

# לקראת מן השורש

הוראה מתקנת לילדים בעלי דיסלקציה  
ולקויות שפה

ד"ר לביא ארטמן

מיכל סדן

**מדריך למורה**

**Copyright © 2016**

All right reserved to the author

No part of this publication may be reproduced in any form of by any means

**© כל הזכויות שמורות**

**כל הזכויות שמורות למחבר.**

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או להקליט, בכל דרך או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני אחר- כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.

שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב מאת המחבר.

## תוכן העניינים

### א. מבוא תיאורטי

1. רקע
2. הדיסלקציה בראי חינוכי
3. האתגרים
4. לצאת מן המבוך (רציונאל)
5. סיכום

### ב. מהלכה למעשה

1. יסודות התיקון
2. תבניות היגוי, עיבוד לשוני והפקת משמעות : הגדרה ודוגמאות למטלות
3. ניהול השיעורים

## א. מבוא תיאורטי

### 1. רקע

לכאורה, מערכת "לקרוא מן השורש" אינה נראית נחוצה כלל וכלל. ישראל משופעת בחוברות הקנייה/ העשרה/ מוכנות/ וטיפוח הקריאה (צליל, מילה סיפור; הכוח לקרוא; זה קורא לי; בסוד האותיות; אותיות מדברות; ליטף- ואלה רק חלק מהדוגמאות). הצצה בחוברות הללו מגלה מיד שכולן עוסקות ב'אבני היסוד' של הקריאה- כלומר, בהקניית התשתית ההכרחית לרכישת מיומנות זו (שמות האותיות, מיפוי אות- צליל, תרגול המודעות הפונולוגית, מניפולציות הברתיות בתוך מילים כתובות, מזוג הברתי, תומכי זיכרון לצלילי התנועות, כרטיסי הברקה וכו'). מדוע, אפוא, יש להוסיף על מה שכבר נמצא? או במילים אחרות- מה חסר בחומר הקיים שערכה זו נועדה להשלים?

אנו מניחים שמרבית המורות שצברו ותק רב בתחום הקניית הקריאה יידעו לנחש כבר לפחות חלק מהתשובה. למעשה, כתיבתה והפקתה של הערכה 'נולדה' במכוון כמענה לאותן מורות/ מחנכות/ מדריכות/ מרכזות תחום החינוך הלשוני בבית הספר החשות כי ה'תחמושת' שבה השתמשו עד כה אזלה כבר ממזמן. הן תוהות מה יש 'לעשות' עם אותו שעור (בלתי מבוטל) של ילדים שחומרי הלמידה הקיימים כבר לא מסייעים להן והשימוש החוזר בהם לא רק שאין בו מענה אלא עלול אף להיות בזבוז זמן יקר. מדי פעם מומרצים המורים/ מורות העוסקות בתיקון להמשיך באותה אסטרטגיית הקנייה מתוך מחשבה ש'איכשהו', עם חלוף הזמן וחזרה על תרגול נשנה, הילד 'יקלוט' ויסגל לעצמו אסטרטגיית קריאה מתאימה כשאר הילדים. לרוע המזל, אסטרטגיה זו של 'עוד מאותו דבר' לא רק שמעכבת את מהלך התפתחות רכישת הקריאה, אלא אף היא עלולה להנציח אסטרטגיות קריאה כושלות כפי שיוסבר בהמשך. יתר על כן, מספר הילדים שגישה זו תאפשר להם לצלוח את מכשול הפענוח היעיל הוא בדרך כלל זניח.

### 2. הדיסלקציה בראי חינוכי

נסו לפענח את המשפט הבא הכתוב באותיות לועזיות אך הוא משפט בעברית: MESORNA LEAVIGAYIL MEAKKO SHEANU MEUSHARIM VEMUFTAIM MEHAMATANA SHESHILSHOM KIBALNU. אנו מניחים שקריאתכם את המשפט הייתה עלובה לחלוטין לעומת הקלילות, המהירות והדיוק שבפענוח המשפט (הלא מנוקד): מסורנה לאביגיל מעכו שאנו מאושרים ומופתעים מהמתנה ששלשום קיבלנו. עכשיו אולי גם רכשתם 'אמפתיה קוגניטיבית' לדיסלקט: הוא חש בדיוק כמוכם (בקריאה הראשונה) כשהוא קורא בכתב תקין! מקור התסכול שלו ושלכם דומה: המילים נראות כאוסף 'עצים' (אותיות) ולא כ'יער' (מבנה המילה). ואולם, לעומת הדיסלקט אתם מסוגלים ובקלות יתרה לפענח משפט כתוב בעברית גם אם הוא משובש לחלוטין: "בזכות העודפות של השפה, אתם יכ\*ל\*ם להב\*ן מ\* אנ\* א\*מר גם אם אחל\*ף את כל א\*מ\*ת הקר\*א\* ב\*', (ז נעש קש יתר אם אינכם ידעם אפל הכן אמת הקרא)" (פינקר, 2011, 163). אתם גם מסוגלים ובקלות להגות באופן שונה את המשפטים חסרי השחר: "אתמול הוא מצגר את היצבורים" או "המצגר הרגב שלי נגצל" (אלון, 1995).

מהו הדבר שמאפשר לכם לתמרן את המילים הכתובות בקלילות כזו אך מהווה עבור הדיסלקטי סיוט של ממש? כיצד ניתן לשקם את תפקודו? האם יש בידינו ארגז כלים ייעודי לתכלית זו? ואם אין ארגז כזה בנמצא- כיצד ניתן להתקינו? לפני הצגת הממד הפרקטי של העשייה המתקנת הבה נשיב בצורה מתומצתת ועל קצה המזלג על שתי השאלות הראשונות: מהו הדבר המבחין בין ילד שקריאתו תקינה לילד בעל קריאה משובשת. המענה לשאלות הללו עשוי לספק את התשתית להבנת הרציונאל העומד ביסוד ההוראה המתקנת. אצל ילדים שהתפתחות הקריאה אצלם תקינה "מתמשק" הכתוב למוח על ידי **קיבוץ מורפמי**, כלומר על ידי עריכה מותאמת של סימני הכתב כך שיתאימו לשפה שהם דוברים, כמו שזו מיוצגת בלקסיקון (המילון המוחי). בשפה שמית כמו העברית חלקי המילה אינם נתונים תמיד בסדר רציף, אלא במדרג היררכי שראשו הוא השורש, ויגופו הוא תבנית משקלית ו'זנבותיו' הן הטיות (לריבוי, לזמן, למין, ליידוע, לסמיכות, לקניין וכו'). אלו הם גם שלושת הצורנים העיקריים (צורן השורש, צורני גזירה וצורני נטייה) המתופעלים בלקסיקון הן לצורך הפקת מילים והן כאמצעי לשמיעתן. כל ילד ידע לומר, למשל, שאם נכנה אובייקט כלשהו בְּכֶס ונשים שניים כאלה בקערה, הם שני בְּכֶסִים ולא בְּכֶסִים. ואם יצטרך לצרף אותם כנסמך הם יהיו בְּכֶסִי או בְּכֶסִי. שימו לב שבשני המקרים התבנית הצלילית של המילה (בכס) משתנה ללא הכר באמצעות התאמות וכללים פונולוגיים שמבצע בהן הלקסיקון. שום קורא תקין לא יהגה קריאה במקום קריאה, אבל כן יהגה עצירה או קליכה: בגלל מערכת הכללים הפונולוגית לעיצורים גרוניים המיוצגת במילון המנטלי האות "ע" לא יכולה לקבל שווא. ובגלל אותה מערכת כללים היגוי "בכס" ישתנה בצורה תזויה עם הצטרפות הצורן לציון ריבוי ("ים"). גם אם אבקש מכם לשנות את האותיות ר-ח-ב במילה המושמעת "התרחבות" לאותיות ר-ש-מ, יהיה לכם קל לומר "התרשמות". אבל אם אומר לכם לשנות את האותיות ח-ב-ו במילה זו לש-מ-ו, יהיה לכם הרבה יותר קשה לבצע את ההמרה. הסיבה לכך היא שבמקרה הראשון החלפתם יחידה 'טבעית' (השורש ר/ח/ב) באותה יחידה (השורש ר/ש/מ). במקרה השני עליכם לבצע 'מהלך פונולוגי' שנתוניו אינם כלולים במה שהלקסיקון שלכם מסוגל לבצע באופן טבעי. לעומת ילדים תקינים, מצבם של מעוכבי הקריאה הוא בכי רע: משעה שסימני הכתב במילה מפוענחים עקב בצד אגודל עם הופעתם הסדרתית במילה, עלול המבנה המרובד והמופשט של המילה הכתובה בעברית להיטשטש עד כדי אובדן טוטאלי של הממשק המורפמי הנחוץ לשם גישור בין השפה הכתובה ללקסיקון המנטלי. הנה דוגמה: המילה 'הפְּדוּת' עלולה להתפענח כך: הפ-ר-דוּת. פענוח כזה מסתיר למעשה את המבנה הבא שלתוכו מאורגנת המילה בלקסיקון: השורש פ/ר/ד (המפוענח באופן ראשוני), התבנית שלתוכה הוא מוצג (הקטלה) וצורן הריבוי (ות). סיפוחה של האות פ'- (אות השורש הראשונה) לאות ה', 'בידוד' ה' ו'קיבוץ' שלושת האותיות האחרונות ל-'דוּת'- כל זה בשירות הפענוח ההברתי יחסום למעשה כל אפשרות לזיהוייה המהיר של המילה וזאת פשוט בגלל חוסר ההתאמה שבין תוצרי הפירוק לאופן ייצוגה של המילה במוח. מצב עניינים זה, שבו כל אות- או מקבצי אותיות- מעובדים סדרתית על ידי המרתם לצלילים התואמים יוצר חוסר אוניס (בקרב כעשרה אחוזים מאוכלוסיית הילדים) באשר לאופן שבו יש לארגן את ההגאים לכדי היגוי הולם. זוהי דיסלקציה, וזה גם בדיוק מה שקרה לכם כשניסיתם לפענח את 'משפט אביגיל': למרות בקיאותכם בשיוך צלילים לאותיות הלטיניות, ולמרות שלא הייתה לכם בעיה כלשהי בהמרה הברתית- ליניארית של המילים, שיטת הכתיב הזו לא אפשרה למוחכם לעבד כראוי את היחידות הצורניות של כל מילה המאפשרת, כאמור, זיהוי קליל ונטול מאמץ.

כיצד מציעים מומחי המנהל הפדגוגי לסייע לילדים הללו? לרוע המזל, עיון במסמכי משרד החינוך המוקצים למדיניות הסיוע לבעלי קשיים ברכישת הקריאה חושף בעליל את נבצרותם של המלצות מומחי המנהל הפדגוגי מלספק את המענים הנדרשים בהנחלת הקריאה לבעלי לקויות קריאה. קשה להאמין אבל ההמלצות שניתנות להקניית הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה מעוכבת זהות במהותן לאלו שניתנות לילדים תקינים: תרגול מודעות פונולוגית (היכולת לתפעל בדרכים שונות את הגאי המילה הדבורה), חשיפה חוזרת לצירופים הברתיים ושליטה במתן שם לאותיות אלפבית. נראה כי על פי מומחי הקניית הקריאה מטעם משרד החינוך, ההבדל היחיד בהוראת הקריאה בין ילדים עם התפתחות קריאה תקינה לילדים עם קשיים בהתפתחותה אינו איכותי אלא כמותי: זמן החשיפה וחזרתיות באותם נושאי הוראה המודגשים על ידם (שיום אותיות, מודעות פונולוגית וחשיפה לצירופים הברתיים). נראה כי הורים שמקבלים המלצה לפיה על ילדם לקבל "הוראה מתקנת" כלל אינם יודעים שההוראה המתקנת, לפחות זו הנהוגה בישראל, בעצם זהה ברציונל, במטרות, בדרכי ההקניה ובחומרי הלימוד להוראת הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה תקינה.

### 3. האתגרים

ייצוג השפה הדבורה במודל אלפביתי (סימני הכתב מייצגים הגאים) עלול היה ליצור בעיה רצינית בשפה העברית, ובכלל: גם אם מתווסף לכתב זה הניקוד (לציון הגאי התנועות) הבולטות החזותית של סימני ההגאים מבליעה בתוכה את דפוס/י הצטרפות ההגאים זה לזה, כלומר את תבניתה הצורנית של המילה. אין במודל אלפביתי "הנחיות" בנוגע לסדר ההצטרפות של חלקי המילה שיאפשרו לחזות בקלות ומתוך סדר זה את המילה הדבורה. מובן שהכתב הלא מנוקד מבליט עוד יותר קושי זה. נדגים: במילה "קֶתֶבְתִּי" מיוצגים היטב המרכיבים הפונמיים של המילה. אבל מה מאפשר לקורא להטעים דווקא את ההברה הסגורה שלפני ה"תִּי"? כיצד יפרוק הילד מעליו את הפיגום (או הפגם...) של חלוקת המילה להברות, שבפני עצמה אין בה כדי לזמן את מקום ההטעמה (קֶ-תֶבְ-תִּי)? ואם יחלק את המילה כך: קֶ-תֶבְ-תִּי, איך לא יתבלבל בזיהוי הגוף הנכון? ואיך ידע במקרה זה לקשר את הטעם להברה הנכונה?

