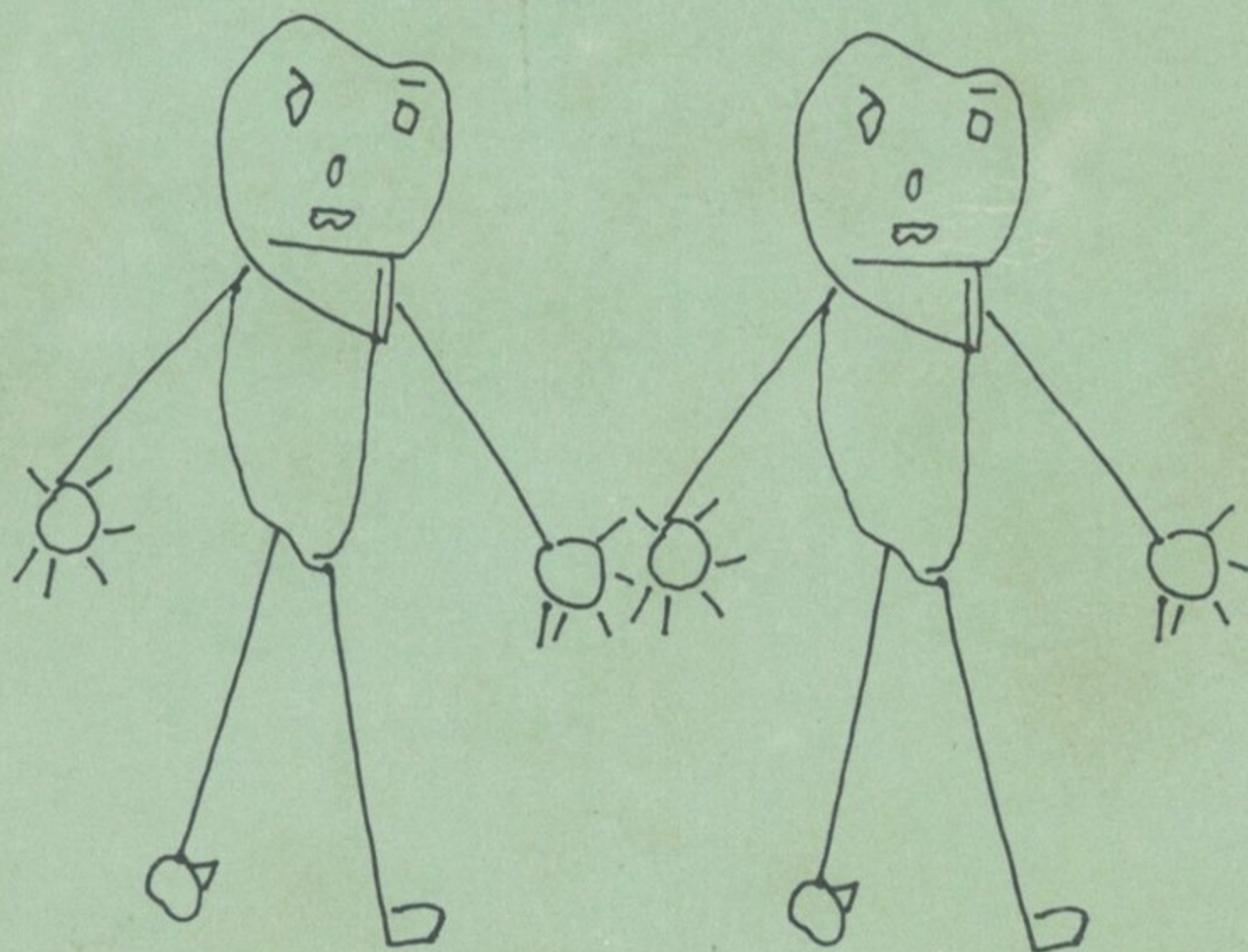


היבטים חדשים בהוראה מתקנת מרים גיליס



הוצאת דקל - פרסומים אקדמיים

רשימת הספרים

הנושא	שם הספר	המחבר/ים
כלכלה	מבוא לכלכלה א', ב'	יאיר זימון (מהדורה II)
כלכלה	כלכלת הפירמה	י. זימון - נ. קידר
כלכלה	תורת המחירים א', ב' *	א. הראל - י. זימון
סוציולוגיה	מבוא לשיטות מחקר	צירלס קימן
סוציולוגיה	שיטות מחקר למדה"ח	י"א קראוס - ס. מילר - נ. ר
מדע המדינה	השוק האירופי המשותף *	צבי גנור
מדע המדינה	החברה הבינלאומית בהתפתחותה - קורי יסוד במשפט הבינלאומי	מריון מושקט
לשון	מבוא למדעי הלשון	אליהו אראל
לשון	מערכות מלים בספרות *	עדנה אפק
אמנות	השיפוט האמנותי	גדעון עפרת
פילוסופיה	לוגיקה א' *, ב' *	אלכס בלום
אלקטרוניקה ומחשבים	תכן לוגי מתקדם (יסודות באלקטרוניקה ספרתית)	נתנאל פלס
מדעי הניהול	ניהול היצור	יעקב קדם
מדעי הניהול	ניהול השיווק א', ב' *	ג'וליאן סימון

* הספר נמצא בהכנה (הנתונים מעודכנים לתאריך 1 במאי 1978).

ה מ ש ר ה ר ש י מ ה מ ו פ י ע ב ס ו פ ה ס פ ר

הפצה : בחנויות שבקמפוסים

הזמנות בדואר : נא לפנות להוצאת דקל, ת.ד. 6076, תל-אביב, טל. 445379.

הפצה לחנויות : א. ערמוני, רחי בלפור 4, תל-אביב, טל. 292026.

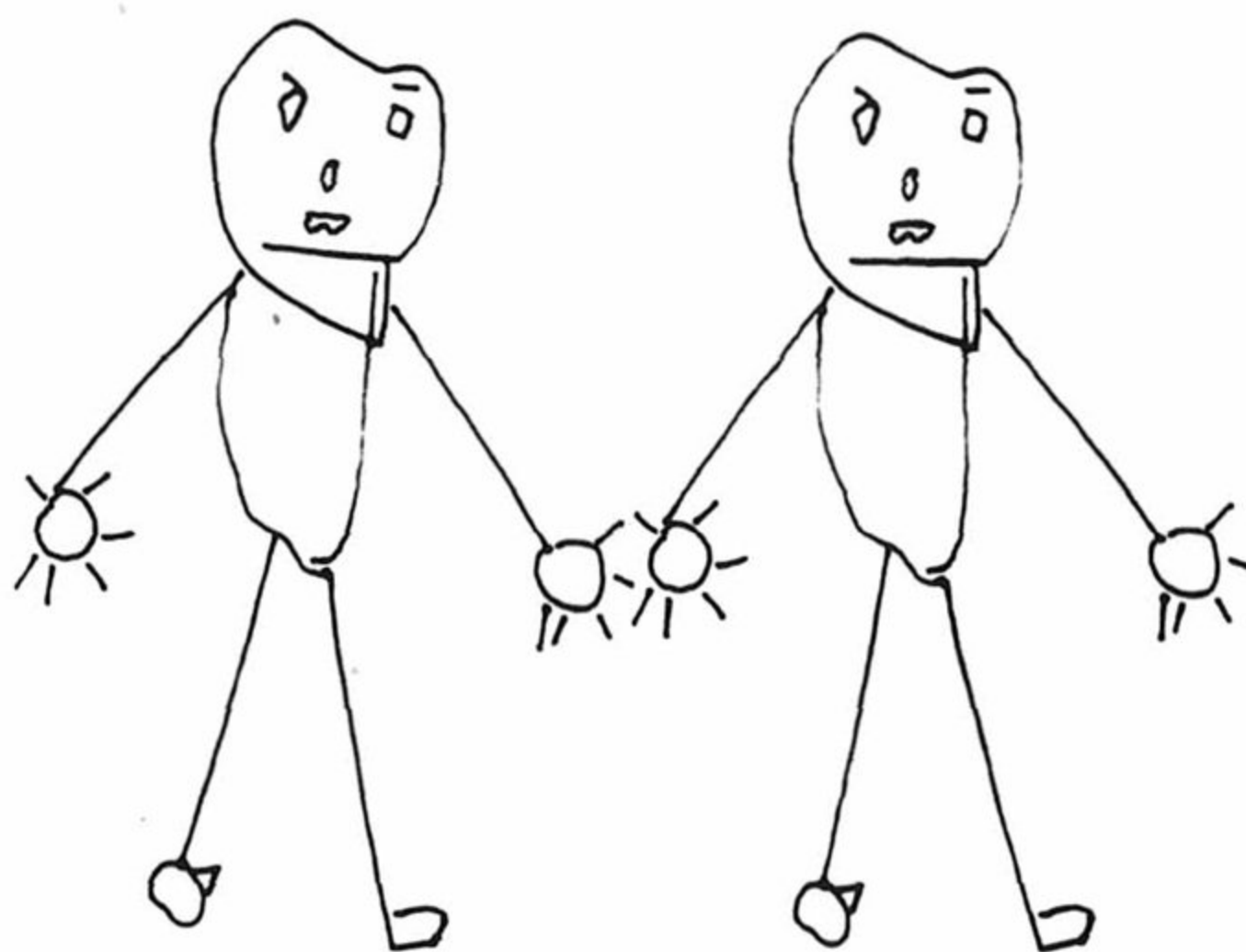
היבטים חדשים בהוראה מתקנת

מרים גיליס

כל הזכויות שמורות © All Rights Reserved

להוצאת דקל - פרסומים אקדמיים ת"ד 6076 תל-אביב

היבטים חדשים בהוראה מתקנת מרים גילים



ה ב ע ת ת ו ד ה

ברצוני להודות לאנשים הבאים, אשר תרמו רבות לגיבוש הספר בצורתו
הנוכחית :

- * לגבי ברכה פאלק, שטרחה רבות במלאכת העריכה הלשונית.
- * לגבי סימה בגד-דב, שדאגה לשוות לספר צורה גראפית נאה.
- * לדי"ר שמעון סימפסון מאוניברסיטת בר-אילן על עזרתו בהכנת תקציר אנגלי.
- * ואחרונה חביבה, לטלילה - על עבודת ההדפסה המדויקת של הספר והקפה הטעים שהגישה.
- כמו-כן אני מבקשת להודות להוצאות הספרים יבנה, אחיאסף ועם עובד ולמחבריהם, שברשותם האדיבה יכולתי לשלב מספר דוגמאות משיטות קריאה שונות.

ה מ ח ב ר ת .

תוכן העניינים

עמוד

הקדמה

3 -----

פרק א' : מהי הוראה מתקנת

5 -----

חלק ראשון : קריאה מתקנת

פרק ב' : מהות הקריאה

14 -----

פרק ג' : קשיי קריאה

35 -----

פרק ד' : מוכנות לקריאה

52 -----

פרק ה' : שיטות קריאה

65 -----

פרק ו' : גישות מתקנות

102 -----

פרק ז' : מבחני קריאה

119 -----

פרק ח' : ניתוח מקרים בקריאה

136 -----

חלק שני : כתיבה מתקנת

פרק ט' : מהות הכתיבה וקשייה

168 -----

פרק י' : הוראה מתקנת של הכתב ושל הכתיב

184 -----

ניתוח מקרים בכתיבה

204 -----

ביבליוגרפיה נבחרת

214 -----

מילון מונחים לועזי-עברי

218 -----

נספחים

219 -----

תקציר אנגלי

224 -----

הקדמה

ההוראה המתקנת היא חלק בלתי נפרד מן העבודה החינוכית הכוללת, הנעשית במסגרות השונות של החינוך המיוחד. עיקריה הם: (1) התייחסות אל הילד כפרט, בהתאם לבעיותיו הלימודיות המיוחדות; (2) הצגת חומר הלימוד המתקן על פי שיטות וגישות שונות, כשהן מותאמות לילד המיוחד.

ספר זה עוסק בעיקרו בניתוח חומר הלימוד והדרכים הדידקטיות השונות אשר קיימות בהוראה מתקנת של קריאה וכתיבה. ייחודו של הספר במספר היבטים: (1) לראשונה מופיע בעברית חומר מרוכז הדן בנושא ההוראה המתקנת. (2) התייחסות מיוחדת ניתנת לדרכי ההוראה המתקנת בלימוד הלשון הכתובה עברית; שכן השיטות המקובלות בהוראה מתקנת בשפות זרות, אינן ניתנות תמיד להעברה ישירה אל השפה העברית. (3) לראשונה נבדקות השיטות השונות, המצויות בהקניית השפה הכתובה עברית, על פי קריטריונים מוסכמים של ההוראה המתקנת.

כאמור, גישת היסוד בדרך הוראה זו היא ראיית הילד כפרט. אין גישה זו משלימה עם התייחסות אל הקושי או הליקוי כגורם נפרד אלא מתנה את הבנת הליקויים בלימוד הרקע של האישיות כולה. ההנחה היא, שככל שהחומר הדידקטי והדרכים המתקנות, יהיו ברורים ומובנים יותר למורה, יוכל לרכז טוב יותר את הסתכלותו בילד הלומד - יהיה ער יותר לראות את בעיותיו, לבחון תגובותיו בעת השיעור ולאור כל זה לתכנן את הצעדים המתאימים להמשך לימודיו והתקדמותו.

יעודו של ספר זה להיות כלי עזר בידי מורים בכירים ויועצים במגמת החינוך המיוחד, בידי סטודנטים ותלמידים באוניברסיטאות ובסמינרים. מטרתו לספק בסיס ראשוני להוראה מתקנת, לעורר מודעות למורכבות הבעיה ולהביא

לידי גילוי דרכים חדשות לטיפול בבעיה זו, תוך שיקול דעת פדגוגי - טי-פולי.

הפרקים השונים בספר יוכלו לשמש נקודת מוצא לדיון בסדנאות להוראה מת-קנת ויאפשרו לסטודנטים לקחת חלק פעיל יותר בעת ההרצאות.

במהדורה השניה שלפנינו כמה חידושים : הושם יתר דגש לפרק "המוכנות לקרי-אה" ובמיוחד לתרגילי רצף, למוכנות לחשיבה סימבולית ולמוכנות בתחום השמיעתי.

כמו כן הורחב בצורה ניכרת פרק "הכתיבה המתקנת", בהתחשב במיעוט החומר שפורסם עד כה בתחום זה, הן בלועזית והן בעברית. לצורך המחשה והדגמה שולבו בתוך הספר ניתוחי מקרים מתחום העבודה בשדה. פריטים שונים בספר תוקנו ועודכנו על פי פרסומים חדשים בתחום הקריאה המתקנת, שהופיעו בש-נים האחרונות.

מרים גיליס .

בית הספר לחינוך

אוניברסיטת בר-אילן

סיון, תשל"ח.

א. מהי הוראה מתקנת

יש חוקרים המזהים את ההוראה המתקנת עם הוראה רגילה - טובה יותר (17). מטרתה להביא את התלמיד לידי שליטה טובה יותר במקצוע מסויים, שימוש פונקציונלי בחומר הנלמד והשתלבות נעדרת חרדה במערכת הפעילויות של בני כתתו. ואמנם, קיימת חפיפה רבה בשיטות ובגישות השונות של ההוראה המתקנת וההוראה הרגילה. אך לעומתם, רבים האספקטים אשר אינם מודגשים בהכרח בהוראה רגילה, בעוד שלגבי הוראה מתקנת הם מהווים עקרונות יסוד. שכן, עניינה של ההוראה המתקנת בתלמידים אשר נכשלו בעבר באחד משלבי הלימוד, או עוד קודם - בשלבי המוכנות ללמידה ולהם, בדרך כלל, מיועדת ההוראה המתקנת. (*)

ההוראה המתקנת מסתעפת לכמה תחומים : הוראה משקמת, הוראה טיפולית, הוראה מסיעת וכו'. כל אחד מן התחומים האלה מציין מסגרת עזר מוגדרת, בה מועדפת שיטת לימוד מסויימת, על פי הצורך הייחודי של הבעיה העומדת לטיפול. למשל : הוראה משקמת - לתלמידים טעוני טיפוח; הוראה טיפולית - לתלמידים בעלי הפרעות נפשיות; הוראה מקדמת - לתלמידים הסובלים מפגור שכלי; הוראה מסיעת - מכוונת לרוב לתלמידים הסובלים מקושי ספציפי באחד ממקצועות היסוד : קריאה וחשבון. אך אין הבחנה זו מוחלטת בגלל סיבות אחדות :

א. גם מסגרת עזר, אפילו נועדה לטפל בבעיות מוגדרות, תהיה מושפעת מכלל אוכלוסית בית-הספר, מצרכיו הספציפיים, ומאישיות המורה להוראה מתקנת.

(*) שיטות מיוחדות, המותאמות מלכתחילה לסוגים שונים של חריגות, יתוארו בספר נפרד, שיופיע אי"ה לקראת תשל"ט.

ב. לעיתים, אין אפשרות להקים מסגרות נפרדות לתלמידים הנזקקים להן, מפאת מספרם המועט בבית הספר, או מפאת קשיים תקציביים.

ג. יש ולעיתים נעזרים, בהצלחה, באותה שיטה או באותה גישה במסגרות עזר שונות, ומאידך - יש צורך לעיתים בשיטות ובגישות שונות לחלו-טין באותה מסגרת עצמה.

ד. בעיותיהם של התלמידים הן בדרך כלל מורכבות, וכלי האבחון אשר בידי-נו אינם מוחלטים. יתרה מזו : אישיות הילד מתפתחת בד-בבד עם הליקוי הספציפי שלה (24) בדרך של השפעת גומלין מתמדת בין הליקוי לבין הת-כונות המרכיבות את אישיותו האינדיבידואלית של התלמיד. על כן יתכן, שאותה בעיה יסוד עצמה מתגלה בצורות שונות אצל תלמידים שונים (9).

ההוראה המתקנת היא, איפוא, הוראה המכוונת כולה אל הפרט. מלבד הקניית המקצוע, מטרתה לתקן או למעט במידת האפשר את הליקוי, או את החסך שממנו סובל התלמיד, כדי שיוכל להתפתח לאישיות בעלת ערך עצמי בחברה.

בהוראה מתקנת משולבות שתי מערכות יסוד : מערכת עקרונות טיפוליים ומע-רכת עקרונות דידקטיים. חלוקה זו היא מתודית מעיקרה, שכן מפאת הדדיותם משלימים התחומים הטיפוליים והדידקטיים אלה את אלה.

העקרונות הטיפוליים

=====

א. יצירת קשר בין המורה לבין התלמיד

קשר זה מהווה יסוד בכל הוראה מתקנת. עליו להיות דו-סטרי : מן המורה אל התלמיד ומן התלמיד אל המורה. לעיתים קרובות המורה הוא היוזם ביצי-רת קשר זה, כי תלמיד שנכשל בבית הספר במקצוע לימוד אחד או יותר, הוא לרוב מסוייג, חסר ביטחון, חסר אימון ומלא חשדות כלפי האדם-המורה החדש וכלפי הנסיון החדש של לימוד החומר. קשר זה צריך שיהיה מבוסס על הבלת

התלמיד כמו שהוא, ללא הערכה שיפוטית. שתי צורות לקשירת הקשר : האחת - התייחסות של כבוד כלפי התלמיד. על המורה להאמין בכוחו של התלמיד להתמודד עם הבעיות, גם אם טרם הגיע להישגים המצופים. ליחס זה של כבוד זקוק בעיקר התלמיד המבוגר יותר (החל מכתה ו' - ז'), החש עצמו לעיתים קרובות מושפל ומנוודה בגלל כשלונו הלימודי. והשניה - התייחסות לבבית וטיפוח קירבה נפשית, להם זקוק בעיקר התלמיד היותר צעיר.

בכל יצירת קשר יש לשמור תמיד על שתי צורות התייחסות, אך כאמור - יהיה הדגש שונה אצל התלמיד המבוגר והצעיר. תמיד תהיה זו התייחסות אינדיווידואלית ועידוד אישי בלתי פוסק. לדעתו של הרינג (36), לא ייווצר קשר זה בלי מעורבות אישית של המורה.

שאלת המעורבות האישית של המורה שנויה במחלוקת, הן מבחינת עצם הגדרתה והן מבחינת הכמות המותרת של מעורבות רגשית (48). נראה שאין להפריז בסכנתה, כי ההתמקדות בחומר הלימוד הדידקטי תורמת לאיזון הקשר הרגשי ולאובייקטיביזציה של היחסים. מאידך, מהווה עצם הקשר הזה מוטיבציה ראשונה לתלמיד בהתנסות הלימודית המחודשת, אחרי כשלונות חוזרים ונשנים (18). התלמיד מתחיל ללמוד מחדש למען המורה, עד אשר יהיה מוכן להאמין בכוחות עצמו ויהיה מסוגל להתמודדות יותר עצמאית עם חומר הלימודים. כלומר : בכל יצירת קשר טיפולי, חייב המטפל לזכור שיהיה עליו לפעול בשלב מסויים למען ניתוק הקשר - בתבונה, בזהירות ובהדרגתיות והעמדתו על קשר רגיל שבין מורה לתלמיד.

ב. הבניית המציאות

הכתה הרגילה, "כתת האס", מהווה מציאות מאיימת לתלמיד הנכשל, בה עליו להתמודד עם תלמידים מצליחים. על רקע זה בולט עוד יותר כשלונו הן בעיני מורה הכתה, הן בעיני חבריו לכתה והן בעיניו שלו. סיכויי הצלחתו קטנים ביותר והוא חשוף ללא הרף להערות מעליבות ולציונים נמוכים.

הבניית מציאות זו לתלמיד הנכשל היא כעין צמצום מלאכותי של האיום הבל-תי פוסק עליו. וזאת אפשר לעשות בדרכים אחדות :

1. על ידי הוצאת התלמיד למספר שעות לימוד שבועיות מכתת האם הגדולה לחדר כה אחר, המסודר בצורה פחות פורמלית והמצוייד במיטב המכשירים והמשחקים הדידקטיים.
 2. על ידי הוצאת התלמיד מחברה של ילדים מצליחים וצירופו לקבוצה קטנה של תלמידים המתמודדים בבעיה דומה לשלו. לעיתים זקוק התלמיד לתקופת מעבר של הוראת יחיד, לפני שאפשר לצרפו לקבוצה טיפולית, בהוראה מתקנת.
 3. על ידי הצמדתו אל המורה להוראה מתקנת. מורה זה אינו חייב למדוד את הישגי התלמיד בקנה מידה כחתי, ואינו חייב לחלק את תשומת ליבו לאוכלוסיה גדולה. המורה להוראה מתקנת נמצא בקרבת התלמיד במשך כל השעור, תומך בו בקשייו ומוכן תמיד לסייע בעת הצורך.
- אנו קוראים למצב זה "צמצום מלאכותי" של המציאות המאיימת, משום שהוא צמצום זמני. צמצום זה הוא אמצעי טיפולי בלבד, ואינו מהווה מטרת הטיפול. הבחנה זו חשובה ביותר. חייבת היא להישאר בתודעת המורה לאורך כל תקופת הטיפול המתקן, ממושכת ככל שתהיה. מודעות להבחנה זו מפחיתה את נטיית המורה להגנת יתר, מונעת תלות יתירה של התלמיד, ומווסתת את התהליך של ניתוק הקשר הטיפולי והפיכתו לקשר רגיל.

ג. סיוע לתלמיד באמצעות הגדרת קשייו

תלמיד הנתקל בקושי מסויים בחומר הלימודים, מקבל לפעמים את כשלונו בצורה דיפוזית ומעריך את עצמו בצורה שלילית, כמי שאינו יודע את המקצוע בכללו. לעיתים הוא אפילו דן את כל הישגיו בבית הספר על פי כשלונם הספציפי, ורואה את עצמו כבלתי מוצלח בכל יתר המקצועות, לאמור : "אינני יודע מאומה".

על מנת להגיע לשינוי גישתו של התלמיד מנסיים אנו, בהוראה מתקנת, להגדיר מהו הקושי, לכנותו בשמו המתאים ולסווגו בקטגוריה כללית :

1. כדי להחליף את הרגשת הכשלון הכללי בהכרת הקושי הספציפי.
2. כדי להעמיד אי-הצלחה בתחום מסויים מול הצלחה מפורשת בתחומים אחרים.
3. כדי לנתק את הקושי ממשמעותו האישית ולראותו כחלק ממציאות אנושית.

יש ללוות את כל שלבי הלימוד במילות עידוד ענייניות, כמו אלה :

"קשה לך. לקרוא מילים ארוכות, אך בקריאת מילים קצרות אתה מצליח יפה"

"אתה מתקשה עדיין בקריאה, אך שמעתי שאתה מצטיין בחשבון (או בתור-נות במסעדה, בקפיצה לגובה וכדומה)".

"הרבה תלמידים מתקשים בתחילת לימודיהם בכתיב. גם אני שגיתי הרבה, כאשר הייתי בכתה ג'".

אין להתעלם מן הקושי, לטשטשו או לבטלו, כי אם להעמידו בפרופורציה הנכונה, ועל ידי כך לעורר מוטיבציה חדשה והרגשת יכולת התמודדות.

העקרונות הדידקטיים

א. עריכת אבחון דידקטי

מן הרצוי להפנות תלמיד להוראה מתקנת רק אחרי אבחון פסיכולוגי, שנערך על ידי פסיכולוג מוסמך. ואכן, ברוב מסגרות העזר של החינוך המיוחד מהווה אבחון זה תנאי לקבלתו של תלמיד להוראה מתקנת. האינפורמציה המו-
"נית בדרך זו עשויה לעזור למורה בעריכת האבחון הדידקטי הדרוש.

המטרות של האיבחון הדידקטי הן :

1. איתור הקושי או הקשיים הספציפיים.
2. איתור הכושר או הכשרים הספציפיים.
3. תיכנון עבודה המותאם לתלמיד הנדון.
4. יצירת הקשר הטיפולי הראשון בין המורה לבין התלמיד.

בניגוד למבחן הפסיכולוגי, החייב להיערך תוך התייחסות נייטרלית ואובייקטיבית, רצוי שאירת המבחן הדידקטי תהיה מעודדת ומושכת, ושיהיה ב"חווית האיבחון" גורם המעורר את רצונו של התלמיד ללמוד בשיעורי ההוראה המתקנת. לעובדה זו נודעת חשיבות רבה. יש להסביר לתלמיד, כי מטרת האיבחון היא היכרות ויצירת הבנה הדדית, ולא בחינה למדידת הישגים לימודיים. יש לאמר לילד :

"דרך האיבחון נלמד מה אתה יודע, ומה אינך יודע עדיין"

"מה תוכל ללמוד בכוחות עצמך, ובמה הינך זקוק לסיוע"

מעשה האיבחון פועל מכוח עצמו כפעולה מתקנת ומכשיר את התלמיד בתחום ההתייחסות הדיפרנציאלית.

ישנם איבחונים שונים הן מבחינת הצורה והן מבחינת התוכן^(*), אך בכל איבחון יש להדגיש כמה אספקטים כלליים :

1. האיבחון חייב להיות קצר, אורכו לא יעלה על משך זמן של שיעור רגיל. איבחונים ארוכים יחולקו לשלבים. לעיתים יש צורך להסתפק באיבחון חלקי ולעבוד עם התלמיד על הקושי הראשון שהתגלה, כדי להעניק לו חוויית הצלחה, לפני שיהיה מסוגל לעמוד בשלבי איבחון נוספים.

(*) דוגמאות לאיבחונים ראה פרק ו'.

2. האיבחון הדידקטי יאפשר למורה להיווכח ביכולת הלמידה של התלמיד (ולא יבדוק רק את רמתו העכשווית על קשייה וכשריה). כלומר, האם מסוגל התלמיד להפיק תועלת מההנחיה שניתנה לו ולהצליח בביצוע והשלמת מטלה כלשהיא, על פי הנחיה זו.

3. האיבחון יהיה מלווה בהסתכלות אינטנסיבית. יש לשים לב, לא רק לאיכות הביצוע, אלא גם לתגובות הריגשיות של התלמיד על הערותיו של המורה בחלקים השונים של המבחן: תהייה, מבוכה או כל גילוי אחר של מתח ועצבנות. כמו כן, יש להיות ער ל"תחבולות" אפשריות של התלמיד בפותרו בעיה מסויימת, ליכולת הקומוניקציה שלו, למידת הסקרנות, החשק והרצון שהוא מגלה (24), (46) לבצע מטלה נתונה ולהוסיף דעת.

ב. התאמה אינדיבידואלית של תכנית הלימודים המתקנת

התאמת תכנית הלימודים תעשה על סמך תוצאות הבדיקות. תכנית העבודה תערוך באופן אינדיבידואלי לכל תלמיד ותלמיד, בהתאם לצרכיו הספציפיים. תכנית אינדיבידואלית איננה בהכרח זהה לשיעור פרטי-אישי. יש אפשרות ליצור קבוצות טיפול בהן משתתפים תלמידים הלומדים על פי תכניות שונות. יתכן שקבוצה אחת תכלול תלמידים המבצעים אותן מטלות, אך המטרות הן שונות לגבי כל אחד ואחד מהם, ומאידך, תתכן קבוצת תלמידים העובדים לקראת אותה מטרה באמצעים דידקטיים שונים. במקרים מסויימים אחרים אפשר שתלמיד מסויימים יקבל גם שיעור אינדיבידואלי וגם ישתייך לקבוצה טיפולית באופן חלקי או מלא - בהתאם לצרכיו.

בכל תכנית עבודה יש להדגיש אספקטים נוספים:

1. דירוג החומר - לא לפי דרישות המקצוע, אלא בהתאם לקשייו ולכשריו של התלמיד. תיתכן על כן התקדמות מהירה מאד בשלב אחד, לעומת התקדמות איטית ביותר בשלב אחר, צעד אחר צעד, ובליוי חזרות רבות. עי-רנותו של המורה והסתכלות ממוקדת בביצוע עבודתו של התלמיד תסייענה בוויסות ההתקדמות.

2. פירוק הקושי לקשיים משניים - לאחר שאיתרנו את הקושי הספציפי נוכל לעזור לתלמיד, רק אם נדע בדיוק נמרץ, אילו פעולות קשורות בביצועו. לדוגמא נביא את עניין קשירת קשר בשרוך הנעל : אין לתת לתלמיד לק-שור את כל הקשר בבת-אחת. עלינו לדעת תחילה איזו יד פועלת, אילו אצבעות מבצעות את השילובים השונים, איזה חלק של השרוך מושחל, אי-זה קצה ממנו יש למשוך וכו'. בהתאם ליכולתו של התלמיד נתרגל כל תת-פעולה בנפרד ורק לאחר מכן נוכל לשלבן זו בזו, קודם בחלקן ורק אחר כך במלואן.

3. יצירת מצבי הצלחה - נחוצה הערכה נכונה של יכולת התלמיד לפני שנטיל עליו ביצוע משימה חדשה, ותהיה זו קטנה ופשוטה ביותר. בטחוננו בי-כולת התלמיד היא הגורם המחזק את הביטחון העצמי שלו עצמו. לעיתים מספיקים מבט, חיוך או מילת עידוד, על מנת להניעו להתחיל בביצוע המטלה. בו בזמן שומה עלינו להקפיד על עירנותו ודריכותו. כי למרות התכנון המדוקדק יש לפעמים צורך בהתערבות מסייעת מצדנו, כדי למנוע כישלון וכדי להגביר את הרצון להתמודדות-התקדמות נוספת מצידו.

4. ורבליזציה (המללה) של ההצלחה - לא תצויין על ידי שבח כללי, אלא על ידי ניסוח מדויק של פעילות התלמיד. ניסוח זה יעזור לו להבין את אשר ביצע, יחזק את תחושת ההתקדמות הממשית, בלי להחליש את הכ-רתו בצורך להתקדמות נוספת. ורבליזציה זו לא נועדה להשוות את התל-מיד עם תלמידים טובים או חלשים ממנו, כי אם להשוות הישגיו בהווה ביחס למצבו הלימודי בעבר, כסימן להתקדמותו הצפויה בעתיד.

אינטראקציה מתמדת בין טיפול והוראה, בין פסיכולוגיה ודידקטיקה היא השיבולת, ה - hallmark, המאפיין והמייחד את ההוראה המתקנת משיטות תראפויטיות אחרות (כגון : פסיכואנליזה, תראפית משחק, דראמה יוצרת וכדומה).

חומר הלימודים הוא תובעני וסמכותי, ויש בו חוקים ומבנה דעת פנימי מש-לו. כאשר נדע להציג את חומר הלימודים בצורה כזאת, שהתלמיד ירצה

להתמודד עמו ברציפות ויצליח בו, יחול אולי מפנה לא רק בעמדתו לגבי הלי-
מודים אלא לגבי המציאות בה הוא נתון. כלומר : שילוב נכון בין העקרונות
הטיפוליים והדידקטיים יכול לתרום להרחבת התוצאות הלימודיות לתחום
התראפויטי - לבניית גישה חיובית.

חלק ראשון

קריאה מתקנת

ב. מהות הקריאה

הגדרות הקריאה מתפצלות בעיקרן לשני כיוונים : האחד המדגיש את ערכה הקומוניקטיבי של הקריאה (24) (26), והשני המדגיש את מבנה הדעת, את מהות הקריאה. בהתאם לתפיסות אלה מפורטים התהליכים הפסיכולוגיים הקשורים בה. לגבי השפה העברית נראית לנו כמתאימה ביותר, אם כי לאחר הרחבה מסויימת, הגדרתו של הלוי-עציון (6) : "קריאה היא תפיסת רעיון אובייקטיבי, המובע בעזרת סימנים גראפיים מוסכמים, שכל אחד מהם מסמל קול יסודי אחד בשפה המדוברת". מעניין לציון, שבהגדרות הקריאה של השפה האנגלית לא נזכר התהליך הפונטי, אולי בגין הפרובלמטיקה הקשורה לקריאת האנגלית (26).

א. תפיסת הרעיון

1. לפי כל ההגדרות אין להפריד בין קריאה "טכנית" לבין קריאה "משמעותית". דהיינו : היגוי נכון של סמלים, ללא הבנת הרעיון המובע באמצעותם, איננו יכול להיחשב כקריאה, אלא כפענוח סמלים בלבד.
"intelligere enim et non in ellegere neclegere est." (*)

(*) Baehrens, E. : Poetae Latini Minores III, Leipzig, 1881, p.214, (m).

למעשה יש רק בהבנת המשמעות משום אישור לקריאתנו הנכונה. מה שמקו-
בל לכנות בשם קריאה "טכנית" היא, למעשה, היכולת להגות באופן נכון
את הסמלים המחוברים בצורות שונות ורק מטעמי נוחות גרידא ממשיכים
להשתמש במונח "קריאה טכנית". (אמנם יש חוקרים (24), (46), (45)
הסבורים שבתחילת תהליך רכישת הקריאה, נהנה הילד הנאה מרובה מעצם
יכולת הפיענוח, אך אין זה סותר את עצם הגדרת הקריאה).

קרון (41) מוכיח במחקריו, שהקריאה מורכבת תמיד משני קומפוננטים :
(א) החומר - דהיינו : האותיות, תיבות המילים, סימני הפיסוק וכו';
(ב) התוכן - דהיינו : הקשר בין המילים והמשמעות. הוא מסיק, שבמי-
דה ונפחית ממשמעות התוכן לעומת הסימבולים הכתובים יירד טיב הקרי-
אה שלנו. לעומת זאת, כתיב לא נכון או שגיאות אחרות, אינם מפריעים
לנו בהבנת הכתוב. כמו כן, מסוגלים אנו לקרוא ולהבין קיצורי מילים
לא מקובלים בתוך טקסט, כאשר המשמעות הכללית של התוכן נהירה לנו.
גם קריאה ללא ניקוד בשפה העברית היא כעין קיצור. קריאה זו מתאפ-
שרת רק על בסיס של הבנת המשמעות.

הגדרת הקריאה כקריאה משמעותית בלבד מחייבת הסקת מסקנות חשובות
בהוראה מתקנת :

- (א) יש ללמד חומר משמעותי ומעניין.
- (ב) יש להגיע למתאם חיובי בין רמתו הכללית של הילד לבין רמתו בהב-
נת הנקרא.
- (ג) יש צורך לעיתים להרחיב או לבסס את האוצר הלשוני של התלמיד כדי
שיגיע לקריאה משמעותית.
- (ד) כדי לא להכשיל את הילד, יש להסביר לו, לפני איבחון בקריאת
צירופים או הברות חסרי משמעות, שאלה "חלקי" מילים בלבד (או
קריאה "סינית" וכדומה).

2. בונד וטינקר (26) סבורים, שהסימבולים הכתובים מעלים בזיכרון משמ-
עויות המתבססות על התנסותו האישית של הקורא. (*) אך רובו של החומר
שאנו קוראים לא נכתב על ידינו, אלא על ידי מישהו אחר. יתכן שהטקסט
הוא סובייקטיבי מבחינת הכותב או מבחינת המחבר, אך לגבי הקורא הוא
חומר אובייקטיבי. אנו חייבים לקרוא את המילים בצורה נכונה, כמו
שהן כתובות, גם כאשר הרעיון המובע בהן נוגד את דעתנו.


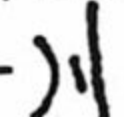
אמנם בשלב קריאה יותר גבוה אנו מדברים על קריאה ביקורתית, אך הת-
נאי לקריאה מסוג זה הוא התמודדות עם הרעיון האובייקטיבי המקורי.
דבר זה קשה במיוחד לילדים אגוצנטריים, העלולים להיות מושפעים בק-
ריאה ממחשבותיהם או מרגשותיהם, למרות שהם מסוגלים לפענח את הסימ-
בולים בצורה נכונה. לדוגמא : הם עשויים לקרוא : "הצבע האדום הוא
היפה ביותר", גם כאשר המשפט מתייחס לצבע ירוק. הגישה לבעיה זו
הן שונות. יש הגורסים הקפדה עקבית על התייחסות אובייקטיבית מלכת-
חילה (11) ויש המנסים להגיע בהדרגה מההתייחסות האגוצנטרית להתיי-
חסות האובייקטיבית הדרושה. (**)

ב. סימנים גראפיים אסוציאטיביים (***)

אנו מכירים סימנים גראפיים מסוגים שונים :




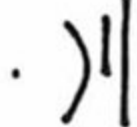

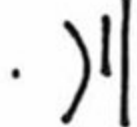
1. סימן המסמל רעיון שלם, כגון : תמרורי התנועה. הסימן
מסמל את הרעיון : "זהירות, ילדים בדרך"

2. סימן המסמל מילה אחת בלבד, כמו סימני הקריאה בשפה הסינית, לדוג-
מא :  - הר;  - נחל.

(*) להלן ידובר על משמעותה של הנחה זו לגבי הסיפור השבועי.

(**) ראה הפרק : גישות מתקנות.

(***) על ההבדל בין "סימן" לבין "סמל" ראה אצל הרמתי שלמה.

המשותף לשני סוגים אלה הוא, שיש קשר אסוציאטיבי - מוחשי כלשהו בין צורתם הגראפית של הסימנים לבין הרעיון או המילה שהם מביעים. על סימני הכתב הסיני עבר במשך התקופות תהליך של פישוט, שהוא מחויב המציאות, ויתכן שהקשר האסוציאטיבי טושטש במידה זו או אחרת. יתכן גם שבמשמעות הקומוניקטיבית חל שינוי כלשהו, אך מלכתחילה הומצאו הסמלים האסוציאטיביים, כדי להקל על זכירת הקשר בין הגיית המילה המשמעותית לבין סימנה הויזואלי הכתוב:  הפך ל - .  הפך ל - .

כתב זה איננו חסכוני, שכן במידה והתרבות מתפתחת ואוצר המילים מתרחב, יש צורך להמציא סימנים חדשים. ואמנם הכתב הסיני מכיל אלפי סימנים-מילים (אידיוגרמים). בוגר אוניברסיטה חייב לדעת לפחות 6000 סימנים (1). דבר זה מהווה עומס כבד על הזיכרון ומחייב אחידות במחשבה הקומוניקטיבית והאסוציאטיבית.

