

את כלך

פרופ' איריס לוין

שמות
האותיות
כגשר בין
המילה
הדבורה
לכתובה

יודעי קרוא וכתוב ושאינם יודעים
הפצת **האוריינות**, השימוש המושכל בכלי התרבותי של הכתב, היא אחד היעדים החברתיים החשובים ביותר בכל המדינות. לא ניתן לקיים חברה מודרנית ללא שימוש מושכל בכתב של אזרחיה. מאומדן שנעשה לפני מספר שנים על-ידי האו"ם, כ-66% מאוכלוסיית העולם עדיין אנאלפביתים. גם בדו"ח הבנק הבינלאומי משנת 1998 מדובר על מדינות רבות בהן אוכלוסייה גדולה של אנאלפביתים. ככלל, האנאלפביות גבוהה יותר בקרב הנשים מאשר הגברים. במדינות אפריקאיות עניות אחוז האנאלפביות הוא הגבוה ביותר. למשל, בניז'ר 78% מהגברים ו-93% מהנשים. גם בארצות המוגדרות כארצות מתפתחות, פקיסטאן, מצרים, הודו וסין, האחוזים גבוהים. במצרים, למשל, 35% מהגברים ו-58% מהנשים אינם יודעים קרוא וכתוב. **בארצנו, רק 2% מהגברים ו-5% מהנשים זהו אחוז גבוה יותר מאשר ביוון, בארגנטינה, ברוסיה, וברוב ארצות אירופה.** לפי אומדן שנעשים בארץ 4.4% אנאלפביתים. מנתונים שהתפרסמו על-ידי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ב-1995 יש שיעורי אנאלפביות גבוהים במיגור הערבי ובמיוחד בדווי. בערעה שבנגב 43% מהבוגרים הם אנאלפביתים על אף ש-60% מהתושבים מתחת לגיל 18 למדו במדינת ישראל וברהט - 29.5%, אך יש גם ישובים ערביים שבהם השיעור נמוך מהשיעור הארצי (כפר ראמה, כפר יאסיף). שיעור גבוה קיים גם בקרב יוצאי אתיופיה. כשמדובר באוכלוסיות יהודיות, שעברו את בית הספר הישראלי, כמעט ואין אנאלפביתים. כולם יודעים קרוא וכתוב קוראים עיתון ומחזיקים בביתם מספר לא קטן של ספרים. לא ידוע מה קורה בקרב עובדים זרים, שאף הם בונים את האוכלוסייה במדינה.

פרופ' איריס לוין, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

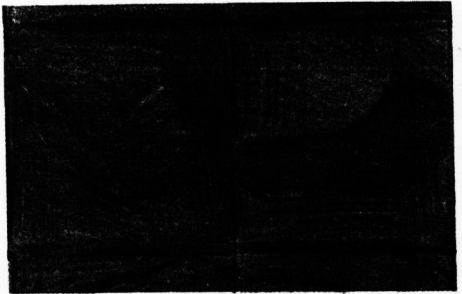
בקרב האוכלוסייה היהודית קיימים פערים ניכרים ברמת האוריינות. האדם בחברה המודרנית חייב להתמודד עם טקסטים משפטיים כגון חוזים, עם טקסטים כלכליים המתייחסים לבורסה, לאינפלציה, לתל"ג, עם הנחיות כתובות בהפעלת מכשירים אלקטרוניים ובהפעלת תוכנות מחשב, ועם תקשורת כתובה הנוגעת לענייני תרבות בתחומי ספרות, מוסיקה ומחול. הבנת הנקרא של טקסטים יומיומיים כאלו ואחרים מצריכה שליטה גבוהה מאוד בלשון על גווניה השונים והשכלה רחבה בתחומים רבים הנקנית בעיקר דרך הכתב. בצד פערים בקריאה יש גם פערים בתחום ההבעה בכתב, שאנו, הנפגשים בסטודנטים, מכירים בהם. במיכללות בארץ יש מרכזים לקידום האוריינות של הסטודנטים, שמטרתם לקדם את השליטה באוריינות עיונית - קריאה וכתובה של טקסטים עיוניים.

מאימתי אוריינות? ניצני אוריינות מתחילים להופיע מגיל צעיר ביותר. כבר בגיל שנתיים וחצי ישנם ילדים המזהים את שמם ושמות אחרים הכתובים על המגירות בגן-הילדים. ילדים מבחינים מגיל שלוש בין כתב למערכות גרפיות אחרות, כגון ציור. ילדים מגיל רך מכירים את הקונבנציות של הספר, כגון כיוון הדפדוף והקריאה, הם משיימים אותיות, ועוד. למרות ההתפתחות הארוכה הזו, הנתמכת בדרכים שונות על-ידי ההורים והגננות, מרבית הילדים נכנסים לכותה אי ללא ידיעת קרוא וכתוב.

