

הוראת האותיות בגן

מה ילד צריך לדעת כדי לקרוא?

מערכת הכתב העברית היא מערכת אלפביתית. במערכות אלפביתיות סימני הכתב מייצגים פונמות. כדי לקרוא כתב אלפביתי ילד צריך להכיר את צורת האותיות ואת סימני הניקוד, לדעת איזו פונמה מייצג כל אחד מהם, ולהיות מסוגל לצרף את הפונמות שהוא קורא למילים דבורות.

צורת האותיות

צורת האותיות היא סכמה מופשטת. כדי לזהות אותיות הקורא צריך להכיר את התכונות ההכרחיות של כל אות, ולהתעלם מוורייציות שנובעות מעיצוב ומן היכולת המוטורית של הכותב. כך למשל, הילד חייב לדעת שקו אופקי תחתון מצד ימין מבחין בין האות "ב" לבין האות "כ", ואילו קו אופקי עליון מצד שמאל הוא אופציונלי בעיצובים שונים של האות "ס". בגיל הגן ילדים לומדים לזהות אותיות אחדות, במיוחד את האותיות המרכיבות את שמם. עידוד לכך הם מקבלים מן ההורים, הגננות וממבוגרים אחרים.

סימני הכתב והפונמות שהם מייצגים

העברית המנוקדת נחשבת לשפה בעלת אורתוגרפיה "שטוחה", דהיינו מערכת שמספקת לקורא את רוב האינפורמציה הפונולוגית שנחוצה לו לקריאת המילה (Frost, Katz & Bentin, 1987), אם כי לא את כולה. כך למשל, העברית המנוקדת איננה מציינת את הטעמת המילה אשר מבחינה בין המילה שמציינת את המשקה "בירה" ובין המילה "בירה", שמציינת עיר שבה מרוכזים מוסדות השלטון של המדינה. הילד הרוכש את העברית המנוקדת צריך להכיר בכך שסימנים גרפיים שונים עשויים לייצג את אותן פונמות (האותיות הסופיות והאותיות שבתחילת המילה, אותיות דפוס ואותיות כתב), וכי פונמות שונות, המיוצגות באמצעות סימני כתב שונים, הן הומופוניות בשפה הדבורה (למשל: "ת" ו-"ט", במילים "אתר" ו"אָטֶר",

"כ" ו-"ק" במילים "כר" ו-"קר"). על הילד להבחין מתי אותיות אהו"י מתפקדות כעיצורים, ומתי הן מתפקדות כאימות קריאה. נוסף על כך, עליו להכיר בכך שהכתיב של מילים מסוימות אינו מבטא את האופן שבו הן נהגות בימינו: המילה "סבתא" נהגית כ"ספתא", המילה "בית ספר" נהגית כ"בצפר" ועוד (שימרון, 1997).

הכתב העברי הבלתי מנוקד מייצג עיצורים במלואם, ואילו התנועות מיוצגות חלקית, באמצעות אימות הקריאה. בעקבות זאת, הקורא צריך להסתמך על ההקשר כדי להחליט כיצד לקרוא מילים הומוגרפיות (מילים שונות, שהכתיב שלהן זהה). לדוגמה, המילה "ספר" מייצגת בהקשרים שונים את המילים: "ספֶר" "ספֵר" "ספֶר" ו-"ספֶר". משום כך, הכתב העברי הבלתי מנוקד נחשב למערכת אורתוגרפית "עמוקה" (Frost et al., 1987). עם זאת, יש לזכור כי הביטויים "אורתוגרפיה שטוחה" ו"אורתוגרפיה עמוקה" הם ביטויים יחסיים (שימרון, 1991).

הדרך לקריאה

למרות שילדים בגיל הגן לומדים להכיר אותיות שונות גם ללא הוראה מפורשת, הדרך לרכישת הקריאה עוד ארוכה: כדי לקרוא אין די בהכרת האותיות. יש לדעת לקשר את האותיות ואת סימני הניקוד אל הפונמות שהם מייצגים, ולצרף את הפונמות הבודדות חזרה למילים. ואמנם, קארדוזו-מרטינס ועמיתיה (Cardoso-Martins, Rodrigues & Ehri, 2003) מצאו כי 21 מתוך 25 המבוגרים האנאלפביתים שבדקו, הכירו לפחות 10 אותיות שונות בשמן, ורובם אף ידעו לומר מהו הצליל הקשור בכל אות. למרות זאת, הם לא הצליחו לקרוא אף מילה אחת מתוך 30 מילים שכיחות שהוצגו להם. לשם כך, היה צורך באימון בפירוק מילים לפונמות בודדות ובצירופן מחדש למילים, ובקשירתן של כל שלוש המיומנויות יחד.

