

מיומנויות אלף-ביתיות וראשית כתיבה וקריאה

קריאה היא מיומנות מורכבת הכוללת הן פיענוח מילים והן הבנת הנקרא. בדומה לכך, הכתיבה היא מיומנות מורכבת הכוללת עיצוב אותיות בכתב, שליטה בכתב ויכולת הבעה בכתב. הידע האלף-ביתי שנדון בו – הכרת אותיות ומודעות פונולוגית – משמש תשתית לרכישת יכולות פיענוח וכתב.

מהי מערכת הכתב האלף-ביתי

בכל מערכת כתב אלף-ביתית, כגון: עברית, ערבית, אנגלית, ורוסית, יש מספר קטן יחסית של סימנים (אותיות) המייצגים את הצלילים הבסיסיים (פונמות) של השפה המדוברת. פונמה היא יחידה צלילית קטנה מהברה. לדוגמה, המילה 'שיר' המורכבת מהברה אחת, כוללת שלוש פונמות: /r/ /i/ /sh/. בכתב העברי הצליל /sh/ מיוצג באמצעות האות 'ש', הצליל /i/ מיוצג באמצעות האות 'י' והצליל /r/ מיוצג באמצעות האות 'ר'. בדוגמה זו כל פונמה מיוצגת באמצעות אות אחת.

אפשר למיין את הפונמות לשתי קטגוריות: עיצורים ותנועות. מרבית האותיות מייצגות פונמות עיצוריות (למשל: ב' ג' ד'). מיעוטן מייצגות גם פונמות תנועיות (למשל: ו', י'). לדוגמה, במילה 'שיר' האות הראשונה והאחרונה מייצגות עיצורים /r/ /sh/ ואילו האות האמצעית מייצגת תנועה /i/. אולם, מה שמאפיין את השפות השמיות (למשל עברית וערבית) בכתב היום-יומי שהוא כתב בלתי מנוקד, לעומת שפות אלף-ביתיות אחרות (כגון אנגלית ורוסית) הוא הייצוג החלקי של פונמות שהן תנועות. למעשה, כל הפונמות שהן עיצורים מיוצגים באמצעות אותיות ואילו חלק מהתנועות אינן מיוצגות באמצעות אותיות. לדוגמה, המילה 'שר' כוללת שלוש פונמות, /r//a//sh/, אולם רק העיצורים /r/ /sh/ מיוצגים באמצעות האותיות. התנועה /a/ חסרה בכתב. אפשר אם כן לומר כי האותיות במילה העברית (והערבית) משקפות צירופים של עיצור ותנועה כמו /sha/ או עיצור בודד כמו /r/.

בכתב מנוקד התנועות מיוצגות ייצוג מלא באמצעות סימני הניקוד. הצירוף המורכב מעיצור ותנועה נכתב באות מלווה בסימן הניקוד. כך משקף הכתב העברי את המיזוג הצלילי בין עיצור לתנועה.

כל שפה אנושית מדוברת מבוססת על כמה עשרות פונמות בלבד, וכל מילה מורכבת מצירופים של פונמות אחדות. כשם שאפשר ליצור מספר רב ביותר של מספרי טלפון, בני שבע ספרות כל אחד, באמצעות צירופים שונים של עשר ספרות (0-9) כך גם צירופים שונים של פונמות מאפשרים יצירת מספר בלתי מוגבל של מילים. באמצעות ייצוג של כל הפונמות באמצעות אותיות (ובשפות שמיות גם באמצעות סימני ניקוד), נוצר הצופן האלף-ביתי המאפשר כתיבה וקריאה של כל מילה בשפה.

כדי להבין מערכת כתב אלף-ביתית, על הילדים להיות מודעים ל"עיקרון האלף-ביתי", דהיינו שהאותיות מייצגות פונמות. בעבור אלה מאתנו שיודעים לקרוא ולכתוב, רעיון זה מובן מאליו. אולם מחקרים רבים שהתבצעו בארץ ובחוץ לארץ מצביעים על כך שהמודעות לפונמות הבודדות שמהן מורכבת המילה המדוברת, אינה מתפתחת בטבעיות בקרב בני אדם, אלא הם לומדים אותה בסיוע המבוגר.

מודעות פונולוגית ומהלך התפתחותה

המודעות הפונולוגית היא היכולת לזהות, לבדוד, ולהשוות, את צלילי הדיבור. זיהוי צלילים בא לידי ביטוי למשל ביכולת לזהות מילה המתחילה בצליל נתון מתוך מילים אחדות; **בידוד** צלילים בא לידי ביטוי לדוגמה ביכולת לומר מהו הצליל הפותח של מילה נתונה; **השוואה** של צלילים באה לידי ביטוי ביכולת להשוות את הצלילים הפותחים של שתי מילים; מודעות פונולוגית כוללת גם את היכולות למזג צלילים למילה או לפרק מילה לצליליה (הרצברג, 2000).

מודעות פונולוגית תלויה כמובן בהבחנה שמיעתית טובה. ילדים המתקשים בהבחנה שמיעתית יתקשו בפיתוח המודעות הפונולוגית. עם זאת, הבחנה שמיעתית תקינה אינה מבטיחה התפתחות תקינה של מודעות פונולוגית. אם כן, מה הוא מהלך התפתחותה של המודעות הפונולוגית? הניצנים הראשונים של היכולת להתמקד במבנה הצלילי של השפה מתגלים כבר בקרב ילדים בגילאי 3-4, המפגינים רגישות לחרוזה ומודעות להברות (מודעות הבאה לידי ביטוי למשל ביכולת לספור את מספר ההברות במילה). יכולות אלה הן צעדים ראשונים חשובים לקראת השגת מודעות לפונמות.

מקובל לאפיין את המודעות ההולכת ומתקדמת למבנה הצלילי של השפה על רצף התפתחותי מיחידה "גדולה" שהיא הברה ועד ליחידה "קטנה" שהיא הפונמה. נדגים חלוקות אלו באמצעות המילה 'גדר'. אפשר לפרק מילה זו לשתי הברות /ga/ /der/ לשלוש יחידות צליליות /ga/ /de/ /r/ ולחמש פונמות /g/ /a/ /d/ /e/ /r/. שימו לב כי היחידה הצלילית יכולה להיות עיצור בצירוף תנועה למשל /ga/ או רק עיצור בודד למשל /r/. נדגים את החלוקות השונות גם באמצעות המילה 'משקפת'. את המילה משקפת אפשר לפרק לשלוש הברות: /mish/ /ke/ /fet/, או לחמש יחידות צליליות: /mi/ /sh/ /ke/ /fe/ /t/ או לשמונה פונמות: /m/ /i/ /sh/ /k/ /e/ /f/ /e/ /t/. בגן טרוס־חובה ואף לפני כן, מרבית הילדים מודעים להברות, בגן חובה מרביתם מודעים לצירופים של עיצור ותנועה, ומאוחר יותר, ובמקביל לרכישת הקריאה, מתפתחת המודעות לפונמות (טרומר, לפידות, טובין ועזרתי, תשנ"ו; Adams, 1991; McBride-Chang, 2004; Share & Blum, in press; Ziegler & Goswami, 2005). כדי לקדם זיהוי צלילים אפשר להשתמש בשאלה "איזו מילה מתחילה ב...?" לגילאי 3-4 מתאימה שאלה ברמת הברה: "איזו מילה מתחילה ב-'mish/משקפת' או 'רקפת'?" לבני 4-5 מתאימה שאלה ברמת צירוף עיצור־תנועה: "איזו מילה מתחילה ב-'mi/...?"; את בני ה-5-6 אפשר כבר לשאול את השאלה ברמת פונמה: "איזו מילה מתחילה ב-'m/...?". כדי לקדם בידוד צלילים אפשר לשאול: "באיזה צליל מתחילה המילה משקפת?". כדי לקדם את היכולת להשוות צלילים זה לזה נשאל: "האם שתי המילים שאמרנו מתחילות באותו צליל?".