האתגר הנוסף שמציבה העברית הכתובה עבור ילדים בעלי דיסלקציה מתייחס להיבט של העמימות המורפולוגית. יותר ממחצית המילים הבלתי מנוקדות בעברית יכולות להיקרא בלפחות שתי צורות היגוי (!). כדי להמחיש את הצורך הדחוף בהתמודדות עם אתגר זה הביטו על תבנית אורתוגרפית זו ( X X X י) - שלתוכה ניתן לשבץ את המילים הבאות (הממוינות לפי קטגוריה דקדוקית):

| שם פרטי | פועל | ש"ע  | תואר | מילית+ צורן | ש"ע+ מילת יחס | ש"ע+ צורן | מילית |
|---------|------|------|------|-------------|---------------|-----------|-------|
| אורי    | עמדי | לובי | עברי | אצלי        | בכלי          | חלקי      | אולי  |
| קרני    | ספרי | מלאי | נגדי | בעדי        | בדלי          | ענפי      | לפני  |
| בנצי    | העזי | בנאי | לובי | (ל)עברי     | ששמי          | לולי      | אחרי  |

כפי שניתן לראות- אותה תבנית אורתוגרפית 'אוצרת' בתוכה מגוון של חלקי דיבר ובכל קטגוריה כזו קיימת שונות ניכרת בהרכבים הצליליים. כמו כן, אותה מילה (לא מנוקדת) עשויה ללבוש תפקידים לשוניים שונים או משמעויות שונות.

דוגמה זו ממחישה את האתגר הלשוני המקיף של ההוראה המותאמת: שומה על המורה המתכנן התערבות מותאמת לכלול מגוון רחב ביותר של מנגנונים לשוניים-דקדוקיים העשויים להשפיע על ההתנהגות המורפמית: שמות עצם, פעלים, סמיכויות, קניין, מילות יחס וקישור, מושאי פועל, שמות פעולה, שמות פועל, צירופי מילים – עד רמת המשפט וסוגיו. אפשרות תמרונם של הצורנים (המורפמות) באמצעות גורמי הקשר כאלה מתפעלת ומאמנת את הלקסיקון המנטלי להגיב בצורות מותאמות ליחידות הממשק המופשטות האצורות במילים הכתובות, עד רמת האוטומטיזציה הנדרשת.

אתגר שלישי קשור למה שכינינו במקום אחר- 'בעיית הביצה והתרנגולת'. הנה הדילמה: מצד אחד, ההיגיון בפיתוח הרגישות להגאי המילה הוא מהותי לרכישת הקוד האלפביתי: מאחר שסימני הכתב מייצגים הגאים נראה מאוד ברור כי רכישת הקריאה מותנית ברכישה סדורה ומפורשת של כללי המעבר שבין הסימן הכתוב לצליל שהוא מייצג. כיצד אמורים ילדים להבין, למשל, שאף על פי ש"הצליל הפותח" במילה "בן" ו"הצליל הפותח" במילה "בת" הם שונים, ייצוגם על ידי אותו סימן (ב') אינו שרירותי? מצד אחר, בעוד שרוב ההמלצות הטיפוליות מדגישות במובהק את תרומת המודעות הפונולוגית לרכישת הקריאה ומציגות שלל דרכי התערבות לפיתוחה של מודעות זו (במסגרת הסיוע לילדים עם לקויות קריאה), מתברר שהלכה למעשה מיומנות זו (תפעול הגאים לפי דרישה) אינה אלא תוצר לוואי של רכישת הקריאה (ו/או הכתיבה), כך שבעצם הניסיונות והמאמצים הרבים המושקעים בפיתוחה הם בגדר רתימת הסוסים לפני העגלה. במילים אחרות, כיצד אפשר לבסס מרכיב הנחשב חיוני כל כך בהוראה מותאמת (מודעות פונולוגית) בקרב ילדים שעקב הליקוי שלהם – עיכוב ברכישת הקוד האלפביתי ופענוחו – אינם מצוידים מלכתחילה בהתנסות קריטית לביסוסה (יכולת קריאה)? בעיה זו נתפסת בעינינו כמקרה פרטי של דילמה רחבה יותר בהוראה המותאמת בתחום הקריאה: אם מתברר שכמו מודעות פונולוגית גם רכיבים אחרים השותפים בהליכי העיבוד של מילים כתובות (למשל, זיהוי אורתוגרפי) הם תוצר לוואי מובהק של רכישת הקריאה והכתיבה, כיצד יש להתמודד עם לקויות קריאה במסגרת הוראה מותאמת?

#### 4. לצאת מן המבוך (רציונאל)

אם אמנם המוח מתביית על מאפיינים לשוניים הייחודיים לשפה (במקרה שלפנינו העושר המורפולוגי של השפה העברית), וסימני הכתב אמורים להיות טריגר על ידי התמשקותם ללקסיקון המנטאלי, מובן שיש לשנות באופן דרמטי את תפיסת ההוראה המותאמת למיומנים פחות. כלומר להתיק את מה שנתפס מרכז הכובד בתהליך ההקניה מפענוח פונולוגי (פענוח צירופים הברתיים ותפעול הגאים לפי דרישה) לתפעולן של יחידות הממשק הרלוונטיות העומדות ביסוד רכישתה של הקריאה בעברית: המורפמות. הערכה שלפניכם מהווה "ארגז כלים" למיומנים פחות, שבה עומדת היחידה המורפמית (לציון השורש, הנטייה והגזירה) בלב עבודת שיקום הקריאה. כאמור, עבור ילדים בעלי דיסלקסיה סימני הכתב מייצגים צלילים שיש להגותם

קווית ולא פונמות שיש להתאימן "מבפנים"- "החוצה" לתכנית הגייה עבורם. ברור שבמצב כזה ה"ממשק" של הכתיב לערכי המילון המנטלי אובד, והילד נותר עיוור לאופן הייצוג של סימני הכתב שלפניו. חמור יותר: הנטייה הכפייתית להגות חלקים הברתיים עלולה למסך לחלוטין את המבנה המורפמי (שבסיסו הוא השורש). לפיכך, ליבת עבודת ההוראה המותאמת ומטרתה העיקרית היא שחזור המהלך הדיבורי התקין של המילה הכתובה באמצעות עריכתה המותאמת של מילה זו למנגנון הפקתה ושמיעתה: הלקסיקון. כאמור, יצירת ממשק פונקציונלי בין הכתב העברי ובין המילון המנטלי (לפחות ברמת המילה היחידה) כרוכה ב"סינתזה תוך כדי אנליזה": חילוץ החלקים המורפמיים (אנליזה) שהופכים "טריגרים" להפקת תכנית היגוי עבורם בלקסיקון (הסינתזה הנערכת בלקסיקון). על פי תפיסה זו (הנשענת על תובנות פסיכו-בלשניות ידועות), המורפמות הופכות ל"אותיות החדשות" של המילה, ובעצם משמשות תת-סכמות לתכנית היגוין הפונטי של המילים הכתובות. האותיות במילה "תרגיל", למשל, מפושטות לצורך השורש רג"ל וצורך הגזירה תאאא, וזאת לתכנית היגוי "נתונה" ליחידת המשקל התבניתית. אותן תבניות הפקה-שמיעה כבר מצויות ברפרטואר הלשוני של הילד, שגובש בשלבים הראשונים של התפתחות הדיבור ותפיסתו. כאמור, אותם ילדים עם קשיים בהתפתחות הקריאה למעשה אינם מתנסים בקריאה ממש, שכן האסטרטגיה הדומיננטית שלהם היא ניסיון לחלץ מן האותיות (לפי סידורן הרציף במילה) את צליליהן או להפעיל תכנית היגוי לינארית-הברתית (כדוגמת חו- לות), דבר שמשמא את עיניהם באשר למבנה המדרגי של סדר ההגאים (חול- ות, חול וסיומת ריבוי) ומרחיק אותם מהפעולה הנדרשת לקריאה. מהי הגישה המתקנת המאפשרת לנו להתמודד עם האתגרים שהוצגו בסעיף 3 (פענוח סדרתי, עמימות מורפולוגית, ו'הפנמת' הרגישות ההגאית כתוצר נלווה של רכישת הקריאה)? ובכן, ההוראה המתקנת בעברית חייבת לכלול התייחסות ספציפית וממוקדת בשלוש 'שכבות' לשוניות: מיצוי תבניות היגוי אפשריות עבור תבניות אורתוגרפיות נתונות, הנחלת ממשק מורפו- דקדוקי והפקת משמעות. קחו לשם דוגמה את תבנית המילה  $\times \times$  י (האיכסים מייצגים שני עיצורים אפשריים). באנגלית- אנו מקבלים תבנית היגוי יחידה "x x" ( Fly, Sky, Dry וכו'). בעברית, לעומת זאת, אנו מגיעים ל-10 תבניות היגוי (כמו): צָאִי, אָבִי, בָּתִּי, שָׁבִי, בָּנִי, גָּנִי, שָׁנִי ועוד. עבודה על יצירת הגמישות הנדרשת במעבר בין תבניות כתיב והתמרון ביניהן ובתוכן הינו קריטי לפענוח כתב בלתי מנוקד ולקריאה הדמומה ("עני לי או צאי אלי בתי! אני כאן בלי רעי העני צבי!!"). לעבודה על היבט זה יש חשיבות קריטית לילדים בעלי הדיסלקסיה: ילדים אלה עלולים ל'התקבע' ב'ברירת מחדל' תנועתית (קמץ/פתח) עבור עיצור בודד (במקום ילדה- י- ל- דה) או להיות מושפעים באופן חסר בקרה מצירופים הברתיים שכיחים- כמדריכי הגייה (למשל  $\times$  י יפוענח בהתאם לשכיחותו הרבה בשפה כ  $\times$  י). במקרים אלו צאי עלול להפוך לָצָאִי, בָּנִי יהפוך לבני ושָׁבִי לָשָׁבִי. 'השכבה' הראשונית, אפוא, במעשה התיקון הוא לאפשר לילד המתקשה לבצע מעברים בין תבניות אורתוגרפיות ותצורות היגוי לצורך הרחבתו של הרפרטואר הפונולוגי והגמשתו. 'השכבה הבאה' מתייחסת לאופן הגבלתם של אופציות ההיגוי שהוקנו בשכבה הראשונה: אפשרות תמרום של הצורנים (המורפמות) באמצעות גורמי הקשר לשוניים מתפעלת ומאמנת את המילון המנטלי להגיב בצורות מותאמות ליחידות הממשק הלקסיקליות המופשטות האצורות במילים הכתובות. הנה דוגמה: צירוף האותיות "יו" בסוף מילה מקבל ארבעה ערכי היגוי: YO (לחיו), AV (בגדיו), YU (החיו) ו-IV (השמדתיו). הקורא אינו צריך לנחש מבין האפשרויות הללו, שכן הן נקבעות מתוך חלקי הדיבר: בשם עצם נותרים שני היגויים AV או



YO. אם מדובר בשם עצם ביחיד, ייבחר YO, ואם ברבים – AV. כאשר מדובר בפועל יכריע הגוף: גוף ראשון – IV, גוף שלישי – YU. לכן במילה "חולצותיו" לא יתבלבל הקורא אף שצירוף האותיות "תיו" מופיע גם בשמות עצם בצורת נקבה (כיתותיו) וגם בפעלים (כיסחתיו). שם העצם יכריע לטובת AV (יוצאי דופן – אביו, אחיו. מעניין כי מילים אלו הן קמעיות ואינן פרי גזירה שורשית כמו רוב המילים בשפה העברית).

הוראה מתקנת לילדים בעלי לקויות קריאה אמורה להתייחס, אפוא, לשני מרכיבי יסוד: המרכיב הראשון פותח לילד את ה'מרחב' הפונולוגי בלקסיקון ליצירת יחידות פונולוגיות שלמות מתוך תבניות אורתוגרפיות זהות/דומות. מרכיב זה שיכונה להלן "תבניות היגוי" ניתן לדמותו למעין 'פיזיותרפיה פונולוגית' המאפשרת לילד תנועה חופשית ואפשרות תמרון בתוך ובין תבניות אורתוגרפיות מהסוג שהודגם כאן. המרכיב השני אמור לפתח אצל הילד רפרטואר רחב של אילוצי הקשר שיגבילו את אופציות ההיגוי של תבניות אורתוגרפיות בהתאם לקטגוריה הלקסיקלית שבה תבניות אלו נטועות (סמיכות, תואר, פועל, קניין וכו'). חלק זה של העבודה המתקנת יכונה להלן "עיבוד לשוני". השכבה השלישית, הפקת משמעות, כרוכה במטרת העל של הקריאה: הענקת מובן/ משמעות למילים הכתובות ונדמה שאין צורך להרחיב.

