קריאה – תיאוריה ומעשה

לומדים ומלמדים אוריינות

כרך ג

יחידה 6

ניצני אוריינות

אריה וזהל

ניצה זיל בבשטיין

רחל לביא דגן

הותי רון

יחידה 7

אבני היסוד של הקריאה

אריה וזהל

בלהה ארצי

שָׁמֵּה אֶת הַסֵּפֶר הַגָּדוֹל בֵּיכִ קוּשׁ

אָכַל אַבְטִיחַ

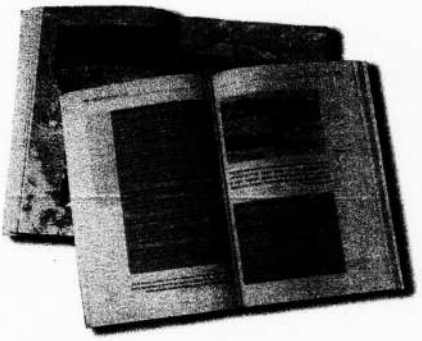
בֵּילִקוּט/בַּקְלָמָר

מַחֲבַת/אֲבַטִּיחַ

אוניברסיטת בר-אילן

הספריה

7.6
דרכי ההקניה על־פי הגישה הסינתטית



בפרק הקודם למדתם על מהותה של הגישה הסינתטית, ובפרק זה יוצגו דרכי הקניית הקריאה על־פי גישה זאת, ויובאו דוגמאות לשיטות הגזורות ממנה. מרכיבי ההקניה על־פי גישה זאת — פיתוח המודעות הפונולוגית, הקניית העיצורים, הקניית התנועות, הרכבת צירופים ועיסוק במשמעות — מהווים את התשתית המשותפת למרבית השיטות הנובעות מגישה זו. הדוגמאות המובאות מציגות לא רק את הכלל, אלא לעתים את ההבדלים המייחדים שיטה אחת מרעותה.

7.6.1 שלב מקדים בהוראה – פיתוח המודעות הפונולוגית

שיטות רבות מדגישות את חשיבות המודעות הפונולוגית בתהליך רכישת הקריאה (Stanovich, 1984), ומחזקות אותה לפני שמתחילה ההוראה הפורמלית של הקריאה. למשל, במדריך למורה של שיטת "הכוח לקרוא" כותבת דגנית שניר (1992): "כיצד ילמד התלמיד להבחין שמיעתית בין שני המושגים?" (הכוונה ל"צלילים עם כוח" ול"צלילים בלי כוח", כלומר הכוונה להבחנה בין עיצורים המלווים בתנועה לבין עיצורים בלבד).

"**שלב ראשון:** המורה תתמקד בהבחנה השמיעתית. המורה תשמיע צלילים 'עם כוח' בכל העיצורים (בהדגשת יתר), לדוגמה: מָ רָ קָ שָׁ עָ, ותגיד: 'לצלילים שהשמעתי יש כוח. עכשיו אשמיע לכם צלילים בלי כוח, נעצרים בגרון: צ ק ר ש פ."

"**שלב שני:** משחק שמיעתי. המורה משמיעה צלילים [...] ועל התלמיד למיינם".

מעצם קיומו של שלב מקדים זה אפשר ללמוד על התפיסה שבבסיסה של הגישה הסינתטית ללימוד הקריאה: ללמוד לקרוא פירושו ללמוד את הצופן.

נושא המודעות הפונולוגית והקשר שלה ללימוד הקריאה נתון לדיון רחב ומורכב בספרות המקצועית. הדעה הרווחת בקרב התומכים בשלב מקדים של טיפוח המודעות הפונולוגית כמשפר את הסיכויים ללימוד הקריאה היא, שהיכולת לבודד הגאים

(עיצורים ותנועות) במילים דבורות מאפשרת לקשר בהמשך בין הגאים לאותיות. לפי דעה אחרת, יש השפעה הדדית בין הכתוב לבין הנשמע בתחום המודעות הפונולוגית, כלומר היכולת להפריד מילים דבורות לחלקים מושפעת גם ממערכת הכתב שאליה נחשף הפרט. במילים אחרות: לימוד הקריאה והכתיבה מפתח את המודעות הפונולוגית. ראו על תפיסות שונות לפיתוח המודעות הפונולוגית ביחידה 6, סעיף 6.6.3.

השפעת מערכת הכתב על המודעות הפונולוגית

טולצ'ינסקי וטברוסקי (Tolchinsky & Teberosky, 1998) בדקו כתיבה וחלוקת מילים דבורות לחלקים אצל ילדים דוברי ספרדית וילדים דוברי עברית. הן עשו זאת באמצעות מילים דומות מאוד בשתי השפות, כמו "תה" (te), "שוקולד" (chocolate), "מנדרינה" (mandarina), "פיצה" (pizza), "סלמי" (salami) ועוד. הנבדקים היו ילדים מגני־ילדים ומכיתות א ו־ב.

במחקרן הדגישו החוקרות את הנקודות האלה:

- ילדי הגן (הדוברים בכל אחת משתי השפות), לפני שנחשפו להוראה פורמלית של קריאה, הכירו את על מערכת הכתב של שפתם. כשנתבקשו לכתוב השתמשו הילדים באותיות ממערכת הכתב בשפתם, גם אם לא עשו זאת בהתאם לערך המוסכם של האותיות (למשל, כשנתבקשו דוברי העברית לכתוב "מנדרינה" כתבו "בדרי", ודוברי הספרדית כתבו "RVUI").
- בגיל מאוחר יותר הילדים מייצגים בכתיבה את המבנה הפונולוגי של שפתם, והם עושים זאת על־פי האורתוגרפיה של שפתם: ילדים דוברי עברית מייצגים עיצורים וילדים דוברי ספרדית מעדיפים, לרוב, לייצג תנועות. למשל, כשיתבקשו לכתוב "מנדרינה", בעברית יכתבו "מדרנ" ובספרדית — "AAIA" (ולא "mandarina").
- ילדי הגן מחלקים מילים בעיקר להברות, לא משנה איזו שפה הם דוברים;
- בבית־הספר מתגלה הבדל בין הילדים: דוברי הספרדית הרבו לאיית את המילים (לומר את שמות האותיות המרכיבות את המילים), התנהגות שלא הופיעה כלל בין דוברי העברית. לעומת זאת, דוברי העברית הראו יכולת לבודד עיצורים, כנראה בשל היכרותם עם הכתיב הלא מנוקד, מה שלא התגלה בין הילדים דוברי הספרדית.

