

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים



תשתית לקראת קריאה וכתובה

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		

נשירות לשונות		
פרגמיטיקה	תחביר	מילון
יעדים על פי רצף גילי		
קידום הכשרות הלשוניות 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 וכתבה			

רקע לכתיבת תכנית הלימודים

זה שנים רבות קיימת הסכמה רחבה כי השליטה בקריאה ובכתיבה במשמעותן הרחבה, דהיינו הבנת הנקרא ויכולת הבעה בכתב של מגוון טקסטים, היא בדרך כלל תנאי להשתלבות היחיד בחברה מבחינה תרבותית, חברתית וכלכלית. מדינות רבות שבהן השליטה בקריאה וכתיבה איננה נחלת הכלל, מציבות את הקניית היכולות הללו כיעד לאומי. גם במדינות שבהן האוכלוסייה בכללותה יודעת קרוא וכתוב, מושקעים כיום משאבים ניכרים, כדי לקדם את הרמה האוריינית של בוגרי מערכת החינוך. בשנים האחרונות נושא קידום רכישת הקריאה והכתיבה בארץ והצורך בצמצום פערים בתחום האורייניות בין תלמידים משכבות שונות אינם יורדים מסדר היום הציבורי. נושאים אלה הפכו ליעדים מרכזיים של מערכת החינוך (ועדה להוראת הקריאה, 2001; לקראת קריאה וכתיבה בגן, 2002; כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005).

רכישת הקריאה והכתיבה איננה משימה פשוטה לילדים. תהליך זה מתרחש בהדרגתיות במשך שנים רבות. תחילתו ב'עריסה'; כבר אז נחשף הילד לשפה המדוברת ועד מהרה גם לסביבה עתירת דפוס, שבה בני האדם קוראים וכותבים. בהמשך רוכש הילד בהדרגה מיומנויות היוצרות תשתית להבנת הצופן של הכתב. בד בבד מתעשרת לשונו, ידע העולם שלו מתרחב, ונוצר אצלו הבסיס להבנת הנקרא ולהבעה בכתב. הבנת הנקרא והיכולת להתבטא בכתב יכולות להתפתח במשך כל שנות בגרותו של האדם. מן העובדה כי האורייניות מתפתחת ברצף מהגיל הרך ועד לבגרות אפשר להסיק, כי רצוי להתחיל בקידום האורייניות כבר בגיל הרך (Cunningham & Stanovich, 1997; Shatil, Share & Levin, 2000; Catts, Fey, Zhang, Tomblin, 2001; Shatil & Share, 2003; Schtschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004).

ואמנם, תכניות התערבות בתחום האורייניות בגיל הגן סוללות לעתים קרובות את הדרך לרכישת היכולת לקרוא ולכתוב ולהבנת הנקרא, וכן מצמצמות את מספר המתקשים ברכישת הקריאה בבית הספר (Slavin, Karweit, & Wasik, 1994; Torgesen, et al., 1999; Vellutino & Scanlon, 2001; Dickinson, McCabe & Clark-Chiarelli, 2004).

למושג אורייניות (literacy) משמעויות שונות. השימוש במונח אורייניות בתכנית זו מתייחס לשימוש מושכל בשפה הכתובה והדבורה ובמערכת הכתב. אורייניות כוללת פיענוח כתב והבנת הנקרא, שליטה בכתיב ובחיבור טקסטים מסוגים שונים, וכן שליטה בלשון. התפתחות האורייניות איננה פועל יוצא של חשיפה מזדמנת של הילד לסביבה אוריינית. היא מצריכה תיווך מושכל ואינטנסיבי בידי מחנכים אשר רואים עצמם מעורבים ואחראים להתפתחותו האוריינית. מחנכים כאלה יכולים לעורר בילד סקרנות כלפי

הכתב, השפה והספר. הם יכולים לקדם מיומנויות רלוונטיות להבנת העיקרון האלף-ביתי (Alphabetic principle), כדי להביא את הילד לידי שליטה בכתב כמערכת רישום. הם יכולים לטפח אצלו שליטה בשפה הדבורה והכרת ייחודה של השפה הכתובה כמשלב לשוני. תכנית זו נוצרה על רקע הצבת קידום האוריינות כיעד מרכזי של מערכת החינוך הישראלית. היא מבוססת על המחקר הענף שנערך בעולם, המעיד על תרומת תכניות לקידום אוריינות בגיל הרך להתפתחות במהלך שנות הגן ולהישגים העתידיים בבית הספר ואף לאחר מכן (Adams, 1991; Snow, Burns & Griffin, 1998; National Reading Panel, 2000).

בארץ, נערכו עד כה מחקרים ספורים בלבד בנידון ואף הם מעידים על תרומת טיפוח אוריינות בגיל הגן להתפתחות האוריינית של הילדים (קוזמינסקי וקוזמינסקי, תשנ"א; לוי, שמש, ארם ובירון, 2003; Aram, submitted; 2004 Aram & Biron).
כוונת כותבי התכנית היא להנחות מחנכים כיצד לטפח את השליטה במיומנויות המסייעות ללימוד הצופן של הכתב, לקדם את המוטיבציה לקרוא ולכתוב וכיצד להעשיר את השפה של הילדים כדי לתמוך ביכולות ההבנה וההבעה שלהם וביכולתם התקשורתית בכלל.

התכנית מתייחסת למסגרת החינוכית החל בכניסת הילדים למערכת החינוך (גילאי 3) ועד לתחילת הלימודים בבית הספר (גילאי 6). היא נועדה לפתח תשתית ללימוד קרוא וכתוב ושפה בבית הספר. בשל ההתפתחות בין הגן לבית הספר חשובה ההלימה בין הגישה לטיפוח אוריינות בגיל הגן לבין התכניות להוראת קריאה, כתיבה ולשון בבית הספר, דוגמת תכנית הלימודים בחינוך לשוני "עברית – שפה, ספרות ותרבות" לבית הספר היסודי.

התפיסה הרעיונית של התכנית – הנחות יסוד

- פיתוח תשתית לקראת רכישת יכולת קריאה וכתובה הוא אחד היעדים החשובים של החינוך בגן הילדים;
- קריאה וכתובה הן יכולות מורכבות. כדי לפענח את הכתוב, להבין את הנקרא ולהביע מסרים בכתב, נדרשים הן שליטה בצופן האלף-ביתי והן ידע לשוני, וכן ידע עולם וכישורי חשיבה;
- התפתחות האוריינות בכלל ורכישת התשתית לקראת קריאה וכתובה בפרט, אינן תהליכים המתרחשים מעצמם. קידומן מחייב טיפוח מושכל באמצעות תיווך מצד המבוגר;
- קיים רצף בין התפתחות האוריינות בגיל הרך לבין הישגי הילדים בבית הספר; לטיפוח מוקדם של השפה הדבורה והכתובה חשיבות רבה להתפתחות האוריינות של הילדים, שכן זהו תהליך הדרגתי, מצטבר;
- קידום ההתפתחות האוריינית בקרב ילדים צעירים מחייב טיפוח מאוּזן של הרכיבים האלה: מודעות פונולוגית, ידע אותיות, ניצני כתיבה וקריאה, כישורי שיח דבור, אוצר מילים, מודעות מורפולוגית ומודעות תחבירית ומכוננות לספר;
- קיים מהלך התפתחות אופייני לרכישת מיומנויות אלף-ביתיות וידע לשוני, עם זאת, בקרב ילדים באותו גיל יש שונות נורמטיבית ברמה המושגת. ההבדלים בין הילדים נובעים מהתנסויות שונות, מכישורי למידה וסגנונות למידה נבדלים, משוני בתחומי העניין ומרקע חברתי-תרבותי שונה;
- הוראה תואמת התפתחות, המכירה במשותף בין הילדים והרגישה להבדלים שביניהם תורמת לקידום השפה הדבורה והשפה הכתובה של כל ילד וילדה;
- עידוד לכתובה בגן, משחקי מילים, אותיות וצלילים, הכרת ספרות ילדים והתנסות באופנויות ובסוגות שיח שונות, הם אמצעים מרכזיים לטיפוח האוריינות;
- למידה השומרת על "רוח הגן" באמצעות פעילות חווייתית, מעוררת סקרנות ומהנה, היא בסיס לטיפוח התשתית האוריינית בגן הילדים.

מטרות התכנית

מטרת תכנית זו היא קידום האוריינות הלשונית המוקדמת של ילדי הגן, תוך הדגשת הרכיבים אשר סוללים את הדרך לרכישת מיומנויות קריאה וכתובה. מטרה זו היא רק אחת ממכלול המטרות של הפעילות החינוכית-לימודית בגן הילדים, המבקשת לקדם את הילד בכל תחומי ההתפתחות ודואגת לרווחתו.

אין כוונת התכנית ללמד ילדי גן לפענח מילים וטקסטים או לכתוב טקסטים בכתב תקין, שכן הגן אינו המסגרת שבה אמורים הילדים ללמוד קרוא וכתוב במובן הפורמלי.

בגן אמורים הילדים לפתח אוריינות מוקדמת, הכוללת בעיקר מיומנויות אלף-ביתיות ואת ראשית מיומנויות הכתיבה והקריאה, וכן מגוון כשירויות לשון, ומכוונות לספר.

מיומנויות אלף-ביתיות וראשית כתיבה וקריאה

- הילדים יבינו את העיקרון האלף-ביתי, יהיו רגישים ומודעים לצלילי השפה ויכירו אותיות בשמן, בצורתן ובצלילים שהן מייצגות.
- הילדים ישאפו ללמוד לקרוא ולכתוב, ירצו להתנסות בקריאה ולהתבטא בכתב, יפתחו ניצני כתיבה וקריאה, ויבינו את מטרות השימוש השונות במערכת הכתב.

כשירות לשונית

- שפתם של הילדים תתעשר באוצר מילים ותיעשה מורכבת יותר מבחינה מורפולוגית ותחבירית.
- הילדים יהיו בעלי כישורי שיח ברמה מתאימה לגילם: יביעו את עצמם בעל פה ויבינו את הנשמע.

מכוונות לספר

- הילדים יכירו ספרות לילדים ואת "לשון הספר", יאהבו להאזין לקריאת ספרים, ישאבו מן הספרים מטען תרבותי וידע עולם, ויתמצאו בספר ובמוסכמות הכתב.

להלן טבלה שמרוכזים בה היעדים המייצגים את ההישגים המצופים ברכיבי התכנית השונים על פי רצף גילי.

ריכוז הועדים על פי רצף גילי

היעדים המוגדרים בגיל המוקדם אינם מואכזרים שנית בגיל שלאחריו. יש להביא בחשבון שבכל שלב הילדים מרחיבים את הידע ומשכללים שליטה במיומנויות שרכשו בשלב קודם.

תחום	יעדים 3-4	יעדים 4-5	יעדים 5-6	
מיומנויות אלפבטיות וראשית כתיבה וקריאה (עמ' 15)	הילדים יבינו את העיקרון האלף-ביתי, יהיו רגישים ומודעים לצלילי השפה ויכירו אותיות בשמן, בצורתן ובצלילים שהן מייצגות.	<ul style="list-style-type: none"> תלכו מילים ליחידות צליליות (צירוף של עיצור ותנועה או עיצור); ימזגו יחידות צליליות למילים; יזהו, יבודדו וישוו צירופים של עיצור ותנועה; יזהו עיצורים פתחים וסוגרים של מילים (בחלק מן העיצורים). 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו את רצף שמות האותיות במלואן: סדרת האלף-בית; יכירו את הקשר בין צורת האות לשמה (בחלק ניכר מהאותיות); יכירו את הקשר בין צורת אות לצלילים שהיא מייצגת (בעבור כמה אותיות, ברמה של צירוף עיצור-תנועה או פונמה). 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו מילים חוזרות בספר; ינסו להתמודד עם קריאת מילים חדשות.
תחום	יעדים 3-4	יעדים 4-5	יעדים 5-6	
מיומנויות אלפבטיות וראשית כתיבה וקריאה (עמ' 15)	<ul style="list-style-type: none"> יכירו חריזה במילים מוכרות; יפרקו מילים להברות; ימזגו הברות למילים; יזהו, יבודדו וישוו הברות. 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו חלק מהאותיות בשמן, כלומר יקשרו בין צורת האותיות לשמותיהן; יכירו חלקות את רצף שמות האותיות. 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו חלק מהאותיות בשמן, כלומר יקשרו בין צורת האותיות לשמותיהן; יכירו חלקות את רצף שמות האותיות. 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו מילים חוזרות בספר; ינסו להתמודד עם קריאת מילים חדשות.
תחום	יעדים 3-4	יעדים 4-5	יעדים 5-6	
מיומנויות אלפבטיות וראשית כתיבה וקריאה (עמ' 15)	<ul style="list-style-type: none"> יזהו חרוזים ויהנו מחריזה; יכירו חריזה במילות תפל; יזהו תבניות צליליות חוזרות בספורי ילדים; יכירו שירים ודקלומים קצרים מחוברים. 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו באותיות כקטמוריה נפרדת של סימנים גרפיים (השונים מצויר, ספרות וכדומה). 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו את רצף שמות האותיות במלואן: סדרת האלף-בית; יכירו את הקשר בין צורת האות לשמה (בחלק ניכר מהאותיות); יכירו את הקשר בין צורת אות לצלילים שהיא מייצגת (בעבור כמה אותיות, ברמה של צירוף עיצור-תנועה או פונמה). 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו מילים חוזרות בספר; ינסו להתמודד עם קריאת מילים חדשות.
תחום	יעדים 3-4	יעדים 4-5	יעדים 5-6	
מיומנויות אלפבטיות וראשית כתיבה וקריאה (עמ' 15)	<ul style="list-style-type: none"> יזהו חרוזים ויהנו מחריזה; יכירו חריזה במילות תפל; יזהו תבניות צליליות חוזרות בספורי ילדים; יכירו שירים ודקלומים קצרים מחוברים. 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו באותיות כקטמוריה נפרדת של סימנים גרפיים (השונים מצויר, ספרות וכדומה). 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו את רצף שמות האותיות במלואן: סדרת האלף-בית; יכירו את הקשר בין צורת האות לשמה (בחלק ניכר מהאותיות); יכירו את הקשר בין צורת אות לצלילים שהיא מייצגת (בעבור כמה אותיות, ברמה של צירוף עיצור-תנועה או פונמה). 	<ul style="list-style-type: none"> יכירו מילים חוזרות בספר; ינסו להתמודד עם קריאת מילים חדשות.

תחום	יעדים 4 - 3	יעדים 5 - 4	יעדים 6 - 5
כשירות לשונות (עמי 30) שפתם של הילדים תתעשר באוצר מילים ותיעשה מורכבת יותר מבחינה מורפולוגית ותחבירית. הילדים יהיו בעלי כישורי שיח ברמה מתאימה לגילם: יביעו את עצמם בעל פה ויבינו את הנשמע.	<ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים - שמות; פעלים ותארים - מעולמות התוכן הקרובים להם. 	<ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו ויעשירו את אוצר המילים - שמות, פעלות, פעלים ותארים - שמונות ומופשטות ומעולמות תוכן שונים; מיינו ויגדירו פירטים על פי מילים קטגוריאליים ופונקציונליים; יכירו שמות קטגוריות ותתי-קטגוריות שונים. 	<ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים - שמות, פעלות, פעלים ותארים - שמונות ומופשטות ומעולמות תוכן שונים; מיינו ויגדירו פירטים על פי מילים קטגוריאליים ופונקציונליים; יכירו שמות קטגוריות ותתי-קטגוריות שונים.
	<ul style="list-style-type: none"> • ישלטו בנוטייה הסדירה (נטיית מבנים שאינם יוצאי דופן) של שמות עצם, פעלים, תארים ומילות יחס. 	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו את השליטה בפעלים מחמישה בנינים: פעל, פעיל, הפעיל, נפעל, התפעל. 	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו את השליטה בפעלים מחמישה בנינים: פעל, פעיל, הפעיל, נפעל, התפעל.
מורפולוגיה	<ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים ומחברים מילים חדשות. • ירחיבו את אוצר המילים ומחברים מילים חדשות. 	<ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים ומחברים מילים חדשות. • ירחיבו את אוצר המילים ומחברים מילים חדשות. 	<ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים ומחברים מילים חדשות. • ירחיבו את אוצר המילים ומחברים מילים חדשות.
תחביר	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו במשפטים פשוטים ומחברים; ירחיבו את מילות התפקוד האלה וישתמשו בהן כהלכה: <ul style="list-style-type: none"> ✓ מילות היחס הנפוצות: 'את', 'ב', 'ל', 'עם', 'לפי', 'בגלל', 'על', 'תחת', 'בתוך'. 	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו במשפטים מורכבים מילים חדשות; ירחיבו את מילות התפקוד האלה וישתמשו בהן כהלכה: <ul style="list-style-type: none"> ✓ מילות היחס הנפוצות: 'את', 'ב', 'ל', 'עם', 'לפי', 'בגלל', 'על', 'תחת', 'בתוך'. 	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו במשפטים מורכבים מילים חדשות; ירחיבו את מילות התפקוד האלה וישתמשו בהן כהלכה: <ul style="list-style-type: none"> ✓ מילות היחס הנפוצות: 'את', 'ב', 'ל', 'עם', 'לפי', 'בגלל', 'על', 'תחת', 'בתוך'.
פרגמטיקה	<ul style="list-style-type: none"> • יביעו רצונות, תחושות ועמדות בנושאים קונקרטיים ועכשוויים, בשפה פשוטה ומובנת לשומע; ינהלו שיחות קצרות עם בני גילם ועם מבוגרים סביב נושאים המרחיקים "כאן ועכשיו" ובנושאים הנוגעים לעולמות דמיוניים מסרטים, ספרים ועוד. 	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו רצונות, תחושות ועמדות בנושאים קונקרטיים ועכשוויים, בשפה פשוטה ומובנת לשומע; ינהלו שיחות קצרות עם בני גילם ועם מבוגרים סביב נושאים המרחיקים "כאן ועכשיו" ובנושאים הנוגעים לעולמות דמיוניים מסרטים, ספרים ועוד. 	<ul style="list-style-type: none"> • יבטאו רצונות, תחושות ועמדות בנושאים קונקרטיים ועכשוויים, בשפה פשוטה ומובנת לשומע; ינהלו שיחות קצרות עם בני גילם ועם מבוגרים סביב נושאים המרחיקים "כאן ועכשיו" ובנושאים הנוגעים לעולמות דמיוניים מסרטים, ספרים ועוד.

מכוונות לספר (עמ' 49)			
הילדים יכירו ספרות לילדים ואת לשון הספר, יאהבו להאזין לקריאת ספרים, ישאבו מן הספרים מטען תרבותי וידע עולם, ויתמצאו בספר ובמוסכמות הכתב.			
<ul style="list-style-type: none"> ● יגלו העדפות לספרים, לסופרים, לנושאים מסוימים ולסוגות; ● יפנו לספרי מידע לצורך הפקת מידע על נושאים שונים. 	<ul style="list-style-type: none"> ● יזהו מגוון ספרים בשמותיהם; ● ייזמו קריאה חוזרת של ספרים, ופעילויות בעקבות קריאת ספרים; ● יבחינו בין ספרים על פי קריטריונים שונים כגון נושאים או סוגות. 	<ul style="list-style-type: none"> ● יגלו עניין בספרים ויראו נכונות להאזין לקריאה בקבוצה קטנה; ● יזהו ספרים אחדים בשמותיהם לפי כריכתם; ● יזהו מילים ומשפטים מתוך סופורים ושרירים מוכרים ויחזרו עליהם בהנחה; ● יבחרו ספרים על פי העדפות אישיות. 	<ul style="list-style-type: none"> ● הנאה מקריאה והנעה לקריאה
<ul style="list-style-type: none"> ● יבינו מסרים סמויים של סיפורים ושרירים ברמה תואמת גיל; ● ישחזרו עלילה של סיפור תוך כדי עליון בספר או בלעדיו; ● ישתמשו באוצר מילים ובמבנים לשוניים (מורפולוגיים ונתמכורים) הכלולים בספרי ילדים; יחברו סיפורים המבוססים על ספרים מוכרים, על דמויות ועל חיי יום-יום. 	<ul style="list-style-type: none"> ● יגלו הבנה של עלילת הסיפור; ● יבינו מסרים גלויים בשרירים ובסיפורים; ● יכירו את הסכמה הבסיסית של סיפורים בספר; ישחזרו את עלילת הסיפור תוך כדי עליון בספר או בפעילויות בעקבות הסיפור; ● ישתמשו בביטויים שכיחים האופייניים ללשון הספר. 	<ul style="list-style-type: none"> ● יגלו הבנה בעלילה בסיסית של סיפורים המתאימים לגילם; ● יגלו הבנה של תכנים בשרירים המתאימים לגילם. 	<ul style="list-style-type: none"> ● הבנת הטקסט ולשון הספר
<ul style="list-style-type: none"> ● ישתמשו במידע המופיע בחלקים השונים של הספר (בכריכה, בכותב, בטקסט ובאיורים) להשערות כלפי תוכנו; ● יבחינו בין ספרים מסוגות שונות (סיפורים, שירים, ספרי עיון ומידע, מילון) ויכירו את שמושיהם; ● יעקבו אחר קריאת הטקסט בספר ילדים מוכר בהתאם לקצב הקריאה ותוך הסתייעות ברמזים המופיעים בטקסט; ● יגלו התמצאות בפעולות עם ספרים ממוחשבים ומקליטים בערוצים שונים. 	<ul style="list-style-type: none"> ● יזהו את החלקים השונים של ספר - כריכה, כותר, טקסט ואיורים - ויחזרו את תפקידיהם; יזהו את הזיקה בין הטקסט לאיורים ויסבירו אותה; ● ידעו את כיוון הדפדוף מימין לשמאל (בעברית) וכירו את כיוון הקריאה מלמעלה למטה, ומימין לשמאל. 	<ul style="list-style-type: none"> ● יבינו כי הקריאה מתבססת על טקסט כתוב המורחב והמתפרש בעזרת איורים; ● יזהו כי אותן דמויות חוזרות באיורים שונים לאורך הסיפור; ● ידעו להחזיק בספר בכיוון הנכון (מעלה-מטה); ● יעזרו בכריכה הקדמית של הספר כנקודת מוצא לתחילת העיון בו. 	<ul style="list-style-type: none"> ● התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב

עקרונות פדגוגיים־דידקטיים להפעלת התכנית

כדי לקדם את הילדים לקראת השגת מטרות תכנית לימודים זו, על הגננת לתכנן את עבודתה בתחום האוריינות ולבסס אותה בשיטתיות על היעדים המוגדרים בה תוך שמירה על מבנה התכנית. תכנון שיטתי של תכניות הוראה הכוללות **מגוון פעילויות שיטתיות** המכוונות לקידום האוריינות יתבסס בין השאר על הכרת תחום הדעת של האוריינות, על הכרת רצף ההתפתחות בתחום זה וכן על היכרות עם היכולות השונות המאפיינות את ילדי הגן שלה. חשוב שהיא תבחר יעדי למידה מאתגרים ועם זאת יעדים שאפשר להשיגם. בלמידה יעילה הגננת מקדמת בהדרגה את רמת התפקוד של הילדים בהתאם ליכולותיהם.