כנראה, נדרשת הוראה פורמאלית של מערכת הכתב בכדי להתגבר על המשוימה הבסיסית הזו.

לא ניתן להפריז בחשיבות הרבה שיש להוראת קרוא וכתוב. ילד שלמד לקרוא ולכתוב רכש את אחד הכלים העיקריים לקניית דעת. ילדים רבים ווכשים בבית-הספר קרוא וכתוב בלא קושי.

בית



שיום אותיות - והשפעתו על רכישת קריאה - מחקרים

תעובדה שנמצאו מתאמים בין שיום אותיות בגן לרמת הקריאה בכיתה א' אינה מלמדת בהכרח כי הידע על שמות אותיות תרם לרכישת הקריאה. תכן שלילים הגדלים **במשפחה אוויוויי** או עם תשומת-לב רבה לסיפוח ילדיה, לומדים בבית את שמות האותיות יחד עם כישורים רבים אחרים שהם החשובים לרכישת קריאה, ועל כן ילמדו לקרוא מהר יותר מחבריהם שאינם גדלים בסביבה כזו. במקביל, יתכן כי ילדים הלומדים בגן-ילדים אוויוויי או מטפח יידעו יותר לשיים אותיות ויהיו גם בעלי כישורים רבים אחרים שיטנו להם פור' ברכישת קריאה בבית-הספר. אם זהו החסבר תוכן, כי אז עצם הוראת שמות האותיות לא תתרום לרכישת קריאה מאחר יותר.

הסבר שני למתאמים שנמצאו בין שיום אותיות בגן לרכישת קריאה בבית-הספר מתייחס לשיים אותיות כמודד ל**זיכרון פונולוגי**. ילד הלומד שמות אותיות לומד לצרר קשר בין סמלים גראפיים - האותיות - לבין ציורפים פונולוגיים - השמות. אין כל קשר מתחייב בין צורת האות לשמה, למרות שבכתב הדיסטורי היה קשר כזה. תכן כי ילדים שיש להם זיכרון פונולוגי משובת, יהיה להם קל ללמוד שמות אותיות בגן, ויהיה להם גם קל ללמוד קריאה בכיתה א'. אם זהו החסבר, כי אז עצם הוראת ידע על אותיות לא תתרום לקריאה.

הסבר שליש מתייחס לשיים אותיות כמודד ל**הבחנה חזותית בין סמלים גראפיים וזיכרון חזותי**.

ילדים היודעים לתת שם לאותיות חייבים להבחין בין צורות. זו משימה לא קלה בכמה הלטיני ואולי אפילו קשה יותר בכתב העברי. אותיות רבות בעברית מבוססות על הדיבעי והן דומות מאוד זו לזו. חשבו על חי-רי-שיחן אותה צורה ברזוטציה. י, ו, ו' - שהן שונות רק באורך הרגל, כ, נ - ששונות באורך הרוועות, ועוד. יתכן כי ילדים הלומדים לשיים אותיות מצטיינים בעיקר בהבחנה וזיכרון חזותי וכישורים אלו מסייעים להם ברכישת הקריאה גם כן.

על מנת לבדוק האם היכולת לשיים אותיות תורמת ישירות לרכישת קריאה וכתוב יש צורך לבצע מחקר התערבותי. ואמנם, בשנת ה-70 הופיעה סידרת מחקרים כאלו בקרב ילדי גן וכתבה א'.

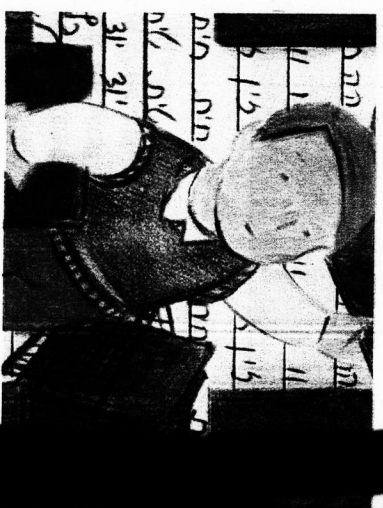
למעשה, המחקרים היו משני סוגים: מחקר מעבדתי ומחקר כיתתי. במחקרים המעבדתיים חילקו את הילדים לקבוצת ניסוי ולקבוצת בקורת. בשלב הראשון לומדו באופן אינדיבידואלי את ילדי קבוצת הניסוי שמות של מספר קטן של אותיות ואילו קבוצת הבקורת לא למדה שמות אלו. בשלב השני לימדו את כולם לקרוא מילים קצרות המורכבות מאותיות אלו. התוצאה המפתיעה הייתה שלא נמצא הבדל בין הקבוצות בהצלחה בלמוד