לסיכום, על־פי טולצ'ינסקי וטברוסקי (שם): "מאפייני מערכות הכתב השונות (העברית והלטינית) משפיעים על הדרך שבה מדברים על רכיבי הכתיבה, וזה משפיע על הדרך שבה ילדים מחלקים מילים לחלקים".

7.6.2 הקניית העיצורים

תכליתו של שלב זה להביא את הילד ללימוד הקשר בין הפונמות לבין האותיות שמייצגות אותן. כלומר, התכלית היא שהילד ידע במהלך קריאתו מה היא הפונמה המתאימה לכל אות.

בתהליך הקניית הקשר בין האותיות לפונמות המיוצגות על־ידן המורים נעזרים באסטרטגיות דידקטיות, כמו אמצעים רב־חושיים ואסוציאציות.

7.6.2.1 אמצעים רב־חושיים

מקצת הילדים ילמדו ויזכרו שאות כלשהי מייצגת פונמה כלשהי, אם יאמרו להם זאת; ילדים אחרים זקוקים לשינון בלימוד הפענוח. אחת הדרכים לעשות זאת היא הדרך הרב־חושית: שימוש בכל החושים על מנת ללמד את הקשר בין הסמל לבין המסומל. להלן דוגמאות:

1. אפלטון הציע לאפות עוגיות בצורת האותיות.
2. במסורת היהודית נהגו למרוח דבש על האות, והילד באמצעות העברת האצבע על האות כדי לאסוף את הדבש וללקקו, הֻפְנִים את מבנה האות מחד גיסא, וזכה לגמול מתוק מאידך גיסא.
3. חנהל'ה, בספר "שיטת חנה'לה" מאת עמלה עינת (1978), הצליחה להפנים את מבנה האות רק כשרשמו אותה על עורפה באצבע רטובה.
4. בכיתות מסוימות מתרגלים את צורת האות באמצעות כיור בפלסטלינה, יצירת האות מאבנים בחצר, רישום באמצעות ענף דק, מריחת דבק על תבנית האות ופיזור חול מעליה, כרטיסי מישוש, הדבקת חוטים או פתיתים בצורת האותיות ועוד.

מהדוגמאות המתוארות לעיל מסתמנת בעייתיות מסוימת. מה שהילד צריך לזכור (לשם כך התרגול והשינון) הוא הקשר בין הצורה לבין הצליל המתאים, ובדוגמאות שפורטו אין בהכרח התייחסות לצליל. לטכניקות שהוזכרו יש חשיבות רק אם עוסקים בו־בזמן בצורת האות ובפונמה שהיא מייצגת.

חשוב לציין, שמידת האימון בתהליך הקניית צורת האות והפנמת הקשר בינה לבין הפונמה שהיא מייצגת תלויה בילד. רוב הילדים היום באים לבתי־הספר כשהם יודעים את צורת האות ואת שמה. ילדים הלומדים במסגרות של החינוך המיוחד נזקקים לתמיכה רבה יותר עד שהם מפנימים את מבנה האות ואת התאמתה לפונמה מסוימת. ראו מידע נוסף על קשיים מיוחדים בתחום זה ביחידה 11, סעיף 11.6.2.3.

על לימוד הקריאה בעזרת חוש הטעם

מסופר על חוקר שהחליט לבדוק אם ניתן ללמד קריאה בעזרת חוש הטעם. הוא הזמין מבית־החרושת דגני בוקר מצופים בסוכר בצורת אותיות האלפבית. הוא ביקש שהדגנים יגיעו בשקיות נפרדות: שקית ובה רק דגנים בצורת A, שקית ובה דגנים בצורת B וכו'.

לפי מערך המחקר למדה קבוצה א בשיטה סינתטית, קבוצה ב למדה בשיטה האנליטית וקבוצה ג למדה בעזרת האותיות המתוקות.

תוצאות המחקר: שתי הקבוצות הראשונות למדו לקרוא, קבוצה ג – עלתה במשקל...

7.6.2.2 אסוציאציות

אחת הדרכים לעזור לילד לזכור את הסמל היא יצירת אסוציאציות. נפרט להלן על לימוד עיצורים באמצעות אסוציאציה קולית ואסוציאציה חזותית.

אסוציאציה קולית — באמצעות אסוציאציה קולית מקשרים בין סימנים כתובים לבין מילים או צלילים מוכרים בשפה הדבורה. למשל, בשיטה "אני שר וקורא" של יהודית יחזקאלי (1970) לומד הילד את העיצור והתנועה באמצעות שירה:

הילד צוחק — חָ חָ חָ
הסוס צוהל — הִי הִי הִי
הפרה גועה — מוּ מוּ מוּ

שימו לב שיש כאן התייחסות לא רק לעיצורים המיוצגים באמצעות האותיות "ח", "ה" ו־"מ", אלא גם לצירופים (עיצור + תנועה) — "חָ", "הִי" ו־"מוּ".

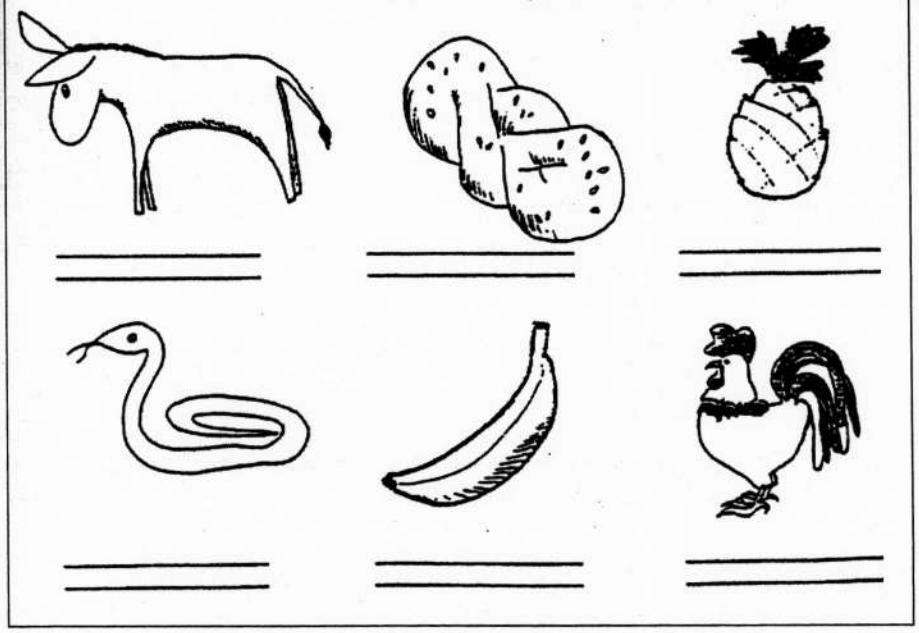
דרך נוספת להתבססות על אסוציאציה קולית היא לומר לתלמיד: "זה שָׁ; תזכור איך מתחילה המילה 'שעון'".