עם הגיל תהיה נטיית הילדים להבחין בצלילים שהולכים וקטנים – מהברה עד פונמה. אפשר כמובן לשאול את אותה שאלה על צלילים סוגרים ואפילו על צלילים אמצעיים, אם כי צלילים אמצעיים קשים יותר לזיהוי, לבידוד ולהשוואה.

אפשר לשחק במיזוג צלילים למילים ובפירוק מילים לצלילים כדי לטפח אצל הילדים את המודעות הפונולוגית. ילדים צעירים אינם מתקשים בדרך כלל במיזוג ובפירוק ברמת

הברות. עם ההתנסות שלהם במשחקים בצלילי מילים הם מפתחים את היכולת למזג ולפרק צלילים ליחידות של צירופי עיצור-תנועה. אולם פירוק מילה לפונמות או מיוג פונמות למילה הן יכולות הנרכשות תוך למידת קריאה; לכן אין לצפות מילדי גן, שעדיין אינם קוראים, לבצע משימות אלו בהצלחה.

נהוג לכנות את המודעות ליחידות צליליות שונות במונח העל "מודעות פונולוגית". המונח הספציפי "מודעות פונמית" (שגם היא סוג של מודעות פונולוגית כמובן), נשמר אך ורק למודעות לפונמות, שהן היחידות הקטנות ביותר. מודעות לפונמות היא אפוא שלב מתקדם של מודעות פונולוגית, שמתחילה במודעות להברות, נמשכת במודעות לצירופי עיצור-תנועה ומושלמת במודעות לפונמות.

הקשר בין מודעות פונולוגית לרכישת ידיעת קרוא וכתוב

ישנם יחסי גומלין בין מודעות פונולוגית לבין ראשית רכישת היכולת לקרוא ולכתוב (קוזמינסקי וקוזמינסקי, תשנ"א; בנטין, תשנ"ז; Blachman, Tangel, Bentin & Leshem, 1993; Ball, Black, & McGraw, 1999).

מודעות פונולוגית מסייעת ללמוד קריאה וכתובה, ובו בזמן מקדמת רכישת הקריאה והכתובה את המודעות הפונולוגית של הלומד. כדי לקדם את ילדי הגן לקראת קריאה וכתובה, יש לטפח מן הגיל הרך את המודעות להברות ולאחר מכן לצירופים. גננות יכולות להוסיף ולטפח מודעות זו באמצעות משחקי מילים מגוונים, כגון, איתור חרוזים ויצירת חרוזים, השוואת הצלילים הראשונים של מילים, קריאת טקסטים ('שטוזים') הכוללים שימוש משחקי במילות תפל, המבליטות את הפן הצלילי של המילים וכיוצא באלה. אם כן, טיפוח המודעות הפונולוגית אינו מחייב שימוש באותיות, שכן המודעות הזו מבוססת על ניתוח צלילי הדיבור. עם זאת אפשר בהחלט לחזק אותה באמצעות קישור בין צלילי השפה והאותיות המייצגות אותן.

ידע אותיות ומהלך התפתחות

מודעות פונולוגית איננה היכולת היחידה המכשירה ילדים לקראת קרוא וכתוב, שכן אבני היסוד של הכתב הן האותיות. מחקרים שנעשו בקרב דוברי עברית בארץ, וכן בקרב דוברי שפות שונות בארצות אחרות מראים באופן עקבי כי יש חשיבות לשליטה של ילדי גן בידע אותיות. (לוי, 2000; לוי, תשס"ג; מלמד, 2004).

הידע של אותיות בגיל הגן באה לידי ביטוי בהכרת שמות האותיות והסדר שלהן ברצף הא"ב, ביכולת לשיים אותיות המוצגות בכתב, ובהכרת הצליל שמייצגת כל אות (Worden & Boettcher, 1990; Bowey, 2005).

בעברית ובערבית כל אותיות האלף-בית מייצגות עיצורים. ככלל, שם האות העברית והערבית מתחיל בצליל שהאות מייצגת בכתב. למשל האות ד' נקראת 'דָּלֶת' והיא מסמנת את הצליל /d/; האות ש' נקראת 'שֵׁן' והיא מסמנת את הצליל /sh/. הקשר השיטתי הזה בין הצליל הפותח של שם האות לבין הצליל שהיא מייצגת נקרא 'עיקרון אקרופוני'. ילד המכיר את שם האות ומודע לעיקרון הזה, נרמז בבירור מהו הצליל שהאות מייצגת בכתב*.

* אותיות אהו"י אינן כלולות בעיקרון האקרופוני בשמשן כאימות קריאה.

חשיבות שמות האותיות נובעת מהיותם כלי תקשורת בשיח הנוגע לאוריינות. המבוגרים – גננות, הורים, או ילדים בוגרים – המשוחחים עם הילד על האותיות מציינים אותן בשמן בטבעיות. לדוגמה ילדה המבקשת לדעת איך כותבים מילה כלשהי, או ילד השואל מה כתוב כאן? או ילדה המשחקת במשחקי אותיות, לעתים קרובות נענים תוך זיהוי האותיות בשמותיהם.

אותיות רבות בעברית דומות זו לזו, לפיכך יכול הילד להתבלבל ביניהן (Share & Levin, 1999) למשל: ו'ן' שונות רק באורכן היחסי, כ' /ח' שונות באוריינטציה, רס' /ס' רק בעקמומיות הקו.

לעתים מופיעה אותה אות בגופנים שונים, ויש איך-סוף צורות אפשריות להצגת כל אות. **הצמדת שם לצורה** מקלה על ההבחנה בין האותיות וכן על הכללת זהות האות מעבר למופעה השונים.

יש הטוענים טענה נגדית, כי שמות האותיות אינם בעלי ערך ייחודי, מכיוון שילדים יכולים ללמוד להכיר את האותיות, לא על פי שמן כי אם לפי הצליל שהן מייצגות. טענה זו נובעת מכך שלצליל יש חשיבות רבה, מכיוון שכאשר אנו **מפענחים** מילים איננו הוגים את שמות האותיות, אלא את הצלילים שלהן. אבל, כאמור, בסביבה הטבעית של הילדים מרבית לכנות את האותיות בשמותיהן ולא בצליל שלהן. יתר על כן, לכל אות יש שם ייחודי המסייע ללמוד לזהותה. לא כך כלפי צלילים. הדבר בולט בייחוד בעברית, שיש בה מספר ניכר של אותיות הומופוניות. אלו צמדי אותיות המייצגות את אותה פונמה. לדוגמה הן כ' והן ק' מייצגות /k/, הן ת' והן ט' מייצגות /t/. כינוי אותיות הומופוניות באמצעות הצליל שלהן עלול להקשות על ילדים ללמוד להבחין ביניהן.

יש ערך להכרת שמות האותיות גם **כגשר** להכרת הצלילים שהן מייצגות. שם האות מסייע לילד ללמוד ממנו (מן השם) על הצליל שהיא מייצגת, מכיוון שיש, כאמור, קשר סדור בין שם האות לבין הצליל שהיא מייצגת (אסיף-רוה 2005; שתיל-כרמון, 2005; Cardoso-Martins, 2005; Resende, Rodriguez, 2002; Treiman & Kessler, 2003; Share, 2004; Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2005).

