

האם יש בישראל הוראה מותאמת לילדים עם לקויות קריאה?

לביא ארטמן ומיכל סדן

תקציר

על פי גישת המנהל הפדגוגי, רכישת הקריאה כמו גם הקנייתה מבוססת בראשיתה על פענוח ותרגול מפורש של מודעות פונולוגית ופענוח גרפון-פונמי. גישה זו מניחה כי מיומנויות אלו עומדות ביסוד זיהויה של המילה הכתובה וכגשר לקריאה השוטפת. לפי גישה זו, לאחר שהילד מגיע לשליטה בפענוח סימני הכתב נצבר אצלו ידע אורתוגרפי עשיר דרך חשיפה חוזרת למילים, תפעול הגאים לפי דרישה, אנלוגיות לקסיקליות והתפתחות הטבעית של המודעות המורפולוגית. ידע זה מבסס את המעבר אל מסלול הקריאה הלקסיקלי וכך אל הקריאה השוטפת. בהתאם למודל זה, מאחר שהרציונל להקניית הקריאה (בראשיתה) נשען בלעדית על הנחלת העיקרון האלפביתי, ההמלצות שניתנות להקניית הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה תקינה זהות במהותן לאלו שניתנות בנוגע לילדים עם קשיים ברכישתה, וההבדל היחיד אינו איכותי אלא כמותי, ונוגע לכמות ולגיוון של החשיפה החוזרת לאותם נושאי הוראה (שיום אותיות, מודעות פונולוגית וחשיפה לצירופים הברתיים). במאמר זה נבחנת גישה זו בחינה תאורטית ואמפירית. ממצאי הניתוח עולה כי הנחלת "רכיבי היסוד" בקריאה (כמו מודעות פונולוגית) היא למעשה מיותרת עבור ילדים עם התפתחות קריאה תקינה, וחסרת תועלת מעשית עבור ילדים עם קשיים בהתפתחותה. הוראה מסוג זה אף עלולה לגרום להאטה ניכרת בקצב רכישת הקריאה.

אנו מציעים מסגרת התערבות חדשה המותאמת לילדים עם דיסלקציה וילדים המעוכבים ברכישת הקריאה. מסגרת זו מותאמת למבנה הייחודי של השפה העברית, כשפה שמית, ולצורת ארגונו המשוער של הלקסיקון המנטלי בשפה זו. מסגרת ההוראה מוצגת מתוך התייחסות לארבעה אלמנטים העומדים ביסוד כל התערבות מותאמת: פירוק לרכיבי יסוד, אימון, מענה לשונות ואופנויות ההוראה (וסדרה). ההצעה המפורטת במאמר זה אמורה לדעתנו לספק מענה הולם להיעדרה, הלכה למעשה, של הוראה מותאמת סדורה לילדים עם דיסלקציה במערכת החינוך בישראל.

מילות מפתח: רכישת קריאה, דיסלקציה, מודעות פונולוגית, מורפולוגיה, הוראה מותאמת.

א. הקניית הקריאה לבעלי התפתחות קריאה תקינה ולבעלי קשיים בהתפתחותה: גישת המנהל הפדגוגי

בפרק העוסק בהוראת יסודות הקריאה והכתיבה בתכנית ההוראה להטמעת יעדי העברית בכיתות א'-ב' (תשע"ה) מוצגת תפיסת העולם של גישת המנהל הפדגוגי בעניין אופי רכישת הקריאה שממנה נגזרות דרכי הקניית הקריאה והטיפול המומלץ למעוכבים ברכישתה. לתפיסת מומחי המנהל, ראשית רכישת הקריאה כרוכה בהמרת סימני הכתב אל יחידות הברתיות וצירוף יחידות אלו להשלמת ההיגוי של המילה (ש-לָג ← שְׁלָג). מערכת הכתב המנוקדת שעליה נשענים הילדים מאפשרת להם פענוח מדויק של מילים וביסוס הקוד האלפביתי (הקשר בין סימני הכתב לצלילים שהם מייצגים). הנחלת הקריאה בראשיתה אמורה אפוא להתבסס על הוראה מפורשת של קשרי סימן-צליל:

1. לצורך תרגול המרת סימני הכתב לצליליהם.
2. כגשר לזיהוי המילה בשלמותה (העומד בבסיס הקריאה הרהוטה).
3. כאמצעי ללימוד עצמי, גם של מילים ספציפיות וגם של מבנה ההצטרפות של ההגאים (וסימני הכתב המייצגים אותם) ליצירתן של מילים קיימות וחדשות (ידע מורפו-אורתוגרפי).