באנגלית כי רק בתשע מתוך 26 האותיות בשפה האנגלית שם האות מתחיל בצליל שאותו היא מייצגת, כמו s שמציינת /s/, בשאר האותיות הצליל שהאות מייצגת מופיע רק בסוף השם כמו g, s, ולכן השימוש בשם האות מכניס הטעה לקריאה. בנוסף ישנן אותיות ששמן לא כולל כלל את הצליל שלהן - למשל h שמציינת /h/ או a שמציינת צליל אחר.

בארץ, בשנות ה-50, שנות העליות הגדולות של ראשית המדינה, ילדים רבים מקרב העולים גילו קשיים ונכחים ברכישת הקריאה. מתוך דאגה וניסיון להציע דרכים להתגבר על הבעיה, יצאה דינה פיטלסון עם עקרונות חדשים להוראת הקריאה, שבעיקר נשענו על הגישה הפונית של מיומנויות. פיטלסון גם התייחסה במפורש לשאלה מתי ללמד שמות אותיות. המסקנה שלה תאמה את זו של וצקי ואחרים, שללמוד מוקדם של שמות האותיות יכול להזיק. בעברית שמות האותיות אמנם שומרות על **העיקרון האקרונומי, כלומר שמות האותיות מתחילות בצליל שהן מייצגות** - גמל /ג/, דלת /ד/, צדיק /צ/ - אבל השמות מסורבלים וכוללים צלילים שאינם רלבנטים לקריאה. השם גמל, למשל, כולל את הפונמות /מ/, /ע/, /ל/ שאינם לעניין. לכן היא הסיקה שיש לדחות את לימוד שמות האותיות עד ללידה ב בערך, כלומר לאחר שהילדים השתלטו על יסודות הקריאה.

עמדה זו החלה להתערער **בשנות ה-70 ועוד יותר בשנות ה-80**, עם פירסומם של מחקרים שבהם החוקרים ניסו לבדוק איזה כישורים ויכולות קוגניטיביים בגיל הגן מנבאים את הקצב של רכישת קריאה וכתוב בבית-הספר. הילדים בגן נבדקו במיוןן ורמז של מבידקים - אינטליגנציה מילולית, אינטליגנציה ביצועית, אוצר מילים, זיכרון לטוח קצר, מהירות שלפית מילים מוכרות, הבחנה חזותית בין צורות, מודעות פונולוגית וגם שיום אותיות. לאחר שה, או לעיתים פחות, בהיותם בכיתה א' ואף בכיתות גבוהות יותר, הם נבדקו בשנית והופעם ברמת הידע שלהם בקריאה וכתובה. באופן מפתיע ונישיתי ביותר, המנבא הטוב ביותר ליכולת של קריאה וכתוב הייתה היכולת להות אותיות בשמן בגיל הגן. **שיום אותיות ייבא תלחה בקריאה וכתוב בבית-הספר תמיד יותר מאשר IQ**, נבוסף, נמצא כי ידע מוקדם של שמות אותיות מנבא גם, יותר ממדדים אחרים, הישגים לימודיים בבית-הספר.

זו הייתה בשורה טובה לאנשי חינוך. ממחקרים אלה הם קיוו להסיק מסקנה חינוכית ברתי-יישום - ללמד ידע על אותיות מוקדם, בגיל הגן, ולצפת לרכישת קלה יותר של הקריאה והכתובה בבית-הספר. הבעיה עם ממצאים המסתמכים על מתאמים היא שהם אינם מצביעים בהכרח על קשר סיבתי.

