתנסויות השפתיות והאוריניות ומהרקע הסביבתי־תרבותי.
- תהליך רכישת השפה הוא אוניברסלי, כלומר, דומה בין ילדים הלומדים לדבר שפות שונות בעולם, אבל הוא מושפע מהתכונות היחודיות של כל שפה ושפה. לדוגמה: שפות שבהן שמות העצם מובחנים במין (בעברית: שולחן, כפית) לעומת שפות שבהן אין הבחנה כזו (למשל באנגלית table, spoon).
- באופן דומה תהליך רכישת הקריאה הוא אוניברסלי, המטרה של כלל הילדים הלומדים היא להגיע לקריאה שוטפת (מדויקת, בקצב ובפרוזודיה) המאפשרת הפניית מֵירב המשאבים להבנה של הטקסט. עם זאת, מהלך הרכישה והתהליכים העומדים בבסיס הקריאה מושפעים מהשפה המסוימת שאותה לומדים לקרוא ומהאופן שבו מערכת הכתב מייצגת אותה.
[הרחבה בנספח: **התפתחות שפה ואוריינות בשפה העברית**]
- קיים קשר בין התפתחות קוגניטיבית ולשונית לבין רכישה של שפה ואוריינות. בהיבט הקוגניטיבי מודגשת חשיבותן של היכולות הבאות: קשב, הפשטה, חשיבה אנלוגית, יכולות היסק ויכולות הבנת המחשבות והרגשות של האחר ("תיאוריית המיינד"), וכן תפקודים ניהוליים ובייחוד זיכרון עבודה, ויסות, עכבה, גמישות מחשבתית ובקרה. בהיבט הלשוני – רכישת השפה והאוריינות מושתתות על יכולות של הבנה והפקה בתחומי השפה: הפונולוגיה, המורפולוגיה והתחביר, הסמנטיקה, שבמרכזה הלקסיקון ויכולות הפרגמטיקה והשיח.

- קשב ותפקודים ניהוליים ממלאים תפקיד מרכזי בלמידה לסוגיה השונים בגיל הצעיר. רכישת שפה ומיומנויות אורייניות, מושפעות מתפקודי קשב שונים, כגון: שימור קשב לאורך זמן, מיקוד קשב, ועיבוד מידע מורכב או סותר. תפקודים ניהולים קשורים גם לתהליכים גבוהים של הבנת הנקרא, כתיבה ופתרון בעיות. [הרחבה בנספח: **התפתחות שפה ואוריינות בשפה העברית**]
- קיים קשר הדוק בין התפתחות רגשית־חברתית של ילדים, התפתחות קוגניטיבית ורכישת השפה והאוריינות; התפתחות רגשית־חברתית תורמת להתפתחות הקוגניטיבית, לרכישת השפה ולהתפתחות האוריינית, ואף מושפעת מהתפתחותן. [הרחבה בנספח: **היבטים רגשיים וחברתיים במהלך ההתפתחות השפה והאוריינות**]
- למשפחה ולקהילה תפקיד מרכזי וחשוב בהתפתחות הילד. המשפחה שותפה מלאה בקידום ההתפתחות הקוגניטיבית, הלשונית והרגשית וברכישת השפה והאוריינות של הילדים. [הרחבה בנספח: **התפתחות שפה ואוריינות בהקשר הסביבתי־משפחתי**; **התפתחות שפה ואוריינות בהקשרים תרבותיים שונים**]
- מיצב חברתי־כלכלי נמוך הוא מקור מרכזי לפערים התפתחותיים בשפה ובאוריינות. פערים יכולים להיווצר גם על רקע רב־תרבותיות ודו־לשוניות, כאשר תלמידים לומדים בשפה שאינה שפת אימם ושאיננה שפת ביתם. פערים אלה יכולים להצטמצם במהלך שנות הלימודים בגן ובבית הספר. [הרחבה בנספח: **התפתחות שפה ואוריינות בצל חסך חברתי־כלכלי**]
- לקות שפה התפתחותית היא מקור נוסף לפערים התפתחותיים בשפה ובאוריינות. בין 5%–10% מהילדים עשויים לגלות קושי ברכישת השפה, ובהמשך לגלות קשיים ברכישת הקריאה והכתיבה. איתור וזיהוי מוקדמים של ילדים בעלי לקות שפה ומתן הוראה המותאמת ללקות יסייעו בצמצום הפערים.

הנחות יסוד על הוראת השפה והאוריינות בגן ובבית הספר

- השפה היא סוכנת התרבות וחלק מזהותו של האדם. רכישת השפה העברית והיכרות עם אוצרותיה התרבותיים תורמים להתגבשות הזהות וההשתייכות החברתית־תרבותית של הילדים.
- הלשון העברית – ספרותה ותרבותה היהודית־ישראלית – עומדת במוקד החינוך הלשוני במוסדות החינוך הממלכתיים היהודיים בישראל. עם זאת, נודעת חשיבות רבה לשימור שפות האם ושפות הבית השונות של התלמידים ולטיפוחן.
- החינוך הלשוני בעברית הוא תחום דעת שבו מוקנים ידע, מיומנויות וערכים, כמו גם את שימושי השפה על כל מרכיבה ואופניה (כישורי השיח והידע הלשוני, האזנה, דיבור, קריאה וכתיבה). אנשי חינוך המלמדים את השפה צריכים להיות מומחים בתחום ולהכיר היטב את התשתית התיאורטית וההתפתחותית של תחומי השפה והאוריינות בעברית.
- החינוך הלשוני עוסק בהוראת השפה הן כמטרה והן כאמצעי. הוא מפתח את הכשירות הלשונית בשפה הדבורה והכתובה וכן את הידע על כשירויות אלה. הכשירויות הלשוניות משרתות את התחומים השונים וגם מתפתחות ומשתכללות במסגרתם.
- העיסוק בשפה הוא חלק בלתי נפרד מכל תחומי הדעת. הכשירות הלשונית והכשירות האוריינית (כגון אוצר מילים, הבנה והפקה של טקסטים מסוגים שונים) הכרחיות ללמידה של תחומי דעת שונים, אך הן מתפתחות ומשתכללות במסגרת הלמידה בתחומי הדעת.
- היכולות השפתיות והאוריינות מתפתחות בהקשרים מגוונים ואותנטיים בסביבה הטבעית המשפחתית והחינוכית. ה'הקשר' כולל לא רק את רכישת השפה בזיקה להתנסויות בסביבה הטבעית, החברתית והתרבותית אלא גם להקשרים טקסטואליים מגוונים. החשיפה וההתנסויות בגיל הרך מקדמת את ניצני הקריאה והכתיבה, ולצד זאת, בשנות בית הספר נעשית הוראה פורמלית של מיומנויות הקריאה והכתיבה.
- תהליכי ניטור ובקרה הינם חלק מתהליך רכישת שפה, שבמהלכם מתגבשת תמונה מעמיקה ורב־ממדית על הפרופיל השפתי והאורייני של הילדים תמונת ה"פרופיל האורייני" מתעדכנת כל העת עם התקדמותם והתפתחותם של הילדים.

- בעידן הדיגיטלי שבו אנו חיים, אנו משופעים בטקסטים דיגיטליים המופיעים על גבי מכשירים שונים ותופסים מקום מרכזי בחיינו, זאת לצד הטקסט המודפס על נייר. **האוריינות הדיגיטלית** משנה את התנהגות הקורא ואת צורת החשיבה שלו ומצריכה הוראה של כישורים וידע מתאימים (מיומנויות בתחום האוריינות הדיגיטלית יילמדו באופן מפורש החל מכיתה ג).

מטרות התוכנית

עבור הילדים

מטרות־על

- ירכשו השכלה רחבה ועושר שפתי ותרבותי.
- יתפתחו להיות ילדים אוריניים השולטים בשפה העברית ויודעים להשתמש בה לצורכיהם בהתאם לנסיבות.
- ירחיבו את הידע, המיומנויות הגישה והערכים הנחוצים להם כדי לשגשג ולנווט בעולם.

מטרות הקשורות לכשירות התקשורתית

- ידעו להשתמש בשפה העברית הדבורה והכתובה למילוי צרכים תקשורתיים מגוונים: לשוחח, להעביר מידע, להביע עצמם ולהגיב באופן מכבד ההולם את הנסיבות התקשורתיות.
- ישכללו את השיח הדבור ואת השימוש במנגנוני שיחה הולמים. ויפתחו כישורים לדיאלוגיות בשיחה ולהפקת שיח מורחב.
- ישתמשו בשפה כאמצעי לביטוי אישי ולעיצוב הזהות האישית.
- ישלטו בעברית התקנית וידעו להשתמש בה בעל־פה ובכתב בנסיבות הולמות.
- ירחיבו את הידע הלשוני ואת אוצר המילים ויפתחו מודעות לשונית.
- יעשירו את שפתם לשפה מורכבת יותר מבחינה מורפולוגית ותחבירית.

מטרות הקשורות להבנה ולהפקה של טקסטים

- יוכלו להבין טקסטים דבורים וכתובים במגוון סוגות ולהפיק טקסטים ההולמים את הנושא, את המטרה התקשורתית, את הנמען ואת מאפייני הסוגה.
- ייהנו מהתנסויות אוריניות: מהבנה ומהפקה של טקסטים דבורים וכתובים.
- ייהנו מקריאה ומהאזנה לספרות יפה, מקורית ומתורגמת ויגיבו לה בדרכים מגוונות.
- ישתמשו בשפה ובנכסיה התרבותיים לשם עיצוב זהותם ולחיזוק הזיקה ותחושת השייכות לתרבות היהודית–ישראלית על כל גווניה.

מטרות הקשורות לרכישת הקריאה והכתיבה

- ילדים בשנות הגן יכירו מושגים הקשורים לכתב, יפתחו רגישות למבנה הצלילי של המילה וירכשו בהדרגה ידע של האותיות.
- ילדים בשנות הגן ירכשו ניצני קריאה וכתיבה , דהיינו: ייחשפו, יתנסו ויחקרו את הקריאה והכתיבה בטרם ייחשפו להוראתן הפורמלית.
- ילדים בשנים הראשונות בבית הספר ירכשו את הידע האלפביתי המלא, יבססו את היכולת לפענח מילים כתובות על בסיס המבנה הלשוני של המילה תוך ישום ידע מורפולוגי וירידה בהישענות על הניקוד, ויבססו קריאה שוטפת ומדויקת, המאפשרת הפניית מירב משאבי הקשב להבנת הטקסט.

עבור אנשי החינוך

- יכירו לעומק את מאפייני השפה העברית ומערכת הכתב המאפיינת אותה, ויכירו היטב את השלבים ההתפתחותיים של רכישת השפה והאוריינות.
- יקדמו את השפה והאוריינות בגיל הגן ובכיתות א–ב במסגרת התייחסות הוליסטית ואינטגרטיבית למאפיינים קוגניטיביים, ניהוליים, לשוניים ורגשיים של הלומד.
- יקדמו את השפה והאוריינות בהתאם לרצף ההתפתחותי – מהגן לבית הספר – רצף שהוא מעבר לגיל 'כיתה'.
- יקדמו את השפה והאוריינות בהתאם להבדלים הבין־אישיים באופן מותאם ודיפרנציאלי.

- יקדמו את השפה והאוריינות באופן המעוגן בהקשר, בתוכן ובזיקה לעולמם של הילדים, לסביבתם ולתרבותם.
- יקדמו את השפה והאוריינות בהוראה מכוונת ומפורשת וכן בהוראה שאינה מכוונת.
- יעודדו קריאה ויחבבו את הקריאה על הילדים.
- יעודדו כתיבה ויחבבו את הכתיבה על הילדים.
- יעודדו שיח מורחב ודיאלוגי בהקשרים חברתיים ולימודיים.
- יטפחו את השפה ויעשירו אותה בהקשרי תוכן מגוונים.
- יטפחו סקרנות ואהבת הלמידה.
- יטפחו שפה ואוריינות בהוראה רב־תחומית בשילוב למידת מדעים, אומנות, סיפורי מקרא, ספרות, מוזיקה, חינוך לבריאות, לאיכות הסביבה ולקיימות, אקטואליה ועוד.
- יקדמו אוריינות דיגיטלית.

מודל אינטגרטיבי להוראת שפה ואוריינות בגן ובכיתות א–ב

תוכנית הלימודים להוראת שפה ואוריינות ברצף שמהגן לכיתות א–ב מאורגנת לפי שלושה רכיבים מרכזיים שהם אבני הבניין בהתפתחות השפה והאוריינות:

א) **כשירות תקשורתית**

ב) **רכישת הקריאה והכתיבה**

ג) **הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות**

המודל האינטגרטיבי להוראת שפה ואוריינות בגן ובכיתות א–ב פותח לצורך התוכנית הנוכחית, והוא מתבסס על מודלים אינטגרטיביים בתחומי השפה והאוריינות המוצגים בספרות [הרחבה בנספח: **מודל אינטגרטיבי־דינמי להתפתחות אוריינית**]. המודל מציג את תפיסת התוכנית, ובו בזמן מספק מידע כיצד לתרגם הלכה למעשה את התפיסה המוצגת בו למהלכי הוראה, ולכן הוא מוגדר מודל תפיסתי ואינפורמטיבי.

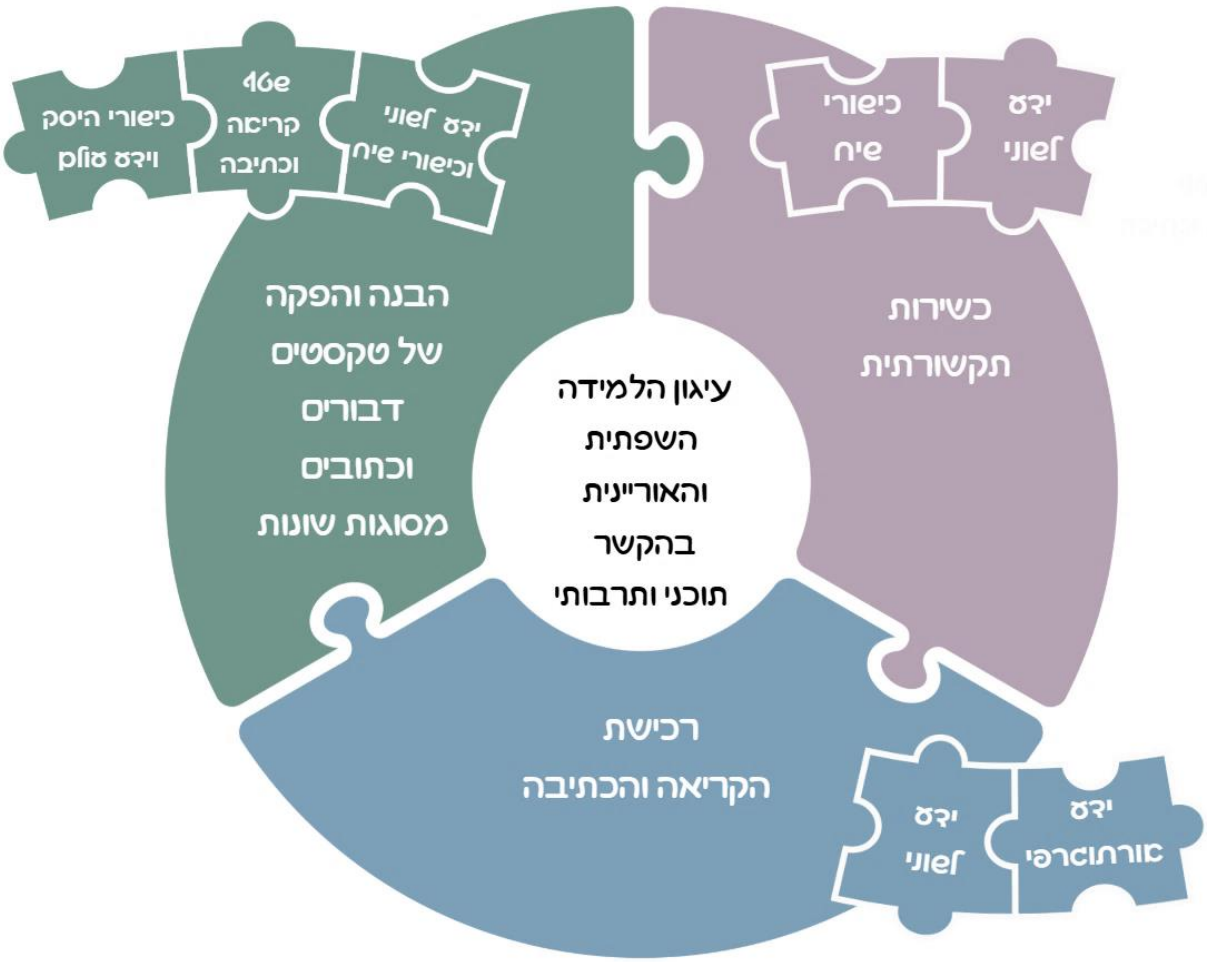
המודל משקף מספר עקרונות המוצגים להלן:

1. מודל להוראה המציג את תפיסת התוכנית – כיצד ללמד, להעשיר, לטפח ולפתח את יכולות השפה והאוריינות.
2. העיקרון המארגן של הוראת השפה והאוריינות מתבסס על שלושה רכיבים:
   (א) **כשירות תקשורתית** (ידע לשוני וכישורי שיח) – ההוראה בתחום מטפחת את היכולות האלה כעומדות בפני עצמן, ובו בזמן מביאה בחשבון את תפקידן החשוב בהוראה של שני הרכיבים האחרים.
   (ב) **רכישת הקריאה והכתיבה** – רכישת היכולות האלה מתרחשת בעיקרה בשנות הגן המאוחרות וראשית בית הספר היסודי. ההוראה שלהן מביאה בחשבון את יחסי ההזנה ההדדיים שביניהן ואת העובדה שהן נשענות על מיומנויות וידע משותפים.
   (ג) **הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות** – טיפוח היכולות האלה מתחשב בכך שזו התקופה שבה מתקיים מַעֲבָר מהאזנה לטקסטים כתובים אל קריאה עצמית שלהם, ומהפקה של טקסטים דבורים אל הכתיבה שלהם.

3. שלושת רכיבי התוכנית מייצגים שלושה עקרונות מרכזיים בהוראת שפה ואוריינות: (א) יכולות השפה הדבורה והכתובה אינן דיכוטומיות אלא הן נתונות על פני רצף. (ב) קריאה וכתיבה הן שני צידיה של אותה היכולת בהיבטים ייחודיים לכל מיומנות. (ג) באופן דומה, מיומנויות ההבנה וההפקה (בשיח הדבור או הכתוב) הן שני צידיה של אותה היכולת בהיבטים מיוחדים לכל מיומנות.
4. מטאפורת הפאזל (תַּצְרֵף) במודל מדגישה כי שלושת רכיבי ההוראה אינם נלמדים בנפרד אלא באופן הוליסטי ומשולב תוך מודעות לכך שהרכיבים מקיימים ביניהם קשרי הזנה הדדיים והם כרוכים ושלובים זה בזה.
5. ההצגה המעגלית של הרכיבים מדגישה שרכיבי ההוראה אינם היררכיים ואין יחסי קדימות ביניהם, אלא הם נלמדים בו־זמנית באופן מעגלי ומחזורי.
6. שלושת הרכיבים מתכנסים אל עיגול פנימי המציב את 'הזרקור' על הוראה המעוגנת בהקשר תוכני ותרבותי.
7. המודל מציג שלושה רכיבים זהים בגודלם. עם זאת, המודל הוא דינמי, והמשקל של כל רכיב או 'נפח ההוראה' המוקדש לו משתנה ותלוי בגיל הלומדים. לדוגמה: רכיב הקריאה והכתיבה תופס מקום משמעותי בכיתות א ובכיתות ב ומצטמצם בהמשך.
8. בצידו של כל רכיב יש פירוט של תתי־מיומנויות המשרתות את רכיב ההוראה. הפירוט של אלה כחלק מהמודל מדגיש שהוראה מיטבית מתבססת על הידע של המורה, על המיומנויות של הלומד העומדות בבסיס כל רכיב ועל האופן שבו הן משרתות את הוראת הרכיב המסוים.

לסיכום, המודל האינטגרטיבי מציג את שלושת רכיבי ההוראה המתפתחים ונלמדים תוך יחסי גומלין ביניהם. הם נלמדים תמיד בהקשר תרבותי ותוכני, ובזיקה להתפתחות הקוגניטיבית, הניהולית והרגשית וההשפעות הסביבתיות והמשפחתיות ובהתאמה לשפה העברית.

מודל אינטגרטיבי להוראת שפה ואוריינות



רכיבי הידע והמיומנויות

* ידע לשוני – אוצר מילים, מורפולוגיה ותחביר
* כישורי שיח – מנגנוני השיחה, דיאלוגיות בשיחה ושיח מורחב
* ידע אורתוגרפי – ידע אותיות וסימני ניקוד, מבנה המילה ומוסכמות הכתיב
* שטף קריאה – קריאה מדויקת, מהירה ופרוזודית
* שטף כתיבה – כתיבה שוטפת על־פי מוסכמות
* כישורי היסק – היסקים מבוססי מידע בטקסט והיסקים מבוססי ידע מעבר לטקסט
* ידע עולם – ידע עולם כללי וידע הקשרי רלוונטי לטקסט

עיגון הלמידה השפתית אוריינית בהקשר תוכני ותרבותי

הוראת השפה והאוריינות על כל רכיביה תיעשה בהקשר תוכני ותרבותי. במבט אינטגרטיבי – התוכנית מכוונת לכך שהתלמידים ירכשו השכלה, ילמדו ליהנות מספרות, יצרכו תרבות ויקיימו שיח סביב תכנים וערכים. הדרך לרכישת השכלה וידע מצויה בקשר דו־כיווני עם כשירות תקשורתית ועם השליטה במיומנויות הקריאה, הכתיבה, ההבנה וההפקה. היא נשענת על רכיבים אלה ובה בעת מפתחת אותם. באמצעות עולמות תוכן מגוונים וטקסטים מסוגים שונים, האוצרים בחובם את נכסי התרבות ואת מצבור הידע, ירחיבו התלמידים את השכלתם, את אוצר המילים שלהם , יפתחו וישכללו את כישוריהם התקשורתיים והאוריינים. הטקסטים השונים שאותם יפגשו התלמידים במהלך לימודיהם ישמשו מצע לפיתוח המחשבה, לעירור הדמיון והרגש, להרחבת עולמות של ידע תוכני וידע תרבותי ויעצבו את תפיסתם הערכית. התכנים שיבחרו יהיו בעלי ערך, רלוונטיים, מעוררי עניין ומרחיבי דעת. התכנים יהיו מגוונים ומעוגנים בהקשרים שונים: עונות השנה, לוח השנה העברי, מסורת ותרבות יהודית־ישראלית, שוני ומגוון חברתי ותרבותי, איכות הסביבה וקיימות, מדע ואקולוגיה, ספרות מקומית וספרות מתורגמת, סיפורי המקרא, אומנויות, אקטואליה וכל נושא אחר בהתאם לתפיסה החינוכית של מוסדות החינוך.

שונות בינאישית: עיגון ההוראה והלמידה בהקשר של תפקודים קוגניטיביים, ניהוליים חברתיים ורגשיים

התוכנית מדגישה את הצורך להכיר ביחסי הגומלין בין התפתחות שפה ואוריינות לבין התפקודים הקוגניטיביים–הניהוליים והרגשיים של הילדים. <u>התפקודים הקוגניטיביים והניהוליים</u> הבסיסיים הכוללים עיכוב תגובה, זיכרון עבודה וגמישות קוגניטיבית – הם התשתית ללמידה; התפקודים הקוגניטיביים והניהוליים מסדר גבוה כוללים יכולות כמו: היסק, הפשטה, נקיטת עמדה, ניטור, הבנת מחשבות האחר ואסטרטגיות ללמידה הקשורות לתהליכים של הבנת טקסטים והפקתם. בתוכנית קיימת התייחסות גם <u>להיבטים הרגשיים–חברתיים</u> בהתפתחות השפה והאוריינות, לרבות הֲנִיעָה (מוטיבציה), הימנעות, תפיסה עצמית, מעורבות, עמדות, אמונות, רגשות חיוביים כגון: הנאה, התפעלות, רגשות שליליים של חרדה וחוסר אונים, ויסות רגשי והבנת רגשות האחר.

כלל המונחים מוסברים בלוח המושגים, וכן מתוארים בתוכנית בהרחבה תוך התייחסות לאופן שבו הם תורמים להתפתחות כלל רכיבי השפה והאוריינות.

התשתית התיאורטית

לתוכנית הלימודים

להוראת השפה והאוריינות

בשפה העברית

ברצף שבין הגן לכיתות א–ב

פרק ראשון

כשירות תקשורתית

תוכן עניינים

הקדמה

רכיבי הכשירות התקשורית – תרשים מארגן

ידע לשוני

א. התפתחות לשונית לאורך מעגל החיים – שלוש תקופות

ב. לוח התפתחות הידע הלשוני: אוצר מילים, מורפולוגיה ותחביר

כישורי שיח

א. רמות של כישורי שיח

ב. לוח מגמות התפתחותיות ברמת פעולות הדיבור וברמת השיח

יעדים בתחום הידע הלשוני וכישורי השיח והצעות לפעילויות המקדמות את השגתם

[הפנייה לקובץ]

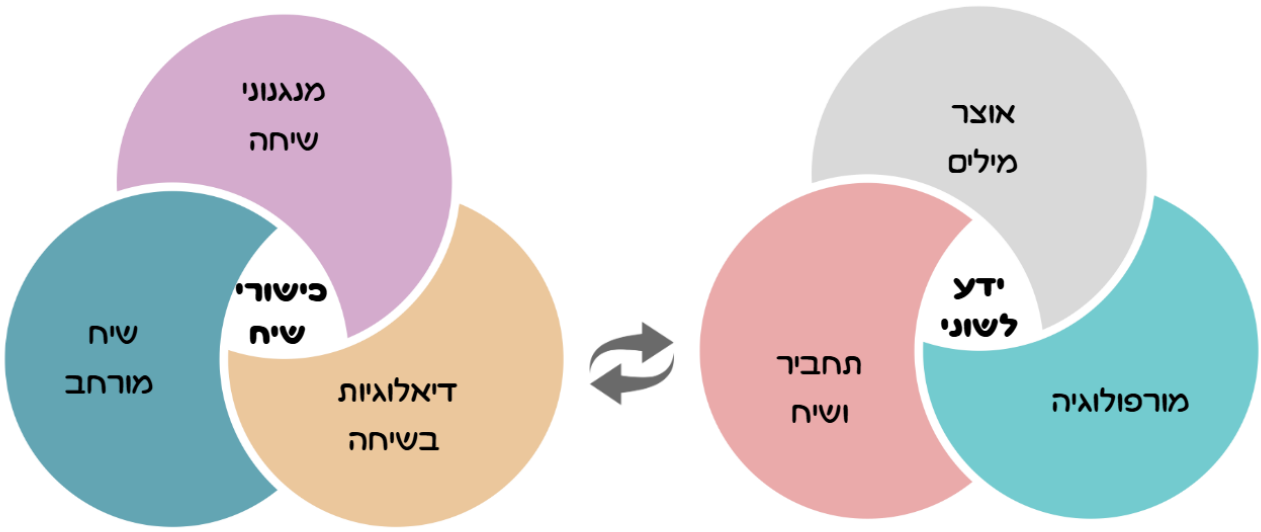
הקדמה

תחום הכשירות התקשורתית כולל שני היבטים: האחד – התפתחות הידע הלשוני, והאחר – הכשירות התקשורתית ברמת השיח (ראה תרשים: רכיבי הכשירות התקשורתית).

ידע לשוני כולל היבטים שונים: ברמת המילה – פונולוגיים, מילוניים ומורפולוגיים, ברמת המבע - תחביר וברמת צירופי מבעים - השיח (discourse). המערכת הפונולוגית של בני הארבע מגיעה כמעט לבשלות מלאה, כך שהדיבור שלהם מובן וההפקה הפונולוגית שלהם תקינה, למעט שיבושי היגוי שעדיין מאפיינים את הגילים האלה. האתגר שנותר להם בתחום הפונולוגי הוא לבסס את המודעות הפונולוגית הנדרשת לשם הבנת העיקרון האלפביתי. לכן, אף על פי שפונולוגיה היא תחום לשוני, תחום המודעות הפונולוגית והתפתחותה מתואר בהרחבה בפרק "רכישת הקריאה והכתיבה".

כשירות תקשורתית ברמת השיח מתמקדת ביכולת להשתמש בשפה למטרות תקשורת בין־אישית באופן ההולם את הנסיבות ואת ההקשר החברתי־תרבותי. רמת השיח כוללת שלושה רכיבים: 'מנגנוני השיחה', 'דיאלוגיות בשיחה' ו'שיח מורחב'. ההבנה וההפקה של השיח הדבור והכתוב מתוארת בהרחבה בפרק "הבנה והבעה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות".

רכיבי הכשירות התקשורתית



ידע לשוני

התפתחות לשונית לאורך מעגל החיים – שלוש תקופות

רכישת שפה היא מסע המתחיל מוקדם מאוד, כבר ברחם האם, ועובר דרך שנות הילדות וההתבגרות ואף מעבר להן. ילדים לומדים את שפת אימם ללא כל מאמץ, ותהליך הרכישה נעשה באופן טבעי מתוך אינטראקציה עם הסביבה ומתוך ההתנסות בשפה. השפה היא כלי תקשורתי רב עוצמה, המאפשר אינטראקציות חברתיות, והיא גם מכשיר יצירתי לייצוג של חוויות מציאותיות (לדוגמה: חוויות מטיול שהמשפחה נסעה אליו) והיפותטיות (לדוגמה: תכנון של "מה נרצה לעשות כשנהיה גדולים?" או משחק עם דמויות ואירועים דמיוניים).

מקובל לחלק את המהלך ההתפתחותי הארוך של רכישת השפה לשלוש תקופות:

I. **תקופת ההתפתחות הלשונית המוקדמת** – מלידתו של התינוק (ואף לפני) ועד גיל 3–4 שנים;
II. **תקופת הביניים** – בין גיל הגן לשנות בית הספר הראשונות (גיל 7–9 שנים או כיתות ב–ג);
III. **תקופת ההתפתחות הלשונית המאוחרת** – שנות בית הספר היסודי, חטיבת הביניים, חטיבה עליונה ומעבר להן.

תוכנית הלימודים לקידום שפה ואוריינות מתמקדת ב'תקופת הביניים'. על מנת להבין מהיכן הידע צומח ולאן עליו להמשיך ולצמוח. הפרק התיאורטי מקיף את רצף ההתפתחות מלידה ועד בגרות. בחלקו הראשון – ברקע התיאורטי – תוצג ההתפתחות הלשונית לאורך מעגל החיים. החלק השני יתמקד בשלב ההתפתחות המאפיין את גיל הגן והשנים הראשונות בבית הספר.

I. התפתחות לשונית מוקדמת

בשנים הראשונות להתפתחותו של הילד נבנית התשתית הלשונית ונרכש ידע הליבה. אלה הן השנים שבהן לומדים לדבר. מדובר בתקופה שבה ההתפתחות היא דרמטית ומרשימה – השינויים מתרחשים כמעט מדי יום והם גלויים לעין. התינוק ובהמשך הפעוט, חשופים לתשומה לשונית

(input) דינמית המשתנה כל העת ומותאמת לגיל הילד (Child Directed Speech) ולאינטראקציות תקשורתיות מגוונות. מתוך התשומה הזו והאינטראקציות התקשורתיות השונות הילד מזהה את הדפוסים הלשוניים האופייניים לשפה המסוימת שאותה הוא לומד ומתוכם מתהווה הידע הלשוני. לדוגמה: רצף הצלילים kelev, שחוזר ונשמע בהקשרים של כלבים שונים למשל: גדולים, קטנים, בעלי פרווה, מצוירים הוא הבסיס לרכישת המושג 'כלב'; המאפיינים הסמנטיים והדקדוקיים הדומים של שמות עצם שונים (כלב, כדור, כפית, כיסא) או פעלים שונים (יושבים, אוכלת, נפל) הם הבסיס להתהוות הקטגוריות התחביריות – שמות עצם ופעלים.המפגש עם צורות היחיד והרבים של שמות עצם שונים – חלקם יופיעו יותר ביחיד (מוצץ, אמא) ואחרים דווקא בריבוי (קוביות, אבנים) – יצרו את הידע על האופן שבו יוצרים את 'צורת הריבוי' בשפה המסוימת. יחד עם הידע הלשוני הילד לומד להכיר את ההקשרים השונים שבהם מתרחשות האינטראקציות, ועל בסיס אלה משתכללות היכולות התקשורתיות–פרגמטיות שלו. לדוגמה: המילה 'כלב' יכולה להופיע בהקשר של הפניית תשומת לב תוך כדי הצבעה ("תראה, הנה כלב"), בהקשר של בקשה או הפעלה ("בוא נעשה 'טובה' לכלב"), בהקשר של שאלה ("איפה הכלב מתחבא?") או בהקשר של אזהרה ("אנחנו לא מלטפים את הכלב!"). כל הֶקשר מלווה באינטונציה, הבעות פנים, הצבעה או שפת גוף אופיינית התומכים בהבנה המילולית. במקביל, ההתנסויות המגוונות האלה מפתחות את ההבנה הפרגמטית המתייחסת לאופנים השונים שבהם אנחנו יכולים לתקשר ולהשתמש בשפה בהתאמה להקשרי השיח השונים (הרחבה על ההיבט הפרגמטי ראו בפרק "כישורי שיח").

בשנה הראשונה של החיים – **התקופה הטרום־מילולית** – נבנית התשתית הפונולוגית והתקשורתית־פרגמטית לרכישת השפה, ובמהלך השנה השנייה מתרחשת התפתחות מילונית משמעותית, המהווה את הבסיס להתפתחות של הדקדוק המוקדם. בני השנתיים והשלוש כבר משתתפים בשיח באופן פעיל למדיי בהתאם ליכולותיהם הלשוניות, בייחוד אלה הנמצאים בסביבה תומכת ומטפחת שבה המבוגרים מעודדים את השיח. התנסויות אלה תורמות להתפתחות כישורים לשוניים ותקשורתיים ומספקות תשתית להשתכללות היכולות בהמשך. לקראת גיל שלוש–ארבע הילדים כבר מבססים את ידע הליבה בתחומי השפה השונים:

הם משוחחים בחופשיות; משתחררים באופן הדרגתי מהתמיכה של המבוגרים בשיח; יוזמים שיח ושותפים פעילים באינטראקציות תקשורתיות עם מבוגרים ועם בני גילם.

II. תקופת הביניים – המעבר

בני הארבע והחמש נעשים בני שיח מיומנים עוד יותר. יחידות השיח הופכות לארוכות, למורכבות ולמאורגנות יותר, והשיחה נעשית יותר ויותר דיאלוגית והדדית. נושאי השיחה מתרחבים ויכולים לעסוק בתחומים שהם פחות קשורים ל'כאן ועכשיו'. הילדים מתארים התרחשויות, מספרים סיפורים, מספקים הסברים לתופעות ועוד. הידע הלשוני התשתיתי – אוצר המילים והמבנים הדקדוקיים – מתרחב ומשתכלל ומשרת אותם היטב באינטראקציות התקשורתיות. החשיפה ללשון הכתובה, שהחלה הרבה קודם עם הספרים שהורים קוראים לפעוטות, הולכת ומתרחבת, והספרים שמקריאים לילדים ארוכים יותר ובעלימורכבות לשונית וקוגניטיבית גבוהה יותר. אל הספרים מצטרפים התכנים שהילד נחשף אליהם באמצעי התקשורת, והתנסויות וחוויות מגוונות שהילד חווה בבית ובמסגרות החינוכיות. החשיפה לתכנים המגוונים מרחיבה את ידע העולם, מעוררת את הסקרנות ואת הרצון לדעת ולהבין ומקדמת את יכולות החשיבה וההיסק, כל אלה בתורם ממשיכים ומעשירים את הידע הלשוני.

העיסוק בספרים חושף את הילדים גם להיבטים של מערכת הכתב, ומתחילה להיבנות התשתית לרכישת הקריאה והכתיבה. הילדים מבינים שיחידות כתובות מייצגות יחידות דבורות, מכירים יותר ויותר אותיות, מכירים את כיווניות הקריאה ועוד. בראשיתה של התקופה, בני השלוש–ארבע ידעו למשל לשאול "מה כתוב כאן?" או לסמן עם האצבע כאילו הם קוראים, בסופה של התקופה דוברי העברית בני השמונה–תשע קוראים את הטקסט המנוקד בקריאה שוטפת.

לצד אלה הולכת וצומחת **המודעות הלשונית** שהיא היכולת לחשוב על השפה, להתבונן בה מהצד ולנתח אותה. המודל החשוב של קרמילוף סמית' (Karmiloff-Smith, 1992) מתאר כיצד המודעות הלשונית מתפתחת בהדרגה, ונוהגים להדגים זאת דרך שגיאות לשוניות של ילדים. לדוגמה: בני השלוש–ארבע יכולים ליצור באופן לא מודע ולא מכוון מילים חדשות המבוססות על קשרי שורש בין מילים, כמו "אמא, תשרוולי לי את השרוול". או "תחלצי לי את החולצה". השגיאות

היצירתיות האלה מלמדות שהילדים כבר מזהים את הדפוס הלשוני של 'קשרי שורש בין מילים', אך מדובר ברמת מודעות ראשונית מאוד. מתוך הרמה הזו צומחת מודעות מפורשת יותר. כך לדוגמה: בגיל חמש ושש הילדים כבר "משחקים" באופן מודע ומכוון במילים, ויכולים להמציא מילים על בסיס קשרי שורש, כמו"את מחבקת אותי כל הזמן. אני אקרא לך חבקנית". הם אינם מכירים את המונח הפורמלי 'שורש' אבל הם כבר מפגינים רמה מפורשת יותר של מודעות לקשרי שורש בין מילים. ידע לשוני זה מלווה אותם לבית הספר, שם ההוראה המפורשת מוסיפה את המינוחים הפורמליים לידע הקיים. לדוגמה: כבר בשנה השנייה ללימודים הם ילמדו את המונח הפורמלי 'שורש' ויוכלו למשל, לומר שהמילים 'תלמיד' ו'לומד' קשורות זו לזו בקשר של שורש ולסמן את האותיות המשותפות למילים. באופן דומה – כל רמה של מודעות דקדוקית מהווה מצע לרמה הגבוהה יותר. ככל שהמודעות הופכת למפורשת יותר, כך היא מסייעת לארגן את הידע הלשוני, והידע הלשוני המאורגן מהווה מצע רחב ויעיל לרכישה של ידע לשוני חדש.

בתום **תקופה הביניים**, השיח הדבור של בני השמונה לערך (תלמידי כיתות ב–ג) מבוסס ומשרת אותם היטב לצרכים תקשורתיים נרחבים. בתקופה זו הם כבר רכשו את הקריאה והכתיבה, ומנקודה זו והלאה הם עוברים מ'לימוד הקריאה והכתיבה' אל 'קריאה וכתיבה לשם למידה'. הקריאה של הטקסט הכתוב והפקתו הופכים להיות כלי שרת בידם להעשרת הידע בכלל והידע הלשוני בפרט.

III. התפתחות לשונית מאוחרת

השנים הראשונות של התפתחות השפה הן מרתקות ומסעירות, אולם מתברר שחלקה הארי של רכישת השפה מתרחש דווקא בתקופת ההתפתחות המאוחרת – שנות בית הספר היסודי ומעלה. מחקר שנעשה על רכישת אוצר מילים בשפה האנגלית מצא, שבחמש השנים הראשונות של בית הספר היסודי תלמידים משלשים את אוצר המילים שלהם, ובהמשך הם לומדים בין 7–10 מילים חדשות מידי יום. ההתפתחות הלשונית הדרמטית מתאפשרת בזכותהתפתחות מוחית המאפיינת את העשורים השני והשלישי לחיים, ובזכות התרחבות משמעותית של יכולות הקשב, זיכרון העבודה והתפקודים הניהוליים. מקור התשומה המרכזי בתקופת ההתפתחות הלשונית המאוחרת הוא הטקסט הכתוב. החשיפה לטקסטים הכתובים נעשית בתוך המסגרת הלימודית ומחוצה לה. הלמידה הפורמלית מפגישה את התלמידים עם מגוון רחב של טקסטים מסוגים שונים ומתחומי דעת שונים וכוללת גם הוראה מפורשת בשיעורי השפה. הקוראים פוגשים בטקסטים מילים ממשלב מילוני גבוה (לדוגמה: 'בין הנערות שררה חברות מופלאה'; 'העלטה שבחדר'), ביטויים מסוגים שונים (לדוגמה: 'נס על נפשו'; 'השפיל מבטו'), צורות לשוניות מורכבות שיש להן חלופה פשוטה יותר (לדוגמה: 'ילדיו') ומבנים תחביריים מורכבים ומגוונים. יחד עם הקריאה בטקסטים, התלמידים מפתחים את יכולת הכתיבה, שיש לה תפקיד חשוב בביסוס הידע וממשיכים ומפתחים את יכולות השיחה, והשיח החברתי תופס מקום יותר ויותר גדול בחייהם. הודות לכל אלה הם מתפתחים להיות דוברים אורייניים: דוברים השולטים בגווניה ובסוגיה של הלשון הדבורה והכתובה ומתאימים אותם לנסיבות התקשורתיות–חברתיות, לאופנות (דבורה או כתובה) ולסוגה (Ravid & Tolchinsky, 2002).

התפתחות לשונית בתקופת הביניים – גיל הגן וראשית בית הספר

התפתחות לשונית מתייחסת לשינויים המתרחשים בתחומי הפונולוגיה, המורפולוגיה, המילון, התחביר והשיח. **התחום הפונולוגי** עוסק במבנה הצלילי של המילה. לדוגמה: מתפתחת היכולת להגות את המילה באופן נכון, ומתפתחת המודעות הפונולוגית, שהיא המודעות למבנה הצלילי של המילה (לדוגמה: ההבנה שהמילים 'בננה' ו'בלון' מתחילות באותה ההברה). **התחום**

המורפולוגי מתייחס להיבט הדקדוקי של המילה, למשל מתפתח הידע על צורות הריבוי ומתפתחת המודעות המורפולוגית, שהיא המודעות למבנה הצורני של המילה (לדוגמה: המילים 'סביבון' ו'לסובב' קשורות זו לזו). **התחום המילוני** מתייחס להתרחבות אוצר המילים ולהיבטים של משמעויות המילה, למשל ההבנה שמילה אחת יכולה לייצג מספר משמעויות, כמו המילה 'גמיש'. **התחום התחבירי** עוסק במבנה הלשוני של המשפט והמבע, יצירת יחידות השיח (discourse) באמצעות צירופי מבעים. **שיח** מוגדר כרצף של מספר מבעים הסובבים סביב אותו הנושא ובנויים כיחידה אחת קוהרנטית. השיח יכול להיות דבור, למשל שיחה בין אנשים הבנויה מחילופים של יחידות שיח, או יחידות שיח דבור מורחבות, כמו סיפור שילד מספר, וכן נאום או הרצאה. השיח יכול להיות כתוב, למשל סיפור כתוב (אשר קוראים אותו או מקריאים אותו), מאמר או כתבה בעיתון.

יכולת תקשורתית טובה משמעותה הבנה והפקה מוצלחות של השיח לסוגיו. בבסיס היכולת הזו עומדות היכולות הפונולוגיות, המילוניות, המורפולוגיות והתחביריות. היכולות האלה שלובות זו בזו ומתפתחות תוך קשרי הזנה הדדיים. לדוגמה: יכולות פונולוגיות הן הבסיס לתפיסה של מילים וקידודן בזיכרון וקשרים מורפולוגיים בין מילים מסייעים בלמידה שלהן וקידודן בזיכרון. היכולות האלה משרתות את ההבנה וההפקה של השיח. ככל שהילד חשוף לשיח עשיר יותר (בשיחה עם מבוגר, או עם בני גילו, בהאזנה לסיפורים, בצפייה בסרטים ועוד), וככל שיש לו הזדמנויות רבות יותר לדבר ולשוחח, כך משתכללות היכולות האלה.

הפרק מחולק לשני חלקים: הראשון מתאר את ההתפתחות של היכולות הלשוניות (המילון, המורפולוגיה והתחביר) בגיל הגן ושנות בית הספר הראשונות, והשני מעמיק בהיבטים הפרגמטיים של השיח והשימוש בשפה בהקשריה השונים.

תחום הפונולוגיה לא מתואר כאן, מכיוון שהמערכת הפונולוגית של בני הארבע מגיעה לבשלות מלאה כמעט, כך שהדיבור שלהם מובן וההפקה הפונולוגית שלהם תקינה, למעט שיבושי היגוי ממוקדים שעדיין מאפיינים את הגילים האלה. בתוך תחום הפונולוגיה, המודעות הפונולוגית מתפתחת בשנות הגן ובית הספר. **מודעות פונולוגית** עומדת בבסיס הבנת הקשר האלפביתי

הנדרשת כדי לבסס את הקריאה והכתיבה, לכן היא מוצגת ומתוארת בהרחבה בפרק "רכישת הקריאה והכתיבה".

התפתחות מילונית

אוצר המילים של כל ילד הוא 'תמונת מראה' של ידע העולם שלו. הוא נבנה מתוך אינטראקציה בין החשיפה וההתנסות שהסביבה מזמנת ובין יכולת הלמידה האישית (האינדיווידואלית). סביבה עשירה ומעשירה לשונית היא סביבה שבה מתקיים שיח תמידי עם הילד, היא מספקת התנסויות וחוויות מגוונות ומשותפות והיא עתירת ספרים. כל אלה נכונים הן לסביבה הביתית והן לסביבה החינוכית. לסביבה תפקיד קריטי בהתפתחות הידע הלשוני בכלל והידע המילוני בפרט, אך רוחב הידע תלוי גם ביכולות הלמידה הבסיסיות של כל ילד וילד (למשל עיבוד פונולוגי, זיכרון וקשב). בנסיבות תקשורתיות דומות, יכולות הלמידה ישפיעו על המידה שבה הילד יפיק מידע מן ההקשר, יקשור מידע חדש למידע קיים, יארגן וישמור אותו בזיכרון. לפיכך, רכישה לשונית ובתוכה רכישה מילונית מתאפיינות בהבדלים אינדיווידואליים משמעותיים בין הדוברים השונים.

המילון המנטלי – במילים אחרות אוצר המילים של כל דובר – כולל מילים שאותן הוא מבין ומביע, תמיד קיים פער משמעותי לטובת המילים שאותן הדובר מבין, אבל לא בהכרח מצליח להפיק (בדומה לפער המוכר בידע של שפה שנייה, שבה קל יותר להבין מאשר לדבר). למידה של מילה יכולה להיעשות באופן מפורש לדוגמה: המבוגר מספק הגדרה או הסבר למילה חדשה, אך מרבית המילים נלמדות באופן אקראי – מתוך ההקשר. הלמידה – מפורשת או מתוך הקשר – אינה אירוע חד פעמי אלא היא תהליך. במפגשים הראשונים עם המילה הילד מעבד אותה פונולוגית, מפענח או משער את המשמעות שלה בהתאמה להקשר שבו היא נאמרה. המשמעות המדויקת של המילה, או מגוון משמעויותיה מתגבשים מתוך מפגשים חוזרים עם המילה בהקשרים שונים. ככל שהדובר משתמש בה יותר, כלומר אומר אותה שוב ושוב בהקשרים מגוונים, כך היא מתבססת טוב יותר בזיכרון. מכאן החשיבות של למידה בתוך אינטראקציה תקשורתית. לכן, אין ציפייה שילדים יזכרו מילים לאחר מפגש חד־פעמי, גם אם למדו אותן בהוראה מפורשת. בהינתן מפגשים חוזרים בהקשרים שונים ומגוונים הידע הופך יציב יותר ויותר וככל שהוא יציב יותר כך הוא זמין לתהליכי הבנה והפקה.

המילון המנטלי המתפתח בשנים שבין הגן לשנות בית הספר מתרחב במובנים רבים. הוא ברובו מוחשי, אבל כולל שמות עצם מגוונים וספציפיים מעולמות תוכן שונים (לדוגמה: שמות של בעלי חיים, כלי תחבורה, עונות השנה), פעלים ספציפיים ומדויקים (לדוגמה: מטפסת על סולם, לועס מסטיק), ופעלים מנטליים שמתייחסים לרגשות ומחשבות (לדוגמה: הוא העליב אותי, תסבירי לי), ושימוש הולך ומתרחב בתארים. בהשוואה לשמות עצם ופעלים – השימוש בתארים לא תמיד נחוץ לשם הבעת הכוונה התקשורתית. במקרים רבים התארים מהווים תוספת המעשירה את המבע ומספקת לו נופך מיוחד (לדוגמה: מים שקופים וצלולים). בשל כך הם נחשבים סימן לעושר לשוני. תכונה נוספת המאפיינת את קבוצת התארים היא שרבים מהם מקבלים משמעות מטאפורית, לדוגמה: התנהגות שקופה, חשיבה צלולה, אבא גמיש, תלמידה מבריקה וגננת חמה. בכיתות א ובכיתות ב נראים ניצני הרכישה של המשמעות המטאפורית, בעיקר בצורות שכיחות, למשל ילדה מתוקה, ורק בהמשך, יחד עם התפתחות יכולות ההפשטה, מתרחבת ההבנה של הצורות המטאפוריות.

תכונה נוספת המאפיינת את המילון היא שמילים רבות נוטות להופיע יחד בשכיחות גבוהה, כך שנוצרות "מילים ארוכות" כמו 'לא בא בחשבון', 'ברור כשמש', 'נס על נפשו', 'כהרף עין' ו'רותח מזעם'. המילים הארוכות נקראות **קולוקציות**. קולוקציות מופיעות בכל משלבי השפה, והן כוללות ביטויים במשלב גבוה ('מלא כרימון', 'אבד עליו הכלח' 'בלתי נדלה'), ובה במידה, הסלנג הוא מקור בלתי נדלה לקולוקציות ('חבל על הזמן', 'הלך עליו', 'לא בראש שלי'). כבר בגיל הגן ילדים נחשפים בספרים לקולוקציות מסוגים שונים (לדוגמה: 'יפת תואר', 'קרחת היער', 'זה טוב ויפה, אבל בעצם...') וכן בשיחות יום־יום, אבל הלמידה שלהן דורשת חשיפה והתנסות ממושכת.

לסיכום, אבני הבניין של השיח הן המילים. אוצר מילים עשיר הוא הבסיס ליכולות הבנה והפקה מוצלחות של השיח הדבור והכתוב. הלמידה המילונית היא בעיקרה אקראית מתוך הקשר, והיא מתרחשת בכל הקשר תקשורתי – תוך כדי שיחה, תוך כדי משחק תוך כדי האזנה לסיפור או צפייה בסרט. לרוב אנחנו לא נדרשים ללמד את המילים, אלא ובעיקר נדרש מאתנו להיות מודעים לתפקיד החשוב של החשיפה מחד גיסא והתפקיד ההתנסות מאידך גיסא. ככל שנזמן התנסויות תקשורתיות רבות יותר, כך נרחיב את אפשרויות הלמידה המילונית.

התפתחות מורפולוגית

בזמן שתהליכי תפיסה ועיבוד פונולוגיים עומדים בבסיס הרכישה הלשונית ובניית אוצר המילים, **המורפולוגיה**, העוסקת במבנה הפנימי-צורני של המילה, היא כלי הארגון המרכזי של הידע הלשוני. המורפולוגיה נושאת תפקיד מרכזי ברכישה מילונית ותחבירית, ויש לה תרומה חשובה בתהליכים של זיהוי מילים כתובות ואיותן. תפקידים אלה משמעותיים עוד יותר בשפות השמיות – העברית והערבית, שהן שפות בעלות מורפולוגיה עשירה במיוחד (Berman, 1987).

לתחום המורפולוגיה שני היבטים הקשורים זה בזה: היבט דקדוקי והיבט מילוני. **ההיבט הדקדוקי** נקשר לתחביר המשפט, והוא עוסק בנטייה של המילים. נטיית המילה יכולה להיות מחויבת (לדוגמה: יש דרך אחת בלבד לומר 'הרבה ילדים') ולא מחויבת (אפשר לומר 'הילדים שלה' וגם 'ילדיה'). צורני הנטייה המחויבת והלא מחויבת מצטרפים למילה בסופה, לדוגמה: צורני הריבוי (ילד**ים**, אוכל**ות**, שקופ**ות**), צורני הגוף בפועל (אכל**תי**, אכל**ו**, אכל**תם**), או צורני השייכות (ילד**יה**, מחשבות**יו**).

בני השלוש והארבע נכנסים אל התקופה השנייה בהתפתחות הלשונית לאחר שביססו כראוי את הידע על מערכות הנטייה המחויבת: הם מטים את השמות והתארים במין ובמספר (סוס, סוסה, סוסות; גדולה, גדולים), ומתאימים ביניהם (סוסות גדולות), מכירים את ממדי הנטייה של הפועל – המין, המספר הגוף והזמן (ישבתי, מלביש, תאכל) ואת נטיית מילות היחס (עליי, בשבילך). אך עדיין, הם רחוקים משליטה מלאה במערכת הנטייה המחויבת. לדוגמה: ריבוי שמות העצם היא מערכת סדירה באופן חלקי, זו הסיבה שבגיל הגן נשמע שגיאות יצירתיות במקומות שבהם הסדירות אינה מלאה, למשל "עיפרונים" ו"חלונים" או "חלונות שבורות". שגיאות אלה מעידות כמובן, על התארגנות הקטגוריה. כך גם שגיאות המוגדרות 'מורפו־פונולוגיות' שבהן המוספית נוספה כהלכה, אבל בבסיס המילה לא חלו השינויים הנדרשים, כמו המילה 'תופים' שנהגית כרפה *tofim*-.

ראשיתה של **תקופת הביניים** מתאפיינת בשגיאות יצירתיות רבות במערכת הנטייה המחויבת, ואלה נעלמות בהדרגה. בגיל חמש-שש אף נשמע ילדים המתקנים זה את זה. בסופה של התקופה כמעט ולא נשמע שיבושים בנטייה של המילים ונמצא שליטה טובה למדיי בנטיית חלקי

הדיבר השונים, למשל צורות העתיד בפועל. לקראת הכניסה לכיתה א מתחיל להתבסס הידע על מערכת הנטייה הלא מחויבת, בעיקר צורות השייכות (לדוגמה: אבי, מורתי, ילדיה, מחשבותיו). צורות אלה מופיעות בדרך כלל רק בטקסט הכתוב, למעט קבוצה קטנה וחזרתית של מילים כמו 'אחי' ו'תורי' המופיעות גם בדיבור. בגן חובה הילדים מתחילים להיות מודעים למבנים האלה ולהבין אותם, אבל ההפקה שלהם תופיע מאוחר יותר.

ההיבט המילוני של המורפולוגיה נושא תפקיד מרכזי בהרחבה של אוצר המילים והוא מתממש בתהליכי גזירה. תהליכי נטייה משנים את הערכים הדקדוקיים של המילים, אך הן נשארות באותה המשמעות הלקסיקלית (חשבתי, חושבת), ואילו תהליכי גזירה יוצרים משפחות מילים המתכנסות סביב שורש משותף, אך הן בעלות משמעות שונה (חשבתי, חישבתי, מַחְשב, מְחַשב מחשבון). אמצעי הגזירה המרכזיים בעברית הם הגזירה המשורגת, שהרכיבים שלה הם צורני השורש והתבנית (משקלי השם ובנייני הפועל), והגזירה הקווית שהצורנים שלה הם בסיס ומוספית, לדוגמה: מחשב+ון הוא מחשבון.

בלב ההתפתחות המורפו־תחבירית–מילונית עומדת רכישה של **מערכת בנייני הפועל**. בני השלוש והארבע מכירים את הפונקציות היסודיות של חמישה בניינים: קל, נפעל, הפעיל, פיעל והתפעל מתוך שבעת הבניינים. לדוגמה: המשותף לפעלים 'הלביש', 'הדליק' ו'האכיל' הוא שהם כולם בבניין הפעיל וכולם מייצגים משמעות של גרימה או יצירת שינוי, והמשותף לפעלים 'נשבר', 'נגמר' ו'נסתם' הוא שהם כולם בבניין נפעל והם מתארים תהליך שהתרחש או משהו שקרה. בדומה לשגיאות הנטייה, גם כאן, בראשית התקופה נשמע שגיאות יצירתיות מעניינות המעידות על התהוות הידע, לדוגמה: "הילדה מרחיצה את הבובה"; "הוא הבכה אותי" (גרם לי לבכות) או "הקוסם עילם (העלים) את הליצן". במהלך שנות הגן וראשית בית הספר, מערכת הבניינים הולכת ומתגבשת: הילדים מכירים את מגוון המשמעויות השונות המייצגים את חמשת הבניינים האלה ויודעים להשתמש בהם באופן נכון. הם לומדים את הצורות המילוניות הנכונות – הילדה רוחצת ולא מרחיצה. הידע המתפתח על מערכת הבניינים מרחיב את אוצר המילים ומשליך ישירות על המורכבות התחבירית של המשפט, בעוד שצורות הסביל של הפועל (לדוגמה:

"הכניסה לעיר נחסמה" או "השיר המרגש מושמע ברדיו שוב ושוב") נרכשות מאוחר יותר, בשנות בית הספר.

רכישה של מילים רבות בעברית נעשית דרך למידה מורפו־מילונית. משמעות המונח היא שקשרים מורפולוגיים בין מילים תורמים ללמידת המילים, והתרומה שלהם היא כפולה: (1) הם מסייעים בפענוח משמעויות של מילים לא מוכרות ו–(2) הם תורמים לקידוד ואחסון יציב יותר של המילים בזיכרון. על מנת להמחיש את התרומה של המורפולוגיה ללמידה חישבו למשל על ילד הפוגש בספר מדעים את המשפט: "האיש היה ציד ולַקָּט". על בסיס ההקשר של המשפט הוא יבין שמדובר בשם של מקצוע או עיסוק, אבל פענוח המשמעות המלאה של המילה – 'איש שעוסק בליקוט דברים' – יתבסס על היכרות של מילים נוספות באותו השורש. הקשרים האלה יסייעו לו גם לקדד באופן יעיל יותר את המילה בזיכרון. מכיוון שבשפה העברית מילים רבות קשורות בקשרים מורפולוגיים, נהוג לומר שחלק הארי של המילים נלמד ומקודד בזיכרון על בסיס קשרים מורפולוגיים.

בני החמש–שש מתחילים להיות מודעים באופן מפורש יותר לקשרים המורפולוגיים בין המילים, והמודעות המתפתחת תורמת לרכישה מאסיבית של קבוצות מילים המאורגנות סביב עקרונות מורפולוגיים דומים. לדוגמה, בסעיף לעיל המתאר את ההתפתחות המילונית נכתב שבגיל הגן מתפתח הידע על פעלים ספציפיים ומדויקים הקשורים לאובייקטים שונים לדוגמה: פעלים הקשורים ל'סולם' (מטפס), 'מסטיק' (לועסים) 'תצרף'–פאזל (מרכיבים), 'מקדחה' (קודחים) ו'מסננת' (מסננים). הפעלים האלה מוגדרים "פעלים אינסטרומנטליים". בעברית, קבוצה גדולה מאוד של פעלים אינסטרומנטליים קשורה בקשרי שורש לאובייקטים שאיתם נעשית הפעולה. לדוגמה: מה עושים עם מקדחה? מסננת? מכסה? חגורה? מחדד? מסרק? מחקרים מראים שילדים מפיקים בהצלחה רבה יותר את הפעלים 'קודחים' ו'מסתרקים' בהתאמה לאובייקטים 'מקדחה' ו'מסרק' בהשוואה לפעלים 'לועסים' ו'מצחצחים' בהתאמה ל– 'מסטיק' ו'מברשת שיניים'. הסיבה להצלחה היא קשרי השורש בין הפועל והאובייקט (לדוגמה: בדוגמה הראשונה). קטגוריה נוספת שמתרחבת מאוד בגיל חמש–שש היא התארים הגזורים**.** לדוגמה: תארים המתארים תכונה (ילד ששותק הוא 'שתקן' וילד שמחייך הוא 'חייכן' או ילד שיש לו הרבה חברים

הוא 'חברותי', וילד המתנהג כמו תינוק הוא 'תינוקי'), או תארים שהם תוצאה של פעולה (שבר – שבור, הרכיב – מורכב, פירק – מפורק). מכיוון שאלה קטגוריות המתהוות בתקופת הזמן הזו, נשמע שגיאות יצירתיות כמו "במקדחה מקדחים" או "פירקתי את הפאזל ועכשיו הוא פָּרוק". שתי הדוגמאות האלה ממחישות ידע מורפו־מילוני חלקי. הילדים הפיקו פועל ותואר בשורש המתאים, אבל במבנה שגוי – "מקדחים" (כמו מסרקים) במקום קודחים, ו"פָּרוק" (כמו שבור) במקום מפורק. באותו האופן ילדים גם יוצרים <u>תחדישים</u> (מילים חדשות שהילד ממציא באופן לא מודע– לא מכוון). לדוגמה: בארי בן הארבע המבקש *'מים ברוזים'* (מים מהברז) בעצם, גזר תואר חדש מהמילה 'ברז' במשקל של תואר תוצאתי (מים ברוזים כמו חלונות שבורים), ונועם בן החמש שלא רוצה ללבוש "*תחתונים זעים*" (תחתונים עם זיעה).

