

מדריך למורה

תופסים בהגה

**תכנית להקניית הקריאה ולתיקונה
לכיתה וליחיד**

לוסי ליפקינד

2010

תוכן העניינים

פתח דבר

מבוא

- א. מטרות התכנית בתחום הדעת
- ב. הגישה הפדגוגית והמטרות בהבניית הלומד
- ג. עקרונות ודרכי עבודה
- ד. הבהרת מושגים מרכזיים
- ה. חלוקת תחומי הלימוד בתכנית "תופסים בהגה"
- ו. איך פועלת השיטה?

1. הרציונל - עמ' 6

- א. כיצד לומדים אותיות?
- ב. כיצד לומדים סימני ניקוד?
- ג. כיצד לומדים צירופים?
- ד. כיצד לומדים לקרוא מילים?
- ה. בקרה: מיפוי כיתתי ומעקב אישי
- ו. למידה על בסיס הגישה הדיפרנציאלית

2. הקניית הקריאה - עמ' 10

- א. כתיבת האותיות
- ב. הקניית ראשית הכתיב
- ג. פיתוח הבעה בעל-פה ובכתב

3. הקניית הכתיבה - עמ' 44

- א. שילוב מטרות החינוך הלשוני בתהליך הקניית הקריאה וטיפול כישורי החשיבה
- ב. תכנית מדורגת לטיפול הבנת הנקרא

4. הבנת הנקרא - עמ' 53

- הבנת ה"טקסט" הציורי לקראת הבנת הטקסט הכתוב
- הבנת מילים מבודדות מהקשר
- כוחו של הטקסט המפעיל
- המשפט, סימני הפיסוק בסיומו והנְגֵנֶת הקריאה
- התמודדות עם מילה לא מובנת
- עידוד הקריאה להנאה
- טיפוח שטף הקריאה

- א. אמצעי למידה במארז הכיתתי "תופסים בהגה"
- ב. ארגון תהליך הלמידה

5. ארגון ההוראה

והסביבה הלימודית

- עמ' 65

- איך להתחיל שנה?
- הקירות מדברים
- ארגון ברמת המורה
- ארגון ברמת התלמיד

התכנית "תופסים בהגה" ועדויות מהספרות המקצועית

6. בראי המחקר - עמ' 70

ביבליוגרפיה

פ ת ח ד ב ר

מקור התכנית

הסדרה "תופסים בהגה" מבוססת על "הגה ואות" (1989/96), תכנית להקניית הקריאה מאת **מיכל בת יעקב** (www.mby.tuvalvet.co.il). לאחר הרפורמה במדיניות הוראת הקריאה אישר משרד החינוך את התכנית "הגה ואות" והמליץ עליה כחוברת הדרכה למורה. הסדרה הנוכחית מהווה פיתוח דידקטי של העקרונות המתודיים של בת יעקב, והיא יוצאת לאור לזכר המחנכת הדגולה בתום שש שנים לפטירתה. הסדרה תאפשר לקהל רחב של תלמידים, הורים, גננות ומורים להכיר את שיטתה הפשוטה והיעילה.

"יש לאפשר

לילד ללמוד!"

במשך כ-30 שנה זכיתי להיות תלמידה של בת יעקב. גישתה ודרך הוראתה עזרו - לי, לסטודנטים ולמורים רבים שהדרכתי - להקנות קריאה לילדי גן וכיתה א', לאתגר את המצליחים ולקדם את המתקשים. משפט אחד של מורתי חרוט בזיכרוני במיוחד: "יש לאפשר לילד ללמוד!". ביסוד אמירה זו טמונה ההנחה שכל ילד רוצה ללמוד ולהתקדם. כדי לא לפגוע במוטיבציה טבעית זו, על תכנית הלימוד לעמוד בשני תנאים עיקריים:

כיצד?

- **הלומד** יוכל להבין את **מטרת הלימוד ואת תהליך העבודה המחולק לצעדים קטנים**. בכל שלב יהיה **מסוגל להעריך את התקדמותו** ולשמוח על הישגיו.

- **המלמד** יקבל **מערך ברור של יעדים מדורגים וכן כלים להצלחה של כל תלמיד**. כאשר מבנה השיטה פשוט ובהיר, המורה מסוגל לשלוט בסדר השלבים שלה ולהתאים את הדרך לרמות השונות של הלומדים. חשוב להבין כי שיטת לימוד איננה החוברות המלוות אותה, אלא אותו מערך יעדים מדורג שמטרתו מוגדרת בכל אחד מהשלבים. אם התלמיד אינו עומד בקצב ההתקדמות המצופה או שאופי המטלה אינו מניב את ההישגים הרצויים, יתאים לו המורה כלי אחר מהמגוון העשיר של העזרים שבשיטה - וכך "יאפשר לו ללמוד". **בקיאות המורה בעקרונות השיטה ובדרכי יישומה היא הערובה להצלחתו הן בארגון תהליך הלמידה הן בהשגת הפרות המצופים**.

בהקניית הקריאה יש משהו מן הלידה. לילד - שינוי מהפכני מאין כמוהו: תחילת עידן חדש בקיומו ההכרתי והלשונית-קשורתית. אך גם למורה זו חוויה מיוחדת במינה. במהלך סבב של תיאום ציפיות שנערך בתחילת קורס הסבה לחינוך המיוחד שריכזתי במכללה, אמרה אחת המורות המשתתפות: "לא באתי כדי להפוך למורה לחינוך מיוחד; אני רוצה להפוך למורה מיוחדת בכיתה א' רגילה - רוצה לדעת איך מלמדים כל ילד לקרוא".

אני מאחלת מימוש משאלה זו לכולנו!

בהצלחה,
המחברת

מבוא

שיטת המקור

"תופסים בהגה" היא תכנית מובנית להקניית הקריאה ולהוראה מתקנת בקריאה. כאמור לעיל, **בבסיס התכנית מונחת שיטתה של מחנכת ישראלית דגולה ומחברת חוברות לימוד רבות, מיכל בת יעקב ז"ל**. דרכה המקורית להקניית הקריאה בעברית ראתה אור בחוברת "יסודות הקריאה" (1978) ובסדרה "הגה ואות" (1989). שיטתה של בת יעקב, מורה בכיתות היסוד במשך כ-30 שנה, נבנתה לצורך הקניית הקריאה בכיתה א' רגילה ויושמה בהצלחה רבה בבתי ספר בבת ים, באור יהודה וברמת השרון. (ראו סרט דידקטי "הגה ואות" - הבניית קורא מודע, שהפיק מט"ח בית ברל לקראת הכנס הארצי בנושא קריאה ב-1986). במקביל התפרסמה השיטה בקרב מורי החה"מ והפכה למתודיקה יעילה ביותר להוראה מתקנת בקריאה.

יעילות השיטה

גישה של בת יעקב היא פונטית מובהקת, ובתור שכזו הוצגה כחלופה בהירה לגישת השפה כמכלול. על פי "הגה ואות" רוכשים הלומדים שליטה מלאה ב**יסודות הקריאה** - שליטה בצופן האלפביתי:

- זיהוי והפקה של צלילי פונמות עיצוריות המיוצגים על ידי כל האותיות
- זיהוי והפקה של צלילי סימני הניקוד
- זיהוי והפקה של צלילי כל הצירופים בהרכבי עיצור+תנועה

בסדרה "הגה ואות" ארבע חוברות דקיקות (9-15 עמודים בכל אחת), והיא יחידה במינה בפשטותה ובבהירותה: ארבעת שלביה כוללים את לימוד האותיות, סימני הניקוד, פענוח הצירופים בין השניים וקריאת מילים. השיטה מחדדת למורה את **מטרות ההוראה** ומספקת לו **מערך למידה מדורג להשגתן**. על יעילות שיטת הלימוד יעידו סטודנטים להוראה ומורים משתלמים רבים.

אישור משרד החינוך

אחרי הרפורמה במדיניות הוראת הקריאה בארץ - שבעקבותיה עבר הדגש מאיכות הסביבה האוריינית לאיכות הקניית הצופן האלפביתי - זכתה שיטתה של בת יעקב להערכה של משרד החינוך, והסדרה "הגה ואות" אושרה כחוברת למורה. כדי להביא את תכניתה היעילה של בת יעקב למורים המלמדים בכיתות א' היום, נדרש להכין חוברות לתלמיד - מקבץ מדורג של הפעלות מגוונות שייתן מענה לשונות בקרב הלומדים.

משיטת המקור לתכנית הנוכחית

תכנית המקור של בת יעקב פְּנָה להשגת המטרות הבסיסיות של הקניית הקריאה - שליטה בצופן האלפביתי וקריאת מילים מבודדות מהקשר. התכנית המוצגת כאן פועלת לטיפול החינוך הלשוני במקביל ללימוד הקריאה ולקידום המשך התהליך: קריאה והבנה של משפטים ושל טקסטים שלמים ברמות שונות ובמגוון סוגות, טיפוח ההבעה וביסוס הכתיב.

התכנית "תופסים בהגה" היא פיתוח דידקטי של שיטת בת יעקב. המבנה הבסיסי של שיטת המקור נשמר בקפידה ונוספו לו חלקים יישומיים. הלומדים מקבלים מארז כיתתי הכולל כלים למורה, לתלמיד ולחבר הכיתה. למורה מבחר רחב מאוד של אמצעים להוראה אישית, להוראה במליאת הכיתה ובקבוצות שונות; כמו כן יש משימות מגוונות לעבודה עצמית של התלמיד בכיתה ובבית.

מארז כיתתי "תופסים בהגה"

הנחת היסוד של התכנית "תופסים בהגה" אומרת שכל תלמיד כיתה א', לרבות תלמיד בעל צרכים מיוחדים, יכול לרכוש את מיומנות הקריאה והכתיבה עד סוף שנת הלימודים הראשונה. האחריות להישגי הלומד מוטלת על המורה.

השיטה מגדירה שלבי לימוד לכל נושא, ובסוף כל שלב נבדקת שליטתו של התלמיד בתחום הנלמד. (המבדק הוא חלק בלתי נפרד מהחוברת). במבדק יש מקום לחתימת המורה, וההורים או כל גורם אחר שמתעניין בהישגיו של הילד יכולים לעקוב אחר התקדמותו.

אחד הפריטים במארז הוא **חוברת בקרה למורה**. החוברת מיועדת **למיפוי כיתתי ולמעקב אישי**. המורה כותב בתוכה את תוצאות המבדקים השוטפים. **הדיוק בפענוח פונטי הוא הדרישה הבסיסית ביותר של התכנית**. כמו כן חותרת התכנית **להשגה הדרגתית של מהירות קריאה (פיתוח האוטומציה), שהרי ללא קריאה רהוטה, אין קריאה בהבנה ובהנאה**.

התכנית מציעה פעילות מגוונת בארבעת תפקודי הלשון הבסיסיים - קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור - והלימוד מתבצע **בסביבה לימודית מיטבית החושפת את הלומד לשפה הכתובה**.

מהי התכנית "תופסים בהגה"?

ילדים באים לבית ספר קודם כול כדי ללמוד לקרוא. בית הספר אחראי לכך שכל תלמיד ישיג מטרה זו עד סוף שנת לימודיו הראשונה. **בכיתה א' ילדים לומדים לקרוא, כדי שבשנים הבאות יוכלו ללמוד באמצעות הקריאה.** זו גם הנחת היסוד בתכנית "תופסים בהגה". התנאי לכך הוא תהליך לימוד מובנה, התנהלות אחראית של המורה וביצוע מעקב יסודי על ההישגים של תלמידיו. מכאן נובעות המטרות של התכנית והגישה הפדגוגית שביסודה.

א. מטרות

בתחום הדעת

- להקנות שליטה מלאה בצופן הפונטי ויכולת לקרוא מילה מנוקדת;
- לפתח בהדרגה את המיומנות של הבנת הנקרא - החל ממילה המבודדת מהקשר, דרך משפט או הוראה כתובה וכלה בטקסט שלם;
- להקנות חיבה לספר ולעודד קריאה להנאה;
- להעשיר את אוצר המילים בשיטתיות ולהרחיב את ידע העולם;
- לטפח בעקביות את החינוך הלשוני ולפתח את ההבנה בעל-פה ובהדרגה גם את ההבנה בכתב;
- לתרגל מוטוריקה עדינה, להקנות הרגלי כתיבה נכונים ולעצב כתב קריא ומסודר;
- להקנות את הכתיב הפונטי ולבסס בהדרגה את ראשית הכתיב האורתוגרפי בעזרת מודעות פונמית ויכולת פירוק והרכבה של מילה;
- לעורר הנעה לקריאה ולכתיבה למטרות תקשורתיות בחיי היומיום.
- להפעיל **גישה דיפרנציאלית** שלפיה ניתנת הערכה הולמת לכישורי למידה שונים ומתאפשרת התקדמות בקצב אישי;
- להפעיל את **עיקרון השליטה במיומנויות הקודמות** שלפיו נושא חדש מתבסס על שליטה מלאה בנלמד לקראתו, ובעקבות כך לעורר בתלמיד מודעות למטרות הלמידה ויכולת לעקוב אחרי התקדמותו האישית;
- לעורר סקרנות אינטלקטואלית והנעה פנימית ללמידה;
- לפתח בתלמיד כושר המשגה ויכולת שימוש במינוח הולם;
- להקנות לתלמיד הרגלי עבודה עצמית וכלים להתמודדות עם מגוון משימות לימודיות;

ב. הגישה הפדגוגית

והמטרות בהכניית

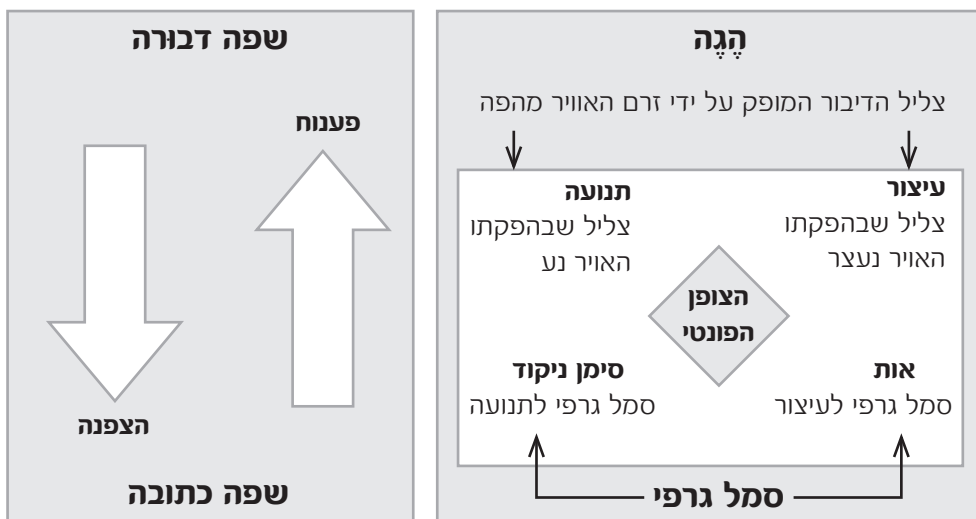
הלומד

והעיקר - **לטעת בלומד את שמחת הלמידה:**

להוביל את הלימוד דרך הצלחות ולחזק את הביטחון העצמי של התלמיד, להעלות את הערכותו העצמית וליצור עמדות חיוביות כלפי למידה בכלל וכלפי קריאה בפרט.

**ג. העקרונות
ודרכי העבודה**

- **בקיאות בצופן הפונטי:** השיטה מבוססת על הגישה הפונטית שלפיה רואים חשיבות מרעת בתפיסת הקשר בין הגה (עיצור או תנועה) לבין סמלו הגרפי (אות או סימן ניקוד); אלו הם יסודות הקריאה. עיקרון זה מכתוב את סדר הלימוד "מלמטה למעלה": מפענח פונטי ("תופסים בהגה של סימן כתוב") לפענח סמנטי (תופסים את משמעות הנקרא).
- **מודעות פונמית:** הקניית הצופן מושתתת על מודעות פונמית שעיקרה **בתפיסת קיומו של צליל בודד**; מודעות זו כוללת גם **תפיסה הכרתית של תהליך הפקת הצליל**. גם ילד צעיר מסוגל ושמח לגלות כיצד הוא יוצר את קולות הדיבור.
- **התמקדות במטרה:** תהליך הלמידה בנוי על הקניה נפרדת של מרכיבי השפה הכתובה; בשלב של לימוד האותיות מתמקד התלמיד בהבחנה בין צלילי האותיות ובכיוון כתיבתן התקין. אין להסיח את תשומת לבו של התלמיד עד להישג מלא ויציב של מטרה מרכזית זו. דהיינו, אין לעסוק בניקוד, בהברות, במילים וכדומה.
- **לימוד דרך הצלחות:** תהליך הלמידה מתרחש לפי תכנית מובנית: **התקדמות לשלב הבא של הדירוג מותנית בהשגת הצלחה מלאה בשלב הקודם**. מגוון דידקטי המציע שלל הפעולות אינו מחייב את המורה, אלא מאפשר לו להתאים דרך, עד להצלחתו של אחרון תלמידיו.
- **חינוך לשוני:** שליטה בצופן הפונטי היא תנאי הכרחי, אך לא מספיק להבנת הטקסט הכתוב. הקורא מביא אתו לתהליך הבנת הנקרא את ידע העולם ואת התרבות הלשונית שפיתח בדיבור: אוצר מילים, דיוק בשיום, יכולת לארגן מחשבות במבע בהיר והגיוני. את כל אלו מפתחת התכנית בד בבד עם הקניית יסודות הקריאה.
- **הבניית לומד עצמאי:** היעד האסטרטגי של הלימוד הוא חינוך ללמידה אחראית, והאמצעי להשגת המטרה הוא שקיפות התהליך מבחינת הלומד; לשם כך מציעה התכנית כלים רבים ללימוד עמיתים ולבקרה עצמית של התלמיד על התקדמותו.
- **אחריות המורה:** בבסיס התכנית מונחת מחויבות המורה לעקוב בשיטתיות אחר הישגיו של כל תלמיד; כדי לסייע למורה לעמוד בדרישה זו, מחולק תהליך הלמידה ליחידות קטנות. בסיום היחידה נבחנת שליטתו של התלמיד בחומר הנלמד.

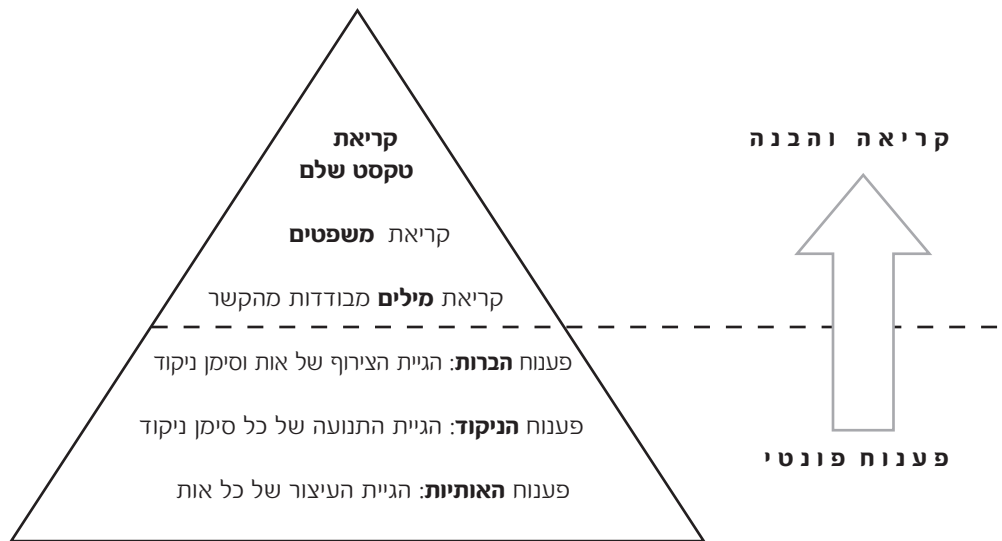


**ד. הבהרת
מושגים
מרכזיים**

הקריאה מבוססת על הפענוח: הגיית צליל של סימן כתוב.
הכתיבה מבוססת על ההצפנה: כתיבת סימן כתוב עבור צליל דיבור.

ה. חלוקת תחומי הלימוד בתכנית "תופסים בהגה"

העיקרון המנחה של התכנית הוא סינתזה של יחידות שפה בסיסיות ליחידות מורכבות: מיסודות הקריאה, אותיות וסימני ניקוד, מורכבות הברות, מהן מורכבות המילים, מהמילים בנויים המשפטים ומהם מורכב הטקסט השלם. על-פי עיקרון זה התכנית "תופסים בהגה" בנויה באופן פירמידלי - "מלמטה למעלה" (bottom-up):



חלוקת תחומי הלימוד בתכנית תואמת את הסדר הנ"ל, אשר בא לידי ביטוי בשמות ארבע חוברות הסדרה:

חוברת 4	חוברת 3	חוברת 2	חוברת 1
תופסים בהגה שירים וסיפורים	תופסים בהגה ציורים ומילים	תופסים בהגה ניקוד	תופסים בהגה אותיות
מקראה מדורגת לראשית הקריאה	- תרגול הדרגתי בפענוח הציורים - גילוי מילה כתובה	הקניית פענוח סימני הניקוד וכתבתם	הקניית פענוח האותיות וכתבתן

סדרת החוברות בנויה באופן מודולרי: כל חוברת מהווה תכנית נפרדת וקיימת בזכות עצמה. בהמשך תפורט דרך העבודה בהקניית הנושאים.

ו. איך פועלת השיטה?

שיטת הקנייה זו משלבת את פשטות המבנה עם רף גבוה של דרישות מבחינת פיתוח המודעות המטא-קוגניטיבית של הלומד. על פי הגישה הפדגוגית של בת יעקב, **אדם לומד דבר-מה חדש כאשר הוא תופס את הרעיון שעומד מאחוריו**. מכאן נובעת ההפרדה החדה בין שלבי הלימוד: תלמיד לומד תחילה את הצליל (העיצור) של כל אות ואות, אחר כך - את הצליל (התנועה) של כל אחד מסימני הניקוד, ובהמשך הוא לומד להגות צירוף של אות וסימן ניקוד ולפענח מילים כתובות. **ההתמקדות בנושא אחד עד לשליטה המלאה בו, מאפשרת לילד לתפוס בהדרגה את מהות המושג שעל הפרק ואת מטרת הלמידה.**

השפה הכתובה משקפת את חוקיות השפה הדבורה. בלימוד הקריאה הילד משדרג את המודעות הלשונית שלו בכלל ואת המודעות הפונמית בפרט. בה בעת מודעות זו היא גם התנאי לרכישת הקריאה. מכאן העיקרון המייחד את השיטה: בכל שלבי התכנית מתקדם התלמיד ממודעות למרכיב הרלוונטי בשפת הדיבור ללימוד ייצוגו הגרפי. **תרשים הזרימה** הבא ממחיש את תהליך הלמידה בשיטה.

תרשים זרימה של תהליך הלמידה בתכנית "תופסים בהגה"



א. כיצד לומדים אותיות?

אופן העבודה

בשנת 2006 יצאה לאור תכנית הלימודים החדשה לגן הילדים "תשתית לקראת קריאה וכתובה". בין רכיבי הלימוד בתכנית זו תופסים מקום חשוב הקניית סדר האלף-בית, שיום האותיות והגייתן. הניסיון מלמד כי התכנית מיושמת בגני הילדים בחלקה הגדול וכי רוב רובם של התלמידים מגיעים היום לכיתה א' עם היכולת לדקלם את האלף-בית ועם שליטה נאה בשמות האותיות. אולם רק למעטים יש מודעות לקיום צליל האות. **מכאן, בלימוד קרוא וכתוב בכיתה א' יש להתמקד בהקניית צלילי האותיות**, וידיעת שמות האותיות מסייעת לכך ומזרזת את התהליך.

הקניית האותיות נעשית באמצעות חוברת אישית לתלמיד: חוברת 1 - "תופסים בהגה - אותיות". החוברת מתאימה לעבודה יחידנית, לקבוצות קטנות ולכיתות גדולות. המורה ימצא בה הצעות מגוונות ללימוד עמיתים ולאינטראקציה קבוצתית.

המבנה המודולרי של החוברת וההוראות המפורטות בכל אחד מעמ'ה מקנים לה אופי ידידותי ומבטיחים שימוש יעיל ונוח, לא רק לאנשי הוראה מקצועיים, אלא גם להורים ולאחים גדולים של הלומד שירצו לסייע לו בבית.

מבנה החוברת "תופסים בהגה - אותיות"

מטרת החוברת להקנות שליטה ב-26 אותיות עבריות: 22 אותיות האלף-בית, האותיות הרפות ב, כ, פ והאות ש. בסיום המוצלח של החוברת ישלוט התלמיד בשתי מיומנויות היסוד של הקריאה והכתיבה: **בפענוח** של כל האותיות (רואים אות - הוגים צליל) ו**בהצפנה** (שומעים צליל - כותבים אות).

המושג המרכזי בחלק זה של התכנית הוא **צליל האות** או **עיצור** - הגה המופק באמצעות **עצירת** זרם האוויר באחד מחמשת איברי הדיבור - בשפתיים, בשיניים, בלשון, בחך או בגרון. לפיכך **חוברת**

1 מחולקת לחמישה פרקים המסומנים בצבעים שונים:

1. **אותיות המציינות את עיצורי השפתיים**
2. **אותיות המציינות את עיצורי השיניים**
3. **אותיות המציינות את עיצורי הלשון**
4. **אותיות המציינות את עיצורי החך**
5. **אותיות המציינות את עיצורי הגרון**

שיוך צליל האות לקבוצת עיצורים ממחיש ללומד את פעולת ההגייה שהוא מבצע, מגביר את המודעות שלו לייחודיות של העיצור הנלמד ומסייע לתהליכי הזכירה.

לחלוקה זו אפקט חיובי נוסף: היא מהווה **קיטוע דידקטי** של תכנית ארוכה יחסית לפרקי לימוד קצרים. בסוף כל פרק מצויים שני עמ' של סיכום והערכה המשמעותיים ללומד ולמלמד: **חווית הסיום המוצלח** מסייעת לתלמיד לארגן משאבים רגשיים להמשך התהליך, והמורה נעזר **במעקב האישי** אחר ההישגים של תלמידיו. **לכל פרק נספח דף כרטיסים למשחקים - האותיות שנלמדו ביחידה ותומכי הזיכרון בעבורן.**

החוברת נחתמת ב"שער האותיות" המשמש **דף בקרה אישי של התלמיד**, שאליו יחזור בסיום

קיטוע דידקטי מועיל לתהליך הקניית האותיות.

הלימוד של כל אחת מ-26 האותיות ובסיום התכנית כולה.

להקניית כל אות מיועדת יחידת לימוד קבועה - שישה עמודים המהווים מערך דיקטטי מובנה לאורך כל החוברת. כל אחד מששת העמודים הוא מדור בעל תפקידים מוגדרים בתהליך הקניית האותיות:

- עמוד ראשון - היכרות עם צליל האות החדשה ועם כיוון כתיבתה;
- עמוד שני - הטמעת האות באמצעות תומכי זיכרון וזיהוי האותיות על רקע של מסיחים (חזרה על האותיות שנלמדו עד כה);
- עמוד שלישי - ניווט הדרגתי בכתיבת אות היעד באופן עצמאי;
- עמוד רביעי - פיתוח אוטומציה של פענוח והצפנה ללא עזרה של תומכי הזיכרון.
- עמודים חמישי ושישי - כתיבת אות היעד בתוך מילים המכילות אותה.

לעמודים הראשון, השלישי והחמישי מבנה קבוע, ואילו העמודים השני, הרביעי והשישי שונים ומפתיעים. מתודיקה זו של השילוב בין הדומה לשונה מרגיעה את התלמיד ומקנה לו תחושת ביטחון, ובה בעת מעוררת בו עניין ומוטיבציה.

העמוד הראשון בכל יחידה מיועד אך ורק להיכרות עם אות חדשה, ולכן הוא "נקי" ממסיחים או ממטרות נוספות. בחמשת העמודים הנותרים של היחידה מוצעת - לצד לימוד האותיות - **עבודה עקבית ושיטתית בהרחבת ידע העולם ובחינוך הלשוני:** העשרת אוצר המילים של התלמיד וטיפוח כושר ההבעה.

תהליך הלמידה

כפי שצויין לעיל, **היום רוב הילדים לומדים עוד בגן את שמות האותיות ואת סדר האלף-בית.** ידע זה יסייע למורה להעלות את תלמידיו שלב ולהקנות להם את הגיית האותיות. שמות האותיות קיימים למעשה למטרה זו - לעזור לאחסן בזיכרון שלנו את הקשר בין כל אות לצלילה. לכן הומצא שם לכל אות על פי עיקרון אֶקְרוֹפֹנִי (מיוונית העתיקה: אֶקְרוֹ פירושו "קצה", פֹּנִי פירושו "של צליל" - הצליל שבקצה): שם האות בי"ת רומז לעיצור ב, ושם האות למ"ד רומז לעיצור ל. **ברגע שהתלמיד יגלה שלכל אות יש צליל, הוא "יתרגם" את שמות האותיות לצלילן.**

אולם **על המורה להיות מודע לכמה קשיים אופייניים בנושא.** שמות האותיות נלמדים בדרך כלל בעזרת דקלום האלף-בית, והילדים מדקלמים אותו על פי רוב כאשר מולם שורה של 22 אותיות, ללא נקודה בבכ"פ הדגושות ומימין לשי"ן. הדבר גורם לבלבול ולחוסר דיוק בפענוח של שמות האותיות: ב/ב, כ/כ, פ/פ, ש/ש. בהקניית אותיות אלו יקרה לעתים תהליך הפוך: הילד יגלה את שם האות באמצעות העיצור שלה: ב - בי"ת / ב - בי"ת וכדומה.

במארז הכיתתי "תופסים בהגה" המורה מקבל רצועה של 31 אותיות - כולל בכ"פ, שי"ן ואותיות סופיות. הלימוד יתמקד בהקניית צליל האות, והמורה ינצל את ידע השמות למטרה זו. מומלץ להשתמש בעֶרְכָּת המשחקים "תופסים בהגה וקוראים" - בלוחות המחיקים, ב"תשע אותיות בוכות", ב"לא מתבלבלים בין ב/ב, כ/כ, פ/פ, ש/ש" ובמשחקים הרבים (ההוראות בחוברת הדרכה לעֶרְכָּה). כל משחקי הערכה מיועדים הן להקניית שמות האותיות הן להקניית הגייתן, והמורה יתאים את הפעילות למטרת הלימוד. לדוגמה, להבנת הקשר בין שם האות לצלילה יעזור המשחק "זיכרון בשלוש" כאשר במשחק זיכרון משתתפים שלשות הכרטיסים - אות (ב), תמונה (של בלון) ושם האות (בית).

כדי ללמוד לקרוא יש לדעת צליל של כל סימן כתוב, וידיעת שמות האותיות עשויה לעזור לכך. אך לשיום האותיות שימוש מעבר לזה, והתלמידים יחזרו לנושא שמות האותיות בשלב מאוחר יותר, בחוברת הרביעית (עמ' 109-121) - כשלמעשה ילמדו כבר לקרוא. בשלב ההוא הם יחזקו את שליטתם בנושא דרך משחק (בסוף חוברת 4 ימצא המורה את הכרטיסים ואת הנחיות המשחק). הם אף יבחנו זה את זה בידיעת שמות האותיות ויתנסו באיות המילים (חוברת 4, עמ' 113). לפני תחילת העבודה בחוברת חשוב להסביר לתלמיד את המושג **צליל נעצר** או **עיצור:** התלמיד

יש לייעד יחידת לימוד נפרדת להקניית כל אות.

החינוך הלשוני מתלווה ללימוד האותיות.

מודעות לעיצור קודמת ללימוד האות.

יתבקש להוציא "רוח מהפה" ולחוש בה על כף ידו. את זרם האוויר המופק בפיו ניתן להמחיש לילד בעזרת עצמים קטנים (פיסת נייר, מעט צמר גפן וכדומה) שאפשר להעיף אותם או על ידי כיבוי נר דולק. **צליל האות נקרא עיצור כי בעת הפקתו נעצר האוויר.** בלימוד עיצור האות יגלה הלומד באילו מאיברי הדיבור הוא משתמש להפקת הצליל - מהו מקום עצירת האוויר. שיטת בת יעקב מורה לתלמיד להגות כל עיצור תוך כדי החזקת כף ידו מול פיו והמחשת "הצליל הנעצר". הניסיון מלמד כי טכניקה זו מסייעת לילדים הן להבדיל בין שם האות לצליל הבודד שלה - העיצור, הן להשתחרר מקיבעון לקמץ ולפתח - בּ וּלֹא בַּ (להדרכה בנושא מומלץ להיעזר בחוברת "אות" וב"ספר למורה" מאת בת יעקב www.mby.tuvalvet.co.il).

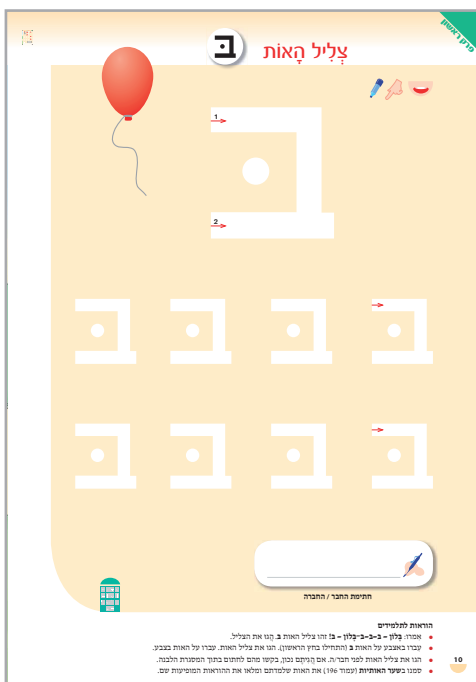
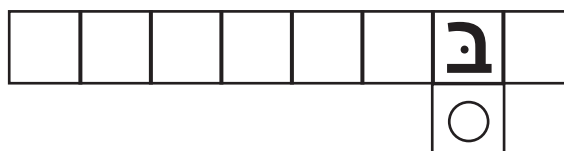
בעמ' 8-9 בחוברת הראשונה, עוד טרם הקניית האותיות, מופיע שיר "מצליל - למילה", שבו "החייזר הוגה צלילים, ועוד מעט יאמר מילים". המורה ישמיע את השיר באוזני התלמידים ויחדד בעזרתו את המודעות שלהם לעיצורים ולחמשת איברי הדיבור שמפיקים אותם: **שפתיים, שיניים, לשון, חך וגרון.** בכך יוכנו הלומדים לתהליך הלמידה שמחולק בחוברת לחמשת הפרקים בהתאם למקום הפקת העיצור. השיר גם ממחיש לילד את הקשר בין צליל בודד של שפה לבין מילה.

כאמור, להקניית כל אות בחוברת מיועדת יחידת לימוד של שישה עמודים. כל עמוד ב"שישייה" הוא מעין מדור קבוע. נתאר כאן את כל אחד מהמדורים.

עמוד ראשון: צליל האות

זהו מדור קבוע לגילוי ראשוני של האות החדשה; המדור לובש צורה אחידה כדי להקל על התלמיד את המפגש עם סמל לא מוכר לו. היכרות מוקדמת עם צורת הדף ועם דרך העבודה בו תסייע לו בכך.

ההקניה מתחילה במליאת הכיתה באמצעות רצועת האותיות הכיתתית הממוקמת מעל הלוח. המורה פותח את אות היעד ברצועה:



- **גילוי העיצור:** התלמידים אומרים מילה לתומך הזיכרון של האות (בלון) ומדגישים את הצליל הפותח במילה (ב-ב-ב). המורה מעודדת את הילדים לגלות את העיצור (צליל האות - לא שם האות!), מדגימה את הגייתו הנכונה (בעזרת היד המוגשת אל הפה) ומפנה את תשומת לבם למקום עצירת האוויר בעת ההגייה (ב- בשפתיים).

- **כיוון הכתיבה של האות:** המורה רושמת על הלוח ארבע נקודות לסימון "החלון של האות" שבאמצעותו היא מדגימה וממלילה את כתיבת אות היעד: "אני מתחילה בפניה השמאלית למעלה, מגיעה לפינה השנייה, יורדת עד למטה, מרימה את כלי הכתיבה, עוברת לפינה האחרונה למטה ומותחת קו קצת מעבר לחלון. לא לשכוח את הנקודה באמצע. מהו צליל האות?..."

אות היא סמל לצליל:
"תופסים בהגה"
של האות.

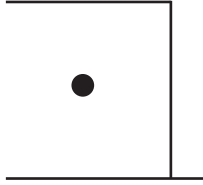


א. התלמידים "כותבים את האות על הלוח" (משחק "כאילו") - "שמים אצבע" בנקודת ההתחלה על הלוח ועוברים על האות של המורה (באוויר), תוך כדי הגיית עיצור האות.

