

קתרין סנו, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת הארווארד
עינת גוברמן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

חינוך לאוריינות בגיל הרך

חינוך לאוריינות הוא תנאי הכרחי להשתלבות בחברה המודרנית. כיום עומד לרשותנו די ידע אודות חינוך לאוריינות בגיל הרך (UNESCO, 2003).

בחלק הראשון של מאמר זה נסביר מה צריכים ילדים ללמוד כדי להשתלב בחברה אוריינית. בחלקו השני של המאמר, נראה כיצד הורים וגננות יכולים להקנות לילדים בגיל הרך את הידע שיכין אותם לרכישת הקריאה, ולעודד את הרצון של הילדים לקרוא, לכתוב ולרכוש ידע. בחלק השלישי נדון בחינוך לאוריינות בקרב ילדים מתרבויות שבהן רמת השימוש בטקסטים כתובים היא נמוכה, ובקרב ילדים המתקשים להשתלב בחברה האוריינית.

חלק ראשון: קריאה ואוריינות

אוריינות מהי

במובן הצר של המונח, אוריינות היא היכולת לקרוא ולכתוב. בשנים האחרונות התרחבה הגדרה זו. הארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח OECD שזים את המבחנים הבינלאומיים PISA, הגדיר אוריינות כך: היכולת של הפרט להבין טקסטים כתובים, להשתמש בהם, ולדון בהם רפלקטיבית, כדי לפתח את הידע שלו, למצות את הפוטנציאל הגלום בו, להשיג את מטרותיו ולהשתתף אפקטיבית בחברה (UNESCO Institute for Statistics, 2003). ארגון הספריות האמריקני הרחיב את הגדרת האוריינות לשימוש מיומן בסוגים שונים של אינפורמציה מילולית ואינפורמציה חזותית. האדם האורייני מסוגל לבצע את הפעולות שלהלן: להבין איזה סוג של מידע נחוץ לו, להשיג את המידע ממקורות שונים, להבין את המידע שקיבל ולהעריך אותו בביקורתיות, לערוך אינטגרציה של מידע שהושג ממקורות שונים, לשמר את המידע לאורך זמן, לחלוק את המידע

עם אנשים נוספים, ולהשתמש במידע כדי לקבל החלטות, לפתור בעיות פרקטיות ולהעלות שאלות וכיווני חשיבה חדשים (ALA, 1989).

גם במסגרת ההגדרות הרחבות, היכולת לקרוא ולכתוב היא מיומנות חשובה ביותר, והיא תנאי הכרחי (אם כי לא מספיק) ללימודים אקדמיים ולהכשרה מקצועית.

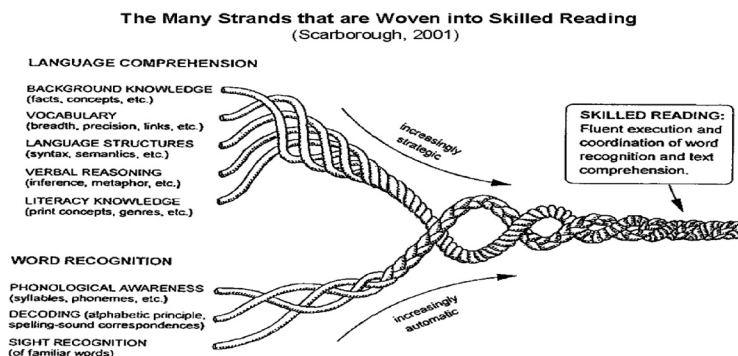
הבנת הנקרא

כדי להבין את הנקרא, על האדם הקורא להשתמש במיומנויות ספציפיות לקריאה (כגון: הכרת כיוון הקריאה, חלוקת הטקסט למילים וזיהוי אותיות), במיומנויות בלשון (כגון: הבנת אוצר המילים שבטקסט והבנת המבנה התחבירי של המשפטים) ובמיומנויות קוגניטיביות שאינן לשוניות (כגון הבנת המטרות של הכותב). בתרשים 1 מתואר בצורה סכמטית מגוון המיומנויות המשתלבות יחד לצורך הפקת משמעות מטקסטים. חינוך לאוריינות חייב לעסוק בכל אחת מן המיומנויות הנדרשות לשם הבנת הנקרא, ולא רק בחלקו. הקצאת הזמן לכל אחת מן המיומנויות האלה צריכה להיות פרופורציונלית למידת הידע הנדרש כדי לפתח כל מיומנות.