## 5. סיכום

בעשור האחרון, לאחר עשרות שנים של מחקר אנגלוצנטרי, שבהן התבסס חקר הקריאה על תכונותיה הייחודיות של השפה האנגלית בלבד (Share, 2008 אצל בר-און, 2011), הולכת ומתפשטת התפיסה שיש תהליכי קריאה ייחודיים לכל שפה ושפה, בצד תהליכים אוניברסליים (Frost, 2005 אצל שם). ואמנם, ממצאי מחקרים בשיטת הדמיה מוחית מאששים תפיסה זו ומראים כי מאפיינים לשוניים ספציפיים של שפה נתונה מכוונים את האופן שבו היא מעובדת ונקראת (Bick et al., 2011). השפה העברית הכתובה היא אמנם שפה אלפביתית (כמו האנגלית) וראשיתה של רכישת הקריאה במערכות אלפביתיות מחייבת מיפוי גרפמי-פונמי, אבל מעבר לכך נדרשת למידת הדרך שבה המילה הכתובה מייצגת את המבנה הלשוני שלה בשפה הדבורה. למידה זו חשובה בייחוד לילדים הלומדים לקרוא עברית (בר און, 2011), שכן מערכת הניקוד השקופה והשטוחה, שעליה נשענים הילדים בראשית דרכם ומבססים את הקשר גרפמה-פונמה, נזנחת במהרה לטובת הטקסט הלא מנוקד, שבו מיוצג המידע הפונולוגי ייצוג חלקי ומוגבל. זוהי מערכת כתב עמומה המחייבת הישענות על תהליך לשוני נרחב: מורפולוגי, מורפו-פונמי, מורפו-אורתוגרפי ומורפו-תחבירי. ואכן, בהשוואה לילדים דוברי אנגלית (או שפות דומות לה מבחינת ריבוי המילים החד- מורפיות), ילדים דוברי שפות שמיות לומדים מוקדם ובאופן מורכב יותר להכיר צורות (כורח מורפולוגי) ולזהות שורשים (רביד, 2011). היכולת לתבנת קולית באופן שונה את המילה 'משגף' במשפטי התפל הבאים: "אתמול יעקב משגף את כל הכיסאות" או "הרכבת האחרונה הגיעה משגף לפני שעה" (בר און, 2011) מדגימה את היכולת שלנו לקרוא מילים שלא לפי פענוח גרפו-פונמי ולא על סמך שליפה של הייצוג האורתוגרפי שלהן מהלקסיקון, אלא על סמך רמזים תחביריים ומורפולוגיים. מדוע חזרה על רכישת אבני יסוד אינה יכולה להיות הפתרון לילדים בעלי דיסלקסיה? משעה שסימני הכתב במילה מפוענחים עקב בצד אגודל עם הופעתם הסדרתית במילה, עלול המבנה המרובד והמופשט של המילה הכתובה בעברית להיטשטש עד כדי אובדן

טוטאלי של הממשק המורפמי הנחוץ לשם גישור בין השפה הכתובה ללקסיקון המנטלי. הנה דוגמה: המילה 'הפְּרָדוֹת' עלולה להתפענח כך: הפ-ר-דוֹת. פענוח כזה 'מסתיר' למעשה את המבנה הבא שלתוכו מאורגנת המילה בלקסיקון: השורש פ/ר/ד (המפוענח באופן ראשוני), התבנית שלתוכה הוא מוצב (הקטלה) וצורך הריבוי (ות). סיפוחה של האות פ'- אות השורש הראשונה לאות ה', 'בידוד' הריש ו'קיבוץ' שלושת האותיות האחרונות ל'דוֹת'- כל זה ב"שירות" הפענוח ההברתי 'יחסום' למעשה כל אפשרות לזיהויה המהיר של המילה וזאת פשוט בגלל חוסר ההתאמה שבין תוצרי הפירוק לאופן ייצוגה של המילה במוח. מצב עניינים זה, שבו כל אות – או מקבצי אותיות – מעובדים סדרתית על ידי המרתם לצלילים התואמים, יוצר חוסר אונים (בקרב כעשרה אחוזים מאוכלוסיית הילדים) באשר לאופן שבו יש לארגן את ההגאים לכדי היגוי הולם.

'עריכה' כזו של סימני הכתב ליצירת הממשק הנחוץ, היא הלב ומרכז הכובד של פעילות הקריאה. כמו כל רכישה של פעילות פסיכומוטורית (וקריאה היא מקרה פרטי), אי-אפשר להקנותה אלא באמצעות תפעולה הישיר מן הכתב. זוהי מטרת הערכה: היא נועדה בדיוק לאותם ילדים שחומרי ההוראה הקיימים אינם מסייעים בידם לרכוש את המיומנות הכל-כך חיונית הזו. שיעור נכבד מילדים אלו הם 'לקויי הוראה'- ולא בעלי 'לקויות למידה'. במילים אחרות, הגישה הפונטית להקניית הקריאה פשוט אינה מתאימה להם. לרוע המזל, אין בנמצא חומרי לימוד המאורגנים כיחידות הוראה המותאמים לילדים המתקשים בקריאה. כמעט כל שיטות הקריאה המתועדות בכתובים (טלמור, 2013) ניתנות לסיווג לשלוש קטגוריות: "פונטיות", "גלובליות" ו"אינטגרטיביות". ההוראה המורפולוגית בולטת בהיעדרה. יוצאות דופן הן חוברות הלימוד של דליה נעמן ("טיפול בבעיות קריאה של מתקשים", 1998; "זה קורא לי: הפנמת השפה באמצעות תבניות לשון", 1998) ושיף ואחרים ("שפה במחשבה תחילה, חלק שני", 2006), שבהן מושם דגש רב על תרגול ההיבט המורפולוגי. ואולם עיון בחוברות האלה מעלה כי הן מצומצמות מאוד מבחינת אופנות ההוראה (הצטמצמות לאנלוגיות לקסיקליות וליחידות מורפולוגיות בדידות ומנותקות), ולפיכך אינן יכולות לספק את הצורך הדחוף בתכנון מסגרת הוראתית סדורה ומותאמת לילדים בעלי קשיי קריאה.

אם אמנם המוח מתביית על מאפיינים לשוניים הייחודיים לשפה (במקרה שלפנינו העושר המורפולוגי של השפה העברית), וסימני הכתב אמורים להיות טריגר על ידי התמשקותם ללקסיקון המנטאלי, מובן שיש לשנות באופן דרמטי את תפיסת ההוראה המותאמת למיומנים פחות. כלומר להתיק את מה שנתפס מרכז הכובד בתהליך ההקניה מפענוח פונולוגי (פענוח צירופים הברתיים ותפעול הגאים לפי דרישה) לתפעולן של יחידות הממשק הרלוונטיות העומדות ביסוד רכישה של הקריאה בעברית: המורפמות. הערכה שלפניכם מציגה גישת הקניה שיטתית למיומנים פחות, שבה עומדת היחידה המורפמית (לציון השורש, הנטייה והגזירה) בלב עבודת שיקום הקריאה.

בסעיף האחרון הוצג הרציונאל של עבודת התיקון ומטרותיה: הוראה מתקנת לילדים בעלי לקויות קריאה אמורה להתייחס סימולטנית לשני מרכיבי יסוד: המרכיב הראשון 'פותח' לילד את ה'מרחב' הפונולוגי בלקסיקון ליצירת יחידות פונולוגיות שלמות מתוך תבניות אורתוגרפיות זהות/ דומות. מרכיב זה שיכונה להלן "תבניות היגוי" ניתן לדמותו למעין פיזיותרפיה פונולוגית המאשרת לילד תנועה חופשית ואפשרות תמרון בתוך ובין תבניות אורתוגרפיות מהסוג שהודגם כאן. המרכיב השני אמור לפתח אצל הילד רפרטואר רחב של אילוצי הקשר שיגבילו את אופציות ההיגוי של תבניות אורתוגרפיות בהתאם לקטגוריה הלקסיקלית שבו תבניות אלו נטועות

(סמיכות, תואר, פועל, פעול, קניין וכו'). חלק זה של העבודה המתקנת יכונה להלן "עבוד לשוני". שני החלקים הללו בתוספת החלק המוקצה להפקת משמעות מהווים את ליבתו של כל שיעור בהוראה המתקנת.

## ב. מהלכה למעשה

### 1. יסודות התיקון

אלו האלמנטים היסודיים האמורים להיכלל בשיקולי התוכן לכל הוראה מותאמת (סנדרס, 1981):

- פירוק המשימה לרכיביה (עד לנקודה שבה היא מאפשרת הצלחה)
- תכנית אימון
- אופנות ההתערבות
- מענה לשונות

מסגרת זו יעילה להצגת תוכן המטלות העומדות בבסיס ההוראה המותאמת בקריאה:

**פירוק המשימה לרכיביה:** רצוי בשלבים ההתחלתיים למזער ככל האפשר את שונות מדגמי המילים הנבחרות מבחינת תנועותיהן. בדרך זו אפשר לפנות למתקשה משאבי קשב יקרים לצורך התפעול המורפמי. בהתאם לכך, יש להורות תחילה מילים חד-הברתיות וצירופי מילים ומשפטים יחידי תנועה (חס, טס, גר, גר שם, דן קם וכו'), ואחר כך לעבור למילים שבהן אותה תנועה מוכפלת (אדם, חטף, צרצר). בשלב הבא יש לעבור לתנועה אחרת באותה גישה (מיץ, כיס, ביס), ורק לבסוף למצות ממאגר המילים את אלו שמכילות את שתי התנועות (בסדר שונה: בית, דירה, נכנסתי). על פי ניסיוננו, תכנון מדורג כזה של בניית מדגמי המילים הוא בעל פוטנציאל רב בהבטחת "פירוק המשימה עד לנקודה שבה היא מאפשרת הצלחה".

**אימון:** חשיבות האימון בכל למידה פרוצדורלית כמובן אינה מוטלת בספק, והיא חיונית פי כמה לבעלי קשיים בהתפתחות הקריאה, שנראה כאילו הם מקובעים באסטרטגיה חלופית בלתי יעילה של קריאה מצרפת, המרה "פרועה" לצלילים ורגישות כללית מופחתת למבנה המורפמי של מילים. היחידה המורפמית אמורה להיות עבורם "מערכת אותיות חדשה" שאותה יצטרכו לתפעל, ולחזור ולתפעל. למזלנו, מערכת השפה מספקת שפע של הקשרים שבהם אפשר לתפעל מורפמות ולהימנע משעמום הכרוך באימון חזרתי. הנה כמה דוגמאות: הצבת אותיות שורש בתבניות משקל (הצב שח"ק, מכ"ר, גד"ל תבנית מ \_ \_); ביצוע אנלוגיות כמו: שיר-שר, סיר-?; תוספת האות ו' לשורש נתון לפני ואחרי כל עיצור שורשי (רכב: ורכב, רוכב, רכוב, רכבו); הטיית שורש במשפט (יוסי [זמ"נ] לחתונה את ידידו); הטיית שמות עצם ותארים לפי גוף, מין ומספר (אמיץ, אמיצה, אמיצים, אמיצות); הטיית נסמכים בריבוי (ילד הכפר ← ילדי הכפר), מציאת יוצא הדופן בתבנית (תוף, חוף, נוף, סוס).

**אופנות ההוראה:** הגישה המוצעת כאן רואה בבעיה ברכישת הקריאה קיבעון תפקודי (ארטמן, 2012): מנקודת ראות זו אופנות ההוראה (ותכנון מהלכה) אמורה להיגזר ישירות מתוך מגוון האפשרויות להתמודדות עם האסטרטגיה הכושלת של חילוץ **צלילים** מתוך סימני הכתב

והחלפתה באסטרטגיה מורפו-פונמית ("תחביר המילה"). אסטרטגיה זו, כאמור, אינה בגדר "תומך" או "פיגום", אלא קשורה בטבורה לעיבוד התקין העומד ביסוד פעילות הקריאה.

**התאמות:** הטיפול בשונות הבין-אישית שבין ילדים עם קשיים ברכישת הקריאה יבוסס על שני ממדים אבחוניים שאותם יבצע המורה:

א. אסטרטגיית הקריאה של הילד: חשוב לזכור כי דיסלקסיה אינה מצב של הכל או לא כלום. אנו מקבלים רצף החל ממקרים קלים ועד לחמורים ביותר. המקרים הקשים יהיו אלה שבהם כל מילה נתפסת כצג של 'משתנים' - לבחירה של מקרי הצבתם האפשרית של צלילים. האות תיתפש כעצם 'חזותי' של'פרצופו' יש ערך צלילי ושאותו על הילד 'לנחש' (דיסלקציה פונולוגית). מקרים אחרים מסווגים בספרות תחת הכינוי 'דיסלקסיה שטוחה'. אלה ילדים עם קריאה מסורבלת, נעדרת אינטונציה ו'מצרפת'. מקרים אחרים כרוכים בלקויות שפה ובהפרעות קצב (עיבוד איטי). מובן שעל המורה המתקן להתאים לכל תת אוכלוסייה את המטלות האפקטיביות ביותר להשגת התוצאה המבוקשת. במסגרת המצומצמת של חיבור זה לא ניתן להרחיב בסוגיה קריטית זו.

ב. ניתוח תפקודי ומעקב שוטף אחר ביצועי הילד מבחינת:

- מורכבות המורפמות שבהן השיג הילד שליטה לעומת אלה שלא הושגה בהן שליטה.
  - רגישות הילדים להקשרים הלשוניים השונים המעודדים/בולמים את התפעול המורפמי.
- נתונים מסוג זה הם נקודת מוצא מבטיחה לביצוע התאמות אישיות. בהתאם לניתוח תפקודי מסוג זה אפשר בקלות רבה לקבל החלטות מושכלות לא רק בנוגע להתאמת סוג האימון הנדרש, היקפו וגונו, אלא בייחוד בנוגע לאופנות **ההקניה**: הפקה קולית של הילד, אימון כתיבה או הטרמה דיבורית של המורה לקריאה חוזרת. נניח שילד מסוים מתקשה בהטיית שמות תואר לפי מין ומספר (אמיץ, אמיצה, אמיצים, אמיצות) בהתאם לסופיות (ה, ים, ות). תרגול ההטייה בעל פה, כתיבת המילים וגם הדגמה קולית של המורה – או צירופים שונים של אלה – עשויים בהחלט לייעל את השימוש במורפמות הללו ואת הכללתן לכל שמות התואר.

## **2. מטלות תבניות היגוי, עיבוד לשוני והפקת משמעות: הגדרה**

### **והדגמות**

כאמור, ליבת ההוראה המתקנת כרוכה בשלוש שכבות של הקנייה: תבניות היגוי, עיבוד לשוני, והפקת משמעות. בסעיף זה יוצגו המטלות הכלולות בכל שכבה, אופן סיווגן, והדגמה מאפיינת.