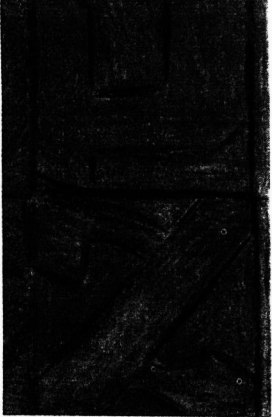


כמו i ובמילים המתחילות באותיות כמו c. טרימן וחבריה טענו שאם הילדים נעזרים בשמות האותיות הם יצליחו יותר באותיות כמו i ו-b מאשר באותיות כמו c שהצליל של הראשונות כולל את שם האות. הם גם טענו שהילדים יצליחו יותר עם מילים המתחילות באותיות כמו b מאשר i מכיוון שקל יותר לפרק את הראשונה לעיצור ותנועה, מאשר את האחרונה לתנועה ועיצור. כלומר, הכי קל יהיה לשלוף את c ודומיה, אחר-כך את i ודומיה, ולבסוף את c ודומיה. התוצאות היו בכיוון המשווער הן בגן טרום-חובה והן בגן חובה.

במחקר שני, שאף בו השתמשו במטלת אמירת אותיות, ביקשו האות הפותחת של סידרת מילים, שהורכבו מצמדים של מילות ניסוי ומילות ביקורת. מילות הניסוי התחילו בצליל של שם האות, כמו beaver ו-beach ומילות הביקורת החלו באותה אות אך לא בצליל של שם האות, כמו bone הם גם ביקשו לומר את האותיות הסוגרות, כשמילות הניסוי נגמרו בצליל של שם האות, כמו deaf המסתיימת בצליל של f ומילות הביקורת נגמרו באותה אות, ללא צליל שם האות, כמו loaf.

אם ילדים נעזרים בשמות האותיות הם יצליחו יותר לשלוף את האות הפותחת או הסוגרת שיש בה **רצף צלילי כשם של אות במילות הניסוי מאשר במילות הביקורת**. ואמנם נמצא כי לילד גן הצליחו יותר בשליפת אות המטרה במילות הניסוי מאשר במילות הביקורת, כלומר הם נעזרים בשמות האותיות. לשמות האותיות היו גם השפעות שליליות, מה שהתבטא במטלת אות פותחת. מילים הפותחות באות c הצליל הפותח שלוק הוא של האות c. החוקרים הצניו מילות ניסוי כגון wife ומילות ביקורת כגון wai. ואמנם ילדים טעו במילות הניסוי וענו כי המילים פותחות באות c יותר מאשר במילות הביקורת.

במחקרים נוספים טרימן חקרה כתיב (Treiman, 1994, 1997). היא ביקשה מילדי גן וכיתה א' לכתוב מילות תפל (חסרות משמעות) המסתיימות ברצף צלילים כשם של אות: gabe הוגמר כמו האות b או vat הוגמר כמו האות z. לכל מילות תפל של ניסוי הותאמה מילת תפל של ביקורת, שנוגמרה ברצף צלילי שאינו שם אות. למשל, gabe הותאם ל-gabi גם כאן התגלה שילדים נעזרו בשמות האותיות. הם הצליחו יותר בכתיבת אות המטרה המבוקשת במילות הניסוי מאשר במילות הביקורת. נמצא פער בין מילות הניסוי לבין מילות הביקורת הן בגן הן בכיתה א' אך הוא היה גבוה יותר בגן, ללמדנו שכתוב משפיע משמעות אחרת יותר בגן. לשמות האותיות היתה השפעה שלילית נוספת: שמות האותיות עוררו שני סוגי שגיאות כתיב: השמטת תנועה או השמטת עיצור ותנועה. למשל,



קריאת המילים. כלומר, לימוד מוקדם של שמות האותיות לא הועיל במחקרים הכיחתיים לומר בגן או בתחילת א' את הכיתות בשלמותן את שמות האותיות וברקו את קצב רכישת הקריאה בהשוואה לכיתות שלא עברו התערבות כזו. שוב התקבלה מסקנה מאכזבת: הוראת שמות האותיות לא תרמה לרכישת קריאה.

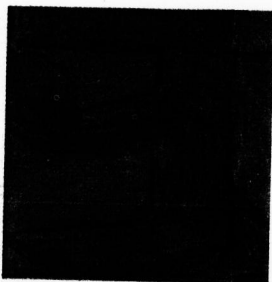
האמנם? בשנות ה-80 הופיעה מאמר ביקורתי של אחרי על מחקרים ההתערבות הללו. אחרי טענה שהשאלה עדיין פתוחה כי כל המחקרים נוגעים בעיניו קשות. לא אכנס לכל הבעיות לפריטות אבל אזכיר שלוש: שתיים שנוגעות למחקרים המעבדתיים ואחת - לכיחתיים. במחקרים המעבדתיים לימדו את הילדים לנתן שם למספר אותיות, נגיד ארבע, ואחרי חזרה מוצלחת אחת על כל השמות, מייד החלו בהוראת המילים המורכבות מאותן אותיות. אחרי טענת, שבכדי ששמות האותיות יעזרו ללמוד הקריאה הילד צריך לשלוט בשמות בצורה אוטומטית. אם קשה לו להיזכר בשם האות, השם לא יועיל. לא די בזיהוי אותיות, צריך שהזיהוי יעשה אוטומטית ובלא מאמץ.