בגיל הגן ובשנים הראשונות של בית הספר מתחילים לפגוש **שמות עצם מופשטים** (מילים כגון חוגים, מקצועות, חשיבה, התנהגות, הקשבה). השמות המופשטים מאפיינים את הרכישה המאוחרת, אבל ניצני הרכישה נראים כבר בגיל הגן. בין אלה בולטת קטגוריית **שמות הפעולה** (לדוגמה: חישוב, התארגנות ואכילה). בתקופת הביניים, שמות הפעולה מופיעים בעיקר בהקשרים קונקרטיים לדוגמה: חוג שלומדים בו לרקוד הוא 'חוג ריקוד', ושעה שיוצרים בה יצירות היא 'שעת יצירה'. בהמשך, שמות הפעולה נפוצים מאוד בטקסטים כתובים, ובייחוד בטקסטים מידעיים המתארים תופעות מופשטות. הכותבים רוכשים בהדרגה את היכולת לעבור ממשפטים פועליים המאפיינים את הלשון הדבורה (למשל "לוקח הרבה זמן להקים טורבינות־רוח") למשפטים התואמים את המשלב הלשוני הכתוב ("הקמת טורבינות־רוח אורכת זמן רב").

מבנה נוסף, שחשוב להתייחס אליו, הוא **מבנה הסמיכות** שיש לו תפקידים דקדוקיים ומילוניים. ברמה הדקדוקית – סמיכויות מבטאות יחסי שייכות או חלק משלם, והשימוש בהן אינו מחויב. לדוגמה: אפשר לומר "העקיצה של הדבורה" ו"הענפים של העץ" או "עקיצת הדבורה" ו"ענפי העץ". סוג אחר של מבני סמיכות הוא צורות היוצרות משמעויות מילוניות חדשות, ואינן ניתנות לפירוק, כמו 'בית־ספר', 'קופת־חולים', 'מזג־אוויר' ,'כדור־שלג'. הסמיכויות האלה מתאימות להגדרה של קולוקציות, שהופיעה לעיל, וחלקן הן ביטויים, כמו 'כדור שלג' שיכול לייצג משמעות ישירה ושקופה ('זרקנו כדורי שלג אחד על השני') ומשמעות מטאפורית ('הסיפור התגלגל כמו

כדור שלג'). מבני סמיכות נפוצים מאוד בעברית, ורוכשי השפה פוגשים אותם מוקדם למדיי. ברמת ההפקה, כבר בגיל שלוש–ארבע הילדים מייצרים מבני סמיכות יצירתיים ('שמיכה חורף'), ולקראת גיל שש הם גם יבנו אותם באופן נכון ('שמיכת חורף').

לסיכום, המורפולוגיה כוללת היבטים דקדוקיים ומילוניים. במהלך שנות הגן וראשית בית הספר הילדים מבססים את מבני הנטייה המחויבת, ובהדרגה שגיאות הנטייה הולכות ונעלמות והדיבור הופך יותר ויותר 'תקין לשונית'. ההיבט המילוני–גזרוני של המורפולוגיה ממשיך ומתפתח לאורך שנות בית הספר היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, והידע המתהווה בגיל הצעיר סולל את הדרך לרכישה המורפולוגית המאוחרת יותר, והוא בסיס קריטי להעשרה של אוצר המילים, לפענוח משמעויות של מילים בטקסטים ולהפקה מוצלחת של השיח, התואמת את המשלב הלשוני. לידע המורפולוגי תפקיד קריטי גם בהקשרים של קריאה וכתיב, ותפקידים אלה מתוארים בהרחבה בפרק "יסודות הקריאה והכתיבה".

התפתחות תחבירית ברמת המבע והשיח

ככל שאוצר המילים הולך ומתרחב וככל שמתגבשת השליטה במבנים המורפולוגיים, כך הולכות ומשתכללות היכולות התחביריות המשתקפות במבעים שנעשים תקינים, ארוכים ומורכבים יותר. מנקודת מבט תחבירית, אנחנו מבחינים בין שני סוגים של מילים: מילות תוכן ומילות תפקוד. <u>מילות התוכן</u> כוללות את שמות העצם, הפעלים והתארים, והן הכרחיות על מנת לדבר על רפרנטים בסביבה, כמו דמויות וחפצים, על אירועים והתרחשויות ועל רצונות. לא פחות חשובות הן <u>מילות התפקוד</u> המהוות את 'הדבק' של המשפט, ובלעדיהן המשפט לא יכול להתקיים. מילות התפקוד כוללות את מילות היחס המביעות יחסים של זמן ומרחב בין שמות העצם לפעלים (יושבת **על** המיטה, מקשיב **ל**רדיו), כינויי גוף המשמשים מאזכרים לישויות במשפט (**היא** יושבת על המיטה), מילות שאלה ומילות שלילה, סמני יידוע ושייכות (**ה**ספר **שלך**), כמתים ומספרים (הרבה, מעט, שניים), ומילות הקישור הקושרות בין מילים בתוך המבע ובין מבעים, ומביעות קשרים לוגיים (למשל, אבל, בגלל, אפילו ש–), יחסי זמן (למשל, כש–, לפני, ואז) וקשרים תחביריים (למשל שי"ן השעבוד ו–וו"ו החיבור). מחקרים מראים שגודלו של אוצר המילים מהווה

את המנבא המרכזי להתפתחות התחבירית. כלומר, ככל שהילד מכיר טווח רחב ומגוון יותר של מילות תוכן ומילות תפקוד, כך המבעים שלו יהיו ארוכים ומורכבים יותר.

יכולת נוספת שהיא קריטית להתפתחות תחבירית בקרב דוברי עברית היא <u>הידע המורפו־תחבירי</u> הכולל שליטה בשני תחומים: (1) שליטה בהתאם מין ומספר בין נושא המשפט לפועל (לדוגמה: הילד**ות** קופצ**ות**) ובין שם העצם לתואר (הילד**ות** החמוד**ות** קופצות), וכן נטייה של מילות היחס (יושב על**יו**), ו– (2) שליטה במערכת בנייני הפועל שתוארה לעיל. פעלים נבדלים ביניהם במידה שבה הם מצריכים השלמה של הפועל. כך לדוגמה: הפעלים 'מתרחצת' ו'התעייפה' לא מחייבים השלמה (הילדה מתרחצת; המורה התעייפה), ואילו הפעלים 'רוחצת' ו־ 'מספרת' מחייבים השלמה של המשפט (הילדה רוחצת את הבובה; הגננת מספרת סיפור לילדים). השליטה בידע המורפו־תחבירי מאפשרת הפקה של מבעים תקינים, כך שהתקינות התחבירית מתפתחת בד בבד עם הרכישה המורפולוגית.

המעבר מן ההפקה של המילים הבודדות וצירופי מילים אל המשפט הפשוט מתרחש במהלך השנה השלישית לחיים. בני השלוש מציגים ידע מילוני בסיסי של מילות תוכן ומילות תפקוד, הם שולטים במידה טובה למדיי בצורות הסדירות של התאמי המין והמספר ומראים היכרות ראשונית של מערכת בנייני הפועל הפעילים. אלה מהווים תשתית מצוינת לשיח, המורכב בעיקר ממבעים פשוטים וקצרים, וליכולת להביע משמעויות שונות באמצעות משפטים בעלי מבנים מגוונים, כמו "אני רוצה ללכת לסוכה" או "חם לי באוטו".

מכאן והלאה, המבעים הופכים ארוכים יותר ומתחברים ליחידות שיח ארוכות, למשל השיחה בין נועם בן ה– 4:09 שנים ואימו: "די אמא, אני רוצה להיכנס לתוך הסוכה עם אמיליה / אני לובש בגדים ואני מיכנס (*mikanes*) אליה / פה יש זיעה על המיטה אז אני אשים את זה על המיטה / אמא, לא על התחתונים שהם זעים (= עם זיעה)". אפשר לראות את החיבור היפה בין המשפטים באמצעות וי"ו החיבור ("לובש בגדים ומיכנס אליה"), קישור סיבתי ("פה יש זיעה על המיטה אז...") ואפילו משפט זיקה ("התחתונים שהם זעים"). אפשר לראות גם את השימוש במילות היחס המרחביות (לתוך, עם, על) את נטיית העתיד של הפועל ("אשים") והאזכור היפה 'אליה' שמתייחס לסוכה.

מאפייני ההתפתחות התחבירית בגיל הגן ובשנות בית הספר המוקדמות הם בכמה מישורים: (1) גובר השימוש במשפטים מסוגים שונים. אלה כוללים משפטים מחוברים ("הכלב קפץ, ורץ מהר ותפס את החתול") ומשפטים כוללים ("ביקשתי שיקנו לי רכבת חשמלית וטרקטור"); משפטים מורכבים מסוג משפטי השלמה ("אני רוצה שניסע לים") ומשפטי תיאור המביעים קשרים לוגיים מגוונים כמו קשרי סיבה ("הפרח התייבש כי לא השקו אותו") או תנאי ("אם לא נשקה את הפרח הוא יתייבש"), ואפשר גם לפגוש מעט משפטי זיקה ("הגלידה שקנו לאורי" או "התחתונים שהם זעים [עם זיעה]").

(2) המשפטים הופכים תקינים יותר יחד עם התגבשות השליטה המורפו־תחבירית.

(3) הצירוף השמני (צירוף מילים שהגרעין שלו הוא שם העצם) מתרחב באמצעות תיאורים וכך המשפטים הופכים ארוכים יותר, למשל "כל **הילדים** בכיתה שלי הם חמודים" או "אכלתי את **הגלידה** הכי טעימה בעולם".

(4) מתפתחת היכולת להפיק משפטים עם סדר מילים שונה (לדוגמה: מבנה האופייני לסיפור כתוב: "עבר האיש מבית לבית...").

(5) רפרטואר מילות הקישור הולך ומתרחב והשימוש בהן הופך מדויק יותר לדוגמה: ההבנה המדויקת של משמעויות המילים 'אבל' ו'אפילו'.

להתפתחות התחבירית תפקיד חשוב בפיתוח יכולות השיחה והשיח. מנקודת מבט תחבירית, ההתפתחות ביכולת להפיק את השיח המורחב (למשל לספר סיפור) נעה על פני ציר הקוהרנטיות (לכידות) והקישוריות. יחידות השיח של בני השלוש בנויות לרוב ממשפטים קצרים ופשוטים שלעתים מוצבים זה בצד זה ללא קישוריות ביניהם. בהמשך, בגיל 4–5 השיח הופך מקושר יותר. אמצעי הקישור העיקריים הם וי"ו החיבור או צייני הזמן 'אז' ו'אחר כך'. הטקסט אמנם מקושר, אבל הוא נשמע לרוב כ"שרשור" של מבעים. לקראת סוף הגן ובשנות בית הספר המוקדמות, היכולת לקשור בין מבעים משתכללת ומתגוונת, ונוספים קשרים המציינים לדוגמה: יחסי סיבה ותוצאה, או קשרים המוגדרים 'צייני שיח', כמו 'ופתאום', ו'בסוף', ואלה ביחד הופכים את הטקסט מקושר יותר ופחות "משורשר". ככל שהיכולות התחביריות משתכללות, כך המבנים התחביריים יוצרים את הקישוריות בטקסט. בטקסטים של מבוגרים אף נפגוש שימוש מופחת במילות קישור.

אמצעי נוסף התורם ללכידות הטקסט הוא השימוש במאזכרים. מאזכרים הם אמצעים תחביריים המתייחסים לישויות לאורך הטקסטלמשל דמויות.. אפשר לדוגמה: לספר סיפור שבו הדמות מוצגת שוב ושוב: "דני נעל מגפיים, ואז דני הלך לשחק בשלוליות", או להשתמש בכינוי גוף – "דני נעל מגפיים ואז הוא הלך לשחק בשלוליות", או אפילו להשמיט את הנושא: "דני נעל מגפיים, והלך לשחק בשלוליות". אפשר לראות כיצד הלכידות של יחידת השיח הקצרה מושפעת מהאופן שבו הדמות מאוזכרת לאורכו.

לסיכום, מטרתנו לעודד ולבסס יכולת תקשורתית טובה, הכוללת את ההבנה וההפקה של השיח הדבור והכתוב. בפרק זה תיארנו את היכולות הלשוניות שעומדות בבסיס ההבנה וההפקה של השיח, ובפרק הבא נרחיב על ההיבטים השונים של השיח. הלוח להלן מסכם את צירי ההתפתחות הלשונית בתחומי המילון, המורפולוגיה והתחביר בתקופת הגן ושנות בית הספר היסודי הראשונות.

לוח התפתחות הידע הלשוני: אוצר מילים, מורפולוגיה ותחביר

תחומי השפה	צירי התפתחות
מילון (שמות, פעלים, תארים)	← משמות קונקרטיים ו"יום־יומיים" לשמות מופשטים ומגוונים בתחומי דעת שונים ← מפעלים כלליים וקונקרטיים לפעלים ספציפיים, מדויקים, מופשטים ומנטליים ← מתארים בסיסיים, כלליים וקונקרטיים, לתארים מדויקים, מופשטים, מטאפוריים ומנטליים המעשירים את הטקסט ← ממילה בודדת ל'מילים ארוכות' (קולוקציות): מבנה סמיכות וביטויים
מורפולוגיה (היבט דקדוקי ומילוני)	← משליטה חלקית במערכת הנטייה המחויבת לשליטה מלאה, וראשיתה של הנטייה הלא מחויבת ← התרחבות אוצר המילים דרך קשרים גזרוניים בין שמות, פעלים ותארים ← התרחבות מגוון הבניינים (הפעילים) של הפועל והמשמעויות שהם מבטאים ← התרחבות קטגוריית התואר באמצעות תארים גזורים
תחביר	← התרחבות של מגוון מילות התפקוד (מילות יחס, כינויי גוף, מילות קישור ועוד) ← ממבעים קצרים ופשוטים למבעים מורכבים ומגוונים ← מיחידות שיח קצרות ו"משורשרות" ליחידות שיח מורחבות, מקושרות ולכידות ← משימוש חלקי ולא מגוון באמצעי קישור ובמאזכרים לשימוש מדויק, מגוון ויעיל

כישורי שיח

הקדמה

כשירות תקשורתית היא היכולת להשתמש בשפה באופן הולם לנסיבות השיח ולנמענים, לצורך השגת מטרות חברתיות ותקשורתיות שונות. יכולת זו נובעת מהכרת מערכות הכללים של השימוש בשפה בהקשריה החברתיים־תרבותיים, והיא מתפתחת מחודשי החיים הראשונים ולאורך השנים. הכרת מערכות הכללים של השימוש בשפה כוללת **ידע לשוני** (לקסיקון ודקדוק) של השפה המסוימת שבה משתמש הדובר בתקשורת עם סביבתו, הכרת **אמצעים תקשורתיים** לא מילוליים, כגון הנגנה, שפת גוף והבעות פנים, לשם העברת מסרים לבני שיח, יכולת להבין ולהתאים מסרים ל**נסיבות השיח** ול**כללי שיח** מקובלים, וכן **ידע תרבותי** בחברה מסוימת.

כשירות תקשורתית, המתפתחת עם הגיל, מתרחשת תוך חשיפה והשתתפות פעילה של הילדים במגוון אירועים תקשורתיים לדוגמה: השיחות בין בני המשפחה, שיחות בין עמיתים ואינטראקציות בגן ובכיתה. השיח בגן או בכיתה, שברובו בעל אופי לימודי, מעוגן בתוך מערכת חברתית־תרבותית. מערכת זו היא בעלת מבנה וארגון חברתי, המאפיינים את קהילת השיח שבתוכה הוא מתהווה. השיח בגן או בכיתה יכול לשמש עבור הילדים מרחב הזדמנויות להשתתפות פעילה, מעצב את תפיסתם של הילדים את עצמם כבני–שיח ואת מקומם בגן או בכיתה. לשיח זה יש תפקיד בעיצוב הבנתם את תפקיד התקשורת והשפה בתהליך הלמידה ובתהליכי חיברות אשר מתרחשים במסגרת החינוכית. הפירוש של הכרת נורמות וכללי שיח, הנהוגים בגן ובכיתה הוא הכרת הסמכויות שיש לשותף הבכיר (לדוגמה: גננת, מורה, עמית בוגר יותר) לארגן את התנהלות השיחה ואת קביעת התכנים, וכן הכרת הדרך שבה אפשר להשתתף בשיחה, הן בנוגע לאופן לקיחת תור במסגרת החינוכית בשונה מאירועי דיבור מחוץ למסגרת זו (רצף דיבור של דובר עד המעבר לתור של דובר אחר), והן מבחינת הצורך לשמור על רלוונטיות נושאית.

אחד ההיבטים השפתיים הראויים לשימת לב בתחום של חקר התפתחות הכשירות התקשורתית הוא – **ההיבט הפרגמטי**. פרגמטיקה מתמקדת בשימוש בשפה בהקשר, ואחד הביטויים של

היכולת הפרגמטית היא הכשירות התקשורתית בשיח הדבור (Ishihara & Cohen, 2014). היכולת של הילד לפתח **כישורים פרגמטיים** ולהתאים את השפה להקשר, בכל ערוצי השפה תלויה במידה רבה בידע הלשוני, בהקשר התרבותי ובמגוון התנסויותיו בהקשרים שונים שכיחים וייחודיים בחייו. לדוגמה: שיח במשפחה, שיח עם עמיתים ושיח חינוכי, אשר מתקיים במסגרת החינוכית. ההיבט הפרגמטי בא לידי ביטוי בערוצי השפה השונים – האזנה, קריאה, דיבור וכתיבה – בקרב ילדים בגיל הגן או בגיל בית הספר.

כמאזינים, על הילדים לפרש את מה שנאמר, כמו גם את מה שלא נאמר, וללמוד כיצד אפשר לתקשר באופן לא מילולי. במהלך שיחה ניתנים <u>רמזים מילוליים</u> (דיבור) ו<u>בלתי מילוליים</u> (לדוגמה: מבט, תנועות ידיים). התפתחות פרגמטית באה לביטוי כאשר הילדים מפרשים את כוונות הדובר או הדוברים. עם ההתפתחות וההתנסות הם אמורים אף לזהות אם התקשורת היא מנומסת, רשמית, ישירה או לא ישירה. דוגמה לפעולה תקשורתית לא ישירה מתרחשת כאשר הגננת או המורה ממתינה לשקט ושואלת "רואים אותי?". במקרה זה, אין היא מצפה לקבלת מידע מהילדים אם הם רואים אותה, אלא מתכוונת לקרוא לסדר ומצפה שיהיה שקט . שאלה זו לא אמורה להתפרש כבקשה למידע, שהתשובה עליה היא "כן, רואים אותך" אלא כבקשה לשקט (פלד־אלחנן ובלום קולקה, 1997).

כקוראים, התפתחות פרגמטית עשויה להתבטא כאשר על הילדים להבין את המסרים הכתובים, לזהות את הדרך בה הם כתובים ולהבין רמזים באשר ל"טון" של הטקסט, לדוגמה: הטקסט נכתב בהומור, בתוקפנות או ברצינות – מה שיכונה בהמשך "**כִּיוּל**" כלומר, הנימה של הטקסט או השיח.

כדוברים, התפתחות פרגמטית פירושה הוא שהילדים מסוגלים לבטא את מה שהם רוצים (לדוגמה: לתאר, להסביר, להתנצל, להתלונן, לספר) בהתאם להקשר, לנסיבות ולבן השיח. עם הזמן ועם ההתנסות הם אף מפתחים מודעות למה שמתאים, ומה שאינו מתאים בכל הקשר. לדוגמה: אילו נורמות שיחתיות מתקיימות בכיתה, וכיצד להתאים את השיח למוסכמות של הקהילה הבית־ספרית.

ככותבים, התפתחות פרגמטית באה לידי ביטוי בכך שהילדים צריכים לדעת כיצד לכתוב ולהפנות את הטקסט לנמען (הקורא העתידי שלו) כך שהטקסט יהיה מובן ונהיר עבורו, שהמסר יועבר, ושהמטרה של הילד ככותב תושג. לדוגמה: ילדים צעירים ופחות מנוסים בכתיבה נוטים לכתוב מתוך הנחה שהקורא יבין למה כוונתם, ולכן הטקסט שהם יוצרים אינו אוטונומי. כלומר, ללא הנוכחות של הכותב שיבהיר למה כוונתו, הטקסט אינו מובן לנמען.

ילדים אינם דוברים, כותבים, קוראים או מאזינים בחלל ריק. ההתפתחות הפרגמטית מתרחשת תמיד בהקשר ומתוך אינטראקציה עם הסובבים. במסגרות החינוכיות, הילדים נמצאים מרבית הזמן באינטראקציה (הידוד) עם אנשי חינוך: גננת–מורה–מנהלת, עם עמיתים: חברים בגן או בכיתה ועם טקסטים כתובים ודבורים. לכן, חשוב שאנשי חינוך יהיו מודעים להיבט הפרגמטי, דהיינו לדרך שבה אנו משתמשים בשפה, ובעיקר לדרך שבה אנו מנהלים שיחות עם הילדים, כי כך ילדים רוכשים ידע, לומדים להאזין, ומבינים כיצד להתבטא בהתאם לנסיבות ולנמענים. הגן והכיתה הם מקומות בטוחים לילדים המאפשרים להם להתנסות בשימוש בשפה בדרכים שונות, לכן הם מספקים מרחב יעיל עבורם להתפתח ולרכוש יכולות פרגמטיות.

לסיכום, השימוש בשפה בהתאם להקשר (היבט פרגמטי) מתבטא כל הזמן דרך כל ערוצי השפה ויש לתת לו מקום במסגרת החינוך הלשוני בגן או בבית הספר, מפני שממנו נובעות גם הבחירות הלשוניות השונות (לדוגמה: דיבור אל אדם בעל סמכות אינו דומה לדיבור כלפי עמית). להתפתחות הפרגמטית יש תפקיד מכריע בבניית דובר–כותב–קורא–מאזין כָּשיר מבחינה תקשורתית, והיא מסייעת לילדים להבין את צורות השפה ואת הפונקציות המתאימות להקשרים רבים שבהם נעשה בה שימוש.

הפרק הנוכחי מתמקד בהיבט הפרגמטי הקשור בעיקר לילד כדובר ולשיח שבו הוא משתתף במסגרת החינוכית. במהלך הפרק מוצגים מושגי יסוד הקשורים לתחום הפרגמטי המלווים בדוגמאות הממחישות כיצד מושגים אלו באים לידי ביטוי בהקשר החינוכי. כמו כן מתוארות מגמות התפתחותיות כלליות בתחום הפרגמטי.

רמות של כישורי שיח

כישורי השיח מתרחשים בשתי רמות במקביל: רמת פעולות הדיבור ורמת השיח.

רמת פעולות הדיבור (Speech acts)

פעולות דיבור הן מבעים בעלי תוכן סמנטי מסוים אשר מבטאים את כוונותיו התקשורתיות של הדובר, לדוגמה: שאלה, בקשה, סירוב, התנצלות, הבטחה (Austin, 1965). אלו הם לא רק מילים, אלא גם פעולות דיבור שמטרתן להשיג מטרה תקשורתית במנעד רחב של צורות ישירות ועקיפות; פעולות דיבור יכולות להביע את הכוונה התקשורתית באופן ישיר (לדוגמה: "סדרו את הגן", "אני לא מבינה את מה שאמרת"), או באופן עקיף כשהכוונה משתמעת מן המבע (לדוגמה: "כמה פעמים בקשתי לסדר את הגן?"; "זה קצת מבלבל מה שאמרת"). פעולות דיבור מקבלות משמעות אמיתית רק כאשר הן מובעות בתוך **הֶקשר** – בתוך אירוע של שיחה – בו כל פעולת דיבור מושפעת ממה שקדם לה ומשפיעה על מה שיתרחש בעקבותיה, וכל זאת באופן המותאם לנסיבות השיח. היכולת להביע ולהבין פעולות דיבור מתפתחת עם השנים, כך למשל, אפשר לראות רצף התפתחותי ביכולת של ילדים להביע התנצלות – מפעולת דיבור ברמת מילה אחת לפעולת דיבור המבטאת התנצלות בצורה מתוחכמת יותר.

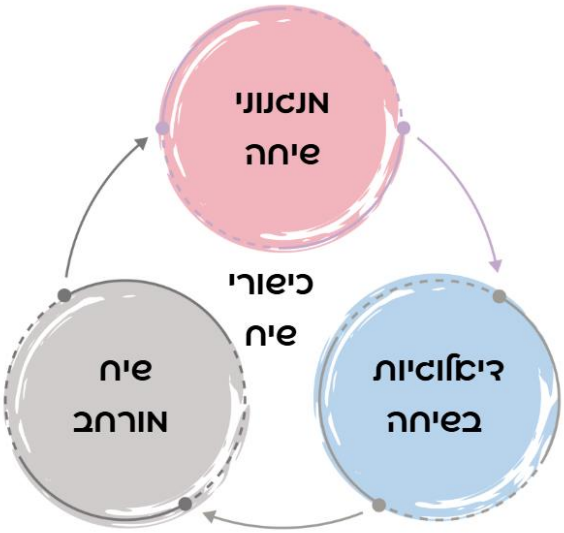
רמת השיח (Discourse)

רמת השיח פועלת מעבר למילים עצמן, והיא כוללת מבע או צירוף של מבעים זה לזה לשם השגת מטרה תקשורתית מסוימת והיא מוגדרת **יחידת שיח**. מתוך כך עולה שאין חשיבות לגודל המבע ולעיתים מילה בודדת תיחשב יחידת שיח (לדוגמה: "הצילו!"). רמת השיח כוללת את הרכיבים הבאים: **מנגנוני השיחה**, **דיאלוגיות בשיחה** ו**שיח מורחב** (ראו תרשים). שני הרכיבים המרכזיים בכישורי השיח הם מנגנוני שיחה והדיאלוגיות. שליטה במנגנוני השיחה מהווה תשתית להתפתחות הדיאלוגיות בשיחה ולהפקה של שיח מורחב. אצל דובר מיומן פועלים רכיבים אלה

בו־זמנית ומאפשרים יצירת מגוון רחב של אינטראקציות תקשורתיות בעלות אפיונים לשוניים, רטוריים ומשלביים המיועדים לממש כוונות תקשורתיות.

שיחה היא תהליך של תקשורת מילולית בין שני אנשים או יותר, המאפשר חילופי דברים, רעיונות ורגשות. היא יכולה להתקיים פנים אל פנים, בטלפון, בווידאו או באמצעים טכנולוגיים אחרים. שיחה יכולה להיות רשמית או בלתי רשמית, עניינית או חברתית, ומהווה מרכיב מרכזי באינטראקציה האנושית.

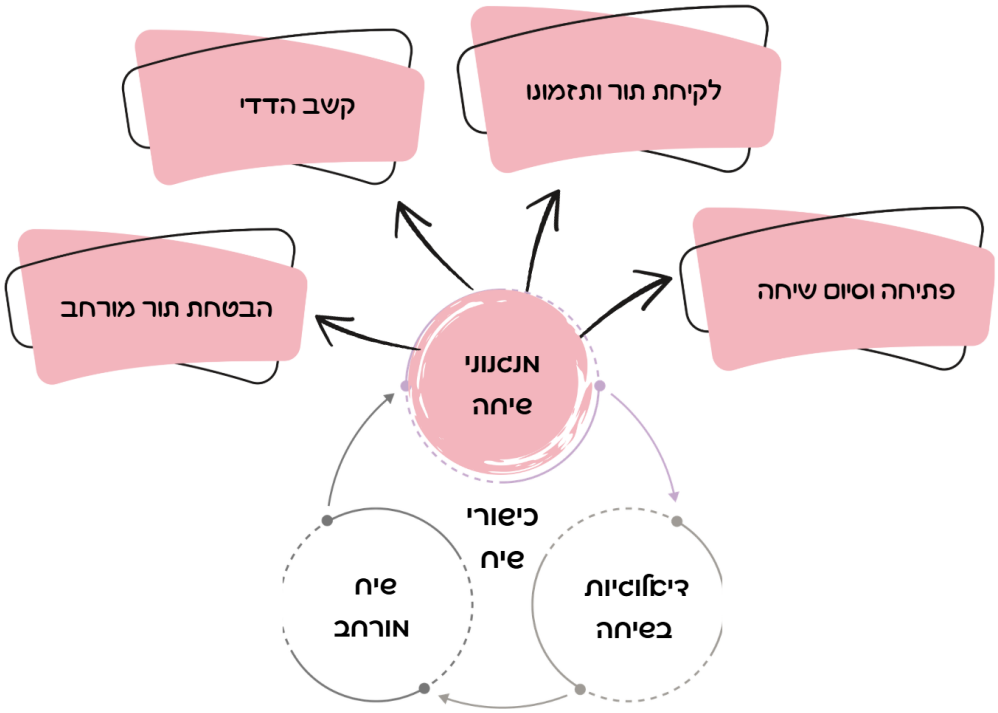
כישורי השיח – רמת השיח (Discourse)



I. מנגנוני שיחה

מנגנוני שיחה הם התהליכים המאפשרים את ניהול השיחה. לשיחות יש מנגנון שיטתי הפועל בהן אשר מסדיר את חילופי התורות. הדוברים יודעים לפתוח ולסיים שיחה, לתזמן את כניסתם לשיחה, לתפוס את התור ולמלא תפקידם כמאזינים פעילים בשיחה (בלום־קולקה וחמו, 2010). כישורים אלה מתפתחים תחילה בתקשורת עם מבוגרים הממלאים תפקיד של סוכני שיחה (המציעים סיוע שיחתי), ובהמשך מתרחבים ומשתכללים לניהול שיח באופן עצמאי עם בני שיחה שונים (Trevarthen & Aitken, 2001). ארבעת מנגנוני השיחה הם: **פתיחה וסיום שיחה**, **לקיחת תור ותזמונו**, **קשב הדדי** ו**הבטחת תור מורחב** (ראו תרשים: **מנגנוני שיחה**).

מנגנוני שיחה



פתיחה וסיום שיחה מסמנים את גבולות האינטראקציה – את גבולות השיחה. בכל אירוע של שיחה יש את מי שיוזם אותה ואת מי שמסיים אותה. הזכות להתחיל או לסיים שיחה משקפת את המעמד של בני השיח השונים בשיחה. כמו כל אחד ממנגנוני השיחה השונים, היכולת לפתוח או לסיים שיחה מתפתחת עם הגיל ועם ההתנסות באינטראקציות תקשורתיות מסוגים שונים. למשל ילד צעיר בגן יכול לסיים שיחה בצורה "ראשונית" כמו לקום וללכת למקום אחר, בעוד שככל שישכלל את כישוריו הלשוניים והתקשורתיים יוכל לסיים שיחה בדרכים מתוחכמות יותר, כגון לשנות נושא השיחה תוך כדי התנהלותה, או לומר באופן ישיר ומפורש שהוא לא מעוניין להמשיך לדבר על הנושא.

שיחה בנויה מחילופי תורות בין שני משתתפים או יותר שתפקידיהם משתנים לסירוגין בין דוברים לשומעים. **תזמון** מתאים של **לקיחת תור** בשיחה מאפשר מעבר מתור של דובר אחד לדובר אחר, ללא דיבור מקביל של שני דוברים וללא הפוגה ארוכה מדי בין תור לתור. המשתתפים בשיחה משתמשים במגוון אמצעים להשגת תזמון מתאים ללקיחת תור, לדוגמה: הדובר מסמן שתורו

מסתיים על ידי שינוי בהנגנה וכך מאפשר לאחרים לקחת את תורם, או כאשר הדובר פונה בשאלה או בבקשה לבן שיחו – מהלך המכונה מינוי תור. היוזמה למעבר מתור לתור יכולה להיות גם של המאזין כאשר הוא מסמן שברצונו לקחת תור ולהגיב (באופן מילולי מפורש או במחוות והבעות פנים). התנסויות מגוונות עם בני שיח שונים מפתחות את היכולת לזהות מקומות רלוונטיים ברצף השיחה שבהם אפשר להחליף תור ואת האמצעים ללקיחת תור.

השתתפות פעילה בשיחה מערבת **קשב הדדי**. קשב הדדי הוא הבסיס לקיומה של תקשורת ומאפשר התנהלות יעילה של מנגנוני השיחה. המאזין הוא שומע פעיל היודע לשקף את היותו קשוב, והדובר מודע לכך שהמאזין קשוב. הבלשן רומאן יאקובסון (1986), התייחס לאמירות המופיעות תוך כדי שיחה (לדוגמה: כן, הממ, אז ככה, בסדר) כמעידות על כך שהמאזין קשוב, ותכליתן להבטיח זרימה של התקשורת. ביטויים שונים, מילוליים ושאינם מילוליים, של קשב, מסייעים למשתתפים בשיחה לזהות מקרים של חוסר בהירות ולהשתמש במגוון דרכים להתגבר על אי־הבנות. קשב הדדי מפעיל <u>מנגנונים אקטיביים של תיקון והבהרה</u>. בן שיח קשוב מזהה מצבים של אי־בהירות ויכול לבקש הבהרה (למשל, באמצעות שאלות כמו: "האם הבנתי נכון כשאמרת ש...?"). בנוסף, ישנם מקרים גם של תיקון עצמי. מקרים כאלה מתעוררים אף הם בשל קשב הדדי, כאשר אחד הדוברים מבין שהוא לא מספיק מובן והוא מתקן או מבהיר את דבריו. מקרים כאלה משקפים קשב הדדי מפותח – באמצעות שילוב של אותות קשב רציפים, בקשות תיקון ותיקון עצמי, אנו מבטיחים תקשורת קולחת, רגישה, מכבדת ואפקטיבית המביאה למימוש הכוונות התקשורתיות.

דובר בשיחה יכול לאותת לשומעים על הצורך שלו **בתור מורחב**. תור מורחב מתרחש כשהדובר מפתח רעיון או מספר סיפור באמצעות רצף של מספר מבעים באופן מורחב. לדוגמה: הילד מסביר כיצד משחקים משחק כלשהו, משתף בחוויה אישית, או טוען טענה. חילופי תור בשיחה הם בדרך כלל מהירים וקצרים (כלל הכמות, Grice, 1975), וכאשר מתעורר צורך בתור מורחב, על הילד להבטיח את התור המורחב שלו בלי לאבד את עניין השומעים. השיחה בגן או בכיתה היא לרוב רבת־משתתפים ומנוהלת על ידי שותפה בכירה (גננת או מורה). כאשר ילד לוקח תור מורחב הוא משפיע על התפתחות השיחה בכך שהוא מגדיר את נושא השיחה, או בכך שהתור

המורחב שלו מעורר באופן ספונטני את המינוי של הדובר הבא (Schgeloff, 2000). לקיחת תור מורחב בגן ובכיתה עשויה לאתגר את המשתתפים בה בהיבט הקשבי ובהיבט הקשב ההדדי. בסביבות חינוכיות כמו הגן או הכיתה תפקידי המשתתפים בשיחה אינם שווים (אָסימטריים); הגננות או המורות לוקחות תפקיד של ניהול השיחה – הן היוזמות של השיח, הן המתזמנות את לקיחת התור ואת משך התור, הן לא פעם מגייסות את הקשב ההדדי וקובעות מתי השיחה תסתיים. ילד יכול לאותת להן בהרמת יד על רצונו לקחת תור והן מחליטות אם לצרף אותו לשיחה ומתי. לצד ההתנסויות בשיחה חשוב לאפשר לילדים להתנסות בשיחות עם בני שיח שונים בתיווך הולך ופוחת [הרחבה בנספח: **שיח מונחה גננת או מורה ושיח עמיתים**].

לסיכום, ההתפתחות של מנגנוני השיח היא תהליך הדרגתי של יציאה לעצמאות ושל שחרור מתלות בבני שיח מבוגרים. ילדים לומדים להתנהל בשיחה באופן עצמאי, והסיוע השיחתי שהם מקבלים מהמבוגרים הולך ופוחת עם הזמן. הילדים לומדים ליזום שיחה, להביע כוונות תקשורתיות, להבין כוונות ולהגיב להן. להתנסויות של ילדים בתקשורת עם אחרים בסביבתם תפקיד מרכזי בהפנמה של עקרונות פרגמטיים ובשכלול הכישורים הלשוניים וכישורי השיח הנדרשים למימושם.

II. דיאלוגיות בשיחה

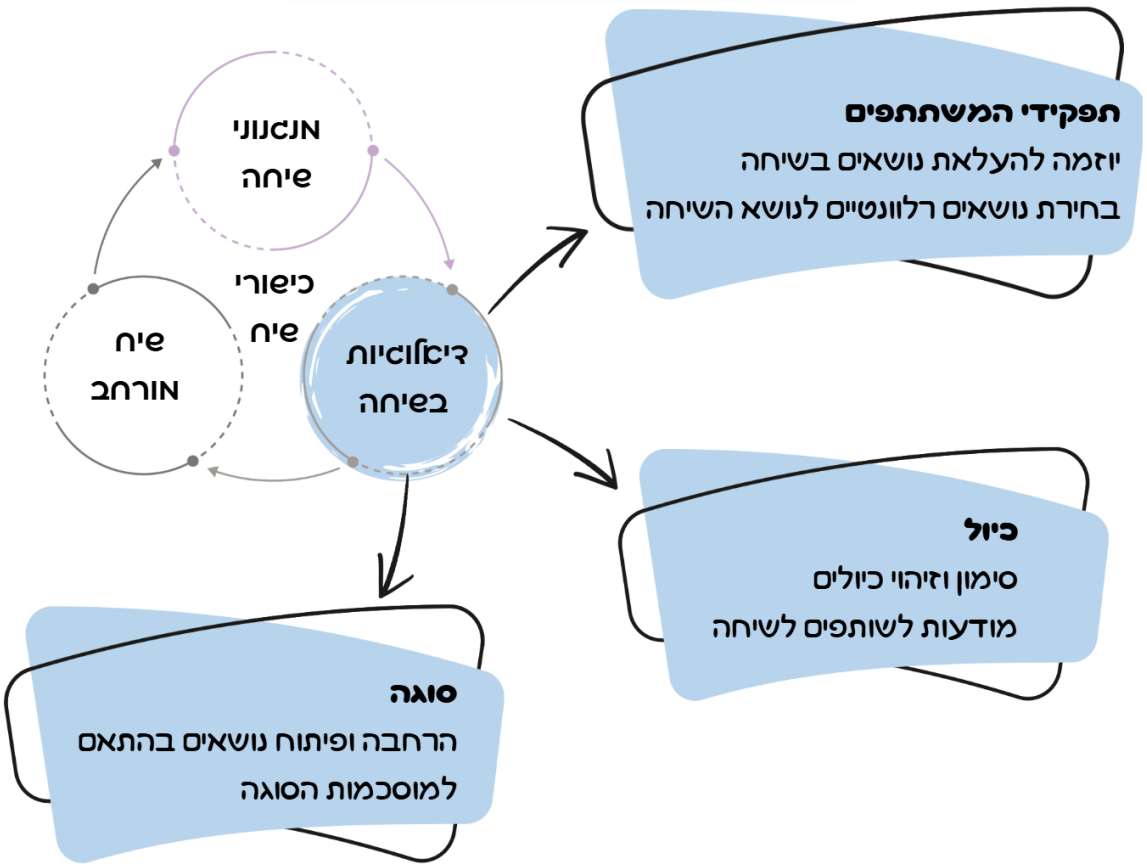
היכולת להשתתף בשיחה באופן הולם מבחינה חברתית ותרבותית, דורשת רצף של כישורים נוספים, שהם מעבר לשליטה במנגנוני השיחה. כישורים אלה הם "**כישורים דיאלוגיים**", המשקפים את היכולת של הדובר לשתף פעולה עם זולתו בשיחה בדרך כזאת, שבה כל תרומה גם מגיבה לתרומה שיחתית קודמת וגם מקדמת את השיחה לקראת התרומה הבאה. על־מנת להצליח בכך נזקק כל משתתף להקשבה רבה, לפענוח מתמשך של כוונות הזולת ולהתאמת תגובותיו למהלכים הקודמים ברמת התוכן, הסגנון והמשלב.

שיחה היא זירה לבירור נקודות מבט ולהפקת משמעות משותפת (Linell, 1998). בשיחה נוצר מרחב שבו מתקיימת **דיאלוגיות** – תהליך מתמיד של משא ומתן בין המשתתפים תוך מודעות האחד לדברי השני ותוך התכוונות משותפת לנושא (Trevarthen & Aitken, 2001). **דיאלוגיות**

בשיחה מתפתחת כאשר המשתתפים בשיחה בונים יחד טקסט משותף אשר מתהווה כתוצאה מהתרומה של כל משתתף לשיחה ומהתגובה שלהם זה לזה. דיאלוג אמיתי הוא פרי יצירה משותפת של המשתתפים. הטקסט המדובר מתהווה כתוצאה מהאינטראקציה בין בני השיח — ואין הוא קבוע וידוע מראש. לא כל אינטראקציה בשיחה היא דיאלוגית, יש מקרים של מונולוג בתחפושת של דיאלוג (ראו למשל דוגמאות אצל פלד־אלחנן ובלום קולקה, 1997). כדי לאפשר דיאלוג אותנטי עם ילדים בגן או בכיתה חשוב להיות מודעים לפוטנציאל ההשפעה של המשתתפת הבכירה (הגננת או המורה) על הטקסט המתהווה. שיח דיאלוגי אותנטי עם ילדים מצריך מהמשתתף הבכיר להיות קשוב, לשמור על פתיחות ולהשהות את התפיסות שלו על אודות הטקסט הרצוי. בלעדי הפתיחות הזו, לא יתאפשרו מעורבות אמיתית, חדשנות או יצירה משותפת.

דיאלוגיות בשיחה מבוססת על שלושה רכיבים: **תפקיד המשתתפים**, **כיול** ו**סוגה** (ראו תרשים: **רכיבי הדיאלוגיות בשיחה**).

רכיבי הדיאלוגיות בשיחה



בשיחה דיאלוגית כל משתתף לוקח על עצמו תפקיד של שותף פעיל בתהליך החשיבה המשותפת ובגיבוש הטקסט המשותף. **תפקידי המשתתפים** כוללים אחריות על שמירה של זכויות הדיבור, יוזמה להעלאת רעיונות במהלך השיחה, תרומה של דעות ורעיונות לשיחה, הקשבה פעילה, הבנייה משותפת של התוכן והתמודדות עם נקודות מבט שונות. כך למשל, הדובר מזמין את המשתתפים לשיחה, מביע את רעיונותיו, מחשבותיו או רגשותיו תוך שהוא מזמין אותם להגיב ולהתייחס. המשתתפים האחרים מקשיבים בתשומת לב לדברי הדובר, מנסים להבין את נקודת מבטו, שואלים שאלות להבהרה, מעלים נקודות למחשבה ומוסיפים את נקודת המבט שלהם ואת הרעיונות שלהם. כל תהליך אינטראקטיבי מתהווה מטקסט. כל זה לא יכול להתרחש ללא הבנה של תפקידי המשתתפים. התפקידים אינם קבועים ואינם מחייבים, הם גמישים ומשתנים בהתאם לנסיבות השיח ומאפייני המשתתפים. כל משתתף רשאי לקחת על

עצמו תפקיד בכל שלב בשיחה על פי בחירתו, כל עוד נשמרים העקרונות של הדדיות, כבוד, שיתוף פעולה והקשבה פעילה תוך יצירת מרחב בטוח לביטוי דעות שונות.

<u>בשיחה הדיאלוגית המשתתפים נדרשים להפעיל תהליכי כיול</u>. **כיול** הוא היכולת להתבונן ולפרש סימנים עדינים, לרוב לא מודעים, שאנשים משדרים באמצעות שפת הגוף, הבעות הפנים, אינטונציות ורמזים מילוליים ולא מילוליים, ולהגיב אליהם. כיול בשיחה כולל פירוש סימנים אלו במטרה להבין מה האדם השני מרגיש או חושב ולהתאים את האִנטראקציה (למשל, התאמת התוכן והאינטונציה). לכל שיחה יש נימה וטון אשר ממסגרים אותה ויוצרים את גבולותיה ואת הציפיות לגביה. לדוגמה: בזמן משחק חופשי בגן ילדה אומרת "בכאילו הייתי מלכה". תהליך של כיול מאפשר לשותפים להבין כי השימוש במילה "בכאילו" מסמן מעבר מהמציאות למשחק דמיוני וכי עליהם להתאים את סגנון התקשורת כדי לייצר המשכיות לדיאלוגיות במשחק הדמיוני. הילדה מודעת לשותפיה לשיחה, ורוצה שיבינו שהיא תדבר ותתנהג כמלכה.

כיול מאפשר לשותפים לעבור בין מצבים המסומנים לרוב באמצעים לשוניים ייחודיים, חלקם מפורשים, כמו במקרה של שימוש במילה "בכאילו" וחלקם בלתי מפורשים, כמו שינוי באינטונציה. לדוגמה: טון היתולי, כעוס, ילדי או מרותי. בהתאם לכך ניתן להבין אם הדברים שנאמרים הם דמיוניים, מציאותיים, אירוניים, מבודחים ועוד. הכיול מאפשר לילדים גמישות בשיח המבטאת התפתחות פרגמטית. ישנן עדויות לכך שכבר בגיל הגן ילדים מראים שליטה ב"אומנות הכיול" המתבטאת בעיקר בשיח בין עמיתים (בלום קולקה וחמו , 2010).

השיח הדיאלוגי מתנהל לצורך השגת מטרות תקשורתיות שונות והוא בא לידי ביטוי בשיח מסוגים שונים.

הסוגה מתארת מכלול של סוגי שיח בעלי מטרה חברתית־תרבותית־תקשורתית דומה, ולהם מאפיינים רטוריים משותפים ברמת השיח והלשון. בכל תת־סוגה (כגון תיאור, הסבר, סיפור, טיעון ושכנוע) הבחירות ברמת הלשון והשיח נובעות מהמטרה התקשורתית, מהתוכן שבו השיחה עוסקת, מנסיבות השיח וממוסכמות החברה ותרבותה. מאפייני הסוגה מושפעים גם מהערוץ שבו השיח מתרחש (שיח דבור או כתוב, פנים אל פנים או מרחוק). השיחה הדיאלוגית מושפעת מסוג השיח (סוגה ותת־סוגה) – תיהלוך השיח, הטקסט המתהווה בתוך השיח הדיאלוגי, הבחירות במִשְׁלַבִּים לשוניים והסגנון.

חוקרים רבים התייחסו לשיח בגן ובכיתה כסוגה (Peled–Elhanan & Blum–Kulka , 2006; Mercer, 2007), שכן הוא פחות או יותר קבוע מבחינה תמטית, מבנית וסגנונית, ומאפייניו נובעים מתוך היחסים המיוחדים של המשתתפים בשיח ומתוך מטרותיהם. החוקרים טענו שאפשר לאפיין את שיח הגן והכיתה במגוון של תת־סוגות המתקיימות בו במקביל, לדוגמה: שיח המתמקד בהיבטים ארגוניים וחברתיים כמו סדר היום, כללי התנהגות וכללי השתתפות, שיח המתמקד בתכנים (בדרך כלל נקבעים מראש על ידי הגננת או המורה על פי מתווה מוכתב של משרד החינוך), ושיח לא מחייב (small talk) בין הילדים לבין הגננת או המורה, או בין הילדים לבין עצמם שבהם התכנים עולים באופן ספונטני (לדוגמה: ילד מספר על מתנה שקיבל ליום ההולדת).

לסיכום, כישורים דיאלוגיים משקפים כישורי שיחה לשוניים וחברתיים. הם מעידים על יכולת לתקשר ביעילות עם בני שיח שונים בנסיבות שונות תוך בחירת משלב מתאים והתאמתו לנושא ולסוגה, וכן על היכולת לסמן ולאותת למשתתפים על נימת הדיבור (רצינית, מבודחת, אירונית, לועגת) המושגת על ידי התוכן וההנגנה (אינטונציה). עקרונות של דיאלוגיות (לדוגמה: כמה זמן לדבר, באיזו מידה הנאמר רלוונטי לשיחה, או כיצד לפנות אל בני שיח שונים) מתפתחים יחד עם השתכללות היכולות השפתיות. התפתחות עקרונות הדיאלוגיות משקפת עלייה הדרגתית במודעות לקשרים המסועפים שבין המשמעות שבכוונת הדובר להשמיע, לבין הבחירות הלשוניות המעצבות את המשמעות, ומגוון המאפיינים של הנמענים והנסיבות [הרחבה בנספח: **חשיבות הדיאלוג באינטראקציות למידה**].

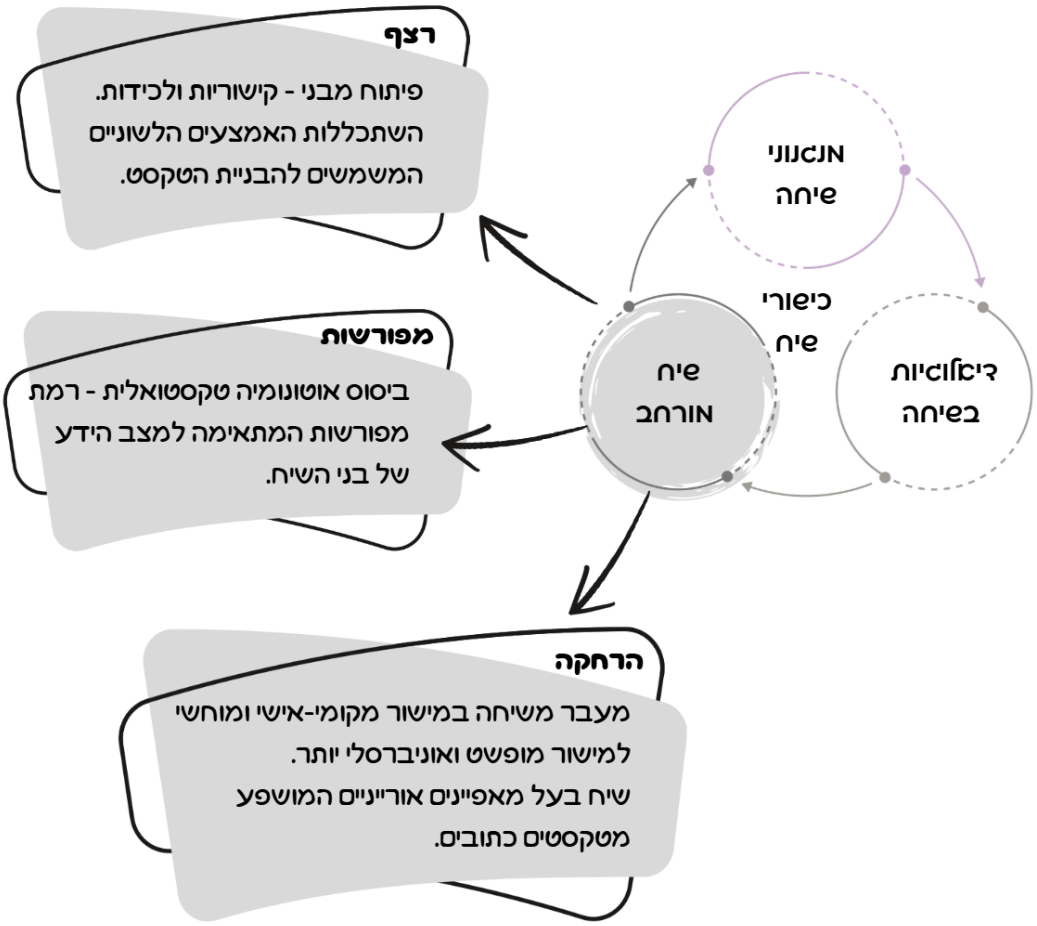
III. שיח מורחב

שיח המצרף מספר מבעים לכדי טקסט בעל מטרה חברתית מסוימת, כגון סיפור או טיעון מכונה 'שיח מורחב' (Extended discourse). רצף המבעים אמור להיות לכיד (קוהרנטי), בעל מארג פנימי הגיוני שבו כל מבע מתקשר לקודמו, כך שהיחידה (הטקסט) שתיווצר תענה למטרתה (בלום קולקה וחמו, 2010).

שיח מורחב בנוי בהתאם לדרישות הסוגה ותת־הסוגה ואמור לכלול את המאפיינים והרכיבים שיעזרו למאזין להבין שמדובר בסיפור, בהתנצלות, בבדיחה, בטיעון וכדומה. השיח המורחב לרוב מזוהה עם התפתחות אוריינית ושפה כתובה כי בעת כתיבה או קריאה, יש די זמן לקורא או לכותב ליצור טקסט לכיד, עם אפשרות לחזור אליו שוב ושוב ולשפרו או לנסות להבינו בדרכים שונות. עם זאת, השיח המורחב הוא לא בלעדי לשפה הכתובה והוא יכול לקבל ביטוי גם בשיח דבור. למשל בשיחה בקבוצה בגן שבה משתתפים ילדים וגננת, ילד יכול ליטול תור לפרק זמן מסוים ולספר מה היה בסוף השבוע בטיול עם משפחתו (התנסות בהשגת עצמאות שיחתית כדובר). במקרה זה, סוג השיח המורחב יהיה מאופיין כסיפור. הסיפור יכול להיווצר רק על ידי הילד או עם מעורבות של הגננת או של ילדים אחרים אשר משתתפים בשיחה, באמצעות שאלות או הערות למשל: "איך הייתה הנסיעה בדרך?"; "מה היה כיף במקום שבקרתם" וכדומה. במקרה של מעורבות בני שיחה אחרים נוצרת בנייה משותפת של **יחידת שיח** (co-construction) כתוצאה מהתמיכה שבני השיח מספקים במהלך השיחה – הסיפור מתפתח, מתרחב ונעשה עשיר יותר. יש חשיבות רבה לדיאלוג תומך ביצירת שיח מורחב, בעיקר בגילים שבהם ילדים עדיין רוכשים את הידע על מוסכמות הסוגות השונות, ולומדים כיצד להפיק הסבר, התנצלות, טיעון בנוי היטב וכדומה, ובהיותם בתהליך של התפתחות שפה, כשהכלים הלשוניים והשיחתיים עדיין מוגבלים.

יצירת שיח מורחב היא מאתגרת ומצריכה שליטה בכישורים שונים אשר יחד תורמים לכך שילד יוכל ליצור יחידת שיח מורחב באופן עצמאי (בלום–קולקה וחמו, 2010 , ,Zadunaisky Ehrlich 2017). שלושה רכיבים תורמים ליצירת שיח מורחב: **רצף**, **מפורשות** ו**הרחקה** (ראו תרשים: **רכיבי השיח המורחב**).

רכיבי השיח המורחב



בשיח מורחב הדובר מארגן את המבעים באופן רציף ומקושר ויוצר טקסט הגיוני ולכיד. למשל, כאשר ילד מבקש לטעון טענה, עליו ליצור **רצף** בין מבעים שבהם הוא מציג את עמדתו ואת הסיבות לביסוס ולהצדקת עמדתו. סדר המבעים אינו חייב להיות אחיד; ילד יכול תחילה להביע את דעתו בנושא ואז לבסס אותה, או לחילופין, הוא יכול לספק ראשית את הסיבות או את המניעים המובילים אותו להביע עמדה מסוימת. בעוד שאין הכרח בסדר אחיד של הצגת המבעים, יש הכרח לקשר את המבעים האחד לשני באופן הגיוני, תוך שימוש במילות קישור מתאימות.

הרצף שיוצרים ילדים ביחידת השיח אינו תמיד "הגיוני" עבור עולם המבוגרים. ילד יכול ליצור יחידת שיח מורחב רציפה, גם אם ההיגיון הוא "יַלְדִּי" בלבד. לדוגמה: ילדה בגן רצתה להיכנס

לשירותים של הבנים וטענה: "אני יכולה להיכנס. אני בת אבל היום אני בן, ומחר אני אהיה בת". הצדקה זו התקבלה בשיח בין הילדים והיא בעלת קישוריות ולכידות, גם אם ההיגיון שנוצר אינו מקובל בקרב המבוגרים (Zadunaisky Ehrlich & Blum Kulka, 2014). האופן שבו יוצרים רצף בין מבעים לבניית יחידה טקסטואלית ברורה, תלוי בסוג הטקסט. לדוגמה: הדרך שבה יוצרים רצף בין מבעים כדי לספר סיפור שונה מהדרך שבה יוצרים רצף בין מבעים לצורך הפקת טקסט הסברי. גם הגמישות ביצירת הרצף, תלויה בסוג הטקסט. לדוגמה: בטקסט של הוראות, קיימת חשיבות לרצף ההנחיות (אי־אפשר לבצע ניסוי מדעי בכיתה ב אם ההנחיות אינן ברורות ומסודרות), ואילו בטקסט תיאורי (לדוגמה: "תאר את בית חלומותיך") אין חשיבות לרצף בין המבעים (לדוגמה: אפשר להתחיל לתאר איך חדר שינה ייראה, ואחר כך כיצד תיראה החצר או ההיפך).

השיח המורחב מותאם לידע המשוער של קהל היעד–בני השיח–קורא עתידי, והוא צריך להיות **מפורש** דיו ונהיר למאזין. לדוגמה: בטקסט שמטרתו שכנוע, ילד שיביא בחשבון את מידת הידע של בני השיח, יצור טקסט שיצליח למלא ייעודו, כלומר, לשכנע. הערכת מצב הידע של בן השיח תקבע באיזו מידה יש להרחיב את הטיעונים לשכנוע (כמות), לעשות שימוש בשפה המתאימה לבן השיח (אופן), או לבסס טוב יותר את הטיעון (איכות), כדי לשכנע בן שיח נתון. בהמשך לדוגמה זו, בגיל צעיר ילד יכול לנסות לשכנע את הוריו לאמץ כלב והוא יוכל להגיד "אני רוצה כלב כי אני אוהב כלבים". ואילו בכיתה ב, יתכן מצב שהילד יוכל להביא בחשבון את נקודת מבטם של ההורים ומצב הידע שלהם בנושא (אחריות להוצאת הכלב, ניקיון, הוצאות כספיות) וכך יוכל לנסח טקסט שכנועי מפותח ומפורש יותר שיתאים לקהל היעד – הוריו. לדוגמה: הילד יכול לומר: "אני רוצה כלב כי אני אוהב חיות, ואני מבטיח שאני אוציא אותו לטיול ואתן לו אוכל כל יום ואדאג לו". מידת המפורשות נשענת על כך שקיימת מידה מסוימת של רגישות ומודעות מסוימת לקהל היעד (בני השיח ו\או מאזין). מכאן יש חשיבות להעלאת נקודה זו למודעות במהלך שיח דיאלוגי בגן ובכיתה.

אחת המשימות הקשות ביותר עבור ילדים בבניית שיח מורחב היא ללמוד כיצד להעריך את מצב הידע של הזולת ואיך להתאים את רמת המפורשות של הטקסט למצב הידע המשוער של השומע או הקורא. בשיח מורחב ישנם מצבים בהם יש **הרחקה** של התוכן מה"כאן ועכשיו", המוחשי,

לרמות הכללה שונות ואף אוניברסליות. הרחקה מתאפשרת כאשר לדובר יש רקע וידע עולם והוא נע מה"כאן ועכשיו" למעגלים מרוחקים ואף מופשטים יותר. לדוגמה, כאשר ילד בכיתה א טוען כי "לא טוב לאכול סוכריות כי אמא אומרת שזה עושה חורים בשיניים", הטיעון שלו "אישי" ובנוי על התנסות קודמת ועל מה שהוא יודע או חווה בנושא. אם תגיע רופאת שיניים לכיתה ותתנהל שיחה סביב הקשר בין אוכל לבריאות הפה, ייתכן שהטיעונים יהיו כלליים ואוניברסליים יותר. דוגמה נוספת שקרתה באחד הגנים: ילדה העירה לחברים שלה שאסור לצאת לחצר הגן בלי נעליים. הערה זו גרמה לוויכוח שבו הילדים שאלו מדוע אי אפשר לחלוץ נעליים כשיוצאים לחצר הגן בקיץ. הגננת מצאה בשיחה "מקומית" זו הזדמנות להעלות לדיון במליאה בגן את הנושא: האם האיסור לצאת לחצר הגן יחף הינו חוק, כלל או בקשה. בכך הגננת "הרחיקה" את השיחה מהמקרה המקומי ודנה עם הילדים על מדוע יש צורך בכללים או בחוקים, האם הכללים בגן שונים מהכללים בבית ומה ההבדל בין בקשה לדרישה או פקודה. שאלה זו אפשרה לילדים לדון לא רק במקרה הפרטי–מקומי של חליצת נעליים בגן אלא גם לדון בכללים ובמהותם בחיים שלנו. כלומר, נושא השיחה נע הלוך ושוב מהמישור המקומי־אישי ומוחשי, להרחקה למישור מופשט ואוניברסלי יותר. כיוון שבשיח עם ילדים צעירים יש נטייה לשוחח במישור האישי והמוחשי, על המורה או הגננת להיות מודעת לחשיבות של קידום הדיאלוג גם תוך יצירת הרחקה.

הרחקה באה לידי לביטוי גם כאשר הטקסט שנוצר מורחק מבני השיח המפיקים אותו ומנותח מנקודת מבט מרוחקת יותר של הנמען . למשל, בבית ספר מסוים החליטו ילדי כיתה ב ביוזמת המחנכת, להפיק ספרון מידע מסודר על בית הספר לפי אותיות א–ב . את הספרון רצו להעניק כמתנה לילדי הגן שאמורים היו לעלות לכיתה א. בשיחה מקדימה עם הילדים, המורה עסקה בחיפוש מילים ומושגים לכל אחת מהאותיות (לדוגמה: חדר מורים באות חי"ת או אולם ספורט באות אל"ף) וכך עסקה בפיתוח המודעות הפונולוגית של הילדים. ההרחקה באה לידי ביטוי בכך שהילדים בכיתה ב התבקשו לא רק לחשוב על מושגים הקשורים להוויה הבית ספרית שלהם אלא להעמיד את עצמם במקום הנמענים (ילדי הגן) ולהתאים להם את המילים והמושגים. הרחקה זו שנעשתה על ידי המורה אפשרה דיאלוג פורה בין המורה לתלמידים, וקידמה את היכולת של התלמידים ליצור יחידה של שיח מורחב (הסבר והגדרה, אשר אפיינו את פרויקט הפקת ספרון מידע, כאשר בה בעת הנמען נלקח בחשבון).