אסוציאציה חזותית — טכניקה זו מנסה ליצור אסוציאציות בין צורת האות לבין עצמים או מצבים שאפשר לייצגם בתמונה ושמזכירים את צורת האות. ראו הדוגמה שלהלן.

> [...] ולמחר כשעליתי שוב, הראה לי הסָגן צורת א' ואמר:"רואה אתה אֶסֶל וזוג דָלָיִם?"
> "אמת, בחיי ראשי, אסל וזוג דליים!"
> "הרי זה אלף", מעיד הסגן.
> "הרי זה אלף", עונה אני אחריו.
> "מה זאת?", שואל שוב הסָגן.
> "אסל ושני דליים", אומר אני ונהנה הנאה גדולה על שהזמין לי הקדוש ברוך הוא כאן כלים נאים אלו.
> "לא, אמור אלף!", חוזר הסגן ואומר, "זכור! אלף, אל"ף!"
> וכשירדתי מלפניו פרחה לה מיד האלף מלִבּי ובמקומה באה מָרוסיה, זו השיקצה שואבת המים, כל היום לא זזה מנגד עיני, ראיתיה כמו שהיא, בכרעיה היחפות, במחלפותיה העבות ובאסל והדליים שעל כתפיה.
> (מתוך ח"נ ביאליק, "ספיח" בתוך סיפורים, דביר, תל אביב, 1973)

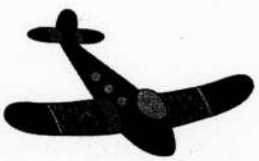
סוג אחר של אסוציאציה חזותית מופיע בשיטות שבהן מקשרים בין האות לבין תמונה של עצמים, ששמותיהם מתחילים באותה אות. ראו דוגמה (מוקטנת) הלקוחה מתוך "הכוח לקרוא" (שניר, 1992).

כתוב מתחת לכל ציור, את האות הראשונה (עם הכוח)



חשבו: האם, לדעתכם, דף העבודה המוצג לעיל מעורר גם אסוציאציה קולית?

אחת הבעיות בשימוש באסוציאציות כאמצעי מתודי היא הסובייקטיביות של הקשר האסוציאטיבי: מה שמעורר אסוציאציה אצל אדם מסוים לא בהכרח מתאים למישהו אחר. למשל, איזו אות או מילה הייתם מייחסים לתמונות הבאות?



אווירון או מטוס?
"א" או "מ"?

פרחים או זר?
"פ" או "ז"?

אמא, אישה או גברת?
"א" או "ג"?

איזו אות מייצגת תמונה של ברווז?

באחת מהתכניות להוראת קריאה, משנות השישים, הציע המחבר לזכור את האות **ב** בעזרת תמונה של ברווז .

התוצאה הייתה – מקצת הילדים קישרו את התמונה לאות **ג** בשל הקול שמשמיע הברווז – גַּגַּג.

משתמע מכאן, שיש ליצור מצבים שמאפשרים לילד ליצור קשרים אסוציאטיביים אישיים. לשם כך יש לשוחח עם הילד ולהציג לפניו את האות, ולבקש ממנו לבחור באסוציאציה שתהיה לו לעזר.

7.6.3 הקניית התנועות

לאחר שהילד יודע את הקשר בין העיצורים לבין האותיות (במקצת מן השיטות מספיק שיזהה שבע אותיות וידע להגותן כעיצור), הוא לומד את הקשר בין סימני הניקוד לתנועות שהם מייצגים.

בעברית יש חמש תנועות: /U/, /O/, /I/, /E/, /A/.

רוב שיטות הלימוד מקנות את סימני הניקוד בסדר הזה: קמץ, פתח, חטף פתח; שְׁוָא; חיריק; סגול, צֵרה; חולם; שורוק וקובוץ. בשיטות החדישות שונה במקצת סדר ההקניה בעיקר בשל מה שהוגדר קושי של הילדים להבחין בין חולם לשורוק. לכן, כדי להקל את ההבחנה ביניהם, במקצת מן השיטות הסדר הוא: קמץ, שְׁוָא, צֵרה, חולם, חיריק, שורוק; או סדר שונה במקצת: קמץ, שוא, חיריק, חולם, צרה, שורוק.

7.6.3.1 אופן הקניית התנועה

אפשר להקנות את סימני הניקוד בדרכים האלה:

- **אסוציאציה צורנית**
למשל את השְׁוָא (לדוגמה: במילים "דְבָרים", ו"מִבְרָג"), שנתפס כתנועה ללא כוח, אפשר לקשר על־פי צורתו לדמעות.

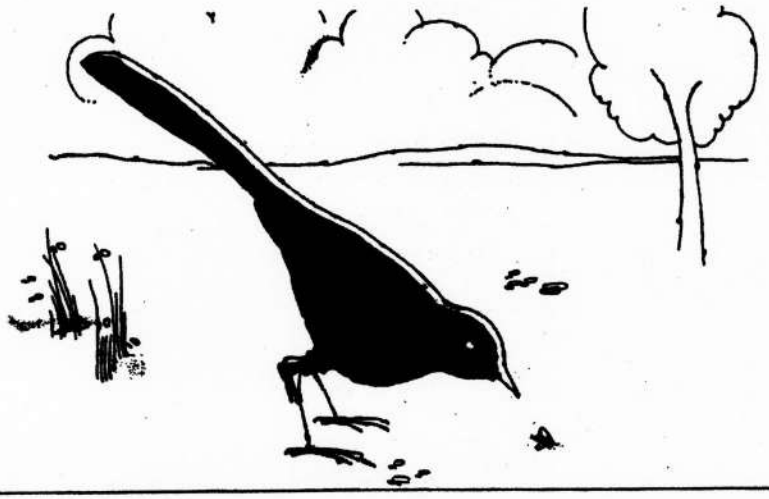
ראו דקלום, לדוגמה, מתוך "הכוח לקרוא" מאת דגנית שניר (1992):

איזה כוח אתה רואה?
אין לו כוח.
קרא אותו מסכן בלי כוח ג ש מ.