הקשר בין ידע אותיות ורכישת קרוא וכתוב

מחקרים בארץ ובחוץ לארץ מעידים כי לילדים השולטים בידע על אותיות יש סיכויים טובים יותר להצליח ברכישת ידיעת קרוא וכתוב בבית הספר ואילו אלה המגיעים לכיתה א' בלי הידע הזה, נמצאים בסיכון להיכשל במשימה (Adams, 1991; Share, 1995; Shatil & Share, 2003; Bowey, 2005; Foulon, 2005).

כתב מנוקד או כתב לא-מנוקד

לימוד הצופן האלף-ביתי מושתת על מודעות פונולוגית ומחייב גם הכרת צורת האותיות, שמות האותיות והקשר בין האותיות והצלילים שהן מייצגות במערכת הרישום הכתובה. למעשה, התנועות בכתב העברי מיוצגות בשני אופנים: אותיות אהו"י – הנקראות 'אימות הקריאה' – ומערכת הניקוד. בהתאמה יש בעברית כתב מנוקד וכתב לא-מנוקד. בכתב הלא-מנוקד חלק מן התנועות אינו מסומן כלל וחלקן מסומן באמצעות אותיות אהו"י. כך

לדוגמה במילה 'חורף' הכתובה בכתב בלתי מנוקד מיוצגת התנועה הראשונה /o/ באמצעות האות 'ו', ואילו התנועה השנייה /e/ איננה מיוצגת באמצעות שום אות. בכתב המנוקד, כל התנועות מיוצגות באמצעות סימני ניקוד. לפיכך בכתב המנוקד יש ייצוג לכל הפונמות – הן לעיצורים והן לתנועות – ואילו בכתב הלא־מנוקד חלק מן התנועות אינן מיוצגות. מערכת הניקוד היא מערכת אופציונלית, כלומר אפשר לכתוב בכתב תקין בלעדית. יתר על כן, רוב הטקסטים הנחשפים בפני ילדי הגן, כגון שלטי חוצות, שלטים בגן, עיתונים, כתוביות בטלוויזיה, אינם מנוקדים. הגנת הכותבת שלטים או הודעות בגן, יכולה לבחור מה לנקד ומה אין צורך לנקד. אחרי הכול, שתי הצורות הללו הן תקינות בעברית. מן הילדים היא לא תצפה לכתוב בניקוד מכיוון שלימוד המערכת הזו ייעשה הדרגתית במסגרת בית הספר.

התפתחות הכתיבה אצל ילדים

ניסיונות הכתיבה של ילדי גן וראשית בית הספר משקפים את ההכרה וההבנה שלהם את מערכת הכתב. ואמנם נמצא כי רמת הכתיבה של הילד בגן מנבאת את יכולתו בכיתות הראשונות לקרוא מילים, לכתוב מילים ולהבין את הנקרא (Shatil, Share & Levin, 2000). התפתחות הכתיבה מתקדמת בצעדים פחות או יותר קבועים. התפתחות זו תוארה במחקרים עם ילדים מארצות שונות והצביעה על מאפיינים אוניברסליים מעבר לשפות (Clay, 1975; Tolchinsky-Landsmann & Levin, 1985; Tolchinsky-Landsmann & Levin, 1987; Shatil, Share & Levin, 2000; Levin & Bus, 2003; McBride-Chang, 2004). בעקבות המחקר בקרב ילדי גן בישראל הציעו החוקרים מודל בן חמש רמות המתייחס לכתבת מילים בגיל טרום בית ספר (ליון, אמסטרדמר וקורת, תשנ"ז). המודל מציג רצף המתחיל בהבחנה בין כתב לציוור, ממשיך בהכרת מאפייני טקסט כתוב (שורתיות, כיווניות), עובר ליכולת לעצב אותיות בכתיבה, ומתפתח להבנת הייצוגיות של הכתב, דהיינו הקישור בין אותיות לצלילים.

סולם התפתחות הכתיבה כולל את הרמות האלה:

1. **שרבוט בלתי ייצוגי** – שרבוט שאינו מייצג את האפיונים הגרפיים של מערכת הכתב, ומופיע בניסיונות של ילדים להשאיר חותם גרפי על הנייר מבלי שיש להם יכולת ליצור צורה המזכירה כתב.
2. **דמוי כתב** – דמוי מילה ודמוי טקסט. הכוונה לסימנים שרירותיים שהם דמויי אותיות, אך אינם אותיות מוסכמות. כאן נכלול צורות פשוטות כמו סדרת קווקוים, עיגולים בשורה, או גלים עולים ויורדים. בהמשך ההתפתחות מופיעים סימנים מורכבים יותר שמזכירים את האותיות העבריות.
3. **אותיות אקראי** – כתב שבנוי מאותיות עבריות מוסכמות (לעתים משובשות מעט), אך בחירתן איננה נעשית על פי העיקרון האלף־ביתי, כלומר במילה הנכתבת אין התאמה בין האות לצליל. כאשר ילד המצוי בשלב זה מנסה לכתוב אותה מילה בשתי הזדמנויות שונות, הוא יכתוב אותה באותיות אחרות, שכן בחירתו באותיות היא אקראית. בשלב זה, כמו גם בשלב הקודם, הילדים מחפשים לעתים דרך לכתוב מילה בצורה שתייצג את משמעותה. כך למשל ילד המתבקש לכתוב שתי מילים – 'פיל', 'נמלה' – לפעמים יכתוב את המילה 'פיל' ביותר אותיות מאשר את המילה 'נמלה'. הוא יוכל

להסביר כי כתב יותר אותיות או יותר סימנים ל'פיל' מכיוון שהפיל גדול יותר. מאותה סיבה, אם נציג לילד זוג מילים כתובות – 'פיל', 'נמלה' – ונשאל אותו, היכן כתבנו 'פיל' והיכן 'נמלה' הוא יבחר את המילה הכתובה הארוכה יותר בתור זו שבה כתוב 'פיל'. גישה זו משקפת את כוונת הילד להביע בכתיבתו את המשמעות של המילים שהוא כותב, עוד לפני שהוא מכיר את הצופן האלף־ביתי של הכתב. תופעה התפתחותית זו משקפת **עמדה פעילה ויצירתית מצד הילד בהבניית הידע שלו** על השפה הכתובה. תופעה זו נקרא כתיבה רפרנציאלית, דהיינו כתיבה שמתייחסת לתכונות של הרפרנט (האובייקט) (Levin & Korat, 1993).

4. **כתב פונטי** – כתב הבנוי מאותיות עבריות מוסכמות אשר חלקן או כולן נבחרו לפי העיקרון האלף־ביתי, דהיינו בניסיון לייצג את הצלילים של המילה הנכתבת. בשלב זה הילדים אינם יודעים לבחור בכתיבה בין צמדי אותיות המייצגות אותם צלילים (אותיות הומופוניות). לפיכך, הם יחליפו בין כ' ל'ק', ט' ל'ת', ח' ל'כ', וכיוצא באלה. לדוגמה, ילד יכול לכתוב כיר במקום 'קיר'. לעתים קרובות הילדים משמיטים את כתיבת התנועות בכלל, או כותבים אותיות לייצוג תנועות באתרים בלתי מתאימים במילה. את המילה 'פילה' למשל, יכתבו רבים 'פל', או את המילה 'פרח' יכתבו 'פהרח' (Ravid & Haimowitz, in press). הם גם נוטים לכתוב אותיות רגילות במקום סופיות, ולכן יכתבו טפ עבור 'תוף'. גם בשלב זה ילד יכתוב לעתים בכתיבה רפרנציאלית. למשל, ילד יכול לכתוב 'פללל' במקום 'פיל' ולהסביר כי כתב הרבה אותיות כי הפיל גדול.

5. **כתב אורתוגרפי** – כתב הבנוי מאותיות מוסכמות ובכתיב תקין. בדרך כלל ילדי גן יכתבו ברמה זו רק מילים שהם מכירים היטב את צורת כתיבתן, כמו את שמם הפרטי או את המילה 'אמא' (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005).