### **א. תרגול תבניות היגוי**

תרגול תבניות ההיגוי כולל ארבע סוגי מטלות: מטלות ההצבה דורשות מן התלמיד להפעיל כלל נתון של היגוי (המוצג לו) עבור רשימה של מילים, צירופי מילים או אף משפטים. הכלל יכול להיות מוצג על ידי הדגמה של המורה ו/או על-ידי התייחסות לתבנית חזותית המסמלת את תבנית ההיגוי (מִ×××). מטלות חילוף (חילופי דפוס) דורשות מן התלמיד לתפעל כלל-מעבר נתון מדפוס פונולוגי מסוים של היגוי לדפוס אחר. למשל, לילד ניתנת הדוגמה של כלל המעבר מן המילה פְנוי למילה פְנוי (שינוי התנועה באות הראשונה) ועליו להחליף את הדפוס הקמוץ בדפוס החרוק עבור רשימת מילים (שמור, גמור, צבור, ספור וכו'). במטלות סיווג (או התאמה) על הילד להחיל כלל נתון על רשימת מילים. כך, למשל, על התלמיד לקבוע מהי התנועה המשותפת לאותיות במילים הבאות: כִּיס, מַצִּיל, הכְּנִיס או להתאים עבור מקבצי מילים את תבניות המשקל שלהן. במטלות התמרון על התלמיד להסיק/ לנבא/ להפיק את אופי ההיגוי של רשימת מילים

בשלושה אופנים: באמצעות הקשר בו הן נתונות (צירופי מילים או משפטים); באמצעות זיהוין בצורתן הבדידה, או באמצעות הנחיה לתוספת אות/יות.

### דוגמאות:

#### מטלות הצבה

• קראו את המילים שלפניכם:

|     |     |     |
|-----|-----|-----|
| גוי | נוי | חול |
| דוד | חור | סוף |
| דור | חוף | נוף |
| בור | כוס | סוד |

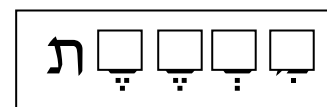
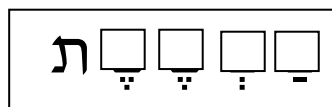
#### מטלות חילוף

• קראו את המילה החסרה לפי הדוגמה:

|       |   |      |
|-------|---|------|
| עומדת | - | עומד |
| רוקד  | - | ?    |

#### מטלות סיווג

• הצביעו על התבנית התואמת עבור המילים הבאות:



|       |       |
|-------|-------|
| מברשת | מחצלת |
| מקטרת | ארנבת |
| מחברת | משמרת |

#### מטלות תמרון

• הפיקו שתי מילים:

|         |         |
|---------|---------|
| קופ / ה | הר / ג  |
| עול / ה | חלק / ה |
| שומ / ר | דלק / ה |

### ב. תרגול עיבוד לשוני

המטלות בחלק זה נחלקות לשלושה סוגים: גזירה, הטיה והמרה. מטלות הגזירה הן מטלות של הצבת עיצורים בתבנית מורפמית. מטלות אלו חופפות לחלוטין למטלות ההצבה (בחלק הקודם), ואולם, כאן הן יהיו 'כפופות' לנושא הלשוני המוקנה. במטלות ההטיה אנו מבקשים מן הילד

להטות צורה מילולית לפי משתנה לשוני נתון (זמן, גוף, ריבוי, מין וכדומה). מטלות ההמרה הן דרישה למניפולציה של שורש, מילה או משפט בהתאם להקשר הלשוני. לדוגמה: המירו את המשפט הבא לגוף/זמן שונים: "אני טיפלתי במשך שבוע בחתול של רמיי" ← (אתם/עתיד) ← ...

**דוגמאות:**

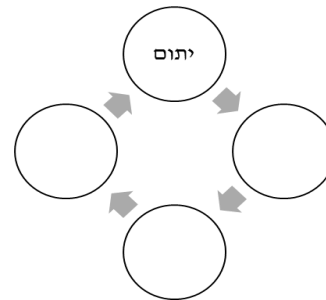
**גזירה**

• הציבו השורשים בתבנית: X X X מ

ברג טען  
חשב צפן  
לחם שגר

**הטייה**

• הפכו מזכר לנקבה ומיחיד לרבים



**המרה**

• אמרו בעל פה את הצירופים המתקבלים

|                |       |           |     |
|----------------|-------|-----------|-----|
| מאכלים         | ארוחה | מאכל בשרי | בשר |
| חשבונות שנתיים | תחזית | חשבון     | שנה |

**יחידות ההוראה ונושאייה בתרגילי העיבוד הלשוני**

בטבלאות הבאות מוצגות יחידות ההוראה ונושאייה בתחום העיבוד הלשוני

**שם עצם**

|  |                     |
|--|---------------------|
| <u>נושאים:</u>   | <u>יחידת הוראה:</u> |
| 1. משקלים ודרכי גזירה<br>2. סיומות                         | צורנים              |
| <input type="checkbox"/> ים<br><input type="checkbox"/> ות | ריבוי               |

|             |   |
|-------------|---|
| מין         | ת, ה, ית  |
| שורשים      | משפחות מילים                                      |
| קניין       | כינויי שייכות                                     |
| סמיכות      | 1. ריבוי<br>2. יידוע<br>3. צירוף תואר<br>4. מבנים |
| שמות פרטיים | מין   |
| יידוע       |   |

#### תואר

| <u>נושאים:</u>  | <u>יחידת הוראה:</u> |
|---|---------------------|
| 1. משקלים<br>2. סיומות  | צורנים              |
| ים<br>ות  | ריבוי               |
| ת, ה, ית  | מין                 |
| 1. שם ותואר<br>2. תואר לאחר סמיכות<br>3. יידוע<br>4. הצטרפות תואר לנסמך | סמיכות              |

#### פועל

| <u>נושאים:</u>       | <u>יחידת הוראה:</u> |
|----------------------|---------------------|
| 1. קל<br>2. נפעל     | בניינים             |
| 3. פיעל<br>4. פועל   |                     |
| 5. הפעיל<br>6. הופעל |                     |
| 7. התפעל             |                     |
| גופים                | צורני זמן, גוף      |

|  |            |
|--|------------|
| זמנים  |            |
| 1. תבניות היגוי<br>2. ריבוי<br>3. קניין<br>4. סמיכות | שמות פעולה |
| תבניות היגוי   | תואר הפועל |
| תבניות היגוי   | שם הפועל   |

#### שם המספר

| <u>נושאים:</u>   | <u>יחידת הוראה:</u> |
|--|---------------------|
| 1. מין<br>2. סמיכות<br>3. 1-20<br>4. יידוע<br>5. כללים | מונה                |
| 1. מין<br>2. 1-20<br>3. כללים                          | סודר                |

#### מיליות

| <u>נושאים:</u>                              | <u>יחידת הוראה:</u> |
|---|---------------------|
| 1. גוף<br>2. תבניות היגוי<br>3. סוגי משפטים | מילות יחס           |
| (ראה משפט מאוחה)                            | מילות חיבור         |
| משפט מורכב                                  | מילות שיעבוד        |
| משפט פשוט<br>מאוחה<br>מורכב                 | מילות קישור         |



## משפטים

| <u>יחידת הוראה:</u> | <u>נושאים:</u>                                 |
|---------------------|--|
| שמני                | סוגי משפטים<br>אוגדים                          |
| פשוט                | 1. משלימי שם<br>2. משלימי פועל                 |
| איחוי               | 1. מילות חיבור<br>2. משמעויות אמצעי החיבור     |
| מורכב               | 1. תבניות<br>2. סוגי פסוקיות<br>3. מילות קישור |

## דיבור ושיח

| <u>יחידת הוראה:</u> | <u>נושאים:</u>                 |
|---------------------|--------------------------------|
| קידום שיח           | אמצעים רטוריים                 |
| פרגמטיקה            | כוונות<br>הלכי רוח<br>מצבי רוח |
| סלנג                | הטעמה                          |
| מבעים               | הטעמה                          |
| דיווח               | דיבור ישיר/ עקיף               |

## ג. הפקת משמעות

### דוגמא:

- השלימו בעל-פה מי עשה כל פעולה: דנה או דן?
- השלימו את המשפטים בעל פה על פי בחירתכם. לדוגמה: דנה קמה בבוקר / דן קנה אופניים.

\_\_\_\_\_ בנה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ קרא \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ רצה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ שתה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ שבה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ קמה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ שמה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ תלה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ באה \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ מנה \_\_\_\_\_

## שיעור בהוראה מתקנת; הדגמה

### **הקניית מטלות תבניות היגוי: הדגמה**

בתכנון חלק זה של השיעור יש להתייחס לארבע סוגי המטלות, שהן למעשה ארבע רמות ביצוע: הפעלת כלל היגוי מפורש על קבוצת מילים נתונות (הצבה), תפעול כלל מעבר נתון בין דפוס אחד לשני (חילופי דפוס), התאמת כלל היגוי או צורת הגייה לכלל אורתוגרפי נתון (סיווג) ומניפולציה (מונחית או יזומה) של תצורת היגוי עבור מילה כתובה (תמרון). חלק זה של השיעור יכול לשמש כבסיס והכנה לחלקו השני ונועד בין השאר להעצים את מוכנות הילד לטובת שיפור הביצועים בחלק העיבוד הלשוני. יש לשים לב כי חלק זה אינו מתוכנן בבחינת נדבך על נדבך, אלא להיפך, בחלק זה ייבחרו תרגילים שונים המצריכים מעבר בין תנועות, תבניות ותצורת היגוי שכן המטרה היא הרחבת רפרטואר תבניות ותצורות ההיגוי הזמינות לילד לתבנית אורתוגרפית נתונה ושיפור מרחב התמרון בתפעולן. להלן דוגמה לאופן שבו יש להקנות חלק זה (בהתאמה לרמת המורכבות הפונולוגית ולמטלות עיבוד לשוני שיוצגו בהדגמת יחידות הוראה לחלק השני של השיעור).

**יחידת שיעור ראשונה:** עבור תרגילי ההצבה הוקצו שתי מטלות: קריאת מילים חד הברתיות בחיריק. שימו לב שגם בתוך המטלה עצמה נדרשת יכולת תמרון, כאשר הילד נדרש לקרוא מילים שהגייתן שונה מההגייה השכיחה כמו במילים: פּיח/ שיח. ניתן להפנות גם את תשומת ליבו לתבניות מילים בהן האות יי יכולה לשמש כאות אהו"י או להיהגות כעיצור: סיר/ סִיר, כיס/ פִּיס, סיד/ סִיד. מטלת הצבה נוספת שנבחרה היא הוספת מוספית הריבוי (ים) לשמות ותארים בע"פ ובכתב. עבור תרגיל החילוף נבחרה מטלת קריאה של שמות בנות בעמודות ובשורות (עמודות כעוגן- מבנה תנועי זהה, השורות דורשות מעבר בין תבניות ועירוב תנועות). תרגיל הסיווג הוא מטלת קטגוריזציה של מילים בעלות תבנית צלילית זהה לקטגוריות שונות (מקצוע/ תואר). ובתרגיל התמרון יש להוסיף את האות ה' לסוף המילה, דבר היוצר שוני בקטגוריה לקסיקלית וכך הבדל במקום הטעם (גילה, תיקה, פילה). רצוי להפנות את תשומת לב התלמיד לכך שלעיתים ניתן להגות את אותה המילה בשתי דרכים על ידי שינוי תפקידה המורפמי (לדוגמה: גילה במלעיל – שם או גילה במלרע- פועל או כינוי קנייני).

### **• קריאת מילים חד- הברתיות: חיריק (תרגיל הצבה)**

|     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| גיל | פיל | נין | זיו | דיר |
| תיק | שיר | סיר | מיץ | ביס |
| קיר | עיר | גיס | סיד | גיד |
| ניר | טיל | כיס | ציר | גיר |
| חיש | זיף | שיח | טיח | שין |

### **• רשמו ברבים! (תרגיל הצבה)**

|            |            |            |
|------------|------------|------------|
| פח ← פחים  | סל ← _____ | חם ← _____ |
| דג ← _____ | דק ← _____ | גל ← _____ |
| קר ← _____ | פר ← _____ | גן ← _____ |

• קראו את שמות הבנות (בעמודות ואחר כך בשורות): (תרגיל חילוף)

|      |      |      |
|------|------|------|
| טליה | גילה | ויקי |
| דליה | הילה | הילי |
| גליה | שירה | ליבי |
| בתיה | ניצה | ליהי |
| קטיה | מירה | ליזי |
| גאיה | נינה | ריקי |

• קבעו לגבי כל מילה: שם (מקצוע) או פועל. (תרגיל סיווג)

התבנית: (קטלן)



המילים: סבלן, סדרן, בדחן, רחמן, חנפן, חלבן, חסכן, שקרן, דגלן, שתקן, פחדן, קברן, רפתן, דייקן, כלבן, קמצן, חבלן, קבצן, בטלן.

• הוסיפו ה' לסוף המילה וקראו: (תרגיל תמרון)

|      |     |     |     |
|------|-----|-----|-----|
| ניצב | ניצ | שיר | גיל |
| איכר | דיר | כיס | גינ |
| ניגש | ביל | רימ | צינ |
| פיל  | ביצ | מינ | רינ |
| ניסת | טיפ | כינ | סיב |
| חיב  | כיפ | כית | שיח |

### יחידת שיעור שניה:

תרגיל ההצבה הינו קריאת מילים בתבנית אִיָּה / אָה דרך הצבת חיריק בתחילת המילה. מטלה זו ניתנה בשתי הגרסאות בהתאמה לבעלי דפוס קריאה שטוח (למניעת קיבעון בברירת מחדל תנועתית של תבנית אורתוגרפית מסוימת) ולבעלי דפוס קריאה מנחש לשיפור תפעול מילים שלמות (שימוש בתבנית כמנחה הגייה). עבור תרגיל החילוף נבחר תרגיל הטיה של צירופים מצורת רבים ליחיד בע"פ ובכתב. הילד נדרש לקרוא ולהטות צירופים דו-מיליים של שם ופועל/ תואר והן מבני סמיכות. תרגיל הסיווג דורש תפעול תבנית אִיָּה; סיווג שמות לפי מין ויעד כהכנה לתרגיל תמרון חופשי: הוספת י' לצירוף האותיות ויצירת מילה/ מילים חדשות, תרגיל זה דורש גמישות בתפעול תבניות שונות (גל- גיל, גלי) ובתצורות הגייה של תבנית אורתוגרפית זהה (גד- גְדִי, גְדִי, גלי- גְלִי, גְלִי!).