- **אסוציאציה צלילית־צורנית**
יש המשלבים בין שני סוגי אסוציאציה. למשל, יש המלמדים את החיריק באמצעות המילה "אִמא". מצד אחד נקשר החיריק למילה "אמא" (שיש לה מטען רגשי רב), ומצד אחר, צורת הייצוג הגרפי של החיריק מקושרת לגומת חן של אמא.

נשאלת השאלה: כיצד ייקבעו שלבי הלימוד על מנת שהילד ירכוש שליטה בתנועות במהירות וביעילות? גיליס (1987) מבחינה בין "עקרון התנועה הזהה" לבין "עקרון התנועות המעורבות". עקרון הקניית התנועות הבולט בשפה העברית הוא לרוב "עקרון התנועה הזהה", כלומר לימוד כל העיצורים בליווי תנועה אחת, ורק כשהילד שולט היטב בתנועה הראשונה (בדרך־כלל התנועה "A", המיוצגת על־ידי הקמץ, הפתח והחטף־פתח), הוא ילמד את התנועה הבאה. עיקרון זה מחייב יצירת טקסטים מווסתים מבחינת התנועות שהם כוללים (לעתים עד כדי אבסורד). לעתים יש צורך בשילוב תמונות, במקרים שהמילה מורכבת מתנועה שלא נלמדה. לעומת זאת, שיטות אחדות בחרו להקנות בו־בזמן תנועות שונות על־פי "עקרון התנועות המעורבות": הילד לומד צירופים של עיצורים ותנועות, שמאפשרים לו להרכיב מילים ואף משפטים בשפה רגילה, ולא בשפה מלאכותית כפי שקורה בטקסט הכתוב על־פי "עקרון התנועה הזהה". בטקסט כזה כל המילים מורכבות מתנועה אחת, ולכן אפשרויות ההבעה מוגבלות.

לפניכם דוגמה (מוקטנת) לטקסט שנכתב על־פי "עקרון התנועה הזהה" (מתוך פיש [נחשון], 1978).



הַ בָּרַח

הָיָה סִתָּו.

לַגָּן בָּא

קָטָן.

בָּא גָּד,

הַ פָּחַד.

עָף הַ ,עָף פָּרַח.

עָף הַ ,עָף בָּרַח.

עָף ף

בָּרַח ח

7.6.3.2 המעבר לתנועה הבאה

ברבות מן השיטות להוראת הקריאה מייחדים זמן רב לקמץ, בהנחה שהקניית הבסיס באופן יסודי ומעמיק תקל על הילד את המעבר לתנועות האחרות. לכן לומדים בשלב הראשון את כל האותיות בליווי קמץ/פתח, ורק אחר־כך עוברים לסימני ניקוד אחרים. לעתים קרובות מתגלה תופעה המכונה "קיבעון הקמץ". כלומר, כאשר מוצגת לפני הילד המילה "נוצות", למשל, הוא יקרא אותה: נָ־וָ־צָ־וָ־תָה או נָ־צָ־תָ.

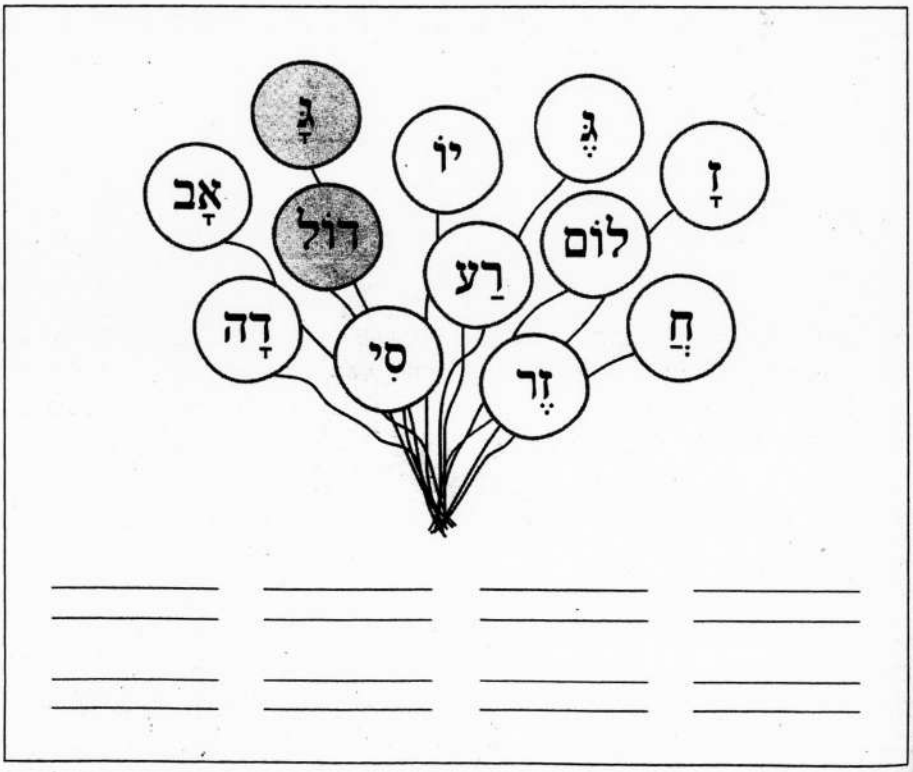
יש שיטות שבהן המעבר מתנועה לתנועה הוא מהיר במיוחד. כשהילד יודע שמונה עד עשרה עיצורים בליווי תנועה אחת — מציגים את התנועה הבאה.

סדר הקניית התנועות משתנה, כאמור, משיטה לשיטה. תהליך הקניית התנועה השנייה והבאות אחריה זהה, לרוב, לתהליך הקניית התנועה הראשונה, אך בקצב מהיר יותר.