לבסוף, חשוב לציין כי ההרחקה לא באה לידי ביטוי בנושא השיחה בלבד אלא גם בשפה שאנו משתמשים בה. השפה מספקת לנו כלים רבים להרחקה – ישנן צורות לשוניות מופשטות יותר מאחרות. הלידיי (Halliday, 2004 אצל פלד־אלחנן, 2012) טען שהשפה מאפשרת לתת משמעות לחוויה האנושית – תחילה מתן משמעות יום־יומית ולאחר מכן משמעות מדעית.

לדוגמה: כאשר ילד בכיתה א מספר למורה: "הדבורה עקצה אותי כי היא חשבה שאני תוקף אותה", השפה היא יום־יומית, משקפת את השכל הישר ומנוסחת בצורה פעילה (יש מי שעקצה – הדבורה, ומי שקיבל את הפעולה – הילד). כמו כן, יש תיאור של הפעולה עצמה (הדבורה עקצה, הדבורה חשבה שתוקפים אותה). תגובה מאחד מבני השיח או הגננת : "נכון, העקיצה היא אמצעי ההתגוננות של הדבורים" מהדהדת את השפה המדעית, שהיא מנותקת מהחוויה האישית. האמירה היא כללית יותר ומתרחשים שינויים לשוניים מורכבים יותר (לדוגמה: הפיכת פועל לשם פעולה: במקום הדבורה עקצה – עקיצת הדבורה, או יצירת סמיכות והפיכת פועל לשם עצם – אמצעי התגוננות). במקרה זה, קיימת גם פעולה של "הרחקה", השפה נעשית דחוסה יותר ופחות שקופה. ההרחקה כפי שהודגמה, מסייעת לילדים להיחשף לשפה המאפיינת את הטקסטים המידעיים הכתובים וכך, מאפשרת חשיפה לשיח אורייני מכיוון שלמשפט "עקיצת הדבורה היא אמצעי ההתגוננות שלה" יש סיכוי להימצא גם בטקסטים כתובים (פלד־אלחנן, 2012).

היכולת של הילד לבנות יחידה של שיח מורחב, באופן מפורש וברור, ולגייס את כל האמצעים הלשוניים כדי ליצור טקסט לכיד ועשיר קשורה לחשיפה ולהתנסות בשפה כתובה (Snow et al., 2001; Snow & Uccelli, 2008).

קשרים בין רכיבי הכישורים התקשורתיים

היכולות המאפיינות את כישורי השיחה ('מנגנוני השיחה', 'הדיאלוגיות בשיחה' ו'השיח המורחב') אינן מתפתחות באופן ליניארי, אלא הן כרוכות זו בזו ומניעות זו את התפתחותה של זו. לדוגמה: ילד הרוצה להסביר לעמיתיו כיצד לשחק במשחק חדש שקיבל, צריך להיות מסוגל להבטיח לעצמו תור מורחב ('מנגנוני השיחה'), להיות מודע לתוכן שרלוונטי למסור לבן השיח ולמידת

ההיכרות של בן השיח עם המשחק ('דיאלוגיות בשיחה') ולבנות את ההסבר על אודות המשחק באופן רציף ולכיד ('שיח מורחב').

יחד עם זאת, בהתפתחות הכישורים התקשורתיים אפשר להבחין בין יכולות בסיסיות (כמו היכולת לפנות ולהגיב לבני השיח) לבין יכולות מפותחות יותר (כמו היכולת להרחיב ולפתח את נושא השיחה). מנקודת מבט התפתחותית, אפשר לומר שיכולות מסוימות מהוות בסיס ליכולות מפותחות יותר. לדוגמה: היכולת לפנות ולהגיב לבני השיח ('מנגנוני שיחה') או היכולת ליזום העלאת נושא בשיחה ('דיאלוגיות בשיחה') מהוות בסיס ליכולת להשיג עצמאות שיחתית כדובר ('שיח מורחב'). להבחנה זו יש משמעות מושגית ומעשית חשובה, מפני שהיא מבדילה בין סוגים שונים של יכולות המצריכים תמיכה וטיפוח בעלי דגשים מיוחדים.

לוח מגמות התפתחותיות ברמת פעולות הדיבור וברמת השיח

כישורי השיח	צירי התפתחות
פעולות דיבור	← **הבעת פעולות דיבור באמצעים שונים**: מהבעת כוונות תקשורתיות באמצעים ראשוניים (לדוגמה: הבעות פנים, אינטונציה) ליכולת להביע כוונות תקשורתיות באמצעות שיח מורחב (לדוגמה: ניסוח מכתב התנצלות). ← **פעולות דיבור ישירות ועקיפות**: מהבנה של פעולה תקשורתית ישירה ("אני מבקשת שקט כרגע") להבנה של פעולה תקשורתית עקיפה ("רואים אותי? אני מחכה"). ← **מודעות לפעולות דיבור**: מיכולת להבין את משמעות פעולת הדיבור המאפשרת השתתפות פעילה בשיחה, ליכולת לכנות את פעולת הדיבור בשם ולנתח אותה (לדוגמה: זו לא הבטחה, אם זו הבטחה אז צריך לקיים אותה. אחרת זו לא הבטחה).
מנגנוני שיחה	← **פתיחה וסיום שיחה**: מיכולת ליזום או לסיים שיחה באמצעים ראשוניים\בסיסיים כמו לדוגמא, להתרחק מהמרחב הפיזי של השיחה ללא הסבר) ליכולת ליזום או לסיים תור באמצעים משוכללים. כדוגמת, לציין "אני לא רוצה דבר על זה". ← **לקיחת תור**: מיכולת ליטול תור באמצעים ראשוניים (לדוגמה: "עכשיו אני" או על ידי מתן תור שניתן בצורה ישירה על ידי המורה\גננת) ליכולת ליטול תור מתוך הבנה כיצד להשתלב בשיחה **בתזמון** הנכון ובאמצעים משוכללים (לדוגמה: "מה שאתה אומר זה...."). ← **קשב הדדי**: מיכולת לשמור על קשב בשיחה במהלך מספר תורות בתמיכה של בן שיח מיומן ליכולת להישאר בקשב הדדי לאורך זמן ללא תמיכה.

	← **הבטחת תור מורחב**: מיכולת השהיית תור (כלומר, המתנה קצרה לתור הדיבור) ליכולת הבטחת תור מורחב. כלומר, המתנה ארוכה יותר ומאופקת בשיחה, ללא הפרעה לדובר הנוכחי כדי שיוכל להתבטא בהרחבה.
דיאלוגיות בשיחה	← **תפקידי המשתתפים**: ממבנה שיחה שבו המחנכת היא האחראית היחידה על התנהלות השיח כולל הקצאת תורים והעלאת נושאים, להשתתפות בעלת יחסים סימטריים יותר, המאפשרים לתלמידים להעלות נושאים לשיחה ולתרום לדיון. ← **כִּיול**: מיכולת להבין כיולים רק אם זה נעשה באופן מפורש במהלך השיחה (לדוגמה: "זה רציני", " זה היה בכאילו") ליכולת להבין כיולים לא מפורשים. למשל, להבין שדבר נאמר בצחוק מבלי לציין זאת מפורשות. ← **סוגה**: מיכולת לעסוק בסוגות המשתייכות לטקסטים בעלי אופי נרטיבי (לדוגמה: סיפור, אגדה, סיפור אישי, חוויה) ליכולת לעסוק גם בסוגות שאינן נרטיביות (לדוגמה: הסבר, טיעון, דיווח , הסבר מדעי).
שיח מורחב	← **רצף**: הרצף דורש המשכיות נושאית, כלומר מיכולת לארגן מבעים בטקסט באמצעות מילות קישור נפוצות (וגם, ואז) אשר מסייעות להמשיך בנושא הנדון, ליכולת לשלב מילות קישור פחות נפוצות כדי לשפר את הלכידות (קוהרנטיות) והזרימה של הטקסטים שיצרו (למרות, לעומת). ← **מפורשות**: מיכולת לייצר טקסט תלוי הקשר, שאי אפשר להבינו ללא הישענות על ההקשר (לדוגמה: רמזים פיזיים או חברתיים) ליכולת להשיג אוטונומיה טקסטואלית – שיח עצמאי ומובן ללא תלות בהקשר המיידי.

	← **הרחקה**: מיכולת לשוחח על נושאים הקשורים לסביבתו הקרובה של הילד (על ה"כאן ועכשיו") ליכולת לשוחח באופן כללי ואוניברסלי על נושאים מרוחקים.

פרק שני

רכישת הקריאה והכתיבה

תוכן עניינים

הקדמה

תרשים מארגן להתפתחות הקריאה והכתיבה

רקע תיאורטי התפתחותי

שלבים בהתפתחות הקריאה והכתיבה בעברית

שלב ראשון: ניצני קריאה וכתיבה – הבנת העיקרון האוניברסלי

שלב שני: מהבנת העיקרון האיניברסלי להבנת העיקרון האלפביתי

שלב שלישי: ניצני קריאה וכתיבה – הבנת העיקרון האלפביתי

מודעות פונולוגית

ידע אותיות

קריאה אלפביתית חלקית וכתיבה פונטית

שלב רביעי: קריאה וכתיבה מבוססות ידע אלפביתי

מערכת הכתב המנוקדת

קריאה במערכת המנוקדת: פענוח פונולוגי–ליניארי

כתיבה פונטית מתקדמת

שלב חמישי: קריאה וכתיבה מבוססות ידע לקסיקלי ומורפו־אורתוגרפי

זיהוי מורפו־אורתוגרפי

מכתיבה פונטית לכתיבה אורתוגרפית

שלב שישי: קריאה שוטפת של הטקסט הלא מנוקד

קריאה בכתב הלא מנוקד: הומוגרפיה והישענות על ההקשר

ידע על סימני הפיסוק

מודל התפתחותי לרכישת הקריאה בעברית

יעדים והצעות לפעילויות המקדמות את השגתם בתחום רכישת הקריאה והכתיבה [הפנייה לקובץ]

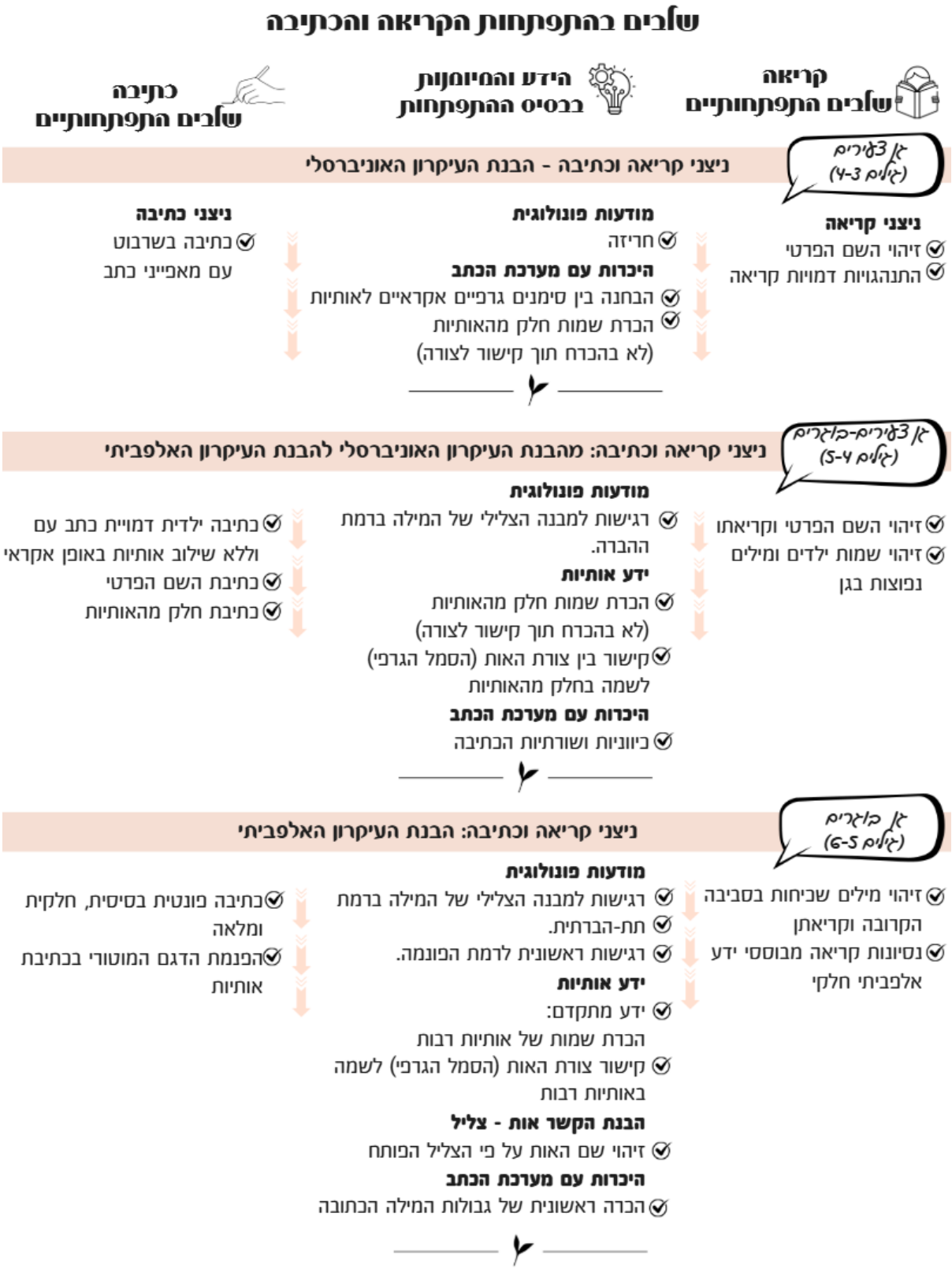
הקדמה

כפי שתואר במודלים האינטגרטיביים, הקריאה והכתיבה מתפתחות על בסיס משותף של יכולות מטה־לשוניות, קוגניטיביות, ניהוליות ורגשיות ועל ידע הקשור למערכת הכתב. התרשים הבא מציג רצף התפתחותי ומדגים מערך קשרים כלהלן: במבט אורכי, במרכז התרשים רשומות **היכולות המטה־לשוניות והידע המהווים בסיס משותף לרכישה של קריאה וכתיבה**; מצד ימין מוצג **רצף ההתפתחות של הקריאה** ומצד שמאל **רצף ההתפתחות של הכתיבה**. במבט רוחבי אפשר לראות הקבלה בין התפתחות היכולות הלשוניות ורכישת הידע לבין שלבי ההתפתחות של הקריאה ושל הכתיבה. לגננת ולמורה יש אפשרות להסתכלות רחבה על הרצף ההתפתחותי והן יכולות לאתגר ילדים על פי השלב ההתפתחותי שלהם. הכרת הרצף האורכי והרוחבי של ההתפתחות מאפשרת לגננות ולמורות להתאים פעילויות לילדים בהתאם ליכולותיהם מתוך תובנה על התפתחות הידע והכישורים, ללא קשר לגיל הילדים.

כבכל מודל התפתחותי, ההתקדמות היא ליניארית, אך ילדים אוספים בו־זמנית סוגים שונים של ידע, ורוכשים יכולות שונות כך שלא ניתן ל"הגדירם" כנמצאים רק בשלב אחד.

לדוגמה: ילדים בעלי ידע מתקדם בנושא אותיות העוסקים בכתיבה פונטית חלקית, יכולים גם לשאול על מוסכמות הכתב.

תרשים מארגן להתפתחות הקריאה והכתיבה



שלבים בהתפתחות הקריאה והכתיבה

כתיבה שלבים התפתחותיים	הידע והמיומנות בבסיס ההתפתחות	קריאה שלבים התפתחותיים
כיתה א קריאה וכתיבה מבוססים ידע אלפביתי		
☑ כתיבה פונטית מלאה ☑ כתיבה מאורגנת הניתנת לקריאה ☑ כתיבת אותיות בהתאם למוסכמות	**מודעות פונולוגית והבנת הקשר אות-צליל** ☑ רגישות למבנה הצלילי של המילה ברמה תת-הברתית. ☑ הבנת הקשר אות-צליל **ידע אלפביתי מלא** ☑ ידע על כלל האותיות ☑ ידע על הניקוד ☑ ידע על אותיות אהו"י ☑ ידע על אותיות הומופוניות והומוגרפיות **היכרות עם מערכת הכתב** ☑ שליטה בכיווניות ובשורתיות ☑ הבנה מלאה של גבולות המילה ☑ היכרות של סוגי כתב (דפוס, כתב)	☑ פענוח פונולוגי ליניארי מקוטע המבוסס על הניקוד ☑ ניצני זיהוי אורתוגרפי של מילים שכיחות ☑ קריאה של מילים משפטים וקטעים תוך העלאת משמעותם
כיתה ב קריאה וכתיבה מבוססים ידע לקסיקלי ומורפו־אורתוגרפי		
☑ ראשית התגבשות הכתיב המוסכם ☑ שיפור מיומנות שטף הכתיבה ☑ שימוש חלקי בסימני הפיסוק	**ידע לקסיקלי ומורפו-אורתוגרפי** ☑ ידע על המבנה האורתוגרפי והמורפו-אורתוגרפי של המילה הכתובה ☑ ידע על סימני הפיסוק	☑ קריאה המבוססת על ידע לקסיקלי ומורפו-אורתוגרפי ☑ שיפור בשטף הקריאה - בדיוק, בקצב ובפרוזודיה
כיתות ג-ד קריאה מבוססת הקשר וכתיבה מבוססת ידע מורפולוגי		
☑ שיפור בכתיב האותיות ההומופוניות, בפרט של אותיות התפקוד ואותיות שורש מסוימות ☑ שיפור שטף הכתיבה וצמצום המשאבים המוקצים להפקת הכתב והכתיב ☑ שימוש בסימני פיסוק המבוסס על ידע תחבירי	☑ ידע מורפולוגי וידע תחבירי ☑ ידע על המבנה האורתוגרפי והמורפו-אורתוגרפי של המילה הכתובה ☑ ידע על אותיות תפקוד ואותיות שורש ☑ ידע על סימני פיסוק רבים	☑ מעבר לקריאה של הכתיב המלא הלא מנוקד ☑ קריאה מבוססת הקשר (בעיקר תחבירי) לפענוח מילים הומוגרפיות ☑ יישום תהליכי בקרה על שגיאות הקריאה ותיקונן

רקע תיאורטי התפתחותי

ידע ומיומנויות הקשורים לרכישת הקריאה והכתיבה מתחילים להתפתח בגיל צעיר, כשעדיין אין הוראה פורמלית של קריאה וכתיבה. עם המעבר לכיתה א, הילדים נחשפים להוראה שיטתית ופורמלית יום־יומית של קריאה וכתיבה. מטרתה הראשונית של ההוראה בבית הספר היסודי היא שהילד ילמד את עקרונות הקריאה והכתיבה כדי לשלוט בהן. עם רכישת השטף והאוטומטיות הקריאה והכתיבה משמשות אותו ללמידה (Chall, 1983): הן מאפשרות לו להפיק ידע מטקסטים כתובים, לקשר אותו עם ידע מטקסטים אחרים ולארגן את המידע בטקסט חדש. משמע, רכישה מוצלחת של קריאה וכתיבה היא תנאי להתפתחות האוריינות הלשונית הרחבה.

בסעיפים הבאים נסקור את **השלבים ההתפתחותיים של הקריאה והכתיבה** ונדגים את המהלך החל מ'ניצני קריאה וכתיבה', התקופה שבה מתבסס העיקרון האוניברסלי והאלפביתי ונרכש ידע אלפביתי ראשוני, אל ראשיתה של הרכישה הפורמלית, שבה המילים מפוענחות הברה אחר הברה ונכתבות אות–אחר–אות באופן איטי ומאומץ ועד לשלב השטף והאוטומטיות, שבו המילים מזוהות כיחידה אחת באופן מהיר ויעיל ונכתבות ביתר מהירות. התפתחות הקריאה והכתיבה יוצגו זו בצד זו בכל שלב, בהתאמה לתפיסה האינטגרטיבית–התפתחותית של התוכנית, על פיה קריאה וכתיבה מתפתחות בשלבים, תוך יחסי גומלין והזנה הדדית ביניהן, והן מתבססות על ידע ומיומנויות משותפים – יכולות מטה־לשוניות, לדוגמה: **ערנות פונולוגית**, **מורפולוגית ותחבירית**.

בפרק מוצג **מהלך רכישת הקריאה והכתיבה בשישה שלבים**: שלושת השלבים הראשונים מתארים את השלבים שהם טרום־הלמידה הפורמלית – 'ניצני קריאה וכתיבה'. שלבים אלה משמעותיים מאוד לתוכנית הנוכחית, המתארת את רצף הלמידה מהגן אל שנות בית הספר היסודי המוקדמות. שלושת השלבים האחרונים מתארים את תהליכי הרכישה החל משלב הלמידה הפורמלית, כלומר, כיתה א. חשוב לציין שתיאור תהליך רכישת הקריאה והכתיבה מתמקד בתהליכים הייחודיים לשפה העברית. שלבי רכישת הקריאה מתבססים על המודל ההתפתחותי לרכישת הקריאה בעברית (בר־און, 2011) ועל המודל התלת־שלבי (Share & Bar–On, 2018). תיאור רכישת הכתיב בשלבים המוקדמים מתבסס על המודל של לוין, אמסטרדמר

וקורת (1997), ובשלבים המאוחרים הוא מבוסס על המודל הלשוני "כותבים מורפו־פונולוגיה" (Ravid, 2012). תיאור כל אחד מהשלבים ההתפתחותיים כולל הדגמות ותיאור של הידע והמיומנויות המאפיינים את השלב. לפרק זה נלווה קובץ המציג את **היעדים הנדרשים בכל שלבי הגיל והצעות לפעילויות המקדמות את השגתם**.

שלבים בהתפתחות רכישת הקריאה והכתיבה בעברית

שלב ראשון: 'ניצני קריאה וכתיבה' – הבנת העיקרון האוניברסלי

התשתית הלשונית המשותפת לרכישת הקריאה והכתיבה קיימת כבר בגיל הרך והיא מתחזקת במהלך שנות הגן המאוחרות, בייחוד לאור יישומן של תוכניות חינוכיות בגן, המקדמות אותו. על בסיס התשתית הלשונית, הכוללת **רגישות למבנה הצלילי של המילה** ו**ידע אותיות ראשוני**, מתחילים להתפתח בגיל טרום בית הספר **ניצני קריאה וכתיבה**. אלה הם הצעדים ההתחלתיים שילדים צעירים עושים בהבנת העולם הכתוב, עוד לפני תחילת הלימוד הפורמלי והמסודר של קרוא וכתוב (לוין, אמסטרדמר וקורת, 1997; ;Frith, 1985 Ehri, 2005).

ראשיתם של ניצני הקריאה והכתיבה הם בהבנת **העיקרון האוניברסלי** של מערכות הכתב, על פיו, ילדים בכל העולם, הדוברים שפות שונות ולומדים לקרוא מערכות כתב שונות, מבינים בשלבים מוקדמים מאוד שיחידות כתובות מייצגות יחידות דבורות. הביטוי לכך נראה בהקשרים שונים. לדוגמה: בני השלוש יכולים לבחור ספר מוכר שהקריאו להם, לדפדף בו ולהתנהג 'כאילו הם קוראים' בו, תוך שהם מעבירים את האצבע על השורות הכתובות, מנסחים מחדש את התוכן ומשלבים מבעים שהם זוכרים מהסיפור עצמו.

במקביל, הם גם 'כאילו כותבים' ואלה הם **ניצני הכתיבה**. לוין ועמיתותיה (1997) הציעו מודל המתאר את התפתחות הכתיבה באופן ייחודי לכתב העברי בגיל טרום בית הספר. אף כי המודל הוצע לגיל 4–6, יש לזכור כי יש ילדים אשר רמת הכתיבה שלהם תתאים גם בבית הספר לשלב התפתחותי מוקדם יותר. המודל פותח על פי ניתוח תוצרי כתיבה של ילדים: כתיבת זוגות של

שמות עצם המייצגים ניגודים בהיבטים לשוניים שונים (לדוגמה: המילים 'פיל' ו-'נמלה' ששונות באורכן). המודל מציע חמש רמות כתיבה, כל אחת מייצגת התקדמות בשלבי ההתפתחות של יכולת הכתיבה – מייצוג הכתיבה כשרבוט ויכולת ההבחנה בין כתב לציור ועד היכולת ליצירת אותיות מוסכמות ורכישת כללי הכתיבה של האורתוגרפיה העברית. שני השלבים הראשונים של המודל מתאימים לשלב הבנת העיקרון האוניברסלי, השלב השלישי תואם את המעבר ההדרגתי אל העיקרון האלפביתי והשניים האחרונים מתאימים לשלב הבנת העיקרון האלפביתי.

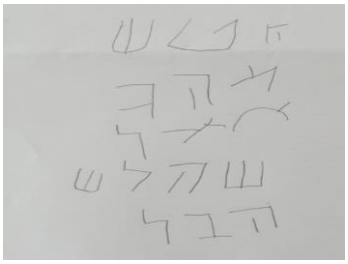
הרמה הראשונה נקראת 'שרבוט בלתי ייצוגי'. בשלב זה הכתיבה נראית כשרבוט שאינו מייצג את המאפיינים הגרפיים של מערכת הכתב. השרבוט נחשב לשורשי הכתב ומעיד כי ילדים מבחינים בין כתב וציור, ומפיקים סימנים גרפיים בעלי אפיונים של כתב, למשל: כיווניות, שורתיות, חלוקה ליחידות ושמירה על רווחים ביניהן. הרמה השנייה במודל נקראת 'כתיבה שהיא דמוית כתב', והיא נחלקת לשני סוגים: הראשון, 'דמוי' שורה או טקסט, נראה בדרך כלל ככתיבה רציפה של קו או קוים גליים המופיעים לרוב בכיוון אחיד ומזכירים כתב יד של אותיות מחוברות. הסוג השני נקרא 'דמוי' מילה או שם, והוא מורכב ממספר סימנים שרירותיים נפרדים, המכונים 'דמויי אותיות', ומופיעים לרוב בכיוון אחיד בשורה, אך אינם ניתנים לזיהוי כמייצגים אות מסוימת. בשני אופני כתיבה אלו אפשר לראות כי ילדים מתחילים לאמץ את מאפייני הכתיבה הכלליים: רציפות והפרדה ליחידות – אותיות.

בראשיתה של התקופה, שבה מתהווים ניצני הכתיבה, אפשר לראות שהייצוג הכתוב משקף את ההיבט הסמנטי (המשמעות) של המילה ולא את המבנה הפונולוגי שלה. דוגמה לכך הוצגה על ידי לוין בסרטון הנקרא 'פיל או נמלה': את המילה 'פיל' הילדים כתבו עם יותר אותיות מהמילה 'נמלה'. כלומר, הכתיבה שיקפה את ההבדלים בגודל של שני בעלי החיים, ולא את אורך המילה. באותו האופן, הם גם יצגו את ההיבט הסמנטי של המילה באמצעות צבע. למשל, הם בחרו צבע אפור "כשכתבו" את המילה 'פיל'. בהמשך, הם מתחילים לפתח את המודעות לכך שהמילה הכתובה מייצגת את צליליה ולא את המשמעות שלה.

שלב שני: 'ניצני קריאה וכתיבה' – מהבנת העיקרון האוניברסלי להבנת העיקרון האלפביתי

ההבנה שיחידות כתובות מייצגות יחידות דבורות הופכת בהדרגה מובחנת, מכוונת ומפורשת יותר. בני הארבע והחמש מתחילים להתבונן באופן מודע יותר בצורה הגרפית של מילים, לזהות דפוסים קבועים ולהתנסות בייצוג הדיבור באמצעות אותיות. את הביטוי לכך אפשר לראות בכך שילדים מזהים שמות של מותגים על פי הצורה שלהם, למשל "קוקה קולה" (צורת זיהוי המוגדרת 'קריאה לוגוגרפית'), לומדים לזהות את השם הפרטי שלהם, וחלקם אף מזהים שמות של ילדים אחרים בגן וקוראים מילים נפוצות במרחב הגן. השם הפרטי משמש "עוגן אורייני": הוא המילה הראשונה שהילד לומד לזהות ולכתוב, והוא בסיס להשוואה למילים אחרות (למשל, ילדים שאומרים: "זה מתחיל כמו שלי"). אלה הם ניצני הקריאה.

במקביל לניצני הקריאה, משתכללת גם הכתיבה של הילדים, ורבים עוברים לכתיבה באמצעות אותיות באופן אקראי. בשלב זה הם כותבים רצפים של אותיות קיימות, אבל בחירת האותיות אינה מונחית על ידי המבנה הצלילי של המילה, אלא לרוב אלה הן אותיות שהם מכירים, למשל אותיות של השם שלהם. מעניין לראות שכבר בשלב הזה ילדים פועלים פי שני עקרונות מנחים: (1) עיקרון הכמות המינימלית – לרוב הם לא ייצגו מילה באמצעות אות אחת, וישנם לפחות שלושה סימנים במילה, ו– (2) עיקרון הגיוון באותיות – אותיות לא חוזרות על עצמן ברצף (למשל, אאאר). בשלב זה, כפי שילדים קוראים ומזהים את שמם ושמות ילדים בגן הם גם כותבים את השם הפרטי או שמות של ילדים בגן. כתיבה של מילים באותיות באופן אקראי משקפת היכרות של אותיות (עדיין ללא קישור לצליל שלהן) ורמה ראשונית של מודעות פונולוגית, בעיקר ההבנה שלמילה יש מספר אותיות, כפי שיש לה מספר הברות. למשל, טליה בת החמש כותבת מילים שהגננת מבקשת לכתוב (במסגרת מטלה מהשתלמות ולא כפעילות בגן): פיל, נמלה, אמא, שלום, בית.



בכל המילים מופיעות אותיות מהשם הפרטי:
ט' או ל' או ה'.

לסיכום, בשלב זה הילדים עדיין לא קושרים באופן שיטתי בין אות לצליל, אך הם כבר מתייחסים לכתב כמערכת סימנים מובחנת. הם מכירים יותר ויותר אותיות וקושרים בין צורתן לשמן, הם מבינים שהמילה הדבורה אינה יחידה אחת אלא היא מורכבת ממספר יחידות, ומסיקים שהאותיות במילה הכתובה מייצגות את היחידות הדבורות. חלקם אף מציגים נסיונות ראשוניים לקשור בין שם האות לבין הצליל שלה. כל אלה מבססים את המעבר אל הבנת העיקרון האלפביתי.

שלב שלישי: 'ניצני קריאה וכתיבה' – הבנת העיקרון האלפביתי

הבנת העיקרון האלפביתי מהווה את "הפריצה" למערכת הכתב. ילדים הלומדים לקרוא במערכות כתב אלפביתיות נדרשים להבין ש**הגרפמות** (בעברית – האותיות וסימני הניקוד) מייצגות **פונמות** (צלילים). לדוגמה: האות ב מייצגת את הצליל (עיצור) /b/ והסימן קמץ מייצג את הצליל (תנועה) /a/. הבנת העיקרון האלפביתי מתרחשת במהלך גן בוגרים, והיא מתבססת על שתי "רגליים" חשובות: (1) **מודעות פונולוגית**, ו- (2) **ידע אותיות**. שני אלה החלו להתבסס כבר בשני השלבים הראשונים, אבל הם הופכים יותר ויותר מפורשים ומודעים, ויחד מובילים לקריאה אלפביתית חלקית וכתיבה פונטית המאפיינים את גן החובה וראשיתה של כיתה א. התיאור להלן מרחיב על כל מיומנות בנפרד.

מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית היא אחד מענפי המטה־לשון, והיא מתייחסת ליכולת לחשוב על מבנה הצלילי של המילה הדבורה. היא כוללת את היכולת לבצע פעולות מכוונות (מניפולציות) על היחידות

הצליליות של המילה (Scarborough & Brady, 2002). מודעות פונולוגית היא תנאי הכרחי להבנת העיקרון האלפביתי ולרכישת הידע האלפביתי (ידע האותיות וסימני הניקוד), מכיוון שרק כאשר הילד ידע למשל שהמילים 'בננה', 'בובה', 'בטן' ו'בורג' מתחילות כולן באותו הצליל /b/ הוא יוכל להבין שכולן פותחות באותה האות – **ב**. התפיסה הטבעית של המילים בעברית היא שהמילה 'בננה' פותחת ב– /ba/ ו'בובה' ב– /bu/. האתגר של רוכשי הקריאה הוא לזהות שהמשותף לשתי היחידות האלה הוא הצליל /b/.

המודעות למבנה הצלילי של המילה מתפתחת מיחידות צליליות גדולות ליחידות קטנות יותר. בני הארבע והחמש (גן צעירים־בוגרים) מודעים לרמת ההברה, וידעו למשל לחלק את המילה 'בלון' להברות (ב–לון). בני השש–שבע (גן בוגרים וכיתות א) מחלקים את המילה ליחידות קטנות יותר הנקראות יחידות תת־הברתיות. כך לדוגמה: חלוקת המילה 'בלון' ליחידות תת־הברתיות תהיה ב–לו–ן, המילה 'פיל' תחולק כך: פי–ל, המילה 'קליפה' תחולק כך: ק–לי–פה. בחלוקה כזו מתקבלות שתי יחידות צליליות: צירוף של עיצור ותנועה (למשל /lo/) ועיצור בודד (למשל /n/). רמת החלוקה העדינה ביותר היא חלוקת המילה לפונמות בודדות, כלומר לעיצורים ותנועות (b–a–l–o–n), אבל מדובר בחלוקה שאינה טבעית לעברית. היחידה הצלילית הנגישה ביותר לדוברי העברית היא צירוף של עיצור ותנועה (למשל, /ga/) ובמונחים של כתב – צירוף של אות וסימן ניקוד (למשל גַ) או אות עם סימן ניקוד ואות אהו"י (למשל גוֹ) (Share & Blum, 2005, Tadmor–Troyansky, 2020). עם זאת, הבנת העיקרון האלפביתי מחייבת מודעות מסוימת לרמת הפונמה, והדרך לעשות זאת היא לחשוף את הילדים למילים שונות הפותחות באותה הפונמה, כמו הדוגמאות לעיל של המילים הפותחות בפונמה /b/ או פירוק המילים ליחידות תת־הברתיות הכוללות את הפונמה הבודדת (/ga–ma–**d**/, /pi–**l**/, /**g**–li–da/). בכיתה א, עם החשיפה לכתב, גוברת המודעות ליחידות תת־הברתיות ואף לפונמות, ובין המודעות הפונולוגית ורכישת הקריאה והכתיב מתקיימים יחסים מעגליים: מודעות פונולוגית היא בסיס הכרחי לרכישת הקריאה והכתיבה, ותרגול הקריאה והכתיבה משכלל בתורו את יכולת המודעות הפונולוגית.

מודעות פונולוגית מתפתחת דרך משחקי צלילים ברמות השונות: הברות, תת־הברות ופונמות. בגילים הצעירים המשימות הן פונולוגיות בלבד, וכבר בגן חובה אפשר לקשור בין המשימות הפונולוגיות לאותיות (לדוגמה: לחשוב על מילים שמתחילות בצליל /r/ כלומר באות רי"ש).

פעילויות אלה מחזקות את הקשר בין האות לצליל. בתרגול המודעות הפונולוגית (כפי שמפורט בקובץ **היעדים הנדרשים בכל שלבי הגיל והצעות לפעילויות המקדמות את השגתם**) חשוב להתייחס למספר מאפיינים המשפיעים על רמת הקושי של המטלה:

(1) סוג המטלה – זיהוי (לדוגמה: חפשו מילה שמתחילה ב– /ba/), בידוד (לדוגמה: במה מתחילה המילה 'בננה'?) או מניפולציה (לדוגמה: השמטה – 'כחול' בלי /ka/ נשאר… 'חול');

(2) גודל היחידה – הברה ותת־הברה (לדוגמה: חלקו את המילה 'גמל' להברות ולתת־הברות) ופונמה (לדוגמה: חפשו מילה שמתחילה בצליל /g/);

(3) מיקום היחידה – ראש מילה, אמצע מילה או סוף מילה;

(4) אורך המילה – מספר הצלילים שהיא כוללת;

(5) המבנה ההברתי של המילה – לדוגמה: המבנה ההברתי של המילה 'כיתה' כולל שתי הברות פתוחות והוא פשוט יותר מהמבנה ההברתי של המילה 'פלסטיק';

(6) השכיחות של המילה בשפה – קל יותר לעשות מניפולציה על מילים שכיחות יותר.

בניית פעילויות לקידום המודעות הפונולוגית כרוכה בבחירה מקדימה של המילים לתרגול. בבחירת המילים יש לתת את הדעת לכל המאפיינים שהוזכרו לעיל, ולהתאים את רמת הקושי לילדים. לעיתים העבודה נעשית במהלך הפעילות השוטפת וכחלק ממנה ולא תמיד אפשר לבחור מראש את המילים לתרגול. במקרים אלו כדאי לנהל שיח באופן מפורש באשר למאפיינים השונים כמו אורך המילה והמבנה הצלילי שלה, בהתאם לשלב ההתפתחותי. תרגול מסוג זה הוא תרגול מטה־לשוני. דוגמאות לשיח כזה יכולות להיות לדוגמה: במילה 'סַפָּה' יש שני צלילים (סַ–פָּה), ואילו במילה 'סַפָּר' יש שלושה צלילים (סַ–פָּ–ר) על אף שבשתיהן יש שלוש אותיות. או: קשה יותר לחלק לצלילים את המילה 'מחשב' לעומת המילה 'שיר' כי המילה 'מחשב' ארוכה יותר. דוגמה נוספת: קל יותר להבחין בצליל הבודד /g/ במילה 'גלידה', מאשר במילה 'גשם'.

לסיכום, המודעות הפונולוגית היא תנאי הכרחי וחשוב להבנת העיקרון האלפביתי. היא מתחילה באופן טבעי במודעות לרמת ההברות (למשל, חריזה), אבל ההתקדמות אל ההבנה שהאות מייצגת צליל דורשת פעילויות מפורשות ומובנות יותר, שכולן יכולות להיעשות בדרך של משחק והנאה. הפעילויות הראשונות נעשות דרך תמונות ומילים דבורות. ככל שהידע על האותיות

מתרחב (גן בוגרים) חשוב לשלב בין הצליל לאות, כך שעם הזמן יתהדק הקשר בין הצלילים לאותיות. עם הרכישה הפורמלית (כיתה א), חשוב להמשיך ולחזק את קשרי האות–צליל, לדוגמה: לזכור שהאות שי"ן יכולה להופיע בצירופים שונים ולא רק בצירוף הנלמד (למשל– שָׁ), כך שהמעבר בין צירוף לצירוף במהלך הרכישה (למשל, המעבר מ- שָׁ –אל- שִׁי) ייתמך בידע הפונולוגי.

ידע אותיות

אבני היסוד של הכתב הן האותיות. **ידע על האותיות** הוא היכולת לזהות אותן, לעצב אותן בכתב, להכיר את הקשר בין שמותיהן לבין הצלילים אותם הן מייצגות ולשיים אותן כשהן מוצגות בכתב. מחקרים בשפות שונות מצביעים כי להכרת אותיות בגיל הגן יש חשיבות רבה לרכישה של הקריאה והכתיבה (לוין, 2008). ידע על האותיות בא לביטוי בהכרה של שמותיהן וכן היכולת לאמר אותן על פי סדר ברצף האל"ף–בי"ת.

אותיות האל"ף–בי"ת, מייצגות עיצורים ושם האות מתחיל בצליל שהאות מייצגת. לדוגמה, האות ב' נקראת 'בי"ת' ומסמנת את הצליל /b/ או האות ס' נקראת 'סמ"ך' ומסמנת את הצליל /s/ . לוין מסבירה כי הקשר בין הצליל הפותח של שם האות לבין הצליל שהיא מייצגת נקרא 'עיקרון אקרופוני'– השם מסמן את הצליל. למעשה, שם האות מסייע להכרת הצליל שהיא מייצגת, ויש קשר סדור בין שם האות והצליל.

שמות האותיות הם חלק מהשיח בסביבה הטבעית – בגן או בבית וברור כי גם בכיתות א–ב. גננות, מורות והורים משוחחים עם ילדים על שמות האותיות במהלך פעילויות שונות כמו הקראה של ספרים, כתיבה או קריאה. לוין (שם) דנה גם בטענה כי יש ללמד צללים של האותיות שכן כאשר קוראים אין הוגים שמות של אותיות. לדבריה, בעברית יש מספר לא מועט של אותיות המופוניות המייצגות את אותה הפונמה (כ'/ק', ת'/ט') והשימוש בצליל יכול להטעות ילדים בגיל הרך.

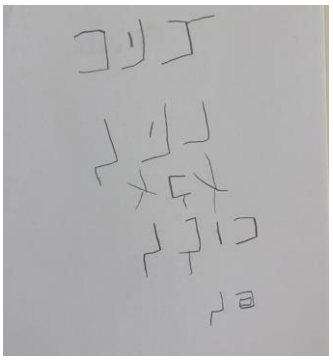
ידע אותיות יוצר תשתית טובה לרכישת הקריאה והכתיבה בכיתה א. ילדים המגיעים ללא ידע זה נמצאים ביתר סיכון לעיכוב ברכישה שכן ההתנסויות שלהן בפעילויות אוריניות בגן, בייחוד כתיבה, כמו גם ניסיונות קריאה, היו מצומצמות יותר. מחקר שבחן ילדים מגיל הגן ועד כיתה ד הראה כי ידע אותיות מנבא לא רק את הישגי הקריאה בכיתה א, אלא גם את הדיוק ואת שטף

הקריאה בכיתה ד (Yinon , Shaul, kanat-Mayan & katzir, 2025). במבחן המעקב אחר הישגים בקריאה בכיתה א (ראמ"ה) משולבת מטלה לתחילת שנת הלימודים של הכרת שמות האותיות; מכאן, מצופה כי בתחילת כיתה א לילדים יהיה ידע לפחות על חלק מאותיות האל"ף–בי"ת.

קריאה אלפביתית חלקית וכתיבה פונטית

הבנת העיקרון האלפביתי בגיל הגן, הנשענת על המודעות הפונולוגית ברמת ההברה ותת־ההברה וידע חלקי של אותיות, מקדמת את תהליכי הקריאה והכתיבה. על בסיס ידע האותיות, ילדים מנסים לקרוא מילים בסביבת הגן ובספרים מוכרים באמצעות קריאה אלפביתית חלקית, שבה הם מזהים חלק מהאותיות במילה, ובתהליך של נסייה וטעייה והסתמכות על הקשר ועל הניחוש הם מצליחים לזהות את המילה.

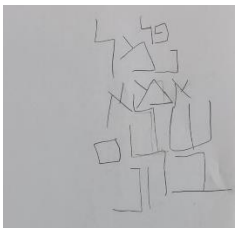
במקביל, מתפתחת יכולת **הכתיבה הפונטית** (הרמה הרביעית במודל של לוין ושותפותיה), הנקראת כך כיוון שהילדים כותבים "כפי שהם שומעים" ללא היכרות של מוסכמות הכתב. הכתיבה הפונטית אופיינית מאוד לילדי גן החובה והיא נמשכת אל כיתה א. היא מתפתחת מייצוג ראשוני ובסיסי של המילה אל הייצוג החלקי, ולרוב רק בכיתה א היא מגיעה לייצוג מלא של כל צלילי המילה (עיצורים ותנועות). כתיבה פונטית בגן ובכיתה א מתרגלת ומשכללת את יצירת הקשרים שבין הפונמות לגרפמות. בתהליך הכתיבה הילד נדרש לחלק את המילה ליחידות התת־הברתיות שלה, להעלות את האות המתאימה עבור כל יחידה ולכתוב אותה. זו משימה מאתגרת. מעבר לידע הפונולוגי ולידע האותיות היא, כמובן, דורשת קשב וזיכרון עבודה. בשלבים הראשונים נראה ילדים המייצגים מילה שלמה באמצעות אות אחת או שתיים. ברגע שקיימת התאמה בין אות אחת או שתיים לצלילי המילה, הכתיבה תוגדר ככתיבה פונטית בסיסית. ראו את הדוגמאות להלן שמציגות כתיבה פונטית בסיסית של המילים פיל, נמלה, אימא, בית, שלום, שנכתבו על ידי דני בן החמש וחצי הלומד בגן חובה:



בכל מילה ישנן אותיות מוסכמות ורק חלקן מייצג את ההרכב הפונטי שלה (למעט אמא). הכיווניות – משמאל לימין.

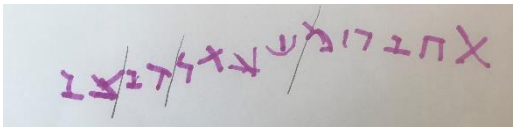
ככל שהילדים מתנסים יותר בכתיבה, וככל שהם לומדים יותר אותיות, הם עוברים ל**כתיבה פונטית חלקית**, שבה הם מייצגים יותר צלילים במילה. לרוב הם לא מייצגים את התנועות באמצעות אותיות אהו"י (אימות הקריאה). לדוגמה: המילה 'בלון' תיכתב כך- 'בלנ'; הם עדיין נוטים להשמיט אותיות ('מחשב' ללא חי"ת), והכתיבה, כמובן, אינה תואמת את הכתיב הנכון ('מחשב' עם וי"ו). ילדים רבים כבר כותבים משפטים, אבל לרוב הכתיבה היא בהתאמה לדיבור שבו המילים במשפט נאמרות ברצף אחד ללא הפרדה בין המילים, (ראו למטה את כתיבתה של רוני). הכתיבה הפונטית כמעט תמיד אינה ניתנת לקריאה, ולשם התיעוד, מומלץ תמיד לכתוב בצד את מה שנכתב. עם זאת <u>חשוב להכיר בערך הרב של הכתיבה הפונטית בשלבים האלה</u>. הכתיבה מהווה התנסות חשובה מבחינת התבססות הקריאה והכתיבה, ובנוסף, על אף שתוצר הכתיבה אינו קריא, הילדים מתנסים בכתיבה כתהליך תקשורתי, הבעתי וחווייתי. ולבסוף, <u>חשוב לזכור את ההבדלים הבין־אישיים בתקופת זמן זו</u>, שבה הכתיבה הפונטית אינה נלמדת מפורשות, אלא היא בעיקר תוצר של רכישת סוגי הידע השונים, והיא קשורה גם להתעניינות של הילדים, חלקם אוהבים יותר את "העיסוק האורייני" ואחרים פחות. בדוגמאות להלן אפשר לראות רמות ייצוג שונות של המילה:

כתיבה פונטית מתקדמת של רן, בן חמש וחצי, הכותב את חמש המילים: פיל, נמלה, אימא, שלום, בית.



בכל מילה יש ייצוג פונטי מלא של העיצורים. בהתאם לגיל, השימוש באותיות אהו"י חלקי – לא מוצג במילים פיל ונמלה, אך יש וי"ו במילה 'שלום'. במילה 'בית' נכתבת האות ה"א במקום יו"ד – בדומה להגייה של 'ילדים'.

גם בכתיבתה של רוני בת החמש אפשר לראות **כתיב פונטי מתקדם**. היא מסתכלת בספר 'ארנבת נמה נום' וכותבת מתוכו מילים. היא מזהה את המילה הכתובה לפי אותיות מוכרות. הפעילות של הסתכלות וכתיבה מלווה בהגייה של כל צליל ואות ובכתיבה של המילים ללא רווחים (מוסכמות לא בשלות עדיין). הכתיבה מציגה התבססות של שליטה בדגם המוטורי בכתיבת האותיות, למעט האות אל"ף המעוצבת כ-X.



עכברים שועל דב צב

שלב רביעי: קריאה וכתיבה מבוססים ידע אלפביתי

דוברי עברית שמגיעים לכיתה א מכירים בממוצע 18 מתוך 22 האותיות (ראו מבדק הקריאה לכיתות א), והם רכשו את העיקרון האלפביתי. כיתה א מסמנת את השנה שבה רוכשים באופן פורמלי, שיטתי ומסודר את **הידע האלפביתי** המאפשר את הקריאה בדרך הפענוח הפונולוגי ואת ההתקדמות ב**כתיבה הפונטית**. הייחודיות של העברית (וכך גם הערבית) היא שיש לה שתי גרסאות של מערכת הכתב: **העברית המנוקדת**, שנחשבת שקופה למדיי (כלומר אפשר לפענח בקלות את המילים), ואותה לומדים לקרוא, ו**העברית הלא מנוקדת** שהיא עמומה למדיי, אבל היא ברירת המחדל של קוראי העברית..

מערכת הכתב המנוקדת

מערכת הכתב העברית כוללת שלוש מערכות של גרפמות (Bar-On & Ravid, 2011): שמונה עשרה אותיות המייצגות עיצורים, ארבע אותיות אהו"י המייצגות עיצורים ותנועות וסדרת סימני ניקוד. המערכת המנוקדת משתמשת בשלוש המערכות. במהלך כיתה א נלמדות שלוש המערכות הגרפמיות המאפיינות את העברית המנוקדת. להלן תיאור מפורט שלהן:

אותיות המייצגות עיצורים: שמונה עשרה האותיות המייצגות עיצורים כוללות חמש אותיות שיש להן אותיות סופיות (כ/ך, מ/ם, נ/ן, פ/ף, צ/ץ); סדרה רחבה של אותיות הומופוניות, כלומר אותיות שונות המייצגות את אותו העיצור: א/ע (ולפעמים ה), ב/ו, ח/כ, ט/ת, ס/ש, כ/ק, ושלוש אותיות הומוגרפיות, אותיות שאפשר לקרוא אותן בשתי דרכים (כאשר הן לא מנוקדות): ב', כ', פ'.

סימני הניקוד: מערכת סימני הניקוד כוללת סדרה של שלושה עשר סימנים המייצגים את חמש התנועות (/u/ /o/ /i/ /e/ /a/), את הסימן שווא המייצג (לרוב) היעדר תנועה ואת סימן הדגש המופיע בשלוש האותיות ב', כ', פ' ומבחין בין הגייתן רפויות או דגושות. למעשה, תנועה אחת מיוצגת על ידי מספר סימנים (לדוגמה: התנועה /e/ מיוצגת על ידי צירה, סגול וחטף סגול), ולמרות העמימות שהדבר יוצר, לרוב ריבוי הסימנים אינו מקשה על רכישת המערכת המנוקדת.

האתגר של מרבית דוברי העברית הוא כאשר הם נדרשים לנקד את המילה באופן נכון, למשל, לדעת אם לנקד בקמץ או בפתח במילה 'קל'.

אותיות אהו"י: התנועות במערכת הכתב המנוקדת מיוצגות על ידי אותיות אהו"י וסימני ניקוד, ובמערכת הכתב הלא מנוקדת על ידי אותיות אהו"י בלבד. ייצוג התנועות באמצעות אותיות אהו"י כפוף למוסכמות הכתב. באופן מכליל, התנועות /a/ ו– /e/ מיוצגות בסוף מילה בלבד, לרוב על ידי האות ה"א (ילדה, קנה) אבל גם על ידי האותיות אל"ף ו– עי"ן (יצא, קרקע). התנועות /o/, /u/ ו– /i/ מיוצגות על ידי האותיות וי"ו ו– יו"ד, והייצוג שלהן שונה בכתב המנוקד ובכתב הלא מנוקד: בכתב המנוקד הייצוג יכול להיות עם האותיות וי"ו ו– יו"ד או בלעדיהן (לדוגמה: חָלוֹן, תַּפּוּחַ, תָּלְמִיד, אבל אָדֹם, סֶלֶם, שִׂמְלָה, סִפּוּר). בכתב הלא מנוקד התנועות /o/ ו– /u/ לרוב מיוצגות (אדום, סולם), וייצוג התנועה /i/ מורכב יותר. לדוגמה: המילה 'שמלה' נכתבת כמו בכתב המנוקד – ללא יו"ד, ואילו את המילה 'סיפור' נוהגים לכתוב עם האות יו"ד.

קריאה במערכת המנוקדת: פענוח פונולוגי–ליניארי

במהלך כיתה א נלמדים סימני הניקוד זה אחר זה (סדר הוראת הסימנים משתנה לעיתים בין שיטות קריאה שונות), והלמידה של האותיות וסימני הניקוד נשענת על **מודעות פונולוגית** – ההבנה שכל אות מייצגת צליל וההבנה שסימן הניקוד (עם אותיות אהו"י או בלעדיהן) המצטרף לאות יוצר צירופים שונים של עיצור ותנועה. היכרות של האותיות ושל סימני הניקוד מאפשרת קריאה בדרך של **פענוח פונולוגי** (קריאה מצרפת או מקוטעת), כלומר פענוח של צירופי אות וסימן ניקוד (בָּ–חו–ר) וצירוף הצירופים למילה (בָּחוּר). כאשר הילד מצליח לצרף כהלכה, הוא מגיע ל**זיהוי לקסיקלי**, כלומר להעלאת משמעות המילה. יחד עם הוראת סימני הניקוד נלמדת גם הדרך שבה אותיות אהו"י מייצגות את התנועות, וידע זה הוא קריטי לשם התנתקות הדרגתית מהניקוד.

לאורך השנה משתכללות יכולות הפענוח הפונולוגי מבוסס הניקוד, והוא מתקדם בהדרגה מפענוח איטי ומאומץ של הברה אחר הברה אל זיהוי מהיר יותר של הצירופים וצירוף מהיר יותר של הצירופים לכדי העלאת משמעות המילה. מחקרים על העברית מעידים שפענוח המתבסס על הניקוד מהווה תשתית חשובה להתפתחות בהמשך של שטף הקריאה (Shany, Bar–On &

(Schiff, Katzir, & Shoshan, 2013; Katzir, 2012). המודל ההתפתחותי לרכישת הקריאה בעברית (בר־און, 2011) מתאר את תהליך הרכישה כנדבכים הבנויים זה על זה, כאשר התגבשות מיומנות מסוימת בשלב מסוים מאפשרת לבסס ידע המאפשר את המעבר לשלב הבא אחריו. לקראת סוף השלב האלפביתי הפענוח המהיר של הצירופים מאפשר מעבר ליחידות זיהוי גדולות יותר (לדוגמה: בראשית הקריאה המילה מִשְׁקֶפֶת פוענחה כך: מִ–שְׁ–קֶ–פֶ–ת ובסוף כיתה א או בראשית כיתה ב היא תפוענח כך: מִשְׁ–קֶ–פֶת). זיהוי היחידות הגדולות יותר מאפשר בתורו לאסוף מידע על המילה השלמה, ולעבור לשלב הזיהוי המורפו־אורתוגרפי. השתכללות הידע על המילה נעשית כל הזמן ביחסי גומלין עם השתכללות יכולות הכתיבה.

כתיבה פונטית מתקדמת

ההוראה הפורמלית והשיטתית של הקריאה בכיתה א משליכה ישירות על יכולות הכתיבה. אבל בעוד שיכולות הקריאה (כלומר, הפענוח הפונולוגי) מתקדמות צעד בצעד עם רכישת הידע על האותיות וסימני הניקוד – הכתיבה הפונטית, שהחלה עוד בגיל הגן ופחות מחויבת למוסכמות הכתיב, נמשכת אל החודשים הראשונים של כיתה א, ובהדרגה היא מתקדמת אל השלב של ייצוג מלא של העיצורים ובייצוג של התנועות באמצעות אותיות אהו"י. מובן, שהכתיבה רוויה עדיין בשגיאות כתיב, אך היא הופכת יותר ויותר מובנת בזכות שני שינויים מרכזיים:

1. **הפרדה ביו המילים**: מהר מאוד מבינים הכותבים הצעירים את גבולות המילה בכתב, והכתיבה הרציפה שאפיינה את גיל הגן מתחלפת במילים שיש ביניהן רווחים. הלמידה של חמש האותיות הסופיות תומכת גם היא בהגדרת גבולות המילה וביצירת תוצר כתב מובן יותר. עדיין, על רקע אתגרי הפקת הכתב, המילים לא תמיד מופרדות ביניהן. בנוסף, לעיתים נראה היעדר הפרדה בצירופי מילים הנתפסות כיחידה אחת, כמו 'מזגויר' (מזג–אוויר), 'מצוראך' (מצב–רוח) או 'בצפר' (בית–ספר).
2. **ייצוג התנועות על ידי אותיות אהו"י**: מרבית שיטות הקריאה פותחות בצירופי עיצור והתנועה /a/ (למשל, שָׁ), כך שכבר בראשית הרכישה ילדים לומדים על האופן שבו התנועה /a/ מיוצגת במילה: באמצע מילה היא מיוצגת רק על ידי סימן ניקוד, ובסוף המילה היא מיוצגת על ידי "חבילה אחת" הכוללת את סימן הניקוד והאות ה"א (למשל, שָׁנָה). הלמידה

הזו חשובה ביותר בשל שתי סיבות: (א) ייצוג התנועה בסוף המילה על ידי האות ה"א מסייע גם הוא להגדיר את גבולות המילה. (ב) הוא סולל את הדרך למעבר לקריאה ללא ניקוד. בהמשך, יחד עם הלמידה של התנועה /e/, שאופן הייצוג שלה דומה לתנועה /a/ (הילדה בוכה; הילד בוכה), והלמידה של התנועות /o/, /u/ ו– /i/, התלמידים לומדים שתנועות בסוף המילה מיוצגות תמיד על ידי אחת מאותיות אהו"י, ובאמצע המילה הן לפעמים (לא תמיד) מיוצגות על ידי וי"ו או יו"ד. במקרה הזה, עדיפה הכללת היתר, כלומר עדיף ייצוג עודף של התנועות (לדוגמה: כתיבה של 'שמלה' כך: 'שימלה') על פני ייצוג חסר (לדוגמה: 'תלמיד' ללא יו"ד). מובן, שהלמידה על ייצוג התנועות בכיתה א אינה כוללת צורות פחות סדירות או פחות נפוצות, למשל פעלים המסתיימים ב– אל"ף או ב– עי"ן (יצא, שמע), צורות המסתיימות ב– /a/ שאינו מיוצג (גוף שני זכר – שלך, ראית) ועוד. על בסיס הנלמד בכיתה א, התנועה לרוב תיוצג. לרוב היא תיוצג על ידי האות ה"א (יצה, שמה, שלכה), ומאוחר יותר יתבסס הידע הלשוני שיאפשר את הכתיב הנכון.

<u>הכתיבה הפונטית בכיתה א היא דרך יעילה מאוד לביסוס הידע האלפביתי, וכפועל יוצא מכך היא תומכת בהקניית הקריאה</u>. לכן, <u>חשוב להמשיך לשמור על רצף הכתיבה מהגן לכיתה א, ולזמן כבר מראשיתה את הכתיבה, בדומה לכתיבה שנעשתה בגן</u>.

במהלך השנה, יחד עם המיומנות בשליפת הצירופים בתהליך הפענוח הפונולוגי (תרגום מהגרפמות לפונמות), משתכללת גם המיומנות בשליפת האותיות התואמות את היחידות הפונולוגיות, אבל עדיין, הכתיבה בכיתה א היא תהליך תובעני ומאומץ.

לעיתים קרובות עולה השאלה – <u>האם לבקש מהילדים לנקד את המילים או לא לדרוש זאת</u>? התשובה מורכבת. בתוך התהליך המורכב גם כך, הוספת הדרישה לניקוד יוצרת עומס נוסף, ודאי אם מדובר במטלה כמו תשובה לשאלה, הדורשת בנוסף את תכנון המבע, גם אם הוא פשוט. ישנם ילדים הבוחרים לנקד בעצמם. אחרים, עשויים להתקשות בכתיבה הדורשת גם ניקוד, ובמקרה הזה, הם יעדיפו לכתוב פחות, ויצא שכרנו בהפסדנו. בהחלטה האם לדרוש לנקד או לא לדרוש לנקד יש לשקול את הדברים האלה: תרגול הניקוד בכתיבה מסייע בהפנמת הניקוד, ולכן אפשר לייצר הזדמנויות מסויימות שבהן מבקשים מהתלמידים לנקד. במקביל, מומלץ להמשיך

ולייצר הזדמנויות כתיבה שבהן התלמיד כותב כפי שנוח לו, גם אם במחיר של תוצר כתב שקשה לקרוא אותו. כאמור, מדובר בתרגול רב ערך ובעל תרומה קריטית לביסוס הקשר אות–צליל.

לקראת סוף כיתה א אנחנו מצפים ליכולת לכתוב טקסט קצר שיהיה מובן למדיי. אנחנו מצפים לראות ייצוג מלא של העיצורים, אם כי עדיין יהיו פה ושם השמטות עקב המאמץ שבהפקת הכתב. כמו כן אנחנו מצפים לראות ייצוג של התנועות באמצעות אותיות אהו"י. מעבר לאלה, הכתיבה תתאפיין בשגיאות כתיב רבות, לדוגמה: כתיבה של המילה כפי ששומעים אותה ('ס**ב**תא' – תיכתב: 'ס**פ**תא'), החלפות בין אותיות הומופוניות עיצוריות ('**ה**לך' –תיכתב: '**א**לך') ותנועיות ('סבת**א'**– תיכתב: 'סבת**ה**)' ושגיאות במילים פחות סדירות ('רוח' –תיכתב: 'רואח').

שלב חמישי: קריאה וכתיבה מבוססות ידע לקסיקלי ומורפו־אורתוגרפי

דוברי העברית המראים רכישה טיפוסית שולטים בראשיתה של כיתה ב בידע האלפביתי שנלמד במהלך השנה. הקריאה מתבססת על סימני הניקוד והיא מדויקת למדיי, ובזכות הפענוח הפונולוגי המהיר והרציף יותר, מתאפשרת קריאה של טקסטים מעט ארוכים ומורכבים יותר מאלה שקראו בכיתה א. בשלב זה מסתיימת ההוראה הפורמלית והשיטתית של הקריאה, אבל תהליך הרכישה עדיין בעיצומו. ככל שהקוראים מרגישים בטוח יותר והתנסויות הקריאה שלהם מוצלחות יותר, כך הם יתנסו יותר בקריאה. וככל שהם יקראו יותר, כך יוכלו להתקדם אל שני היעדים הבאים: (1) **זיהוי המילה השלמה** (זיהוי לקסיקלי–אורתוגרפי), שהוא התנאי לקריאה שוטפת, המהווה בתורה את התנאי להבנת הנקרא, ו–(2) התקדמות לקראת **הקריאה בכתב הלא מנוקד**.