המעבר משלב לשלב הוא הדרגתי. מרבית הילדים כותבים מילים שונות ברמות שונות. לדוגמה, ילד הכותב בדרך כלל בסימנים דמויי אותיות (דמוי כתב) יכול להצליח לכתוב אותיות מסוימות בצורתן המוסכמת, ילד הכותב באותיות אקראי יכול להצליח לכתוב מילים מסוימות בכתב פונטי וילד הכותב בדרך כלל בכתיבה פונטית יכול להצליח לכתוב מילים ספורות בכתיבה אורתוגרפית. תופעה זו נובעת מכך שילדים לומדים בהדרגה את צורתן של האותיות השונות, וכן את הקישור בין צורת האותיות לצלילים שהן מייצגות. בגן טרום־טרום־חובה מרבית הילדים ישרבטו, יציירו או יכתבו בדמוי כתב. בגן טרום־חובה הילדים יכתבו בדמוי כתב או באותיות אקראי. בגן חובה הם יכתבו באותיות אקראי, בכתב פונטי, ומילים ספורות בכתב אורתוגרפי. כל צורות הכתיבה הללו הן תופעות התפתחותיות תקינות לשעתן והגננת תעודד את הילדים להתקדם מרמה לרמה בהתאם להתפתחות כל אחד ואחת מהם.

מטבעה כתיבה כוללת גם עיצוב האותיות בכתב. גם בתחום זה חלה התפתחות הדרגתית מעיצוב סימנים דמויי אותיות ועד לעיצוב אותיות תקני. היכולת לכתוב אותיות קשורה קשר הדוק עם היכולת לזהותן בשמן. איכות הביצוע של כתיבת אותיות וכתיבת טקסט תלויה בתפיסת המאפיינים הגרפיים של כל אות, בזיכרון של צורת האותיות, וביכולתו הגרפית מוטורית. גם צורת החזקת העיפרון, המותנית ביכולת מוטורית, משפיעה על עיצוב האותיות (דיל, תשנ"ט).

עיקר עבודתנו בגן יעסוק במיומנויות אלף-ביתיות (הכרת האותיות ומודעות פונולוגית) ובהבנת העיקרון האלף-ביתי. ילדים שאין להם בעיה גרפר-מוטורית ישתלטו על העיצוב תוך כדי עיסוקם בכתיבה, אולם אם תוך עיסוק בכתיבה הגנת תבחין בעיצוב אות בלתי קריאה, כגון כתיבת 'י' כמו 'ו' או 'ן', או בלבול בין 'ט' לפ', היא יכולה להדריך את הילד כיצד לשפר את עיצוב האות, כך שתהיה ניתנת לזיהוי. נדגיש כי עיצוב נאה של אותיות איננו מבטיח את הבנת העיקרון האלף-ביתי, דהיינו את הבנת הקשר בין האותיות לצלילים שהן מייצגות, כשם שהבנת העיקרון אינה מבטיחה כתב נאה.

התפתחות קריאת מילים

בדומה להתפתחות הכתיבה התפתחות הקריאה היא הדרגתית. גם ניסיונות קריאה מוקדמים אינם משקפים את האופי האלף-ביתי של הכתב, אך עם ההתקדמות, ניסיונות הקריאה הולכים ומתבססים על עיקרון זה (Mason, 1980; Frith, 1985; Ehri & Snowling, 2004; Ehri, 2005).

1. קריאה טרום-אלף-ביתית

בגיל הרך קריאת מילים באה לידי ביטוי בראשית הדרך בזיהוי מילים כתובות שלמות אחדות בלבד. זיהוי המילים הללו נבנה אצל הילד עקב חשיפה חוזרת של המילה הכתובה לפניו בליווי תיווך משמעותה בידי מבוגר. דוגמה בולטת למילה שילד מזהה בגיל הרך היא שמו הפרטי. במחקר שבדק את יכולתם של ילדים לזהות את שמם הפרטי, נמצא כי כבר בגיל שנתיים וחודשים ספורים היו ילדים שהצליחו במשימה זו. מרבית בני השלוש וכמעט כל בני הארבע מזהים את שמם הכתוב (Villaume & Wilson, 1989; Levin & Aram, 2004).

הילד נוטה לזהות גם מילים שלמות אחרות השכיחות בסביבתו ואשר מבוגר מסייע לו לזהותן, כגון 'אמא', 'אבא', 'שבת שלום', ועוד. בשלב זה הילד מזהה לעתים מילה כתובה שלמה על בסיס חלק מן האותיות. למשל, ילד יכול לקרוא אמא כאשר כתוב 'אבא'. זיהוי שגוי זה מתבסס על הזכירה כי המילה 'אמא' כתובה בשלושה סימנים, אשר שני הקיצוניים הם האות 'א'. זיהוי שגוי כזה מצביע על כך כי הילד מזהה את המילה מבלי להתייחס לערך הצלילי של האותיות. זיהוי כזה משקף שלב חשוב בתהליך שבו לומדים ילדים לזהות אותיות ומילים כתובות.

ילדים מזהים מגיל צעיר 'כתב סביבתי-מסחרי', כגון כתוביות על מוצרי מזון ('במבה', 'קוקה-קולה'), על שלטי חנויות (אפילו כשהמילים כתובות בשפה זרה, כגון Toys-R-US), או על ספרים ('תירס חם'). הילד מזהה מילים בכתב מסחרי בדרך כלל על פי ההקשר שבו המילה מופיעה תמיד (כגון, שקית 'במבה' או הספר המוכר). במחקר נמצא כי אם מציגים לילד את המילה שזיהה בהקשר שונה או על רקע אחר, כגון את המילה 'במבה' כתובה על כרטיסיה, כמעט תמיד אין הילד מצליח לזהותה, אלא אם כן הוא כבר רכש לעצמו את יסודות הקריאה והוא מסוגל לפענח מילים חדשות. רוב הילדים הצעירים אינם שמים לב לאותיות שמהן מורכב הכתב הסביבתי-מסחרי, אינם זוכרים את האותיות שמהן מורכב

הכתב הזה, ולכן אינם לומדים ממנו הרבה. הסיבה לכך היא כי כתב זה מופיע תמיד בהקשר קבוע אשר מאפשר לילד לזהותו גם מבלי להתייחס לכתב עצמו. לשון אחר, הילד "קורא" את ההקשר (שקית במבה) ומתעלם מהאותיות המרכיבות את המילה הכתובה. מלבד זאת, הכתב המסחרי מיועד ללכוד את תשומת ליבו של הלקוח ועל כן הוא מופיע בעיצוב ייחודי, לפיכך, אין הוא בגדר הקשר מתאים כנקודת מוצא ללימוד האותיות (זלצר שוורץ, 2005). כתב סביבתי מיוחד, שממנו ילדים לומדים על מערכת הכתב, הוא שמות. בגן הילדים פוגש הילד לעתים קרובות שמות כתובים של הילדים הלומדים עמו. השמות קבועים על ארון המגירות, על מתלי התיקים, על כוסות, על הלוח לציון "מי בא לגן" ועוד. עקב חשיפה חוזרת לשמות כתובים ולשימוש בהם בידי הילדים והגננת, לומדים ילדים רבים לזהות לא רק את שמם הפרטי אלא אף את השמות הכתובים של חבריהם לגן. ההיכרות עם השמות מתקדמת בד בבד עם ההתפתחות בידע אותיות ומודעות פונולוגית (יפה'גור, 1996; חמוי, 2003; פלד'חיים, 2003). נראה שזיהוי שמות כתובים מסייע לילד ברכישת ניצני אוריינות. אפשר להניח כי מילים כתובות נוספות בגן הילדים, תורמות אף הן לידע האורייני של הילד. הכוונה למילים כתובות הנחשפות בפני הילדים בהקשרים משמעותיים, במקומות שונים, ואשר משתמשים בהם שוב ושוב, לדוגמה מילים הקשורות לחגים, לימי הולדת, לשלטי משחק ועוד.