תרשים 1:

מיומנויות נדרשות לצורך הבנת הנקרא (מתוך: Scarborough, 2001)

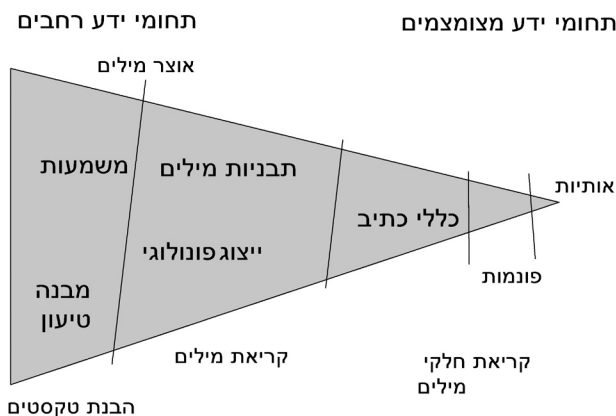
קריאה מיומנת



תרשים 2 מציג באופן סכמטי את הרוחב היחסי של תחומי הידע שנחוצים לצורך קריאה והבנת הנקרא. בתרשים אפשר לראות שכדי לקרוא מילים יש להכיר את סימני הכתב (כגון אותיות) שמספרם מוגבל, וכללי כתיב (כגון מתי אותיות אהויי מייצגות עיצורים ומתי הן מייצגות תנועות), שמספרם מוגבל אף הוא. לעומת זאת, כדי להבין מאמר אקדמי יש צורך באוצר מילים רחב, ידע דיסציפלינרי מעמיק, ויכולת קוגניטיבית לבנות טיעונים. את אלה קשה לכמת.

תרשים 2:

הגודל היחסי של תחומי הידע הנדרשים לשם הבנת הנקרא



אפשר היה לצפות לכך שבתי הספר והגנים יקדישו את מרב זמנם לפיתוח מיומנויות לשון ומיומנויות אקדמיות מגוונות, וכי בבתי הספר יוקדש זמן להוראה מפורשת של קריאה וכתיבה של טקסטים בכל הכיתות. בפועל, אין עיסוק רב בקריאה לאחר כיתה ג'. כאשר מתגלים קשיים בקריאה, יש נטייה לשוב ולעסוק רק בכישורים הנדרשים לצורך קריאת מילים בודדות. אין פלא אפוא שהישגים נמוכים במבחני אוריינות ממשיכים להדאיג הורים ומחנכים זמן רב לאחר שהילדים רוכשים את היכולת הטכנית לכתוב ולפענח מילים כתובות (משרד החינוך והתרבות, 2004).

חלק שני: חינוך לאוריינות בגן

חינוך לאוריינות מתחיל בגיל הרך. אפשר לקדם כל אחד מתחומי הידע הנחוצים להתנהגות אוריינית, ובדרך כלל, התנהגות התורמת לאחד מתחומי הידע - תורמת גם לתחומים האחרים.

העשרת הלשון

אוצר המילים של ילדים גדל כאשר אנחנו משוחחים איתם (Beals, 1997). ככל שהתחומים שאנחנו משוחחים עליהם מגוונים יותר, אוצר המילים שהילדים רוכשים נהיה עשיר יותר. לדוגמה, צפייה בטלוויזיה, יציאה לטיול, התבוננות בנביטה של זרעים, התבוננות בעלי שלכת ובהתנהגות של נמלים בחצר - כל פעילות היא הזדמנות לשיחה ולמידה. עם זאת, להקראת טקסטים יש מקום מיוחד בהעשרת אוצר המילים והמושגים של ילדים. ספרים מזמנים היכרות עם סביבות רחוקות: ארצות אחרות, בעלי חיים באוקיינוסים ובגיונגלים, כוכבים במערכת השמש (Raikes et al., 2006). גם כאשר הסיפורים עוסקים בסיטואציות המוכרות לילדים מחיי היומיום - יש להקראתם תרומה לילדים: הסיפור חושף את הילדים לאוצר מילים ממשלבי לשון גבוהים יותר ושכיחים פחות מהמילים שהילדים רוכשים באמצעות הקשבה לשפה המדוברת. כאשר הילדים יגדלו וילמדו לקרוא, אוצר המילים שייחשפו אליו בספרים לא ירתיע אותם. לאחר הקראת הטקסט רצוי לשוחח עליו עם הילדים כדי לברר באיזו מידה הם הבינו אותו, לענות על שאלות, ולהוסיף מידע חסר. נמצא שכאשר מקריאים לילדים בגיל הגן טקסטים אהובים שוב ושוב, הילדים נוטים להשתמש ספונטנית בשפת הטקסט בשיחות, בדיונים ובסיטואציות משחק סוציו-דרמטי (Snow, Burns & Griffin, 1998; ורדי-ראט, אילון, אילנברג, כהן ולוין, 2008). סיפורים נותנים למבוגרים ולילדים הזדמנויות לדון ברגשות ובמחשבות בלי שקיימת דרישה לפעולה מיידית. בעקבות זאת הקראת סיפורים תורמת להתפתחות הידע המטה-קוגניטיבי של הילדים (Fox, 2001). אם כן, הקראת סיפורים מספקת לילדים אוצר מילים רחב, ידע ספציפי בתחומי תוכן שונים, ויכולת מטה-קוגניטיבית לעקוב אחרי המידה שבה הם מבינים את הטקסטים, ולחפש, אקטיבית, אינפורמציה חסרה. כל אלה הם תנאים הכרחיים להבנת הנקרא בבית הספר היסודי והתיכון (Snow, Burns & Griffin, 1998).