קוראים מיומנים מסוגלים לקרוא גם את הכתב הבלתי מנוקד, ולוותר על התהליך המייגע של פירוק מילים לפונמות וצירופן מחדש. זאת, משום שבעקבות אימון מרובה בקריאת טקסטים נוצר אצל הקורא המיומן "לקסיקון אורתוגרפי": סכמות מופשטות של מילים כתובות שמאפשרות לקורא המיומן לזהות מילים כתובות כיחידות שלמות, או בהסתמכו על זיהוי מהיר של חלקי מילים ואותיות. הזיהוי המהיר מאפשר לקורא המיומן להפנות פחות קשב לזיהוי המילה הכתובה ויותר קשב לפיענוח משפטים

וטקסטים שלמים. כאמור, הלקסיקון האורתוגרפי נבנה אצל הקוראים רק מתוך חשיפה מרובה לקריאה, ואי-אפשר ללמד תבניות אורתוגרפיות בעילות תוך ויתור על הקריאה המצרפת (פרוסט, 1997).

שמות האותיות

"ידע אותיות" הוא ידע על אודות שמן של האותיות, צורתן והפונמות שהן מייצגות. ילדים רבים רוכשים את שמות האותיות "ספונטנית", מתוך האינטראקציה הטבעית עם מבוגרים אורייניים. במחקר שנערך לאחרונה בבריטניה נמצא כי 71% מההורים שנבדקו לימדו את ילדיהם את שמות האותיות עוד כשהיו בגן, ו-65% מההורים לימדו את ילדיהם מה הן הפונמות שהן מייצגות (Haney & Hill, 2004).

נמצא כי לצד המודעות הפונמית, הכרת שמות האותיות היא המנבא הטוב ביותר של רכישת קריאה (Adams, 1990), למרות שכפי שראינו למעלה, שמות האותיות, בניגוד לצורתן ולפונמות שהן מייצגות, אינם חלק חיוני מתהליך הקריאה עצמו.

אם כן, מדוע נמצא קשר בין הכרת שמות האותיות לבין רכישת הקריאה? הקשר בין הכרת שמות האותיות ובין ההישגים בקריאה נובע, בחלקו, ממידת העיסוק בקריאה ובכתיבה בסביבה הקרובה של הילד. העיסוק בקריאה ובכתיבה נמצאו קשורים למעמד הסוציו-אקונומי של הורי הילד (Shatil, Share & Levin, 2000) ובחוזקם של כישורי הלשון המולדים (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). מאחר ששמות האותיות נלמדים ספונטנית עוד לפני שהילדים מסוגלים לפרק מילים לפונמות בודדות, אפשר להשתמש במידת הכרת שמות האותיות כמשתנה שמבטא הן את המעמד הסוציו-אקונומי והן את כישורי הלשון של הילדים, וכך לנבא את ההישגים ברכישת הקריאה בעתיד (Parilla, Kirby & McQuarrie, 2004).

בניגוד לעמדה זו, שאינה רואה קשר סיבתי בין שמות האותיות להישגים בקריאה, יש חוקרים שטוענים שלהוראת שמות האותיות עשוי להיות תפקיד הן בהוראת הקריאה במובן הצר של המילה, והן בטיפוח האוריינות (לוי, 2002; Foulin, 2005).

תרומת שמות האותיות לרכישת הקריאה

זכירה

בדומה לרכישה של שמות עצם מוחשיים, הקריאה בשם עשויה לייעל את תהליך ההפשטה של הקריטריונים המגדירים כל אות (Gopnik & Meltzoff, 1986), ואת שליפת המידע על אודות האות מן הזיכרון לטווח ארוך (Baddeley, 1990).

רכישת העיקרון האלפביתי וקידום המודעות הפונמית

הכרת שמות האותיות עשויה לקדם את המודעות הפונמית ואת רכישתו של העיקרון האלפביתי שקובע שהכתב מייצג פונמות בודדות באמצעות סימנים גרפיים, בשתי דרכים:

1. ההתייחסות לאותיות בשמן מציגה לילדים את האותיות כעצמים, ומפנה את תשומת לבם של הילדים לפונמות שמיוצגות באמצעות האותיות. לפי הגישה הזו, אין שם האות חייב להכיל את הפונמה שהאות מייצגת. עצם הקיום של האות כחידה גרפית שיש לה שם, עשוי לגרום לילד לתהות מהי הישות הזו, וכיצד משתמשים בה (Foulin, 2005).
2. שמות האותיות יכולים לשמש גשר להבנת הקשר שבין האותיות והפונמות שהן מייצגות, לרכישת העיקרון האלפביתי ולקריאת מילים.