ב. כל ילד מכייר את האות בפלסטלינה.



ג. אימון בחוברות האישיות של התלמידים: הם עוברים על האות הגדולה בעמוד באצבע ובצבעים שונים (צבעי הקשת): הפעלת הזיכרון הקינסטטי תסייע להטמיע את צורת האות ואת כיוון כתיבתה. אפשר לשיר בינתיים "שיר של ב": - בוחרים במנגינה ידועה לילדים (כמו "היום יום הולדת") ומחליפים את מילות השיר בעיצורים ב-ב-ב. הילדים ממשיכים לתרגל את כתיבת האות בעמ' הראשון בשתי שורות של תבניות קטנות יותר.



- **לימוד עמיתים:** התלמידים הוגים את העיצור באוזני חבר או חברה בכיתה. החבר או החברה חותמים את שמם בחוברת התלמיד שהשמיע את הצליל הנכון של האות. התכסיס הדידקטי של **חתימת החברה** אינו רק חידוש מרענן המגביר את האינטראקציה בין התלמידים ואת שמחת הלמידה, אלא גם ממקד ביעד המרכזי של הלימוד ומונע את הבעיה הנפוצה בהקניית האותיות - התעסקות בכתיבתן והזנחת ההגייה.

חשוב להגות את העיצור ולא רק לכתוב את האות.

- **שער האותיות:** תלמיד שמילא את כל המשימות בעמוד הראשון, עובר ל"שער האותיות" (עמ' 196-197) כדי לסמן בו את האות החדשה שזה עתה למד ולספור כמה אותיות הוא כבר יודע. היעד כאן הוא **הבניית לומד עצמאי** המודע למטרת הלימוד ומפעיל בקרה על התקדמותו האישית. "שער האותיות" משמש **דף בקרה אישי של התלמיד: אליו יחזור בסיום כל עמ' ראשון בלימוד אות חדשה ובו יבחנו על ידי המורה בסיום החוברת.** דף בקרה הוא רעיון מקורי של בת יעקב: בקרה מסוג זה היא אמצעי דידקטי יעיל להגברת המוטיבציה של התלמיד. לכאן התווספה ספירת האותיות שמגבירה את ההנעה לקראת השגת היעד הסופי.

דף בקרה אישי של התלמיד - פריט ייחודי בשיטה.

מי למד את כל האותיות?

שם התלמיד או התלמידה _____

1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
	25	26			

חתימת המורה: _____

שער האותיות

מקה אותיות אתם יודעים?

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

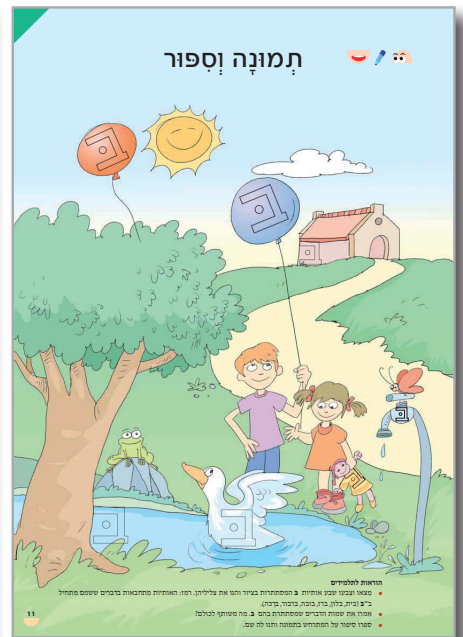
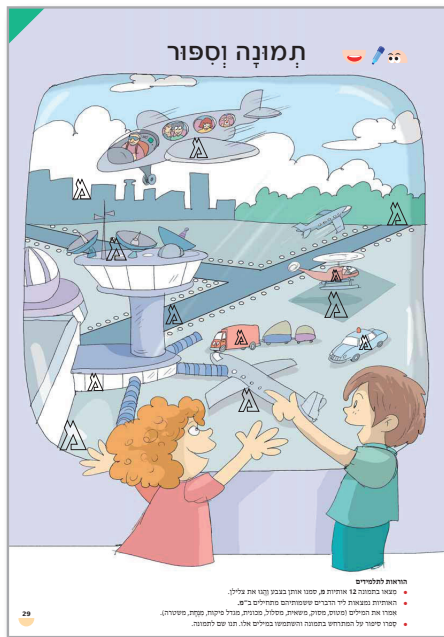
197

- כשאת האות שילמדתם היום את העיצור היחיד שישלם.
- נבדד עינייך או בעצב על האות שספרו על היותן הכין.
- וזאת כל האותיות שבעינייך שישלם היום.
- ספרו את כל האותיות שילמדתם כמה הן.
- הקימו את הספר המתאים (בעמוד הבא).

196

עמוד שני: תמונה וסיפור

שלב זה של העבודה מיועד **לחזרה חווייתית על האות הנלמדת בשילוב עם הפעילות בתחומי המוכנות וההעשרה.** אלה הם **עמודי תוכן** שמורכבותם גדלה עם התקדמותו של התלמיד בחוברת. מאוחר יותר יוכלו הילדים לבצע את המשימות של מדור זה כשיעורי בית, אולם בראשית השנה על המורה להדגים תחילה את העבודה בכיתה ולאפשר לתלמידים להתנסות בה בהשגחתו.



שיום, מודעות פונמית ופענוח: בתמונה מפוזרות אותיות - אך ורק אלו שנלמדו עד עתה. כל אות נמצאת ליד הפריט ששמו מתחיל בעיצור המתאים (ב- בלון, מ - מסוק). התלמידים מוצאים את האותיות המפוזרות בעמוד, עוברים על האות בצבע או בעיפרון או מקיפים אותה, הוגים את צליל האות ואומרים מילה: שם של פריט בקרבת האות. למילה "המסתתרת אחרי האות" יהיה עיצור פותח בהתאם לאות. (רשימת כל המילים נמצאת בסוף החוברת ב"מילון המילים המסתתרות"). בפעילות זו מתרגל התלמיד הן את **פענוח האותיות** הן את **שיום הפריטים**, ושתי המיומנויות נתרמות באופן הדדי: פענוח האות רומז לתלמיד על המילה והקול הפותח שבה, ואילו שם הפריט עוזר להיזכר בצליל של האות. עבודה שיטתית עם עמודי התוכן מעשירה את אוצר המילים של התלמידים.

- האותיות המתחבאות המילים המסתתרות:**
- פענוח האות
 - מודעות פונמית
 - שלילת המילה

המורה ינצל את העמוד לעבודה דינמית בקבוצות קטנות או עם הכיתה כולה. מסתתר כאן אוצר מילים עשיר - ממילים מוכרות לכול עד לנדירות יחסית (שבשבת, מעדר). משימת גילוי המילה שמאחורי האות היא אתגר לתלמידים בעלי רמות שפה שונות: ילדים ששפתם דלה יעשירו אותה בעזרת חבריהם בעלי אוצר המילים העשיר יותר.

הבנת הנרצף, העשרה לשונית, הרחבת ידע העולם והבעה בעל-פה: הילדים מתארים את תוכן התמונה (הבנת הנראה והבעה). יש כאן אפשרויות רבות לעבודה בכיתה הטרוגנית: העשרת אוצר מילים, שאילת שאלות, פיתוח דמיון, חשיבה אסוציאטיבית. לתמונות נושאים מגוונים: אני וגופי, אדם וביתו, בעלי החיים, תרבות הפנאי, חגי ישראל, זהירות בדרכים ועוד. שיום הפריטים מסייע לתלמידים להתבונן בתמונה ולהרחיב את המידע הנדלה ממנה. המורה משוחחת עם הכיתה על התוכן המצויר, וכל ילד רשאי לספר את הסיפור האישי שלו לבן זוג או לקבוצה.

משימה אפשרית לשיעורי הבית **בעמודי התוכן:** להעתיק למחברת עשר אותיות המסתתרות בתמונה ולצייר ליד כל אות את הפריט שהיא מייצגת.

עמוד שלישי: כותבים אות

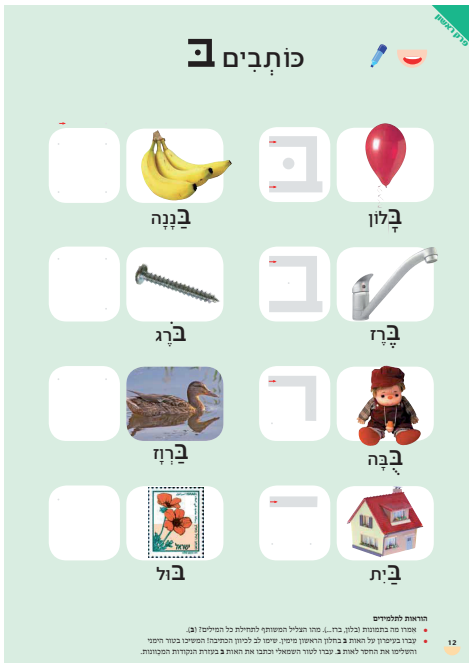
זהו מדור **להקניית הכתיבה העצמאית של האות החדשה**, וגם לו, בדומה לעמוד הראשון, צורה קבועה: שמונה "חלונות תמונה" לפי המילים המתחילות באות היעד, וליד כל תמונה משבצת לכתיבת האות. בתחילת השנה כדאי לעבוד בעמוד זה בקבוצות קטנות עד שילמדו התלמידים את דרך העבודה בו. בהמשך, אחרי התנסות בכיתה תחת השגחת המורה, אפשר לתת את המשימה כשעורי בית.

מילה לתמונה: העבודה מתקדמת לפי הטורים - מלמעלה למטה. התלמיד אומר מילה לתמונה

תמונות הן "מילון" חזותי להעשרה לשונית.

בחלון הראשון (למעלה מימין) והוגה את העיצור הפותח במילה (בלון - ב). זהו כלי נוסף לטיפוח **מודעות פונמית**. וגם **מילון חזותי** עגף המציג באופן מוחשי קרוב ל-200 מילים. עבודה בעמוד תספק למורה אינדיקציה לגבי אוצר המילים של תלמידיו ותסייע בהעשרה לשונית.

כתיבה בכיוון הנכון - באחריותו של המורה.



ניווט הכתיבה: המטרה - כתיבת האות ללא עזרה. לפני הלומד רצף משבצות לכתיבת האות בעזרת הניווט המדורג: בטור הימני עליו להשלים את האות, ובטור השמאלי לכתוב אותה בעצמו בעזרת נקודות המפנה. בתחילה עובר הילד על האות השלמה ליד התמונה, ובהמשך חסרים לאות יותר ויותר חלקים. יש לציין שגם כשעליו להשלים אותם, **מתחיל התלמיד מנקודת ההתחלה כדי לכתוב בכל פעם את האות בשלמותה.**

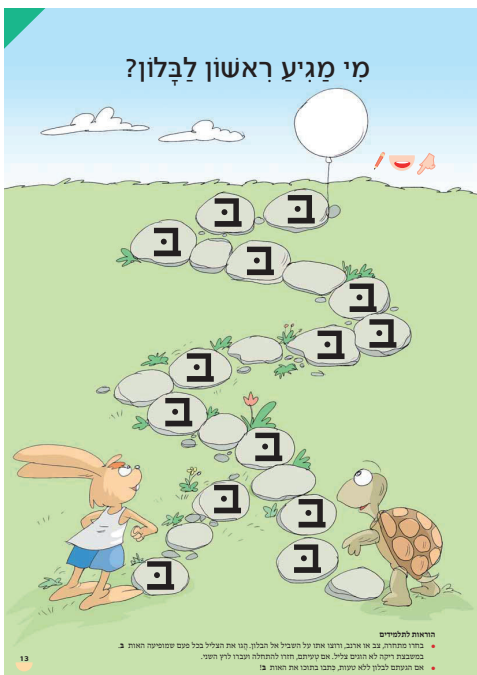
בטור השמאלי התלמיד ממשיך לכתוב את האות בעזרת הסימנים המנחים: בתחילה הוא נתמך בכל נקודות המפנה של האות; בהמשך מצופה ממנו לכתוב אותה ללא עזרה בחלון הריק.

להטמעת צורת האות וכיוון כתיבתה תסייע "כתיבה" באצבע - באוויר או על משטח כלשהו. כדאי לפעול כך לפני תחילת העבודה בעמוד זה.

בתהליך של הקניית אות על המורה לזכור שעיקר מטרתו הוא להשיג את **התכלול הגרפ-פונמי** בזיכרון התלמיד, כלומר **לקשור את הרשמים הגרפ-מוטוריים עם הגיית העיצור**. לכן התלמיד יהגה את צליל האות תוך כדי כתיבתה ויחבר את **הזיכרון הקינסטטי** שבתנועת ידו עם העיצור הנלמד.

המורה יכול לטפל בכתב ראי בכיתה.

תלמיד שנוטה להפוך אותיות בכתיבה, ירבה לכייר את האות בפלסטלינה, בחומר או בבצק, תוך כדי הנחת כל קו שלה על גבי הדגם המוכן. אחר כך יעביר את יצירתו לצד אחד או אחר של הדגם. כך יראה מה דרוש ממנו בהעתקה. עבור תלמיד המתקשה בכיוון הכתיבה חשובה ה"כתיבה" באצבעו באוויר, על השולחן, על גבו של חבר - כל פעילות מוטורית הקשורה בצורת האות ומערבת את **הזיכרון הקינסטטי**.



עמוד רביעי: פעילות משחקית

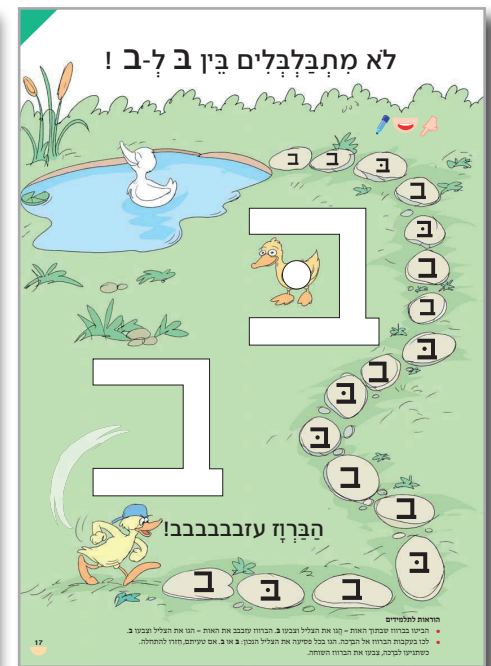
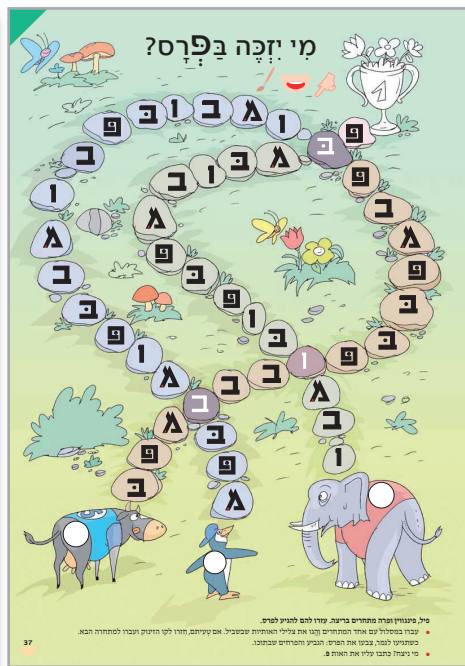
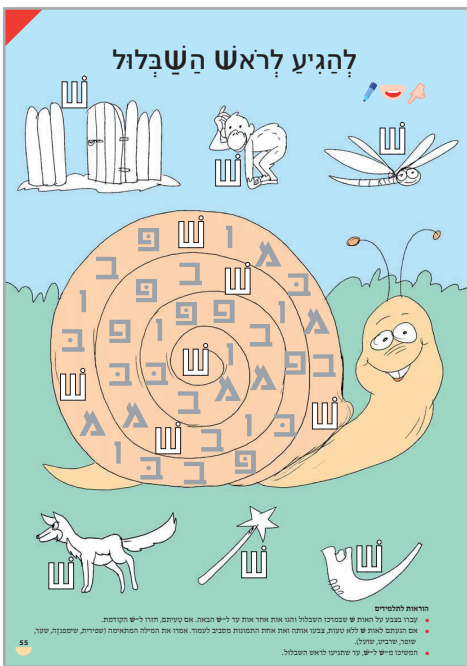
מטרתו המרכזית של מדור זה היא לספק **תרגול אינטגרטיבי של האות החדשה עם החומר שנלמד קודם לכן ולפתח אוטומציה בפענוח האותיות ללא עזרה של תומכי זיכרון**. עמוד זה מציע הפעלות משחקיות מגוונות המתאימות לעבודת עמיתים בזוגות או בקבוצות.

האוטומציה בקריאה מושגת בהדרגה, והיא מתחילה להתפתח כבר מראשית פענוח רצף האותיות.

שביל האותיות: תרגול האוטומציה בפענוח רצף האותיות מתחיל מהאות הראשונה. כיצד אפשר ליצור אתגר כאשר לא נלמדו אותיות נוספות? - בעזרת משבצת ריקה. כבר בשביל הראשון על התלמיד להפגין אחריות קורא - לעבור באצבע על המסלול, להגות צליל לאות

ולא להגות דבר בעבור משבצת ריקה. המשימה קלה, אך למרות זאת הניסיון מלמד כי הילדים טועים לא פעם וחוזרים לתחילת השביל, עד שהם מפנימים את מחויבותם לאות הכתובה. חשוב לאתגר את התלמיד לסיים את רצף האותיות ללא טעות - אם שוגים, חוזרים לתחילת המסלול. תכסיסים דידקטיים מגוונים עוזרים לילד לשמור על העניין והרצון להמשיך בפעילות עד לסיום המוצלח של "שביל האותיות".

התכנית מתקדמת בהדרגתיות, ובכל צעד מתרגל התלמיד את הדיוק והשטף בפענוח רצף האותיות. **את הדיוק והשטף ניתן לדרוש אך ורק כאשר המשימה מתאימה לרמת הידע של הלומדים.** בדוגמאות שלפנינו רואים את הדירוג בהפעלות: כל שלב חדש מתבסס על השליטה בקודמים לו: הבחנה בין שתי אותיות (ב/ב), בין ארבע אותיות (ב/ב/ו/מ) ובין שבע אותיות (ב/ב/ו/מ/פ/פ/ש).



קצב ההתקדמות: בדרך כלל המורה מלמד אות אחת ליום, אך ההספק שלו מוכתב על ידי קצב למידה של תלמידיו: אין למדוד את ההישגים במספר העמ' שסיימו בחוברת, אלא עד כמה הפנימו את פענוח האותיות שנלמדו בעמודים אלו. **התקדמות מהירה מדי עלולה להזיק לתהליך, להאט ואף לשבש אותו בסופו של דבר.**

**חשוב כמה למדו;
חשוב יותר - עד כמה הפנימו.**

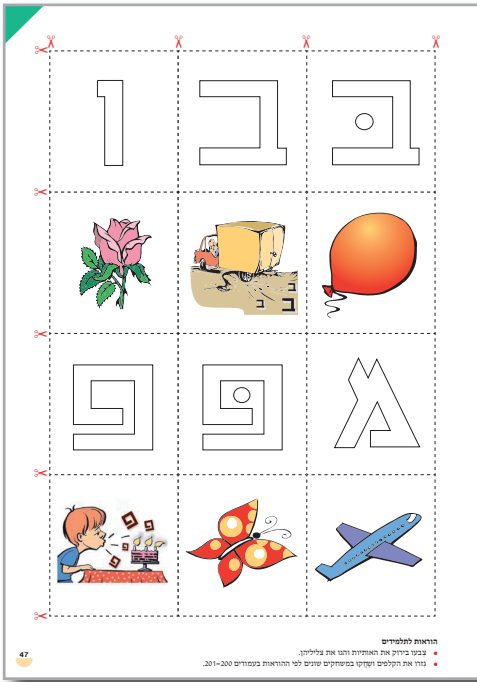
עמודים חמישי ושישי: אות במילה

השלמת האות במילה: בעמוד החמישי התלמיד מתבקש להעתיק את האות הנלמדת במילים הכתובות מתחת לתמונות המתאימות. פעולה זו ממחישה לו את מושג המילה ואת מקומה של האות בתוכה - לרוב בתחילתה (בית), אך לעתים באמצע המילה (ספל) או בסופה (כלב). כאן, בסיום היחידה, נקשר קשר ראשוני בין לימוד האותיות הבודדות לבין הקריאה.

דמות ורקע: בעמוד השישי על התלמיד להשלים באופן עצמאי אותיות שונות החסרות במילים הכתובות. האות החסרה נרמזת ע"י המטלה האטרקטיבית דמות ורקע שמאתגרת הבחנה חזותית ומספקת בקרה לבחירת האות הנכונה.

סיום הפרק

**מעבר לאות החדשה
מותנה בשליטה
בחומר הקודם.**



כרטיסים ללימוד דרך משחק: לכל אחד מחמשת הפרקים של החוברת מצורף דף עם כרטיסי משחק. בתום לימוד אות חדשה התלמיד גוזר שני כרטיסים מהדף: כרטיס האות וכרטיס תומך הזיכרון שלה (ב - בלון). הכרטיסים המצטברים נשמרים בשקית ניילון או במעטפה ומשמשים כלי אישי וזמין לתרגול בכיתה ובבית. איכות הפענוח של רצף האותיות משמשת למורה מדד לשליטת התלמיד בחומר הנלמד. לאורך כל התהליך המלמד מפעיל שיקול דעת בהחלטתו להתחיל באות החדשה. אם הילדים מהססים מדי או מתבלבלים בפענוח, כדאי לקחת פסק זמן לחיזוק הידע. למטרה זו משמשים משחקים ועזרים במארז הכיתתי וכרטיסי המשחק בחוברת התלמיד: יש לגזור את האותיות שנלמדו ואת התמונות של תומכי הזיכרון בהתאם ולחזק את הידע דרך משחקים מהנים (הוראות למשחקים מצויים בסוף החוברת).

**לימוד בהנאה
בונה תלמיד
שאוהב ללמוד.**

גם אם לא התגלה קושי במהלך הקניית קבוצה של אותיות, חשוב להשתמש בסיומה בכרטיסי המשחק כדי ליצור את האפקט החיובי של השלמת הפרק ולסכם את הנלמד בו.

כאמור החוברת מחולקת לחמישה פרקים לפי מוצא העיצורים. כל אחת מקבוצות אותיות אלו מסתיימת בשני עמודים קבועים לסיכום היחידה:

**זיהוי אות המופיעה
בגופנים שונים
מהווה אתגר
לקורא המתחיל.**



צורות שונות לאותה אות: הקורא הבוגר הגיע לרמת הכללה שמאפשרת לו לזהות בנקל כל סימן שלפניו, ולכן גם אינו מודע לשונות הוויזואלית בין גופני האותיות בטקסטים השונים. על המורה, לעומת זאת, להיות מודע לכך ש**בתהליך הקניית האותיות יש להכיר לקורא המתחיל את הצורה הבסיסית ביותר של כל אות:** היא תתאפיין במינימום הכרחי של קווים, ואם אפשר - בקווים ישרים, ובהיעדר כל אלמנט סגנוני או קישוטי שלא מסמן ייחוד פונטי.

כאלו הן האותיות שהתלמיד לומד בתכנית. אך בסוף כל פרק, לאחר שהספיק לתרגל את האותיות בצורתן הפשוטה, על התלמיד להכיר את המגוון הקיים. מטרת העבודה תהיה **לזהות את האותיות שנלמדו, ועתה הן כתובות בגופנים שונים**, כלומר למצוא את "הדומה בשונה". זוהי גם הזדמנות נוספת לחזור על אותיות הקבוצה - אין לשכוח את הגיית העיצורים.

מה למדתי? לפי גישתה של בת יעקב התלמיד הוא זה שיוזם את המבחן כאשר הוא מגיע לתחושת הסיום של פרק הלימוד, ורוצה לקבל על כך אישור ממקור מוסמך. מדובר בתהליך חינוכי שבו הולך ונבנה הלומד העצמאי. למעשה החוברת מאפשרת לילד להיבחן בכל אחת מההפעלות המשחקיות, ועם זאת **בסוף כל יחידה ימצאו המורה והתלמיד עמוד מיוחד המציע שני מבחנים:**

מה למדתי?

קריאה: גמ את צליל האות.

פ	פ	א	ו	ב	ב
					✓

החיתת המורה: _____

** כתיבה: חזרו על הצליל שהמורה הוגה וכתבו את האות המתאימה.

					✓

החיתת המורה: _____

יש לשים לב: כתיבת האות 'ב' כוללת שני צלילים: 'ב' ו'פ'. לכן, כתיבת 'ב' בלבד איננה מלאה. יש לכתוב 'ב' ו'פ' יחד. (הצגה: טרם-8).

1. מבחן הקריאה (פענוח האותיות): המורה מצביע על האות - התלמיד הוגה צליל (עיצור);

2. מבחן כתיבה (הצפנת העיצורים): המורה הוגה עיצור - התלמיד כותב אות (הבחון ישים לב לכיוון הכתיבה).

תלמיד שלא הצליח, ישוּב ויבחן ביום אחר. מעבר ליחידה הבאה מותנה בסיום מוצלח של יחידה קודמת. אם עומד המלמד בתנאי זה ללא ויתורים, הופך המבחן למשחק שתלמידים חפצים בו.

- **שיר בסוף הפרק:** בסיום כל פרק נמצא שיר פשוט מאוד וקל לתפיסה - הן שמיעתית הן חזותית. התלמידים מקשיבים לשיר מספר פעמים, זוכרים אותו בקלות ומדקלמים יחד עם המורה. הם ממלאים את המשימות הקשורות להבנת התוכן ומאתרים בטקסט את האותיות שלמדו. כאן נלמדות גם מילים מרכזיות של השיר באמצעות פעולת פירוק והרכבה.

סוגיות מיוחדות בנושא הקניית האותיות

- **עיצורים לאותיות הרפות:** לשלושת העיצורים הרפים **כ,כּ,פּ** תכונות מיוחדות בשפה העברית: הם אינם משמשים כעיצור פותח במילה, והאותיות שלהם אינן מוזכרות בד"כ באמירת סדר האלף-בית. אולי כאן מקור הקושי של תלמידים רבים שאינם מודעים להגייה שונה של עיצורים אלו, והדבר גורם לאי-דיוק בקריאה ולחוסר ביטחון של הקורא. כדי להימנע מבעיה זו בלימוד האותיות **כ, כּ, פּ**, ניעזר באופי הפונטי המיוחד של העיצור הרפה: **ניתן להאריך את הצליל ולהדגיש את ייחודו - בכבבבבב (V), ככככככ (CH), פפפפפפ (F).**

מידע בלשוני מסייע למורה בהקניית קריאה אחראית ומדויקת.

בחוברת ימצא המורה תרגום דידקטי ייחודי של המידע הבלשוני לשפת המשחק המובנת לכל ילד. בעמ' השני של כל אחת מהיחידות המוקדשות לאותיות הרפות מצוי **תומך זיכרון מיוחד הבנוי על בסיס חיקוי הצלילים (אונומטופיאה):** בכבבבו! - צליל המנוע של הרכבבב השקוע בחולות; פפפפ! - הילד נושפפפ על נרות יום ההולדת; ככככו! - צליל הנחירות של אדם ישן. בשונה מאות רפה (של עיצור חוכך), הצליל של אות דגושה הוא עיצור פוצץ - צליל קצר, רגנני שלא ניתן להארכה: **כּ (B), פּ (P), כּ (K).** מידע זה על ההבדל בהגיית האותיות הרפות והדגושות עשוי לעזור בהקנייתן.

תמונה וספור: קִשָּׁה לִישָׁן

הוראת הלחיים

מטרה 14 אודות הפסגות במונח.

- 1. אודות 2. הפסגות: הפסגות על גלי המון ליל האיש חיים עם ימים וירי זה בסגנון.
- 2. שר המהירות מנסות לירי בני סיסמא מילולית בליל האיש (לסל 3 - פועל) קבול קל האות בענין.
- 3. וכו' וכו' וכו' את הוראת האופי והרשימה כל הוראת מנסות מנסות סגנון סגנון.
- 4. ענין קבול קל המהירות מנסות וכו' עם הקשר.

תמונה וספור

הוראת הסיסמא

מטרה 15 אודות הסיסמא.

- 1. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.
- 2. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.
- 3. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.
- 4. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.

תמונה וספור

הוראת הסיסמא

מטרה 16 אודות הסיסמא.

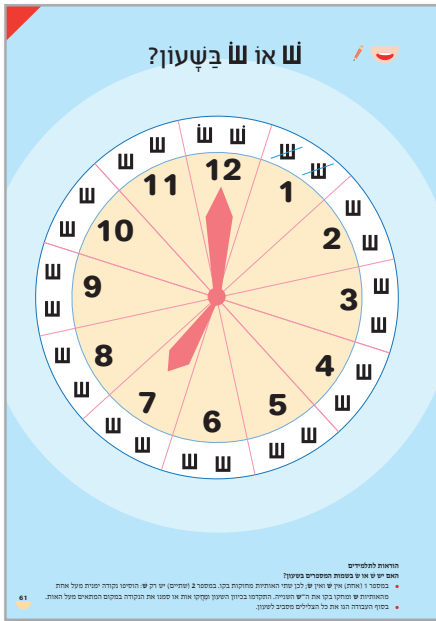
- 1. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.
- 2. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.
- 3. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.
- 4. הסיסמא: הסיסמא היא הוראת - מנסה ימים וירי זה בסגנון.

**הדירוג
מאפשר הצלחה.**

- פיתוח ההבחנה בין האותיות הדגושות לרפות מתבצעת לפי הסדר הבא:
- לימוד האות הדגושה (ב - עמ' 10-13, 18)
- לימוד האות הרפה (ב - עמ' 14-15)
- תרגילי הבחנה בין שתי האותיות (ב/ב - עמ' 16, 17, 19)
- תרגול אינטגרטיבי (ב/ב ואותיות אחרות המתווספות בהדרגה - עמ' 22, 23, 25, 27, 31, 37).

**פיתוח גישה נכונה
לקריאה מתחיל כבר
שלב הקניית האותיות.**

לימוד האותיות בתכנית "תופסים בהגה" מתחיל באות **ב** ואחריה נלמדת האות **ב**, כדי שמראשית דרכו בלימוד הקריאה יתחיל התלמיד לפתח **גישה של דיוק ותשומת לב לשינויים גרפיים** **הרלוונטיים לייצוג הצליל**: הילד מגיע לתובנה מטא-קוגניטיבית חשובה ששינוי קטן כמו היעדר נקודה משנה את צליל האות.



- **הבחנה בין ש-ש**: בדומה לאותיות בכ"ף גם האות ש"ן אינה מופיעה באלף-בית, אך בשונה מהן היא יכולה להופיע בכל חלק של מילה - בתחילתה, באמצעה ובסופה. עובדה זו תסייע לתלמידים לתרגל ולהטמיע את ההבחנה בין שתי האותיות (ראה בחוברת עמ' 59-63). לתפיסת ההבדל בין הצלילים **ש** ו-**ש** ייעזר הילד בתומכי הזיכרון - תמונת שמש ותמונת שלמה, וברמזים פונמו-מוטוריים: האצבע על השפתיים - **ש**קט! - ששש! או אגרוף יד שמאל למעלה - **ש**ששמאל - ששש! בעמ' 61 מתרגל התלמיד את העירנות הפונמית בעזרת המשחק "**ש** או **ש** בשעון?" (כמעט כל שם מספר מכיל אות **ש** או **ש** או אף את שתיהן).

**מודעות פונמית
מסייעת להבחנה
בין עיצורים דומים.**

- **הבחנה בין קולות דומים**: חלק מהתלמידים מתקשים בהבחנה בין הצלילים **ק** ו-**ג** / **כ** ו-**ג** או בין הצלילים **ת** ו-**ד** / **ט** ו-**ד**. הסיבה לקושי זה נעוצה בקרבה פונטית בין העיצורים הנ"ל: אלו הם הקולות המובדלים אך ורק בהפעלה או באי-הפעלה של מיתרי הקול. הצליל של גימ"ל או של דל"ת הוא **עיצור קולי**: אם בעת הגייתו נצמיד את כף היד אל החלק הקדמי של הצוואר, נרגיש ברעד של המיתרים; ואילו הצליל של קו"ף או תי"ו הוא **עיצור אטום** או **בלתי-קולי** - בעת הגייתו לא מורגש הרעד. התרגול בנושא מודגם בחוברת באמצעות עמ' 109, 113, ו-143.



פענוח והצפנה בלימוד האותיות

להשגת תכלול גרפו-פונמי חשוב לתרגל את הקשר בין סימן כתוב לקולו בשני הכיוונים - פענוח והצפנה. (ראה הבהרת המושגים בעמ' 7 של מדריך זה) לדוגמה, בדף "מה עושות האותיות?" (עמ' 43 ו-79) שתי פעולות אלו מיוצגות בשני סוגי השאלות לתלמיד:

קשר דו-סטרי:

אות ← עיצור
→ (סימן)
(צליל)

- פענוח: מי גולשת על פני השלג? (ש); הילד רואה את האות והוגה את הקול שלה;

- הצפנה: מה עושה ז? (כותבת על הלוח); הילד שומע את הצליל ומאתר את האות המתאימה.

גיוון האמצעים להקניית האותיות

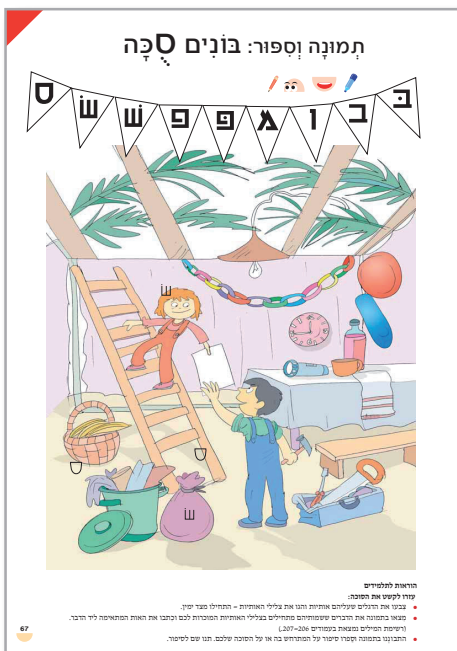
- החוברת: שיטתיות, דירוג קפדני וגיוון המשימות המהנות יקלו רבות על עבודת המורה. עם זאת עליו לזכור: החוברת אינה מחייבת אלא מאפשרת. אולי לא לכל תלמיד יתאימו כל המשימות שבה; זה שתפיסתו מהירה ידלג על חזרות שאינו זקוק להן; ואילו זה שלא הספיק לו החומר המוצע להטמעת צליל האות וצורתה, יוסיף תרגול (באמצעות משחקי הכרטיסים, פעילות יצירתית או חזרה על המשימות שאהב). לעולם המורה הוא זה שמחליט: מתבונן, מפעיל שיקול דעת ובחר את הדרך המתאימה לקידום תלמידיו.

- המשחקים: לרשות המורה מבחר עשיר של משחקים: כרטיסים למשחקים רבים בחוברת התלמיד וכן משחקים ועזרי לימוד במארז הכיתתי (ההוראות המפורטות לשימוש באביזרי הלימוד נמצאות בעמ' 200-201 בחוברת התלמיד ובחוברת הדרכה מיוחדת הנספחת למארז). רוב המשחקים מיועדים לפעילות בזוגות או בקבוצות קטנות. משחקים אחדים (למשל: "מצא חבר ומהרו!") מאפשרים הפעלת קבוצה גדולה. למשחק אפקט חיובי ביותר לכיתת הלומדים: מלבד ההנאה הרבה הוא גורם לשיפור האווירה בכיתה ולליכוד חברתי.

- פעילות יצירתית: המורה יפעיל את תלמידיו בעבודות יצירה מגוונות כיד הדמיון הטובה עליו - הרכבת האותיות מחומרים שונים, צביעת האות וציוור פריטים למילים המתחילות בעיצור מתאים, גזירת האותיות והתמונות מעיתונים, הצגת האותיות בפנטומימה (כמו חידות: המציג מראה בגופו את צורת האות או את הדבר ששמו מתחיל באות מסוימת; על המנחשים לכתוב את האות) ועוד. פעולות היצירה מתאימות לעבודה יחידנית, בזוגות ובקבוצות קטנות. המורה תארגן את חלל הכיתה כך שיימצא מקום לתערוכה של יצירות התלמידים המתחדשת בתדירות לאורך שנת הלימודים.

שמחת הלמידה
תלויה במורה.