ג. סימנים גראפיים מופשטים

להלן נתייחס לסימנים גראפיים מופשטים של הקריאה:

1. סימן המסמל קולות שונים, כמו למשל ב - abc האנגלי. לדוגמא: הסימן הגראפי לעיצור g מסמל קולות שונים בהתאם להרכב המילה, כגון: gun, George, laugh או הסימן לתנועה u מסמל קולות שונים בהתאם להרכב המילה, כמו: huge, sun, pour, labour. יש ילדים המתקשים מאד לתפוס ולזכור את הקולות השונים המובעים על ידי אותו סימן עצמו. אחד מאמצעי העזר שהומצא ופותח, כדי להקל על ילדים אלה את לימוד הקריאה הוא ה - abc הפונטי של פיטמן (57) - The Initial Teaching Alphabet. זהו abc מורחב המכיל 44 סימנים, בהתאם למספר קולות היסוד בשפה האנגלית, אשר בחלקם הם דומים מאד זה לזה. אף על פי כן נעזרים בשיטה זו בלימוד הקריאה. המחקרים הוכיחו, שבדרך כלל אין קשיי-מעבר מיוחדים לקריאה ב - abc הרגיל.
2. סימן המסמל קול יסודי אחד בשפה המדוברת; כבשפתנו העברית, שהיא שפה עיצורית-פונטית. דהיינו: למעשה קוראים וכותבים ללא תנועות וכל

סימן גראפי מסמל רק קול יסודי אחד ב- א-ב.

המשותף לסימני השפה האנגלית והעברית הוא העדר כל קשר אסוציאטיבי או לוגי בין הסימן הגראפי הנראה (הויזואלי) לבין הקול ההגוי (הפונטי). הסימן מנותק מכל רמז מוחשי או ציורי : הוא סימן מופשט. הקשר בין סימן מופשט זה לבין הקול הוא קשר של הסכמה. מי שאינו מוכן לקבל סימנים מוסכמים אלה, כמוהו כמוותר על יכולת הקריאה, או על הקריאה כאמצעי קומוניקטיבי.

3. העיצורים ב- א-ב העברי, המכיל 22 עיצורי-יסוד, מסמל כל עיצור קול יסודי-יחודי, אלא שקיימים אף בו יוצאים מן הכלל :

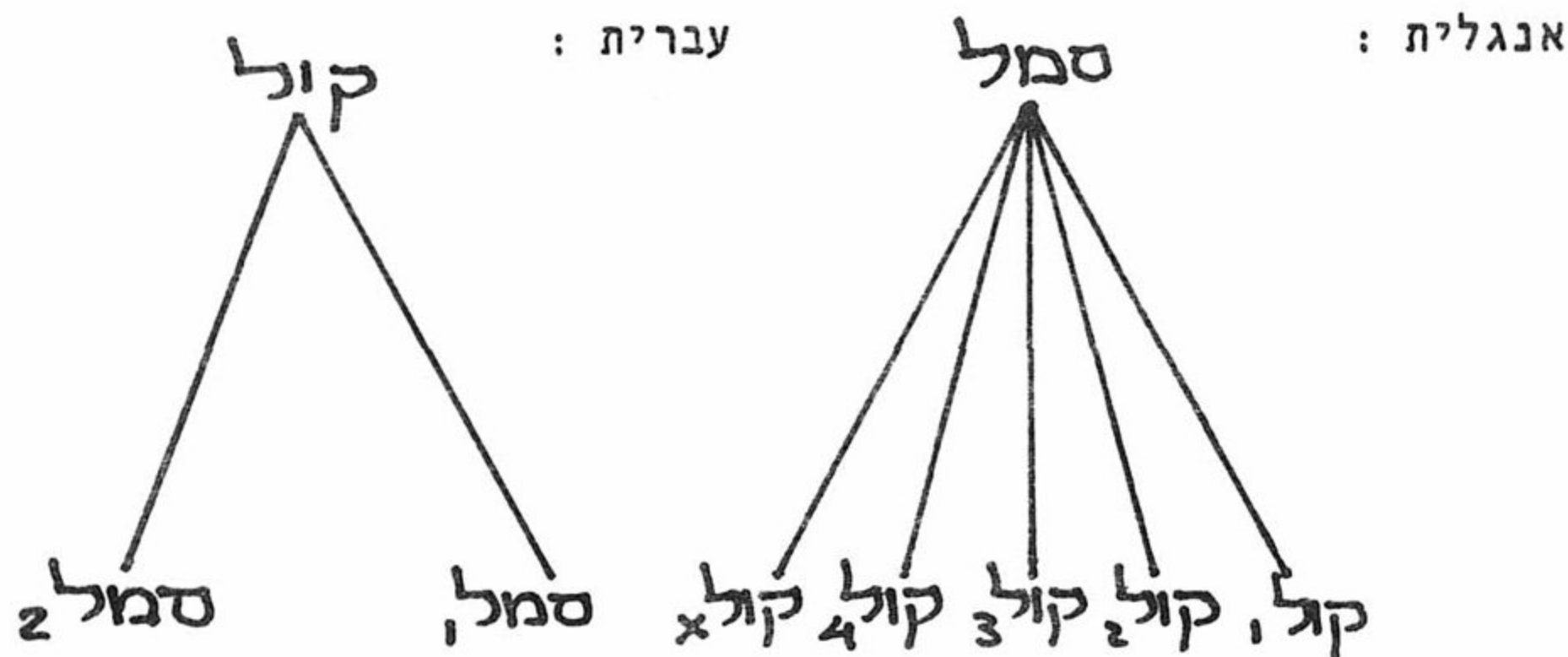
(א) 5 העיצורים הסופיים ך ם ן ף ץ מסמלים קול זהה לעיצורי היסוד. כ מ נ פ צ .

(ב) כמה מן הסימנים השונים נהגים בצורה דומה או אפילו זהה, כגון : א-ע, ו-ב (לא דגושה), ח-כ (לא דגושה), ט-ת, ק-כ (דגושה), ס-ש (שמאלית). (*)

על סמך ההיגוי המקורי של יהודי תימן, המבחינים בין א-ע ובין ח-כ, אפשר אולי להניח, ששפתנו היתה פעם פונטית טהורה : כל סימן מן גראפי סימל קול שונה, ייחודי.

את ההבדל בין ה- abc האנגלי לבין ה- א-ב העברי, מבחינת הקשר בין הסמל והקול, אפשר להמחיש בצורה גראפית (כפי שנראה בעמוד הבא) :

(*) על בעית האות הדגושה ראה הפרק : קשיי קריאה.



זהות הקול של כמה מהסימנים ב-א-ב העברי גורמת בדרך כלל יותר בע-
יות בכתיב מאשר קשיי קריאה.

4. התנועות : כאמור, הכתב העברי הוא כתב עיצורי, והטקסטים במקורותינו העתיקים אינם מנוקדים. אופן ה"הנעה" של העיצורים בטקסט נלמד כנראה בימים ההם רק מבחינה פונטית, כמסורת בעל פה מדור לדור : "תורת משה מסיני". הניקוד, דהיינו : הסימון הגראפי של התנועות, לא הוזכר בתל-מוד. לפי הידיעות אשר בידינו אפשר להניח, ששיטות ניקוד שונות התהוו בין המאה ה-6 לספיה"נ לבין המחצית הראשונה של המאה ה-7 לספיה"נ. כנראה סומנו רק אותן מילים שאפשר להגותן באופנים שונים.

ניתן לשער, כי בין היוזמים והמבצעים הראשונים להנהגת סימנים גרא-פיים כמסמלי הגייה היו מלמדי תינוקות (14), אשר חיפשו דרך ללמד הטעמה נכונה של המילה והנעה נכונה של העיצורים.

הניקוד הנהוג היום נקרא הניקוד הטברני (*). מבחינים בין 14 סימני ניקוד. החלוקה מבחינה דקדוקית היא :

(א) התנועות הגדולות : קמץ (ֿ), צירה (ֿ), חיריק מלא (ֿ). י חו-
לם מלא (וּ), שורוק (א).

(ב) התנועות הקטנות : פתח (ֿ), סגול (ֿ), חיריק חסר (ֿ), חולם
חסר (ֿ), קובוץ (ֿ).

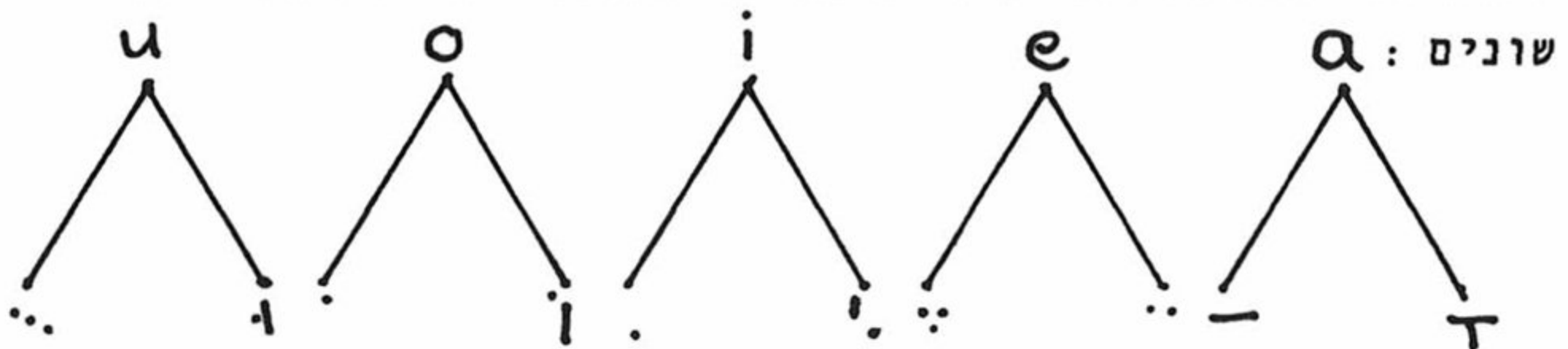
(*) היו שיטות ניקוד אחרות : הניקוד הבבלי, הניקוד הארץ-ישראלי ועוד.

(ג) תנועות חטופות (חצאי תנועות) : שוא (ִ), חטף פתח (֊), חטף קמץ (ֿ), חטף סגול (ֹ).

למעשה, ההבדל הפונטי בין התנועות הגדולות והקטנות הוא מזערי, עד שמלמדים אותו כמעט בכל השיטות, זוגות זוגות.

פתח - קמץ	צירה - סגול	חיריק מלא וחסר	חולם מלא וחסר
ֿ	ֹ	ִ	֊
שורוק קובוץ			
ֶ			

הדוגמאות שלפנינו מצביעות על הגייה משותפת לשני סימנים גראפיים



השוא עומד בנפרד כחצי תנועה והשימוש בחטפים מועט ביותר.

הסימנים הגראפיים של התנועות מורכבים מקווים ומנקודות הנבדלים על ידי מספרם, על ידי ארגונם ועל ידי מיקומם : מתחת, מעל ובין העיצורים. קשיי קריאה רבים נגרמים על ידי סימני הניקוד (*), אך יש לזכור שסימני הניקוד לא הומצאו כדי להקשות על הקורא, אלא כדי להקל עליו ולקדם את לימוד הקריאה.

5. הצירופים : מעיצורי האלף-בית העברי (כולל עיצורים דגושים ורפים) ותנועותיו (להוציא את החטפים וכמה צירופים יוצאים מן הכלל כגון הפתח הגנובה), אפשר להרכיב 286 הגיי צירופים, לאמור ; עיצור + תנועה. כמו כן יש לקחת בחשבון 26 הגיי עיצורים שתוקים, כלומר,

(*) ראה להלן הפרק : קשיי קריאה.

יש לנו בסך הכל 312 הגויות יסוד הנקראות גם בשפת ההוראה המתקנת "אבני יסוד הקריאה". (או לוח צירופים). יש להבחין בין הברות לבין צירופים. הברה יכולה להיות פתוחה ואז היא שוות ערך לצירוף, לדוג-מא : פּ הוא צירוף או הברה פתוחה. הברה סגורה היא עיצור + תנועה + עיצור. לדוגמה : פּ י ס וכבר איננה מבחינת צירוף גרידא.

בניגוד לשפות רבות אחרות תבוא הגיית התנועה בצירוף תמיד אחרי העי-צור (מלבד בפתח גנובה), דהיינו : התנועה היא המניעה את העיצור, כגון : \underline{p} , \underline{q} , \underline{g} , וכו'. באנגלית התנועה יכולה להיות דו-כיוו-נית כגון : $ba, bi, be, bo, bu - ab, ib, eb, ob, ub$.

ריבוי הצירופים מעמיד לפנינו שתי בעיות : בעיה ראשונה - בטקסט מנוקד : כיצד יזכור ילד 312 צירופים הנבדלים זה מזה בהבדלים דקים בלבד - בלי להתבלבל. בעיה שניה - בטקסט בלתי מנוקד : כיצד נדע באיזה הגיית צירוף לבחור, כאשר כל אות יכולה להיות מונעת ב - 11 צורות שונות לפחות ?

לבעיה הראשונה: חוקרים שונים מתייחסים לפיתרונה באופן שונה :

(א) בכל השיטות, להוציא את שיטת החדר ("המסורה" של חשין) מלמדים יחד את התנועות הזרות מבחינת ההגייה על מנת להקל על הזיכרון.

(כגון : $\text{ד}, \text{ז}, \text{ח}, \text{ט}, \text{י}, \text{כ}, \text{ל}, \text{מ}, \text{נ}, \text{ס}, \text{ע}, \text{פ}, \text{צ}, \text{ק}, \text{ג}, \text{ח}, \text{ט}, \text{י}, \text{כ}, \text{ל}, \text{מ}, \text{נ}, \text{ס}, \text{ע}, \text{פ}, \text{צ}, \text{ק}$)

(ב) פייטלסון סבורה, שיש ללמד בקפדנות ובאופן מובנה כל צירוף וצי-רוף בצורה איטית ומדורגת, וכך ילמדו אפילו ילדים טעוני טיפוח את כל הצירופים במדויק.

(ג) לבנון מנסה להוביל - להדריך את הילד לקראת יכולת אנלוגית, לאמור :

$$\begin{aligned} \text{כאשר } \underline{a} &= \underline{t} + \underline{a}, \quad \underline{\frac{a}{t}} = \underline{t} + \underline{b} \\ \text{כאשר } \underline{a} &= \underline{.} + \underline{a}, \quad \underline{\frac{a}{.}} = \underline{.} + \underline{b} \end{aligned} \quad \text{וכו'}$$

יש ללמד רק את העיצורים, את התנועות ומספר צירופים לדוגמא, והיתר ילמד באופן אנלוגי.

(ד) גיליס (3) והרמתי (8) מציעים ללמד בשלב ראשון רק אחת מתוך כל זוג תנועות (לא קמץ ופתח אלא רק קמץ, לא צירה וסגול, אלא רק צירה, וכו'). ז"א : הם מצמצמים את לוח הצירופים כדי מחציתו בשלב הקניית הקריאה.

לבעיית הקריאה בחומר בלתי מנוקד :

(א) כאשר העיצור מופיע לא בתוך מילה אלא כאות בלבד, אין אפשרות לקרוא אותה אלא בשמה או בהגייתה הלא מונעת, לדוגמא : ר = ריש או ר.

(ב) טקסט בלתי מנוקד מבוסס על הבנה קודמת של המשמעות, לאמור : על התנסותו הלשונית של הקורא ועל שליטתו בדקדוק, בתחביר וכו'. כל מי שיודע עברית יקרא את המשפט : הפרה נותנת חלב כ : הפרה נותנת חלב ולא : הפרה נותנת חלב, או : הפרה נותנת חלב, וכו', למרות שישנה אפשרות תיאורטית כזאת.

(ג) לקורא החסר ידע לשוני מינימלי מגישים טקסט מנוקד, או מנוקד בחלקו, או מקדימים תרגול לשוני או שיחת הקדמה לפני הקריאה. יש לציין, שלעיתים נופלות טעויות במילים יחידות ללא הקשר, כגון : שמש אפשר לקרוא כ - "שמש" או כ"שמש", כאשר המילה אי-נה משולבת במשפט משמעותי.

(ד) שיטת הכתיב המלא כ"עזר קריאה" מקילה במידה רבה על פענוח הכתוב והבנתו. בכל שפה ושפה יש עזרי קריאה, כגון סימני כתב (ae - ä בגרמנית, ee = ê בצרפתית, וכדומה), סימני פיסוק, אותיות גדולות מיוחדות לתחילת שם עצם או שמות פרטיים ועוד. הוכח, שגם ריבוי מקסימאלי של עזרי קריאה אינו יכול לפתור את כל הבעיות בהבנת המשמעות המדויקת בטקסטים בלתי מובנים - אלא רמת הקורא ונסיונותיו בתחום החומר הנקרא - הם הקובעים את רמת הבנת הנקרא.

תהליכים בקריאה

חוקרים שונים (21), (29) מתייחסים בדרך כלל לשלושה תהליכי יסוד בקריאה : החזותי - ראיית הסמל הגראפי השמיעתי - תרגום הסמל הגראפי לקול (או להגיה) ההבנתי - הבנת המשמעות של הכתוב

להלן מוצעת חלוקה מתודית אחרת : (1) התהליכים התפיסתיים; (2) התהליכים ההכרתיים.

א. התהליכים התפיסתיים

התהליכים התפיסתיים מתרחשים על-ידי גירוי החושים. ברוב הסיטואציות של הקריאה מופעלים חושי הראיה והשמיעה. מתוך עבודה עם עיוורים ועם חרשים שהגיעו לכלל קריאה, נוכל ללמוד, שאפשר למצוא "פיצוי" להעדר יכולת הר-איה או השמיעה באמצעות חוש המישוש (הטקטואלי) (*) ו/או באמצעות החוש הקינסטטי (תנועתי). (*) חושים אלה נותנים בידינו אמצעי עזר חשובים להקניית הקריאה לתלמיד המתקשה, שגם אם חושיו שלמים ומפותחים, אין הוא מסוגל תמיד לארגן את הגירויים הויזואליים או הפונטיים הנקלטים, ו/או למזג ביניהם. תפיסה מישושית או קינסטטית עשויה לתמוך בתפיסה הויזואלית או הפונטית, או בהפנמת הקשר ביניהן.

הלוי עציון (6) סבור, שגם התהליך השמיעתי הוא תהליך עזר בלבד המופעל אצל הלומד קריאה, אך הקורא המאומן אינו זקוק לתהליך זה. בניסוי של קריאת סימבולים שרירותיים שנערך בעשרות סטודנטים ומורים הגענו לידי מסקנה, שתמיד משולבים שני התהליכים התפיסתיים המוזכרים אצל הקורא הרגיל, אם כי במידה שונה ובאופן שונה אצל אנשים שונים, ואולי גם בסיטואציות קריאה שונות. תרגיל כזה הוא כעין צילום של הילוך איטי המגלה את הקסם שביכולת האנושית ובמורכבות פעילותינו.

נראה, שהתהליכים התפיסתיים אצל הקורא המאומן הם מאד מקוצרים, ואולי

(*) על חוש המישוש והחוש הקינסטטי ראה בפרק : גישות מתקנות.

אפשר לדבר על תפיסה מופשטת של התהליכים. נראה שכל התהליכים מתרחשים בו-זמנית, אך ביכולתו של הקורא המאומן להאיט את אחד התהליכים באופן רצוני, כדי להתמודד עם סיטואציה קריאתית קשה או בלתי רגילה.

1. התהליך הפונטי

דורל (29) חושב שתהליך זה הוא הראשון בהתרחשות הקריאה. התהליך הפונטי בא לידי ביטוי מוחשי ביותר בקריאה הקולית, בה אנו שומעים את התרגום הקולי המוחשי של הסמל הגראפי. הקריאה הקולית היא הביקורת היעילה ביותר ליכולת תרגום זו, ועל כן מרבים להשתמש בה בשלבים ההתחלתיים של הקריאה. אלא שהקריאה הקולית איננה הקריאה היעילה ביותר, שהרי היא חייבת להיות מובנת לזולת מבחינה קולית. על כן, הצורך להגות בצורה שלמה, מדויקת ומוחשית כל קול, מאיט את קצב תנועת העיניים^(*) ובעקבותיה את התפיסה החזותית, ומקשה על הבנת הנקרא.

לעומת זאת בקריאה שתוקה מתורגמים המאפיינים של הסמלים הגראפיים סימולטנית למאפיינים קוליים (ולא לקול השלם). קיצור דרך זה מגביר, כנראה, את הבנת הנקרא (51).

התהליך הפונטי מבוסס על יכולת שמיעה מהירה ומדויקת. אם יכולת זו לקויה, ישנן דרכים כדי לפתחה. אז נדרשת מן התלמיד יכולת ריכוז ומיקוד הקשב, כי ברגע שהגה קול, או שמע אות - הם בעצם "נעלמים" - כלומר, הזיכרון השמיעתי המיידי, ללא רמזי עזר מוחשיים, ממלא כאן תפקיד מכריע.

תירגול במיומנויות פונטיות מעורר ומגביר את התהליך הפונטי. המיומנויות הפונטיות האפשריות הן : זכירת קול, זכירת קולות רציפים,

(*) ראה הפרק : התהליך הויזואלי.

זכירת קולות התחלתיים או סופיים, הבחנת קול מסויים בתוך מילה (אנ-ליזה פונטית); היכולת להבחין בשורש המילה; הרכבת מילה מקולות יחידים, רציפים או לא רציפים (סינטזה פונטית); היכולת להבחין בחרו-זים; ההבחנה בין קולות דומים (לדוגמא : ד - ט); הבחנה בין מילים דומות (לדוגמא : גבינה - גלידה).

2. התהליך הויזואלי

תנועות עיניים אשר צולמו בשעת הקרנת מילים בעזרת טכיסטוסקופ, הראו שתנועת העיניים לאורך השורה איננה רציפה ואיננה אחידה בקצ-בה. העין נעה מימין לשמאל (בעברית), לאורך השורה ב"ניתורים" ובת-נוחות לסירוגין. הקריאה-ראיה מתרחשת בזמן מנוחת העין, רק אז היא מסוגלת לקלוט את הגירויים הויזואליים של הסימנים. במידה והעין מסוגלת לתפוס בבת-אחת יותר סמלים, דהיינו : במידה וטווח הראיה הוא רחב יותר - הקריאה היא מהירה יותר. אחרי שהעין הגיעה לסוף השורה עליה לנוע במהירות בחזרה משמאל לימין ולנעוץ את המבט בדיוק בשורה החדשה.

לתלמיד המתקשה, לא תמיד ברור שיש להתחיל בכל פעם מתחילת השורה, או לעיתים, אין הוא מצליח להגיע בשלום לשורה הנכונה. יש להבהיר לו ששורה מתחילה תמיד מצד ימין (בעברית) ושאין קוראים פעם מימין ופעם משמאל. לתלמיד המתקשה במעבר המהיר מסוף שורה להתחילת שורה חדשה יש לעזור על ידי תרגול מתאים, המצוי ברוב חוברות המוכנות, אחרת ישבר רצף המשמעות בגלל הפסקת הקריאה.

כאשר אין אנו בטוחים אם אמנם הבינונו כראוי את תוכן המשפט, או תרגמנו נכון את הסמל לקולו המיועד, חוזרת העין חזרה אל אותו סמל (או אותם סמלים), כדי לתקן או להשלים את החסר, או כדי לוודא שאמ-נם לא טעינו. "רגרסיות" אלו מאיטות את קצב הקריאה, וכתוצאה מכך יורדת רמת ההבנה. על כן יש לשקול היטב, האם לגרום לרגרסיה מכוונ-נת אצל התלמיד ששגה, דהיינו : האם כדאי לבקש שיחזור לתחילת המשפט

או להתחלת השורה. שמא עדיף שהמורה יתקן את הטעות במהירות ויעודד את התלמיד להמשיך בקריאה, בלי לקטוע את השטף.

בעיה נוספת שיש לתת עליה את הדעת היא בעיית אורך השורות; שורות קצרות מידי עשויות להרגיל את העין לטווח ראייה מצומצם בלבד, ולהקשות עליה לתפוס גירויים חזותיים מרובים, בעת ובעונה, ועל ידי זה לגרום להאטת קצב הקריאה.

עם התקדמות הקריאה חלה כעין הפשטה, מתפיסת האות השלימה אל מאפייני-ני האות, מתפיסת מילה שלימה אל מאפייני המילה ומתפיסה ראייתית של קטע או של משפט שלם לתפיסת מילות מפתח.

התהליך הויזואלי מבוסס על יכולת ראייה מהירה ומדוייקת. הסמל הויזואלי לא נמחק, לא "נגוז" כמו הקול, ראיית הסמלים וההתמקדות בהם מסייעות ליכולת הריכוז. רוב התרגילים הניתנים לפיתוח ולחיזוק התהליך הויזואלי מתאימים לעבודה עצמית, כי יש לתלמיד אפשרות לחזור ולעיין בהם. יתכן גם, שיש לשקול מחדש את מידת התרגול בכרטיסי "הברקה", בו נשללת מהתלמיד אפשרות העיון מחדש, להבדיל מרוב סיטואציות הקריאה, אשר בהן נשאר החומר כל הזמן לנגד עינינו. עיון מחדש אינו בהכרח רגרסיה אלא המשכיות בתנועת העיניים במקום הפסקתה הפתאומית.

מיומנויות ויזואליות בהן כדאי לתרגל הן : הבחנה בין דמות ורקע, הבחנה בין השונה, הדומה והזהה, לדוגמא : פ - ל שונה, ב - ב דומה, ש - ש זהה, הבחנה בין מילים דומות (שקר - קשר), הבחנה באות מסויימת במילה, בתחילה, באמצע או בסוף (אנליזה ויזואלית), הרכבת מילה מאותיות יחידות (סינטזה ויזואלית), יכולת להבחין במבנה המילה, יכולת להבחין בשורש המילה, יכולת לראות מילה כשלימות גלובלית, יכולת התמצאות בכיווני הדף.

האנליזה והסינטזה החזותיות הן מיומנויות חשובות בקריאת מילים חד-שות. פרוסטיג (59) מניחה, ששליטה מעולה בכל המיומנויות הויזואליות מבטיחה את רכישת הקריאה ללא קשיים. לא כל החוקרים תמימי דעים אתה (59) בדבר חשיבותו המכרעת של תהליך זה. נמצא אמנם מתאם גבוה בין קשיי קריאה לחלק ממיומנויות הויזואליות כגון קביעות יחסים במרחב ותפיסת רצף ויזואלי - זכירתי, אך הבחנה ויזואלית מדוייקת נמצאה חשובה רק לגבי שלבי קריאה ראשוניים. יתכן ויש להעמיק את המחקר בכיוון הקשר - או הקונפליקט האפשרי בין התהליך הויזואלי לתהליך הקינסטטי ולתהליכי תפיסה אחרים הקשורים לדימוי הויזואלי.

ב. התהליכים ההכרתיים

1. תהליך ההבנה

הזכרנו את טווח הראיה הרחב המאיץ את מהירות הקריאה ומעלה על ידי כך את רמת ההבנה. הדברים טעונים הבהרה ודיון : לא טווח הראיה הרחב יותר, כשלעצמו, הוא המעלה את יכולת ההבנה, אלא טווח הראיה הדי-פרנציאלי, המעיד על היכולת לתפוס ולארגן יחד יחידות משמעותיות. דבר זה חשוב במיוחד בשלב ההתחלתי, כאשר הילד אינו מסוגל עדיין לשים לב לסימני פיסוק. נביא לדוגמא משפט מספר ילדים : (*)

"גדל נחומי וגדל גם חומי, נעשו ידידים טובים וחברים טובים".

חלוקה ליחידות משמעותיות :

" גדל נחומי / וגדל גם חומי / נעשו ידידים טובים / וחברים טובים" אך כאשר הילד יארגן יחידות רחבות יותר, בעלות שלוש מילים בכל יחידה, אין למשפט כל מובן :

"גדל נחומי וגדל / גם חומי נעשו / ידידים טובים וחברים / טובים"

(*) ל. קיפניס, חבר נאמן, עמ' 2.

מכאן, שכדי להבין את הרעיון צריך לקרוא ביחידות משמעותיות; ושמא יש לנסח משפט זה בדרך הפוכה : כדי לקרוא ביחידות משמעותיות צריך להבין את הרעיון. שילוב זה של תהליך תפיסתי והכרתי ניכר גם בבוא-נו "להתקיף" (*) מילה חדשה בעזרת ההקשר, דהיינו : לפענח מובנה של מילה בלתי ידועה מכוח הבנת תוכנו הכללי של המשפט.

כאשר מדברים על תהליכים הכרתיים בקריאה - הכוונה היא בדרך כלל לדרגות קריאה יותר גבוהות (7), (26), כגון : קריאה מעוררת תגובה, קריאה ביקורתית, יכולת ביישום הנקרא, וכו'. הבסיס לכל מיומנויות החשיבה (בקריאה) הוא ההבנה המילולית "פשוטה כמשמעה".

כדי לנתק לגמרי את הקורא הצעיר ממחשבתו שלו וכדי לאמן אותו בהבנת רעיון אובייקטיבי - רעיון של הזולת, אפשר לחבר משפטי הפתעה משעשע-עים כגון :

האיכר זורע שוקולד, כן - לא (שיטת תיאודור)

לאוטו יש גלגלים מרובעים, כן - לא

וכדומה.

אפשר להשתמש בקריאת בדיחות וסיפורים דמיוניים, אשר בהם אי אפשר לחזות מראש את ההתרחשויות - והקורא נאלץ להישאר נאמן לכתוב. המתח המשעשע והציפיה לקראת עלילה דמיונית יעזרו לתלמיד להתגבר על הציפיה הסובייקטיבית ולהתייחס באופן אובייקטיבי לטקסט מתוך עניין בכ-תוב.

המיומנויות החשובות ביותר בתהליך ההבנה של הקריאה הן : יכולת אר-גון, יכולת התייחסות אובייקטיבית, הבנה מילולית, יכולת להגיב על רעיון מסויים, יכולת לבקר רעיון מסויים, יכולת לשלב את הרעיון בקטגוריה נכונה, יכולת יישום הנקרא.

(*) Word Attacking Skills.

לדוגמא, נשתמש במשפט הנזכר - האיכר זורע שוקולד, כן - לא.

יכולת ארגון : האיכר זורע / שוקולד / כן? / לא

התייחסות אובייקטיבית : התלמיד קורא נכון למרות שנטה לקרוא :
זורע-חיטה.

הבנה מילולית : ידע להשיב נכון על השאלות : מי זורע? מה זורע
האיכר ?

יכולת להגיב : התלמיד צוחק.

יכולת לבקר : תגובת התלמיד : "זו שטות".

יכולת סיווג : תגובת התלמיד : "אפשר לכתוב משפט זה בספר בדיחות".

יכולת יישום : התלמיד צוחק ואומר : "המורה, קני לי חוברת חשבון
בלי תרגילים".

לתהליך ההבנה שייך תפקיד חשוב נוסף : ויסות המהירות וקביעת אופני
הקריאה. לדוגמא : חומר סיפורי או עיתון קוראים מהר ובקריאה שתוקה.
מאמר מדעי קוראים לאט ואולי אף בו בקריאה שתוקה. שירה קוראים לאט
ובקול. בדיחה קוראים מהר ובקול, וכדומה.

מובן שאופני הקריאה ומהירותה נקבעים גם על ידי הסיטואציה הקריא-
תית, כגון : האם קוראים בשיעור, בשעת בחינה או בזמן המנוחה, אך
העיקרון החשוב הוא, שהפעולה הדיפרנציאלית, היעילה והנכונה של
התהליכים התפיסתיים בקריאת טקסטים מסוגים שונים תכוון על ידי תה-
ליך ההבנה.

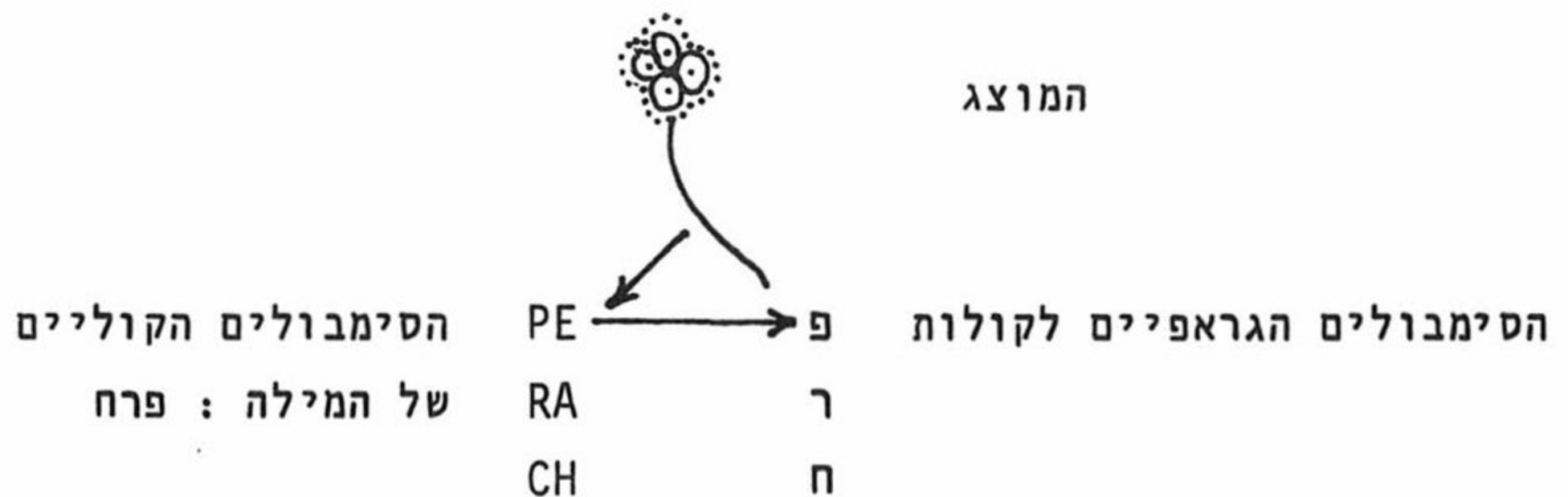
2. תהליך הסימבוליזציה

כל המיומנויות שתוארו עד כה מופעלות בו-זמנית עם הקריאה או מיד
לאחריה. הן מתוארות בספרות המקצועית העוסקת בחקירת בעיות הקריאה
ודנה בדרכי פיתרון.

מיומנויות חשיבה, תהיה חשיבותן אשר תהיה, נובעות כולן מן התוכן הנתון. זוהי חשיבה חד-כיוונית.

תהליך הכרתי נוסף הוא : היכולת לסימבוליזציה. המילה היא סימבול קולי שרירותי העומד במקום המוצג, והאותיות הן סימבולים העומדים במקום הקולות, המצטרפים יחד למילה. יש כאן שני תהליכי הפשטה, או סימבוליזציה, זה על גבי זה.

בדוגמא גראפית :



אין כל קשר הגיוני בין המוצג - לבין המילה - ולבין סימניה.

להפעלת תהליך הסימבוליזציה דרושות ארבע מיומנויות :

(א) יכולת מחשבה מטרימה היוצאת מן "האין". כהסברו של רון (22) : "מחשבה מטרימה מתחילה במה שאני רוצה שיהיה ... לכן אין אני שואל רק : מה נמצא המתאים לרצוני ? אלא : מה נמצא שאוכל להת-אימו לרצוני ? כאן המחשבה היא דינאמית מן ההתחלה. היא שואלת לא רק על היש, כי אם על הרצוי", או על האפשרי.

(ב) היכולת להטיל תכונה על עצם מוגדר, היינו : לא רק לגלות את התכונות השכיחות שבו, אלא אף להפכו למכשיר בעל תכונות חדשות. לדוגמא : תכונת הסרגל היא לעזור במתיחת קוים ישרים, אך אפשר להניחו על קוביה ועל ידי איזון ושיווי משקל לעשותו למאזניים לשקילת כמויות קטנות.

(ג) היכולת להטיל תכונות על סמל שרירותי, לא מוגדר. כלומר, התייחסות מופשטת לחלוטין לקשר גומלין בין סמל מופשט לבין תכונה מופשטת - דוגמת הקשר בין האות הגראפית לבין אופן הגייתה.

(ד) היכולת להגיע לידי הסכמה הדדית על סמל חדש ועל סוג התכונה שהוא צריך לייצג. הסכמה הדדית זו חייבת לפעול בשני כיוונים: (1) יכולת להחליט על קשר בין הסמל לתכונה; (2) היכולת להסכים ולקבל את החלטת הזולת על קשר בין סמל כלשהו לבין תכונה כלשהי.

ביכולת זו באים לידי ביטוי אספקטים אינטלקטואליים וקומוניקטיביים בדרגה גבוהה. לעיתים תשמש פיתוח יכולת זו נקודת מוצא בהוראה מתקנת לתלמיד המתקשה בקריאה למרות רמתו השכלית המפותחת.

3. התהליך הזכירתי

מק-קי (43) מבחין בין הכרת מילה חדשה לבין זיהוי מילה ידועה. לשם פיענוח מילה חדשה יש להשתמש במגוון איסטרטגיות באמצעות תהליכים תפיסתיים והכרתיים. לשם זיהוי מילה ידועה מספיק להשתמש ברמז אשר מאפיין את המילה, כדי להעלותה מן הזכרון. מכאן שתהליך ההיזכרות מהיר לאין שיעור יותר מאשר הפעלת מגוון התהליכים לשם "התקפת" מילה חדשה.

ואמנם, כמעט בכל הוראת קריאה משולב תירגול באוצר מילות הברקה בסיסיות (basic sight vocabulary), שהילד יכול לזכור ולפענח ברמז, במבט קצר ביותר בלי להשתמש באנליזה ובסינטזה, ועל ידי זה להגביר את קצב הקריאה.

קרן (41) מדבר על אלפי "תמונות מילים" הנחרתות בזיכרון החזותי. בראותנו מילה ידועה יש היזכרות מיידיית. לילד המתקשה בקריאה (ובכתיבה) חסרה היכולת לאכסן תמונות מילים בזיכרון, ועל כן זקוק הוא

בכל פעם מחדש לתהליך הארוך של פיענוח. למילה המודפסת אין אקווי-
ולנט בזיכרון.

נראה, שאמנם לזיכרון תפקיד חשוב בקריאה, אם כי אין אחדות דעים
בקשר לאופן פעולתו בשעת קריאה. מקבורס (51) מבחינה בין זיכרון
מיידי לזיכרון לטווח ארוך. הזיכרון המיידי פועל כעין מחשב המע-
בד את הנתונים מיד, הוא קולט מאכסן ופולט, על כן הוא נקרא גם
זיכרון פעיל (Working memory), ונמצא מוכן רק לשימוש מיידי. הזי-
כרון לטווח ארוך מתואר כעין מחסן עצום, בו נשמרים הנתונים לפי
סדר, בקטיגוריות כלליות (ולכן חשובה כל כך יכולת ההכללה וההמשגה
בתהליך הקריאה). עם כל מלאי מילים חדש הנכנס לזיכרון, עובר הסדר
הנזכר תהליכים איטיים, אך תמידיים של ריאורגניזציה. יתכן שתלמיד
המתקשה בקריאה חסר את יכולת הריאורגניזציה של המילים הנלמדות,
ולכן חל עיכוב בהעלאת תמונות המילים בשעת הצורך מן הזיכרון.

החוקרת מדברת על שלושה אספקטים של הזיכרון, שאפשר לכנותם מיומ-
נויות זכירה :

- (א) היכולת לקלוט את המילים בצורה מאורגנת (Coding into memory).
- (ב) היכולת לשמר את המילים בזיכרון תוך ריאורגניזציה מתמדת.
- (ג) היכולת להעלות את המילים הרלבנטיות, בשעה שאנו פוגשים במילה
ידועה, ובה שלושה שלבים :

- השוואת המילה המודפסת לזו שבזיכרון
- התאמת המילה המודפסת לזו שבזיכרון
- העלאת המילה מן הזיכרון

סדר הקניית תהליכי הקריאה

לסיכום : לאור האמור לעיל עולה שאלת דירוג המיומנויות - באיזה סדר יש להקנותן. האם לפי התיאוריה הטוענת להקנייתן לפי סדר התהליכים המתרחשים בקריאה, או שמא ללמד מיומנויות הבאות כמקבילות בכל תהליך לימוד הקריאה, כגון : אנליזה פונטית יחד עם אנליזה ויזואלית וכדומה, מעין חתך לרוחב. יש המציעים דירוג מיומנויות לפי סדר תהליכים (49). דלמן ודה-בור (28) מציעים מגוון של מיומנויות מכל התהליכים בכל שלב של הוראת הקריאה. כמו כן בונה כמעט כל שיטת קריאה על הירארכיה מסוימת של מיומנויות המתפתחות על פי עקרונית פסיכולוגיים ו/או דידקטיים, תוך הנחה שחלק מן המיומנויות תירכשנה באקראי.