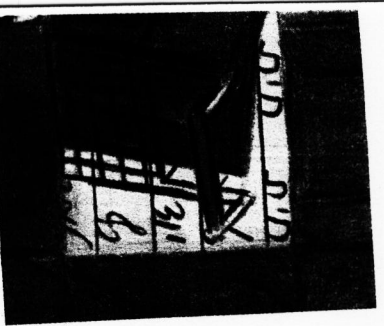
בנוסף, האותיות שלמדו היו כאלו ששמותיהן אינם מועילים הרבה. למשל, לימדו A, T, I, N ואחר-כך הרכיבו מילים מתן: it, at, it, שם האות I לא אמור לסייע מיידית לקרוא את הפונמה /i/ כי השם נשמע אחרת, ושם האות N יכול להטעות במילה mo. כלומר, הטענה היא שעצם בחירת הנידודיים היתה בלתי מוצלחת בעליל.

במחקרים הכיחתיים הכיתות שלמדו קבוצתיות בגן הרבה אותיות הגיעו לכת-הספר עם יכולת יותר טובה מאלו שלא עברו הוראה כזו, אבל התפיש בידיע היה מצומצם - ידעו בממוצע לזהות שתי אותיות יותר. הכול עולם כזה, גם אם הוא מובהק, לא יכול להשפיע בצורה מכרעת על קצב לימוד הקריאה.

המסקנה של אחרי היתה כי השאלה עדיין פתוחה. בשנות ה-90 רבקה טרימן, חוקרת אמריקאית שעסקה בעיקר בהתפתחות הכתיב בגיל הגן ובכיתה א', ניגשה לבדיקת השפעת שמות אותיות בנישה חדשה.

במחקר אחד (Treiman, Weatherston & Berch, 1994) טרימן וחבריה ביקשו מילדי גן טרום-חובה לומר **באיזו אות מתחילה או מסתיימת מילה נתונה**. החוקרים השתמשו בשלושה סוגי אותיות הנבדלות בשתי בניו שם האות לצליל שהאות מייצגת. ישנן אותיות ששמן מתחיל בצליל שהן מייצגות כמו b ו-d. ישנן אותיות ששמן מסתיים בצליל שהן מייצגות כמו m ו-i ישנן אותיות ששמן אינו כולל, בדרך כלל, את הצליל שהן מייצגות כמו c, w, y ו-h. הילדים התבקשו לומר מהי האות הפותחת במילים המתחילות באותיות כמו b, מהי האות הסוגרת במילים הנגמרות באותיות





הצליל שאותו היא מייצגת בכתיב.

במחקרים שלנו השתמשנו בארבע מטלות:

אמירת אות פותחת

אמירת אות סוגרת

כתיבת מילים

זיהוי מילים

המחקרים היו לידני בן חובב וכיתה א', ממועמד בניוני עיר בניוני גבוה. נתאר ממצאים המתחייבים לאמירת אותיות ולזיהוי מילים. מפתח קוצר המצע נותר על ממצאים על כתיב.

במחקר הראשון, ביקשנו מ-66 ילדי בן לומר באיזו אות מתחילת מילים שונות. היו לנו שלוש קבוצות של מלות ניסוי: **מילת-אות**: מילה שנישמעת כמו שם של אות, לדוגמה ירף, או עין. **מילת עיצורים ותנועות**: מילה המתחילה ברצף של שם אות, כגון המילה 'פפתור' המתחילה בצליל של האות כ', ו**מילת עיצורים**: מילה המכללת את כל העיצורים של שם אות, כגון המילה 'זלתי' המכללת את העיצורים של האות ז'.

לכל מילת ניסוי הוצגה מילת ביקורת שהייתה שווה לה באות הפותחת, במספר החברות, ובטעם. לדוגמה, המילה 'יורסה' שימשה כמילת הביקורת לכפתור; מתחילה בכ', ודומה לה במספר החברות ובטעם. הנחנו שילדים המשמשים בשם האות יעליחו יותר לשלף את האות הפותחת במילות ניסוי מאשר במילות ביקורת.

