

היבטי דיסלקציה אצל דוברי אנגלית ועברית

עניינו של מאמר זה הוא השוואת היבטים אחדים בשפה האנגלית ובשפה העברית – מבחינת הילד הדיסלקטי – בתחום הכיוון, החזות, השמיעה וכן גם בתחביר ובסמנטיקה. ההשוואה נעשתה לאור הניסיון בעבודה עם ילדים ובני-נוער, הן בארצות-הברית והן בישראל. אפשר, שהשוואה זו תשפוך אור על מקור הבעיה: נויירולוגי - המשותף לשתי השפות ולינגוויסטי - הקשור לשפה ספציפית, אנגלית או עברית.

1. היבט הכיוון

שאלה רווחת היא, אם ילד דיסלקטי מתרבות דוברת אנגלית, הלוקה בבלבול בכיוון הקריאה משמאל לימין, ימצא את תיקונו בישראל ובעברית. למרבה האכזבה התשובה היא שלילית. שכן, אין זה משנה כלל אם הכיתוב מתפענח משמאל לימין או מימין לשמאל. אותו ילד דיסלקטי לא יאמר אולי, was במקום saw, או להיפך, אולם יאמר, בוודאי, אל במקום לא, או קר במקום רק.

אנגלית משמאל לימין

- זרימה רוחבית שוטפת.
- התנועות מופיעות במרווחים קבועים על קו אופקי מתמשך.
- לכל תנועה תכונות גרפיות בולטות - כעיצורים.

עברית מימין לשמאל

- התנועות קטנות ומופשטות יותר, מאנגלית
- הבדלי התנועות – הקטנים מאוד למראה – מתבטאים בנקודות ובקווים, לכיוונים שונים.
- התנועות לרוב מתחת לעיצורים – דבר המצריך תנועת זיג-זג של העין.
- פחות הבדלים גרפיים בין אותיות בעברית.

* ברכה ויינגרוד מומחית לליקויי למידה ויועצת בבעיות קריאה.



בְּעֵרְבֵי-קַיִץ הַיְּרֵחַ יֵצֵא מִן-חַזְקוֹ שֶׁהֵקֵם

תנועות שווא קובוץ/שורוק צרה/סגול חיריק פתח/קמץ
: % . װ ם ם ם ם ם ם ם ם ם ם

כפי שהן מופיעות בלא עיצורים במבחוץ בהבנת הנקרא בכיתה ב.

: ם ם ם ם ם ם ם ם ם ם : : - . י ם : ד ד ם : ד : ם

עיצורים – דוגמאות לבלבול חזותי בין זוגות (כיוונים או דמיון)

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

2. חיבת החזות

למיקום סימני הניקוד במלה יש השלכות מכריעות לגבי משמעותה. שינוי בסימן ניקוד אחד מתווה שמונה צלילים שונים, ויש בו לשנות לחלוטין את משמעות המלה. לדוגמא: סַפֵּר, סֵפֶר, סָפַר – אותם עיצורים בשינוי תנועות (פייטלסון, 1988).

ממחקר בקריאה באנגלית עולה כי השטף האופקי התקין של העיניים, בעת קריאה בקול, קולט ארבע או חמש מלים מראש. ילד הלוקה בבעיות בקריאה "גורף" פחות מלים, ואילו ילד קורא עברית הלוקה בבעיות פיענוח, המפעיל פעולת עיניים אופקית וכן גם אנכית, מעלה ומטה, אפשר ש"גורף" אף פחות מכך.

לתנועות האנגליות יש מיקום ומרחב שווה במלה, ונראות או נתפשות חזותית על קו אופקי מתמשך וחלק. באחד מניסויי עם ילד דיסלקטי פיתחתי אסטרטגיה לחצגת מלים, לדוגמא: פ. ל. ב במקום קֶלב, כדי להדגיש את נחיצותה שוות-הערך של התנועה. התנועות בעברית מיוצגות בסימנים, שממדיהם קטנים לרוב מאות העיצור ומקומם בדרך כלל מתחת לעיצור. משום כך העין נדרשת לנוע בזיג-זג, ולא ברצף מתמשך. דומה הדבר שנעשתה כאן מעין הכנה לחשמטתם המוקדמת, שכן כבר בסוף כיתה ג נעלמות רבות מן התנועות החשובות, הדרושות לקביעת צלילי המלים.