חשיפה לסוגות טקסטים שונות

אחת המטרות החשובות שאפשר להשיג בגיל הגן היא חשיפה של הילדים לסוגות טקסטים שונות, כיצד הן בנויות, וכיצד הן מסייעות לנו. לדוגמה, כאשר אנו עורכים רשימת קניות בנוכחות הילדים ומשתמשים בה במהלך רכישת המוצרים בסופרמרקט, אנו מדגימים להם כיצד לבנות רשימה: כל מילה מייצגת מוצר ושמות המוצרים רשומים בטור. כדי לדעת כמה פריטים נחוצים מכל מוצר, יש להשתמש בספרות או בסימנים אחרים שמייצגים כמות ולא את סוג המוצר. הרשימה הכתובה היא כלי לשימור ידע, ואפשר להיווכח בכך באמצעות השוואה בין רשימת המוצרים שהצלחנו לזכור בעל פה לבין רשימה כתובה (Klein, Teubal & Ninio, in press). הרשימה הכתובה היא גם כלי לניטור עצמי: אפשר לסמן ברשימה אילו מוצרים כבר נקנו ואילו מוצרים עוד יש לקנות. הילדים יכולים להשתתף בהכנת הרשימה, ולצייר או לרשום סימנים במקום מילים. דוגמה נוספת: אפשר לשתף ילדים בהכנת הזמנות לאירועים שונים, כגון מסיבת יום ההולדת שלהם. הילדים יבינו מדוע יש להודיע מראש על המסיבה, אילו פרטים יש לכתוב בהזמנה (מתי תתקיים המסיבה והיכן תתקיים. ייתכן שכדאי להוסיף להזמנה מפה שתקל על הורי המוזמנים למצוא את הדרך (תובל, 2008). כדאי לשלוח את ההזמנות אל הורי הנמענים בדואר. הילדים יבינו שכדי לשלוח את ההזמנות לבתי חבריהם עליהם לדעת היכן חבריהם גרים, ולשם כך יש להשתמש ברשימת כתובות ילדי הכיתה. משלוח ההזמנות הוא הזדמנות להבין ולתרגל את השימוש בדואר (למשל: מדוע יש צורך במעטפה להזמנה, מדוע יש צורך לכתוב גם את כתובתו של הנמען וגם את כתובתו של השולח, היכן כתבים אותן, מהו בול, ומדוע יש להדביקו).

בעת ביקור באתרים שונים (לדוגמה, גן החיות) ילדים יכולים לצלם את סביבת האתר במצלמת וידאו ולהכין "כתבה" מצולמת על מפגעי בטיחות, להכין מילון מושגים בנושא שנלמד בגן, הוראות משחק, ועוד. יש למצוא הזדמנות הולמת לדון במבנה המאפיין כל סוגה של טקסט, במטרות שאותן היא משרתת, ביתרונות הייחודיים לה ובחסרונותיה (למשל: מתי עדיף להשתמש בציור ומתי בצילום; איזה מידע אפשר להפיק ממודעות פרסומת, ומתי אין להסתמך עליהן). קליין, תובל וניניו (Klein, Teubal and Ninio, in press) הראו שכבר בגיל הגן ילדים מבחינים בין אותיות, ספרות וציורים, ויודעים אילו ייצוגים גרפיים מתאימים לתיאור של דמות

(ציורים), אילו ייצוגים גרפיים מתאימים לתיאור של כמויות (ספרות), ואילו לכתובת שמות (אותיות).