בהוראה המתקנת מלמדים את המיומנויות על פי דירוג, אשר נקבע בעיקרו לפי צרכיו האינדיבידואליים של התלמיד, כפי שהם משתקפים באבחון וכפי שהם מתגלים או מתבררים יותר במהלך העבודה המתקנת. יתכן, שבדירוג זה מורגשת לעיתים השפעתה של שיטה זו או אחרת. לעיתים שולט התלמיד בחלק מן המיומנויות ובאחרות לא, ואז יש לפרקן לתת-מיומנויות ולתרגל אותן במשך זמן ממושך ובגוונים שונים.

המטרות בהבנת התהליכים הקשורים בקריאה, ובידיעת המיומנויות הרבות בשלבים השונים של הוראת הקריאה

1. לגלות באיזה תהליך מתקשה התלמיד.
2. לדעת באילו מיומנויות אפשר להפעיל את התהליך.
3. לגלות באיזו מיומנות מתקשה התלמיד.
4. לדעת לאילו תת-מיומנויות אפשר לפרק את המיומנות הקשה.
5. לבקש דרכים שבאמצעותן יוכל התלמיד לרכוש מיומנות הנחוצה להפעלת התהליך.

6. להציב את התהליכים בלימוד הקריאה לא רק כאמצעים פונקציונליים להק-
נית הקריאה ולהתפתחותו האינטלקטואלית של התלמיד, אלא שימוש בכל
המיומנויות הנלמדות כאמצעים תראפויטיים, על ידי הפעלת העקרונות
הטיפוליים והדידקטיים לשיקומו של התלמיד גם מבחינה רגושת וחבר-
תית. (*)

(*) הניסיון מוכיח (30) שהחוש המישושי-תנועתי עשוי לפצות יותר את כב-
די הראיה מאשר את כבדי השמיעה. צייטר (22) מצביע על העובדה, כי
"רופאים מסויימים אוסרים את הקריאה על חולים בעלי מיחושי גרון ק-
קשים, משום שהקריאה הדמומה מניעה את אברי הקול, למרות שהקורא אי-
נו חש בכך ... פעולות הרפלקס, שבאמצעותן מתבצע תהליך הקריאה או
הכתיבה ... מתרחשות במהירות ובקלות כה רבות, עד שהמעבר מן הקולי
אל החזותי נעלם מן הקורא או הכותב ...". (ראה עמ' 23)

ג. קשיי קריאה

הגורמים לקשיים ברכישת קריאה יכולים להיות רבים ושונים : המערכת החינוכית-פורמלית, הסביבה החברתית, אישיות הלומד, מבנה המקצוע ומהות הקריאה עצמה.

א. המערכת החינוכית פורמלית

יש להזכיר כמה עובדות ידועות : במדינת ישראל קיים חוק חינוך חובה, החל מגיל 5. מגיל 6 מבקר הילד בבית-הספר, בו הוא מתחיל ללמוד קרוא וכתוב.^(*) חלוקה זו לוקה בכמה חסרונות :

1. לא כל הילדים שביקרו בגן הילדים בשלים לעבור בגיל שש לבית-הספר. חלק מילדים אלה אף אינו זוכה בבדיקה פסיכולוגית שתוכל לקבוע אם יש צורך להשאירם שנה נוספת בגן.

2. ילדים המגלים קשיים ספציפיים בכשרים שונים אינם זוכים תמיד לטיפול אינדיבידואלי המכוון לתיקון ליקוייהם, אפילו אם נשארו שנה נוספת בגן. לעיתים, בגלל חוסר הכשרה של הגננת לטיפול בליקויים מיוחדים, או מפאת חוסר זמן להקדיש לטיפול אישי בילד מסויים.

יש להזכיר כאן את פרוייקט "שיח" - "שילוב הילד החריג", שהתחיל בשנת תשל"ז. מפעל זה מכשיר גננות "טיפוליות", העובדות עבודה אינדיבידואלית עם הילד היחיד בעל בעיות ספציפיות במסגרת הגן הרגיל, כדי להכינו להסתגלות מירבית בבית הספר. לגבי מספר ילדים יש בוודאי ב"שיח" זה גם טיפול שימנע כישלון קריאה בעתיד.

3. במספר גני ילדים מושם דגש על הפיתוח האינטלקטואלי המכוון, המתבטא בין היתר, בעיסוק באותיות, בקריאה ובכתיבה. מאחר ולא כל הילדים בשלים לכך, מהווה עיסוק זה לגביהם חוויה מתסכלת, העשויה ליצור מערך התנגדות ויחס שלילי לגבי הקריאה בפרט ולגבי בית ספר בכלל.

(*) יש גם ניסוי בכמה גני-ילדים להקדים את הקריאה לגיל חמש.

4. ברוב בתי-הספר נהוגה שיטת קריאה אחידה בכיתות א'. הכנסת שיטה נוספת למספר ילדים כרוכה לעיתים בקשיים (העדר אישור הרשות המוניציפלית, הימנעות מיצירת תקדים וכ'ו). לא תמיד קבלה המורה הכשרה לעבוד בו-זמנית בשיטות שונות. עם זאת יש לציין, שרבות הן המורות המרחיבות את השיטה הנהוגה, על ידי שילוב עבודות משיטות אחרות, הידועות להן מנסיון קודם בבתי ספר אחרים, מתוך מגע עם מורות אחרות, ולפעמים גם מתוך מגע עם המורות העובדות במסגרות מתקנות.
5. החוקרים חלוקים בדעותיהם (6), (49), באיזו מידה אפשר להגיד על שיטת קריאה מסויימת, שהיא הטובה/הגרועה ביותר, ובאיזו מידה שיטה מסויימת עשוייה לגרום לכשלון בקריאה.
- נראה להלן (*) , שלכל שיטה יתרונות ומגרעות, אך יש שיטות שהן בלתי מתאימות לאוכלוסית ילדים מסויימת מבחינת הדירוג, הלשון, התוכן וכ'ו (**). כאשר המורה בכתה א' בלתי מנוסה או בלתי גמישה, או מלמדת בשיטה בלתי מתאימה לאוכלוסיה המסויימת, עשוי אחוז הנכשלים בקריאה להיות גדול יחסית. יתכן גם, שהחלפת מורה באמצע כתה א' או כיתה מאוכלסת יתר על המידה עשויות להשפיע בצורה שלילית על התקדמות בקריאה.
6. התקופה המוקדשת להוראת קריאה בבית-הספר נמשכת בדרך כלל כחצי שנה. ואמנם, אחוז ניכר מבין התלמידים קולט את הקריאה תוך שנים עד ארבעה חודשים. (אחוז שאינו כולל בקרבם את התלמידים שרכשו ידיעה ראשונית בקריאה, טרם קבלתם לבית-הספר). אחר תקופה זו (6-7 חודשים) אין בדרך כלל, עיסוק אינטנסיבי ושיטתי בהוראת הקריאה.

(*) ראה פרק : שיטות קריאה.

(**) לדעתי רצוי שיהיה רישום מדוייק של שיטת הקריאה, בה לומד כל ילד, לשם מעקב אחר טיב השיטה - לטווח ארוך, וכן לשם תכנון תוכנית מתקנת - במקרה הצורך.

7. מסגרות עזר - (מסייעות או מטפלות) מקבלות בדרך כלל תלמידים לטי - פול רק מתחילת או מאמצע כיתה ב'. כלומר, הילד מאבד מספר חדשים מאז תחילת כשלוננו בקריאה ועד להתחלת הטיפול. לעיתים אף קורה, שתלמידי כתות ב' הם האחרונים בתור לטיפול, בגלל לחץ הכתות הגבוהות יותר.

8. בספרי הקריאה^(*) של כתות א' ו-ב' אין כל תרגול ביסודות הקריאה (להוציא את ספרה לכתה ב' של ד. לבנון).

ב. הסביבה החברתית

1. בראש ובראשונה יש להזכיר את המעמד החברתי המכונה אצלנו "טעון טי-פוח". זו אוכלוסית הורים, שמפאת תנאי חינכם שלהם ו/או מפאת תנאים סוציאליים ירודים אינם מסוגלים להעניק לילדיהם סביבה המעודדת התמודדות עם דרישות החברה ובית הספר.

סביבה מקפחת זו מאופיינת על ידי מיעוט גירויים אינטלקטואליים (כגון : אביזרי משחק, ספרי ילדים וכדומה) וכן מיעוט אינטראקציה לשונית - הן בגלל דלות לשונית בבית ובשכונה, וכן בגלל מיעוט קומו-ניקציה רגשית ואינטלקטואלית בין הורים וילדים.

2. מתח רב בין הורים, או הורים אשר נוקטים בגישות חינוך בלתי יציבות הנעות בין מכות מחד לבין פינוק מאידך, או הורים שאינם מסוגלים לגלות סימני חיבה לילדיהם, יוצרים תנאים מחבלים ברכישת הקריאה.

3. ציפיות גבוהות מדי מהילד ולחץ להישגיות - במיוחד בתחום הקריאה, עשויים לפעול בכיוון של התנגדות לקריאה ולספר.

(*) יש להבדיל בין ספרי קריאה המביאים לקט ספרותי לכתות השונות, לבין "שיטות קריאה", הבנויות בצורה מדורגת לרכישת קריאה (ראה פרק : "שיטות קריאה").

לסיכום ניתן לאמר, שגורמים סביבתיים חברתיים כוללים כל אותם תנאי חיים המעכבים את רכישת הקריאה או מקשים עליה, למרות שיש לילד נתונים טבעיים לקליטת הקריאה.

ג. גורמים הקשורים באישיות הלומד

תיאור הגורמים לבעיות קריאה, הקשורים באישיות הלומד, יתקל בקשיים רבים :

1. בגלל אופיו ההתפתחותי של הילד עשויים להתחולל בו שינויים מתמי-דים (אם כי לרוב איטיים). לדוגמא : העדר בשלות, שנקבע כסיבה לק-שייו של הילד בעבר, עשוי לאבד מתוקפו עם הזמן ; או שהוא עלול להפ-תיענו בהפעלת מנגנון כפייתי, שעוד אתמול לא היה ניכר בדפוסי התנ-הגותו.
 2. השתלבות מכלול גורמים יוצרים קונפיגורציה מסויימת, שהיא עצמה הו-פכת לגורם חדש המעורר תגובות שליליות (24).
 3. קונפיגורציה מסויימת, אינה בהכרח פרי השפעת גורמים מעכבים, אלא פעמים פרי שילוב מגמות התפתחויות בריאות (51), וקשה בכל מקרה לבודד את הגורם הבלעדי לקשיים בקריאה.
 4. הגורמים לקשיי קריאה אצל פלוני, אינם גורמים זאת בהכרח אצל אלמו-ני. יש ילדים מפגרים, מופרעים, או ילדים בעלי ליקויים אורגניים, המסוגלים ללמוד לקרוא ללא עזרה מיוחדת, בהתאם לרמתם הכללית.
- נראה לי נכון להצביע בקצרה על קשיים אלה, כדי להפנות את תשומת ליבו של המורה להוראה מתקנת לכך, שאין לטפל בקשיי קריאה כגורם נפרד לעצמו ללא התייחסות לאישיותו של התלמיד.

מבחינה מתודית נחלק גורמים אלה חלוקה קטגורית :

1. גורמים אמוציונליים : החל ממופרעות נפשית קלה וכלה במצבים פתולוגיים חמורים.

מתוך האספקטים הרבים של הגורמים הנפשיים יש להדגיש : חוסר יכולת ליצור קשר עם הזולת או עם החברה, מתח נפשי פנימי, המונע מאת הי-לד להפנות את מרצו ללימודים, חוסר ביטחון ופחד מכישלון העלול להת-בטא באפאטיות, חוסר רצון להתבגרות - ילדותיות, תלות יתרה במבוגר, חוסר יכולת לקבל סמכות (תוקפנות, אימפולסיביות), פחד מפני תכנים בקריאה.

לקטגוריה זו של גורמים אמוציונליים שייכות גם חוויות טראומטיות, כגון : פרידה ממושכת מהאם, אובדן אחד ההורים, מעורבות בתאונה וכו'.

2. גורמים אינטלקטואליים : חשיבה אגוצנטרית, חשיבה כפייתית והיצמדות למוכר, כל הדרגות של חסך לשוני. לבעיה זו שייכת גם בעית הדו-לשו-ניות. יש לציין, שקיימת קורלציה גבוהה יותר בין רמה מילולית טו-בה לבין הצלחה בלימוד קריאה מאשר קורלציה בין רמה ביצועית טובה לקריאה. לרוב התלמידים בעלי רמה שכלית כללית טובה יש סיכויים טו-בים יותר להצליח בקריאה. עם זאת יאמר, שרמה שכלית גבוהה לכשעצמה איננה מונעת כשלון קריאה בכל מקרה. למשל : כאשר יש הפרעות בתהלי-כים התפיסתיים יתכנו קושי או כשלון בקריאה למרות רמת הפשטה גבו-הה, דהיינו : לפי הנראה לא רמת המשכל הכללית קובעת את כושר קלי-טת הקריאה אלא הרכב הפונקציות השונות בסולם האינטלגנציה.

מאידך, יש לזכור, שרק בשנים האחרונות הגיעו לידי מסקנה, שרמה שכ-לית נמוכה אינה בהכרח גורם לכשלון בקריאה. אנו עדים כיום למגמה חיובית של הוראה מתקנת גם בבתי ספר מיוחדים, כדי לאפשר לתלמיד ברמה נמוכה להגיע לרמת קריאה בהתאם לרמתו הכללית ולעזור לו להתג-גבר על קשיים ספציפיים.

3. גורמים גופניים ופיזיים : נטיה לחלות, עייפות, כאבי ראש, עצבנות, חוסר תיאבון, רעב - בין שנגרם על ידי תת-תזונה, ובין שלא הספיק התלמיד לאכול ארוחת בוקר, ליקויים בשמיעה, בראייה ובמוטוריקה.

4. בעיות אורגניות (דיספונקציה מוחית) הגורמות לבעיות תפיסתיות, קוגניטיביות ולהפרעות בהתנהגות מדורגות בספרות המקצועית (51) על פי תדירות הופעתן : היפראקטיביות, ליקויים תפיסתיים-מוטוריים, אי יציבות ריגושית, קואורדינציה כללית לקויה, חוסר ריכוז, היסח הדעת, סף גירוי נמוך, אימפולסיביות, ליקויי זכירה וחשיבה, ליקויי למידה ספציפיים (לפי סדר תדירות : קריאה, חשבון, כתיבה, איות), ליקויי דיבור ושמיעה. הספרות המקצועית החדשה מרבה לעסוק בדיס-פונקציות אלה, ורובן מיוחסות לפגיעה מוחית מזערית. אך יש מקרים, שבהם פגיעה זו רק משוערת, על-פי סימפטומים של התנהגות ולא על-פי ממצא פאתולוגי.

פיגור קריאה ראשוני

כשלפנינו ילד בעל רמת אינטליגנציה רגילה, הבא מבית משפחה תקין, שאי-נו מגלה סימני אי הסתגלות לבית-הספר, ולמרות אלה מתקשה מאד בקריאה, אנו מניחים כי לפנינו מקרה של פיגור קריאה ראשוני. בספרות המקצועית יש חילוקי דעות מהותיים סביב ההגדרה המדויקת של פיגור קריאה ראשוני (20), (55), המכונה גם : "לקות קריאה ספציפית". בספרות האנגלו-סכסית משתמשים בביטוי "דיסלקסיה" ו"דיסלקסיה התפתחותית", בספרות הגרמנית "לגאסטניה". חוסר בהירות המושג מתבטא בין היתר בכך, שיש אחת-עשרה הג-דרות שונות ללגאסטניה באחת עשרה המדינות השונות של מערב גרמניה (53). ההבדלים בין קשיי קריאה שנגרמו על רקע הפרעות בדיבור, בשמיעה, על רקע רגשי או סביבתי ובין לקות קריאה ספציפית (להלן : דיסלקסיה) אינם מוב-חנים די צרכם. יש שרואים את ההבדלים בכמות השגיאות בלבד, ויש המנסים להגיע להבדלים איכותיים בסוגי השגיאות ואופני הקריאה (42), (59) הבחנה ברורה בין שני התחומים קשה מסיבות מספר :

1. לדיסלקסיה יכולות להיות תופעות משניות, שנראות כראשוניות, דהיינו כגורמיה.
2. הסימפטומים של קשיי קריאה ולקות קריאה דומים, וקשה לבודד את הסיבות.
3. יתכן שלקות קלה לעומת קשיים מרובים יוצר תמונה מסולפת.

להלן כמה הגדרות לדוגמא :

ויינשנק (Weinschenk) (52) : לגאסטניה היא חולשת קריאה וכתוב תורשתית. אנו חושבים על חולשה מלידה בעלת דרגות שונות ביכולת ללמוד קריאה וכתיבה, למרות רמה אינטלקטואלית מספקת, תפיסה חושית טובה וממצא נוירולוגי תקין.

קובי (Kobi) (41) : לגאסטניה היא חולשת קריאה וכתוב - במסגרת רגילה להוראת קריאה-כתוב מביאה הפרעה בהישגים אלה להתדרדרות בתהליך הלמידה, בו בזמן שבתחומים אחרים תואמים ההישגים בעיקרם את רמת האינטליגנציה.

ספיר (Saphir) (50) : דיסלקסיה - הפרעה אצל ילדים הנכשלים בכל מיומנויות הלשון (קריאה, כתיבה, איות) למרות כושר שכלי תקין ולמרות התנסות לימודית חיובית.

דרעין (19) : דיסלקסיה התפתחותית שייכת לקשיי קריאה ראשוניים, והם אותם המקרים, בהם הכישלון בלימוד הקריאה נובע מליקויים הטבועים בילד עצמו : עיוורון, חרשות, פיגור שכלי או הפרעה במרכזי הקריאה שבמוח. למקרים אחרונים אלה ניתן השם "דיסלקסיה התפתחותית".

יש חוקרים השוללים מכל וכל עצם תופעה של דיסלקסיה (54). לעומתם ישנם חוקרים אחרים (כרמון), המוכנים להעניק טיפול רק לקבוצה קטנה המתאימה לדגם סלקטיבי של חקירתם. יתכן, שבשלב זה הניסיון הקליני המצומצם מהיר יותר מאשר המחקר האמפירי הרחב. מה גם, שאין לנו במדינת ישראל,

מבחני קריאה וכתיבה סטנדרטים כלל-ארציים מתוקנים לכל גיל וגיל^(*), ולא נעשה ניתוח שגיאות קריאה וכתיבה מבחינה כמותית ואיכותית של תלמידים שגמרו ללמוד קריאה לפי שיטה מסוימת, וכן אין לנו מחקרים לטווח ארוך או ידיעות על מה שקרה למתקשים בקריאה לאחר שהתבגרו.

לעומת זאת, נראה לי, שמורים מנוסים בהוראה מתקנת מסוגלים להצביע לעי-תים על ילד יוצא דופן מתוך קבוצת מתקשים בקריאה. ילד זה מאופיין על-ידי ריבוי שגיאות לא עקביות^{**} על ידי הפער בין רצונו ללמוד קריאה וכש-לונותיו ועל ידי פער בין הכמות האינטנסיבית של עזרה שהוא מקבל לבין תוצאותיה הזעומות.

לפי נסיוני האישי המקרים של דיסלקסיה אמיתית הם מועטים וקשים. הם קשו-רים תמיד בבעיות כתיב, כשהשגיאות מתבטאות בעיקר בהשמטות מילים, חלקי מילים וכן בשגיאות של סיכול אותיות, תנועות וצירופיהן. קצב הקריאה הוא איטי וקטוע בכללו או בלתי אחיד.

גורמים הקשורים למבנה המקצוע ולמהות הקריאה

=====

הקריאה, כמו הדיבור, היא התנהגות נלמדת. ללא גורמים מכוונים מבחוץ לא ילמד האדם לדבר ולקרוא. כדי שילד ילמד לדבר, עליו לשמוע דיבור ולהיות מעורב בסיטואציות בהן מדברים. כדי שהילד ילמד לקרוא עליו לראות סכימות של אותיות ולהיות מעורב בסיטואציות קריאה. הילד הצעיר נמצא בעולם טב-עי, מוחשי ותלת-מימדי. הקריאה היא כניסה לעולם חדש - עולם שהוא מלאכו-תי, מופשט ודו-מימדי. התנסויותיו הקודמות בעצמים מבוססות על תלת-מימ-דיות של אורך, רוחב ועומק, והן לא תוכלנה להיות מועילות לגבי תפיסת

(*) במבחנים של גינה אורתר מתייחסים רק להבנת הנקרא.

(**) ראה גם : הל-אביעזר, יערה : תנודתיות בתפקודי תפיסה וקריאה אצל ילדים בעלי ליקויי למידה, עבודת מ.א., אוניברסיטת בר-אילן.

סימנים גראפיים, בעלי מימדי אורך ורוחב בלבד. ההעברה מדפוסי חשיבה שיסודם התנסות תלת-מימדית, להתנסות דו-מימדית תהיה לעיתים מטעה. חלק של קשיי הקריאה, מקורם בחוסר ההבחנה בין מערכת תפיסתית תלת-מימדית, לבין מערכת תפיסתית דו-מימדית של הסמל הכתוב.

א. קשיים כלליים

עצם דינמי מול סמל סטאטי

עצם תלת-מימדי הוא דינמי מבחינת מצבו במרחב. הוא יכול לשנות את מצבו בלי לאבד את תכונותיו. אפשר להסתכל בו מזוויות שונות בלי לשנות את מהותו של העצם. לדוגמא, מכונית משחק נשארת תמיד אותה מכונית, בין שהיא נוסעת וגלגליה על הרצפה, ובין שהיא הפוכה על גבה וגלגליה מכוונים כלפי מעלה. אבל, חולם מלא ו' הוא (0) רק במצבו הרגיל. כאשר נשנה את מצבו במרחב כלפי מטה, הוא נהפך ל - ו' חרוקה ו' (ve), גם כאשר הפרופורציה בין הקו לנקודה נשארת ללא שינוי. אמנם ב-א-ב המודפס של-נו, מועטים שינויי הכיוון ביחס ל - abc, שבו רבות האותיות העלולות לגרום לקשיים כגון: | n-u | | p-q | | b-d |. ב-א-ב הכתובה שלנו גורמות | ג-ז | | א-כ | לבלבול. אין לתלות זאת אך ורק בהעדר היכולת להבחין בין שמאל לימין. יתכן, שאנו עומדים כאן בפני תופעה של העדר התייחסות דיפרנציאלית מבחינת כיווני הכתיבה.

יש להבחין בין הסמל הגראפי הדו-מימדי לבין תמונת העצם, שגם היא דו-מימדית. דו-מימדיות זו היא הפשטה של התנסות תלת-מימדית. כושר הפשטה זה נמדד או מוערך בכך, שיש יכולת גמישה לעבור מן העצם אל התמונה ומן התמונה אל העצם, דהיינו: לעבור מתלת-מימדיות לדו-מימדיות, ולהיפך. מהפעולה לחשיבה ומהחישבה לפעולה. אך הסימבולים הגראפיים של הכתב לעולם הם דו-מימדיים, ובהם אין לילד רקע של התנסות קודמת במרחב, וחלים עליהם חוקי כיוון שונים.

התנסות בראיה : עד כה עסקנו באפשרות, שהילד אמנם תופס את הסמל מהכיוון הנכון, אך אין הוא מייחס לכיוון כל חשיבות, כי "מכונית היא תמיד אותה מכונית, וקו עם נקודה הוא תמיד קו עם נקודה". אבל יתכן, שהילד רואה את הסמלים בצורה הפוכה : התפתחות הראיה היא תהליך חושי, אך התנסות בראיה היא תהליך פרצפטיבי, זאת אומרת, הראיה מתארגנת לתפיסה הנכונה כתוצאה מהתנסות. בעזרת התנסות מתמדת מפתח הילד הצעיר תהליכים רוחניים ההופכים דגמים ויזואליים לתפיסת העולם הידועה (44). יתכן, על כן, שעקב חוסר התנסות תלת-מימדית בדגמים דו-מימדיים, ישאר הדגם או הסמל בפוזיציה של הגירוי הויזואלי. זאת אולי אחת האפשרויות להסברת העובדה המלמדת, כי ילד צעיר שעדיין כותב כתב ראי, מצייר עצמים בצורה נכונה, כגון :



וכו'.



אין התנסות היכולה להפוך את הסמל

ב. קשיים ספציפיים בתפיסה ויזואלית של עיצורי ה- א-ב העברי

ב- א-ב העברי יש לכל אות אפיון משלה, המבדילה מן האחרות, כשלעיתים ההבדלים דקים ביותר. בעולם התלת-מימדי למד הילד להתעלם מהבדלים דקים ולהכליל דברים דומים בקטיגוריה אחת. לגביו נראים האפיונים של הסמלים הגראפיים כ"צדדיים, לא חשובים", ואין צורך להתייחס אליהם. הקטיגוריות הכלליות של דומה-שונה אינן תופסות כאן. הילד חייב ללמוד שעליו להשתמש בקטיגוריות יותר מצומצמות ויותר מדויקות של : שונה, דומה, זהה. לדוגמא :

ל - ש = שונה

פ - פ = דומה

ה - ה = זהה (*)

1. הבדלי גודל זעירים : צורת היסוד של האותיות י - ו - ן היא זהה. ההבדל המשמעותי הוא רק באורך הקו המאונך. (*) הילד חייב להתרכז בו יותר מאשר בצורת היסוד. ההתייחסות החדשה היא ל"עיקר וטפל". אותו הדבר תקף לגבי ן - ך, או ד - ו.

2. הבדלים דקים בפרטים המבדילים בין עיצור לעיצור, כגון : ה - ח , ח - ת , ד - ר , ך - כ , או : הבדל של נקודה יחידה המשנה את העיצור ב - ב , פ - כ , פ - פ . אלו הבדלים דקים ביותר, ועל הילד ללמוד, שהקטיגוריה "דומה" מבחינה ויזואלית בסמל הגראפי מכוונת לקטיגוריה "שונה" לחלוטין מבחינה פונטית.

בעית ההבדלים הדקים בין העיצורים וכיצד להקנותם מבחינה דידיקטית העסיקה, כנראה, גם את חכמינו ז"ל, כפי שזה בא לידי ביטוי בתלמוד (שבת ק"ד א') : "אמרו חכמים לרבי יהושע בן לוי : באו תינוקות היום לבית המדרש ואמרו דברים שאפילו בימי יהושע בן נון לא נאמרו כמותם :

אליף בי"ת - אלף בינה
גימל דלת - גמול דלים

מה טעם רגלו של גימ"ל פשוטה כלפי דל"ת ? שכן דרכו של גומל חסדים לרוץ אחרי דלים. ומה טעם רגלו של דל"ת פשוטה כלפי גימ"ל ? שימציא לו את עצמו.

ומה טעם פניו של דל"ת הפוכות מגימ"ל ? שיתן לו בצנעה, כדי שלא ית-בייש ממנו ...".

שין - שקר
תי"ו - אמת ...

ומה טעם שקר עומד על רגל אחת ואמת מלבנת ?

אמת עומדת ושקר אינו עומד".

(*) השווה גם את הביטוי : "קוצו של יוד" (מנחה כ"א, א').

ראוי לציין כי תיאור העיצורים הוא מוחשי, אך האסוציאציות הן בת-חום הרעיון המופשט, שתכליתו להקנות ערכים.

3. דמיות בתבניות השלמות : רוב העיצורים ב-א-ב הם ריבועיים, ויש אך מעטים יוצאים מן הכלל. על כן אין למילה השלמה בעברית תבנית ייחודית משלה (Gestalt). התייחסות גלובלית על פי התבנית עלולה להטעות

אבא	אמא	גשם	אכר
-----	-----	-----	-----

גם הצורה הקבועה הדיקדוקית של נקבה, רבים ורבות, זהה מבחינה תבניתית-

תית :

בגדים	אנשים	נרות	בורות
-------	-------	------	-------

האותיות הסופיות הן מלבניות וגם כאן יכולה תפיסה תבניתית להוות

מכשול :

אר	אף	דן	רץ
----	----	----	----

4. מילים רבות שייכות לשורש אחד, כגון :

כתב, כתיב, מכתב, כתבה, כתובים, כתובה וכו'.

יתכן, שהתייחסות אנליטית גורמת לתלמיד לטעות ולקרוא לדוגמא "כתב" שעה שהוא נתקל במילה שהינו מתקשה בקריאתה, כגון "תיכתבו" המופיעה בטקסט.

שמות העיצורים : הכינוי לעיצורים של ה-א-ב הוא מילה שלמה : אלף, בית, גימל, וכו' בניגוד לאנגלית, שבה הכינויים הם צירופים בלבד, כגון a, be, ce, וכו'. לשם הפקת הצליל של העיצור דרושה יכולת הפרדה שמיעתית שאיננה קלה ולעיתים מקשה על התלמיד. ניתן ללמוד את האות באחת משלוש הדרכים : אם לפי כינוייה, אם לפי הגייתה, כגון ר, ש, ללא לווי של תנועה (אך יש עיצורים שקשה להגותם - ע, ד, ת) ואם בצירוף השניים - הקניית העיצור עם התנועה (ואז יתכן שהעיצור ייקלט כצירוף מסויים בלבד). על כן עדיפה בעינינו הדרך המקנה את העיצור בכינויו המלא, וליד זה את הגייתה, כגון : ריש - ר (r) תיו - ת (t) וכו'.

ג. קשיים ספציפיים בתפיסה הויזואלית של התנועות ב-א-ב העברי

1. יוד, וו (י - ו), שהיו מוכרים כעיצורים, הופכים לתנועות : חיריק מלא ו, חולם מלא ו, שורוק ו .

2. מיקום התנועות לעיצורים אינו אחיד, פעמים הוא מעליהם, פעמים הוא מתחתם ופעמים הוא ליד העיצורים.

3. התייחסות לנקודה יחידה חייבת להיות רב-כיוונית, כי היא ממלאת פונקציות נוספות :

מתחת לעיצור היא חיריק; מעל לעיצור היא חולם חסר, מעל ל-ו היא חולם מלא ו ; בתוך ה-ו היא שורוק ו ; בתוך ב פ היא משנה את הגיית העיצור (דגש) ; בתוך ג ד א (ובחלק מהעיצורים לפי כל-לי דקדוק) אין לה כל משמעות פונטית; החלפת הנקודה מימין לשמאל משנה את הגייתה של השין, ולבסוף : לנקודה היחידה יש תפקיד נוסף של סימון סוף פסוק.

4. מספר הנקודות :

בחשבון לומד הילד : $2 = 2$, $3 = 3$.

בקריאה הוא חייב להתעלם מהמציאות החשבונית שבה התנסה, וללמוד : $2 = 3$ כי צירה .. = זהה בצליל לסגול ..

אך 3 איננו תמיד 3 כי סגול .. איננו זהה בצליל לקובוץ ..

שתי נקודות מאונכות יכולות לסמן את הגיית השווא , , אך כאשר מי-קומן משתנה הן מסמלות נקודתיים :

אך יתכן, שתלמיד יטעה לראות בשתי נקודות יחידות, בעלות תפקידים שונים כל אחת, יחידה אחת, כגון : פ דומה ל - ב , פ דומה ל - כ ; פ דומה ל - פ .

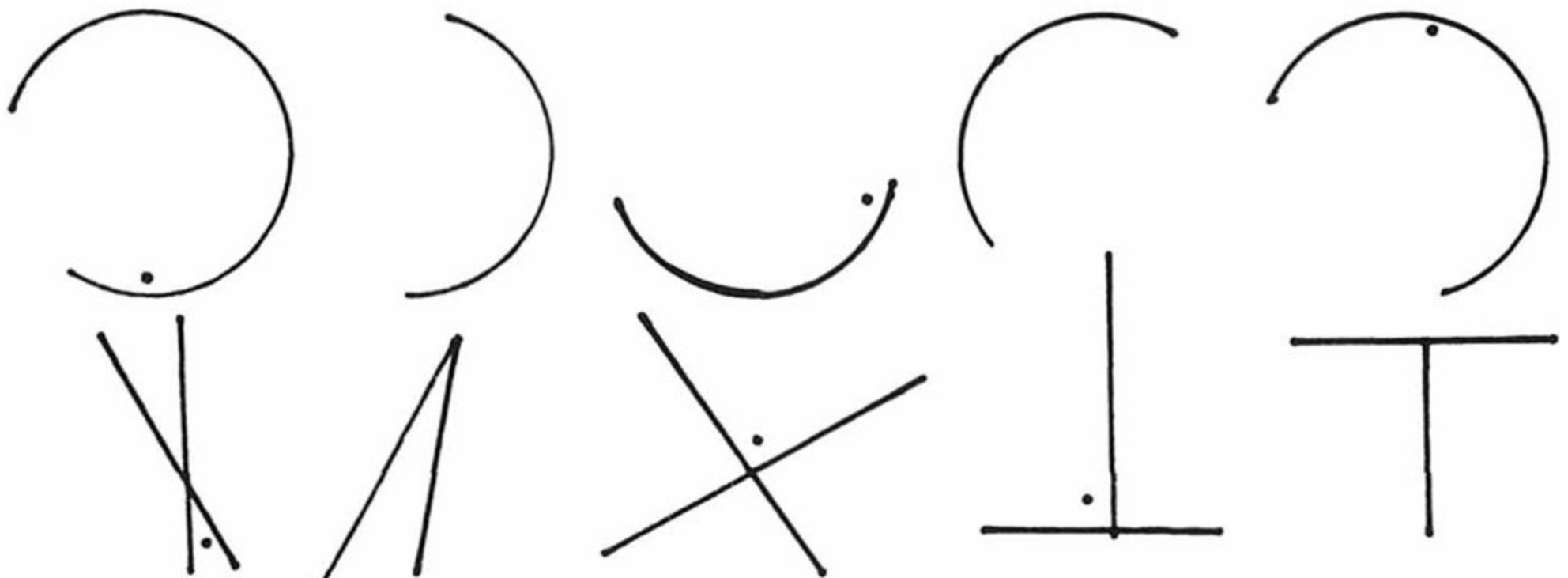
הערה : גם כיוון הקריאה והכתיבה של האותיות מימין לשמאל, נוגד את כיוון כתיבת החשבון. בדרך כלל נלמדים שני המקצועות האלה בכתה

א' ביחד. יש להתחשב בקשיים אלה ולעזור לילד המתקשה על ידי סימון תחילת השורה בקריאה או בכתיבה.

כאמור, מהווה הניקוד בעיה קשה בהוראת הקריאה. להלן ניתנת דוגמא אפשרית להגשת החומר הלימודי בצורה חדשה.

נציע לתלמיד ללמוד דבר חדש לחלוטין, שאף תלמיד אחר בכיתתו לא למד עדיין. נגדיר לו את הנושא : "תפקידי הנקודה" (או חוקי הנקודה). נקודה מהי ? (לימוד הגדרה וניסוח). אפשר להיעזר במילון לצורכי הגדרה, כגון : "סימן קטן ביותר, שאין לו כמעט אורך, רוחב וגובה", או "החלק הקטן ביותר של קו" וכו'. נכתוב את ההגדרה במחברת (גם את זאת שהציע התלמיד).

להמחשה נצייר נקודה על הלוח, על דף הציור או במחברת. ניווכח לדעת, כי הנקודה היא יצור מתחמק : לא קל "לעשות נקודה". כמו כן נראה באיזה מקום הנקודה בולטת יותר : באמצע, בתוך משבצת וכו'. נכין דף לגילוי נקודות בתוך צורות שונות (חלקן תהיינה ללא נקודה) ונלמד על ידי זה לא רק הסתכלות מדויקת, אלא גם הסתכלות שיטתית.



נשוחח על השימוש במילה "נקודה", כגון נקודת מוצא, נקודת חן, נקודה טובה או רעה בתחרויות (מקובל מאד בבית הספר). מכאן נראה את חשיבותה של הנקודה : למרות שהיא כל כך קטנה, היא מסוגלת להכריע בין הפסד לבין ניצחון, וכו'. מסכמים במחברת.

בפעם הבאה נוכל לראות את כוחה של הנקודה בתפקיד אחר. היא יכולה לקטוע דיבור, לחתום משפט. כשבאה נקודה חלה הפסקה קלה בקריאה, של סוף פסוק. הדגמת המורה תעניק לתלמיד אבחנה שמיעתית מדויקת וכן תרגילו לריכוז הקשב. כעת נבקש מאת התלמיד לגלות נקודות המסיימות משפט. נספור רק את הנקודות האלה. לפי מספר הנקודות אפשר לדעת מהו מספר המשפטים בסיפור. ננסה לנסח את התפקיד הזה, כגון : "תפקיד הנקודה הוא לסמן סוף משפט". (לכתוב במחברת). כעת ננסה לנסח בדיוק היכן ממוקמת נקודה המסיימת משפט, ואגב זה נלמד מושגים כגון : שורה, בתוך שורה, על השוליים של השורה, שוליים עליונים, תחתונים, וכו'. ניתן לתלמיד קטע, שבו יהיה עליו לסמן נקודות של סוף משפט בלבד, הכל לפי הגיל והרמה, עם סימון עצמאי או רק הדגשת סימון מוכן.

נקודה "יודעת" להניע, דהיינו : בכוחה של הנקודה לפתוח את הפה של אות סתומה. רצוי להדגים זאת תחילה באותיות שקשה להגות אותן ללא ניקוד, כגון : **פ פ ג ד ת ו כ ו**, ולהעיר, שרק בקושי שומעים אותן, עד שבאה הנקודה, החיריק, ומקנה להן צליל. השם "חיריק" מזכיר לנו סוג הצליל אשר מקנה התנועה לאות. לשם תירגול (פונטי) הוגים לחילופין אותיות סתומות ומנוקדות בחיריק, ועל התלמיד לקבוע, לאיזו אות צורפה הנקודה. התלמיד מחפש מילים שבהן צירופי חיריק. סיכום כללים והדגמותיהם רושמים במחברת. כמו כן יכול התלמיד לסמן (בעיתון מנוקד) מילים עם צירופי חיריק, לגזור ולמייין את המילים לפי צליל התחלתי (מיטה), צליל באמצע המילה (סביבון) ובסוף המילה (בובתי).

מכאן אפשר לעבור לתפקיד הנקודה כדגש, כחולם או כשורוק, לפי ראות עיניה של המורה ולפי צרכי התלמיד. כדאי לסיים תחילה את כל הפרק על תפקיד הנקודה היחידה, לפני שנעבור להיווכח מה פועלות שתי נקודות (נקודתיים, צירה, שווא, סוף פסוק בספר תורה, וכו') ואחר כך לתפקידן של שלוש נקודות.

לעניין הדגש; אפשר ללמד את הדגש כסימן ל"כוח" ולהשתמש במילת מוצא, לדוגמא, בשם "פופאי", לצבוע את הדגש בצבע ירוק (תרד), ובשלבים ראשונים

לצבוע בצבע זה את כל הדגשים, כדי שהתלמיד יזכור את מיקום הדגש ומשמעו-
תו, ולא יחליף את הדגש בניקוד.