אותיות ופונמות

טריימן ושותפיה (Treiman, Tincoff, Rodriguez, Mouzaki & Francis, 1998) בדקו את ההשערה ששמות האותיות יכולים לסייע לרכישת הקשר שבין צורת האות לבין הפונמה שהיא מייצגת בארצות הברית. הם מצאו שכאשר הפונמה שמיוצגת באמצעות האות מופיעה בתוך שמה של האות, ובמיוחד בתחילתו של השם - זכירת הפונמה טובה יותר מאשר כשאין קשר בין השניים. כך למשל, ילדים זוכרים טוב יותר שהאות "B" מייצגת את הפונמה /b/, לעומת הפונמה שמיוצגת באמצעות האות "L". כאשר אין קשר בין שם האות לבין הפונמה שהיא מייצגת (למשל: באות "W"), הכרת השם אינה מקדמת את זכירת הפונמה שמיוצגת באמצעות האות. אם כן, שמות האותיות יכולים לשמש "גשר" אל הפונמות שהאותיות מייצגות, אך רק כאשר יש קשר בין שם האות ובין הפונמה שמיוצגת באמצעותה.

בעברית, כל האותיות שמייצגות עיצורים נפתחות בעיצור המיוצג. ובדומה לכך, התנועה הראשונה בשמות סימני הניקוד היא התנועה המיוצגת באמצעותם. לדוגמה: השם "למד" מתחיל בפונמה /l/, התנועה הראשונה בשם "קמץ" היא /a/. משום כך, שם האות או שם סימן הניקוד יכול לשמש רמז לפונמה שהאות או הסימן מייצגים.

לאחרונה נבחנה השערה הנזכרת לעיל כחלק ממחקר ניסויי רחב היקף שערכו לוין ועמיתותיה (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006). במסגרת המחקר, קבוצה של 33 ילדים בני 5 שנים למדה שמות של ארבע אותיות שהילדים לא הכירו לפני המחקר. לאחר שלב הלמידה, בחנו החוקרות באיזו מידה הילדים שלמדו את שמות האותיות הכלילו את הידע וזיהו מהי הפונמה שהאות מייצגת. הן מצאו שהילדים קישרו בקלות בין שם האות לבין העיצור והתנועה שפותחים את שם האות, אולם הם לא היו מסוגלים לבודד את הפונמה הפותחת. כך למשל, הילדים קישרו את האות "למד" עם ההברה "la", אך לא עם הפונמה /l/. משום כך, אין הוכחה כי שמות האותיות בעברית מסייעים לזיהוי הפונמה שכל אות מייצגת. שמות האותיות אינם יכולים לסייע לילד לקרוא את אימות הקריאה, אותיות אהוי". יש חשש שהניסיון לקשר כל אות עם העיצור הפותח את שמה, יפריע לקורא המתחיל לקרוא את אותיות אלה, ששכיחותן בטקסטים גבוהה. ההשערה ששמות סימני הניקוד יכולים לשמש רמז לפונמות שהם מייצגים - מעולם לא נבחנה.

רכישת העיקרון האלפביתי

טריימן ועמיתיה (Treiman, Tincoff & Richmond-Welty, 1996) מצאו שילדים שמכירים את שמות האותיות מסוגלים לקשר בינן לבין המילים שבהן הן מופיעות, אך זאת רק כאשר שם האות מופיע במילה. כך למשל, ילדים יכולים לומר שהמילה "bead" מתחילה באות "B", והמילה "deaf" מסתיימת באות "F", אך כאשר המילים לא הכילו את שם האות (למשל המילים "bone" ו-"loaf") לא ידעו הילדים לומר אילו אותיות הן מכילות. שמות האותיות יכולים גם להטעות את הילדים, לדוגמה: יש ילדים הטוענים שהמילה "why" מתחילה באות "Y".

הפירוש שניתן לכל הממצאים האלה הוא שרכישת שמות האותיות משמשת גשר אל העיקרון האלפביתי (Foulin, 2005), אולם פירוש זה הוא מרחיק

לכת. הממצאים מעידים על כך ששמות האותיות תורמים להבנה שהכתב מייצג את המבנה הפונולוגי של מילים ולא את המשמעות שלהן. למרות זאת, יתכן ששמות האותיות מעודדים את ההשערה השגויה שהכתב הוא הברתי, במקום לשמש כגשר אל העיקרון האלפביתי עצמו.