שתי שאלות מסקרנות שנענה עליהן להלן הן:

1. איך תלמידים עוברים מהפענוח הפונולוגי, שנעשה צעד אחר צעד, אל זיהוי המילה השלמה? במילים אחרות: איך עוברים לקריאה השוטפת?
2. איך דוברי העברית מצליחים לפענח מילים לא מנוקדות שהם פוגשים בפעם הראשונה? במילים אחרות: איך עוברים לקריאה ללא ניקוד?

תשובה לשאלה הראשונה: תיאוריית הלימוד העצמי (Self–Teaching Mechanism) של שר (Share, 1995) היא התאוריה המקובלת כיום בעולם בהסבר המעבר לקריאה השוטפת, והיא מדגישה את ההיבט התהליכי של הלמידה האורתוגרפית. נחשוב למשל על תלמידה בראשית כיתה ב הפוגשת לראשונה בכתב את המילה 'תַּרְנְגוֹל'. הניקוד מאפשר לה לפענח את המילה באופן מדויק ולהעלות את משמעותה. בפעמים הבאות כשהיא תפגוש את המילה היא תחזור ותפענח אותה, אבל המילה כבר תהיה מוכרת יותר, והפענוח הפונולוגי החוזר ונשנה יהפוך מהיר ומיומן יותר, ובהדרגה יווצר הייצוג (או הקוד) האורתוגרפי כלומר, ייצוג מוחי של המילה הכתובה. לאחר שנוצר הייצוג האורתוגרפי, מפגש עם המילה 'תרנגול', יגרום לעירור של הייצוג המוחי, והמילה תזוהה בשלמותה כלומר, המשמעות של המילה (או צלילי המילה) יעוררו באופן אוטומטי, מהיר ויעיל.

תשובה לשאלה השנייה: תיאוריית הלימוד העצמי בעברית מתבססת על מפגש ראשוני עם מילים מנוקדות, כך שמתאפשר הפענוח הפונולוגי. תלמידי כיתות ב וְ–ג קוראים אומנם טקסטים מנוקדים, אבל הם פוגשים בסביבתם מילים שאינן מנוקדות, וכבר בכיתה ד (ועוד קודם לכן) הם עוברים לקרוא את הכתב הלא מנוקד. חלק מהמילים שהם יפגשו בכתב הלא מנוקד יהיו מילים מנוקדות שהם פגשו עוד קודם לכן, כמו הדוגמה לעיל 'תרנגול', אבל יהיו מילים שאותן יפגשו בפעם הראשונה, והשאלה היא –איך את אלה הם יפענחו? כאן, עומדת לרשות דוברי העברית אסטרטגיית הזיהוי המורפו־אורתוגרפי המתבססת על המבנה המורפו־אורתוגרפי של המילה הכתובה, והיא מהווה כלי יעיל ביותר המאפשר את זיהוי המילה שאינה מנוקדת ותומך בזיהוי המילה בשלמותה.

זיהוי מורפו־אורתוגרפי

רוב מילות התוכן בעברית (כל הפעלים ורוב שמות העצם והתארים) בנויות משילוב של שורש ותבנית. למשל המילים: 'הרגשה', 'התרגשה', 'רגיש' בנויות מהשורש רג"ש והתבניות הִפְעָלָה, הִתְפַּעֲלוּת , פָּעִים (הסימן ם מייצג את אותיות השורש). אל המילה הבסיסית בעברית מצטרפות מוספיות הנטייה, לדוגמה: הרגש**תו**, התרגש**תי** ו– (ילדות) רגיש**ות**.

בתהליך הלימוד העצמי, הקוראים פוגשים מילים שונות שהן בעלות אותו מבנה מורפו־אורתוגרפי, לדוגמה: הִתְעַמְּלוּת, הִתְרַגְּשׁוּת והִתְלַהֲבוּת; הַרְגָּשָׁה, הַחְלָטָה והַמְלָצָה; תַּרְמִיל, תַּפְקִיד ותַּלְמִיד; מִתְרַגֵּשׁ, מִתְעַמֵּל ומִתְלַהֵב; מֻמְלָץ, מֻרְגָּשׁ ומֻשְׁלָם. בצד הייצוגים האורתוגרפיים הנוצרים עבור המילים השונות, נוצרים גם **ייצוגים מורפו־אורתוגרפיים**, לדוגמה: פענוחן של המילים המנוקדות: הִתְעַמְּלוּת, הִתְרַגְּשׁוּת והִתְלַהֲבוּת בהמשך יאפשר לפענח מילה לא מנוקדת שהקורא פוגש לראשונה והיא בעלת אותה התבנית לדוגמה: 'התפעלות'. זיהוי המילה מתוך המבנה המורפולוגי שלה נקרא **זיהוי מורפו־אורתוגרפי**, וכבר בסוף כיתה ב ילדים מראים יכולות טובות למדיי של זיהוי מורפו־אורתוגרפי. נקודת הזמן הזו מוגדרת "פרשת המים" ברכישת הקריאה בעברית, וזה השלב שבו עוברים לקרוא באופן שוטף טקסטים מנוקדים (Bar–On & Ravid, 2011; Yinon & Shaul, 2024; Share & Bar–On, 2018).

יכולת זיהוי מורפו־אורתוגרפית נקשרת ל**מודעות מורפולוגית**. בדומה למודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית היא אחד מענפי המטה־לשון, והיא מתייחסת ליכולת לחשוב על המבנה הדקדוקי של המילה. בעברית, זו היכולת לחשוב על השורש, על התבניות ועל המוספיות, כמו למשל להבין שהמילה 'תלמיד' קשורה למילה 'לומד' ולהשלים את המשפט "ילד ששותק הוא ילד.... שתקן" (ראו משימות מודעות לשונית במבדק הקריאה והכתיבה לכיתות א). המודעות המורפולוגית מסייעת בהרחבת אוצר המילים, בפענוח משמעויות של מילים חדשות לא מוכרות, ברכישת הכתיב ובביסוס הזיהוי המורפו־אורתוגרפי של המילה. בזמן שהפונולוגיה נקשרת במיוחד לשלבים המוקדמים של ביסוס הקריאה האלפביתית, המורפולוגיה ממלאת תפקיד חשוב בשלבים שבהם עוברים לזיהוי המורפו־אורתוגרפי ולהתבססות שטף הקריאה. כך לדוגמה: מחקר אורך בעברית, שעקב אחרי כחמש מאות ילדים מגיל הגן עד כיתה ד, הראה שמודעות **פונולוגית** בגן מנבאת קריאה בכיתה א, ואילו מודעות **מורפולוגית** מנבאת קריאה בכיתה ד (Yinon et al., 2025). הממצא מדגיש שסוגי הידע הלשוני העומדים בבסיס רכישת הקריאה משתנים בהתאם לאופי הקריאה. מחקרי התערבות מעידים שעיסוק מפורש וישיר במשימות של מודעות מורפולוגית תורם לקידום יכולות הקריאה והבנת הנקרא (Vaknin-Nusbaum, 2025).

עם המעבר מהפענוח הפונולוגי לזיהוי הלקסיקלי והמורפו־אורתוגרפי, ההישענות על הניקוד הולכת ופוחתת, אבל הקוראים עדיין נעזרים בניקוד, והקריאה בטקסט המנוקד מאפשרת לשכלל את זיהוי המילה השלמה. לכן נהוג לומר שבכיתות ב וכיתות ג הניקוד משמש "קביים" או "גלגלי עזר". בשלב הזה הקוראים אינם נדרשים לניקוד המלא, ויכולים להסתפק בניקוד חלקי, ורצוי שהוא ייעשה בשיטת הכתיב המלא לדוגמה: מוּמְלָץ ולא מֻמְלָץ. ככל שהתלמידים מתקדמים בקריאה, הם נשענים במידה רבה יותר על אסטרטגיית הזיהוי המורפו־אורתוגרפי ועל הֶקשר המשפט. במקביל הם זונחים את אסטרטגיית הפענוח הפונולוגי, ויחד איתה את ההישענות על הניקוד. בתהליך הזה הם לעתים קרובות מציגים קריאה לא מדויקת. את זה נראה בעיקר בהקשרים של הכתיב החסר (לדוגמה: יקראו את המילה לִפְחֹד כ־לְפַחֵד) או בהקשרים שבהם יש פער בין צורת הדיבור המקובלת (למשל, בְּכִתָּה א) לצורה התקינה שבה יש להגות את המילים (בְּכֻתָּה א). מחקרים מראים שתלמידי כיתה ד קוראים את הטקסט המנוקד באופן פחות מדויק בהשוואה לתלמידי כיתות א וכיתות ב (Ravid, 1996; Shany et al., 2012). כמורים, חשוב להיות מודעים לתהליך המעניין, שבו התקדמות בקריאת העברית כרוכה לעתים בקריאה פחות מדויקת, והאתגר הוא להבחין מתי שגיאות הדיוק מעידות על התקדמות בקריאה ומתי לא.

מכתיבה פונטית לכתיבה אורתוגרפית

הייצוגים האורתוגרפיים המתבססים מתוך הפענוח החוזר ונשנה של המילים משרתים את הקוראים גם בהפקת הכתיב. הכתיבה המאומצת אות־אחר־אות, שאפיינה את הכתיבה הפונטית, עוברת לכתיבה אורתוגרפית מהירה ושוטפת יותר ופחות מאומצת. בתוך זאת, האתגר העיקרי של רוכשי הכתיב הוא לייצג את המילים נכון. רכישת הכתיב הנכון בעברית היא תהליך ממושך, והיא מאתגרת בעיקר על רקע העובדה שכמעט מחצית מאותיות הא"ב הן הומופוניות. לדוגמה: כל האותיות (העיצוריות) במילה 'כתובת' הן הומופוניות (כ־ק', ת־ט', ב־ו', ת־ט). הגורם המשמעותי ביותר שישפיע על מהלך הרכישה של הכתיב הוא גורם השכיחות, וגם כאן, למורפולוגיה יש תפקיד מרכזי ברכישה של הכתיב הנכון (Ravid, 2012).

בהקשר של הכתיב, נהוג לחלק את האותיות במילות התוכן (שמות עצם, פעלים, תארים) לאותיות שורש ולאותיות תפקוד. **אותיות התפקוד** הן – בפשטות – כל האותיות במילה שאינן אותיות שורש. הן כוללות את אותיות התבנית (**ה**רגש**ה**, **הת**רגש**ה**, **ת**למי**ד**), את מוספיות הנטייה (התרגש**תי**, הרגש**תו**, תלמיד**ות**) ואת אותיות בכל"מ והאותיות ו' החיבור, ה' הידוע וש' השעבוד שמופיעות לפני המילה. הדגמה לשלושת הסוגים של אותיות התפקוד אפשר לראות למשל בצירוף [**כש–ה–ת**–למי**ד**–**ים הת**–רגש–**ו**] – אותיות התפקוד מופרדות לפי התפקידים השונים שלהן.

בהינתן שגורם השכיחות הוא הגורם המכריע ברכישת הכתיב, <u>לאותיות התפקוד יש יתרון: הן מעטות וחזרתיות</u>. לכן, בכיתות ב עד ד מתרחשת למידה של אותיות תפקוד נפוצות, כמו ת' בהקשרים שונים (**ת**למיד**ות**, ה**ת**רגש**ת**י), ו' החיבור ו– ה' הידוע. לקראת כיתה ד ילדים גם מבססים חלק מההכללות המורפולוגיות שפותרות צורות עמומות ולא סדירות, כמו הסיומות בגוף שני זכר – 'שלך', שבה התנועה /a/ בסוף המילה לא מיוצגת, או הכתיב של האות י' במילים 'עליו', 'חבריו' ו'ילדיו'. בסוף השלב הזה קיימות עדיין אותיות פונקציה שהרכישה שלהן לא הושלמה, למשל ה' בבניין הפעיל והתפעל (**ה**רגיש, **ה**תרגשה). למידע רחב יותר על מסלול רכישת אותיות התפקוד מומלץ לקרוא את מאמרה של רביד (2006). בהיבט של הוראה, האופי החזרתי והסדיר של אותיות התפקוד מאפשר לבנות תוכנית יעילה, שמשלבת בין פעילויות שמעשירות את המבנים המורפולוגיים הדבורים (לדוגמה: הילדים שלו הם ילדיו, או שמיכה של קיץ היא שמיכת קיץ) והכתיב של הצורות האלה.

רכישת **אותיות השורש** מאתגרת יותר. כל אותיות הא"ב משמשות ביצירת שורשים. מפני שבשפה ישנם שורשים רבים, טבעי לראות שגיאות כתיב רבות באותיות השורש. חשוב גם לדעת, שהלמידה היא לא בהֶכְרֵחַ למידה של שורשים אלא היא למידה של מילים. לדוגמה: ילדים יכולים לכתוב נכון את המילה 'יצאה', אבל ישמיטו את האות א' במילה 'יוצאת'. <u>הכתיב הנכון של אותיות השורש במילה הוא בעיקרו תוצר של אינטראקציה בין שכיחות האות המסוימת, שכיחות השורש ושכיחות המילה</u>. לדוגמה: השורש כת"ב מופיע במילים רבות, רבות מהן שכיחות והוא כולל שתי אותיות שהן שכיחות יותר מהאותיות ההומופוניות להן (ת'–ט', ב'–ו'). הוא גם הומופוני לשורש

קט"ב (לדוגמה: כיתוב – קיטוב), אבל השורש קט"ב פחות שכיח, ולכן מייצר פחות תחרות. מכל הסיבות האלה נוכל לצפות לכתיב תקין של השורש בהקשר של מילים שונות. ועדיין, נוכל לפגוש טעויות מסוג 'מחתב' (מכתב), וזאת מכיוון שתהליך הפקת הכתיב הוא אוטומטי, כשעיקר הקשב מופנה לתוכן המופק. גם אם הכותב מודע היטב לקשר המורפולוגי שבין 'כותב' ל'מכתב', בתהליך האוטומטי שבו הוא מפיק את המילה, הוא לא בהכרחַ חושב על הקשר שבין המילים (Sandra, 2018). המורה יכולה לעודד את התיקון דרך הפעלת בקרה, שבה הוא מתבונן בדיעבד במילה ויודע לזהות את השגיאה על רקע הידע שלו על קשרי השורש.

לסיכום חלק זה, בשלב שבו מתהווים הייצוגים הלקסיקליים והמורפו–אורתוגרפיים וזיהוי המילים הופך מהיר ומיומן יותר, הכתיבה גם היא שוטפת יותר ובוודאי מובנת באופן מלא למדיי, אך מתאפיינת עדיין בשגיאות כתיב רבות.

בין כיתות ד עד סוף בית הספר היסודי שגיאות הכתיב ילכו ויצטמצמו מבחינה מספרית, ועד סוף בית הספר היסודי נצפה לראות שליטה דיי מלאה באותיות התפקוד, כולל הצורות הלא סדירות, כמו צורות השייכות (ילדיו) או סיומות *a* שאינן מיוצגות בצורות הזכר (ילדיך, אהבת). עיקר השגיאות יהיו באותיות שורש הומופוניות, והשגיאות ילכו ויצטמצמו למלים נדירות או שורשים נדירים, ולמילים הומופוניות, שהן המאתגרות מכולן. מילים הומופוניות יכולות להיות מילות תפקוד, כמו עם/אם, או מילות תוכן, כמו קרע/קרא/כרה/קרה/כרע. שגיאות כתיב ימשיכו ויופיעו באופן מצומצם בחטיבה העליונה, וגם מבוגרים טועים מידי פעם – בין אם הטעות נעשית מחוסר ידיעה ובין אם היא נעשית על רקע האוטומטיות של הכתיבה.

שלב שישי: קריאה שוטפת של הטקסט הלא מנוקד

במהלך כיתות ב ובכיתות ג מתרחש מעבר הדרגתי מלימוד הקריאה והכתיבה אל הקריאה והכתיבה לשם למידה (Chall, 1983). הקריאה בטקסט המנוקד הופכת שוטפת יותר, מהירה ועם פרוזודיה, ומאפשרת הפניית מירב משאבי הקשב להבנת הנקרא. הכתיבה הופכת גם היא לשוטפת, מהירה וכמעט ללא מאמץ, ועיקר הקשב מופנה לתוכן הטקסט ובנייתו. התנסויות הקריאה והכתיבה ממשיכות להזין זו את זו: התנסויות הקריאה מקדמות את הידע על הכתיב,

והתנסויות הכתיבה משכללות ומבססות את הייצוגים האורתוגרפיים המוחיים. לקראת כיתה ד מתרחש המעבר החשוב אל הקריאה בכתב הלא מנוקד.

קריאה בכתב הלא מנוקד: הומוגרפיה והישענות על ההקשר

עם ההתקדמות בשטף הקריאה, הטקסטים הופכים ארוכים יותר, והם כוללים מבנים לשוניים מורכבים ומילים ממשלב מילוני גבוה שחלקן חדשות לקורא, למשל 'התעבות האדים'. הקריאה בטקסט הלא מנוקד מבססת את היכולת לזהות את המילים באופן מהיר, אוטומטי ומדויק, והזיהוי האוטומטי מאפשר את הפניית משאבי הקשב להקשר של המשפט. הישענות על ההקשר הכרחית, מכיוון שכמעט כל מילה שלישית או רביעית במשפט הלא מנוקד היא **מילה הומוגרפית** – מילה שאפשר לפענח אותה בכמה דרכים. לדוגמה: סביר להניח שהקוראים לא יבחינו, אבל חמש מתוך שמונה המילים במשפט הבא הן הומוגרפיות: "בכיתות ב ו-ג מתרחש המעבר אל הקריאה והכתיבה לשם למידה." המונח **הֶקשר** נתפס לרוב כמתאר את תוכן המשפט, אבל חשוב לדעת שבקריאה בעברית, ההקשר התחבירי הוא זה המאפשר את הזיהוי המדויק של המילה. ההקשר התחבירי יוצר ציפיות תחביריות אוטומטיות ולא מודעות, ובאופן מטאפורי אפשר לתאר אותו כשביל המוביל את ההולך בו אל הדרך הנכונה. לדוגמה: הפתיח "המעבר אל ....." מוביל את הקורא לשם עצם (הַקְּרִיאָה), ושולל את האפשרות של פועל (הִקְּרִיאָה).

אם סוף כיתה ב מוגדר כ"פרשת המים" הראשונה ברכישת הקריאה בעברית, הרי שכיתה ד מוגדרת כ"פרשת המים" השנייה, שבה עוברים לקרוא את הטקסט הלא מנוקד. התקדמות בלמידה אף פעם לא מתרחשת "בבת אחת" ונדרש זמן לביסוס היכולת, ולכן עדיין נרצה לנקד פה ושם מילים בניקוד חלקי, ועדיין נשמע טעויות קריאה על רקע ההומוגרפיות. טעויות כאלה יופיעו לרוב בהקשרים שבהן הציפיות התחביריות אינן מובהקות. לדוגמה: ילדים רבים בכיתה ד טעו בפענוח המילה 'שהחזיר' במשפט "בגן החיות ראינו שהחזיר אוכל בחזירות." מכיוון שההומוגרפיות מזמנת שגיאות קריאה, היא מזמנת **תהליכי בקרה ותיקון**. אפשר להניח שכל

קוראי העברית מכירים את המצב שבו הם קוראים משפט, מזהים שקראו באופן שגוי, וחוזרים ומתקנים. דוגמה מצוינת היא למשל הכותרת שהופיעה בעיתון: "משרד המשפטים הודיע שתמונה תובעת להטרדות מיניות".

ידע על סימני פיסוק

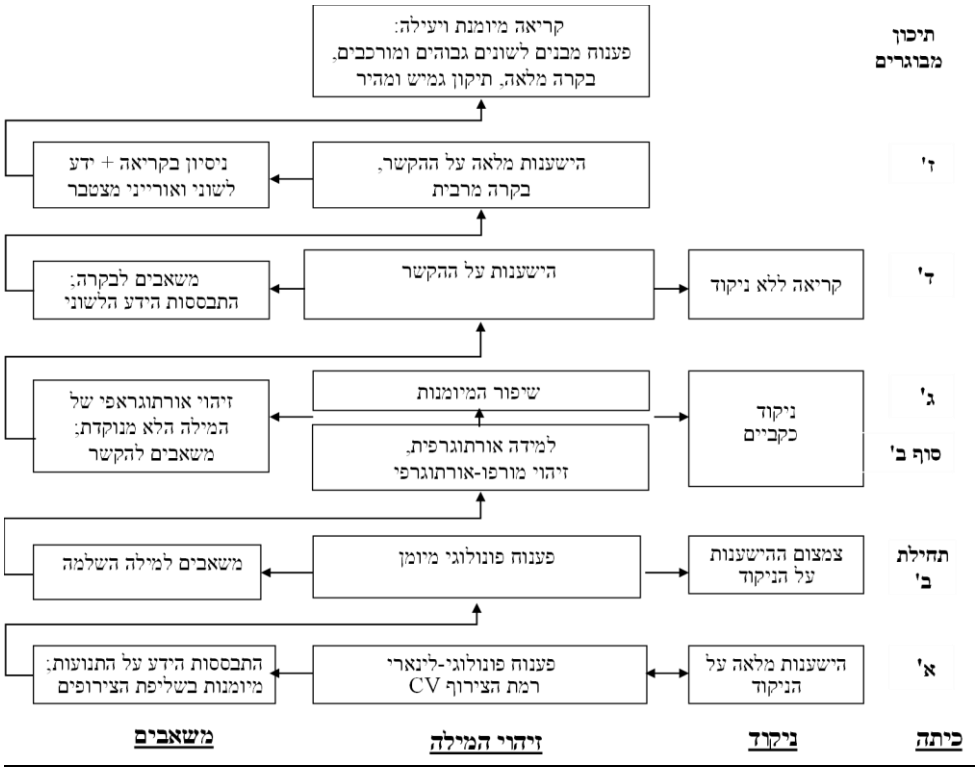
סימני הפיסוק חשובים להבנת המשפט. הם מרמזים על מבנה המשפט, מציינים את ההפסקות, את ההנגנות ואת ההדגשות של משפט. כתיבה ללא סימני פיסוק מקשה על ההבנה, והופכת את הכתוב ללא ברור ולחד־גוני.

המודל ההתפתחותי לרכישת הקריאה בעברית (בר־און, 2011)

המודל ההתפתחותי לרכישת הקריאה בעברית (בר־און, 2011), המוצג להלן, מתאר את הרכישה כנדבכים הבנויים זה על זה. בכל שלב מתבסס ידע המאפשר את הפניית הקשב ליחידה כתובה גדולה יותר – מן הברות אל המילה ואל הקשר המילה. המודל מתאר את ההתקדמות בשלושה צירים: הציר המרכזי מתאר את ההתקדמות בזיהוי המילה, ומצידו הימני מופיע ציר הניקוד המתאר את מהלך ה"היפרדות" מהניקוד. מצידו השמאלי מופיע ציר המשאבים, המתאר את הידע המתבסס בכל שלב.

במודל אפשר לראות שמהלך הרכישה אינו מסתיים עם המעבר אל הקריאה ללא ניקוד. האתגרים הנותרים הם קריאה המתבססת על ההקשר באופן מירבי ויעיל, לרוב נראה זאת לקראת חטיבת הביניים, וקריאה הכוללת בקרה יעילה – התהליכים המאתגרים ביותר הנמשכים אל החטיבה העליונה (ראו תרשים: **מודל התפתחותי לרכישת קריאה וכתיבה**).

מודל התפתחותי לרכישת הקריאה בעברית (בר־און, 2011)



פרק שלישי

הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות

תוכן עניינים

הקדמה

תרשים מארגן להבנה והפקה של טקסטים כתובים

מאפייני הלומד

מאפייני הטקסט

מאפייני הפעילות

הבנת הטקסט כתוב

מודל תיאורטי לתיהלוך הבנת טקסט

סוגה ותיהלוך הטקסט

ממדי ההבנה - מודל יישומי

הפקת טקסט דבור וכתוב

הכישורים העומדים בבסיס ההפקה של טקסטים דבורים וכתובים

התהליכים הייחודיים להפקה של טקסט דבור וטקסט כתוב

מהשיח המורחב הדבור אל השיח המורחב הכתוב

סוגה והפקת טקסט

שונות בין אישית בקרב דוברים וכותבים

הבנה והפקה של טקסטים מסוגות שונות – מודל הוראה הוליסטי [הפנייה לקובץ]

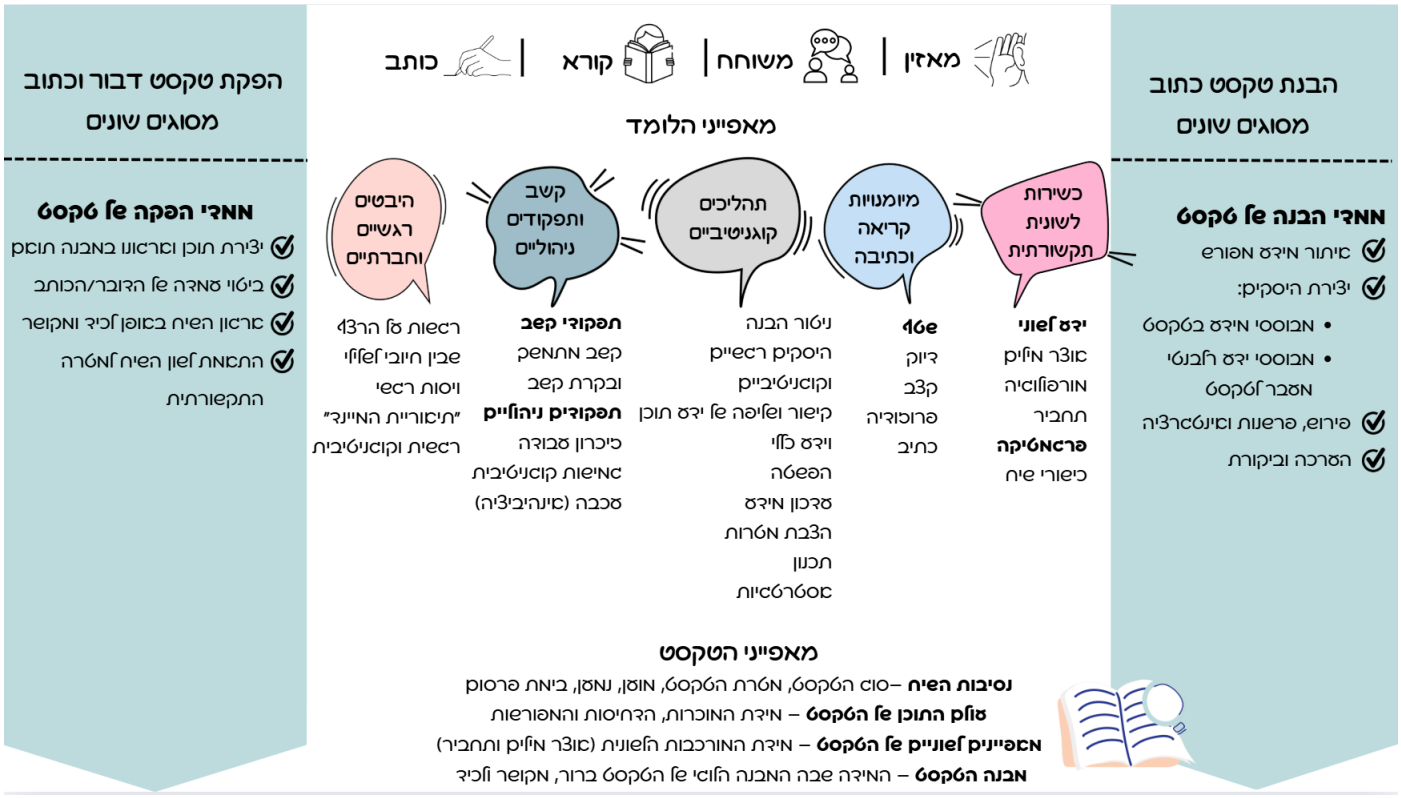
הקדמה

בדומה ליכולות הקריאה והכתיב, גם הבנת טקסט והפקתו הן יכולות הקשורות זו בזו והן נשענות על אותם כישורים, ולכן הן מוצגות בהקבלה. עם זאת, לכל אחת מהיכולות יש מטרות היחודיות לה. **הבנת הטקסט הכתוב** עומדת במרכז הלמידה האוריינית בגן ובכיתה. הלמידה מהטקסט מתחילה לפני שנות הגן אפילו כשהילדים טרם קוראים. הפקת המידע מהטקסט בתקופה זו נעשית דרך האזנה לטקסט והיא נשענת על יכולות של הבנת הנשמע. ככל שמתבססים יסודות הקריאה, כך הלמידה נעשית מתוך הקריאה העצמית, וככל שהבנת הנקרא טובה יותר היא תוביל ללמידה רבה ויעילה יותר. המעבר מהאזנה לטקסטים לקריאה עצמית שלהם הוא הדרגתי, אומנם, תלמידי כיתה א לומדים לקרוא, אבל על מנת להבין טקסטים שהם תואמי גילם מבחינה לשונית ותוכנית הם נדרשים להאזין להם, וכך במידה מסוימת גם תלמידי כיתות ב. מחקרים מראים, שגם תלמידי כיתות ג וכיתות ד מרוויחים מהאזנה לטקסטים ונהנים מכך. הקריאה בטקסט או האזנה לו יכולה להיעשות לשם הנאה בלבד או למטרות של למידה. כך או כך, להתנסויות עם הטקסטים הכתובים יש ערך רב בהרחבת הדמיון, בהעשרה של ידע עולם, בהרחבת הידע הלשוני ובשכלול יכולות החשיבה.

מן הצד האחר, **הפקה של טקסטים** משמשת למגוון מטרות תקשורתיות – היא מאפשרת אמצעי לביטוי עצמי, ובמיוחד היא מהווה ערוץ נפלא ללמידה ולארגון הידע. את יכולות הפקת הטקסט הכתוב מקדימות יכולות השיח המורחב הדבור, המהוות תשתית רחבה וחשובה למעבר לכתיבה של טקסטים. בדומה למעבר מהאזנה לטקסט לקריאתו באופן עצמאי, גם המעבר מהפקת השיח המורחב הדבור לכתיבה שלו הוא הדרגתי: לקראת סוף כיתה א תלמידים מצליחים להפיק שיח מורחב כתוב, אך משאבי הקשב המופנים לתהליכים הבסיסיים של הפקת הכתב והכתיב מגבילים באופן משמעותי את הכתיבה, כך שהטקסט הדבור יהיה עשיר וקוהרנטי יותר מהטקסט הכתוב. לקראת סוף כיתה ב הם מגיעים לשלב שבו הם יכולים להפנות את מירב משאבי הקשב להפקה של הטקסט, ובהדרגה הערוץ הכתוב נעשה כלי שרת בידם לשם ארגון הידע. <u>המטרה שלנו היא לקדם את יכולות ההבנה וההפקה של הטקסטים כבר בגיל הגן, והפעילויות שנבחר על מנת לקדם אותן יותאמו לגיל הלומדים וייבנו על פי המטרות שנגדיר לעצמנו</u>.

המסגרת התיאורטית שעליה מתבסס פרק זה היא מודל ה־RAND, שפותח בארצות הברית במטרה לקדם מחקר והוראה בתחום הבנת הטקסט (Reading Study Group, 2002). המודל מציין כי הפקת משמעות מטקסט נעשית תוך אינטראקצייה בין שלושה "שחקנים": **קורא**, **טקסט** **ופעילות**. המודל, אומנם, נבנה בהקשר של הבנת הנקרא, אך הוא מורחב ומיושם כאן גם על ההבעה, וזאת בשל ההנחה שהבנה והפקה של טקסטים הן שתי יכולות הקשורות ביניהן, והן מושתתות על רכיבי ידע משותפים (Kim, 2016, 2020, 2022). אם כן, מודל ה־RAND מיושם בתוכנית זו כמודל תיאורטי לתיאור תהליכים של **הבנה והפקה של טקסטים בשיח הדבור ובשיח** **הכתוב**. מכיוון שכך, נשתמש במונח 'לומד' (במקום 'קורא') ונדבר על המאפיינים של הלומד, של הטקסט (שאותו מבינים או מפיקים) ושל הפעילות. התרשים המארגן של פרק זה מתבסס על מודל ה- RAND.

תרשים מארגן להבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים



בתרשים מוצג מערך הקשרים בין הבנה והפקה של טקסטים כתובים ודבורים מסוגות שונות והוא כולל את הרכיבים המקדמים אותם. בהתאמה למודל ה–RAND הוא כולל שלושה רכיבים:

1. **מאפייני הלומד** כולל את תהליכי ההבנה וההפקה בשפה הדבורה ובשפה הכתובה (מאזין – משוחח – קורא – כותב). מאפייני הלומד מופיעים בציר המרכזי וכוללים יכולות הנמצאות בקשרי גומלין ביניהן בתהליכי ההבנה וההפקה של טקסטים: קשב ותפקודים ניהוליים, כשירות לשונית–תקשורתית, מיומנויות קריאה וכתיבה, היבטים רגשיים וחברתיים ותהליכים קוגניטיביים.
2. **מאפייני הטקסט** כולל את סוגת הטקסט ואת נסיבות השיח, את עולם התוכן וכן מאפיינים רטוריים, מבניים ולשוניים. המונח 'טקסט' מתייחס לשיח הדבור והכתוב כאחד. כישורי ההבנה וההפקה של טקסטים דבורים וכתובים מתפתחים בהקשרים תוכניים–תרבותיים שונים ובמפגש עם טקסטים שונים ומגוונים.
3. **מאפייני הפעילות** מיוצגים בשני צידיו של המודל: מימין מוצג באופן אורכי ציר ממדי הבנה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות, משמאל מוצג ציר ממדי הפקה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות.

להלן יוסברו "שלושת השחקנים": מאפייני הלומד, מאפייני הטקסט ומאפייני הפעילות.

'מאפייני הלומד'

כשירות לשונית ותקשורתית ומיומנויות קריאה וכתיבה

ידע לשוני ויכולת קריאה הם שני התנאים הבסיסיים וההכרחיים להבנת הטקסט הכתוב. אמירה זו מובעת **במודל הפשוט להבנת הנקרא** (The Simple Vew of Reading) שמגדיר את הבנת הנקרא כמכפלה של פענוח והבנה לשונית (Gough & Tunmer, 1986). באופן דומה, בתשתית היכולת להפיק טקסטים דבורים וכתובים עומד הידע הלשוני, ועל מנת לכתוב את הטקסט נדרשות מיומנויות של הפקת הכתיב והכתב. הכשירות הלשונית והתקשורתית נבנית עם לידתו של הילד, והיא ממשיכה ומתפתחת לאורך מעגל החיים. ככל שהיא משתכללת, כך היא מאפשרת הבנה של טקסטים מורכבים יותר והפקה של טקסטים לכידים ועשירים לשונית. מיומנויות

הקריאה והכתיבה מתפתחות בשנות הגן ובית הספר היסודי. ככל שהילד עובר לקריאה וכתיבה לשם למידה (Chall, 1983), כך משתכללות היכולות להפיק ידע מטקסטים כתובים, לקשר אותו עם ידע מטקסטים אחרים ולארגן את המידע בטקסט חדש. הצלחה בתהליכים האוריינים מעלה את תחושות ההניעה (מוטיבציה) והביטחון, והן בתורן מעודדות ומניעות את התנסויות הקריאה והכתיבה.

הבנה לשונית ויכולות קריאה וכתיבה מסבירות אחוזי שונות גבוהים בהבנת הנקרא ובהפקת טקסטים, אך הן לא היכולות היחידות שתורמות להצלחת ההבנה והכתיבה. המודלים הרב־רכיביים בתחום האוריינות (Kim, 2022) מדגישים את תרומתם הייחודית של 'מאפייני הלומד' הנוספים שמוצגים בתרשים המארגן.

תהליכים קוגניטיביים

הבנה והפקה מוצלחת של טקסטים היא תוצר של מגוון תהליכים קוגניטיביים יחודיים. לדוגמה, הבנה של טקסט כרוכה ביצירת היסקים מסוגים שונים והפקתו כרוכה בשליפה של ידע או ביצירתיות ודמיון. תהליכי ההבנה וההפקה מלווים בניטור שזו יכולת בקרה הכוללת רפלקציה, ויסות והערכה של תהליך הביצוע של מטלות ואיכות התוצר. ככל שהלומד בוגר יותר הוא מיישם אסטרטגיות מודעות, הכוללות התנהגויות ומחשבות, ומאפשרות לו לנטר את מידת ההצלחה בביצוע מטלות הבנת הנקרא ומטלות הפקה של טקסט. כל השלמה של פעילות – בין אם היא מטלת הבנה ובין אם היא מטלת הפקה – מבוססת על יכולת הלומד לתכנן סדרת פעולות ולבצען.

קשב ותפקודים ניהוליים

תפקודי הקשב כוללים קשב מתמשך ובקרת קשב והם מהווים משאב חשוב עבור כל המיומנויות האקדמיות, ובייחוד עבור תהליכי ההבנה וההפקה של טקסטים, שהם תהליכים מורכבים. **תפקודים ניהוליים** מוגדרים כתהליכים קוגניטיביים המסייעים לעבד מידע, לחשוב ולפעול באופן מכוון מטרות ומסייעים להשיגן. ממצאי מחקרים רבים מציגים עדויות לתרומתם החשובה להבנה והפקה של הטקסט, והתפקודים שנמצאו משמעותיים במיוחד הם: זיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית והפעלת עכבה (אינהיביציה).

היבטים רגשיים וחברתיים

היבטים אלה מייצגים רגשות הנמצאים על פני רצף – מרגשות חיוביים, כמו למשל הנאה וגאווה, לרגשות שליליים, כמו כעס בושה או חוסר אונים. המפגש עם טקסטים מעולמות תוכן שונים עשוי לעורר רגשות שונים אצל הקורא ומטלות כתיבה שונות יכולות לעורר הנעה או הימנעות. עירורם של רגשות מחייב ויסות רגשי, שזו יכולת לנהל את הרגשות ולהגיב באופן מותאם לאתגרים והיא מגשרת בין הרגשות לבין גורמים קוגניטיביים המקדמים או מעכבים הבנה והפקה של טקסטים. משמעותית במיוחד בחלק זה היא 'תיאוריית המיינד' שעומדת במרכזם של הבנת טקסטים סיפוריים. תיאוריית המיינד עוסקת ביכולת להסיק על מצבו המנטאלי של האחר (mental state). ההיסקים הם ברמה קוגניטיבית ורגשית. ברמה הקוגניטיבית מדובר על היכולת לחשוב על המחשבות של האחר, על הידע ועל המניעים והכוונות שלו, וברמה הרגשית, מדובר על ההבנה של רגשות האחר, שיכולה למשל לעורר אמפתיה. אלה מאפשרים לנבא התנהגויות של האחר ולהבינן, והם באים לידי ביטוי הן בתהליכי הבנה והן בתהליכי הפקה.

[הרחבה בנספח: **תהליכים קוגניטיביים בהבנת הטקסט הכתוב; היבטים רגשיים ומעורבותם בהבנת הטקסט הכתוב**]

'מאפייני הטקסט'

הטקסטים שילדים קוראים, כמו גם הטקסטים שהם מפיקים, נבדלים ביניהם במטרה התקשורתית־חברתית שלשמה נכתבו, בעולמות התוכן שהם מציגים, במורכבותם הלשונית והקוגניטיבית ובמבנה הטקסטואלי שלהם. המונח **סוגה** מכנס בתוכו את המאפיינים האלה, ותהליכי ההבנה וההפקה מושפעים מסוגת הטקסט ומאפייניה.

סוגה (genre) היא מכלול של טקסטים (תת־סוגות) בעלי מטרה תקשורתית־חברתית דומה ומאפיינים משותפים ברמת השיח וברמת הלשון. כל **תת־סוגה** מתאפיינת בבחירות הלשוניות ובבחירות ברמת השיח, הנובעות מתחום הדעת שבו היא עוסקת, מקהל היעד שלה, מהערוץ שבו היא מתקשרת (כתובה, דבורה, משודרת) וממוסכמות החברה וההקשר התרבותי. מאפייני השיח מתייחסים למוסכמות מבניות של הטקסט, לתכניו האופייניים ולדרכי הייצוג שלו. המאפיינים

ברמת הלשון מתייחסים לאוצר המילים, לצורות הדקדוקיות ולמבנים התחבריים האופייניים לסוגה.

קיים מגוון רחב של סוגי טקסטים המתקבצים סביב מטרות תקשורתיות–חברתיות דומות. לדוגמה, טקסטים מעולם השיח הספרותי, שכוללים סיפורת, שירה, עלילונים (קומיקס), משלים, אגדות, מעשיות, כתבות ועוד. טקסטים מעולם השיח המידעי, שנועדו למסירת מידע, להסבר ולתיאור, וכוללים ביוגרפיות, ידיעות חדשותיות, ערכים אנציקלופדיים, עלוני מידע, מילון ועוד. בתוכם הולכים ומתרבים הטקסטים שמועברים ברשתות חברתיות כמו יומן־רשת (בלוג), יומן־וידאו (ולוג) או תגובית (טוקבק). טקסטים למטרות טיעון ושכנוע, כמו מאמרי מערכת, פרסומות, הודעות ומסרים ברשתות חברתיות, וטקסטים למטרות הנחייה והפעלה כמו הוראות הפעלה למכשירים או הנחייה כיצד לשחק משחק מסויים. מיון הטקסטים מדגים שטקסטים מסוימים יכולים למלא כמה מטרות תקשורתיות–חברתיות, וסוגי טקסטים רבים מועברים הן בערוץ הדבור והן בערוץ הכתוב, כשהערוץ הדבור כולל גם את ערוצי המדיה, כמו הסכת (פודקאסט).

מבחינה התפתחותית, ילדים נחשפים מוקדם מאוד לסיפורים. בהמשך, בגיל הגן ובשנות בית הספר המוקדמות הם מתחילים לפגוש יותר ויותר את הסוגה המידעית. בהתאם לכך, שתי הסוגות שנתמקד בהן בתוכנית הן **הסוגה הסיפורית והסוגה המידעית**. הבנה והפקה של טקסטים סיפוריים ומידעיים מושפעות מהמאפיינים הייחודיים של כל סוגה. להלן נציג את המאפיינים המרכזיים של שתי הסוגות, ובפרקי ההמשך נתאר כיצד מאפיינים אלה משפיעים על הבנת הטקסט ועל הפקתו.

טקסט סיפורי

טקסטים סיפוריים מארגנים אירועים ואנשים במרחב ובזמן מנקודת מבט נתונה, במגוון של פונקציות: תרבותיות, חברתיות ואסתטיות. סיפורים עוסקים באירועים מן העבר ויש הטוענים, שגם מן העתיד, אבל בדרך כלל לא מן ההווה. הם נבחרו כראויים להיות מסופרים ועוצבו לשונית בידי מחברם. סיפורים שונים זה מזה באופן שבו מספרים אותם: בעל־פה או בכתב, בספר, בסרט, בסדרת תמונות, בשיר ובמחול. הם כוללים סוגות (ז'נרים) ותתי־סוגות למשל סיפורי מתח, סיפורי דרמה או סיפורים קומיים; הם יכולים להיות מציאות או בדיה, והם נבדלים במסרים שאותם הם

רוצים להעביר. סיפורים יכולים לעניין, לרגש, לשכנע, להצחיק או לזעזע, הכול לפי המטרה ובהתאם לקהל היעד. תהליך העיצוב הסיפורי יקבע את סדר האירועים–סדר כרונולוגי או אחר, את המשקל היחסי שכל אירוע יקבל ואת הדרך שבה נתוודע לדמויות וליחסים שביניהן, כמו גם לזמן, למקום ולאירועים.

לשון הסיפור היא לרוב פועלית, שכן הסיפור הוא דינמי ומתאר התרחשויות ואוצר המילים בטקסט הסיפורי הוא מגוון, עשיר ורחב, וכולל שימוש בשפה פיגורטיבית ומטפורית. המשותף לכל הסיפורים, באשר הם, הוא שהם אמורים להיות ראויים לתאר בדרך כלשהי אירועים מפתיעים ויוצאי־דופן, ולו רק מנקודת מבטו של המספר, כך שהטקסט הסיפורי המוגמר הוא מימוש נקודת מבטו של המחבר–המספר והיא נוכחת בטקסט. למפגשים עם יצירות הספרות בגן ובכיתה מספר מטרות: הם חושפים את התלמידים לסיפורים בעלי מבנים שונים במגוון רחב של תת־סוגות נרטיביות, הם מאפשרים להם לשכלל את יכולתם לבנות טקסטים סיפוריים בעל־פה ובכתב. תוכנית הלימודים להוראת הספרות ביסודי מציגה את התפיסה הפדגוגית הייחודית לקריאה של יצירות ספרות עם ילדים, זאת לצד עקרונות וסדירויות בארגון הלמידה בגן ובכיתה.

טקסט מידעי

מטרתו העיקרית של טקסט מידעי־לימודי היא למסור מידע, להסביר ולתאר משמעויות של מונחים, מושגים, תופעות ותהליכים על העולם ולספר על אובייקטים מסוגים שונים למשל בני אדם, חיות, חפצים או מקומות, על חיי אישים ועל אירועים. הטקסט המידעי־לימודי מצוי במקורות מידע שונים, לדוגמה: אנציקלופדיות, לקסיקונים, מילונים, דפי מידע, ספרי לימוד ומאגרי מידע ממוחשבים. זו הסוגה הרווחת בלמידה הבית־ספרית. בשונה מהטקסט הנרטיבי המסופר מנקודת מבטו של המחבר, הטקסט המידעי אובייקטיבי בעיקרו, שכן תפקידו להציג עובדות הנוגעות לנושא שבו הוא עוסק, ומטרתו למסור מידע בצורה מאורגנת ושיטתית.

טקסט המידע בנוי לרוב משתי יחידות מרכזיות: פתיח וגוף הטקסט. הפתיח בנוי לרוב במבנה של הגדרה, המציגה את נושא הטקסט ומידע הכרחי נוסף, וגוף הטקסט כולל בדרך כלל מספר יחידות המציגות מידע חדש ומרחיבות אותו. על מנת שהטקסט יהיה בנוי היטב יש להציג את זרימת המידע מהכלל לפרט: תחילה מוצגים רעיונות כלליים ובהדרגה הרעיונות הופכים להיות

ספציפיים יותר. במקרים רבים, הארגון הקטגוריאלי של המידע מאפשר גמישות רבה בסדר הופעת היחידות השונות ובקשרים שביניהן, כך שכל יחידת מידע יכולה לעמוד בפני עצמה ובמיקום שונה בטקסט. לטקסטים המידעיים מאפיינים לשוניים ייחודיים התואמים את תוכנו המקצועי או הטכני. מכיוון שהטקסט מעביר מידע חדש הוא עשוי לכלול מילים שאינן מוכרות לקורא, לרוב אלה יהיו שמות עצם, שרבים מהם יהיו גנריים (כלליים), מופשטים ונדירים. בנוסף, מכיוון שהטקסט מציג מידע, לשון הטקסט היא פורמלית, סטטית ומרוחקת, ולכן נראה שימוש מרובה במבנים האלה: פעלים חסרי גוף או זמן, שמות פעולה, שרבים מהם בתוך מבני סמיכות ו/או מבני שייכות (לדוגמה: "התפשטות האוויר" או "התפשטותו המהירה של האוויר"), צורת הסביל ("שקיות הפלסטיק המושלכות לים...") ומילות קישור ממשלב מילוני גבוה (אפוא, מכל מקום). כל אלה גוררים משפטים בעלי מבנים תחביריים מורכבים יותר. המבנים המורכבים מאפשרים את זרימת המידע בטקסט ויצירת קשרים מופשטים בין הרעיונות השונים לאורכו. נוסף על אלה, הטקסט המידעי כולל לעתים קרובות רכיבים התורמים לארגון המידע, לדוגמה כותרות, תוויות, ואמצעים חזותיים לדוגמה: טבלאות, גרפים ואיורים.

מאפייני הפעילות (activity)

הבנת הטקסט והפקתו נקשרים למטרה שלשמה הם נעשים ולהקשר שבו הם מתרחשים. לדוגמה: המטרה יכולה להיות קריאה לשם הנאה – בבית הספר או בכל מקום אחר, ובמקרה כזה היא לרוב לא תלווה במטלה. מטלות הקריאה והכתיבה יכולות להיות לשם הערכת היכולת של הלומד או מטלות הוראה שמטרתן לקדם את ההבנה וההפקה. שילובים שונים של שלושת ה"שחקנים": לומד, טקסט ומטלה יכולים להוביל לתוצרים שונים. לדוגמה: תלמיד יוכל להשיג ציון נמוך במבחן הבנת הנקרא, אבל בפעילות כיתתית שבה יקרא טקסט שקשור לתחומי העניין שלו, הוא יוכל להביא לידי ביטוי את הידע שלו. מטלות להערכת הבנת הנקרא מכוונות להערכה של מימדים שונים – מהבנה של המשמעות הגלויה והמפורשת בטקסט לממדים עמוקים יותר הדורשים היסקים לשם גישור על פערי מידע בטקסט. פעילויות להערכת הכתיבה מכוונות גם הן להערכה של מימדים שונים, הכוללים את הרעיונות או המידע שהכותב מציג ואת האופן שבו

הדברים מוצגים בהיבטים של לכידות ומבנים לשוניים. הפרקים הבנת טקסט כתוב והפקת טקסט דבור וכתוב מרחיבים על התהליכים הקשורים בהבנה ובהפקה ועל מימדי ההערכה שלהם.

הבנת טקסט כתוב

התקופה שבה התוכנית עוסקת – גיל הגן ושנות בית הספר היסודי הראשונות, היא, כאמור, תקופה שבה עוברים מהאזנה לטקסטים כתובים לקריאה עצמית שלהם. לכל אחד מערוצי ההבנה יש היתרונות והחסרונות שלו. בהאזנה לטקסט, לרוב המקריא יקרא באופן מדויק ועם פרוזודיה (הנגנה) שני אלו ביחד יסייעו להבין את הטקסט. לעתים המקריא אף יסייע במתן פרשנות למילים לא מוכרות ובהשלמת פערים. החיסרון בהאזנה הוא ההישענות המלאה על הזיכרון המילולי. ככל שהטקסט ארוך יותר, כך אתגר שמירת המידע בזיכרון יהיה משמעותי יותר, והדבר נכון עוד יותר בהקשר של טקסטים מידעיים. בקריאה עצמית של הטקסט, הקורא יכול לבחור את קצב הקריאה שלו, הוא יכול לחזור לאחור ולקרוא שוב, כך שהוא פחות נדרש להישען על יכולות הזיכרון. החיסרון בקריאה עצמית הוא בעיקר בשלבים שבהם רוכשים את הקריאה או כאשר מהלך רכישת הקריאה איטי מהצפוי. במצבים אלה, תהליך הפענוח עצמו דורש קשב, כך שהוא מותיר פחות משאבים להבנה. למעט ההבדלים האלה, בין אם קוראים את הטקסט ובין אם מאזינים לו, נקודת המוצא היא שאתגרי ההבנה נותרים דומים, וכך גם תיהלוך הטקסט, כפי שהוא מתואר להלן במודל של קינטש'.

מודל תיאורטי לתיהלוך הבנת טקסט

המודל של קינטש' (Kintsch, 2014) מתאר את הבנת הטקסט כתהליך שבו תוך כדי הקריאה מתרחשים תהליכים מחזוריים של עירור הידע (מוגדר כהבניה – construction) ועדכונו (מוגדר גם כאינטגרציה). לדוגמה: בטקסט המידעי 'המצאתו של הכדור הפורח' נכתב: "... בניסוי שהם ערכו, הם הציבו את הכדור מעל מדורה גדולה". המילה 'מדורה' מעוררת אסוציאציות של חום, סכנת שריפה ועוד. בהמשך נכתב: "והכדור התמלא באוויר חם." בתיהלוך תקין של הטקסט,

האסוציאציות הרלוונטיות נשמרות (חום המדורה שמשמש למילוי הכדור באוויר חם), והלא רלוונטיות (סכנת שריפה) עוברות תהליך של עכבה (inhibition).

ככל[1] שהידע הקודם עשיר יותר, וככל שעירור הידע ועדכונו יעילים יותר, כך הבנת הטקסט תהיה טובה יותר. הבנה טובה מוגדרת כ"יצירת ייצוג מנטלי קוהרנטי של הטקסט".

ייצוג קוהרנטי של טקסט סיפורי מאפשר לשחזר אותו בהצלחה, וייצוג קוהרנטי של טקסט מידעי יתבטא לדוגמה: במענה נכון לשאלות עליו. תהליכי העירור והעדכון מתקיימים בשלוש רמות של הבנה, הקשורות ביניהן בקשרים מעגליים: רמת מבנה השטח, רמת ה– text–base ורמת מודל הסיטואציה.

הרמה הראשונה – מבנה השטח היא הכניסה הראשונה להבנה של הטקסט. כל המודלים התיאורטיים העוסקים בהבנת הנקרא מסכימים ששני התנאים ההכרחיים להבנה מוצלחת הם קריאה רהוטה של הטקסט, כלומר, פענוח מדויק ומהיר של המילים במשפט, וידע לשוני, הכולל הכרה של המילים ומשמעותן ותיהלוך תחבירי מוצלח של המשפט. עבור אלה הקוראים את הטקסט נדרשים שני התנאים האלה, ועבור אלה שרק מאזינים לו, נדרש הידע הלשוני.

יכולות קריאה תקינות וידע לשוני תקין מאפשרים ליצור את **רמת ההבנה השנייה, רמת ה– text base.** הבנה ברמת ה– base–text מתייחסת להבנה של המידע הגלוי בטקסט.

נדגים את רמת ההבנה הזו באמצעות קטע מתוך הסיפור "הצב של אורן" מאת מירה מאיר:

אֲבָל הַצָב קְצָת נִבְהַל.

הוּא הִכְנִיס אֶת רֹאשׁוֹ,

וְהִכְנִיס אֶת רַגְלָיו,

וְהִכְנִיס אֶת הַזָנָב

לְתוֹךְ הַשִׁרְיוֹן.

הקשר הסיבתי בין הבהלה להכנסת הראש לא כתוב מפורשות. כלומר, לא נכתב למשל ש– בגלל שהצב נבהל הוא הכניס את ראשו. את הפער הזה במידע הקוראים או המאזינים ישלימו

[1] לעיתים ידע רב על תחום תוכן מעלה את האפשרות של הפרעות בלמידת מידע נוסף. בנוסף, לעיתים תפיסות מוטעות או ידע נכון אך חלקי על תחום תוכן פוגע בלמידה של ידע חדש Simonsmeiera , Flaigb, Deiglmayrc (Schalkd , and Schneidera, 2022).

באמצעות היסק (וראו את הרמה הבאה). עם זאת, הם יכולים לייצג את המידע גם מבלי לקשור בין הדברים. לדוגמה: אפשר לחזור ולספר שהצב נבהל והכניס את הראש לשריון, אבל לא בהֶכְרֵחַ להבין ששני הדברים קשורים בקשר סיבתי. דוגמה זו ממחישה הבנה ברמת המידע הגלוי או רמת ה־text–base. הבנה ברמה זו נשענת על קישור בין יחידות התוכן של הטקסט ובינן לבין ידע עולם. לדוגמה: יש להכיר צבים על מנת לדעת שהם יכולים להכניס את הראש שלהם לתוך השריון. הבנה ברמת ה־ text–base תומכת בתהליך הקריאה עצמו: הקריאה מבוססת ההקשר תתרום לקריאה מדויקת יותר, מהירה יותר ופרוזודית (קריאה בהנגנה התואמת את התוכן), והיא יכולה גם לסייע בהסקה של משמעויות של מילים לא מוכרות. לדוגמה: ילד שאינו מכיר את המילה 'שריון' יוכל להסיק את משמעותה מתוך התיאור של הכנסת האיברים לתוך השריון. כך, הבנה ברמת השטח מהווה תנאי להבנה ברמת ה– text–base, אבל הקשר הוא גם הפוך – הבנה ברמת ה– text–base תורמת לקריאה יעילה יותר ולהסקה של משמעויות של מילים לא מוכרות.

יצוג מוצלח של המידע הגלוי בטקסט מהווה את התשתית לרמה השלישית – **מודל הסיטואציה**. בטקסט הקצר לעיל, צריך לקשור בין הבהלה לפעולות של הצב, והקישור הזה יהווה את הבסיס להבנה של המשך הסיפור, שם הצב החל להירגע והוציא בהדרגה את ראשו ורגליו. ידע עולם על "אופיים" של צבים (מכניסים את האיברים לשריון בשעת סכנה) יסייע להבנה הסמויה הזו, וילדים שאינם מצוידים בידע זה, יכולים ללמוד על כך מתוך הטקסט. טיבם של טקסטים כתובים הוא שהם לא מציגים את כל המידע, והקורא צריך להשלים את הפערים באמצעות היסקים. ההיסקים יכולים להיות היסקי גישור, הקושרים בין יחידות מידע בטקסט, ו/או היסקים הקושרים בין מידע בטקסט לידע קודם, וחשוב לציין שידע קודם על התוכן הנקרא או על נושאים הקשורים בו כמעט תמיד מעורב בתהליך ההבנה. ההיסקים משקפים יחסים מסוגים שונים: יחסי סיבה ותוצאה, יחסי הנעה, יחסי זמן ומרחב ועוד. תיהלוך הטקסט הוא, אפוא, תהליך מורכב הדורש הפעלה של תהליכים שרלוונטיים להבנת רעיונות מרובים ולהבנת היחסים ביניהם. צריך להבין את עיקרם של הרעיונות, ובתוך כך מתרחשת הטרמה לא הכרתית של מושגים הקשורים בתוכן הטקסט (למשל, המילה 'מדורה' שתעורר את האסוציאציה של אוויר חם) וכן יצירת קישור מפורש בין רעיונות. כל אלה מחייבים אסטרטגיות הבנה ותפקודים ניהוליים.

סוגה ותיהלוך הטקסט

תיהלוך הטקסט לשם הבנתו שונה בין הסוגות השונות. בהבנה של סיפור, הידע הקודם על הסכמה הסיפורית מאפשר ליצור ציפיות לאירוע הבא, והקשרים הכרונולוגיים והסיבתיים מאפשרים ליצור ייצוג מנטלי קוהרנטי של הסיפור, כך שלעתים קרובות הקורא או המאזין יוכלו לשחזר את הסיפור באופן מלא למדיי. האתגר המרכזי בהבנה של סיפורים הוא יצירת ההיסקים על המידע הלא מפורש, שקשור למשל למניעים של הדמויות, לקונפליקטים הפסיכולוגיים ועוד. הלשון הסיפורית כוללת מילים רבות במשלב לשוני גבוה, אבל ההבנה ברמת text-base מסייעת בהסקת המשמעויות שלהן, ולעתים אפשר להבין את הסיפור גם ללא הבנה מלאה של המילים. כך לדוגמה: אפשר להבין היטב את הסיפור "הצב של אורן" גם מבלי להכיר את המילה 'אצטרובלים'. בשונה מסיפור, אתגרי ההבנה של הטקסט המידעי מתחילים כבר ברמת מבנה השטח, על רקע הלשון הדחוסה והמופשטת יותר, וכן קשה יותר לייצג את המידע הגלוי, כיוון שהוא מוצג כיחידות מידע שהקישוריות ביניהן לא תמיד שקופה. ייצוג המידע נשען במידה רבה על יכולות של זיכרון העבודה. ככל שהידע הקודם על נושא הטקסט רחב יותר, כך יהיה קל יותר לייצג את המידע. במשימה שבה הקורא נדרש לענות על שאלות הנשאלות על טקסט מידעי הוא יידרש לרוב לחזור שוב ושוב לטקסט על מנת לאתר את המקום שבו יוכל למצוא את המידע המתאים.

ממדי ההבנה – מודל יישומי

ארבעת ממדי ההבנה שנוסחו במשרד החינוך מבוססים על מחקר פירלס[2] ותואמים את התובנות מהמודל של קינטש' ולעתים קרובות הם משמשים אותנו להגדרה של סוגי השאלות הנשאלות על הטקסט.

1. איתור מידע מפורש בטקסט

הממד הראשון הוא איתור מידע מפורש בטקסט והוא תואם את ההבנה ברמת ה- text-base. במטלות להערכת ייצוג התוכן במימד זה יש לאתר (בטקסט), לזהות (מבין מסיחים) ולהפיק (לכתוב) פרטי מידע הכתובים בטקסט במפורש: רעיונות ספציפיים, הסבר למושג, תיאור, מקום, זמן, מידע גרפי, קשרים מפורשים בין רעיונות. פרטי המידע יכולים להימצא במיקום ספצפי בטקסט (לוקלי), או במקומות שונים בטקסט (גלובלי). מטלה נוספת לעיבוד מידע בממד הבנה זה יכולה לעסוק בארגון מחדש של פרטי מידע מפורשים בטקסט.