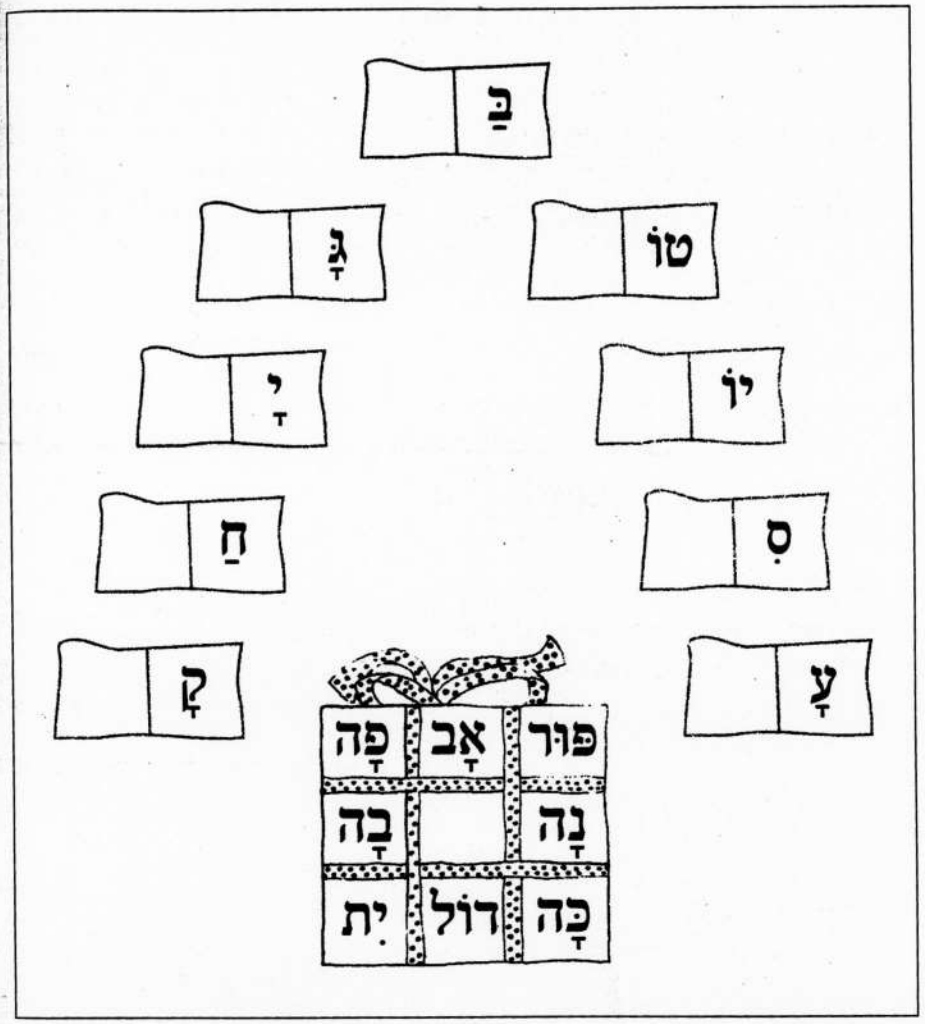
7.6.4 שלב ההרכבה

כשהילד יודע לפחות חמישה חלקי מילים (צירופים או הברות), אפשר להתחיל במלאכת ההרכבה של מילים חדשות, לפי הכלל של הישענות על המוכר והידוע ומַעבר אל הלא ידוע.

לפניכם שתי דוגמאות לפעילויות של הרכבה.

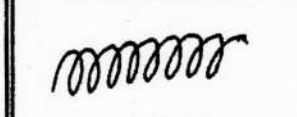


דוגמה א (אלטלף, 1993 — בהקטנה)



דוגמה ב (אלטלף, 1993 – בהקטנה)

בשיטות סינתטיות רבות, אחרי השלבים הראשונים שבהם הילד לומד לחבר בין חלקי מילים ולהפוך אותם למילים שלמות, עוברים לפעילויות של ניתוח (אנליזה) המילים, כדי לבודד חלקים מהן, ואחר־כך שוב לחברם. למשל, בפעילות שלפניכם (כהן, 1976) נדרש הילד לערוך אנליזה של המילים כדי לדעת מה להשלים.

רִבָּה		חָ.....ל
בְּגָדִים		.....בָּה
בַּיִת		קּ.....ץ
אִישׁ		בְּגָ.....ם
חָלִיל		בַּ.....ת
מִטָּה		כַּלָּ.....ת
כִּפָּה		.....פָּה
קִפִּיץ		.....טָה
כַּלָּנִית		ש.....

(© כל הזכויות שמורות למיכאל כהן.
ת.ד. 2900 בני ברק)

7.6.5 עיסוק במשמעות

בעבר הייתה מקובלת ההנחה, שלאחר שהילד שולט באבני היסוד של הצופן, כלומר בעיקרון האלפביתי, אפשר לעסוק בהבנה. היום נדירות השיטות שאינן מציבות לעצמן את העיסוק במשמעות כמטרה עיקרית. שיטה היירארכית, שלפיה יש ללמוד קודם לכול את פענוח הקוד, אחר־כך להגיע למשמעות המילה, ובהמשך להבין את הטקסט בשלמותו — גם היא חותרת להבנה.

ההכרה בחשיבות ההבנה משפיעה על אופי השיטות ומטשטשת את גבולות ההבחנה בין הדגשת הצופן לבין הדגשת המשמעות, שכן גם השיטות המדגישות צופן עוסקות במשמעות. אך בכל זאת יש הבדל באופן הדגשת המשמעות. הפעילות הבאה, למשל, הלקוחה מ"ליט"ף" (אלטלף, 1993), מציעה לילד התנסות באנליזה ובסינתזה של הברות בהקשר של סיפור.

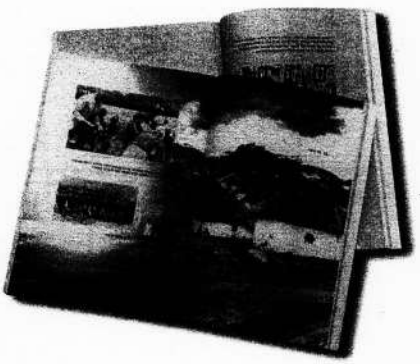
שיטת הא"ב

אחת מהשיטות הסינתטיות היא שיטת הא"ב. שיטה זו מוכרת במקורות היהודיים כ"שיטת החדר". מאות שנים למדו ילדים בשיטה זו, שבה מוקדש זמן רב להוראת שמות האותיות (שימרון, 1989).