החשיבה האינטואיטיבית שלפיה רכישת הקריאה כמו גם הקנייתה חייבת להתבסס בראשיתה על פענוח הצופן האלפביתי מתומצתת כך: "מיומנות הפענוח הפונולוגית נרכשת בדרך של הוראה מפורשת, היא הכרחית לתחילתה של הקריאה, אך אינה נמשכת לאורך זמן. תפקידה העיקרי הוא לשמש גשר אל הזיהוי האורתוגרפי, כלומר אל זיהוי המילה בשלמותה. זיהוי אורתוגרפי עומד בבסיס הקריאה השוטפת [...] (משרד החינוך, 2014, 9).

המעבר לקריאה שוטפת מתרחש, לפי גישה זו, לא רק "בזכות פענוח פונולוגי מיומן, אלא גם בזכות התפתחותו של ידע מורפולוגי המתייחס להכרת מבנה המילים האופייני לשפה" (שם, 10). הידע המורפו-אורתוגרפי מאפשר לצמצם את ההישענות על המערכת המנוקדת ולהחליפה בהישענות על ידע מורפולוגי, תחבירי וסמנטי. ואמנם, יעילות זיהויה של מילה היא פונקציה של איכות ה"לקסיקון המנטלי", כלומר איכות הייצוג והאחסון של ספריית המילים במוח בכל אחד מממדי המידע האצור בהן: פונולוגי, מורפולוגי, תחבירי, סמנטי וכו'. הסיבה לכך ברורה: מאחר שזיהוי נעוץ בהשוואת נתוני המידע המחולצים מן המילה (הכתובה) למידע המיוצג עבורה במוח, ברור שמלאכת הזיהוי תזרוז ככל שהמידע על אותה מילה במוח יהיה מגוון ורב יותר.

בפרק זה מוקצה סעיף מיוחד למתן מענה לתלמידים "מיומנים פחות" (שם, 16), ובסופו מופיע קישור למסמך "התאמות בדרכי הוראה" לתלמידי החינוך המיוחד. ההמלצות וההתאמות מתייחסות לחומרי ההוראה, למסגרות ההוראה ולדרכי ההוראה. הפתיח להמלצות אמנם נראה מבטיח ("בחלק זה מוצע מגוון דרכי הוראה וחומרי הוראה כמענה לשונות") וההתאמות כוללות "דגשים ייחודיים להוראת הקריאה והכתיבה", אבל עיון בתוכנם מאכזב מאוד: מומחי הקניית הקריאה מטעם המנהל הפדגוגי ממליצים על תרגול המודעות הפונולוגית ושיום האותיות כסוג של הכנה טרומית לרכישת הקריאה, ובהמשך על חשיפה חוזרת לצירופים, ובייחוד לתנועות שהילדים לא הגיעו לידי שליטה בהן. כטכנולוגיית עזר לרכישת התנועות (אבן הנגף של המתקשים ברכישת הקריאה) מציעים המומחים להשתמש ב"מגוון" תומכי זיכרון. לפיתוח שטף הקריאה וכהטרמה לקריאת טקסט מוצע שימוש בהברקות מילים.

הסיבה לדלות הגיוון בהנחלת הקריאה לבעלי קשיים ברכישתה אולי לא הייתה צריכה להפתיע. מאחר שהרציונל להקניית הקריאה (בראשיתה) נשען בלעדית, על פי המומחים, על הנחלת העיקרון האלפביתי, ההמלצות שניתנות להקניית הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה תקינה זהות במהותן לאלו שניתנות בנוגע לילדים עם קשיים בהתפתחותה: תרגול מודעות פונולוגית (היכולת לתפעל בדרכים שונות את הגאי המילה הדבורה), חשיפה חוזרת לצירופים הברתיים ושליטה במתן שם לאותיות האלפבית. ההבדל היחיד בין הוראה לילדים עם התפתחות קריאה תקינה להוראה ל"מיומנים פחות" הוא בפיתוח המודעות והידע המורפולוגי (רגישות למשקלים, שורשים, מוספיות למין, ריבוי וכדומה) בקרב הקבוצה הראשונה, ואילו אצל המיומנים פחות פיתוח

זה נעדר מהוראת הקריאה עצמה ומצוין כדרך לפיתוח ידע לשוני התורם לשיפור השטף ולהבנת הטקסט (שם, 16).