דוגמא למשפט מנוקד (כיתה ב):
פְּשֵׁה־יִי יֵלֵד בְּגַן הַיְלָדִים, יֵצְאוּ בְּחֻגֵיגַת ט"ו בְּשֶׁבֶט לְנִטְיָעוֹת.

אותו המשפט ללא מידע פונמי (ניקוד):
כשהייתי ילד בגן הילדים, יצאנו בחגיגת ט"ו בשבט לנטיעות.

ובאנגלית – (שימו לב שיש מספר כפול של יחידות-מלה):
When I was a child in kindergarten, we went out to plant trees on the holiday of Tu B'Shvat.

נתבונן עתה בכתיב עצמו. נכון הדבר שבאנגלית ישנן 56 צורות של אותיות שהילד צריך לזכור – לעומת 22 עיצורים בעברית – אולם הרוב הגדול של האותיות ה"קטנות" באנגלית דומות, או זהות, לאותיות הדפוס. נסו את מבחן חצאי-המילים:

The stuff legends are made of

החומר שהמיתוסים עשויים ממנו

How can you make your mystery

כיצד תוכלו ליצור את המסתורין שלכם?

לאיזה כתיב ישנן תכונות חזותיות בולטות יותר, מוגדרות יותר וקלות יותר לזכירה? לאיזה כתיב ישנם מאפייני אותיות המבדילים אותן זו מזו, והילדים יכולים לראות את ההבדלים ביתר קלות?

3. חיבת השמיעה

פרופ' דינה פייטלסון מאוניברסיטת חיפה, במאמרה המאלף (Feitelson, 1980) טוענת כי במונחי הפיענוח שבעברית יש לקרוא:

"... את היחס סמל-צליל ולא את היחס צליל-סמל. בקריאה נובע הצליל מן הסמל, ובעברית ישנה התאמה עקבית ביותר בין הסמל לצליל. לעומת זאת – אין לסמוך באותה מידה על ההתאמה בין הצליל לסמל. לכן, כתיב נכון קשה יותר מקריאה נכונה...בדרך כלל... והימצאותם של כמה סמלים כפולים מקשה על הבחירה".

סמלים שמיעתיים קוליים

לפנינו חמש תנועות בסיסיות, המיוצגות על-ידי עשרה סמלים:

	פתח או	צירה .. או	שורוק ו או	חולם ו או	
קמץ ז	סגול ::	חיריק ·	קובוץ ם	חולם חסר ם	שווא :
ah	eh	ee	oo	oh	shwa

וכן עשרים עיצורים בסיסיים, המיוצגים ע"י עשרים ותשעה סמלים חזותיים שונים (בכללם חמש האותיות הסופיות המופיעות רק בסוף המלה).

sh	r	k	ts	f	p	גרונית	s	n	m	l	y	t	ch	z	v	h	d	g	b
ש	ר	ק	צ	פ	פ	ע	ס	נ	מ	ל	י	ט	ח	ז	ו	ה	ד	ג	ב
				ץ	ף		ש	ן	ם				כ	ת					
																			ך

אף כי בעברית יש מספר אפשרויות בחירה בקשרי צליל-סמל, עדיין שונה הדבר בצורה מובהקת בהשוואה לאנגלית – שבה מספר היוצאים מן הכלל בקשרי צליל-סמל וסמל-צליל גם יחד הוא גבוה מאוד – זו שפה הנלמדת כמעט באופן גלובלי, דרך זכרון חזותי.

במהדורה האחרונה של מדריך-האיות המצויין "Spellbound", מונה Elsie Rak המחברת - 18 שווי-צליל לתנועות a-e-i-y-o-u, ו-39 שווי-צליל לשאר צירופי התנועות! ההתאמה השמיעתית-חזותית בלבד של התנועות מייאשת את הצעיר הדיסקלטי בין אם אנגלית היא שפת אמו ובין אם הוא לומד אנגלית כשפה שנייה.