2. קריאה אלף-ביתית חלקית

בקרב ילדי גן חובה (ולעתים אף קודם) יש ילדים המנסים לקרוא מילים או שמות שהם אינם מכירים את תבניתם הכתובה. הקריאה שלהם נקראת "קריאה אלף-ביתית חלקית". קריאתם היא "אלף-ביתית חלקית" במובן זה שהם ממפים צלילים על חלק מן האותיות. הם עושים זאת מכיוון שהם מזהים אותיות מסוימות ולא את כולן, הם מקשרים חלק מן האותיות הללו לצלילים שהן מייצגות, ועדיין מתקשים לבצע תהליך מיפוי שלם. לעתים קרובות הילדים מזהים מילה על פי האות הראשונה בלבד, מה שמסייע להם כמובן לזהות מילים אבל גם פותח פתח לטעויות זיהוי. שלב זה הוא נקודת מפנה שממנה מתחילים הילדים להבין את העיקרון של צופן הכתב: אותיות המייצגות צלילים. בגלל מבנה האורתוגרפיה העברית, ילדים נשענים תחילה בעיקר על האותיות המייצגות עיצורים. הם מתקשים יותר לפענח את התנועות במילה הכתובה.

בשלב זה ילדים המנסים לקרוא מילה מנצלים לא רק את האותיות המרכיבות אותה אלא גם את ההקשר שבו היא מופיעה, לדוגמה ילד המזהה אות אחת או יותר במילה 'סביבון' יכול להשתמש בידיעה כי המילה מופיעה בגן לקראת חנוכה, בשביל להסיק מה כתוב בה. התנסות כזו מקדמת את הבנת הילד על מערכת הכתב, אולם ילד שחסר ידע בסיסי בהכרת אותיות או במודעות פונולוגית לא יצא נשכר מכך שינחש מה כתוב במילים שונות לפי הקשרן בלבד, הוא לא ילמד מכך למשל על הכתב כאשר ינחש שליד יור של סביבון כתובה המילה 'סביבון'.

3. קריאה אלף־ביתית

השלב הבא, "קריאה אלף־ביתית", נרכש כאשר הידע של הילד מתרחב כלפי מערכת האותיות מחד־גיסא, ומודעות פונולוגית מאידך־גיסא. בשלב זה ילד הקושר את כל האותיות לצליליהן מסוגל להתמודד עצמאית עם קריאת מילים חדשות. בשלב זה הקריאה עדיין אינה שוטפת ואוטומטית ולכן מקשה על הבנת הנקרא.

4. קריאה אורתוגרפית

קריאה חוזרת של מילים מפתחת אצל הילד מאגר מילים כתובות, שמאפשר לו לקרוא טקסטים בצורה שוטפת ולהבינם. שלב זה נרכש בדרך כלל בבית הספר בעקבות הוראה שיטתית. קריאה מיומנת מסוג זה כרוכה בהבנה של העיקרון האלף־ביתי ובשליטה מלאה ביחסים בין האותיות הכתובות לצלילים שהן מייצגות בכתב.

יעדים על פי רצף גילי

היעדים המוגדרים בגיל המוקדם אינם מוזכרים שנית בגיל שלאחריו. יש להבא בחשבון שבכל שלב הילדים מרחיבים את הידע ומשכללים שליטה במיומנויות שרכשו בשלב קודם. ■ הילדים יבנו את העיקרון האלף-ביתי, יהיו רגישים ומודעים לצלילי השפה ויכירו אותיות בשמן, בצורתן ובצלילים שהן מייצגות.

מודעות פונולוגית		מודעות פונולוגית		
גיל	יעדים	גיל	יעדים	
4-3	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יזהו חרוזים ויהנו מחרוזת; יחרזו במילות תפל; יזהו תבניות צליליות חוזרות בטיפורי ילדים; יזכרו שירים ודקלומים קצרים מחוזרים. 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> נהנים להאזין לשירי משחק וטיפורים קצרים שיש בהם חריזה ותבניות צליליות חוזרות (בום, טח, מה קרה? הבלון התפוצץ, הבלון נקרע, תירס חם בים בים); משלילים חרוזים ותבניות צליליות חוזרות בטקסטים בעת קריאת סיפור או שיר מוכר; חוזרים ספונטנית תוך כדי משחק או קריאה "כאלו" (לעתים מילות תפל). 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחרזו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות
5-4	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחרזו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות
6-5	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יחזרו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; ימדמו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות

ידע על אותיות		מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים	
גיל	יעדים	הילדים	הילדים
3-4	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יכירו באותיות כקטגוריה נפרדת של סימנים גרפיים (השונים מציור, ספרות וכן הלאה). 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מצביעים על טקסט כתוב בעת קריאה בספר; מצביעים על כתב ושואלים: מה כתוב פה? ביצוג הגרפי הספונטני של הילדים מסתמנת הבחנה בין ציור לכתובה. 	<ul style="list-style-type: none"> התייחסות לכתב לעומת האזיון בקריאה משותפת של ספרים; הפניית תשומת הלב של הילדים לכתוב בסביבתם; היענות לשאלות הילדים כמו: מה כתוב פה? איפה כתוב? שיתוף הילדים בכתובה פונקציונלית של הגננת ("אני כותבת הזמנה להורים ליום הולדת של ערן"); התייחסות ליניטיונות הכתובה של הילדים; המתבקש משאלות או הערות הילדים; שילוב אותיות (בייצוג דומיננטי) ותלת-ממדי במגוון משחקים חופשיים (לוח מגנט, פזלים וכן הלאה).
4-5	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יחלקו מהאותיות בשמן, כלומר יקשרו בין צורת האותיות לשמותיהן; יכירו חלקיות את רצף שמות האותיות. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מזהים אותיות בשמן והדמיונות: בשם הפרטי, בשמות על המגרות, בשלטים ועוד; כותבים חלק מהאותיות ומקשרים אותן לשמן; משתמשים בשמות האותיות במהלך הרכבת מילים או כתבתן, בשיחה עם גננת או עם חבריו; משתמשים בשמות האותיות כדי למיין מילים כתובות; חוזרים על רצף של מספר אותיות (בדרך כלל ראשונות) בשיר או בדקלום; מזהים אותיות על סרגל אותיות. 	<ul style="list-style-type: none"> שירי אותיות עם או ללא ליווי בייצוגן הגרפי; שימוש בסרגל אותיות; שימוש באותיות מגנט, או באותיות גזרות מעיתון; עידוד ילדים לשלב אותיות בעבודות יצירה מחומרים שונים; עידוד כתיבה פונקציונלית במשחק סוציו-דומיננטי באמצעות הכנסת אבירים מתיאומים למרכזי המשחק; משחקי שמות הילדים תוך שימוש בשמות האותיות; התנסות במחשב ששלב שימוש באותיות; משחקי שולחן המערבים אותיות, כגון משחק זיכרון, לוטו וכדומה
5-6	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יכירו את רצף שמות האותיות במלואו; סדרת האלף-בית; יכירו את הקשר בין צורת האות לשמה (בחלק ניכר מהאותיות); יכירו את הקשר בין צורת אות לצליליים שהיא מייצגת (בעבור אותיות ברמה של צירוף עיצור-תנועה או פונמה). 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מדקלמים או שרים את רצף אותיות הא"ב; משתמשים בסרגל אותיות למציאת שמם בהגיון הדמיוני; מזהים ומשייכים את אותיות שמם בהגיון הדמיוני; אותן - משלטים, בשמות חברים, בכתובות בסביבה הקרובה ומשייכים אותן - משתמשים בשמות האותיות בפעילויות שונות (מיין מילים, "מי בא לך" ספר טלפונים של הגן, מציאת מילה במילון, כתיבה); ילדים שואלים שאלות הנוגעות לשימוש באותיות, למשל איך כתבים את האות 'סם' במילה 'אימא'? 	<ul style="list-style-type: none"> הכנת רשימות, כגון ספר טלפונים של ילדי הגן, המבוססות על מיון על פי אותיות הא"ב; משחקי תנועה המשלבים אותיות, כמו "קלאס אותיות", משחקי "מסלול" ועוד; כתיבה במעבד תמליליים במחשב; משחקי מחשב המכונים להכרת אותיות הרכבת מילים מאותיות מוכרות באמצעות קוביה, קלפים, מדבקות, כרטיסיות, חותמות וכן הלאה; שיתוף ילדים בכתובה בידי המגננת - שיום אותיות והתייחסות לצליליותן תוך כדי כתיבה; עידוד נסוגות קריאה של מילים חדשות על בסיס היכרות עם צלילי אותיות.