ההמלצות לבחירת חומרי הלמידה (רשימות ספרי הלימוד שאישר האגף לאישור ספרי לימוד) עקביות לחלוטין עם ההמלצות באשר לדרכי ההקניה: "למעשה, אין הבדל בין ספרי הלימוד השונים ביחס לגישת הקריאה, אך יש הבדלים בדרכי ההוראה להשגת המטרה, כגון סדר הוראת הצירופים, היקף התרגול של רכיבי ההוראה הנדרשים, העקרונות הלוגיים המארגנים את חוברות הלימוד, תכני הטקסטים, העיצוב הגרפי וכדומה" (שם, 11). הדגשה שלנו). ואמנם עיון בחוברות הלימוד מגלה מיד שרובן המכריע כרוך בתרגול שמות האותיות, מודעות פונולוגית ופענוח צירופים. יתרה מזו, תמונת המצב של ספרי הלימוד בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים (אגף החינוך המיוחד) מעלה כי רובם זהים לאלו של החינוך הרגיל, ובהקשר של הוראת הקריאה מודגש כי "נדרש מגוון רב של ספרים מאושרים בשיטות השונות על מנת להעשיר את מגוון ההזדמנויות לתרגול חוזר" (שם, 2). עיון ברשימה המיועדת לחינוך המיוחד מגלה כי רוב השיטות פונטיות (פענוח ברמת ההגה או הצליל) ומיעוטן אינטגרטיביות (משלבות את הגישה הפונטית עם הגלובלית).

עיון במדריך ליישום והטמעה של תכניות הלימודים בחינוך לשוני בחינוך המיוחד אינו מעודד אף הוא. בפרק השני, "הישגים נדרשים בחינוך הלשוני" (משרד החינוך, 2011), מצוין בתחום הוראת הקריאה כי "על המורה לבחור בשיטות העוקפות את תחומי התפקוד החלשים והלקויים" (שם, 64). עיון במסמך, המציג שיטות וגישות בקריאה (משרד החינוך, 2007), מגלה כי חוץ מן השיטה הגלובלית והשיטות הרב-חושיות (המתבססות על השיטה הפונטית או הגלובלית), אין שוני מהותי ממה שהוצע בחינוך הרגיל. גם כאן הדגש הוא על רכישת חוקי מיפוי גרפו-פונמיים לקריאה מדויקת, ובהמשך לכך ביסוס ידע אורתוגרפי. חשיבות ההקניה והביסוס של הידע המורפולוגי אינה מוטלת בספק, אך הידע הזה הוא נדבך בפיתוח הכשירות הלשונית ובביסוס שטף קריאה ואינו חלק אינטגרלי מרכישת הקריאה.

לסיכום, נראה כי על פי מומחי הקניית הקריאה מטעם משרד החינוך, ההבדל היחיד בהוראת הקריאה עבור 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 שעל ילדם לקבל "הוראה מותאמת" כלל אינם יודעים שה"הוראה המותאמת", לפחות זו הנהוגה בישראל, בעצם זהה ברציונל, במטרות, בדרכי ההקניה ובחומרי הלימוד להוראת הקריאה בקרב ילדים עם התפתחות קריאה תקינה. האם כך יש להבין את משמעותה של הוראה מותאמת?

ב. הביצה והתרנגולת

בשנת 1992 פורסמו ממצאי מחקר רחב היקף שבחן את אפקט הגיל (בשילה ביולוגית וההתנסויות הכרוכות בה) לעומת הלמידה הבית ספרית על התפתחותה של המודעות הפונולוגית (המר ואחרים, 1992). ממצאי המחקר היו חד-משמעיים וחזקים: הלמידה הבית ספרית (קרוא וכתוב בכיתה א') היא גורם מרכזי וכנראה בלעדי בהתפתחות יכולותיהם של ילדים לתפעל הגאים במילים דבורות, או להבין, למשל, שהמילה "בן" היא אוסף חבור של שלושה הגאים שונים (העיצור המסומן על ידי ב', התנועה המסומנת על ידי צירה, והעיצור המסומן על ידי נ' סופית). תרומת הבשילה הפסיכו-פיזיולוגית וצבר ההתנסויות היומיומיות הכרוכות בה נמצאו זניחות להתפתחות זו. ממצאי המחקר חושפים את העובדה הפשוטה שהיכולת לעשות מניפולציות ברמת ההגה מושפעת אך ורק מן ההתנסות בקריאה וכתובה. הממצא עצמו אינו מפתיע: ברור כי התנסות מרכזית המזמנת את האפשרות לחלץ או לבודד את ההגאים במילה היא קריאה (למשל על ידי הפשטת העיצור המשותף בצירופים סִ/סִ/סו או התנועה המשותפת בצירופים מָ/זָ/נָ) או כמובן (ואולי בעיקר) הכתיבה, שבה על התלמיד לברור את הסימן הגרפי המייצג את ההגה הנדרש.