הבחנה שמיעתית

המיומנות השפתית האחת שנתגלתה כקשורה באופן עקיב להצלחה בראשית הקריאה, הנה היכולת לפרק מלים מדוברות לקטעים הפונמיים (הצלילים היחידים), המיוצגים בשיטת כתיבה אלפאביתית. חלק גדול מעבודתם החלוצית של ליברמן ושנקווילר הוכיח מעל לכל ספק, כי בעיות בהיבטים הפונולוגיים של השפה – חלוקה לצלילים, חריזה, צלילים תואמים ורצף –

נפוצים אצל ילדים הלוקים בעיקר בקריאה ובאיות (ראה: Bradley & Bryant, 1983; Chall, 1983; Wagner & Torgensen, 1987).

מרבית טובי קלינאי התקשורת מבינים את הקושי שעשוי להתעורר אצל ילדים בהבנת היסודות הפונולוגיים המיוצגים בכיתוב אלפאביתי.

"פונמים (צלילים) יחידים במילה המדוברת נהגים ביחד או נבלעים בעת הדיבור: העיצורים "מתמזגים" עם התנועות, ורק יחידה אקוסטית אחת נשמעת – ההברה. כך קל יותר לילד לחלק להברות... אך בסופו של דבר הוא חייב להגיע להכרה כי ישנן יחידות פונמיות קטנות יותר... המיוצגות ע"י סמלים ספציפיים".

(Lieberman and Shankweiler, 1985)

צ'רלס ופאט לינדמוד (Lindamood, 1975) באמצעות מבחן ההמשגה השמיעתית שלהם (LAC) Auditory Conceptualization Test – סיפקו כלים נייטרלים ניידיים (קוביות צבעוניות) לסייע באבחון הכרה פונמית ושיפורה. גם Elkonin, בהשתמשו בתמונה (ובכך בהיזון החוזר השמיעתי של הילד עצמו) ובדיסקיות נייטרליות על שורת רבועים ריקים, משיג חלוקה שמיעתית חשובה זו.

הצגה הגיונית של השפה בראשית הקריאה – כפי שכתב בלומפילד (Bloomfield, 1942) – הנה לעזר רב בחקשר זה. הגישה הבלשנית לצורותיה השונות, סיפקה לנו תוכן כגון:

"the fat cat sat on the mat" ובעברית: "דנה נמה קמה"... אף כי אני סבורה כי סוג כתיבה זה דל עניין ודל ביטוי, בכל זאת הוא סייע רבות לקוראים המתחילים לקשר הגיונית, בדרך אינדוקטיבית, בין צליל לסמל.

למרות שהמודעות הפונמית היא בעלת חשיבות עליונה – ואפשר, אגב, ללמדה בגן הילדים (Ball and Blachman) – עלינו להתמודד עם בעיה שכיתה נוספת בתהליך השמיעה: הבלבול בין צלילים דומים. זוהי בעיה אוניברסלית החוזרת ונשנית בכל השפות, לאמור, זוגות של צלילים, הנהגים מאותן נקודות בקירוב, בשפתיים, בלשון, בחד, בשיניים ובמצב הלסת, ונבדלים אולי רק בעוצמת הנשימה, במצב הלשון וכיו"ב. ככל שמקור הצליל דומה למשנהו, כך גדלה האפשרות לבלבל ביניהם.

דוגמות:

הבחנה שמיעתית לקויה:

אלכתי לבצפה וזקקתי בגדור. They wend do sgool doo bleh ball.

הבחנה שמיעתית תקינה:

הלחטי לבטספר ושכקטי בקדור. They whent two skool too plaiy bawl.