• הוסיפו חיריק לאות הראשונה וקראו: (תרגיל הצבה)

|       |       |       |
|-------|-------|-------|
| ניסָה | בילָה | רימָה |
| הילָה | חיבָה | ביצָה |
| קינָה | דינָה | דיבָה |
| שיטָה | חיטָה | טיפָה |
| פיתָה | ליבָה | רינָה |
| פינָה | רימָה | כיפָה |

• הוסיפו חיריק לאות הראשונה וקראו: (תרגיל הצבה)

|      |      |      |
|------|------|------|
| נסָה | בלָה | רמָה |
| הלָה | חבָה | בצָה |
| קנָה | דנָה | דבָה |
| שטָה | חטָה | טפָה |
| פתָה | לבָה | רנָה |
| פנָה | רמָה | כפָה |

• רשמו ביחיד!

|                      |                    |
|----------------------|--------------------|
| _____ ← טילים מהירים | גיר לבן ← _____    |
| _____ ← הם שרים      | _____ ← מיצים קרים |
| _____ ← פילים לבנים  | _____ ← גלים חזקים |
| _____ ← שירים יפים   | _____ ← דירי עיזים |
| _____ ← ערי בירה     | _____ ← אתם קמים   |

• שמות פרטיים: קבעו לגבי כל שם: האם זה שם של ילד או ילדה? (תרגיל סיווג)



חני  
 אבי  
 גלי  
 צחי  
 דפי  
 שרי  
 דני  
 צבי

• הוסיפו י' לצירוף האותיות וצרו מילה חדשה.

| מילה חדשה               | הוסף | המילה |
|-------------------------|------|-------|
| _____ (1)               | י    | קח    |
| _____, _____ (2)        | י    | צר    |
| _____, _____, _____ (3) | י    | גל    |
| _____, _____, _____ (3) | י    | גד    |
| _____ (1)               | י    | רד    |

**יחידת שיעור שלישית:**

**כתרגיל הצבה** נבחרה מטלת הטית שם (מקצוע) לנקבה לפי תבנית צלילית- חזותית (הוספת אָת/אית). **בתרגיל החילוף** שלאחריו התלמיד נדרש להחליף תנועה חרוקה לתנועה קמוצה ולהיפך, תרגיל זה נבחר גם במטרה לשפר את יכולת התמרון של הילד בתפעול תבניות זהות, אשר באחת האות י' הינה עיצורית ובשנייה משמשת כאות אהו"י (צִיר- צִיר). **כתרגיל סיווג** נבחר תרגיל חזרה על תרגיל ההמרה (שנעשה בחלק של העיבוד הלשוני) הכרוך בזיהוי השמות כצורת יחיד/ רבים, חיבור התארים או הפעלים בהתאם וכתיבתם הצורה הנכונה. עבור **תרגיל התמרון** נבחר תרגיל המחייב את הילד לזנוח את התפעול ההברתי, לתפעל את הערוץ הסמנטי ולזהות תבניות היגוי נלמדות (תארים במשקל קטיל, קטלן, הטיה בנקבה ובריבוי).

• **המירו כל מילה לצורת הנקבה:**

|             |               |
|-------------|---------------|
| נהג - נהגת  | סדרן - סדרנית |
| כתב - _____ | רקדן - _____  |
| צלם - _____ | שחקן - _____  |
| דג - _____  | שחקן - _____  |

• **אנאלוגיות (החלפה)**

יש להגות את המילה הנכונה לפי הדוגמא:

|    |   |            |
|----|---|------------|
| שר | - | שיר        |
| סר | - | <u>סיר</u> |

|    |   |     |
|----|---|-----|
| גל | - | גיל |
| שר | - | ?   |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| קיר | - | קר |
| סיד | - | ?  |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| גיל | - | גל |
| שיר | - | ?  |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| דין | - | דן |
| רין | - | ?  |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| לין | - | לן |
| גיס | - | ?  |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| תיק | - | תק |
| גיל | - | ?  |

• רשמו את התואר או הפועל בהתאם למין/ מספר!

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| רמי ודן נח/ים - _____   | דנה קמ/ה- <u>דנה קמה</u> |
| דנה וגילה נח/ות - _____ | סלים קל/ים - _____       |
| גל קמ/ים - _____        | פחים ריק/ים - _____      |
| מים קר/ים - _____       | גן פרח/ים - _____        |
| פס דק/ים - _____        | דגים קטנ/ים - _____      |
| סירים חמ/ים - _____     | דפים ריק/ים - _____      |
| טעם מר/ים - _____       | הזמר שר/ים - _____       |

• הציבו את האות משמאל בשורה הריקה. קראו.  
החליטו איזו מילה אינה אמיתית והגו אותה.

|         |   |   |   |
|---------|---|---|---|
| ג _ ת   | נ | ר | ב |
| _ שיר   | ע | צ | ת |
| ש _ קן  | ב | ת | ר |
| _ יר    | ק | צ | ל |
| צ _ רים | ל | י | פ |
| ק _ ים  | ל | ו | ת |

**הקניית מטלות העיבוד הלשוני: הדגמה**

יש לחלק את ההקניה של כל קטגוריה לקסיקלית בתרגילי העיבוד הלשוני לשיעורים לפי נושאים ולחלק כל שיעור ליחידות הוראה מותאמות. כדי להדגים נקודה חשובה זו בחרנו בקטגוריה הלשונית: תואר. הנה דוגמה לאופן שבו יש להקנות קטגוריה זו על-ידי חלוקת השיעור בנושא לשלוש יחידות הוראה סדורות (מובן שניתן להוסיף להן יחידות הוראה נוספות הרלבנטיות לעניין התואר).

**יחידת שיעור ראשונה:**

עבור תרגילי הגזירה נבחר בקריאת צירופים קצרים הכוללים צירופי תואר וצירופים פועליים (ראה דוגמה). עבור תרגילי ההטיה נתחיל בתרגול בעל פה: הצגת תואר בזכר- היגוי מקביל בנקבה ולהיפך. באותו תרגיל (הטיות תארים: זכר ונקבה) על הילד לקרוא קודם בעמודות ואחר-כך בשורות (נוהל זה מאפשר השתחררות מיכבלי הצירוף ההברתי). תרגיל ההטיה הבא (הטיית תארים לפי מין/ כמות) מוסיף את ממד הריבוי לתארים: על הילד להגיע לשליטה בעל-פה, בפענוח ובכתב כהצלבת ממדי שם התואר x המין x הריבוי! שימו לב שבתרגיל יש ארבעה שלבים: קריאה בעמודות (לפי תבנית צלילית- חזותית), הטיה בעל-פה ברבים/ רבות והשלמת הטבלה בשורות (בטלן, בטלנית, בטלנים, בטלניות). תרגיל זה נבחר גם בשל היות התארים בני אותה תבנית- מה שכמובן עשוי 'לשחרר' את הילד מן הצורך לפרק להברות.

תרגיל ההמרה הבא (שמות ותארים) משלים את צורת הטיית הנקבה (א, אית, אַת) ומאלץ את הילד 'להפריד' בין אותיות השורש- לבין מורפמת המין/ הריבוי בצורה סמויה. תרגיל הכתיבה במקביל במחברת- מחזק את השגת המטרה הזו.

לתרגילי הפקת המשמעות הוקצו שתי מטלות: קטגוריזציה של מילים 'דומות' אורתוגרפית למשמעויות שונות בתרגיל הראשון, וצירוף מותאם של תואר (או שם בסמיכות) לשם העצם. לפני שני התרגילים ניתן לערוך תרגיל שמשמש בתרגול הראשון (קריאת צירופים קצרים): עכשיו לפני כל צירוף- עליך לומר: **מה עשה** (למשל דן)- דן קם/ או **איזה** סל ?- סל קל. בעמודים הבאים מוצגים התרגילים מן החוברת (ב) ליחידת השיעור הראשונה.

• קריאת צירופים קצרים (תרגילי גזירה)

קראו:

|          |             |               |
|----------|-------------|---------------|
| דָּן קָם | סָל קָל     | דָּנָה נָמָה  |
| גָּל נָם | גָּג צָר    | דָּן קָם      |
| רָן שָׂר | גָּל קָר    | דָּנָה נָמָה  |
| שִׂי רָץ | אָף חָד     | חִיָּה רָצָה  |
| רָז נָח  | תִּירַס חָם | דָּג חֲשָׂמֵל |

• הטיות תארים: זכר ונקבה (תרגילי הטיה)

אני אומר חם ואתה תגיד/י את צורת הנקבה. חם ← ?

|        |        |             |             |
|--------|--------|-------------|-------------|
| חָם ←  | חָמָה  | בָּד רָךְ ← | סָפָה רָכָה |
| דָּק ← | דָּקָה | קָר ←       | קָרָה       |
| חָד ←  | חָדָה  | קָצָר ←     | קָצָרָה     |

- ✓ אני אומר עכשיו את צורת הנקבה ואתה תאמרי את צורת הזכר. חמה ← ?  
 ✓ קראו בעמודות ואח"כ בשורות.

• הטיית תארים לפי מין / כמות

קראו את העמודה הראשונה והשלישית:

| רבות | רבים | יחידה | רבים  | אכזר |
|------|------|-------|-------|------|
|      |      |       | בטלן  |      |
|      |      |       | בישן  |      |
|      |      |       | דיקון |      |
|      |      |       | שתקון |      |

- ✓ אני אומר לכם מילה בצורת יחיד ואת/ה ברבים : אכזר ← ?
- ✓ אני אומר לכם מילה בצורת יחיד ואת/ה ברבים : בטלנית ← ?
- ✓ השלימו בעל-פה את הטבלה

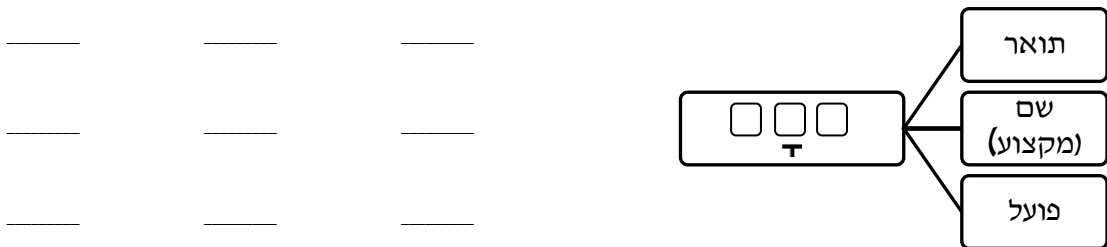
• שמות ותארים (תרגיל המרה)

קראו כל שורה והשלימו בעל פה את החסר :

| זכר   | נקבה   | י ם   | ות    |
|-------|--------|-------|-------|
| חזק   | _____  | _____ | _____ |
| _____ | גננת   | _____ | _____ |
| _____ | ספּרית | _____ | _____ |
| _____ | _____  | רוזים | _____ |
| _____ | _____  | _____ | דיגות |

• קבעו לגבי כל מילה האם היא : פועל, מקצוע או תואר. (תרגיל הפקת משמעות)

המילים : קמה, ציד, שוה, טסה, יפה, גנו, תמה, זמר, נאה, נסע, ציר, עבה, קלע, בלש, זרה



• הצביעו על המילה הבלתי מתאימה (כצירוף לשם העצם) בכל שורה :

| ישר     | בריא  | חלבי | מאכל | דוגמה : |
|---------|-------|------|------|---------|
| קרא     | קריר  | אבד  | הילד |         |
| לילדים  | גמר   | טעים | משחק |         |
| רב שנתי | בר    | חד   | צמח  |         |
| ספרים   | מרעיש | עץ   | מדף  |         |
| ראש     | החיה  | קצר  | זנב  |         |



**יחידת שיעור שניה :**

עבור תרגילי הגזירה נבחר תרגיל חזרה (על השיעור הראשון)- צורני ריבוי : זכר ונקבה (שמות ותארים). יש לשים לב שבתרגיל זה על הילד לקרוא את הטבלה קודם בשורות ורק אחר-כך בעמודות. הקריאה ב'שורות' מאמנת ליחיבורי אוטומטי בין שורש/ גזע המילה למוספית המין והריבוי, ללא חלוקה להברות (ישירות מהלקסיקון). הקריאה בעמודות מאמנת את הילד בצורני הנקבה (עמודה שנייה). בגלל הדמיון בתבניות ההיגוי של כל אחת מן העמודות הבאות (שלוש וארבע) אפשר שהביצוע בעמודות יתרום אף הוא לשחרור נוסף מיכבלי הצירוף ההברתי. תרגיל ההטיה הראשון (שמות ותארים) הוא חזרה על מה שנלמד בשיעור הקודם (כתרגיל המרה!) ובתרגיל השני מתווסף שם עצם לפני התואר כך שההטיות מערבות גם שמות עצם וגם תארים (זמר רזה, זמרת רזה, זמרים רזים, זמרות רזות). תרגיל ההמרה שנבחר (מחוברת ב') מציג שמות עצם בצירוף תארים שגויים מבחינת מין/ ריבוי. על הילד לתקן בעל-פה ובכתב את השגיאות ולהמיר לצירוף תקין. תרגילי הפקת המשמעות כוללים שתי מטלות: מיון מילים בעלות תבנית צלילית זהה לקטיגוריות שונות (מקצוע/ תואר) וחיבור בין שמות פרטיים לתארים התואמים (תוך התייחסות למין האצור בשמות הפרטיים). בעמודים בהאים מוצגים התרגולים מן החוברת (ב) ליחידת השיעור השנייה.