בכל הדוגמאות שזכרו לעיל, השימוש בטקסטים מסייע לפעולות חברתיות שעשויות להתרחש הן בבית הספר והן מחוצה לו. עם זאת, השכיחות של השימוש בסוגות שונות של טקסטים בהקשרים חברתיים שונים איננה אחידה. בחברה שלנו משתמשים בסוגות של טקסטים רבות ומגוונות: טקסטים עיתונאיים, טקסטים ספרותיים, כגון: שירים, משלים, חידות וקריקטורות, וטקסטים שנכתבו לשם הבעת עמדה; טקסטים ואיורים מדעיים, מפות, טבלאות, גרפים. אחת האסטרטגיות המטה-קוגניטיביות המועילות ביותר להבנה של טקסט חדש היא זיהוי סוגת הטקסט ויצירת ציפיות והשערות מתאימות כלפי התוכן. חשיפה מוקדמת של ילדי הגן לסוגות הטקסטים הנפוצות בחברה שלהם, תעזור להם לבנות את הציפיות המתאימות לכל סוגה של טקסט בהמשך לימודיהם (Snow, Burns & Griffin, 1998).

מיומנויות ספציפיות לקריאה

למרות שילדים לומדים לקרוא בכתה א', הם רוכשים ידע רב על אודות מערכת הכתב עוד קודם לכן. בעקבות ההתנסות בטקסטים כתובים, ילדים יודעים לזהות אותיות וספרות (גם אם אינם יודעים לומר אילו אותיות וספרות מונחים לפניהם), ומבחינים בין אותיות לספרות וכן בין טקסט כתוב לבין סימנים אחרים (כגון: שרבוט, תמונות ותמרורים). ילדים שקוראים עם ההורים בספרים, לומדים מהו כיוון הקריאה הנכון (מימין למעלה, בשורות), ואת המוסכמות שלפיהן מאורגן ספר: שם המחבר, שם המאייר, שם הסיפור, תוכן העניינים, מספרי העמודים וכיוצא באלה. אפשר לנצל את ההזדמנויות שבהן קוראים ספרים לילדים, ואת ההזדמנויות שבהן ילדים נחשפים לשימושים שונים בטקסטים כתובים כדי ללמד את הילדים את הקובציות שהטקסט בנוי על פיהן (Snow, Burns & Griffin, 1998).

מערכת הכתב העברית היא מערכת אלפביתית. בכתב אלפביתי, סימני הכתב מייצגים פונמות¹ ולא משמעויות. כדי לקרוא כתב אלפביתי, ילדים

¹ פונמה היא היחידה הלשונית הקטנה ביותר. בעברית, אין לפונמות משמעויות בפני עצמן, אולם שינוי של פונמה משנה את משמעויות המילה. לדוגמה: ההבדל בין "בן" לבין "קן" הוא בפונמה הראשונה של המילה. בכתב עברי מנוקד האות "ק" מייצגת את הפונמה /k/, הצירה מייצג את הפונמה /e/, ואילו האות "ן" מייצגת את הפונמה /n/.

צריכים להכיר את צורת האותיות ואת סימני הניקוד, לדעת איזו פונמה מייצג כל אחד מהם, ולהיות מסוגלים לצרף את הפונמות שהם קוראים למילים דבורות.

היכולת לזהות פונמות בודדות בתוך מילים דבורות ולערוך בהן מניפולציות (כגון: החסרת פונמה או החלפתה באחרת) נקראת מודעות פונמית. מודעות פונמית היא יכולת מורכבת המתפתחת בהדרגה. מחקרים שנערכו ביילודים בשנות השבעים הוכיחו כי תינוקות בני ארבעה שבועות מסוגלים להבחין בין הברות השונות זו מזו בפונמה בודדת (למשל: בין "ga" לבין "da"). עם זאת, יחידת התפיסה הבסיסית אצל תינוקות היא ההברה השלמה (Goodman & Nusbaum, 1996). בגיל הגן, ילדים מסוגלים לפרק מילים להברות שלמות ולזהות חריזה (Bentin, 1992). היכולת לפרק מילים לפונמות בודדות יכולה להבשיל בטבעיות, לאחר שמתפתחת היכולת לזהות חריזה, אולם התהליך אינו מתרחש ספונטנית אצל כל בני האדם. הקשר שבין מודעות פונמית לרכישת הקריאה הוא דו-כיווני: חשיפה לכתב אלפביתי מאיצה את ההתפתחות של המודעות הפונמית (Bentin, Hammer & Cahan, 1991), אולם קיים גם קשר סיבתי בין רמת המודעות הפונמית של ילדים בגן לבין הישגיהם בקריאה כעבור שנים רבות (Bradley & Bryant, 1983). קוזמינסקי וקוזמינסקי (1994) מצאו שילדים שעברו אימון פונולוגי בגן-חובה השיגו ציונים גבוהים יותר בהבנת הנקרא בכיתות א' ו-ג', בהשוואה לקבוצת ביקורת שעסקה בפעילות אחרת. בנטין ולשם (Bentin & Leshem, 1993) הראו כי ילדים בגן חובה שהמודעות הפונמית שלהם הייתה נמוכה יחסית לבני גילם, נכשלו בלימודי הקריאה כשהגיעו לכיתה א'. התערבות מונעת בקבוצה דומה של ילדים, מנעה את הכישלונות ברכישת הקריאה.