בשני המקרים אין הזיכרון החזותי יכול לפצות על הסוגים השונים של טעויות. אולם – לשם ריפוי יעיל על המורה להבחין במקור הבדלים אלה. עם זאת, ככלל, כמעט בכל השפות העיצוריים מעוררים קשיים פחות מן התנועות. שכן, יש להם היזון חוזר הגייתי מוגדר יותר בתוך הפה, והוא יכול לסייע לפצות על מערכות חלשות של היזון חוזר שמיעתי, שבהן אין הילד יכול לתקן את עצמו משום שהוא עצמו אינו שומע את ההבדלים. לעתים, רק באמצעות הטכניקות של הריפוי בדיבור אנו מסוגלים לעזור למקצת מן הילדים להבדיל בין צלילים דומים הקשורים לסמלים שונים. לתנועות, שכרגיל יש ביניהן רק שינויים מזעריים בזרימת האוויר ובצורת הפה, ה"תזכורות" התנועתיות בתוך הפה מוגדרות פחות וגורמות לבלבול הגדול ביותר – הן בקריאה והן בכתיבה.

במשך שנות עבודתי הרבות עם צעירים לקויי למידה בארה"ב, אחת הטכניקות שהשתמשתי בהן להדגשת הבדלי תנועות ועיצורים (vowels and consonants), היתה השוואה תמונתית. ציירתי על הלוח במהירות שתי צודדיות. האחת מראה פה פתוח ללא מעצור של תנועת אוויר ובקווים היוצאים משטח הצוואר דרך הפה, דהיינו, התנועות! לצודדית העיצורים הוספתי שיניים, לשון, שפתיים מודגשות וכו'. דנו על האופן שבו אברי הפה השונים עוצרים ממש את האוויר מזרימה ומתנועה חופשית, בדרך כלשהי. בסופו של דבר היה על הילד לבחון את בעיית האות-צליל בפיו שלו, ולצייר את המצבים המתאימים בצודדית העיצורים. אמצעי המחשה זה נועד להגביר את המודעות להבדלים שבין העיצורים. למשל, בין ז – ס – צ. תארו לעצמכם מה גדולה היתה תדהמתי כשלמדתי לימים את המלים העבריות "תנועה" ו"עיצור". האם היו קדמונינו קלינאי תקשורת! איזה קשר מדהים בין היגוי למשמעות!

בחוראת השפה העברית רוב המורים, במקום להציג 22 אותיות עיצוריות ו-8 סימני תנועה, מציגים "תמונות" של צירופים הברתיים: הגייה משותפת של עיצור ותנועה:

גְּ גֵּ גוּ גֶּ גִּ גֵּ גִּ גֵּ גִּ גֵּ

אף כי על הילדים לזכור כמעט 200 צירופים כאלה, מרביתם לומדים את כל צלילי ה"ג" האפשריים ומסוגלים לבצע את ההכללה של עיצור ותנועה נפרדים. אולם, לגבי רבים מן המתקשים בקריאה, הן "תמונות" מופשטות,

שבתן לעולם לא ברור היכן מסתיים הצליל "ג" והיכן מתחיל צליל התנועה "אה". כל תמונה נלמדת כ"עיסקת חבילה", וכה רבות נעשה בה שימוש לא-נכון במלה חדשה.

קודם שנעזוב את התחום השמיעתי, שבו טמונות בעיות העיבוד העיקריות, אתאר שתי דילמות אופייניות בישראל. האחת - נערים ישראלים נבונים, הלוקים בהבחנתם השמיעתית, בעיקר בין תנועות, יכולים להסתדר בצורה נאותה למדי עם טקסט לא מנוקד. הם משתמשים במיומנות של הקשר, ברמזים דקדוקיים, בתבניות ויזואליות מוכרות ובפיענוח העיצורים. אולם כאשר הם מתחילים ללמוד אנגלית וחסרה להם גם המיומנות של זיכרון חזותי ומשמעות הטקסט, נפגעת יכולת הקריאה שלהם ובמיוחד האיות. מאחר שאף פעם לא נדרשו לכתוב סימני תנועה בעברית, מיומנות זו של הבחנה שמיעתית עדינה לא התחזקה בהם.