לסיכום נחזור על "נוסחת הצלחה" שבבסיס השיטה:



דירוג קפדני ובקרה אישית
↓
חווית הצלחה בכל אחד משלבי הלימוד
↓
מוטיבציה ללמידה

"נוסחה" זו היא ערובה להצלחה בכל נושא לימודי והיא חשובה פי כמה וכמה בלימוד הקריאה, ובמיוחד בשלבי הראשונים: בתהליך לימוד האותיות נבנית תדמיתו האדם כלומד וכאן גם מתגבשת הערכתו העצמית - כאן נבנית או נהרסת שמחת הלמידה, ואתה גם הגישה החיובית אל הטקסט הכתוב.

לימוד האותיות -
שלב מכריע
בהבניית הקורא.

ב. כיצד לומדים סימני ניקוד?

אופן העבודה

החוברת השנייה בסדרה "תופסים בהגה" מיועדת ללימוד סימני הניקוד. גם כאן, בדומה לאופן ההוראה בשלב האותיות, המורה מפעיל את הכיתה במליאה, בקבוצות קטנות (הומוגניות או הטרוגניות, לשיקולו), בזוגות ובעבודה אישית. החוברת שופעת בפעילות דיסקטית מגוונת, והיא תסייע למורה לבנות תהליך שיטתי ללימוד ולבקרה על התקדמותם של התלמידים.

דרך העבודה דומה לזו שבשלב האותיות והיא מוכרת לתלמידים: לומדים את סימני הניקוד בזה אחר זה ומתקדמים אך ורק בתנאי שהפנימו היטב את החומר הנלמד. **חוזרים על האותיות תוך כדי הקניית סימני הניקוד (לפחות פעם ביום) - ברמה של פענוח אותיות בודדות והצפנתן.** המורה יתחיל את היום בחזרה על כל האותיות (ברצועת האותיות) ועל סימני הניקוד שנלמדו (בטבלת סימני הניקוד).

מבנה החוברת השנייה בסדרה "תופסים בהגה"

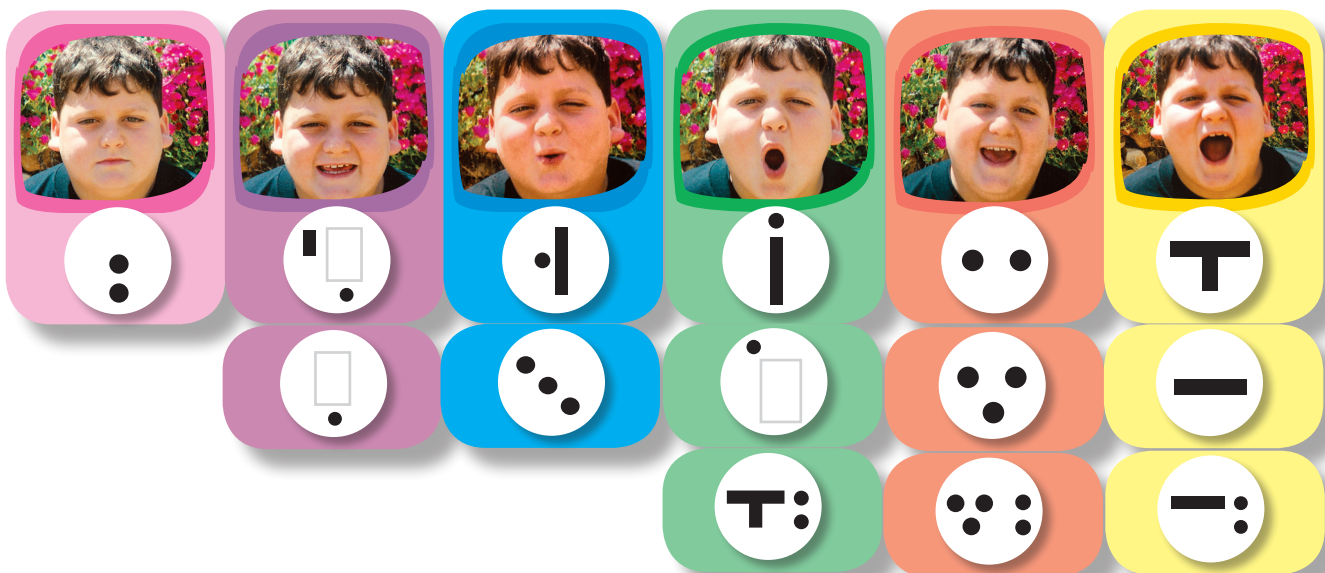
מטרת החוברת להקנות שליטה ב-14 סימני הניקוד בשפה העברית. בסיום המוצלח של החוברת ישלוט התלמיד בשתי מיומנויות היסוד של הקריאה והכתיבה: בפענוח של סימני הניקוד (רואים סימן ניקוד - הוגים תנועה, הצליל שסימן הניקוד מסמל) ובהצפנה (שומעים תנועה - כותבים סימן ניקוד מתאים). החוברת אינה מיועדת להקנות את שמות סימני הניקוד.

המושג המרכזי בחלק זה של התכנית הוא **הצליל של סימן הניקוד (צליל התנועה)** - הגה המופק בפה פתוח, כאשר זרם האוויר אינו נעצר, אלא **נע** בחופשיות. כמה שקוף וקל לתפיסה הרעיון שבבסיס מונחים אלו: הוגים עיצור - עוצרים אוויר, הוגים תנועה - לא עוצרים, האוויר נע. גם ילד צעיר מסוגל "לתפוס בהגה" של סימן כתוב: אחרי שלמד אות לכל עיצור בחוברת הראשונה, ימשיך וילמד כאן סימני ניקוד המציינים צלילים מסוג אחר - לתנועות.

שקיפות המונחים בשפה העברית מסייעת ללמידה.

החוברת מציעה דרך ידידותית להמחשת התנועות באמצעות תצלומי תלמיד שהוגה אותן. השוני במנח הפה - צורת הפתח שהאוויר נע דרכו בעת הפקת הצלילים - ממחיש את השוני בהגיית התנועות. קיימות חמש צורות פה שבאמצעותן הוגים דוברי עברית את חמש התנועות הבסיסיות:

a (כמו במילה אֵל) e (כמו במילה עֵר) o (כמו במילה חוֹר) u (כמו במילה סוּס) i (כמו במילה סִיר)



אף שכמות התנועות כה קטנה בעברית של היום (חמישה צלילים הנבדלים בבירור זה מזה), מספר הסימנים אשר מסמלים אותן מגיע ל-14. מטרת החוברת היא להקנות לתלמיד שליטה בכל סימני הניקוד, וכדי לאפשר תהליך הדרגתי, מחולקת התכנית לשלושת הפרקים הבאים:

פענוח סימני הניקוד:

1. לתנועות הארוכות ולשווא

2. לתנועות הקצרות ולחולם החסר

3. לתנועות החטופות

חלוקת התכנית לפרקים קצרים מסייעת להקניית מיומנות הפענוח.

פענוח סימני הניקוד מבוסס על מודעות לתנועות.

בפרק הראשון נלמד סימן ניקוד אחד לכל אחת מחמש התנועות ולשווא (שווא נח בשלב זה - סימן לאפס תנועה, "ליין צליל"). בשלב זה התלמיד לומד להבחין בין שישה סמלים מסוג חדש לו ולפענח אותם במדויק. המורה יזכור שהבחנה בין צלילי הניקוד (התנועות) חשובה לא פחות, ואולי אף יותר, מהבחנה החזותית בין הסימנים המסמלים אותם: לעתים התלמיד אינו מבדיל בבירור בין הצלילים הקרובים מבחינה שמיעתית כמו U/O או I/E. בשלב הראשון של לימוד סימני הניקוד מְעַדֵן התלמיד את תפיסתו השמיעתית, משכלל את ההגייה הברורה של כל התנועות והעיקר - נעשה מודע ברמה מטא-קוגניטיבית לעצם קיומן של שש התנועות (כולל "אפס תנועה"). כך נבנה הבסיס לשליטה בפענוח סימני הניקוד המסייע ללומד לתפוס ביתר קלות את המשך התכנית: בפרק השני הוא לומד כי לכל אחת מחמש התנועות שהכיר קיים סימן נוסף (התנועות הקצרות וחולם חסר), ובפרק השלישי מגלה התלמיד עוד סימן ניקוד - לכל אחת משלוש התנועות החטופות.

חלוקת התכנית לשלושת הפרקים מהווה קיטוע דידקטי של תכנית ארוכה יחסית (14 סימני הניקוד) לפרקי לימוד קצרים. בסוף כל יחידה מצויים שני עמודים של סיכום והערכה המשמעותיים הן ללומד הן למלמד: חווית הסיום המוצלח מסייעת לתלמיד לארגן משאבים רגשיים להמשך התהליך, והמורה נעזר בכלים מקצועיים למעקב אישי אחר ההישגים של תלמידיו. לחוברת נספח דף כרטיסים למשחקים - 14 כרטיסים של סימני הניקוד ושישה כרטיסים של תצלומי ילד ההוגה את התנועות. בסוף החוברת ימצא המורה רשימה של חמישה משחקים לתרגול מהנה בנושא.

דף בקרה אישי מסייע לתלמיד בלימוד הניקוד.

בדומה לתהליך הקניית האותיות, החוברת השנייה נחתמת ב"שער הניקוד" המשמש דף בקרה אישי של התלמיד: אליו יחזור בסיום הלימוד של כל אחד מ-14 סימני הניקוד (עמ' 88-89) ובסיום התכנית כולה. בשלב זה של התכנית, אחרי הסיום של החוברת הראשונה, התלמידים מבינים היטב את נוהלי ההתקדמות בחומר הנלמד, ודף הבקרה והמבחנים שבחוברות הופכים בעבורם לכלי עבודה בעל עצמה לימודית וחינוכית.

מי למד את כל סימני הניקוד?

שם התלמיד או התלמידה

2	6	1	10
7	4	8	3
5	13	9	11
14	12		

שער הניקוד

בקה סימני נקוד אתם יודעים?

⋯	:	⊥	⋯
—		⋯	i
□	⋯	□	□
⊥	—		

הנחה בצבעי עיניים לסימני הניקוד (מספר הסימן):

- החומר הנוגד את התנועה (צליל) סימן הניקוד.
- צבע הסימן הנוגד את התנועה (צליל) סימן הניקוד.
- צבע הסימן הנוגד את התנועה (צליל) סימן הניקוד.

החומר הנוגד את התנועה (צליל) סימן הניקוד.

במסגרת זו יחזרו הילדים ולחזקו את היכולת הממוחשבת לזכור קיימות או בצבעי עיניים לסימני הניקוד. עבור על הסימן הבנוי.

בנו את התנועות של כל סימני הניקוד שסימנתי בך.

ספרו את כל סימני הניקוד שילמנתם מזה יום.

הקטן את המספר הממוחשבת (מספר הסימן).

להקניית כל סימן ניקוד
יש להקדיש
יחידת לימוד נפרדת.

להקניית כל אחד מסימני הניקוד מוקדשת יחידת לימוד קבועה: ארבעה עמודים ולכל אחד מהם תפקידים מוגדרים לאורך החוברת:

- **עמוד ראשון:** היכרות עם צליל הניקוד (התנועה) והטמעת צורת הסימן וכיוון כתיבתו. לעמוד זה צורה קבועה כדי לעזור לתלמיד להתרכז בסימן החדש ובצורת הגייתו.

- **עמוד שני - דף מספר:** עמוד שלם של סיפור בהמשכים ("הברווזון המכוער" מאת אנדרסן). הטקסט מנוקד, והוא מהווה כאן תרגיל בנוסח "דמות ורקע": על התלמיד לאתר את סימן ניקוד היעד הנלמד ולסמן אותו בטקסט. מטרת פעולה זו, מלבד הצגת סימן הניקוד "בסביבתו הטבעית", היא להרגיל את התלמידים להקשיב לקריאת ספרים ולספק להם חוויית הנאה מספר טוב, בתקווה שבבוא העת ירצו לקרוא בעצמם.

דף מספר הוא גם ניסיון לתת מענה לשונות הצרכים בכיתה הטרוגנית, שחלק מתלמידיה מתקדם מהר יותר ומתחיל לחפש אתגרים בקריאה העצמאית. כך גם לגבי תלמידים שעוברים תהליך של תיקון קריאה: לעתים הם קוראים, וגם אם קריאתם משובשת ומצביעה על הצורך בהשלמת השליטה בניקוד, חשוב להכיר בהם כקוראים ולזמן להם מפגש עם טקסט.

- **עמודים שלישי ורביעי:** תרגול אינטגרטיבי של סימן הניקוד החדש שנלמד ביחידה, בשילוב עם סימני הניקוד שנלמדו לפני כן. לעמוד זה אופי אטרקטיבי: הוא מציע הפעלות מגוונות שבעזרתן מפתח התלמיד את האוטומציה בפענוח סימני הניקוד על רקע של מסיחים.

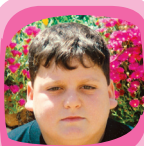






















- **עמודים חמישי ושישי - סימן ניקוד במילה:** פירוק והרכבה של מילים חד-הברתיות (בחמש יחידות ההוראה הראשונות).

תהליך הלמידה

לפני תחילת העבודה בחוברת חשוב להסביר לתלמיד את המושג תנועה - צליל כפה פתוח: האוויר נע ללא מעצור. אם שמים כף יד מול הפה בעת הגיית תנועה, אפשר לחוש בזרם האוויר, ב"רוח" הנעה מהפה. (להדרכה נוספת בנושא מומלץ להיעזר בחוברת "ניקוד" וב"ספר למורה" מאת בת יעקב (www.mby.tuvalvet.co.il)).

כדי להמחיש לתלמידים את התנועות שאנחנו הוגים, ישתמש המורה בטבלת סימני הניקוד - מכשיר דידקטי וייחודי לשיטה זו (אחד מעזרי הלימוד במארז הכיתתי הוא טבלת סימני הניקוד על לוח מחיק). בטבלה ארבע שורות של משבצות: בשורה העליונה תצלומי הילד ההוגה את התנועות ושאר המשבצות ריקות - המורה יכתוב בהן את סימני הניקוד בעת הצגת החומר החדש.

טבלת סימני הניקוד
היא מכשיר דידקטי
ייחודי לארגון הקשר
בין התנועות
לסימניהן הגרפיים.

אין צליל	i-i-i	u-u-u	o-o-o	e-e-e	a-a-a
					
					
					
					

תצלומי הילד ההוגה תנועות

סימני ניקוד לתנועות ארוכות ולשווא

סימני ניקוד לתנועות הקצרות ולחולם החסר

סימני ניקוד לתנועות החטופות

**מודעות לתנועות
קודמת ללימוד הניקוד.**

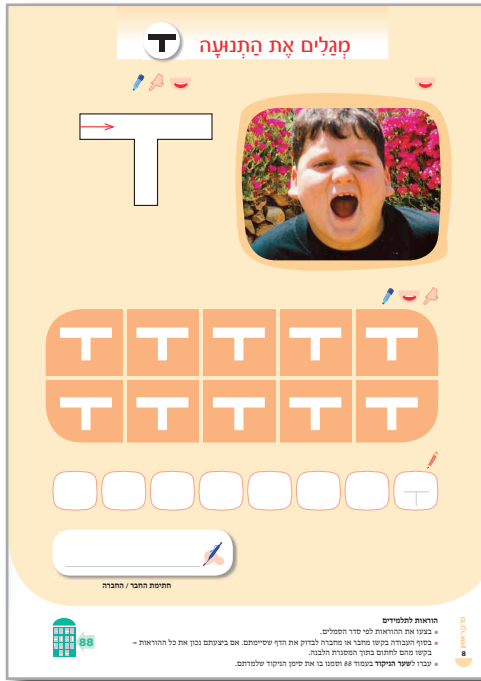
המורה מראה לתלמידים את תמונות הילד - בזו אחר זו, מימין לשמאל. הוא מעודד את הילדים לחקות את מנח הפה של הילד בתצלום ולהגות צליל כמוהו: i-i-i, u-u-u, o-o-o, e-e-e, a-a-a ואין צליל - הפה סגור (אפס תנועה = שווא נח). התלמידים משמיעים את הצליל כשכף ידם מול הפה וחשים בתנועה של אוויר בעת ההגייה. (עפ"י בת יעקב)

כאמור, להקניית כל סימן הניקוד יחדה בחוברת יחידת לימוד נפרדת: ארבעה עמודים - כל אחד מהווה מעין מדור בעל תפקיד מוגדר. על המלמד לקרוא בעיון את ההוראות בתחתית העמוד. להלן פירוט היעדים ודרכי העבודה בכל אחד מהמדורים.

עמוד ראשון: מגלים את התנועה

**ללמוד סימן ניקוד
פירוש
ללמוד שני דברים:
- את צלילו
- את צורתו**

זהו מדור קבוע לגילוי ראשוני של סימן הניקוד החדש; עמוד זה לובש צורה אחידה כדי להקל על התלמיד את המפגש עם סמל לא מוכר לו. היכרות מוקדמת עם צורת הדף ועם דרך העבודה בו מסייעים לו בכך. ההקניה מתחילה במליאת הכיתה, בעזרת טבלת סימני הניקוד הכיתתית הממוקמת ליד הלוח. המורה כותב את סימן הניקוד הנלמד במקום המתאים בטבלה:



- הגיית התנועה (הצליל): המורה מעודד את התלמידים לגלות את צליל סימן הניקוד - הם מתבוננים בתצלום הילד שהוגה את התנועה, מחקים את מנח שפתיו והוגים צליל כמוהו: aaa - הוא הצליל של סימן הניקוד (לא שמו של סימן הניקוד!). הילדים ירגישו את תנועת האוויר על כף ידם, יביטו בראי ואולי יציירו את צורת הפה בעת הגיית התנועה.

**שילוב כתיבת סימן
הניקוד עם הגיית
התנועה מסייע
לתכלול גרפו-פונמי.**

- הטמעת סימן הניקוד: המורה ידגים על הלוח את כיוון כתיבת סימן הניקוד ויבקש מהתלמידים להגות את הצליל. התלמידים "שמים אצבע" (כאילו) על נקודת ההתחלה על הלוח ועוברים על סימן הניקוד של המורה (באוויר), תוך כדי הגיית התנועה. בהמשך כל ילד עובד בחוברת האישית שלו: עובר על סימן הניקוד בכיוון כתיבתו - באצבע ובצבעים (זיכרון קינסטטי), "כותב" את הסימן באצבעו באוויר או על השולחן, מכייר אותו בפלסטלינה ומרכיבו מחומרים שונים בפנית היצירה. המורה ישים לב לכך שתלמידיו יהגו את התנועה ויקפיד להקשיב להגיית הילדים הזקוקים לניווט אישי - זאת כדי שכל תלמיד בכיתה יגיע בהדרגה להטמעת הקשר בין סימן ניקוד לצלילו.

- חתימת החבר/ה: התלמידים הוגים את התנועה של סימן הניקוד הנלמד - כל אחד לחבר או לחברה בכיתה, והחבר או החברה חותמים את שמם בחוברת התלמיד שהשמיע את הצליל הנכון.

הילדים מכירים דרך עבודה זו מהחברת הראשונה (לימוד האותיות), והם ממשיכים להפיק תועלת מלימוד העמיתים גם כאן.

– **שער הניקוד:** תלמיד שביצע את כל משימות העמוד עובר ל"שער הניקוד" (עמ' 72-73), מסמן בו את סימן הניקוד החדש שזה עתה למד וסופר כמה סימני הניקוד הוא יודע בסך הכול. בתהליך זה נבנה בהדרגה הלומד העצמאי המודע למטרת הלימוד ומפעיל בקרה על התקדמותו האישית. הניסיון מלמד כי **דף בקרה אישי** מסוג זה מגביר את המוטיבציה ללמוד ולהשיג את היעד המבוקש.

עמוד שני: דף מספר

מדור קבוע זה נקרא **דף מספר**. ואכן בכל יחידה מופיע המשך מסיפור "הברווזון המכוער" מאת אנדרסן. **הסיפור שבעמוד אינו מיועד לקריאת התלמיד, אלא לזו של המלמד בלבד.** המורה (או התלמיד שרכש את הקריאה) יקרא לילדים את חלק הסיפור שבעמוד; זאת הזדמנות לנוח וליהנות מהקשבה לסיפור טוב, ואחרי כך לדון בתוכן ולענות על שאלת הבנת הנשמע המופיעה בתחתית העמוד.

באותו העמוד נמשך גם לימוד סימן הניקוד שעל הפרק. כל תלמיד ממלא את משימת "דמות ורקע" בחוברת שלו: טקסט הסיפור "הברווזון המכוער" מהווה עבורו את רקע המסיחים; התלמיד מסמן בו את סימן הניקוד הנלמד ביחידה והוגה את צלילו. מספר הפעמים שסימן - כמספרם בטקסט. בתחתית העמוד רשום מספר האומר כמה סימנים יש למצוא: מי שמצא את כולם, מסמן V בעמוד.



עמודים שלישי ורביעי: משימה לחזרה כללית

לאחר היכרות עם סימן הניקוד החדש בשני העמודים הראשונים של היחידה, יעבור התלמיד לתרגול אינטגרטיבי שמטרתו לפתח אוטומציה בפענוח כל סימני הניקוד שנלמדו עד כה. לשם כך מציעה החוברת פעילות דידיקטית מגוונת המאפשרת לתלמיד, אחרי כל צעד קדימה, לחזור ולארגן את הידע החדש עם הידע הקודם. תצלומי הילד ההוגה תנועות, ומתחתם סימני הניקוד שנלמדו, יופיעו תמיד כתומכי זיכרון בעמ' השלישי. עם התקדמות התלמיד הולכת ונבנית טבלת סימני הניקוד - כלי הבא לעזור ללומד לארגן בזיכרונו את הסימנים שלמד. כל טור בטבלה (התנועה וסימני הניקוד שלה) מובדל בצבע שונה. להלן תיאור המשימות בתרגול האינטגרטיבי של העמ' השלישי והרביעי (רובן מתאימות לעבודה בזוגות).

– **המחבואים של סימני הניקוד:** בתמונה (בעמ' 28-29, לדוגמה) "מתחבאים" סימני הניקוד, ומחוץ לתמונה מצויות משבצות שבהן תבניות סימני הניקוד "המתחבאים". על התלמיד למצוא את סימני הניקוד בתמונה, להקיף אותם, להגות את התנועות המתאימות ולכתוב את סימני הניקוד במשבצות (לשמור על כיוון הכתיבה הנכון!). יש להמשיך כך עד לאיתור כל סימני הניקוד "המתחבאים". הבקרה לסיום המוצלח היא מילוי כל המשבצות. **בדרך משחק זו מתרגל התלמיד את פענוח סימני הניקוד שנלמדו עד כה ואת כתיבתם.**

– **תחרות הריצה:** שביל סימני הניקוד (בעמ' 16-17, לדוגמה) מהווה "מסלול ריצה" לשתי דמויות - מי יגיע ראשון לגבינה? על התלמיד לעזור למתחרים: הוא יבחר באחת הדמויות ויעבור עמה את המסלול - יצביע באצבע על סימני הניקוד בזה אחר זה ויהגה את הצליל המתאים. אם טעה בצליל - "יחזיר" את המתחרה ("שטעה!") לקו הזינוק ויתחיל את המסלול מן ההתחלה עם

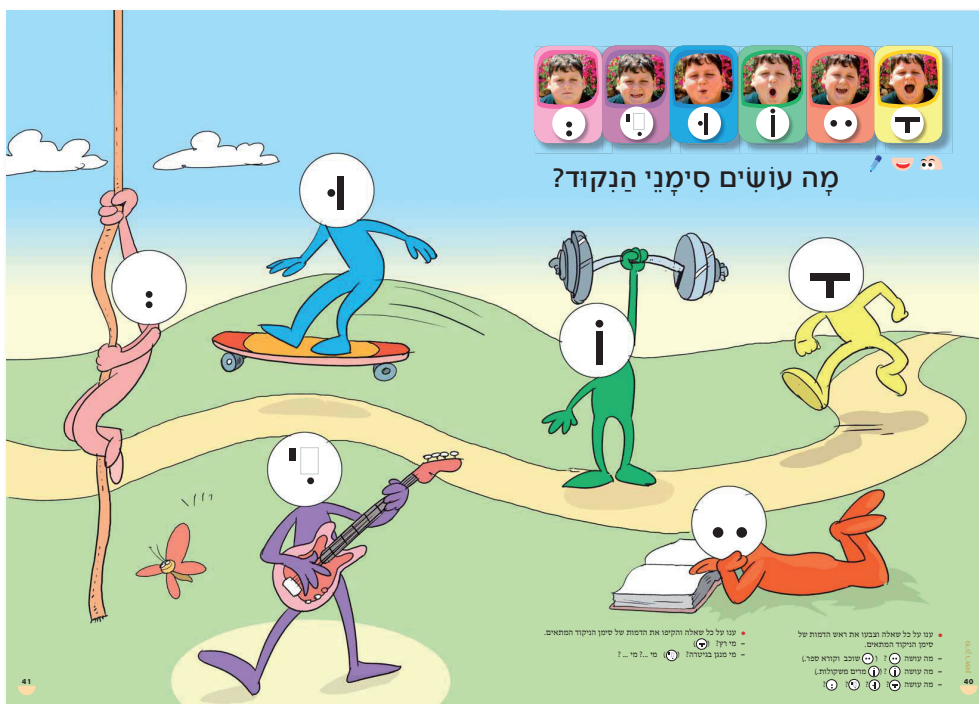
טבלת הניקוד ממחישה את הגיית התנועות ומסייעת בארגון הזכירה.

הדמות השנייה. לא לוותר! פרס הניצחון מגיע למי שעבר את המסלול ללא טעות. גם בתחרות זו מתרגל התלמיד את פענוח סימני הניקוד, אך על המורה להיות מודע כי משימה זו תובענית יותר: **פענוח רצף סימני הניקוד הוא הכנה ממשית לקראת פענוח של שורת טקסט אמתי** - מבחינת תנועת אישוני העיניים ושליפת הצלילים לסימנים העוקבים. הקפדה על הדיוק בשלב זה תבטיח קריאה אחראית ומדויקת בבוא הזמן. התכסיס הדידקטי עוזר לילד לשמור על עניין ורצון להמשיך בפעילות עד לסיום המוצלח של "מסלול הניקוד".

- **לצאת מהמבוכ!** (בעמ' 22-23, לדוגמה) דמות זו או אחרת מחפשת להגיע למטרתה דרך מבוכ סימני הניקוד. התלמיד יעזור לה: יקיף את סימני הניקוד שבדרכו ליציאה ויהגה את התנועות בהתאם. גם כאן - אם טועים, חוזרים לכניסת המבוכ. המטרה היא לצאת מהמבוכ ללא טעות.

- **מחמש יוצאת אחת!** (עמ' 34-35) פעילות זו מוסיפה את הפן של המודעות הפונמית. על התלמיד להגיד מילה חד-הברתית המתאימה לתמונה ובעת ההגייה להאריך את התנועה (סאאאאאא). לתמונה צמודה שורה של חמישה סימני ניקוד; התלמיד יהגה את הצלילים של כל חמשת סימני הניקוד אך יצבע רק אחד מהם - את הסימן המתאים לתנועה במילה (4).

- **מה עושים סימני הניקוד?** בדף מסוג זה (בעמ' 40-41, לדוגמה) סימני הניקוד הם נפשות פועלות, ולגביהם עונה התלמיד על שני סוגי השאלות. כאשר ישאל המורה: "מה עושה פ?" (רץ), "מה עושה ו?" (מרים משקולות) וכו', על הילד להגיע מצליל לסימן (אימון **בהצפנה** או **בקידוד** - **מיומנות המונחת בבסיס הכתיבה**); וכאשר המורה ישאל: "מי משתזף?" או "מי מרים משקולות?", יהגה הילד את צליל סימן הניקוד (אימון בפענוח - מיומנות המונחת בבסיס הקריאה). בד בבד עם תרגול הניקוד בכיוונים שונים, משימה זו מעשירה מבחינה לשונית (אוצר מילים, שאילת שאלות), מרחיבה את ידע העולם ומאמנת את התלמיד ב"קריאת" תמונה.



עמודים חמישי ושישי: סימן ניקוד במילה

מדור זה מופיע בחמש יחידות ההוראה הראשונות ובו לומד התלמיד לקרוא מילים קצרות שבהן סימן הניקוד הנלמד ביחידה (לדוגמה, עמ' 24-25). **בעמוד החמישי** המילים מוגשות **בטכניקה מיוחדת של פירוק והרכבה** - דרך השלמת אות או סימן ניקוד חסרים. **בעמוד השישי** על התלמיד **לקרוא את המילים בשלמותן**, למתוח קו לתמונה המתאימה ולכתוב את המילה.

במלה i

שׁוֹר	כּוֹס
שׁוֹר	כּוֹס
שׁוֹר	כּוֹס
שׁוֹר	כּוֹס

הוראות לתלמידים
 • קראו מילה ומצוה קו לשפתה המתאימה.
 • מלאו מילה מתאימה מתחת למסגרת.

במלה i

שׁוֹר	כּוֹס
שׁוֹר	כּוֹס
שׁוֹר	כּוֹס
שׁוֹר	כּוֹס

הוראות לתלמידים
 • אסרו מה במסגרת.
 • נבדו בעיניכם על המילה הנכונה וקראו את כללי האותיות וסימן הניקוד כדי להחליט.
 • הסלמו את המילה במסגרת וקראו את המילה.

כל פרק מסתיים בארבעה עמודים קבועים לסיכום החומר הנלמד:

- **כותבים סימן ניקוד:** בעמוד זה נלמד **מקום הכתיבה של סימני ניקוד ביחס לאות** - ליד האות או מתחתיה (עמ' 42, 66, 82).

- **איתור צירוף פותח במילה:** כאן על התלמיד לבחור צירוף פותח במילה, מתוך רשימת הצירופים של אות אחת עם כל סימני הניקוד שנלמדו בפרק (עמ' 43, 67, 83).

כותבים סימני ניקוד

ת ת ת תו תו תי	פ פ פ פו פי
ס ס ס סו סי	ש ש ש שו שי
מ מ מ מו מי	ר ר ר רו רי

הוראות לתלמידים
 • אסרו מה במסגרת (פרט) והגו את תחילת המילה (ניקוד והגייה) - 8.
 • קראו את האות ואת סימן הניקוד המתאים.

כותבים סימני ניקוד

ג ג ג גו גי	ד ד ד דו די
נ נ נ נו ני	ס ס ס סו סי
כ כ כ כו כי	א א א או אי
ח ח ח חו חי	ע ע ע עו עי
י י י יו יי	פ פ פ פו פי

הוראות לתלמידים
 • אסרו מה במסגרת (חשב) והגו את תחילת המילה (ניקוד והגייה) - 4.
 • נבדו בעיניכם על האות והסימן את סימן הניקוד המתאים.

- **צורות שונות לאותו סימן הניקוד:** מטרת העבודה לזהות **בגופנים שונים** את סימני הניקוד שנלמדו, כלומר: למצוא דמיון בשוני. זוהי גם הזדמנות נוספת לחזור על כל סימני הניקוד שבפרק.

מה למדת?

מבחן קריאה: הגן את הצליל של סימן הניקוד.

..	!	⋮	:	ı	ı
					✓

חתימת המורה: _____

מבחן כתיבה: הגן את הצליל לפי התמונה וכתבו את סימן הניקוד המתאים.

						✓

חתימת המורה: _____

למינכם סימני הניקוד שלמדכם, אך בצורות שונות מעט. האם תוכלו לזהות אותם?

סימני ניקוד

45

היסטוריה ייחודית: בניבוי חשיבה נכונה של הילד. המורה לא יחייב ילד להעביר סימן. ולאחר תגובת נוסף ייתכן ההעברת סימן.

44

מיון: כחול אחד מסימני הניקוד בדף, וגן את הצליל המתאים (התנועה).
 כחול קו בין סימן הניקוד שבחורכם לבין החמומה המתאימה שבראש המסד.
 כחול את סימן הניקוד שמתאים למסגרת המתאימה.
 המיון בצורה זו עם שאר סימני הניקוד, לא חשבונו לקבוצת את הצלילים שלהם.

לימוד דרך הצלחות מונע חרדת מבחנים.

מה למדת? בדומה לחוברת האותיות, גם בלימוד סימני הניקוד כל פרק מסתיים בשני המבחנים: מבחן הקריאה (פענוח סימני הניקוד): המורה מצביע על סימן הניקוד - התלמיד הוגה צליל;

מבחן הכתיבה (הצפנת התנועות): התלמיד או המורה הוגה צליל לפי התמונה - התלמיד כותב את סימן הניקוד (הבוחן ישים לב לכיוון הכתיבה).

תלמיד שלא הצליח, ישוב וייבחן ביום אחר. מעבר ליחידה הבאה מותנה בסיום מוצלח של יחידה קודמת.

כשהתלמידים מסיימים את החוברת השנייה, הם שולטים בפענוח הצופן הבסיסי - יודעים את הצלילים של 26 אותיות ושל 14 סימני הניקוד. השליטה מאפשרת גילוי ראשוני של מילה כתובה, והצעדים בכיוון נעשו בחוברת השנייה. היא גם מסתיימת במטלה משחקית "מה כתוב?" שבה על הילד לקרוא מילים חד-הברתיות, להדביק לידן תמונות מתאימות, ובהמשך לשחק במשחק "המילים המפורקות" עם חבר או עם חברה: אחד הוגה צלילי "המילה המפורקת" (ת-ו-ק), והאחר מנחש מהי המילה השלמה ומצביע עליה (תיק).

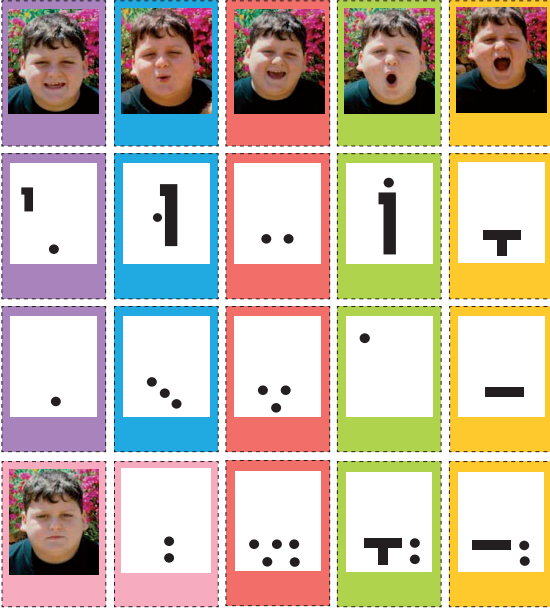
הצעדים הראשונים בקריאת מילים נעשים באופן מדוד וזהיר, בהתאם לעקרונות השיטה ולמטרתה המרכזית: **לפתח אצל הלומד יחס חיובי לטקסט ורצון לקרוא.** לשם כך יש להימנע מחשיפה מוקדמת מדי לטקסט עמוס שעלולה לפגוע במוטיבציה להתנסות שוב. כשלא מחבלים בשמחת הגילוי הראשוני של הקריאה, הילדים מתחילים לחפש מילים כתובות בכל מקום: על שלטים ברחוב, על קירות הכיתה וגם בתוך החוברת.

כרטיסים ללימוד דרך משחק

תוך כדי פעילות משחקית מעריך המורה את השליטה בחומר הנלמד. מידת הביטחון של התלמיד בפענוח סימני הניקוד משמשת מדד לכך. המלמד יפעיל שיקול דעת בהחלטתו להקנות סימן ניקוד חדש. אם הילד מהסס מדי או מתבלבל בפענוח, כדאי לקחת פסק זמן ולחזק ידע זה. למטרה זו מצורף לחוברת אמצעי לימוד נוסף - **דף של כרטיסי משחק:** 14 כרטיסים של סימני הניקוד ושישה כרטיסים של תצלומי הילד ההוגה את התנועות.

משחק דידקטי הוא כלי אמין הן לתרגול הן לאבחון.

כְּרִטְסִי מְשַׁחֵק



בדומה לנעשה בלימוד האותיות, יש לגזור את הכרטיסים בהקניית סימן ניקוד חדש ולחזק את הידע דרך משחקים מהנים (הוראות למשחקים מצויות בסוף החוברת).

יזמת המורה

החוברת מציעה פעילות מגוונת להקניית כל סימן ניקוד חדש ולחזרה על הנלמד קודם לכן.

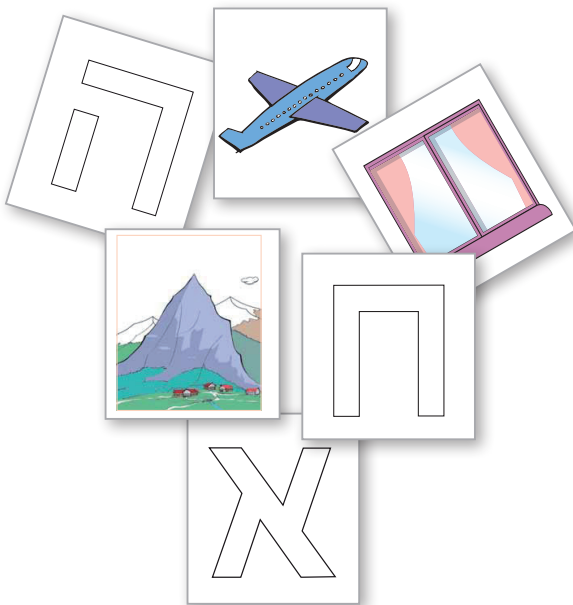
עם זאת המורה עשוי למצוא לנכון להוסיף תרגול, בעיקר בעבודה עם תלמידים מתקשים. שיקול דעת זה הוא לגיטימי: מחבר התכנית אחראי לדירוג הדידקטי של השיטה, ואילו המורה הוא שקובע את כמות התרגול הנחוצה לתלמידיו.