אפשר לפתח את המודעות הפונמית בגן. בגילאי 3-4 שנים חשוב לשיר שירים, לחרוז חרוזים, ולחלק מילים להברות. ספריה של דתיה בן דור, למשל: ספר השטוזים של דתיה, עשויים לסייע בכך (בן דור, 2000). בגילאי 4-5 שנים אפשר לשחק משחקים שבהם מפרקים מילים ליחידות קטנות יותר מהברה. למשל: לחפש מילים שמתחילות ב-ba/, לנסות לראות מה יקרה למילה אם נחליף את הצליל הפותח בצליל אחר או אם נשמיט ממנה את הצליל הסוגר. נוסף על פיתוח המודעות הפונולוגית בגן, אפשר להציג לילדים אותיות, לקרוא בשמן, ולקשר בין האותיות לבין הפונמות שהן

מייצגות. כל זאת - בתנאי שהפעילויות נערכות בהקשר רלוואנטי, כגון חיפוש בספר הטלפונים של ילדי הגן, אחר שם של חברה שאליה רוצים לטלפן. בגן אין צורך בהוראה שיטתית של כל האותיות. די בכך שהילדים יזהו חלק מהאותיות (למשל את האותיות המופיעות בשם), כדי לקדם את ההכרה בעיקרון האלפביתי, דהיינו - שסימני הכתב מייצגים פונמות ולא משמעויות (Snow, Burns & Griffin, 1998).

עידוד המוטיבציה לקרוא

מוטיבציה לקרוא היא תנאי הכרחי לרכישת יכולת הקריאה (Snow, Burns & Griffin, 1998). מוטיבציה לקריאה קיימת כאשר ילדים מאמינים שקריאה גורמת להנאה, שקריאה היא תנאי הכרחי להשתלבות בחברה, ושהם עצמם יכולים להצליח ללמוד לקרוא.

הנאה ועניין - כאשר מבוגר מקריא לילדים סיפורים ושירים, הוא גורם להנאה ועניין. קריאה קשורה למידת ההבנה של הילדים ולצרכים הרגשיים שלהם, תורמת להתקשרות רגשית בטוחה של הילדים למבוגר. שירים וסיפורים עשויים לסייע לילדים לפתור בעיות חברתיות ולהתגבר על רגשות קשים כגון פחד או קנאה (כהן, 1990; קובובי, 1993). עם זאת, חשוב לזכור שהקשר בין קריאה לבין התקשרות רגשית הוא דו-כיווני: כאשר ההתקשרות של הילד למבוגר היא התקשרות חרדה, ההנאה מקריאה משותפת יורדת, וכתוצאה מכך עשויה להיפגע גם המוטיבציה לקרוא (Bus, 2001).

בגן, חשוב שהפעולות שתורמות לקידום הידע שנחוץ לקריאה, ייערכו באופן שאינו פוגע בהנאת הילדים, אלא מקדם אותה. כך למשל אין לעסוק בהיבטים הצרים של הכרת סימני הכתב (כגון אותיות), באופן שמנותק מן הצרכים והמטרות המיידיים של הילדים (למשל מילוי כפוי של חוברות עבודה ושינון), משום שהדבר יפגע במוטיבציה של הילדים לעסוק בטקסטים כתובים.

קריאה וכתובה כפעילויות חברתיות - בכל הדוגמאות לפעילויות שמעודדות את התפתחות האוריינות שהובאו לעיל, העיסוק בטקסטים נעשה בהקשרים אותנטיים, כלומר בהקשרים שבהם לטקסטים הייתה תרומה ממשית להשגת המטרות של יוצרי הטקסט: רכישת כל המוצרים

שנחוצים להכנת עוגה, הזמנת ילדים למסיבת יום הולדת וכדומה. החשיפה של ילדים לטקסטים מסוגות שונות מלמדת את הילדים כי טקסטים הם כלים לביצוע של פעולות חברתיות, וכדי להשתתף בחברתם, עליהם ללמוד כיצד להשתמש בהם (Snow, Burns & Griffin, 1998).