■ הילדים ישאפו ללמוד לקרוא ולכתוב, ירצו להתנסות בקריאה ולהתבטא בכתב, יפתחו ניצני כתיבה וקריאה ויבינו את מטרת השימוש השונות במערכת הכתב.

כתיבה			
גיל	יעדים	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים	פעילויות מקדמות יזומות (דוגמאות)
3-4 הילדים - יכתבו בשרבוט עם מאפייני כתב.	הילדים - יכתבו את שמם הפרטי (לעיתים בשיבוש כיוון או צורה); יכתבו מילים באותיות אקראי; ישלבו כתיבה ילדית במשחק ובפעולות בחיי היומיום.	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - כתבים שם או מרכיבים שם מאותיות כדי לציין שייכות או נוכחות; מופיעה כתיבה באותיות אקראי בתוצריהם: ציורים, עבודות מחשב, שלטים למשחק וכדומה; כתבים באותיות אקראי במהלך המשחק ותוך כדי פעילות, למשל מרשם רופא, פתק, רשימת מכולת, רישום סיפור או שיר וכדומה; במהלך ניסיונות כתיבה נעזרים בסרגל אותיות, בשלטים בגן, בשמות על המגרות וכן הלאה, תוך כדי התאמה חלקית של האותיות לצלילים. 	<ul style="list-style-type: none"> עידוד כתיבה ילדית כחלק ממשחק או רישום על יצירות של הילד ושחה על מאפייני הכתב.
4-5 הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחרים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחרים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - כתבים את שמם בכתב תחני על עבודות היצירה שלהם, וכאשר הם נדרשים לציין נוכחות או שייכות; כתבים את שמות חברים בגן לצרכים שונים כגון: יצירת רשימת משתתפים בפעילות בקבוצה, רשימת תורנים, כתיבת ברכה ועוד; מופיעה כתיבה בכתב פונטי חלקי בתוצריהם: ציורים, עבודות מחשב, שלטים שמכינים למשחק וכדומה; כתבים בכתב פונטי חלקי במהלך המשחק או פעילות אחרת בגן, למשל מרשם רופא, פתק, רשימת מכולת, רישום סיפור או שיר וכדומה; במהלך ניסיונות כתיבה נעזרים בסרגל אותיות, בשלטים בגן, בשמות על המגרות וכן הלאה, תוך כדי התאמה חלקית של האותיות לצלילים. 	<ul style="list-style-type: none"> עידוד הילדים לכתוב את שמם ולהנחות בכתיבה מימין לשמאל ובאותיות קריאות; שילוב כתיבת שמות במשחקי חברה ובמשחקי שולחן בגן תוך התייחסות לקשר בין אותיות לצליליהן ולמוסכמות הכתב; שילוב כתיבה ילדותית פונקציונלית במהלך פעילות שוטפת בגן תוך התייחסות לקשר בין אותיות לצליליהן ולמוסכמות הכתב; ייזום פעילויות שבהן נדרשים הילדים לכתיבה ולהתייחסות לקשר בין אותיות לצליליהן; למוסכמות הכתב ולמאפייני הטקסט (ברכות יום הולדת, רשימת תורנים, מתכונים, רשימת משחקים ועוד).
4-5 הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחרים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחרים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - כתבים את שמם בכתב תחני על עבודות היצירה שלהם, וכאשר הם נדרשים לציין נוכחות או שייכות; כתבים את שמות חברים בגן לצרכים שונים כגון: יצירת רשימת משתתפים בפעילות בקבוצה, רשימת תורנים, כתיבת ברכה ועוד; מופיעה כתיבה בכתב פונטי חלקי בתוצריהם: ציורים, עבודות מחשב, שלטים שמכינים למשחק וכדומה; כתבים בכתב פונטי חלקי במהלך המשחק או פעילות אחרת בגן, למשל מרשם רופא, פתק, רשימת מכולת, רישום סיפור או שיר וכדומה; במהלך ניסיונות כתיבה נעזרים בסרגל אותיות, בשלטים בגן, בשמות על המגרות וכן הלאה, תוך כדי התאמה חלקית של האותיות לצלילים. 	<ul style="list-style-type: none"> עידוד ניסיונות הילדים לכתוב את שמם; רישום שם הילד על יצירותיו בידי הילד או בסיוע המנחי; שילוב כתיבת שמות במשחקי חברה ובמשחקי שולחן בגן; עידוד כתיבה ילדית פונקציונלית במהלך פעילות שוטפת בגן; כתיבה חופשית, כתיבה במחשב, יצירת מילים באמצעות אותיות מוכנות או מזרות מעיתונים; פעילויות שבהן נזקקים הילדים לכתיבה: הכנת ברכות יום הולדת, הכנת רשימת תורנים; כתיבת מתכונים, יצירת רשימת משחקים ועוד; שיחות על הכתב ויעודד בהדמנויות שונות שבהן הילדים נחשפים לשימוש בכתב.

קריאת מילים			
קריאת מילים	יעדים	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים	פעילויות מקדמות יזומות (דוגמאות)
גיל 4-3	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יזהו את שמם הכתוב. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מזיהים את שמם במרכזי הגן השונים. 	<ul style="list-style-type: none"> שילוב שמות הילדים במרכזי הגן השונים: מגירה, לוח תורנים ועוד; כתיבת שמות הילדים על יצירותיהם בידי מבוגר.
5-4	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יזהו שמות כתובים של חלק מילדי הגן; יזהו מילים נפוצות בסביבת הגן. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מזיהים את שמות חברהם במרכזי הגן השונים; מזיהים את שמות חברהם על פי הצורך, למשל בדיקת נוכחות על הלוח "מי בא לגן"; מזיהים כותרים כתובים של ספרים, קלטות, וכן הלאה; מזיהים מילים כתובות נפוצות כגון אמא, שלום, וכן מילים משלטים, מארזות מזון. 	<ul style="list-style-type: none"> שילוב כרטיסיות ועליות שמות הילדים במשחקי חברה ובמשחקי שולחן כגון: "משחקי שולחן" וחברה המבוססים על זיהוי שמות כתובים של ילדי הגן כגון משחק הזיכרון של 5-6 שמות וכדומה; הכתבות בין ילדי הגן: מכתבים, פתקים, התכתבות בדואר אלקטרוני; שילוב בסביבת הגן של שלטים כתובים שתוכנם מוכר לילדים: משחקי חברה, משחקי מחשב ומשחקי שולחן מגוונים שבהם נדרש זיהוי מילים מוכרות; עידוד של זיהוי מילים בספרים, במרחב הגן, בעתונים, בפרסומות ועוד.
6-5	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יזהו מילים חוזרות בספר; ינסו להחמוד עם קריאת מילים חדשות. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מזיהים כותרים כתובים של ספרים, קלטות, וכן הלאה; מזיהים מילים כתובות נפוצות כגון אמא, שלום, וכן מילים משלטים, מארזות מזון ועוד. 	<ul style="list-style-type: none"> עידוד פענוח מילים בלתי מוכרות; קריאה משותפת מתוך ניסיון לאפשר היכרות עם מגוון אסטרוגיות לקריאה; שיחות עם הילדים על הדרכים שבאמצעותן כל אחד מהם מפענח וכותב מילים כגון: פיענוח על בסיס הבנת העיקרון האלף-בתי, זכירת תבניות מילים מוכרות, הסתמכות על ההקשר של הטקסט ועל מרכיבי הוויזואליים; קריאה חוזרת (3-4 פעמים אותה יצירה) מתוך ספרי ילדים בקבוצות קטנות ועידוד של הילדים לנסות לקרוא בעצמם מילים נבחרות; משחקי "חיפוש מילים" חוזרות ומוכרות בטקסט של ספרים או בסביבת הגן.