המפגש הלימודי המתוכנן יתבסס על העיקרון הדידקטי שלפיו שיתוף פעולה בין הילדים לבין עצמם ובינם לבין הגננת, מקדם את התפתחות האוריינות והשפה. לפיכך, פעילות בקבוצה קטנה היא הדרך היעילה ביותר לכך, שכן היא מאפשרת התאמת ההוראה ליחיד ומקדמת שיתוף פעולה בין הילדים. עם זאת הפעילויות יכולות להתבצע גם במליאת הכיתה וגם עם ילד יחיד.

לצד פעילויות מתוכננות על הגננת לזהות "אירועים בעלי פוטנציאל ללמידה ולהוראה" המזדמנים בחיי היומיום בגן. אירועים כאלה מתרחשים במהלך תקשורת יום־יומית בגן, בזמן קריאת ספר, בהתנסות חקר, במהלך משחק חופשי על סוגיו – דרמטי, קונסטרוקטיבי, דידקטי, תנועתי וכדומה. הגננת יכולה להתערב במהלך אירועים מזדמנים כאלה כדי לקדם את הילדים בהתאם לפוטנציאל שהאירוע מזמין.

הצבת טיפוח האוריינות בסדר עדיפות גבוה מחייבת **יצירת סביבה בגן המזמנת פעילויות משמעותיות המשלבות שימוש במערכת הכתב והשפה הכתובה**. רצוי לבנות בשיתוף עם הילדים סביבה מעודדת פעילות אוריינית, שמביאה לידי ביטוי את העשייה בגן. הסביבה תכלול רכיבים כגון: סרגל אותיות, שלטי מילים, כלי כתיבה, תוכנות מחשב ייעודיות, וכן אמצעים טכנולוגיים כגון מחשב המשמש כִּכְתָבִן או ככלי למשחק, טלוויזיה לצפייה בתכניות חינוכיות ועוד. בצד רכיבים אלה יש לספרייה מקום חשוב בטיפוח האוריינות והיא תהיה 'מרכז פעיל' ותאפשר גם השאלת ספרים הביתה.

הערכה כבסיס לתכנון הוראה בתחום שפה ואוריינות

ההערכה היא רכיב מובנה וקבוע בעבודת הגננת. תהליך הערכה הוא אמצעי יעיל לתכנון ההוראה, להתאמת ההוראה לצורכי הילדים, לתקשורת עם הורי הילדים ובסיס לדיון מקצועי עם חברי צוות הגן ועם גורמים מקצועיים נוספים. ההערכה (assessment) היא תהליך מתמשך של איסוף מידע שיטתי בידי הגננת כלפי תפקוד הילד בחיי היומיום בגן, תיאורו ופירושו (NAEYC & National Association of Early Childhood Specialists in State) (Department of Education (NAECS/SDE), 2003; McAfee, Leong, & Bodrova, 2004).

כדי לקדם ילדים בתחום השפה והאוריינות על הגננת להכיר את אפיוני ההתפתחות הנורמטיביים של ילדים בתחום זה ואת ההישגים שהם צפויים להשיג על פי התכנית. עליה להיות מודעת לשונות בין ילדים, שונות הנובעת מהבדלים בן־אישיים ומהרקע התרבותי־חברתי שלהם. תפקיד הגננת הוא לעקוב אחר התקדמותם האישית של הילדים, לבצע הערכת מצב תקופתית ולבסס עליה את תכנית הלימודים בגן (טל, 2005).

הערכת הגננת תתבסס על מידע שנאסף בסיטואציות שונות ובאמצעות כלים שונים. אמינות ההערכה ודיוקה עולות ככל שמתרבות העדויות הנאספות. לשם כך עומדים לרשות הגננת מגוון כלי הערכה כמו תצפיות בהתנהגותם החופשית של הילדים ובהתנהגותם במצבי למידה מתוכננים, עיון בתוצרי עבודה של הילדים (כגון: ניסיונות כתיבה, עבודות יצירה ותיעוד של חקר), שיחות עם ילדים, שיחות עם הורים, שאלונים להורים, תצלומים בווידיאו והקלטות ברשמקול של מגוון פעילויות בגן. הגננת תבחר שיטה לתיעוד המידע שנאסף ולריכוזו. מניתוח המידע יכולה הגננת להפיק פרופיל של הגן, ולפיו לתכנן את ההוראה. נוסף על זה, מן הניתוח תקבל הגננת תמונה מקיפה כלפי כל אחד מהילדים וממנה תוכל ללמוד על צורכיהם הייחודיים ולתכנן הוראה פרטנית, אם הדבר יידרש (ראו בנספח 'דוגמאות של כלי תיעוד').

מעקב הגננת אחר ילדים במגוון הפעילויות שבהן הם נוטלים חלק בחיי היומיום בגן וניתוח שיטתי של המידע יאפשרו הערכת התפקוד של ילדי הגן, לדוגמה הידע האורייני של ילד בא לידי ביטוי בשימוש במערכת הכתב (בכתיבת שמות ומילים ובזיהוי שמות ומילים השייכים לעולם התוכן של הגן). הגננת יכולה לעקוב אחר פעילויות כאלו, ולהפיק מהן מידע משמעותי על מידת השליטה של הילד בעיקרון האלף־ביתי, בידע אותיות ובמודעות פונולוגית. באותו אופן, רמת התפקוד הלשוני של הילד באה לידי ביטוי בפעילות שגרתית בגן, למשל בשיחה בינו לבין הילדים ובינו לבין הגננת, במשחק סוציו־דרמטי, בפעילות לימודית בקבוצה, וכדומה. במצבים אלה יכולה הגננת להעריך את רמת השיח ואת הידע הלשוני של הילדים הבא לידי ביטוי באוצר מילים, במורפולוגיה ובתחביר.

מסמך זה כולל טבלאות ובהן יעדים המבוססים על התפתחות הילדים לפי חלוקה גילית. הטבלאות כוללות גם דוגמאות לביטויים התנהגותיים המעידים על השליטה של ילדים ביעדים וכן דוגמאות לסוגי פעילויות יזומות בידי המחנכים היכולות לקדם את הילדים לקראת השגת היעדים. המידע המופיע בטבלאות יכול לשמש בסיס למעקב אחרי תפקוד הילדים והתקדמותם ולתכנון ההוראה.

רכיבי האוריינות המוקדמת

בחלק זה מוצגים בהרחבה שלושת רכיבי האוריינות המוקדמת:

- מיומנויות אלף-ביתיות וראשית קריאה וכתובה;
- כשירות לשונית;
- מכוונות לספר.

בהצגת כל רכיב שלושה חלקים:

- היבטים תאורטיים של התפתחות הילד בתחום;
- טבלאות המפרטות יעדים מצופים על פי רצף גילאי בצירוף דוגמאות המעידות על השגת היעד והצעות לפעילויות מקדמות;
- היבטים מעשיים של תכנון העבודה בגן.

מודעות פונולוגית, הכרת אותיות וראשית כתיבה וקריאה: רגישות וערנות גלויה למבנה הפונולוגי של מילה מדוברת, זיהוי אותיות ועיצובן בכתב, הכרת הקשר בין שמות האותיות והצלילים, הכרת מבנה הכתב העברי, מודעות ליחידות צליליות המיוצגות באמצעות האותיות, התנסות בכתובת מילים וטקסטים קצרים ובקריאת מילים שכיחות.

כשירות לשונית: אוצר מילים עשיר, מודעות למבנה הלשון, חשיבה (בעיקר אינטואיטיבית) על מבנים מורפולוגיים ותחביריים, שימוש גמיש בלשון המותאם לצרכים ולהקשרים חברתיים, הבחנה בתפקידי השפה הדבורה והכתובה, הכרת משלבים שונים של הלשון – שפה יום-יומית, לשון גבוהה, לשון ספר וכדומה.

מכוונות לספר: הכרת מגוון יצירות ספרות, הפקת הנאה רגשית וחוויה אסתטית מקריאת ספרים, הבעת רשמים ומתן ביטוי לתובנות בעקבות הקריאה, הבחנה בשימושי הלשון הייחודיים לספרות, יכולת לספר סיפור, השומר על המבנה הכולל של הסיפור; היכרות עם המאפיינים הפיזיים של הספר.

השגת היעדים המפורטים בכל רכיב מותנית בפעילות מתוכננת ושיטתית החל בגיל הרך. הצבת מדרג היעדים נועדה לתחום מסגרת התייחסות לבניית תכנית הוראה מותאמת התפתחות.

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 מאליה. 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 טרום-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 והכתיבה 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 לכתיבת מילים בגיל טרום בית ספר (ליון, אמסטרדמר וקורת, תשנ"ז). המודל מציג רצף המתחיל בהבחנה בין כתב לציון, 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				
גיל	יעדים	התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	פעילויות מקדמות יזומות (דוגמאות)	
4-3	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יזהו חרוזים ויהנו מחרוזת; יחרזו במילות תפל; יזהו תבניות צליליות חוזרות בסיפורי ילדים; יזכרו שירים ודקלומים קצרים מחוזרים. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - נהנים להאזין לשירי משחק וסיפורים 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). 	<ul style="list-style-type: none"> קריאה חוזרת של דקלומים קצרים תוך הדגשת החרזה בממה לאפשר להם לזכור בעל פה חרוזים או טקסט קצר; קריאת סיפור או שיר בהפקות מכוונות כדי לאפשר לילדים להשלים את החרוזים ואת התבניות החוזרות; משחקים חברתיים שנעשה בהם שימוש בחרוזי תפל ובתבניות צליליות חוזרות (שטושים); שימוש בתבניות צליליות בפעילות בתנועה (קפצה 'הופ', הלכה 'פפה' וכדומה); 	<ul style="list-style-type: none"> "משחקי שולחן" שמחייבים איתור או יצירה של חרזה (ביגנו; זיכרון, דומינו); משחקים מילוליים כגון חידות בחרוזים, יצירת "שטושים" (מי אוכל למוץ? בלוץ; מי אוכל תפוז? חרוץ); עידוד יצירת שירים וסיפורים בחרוזים (בידי ילדים בתמונת המבוגר); חלוקת מילים להברות בליווי תנועה מניית מספר הברות והשוואה בין מילים על פי מספר הברותיהן; מניית מספר הברות במילה תוך שינוי נטייה דקדוקית (מין, מספר, זמן): שירי - שירים, קופסה - קופסאות, ילד - ילדי וכדומה; משחקי חברה ושולחן שבהם משתמשים בזיהוי הברה פותחת או סוגרת או מיון על פי הברות (זיכרון, לוטו, דומינו).
5-4	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יחרזו במילים מוכרות; יפרדו מילים להברות; יאזנו הברות למילים; יזהו, יבדדו וישוו הברות 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - חוזרים מילים לשמות ולמילים מוכרות; יוצרים משפטים מחוזרים; מוצאים מילים מתחרוזות במשחקים המצויגים מילים באמצעות תמונות; חוזרים במהלך "קריאה כאילו" בספרי ילדים; ד-ג-א; ומה שמר?); סופרים הברות ומשווים בין המילים על פי מספר הברות; מזדהים מילים על פי הברות פותחות או סוגרות; ממיינים מילים על פי הברות פותחות או סוגרות; מסבירים מכנה משותף לחרזה תוך בידוד הברות סוגרות מתחרוזות. 	<ul style="list-style-type: none"> חלוקת מילים לצירופים בליווי תנועות; משחקי חברה המשלבים חלוקה לצירופים לדוגמה: ילדים מציעים מילה ומנסים לחלקה לכמה שיותר חלקים וללוח את החלוקה בתנועה שד לול (2) או שד-לול (3) או ש-ל-ל-ל (4) 	<ul style="list-style-type: none"> משחקי חידות כמו: האם 'מי' מסתתר ב'משחק'?
6-5	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יחלקו מילים ליחידות צליליות (צירוף של עיצור ותנועה או עיצור); יאזנו יחידות צליליות למילים; יזהו, יבדדו וישוו צירופים של עיצור ותנועה; יזהו עיצורים פותחים וסוגרים של מילים (בחלק מן העיצורים). 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - במהלך כתיבת שמות או מילים מפרקים אותם ליחידות צליליות כדי לשלף את האותיות הרלוונטיות (כגון /eg/ed/ /l/ בכתיבת 'דגל'); 	<ul style="list-style-type: none"> משחקי חידות כמו: האם 'מי' מסתתר ב'משחק'? 	<ul style="list-style-type: none"> משחקי חידות כמו: האם 'מי' מסתתר ב'משחק'?

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 תוך ניהול דיאלוג 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 - יכירו חלק מהאותיות בשמן, כלומר יקשרו בין צורת האותיות לשמותיהן; יכירו חלקיות את רצף שמות האותיות. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - מזהים אותיות בשמן הדומות: 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 במלואן; 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 במגוון הדמיוני; מזהים ומשייכים את אותיות שמם להכרזה ושייכים אותן - בשלטים, בשמות חברים, בטקסטים בספר; 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.	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 אחים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	הילדים - כתבים את שמם בכתב תחני על עבודות הציורה 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).
5-6 הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	הילדים - יכתבו את שמם ושמות אחים נוספים בכתיב תחני; יכתבו מילים בכתב פונטי חלקי.	הילדים - כתבים את שמם בכתב תחני על עבודות הציורה 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).

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 נכחות 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 אסטרטגיות לקריאה; שיחות עם הילדים על הדרכים שבאמצעותן כל אחד מהם מפענח וכותב מילים כגון: פיענוח על בסיס הבנת העיקרון האלף-ביתי, זכירת תבניות מילים מוכרות, הסתמכות על ההקשר של הטקסט ועל מרכיביו 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.

כשירות לשונית

רכישת יכולות הקריאה והכתיבה מתקשרת להתפתחות הלשונית בשתי דרכים: מחד גיסא, היא נשענת בראשיתה על יכולות שהן לשוניות במהותן, כמו רגישות ומודעות פונולוגית, מורפולוגית ותחבירית; מאידך גיסא, הקריאה והכתיבה הן תשתית חשובה להתפתחות האוריינות הלשונית (דרומי, 2002; רביד, 2002; רביד, תשס"ג; Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005). האוריינות הלשונית היא היכולת לשלוט בלשון על כל גווניה – הן הדבורים והן הכתובים – להשתמש בה שימוש הולם בהקשרים שונים ומגוונים, וכן לנתח את רכיביה באופן מודע (רום, סגל וצור, 2003). עם רכישת הקריאה והכתיבה חל אפוא זינוק בהתפתחות השפה, שכן הקריאה והכתיבה הדורשות ידע לשוני תורמות רבות לקידומו. במבוא זה נסקור את ההתפתחות הלשונית של ילדים בגילי 3-6 בתחומים אלה: המילון (אוצר המילים); המורפולוגיה (מבנה המילים); התחביר (מבנה המשפט); והפרגמטיקה (השימוש הלשוני בהקשריו – בעיקר שיחה ושיח הסיפור). בכל פרק נתייחס הן לידע שכבר קיים אצל הילדים בני השלוש והן לידע שהם רוכשים בין גיל שלוש לגיל שש (Berman, 1985).

מילון

המילון הוא אוצר מילים מנטלי הקיים בחשיבה של האדם ומאורגן בקטגוריות הקשורות ביניהן. אוצר המילים הוא תשתית חשובה מאוד – אם לא התשתית החשובה ביותר – לרכישת השפה. את המילון לומדים בעל פה: רכישת מילה היא למעשה תוצאה של חשיפה חוזרת ונשנית אליה בהקשרים שונים, וככל שהמילים קשורות ומאורגנות יותר, כך הן נגישות יותר לדובר.

יש לזכור שהמילון המנטלי של הילד הצעיר אינו זהה כלל וכלל למילון המנטלי של המבוגר, ואפילו לא לזה של ילד בוגר. לא רק שהוא מצומצם הרבה יותר מן המילון של הבוגרים, אלא שגם משמעות המילים שבו אינה תמיד זהה למשמעותן אצל ילד בוגר יותר. יש לזכור גם את ההבדל שבין הבנה לבין הפקה: אוצר המילים המוכר לילד ושאותו הוא יכול לזהות ולהבין כשהוא שומע דיבור המופנה אליו, תמיד גדול יותר (פישלושה בערך) מאוצר המילים הפעיל שבו הוא יכול להשתמש בדיבור שלו עצמו.

המילון בגיל שלוש

אוצר המילים של הפעוט קשור למילון הליבה של השפה העברית, כלומר הוא כולל את המילים השכיחות והשימושיות ביותר בה (דרומי, 1991). את רוב המילון העומד לרשות של בן השלוש הוא רוכש מן הלשון הדבורה המופנית אליו והנשמעת סביבו, ואולם פעוטות השומעים סיפורים בבית ובגן הילדים לומדים מילים גם מן הלשון הכתובה. אוצר המילים מורכב משני סוגים: מילות תוכן, שהן המילים בעלות המשמעות המילונית בשפה, ומילות תפקיד, שהן המילים בעלות המשמעות הדקדוקית בשפה, ותפקידן הוא להביע את הקשרים בין מילות התוכן. מילון התוכן של הילד הצעיר כולל שמות עצם רבים, פעלים בכמות פחותה (בערך 4-5 שמות עצם כנגד כל פועל), וכמות קטנה של תארים. שמות עצם מציינים בני אדם, חפצים, מקומות, מושגים ותהליכים, אולם שמות העצם במילון של הפעוט כוללים בעיקר שמות מוחשיים, כלומר שמות המציינים אובייקטים הנתפסים בחמשת החושים.

אלה הם שמות פרטיים, שמות חפצים למשל נדנדה וחיות למשל פיל; שמות בעלי תפקידים למשל גננת; שמות מקומות למשל גינה; שמות גנריים (כלומר, שמות המציינים כלל ולא פרטים) למשל ילדים, דודים; שמות המציינים זמן למשל בוקר, לילה; וגם מספר קטן של שמות מופשטים, כלומר שמות המציינים אובייקטים הנתפסים רק בעזרת המחשבה. אלה הם למשל שמות של אירועים, כמו יום הולדת.

הפעלים העומדים לרשות הפעוט אינם רבים, אך הם חשובים להבעת פעולות, אירועים ומצבים, וכן לבניית משפטים פשוטים. במילון של הפעוט יש פעלים המציינים פעולות מתמשכות (כגון יושב, אוכל, בוכה, ישנה, מתנדנדים, מסתלקים) ופעולות קצרות שתוצאתן ברורה (בנית, נפל, נשפך, נקרעה, נגמר, הגענו). כן נמצאים במילון הליבה פעלים המביעים את רצונו של הפעוט, משאלותיו וכוונותיו, הנקראים פעלים מודליים (כגון רוצה, תבואו, ניכנס, תיקח, נשים). במילון של הפעוט גם תארים אחדים, ובמיוחד תארים שכיחים המציינים תכונות ומצבים רלוונטיים לעולמם של ילדים קטנים כמו תכונות של חפצים מוחשיים (חם, מלוכלך), תוארי מידה וצורה (גדול, עקום), צבעים, וגם תכונות פנימיות בסיסיות הדורשות הערכה (טוב, רע).

גם מילות התפקיד הכלולות במילונו של הילד הצעיר, הן מהשכיחות והשימושיות ביותר בשפה. הן כוללות למשל כינויי גוף ורמז (אתה, אנחנו, זה, ההוא, משהו, משהו, שם), מילות יחס (ל, ב, עם, את, של), מילות קישור (ו, ש, אבל, רק, גם, עכשיו), כמותים (כל, הרבה, לא), ה' היידוע וכן הלאה. אלו הן מילים המציינות כולן יחסים וקשרים בין מילות התוכן, והן הכרחיות לבניית משפט פשוט. רוב המילים האלו נרכשות בין גיל שנתיים לגיל שלוש.

התפתחות מילונית בגיל הגן 3-6

אוצר המילים מתרחב מאוד בגיל הגן הן מבחינה כמותית והן מבחינה איכותית; אף שחלקו הגדול נובע עדיין מן הלשון הדבורה, מתרבות בו המילים שהילד רוכש מן הלשון הכתובה, ובמיוחד מן הסיפורים המושמעים לו (Robbins & Ehri, 1994). הן אוצר המילים הפעיל שהילד מסוגל להשתמש בו בדיבורו שלו, והן אוצר המילים המוכרות לילד, גדלים בצורה ניכרת. במבנה המילון עצמו חלים שינויים חשובים: במשפטים שמפיקים ילדי גן יש עלייה בכמות מילות התוכן (שמות עצם, פעלים, תארים) יחסית למלות התפקיד, מה שמצביע על עלייה בכמות התוכן או המידע שיש במשפטים שלהם וגם עלייה במורכבות הדקדוקית (על כך ראו בהמשך). אבל חלים גם שינויים נוספים במילון: ראשית, הולך וגדל משקלם היחסי של התארים, בין שאר מילות התוכן (השמות והפעלים). גם תוכנם מתגוון מאוד: יותר ויותר שמות של צבעים פחות קנוניים כמו ורדרד או סגול, תוארי מידה לסוגיהם השונים כמו רחב, צר, עמוק, רדוד, תארים המציינים מצבים פנימיים – רגשיים וקוגניטיביים – למשל: משעמם, מעניין, חשוב, מסוכן, ותארים נוספים שאת מבניהם המורפולוגיים נתאר בהמשך (ניר, 1997). מבחינת הפעלים, שוב אנו רואים גיוון רב: נוסף על שימוש בבניינים (על כך ראו בהמשך), הפעלים נעשים ספציפיים. אם קודם לכן השתמשו הילדים בפעלים כלליים רבים כמו עשה, שם, הלך, בגילאי הגן הולך ועולה חלקם של הפעלים המילוניים בעלי התוכן הספציפי, עתה יופיעו פעלים כמו בנה, הכין, גזר, חפר במקום עשה; לבש, חבש, נעל, ענד במקום שם; נסע, רץ, קפץ, התגלגל במקום הלך וכן הלאה. גם בין השמות אפשר לראות יותר שמות עצם מופשטים, כמו קסם, ריקוד, קניות, אף שחלקם של אלה בין השמות עדיין קטן מאוד יחסית להתפתחות בגיל בית הספר.

מורפולוגיה

הידע המורפולוגי חשוב מאוד בהתפתחות השפה, מכיוון שהוא מסייע ברכישת מילים חדשות ובבניית משפט (ברמן ושגיא, 1981). המורפולוגיה עוסקת במבנה הפנימי של המילים, ברכיבים הקטנים בעלי משמעות, המצטרפים יחד לכלל מילה. למשל, המילה 'גנון' מורכבת משני רכיבים: 'גן' וכן הסופית – 'ון' המציינת הקטנה (גן לפעוטות) (Ravid, 1998). נוסף על כך המילה 'גנונים' מכילה גם את הסופית 'ים' המציינת רבים. השפה העברית עשירה מבחינה מורפולוגית, היא מביעה מגוון של משמעויות ורעיונות בתוך המילה, למשל הפועל 'הסתרקף' מביע שישה רעיונות ברכיביו השונים: השורש סר"ק, הבניין התפעל, שמשמעויותו כאן היא "לעשות דבר מה לעצמך", זמן עבר, וכן גוף שני, יחיד, נקבה. רכיבי מילה המשתתפים ביצירה המורפולוגית של מילה, נקראים 'צורנים' או 'מורפמות'. יש שני סוגי צורנים: 'צורני גזירה' ו'צורני נטייה' (מלנקי, Ravid & Malenky, 1997; Berman, 1987; 2001). צורני גזירה יוצרים מילים. צורן הגזירה העברי החשוב ביותר (כמובן שאין הוא היחיד) הוא צורן השורש, המקשר בין מילים מאותה משפחה. למשל, משפחת המילים 'קרא, נקרא, הקרא, מקרא, קריאה, מקרא, קרא, קרו' וכן הלאה גזורה מן השורש קר"א (בראון, 2000). צורני נטייה מטים מילים קיימות מבחינה דקדוקית, כמו למשל בפועל 'הסתרקף': גוף שני, יחיד, נקבה.