קריאת מילים

מחקרים רבים מראים שידיעת שמות האותיות יכולה לעזור בקריאת מילים כאשר המילה נפתחת ברצף של פונמות הזזה לשמה של האות הראשונה במילה (למשל "כפתור"), כאשר המילה מסתיימת ברצף פונמות הזזה לשמה של האות האחרונה במילה (למשל "רוטט") ואפילו כאשר המילה נפתחת רק בעיצור ובתנועה שפותחים את שם האות הראשונה במילה (למשל "לבן") (Levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2006; Foulin, 2005).

ברוב המחקרים שהוכיחו זאת, הילדים התבקשו לזהות איזו סדרת אותיות מייצגת את המילה המבוקשת מתוך שתי מילים. בחלק מן המחקרים האלה, החוקרים השתמשו בכתוב מומצא, שבו הופיעו רק האותיות שמייצגות את העיצורים (למשל: הכתיב "CR" עבור המילה "car").

קשה לדעת באיזו מידה אפשר להקיש מן הממצאים האלה על קריאה של מילים אמיתיות בתוך טקסט. ידיעת שמות האותיות אינה תורמת לקריאת מילים שבהן אין דמיון בין רצף הפונמות שמרכיבות את המילה לבין שמות האותיות שמרכיבות אותה. לדוגמה: הכרת האות "כף" לא תסייע לילדים לזהות את המילה "כורסה" (לוי, 2002). יש סיכון ששמות האותיות יגרמו לילדים לקרוא מילים באופן שגוי. כך למשל, המילה "כר", עשויה להיקרא בטעות כ"כפר" (Read, 1971/ Treiman & Tincoff, 1997; kafar).

האם הקשר שבין שמות האותיות לבין מילים מסוימות הוא גשר לרכישת הקריאה או דרך ללא מוצא, שמחזקת אצל הילדים את ההשערה השגויה שהכתב הוא הברתי? למרבה הצער, עד היום לא נערכו מחקרי ניסוי שבדקו את השאלה הזו. חשוב לערוך בדיקה ניסויית של השאלה במיוחד בקרב ילדים שמתקשים במשימות שדורשות מודעות לפונמות בודדות.

תרומתם של שמות האותיות לטיפוח האוריינות, כישורי הלשון והחשיבה

ראינו שאין עדות חד-משמעית לכך שהוראת שמות האותיות בגן מסייעת לרכישת הקריאה. למרות זאת, להוראת שמות האותיות בגן יכול להיות תפקיד חשוב בקידום האוריינות של הילד:

סימון מקומות ישיבה, סימון שטחים במפה וסימון המיקום על לוח שחמט, הם רק דוגמאות לשימושים שנעשים בשמות האותיות בחברה אוריינית. מקורות מידע רבים, כגון: מילונים, אנציקלופדיות, וספרי טלפונים מאורגנים על פי סדר האותיות. הכרת שמות האותיות וסדרן הן תנאי הכרחי לכך שהילד יתמצא במקורות המידע האלה וישתמש בהם. הכרת האותיות יכולה לעזור לילד לארגן מידע שיש ברשותו, ולחלוק בו עם אחרים.

האפשרות להתייחס לאות בשמה פותחת בפני הילד את הדרך לדיון מטה-שוני על אודות המבנה המורפולוגי של מילים, והקשר בין מורפולוגיה לכתוב: מדוע המילה "סבתא" נכתבת באות "ב", מה ההבדל בין "קרא" לבין "קרה" (Bryant, Nunes & Bindman, 1997).

יתרה מכך, שיום האותיות בשם שאיננו זהה לפונמה שמיוצגת באמצעות האות עשוי לתרום להבנת האות כסמל. לכל סמל "מציאות כפולה" (DeLoache, Uttal & Pierroutsakos, 1998): כל סמל הוא אובייקט בפני עצמו ובאותו זמן הוא מסמל דבר ששונה ממנו. הקריאה לאותיות בשמן מרחיקה את הילד מן ההקשר המיידי של הקריאה, ומאפשרת לו להבחין בבירור בין המסמל (האות) לבין המסומל (הפונמה). הבחנה זו מקדמת את התפתחות החשיבה המופשטת של הילד (Balter & Tamis-LeMonda, 1999).

השלכות להוראה

כדי ללמד קריאה במובן הצר של המילה, דהיינו - פיענוח של מילים כתובות, יש ללמד את המרכיבים ההכרחיים לקריאה: צורת האותיות, שמות האותיות, הקשר אות - צליל, וצירוף פונמות למילים. שמות האותיות אינם יכולים להחליף אף לא אחד ממרכיבי הקריאה ההכרחיים.