קידום מיומנויות כתיבה וקריאה בגן

- **קידום ידע אלף-ביתי בפעילות בגן:** הגננת יכולה לטפח ידע אלף-ביתי באמצעות שילובו בפעילויות שוטפות בגן, שירה ותנועה למשל, יכולות לסייע ללימוד שמות של אותיות ולהעלאת המודעות לצלילי הדיבור. אפשר למצוא רעיונות כיצד לשלב אימון בידע אותיות ובמודעות פונולוגית במשחק לסוגיו השונים: במשחקי חברה, במשחקי לשון, במשחקי שולחן (קופסה), במשחקי מחשב, במשחקים סוציודרמטיים ועוד. חשוב שהמשחקים הללו יהיו זמינים לילדים ונגישים להם. חשוב שפעילויות אלו ישולבו במתוכנן במפגשים במליאה או בקבוצות קטנות לעתים מאומנות.
- **התנסות הילדים במשימות כתיבה:** כבר בגן מתנסים הילדים בכתיבת שמם הפרטי על ציוריהם, ובחיקוי יצירת מילים וטקסטים כתובים. ההתנסות בכתיבה מלמדת את הילד לזהות ולעצב אותיות. כאשר הכתיבה הופכת פונטית, הניסיון לכתוב מילים מחדד את המודעות הפונולוגית של הילד, ומבהיר לו את העיקרון האלף-ביתי. הכתיבה גם מלמדת את הילד מה הם התפקידים החברתיים של הכתב, כגון שמירת מידע והעברתו (תובל, תשס"ג). לפיכך עצם ההתעסקות בכתיבה מקדמת את הבנת מטרות הכתב ומבססת את הכרת הקשרים בין האותיות והצלילים שהן מייצגות. הגננת תעודד את הילדים לשלב את הכתיבה בפעילויות שוטפות בגן ובמשחקים, לדוגמה באמצעות יצירת ספר טלפונים, רישום שמות מוזמנים למסיבה, והכנת שלטים לגן הירק. עוד בטרם כותבים הילדים כתיבה פונטית הניתנת לקריאה, אפשר לעודד אותם "לכתוב" בכתב ילדי (כגון באותיות אקראי) ולהוסיף בכתב יד את הטקסט שהילד חיבר. כאשר הילדים מתחילים לכתוב בכתב פונטי, חלקי או מלא, כדאי לעודדם לכתוב ואפילו בכתב שאיננו תקני. כתב כזה אפשר לקריאה ועצם קריאתו מעודדת את הילד להמשיך ולחקור את מערכת הכתב (ארם, 1999; ארם, 2002; ארם, תשס"ג).
אפשר לשלב התנסות בכתיבה בגן כפעילות מתוכננת ומודרכת. אפשר להפעיל ילדים בקבוצות קטנות בפעילות הממוקדת בכתיבה, כגון כתיבת מילים המתחילות באות נתונה, כתיבת מילים לצורכי יצירת משחק, או כתיבת טקסט קצר כגון ברכה ליום המשפחה. יש להבחין בין העתקה מדגם לבין כתיבה עצמאית. מהעתקה לומד הילד בעיקר לעצב אותיות בכתב, לעומת זאת כתיבה עצמאית המודרכת באמצעות קישור בין צלילי מילה ללבין האותיות שמהן היא מורכבת מלמדת את הילד את הצופן של הכתב. לפיכך גם ההעתקה וגם הכתיבה העצמאית יכולות לתרום לקידום הילדים, אולם לכתיבה עצמאית יש ערך לימודי רב יותר מכיוון שהיא מערבת את הילד באופן פעיל בחקירת הקשרים בין צלילים לאותיות. נוסף על זה, כתיבה עצמאית מעודדת את הילד לחבר את הטקסט שהוא כותב ובכך היא מפתחת את הבנת אפשרויות השימוש בכתב.
- **התנסות הילדים במשימות קריאה:** מרבית ילדי הגן אינם מסוגלים לקרוא מילים חדשות שלא למדו את תבניתן הכתובה. לעומתם ילדים רבים מזהים מילים כתובות השכיחות בסביבת הגן ויודעים לקרוא את שמם ואת שמות חלק מחבריהם. הגננת יכולה לטפח את הקריאה אצל ילד, אם תיצור הזדמנויות שונות שיצריכו קריאת מילים

ושמות. באמצעות תיווך מתאים היא יכולה לסייע לילדים לגלות את הקשר בין המילה הכתובה למילה הדבורה.

כדי שילד ילמד על מערכת הכתב אין די ביצירת סביבה עשירה במילים כתובות. כדי שהוא יוכל לקשר בין המילה הכתובה למילה דבורה עליו לדעת מה כתוב. כדי להבין כיצד הכתב מייצג את הדיבור, עליו ללמוד על האותיות וצליליהן.

בעת קריאה מספרים בפני הילדים אפשר ליזום התנסויות בקריאת מילים נבחרות. לדוגמה, זיהוי מילים חוזרות בשירים או בסיפורים קצרים, זיהוי מילים מוכרות מהסביבה שישנן בטקסטים המוקראים או זיהוי מילים קצרות ופשוטות. כל אלה יכולים לקרב את הילד לתהליך הקריאה. עם זאת, חשוב שלא לשעבד ולגייס את הספר למטרה זו בלבד, שהרי הספר תורם בתחומים משמעותיים אחרים.

- **שילוב אמצעים ועזרים:** שימוש במגוון אמצעי הוראה מאפשר לילדים לבחור את האמצעי המתאים להם על פי נטיית ליבם ובהתאם לסגנון למידתם האישי.

המחשב הוא מרכיב מרכזי בסביבתו היומיומית של הילד. ישנם משחקי מחשב שיעודם ללמד אותיות, להורות קשרים בין אותיות וצלילים, ולקדם מודעות לצלילי הדיבור. ישנם גם משחקים המשלבים משימות הדורשות קריאה. המחשב משמש אף בתור כתבן. נגישות הילדים לשימוש יום-יומי בתוכנות אלה מסייע ללמידה. אפשר לעודד את הילדים לשלב את הכתיבה במחשב בפעילות יום-יומית בגן, תוך שימוש באותיות בגדלים ובגופנים שונים, להשתמש במחשב לצרכים שוטפים, כגון ניהול ספריית השאלה או יומן נוכחות ותורנות. המחשב יכול לשמש גם לתיעוד סיפורי ילדים ולעיצובם.