היכולת המורפולוגית בגיל שלוש

היכולת המורפולוגית מתחילה להתפתח בין גיל שנתיים לשלוש; לקראת גיל שלוש ילדים משתמשים כראוי בכל מערכות הנטייה: הם יודעים להטות את שמות העצם במין (זכר ונקבה, – סוס וסוּסה) ובמספר (רבים – סוסים וסוסות) (לוי, 1980); הם מכירים את נטיות הפועל בממדי המין, המספר הזמן והגוף (אכלתי, אכלת, אוכל, אוכלת, תאכלי). הפעוטות יודעים את נטיית מילות היחס הנפוצות, כמו מ' (ממני, ממך...), את (אותנו, אותך...), ב' (בו, בה...), ל' (לנו, לכם...). וכן הלאה. נוסף על זה, הם מכירים את נטיית התואר במין ובגוף ויכולים להתאים אותו לשם העצם, כמו כדורגדול או גלידה טעימה. ואולם הילדים רחוקים עדיין משליטה בנטיית המילים; בני שלוש אינם יודעים עדיין את כל ההטיות המדויקות ואת השינויים שיש לערוך בשמות. כך אפשר לשמוע שגיאות אופייניות ויצירתיות מפי הטף כמו *פִּיצוּת* (ביצים), *מילות* (מילים), *לבים* (לבבות), *עיפרונים* (עפרונות), *מִמְךָ* (ממך), *עלו* (עליו), *אבנים קטנים* (אבנים קטנות), *מגידה* (אומרת), *מִיכָנס* (נכנס) וכדומה. שגיאות אלו מעידות על התבססות המערכת המורפולוגית ועל ידע דקדוקי הולך וגדל.

עוד סוג של ידע הקיים בגיל מוקדם אצל ילדים דוברי עברית הוא הכרת המערכת הבסיסית של הבניינים. בני השלוש מכירים חמישה מתוך שבעת הבניינים (קל, נפעל, הפעיל, פיעל, התפעל) ומתחילים להשתמש במשמעויות היסודיות של הבניינים, כך שמתמעטים הילדים האומרים אני תכף עולה את הבובה או אני מסתרקת אותה. אולם ידע מורפולוגי ותחבירי ראשוני זה נתקל לעתים קרובות בבעיה של אוצר מילים מוגבל עדיין. כך למשל הילדים עלולים להחליף בין פיעל להפעיל: הקוסם עילם את הליצן, או בין נפעל להתפעל: המגדל נפרק.

ההתפתחות המורפולוגית בגיל הגן 3-6

המורפולוגיה היא אחד התחומים המתפתחים במהירות אצל גילאי הגן. מבנה השמות הנטויים הולך ומשתפר, ושגיאות מן הסוג של גרבה (גרב) או דְמָעוֹת (דְמָעוֹת) הולכות ונעלמות לקראת גיל בית הספר עם חשיפת צורות לשון שונות מן הדיבור ומספרי הילדים בפניהם. התפתחות משמעותית בגיל הגן חלה גם ביכולת גזירת שמות, פעלים ותארים. ליכולת זו יש השפעה מכרעת על התרחבות אוצר המילים של הילד. בתחום הפעלים אפשר לראות, שמערכת הבניינים בעברית הולכת ומתגבשת, וילדים משתמשים בגמישות במגוון בניינים שונים, למשל לובש, מלביש – גורם למישהו אחר ללבוש ומתלבש – מלביש את עצמו (Ravid, 1997).

ילדי הגן מתחילים להכיר ולהפיק סוגי שמות המעידים על הכללות מורפולוגיות. הם מכירים משקלי שמות של בני אדם, בעלי מקצוע כמו בנאי, ספרן וצייר או בעלי תכונה, כמו כעסן, שקרן ופטפטן; וגם משקלים של מכשירים, כמו מברג, מְסַנֵּת וקלטת. שגיאות יצירתיות של ילדים, כמו מי שמתקן הוא תִּקֵּן, מעידות על הבנה של קשרי שורש בין מילים והיכרות עם משקלים וסופיות מסוגים שונים. בגילאי 4-6 מופיעים לראשונה מבני סמיכות. הסמיכות בעברית מקשרת בין המורפולוגיה, המילון והתחביר. בשלב זה הפעוטות מכירים כבר מבני סמיכות שכיחים, כמו בית חולים, חוברת צביעה, מברשת שיניים, ואולם לקראת גיל 4 מתחילים הילדים להפיק גם צורות יצירתיות כמו איש הקסמים, שק קפיצות, המציניות סוגים של שמות עצם. בגן חובה, לקראת גיל 6, הם כבר מצליחים לשנות את הנסמך במבנה סמיכות, כמו מלכה – מלכת הארץ, בתים – בתי האבן (Berman, 1985). התפתחות מורפולוגית חשובה מתרחשת בתחום התארים: בין גיל 4 לגיל 6 לומדים הילדים להכיר את מערכת התארים התוצאתיים, הסבילים. תארים אלה מביעים תוצאה של פעולה, למשל 'כתב – כתוב', 'גיהץ – מגוהץ', או 'החביא – מוחָפָּא'. ידע זה תורם להרחבת משפחת המילים המורפולוגית ומעשיר את השימוש הלשוני, למשל סחטנו את התפוז במסחטה ועכשיו הוא סחוט. השימוש בתארים דורש יכולות קוגניטיביות ומשקף ידע מורפולוגי ולקסיקון הולך ומתרחב (זיידמן, 2000; רפפורט; Ravid & Nir, 2000; Levin, Ravid & Rappaport, 1999).

כפי שצינו לעיל, רוב המילים הידועות בגיל זה נרכשות עדיין מן הלשון הדבורה, אבל חלק הולך וגדל נרכש גם מן הלשון הכתובה, בעיקר מלשון הסיפורים הנקראים באוזני ילדים, אבל גם מהצגות ילדים ומתכניות הטלוויזיה. רכישה מילונית זו מסבירה את הידיעה ההולכת וגדלה של האמצעים המורפולוגיים בשפה: ככל שגדל אוצר המילים, כך גדל הידע על מבנה המילים.

לסיכום, ילדים בגילאי הגן הילדים משתלטים על מגוון רחב של אמצעי תצורה (שורש ובניין, שורש ומשקל, מילה ומוספית, מבני סמיכות) ועמם מתרחב המילון של הילדים בקצב של שלוש מילים ביום לפחות.

תחביר

התחביר הוא הידע הלשוני המאפשר לנו לקשר בין מילים ולבנות באמצעותן משפטים. זהו ידע מופשט ומורכב מאוד, העומד לרשותנו כמעט מבלי שנרגיש בכך. התחביר מתבסס על מיון המילים למילות תוכן ולמילות תפקיד (ראו בעמ' 32 בסעיף מורפולוגיה), משום שמבנה

המשפט תלוי בסוג המילים ובסדר שבו הן מופיעות. למשל, בעברית אנו אומרים: 'עט כחול' (שם עצם ותואר) ולא 'כחול עט' כמו באנגלית blue pen. אנו יודעים גם להגיד 'הילדה מצאה את העט הכחול' לפי סדר משפט הנפתח בנושא – הילדה, נמשך בפועל – מצאה, במילת היחס – את ובנושא ישיר – העט הכחול. המערכת התחבירית היא מערכת יוצרנית, האחראית לאחת התופעות הקוגניטיביות החשובות ביותר בחיינו: ידע התחביר הוא שמאפשר לנו להבין משפטים שלא שמענו ולא קראנו אי פעם, ויתר על כן גם ליצור משפטים חדשים בכל עת שאנו מדברים או כותבים. התחביר, יחד עם הלקסיקון והמורפולוגיה, נחשב לליבת השפה (רביד, 1997).

תחביר בגיל שלוש

אחד ההישגים הגדולים ביותר של הילד הצעיר היא 'הפריצה' לתוך המערכת התחבירית. בהתנהגותו הלשונית של הילד מתחילה לבוא אצלו לידי ביטוי הבנה סמויה של קטגוריות מופשטות כמו שם עצם או פועל וגם יחידות תחביריות מופשטות כמו משפט, נושא, נשוא וכן הלאה. אמנם הילדים אינם יודעים להסביר מבנים אלה, אבל הם משתמשים בהם בדיבור ובהבנת דיבור. בקרב בני שנתיים-שלוש, מתפתח התחביר במקביל למילון. כאשר המילון של הפעוט מכיל מספר מילים מספיק, מתפתחים בשפתו צירופים, לרוב דרמייליים (הנה דנה, איפה אבא, עוד חלב). במשך השנה השלישית לחיים הולכים צירופים כגון אלה ומתגבשים לכלל משפטים פשוטים. ההתפתחות הזאת נשענת על הכרה של מילות תוכן, מילות תפקיד המקשרות ביניהן ועל נטיות של המילים (ראו בעמ' 32 בסעיף מורפולוגיה). בני השלוש מסוגלים בהחלט להבין משפטים פשוטים ולהביע אותם. הפעוטות מכירים את סדרי המילים האופייניים לעברית, ויכולים להביע משפטים במבנים שונים, כמו עכשיו אני אשתה את השוקו וגם נפלה לי הגלידה או חריף לי.

התפתחות תחבירית בגיל הגן 3-6

יחד עם המילון והמורפולוגיה, מתרחבת בגיל הגן ידיעת התחביר התרחבות של ממש, מבחינה כמותית ומבחינה איכותית. תקינות המשפטים גוברת, ויש פחות שגיאות בסדר המילים במשפט, בבחירת מילות יחס (הצרכה) או בהטיה שלהן (רביד, 1997). פחות ופחות נשמע משפטים כמו אמא, אני רוצה לשבת לך (במקום 'עלייך'). ילדים בגילאי הגן, לא רק מפיקים סוגים שונים ומגוונים של משפטים פשוטים, אלא גם מחברים אותם במגוון של מילות חיבור בעלות משמעויות שונות (ו, או, אבל). הם גם מסוגלים להפיק משפטים מורכבים, בעיקר כאלה המכילים פסוקיות מושא (חשבתי ש, הבנתי ש) ופסוקיות תיאור (בכיתי כשנפלתי; שמחתי כי קיבלתי מתנה), ואפילו מספר מסוים של פסוקיות זיקה, המתארות שמות עצם ונחשבות קשות במיוחד (רציתי את המתנה שקנו לאורי). אחד התחומים המתפתח במיוחד הוא מבנה הצירוף השמני, כלומר שם העצם והמילים הנלוות אליו. ככל שהילדים גדלים, נעשה הצירוף השמני ארוך ומורכב יותר, והם מפיקים צורות כמו חלון גדול מאוד; הבית היפה של הגננת; כל החברים החמודים שלי, וכן הלאה. המחקר מצביע על כך שבגיל הגן גובר השימוש במבנים תחביריים הנשענים על שילוב של ידע לשוני וקוגניטיבי, כמו מבנה התנאי: אם תקחי אותי לים, אני אבנה ארמון בחול (דורון, 2000).

פרגמטיקה

הפרגמטיקה היא התחום המתאר את הדרך שבה אנו משתמשים בשפה למטרות תקשורתיות מגוונות. כדי להפיק שפה ולהבין אותה, דרוש ידע רב מעבר לתחומים הלשוניים שהוזכרו עד עכשיו: התחביר, הלקסיקון והמורפולוגיה. היכולת הפרגמטית קשורה קשר הדוק בהתפתחות קוגניטיבית, חברתית ורגשית ובהבנת סיטואציות תקשורתיות שונות. למשל, כבר מגיל הגן הילד מתאים את לשונו לנמען, ומדבר באופן שונה אל ילדים צעירים ואל מבוגרים. לשם שימוש הולם ויעיל בשפה נדרש ידע עולם. חֶשְׁבוֹ לְדוּגְמָה עַל הַמְצָב שְׂבו הוֹרָה אֹמֵר: "אבל אין לי מספיק כסף" בתגובה לכך שהילד מבקש לקנות צעצוע בחנות. כדי להבין את המשפט היום-יומי הזה חייב הילד להבין את המושגים 'כסף', 'תשלום' וכיוצא באלה.

פרגמטיקה בגיל שלוש

יכולותיהם התקשורתיות של בני השלוש מפותחות היטב. עוד לפני שהילדים מפיקים שפה מילולית, הם מסוגלים להביע רצונות וכוונות, משאלות ודרישות. עם רכישת השפה, הם לא רק מביעים רצונות וכוונות, אלא גם מממשים פונקציות תקשורתיות מתקדמות יותר – הם מתארים בני אדם, חפצים, מצבים, תכונות ופעילויות; הם שואלים שאלות ועונים תשובות, והם רגישים לשינויים פראודיים: ל"מנגינת" המשפט, לגבהים משתנים של הטון, לעוצמת הקול, לקצב הדיבור וכן הלאה. ועם זאת, הילדים הצעירים אינם רגישים עדיין לצרכיו של בן השיח בן גילם. פעוטות משחקים ביחד, אך עדיין אינם מנהלים שיחה שוטפת שבה מחליפים תור בצורה חלקה, ויש ביניהם כשלים תקשורתיים רבים. הילדים הצעירים מנהלים שיחה ביתר הצלחה עם מבוגרים (הורה, אח, גננת) המתווכים בינם לבין צורכיהם התקשורתיים. המבוגר ה"מבין דבר מתוך דבר" מספק לילד את התומכות הלשוניות והתקשורתיות להקשר, מרחיב ומגוון את מה שהילד אומר, וסולל בעבורו את הדרך להתרחבות השפה ולתקשורת הולמת (דורפמן, 2001).

נושאי השיחה של הפעוטות מוסבים בדרך כלל סביב ה"כאן והעכשיו" – חפצים, צעצועים, מאכלים, חיות ואנשים הנמצאים אתם במסגרת אירוע השיח. כמו כן, פעוטות מדברים על סיפורים וסרטים אהובים, ויכולים להתייחס לאירוע שכבר התרחש, כמו למשל ביקור בגן חיות, כאשר הם מתבוננים בספר ובו תמונות של חיות.

מבחינת הכרת עולם השיח של סיפור – ילדים בגיל זה מקשיבים ברצון לסיפורים הולמים לגילם מבחינת תוכניהם, מבניהם התחביריים, רמת המשלב הלשוני בהם ואורכם. אם נבקש מילד בגיל זה להפיק סיפור מסדרת תמונות או תוך כדי דפדוף בספר מוכר, הוא יצביע על תמונות ויתייחס לחפצים ולפעולות הנה מיץ פטל! הם מתחבאים.

התפתחות הפרגמטיקה בגילי הגן 3-6

בקרב ילדים בגילאי הגן חלה התקדמות גדולה ביכולות השיח והתקשורת (בלום-קולקא והוק-טגליכט, תשס"ג). ראשית, הם עושים שימוש מקושר ועשיר יותר בכל האמצעים הלשוניים שתיארנו לעיל – המילון, המורפולוגיה והתחביר – כשהם מתקשרים עם מבוגרים ועם בני גילם. יכולת השיחה של הילדים מתפתחת מכל הבחינות. הם לומדים להתייחס לבן השיח, לתקן תקלות וכשלים תקשורתיים, להחליף תורות בצורה מתוחכמת, להעלות נושאים לשיחה ולשמר אותם. נושאי השיחה הולכים ונעשים פחות מוחשיים ופחות

תלויים בסביבה המיידית, כאן ועכשיו. ילדי הגן נהנים ממשחקים סימבוליים מתוחכמים ומתוזמרים, כמו משחק תפקידים, ומתאימים את לשונם לתפקידים שהם ממלאים. התפתחות רבה חלה ביכולת הפקת שיח הסיפור בידי הילדים בגן (Berman & Slobin, 1994). יכולתם של ילדים בגיל הגן לספר סיפורים נבדקה במחקרים רבים בשפות שונות (קצנברגר, 1994; Berman & Slobin, 2003; Hickmann, 1994).

ממצא חשוב אחד הוא שהדרך שבה אנו מגרים את הילד להפיק סיפור יוצרת הבדל גדול בין הסיפורים שהוא מפיק: קל לילד לספר סיפור על פי סדרת תמונות יותר מאשר לספר סיפור אישי או מאשר להמציא סיפור בדיוני. מן המחקר גם עולה, שבני הארבע המספרים סיפור על פי סדרת תמונות, מתקשים לעתים בהבנת קביעות הזהות של הדמות המופיעה ברצף של תמונות. קפיצת מדרגה מתרחשת בגיל חמש: ילדים בני חמש מסוגלים כבר לספר סיפור ברצף עלילתי על פי סדרת תמונות, וגם סיפורים אישיים קצרים. סיפוריהם של בני השש הם לעתים קרובות במבנה תקין ולינארי (אז... אז... אז... ו...). כמו כן, הסיפורים כוללים פתיח המציג את הדמויות, המקום והזמן של האירועים. בשחזור של סיפור מספר או סיפור מומצא, בני החמש-שש משתמשים במבנים לשוניים האופייניים ללשון הספר (פעם אחת...).

ילדי הגן מפיקים בהצלחה גם תסריטים, כלומר טקסטים המציינים רוטינות מוכרות וידועות כמו ביקור בגן חיות, יום הולדת, או טיול משפחתי. במובן מסוים התסריט הוא ראשיתו של מה שיהיה בהמשך טקסט עיוני, שכן הוא כללי ונוסחאי במבנהו (ראו תיאור מפורט ב"הקשרי השיח: אופנות, משלב וסוגה" בעמ' 61).

לסיכום, אנו רואים שכל אמצעי הלשון שתוארנו לעיל משמשים בשיח הדבור בקרב הילדים וכן בהבנת השפה הכתובה המופיעה בספרי ילדים. ככל שהילדים יקחו חלק באירועים תקשורתיים עשירים בלשונם ומגוונים בהקשרם, ייחשפו לקריאת ספרים וישתתפו בפעילויות סביב הספר, כך יכירו יותר סוגות שיח, ירכשו מילים חדשות נוספות מן הדיבור ומן הכתב, יכירו את המבנים המורפולוגיים המאפיינים אותן, יחברו אותן זו לזו מבחינה תחבירית, וגם ישתמשו שימוש מקיף ומתחכם באמצעים תקשורתיים.

יעדים על פי רצף גילי

- עמדת ה'יעדים' בטבלה זו מתארת את מבנה הלשון אשר רכשתם אופיינית לגיל, ובהם יכולה הגננת לקדם כל ילד מעבר ליכולתו הנצפית בתוך הטווח ההתפתחותי.
- עמדת "מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים" מתארת בעיקר התנהגויות של הבעה לשונית. יש להביא בחשבון כי הבנה, לרוב מקדימה בהתפתחותה את יכולת ההבעה הלשונית, לפיכך, שימוש במבנה לשוני משקף לרוב את הבנת המבנה.
- היעדים המוגדרים בגיל המוקדם אינם מוזכרים שנית בגיל שלאחריו. יש להביא בחשבון שבכל שלב מרחיבים הילדים את הידע ומשכללים שליטה במיומנויות שרכשו בשלב קודם.
- **שפתם של הילדים תתעשר באוצר מילים ותיעשה מורכבת יותר מבחינה מורפולוגית ותחבירית.**
- **הילדים יהיו בעלי כישורי שיח ברמה מתאימה לגילם: יביעו את עצמם בעל פה ויבינו את הנשמע.**

מילון			
מילון	יעדים	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	פעולויות מקדמות יזמות על ידי הגננת (דוגמאות)
<p>גיל 3-4</p> <p>הילדים - <ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים - שמות, פעלים ותארים - מעולמות התוכן הקרובים להם. </p>	<p>הילדים - <ul style="list-style-type: none"> • משתמשים באוצר מילים תואם להבעת כוונות תקשורתיות שונות; • משתמשים בשמות עצם קונקרטיים ושכיחים הללווחים בעיקר מעולמות תוכן קרובים אליהם: חפצים, חיות, בעלי תפקיד, מקומות, אברי גוף, שמות המצוינים זמן; • משתמשים בעיקר בפעלים וכלילים: יש כובע על הראש וכדומה; צור: שם את הבובה במיטה; שם כובע על הראש וכדומה; מבינים חלק מהפעלים הספציפיים יותר אך לא בהכרח משתמשים בהם. יבינו למשל את דברי המבוגר - "בא בנה ממל", "נשכב את הבובה", "תחבוש כובע" וכדומה; </p>	<p>מילונים, כמעט ולא מוכרות פירוש, הסבר והדגמה של מילים חדשות ולא מוכרות שעולות בהקשרים שונים, למשל במהלך קריאת סיפורים למושג שבו עוסקים בגן; • מושגים לשוניים כגון: משחק הפכים המרחיב את התארים: איש שמן או רזה, חלון פתוח או סגור, כוס מלאה או ריקה וכדומה. </p>	<p>שימוש באוצר מילים עשיר, רחב ומגוון בשיחה עם הילדים; • שימוש בפעלים ספציפיים ומדויקים, כמו 'לחבוש כובע', 'לרקוד את הפח' וכדומה, ובתארים ספציפיים ולא כלילים, כמו 'עץ גבוה' ו'רכבת ארוכה' (בשונה מ'מזל' או מ'דולל'); • פירוש, הסבר והדגמה של מילים חדשות ולא מוכרות שעולות בהקשרים שונים, למשל במהלך קריאת סיפורים למושג שבו עוסקים בגן; • מושגים לשוניים כגון: משחק הפכים המרחיב את התארים: איש שמן או רזה, חלון פתוח או סגור, כוס מלאה או ריקה וכדומה. </p>
<p>הילדים - <ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו את אוצר המילים - שמות, פעלים ותארים - מעולמות התוכן הקרובים להם. </p>	<p>הילדים - <ul style="list-style-type: none"> • משלבים בשיח יותר ותור תארים, אך התארים הם בעיקר בסיסיים, ראשוניים וכלליים; - תוארי מידה - גדול, קטן; איזה בית גדול...! (בהתייחסות לבית גבוה); ראיתי נחש קטן קטן; - צבעים - צבעי היסוד; - תארים שמציינים תכונות ומצבים יום-יומיים: המרחק חם, זה לא טעים, אני עיף; - מעט תארים המציינים תכונות פיזיות: ילד שוכב, ליצן מצחיק. </p> <p>■ טעויות שכיחות של ילדים</p> <p>- החלפה בין מושגים הופכיים למשל, בלבול בין מחר לאתמול: מחר נסענו לחיפה...</p>	<p>מילונים, כמעט ולא מוכרות פירוש, הסבר והדגמה של מילים חדשות ולא מוכרות שעולות בהקשרים שונים, למשל במהלך קריאת סיפורים למושג שבו עוסקים בגן; • מושגים לשוניים כגון: משחק הפכים המרחיב את התארים: איש שמן או רזה, חלון פתוח או סגור, כוס מלאה או ריקה וכדומה. </p>	<p>שימוש באוצר מילים עשיר, רחב ומגוון בשיחה עם הילדים; • שימוש בפעלים ספציפיים ומדויקים, כמו 'לחבוש כובע', 'לרקוד את הפח' וכדומה, ובתארים ספציפיים ולא כלילים, כמו 'עץ גבוה' ו'רכבת ארוכה' (בשונה מ'מזל' או מ'דולל'); • פירוש, הסבר והדגמה של מילים חדשות ולא מוכרות שעולות בהקשרים שונים, למשל במהלך קריאת סיפורים למושג שבו עוסקים בגן; • מושגים לשוניים כגון: משחק הפכים המרחיב את התארים: איש שמן או רזה, חלון פתוח או סגור, כוס מלאה או ריקה וכדומה. </p>