על המורה להפעיל יזמה וליצור כלים פשוטים וזמינים על סמך הרעיונות שלמד מהחוברת:

- **"דף מספר"** - הוא כל עמוד של טקסט מנוקד שהתלמיד יסמן עליו את סימני הניקוד (או את האותיות) הנלמדים ויהגה את צליליהם.

- **"המחבואים של סימני הניקוד"** - בכל תמונה רבת פרטים ירשום המורה את סימני הניקוד (או את האותיות) הנחוצים לו לתרגול.
- **"תחרות ריצה"** - המורה יכין תבנית (שבלונה) של שבילי ריצה; העיגולים (התחנות) שבה יהיו ריקים, והוא ימלא אותם בהתאם לצורכי התרגול.

חזרה על האותיות



תוך כדי הקניית הפענוח של סימני הניקוד יקפיד המורה בעקביות על חיזוק ידע האותיות. יסייעו לכך כרטיסי המשחק מהחוברת הראשונה, המשחקים מהמארז הכיתתי, מרכזי הלמידה ועבודות יצירה. **אין מתמקדים עדיין בפענוח הצירופים, אלא בפענוח האותיות - הגיית צליל האות.** היות שללימוד סימני הניקוד יש מטרה זהה, ניתן לשלב אותיות וסימני ניקוד במשחק אחד: כך במשחק הזיכרון ישתתפו הן כרטיסי האותיות עם תומכי הזיכרון שלהן והן סימני הניקוד עם כרטיסי ההגייה בהתאם.

בעת ההקנייה של סימני הניקוד יש להמשיך ולחזק את ידע האותיות.

לסיכום,

בלימוד סימני הניקוד אין קושי רב יותר מאשר בלימוד האותיות, בתנאי שבכל שיעור מקנים פענוח של סימן ניקוד אחד, ורק אחרי שהושגה שליטה בחומר הקודם.

ג. כיצד לומדים צירופים?

חזרה על אבני היסוד

המשך התכנית מתבצע בעזרת החוברת השלישית - "תופסים בהגה - צירופים ומילים". לשלב לימוד הצירופים מגיעים התלמידים שסיימו בהצלחה את שתי החוברות הראשונות, כלומר למדו לפענח אותיות וסימני ניקוד. למיומנות בסיסית זו תפקיד מכריע בתהליך הבניית הקורא, ולכן הפרק הראשון של החוברת השלישית מיועד לחזרה קצרה על פענוח יסודות הקריאה: הגיית עיצור (לא שם האות!) ל-26 אותיות (כולל בכפ"ש) והגיית תנועה (צליל, לא השם!) ל-14 סימני הניקוד.

קל ללמוד צירופים אם לומדים היטב את שני מרכיביהם - אותיות וסימני ניקוד.

תשומת לב מיוחדת מוקדשת לחזרה על האותיות הרפות בכ"פ שאינן באות בראש מילה בעברית. אי הבחנה בין האותיות הדגושות לרפות גורם בהמשך לאי-דיוק בקריאה ולניחוש יתר.

המורה לא ישלה את עצמו: פעילות זו אינה מספקת להקניית האותיות, אלא לחזרה בלבד. תלמיד שאינו מכיר אותיות רבות ילמד בשיטתיות באמצעות החוברת הראשונה בסדרה "תופסים בהגה".

כך גם באשר לניקוד: תלמיד שלא שולט בפענוח סימני הניקוד יתקדם בהדרגה ובביטחון באמצעות החוברת השנייה של התכנית. החוברת השלישית אינה מיועדת להקניית האותיות וסימני הניקוד; היא פותחת בחזרה קצרה על היסודות כקרב קפיצה להמשך הדרך.

לצד עמוד של הפעלה ותרגול, מציע הפרק הראשון של החוברת שלושה דפי בקרה בנוסח חדש הבודקים את הבקיות בפענוח:

אחרי הקנייה ראשונית של פענוח היסודות, אפשר לפתח את האוטומציה של יכולת זו.

עמ' 11 - אותיות האלף-בית ו-ש"ן (כל האותיות שיוכלו לבוא בתחילת מילה);

עמ' 14 - אותיות בכפ"ש: אותיות דגושות, אותיות רפות, ש"ן וש"ן;

עמ' 19 - כל סימני הניקוד.

הכוונת לדפי אבחון אלו: "מי מצליח לדייק?" מטרת הדפים ייחודית: הם מראים לא רק שליטה לעומת אי-שליטה, אלא גם את מידת השליטה בנושא הנבחן. למעשה, נבדקת כאן האוטומציה של הפענוח.

המבדק בנוי כטבלה של חמישה טורים - בטור הימני רשומים האותיות או סימני הניקוד הנבדקים, ובראשי ארבעה טורים נוספים רשום: "נכון ומיד", "נכון, אך לא מיד", "נכון אחרי תיקון עצמי" ו"לא נכון".

הגיתי את הצליל:	נכון ומיד	נכון, אך לא מיד	נכון (אחרי תיקון עצמי)	לא נכון
ד				
ל				
ג				

מהלך הבדיקה: למעשה, זוהי גם הפעלה ללימוד עמיתים - שני חברים בודקים זה את זה - הנבחן הוגה צליל, והבוחן רושם V בטור המתאים. המבחן הופך למשחק אם ניתנות לתלמיד הזדמנויות נוספות: מגיעים לסוף העמ' ומתחילים שוב; בכל פעם מסמנים את התוצאות בצבע אחר - וכך עד לתוצאה הרצויה: כל הסימנים מופיעים בטור השני "נכון ומיד". ה"בוחן" יכתוב את שמו בחוברת של הנבחן - במקום שרשום בו "חתימת החבר/החברה"; הכוונה היא שתלמיד ישחק עם חברו עד שיחוש בטוח בידע הדרוש ויבקש מהמורה להיבחן. אחד הרעיונות המובילים בתכנית הוא למידה דרך הצלחות. לכן, כמו בשתי החוברות הראשונות, גם כאן התלמיד הוא זה שמבקש מבחן כאשר הוא מרגיש מוכן דיו.

העמודים הללו הם מכשיר ידידותי לבקרה עצמית של התלמיד ולהבנייתו כלומד עצמאי: גם ילד צעיר תופס כאן מהי מטרת הלימוד ובאיזו מידה קרובים אליה הישגיו האישיים.

ההישג הנדרש במבחנים מסוג זה: בבדיקת המורה על הנבחן להגיע בכל תשובותיו לטור השני מימין (התלמיד עונה נכון ובביטחון), או לשלישי לפחות (עונה נכון, אך לא מיד); זו הדרישה המינימלית שאין לוותר עליה. המבדק חייב להיות אישי, ולכן מורה הממפה את כלל הכיתה יתארגן בהתאם. החוברת עוזרת לו בכך. שמחת הלמידה של התלמיד, הצלחתו בהמשך העבודה בחוברת וברכישת הקריאה בכלל תלויה בהתנהלותו האחראית של המורה.

פענוח צירופים

מי שיודע את צלילי כל האותיות וכל סימני הניקוד, יכול להתחיל לצרף את השניים ולפענח את ההברה המינימלית - צירוף של אות וסימן ניקוד. דרך בטוחה להשגת דיוק ושטף בקריאה היא הקניית דיוק ושטף בפענוח הצירופים. על הקורא המתחיל להבין את רעיון הצירוף של שני קולות מחוברים ובהדרגה לפתח את האוטומציה בפענוח מדויק של רצף ההברות.

דיוק ושטף בפענוח הצירופים הם הערובה לדיוק ולשטף בקריאה.

דירוג בהקניית הצירופים

דירוג הוא חלוקת מטרה מורכבת למרכיביה. בפענוח טקסט אִמְתִי נדרש הקורא לקלוט את השינוי הכפול במעבר מצירוף לצירוף - הן באות הן בסימן הניקוד המשתנים ללא הרף. תפיסת שני המשתנים בבת אחת היא משימה מייגעת, ואולי אף בלתי אפשרית עבור הקורא המתחיל

מאחר שעדיין חסרה לו האוטומציה בפענוח. מהו ה"פתרון" הטבעי של ילד? - להיתלות רק בשינוי אחד מן השניים, זה שהידע בו בטוח יותר, ולהתעלם מהשני (בדרך כלל מסימן הניקוד). זו הסיבה לקריאה לא מדויקת ומנחשת.

כדי להמשיך ולהציע לתלמיד לימוד דרך הצלחות וכדי למנוע את הפתרונות הפסולים אשר מתפתחים כתגובה לעומס יתר, נקדים ונחלק את כל נושא הצירופים לשלוש רמות:

רמה ראשונה - צירופים של **אותיות שונות וסימן ניקוד קבוע**: אַ בְּ גֵ גֵ הֵ הֵ יֵ יֵ

רמה שנייה - צירופים של **אות קבועה וסימן ניקוד משתנה**: בְּ בַּ בִּי בִּי מֵ מֶ מִי מִי

רמה שלישית - צירופים של **שני משתנים - אות וסימן ניקוד**: אַ בְּ בִּי בִּי גֵ גֵ הֵ הֵ יֵ יֵ זֵ זֵ

**דירוג בהקניית
הצירופים
מאפשר לאתר
את מוקדי הקושי
בפענוח האותיות
וסימני הניקוד.**

תרגיל "ועוד" של סימן נקוד ואות

בְּ = בַּ + בִּי

דְּ = דַּ + דִּי

בְּ בַּ בִּי בִּי כֵ כֵ פֵ פֵ שֵ שֵ

בְּ בַּ בִּי בִּי כֵ כֵ פֵ פֵ שֵ שֵ

הוראות לילמידים
1. רשם את קבוצת האות (ב) ואת הניקוד של הסימן הנקודי. 2. עבדו בצבע על ההבדל - הציפוף של האות עם סימן הניקוד. קבוצת האות
שירי ותלמידים המומחים (ג).
3. רשם את הסימנים והאות בצבעים שונים. יש לקבוצת אותם כדי שיהיה להם ללא טעות.

הפרק השני בחוברת (עמ' 49) מיועד ל**לימוד ברמה הראשונה**. הנושא מתחיל במכוון לא מקמץ-פתח המסורתי, אלא מצירה-סגול (כדי ל"שחרר" את התלמידים הסובלים מקיבעון לקמץ-פתח). הכותרת הפותחת את הפרק מדברת בעד עצמה - "תרגיל 'ועוד' של סימן ניקוד ואות": **הילד יבין כאן מהו צירוף ויתרגל פענוח הברות המורכבות מאותיות משתנות ומתנועה קבועה.**

ההיכרות עם הצירופים ברמה הראשונה מעמיקה מתנועה לתנועה:

1. צירופים עם צירה או עם סגול
2. צירופים עם קמץ או עם פתח
3. צירופים עם חיריק מלא או עם חיריק חסר
4. צירופים עם חולם מלא או עם חולם חסר
5. צירופים עם שורוק או עם קיבוץ
6. צירופים עם החטפים
7. צירופים עם שווא (נח)

לכל תנועה מיועדים ארבעה עמודים בחוברת. בעמוד הראשון מוצע תרגול בפירוק ובהרכבה של הצירוף: ב + א + ו = בּוּ. מטרתו להשיג את מודעות התלמיד לעובדה שהצירוף מורכב משני מרכיבים, ושפענוח הצירוף הוא הגיית צליל של אות ושל סימן ניקוד. בהמשך מתורגל פענוח הצירופים עם אותיות בכפ"ש; גם בשלב זה מתחדדת ההבחנה בין האותיות הדומות בצורה ושונות בצליל:

בְּ בַּ בִּי בִּי כֵ כֵ פֵ פֵ שֵ שֵ

בְּ בַּ בִּי בִּי כֵ כֵ פֵ פֵ שֵ שֵ

מְבוּךְ

הוראות לתלמידים
 • ידונו לנר ולקורא את המילים המופיעות בדרך הנכונה (נמוך או גבוה)
 • יראו את המילה 'נֵר' ויחזרו על המילה 'נֵר' ויחזרו על המילה 'נֵר'
 • יכתבו את המילה 'נֵר' בכתב

בעמוד הבא מתרגל התלמיד את פענוח הצירופים באמצעות פעילות משחקית - **מבוך הצירופים**: הוא **מפתח אוטומציה בפענוח הצירופים הבנויים מתנועה קבועה**.

בסוף שלב זה נלמדים הצירופים המכילים תנועות חטופות ושוא. חשוב לציין כי **ברמת הצירוף נלמד השוא כסימן ניקוד ללא תנועה** - אין צליל (שוא נח). אחרי שילמדו התלמידים לקרוא מילים המנוקדות בשוא נח, הם יכירו את האלטרנטיבה הפונטית שלו - שוא נע (עמ' 146-149).

בעמודים השלישי והרביעי התלמיד קורא מילים שבהן סימני הניקוד הנלמדים ביחידה. קריאת המילים מתורגלת באמצעות טכניקות שונות: פירוק והרכבה של צירופים, תבנית המילה, חריזה.

• הקיפו את המלה המתאימה לתמונה.

שֶׁלֶג שֶׁקֶט שֶׁמֶשׁ קֶשֶׁר	דָּגַל רָכַב רֶגֶל כָּתַר
גֶּשֶׁר בְּגָד גֶּבֶר בְּרֵז	נֶבֶל גָּזַר נֶשֶׁק נֶכֶד
יֶלֶד חֶבֶל יֶרֶד חֶדֶר	סֶלֶק רֶשֶׁת קֶשֶׁת

• השלימו וקראו.

ד	ל	ר	ב
ד	ל	ר	ב
ד	ל	ר	ב
ד	ל	ר	ב

מחסן חרוזים

נֶבֶל	דָּגַל	קֶשֶׁת	רֶגֶל	חֶבֶל	קֶשֶׁר
גֶּשֶׁר	רֶשֶׁת				

התהליך מסתיים במבחן אישי. **המלמד ישיג את הצלחת תלמידיו במבדק הסופי, אם יתייחס לכל תרגיל או משחק בפרק כאל מבחן שהתלמיד חייב להצליח בו**: אם הלומד טועה בהגיית צירוף, לא יתקדם הלאה בשורת הצירופים, אלא יתקן את הטעות ויחזור לתחילת השורה.

לדוגמה, אם בשורה אָ בִּי גִּי הֵי ! יֵי חֵי יהגה התלמיד את הצירוף יֵי - כֵּי, יצביע המורה על האות **ד** ויבקש להגות את צליל האות, אח"כ את הצירוף **יֵי** ואחרי כן יצביע על התחלת השורה: התלמיד יתחיל שוב את שורת הצירופים ויסיים אותה ללא טעות. מורה שדרך עבודה זו חדשה לו, יופתע לגלות כי דווקא הקפדנות נתפסת על ידי הילדים כ"משחק ללא ויתורים" והם ייהנו לשחק בו.

בכוחו של מורה להפוך את הלימוד למשחק.

הקפדה עקבית על כל שלבי הלימוד הקודמים היא תנאי הכרחי להצלחה. **אם התלמיד אינו מצליח ברמה הראשונה של פענוח הצירופים, עליו לחזור וללמוד את צילי האותיות שהתקשה בהם.** אפשר להיעזר בעמודים המתאימים של החוברת הראשונה.

תרגול ההברות ברמה השנייה נעשה בפרק השלישי של החוברת (עמ' 50-101). הגורם המשתנה כאן הוא הניקוד, ולכן השליטה בפענוח סימני הניקוד תבטיח את ההצלחה בשלב זה. **אם התלמיד אינו מצליח ברמה השנייה של פענוח הצירופים, עליו לחזור וללמוד את צילי הניקוד שהתקשה בהם.** אפשר להיעזר בעמודים המתאימים בחוברת השנייה.

ב – מי יודע לצרף?

ב

• בּוּ	• בֵּ
• בִּי	• בֶּ
• בּוּ	• בֵּ
• בִּי	• בֶּ
• בּוּ	• בֵּ
• בִּי	• בֶּ

אַנִּי לומֵד אַנִּי לומֵדת

הוראות לתלמידים
 • כּוּן את כל הצירופים בעיני הורגים.
 • חספו ככל יוזר צירופים שצילום הוה לצירופים שביטור השני ומתחו קו מחבר ביניהם. שימו לב לזי צירוף ללל בו חוּב.
 • כריום הוכרות סמני א' בסמנים המופיעים קי או קי.

בתחתית העמודים מופיעים שני היגדים לבקרה עצמית של התלמיד או התלמידה (אני יודע/אני יודעת). בשלב זה, במקביל לפענוח הצירופים, הלומדים נחשפים בהדרגה למילים כתובות; המשימה המורה להקיף את אחד מההיגדים מלמדת אותם **לשים לב לסימנות המילים.**

תרגול בפענוח הצירופים ברמה השלישית מתבצע בסיומה של החוברת השלישית (עמ' 156-158). פענוח צירופים של שני משתנים הוא משימה תובענית מאוד, ולכן נדחה הנושא לשלב מאוחר יותר, בסיום החוברת, כאשר התלמיד השלים את רכישת ראשית הקריאה. בשלב זה קוראים מתחילים להוטים "לקרוא מהר", ולעתים נכשלים בדיוק הקריאה. דווקא כאן נחוצה תזכורת לפענוח אחראי של הצירופים.

מי קורא ומדִּיק?

כִּי מִפְּעֵשֶׁל

זוּ וַיִּדְכֹּר צֶפֶת

תִּירְשׁוּמֵהָגִבִּזלוּ

צֶבֶדְנִיעֵסֵאֶקפּוּב

שִׁיל

בוּ

צוֹדֵמִ

אַזֶּפּ

הֶתְבוּרִקִי

נִטוּחִיוֹסִ!

הוראות לתלמידים
 • מוּדוּ עֵשֶׂה לִפְנֵי לֹא מִפְּעֵשֶׁל.
 • בְּדוּר שִׁיל לִלְמַד מִפְּעֵשֶׁל וְלִמְדוּת בְּרִיאָה אֵת לֹא צִירופִים מוּפְעָיִם בְּעֵן. אִם הַיְהִיָּה כּוּכֵת, הַיָּא יִשְׁלַח לְהַסְפִּיךְ וְלִלְמַד לִעֵן.
 • הַבֵּא אֵם הַיָּא טוֹקֵה, קִלְיָה לְחֹדוֹ לְמִיָּלֵת הַשּׁוֹדֵד מִכֵּעַן, מִיָּדוֹ לְעִסְרוֹ לְקִנּוֹת אֵת הַשְּׁלִיָּם בְּנוֹ.
 • כִּקְשׁ מִחֲבֵרָה אִם מִחֲבֵרָה לְבִדּוּק אֵת הַיְהִיָּבֵב, שׁוֹדֵה אִחִיו שׁוֹדֵה, אִם הַעֲלִמֵם לְלֹא אִוִּיר הַשּׁוֹדֵד, יִסְמְנוּ בְּעֵן.

המורה יזכור כי התכנית מבוססת על הצלחת התלמיד בכל אחד משלביה, ולכן התלמידים יגיעו לעבודה בעמודים אלו רק לאחר שיעברו בהצלחה את שני השלבים הראשונים בפענוח הצירופים.

לימוד עמיתים

רוב המשימות בנושא הצירופים מאפשרות עבודה בזוגות; חלקן הן הפעלות משחקיות מגוונות לזוג תלמידים ולקבוצה. אפשר להמשיך בנוהל של חתימות החבר גם בפרקים השני והשלישי (כפי שנעשה במספר עמודים בחוברת): כל אחד מתלמידי הכיתה ישמיע את רצף הצירופים לחבר או לחברה בכיתה, ורק כאשר יצליח לעשות זאת ללא טעות, ירשום ה"בוחן" את שמו בחוברת ה"נבחן". הניסיון מלמד שמנהג זה יוצר בכיתה אינטראקציה פעילה המועילה מבחינה לימודית וחברתית.

במבוכי הצירופים (כמו בעמודים 21, 25) יכולים שני תלמידים לשחק יחד. כל אחד מסמן את המסלול לפתרון המבוך בחוברת שלו, ואחר כך עוברים על קטעי המבוך לפי התור: מסיימים את הקטע ללא טעות - צוברים נקודה, טועים - התור עובר ליריב.

משחקי כרטיסים לתרגול בפענוח הצירופים

כרטיסי האותיות וסימני הניקוד מהחברות הקודמות או הכרטיסים מהערכה "תופסים בהגה וקוראים" שבמארז הכיתתי יכולים לשמש משחקים בתרגול הצירופים. בהמשך מופיעות הוראות לכמה משחקים בנושא הצירופים.

1. שביל הצירופים: מסדרים על הרצפה את "שביל האותיות"; מושכים מידו של ילד אחר כרטיס של סימן ניקוד ועוברים את המסלול תוך כדי הגיית צירופיו עם האות שעל הרצפה. טועים - התור עובר ליריב. מי יגיע ראשון לסוף השביל? (לתרגול הפענוח ברמה השנייה של הצירופים - בונים שביל מסימני הניקוד ומחזיקים ביד אות).

2. מכתב על הגב: ה"כותב" לוקח שני כרטיסים - הכרטיסים העליונים מערימות האותיות וסימני הניקוד, וכותב את הצירוף על גבו של חברו, שעליו "לקרוא" את ההברה שנכתבה. "קרא" נכון - זכה בשני הכרטיסים, טעה - זכה חברו. למי יהיו כרטיסים רבים יותר?

3. משחק זיכרון: כדי לקבל זוגות של כרטיסים זהים משתמשים בשתי ערכות של אותיות ובשתי ערכות של סימני ניקוד (כדי למנוע עומס, בוחרים רק בחלק מהיסודות, כך שמספר הכרטיסים הכולל לא יעלה על 40). משחקים לפי כללי המשחק הידועים, ומטרת המשחק היא בניית צירופים רבים ככל האפשר של אות וסימן ניקוד מהכרטיסים שצבר כל שחקן; התנאי לזכייה - הגייה נכונה של הצירופים!

4. מלחמה: מערבבים את כרטיסי האותיות וסימני הניקוד ומחלקים את כולם בין שני השחקנים. בה בעת מניחים היריבים על השולחן את הכרטיסים העליונים מהערימה של כל אחד: ב"מלחמה" בין אות לסימן הניקוד מנצח הכרטיס של סימן הניקוד - השחקן המחזיק בו הוגה את הצירוף ולוקח את שני הכרטיסים (בתנאי שהגייתו הייתה נכונה, כמובן). אם נפגשו שני כרטיסי אותיות או שניים של סימני ניקוד - מלחמה! מניחים עליהם כרטיסים נוספים, עד שמתקבלים אות וסימן ניקוד: בעל סימן הניקוד הוגה את הצירוף ולוקח את כל הכרטיסים ש"נלחמו". בסוף סופרים את ה"שלל" - למי כרטיסים רבים יותר?

איך הופכים לימוד למשחק?

מה מאפיין משחק? ומהו ההבדל בין לימוד למשחק? גורים מְתַרְגְּלִים במשחקיהם את **דיוק הביצוע** ואת **מהירות התגובה**. אלו מהווים גם את המרכיב העיקרי של רוב משחקי הילדים. **מה נחוץ אם כן לתרגול הלימודי שיעור את השמחה ואת המוטיבציה בדומה למשחק?**

- **מטרה אופרטיבית** (כללי משחק) ברורה לילד (למשל: להגיע לסוף שורת הצירופים ללא טעות בפענוח, ואם טועים - חוזרים לתחילת השביל);
- **מיומנות המאפשרת ביצוע** על פי הכללים (שליטה ביסודות הקריאה ויכולת לצרפם);
- **הימנעות מוחלטת מויתור** (טעית - נפסלת: חזור לתחילת השביל!)

האוטומציה מתפתחת
באמצעות התרגול,
ואין תרגול טוב יותר
ממשחק.

ד. כיצד לומדים לקרוא מילים?

במשל יפני עתיק שאלו את הזקן החכם:
"אם נותרו לאדם שני ימים אחרונים ותו לא,
מה עליו לקנות?"
"בֵּין הראשון, ענה האיש, "יקנה לו חופן אורז כדי
להבטיח את הקיום,
ואילו בֵּין השני יקנה פרח כדי שיהיה טעם לקיומו."

מטרת התכנית היא ללמד לקרוא. אנחנו קוראים כדי לתקשר, מכאן ש"פרח" הקריאה והטעם לקיומה הם בוודאי **הבנת הנקרא**. אך מהו אותו "חופן אורז" שמבטיח את קיום הקריאה - את יכולתו של הקורא להפוך כל טקסט כתוב לנקרא? על פי הגישה שעיצבה את התכנית "תופסים בהגה" זוהי **השליטה בצופן הפונטי** - השליטה בידיעת הקשר בין הסימנים הגרפיים לצליליהם.

**מיומנות הקריאה
המדויקת
היא תנאי הכרחי
להבנת הנקרא.**

הקנייה שיטתית של האותיות ושל סימני הניקוד נעשית בשתי החוברות הראשונות של התכנית. בחוברת השלישית התהליך נמשך: שילוב הדרגתי בין שתי מיומנויות שנרכשות בהדרגה: **פענוח הצירופים וגילוי מילה כתובה**.

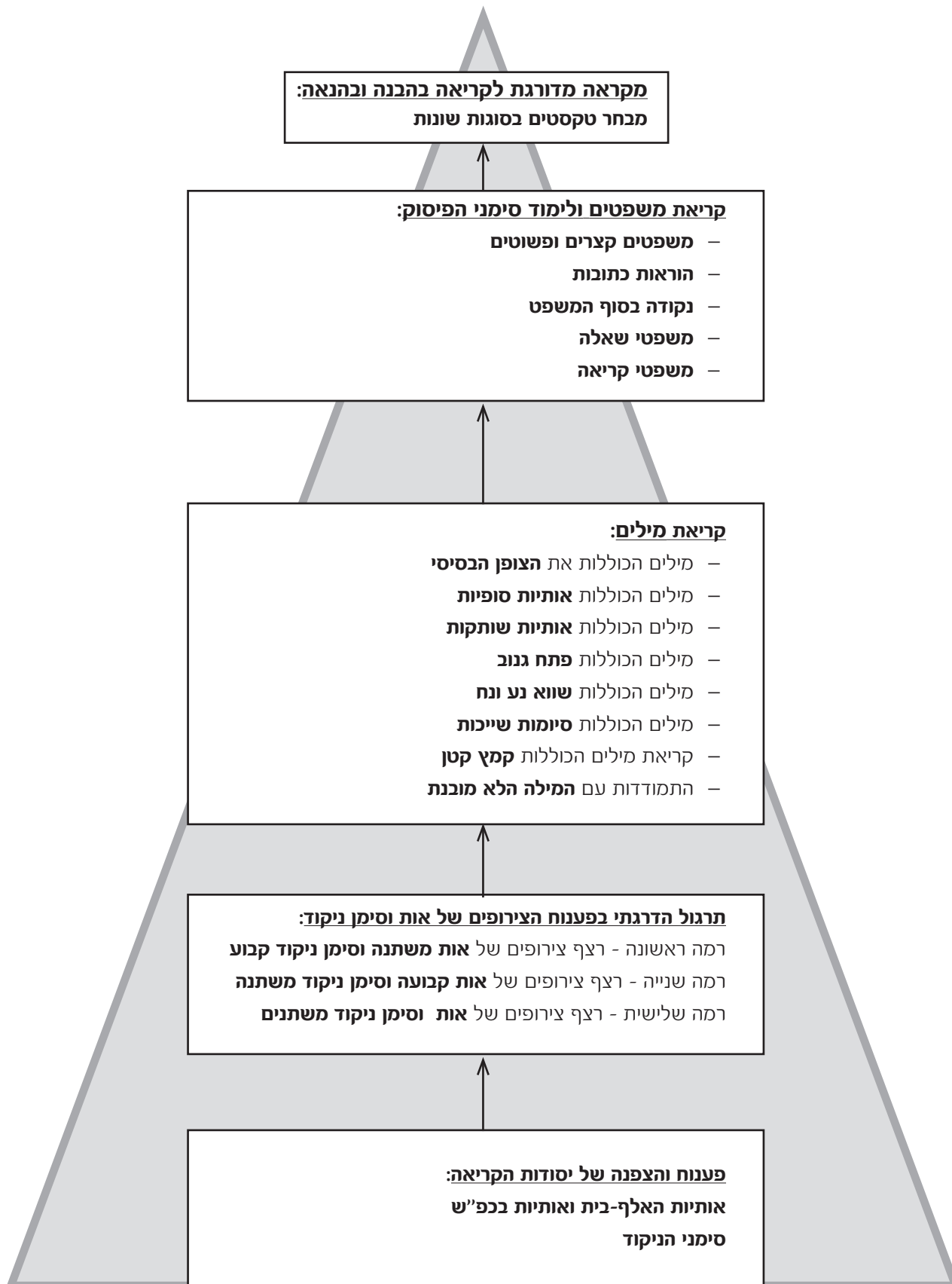
מבנה התהליך להשגת "טעם הקריאה" - הבנת הנקרא

לתכנית מבנה פירמידלי והמיומנויות נרכשות בה נדבך על נדבך. **העלייה לשלב הבא מותנית בהישג יציב בשלב הקודם.**

בתשתית הפירמידה מונחת **השליטה בפענוח אבני היסוד** של הצופן הבסיסי - אותיות וסימני ניקוד. השליטה ביסודות הקריאה הכרחית **לפענוח הצירופים** בין השניים. מכאן ואילך פתוחה הכניסה **לקריאת מילים**. אחרי שיתאמן התלמיד בקריאת מילים באמצעות הצופן שברשותו, עליו להכיר כללי קריאה נוספים שייעודם מובן אך ורק ברמת המילה: כללים הקשורים באותיות הסופיות, באותיות ה"שותקות", בפתח הגנוב, בשווא הנח והנע, בסימונות השייכות ובקמץ הקטן. מכאן - **לקריאת משפטים ולהיכרות עם סימני הפיסוק העיקריים**. בשלב האחרון מציעה התכנית **אוסף מדורג של טקסטים** בסוגות שונות: עלילון (קומיקס), שיר, סיפור, משל, שאלון.

מהאמור לעיל עולה כי התכנית "תופסים בהגה" פועלת בעקביות בגישת "bottom-up" - דירוג נושאי הלימוד "מלמטה למעלה". דירוג זה מאפשר למורה מעקב אופטימלי אחר התקדמותו של כל תלמיד.

בתרשים שלהלן מוצג המבנה הפירמידלי של התכנית "תופסים בהגה"; המספרים 1-4 מסמנים את מספר החוברת שהנושא נלמד בה: **חוברת ראשונה, חוברת שנייה, חוברת שלישית, חוברת רביעית:**



תהליך הלמידה

עם קריאת מילים עולה התלמיד לשלב חדש: לפענח הפונטי מתווספת **הבנת הנקרא**. פענוח הטקסט והבנתו אמורים להתרחש בה בעת, אולם בראשית הקריאה, כל עוד לא הושגה אוטומציה מלאה בפענוח והוא דורש עדיין ריכוז מרבי, חסרים לקורא משאבי תשומת הלב שיש לתת להבנת הנקרא. לכן **תחילה ילמד הילד לקרוא ולהבין מילים בודדות** - מיומנות בסיסית שהלומד ישיג בתהליך המדורג.

קריאת מילים בעזרת הצופן הבסיסי

גישתה הפדגוגית של בת יעקב נבנית על בסיס ראיית **הלמידה כתהליך של תפיסת רעיון**: הלימוד עולה יפה אך ורק כאשר הבין הלומד את מהות המושג שעל הפרק. תרגול הקשר בין אות לצליל הוא משמעותי לתלמיד רק אם הבין אות מהי - "ציור לצליל". כך גם לגבי סימן הניקוד: שלב זה לא ייראה קשה מלימוד האותיות אם הילד יבין (ובעיקר יבינו מוריו והוריו...) כי סימן הניקוד לא שונה במהותו מאות - גם הוא "ציור לצליל". הצלחה בפענוח הצירופים מותנית בהבנת הקורא כי עליו לחבר צלילים של **שני** סימנים כתובים. כעת מוצגת לפני התלמידים מהות חדשה - מילה.

"לימוד האדם הוא תפיסת רעיון."
(בת יעקב)

המפגש הראשון עם מילים כתובות מתרחש בחוברת הראשונה נקנה פענוח האותיות, ולכן המילים הכתובות בשלב זה מיועדות להראות את מקומה של האות הנלמדת במילה הכתובה (לדוגמה, עמ' 32-33 בחוברת הראשונה). בחוברת השנייה, עם רכישת פענוח האותיות וסימני הניקוד, המילים החד-הברתיות (יד, נר, סוס וכדומה) מיועדות לקריאה עצמית: בעמודים "סימן ניקוד במילה" התלמיד מתנסה בפירוק והרכבה של מילה קצרה ולמעשה מגלה את הקריאה (לדוגמה, עמ' 18-19 בחוברת השנייה).

המשימה "גלה מה כתוב!" (עמ' 68-78 בחוברת השנייה) ממחישה לילד כי **מילה היא "קולות עם פירוש"** וכי **קוראים מילה כדי לגלות מה מסתתר אחריה**.

איך קוראים מילה? על פי בת יעקב, **לקרוא משמע להגות צליל לאותיות ולסימני ניקוד עד שמתקבלת מילה**. כדי להקל על התלמידים, המורה יכתוב את המילה על הלוח ויכוון את סדר הפענוח. בשלב זה הילדים עדיין לא הכירו צירוף מהו, לכן לגיטימי שיהגו צליל-צליל: **ג, ג, ר**. המורה יבקש לחזור על הפעולה שוב ושוב- עד שיגלו: **גור!** זוהי חוויה מרגשת לילד.

יש להמשיך בפעילות זו של **גילוי מילה כתובה** תוך כדי לימוד השלב הראשון של הצירופים - עדיין לא בשאיפה לקריאה שוטפת, אלא לתפיסת מטרת הקריאה: **להבין "מה כתוב"**.

התכנית מיישמת בשיטתיות רעיון מוביל אחר של בת יעקב שלפיו המורה נדרש **להקנות לתלמיד את המיומנויות הקודמות לכל משימה הבאה בתור**. לאורך התכנית התלמיד אינו מתבקש לקרוא מילה הכוללת מרכיב שלא נלמד באופן שיטתי קודם לכן. כך לא יפגוש במילים כמו מורה, רופא או ראש לפני שילמד על **האותיות השותקות**. והרי מושג זה לא מוכר עדיין לתלמיד שלמד את **הצופן הבסיסי** בלבד, כלומר: **פענוח של אותיות וניקוד ללא קשר למיקומם במילה**. כך גם לא ילמד את **האותיות הסופיות** לפני שיתחיל לגלות מילים כתובות, שהרי רק **בסופן** מופיעות האותיות הסופיות. כפי שנאמר לעיל - לא תתקיים למידה יעילה אם אין לתלמיד אפשרות לתפוס את מהות הנושא.

סוד הלימוד דרך הצלחות: להקנות לתלמיד את המיומנויות שהלימוד החדש מתבסס עליהן.

קריאת מילים בחוברת ג' חלה במקביל לפענוח ההברות ונתמכת בתהליכי פירוק והרכבה. הילד יחווה את **חווית הגילוי של מילה כתובה** - מילים קצרות ספורות בעמ', כמו **גיר - גור, דג - דג, התלמיד** גוזר ומדביק תמונה לכל מילה שקרא **ומעתיק את המילה תוך כדי הגייתה** (משלב זה יתחיל התרגול של **העתקת מילה שלמה - תוך כדי הסתרת מילת המקור בשלמותה**).

מְגַלִּים מְלָה כְּתוּבָה

גור

גור ר

התלמידים ממשיכים לתרגל את קריאת המילים בעזרת הצופן הבסיסי לאורך כל הפרק השלישי של החוברת (עמ' 50-101). התהליך של פירוק והרכבה עולה כאן לשלב גבוה יותר: המילה מתפרקת לא לצירופים (אות וסימן ניקוד בלבד - ג, ק), אלא להברות של אות-סימן ניקוד-אות:

כתוב מילה מתאימה:

קרא את המילים:

התרגול של קריאת המילים מתבצע בסדר הבא:

- קריאת המילה המחולקת להברות: בָּרָז-רָז;
- קריאת המילה הכתובה בשלמותה: בָּרָז, והעתקתה באצבע באוויר;
- כיסוי מילת המקור והעתקתה תחת התמונה המתאימה תוך כדי הגייה בקצב הכתיבה: בָּרָז-רָז;
- בדיקת האיות בהעתקה וקריאת המילה המועתקת בשלמותה;
- קריאת כל המילים השלמות בעמוד: בָּרָז, בָּבוּר, אָז, טָס, נָשָׂר, תָּכִי.