באנגלית, לעומת זאת, אין שום דרך לתמרן כבעברית. לאותם נערים שגישתם תלוית יותר לפיענוח השמיעתי של עיצורים – בחירת הסימן התנועתי הופכת לסיטו. "Girls are grilled" באנגלית והכתיב הפונטי – כמו אצל דיסלקטים דוברי אנגלית – שולט. זכרו כי אלה הם ילדים המסוגלים בדרך כלל להבין ולשוחח באנגלית באופן אינטליגנטי, ברמת הכיתה או יותר.

הדילמה השנייה – הבעיות שבהן נתקלים הרבה מאוד נשים וגברים דוברי אנגלית צעירים, אינטליגנטים ומלומדים, המגיעים לישראל במסגרת תוכניות לימוד שפה חד-שנתיות מיוחדות, המהוות את החלק הראשון בלימודי הרבנות או החזנות שלהם. אחוז קטן של אנשים נבונים אלה, שהתגברו בהצלחה על בעיות מן הסוג הדיסלקטי בשפתם הם – באנגלית – נתקלים שוב בקשיי הקריאה המתסכלים בלומדם עברית. תסכולם, הפתעתם ויאושם נוכח "אי עמידתם בקצב" כמרבית בני-כיתתם, מהווה תחום מחקר מעניין. יכולתם להבין ולהפעיל מושגים ורעיונות מופשטים ביותר עומדת בניגוד חריף לתגובתם: "איני יכול לקרוא זאת בקול, אך אוכל לומר לך במה מדובר". כאשר הם נאלצים לקרוא אנגלית בקול רם, ניכר בלבול בביטוי הצליל, הם עלולים להתעלם מתחיליות וסופיות קטנות או לשגות בקריאתן, להחליף או להשמיט אותיות ואף לגלות סימני בלבול חזותי. בשיחה, לעומת זאת, אפשר להבחין בהפרעות אלה, רק לעתים רחוקות, זאת בזכות האסטרטגיות הנבונות שנוקטים דיסלקטים רבים כפיצוי על נחיתותם בתחום אחר.

בהתמודד עם העברית, אנשים אלה לומדים בו זמנית את משמעותן של מלים ותגובה הגייתית נכונה למערכת סמלים שלמה וחדשה. נשלל מהם החוק הראשון של הקריאה: "דע את השפה אותה אתה עומד ללמוד לקרוא" (Carroll). לכן, כל היתרונות של ידיעת שפת אִמם: סימנים מוכרים, צלילים מוכרים, מלים, משפטים על הבנתם – שוב אינם עמם. וכמו כדי להוסיף קושי

על קושי, מצפים מהם לקרוא במהרה טקסטים למבוגרים, שבהם המידע הפונמי החשוב (תנועות) מושמט.

4. היבט התחביר

דיוני בהיבט התחביר נעשה מנקודת המבט של המורה ולא של הבלשן. השוני במבנה התחבירי בין עברית לאנגלית, שאכן משפיע על הקורא הדיסלקטי, הוא ההישמטות או ההתכווצות של מלות-יחס או שייכות, הטיית העתיד או העבר וכיו"ב לתוך אותו מקבץ אותיות כמו הפועל, שם העצם והמושא. שוני זה דורש ניתוח חזותי רחב בהרבה, ויכולת גדולה בהרבה להפיק את המשמעות המרכזית תוך הפרדת התוספות החשובות השונות ליחידות בעלות משמעות. ליחידה אחת של אותיות בעברית עשויות להיות עד ארבע או חמש מלים באנגלית! ספר בן 400 עמודים באנגלית יצטמצם ל-250-300 עמודים בתרגום לעברית (Gray).

מאחר שהתחיליות, הסופיות, מלות השייכות וכיו"ב מצטרפות למלת השורש, ומאחר שבשלב זה של הטקסטים בעברית – כאשר נזקקים להן ביותר – התנועות מושמטות (לדוגמה: בטקסטים התחלתיים מופיע הביטוי "in his sleeves" בשלוש יחידות – בתוך השרוולים שלו – אולם מאוחר יותר הוא הופך ליחידה אחת – בשרווליו), מאחר שכך – הצעיר הדיסלקטי נאלץ לנסות וריאציות שונות עד הגיעו למלה המתאימה. במיוחד קשה הדבר כאשר המלה מוצאת מחוץ להקשרה.