טלוויזיה – יש מבחר תכניות ייעודיות שאפשר לצפות בהן יחד עם ילדי הגן. תכניות אלו קיימות לרוב גם על קלטות וידאו או על תקליטורים. אלה יכולים לשמש אמצעים חווייתיים נוספים ללמידה. כדי שהלמידה במהלך הצפייה בתכניות תהיה משמעותית, אמורה הגננת לבצע פעולת הכנה לקראת הצפייה או לתווך בין התכנית לילדים במהלך הצפייה.

חוברות עבודה – אפשר להשתמש בדפים נבחרים מחוברות עבודה. הדפים ישמשו את הילדים למשחק ולתרגול ולא יהוו אמצעי מרכזי בפעילות הוראה-למידה.

מילונים מאוירים – באמצעות שימוש במילונים המיועדים לגיל הרך, מתוודעים ילדים לאפשרות להסביר מילים ולהגדירן. מן המילון הם יכולים ללמוד על רצף האלף-בית ועל צורת ארגון המילון, שהוא כלי חשוב ללמידה. שימוש במילונים עם הילדים מעודדת אותם להתנסות בעצמם בהכנת מילון, פעילות שיש לה ערך מוסף הן להעשרת לשונם והן להכרת מערכת הכתב.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים



תשתית לקראת קריאה וכתיבה

תכנית לימודים לגן הילדים

בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

אתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:
www.edu.gov.il/tal/portal

ירושלים, התשס"ח, 2007

נקודת המוצא של תכנית זו היא ההמלצות הכלולות בדוח "לקראת קריאה וכתובה בגן הילדים". הדוח הוכן בידי ועדה בראשות פרופ' איריס לוי. הוועדה מונתה בידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים והאגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך. המלצות הוועדה התפרסמו בשנת הלימודים תשס"ב.

חברי ועדת התכנית

פרופ' איריס לוי אביבה סברדלוב	יו"ר הוועדה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב מרכזת הוועדה, מפקחת תכנים ותכניות לימודים בחינוך הקדם יסודי הממלכת, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
סניה אבו רקבא	מפקחת תכנים ותכניות לימודים בחינוך הקדם יסודי במגזר הערבי, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
ציפי באב	מפקחת תכנים ותכניות לימודים בחינוך מיוחד, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
אתי בוקשפן	מנחה בכירה, אחראית על הטמעת תכנית הלימודים החדשה בחינוך הלשוני, האגף לחינוך יסודי
עמליה בראון רחל גרבר	בית ספר להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב מפקחת תכנים ותכניות לימודים בחינוך לשוני, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
מיכל גרשון ד"ר אסתר טובלי צופיה יועד	מדריכה ארצית בתחום שפה באגף לחינוך קדם יסודי אוניברסיטת חיפה, מכללת אורנים ומכללת שאנן מנהלת גף תכנים באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים וסגנית מנהלת האגף
רינה כהן רוזנשין	מפקחת תכנים ותכניות לימודים לחינוך הקדם יסודי הממלכתית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
מיקה נבו אלקהירה עבד אלחי ג'יהאד עיראקי רחל קרוואני פרופ' דורית רביד	מפקחת על גני ילדים במחוז הצפון מדריכה בחינוך הקדם יסודי מרכזת החינוך הערבי בחינוך הקדם יסודי (עד תשס"ד) גננת במגזר הממלכתית
מיכל רכטמן שרה שוורץ פרופ' דויד שר שרה תאומים	יו"ר תת-ועדת כשירות לשונית ושיח, בית הספר לחינוך ובית הספר להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב גננת במגזר הממלכתית מפקחת על גני ילדים במחוז המרכז בחינוך הממלכתית בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה מפקחת ארצית על החינוך הקדם יסודי בחינוך הממלכתית

תודתנו

- לגב' **דליה לימור**, מנהלת האגף לחינוך הקדם יסודי (עד 2004) אשר יזמה את הקמת הוועדה וליוותה את פעילותה בשנים 2002-2004
- לגב' **אתי בכר**, מרכזת המסלול לגיל הרך במכללת לוינסקי ולפרופ' **לאה קוזמינסקי** ממכללת קיי, על השתתפות בחלק משיבות הוועדה
- לד"ר **חנה לבנת**, מנהלת "מרכז ימימה לספרות ילדים" במכללת בית ברל ומומחית לספרות ילדים, אשר קראה את התכנית והעירה את הערותיה

עריכת לשון: אריאל ועטרה סמואל
עיצוב גרפי: על פי עיצוב של ציפי פסחוביץ ז"ל
ביצוע גרפי והפקה: ארט פלוס, ירושלים

במסמך זה

בכל מקום שבו ננקטה לשון זכר בקשר לילדים הכוונה לבנות ולבנים;
בכל מקום שבו מוזכרת המילה "גננת" הכוונה למחנך או למחנכת של ילדים בגיל הרך;
בדוגמאות השונות מצוטטים בחופשיות ובאקראי קטעי משפטים מספרי ילדים שונים ללא הפניות לספרים עצמם.

תוכן העניינים

	מבוא
5	רקע לכתיבת תכנית הלימודים
7	התפיסה הרעיונית של התכנית – הנחות יסוד
8	מטרות התכנית
12	עקרונות פדגוגיים-דידקטיים להפעלת התכנית
13	הערכה כבסיס לתכנון הוראה בתחום שפה ואוריינות
14	רכיבי האוריינות המוקדמת
15	מיומנויות אלף-ביתיות וראשית כתיבה וקריאה
16	מודעות פונולוגית ומהלך התפתחותה
17	ידע אותיות ומהלך התפתחותו
19	התפתחות הכתיבה אצל ילדים
21	התפתחות קריאת מילים
24	יעדים על פי רצף גילי
28	קידום מיומנויות כתיבה וקריאה בגן
30	כשירות לשונית
30	מילון
32	מורפולוגיה
33	תחביר
35	פרגמטיקה
37	יעדים על פי רצף גילי
48	קידום הכשירות הלשונית בגן
50	מכוונות לספר
50	הנאה מקריאה והנעה לקריאה
50	הבנת הטקסט ולשון הספר
51	התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב
53	יעדים על פי רצף גילי
57	קריאת ספרים ופעילות עם ספרים בגן
	הרחבה תאורטית
61	הקשרי השיח: אופנות, משלב וסוגה
66	נספח 1: הגדרות למושגים המופיעים במסמך
70	נספח 2: דוגמאות לכלי תיעוד לצורך מעקב והערכה
78	רשימת מקורות

מבנה תכנית הלימודים

מבוא
רקע לכתבת תכנית הלימודים
התפיסה הרעיונית של התכנית – הנחות יסוד
מטרות התכנית
עקרונות פדגוגיים-דידקטיים להפעלת התכנית
הערכה כבסיס לתכנון הוראה בתחום שפה ואוריינות

רכיבי האריינות המוקדמת

מנוונות לספר		
התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב	הבנת הטקסט ולשוון הספר	הנאה מקריאה והנעה לקריאה
יעדים על פי רצף גילי		
קריאת ספרים ופעילות עם ספרים בגן		

כשירות לשונות		
פרגמיטיקה	תחביר	מילון
יעדים על פי רצף גילי		
קידום הכשירות הלשונית בגן		

הרחבה תאורטית
הקשרי השיח: אופנות, משלב וסוגה
נספח 1 : הגדרות למושגים המופיעים במסמך
נספח 2: דוגמאות לכלי תיעוד והערכה
רשימת מקורות

חיונות אלף-ביתות וראשית כתיבה וקריאה			
התפתחות קריאת מילים	התפתחות הכתיבה אצל ילדים	ידע אותיות ומהלך התפתחותו	מודעות הפונולוגית ומהלך התפתחותה
יעדים על פי רצף גילי			
קידום חיוניות קריאה וכתובה			