כדי להשיג דיוק ושטף בקריאת מילה, קוראים אותה בהברות ולאחר מכן בשלמותה.

אופן הלמידה משולב: במליאת הכיתה (הילדים קוראים לפי התור או כולם יחד), בקבוצות הומוגניות (זה חשוב במיוחד לתלמידים המתקשים) ובעבודה אינדיווידואלית של כל תלמיד בחוברת שלו. **בתחילת הפרק חשוב לעבוד בקבוצות קטנות** תוך כדי בקרה צמודה.

בכל אחד מ-26 העמודים העוסקים בפירוק ובהרכבה של מילים נעשה ניסיון לקבץ מילים בעלות מכנה תוכני משותף. לדוגמה, בעמ' 45 - כלי לימוד: צבע, עט, מחק, סרגל, ספר, מחברת. בשיחה עם הכיתה המורה יציע לתלמידים לגלות לאיזה נושא שייכות כל המילים. הילדים יכולים להוסיף מילים לקבוצה (מחדד, קלמר, ילקוט): המורה יכתוב אותן על הלוח, התלמידים יקראו את המילים, יעתיקו אותן למחברת ויציירו ציור מתאים. (המורה ישים לב: מילים כמו עיפרון או דף/דפים לא יינתנו לתלמידיו בשלב זה, מכיוון שלא למדו עדיין את האותיות הסופיות).

בחוברת השלישית מוצעות **שתי טכניקות לקריאת מילה**: דרך **פירוק והרכבה** ובאמצעות **תבנית המילה** (לדוגמה, עמ' 35, 45).

• כתבו את המלה החסרה.

שְׁבֵרְתִי סֶפֶל - הַסֶּפֶל שְׁבֵרְתִי
 סְגִרְתִי סֶפֶר - הַסֶּפֶר סְגִרְתִי
 גְזַרְתִי חוּט - הַחוּט גְזַרְתִי
 שְׁמֵרְתִי סוּד - הַסוּד שְׁמֵרְתִי
 אֶהְבְּתִי סְפוּר - הַסְּפוּר אֶהְבְּתִי
 כְּתַבְתִּי שִׁיר - הַשִּׁיר כְּתַבְתִּי

מחסן מילים

שְׁבוּר סְגוּר
 גְזוּר אֶהוּב
 שְׁמוּר כְּתוּב

אני כתבתי את השיר!

מה הצבע?

אָפֶר
 יָרֵק
 סָגֵל
 שָׁחֹר
 כָּחֹל
 צָהָב

הראות לתלמידים

כחול, ירוק, סגול, אפור, שחור, צהוב. קריאה וציור של הברות המרכיבות את המילה. הברות אלו הן: אָפֶר, יָרֵק, סָגֵל, שָׁחֹר, כָּחֹל, צָהָב.

בפרק זה של הלימוד נעשה **צעד ראשון להשגת האוטומציה והטף בקריאת מילים**: התלמידים הפעילו את הצופן הבסיסי שרכשו והבינו שמילים מורכבות מהברות.

קריאת מילים הכוללות **אותיות סופיות** (עמ' 102-132)

רק בפרק הרביעי, כאשר יתקדמו התלמידים בפענוח מילים ובהבנתן, ילמדו ביסודיות את התוספת לצופן - **את האותיות הסופיות**, ויקראו מילים ומשפטים קצרים בהתאם. **לכל אות מיועדים שישה עמודים בחוברת**: הראשון דומה לדף הקניית האות החדשה בחוברת 1 (מודגש בו צליל האות וכיוון כתיבתה), ואילו שאר העמודים מיועדים לתרגול בקריאת מילים שבהן האות הסופית הנלמדת ביחידה.

The cards include the following content:

- Row 1, Card 1:** "קוראים ומצירים" - Matching words like "להמים" and "להם" to boxes.
- Row 1, Card 2:** "קוראים וכותבים מילים" - Matching words like "גשם", "שמים", "שקים" to pictures of shoes, boots, and a teapot.
- Row 1, Card 3:** "האות" - A card with a large letter 'א' and a grid for practicing writing words starting with 'א'.
- Row 2, Card 1:** "צ'ור וספור" - A card for drawing and writing words starting with 'צ'.
- Row 2, Card 2:** "מחברים משפטים" - A card for writing sentences using words from a list like "דגים", "כלבים", "מטוסים".
- Row 2, Card 3:** "מצירים גשם" - A card for writing words starting with 'ג'.

ח - בסוף מלה

קראו את המלה. הלא שלמה. הקכו דף, גזרו, קפלו וקראו שוב.

כתבו מלה מתאימה:

יך		
תפו		
מפת		
אפרו		
אבטי		
שטי		

על המורה להמשיך וללמד ביסודיות ובמלוא האחריות: אין ללכת שולל אחרי תחושה שתהליך רכישת הקריאה הסתיים וכל היעדים הושגו; יש להקנות אות סופית חדשה אחת ליום ולחזור על פענוח והצפנה של האותיות שנלמדו בשיעורים הקודמים. **בסיום הפרק יבדוק המורה כל תלמיד אישית בפענוח האותיות הסופיות ובכתיבתן** (מבדק אישי בחוברת התלמיד: "מה למדתי?" עמ' 132).

**קורא מתחיל יפתח
קריאה מצרפת אם
הוא נדרש לקרוא
טקסט ארוך מדי
בעבורו לפני שהגיע
לשטף בקריאת מילים
בודדות.**

בפרק הרביעי (עמ' 102-131) מגיע התלמיד לקריאת מילים שאינן מחולקות בעבורו להברות. אין זה אומר שמכאן יש לצפות לקריאה שוטפת לחלוטין, אלא לכך שהתלמידים יחלקו את המילים להברות בכוחות עצמם ויקראו באופן שתואם את מהירות הפענוח שהשיגו עד כה. ילד שקורא באופן הברתי נמצא בשלב לגיטימי בהתפתחות קריאתו העצמאית. המורה יסייע לפיתוח האוטומציה בכך שיבקש מהתלמיד לחזור ולקרוא בשלמותם את המילה או את המשפט הקצר שקרא בקריאה מצרפת.

לימוד האותיות השותקות, השווא הנח והנע והפתח הגנוב

הפרק החמישי מיועד להשלמת כללי הקריאה הנוגעים באותיות השותקות, בשווא הנח והנע ובפתח הגנוב. תרגילי העתקה והשלמה בנושאים אלו מהווים את ראשית התכנית להקניה שיטתית של כללי הכתיב הנורמטיבי (האורתוגרפיה).

התכנית ניגשת לנושא השוואים בהדרגה: בהתחלה נלמד השווא כסימן ניקוד ללא צליל. בעמ' 146-149 מופיעים שווא נח ושווא נע וכן תרגול להבחנה ביניהם בקריאת המילים. אין כאן כוונה לספק חוקים מדויקים לשימוש בשוואים, אלא ליידע את התלמיד כי קיימות שתי צורות קריאה של סימן ניקוד זה ולאפשר לו להתנסות בהן. בשלב זה יש להיעזר בתמונות ולהתאמן בפענוח נכון של מילים שבהן שווא בראש מילה, באמצע מילה או שני שוואים עוקבים (לְטֹאָה, פְּטָרִיָּה, נְכִּינָסָה).

בלימוד הפתח הגנוב מציעה החוברת שיטה יעילה להקניית הכלל: התלמידים יכתבו ויכירו בפלסטלינה סימן אחר סימן במילה הכוללת פתח גנוב - ללא האות ח' בסיומה, ויקראו את המילה הלא-שלמה: lu-a. רק אחרי זה מתווספת האות ח' החסרה - lu-ah. זוהי הדרך להמחיש כאילו תנועת פתח "מתגנבת" לפני העיצור של ח'. הנושא נלמד לראשונה בחוברת השלישית (עמ' 150-155) ובהמשך - ביתר יסודיות - בחוברת הרביעית (עמ' 28-30).

כעת התלמיד מוכן למשוכה הבאה - סיומות שייכות שגורמות למורכבות המילים הן בקריאה הן בהבנה. קריאה מודרכת של טקסטים ידועים ומקוריים תעזור לילד לתפוס את פירוש צורני השייכות החבורים לשמות עצם (עמ' 62-87 בחוברת הרביעית). בשלב מוקדם בהרבה מוצגת בחוברת פנייה נפרדת לבת ולבן - למען הדיוק בקריאה ובהבנה, ולמען הבניית הזהות המינית של התלמיד/ה. בפרק זה השימוש בלשון זכר ונקבה מסייע במיוחד ללימוד כינוי קניין חבור: מה שמק? / מה שמק? אין צורך להכביר מילים על תרומתו הרבה של הנושא ללימוד הכתיב.

על המורה לזכור כי אין להתייחס לשום פרט של ידע כאל מובן מאליו. עליו להקדיש תשומת לב מיוחדת, להפעיל שיקול דעת ולתכנן כל נושא כדי לאפשר לתלמידיו להבין מידע חדש ולעכל אותו. החוברת וכלי עזר אחרים של התכנית יסייעו בידו.

שמות האותיות, שמות סימני הניקוד וסדר האלף-בית

בחוברת הרביעית ילמד התלמיד את שמות האותיות ואת סדר האלף-בית. בשלב זה הוא מסוגל לקרוא בעצמו את שמות האותיות וסימני הניקוד - אם בחוברת ואם על הכרטיסים שלו, המצורפים לחוברת ומיועדים לגזירה ולמשחק.

בסוף החוברת ימצא המורה רשימת משחקים ליחיד ולקבוצה ללימוד הנושא. בין השאר יבין התלמיד שלא כל האותיות מזכרות כשאומרים את סדר האלף-בית ("תשע אותיות בכות..."), אך לכל אות יש צליל ושם. גם נושא זה מזמן חזרה על ההגייה ועל הכתיבה של האותיות הסופיות ושל האותיות הרפות. כל אלה יובילו לקריאה מדויקת. (הפעלות בנושא מופיעות בעמ' 109-121 בחוברת הרביעית ובמארז הכיתת).

**אין נושא קשה או קל
בלמידה:
"קשה" -
כשלא יודעים,
"קל" - כשיודעים.
מכאן: לְמַד כֵּל נוֹשָׂא
בִּי סוּדוֹת !**

ה. בקרה: מיפוי כיתתי ומעקב אישי

שיטת התכנית "תופסים בהגה" ייחודית מבחינת שקיפותה ומבחינת כלי הבקרה שהיא מציעה למורה ולתלמיד. כפי שתואר לעיל, כל שלב מכריע בתהליך הלמידה מסתיים במבחן. לאורך התכנית נבדק כל תלמיד אישית בשמונה נושאים עיקריים.

פירוט המבחנים (בסוגריים רשומים מספרי העמודים בחוברת התלמיד)

I. אותיות: פענוח והצפנה (הגייה וכתובה) של 26 אותיות (כולל אותיות בכפ"ש)

1. אותיות המציינות את עיצורי השפתיים (חוברת 1, עמ' 49)
2. אותיות המציינות את עיצורי השיניים (חוברת 1, עמ' 85)
3. אותיות המציינות את עיצורי הלשון (חוברת 1, עמ' 121)
4. אותיות המציינות את עיצורי החך (חוברת 1, עמ' 161)
5. אותיות המציינות את עיצורי הגרון (חוברת 1, עמ' 191)
6. מבדק מסכם (חוברת 1, עמ' 196-197)

II. סימני ניקוד: פענוח והצפנה (הגייה וכתובה) של 14 סימני הניקוד

1. תנועות ארוכות ושווא (חוברת 2, עמ' 45)
2. תנועות קצרות וחולם חסר (חוברת 2, עמ' 69)
3. תנועות חטופות (חוברת 2, עמ' 85)
4. מבדק מסכם (חוברת 2, עמ' 88-89)

III. אוטומציה בפענוח יסודות הקריאה

1. אותיות האלף-בית (חוברת 3, עמ' 11)
2. אותיות בכפ"ש (חוברת 3, עמ' 14)
3. סימני הניקוד (חוברת 3, עמ' 19)

IV. צירופים: אוטומציה בפענוח רצף הצירופים של אות וסימן ניקוד

1. צירופים של אותיות משתנות וסימן ניקוד קבוע (חוברת 3, עמ' 46)
2. צירופים של אות קבועה וסימני ניקוד משתנים (חוברת 3, עמ' 50, 52, 54)
3. צירופים של אותיות וסימני ניקוד משתנים (חוברת 3, עמ' 158)

V. מילים: דיוק בקריאת מילים הבנויות על הצופן הבסיסי (חוברת 3, עמ' 50-101)

VI. אותיות סופיות: פענוח והצפנה של האותיות הסופיות (חוברת 3, עמ' 132)

VII. משפטים: דיוק ושטף בקריאת משפטים (חוברת 4, עמ' 158)

VIII. טקסט שלם: דיוק, שטף והבנה בקריאת קטע קצר (חוברת 4, עמ' 73-74)

כיצד נערך המבחן

אחד הפריטים בערכת התכנית הוא "חוברת בקרה למורה" למיפוי כיתתי ולמעקב אישי אחר התקדמותו של כל תלמיד. כל מבחן מתבצע באופן אינדיווידואלי על פי ההנחיות שבחוברת. המורה ירשום בחוברת את תוצאות המבחנים.

כפי שצוין לעיל, כל מבחן נמצא בחוברת התלמיד, בעמוד המיועד לכך. המורה חותם בסיום מוצלח של מבחן וכך מאפשר לכל גורם חינוכי נוסף המתעניין בהתקדמותו של התלמיד להיות מעורה במצבו. המורה רושם את תוצאות הבדיקה גם בחוברת הבקרה שלו, בטבלה המיועדת לכך.

תלמיד שהצליח במשימות המבחן, עובר לשלב הבא של התכנית. מי שלא הצליח, יזכה להקניה נוספת, והמורה יבחן אותו שוב בהמשך.

דוגמה לדף רישום ב"חוברת בקרה למורה"

26 האותיות	5 עיצורי הגרון				4 עיצורי החך					3 עיצורי הלשון					2 עיצורי השיניים					1 עיצורי השפתיים					שם התלמיד/ה		
	א	ע	ה	ח	ר	י	ג	ק	כ	פ	ט	ד	נ	ל	צ	ז	ס	ש	ש	פ	פ	מ	ו	ב		ב	

1. למידה על בסיס הגישה הדיפרנציאלית

המורה נדרש להבחין בהבדלים בין תלמידי הכיתה - בהבדלי הידע המוקדם שהביאו עמם ובהבדלים בקצב הלמידה. הצלחת הלמידה מותנית ברגישות המורה לשונות בקרב לומדים וביכולתו לתת מענה לצרכים מיוחדים הנובעים משונות זו. הנאמר נכון לגבי כל מקצוע לימוד, קל וחומר רב משקלו בהקניית הקריאה: הילד נפגש כאן לראשונה עם הלימוד הפורמלי, פגישה שמתחילה את התהוותו כלומד. **התכנית "תופסים בהגה" מספקת למורה את הכלים לבניית התהליך על-פי הגישה הדיפרנציאלית** - הדירוג הקפדני והמודולריות של השיטה מאפשרים התאמה לכל רמה שהתלמיד ימצא בה.

עבודה עם תלמיד מצטיין

הניסיון מלמד כי לכל כיתה א' מגיעים תלמידים אחדים היודעים לקרוא במידה זו או אחרת. כדי לייחד עבורם זמן ותוכן הן בתכנית רחוקת טווח הן בתכנון יחידת הלימוד היומית, על המורה לבחון את רמת הידע שלהם בקריאה.

איך לאבחן ילד קורא? המורה יזכור את שתי מטרותיו העיקריות באבחון הקריאה המוקדמת:

- לעודד את התלמיד שרואה את עצמו כקורא, בלי לתסכל או להשפיל אותו;
 - לאתר את החסכים - את אבני היסוד שאינן מבוססות.
- מטרות אלו מכתובות את **סדר המבחנים** - "מן הקל אל הכבד" (על פי עמ' 40 במד"ל):
1. אוטומציה בפענוח יסודות הקריאה (III - 3,2,1 - ראו שם את מיקום המבחנים בחוברות התלמיד)
 2. קריאת מילים (V)
 3. שליטה באותיות הסופיות (VI)
 4. רמה שלישית בפענוח הצירופים (3-IV) וקריאת משפטים (VII)

המורה ימשיך ויבחן את התלמיד בשלב הבא אך ורק בתנאי שהצליח במבחן הקודם ללא טעות. אם התגלה חוסר ידע, קטן ככל שיהיה, יפסיק המורה את האבחון ויגיש ללימוד: לא יהיה קושי להתאים לתלמיד את העמודים בחוברת המיועדים להקניית הידע החסר.

אם התלמיד הקדים את הכיתה ועבר בהצלחה את כל המבדקים, אפשר לקדם אותו לפרק השלישי בחוברת השלישית: משם והלאה יאמן את הכתב, הכתיב, ביצוע הוראות כתובות ומיומנויות יסוד אחרות בהבעה בכתב ובהבנת הנקרא. עוד ברשות המורה מגוון ספרים לקריאה, לומדות ומשחקים במארז הכיתה!

הגישה הדיפרנציאלית מכוונת את המורה לעבודה בקבוצות ולהתאמת חומר החוברות לרמות שונות של הלמידה בכיתה. התלמידים מקבוצות מתקדמות ידלגו על חשלים הראשונים של התכנית שלא יהיו רלוונטיים עבורם. לדוגמה, הם יכולים ללמוד לפי החוברת השלישית ולהשתמש בתמונות של החוברת הראשונה להבעה חופשית.

עבודה עם תלמיד מתקשה

קצב ההתקדמות של המורה בתכנית מותנה בהישגי הכיתה בכללותה ובהישגיו של כל אחד מתלמידיו. בתחילת השנה, לצד העבודה הפרונטלית והקבוצתית, ייעד המורה זמן איכות אישי לכל

לומד. בהמשך תהליך ההתפלגות הטבעית של הכיתה יצביע על התלמידים הנזקקים לניווט פרטני אינטנסיבי. גם כאשר שאר הילדים מסתגלים בהדרגה לעבודה עצמית בזוגות ובקבוצות קטנות, יימצאו בכל כיתה תלמידים אחדים שלהם יקדיש המורה תשומת לב אישית בכל יום - ינהל מעקב קפדני ויתכנן עבורם את העבודה הפרטנית והממוקדת.

ההבדלים בין הישגי התלמידים ברכישת יסודות הקריאה נובעים בדרך כלל ממידת היעילות של מערכת הזכירה שלהם וממהירות שונה של תהליך האוטומטיזציה. הדירוג במבנה התכנית יסייע למורה להתאים בנקל את עמודי התרגול מהחוברות לכל בעיה שתתגלה אצל התלמיד המתקשה. המבחנים בחוברות התלמיד ישקפו - הן לתלמיד עצמו הן לכל גורם חינוכי שירצה לקדמו - במה כוחו גדול ומהן הנקודות לחיזוק.

מעקב אישי מונע את צבירת החסכים: מאתרים את הקושי ומספקים טיפול מידי וממוקד.

חשוב לפתור את הבעיה מיד עם גילוייה ולא לחכות להצטרות הקשיים. החוברות מספקות למורה שלל הפעלות משחקיות המאפשרות חזרה ותרגול בכל נושא. עם זאת, **על המורה להפעיל שיקול דעת לגבי התאמת האמצעים לא רק בתוכן התרגול, אלא גם בצורה: לעתים יש צורך להחליף פעילות בחוברת במשחק תנועתי.** לדוגמה, בעבודה עם תלמיד המתקשה להתרכז לאורך זמן, "יתרגם" המורה את המשימה בעמ' 14 (שביל להבחנה בין ב ל-ב) לשביל על הרצפה: יכתוב על 15-20 כרטיסים את אותיות היעד **ב/ב** (עמ' 17 בחוברת הראשונה) ויציע לילד לסדרם בזה אחר זה על הרצפה ולעבור על המסלול ללא טעות.

הצעות הפעלה לתלמיד חסר ריכוז או חסר מוטיבציה

- **לכייר בפלסטלינה** אות / סימן ניקוד / צירוף / מילה / דבר שהמילה מסמלת;
- **ליצור ממדבקות** או מעיסת נייר את הסימן הנלמד;
- **לכתוב על קצף גילוח**, בצבעי אצבעות או בארגז חול (רעיון לתחליף: מכסה של קופסת נעליים ובו חול, מלח או סוכר);
- **לכתוב על הכרטיסים** מילים / היגדים / משפטים המתייחסים למקום הלמידה ולנמצאים בו: תלמיד קורא מהכרטיס ומניח אותו על האובייקט המתאים.

תִּיק הַמּוֹרָה	כָּחַל	עֲצִיץ	קִיר
יִלְדָה שֶׁקָּטָה		עֲפָרוֹן מְחֻדָּד	
חֲבֵרֵי הַטּוֹב		תִּלְמִיד בְּחֻלְצָה לְבִנָּה	

א. כתיבת האותיות

מוכנות לכתיבה

בכל חוברות התכנית מוקדשת תשומת לב רבה למוכנות לכתיבה, ואך טבעי הוא שעיקר העבודה בתחום נעשית בעזרת שתי החוברות הראשונות אשר מנווטות את ראשית התהליך בהקניית הקריאה והכתיבה. **הילד לומד לפענח את האותיות ואת סימני הניקוד ובה בעת מטפח את כישוריו בהבחנה חזותית, בהתמצאות במרחב, בתיאום עין-יד ובמוטוריקה עדינה.**



ההפעלות המיועדות לכך:

- השלמת ציור
- מילוי בצבע (צביעה)
- מתיחת קו מנקודה לנקודה
- רישום קו במסלול מתפתל
- דמות ורקע
- התאמת חלק לשלם
- מבוך
- גזירה
- הדבקה
- כיוור בפלסטלינה או בחומר פלסטי אחר

כתיבת אותיות דפוס

לכתיבת אותיות דפוס שתי מטרות:

1. **למען הקריאה** - לסייע להטמעת האות בזיכרון התנועתי (הקינסטטי) של התלמיד.
2. **למען הכתיבה** - לפתח את מיומנות הכתיבה בהדרגה, ובה בעת לראות את הכתיבה של אותיות הדפוס כהכנה לקראת לימוד אותיות הכתב. בשלב זה יחזק התלמיד את שרירי היד הכותבת ויתפוס מושגים הרלוונטיים לתחום הכתיבה: שורה, רווח בין השורות ובין האותיות בשורה, עקביות בכיוון כתיבת האותיות. המורה ישים לב לפיתוח הרגלי כתיבה נכונים הקשורים למנח הגוף, לאחיזת העיפרון, להיעזרות ביד השנייה וללחץ על העיפרון.

כתיבת אות הדפוס על ידי התלמיד מסייעת להטמיע את צורתה בזיכרונו ותורמת לרכישת הקריאה.



היכרות ראשונה עם האותיות נעשית באמצעות **עֶרְכָּה מיוחדת של אותיות תקניות המופיעות בצורתן הבסיסית ביותר** (מספר מינימאלי של קווים לאות, לרוב קווים ישרים, ללא תוספות קישוטיות-סגנוניות). **בהדרגתיות** הייחודית לשיטה **עובר הכותב המתחיל מהאות הבסיסית לגיוון הרב בגופני האותיות.**

הילד לומד את האותיות הראשונות שלו **בשיטה רב-חושית**: עובר על האות באצבע, "כותב" אותה באוויר, מכייר אותה בפלסטלינה, יוצר

מחומרים שונים. לכתובת האותיות יוחד תרגול רב בחוברת: הראשון, השלישי, החמישי והשישי ביחידת לימוד של כל אות ובהפעלות אחרות לא מעטות. כמו כן מומלץ לתרגל את כתיבת אותיות הדפוס במחברת התלמיד.

עיצוב אותיות כתב

על-פי שיטת בת יעקב, ההיכרות עם אותיות הכתב נערכת בעזרת חלוקה של כל האותיות לשלוש קבוצות לפי כיוון הכתיבה: קבוצת רי"ש, קבוצת יו"ד וקבוצת אל"ף. הקנייה שיטתית של אותיות הכתב ועיצוב הדרגתי של הכתיבה נעשים באמצעות החוברת "ועכשיו אותיות הכתב".

יש להבדיל בין תרגול הכתיבה לבין **זיהוי אותיות הכתב**. כדי לסייע לתלמידים לקשור בין אות הדפוס המוכרת להם לבין אות הכתב החדשה, צורפו לחוברת כרטיסים שעליהם אותיות הכתב וכן הוראות למשחקים.

ב. הקניית ראשית הכתיב

קְתִיב המילה הוא הרכב האותיות התואם את פירושה. זהו **הכתיב האורתוגרפי** (או **הכתיב הנורמטיבי, הכתיב הפורמלי**) - כתיבת המילים על-פי **הנורמות**, דהיינו הכללים האורתוגרפיים. רכישת הכתיב התקני נבנית נדבך על נדבך, דרך הפנמת השפה הכתובה והיכרות עם הכללים הדקדוקיים ועם תבניות לשוניות. זהו תהליך רב שנתי.

תנאים מוקדמים להקניית הכתיב הפורמלי:

- א) שליטה בפענוח ובהצפנה (חשובה במיוחד!) של 31 האותיות (כולל בכפ"ש וסופיות);
- ב) הבחנה שמיעתית בין **ההגאים הסינופוניים** (דומי צליל - **ד/ת, ק/ג, ז/ס, ו/ו**);
- ג) **מודעות פונמית** ברמת פירוק המילה להברות ופירוק ההברה לעיצור ולתנועה;
- ד) יכולת לכתוב ב**כתיב הפונטי** - כתיבת המילים לפי הגייתן (*לש* במקום *לאש*, *ביצפד* במקום *בית ספד*). הכתיב הפונטי משקף את היכולת לפרק מילה לפונמות ולְסַמֵּל אותן בכתב לפי סדר הופעתן במילה. זהו שלב לגיטימי בהתפתחות הכותב המתחיל.

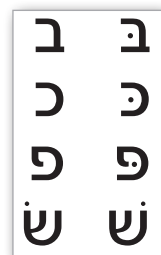
לא ניתן ללמד את כתיב המילים כולן; השליטה האורתוגרפית מתפתחת על בסיס המודעות לקיום הכללים והמוטיבציה לשימוש בהם.

תרומת התכנית המדורגת לביסוס הכתיב:

- **תרגול עקבי ושיטתי בהצפנה**, החל מהאות הראשונה ולאורך התכנית כולה: נוסף על משימות הצפנה רבות הנמצאות בחוברות, **ינהג המורה להזמין אל הלוח קבוצות של 6-8 תלמידים ויכתיב להם עיצורים, תנועות או צירופים** - בהתאם לחומר הנלמד. המוזמנים כותבים על הלוח את האותיות, את סימני הניקוד או את הצירופים - לפי הנדרש, ושאר התלמידים כותבים במחברותיהם. זוהי דרך פשוטה ויעילה לתרגול ולבקרה במסגרת העבודה במליאה.

חשוב לזכור כי **הצפנה איננה רק כתיבה, אלא כל סוג של הפעלה שנקודת המוצא שלה היא צליל המתורגם לסימן** (ההפך מפענוח - מסימן לצליל). בעבור תלמידים המתקשים בכתיבה עצמאית של אותיות, אפשר להציע **מערך של הצפנה מדורגת** - לטיפול אישי או בקבוצה קטנה. לצורך זה עומדים לרשות המורה **לוח אותיות ב/כ/פ/ש** מהמארז הכיתתי או כרטיסי אותיות, סימני ניקוד או צירופים. על השולחן מונחים עד עשרה כרטיסי אותיות שפניהם כלפי מעלה; מתרגלים את כתיבת האותיות שלב אחרי שלב - "מן הקל אל הכבד". עוברים לשלב הבא רק אם מצליחים בזה שקדם לו:

- המורה הוגה את העיצורים, והתלמידים **מצביעים על האות המתאימה**;
- המורה הוגה את העיצורים, והתלמידים **עוברית על האות בכיוון הנכון**;
- המורה הוגה את העיצורים, והתלמידים **כותבים את האות באצבע על השולחן**;
- המורה הוגה את העיצורים, והתלמידים **כותבים את האות במחברת**.



מדרג המשימות לעיל מבטיח לימוד דרך הצלחות גם לתלמידים המתקשים בתחום הכתיבה.



הבחנה בין ההגאים הסינופוניים (דומי צליל) מוצאת לה ביטוי ותרגול בשל הדרישה הבסיסית של התכנית לגבי **תפיסת ההגה** של כל סימן כתוב. לתרגול ספציפי וממוקד - ראו לדוגמה את העמודים 109 (**ד/ת**), 113 (**ט/ד**), 143, 179 (**כ/ג, ק/ג**) ו-125 (**ר/ה/ח/ע**) בחוברת הראשונה. האופי המשחקי של המשימות יגביר את המוטיבציה לבצען ויחדד את ההבחנה השמיעתית של הלומדים.

הקניית מודעות פונמית מונחת בתשתית השיטה: **"תופסים בהגה"** של כל סימן כתוב, ולא רק קוראים, אלא גם כותבים בזכות ידע זה. העבודה בנושא מתחילה לפני הקניית האות, כאשר **המורה ממחיש לתלמידים את קיומו של צליל בודד** - הבלתי נראה, ולכן המופשט לילד (ראה פרק 2-א במד"ל "כיצד לומדים אותיות?"). יש חשיבות רבה **להקניית המושגים המרכזיים בנושא: עיצור, תנועה, צירוף**. מושגים אלו שקופים במיוחד בשפה העברית, והפנמת הפירוש שלהם יכולה לסייע לדייק בהגייה; לדוגמה: להגות **עיצור ולא הברה** לאות **בי"ת** כשהיא ללא ניקוד: **b** ולא **ba** (זהו קיבעון לקמץ/פתח שמהווה מכשול רציני הן בקריאה הן בכתובה). **מודעות זו לעיצור ולתנועה עוזרת לפרק מילה לצליליה ולהבחין, בין השאר, בתנועות חיריק, שורוק וחולם, וכך למנוע טעויות נפוצות הקשורות ביו"ד ובוי"ו**.

טיפוח מודעות פונמית מיוצג במיוחד בשלוש החוברות הראשונות: עיצור פותח/סוגר של מילה (חוברת ראשונה), הבחנה בתנועה שבתוך מילה, פירוק מילה לפונמות (חוברת שנייה), פירוק הצירוף לעיצור ולתנועה, פירוק מילים והרכבתן ברמת הברות (חוברת שלישית).

יצירת המודעות לאותיות ההומופוניות (זהות צליל בהגייה הנפוצה בימינו) - ב/ו, ח/כ, פ/ק, ט/ת, ס/ש, א/ע/ה. זהות הצליל יוצרת מכשול אובייקטיבי המקשה על הקניית הכתיב בעברית (בת יעקב הכינה כלים ייחודיים לטיפול בנושא, כמו הקלטת בביצועו של דן כנר המדגים את ההגייה המובחנת של העיצורים - www.mby.tuvalvet.co.il).

פיתוח מימונות העתקה מהווה בסיס לרכישת הכתיב הנכון. בראשית דרכם בכתיבה יעתיקו התלמידים מילים על פי השלבים הבאים:

- קוראים את המילה ומעתיקים אותה באצבע באוויר תוך כדי הגיית הברותיה;
- מסתירים את המילה וכותבים אותה שוב באצבע באוויר;
- מסירים את ההסתרה ובודקים אם הזכירה הראשונה הייתה נכונה;
- מסתירים שוב את המילה וכותבים אותה בעיפרון תוך כדי הגיית צירוף-צירוף;
- בודקים את נכונות העתקה.

"העתקה היא מקצוע לימוד!" (בת יעקב)

בהדרגה ילמדו הילדים להתבונן במילה לפני העתקתה, לאתר את **"מוקשי הכתיב"** (האותיות השותקות וההומופונים) ולתפוס את המילה בשלמותה **בזיכרון העבודה** (הזיכרון לטווח קצר). חשוב שיעתיקו אותה מתוך הזיכרון (לא להעתיק אות-אות). **העתקה נכונה מסייעת להיווצרות אותו "מילון" של הזיכרון החזותי-קינסטטי המהווה בסיס לכתיב אוטומטי.** כמו כל מיומנות נרכשת, העתקה נלמדת תוך כדי הדרכה ומעקב של המורה. תרגול שיטתי בהעתקת מילים נעשה בחוברת השלישית בעמ' 50-101 שבהם מתבקשים התלמידים לקרוא מילה מחולקת לצירופים, אחר כך לקרוא אותה בשלמותה וכן להעתיקה תחת תמונה מתאימה.

כבר מראשית ההתנסות בהעתקה חשוב להרגיל את התלמידים להפעיל בקרה עצמית לאחר הכתיבה. תתאים לכך **העבודה בזוגות:** בסיום העתקה בדף, בודקים שני עמיתים זה את זה. **הבודק** מתקן את שגיאות החבר, **והנבדק** מעתיק שנית את המילים שנמצאו בהן טעויות. הבודק חותם את שמו בעמוד של חברו לאחר שכל המילים הועתקו ללא שגיאות. מובן כי "בדיקת החבר", מלבד היותה דרך ליצירת עניין ולהעלאת המוטיבציה ללמידה, מהווה גם כלי לפיתוח כושר בקרה עצמית.

- **כתיב המילים הכוללות אותיות שותקות** מתורגל בחוברת השלישית (עמ' 133-145).
- **כתיב המילים הכוללות פתח גנוב וחי'ת בסוף מילה** נלמד בחוברת השלישית (עמ' 150-155) ובחוברת הרביעית (עמ' 28-30).
- **ראשית הקניית התפקודים** (פונקציות) כוללת מספר נושאים: סיומת נקבה, רבים/רבות, שמות גוף, כינויי קניין, סיומת שייכות ומילות יחס (חוברת רביעית, עמ' 62-69, 78, 82-85, 138).

תרגול הכתיב דרך לימוד עמיתים

לימוד עמיתים הוא דרך עבודה פורה, במיוחד בנושא הכתיב. מומלצת **עבודה בזוגות:** שני חברים מכתיבים זה לזה עיצורים, תנועות או צירופים ומבצעים את **הבקרה ההדדית**. כשילמדו לקרוא, יוכלו להכתיב גם את המילים והמשפטים מתוך הספר ולבדוק את הכתיב בעזרת הטקסט שלפניהם. אפשר לתת שיעורי בית בהכנת **משחקי כתיב - בהתאם לנושא הנלמד** (ה' שותקת, א' שותקת, ח' בסוף מילה):

- התלמידים מכינים עשרה כרטיסים למשחק **הכתיבת הצירופים:** בצד אחד של הכרטיס כותבים מילה ובצדו השני מציינים (או מוצאים באינטרנט) תמונה מתאימה. בכיתה - כל תלמיד מניח את הכרטיסים שהכין, הצירוף כלפי מטה, וחברו כותב מילה מתאימה לצירוף. הופכים את הכרטיס ובודקים את הכתיב: כתוב נכון - הכרטיס עובר לכותב; שגוי - הכרטיס נשאר אצל יוצרו, והוא ישתמש בו בהכתבה ביום אחר. התלמידים יכולים לצבור את הכרטיסים במעטפה ולשחק בהכתבות עם חברים שונים.

- מכינים כרטיסים **למשחק הזיכרון:** שתי קבוצות זהות במספר הכרטיסים - באחת תמונות ובשנייה - המילים בהתאם. משחקים בכיתה לפי הכללים הידועים של המשחק, אך הסיום שונה: כל שחקן כותב מילים לתמונות מהכרטיסים שזכה בהם. בודקים את הכתיב: כתיב נכון מזכה את השחקן בשני כרטיסי הזוג; כתיב שגוי - יקבל רק את כרטיס התמונה.

ג. פיתוח הבעה בעל-פה ובכתב

מה יודע אדם המביע את עצמו בכתב:

ההבעה היא שילוב של רצון להתבטא עם הכלים למימוש רצון זה.

- **הצפנה** - יודע אות דפוס ואות כתב לכל הגה בשפת דיבור;
- **כתיבה תמה** - יודע לכתוב בכתב יד תקין וקריא, לפי כללי כתיבה נאותה: שומר על שוליים, על שורה, על רווח בין מילים, על גודל אחיד של אותיות;
- **כתיב** - שואף לכתוב נכון: אם אינו זוכר את האיות המדויק של המילה, בודק במילון או שואל אדם יודע;
- **שיום** - יודע להגיד מילים מתאימות לדברים שקולט או מדמיון;
- **ניסוח משפט** - יודע לתאר במשפט את פרט המידע, המחשבה או הרעיון;
- **סימני פיסוק** - מבין את תפקידם של סימני פיסוק ויודע להשתמש בהם בכתיבתו;
- **ארגון ורצף מבע** - יודע לתאר ברצף משפטים הגיוני תמונה, מצב, אירוע או רעיון;
- **מוטיבציה לתקשר** - והיא החשובה מכול: אדם מביע את עצמו רק אם הוא רוצה לפנות לאדם אחר כדי לתאר לו תמונה, מצב, הרגשה, אירוע, רעיון או לשאול שאלה.