תוצאות הצטמצמות חזותית

- נעלמות תבניות של מלים מוכרות.
- נדרשת התאמה מחדש לעיבוד חזותי.
- נדרש זיהוי של רמזי משמעות חדשים – המיוצגים על-ידי אות או שתיים המצטרפות למלת השורש (אשר בעבר היו מלים נפרדות שלמות).

בביתם – in their house – 3 מלים
ומכנסינו – and from our assets – 4 מלים
ובכיסם – and in their pockets – 4 מלים
וכשהרגיזו – and when he angered him – 5 מלים

המקבילה באנגלית לשינוי זה עשויה להיראות כך:

The boys are at their house
becomes
the boys are at their house
which becomes
The boys are at their house

או הקושי של דפוסים חדשים:

Wh er ewer ew ew hent he yw er et he re?*

(Young & Tyre, 1986)

מאמרו של וויליאם גריי (Gray, 1956) הסוקר מחקר נרחב ומשווה ארבע-עשרה שפות, מבהיר נקודה זאת בהדגשה רבה. בכל ארבע-עשרה השפות הוצג סיפור קצר, שביטא מידע זהה בדיוק. הן מספר השורות והן מספר המלים נמנו כדי לראות איזה מרחב פיזי נדרש לאותו מידע זהה. בין הקוריאנית, הפינית, האנגלית, הספרדית וכו', היתה העברית אחת לפני האחרונה (רק לשפת הנאבאהו נדרש פחות מרחב) – זאת בשל תכונת ההישמטות של העברית, כאמור לעיל. אם קשה הדבר לילד ישראלי – קל וחומר שקשה המלאכה לדובר אנגלית הלומד עברית.

5. היבטים סמנטיים

זהו תחום רחב למחקר בפני עצמו, ואגע רק באותם יתרונות שגיליתי בעברית, המועילים במיוחד ללוקים בהגייה נכונה של סמל-צליל, לעומת אותם בעלי תפיסה חזותית גלובלית טובה – שבהתבקשם לקרוא בקול עמוד או פסקה יאמרו: "איני יכול לקרוא זאת בקול, אך תני לי שתי דקות ואומר לך במה מדובר." ה"שורש" הנפלא שבעברית – המופיע במיגוון של צירופים ומספק רמזים משמעותיים – מהווה יתרון גדול לקורא העברי. אף כי גם האנגלית היא שפה המבוססת על שורשים, יש בה קפיצות שינוי רבות ביותר, לדוגמה: פעלים משתנים am -- is -- will be אל are or was or will be!
or shall be!

לפי יונתה לוי, בלשנית באוניברסיטה העברית, משום שאותו השורש עשוי להופיע בצורות שונות באותו קטע, כשם-עצם, פועל, תואר-השם ובזמנים

* (Where were we when they were there?)

שונים, המידע שמוסרת התנועה חיוני לפרוש הנכון. למשל: "היא הדבקה בדבק על אותן המדבקות שנדבקו אתמול".

לאור בחינת ההיבטים השונים, אני מבקשת להבהיר הבהר היטב כי התנועות חיוניות בכל טקסט, ובמיוחד לקוראי העברית. לו ניתן בידי לתולל מהפכה בלשון כגון זו של ברנארד שו, הייתי מבטלת את השווא, את כל הדגשים חסרי המשמעות, ושומרת רק את אלה המשנים את הצליל. הייתי בוחרת בין צירה לסגול לסמן את הצליל א (eh), ומשתמשת רק בסימן א (ah) אחד – קמץ או פתח. הייתי משמיטה כליל את הקובוץ והחולם החסר, ומשתמשת – תמיד – בכתיב מלא בלבד עם סימני ו (oo) ו־ו (oh) ששונותם מוצגת ביתר בהירות. גם אם יש בדברי לגבי דוברי עברית רבים משום כפירה, חוששני כי לא ארחיק לכת ממה שחולל שו באנגלית.