שלבי ההקניה על־פי שיטה זו קבועים:

א. הילד לומד את שמות האותיות (גימל, תו, מם).
ב. הילד לומד לקשר בין האותיות לבין הפונמות שהאותיות מייצגות.
ג. הילד לומד את שמות סימני הניקוד (קמץ, חיריק).
ד. הילד לומד לקשר בין סימני הניקוד לבין התנועות שהם מייצגים.
ה. הילד לומד "לקרוא" צירופים כך:
גימל קמץ — גָ
דלת חיריק — דִ
ו. הילד מצרף את הצירופים למילה שלמה
דלת פתח — דַ; גימל — ג; גָ דַ

7.7
דרכי ההקניה על־פי הגישה האנליטית



משמעות המונח "אנליזה" היא פירוק לגורמים, ניתוח. מכאן הכינוי "גישה אנליטית". גישה זו מכונה גם "גישה גלובלית" ו"גישת הגשטאלט". הגישה האנליטית מאופיינת בחשיבות הרבה המיוחסת למשמעות. הפסיכולוגיה של ה"גשטאלט" חידדה את המודעות לכך שהשלם הוא יותר מאשר חיבור החלקים המרכיבים אותו, ושהוא מהווה מסגרת הקשרית לניתוח חלקיו. הגישה האנליטית בחרה להתמקד בשלם, שיש לו משמעות, כנקודת מוצא להוראת הקריאה, וממנו לצאת אל בחינת החלקים ותפקידם.

מה הוא השלם ומה הם חלקיו? השלם יכול להיות מילה, משפט, שיר, סיפור; השלם יכול להיות פרי בחירת הילד או פרי בחירת המורה. בדרך־כלל השלם שממנו מתחילים הוא מילה, והוא מוקנה גלובלית. המורה עוזרת לילד ללמוד את השלם בדרך משחקית־חווייתית מהנה. למשל, בשיטת "הקריאה כחוויה", שפיתחה בארץ רחל לאור (1986), הילד בוחר מילה כאובייקט ללמידה. הוא מכייר, מפסל, מצייר, יוצר את המילה, עד שהוא מסוגל לזהות אותה באופן אוטומטי כשהיא מוצגת לפניו. בשלב זה היא מתויקת ב"אלבום המילים" שלו, והוא בוחר מילה חדשה ללמידה. בחירת המילים יכולה להיות "אמיתית", משמע, הילד יכול לבחור כל מילה שיחפוץ, ויכולה להיות בחירה חלקית, כאשר הילד בוחר מילה מתוך קבוצת מילים שהמורה מציעה, וקבוצה זו קשורה בדרך־כלל לנושא מעולמו של הילד, כמו "צעצועים", "הכיתה שלי" וכדומה. לעומת זאת, בשיטת "ליט"ף", המילים הראשונות נבחרו בידי מחברת השיטה, והמורה עוזרת לילד להפנים אותן באמצעות עשרות משחקים.

בשיטה הפותחת במשפט מתרחש תהליך דומה: הילד או המורה או מחבר השיטה בוחרים את המשפט, ותפקיד המורה לעזור לילד ללמוד מה כתוב במשפט, ללמוד לזהות כל מילה בנפרד ואת כל המילים יחד.

אותו תהליך מתרחש גם כשהלימוד הוא על־פי שיטה הפותחת בשיר או בדקלום: הילד או המורה או מחבר השיטה בוחרים את השיר או את הדקלום; המורה עוזרת לילד ללמוד מה כתוב בשיר, ללמוד לשיר אותו, ולהצביע בעזרת סרגל על כל מילה בשיר.

המעבר לשלב הבא מתרחש רק כשהמורה בטוחה שהילד הפנים את השלם ויודע אותו הן בתהליך של איתור (היכן כתוב...?) והן בתהליך של זיהוי (מה כתוב כאן?).

חשבו:
לאיזה מודל, לדעתכם, אפשר לשייך את הגישה האנליטית, ולאיזה מודל — את הגישה הסינתטית? חזרו לשאלה זו גם לאחר שתסיימו את לימוד היחידה.

להלן נתאר שיטות הנובעות מן הגישה האנליטית.

7.7.1 שיטת המילה

על־פי "שיטת המילה" — המילה היא השלם. נקודת מוצא זו משותפת לשיטות אחדות, הנבדלות בדרך שמחלקים בה את המילה. תחילה נלמדת המילה כשלם באמצעות הצגה חוזרת ונשנית שלה, ואחר־כך מפרקים את המילה לחלקיה. יש שתי דרכים שכיחות לחלוקת המילה: חלוקה לצירופים וחלוקת המילה להברות.

חלוקה לצירופים — צירוף מורכב מעיצור ומתנועה. למשל המילה "מרק" תתפרק כך: מָ+רָ+ק ("מָ" ו־"רָ" הם צירופים, ו־"ק" אינו צירוף, כי אינו מלווה בתנועה). כל מרכיב יילמד בנפרד (בדומה ללימוד ההברות, כמפורט להלן). כן ילמד הילד, שיש חשיבות לסדר שבו מצרפים את המרכיבים. שינוי בסדר גורר שינוי במשמעות או יוצר מילת תפל. אפשר להדגים עיקרון זה, למשל, באמצעות הפעילויות האלה:

- מה נכון: מרק, רמק, מקר, קרמ?
- אילו מילים מסתתרות בתוך המילים האלה: רפרפת, מקלדת, מרגלית?

בעקבות פעילויות כאלה סביר שהילד יכיר את השלם ויכיר כל חלק בנפרד, ויבין שלסדר החלקים במילה יש משמעות.

חלוקה להברות — אם המילה היא "מרק", הילד ילמד את ההברות "מָ"+"רָק". הצעד הבא יהיה חיפוש מכנה משותף פותח עם מילים אחרות, כלומר צליל פותח משותף. כן יהיה חיפוש של מכנה משותף סוגר עם מילים אחרות — הברה סוגרת שיוצרת חריזה. חיפוש מכנה משותף עם מילים אחרות תורם לחיזוק המודעות הפונולוגית.

לשם פירוק המילה והרכבתה מחדש שכיח השימוש בקוביות, ברכיבי לגו, בכרטיסים, וכדומה. כן משתמשים בכתיבה, בציור, בצביעה, בכיור ועוד, כדי להגביר את סיכויי ההפנמה של ההברות.

חשבו:
האם פגשתם בתיאור הגישה הסינתטית פעילויות דומות לאלה המתוארות במסגרת הגישה האנליטית? מה אפשר להסיק מכך?

הקניית התנועות — בין השיטות האנליטיות, שבהן המילים נבחרות בידי המורה, יש שיטות שבהן המילים הן בתנועה זהה, ויש שיטות שבהן המילים מורכבות מתנועות שונות. לרוב, אם המילים הן פרי בחירת הילד הן מורכבות מתנועות שונות. בכל מקרה, דרך ההוראה תהיה למקד את תשומת לבו של הילד בקשר שבין סימן הניקוד לתנועה שהסימן מייצג.