מה שבעינינו נראה קריטי מתוך המחקר הוא הדילמה העומדת בפני אנשי חינוך העוסקים בהוראה מותאמת לילדים עם לקויות קריאה. 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, לעומת רוב ההמלצות הטיפוליות הנוגעות לילדים האלה, המדגישות 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 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 רכיב 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 הרבה יותר בהוראה המותאמת בתחום הקריאה: דילמת הביצה והתרנגולת. אם יתברר שכמו מודעות פונולוגית גם רכיבים אחרים השותפים בהליכי העיבוד של מילים כתובות הם תוצר לוואי מובהק של רכישת הקריאה והכתיבה, כיצד יש להתמודד עם לקויות קריאה במסגרת הוראה מותאמת?

הנה דוגמה אף יותר מרשימה: המשגת "זיהויה" של המילה השלמה כתבנית חזותית או "פרצוף אורתוגרפי" היא אינטואיטיבית מאוד. אם קריאה מתחילה את דרכה מהתבוננות על צירוף סימני כתב, אך טבעי לחשוב שצירופים אלו יפוענחו בסופו של דבר – בשלמותם – באותה דרך שבה הם מגיעים אלינו, כלומר כיצורים תמונתיים המקודדים חזותית כמו בצילום. האינטואיציה הזאת מתרסקת לנוכח הממצאים האמפיריים: כאשר מבוגרים עם התפתחות קריאה תקינה נדרשים לקריאה דמומה של משפטים "צפופי צלילים" (מסוג "גנן גידל דגן בגן", "שרה שרה שיר שמח" וכו') זמן פענוחם השקט של משפטים נמשך הרבה יותר מזמן פענוחם של משפטים בעלי אורך צלילי זהה (שימרון, 1989) (ברור שאם הקריאה הדמומה הייתה נשענת על קידוד חזותי של המילים תופעה זו לא הייתה מתרחשת כלל). בניסוי אחר כאשר נבדקים מתבקשים לקבוע אם מילה היא "תקנית" או "תפל" (על ידי לחיצה על אחד משני כפתורים) זמן ההחלטה לקבוע ש"קסא" ו"ברס" אינם מילים אינו זהה: לוקח הרבה יותר זמן לקבוע שקסא אינו מילה (שם). ולבסוף, זמן הזיהוי של מילים מנוקדות קצר מזמן הזיהוי של מילים לא מנוקדות (גם כאשר אין מדובר במילים הומוגרפיות (שם). הצטלבות העדויות הללו שוב מכוונת לעניין הנידון: זיהוין של מילים בודדות נשען על... קריאתן. ממבט ראשון הדבר עלול להפתיע: האומנם צריכים אנו להגות בשקט את המילה ארנבת כדי לזהותה? כדי לפזר את התמיהה חשבו על מצבים שבהם אתם נשאלים: האם זה מספר הטלפון שלכם...? או כאשר ניתנת לכם לצורך זיהוי פיסת נייר שעליה רשום מספר זהות שלכם או הקוד הסודי לכספומט. מלאכת הזיהוי שלכם במקרה הראשון עלולה להשתבש מאוד אם הספרות לא יושמעו

לכם באופן שבו קיבצתם אותן במקור. במקרה השני אתם תביטו בכתוב ותשוו "בקול חלש" את סדרת הקבצים שבאמצעותם ערכתם את רשימת הספרות למה שמופיע לפניכם. בשני המקרים ברור שאין באפשרותכם לזהות את הייצוגים הספרתיים הכתובים של שמות המספר כ"יחידת זיהוי טבעית". בדיוק אותו דבר תקף למילים: כמו שהמילה "ולכשראינוכם" אינה מופיעה בלקסיקון כתבנית חזותית, כך גם "צב", "ספל", או "עיתון". עלינו לקרוא מילים אלו כדי לזהותן.