לעניין צירה-סגול, שורוק-קובוץ; אפשר להשאיר "דף הפתעה" ריק אחרי לי-
מוד הצירה (שתי נקודות), המיועד בבוא העת ללימוד שלוש הנקודות (סגול).
על ידי זה נוכל מצד אחד להמשיך בדרך השיטתית שהתחלנו בה, ומצד
שני להראות את גמישותה של הנקודה במצבים שונים. במשך כל זמן הלימוד
נעיר הערות אגב, כגון : "אתה רואה, שהנקודה מתנהגת (ממלאת תפקיד) באו-
פן שונה בהתאם למיקומה", או "במקומות שונים יש לנקודה תפקידים שונים.
גם אנחנו מתנהגים בהתאם לנדרש במקום מסויים. לכל מקום חוקים משלו.
(כגון : בבית, בכתה רגילה, בכתה טיפולית, בטיול וכדומה) הנקודה בתוך
האות איננה יכולה לנהוג (למלא תפקיד) כנקודה מתחת לאות. כמו כן טוב
להעיר מדי פעם, עד כמה הנקודה היא חשובה, למרות שהיא כל כך קטנה, או
למרות שלפעמים חושבים, "מה היא כבר שווה", "מהי כבר יכולה לעשות".

כאשר התלמיד טועה, רצוי (לפחות בשלב התחלתי) "להטיל את האשמה" על
הנקודה, היא שכחה מה תפקידה, היא איננה מתנהגת לפי הכללים. נזכיר
לנקודה, מהו תפקידה במקום מסויים.

מובן שהאזירה צריכה להיות מעודדת, רגועה, לעיתים עליזה. יש להשתמש
בשפע של אמצעי המחשה, המאפשרים לתלמיד להיות פעיל במניפולציות (לא
מילוליות) בקשר לנקודה. כגון : קולורדו, פלסטלינה, מגנטים קטנים,
לוחיות עם מסמרים, וכדומה.

יש לתכנן את דירוג החומר בקפדנות רבה, בהתאם לקשיים הספציפיים ויכו-
לת הקליטה והריכוז. כן חשוב לשלב את ההערות ואת הסיכומים הקטנים בצו-
רה כזאת, שהתלמיד יכול להגיע לידי העברה (transfer) מהחומר אל מצבו.
כמו כן יש ליצור מצבי הצלחה מתוכננים, כדי שהתלמיד יווכח, שקבלת חו-
קים גורמת להרגשת סיפוק. ואז יתכן, שגישה בלתי שגרתית זו תביא לתוצ-
אות התיאורטיות והלימודיות המקוות.

תבניות דומות בניקוד : נטייה לתפוס צורות כתבניות סגורות תהפוך סגול לקמץ, צירה לפתח, נטייה לתפוס את היקפן של צורות תהפוך קמץ לסגול, פתח לצירה. לכן מוצע לשוות לתנועות אלו עיצוב גרפי שונה ככל האפשר. יש שתי אפשרויות :

1. לצמצם את שטח הקמץ-פתח ולהרחיב את שטח הצירה-סגול. לדוגמא :

לְחֵם מִן הָאָרֶץ, פָּרַח בְּצֶבַע אֲדֹמִים.
או :

2. להרחיב את שטח הקמץ-פתח ולצמצם את שטח הצירה-סגול. לדוגמא :


לְחֵם מִן הָאָרֶץ, פָּרַח בְּצֶבַע אֲדֹמִים.

לי נראית אפשרות שנייה סבירה יותר, אך יש להשוות את שתי האפשרויות, ולנסותן הלכה למעשה בשדה.

שמות התנועות : שמותיהן של התנועות מדגישים את תכונותיהן הפונטיות (אם כי לא בצורה מוחלטת).

בפתח, קמץ אנו שומעים את הדגשת ה - a (כמו ב - grass)
בחיריק אנו שומעים את הדגשת ה - i (כמו ב - give)
בצירה, סגול אנו שומעים את הדגשת ה - e (כמו ב - gentle)
בחולם אנו שומעים את הדגשת ה - o (כמו ב - go)
בשורוק קובוץ אנו שומעים את הדגשת ה - u (כמו ב - good)
גם השווא מזכיר את ההגיה הקצרה, שהוא נועד לסמן.

אבל אפשר לשמוע ולהשמיע את הצלילים הטהורים a, i, e, o, u, בִּיתר קלות ללא עזרת כינויים, ואולי יש להעדיף דרך זו - לפחות בשלב התחלתי.

הצירוף : בקריאת הצירוף חייבת בחירת האפיון של העיצור להיעשות בו-זמנית עם תפיסת התנועה. (*) לדוגמה, אפיון של האות מם יכול להיות .

בקריאת הצירופים **נְּנִי נְּנִי נְּנִי נְּנִי** נדרשה מן התלמיד יכולת קליטה

מהירה ובו-זמנית של האיפיון העיצור והתנועה המצורפת. אין כאן עיקר וטפל, אלא שני קומפוננטים שווי-ערך, המהווים יחד את הגיית הצירוף. רצוי, על-כן, לכתוב או להדפיס את התנועות באותה מידת הבלטה כמו את העיצורים.

תנועת העיניים בקריאה מנוקדת חייבת לשמור בו-זמנית על כיוון כפול, ולהיות מכוונת לכמה תפקידים :

1. הכיוון : זיגזגי - בתוך השורה.

התפקיד : קליטת הצירופים. נדרש דיוק רב בשיוך התנועה לעיצור בתוך המילה.

2. הכיוון : מאוזן - לאורך השורה.

התפקידים : תפיסת המילים, תוך שימת לב לרווחים ביניהם. אירגון יחידות משמעותיות תוך התייחסות לרעיון האובייקטיבי המובע.

יתכן שתנועת עיניים כפולה זו מעייפת יותר מאשר תנועת עיניים שהיא רציפה בלבד.

היכולת לקרוא קריאה מנוקדת דרושה לתלמיד במשך כל תקופות לימודיו (שי-רה, תנ"ך וכו'), אך החל מכתה ב-ג-ד מתחיל הילד לקרוא חומר בלתי מנוקד. יש ילדים הטוענים, שיותר קל לקרוא "בלי נקודות". הניסיון מלמד, כי רוב הילדים המתקשים בקריאה בכלל, מתקשים בבעיות ניקוד בפרט. חלק משיטות הקריאה ומהגישות המתקנות יוצאות מהנחה זו.

ד. מוכנות לקריאה

לקראת כניסתו של הילד אל "עולם הקריאה" הוא עובר תקופת הכנה, המכונה תקופת "המוכנות לקריאה". בנוסף להתנסויות רב-גוניות נפוצים היום בגני הילדים "דפי מוכנות", ובהם תרגילים ל"פיתוח כשרים המאפשרים את המעבר מן החשיבה המוחשית לחשיבה באמצעות סימנים סמליים" (17).

מוכנות היא, אם כן, עיסוק במיומנות ובתכנים הדומים לקריאה בצורה מדו-רגת ומבוקרת, אך היא עצמה איננה קריאה. (*) כאשר עוסקים כבר בשלב המוכנות בקריאה עצמה, והילד מתקשה בה, יכולה להיווצר בו התנגדות לקריאה. מטרת המוכנות היא להכין את הילד להתמודדות מוצלחת עם חומר כתוב.

מוכנות לקריאה בהוראה מתקנת נבדלת ממוכנות לקריאה אצל הילד הרגיל בכמה היבטים :

1. בגן ובבית-ספר רגיל תרגילי המוכנות הינם כיתתיים, כל הילדים עוברים את תרגילי המוכנות לפי דירוג נתון.

בהוראה מתקנת המוכנות היא סלקטיבית. תרגילי המוכנות מותאמים לקשיים ספציפיים של התלמיד, על כן יש תרגילים שתלמיד מסוים אינו זקוק להם ואינו מתרגל בהם, ובתרגילים אחרים יכול לעסוק באינטנסיביות ובמשך זמן ממושך. גם הדירוג הפנימי של התרגילים מותאם לקשייו של התלמיד.

2. בבית הספר מדברים על תרגילי מוכנות לפני הקריאה; לכל היותר משלבים תרגילי מוכנות בשלבים התחלתיים של הקריאה.

לגבי ההוראה המתקנת תקף העיקרון של המוכנות המלווה : גם כאשר עבר התלמיד את כל שלבי המוכנות ונתנסה בכל התרגילים הנחוצים, יש לחזור על תרגילי מוכנות מותאמים לפני כל שלב חדש בהוראת הקריאה המתקנת. דהיינו : בהוראה מתקנת אין מסתפקים במוכנות שלפני הוראת הקריאה, אלא יש להתאים תרגילי מוכנות ספציפיים ללימוד מיומנות קריאה ספציפית שאנו מקנים. עיקרון המוכנות המלווה מחייב דירוג והתאמה של תרגילי מוכנות בכל שלבי הקניית הקריאה, בהתאם לצרכיו האינדיבידואליים של התלמיד.

מטרות נוספות של תרגילי המוכנות בהוראה מתקנת :

1. תרגילי המוכנות יכולים לשמש כלי דיאגנוסטי לקשיים תפיסתיים, הכרטיים ולשוניים הקשורים לקריאה.

2. תרגילי המוכנות משמשים לגיוון שיעור הקריאה, אשר צריך להתנהל לעיתים בצעדים קטנים ואיטיים מאד.
3. תרגילי המוכנות, ובעיקר אלה שאפשר לפתחם בעזרת משחקים דידיקטיים מצויים, משמשים כלי מוטיבציוני לשיפור הקריאה על ידי אפשרות שי-לוב מגוון של צורה, צבע וצליל בתרגילים.
4. בעזרת תרגילי המוכנות (הקשורים למשחקים) נוכל לשתף את בית ההורים בשיקומו של הילד. בדרך כלל נשאיר את עצם תרגול הקריאה בידי המורה המקצועית להוראה מתקנת. תרגול המוכנות, לעומת זאת, הוא פחות חמור ויותר גמיש, ויש בו מן האלמנט המשחקי, לכן נוכל להפעיל את ההורים בעזרת מגוון המשחקים הדידיקטיים המצויים היום בשוק.
כל הורה זקוק להדרכת המורה, כדי "לשחק בצורה נכונה" עם הילד. יש הורה אשר זקוק להסבר מילולי בלבד, ויש הורה אשר זקוק ל"שיעור מש-חקים" קונקרטי ואולי גם לקבלת אביזר משחק מסויים הביתה.
לכל הורה נציע : (א) זמנים קבועים למשחקי המוכנות, במידת האפשר ללא נוכחות האח הבוגר או האחות הקטנה; (ב) זמנים קצרים של משחק. עדיף עשר דקות באווירה משוחררת מאשר שעת מתח ועצבנות, וכמובן : (ג) קשר שוטף עם המורה להוראה מתקנת.
להלן נציע הרחבה לכמה תרגילי מוכנות מוכרים (17) (24).
להבחנה ויזואלית מדוייקת :
1. תרגיל המבוסס על המושגים : שונה, דומה, זהה. (*)
2. תרגילים בהם על הילד לעבור מעיסוק בתמונות של עצם מוחשי לעיסוק בסמל מופשט כלשהו - אך אין לבחור בצורת אות.

(*) השווה עמ' 44-45.

3. רצוי להתחיל בסמלים בגודל בולט מאד ולעבור בהדרגה לגודל של אות מודפסת.

4. רצוי לצייר סימבולים ברצף מסויים, שיהוו יחידה אחת, כגון :



בגלל החשיבות הרבה שמיחסים בזמן האחרון לתרגיל רצף כתרגיל מוכנות בק-שיי קריאה וכתיבה (כרמון), נביא דוגמאות לתרגיל זה בפירוט יתר :

1. רצף בעצמים (בצבע אחיד)

לדוגמא : 1. ריבוע, ריבוע מלבן (רווח) ריבוע, ריבוע מלבן (רווח) וחוזר .

1.1 ריבוע, עגול (רווח) ריבוע, משולש (רווח) ריבוע, עי-גול (רווח) ריבוע, משולש (רווח) וחוזר.

1.2 יש להגדיל בהדרגה את מספר היחידות החוזרות עד חמישה פרטים.

כדאי לשים לב :

(א) שהילד ילווה את הנחת העצמים גם באמירה (יבטא את המילה "רווח").

(ב) כדאי לקחת לוח יציב, כדי שהעצמים לא יזוזו (זה עשוי לגרום מתחו) במידת האפשר רצוי להשתמש בלוחות פלנל או בלוחות מגנטיים.

2. רצף בעצמים בצבעים שונים לפי אותו דירוג.

3. רצף בתמונות העצמים לפי אותו דירוג.

(אפשר להשתמש בלוח מגנט ובתמונות של "מגנטום" של "פרח", ובלוח המשבצות המצורף).

4. ציור צורות ברצף. (כדי להקל על התלמיד, כדאי להניח דף שקוף על לוח המשבצות או לתת לו דף משובץ).

5. דגמי רצף שונים במספרים, כגון : 3,1,1 (רווח) 3,1,1 (רווח) וחוזר.
5.2.1 (רווח) 8,0 (רווח) 5,2,1 (רווח) 8,0 (רווח) וחוזר, וכו'.

6. דגמי רצף באותיות בלי להרכיב מילים, באותה מתכונת. (אפשר להשתמש ב"מטיקס" או ב"אות לאות" של "אורדע". יש במשחקים האלה לוח עם שק-עי משבצות וריבועי אותיות/מספרים תואמים). כל תרגיל ילווה באמי-רה בקול על ידי התלמיד.

בכל הדגמים השונים יעבוד אחר כך בעיפרון (או בצבעים) בליווי קול. בש-לב נוסף ינסה התלמיד להגיד את הרצפים בעל-פה בלי פעילות מוחשית. הגדלת מורכבות הרצפים חייבת להיות איטית.

דגמי הרצף יהיו תואמים שורה רק בשלב ראשון.

בשלב שני יעברו את השורה (ראה ציור מצורף).

○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○
△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△
∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇
○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○
△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△	○	∇	△

תרגילי רצף בשלב התחלתי. (ר = רווח)

הדגם : עיגול, משולש (רווח), עיגול, משולש (רווח), וחוזר.

ר	×	×	Δ	ר	ר	□	×	○	ר	×	×	Δ
ר	□	×	○	ר	×	×	Δ	ר	ר	□	×	○
×	×	Δ	ר	ר	□	×	○	ר	×	×	Δ	ר
□	×	○	ר	×	×	Δ	ר	ר	□	×	○	ר
×	Δ	ר	ר	□	×	○	ר	×	×	Δ	ר	ר
×	○	ר	×	×	Δ	ר	ר	□	×	○	ר	×
Δ	ר	ר	□	×	○	ר	×	×	Δ	ר	ר	□
○	ר	×	×	Δ	ר	ר	□	×	○	ר	×	×

תרגיל רצף בשלב מתקדם (ר = רווח)

הדגם : משולש, ×, × (רווח) עיגול, ×, מלבן (רווח),
(רווח) וחוזר.

להבחנה שמיעתית מדוייקת :

כמה חוקרים מייחסים חשיבות מירבית וראשונית ליכולת הבחנה שמיעתית כת-נאי להצלחה בקריאה. אחד מהם, אוקלנד (Oakland) (47) מייחס לתהליך זה חשיבות יתר בתהליך של ההוראה המתקנת. לדעתו, שיקום בתחום זה אפשרי רק על ידי חזרה לאחר על פני סולם כל המיומנויות השמיעתיות ומשם במהלך איטי כלפי מעלה בדירוג התפתחותי לוגי. דירוג זה חייב להיות מבוסס על "שיטה גמישה המבוססת על תצפיות יום-יומיות בילדים".

כבר עמדנו על הבעייתיות הקשורה בפיתוח הבחנה שמיעתית מדוייקת, ונביע על כן כמה מעקרונותיו של אוקלנד, לפיהם אפשר לפתח הבחנה שמיעתית בצורה

מדורגת* :

1. אנשים וחפצים משמיעים קולות ורעשים.
2. לחפצים המשמיעים רעש יש שמות.
3. גם חפצים בלתי נראים משמיעים רעש, כלומר : אין הכרח לראות את החפץ על מנת לשמוע את צליליו.
4. תמונות קשורות לרעשים.
5. צלילים שונים זה מזה בעוצמה, בתדירות ובמשך הזמן.
תרגיל המוצע להכרת צלילים השונים מבחינת משך הזמן (ארוך/קצר) :
 - (א) הילד יצייר קו ארוך וקו קצר על הלוח.
 - (ב) המורה תשאל איזה קו קצר וארוך והילד יצביע.
 - (ג) הילד יצייר זוג קווים נוסף על הלוח.
 - (ד) התלמיד יגיד - איזה ארוך ואיזה קצר.
 - (ה) התלמיד יצייר קו ארוך וקצר תוך המללה מדוייקת.
 - (ו) השמעת צליל קצר - בו זמנית עם ציור קו קצר על הלוח.
 - (ז) השמעת צליל ארוך - בו זמנית עם ציור קו ארוך על הלוח.
 - (ח) השמעת צלילים, והתלמיד קובע איזה ארוך/קצר.
 - (ט) ציור קו ארוך/קצר על הלוח והתלמיד משמיע צליל בהתאם.
 - (י) הוראה מילולית להשמעת צליל ארוך/קצר והתלמיד ישמיע צליל בהתאם.
6. לדעת אוקלנד גורמים קשיים בתפיסה שמיעתית לקשיים בהבנת הנקרא, ולכן מציע סדרת תרגילים מדורגים :
 - (א) לגעת בחפץ שהמורה מזכירה במשפט.
 - (ב) להצביע על תמונה שהמורה אומרת את שמה.
 - (ג) לבצע פעולה שהמורה אומרת.
 - (ד) להצביע על תמונה כתשובה לשאלה.
 - (ה) להקשיב לשאלה עד הסוף : לשם כך כדאי לחבר שאלות אבסורדיות שסו-פן בלתי צפוי, כדוגמא : האם עפרונות משתעלים ?

- (ו) לשאול לסירוגין שאלות הגיוניות ושאלות אבסורדיות.
(ז) להשמיע סיפור קצר בו מודגמים צלילים שמשמיעות הדמויות שבסיפור. (לדוגמא : הכלב הב-הב, הרובה טח-טח, וכו').
(ח) המורה משמיעה את הסיפור והילדים צריכים להשמיע את הצלילים המתאימים לכל דמות, כאשר זו נזכרת בסיפור.

כדי לעורר מעורבות שמיעתית ספונטנית, על המורה להגיד "הקשיבו" לפני תחילת פעילות שמיעתית חדשה.

כדאי לשים לב, שכל התרגילים הפונטיים יש בהם כדי להעלות את כושר הריכוז על-ידי מיקוד הקשב, וכדי יצירת קומוניקציה על ידי האינטראקציה המתמדת בין מורה - תלמיד/ים. כמו כן יש בהם הכנה כלשהי להבנה סימבולית.

לחשיבה סימבולית :

רון מציע במאמרו (21) תרגיל רב-גווני לפיתוח החשיבה הסימבולית. העיקרון המנחה את רעיונותיו הוא : להפוך את תהליך רכישת הקריאה לתהליך חשיבה בזכות עצמו, ולא כמוצע בכמה גישות אחרות, להביא את הילד בדרך מהירה ביותר לתגובה קולית אוטומאטית על גירוי ויזואלי נתון. כלומר, תהליך הקניית הקריאה לא בא לשם ידיעת הקריאה בלבד, כי אם ליצירת מערך לימוד גמיש ופתוח. אפשר להסיק מכך, שאם התהליך חשוב כמו המטרה - הקריאה עצמה, יכול תהליך ההקנייה להיות יותר איטי ויותר ממושך. רון מתייחס אמנם לילד הרגיל, אך נראה לנו שאפשר להשתמש בעיקרון ההאטה דווקא בהוראה מתקנת.

1. כדי לכוון את מערך הלמידה המפותח של הילד לתחום של רכישת הקריאה.
2. כדי לשקם, לבנות מחדש את מערך הלמידה הפגום של הילד, תוך כדי הקניית הקריאה.

בתרגיל מוכנות לחשיבה סימבולית יש להתחיל דווקא במוחשי ביותר. לדוגמא, פרח - להראות לילד פרח אמיתי. אחר כך להראות דגם של פרח (אולי מפלס-טיק), לשאול אותו האם הוא גדל, האם יש לו ריח - ואף על פי שהוא רק דגם, בכל זאת אנו מכנים אותו פרח, כי יש לו צורה וצבע כפרח, ואפשר למשש אותו אפילו בעיניים עצומות, ונרגיש שהוא דמוי פרח.

בשלב נוסף נראה לו תמונה של פרח, ונסביר, שציור זה הוא ציור של פרח. הוא מזכיר לנו פרח ונכנה אותו בשם פרח, למרות שאינו גדל, אין לו ריח, ולא נוכל להרגיש אותו בעיניים עצומות.

בשלב רביעי נגיד לו את המילה פרח, ונוכיח לו שהוא יודע בדיוק למה הכוונה, למרות שכבר אינו רואה שום פרח, אלא שהוא מסכים, שהמילה המדוברת פרח באה במקום הפרח האמיתי.

בשלב החמישי נציע לו את המילה הכתובה, ונספר לו, שכל האנשים היודעים לקרוא מסכימים, שקווים ונקודות אלה יעמדו בשביל המילה פרח, למרות שאינם גדל, אינם מפיץ ריח, אין לו צבע, אי אפשר להרגישו, וכו'.

המשך תלוי באותה שיטת קריאה שאנו מציעים עבורו - האם נראה לו עוד הרבה מילים כתובות (מוסכמת) שלימות, או נעבור לאנליזה-סינטיזה של אותה מילה כתובה ונמשיך את הקו של סימנים - לצלילים, למרות שאין קשר הגיוני ביניהם.

לדעתנו סמונים בתרגיל זה הרבה מן האספקטים הטיפוליים והדידקטיים של ההוראה המתקנת. (א) חוויות ההצלחה - הילד ידע לזהות בקלות את הפרח, את הדגם, את התמונה ואת המילה המדוברת; (ב) יש בדירוג הזה כדי להביא אותו להבנת עיקרון הקריאה בצורה לוגית ומדורגת. (ג) נעורר בו מוטיבציה להמשיך בסולם המדורג, ועל ידי כך להשתייך לחוג הקוראים.

אפשר להשתמש בדגמי חיות מפלסטיק גם כדי להפוך אותם לסמלים המייצגים אופי מסויים ולעבור אותם שלבים שהוצגו מקודם. לדוגמא : צב - סמל האיטיות; כלב - סמל הנאמנות; נמלה - סמל החריצות. כאשר נגיד את המילה איטיות - יצביע על הצב, וכו'.

רמה גבוהה יותר היא - כאשר התלמיד מסוגל להינתק מן הקשר הייחודי ולהעביר תכונה אופיינית לסוג אחר של חיה, כגון : נחליט שהכלב יהיה סמל האיטיות, וכו'.

תרגילים נוספים :

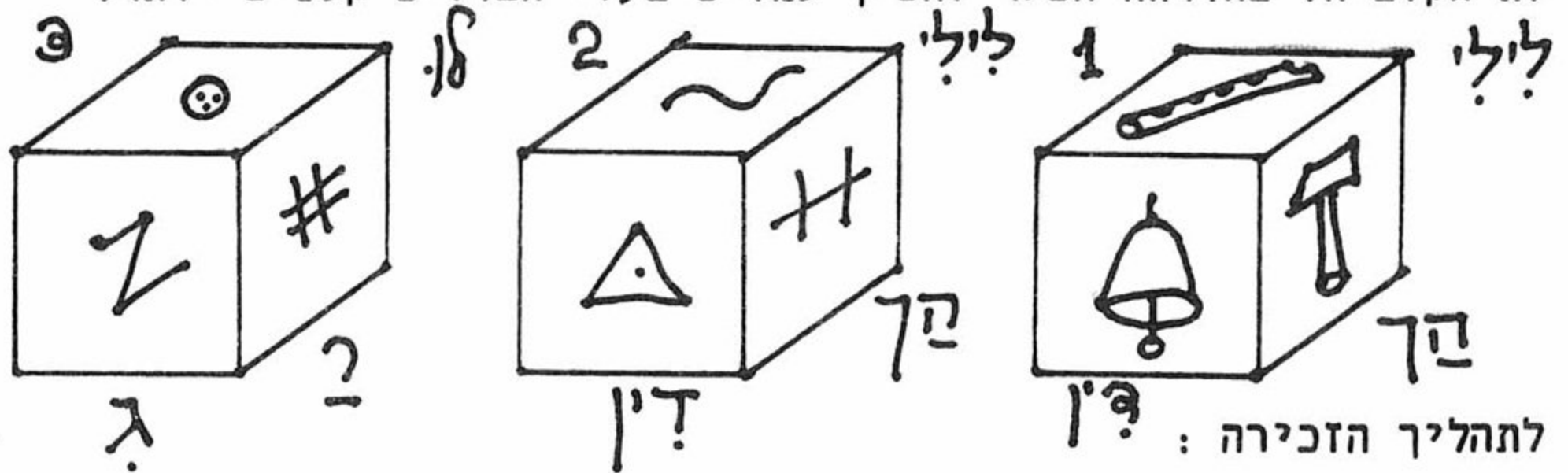
1. תרגיל דירוגי בסמל נתון, שבו יש רמז אסוציאטיבי (ציור מוצג כלשהו), עד לסמל הצירוף שאין בו כל רמז אסוציאטיבי.
2. המצאה עצמית (של הילד) של סמל, שבו יש רמז אסוציאטיבי עד להמצאת סמל מופשט.
3. כינוי עצם בשם עצם אחר בלי לטעות (שולחן נקרא כסא).
4. משחק ההפכים : לדוגמא, כאשר הילד שומע : לקוסו עליו לשבת; כאשר הילד שומע : קדימהו עליו לחזור אחורה, ועוד.

לקישור סמל עם קול :

1. קישור סמל אסוציאטיבי עם קול משמעותי. לדוגמא : הגה - טו-טו.
2. קישור סמל מופשט עם קול משמעותי.

3. קישור סמל מופשט עם קול מוסכם.

אפשר להכין קוביות ועליהן סמלים בדרגות שונות. לכל סמל - קול משלו. התלמידים זורקים את הקוביות, וחייבים להגות את הקול המוסכם על פי נפילת הקוביה. בהדרגה אפשר להכין סמלים בעלי הבדלים קטנים יותר.



נראה שכל תרגילי המוכנות עשויים לעזור לתהליך הזכירה, כי תנאי לזכירה טובה לטווח קצר הוא - הקליטה החדה והמאובחנת (המתאפשרת רק כאשר הילד מרוכז וקשבו ממוקד). תנאי לזכירה לטווח ארוך הוא האירגון המשמעותי וה-לוגי (המתאפשר רק על ידי צעדי למידה מדורגים ומשמעותיים עבור הילד).

אין לשכוח לעורר את התלמיד לקראת ההיזכרות על ידי המללה מתאימה, כמו בתרגילי שינוי סדר עצמים, סמלים, קולות וכו' :

1. "אני אשנה עכשיו את סדר העצמים, נסה לזכור כיצד היו מאורגנים".
2. "נסה לזכור מה היה במקום השלישי", ואם ידע, לא להסתפק במילה "טוב" "נכון" וכו', אלא, "זכרת היטב".

גם בתהליך זה יש לשמור על דירוג הולם. נתחיל בשורות קצרות (הברות מע-טות וכו'), כדי לא להעמיס בבת אחת תפקיד מסובך מדי. במשחקי הזיכרון המוכנים כדאי להשתמש על כן כשלב ראשון רק בחלק מן התמונות ולא בכולן בבת אחת.

כדאי לציין כלל נוסף לזכירה המשמעותית : לא די בכך שהחומר הוא משמעותי והגיוני לגבי התלמיד, אלא חייב הוא להיות "חיוני" לזיכרון. אין להעמיס על התלמיד בעל הזיכרון החלש לימוד של הברות ללא משמעות, ולא נראה לו

מספר תשובות שרק אחת מהן נכונה - אלא רק את התשובה הנכונה. דהיינו, נעמיד אותו רק לפני צורך היזכרות בדברים שחיוניים לזכור אותם לשם קריאה יעילה.

תרגילים נוספים :

1. שינוי בסדר עצמים, סמלים או קולות, שעל התלמיד לגלותם.
2. תיאור סמל שראה על הקוביה.
3. נשמיע קול והתלמיד יתאר (או אולי יצייר) את הסמל המתאים.

להתייחסות אובייקטיבית לתכנים :

1. ביצוע מדויק של הוראה קצרה.
2. תיאור ענייני של עצם או של פעולה.
3. חזרה מדויקת על משפט שהושמע, גם אם איננו מתקבל על הדעת.

4. משחק התפקידים :

המורה אומרת משפט המכריז על אירוע מסויים או על מקרה שקרה. הילד יאמר כיצד אנשים שונים יתייחסו לאירוע או למקרה. לדוגמא :

המורה : תלמיד חדש בא לבית הספר

מה עושה המנהל - מקבל את הוריו.

מה עושה המזכירה - רושמת אותו.

מה עושה השרת - מביא כסא, שולחן.

מה עושה המורה - מציגה אותו בפני הכיתה, וכו'.

מה עושה הכיתה -

מה עושה הילד שיושב לידו -

בשלב ראשון יבחר לו הילד את דמויות ההתייחסות, בשלב שני הוא יקבל תפקיד של דמות מסוימת, ויתיחס רק אליה.

5. משחקי דיבור (לילדים יותר גדולים, בעלי אוצר מילים סביר) :

(א) משחק ההיפוך.

הילד צריך לבצע פקודה הפוכה מזו שניתנה (במקום לשבת - לקום וכו').

(ב) הילד נותן הסבר הפוך לפעולה שביצע.

(ג) הילד מתאר מבצע הפוך (דוגמא : סיפור הפוך לפורים, ספר כיתה ב' של ל. קיפניס).

גם משחק זה יש להציע בשלבים. בתחילה מסתכלים על תמונות "מצחיקות" יחד (פיל שעף, כלב המטלפן, וכו', ראה תמונות מספרות ל - א. תיאור-דור). אחר כך מתארת המורה מצבים הפוכים בלי להראות תמונה, והילד צריך להגיד מה לא בסדר, וכו'. רק אחרי שלבי הכנה יכול הילד בעצמו להיות פעיל "בשפת ההיפוך".

הערה : הפעילויות שתוארו הן רק דוגמאות. על המורה להוסיף או לגרוע בהתאם למצב הילדים. יתכן שיש לעבד שלבי הכנה יותר מפורטים ובמנות יותר קטנות. טוב שהמורה תנסה את כל התנועות קודם בעצמה, בכדי "להרגיש" מה בדיוק היא יכולה לדרוש או לבצע בקבוצתה. גם בשלב הפשוט ביותר יש להקפיד על הוראות קצרות ומאד ברורות.

ה.שיטות קריאה

בדיון על שיטות קריאה נבהיר תחילה כמה מושגים :

1. שיטת קריאה

מתייחסת לחומר ערוך ומודפס לשם הקניית קריאה. החומר מדורג לפי שלבים, על פי עקרונות מחבר השיטה והתיאוריות בהם הוא דוגל. שיטות קריאה כו-ללות :

חומר קריאה מודפס לתלמיד (דפים, חוברות, כרטיסים)
חומר עזר לתלמיד (לוח הברות, תמונות לגזירה וכו')
חומר עזר לכלל הכתה (כרטיסי הברקה, פלקטים וכו')
חומר עזר למורה (דף הנחיה, תדריך וכו')

רוב שיטות הקריאה המצויות בשוק הישראלי נכתבו לכיתות א' רגילות או לכיתות טעונות טיפוח.

נהוג אצלינו לקרוא לשיטת קריאה על שם המחבר, כגון : שיטת לבנון, שי-טת ברורמן וכו'. למרות שלכל שיטה כינוי משלה, כגון : דף לטף, ראשית קריאה וכו'. (*)

2. שיטה מתקנת

זוהי שיטת קריאה שחברה לצרכי הוראה מתקנת בחינוך המיוחד, כגון : שי-טת כץ, שיטת תיאודור וכו'.

3. גישה בקריאה

גישה - מתייחסת בדרך כלל לאספקטים הפסיכולוגיים המודגשים בשיטות השונות, כגון : גישה חזותית, גישה מובנית, וכו'. לעיתים מותנית גי-שה פסיכולוגית בהפעלת עזרי לימוד מסוימים, כגון : אותיות מגנטיות

(*) ראה רשימת שיטות קריאה, עמ' 66-67.

בקופסת "אות-נוע" של י. פרח. (*) שיטות קריאה שונות עשויות להיות מוש-
תתות על אותה גישה פסיכולוגית.

4. גישה מתקנת

בהוראה המתקנת נקבעה בדרך כלל גישה פסיכולוגית, התואמת הוראת תלמיד
או קבוצת תלמידים בעלי קשיי קריאה ספציפיים. לעיתים מותנית גישה מתק-
נת בהפעלת כלי מסויים, כגון : מתקן לקריאה דרך הראי. אפשר להפעיל גי-
שה מתקנת גם בעזרת שיטות רגילות, לאחר התאמתן לצרכים המיוחדים של התל-
מיד או קבוצת תלמידים המתקשים.

5. מתודה

זוהי הדרך שבה מפעיל המורה את השיטה הנתונה, כגון : מתודה או דרך פרו-
טלית, מתודה של הפעלת התלמיד באופן עצמאי, בחיפוש מקורות, עבודה בקבו-
צות, ומתודה יחידנית. (**) מבנה השיעור תלוי במתודה הנהוגה. אפשר
להפעיל אותה שיטת קריאה במתודות או בדרכים שונות.

הערה : יש להבחין בין מתודה לבין מתודיקה - המתייחסת לכלל המתודות ולהת-
אמתן לשיטה אחידה.

להלן נביא רשימה של שיטות קריאה, שנדפסו בשנים האחרונות, ובהמשך נציע
קריטריונים אובייקטיביים לניתוח השיטות לאור הצרכים בהוראה מתקנת. קרי-
טריונים אלה ינחו את המורה בשיקוליו לגבי בחירת שיטה מסוימת וכן בשי-
נוי השיטה ובהתאמתה לילד האינדיווידואלי.

(*) ראה הערה ברשימה הנ"ל.

(**) המתודה היחידנית, על פיה לומד כל ילד לפי קצב התפתחותו והתקדמותו
האישית, מועברת לאחרונה בצורה נסיונית במספר בתי ספר. הגישה היא
מובנית (לפי סדר לוגי) תוך שימוש מירבי באמצעי עזר (רשמקול, קס-
טות אישיות וכו'). הניסוי נערך מטעם אוניברסיטת תל-אביב, בראשותו
של די"ר ווהל.

רשימת שיטות

הערות	ההוצאה	שם השיטה	שם המחבר	אורך רוח אילון היה
צבעים במקום ניקוד	צ'צ'יק, ת"א 1963	דף צבעוני		
	שחף, ת"א 1963	דף קט		
	קריית ספר, י-ם, 1970	אני קורא כבר		אסיאו ח., פייטלסון ד., צ'רנוב ח.
נכתב לכתות א' ט.ט.*	קריית ספר, י-ם, 1970	גם אני קורא		אסיאו ח., פייטלסון ד., צ'רנוב ח.
	דביר וספר, ת"א, תשכ"א	דפדפת לכתה א'		בוכנר א., לוינטון י., קיפניס ל.
נכתב לילדים איטיים	יבנה, ת"א, 1970	כתוב וקרא		בורשטיין שרה
	עמיחי, ת"א, 1962	קרא יפה		ברורמן ט., קניוק ט.
נכתב להוראה מתקנת לאנאלפבתים	זליקוביץ, ת"א 1963	פעמונים		גלזמן ש., ולינגטון ר.
	הוצאת המחברת	דפים ללימוד קריאה		הוכברג מלכה
	מסדה, ת"א, 1970	לכתה ולבית		הרמתי שלמה
מתאים ל-ט.ט. ולהוראה מתקנת	אוצר המורה, ת"א 1968	אלפוני		וילנסקי צ., אריאל ז., פרסקי נ.
לחינוך החרדי	מרכז לספריה חרדית בא"י, י-ם תשי"ח	ראשית קריאה, מתכו- נת חדשה		גזית-וילנשטיין ר., צ'רנוב ח.
נכתב להוראה מתקנת	אוצר המורה, ת"א 1972	ילדותנו		וולף א., ליברמן ה., כהנה ב.
לחינוך החרדי	הוצאת המחבר, י-ם 1956	תרגילי קריאה		זבורוב שרה
		ספר המסורת		חשין, משה חיים

רשימת שיטות (המשך)

הערות	ההוצאה	שם השיטה	שם המחבר
	אלפא, חיפה 1970	אני שר וקורא	יחזקאלי (גלילי) יהודיה
	ניר, ת"א 1966	עלים ירוקים	יצחקי (זינגר) שולמיה
	ציצ'יק, ת"א	דף לטף	ישי עדה, קובנסקי ה.
	יסוד, ת"א	מי כמון קורא	כהן מיכאל
נכתב להוראה מתקנת	1974, ת"א, אוני	משתקים דידקטיים	כץ צפורה
	י-ם, ספר, י-ם	דף חדש	לבנון דבורה
נכתב לילדי כחה ב' שלא הגיעו לקריאה	1970, י-ם, מרכוס	הספר שלי ב'	לבנון דבורה
	יבנה, ת"א 1970	טוב לקרוא	נבון שמואל
	תלפיות, ת"א	אבני שפה	סמט א., שולמן ש.
	ציירקובר, ת"א	ספרי הטוב	סמילנסקי ש.
	אמנות, ת"א	לי ספר	פוגל ר., אלטשולר א.
	1956, י-ם, ז'ק ושות.	נירה לומדת לקרוא	פיש תמר
לגנות ברות דחית	בינת חינוך חרדי לבנות	אלף-בינה	פינטר א.
	"בינת מלכה"		
אינה "שיטה" שלמה	הוצאת המכון לאמצעי הוראה	אות-נוע	פרח יהודה
נכתב להוראה מתקנת	1976, צ'ירקובר, י-ם	רמי לומד לקרוא	פרלברג חוה
	1971, ת"א, עם עובד	נקרא ונכתוב	רכבי ג., כוכבא מ.
נכתב לעולים חדשים	ת"א, מסדה, ת"א	חברים לומדים עברית מסדה, ת"א	שקד יוסף
נכתב להוראה מתקנת	י-ם, ספר, י-ם	ניצנים	מאודור אסתר

קריטריונים להשוואת שיטות קריאה ולהערכתן

=====

לצרכי הדיון נסווג את הקריטריונים החשובים ביותר לשלוש קטיגוריות :

(1) קריטריונים צורניים; (2) קריטריונים פסיכולוגיים; (3) קריטריונים תכניים.

זוהי חלוקה מתודית בלבד, ואולי אף שרירותית, כי למעשה ישנם קריטריונים הנוגעים בקטגוריות שונות, והקריטריונים כולם שלובים אלה באלה.

ק ר י ט ר י ו נ י ם צ ו ר נ י י ם

א. צורת השיטה (כגון : ספר, חוברת, דפדפת, כרטיסיות)

בדיון על קריטריון זה יש להתחשב בכך, ששיטות אחדות מופיעות הן בצורת ספר והן בצורת חוברת או דפדפת. שיטות אחדות ערוכות כך, שחלקן הראשון ערוך בצורת דפדפת והחלקים הנוספים ערוכים כחוברות או כספרונים (כגון: שיטת סמילנסקי, שיטת לבנון). מטרתנו להפנות תשומת לב, שיש עימה בדיקה ובחינה, (אף שאינה באה במקום עיון מעמיק) פרי התנסות עצמית בשיטות הנדונות.

1. ספרים (כגון : שיטות רכבי-כוכבא, שיטת יצחקי, שיטת חשין וכו')

יתרונותיהם בכך, שמעוררים שמחה בלב הילד, המרגיש את עצמו חשוב. ספר הוא דבר קומפקטי, מעורר הרגשת שלימות, ומגרה סקרנות הילד להמשיך בקריאה בכוחות עצמו. חסרונות הספר - מחירו יקר, קשה לתל-מיד להבחין במעברים משלב אחד למשנהו, הגודש עשוי להרתיע. הילד עושה בספר "כבתוך שלו", כותב, מוחק, צובע, ואולי אף גוזר מן הספר כחלק מהעבודה העצמית. (*)

(*) ראוי לזכור את התערוכה בספריה הלאומית בירושלים בשם : "קריעת הספר".