2. יצירת היסקים

הממד השני הוא יצירת היסקים מן הטקסט. במהלך הבנייה של מידע מהטקסט הקורא יוצר היסקים על רעיונות וקשרים שאינם כתובים במפורש בטקסט ובכך מגשר על פערים בטקסט. לצורך יצירת היסקים הקורא פועל מעבר לאיתור, זיהוי והפקה של פרטי מידע, מעבר ל'מבנה השטח' (Surface structure). חלק מן ההיסקים מבוססים על מידע בטקסט וחלקם מבוססים על ידע רלוונטי מעבר לטקסט. על בסיס מידע בטקסט אפשר ליצור היסק על משמעות מילה או איזכור. כמו כן אפשר לסווג את היסקים לפי מיקום המידע – חלקם כוללים גישור בין פרטי מידע בטקסט הנמצאים במיקום קרוב, לדוגמא באותה הפיסקה וחלקם מבוססים על גישור בין פרטי מידע הנמצאים במיקומים שונים בטקסט. יצירת היסקים מבוססי ידע רלוונטי מעבר לטקסט מתרחשת כאשר הבנה עמוקה של מידע או רעיון הכתוב בטקסט דורשת מהקורא לקשור אותו

[2] **מחקר פירלס** (Progress in International Reading Literacy Study ובקיצור PIRLS) הוא מחקר בין־לאומי רחב היקף במערכת החינוך שבו מוערכת אוריינות הקריאה של תלמידי כיתות ד' בבתי ספר במדינות שונות. המחקר נערך על ידי הארגון הבין־לאומי להערכת הישגים בחינוך (International Association for the Evaluation of Educational Achievement ובקיצור IEA). המחקר נערך במחזוריות של אחת לחמש שנים.

לידע שיש לו בנושא (לדוגמא הבנה של תופעה בהקשר לחוקים פיזיקליים או הבנה של רגשות על בסיס תיאוריית המיינד). יצירת היסקים תומכת בבניית 'מודל הסיטואציה'.

3. פירוש, פרשנות ואינטגרציה

הממד השלישי הוא פירוש, פרשנות ואינטגרציה. מטלות בממד זה דורשות מהקורא פירוש ואינטגרציה בין רעיונות ומידע בטקסט ומעבר לו. הקורא יוצר הבנייה שלמה יותר של רעיונות הטקסט תוך קישור לידע אישי ולהתנסויות עם התוכן והרעיונות שבו. המטלות להערכת ממד זה אמורות להיגזר ממידע בטקסט עצמו. לדוגמא, כשיש תיאור של דמות המתנהגת ומתבטאת באופן מסויים הקורא מתבקש להסיק על מניעים להתנהגות ולמחשבות של הדמות ('תיאוריית המיינד'); דוגמאות למטלות נוספות הן: זיהוי או הפקה של תמת העל או המסר המרכזי, השוואה בין יחידות מידע, זיהוי או הפקה של תיאור אוירה בטקסט או רגשות של דמויות, יישום המידע בקשר אחר ו/ או בעולם האמיתי.

4. הערכה וביקורת

הממד הרביעי הוא הערכה וביקורת. ממד זה מיצג מַעֲבָר מהבניית המשמעות של הטקסט לחשיבה ביקורתית על הטקסט (מטה־טקסטואלי). מטלות להערכת ממד זה כוללות פעולות כלהלן: שיפוט על בהירות הטקסט, זיהוי התרומה או התפקיד של רכיבי הטקסט, זיהוי חוסר במידע, שיפוט של התנהגותאו פעולה, הערכת היתכנות של הארועים במציאות, הערכה של מידת התאמה בין כותרת לתוכן, הערכה של רכיבים לשוניים (כמו מטפורות) הבנת נקודת המבט של הכותב.

תיהלוך ההבנה דרך ממדי ההבנה הללו מאפשר לקורא ליצור ייצוג מנטלי של הטקסט הנקרא.

[להמשגת **ממדי ההבנה** בתוכנית הלימודים ראו: **הבנה והפקה של טקסטים מסוגות שונות – מודל הוראה הוליסטי**]

הפקת טקסט דבור וכתוב

הדיון ביכולות הפקת הטקסט מופיע בכמה חלקים בתוכנית: בפרק "ידע לשוני" מתוארים הכישורים הלשוניים העומדים בבסיס היכולת להפיק טקסטים; בפרק "כישורי השיח'' מתוארות יכולות הפקת השיח המורחב בצד מנגנוני השיחה והדיאלוגיות בשיחה, ובפרק "רכישת הקריאה והכתיבה" מתוארים הטקסטים הראשונים שילדים כותבים כבר בגיל הגן מנקודת המבט של התהליכים הבסיסיים של הפקת הכתב והכתיב. אף שהמחשבה על טקסט מעלה בדמיוננו טקסט כתוב, התוכנית עוסקת בתקופה שבה יכולות הכתיבה רק מתהוות, ובמקביל, השליטה בשיח הדבור מגיעה לרמת בשלות גבוהה וטובה, והיא מהווה תשתית רחבה להפקה של טקסטים כתובים. מהסיבה הזו, הפרק מתאר את יכולות ההפקה של שתי האופנויות – הדבורה והכתובה. הפקה של טקסטים דבורים וכתובים נשענת על כישורים לשוניים וקוגניטיביים דומים, אך לכל אופנות תהליכי הפקה הייחודיים לה. נפתח בתיאור הכישורים המשותפים העומדים בבסיס הפקת הטקסט הדבור והכתוב, ונמשיך בתיאור ההבדלים שבין האופנויות.

הכישורים העומדים בבסיס הפקת טקסטים דבורים וכתובים

ראשיתו של תהליך ההבעה הוא בתוכן וברעיונות שהדובר או הכותב רוצה להעביר. התוכן יכול להיות למשל חוויה אישית, סיפור בדיה הנשען על יצירתיות ודמיון, מידע הנשען על ידע עולם או דעה שהדובר רוצה למסור. הרעיונות או התוכן מתורגמים למבעים, ולשם כך נדרש ידע לשוני תואם גיל, המאפשר לבחור את המילים המתאימות, לשבץ אותן במבנים המורפולוגיים והתחביריים הנכונים ולקשור בין המבעים כך שתיווצר יחידת שיח לכידה. הידע הלשוני הופך משמעותי עוד יותר במעבר לכתיבה, מכיוון שהדרישות הלשוניות עולות והן מאתגרות את הכותב במידה רבה יותר מאשר את הדובר. הלשון המאפיינת את הכתיבה מתבססת במידה רבה על הלמידה מתוך הטקסטים הכתובים, כך שיכולות הקריאה ממלאות תפקיד חשוב ומרכזי בביסוס הידע הלשוני–האורייני. אל הידע הלשוני וגיבוש הרעיונות מצטרפות יכולות הפקת הכתב והכתיב (במקרים של הפקת טקסט כתוב). יכולות הפקת הכתיב מתפתחות בד בבד עם רכישת הקריאה – ככל שהכתיבה שוטפת יותר, כך הכותב יכול להפנות את משאבי הקשב ליצירת התוכן ולניסוחו.

הפקת הטקסט לא מתקיימת בחלל ריק, אלא בהקשר חברתי־תקשורתי, ולשם כך הדובר או הכותב צריכים להתאים את המבנה הרטורי למטרותיו התקשורתיות, כך שישאיר את הרושם המתאים אצל המאזין או הקורא. בתוך זאת, בהפקת טקסט דבור, הדובר צריך להיות מודע להיבטים של הדיאלוגיות בשיחה (ראו על כך בפרק "כשירות תקשורתית ברמת השיח"), ובכתיבה הוא נדרש להיות מודע לפערים שעליו להשלים, לאור זאת שהכותב והקורא אינם נמצאים בהקשר משותף. ולבסוף, הפקה של טקסט, בין אם הוא דבור ובין אם הוא כתוב, נתמכת בוויסות עצמי ובתפקודים ניהוליים שכוללים שמירה על קשב, זיכרון עבודה, ויכולות של תכנון, בקרה וגמישות מחשבתית. אלה משמעותיים עוד יותר בתהליך הכתיבה, המאפשר במידה רבה יותר תהליכי תכנון ובקרה, כפי שיתואר בסעיף הבא.

[להמשגת **ממדי ההפקה** בתוכנית הלימודים ראו: **הבנה והפקה של טקסטים מסוגות שונות – מודל הוראה הוליסטי**]

התהליכים היחודיים להפקה של טקסט דבור וטקסט כתוב

השפה הדבורה היא מכשיר החשיבה הראשוני של הילד, והיא ערוץ התקשורת הטבעי לילדים ולמבוגרים. בהקשר של אינטראקציה דבורה המשתתפים בשיח נמצאים לרוב באותו ההקשר ויכולים להישען בשיחה על ההקשר המשותף; הם יכולים לברר אי־הבנות והם נעזרים באמצעים תקשורתיים לא מילוליים: שפת גוף, הבעות פנים ואינטונציה (הנגנה של הדיבור), המאפשרים להעביר את הכוונות התקשורתיות באופן מיטבי. מכיוון שכך, נהוג לומר שלשיח הדבור כוח אקספרסיבי (הבעתי) משמעותי. בצד זאת, הפקה של השיח הדבור נעשית תמיד תחת אילוצים של חלון תיהלוך צר: הדובר צריך בו־זמנית גם לנסח את מחשבותיו וגם להצליח להעביר אותן באופן ברור ומעניין. גם המאזין מפענח את המידע בחלון תיהלוך צר: הוא נדרש להישען על הזיכרון המילולי ולעבד את המידע תחת אילוצי הזמן של זיכרון העבודה. השילוב של האמצעים הלא מילוליים, ההקשר המשותף וחלון התיהלוך הצר מובילים לכך שהשיח הדבור יהיה לרוב בלשון פשוטה למדיי : משפטים קצרים ולא מורכבים, מבנים מורפולוגיים פשוטים ואוצר מילים יום־יומי. בנוסף, השיח מועבר לעתים קרובות באופן לא שוטף, כולל מילות פקק המאפשרות את

ארגון המחשבות (כמו – א..א..א..), התחלות של מבע הנקטעות או חיפוש מילים תוך כדי ההפקה.

כתיבה, בשונה מדיבור, נעשית בחלון תיהלוך רחב יותר המאפשר לבחור את קצב הכתיבה, לעצור, לחשוב, לתקן, לשנות, לערוך ושוב לכתוב. כותבים שונים מנצלים באופן שונה את יתרונות התכנון והבקרה, שחלון התיהלוך הרחב מאפשר, והֶקשרים שונים מציבים אילוצים שונים. לדוגמה: יש הבדל בין סיכום שנעשה תוך כדי הרצאה, תשובה במהלך מבחן או כתיבה של עבודה. גם כאשר הכותב אינו מבקר את הכתיבה שלו, עצם המעבר מדיבור לכתיבה מייצר טקסט שונה – חוסר השטף והמבעים הקטועים המאפיינים את הטקסט הדבור יוחלפו ביחידה רציפה. בנוסף, בכתיבה, לא עומדים לרשותו של הכותב האמצעים הלא מילוליים המשרתים היטב את הדובר, והוא נדרש להעביר את הכוונות התקשורתיות באמצעים מילוליים בלבד, כך שהטקסט נעשה בהכרח דחוס יותר מבחינה לשונית. ולבסוף, חלון התיהלוך הרחב מאפשר לייצר מבנים לשוניים מורכבים, הכוללים משפטים ארוכים ומורכבים, מבנים מורפולוגיים גבוהים: מבנים חבורים (לדוגמה: "האֵם שבה לביתה וגוזליה מאחוריה") ושימוש באוצר מילים ממשלב גבוה. כל אלה, כמובן, מתפתחים בהדרגה יחד עם ביסוס היכולות הבסיסיות של הקריאה והכתיבה ועם התרחבות הידע הלשוני. נהוג לומר, שמן הרגע שהכותב מתחיל לכתוב, הטקסט מתחיל לקבל "חיים משל עצמו", והרעיונות, שאיתם הכותב התחיל את התהליך, מתגבשים ומתפתחים תוך כדי הכתיבה בקשרים ספירליים. זאת הסיבה שמייחסים לכתיבה "כוח רפלקסיבי", והדבר נכון לכתיבה של סוגות שונות, למשל בנייה של סיפור או הצגת עמדה בנושא מסוים.

מהשיח המורחב הדבור אל השיח המורחב הכתוב

ברצף שבין שיחה, המתקיימת לרוב בערוץ הדבור (אם כי כיום אנחנו "משוחחים" באמצעים כתובים למשל ווטסאפ ורשתות חברתיות), ובין הפקה של טקסט רציף המתקשרת יותר לערוץ הכתוב, נרצה להציב את הזרקור על **השיח המורחב**, הרלוונטי במיוחד לתקופה שבה התוכנית עוסקת, ומקבל מקום מרכזי בפרק "כשירות תקשורתית – כישורי שיח מורחב". נזכיר, שהמונח 'שיח מורחב' דבור או כתוב מתייחס לשיח המצרף מספר מבעים לכדי טקסט לכיד שבו כל מבע

מתקשר לקודמו והוא בעל מטרה תקשורתית־חברתית נתונה (בלום קולקה וחמו, 2010). השיח המורחב הדבור יכול להיות הרצאה, נאום או מונולוג במחזה, והוא גם יכול להיות חלק משיחה, כאשר אחד הדוברים נוטל תור לפרק זמן מסוים ומספר על חוויה שעבר או מביע בהרחבה את עמדתו לגבי נושא מסוים. מצבים אלה מאפיינים יותר את השיח בגן או בכיתה, וכפי שנכתב בפרק "כשירות תקשורתית – כישורי שיח מורחב": ילד יכול לספר מה היה בטיול עם משפחתו בסוף השבוע. הסיפור יכול להיווצר רק על ידי הילד או עם מעורבות של הגננת או המורה או ילדים אחרים אשר משתתפים בשיחה. במקרה כזה נוצרת בנייה משותפת של יחידת השיח (co–construction) והסיפור מתפתח, מתרחב ונעשה עשיר יותר כתוצאה מהתמיכה שבני השיח מספקים במהלך השיחה.

השיח המורחב בגן ובשנות בית הספר המוקדמות יכול להיות מסוגים שונים: ילדים יכולים לספק הסברים, למשל על איך משחקים במשחק הזיכרון או איך מכינים מיץ תפוזים, הם יכולים לדווח על חוויה שחוו, לשחזר סיפורים או לבנות סיפורים דמיוניים. המחקר של ברמן ושן (1997) מתאר את התפתחות היכולת לספר סיפור דבור על פי תמונות רצף. ממצאי המחקר מראים שבני החמש מכירים היטב את הסכמה הסיפורית. הילדים הפיקו סיפורים מקושרים שהכילו את רכיבי הסיפור, אבל הסיפורים כללו מעט מאוד הרחבות, ובעיקר תֵּאוּרִיוֹת, והקשרים שבין אירועי הסיפור היו בעיקר טמפורליים (ואז, ואחר כך). תלמידי כיתות ד הפיקו סיפורים בשלים למדיי, שכללו גם הרחבות תיאוריות ופסיכולוגיות, והאירועים היו מקושרים באופן שהביע לא רק את רצף האירועים אלא גם את הקשרים הסיבתיים שביניהם. נסכם ונאמר שהשיח המורחב הדבור לסוגיו וסוגותיו מתפתח ומתגבש בגיל הגן וממשיך ומשתכלל לאורך מעגל החיים, וחשוב להמשיך ולטפח זאת. בנוסף, השיח המורחב הדבור מהווה את התשתית להפקה של טקסטים כתובים, ואפשר להגדירו 'הגשר אל הכתיבה'.

במחקר שליווה את מבדק הכתיבה מכיתות א עד ו (ראמ"ה ומשרד החינוך), אפשר לעקוב אחר התפתחות יכולת הכתיבה של טקסטים מסוגים שונים וסוגות שונות. בחרנו כאן להדגים זאת דרך התפתחות היכולת לכתוב סיפור על חוויה אישית של תלמידים מכיתות א עד ד. כבר בסוף כיתה א ילדים כתבו טקסט סיפורי או תיאורי. מכיוון שעיקר משאבי הקשב שלהם בשלב זה מופנים לתהליכים בסיסיים של הפקת הכתב והכתיב, הטקסטים שכתבו אינם משקפים את יכולות השיח

שלהם. הטקסטים מצומצמים למדיי, לאקוניים, ונראים לעיתים קרובות כרשימה מקוטעת ולא רציפה. לדוגמה: "אני ודוד שלי אוהבים להיכנס לים ושחינו בים ולאסוף צדפים[3]" או "יש לי משחק דוב חמוד מאוד ואני מאוד אוהבת את המשחק שלי יש לו חוט על הצוואר הדוב שלי קטן מאוד ובלי הדוב שלי אני לא יכולה לישון". במהלך כיתה ב, הכתיבה נעשית שוטפת יותר, אבל עדיין משאבי קשב רבים מוקדשים לתהליך הפקת הכתב והכתיב, כך שהטקסט הדבור יהיה לרוב עשיר יותר מזה הכתוב. עם זאת, כבר בשלב ראשוני זה אפשר לראות כיצד עצם מעשה הכתיבה מַכְתִּיב טקסט מאורגן, כמו לדוגמה הסיפור: "פעם אני הלכתי למטבח ופתחתי את הארון במטבח והפלתי את הכל וגם תפוחי אדמה על הרצפה ואמא ואבא היו בהלם". בכיתות ג ו–ד הכתיבה נעשית שוטפת, ועיקר משאבי הקשב מופנים ליצירת התוכן. בנקודת זמן זאת אפשר להתחיל לראות את הערך המוסף של הכתיבה, המאפשרת לפתח את הסיפור ולארגן אותו. לדוגמה: הסיפור הקצר שכתבה תלמידת כיתה ד: "סיפור מצחיק: היום קמתי בבוקר ללימודים, וראיתי שאין אף אחד בבית, ואז מישהו דפק בדלת, והתחלתי לפחד, התקשרתי לאמא שלי היא לא ענתה, פשוט פתחתי וזה היה סבא שלי". הסיפור אומנם תמציתי, אבל מציג את ההתרחשות באופן לכיד וזורם, כך שאפשר בקלות לעקוב אחר הדברים. עם העלייה בגיל, הכתיבה נעשית מגובשת ועשירה יותר, והיא משתמשת יותר ויותר במבנים לשוניים המאפיינים את הלשון הכתובה. יכולות הכתיבה יתרחבו גם למגוון רחב יותר של סוגות, ובמיוחד הסוגה המידעית–עיונית שהיא כאמור סוגת הלימוד המרכזית.

סוגה והפקת טקסט

הבדל מרכזי בין כתיבה של סיפור לכתיבה של טקסט מידע הוא מקור הידע. בעוד שטקסט סיפורי יכול להישען על חוויות של הכותב ו/או על יצירתיות ודמיון, הטקסט המידעי – כשמו כן הוא – מחייב את הכותב לגשת למלאכת הכתיבה כשהוא מצויד בידע. הידע יכול להיות ידע עולם ו/או ידע לימודי. מבחינה התפתחותית ילדים נחשפים לסוגה הסיפורית הרבה לפני שהם נחשפים לסוגה המידעית, כך גם בהפקה – ילדים מפיקים סיפורים מגיל צעיר מאוד, אך מתנסים מעט בהפקה של טקסטים מידעיים בגיל הגן. לכתיבה של הטקסט הסיפורי מספר יתרונות נוספים: הכתיבה

[3] הסיפורים שמודגמים כאן כתובים בדיוק כפי שנכתבו במקור מבחינת השפה והפיסוק אך לא מבחינת הכתיב.

נשענת על סכמה מוכרת, ויצירת הקישוריות בין האירועים השונים מתבססת בעיקר על קשרים טמפורליים וסיבתיים. לעומתה, יחידות המידע בטקסט המידעי יכולות להיות מאורגנות בדרכים שונות ומקושרות באמצעים שונים, ויצירת הקישוריות בין הרעיונות או יחידות המידע נשענת לרוב על מבנים תחביריים מורכבים ועל אמצעי קישוריות שהם "מתוחכמים" יותר בהשוואה לאלה המאפיינים את הסיפור. בחירת המילים – הכתיבה הסיפורית מאפשרת להשתמש במגוון רחב יותר של מילים היכולות לנוע בין מילים כלליות ממשלב יום־יומי (לדוגמה: הגנב, שכמעט נתפס, ברח במהירות) או ממשלב מילוני גבוה יותר (לדוגמה: הגנב, שכמעט נתפס, נס על נפשו). הכתיבה המידעית, העוסקת בתופעות ובמידע מופשט, דורשת שימוש מדויק יותר במושגים. כל אלה הופכים את הכתיבה של הטקסט המידעי למאתגרת יותר מכתיבת טקסט סיפורי. לכך יש להוסיף את העובדה שהפקה של סיפור היא טבעית ונעשית כחלק מהיום־יום, לעומתה הפקה של טקסט מידעי נעשית בהקשרים לימודיים יותר, ואולי חווייתיים ומהנים פחות עבור הכותבים.

שונות בין אישית בקרב דוברים וכותבים

ההבדלים הבין־אישיים ביכולות הפקת הטקסט הדבור והכתוב אינם נובעים רק מהבדלים בכישורים וביכולות העומדות בבסיס הדיבור והכתיבה, אלא הם נקשרים להיבטים נוספים, שחשוב לקחת אותם בחשבון ולהיות מודעים להם. ההבדלים יכולים לנבוע מדפוסים וסגנונות אישיותיים שונים, לדוגמה: אלה המעדיפים להיות תמציתיים ועניינים לעומת אלה האוהבים להרחיב בדיבור, ומהיבטים רגשיים, למשל דוברים בעלי ביטחון תקשורתי רב, האוהבים לשתף את האחרים ברעיונות או בחוויות שלהם, לעומת דוברים החשים פחות נוח לשתף או לדבר בקבוצה. כאן אפשר לתאר גם שונות תוך אישית לדוגמה: תלמיד שפחות משתתף בשיח הכיתתי, אבל מביע את עצמו היטב בכתב. בצד הסגנונות האישיותיים וההיבטים הרגשיים, ישנם גם הבדלים בכישורים הלשוניים־קוגניטיביים, ביכולות הפקת הכתב והכתיב ובתפקודים הניהוליים. אלה יכולים להסביר את ההבדלים בביטחון התקשורתי, אך לעתים הם עומדים בנפרד מהם. בין הילדים יהיו כאלה שהם יצירתיים ובעלי דמיון מפותח ויספרו סיפורים נפלאים, לעומתם אלה שיעדיפו להפיק טקסט מידע ולהסביר על נושא שהם מתעניינים בו, ויש את אלה שיתקשו לייצר את הרעיון או התוכן. קשיים בשפה עשויים להגביל את היכולת להביא לידי ביטוי את הרעיונות או

את ידע העולם, וליצור שונות נוספת, ולכך מצטרפות יכולות הפקת הכתב והכתיב שייצרו שונות בקרב הכותבים. ויסות עצמי מוצלח ותפקודים ניהוליים טובים יכולים להוות גורמים מגינים ותומכים, ולחילופין, תפקודים טובים פחות עשויים ליצור קשיים או להעצימם. קושי באחד או יותר מכל אלה עשוי לגרור הימנעות מהשתתפות בשיח דבור ו/או הימנעות מכתיבה וליצור מעגל הימנעות ההולך ומתעצם. בהקשר של הכתיבה – המאמץ הכרוך בהפקת הכתב והכתיב בשנים הראשונות לרכישה עשוי ליצור רתיעה מכתיבה ורגשות שליליים כלפיה, והתחושות האלה ילכו ויגברו אם הכותב לא ימצא על מה לכתוב ו/או יתקשה לנסח את דבריו או ירגיש שהתוצר שהפיק אינו מספיק טוב.

לסיכום, יכולות הפקת הכתב והכתיב מתהוות ומתבססות בגיל הגן ובשנות בית הספר היסודי המוקדמות, וכל עוד הכתיבה אינה שוטפת, משאבי הקשב המופנים לתהליכים הבסיסיים של הכתיבה מגבילים את יכולת ההפקה של הטקסט הכתוב. בשנים אלה, השיח הדבור מגיע לרמת בשלות גבוהה ומהווה את ערוץ הביטוי המרכזי של הילדים, והטקסט הדבור שהילד יפיק יהיה לרוב עשיר ורחב יותר מהטקסט הכתוב. יכולות השיח הדבור ממשיכות ומשתכללות לאורך מעגל החיים, וטיפוחן במסגרת הבית ספרית היא מטרה חשובה, ובמיוחד בשנים הראשונות, שבהן השיח הדבור המורחב הוא גשר אל הכתיבה. יכולות טובות של שיח דבור יבואו לרוב לידי ביטוי בכתיבה עשירה יותר, והתנסויות הכתיבה ימשיכו וישכללו את השיח הדבור.

כתיבה היא משימה אוריינית מורכבת מאוד ואולי אף המאתגרת ביותר מבין היכולות האורייניות. היא נשענת על מגוון רחב של כישורים ומזמנת שונות רחבה, שאינה תלויה אך ורק בכישורי הכותב. האתגר שמציבה מטלת הכתיבה לתלמידים צעירים כמו גם בוגרים הופך אותה לעיתים קרובות לפעילות המרתיעה את התלמידים והם מנסים להימנע ממנה או לצמצמה ככל האפשר, מה שמציב אתגר לא פשוט בפני המורים**.** התפיסה המוצגת בתוכנית היא שהדרך העיקרית לקידום הכתיבה היא לזמן ולייצר הזדמנויות כתיבה מוצלחות. ככל שהתלמידים יחוו חוויות של הצלחה בכתיבה הם ימנעו פחות ויתנסו יותר בכתיבה. התנסויות כתיבה רבות הן המפתח העיקרי לקידום הכתיבה. בהתאמה למודל RAND, שאיתו פתחנו את הפרק הזה, חוויית כתיבה מוצלחת היא במקרים רבים תוצר של האופן שבו היא נעשית. בהקשר הבית ספרי, ככל שהכתיבה נעשית

בהקשר טבעי, ככל שהכותב מגיע למשימה כשהוא יודע על מה יכתוב, וככל שהתגובה לכתיבה היא אמיתית ומתייחסת לתוכן הדברים, כך הכותבים עשויים לחוש שהכתיבה שלהם משמעותית לעצמם ולסביבתם. הפעילויות בפרק זה מדגימות כיצד אפשר לקדם הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים במשימות מהנות ומסקרנות הקושרות בין ההבנה וההפקה ובין שיח דבור וכתיבה.

הערכה התפתחותית כבסיס לתכנון ההוראה

הרציונל התיאורטי לתהליכי הערכה ולמיפוי

הקניית מיומנויות אוריניות טובות לילדים היא מורכבת, בשל השונות הגבוהה בין התלמידים כמעט בלתי־אפשרי להתאים תוכנית אישית עבור כל ילד בהקשר הכיתתי. עם זאת, ובהתאם לספרות המחקר, תהליכי הערכה המלווים במיפוי קבוצתי ופרטני יקנו לגננות ולמורים את היכולת להתבסס עליהם בבחירת כלים פדגוגיים־יישומיים המתאימים לקבוצה כולה ולכל ילד בנפרד. ישומו היעיל של הליך הערכה בתחומים של שפה ואוריינות אמור להיות מלווה בהכשרה לניתוחו ולהבנתו.

מיפוי – משמעו קביעה של רמת ההישגים במדדים מוגדרים ביחס לנורמה או ביחס למדגם מסוים. מדדי מיפוי משתנים ביחס לתחום הנמדד ורמת ההישגים יכולים להיות מוצגים ברמה קבוצתית או פרטנית (Papadopoulou & Goumas, 2018) באמצעות מספרים או קריטריונים איכותניים.

בגיל הגן נוצרת התשתית הלשונית, הקוגניטיבית והרגשית לרכישת הקריאה והכתיבה. <u>בידי הגננות ישנם אמצעים להערכה איכותנית של תפקוד הילדים</u>, ולפי הערכה זאת הן מקדמות את הילדים. חלק מהילדים מופנים להערכה מעמיקה יותר של גורמים פרא־רפואיים, למשל מרפאות בעיסוק או קלינאיות תקשורת. חלקם מופנים להערכות פסיכולוגיות, במיוחד למיפוי בתחום קוגניטיבי ולמתן תמונה רגשית.

עם כניסה למסגרת של הוראה פורמלית של קריאה וכתיבה נאמוד את התקדמות הילדים בהתאם לקריטריונים שנקבעו במשרד החינוך. לצורך כך פותחו כלים להערכת הקריאה והכתיבה בכיתות א ובכיתות ב – בצמתמי הערכה שונים, באמצעות כלי הערכה פורמליים ובהערכה המשולבת בלמידה.

הוראת הקריאה אמורה לקדם את הלומדים ברכיבי בסיס של דיוק ושטף בפענוח ובכתיב. מורים אמורים ללמד ילדים לקרוא באופן מדויק ושוטף לפי הפרוזודיה המתאימה, יכולות אשר מאפשרות הבנה טובה יותר (Allington & Johnson, 2000). נוסף על השטף, הוראת הבנת

הנקרא קשורה בהוראת אוצר מילים (Perfetti, Wlotko & Hart, 2005) ובהקניית אסטרטגיות שמטרתן לסייע להפיק מטקסטים מסוגות שונות מידע ברמות שונות: איתור מידע מפורש; היסקים מבוססי טקסט והיסקים מבוססי ידע של הקורא מעבר לטקסט; ואינטגרציה בין תוכן הטקסט לידע זה. לפיכך מרבית המדדים המוצגים בספרות כמדדים המשמשים למיפוי בתחום הקריאה והכתיבה, מעריכים את הדיוק והקצב בקריאה, את ההבעה בכתב ואת הכתיב, את המודעות הפונולוגית, את הידע המורפולוגי ואוצר המילים והיכולת להפיק מידע מטקסטים מושמעים ונקראים (Suarez, Sanchez, Jimenez & Anguera, 2018).

בתוכנית הלימודים מוצגים שלבים התפתחותיים בתחומי האוריינות וכלים להערכתם. באמצעות מיפוי התפקוד של הילד בהתאם לשלב התפתחותי תוכל הגננת או המורה לבחור מהן הפעילויות המתאימות כדי לקדם את הילד. לקבלת מידע על רמת התפקוד של הילדים כמה יתרונות, הן עבור הילד והן עבור הגננת והמורה: א) יש תמיכה רחבה בכך שהישגיהם של ילדים המגלים עיכוב התפתחותי משתפרים כאשר למלמדיהם יש מידע מדויק על תפקודם. ב) הוכח כי יישום שיטתי של תהליך הכולל מיפוי, התערבות והערכת התקדמות של התלמידים מוביל לשיפור בקריאה (Fletcher & Vaughn, 2009; Vellutino, 1991).

גורם נוסף התורם ליעילות ההוראה ונמצא בספרות הוא תחושת המסוגלות העצמית של המורה (Bandura, 1997; Eccles & Roeser, 1999; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). תחושת המסוגלות של גננות ומורים מועצמת כאשר הכשרתם הבסיסית או המתמשכת כוללת רכישת ידע דיסציפלינרי ספציפי ועדכני. היכולת להבין את הרציונל התיאורטי למיפוי, להשתמש בנתוני המיפוי וליישם פדגוגיה מבוססת מחקר, תורמת לתחושת המסוגלות של הגננת והמורה, ולפיכך גם להוראה יעילה יותר (Eccles & Roeser, 1999; Joshi, Washburn & Kahn–Horowitz, 2016; Madon, Willard, Guyll & Scherr, 2011; Palmer, 2006).

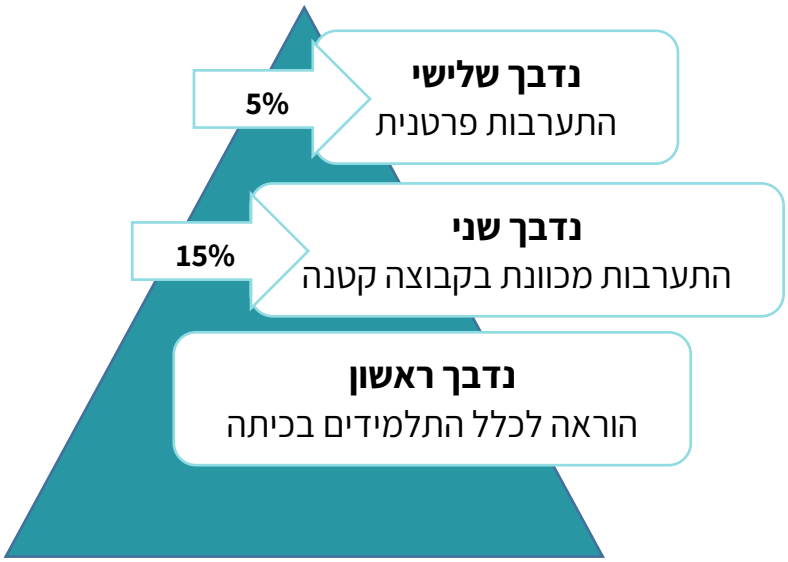
הערכה מעגלי הוראה בהתאם ל"מודל התגובה להתערבות"

תלמידים שונים זקוקים להוראת מיומנויות שונות בנקודות זמן שונות בהתפתחותם. תמיכה מוגברת בתחומי מיומנויות האורייניות הבסיסיות והתערבות מוקדמת יכולה לשנות את העתיד החינוכי של תלמידים מתקשים (Blachman et al., 2014; Wolff, 2016). לפי מודל ה'תגובה

להתערבות' (Response to Intervention – RTI) (ליפקה, Fletcher & Vaughn, 2009; 2012 Fuchs & Vaughn, 2013), המענה לתלמידים מתקשים מושג באמצעות התאמת ההוראה בכיתה לשלושה נדבכים (Tiers) – ובחינת התקדמותם, בעקבות ההוראה, מנדבך נמוך לגבוה יותר (ראו תרשים: **מודל התגובה להתערבות**).

מודל ה"תגובה להתערבות" RTI

הוראה מותאמת לפי מודל ריבוד המענים בשלושה נדבכים

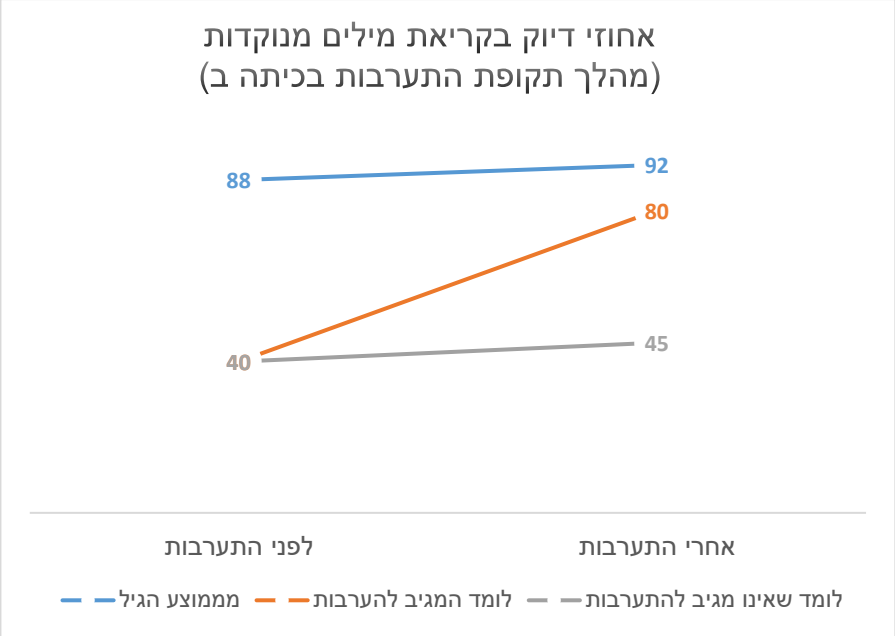


<u>נדבך ראשון</u> – תהליכי ההוראה והלמידה מכוונים לקידום הישגיי כלל התלמידים בתחום האקדמי והחברתי־רגשי. ברמה זו מוקנים ידע ומיומנויות, המהווים תשתית להתפתחות תקינה של מיומנויות אקדמיות ויכולות רגשיות. הוראה זו תורמת ללמידה יעילה הן של תלמידים שהתפתחותם נורמטיבית והן של תלמידים בעלי עיכוב מסוים. מענה בנדבך הראשון צפוי לתת מענה לכ־80–90 אחוז מהתלמידים.

<u>נדבך שני</u> – כולל מניעה ראשונית ובמסגרתה מיושמות תוכניות התערבות עבור תלמידים אשר אותרו בתהליכי סינון ראשוניים כבעלי פערים בתפקוד האקדמי. נצפה כי 5–15 אחוז מילדי כיתה יאותרו לקבלת מענה בנדבך זה.

נדבך שלישי – כולל מניעה שניונית, והוא מבוסס על הוראה פרטנית או קבוצתית המלווה בתהליכי התערבות אינטנסיביים ובמעקב. רמה זו מיועדת עבור 1–5 אחוזים מהתלמידים, אשר לא התקדמו באופן מספק לאחר התערבות ברמה השנייה. על פי מודל התגובה להתערבות, ההוראה ניתנת על בסיס מיפוי והערכה דינאמית. בהתאם לתוצאות המיפוי תהליכי ההוראה והלמידה מושקעים בכיתה לכלל התלמידים, ומוקצים משאבים נוספים לריבוד של מענים לתמיכה בתלמידים המראים פערים המתקשים לסגור אותם במסגרת הלמידה בכיתה. המענים הניתנים לתלמידים אלה, במסגרת השעות הפרטניות ובמסגרת הקבוצה הקטנה, כוללים מבוססים על עקרונות ההוראה המותאמת – התאמת תהליכי ההוראה והלמידה לצורכי התלמידים וכן התאמת חומרי הלמידה ללמידה פרטנית וללמידה בקבוצה קטנה.

התקדמות בהישגים, פירושה הוא שהתלמיד מגיב להתערבות, כלומר הוא משפר את הישגיו ביחס להישגיו לפני ההתערבות ואף מצמצם את הפער בינו לבין בני גילו. אי־תגובה להתערבות מתבטאת במצב שבו הלומד אינו משפר את הישגיו לא יחסית לעצמו ולא יחסית לבני הגיל (ראו תרשים להדגמת שינויים באחוזי דיוק בקריאת מילים).



תוכנית הלימודים החדשה להוראת השפה והאוריינות מציגה שלבים התפתחותיים ברכיבי השפה והאוריינות. הגננת והמורה יכולות לאתר את השלב ההתפתחותי שבו נמצא הלומד ולהעריך את מיקומו בנדבכים בהתאם לשיקולי הדעת השונים: האם הוא זקוק להוראה רגילה במסגרת הגן או הכיתה? האם הוא זקוק לתמיכה במסגרת הקבוצה הקטנה? או האם הוא זקוק להתערבות פרטנית לצורך סגירת פערים.

כלים להערכה בגן ובכיתות א–ב

גיל הגן

מבטים: מסתכלים בסביבה טבעית על ילדים, חוברת הדרכה לעריכת תצפיות בגנים להיכרות מעמיקה עם ילדים, משרד החינוך, אגף א' לחינוך לגיל הרך, 2016.

שאלון עוגן לגני ילדים – כלי תצפית דיגיטלי לגננת, אגף א' לחינוך לגיל הרך, 2023.

כיתות א

"הפרופיל האורייני" – כלי ליצירת פרופיל אורייני בתחילת כיתה א, הפיקוח על הוראת העברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית, 2025

מבדק קריאה וכתיבה לכיתה א – כלי לניטור שליטתם של תלמידיהם במיומנויות של קריאה וכתיבה, הרשות הארצית למדידה ולהערכה, 2014 (מדריך למורה)[4]

מבדק הכתיבה לכיתה א – כלי להתבוננות בשיח הדבור ובשיח הכתוב

"פרופיל הקריאה" בכיתות א, הפיקוח על הוראת העברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית, 2025

כיתות ב

מבדק בעברית לכיתה ב – הבנת הנקרא, הבנת הנשמע, שטף קריאה, ידע אלפביתי, 2014 (מדריך למורה)[4]

מבדק הכתיבה לכיתה ב – ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה ולהערכה, האגף לחינוך יסודי, המזכירות הפדגוגית, 2019

[4] המבדק לא זמין בגרסה דיגיטלית. עותקים של המבדק כמספר התלמידים יישלחו לבתי הספר בתחילת השנה.

מבדק "קול קורא להערכת שטף הקריאה", הפיקוח על הוראת העברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית, 2021

מבדק תנופה דיגיטלי להערכת שטף הקריאה, הפיקוח על הוראת העברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית וראמ"ה, הרשות הארצית למדידה ולהערכה, 2025

משימות להערכת הקריאה – אוריינות קריאה

מפרט הכלים להערכת אוריינות קריאה וכתיבה מתפרסם מדי שנה בחוזר המפמ"ר. חוזרי המפמ"ר זמינים בפורטל בשולחן המפמ"ר.

"הפרופיל האורייני" בכיתות ב-ו, הפיקוח על הוראת העברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית, 2025.

הפדגוגיה של הוראת השפה העברית בגן ובכיתות א–ב

תוכן עניינים

כשירות תקשורתית – יעדים ופעילויות המקדמות את השגתם בתחום הידע הלשוני

וכישורי השיח

רכישת הקריאה והכתיבה – יעדים ופעילויות המקדמות את השגתם

הבנה והפקה של טקסטים מסוגות שונות – מודל הוראה הוליסטי

הוראת השפה העברית בכיתה א

הוראת הספרות בבית הספר היסודי [יפורסם בקרוב]

כלים להערכה בגן ובכיתות א–ב

נספחים להרחבת תשתית הידע התיאורטית

מודל אינטגרטיבי־דינמי להתפתחות אוריינית – מיכל שני

התפתחות השפה והאוריינות נשענת על מגוון כישורים של הפרט, אפיוני הסביבה ומאפייני השפה שבה היא מתפתחת, הנמצאים באינטראקציה ביניהם. המודל של קים (Kim, 2022) מציג את השילוב של המיומנויות, הידע וההיבטים הסביבתיים והרגשיים הקשורים בהתפתחות אוריינית.

קריאה וכתיבה הן יכולות מובחנות זו מזו, ולצד זאת קשורות האחת בשנייה ומתפתחות על בסיס מיומנויות וידע – הן משותפים והן ייחודיים, הנמצאים באינטראקציה ביניהם. המודל מניח כי התפתחות אוריינית מתרחשת על בסיס אינטראקציה בין משתנים ביולוגיים (גנטיים) לבין הסביבה. במודל מוצגים הרכיבים ההיררכיה בהתפתחותם וכן הקשרים האינטראקטיביים והדינמיים ביניהם. התפיסה הרעיונית של המודל והמושגים הנכללים בו תרמו לתוכנית הלימודים הנוכחית. למודל של קים מצורפת הרחבה מושגית ובתוכנית נעשה שימוש במושגים אלה. יש לציין כי החוקרת מציעה כי מודל זה ישמש גם להבנת לקויות התפתחותיות בתחום האורייני כאשר אפשר למפות את החסכים ברכיביו על מנת להבין את השפעתם על התפקוד האורייני (ראו תרשים: **מודל אינטראקטיבי־דינמי להתפתחות אוריינית**).

המודל בנוי על ההנחה כי בהתפתחות האוריינית קיימת היררכיה, כאשר תהליכים אורייניים מסדר גבוה ברמת השיח – הבנה והפקה של טקסטים – תלויים בהתפתחות רכיבים שונים של השפה, ידע, קוגניציה (תהליכים בסיסיים ותהליכים מסדר גבוה), יכולות פענוח מילים, כתיב, והיבטים רגשיים וחברתיים. המודל מאורגן על פי גודל יחידות השפה (linguistic grain sizes): שיח, משפט, מילה ותת־מילה ומול כל יחידה מוצגים התהליכים המעורבים בה. ברמה הגבוהה בהיררכיה ישנן מיומנויות שיח:

1. **בשפה דבורה** – הבנה של שיח דבור (הבנת הנשמע) והפקה של שיח דבור (הבעה בדיבור).
2. **בשפה כתובה** – הבנה של שיח כתוב (הבנת הנקרא) והפקה של שיח כתוב (הבעה בכתב).

רמת השיח נתמכת בתהליכים קוגניטיביים ויכולות ויסות מסדר גבוה, למשל: היסק, הפשטה, נקיטת עמדה, הצבת מטרות, ניטור, חיזוק עצמי, אסטרטגיות לתהליכי הפקת משמעות מטקסט

דבור וכתוב. רמת המשפט נתמכת במיומנויות ברמת המילה ובידע תחבירי. רמת המילה נתמכת באוצר מילים, ביכולת פענוח וכתיב של מילים. הרמה התת־מילית נרכשת על בסיס מודעות פונולוגית, ידע מורפולוגי וידע אורתוגרפי.

בבסיס ההתפתחות האוריינית נמצאות יכולות המתוארות כ"כלליות" (domain general) אלה הן יכולות ניהול ביניהן זיכרון עבודה, גמישות חשיבה, יכולת אינהיביציה, ושליטה בקשב (ראו, היבטים קוגניטיביים בהתפתחות שפה ואוריינות). אלה מהוות תשתית להתפתחותן של יכולות קוגניטיביות וויסות גבוהות יותר. יכולות ניהול נמצאות גם בבסיס כלל הרבדים במודל של קים.

מעל כלל הרבדים שתוארו נמצאים שני תחומים הנגזרים ממודלים רב־רכיביים על תהליכים גבוהים של הבנה והפקה של טקסטים:

1. **ידע** – ידע עולם, ידע על תחומי תוכן וידע על סוגי שיח מקדמים את יכולות ההבנה וההפקה של טקסטים. במהלך הפקת מידע מטקסט ישנו קישור של הידע החדש לידע קודם וכך מובנים הרעיונות. במקביל, במהלך הפקת טקסט כתוב מועלים רעיונות על בסיס ידע קודם. בכל המודלים התיאורטיים על הבנה והפקה של שיח כתוב מודגשת חשיבות הידע הקודם הקשור לתוכן המובן או המופק. חשוב לציין כי במטה־אנליזה עדכני על תפקיד הידע בהבנת הנקרא, נמצא כי ידע לעיתים מעכב הבנה של מידע חדש, כתלות בסוג הידע ובסוג התהליכים המתווכים אותו (Simonsmeier, et. al., 2022) – ראו הרחבה בפרק על **הבנת הטקסט הכתוב**.
2. **היבטים רגשיים־חברתיים** – כאן מלמדים המחקרים על תרומתם של היבטים רגשיים הנעתיים הנמצאים על רצף – ממצב חיובי לשלילי – למשל ביטחון בקריאה לעומת חוסר אונים, מוטיבציה לעומת הימנעות, מסוגלות עצמית ודימו עצמי בקריאה נמוכים או גבוהים ועוד (ראו, היבטים רגשיים־חברתיים בהתפתחות שפה ואוריינות).

לצד הנחת ההיררכיה, המודל נבנה גם על הנחה של יחסים אינטראקטיביים בין רכיביו השונים הקשורים באופן דינמי והמתפתחים ביחד, למשל יש קשר הדדי בין מודעות מורפולוגית ואוצר מילים, בין אוצר מילים ויכולות היסק ולהפך. יכולות שיח קשורות ליכולות הבעה; הבנת הנקרא נשענת על ידע תוכן הנבנה על ידי התנסות בקריאה; התנסות בקריאה מפתחת אוצר מילים; התנסויות בהפקת שיח ובהבנת הנקרא תלויות ומפתחות תהליכי ויסות וניהול. היחסים

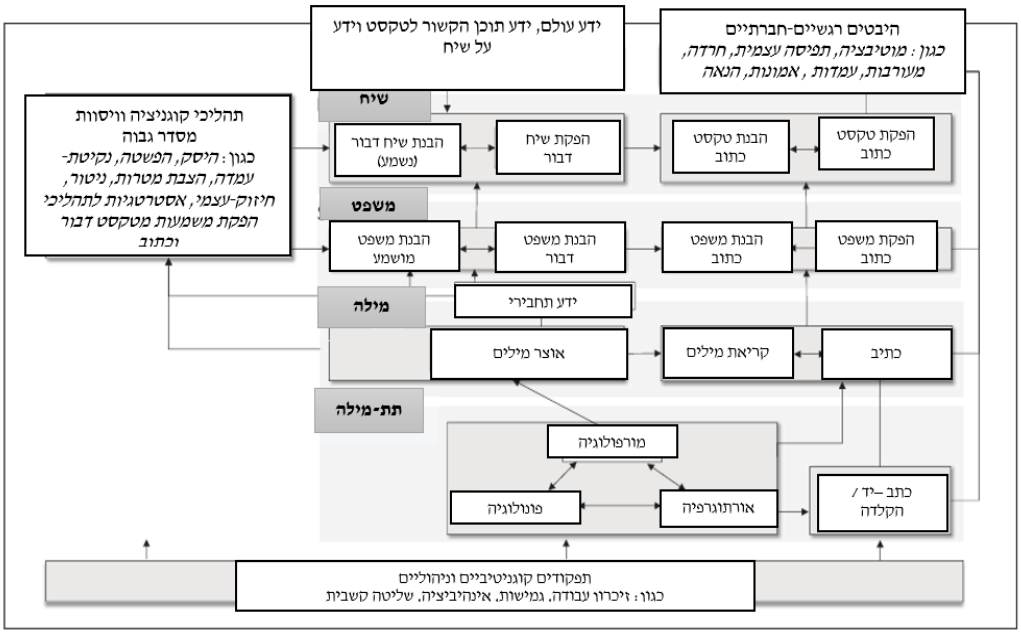
האינטראקטיביים מתחזקים על בסיס קשרים סיבתיים בעיקר על בסיס התערבות. כך, התערבות בקריאת מילים משפרת כתיב והבנה, התערבות פונולוגית מקדמת כתיב ועוד.

בתרשים מוצג **מודל אינטראקטיבי־דינמי של התפתחות אוריינית** (Kim, 2022).

מודל אינטראקטיבי־דינמי להתפתחות אוריינית

Interactive Dynamic Literacy model (IDL)

(Kim, 2022)



ברמת הפרט, מחקר נרחב וחוצה שפות מדגיש את תפקידו החשוב של הידע הלשוני והידע המטה־לשוני ברכישת כישורי קריאה וכתיבה: ידע לקסיקלי (Perfetti, 2007, 2014), ידע מורפולוגי (Anglin, 1993; Deacon & Kirby, 2004) וידע מורפו־תחבירי (Bar-On & Ravid, 2011) מופעלים אצל הלומד במהלך ביצוע תהליכים בסיסיים של קריאת מילים, בכתיב ובמהלך ביצוע תהליכים גבוהים של הבנה והפקה של שיח דבור וכתוב. הידע הלשוני והמטה־לשוני מתבסס במהלך השנים ומייצג הן היבטים אוניברסליים והן תהליכים לשוניים יחודיים לשפה הנלמדת ולמאפייניה. ידע זה מהווה תשתית הכרחית לתהליכי האוריינות השונים (Berman & Ravid, 2008; Perfetti, 2007). בשל מאפייניה של השפה העברית, הרכישה הלשונית ואיתה תהליכי הקריאה, הבנת הנקרא, האיות והכתיבה, מבוססים על מודעות ושליטה בידע מורפולוגי,

מורפו־סמנטי, מורפו־אורתוגרפי ומורפו־תחבירי (Ravid, 2006; Share & Levin, 1999; Share & Bar-On, 2018; Shrae & Sechter, 2025).

גורמים המשפיעים על התפתחות השפה והאוריינות

התפתחות שפה ואוריינות בשפה העברית – עמליה ברֿאון

מהלך רכישת השפה והאוריינות דומה בין ילדי העולם. לדוגמה: מרבית הילדים מתחילים לומר את המילים הראשונות בין גיל שנה לשנה וחצי, ובמרבית הארצות בעולם מתחילים את הלמידה הפורמלית של הקריאה והכתיבה בין גיל חמש לשבע. על בסיס זה פותחו מודלים אוניברסליים של רכישת שפה ואוריינות. בצד המודלים האלה, חשוב להיות מודעים לכך שהתכונות היחודיות של השפה שאותה הילד רוכש ושל מערכת הכתב המייצגת אותה משפיעות על מהלך הרכישה. לדוגמה: אחוז נכבד מהמילים בשפה האנגלית הן מילים "לא סדירות" הנכתבות באופן שאינו תואם את ההגייה שלהן, כמו know ו– night. זהו האתגר המרכזי העומד בפני רוכשי הקריאה באנגלית, ומודלים בשפה האנגלית מתמקדים בו. בעברית כמעט ואין מילים כאלה, והאתגר המרכזי ברכישת הקריאה הוא המעבר מהכתב המנוקד אל הכתב הלא מנוקד. לכן, הוראה בכל שפה צריכה להתבסס הן על מודלים אוניברסליים והן על מודלים יחודיים לשפה שאותה הילד לומד לדבר ולכתוב.

היחודיות של העברית (ובאופן דומה גם הערבית) היא היותה שפה בעלת מורפולוגיה עשירה. המונח "מורפולוגיה" מתייחס למבנה הדקדוקי פנימי של המילה. היחידות של המורפולוגיה הן הצורנים (או מורפמות). העושר המורפולוגי בא לידי ביטוי בכך שהמילה מכנסת בתוכה מידע דקדוקי רב באמצעות סדרה של צורנים. לדוגמה: המילה "תלמידותינו" מחברת את צירוף המילים – התלמידות שלנו, ומספקת מידע על מין, מספר וגוף באמצעות הצורנים "ות" ו– "ינו". אל המילה אפשר לצרף מצד ימין את צורן היחס "ל–" ("לתלמידותינו"), ובכך להוסיף על המידע שהמילה תכנס בתוכה (חִשבו כמה מילים יידרשו להביע את המשמעות הזו באנגלית). העושר המורפולוגי נובע גם מהמבנה היחודי של המילה העברית. מרבית מילות התוכן (שמות עצם, פעלים ותארים) בנויות משני צורנים – שורש ותבנית, השורש קושר בין סדרה רחבה של מילים היכולות לכלול שמות עצם (תלמידה, למידה, למדנות), פעלים (לומד, מלמד, מתלמד) ותארים (למדן).

היחודיות של מערכת הכתב העברית היא שהיא כוללת שתי גרסאות: כתב מנוקד וכתב לא מנוקד, המילה הלא מנוקדת מציגה מידע פונולוגי חלקי ועמום. כך למשל במילה "כלב" אין מידע על האופן שבו יש להגות את האות כ"ף – דגושה או רפויה, ואין מידע על התנועות במילה. הפענוח של המילים הלא מנוקדות מתאפשר בעיקר בזכות המבנה המורפולוגי של המילה (לדוגמה: סביר שרוב הקוראים יקראו באותו האופן את מילת התפל "התבחסות"), וכאן אפשר לראות את הקשרים ההדוקים בין הידע הלשוני ליכולת הקריאה. התכונות היחודיות האלה של העברית ישפיעו על רכישת השפה ובהמשך על מהלך רכישת הקריאה והכתיב, ועל כל אלה נרחיב בפרקים "התפתחות הידע הלשוני" ו"יסודות הקריאה והכתיבה".

התפתחות שפה ואוריינות בהקשר הסביבתי־משפחתי – דורית ארם

התפתחות ניצני האוריינות היא פועל יוצא של סקרנות הילד, חשיפה לגירויים אוריינים (לדוגמה, ספרים, עיתונים, משחקי אותיות, כלי כתיבה) ותיווך של מבוגרים. מבוגרים יכולים לעורר ולעודד את הסקרנות של ילדים, ליצור הזדמנויות חקר, ולקדם מיומנויות הרלוונטיות להבנת השפה הכתובה. ילדים לומדים שפה על ידי מנגנון מולד לגילוי דפוסים בדיבור, אך כדי לעשות זאת הם זקוקים לנגישות לתשומת לשון נאותה (Mayor & Plunkett, 2010).

הבית והמשפחה מהווים את ההקשר הראשוני שבו ילדים צעירים נחשפים לשפה הכתובה. החשיפה נעשית דרך נוכחותם של חומרים כתובים במרחב הביתי והשימוש בהם על ידי כלל בני המשפחה (ארון הספרים, פעילות לימודית של אחים, קריאה לשם הנאה וכדומה) ודרך חוויות המאפשרות להורים להתייחס באופן פעיל לשפה הכתובה (למשל, קריאת ספר, כתיבת פתקים, התייחסות לשלטים, קריאת תוויות). ההתנסויות האוריניות המרכזיות במשפחה הן קריאת ספרים לילדים וכתיבה משותפת איתם. קריאת ספרים חושפת את הילדים למערכת האורתוגרפית של השפה ולאוצר מילים שהם אינם נתקלים בו בחיי היום־יום. קריאת ספרים לילדים תורמת לפיתוח כישורי שפה כלליים, לקידום ערנות אורתוגראפית, לטיפוח הבנת הנשמע וביחוד לטיפוח הבנת הנקרא (Sénéchal & LeFevre, 2002). בעת פעילות כתיבה משותפת, הורים מעודדים ילדים לשים לב למיומנויות יסוד, למשל אבחנה בצלילים המרכיבים את המילה, הכרת האותיות וקישור בין הצלילים לאותיות. כתיבה עם ילדים תורמת בעיקר להעלאת המודעות הפונולוגית הקשורה

לתהליך רכישת הקריאה והכתיבה (Lin, McBride-Chang, Aram & Levin, 2011) ההישגים של ילדים קשורים למידת החשיפה שלהם לגרייה אקדמית ולאיכות האינטראקציות האוריניות שלהם עם מבוגרים. גורמים משמעותיים בהקשר המשפחתי הם המיצב והרקע התרבותי של המשפחה. תדירות גבוהה של מעורבות הורים בתהליכי התפתחות אוריניים קשורה להישגים אקדמיים טובים יותר. לצד זאת, לאופי המעורבות ההורית ולאיכותה יש השפעה על תפקוד הילדים. בספרות תועד כי מעורבות בעלת אופי של שליטה או כזו המלווה ברגשות שליליים אינה מקדמת את הילדים. עוד נמצא כי ישנה חשיבות שתהיה התאמה בין תפיסות של הורים את מידת המעורבות שלהם בקריאה של ילדיהם לבין התפיסות של הילדים את מעורבותם. ככל שקיימת אי־הלימה בין תפיסות ההורים וילדיהם, כך התפקוד האקדמי והרגשי של הילד יהיה פחות טוב. (סגל, 2021), למשל האם מעריכה כי היא מאוד מעורבת ומסייעת לילדה בתחום האורייני ואילו הילד חושב כי אינה מעורבת.

התפתחות שפה ואוריינות בהקשרים תרבותיים שונים – דורית ארם

תרבויות בכלל ותרבויות מסורתיות ומודרניות בייחוד נבדלות בתפיסות, ביחס לחשיפה לאוריינות ובאופי האינטראקציות האוריינות עם ילדים בגיל הרך. תרבות קשורה לידע האורייני של ההורה, לחשיפה של ההורה לספרים, למוטיווציה של ההורה להיות עם הילד באינטראקציות אוריניות ולתפיסה של המטרה שלשמה נמצאים עם הילד בשיח אורייני. התרבות משתקפת באינטראקציות שיח הורה–ילד, באופי של קריאה או סיפור ספר. הורים שבתרבותם אינם רואים ערך בקריאת ספרים לילדים, או בפעילות אוריינית בבית פועלים פחות עם הילדים. לדוגמה, ריס וגלימור (Reese & Gallimore, 2000) בחנו את עמדותיהם של הורים לילדים בני חמש מתרבות לטינית בארה"ב בנוגע לפעילויות אוריינית בבית. הם מצאו שבני הקהילה הלטינית בארה"ב נוטים לא לספר סיפורים לילדיהם לפני גיל שלוש, כנראה, בשל אמונה שלילדים לפני גיל זה אין יכולת להבין סיפור או בשל אמונה שספרים נלמדים בבית הספר באופן פורמלי. אמונת אלה היו רווחות במיוחד בקרב הורים שאינם דוברי אנגלית.

מחקרים גם הראו הבדלים באופי קריאת ספר של הורים מתרבויות שונות. לדוגמה, בס ושותפים (Bus, et al., 2000) מצאו הבדלים בדפוסי התיווך ההורי בקריאת ספר לילדים בני ארבע בין שתי

קבוצות מיעוט של מהגרים (מטורקיה ומסורינאם) לבין הורים הולנדיים מאותו מיצב סוציו־אקונומי. הורים הולנדיים ניהלו שיח ברמה גבוהה יותר סביב הטקסט וערבו יותר את הילדים מאשר הורים בשתי קבוצות המהגרים. בנוסף, הורים מסורינאם הנהיגו יותר משמעת במהלך האינטראקציה מאשר הורים מטורקייה. דוגמה נוספת להבדלים במאפייני השיח בעת קריאת ספר בין הורים וילדים מתרבויות שונות מדווחת על ידי לו ושותפותיה (Lou, et al., 2012) שמצאו שאימהות מטייוואן נטו להיות יותר דומיננטיות בקריאת ספר וליצור פחות שיח עם ילדיהן מאימהות אמריקאיות מאותו מיצב. ככל הנראה, ההבדלים בדפוסי האינטראקציות השונים נובעים מתרבות המוצא בכלל ומדפוסים של יחסי ילדים–מבוגרים בתרבות. בישראל סוקולובסקי וארם (2017) מצאו שאצל אימהות יוצאות אתיופיה הקראה מתוך ספר התאפיינה בשיתוף רב של הילדים באינטראקציה, האימהות והילדים טוו יחד את עלילת הסיפור ובחלק מהמקרים הילדים הובילו אותו. סיפור העם לעומת זאת התאפיין בכך שהוא סופר בעיקר על ידי האם. האימהות טוו לבדן את הסיפור, הרחיבו אותו והשתמשו במבעים מנטליים רבים. מכאן, האופן שבו האם מספרת סיפור־עם משקף את ערכי הכבוד למבוגר הקיימים בתרבות האתיופית שאליה היא שייכת.