• צורני ריבוי : זכר ונקבה (שמות ותארים) (תרגיל גזירה)

תרגיל מקדים : אמור לילד את צורת הזכר "חכם". על הילד להגות בעל פה : חכמה, חכמים..

• קראו בשורות ולאחר מכן בעמודות :

| זכר   | נקבה     | ים       | ות          |
|-------|----------|----------|-------------|
| נער   | נערה     | נערים    | נערות       |
| רזה   | רזה      | רזים     | רזות        |
| נהג   | נהגת     | נהגים    | נהגות       |
| בלש   | בלשית    | בלשים    | בלשיות      |
| דיג   | דיגת     | דיגים    | דיגות       |
| תיר   | תירת     | תירים    | תירות       |
| חלש   | חלשה     | חלשים    | חלשות       |
| סָפֵר | סָפְרִית | סָפְרִים | סָפְרִיּוֹת |
| חזק   | חזקה     | חזקים    | חזקות       |
| ספרן  | ספרנית   | ספרנים   | ספרניות     |

• שמות ותארים (תרגיל הטיה)

קראו כל שורה והשלימו בעל פה את החסר :

| ות <input type="checkbox"/> | ים <input type="checkbox"/> | נקבה  | זכר   |
|-----------------------------|-----------------------------|-------|-------|
| נערות                       | _____                       | נערה  | _____ |
| _____                       | רזים                        | _____ | רזה   |
| _____                       | נהגים                       | נהגת  | _____ |
| בלשיות                      | _____                       | _____ | בלש   |
| גננות                       | גננים                       | _____ | _____ |
| _____                       | _____                       | דיגת  | דיג   |
| תירות                       | _____                       | _____ | תיר   |

• שמות ותארים (תרגיל הטיה)

לפניכם סדרת צירופים. השלימו בעל פה :

|         |        |        |          |
|---------|--------|--------|----------|
| זמרות   | זמרים  | זמרת   | זמר רזה  |
| נהגות   | נהגים  | נהגת   | נהג חדש  |
| קבצניות | קבצנים | קבצנית | קבצן עני |
| צלמות   | צלמים  | צלמת   | צלם שתקן |
| דיגות   | דיגים  | דיגת   | דיג עשיר |
| גזלניות | גזלנים | גזלנית | גזלן רשע |
| נשים    | אנשים  | אישה   | איש סבלן |

• אמרו את הצירופים בצורה נכונה : (תרגיל המרה)

גמד קטנים \_\_\_\_\_

ספרים קצר \_\_\_\_\_

מצב קשים \_\_\_\_\_

הזמרים נח \_\_\_\_\_

ענן גשמים \_\_\_\_\_

עצי אלונים \_\_\_\_\_

דוגמה : ענן לבנה - ענן לבן

מלכה חזק \_\_\_\_\_

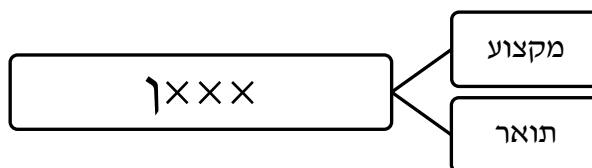
ספר קצרה \_\_\_\_\_

שרבים חם \_\_\_\_\_

גשם חזקים \_\_\_\_\_

עולה חדשים \_\_\_\_\_

• מיינו את המילים במחסן לקטגוריות: (תרגיל הפקת משמעות)



מחסן מילים: סבלן, סדרן, בדחן, רחמן, חנפן, חלבן, חסכן, שקרן, דגלן, קבצן, שתקן, פחדן, קבלן, קברן, רפתן, דייקן, כלבן, קמצן, חבלן, בטלן.

• חברו בעל-פה בין השמות לתארים: (תרגיל הפקת משמעות)

|        |             |
|--------|-------------|
| אמיץ   | ימית ויפית  |
| אמיצה  | ליאור וגלית |
| אמיצים | פזית        |
| אמיצות | עמיר        |
|        | יאיר וידיד  |
|        | רווית       |
|        | שרית ויאיר  |
|        | תאיר ושגית  |

### יחידת השיעור השלישית:

שני תרגילי 'הטייה' ו'המרה' מובהקים (ששימשו ככאלה בתרגילים הקודמים, בשני השיעורים הראשונים) הופכים להיות 'תרגילי גזירה' ביחידה השלישית שכן אנו מצפים ל'תבנות' קולי אוטומטי של מה שכרוך במטלות הללו (שמות ותארים; השלמת המשך): הצלבת ממדי התואר, המין והמספר. תרגילי ההטיה בתבנית נתונה (העיוגולים הנעים) הם כמובן דגם פעולה למבחר תרגילים כאלה שהמורה צריך להפיק עבור תבניות תואר שונות. שני תרגילי ההמרה הבאים כרוכים בקריאת משפטים בהם נדרשת השלמה לריבוי שם העצם ובהתאם- התואר (תרגיל ראשון). מובן שניתן להפוך את היוצרות ולהציג את המשפטים בריבוי ודרישה להמירם ליחיד. תרגיל ההמרה השני כרוך בהתאמת התואר (בשורה) לשם העצם (בעמודה). שני תרגילי הפקת המשמעות כרוכים בשיבוץ תארים ושמות עצם תואמים לפי הצירוף או המשפט. יש לשים לב שהאותיות או המילים החסרות מחייבות את הילד לזנוח אסטרטגיה של פילוח הברתי וכחלופה לתפעל את הערוץ הסמנטי. התרגולים של יחידת השיעור השלישי מוצגים בעמודים הבאים.

• שמות ותארים (תרגיל גזירה)

השלימו בעל פה את השורות הריקות:

|                |                |                    |                   |
|----------------|----------------|--------------------|-------------------|
| נער _____      | נערה יפה _____ | נערים _____        | נערות _____       |
| גזלן רשע _____ | גזלנית _____   | גזלנים _____       | גזלניות _____     |
| איש _____      | אישה _____     | אנשים סבלנים _____ | נשים _____        |
| צלם שתקן _____ | צלמת _____     | צלמים _____        | צלמות _____       |
| דיג _____      | דיגת _____     | דיגים עשירים _____ | דיגות _____       |
| נהג _____      | נהגת _____     | נהגים _____        | נהגות חדשות _____ |
| זמר _____      | זמרת _____     | זמרים _____        | זמרות רזות _____  |

• קראו את המשפטים והשלימו בעל-פה את אלה שחסר בהם ההמשך (תרגילי גזירה)

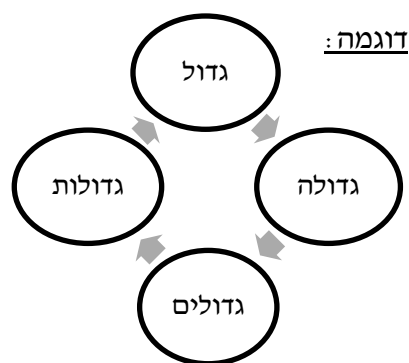
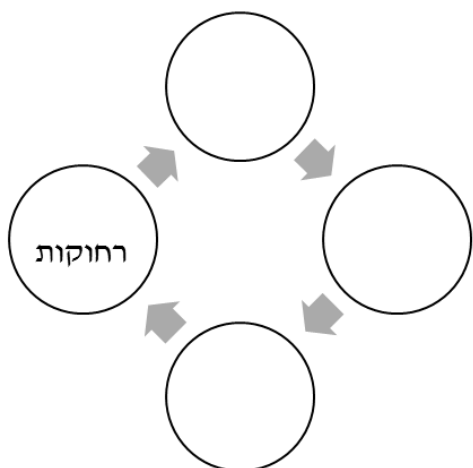
רמי הוא מפקד אמיץ. רמי ודן הם מפקדים אמיצים.  
דנה היא מפקדת אמיצה. דנה וחנה הן \_\_\_\_\_.

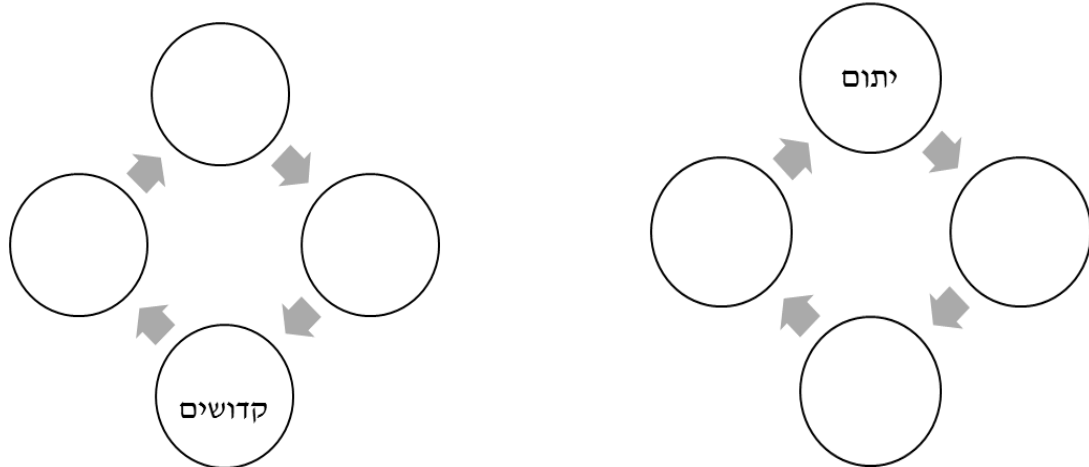
יש לרמי דודות רזות. יש לחנה \_\_\_\_\_ רזה.  
יש לחנה \_\_\_\_\_ רזים. לרבקה יש \_\_\_\_\_ רזה.

דנה היא דילת אדיבה. רמי וחנה הם דילים אדיבים.  
דני הוא דיל אדיב. חנה ושיר הן \_\_\_\_\_.

• הפכו מזכר לנקבה ומיחיד לרבים לפי כיוון השעון כמו בדוגמה: (תרגילי הטיה)

התבנית:  ו





• כתבו את שם העצם ברבים ובחרו את שם התואר המתאים : (תרגיל המרה)

דוגמה : נשמעים בבית הספר (רעש / אדיר) - נשמעים בבית הספר רעשים אדירים.

1. המים מציפים את (מדרכה / חדשה) - \_\_\_\_\_
2. דני נתן (הבטחה / לא רצינית) - \_\_\_\_\_
3. טפסתי על (גג / רעף) - \_\_\_\_\_
4. הנהר מציף את (בית / קטן) - \_\_\_\_\_
5. אי אפשר להשיט כאן סירה כי (תעלה / צרה) - \_\_\_\_\_
6. קשה לי להכפיל (מספר / גדול) - \_\_\_\_\_
7. כעסתי על מירה כי היא נתנה לדן את (מחברת / חדש) - \_\_\_\_\_

• אמרו בעל פה את הצירופים המתקבלים : (תרגיל המרה)

|               |               |              |             |     |
|---------------|---------------|--------------|-------------|-----|
| ארוחות        | מאכלים        | ארוחה        | מאכל        | בשר |
| <u>בשריות</u> | <u>בשריים</u> | <u>בשרית</u> | <u>בשרי</u> |     |
| נשים          | גברים         | אישה         | גבר         | צד  |
| <u>ימניות</u> | _____         | _____        | <u>ימני</u> |     |
| תחזיות        | חשבונות       | תחזית        | חשבון       | שנה |
| _____         | <u>שנתיים</u> | _____        | _____       |     |
| משטרות        | מצעדים        | משטרה        | מצעד        | צבא |
| _____         | _____         | <u>צבאית</u> | _____       |     |
| מכוניות       | בתים          | מכונית       | בית         | פרט |
| <u>פרטיות</u> | _____         | _____        | _____       |     |

• השלימו את הצירופים: (תרגיל הפקת משמעות)

|            |               |             |
|------------|---------------|-------------|
| הש_ש זורחת | צ_ח בר        | דף_ח_ק      |
| חיית ט_ף   | ראש_משלה      | נ_יא המדינה |
| ס_ר קריאה  | מחלה_מד_קת    | עשן_מיד     |
| נק_פועלים  | לחץ_וויר      | בר_צווה     |
| נחש_רסי    | ה_ניסה אסורה! | מ_ת אגרוף   |
| ל_ם יבש    | ירות בשלים    | שרת_הרים    |
| ציון_בוה   | עיר_ירה       | לט_ירק_ת    |

• כתבו את המילים החסרות: (תרגיל הפקת משמעות)

בכל חוף רחצה יש מגדל מיוחד למציל. על המגדל יש דגל. כאשר יש דגל שחור, מסוכן להתרחץ בים. הים \_\_\_\_\_, הגלים \_\_\_\_\_ ואסור להיכנס למים. ניתן להשתזף בשמש, לשכב על החול ה\_\_\_\_\_ או לטייל על החוף ולחפש אבנים \_\_\_\_\_ וצדפים \_\_\_\_\_.

כאשר יש דגל אדום צריך להיזהר. אפשר להיכנס למים, אבל לא למים ה\_\_\_\_\_. כאשר יש דגל לבן, הים \_\_\_\_\_ ואין גלים. אפשר להיכנס למים ולשחות.

מחסן מילים: שקט, מעניינים, רך, גבוהים, עמוקים, סוער, עגולות.