אפשר להשתמש בכוח החברתי של קבוצת הילדים כדי לעודד קריאה: אפשר להקים ספרייה בגן, להשאיל ספרים לילדים, ולעודד את הילדים לספר לחבריהם על הספרים ששאלו. כך תיווצר נורמה של עיון בספרים ושיחה עליהם. פעילות זו תקדם גם את ההנאה מהקריאה ותעשיר את לשון הילדים.

ביטחון עצמי ביכולת ללמוד לקרוא ולכתוב - כפי שראינו, חשיפה של ילדים בתיווך של מבוגרים לטקסטים מסוגות שונות, מקנה לילדים את היסודות הנחוצים לרכישת הקריאה. ילדים שנחשפו כך לקריאה וכתובה מגיעים לכתה א' כשברשותם ידע רב על אודות הקונבנציות של הכתב והשימושים השונים שאפשר לעשות בו (Aram & Biron, 2004). אם נוסף לידע שנצבר, העיסוק בטקסטים נקשר בחוויות של עניין, הנאה והצלחה, יהיו לילדים רצון ללמוד בבית הספר, ותפתח אצלם תחושת ביטחון כי יצליחו בלימודיהם.

חלק שלישי: ילדים המתקשים להשתלב בחברה האוריינית

אוריינות בחברה רב-תרבותית

יש חשיבות להמשכיות בין העיסוק בטקסטים בגן לבין העיסוק בטקסטים בבית ובקהילה: כאשר ילדים מגיעים לגן מרקע תרבות שבה החשיפה לשפה כתובה היא מעטה, המוטיבציה של הילדים לעסוק בטקסטים כתובים היא פחותה. כך למשל כאשר ההורים אינם מסוגלים לקרוא את מכתבי הגננת, הילדים לא יבינו לשם מה יש להעביר ניירות מן הגננת אל ההורים. כאשר אין ההורים מכירים את הסיפורים שהגננת מספרת בגן, אין הילד יכול לשוחח איתם עליהם. כאשר יש נתק בין תרבות הבית לבין תרבות הגן, עשויים הילדים להרגיש שאינם שייכים לשתיהן (Snow, Burns & Griffin, 1998).

כאשר מגיעים לגן ילדים שרקע תרבותם שונה, על הגננת להידבר עם ההורים ולמצוא נושאים שיקשרו בין הבית והגן (Tharp, 1982). זאת,

כדי למנוע תחושה של בידוד וזרות מן הילדים, וכדי שההורים והקהילה ירגישו שהגן שייך להם, ומשרת אותם כמוסד שתפקידו להעביר ידע וערכים בין הדורות (Serpell, 2001). תפקידה של הגננת כמגשרת הוא כפול: מצד אחד, עליה להביא אל הגן את התרומה התרבותית של הבית, ומצד אחר, עליה לטפח את אוריינות הילדים. תפקיד הגננת חשוב בייחוד כאשר הילדים מגיעים מבתיים שבהם אין שימוש בטקסטים כתובים, משום שבמקרה זה, הגננת היא הערוץ העיקרי שדרכו הילדים נחשפים אל התרבות האוריינית.

חשוב שהגננת תתעניין במשפחות שמהן הילדים מגיעים: אילו נושאים מעסיקים אותן? מהו סדר היום? אילו חגים הן חוגגות, וכיצד? הגננת יכולה לאסוף ולהציג בכתב, בתמונות ובסרטונים וידיאו מנהגי חג מבתיים שונים. היא יכולה לספר בגן סיפורים שכל ילד וילדה בחרו להביא מבייתם. אפשר לשחק בגן משחקים שההורים שיחקו בילדותם, ולתעד אותם ב"תיק משחקים" שבו רשימת האביזרים הנדרשים, הוראות משחק, תמונות ועוד. מומלץ להיעזר בתוכנית הלימודים "תשתית לקראת קריאה וכתובה" (משרד החינוך, 2005).