<p>הסבר של מילים חדשות הקשורות לתחומי דעת שעוסקים בהם בגן וחזרה מכוונת עליהן בהקשרים שונים;</p> <ul style="list-style-type: none"> • משחק במשחקי קופסא המתמקדים בהעשרת אוצר מילים כמו לוסן, סיפור ברצף, משחק זיכרון וכדומה; • שימוש בצורה רחבה ומוגוונת בפעלים קוגניטיביים ובפעלים קשור פועליות אורייניות; • שימוש בשמות, פעלים ותארים שעוסקים בהגשות המלל תחושות ורגשות של הגנת והילדים בגן, למשל "כולנו מתרגשים לקראת הטיול", תיאור תמונות שמצגות רגשות שונים, דיון בתחושות ורגשות של דמויות בספרים ועוד. <p>הערה</p> <p>משחקים מורפולוגיים תורמים רבות להעשרת השמות הפעלים והתארים (ראו מורפולוגיה).</p>	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> • משתמשים בשמות עצם מגוונים וספיציפיים מעולמות תוכן שונים; מכירים שמות רבים מתוך קטגוריות שונות: בעלי חיים, כל התחבורה, כלי נגינה וכדומה. מכירים שמות רבים שקשורים לנושאים שנלמדים בגן – חגים, עונות השנה וכדומה; • מבינים ומשתמשים בשמות מופשטים: אבא שלי יודע לעשות הסמים: אני ניצחתי בתחרות; יש לי הרבה מזל; • משתמשים בפעלים ספיציפיים ומדויקים: אני לא מפתח לספס על הסולם; הרכבת, שדני הרכיב, התקלקלה; • משתמשים בפעלים קוגניטיביים (פועלי חיבה), ובפעלים שקשורים לפעילויות אורייניות: אני חושב ש...; אני לא יודע אף...; תנחשו מה תכנתתי; אני רוצה להסביר לך; תכתבי לי; אני מעתיקה מהתמונה; מותר לדפדף בספר? אני כבר קצת לקרוא; • משתמשים בפעלים רגשיים: <ul style="list-style-type: none"> הוא כל הזמן מרגיז אותי...; אני מתגעגע לאבא...; אני מתבייש...; למה את קועסת עלי? משתמשים בתארים מגוונים ומדויקים יותר: <ul style="list-style-type: none"> מזהים ומשייכים צבעים משניים: תכלת, ורוד, אפור, סמל...; מזהים ומשייכים תוארי מידה מדויקים: גבוה, נמוך, ארוך, קצר, שמן, רזה, רחב, צר, מלא, ריק, עמוק, רדוד וכדומה; משתמשים בתארים מגוונים יותר לתיאור תכונות של הדומם: מחוספס וחלק; שקוף ואטום, מתוק ומלוח או מר; משתמשים בתארים שמתארים תכונות חיצוניות ופנימיות של אנשים (או של בעלי חיים) ומצבים רגשיים: <ul style="list-style-type: none"> זה מסוכן מאוד; ראיתי כלב מפחיד; את שלי, הכי חזק; אבא שלי, הכי חכם; הילד עצוב בגלל שהממלך התפרק לו; • מייינים אוסף פריטים לקטגוריות ולתת-קטגוריות. לדוגמה מיון פריטים לפי קטגוריות: חי מול דומם, ומיון בעלי חיים לפי תת-קטגוריות: חיות יבשה, חיות מים; • מכירים את שמות הקטגוריות, חלק מהן נלמדות בצורה מפורשת בגן, כמו בעלי חיים, כלי תחבורה, רהיטים; • מאפיינים ומדירים פריטים על פי ממדים קטגוריאליים ופונקציונליים. להלן דוגמה שמתארת התפתחות בהדרת המילה 'כלב': <ol style="list-style-type: none"> 1. המדרה על בסיס תכונה חיצונית או אסוציאטיבית: 'זה פלוטו שלי, יש לו זנב'; 2. המדרה על פי פונקציה: 'הוא נבח', 'הוא נושר'; 3. המדרה על פי קטגוריה: 'הוא חיה', 'בעל חיים'; 4. המדרה שמכילה גם קטגוריה וגם פונקציה: 'זה בעל חיים שנובח'. 	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> • ירחיבו ועשירו את אוצר המילים • שמות, פעלים ותארים – באמצעות מילים מגוונות, מדויקות, מופשטות ומעולמות תוכן שונים. <p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> • ימיינו ומדירו פריטים על פי ממדים קטגוריאליים ופונקציונליים; יכירו שמות קטגוריות ותתי-קטגוריות שונים. 	<p>6-4</p>
---	---	--	------------

מורפולוגיה		יעדים	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	פעוליות מקדמות יזמות על ידי הגננת (דוגמאות)
גיל	הילדים – ישלטו בנטייה הסדירה (נטיית מבנים שאינם יוצאי דופן) של שמות עצם, פעלים, תארים ומילות יחס.	4-3	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> מראים שליסה בנטייה הסדירה של המבנים האלה: שמות עצם: נטייה בממדי המין (זכר-נקבה) והמספר (יחיד-רבים) – חמל, חמלה, חמלתי, חמלתי; פעלים: נטייה בממדי המין, שלישוי – אכלתי, אכלת, אכלים, והגוף (ראשון, שני, שלישוי) – אכלתי, אכלת, אכלת, אכלים, יאכלו (זמן העתיד נרכש מעט מאוחר יותר); תארים: נטייה בממדי המין והמספר – אדום, אדומה, אדומים, אדומות, רטוב, רטובה, רטובים, רטובות; מילות יחס: נטייה בממדי המין, המספר והגוף – שלי, בגללך, עליך, אתם; מראים שליסה בהתאמת שמות לפעלים ולתארים במין ובמספר: הילד ישן, הילדה ישנה, הכלבים נובחים, כלב גדול, בובה יפה, כדורים אדומים. <p>• טעויות שכיחות של ילדים</p> <p>נטיית מילים יוצאות דופן: החלונות פתוחות; קיבלתי עיפרונים חדשים; אני אולחמש ביצות; שתי מיץ; אני מוקפם ובנטיית מילות היחס: מקונן (ממך), עליה (עליו).</p>	<ul style="list-style-type: none"> שימוש במגוון נטיות בשיתה יום-יומית עם הילדים; משחקים מסוגים שונים שבהם נדרש מן הילדים להפיק צורות נטייה, כגון: <ul style="list-style-type: none"> לוטו מפצים – פרח / פרחים, שעון / שעונים, חולצה / חולצות; משחק התאם מין ומספר שם תואר: לדוגמה, משחק הצבעים – חולצה ירוקה, מכנסיים חומים, כדור אדום, עוגלים שחורים...; משחק התאם מין ומספר שם פועל: ילד, ילדה, ילדים, ילדות שמבצעים אותה פעולה – ילד מתנדנד, ילדה מתנדנדת, ילדים מתנדנדים, ילדות מתנדנדות; משחק נטיות זמן בפעלים: ישנם ילדים שאוהבים מאוד לקפוץ, כל הזמן הם קופצים: אתמול הם... קפצו, היום הם... קופצים ומחר הם... יקפצו.
הילדים – יססו את השליטה בפעלים מחמישה בנוינים: פעל פיעל פיעול נפעל תפעל	5-4	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> מפיקים פעלים בארבעת הבנוינים הפעיליים: רחצתי ידדים, שברתי את הצלחת (פעל) קיבלתי מתנה, סיפרתי סיפור (פיעל) הבהלתי אותך, הרבנתי את הפזל (הפעולי) השמלה נרטבה, הדף נקרע (נפעל) התחבאתי בחוץ, הכדור התגלגל (התפעל). <p>• יוצרים פעלים בבנוינים שונים מאותו השרוש: אני כבר גדול, אני מתלבש לבד, אמא לא צריכה להלביש אותי, כל יום אני לובש חולצה אחרת.</p> <p>• טעויות שכיחות של ילדים:</p> <p>אני פוטש בפטישי; תשרחולי לי את השרחול; אני מעגל את הבובה בעגלה; הקוסם עולם את הליצן; המנדל נפרד; הילדה מרחיצה את הכלב.</p>	<ul style="list-style-type: none"> המללת הפעולות שהילד ואנשים שבסביבתו עושים ביטויצאות תקשורתיות שונות; משחקים שמודגש בהם שימוש בבנוינים שונים מאותו השרוש משחק – אני עושה בעצמי: ילד "שמתפעלים" בו לעומת ילד שעושה דברים בעצמו: אמא / אבא – מליבישים, רוחצים, מנגבים, מסרקים, מאכילים, מרדמים, מכסים, מנדנדים... את הילד. ילד – מתלשב, מתרחץ, מתנגב, מסתרח, אוכל, נרדם, מתכסה, מתנדנד... בעצמו; התייחסות לשגיאות היצירות בדרך של חיזוק חיובי: חיזוק הרעיון שהילד מביע תוך שימוש בפועל המדויק: "נכון, הקוסם העלים את הליצן", "אוי, המנדל שלך התפרק?"... 	

6-5	הילדים – יפיקו אינסואיביבית מילים שונות על בסיס שורש משותף.
<p>הדגשת קשרי השורש בין המילים בהדדמנויות שונות והסבר משמעויות של מילים על בסיס השורש: ”סונוג” את החול במסנת ועכשיו החול מסונג. אין בו לכלוכים...”, ”בית המקדש היה מקום קדוש”; דיון סביב הקשרים שבין המילים תוך שימוש במונחים מפורשים: ”מילים שיש בהן את אותם הצלילים”, ”מילי” מאותה המשפחה ”כדומה”; • משחקי מילים המעודדים מודעות לשונות – מורפולוגית, להלן דוגמאות:</p> <p>תפצים ופעולותיהם מה עושים במקדחה, בנעליים, מסננת...? וגם: במה מחדדים, מבריקים, מחללים...? בעלי מקצוע מה עושה בנאי? או למה קוראים לקוסם בשם זה? דוגמאות נוספות: צייר, ספר, סופר, קוסם, גנן, אופה, נהג, טייס... משחק פעולה ותוצאתה (תארים תוצאתיים): אם סחטו את המיץ אז עכשיו הוא... סחוט; אם שברו את החלון אז עכשיו הוא... שבור; אם הילדה צחצחה שיניים אז עכשיו השיניים... מצוחצחות וכדומה; תכונות של ילדים למה קוראים לילד צחקן, שקרן, בכיין? וגם: איר קוראים למישהו שצחק הרבה? מישהו שמשקד? מישהו שבוכה הרבה? אפשר לשלב במשחק דוגמאות בלשון זכר ובלשון נקבה.</p>	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> • משתמשים בשמות עצם מזורים: - שמות של מכשירים: מקדחה, מברג, מסננת; - שמות של בעלי מקצוע: בנאי, צייר, חלילן; - הקטנה של שמות העצם: סוסון, דובון, ספרון, ילדון; - משתמשים בפעלים שקשורים בקשר של שורש לחפצים: מורצים את העלים במגרפה; קודחים חור במקדחה; מטאטאים במטאטא; סוחטים מיץ במסחטה (במקום: עושים חור עם המקדחה; מנקים את העלים עם המגרפה; עושים מיץ במסחטה); • משתמשים בתארים מזורים: - תארים תוצאתיים – חידדו את העיפרון עכשיו הוא מחודד; אני עוד לא לבוש; בניתי את המגדל ועכשיו הוא בנוי; יעל קרעה את הדף ועכשיו הוא קרוע; - תארים שמותארים תכונות – ילד נעסן, שתקן, בכיין, זללן... פעולות שכיחות של ילדים - המגדל פרוק, העיפרון חודד; • מראים ניצנים ראשונים של מודעות לשוניות: - שואלים שאלות על המילים, נהגים ממשחקי מילים, ערים לטעויות של חברים ומתקנים אותן: לא אמרים נמלות אמרים נמלים... - ממצויאים מילים בצורה מכוונת – איזה חבקינית את, תפסיקי לחבק אותי כל הזמן...

תחביר	
גיל	יעדים
3-4	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - יתבטאו במשפטים פשוטים ומחוברים.
<p>מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)</p> <ul style="list-style-type: none"> הילדים - מתבטאים במשפטים פשוטים ומחוברים בעיקר, בעלי סדר מילים אופייני לשפה : אבא קנה לי בובה גדולה; להי נפלה והיא בוכה, היא הוצה את אמא; אמא, אני אריה, הפחדתי את סבתא; לגיא יש מכונת עם שלט, ושיחקתי איתו; <p>• מרבים להשתמש בי' החיבור ובכינוי גוף ליצירת שיח רציף. צורת השימוש הזו אופיינית לגיל והופכת מגוונת יותר בהמשך. דוגמאות:</p> <p>רבתי עם אלעד ובכתי, והוא הפיל אותי והוא הרביץ לי בראש הגר רצתה לרכוב על הסוס, ואמא לא הרשתה לה, והגר בכתה, ואני גם רציתי;</p> <p>• משתמשים במילות היחס הנפוצות:</p> <ul style="list-style-type: none"> אני רוצה את הספר החדש; אבא בעבודה; אני הולך לגן; אמא תקנה לי בחנות מטוס עם שלט בצבע כחול; מבינים הוראות שמכילות את מושגי המרחב 'על', 'תחת', 'בתוך', ומשתמשים במילות המרחב האלה; מבינים ומביעים את מושגי הכמות - 'הרבה', 'קצת', 'מעט', 'עוד', 'כל', 'יותר'. 	<p>פעוליות מקדמות יזמות על ידי הגננת (דוגמאות)</p> <ul style="list-style-type: none"> עידוד הילדים להתייחס, לתאר ולספר; עידוד הילדים להרחיב את המשפט באמצעות חיזוק, חזרה, הרחבה ושאלות הרחבה; מדרשי תמונה - תמונות בודדות שמתוארת בהן התרחשות כלשהי: לתאר את התמונה, לבקש מהילדים לתאר או לתאר במשותף תוך שאלת שאלות מתווכות. קריאת ספרים שבהם נחשפים בפני הילד מבנים תחביריים מגוונים יותר מאשר בלשונם הדבורה; קריאת חזרת של ספרים ועידוד הילדים לספר בעצמם בלשונם או בלשון הספר. <p>• משחקי חברה ותנועה הכללים שימוש במושגי המרחב. כדאי להתחיל מהגנת המרחב מתוך גוף הילד ולהמשיך פעילויות בחפצים אחרים;</p> <p>משימות הבנה: נעמוד על הכיסא, נשים את הספר על הכיסא;</p> <p>משימות הבנה: איפה אתה עומד? איפה מונח הספר? • משימות הבנה והבעה של מושגי כמות: באו נחביא את כל הכדורים; למי יש יותר קוביות?</p>
<p>יכירו את מילות התפקוד האלה וישתמשו בהן כהלכה:</p> <ul style="list-style-type: none"> מילות היחס הנפוצות: 'את', 'ב-', 'ל-', 'עם'; מילים שמציינות כמות: 'הרבה', 'קצת', 'מעט', 'עוד', 'כל', 'יותר'; מילות יחס מרחביות: 'על', 'תחת', 'בתוך'. 	

<ul style="list-style-type: none"> • פעילויות המעודדות הפקת משפטים מסוגים שונים. לבקש מהילדים להסביר, לתאר ולהרחיב את מבעיהם. • סיפורים על פי תמונות ברצף: - תמונות רצף שמכוננות לתיאור תהליך או תסריט כמו - הילד לקח סולם, שיפס עליו וקטף תפוזים; - תמונות רצף שמכוננות לסיפור המכיל קשרי סיבה-תוצאה - הילד אכל הרבה סוכריות והבטן כואבת לו; הילדים משכו את הבובה והיז שלה נקרעה. 	<ul style="list-style-type: none"> • משתמשים במשפטים כוללים: דני והתי משחקים תמיד יחד; סבא יקנה לי סוכריות ומסטיקים ובמבה; • משתמשים במשפטים מורכבים מסוג משפטי השלמה: אני רוצה שתקני לי ספר"; • דנה אומרת לי שהיא רוצה לשחק אתי; אני חושב שיש לי חום; • משתמשים במשפטי תיאור: תיאור סיבה-תוצאה: הלכתי לרופא בגלל שכאבה לי הבטן; תיאור זמן: קודם אני אגמור את הציוור ואחר כך אני אשים אותו על המדף. • מרחיבים את המשפטים באמצעות הרחבות תיאוריות: היינו בטוול רחוק רחוק וראינו הרבה פרחים אדומים וסמלים ולא קטפנו בכלל בכלל; • הכלב הגדול של רוני תמיד מצחיק את כל הילדים בגן שלנו. • משתמשים במילות תפקוד מסוגים שונים: - מילים שמציינות זמן: קודם הגננת שמה על השולחן את הגרסאות ואז הדבקתי ואחר כך שמתי במיובש; - מילים שמציינות סיבה: אלעד בוכה בגלל שאמא שלו הלכה; אני שמח בגלל שאבא שלי חזר ממילואים; - מילת היחס מי: קיבלתי שיעון חדש מסבא שלי. 	<p>הילדים - 5-4</p> <ul style="list-style-type: none"> • ישתמשו במשפטים כוללים; • ישתמשו במשפטים מורכבים מסוג משפטי השלמה; • ישתמשו במשפטים מורכבים מסוג תיאור סיבה-תוצאה ותיאור זמן; • ירחיבו את המשפטים באמצעות הרחבות תיאוריות. <ul style="list-style-type: none"> • יכירו את מילות התפקוד האלו וישתמשו בהן כהלכה: ✓ מילים שמציינות זמן 'קודם', 'אחר כך'; ✓ מילים שמציינות סיבה: 'בגלל ש...'; ✓ מילת היחס: 'מי'.
--	--	---

<p>• עידוד הילדים להרחיב את המשפטים ולגוון אותם בהקשרי השיח השונים; • משחקים מכונים לבייחוד משפטי זיקה דוגמאות: משחק חידות (הגדרות ותיאורים): משחק שבו הילדים מגדירים פריט מסוים והאחרים מנחשים מה הפריט: יש לי פרי שאוכלים בקיץ, אני חושב על משהו שילדים אוהבים לעשות בקיץ; תתפשו את הילד שלובש חולצה כתומה, וכדומה;</p> <p>משחקי מילוי הוראות ומושגי מרחב: משחקים שמטלבים בהם הבנת הוראות, הבנה והבעה של מושגי מרחב, והפקת משפטים מורכבים: אני הוצה את הכדור שנמצא מתחת לכיסא; תק לי את העיפרון הצהוב שבתוך הקופסה וכדומה; הגנת או הילדים מזמיונים וילדים אחרים לפי מיקומם: אני מזמנה את מי שעומד לפני יעל; מי שיושב בן דן ורן וכדומה; משחקי דמיון המשלבים שימוש במבני תנאי ומבני השוואה: משפטי תנאי: אילו הייתי קוסם הייתי... אילו הייתי אסטרונוט הייתי... אילו הייתי כיסא... משפטי השוואה: ארוך כמו... נחש, גבוה כמו... עץ, מצחיק כמו... ליצן, פחדן כמו... כמו... שפן, מהיר כמו... מטוס, וכדומה.</p>	<p>הילדים – • משתמשים במשפטים מורכבים מסוג זיקה: נסענו לחיפה במכונית החדשה של אבא, שיש בה חלונות חשמליים; כל הילדים בגן שלנו שעולים לכתה א', הלכו לבקר בבית הספר; הבובה, שאבא קנה לי באמריקה, גם שרה וגם רוקדת; • מבינים ומשתמשים במשפטי תנאי: הגננת אמרה שאם ירד גשם לא נצא לטיול; • משתמשים במשפטי השוואה: (כ) שאני אהיה גדול כמו אח שלי אני אהיה טייס! • משתמשים במילות תפקוד שמציינות מרחב וזמן: אני יושב לפני יעל (מרחב); אני הגעתי אחרי יעל; לפני שאוכלים שוטפים ידיים (זמן).</p>	<p>הילדים – • ישתמשו במשפטים מורכבים מסוג משפטי זיקה; • ישתמשו במשפטי תיאור מסוג משפטי השוואה ותנאי; • יכירו את מילות התפקוד האלו וישתמשו בהן כהלכה: מילות יחס מרחביות: לקדמה, אחורה, לפני, אחרי, בידן, ראשון שני... אחרון; מילים שמציינות זמן: לפני, אחרי; מילים שמציינות הספק, נמדד, ברירה, השוואה ותנאי: אם, אבל, אם, אילו, כמו, יא, יא;</p>
--	---	---

פרגמטיקה – תקשורת בין-אישית ושיח רציף			
פרגמטיקה	תקשורת בין-אישית ושיח רציף	ממון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	פעוליות מקדמות יזומות על ידי המגנת (דוגמאות)
גיל 4-3	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> יביעו רצונות, תחושות ועמדות בנושאים קוונקרטניים ועכשוויים, בטפה פשוטה ומובנת לישומע; 	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> מבקשים בקשות שונות: תספרי לי סיפור; אנתו רוצים להתגלש במגלשה אבל היא רטובה; מביעים תחושות, רגשות ועמדות: היה לי מאוד כיף בגן, שיחקתי עם מיכל; סבא, אתה מפתח מרעש? 	<ul style="list-style-type: none"> עידוד הילדים לספר ולהביע את עצמם, להרחיב את מבעיהם ולתקשר עם חברים; הקשבה לבקשותיהם ולמבעיהם השונים של הילדים, גם אם הם אינם מדויקים או ברורים לגמרי. חזרה על המבע בצורה הנכונה; שיחות בעקבות קריאת סיפור, צפייה בסרט, טיול וכן הלאה; מדרשי תמונה: תיאור תמונות מתוך ספרים או תמונות בודדות שאינן קשורות לסיפור מסוים (בתיאור תמונה בודדת רצוי שהתמונה תכיל התרחשות כלשהי אך ללא עומס של פרטים).
	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> ינהלו שיחות קצרות עם בני גילם ועם מבוגרים סביב נושאים המתרחשים "כאן ועכשיו" ובנושאים הנוגעים לעולמות דמיוניים מסרטים, ספרים ועוד. 	<p>מטוחחים עם בני גילם לרוב תוך כדי משחק, ובקשר לפעולות המתרחשת. עדיין אינם שולטים בלקיחת תור;</p> <ul style="list-style-type: none"> מנהלים שיחה עם מבוגר בנושאים ובהתרחשויות הקשורים בעיקר ל"כאן ועכשיו" ובתכנים שמשמעותיים בעבורם, כמו תכנים דמיוניים מתוך סדרות טלוויזיה. לרוב, השיחה נשענת בעיקר על המבוגר, הוא זה שמפתח, מכוון, מתוך ומנתב אותה; משחקים משחקים סימבוליים. מדברים עם עצמם או במקומם; חוזרים ומספרים חלקים של סיפורים או שירים אהובים, במיוחד כאלה המכילים חזרות; מתארים התרחשויות בתמונות בודדות. למשל, הם מתגלשים במגלשה והוא לא מתגלש; בסיפור תמונות רצף נוטים להתייחס לכל תמונה כאל אירוע בפני עצמו. 	