כיצד יוכלו ילדים דלי-שפה, עם ליקויי שפה ספציפיים, או עולים חדשים, לצפות מראש את משמעות המלה והמשפט, אם הם חסרים מידע פונמי חיוני? הם נמצאים בעמדה נחותה ביותר. אפשר אף לראות זאת אצל ישראלים מתוחכמים שקראו תרגומי מלים שמעולם לא שמעו אותן: הם משוחחים על אודות אטנברו (Ateenbro) – כשהם מתכוונים ל – אנטברו (Attenborough), או על פורסט ויטקר (Forst Vitkar) כשהכוונה ל – (Forest Whitaker). מדוע? משום שאין תנועות שיסייעו להם. הם מדברים על Rimuda, שם אירע משח, בחושבם כי ה "Beh" ב־ Bermuda משמעותו in (מלת יחס פשוטה). בלשן ישראלי נודע סיפר כי ילדיו הקטנים שאלו אותו: "אבא, מה זה ספר הפילמוז?" (ספר הפלמ"ח). גם להם לא היה כל מידע פונמי שינחה אותם (מוסף הארץ, 19 בפברואר 1988).

הן קוראי העברית והן קוראי האנגלית מוזמנים לנסות לקרוא את המשפטים הבאים*:

Frc wnd fltrs thr grt hlls.

ב ח ש כ ה ש מ ש ה מ ט ר ה ז ה ר ב מ צ י א ת ד ר כ ם .

עד כמה חשוב המידע הפונמי להבנת הכתוב לעיל – גם אם הוא כתוב בהקשר משמעותי?

אני מקווה כי הבהרתי את טענתי. לסיכום, נתבונן ביתר עיון בהיבטי דיסלקסיה בעברית ובאנגלית גם יחד:

* המשפטים הם:

Fierce wind filters through great halls.

ב ח ש כ ה ש מ ש ה מ ט ר ה ז ה ר ב מ צ י א ת ד ר כ ם .

אותיות הדפוס האנגליות ברורות יותר. חשוב יותר באנגלית (בשליבים מוקדמים). חשובה לשתי השפות. במידת־מה קלה יותר באנגלית מאחר שהתנועות נוכחות תמיד. אותם בלבולי זוגות קלאסיים. אותה תדירות בשתי השפות. בשתי השפות.	בעיות בהבחנה חזותית: זיכרון חזותי: חלוקה שמיעתית: הבחנה שמיעתית: בעיות רצף: בעיות מרחב וכיווניות:
---	--

מעל לכל, העקביות הבסיסית של מערכת הסמל־צליל בעברית – 'ל' תמיד נשמעת L, 'מ' תמיד נשמעת M – היא שמעניקה לעברית את היתרון הגדול על־פני אנגלית, בטיפול המהיר יותר בתהליך הפענות, אשר הנו, לדעתי, התנאי החיוני להשגת הצלחה אמיתית בקריאה.

סיכום

דיסלקסיה הנה בעיה של קריאה – מציאת הקשר הנכון בין צליל לסמל היא המפתח לפיענוח נכון.

מכל הסמלים, בכל השפות, התנועות הן אלה שקשה לבודד את צלילן. קשה במיוחד לדלות סמלים אלה לשם איות ולשם שמירת רצף נכון של המלים.

מעמדן של התנועה בשפה העברית הוא פורמלי, שכן מרביתן מושמטות כליל בכיתה ג או ד. לאחר מכן, הסימנים ו (oh), י (ee) ו־ו (oo), המיוצגים ע"י נקודות, מופיעים מדי פעם בחומר קריאה, אולם לא בעקביות, והצלילים א (sh), א (eh) ו־א (ay) נעלמים לחלוטין בדפוס. רק לעתים רחוקות דרושות התנועות כחלק מתהליך הכתיבה.