ביקשנו מהילדים גם לומר באיזו אות נגמרות מילים שונות. בעברית, בדרך כלל, כאשר מילה נגמרת בצליל של שם אות מסוימת, השם של האות האחרונה אינו שווה לצליל הסוגר. לדוגמה, המילה שקוף מסתיימת בצליל קוף, אך האות הסוגרת היא פ'. זה נובע מכך ששם האות מתחיל בצליל שהאות מייצגת. יש אותיות ספורות שיש להן שם מיוחד - השם מתחיל ונגמר באותו צליל, כגון ון. השתמשנו במילים שנגמרות ברצף כזה ושאלנו באיזו אות נגמרת מילה כמו 'עין', הנחנו שילדים המשמשים בשם האות יעליחו יותר לשלף את האות הסוגרת במילות ניסוי מאשר במילות ביקורת.

רמת הביצוע באמירת אות פותחת וסוגרת במילות ניסוי לעומת מילות ביקורת, בקרב ילדי בן חובה. אנו רואים שאחוזי החשובות הנכונות היה גבוה יותר במילות הניסוי מאשר במילות הביקורת. הפער ביניהם היה מרשים, והגיע בממוצע ל-39%. למעשה, **בכל 25 צמדי המילים בהם השתמשנו היה הפער מובהק לטובת הביצוע במילות הניסוי**, פרט לצמד אחד.

יתכן שההשתוות יותר של הילדים בשם האות מתחילת רק אצל לא-קוראים. כלומר, עם ראשת לימוד הקריאה, החשפעה נעלמת. בכדי לבדוק זאת

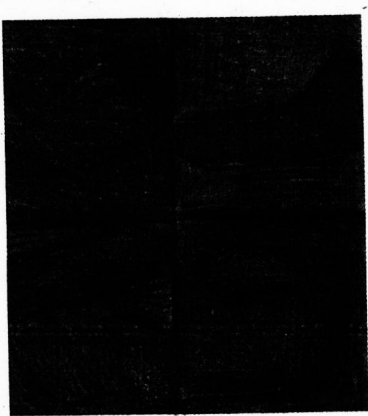
בכתיבת מילת התפל הצ' הופיעה השיגאה VR של השמטת התנועה, כאילו האות R מייצגת את הצליל AR. הופיעה גם השיגאה R שבה משמשים הן תנועה והן עיצור, כאילו הילד מסתפק בכתיבת אות אחת שאת שמה הוא מזהה בתוך מילת התפל. טעויות אלו היו שכוחות יותר במילות תפל שהכילו שמות אותיות מאשר במילות ביקורת שלא הכילו שמות אותיות. השמטת תנועה בלבד היתה שכוחה יותר בין חובה ובכיתה א'. בעוד שהשמטת תנועה ועיצור היתה שכוחה יותר בטורים-חובה.

לא כל האותיות גורו טעויות כתיב באותה מידה. האותיות i ו r, הקרויות liquids הקשות לסומטציה, הביאו ליותר טעויות כתיב. עם עלייה במשק הקריאה ומודובר בקריאה ראשונית בלבד האופיינית לבן חובה, אותיות נוספות לא יצרו טעויות כתיב כלל.

היו אלו תוצאות מעניינות, אבל אין זה בטוח כי הן ישימות לחינוך בארץ, בשפה העברית.

שמות אותיות בשפה העברית - מחקר בארץ

האותיות של הכתב העברי המודרני ושל הכתב הלטיני צמחו מאותו מקור כנעני קדום. סדר אותיות האי"ב עד היום הוא חופף חלקית א-ב-ג-ד מול d-c-a או ל-מ-נ-מל-ח-מ-ו-א-ו-גם הצורות של האותיות צמחו מאותו מקור כפי שמראה המחקר הבלשני ההיסטורי. אבל כיום יש הבדלים ברורים בין שתי המשוכות. ראשית, לאותיות הלטיניות ברובן הוודל יש שם פשוט, כמעט סימן צליל, המורכב מעיצור אחד ותנועה אחת, כמו