לפניכם דוגמאות לפעילויות להוראת הקשר בין סימני הניקוד לתנועות:

- זהה במילה "פנסים" מילים בצליל "A".
- מה הוא הצליל המשותף למילים אלה:

גָּדוֹל עָעוֹן	גֶּרֶב שָׁמֶשׁ	גִּיר שִׁיר

משימה 3

נסחו את ההנחות שבבסיס בחירת מילים המורכבות מתנועה אחידה, ואת ההנחות המנחות את השיטות, שבהן המילים הנלמדות מורכבות מתנועות מעורבות.

התשובה בעמ' 255

7.7.2 שיטת המשפט

בתחילת המאה העשרים טען היואי (Huey, 1908), שהשיטה ההגיונית ביותר ללמד בה לקרוא היא "שיטת המשפט", מאחר שהיא מתחילה ביחידה האמיתית של שפת הדיבור. הוא הסיק שהמשפט הוא גם היחידה הבסיסית של הקריאה. שיטה זו מקבלת חיזוק גם בגישתם של בלשנים. גם הם מדגישים שהקשר בין שפת הדיבור לסימני הכתב חיוני לתהליך לימוד הקריאה, ובכך מדגישים את התחביר ואת המשמעות בתהליך הקריאה, ואת השפעתם על הפענוח הגרפמי־הפונמי.

ב"שיטת המשפט" לומד הילד, ראשית לכול, לזהות מספר מזערי של מילים. לאחר מכן הוא מתחיל לקרוא משפטים, המורכבים מן המילים שהוא מכיר, בתוספת מילים אחדות חדשות. ההקשר הלשוני וידיעת השפה מסייעים לילד לנחש את המילים שאינן ידועות לו. בהמשך הופכות מילים אלה לחלק מ"מחסן" או מ"בנק" המילים שלו. ראו, למשל, דוגמה לטקסט המוצג לילד לאחר שלמד מילים כמו "אבא", "בוקר", "טוֹב", "שֶׁמֶשׁ".

שֶׁמֶשׁ, שֶׁמֶשׁ, שֶׁמֶשׁ, אוֹר
בֹּקֶר טוֹב, רָן
בֹּקֶר טוֹב רָחֵל
בֹּקֶר טוֹב אַבָּא
בֹּקֶר טוֹב אִמָּא
שֶׁמֶשׁ, שֶׁמֶשׁ, שֶׁמֶשׁ אוֹר
(בלום, 1963)

לכאורה נראה תהליך ההוראה ב"שיטת המשפט" היפוך גמור מתהליך ההקניה בגישה האנליטית: במקום להתחיל בשלם ולפרקו לחלקיו, מתחילים במילים ומרכיבים מהן יחידה "שלמה" יותר. בכל זאת מקובל למקם שיטה זו תחת הכותרת "שיטות

אנליטיות", היות שכל ההמשך עוסק בניתוח, בחלוקה לחלקים; הן ניתוח של המילים המרכיבות את המשפטים, והן ניתוח של החלקים במילים עצמן. ייתכן, שזוהי גרסה מסוימת של "שיטת המשפט", שמפתחיה חששו להפגיש את הילדים, כבר בתחילת הלימוד, עם משפטים שלמים שמא יהיה זה קשה מדי עבורם. יש גרסאות של שיטה זו שבהן לומדים הילדים לזהות משפטים שלמים; זו, למשל, הדרך שלימדו בה את בני שלוש הדתות המונותאיסטיות לקרוא טקסטים מקודשים, בתקופות מסוימות ובמקומות מסוימים.

7.7.3 אנליזה או סינתזה?

על אף הצגת פעולת הניתוח בנפרד מפעולת הסינתזה, בפועל — הפעילויות שמציעות השיטות השונות משלבות בין שתי הפעולות. הניתוח נעשה כדי להגיע לחלקים המרכיבים את השלם, אך כדי להגיע למשמעות יש לחבר בין החלקים. לכן הרבה תכניות ללימוד הקריאה מציעות גישה "אנליטית־סינתטית".

לפניכם דוגמה לפעילות אנליטית־סינתטית.

שַׁבָּת.
עַל הַמַּפָּה חַלָּה.

מַפָּה
מַ ☐ ☐ ☐

חַלָּה
חַ ☐ ☐ ☐ חַלָּה עַל הַמַּפָּה.

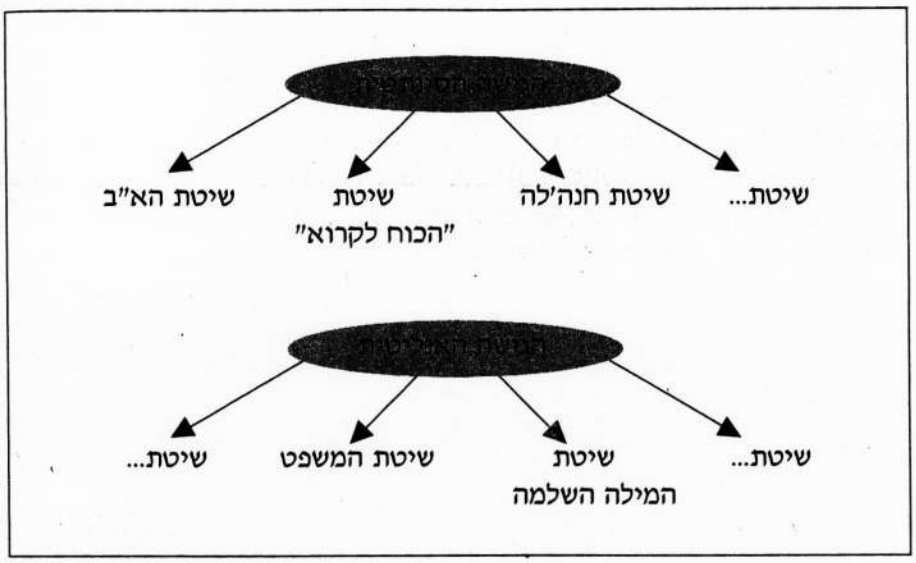
חַ
מָה
לָ

_____
_____

חַלָּה חַמָּה עַל הַמַּפָּה.
לָמָּה הַחַלָּה חַמָּה?