הרשימה שלעיל מהווה למעשה תכנית מדורגת לטיפול כישורי לשון הקשורים בהבעה. ישנם תכנית זו עומד בראש מעייניה של התכנית "תופסים בהגה": המטרות בהקניית הקריאה משולבות ביעדים של החינוך הלשוני.

עידוד ההבעה בעל-פה וטיפוחה

כאמור, המשימה העיקרית בפיתוח ההבעה היא לעורר רצון להתבטא. יש לבסס את המוטיבציה לתקשר מילולית ואת היכולת לעשות זאת לפני שילמדו הילדים קרוא וכתוב. החוברות תשרתנה את המורה נאמנה: הוא ימצא בהן שפע הפעלות מגוונות ליצירת אינטראקציה קבוצתית ולדרבון התקשורת.

את ההבעה בכתב מתחילים לבסס לפני השגת יכולת הכתיבה.

בחוברת הראשונה, בעמוד השני ביחידת הלימוד של כל אות, פוגשים התלמידים בעמודי התוכן (סה"כ 26 עמודי תוכן). אלו תמונות בנושאים שונים שכותרתן: תמונה וסיפור. בעמודים מסוג זה משולבות המטרות של תחומים שונים שהחוברת עוסקת בהם: פענוח האותיות, מודעות פונמית, מוכנות, הרחבת ידע העולם, "קריאת" תמונה (הבנת הנראה), העשרה לשונית, עידוד הבעה בעל-פה וטיפול כישוריה. נושאי התמונות קשורים לחיי ילדים, לבעלי החיים, לעולם האגדה וכו', והמשימות מגרות חשיבה ומבקשות ביטוי.

העמוד השלישי ביחידות מתמקד בשתי מטרות - כתיבת האותיות והעשרת אוצר מילים. המורה

יתרגל באמצעותו את היכולת לשאול ולתאר דבר-מה. אפשר לעשות זאת בעזרת חידות:

- היא דומה לילדה, אבל איננה אמתית. הבנות אוהבות לשחק בה. מי היא? (בובה)
- הוא עגול, צבעוני, קליל ופורח. מי הוא? (בלון)

בהדרגה יתחילו התלמידים לחקות את המורה ולחוד "חידות" משלהם. מורה עקבי ישיג התקדמות מהירה בקרב תלמידיו - הם ילכו וישכללו את יכולת ההגדרה.

נושאים לשיחה בעל-פה שזורים במקומות רבים בחוברות. למשל: במבוכים לתרגול פענוח הצירופים (חוברת שלישית, פרק שני) לא מסתפקים בהגעה למטרה, אלא שואלים לגביה:

- ממי קיבלת את המכתב?
- מה היית רוצה שיהיה כתוב בו?
- למי היית רוצה לכתוב מכתב?
- על מה?
- מי יושב בטל?
- לאן הוא טס?

ראשית ההבעה בכתב

ילדים רבים מנסים לכתוב עוד בגן, טרם לימוד פורמלי של קריאה וכתובה. בכתיבה ילדית זו, דרך חיקוי ה"גדולים", הם מביעים את עולמם ומתפתחים ככותבים משכילים בעתיד. על המורה לעודד את המוטיבציה לכתיבה ולשבח כל ניסיון של ביטוי עצמי בכתב. בחוברות כלים רבים לכך כבר בתחילת התהליך. 26 עמודי התוכן שהוזכרו לעיל, יספקו מגוון רחב של נושאים להתנסות בכתיבה ויצרת של הילדים: מכתבת השלט "ברוכים הבאים!" בתמונת הסוכה עד לתיאור הסוכה בביתו של התלמיד. כמו כן בסוף כל פרק של החוברת הראשונה מופיע שיר קטן - פשוט וקריא, ואחריו רעיונות להבעה חופשית: מצויר ועד לכתיבה של מכתב, שיר או סיפור (עמ' 50-51, 86-87, 123-122, 162-163, 192-195).



בחוברת השנייה פעילות ההבעה קשורה ל"ברווזון המכוער" - סיפור שמופיע בהמשכים בכל פרק ופרק. אחרי ההאזנה לקריאת המורה והדין בכיתה או בקבוצה קטנה, התלמידים מביעים את התרשמותם במחברת - בציור או בכתיבת מילים / משפטים / סיפור.

המורה יתייחס לפעילות לא פורמלית זו ברגישות רבה ובהבנה כי בשלב זה לא ילד מעז להתנסות בכתיבה חופשית, ולכן אין לכפות אותה על התלמידים. זוהי עבודת רשות, ותמיד תינתן לגיטימציה להבעה עצמית בציור ובעבודות יצירה אחרות. משימה מסוג זה מתאימה כשיעורי בית וכעבודה זוגית או בקבוצות קטנות.

כאשר התלמידים מתחילים לכתוב, מצפה להם מגוון דרכים והזדמנויות לפיתוח הבעה בכתב בחוברות השלישית והרביעית, במרכזי הלמידה ובכלים הנוספים במארג הכיתתי. בשלב ראשוני זה חשוב ליצור אווירת פתיחות לרעיונות הילד ולסגנון כתיבתו. על המורה לתת לכותב המתחיל יחס מקבל ותומך. יש לארגן סביבה לימודית המציגה את הכתיבה החופשית של התלמידים; סביבה עשירה בגירויים אסתטיים, יוצרת עניין ומגרה סקרנות ורצון להוסיף ידע בתחומים שונים.



- בחוברת הרביעית התלמידים מתנסים בסוגות שונות של הבעה חופשית:
- כתיבת מתכון (עמ' 15-12);
 - תיאור בית (עמ' 27);
 - שאילת שאלות (עמ' 50);
 - מילוי טופס אישי (עמ' 66-67);
 - ניסוח משאלה (עמ' 122);
 - התכתבות עם החברים (עמ' 145);
 - כתיבת הזמנה (עמ' 146);
 - כתיבת ברכות (עמ' 147).

יש לעודד תלמידים להתנסות בסוגים שונים של כתיבה חופשית:

• כתיבה מעשית - כתיבה המשרתת צרכים יומיומיים:

- הודעה, הזמנה, ברכה, תזכורת (בסגנונות הכתיבה המשתנים עם שינוי הנמען - בני משפחה, חבר, מורה, עיתון ילדים וכו');
- הוראות למשחק ילדים או להפעלת מכשיר, מתכון להכנת מאכל;
- רשימת קניות בחנויות שונות או רשימה לקראת טיול, תכנון סדר יום (בוקר, ערב, שבת).

• כתיבה יצירתית - כתיבה המשמשת להבעת רגשות, חוויות ורעיונות:

- כתיבה בעקבות צפייה בהצגה או בסרט, הקשבה לסיפור או קריאת ספר;
- הבעת דעה, כתיבת מכתב או דו-שיח דמיוני עם דמות כלשהי;
- כתיבת תאור לאירוע, לבליו, לתמונה או ליצירת אמנות;
- חיבור שיר או סיפור;
- הבעת חששות, תקוות, משאלות.

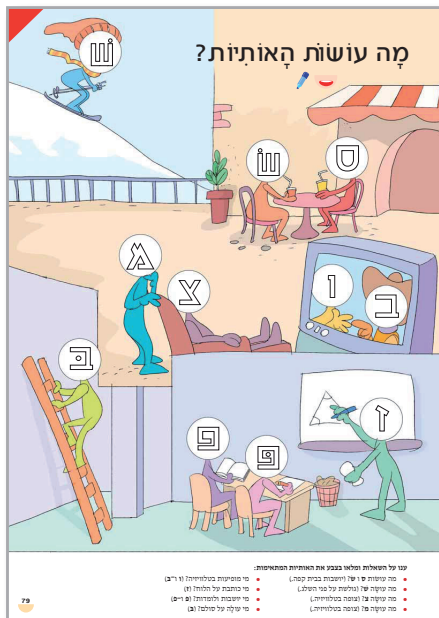
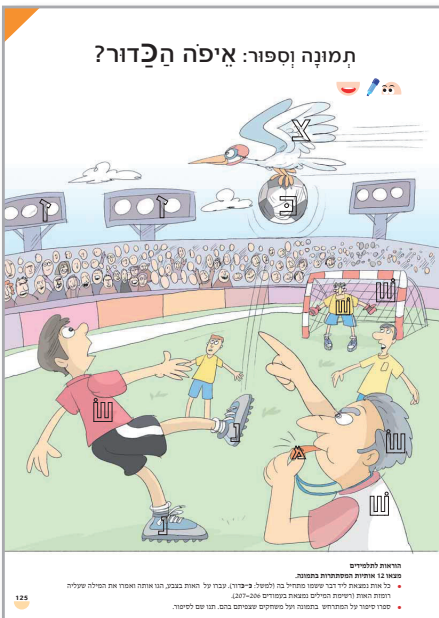
• כתיבה עיונית - כתיבה המסייעת במטרות הלימוד ובארגון הידע:

- שאילת שאלות על תמונה, סיפור או שיר;
- תשובות על שאלות בהבנת הנראה, הנשמע או הנקרא;
- כתיבה או התאמה של שאלה לתשובה;
- כתיבה או התאמה של כותרת לתמונה או לטקסט.

שימוש חוזר בחוברת הראשונה - למטרות ההבעה בכתב

התכנים המגוונים ועושר הגירויים הוויזואליים הופכים את החוברת הראשונה לכלי ייחודי ביעילותו לתרגול ההבעה. **התלמידים יחזרו אל החוברת לאחר רכישת ראשית הקריאה והכתיבה.**

עמודי התוכן (העמוד השני ביחידת הלימוד) ועמודי הכתיבה (העמוד השלישי ביחידת הלימוד) יהוו את נקודת המוצא להבעה: התלמידים יחברו משפטים המכילים מילים שיבחרו, ויכתבו אותם. כמו כן ינסחו בכתב את "החידות" הקשורות לתיאור הפריט או למקום הימצאו. המתקדמים יכתבו סיפור לתמונה.



המתודיקה של טובה סופר לפיתוח ההבעה והבנת הנקרא באמצעות הבנת הנראה

העבודה נעשית בעזרת עמודי התוכן. המטרות: **לנווט את תהליכי הקלט, לפתח את האסטרטגיות של ארגון המידע ולעבות את הפלט.** מטרה רחוקת טווח היא **להקנות מודעות מטא-קוגניטיבית להבחנה ראשונית בין המשמעות המצומצמת של הטקסט (רמה מילולית) לבין המשמעות הרחבה (רמות פירוש ויישום).** מדד מוחשי להבחנה זו הוא הימצאות המידע בתמונה או העדרו.

בדרך ההוראה המוצעת **התמונה** נתפסת כ**טקסט חזותי** מאחר שבפענוח משמעותה עובר המתבונן תהליך קוגניטיבי דומה לזה של הקורא. **תלמיד שפיתח דפוסים מטא-קוגניטיביים בעבודה מובנית על התוכן המצויר, יוכל ליישם את אותם הדפוסים כשיתמודד עם התוכן הכתוב.**

"קריאת" תמונה מבודדת את תהליך ההבנה מרכיבים לשוניים של טקסט כתוב: המכשולים האפשריים בטכניקת הקריאה או בשליטה לקסיקלית-תחבירית בשפה לא יבלמו כאן את הגישה אל התוכן. הנאמר נכון הן מבחינת היכולת הביצועית הן מבחינת המוטיבציה של "קורא" התמונה. אי לכך מנמיכה השיטה את רף המוכנות בהגדרת קהל היעד שלה ומאפשרת את מימושה גם בקרב התלמידים שאינם שולטים בקריאה: בגן, בכיתות היסוד, בחינוך המיוחד ובהוראה מותאמת. יתרון נוסף הוא פריסת עושר הזדמנויות לעבודה בין-תחומית: המורים להיסטוריה, לתנ"ך, לספרות ואחרים יוכלו להגיש לתלמידיהם איור לחומר המקצועי שעל הפרק ובד בבד לתרום לטיפוח תהליכי ההבנה וההבעה.

השיטה מתאימה לעבודה יחידנית וקבוצתית. **ההפעלה מתבצעת על-פי מערך מובנה של ארבעה שלבים: התפקוד הקוגניטיבי בכל שלב של עיבוד תוכן התמונה תואם במהותו את השלב המקביל בעיבוד תוכן הטקסט הכתוב:**

שלב א' - רמת מילים: התבוננות בתמונה לשם איתור הפרטים - התלמידים מתבוננים בתמונה ואומרים בלב את המילים לדברים שהם רואים (מקביל לאיתור הפרטים בקריאה ראשונה, לפני ארגון המידע לשלם המשמעותי);

שלב ב' - רמת עובדות: שאילת שאלות אינפורמטיביות שתשובות עליהן "נראות" בתמונה (המסר הגלוי - העובדות, מקביל לתפיסת המשמעות המילולית העובדתית של הטקסט הכתוב)- התלמידים רושמים את השאלה על אודות התמונה ובודקים אם התשובה מופיעה בתמונה: התשובה על שאלה מסוג זה תהיה זהה עבור כולם, ולכן אין צורך לכתוב אותה;

שלב ג' - רמת דעות: שאילת שאלות לגבי המשמעות הרחבה שהתשובות עליהן אינן בתמונה, אך משתמעות ממנה (המסר הסמוי - דעות, מסקנות, היקשים - מקביל להסקת מסקנות, הבעת דעות והתרשמויות ברמות של פירוש ויישום) - בשלב זה חשוב לאפשר לתלמידים לכתוב את התשובות, כדי להתוודע לשוני הלגיטימי ביניהן ברמה זו של הבנה;

שלב ד' - רמת סיפור: התוצר הסופי של מערך הלימוד הוא בחירת שם לסיפור וכתובת סיפור על אודות התמונה (מקביל לניסוח הנושא או לגילוי המסר העיקרי של הטקסט - הקורא ממיר את הטקסט הנקרא בטקסט האוטונומי שלו כדי להביע את הבנתו). הילדים יציעו שם לתמונה, יתארו אותה או יכתבו סיפור לפי התמונה.

שלושת השלבים הראשונים מסייעים לרכז את תשומת לבו של המתבונן בתמונה, למצות את מלוא גירווייה לעיבוי המידע שהושג ממנה, לעבד את המידע ברמה רעיונית וכך להכין אותו לקראת

השלב האחרון - יצירת הטקסט האישי של "קורא התמונה" בתהליך ההבעה: "שאלות שהתלמיד חיבר ישמשו לו מקדם ארגון רטורי לכתובת סיפור מתוך התמונה" (טובה סופר).

המורה יאפשר לתלמידים לקרוא את חיבוריהם לפני תלמידי הכיתה ולהציג אותם בפני המועדת לתוצרי הכתיבה.

תמונה וסיפור: אנשים וכבישים

הוראות לתלמידים
בתמונה מסתתרות 35 אותיות.

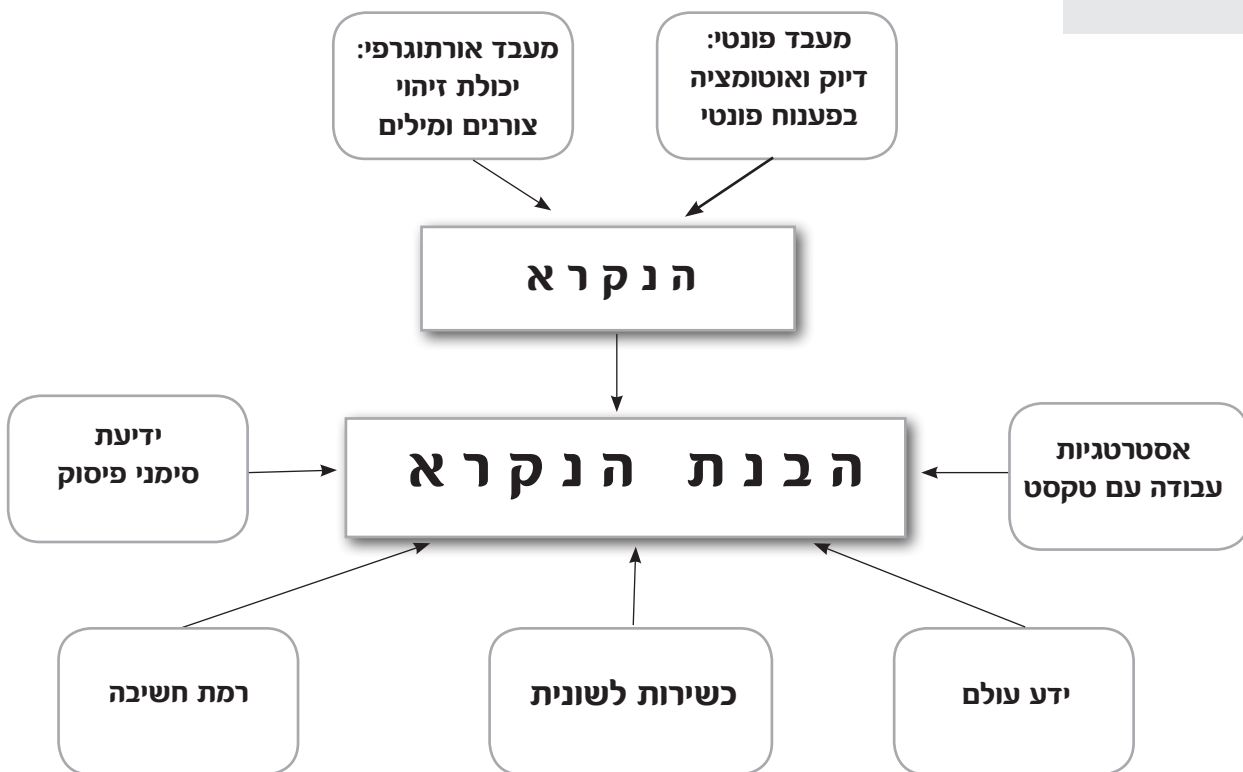
- כל אות מתחבאת ליד דבר ששמו מתחיל בצליל האות. מצאו כל אות ועברו עליה בעיפרון. קנו את צליל האות ואמרו את המילה (למשל פ - מררכה) (רשימת המילים נמצאת בעמוד 206-207).
- ספרו סיפור על התרחש בתמונה. מי טועה בה? אילו כללי זהירות בכביש אתם מכירים?

183

א. החינוך הלשוני וטיפוח כישורי החשיבה

קורא בר-אורין מבין את מטרת הקריאה ובקיא בדרכים להשגתה בכל סוג של טקסט.

בבסיס המושג הבנת הנקרא מונח הנקרא. "יצירת הנקרא" עבור קורא מתחיל היא הפיכת סימנים גרפיים לקולות של דיבור. במילים אחרות, הנקרא נוצר באמצעות תרגום השפה הכתובה (הנרכשת) לשפה הדבורה (המוכרת מידע קודם).



הבנת הנקרא מתרחשת אחרי שנרכשה מיומנות הקריאה (דהיינו היכולת "ליצור את הנקרא"). הבנת הנקרא תלויה גם בידיעת השפה ובידע העולם, ברמת החשיבה של הקורא וביכולת להיעזר בסימנים תחביריים. בעקבות ניסיון העבודה עם הטקסט מתפתחת גישה אוריינית יעילה.

העשרה לשונית והרחבת ידע העולם

שילוב שיטת בת יעקב להקניית הקריאה עם מטרות החינוך הלשוני הוא שמקנה לתכנית "תופסים בהגה" את ייחודיותה: חתירה בלתי מתפשרת להשגת דיוק ושטף בלימוד הקריאה המדורג ובה בעת חשיפת התלמידים להעשרה לשונית ולנושאים מגוונים המרחיבים ידע העולם.

אחד המכשולים המרכזיים בדרך להבנת הנקרא הוא דלות לשונית. לכן הושם דגש בהעשרת אוצר המילים. המשימות של שיום התמונות ושל פענוח האותיות עשויות להיות קשורות זו בזו, כך שנוצרת הפריה הדדית בין השניים. לדוגמה:

1. האות ש, המוכרת לתלמיד, מרמזת על המילה שובך, המוכרת פחות -

אות עיצור מילה לא מוכרת

הפענוח מסייע לשיום: ש ← /sh/ ← שובך



הקניית קריאה וטיפוח כשירות לשונית מפרים זה את זה במהלך הלימוד.

2. המילה **שמלה**, המוכרת לתלמיד, תומכת בזכירת האות **ש** החדשה עבורו -

אות **ש** → /s/ → עיצור מילה מוכרת **שמלה**



- השיום מסייע לפענוח:

בחוברת הראשונה מיועדים 35 עמדים להפנמת הקשר בין תמונה המייצגת מילה לבין אות המייצגת עיצור פותח במילה (בעמודים אלה התלמיד נחשף לאוצר מילולי עשיר: כ-400 מילים, ולנוחיותו של המלמד נמצא בסוף החוברת מילון המילים המסתתרות אחרי התמונות). לרוב אלה הם עמודי התוכן המופיעים תחת הכותרת המשותפת "תמונה וסיפור" - החלק השני ביחידת ההוראה הקבועה של כל אות ואות. ההקשר של תמונה שלמה מסייע לתלמיד לקלוט את הפרטים החדשים עבורו ולהפנימם.

הרחבת אוצר מילים נמשכת גם בעמודים השלישי, החמישי והשישי, המיועדים לכתיבת האותיות: מופיעות כאן דמויות נפרדות והמילים הכתובות בהתאם - מעל 300 פריטים שה"כ. **מילון חזותי** ענף מעין זה מאפשר עבודה מגוונת בתחום השפה. להלן כמה הצעות להפעלת הכיתה או הקבוצה:

חידות: המורה מגדיר את אחד הפריטים בעמ' (ציפור בעלת זנב גדול ויפה); התלמידים מנחשים את המילה (טווס). התלמידים ילמדו מילים חדשות ובהדרגה גם יגדירו אותן - ינסחו את **החידות** בעצמם.

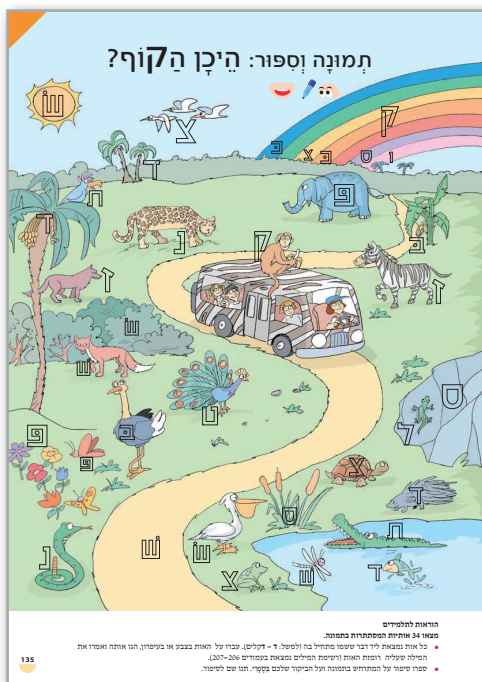
יחיד/רבים: לפי סדר הישיבה של התלמידים - תלמיד משיים תמונה, והבא אחריו אומר את צורת הרבים של המילה. ממשיכים כך לגבי כל המילים בעמוד.

תואר: תלמיד משיים תמונה, הבא בתור אומר צירוף של מילה זו עם תואר מתאים - טלפון חדש, טלוויזיה יקרה, טיל מהיר, טרקטור אדום... לא חוזרים על אותו התואר!

פועל: כנ"ל עם פועל בהתאם למילה (מה עשה? או: מה קרה לו?) - טלפון צלצל, טלוויזיה התקלקלה, טיל טס, טרקטור רעש... שימוש בזמן עבר יעזור להבדיל את המשימה בסעיף זה מהמשימה העוסקת בתואר.

משפט: חיבור משפט שיכלול את המילה.

לבד מהפעלות מגוונות בארבע החוברות לתלמיד, עומדים לרשות המורה אמצעים רבים במארז כיתתי! **העבודה השיטתית והעקבית בהעשרת מילון התלמיד לא צריכה להידחות עד לרגע שיוכל לקרוא מילים** - מגוון הכלים הדידקטיים לפיתוח הלשון יאפשר למורה להכין את תלמידיו לקראת הבנת הנקרא בד בבד עם הקניית הקריאה. מובן שקשת האפשרויות הדידקטיות גדלה ככל שהילדים מתקדמים, ובעיקר כאשר הם מגיעים לראשית הקריאה.



דוגמאות:

קוראים וכותבים מלים

אב זאב
דב
נמר
שועל
פיל
איל

הוראות למלמדים
 * קראו את המילים - בצורתן המבטאת במולמות - והמציאו אותן תחת המסגרות המאומות.
 * קראו את המילים בעזרתכם בדיבור עם המומחים ותנו תגובות לאלו המצליחים.
 * הסיבה לאיזון קטנה במילים המופיעות במקור (היות בהן)

בחוברת השלישית ילדים מתרגלים פירוק והרכבה בקריאת מילים. לצד קריאת המילים והעתקתן תחת התמונה המתאימה, הם מתנסים בהכללה לשונית - מציאת שם לקבוצת עצמים בעלי מכה משותף: חיות בר, עזרי לימוד וכיו"ב; סה"כ מעל 20 קטגוריות.

בחוברת הרביעית יש יחידת לימוד בנושא "שיום הקולות שמשמיעים בעלי חיים שונים" (איזה קול הם משמיעים? עמ' 97-101). העבודה מתבצעת בזוגות: מילוי משימות בחוברת ותרגול דרך משחק (מצורף דף כרטיסים למשחק).

מי השמיע קול?

• קראו את השאלה וכתבו את התשובה.

שאלה	תשובה	ידעתי	לא ידעתי
מי מציצת?	צפור	✓	
מי נוער?			
מי קורא?			
מי מזמזם?			
מי מילל?			
מי שואג?			
מי נובח?			
מי גועה?			
מי פועה?			
מי צוהל?			
מי מגעגעע?			
מי מדבר?			

• בדקו את תשובותיכם בעמוד 101:
 סמנו ✓ בטור המתאים.

החמורים / יונה יליו קלאי

חמור גדול
 נוער בקול:
 "אי אה,
 אי אה,
 אי אה."

יער בן
 ינער גם כן:
 "אי אה,
 אי אה,
 אי אה."

אתון אשתו
 תנער אתו:
 "אי אה,
 אי אה,
 אי אה."

• כתבו מלה מתאימה לכל אחד ממשפחת החמורים.

משחקים ולומדים מלים חדשות

חמור	נוער	קלב	נובח
כבשה	פועה	ברוז	מגעגעע
צפור	מציצת	תרנגול	קורא
סוס	צוהל	אריה	שואג
חתול	מילל	פרה	גועה
זבוב	מזמזם	אדם	הוגה

• גזרו את הכרטיסים.
 • שחקו במשחק הזכרון ולמדו את המלים החדשות.

בעמ' 82 בחוברת הרביעית התלמידים מתרגלים את קריאת המילים המסתיימות בצורן **אין**: לפניו, אחרינו, מתחתינו, עלינו, מעלינו - ובד בבד מרחיבים את אוצר המילים שלהם במיליון היחס הללו.

הבנת הנקרא מושתתת, בין השאר, על ידע העולם של הקורא. לכן התכנית חושפת את התלמידים לתחומי ידע שונים ולעובדות חיים רבות: צבעים, איברי גוף, בגדים, סדר יום, ימות השבוע, עונות השנה, בעלי חיים, טבע, בילוי, חגים, מקצועות וכו'. באמצעות התמונות והטקסטים הילדים מרחיבים את האופקים ומקבלים חינוך לערכים חשובים בנושאים רבים: משפחה, ניקיון, אוכל בריא, עצמאות ואחריות, חברות, עזרה לזולת, זהירות בדרכים ועוד. המורה ישקול באילו מהנושאים לא יסתפק בעבודה פרטנית בחוברת, אלא ירחיב לכלל שיחה בכיתה או בקבוצה קטנה.

טיפוח כישורי חשיבה

המד"ל נחתם בציטוט מבת יעקב: "תפקיד המורה ללמד את התלמיד ללמוד". כלומר, **הבניית הלומד העצמאי** היא מטרת על של תהליך הלמידה בכלל ושל הקניית הקריאה בפרט. ומה מונח בבסיס כושר הלמידה אם לא יכולת החשיבה המפותחת!

טיפוח שיטתי של כישורי החשיבה הוא חלק אינטגרלי של התכנית "תופסים בהגה". לב לבה של השיטה הוא הכוונה לפתח **מודעות מטא-קוגניטיבית של הלומד למטרת הלימוד ויכולת להעריך את הישגיו לקראתה**. כוונה זו מתממשת בכל אחד משלבי תהליך הלמידה:

מאפיינים מרכזיים של תהליך הלמידה	כישורי חשיבה ומיומנויות למידה
1. לתכנית <u>מבנה מודולרי</u> : כל חוברת מיועדת לנושא אחד שמוקנה בה עד תומו (חוברת 1 - האותיות, חוברת 2 - סימני הניקוד...); כך גם כל פרק בחוברת (חמישה פרקים בחוברת הראשונה) וכל יחידת ההוראה שבתוך הפרק (מבנה קבוע של היחידה ללימוד אות). (מד"ל: עמ' 3-6, 7, 15, 22-23)	- מודעות מטא-קוגניטיבית למטרת הלמידה
2. התהליך מהווה <u>פירמידה של מטרות מדורגות</u> : המיומנויות נרכשות נדבך על נדבך - מעבר לשלב הבא מותנה בהישג יציב בשלב הקודם. (מד"ל: עמ' 3-6, 25)	- כושר בקרה והערכה עצמית
3. <u>דפי בקרה עצמית ומבחנים</u> המשולבים בחוברת התלמיד, מוכנים לו ומלווים את הלמידה בכל שלביה: התלמיד לא רק נבחן בסיום הפרק או החוברת, אלא גם מסמן את מה שלמד בדף בקרה אישי (חוברת 1: "שער האותיות" בסוף החוברת, "מה למדתי?" בסוף הפרקים). (מד"ל: עמ' 9, 12, 16, 19, 21-22)	- הבנת המבנה (שלם ומרכיביו)
4. <u>עבודה בזוגות</u> - לימוד עמיתים ובקרה הדדית: התלמיד בודק את הביצוע או את הידע של חבר/ה וכותב את שמו בחוברת של הנבדק (חוברת 1, "חתימת החבר"). (מד"ל: עמ' 9, 24)	- הבנת התהליכים (ארגון וסדר)
5. <u>לימוד דרך תפיסת המהויות</u> - הבנת המושגים המרכזיים שעומדים על הפרק: עיצור, תנועה, צירוף, מילה, משפט, סימני פיסוק... (מד"ל: עמ' 8, 17-18, 22-23, 26-28, 41-42, ...)	- הבחנה בין ידע לחוסר ידע ובין הבנה לחוסר הבנה
	- תפיסת העיקר
	- שאיפה לדיוק והבחנה בפרטים
	- אחריות לסיום התהליך
	- המשגה והכללה
	- הבחנה בין הגדרה לדוגמה
	- יכולת הפשטה

פריסה חלקית של הקניית מיומנויות חשיבה בחוברות "תופסים בהגה"

4 חוברת	3 חוברת	2 חוברת	1 חוברת	דרכי חשיבה
-87 ,69 ,49 ,23 108 ,100 ,88	,19 ,14 ,11 ,8 ,7 -124 ,110 ,34 126	,33 ,64 ... ,12 ,8 73-72 ,69 ,55	עמ' 8 ,12 ... ,126 ,133 ,113 ,85 ,61 ,37 135-134	מודעות למטרת הלימוד, בקרה והערכה עצמית
,42-39 ,26-24 ,96-91 ,75-74 ,127-126		דף מספר: 9, 13, 65...	127 ... ,17 ,13 ,9	הבחנה בין עיקר לטפל, רעיון מרכזי
,89-85 ,13-12 108 ,103-102	,18	,65... ,13 ,9 ,41-40 ,15-14 59-58	11,32 ,29 ,25 ,19 ,15 , 77 ,129...	דיוק ואחריות, הבחנה בפרטים
23-22	,28 ,26 ,24 ,22 ,20 ,37 ,36-35 ,32 ,30 89-38	,71-70 68 ,66	10... ,28 ,24 ,	פירוק והרכבה (אנליזה-סינתזה), הבנת המבנה (השלם וחלקיו)
67	89-39 (אי-זוגי)		117	הכללה (קטגוריות)
,103-102 ,67-66 108	89-39 (אי-זוגי)	67-66	117	מיון וסיווג
,73 ,52 ,32 ,27 ,96-91 ,89-85 -108 ,107-104 128 ,109	;15 88-38 (זוגי); ,103 ,99 ,95 ,91 ,116 ,111 ,108 ;107 117	53-52	,111 ,83 ,59 ,43 ,39 ,35 119 ,109 ,131	התאמות
,81 ,73 ,52 ,81 ,10-11 108	88-38 ;13 (זוגי)	,68 ,54 ,32 67-66	,44 ,34 ,32 ,19 ,15 ,14 ,110 ,93 ,92 ,58 ,45 130 ,120	דומה ושונה
,102 ,77 ,69-68 ,19-18 ,112 ,111 110,-103 121-120	105	37-36 ,31-33	3399 ,81 ,71 ,67 ,57 ,	מציאות ודמיון, יצירתיות
,15-14 ,10-11 ,7 ,38-36 ,35-34 ,26-24 -58 ,42-39 73- ,69-68 ,65-61 ,60 ,79 ,78 -77 ,75-74 ,71 -91 ,84-82 120- ,117 -115 ,111 ,96 ,127-126 ,119 132-129	,105 ,101 ,97 ,93 109	:65... ,13 ,9 תוכן הסיפור	31115 ,91 ,87 ,73 ,55 ,	הבנת דבר מתוך דבר, הסקת מסקנות, הומור
,33-32 ,28 ,21 ,17-16 ,8 -43 ,65-61 ,50 ,46 110 ,84-82	,119- 118 ,117 ,112 121-120	פענוח סימני הניקוד	127 ,פענוח האותיות	כללים

103	9, 13, ...65:	123-122	10-11, 65-61, 96-91, 75-74, 117-115, 111, 132-129	היגיון והנמקה, סיבה ותוצאה
			29, 60-58, 74-96, 91, 75	מטרה ואמצעי
	לאורך כל החוברת: <u>עיצור, אות</u>	<u>צירוף, אות סופית</u>	20- משפט, סימני הפיסוק, 77-76: פירוש המילה, 100-101: שמות האותיות, 99-97: סדר הא"ב, 108-109: שמות סימני הניקוד, קמץ קטן, 114- עונות השנה, 123- ימות השבוע, 132-129: חבר	המשגה
105, 69, 18	10, 11, 18-19, 22-23, 48-49	21, 23, 25, 27, 29, 31, 33	70	תפיסת מרחב, הבחנה חזותית
101, 89, 51	26-27, 36-37		42, 78-79, 110, 114, 136	בחירה ויזמה
107, 103	9, 13, ...65:	123-122	39-42, 47-49, 51-53, 74-75, 79-82, 81-80, 78, 111, 84-127, 126, 117-115, 137, 132-129	ערכים, עיצוב התנהגות
103	18-19, 44-45, 62-63	21, 23, 25, 27, 29, 31, 113, 115	10-11	פתרון בעיה
מבנה החוברת	66-68, מבנה החוברת	16,	22-23, 95, 99-97, 102-103, 114, 137	ארגון וסדר
		92, 93, 96, 97, 100, 101, 104, 105, 109, 111	111, 117, 121	המחשה
			19, 30-31, 36-38, 114, 120-121, 124-125	התכונות
131, 111, 83, 59, 35	8, 12, ...126; 10, 14, ...66		53, 57, 58-60	אסוציאציות, תומכי זיכרון

ב. תכנית מדורגת לטיפול הבנת הנקרא

הבנת ה"טקסט הציורי" כהכנה להבנת הטקסט הכתוב

כמתואר לעיל, החוברת הראשונה מציעה מבחר נושאים עשיר למדרש תמונה. מאחר שהתלמידים אינם קוראים בשלב לימוד זה, ישתמש המורה בתמונה כ**טקסט ציורי** המעביר מידע גלוי ומסר סמוי כאחת. "התמונה מהווה עבור התלמיד מפה חזותית-רעיונית, וכדי להפיק ממנה משמעות עובר התלמיד תהליך קוגניטיבי מובנה. במדרש התמונה עובר המתבונן תהליך של פענוח הפרטים, דרך הבנת התוכן ועד להפקת המשמעויות הגלויות, הנרמזות, המשתמעות והסמויות" (טובה סופר). דרך מדרש התמונה המודרך מתבססות לראשונה אסטרטגיות העבודה עם הטקסט: **תלמיד אשר הפנים דפוסים מטא-קוגניטיביים בעבודה מובנית על התוכן הציורי, יוכל ליישם את אותם הדפוסים בהתמודדותו עם התוכן הכתוב** (ראה את ההדרכה המפורטת על השיטה המומלצת של טובה סופר בפרק הקודם 3-ג).