2. חוברות (כגון שיטת ד. לבנון, שיטת מ. הוכברג, שיטת יחזקאל, וכו')

היתרונות באפשרות נוחה לחלק את השיטה על פי נושאים או לפי שלבים. הילד מבין מתי הוא מסיים שלב אחד ופותח במשנהו. החוברת נוחה לשימוש, אינה מכבידה על הילקוט. במקרה של אבידה, אין הרכישה החדשה מהווה מעמסה כספית רבה. לעיתים אפשר לוותר או לדלג על חוברת מסוימת, או לשנות את הסדר לפי הצורך. חסרונות - השלבים נתונים וקבועים, וקשה להרחיב או לצמצם. החוברת דומה למחברת ו"נעלמת" בקלות בילקוט.

3. דפדפת (כגון : שיטות ברורמן, נבון, פייטלסון, וכו')

יתרונותיה בכך, שאפשר בקלות רבה להוסיף או לגרוע דפים, לפי צורך הכתה או התלמיד. הדף מעורר ציפיה יומיומית להפתעה חדשה, הגורמת למתח לימודים חיובי. קל מאד להשלים אבדה. נלמדות מניפולציות השחלה של הדפים בתוך כריכה נתונה. נלמד רצף של ספירה ושמירה של סדר מסויים. חסרונות - הדף אובד בקלות, נקרע מהר, לא כל ילד מצוי במלאכת ההשחלה, חלוקת הדף היומי גוזלת דקות יקרות מן השיעור, ולעיתים מפריעה החלוקה ומוציאה את הילדים מן הריכוז.

4. כרטיסיות (כגון בשיטת צ. כץ, ובעבודה הנהוגה בהוראה מסייעת)

יתרונות : תופסות מקום מועט, מאפשרות מניפולציות קריאה רב-גוניות. מונעות כתיבה מיותרת. כרטיסיה אינה מעוררת אסוציאציות, אינה מזכירה דרגת כתה. חסרונות : הכרטיסיות קטנות ואובדות בנקל, קיימת בעיה בשמירת חלקי מילים ומילים, הכרטיסיות עלולות לזוז וליפול בזמן המניפולציות, והחומר לא נשאר לשינון ולחזרה לעיני התלמידים.

ב. מידות

כקנה מידה תשמש מחברת רגילה, שמידותיה בדרך כלל הן 20×16 ס"מ.

1. מידת חצי מחברת (כגון שיטת סמילנסקי, שיטת קיפניס)

יתרונות - הדפים קטנים ואינם מהווים מעמסה מבחינת הכמות היומית של החומר. היא מעניקה לילד הרגשה "שאפשר להתגבר", נוחה לטלטול, מתאימה לאותן כתות א' בהן ניתנת לילד חצי מחברת כתיבה במקום שלי-מה. חסרונות - אינה מלמדת התמצאות בדף רגיל של ספר, הסיפורים מתחלקים על מספר עמודים ולעיתים נקטע הסיפור מפאת הצורך בדפדוף. הצורך בדפדוף יש בו להקשות על ילד בעל קשיים מוטוריים.

2. מידת מחברת (זוהי המידה המקובלת במרבית השיטות)

יתרונות - מרגילה את הילד לסקור עמוד בגודל ממוצע של ספר, לקרוא עמוד בגודל ממוצע של ספר, ההתאמה למחברת רגילה היא נוחה, ואינה נעלמת בילקוט. חסרונות - קשה להתאמה לעבודה בחצי מחברת או לדף פוליו (כנהוג בכמה כתות א' בתחילה).

3. מידות שגודלן עולה פי שנים ויותר על גודלה של מחברת רגילה (כגון שיטת צ'רנוב, שיטת זבורוב, שיטת נבון) (*)

יתרונות - מאפשרת לילד תרגול מוטורי רב, מתחשבת בקשיי הקואורדי-נציה יד-עין, מאפשרת להכליל תרגילי מוכנות רבים בדף, ומהווה שלב מעבר מ"דפי-עבודה" בגן לספר רגיל. חסרונות - קשה להכניסה לילקוט, וכן קשה לשאתה ביד. מפאת גודלה מתקמטת בקצוות ומקשה על שני תל-מידים לעבוד בשולחן אחד, איש איש וספרו. יתכן, ואף קשה לילד להת-מצא בדף כה גדול. מתפרקת מהר.

(*) ההוצאות החדשות של שיטת צ'רנוב ושיטת זבורוב הופיעו בפורמט מוק-טן, אך עדיין גדולות הן ממחברת רגילה.

ג. הכריכה

1. כריכה רכה (כגון בשיטות ישי, נבון, צ'רנוב, ולמעשה בכל השיטות הבאות בצורת חוברות, להוציא שיטתה של א. תאודור)
יתרונות - אינה מכבידה על הילקוט, גמישה ועל כן נוחה לטיפול, זו-
לה יחסית. חסרונות - מתפרקת בנקל ומאבדת צורתה, במיוחד כאשר נדר-
שת מניפולצית השחלה של דפים.
2. כריכה קשה (כגון בשיטות חשין, פרסקי, יצחקי וכו')
יתרונות - נראית כספר "אמיתי" ועל כן מעוררת שמחה בלבד הילד, אי-
נו נקרע מהר, דפיו נשמרים, קל למצאו בילקוט. חסרונות - מכבידה על
הילקוט, מפריעה מפעם קשיותה להחזיקה פתוחה, יקרה במחיר.
- ד. דרכי שילובה של העבודה העצמית בחומר הנלמד (אינו מתייחס לתכני
קריאה ולתכני העבודה העצמית)
 1. הפרדה גמורה בין חומר הקריאה לבין העבודה העצמית, הניתנת בחוברות
נפרדות (כגון בשיטות לבנון ב', נבון, יצחקי וכו')
יתרונות - הילד יודע שיש מקום מיוחד לכתיבה, לציור ולגזירה ומפתח
יחס כבוד לספר הקריאה, דפי הקריאה אינם מתכערים, גם אם הילד מתק-
שה עדיין בכתיבה. חסרונות - נדרשת התמצאות בו-זמנית בדפי הקריאה
ובדפי העבודה העצמית (לרוב מבוססת העבודה העצמית על חומר הקריאה).
לעיתים יתקשה הילד למצוא את הקשר בין חומר הקריאה לבין העבודה
העצמית, לעיתים אין מספיק מקום על השולחן המיועד לשני ילדים -
לשתי חוברות קריאה פתוחות ולשתי חוברות פתוחות לעבודה עצמית.
 2. העבודה העצמית מול חומר הקריאה - בעמוד השמאלי (כגון בשיטות רכבי-
כוכבא וסמט).
יתרונות - ממעט את הצורך בניחוש, מקל על ההתמצאות ומאפשר ביקורת
עצמית של הילד. הקשר בין חומר הקריאה לבין העבודה העצמית בולט
לעין, אין צורך בדפדוף בזמן העבודה. חסרונות - לעיתים מעתיק הילד

את המילה "מעשה צירוף" במקום להעלותה בזכרוננו, מחזק את הנטייה לעבודה אוטומטית, ללא מאמץ חשיבה וללא הפעלת הזיכרון.

3. העבודה העצמית מודפסת מעברו השני של דף הקריאה (כגון בשיטת בור-שטיין)

יתרונות - מפתח את הזיכרון, הילד מתרגל לקלוט את המילה השלמה, כדי למנוע מעצמו דפדוף מתמיד, הוא מנתק את עצמו ביתר קלות מחומר הקריאה, ומתרגל לעבוד בחוברת ובדפים נפרדים. חסרונות - מאמץ הזכירה גורע מן היכולת לבקר את הנעשה. לעיתים טועה הילד, והמילה הלא נכונה שכתב נשארת לנגד עיניו. מניפולצית הדפדוף מהווה אף היא קושי.

4. מיקומה של העבודה העצמית אינו קבוע (כגון בשיטות פייטלסון, זבו-רוב, צ'רנוב וכו')

יתרונות - העבודה העצמית יכולה להינתן ביתר אריכות או ביתר קיצור, בהתאם לקשיים ולעניין שבחומר הקריאה. הילד מסגל לעצמו התייחסות דיפרנציאלית ומוצא פתרונות עצמאיים לבעיות הקשורות בצורות אירגון שונות. חסרונות - מבלבל. יש צורך בהסברים רבים, כדי שהילד ילמד להתמצא. לעיתים מקבל הילד הסבר לעבודה מסויימת ומשייך אותו לעבודה אחרת. אינו מחנך לעבודה שיטתית.

ה. העימוד

בעימוד יש לקחת בחשבון את גודל הדף, את עיצוב האות ואת אורך השורות, מיקומם של העבודה העצמית, התמונה והצבעים. (*) כמו כן קשור העימוד בגישה הפסיכולוגית של מחבר השיטה - אם הוא נוקט גישה אנליטית, (**) ימצאו הצירופים החדשים בקצה העמוד, אם גישתו היא סינטטית - ימצאו הצירופים החדשים בראש העמוד.

(*) על תמונות וצבע ראה בפרק הבא.

(**) ראה בפרק הבא.

1. אחד הקריטריונים החשובים ביותר בעימוד הוא, לדעתנו, מיקוד הטקסט. דהיינו : הבלטת טקסט הקריאה כיחידה אחת, כדי שהילד ידע ללא הסבר-רים רבים, היכן מתחיל הטקסט, והיכן הוא נגמר. יתרונות הטקסט הממוקד הם : מלמד להבחין בין עיקר ומשני בדף הספר, מסייע בהבנת הכתוב, תנאי הכרחי ללימוד רציף של סיפור. מסייע לשטף הקריאה, מאפשר לילד לחזור ולעיין בכתוב בקלות יחסית, ומאפשר תירגול נכון בתנועת העיניים.

רוב השיטות עונות על הצורך במיקוד הטקסט, כל שיטה על פי דרכה : על ידי מיסגרת סביב הטקסט (כמצוי אצל נבון), על ידי קו-הפרדה הנרשם בצד (כמצוי אצל ד. לבנון), על ידי מיקום קבוע של התמונה או הצירופים החדשים (כמצוי אצל רכבי-כוכבא, ברורמן, וכו').

אחת הדרכים היעילות להבלטת תחילת הטקסט היא הכותרת המודגשת (כמצוי אצל ד. לבנון, ולעיתים אצל זבורוב). לעיתים ממוקד הטקסט בקצה הדף וספק אם מיקוד זה מועיל. בכמה שיטות ממלא הטקסט בהדרגה את הדף, כגון בשיטת פייטלסון. ראוי להקפיד על החלוקה לקטעים כאמצעי לאירגון התוכן (כגון בשיטת נבון או סמילנסקי), המאפשרים לילד לעשות "אתנחתא" במקום הנכון, בלי לנתק את רציפות הקריאה.

2. אורך השורות - שורות קצרות (כמצוי אצל ד. לבנון, ש. בורשטיין, נבון ואחרים) : יתרונות - ממקדות את העין. המיקוד מסייע להשגת דיוק רב יותר בקריאה ובכתיבה. השורה זהה לעיתים עם יחידה משמעותית בפני עצמה, עובדה המקילה על הבנת התוכן. חסרונות - אינן מפתחות טווח ראייה גדול, נדרשות תנועות רבות של "הולכה בחזרה" לתחילת השורה הקצרה, אינן ממריצות דיין את התלמיד לגילוי עצמי של יחידות משמעותיות בטקסט שלפניו.

שורות ארוכות (כגון אצל פייטלסון, יצחקי, כהן ואחרים) : יתרונות - הילד לומד לדעת, כי המשפט איננו נגמר תמיד בסוף השורה דווקא.

שורות ארוכות ממריצות חיפוש יחידות משמעותיות וקריאתן הרצופה מרגילה לקריאה שוטפת. חסרונות - הקריאה השוטפת מושגת על חשבון הדיוק, כי הילד קורא "בערך". העדר יכולת קריאה רצופה של יחידות משמעותיות גוררת את הילד לקריאה קטועה (קריאת מילה במילה).

הערות כלליות

(א) יש להבחין בין קריאה שוטפת לבין קריאה מהירה. קריאה שוטפת מורה על היכולת לקרוא ברצף נכון את היחידות המשמעותיות. בכל השלבים של הוראת קריאה יש לעודד את הקריאה השוטפת, אך אין ללחוץ להגברת המהירות. המהירות תהיה מותאמת למזגו של הילד, לכושר הגותו, ולשלבי התקדמותו. הגברת המהירות תידרש רק לאחר שיכיר הילד היטב את אבני היסוד בקריאה, יוכשר דיו לקליטת מילים חדשות ויחידות קריאה משמעותיות.

(ב) ראוי להקפיד על קו-השוויון בתחילת כל שורה, כדי למנוע חיפוש מיותר של תחילת השורה החדשה.

(ג) אורך השורה לא נקבע על ידי מספר המילים בלבד, אלא גם על ידי גודל האות, עיצובה, ועל ידי המרווחים בין האותיות ובין המילים. כקנה-מידה נקבע כי שורה קצרה תכיל 4-2 מילים, ושורה ארוכה - 8-5 מילים בתחילת לימוד הקריאה.

3. עיצוב האות - תיאור כללי : (א) באות הדפוס הקווים הם גליים מעט. קוויה האופקיים של האות בדרך כלל יותר רחבים מקוויה המאונכים. אות דפוס היא בעלת תגים קטנים בראשה, כגון : אבגדהוזח
(ב) אות מפושטת (Block letter) היא אות ריבועית בעלת קווים פשוטים וישרים, וכל קוויה שווים בעוביים (the nonserif type), כגון:

א, ב, ג, ד... ש, ת
א, ב, ג, ד... ש, ת
לעיתים היא מופיעה כאות מלבנית, כגון :

השימוש המשולב בשתי צורות ה-א-ב נהוג בשתי דרכים :

- (א) בתחילה משתמשים באות המפושטת ואחרי שלב מסויים עוברים לאות הדפוס הרגילה (אצל רכבי-כוכבא, סמילנסקי, יחזקאל).
- (ב) דף הקריאה מודפס באות דפוס רגילה, ובעבודה העצמית הקשורה לכתיבה משתמשים באות המפושטת (אצל ישי, כהן ואחרים).
- יש גם וריאציות אחרות לשילוב שתי המערכות, כגון : בשיטת ד. לבנון. יתרונות - הילד מתרגל לאותיות מטיפוסים שונים, דבר העשוי לעזור לו לעבור ביתר קלות לחומר קריאה בעל עימוד ועיצוב שונה. חסרונות - חוסר העקביות עלול להכביד ולבלבל. המעבר ממערכת אותיות אחת לשניה מכביד יותר בשלבים המוקדמים של לימוד הקריאה, מאשר בשלבי הקריאה המתקדמים.

השימוש באות הכתב קורסיב בשיטת הקריאה : אין בידינו שיטות המקנות את ראשית הקריאה באותיות כתב. (*) אלא, שיש המקנים את כתב הקורסיב בשלבים האחרונים (אצל מ. כהן, לבנון ב').

שיטת "אות-נועי" של י. פרח : לפי שיטה זו אין כותבים כלל אותיות במשך החודש הראשון ללימוד הקריאה. במקום זה עוסק הילד במניפולציות מגוונות (אנליזה וסינתיזה של מילים, השוואת אותיות ומילים, וכו') בעזרת כרטיסיות מגנטיות קטנות, שעליהן מודפסים עיצורים או תנועות בדפוס רגיל. לאחר אימוני מוכנות, הנמשכים כחודש ימים, לומד הילד לכתוב כתב קורסיב. יתרונות - לגבי ילדים הסובלים מקשיים מוטוריים, מהווה העיסוק בקופסת "אות-נועי" פיתרון יעיל. המניפולציות באותיות המגנטיות הן תחליף לכתיבה, שמטרתה כאן היא הפנמת האות. חסרונות - לילדים המתקשים בקריאה, בעלי כושר מוטורי

לפני מספר שנים הציע פרופ' גטניו להקנות את ראשית הקריאה דרך אותיות כתב.

תקין תסייע כתיבת אות הדפוס המפושטת בהכרת אפיונה של האות ובהפ-
נמתה. בהימנעות מכתיבה או בכתיבת אות קורסיב, השונה מאות הדפוס,
יחסר לילד אמצעי חשוב ללימוד הקריאה.

עיצוב הניקוד (*)

- בהקניית הקריאה הניקוד הוא שווה ערך לעיצורים שבמילה. לאור עובדה זו
ולאור העובדה, שהניקוד מהווה בעיה מיוחדת לקורא המתחיל, המתקשה בו
מפאת מיקומו הבלתי עקבי ומפאת גודלו הזעיר, יש להפקיד על כמה כללים :
1. עובי הניקוד יהיה שווה לעובי העיצורים (כגון : אצל ש. נבון ופייטל-
סון).
 2. הניקוד יהיה קרוב אל העיצור, בלי להיות "דבוק" אליו (כגון : אצל
פרסקי).
 3. הרווחים בין הנקודות השונות (בעיקר בסגול ובצירה) יהיו רחבים דיים
כדי למנוע היווצרות דמיון לפתח ולקמץ. (ראה אצל יחזקאלי ופייטל-
סון).
 4. מיקום הנקודה של החולם החסר : מקומו של החולם המלא ליד העיצור,
לפיכך הנקודה היא בין שני עיצורים. נראה לנכון, להרגיל את הילד
למצוא את נקודת החולם, בין מלא ובין חסר, בין שני עיצורים, כמו
שהיא באה גם בתנ"ך (הוצאת קורן, ירושלים). דבר זה מקל על הקריאה
הן לאורך השורה, כשהמבט "רץ" קדימה, והן על הקריאה הזיגזגית,
האופיינית לקריאה המנוקדת בלשון העברית. אין אחידות דעים ביחס
למיקום החולם החסר. הוא מתגלה בשלוש צורות : נקודת החולם מעל לעי-
צור, בקירבה רבה לו - ב' ח' (כגון אצל תאודור ולבנון), החולם מעל
העיצור או במרחק רב הימנו - ב' ח' (כגון אצל סמט, פרסקי וברורמן),
החולם החסר נמצא בין שני עיצורים ב' ק ר ח' ר ף (כגון אצל פייטל-
סון וקיפניס).

קריטריונים פסיכולוגיים

את הקריטריונים הפסיכולוגיים נחלק לשתי קבוצות גדולות. הקבוצה הראשו-
נה, המדגישה יותר את מהות השיטה וכוללת : שימוש בצבע, תמונות ואיורים,
דמיות ושונים. הקבוצה השנייה, המדגישה יותר את מהות הגישה וכוללת את
האספקטים : חזותיות, פונטיות, קינסטיות, אנליזה, סינטזה וכיוצא באלו.
ברור, כי אף כאן החלוקה היא מתודית בלבד, שכן תחומי שתי הקבוצות משתל-
בים זה בזה וחלים בהם שינויים ותמורות.

א. השימוש בצבע

שימושו רבים, כגון : צבע לאפיון הכריכה, צבע רקע, לרבות מסגרות סביב
למילים, קווי חיבור בין מילים, הבלטת מילים או חלקי מילים, ותמונות
צבעוניות. אצל כץ באות הכרטיסיות בצבעים שונים.

1. צבע הכריכה

במרבית השיטות אנו מוצאים שימוש בכריכות צבעוניות, בחלקן מעוטות
בתמונות. בכמה מהן צבועות כריכות החוברות בצבעים שונים, על מנת
להדגיש נושא חדש (אצל לבנון), או לימוד תנועה חדשה (אצל צ'רנוב,
הוכברג ואחרים), כדי להקל על הילד למצוא את החוברת המיועדת ביל-
קוטו ולזהות את התנועה לפי צבעה. מגוון צבעי החוברות מעורר בילד
עניין ומוטיבציה להמשך העבודה. בשיטות הנזכרות צבועה הכריכה בלבד,
אך דפי הקריאה והעבודה, לרבות התמונות, מוגשות בשחור לבן (אצל
פיטלסון, פיש, קיפניס ואחרים).

יתרונות - בפני הילד מוצג הדף במראהו המקובל בספרים. נמנעות אסו-
ציאציות מיותרות הכרוכות בצבע. הדף נראה יותר שקט, ומאפשר לילד
צביעת התמונות לפי טעמו, כחלק מהעבודה העצמית. צביעה עצמית של
האות או של המילה מסייעת בידו להפנים את החומר החדש. החסרונות -
חוסר מוטיבציה הכרוכה בהעדר הצבעים. התמונות בשחור לבן אינן מעו-
רות לשיחה ולמדרש תמונה ספונטני. אין הבלטה של פריטים חשובים.

הערה : המחקרים הוכיחו, שעדיף להשתמש בנייר לא מבריק ולהציג צבעי השחור והלבן בגוון עמום (mat).

2. השימוש בצבע לשם הבלטת תנועות ומילים חדשות הנלמדות על ידי הילד

לעומת שיטות הנהוגות בצבע אחיד (אצל בורשטיין, לבנון בי), יש המדגישות את הצירופים של כל תנועה חדשה בצבע משלה (אצל חשין, יחזקא-לי, פרסקי וכו'). יש לציין העדר אחידות בין השיטות בדבר הצבע הנבחר להדגשת התנועות. אין בנמצא שיטה שבה נוהגים להבליט את התנועה בלבד, או את הדגשים, על ידי צבע מסויים.

יתרונות השימוש בצבע בטקסט הכתוב - מבליט את החדש ומסייע לתלמיד למקד את תשומת ליבו לצירוף החדש. הצבע הוא גורם נוסף, המסייע למציאת קשר בין צורת התנועה לבין הגייתה. יש ילדים, שקל להם יותר לזכור את משמעות הצבע מאשר את משמעות הצורות, או את משמעות אירגון הצורות, ד, י, יי, יי, יי, יי, יי, וכדומה. הודות לצירוף הצבעוני בתוך המילה בולט הצירוף כחלק של השלם. כן קל לילד להבחין בכך, שבמילים שונות יש מרכיבים זהים.

החסרונות - צבע מעורר אסוציאציה, העלולה להפריע לקשב ולריכוז. לעיתים מהווה הצבע נטל על הילד, כי בנוסף לצורה עליו לזכור גם את משמעות הצבע. יתכן, שמבטו יתמקד בצירוף הצבעוני בלבד, והוא יתעלם ממרכיבים חשובים אחרים במילה. כמו כן יתכן, שמילה צבעונית תקטע את יחידת התוכן המשמעותית באמצע. הבלטת צירוף מסויים תוכל לעודד קריאה מצרפת. יש לציין, שישנן שיטות, בהן בא הצירוף הצבעוני כשהוא מבודד, (למשל רק בראש הדף), דהיינו : לא בתוך המילה או כשהוא משולב בתוך תרגיל העבודה העצמית ולא בתוך הטקסט הכתוב (אצל תאודור). אך גם בכך לא נפתרים הקשיים שבשימוש בדפי העבודה משיטות שונות בדרך השילוב, מחמת העדר האחידות וההתאמה בצבעים. יש ילדים, במיוחד בנינים, המתקשים בהבחנה מדויקת בין צבעים (כגון ירוק וכחול). הצבע עשוי להטעות אותם, או שהם עלולים לקשור בין צבעים שונים לקול זהה.

אצל רות אורן ב"דף צבעוני" ניתן הטקסט ללא ניקוד כלל. במקום הני-קוד מופיעים ששה צבעים לששת קולות היסוד (שהם 13 תנועות). היתרו-נות - הילד לומד תנועת עיניים קווית ואין צורך בתנועת עיניים זיגזגית. הילד אינו צריך להתייגע בהבחנת פריטים זעירים (קווים ונקודות) המצורפים לעיצור. הצבעוניות מושכת את עין הילד ומעוררת בו מוטיבציה. החסרונות - ההבדל בין גווני הצבעים אינו חד דיו. הצבעים תפוז, ארגמן וסגול דומים מאד בדפים הנ"ל. יתכן שהמעברים המהירים מצבע לצבע, דהיינו מאות לאות, מעייפים את העיניים. קשה למורה לכתוב על הלוח בצבעים כה רבים, והילדים מתקשים להחליף צבעים בעת הכתיבה במחברת. הילד צמוד בתחילת לימודו לשיטת קריאה זמנית, שאינה בשימוש בקריאה המקובלת.

הערה : כזכור, הציע פרופ' גטניו בשעתו להקנות את הקריאה לאנאלפ-בתיים (במשך שיעורים מספר) באמצעות שיטת צבעים (הד החינוך, גליון מ', תשכ"ז).

ב. התמונות

בכל השיטות, להוציא שיטת כץ, אפשר למצוא תמונות ואיורים מסוגים שונים. יש להבחין בין תמונות לשם מדרש תמונה ותמונות לליווי הטקסט, לבין תמונות המצוירות במקום מילה כתובה. כמו כן אפשר למצוא קישורים ואיורים לשם חלוקת הדף ועיטורו (אצל זבורוב וחשין).

1. הציור שנועד למדרש תמונה מופיע בדרך כלל לפני נושא חדש (כגון אצל רכבי-כוכבא, פרסקי, בורשטיין וכו')

תמונה זו יכולה להיות בגודל של עמוד שלם, פעמים בליווי כותרת. מטרתה לעורר את הילד לשיחה ולהבעה ספונטנית של מחשבותיו ורגשותיו, הקשורים לנושא הנלמד. על כן מן הראוי שתמונה זו תהיה דינמית ורב-משמעית. כדאי, שתופיע בה יותר מאשר דמות אחת, כדי שהילד יוכל להביע מחשבותיו בתחום הקומוניקציה, על ידי ביטוי יחסי הדמויות המופיעות בתמונה.

2. תמונה המלווה את טקסט הקריאה

מטרתה לעורר מוטיבציה לקריאה ולתת רמז או מפתח (clue) לפענוחו של הטקסט ולהבנתו. משמע, מטרתה היא לעזור ולא להפריע לקריאה. רצוי, איפוא, כי תמונה זו תהיה קטנה ביחס לטקסט, "שקטה" בצביונה וחד-משמעית, כדי שתכוון את מחשבותיו של הילד לקראת התוכן האובייקטיבי של הטקסט. רצוי, אולי, להביאה בשחור-לבן, (כגון אצל פיטלסון, פיש, לבנון וכו') ורק אחרי קריאת הטקסט ואחרי דיון עליו, יתן הילד את האינטרפרטציה האישית שלו על ידי צביעתה. יש שיטות הדוגלות בריבוי תמונות שונות (כגון אצל פרסקי, כהן, סמט וכו'), ויש שיטות בהן יש לתמונות תפקיד יותר שולי (אצל נבון, פיש, קיפניס וכו'). ברוב השיטות מיקום התמונות הוא מקרי, אך יש גם שיטות, בהן יש לתמונה המלווה מקום קבוע בדף (כגון אצל בורשטיין).

3. התמונה הבאה במקום מילה

רוב השיטות משתמשות בתחילת הקניית הקריאה בטכניקה של שילוב תמונות בטקסט הכתוב, כדי לגוון, או כדי להקנות מילה בעלת עיצורים או תנועות בלתי ידועים עדיין לילד. תמונה במקום מילה חייבת להיות סטאטית, חד משמעית, ברורה וללא צבעים, כדי שתשתלב בטקסט הכתוב כמילה. רצוי שגובהה יהיה זהה לגובה האותיות בשורה. יתרונות - "תמונת מילה" מעשירה את הטקסט מבחינת התוכן ומבחינת הצליל, במיוחד כאשר בשלב מסוים יים משתמשים בטקסטים בעלי תנועה אחת בלבד. התמונה מכוונת את הילד לקריאה הנכונה, ומאפשרת לו למצוא נקודת אחיזה. היא עוזרת לו אף לעקוב אחר קריאת הזולת. חסרונות - התמונה עלולה למקד את המבט למקום אחד, ועל ידי זה להפריע לתנועת העיניים הרציפה. כמו-כן ייתכן שתקטע או תשבש את אירגון היחידה המשמעותית.

ג. דמיות ושוני

1. דמיות ושוני בהקניית העיצורים

ישנן שיטות שאינן מתייחסות לעובדת הדמיות או השוני בין העיצורים, ומקנות אותם לפי סדר א-ב. (אצל חשין, יצחקי ותיאודור). קיימות

שיטות בהן עיקרון השוני והדמיות הוא משני, והן מדגישות קריטריונים אחרים, כגון : משמעות התוכן, אוצר המילים או צמידות לנושא המרכז. בגמר השלב הראשון נכללות כבר כל אותיות ה - א-ב בחומר הקריאה של הילד, (אצל יחזקאלי וסמט). לעומת זאת ישנן שיטות (רכבי-כוכבא, בורשטיין, ברורמן), הדוגלות בעיקרון הדמיות, דהיינו : הן מקנות בו-זמנית את העיצורים הדומים מבחינה חזותית, לדוגמא : ע - צ , ר - ד , פ - פ , וכדומה.

יתרונותיהן - פיתוח וחיזוק הראיה, פיתוח יכולת השוואה ושימוש בא-סוציאציה חזותית, העשויים להקל על זיהוי מילים חדשות. החסרונות (כפי שהוכח במחקר אמפירי) הם - ההשוואה גוזלת הרבה זמן. הצגת שני גירויים חזותיים דומים מטשטשת את קליטת הגירוי הספציפי, והילד עלול להתעלם מן ההבדלים או להחליף ביניהם (11). לגבי ה - א-ב העב-רי יתכן, שדבר זה חשוב, בעיקר לגבי ההבדל הזעיר בין אותיות דגושות ורפות - ב - פ , כ - פ , פ - פ , ש - ש' .

שיטות הדוגלות בעיקרון השוני, הגורס כי גירויים חזותיים שונים אלה מאלה נלמדים ביתר קלות : עיקרון זה מונח, למעשה, ביסודה של כל שיטה, שאיננה ערוכה לפי סדר מסויים בהקניית התנועות (כגון : אצל נבון, קיפניס, סמילנסקי ואחרים). עיקרון השוני בא לידי יישום עקבי ביותר בשיטת כץ, לפי "עיקרון דירוג ההבדלים של דיקרולי" (11) : הקניית הקריאה מבוססת בשלביה הראשונים על הבחנה בולטת בצורתן, בגד-לן ובמשמעותן של המילים, ואין אלמנטים משותפים במילים המצויות בש-כינות זו עם זו. רק בשלב מתקדם מופיעות מילים שהבדל ביניהן הולך וקטן בהדרגה.

2. דמיות ושוני בהקניית התנועות

כמה שיטות, המדגישות את הצורך בלימוד העיצורים הדומים מקנות את התנועות על פי עיקרון השוני. (כגון : רכבי-כוכבא ופרסקי). לשם הבהרה נזכיר שנית את התנועות הדומות מבחינה ויזואלית :

דומות מבחינת התבנית (Gestalt).

רק מיקום הנקודה שונה.

נבדלות רק באירגון הנקודות.

(א) $\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \text{---} \cdot$, $\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \text{---} \cdot$
 (ב) $\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \text{---} \cdot$, $\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \text{---} \cdot$
 (ג) $\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \text{---} \cdot$, $\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array} \text{---} \cdot$

להלן נביא טבלה, הממחישה את סדר הקניית התנועות בשיטות השונות :

שם המחבר	שלב א	שלב ב	שלב ג	שלב ד	שלב ה	שלב ו	שלב ז
חשין	אות סתומה $\text{---} \text{---}$	$\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	שוא נח, נע
ברורמן	$\text{---} \text{---}$	אות סתומה שוא נח $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	
בורשטיין	$\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	אות סתומה שוא $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	
רכבי- כוכבא	אות סתומה שוא $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	
הוכברג	$\text{---} \text{---}$	אות סתומה שוא $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	
יחזקאלי	$\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	אות סתומה שוא $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	
תיאודור	$\text{---} \text{---}$	אות סתומה $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	שוא נח, נע $\text{---} \text{---}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$	$\begin{array}{c} \cdot \\ \cdot \\ \cdot \end{array}$

3. דמיות ושוני במילים

הזכרנו לעיל, שעיקרון השוני במילים מודגש במיוחד בשיטת כץ. ברור כי עיקרון השוני מסתבר באורח טבעי מן השיטה המדוברת, שכן הדיבור החי מפעיל את התנועות כולן במלוא שימושן. לעומת זאת מודגש עיקרון הדמיות, גם לגבי מילים ומשפטים קצרים בשיטות אחרות, לדוגמא : חנה נחה, דנה קמה, נילי תני-לי. ניווכח לדעת, שדמיות מבחינה חזותית קשורה בדרך כלל גם לדמיות פונטית, לדוגמא :

(א) תם - חם, עם - קם, סל - טל, גל - גלגל.

(ב) גלידה - גבינה - גינה - נגינה.

(ג) שקיק - שקית, נקיק - נקניק.

(ד) שקר - קשר - קשת - שקט.

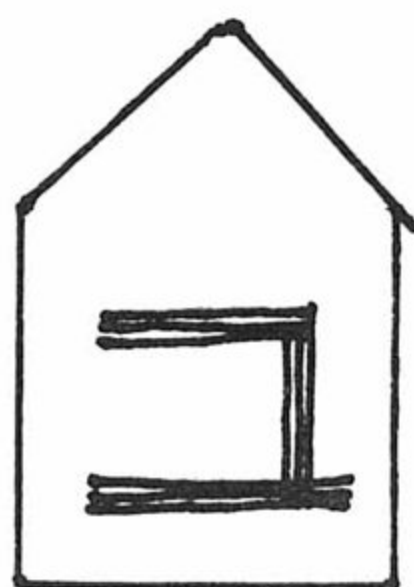
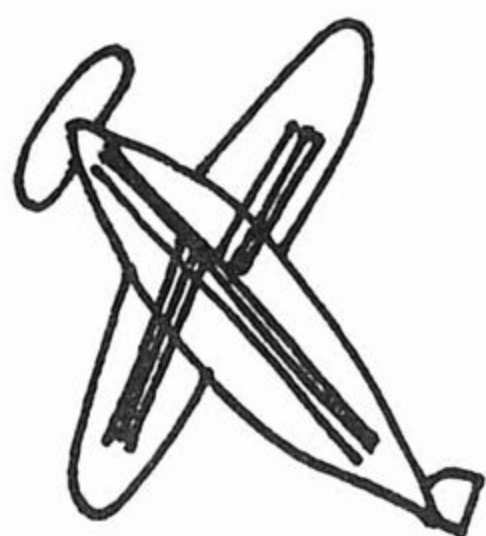
מילים רבות, בעלות דמיות פונטית, מכילות גם אלמנטים חזותיים דומים. גם הקניית טקסטים בחרוזים, כגון בשיטת בורשטיין, מבוססת על עיקרון הדמיות, הן מבחינה פונטית והן מבחינה חזותית. הצליל והסימנים הגראפיים של סוף שורה, מזרזים את זיהוי הצלילים (החרוזים) ואת הסימנים הגראפיים, של השורה שלאחריה.

ד. גישה חזותית, פונטית וקינסטטית

בדיוננו על "דמיות ושוני" עמדנו על הקשר בין האספקט החזותי לבין האספקט השמיעתי. שני הקריטריונים באים לידי ביטוי בכל שיטת קריאה. ההבדל הוא בכמות ובהדגשה.

1. גישה חזותית

אנו מדברים על גישה חזותית, כאשר נקודת המוצא בשיטת הקריאה היא ההבחנה החזותית המדויקת, וכאשר רוב התרגול ורוב העבודה העצמית מכוונים ליכולת ההבחנה החזותית (כגון : אצל סמילנסקי, קיפניס ורכבי-כוכבא). לעיתים מחזק השימוש בצבע את האספקט החזותי, וכן הדגמת צורת האות בתוך תמונה, כמו בשיטת הרמתי :



יתרונה הגדול של הגישה החזותית הוא בפיתוח עצמאותו של הילד במגוון רב של עבודה עצמית. לרוב העבודות החזותיות אפשר להוסיף "מפתח חזו-תי" לביקורת עצמית. (*) לדוגמא :

(א)

פ	פ	פ	כ	פ
---	---	---	---	---

 סימון האות הזה לזו במשבצת

פ	כ	פ	פ	פ
---	---	---	---	---

- כרטיס ביקורת. (ב)

	פרה	פרח
---------------------------------------------------------------------------------------	-----	-----

 התאמת מילה לתמונה.

	פרח
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

 - כרטיס ביקורת

(ג) כל השיבוצים במשחקי לוטו למיניהם מתאימים לעבודה חזותית. שעה שהילדים עסוקים בעבודה עצמית חזותית, יכולה המורה לטפל בקבוצה אחרת או בילד יחיד. בהעדר כרטיס ביקורת יכולה המורה לצייר את "התשובה" על הלוח, או לבדוק את עבודת הילד במועד אחר, כאשר יהיה מוכן, מבחינה נפשית, להדרכה שתסייע בידו להתמודד מחדש עם קשייו. האפשרות להקיף מילה בשלימותה מבחינה חזותית מסייעת בידינו לעמוד על הישגיו בקריאה שוטפת.

2. הגישה הפונטית

גישה זו מודגשת בשיטות לבנון, פיטלסון, ברורמן ואחרים. בגישה הפונטית תלוי הילד יותר בזולת, אם כדי לשמוע ואם כדי להשמיע. בגישה הפונטית יש צורך באינטראקציה רבה מאד בין מורה לתלמיד (כיתה). לדוגמא : הילד מכיר את הצירוף אָ ועומד ללמוד את המילה אמא .

(א) יש להשמיע לילד את המילה אמא.

(*) לעבודות בגישה חזותית יעילות גם "מכונות" חשמל קטנות כגון "סטיליטרון".

(ב) הילד חוזר על המילה ומחלק אותה להברות.

(ג) הוא משמיע את ההברה המוכרת לו : אָ (נכתוב על הלוח).

(ד) הוא משמיע את ההברה הבלתי מוכרת לו : מֶאֱ .

רק כאשר הוא מסוגל להפריד ולהשמיע באופן עצמאי את ה - מֶאֱ , מראים לו את הצורה הגראפית של ההברה (נכתבת ליד ה-אָ).

(ה) בשלב אחרון זה הוא קורא את המילה השלימה.

החיסרון בגישה הפונטית הוא, שהתהליך הלימודי בה ארוך. הוא גוזל יותר זמן מאת המורה, שכן עבודה איטנסיבית ומדוייקת אפשרית בקבוצות קטנות בלבד. גם הביקורת לא תהיה יעילה, אלא בקבוצה קטנה. יש צורך בהערות ביקורת ותיקון מיידיים לטעויות של הילד - דבר המצריח טקט רב. אפשר להגות ולקלוט את המילה רק בצורה רציפה, (צירוף אחרי צירוף) ולא בצורה בו-זמנית, ועל כן גולש התרגיל הפונטי לעיתים, לרמת תירגול צירופים ללא משמעות.

היתרונות בגישה הפונטית הם בערך הקומוניקטיבי הרב בין מורה - תלמיד, בין תלמיד - כיתה, בפיתוח יכולת האזנה וההקשבה לזולת, בפיתוח מקסימום של ריכוז, וב"משמעות" של הגייה מדוייקת. מובן, שבכל שיטה יש מקום לתירגול פונטי ולתירגול חזותי. אך ניווכח, שיש לעורר מודעות מיוחדת לתירגול הפונטי, כי הקשיים בו הם מיידיים, ויתרונותיו מתגלים רק בטווח ארוך.

3. הגישה הקינסטטית

כל שיטה המלמדת בו-זמנית קריאה וכתיבה, יש בה מומנטים של הגישה הקינסטטית, כי כתיבת האות או המילה היא למעשה שימוש בחוש הקינסטטי-תנועתי, בתנאי שהילד יכתוב באותיות הבאות לפניו בספר. כתיבה זו יכולה להיעשות באצבע על השולחן, בגיר על הלוח, בחוברת בצורת ניתוב (tracing) על החומר, וכדומה.

רוב השיטות שלנו, להוציא את שיטת פרח, נעזרות גם בגישה הקינסטטית בהקניית הקריאה.

יתרונותיה : היא מגשרת בין גישה שמיעתית וחזותית, עוזרת להפנים את האות על אפיונה ומדגישה את כיוון כתיבת האות. הכתיבה המוטו-רית היא איטית יותר מן הקריאה, ועל כן אפשר להספיק להגות את הנכתב בדייקנות רבה.

חסרונותיה : האיטיות המפסיקה את רצף ההבנה. כאשר הכושר המוטורי לקוי, עלולה הגישה הקינסטטית לעוות את הפנמת האות או להביא לידי קריאה מצרפת. גישה קינסטטית, אשר איננה מלווה תהליך של דיבור, שמיעה וראיית הנכתב, תיהפך לתנועה מוטורית מיכאנית.