האם יוכל תלמיד כיתה ג, דובר אנגלית, לקרוא את המשפט הבא: –
Gris and bys love vnlla ice-crm.
קרוב לוודאי שיוכל, במאמץ קטן.
והדיסלקטים הנבונים שבהם ישמחו להיפטר משיקולי gril-girl, שלא לדבר על creem-cream-creme וכו' בכתבם זאת.

בדרך זו ילדים ישראליים נבונים מסוגלים להתעלם במהירות מן המידע הפונמי וללמוד לסמוך על החקשר, על זיכרון חזותי טוב, רמזים תבניתיים, ורמזים דקדוקיים בסיסיים – בקיצור הם הופכים לקוראים "מושגיים".

אולם הם משאירים מאחוריהם קבוצה גדולה של קוראים נאבקים, אשר בשל רקע שפתי דל ובעיות עיבוד חזותי ושמיעתי (ליקויי שפה ספציפיים) זקוקים ליותר מידע פונמי כדי להפיק משמעות מן המלה הכתובה.

ביבליוגרפיה

- Bradley, L., Bryant, P.E. (1983). "Categorizing sounds and learning to read – a causal connection". *Nature*: 301.
- Bloomfield, L. (1942). "Linguistics and reading" *Elementary English Review*: 19.
- Ball, E.W., Blachman, B.A. (1988). "Phoneme segmentation training: effect on reading readiness", *Annals of Dyslexia*: 38. Orton Dyslexia Society.
- Blachman, B. (1984). "Language analysis skills and early reading acquisition," in Wallach, G.P. and Butler, K.G. (eds.) *Learning Disabilities in School-Aged Children*. Baltimore: Williams and Wilkins Co.
- Carroll, J.B. (1967). "Reading skills," *The Reading Forum*: 3(5-6).
- Ehri, L.C. (1980). "The role of orthographic images in learning printed words", in Kavanaugh, J.F. and Venezky, R.L. (eds.) *Orthography, Reading and Dyslexia*, Baltimore: University Park Press.
- Elkonin, D. (1973). "U.S.S.R.," in Downing, J. (ed.) *Comparative Reading*, New York: MacMillan.
- Feitelson, D. (1980). "Relating instructional strategies to language idiosyncracies in Hebrew." in Kavanaugh, J.F. and Venezky, R.L. (eds.) *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore: University Park Press.
- Feitelson, D. (1988). *Facts and Fads in Beginning Reading*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Gray, W.S. (1956). "The nature of the reading process in various languages," *The Teaching of Reading and Writing*, Paris: UNESCO Publication, 43-60.
- Liberman, I.Y. and Shankweiler, D., (1985). "Phonology and the problems of learning to read and write". *Remedial and Special Education*: 6(6), 8-18.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fisher, F., and Carter, B.(1974). "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child" *Journal of Experimental Child Psychology*: 18.

Lindamood, C.H., and Lindamood, P.C., (1975). *The A.D.D. Program, Auditory Discrimination in Depth*. Hingham, Mass.: Teaching Resources Corp.

Rak, Elsie T. (1977). *Spellbound: Phonic Reading and Spelling*. Cambridge, Mass: Educators Publishing Service.

Wagner, R. and Torgesen, J. (1987). "The nature of phono logical processing and its causal role in the acquisition of reading skills". *Psychological Bulletin* 101(2).

Young, P., and Tyre, c., (1986). *Dyslexia or Illiteracy*. England: Open University Press.

ינאי, י' ופורת, ש' (1987). "הכתב העברי והכתיב בעברית". **מדע**: 31. ירושלים:
פרסומי מכון וייצמן. (ראה גם מוסף הארץ מיום 19.2.88)

בלגור, רפאל. 1977. הפסיכולוגיה של הקריאה. הוצ' שוקן, תל-אביב.

* תודתי נתונה לעיריית כהן ויהודית מלך מבאר-שבע שתרגמו את טיוטת המאמר מאנגלית, ולד"ר שלמה בנטין וד"ר אורן לם על מאמריהם בסוגיות אלו שעוררו בי עניין רב.