סרפל (Serpell, 2001) טוען שפעילויות לעידוד האוריינות בקהילות שרמת האוריינות שלהן נמוכה, זוכות לתמיכה קהילתית ולהצלחה רק כאשר הן נתפסות בידי חברי הקהילה הבוגרים כפעולות המשרתות את הצרכים של הקהילה ומקדמות את הערכים שבהם היא מאמינה. הוא מדווח על פרויקט מוצלח שבו ילדים בבית ספר יסודי בזמביה ניהלו מעקב אחרי התזונה והמצב הבריאותי של אחיהם הקטנים. העיסוק בתזונה ובריאות הפך להיות הנושא המרכזי שסביבו נלמדו מושגים מתמטיים ומדעיים, נוהלו יומנים, ונערכו רישומים גרפיים. ההורים ראו את הפעילות של ילדיהם בחיוב, ועודדו אותה. על פי המסורת בזמביה, אחים בוגרים אמורים לשמור על האחים הצעירים מהם, וההורים עצמם שמרו בילדותם על אחיהם הקטנים.

רכישת השפה הכתובה קשורה קשר הדוק עם השפה הדבורה. כאשר מגיעים לגן ילדים ששפת אמם שונה מן השפה המדוברת בגן, יש להעשיר את ידיעותיהם בשפת הגן. אם הדבר אפשרי, יש לטפח את אוריינות הילדים בשתי השפות. נמצא, שילדים מסוגלים להעביר מיומנויות וידע

שנרכשו בשפת אמם אל השפה שנרכשה מאוחר יותר. הישגים נמוכים יותר נמצאו כאשר טיפוח האוריינות התרחש בשפת הגן בלבד (Snow, Burns & Griffin, 1998).

הערכה בגן

במהלך הפעילות בגן, יש לשים לב לילדים מתקשים, כדי להפנות אותם, במידת הצורך, לאבחון ולטיפול. יש לאתר ילדים ששפתם דלה, ואינם מסוגלים להבין את השיחות בגן. יש לשים לב במיוחד לילדים ששפת אמם אינה עברית. ילדים אלה עשויים להזדקק להעשרת לשון הן בעברית והן בשפת אמם. נוסף על כך, יש לאבחן ילדים שמתקשים במיומנויות ספציפיות, למשל: ילדים בני ארבע וחמש שנים שאינם מסוגלים להבחין בין מילים מתחרזות למילים שאינן מתחרזות, או ילדים בני אותו גיל שמתקשים בהבנת כיוון הקריאה בספר. ככל שהאבחון והטיפול בילדים מתקשים נערכים בגיל צעיר יותר - כך אפשר להגיע לתוצאות טובות יותר. את האבחון יש לערוך ברגישות מרבית, מתוך כוונה לסייע לילדים להתקדם. יש להיזהר מתיוג, ולהיות מודעים לכך שצפויה שונות גדולה בהישגים אצל ילדים צעירים (Fenson, Bates, Dale, Goodman, Reznick, & Thal, 2000), וכי ייתכן שכלי האבחון לא יתאימו בעת אבחון ילדים שאינם נבחנים בשפת אימם (Heath, 1983), ילדים ממשפחות עניות, וילדים השייכים לקבוצות אתניות שונות מן הקבוצה הדומיננטית (Campbell, Bell & Keith, 2001; Whitehurst, 1997).

סיכום ומסקנות

בישראל, כמו ברוב מדינות המערב, הרוב המכריע של האוכלוסייה יודע קרוא וכתוב, ולמרות זאת שיעור התלמידים שמוכנים ללימודים אקדמיים גבוהים בקרב מסיימי הלימודים התיכוניים הוא נמוך, והישגי התלמידים במבחנים בין-לאומיים הבודקים הבנה של טקסטים ברמה גבוהה - מאכזבים (קרמרסקי ומברך, 2004). בהתחשב בחשיבות הרבה שיש להשכלה כמפתח להצלחה אישית ולשגשוג הכלכלי של המדינה, נראה שיש להשקיע מאמצים רבים יותר בקידום הבנת הנקרא. על מאמצים אלה להתחיל בילדות המוקדמת ולהימשך בכיתות הגבוהות של בית הספר היסודי ובבית הספר תיכון. לשם כך, יש לקדם את המחקר בתחום, ולהציע למורים השתלמויות שילוו את התפתחות הידע. נוסף על כך, יש

לשאוף לאגם את הידע הפרקטי המצטבר של המחנכים ולהעבירו לאחרים.
לשם כך עליהם לעבוד בצוותים ולפרסם את הידע שצברו במהלך עבודתם
(Snow, Burns & Griffin, 1998).