מהי גישה אנליטית וסינטטית ?

=====

1. גישה אנליטית מקורה בגישה הגלובאלית, דהיינו : תחילה למדו לילד לקרוא סיפורים אחדים בעלי תוכן משמעותי. כעבור תקופה מסוימת החל תהליך ההפרדה - האנליזה ליחידות קטנות יותר ויותר : למשפטים, למילים, לצירופים, לאותיות ולתנועות. במרוצת הזמן הפכה גישה זו לאנליטית - סינטטית, כלומר : לימדו מילה (אחת) שלימה, ומיד הפרידו אותה לגורמיה, ומהיחידות של שתיים-שלוש מילים הרכיבו מיד מילים חדשות.

יש הסבורים, שהשיטה הגלובאלית חדשה יחסית, ושהיא עלתה לכותרות עם התפשטותה של תיאורית הפסיכולוגיה התבניתית. (45) למעשה באה הגישה הגלובאלית כריאקציה לגישה הסינטטית הטהורה. כבר בתחילת המאה ה-16 הביע הגרמני JokeIsamer את התנגדותו לגישת האיות הרווחת, וניסה למצוא דרך טובה יותר להוראת הקריאה. במאה ה-18 היה זה Gedike הגרמני, שניסח את רעיון "לימוד השלם הטבעי והמשמעותי עבור הילד". כלומר, רצוי להתחיל בהוראת מילים משמעותיות במקום לתרגל במשך

חודשים (ושנים) את ה - a-b-c על צירופיו הריקים מתוכן. בארצות-הברית לחם החינוכאי Horace Mann (בתחילת המאה ה - 19) בעד ביטול "השיטה הסינטטית" והפצת "השיטה האנליטית".

טענות הנגד שהושמעו ונוסחו בצורה חד-משמעית על ידי Reeder (בתחי-לת המאה הנוכחית) הן : שאמנם בטבע תופס הילד קודם את השלמויות (כגון : פרח, חיה וכו'), אך מאחר שהקריאה אינה מתפתחת באופן טבעי, כי היא הומצאה על ידי בני האדם ולמעשה נוגדת את התפיסה הטבעית, אין להסיק מתפיסת שלמויות טבעיות על תפיסה גלובאלית של המילה.

2. גישה סינטטית - מקורה בגישה ה - א-ב, שהיא למעשה הניסיון העתיק ביותר בהוראת הקריאה. בתחילה לימדו לילד את היחידות הקטנות ביותר, את כל העיצורים, ואחר כך את כל התנועות (או להיפך). העיצורים והתנועות כונו תמיד בשם המלא. בשלב השני צירפו את התנועות לעיצורים ולימדו את כל הצירופים האפשריים, ורק לאחר מכן הגיעו להרכבת מילים ומשפטים ולבסוף לקריאת טקסטים. גישה זו הפכה במרוצת הזמן לגישה פונטית-סינטטית, כלומר : דילגו על כל השלב הראשון והתחילו מיד בשלב השני : בלימוד מספר צירופים שאפשר להגותם בקלות, ומיד הרכיבו מהם מילים משמעותיות.

רוב שיטות הקריאה הנהוגות היום מבוססות או על הגישה האנליטית-סינטטית או על הגישה הפונטית-סינטטית. אך למעשה יכולה כל מורה להתחיל במילה השלימה או בצירוף הנפרד, לפי ראות עיניה. כאשר באה בספר המילה השלימה "חנה", יכולה המורה לתרגל לפני זה את הצירופים ח - נ , אחר כך פותחים את הספר וקוראים את המילה השלימה "חנה". ולהיפך, כאשר נקודת המוצא של השיטה היא הצירוף, יכולה המורה להציג תחילה לכתתה את המילה השלימה "בחג", ותהליך האנליזה מתחיל עם פתיחת הדף הראשון, כגון : ב - ח - ג .

מכאן נראה לנו, כי אנליזה וסינטיזה הולמות בעיקרן את תחום המתודיקה, ואין בהם לשמש קריטריונים למיון שיטות.

כיום נהוגה, בדרך כלל, הגישה הגלובאלית בהוראה המתקנת, (*) ולעיתים גם בכיתות קטנות. גישה סינטטית "צרופה" נהוגה עד היום במספר "חדריס", והיא מוצגת רק בשיטת ה - א-ב של חשין, ב"ספר המסורת". החסרונות : כי-נוי האות והתנועה בשמם המלא, מקשה על תפיסת מובנה הקולי של האות, ומכ-ניס חוליה מיותרת בתרגום הסמל הגראפי לסימנו הפונטי. (6) משמעות המילה מסתברת רק בשלב הסופי של הפיענוח, ועל כן גדולה סכנת המכאניות בגישה זו. כמו כן חסר בה מומנט המעורר את התעניינותו של הילד. את יתרונותיה של גישה זו בהוראת הקריאה העברית יש לבחון מנקודת ראות היסטורית ואי-דיאלוגית, אשר קבעו את מעמדה הנכבד בהוראת הקריאה.

1. הרקע של הילד היהודי : עוד לפני לימוד הקריאה הורגל הילד בבית הוריו לביטויים בלשון הקודש, וכן הכיר לדעת אותיות עבריות שנזדמנו לו בסידור, בחומש, על המזוזה וכו'.

2. בהעדרם של כלי כתיבה, שימש כינוי האות בשמו אמצעי עזר חשוב לזכי-רתה.

3. מטרת הלימוד של האותיות היתה ברורה לילד, והיא - לימוד תורה, וכן השתתפות בחיי הקהילה, כגון : תפילה בציבור, אמירת הגדה בליל הסדר, וכו'.

4. משמעותן של אותיות ה - א-ב : על ידי כינוייה בשמה המלא מודגשת חשיבותה של כל אות כיחידה עצמאית וייחודית. גורלו של עולם ומלואו תלוי באות הבודדת "... שמא אתה מחסר אות אחת, או מייתר אות אחת - ונמצאת מחריב את כל העולם כולו ... " (עירובין י"ג ב').

5. כינוייה המוגדר של האות הוא ביטוי להתייחסות של כבוד, עד כדי מע-לת קדושה. אפילו "... הקב"ה בכבודו ובעצמו יושב בשמיים וקושר כת-רים לאותיות התורה" (שבת, פ"ט). האות הקטנה ביותר על תגה הזעיר

(*) ראה בפרק על גישות מתקנות.

הפך למושג : "... על קוצו של יוד ... " (מנחה, כ"ט א').

נקודת המוצא של גישה ה - א-ב העברי אינה דידקטית אלא פילוסופית, ויתכן שבזכותה ידעו רוב ילדי ישראל לקרוא בעידן של אנאלפבתיות כללית.

קריטריונים תכניים

א. בשלבים התחלתיים

בשלבים ההתחלתיים נקבעים תכני השיטות על פי שני שיקולים עיקריים : אילו מילים הן הקלות ביותר לפיענוח; ואילו מילים הן המשמעותיות ביותר עבור הילד.

1. הגישה הראשונה מתבססת על המבנה הלוגי של השפה, כלומר : גישה "מוב-נית". מצדדי גישה זו סבורים, שקל יותר ללמוד בתחילה קריאת מילים בעלות תנועה זחה. השיטות הדוגלות בגישה זו מקנות בשלב הראשון טקסטים המכילים מילים המנוקדות בפתח ובקמץ בלבד. אמנם גם בגישה זו מנסים לחבר טקסטים בעלי משמעות לילד, אך השיקול הראשוני הוא היצמדות לעיקרון התנועה הזחה. רוב שיטות הקריאה הנהוגות אצלנו בנויות על עיקרון זה.

2. הגישה השנייה מתבססת על ההתפתחות הפסיכולוגית של הילד, הנוגעת לתחו-מי התעניינותו ויכולתו הלשונית בשפה המדוברת. דהיינו : "גישה מדו-ברת". מצדדיה סבורים, שבתחילה ייקל על הילד ללמוד קריאת מילים, אם הן מתחום התעניינותו, ומתוך אוצר המלים הפעיל שלו. (*) בשינויים קלים מוצאים אנו גישה זו בשיטות קיפניס, לבנון, איילון, גלויזמן וכץ.

כדי לבחון את היתרונות ואת החסרונות של שתי הגישות, נעמידן זו מול זו :

(*) אוצר המילים הפעיל של גילאי 5-6 מוערך ב - 6000 מילה בקירוב.

טקסט משיטה מובנית עמי 8-9

דנה נמה
דנה נמה

דנה קמה
קמה (שיטת דנה פרסקי)

יתרונות הגישה המובנית

מפתחת קריאה מדוייקת והיגוי מדוייק.

קלה מאד לדירוג ועריכת שלבי הקניית הקריאה.

מקילה על איבחון ואיתור קשייו של התלמיד.

מפתחת הסתכלות מדוייקת והבחנה בפרטים.

מפתחת יכולת אירגון ועבודה שיטתית.

מחנכת להתייחסות אובייקטיבית.

יתרונות הגישה המדוברת

צליל השפה טבעי.

מבנה השפה נכון והתוכן משמעותי.

קל להתאימה לנושא הנלמד.

מחזקת את הקשר בין דיבור וקריאה.

מפתחת קריאה שוטפת.

מלמדת מלכתחילה, שאפשר לצרף לכל עיצור תנועות שונות.

מעוררת סקרנות וגילוי עצמי.

מעוררת יצירה עצמית.

טקסט משיטה מדוברת עמי 3

שלום מורה
שלום

שלום שלום
שלום (שיטת תלמיד תלמידה קיפניס)

חסרונות הגישה המובנית

צליל השפה מלאכותי (אין מדברים רק בקמץ פתח)

לעיתים השפה מעוותת והתוכן מאולץ ודל.

התאמה לנושא הנלמד היא לעיתים מלאכותית.

הדיבור והקריאה נראים כשני תחומים נפרדים.

מחזקת את הנטיה לקריאה מצרפת.

גורמת לקשיי מעבר מצירופי קמץ פתח לצירופים בתנועות אחרות.

מחזקת את הנטיה לנוקשות מחשב-תית.

מחזקת את הנטיה להיצמדות למוכר.

חסרונות הגישה המדוברת

מחזקת את הנטיה לקריאה בלתי מדוייקת.

קשיים בעריכת שיטה מדורגת לפי שלבים מדוייקים.

קשה לאתר לפיה את הקשיים הספציפיים.

מחזקת נטיה להסתכלות גלובלית המתעלמת מפרטים.

מחזקת את הנטיה לניחוש ולחשיבה סובייקטיבית.

מעוררת אסוציאציות אישיות.

ב. תכנים לפי הנושא המרכז

1. שיטות שאינן צמודות לנושאים מרכזיים (כגון : שיטות זבורוב, תיאור-דור, ברורמן וכו')

יתרונן בכך, שאין צורך להמציא טקסט מאולץ ומלאכותי (מחמת אוצר מילות הקריאה המוגבל שברשות התלמיד) כדי לקשרו לנושא מסויים. כל שלב בהקניית הקריאה עומד ברשות עצמו, כלומר : אין צורך למצוא קשר מלאכותי בין עונות השנה, חגים ומאורעות בבית הספר לבין הטקסט. החומר אינו נלמד לפי המקרה המזדמן, אלא לפי התקדמותם של התלמידים בקריאה.

2. שיטות הצמודות לנושא (על פי התכנית המחייבת של משרד החינוך והתרבות, כגון : סמילנסקי, בוכנר, וכו')

מחברי שיטות אחדים מוסיפים נושאים מתחום התעניינותו של הילד לפי ראות עיניהם, כגון : כהן - נושא הים; רכבי-כוכבא - צעצועים, וכו'. על עצם הלימוד לפי נושא מרכז בכיתות הנמוכות נכתב כבר הרבה, ואין צורך לחזור על יתרונותיו, אלא שיש להצביע על כמה בעיות המתעוררות ביחס לשיטות הקריאה :

(א) תוכניות הלימודים משתנות, ומידי פעם יש צורך להתאים את תכני השיטות לנושאים המחייבים. דבר זה יקשה במיוחד על שיטות הדוגלות בגישה המובנית.

(ב) לעיתים נוצר פער של זמן בין שלב הקריאה לבין הנושא המרכז, ואז קוראים על "השלכת" בחנוכה ועל "בגדי החורף" בפסח. ישנן שיטות, כגון זו של דבורה לבנון, המגמישות את השלבים, הן על-ידי תוספת דפים מיוחדים לחגים, והן על ידי הצעות מעשיות לקיצור שלבים אחרים. אך במקרים רבים נמצאת המורה במבוכה רבה.

(ג) תכני הנושאים אינם תמיד משמעותיים לאוכלוסיה מסוימת. לדוגמא: בנושא הניקיון מדובר על מפית, מגבת וממחטה, שלגבי כמה ילדים אינם אלא שלושה "מרובעים" עשויים מאותו בד. גם האב "המשחק" עם ילדיו (בנושא המשפחה) אינו תואם תמיד את המציאות, וכו'.

(ד) השיטות השונות הדבקות בעקביות לנושאים המוכתבים אין בהן, בין לבין עצמן, אחדות רבה בהקניית המושגים הקשורים לנושא, באוצר המילים ובנתינת אינפורמציה. עובדה זו מקשה על עריכת מבחנים אובייקטיביים בקנה מידה גדול, ועל קביעת רמות קריאה סטנדרטיות, בעיקר בתחום הכרת אוצר מילות הברקה ובתחום הבנת הנקרא. (*)

ג. כיצד להעריך טקסט בשיטות קריאה ?

נראה לי, שיש להעריך כל טקסט בשיטת קריאה על פי הקריטריונים המקובלים בהערכת כל טקסט ספרותי. אמנם יהיה בכך קושי, במיוחד בשלב התחלתי, כאשר לרשות הקורא הצעיר עומדים רק מספר מצומצם של עיצורים, ואולי תנועה אחת בלבד. כדי להגמיש את תביעתנו, נציע שתי הצעות :

1. גם בשלב ההתחלתי לא צריך הטקסט לעמוד בסתירה לקריטריונים הקובעים את טיבו של חומר ספרותי.

2. המגמה המנחה צריכה להיות, להגיע במשך הזמן לטקסטים העונים על כל הקריטריונים לפיהם נערך חומר ספרותי טוב.

להלן נציע חמישה קריטריונים, בהם צריך להעריך את החומר : נושא, דמות, עלילה, אמת פסיכולוגית וסגנון. כל אלה חייבים להיות מותאמים לשטח הת-עניינותו של הילד וליכולתו האינטלקטואלית.

1. הנושא

איננו חייב להיות קשור לנושא המרכז, אך הטקסט חייב לעסוק בנושא מוגדר, כגון : יום ראשון בבית הספר, הכנה לחג, עזרה לזולת וכו'. אפשר לבחון ולהגדיר את הנושא על ידי נתינת כותרת.

2. דמות

בתחילת לימוד הקריאה רצוי שהדמויות תהיינה מחוגו הקרוב של הילד : בבית, בבית הספר, בשכונה וכו'. שמותיהן של הדמויות תהיינה מוכרות

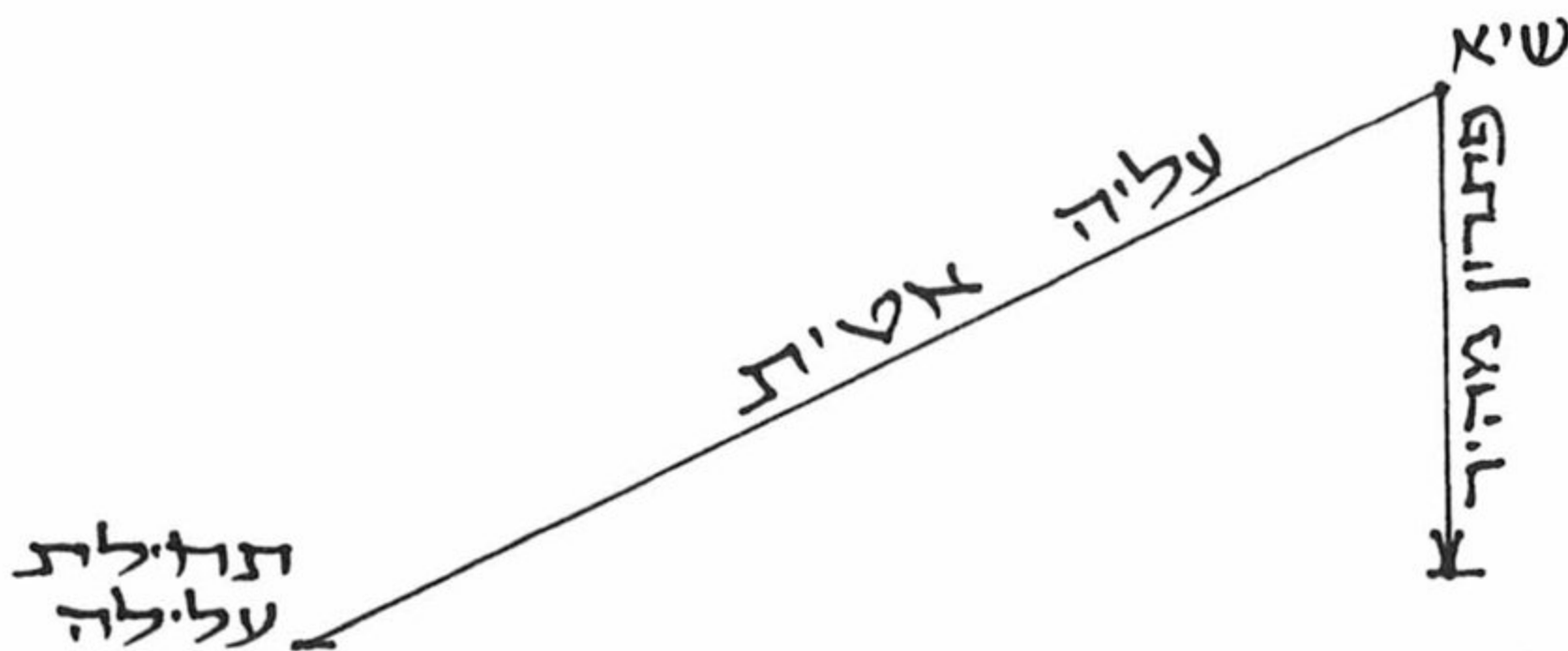
(*) על בעיית דירוג אוצר המילים ראה : בלגור, רפאל, רשימת מילות היסוד לבית הספר, 1968.

וידועות לו, כגון : יוסי, חנה, אבנר, ולא גיה, אסא, רמה וכדומה. בשלב מאוחר ילמד הילד להתייחס לדמויות אובייקטיביות יותר מבחינתו, ורחוקות מסביבתו, כגון : אורחים מעיר אחרת או מקיבוץ, בעלי מלאכה ודמויות מסיפורי אגדה. גם חיות יכולות לפעול כדמויות.

יש לשמור על פרופורציה הגיונית בין אורך הטקסט לבין מספר הדמויות המופיעות בו. ריבוי דמויות ללא אפיון כלשהו לכל אחת ואחת מהן גורם לחוסר ריכוז ומפתח התייחסות שטחית לתכנים.

3. עלילה

העלילה יכולה להיות פשוטה או מורכבת (עלילה בתוך עלילה), רציפה או נתונה לתנודות פתאומיות. עלילה בסיפור טוב מתפתחת לאט עד שמגיעה לשיא - ואז היא נגמרת במהירות. מבחינה גרפית אפשר להמחיש עלילה הבנויה היטב בשרטוט שלפנינו :



4. אמת פסיכולוגית

אין להחליף מושג זה במושג "אמת". סיפור אינו חייב להיות אמיתי, אך הוא צריך להתקבל על הדעת, להיות הגיוני ולעמוד בפני שיפוטו של השכל הישר. סיפור יכול להיות דמיוני כמו בסיפורי ילדים ובאגדות, אך לא פרוע. מדי פעם מותר גם לשלב סיפור עצוב כחלק של אמת פסיכולוגית, אך יש לשמור על איפוק נאות, ולהימנע מתיאורים דרמטיים ומזעזעים. סיפור יכול להיות גם משעשע, מצחיק ומפתיע, אך אסור שיהיה מגוחך או אבסורדי ופוגע בדמויות האהובות על הילד. רוב שיטות הקריאה שלנו חסרות בדיחות הדעת ונימת הומור, כשם שהן לוקות בהעדר אמת פסיכולוגית, שעניינה לא פעם עיסוק בקונפליקטים, שהינם חלק בלתי נפרד מחיי

האדם. הדמויות, העלילה והפיתרון - הכל מתנהל על "מישור חלקי" ללא התנגשויות. אך במציאות רוצים ילדים לקום במקום לשבת, לחלום במקום להקשיב, ויש להם יחסים אמביוולנטיים לסביבה ולדרישותיה. לא כל סיטואציה מתוארת חייבת למצוא את פיתרונה החלק והפשטני בטקסט.

5. הסגנון

יכול להיות קל ופשוט, אך לא ילדוטי, ובעיקר לא מעוות. סגנון חייב להיות נכון מבחינה דקדוקית ותחבירית. בכל טקסט אפשר לשלב, בפרו-פורציה מתאימה, מילים בלתי ידועות מבחינת תוכן או הרכבן. (*)

להלן נביא כמה טקסטים לדוגמא, מתוך שלבים התחלתיים של שיטות שונות. נציין את מספר העמוד, כדי שהקורא יוכל להבין, באיזה שלב ניתן הטקסט ובהקשר לאיזה נושא. הטקסטים ידגימו את הקריטריונים שצויינו לעיל, לחיוב ולשלילה. החלוקה לשורות היא כפי שבאה בשיטה.

1. שיטת כהן. נושא - הים.

עמ' 29 : גד פגש סבא על הגמל	עמ' 31 : גד שאל
שאל גד :	סבא
סבא, מה על	מה בסל ?
הגמל ? ענה סבא :	ענה סבא :
על הגמל סל.	בסל אגס
	בסל בונה.

הערות : הקשר בין נושא הים לבין פגישה על הגמל אינו משכנע, וכן תכולת הסל (אגס, בונה) אינה מובלת בדרך כלל על ידי גמל.

(*) בארצות הברית נערכו מחקרים על שילוב מילים קשות ובלתי ידועות בטקסט והשפעתן על קריאות החומר, אך אין נוסחא קובעת, לא מבחינה כמותית ולא מבחינה איכותית. (48)

2. שיטת בורשטיין. הנושא - סוכות.

עמ' 61 : אסא ב זכה
אסא ב נגע
ה אסא פצע
בכה אסא בכה

הערות : השם אינו מוכר לרוב הילדים. המשפט השלישי מעוות ובלתי מובן : מי פצע את מי ? היתכן להיפצע מפרח ?

3. שיטת זבורוב. אין נושא מרכז.

עמ' 145 : הדג הקטן
אבא קנה דג קטן לעמי
הדג היה בכד
עמי אמר :
אבא, אבא
הדג קטן והכד קטן !

הערות : הכותרת מבטאה את רעיון הסיפור. הילד יכול להתייחס לתוכן, במיוחד המשפט האחרון משכנע כאמת פסיכולוגית מאד פשוטה.

4. שיטת ישי. הנושא - בית הספר.

עמ' 14 : עדה רצה נפלה
סבא סבא
סבא בא
לסבא יש זקן

הערות : למשפט האחרון אין כל קשר הגיוני לנאמר קודם.

5. שיטת סמילנסקי. הנושא - בית הספר.

עמ' 75 : מרים באה לכתה ועמדה
לבדה בצד. אמרה חיה
לנילי : תני למרים יד
והראי לה מה בכתה.
מרים ילדה חדשה.

הערות : יש כאן התאמה לנושא, עלילה ואמת פסיכולוגית בשפה קלה ונכונה, אם כי יתכן, שמספר הדמויות (שלוש) רב מדי בקטע כה קטן.

6. שיטת יחזקאלי. הנושא - בית הספר.

עמ' 52-53 :



אסא בכה

סבאו סבאו קרא אסא
הפרה ב -  (**)
סבא שמע, סבא בא.

מה קרה? שאלה הדסה
הפרה ב -  ענה אסא
הדסה דחפה הפרה

הפרה כעסה, הפרה בעטה

הדסה שמה חסה לפרה

ב - 
הפרה שבה ל - 


הפרה לעסה חסה רכה

ב - 
החסה טעמה לפרה


אגדה

גיה גרה ב - 
עזה הפרה גרה ב -  (*)
גיה אהבה הפרה

גיה דאגה לפרה עזה

הפרה געתה ב - 

אבא שמע הפרה

אבא בא ל - 

אבא נגע בפרה

הפרה עזה צחקה

הפרה עזה לחשה



מה לחשה הפרה עזה ?

הערות : אין התאמה לנושא. הכותרת אינה מתאימה לתוכן. העלילה אי-ננה רציפה. התוכן נוגד את ההגיון הפשוט. מבנה המשפט לקוי.

(*) ציור של רפת

(**) כנראה ציור של גינה

7. שיטת כוכבא-רכבי. הנושא - צער בעלי חיים.

עמ' 120 : רם כעס על דן ואמר
למה זרקת את ה  (*) על זריז ?
הוריד דן ראשו ושתק
כי לא ידע 
למה זרק על זריז.

הערות : יש התאמה לנושא, הדמויות והעלילה קרובים לילד. הילד יכול להזדהות עם האמת הפסיכולוגית, הסיפור מעורר את הילדים למחשבה.

8. שיטת נבון. הנושא - שלום.

עמ' 5-6 : המילה "שלום" כתובה 74 פעמים.

הערות : לפי הנחיית המחבר צריך להגיש את המילה "שלום" בצורה פונק-ציונאלית ודרמטית, ז.א., במקום דמות ועלילה בתוך הטקסט יש להפעיל את המילה כ"סיפור" מבחינה מתודית.

9. שיטת נבון. הנושא - בנאי.

עמ' 107 : הבנאי בונה בית.

הערות : בטקסט זה מופיעות 40 מילים. יש התאמה לנושא. בסיום הטקסט נקבעת עובדה. את המשפט יש להפעיל בעזרת חמרים שונים ואמצעי המחשה ומשחקי תנועה.

ד. העבודה העצמית

את התכנים של העבודה העצמית אפשר לחלק לקטיגוריות רחבות :

1. עבודות מוכנות

כגון : השלמת תמונות, התאמת צורות, עבודות עקיבה לפי צורות מקווקוות, ומילוי צורות בצבע (בעיקר בשיטת צ'רנוב). (**)

(*) ציור של מקל.

(**) השווה הפרק : מוכנות לקריאה.

2. עבודות לפיתוח תהליכים תפיסתיים הקשורים לקריאה

כגון : השלמת מילים, הרכבת מילים מצירופים נתונים, השלמת מילים על פי רמזי תמונה, מיון וסיווג מילים בהתאם לעיצורים או לתנועות, השלמת חרוזים, וכו'.

3. עבודות לפיתוח התהליכים ההכרתיים הקשורים לקריאה

כגון : קישור בין מילה לתמונה, שייכות, בחירת תשובה נכונה, השלמת משפטים, מציאת יוצא דופן, עבודות בדקדוק (זכר-נקבה, יחיד-רבים), שאלות הבנה הנוגעות לתוכן, סידור משפטים לפי סדר הגיוני, וכו'. (*)

יש שיטות המתמקדות בסוגים אחדים בלבד של עבודה עצמית, (כגון : בורש-טיין, נבון וכו') ואחרות, שאפשר למצוא בהן מגוון רב של סוגי העבודה העצמית, כגון : אצל כהן, לבנון, ישי, תיאודור ועוד. כאשר חסר סוג מסויים של עבודה עצמית בתוך השיטה עצמה, אפשר להשלימו בנקל על ידי עבודה במחברת או בדפים משוכפלים. יש להימנע מגודש ומערבוב סוגי עבודות רבים מדי, בדף אחד. במקרה זה רצוי למספר את סוגי העבודה ולכוון את התלמידים לעבודה המועדפת. רצוי, שבכל דף יהיה לפחות סוג אחד של עבודה עצמית, שבו יוכל התלמיד להתחיל לעבוד ללא עזרה וללא הסבר.

יש לציין, שכמעט ואין בנמצא הצעות לעבודה יצירתית בתחום העבודה העצמית בין מגוון השיטות השונות. עבודה יצירתית כגון : נתינת כותרת לסיפור, כתיבת סוף סיפור לפי בחירת הילד וכן שאלות המכוונות אישית לילד כגון : איזה צבע אהוב עליך, מה חלמת, מה תבקש ליום הולדתך, וכו'. כן חסרות הצעות לכתיבת סיפור על פי מילות מפתח או לפי מדרש תמונה.

לסיכום : המחקרים הוכיחו, שאין שיטה העונה על כל הצרכים של כל אוכלוסית התלמידים (6), (35), (50). (***) כמו כן אין ערובה לכך, ששיטה הזוכה

(*) מיון מצויין של סוגי העבודה העצמית אפשר למצוא ב"תדריך למכשירים דידיקטיים" של ההוראה המסייעת.

(**) השווה עמ' 36.

לניקוד גבוה ביותר לפי קריטריונים אובייקטיביים, תבטיח דווקא היא הצל-
חה מלאה בהקניית הקריאה. הרבה תלוי הדבר במורה, באישיותו, בכישרון
המתודי שלו וביכולתו לעורר עניין בחומר. כל שיטה, על פי דרכה, עשויה
לעזור : היא מגישה לילד חומר מודפס, ומהיום הראשון ללימוד הקריאה הוא
מתרגל לדף, לאות ולסיפור המודפסים. השיטה מנחה את המורה בבחירת הנוש-
אים, בבניית שלבי העבודה, בקצב ההתקדמות, ובוודאי תקל על המורה את עול
הכנת החומר להוראת קריאה. יכולתו של המורה לבקר שיטת קריאה בצורה נכו-
נה תעזור לו לנצל את הראוי לניצול ולשפר את הטעון שיפור. "שיטת הקרי-
אה", אומר חשין בהקדמתו לספר המסורת, "תעזור למצוא גשר בין המלמד המ-
בוגר לבין הפעוטים ... שיקנו לימודם לפי כוחם בלי ליאות ובחסך הזמן..."

1. גישות מתקנות

החוקרים גגלקה (31) סבורים, כי לפי מפתח נתון אפשר להתאים שיטות קריאה רגילות לפרופיל קריאה לקוי. לדעתם, רוב שיטות הקריאה דומות, וכוחן המתקן נמדד בחידוש כלשהו, או בהפעלה מתודית וטכנית שנבחרה על ידי המורה. נראה לנו, שאין זה מדויק, וכי יש להתאים שיטת קריאה שתהלוך את פרופיל הקריאה של הילדים הטעונים הוראה מתקנת, על יסוד העקרונות הטיפוליים והדידקטיים, הנדרשים בהוראה זו. המורה תבחן את השיטה לאור השאלות הבאות :

1. האם בכוחה של השיטה לקשור קשר בין המורה לבין הילד ? האם הוא יאהב לעבוד עם המורה על החומר המוצע ? האם הציפיה לשיעור הקריאה מהולה ברגש של שמחה לקראת העבודה המשותפת ? ומאידך, האם אפשר להביא בסיועה את התלמיד לעצמאות בלמידה, כדי שיוכל לנתק בבוא העת, את הקשר שנוצר בינו לבין המורה ?
2. האם אין השיטה נראית לילד כמציאות מאיימת, המזכירה לו את כשלונו הקודם ברכישת הקריאה לפיה למד בעבר, הן מחמת תכני סיפורים רגשיים מדי או משעממים וארוכים, הן מחמת תמונות המעוררות אסוציאציות מפחידות וכיוצא באלה ?
3. האם יש בשיטה מטלות, המאפשרות להגדיר את קשיי הילד ולתחום לו תחומים מוגדרים ?
- האם אפשר להבהיר את הקושי הבהרה עניינית, על ידי הדגשתו בצבע, באותיות, או על ידי עיטורו במסגרת ?
4. האם משמשת השיטה מכשיר לאיבחון המשכי, לחשיפת קשיים נוספים, או כשרים מיוחדים או עמדות ריגושיות של התלמיד ?

5. האם השיטה תוכל לשמש בסיס לעריכת תוכנית עבודה אינדיבידואלית ?
האם ניתן לעבוד בעזרתה גם בעבודה קבוצתית וגם בעבודה אינדיבידואלית ?
האם היא מאפשרת דירוג החומר לפי הצורך - אם להתקדמות מהירה ואם להתקדמות זהירה ואיטית, תוך כדי שינון וחזרה רב-גוונים ?
האם אפשר ליצור בעזרתה מצבי הצלחה מתוכננים שקרובים להתגשם, דהיי-נו :
האם בטוחים אנו, שהתלמיד יוכל לבצע את המטלות בעבודה העצמית, בכתיבה, בהתאמה וכו' ?
האם השיטה היא בעלת השפעה תראפויטית מעבר לקשיי הקריאה ?

כאשר נבוא לדון בגישות מתקנות, יש לנו בחירה בין שלוש אפשרויות : (1) בחירת שיטת קריאה שנכתבה במיוחד לצרכי ההוראה המתקנת; (2) בחירת שיטת קריאה רגילה, שינוייה והתאמתה לצרכי ההוראה המתקנת; (3) מציאת דרך חדשה התואמת את צרכיו האינדיבידואליים של תלמיד מסוים.

א. שיטות מתקנות

שיטות זבורוב, לבנון, תיאודור, כץ, פרלמן, גזית-ווליןשטיין-צ'רנוב. שיטות אלה נועדו מלכתחילה להוראה מתקנת, ועל כן בנויות הן מראש על ראיית חלק מן הקשיים של תלמידים שנכשלו בעבר ברכישת הקריאה. אין עלי-הן חותם, "סטיגמה", של שיטה "תינוקית" מכתה א', והן אינן קשורות לנושאים בכתה א'. רצוי, שכל מורה להוראה מתקנת תכיר שיטות אלה מקרוב. נסכם-מן בקיצור נמרץ :

1. שיטת זבורוב

שיטה זו מובנית, מודפסת באותיות פשוטות. אין בה שימוש בצבעים, אך לתלמיד יש אפשרויות רבות לצביעה, לגזירה, ולהדבקה. העבודה בשלושת ספריה מדורגת בצורה איטית מאד, אך אפשר לדלג על דפים רבים, כאשר התלמיד מתקדם, בלי לפגוע ברצף השיטה. בכמה מן הטקסטים מורגשת נימה של הומור. כמו כן משולבים בה טקסטים מאגדות ילדים מוכרות, אשר מאפשרים הזדהות והתבטאות רגשית בלי מעורבות אישית רבה מדי של התלמיד. הדבר חשוב לילדים הסובלים מקונפליקטים בבית, ועל כן הם מס-תייגים מקריאת טקסטים הלקוחים מסביבתם הקרובה. השפה ואוצר המילים

פשוטים מאד, ולכן מתאימה השיטה גם לילדים בעלי רמה נמוכה בחינוך מיוחד. הדפים הגדולים, המאורגנים היטב, וגיוון העבודה העצמית, מאפשרים עבודה גם בקבוצה טיפולית וגם בכיתה איטית. לאחרונה הופיעה שיטה זו בפורמט מוקטן מעט ונוח יותר לעבודה. הכריכה הרכה ניתנת בקלות לפירוק (וגם מתפרקת ב"כוחות עצמה"), ולכן מוצע לסדר לי-לד דפדפת ובה יארגן את הדפים שכבר הספיק לסיים. אפשרות זו טובה גם כדי להתאים לתלמיד את קצב התקדמותו בצורה יותר אינדיבידואלית, ולחסוך לו על ידי כך את המראה של דפים מפוזרים. יש לציין, שהתיר-גול בתנועות שורוק-קובוץ - מועט יחסית.

2. שיטת לבנון ב'

מבוססת על הגישה המדוברת. האות המודפסת רגילה בצורתה ובגודלה. השימוש בצבע אדום הוא רק לשם הקניית צירופים חדשים. הסיפורים והתמונות ערוכים בהתאם לתכנית של כתה ב'. עובדה זו תקל על התלמיד להשתלב בתכנית הרגילה של הכתה ותעניק לו חוויית השתייכות. ואכן, מיועדת שיטה זו לתלמידי כתה ב', שלא הגיעו לכלל קריאה, אך מסוגלים להשתלב בכיתת האם, שבה יעבדו לפי רמתם. מבחינת מיומנויות הקריאה וסדר הקניית הצירופים מהווה הספר מעין חזרה על הנלמד בכתה א' לפי שיטת לבנון. תהליך ההיזכרות המופעל עשוי להקל במקרים מסויימים. מאידך, יכולה דמיות זו לשיטה קודמת להיות "מציאות מאיימת" לתלמידים אחדים. כאמור, מוגשת שיטה זו בצורת ספר בכריכה רכה, ואילו מצורפת חוברת לעבודה עצמית.

3. שיטת תיאודור

זוהי שיטה מובנית המוגשת בשבע חוברות, בהתאם לסדר הקניית הצירופים (לפי תנועות). אות הדפוס היא רגילה בצורתה ובגודלה, מובלטת פחות מאשר בשיטת לבנון. הניקוד, מלבד בתיבת "שזוא", אינו מובלט. השימוש בצבע הוא בראש הדף בלבד, להדגשת התנועות הנלמדות. יתכן שיתעורר קושי מסויים במעבר מחוברת א'-ב' לחוברת ג', בגלל הדמיות בין התנועות קמץ-פתח לבין סגול-צירה הנלמדות בזו אחר זו. הטקסטים מצטיינים לעיתים בהומור דק, אך הנימה מאופקת ואובייקטיבית.

רמת השפה גבוהה ביחס לשיטות אחרות, ולכן מתאימה השיטה לתלמידים החל מכתה ג' בערך, ולבעלי כושר שכלי תקין. הגיוון בעבודה העצמית ובאמצעי העזר, הצמודים לשיטה, מאפשרים עבודה שיטתית ומדורגת, הכו-ללת גם טכניקה מדורגת של שאלות ותשובות, בהתאם לתנועה הנלמדת :

בחוברת קמץ-פתח	: שאלות הפותחות ב : מה
בחוברת העיצור הדומם	: שאלות הפותחות ב : על מה
בחוברת סגול-צירה	: שאלות הפותחות ב : איזה
בחוברת החיריק	: שאלות הפותחות ב : מי
בחוברת החולם	: שאלות הפותחות ב : איפה
בחוברת השורוק	: שאלות הפותחות ב : מדוע

שיטה זו מתאימה לעבודה קבוצתית, לעבודה כיתתית וגם לעבודה אינדי-בידואלית.

4. משחקים דידקטיים - שיטתה של כץ

מתבססת על הגישה המדוברת. מכילה 15 מערכות כרטיסים בעלי צבע שו-נה, ללא תמונות וסיפורים. עד לדרגה 9 מוגש החומר בכתב פשוט, והש-לבים האחרונים מוגשים בכתב קורסיב, מקביל לכתב פשוט. השיטה בנויה על תפיסה אובייקטיבית של צירופים, מילים ומשפטים אינפורמטיביים. ההתקדמות מדורגת מקריאה מעורבת לקריאה מצרפת, לשוטפת ועד לקריאה משמעותית. השיטה מבוססת על עקרונותיהן של גישות אחדות : א) הגי-שה התפתחותית, בהתאם לשלבי ההתפתחות של פיאזה, ב) עיקרון דירוג ההבדלים לפי דיקרולי, ג) עיקרון ההימנעות מאסוציאציות לפי מונטסורי. אין בה דבר המזכיר לתלמיד את התנסויותיו הקודמות בספר, בחוברת או בדפדפת. העבודה העצמית היא בעיקרה מניפולציה רב-גונית בכרטיסיות ובכתיבה עצמית. בגלל אופיה הלוגי מתאימה השיטה גם לגילאים יותר גבוהים וגם לעבודה קבוצתית.

5. שיטת פרלברג

זוהי שיטה מובנית, המודפסת באותיות גדולות. היא מכילה 4 חוברות קטנות בממדיהן. העיקרון בשיטה הוא בהדגשת הדמיות בכל השלבים, בתנועות, בעיצורים ובמבנה המילים. יש שימוש בצבע להבלטת הצירוף הנלמד. העבודה העצמית מעטה יחסית, אך הסיפורים נמשכים לעיתים מעבר לדף אחד, ועל התלמיד לענות תשובות לשאלות תוכן. העימוד בדפים אינו מובחן מספיק. הטקסט איננו ממוקד וסוגי התרגילים אינם מופרדים. יתרונה של השיטה הוא אולי בזאת, שהיא קצרה, ולכן תוכל לשמש כעין חזרה מהירה לתלמיד כאישור ליכולת ההתקדמות שלו.