התפתחות שפה ואוריינות בצל חסך חברתי־כלכלי – דורית ארם

החוויות האקדמיות של ילדים צעירים מבתים ממיצב נמוך דלות יותר מאלה של ילדים מבתים ממיצב בינוני וגבוה. מחקר של ה– OECD (OECD, 2010) קבע כי הציונים במבחן הבנת הנקרא של תלמידים ממיצב בינוני גבוהים בממוצע ב–88 נקודות יותר מציונים של תלמידים ממיצב נמוך, פער השווה לשתי דרגות כיתה. יש עדויות לכך שפערים בהישגים אקדמיים של ילדים ממיצב שונה בולטים כבר מהינקות לטובת אלו מהמיצב הבינוני–גבוה (Fernald, et al., 2013). כאשר ילדים ממיצב נמוך מגיעים לגן, הם כבר מראים הישגים נמוכים בהשוואה לילדים ממיצב בינוני (Lee & Burkam, 2002).

בתחום האוריינות, ההשפעה המשמעותית ביותר של מיצב מהינקות היא על רכישת שפה. חשיפה לשפה תקינה ולתשומות לשון הן המקדמות את התפתחות השפה והן האחראיות המרכזיות לשונות בין ילדים ממיצב שונה (Hoff, 2013). עדות לחשיבות התשומה של מבוגרים

בהתפתחות שפה אפשר למצוא במחקרים אשר הראו כי בגיל ארבע רוב מוחלט של המילים שילדים אומרים (86%-98%) הן מילים שהופיעו במילון של הוריהם (Hart & Risley, 2003). ילדים ממשפחות ממיצב נמוך חווים פחות התנסויות אוריניות במשפחה ובנוסף אופי האינטראקציות האורייניות יעיל פחות (שיחות, קריאת ספרים, אינטראקציות כתיבה וכדומה) בהשוואה לילדים ממיצב גבוה (Duncan & Murnane, 2011).

במטה־אנליזה של 18 מחקרים (Dunst, et al., 2012) נמצא כי מאפייני התיווך בעת קריאת ספרים הקשורים לכישורים אוריניים של ילדים הם: שאילת שאלות פתוחות, מתן או בקשת הסבר לסיפור, הרחקה מהסיפור וקישור לחוויות הילד. בזמן קריאת ספר, אימהות ממיצב סוציו־אקונומי בינוני נוטות לשאול יותר שאלות ולתת יותר היזון חוזר לילדיהן (Rodríguez, Hines & Montiel, 2009), הן נוטות להשתמש ביותר פעלים מנטליים (Curenton, Craig and Flanigan ,2008) ולהרחיב בשיח מעבר לטקסט (Korat, Klein & Segal–Drori, 2007) בהשוואה לאימהות ממיצב סוציו־אקונומי נמוך. אפשר לשפר את עושר התשומות ואופיים בקרב הורים ממיצב נמוך בתחום האוריינות, באמצעות התערבויות המלמדות אותם כיצד לקרוא ספרים לילדיהם ואיך לתווך להם את השפה הכתובה. הרחבת הידע של ההורים ונתינת כלים לקידום האוריינות של ילדיהם יכולה להיות מפתח לניעות (מוביליות) חברתית (Levin & Aram, 2012).

לסיכום, החשיבה על התפתחות האוריינות היא אוניברסלית ומבהירה את הדרך שבה ילדים מבינים את עולם הכתב וכל הכלול בו. עם זאת, כל עשייה חינוכית בתחום צריכה להיות ערה למיצב החברתי כלכלי של הילד ולתרבותו. מודעות של מורים וקובעי מדיניות יכולה להוביל לצמצום פערים על ידי טיפוח אורייני במצבים של חוסר וכן לשותפות מיטבית עם ההורים באמצעות הדרכה מותאמת לקיום אינטראקציות אוריניות בחיק המשפחה.

היבטים קוגניטיביים בהתפתחות שפה ואוריינות – מיכל שני

הספרות מצביעה על קשרים בין יכולות קוגניטיביות ומטה־קוגנטיביות לרכישת הקריאה והכתיבה ולהבנה והפקה של טקסטים (Karmiloff-Smith, 1986, 1992; Light & Littleon, 1999; Ne'eman & Shaul, 2022; Kipper & Shaul, 2022). אלה כוללים תפיסה וזיכרון חזותיים ושמיעתיים, תפקודי קשב וזיכרון ותפקודים ניהוליים. תפיסה חזותית בהקשר לקריאה היא היכולת לקלוט מראייה , לזהות ולפרש סימנים גרפיים (אותיות, מילים וסימני פיסוק) ולהעניק להם משמעות לשונית; זיכרון חזותי מאפשר לשמור ולשלוף את הצורה הכתובה של מילים ואותיות, מסייע לזהות מילים במהירות כ"תבניות שלמות" ולא רק דרך פענוח אות-אות, ובכך תורם לפיתוח ידע אורתוגרפי; זיכרון שמיעתי מאפשר לאחסן ולעבד צלילים לשוניים לזמן קצר ויכולת זו חיונית לזיהוי, פירוק והרכבה של צלילים במילים (כמו הברות ופונמות), שהם הבסיס למודעות פונולוגית ידע אורתוגרפי וידע לשוני בגיל הגן (Ne'eman & Shaul, 2022).

בעשורים האחרונים התפתחה ספרות ענפה שמתארת את מנגנוני הקשב שעומדים בבסיס הלמידה כמו גם תפקודים ניהוליים. אלה מפורטים להלן.

תפקודי קשב

תפקודי קשב מהווים משאב חשוב עבור כל המיומנויות האקדמיות, ובייחוד עבור תהליך הקריאה שהוא תהליך מורכב. ישנם מספר תפקודי קשב שנמצאו קשורים ליכולת הבנה: קשב מתמשך ובקרת קשב.

<u>קשב מתמשך</u> הוא היכולת לשמור על מיקוד במטלה לאורך זמן. קשב מתמשך נמצא קשור לניצני אוריינות ברמת הבנה של טקסט (Sims and Lonigan, 2013) וכן הוא תורם להבנת הנקרא של תלמידים בבית הספר היסודי (Macdonald et al., 2021;Stern & Shalev , 2013).

<u>בקרת קשב</u> היא היכולת להתמודד עם מידע סותר ולהתאים אסטרטגיות לעיבוד מידע ולווסת התנהגות בהתאם לשינוי מתמיד של מטרות, של הקשרים או של דרישות הסיטואציה (Hussey & Novick, 2012).

תפקודים ניהוליים

[5]**תפקודים ניהוליים** הם תהליכים קוגניטיביים המסייעים לעבד מידע, לחשוב ולפעול באופן מכוון מטרות ומסייעים להשיגן. תפקודים אלה מעורבים בלמידה, בביצוע מטלות אקדמיות ובמצבים חברתיים. המודלים הרב־רכיביים בתחום האוריינות הרחיבו את תרומתם של תפקודי ניהול לתהליכים של הבנה והפקה של מידע וממצאי מחקר תמכו בתרומה זו (Kim, 2022). ישנם מספר תפקודים ניהוליים שנמצאו קשורים להתפתחות השפה והאוריינות: זיכרון עבודה, גמישות קוגניטיבית ועכבה (אינהיביציה).

<u>זיכרון עבודה</u>

זיכרון עבודה הוא היכולת לשמור מידע בזיכרון תוך עיבוד של מידע חדש. קיבולת טובה של זיכרון עבודה מאפשרת לשמור את המידע בזיכרון וגם לבצע עליו פעולות שונות לצורך ביצוע משימות קוגניטיביות מורכבות (Baddeley, 2003). זיכרון עבודה מעורב בתִהלוך מידע בטקסט שכן כל משפט שהלומד קורא מוסיף מידע על קודמו, וכדי שתיוצר משמעות יש לקשר בין המידע החדש לזה הנמצא בזיכרון העבודה. התפתחות של זיכרון העבודה מאופיינת בעלייה בכמות המידע המוחזק בזיכרון העבודה הודות לרכישה של אסטרטגיות אחסון יעילות.

<u>גמישות קוגניטיבית</u>

גמישות קוגניטיבית היא היכולת לעבור בין דפוסי עיבודים של מידע שונה ובין אסטרטגיות שונות לשם השלמת משימות הקשורות להבנת הנקרא. מבינים טובים עוברים בין רמות שונות של עיבוד: פענוח, הבנה של מילים, של משפטים ושל מבעים ברורים ופחות ברורים והשלמות של פערים במידע (היסקים). בנוסף, שאלות הבנה שונות דורשות התאמות ושינויים ביישום אסטרטגיות בשלבים שונים בתהליך הקריאה.

<u>עכבה (אינהיביציה)</u>

עכבה היא היכולת לעצור, להימנע, לעכב תגובה אוטומטית ולהתעלם ממידע מסיח. במהלך הפקת משמעות נדרשת התעלמות ממסיחים רבים: מידע פחות רלוונטי, הפרעות סביבתיות,

[5] הגדרות לתפקודים ניהוליים נמצאות בטבלת הגדרת המושגים בתוכנית.

נדידה של מחשבות ואסוציאציות וכן העלאה של מידע אישי שאינו רלוונטי לטקסט. הקורא אמור לדכא רעיונות לא רלוונטיים או מסקנות מהירות ולא מדויקות.

היבטים רגשיים וחברתיים במהלך ההתפתחות המוקדמת של השפה והאוריינות –

תמי קציר, ורד וקנין־נוסבאום, לירון חזן ומיכל שני

הראייה הרב־ממדית והאינטראקטיבית של התפתחות אוריינית הובילה להרחבת התובנות על המקורות להבדלים בין־אישיים בהתפתחות זו – מעבר להסתכלות על קוגניציה ושפה ישנה התייחסות לתרומתם של היבטים רגשיים חברתיים.

<u>ילדים בגילי הגן</u>

מרבית המחקר על רגשות כלפי פעילות אוריינית נערך בקרב קוראים, ומיעוטו בקרב ילדי הגן. לפני המעבר לבית הספר לילדי הגן יש מנעד רחב של מחשבות, רגשות, עמדות והשערות לגבי בית הספר (Eskela-Haapanen, Lerkkanen, Rasku-Puttonen & Poikkeus, 2017), ואלה יכולות לעורר רגשות מסקרנות וציפייה לצד חשש וחרדה. הקשר בין התפקוד של הילדים בגן – הקוגניטיבי, הלשוני, החברתי–רגשי, לבין תחושותיהם כלפי הכניסה לכיתה א אינו תמיד ברור. ישנם מחקרים המצביעים על כך שילדים בגן מראים מוטיבציה גבוהה ותפיסה עצמי חיובית של יכולת למידה (Lerkkanen et.al., 2013). מנגד, יש מחקרים המראים ממצאים מורכבים יותר. כך, במחקר שנערך בפינלנד (Eskelä-Haapanen, et.al., 2017) נבחנו ציפיות וחששות של ילדי גן לקראת המעבר לבית הספר ונמצא כי 25% מהילדים הביעו אופטימיות לגבי ההסתגלות בעוד שאחוז דומה הביע חשש מלמידה. <u>האם יש קשר בין התפקוד האורייני של ילדים לבין עמדותיהם כלפי אוריינות</u>? מחקר שנערך על ידי קיפר (2016) בקרב ילדי הגן בחן האם כמות המעורבות הספונטנית של ילדי גן בפעילויות אוריניות ובשיח אורייני (עיון בספרים, שיחה על ספרים, כתיבה, שיחה על מילים), קשורה להישגיהם בניצני אוריינות (הכרת אותיות, כתיבת אותיות, הכרת ספרות) ובתפקוד לשוני (מודעות פונולוגית, אוצר מילים ומהירות שיום). ההנחה הייתה כי כמות המעורבות תבטא מוטיבציה חיובית ותהיה קשורה ליכולות אוריניות. נערכו תצפיות מובנות בגנים ונרשמו פעילויות של הילדים אשר כומתו בהמשך. הממצאים הראו כי

ילדים עם יכולות אורייניות שונות היו מעורבים במידה דומה בפעילות אוריינית ספונטנית ובשיח אורייני. העובדה כי ילדים אשר הוגדרו כמתפקדים ברמת אוריינות נמוכה, לא נמנעו מפעילויות אורייניות ואף יזמו אותן בעצמם ללא הכוונת מבוגר מעידה כי בגילים אלו יש נטייה טבעית לעסוק במרכיבי השפה הנרכשת. גם אם התפקוד אינו מיטבי, אין הימנעות מפעילות אוריינית ויתכן כי אין עדיין רגשות שליליים. אפשר לקשור ממצא זה לעובדה כי בגן יש פחות תחושת לחץ להישגים אקדמיים בהשוואה למסגרת הבית ספרית.

הלימה לממצאים אלה והרחבתם נמצאת במחקרן העדכני של קיפר ושאול (Kipper & Shaul, 2022), בו נבחנה תרומתם של גורמים קוגניטיביים, שפתיים, סביבתיים ואישיותיים יחד להתפתחות ניצני אוריינות בגיל הגן ולרכישת הקריאה בכיתה א. בעוד שהיכולות הקוגניטיביות והסביבה האוריינית הביתית (מספר ספרי קריאה של המבוגרים ושל הילדים) תרמו להתפתחות ניצני האוריינות השפתית, המאפיינים האישיותיים של הילד עצמו, כגון מוטיבציה ותפיסה עצמית, נמצאו כקשורים לסביבה האוריינית וליכולות הקוגניטיביות, אך לא תרמו בצורה ישירה לניצני האוריינות. כלומר, נתמך הממצא כי מאפיינים של **מוטיבציה**, המשתקפים למעשה בפעילות אוריינית ספונטנית, אינם קשורים ישירות להישגים במדדים של ניצני אוריינות.

מחקריה של וקנין ושותפה (Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2021, 2024) אף הם מלמדים על היבטים בהתפתחות **המוטיבציה** מגיל הגן לכיתות יסוד מוקדמות. מוטיבציה לקריאה מתעצבת כבר בגיל הגן עם החשיפה לדפוס, לספרים ולהאזנה לסיפורים. במחקר התערבות שהתבסס על קריאה משותפת אינטראקטיבית בגן (Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2021) נבחנה השפעת אופי התיווך על ידע אורייני מוקדם ועל מוטיבציה לקריאה. נמצא כי בקבוצה שבה הודגש שיח מילולי עשיר סביב סיפורים, נצפתה עלייה במדדי המוטיבציה לקריאה, בעוד שבקבוצה שהתמקדה בייצוג חזותי־גרפי של התוכן הסיפורי לא נצפה שינוי דומה. במילים אחרות, איכות האינטראקציה הלשונית סביב האזנה אינטראקטיבית לסיפורים תורמת לא רק להיבטים לשוניים אורייניים, אלא גם למוטיבציה לקריאה עוד בטרם הכניסה לבית הספר היסודי. ממצאים דומים נמצאו באשר לפעילויות העשרה לשוניות שכללו שיח סביב אינטראקציה משחקית-סיפורית בקרב ילדי גן מרקע חברתי-כלכלי בינוני. פעילויות מהנות אלה נמצאו אפקטיביות גם למוטיבציה לקריאה. ילדי הגן הראו שיפור מובהק בתפיסת העצמי כקורא ובערך המיוחס לקריאה בעקבות

השתתפותם בתוכנית ההתערבות. יחד עם זאת, בקרב ילדים מרקע חברתי-כלכלי נמוך נמצא שיפור מובהק במדדים הלשוניים-אוריינים, אך לא נמצא אפקט התערבות מובהק על מדדי המוטיבציה לקריאה בהשוואה לקבוצת ההשוואה מרקע דומה. ממצאים אלה מלמדים על שונות בין הילדים בגיל הרך, הן בידע הלשוני והן במוטיבציה לקריאה וביכולת שלנו להשפיע עליהם. תכניות התערבות לשוניות עשויות לקדם הישגים לשוניים ואוריינים אך תרומתן למוטיבציה לקריאה עשויה להיות תלויה בהקשר הרחב יותר שבו מתחנכים ילדים ובהזדמנויות האוריניות הזמינות להם. לכן, בתכנון התערבויות בגן כדאי לשלב בו־זמנית יעדים לשוניים והיבטים לטיפוח מוטיבציה לקריאה, תוך התאמה לסביבה האקולוגית הגנית בה מתחנכים הילדים ותוך תשומת לב מיוחדת לילדים עם סיכון אורייני (Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2024).

<u>המעבר לבית הספר</u>

עם המעבר לבית הספר, הקשרים בין רגשות לבין הישגים במיומנויות אורייניות ברורים יותר. מרבית המחקר נערך בקרב אוכלוסיות המגלות קשיים התפתחותיים ברכישת שפה ואוריינות. במטה־אנליזה עדכנית (Francis, Caruana, Hudson & McArthur, 2019) נסקרו מחקרים שנערכו בקבוצות גיל שונות על המופע של קשיים רגשיים בקרב לומדים בעלי קשיים התפתחותיים בלמידה ונמצא כי הם חווים יותר קשיים רגשיים, במיוחד חרדה. כל קורא מפתח תפיסה עצמית של יכולותיו האורייניות ומתעוררים בו רגשות במהלך מפגש עם טקסטים בעלי תכנים שונים ובמהלך ההתמודדות עם סוגים שונים של מטלות. ההיבט הרגשי מלווה את החוויה הסובייקטיבית של הקורא וכאשר ההישגים האוריניים שלו אינם טובים, עולות תחושות והתנהגויות העלולות ליצור הימנעות ועיכוב המשכי בהתפתחות.

המחקר העכשווי מדגיש באופן הולך וגובר את תפקידם המרכזי של גורמים רגשיים ומוטיבציוניים בהתפתחות הקריאה ובהבנת הנקרא. קריאה אינה פעילות קוגניטיבית ניטרלית, אלא חוויה טעונה רגשית, המושפעת מעמדות, ציפיות, חוויות הצלחה וכישלון ותחושת מסוגלות מתמשכת. מודלים אינטגרטיביים של קריאה מצביעים על כך שגורמים רגשיים אינם רק תוצרים משניים של קשיים אקדמיים, אלא משתנים פעילים המשפיעים על האופן שבו תלמידים ניגשים לטקסטים, מתמידים בקריאה ומפעילים אסטרטגיות הבנה (Guthrie & Klauda, 2014; Afflerbach et

al., 2008). אחד המושגים המרכזיים בתחום זה הוא **דימוי עצמי בקריאה**. תלמידים מפתחים לאורך זמן תפיסה סובייקטיבית של עצמם כקוראים. תפיסה זו כוללת הערכה של יכולתם, תחושת שייכות לעולם הקריאה ועמדות כלפי מאמץ והתמודדות עם טקסטים מאתגרים. מחקרים מצביעים על כך שדימוי עצמי נמוך בקריאה קשור לירידה במוטיבציה, להימנעות מקריאה ולפגיעה בהבנת הנקרא, גם כאשר המיומנויות הקוגניטיביות הבסיסיות אינן נמוכות באופן משמעותי (Eccles & Wigfield, 2002). מחקריה של קציר ועמיתיה, שנערכו בעברית ובמסגרות חינוכיות מגוונות, מדגימים את הקשר ההדוק בין דימוי עצמי בקריאה, רגשות אקדמיים והישגים אוריינים לאורך ההתפתחות. ממצאים אלה מצביעים על כך שתלמידים דוברי עברית עם קשיים בקריאה מפגינים לעיתים קרובות פרופיל רגשי המאופיין בדימוי עצמי נמוך, תחושת חוסר מסוגלות ועמדות שליליות כלפי קריאה, מעבר למה שניתן להסביר על בסיס רמת הפענוח או ההבנה בלבד (Katzir et al., 2009; Katzir et al., 2018). דפוסים אלה נמצאו כבר בשנות בית הספר היסודי ונוטים להתבסס ולהחריף בהיעדר התערבות מותאמת.

גורם רגשי מרכזי נוסף הוא **חרדה מקריאה**. חרדה זו מתבטאת בחשש מפני קריאה בקול, הימנעות מטקסטים מורכבים ותגובות רגשיות שליליות למצבי הערכה המערבים קריאה. מחקרים בעברית מראים כי חרדה מקריאה קשורה לא רק לרמת ההישגים, אלא גם לאופן שבו תלמידים חווים את תהליך הקריאה עצמו, את תגובות הסביבה ואת השיח הכיתתי סביב טעויות וקושי (Katzir et al., 2018). חרדה זו עלולה להוביל לצמצום הזדמנויות תרגול, לפגיעה בשטף הקריאה ולהעמקת הפער בין יכולות קוגניטיביות לבין הבנה בפועל.

מרכיבים מוטיבציוניים קשורים למעורבות הלומד בתהליך הקריאה והכתיבה, ליכולתו להתמיד בה ולהשקיע בה מאמץ, נחקרו על ידי וקנין ושותפיה גם בכיתות א–ב, בנפרד. מוטיבציה פנימית הוגדרה כמשקפת קריאה וכתיבה מתוך עניין ומשמעות אישית (Gambrell, 2011) והיא כוללת את תפיסת העצמי כקורא, הערך המיוחס לקריאה ואוריינות קולית (קריאה בקול, שיתוף ושיח סביב קריאה) (Marinak et al., 2015).

המעבר לכיתה א כרוך בדרישות אקדמיות שהן חלק מתהליך רכישת קריאה. דרישות אלה מערבות גם היבטים רגשיים מוטיבציוניים שניתן לטפח תוך הקניית הקריאה. דוגמה לכך אפשר למצוא במחקר התערבות לטיפוח מוטיבציה לקריאה בעברית שנערך בקרב תלמידי כיתה א –

ההתערבות כללה שילוב היבטים מוטיבציוניים בתוכנית הוראת הקריאה הבית ספרית-השנתית במטרה לבדוק את השפעתם על תהליך רכישת הקריאה. רכיבי המוטיבציה כללו שלושה עקרונות מרכזיים: רלוונטיות, בחירה והיבטים חברתיים. בהתאם לכך, בהוראת הקריאה שולבו נושאים הקרובים ורלוונטיים לעולמם של קוראים צעירים. ללומדים ניתנה האפשרות לבחור בין טקסטים לבין משימות קריאה, פעילויות הקריאה כללו היבטים חברתיים-אינטראקטיביים. קבוצת ההתערבות הציגה שיפור מובהק בתפיסת העצמי כקורא, בערך המיוחס לקריאה ובאוריינות קולית (שיח סביב קריאה, קריאה קולית ועוד). לעומתה, קבוצת ההשוואה לא הראתה שיפור מובהק במדדים אלה ובחלקם (תפיסת העצמי כקורא למשל), אף נמצאה ירידה מובהקת לאורך שנת הלימודים. יתרה מכך, קבוצת ההתערבות הראתה הישגים גבוהים יותר במדדי קריאה, ובהם פענוח מילים והבנת הנקרא בהשוואה לקבוצת ההשוואה (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020). ממצאים אלה מצביעים על כך שטיפוח מוטיבציה איננו עומד בניגוד לקידום הישגים, אלא עשוי להשתלב בתהליך הוראת הקריאה ולתמוך בו. חשוב לטפחו כבר בגיל הגן (Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2024) ובכיתה א (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020) ואולי בכך למנוע את הירידה במוטיבציה לקריאה במהלך שנות בית הספר היסודי.

תוצאות מעניינות התקבלו גם ממחקרים של וקנין ושותפיה על תלמידי כיתות ב. במחקר אורך, שבמהלכו נבדקו המוטיבציה והישגי התלמידים בתחילת השנה ובסופה, נמצאו תוצאות שונות בעבור קוראים טיפוסיים וקוראים מתקשים (בפענוח מילים). בעוד שהקוראים הטיפוסיים לא הראו שינוי במוטיבציה לקריאה במהלך השנה, חלה ירידה במוטיבציה לקריאה במהלך השנה בקרב הקוראים המתקשים. ירידה זו נצפתה בתפיסת העצמי כקורא והתרחשה למרות השיפור בהישגי הקריאה של תלמידים אלה במהלך שנת הלימודים (Vaknin-Nusbaum et al., 2018). במחקר נוסף נמצא כי תפיסת העצמי כקורא בתחילת השנה תרמה באופן ייחודי לניבוי השינוי בהבנת הנקרא לאורך השנה, מעבר לתרומת קצב הקריאה בטקסט (Nevo et al., 2020).

<u>ממצאי מחקרים אלה מלמדים כי מוטיבציה לקריאה ראוי שתהיה יעד חינוכי כבר בגיל הגן</u>. כדאי לתת את הדעת על שילוב היבטים מוטיבציוניים בתוכניות לטיפוח אוריינות והוראת הקריאה לפני ובמהלך הלימודים בבית הספר היסודי. אפשר לטפח אותה באופן מכוון באמצעות דרכי תיווך והוראה שנמצאו יעילות במחקרים קודמים ובמיוחד בשפה העברית (כדוגמת עקרון

הרלוונטיות, הבחירה וההיבטים חברתיים). בכיתות א–ב חשוב לטפח במכוון תפיסת עצמי חיובית כקורא והערכה לערך הקריאה, ולהיות רגישים לאופן שבו ילדים תופסים את עצמם. תלמידים המדווחים על תפיסת עצמי נמוכה כקוראים עלולים להיות בסיכון לקחת חלק פעיל במשימות אוריניות הדרושות לתרגול הקריאה.

המחקר מדגיש כי הקשרים בין גורמים רגשיים להישגים אוריניים הם דו־כיווניים ודינמיים – קשיים בקריאה עשויים לעורר רגשות שליליים, אך רגשות אלה, בתורם, משפיעים על מידת המעורבות, ההתמדה וההשקעה בקריאה, ובכך תורמים להמשך הקושי. ממצאי מחקרי האורך של מרכז אדמונד י. ספרא מצביעים על כך שגורמים רגשיים, כגון דימוי עצמי בקריאה וחרדה מקריאה, מנבאים שינוי בהישגים לאורך זמן גם לאחר בקרה על משתנים קוגניטיביים ולשוניים (Katzir et al., 2018; Sabag- Shushan & Katzir, 2024). ממצאים אלה מחזקים את ההבנה כי התפתחות הקריאה אינה ניתנת להבנה מלאה ללא התייחסות שיטתית לממד הרגשי.

בהקשר התפתחותי אפשר לסכם כי תרומתם של גורמים רגשיים משתנה לאורך רצף הגילים. בגילים הצעירים, חוויות הצלחה מוקדמות, תגובות מבוגרים והאופן שבו קריאה מוצגת כפעילות משמעותית או מאיימת, משפיעות על גיבוש עמדות בסיסיות כלפי קריאה. ייחודיות השפה העברית ומורכבותה האורתוגרפית והמורפולוגית עשויה להעצים את תרומתם של גורמים רגשיים להתפתחות הקריאה. המעבר מהפענוח הראשוני לקריאה שוטפת המלווה בהבנה, עשוי להיות ממושך ומאתגר, ובהיעדר תמיכה רגשית ופדגוגית מתאימה, עלול להוביל להצטברות חוויות של כישלון. ממצאי המחקר בעברית מדגישים כי תלמידים רבים חווים פער בין יכולת פענוח בסיסית לבין הבנה עמוקה, ופער זה מלווה לעיתים קרובות בירידה בדימוי העצמי ובמוטיבציה לקריאה (Katzir et al., 2009).

לאור ממצאים אלה, ברור כי טיפוח אוריינות בגיל הרך ובשנות בית הספר היסודי מחייב התייחסות שיטתית לממדים הרגשיים והמוטיבציוניים של הקריאה.

הבנת הטקסט הכתוב – הרחבה

תהליכים קוגניטיביים בהבנת הטקסט – מיכל שני

"תיאוריית המיינד" (ToM – Theory of Mind) **והבנת טקסט**

"תיאוריית המיינד" היא היכולת להסיק על מצבו המנטלי של האחר (mental state) – היסקים אלה משקפים הבנה קוגניטיבית (מה הוא יודע, מה הוא חושב, מהם המניעים והכוונות שלו), והבנה רגשית (ומה הוא מרגיש). בהמשך היסקים אלה מאפשרים לנבא התנהגויות של האחר (Dore, et. all, 2018 ;Baron–Cohen, 1999). ישנן מטלות שונות האומדות את "תיאוריית המיינד". למשל היכולת להסיק על מחשבות או רגשות באמצעות ניתוח של רמזים חזותיים כמו מבט עיניים והבעת פנים, כפי שהוצגה במחקרן של שמאי־צורי ואהרון־פרץ (Shamy–Tsoory, Aharon–peretz & 2007). הבנת האחר נבחנה ברמה הקרויה 'סדר ראשון' – מה דמות ספיציפית חושבת או מרגישה וברמה הקרויה 'סדר שני' – מה דמות חושבת שדמות אחרת חושבת או מרגישה.

"תאוריית המיינד" מתפתחת באופן הדרגתי במהלך הגיל הרך במקביל להתפתחות ההבנה של סיפורים. ישנן עדויות כי שני היבטים אלה מנבאים הבנת נשמע והבנת הנקרא הן במקביל והן לאורך זמן. מחקרית נמצא כי עלייה ב"תאורית המיינד", כפי שנמדדה בקרב ילדים צעירים, הייתה קשורה לעליה ביכולת להסיק על מצבים מנטליים של דמויות בסיפורים וזו הובילה להבנת הנקרא טובה יותר (Dore, et. all., 2018).

"תיאוריית המיינד" הוצעה לאחרונה כיכולת שיש לה תפקיד חשוב בהבנה של טקסטים, בייחוד טקסטים סיפוריים הדורשים היסקים על מידע שאינו מוצג תמיד בטקסט באופן מפורש, למשל רגשות, מחשבות ונקודות מבט של דמויות בסיפור (Rivero–Contreras, Saldaña, & 2024 ,Micai). למעשה, ללא יכולת זו קשה לקוראים להבין טקסטים סיפוריים.

ניטור הבנה

ניטור הוא יכולת הבקרה והוא כולל תהליכים של רפלקציה, ויסות והערכה של איכות הביצוע של מטלות ויעילותן. הניטור נעשה על התהליך ועל התוצר. הניטור מאפשר בחירה נכונה של

אסטרטגיות, תיקון, גישור על פערי ידע בטקסט והערכה של קוהרנטיות (עד כמה אני מבין). הניטור נמדד באמצעות מטלות שבהן יש לאתר או לזהות מידע סותר בתוך הטקסט או מידע הסותר את ידע העולם של הקורא. קיים קשר חיובי בין יכולת איתור–זיהוי זו לבין הבנת הנקרא. הבנה דורשת ניטור של מידת ההתאמה בין חלקי מידע ובין הטקסט לידע האישי. ניטור מבטא את היכולת להעריך עד כמה אני מבין. במחקרים על **כיול הבנה** – מבינים טובים מעריכים באופן מדויק את מידת ההצלחה שלהם, ואילו מבינים חלשים נוטים להערכת יתר (Kleider–Tesler, Prior & Katzir, 2019; Kleider–Tesler, Barzillai & Katzir, 2022).

היסקים רגשיים וקוגניטיביים

כדי לבנות הבנה קוהרנטית של טקסט (מודל הסיטואציה) הקורא צריך לבצע **היסקים**. דוגמה במשפט הבא: דניאל הרגיש אשם והודה בפני תמר: "הציפור שלך ברחה מהחדר דרך החלון. היה מאוד חם". ראשית, ההודאה של דניאל כוללת שני משפטים אשר אין ביניהם קשר קוהרנטי: הציפור ברחה מהחלון זו עובדה, אך איך החום קשור לכך? שנית, מדוע דניאל מרגיש אשם? הקורא המיומן יכול לגייס ידע עולם ולהסיק כי דניאל פתח את החלון מאחר והיה חם ואז הציפור ברחה. אז גם אפשר להבין מדוע דניאל הרגיש אשם.

כאשר הקורא מתחיל לבצע היסקים על בסיס <u>קישור ושליפה של ידע קודם</u> כדי להבין את המידע, הוא מתחיל לבנות את הרמה השלישית של ההבנה כפי שהוצעה על ידי קינטש': 'מודל הסיטואציה' (Kintsch, 1988, 1989). מחד, הבנת המחשבות והרגשות של האחר מסייעת להבין את הטקסט. מאידך, קריאת טקסטים לכשעצמה מפתחת את תיאוריית המיינד. תוכן בספרים כמו גם בתמונות מעניק לילדים מידע חשוב על איך אחרים חושבים ומרגישים (Lysaker and Arvelo Alicea, 2017).

קישור ושליפה של ידע תוכן וידע כללי

נהוג להדגיש את חשיבותו של הידע הקודם להבנה של הטקסט ולציין כי "ידע הוא כוח". אכן, לידע יש השפעות חיוביות על הבנה במצב שבו הקורא מפעיל תהליכים של ניטור ובקרה, ומעריך את מהימנות הידע שלו ואת מידת התאמתו לתוכן. מנגד, ההבנה עלולה להיפגע, אם לקורא יש תפיסות מוטעות או ידע נכון אך חלקי על תחום תוכן. כך לדוגמה: לומדים שיש להם ידע חלקי על

תחום תוכן, נוטים להפנות קשב באופן סלקטיבי למאפיינים אשר סייעו להם בעבר להבין מידע, ולכן יכולות להיווצר הטיות המונעות מהם ללמוד מידע חדש מתוך תחושה כי "אני כבר יודע". לעיתים ידע רב על תחום תוכן מעלה את האפשרות של הפרעות בלמידת מידע נוסף ולעיתים ידע נכון בתחום מסוים יכול לפגוע בלמידה של ידע בתחום אחר. אותו הידע יכול להשפיע על למידה באופן חיובי או שלילי (Simonsmeier, Flaig, Deiglmayr, Schalk, & Schneider, 2022). דוגמה לכך שידע חלקי יכול לפגוע בהבנה היא האופן שבו נוטים ילדים להסביר "כיצד נוצר ברד" לאחר קריאת טקסט בנושא. הידע שאותו מחזיקים קוראים רבים הוא כי הברד הוא טיפות גשם הנופלות מהעננים וקופאות באוויר בגלל קור. אך למעשה, הברד נוצר בתוך העננים עצמם בשל תנועה של טיפות המים בענן מחלקו התחתון לחלקו העליון הקר יותר שבו הן קופאות. הימשכות התנועה גורמת להתעבות טיפות הקרח והן נופלות בשל כובדן.

עדכון מידע

עדכון (updating) הוא היכולת להחליף ולעדכן מידע בזיכרון העובד במהלך עיבוד של מידע חדש המופיע בטקסט נדרש. יש קשר מובהק בין יכולת זו לבין הבנת הנקרא, שכן במהלך קריאה נדרש עדכון של המידע המצטבר.

לדוגמה:

אָבִי וְגָד שִׂחֲקוּ בְּגַן הַשַּׁעֲשׁוּעִים

לְפֶתַע הֵגִיחַ לִקְרָאתָם כֶּלֶב גָּדוֹל (עִדְכוּן)

הַכֶּלֶב נָבַח

גָּדִי וְאָבִי הֵחֵלּוּ לִבְרֹחַ

את העדכון יש לשמר בזיכרון לטווח ארוך. לעיתים יש מידע סותר בטקסט ועדכון מוביל לפתרון הסתירה. באותה מידה הפקת טקסט נבנית על זיכרון עבודה שכן תוך כתיבה של רעיונות על הכותב להחזיק בזיכרון את הרעיונות הנוספים אותם הוא רוצה להפיק.

מנקודת מבט אינטגרטיבית, יכולות של זיכרון עבודה, בקרה וגמישות מחשבתית, הוכחו כקשורות לעדכון המידע, ולשמירה על קשב. כך, יצוג מנטלי קוהרנטי של הטקסט מתהווה כשהקורא מגייס

מידע קודם וקושר אותו במגוון קשרים למידע החדש תוך כך שהשינויים במידע מתעדכנים ומתייצבים. התוצאה היא יצוג יציב וחסון בזיכרון לטווח ארוך, ולכך אנו קוראים "הבנה".

תכנון

תכנון הוא היכולת לעצב סדרת פעולות להשלמת מטלה בצורה יעילה. מבינים טובים מתחילים את הקריאה עם מטרה, מבצעים מעין מבט־על על הטקסט ומחליטים מה יהיה אופן הקריאה – מעמיק, מאומץ או מרפרף. כאשר מטרות הקריאה משתנות יש לאמץ מהלכים אחרים בקריאה.

אסטרטגיות

באותו האופן שבו אנחנו לא מלמדים ילדים לדבר ולהבין, כך גם איננו מלמדים להבין את הטקסט הדבור או הכתוב. הבנת הטקסט היא יכולת טבעית המתפתחת תוך כדי ההאזנה לסיפורים והאינטראקצייה עם המבוגר. עם זאת, בשנות בית הספר, תלמידים נחשפים לטקסטים לימודיים מורכבים, וייצוג המידע באופן מיטבי דורש לעתים יישום של תהליכי הבנה ובקרה מודעים ומפורשים יותר. אסטרטגיות הבנה הן פעילויות מודעות, הכוללות התנהגויות ומחשבות, המאפשרות ללומד לנטר את מידת ההבנה ואת מידת ההצלחה בביצוע מטלות הבנת הנקרא. פעולות אלה חשובות בעיקר כאשר הפקת המידע מאתגרת, והן מאפשרות ללומד להתמודד באופן מודע ופעיל עם האתגרים בתיהלוך המידע בטקסט, (Graesser, 2006) ולהגיע להישגים טובים יותר (Cain, et al., 2004). הספרות מצביעה על חשיבות הרחבת הידע של תלמידים אודות אסטרטגיות הבנה, על היעילות שלהן (National Reading pannel, 2000) ועל חשיבות ההוראה המפורשת שלהן (Guthrie et al., 2004).

דיוק (Duke, 2004) פירט אסטרטגיות הבנה שונות ועיגן אותן על ציר זמן – טרום קריאה, מהלך קריאה ולאחר קריאה. בשלב טרום־קריאה – במפגש עם הטקסט, מוצעות פעילויות שונות למשל: היכרות עם נושא הטקסט באמצעות עיון בכותרת, התבוננות בכריכת הספר, באיורים, היכרות עם אוצר מילים הקשור בתוכן, העלאה של ידע אישי על התוכן, השערות לגבי הכתוב והעלאת שאלות. פעולות אלה מקדמות את העניין, את הסקרנות ואת הרצון לקרוא את הטקסט. בשלב הקריאה ותיהלוך הטקסט מוצעות פעילויות הכוללות ניטור ההבנה כגון: האם ברור לי מה שקראתי, האם אני יכול לנסח זאת לעצמי? העלאת שאלות הבהרה לעצמי, היכרות עם מבנה הטקסט – כיצד

הטקסט מאורגן, איזה מידע נמצא ואיפה? יצירת היסקים להשלמת פערים בטקסט ויצירת היסקים באמצעות ידע. השלב של לאחר הקריאה – לאחר המפגש עם הטקסט – מערב אסטרטגיות ליישום הידע שנרכש לצורך הבנה של טקסטים נוספים ולכתיבה של טקסט דומה. השימוש באסטרטגיות ההבנה צריך להיות מושכל ותואם טקסט. כך לדוגמה: ישנם טקסטים המזַמנים הטרמה, ואחרים מזַמנים קריאה ראשונית ללא הטרמה.

דרך נעימה וטבעית לביסוס תהליכי קריאה והבנה יעילים היא **הקריאה הדיאלוגית**. בקריאה הדיאלוגית הגננת או המורה והילדים קוראים יחד את הטקסט, ותוך כדי הקריאה (או טרום־הקריאה ולאחריה), הם יכולים לעצור ולפתח דיון סביב נושאים שונים העולים. הרעיון בקריאה הדיאלוגית הוא שהיא מדמה את תהליכי ההבנה הטבעיים המתרחשים תוך כדי הקריאה. למשל, תוך כדי הקריאה אנחנו מחברים את המידע מהטקסט לידע קודם, אנחנו תוהים על מניעיהן של הדמויות, מתעוררות בנו תחושות של הזדהות או תחושות אחרות. לעתים אנחנו לא מבינים מילים או את המשפט ונדרשים לחזור ולקרוא וכן הלאה. בקריאה הדיאלוגית הגננת או המורה מזהה את המקומות האלה ומציפה אותם אל פני השטח. הגננת או המורה יכולה למשל לעצור ולומר "מעניין למה קרה כך וכך?" או – "מעניין מה יקרה עכשיו?" המורה מכוונת לדיון בין הילדים, מעודדת את החשיבה ואת הסקרנות, ומעודדת גם את הילדים לעצור ולעורר דיון משותף. הדגש בקריאה הדיאלוגית הוא שהגננת או המורה אינה מלמדת 'כיצד להבין את הטקסט' אלא מבינה את הטקסט יחד עם הילדים. כך, אסטרטגיות ההבנה הן חלק טבעי מהקריאה המשותפת, והילדים לומדים לאמץ אותן כחלק מהתיהלוך של הטקסט וממשיכים ומיישמים זאת בהמשך עם רכישת מיומנויות הקריאה גם בקריאה עצמית.

היבטים רגשיים ומעורבותם בהבנת הטקסט הכתוב – מיכל שני

מפגש עם טקסטים ועם משימות שונות של קריאה וכתיבה מעמיד בפני הקורא אתגרים לשוניים וקוגניטיביים וכן אתגרים רגשיים. תכנים של טקסטים עיוניים וסיפוריים ומטלות הבנה מעוררים בקורא רגשות המשפיעים על ביצועיו. סוג הרגשות – חיוביים או שליליים – משפיע על ההבנה. רגשות חיוביים למשל הנאה, עניין, גאווה וסקרנות מגבירים מוטיבציה למעורבות בביצוע מטלות.

מנגד, רגשות שליליים למשל חרדה, כעס בושה או חוסר אונים פוגעים ביכולת לזכירה של מידע, לאינטגרציה של ידע קודם עם ידע הטקסט ולעדכון מידע בטקסט, ולכן ההבנה פוחתת (Zaccoletti, Raccanello, Burro & Mason, 2023).

השילוב של רגשות שליליים והישגים נמוכים בהבנה עלול להוביל לתסכול ולהימנעות של הקורא מביצוע מטלות. הבחנה נוספת בין רגשות הקשורים במטלות אקדמיות הוצעה על ידי פקרון (Pekrun) ועמיתיו. הם מציעים שתי קטגוריות של רגשות: רגשות אפיסטמיים, הקשורים לרכישת מידע חדש בטקסט והם כוללים בלבול, הפתעה וסקרנות, ורגשות הקשורים להישגים שבהם נימנים גאווה או בושה. המחקרים מלמדים כי רגשות הישגיים קשורים לדיוק בביצוע משימות וכי רגשות של הפתעה וסקרנות קשורים בעלייה ברצון לרכוש ידע נוסף (Vogel, Pekrun, Murayama, & Loderer, 2020).

מעורבות קוראים במשימות הבנה באה לביטוי בהתמדה בביצוען ובהשלמה שלהן, פעולות המשקפות מוטיבציה. מוטיבציה היא מונח רב־ממדי בעל הגדרות שונות, אך ביטויה המרכזי של המוטיבציה הוא בפניות לקריאה ולמטלות הקשורות בה, בפעולות מכוונות מטרה ובהתגברות על מכשולים (Toste, Didion, Peng, Filderman & McClelland, 2020). יש תמיכה מחקרית רבה לכך שקיים קשר דו־כיווני בין המוטיבציה לקריאה לבין הישגי הקריאה. מחקרים, שעקבו אחר קוראים לאורך זמן, מצאו כי, איכות הקריאה בגיל הצעיר מסבירה מוטיבציה לקריאה בגיל מאוחר יותר, הליך מעגלי שאליו התיחס סטנוביץ (Stanovich, 1986) במשפט: "העשירים נעשים עשירים יותר והעניים נעשים עניים יותר", כלומר: מי שקורא טוב קורא יותר ולהפך. מוטיבציה מקושרת לתפיסת מסוגלות עצמית טובה לקריאה, ולתפיסה עצמית טובה בקריאה.

התמודדות והכלה של רגשות שונים העולים במפגש עם טקסט ומטלות דורשות **ויסות עצמי רגשי** – היכולת לווסת את הרגשות ולהגיב באופן מותאם לאתגרים. למעשה, מוצע בספרות כי ויסות עצמי מגשר בין רגשות לבין גורמים קוגניטיביים ולכן קידום של ויסות עצמי מקדם הבנה. למשל, בהתמודדות עם טקסט סיפורי יחסי הגומלין בין תהליכים קוגניטיביים (זיכרון, תכנון, תפיסת רצף אירועים) לבין תהליכים שהם גם קוגניטיביים וגם רגשיים (הבנת המניעים או הרגשות של הדמויות), חיוניים להבניית ה'מפה המנטלית' של הטקסט.

כישורי שיח: שיח דיאלוגי בגן ובכיתה – הרחבה

שיח מונחה גננת או מורה ושיח עמיתים – שרה זדונאיסקי ורחל יפעת

שתי הזירות המרכזיות שילדים נוטלים בהן חלק בזמן שהם נמצאים במסגרת החינוכית הן שיח עמיתים ושיח מונחה על ידי גננת או מורה.

בתקשורת במסגרת חינוכית אפשר לראות לעיתים קרובות, שמינוי דוברים הוא בידי הגננת או המורה ונעשה על פי קריטריונים המתאימים למטרת האינטראקציה, לדוגמה: לברר מה יודע כל ילד או לשלוט בניהול השיחה. בנסיבות כאלה, הילדים אינם מתנסים מספיק בבחירת תזמון מתאים ללקיחת תור ונמנעת מהם היכולת להתבטא. מבנה לא גמיש של ניהול שיח בגן או בכיתה ובחירה באסטרטגיות טכניות, כמו סבב של תורות בין הילדים, מונע התנסות בהכרת המרכיבים השונים של מנגנוני שיחה ובאופן היישום שלהם בפועל בעת שיחה, ועלול לפגוע במידת הדיאלוגיות של השיחה.

בפרק על כישורי השיח הוצגו דוגמאות שונות לפעולות מנגנוני השיחה בזירה של שיח מונחה מורה או גננת ובשיח עמיתים, איך כיולים מתבטאים בשתי הזירות או כיצד יחידות של שיח מורחב יכולות להיבנות באופן משותף בין עמיתים כמו גם בשיח עם הגננת או המורה. כאשר ילדים נוטלים חלק בשתי הזירות הללו (שיח עמיתים ושיח מונחה גננת או מורה), הם מפתחים את כישוריהם התקשורתיים והלשוניים. **שיח עמיתים** תואר כזירה המספקת הזדמנות כפולה: היא מאפשרת הזדמנות לבניית העולם התרבותי והחברתי של הילדות ובה בעת, מאפשרת הזדמנות לרכישת כישורים תקשורתיים וכישורי שיח ולשון (בלום קולקה וחמו, 2010). **שיח מונחה** גננת או מורה מספק הזדמנויות להעשרה ולמידה (כולל כיצד מנהלים שיחה בגן או בכיתה), מאפשר לנוע בציר ההרחקה ומעודד הפשטה לשונית. נראה אם כן, שהמשותף בין שתי הזירות הוא ששתיהן תורמות להתפתחות התקשורתית והלשונית של הילדים ואילו השוני ביניהן, הוא בכך שכל אחת מהזירות הללו מזמנת תופעות ייחודיות לה.

נשאלת השאלה: האם קיימת אפשרות לגשר בין השיח הטבעי בין עמיתים בגן לבין השיח המונחה על ידי המורה או הגננת? מוצע לראות את שתי הזירות לא באופן קוטבי, כסותרות זו את זו,

מנותקות או זרות זו לזו, אלא כזירות המשלימות זו את זו, וברגעים מסוימים אפשר אף ליצור רצף ביניהן. רצף זה עשוי לתרום תרומה ייחודית לשיח של הילדים (Zadunaisky Ehrlich, 2017). באותו קו מחשבה, בלום קולקה וסנו (Blum Kulka & Snow, 2004) טענו כי השאלה בנוגע לתרומתן של אינטראקציות מבוגר–ילד או אינטראקציות ילד–ילד אינה צריכה לסוב סביב השאלה באיזו אינטראקציה קיימת פחות למידה או יותר למידה, אלא השאלה צריכה לסוב סביב טיב ההזדמנויות והיתרונות השונים שהזירות הללו מספקות לילדים.

גשרים בין שתי הזירות יכולים להיווצר כאשר המורה או הגננת מטה אוזן קשבת לשיח בין הילדים ועוקבת אחר השיחות ואי־ההסכמות שעולות בהן. לדוגמה: סמוך ליום העצמאות התנהלה שיחה בחצר הגן והילדים דנו באריכות בשאלה: איך יחגגו באותו היום? בשיחה עלו אי־הסכמות ביניהם (לדוגמה: לאן ילכו, מה יעשו, איזו פעילות היא הטובה ביותר). הגננת הקשיבה לשיחה והחליטה להעלות את הנושא לדיון במליאת הגן. בסופו של התהליך הגננת וילדי הגן ארגנו במשותף את חגיגות יום העצמאות, הילדים החליטו על הדוכנים שיקימו בגן, על המאכלים, על השירים, על הריקודים ועל הפעילויות שיתנהלו באותו היום בגן. זו רק דוגמה לפוטנציאל הטמון בניסיון לקשר בין מה שמעניין את הילדים לנעשה בגן או בכיתה, ובעקבות זאת, מעודד למידה ומעורר אותה (Zadunaisky Ehrlich, 2017).

חשיבות הדיאלוג באינטראקציות למידה – שרה זדונאיסקי ורחל יפעת

לתקשורת בין המחנכת לילדים תפקיד חשוב ומשמעותי בטיפוח כשירות תקשורתית ואוריינות לשונית. בתוכנית מוגדרת מהי כשירות תקשורתית, מהן היכולות הנדרשות להתפתחות הכשירות התקשורתית ובאילו תנאים והקשרים הן מתפתחות. בחלק זה נדון במקומו ובחשיבותו של הדיאלוג באינטראקציות למידה.

תוכנית הלימודים מקדמת ראייה התפתחותית הדוגלת בכך שבמעבר מהגן לבית הספר קיימות צורות חדשות של שיח, הספציפיות למשימות במסגרת כיתה, ועל הילדים לעמוד באתגרים שהן מציבות. על המחנכות לבחון כיצד כישורים לשוניים ותקשורתיים שהתפתחו בשיח רב־משתתפים בגן (לדוגמה: עבודה בקבוצות למידה, שיחה במליאה על נושאים שונים) קשורים לאלה הנדרשים

בבית הספר, וכיצד אפשר להמשיך לטפח אותם. כישורים אלה חיוניים לילדים לצורך השתתפות יעילה באינטראקציות למידה בכלל ובלימוד קריאה וכתיבה בייחוד.

השתתפות בשיח הכיתה מאתגרת את הילדים גם כמאזינים. כדי להשתתף ולתרום לקידום השיחה עליהם להיות קשובים לאחרים, להעריך את מה שנאמר, לשאול שאלות ולהגיב באופן הולם. לילדים יש אחריות על תרומתם לקידום השיחה, והם אמורים להיות מסוגלים לקשר את דבריהם למה שנאמר קודם ולנסח את החשיבה מאחורי הדברים שהם אומרים. מיומנויות כאלה יכולות להתפתח בתמיכת מחנכות המודעות לחשיבות השיח הדבור בכיתה. השתתפות מסוג זה, באינטראקציות סביב לימוד קריאה וכתיבה, מחזקת את הידע שנרכש ומאפשרות גם לימוד בין עמיתים. התנסות פעילה וחוזרת בסוגים שונים של שיח רב־משתתפים בכיתה מסייעת בפיתוח היכולת של הילדים להתמודד עם מספר נקודות מבט (של המשתתפים האחרים), החיונית גם להבנת טקסטים כתובים.

בשנים הראשונות בבית הספר מתחילה הוראה פורמלית של קריאה וכתיבה. משימה זו מעסיקה רבות מורים ותלמידים ויש לראות בה חלק מההתפתחות האוריינית הלשונית של הילדים, תוך מתן תשומת לב לתהליכים המתחילים בגן (ואף בגיל ינקות). כמו בכל אירוע לימודי, גם בהוראת השפה הכתובה מתרחשות אינטראקציות בין הגננות או המורה לילד אחד או מספר ילדים. אופי האינטראקציה משקף את התפיסה הפדגוגית של הגננות או המורה על האופן שבו יש לעסוק בקריאה ובכתיבה.

כאמור, ההנחה בבסיס תוכנית הלימודים היא שילדים זקוקים לטווח רחב של כישורים לשוניים וכישורי שיח לשם התפתחות מלאה של כישורי האוריינות. ככל שיכולות הקריאה והכתיבה הבסיסיות משתפרות כך עולה חשיבותם. בגישה התפתחותית אינטגרטיבית, כפי שמציעה תוכנית זו, על האינטראקציות סביב הוראת הקריאה והכתיבה לכלול ולהדגיש כישורים לשוניים וכישורי שיח מורחב. אינטראקציות כאלה מהוות עבור הילדים מרחב משמעותי להכרת השפה הכתובה ולטיפוח סביבה לשונית עשירה ומאתגרת ולהרחבת הידע הלשוני, התקשורתי והחברתי־תרבותי. התוכנית רואה באירועי כתיבה וקריאה הזדמנויות משמעותיות עבור הילדים להפיק שיח

כתוב ודבור בזיקה לידע עולם, ידע לשוני–תקשורתי ותכנים הקשורים לטקסט המופק, למטרתו, למבנה שלו ולמי שהוא מיועד.

אינטראקציות סביב הוראת הקריאה והכתיבה מזמנות שיח המעודד את הילדים להשתתף בשיחות המתייחסות לטקסט באופן ביקורתי ורפלקסיבי בהיבטים שונים של הקריאה והכתיבה: דיון על מוסכמות הכתב (לדוגמה: בחירת האותיות, כיוון הכתיבה), דיון מטה־לשוני על השפה, (לדוגמה: בחירות לקסיקליות ותחביריות), דיון מטה־טקסטואלי על הטקסט, (לדוגמה: מאפייני הסוגה), דיון על ההקשר שבו מתרחש אירוע הכתיבה (לדוגמה–מטרת תוצר הכתיבה, נמעניו ומידת הפורמליות הנדרשת).

להלן מספר דוגמאות להמחשת אינטראקציות בתחומי דיון שונים:

דיון על מוסכמות הכתב

שתי הדוגמאות להלן התקיימו בגן ילדים ויכולות להתקיים אף בכיתה א. אפשר לראות כיצד ילדים מגלים את מוסכמות הכתב תוך כדי השתתפות בשיח ערני וחקרני עם הגננת, וגם בינם לבין עצמם על טיב ועל סוג המוסכמה (לדוגמה: באיזו אות לכתוב או איך נראית צורתה של האות). (הדוגמאות לקוחות מהספר "כתיבה בגיל הרך", גוברמן ושות' ,2021).

<u>דוגמה 1</u>

אחד הילדים ביקש לדעת כיצד כותבים את האות סמ"ך.

הגננת: "מי רוצה להראות לאבי את האות סמ"ך?"

מיכאל: "סמ"ך ריבוע."

ליעד: "מה פתאום ריבוע, ריבוע זה צורה!"

מיכאל: "הנה סמ"ך."

אלון: "זה עיגול."

<u>דוגמה 2</u>

שמעון: "אני יודע לרשום מ"ם, כמו בשם שלי ." (כותב את האות –מ"ם)

אילן: "אני ארשום 9 ביצים. ביצים זה כמו אביב."

לי: "צדי"ק[*צד"י*] זה כמו השם של סבתא שלי, קוראים לה ציפורה. אז אני ארשום את ה–צדי"ק."

תום: "אני ארשום מ"ם סופית, כמו תום. בשם שלי יש מ"ם סופית."

תומר: "זה כמו ריבוע. גם לי יש מ"ם בשם, ולא בסוף השם."

הגננת: "נכון יש לנו מ"ם באמצע מילה ו–מ"ם בסוף מילה."

קרין: "נכון גם המילה 'שלום' היא עם מ"ם סופית, כמו שכתבנו – לאימא שלום."

דיון מטה־לשוני ומוסכמות הכתב

בתום החופש, בתחילת כיתה ב, מבקשת המורה מהתלמידים לכתוב את שם הספר שקראו בקיץ, ספר שאהוב עליהם. חלק מהתלמידים ניגשים ללוח וכותבים.

<u>דוגמה</u>

אגם: "הספר שאני הכי אוהבת זה **מפתחות הקסם של דידי**."

(אגם כותבת על הלוח: "מפטחות הקסם של דידי")

המורה והילדים משוחחים על הספר ומבררים עם אגם מדוע הספר אהוב עליה.

המורה: "הייתה מילה שהיה לך קשה לכתוב?"

אגם: "היו מילים שלא הייתי בטוחה איך כותבים אותם. אני לא יודעת את כל הניקוד. גם פעם ראשונה שאני כותבת את השם של הספר."

המורה: "ומה הבעיה עם הניקוד?"

אגם: "לא למדנו הכול. ולא הייתי בטוחה אם ב"דידי", אחרי הדל"ת צריך יו"ד כדי שייעשה אִי."

(המורה מפנה את השאלה לתלמידים).

אורי: כן, כותבים יו"ד כמו אורי. אִי, י, (אומר את הצליל יו"ד).

הילדים ממשיכים לתת דוגמאות של שמות בעלי סיומת אִי.

המורה: "ואגם, הייתה לך התלבטות נוספת?"

אגם: (חושבת) "כן. לא הייתי בטוחה אם במילה מפתחות זה חי"ת או כ"ף, או פה יש טי"ת או תי"ו." (מצביעה על הכתוב).

המורה: "אז איך אפשר לגלות או לדעת אם זה טי"ת, או תי"ו, או חי"ת, או כ"ף? "

אגם: "לעשות הרבה תרגילים (צוחקת) עד שזוכרים."

המורה: "זה נכון, תרגול תמיד מסייע, עוזר לזכור. אבל יש עוד דרך לדעת באיזו אות לכתוב במקרה הזה? "

(מפנה את השאלה לכיתה)

גל: "צריך לזכור."

המורה: "ראיתם פעם את המילה 'פתוח'? אולי בשלט?, או את המילה 'פתח'? אולי מישהו זוכר איך כותבים 'פתוח'?"

יובל: אני חושב שב-תי"ו."

המורה: שימו לב, אם פתוח כותבים ב-תי"ו וגם פתח כותבים ב-תי"ו, איך כותבים 'מפתחות'?"

אגם: "אהה... גם ב-תי"ו."

ניצן: "עם המפתח פותחים. זה אותו דבר."

המורה: "נכון, למילים האלה יש אותיות משותפות. יש עוד מילים שקשורות למילה 'פתח' שכותבים גם בתי"ו."

(התלמידים מציעים רק פעלים: פותחת, פותחים, פתחתי, פתחו).

המורה: "מה עם המילה 'פותחן' או המילה 'פתיח'? "

עמוס: מה זה פתיח?

(הדיון ממשיך)

דיון מטה־טקסטואלי ומטה־לשוני

בכיתה ג הילדים קוראים את הטקסט "מעשה שהיה בציפור אחת ובשעון אחד".

<u>דוגמה</u>

מורה: "כתוב בסיפור שאנשי העיר "נשאו את עיניהם לעבר השעון". למה הכוונה שהם נשאו את עיניהם?"

נעה: "שהם הסתכלו למעלה."

רותם: "שהם ראו למעלה מה קורה עם השעון."

המורה: "נכון! אבל למה, לדעתכם, מחברת הסיפור בחרה לכתוב "נשאו את עיניהם" במקום "הסתכלו למעלה"?"

שאלה זו פותחת פתח לדיון על השפה הספרותית, על הבחירות הלשוניות של מחברי הטקסט ועל כך שמדובר ב"מעשייה".

המורה: "מה אתם חושבים על הסיפור הזה ("מעשה שהיה בציפור אחת ובשעון אחד")? הוא מצחיק, חמוד, מקורי? למה לדעתכם קוראים לסיפור "מעשה שהיה..."?"

שאלה זו עשויה לעורר דיון על מהות המעשייה, איזה תרחיש ייחשב כ"מעשה שהיה...", ובעקבות הטקסט אפשר להציע אפשרויות נוספות של "מעשה שהיה...".

מעבר לעובדה הידועה שילדים משערים השערות על השפה הכתובה וחוקרים אותה בטרם נחשפו להוראה הפורמלית בכיתות א–ב, הדוגמאות לעיל ממחישות כיצד העיסוק בכתיבה מעבר לתרגול המיומנויות היחידני של עיצוב אותיות, ומילוי משימות בחוברות עבודה, מזַמֵן גם ניהול דיאלוג והפריה הדדית.

באותה מידה אפשר לקיים דיאלוג אשר מתאים לקידום כישורים אוריינים באירועי קריאה משותפים. מהדוגמאות שניתנו עד כה אפשר להבין כי רכיב משמעותי מבחינת ההתפתחות הפרגמטית של הילדים, התפתחות הידע וכיצד להשתמש בשפה בצורה מותאמת ומתאימה הוא ההקשר. ההקשר מספק מסגרת המזמנת שימוש מסוים של שפה. הקשרים שונים מזמנים אירועי שיח שונים. לדוגמה: קיים הבדל בין עבודה על מודעות פונולוגית כאשר ילדים מקבלים רשימה של מילים בחוברת ועליהם למצוא למילה חרוז, לעומת עבודה על מודעות פונולוגית בהקשר של קריאת הספר של אמי רובינגר "אין אריות כאלה" ("אין אריה בתחפושת של ...." – על הילדים להשלים "ליצן" ו"אין אריה פושט יד כמו ..." על הילדים להשלים "קבצן"). בשני ההקשרים – תרגול וקריאת ספר, הילדים מתרגלים מודעות פונולוגית החיונית מאוד לרכישת הקריאה והכתיבה. עם זאת, שני ההקשרים מזמנים סוג אחר של דיאלוג. במקרה הראשון, המשימה של מודעות פונולוגית בתרגול מתנהלת במנותק מההקשר במטרה לטפח את המיומנות באופן יחידני, ואילו במקרה השני מתפתח דיאלוג סביב החרוזים של הטקסט ובה בעת דנים בהיבט הפונולוגי של השפה ונחשפים לנכסים תרבותיים.

מכאן עולה, כי יש להעלות למודעות את הקשר ההדוק בין התפתחות פרגמטית־לשונית לקיומם של דיאלוגים בגן ובכיתה, ולהזמין את הגננות והמורות לחשוב ולהפעיל שיקול דעת כיצד ומתי

לזמן הקשרים, ולהציע פעילויות שבהן מתעוררות שיחות המטפחות את ההתפתחות האוריינית של הילדים ותומכות בה. המסקנות החינוכיות המתבקשות הן:

(א) חיוני להבטיח הזדמנויות לשיח אורייני ולתקשורת אוריינית ומקדמת בין הגננות או המורות והילדים בכיתה.