<ul style="list-style-type: none"> • יצירת הזדמנויות ל"שיח עמיתים" בין ילדים; היענות, לזימות תקשורתיות של ילדים; עידוד ויזום שיחות בהזדמנויות שונות; השתתפות בשיחות הילדים ושיתוף הילדים בחוויות בתחושות וברגשות של המבוגר; עידוד הילדים לשחק משחקי תפקידים, תוך שילוב ילדים המגלים פחות יוזמה. • בשיחות קבוצתיות, התייחסות מפורשת וגלויה לחוקי השיח - הקשבה והעברת תור. • ליווי פעילויות תהליכיות שונות כגון, כמון הכנת עוגה, הכנת תוכיה או מסיבת יום הולדת, באמצעות המללת התהליך: לפני הפעילות (מה נעשה?), תוך כדי הפעילות (מה אנחנו עושים?) וכסיכום הפעילות (מה עשינו?); תיעוד הפעילות באמצעות ציור וכתב ושימוש בתיעוד הזה לצורך הרחבת השיח, לדוגמה בהכנת עוגה - לצייר או לכתוב את שמות החומרים, לתעד את התהליך בציור או בעלילת "תכנית הפעילות" על הכתב בתספת תמונות מבהירות. לאחר שהנושא נלמד ודובר הילדים יוכלו לשחזר בעצמם את התהליך; המללת כללי משחק, למשל: אין משחקים במשחק זיכרון או במשחק מחבואים; סיפורים מתוך תמונות רצף המצגות השתלשלות פשוטה וגלויה; סיפור חוויות אישיות מתוך תמונות "באלבום משפחתי" או תמונות מטיוילים או אודיעים; 	<ul style="list-style-type: none"> • מנהלים שיחות עם בני גילם, לרוב כחלק מהמשחק אך גם מחוצה לו; • משחקים משחקי תפקידים רבים ומפתחים שיחות סביבם: מנהלים "משא ומתן" על בחירת התפקידים, מתכננים ומרחיבים את התפקידים וכדומה; • משוחחים עם מבוגרים על אודיעים והתרחשויות שחוו, תוך ביטוי עמדות והבעת רגשות, וכן סביב נושאים רחבים יותר כמו תופעות טבע שונות, אודיעים בחדשות וכדומה; • מתחילים לשמור על חוקי השיח; • מתמקדים ושומרים על נושא השיחה; • מקשיבים לדובר ומתייחסים לדבריו; • מתחשבים בנמען: מתאימים את התוכן, את המידע ואת סגנון הדיבור לנמען. למשל ישוחחו בצורה מאורגנת ומעט 'רשמית' יותר עם הגננת, בהשוואה לשיחתם עם בני גילם; • "שומרים על התור"; • מתארים מאורעות שחוו ותסריטים מוכרים ברצף אודיעים נכון ובשפה תואמת; • מדווחים על חוויות שחוו: ה"יתי באילת ועללתי עם דולפינים וראיתי איך נותנים להם לאכול"; • מתארים תסריטים מוכרים: למשל, איך חוגגים יום הולדת כגון? או איך משחקים בתופסת? לדוגמה נגיד אני התופס ואני סופר עד 10 ואם אני תופס את דני אז הוא התופס; • משחזרים תהליכים ותופעות, לדוגמה, איך הזחל הופך לפירי. 	<ul style="list-style-type: none"> • ישוחחו עם ילדים ועם מבוגרים על מגוון נושאים; • יראו הבנה ראשונית לחוקי השיח מבחינת הנושא והנמען; • יראו הבנה ראשונית לחוקי השיח מבחינת הנושא והנמען; • יתארו מאורעות שחוו; ויפיקו תסריטים קצרים. 	5-4
--	---	---	-----

<ul style="list-style-type: none"> • דיונים סביב אירועים שמתרחשים בגן ונושאים אקטואליים. • עידוד הילדים לשימוש בשפה לשם ניהול משא ומתן, פתרון בעיות, הבעת תלונות ורגשות, בקשת עזרה וכדומה • משחקי סימולציה של "פתרון בעיות": מה אפשר לעשות אם חבר יחטוף את הכדור בזמן משחק? מה אפשר לעשות אם פוגשים ילד קטן בוכה ברחוב? רצית לבנות פול ואבד לך החלק. מה תעשה? מה תעשה אם הגננת אינה שומעת את מה שאתה אומר? (אפשר להשתמש בתמונות שמתארות סיטואציות שונות.) • עידוד הילדים לחבר סיפורים על בסיס ספריו וילדים או חוויות אישיות; - יצירת סיפורים ופעילות אתם בגן; - חיבור סיפור בהמשכים: כל ילד מספר חלק מהסיפור והילד שאחריו ממשיך; - סיפורים מתוך תמונות רצף שמוצגת בהן השתלשלות מורכבת וסמויה בחלקה. 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> • מספרים בבית חוות מהגן: היום הכנו את התפאורה להצגה של יום המשפחה והיא מה זה יפה, אבל אסור לי לגלות לך מה יהיה בהצגה כי הבטחנו לגנות שלא נגלה להורים; • מספרים לגנות או לחבר: סבא שלי הבטיח לי הפתעה אם אמצא את האפיקומן והלואי שזה יהיה רובוטריק; • דנים עם חברים: קודם נעשה מה שאני הצעתי ואחר כך את מה שאתה הצעתי; • עכשיו אני אהיה האבא ואתה התינוק ואחר כך נתמלף וכדומה; • "מתנבים תנאים" עם המבוגר: אם אני אאסוף את הצעצועים תרשי לי לראות טלויזיה? • עומדים על זכויותיהם: למה אני צריך לאסוף הכולז? זה בכלל לא אני פיזרתי, למה אני תמיד צריך לזוּמַר לו. אז מה אם אני מדל. • מספרים סיפורים שבנויים בעיקר על פי רצף הכרונולוגי. הסיפורים כוללים הבעה של קשרי סיבה-תוצאה והרחבות מסוגים שונים, למשל הרחבות תיאוריות, הרחבות מסביבות או הוספת עמדה אישית. להלן דוגמת סיפור לתמונות רצף (ההרחבות של הילד מודגשות): האיש המצחיק שט על ברז ממומי באגם / וברזוזונים קטנים שטו אחריו / כי הם חשבו שהוא אמא שלהם / ואז אמא שלהם הגיעה / והיא מאד כעסה / אז היא הוציאה לעקב את הפקק של הברז / וכל האוויר יצא / ויעקב נפל למים / איזה מסכן, הוא בכלל לא אשם. 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> • ייזמו שיחה עם בני גילם ועם מבוגרים, כדי לשתפם בחוויותיהם, במחשבותיהם ובתכונותיהם; • ישתמשו בשפה כדי לגשר על אי הסכמות, לפתור בעיות, לנהל "משא ומתן" ולעמוד על דעתם האישית; • ישתדלו סיפורים מתוך ספרים וסרטים; • יפיקו סיפורים עלילתיים מתוך סדרת תמונות או מדמיונם. 	<p>6-5</p>
<ul style="list-style-type: none"> • פעילויות עם תמונות רצף: - סיפור בהמשכים: כל ילד מספר בתורו מתוך התמונה, ואחר כך מספרים את הסיפור בשלמותו - העלאת השערות / ניבוי: מגלים תמונה ראשונה ושואלים - מה יקרה אחר־כך? בדיקת ההשערות, וכן הלאה; - ילד אחד או קבוצת ילדים יוצרים את סיפור הרצף, על פי התמונות. לאחר מכן הם מספרים את הסיפור לילדים אחרים שאינם רואים את התמונות; הערה: מרבית המשימות המדגמות את התחביר חופפות למשימות התורמות להתפתחות השיח. 			

קידום הכשירות הלשונית בגן

סביבה לשונית עשירה תורמת רבות לרמתו הלשונית והאוריינית של הילד. בדיון על העשרה לשונית בגן יש לחשוב על ההיבטים השונים של ההעשרה: יצירת סביבה שחושפת את הילד לעושר לשוני במקביל להוראה מכוונת של תכנים לשוניים המתאימים לגילים השונים בגן. להלן מוצגים עקרונות כלליים של דפוסי תקשורת התומכים בהתפתחות הלשונית של הילדים בגן על פניה השונים. כל העקרונות שמוצגים להלן קשורים וכרוכים זה בזה וישומם המשולב יוצר את דפוס התקשורת הרצוי.

"שפת הגננת": שפה נועדה לתקשורת, לפיכך לשון הגננת צריכה להיות מותאמת להקשר, לרמה הלשונית של הילדים ולצרכיהם התקשורתיים. עם זאת, השימוש בשפה הוא מודל לחיקוי, ויכול לקדם את שפתו של הילד בכל המישורים. לפיכך חשוב שהגננת תשתמש בשפה תקינה, באוצר מילים עשיר ומגוון ובמבנים מורפולוגיים ותחביריים מורכבים. עם זאת, חשוב לזכור ששימוש ב"שפה גבוהה מדוי" עלול לגרור אי־הבנות וילד אשר לא יבין את הנאמר "יצא שכרו בהפסדו". הגננת אמורה אפוא לשמור על איזון בין שימוש בשפה תקשורתית לבין שימוש בשפה שמטרתה לקדם את היכולות של הילד בתחומי השפה. אחת הדרכים להשגת איזון היא לחזור על אותו מסר בדרכי הבעה שונות ומגוונות. לדוגמה, בקריאת סיפור שבו השפה היא במשלב גבוה וקשה להבנה, אפשר לקרוא אותו באוזני הילדים בשפה הכתובה, כדי לחשוף בפניהם אופֵּנות כתובה, ולאחר מכן – או תוך כדי קריאה – לפרש להם את הטקסט במילים פשוטות תוך שיתוף הילדים בפרשנות.

- **הקשבה לילד:** משימת ההעשרה הלשונית בגן ממקדת את תפקידה המרכזי של הגננת כדוברת אשר מרחיבה ומעודדת את התקשורת בגן. לא פחות, ואולי אף יותר, חשובה **ההקשבה** לילד. כמבוגרים, לא תמיד אנו פנויים להקשיב כראוי לילדינו, ולעתים אנו רואים חשיבות רבה יותר למקומנו כדוברים וכמעשירי שפה באינטראקציה עם הילדים. יש לזכור שהקשבת המבוגר מעודדת את הילד להביע את עצמו, מעניקה לו תחושה של ביטחון, יוצרת ביניהם תקשורת אמינה, ומשמשת מודל לתקשורת שבו הדוברים מקשיבים זה לזה. נוסף על זה, ההקשבה לילד מאפשרת לגננת להכיר את עולמו, את ידיעותיו ואת רמת שפתו, ועל בסיס היכרות זו יכולה הגננת ליצור את דפוס התקשורת התואם.

- **עידוד התקשורת והרחבתה:** בכל גן קיימת שונות רבה בין הילדים במידה שבה הם שותפים פעילים בשיח. ישנם ילדים שיוזמים תקשורת בקלות, שואלים שאלות, משיבים תשובות, נהנים לספר, לתאר, לחלוק ידע ולשתף אחרים בחוויות וברגשות. לעומתם, ישנם ילדים שקשה להם יותר לקחת חלק פעיל בשיח בגן. הסיבות לכך שונות ומגוונות: חלקן נובעות מהיבטים חברתיים ותרבותיים, וחלקן נובעות מהיבטים אישיים. תפקידה של הגננת לעודד את הילד להביע את עצמו ולהשתתף בשיח באופנים שונים: לשוחח עם המבוגר, לשוחח עם בני גילו וכן לספר סיפור רציף על חוויות אישיות ועל נושאים משמעותיים בעבורו.

הזדמנויות לעידוד ולהרחבת התקשורת אפשר למצוא בכל פעילות בגן – במהלך המפגשים במליאת הגן, במשחקים קבוצתיים, בפעילות בחצר ובשיחות שוטפות ומכוונות עם הילדים.

תקשורת לשונית בין ילדים תורמת אף היא במידה משמעותית לקידום יכולתם השפתית. על כן לצד היותה היוזמת והשותפה לשיח עם הילדים, חשוב שהגננת תאפשר סיטואציות ותעודד את הילדים להרחבת השיח ביניהם.

אחת הדרכים לעידוד התקשורת ולהרחבתה, היא שאילת שאלות. כדאי שהגננת תגוון את סוגי השאלות (למה? איך? מה לדעתכם? וכדומה), תעניק לכל ילד זמן למתן התשובה ובמקביל תיצור בגן אווירה המאפשרת לילדים לשאול שאלות בעצמם ואף מעודדת אותם לכך. יש לזכור שגם אם הפניית שאלות לילדים היא דרך נוחה לדובב אותם, רצוי להיזהר מהצפת הילדים בשאלות רבות מדי, העשויות לפגוע במוטיבציה שלהם ליטול חלק פעיל בשיח.

- **שגיאות לשון ותיקון:** תמונה אופיינית בהתפתחות השפה היא שגיאות לשון של ילדים. השגיאות עשויות להיות מסוגים שונים, למשל שיבושים פונולוגיים, כמו עבגניה, קלבת שבת או נליון (ניילון); טעויות מורפולוגיות, כמו אני שוחתת באמבטיה או הרבה עיפרונים או שיבושים מילוניים או סמנטיים, כמו כובע של בקבוק (במקום פקק). טעויות אלה משקפות, בחלקן, יצירתיות לשונית ואנו המבוגרים נהנים מהן. אולם כאשר השגיאה אינה תואמת את הגיל (למשל ילד בגן חובה שעדיין אומר אבאים), ייתכן שהיא משקפת קושי ברכישת השפה.

בהתייחסות לשגיאות לשון עומדת בפנינו מטרה עיקרית לשמור על תחושה חיובית וטובה של הילד כלפי יכולתו הלשונית. התייחסות מסוג – "לא אומרים ככה, אומרים ככה..." , עשויה לתסכל את הילד ולהוביל להימנעותו מהתנסויות בלשון בהמשך. דרך נעימה, חיובית ומלמדת לתיקון שגיאה היא אישור דבריו של הילד וחזרה על המבנה הלשוני בצורה נכונה. למשל, ילד שמצביע על יונים ואומר הנה יונות נאמר לו: "נכון, אלו יונים". במקרים אחרים אפשר "להשתמש" בשגיאה כבסיס לדיון לשוני. למשל בדוגמה לעיל, "יונות", אפשר לדבר על יוצאי הדופן בשפה ולהרחיב לדוגמאות נוספות; או למשל המבע אני פוטש בפטיש יכול להוביל לדיון על קשר של שורש בין מילים.

מכוונות לספר

ספרות הילדים כוללת מגוון יצירות ספרותיות, החל בסיפורי ילדים קלסיים, אגדות עם, משלים ועד לספרות העכשווית. המחקר ההתפתחותי-חינוכי דן בין השאר בהשפעת קריאת ספרים על קידום האוריינות (ארם, תשס"ג; Scarborough & Dobrich, 1994; Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). בתכנית זו נתייחס לשלושה תחומי אוריינות מרכזיים אשר קריאת ספרים תורמת ישירות לקידומם:

- הנאה מקריאה והנעה לקריאה;
- הבנת הטקסט ולשון הספר;
- התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב.

הנאה מקריאה והנעה לקריאה

האזנה לספר בגיל הרך מזמינה את הילדים לפתח העדפה לקריאה כמקור להנאה. עצם ההתנסות החווייתית והמהנה מהאזנה לקריאת ספרים בגיל הרך, עשויה לפתח אצל הילדים משיכה לקריאת ספרים לטווח ארוך (McCormick & Mason, 1986). אחד ממקורות ההנאה המרכזיים מהאזנה לספר נובעת מהזדהות הילד עם הדמויות שיכולות לייצג תכונות שהוא שואף להן או תכונות שהילד מוצא אצל עצמו. בעקבות האזנה לקריאת ספר יכול הילד לגלות רצון לקרוא אותו ספר שוב ושוב, או לקרוא ספרים נוספים של אותו מחבר או על נושא דומה.

טיפוח אהבת הקריאה היא מטרה חשובה, ובייחוד כיום – כאשר ערוצים אחרים, כגון המחשב או הטלוויזיה, 'מתחרים' בהצלחה על הזמן הפנוי. עידוד הסקרנות כלפי מציאויות ועולמות אחרים משותף לספר ולערוצים אחרים, אך לקריאה בספר עשוי להיות תפקיד ייחודי בטיפוח הדמיון, מכיוון שחלקים ניכרים מהמסר מועברים באמצעות טקסט כתוב שהקורא נדרש להמחישו לעצמו ולפתחו באמצעות דמיונו. כמו כן, הספר מטפח הבנת משמעויות חבויות שהרי אפשר לחזור ולקרוא בו, לחזור ולהתעמק בו, ולגלות בו רבדים נוספים.

קריאה משותפת של ילד עם מבוגר היא זמן איכות שבו המבוגר משתתף בהנאה של הילד ומעשיר אותה בתיווכו. קריאה רציפה ואינטנסיבית מעשירה את ההזדמנויות לבילוי איכותי ומהנה של הילד עם המבוגרים הקרובים לו. אפשר להניח כי ריבוי חוויות חיוביות משותפות תורם לקשר בין הילד לדמויות משמעותיות בחייו אשר נוטלות חלק בחוויות אלו (אבירם וארם, 2004; אבירם וארם, בדפוס).

הבנת הטקסט ולשון הספר

הבנת טקסט היא תהליך מורכב הכרוך בהפעלה משולבת של יכולות קוגניטיביות ולשוניות וכן הסתמכות על ידע חברתי, תרבותי וכללי. בתחום הקוגניציה, שמירה על ריכוז הזיכרון לטווח קצר והזיכרון לטווח ארוך, מאפשרים לילד להבין משפטים ארוכים וכן לקשור בין חלקי הטקסט; הבנת יחסי סיבה ומסובב חשובים לפענוח העלילה; קישור ידע העולם לתוכן הטקסט תורם להבנת המידע. מבחינת הלשון, אוצר מילים עשיר והכרת מבנים

מורפולוגיים ותחביריים האופייניים לספר, מאפשרים הבנת הנשמע. ילדים אשר מרבים לקרוא באוזניהם ספרי ילדים, קולטים עושר לשוני רב ומגוון משלפי שפה: אוצר מילים רחב שבחלקו אינו נפוץ בשפה היומיומית המדוברת; מבני תחביר מורכבים האופייניים ללשון הספר; תצורות מילים כגון מבנים חבורים וצורת סביל ('ארמונה', 'נעול'), ביטויים ספרותיים ('היה היה'), ושימושים מטפוריים בשפה (קוזמינסקי וקוזמינסקי, תשנ"א).

על המבנה המקובל של סיפור לומדים הילדים מהאזנה לספרים. מבנה זה תואר במודלים שונים ובכולם הוא כולל פתיח (הצגת דמויות, זמן ומקום), הצגת בעיה, פתרון, וסיכום. שליטה במבנה זה מקדמת את הבנת הנשמע והבנת הנקרא, והיא גם תורמת ליכולתו של הילד להביע את עצמו בשיחה. אחרי הכול, חלק נכבד מהתקשורת האנושית ממוקד בנרטיב, כמו "מה קרה היום בגן?"

קידום היכולת הלשונית של הילד הוא תשתית להבנת הנשמע של הטקסטים שקוראים באוזניו, וליכולתו להתבטא בדיבור עשיר. אלו מצדן תורמות להבנת הנקרא ולהבעה בכתב כאשר הילד לומד לאחר זמן לקרוא ולכתוב עצמאית (Bus, van IJendoorn & Pelegrini, 1995; Snow, 1998; Whitehurst & Lonigan, 1998; DeTemple & Snow, 2003).

התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב

הספר הוא כלי תרבותי המאורגן לפי מוסכמות שיש להכירן כדי להתמצא בו. לדוגמה, בכל ספר יש עמוד שער הכולל תכנים מקובלים כמו כותר, שם הסופר ושם המאייר. הספר נפתח בכיוון מקובל (בעברית – מימין לשמאל), הדפים מסודרים ברצף מוסכם (בעברית – מימין לשמאל) והטקסט נפרס בשורות מלמעלה למטה. הילד לומד שטקסט נועד לקריאה ושתפקיד האיורים הוא להמחיש, להשלים ולפרש. המילה הכתובה בספר – קבוצת אותיות המוקפת רווחים – מייצגת מילה דבורה, ולסימני הפיסוק, כגון סימן השאלה, תפקידים ייחודיים.

הילד לומד את המוסכמות הללו תוך כדי האזנה לקריאת ספרים ומעקב אחר הטקסט. אפשר לקדם למידה זו באמצעות הפניית תשומת ליבו למרכיבי הספר השונים. לבדיקת הכרת מוסכמות הספר, יש כלי שפותח בידי קליי (Clay, 1979) ועובד לעברית (תובל וזיילר, 1995). היכרות עם כלים מסוג זה יכולה להעניק לגננת רעיונות למה להתייחס בעת קריאת ספרים.

המחקר מראה כי ילדים המגיעים לבית הספר ללא הכרת 'המוסכמות של הספר', נוטים לגלות קשיים ברכישת קרוא וכתוב. אי-הכרת המוסכמות מצביעה על חסכים עמוקים בהתנסות עם ספרים בגן ובבית (Share & Gur, 1999; קורת, בכר וסנפיר, 2003; תובל וזיילר, 1995).

לבד מזה שהיא חשובה כשלעצמה, הכרת מוסכמות הספר המודפס על דפים היא תשתית חיונית להתמצאות בספרים הממוחשבים והמוקלטים. ההתפתחות הטכנולוגית מציעה כיום ספרים בערוצים אחרים – מחשב, קלטות שמע, קלטות וידאו, ודיסקים דיגיטליים. ספרים אלה הינם נדבך נוסף לספר מודפס. ההתמצאות בהם מחייבת הכרת מוסכמות ייחודיות לכל ערוץ. למשל, ילד הצופה והמאזין לקריאת ספר ממוחשב (ספרים כאלה מצויים כיום בארץ בשפע באינטרנט) צריך להתמצא בכניסה לאינטרנט, לדעת כיצד לגלוש לאתרים

שונים, כיצד לבחור ספר באתר, כיצד לדפדף בו וכיוצא באלה. יש ספרים אינטראקטיביים שבהם יכול הילד לבחור מילים להשמעה, לדובב את הדמויות, ואפילו לשנות קו עלילה בסיפור, אלא שהוא זקוק לתיווך כדי להתמצא בדרכי הפעלתם.

הכרת המוסכמות של הספרים הממוחשבים והמוקלטים חשובה משתי בחינות. ראשית, הילד יכול "לקרוא" מהערוצים השונים בגן ובבית ללא תלות בזמן הפנוי של הגננת או של ההורים. שנית, הכרת התפעול של אמצעים טכנולוגיים חשובה לנגישות לידע בעולם המודרני.