6. גישת ה"טקסט השבועי"

מוכרת בספרות המקצועית, כשיטת ה - charts - experience (20) (43), ובארץ היא נפוצה בכיתות א' שבקיבוצים רבים ונהוגה במרבית הכיתות להוראה מסייעת. נוהלי ההוראה: ילדים מקבוצת הטיפול מספרים אחת לשבוע על חוויותיהם או מעלים בעיה מטרידה לדיון. המורה פועלת כמנחת השיחה בקבוצה. סיכום המאורע, או הבעיה הנדונה נכתב בלשון הילדים ולעיניהם על הלוח, ומשמש חומר קריאה למשך שבוע ימים. (*) הטקסט עובר עיבודים שונים על ידי העתקתו על בריסטולים, גזירתו למשפטים, למילים ולצירופים. כמו כן מודפס או משוכפל החומר על גליונות בגודל פוליו, המחולקים לתלמידים. לגליונות מצורפות הוראות לעבודה עצמית בהתאם לצרכיו של כל תלמיד בקבוצה ובהתאם לרמתו. רוב התלמידים מסוגלים לקרוא את הסיפור שלהם או של חבריהם, מאחר והשתתפו באופן פעיל בחיבורו. גישה זו מהווה מעין שלב מעבר מהתייחסות סובייקטיבית לתכנים רגשיים ואישיים, לקליטת רעיון אובייקטיבי. בכתיבה הקבוצתית טמון גרעין ראשון לתהליך האובייקטיביזציה, כי הילד צריך להתייחס במידה מסוימת גם לדברי הזולת, והוא לומד להינתק מסיפורו באופן הדרגתי באמצעות דרכי עיבוד שונים.

(*) ראה בעמודים הבאים.

דוגמאות לגישת הטקסט השבועי

(א) הוכתב על ידי קבוצת תלמידים מכיתות ד'-ה' כחצי שנה אחרי תחי-
לת הטיפול.

פרקש חוזר בתשובה

פ ר ק ש ה ת ח ת ן ע ם א ש ה א ח ת .
ק ו ר א י ם ל ה ר ח ל א ל ק ו ב י .
ה א ש ה ג ר ה ב א ש ד ו ד .
ה י א ע ז ב ה א ת ה ב ע ל ש ל ה .
ו י ש ל ה ש ל ש ב נ ו ת .
ה ת ח ת נ ה א ת ו . ע ש ו ח ג י ג ה ג ד ו ל ה .
א ח ר י ה ח ג י ג ה ל ק ח ו א ת פ ר ק ש ל ב י ת -
ה ס ו ה ר .

(ב) סיפור כפי שהוכתב על ידי קבוצת תלמידים מכיתות ד' כ-9 חדשים
אחרי תחילת הטיפול.

פ ע ם א ח ת ה ש כ נ י ם ש ל נ ו ק ט פ ו מ ה ג נ ה
ש ל נ ו ק נ ה - ס ו ף . ב י ו ם ש ש י ה ם ק נ ו
ז ר ע י ם ש ל צ נ ו ב י ת ו ג ז ר ו ז ר ע ו
א ו ת ם ב ג נ ה . ה ם ל ק ח ו מ ק ל ו ת ו ת ק ע ו
א ו ת ם ל י ד כ ל ע ר ו ג ה , ו ת ל ו א ת
ה ש ק י ו ת ש ל ה ז ר ע י ם ע ל ה מ ק ל ו ת .
א ב י ל ק ח ת י א ת ה ש ק י ו ת ו ק מ ט ת י
א ו ת ם . ה י ו ם א ק ר ע א ו ת ם . כ י א ת מ ו ל
ה י ה י ו ם ש ב ת .

(ג) סיפור כפי שהוכתב על ידי קבוצת תלמידים מכיתות בי-גי חודש אח-
רי התחלת ההוראה המתקנת.

אהל אברהם

ל א ב ר ה ם א ב י נ ו ה י ו א ר ב ע ה פ ת ח י ם .
פ ת ח א ח ד ל צ ד צ פ ו ן . פ ת ח ש נ י ל צ ד
ד ר ו ם . פ ת ח ש ל י ש י ל צ ד מ ז ר ח . פ ת ח
ר ב י ע י ל צ ד מ ע ר ב .
א ב ר ה ם א ב י נ ו ר ק ר ו א ה א ו ט ו ב ו ס
א ו ט ק ס י ע ו ב ר , ר ץ א ל י ה ם מ ב י א א ת
ה א נ ש י ם ל א ה ל . מ ו ש י ב א ו ת ם ב מ ק ו ם
צ ל . מ ב ר ך א ו ת ם ו נ ו ת ן ל ה ם ל א כ ו ל .

(ד) סיפור כפי שהוכתב על ידי אותה קבוצת תלמידים שנה אחרי תחילת
הטיפול (התלמידים עברו לכיתות גי-די).

ב י ו ם ש ש י ש ח ק נ ו א נ י ו ח ב ר ו ת י .
פ ת א ו ם , ר א י נ ו א ח ש ל ח ב ר ת י ב א
מ ה צ ב א ע ם ר ו ב ה .
כ ל ה י ל ד י ם ר צ ו ל ה ו ד י ע ל א מ ו ,
כ י ה ר ב ה ז מ ן נ ע ד ר מ ה ב י ת .
כ ש נ כ נ ס , א מ ו ו א ח י ו נ ש ק ו א ו ת ו .
א ח ר - כ ך ל ק ח א ת ה ר ו ב ה ו ה ו צ י א
מ מ נ ו א ת ה כ ד ו ר י ם , כ ד י ש א ח י ו
ה ק ט ן ל א י ש ח ק ב ה ם .

7. הסיפור האיש

גישה זו ניתנת להפעלה גם בצורה אינדיבידואלית. זהו למעשה שלב הקו-
דם ל"טקסט השבועי" הקבוצתי. תהליך האובייקטיביזציה מתרחש באמצעות
העיבוד הדידקטי של הסיפור. (כגון הוצאת מילים ושילובן בהקשר אחר,
או ניתוח מילים והרכבת מילים חדשות מהצירופים, וכו'). ניתנת לילד
אפשרות לחזור מדי פעם לסיפורו המקורי בהתאם למצבו הריגושי. יש

חוקרים (35) המחשיבים ביותר יעילותה של גישה זו לילדים מופרעים, ילדותיים ואגוצנטריים. האספקט התראפויטי מושג הן על ידי ההבעה הרגשית המופעלת בתחילתה, והן על ידי תהליך האובייקטיביזציה ההדרגתי. במקרה שהילד מסוייג ואינו יכול או אינו מוכן להעלות "סיפור" משלו, אפשר להשתמש במדרש תמונה שלו כשלב מעבר, לכתוב את מדרשו כלשונו, ולעבדו עיבוד דידקטי כמו ב"סיפור אישי" או בטקסט שבועי.

ב. התאמת שיטת קריאה רגילה לצרכי ההוראה המתקנת

למרות השוני בין השיטות והגישות הנזכרות, יתכן, שאף לא אחת מהן תתאים לקבוצת תלמידים נתונה, או לתלמיד יחיד, אם בגלל קשיים מאד ספציפיים ברכישת הקריאה, אם בגלל גורמים פסיכולוגיים המונעים ממנו להפיק תועלת מהשיטה המתקנת במתכונתה הנתונה. על כן נצטרך לעיתים להשתמש בשיטה המיועדת למעשה לכתה אי רגילה או לטעונת טיפוח ולהתאימה לצרכי ההוראה המתקנת. כאשר מיטיבה המורה להכיר שיטות למיניהן, תוכל להגיע לבחירת השיטה הרצויה על ידי תהליך של "ברירה קודמת". לדוגמא : אם מדובר בתלמיד הלוקה באי שקט וחוסר ריכוז, נוותר אולי מראש על שיטה צבעונית, העשויה להגביר את קשיי הריכוז. או, אם תלמיד קורא קריאה מאד מצרפת (ש-ל-ח-ן), נוותר מראש על השיטה המובנית. הברירה לא תיעשה על דרך השלילה בלבד, אלא מתוך התחשבות בצרכים מיוחדים, כגון : במקרים של קשיים בזכירה נבחר בשיטה שרבות בה החזרות על החומר הנקרא.

יש לקחת בחשבון גם את הכשרים המיוחדים של הילד הנדון : אם תמונות מזרזות אצלו את תהליך הבנת הנקרא, למרות אוצר מיליו הדל, נבחר בשיטה המרבה בתמונות כרמזים (Picture Clues). בדרך כלל קשה למצוא שיטה הבנויה בדיוק נמרץ לפי צרכיו המיוחדים של הילד. כלומר, שיטה המדגישה אספקטים ספציפיים, והנעדרת לחלוטין גורמים המפריעים את יישומה השלם. בשיקולנו בעת בחירה נשאל את עצמנו : מה ניתן לשינוי בשיטה של פנינו, כדי להתאימה לעבודה בהוראה מתקנת.

לדוגמא : (א) שיטה צבעונית אי אפשר להפוך לחומר שחור-לבן, אך בשיטה "שחורה" ניתן לצבוע מילים, להוסיף צירופים צבעוניים או תמונות. (ב) אי אפשר להפוך כתב בדפוס רגיל לאות פשוטה ולהיפך, אך ניתן "לעבור בלורדי" על הניקוד, להדגשתו. (ג) אפשר להוסיף טקסטים, חזרות על טקסטים ועבודה עצמית. (ד) להפריד בין חלקים שונים של הדף, כאשר הוא גדוש מדי על ידי מתיחת קווים, או על ידי הסתרת חלק מן העבודה, שאיננה רלבנטית לענייננו, על ידי כיסוייה בנייר לבן.

בטרם נחליט על השיטה המתאימה, נוכל להסתייע בתלמיד עצמו. נציג לפניו שני דפים, השונים זה מזה בעניין אחד בלבד, שטרם הכרענו בו מחמת הספק, לדוגמא : את אותו סיפור עצמו, נציג לפניו בדפוס רגיל ובדפוס פשוט. או סיפור, שבו המילים והצירופים באים בראש, לעומת הדף בו הם באים בקצ-הו וכדומה. הדגש הוא על שינוי בעניין אחד, שכן, אין להעמיד את התלמיד בפני שפע של ברירות, העשוי לבלבלו ואף להפחידו. המורה תשתף את התלמיד בשלב הסופי של גיבוש התכנית, ועל ידי זה תגביר את רגש הביטחון שלו.

אנו עדים לא פעם לעובדה, ששיטה בעלת "קרדיטים" חלשים לפי הערכתנו, דווקא היא נמצאת מתאימה ומועילה לילד מסויים. לעיתים התנגדותנו לשיטה כל-שהיא "נשברת" נוכח האפשרויות הגלומות בה למקרה שנתקלנו בו בעבודתנו בהוראה מתקנת.

צירוף ושילוב של שיטות שונות

לעיתים, נעמוד מתוך הניסיון, על הברכה שבצירוף או בשילוב שיטות שונות. לדוגמא : שיטה מובנית יכולה לשמש שלב הכנה לעבודה בקבוצת ה"טקסט השבו-עיי", או : עבודות מוכנות משיטת צ'רנוב יכולות ללוות את שלבי הקניית הקריאה בשיטת תיאודור, וכו'. גם אמצעי העזר השונים של שיטות שונות, כגון : כרטיסי הברקה, משחקי לוטו, קופסת האותיות המגנטיות של "פרח", לוח צירופים וכו' נוחים מאד לשילוב שימושי בכל שיטה שהיא. יש בכך למלא חס-רונה של השיטה שבחרנו בה ולגוון אמצעי החזרה.

ג. גישות מתקנות מיוחדות

המורה להוראה מתקנת מגלה לפעמים גישות יחודיות להקניית הקריאה, המבוססות על איבחון מצב ילדים שאינם מתקדמים, למרות עבודה אינטנסיבית ומתוכננת היטב שהושקעה. נציג להלן ארבע גישות יחודיות: טכניקת הראי והגישה הממוקדת, המתאימות למקרים ספורים בלבד, וכן את גישת הניקוד המקוצר והגישה הלוגית, היכולות לשמש גישות יסוד בהוראה מתקנת.

1. גישת הניקוד המקוצר (3)

גישה זו עובדה מתוך התחשבות בקשיי קריאה, הכרוכים בניקוד. היא מבוססת על צמצום מספר התנועות מ-11^(*) התנועות הרגילות ל-5 תנועות יסוד. מטרתה, פישוט הקשר בין הסמל הויזואלי לבין הגיית התנועה. לפיכך נבחרו דווקא אותם סימני ניקוד, השונים זה מזה ביותר בצורתם הגרפית, באירגונם ובמיקומם, ואלה הם: קמץ, צירה, חיריק מלא, י, חולם מלא ו' ושילוב של שורוק-קובוץ^(**). השווא לא נכתב בה כלל. מספר הצירופים הויזואליים מצומצם כמעט עד למחצית, בלי לפגוע בקולות היסוד של הקריאה. הדף המודפס בצורה זו יותר "שקט" ואפשרות השיקום יותר מהירה. המעבר לניקוד רגיל ייעשה בהתאם למצבו של הילד. יש שעוברים לניקוד הרגיל בבת-אחת ובלי כל קושי; לרוב אותם ילדים, הסובלים מהפרעות בהתנהגות או ילדים בלתי מרוכזים, שאינם לוקים בכושר תפיסתם. ילדים בעלי ליקויים בתפיסה זקוקים בדרך כלל למעבר הדרגתי ומובנה לשיטת ניקוד רגילה. אפשר להנהיג גישה זאת גם, כאשר בידינו שיטות קריאה בניקוד רגיל, על-ידי מחיקת נקודות בעזרת "לורד" לבן ותוספת של נקודות וקווים בעזרת "לורד" שחור. הנוח ביותר הוא שימוש ב"טקסט שבועי" המנוקד על-ידי המורה לפי הניקוד המצומצם, או הוספת צורת הניקוד המוצע לשיטה הבלתי מנוקדת של הרמתי.

(*) ראה דוגמה עמ' 111.

(**) השווה פרק על הניקוד, עמ' 47-52.

דוגמא לסיפור אישי מנוקד בניקוד מקוצר
(סופר ע"י תלמיד מכתה ד' בחודש השני של הטיפול)

ס י פ ו ר ע ל ה ז ק ו
פ ע ם א ח ת ב א ז ק ו א ל י נ ו ה ב י ת ה
ה נ א ב י ק ש מ י מ נ י ש א ת ו ל ו צ ד ק ה
ל ו א ה י ה א פ א ח ד ב ב י ת
ו ל ו א ה י ה ל י כ ס פ .
א ז נ ת ת י ל ו ש ו י ם ו י ב צ ל .

הערה : נצביע על כמה גישות נוספות, שנוסו עד כה במידה מצומצמת בלבד.

2. גישת החוקים הלוגיים

למעשה הוצעה גישה זו להפעלה בכיתות גן לילדים טעוני טיפוח בארצות הברית (27), כדי לעזור לילדים להתגבר על חוסר המבניות וחוסר הפונ-טיות בשפה האנגלית בפרט, ועל שרירותיות הסימבולים הכתובים בכלל. מקוריותה של הגישה בפשטותה. היא בנויה על כמה עובדות מובנות וידועות, שכונו בשם : "חוקים לוגיים". לצרכי ההוראה המתקנת הוכנסו בה שני שינויים : (א) נבחרו רק אותם "חוקים", העומדים בביקורת הלוגית באופן עקבי, והמתאימים גם לתנאי השפה העברית; (ב) למורה הועד תפקיד פעיל בקריאה קולית, כדי להגיע לאפקט הטיפולי של ההצלחה המתוכננת. ה"חוקים" הם (מתוך ששה שנתבארו במקור בהרחבה) :

(א) לכל מילה יש התחלה וסוף. ההתחלה תמיד באה לפני הסוף.

(ב) אותן מילים עצמן, החוזרות ונשנות, זהות זו לזו לחלוטין. (אך לא קיבלנו את ה"חוק" שמילים בעלות צליל זהה, זהות אף הן, גם אם משמעותן שונה).

(ג) אותן מילים עצמן החוזרות על עצמן - צלילן זהה.

(ד) תחילתן של המילים זהות, הברותיהן הראשונות חוזרות זו לזו.

(ה) אם סופי המילים זהים, המילים מתחרזות.

הניסיון הראשון לניצול "חוקים" אלה בהוראה מתקנת (בקריאה עברית) נערך עם נער בן 13, שבהיותו באמצע שנת לימודיו בכיתה א' נפגע בת-אונת דרכים. לא הוברר סופית, אם נפגע מבחינה אורגנית או נפשית, או משתיהן כאחד, אך הוא הצליח להסתיר את כשלונו בקריאה, בצורה מתוחכמת ביותר עד כה ז', ואז התנגד לכל ניסיון ללמדו קריאה. הוצע לו, על כן, ללמוד בגישה מהפכנית: "ללמוד לקרוא בלי לקרוא", אם רצונו בכך.

הפעלת החוק הראשון התבטאה בכך, שנתבקש להצביע על מילים לפי בחירתו מתחילתן ועד לסופן (מימין לשמאל) ולהקיפן בעיגול. קריאת אותן המילים הינה תפקיד המורה. בשלב השני היה עליו לחפש מילים זהות "מתחילתן ועד סופן". קריאת המורה אישרה לו, שאלה הן מילים זהות, ויש להן צליל זהה. אחרי שלב גלובלי-ויזואלי זה, בא שלב ההפרדה, בו היה עליו להצביע על מילים בעלות צירוף התחלתי זהה. תפקיד המורה - קריאה איטית תוך הדגשת הצירוף הראשון. בשלב הרביעי, בהצבעה על סופי המילים הזהים - נשבר הקרח, הנער הקדים את המורה בקריאה, מתוך הרגשה, שבכל התפקידים שהוטלו עליו עד כה, הוא הצליח הצלחה מלאה.

למעשה, דומה תפקיד המורה בגישה זו למכונה המשמיעה קול (או קולות) בו-זמנית עם ההצבעה על הסמל. היתרון בקריאת המורה הוא, שהילד לו-מד את הקשר הבו-זמני בין הסמל הויזואלי להגייה, ותמיד בצורה נכונה. תפקידו של התלמיד הוא קל יחסית ומבטיח, כמעט לאורך כל הלימוד, חוויות הצלחה. ואמנם היו השינוי וההתקדמות אצל אותו נער מהירים מאוד. אחרי מספר שיעורים ביקש לקרוא בעצמו. תחילה בחוברות של תיאור דור ולאחר מכן בעיתון מנוקד. יש לציין, שהחסך החינוכי והלימודי בשנים ללא קריאה, חיבל ברמת משכלו של אותו נער. בתחילת כיתה א' נחשב כתלמיד רגיל מבחינת האינטליגנציה, ובכיתה ז' נעצר על סף הפיגור.

מהנך נסיונות נוספים הוכחה מעלתו של האפקט התיראפויטי בגישה זו. סיעו לכך : (א) השוני בצורת הלימוד; (ב) הבלטת הקשר בין הסמל הגראפי לבין הגייתו; (ג) מניעת כל טעות פונטית; (ד) האפשרות לתכנן מצבי הצלחה בצורה פשוטה ומובנת לתלמיד.

3. טכניקת הראי כגישה מתקנת (15)

טכניקה זו נוסתה בארצות-הברית על ידי החוקר ברגר^(*) עם מספר ילדים דוברי אנגלית, אשר סבלו מקשיי קריאה ספציפיים, הנוגעים להפיכת סימנים גראפיים. מצב זה מתגלה כ"מבוכה כיוונית" בין ימין-שמאל, למעלה-למטה וברצף הפוך (דהיינו, קריאת המילה משמאל לימין). ביחס לשפה העברית נוספים קשיים הנובעים ממיקומן של התנועות. ברגר הניח, שמקור הקושי הוא בדיספונקציה מוחית של המנגנון, ההופך באופן אוטומטי את הגירוי הויזואלי המופיע על רשתית העין לפוזיציה הנכונה, ולכן הציע להשתמש בראי במקום המנגנון המהפך. גישת הראי נוסתה אצלנו רק פעמיים^(**). לראשונה עם ילד בן 9, בעל מנת משכל מעט למטה מבינונית, אך עדיין בתחום התקין. הוא למד שנתיים בכתה א' וכמה חודשים קיבל הוראה מתקנת - ולא הצליח לקלוט אפילו מילה אחת. תוך הסתכלות אינטנסיבית בהתנהגותו בשעת שיעור הקריאה, התגלה שהילד מעדיף לעמוד מן העבר השני של השולחן, כשהספר מונח לפניו הפוך. על סמך רמז זה הוצג לו חומר קריאה פשוט במתקן מיוחד, המשקף את הכתוב בכתב ראי. הילד הצליח בפעם הראשונה לקרוא מילים שלימות. במשך חמשת החודשים הבאים חלה התקדמות ניכרת. (א) הילד הגיע לקריאה איטית של טקסטים מורכבים מצירופי קמץ-פתח וחיריק. כל חומר קריאה, כולל עזרי קריאה, הוצג לו במתקן ראי. החומר נלקח משיטת בורשטיין. (ב) הדימוי העצמי השלילי של הילד השתפר עקב חוויות ההצלחה, שבהן זכה עתה לראשונה.

(*) Barger William : Mirror Technique for Difficult Readers, Flo., 1950.

(**) הניסוי נערך בעזרתו של דייר סימפסון, מאוניברסילן.

הניסוי השני נערך עם נער בן 14, בעל אינטליגנציה רגילה, שהגיע לכ-
לל משבר נפשי עקב העדר יכולת קריאה ונסיונותיו הכושלים לרכשה במשך
מספר שנים. בתחילה היתה התקדמותו בטכניקה זו של קריאת ראי טובה
ביותר. עם זאת יש לציין, שהלימוד היה מלווה משברים קשים מפאת העדר
הרגלי לימוד, עזובה חינוכית ומופרעות נפשית, שהעמיקה כנראה במשך
השנים בעקבות כשלונותיו בכל מקצועות הלימוד הקשורים לקריאה.
בגישה זו זקוקה המורה עצמה לתירגול רב, כדי שתמצא בכיווני הראי,
שאיננה רגילה להם, וכדי להפעיל אמצעי עזר שונים בצורה המתאימה.
כמו כן נדרשת עבודת צוות אינטנסיבית של הפסיכולוג, הנוירולוג והמו-
רה להוראה מתקנת, על מנת למצוא דרכי איבחון מתאימים לגילוי מועמ-
דים פוטנציאליים, היכולים להיעזר בגישה זו. אך נראה, שמספר התלמי-
דים הזקוקים לטכניקה של קריאה דרך הראי הוא מועט ביותר.

4. גישת הניקוד הממוקד - גישת ה"פוקוס"

גישה זו נוסתה בעבודה עם נער בן 8, בעל אינטליגנציה מעט מעל לבי-
נונית, היפראקטיבי (לא על רקע אורגני) ובעל דמיון פרוץ. קשייו
בקריאה התבטאו בחוסר יכולת לצרף נכון את העיצור עם התנועה, למרות
שהכיר את שניהם בנפרד. הצירוף הלא נכון עורר בו בדרך כלל אסוציאצ-
יות דמיוניות.

בגישה הממוקדת נכתב הניקוד בתוך העיצורים, תוך ויתור על כתיבת
השוואים והדגשים ובעזרת הניקוד המצומצם :

הַמִּי שֶׁלֹּא מֵהֵב צִפְרִים

המבט מתרכז בו-זמנית בשני קומפוננטים : מאפיין העיצור והתנועה.
מובן, שגישה זו חייבה את המורה להכין בעצמה את כל חומר הקריאה.
בתחילה חוברו טקסטים כ"סיפור אישי", כדי שיוכל התלמיד לתת ביטוי
לדמיונותיו הרבים. בשלב שני עבר לקריאת טקסטים מהשיטה המובנית
של כוכבא-רכבי. בעזרת הטקסטים האובייקטיביים למד בהדרגה להתייחס
בצורה יותר דיפרנציאלית למציאות ולדמיון. כמו כן השפיע המיקוד

על יכולת הריכוז הכללית. אחרי תקופה של כחצי שנה, שבה עבר בהדרגה לטקסטים בניקוד רגיל, קרא הנער קריאה שוטפת.

גילוי גישה חדשה ומקורית יש בו תמיד מן המרגש ומן המפתיע - כמו בכל תחומי היצירה. אך העבודה היומיומית, שאינה יכולה לוותר על מס-לול שגרה שיטתי, שבא מחמת הצורך להתנהל בצעדי התקדמות מתוכננים ואיטיים כל כך, מרחפת עליה סכנת החד-גוניות והאפרוריות. היכולת ללמד יום-יום, אות לאות וצירוף לצירוף כגילוי מרגש ומפתיע, היא המאפיינת הוראה מתקנת במובנה העמוק.

5. גישת פרנאלד (30)

גישה זו ידועה גם בשם הגישה הקינסטטית (שהוזכרה לעיל). למעשה מת-בססת גישה זו על כתב הקורסיב - כתב המחבר בין אות לאות, כגון *pupil*. יש לשקול היטב, האם גישה זו בצורתה המקורית מתאימה להוראה מתקנת בעברית, שבה הכתב הנהוג היום הוא כתב מהיר, אך לא מחובר - כתב רהוט, כגון "תלמיד". כל אות עומדת בפני עצמה. עי-קרון אחר של השיטה הוא: הילד יבחר לעצמו את המילה שברצונו ללמוד, כדי שיעסוק רק בחומר משמעותי לגביו. יתכן שבמקרים מסויימים רצוי דווקא שהמורה תבחר את המילה הנלמדת אחרי שהפכה אותה למילה משמעותית וחוויתית עבור הילד, באמצעות משחק, סיפור, דו-שיח וכדומה. עיקרון שלישי: ניטרול התהליך החזותי בשלב הקניית המילה, עד אשר הפנים הילד את המילה מבחינה קינסטטית.

חוקרים שונים תומכים בגישה זו הן לקריאה מתקנת והן לתיקון הכתיב. כמו בכל הוראה מתקנת, יש לבחון עיקרון זה בהתחשב במצבו היחודי של התלמיד שלפנינו. יתכן, שתלמיד מסויים לא יהיה מסוגל לעמוד בפני מצב של "היעלמות" המילה או שיפחד לעצום את עיניו בזמן התירגול. לכן יתכנו מצבים, שבהם נעדיף להשאיר את תמונת המילה הגלויה, כדי שהתלמיד יוכל לוודא בכל שלב, שהמילה אכן קיימת. רק לאחר זמן נעזור לו לכתוב בלי להסתכל - אך שוב, לא נעלים את המילה באופן מוחלט.

בעיה קשה נוספת בשיטת פרנלד, ובכל גישה קינסטטית אחרת, מהווה כתי-
בת הניקוד, הקוטע את רצף המילה ומפריע להפנים את תמונת המילה (הש-
ווה גם פרק: "כתיבה מתקנת").

פיתרון מסויים (שנוסה בהצלחה הלכה למעשה) הוא, להציע לפני הילד
בשלב ראשון מילים מנוקדות בחולם מלא או בשורוק (כגון : גול, תוך,
לוטו, או בול, תות, וכדומה), כדי להמחיש לו את יצירת הסמל הגראפי
למשמע צליל מסויים, וכן כדי שיבין את החשיבות בשמיעת התנועה כשוות
ערך לעיצור. בגישה זו תרוכז תשומת הלב לרצף השמיעתי של עיצור -
תנועה, במקום לרצף שמיעתי של צירופים.

רצף עיצורי תנועה

פ . ל . ב

ש ו ק ו ל - ד ה

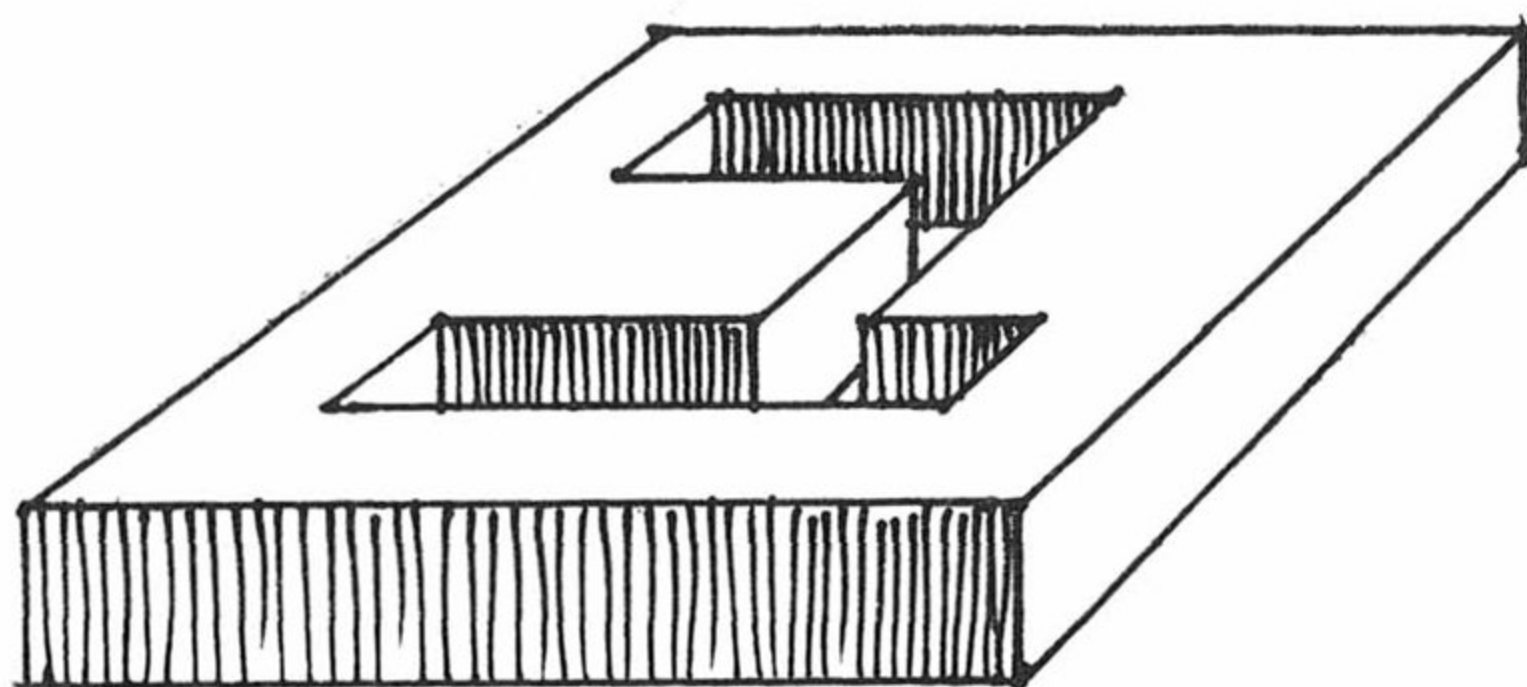
רצף צירופים

פ . ל - ב

ש ו - ק ו - ל - ד ה

אמצעי עזר הבנוי על עיקרון הרצף השמיעתי של עיצור ותנועה אפשר
למצוא בשיטתה של מרים לוי : "דבר וסדר", המבוססת על שיטת מונט-
סורי. אמצעי זה מורכב ממסדרה גדולה בעלת שקעים מתאימים לכל אות
ואות, סדרת עיצורים ותנועות הגזורות לפי גודל השקעים, והנצמדים
אל לוח פלנל מצורף. הילד מקבל (או בוחר לעצמו) חפץ, ומבטא המילה
בשלימות. המורה מנחה אותו באנליזה של המילה, לדוגמא : כלב. הילד
ישמע קודם את ה - פ', אחר את ה . , ה - ל, ה - . , וה - ב
(אין שימוש בשמות האותיות). המורה מבטאה את המילה ברצף איטי והי-
לד חוזר אחריה תוך התאמת האות שהגה לאות מהסדרה, או על ידי העב-
רת האצבע בשקע של האות. (ראה להלן ציור של אות לדוגמא, בעמוד הבא.)
למסדרה מצורף תדריך מפורט ומאוייר, אשר ממחיש היטב את שלבי הלי-
מוד של הקריאה.

גבי לוי מסבירה את עבודת הילד במסדרה (סידור האותיות) כשלב הכנה לקריאה. סידור האותיות לפי רצף במסדרה זהה למעשה לכתיבה, שבה מב-טא הילד את מחשבותיו (המילים שבוחר בהן) באמצעות סימנים גראפיים, ו"אילו בקריאה על הילד לפענח את סימני זולתו, כדי להבין את מחשבותיו".^(*) דהיינו, בגישה זו יוצא הילד מן הידוע לו ומן האהוב והקרוב אליו, כשלב הכנה אל ה"בלתי ידוע".



נראה לי, שהכלי טוב גם לילדים בעלי קשיים מוטוריים, קשיים בהתמצאות מרחבית (אפשר לכוון אותם בהעברת האצבע בתוך השקע בכיוון הנכון) וכן לילדים אגוצנטריים, המתקשים לקבל את הנתון האובייקטיבי בקריאה.

(*) תדריך לקופסת "דבר וכתוב", מ. לוי.

ז. מבחני קריאה

הרכבת מבחני קריאה בעברית מהווה בעיה קשה בהעדר סטנדרטים מדויקים לרמות קריאה, למהירות, לדיוק ולרמות ההבנה של הנקרא, בקריאה קולית, כבקריאה שתוקה. כן הצבענו לעיל על העדר רשימה אחידה של אוצר מילים בסיסיות^(*) ועל השוני בין שיטות הקריאה בדירוג מיומנויות, בתירגול תפי-סתי ובתכני הטקסטים. ואכן, מרבית מבחני הקריאה הקיימים אינם מתוקננים. נחלק את צורות האיבחון השונות לסוגים שונים : למבחני הישג, למבחנים דיאגנוסטיים ולהוראה דיאגנוסטית.

א. מבחן הישגים בלתי פורמלי

מבחן זה מתייחס ישירות לחומר הנלמד. במספר שיטות קריאה מצורף מבחן הישגים בסוף כל חוברת או בגמר שלב מסויים (כגון : אצל כהן, לבנון, ברורמן וכו'). המבחנים נערכים בעל-פה באופן אינדיבידואלי לכל ילד, והם מתייחסים רק לצירופים ולמילים שנלמדו, ואינם בודקים את הבנת הנקרא. החל מכתה ב' עורכים בדרך כלל מבחן קריאה לא פורמלי, ועל פיו מעריכה המורה את רמת הקריאה של כל תלמיד. מבחנים אלה נערכים בעל-פה. בוחנים באמצעותם גם את הבנת הנקרא בהתאם לרמה ולתכנים הנלמדים במקרה. אות של אותה כיתה. גם במסגרת ההוראה המסייעת מכיל "האיבחון הדידקטי שלב א'" מבחני קריאה על החומר שנלמד לאחרונה. כאשר יש פער של כשנה בין רמת הכיתה לבין רמת קריאתו של הנבדק, הרי הוא מועמד בפוטנציה לעזרה במסגרת ההוראה המסייעת. התלמיד עובר איבחון נוסף - "איבחון דידקטי-טי שלב ב'" שיתואר להלן בקצרה, כאיבחון השייך למבחני הקריאה הדיאגנוסטיים.

(*) המחייבות את שיטות הקריאה.

ב. מבחני הישג מתוקננים

מבחני קריאה אובייקטיביים, בקריאה שתוקה, בודקים את הבנת הנקרא בקריאה עצמית. מבחנים אלה הם סטנדרטיים לכל בתי הספר, בלי להתחשב בשיטת הלימוד, בסביבת הילד, וברמת בית הספר, אלא שנקבעים בהם שני סולמות הערכה שונים : לילדים מבתי ספר מבוססים ולטעוני טיפוח.

מבחנים אלה נערכים בדרך כלל בכתב לכתה שלימה. לרוב מתבקש הילד לבחור את התשובה הנכונה מבין 3-4 מסיחים (אלטרנטיבות), לבחור מילה או משפט קצר לציור ולהשיב לשאלות תוכן המתייחסות לפרטי פרטים של הכתוב. המבחנים מדורגים מן הקל אל הכבד, אך אינם משקפים את תכני הלימוד ואת צורת הלימוד הקודמת. השאלות בחלקן מתוחכמות, ולכן משקף מבחן זה בחלקו את האינטליגנציה הכללית, במידה רבה יותר מאשר את הישגי הקריאה. לדוגמא (שאלה מתוך המבחן הנייל) : דפוס שחור נראה היטב על נייר צהוב. דפוס ירוק נראה היטב על נייר לבן. אם מדפיסים על נייר לבן, מה צריך להיות צבע הדפוס ? אדום, צהוב, ירוק, לבן.

מבחני מהירות הקריאה של דייר הוגן

מבנה מבחנים אלה דומה בצורתו ואירגונו למבחני הבנת הנקרא. זהו מבחן לקריאה שתוקה של טקסטים קצרים, אשר בהם יש לבחור מילה אחת כתשובה נכונה מתוך 4-5 מילים. למבחנים אלה נקבע סטנדרט מסויים לקביעת מהירות הקריאה, אך הם כמעט ולא נמצאים בשימוש.

מבחני קריאה נוספים

קיימים מבחני קריאה נוספים, שהורכבו ותוקננו על סמך מחקרי שדה שונים. הם נבדלים אלה מאלה בפרטים שונים, ולא תמיד מצורפות אליהם הנחיות ביצוע ברורות. רוב המבחנים לא הגיעו לשימוש כלל-ארצי, ונשארו צמודים ותקפים במסגרות הניסוי בלבד. אפשר לראות אחדים ולקבל העתקים חלקיים מהם במכון סאלד בירושלים.

ג. מבחני קריאה דיאגנוסטיים

מטרת המבחנים הדיאגנוסטיים איננה קביעת הרמה בקריאה, אלא איתור הקשיים הספציפיים בתהליכים התפיסתיים וההכרתיים הקשורים לקריאה. קיימים מספר מבחנים מוכנים לאיבחון קשיים תפיסתיים (25), (19) ומבחנים הבודקים את כל אופני הקריאה (4), הכוללים: איבחון עיצורים ותנועות - שמותיהם והגייתם, איבחון צירופים, איבחון מילים ומשפטים. איבחון קריאת סיפורים בקריאה קולית ובקריאה שתוקה, כולל שאלות ותשובות בעל-פה. (*) בהוראה מתקנת יש להעריך את תוצאות המבחנים מתוך שלושה אספקטים:

1. הכרת הרקע הכללי של הילד כפי שמשתקף מדוח"ות של המורה המחנכת. (לעיתים בצירוף דו"ח הגננת או דו"ח מורה משנות לימודים קודמות), מדו"ח האחות והיועץ ומשיחה עם ההורים. במסגרות החינוך המיוחד מתווספת גם חוות הדעת של הפסיכולוג.

2. הסתכלות והתנהגות הילד בשעת ביצוע המבחן, החושפת מצבי חרדה, מתח, סף תסכול נמוך, אדישות ולפעמים גם יכולת תמרון ומציאת פתרונות מתוחכמים, כדי להסוות את חוסר הידע.

3. ניתוח שגיאות בקריאה. יש להבחין בין סוגי שגיאות שונים (35). בגלל שיבוש שיגרותי למשל, התלמיד קורא במקום "ירהיטים" "ירהיטים", כמקובל בשפת הדיבור היומיומית, או התלמיד קורא "גפרור" בטעות, ומתקן ל - "גפרור" על פי ידע קודם בשפה. יש שגיאות הנגרמות מפאת תוכן רגשי בטקסט מסויים. לעיתים, העדר הבנת הנקרא הוא תוצאה של קריאה איטית מדי או קריאה מצרפת.

קנה מידה מקובל לקריאה הטעונה תיקון הוא: יותר מ - 5 שגיאות משמעותיות בכל 100 מילים, שהן בערך 10 שורות במקראה רגילה.

(*) אפשר לראות מבחן זה על פרטיו והוראותיו בספרה של הירש (5).