(ב) לסגנון השיח של הגננות והמורות יש השפעה על המשך פיתוח האוריינות הלשונית בכיתות היסוד בבית הספר.

(ג) סגנון שיח המאתגר מבחינה לשונית וקוגניטיבית מקדם את התפתחותם של כישורי השפה הדבורה והכתובה של הילדים.

קריאה דיגיטלית בגיל הרך ובכיתות א–ב

חשיבה פדגוגית־התפתחותית לאור מודל ה־DRD Digital Reading Development

שחר דותן ותמי קציר

המהפכה הדיגיטלית משנה את פני ההוראה בכל תחום, ובכלל זה, ובאופן מהותי, את תחום רכישת האוריינות. ילדים הגדלים כיום בסביבה רוויית טכנולוגיה פוגשים טקסט כתוב לראשונה לא רק בספרים מודפסים אלא במסכים, ביישומים ובסביבות אינטראקטיביות מגוונות. במקרים רבים, החשיפה הראשונית שלהם לשפה כתובה מתרחשת דווקא דרך מכשיר דיגיטלי. חינוך לאוריינות שאינו נותן דעתו למציאות זו מפספס חלק גדול מהעולם שבו הילד חי, פועל ולומד.

מאמר זה מציג מסגרת פדגוגית-התפתחותית לקריאה דיגיטלית בגיל הרך ובכיתות א–ב, על בסיס מודל ה־DRD (Digital Reading Development). במחקר נבחן כיצד מאפייני הקורא הצעיר, עיצוב הטקסט הדיגיטלי, מבנה המשימה הדיגיטלית וההקשר ממנו מגיע הקורא, משפיעים על תהליכי הקריאה וההבנה. בהמשך נדון בתפקיד התיווך של הגננת והמורה בסביבה דיגיטלית ובאפשרויות לשימוש מושכל בכלים דיגיטליים לתרגול פענוח, הרחבת אוצר מילים וחיזוק המוטיבציה לקריאה. לבסוף נציע עקרונות וכלים יישומיים לשילוב קריאה דיגיטלית בגן ובכיתות הראשונות.

רכישת הקריאה בגיל הרך ובכיתות הראשונות מתרחשת כיום בתוך מרחב אורייני היברידי. הילדים אינם נכנסים עוד לעולם הכתב דרך הספר המודפס בלבד. הם פוגשים מילים במסכים, בספרים אלקטרוניים, ביישומי תרגול, בלוחות חכמים ובאתרי תוכן. מציאות זו אינה שינוי טכנולוגי גרידא, אלא שינוי בתנאי ההתפתחות של הקריאה עצמה. כאשר סביבת הקריאה משתנה, משתנים גם תנאי העיבוד הקוגניטיבי, האופן שבו משאבי הקשב מוקצים, והאחריות הפדגוגית של הגננת ושל המורה.

בקריאה מודפסת הטקסט יציב, רציף ולינארי, והדף אינו משתנה בעקבות פעולות הקורא. בקריאה דיגיטלית, לעומת זאת, הטקסט מתקיים בתוך ממשק אינטראקטיבי: הקורא יכול לגלול, ללחוץ, להגדיל, להקטין, להפעיל קריינות או אנימציה, ולעבור בין מסכים. במובן זה, הקריאה

הדיגיטלית מתאפיינת באינטראקציה דו־כיוונית בין קורא לבין הסביבה הטכנולוגית: הקורא משפיע על האופן שבו הטקסט מוצג, והמאפיינים הטכנולוגיים של הממשק משפיעים על תהליך הקריאה עצמו.

עבור קורא בוגר תהליך זה כמעט אוטומטי. עבור ילד בגן או בכיתות הראשונות, מדובר בדרישות נוספות על מערכת קוגניטיבית המצויה עדיין בהתפתחות. לכן, השאלה החינוכית אינה אם המסך "טוב" או "רע", אלא כיצד מאפייני המדיום משתלבים בהתפתחות הקריאה וכיצד ניתן לעצב אותם באופן פדגוגי מיטבי. למשל, כאשר ילד בכיתה א קורא סיפור דיגיטלי בטאבלט, הוא עשוי לעצור, להגדיל את המסך, ללחוץ בטעות על אנימציה או לעבור למסך אחר. כל פעולה כזו דורשת ממנו להפנות קשב לממשק עצמו. בעוד שבעבור קורא מיומן מדובר בפעולה זניחה, בעבור הקורא המתחיל מדובר לעיתים בדרישה קוגניטיבית נוספת המתווספת לפענוח המילים המאומץ.

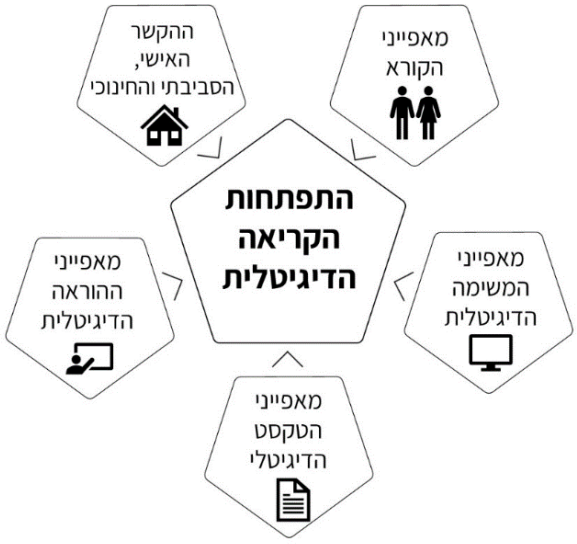
קריאה דיגיטלית והתפתחות הקריאה

מודלים מרכזיים של קריאה מדגישים כי הבנת הנקרא נשענת על אינטראקציה בין תהליכי פענוח לבין הבנת שפה (Gough & Tunmer, 1986). בשלבים הראשונים של רכישת הקריאה משאבי הקשב של הילד מופנים בעיקר לפענוח מילים, בעוד שתהליכי הבנה מתבססים בהדרגה. כאשר הקריאה מתבצעת בסביבה דיגיטלית, תנאי העיבוד של תהליכים אלה עשויים להשתנות. מצד אחד, הסביבה הדיגיטלית יכולה ליצור עומס קוגניטיבי נוסף כאשר הקורא נדרש לנהל ניווט מורכב, להתמודד עם אלמנטים אינטראקטיביים או לעבד מידע ממספר מקורות בו־זמנית. מצד אחר, הסביבה הדיגיטלית מאפשרת התאמות שאינן אפשריות בדפוס אחיד, כגון שינוי גודל גופן, הרחבת מרווחים בין אותיות, התאמת ניגודיות או שילוב קריינות ומשוב מיידי.

במודל ה־DRD (Digital Reading Development) מוצעת מסגרת אינטגרטיבית להבנת הקריאה הדיגיטלית כתהליך רב־רכיבי (Dotan & Katzir, in preparation). על פי המודל, איכות ההבנה אינה נגזרת מן המדיום לבדו, אלא מן האינטראקציה בין מספר רכיבים המשפיעים על תהליך הקריאה: 1) הקורא הדיגיטלי; 2) הטקסט הדיגיטלי; 3) המשימה הדיגיטלית; 4) ההוראה הדיגיטלית; 5) ההקשר שממנו מגיע הקורא. רכיבים אלו אינם פועלים באופן עצמאי, אלא מקיימים אינטראקציה מתמדת ביניהם. בנוסף, השפעתם משתנה בהתאם לשלב ההתפתחותי

של הקורא, כפי שמתואר במסגרת ההתפתחות של רכישת הקריאה. המודל מתבסס על שילוב בין שלוש מסגרות תיאורטיות מרכזיות: מודל RAND להבנת הנקרא, מודל ההתפתחות של רכישת הקריאה של Chall, והמודל האינטגרטיבי של הקריאה הדיגיטלית (Mangen & van der Weel, 2016).

החידוש המרכזי של המודל הוא בהסטת המוקד מהשוואה טכנולוגית בין מסך לדף, אל הבנה מערכתית של תנאי הקריאה. במקום לשאול האם קריאה במסך טובה יותר או פחות מאשר קריאה בדפוס, מוצע לבחון כיצד עיצוב הטקסט, מבנה המשימה, התיווך הפדגוגי ומאפייני הקורא יוצרים יחד את תנאי העיבוד של הקריאה. האיור הבא מציג את מבנה המודל:



מודל ה־DRD: חמשת הרכיבים המרכזיים של התפתחות הקריאה הדיגיטלית

(Dotan & Katzir, בהכנה)

מאפייני הקורא הדיגיטלי – משאבים קוגניטיביים, ניסיון דיגיטלי והתפתחות

בגיל הרך ובכיתה א הקורא המתחיל נמצא עדיין בשלבים מוקדמים של רכישת הקריאה. יכולות הפענוח אינן אוטומטיות עדיין, משאבי זיכרון העבודה מוגבלים יחסית, ויסות הקשב והמודעות המטה־קוגניטיבית נמצאים בתהליך התפתחות. בשל כך, חלק ניכר ממשאבי העיבוד של הילד מופנה לפענוח המילים עצמן. כל דרישה נוספת על משאבי הקשב, כגון ניווט בממשק דיגיטלי או

הפעלה של אלמנטים אינטראקטיביים, עשויה להפחית את המשאבים הזמינים להבנת הטקסט. כאשר הקריאה מתבצעת במסך הכולל אפשרויות ניווט, אנימציה או פעולות אינטראקטיביות, חלק ממשאבי העיבוד מופנה לניהול הממשק ולא להבנה הלשונית.

יתרה מכך, הקורא הדיגיטלי אינו מגיע אל הטקסט כ"לוח חלק". ילדים מגיעים לסביבה הדיגיטלית עם רמות שונות של יכולות קריאה, משאבים קוגניטיביים וניסיון קודם בשימוש בטכנולוגיה. חלקם מורגלים בגלילה, בלחיצה על סמלים ובמעבר בין מסכים, בעוד שאחרים מתנסים בכך פחות. ניסיון דיגיטלי זה עשוי להשפיע על האופן שבו משאבי הקשב מוקצים במהלך הקריאה: כאשר פעולות הממשק מוכרות ואוטומטיות יותר, נותר מקום רב יותר לעיבוד הטקסט עצמו.

הבדלים בין ילדים בניסיון הדיגיטלי שלהם עשויים להשפיע גם על תחושת המסוגלות ועל המוטיבציה לקריאה במסך. ילדים המורגלים בסביבות דיגיטליות עשויים לחוות את הקריאה במסך כפעילות טבעית ומזמינה, בעוד שאחרים עשויים לחוות אותה כמורכבת או מסיחה. לפיכך, הבנת מאפייני הקורא הדיגיטלי מחייבת להתייחס לא רק למשאבים הקוגניטיביים של הילד, אלא גם ליכולות הקריאה שלו ולניסיונו הקודם בשימוש בטכנולוגיה.

במונחי מודל ה־DRD – מאפייני הקורא אינם פועלים בבידוד. יכולות הקריאה, המשאבים הקוגניטיביים והניסיון הדיגיטלי של הילד פועלים באינטראקציה עם מאפייני הטקסט הדיגיטלי, מבנה המשימה והתיווך הפדגוגי. אינטראקציה זו היא היוצרת את תנאי העיבוד של הקריאה בסביבה הדיגיטלית, ומכאן גם את חוויית הקריאה ואת ביצועי ההבנה של הקוראים.

הטקסט הדיגיטלי – מאפייני התצוגה והשפעתם על עיבוד הקריאה

אחד המרכיבים המרכזיים המשפיעים על תנאי הקריאה בסביבה הדיגיטלית הוא אופן עיצובו של הטקסט עצמו. סביבה זו מאפשרת התאמות חשובות בתצוגת הטקסט (הטיפוגרפיה) התומכות בקוראים צעירים. מחקרים מצביעים כי מאפייני הטיפוגרפיה כגון גודל גופן, ריווח בין אותיות ואורך שורה, משפיעים על ביצועי הקריאה ועל חוויית הקריאה של ילדים. למשל, נמצא כי הגדלת המרווחים בין אותיות משפרת דיוק קריאה אצל תלמידים צעירים בכיתות א, וכן אצל תלמידים עם קשיי קריאה בכיתה ג (Dotan & Katzir, 2018). באשר להבנת הנקרא, נמצא כי ריווח מוגדל

העלה את ביצועי ההבנה בקרב תלמידי כיתות ב (Dotan & Katzir, 2025). מחקרן של קציר ושותפיה (2013), הראה כי בקרב תלמידי כיתה ב, הקטנת גודל הגופן או הארכת השורה הובילו לירידה מובהקת בציוני הבנת הנקרא. לעומת זאת, בקרב תלמידי כיתה ה, גופן קטן יחסית הביא דווקא לשיפור מסוים בהבנה. ממד נוסף העולה ממחקרן של חלמיש ושותפיה (2018), שבחן את השפעת גודל הגופן על זיכרון ומטה־זיכרון בקרב ילדים, הוא שילדים זכרו יותר מילים שהוצגו בגופן גדול – זאת בהלימה להשערות הילדים.

ממצאים אלה מצביעים על כך שמאפייני תצוגה אינם עניין אסתטי בלבד, הם משתנה פדגוגי המשפיע על ביצוע קוגניטיבי ועל חוויה רגשית. אצל קוראים צעירים, המצויים עדיין בשלב של פענוח סדרתי של אותיות, מאפיינים טיפוגרפיים של הטקסט הדיגיטלי, כגון צפיפות הטקסט וגודל הגופן, עשויים ליצור עומס תפיסתי ממשי הפוגע בהבנה. מאפיינים אלה משפיעים גם על האופן שבו ילדים מעריכים את הקושי ואת סיכויי ההצלחה במשימתם. לדוגמה: תלמיד בכיתה א הקורא טקסט צפוף עם שורות ארוכות, עשוי לאבד את מקומו בשורה ולעבור בטעות לשורה הבאה. כאשר אותו טקסט מוצג בגופן מעט גדול יותר ובריווח רחב יותר, הילד מצליח לעקוב אחר האותיות בקלות רבה יותר ולקרוא ברצף. בהקשר של כיתות א–ב, משמעות הדבר היא שעיצוב הטקסט הדיגיטלי עשוי להשפיע לא רק על ביצועי הקריאה עצמם, אלא גם על הממד הרגשי-מטה-קוגניטיבי של חוויית הקריאה.

כאשר מצרפים ממצאים אלה יחד, מתבהרת תמונה רחבה: טיפוגרפיה דיגיטלית אינה מרכיב שולי בעיצוב הטקסט. היא חלק ממנגנוני העיבוד של הקריאה, והשפעתה חוצה את כלל המערכת: היא משפיעה על הקורא (עומס קוגניטיבי), על המשימה (מורכבות עיבוד) ועל ההוראה (אפשרויות התאמה דיפרנציאלית). במובן זה, המורה אינה רק בוחרת טקסט לקריאה, היא גם מעצבת את תנאי העיבוד של הקריאה.

המשימה הדיגיטלית – מורכבות המשימה ותנאי הקריאה בסביבה הדיגיטלית

אחד החידושים התאורטיים המרכזיים של מודל ה־DRD הוא הדגשת מושג המשימה הדיגיטלית. המודל מדגיש כי משימה דיגיטלית היא מושג פדגוגי. אין מדובר רק בכך שהטקסט מופיע על מסך, אלא באילו פעולות הילד נדרש לבצע כדי לקרוא אותו. קריאת סיפור במסמך ליניארי וסגור

שונה מהותית מגלישה באתר פתוח הכולל קישורים מרובים, חלונות קופצים או אלמנטים אינטראקטיביים. מחקרים מצביעים כי כאשר המשימה הדיגיטלית פשוטה וממוקדת, לא נמצאה נחיתות עקבית לקריאה במסך בהשוואה לקריאה בדפוס. לעומת זאת, כאשר המשימה דורשת ניווט מורכב, איכות העיבוד עשויה להיפגע (Dotan & Katzir, 2024).

מנקודת מבט של תאוריית העומס הקוגניטיבי, אפשר לראות בניווט מורכב מקור לעומס קוגניטיבי חיצוני, המפחית את המשאבים הזמינים לעיבוד הטקסט. כלומר, המסך כשלעצמו אינו מפחית הבנה, אך עומס קוגניטיבי עודף כן. לדוגמה, כאשר תלמידים בכיתה ב מקבלים משימת קריאה באתר אינטרנט הכולל קישורים רבים וחלונות קופצים, חלקם עשויים לעבור בין הדפים לפני שסיימו לקרוא את הטקסט. לעומת זאת, כאשר אותו טקסט מוצג במסמך דיגיטלי לינארי ללא קישורים, הקריאה מתבצעת ברצף וההבנה משתפרת.

לפיכך, עיצוב המשימה הדיגיטלית הוא החלטה פדגוגית מרכזית. אין די בכך שהטקסט מופיע על גבי מסך, יש חשיבות לאופן שבו הלומד נדרש לפעול מולו. האחריות המקצועית של המורה היא לעצב משימות מותאמות לשלב ההתפתחותי של הלומדים: לשלוט בהפעלת אלמנטים אינטראקטיביים בגן, להפחית הסחות בכיתה א ולבנות ניווט מודרך יותר בכיתה ב. כאשר המשימה מתוכננת באופן מושכל, הסביבה הדיגיטלית יכולה לשמש גם כלי יעיל לתרגול מיומנויות קריאה מוקדמות. יישומים דיגיטליים המתמקדים בזיהוי אותיות, בחיבור גרפמה-פונמה ובפענוח מילים קצרות, כאשר הם מעוצבים עם משוב מיידי וממשק פשוט, יכולים להציע חוויית תרגול מותאמת-אישית שאינה אפשרית בחומרים מודפסים. תרגול כזה יכול להשלים הוראה ישירה ולחזק מיומנויות שעדיין אינן אוטומטיות. יתרה מזו, מחקרים הראו שסביבה דיגיטלית יכולה לתמוך גם בהרחבת אוצר מילים, בפרט כאשר היא משלבת דוגמאות חזותיות, קריינות ומשוב מגוון (Korat et al., 2022, Sadan et al., 2024).

ההוראה: תיווך מודע ודיפרנציאלי בסביבה דיגיטלית

ללא תיווך פדגוגי איכותי, יתרונות הסביבה הדיגיטלית אינם ממומשים. מחקרים על קריאת ספרים דיגיטליים בגיל הגן (Korat et al., 2022) מראים כי תרומה משמעותית להבנת סיפור ולהרחבת אוצר מילים מתקיימת כאשר הגננת מקיימת שיח פעיל, מחברת בין אלמנטים

אינטראקטיביים למשמעות ועוצרת להעמקה. הרחבות אינטראקטיביות תרמו כאשר היו קשורות ישירות לעלילה. כאשר שימשו כהסחה, תרומתן הייתה מוגבלת.

המשמעות להכשרת גננות היא הרחבת תפיסת התיווך: לא רק קריאה משותפת, אלא ניהול מודע של ממשק. מתי להפעיל קריינות? מתי להשתיק? מתי להפנות קשב להדגשת מילה, מתי לעצור לשאלה פתוחה – מיומנויות אלה הן מיומנויות פדגוגיות לכל דבר ועניין. בגן ילדים, למשל, הגננת יכולה להקרין ספר דיגיטלי על מסך גדול. כאשר מופיעה אנימציה של דמות מהסיפור, הגננת יכולה לעצור ולשאול: "מה קרה כאן? למה הדמות הופתעה?". כאשר האלמנטים האינטראקטיביים משולבים בשיח על העלילה, הם תומכים בהבנת הסיפור. כאשר הם מופעלים ללא תיווך, הם עלולים להפוך להסחה.

בנוסף, הסביבה הדיגיטלית מאפשרת התאמה דיפרנציאלית של תנאי הקריאה ותצוגת הטקסט. לדוגמה, ניתן לשנות גודל גופן, ריווח או קצב קריינות בהתאם לצורכי הלומד. התאמות אלו עשויות לתמוך לא רק בביצועי הקריאה אלא גם בתחושת המסוגלות ובמוטיבציה לקרוא. מחקר על הוראת אוצר מילים בסביבה דיגיטלית מצא כי הישגים היו דומים לתרגול מסורתי, אך חוויית הלמידה הייתה חיובית יותר ופחות מעוררת חרדה (Sadan et al., 2024). שילוב תרגול דיגיטלי יכול אפוא לתמוך לא רק בביצוע, אלא גם במוטיבציה ובוויסות הרגשי, שני גורמים קריטיים בקרב קוראים צעירים ובמיוחד אצל קוראים המתקשים.

ההקשר: המשפחה, התרבות והסביבה החינוכית

הקריאה הדיגיטלית אינה מתרחשת בריק, אלא בתוך הקשר רחב יותר של חיים משפחתיים, תרבותיים וחינוכיים. ילדים מגיעים לגן ולבית הספר עם ניסיון שונה בסביבות דיגיטליות, הנובע בין היתר מהרגלי השימוש במסכים בבית, מסוגי המכשירים הזמינים להם, ומהאופן שבו מבוגרים מתווכים עבורם את השימוש בטכנולוגיה.

במשפחות מסוימות הילדים נחשפים מגיל צעיר לספרים אלקטרוניים, לאפליקציות אוריניות או לקריאה משותפת במסך, בעוד שבמשפחות אחרות השימוש במסך מתמקד בעיקר בצפייה פסיבית. הבדלים אלה יוצרים שונות משמעותית בניסיון הדיגיטלי של ילדים ובמידת המוכנות שלהם לקריאה במסך.

גם ההקשר החינוכי משפיע על האופן שבו ילדים מפתחים מיומנויות קריאה דיגיטליות. גנים וכיתות שבהם נעשה שימוש מודע ומתווך בטקסטים דיגיטליים עשויים לטפח אסטרטגיות קריאה, מודעות להסחות והבנה של מבנה ממשקים. לעומת זאת, כאשר השימוש במסכים מתרחש ללא תיווך פדגוגי ברור, הפוטנציאל הלימודי של הסביבה הדיגיטלית אינו ממומש במלואו.

משמעות כוללת ויישום לפי שלב התפתחותי

מודל ה־DRD מציע שינוי פרדיגמטי בהבנת הקריאה הדיגיטלית. במקום לראות בטכנולוגיה תוספת חיצונית להוראת הקריאה, המודל מציע לראות בה חלק בלתי נפרד מתנאי הקריאה עצמם. שלושה חידושים מרכזיים מאפיינים את המודל. ראשית, המודל מציע מעבר מהתמקדות בהשוואה טכנולוגית בין מסך לבין דף, לניתוח תנאי העיבוד של הקריאה בסביבות שונות. במקום לשאול איזה מדיום עדיף, הוא מדגיש את האינטראקציה בין מאפייני הקורא, הטקסט, המשימה וההקשר. שנית, המודל משלב את מאפייני הטיפוגרפיה הדיגיטלית, כגון גודל גופן, ריווח בין אותיות ואורך שורה, בתוך מסגרות תאורטיות של רכישת הקריאה, ובכך מצביע על תרומתם של מאפייני התצוגה לתהליכי פענוח והבנה. שלישית, המודל מגדיר את המשימה הדיגיטלית ואת ההוראה הדיגיטלית כרכיבים פדגוגיים מרכזיים המשפיעים על חוויית הקריאה ועל תוצאותיה. גישה זו מאפשרת להבין את הקריאה הדיגיטלית לא כתחליף לקריאה מודפסת, אלא כסביבה נוספת שבה מתפתחת אוריינות.

המחקרים שנסקרו מצביעים כולם על אותה נקודה: איכות הקריאה הדיגיטלית אינה תלויה בשאלה האם הילד קורא ממסך או מספר, אלא בשאלה האם המשימה, הטקסט וההוראה תוכננו בהתאמה לשלב ההתפתחותי. כאשר הקריאה הדיגיטלית משולבת מתוך הבנה התפתחותית ותכנון מודע, היא יכולה להרחיב את הנגישות לקריאה, לתמוך בקוראים מתקשים, לחזק מוטיבציה ולהרחיב את אוצר המילים. כאשר היא משולבת ללא תכנון, היא עלולה להעמיס ולהסיח. ההבדל אינו טמון במסך עצמו, אלא באיכות השיקול הפדגוגי. עבור אנשי חינוך, משמעות הדברים היא שהשאלה אינה האם להשתמש בטקסטים דיגיטליים, אלא כיצד לעצב אותם כך שיתמכו בהתפתחות הקריאה.

יישום פדגוגי של קריאה דיגיטלית אינו מתמצה בבחירת טכנולוגיה, אלא בעיצוב מודע של תנאי הקריאה בהתאם לשלב ההתפתחותי של הקוראים. להלן מספר עקרונות יישומיים לשילוב קריאה דיגיטלית בגיל הגן ובכיתות א–ב.

בגן הילדים, הקריאה הדיגיטלית משמשת כהרחבה לחשיפה לשפה כתובה ואינה מחליפה פעילויות אוריניות רב־חושיות כגון משחקי שפה, חריזה וכתיבה ראשונית. מומלץ לבחור ספרים אלקטרוניים שבהם האלמנטים האינטראקטיביים תומכים בעלילה, לשלב קריאה חוזרת ולעודד שיח רגשי ולשוני סביב הטקסט. יש להימנע מהצפה באפקטים שאינם תומכים במשמעות. תרגול דיגיטלי בגן יכול לסייע בחשיפה מוקדמת לאותיות ולצלילי שפה, בתנאי שמדובר ביישום פשוט, קצר וממוקד.

בכיתה א, מנקודת מבט של מודל DRD המשמעות היא שעיצוב הטקסט והמשימה הדיגיטלית הופך לחלק מהוראת הפענוח עצמה. מאחר והפענוח דורש משאבים קוגניטיביים רבים, יש לעצב סביבה דיגיטלית פשוטה, סגורה וברורה. ניתן לנצל את אפשרויות ההתאמה הדיפרנציאלית של המסך לשיפור דיוק ושטף: הגדלת גופן, מרווחים רחבים ומשוב מיידי. המחקרים מראים שבגיל זה צפיפות חזותית גבוהה ואורך שורה ארוך יכולים לפגוע בהבנה, ולכן עיצוב מסך מותאם הוא התערבות פדגוגית ממשית. תרגול דיגיטלי אישי של מיומנויות פענוח ואוצר מילים יכול להשלים את ההוראה הישירה ולחזק מוטיבציה.

בכיתה ב, ניתן להרחיב את השימוש בטקסטים דיגיטליים ולהפוך את הקריאה במסך לאובייקט הוראה בפני עצמו. יש ללמד אסטרטגיות: עצירה יזומה, בדיקת הבנה, מודעות להסחות. ניתן לנצל ממצאים מחקריים על מאפייני תצוגה דיגיטליים (Halamish et al., 2018) כדי לקיים שיח מטה־קוגניטיבי בכיתה: כיצד גודל הגופן משפיע על תחושת הקושי? האם תחושה זו תואמת לביצוע בפועל? שיח כזה מחזק מודעות ומסוגלות. כאשר המשימה בנויה היטב, אין נחיתות למסך בהבנת הנקרא (Dotan & Katzir, 2024) , אך עומק ההבנה תלוי בהנחיה.

יישום מושכל של קריאה דיגיטלית אינו מתמקד בטכנולוגיה עצמה, אלא בתכנון פדגוגי של תנאי הקריאה . כאשר הטקסט, המשימה והתיווך מותאמים לשלב ההתפתחותי של הקוראים, הסביבה הדיגיטלית יכולה להוות כלי משמעותי לקידום אוריינות. לעומת זאת, כאשר השימוש בטכנולוגיה

נעשה ללא תכנון פדגוגי, יתרונותיה אינם ממומשים ולעיתים אף נוצרת הסחה מיותרת מתהליך הקריאה.

משאבים חינמיים לתרגול

לצד העקרונות הפדגוגיים שתוארו, פותחו בשנים האחרונות גם משאבים דיגיטליים ייעודיים לתרגול מיומנויות אוריניות בגיל הרך ובכיתות הראשונות. הגננות והמורות מוזמנות לגשת למשאבי תרגול דיגיטלי חינמיים שפותחו עבור גיל הגן והכיתות הראשונות, במרכז ספרא לחקר המוח ולקויות למידה. החומרים מותאמים לעקרונות הפדגוגיים שתוארו במאמר זה ומציעים פעילויות לתרגול אוריינות, פענוח ואוצר מילים:

[משאבים חינמיים לתרגול דיגיטלי — מרכז ספרא, מהגן]

מחקרי אורך ומחקרי התערבות בתחום האוריינות המוקדמת ורכישת הקריאה והכתיבה

תקציר מחקר אורך

ניבוי התפתחות קריאה וכתיב מגן חובה: ממצאים ממחקרים אורכיים בעברית –

רותם ינון, תמי קציר, שלי שאול, מרכז אדמונד ג. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה באוניברסיטת חיפה

רקע ותשתית תיאורטית

בעוד שמודלים תיאורטיים אוניברסליים העוסקים ברכישת קריאה מדגישים את מרכזיותן של **המודעות הפונולוגית** ושל **הכרת האותיות** כתשתית מרכזית ובלעדית כמעט להתפתחות האוריינית, הרי שמאפייניה הייחודיים של השפה העברית מחייבים בחינה מחודשת של הנחות אלו. המורפולוגיה השמית העשירה (מבנה שורש–תבנית) והדואליות של מערכת הכתב הכוללת מעבר מגרסה מנוקדת בעלת שקיפות פונולוגית גבוהה לגרסה לא מנוקדת המאופיינת בעמימות—מעצבות את תהליכי ההתפתחות האוריינית של דוברי העברית לאורך שנות הלמידה, ומציבות בפני הלומד אתגרים קוגניטיביים ייחודיים.

השאלה המרכזית העומדת במוקד המחקר ברצף ההתפתחותי שבין הגן לבית הספר היסודי, אם כן, אינה מצטמצמת לשלבי רכישת הקריאה הראשוניים בכיתה א, אלא נוגעת לתפקידה של התשתית הקוגניטיבית-לשונית הנבנית בגן כבסיס להתפתחות אוריינית לאורך זמן. בתוך כך, המחקר בוחן אילו יכולות קוגניטיביות-לשוניות בגיל הגן מנבאות הצלחה בהתפתחות הקריאה והכתיב לאורך שנות בית הספר היסודי, ובפרט בשלבי המעבר בין גרסאות הכתב, וכן את הסיכון לפערים אורייניים מתמשכים.

<u>ממצאי ליבה: איזון בין פונולוגיה למורפולוגיה</u>

ממצאי המחקר מאתגרים את התפיסה המסורתית המניחה הסתמכות פונולוגית בלעדית בשלבי הקריאה המנוקדת, ומעידים כי כבר בכיתה ב הלומדים מפגינים הסתמכות שקולה על **מידע פונולוגי** (שמספקים סימני הניקוד) ועל **מידע מורפולוגי** (שמספק מבנה שורש-תבנית) בתהליך

זיהוי מילים. ממצאים אלו מצביעים על כך שההסתמכות על עיבוד מורפולוגי אינה מתפתחת רק בעקבות הירידה בשקיפות הפונולוגית של הכתב במעבר לקריאה בכתב הלא מנוקד בכיתות ג–ד, אלא משקפת הטמעה מוקדמת ועמוקה של המבנה המורפולוגי השמי של השפה. משמעות הדבר היא שגם כאשר הכתב המנוקד מספק לקורא המתחיל מידע פונולוגי מלא, ילדים עושים שימוש שיטתי במידע מורפולוגי כבר בשלבים מוקדמים של רכישת הקריאה (Yinon & Shaul, 2024). בנוסף לכך, נמצא כי ליקויים מורפולוגיים מהווים גורם מרכזי ועצמאי בהסבר קשיי קריאה בעברית ואינם בהכרח משניים לליקויים פונולוגיים, כפי שמקובל בספרות (Yinon & Shaul, 2025).

על רקע ממצאים אלו, המדגישים את תפקידה המרכזי של המורפולוגיה לצד הפונולוגיה בהתפתחות האוריינית בעברית, עולה השאלה האם ניתן לזהות כבר בגיל הגן, טרם ההוראה הפורמלית, יכולות קוגניטיביות-לשוניות המנבאות את התפתחות הקריאה והכתיב, ואילו מהן תורמות באופן דיפרנציאלי בשלבים מוקדמים לעומת שלבים מאוחרים לאורך שנות בית הספר היסודי. סדרת מחקרי אורך, ראשונים מסוגם בעברית, שנערכה במרכז ספרא לחקר המוח בלקויות למידה באוניברסיטת חיפה, עקבה אחר 515 ילדים דוברי עברית מגן חובה ועד כיתה ד, במטרה לבחון את תרומתן של ארבע מיומנויות קוגניטיביות-לשוניות: מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית, ידע אותיות ושיום מהיר, לניבוי דיוק ושטף קריאה, יכולות איות וסיכון לדיסלקסיה, וכן את הבדלי דפוסי הניבוי בין הטווח הקצר (כיתה א) לטווח הארוך (כיתה ד).

<u>ניבוי אורייני התפתחותי דו־שלבי: מגן חובה דרך כיתה א ועד כיתה ד</u>

ממצאי מחקר האורך מצביעים על דפוסי ניבוי התפתחותיים דו־שלביים ברורים בתחום הקריאה (Yinon et al., 2025a):

בטווח הקצר (כיתה א): מודעות פונולוגית וידע אותיות בגן מהווים את המנבאים העיקריים לדיוק ולשטף הקריאה בשלבי הרכישה המוקדמים.

בטווח הארוך (כיתה ד): מודעות מורפולוגית בגן מתגלה כמנבא ייחודי ומכריע ליכולות הקריאה המאוחרות, אף מעבר ליכולת הקריאה בכיתה א. כלומר, מודעות מורפולוגית בגן אינה משקפת

רק יכולת לשונית כללית, אלא מהווה תשתית ייחודית להתפתחות דיוק ושטף הקריאה בשלבים המאוחרים, ובפרט עם המעבר לכתב הלא-מנוקד בכיתה ד.

<u>תשתית אורתוגרפית מתמשכת</u>: ידע האותיות בגיל הגן נמצא כמנבא עקבי ויציב של יכולות הקריאה לאורך שנות בית הספר היסודי, מה שמעיד על כך שהוא אינו רק מדד טכני למוכנות לקריאה, אלא אינדיקטור מוקדם להתפתחות למידה אורתוגרפית מתמשכת.

תמונה משלימה אך מובחנת עולה בתחום הכתיב, שבו המורפולוגיה תופסת מקום מרכזי כבר מראשית הדרך. ממצאי מחקר האורך העלו כי מודעות מורפולוגית בגן מנבאת את יכולת האיות כבר בכיתה א ברמה הדומה לזו של מודעות פונולוגית ממצא המאתגר את ההנחה לפיה איות בשלבים המוקדמים מבוסס בעיקר על מיפוי פונמי־גרפמי (עיבוד פונולוגי). ממצאים אלו מצביעים על כך שבשל אופייה ה"עמוק" של האורתוגרפיה העברית, המאופיינת בריבוי אותיות הומופוניות, הכתיב אינו רק תוצר לוואי של תהליכי הקריאה, אלא מיומנות הנשענת על שילוב של מודעות פונולוגית ומורפולוגית מוקדמות. גם במחקר זה, ידע אותיות בגן נמצא כמנבא החזק ביותר של יכולת האיות בכיתה ד, ומהווה תשתית מרכזית להתפתחות אוריינית מתמשכת לאורך שנות בית הספר היסודי (Yinon et al., under review).

<u>זיהוי מוקדם של סיכון לדיסלקסיה</u>

ממצאים אלו באים לידי ביטוי גם בהקשר של זיהוי מוקדם של סיכון לדיסלקסיה. במחקר אורך (Yinon et al., 2025b) שבו נערך ניתוח מסלולים התפתחותיים, נמצא כי דיסלקסיה בעברית אינה תופעה אחידה או לינארית, אלא כוללת מסלולים מובחנים בשכיחות דומה (כ־32%–35%), כאשר כבר בגיל הגן ניתן להבחין בדפוסי ניבוי התפתחותיים ברורים של מסלולים אלו:

1. דיסלקסיה נפתרת (Resolving Dyslexia; קשיים בכיתה א שאינם נמשכים לכיתה ד) – מנובאת על ידי ליקויים במודעות פונולוגית ובידע אותיות בגן.
2. דיסלקסיה מתמשכת (Persistent Dyslexia; קשיים הן בכיתה א והן בכיתה ד) – מנובאת על ידי ליקויים מוקדמים במודעות פונולוגית, ידע אותיות ושיום מהיר.

3. דיסלקסיה מאוחרת (Late-emerging Dyslexia; קשיים בכיתה ד ולא בכיתה א) – מנובאת באופן בלעדי על ידי קשיים במודעות מורפולוגית בגן. אלו ילדים שעלולים "לחמוק" מכלי סינון המבוססים על פונולוגיה בלבד, וקשייהם יצופו רק בשלבים מאוחרים יותר.

במחקר נוסף נמצא כי ליקויים אלו בגיל הגן מגדילים את הסיכון לדיסלקסיה מוקדמת (כיתה א) פי 4-5, ולדיסלקסיה מאוחרת (כיתה ד) פי 2.4-3.6, גם לאחר שליטה על קשיי הקריאה בכיתה א (Yinon et al., 2026).

<u>השלכות למדיניות חינוכית</u>

הממצאים מגבשים תמונה התפתחותית חדשנית המדגישה את גיל הגן כחלון הזדמנויות קריטי לטיפוח תשתית קוגניטיבית-לשונית רב־מרכיבית. על בסיס ראיות אלו, נדרש עדכון של פרדיגמת ההוראה וההערכה ברצף שבין הגן לבית הספר היסודי:

- **מעבר מהתמקדות צרה בפונולוגיה בלבד להוראה שיטתית הכוללת מודעות מורפולוגית כבר בגיל הגן** – גן חובה מהווה שלב התפתחותי משמעותי להנחת תשתית קוגניטיבית־לשונית רב־רכיבית, התומכת בהתפתחות הקריאה והכתיב לאורך שנות בית הספר היסודי, מעבר לשלבי הרכישה הראשוניים. ממצאי המחקרים מדגישים את חשיבות המודעות המורפולוגית כיסוד חיוני בתשתית רכישת הקריאה והכתיבה, לצד מודעות פונולוגית וידע אותיות, ולא כרכיב כללי או משני בהתפתחות האוריינית.
- **הרחבת כלי המיפוי כך שיכללו מדדים מורפולוגיים** – הממצאים מדגישים את המודעות המורפולוגית בגן כרכיב מהותי בהערכת הסיכון לדיסלקסיה, במטרה לאתר ולמנוע קשיים אוריינים מתמשכים.
- **הרחבת תהליכי ההוראה לביסוס התשתית הקוגניטיבית והלשונית** ליצירת בסיס איתן להתפתחות אוריינית לאורך שנות בית הספר היסודי, כחלק ממדיניות חינוכית מותאמת לשפה מבוססת ראיות.

מחקרי התערבות

"אור" – תוכנית התערבות רב־ממדית לגיל הגן לחיזוק יכולות שפתיות, כמותיות, קוגניטיביות ורגשיות כהכנה למעבר לבית הספר – פרופ' שלי שאול, פרופ' תמי קציר וד"ר אורלי ליפקה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

תוכנית **"אור"** הינה תוכנית התערבות המיועדת לילדי הגן, השואפת לקידום אינטגרטיבי של מיומנויות קוגניטיביות, שפתיות, רגשיות ומתמטיות. באמצעות מפגש עם עולם הסיפור ובתכנים הקרובים לעולמם של הילדים, התוכנית מבססת תשתית אוריינית ואקדמית איתנה לקראת המעבר ללמידה פורמלית בבית הספר.

התוכנית שמה דגש מרכזי על טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה, לצד מתן מתן מעטפת רגשית תומכת ומעצימה. הלמידה מתבצעת בקבוצות קטנות ובאופן חווייתי, תוך שימוש במתודות משחקיות ובפעילויות מגוונות. "אור" מיועדת לכלל ילדי הגן, ומהווה כלי אפקטיבי במיוחד לקידום ילדים המגלים פערים התפתחותיים, תוך הנגשת המעבר לכיתה א במורה המיטבית.

"אור ירוק לקריאה": תוכנית תגובה להתערבות בכיתה ב–ג הטמעת מודל להכשרת מורים פרופ' שלי שאול, פרופ' תמי קציר וד"ר אורלי ליפקה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

"אור ירוק לקריאה" הינה תוכנית המבוססת על מודל "תגובה להתערבות" (RTI) לכיתות ב–ג, השואפת להטמיע מודל הכשרה מקצועי וחדשני בקרב צוותי ההוראה. התוכנית מציעה מעטפת פדגוגית לקידום מיומנויות אורייניות, קוגניטיביות ורגשיות בקרב הלומדים.

במישור האורייני, התוכנית נשענת על הוראה מפורשת לביסוס אוצר מילים, שכלול שטף הקריאה והקניית אסטרטגיות מגוונות להבנת הנקרא.

במישור הקוגניטיבי, משולבות פעילויות לחיזוק פונקציות ניהוליות – כגון זיכרון עבודה, גמישות מחשבתית ופתרון בעיות – לצד שיח מטה-קוגניטיבי מתווך המעודד תהליכי תכנון, בקרה ורפלקציה.

בהיבט הרגשי־חברתי, מושם דגש על עיצוב אקלים כיתתי בטוח ומצמיח ועל טיפוח קשרים בין־אישיים תומכים. הטמעת "שפת הרגש" בתוך הקשרים ספרותיים מעוררי עניין האפשרת לתלמידים לעבד תהליכים רגשיים ומערכות יחסים בזיקה לטקסט. כל אלו מונגשים באופן שיטתי באמצעות כלים טכנולוגיים מתקדמים התומכים בתהליך הלמידה.

[להרחבה ראו דוח מחקר באתר המדען הראשי במשרד החינוך]

[קישור לתוכנית "אור" באתר ספרא; קישור לערכות לשימוש פתוח]

[קישור למאמר על המחקר המלווה לתוכנית]

גורמים קוגניטייבים ותרומתם לתפקודי קריאה בקרב תלמידים צעירים המתקשים בקריאה ותוכנית "קוראים קשובים" – פרופ' לילך שלו־מבורך ד"ר אילנית הוכמיץ , שני טרנר ושירה פרנצס

מחקר זה עוסק בתרומתם של תפקודי קשב לתפקודי קריאה בקרב קוראים צעירים המתקשים בקריאה. מחקר זה נועד, בין היתר, להניח את היסודות לבניית תכנית התערבות אשר תוכל לסייע הן לתלמידים ותלמידות צעירים המתקשים ברכישת הקריאה מסיבות קשביות/ניהוליות והן לתלמידים שמתקשים בקריאה מסיבות שפתיות.

[להרחבה ראו דוח מחקר באתר המדען הראשי במשרד החינוך]

"לומדים במעגל" בגישת השיח הדיאלוגי - תוכנית התערבות לקידום יכולות האוריינות בשנות בית הספר היסודי – פרופ' עמליה בר-און, ד"ר גלעד ברנדס, ד"ר ענת הורה, נעמה אבן חיים, נוגה נס, ריקי וילדר ומיכל גונן

תוכנית ההתערבות **"לומדים במעגל"** מושתתת על זיקה הדוקה בין תפיסה אוריינית רחבה, לבין ממצאי מחקר עדכניים בתחום רכישת הקריאה בשפה העברית. לב התוכנית נשען על פדגוגיה דיאלוגית, המעמידה במרכזה למידה פעילה, שיתופית ומשמעותית.

התוכנית מתורגמת לפרקטיקת הוראה כיתתית באמצעות ערכות הוראה לקבוצות קטנות, הכוללות קריאה משותפת של טקסטים סיפוריים ומידעיים לצד מנעד רחב של פעילויות לשוניות

המעוררות חשיבה מסדר גבוה ושיח עמיתים פורה. בד בבד, התוכנית מובילה תהליך פיתוח מקצועי למורים, המקנה כלים לעיצוב מרחבי למידה חווייתיים המעודדים סקרנות, מעורבות ומוטיבציה פנימית בקרב הלומדים.

התערבויות מבוססות מורפולוגיה בגן ובבית הספר היסודי – ורד וקנין־נוסבאום

תוכנית ההתערבות מושתתת על ביסוס שיטתי של מודעות מורפולוגית כציר מרכזי בשכלול האוריינות השפתית. התוכנית מתמקדת בהקניית החוקיות הצורנית של השפה, תוך דגש על תהליכי נטייה וגזירה, ומשלבת הרחבה של העושר הלשוני בזיקה ישירה לטקסטים אותנטיים מעולמם של הלומדים.

הלמידה מתבצעת במתודולוגיה חווייתית ומשחקית, המזמנת לתלמידים התנסות אקטיבית בפיצוח מבנה המילה: החל מזיהוי משפחות מילים ואיתור חריגים לשוניים, ועד לשליטה במעברים מורפולוגיים של קניין, ריבוי וזמנים. בדרך זו, התלמידים מפתחים רגישות צורנית גבוהה ויכולת הכללה לתבניות לשון חדשות, המהוות תשתית לחיזוק זיהוי המילים, להעמקת הבנת הנקרא ולפיתוח כושר הביטוי.

[מידע על התוכנית וממצאי המחקר נמצאים במאמרים בקישורים הבאים: מאמר 1; מאמר 2]

הגדרות למושגים המופיעים בתוכנית הלימודים

מודלים אינטגרטיביים של אוריינות	
תפקודים קוגניטיביים וניהוליים בסיסיים	
מושגים	**הגדרות**
תפקודים ניהוליים	תפקודים ניהוליים הם תהליכים קוגניטיביים המסייעים להשיג מטרות ומעורבים בלמידה, בביצוע מטלות אקדמיות ובמצבים חברתיים. הם כוללים תהליכי שליטה בסיסיים של עיכוב תגובה (אינהיביציה), זיכרון עבודה וגמישות קוגניטיבית וכן כישורים קוגניטיביים ברמה יותר מורכבת בכללם ארגון, תכנון, ניטור, בקרה וזימה. תפקודים ניהוליים אלה מאפשרים לפרט לחשוב על אופן הביצוע של מטלות בתחומים שונים ולהעריכן. ככל שעולות דרישות אקדמיות (למשל, הבעה בכתב בתחומי תוכן שונים) עולה חשיבותן של פונקציות ניהול (Kim, 2017; 2020; 2022). תפקודים ניהוליים נצפים אצל פעוטות, והם מתפתחים עם הגיל.
עיכוב תגובה (אינהיביציה)	עיכוב תגובה הוא היכולת לעצור, להימנע או לעכב תגובה אוטומטית, מיידית, להתעלם ממידע מסיח ולבחור תגובה נכונה לבעיה. בספרות עיכוב תגובה מסווג להיבטים שונים, (למשל מוטורית או קוגניטיבית) ולתנאים שונים (עם או בלי הפרעות). ברקלי (Barkley, 1994) מפרט כי עיכוב תגובה יכול לבוא לידי ביטוי לפני ביצוע מטלה, בהפסקה של תגובה מתמשכת (מה שמאפשר השהיה) ובאחזקה של השהיה בביצוע עד לבחירת תגובה חדשה. עיכוב תגובה מסייע לעכב את הגירויים, הרגשות והמחשבות היכולים לפגוע בהפקת מידע מטקסט. למשל, לגישור ידע קודם לתוכן יש חשיבות בהבנת טקסט, אך אם הידע סותר את הכתוב בטקסט הקורא מצופה לא להגיב מיידית לשאלה אלא להשוות את הכתוב לידע האישי (Simonsmeier, Flaig, Deiglmayr, Schalk &Schneider, 2022).
זיכרון עבודה	מערכת קוגניטיבית המאפשרת להחזיק בזיכרון מידע (לפחות ל־30 שניות) ובו זמנית לעבד מידע חדש הנקלט למערכת הזיכרון ולארגן מחדש את המידע הקודם. זיכרון עבודה חיוני לכל פעולה מנטלית; הבסיס לפעולות קוגניטיביות מורכבות. מתפתח כפונקציה של גיל, שטף עיבוד מידע ועיכוב תגובה (Baddley, 2003; Daneman & Carpenter, 1980).

	זיכרון עבודה מעורב במטלות אוריניות. למשל, במטלה הבוחנת מודעות פונולוגית ובה מתבקשת השמטה של הברה אמצעית ממילה ואמירת הנותר: אמור "מתנה" כעת אמור מתנה בלי תי"ו מה נותר?" כדי להשיב נכון יש להחזיק בזיכרון את מהמילה כולה, להשמיט צירוף אחד ממנה ולאחזר את הצירוף –הברה– התחילי והאחרון. זיכרון עבודה מהווה תשתית להפקת מידע מטקסט מושמע או נקרא. המאזין או קורא אמור להחזיק בזיכרון מידע תוך היחשפות למידע חדש שאותו יש לחבר למידע הקודם. למבינים חלשים ישנה הנמכה בזיכרון עבודה. מן ההיבט ההתפתחותי, עם הגיל עולה יעילות העיבוד והאחסון של מידע בזיכרון העבודה ואפשר להחזיק בזיכרון יותר מידע ולבצע במקביל יותר פעולות.
גמישות קוגניטיבית	היכולת להסיט או לשנות את הכוונת הקשב. למשל, לעבור בין דפוסי עיבוד שונים של מידע ובין אסטרטגיות שונות להשלמת משימות. יכולת זו נאמדת באמצעות שינויים במהלך ביצוע מטלות, למשל, מיון של פריטים לפי קריטריונים משתנים (צבע, גודל). יש עדויות לקשרים בין ביצוע מדדים אלה להבנת הנקרא. מבינים חלשים איטיים יותר ומבצעים יותר שגיאות. במהלך הפקת משמעות מטקסט גמישות קוגניטיבית מסייעת לקורא להבין נקודות מבט שונות, ולשנות שימוש באסטרטגיות הבנה בהתאם לרמות ההבנה השונות,למשל הבנת משמעות גלויה לעומת היסקים (Cartwright, 2009; Kieffer et al., 2013).
תהליכים קוגניטיביים גבוהים	
היסק	היכולת להסיק מסקנות היא מיומנות כללית ואינה יחודית לתחום האורייני. **היסק** הוא סוג של חשיבה לוגית מופשטת המתבטא בהשלמה של מידע שאינו נאמר או נכתב במפורש; זהו תהליך של גישור על פער המסייע בהבנה. היכולת נוצרת מגיל רך. בני שנתיים יכולים לייצר היסקים סיבתיים בין ארועים שהם חווים או שומעים, כולל סיפורים, לדוגמה: מה <u>הסיבה</u> לכך שדמות בסיפור עצובה, כועסת או שמחה. בהתייחס להבנה של טקסט דבור או כתוב – היסקים מגשרים בין יחידות מידע שהקשר ביניהן אינו מפורש. ישנם <u>היסקים המבוססים על מידע בטקסט</u> וישנם <u>המבוססים על ידע מחוץ לטקסט</u> – ידע אישי או ידע המצוי בטקסט אחר (Perfetti & Stafora, 2014). יכולת קוגניטיבית בסיסית להיסק היא זיכרון עבודה. מאזינים וקוראים יוצרים באופן עצמאי היסקים על רעיונות או מידע שאינם כתובים בטקסט באופן מפורש (Zwaan & Singer, 2003). דוגמה להיסקים: טקסט מידע קצר דן בשאלה : מדוע ציפורים אינן מתחשמלות כשהן נוגעות בחוטי חשמל? בטקסט נכתב: "לציפורים עם

	מוטת כנפיים קצרה אין סכנה להתחשמל כי הן אינן נוגעות בשני חוטי חשמל בו זמנית. לעומתן, ציפורים עם מוטת כנפיים גדולה נמצאות בסכנה להתחשמלות". מדוע הן בסכנה? כאן נדרש היסק ויש לקשר בין רוחב מוטת כנפיים לנגיעה בשני חוטים. להבנה מדוע נגיעה בשני חוטים מחשמלת נדרש היסק המבוסס על ידע עולם ספציפי – נגיעה בשני חוטי חשמל סוגרת מעגל חשמלי ולכן נוצרת התחשמלות. זהו היסק המבוסס על ידע שאינו בטקסט.
הפשטה	חשיבה מופשטת היא היכולת לחשוב על דברים, מושגים ועקרונות שאינם נוכחים בזמן או במקום ומוגדרת בדרך כלל כמנוגדת לחשיבה קונקרטית. לדוגמה: על אבן שנופלת כלפי הקרקע אפשר לחשוב בכמה רמות: ברמה של חשיבה קונקרטית, התרחש תהליך שבו אבן נפלה מלמעלה למטה. ברמה של חשיבה מופשטת יותר, כוח המשיכה של כדור הארץ משך אליו את האבן. במבחני משכל חשיבה זו נאמדת באמצעות מטלות המשגה, שבהן יש לנסח קטגוריה משותפת למושגים (תפוח ובננה=פירות) עם העלייה בגיל הקטגוריות מופשטות יותר (למשל חופש), והדרישות האקדמיות מורכבות יותר, לדוגמה:ניסוח רעיון משותף למספר מקורות מידע.
נקיטת עמדה	עמדה כוללת מרכיב קוגניטיבי – תפיסות, מחשבות אמונות; מרכיב רגשי – רגשות כלפי אוביקט; ומרכיב התנהגותי – פעולות מול האובייקט. נקיטת עמדה היא תגובה והתייחסות לאחרים, לאירועים. בתחום האורייני נקיטת עמדה היא חלק מתהליך הבנה של טקסט דבור או כתוב – הפרט מתבקש להביע את עמדתו כלפי דמויות, אירועים אן תופעות.
הצבת מטרות	מטרה אמורה להיות בהירה וספציפית, מדידה ובת־השגה. מטרה מייצגת את מה שאנחנו רוצים להשיג, לאן אנו רוצים להגיע והגדרתה מאפשרת לשמור על מוטיווציה – השקעת זמן – להשגתה. בתחום האורייני, תוכניות לימודים כוללות מטרות ויעדים להשגתם. לצד זאת, חשוב כי הלומדים עצמם יהיו מעורים בהצבת מטרות ללמידה שלהם עצמם. יש בכך ביטוי להבנה של היכולת האוריינית האישית. למשל:"האם עלי לקרוא יותר כדי לשפר את שטף הקריאה שלי"?
ניטור	מעקב ופיקוח אישי של הפרט אחרי הביצוע שלו. בתחום האורייני – במהלך פענוח לומדים צעירים אמורים לנטר את האופן שבו הם קוראים מילים – האם המילה שהגו היא משמעותית ומוכרת להם? האם אינה מוכרת ויש

	לברר את משמעותה? האם אינה מוכרת כי נקראה לא נכון? בהפקה של מילים כתובות מתפתחת יכולת ניטור של תקינות יצוגי האיות וככל שהגיל עולה ישנה יותר מודעות לקשר למבנה מורפולוגי ואורתוגרפי. ניטור הוא רכיב שיש לו יכולת ניבוי להפק ת מידע מטקסט מושמע ונקרא – המאזין או הקורא אמור לפקח על המידה שבה הטקסט מובן או שיש סתירות או פרטי מידע שאינם מובנים.
ToM Theory of Mind	המונח שייך לתחום הקוגניציה החברתית. מערב את היכולת לחשוב על מצבים מנטליים של עצמי ושל האחר ולהבין מה האחר יודע וחושב וכיצד יפעל (Frith & Frith, 2003). על בסיס מחקרים, חולקה יכולת זו ל **Cognitive ToM**, המקושר להבנת אמונות של האחר ול **Affective ToM** המקושר לאמפטיה, הבנת רגשות של האחר (Shamay–Tsoory and Aharon–Peretz, 2007). המחקר ההתפתחותי מצביע על אינטראקציה – הבנת המצב הקוגניטיבי של האחר מקדימה את הבנת הרגשות של האחר ופער זה מצטמצם עם הגיל.
הבנה של מחשבות האחר Cognitive ToM	היכולת להבין אמונות ומחשבות של האחר. המדד הקלסי בוחן יכולת זו באמצעות מטלות של אמונות שווא. למשל,מוצגת תמונה של שלגיה עומדת לפני המכשפה האוחזת בתפוח המורעל. הילד נשאל: " מה שלגיה חושבת שהאישה הזקנה מחזיקה ביד?" הילד עצמו יודע שהתפוח מורעל, אך עליו להבין כי שלגיה אינה יודעת זאת ומאמינה כי זה תפוח טעים. תהליכי הבנה של טקסטים מעורבות בהבנת מחשבות ואמונות של האחר, בייחוד בסיפורים שבהם המאזין או הקורא יודע משהו שדמות בסיפור אינה יודעת או בטקסט מידעי שבו לקורא יש מידע שבעל חיים מסוים אינו מכיר.
אסטרטגיות הבנה	
אסטרטגיות	אסטרטגיות הבנה הן פעילויות מודעות, הכוללות התנהגויות ומחשבות, שמטרתן לאפשר ללומדים לנטר את ביצועיהם ולהעריך את מידת הצלחתם במשימה, וכך לשלוט בתהליך הפקת המידע (Afflerbach et al., 2008; Graesser, 2007;Jitendra et al. , 2011; Pressley, 2000). בספרות מצוין כי ישום אסטרטגיות הבנת הנקרא נעשה לאורך שלושה שלבים (Duke, 2004): א) טרום־קריאה – העלאת ידע קודם הרלוונטי לתוכן הטקסט, העלאת שאלות והשערות על התוכן ,בירור מושגים הקשורים בתוכן; ב) במהלך הקריאה – ניטור ההבנה בעת קריאת הטקסט שאילת שאלות על תוכן הטקסט וזיהוי מענה לשאלות שהועלו בשלב קודם,

	הבנה של מבנה הטקסט, הסקת מסקנות במהלך הקריאה חלקן מבוססות על ידע המצוי בטקסט וחלקן על בסיס קישור בין ידע בטקט לידע אישי ל התוכן, ג) <u>לאחר הקריאה</u> – סיכום המידע תוך הצגת הרעיונות המרכזיים, מתן דוגמאות המרחיבות את הידע באותו נושא, יצירת אינטגרציה עם מידע נוסף לקבלת תובנות כוללות. השימוש באסטרטגיות הבנה קשור בהישגים טובים יותר במטלות הבודקות יכולת זו (Cain et al., 2004). שימוש בהן מעיד על קורא אקטיבי ומעורב.
היבטים רגשיים־חברתיים בהקשר האורייני	
מוטיבציה	למוטיבציה ישנן הגדרות שונות אולם ההגדרה האופרטיבית המשותפת להן היא השקעה של מאמץ וזמן בפעילות להשגת מטרה. בהקשר האורייני, ישנה הבחנה בין שני סוגי מוטיבציה לקריאה: האחד קריאה בשעות הפנאי המביאה לקריאה משמעותית ונשענת על רגשות וחוויות חיוביים מעצם הקריאה – קריאה לשם הנאה והתרגשות. מוטיבציה לקריאה בשעות הפנאי היא פנימית, ומלווה במעורבות וביכולת להתמודד עם אתגרים בקריאה באופן מיטבי , כאשר ה"תגמול" הוא הנאה פנימית. הסוג האחר הוא מוטיבציה אקדמית לקריאה הנשענת על הצורך בהכרה חיצונית, תגמול או תמריץ, לדוגמה: תשומת לב מצד ההורים או ציונים טובים, או חשש מקבלת עונש (Jang & Heneretty, 2019). מוטיבציה זו רצויה פחות מפני שתלמידים חשים שהם צריכים לבצע מטלה מסוימת כדי לרצות מישהו אחר, לזכות בהכרה מסוג כלשהו או לזכות בתגמול כזה או אחר (Kohler, 2015). מוטיבציה מסוג זה אינה מעודדת מעורבות ואינה מעודדת התמודדות מיטבית עם אתגרים בקריאה. על בסיס מחקרי אורך מוצע בספרות כי קיים קשר דו־כיווני בין מוטיבציה להישגי קריאה: איכות הקריאה בגיל הצעיר מנבאת מוטיבציה בגיל מאוחר יותר, יותר מאשר מוטיבציה בגיל צעיר המנבאת קריאה בגיל מאוחר יותר. יש לציין כי מוטיבציה נאמדת באמצעות שאלוני דירוג, היגדים או סימון סמייליז (פרצופונים) בהתאם להיגדים. בגיל צעיר ישנה פחות מודעות ליכולת האוריינית והדירוג אינו תמיד משקף את היכולת. מכאן, אם לילד ישנם קשיים ברכישת הקריאה הוא עדיין יכול לדרג את המוטיבציה כגבוהה, אך בהמשך עלולה להתפתח הימנעות. צמצום מהיר של פערים ושיפור יכולות הקריאה יוכל להוביל לעלייה משמעותית במוטיבציה לעסוק בקריאה (Toste, Didion, Peng, Filderman & McClelland, 2020).