מקורות

- בן דור, ד' (2000) ספר השטוזים של דתיה. תל אביב: מודן.
- ורדי-ראט, א', אילון, ת', אילנברג, ה', כהן, ז', ולוין, ת' (2008) מן הסיפור אל המשחק: אופיו האורייני של השיח המתרחש במהלך "משחק כאילו". במכללה, כרך זה.
- כהן, א' (1990) סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה. קרית ביאליק: אח.
- משרד החינוך והתרבות (22.11.2004) חוזר המפמ"ר להוראת העברית - תשס"ה 1. חוזר מיוחד: טיפוח הכשירות הלשונית - תכנית התערבות ארצית בכיתות ט'-י', באתר האינטרנט:
<http://learn.snunit.k12.il/snunit/lashon/upload/.mafmar/chozerpiza.do>
- משרד החינוך (2005) תשתית לקראת קריאה וכתובה, באתר האינטרנט:
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/tochniyot_limudim/portal/tochniyotlimudim/kdamyesodi/krihaktiv.htm
- קובובי, ד' (1993) ספרותרפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש. ירושלים: מאגנס.
- קוזמינסקי, ל', וקוזמינסקי, א' (1994) השפעה של אימון במודעות פונולוגית בגיל הגן על ההצלחה.
- ברכישת הקריאה בבית-הספר. חלקת לשון, 15 - 16, 7 - 28.
- קרמרסקי, ב', ומברך, ז' (2004) אוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים: מחקר PISA 2002 (נצפה לאחרונה: 10 בנובמבר, 2007), באתר האינטרנט:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Scientist/Mehkar/Mechkarim>
- תובל, ח' (2008) תרומת טקסטים גרפיים לא-מילוליים להתפתחות אוריינית של ילדים צעירים - השלכות להכשרת מורים. במכללה, כרך זה.

- American Library Association (January 10, 1989) Final report of the American Association Presidential Committee on Information Literacy. Chicago: ALA.
- Aram, D. & Biron, S. (2004) Intervention programs among low SES Israeli preschoolers: The benefits of joint storybook reading and joint writing to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Beals, D.E. (1997) Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal of child language*, 24, 673-694
- Bentin, S. (1992) Phonological awareness, reading and reading acquisition: A survey and appraisal of current knowledge. In: R. Frost & L. Katz (Eds.) *Orthography, phonology, morphology and meaning* (pp. 193-210). Amsterdam: Elsevier.
- Bentin, S., Hammer, R. & Cahan, S. (1991) The effects of aging and first year schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 2, 271-274
- Bentin, S. & Leshem, H. (1993) On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983) Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421
- Bus, A. G. (2001) Parent-child book reading through the lens of attachment theory. In: L. Verhoeven & C. Snow (Eds.) *Literacy and motivation: Reading Engagement in individuals and groups* (pp. 39-53). Mahwah, N. J.: Erlbaum
- Campbell, J. M., Bell, S. K. & Keith (2001) Concurrent Validity of the Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition As an Intelligence and Achievement Screener for Low SES African American Children. *Assessment*, 8(1), 85-94.

- Fenson, L., Bates, E., Dale, P., Goodman, J., Reznick, J. S. Larry Fenson, Elizabeth Bates, Philip Dale, Judith Goodman, J. Steven Reznick, Donna Thal, & Thal, D. (2000) Measuring Variability in Early Child Language: Don't Shoot the Messenger: [Reply] *Child Development*, 71(2), 323-328.
- Fox, M. (2001) *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. San Diego: Harcourt.
- Goodman, J.C. & Nusbaum, H.C. (1994) *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge.
- Klein, E., Teubal, E. & Ninio, A. (in press) Young children's developing ability to discriminate between different notational domains — drawing, writing and numerical notation. In: C. Andersen, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría & E. Teubal (Eds.) *Representational systems and practices as learning tools in different fields of knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Raikes, H.H., Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C.S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L., Raikes, A. H. & Rodriguez, E. T. (2006) Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Scarborough, H. (2001) Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. In: S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). N.Y.: Guilford.
- Serpell, R. (2001) Cultural dimensions of literacy promotion and schooling. In: L. Verhoeven & C. Snow (Eds.) *Literacy and motivation: Reading Engagement in individuals and groups* (pp. 243-273). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Snow, C. E., Burns, M.S. & Griffin, P. (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tharp, R. (1982) The effective instruction of comprehension: results and description of the Kamehameha early education program. *Reading Research Quarterly*, 17, 503-527.
- UNESCO Institute for Statistics (2003) *Literacy skills for the world of tomorrow: Further results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Whitehurst, G.J. (1997) Language processes in context: Language learning in children reared in poverty. In: L. B. Adamson & M. A. Ronski (Eds.) *Communication and language acquisition: Discoveries from atypical development* (pp. 233-265). Baltimore: Brookes.