עם כל זאת חשוב לומר שלספר מודפס (על גבי דפים) חשיבות עליונה. קריאת ספר זה בידי מבוגר מאפשרת תיווך מותאם לילד, המקדם אותו בתחום הבנת הנשמע ובתחום הכרת הדפוס. יתר על כן, הספר המודפס הוא המקור העיקרי ללמידה בבית הספר בארץ, ולהכרת נכסי התרבות האנושית.

יעדים על פי רצף גילי

היעדים המוגדרים בגיל המוקדם אינם מוזכרים שנית בגיל שלאחריו. יש להביא בחשבון שבכל שלב מרחיבים הילדים את הרצף ומשכללים את שליטתם במיומנויות שרכשו בשלב קודם.

- הילדים יכירו ספרות לילדים ואת לשון הספר, יאהבו להאזין לקריאת ספרים, ישאבו מן הספרים מטען תרבותי וידע עולם, ויהמלאו בספר ובסומכמות הכתב.

הנאה מקריאה והנעה לקריאה			
גיל	יעדים	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	פעילויות מקדמות יזומות (דוגמאות)
4-3	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - <ul style="list-style-type: none"> יגלו עניין בספרים ויראו נכונות להאזין לקריאה בקבוצה קטנה; יזהו ספרים אחדים בשמותיהם לפי כריכתם; יזהו מיילים ומשפטים מתוך סיפורים ושירים מוכרים ויחזרו עליהם בהנאה; יבחרו ספרים על פי העדפות אישיות. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - <ul style="list-style-type: none"> נענים בשמחה להצעה לקריאת ספרים ומצטרפים מיוזמתם לקבוצת ילדים המאזינים לסיפור ולשיר; מבקשים ממבוגר לקרוא באוזניהם ספר אהוב; משלילים מיילים או חלקי משפט תוך כדי האזנה לקריאת ספר מוכר; נוגשים לספרייה בגן מתוך עניין אישי, בוחרים בספר ומדפיפים בו; מביאים לגן ספרים האהובים עליהם. 	<ul style="list-style-type: none"> קרת ספרים בפני הילדים יום-יום מתוך מבחר ספרים המתאימים לגילם; פעילויות בעקבות סיפורים ושירים מוכרים ואהובים: הפעלת תאטרון בובות או תאטרון אצבעות, התחפשות לדמויות מספרים, משחק בדמויות מספרים.
5-4	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - <ul style="list-style-type: none"> יזהו מגוון ספרים בשמותיהם; ייזמו קריאה חוזרת של ספרים; ופעילויות בעקבות קריאת ספרים; יבחנו בין ספרים על פי קריטריונים שונים כגון נושאים או סוגות. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - <ul style="list-style-type: none"> מזהים מגוון ספרים בספרייה של הגן; יוזמים פעילות עם ספרים בקבוצות חברים; פועלים בעקבות האזנה לספר במשחק, בהמחזה וביצירה; יוזמים האזנה לספרים באמצעות ערוצים שונים: מחשב, קלטות אודיו, סרטי וידיאו; בוחרים ספרים על פי קריטריונים שונים (לקחתי ספר על חיות; חיפשתי ספר עם שירים); לקחים חלק במיון הספרים בספרייה בגן; מבקשים שיקראו להם מספרים, תוך שימוש בידע קודם על התוכן של הספר (אני רוצה את הסיפור על הילד שהולך לחפש את אמא) 	<ul style="list-style-type: none"> שיחות על סיפורים ושירים; שיחוף הילדים בארגון ספרייה הגן; עריכת ביקורים בספרייה עירונית; פעילות שקשורה ל"ספרים אהובים", כגון ליווי מפגש עם ספר שילד או ילדה אהובים בפעילות מיוחדת, אפשר גם בשיתוף בני המשפחה; עידוד ילדים לשחק בספרים "קריאה כביכול", לדוגמה מבקשים מילד לספר סיפור תוך דפדוף בספר.
6-5	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - <ul style="list-style-type: none"> יגלו העדפות לספרים, לסופרים, לנושאים מסוימים ולסוגות, יפנו לספרי מידע לצורך הפקת מידע על נושאים שונים. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים - <ul style="list-style-type: none"> משוחחים על ספרים אהובים ומנמקים את העדפתם; פונים עצמאית לספרים על פי העדפות, כגון: חיפוש ספרים על פי נושא, סופר (סיפורים שכתבה...) סוגה (ספר עם שירים, אמנות, סיפורים על חיות וכדומה) או מסר (ספרים על חברות); מבקשים לקרוא באוזניהם ספרים תוך שימוש בידע קודם על תוכן הספר, על הסוגה או על הסופר (אני רוצה ספר עם אמד...; שירים שחברתי...); מבקשים ממבוגר לסייע להם למצוא הסבר מתוך ספר מידע, כאשר הם נתקלים בתופעה מסוימת, למשל - קשת בענן. 	<ul style="list-style-type: none"> הפגשת הילדים עם ספר מוכר, משל הוצאות שונות או בשפות שונות: השוואת תוכן, איורים, גופן, עיצוב; עריכת מפגשים בהשתתפות סופרי ילדים או מאיירים; הפגשת הילדים עם אותן יצירות ספרותיות המוצגות בערוצים שונים: ספרים, קלטות, ספרים ממוחשבים.

הבנת הטקסט ולשון הספר			
הבנת התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	יעדים	הבנת הטקסט ולשון הספר
<p>פעילויות מקדמות יוזמות (דוגמאות)</p> <ul style="list-style-type: none"> קריאת סיפורים ושרירים בקבוצות קטנות לעתים קרובות; קריאה חוזרת של אותו יצירת; מתן הזדמנות לילדים להשלים מילים ומשפטים במהלך הקריאה; שיחה ושאלת שאלות המתייחסות למידע נקודתי בטקסט הנקרא; פעילויות בעקבות קריאה במגוון אמצעי המחשה: בובות, צלליות, תחפושות וכו' הלאה; עידוד פעילות עצמאית של ילדים עם ספרים מוכרים כגון לספר סיפור שהם מכירים מתוך ספר לעצמם או לבובה. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים – במהלך הקריאה עם המבוגר משייכים עצמים או פעולות נקודתיות המשתמעם מהאזורים (תנה פונקציונל) הוא מתמבא; עוקבים אחרי רצף האירועים בסיפור (למשל, אחר החיפושם באיפה פונקציונל, או אחר התפוצצות הבלונים במעשה בחמושה בלונים); מזהים את הדמות המרכזית ועוקבים אחריה לאורך הסיפור; לקחים חלק פעיל בקריאה כגון באמצעות השלמת מילים או משפטים בקול רם, הבעת פנים ותנועות גוף; מתייחסים לאזורים תוך כדי דפדוף עצמאי ומשתמשים בשפת הספר כגון: בים טראח! זה סופו של כל בלון. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים – יגלו הבנה בעלילה בסיסית של סיפורים המתאימים לגילם; יגלו הבנה של תכנים בשרירים המתאימים לגילם. 	<p>4-3</p>
<ul style="list-style-type: none"> שיחה על עלילת הסיפור לפני הקריאה או בסיומה; ליווי קריאת ספר בשיחה על רצף העלילה ומסרה; פעילות עם אזורים מתוך ספרים כדו לגרות את הילדים לשחזר את הסיפור; פעילויות בעקבות סיפורים ושרירים: המחזה, תאטרון, תאטרון צלליות, וכו' הלאה; עידוד "קריאה כביכול" מתוך ספרים מוכרים, ובכלל זה הקלטה או צילום של הילדים הקוראים. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים – משתחחים עם הגננת על הסיפור והשיר על סמך הבנת התוכן, שואלים שאלות ועונים על שאלות ששקורות לסיפור ולשיר; בקריאה כביכול או בפעילות בעקבות סיפור (המחזה, פעילות מסביב לאזורים וכו' הלאה); מספרים את עלילת הסיפור בשפה דבורה; משלבים ביטויים מתוך הספר או ביטויים אפיוניים לספרות ילדים; שומרים על סכימה של סיפור; מציעים סיומות לסיפור שהגננת קוראת באוזניהם. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים – יגלו הבנה של עלילת הסיפור, יבינו מסרים גלויים בשרירים ובסיפורים; יכירו את הסכימה הבסיסית של סיפורים בספר; ישחזרו את עלילת הסיפור תוך כדי עלעול בספר או בפעילויות בעקבות הסיפור; ישתמשו בביטויים שכיחים האופייניים ללשון הספר. 	<p>5-4</p>
<ul style="list-style-type: none"> שיחה עם הילדים על הסיפור והשיר ועל מסריהם תוך קישור לאירועים מחייהם ולנושאים חברתיים, רגשיים וערכיים שעולים מן הטקסט; מגוון משחקי חידות בהקשר לשפת הספר ולתכני ספרים מוכרים (מי אמר...? מה פרוש המילה...? אך נגזד בשפה יפה...?); קישור בין ספרים שונים על בסיס מסרים דומים, למשל, באו נחשוב על ספרים שעסקים בחברות, ספרים שמדברים על פחד... וכדומה; הקלטה וצילום של ילדים המשחזרים סיפורים או ממחיזים אותם ושימוש בתמונות ובקלטות בפעילות בגן; חיבור חידונים שמתייחסים לספר, לתכניו ולרעיונות המרכזיים המופיעים בו בשביל החברים או ההורים; כתיבת ספרים אישיים או קבוצתיים; יצירת ספרים כתובים ומאזינים (בסיוע מבוגר); יצירה במחשב – מצגת של סיפור מוכר או סיפור שילדים מחברים בעצמם. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים – בשיחה על הסיפור או השיר ובפעילות בעקבותיו מתייחסים לנושא ולמסרים שבהם; בפעילות של 'קריאה כביכול' מתוך ספר מוכר, מספרים את הסיפור בלשון קרובה ללשון הספר; בשחזור סיפור ללא ספר, מתארים את רצף העלילה ושומרים על הסכימה הסיפורית; ממצאים סיפורים תוך שמירה על סכימה של סיפור בלשון דבורה, עם סממנים מלשון הספר. דוגמה: יצאה יעל לטייל במצר וראתה את אחיה הקטן מקפץ לו בשללולית וצועק: קפיץ קפיץ קפיץ קפיץ קפוע. 	<ul style="list-style-type: none"> הילדים – יבינו מסרים סמויים של סיפורים ושרירים ברמה תואמת גיל; ישחזרו עלילה של סיפור תוך כדי עלעול בספר או בלעדיו; ישתמשו באוצר מילים ובמבנים לשוניים (מורפולוגיים ותחביריים) הכלולים בספרי ילדים; יחברו סיפורים המבוססים על ספרים מוכרים, על דמיון ועל חיים יום יום. 	<p>6-5</p>

התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב			
תאריך	יעדים	מגוון התנהגויות המעידות על השגת היעדים (דוגמאות)	פעילויות מקדמות יזומות (דוגמאות)
4-3	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יבינו כי הקריאה מתבססת על טקסט כתוב המורחב והמתפרש בעזרת איורים; יזהו כי אותן דמויות חוזרות באיורים שונים לאורך הסיפור; יידעו להחזיק ספר בכיוון נכון (מעלה-מטה); ייעזרו בכריכה הקדמית של הספר כנקודת מוצא לתחילת העיון בו. 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> מצביעים על הטקסט ולא על האיורים כבסיס לקריאה, אף כי הם מספרים על פי האיורים ולא על פי הטקסט; מחזיקים את הספר בכיוון נכון (מעלה-מטה) על פי רמזי האיורים; מתחילים לדפף מהכריכה כנקודת מוצא (גם אם לא תמיד שומרים על דפדוף מימין לשמאל לאורך הספר); מזהים כמה ספרים לפי כריכתם; משחקים בקריאת ספרים, מדפדפים בסדר ישר או הפוך ומתבוננים בתמונות. 	<ul style="list-style-type: none"> הסבת תשומת לב של הילדים למבנה הספר: שמו, כיוון הדפדוף, הכריכה, מקום הטקסט, וכן הלאה; התייחסות לאיורים ולקשר שלהם לטקסט הכתוב (הנה כאן רואים את הכלב מתכרבל כמו ביוג'לה, או הנה הבלון האדום).
5-4	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יזהו את החלקים השונים של ספר - כריכה, כותר, טקסט ואיורים - ויתארו את תפקידיהם; יזהו את הזיקה בין הטקסט לאיורים ויסיירו אותה; ידעו את כיוון הדפדוף מימין לשמאל (בעברית) ויכירו את כיוון הקריאה מלמעלה למטה, ומימין לשמאל. 	<p>הילדים -</p> <ul style="list-style-type: none"> יוצרים ספרים על פי טקסט מוכר ועל פי המבנה המקובל; מאיירים סיפורים מוכרים תוך שמירת הקשר בין איור לעלילה; ב"קריאה כביכול" שומרים על הלימה בין ה"נקרא" לאיורים של הספר; מציעים רעיונות לתוכן הספר לפי איוריו; פותחים את הספר מצד מיין ומדפדפים בכיוון הנכון לאורך הספר; עוקבים באצבע אחר הקריאה לאורך השורות: מלמעלה למטה ומימין לשמאל. 	<ul style="list-style-type: none"> שיתוף ילדים בקריאת טקסט תוך כדי עקיבה באצבע אחר הטקסט הנקרא; במפגש עם ספר חדש התייחסות לתפקיד החלקים השונים בספר (כותר, שם המחבר) ולמידע הכלול בכל חלק; העלאת השערות בדבר נושא הספר ותוכנו על סמך דפדוף בו; איור ספרים תוך זיקה לטקסט; "ספר ושם אין לי" - הצעת שמות לספר על סמך קריאתו; השוואה בין איורים של מאיירים שונים לאותו סיפור.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ קריאת ספרים בקבוצות ספרים (מתן עותק אישי בידי כל ילד) ומעקב אחרי הטקסט על פי קצב הקריאה; ▪ שיחה עם הילדים על הרמזים שמסיעים להם לעקוב אחרי הטקסט; ▪ חיפוש מילים מוכרות או ביטויים שחוזרים על עצמם בטקסט; ▪ יצירת ספרים עם סיפורים מוכרים או מומצאים; ▪ השוואה בין ספרים מסוגות ספרות שונות ובשפות שונות; ▪ עידוד הילדים להשתמש בספרים ממוחשבים או מוקלטים. 	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ שואלים שאלות על שם הכותר, זהות המחבר והמאייר; ▪ מציעים רעיונות לשם הספר על פי האיורים על הכריכה או בספר; ▪ משערים את תוכן הספר על פי המידע על הכריכה כולל התייחסות למחבר (אם זה של ע' הלל יהיו פה שירים); ▪ מנבאים את תוכנו של הספר על פי אופן שבו הוא מוצג בתוך הספר. כגון: זה ספר עם הרבה שירים או זה סיפור על ילד שמחפש משהו, כי בכל התמונות רואים אותו מחפש; ▪ משתמשים בספרים על פי האורך במהלך הפעילות בגן, למשל לבובה שמשיכיבים לישון "קוראים" ספר ילדים, כשרוצים להכין ארוחה – פונים לספרי בישול, וכשמפתשים מילה פונים למילון (בסיוע מצד מבוגר); ▪ מחברים ספרונים על פי המבנה המקובל של ספרי מידע במהלך המשחק או לצורך שמתעורר (ספר מתכונים של הגן כמתנה להורים, מילון הגן וכן הלאה); ▪ עוקבים באצבע או במבט אחרי הטקסט הכתוב במהלך הקראה בכיוון הנכון ובקצב המתאים, תוך היעזרות בידיע על השפה הכתובה ועל חזקיה; ▪ מזהים בטקסט מילים, צירופי מילים או משפטים חוזרים (כאן כתוב תירס חם, כמו בשם של הסיפור); ▪ פועלים עצמאית או עם חברים בקריאת ספרים ממוחשבים. 	<p>הילדים –</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ישתמשו במידע המופיע בחלקים השונים של הספר (בכריכה, בכותר, בטקסט ובאיורים) להשערות כלפי תוכנו; ▪ יבחינו בין ספרים מסוגות שונות (סיפורים, שירים, ספרי עיון ומידע, מילון) ויכירו את שימושיהם; ▪ יעקבו אחר קריאת הטקסט בספר ילדים מוכר בחתום לקצב הקריאה ותוך הסתייעות ברמזים המופיעים בטקסט; ▪ יגלו התמצאות בפעילות עם ספרים ממוחשבים ומוקלטים בערצים שונים.
---	--	--

קריאת ספרים ופעילות עם ספרים בגן

הספרייה בגן

הספרייה בגן היא מרכז פעילות העומד לרשותם של הילדים במשך יום הלימודים בגן. בספרייה מעיינים הילדים בספרים, מאזינים בקבוצה לקריאתו של מבוגר, מתנסים בעצמם או עם חבריהם ב"קריאה כביכול" ופועלים "בעקבות הספר".

- **סוגי הספרים:** הספרייה תכלול מגוון ספרים מסוגות שונות ובהם טקסטים ספרותיים ומידעיים: סיפורת ושירה לילדים, אגדות עם ומעשיות, סיפורי מקרא וחז"ל, ספרי מידע כמו אנציקלופדיה, מילון, ספרי מדע וספרי אמנות. חשוב לגוון את מבחר הספרים שבספרייה בספרים שנכתבו בתקופות שונות ובתרבויות שונות, בספרים קלסיים ובספרים עכשוויים, בספרים מקוריים ובספרים מתורגמים. מדף הספרים צריך להכיל מגוון העדפות של ילדי הגן, כך שכל ילד ימצא בספרייה ספרים המושכים את ליבו. רצוי שיהיו בספרייה ספרים אחדים בכמה עותקים, לצורך עיון משותף של קבוצת ילדים. נוסף על ספרים בפורמט הרגיל, אפשר לכלול ספרים בפורמט מוגדל, שימשו לקריאה בקבוצה תוך שיתוף הילדים בהתבוננות באיורים ובדפוס. בגנים שבהם לומדים ילדים ששפתם הראשית אינה עברית, חשוב להציג בספרייה גם ספרים באותה שפה שהיא העיקרית אצלם. הספרייה בגן היא מקום לבחירת ספרים להשאלה, בשיתוף ההורים.

- **מספר הספרים:** כדי לקיים ספרייה פעילה וספריית השאלה בכיתת גן ממוצעת, רצוי להקפיד כי הספרייה תכלול לפחות 150 ספרי קריאה. כמות ספרים זו תאפשר לכל ילד לבחור ספר להשאלה לפחות פעם אחת בשבוע לאורך שנות לימודיו בגן, וכן יאפשר בכל עת לתת לכל ילד ספר הביתה ולהותיר מגוון ספרים לפעילות בגן.

- **השימוש בספרייה:** עם תחילת שנת הלימודים חשוב ליחד סדרת פעילויות שמטרתן לקרב את הילדים לשימוש בספרייה. רצוי לשתף את הילדים בארגון הספרים בספרייה, בקביעת כללי התנהגות ביחס לספרים, ובקביעת תהליך ההשאלה הביתה. הילדים ישתתפו בעיטוף הספרים ובקישוט התיקים המשמשים לנשיאתם בסיוע ההורים או הגננת. אפשר לשלב ביקורים בספרייה ציבורית כחלק מתכנית הפעילות בגן. לעתים קרובות הגננת תקרא ספר עם ילד או עם קבוצת ילדים קטנות בתוך מרכז הספרייה. קריאה בקבוצה קטנה מאפשרת לגננת לשתף את הילדים בשיח פעיל על ספר שקראו. כהמשך לפעילות זו יכולים הילדים ליזום פעילות דומה בספרייה ללא השתתפות הגננת. בעקבות קריאת ספר, טוב תעשה הגננת אם תפנה את תשומת לב הילדים למיקומו בספרייה כך שיוכלו לחזור ולעיין בו.

- **ארגון הספרייה:** אפשר לארגן את הספרים בספרייה לפי שיטות ארגון שונות: לפי א"ב של שמות המחברים או של הכותרים, לפי סוגות, לפי חלוקה נושאית וכיוצא באלה. מעת לעת אפשר לרענן את סידור הספרים בספרייה, ולבחור עם הילדים אילו ספרים יוצגו בתצוגה.

ארגון הספרים והצבתם על מדפי הספרייה ייעשו כך שיעודדו את השימוש בהם בהקשרים שונים ובזמנים שהילדים יבחרו. הספרים יימצאו בגובה מותאם לילדים. מומלץ שחלק מהם יונחו בתצוגה שתאפשר לילדים לראות את כריכתם הקדמית, והללו יוחלפו מעת לעת. אפשר שמרכז הספרייה יהיה מקום שבו מתבצעת השאלת ספרים, אך אפשר גם שהספרים להשאלה ירוכזו במקום נפרד בספרייה. חשוב שהשאלת הספרים תהיה מלווה בתיעוד "תנועת" הספרים. הגננת תבחר בשיטת התיעוד המתאימה לה ולאוכלוסיית הגן, מתוך מחשבה כיצד התיעוד מקדם את הגישה האוריינית של ילדים.

- **מיקום הספרייה:** רצוי שהספרייה תמוקם במקום שקט ומואר בתאורה טבעית, המאפשר לילדים להתרכז, לעיין בספרים ולהקשיב לסיפורים. עם זאת חשוב שהספרייה לא תהיה מבודדת מכלל אזורי הגן, ותתאפשר אליה גישה קלה ויישמר קשר עין עם אזורי הפעילות השונים, לשם מעקב של הגננת אחר הפעילות בה ולשם הענקת תחושת ביטחון לילדים. המרכז צריך להיות מרווח במידה שתאפשר פעילות של 4-6 ילדים – לפחות – ומבוגר תוך שמירה על אווירה אינטימית ורוגעת.

- **ריהוט ואביזרים נלווים:** מרכז הספרייה יכול לכלול שטיח, ספה קטנה, כריות ישיבה, או שולחן וכסאות, כדי למשוך ילדים לעיון בספרים בתנחות החביבות עליהם. כדאי למקם בספרייה פינת שמע לשמיעת ספרים מוקלטים, רשמקול להקלטת סיפורים מפי הגננת או מפי הילדים, וספרונים שילדים כתבו בעצמם. שטיח קיר, לוח לבד או לוח מגנט עם דמויות מספרים, עשויים לשמש לפעילות בעקבות ספר, אפשר להניח שם גם אמצעים וחומרים שונים ליצירת ספרים בידי הילדים. נעיר כי הפעילות העיקרית במרכז הספרייה הינה המפגש של הילדים עם ספר ולכן חשוב להימנע מיצירת עומס יתר של אביזרים נלווים במקום שהמרחב מצומצם. לדוגמה, מתקן תאטרון בובות ואביזרים לפעילות דרמטית, יכולים להימצא בסמיכות לספרייה אך לא במרכזה.

תיווך בקריאת ספרים

הילד המאזין לקריאת ספר מעורב בתהליך מעצם העובדה שהוא מאזין לנקרא ועוקב אחרי המשמעות של הטקסט. יש לקריאה כשלעצמה ערך לימודי-חינוכי גם כאשר המבוגר איננו מפעיל את הילד בתהליך, אלא מותיר אותו כמאזין בלבד, שכן קריאה רציפה מאפשרת לילד לפתח יכולת הקשבה לאורך זמן. קריאה כזו גם מטפחת אצלו את הבנת הנשמע ואף מאפשרת לו יצירת קשר רגשי בלתי אמצעי עם הטקסט הספרותי. אולם, כאשר הילד שותף פעיל בדיאלוג המתקיים בינו לבין מבוגר הקורא, או בינו לבין חבריו בקבוצה, עולים הסיכויים לקשב ולהבנה מעמיקה יותר של הנקרא. כמו כן מוביל הדיאלוג לשימוש בשפה כשואל שאלות, כמשיב, וכמגיב (Allison & Watson, 1994). יש עדויות מחקריות ולפיהן תכניות התערבות שהגבירו את מידת ההשתתפות של הילד במהלך הקריאה ואת איכותה, קידמו את שליטתם של ילדים בלשון.