רובינסון (49) מתייחסת לשלוש רמות קריאה :

(א) רמת הקריאה החופשית : בה קורא הילד ללא קושי להנאתו, ללא כל מתח, תוך % 100 - % 90 הבנה, % 100 - % 98 דייקנות טכנית. שטף קולי ללא תנועת ראש או אצבע, וללא צורך באנליזה מודגשת.

(ב) רמת ההוראה : הילד חייב להתמודד עם החומר, אך עומד באתגר ללא מתח. כשהוא מגלה % 85 - % 70 הבנה, % 97 - % 95 דייקנות טכנית. קריאה כמעט שוטפת ללא תנועת ראש או אצבע. יש צורך בהכוונת התלמיד, כדי שיגיע לרמה א'.

(ג) רמת תסכול : קריאה תוך מאמץ רב המלווה מתח. הילד מגלה עד % 65 הבנה ועד % 94 דייקנות טכנית. קריאה איטית, קטועה או מצרפת, מלווה תנועות ראש ואצבע. הילד זקוק להוראה מתקנת לפי הרמה שבה הוא נבחן.

(ד) לדעתי יש להוסיף שלב רביעי - רמת "הכישלון המוחלט". כאשר הילד איננו קורא אלא מזהה אותיות או צירופים בודדים בלבד.

המיון לרמות קריאה לפי הריס

<u>הרמה</u>	<u>הכתות</u>	<u>דייקנות טכנית</u>	<u>הבנה</u>
(1) רמת תיסכול	א - ב	% 84 ופחות	% 50 ופחות
	ג - ו	% 90 ופחות	% 50 ופחות
(2) רמת הוראה	א - ב	% 95 - % 85	% 60 - % 70
	ג - ו	% 94 - % 91	% 70 - % 60
(3) רמה עצמאית	א - ב	% 96 ולמעלה מזה	% 80 ולמעלה מזה
	ג - ו	% 95 ולמעלה מזה	% 100

קיימים חילוקי דעות בדבר הצורך בעזרה מקצועית לילד המתקשה בקריאה. כאמור, מקובל לראות בתלמיד מועמד להוראה מתקנת, כאשר יש פער של כש-נה וחצי בין רמת קריאתו שלו לבין רמתו הכללית, או בין רמת קריאתו לבין רמת הקריאה הכיתתית. יש מסגרות עזר, המשאירות לילד "טווח ב-ש-לות", דהיינו : מניחים שחוסר בשלות כללית היא בין הגורמים הקובעים במידה רבה את הכישלון בקריאה, ועל כן אין ערך רב להוראה מתקנת בכתה

א' ובתחילת כחה ב'. לפי דעה זו מתקבלים תלמידי כחה ג' כמועמדים המתאימים ביותר להוראה מתקנת. מסגרות אחדות מגבילות את עצמן בקבלת מועמדים להוראה מתקנת עד כחה ה' או כחה ו'. לדעתי חשוב להפנות את המתקשה בקריאה בהקדם האפשרי להוראה מתקנת, כדי למנוע כישלון מצטבר והרגשת כישלון (48). מאידך אין להגביל את ההוראה המתקנת לגילאים צעירים בלבד. הניסיון מוכיח, שגם תלמידי כתות גבוהות יותר יכולים להפיק תועלת רבה מהוראה מתקנת. בספרות המקצועים (42) מובעת דעה, שדווקא בגיל ההתבגרות מתעוררת מוטיבציה מחודשת לתקן ולשפר את רמת הלימודים בכלל ואת רמת הקריאה בפרט. הניסיון בארץ עם תלמידי "מפתן" וכן עם תלמידים במסגרות עלית הנוער מאשר דעה זו במקרים רבים.

ד. מבחנים דיאגנוסטיים נוספים

לא תמיד נוכל להיעזר במבחנים המוכנים המוזכרים לעיל : (א) כאשר הילד כמעט ואינו קורא, יכול רק חלק קטן של מבחן הקריאה לספק מידע על קשייו הספציפיים ועל כשרים אפשריים. (ב) יתכן, והילד אינו משתף פעולה בשעת המבחן, כי כל שלבי האיבחון מזכירים לו כישלון קריאה. (ג) כאשר היכרו-תנו את הילד אינה מספקת. נציע לפיכך קווים לאיבחון נוסף, מורחב יותר, אך המתייחס רק בחלקו ישירות לבעית הקריאה, ומטלותיו קשורות בעקיפין לתהליכי קריאה. אבחון זה מורכב מכמה חלקים, שכל אחד מהם נפרד לעצמו, כביכול, אך יחד הם משקפים כמה צדדים באישיותו של הילד שאינו קורא.

1. כתיבת השם

האבזורים - דף פוליו חלק, עט כדורי סגור. הילד מתבקש לכתוב את שמו. נקודות להסתכלות : מבין את ההוראה, יודע לטפל בעט, שואל "הי-כן לכתוב", מכיר את שמו בצורה גלובלית, מחליף סדר אותיות בשם, כותב עדיין בדפוס ובניקוד, כותב את שם משפחתו, אך אינו משאיר רווחים בין שם פרטי לבין שם משפחה, מהי הידות הדומיננטית, האם מתגלה קושי מוטורי בולט. (*)

(*) ראה פרק על קשיי כתיבה.

2. ציור דמות

האביזרים - דף פוליו חלק, עיפרון. הילד מתבקש לצייר דמות. (כאשר אינו מבין את הנדרש יש להסביר לו : "ילד או ילדה, איש או אשה, כרצונך"). נקודות להסתכלות : טוען שאינו יודע לצייר, מבקש מחק, כיצד רואה הוא את עצמו - "צדדי" או "מרכזי", גדול או קטן, בדמות מינו שלו, או ללא זהות מינית, החסרים פרטים חשובים בציור, המנסה לצייר פרופיל או מצייר דבר אחר ממה שנתבקש. במקרה של ציור יוצא דופן ראוי לדון על כך עם היועץ או עם הפסיכולוג.

3. הבעה מילולית לציור

הילד מתבקש לספר על ציורו. נקודות להסתכלות : מונה או מצביע על פריטים בציורו, משלים את ציורו אגב דיבור, האם משתמש במילים באו-פן שוטף, ללא היסוס, מספר דברים ללא קשר לציורו. דרך "סיפורו" נתרשם מרמת התבטאותו, מבחינת השפה והתוכן (תוכן הגיוני, רגשי, דמיוני) ומקשיי היגוי אפשריים. יש לרשום את סיפורו של הילד, אלא אם כן הוא מביע התנגדותו לכך או מבקש לכתבו בעצמו.

4. העתקת צורות גיאומטריות לפי רצף

האביזרים - דף פוליו ועליו מספר צורות גיאומטריות (כגון : עיגול, ריבוע, מעויין, ניצב, וכו'. באחת הצורות נקודה), עיפרון ומחק. הי-לד מתבקש להעתיק כל צורה 1-3 פעמים (לפי הגיל, ולפי התרשמות מקשיים מוטוריים אפשריים, שכבר התגלו). נקודות להסתכלות : כיוון ההעתקה, שינוי בגודל הצורות המועתקות, תכנון ואירגון הדף. כמו כן : האם מסו-גל התלמיד לתפוס צורה בשלימותה ולהעתיקה, האם מגדיר הוא ומנתח הצו-רות כיאות. (לדוגמא : מעויין - מורכב משני משולשים). התייחסותו לפר-טים.

5. זיהוי תמונות

האביזרים : כ - 20-30 תמונות לוטו סטאטיות בשחור-לבן. הילד מתבקש להגיד מה בתמונה. נקודות להסתכלות : היש ביכולתו לזהות חפצים רגי-לים בתמונה ולכנותם בשם, האם מחליף בין חפצים דומים (עיפרון-חליל,

שוטר-חיל). אם אינו יודע את שם החפץ, הידע להגדירו על-ידי תכונה או על-ידי דרך השימוש בו. בגמר חלק זה מתבקש הילד לסדר את הכרטי-סיות ולכרוך אותן בגומיה.

6. קריאת מילים

האביזרים - כרטיסית מלים של אותן תמונות הלוטו. רצוי להוציא כרטי-סיות מילה, שאת תמונתה לא ידע לזהות. על הרשימה לכלול מילים בע-לות מבנה שונה מבחינת גודלן, הרכב העיצורים והתנועות. הילד מתבקש לקרוא את המילים בקול. נקודות להסתכלות : טוען שאינו יודע (גם אחרי עידוד), מנסה לפענח את המילה על פי תחילתה או על פי אות בו-לטת (פ, ש), קורא את צירופי המילים באותה תנועה, או מנסה לסובב את הכרטיס, מאיית בשקט לפני הקריאה. (*)

7. קריאת טקסטים

(רק אם ידע לקרוא את רוב המילים בקריאה נכונה ומהירה). האביזרים - 1-2 גליונות משוכפלים שרשומות בכל אחד מהם שלוש בדיחות, 2-6 שורות כל אחת, באופן מדורג. לתלמידים מבוגרים יותר חומר מנוקד או בלתי מנוקד, על פי בחירתם. הילד מתבקש לקרוא ולספר את הבדיחה. נקודות הסתכלות בעת הקריאה הקולית (מחצית החומר) : קריאתו מצרפת או קטו-עה (מילה-מילה), נותן ליבו לפיסוק, קורא ביחידות משמעותיות, ובהט-עמה, מוסיף או משמיט חלקי מילים או מילים שלימות, משנה מילים ("זאב" במקום "אריה", "כחול" במקום "ירוק"). בקריאה שתוקה - עוקב באצבע, מרים את הדף קרוב לעיניים, מנענע את שפתיו או קורא קריאה חצי-קולית. הניכר הבדל משמעותי במהירות הקריאה השתוקה והקולית. מבין את הבדיחה בשעת הקריאה (מחייך, צוחק), נזכר בדבר משעשע אחר. יודע לענות על שאלות המתייחסות לתוכן ולהסבר. (**)

(*) ראה עמ' 128.

(**) ראה עמ' 131-132.

8. זכירה שמיעתית

נאמר לילד : "אשמיע באזניך 4 שמות - איזה מהם היה הראשון?" "אשמיע באזניך 4 (או 5, לפי הגיל) מספרים, איזה מהם היה הראשון?" "התוכל לזכור את כולם לפי הסדר ובחזרה?" "אשמיע לך מילה ארוכה, איך היא התחילה?" "אשמיע לך 4 מילים, אילו מהן מתחרזות?" "נקודות להסתכלות : מידת הקשר והריכוז, זוכר פריט מסויים לא לפי הסדר המוצע, מבקש לחזור שנית על הנאמר, זוכר פרטים מאותה קטיגוריה. לדוגמא : זוכר זאב במקום אריה, חלון במקום דלת, וכו'.

בדיקת הבחנה שמיעתית - מ. גיליס

שם התלמיד : _____ הכיתה : _____ ציון בקריאה _____ תאריך : _____
(מסבירים לתלמיד שזה משחק : "מקשיב, מקשיב-ואינו רואה-מה זה?" (התלמיד יושב, כשגבו מופנה אל המורה. גובה טון הדיבור של המורה יהיה רגיל).

(1) תשובה לשאלה : 2. חזרה מדוייקת על הנאמר :

א. מה שמך?	א. סוס
ב. היכן אתה גר?	ב. שקית
ג. איך קוראים לבית ספרך?	ג. זבוב
ד. איזה תאריך (יום) היום?	ד. מתגלגל
	ה. העכברון

(3) זיהוי מילים וצלילים זהים ושונים :

א. קר-קר	ט. פרפר-פרה	א. רי-רי
ב. מיל-ביל	י. גלגל-גל	ב. מו-מו
ג. דג-דק	יא. שם-שן	ג. ד-ג
ד. סרט-זרת	יב. אלך-ילך	ד. ל-ל
ה. יופי-יופי	יג. מחק-מחק	ה. טו-דו
ו. ביצה-ביצה	יד. לקטוף-לתקוף	ו. ב-פ
ז. דגל-דלת	טו. בוקר-בוקר	ז. הי-אי
ח. תוף-טוב	טז. שם-שם	ח. ת-ד

בדיקת הבחנה שמיעתית - מ. גיליס (המשך)

(4) ביצוע הוראות :

- א. עמוד דום! _____ ג. קח עיפרון מתוך הקופסא _____
ב. תן לי גיר _____ ד. שים עיפרון לתוך הקופסא _____

(5) סינטזה שמיעתית : (המורה אומר את צירופי המילה, והתלמיד צריך להגיד אותה בשלימותה, להדגים)

- א. כי-ס _____ ג. חו-ש-ך _____ ד. ב-ח-נו-ת _____
ב. צ-בע _____ ד. ר-כ-ב-ת _____ ה. ב-ת-ח-נו-ת _____

(6) אנליזה שמיעתית : (המורה אומר את המילה השלמה, ועל התלמיד להגיד את צירופיה, להדגים)

- א. יום _____ ג. עגלה _____ ה. באוירון _____
ב. בית _____ ד. שולחן _____ ו. שכונותיכם _____

(7) זכירה :

- א. 5-1-9-(3) _____ ג. הלך-אכל-כתב-שמר _____
ב. א-גי-נ-שו-(ר) _____ ד. שטיח-תפוח-אור-שיש-דירה _____

(8) שמיעת מילים : (כמה מילים אתה שומע במשפט ? יש לפרט את התשובה)

- א. הוא מפריע לי _____ ג. קול דודי הנה זה בא _____
ב. לא ראיתי אותו אף פעם _____ ד. לא שמעתי מעודי דבר כל כך יפה _____

(9) זיהוי עצמי של צלילים :

- א. הגד שתי מילים המתחילות בצדה _____
ב. הגד שתי מילים המסתיימות בתי ו _____
ג. הגד מילה המתחילה בסמך _____
ד. הגד מילה המסתיימת בדלת _____

רשימת מילים לבדיקה (*)







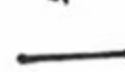




(אפשר להעזר במילים ותמונות של לוטו תיאודור)

שם התלמיד _____ הכתה _____ תאריך בדיקה א' _____ תאריך בדיקה ב' _____

המילה	התמונה	בדיקת קריאה א'	בדיקת קריאה ב'
בית			
גג			
דף			
דקל			
טנא			
הגה			
וו			
זאב			
חייל			
חליל			
טבח			
ירח			
כדור			
כוכב			
לחם			
מלך			
נר			
סולם			
עוגה			
עוגן			
פרחים			
צדף			
קפיץ			
רחוב			
שולחן			
משור			
תירס			
אוכף			
עפיפון			
לביבה			

(*) עובד על פי רשימת מילים של הוראה מסייעת.

לוח סימנים למיון שגיאות קריאה
=====

דוגמאות	הסימון	סוג השגיאה
אמור, מדגל, צבע נתתי (לו) כסף, הא (ר) נק בכלוב היה האריה חזק צ ^ח קה, שמש, דו ^{די} תינוק חמוד, בוודאי בטח	          	סיכול אותיות, צירופים או תנועות השמטת אות או מילה הוספת אות או מילה החלפת אות, תנועה או צירוף החלפת מילה שיבוש יחידות משמעותיות (*) קריאה קטועה קריאה בהברות קריאה בצירופים (אותיות) חזרה עזרת המורה
חסוס - דהר - מהר פר - פר - פ - רח - חי צ פ ר ד ע ביער צמחה פטריה היא הסתבכה		

(*) ראה עמ' 27.

בדיחות לאיבחון קריאה והבנתה

(יש לשים לב, האם הילד מחייך בשעת קריאה, דמומה או קולית, או נהנה במקרה שהמורה קוראת לפניו, אם אינו יודע בעצמו לקרוא. הילד מספר אחרי הקריאה, מה הבין.)

א. (קריאה קולית) - ש ש י ש ב ת

מ ר ד כ י ס ו פ ר א ת ה ג ל ו ת :

" ח מ י ש י , ש ש י , ש ב ת . . . "

ב. (קריאה קולית) - ס ב ת א

ע ל י ז ה ר א ת ה פ ע ם א ת ס ב ת א כ ו ת ב ת

מ כ ת ב ו ח ו ת מ ת : ש ר ה . ה ת פ ל א ה ו א מ ר ה :

" ו א נ י ח ש ב ת י כ ל ה ז מ ן ש ק ו ר א י ם

ל ר ס ב ת א ו "

ג. (קריאה שתוקה) - כ ש א נ י י ש נ ה

מ י כ ל ע ו מ ד ת ל פ נ י ה מ ר א ה , ע ו צ מ ת

ו פ ו ק ח ת א ת ע י נ י ה . ש א ל ו א ו ת ה :

" ל מ ה א ת ע ו צ מ ת א ת ה ע י נ י ם ? " ה ש י ב ה

מ י כ ל : " א נ י ר ו צ ה ל ר א ו ת א י ר א נ י

נ ר א י ת כ ש א נ י י ש נ ה . "

ד. (קריאה שתוקה) - אחוריים

יום אחד היו הרבה אחוריים בכיתה.
שאל המורה: "יוסי, למה אחרת?"
"האוטובוס לא הגיע". "ואתה, משה?"
"השעון שלי פגור". "ואת, דליה?"
"טפליתי באמי החולה". "ואתה, אבי?"
אבי פרץ בבכי מר. "למה אתה בוכה,
אבי?" "כי הם סחבו לי את כל
התרופות!"

ה. (קריאה שתוקה או קולית, לפי מצבו של הילד. אם הבין טוב יותר
בקריאה קולית - יקרא כך - ולא - יקרא קריאה שתוקה ויספר. אפשר
לעזור בשאלות מנחות).

סכריות בזול

דני חשק בסכריה וכסף אין. הלו
דני לחנות ושאל למחיר. אמר לו
החנוני: "חמש - 40 אגורות". אמר
דני: "אם כך, ארבע - 30 אגורות,
שלוש בעשרים אגורות, ושתיים ב-10
אגורות, ואחת - חנם. תן לי סכריה
אחת".

9. השלמת משפטים בעל-פה (לא לתלמידי כתי א') (*)

האביזרים - דף משוכפל ובו רשימות מילים או חלקי משפט המתייחסים לקריאה, לבית הספר, ללימודים וכו', כגון: "הספר האהוב עלי ...", בשעת מבחן ... , לקרוא ... , מפריע ... , הילד היושב לידי על הספ-סל ... ", וכו'. נקודות הסתכלות: עונה ספונטנית או מנסה לשקול את תשובותיו, מתחמק מתשובה, מנסה למצוא חן על ידי התשובות, האם מתעוררות אסוציאציות צליליות או ריגושיות?

10. אבחון קוביה או לוח צורות (**) (*)

האביזרים - קוביה או לוח בעל שקעים מתאימים לצורות צבעוניות שונות. בעזרת "משחק" זה אפשר לאבחן הכרת צבעים, התאמת צורות, שייכות, מיון לפי קטגוריות שונות, יכולת מוטורית ומניפולטורית. נקודות הסתכלות נוספות: עובד בדרך של ניסוי וטעיה, או בדרך מתוכננת. מקבל המטלה בשמחה (משחק) או בלעג (תינוקי). רגיל לשחק, מזכיר משחק דומה מן הבית, מגלה יכולת למידה.

הזמן הדרוש להעברת כל מערכת האיבחון, הוא כשעה עד שעה וחצי. כל שלב הוא יחידה עצמית, ואפשר לבצעו בשלבים שונים. מורה המעדיפה מבחן מסוג זה על מבחן קריאה אחר, תבחר את החלקים המתאימים לה, תעבד את התכנים, ותבנה את סדר האיבחון בהתאם לאוכלוסיה שבבית ספרה. מורה, שאיננה בעלת ניסיון בעבודה, או בעלת הכשרה חלקית בלבד, תיעזר ביועץ, בפסיכולוג, או במורה ותיקה להוראה מתקנת. המבחן נערך תוך אינטראקציה מתמדת בין המורה לתלמיד. בדרך כלל נוח לרשום את תשובותיו של התלמיד ואת תגובותיו בשעת האיבחון, לפחות בקריאת המילים והטקסטים. יש להסביר לתלמיד את מטרת הרישום, אך כאשר התלמיד מגלה סימני חרדה, רצוי לערוך הרשימות והסיכומים לאחר האיבחון. אחרי המבחן תבדוק המורה את הממצאים, ותסכם אותם על רקע הנתונים הנוספים שאספה, ולאור בחינת התגובות הרגשיות של התלמיד בשעת המבחן.

(*) ראה עמ' 135-136.

(**) ראה עמ' 133-134.

תכנון תכנית עבודה

תכנית זו תכלול : (א) סיכום המבחנים; (ב) עריכת גישת קריאה (*) על פי רמת השפה, אופני הקריאה, סוגי השגיאות, והתנהגותו של התלמיד. (ג) שי-בוץ הילד בקבוצה המתאימה לפי גודל הקבוצה, רמתה ושיקול אינטראקציה צפויה בין ילדי הקבוצה, ומספר השיעורים השבועיים. (ד) התייחסות לתל-מיד: זקוק ליד מכוונת, לריסון עצמי ודחיית סיפוקים, לשיקול דעת, מי-קוד הקשב, או האם זקוק הוא לעידוד הספונטניות, להתבטאות חופשית ולפ-ריקת המתח. (ה) אילו משחקים ומכשירים דידקטיים יכשירו את הילד לקראת התכנית, ובאילו אמצעים אפשר להעשיר ולהעמיק את התכנית עצמה. (ו) ההס-בר וההנחיות היכולות לעזור להורים ולמורה בכיתת האם בשיתוף פעולה לביצוע התוכנית.

יש לחזור על האיבחון אחרי תקופת לימודים מסויימת, כדי לבדוק את מידת ההתקדמות, והאם קיים צורך לעריכת שינויים בתוכנית. יתכן, ואין הכרח להעביר מידי פעם את כל מערכת האיבחונים כולה.

איבחון "קוביה" - לבדיקת מיומנויות תפיסתיות והכרתיות

מ. גיליס

שם התלמיד _____ הכתה _____ התאריך _____

תפיסת השלם והמינוח : (מה זה?)

הכרת השלם וחלקיו :

איך אפשר להוציא את הצורות :

הסבר :

ביצוע :

למידה :

הרכבה :

(*) לשם פירוט ראה הפרק : שיטות קריאה.

איבחון "קוביה" - לבדיקת מיומנויות תפיסתיות והכרתיות (המשך)

התאמה : (בהרכבה אנו משנים את מצבם של שני החלקים)

האם אפשר להכניס את הצורות

הסבר :

ביצוע :

למידה :

ביצוע שני :

פירוק :

מיון וסיווג :

מניה : (כמה צורות יש לך)

סדר את הצורות בשלוש קבוצות :

למידה (אם סידר שתי קבוצות של שלוש) :

לפי מה חילקת :

לפי אילו צבעים סיווגת :

נסה להרכיב קבוצות אחרות :

לפי מה סיווגת (הסבר) :

השלמה :

כעת הוסף צורה לקבוצה שלי :

הסבר :

זיכרון :

כמה צורות היו לך :

באילו צבעים :

באילו צורות :

מה חסר :

מה השתנה בסדר :

למידה :

הכנס את הצורות לחללים המתאימים - מה תעשה, כדי שלא תטעה ?

הערות :

ה. הוראה דיאגנוסטית

ההוראה הדיאגנוסטית חלה בשני מישורים :

1. הוראה דיאגנוסטית מהווה מעין "אישור סופי" לתכנית העבודה. תוך כדי עבודה עם התלמיד ניווכח, אם אמנם באנו למסקנות הנכונות ביחס לבעיותיו, אם התכנון באמת עונה על צרכיו הלימודיים, החינוכיים והרגשיים, ואם היא ניתנת לביצוע לאור העקרונות הטיפוליים והדידקטיים של ההוראה המתקנת.
2. לעיתים אין כל אפשרות לאבחן את התלמיד איבחון כלשהו, אם בגלל מופרעותו, פחדיו, או מחמת היעדר שיתוף פעולה מצידו. לעיתים מתלב-טים אנו בהגדרת קשייו וגורמיהם, ואין בידינו להסיק המסקנות הנחו-צות לתכנון העבודה. במקרה זה נבחר יחד עם התלמיד עיסוק באחד המכ-שירים הדידקטיים, כגון : משחק לוטו, מדרש תמונה, וכדומה. הסתכלות אינטנסיבית בהתנהגותו ותגובותיו ועירנותו המתמדת לכל גילוי המר-מז על קשייו וכושריו, ינחנונו בעבודתנו היום-יומית, המחייבת זהירות ושיקול דעת, עד אשר נצליח להכיר את התלמיד באופן יסודי, ולתכנן תכנית עבודה נכונה לטווח ארוך.

משפטים בדרך האסוציאציה - מ. גיליס

(איבחון להכרת גישתו של התלמיד לקריאה ולבית הספר)

שם התלמיד	תאריך
לשחק	מבחן
לקרא	תמונות
לקנות	סיפור
לעזור	מתנה
מפריע	הלואי
מרוגז	אני
עונש	

ח. ניתוח מקרים בקריאה

נציג להלן שלושה מקרים שהיו בטיפול ההוראה המתקנת. יש בהם כדי להמחיש את העקרונות הטיפוליים והדידקטיים שהוזכרו מחד, ואת ההתלבטויות המלוות את ההוראה המתקנת במציאות, מאידך. בספרות המקצועית נהוג בדרך כלל להציג ניתוח מקרה יחיד בפני עצמו. החידוש והמיוחד בהצגת המקרים כאן הוא בכך, שמתוארת גם אינטראקציה קבוצתית של הילדים והשפעתה על כל ילד כפרט ועל השיקולים לשינוי דרכי הטיפול.

שמות הילדים הם : יוסי, נחום ואבנר. לשלושת הילדים כמה מאפיינים משותפים : שלושתם בני עדות המזרח, אך ילידי הארץ, שלושתם ממשפחות ברוכות ילדים, שלושתם נשארו בכתה א' או ב' בגלל פיגור בקריאה ולמדו בפעם הראשונה קריאה לפי שיטת "דף חדש" - שיטת השלמה של דבורה לבנון. כמו כן

נבדקו שלושתם באותה תחנה פסיכולוגית ונקבעה לכולם מנת משכל תקינה. אצל שלושתם הצביעו הבדיקות על הפרעות ריגושיות, כנראה על רקע הבית, אך דוו-קא בנקודה אחרונה זו יש שוני רב בין הילדים. הסימנים החיצוניים של התנהגותם המופרעת הם שונים מאד - מאפטיות קיצונית להיפראקטיביות קיצונית, שלא על רקע אורגני. סימני המופרעות התגלו אצל כל ילד עוד לפני גיל בית-הספר.

אופן ההצגה : ימסר דיווח קצר על כל ילד, שיכלול את הרקע הביתי והחינוכי, וכן יפורטו ממצאי הבדיקה הפסיכולוגית והדידקטית. מאיבחון אחרון זה יתוארו : כתיבת שם, ציור דמות, העתקת צורות וקריאת רשימת מילים לפני הטיפול הקבוצתי, ובתום הטיפול הקבוצתי. כמו כן יובא לדוגמא טקסט אחד של כל ילד על פי גישת "הסיפור השבועי", וכן תואר התייחסותם של הילדים האחד אל השני, והתפתחותם תוך כדי העבודה הקבוצתית. לאור מסקנות הטיפול הקבוצתי תוצע לכל תלמיד גישה מתקנת, השונה מזו שבה טופל עד כה.

חשיבות התיאור היא בהנחיה להסתכלות מתמדת בתגובות הילדים בשעת הלימוד המתקן, ובהגברת המודעות לליקויים בתוכנית, הדורשים מחשבה מתמדת ושינוי.

יוסי, בן 7, יליד ישראל (פעם שניה בכיתה א').

הרקע הביתי : האב יליד מצרים, בעל השכלה תיכונית חלקית, מדבר עברית, עובד כאח בבית חולים. האם ילידת עירק. לא ביקרה בבית ספר. מדברת ערבית ורק מילים ספורות עברית. עקרת בית. האב אינו גר בבית. הוא דורש גט מאשתו בטענה, שהיא איננה שפוייה בדעתה ואיננה מסוגלת לנהל את משק הבית. ואכן, הזוהמה ואי-הסדר בשני החדרים הצפופים הם מבהילים. בכל זאת יש לציין, שהאם היא אישה חמה האוהבת את ילדיה. יוסי, החמישי בין שמונה ילדים, שהגדול בהם הוא בן 13. לאחים ולאחיות המבוגרים מיוסי אין בעיות לימודיות מיוחדות, והם תלמידים רגילים בבית ספר רגיל. אחד הילדים מצטיין בלימודים.

קשה לקבל פרטים על התפתחותו של יוסי. האם פשוט איננה זוכרת "וגם לא הרגישה טוב בגלל הריון חדש". אך לדבריה היה יוסי ילד "הכי טוב" מכו-לם, שקט, לא התקוטט ולא דרש דבר. במקום שהושיבו אותו - נשאר לשבת, לעיתים ישב שעות בלי לקום ובלי לשחק. הוא אכל טוב ולא הרבה לבכות, לכן גם מיעטה האם לבקר אתו בטיפת חלב.

דו"ח הגננת : בגיל 5 נכנס יוסי לגן חובה וביקר בו באופן סדיר במשך שנה. הילד היה שקט, לעיתים אפטי לחלוטין, מסוגל לשבת ללא תנועה בכל מקום לזמן ממושך. לא ניסה לקום ולא גילה כל יוזמה. "אף פעם לא הפריע". הגננת לא ראתה צורך להשאיר אותו שנה נוספת בגן, כי היה ילד טוב ומפו-תח היטב מבחינה גופנית.

דו"ח המורה בכיתה א' (פעם ראשונה) : בתחילת השנה חשבה המורה, שיוסי עדיין לא בשל לבית הספר. הוא לא השתתף בשום פעילות ולא השתלב בכתה מבחינה חברתית. אמנם "אף פעם לא הפריע", אך גם לא היה פעיל וחסר כל ספונטניות. הוא נשאר אפטי גם כאשר פנו אליו ישירות ובדרך כלל לא הגיב, או ענה : "לא יודע". היה חלש בכל המקצועות, ובתום השנה נשלח לבדיקה פסיכולוגית בגלל חשש לפיגור.

הממצאים של הבדיקה הפסיכולוגית : רמת משכל בינונית, בתחום הנורמה. קיים רמז להתפתחות איטית, בעיקר באותם כשרים הדרושים לקריאה. מתקשה לזהות את הפריטים בתוך השלם ולהבחין בין צורות דומות. כמו כן מצבי-עות הבדיקות על הפרעות רגשיות, יתכן כתוצאה מן הרקע בבית.

המלצות : הישארות לשנה נוספת בכתה א', ושילובו בכתה הטיפולית, כדי לעזור לו להתגבר על קשייו הספציפיים וכדי "לעורר" אותו מן האפטיות וחסר הפעילות. יוסי צורף לכתה הטיפולית רק כחודש וחצי אחרי תחילת שנת הלימודים החדשה, כדי לתת לו שהות להסתגל למורה החדשה בכתה-האם, וכדי לראות, אם יגיב בצורה יותר חיובית על ניסיון חוזר בהקניית הקרי-אה. מכיוון שלא חל שיפור בלימודיו ולא בהתנהגותו האפטית - הופנה לכתה טיפולית.

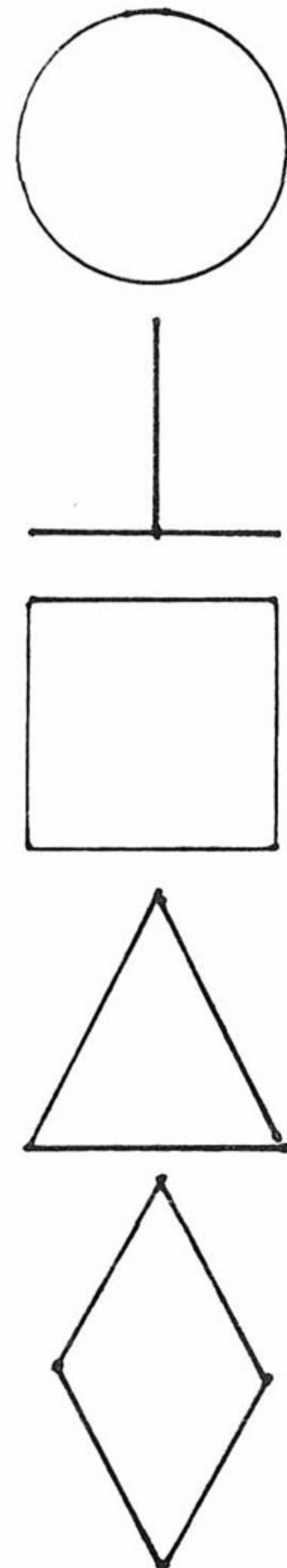
התרשמות כללית : ילד נמוך וגוץ. העונני ניכר בתלבושתו הנקיה. חשדן, מסוייק, חסר ביטחון (טוען לעיתים "אני לא יודע"). נראה, שאינו רגיל לשוחח. גם על שאלות לא לימודיות ענה "לא יודע", בלי להרים את הראש. בולטת דלות כללית. מבטו בכתוב אינו אינטנסיבי. אינו בטוח בכיוונים.

דפי איבחון - יוסי

העתקת צורות



תפיסה בלתי מדויקת של
הצורות. קשיים בסגירת
תבניות. נטייה לקווקוו
ולהצטמצם בשטח.



בדיקת קריאת מילים

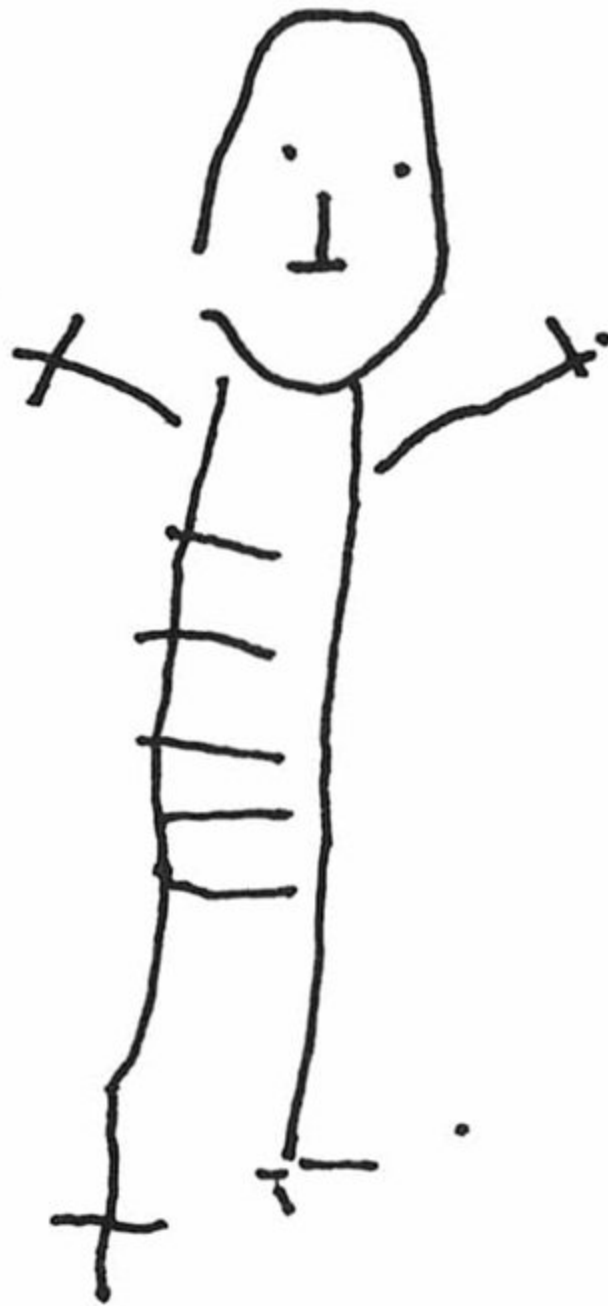
שם התלמיד : יוסי.

המילה	בדיקה א'	בדיקה ב'	המילה	בדיקה א'	בדיקה ב'
בית	-	-	גביע	<u>ג</u>	-
גג	<u>ג</u>	-	פקק	-	פֶּרֶחַ
דג	<u>ד</u>	-	כוכב	<u>ב</u>	-
גלגל	לא	גלגל	כדור	-	-
חיל	י	-	עגן	<u>ב</u>	עוֹזֵר
חליל	ל	-	עגה	ח	-
זר	זר	-	משור	יש	מְשׁוּטִים
נר	נר	-	אריה	אלף ד	-
וו	ס	-	זבוב	-	-
חץ	-	עץ	רהיטים	<u>ר</u>	-
בובה	<u>ב</u>	-	פח אשפה	-	אֲשַׁפָּח
צמה	<u>צ</u>	צ-מה	שכונה	<u>ר</u>	-
פרח	<u>ר</u>	-	קפיץ	<u>י</u>	קִפְּצִי
ירח	-	-			

בבדיקה א' קרא נכון רק שתי מילים : זר, נר, מחוברת א' של ד. לבנון.
לפעמים זיהה צירוף יחיד מתוך מילה, ולפעמים צירף באופן שרירותי.
בבדיקה ב' "מתקיף" פחות מילים, אך מנסה להגיע למילה שלימה משמעותית.
יש יותר החלפות של תבניות שלמות דומות כגון : חץ - עץ, פקק - פרח,
וכו'.

קיסר

קיסר



- א. שני נסיונות של כתיבת שמו. מחליף כיוונים. גם בפעם שניה לא ידע היכן למקם את הנקודה. מרכיבי שמו הפרטי נכונים.
- ב. הפרופורציה בציור נכונה. הציור נראה דל באופן כללי.

תכנון העבודה (על פי התיק): כדי לתת ליוסי בסיס לשיחה ולהתבטאות בתוך קבוצה יצורף לקבוצה קטנה. לימוד הקריאה ייעשה בשיטת "הספור המשו-תף". מסיפוריו יש להוציא מילים וצירופים, בתחילה עם קמץ-פתח וללמד בעזרתם גם את האותיות. להסביר לו את הבדלי האותיות, להפנות את תשומת ליבו להבדלים בפרטים. כמו כן להרבות בעבודה ויזואלית: דומה-שונה-שווה, דמות ורקע וכו'. הרכבת משחק קולורדו על פי דוגמא. לימוד חלקי הגוף ובעקבותיהם להגיע למילות יחס, כבסיס ללימוד התמצאות בכיוונים. (להעזר בספרה של ניצה נפתלי, "תמונות מספרות"). כדאי לנסות גם תכנית לכתה א' ברדיו: "בקצב ובצליל". לפיתוח הכושר המוטורי - ציור בצבעי אצבעות ופלטסטלינה.

נחום, בן 8, יליד ישראל (פעם שניה בכתה ב')

הרקע הביתי: האב - יליד סוריה, אנאלפבית. מדבר ערבית בלבד, זקן, חול-ני. האם - ילידת ישראל, בעלת השכלה עממית, מדברת עברית, פועלת לילה בבית חרושת. אישה צעירה ונאה, המפרנסת את המשפחה. האם מזלזלת באופן גלוי באב, מכיוון שאינו מסוגל לעבוד ואינו יודע כיצד להתייחס לילדים. הוא "עצבני" (בטיפול נויורולוגי). הדירה הקטנה בת שני החדרים נקיה ומסודרת, אך אחות בית הספר טוענת, שהאם מקדישה את רוב זמנה לעצמה - ולא לילדיה. נחום בן יחיד בין 6 בנות (הוא הילד השלישי). בדרך כלל ילד חביב, אוהב לשחק ולעזור בבית. אבל מאז ומתמיד מפחד בחושך ובוכה בלילות, ועל כן ישן יחד עם הוריו בחדר. האם טוענת, שהוא בוכה יותר "מכל הבנות ביחד", בעיקר כאשר איננו מצליח, או כאשר הבנות מצליחות יותר ממנו.

דו"ח הגננת: בגיל 5 נכנס לגן חובה והסתגל היטב מבחינה חברתית. בדרך כלל היה ילד עליז - אלא אם כן עמד בפני משימה שנראתה לו קשה. בעקבות אי הצלחה קטנה ביותר פרץ בבכי ולא היה מוכן בשום אופן לנסות את כוחו שנית, גם אם ניתנה לו עזרה. העדיף משחקי חצר על עבודות כיור, ציור, הדבקות וכו'. אם לא הפריעו לו במשחקיו - לא היו בעיות.