### 3. ניהול השיעור/ים

סכמתית, שיעור בהוראה מתקנת מתחלק לשלושה חלקים: החלק האחד עוסק ברכישה מונחית של תבניות ותצורות היגוי ושיפור המיומנות של הילד בתפעולן לפי דרישה. החלק השני מוקדש להפקת משמעות ולתפעול ועיבוד לשוניים עבור קטגוריות לקסיקליות שונות (שמות עצם, תארים, פעלים, סמיכויות, שמות פעולה ופועל וכיו"ב). החלק השלישי יוקדש לתרגול בכתב מתוך חוברת העבודה- וזאת עבור אותן מטלות בהן הפגין הילד חולשה.

אנו ממליצים למורה לבחור מבעוד מועד ארבע משימות מהחלק של תבניות ההיגוי- משימה אחת מכל סוג (הצבה, חילוף, סיווג ותמרון), שלוש משימות מהחלק של העיבוד הלשוני- משימה אחת מכל סוג (גזירה, הטיה והמרה) ומשימה אחת מתוך הפקת משמעות. בנוסף, על המורה לבחור שתי מטלות כתיבה (אחת מכל תחום הקניה) ובסה"כ עשר מטלות לשיעור. הליכים חיוניים במעשה התיקון כרוכים בתכנונה המקדים של ההתערבות הכוללת את בחירת המטלות בכל שיעור וארגון מובנה של סדר השיעורים. אספקט לא פחות חיוני קשור לתיעוד ביצועי הילד ועריכת מעקב רציף לגבי התקדמות ואיתור נקודות חולשה. מובן כי תכנונה המקדים של ההוראה בכל שיעור הוא

באחריות המורה : עליו ליצור מראש ולפני כל שיעור קובץ מטלות ייעודי ומותאם. בסעיף זה מוצעים למורה 'מכשירי' ארגון ומעקב מומלצים שיסייעו בידו במלאכת התכנון, העריכה ובקרת האיכות של עבודתו. לאחר שהמורה בחר את עשר המשימות מומלץ לרשום בדף התכנון את בחירותיו. להלן סכמה מומלצת לדפי התכנון :

**היגוי: דף תכנון**

| <u>מס. שיעור</u> | <u>סוג מטלה</u> | <u>הצבה</u> | <u>חילוף</u> | <u>סוג</u> | <u>תמרון</u> |
|------------------|-----------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| <b>1</b>         | דרישה           |             |              |            |              |
|                  | מיקום בחוברת    |             |              |            |              |
|                  | ביצוע           |             |              |            |              |
| <u>מס. שיעור</u> | <u>מטלה</u>     | <u>הצבה</u> | <u>חילוף</u> | <u>סוג</u> | <u>תמרון</u> |
| <b>2</b>         | דרישה           |             |              |            |              |
|                  | מיקום בחוברת    |             |              |            |              |
|                  | ביצוע           |             |              |            |              |

**עיבוד: דף תכנון**

| שם עצם (לדוגמא) |       |       |     |      | יחידה        |           |
|-----------------|-------|-------|-----|------|--------------|-----------|
| קניין           | יידוע | ריבוי | מין | משקל | נושאי היחידה | מס. שיעור |
|                 |       |       |     |      | דרישה        | 1         |
|                 |       |       |     |      | מיקום בחוברת |           |
|                 |       |       |     |      | ביצוע        |           |
|                 |       |       |     |      | דרישה        | 2         |
|                 |       |       |     |      | מיקום בחוברת |           |
|                 |       |       |     |      | ביצוע        |           |

הטבלאות יהוו מעין "תוכן עניינים" ויאפשרו למורה לבחון באופן כוללני הן את סוגי המטלות בהן השתמש (היגוי) והן את הכיסוי של יחידות ההוראה בכל נושא של עיבוד לשוני. לצורך כך, על המורה למלא בטבלה את דרישות התפעול עבור כל סוג מטלה, מספר העמוד בחוברת ולציין  $\sqrt{\quad}$  על נושאי היחידה שאותה הקנה. בשיעור העוקב יש לשחזר את המהלכים הללו.

לפני הגשת המשימות על המורה למלא את 'דפי' התכנון, דפי תיעוד והערכה. דפי התיעוד וההערכה מטרתם כשם: לתעד את ביצועי הילד בכל תרגיל, עבור כל שיעור ולהעריכם כפי שיוסבר בהמשך.



### דפי תיעוד והערכה

| <u>סוג התגובה/ המשגה</u> | <u>תגובת הילד</u>             | <u>מילת/ גירוי המטרה</u>                                    | <u>דרישת התרגיל</u>                   |
|--------------------------|-------------------------------|---|---------------------------------------|
|                          |                               | <p>חם</p> <p>קר</p> <p>שם</p> <p>תן</p> <p>רץ</p> <p>עף</p> | <p>פענוח חד הברתיות</p> <p>קמוצות</p> |
| הערכה איכותית            | = _____<br>הצלחה<br>(באחוזים) | = _____<br>סך המילים  | סיכום                                 |

דפי התיעוד וההערכה מהווים תשתית לדפי המעקב, דפים אלה מעניקים למורה את האפשרות לעקוב באופן שוטף אחר התקדמותו של הילד.

### דפי מעקב

#### א. מבדקי תבניות היגוי

| <u>תמרון</u> | <u>סוג</u> | <u>חלופ</u> | <u>הצבה</u> | <u>מטלה</u>           | <u>מבדק</u> |
|--------------|------------|-------------|-------------|-----------------------|-------------|
|              |            |             |             | דרישת תפעול           | <b>1</b>    |
|              |            |             |             | הערכה כמותית/ איכותית |             |
|              |            |             |             | דרישת תפעול           | <b>2</b>    |
|              |            |             |             | הערכה כמותית/ איכותית |             |

**ב. מבדקי עיבוד לשוני**

| <u>מבדק</u> | <u>מטלה</u>          | <u>גזירה</u> | <u>הטייה</u> | <u>המרה</u> | <u>הפקת משמעות</u> |
|-------------|----------------------|--------------|--------------|-------------|--------------------|
| <b>1</b>    | דרישת תפעול          |              |              |             |                    |
|             | הערכה כמותית/איכותית |              |              |             |                    |
| <b>2</b>    | דרישת תפעול          |              |              |             |                    |
|             | הערכה כמותית/איכותית |              |              |             |                    |

כפי שניתן לראות, טבלאות המבדקים ערוכות לפי מספרו הסידורי של המבדק, סוג המטלה, דרישותיה והערכת ביצועים. הערכות הביצועים נחלקות לשתיים: הערכה כמותית והערכה איכותית. ביחס להערכה הכמותית על המורה לבדוק את ממדי הדיוק והקצב: הדיוק מחושב כאחוז התשובות הנכונות מסך גירויי המטרה עליהם עבד הילד. הקצב יחושב רק עבור דף עבודה שבו שער הדיוק מושלם ויחושב לפי הנוסחה הבאה: זמן הביצוע בשניות/ מספר המילים. התוצאה משקפת את כמות המילים שהילד קורא בשנייה (אפשר גם להכפיל ב-60 כדי לקבל הערכה של מספר מילים בדקה). ניתן להשוות את התוצאות המתקבלות לערכות מעקב קיימות ולהתרשם מטיב הביצוע. מכל מקום, עלינו לצפות להתקדמות עקבית וניכרת בשני הממדים של הדיוק והקצב כפונקציה של משך ההתערבות. את ההערכה האיכותית יש לבצע על-ידי תיאור התנהגותי של משגים. יש להשתמש בהערכה איכותית רק אם הילד שגה בלפחות 30% מהמילים. יש לאתר מהרשימה המוצגת בטבלה הבאה את הקטגוריות המילוליות ההולמות, או להשתמש בקטגוריות מתאימות אחרות.

| <u>תמרון</u>  | <u>סוג</u>   | <u>חלופ</u>   | <u>הצבה</u>   | דרישה / סוג המטלה       |
|---|--|---|---|-------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• פענוח הברתי</li> <li>• ניחוש</li> <li>• קשב מופחת ל...</li> <li>• קבעון בהפקת...</li> <li>• הכללת יתר של...</li> <li>• שימוש יתר ב...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• תיאום חסר לתבניות</li> <li>• תיאום חסר לנשמע</li> <li>• תיאום חסר לתנועות</li> <li>• תיאום חסר לקטגוריה לשונית</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• הכללת יתר של...</li> <li>• קבעון ב...</li> <li>• קשיי היגוי של...</li> <li>• הטעמה</li> <li>• ניחוש</li> <li>• בקרה/ תיקון עצמי</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• השמטה של...</li> <li>• תוספת של</li> <li>• שיכול</li> <li>• אי אבחנה</li> <li>• בין... לבין...</li> <li>• פירוק לעיצורים/ הברות</li> <li>• בקרה/ תיקון עצמי</li> </ul> | תבניות היגוי            |
| <u>הפקת משמעות</u>  | <u>המרה</u>  | <u>הטייה</u>  | <u>גזירה</u>  | דרישה / סוג המטלה       |
| יש להתייחס לגורמי פענוח ו/או עיבוד לשוני הפוגמים בביצוע   | כני"ל  | יש להתייחס לקושי המורפמי הרלבנטי לנושא (למשל- אינו שולט בסיומות לנקבה)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• השמטה</li> <li>• תוספת</li> <li>• שיכול</li> <li>• אבחנה</li> <li>• פירוק</li> <li>• בקרה/ תיקון</li> </ul>  | עיבוד לשוני (הנושא:...) |

אנו ממליצים, כחלק מהליך המעקב, להגיש לילד בכל שיעור חמישי טקסט התואם את רמת הטקסטים של הנלמד בכיתת התלמיד. על הילד יהיה לקרוא את הטקסט בקול. לאחר מכן, יש לבקש מן הילד לקרוא את הטקסט בקריאה דמומה ולשחזר את תוכנו ("אמור לי במילים שלך- על מה מסופר/ נכתב כאן?").

#### **הנחיות לניתוח ביצוע קריאת טקסט :**

- את הדיוק והשטף בקריאה הקולית והדמומה יש לנתח כמותית. דיוק בקריאה קולית יחושב כאחוז המילים שנהגו כהלכה. שטף הקריאה יחושב רק עבור תלמידים שציונם בממד הדיוק הוא לפחות 85%. יש לחלק את זמן הקריאה בשניות למספר המילים בטקסט.
- את איכות ההטעמה יש לבחון הן ברמה התחבירית והן ברמה הפרגמטית (האם קיבוץ המילים הנקרא תואם את הצירוף הדקדוקי ? למשל, במשפט: "הארנב הלבן קם בבוקר ולא ידע מה

לעשות". חלוקת המשפט ל: הארנב/ הלבן קם וכו' היא לא תקינה. ברמה הפרגמטית יש להתייחס להפסקות בין משפטים, התייחסות למשפטי שאלה וכו'.

• תיקון עצמי מתייחס לאופן שבו התלמיד מנסה לתקן או מתעלם משגיאות הגייה הפוגמות בתחביר המשפט ובמשמעותו.

• את שחזורו של הטקסט נבדוק באמצעות שני ממדים: איכות המיצוי התוכני והתחביר. הראשון מתייחס לעד כמה תוכן השחזור תואם להיבט העיקרי/ מרכזי בטקסט. השני, מתייחס הן למותאמות והן לגמישות/ גיוון של המבנים התחביריים בניסוח שבעל-פה.

**ג. מבדק: טקסט**

|                   |              |            |             |              |
|-------------------|--------------|------------|-------------|--------------|
|                   |              |            |             | ממד / קריאה  |
| <b>תיקון עצמי</b> | <b>הטעמה</b> | <b>שטף</b> | <b>דיוק</b> |              |
| א                 | **א          | כ          | *כ          | <u>קולית</u> |
|                   |              |            |             | ממד / קריאה  |
| <b>שחזור</b>      | <b>הטעמה</b> | <b>שטף</b> | <b>דיוק</b> |              |
| א                 | ---          | כ          | ---         | <u>דמומה</u> |

\* כ- כמותי      \*\* א- איכותי

**סיכום שלבי העבודה**

להלן סיכום מתומצת של שלבי העבודה:

- א. לצורך כל שיעור בחרו ארבעה תרגילי היגוי וארבעה תרגילי עיבוד. כמו כן, בחרו עוד שני דפי עבודה תואמים בכתב ובסך-הכל כל שיעור יכלול מקסימום עשרה דפי תרגול ועבודה.
- ב. רשמו את בחירותיכם בדף התכנון. הכינו דפי תיעוד והערכה לכל מטלה ובסך-הכל עשרה דפי תיעוד והערכה.
- ג. הגישו לילדים את המשימות ותעדו את ביצועיהם. רק בתום השיעור ובהתבסס על נתוני הביצוע שתועדו- מלאו את דפי המעקב.
- ד. תכננו את המטלות לשיעור הבא, ורשמו אותן בדפי התכנון.