ב או ו. לאותיות העבריות שמות מורכבים יותר, ממש מילים שהן מילים היסטוריות, כמו אלף במקום אלוף (שור שהולך בראש העדר כמו האות הפועלת בראש האותיות) או מס במקום מים. על כן יכול להיות שהאותיות העבריות אינן יכולות לסייע באותה מידה לילד להבחין בקשר בין שם האות והצליל שהיא מייצגת. שנית, ישנן באנגלית מילים רבות שמותחלות או נגמרות בצליל השווה לשם אות לטינית כי האותיות כל-כך פשוטות בצליל. למשל, יש מילים רבות המתחילות בצליל /b/ כמו beaver ו-beech. לעומת זאת, אין הרבה מילים בעברית המתחילות בצליל מורכב כמו אלף, גמל, או צדיק. יתכן כי ילדים דוברי אנגלית שומעים בתוך מילים שמות של אותיות וזה מסביר להם מדוע המילה כתובה עם אותה אות. לילדים דוברי עברית אין אולי הרבה הדמיוניות כאלו. מצד שני, כל האותיות בעברית המייצגות עיצורים עובדות לפי העיקרון האקדומי: הצליל הראשון של שם האות הוא הצליל של אותה אות. חקיינו זו יכולה לסייע לילדים דוברי עברית להסיק משם האות את

ביבליוגרפיה

רדני, יע. (1983). **הרמתקאות**. ירושלים: כרמל.
נרת, יי (1979). **אותיות ותולדותיהן**. ירושלים: כתר.
פראל, ס. (1998). **שמות האותיות במגנטרות בני זיכור לכתיבה בקרב ילדי גן זנובי עברית**. עבודת מ"א, אוניברסיטת תל-אביב.
Adams, M.J (1990) **Beginning to read. Thinking and learning about print** (pp. 61-64; 346-364). Cambridge: The MIT Press.
Ehri, L.C. (1983). A critique of five studies related to letter-name knowledge and learning to read. In L.M. Gentile, M.L. Kamil, and J. S. Blanchard (Eds.), **Reading research revisited**, pp. 143-153. Columbus Ohio: Charles E. Merrill.
Feitelson, D. (1988). **Facts & fads in beginning reading. A cross language perspective**. (pp.135-139). Norwood: Ablex.
Trieman, R., Tincoff, R., Richmond-Welby E.D. (1966). **Letter-names help children connect print and speech. Developmental Psychology**, 32, 505-514.

אבל הם יודעים לשים אותיות רבות, ואף חלקם יודעים כי מילה בעברית מתחילה מימין. לכן, אף כי אינם מסוגלים לקרוא את המילים שערונו כי בעזרת שם האות יצליחו לומר איזו מילה כתובה מבין שתיים מוצעות. בכדי לבדוק את השפעת ההסתיעיות בשם האות השתמשנו בשתי קטגוריות של מילים: צמדי ניסוי כמו 'תפקיד / פירות' וצמדי בקורת שהורכבו ממילים מותאמות מבחינת האות הפותחת, מספר ההברות והטעם, אבל שהמילים אינן מתחילות בשם האות. לדוגמה: 'תלמיד / פומי'. שערונו שהילדים יצליחו לזהות מילים מצמד הניסוי יותר מאשר מצמדי הביקורת. השתמשנו בכל צמד מילים בשני ניסוחים. למשל ב-'תפקיד / פירות' בנוסח אחד הצגנו את המילה הכתובה 'תפקיד' ושאלנו האם כתוב 'תפקיד' או 'פירות'. בנוסח השני הצגנו את המילה הכתובה 'פירות' ושאלנו את אותה שאלה: האם כתוב 'תפקיד' או 'פירות'.

הממצאים מראים בצורה ברורה, כי **הילדים הצליחו יותר לזהות את המילים כאשר המילה פתחה בצליל של שם האות**.

מסקנות והארות

המסקנה שלנו היא כי ילדים בישראל, זנובי עברית, אשר יודעים שמות של אותיות, נעזרים בשמות הללו כאשר הם מנסים לחשוב על האותיות המרכיבות את המילים. זה אמור לסייע להם לגלות את העיקרון האלפא-ביתי כי אותיות מייצגות צלילים וכי ניתן לגלות את הצלילים בתוך השמות של האותיות. מבחינה יישובית, **המסקנה המתבקשת היא כי ילדי צלילי שמות אותיות כבר בגיל חגן.** ילדים עם ידע כזה, יצליחו יותר ברכישת קרוא וכתוב בכיתה א'.