הכרת שמות האותיות עשויה לסייע לרכישת הקריאה, אולם יש לזכור שהאפקט של סיוע לא הוכח באופן ניסויי בקריאת טקסטים טבעיים, ויש להיזהר מפני עידוד של השערות שגויות, כאילו הכתב האלפביתי הוא כתב הברתי.

במובן הרחב: הוראת שמות האותיות חשובה כדי לקדם את האוריינות של הילד, הידע המורפולוגי שלו והחשיבה המופשטת. כדי להשיג את המטרות המטה-לשוניות והמטה-קוגניטיביות האלה, המחנכים והמחנכות חייבים להיות מודעים לתרומתם של שמות האותיות בתחומים האלה. למרבה הצער, נראה שהדגש בהוראת שמות אותיות הרווח היום, הוא על שמות האותיות כרמז לצליל בלבד.

יש פיתוי להתמקד בשמות האותיות, משום שקל למדוד את ההישגים בתחום זה. למרות זאת, יש להיזהר משינון שמות האותיות על חשבון פעילויות אחרות המטפחות את האוריינות ומוצגות בכרך זה ובמקומות נוספים (למשל: ליון, 2006; קליין וגבעון, 2002).

מקורות

לוין, א' (2002) אלף - אוהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול... מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות) שפה למידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 71-103). תל אביב: רמות.

לוין, א' (2006) תשתית לקראת קריאה וכתובה. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית - האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, ובאתר האינטרנט:

http://cms.education.gov.il/educationcms/units/tochniyot_limudim/portal/tochniyotlimudim/kdamyesodi/krihaktiva.htm

פרוסט, ר' (1997) עקרונות לימוד הקריאה בשפה העברית: ניתוח השיטה הפסיכולוגית להוראת הקריאה. בתוך: י' שימרון (עורך) מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון ישראל (עמ' 290-307). ירושלים: מאגנס.

שימרון, י' (1997) תפקיד הניקוד בקריאת העברית: סיכום ביניים. בתוך: י' שימרון (עורך) מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל (עמודים 203 - 227). ירושלים: מאגנס.

קליין, פ' וגבעון, ד' (2002) (עורכות) שפה, קריאה ואוריינות. תל אביב: רמות ואוניברסיטת תל-אביב.

Adams, M.J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press. American Library Association (January 10, 1989) Final report of the American Association Presidential Committee on Information Literacy. Chicago: ALA.

Baddeley, A.D. (1990) *Human memory: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Balter, L. & Tamis-LeMonda, C. (1999) *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (Ch. 9: Taking a Hard Look at Concreteness: Do Concrete Objects Help Young Children Learn Symbolic Relations?) Philadelphia: Psychology Press (Pp. 177-192).

- Bryant, P.E., Nunes, T. & Bindman, M. (1997) Children's understanding of the connection between grammar and spelling. In: B. A. Blachman (Ed) *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. (pp. 219-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cardoso-Martins, C., Rodrigues, L.A. & Ehri, L.C. (2003) Place of environmental print in reading development: Evidence from nonliterate adults. *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 335-355.
- Deloache, J.S., Uttal, D.H. & Pierroutsakos, S.L. (1998) The development of early symbolization: Educational Implications. *Learning and Instruction*, 8, 325-339.
- Foulin, J.N. (2005) Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading & Writing*, 18, 129-155.
- Frost, R., Katz, L. & Bentin, S. (1987) Strategies for visual word recognition and orthographic depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104-115.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A.N. (1986) Relations between semantic and cognitive development in the one word stage: The specificity hypothesis. *Child Development*, 57, 1040-1053.
- Haney, M. & Hill, J. (2004) Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.
- Levin, I., Shatil-Carmon, S. & Asif-Rave, O. (2006) Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(2), 139-165.
- Parilla, R., Kirby, J. R., McQuarrie, L. (2004) Articulation rate, naming speed, verbal short term memory, and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 3-26.

- Read, C. (1971) Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Shatil, E., Share, D.L. & Levin, I. (2000) On the Contribution of Kindergarten Writing to Grade 1 Literacy: A Longitudinal Study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 1-21.
- Stothard, S.E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998) Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech Language & Hearing Research*, 41, 407-418.
- Treiman, R. & Tincoff, R. (1997) The fragility of the alphabetic principle: Children's knowledge of letter names can cause them to spell syllabically rather than alphabetically. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 425-451.
- Treiman, R., Tincoff, R. & Richmond-Welty, E. D. (1996) Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32, 505-514.
- Treiman, R., Tincoff, R., Rodriguez, K., Mouzaki, A. & Francis, D. J. (1998) The foundations of literacy: Learning the sounds of letters. *Child Development*, 69(6), 1524-1540.

שער שני

טיפוח אוריינות
בגיל הרך