7.7.4 הגישה האנליטית והגישה הסינתטית – סיכום

כאמור, הגישות השונות להוראת יסודות הקריאה שואבות את עקרונותיהן ממודלים תיאורטיים, שבאמצעותם מנסים להסביר את פעולת הקריאה. לכל גישה ייתכנו גרסאות יישומיות שונות, ואלה הן השיטות או התכניות השונות ללימוד הקריאה.



איור 1: גישות ושיטות להוראת הקריאה

פותחו גם תכניות רבות המשלבות עקרונות של הגישה הסינתטית ועקרונות של הגישה האנליטית, כמו שיטת "ליטף", שיטת "אלפוני" ועוד.

בשיטות הגזורות משתי הגישות – הסינתטית והאנליטית – משתמשים בכתיבה בתהליך ההוראה־למידה. מטרה אחת של השימוש בכתיבה היא חיזוק ראשית הקריאה; ההנחה היא שאימון בכתיבת אותיות, צירופים או מילים יסייע לתלמיד להבין את הקשר בין הכתוב לנשמע. המטרה האחרת היא לימוד ראשית הכתיבה מבחינה מוטורית; ההנחה היא שכדי להגיע לכתיבה ספונטנית יש לעבור דרך ראשית הכתיבה מהבחינה המוטורית.

על שטף קריאה

לשטף קריאה יש חשיבות רבה במכלול המיומנויות של הפענוח והקריאה. על־פי נתן וסטנוביץ (Nathan & Stanovich, 1991), שטף קריאה היא מיומנות הכרחית כמעט להבנת טקסט ולהתנסויות קריאה מהנות. במקרים רבים מכוונת המורה את מרב זמן עבודתה בכיתה לזיהוי מילים, לדיוק בפענוח ולפיתוח אוצר מילים, ומעט זמן מוקדש להבנת הטקסט. שטף הקריאה נחשב תוצר של העבודה

בתחומים אלה. למעשה, אומרת ריצ'רדס (Richards, 2000), רואים בשטף תוצר של לימוד הקריאה במקום לראות בו חלק מתהליך הלימוד. על־פי ריצ'רדס (שם), יש שלושה מרכיבים לשטף קריאה:

א. קצב הקריאה
ב. זיהוי אוטומטי — קריאה רהוטה
ג. מרכיב פרוזודי — קריאה בקול רם בהנגנה מתאימה, הטעמת מילים באופן נכון ויצירת יחידות טבעיות במהלך הקריאה

לדעת ריצ'רדס, מורים עובדים עם תלמידיהם על שני המרכיבים הראשונים, ומזניחים את המרכיב השלישי.

אלינגטון (Allington, 1983) העלה שש השערות בניסיונו להסביר מדוע בכיתה רגילה יש תלמידים שקוראים בשטף, ואחרים שאינם קוראים בשטף:

א. יש ילדים שיש להם מודל קריאה בבית.
ב. קוראים מתקדמים מנסים לקרוא בהבעה מתאימה בקריאתם הקולית, ואילו תלמידים שמתקשים בקריאה מכַוונים רוב הזמן לפענוח הגרפמי־הפונמי ולמיומנויות אחרות שאינן קשורות לשטף קריאה.
ג. לתלמידים אשר קוראים היטב ניתנות הזדמנויות רבות לקריאה בקול בכיתה, משום שקריאתם אינה פוגעת ברצף השיעור.
ד. יש תלמידים שקריאתם אינה שוטפת משום שהם מקבלים חומרי קריאה שאינם תואמים את רמתם.
ה. קוראים מתקדמים קוראים משפט בקריאה דמומה ומבינים את משמעותו לפני שהם קוראים בקול, ולכן קריאתם רהוטה, טבעית וקולחת.
ו. קוראים מיומנים מבינים שהמטרה של הקריאה בקול אינה רק פענוח, אלא גם הבעה מתאימה של הכתוב.

ריצ'רדס (שם) מציעה, שהמורה תדגים לתלמידים כיצד יש לקרוא. כן היא מציעה:

- לקרוא קריאה דמומה ואחר־כך לקרוא בקול בזוגות או בקבוצה.
- לפתח באופן מכוון את מרכיבי השטף.
- לבחור טקסטים קלים לפענוח וקלים מבחינת תוכנם.
- לבחור טקסטים הכתובים בשפה טבעית ולא גבוהה מדי.

לדעת ריצ'רדס, פיתוח שטף קריאה יוביל את הילד לשיפור קריאתו תוך תקופה קצרה.

משימה 4

לפניכם דוגמאות למטלות המכוונות להדגשת המשמעות כבר בשלבים הראשונים של לימוד הקריאה. נסו לקבוע בכל אחת מהדוגמאות, אם זו שיטה סינתטית או אנליטית.

- **האם יש מילה כזו בעברית?**

חַ + ם ← האם יש מילה כזאת בעברית?
חַ + ג ← האם יש מילה כזאת בעברית?
חַ + ץ ← האם יש מילה כזאת בעברית?

- **האם אפשר לומר?**

סמן בעיגול את המשפטים המצחיקים:
דָּנָה אָכְלָה בָּנָנָה
דָּנָה אָכְלָה קָנָה

- **איזו מילה התבלבלה?** (הבנה ברמת קטע):

דָּן מָצָא צַב בַּגָּן
עָלָה דָּן, קָטַף עָנָף
שָׂם דָּן הַצַּב עַל הָעָנָן

התשובה בעמ' 255

משימה 5

ממחקרים בתפקוד המוח עולה, שיש שתי מגמות נפרדות, הפועלות בו־בזמן לארגון מידע: האחת מצמצמת מידע לחלקים, והאחרת תופסת את השלם (או סדרה של שלמים) ומעבדת אותו כשלם. על־פי קיין וקיין (Caine & Caine, 1991), ההשלכות הדידקטיות של ממצאים אלה הן שיש צורך בחיזוק האינטראקציה בין הפירוק לחלקים לבין לימוד השלם; ההתמקדות בכל אחד מהקצוות — בחלקים בלבד או בשלם בלבד — לא תועיל ללמידה; חשוב להציג הן את החלקים כמות שהם, חלק מהשלם, והן את השלם כמורכב מחלקיו.

כיצד אפשר, לדעתכם, לקשר בין עקרונות דידקטיים אלה לשיטות להוראת הקריאה? אילו שיטות מתאימות לעקרונות אלה ואילו שיטות אינן מתאימות לעקרונות אלה?