המחקרים הללו נערכו בשכונות שתושביהן ממועד בנינו עד בנינו-גבוה. מצאנו כי חלק ניכר מהילדים יודע לזה שם לאותיות רבות, אבל יש לא מעט ילדים שיוודעים אותיות ספורות בלבד. אין הרבה מחקרים באצות-הברית על ידע של אותיות. אבל מעט המחקרים מצביעים על כך כי בגיל גן חובה כמעט ואין ילדים שאינם יודעים את שמות כל האותיות. יש לנו גם כן הרושם, הבלתי מבוסס, שאצלנו יודעים פחות. בפנ, שבה שהיית במשך חודשי הקיץ ובקרת בני-ילדים ובמיי-ספר, רוב הילדים בגיל זה יודעים את שמות כל 65 האותיות בכתיב החריגה.

יכול להיות, ואני אומרת זאת בהחירות רבה, שאצלנו לא מייחסים חשיבות לשמות האותיות וכך מחמצים כלי שיכול לסייע לילדים להיכנס לעולם הקריאה בצורה בוטחת יותר. יתכן שזה חשוב במיוחד באוכלוסיות של ילדים שיש להם חסכים אחרים שמסיעים על רכישת קרוא וכתוב, כמו שליטה בבנינו לשון שונים, מודעות ללשון והכרת הקונבנציות של הספר. ■

חורו אל הילדים שנבחרו בגן לאחר כשנה ובחנו אותם בכיתה א' ומצאנו כי **ההסתיעיות של הילדים בשמות אותיות נמשכת גם בכיתה א'** למרות שהילדים כבר בניצמו של תהליך הבניית מערכת הכתיב, כלומר הם לומדים את הקשרים בין גרפמות לפונמות. הפעו היה פחות שיטתי מאשר בגן, והיה מצומצם הרבה יותר, 14% בממוצע. היו אף צמדדים רבים שבהם שם האות לא שונה במובהק את הסיכוי של הילדים להצליח במתן תשובה נכונה. במקור נוסף שביצענו עם מילים אחרות, בדקנו את השאלה האם שם האות מסייע לזיהוי אות פותחת כאשר השם אינו מוצג בשלמותו אלא רק באותיות. לדוגמה, המילה כרטיס אמנם אינה מתחילה בשם האות כף, אבל היא פותחת בתת-הברה /k/ שהיא תחילת השם כף. לעומת זאת, המילה כורסה, אינה מתחילה בתת-הברה של שם האות, אלא רק הפונמה הראשונה מרמזת על שם האות. השתמשנו בשתי קטגוריות של צמדי מילים: בראשונה, מילות ניסוי הפותחות בשם האות בשלמותה, ומילות ביקורת המתחילות רק ביעצור מתוך שם האות. בקטגוריה השנייה, מילות הניסוי היו כמו קודם אך מילות הביקורת פתחו ביעצור ותנועה של שם האות. הממצאים מראים שוב על **הסתיעיות בשם האות**. כאשר שם האות בשלמותו מופיע בראשית המילה הילדים מצליחים לשלף את פותחת ב-90% מהמילים בממוצע. כאשר המילה מתחילה בתת-הברה מתוך שם האות, הביצוע יורד ל-60%, ואילו כאשר שם האות כולל רק את העיצור הפותח, הביצוע נוחת ל-40%.

לסיכום, כאשר ילדים מתמודדים עם השאלה באיזו אות מילה מתחילה או נגמרת הם משתמשים בידיע שלהם על שמות אותיות. זה תופס בגן ונס בכיתה א', אף כי פחות. גם חלק משם האות מסייע.

המסקנה הבאה שתואר הייתה **זיהוי מילים**. אצייק כי השפעת שם האות על זיהוי מילים לא נבדקה קודם. גם לא באנגלית. הצגנו בפני הילד מילה כתובה על כרטיסייה, שאלנו אותו מה כתוב כאן והצענו שתי אלטרנטיבות. לדוגמה, הצגנו את המילה **תפקיד** ושאלנו מה כתוב כאן: תפקיד או פירות. חרעין היה כי היות ושתי המילים מתחילות בצליל כמו שם של אות - תפקיד מתחיל בתי' ופירות מתחיל ב'פא, הילד ישמע את האות הפותחת בשתי המילים הונארות. בכרטיסייה הפתובה הוא יגלה כי האות הראשונה במילה הכתובה היא תף, ומכאן יסיק כי המילה צריכה להיות תפקיד ולא פירות. יש לזכור כי ילדים אלו, רובם ככולם אינם מסוגלים לקרוא מילים חדשות, ובעיקר לא כאשר מדובר במילים ארוכות כמו תפקיד או פירות.

מילים
ל' א' א'
ו' ב' ב'
ו' ב' ב'