ג. לצאת מן המבוך

ייצוג השפה הדבורה במודל אלפביתי (סימני הכתב מייצגים פונמות) עלול היה ליצור בעיה רצינית בשפה העברית, ובכלל: גם אם מתווסף לכתב זה הניקוד (לציון הגאי התנועות) הכולטות החזותית של סימני ההגאים מבליעה בתוכה את דפוס/ הצטרפות ההגאים זה לזה, כלומר את תבניתה הצלילית 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 "כְּתָבְתִּי" מיוצגים היטב הרכיבים הפונמיים של המילה. אבל מה מאפשר לקרוא 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 (פְּ-תָבְ-תִּי)? ואם יחלק את המילה כך: פְּתָבְ-תִּי, איך לא יתבלבל בזיהוי הגוף הנכון? ואיך ידע במקרה זה לקשר את הטעם להברה הנכונה?

במילים לא מנוקדות נוספת בעיה בלתי צפויה: המילה "קריאה", למשל, כוללת מילים חוקיות: קר, קרי, קריא, ריאה, יאה. כיצד יתגבר הקורא המתחיל על הופעתן? יתר על כן, גם אם אלה לא מפריעות, מדוע לא להגות את הק' כקמוצה כמו בחריזה, הליכה, חביתה, אכילה וכו' (אנלוגיה לקסיקלית)? האם המילים האלה כל כך שונות חזותית משטיפה, צריחה, בליעה, כביסה? שימו לב שבכל ההדגמות הללו אמור הלומד המתחיל (על פי תפיסת המנהל הפדגוגי) לנקוט אסטרטגיה "קווית" של פענוח מימין לשמאל. ההדגמות הללו אינן הזויות כמו שאולי עלול להשתמע: בין 10 ל-15 אחוזים מן הילדים המאובחנים עם דיסלקציה פשוט עושים (במקרה הטוב לכאורה) את מה שתואר כאן הרבה לאחר שבני גילם כבר קוראים. במקרים הנחשבים (ובטעות) קשים יותר הם מפרקים את סימני הכתב לרכיביהם העיצוריים ומעניקים להם תבנית צלילית חסרת שחר (מילות תפל). אגב, שימו לב גם להיבט נשכח: שלב ראשוני וחסר תחליף

בהקניית הקריאה הוא הוראה מפורשת של קשרי אות-צליל. כיצד אפוא יש לצמצם את ההטיה הנרכשת להמיר כל אות במילה הכתובה לסדרה קווית של השמעת צלילים התואמת למה שנרכש?

ואמנם, הפלא הגדול הוא כיצד רוב הילדים אינם נופלים למלכודות הללו של קיבוץ לינארי של חלקי המילה הכתובה לפי סדר הופעתם ומשתלטים על מיומנות הפענוח של הכתב העברי בקלילות רבה. התשובה היא פשוטה: לעומת ה"מיומנים פחות", אצל ילדים שהתפתחות הקריאה תקינה אצלם "מתמשק" הכתוב למוח על ידי קיבוץ מורפמי, כלומר על ידי עריכה מותאמת של סימני הכתב כך שיתאימו לשפה שהם דוברים, כמו שזו מיוצגת בלקסיקון. בשפה שמית כמו העברית החלקים אינם נתונים תמיד בסדר רציף, אלא במדרג היררכי שראשו הוא השורש ומשלימיו הם תבניות ומשקלים שבהם הוא משתרג. זנבותיו הם 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 בֶּכֶס ונשים שניים כאלה בקערה, הם שני בְּכָסִים ולא בְּכָסִים. ואם יצטרך לצרף אותם כנסמך הם יהיו בְּכָסִי או בְּכָסִי. שימו לב שבשני המקרים התבנית הצלילית של המילה (בכס) משתנה ללא הכר באמצעות התאמות וכללים פונולוגיים שמבצע בהן הלקסיקון. ואולם אצל ילדים מסוימים (ה"מיומנים פחות") מה שקל ואוטומטי בדיבור אינו כך כאשר המילים כתובות היבלעות הרכיבים המורפמיים במילה הכתובה לתוך הסדר הקווי שבו מופיעות האותיות מונעת מלכתחילה עבורם את תפעולו של הלקסיקון. לכן עבור ילדים אלה מהות ההוראה המותאמת היא בהוראה מפורשת, לא רק של פענוח סימני ההגאים (האותיות וסימני התנועות), אלא בהנחיית העריכה המחודשת (והלא סדרתית) של סימני הכתב למקבצים מורפמיים (הנטועים זה בזה). בלעדי המרה כזו של מה שמופיע כמסדר רציף של סימני כתב ליחידות מורפמיות (המסודרות היררכית, ולא קווית), יוותרו הילדים הללו אנאלפביתים. כפי שנראה בהמשך, תרגול אינטנסיבי של צירופים הברתיים לא רק שאין בו כדי להשלים את החסר, אלא הוא אף דיספונקציונלי לרכישת הקריאה.