המשימות בחוברת מובילות את התלמיד ל**אינטראקציה תקשורתית פעילה עם תוכן התמונה**: הוא נדרש לשיים את הפריטים שהאותיות מצויות לידם (איתור פרטי התמונה) ולספר על-פי הבנתו את סיפורו על אודות התמונה (תפיסת השלם). עבודה זו מגייסת מעורבות רגשית וקוגניטיבית בתוכן ה"נקרא" ומאמנת את "קורא" התמונה במפגש עם מערך מידע מורכב. **בעבודת העמיתים ימקו התלמידים את בחירתם לגבי שם התמונה**: כך יפעילו את חשיבתם ויצילו לפני חבריהם פירוש חלופי לאותו **טקסט חזותי**.

הבנת מילים מבודדות מהקשר

במונח **קריאה טכנית** מתכוונים לבניית הנקרא אשר מהווה תנאי הכרחי, אך לא מספיק להבנת הנקרא. **קורא מתחיל עסוק ביצירת הנקרא - בפענוח, בתרגום מכתב לדיבור**. הוא משקיע בכך את כל תשומת לבו ולעתים תופס את הקריאה הטכנית כיעד מרכזי, והאמצעי הופך למטרה.

הבנת השפה מבוססת על המילון האישי של המאזין / הקורא, כלומר על מספר המילים ללא הקשר שהוא מבין.

תפיסה ראשונית זו עלולה להפוך לדפוס קבוע של הקורא ולשבש את תהליכי הבנתו. הדבר עלול לקרות כאשר נדרשת מהקורא המתחיל קריאת משפטים ארוכים ואף קטעים שלמים, עוד לפני שהושגה קריאה אוטומטית, מהירה ושוטפת המתבצעת בנקל ומפנה מספיק קשב להבנת הנקרא.

בתכנית "תופסים בהגה" הדירוג בהבנת הנקרא מתחיל במילה מבודדת מהקשר. החוברת השלישית רובה ככולה מיועדת לקריאה ולהבנה של מילים בודדות. **לקורא הצעיר משימה כפולה: פענוח מדויק ותפיסת פירוש המילה**. משמעות המילה אמנם מומחשת על ידי האיוור, אך על התלמיד מוטלת המשימה להתאים את התמונה למילה.

קוראים וכותבים מילים

מִים	שְׁתִּים	קִמְקוּם	גֶשֶׁם
שָׁפָם	סַנְדָּלִים	מְגַפִּים	נְעָלִים

הוראות לתלמידים:
 * קרא את המילים המופיעות בראשי העמוד.
 * קיבוץ מילות כלל מופיעות את המילים הנמצאות.
 * קרא את המילים וקשרהם בכיתוב אם תמצאם אותו ללא עזרים.

חשיפת הקורא המתחיל לעומס יתר בקריאה פוגעת בהבניית הדפוסים הנכונים בהבנת הנקרא.

אות וסימן ניקוד הם יסודות הקריאה בדומה לכך מילה היא אבן היסוד של הבנת הנקרא.



בחירת המלל נשקלה בקפידה, במטרה לזמן ולחדד **הבחנות תפקודיות** כמו בין זכר לנקבה (מצלצל/מצלצלת) ובין יחיד לרבים (אכל/אכלו) **והבחנות סמנטיות**: תינוק, ילד, נער, בחור, גבר, קשיש או שקית, סל, ארנק, תיק, ילקוט, תרמיל. כפי שניתן לראות מהדוגמה האחרונה, בעבודה עם מילים בודדות מנוצלת ההזדמנות לפתח גם את **ההכללה הלשונית** ולהקנות את המושג "שם קבוצה" (קטגוריה) לפריטים בעלי מונה משותף.

בת יעקב הציעה תרגיל זמין ומהנה, המהווה גם פתרון לחוסר תשומת לב או להיפר-אקטיביות: "קרא מילה ומצא דבר!" זהו משחק ליחיד המתבצע בחלל כלשהו - בכיתה, במסדרון, בחצר. תלמיד מקבל כרטיסים שעליהם מילים בודדות, ועליו לקרוא כל מילה ולגעת בחפץ או להצביע על הדבר שהיא מסמלת. הפעילות מתאימה כמשחק לבית עבור התלמיד שזקוק לתגבור: לא נדרשת מיומנות מקצועית מצד המלמד, והילד יוכל להסתייע בבני משפחתו. למשחק פשוט זה מטרה חשובה: לחנך את התלמיד לחפש פירוש למילים שקרא.

כוחו של הטקסט המפעיל

טקסט מפעיל הוא טקסט של הוראות והערכות אישיות. מטרתו לגרום לביצוע פעולה או לבחירה, ולכן הוא **מחנך להבנה** מעצם מהותו. בחבורות השלישית והרביעית מודגם שימוש מגוון באמצעי יעיל זה. בנוסף ליתרונותיו המוזכרים, הטקסט המפעיל פונה ישירות לקורא ולכן מאפשר להציע הבחנות מגדירות: **צִירֵי אֶת עֲצֵמְךָ!** / **צִיר אֶת עֲצֵמְךָ!** על הקורא או הקוראת לבחור בהיגד התואם את מינם. משימה זו תורמת לדיוק בקריאה ובהבנה גם יחד.

הבנה היא חוויה, ויש לאפשר לחוויה זו מרחב וזמן. **חשוב לדרג את מורכבות הטקסט ואת העומס הכמותי והתוכני שהוא יוצר.** להלן הדוגמאות לדירוג **בטקסט מפעיל** המבקש מהתלמיד להעריך את טיב עבודתו בעמ':

חוברת 3 עמ' 158	חוברת 3 עמ' 50
- קראתי בעזרת המורה.	אני יודע. / אני יודעת.
- קראתי ללא עזרת המורה	
חוברת 3 עמ' 52	חוברת 3 עמ' 52
- טעיתי לפעמים.	אני לומד. / אני לומדת.
- טעיתי הרבה.	
- לא טעיתי אפילו פעם אחת.	

לעתים קרובות החוברת "פונה" לתלמיד בשאלה ומבקשת ממנו לענות לה:

חוברת 4 עמ' 50	חוברת 4 עמ' 35
בודקים: האם רשמתי סימן שאלה	האם רשמתי נקודה בסוף משפט? כן / לא
בסוף השאלה?	האם רשמתי נקודה בסוף משפט? כן / לא
כן / לא	

"דו-שיח" מעין זה עם הכותב - לצד התרגול בקריאה ובהבנה - מרגיל את התלמיד לעבודה עצמאית בחוברת ומפתח כושר בקרה ואחריות אישית בלמידה.

בחבורות מופיעים גם טקסטים מפעילים מורכבים יותר שְׁמוֹרִים לצייר. גם כאן נשמר הדירוג: החל מציור למילה אחת או להיגד קצר (עמ' 110, 122, 128 בחוברת השלישית) וכלה בשייר שלם שכל אחת משורותיו היא הוראה לציור ("ציירתי ליצן", "ציירתי מתנות", "איך מציירים עץ" (חוברת

דרך להבנת הטקסט השלם היא קריאה מבוקרת של המשפטים המרכיבים אותו.

שלישית, עמ' 111, 117, 129), "נא להכיר!" (חוברת רביעית, עמ' 130-131) ועוד.

הבנת הוראות כתובות היא הבסיס לעבודה עצמאית של תלמיד.

למעשה, **כל הוראה כתובה היא טקסט מפעיל**, ולכן חשוב במיוחד ללמד את התלמידים לקרוא ולהבין את ההוראות באופן עצמאי. בעבודה עם כיתה או בקבוצות קטנות יזמין המורה את אחד התלמידים לקרוא בקול הוראה מהחוברת ולהסביר מה הוא הבין - כיצד יש לבצע את המשימה שבעמ' חבריו יתקנו ויוסיפו. מומלץ לתת לעוד ילד לקרוא את אותה ההוראה ולהסביר את הנדרש בה. יכולת לקרוא ולהבין הוראות היא מימנות מרכזית בהכניית הלומד העצמאי, ויש להתחיל להקנות אותה בכיתה א'.

בתכנית "תופסים בהגה" התלמיד לומד להבין את ההוראות בשיטתיות ובהדרגה - תהליך המתחיל הרבה לפני רכישת הקריאה. מראשית הדרך מופיעים "סימני הדרך" בכל עמוד בחוברת - אלה סמלים מוסכמים שהתלמידים לומדים מהר מאוד ובעזרתם מצליחים למלא משימות רבות ללא עזרת המורה (לדוגמה, עמ' 6, 11, 32 בחוברת הראשונה). קריאת הסמלים המוסכמים הוא כלי חשוב בחינוך לאוריינות.



בחוברת השלישית מופיעות הוראות כתובות לתלמידים, אך בשלב זה הן מאוד קצרות ופשוטות, ובתחתית העמוד מופיעות הנחיות מפורטות יותר למורה. **שטף וביטחון בקריאה הולכים ומתעצמים מעמוד לעמוד, ובמקביל ההוראות נעשות מורכבות וארוכות יותר.** כך נרכשת בהדרגה המיומנות של ביצוע הוראות כתובות באופן עצמאי.

הוראות בחוברת השלישית: הוראות בחוברת הרביעית:

כתבו חרוז למילה. השלימו את החרוזים בעזרת מחסן המילים.

השלימו משפטים. בחרו מילה מתאימה מתוך הסוגריים והשלימו את החסר.

המשפט, סימני הפיסוק וההגנת הקריאה

לפני הקניית "הנקודה בסוף המשפט" יש ללמד מהו משפט. בחוברת הרביעית המשפט מוגדר כ"מילים קשורות שמספרות". התלמידים תופסים את מהות המושג בעזרת ההשוואה בין רצף סתמי של מילים (רכבת, עץ, ילקוט, מיטה) לבין המשפט (הילדה מכניסה קלמר לילקוט). כאן וכאן ארבע מילים, אך ההבדל אינו כמותי, אלא איכותי; ואיכות מיוחדת זו מומחשת לילדים בפעילות בעמ' 30-31.

בעמ' 40-41 נערכת היכרות עם הנקודה בסוף המשפט. בנושא זה מסתפקים לרוב בלימוד העצירה בנקודה בסוף המשפט. אולם זהו רק אמצעי טכני להשגת מטרה. על התלמיד ללמוד שני דברים חשובים בנושא:

- הקורא עוצר בנקודה בסוף משפט;
- הקורא עוצר בנקודה כדי לבדוק אם הבין את המשפט.

תובנה זו היא הבסיס לפיתוח בקרה עצמית של תלמיד לגבי הבנת המשפט. בראשית הדרך של הקורא חשוב לנווט את תהליך ההבנה תוך כדי הקריאה המתקדמת באופן מבוקר ממשפט למשפט. גם כאשר הטקסט הוא שיר או סיפור שלם, יתמקד קורא מתחיל בהבנת משפט אחר משפט. המחשת תוכן המשפט תתרום לפיתוח דפוסי קריאה נכונים - קריאה שלצדה הבנה.

להבין את הנקרא פירושו לבנות בדמיון מציאות מדומה שהטקסט מתאר. להבניית קורא מתחיל מומלץ להמחיש את תוכן המשפט הנקרא. אפשר לעשות זאת בדרכים שונות: בפנטומימה, בציור, בתרגום למילים של הילד. בת יעקב הציעה כלי נהדר בפשטותו, בנגישותו וביעילותו - עֶרְפֶּת המחשה: זהו אוסף של עצמים מזדמנים - על השולחן, במגירה, בכיס או בקלמר. טוב להתנסות בשיטה בקבוצה קטנה בהדרכת המורה: הוא קורא את המשפט הראשון בשיר או בסיפור ומציג את התוכן הנקרא באמצעות החפצים - מניח על השולחן פריטים קטנים לייצוג הדמויות של הטקסט. אחריו כל תלמיד קורא בתורו את המשפט הבא עד הנקודה, מפעיל את ה"דמויות" שעל השולחן ומוסיף את החדשות לפי הנדרש. שימוש עקבי בערכת ההמחשה מחנך את הקורא המתחיל לשאוף להבנת הנקרא בכל משפט ומשפט.

בסיום פעילות ההמחשה חשוב לאפשר לתלמידים לקרוא את הטקסט שוב כדי לחוות את חוויית ההבנה המלאה תוך כדי הקריאה. אחרי קריאת הטקסט בשלמותו יספרו התלמידים את התוכן הנקרא במילים שלהם, יענו לשאלות ויבצעו את המשימות שבחוברת.

החוברת הרביעית היא מקראה המציעה אוסף יצירות מסוגות שונות, לרוב ידועות ובחלקן מקוריות. עם התקדמות הכיתה בקריאה ובהבנת הנקרא, ולאור ההתפלגות הטבעית בהישגי התלמידים, יפעיל המורה שיקול דעת ויקבע מי התלמידים שזקוקים לניווט צמוד ומבוקר בתהליך ההבנה.

בהמשך לטיפול בנושא המשפט, יש להקנות את סימני הפיסוק הנוספים - סימן שאלה וסימן קריאה (עמ' 44, 55). לבד מההפסק (העצירה) יש להקפיד על ההגנה (אינטונציה) בהתאם לסימן. המורה יצור דינמיקה תקשורתית בקבוצה גדולה או קטנה ויזמן שימוש במשפטי שאלה או במשפטי קריאה בסיטואציות שונות של דיבור. לדוגמה, המורה ירשום על הלוח מילות שאלה שונות, והילדים יתבקשו לפנות בשאלה למורה או לחבר בכיתה בנושא שמסקרן אותם. המורה יכתוב את שאלת התלמיד על הלוח, והשואל ירשום את סימן השאלה בסימום; התלמידים יעתיקו את המשפט למחברת. כשיעורי בית אפשר לתת משימה לרשום מספר שאלות המופנות אל בני המשפחה (אימא, באיזו עיר נולדת?) הנשאל יענה על השאלה במחברת התלמיד. המיומנות של

המחשת תוכן הטקסט
מסייעת לקורא המתחיל
לפתח אחריות בהבנת
הנקרא.

בראשית הדרך
יש לקרוא כל טקסט
מספר פעמים.

* המשפט מנוסח באופן זה משיקולים דידקטיים של תרגול ההנגנה (אינטונציה); בעברית תקנית אין משפט שאלה ללא מילת שאלה.

שאלת שאלות אינה מובנת מאליה, ולכן בחוברת הרביעית מוצע תרגול רב בנושא (עמ' 32-42).

כדי לתרגל משפטי קריאה יגזרו הילדים תמונות מעיתון או מירחון ויכתבו משפט המביע פקודה או רגשות. **חשוב לא להסתפק רק בכתיבת המשפטים עם סימן פיסוק מתאים, אלא לתרגל קריאה מותאמת לסימן הפיסוק.** בחוברת הרביעית ימצא המורה את הטקסטים שיעזרו לו בכך: שירים מאת ע' הלל, מרים ילן-שטקליס, מיכל בת יעקב ואחרים, מזמנים המחזה וקריאה לפי תפקידים. **סימן פיסוק הוא סמל פרגמטי המביע את כוונת הכותב.** אפשר להמחיש לתלמידים מה גדולה השפעת סימן הפיסוק על הבנתנו:

המורה יכתוב על הלוח מספר משפטים זהים המפוסקים באופן שונה:

אבא בא!	*אבא בא?	אבא בא.
---------	----------	---------

על התלמידים לקרוא את המשפטים באינטונציה הנכונה ולתאר סיטואציה המתאימה למשפט.

אחרי שנלמדו שלושת סימני הפיסוק הבסיסיים המופיעים בסוף משפט, יתוודעו התלמידים **לשני סימני פיסוק נוספים** המדגימים את ההבדל **במשך העצירה:**

סימן הפיסוק	משך העצירה	מקום במשפט	התפקיד
פסיק	עצירה קצרה	בתוך המשפט	עוזר לחלק משפט ארוך לחלקים קצרים ולהקל על הקריאה וההבנה.
נקודה	עצירה ארוכה	בסוף המשפט	מסמנת את סיום המשפט.
שלוש נקודות	עצירה ארוכה יותר	בתוך המשפט או בסופו	מרמזות על מה שחושבים ולא אומרים - עקב הפסקה פתאומית של המשפט או עקב כוונה לא להגיד.

אפשר לראות כי סימן פיסוק הוא כלי בעל עוצמה רבה בידי הכותב והקורא. **לעתים שלוש נקודות מרמזות ישירות על כוונת המחבר ובכך מסייעות להבין את המסר הסמוי.** בחוברת הרביעית נעשה ניסיון להעביר לקורא המתחיל את ההבחנות החשובות הנ"ל (יחידת לימוד בעמ' 61-65).

הטקסטים בחוברת ומשימות הקשורות אליהם מותאמים לשלבי הקניית סימני הפיסוק (ראו את **שלוש הנקודות** ב"יום הולדת לרונית" או ב"השעון רוצה לישון"). **חשוב לפתח את מודעות התלמיד לשימוש מושכל בסימני הפיסוק ולהפעיל את הבקרה העצמית שלו בנושא:** אחרי הקריאה הראשונה של טקסטים רבים התלמידים מתבקשים לבדוק את עצמם - האם קריאתם הוטעמה על פי סימני הפיסוק שבטקסט?

עבור הקוראים המתחילים **טמון קושי מיוחד בקריאת טקסט שבנוי כדו-שיח.** נושא זה נלמד באופן מדורג לאורך שתי החוברות האחרונות. בשירים ראשונים הבנויים כשיחה בין השניים **התלמידים נעזרים באמצעים ייחודיים:** הטקסטים של שתי הדמויות המשוחחות שונים בצבע ("מה שלומך?") מאת מיריק שניר, עמ' 119 בחוברת 3) או בשולי הטקסט מופיעות שתי דמויות קטנות, הרומזות למעבר מתפקיד לתפקיד ("מה קרה?") מאת מיריק שניר, עמ' 136 בחוברת 3). בחוברת הרביעית על התלמידים להבחין בעצמם במעבר בין התפקידים (שירי ע' הלל: "שיחה עם עטלף" עמ' 46, "אני שואל" עמ' 48, "הדוכיפת" עמ' 51 ואחרים). **בטקסטים מסוג זה מומלצת מאוד קריאה לפי התפקידים:** קוראים בזוגות, מגיעים לסוף הטקסט, מתחלפים בתפקידים וקוראים שוב.

* קרא בנושא בספר "ללמד לא להבין", לוי לפקינד (בהכנה לדפוס בהוצאת מופ"ת)

נו! ספרי קבר
מה קרה!

נשברה הקערה!!
רע! רע! רע!

ומה אמרה?
היא אמרה לי: ... לא נורא.

מה קרה? / מיריק שניר

רע! רע! רע!

הי! **מה קרה?**

אל תשאל – דבר נורא!
רע! רע! רע!

למי קרה?

לי עצמי – צרה צרוקה!
רע! רע! רע!

מתי קרה?

בשלב ועשרה!
רע! רע! רע!

היכן קרה?

במטבח שבדיה!
רע! רע! רע!

כיצד קרה?

זה הכל בגלל דבורה!



הוראה למלומדים
קורא את הספר ליל התמיכה. התולטו התמיכה קורא טוב.

התמודדות עם המילה הלא מובנת

קיימות אסטרטגיות שונות להתמודדות עם המילה הלא מובנת, אך שום הצעה דידיקטית בנוגע למילים "הקשות" לא תועיל, כל עוד לא למד הקורא **להבדיל בעצמו בין המילים המובנות לו לבין אלו שאינן מובנות**. בעמ' 76-88 של החוברת הרביעית מוצעת תכנית מדורגת לראשית הטיפול בנושא.

מדובר כאן על **שינוי הגישה אל הטקסט מצד הקורא הצעיר שתר אחר הסיפוק הרגשי המתלווה להבנה ובאופן לא מודע "דוחה" את חווית אי-ההבנה**. הדבר מתבטא בדילוג על המילים הלא מובנות או בקריאה מנחשת. הניחוש הופך את המילה הזרה למוכרת וכך יוצר את אשליית ההבנה. כדי לפתח גישה חיובית ללימוד המילים מן הטקסט, **חשוב ליצור לגיטימציה למצבי אי-ההבנה ולעודד את התלמידים לאתר בטקסט את המילים החדשות עבורם ולבקש לדעת את פירושן***. מודעות מטא-קוגניטיבית למצבי אי-הבנה ויכולת להתמודד איתם היא בסיס לכל למידה.

לחנך להבנת הנקרא
פירושו ללמד לא לוותר
על הבנת הטקסט
תוך כדי קריאתו;
לא רק לענות על שאלות
אחרי הקריאה.

עידוד הקריאה להנאה



לא כל תלמיד שלומד לקרוא הופך לאדם הקורא להנאתו. והרי **הקריאה להנאה היא לא רק הפרי הטעים של לימוד הקריאה, אלא גם האמצעי להשבת הקריאה ולהבנת הנקרא**.

בתכנית החדשה בקריאה של משרד החינוך מודגשת חשיבותו של עידוד הקריאה אשר מתחיל הרבה לפני הקריאה: תחילתו בפיתוח היכולת להקשיב לסיפור. יש לקרוא לילד ספרות איכותית המתאימה לגילו, כדי לקשור למושג הספר את חוויית ההנאה, וכדי לפתח שפה, ידע עולם ויכולת לעקוב אחרי עלילה ארוכה.

מתחילת שנה"ל יקרא המורה לתלמידיו סיפורים בהמשכים.

החוברת השנייה בתכנית לימוד סימני הניקוד מְלַמֶּה בסיפור הקלסי "הברווזון המכוער" מאת ה. כ. אנדרסן: המורה יקרא לילדים את הסיפור בהמשכים, יכוון להתבונן בתמונות, לשוחח על הנשמע והנראה ולספר את התוכן במילים שלהם.

המורה יצור סביבה לימודית עשירה בגירויי מידע המעוררת את סקרנות התלמידים ומניעה אותם לקריאה. החוברת האחרונה מסתיימת ב"יומן הקריאה שלי", בתקווה שההתנסות בו תוסיף עידוד לקריאה מתוך עניין והנאה.

פיתוח שטף הקריאה

קריאה שוטפת מהווה הנעה להנאה בעבודה עם טקסט, ותלמידי כיתה א' בדרך כלל ששים להראות שהם למדו לקרוא מהר. לא פעם מושגת המהירות על חשבון הדיוק בקריאה ובהבנה. חשוב לזכור (ולהזכיר להורים!) כי פיתוח שטף הקריאה הוא תהליך הדרגתי המתקדם בקצב שונה מקורא לקורא. **הלחץ להגיע לקריאה מהירה וחשיפת התלמיד לטקסטים ארוכים לפני שהשיג את השטף הדרוש לכן, יגרמו בהכרח לרתיעה מהקריאה.** על המורה להקנות לתלמידיו את הערכים הנכונים בקריאה - את התובנה לגבי **דרגת החשיבות של כל אחד ממרכיבי העבודה עם טקסט:**

יש להתאים את מהירות הקריאה לקצב הבנת הנקרא.

1. **דיוק והבנה** - חשובים מכול ובלעדיהם אין קריאה;
2. **קצב ושטף** - תורמים לקריאה קלה ומהנה ומתפתחים בעקבות תרגול.

הפנמת הסדר הזה נותנת לקורא הצעיר לגיטימציה להתפתח בקצב שלו; כך גם תלמיד שקריאתו עדיין איטית אך מדויקת ותרה אחר הבנה, יחוש גאה בהישגיו.

בעבודה עם קוראים מתחילים - פרטנית, קבוצתית או במליאת הכיתה - **חשוב לקרוא כל טקסט מספר פעמים.** הקריאה החוזרת מועילה לכל קורא בראשית דרכו, ובמיוחד לתלמידים שלא בנקל עוברים את תהליך האוטומטיזציה של הקריאה: הם זקוקים לאימון חוזר עד שישגו שטף קריאה סביר ויחזקו את הביטחון העצמי. המורה יפעיל שיקול דעת ויבחר **ממדג הכלים לשיפור שטף הקריאה והבנתה:**

- **קריאה מטרימה:** מתבוננים בתמונות, קוראים את הכותרת ודנים על התוכן המשוער.
- **הקשבה לקריאה:** המורה קורא את הטקסט, התלמיד מקשיב ומתנסה בהבנת הנשמע.
- **קריאת צל:** המורה קורא את הטקסט, התלמיד עוקב באצבע בהתאם לקריאת המורה.
- **קריאת הד:** המורה קורא משפט או פסקה, התלמיד קורא אחריו את אותו חלק הטקסט.
- **קריאה בצוותא:** התלמידים קוראים את הטקסט במקהלה יחד עם המורה.
- **קריאה לפי תור:** קוראים לפי התפקידים או מתחלפים מדי משפט או מדי פסקה.
- **קריאה עצמית של התלמיד** וביצוע המשימות הקשורות לטקסט.

חיקוי של קריאת המורה הוא תרגול של הקריאה הנכונה לפי סימני הפיסוק - הן מבחינת העצירה הן מבחינת ההנגנה.

• אפשר לתת לתלמידים כמשימת שיעורי בית לחזור על קריאת שיר או סיפור קצר. למחרת הם יקראו בכיתה את אותו הטקסט בקריאת צל, בקריאת הד, בצוותא או לפי תור בזוגות או בקבוצות קטנות; אחד מהם ישמש בתפקיד המורה. **ציפיית התלמיד לאינטראקציה חברתית בעבודה קבוצתית או עם חבר מגבירה את המוטיבציה שלו להתאמן בקריאת הטקסט בבית.**

• לימוד שיר בעל פה ואחר כך קריאה קולית של התלמיד כאשר הוא עוקב באצבע בקצב קריאתו. למשימה מסוג זה יתאימו שירים קלים ללימוד כמו "לב אוהב" ו"כבר" מאת מיריק שניר (חוברת שלישית, עמ' 154, 155) או כמו "כדור" מאת ע' הלל (חוברת רביעית, עמ' 20) ורבים אחרים. נזכיר בהזדמנות זו כי **לימוד בעל פה הוא אחד הכלים האפקטיביים ביותר בידי המורה להעשרת אוצר המילים ולטיפוח כשירות לשונית.**

• המורה יחלק לתלמידים פיסות נייר לפי מספר השורות בשיר; התלמידים יעתיקו את השיר בשיעורי בית או בכיתה - כל שורה בפיסת דף נפרדת (בשורות של שני קווים - כמו במחברת); התלמידים משחקים בזוגות: מרימים דף באקראי וקוראים (קראת במדויק - הכרטיס שלך!); מסדרים את הטקסט לפי הרצף ומחסירים שורה - החבר ינחש מה חסר; משחקים במשחק הזיכרון.

לקריאה בצוותא מאפיין פסיכולוגי חשוב: בזכותה חש התלמיד שווה בין שווים, וגם התלמיד המתקשה מתרגל את קריאתו במסגרת הכיתה. עם זאת **על המורה להגיע להערכה אישית לגבי הקריאה של כל אחד מתלמידיו.** חוברת הבקרה למורה תעזור לו בכך. לגבי התלמידים הזקוקים לתרגול אינטנסיבי נוסף: המורה ידריך את ההורים או את מורת העזר ברוח ההמלצות לעיל.

אוצה רוע כדור מהר!

מן הקוץ היזהר,

אם תקפוץ על הקוץ

בטנך יעקוץ

א. אמצעי למידה במארז הכיתתי

חוברות תלמיד לעבודה יחידנית וקבוצתית

בתכנית "תופסים בהגה" סדרה של ארבע חוברות לתלמיד, המהוות בסיס לעבודה מובנית בהקניית הקריאה, וחוברת "ועכשיו אותיות הכתב" להקניית הכתיבה. החוברות מאפשרות ללמד במליאת הכיתה, ליצור אינטראקציה פעילה בקבוצה קטנה ולסייע בפעילות פרטנית של תלמיד. בחוברות הוראות מפורטות למלמד ומגוון פעילויות דידיקטיות: המורה יכול לגוון בין התרגול המאמץ לבין ההפעלות המהנות והמשחקיות.

אחד היתרונות הייחודיים של השיטה הוא **המעקב אחר הישגי התלמידים שנערך באמצעות מבחנים הנמצאים בחוברות האישיות שלהם: כל מבדק מעוצב ומנוסח כך שמטרתו ותוצאותיו ברורים לילד**. זוהי דרך יעילה **לפתח את מודעות התלמיד ליעדי הלמידה, לחנך אותו לאחריות לגבי הישגיו ולהפוך אותו לשותף פעיל בתהליך שהוא עובר**. זאת ועוד, **מערך המבחנים בחוברות הלומדים יוצר שקיפות ונגישות בעבור בני משפחתו של התלמיד או בעבור כל גורם אחר המעורה בלימודיו**.

אמצעים ללימוד עמיתים

במספר מקומות במד"ל פורטו האפשרויות הרבות ללימוד עמיתים, המתוכנן כחלק אינטגרלי של התכנית. **מומלצת עבודה בזוגות**: הילדים לוקחים חלק פעיל בתהליך הלמידה של חבריהם - חותמים על הגייה נכונה של אותיות, של סימני ניקוד או של צירופים, בודקים את האיות בהעתקת המילים וכדומה. מעורבות זו מפתחת את מודעותם ואחריותם לגבי איכות הלמידה שלהם עצמם.

לעומת זאת, **לעבודה בקבוצה קטנה תועיל יותר הפעלה מבוקרת של מורה**. מעגל לומדים מצומצם מאפשר למורה לבדוק את הבנת המשימה ולעקוב מקרוב אחר ביצועה. צורה זו של הלימוד חשובה במיוחד לתלמידים הזקוקים לקשר אישי יומיומי עם המורה.

משחקה אישית וכיתתית

התכנית מציעה שלל אפשרויות להפעלות משחקיות:

(א) משחקה אישית בחוברת התלמיד:

- 9 משחקים לתרגול של פענוח האותיות (חוברת 1);
- 6 משחקים לתרגול של פענוח הניקוד (חוברת 2);
- 8 משחקים לשיום האותיות וסימני הניקוד וללימוד סדר האלף-בית (חוברת 4);
- 4 משחקים לתרגול בפענוח הצירופים (עמ' 24 במדריך זה);
- כ-100 עמודים של משימות משחקיות בארבע החוברות.

(ב) המשחקים במארז הכיתתי מפורטים בחוברת ההדרכה הנספחת למארז.

עזרי הוראה למורה ולחדר הכיתה

- חוברת בקרה למורה למיפוי כיתתי ולמעקב אישי;
- רצועת 31 האותיות להקניית הפענוח, שמות האותיות וסדר האלף-בית;
- טבלת סימני הניקוד;
- 3 לוחות מחיקים לתרגול אותיות הכתב;
- פלקטים בנושאים שונים;
- מרכזי למידה בתחומים הבאים:
 - אבני היסוד (הגייה ושיום של אותיות וסימני ניקוד, פענוח הצירופים);
 - מילים (קריאה מדויקת והעשרה לשונית);
 - כישורי שפה (סדר המילים במשפט והרחבתו, סימני הפיסוק, שאילת שאלות).

ב. ארגון תהליך הלמידה

איך להתחיל שנה?

משפחת התלמיד היא השותף המרכזי של המורה בתהליך הלמידה. באספת ההורים שתתקיים לקראת פתיחת שנת הלימודים **המורה יתאם ציפיות עם ההורים**: יסביר את רציונל השיטה האומר שאין לצפות לקריאת מילים, משפטים וסיפורים בתחילת השנה; יציין כי התהליך מתחיל בלימוד צלילי האותיות ולא בלימוד שמותיהן; יכיר להורים את שיטת הבקרה על הישגי התלמידים ויזמין אותם לעקוב אחרי הנעשה בחוברות. המורה ינחה את ההורים לייחד שקית ניילון קטנה או מעטפה לשמירת כרטיסי האותיות ותומכי הזיכרון. התלמידים יגזרו אותם מהחוברת בכל פעם שילמדו אות חדשה (ובהמשך - סימן ניקוד חדש). המורה ידגים משחקים פשוטים (כמו "משחק הזיכרון" או "שביל האותיות") לתרגול מהנה בעזרת הכרטיסים בבית.

על המורה לתכנן את חלל הכיתה ולקבוע את מיקום הפינות הקבועות:

- פינת יצירה - מגוון חומרים להמחשה, הצגה ופיתוח יצירתיות (צבעים, מספריים, נייר, פלסטלינה וחומרים פלסטיים אחרים, גרנטאות, שאריות בדים, עיתונים, בובות אצבע ועוד);
- פינת האזנה - ספרי ילדים מוקלטים, ספרים בליווי קלטות, שירים מוקלטים עם תמליל, טקסטים עם הקלטת המורה;
- פינת קריאה - ספרי תמונות ועלילונים (קומיקס), ספרונים לראשית הקריאה, ספרי ילדים, עיתונים וכתבי עת לילדים, מילונים ואנציקלופדיה לילד;
- פינת המורה - שולחן וכיסאות לעבודת המורה עם קבוצה (עד 6-7 ילדים);
- פינת מחשב - לומדות ומקום לעבודה משותפת של שני ילדים.

תקופת ההסתגלות הראשונית

בתחילת השנה חשוב לאפשר לילדים להסתגל לסביבה החדשה, לסדר יום בכיתה ולנוהלי ההתנהגות בבית הספר. על הילדים להתרגל לשיטת העבודה ולהבין את דרך הפעולה בכל אחד מארבעת העמוד של יחידת ההוראה המוקדשת להקניית אות חדשה. כאמור לעיל, כל עמ' מהווה מעין מדור עם תוכן משתנה אך עם מטרות זהות וצורת עבודה קבועה. **חשוב להרבות בהדגמה ולקיים מעקב אחר הביצוע בתחילת השנה כדי שתושג עבודה עצמאית**. מכאן שקצב הלמידה בתחילת השנה יהיה אטי יותר.

בתחילת התהליך יילמדו בכיתה רק שני עמודים ראשונים מיחידת ההוראה של האות הנלמדת.

המורה -

- יבדוק איך כיירו הילדים את האות מפלסטלינה ואם כתבו אותה בכיוון הנכון.

- יבדוק אם הילדים הבינו את הוראות העבודה בחוברת: יסרטט על הלוח את האות בי"ת הגדולה, כמו בעמוד הראשון בחוברת, יעבור עליה בצבע ויזמין אל הלוח כמה תלמידים שיעברו על האות בצבעים שונים בזה אחר זה;

- יעבור ליד כל זוג התלמידים וילמד אותם להקשיב להגיית צליל האות שמשמיעים בן/בת הזוג ולחתום בחוברת החבר או החברה;

- יבדוק אם הילדים מצאו את כל האותיות בתמונת התוכן וידעו להגיד את המילים המתאימות לפי ההוראות בעמוד בשיחה המסכמת המורה יבקש מכמה תלמידים להראות את עבודתם ולספר את הסיפור לפי התמונה.

למחרת המורה -

- ישלים שני עמודים אחרונים של היחידה: יקנה את סדר העבודה בעמודי הכתיבה העצמית וידריך את התלמידים לעבוד כזוג בעמוד של תרגול אינטגרטיבי: שני חברים עוזרים זה לזה לעבור את מסלול האותיות ללא טעות - "פעם חברך משגיח עליך ופעם אתה משגיח עליו".

- ילמד את התלמידים לעבוד בפינת היצירה וליצור את האות הנלמדת בחומרים שונים.

- יזמין בסוף היום קבוצות של 7-8 תלמידים אל הלוח: הם יכתבו בפני הכיתה את האות החדשה שלמדו ויהגו את צלילה.

בלימוד האות השנייה המורה יקשיב להגייה של כל תלמיד ויבדוק אם קלט את השוני בצלילי האותיות ב/ב הנגרם בשל שינוי גרפי מזערי - נקודה בלבד. בקבוצת האותיות הראשונה יתקדם המורה לאות החדשה אחרי שכל הכיתה הפנימה את החומר הקודם.

בשבוע הלימודים הראשון לא יינתנו שיעורי בית מתוך חוברת התלמיד, אלא גזירת האותיות מעיתון, ציור דברים ששמם מתחיל בעיצור המתאים וכדומה. בהמשך, כאשר יתְרַגְלו התלמידים לעבודה בחוברת, יוכלו לבצע כשיעורי בית עמודים שלישי, חמישי ושישי, לפי שיקול דעתו של המורה.

הקירות מדברים

מטרתנו לגדל קורא בר-אוריון, ואחד האמצעים לכך הוא ארגון סביבה לימודית אסתטית, המגרה לקריאה ולהבנה. על קירות החדר יהיו "פינות" ומרכזי למידה בתחומים שונים, שיציגו חומרים קבועים ומתחלפים בהתאם לצורכי הלימוד. לדוגמה, בפינת הכתיבה יהיו פלקטים קבועים ועליהם הדגמת הישיבה ואחיזת העיפרון הנכונות. לצדם תהיה תצוגה מתחלפת של תוצרי כתיבת התלמידים.

בתחילת השנה יש להמעיט בכמות הגירויים על קירות הכיתה; על המסרים המשודרים להיקלט בהדרגה ויש להרבות בתצוגת עבודות הלומדים.