	בהתייחס לגיל הרך – ההגדרה דומה, וקשורה בעיקר לרצון של ילדים להאזין להקראה, לשוחח על ספרים , על מילים ועל חוויות וכן במידת העניין שהם מגלים בפעילויות אורייניות שונות לדוגמה: כתיבה או עיון בספרים עם תמונות.
תפיסה עצמית בקריאה	דימוי עצמי בקריאה מוגדר כתפיסה של הקורא את יכולות הקריאה שלו. נאמד באמצעות דירוג של היגדים הנוגעים לתהליכים כגון – דיוק קריאה שטף קריאה, הבנה של מילים והבנה של תוכן. המחקר מצביע כי דימוי עצמי גבוה קשור בהישגים גבוהים יותר בקריאה, תדירות קריאה רבה יותר ומעורבות ועניין בקריאה. ממצאים אלה הוכחו בקרב קוראים באורתוגרפיות (מערכות כתב) שונות, כולל אנגלית (Chapman, &Tunmer, 2003; Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000) ועברית (Kaspersky, Shany & Katzir, 2016; kaspersky & Vaknin–Nusbaum, 2022). התרומה של דימוי עצמי בקריאה נחקרת בהקשר לתהליכים בסיסיים וגבוהים בקריאה ובאופן התפתחותי. במחקרם של קציר קים ודותן (Katzir, Kim & Dotan, 2018) נמצא כי זיכרון עבודה, מודעות פונולוגית ושיום מסבירים הבדלים בין־אישיים בחרדה ובדימוי עצמי בקריאה, בתיווך של תהליכים בסיסיים של דיוק ובקצב קריאה של מילים. עוד נמצא כי בנות מדווחות על דימוי עצמי נמוך יותר בקריאה ועל חרדה גבוהה יותר מקריאה. במחקר עדכני התפתחותי של קספרסקי וועקנין נוסבאום (Kaspersky & Vaknin-Nusbaum, 2022) נמצא כי דימו עצמי בקריאה יורד עם הגיל (כיתה ב לעומת ד) עם המעבר לקריאה במערכת הכתב הלא מנוקדת, ועם זאת ממשיך להבחין בין קוראים בעלי רמות שונות של יכולת קריאה.
מעורבות	השתתפות, נטילת חלק ומחויבות לביצוע אקטיבי של פעולות. בהקשר האורייני מעורבות לומדים באה לידי ביטוי בתדירות שבה הם קוראים או שבה הם מבטאים עניין בהאזנה להקראה, השאלת ספרים, שיחות על ספרים והנאה מהם. מידת מעורבות גבוהה קשורה בתפיסות עצמיות על יכולת הקריאה (Guthrie, Wigfield & You, 2012; Lavenda, 2011).
עמדות	עמדה מייצגת נטיות רגשות, דעות, רעיונות ותפיסות כלפי מושא כלשהו (Ostrom, 1994; Ajzen, 1989). עמדה מאגדת בתוכה שלושה ממדים: רגשי, קוגניטיבי והתנהגותי; הממד הרגשי כולל התייחסות רגשית, חיובית או שלילית כלפי מושא העמדה; הממד הקוגניטיבי כולל ידע, אמונות

	ותפיסות ביחס למושא העמדה; והממד ההתנהגותי כולל את אופן התגובה למושא העמדה על סמך שני הממדים האחרים (Krech, Cruchfield & Ballachey, 1962). בהקשר האורייני נחקרות עמדות של הורים כלפי פעילות אוריינית (ומעורבות) וכן עמדות של ילדים כלפי פעילויות אורייניות. למשל, עד כמה הם אוהבים להאזין להקראת ספרים, לקרוא, ללכת לספרייה, להסתכל בספרים או אלו ספרים הם אוהבים (Johnson , 2014). אלו ביטויים רגשיים, קוגניטיביים והתנהגותיים לעמדותיהם כלפי פעילויות אורייניות.
רגשות אקדמיים	רגשות אקדמיים הם רגשות הקשורים באופן ישיר להיבטים שונים של הסביבה הלימודית, ומחקרית הוכח כי יש להם השפעה על למידה (Pekrun, 2014). רגשות אקדמיים נעים בטווח המוגדר באמצעות שני ממדים עיקריים: רגשות ערך (רגשות חיוביים או שליליים) ורגשות הפעלה (רגשות מפעילים ורגשות מנטרלים). רגשות ערך חיוביים כלפי מטלות מעוררים רגשות חיוביים של הנאה, עניין וגאווה ואילו רגשות ערך שליליים כלפי מטלות אקדמיות מלווים ברגשות של חוסר אונים, הימנעות וחרדה (Linnenbrik–Garcia, 2012 & Pekrun).
הנאה	במובן המילוני המפורש פירושה הרגשה נעימה. הנאה נוצרת כאשר ישנה תחושה של יכולת ולצידה מתן ערך חיובי למטלה (Pekrun, 2006). אפשר לצפות כי יכולות אורייניות טובות תהיינה מלוות במתן ערך לפעילויות אורייניות ותעלה תחושת הנאה.
גאווה	תחושת גאווה עולה כאשר ישנה תחושה של יכולת. בהקשר האורייני, תחושת גאווה במהלך ביצוע מטלות אורייניות קשורה ביכולות קריאה טובות יותר,למשל שטף והבנה (Blicher,2020).
חרדה	מצב פסיכולוגי מלווה מאפיינים פיזיולוגיים שבו האדם חש פחד ואי־שקט פיזי ונפשי. ילדים יכולים לחוות חרדה בעוצמות שונות בחיי היום־יום, אך כשהחרדה עוצמתית ומתמשכת היא משפיעה על איכות חייהם. ספילברגר (Spielberger, 1976) ערך הבחנה בין חרדה כתכונה לבין חרדה מצבית (מתעוררת במצב ספציפי). בהקשר האורייני, הספרות המחקרית מצאה כי לילדים המגלים עיכוב ברכישה של שפה ואוריינות ישנה רמה גבוהה יותר של חרדה תכונתית וכן רמה גבוהה יותר של חרדה מצבית בתנאים שבהם עליהם לבצע מטלות אורייניות. כיום קיים מחקר על חרדה ספציפית

	מקריאה ועל הקשרה לדימוי עצמי ולהישגים בקריאה (Katzir, Kim & Dotan, 2018).
הימנעות	מנגנון הגנה המרחיק אותנו מיידית ממפגש עם משהו מאיים. התנהגות של הימנעות מתרחשת על מנת למנוע מפגש עם משהו המעורר תחושת תסכול, חרדה, אי־נעימות. בהקשר האורייני הימנעות מפעילויות כמו קריאה וכתיבה מלווה תפיסה עצמית נמוכה של יכולת קריאה וכתיבה. ההימנעות יוצרת אומנם, תחושת הקלה, אך יש לה מחירים של התפתחות היכולות.
חוסר אונים	רגש העולה כתוצאה מתחושה של אי־יכולת. זהו רגש לא אדפטיבי (לא יוצר התנהגות מיטיבה) המלווה בהשקעה של פחות משאבים לביצוע מטלות. בהקשר האורייני חוסר אונים נמצא קשור לתחושות של לומדים במהלך ביצוע מטלות שפה – הוצע כי כאשר לומדים אינם חשים יכולת להשלים מטלות ולהימנע מכישלון בביצוען ההישגים נמוכים יותר. ממצאי מחקר זה מתייחסים אומנם, ללומדים בכיתות יסוד גבוהות יותר, אבל אפשר לגזור מהם תובנות לגבי לומדים בשלבי רכישה החשים כי אינם מסוגלים לבצע מטלות אורייניות (Blicher, Shany & katzir, in prparaiton).
ויסות רגשי	מצבים שונים מעוררים בנו רגשות שונים. ויסות רגשי הוא היכולת שלנו לשלוט, לנהל ולשנות את העוצמה של הרגשות שלנו בהתאמה למצב. חוסר ויסות מתבטא בהתפרצות של רגשות בעוצמה מרובה ובדרגת מצוקה גדולה יותר, ויכול להיות מלווה בכעס, זעה, חרדה ולעיתים בהתלהבות לא מרוסנת.
הבנת רגשות האחר Affective ToM	היכולת להבין מה האחר מרגיש. לרוב נאמד באמצעות זיהוי רגשות בהקשר להבעות פנים. נאמד באמצעות תגובות להבנת רגשות במצבים שונים – רגשות של שמחה, עלבון, כעס וכדומה. לילדים מוקראת סיטואציה חברתית והם מתבקשים לתאר מה הדמויות מרגישות במצבים אלה. למשל, בתמונה רואים ילדה מחליקה על בננה ומשתטחת על הרצפה ליד קבוצת ילדים. הילד מתבקש להצביע על הבעת הפנים של הילדים שיראו את הילדה שנפלה – האם יצחקו? יראו פנים עצובות? יכולת זו מעורבת בהבנה של אמפטיה ושל התגובה ההולמת.

כשירות תקשורתית: ידע לשוני	
מונחים	**הגדרות**
כשירות תקשורתית	היכולת להשתמש בשפה על מנת להשיג מגוון מטרות הנחוצות לתקשורת בין־אישית, באופן שהולם את הנסיבות, את בני השיח השונים ואת ההקשר החברתי־תרבותי.
חמשת ענפי הלשון / רכיבי השפה	פונולוגיה, מורפולוגיה, לקסיקון, תחביר ושיח. ראו להלן הגדרות לתחומי השפה השונים.
מטה־לשון / מודעות לשונית	היכולת לחשוב, לחקור את השפה ולהבין את עקרונות הפעולה של הרכיבים השונים שלה. מודעות לשונית מתקיימת ברכיבי השפה השונים, לדוגמה: מודעות פונולוגית או מודעות מורפולוגית, והיא יכולה להתבטא ברמות שונות של מפורשות. כך לדוגמה: ילדי גן יכולים לתקן את חבריהם ("לא אומרים עיפרונים אומרים עיפרונות"), מה שמלמד על ערנות למבנה הלשוני של המילה. רמה מפורשת יותר יכולה להיות התייחסות ישירה לקשרים בין מילים, לדוגמה: ילד שלא בהכרח מכיר את המונח הלשוני 'שורש' אבל יודע לומר ש"מכתב כותבים בכי"ף כי זה כמו כותב". רמת מפורשות גבוהה היא כאשר עוסקים בשפה כנושא השיחה, לדוגמה: כאשר מורה מסבירה שבסוף כל משפט יש לכתוב נקודה. המורה מניחה שהילדים מבינים מהו משפט (ידע מטה־תחבירי).
התפתחות לשונית מוקדמת	תקופה המוגדרת מלידתו של הילד ועד גיל 3–4. בשנים אלה הוא רוכש את ידע הליבה המהווה את הבסיס לתקשורת.
התפתחות לשונית בתקופת הביניים	תקופה התחומה בין שנות הגן והשנים הראשונות של בית הספר היסודי. בשנים אלה נחשפים יותר ויותר לשפה הכתובה ולומדים לקרוא ולכתוב. תקופה התואמת את השנים שבהן עוסקת התוכנית הנוכחית.
התפתחות לשונית מאוחרת	תקופה שראשיתה עם המעבר לקריאה וכתיבה לשם למידה. ההתפתחות הלשונית בתקופה זו מתבססת ברובה על השפה הכתובה ועל הלמידה הבית ספרית ומחוצה לה.

תשומה לשונית (input)	הדיבור שהילד חשוף אליו. יש קשר הדוק בין כמות התשומה הלשונית שהילד חשוף לה לבין ההתפתחות הלשונית.
Child Directed Speech (CDS)	דיבור שמופנה לתינוקות ופעוטות, והוא מותאם לילדים במאפיינים תקשורתיים שונים טון דיבור גבוה, אינטונציה מובלטת (הנגנה של הדיבור), קצב דיבור איטי ופישוט לשוני. עם העלייה בגיל, המאפיינים הולכים ונעלמים בהדרגה.
פונולוגיה	תחום לשוני שעוסק במבנה הצלילי של המילה. היחידות של הפונולוגיה הן ההברות, לדוגמה: המילה 'מרפסת' מורכבת משלוש הברות (*mir-pe-set*), והפונמות.
פונמות	פונמות הן היחידות הקטנות במילה שיוצרות הבחנה של משמעות בין מילים. לדוגמה: המילים 'סיר' ו'קיר' נבדלות בפונמה הפותחת. הפונמות יכולות להיות עיצורים (לדוגמה: העיצורים *b, k, s*) או תנועות. בעברית יש חמש תנועות – *a, e, i, o, u*. לשם המחשה, המילה 'מרפסת' מורכבת משמונה פונמות, חמש מהן עיצורים (*m, r, p, s, t*) ושלוש הן תנועות (*i, e, e*).
מודעות פונולוגית	ענף של המודעות הלשונית העוסק במודעות למבנה הצלילי של המילה. לדוגמה: המודעות לכך שהמילים 'כתר' ו'קוף' מתחילות באותו הצליל *k*. המודעות הפונולוגית נחשבת ליכולת קריטית לרכישת קריאה וכתיבה.
מורפולוגיה	תחום לשוני שעוסק במבנה הצורני–דקדוקי של המילה. היחידות של המורפולוגיה הן המורפמות.
מורפמות	היחידות הלשוניות הקטנות במילה הנושאות משמעות. את המורפמות אפשר לחלק למורפמות הנטייה – מורפמות היוצרות שינוי דקדוקי במילה, לדוגמה: סיומת הריבוי בזכר 'ים' (im), ומורפמות הגזירה. מורפמות הגזירה הבולטות בשפה העברית הן מורפמות השורש והתבנית. לדוגמה: המילה 'תלמידות' כוללת שלוש מורפמות: מורפמת השורש – למ"ד, מורפמת התבנית 'תקטיל' וסיומת הריבוי בנקבה 'ות'.
מודעות מורפולוגית	ענף של המודעות הלשונית העוסק במודעות למבנה הצורני של המילה. לדוגמה: המודעות לכך שהמילה 'תלמיד' קשורה למילה 'ללמוד'. למודעות המורפולוגית תפקיד מרכזי בהרחבה של אוצר המילים של

	הילדים, ובהמשך, עם רכישת הקריאה והכתיבה, היא תורמת ליכולות הקריאה והכתיב.
לקסיקון / מילון מנטלי	אוצר המילים של הדובר. אוצר המילים הוא תחום המתפתח לאורך מעגל החיים, והוא מתרחב בדרכים שונות, לדוגמה: התואר 'גמיש' מקבל משמעות נוספת מטפורית, או צמד המילים קופה וחולים יוצר משמעות חדשה 'קופת־חולים'. בעברית, למורפולוגיה יש תפקיד מרכזי בהתרחבות אוצר המילים.
ידע מורפו־מילוני	התרחבות אוצר המילים בעברית נשענת על ידע של קשרים מורפולוגיים בין מילים. לדוגמה: ילד המכיר את המילה לקפוץ יכול להבין את משמעות המילה מקפצה, והוא יוכל לאחסן אותה בקלות רבה יותר במילון המנטלי. למידה כזו משקפת למידה מורפו־מילונית.
תחביר	צירופי המילים יוצרים מבעים בשיח הדבור ו משפטים בשיח הכתוב. צירופי המבעים או המשפטים יוצרים את יחידות השיח.
מבע	יחידת המשמעות הבסיסית בתקשורת דבורה שגבולותיה נקבעים על ידי האינטונציה. מבע יכול להיות מילה בודדת ("הי"), או משפט ("הם נסעו לים") המבטאים כוונות תקשורתיות.
שיח דבור או כתוב	רצף של מבעים הקשורים ביניהם בקשר תוכני ותפקודי. בשיח הדבור, יחידות השיח נוצרות תוך חילופי תור או בטקסט רציף על ידי המשתתפים באינטראקציה. למשל, שיחה בין גננת לילד: גננת –"מה אכל הזחל כשהיה רעב?" ילד – "הוא אכל פיצה אבל גם הרבה דברים אחרים עד שכאבה לו הבטן". השיח הכתוב יכול להיות דומה לשיחה,למשל דומה להתכתבות בווטסאפ, אבל לרוב הוא מתייחס לטקסט רציף, למשל ספרי ילדים, כתבה בעיתון, מאמר מדעי ועוד.

כשירות תקשורתית: כישורי שיח

* חלק מן ההגדרות מתבססות על בלום–קולקה וחמו, 2010, עמ' 379–385

מונחים	הגדרות
פרגמטיקה	חקר השימוש בשפה בהקשר, המתמקד בניתוח דרכי הפקה ופענוח של משמעות בהקשרים שונים ולמטרות חברתיות שונות.
כיול (בהקשר לפרגמטיקה)	הדרך בשה המשתתפים בשיח מגדירים את הנימה של השיחה (לדוגמה: נימה רצינית, אירונית, לעגנית).
דיאלוגיות בשיחה	אירוע שיח שבו המשתתפים מזמינים זה את זה לתת ולקבל שיח במטרה לייצר טקסט משותף ומשמעותי לבני השיח השונים (פלד־אלחנן ובלום קולקה, 1997)
שיח מורחב	רצפי טקסט ארוכים יחסית, שבמיטבם הם נהירים ומאורגנים, מתאפיינים במארג טקסטואלי ברור, בהיגיון פנימי, סדר עניינים בהיר ורמת מפורשות, אשר הולמת את מצב הידע של הנמענים.
מהוקשרות	הסתמכות של השיח על ההקשר המיידי. רמת המהוקשרות משפיעה על מידת הצורך של בני השיח להישען על ידע משותף ועל ההקשר הנסיבתי בתהליך של הפקת משמעות מהשיח.
חילופי תור	התהליך אשר במסגרתו משתתפי השיח מחליפים ביניהם תפקידים של דוברים ושומעים ומחלקים ביניהם את מרחב הדיבור באינטראקציה.
מרחב דיאלוגי	מרחב שנוצר בשיחה, מוגדר על ידי פתיחות וריבוי קולות, שבו הדיאלוג חשוב יותר מהבעלות על הרעיונות (לדוגמה: המורה מודעת למקומה כשותף בכיר ומוכנה לעיתים "לוותר" עליו לטובת פיתוח של דיאלוג אמיתי). על מנת להיכנס לדיאלוג יש לוותר על אוטונומיה כלשהי ולאפשר את האופציה ללמוד משהו אחר (Wegerif, 2005) (לדוגמה: דבר שלא נקבע מראש על ידי אג'נדה חינוכית מסוימת, אלא דבר חדש שצמח מעצם קיום הדיאלוג עצמו).
רמת מפורשות	מאפיין של הטקסט אשר מתייחס לדרגה של ביאור, פירוט או הסבר שניתן בשיח מתוך התחשבות במידת הידע של המשתתפים. ככל שמידת הידע

	של המשתתפים נמוכה יותר, על רמת המפורשות להיות מפורטת יותר כדי שהנמענים יבינו במה מדובר.
פעולת הרחקה	פעולת הרחקה מתייחסת לתהליך של ניתוק השפה מן ההקשר. דהיינו, השפה "מתרחקת" מהכאן ועכשיו. לדוגמה: כאשר ילדים ממציאים משחק דמיוני ומשחקים בו בתפקידים שונים, הם מרחיקים את השפה מהכאן ועכשיו משום שהעולם המוצג בסיפור והאירועים השונים מיוצגים בסיפור רק על ידי השפה.
מטה תקשורתי	שיח מטה־תקשורתי הוא דיבור אשר מתמקד בשפה עצמה ובדרכי השימוש בה, לעיתים מנקודת מבט שיפוטית (לדוגמה: כאשר הגננת מעירה: "ככה אנחנו לא מדברים עם חברים", היא ממקדת את תשומת הלב על הדרך שבה יש לפנות בין חברים, על הדרך שבה יש להשתמש בשפה באותו הקשר), ולעיתים כאשר הנמענים מבקשים הבהרה של כוונת הדובר.
בחירות לשוניות	בחירות לשוניות מתרחשות כאשר יש להתאים את אוצר המילים לנסיבות, לטקסט או לדיבור עם בני שיח, ואפשר לבחור בין אפשרויות שונות (כל עוד הן עומדות לרשותו של הדובר או הכותב). לדוגמה: בטקסט "לאור הלבנה מוטלת על עלה ביצה קטנה" הסופר אריק קרל בחר בין המילים ירח/לבנה, מוטלת/מונחת, את הבחירה שנראתה לו המתאימה ביותר לסיפור. ככל שאוצר המילים של הילדים הולך ומתרחב, כך מתאפשרות להם בחירות מגוונות יותר מפני שקיימות חלופות.

רכישת הקריאה והכתיבה	
מונחים	**הגדרות**
מערכות כתב	
מערכת כתב (אורתוגרפיה)	מערכת רישום מוסכמת המייצגת את הדיבור. לשפות שונות יש מערכות כתב שונות. היחידות של מערכות הכתב נקראות גרפמות.
גרפמה	סימן גרפי מוסכם המייצג צליל (פונמה). למערכת הכתב העברית יש שלוש מערכות של גרפמות: (1) אותיות המייצגות עיצורים, למשל האותיות שי"ן ו– תי"ו; (2) אותיות אהו"י שמייצגות עיצורים ותנועות, לדוגמה: האות ו

	מייצגת את העיצור v ואת התנועות o ו– u, ו– (3) סימני ניקוד המייצגים תנועות, למשל, הסימן קמץ המייצג את התנועה a, והסימן דגש שמסמן שינויים בהגייה באותיות בכ"פ.
העיקרון האלפביתי / העיקרון הגרפו–פונמי	מערכות כתב אלפביתיות מקיימות את העיקרון על פיו הגרפמה מייצגת פונמה, לדוגמה: האות גימ"ל מייצגת את הפונמה g. על פי העיקרון הזה, אפשר לכתוב מספר אין־סופי של מילים באמצעות מספר מוגבל של גרפמות המייצגות את הפונמות של השפה המסוימת.
אותיות הומופוניות	אותיות שונות המייצגות את אותה הפונמה. בעברית יש קבוצה גדולה של אותיות הומופוניות: א–ע–ה; ב–ו; ח–כ; כ–ק; ש–ס; ת–ט. ריבוי האותיות ההומופוניות יוצר אתגר משמעותי ברכישת הכתיב.
מילים הומופוניות	מילים שונות הנכתבות באופן שונה, אבל נשמעות אותו הדבר. לדוגמה: קרא–קרע–כרע–כרה–קרה; איפה–אפוא; לא–לו; עם–אם; טובע–תובע.
מילים הומוגרפיות	מילה כתובה שאפשר לקרוא אותה במספר דרכים, כך שהיא מייצגת מילים שונות. לדוגמה: מדבר (midbar - medaber), ספר (- sefer – sapar safar), הרגיש (hirgish - ha-ragish). למערכת הכתב העברית יש גרסה מנוקדת וגרסה לא מנוקדת. בגרסה הלא מנוקדת, התנועות מיוצגות באופן חלקי ועל רקע זה מילים רבות במשפט הן הומוגרפיות, והדבר יוצר אתגר בקריאה של הכתב הלא מנוקד.
כתיב לא סדיר	במערכות כתב רבות ישנן מילים שהכתיב שלהן אינו מייצג באופן שקוף את הפונולוגיה. בעברית יש מספר דוגמאות כאלה, כמו המילים שמסתיימות באות חי"ת – תפוח, ריח, או המילים היא, הוא, כאן ואיפה.
רכישת הכתיב ורכישת הקריאה	
הבנת העיקרון האלפביתי	הבנת העיקרון האלפביתי היא תנאי לרכישת הקריאה במערכות כתב אלפביתיות. ההבנה הזו אינה פשוטה עבור ילדי הגן. לדוגמה: ילדים נדרשים להבין שהמילים גמל, גזר ו– גיטרה מתחילות באותו הצליל, למרות שהתחיליות של המילים הן שונות (ga, ge, gi). הבנת העיקרון האלפביתי נשענת על מודעות פונולוגית (ראו הסבר בסעיף ידע לשוני) ועל היכרות של האותיות (לפחות חלקן), והיא לרוב מתרחשת כבר בגיל גן חובה.

העיקרון האקרופוני	העיקרון האקרופוני קשור לשמות האותיות. העיקרון מתקיים כאשר שם האות פותח בפונמה שהאות מייצגת. לדוגמה: השם של הגרפמה ג' הוא 'גימל' והוא פותח בפונמה g. העיקרון האקרופוני מתקיים באלפבית העברי, והוא מסייע בהבנת העיקרון האלפביתי.
כתיבה טרום־פונטית	כתיבה המשקפת הבנה שהדיבור מיוצג באמצעות סימני כתב, אך עדיין לא קיימת ההבנה של העיקרון האלפביתי. הכתיבה יכולה להיות באמצעות סימנים דמויי כתב או באמצעות אותיות אקראי.
כתיבה פונטית / מומצאת / ילדית	כתיבה המשקפת הבנה ראשונית של העיקרון האלפביתי. כאשר הילד מבין את העיקרון האלפביתי ומכיר מספר אותיות הוא יכול לכתוב על בסיס הידע הזה. הכתיבה הפונטית מייצגת את הפונמות במילה באופן חלקי או מלא אבל לרוב לא על פי כללי הכתיב הנכון.
פענוח פונולוגי	פענוח או קריאה של המילה דרך היחידות הפונולוגיות שלה (מוגדר גם 'קריאה מצרפת'). לדוגמה: קריאה של המילה תַּרְנְגוֹל כך–תַּרְ...נְ...גוֹל. פענוח פונולוגי מאפיין את השלבים הראשונים של רכישת הקריאה. פענוח פונולוגי של מילים בעברית נעזר בסימני הניקוד. לדוגמה: קורא הפוגש בפעם הראשונה את המילה הכתובה 'קָרַמְבּוֹלָה' יפענח את המילה על פי סימני הניקוד.
זיהוי אורתוגרפי	זיהוי של המילה בשלמותה. זיהוי המילה בשלמותה מתרחש כאשר קיים יצוג מנטלי (מוחי) של המילה הכתובה (מוגדר כיצוג אורתוגרפי). היצוג האורתוגרפי נוצר לאחר פענוחים פונולוגיים חוזרים ונשנים של אותה המילה.
זיהוי מורפו–אורתוגרפי	זיהוי מילה כתובה הנעזר במבנה המורפולוגי של המילה. לדוגמה: ילד הפוגש בפעם הראשונה את המילה הלא מנוקדת 'התכתבות' יכול לפענח אותה על בסיס היכרות של מילים קודמות עם אותו המבנה (התעמלות, התרגשות).
קריאה שוטפת	קריאה שבה המילים מזוהות באופן אוטומטי, מהיר ונטול מאמץ. קריאה כזו מאפשרת הפניית מירב משאבי הקשב להבנת הטקסט.

הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים מסוגות שונות	
טקסט / שיח דבור וכתוב	טקסט או שיח מוגדרים כאשר הם כוללים רצף של מבעים שהקושרים ביניהם ועוסקים בתוכן דומה. הטקסט יכול להיות דבור, ולרוב טקסטים דבורים הם בהקשר של שיחה, אבל גם נאום, הרצאה, או הקראה של סיפור, והטקסט יכול להיות כתוב. המיומנויות הקשורות בשיח או בטקסט הן ההבנה שלו או ההפקה שלו. תהליכי ההבנה וההפקה נשענים על אותם יסודות לשוניים, אבל לכל מיומנות מטרות שונות ואתגרים ייחודיים.
הבנת הנקרא – הבנת שיח כתוב	הבנת הנקרא עוסקת בתהליכים הקשורים להבנת לשון הטקסט ולהבנת רעיונות מרובים והיחסים ביניהם. הבנה של הטקסט הכתוב מחייבת הבנה של הרעיונות העיקריים שבו, העלאה אוטומטית של מושגים הקשורים בתוכן הטקסט ,וכן יצירת קישור מפורש בין רעיונות. כשחסרים קישורים מפורשים בטקסט או כאשר הקורא מחפש משמעות עמוקה , נדרשת השלמה באמצעות היסקים (inferences) .
הבנת שיח כתוב מוקרא	הבנה של שיח כתוב נעשית לרוב בקריאה עצמית של הטקסט. ילדים בגיל הגן, שעדיין אינם קוראים, וילדים הנמצאים בעיצומה של רכישת הקריאה נחשפים לטקסטים כתובים שמקריאים להם. לדוגמה: הם מאזינים למשלים כתובים, לשירים, לסיפורים בספרי ילדים או לטקסט מידעי קצר. במקרים אלה מתקיימים אותם תהליכי ההבנה המתוארים לעיל.
הבעה בכתב – הפקת טקסט כתוב	הפקת טקסט נחשבת למטלה של פתרון בעיות ,שבה מטרה תקשורתית מושגת על ידי ניהול מערכת מגוונת של אילוצים הכוללים את מאפייני הנמען ,סוגת הטקסט וזמינות הידע הכללי והשפתי. לומדים מפיקים טקסטים כתובים מסוגות שונות כמו רשימות, סיפורים, מידע – כדי להשיג מטרות תקשורתיות. הכתיבה כוללת תהליך של ייצור, בנייה קישור תעתוק ועריכה של רעיונות.
ידע עולם וידע תוכן ספציפי	ידע כללי או ידע עולם הוא ידע אשר נרכש במהלך השנים באמצעות חשיפה והשכלה. מחקרים על הבנת הנקרא מלמדים כי בתהליך הפקת מידע מטקסט, ידע כללי של הקורא כמו גם ידע על נושאים הקשורים לטקסט, מסייעים לקורא להבין את המידע. הידע מאפשר לקורא לצרור או "לארוז" מידע חדש ליחידות שאפשר לזכור, לעבד ולשלוף ביעילות יחסית. ידע קודם הוא מנבא מצוין להישגים והגישה כי "ידע הוא כוח" היא

	נכונה (Ozuru et al., 2009;Simonsmeiera , Flaigb, Deiglmayrc Schalkd , and Schneidera, 2022). לעיתים, תפיסות מוטעות או ידע חלקי על תוכן הטקסט משליכים באופן שלילי על הבנת המידע. למשל, ידע מוטעה לפיו ציפורים לא מתחשמלות כשהן נוגעות בחוטי חשמל מאחר שיש להן נוצות המגנות עליהן יכול להוביל למסקנה מוטעית כי כל ציפור לא תתחשמל מנגיעה בחוטי חשמל. לא יובן, מדוע ציפורים עם מוטת כנפיים גדולה כן מתחשמלות : אומנם, יש להן נוצות, אך בניגוד לציפורים עם מוטת כנפיים קטנה הן נוגעות בשני חוטים וסוגרות מעגל חשמלי (Simonsmeiera , Flaigb, Deiglmayrc Schalkd , and Schneidera, 2022).
סוגות הטקסט	המונח סוגה (genre) מתייחס למאפיינים לשוניים של סוג טקסט בהתאם למטרתו התקשורתית וההקשר שבו הוא ניתן. קיים מספר רב ומגוון של סוגי טקסטים בעלי יעודים שונים, לדוגמה: סיפורים, מאמרים מקצועיים, ביוגרפיות, טקסטים הומוריסטים, מכתבים אישיים, שירים, פרסומות ועוד. על אף המגוון הרחב של סוגי הטקסטים, אפשר להצביע על שתי סוגות מרכזיות: הסוגה הנרטיבית (סיפורית) והסוגה העיונית.
המודל של קינטש' (Kintsch, 2012) להבנת הנקרא	
תהליך הבנת הטקסט	מתאר את הבנת הטקסט כתהליך שבו תוך כדי הקריאה מתרחשים תהליכים מחזוריים של <u>עירור הידע</u> (מוגדר כהבניה – construction) ועדכונו (מוגדר גם כאינטגרציה). בתיהלוך תקין של הטקסט, האסוציאציות הרלוונטיות העולות אצל הקורא נשמרות ואלה הלא רלוונטיות (עוברות תהליך של <u>עכבה</u> (inhibition).
יצירת יצוג מנטלי קוהרנטי של הטקסט	ככל שהידע הקודם של הקורא בהקשר לטקסט עשיר יותר, וככל שעירור הידע ועדכונו יעילים יותר, כך הבנת הטקסט תהיה טובה יותר. הבנה טובה מוגדרת כ"<u>יצירת יצוג מנטלי קוהרנטי של הטקסט</u>".יצוג קוהרנטי של טקסט סיפורי מאפשר לשחזר אותו בהצלחה, ויצוג קוהרנטי של טקסט מידעי יתבטא לדוגמה: במענה נכון לשאלות עליו.
שלוש רמות של הבנה של טקסט כתוב ודבור	תהליכי ה<u>עירור והעדכון</u> מתקיימים בשלוש <u>רמות של הבנה</u>, הקשורות ביניהן בקשרים מעגליים: רמת מבנה השטח, רמת ה– text-base ורמת מודל הסיטואציה.

רמה ראשונה – מבנה השטח	הרמה הראשונה של הבנת הטקסט – מבנה השטח היא "כרטיס הכניסה" להבנה של הטקסט. כל המודלים התיאורטיים העוסקים בהבנת הנקרא מסכימים ששני התנאים ההכרחיים להבנה מוצלחת הם קריאה רהוטה של הטקסט, כלומר, פענוח מדויק ומהיר של המילים במשפט, וידע לשוני הכולל הכרה של המילים ומשמעותן ותיהלוך תחבירי מוצלח של המשפט. עבור אלה הקוראים את הטקסט נדרשים שני התנאים האלה, ועבור אלה שרק מאזינים לו, נדרש הידע הלשוני.
רמה שנייה – text-base	יכולות קריאה תקינות וידע לשוני תקין מאפשרים ליצור את רמת ההבנה השנייה, רמת ה– text base. הבנה ברמת ה– text-base מתייחסת להבנה של המידע הגלוי בטקסט. לעיתים קשרים סיבתיים בין יחידות מידע אינם כתובים מפורשות והבנה של המידע הגלוי דורשת השלמה של פער זה באמצעות היסק. הבנה ברמה זו נשענת על קישור בין יחידות התוכן של הטקסט ובינן לבין ידע עולם.
רמה שלישית – מודל הסיטואציה	יצוג מוצלח של המידע הגלוי בטקסט מהווה את התשתית לרמה השלישית – מודל הסיטואציה – הבנת הרעיונות המרובים בטקסט והבנת היחסים ביניהם.

ביבליוגרפיה

מקורות לפרק התפיסה הרעיונית של התוכנית

משרד החינוך (2003). *תוכנית לימודים בחינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות: תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי*. המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת השפה העברית בחינוך היסודי.

משרד החינוך (2007). *תשתית לקראת קריאה וכתיבה : תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי*. מעלות.

RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, *29* (2), 417-447.

ליפקה, א. (2013). מודל 'תגובה להתערבות': רכיבים והשלכות על תהליכי הוראה ולמידה . בתוך *שילובים: מהלכה למעשה* (קובץ בעריכת גלעדה אבישר ושונית רייטר, 161-187). אחווה.

סגל, ב. (2021). *תפיסות של אימהות ושל ילדיהן הלומדים בכיתות ג' את מידת מעורבותן בקריאה ותרומתם של תהליכי קריאה בסיסיים וגבוהים לתפיסות אלה*. חיבור לקבלת תואר דוקטורט, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.

סוקולובסקי, י. ארם, ד. (2017). דפוסי השיח בין אימהות וילדיהן בקרב הקהילה האתיופית בישראל: השוואה בין סיפור מתוך ספר לסיפור עם בעל פה. *מגמות, נ"ב* (1), 189-220.

קיפר (2016) . *התרומה של יכולות אורייניות של ילדי גן חובה למידת מעורבותם הספונטנית בפעילויות אורייניות ובשיח אורייני בגן*. עבודת מחקר (תזה) במסגרת החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.

Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. Guilford Press.

Anglin, J. M. (1993). Knowing versus learning words. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(10)[238], 176–186.

Aram, D., & Levin, I. (2011). Home support of children in the writing process: Contributions to early literacy. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy (Vol. 3) (pp. 189-199). NY: Guilford .

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bar-On, A., & Ravid, D. (2011). Morphological analysis in learning to read pseudowords in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, *32*(3), 553-581.

Berman, R. A., & Ravid, D. (2008). Analyzing narrative informativeness in speech and writing. *Language in the context of use: Cognitive approaches to language and language learning*, 71-92.

Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A., & Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later?. *Journal of educational psychology*, *106*(1), 46.

Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development. *Language development across childhood and adolescence*, 191-210.

Bus, A. G., Leseman, P. P., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, *32*(1), 53-76.

Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. *Learning and Individual Differences*, *19*(3), 372-386.

Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. Early education and development, 19(1), 161-187.

Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19(2), 261-283*

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied psycholinguistics*, *25*(2), 223-238.

Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances. Russell Sage Foundation.

Dunst, C. J., Williams, A. L., Trivette, C. M., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Relationships between inferential book reading strategies and young children's language and literacy competence. Center for Early Literacy Learning, 5(10), 1-10.

Eccles, J. C., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development: in MH Bornstein &M. E. Lamb (eds). Developmental psychology: an advanced textbook (503-555).

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, *187*(9), 1446-1459.

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, *16*(2), 234-248.

Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, *3*(1), 30-37.

Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *67*, 45-60.

Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of learning disabilities*, *45*(3), 195-203.

Gee, J. P., Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). A sociocultural perspective on early literacy development. *Handbook of early literacy research*, 30-42.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & writing quarterly*, *19*(1), 59-85.

Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental psychology*, *28*(6), 1096.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, *27*(1), 4-9.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, *74*(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, *49*(1), 4.

Hoyle, S. M., & Adger, C. T. (Eds.). (1998). *Kids talk: Strategic language use in later childhood*. Oxford University Press, USA.

Joshi, R. M., Washburn, E. K., & Kahn-Horwitz, J. (2016). Introduction to the special issue on teacher knowledge from an international perspective. *Annals of Dyslexia*, *66*, 1-6.

Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, *23*(2), 95-147.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press/Bradford Books.

Kim, Y. S. G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER) . *Journal of Educational Psychology, 112(4) .667 ,*

Kim, Y. S. G. (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of learning disabilities*, *55*(6), 447-464.

Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, *109*(1), 35.

Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, *20*, 361-398.

Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. L., & Nurmi, J. E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 153-165.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20036.

Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., & Levin, I. (2011). Mother–child joint writing in Chinese kindergarteners: Metalinguistic awareness, maternal mediation and literacy acquisition. *Journal of Research in Reading*, *34*(4), 426-442.

Levin, I., & Aram, D. (2012). Mother–child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Reading and Writing*, *25*, 217-249.

Light, P., & Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning* (No. 4). Cambridge University Press.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading*, *11*(4), 357-383.

Luo, Y. H., Snow, C. E., & Chang, C. J. (2012). Mother–child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. First Language, 32(4), 494-511.

Madon, S., Willard, J., Guyll, M., & Scherr, K. C. (2011). Self-fulfilling prophecies: Mechanisms, power, and links to social problems. *Social and Personality Psychology Compass*, *5*(8), 578-590.

Martín-Quintana, J. C., Máiquez Chaves, M., Rodrigo López, M., Byme, S., Rodríguez Ruiz, B., & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, *18*(2), 121-133.

Mayor, J., & Plunkett, K. (2010). A neurocomputational account of taxonomic responding and fast mapping in early word learning. Psychological Review, 117, 1–31

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 247.

Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, *36*(1), 8-26.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science(Volume I). Paris: OECD Publishing.

Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in science education*, *36*(4), 337-353.

Papadopoulou, S., & Goumas, S. (2018). Reading Ability as a Learning Experience and Meaning Making in Class: the Case of Greek Primary Schools. *European Journal of Education*, *1*(2), 49-58.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, *18*(1), 22-37.

Perfetti, C. A., Wlotko, E. W., & Hart, L. A. (2005). Word learning and individual differences in word learning reflected in event-related potentials. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *31*(6), 1281.

Ravid, D. (2011). *Spelling morphology: The psycholinguistics of Hebrew spelling* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.

Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education*, *108*(2), 103-134.

Rodríguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). Mexican American mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading.

https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/0161-1461%282008/07-0053%29

Share, D. L., & Levin, I. (1999). Learning to read and write in Hebrew. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, *1*, 89-111.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.

Simonsmeier, B. A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L., & Schneider, M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 57(1), 31-54.

Suárez, N., Sánchez, C. R., Jiménez, J. E., & Anguera, M. T. (2018). Is reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-Patterns. *Frontiers in Psychology*, *9*, 7.

Vellutino, F. R. (1991). Has basic research in reading increased our understanding of developmental reading and how to teach reading?. *Psychological Science*, 2(2), 70-83.

מקורות לפרק כשירות תקשורתית – כישורי שיח

זדונאיסקי ארליך, ש. (2017). התרומה של שיח עמיתים ושיח מונחה גננת לשיח הטיעון בקרב ילדי הגן: ממצאים והשתמעויות חינוכיות . בתוך ש. סיטון וי. גילת (עורכים). *כותבים חינוך , על הקשר בין התיאוריה לנעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים* (עמודים 141-170). פרדס הוצאה לאור.

יעקובסון, ר. (1986). *סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה מבחר מאמרים*. ערכו: א. אבן-זהר וג. טורי. המכון הישראלי לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר, אוניברסיטת תל אביב הוצאת הקיבוץ המאוחד.

פלד־אלחנן, נ., ובלום-קולקה, ש. (1997). דיאלוגיות בשיח הכיתה. *חלקת לשון: כתב-עת למחקרים בבלשנות השימושית, בטיפוח החינוך הלשוני ובאוריינות*, 24: 28-60, תשנ"ז.

פלד־אלחנן, נ. (2012) בדרך לאוריינות מדעית. בתוך ע השכל שחם, ר בורשטיין, ע זמיר וה אתקין(עורכות). *מזמרת הלשון. עיון ומחקר בחינוך לשוני*. משרד החינוך. ירושלים.

Austin, J.L. (1965). How to do things with words. Clarendon Press, Oxford.

Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K .& Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English, 5*1, 351–360.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* (Vol. 3). John Benjamins Publishing.

Linell, P., & Luckmann, T. (1991). Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries. *Asymmetries in dialogue*, 1-20.

Mercer, N. (2007). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice, 1*(2), 137-168.

Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogue in the Israeli classroom: Types of Teacher–Student talk. *Language and education, 20*(2), 110-127.

Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. The Journal of Child Psychology and *Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(1), 3-48.

Zadunaisky Ehrlich, S. (2017). Acts of distancing in conversational arguments in children's peer talk. *Learning, Culture and Social interaction, 14*, 12-23.

Zadunaisky Ehrlich, S., & Blum-Kulka, S. (2014). Now I said that Danny becomes Danny again": A multifaceted view of kindergarten children's peer argumentative discourse. In A. Cekaite, S., Blum-Kulka, V. Grover and E. Teubal (Eds.), *Children's peer talk: Learning from each other*, (pp. 23-41). Cambridge University Press.

Kulka, V. Aukrust and E. Teubal (Eds). *Children's peer discourse and peer learning in first and second language*, pp.23-41. Cambridge University Press.

מקורות לפרק רכישת הקריאה והכתיבה

בר־און, ע. (2011), מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. *ד"ש, דיבור, שפה ושמיעה, כתב עת של האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת*, 30, עמ' 1-24.

לוין, א. אמסטרדמר, פ. וקורת, ע. (1997). ניצני כתיבה בגיל הגן; היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון. בתוך; שימרון י' (עורך) *מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל*, האוניברסיטה העברית ירושלים; מאגנס, 248 - 290.

משרד החינוך (2003). *תוכנית לימודים בחינוך לשוני: עברית - שפה, ספרות ותרבות: תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי*. המזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת השפה העברית בחינוך היסודי.

רביד, ד. 2006. כתיב עיצורים ותנועות באותיות פונקציה: מחקר התפתחותי. דו"ח מחקר מוגש ללשכת המדען הראשי, משרד החינוך.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. N.Y.: McGraw-Hill Book Company.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. Patterson, M. Coltheart and J. Marshall (Eds), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330) . London: Lawrence Erlbaum Associates.

Gaffney, J. S., & Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In *Handbook of reading research* (pp. 53-74). Routledge.

Sandra, D. (2018). In Bar-On, A., Ravid, D., & Dattner, E. (Eds.). The role of morphology in reading and writing. *Handbook of communication disorders: theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (Vol. 15). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Shany. M., Bar-On, A., & Katzir, T. (2011). Reading different orthographic structures in the shallow-pointed Hebrew script: A cross-grade study in elementary school. *Reading and Writing*, *25*, (6)1-22.

Share, D. L., & Bar-On, A. (2018). Learning to read a Semitic abjad: The triplex model of Hebrew reading development. *Journal of Learning Disabilities, 51*(5), 444-453.

Share D. L., & Blum, P. (2005). Syllable splitting among literate and pre-literate Hebrew-speakers: Onsets and rimes or bodies and codas?. *Journal of Experimental Child Psychology, 92*, 182–202.

Shechter, A., & Share, D. L. (2025). Learning to read and developmental dyslexia in Hebrew. *Reading Research Quarterly*, *60* (1), e599.

Ravid, D. (2012). Spelling Morphology: The Psycholinguistics of Hebrew Spelling. New York: Springer.

Tadmor-Troyansky, M. (2020). *Phonological Awareness in the Hebrew Abjad: Consonants, Vowels, and Core Syllables*. Doctoral dissertation, University of Haifa, Haifa.

Vaknin-Nusbaum, V. (2025). Bridging the Literacy Gaps: Examining the Impact of the Morphoread Intervention on the Reading Achievement of Children From Low SES Backgrounds*. Learning Disabilities Research & Practice, 40* (1), 43–54. https://doi.org/10.1177/09388982241292310

Yinon, R., & Shaul, S. (2024). Examining the developmental trade-off between phonology and morphology in Hebrew reading acquisition*. Reading and Writing, 38* (5), 1435–1459. https://doi.org/10.1007/s11145-024-10570-3

Yinon, R., Tal, D., Shaul, S., Kanat-Maymon, Y., & Katzir, T. (2025). Kindergarten predictors of dyslexia pathways in Hebrew: a 5-year longitudinal study*. Annals of Dyslexia***.** https://doi.org/10.1007/s11881-025-00354-x

מקורות לפרק הבנה והפקה של טקסטים דבורים וכתובים

Botsas, G. (2017). Differences in strategy use in the reading comprehension of narrative and science texts among students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *15*(1), 139-162.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, *96* (1), 31.

Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, *61*(6), 40-45.Graesser, 2006

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., ... & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, *96*(3), 403.

Kalbe, E., Schlegel, M., Sack, A. T., Nowak, D. A., Dafotakis, M., Bangard, C., & Kessler, J. (2010). Dissociating cognitive from affective theory of mind: a TMS study. cortex, *46*(6), 769-780.

Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*, 21-38.

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific*

research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Simonsmeiera , B.A., Flaigb, M., Deiglmayrc, A., Schalkd , L., and Schneidera., M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. Educational Psychologist, 57, 1, 31–54.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420-456.

https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654320919352

Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. *Rand Corporation*.

Zaccoletti, S., Raccanello,D., Burro, R. & Mason, L. (2023). Reading with induced worry: The role of physiological self-regulation and working memory updating in text comprehension. British Journal of Educational Psychology.

https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjep.12491

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American educational research journal, 45(1), 166-183.

מקורות לנספחים

(חלק מהמקורות מופיעים גם במקורות של פרקי התשתית היאורטית).

התפתחות שפה ואוריינות בשפה העברית

ראה מקורות לפרק רכישת הקריאה והכתיבה

היבטים רגשיים וחברתיים במהלך התפתחות השפה והאוריינות

Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills?. The Reading Teacher, 66(6), 440-448.

Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M. K., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. M. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care, 187*(9), 1446-1459.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.

Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *Reading Teacher, 65*(3).

Guthrie, T. & Klauda, S.L. (2014). Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly, 49*(4) pp. 387–416

Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(3), 261-276.

Katzir, T., Markovich, V., Tesler, E., & Shany, M. (2018). Self-regulation and reading comprehension: Self-perceptions, self-evaluations, and effective strategies for intervention. In L. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education* (2nd ed., pp. 240-262). The Guilford Press.

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second grade children: The roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology, 9*, 1180.

Kiper - Toledano D., & Shaul, S. (2022). *The Effects of Linguistic, Cognitive, Personality, and Environmental Components on Emerging Literacy in Kindergarten and Reading Acquisition in the First Grade*. Ph.D. Thesis, University of Haifa.

Lerkkanen et.al., 2013) .(Lerkkanen, M. K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P. L., & Nurmi, J. E. Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 153-165.

Marinak, B. A., Malloy, J. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2015). Me and my reading profile: A tool for assessing early reading motivation. *The Reading Teacher, 69*(1), 51–62.

Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology, 40*(1), 22–41.

Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S., & Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing, 33,* 1945–1970.

Sabag-Shushan, T., & Katzir, T. (2024). Emotional understanding in reading comprehension at the text, task, and reader levels: a comparison of diverse struggling readers. *Reading and Writing*, *37*(8), 1905-1929.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2021). What can children learn from exposure to visual-graphical representations? *Thinking Skills and Creativity, 40*, 100830.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2024). The impact of morphological intervention on literacy knowledge and reading motivation: A cluster-randomized comparison trial in diverse socioeconomic status kindergartens. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 55*(2), 561–576.

התפתחות שפה ואוריינות בהקשר הסביבתי-משפחתי

סגל, ב. (2021). *תפיסות של אימהות ושל ילדיהן הלומדים בכיתות ג' את מידת מעורבותן בקריאה ותרומתם של תהליכי קריאה בסיסיים וגבוהים לתפיסות אלה*. חיבור לקבלת תואר דוקטורט, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.

Lin, D., McBride-Chang, C., Aram, D., & Levin, I. (2011). Mother–child joint writing in Chinese kindergarteners: Metalinguistic awareness, maternal mediation and literacy acquisition. *Journal of Research in Reading, 34*(4), 426-442.

Mayor, J., & Plunkett, K. (2010). A neurocomputational account of taxonomic responding and fast mapping in early word learning. *Psychological Review, 117*, 1–31

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development, 73*(2), 445-460.

התפתחות שפה ואוריינות בהקשרים תרבותיים שונים

סוקולובסקי, י. ארם, ד. (2017). דפוסי השיח בין אימהות וילדיהן בקרב הקהילה האתיופית בישראל: השוואה בין סיפור מתוך ספר לסיפור עם בעל פה. *מגמות, נ"ב* (1), 189-220.

Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American journal of Education, 108*(2), 103-134.

Bus, A. G., Leseman, P. P., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research, 32*(1), 53-76.

התפתחות שפה ואוריינות בצל חסך חברתי־כלכלי – דורית ארם

Froese-Germain, B. (2010). The OECD, PISA, and the Impacts on Educational

Policy. *Canadian Teachers' Federation (NJ1*).

Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science, 16*(2), 234-248.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20036.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology, 49*(1), 4.

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator, 27*(1), 4-9.

Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances. Russell Sage Foundation.

Dunst, C. J., Williams, A. L., Trivette, C. M., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). *Relationships between inferential book reading strategies and young children's language and literacy competence*. Center for Early Literacy Learning, 5(10), 1-10.

Rodríguez, B. L., Hines, R., & Montiel, M. (2009). *Mexican American mothers of low and middle socioeconomic status: Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading.*

Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development, 19*(2), 261-283

Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing, 20*, 361-398.

Levin, I., & Aram, D. (2012). Mother–child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study. *Reading and Writing, 25*, 217-249.

מודלים אינטגרטיביים של התפתחות אוריינית

Berman, R. A., & Ravid, D. (2008). Analyzing narrative informativeness in speech and writing. Language in the context of use: *Cognitive approaches to language and language learning, 7*1-92.

Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development. *Language development across childhood and adolescence,* 191-210.

Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. *Learning and Individual Differences, 19*(3), 372-386.

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied psycholinguistics, 25*(2), 223-238.

Fleishon, Z. (2023).The Contribution of Visual Processing Skills to Reading and Recognition of Different Orthographic Structures in Hebrew Orthography: A Cross Grade Perspective. Doctoral dissertation, University of Haifa, Haifa.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & writing quarterly, 19*(1), 59-85.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press/Bradford Books.

Light, P., & Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning* (No. 4). Cambridge University Press.

Kim, Y. S. G. (2020). Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER) .*Journal of Educational Psychology, 112*(4) .667 ,

Kim, Y. S. G. (2022). Co-occurrence of reading and writing difficulties: The application of the interactive dynamic literacy model. *Journal of learning disabilities, 55*(6), 447-464.

Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology, 109*(1), 35.

Kiper - Toledano D., & Shaul, S. (2022). *The Effects of Linguistic, Cognitive, Personality, and Environmental Components on Emerging Literacy in Kindergarten and Reading Acquisition in the First Grade*. Ph.D. Thesis, University of Haifa.

Neeman, A. & Shaul, S. (2022). The association between emergent literacy abilities and cognitive abilities in kindergarten children. *Child & Youth Care Forum.52*, 467-488.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading, 11*(4), 357-383.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, *18* (1), 22-37.

Share, D. L., & Bar-On, A. (2018). Learning to read a Semitic abjad: The triplex model of Hebrew reading development. *Journal of Learning Disabilities, 51*(5), 444–453. https:// doi. org/ 10. 1177/ 00222 19417 718198.

Shechter, A., & Share, D. L. (2025). Learning to read and developmental dyslexia in Hebrew. *Reading Research Quarterly*, *60*(1), e599.

Shaul, S., & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness in preschool-age children. *Reading and Writing, 27*, 749-768.

Shwarzman, M. & Shaul, S. (2023). The Role of Working Memory in Literacy and Numeracy Skills in Kindergarten and First Grade. *Children, 10*, 1285.

שיח מונחה גננת או מורה ושיח עמיתים / שרה זדונאיסקי ורחל יפעת

ראה מקורות לפרק כשירות תקשורתית – כישורי שיח

חשיבות הדיאלוג באינטראקציות למידה / שרה זדונאיסקי ורחל יפעת

ראה מקורות לפרק כשירות תקשורתית – כישורי שיח

קריאה דיגיטלית בגיל הרך ובכיתות א'-ב'

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.

Dahan-Golan, D., Barzillai, M., & Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education, 126*, 346–358

Dotan, S., & Katzir, T. (2018). Mind the gap: Increased inter-letter spacing as a means of improving reading performance. *Journal of Experimental Child Psychology, 174*, 13–28.

Dotan, S., & Katzir, T. (2024). The effect of modality on reading comprehension of struggling and typical readers in the second and third grades. *Journal of Research in Reading, 47*(3), 292–308.

Dotan, S., & Katzir, T. (2025). Effects of increased letter spacing on digital text reading comprehension, calibration, and preferences in young readers. *Education Sciences, 15*(10), 1306. https://doi.org/10.3390/educsci15101306

Dotan, S., & Katzir, T. (in preparation). *The model of digital reading development: The DRD model*. Manuscript in preparation

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10

Halamish, V., Nachman, H., & Katzir, T. (2018). The effect of font size on children's memory and metamemory. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 1577.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01577

Katzir, T., Hershko, S., & Halamish, V. (2013). The effect of font size on reading comprehension in second- and fifth-grade children: Bigger is not always better. *PLoS ONE, 8* (9), e74061. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074061

Korat, O., Tourgeman, M., & Segal-Drori, O. (2022). E-book reading in kindergarten: Story comprehension support and vocabulary development. *Reading and Writing, 35*, 155–175.

Mangen, A., & van der Weel, A. (2016). The evolution of reading in the age of digitization: An integrative framework for reading research. *Literacy, 50* (3), 116–124.

מקורות למחקרי אורך ומחקרי התערבות בתחום האוריינות המוקדמת ורכישת הקריאה והכתיבה

מחקרי אורך

Yinon R. & Shaul S. (2024). Examining the developmental trade-off between phonology and morphology in Hebrew reading acquisition. *Journal of Reading and Writing.* https://doi.org/10.1007/s11145-024-10570-3.

Yinon, R., Tal, D., Shaul, S., Kanat-Maymon, Y., & Katzir, T. (2025). Early Predictors of Hebrew Reading Development: A Multicomponent Model from Kindergarten Through First and Fourth Grades. *Scientific Studies of Reading,* 1–20. https://doi.org/10.1080/10888438.2025.2497234

Yinon, R., & Shaul, S. (2025). Cognitive-Linguistic Profiles Underlying Reading Difficulties Within the Unique Characteristics of Hebrew Language and Writing System. *Dyslexia, 31*(1), e1799. https://doi.org/10.1002/dys.1799

Yinon, R., Tal, D., Shaul, S. et al. Kindergarten predictors of dyslexia pathways in Hebrew: a 5-year longitudinal study. *Ann. of Dyslexia* (2025). https://doi.org/10.1007/s11881-025-00354-x

Yinon, R., Tal, D., Shaul, S., Kanat-Maymon, Y., Katzir, T., & Karni, A. (2026). Kindergarten screening for early (Grade 1) and late-emerging (Grade 4) dyslexia risk. *JAMA Network Open.*

Yinon, R., Tal, D., Shaul, S., Kanat-Maymon, Y., & Katzir, T. (Under review). Kindergarten predictors of Hebrew spelling: A five-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology.*

מחקרי התערבות

"לומדים במעגל" בגישת השיח הדיאלוגי - תוכנית התערבות לקידום יכולות האוריינות בשנות בית הספר היסודי

במאמר המצורף מתוארת גישת השיח הדיאלוגי ואופן היישום שלה בתוכנית "לומדים במעגל" וממצאי המחקר.

Brandes, G., Evanhaim, N., Dalal-Zarotski, S., Levie, R., Patael, S., Hora, A., & Bar-On, A. (2023). The effect of a dialogically oriented intervention program on the reading abilities of struggling readers in second grade. *Reading and Writing*, *36*(8), 2221-2249.

https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-022-10378-z

Aukerman, M. (2013). Rereading comprehension pedagogies: Toward a dialogic teaching ethic that honors student sensemaking. *Dialogic Pedagogy, 1(1), A1–A31.* https:// doi. org/ 10. 5195/ dpj. 2013

Bar-On, A., & Ravid, D. (2011). Morphological analysis in learning to read pseudowords in Hebrew. *Applied Psycholinguistics, 32(3), 553–581.* https:// doi. org/ 10. 1017/ S0142 71641 10002 1X.

Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language, 29(2), 417–447.* https:// doi. org/ 10. 1017/ S0305 00090 20051 11.

Share, D. L., & Bar-On, A. (2018). Learning to read a Semitic abjad: The triplex model of Hebrew reading development. *Journal of Learning Disabilities, 51(5), 444–453*. https:// doi. org/ 10. 1177/ 00222 19417 718198.

התערבויות מבוססות מורפולוגיה לגן ולבית הספר היסודי

Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., & Sarid, M. (2024). The transfer effect of vocabulary and morphological awareness intervention on narrative ability in kindergarteners. *Early Childhood Education Journal, 52*(2), 401–414.

Vaknin-Nusbaum, V. (2021). Morphological awareness: A tool to promote reading fluency and accuracy in Hebrew in students with reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(1), 26–39.

Vaknin-Nusbaum, V. (2025). Bridging the literacy gaps: Examining the impact of the MorphoRead intervention on the reading achievement of children from low SES backgrounds. *Learning Disabilities Research & Practice, 40*(1), 43–61.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2024). The impact of morphological intervention on literacy knowledge and reading motivation: A cluster-randomized comparison trial in diverse socioeconomic status kindergartens. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 55*(2), 561–576.

Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2025). Hybrid technological literacy intervention during COVID-19: Impact on kindergarteners' language abilities. *Educational Technology Research and Development, 73*(5), 3151–3176.

Vaknin-Nusbaum, V., & Raveh, M. (2019). Cultivating morphological awareness improves reading skills in fifth-grade Hebrew readers. *Journal of Educational Research, 112* (3), 357–366.

מקורות לטבלת המונחים (מספר מקורות מופיעים גם בפרקים האחרים)

פלד־אלחנן, נ., ובלום-קולקה, ש. (1997). *דיאלוגיות בשיח הכיתה. חלקת לשון: כתב עת למחקרים בלשנות השימושית, בטיפוח החינוך הלשוני ובאוריינות*, 24: 28-60, תשנ"ז.

Ajzen I, Madden TJ. (1986). Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *J Exp Sot Psycho1 22*: 453-474.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, *61* (5), 364-373.

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, *4*(10), 829-839.

Barkley, R. A. (1994). Impaired delayed responding: A unified theory of attention-deficit hyperactivity disorder. In *Disruptive Behavior Disorders in Childhood* (pp. 11-57). Boston, MA: Springer US.

Blicher, S. (2020). *The Relationships between Achievement Emotions in Language arts lessons and Reading Processes among Fourth and Fifth Grade Students*. A thesis submitted for the degree "Doctor of Philosophy", Faculty of Education, University of Haifa.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, *96* (1), 31

Cartwright, K. B. (2009). The role of cognitive flexibility in reading comprehension. *Handbook of research on reading comprehension*, 115-139.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology,* 92*(4),* 703–708. doi:10.1037/0022-0663.92.4.703

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5–24. doi:10.1080/10573560308205

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *19*(4), 450-466.

Duke, N. K. (2004). The case for informational text. *Educational Leadership*, *61*(6), 40-45.

Frith U., Frith C.D. Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences.* 2003;358(1431):459–473.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, *2579*, 3-26.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-634). Boston, MA: Springer US.

Jang, B. G., & Henretty, D. (2019). Understanding multiple profiles of reading attitudes among adolescents. *Middle School Journal*, *50* (3), 26-35.

Jitendra, A. K., Burgess, C., & Gajria, M. (2011). Cognitive strategy instruction for improving expository text comprehension of students with learning disabilities: The quality of evidence. *Exceptional children*, *77*(2), 135-159.

Johnson, D. (2014). *Reading, writing, and literacy 2.0*. Teachers College Press.

Kasperski, R., & Vaknin-Nusbaum, V. (2022). Reading Self-Concept and Reading Comprehension: The Possible Effect of the Transition from Transparent to Deep Orthography. *Reading Psychology,* 43 (3-4), 232-249.

Kasperski, R., Shany, M., & Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing,* 29(1), 117–136.

Katzir, T., Kim, Y. S. G., & Dotan, S. (2018). Reading self-concept and reading anxiety in second-grade children: the roles of word reading, emergent literacy skills, working memory and gender. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1180.

Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48* (4), 333-348.

Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, *109* (1), 35.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. (1962). *Idividual in Society*. New York: McGraw-Hill.

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel*. Children and Youth Services Review, 33,* 927-935.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*, 315-341.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24, pp. 1-31). Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE).

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, *18* (1), 22-37.

Shamay-Tsoory S.G., Aharon-Peretz J. Dissociable prefrontal networks for cognitive and affective theory of mind: a lesion study. *Neuropsychologia.* 2007;45(13):3054–3067

Simonsmeier, B. A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L., & Schneider, M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational*

Psychologist, *57*(1), 31-54.Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, *19* (3), 223-237.

Spielberger, C. D. (1976). The nature and measurement of anxiety. *Cross-cultural anxiety*.

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, *90* (3), 420-456.

Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In *Handbook of Discourse Processes* (pp. 89-127). Routledge.