יש הסוברים שהמפגש הראשון של הילד עם יצירה ספרותית רצוי שייעשה בקריאה רציפה שתאפשר לו להתרשם מהיצירה, לעקוב אחרי השתלשלות העלילה, להבינה ולהתחבר אליה מבחינה רגשית, לגבש את התייחסותו לדמויות ולתת את דעתו לשימושים הייחודיים.

חשוב לבחור בתשומת לב את היצירה לקריאה, כך שאורכה ומורכבותה יהלמו את יכולת הקשב של הילד השומע אותה לראשונה. אחרי שהילד "מכיר את הספר", חשוב להפכו לשותף פעיל בדיון על הטקסט.

מבחינת היכולת להפוך את המאזינים לשותפים פעילים, קריאה לילד יחיד יעילה יותר מאשר קריאה לקבוצה קטנה, וקריאה לקבוצה קטנה יעילה יותר מאשר לכלל הילדים במליאת הגן. מכאן עולות שלוש מסקנות: ראשית, רצוי כי כל הצוות החינוכי בגן יעסוק בקריאת ספרים לקבוצות קטנות, כדי שכל הילדים ישתתפו בקריאה אקטיבית. שנית, הקריאה במליאה תהייה בעיקר של ספרים או של טקסטים מוכרים, אשר הילדים יכולים לעקוב אחריהם גם בתנאים של הקשבה לא־רציפה. שלישית, על הקורא להיות קשוב למידת התעניינותם של הילדים וליכולתם להתרכז, ולהתאים את הקריאה לצרכי הילדים. חשוב שכל ילד יתנסה בהשתתפות אקטיבית בקריאה בקבוצה קטנה לעתים תכופות. כדי לקדם ולשפר את ההשתתפות הפעילה של הילד בקריאת ספר, יכולה הגננת לקיים דיון עם הילדים ולעודד שיחה בין הילדים לבין עצמם לפני הקריאה, במהלכה ואחריה. בדיון ובשיחה היא יכולה לעודד את הילדים להביע את התרשמותם, לשאול שאלות ולהציע מגוון פתרונות לשאלות אלו.

כאשר הגננת חוזרת על התגובה של הילד היא מעודדת אותו להמשיך ולהגיב. כאשר היא מרחיבה את תשובת הילד או ממשיכה ושאלת שאלה מאתגרת יותר היא מקדמת את רמת פעילותו.

האינטראקציה המילולית עם ילדים מותנית כמובן בגילם וברמתם. לבני שנתיים-שלוש מתאימות בדרך כלל התייחסויות נקודתיות המסתמכות על הנתונים באותו עמוד בספר. אפשר לעודדם להשלים מילים או משפטים או לחזור על קטעים החוזרים בספר (ביס־ביס־תירס חם). אפשר להתייחס לדמויות, לעצמים, לפעולות או לאירועים המופיעים באירורים (באיזה צבע התות? איך נראות הדמעות של האריה? מה עושים פה הילדים?). לבני ארבע־חמש, מתאימות גם שאלות המתייחסות לרצף אירועים, לספר כולו או לקשר בין הסיפור לבין רגשות וניסיון החיים של הילד (איפה התחבאו הג'ירפה והארנב? מדוע הם התחבאו? מה מרגישה הג'ירפה? מה חושב הארנב? היכן אתה אוהב להתחבא? למה?). לבני חמש־שש, אפשר להוסיף התייחסויות למערכת הכתב (איפה כתוב 'אמא'? איפה כתובה האות למד מהשם שלך?). בשיח המתקיים סביב הספר אפשר להרחיב את אוצר המילים והמושגים של הילדים במינוח מתאים ואף לתקן טעויות לשון ('מה זה ניר? ניר זה שדה... זה שדה חרוש).

כדי ששיחה על הטקסט תקדם את אוריינות הילדים בצורה יעילה חשוב לתכננה. רצוי לקרוא את הספר כמה פעמים ולבחון את הפוטנציאל של הטקסט עבור הילדים: מה הם הנושאים הרגשיים, החברתיים והתרבותיים שהוא מעלה, מהם המסרים המרכזיים שלו ומה מתוך כל אלה מתאים להתייחסות עם ילדי הגן; מה יכול הטקסט לתרום לקידום השפה והאוריינות, מה הם הקשיים שיכולים להתעורר ועוד.

בחינת האפשרויות הגלומות בטקסט של ספר מאפשרת לחשוב מראש על מגוון הפעלות של הילדים ועל הנושאים לדיון שאפשר להציג במהלך הקריאה. התכנון המוקדם מאפשר גמישות והתאמה לנושאים שבהם הילדים מגלים עניין במהלך ההקראה, גיוון ההפעלות

והשאלות מקריאה אחת לאחרת, והתאמת רמתן לילדים תוך כדי שאיפה להעלות את האתגר. הפעלות ושאלות באותה רמה לאורך תקופה ארוכה, מחמיצה את ההזדמנות לקדם את הילד. תגובות לשון של הילד חשובות יותר מהצבעה על איורים או מחזרה על מילים ומשפטים; שאלות פתוחות עדיפות על פני שאלות סגורות, כי הן מניעות את הילד להביע את עצמו בלשון, ונותנות לו הזדמנות להרחבת התשובה.

קריאה חוזרת של אותו טקסט, או קריאת סדרות של אותו מחבר, מעמיקות את הבנת הילד ואת יכולתו להפיק מהקריאה ידע בלשון. עם זאת, אפשר לגוון את צורת ההפעלה מקריאה אחת של הספר לקריאה אחרת, כך שתתייחס להיבטים שונים של הטקסט ותזמן דיון ברמות שונות.

במפגש עם ספר חדש רצוי לאפשר לילדים לעקוב אחר האיורים. האיורים משלימים את הטקסט, מעשירים אותו, מסייעים להבנת הנשמע ומגבירים את העניין בספר. יש חשיבות גם לחשיפת הילד לטקסט הנקרא כדי שילמד את כיוון הדפדוף וכיוון הקריאה. ידע זה מקל על הילדים להתמצא בספר. אפשר להשיג מטרות אלו – חשיפה לאיורים ולטקסט – באמצעות קריאה בקבוצה קטנה, כשכל הילדים יכולים להתבונן בספר, באמצעות שימוש בכמה עותקים של אותו ספר או באמצעות קריאה מספרים מוגדלים.

הרחבה תאורטית

הקשרי השיח: אופנות, משלב וסוגה

מטרת החינוך הלשוני היא להביא את הילד ליכולת לשלוט בלשון על כל גווניה – הדבורים והכתובים. יש שיקראו ליכולת זו "עושר לשוני" או "גמישות לשונית". תשתית חשובה ליכולת זו היא ההבנה שהלשון משתנה בהתאם לנסיבות התקשורתיות, ומתוך הבנה זו נובעת היכולת להפיק לשון הולמת בנסיבות משתנות. כל אירוע תקשורת גורר סוג אחר של "לשון", כלומר מילים שונות ומבנים תחביריים שונים. לפיכך חשובה חשיפה לאירועי תקשורת שונים ולסוגי שיח מגוונים. נדון עתה בשלושה היבטים של השיח הכתוב והדבור: 'אופנות', 'משלב' ו'סוגה'.

אופנות

ממד האופנות מתייחס לערוץ התקשורת, כלומר לאמצעים שבהם מעבירים את המסר. ההבחנה באופנות עוסקת בראש ובראשונה בדיבור לעומת כתיבה, אך גם בערוצי תקשורת כמו טלפון, רדיו, טלוויזיה, תכתובת באמצעות מחשב, כתב ברייל וכיוצא באלה. ערוצים אלה נבדלים זה מזה בדרכי עיבוד המידע של המוען והנמען. השיח הדבור הטיפוסי הוא ביסודו אינטראקטיבי, שכן המוען והנמען נוכחים יחדיו באירוע השיח: מבחינות רבות נשען השיח הדבור על ההקשר המשותף למוען ולנמען – הנמען עשוי לבקש מן המוען הבהרות במקום, והמוען יכול לעשות שימוש בערוצי תקשורת לא-לשוניים כמו תנועות והבעות פנים, שהם מקורות רבי עצמה כלפי כוונותיו התקשורתיות. האופנות הדבורה עושה שימוש רב בפרוזודיה – כלומר, ההנגנה, ההטעמה, גובה הטון וההדגשה היוצרים את "מנגינת השפה". לבסוף, באירוע שיח דבור טיפוסי המוען והנמען חולקים ביניהם מידע רב, הנובע מרקע משותף, ואילו באירוע כתוב טיפוסי, המוען אינו יודע מהו המידע המשותף לו ולנמענו. עקב נסיבות הפקתו, השיח הדבור אסוציאטיבי יותר ומשתמשים בו במילים ובמבני לשון שכיחים. השיח הכתוב מתוכנן, מאורגן, מפורש ובהיר יותר מן השיח הדבור, וכותבים מיומנים משתמשים במילים ובמבני לשון מוכרים פחות.

השפה הדבורה אינה יציבה; היא בת־חלוף: בשפה הדבורה מעבירים מידע בזמן אמיתי (online), והדבר מגביל את כמות המידע הלשוני המועבר ומעובד בין בני השיח ל"חלון" צר יחסית: איננו יכולים לעבד, להבין ולזכור מילה במילה יותר מ־5 עד 7 מילים ברב־זמן בדיאלוג המתרחש בזמן אמיתי ואף לעבדן ולהבין, שכן זיכרון העבודה שלנו הוא מוגבל. העברת המידע בזמן מוח (offline) בלשון הכתובה (כלומר הן הכתיבה והן הקריאה אינן מתרחשות בד בבד ואינן מוגבלות בזמן) מאפשרת העברה ותהלוך (עיבוד) של מידע רב יותר. הטקסט הכתוב היציב על גבי הנייר או על צג המחשב, נפרס לעינינו כולו כיחידה שלמה ולא משפט אחר משפט, כמו בשפה הדבורה. הכותב יכול לחזור ולהתבונן במה שכתב, לערוך את דבריו, למוחקם, לבצע בהם תיקונים, לארגן אותם, ולחשוב בנחת על המילה הנכונה בה הוא רוצה

להשתמש. כמו כן הקורא יכול לחזור ולעיין בטקסט פעמים אחדות כדי להבהיר לעצמו את משמעותו. אין ספק שלחץ התהליך בזמן אמיתי עלול לגרום לשגיאות בדיבור (כמו חלונות סגולות), אך בזמן הכתיבה יש אפשרות לאתר את השגיאות ולתקן אותן. הטקסט הכתוב גורם לקורא ולכותב לחשוב על השפה, משום שהוא מאפשר להם לחלק את השיח לרכיביו, לראות את המילים הכתובות אחת לאחת ולהפריד ביניהן, וגם להתבונן ברכיביהן הפנימיים – האותיות.

חשוב שהילד יכיר את מגוון אירועי השיח היוצרים רצף בין הלשון הדבורה לכתובה, למשל שיחת טלפון מתרחשת בעל פה, אך המוען והנמען אינם נמצאים ממש פנים אל פנים, ולכן ישתמשו אולי בהסברים לשוניים למה שאפשר היה להביע בתנועת גוף, לו נכחו יחדיו פיזית. או דוגמה אחרת: פתק המשורבט במהירות, אף כי הוא משתמש בערוץ הכתוב מובע בדרך כלל בלשון דבורה, היות שאנו מכירים את הנמען ואת ההקשר. בין הלשון הדבורה ללשון כתובה יש אירועי שיח רבים שכל אחד מהם הוא בעל ייחוד משלו, וכדאי שהילדים יתנסו באירועים מגוונים ובלשון הטיפוסית להם.

משלב

ממד המשלב עוסק ברמת הלשון של השיח הדבור והכתוב. דרך הלשון משקף המשלב הבחנות חברתיות של כוח, סמכות, ריחוק, נימוס ואינטימיות. האם אני מבוגר ממי? האם אני מכיר אותך? האם אתה בעל סמכות כלפיי? במקרים כאלה יש סיכוי שהשפה הדבורה והכתובה תהיה יותר רשמית ומנומסת, מרוחקת ולא אינטימית: "הואילו בבקשה להיכנס". ואולי אנחנו חברים: אולי אנו מכירים זה את זה שנים רבות? במקרים כאלה סביר שששתמש בשפה אישית, אינטימית, לא סמכותית, לא רשמית: "תיכנסו בכיף".

גם ילדים מן הגיל הרך מדברים במשלב שונה בהתאם לנמען. למשל, ילד בן חמש משתמש בלשון פשוטה יותר כאשר הוא מדבר אל בן שלוש, מאשר בדיבורו אל בני גילו או אל הגננת. בן החמש ישתמש במשלב שונה כאשר הוא משחק את תפקיד הרופא מאשר בדיבורו היום-יומי (בלום-קולקא והוק-טגליכט, תשס"ג). גם האופנות מכתובה את המשלב: באופנות הדבורה סביר שששתמש במילים משפת היום-יום, ובאופנות הכתובה סביר שרמת הלשון תהיה יותר גבוהה. לדוגמה בספרים מופיעים ביטויים כמו 'ראשית' במקום 'בהתחלה', או 'ריח ניחוח מרחף באוויר' במקום 'יש ריח טוב' וגם 'מלוא הסיר תירס' במקום 'סיר מלא בתירסים'.

סוגה

מקורו של המושג "סוגה" הוא בתורת הספרות, המבחינה בין דרמה, פרוזה, שירה ועוד ועוד. ממנה הוא הועבר לחקר השיח, שבו אנו עוסקים במסמך זה. בספרות הבלשנות והפסיכולינגוויסטיקה מוגדרת הסוגה כסוג שיח המאופיין על פי תוכן, לשון ומבנה. כל סוגה דנה ומתייחסת למידע מסוג אחר, ולכל סוגה מטרה שונה, הקשורה בנסיבות ובהקשר התרבותי שבהם היא מופקת. סוגות השיח כוללות סיפור, שיר, מחזה, טקסט מידעי, תסריט, שיח הפעלה, תפילה ועוד. ואולם נזכור כי החלוקה לסוגות היא גמישה ומותאמת למטרותיו של הממיי. כמו כן, איננו יכולים לדבר רק על מספר קטן של סוגות-על, שכן מספר תת-הסוגות

הוא רב ביותר. בסוגת הסיפור למשל, אפשר להבחין בין סיפור אישי לסיפור בדיה דמיוני, וכן בתת-סוגות נוספות כמו סיפור ילדים, אגדה, או סיפור מתח. על פי הספרות המחקרית (Berman, 1995), יש הבדל ברמת השליטה בסוגי שיח שונים בשלבי התפתחות שונים. למשל, ידוע שלילדי גן קל להפיק "תסריט" המתאר כללית פעילות שגרתית האופיינית למצב מסוים – כמו מסיבת יום הולדת – יותר מאשר לספר סיפור אישי על משהו שקרה להם.

מתוך מגוון הסוגות והתת-סוגות בחרנו להתייחס אל מספר קטן של סוגות מרכזיות המאפיינות בעיקר את השיח הדבור והכתוב בגן. ככל שהילד יהיה חשוף לסוגות אלה, הוא יכיר טוב יותר את מבנה הלשון ואת התוכן האופייניים להן.

להלן נציג את הסוגות האלה:

- שיח סיפור (נרטיב);
- תסריט;
- טקסט מידע;
- טקסט הפעלה;
- טקסט מסר.

שיח סיפור (נרטיב)

השיח הנרטיבי שישנו בספר ילדים עוסק בעלילותיהם של בני אדם (או בייצוגים שלהם, כגון חיות) ובקורות אותם במסגרת חברתית. תוכן זה משתקף במבנה הטיפוסי של שיח הסיפור, הכולל פתיח ובו רקע המתאר את הדמויות, הזמן והמקום שבו הן פועלות, והרקע למאורעות העומדים להתרחש. בהמשך מתרחש בדרך כלל אירוע מאתחל, כלומר ארוע המניע את העלילה. העלילה מורכבת מאפיזודות (חלקי עלילה), ולעתים יש בה נקודת שיא שהיא החלק המרשים והמרכזי של הסיפור. לבסוף נמצא בסיפור סגיר (אחרית דבר), המסכם את האירועים ומתבונן בהם מנקודת ראות מרוחקת יותר, ולפעמים עניינו הוא הלקח שאפשר ללמוד מן הסיפור. עלילת הסיפור נעה לרוב לאורך ציר הזמן ומונעת באמצעות יחסים לוגיים של סיבה ותוצאה. העיקרון המארגן בסיפור הוא בדרך כלל גרעין מרכזי המניע את העלילה, למשל סיבה לחיפוש המתרחש בסיפור. סיפור דבור של ילדים נכלל גם הוא בסוגת השיח הנרטיבי. תת-הסוגות האופייניות לסיפורים של ילדי הגן הן סיפור אישי (מקרה שקרה), סיפור מומצא, שחזור של סיפור מספר או מסרט, וסיפור על פי רצף תמונות.

תסריט (סקריפט)

התסריט מציג סדרה של פעולות ורוטינות חברתיות שגרתיות ומוכרות המתקשרות למקום או למאורע ומתבצעות בקביעות ואפשרי לצפייה, למשל – מסיבת יום הולדת, ביקור אצל רופא או קניות במרכול. העיקרון המארגן של התסריט הוא רצף האירועים הצפויים בהקשרם החברתי והוא אחד מן האמצעים להבניית התרבות וחיי החברה. בכל פעם שאנו עורכים קניות בסופרמרקט או חוזרים על סדרת פעולות שאינה חלק מסיפור ספציפי אלא שגרה נוסחאית מוכרת: עורכים רשימת קניות, אוספים פריטים בעגלה, עומדים בתור לקופה, וכן הלאה. שגרה זו היא סכמה או "תסריט" כללי ורוטיני לנושא מסוים. לתסריט

אין עלילה במובן הסיפורי, כלומר השתלשלות אירועים, והוא אינו עוסק במאורעות ספציפיים שהתרחשו. להפך, אופיו כללי והוא נשען על ידע עולם ועל הכרת סדרים חברתיים תרבותיים. הדמויות בתסריט אינן מומצאות ואינן אישיות, אלא הן בעלות תפקידים חברתיים (הקונים, המוכרים, הקופאיות, הרופא והאחות). התסריט משקף רצף זמן, ומבנהו כפוף לסדר האמיתי של הדברים בעולם, בהתאם לסכמות ולמוסכמות החברתיות. לשון התסריט כללית ואובייקטיבית. לרוב יש בו פעלים בזמן הווה ובלשון רבים (עורכים... אוספים... עומדים... וכדומה). הלכידות הלשונית בתסריט מושגת בעיקר באמצעות קשרי זמן (אחר כך) ותכלית (כדי).

העיסוק בתסריט בגן מומלץ משתי נקודות ראות: מחד גיסא, המחקר מלמד אותנו שהתסריט קל יותר להפקה בקרב הילדים הצעירים מאשר הנרטיב (שיח הסיפור). אופיו הנוסחאי מאפשר לילדים לתאר את סדרת הפעולות האפייניות לו תוך הישענות על מסגרת אירועים מוכרת. אך מאידך גיסא, התסריט הוא גם במידה מסוימת המְבַשֵּׁר של הטקסט העיוני (אקספוזיטורי), שכן הוא חולק איתו תכונות של הכללה. הפקת תסריט בקרב ילדי גן היא פעילות מטה-קוגניטיבית, התורמת ליכולות הכללה, המשגה וארגון.

טקסט מידע

טקסט מידע (אינפורמטיבי) הוא תת-סוגה של שיח עיוני והוא עוסק באפיוניהם ובתפקידיהם של הפצים, בני אדם וחיות, ובמושגים, רעיונות ותהליכים. דוגמה לטקסט מידע בגן הוא ערך באנציקלופדיה. מטרתו של טקסט המידע היא למסור מידע על העולם והאובייקטים בתוכו. טקסט המידע הוא כללי, לא-מעורב ולא-אישי, להבדיל מן הסיפור. העיקרון המארגן של טקסט מידע הוא הנושא שבו הוא עוסק. מבנה טקסט המידע הוא כמו בשיח העיוני – פתיח המציג מידע על הנושא וסדרת הרחבות המוסיפות על מידע זה, מתארות אותו מזוויות שונות, מפרטות אותו, מסבירות אותו, מדגימות אותו ומקשרות אותו עם טקסטים אחרים. אין הסגיר מתאר אחרית דבר מבחינת הזמן, אלא עורך סיכום של המידע. כמו התסריט, רוב השמות בטקסט העיוני הם בעלי תפקיד קטגוריילי ולא אישי והפעולות והמצבים המתוארים בו הם חיצוניים יותר מאשר פנימיים. הבנת טקסט המידע תלויה מאוד לא רק בשפה (אוצר מילים, מבנים תחביריים), אלא גם בידע העולם העומד לרשות הילד והמבנה את הידע הקיים כבר אצלו. הטקסט שאתם קוראים ברגע זה הוא טקסט מידע.

טקסט הפעלה

טקסט הפעלה הוא סדרת הנחיות ל"איך לעשות מה". לדוגמה הוראות משחק, הוראות הפעלה למחשב, הוראות יציאה לטיול, הנחיות להגעה למקום מסוים, או מתכון. טקסט ההפעלה נועד לגרום לנמען לפעול כך שיבצע סדרת פעולות על פי הוראות כדי להשיג תוצר או תוצאות מסוימות. העיקרון המארגן של טקסט ההפעלה הוא סדר הפעולות והשגת התוצר הסופי. לעתים מציג טקסט ההפעלה בתחילתו חפצים הכרחיים להפעלה – כגון מוצרי המזון הנחוצים לבישול, אביזרי המשחק הנחוצים למשחק קופסה. הפעלים בטקסט הפעלה בעברית הם בדרך כלל בצורת הציווי ('הנח', 'הביאו', 'שימי'), בצורת הווה בלשון רבים ('מכניסים', 'מוציאים'), או בשם הפועל (לעבור את הרמזור ולפנות ימינה). הטקסט כולל גם מבנים מודליים כמו: צריך, רצוי, חייבים, מותר, אסור, אפשר. טקסט ההפעלה, כמו התסריט, הוא סכמטי ולכן יהיו בו קשרי זמן ('לאחר מכן'), תנאי ('אם... אז') ותכלית

'כדי'). טקסט הפעלה אופייני לשפה הכתובה, אך עשוי גם להישען על הזיכרון הפרוצדורלי של המוען, היודע "איך לעשות מה", ואז יימסר בעל פה, כגון הסבר למשחק בידי ילד המכיר אותו היטב.