פינות העבודה ומרכזי הלמידה ישקפו את הנעשה בכיתה והיו נגישים ללומדים ולהוריהם.

ארגון ברמת המורה

על המורה לתכנן את דרכי ההוראה ולארגן את זמנו ביחידת ההוראה. התכנית לטווח ארוך (תכנית שנתית) מוצגת בחוברות התלמיד; ממנה נגזרת תכנית שבועית ויומית - תוך הפעלת שיקול דעת לאור קצב התקדמות הכיתה כולה וכל אחד מתלמידיה.

בתכנון העבודה, בארגון הסביבה הלימודית ובהכנת חומרי הלמידה עוסק המורה לפני השיעורים או אחריהם; במשך השיעורים **מתחלק זמנו בין הקניה, תרגול ותגבור ואבחון.**

ליחידת ההוראה היומית (90 דקות) סדר קבוע:

1. **הקניה במליאת הכיתה** - כמחצית מהזמן; בעזרת רצועת האותיות שמעל הלוח ו/או בעזרת טבלת סימני הניקוד חוזרת הכיתה על החומר הנלמד עד כה ולומדת נושא חדש;
2. **חיזוק, תרגול ובקרה בקבוצות קטנות ובעבודה פרטנית** - כ-30 דקות. הזמן מתוכנן על פי שיקול המורה ומיועד למעקב אישי אחרי הישגי התלמידים: מענה לצרכים ספציפיים או אבחון (הכיתה עוסקת בלימוד עמיתים, בפעילות יצירתית ומשחקית בפינות העבודה ובמרכזי הלמידה);
3. **שיחת סיכום במלאת הכיתה** - לקראת תום השיעור חוזרים הילדים על החומר החדש, מראים את עבודות היצירה שביצעו, מספרים סיפור אישי לפי התמונה, מקבלים הסבר על שיעורי הבית. (חשוב לבקש בכל פעם מתלמיד או שניים לנסח מול הכיתה איך הבינו מה עליהם לבצע בבית).

בד בבד עם התקדמות התלמידים בלימוד קריאה וכתביה, **הולכת ונבנית כיתת הלומדים המפתחת הרגלי הלמידה ורוכשת בהדרגה את מיומנויות העבודה העצמית.**

ארגון ברמת התלמיד

האחריות האישית של הילדים תפתח בהדרגה. כדי לסייע בכך, ינהג המורה **להועיד זמן מיוחד במערכת לקראת סוף השבוע לשעת סידור הילקוט.**

על המורה להיות ברור ועקבי בהנחיותיו לגבי הציוד האישי, בארגון הזמן ובניהול סדר יום בכיתה. **המהלך הקבוע של יחידת ההוראה מעלה את ביטחון התלמידים, מסייע בידם להפנים את סדר הלמידה ולפתח את עצמאותם.** תחושה נוחה ובטוחה של התלמיד בכיתה הכרחית לתהליך למידתו התקין, והיא תלויה בהתנהלות הנבונה והאחראית של המורה.

התכנית "תופסים בהגה"
ועדויות מהספרות המקצועיתהגישה הפונטית
ללימוד הקריאה

"תופסים בהגה" היא תכנית להקניית הקריאה ולתיקונה לכיתה וליחיד. התכנית מהווה פיתוח דיכטי לשיטתה המקורית של מיכל בת יעקב - **שיטה המייצגת באופן אולטימטיבי את העיקרון הפונטי** ומוכיחה את יעילותה במשך כ-30 שנה במסגרות עבודה שונות בישראל. ביסוד התכנית מבנה דיכטי שקול המבטיח את רכישת המיומנות של פענוח ופיתוח מדורג של האוטומציה בקריאה - דרישות העולות בקנה אחד עם ממצאי חקר הקריאה בעולם⁽¹⁾, עם טענות המומחים המובילים בתחום הבלשנות השימושית⁽²⁾ ועם מסקנות דו"ח ועדת שפירא (הוראת הקריאה במערכת החינוך, 2000)⁽³⁾.

סטנוביץ' מוכיח את יעילות ההקניה הישירה של העיקרון האלפביתי לרכישת הקריאה המוקדמת. זו אחת המסקנות המובהקות והמבוססות ביותר במדעי ההתנהגות⁽⁴⁾.

המפנסטול מציין בצדק כי הכרזה על השיטה כפונטית - ברמת ההצהרה - לא תמיד משקפת את טיב הקניית יסודות הקריאה הלכה למעשה: "חשוב לציין כי לא כל שיטות פונטיות הן שוות ערך; אפשר ללמד אבני יסוד באופן מקיף ואחראי, אפשר לעשות זאת בצורה לא אפקטיבית ולא מלאה, ואפשר לעשות זאת בכותרת בלבד"⁽⁵⁾.

התכנית "תופסים בהגה" כשמה כן היא - מצהירה על מטרתה ומקיימת את הלימוד המדורג והמבוקר של הצופן הפונטי, עד להשגת שליטה מלאה במיומנות הפענוח. **לאורך תהליך ההקניה מתבצע מערך מובנה של מבדקים, המספקים למורה תמונה מעודכנת על הישגים של כל תלמיד בכל שלב לימוד.** מעקב מתמיד זה מפתח מודעות מטא-קוגניטיבית של הלומד - עוזר לו לתפוס באופן הכרתי את מטרת הלימוד ולהעריך את מידת הצלחתו בהשגת המטרה.

הבטחת בקרה אישית
אחר התקדמותו
של כל תלמיד

"מדריך למורה" המצורף למבדק קריאה וכתובה בכיתות א' מטעם לשכת המדען הראשי של משרד החינוך, מודגש כי "יש להעריך כבר בכיתה א' את רמת הישגים של כל תלמיד/ה בשלבים השונים של תהליך רכישת הקריאה, וזאת כדי לאתר מוקדם ככל האפשר תלמידים המתקשים ברכישת השליטה בשפה הכתובה, להתאים עבורם תכניות התערבות מתאימות ולעקוב אחר התקדמותם לאורך זמן"⁽⁶⁾.

(1) *National Commission on Excellence in Education* (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: US Government Printing Office.

Mullis, I., Campel, J.R., & Farstrup, A.E. (1993). *NAEP 1992 Reading report card for the nation and the states*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational research and Improvement, U.S. Department of Education.

National Assessment for Educational Progress (1998, January). Long-term trends in student reading performance. *NAEP Facts*, 3(1).

(2) נייר עמדה של קבוצת חוקרים בתחום האוריינות (2000). הד החינוך, הוצאת הסתדרות המורים, כרך ע"ד, גיליון 9.

(3) , דו"ח הוועדה להוראת הקריאה, שהוקמה על-ידי ועדת החינוך של הכנסת ומשרד החינוך (יולי 2001).

(4) Stanovich, K.E (1993). Romance and reality. *The Reading Teacher*, 47(4), 280-291. (p. 285)

(5) Hemenstall, K. (1997). The whole language – phonics controversy: an historical perspective. *Educational Psychology*, 17(4), 399-418. (p. 412)

(6) (מדריך למורה, מבדק קריאה וכתובה בכיתות א' (2005, נואר). מרכז ארצי לבחינות ולהערכה. משרד החינוך. (עמ' 4)

בספרות הסוקרת את תחום האוריינות מיוחסת **חשיבות מכרעת לרכישת קריאה מוקדמת**. ברוס ג'ויס, מורה אמריקאי, מסכם את ממצאי המחקר והמסקנות מהניסיון האמפירי: "אנחנו יודעים כי לתלמידים צעירים שלא למדו לקרוא היטב סיכויים מינימאליים להשלים זאת מאוחר יותר." (7) ג'ויס מביא נתונים על כשליש מכלל התלמידים בארה"ב שלא הוכשים קריאה כראוי בבית-ספר יסודי. הוא דוחה את הנימוק הקשור לשינויים החברתיים החדים וכותב: "הטכנולוגיה טובה ביותר להקניית הקריאה היא זאת שמצליחה עם כל שכבות התלמידים ללא יוצא דופן." (8)

בסוגיית החיפוש אחרי "הטכנולוגיה הטובה ביותר" אשר מזינה את "מלחמת הקריאה" בחקר האוריינות, ג'ויס מכריז: "**השיטה של סינתזה פונטית (synthetic phonics)** ניצחה [...] והביאה תחושה של הקלה לציבור הצמא לפתרון בעיית הכשל בקריאה." (9)

השיטה של "תופסים בהגה" עונה במדויק לדרישות הנ"ל: היא מטילה על המורה את האחריות להצלחת כל אחד מתלמידי הכיתה ברכישת הקריאה בשנת הלימוד הראשונה. הישג זה מתאפשר הודות למבנה הפירמידלי של התכנית, "מלמטה למעלה" (bottom-up), כלומר ממומנות הפענוח של אותיות וסימני ניקוד בודדים אל פענוח של צירופי אות וסימן ניקוד, לקריאת מילים בודדות ומשפטים ועד לקריאת הטקסט בשלמותו. ערובה להצלחה בתהליך היא ביצוע עקבי של מערך הבקרה והמעקב האישי שתוצאותיו שקופות לא למורה בלבד, אלא גם לתלמיד ולכל גורם המתעניין בהתקדמותו.

בתחתית הפירמידה של השגת האוריינות מונחת השליטה בצופן הפונטי אשר קשורה בקשר סיבתי הדוק עם מודעות פונולוגית ועירונות פונמית. קשר זה מואר בפרסומים רבים. בין הבולטים שבהם הוא מאמרו של קייט סטנוביץ' על הספירה המתדרדרת בקריאה (מתי אפקט) - שרשרת הכשלים בעלי קשר סיבתי בין שלבי תהליך רכישת הקריאה ("a causal chain of achievement deficits "poor-gets-poorer"): (א) חולשת המודעות הפונולוגית מקשה על רכישת השליטה בפענוח הפונטי;

(ב) חוסר שליטה באבני יסוד גורם לאכזבה מניסיונות הקריאה הראשוניים, להימנעות מפעילות הקשורה בקריאה ולהבדלים בין המתלמדים המצליחים והלא מצליחים שנראים ברורים למדי כבר באמצע שנה"ל הראשונה;

(ג) חשיפה מועטת לקריאה וחוסר הניסיון בה מכשילים את פיתוח האוטומציה והמהירות של זיהוי המילים הכתובות;

(ד) קריאת מילים איטית ומאומצת גוזלת משאבים הנחוצים להבנת הנקרא; עקב זאת לא מתקיימת קריאה החותרת להבנה שבסופה סיפוק ועניין. המאמץ המאכזב מחליש את המוטיבציה לקרוא, והתלמיד נרתע מקריאה או נכנע ללחץ וקורא ללא מעורבות קוגניטיבית ורגשית;

(ה) הקריאה המועטת לא מאפשרת פיתוח אוצר מילים וכישורי שפה אחרים, שבלעדיהם לא ניתן לעלות לרמת טקסטים בהתאם לגיל; התוצאה - היעדר עניין וחוסר מוטיבציה לקרוא; וחוזר חלילה - האטה בהעשרה לשונית מדכאת את צמיחת יכולת הקריאה... (10)

(7) Joyce, B.R. (1999). Reading about reading: Notes from a consumer to the scholars of literacy. *The Reading Teacher*, 52(7), 662-671. (p. 666)

(8) Joyce, B.R. (1999). (p. 670)

(9) Joyce, B.R. (1999). (p. 669)

(10) Stanovich, K.E (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, XXI/4, 360-406.

הקניית המודעות הפונמית זוכה לתשומת לב מיוחדת בשיטת המקור של בת יעקב: שם החבורות "הגה ואות" מבטא את התובנה כי **הגה (פונמה) מהווה לבנת יסוד לא רק בשפה הדבורה, אלא גם בכל מערכת כתב פונטית**. פרדיננד דה סוסיור הזהיר נגד "הרודנות של האות" ("tyranny of the letter"): "עבור רוב בני אדם הרשמים הוויזואליים ברורים יותר מאשר אלו האודיטוריים, והדבר מסביר את העדפת הקודמים. הצורה הגרפית לרוב מסתירה את הצליל." (11) בתכנית המוצעת הלומדים קודם כל "תופסים בהגה" של יסודות הקריאה, כדי לתפוס בהגה של הקריאה עצמה בהמשך.

במתודיקה של הקניית הצורה של האות הלכה בת יעקב בעקבות מריה מונטסורי, שציידה אף היא בגישה פונטית טהורה. מונטסורי הקנתה את האות לא כחלק ממילה או הברה, אלא כייצוג גרפי של צליל מסוים: **כל סימן ייחודי מסמל הגה ייחודי**. התלמידים למדו צלילים של אותיות (ללא קשר לשם האות בשלב הראשון), **ובתפיסת האות פותחה הטכניקה הרב-חושית-תנועתית** לפיה עבר הילד על צורת האות ותפס את כיוון כתיבתה בד בבד עם התבנית החזותית שלה (tracing). (12) בתכנית "תופסים בהגה" נעשה שימוש רב בזכירה הקינסטטית של היד הכותבת או העוברת על צורת האות.

גיין צ'ול טענה כי קורא צעיר שרכש את מיומנות הפענוח ילך וישכלל את יכולת הקריאה היעילה בכוחות עצמו. (13) דויד שר מפתח את הרעיון במאמרו רב ההשפעה על אודות המנגנון של לימוד עצמי (self-teaching mechanism), המביא פתרון "לבעיה מרכזית בלימוד הקריאה - הפקת ההגייה העצמאית ליחידות אורתוגרפיות חדשות." (14) "עבור הקורא המתחיל [...] **רשימה בסיסית של התאמות חד-חד ערכיות [...] מספקת מספר חוקים מינימאלי עם כוח יצירה מקסימאלי**." (15)

יש מן הפרדוקסלי בחוקיות של התפתחות הקריאה: כדי להפעיל את המנגנון של לימוד עצמי בנוסח שר, האומר שיכולת הקריאה משתכללת דרך התהליך הבלתי-אמצעי, **"נחוץ שלב לא טבעי הדורש כמעט תמיד התערבות חיצונית (של מורה או של הורה) להקניית הכלים לפירוק והרכבה**." (16)

ההבדל בין הטבעיות של לימוד הדיבור למובניות המכוונת של לימוד הקריאה

סטודרט-קנדי מדבר על "אנטי-טבעיות" השפה הכתובה, על אי-ההתאמה הפרדוקסלית שלה למקבילתה הדבורה מבחינת תפיסתו של אדם שאינו יודע קרוא וכתוב: "ההפרדה בין מרכיבי הייצוג הגרפי של ההיגד אינה תואמת את לכידותו ההגייתית והאקוסטית, שלא נראים (לדובר הלא משכיל) ניתנים להפרדה." (17) ליברמן וליברמן מנמקים את השוני בין תהליך למידת הדיבור לבין זה של הקריאה: הם משווים את הראשון לרכישת היכולת ללכת ואילו את השני ללימוד החשבון. (18)

(11) Saussure, F. de. (1999). *Kurs obtshey lingvistiki. Jekaterinburg*, Ural University Press (in Russian). 1972 Edn. of: *Cours de linguistique generale, 1916*. (p.33)

(12) Montessori, M. (1913). *Selbsttaetige Erziehung im fruehen Kindesalter*, Stuttgart – Ausgewaehlte Kapitel. Paedag, Bewegung 1967, pp. 52-77.

(13) Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill (p.47)

(14) Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218. (p.200-201)

(15) Share, D.L. (1995). (p.156)

(16) Gough. P.B., & Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179-196.

(17) Studdert-Kennedy, M. (1987). The phoneme as perceptuomotor structure. In A. Allport, D.G. Mackay, W. Prinz, & E. Scheerer (Eds.): *Language Perception and production: Relationships between Listening, Speaking, Reading and Writing*. (pp. 67-84). Academic Press, London. (p. 67)

(18) Liberman, I.Y., & Liberman, A.M. (1990). Whole language vs code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51 – 75.

גם סטנוביץ' **מדגיש את הצורך בתהליך מובנה ומבוקר**: "המחקר הראה כי הקנייה מדויקת על פי הגישה שבה המורה במרכז יעילה יותר, וכי זוהי אמת במיוחד לתלמידים בסיכון - הילדים עם לקות למידה ועם צרכים מיוחדים." (19)

מאוגדן הנחיות קבע לבתי הספר היסודיים ילמד המורה: "התכונות המיוחדות של כל לשון משפיעות על הדרך שבה היא נכתבת, ומכאן גם על דרכי הוראת הקריאה בלשון זו. אופיה הפונטי של השפה העברית ומידת ההתאמה הגבוהה יחסית בין הסמל הכתוב לקולו - אלה מקלים מאוד על התהליך של רכישת ראשית הקריאה. שלב בסיסי והכרחי בלימוד הקריאה הוא: למידת הזיהוי של הסימנים, ההבחנה ביניהם, העברתם לצורה הצלילית ולמידת הקשר בין סימן לצלילו. למידה זו היא הבסיס להשגת **המטרה של לימוד ראשית הקריאה - קריאת מילה משמעותית, הנתמכת ביכולת אנליטית-סינתטית**." (20)

הקשר בין איכות הקריאה להבנת הנקרא

במתודיקה של "תופסים בהגה" מתוכננת מניעה שיטתית של קריאה לא מדויקת ומנחשת. המטרה הבסיסית הבאה בתור אחרי הקניית מיומנות הפענוח היא **קריאה והבנה של מילה מנותקת מהקשר**. פרפטי הראה במחקרו את היחס הישיר בין מידת האוטומציה - מהירות ודיוק בקריאת מילה ללא הקשר לבין תופעת הניחוש בקריאה. הוא מדבר על כך במונחים של יעילות ורבליית (verbal efficiency) וחלוקת המשאבים המוגבלים (shared limited capacity) של תשומת הלב בתהליך הקריאה: "...ההבדל בין קוראים מצליחים לנכשלים מתבטא במידת הבקרה האוטומטית על הפענוח." (21). לפי פרפטי, הניחוש, או "אפקט ההקשר פשוט תלוי במאמץ ובמשך הזמן הדרושים לתפיסה מדויקת של מילה המנוטרלת מההקשר." (22)

בספרות המקצועית מודגשת הראשוניות של תהליכי הפענוח (bottom-up), לפני הסיוע ההקשרי לסוגיו (top-down). סטנוביץ' ביסס את המושג של תהליך הפיצוי האינטגרטיבי (interactive-compensatory processing): **כאשר הפענוח, הבא לידי ביטוי בקריאת מילה, לוקה בחסר, מערכת ההבנה כולה נשענת באופן מסיבי יותר על מקורות למידה חליפיים, כלומר על הקשר**. (23)

מטרת הקריאה היא הבנה. המחקר מבליט את **משקלו הרב של החינוך הלשוני** בהשגת יעד מרכזי זה. "הסיבה העיקרית לפער בלימודים בין ילדים משכבות שונות היא פער לשוני. לסגירת הפער הזה דרושות תכניות לימוד שיפצו את הילד בגיל צעיר ככל האפשר על מה שחסר לו בביתו ובסביבתו." (24) אברהם כהן טוען כי לא די "לאמן את התלמידים בהבנת הנקרא רק באופן מזדמן אגב לימוד מקצועות אחרים." **תכנית שיטתית המדורגת היטב נחוצה בתחום הבנת הנקרא** לא פחות מאשר בהקניית קרוא וכתוב." (25)

דרישה לתכנית לימוד מובנית בהבנת הנקרא ובחינוך הלשוני

בתכנית "תופסים בהגה" משולב הלימוד האחראי של מיומנות הקריאה עם השגת היעדים של החינוך הלשוני, של הבנת הנקרא ושל הבעה בכתב. התכנית היא **מערך מובנה לפיתוח הדרגתי של האוריינות המוקדמת**, עם מטרה מוגדרת בכל שלב ושלב.

(19) Stanovich, K.E (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*, 28(3), 259-274. (p.259)

(20) *אוגדן הנחיות קבע לבתי הספר היסודיים* (1985). משרד החינוך, חוזר המנכ"ל, חוזר מיוחד ב'. ירושלים, תשרי התשמ"ו. (עמ' 14)

(21) Perfetti, C.A., & Hogaboam, T. (1975-7). *The relationship between single word decoding and reading comprehension skills*. Learning Research and Development Center & Department of Psychology, University of Pittsburgh. (p.17)

(22) Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press. (p.149)

(23) Stanovich, K.E (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32- 71.

(24) אבן, י. (2004). כדי להבין את הנקרא צריך לדעת מילים ולהבין את העולם. *הד החינוך*, כרך ע"ח, גיליון 10, 12-19. (עמ' 12)

(25) כהן, א. (2004). הכישלון אינו יתום. *הד החינוך*, כרך ע"ח, גיליון 10, 20-23. (עמ' 23)

המנגנון האחראי לקריאה מתואר בספרות המקצועית באמצעות **ארבעה מעבדי קריאה**:

1. **מעבד פונטי** האחראי לפענוח יסודות הקריאה - אותיות, סימני הניקוד והברות;
2. **מעבד אורתוגרפי** האחראי לזיהוי חזותי של תבניות המילים וצורנים;
3. **מעבד סמנטי** האחראי לגילוי ולאישור מילה כתובה בעזרת פירושה;
4. **מעבד הקשרי** האחראי לגילוי ולאישור מילה כתובה בעזרת ההקשר הסמנטי, התחבירי או הפרגמטי (26) (27).

שני המעבדים הראשונים פועלים בכיוון bottom-up (מלמטה למעלה), ואילו בשניים האחרונים הכיוון הוא הפוך - top-down. תהליך הקניית הקריאה מסתיים לא עם לימוד האותיות וסימני הניקוד, אלא כאשר מושג התיאום בהפעלת כל ארבעת המעבדים. הישג זה בא לידי ביטוי בקריאה מדויקת ושוטפת שלא דורשת מאמץ רב ומשחררת תשומת לב של הקורא להבנה ולחוויה.

הדירוג הדידקטי בסדרה "תופסים בהגה" תואם את רשימת המעבדים שלעיל: המעבר ההדרגתי משלב לשלב מאפשר לתלמיד לבסס ולשכלל את הפעלת כל מעבדי הקריאה נדבך נדבך.

התכנית "תופסים בהגה" מבוססת על הפילוסופיה הפדגוגית של מיכל בת יעקב ז"ל ומהווה פיתוח דידיקטי של שיטתה "הגה ואות" (28). שיטה זו יושמה מסוף שנות ה-70 והלאה במסגרת הוראה מתקנת ובמספר לא מבוטל של כיתות רגילות. בשנת 1986 תועד אחד מניסיונות היישום בכיתה אי רגילה (בבית הספר "הדר" ברמת השרון) בסרט דידיקטי "הגה ואות" - עיצוב קורא מודע (29). הסרט הוצג בכנסים רבים בארץ ובחול ומשמש עד היום כמקור השראה במסגרות להכשרת מורים.

בשנים 1995-1999 התנהל פרויקט ייחודי במסגרת התק"ם - "ליווי בקריאה" - ששימש בסיס ניסויי לעבודת הדוקטורט של יוזמת הפרויקט (ומחברת התכנית "תופסים בהגה") לואי ליפקינד (30). יסודות הקריאה לפי שיטת בת יעקב הוקנו לקבוצת ילדי שיי"ח (תלמידי גן שאובחנו כחריגים בהישגיהם הלימודיים לעומת בני גילם). גננות שיי"ח הקנו את היסודות בעבודה פרטנית, ובמידת הצורך המשיכו את ההקניה גם בכיתה א' - עד להשתלבות המלאה של המטופל ברמת הכיתה. שיטת בת יעקב, על פי הגדרתה של ליפקינד, מתבססת על **גישת הבקיות הפונמית** (PhC - Phonemic Competence approach). ממצאי המחקר הוכיחו את יעילותה הגבוהה של השיטה גם בעבודה עם אוכלוסיית התלמידים בסיכון בגיל הרך.

נוסף על היעילות בהקניית הקריאה, לגישה של בת יעקב כוח חינוכי רב עצמה בהבניית לומד עצמאי: היא מפתחת את המודעות העצמית של התלמיד, את כושר הבקרה שלו ואת אחריותו ללמידה ומטמיעה בתודעתו את הצורך בלימוד יסודי.

נסיים ברעיון המוביל של בת יעקב:

"תפקיד המורה ללמד את התלמיד ללמוד."

(26) שני, מ., לחמן, ד., שלם, צ., בהט, א., זינר, ט. (2003). ערכת מעק"ב - מיפוי עדכני של קריאה וכתובה על פי נורמות ארציות בהוצאת מכון מופ"ת ואגודת ניצן.
(27) טוב-לי, א. (2000). אבחון קריאה וכתובה. הוצאת אח בע"מ
(28) בת יעקב, מ. (1986/1996). "הגה ואות". הוצאת ברק, נס-ציונה.
(29) ליפקינד, ל. (1986). הגה ואות: עיצוב קורא מודע. (סרט דידיקטי) מט"ח מכללת בית-ברל, כפר-סבא.

(30) Lipkind, L. (2001). *The Phonemic Competence approach to Hebrew reading instruction of at-risk children in the frame of pre-school preventive teaching*. PhD Thesis. Aotvos Lorand University.

ביבליוגרפיה

- אבן, י. (2004). כדי להבין את הנקרא צריך לדעת מילים ולהבין את העולם. הד החינוך, כרך ע"ח, גיליון 10, 19-12.
- אדר, ל., בלום-קולקה, ש., ניר, ר., מייזלר, ר., וייל, ת. (1987). איתור קשיים בהבנת הנקרא. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אוגדן הנחיות קבע לבתי הספר היסודיים (1985). משרד החינוך, חוזר המנכ"ל, חוזר מיוחד ב'. ירושלים, תשרי התשמ"ו.
- בלגור, ר. (1977). הפסיכולוגיה של הקריאה, ת"א: שוקן.
- בנטיין, ש. (1997). על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי הקריאה. מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל, עורך י. שימרון, הוצאת מאגנס.
- בת יעקב, מ. (1978). יסודות הקריאה. הוצאת שמ"ע, ת"א.
- בת יעקב, מ. (1992). ספר שימוש ושמירה. הוצאת ברק נס-ציונה.
- בת יעקב, מ. (1996 / 1989). הגה ואות. הוצאת ברק, נס-ציונה.
- גיליס, מ. (1987). מהחדר למחשב: מאה שנות הוראת קריאה עברית בישראל. אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- דו"ח הוועדה להוראת הקריאה, שהוקמה על-ידי ועדת החינוך של הכנסת ומשרד החינוך (2001, יולי).
- חן, מ. (1973). הגייה בעברית ישראלית. לשוננו, 36, 212-219.
- טוב-לי, א. (2000). אבחון קריאה וכתובה. הוצאת אח.
- כהן, א. (2004). הכישלון אינו יתום. הד החינוך, כרך ע"ח, גיליון 10, 23-20.
- ליפקינד, ל. (1986). הגה ואות: עיצוב קורא מודע. (סרט דידקטי) מט"ח מכללת בית-ברל, כפר-סבא.
- ליפקינד, ל. (1987). צור צורה. הוצאת סקאלה, רמת-גן.
- ליפקינד, ל. (התקבל לפרסום בהוצאת מופ"ת). "ללמד לא להבין", ערכה ראשונה: "פיתוח מודעות מטה-קוגניטיבית לתהליך הבנת הנקרא של טקסט שלם".
- מדרך למורה, מבדק קריאה וכתובה בכיתות א' (2005, ינואר). מרכז ארצי לבחינות ולהערכה. משרד החינוך.
- נוימן, ר., קפלון-קוגן, ב. (1983). מבחן מוכנות לכתוב. אוניברסיטת תל-אביב.
- ניר, ר. (1974). הוראת העברית כלשון אם, ת"א: עמיחי.
- נייר עמדה של קבוצת חוקרים בתחום האוריינות (2000). הד החינוך, הוצאת הסתדרות המורים, כרך ע"ד, גיליון 9.
- פרוסט, ר. (1997). עקרונות לימוד הקריאה בשפה העברית: ניתוח השיטה הפסיכובלשנית להוראת הקריאה, עורך י. שימרון, הוצאת מאגנס.

רום, א., סגל, מ., צור, ב. (2003). ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים. מכון מופ"ת, ת"א.

שילוב תיאוריה והתנסות במוסדות להכשרת עובדי הוראה (תשנ"ד). הוראה חלופית למיזוי הפוטנציאל האפשרי (לפי קרל פרנקנשטיין), משרד החינוך והתרבות, מכון מופ"ת.

שני, מ., לחמן, ד., שלם, צ., בהט, א., זינר, ט. (2003). ערכת מעק"ב - מיפוי עדכני של קריאה וכתובה על פי נורמות ארציות בהוצאת מכון מופ"ת ואגודת ניצן.

שריג, ג. (1994). חכמת הלמידה, שעורים ברכישת דעת מטקסטים. הוצאת מסדה, תל-אביב.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Adams, M., & Bruck, M. (1995). Resolving the "grate debate". *American Educator*, 19(2), 7, 10-20.

Anderson, R., & Balajthy, E. (2009). Stories About Struggling Readers and Technology. *The Reading Teacher*, 62(6), 540-542.

Barkai, M. (1972). *Problems in the phonology of Israeli Hebrew*. PhD Thesis. The University of Illinois at Urbana Champaign.

Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic, and morphologic skills in reading disabled and normal children: evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 876-893.

Ben-Hayyim, Z. (1954). *Studies in the traditions of the Hebrew language*. Madrid.

Bentin, S., Bargai, N., & Katz, L. (1984). Orthographic and phonemic coding for lexical access: evidence from Hebrew. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10, 353-368.

Bentin, S., & Frost, R. (1987). Processing lexical ambiguity and visual word recognition in a deep orthography. *Memory and Cognition*, 15(1), 13-23.

Bentin, S., & Leshem, H. (1993). On the interaction of phonologic awareness and Reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 22-29.

Blau, Y. (1972). *Phonology and orthography*. Tel-Aviv: Kibbutz Meuchad (in Hebrew).

Bradley, L., & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.

Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.

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

Chard, D.J. & Dickson, S.V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-271.

Chomsky, N. (1970). Phonology and reading. In H. Levin & J.P. Williams (Eds.), *Basic studies on reading*. New York: Basic Books.

- Cunningham, A. (1990). Explicit vs implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, *50*, 429-444.
- Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension Strategy Instruction in Core Reading Programs. *Reading Research Quarterly*, *44*(2), 102-126.
- Duffy, G.G., & Hoffman, J.V. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*, *53*(1), 10-16.
- Ehri, L.C., & Wilce, L.S. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, *20*, 162-179.
- Felton, R.H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological processing problems. *Journal of Learning Disabilities*, *26*, 583-589.
- Finn, B. (2008). Framing effects of metacognitive monitoring and control. *Memory and Cognition*, *36*(4), 813-821.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper and Row.
- Frost, Y.M. (1994). Prelexical and postlexical strategies in reading: evidence from a deep and shallow orthography. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, *20*, 116-129.
- Frost, Y.M. (1995). Phonological computation and missing vowel mapping: lexical involvement in reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, *21*, 398-400.
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: a multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *13*, 104-115.
- Galaburda, A.M., Menard, M.T. & Rosen, G.D. (1994). Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proceedings of National Academy of Science USA*, *91*, 8010-8013.
- Gough, P.B., Ehri, L.C., & Treiman, R. (1992). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Gough, P.B., & Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: an unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, *30*, 179-196.
- Graves, M.F. & Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *The Reading Teacher*, *62*(3), 185-193.
- Griffith, P.L. & Ruan, J. (2008). Story innovation: An instructional strategy for developing vocabulary and fluency. *The Reading Teacher*, *61*(4), 334-338.
- Hedrick, W.B., & Pearish, A.B. (1999). Good readings instruction is more important than who provides the instruction or where it takes place. *The Reading Teacher*, *52*(7), 716-726.
- Hempenstall, K. (1997a). The whole language – phonics controversy: an historical perspective. *Educational Psychology*, *17*(4), 399-418.
- Hempenstall, K. (1997b). The role of phonemic awareness in beginning reading: A review. *Behaviour Change*, *14*(4), 201-214.

- Hurwitz, H. (1807). *Elements of the Hebrew Language*. London.
- Jorm, A., Share, D., McLean, R., & Matthews, R. (1984). Phonological recording and learning to read: A longitudinal study. *Applied Psycholinguistics*, *5*, 201-207.
- Joyce, B.R. (1999). Reading about reading: Notes from a consumer to the scholars of literacy. *The Reading Teacher*, *52*(7), 662-671. (p. 666)
- Kaakinen, J.K. & Hyona, J. (2008). Perspective effects in repeated reading: An eye movement study. *Memory & Cognition*, *35*(6), 1323-1336.
- Knight-McKenna, M.K. (2008). Syllable types: A strategy for reading multisyllabic words. *Teaching Exceptional Children*, *40*(3), 18-27.
- Lieberman, I.Y., & Lieberman, A.M. (1990). Whole language vs code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, *40*, 51-75.
- Lipkind, L. (1993a). 'I understand that I don't understand' and the illusion of knowing in reading. *Proceedings of International Teachers Education Conference "Teacher Education: From Practice to Theory"*, MOFET Institute, Tel-Aviv, Israel (p. 310).
- Lipkind, L. (1993b). Somatic manifestations associated with word incomprehension. *Proceedings of The 2nd International Dead Sea Conference on the Anatomy of Well-Being*, Tiberias, Israel (p. 30).
- Lipkind, L. (1993c). Phenomenon of "Illusion of knowing" as a distinctive expression of personality with disturbed well-being. *Proceedings of The 2nd International Dead Sea Conference on the Anatomy of Well-Being*, Tiberias, Israel (p. 31).
- Lipkind, L. (2001). *The phonemic competence approach to Hebrew reading instruction of at-risk children in the frame of pre-school preventive teaching*. PhD Thesis. Aotvos Lorand University.
- Manyak, P.C. (2008). Phonemes in Use: Multiple Activities for a Critical Process. *The Reading Teacher*, *61*(8), 659-662.
- McKeown, M.G., Beck, I.L., & Blake, R.K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, *44*(3), 218-253.
- Montessori, M. (1913). *Selbsttaetige Erziehung im fruehen Kindesalter*, Stuttgart – Ausgewaehlte Kapitel. Paedag, Bewegung 1967, pp. 52-77.
- Morag, S. (1971). Pronunciation of Hebrew. *Encyclopedia Judaica*, *13*, 1120-1145.
- Mullis, I., Campel, J.R., & Farstrup, A.E. (1993). *NAEP 1992 Reading report card for the nation and the states*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational research and Improvement, U.S. Department of Education.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- National Assessment for Educational Progress (1998, January). Long-term trends in student reading performance. *NAEP Facts*, *3*(1).

- Navon, D., & Shimron, J. (1981). Does word naming involve grapheme-to-phoneme translation? Evidence from Hebrew. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *20*, 97-109.
- Orton, S. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, *14*, 381-615.
- Perfetti, C.A., & Hogaboam, T. (1975-7). *The relationship between single word decoding and reading comprehension skills*. Learning Research and Development Center & Department of Psychology, University of Pittsburgh.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1988). Verbal efficiency theory in reading ability. In M. Daneman, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: advances in theory and practice* (pp. 109-143). New York: Academic Press.
- Rabin, H. (1980). *Essential history of Hebrew language*. The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem.
- Rasinski, T., Rupley, W.H., & Nichols, W. (2008). Two Essential Ingredients: Phonics and Fluency Getting to Know Each Other. *The Reading Teacher*, *62*(3), 257-260.
- Saussure, F. de. (1999). *Kurs obshchey lingvistiki*. Jekaterinburg, Ural University Press (in Russian). 1972 Edn. of: *Cours de linguistique generale, 1916*.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, *55*, 151-218.
- Share, D.L., Jorm, A.F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 1309-1324.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York.
- Stanovich, K.E (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, *16*, 32-71.
- Stanovich, K.E (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial and Special Education*, *5*, 11-19.
- Stanovich, K.E (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *XXI*/4, 360- 406.
- Stanovich, K.E (1993). Romance and reality. *The Reading Teacher*, *47*(4), 280-291.
- Stanovich, K.E (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*, *28*(3), 259-274.
- Studdert-Kennedy, M. (1987). The phoneme as perceptuomotor structure. In A. Allport, D.G. Mackay, W. Prinz, & E. Scheerer (Eds.): *Language Perception and production: Relationships between Listening, Speaking, Reading and Writing*. (pp. 67-84). Academic Press, London.
- Tattal, P. (1980). Auditory temporal perception , phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, *9*, 182-198.

Vachek, J. (1971). *Written Language*. Prague, 1971.

Van Orden, G.C., Pennington, B.F., & Stone, G.O. (1990). Word identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. *Psychological Review*, *97*, 488-522.

Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, *256*(3), 20-27.

Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *33*(3), 321-363.

Venezky, R. L. (1972). *Language and cognition in reading*. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning. Technical Report, no.188.

Yopp, R.H. & Yopp, H.K. (2007). Ten important words plus: A strategy for building word knowledge. *The Reading Teacher*, *61*(2), 157-160.