הנה סכימה סופית של תהליך העבודה:



## תיווך ומשוב

כאמור, רצוי והכרחי ללוות כל מטלה שנבחרה (למעריך שיעור נתון) בריבוי אופנויות ונתיבי ביצוע: קריאה חוזרת, הפקה קולית שבעל-פה, פענוח קולי מן הכתב, כתיבה, הקראה שגויה מכוונת (תוך בקשה מהילד לתקן), קריאה דמומה (תוך בקשה מהילד לבצע תוך כך איתור מילים מקטגוריה מסוימת או להשיב על שאלה) וכיו"ב. מובן שבמקרה והביצוע מוצלח יש לעבור הלאה. ואולם, במקרה שבו הביצוע שגוי נשאלה השאלה - כיצד מגיבים למשגה. בדרך כלל, מורים מיומנים אינם זקוקים להמלצות בסוגיה זו, שכן הם בקיאים היטב ברפרטואר התווך הקונסטרוקטיבי. ובכל זאת, ומתוך הניסיון הרב שנצבר על-ידי מחברי המדריך בתחום זה של ההוראה המתקנת כדאי אולי "לרענן" נהלי תיווך ומשוב לפחות עבור אותם מורים שניסיונם בתחום אינו רב:

- רצוי לא לתקן ולהתערב בביצוע ראשוני של כל תרגיל נתון. המלצה זו אינה בבחינת "שב ואל תעשה": על המורה לרשום את תגובות הילד ולנסות לאתר את המאפיין המשותף למשגים. אם, למשל, הילד מקצה את התנועה המיוצגת על-ידי הקמץ/פתח למילים יחידות הברה בחיריק (פֶס, מֶץ, עָר במקום פֶיס, עִיר, מִיץ) על המורה לתעד תגובות אלה, ובסיום התרגיל לתווך לילד את אסטרטגיית הפענוח בה נקט: את/ה קראת את המילים על-ידי הוספת "אָה" לפתיח שלהן. לכן יצא לך.. עכשיו נסה לקרוא שוב ושים לב שהפתיח בכל מילה כאן הוא דווקא "אִי": כִס, מִיץ, עִיר וכ'.

- יש להשתמש במשגים בעלי מאפיין משותף לצורך יצירת תרגיל נוסף שיעמת את הילד עם הצורך להתאים את ההיגוי למבנה האורתוגרפי. למשל, בדוגמה שהוצגה כאן יהיה רצוי להוסיף לפחות שלוש מטלות בשיעור הבא: א. מיון מילים חד הברתיות קמוצות וחרוקות לשתי התבניות X X ו X X. ב. אנלוגיות לקסיקליות (סר-סיר, שר- ?) ג. פענוח חד הברתיות קמוצות וחרוקות המוצגות בפורמט מעורבב.

- במידה והמטלות הן 'מעל לראש של הילד' - יש לחדול מן המטלה - ולעבור למטלה אחרת שתוכננה מבעוד מועד. העיקרון של פירוק המשימה עד לנקודת הצלחה - היא נר לרגלינו.
- יש להימנע ככל האפשר מלתקן משגים שבהם תגובת הפענוח איננה בגדר 'עברית תקנית' - אולם בכל זאת ניתן להבחין כי הילד בקריאה באינטונציה מורפמית (למשל פֶתבתם במקום פֶתבתם או צִפֶה במקום צִפֶה, התאמת מין למספר וכיו"ב). העיקרון צריך להיות שאם תגובת הקריאה היא קומוניקטיבית, כלומר, מובנת לדובר סביר של השפה - יש להימנע מלתת משוב מתקן. במקרים בהם הטעות היא על רקע הכללת יתר מורפולוגית (נר- נרים, איש- אישות וכ'ו) יש להמתין עד סוף המטלה ורק אז להציב לילד משוב שיהיו בו שני מרכיבים: האחד - ציון לשבח על כך שהשתמש ב'ים' לציון ריבוי בזכר ותזכורת לגבי יוצאי הדופן. גם כאן המשגה הוא הזדמנות להצגת מטלה רלוונטית (הצגת ריבוי יוצאי דופן לצד מקרי ריבוי רגולריים).

- מורים רבים נוטים להורות לילדים בעלי קריאה מצרפת - להגיד קודם "בלב" את המילה לפי חלקיה ההברתיים - ואז להגותה קולית בשלמותה. מניסיוננו - יש להימנע ככל האפשר מפרקטיקה זו שדווקא מנציחה את הבעיה ולא מסייעת בשום צורה לפתרונה. במקרים אלה, יש לרשום את המילים שהילד מחלקן הברתית - לאחר שסיים את המטלה - ואחר-כך לסייע בידו להשתמש במבנה המורפמי של המילה כדי להגותה בשטף. גם משגים מסוג זה מהווים הזדמנות לאיתור ופיתוח מטלות שיצמצמו עד כמה שניתן את הקיבעון התפקודי הכרוך בסוג כזה של ביצועים.

- במקרים לא מועטים נוטים הילדים להפיק מילות תפל- והנטייה הכמעט אוטומטית של המורה היא 'להחזיר' את ההיגוי לצורתו התקנית על-ידי משוב מתקן. במידה והפקת מילות תפל היא יחסית זניחה עבור מטלה נתונה- יש לרשום את היגוי הילד בדפי תיעוד (ראה סעיף \_\_). לאחר סיום המטלה יש לאמור: "יש פה ארבע מילים כתובות. אני אגיד לך איך קראת אותן. עליך לומר לי האם זה נשמע לך נכון- או שאתה יכול לתקן". ניתן אחר-כך לעבור על המילים ביחד ולנסות לשאול את הילד- למה הוא לא שם לב. למשל: "פה היה רשום 'סגור' ואתה אמרת 'סָגור'. לאיזה סימן במילה לא שמת לב?" גם כאן ניתן לערוך תרגיל: המורה מקריא מילה כתובה בצורה של מילת תפל- ועל הילד לתקן אותן.
- לעיתים נוטים מורים להסביר את ה'לוגיקה' של המשגה. למשל, הילד קורא במקום 'מכונת הכביסה הוזמנה אתמול'- 'מכונת הכביסה הזמינה אתמול'. המורה מציין: "הייתכן שמכונת הכביסה יכולה להזמין מישהו?" מרבית הילדים יכולים להיעלב מתגובה כזו, שכן היא מדגימה את 'טיפשותם'. חלופה לתגובה כזו צריכה להיעשות, כפי שאנו מקווים שאתם כבר מבינים מהדוגמאות הקודמות, בדרך אחרת: "בוא נתבונן במילה 'הוּזְמְנָה'. אם מישהו מזמין מכונת כביסה- נוכל גם לומר שמכונת הכביסה \_\_\_\_\_? ואם מישהו מבטיח העלאה במשכורת לעובדים- איך אפשר לומר שלעובדים \_\_\_\_\_ השכר. יופי! עכשיו בוא נקרא שוב את המשפט...".
- יש לזכור כי שיעור בהוראה מתקנת- הוא בגדר מאמץ כביר עבור כל ילד לקוי קריאה. לא פעם ניתן להבחין בילדים שכבר התעייפו וגם יש כאלה המצהירים על כך בדרך ישירה או עקיפה. במקרים אלה מומלץ להציג בפני הילד מטלות קודמות- שבהן הצלחת- ולבקש ממנו "לשבור שיא": "בפעם הקודמת קראת את המילים הללו ב 48 שניות! נראה אם תוכל לשבור את השיא!" או- "הפעם הקודמת היו לך 4 שגיאות בקריאת המילים הללו- האם תוכל לרדת מארבע?".
- ככלל, רצוי להשתמש במשובים הכוללים תיאור התנהגותי של הביצוע ולהפחית למינימום הערכות שיפוטיות. כך, אפשר בהחלט לאמור לילד כי הוא קרא נכון 20 מילים ושגה ב 5 מילים. ניתן ורצוי גם לציין התקדמות על ידי ציון ערכים מספריים ("בפעם שעברה קראת נכון 15 מילים ושגית ב 10- זו התקדמות!")

## התאמות

להלן המלצות עבודה עבור ארבעה 'פרופילים' שכיחים של אסטרטגיות קריאה:

**'פונולוגיים'**- קבוצה זו של ילדים (מיעוט יחסי) 'נעה' בטווח שבין פענוח סדרתי אות- אות עם רגישות מופחתת להרכב התנועי של המילה לבין הישענות מפצה על 'המבנה החזותי' שלה.

במקרה הראשון הקריאה תהיה איטית ומסורבלת עד מצבי קיצון של סירוב לקרוא. במקרה השני, יש לצפות להפקה מסיבית של מילות תפל. עם ילדים אלה רצוי לעבוד תחילה על ביסוס התנועות במילים יחידות הברה (מעבר לחוברות), ומתן דגש התחלתי (מבחינת נפח התרגול) על מטלות הצבה, חילוף (תבניות היגוי), גזירה והטייה (עיבוד לשוני). רק בשלב הבא יש להקטין את נפח התרגול במטלות אלה ולהגביר את תרגול מטלות הסיווג והתמרון (תבניות היגוי) ומטלות ההמרה והפקת המשמעות (עיבוד לשוני). על מנת להפחית בהדרגה את הישענות המפצה של ילדים אלה על עיבוד חזותי רצוי לבצע אימונים שבעל פה לפני ביצוע המטלות שבהם ידגים

המורה קולית תוך מעקב הילד על אופני ההיגוי של התבניות האורתוגרפיות המוקנות. הטרמה מסוג זה יש בה כדי להתיק את מרכז הכובד מניתוח ויזואלי מפצה של המילה הכתובה לניתוחה השמיעתי- הפקתי.

**'שטוחים'** - קבוצה זו של ילדים (רוב יחסי) נוקטת באסטרטגיה של סיפוח מקבצי אותיות להפקת הברות הממסך באופן מוחלט את המבנה המורפולוגי של המילה ולכן אינו מאפשר זיהוי מהיר. במקרים לא מועטים הפענוח הצלילי של ההברה האחרונה 'ישכח' מהילד את הצלילים ההברתיים שהגה קודם עד לאובדן מוחלט של היחידה הפונולוגית השלמה. הקריאה היא איטית, מסורבלת, נעדרת הטעמות והאפשרות להפקת מובן מן הכתוב נחסמת כליל עבור אותם ילדים. עם ילדים אלה רצוי להתחיל את העבודה בהדגשת מטלות היגוי של הצבה וחילוף, ומטלות עיבוד לשוני של גזירה והטייה (לפי סדר החוברות). בשלב הבא רצוי לתרגל עם הילדים מטלות של סיווג, והמרה תוך בחירת אותם תרגילים המדגישים ישירות את הרכיבים המורפולוגיים של מילות המטרה. בשלב השלישי של העבודה רצוי להגדיל את שיעורן של מטלות התמרון והפקת המשמעות המחייבים 'העברה' של מה שהוקנה לעיבוד מורפמי של המילה ולהפקת מובן מן הכתוב.

**הפרעות קצב** - קבוצה זו כוללת ילדים המפגינים איטיות יוצאת דופן בקצב העיבוד של מילים, צירופי מילים ומשפטים. במקרים רבים בקריאתם של משפטים לא 'יפורקו' רכיבי המשפט לצירופים תחביריים תקינים עד אובדן האפשרות להפיק משמעות מן הכתוב. עבור ילדים אלה מומלץ בשלב הראשוני להגיש סוגי מטלות 'דפוסיות' שיש בכוחן להגביר את הקצב של עיבוד מילים בודדות: הצבה, גזירה והטייה. יש להטרים מטלות אלה בהפקה קולית בעל פה. בשלב הבא יש לתת משקל יתר למטלות חילוף ותמרון הכרוכות במניפולציות פונולוגיות, הישענות על הקשר, וביצוע 'מעברים' פונולוגיים לפי דרישה. בשלב הסופי יש לבדוק האם בוצעה 'העברה' של מה שהוקנה לביצוע מטלות מסוג המרה והפקת משמעות. עבור ילדים אלה אימון בהפקה שבעל פה **לפני** מטלות הקריאה הינה נחוצה וחיונית ביותר, כמו גם ריבוי חזרות על תרגילים שנעשו ומעקב שוטף אחרי קצב הביצוע.

**לקויי שפה** - קבוצה זו כוללת ילדים בעלי הפרעות שפה ספציפיות. הפרעות אלו אינן הומוגניות ועלולות להתבטא בבעיות של היגוי קולי, שיום, התאם דקדוקי, דלות המורכבות הלשונית בהפקת דיבור, תמרון של קטגוריות לקסיקליות, שימוש בהקשרים והבנת הנקרא והנשמע. עבור ילדים אלה רצוי להשתמש **בכל החוברות** לפי סדר הופעתן תוך הדגשת הנפח הניתן לתחום העיבוד הלשוני. מובן שאם מתברר כי ילדים אלו סובלים מחסכים פונולוגיים- יש לתת משקל זהה לשני תחומי ההקניה. חשוב להדגיש כי הסיוע לילדים הללו חייב להינתן במקביל לטיפול מקצועי אצל קלינאית תקשורת מוסמכת.

## מקורות

- אלון, ע', 1995. **העברית הכתובה הבלתי מנוקדת**, ירושלים: מוסד ביאליק.
- ארטמן, ל', 2012. "דיסלקסיה ודיסקלקוליה: ליקויים קליניים-אורגאניים או קיבעון תפקודי?" **החינוך וסביבו** לד, עמ' 9-19.
- בר און, ע', 2011. "מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית", **ד"ש – דיבור שפה ושמיעה** 30, עמ' 1-20.
- טלמור, מ', 2013. **הוראה מתקנת: הלכה למעשה**, חולון: יסוד.
2014. **תכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א'-ב'**. ירושלים: המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי.
- משרד החינוך, 2007. **המדריך ליישום והטמעה של תכניות הלימודים בחינוך לשוני בחינוך המיוחד**, נספח 3: גישות ושיטות להוראת קריאה, ירושלים: המינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
- סנדרס, מ', 1981. **הערכה קלינית של קשיי למידה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- פינקר, ס', 2011. **האינסטינקט הלשוני**, ירושלים: מרכז שלם.
- רביד, ד'. 2011. **הקריאה בהתפתחות שפה מאוחרת: מודל כללי והכורח הטיפולוגי השמי**, בתוך: דרמון, א' ופולק, א' (עורכים). **מה קורה כשאני קורא? מחקרי בלשנות, מוח וחינוך על קריאה בכלל ובערבית בפרט**. היוזמה למחקר יישומי בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, 12, עמ' 8-14.
- Bick, A., Goelman, G. and Frost, R., 2011. "Hebrew Brain vs. English Brain," *Journal of Cognitive Neuroscience* 23 (9), pp. 228–229.