טקסט מסר

טקסט מסר (פתק לאמא, הזמנה ליום ההולדת, ברכה לאירוע, השתתפות בצער, מודעה) הוא סוגת טקסט אינטראקטיבית, האופיינית לחברה דינמית שיש בה קשרים מסועפים בין חבריה. מטרת טקסט המסר היא לקיים יחסי גומלין בין חברי הקבוצה ולשתף את האחר במידע אישי, במאורעות בחיי הפרט וברגשותיו בהקשר טכסי מקובל. טקסט המסר הטיפוסי הוא טקסט כתוב המשמש למטרות תקשורתיות ונשען על סכמות מקובלות. טקסט מסר מערב בדרך כלל את המוען ואת הנמען (אמא) או את קבוצת נמענים (החברים בגן). לכן טקסט מסר פותח בדרך כלל בפנייה מפורשת לנמען ('אמא', 'החברים בגן') בצירוף תבניות פנייה נוסחאיות ('אמא יקרה'), ומסתיים בחתימתו של המוען, גם היא בליווי תבניות נוסחאיות ('חברתך האוהבת, גלי'). טקסט המסר עוסק לרוב באירועים, ולכן יש לו אופי פועלי הבא לידי ביטוי בריבוי של פעלים או אפילו שמות גזרי פועל (השתתפות, הזמנה, מסיבה, שמחה).

נספח 1

הגדרות למושגים המופיעים במסמך

להלן מושגים הכלולים בתכנית זו. המושגים מבוססים על המחקר ההתפתחותי בתחומי רכישת קריאה, כתיבה ולשון ומוגדרים לפי השימוש בהם במסמך זה. ההגדרות נכתבו בידי חברי ועדת התכנית, כל אחד בתחום התמחותו.

כללי

אוריינות¹	שימוש מושכל בכתב, בשפה הכתובה ובשפה הדבורה. אוריינות כוללת פענוח כתב ושליטה בכתיב וכן הבנת הנקרא והבעה בכתב. היא גם כוללת שליטה בלשון דבורה הנקנית באמצעות שימוש בטקסטים כתובים.
העיקרון האלף־ביתי	העיקרון העומד בבסיס צופן הכתב: כל אות מייצגת פונמה אחת במילה (בשפות אחרות, לעתים מייצגות פונמה שתי אותיות, כגון sh באנגלית)
מודעות לשונית	חשיבה על הידע השפתי ועל תהליכי השפה של עצמך. המודעות הלשונית כוללת מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית ועוד.

מודעות פונולוגית, הכרת אותיות, ראשית כתיבה וקריאה

מושגים בפונולוגיה	
פונולוגיה	תורת ההגה. תחום הלשון העוסק בצלילי השפה ובדרך שבה הם מצטרפים זה לזה.
מודעות פונולוגית	מודעות להרכב הצלילי של המילה המדוברת ברמת הברות, יחידות צליליות, ופונמות. מודעות זו באה לידי ביטוי ביכולת לזהות, לבדד ולהשוות, צלילים ממילים שונות, וכן לערוך מניפולציות בצלילים (כגון להשמיט צליל).
מודעות פונמית	מודעות להרכב הצלילי של המילה המדוברת ברמת הפונמה. מודעות פונמית כלולה בתוך מודעות פונולוגית והיא רמה גבוהה של מודעות זו.
הברה	שילוב של תנועה ועיצור אחד או יותר. התנועה היא גרעין ההברה, ומספר ההברות במילה הוא כמספר התנועות.
יחידה צלילית	יחידה תת־הברתית שכוללת עיצור ותנועה או עיצור בודד.
פונמה	היחידה הצלילית הקטנה ביותר בשפה; למשל /m/ /o/ /b/
מושגים על מערכת הכתב	
מערכת כתב אלף־ביתית	מערכת כתב שבה מספר קטן יחסית של סימנים (אותיות) מייצג את הצלילים הבסיסיים (פונמות) של השפה המדוברת.
אותיות הומופוניות	שתי אותיות או יותר המייצגות אותה פונמה, לדוגמה כ' /ק', ת' /ט'
העיקרון האקרופוני	לפי עיקרון זה, שם האות מתחיל בצליל שהאות מייצגת.

1. המונח **אוריינות** זכה להגדרות מגוונות הכוללות הרחבות לתחומים נוספים. כאן המונח מוגדר במשמעות המתייחסת לשפה כתובה ומערכת הכתב.

צעדים (phases) בהתפתחות הכתיבה החל בגיל הגן	
שרבוט בלתי ייצוגי	שרבוט שאינו מייצג את האפיונים הגרפיים של מערכת הכתב.
כתיבה בדמוי כתב	מילה הכתובה בידי ילד בגיל הגן, ומורכבת מסימנים שרירותיים הדומים חזותית לאותיות או לטקסט כתוב.
כתיבה באותיות אקראי	מילה הכתובה בידי ילד בגיל הגן, המורכבת מאותיות עבריות מוכרות אשר אינן מייצגות את הצלילים של המילה הנכתבת.
כתיבה בכתב פונטי	מילה שהילד כותב תוך הסתמכות על המבנה הפונולוגי שלה. לפיכך, המילה מורכבת מאותיות נכונות או הומופוניות המייצגות חלק או את כל הצלילים של המילה הנכתבת. לעתים קרובות יש אותיות המייצגות עיצורים אך חסרות אותיות המייצגות תנועות.
כתיבה בכתב אורתוגרפי	מילה הכתובה בכתיב תקין.
צעדים (phases) בהתפתחות הקריאה החל בגיל הגן	
קריאה טרום-אלף-ביתית	זיהוי מילה כתובה שלמה, אשר מבוסס על חשיפה חוזרת למילה הכתובה בליווי תיווך של משמעותה בידי מבוגר, ללא קישור בין האותיות לצלילים.
קריאה אלף-ביתית חלקית	ניסיון לקריאת מילה לא-מוכרת באמצעות מיפוי צלילים של חלק מן האותיות.
קריאה אלף-ביתית	קריאת מילה לא-מוכרת באמצעות מיפוי צלילים של האותיות ומיזוגם למילה.
קריאה אורתוגרפית	קריאה שוטפת החיונית להבנת הנקרא. קריאה זו מתבססת על שליטה מלאה ביחסים בין האותיות הכתובות לצליליהן וכן על הכרת האיות הספציפי של המילה.

כשירות לשונית

מילון	
מילון (לקסיקון)	אוצר מילים מנטלי הקיים בחשיבה של האדם ומאורגן בקטגוריות הקשורות ביניהן.
מילות תוכן	מילים בעלות משמעות מילונית - בעיקר שמות עצם, פעלים ותארים.
מילות תפקיד	מילים בעלות משמעות דקדוקית, המביעות את הקשרים בין מילות התוכן, כמו מילות היחס 'על', 'לפני', 'מ' וכיוצא בזה כמו 'אני'.
מורפולוגיה	
מורפולוגיה	תחום הלשון העוסק במהותן של היחידות הצורניות-סמנטיות המרכיבות את המילה, כגון שורש או בניין, ובדרך שבה היחידות מצטרפות זו לזו במילה.
צורנים, מורפמות	יחידות צורניות בעלות משמעות המרכיבות את המילה (כגון: שורש, תבנית או משקל, סופית)
שורש	סדרת עיצורים (שלושה או ארבעה) שהם גרעין המילה הנושא את עיקר משמעותה. למשל, השורש כת"ב משותף למילים כתוב, מכתב, כתיבה, כתובת.
משקל	תבנית של תנועות ועיצורים המתחברת עם השורש ליצירת שם עצם. למשל, המילים כתוב ושבור הן באותו משקל, וכן מצלמה ומגרפה.
בניין	תבנית של תנועות ועיצורים המתחברת עם השורש ליצירת פועל. למשל, המילה 'כתב' היא בבניין קל, והמילה 'התכתב' היא בבניין התפעל.

נטייה	שינוי מילה מבחינה דקדוקית במין, מספר גוף או זמן. לדוגמה, שינוי של 'הסתרקה' ל'הסתרק' (מין) ל'מסתרקת' (זמן), ל'הסתרקתן' (מספר), ול'הסתרקת' (גוף).
גזירה	יצירת מילה על בסיס של שורש ומשקל או בניין, כגון 'תסרוקת' או 'הסתרקת' מן השורש סר"ק. יצירת מילה מתוך מילה מוכרת באמצעות הוספת מוספיות, כגון 'ילדון' או 'ילדותי' מתוך 'ילד'.
תחביר	
תחביר	תחום הלשון העוסק במבנה המשפט ובדרכי ההצטרפות של מילים זו לזו.
משפט	רעיון המובע במבנה תחבירי שיש בו נושא ונשוא. למשל: 'דני רץ בשדה', 'אמא בעבודה עכשיו'.
1. משפט פשוט	משפט שיש בו נושא אחד ונשוא אחד.
2. משפט מחובר	משפטים פשוטים המתקשרים זה לזה בדרך של חיבור באמצעות מילות חיבור כמו 'ו' החיבור, כמו 'ירד גשם והלכתי הביתה'.
3. משפט כולל	משפט המכיל חלקים אחדים מאותו סוג, כמו למשל מושאים אחדים: דני אכל עגבניה, מלפפון ותפוח.
4. משפט מורכב	משפט הכולל פסוק(ית) עיקרי(ת) ופסוק(יות) משועבדות.
א. משפט מורכב מסוג השלמה	משפט המשלים פעלים של אמירה או של חשיבה. למשל: דני חושב שהגנת מקסימה; דני אמר שהוא רעב.
ב. משפט מורכב מסוג תיאור	משפט המציין משמעויות תיאוריות (זמן, סיבה, תנאי, והשוואה, וכן הלאה), למשל: 'לפני שנאכל נסדר את הצעצועים' (תיאור זמן); 'מחר לא יוצאים לטיול כי יורד גשם' (סיבה); 'אם אתה רוצה לשחק בכדור אז נצא החוצה' (תנאי); 'אני רוצה לקפוץ כמו שדני קופץ' (השוואה).
ג. משפט מורכב מסוג זיקה	משפט הכולל פסוקית שמתארת את שם עצם, כמו 'שיחקתי עם הילד החדש שהגיע לגן'.
פרגמטיקה	
פרגמטיקה	תחום הלשון העוסק בהתאמת השימוש בשפה למטרות תקשורתיות מגוונות.
שיח	יחידת שפה דבורה או כתובה המכילה מבעים רבים. יש לשיח מבנה פנימי מוסכם, התלוי בעיקר בסוגה שלו. שיח כתוב נקרא לעתים קרובות טקסט.
שיח רציף	שיח מונולוגי, כלומר שיח ממושך (יחסית) המופק בידי היחיד בלי תגובה מהנמען. הפקת סיפור או תסריט הם דוגמה לשיח רציף.
שיחה	שיח שכולל חילופי דברים בין שני דוברים או יותר.
הקשרי השיח	
אופנות השפה	ערוץ התקשורת - הדרך והאמצעי שבהם מעבירים את המסר. אופנות השפה מתייחסת בעיקר להבחנה בין שיח דבור לשיח כתוב.
משלב	רמת הרשמיות של השיח, כגון לשון גבוהה, לשון יומיומית או עגה (סלנג). המשלב משקף דרך הלשון הבחנות חברתיות.
סוגה²	סוג של שיח כגון שיח סיפור או טקסט מידעי. סוגות נבדלות זו מזו בלשון ובמבנה.
1. שיח סיפור (נרטיב)	שיח דבור או כתוב העוסק בעלילותיהם של בני אדם (או בייצוגים של בני אדם בידי חיות) ובקורות אותם. סיפור אישי (כמו 'מה עשינו בטיול לירושלים' או 'איך השתוללתי עם פינקו') אף הוא שיח סיפור.

2. המונח **סוגה** שאול מתחום הספרות. במסמך זה השימוש במונח סוגה הוא מהיבט פסיכולינגוויסטי השונה מהשימוש בו בהיבט ספרותי.

שיח דבור או כתוב המציג סדרה של פעולות ורוטינות חברתיות שגרתיות, למשל מסיבת יום הולדת, ביקור אצל הרופא או ארוחה במסעדה.	2. תסריט (script)
שיח דבור או כתוב שמטרתו למסור מידע, כגון הסבר של הגננת או ערך באנציקלופדיה.	3. טקסט מידעי (אינפורמטיבי)
שיח דבור או כתוב הכולל סדרת הנחיות ל"איך לעשות מה" כגון הוראות משחק, מתכון, הוראות ליציאה לטיול.	4. טקסט הפעלה
שיח דבור או כתוב הנשען על סכמות מקובלות כגון הזמנה ליום הולדת או ברכה לאירוע.	5. טקסט מסר

נספח 2

דוגמאות לכלי תיעוד לצורך מעקב והערכה מיומנויות אלף־ביתיות וראשית כתיבה וקריאה

תחום	תיאור התנהגות בסיטאציה ספציפית בגן (על בסיס תצפית, שיחה, תוצר וכדומה)	ההתנהגות יכולה להעיד על שליטה ביעדים:
מודעות פונולוגית	<ul style="list-style-type: none"> מזהה חרוזים, נהנה מחריזה; יוצר חריזה עם מילות תפל; מזהה תבניות צליליות חוזרות בסיפורי ילדים; זוכר שירים ודקלומים קצרים מחורזים. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> יוצר חריזה במילים מוכרות; מפרק מילים להברות; ממזג הברות למילים; מזהה, מבודד ומשווה הברות; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> מחלק מילים ליחידות צליליות (צירוף של עיצור ותנועה או עיצור); ממזג יחידות צליליות למילים; מזהה, מבודד ומשווה צירופים של עיצור ותנועה; מזהה עיצורים פותחים וסוגרים של מילים (חלקית). 	
ידע על אותיות	<ul style="list-style-type: none"> מכיר באותיות כקטגוריה נפרדת של סימנים גרפיים (השונים מצירוף, ספרות וכן הלאה); <hr/> <ul style="list-style-type: none"> מכיר חלק מהאותיות בשמן, כלומר מקשר בין צורת האותיות לשמן; מכיר חלקית רצף שמות האותיות; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> מכיר את רצף שמות האותיות במלואו: סדרת האלף־בית; מכיר את הקשר בין צורת האות לשמה (בעבור חלק ניכר מהאותיות); מכיר את הקשר בין צורת האות לצלילים שהיא מייצגת (בעבור כמה אותיות ברמה של צירוף עיצור-תנועה או פונמה). 	
כתיבה	<ul style="list-style-type: none"> כותב בשרבוט עם מאפייני כתב; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> כותב את שמו הפרטי (לעתים בשיבוש כיוון או צורה); כותב מילים באותיות אקראי; משלב כתיבה ילדית במשחק ובפעולות בחיי היומיום. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> כותב את שמו ושמות אחדים נוספים בכתיב תקיני; כותב מילים בכתיב פונטי חלקי; 	
קריאת מילים	<ul style="list-style-type: none"> מזהה את שמו הכתוב; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> מזהה שמות כתובים של חלק מילדי הגן; מזהה מילים נפוצות בסביבה בגן; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> מזהה מילים חוזרות בספר; מנסה להתמודד עם קריאת מילים חדשות; 	

כשירות לשונית

ההתנהגות יכולה להעיד על שליטה ביעדים:	תיאור התנהגות בסיטאציה ספציפית בגן (על בסיס תצפית, שיחה, תוצר וכן הלאה)	תחום
<ul style="list-style-type: none"> • משתמש במילים – שמות, פעלים, תארים – מעולמות התוכן הקרובים לו: ----- • משתמש באוצר המילים במגוון, מדויק ומופשט מעולמות תוכן שונים; • ממיין ומגדיר על פי מימדים קטגורייליים ופונקציונליים; • מכיר שמות קטגוריות ותתי־קטגוריות שונים; • _____ 		מילון
<ul style="list-style-type: none"> • שולט בנטייה הסדירה של מילים (נטיית מבנים שאינם יוצאי דופן): שמות עצם, פעלים, תארים, מילות יחס; ----- • משתמש בפעלים מחמישה בנינים: פעל, פיעל, הפעיל, נפעל, התפעל; ----- • מפיק אינטואיטיבית מילים שונות על בסיס קשר של שורש: שמות, פעלים, תארים; • _____ 		מורפולוגיה
<ul style="list-style-type: none"> • מתבטא במשפטים פשוטים ומחוברים; • מכיר את מילות התפקוד האלה משתמש בהן כהלכה ✓ מילות היחס הנפוצות: 'את', 'ב', 'ל', 'עם'; ✓ מילים שמציינות כמות: 'הרבה', 'קצת', 'מעט', 'עוד', 'כל', 'יותר'; ✓ מילות יחס מרחביות: 'על', 'מתחת', 'בתוך'; ----- • משתמש במשפטים כוללים; • משתמש במשפטים מורכבים מסוג משפטי השלמה; • משתמש במשפטי תיאור מסוג משפטי סיבה-תוצאה ומשפטי זמן; • מרחיב את המשפטים באמצעות הרחבות תיאוריות; • מכיר את מילות התפקוד האלה וישתמשו בהן כהלכה: ✓ מילים שמציינות זמן: 'קודם', 'אחר־כך'; ✓ מילים שמציינות סיבה: 'בגלל ש...'; ✓ מילת היחס: 'מ'. ----- • משתמש במשפטים מורכבים מסוג משפטי זיקה • משתמש במשפטי תיאור מסוג משפטי השוואה ותנאי. • מכיר את מילות התפקוד האלה ומשתמשו בהן כהלכה: ✓ מילות יחס מרחביות: 'קדימה', 'אחורה', 'לפני', 'אחרי', 'בצד', 'בין', 'ראשון שני... אחרון'; ✓ מילים שמציינות זמן: 'לפני', 'אחרי'; ✓ מילים שמציינות הוספה, ניגוד, ברירה, השוואה ותנאי: 'גם', 'אבל', 'אם', 'כמו', 'או'. • _____ 		תחביר

תחום	תיאור התנהגות בסיטאציה ספציפית בגן (על בסיס תצפית, שיחה, תוצר וכן הלאה)	ההתנהגות יכולה להעיד על שליטה ביעדים:
פרגמטיקה תקשורת בין-אישית ושיח רציף		<ul style="list-style-type: none"> מביע רצונות, תחושות ועמדות בנושאים קונקרטיים ועכשוויים, בשפה פשוטה ומובנת לשומע; מנהל שיחות קצרות עם בני גילו ועם מבוגרים, בנושאים המתרחשים "כאן ועכשיו" ובנושאים הנוגעים לעולמות דמיוניים מסרטים, ספרים ועוד; <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> משוחח עם ילדים ועם מבוגרים על מגוון נושאים; מראה הבנה ראשונית לחוקי השיח מבחינת הנושא והנמען; מתאר מאורעות שחוו ויפיקו תסריטים קצרים; <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> יוזם שיחה עם בני גילם ומבוגרים כדי לשתפם בחוויות, במחשבות ובתוכניות שלהם; משתמש בשפה בכדי לגשר על אי-הסכמות, לפתור בעיות, לנהל "משא ומתן" ולעמוד על דעתם; משחזר סיפורים מתוך ספרים וסרטים, יפיקו סיפורים מתוך תמונות וומתאר אירועים שונים תוך שימוש בקשרי סיבה תוצאה, הרחבות תיאוריות והבעת עמדה;

מכוונות לספר

תחום	תיאור התנהגות בסיטאציה ספציפית בגן (על בסיס תצפית, שיחה, תוצר וכן הלאה)	ההתנהגות יכולה להעיד על שליטה ביעדים:
הנאה מקריאה והנעה לקריאה		<ul style="list-style-type: none"> מגלה עניין בספרים ומראה נכונות להאזין לקריאה בקבוצה קטנה; מזהה ספרים אחדים בשמותיהם לפי כריכתם; מזהה מילים ומשפטים מתוך סיפורים ושירים מוכרים וחוזר עליהם בהנאה; בוחר ספרים על פי העדפות אישיות; <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> מזהה מגוון ספרים בשם; יוזם קריאה חוזרת של ספרים ופעילויות בעקבות קריאת ספרים; מבחין בין ספרים על פי קריטריונים שונים כגון נושאים או סוגות; <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> מגלה העדפות לספרים, לסופרים, לנושאים מסוימים ולסוגות; פונה לספרי מידע לצורך הפקת מידע על נושאים שונים;

ההתנהגות יכולה להעיד על שליטה ביעדים:	תיאור התנהגות בסיטאציה ספציפית בגן (על בסיס תצפית, שיחה, תוצר וכן הלאה)	תחום
<ul style="list-style-type: none"> • מגלה הבנה של עלילה בסיסית בסיפורים המתאימים לגילו; • מגלה הבנה של תכנים בשירים המתאימים לגיל; • _____ ----- • מבין מסרים גלויים בשירים ובסיפורים; • מכיר את הסכמה הבסיסית של סיפורים בספר; • משחזר את עלילת הסיפור תוך כדי עלעול בספר הספר או בפעילויות בעקבות הסיפור; • משתמש בביטויים שכיחים האופייניים ללשון הספר. ----- • מבין מסרים סמויים של סיפורים ושירים ברמה תואמת גיל; • משחזר את עלילה הסיפור גם ללא היעזרות בספר; • משתמש באוצר מילים ובמבני לשון (מורפולוגיים ותחביריים) שישנם בספרי ילדים; • מחבר סיפורים המבוססים על ספרים מוכרים, על דמיון ועל חיי יום-יום; • _____ 		<p>הבנת הטקסט ולשון הספר</p>
<ul style="list-style-type: none"> • מבין כי הקריאה מתבססת על הטקסט הכתוב ומורחבת ומתפרשת בעזרת איורים; • מזהה כי אותן דמויות חוזרות באיורים שונים לאורך הסיפור; • מחזיק את הספר בכיוון הנכון (מעלה-מטה); • נעזר בכריכה הקדמית של הספר כנקודת מוצא לתחילת העיון בו; ----- • מזהה את החלקים השונים של הספר – כריכה, כותר, טקסט ואיורים – ומתאר את תפקידיהם; • מזהה ומסביר את הזיקה בין הטקסט לאיורים; • מדפדף בספר מימין לשמאל (בעברית) ומכיר את כיוון הקריאה מלמעלה למטה, ומימין לשמאל. • _____ ----- • משתמש במידע המופיע בחלקים של הספר (בכריכה, בכותר, בטקסט ובאיורים) להשערות כלפי תוכנו; • מבחין בין ספרים מסוגות שונות (סיפורים, שירים, ספרי עיון ומידע, מילון) ויכירו את השימוש בהם; • עוקב אחר קריאת הטקסט בספר ילדים מוכר בהתאם לקצב הקריאה ותוך הסתייעות ברמזים שישנם בטקסט; • מגלה התמצאות בפעילות עם ספרים ממוחשבים ומוקלטים בערוצים שונים; • _____ 		<p>התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב</p>

דף ריכוז מידע ותכנון הוראה

שם הילד:

תאריך:

רכיבים	תיאור התנהגות	תאריך	תכנון הוראה
מודעות פונולוגית			
ידע אותיות			
כתיבה			
קריאת מילים			
מילון			
מורפולוגיה			
תחביר			
הנאה מקריאה והנעה לקריאה			
הבנת לשון הספר			
התמצאות בספר ובלשונו			
פרגמטיקה			

איסוף מידע במהלך פעילות עם קבוצת ילדים

תיאור כללי של פעילות :					
					שמות הילדים
					תחומים שבהם נאסף מידע במסגרת

* תחומים שבהם ייאסף המידע ייקבעו בהתאם למטרות הפעילות ובהתאם לאופייה.

דף תצפית

שם הילד	תאריך
תיאור סיטואציה	
תיאור התנהגות	
מסקנות ותכנון המשך ההוראה	