כך מסכם סטיבן פינקר: "למרות שהכתיבה היא המצאה אנושית מלאכותית הקושרת ראייה לשפה – היא מוכרחה להתממשק אל מערכת השפה בנקודות מוגדרות בקשיחות, ועובדה זו מקנה לה מידה של היגיון [...] שום מערכת כתיבה אינה מכילה סמלים המציינים יחידות צליל ממשיות [...] ואין זה רצוי שתתאמנה;

במקרה המיטבי הן מתאימות לפונמות המצויות במילון המנטלי [...] הצלילים על פני השטח ניתנים לחיזוי באמצעות כללים פונולוגיים [...] הקורא אינו זקוק אלא לתבנית מופשטת של מילה והוא יכול לממש אותה במקרה הצורך" (פינקר, 2011, 171). בנקודה זו אפשר להבין מדוע שום קורא תקין לא יהגה קריאה במקום קריאה, אבל כן יהגה הליכה: בגלל מערכת הכללים הפונולוגית לעיצורים גרוניים המיוצגת במילון המנטלי ההגה "ה" לא יכול לקבל שווא. ובגלל אותה מערכת כללים היגוי "בכס" ישתנה בצורה חזויה 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.

הנה דוגמה לרמת המופשטות שבה מיוצגים הגאים בלקסיקון: איריס ברנט ומיכל מרום (Berent and Marom, 2005) הציגו בפני נבדקים שני סוגים של מילות תפל צבעוניות: כאלה שהמבנה הפונולוגי שלהם תאם את שם הצבע שבו נצבעו האותיות וכאלה שלא תאמו את שם הצבע הזה. למשל, מילת תפל כמו ZIM, שהמבנה הפונולוגי שלה הוא עיצור-תנועה-עיצור, תואמת לשם הצבע RED (שבנוי גם הוא מעיצור-תנועה-עיצור). לעומת זאת, מילת התפל ZBU אינה תואמת למבנה הפונולוגי של RED משום שהמבנה הפונולוגי שלה הוא עיצור-עיצור-תנועה. ברנט ומרום מצאו כי מילות תפל שהמבנה הפונולוגי שלהן תאם את שם הצבע זירזו את שיומו. החוקרות פירשו את הממצאים כעדות לייצוגם של מבנים פונולוגיים מופשטים ("שלדים פונולוגיים") המשמשים "משתני הצבה" המיוצגים במוח.

ואולם עבור ילדים עם דיסלקציה סימני הכתב מייצגים צלילים שיש להגותם קווי, 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. וחמור יותר: הנטייה הכפייתית להגות חלקים הברתיים (כמו שממליצים מומחי המנהל הפדגוגי) עלולה למסך לחלוטין את המבנה המורפמי (שבסיסו הוא השורש). מיכל סדן הדגימה זאת בהרצאה: היא ביקשה מהכיתה לקבוע איזו צורה קלה יותר להיגוי וקריאה למילה התאהבות: הַת-אָ-בּוֹת או הַת-אָה-בּוֹת. היא הופתעה מהבחירה הסוחפת באופציה הראשונה (לא היה אפשר לבקש משהו טוב יותר להרצאה שעניינה "הוראה מותאמת מורפולוגית לילדים עם קשיים ברכישת קריאה"). שימו לב

שההדבקה של האות ב' (ל' הפועל) ל-"ות" מסכלת את האפשרות להתייחס לשלושת עיצורי השורש כיחידה אורגנית אחת וגם מטשטשת את ה-"ות" כרכיב מורפמי במילה זו. למעשה, כל קריאה "מצרפת" מחבלת באפשרות הזאת, ומעמיקה ללא תקנה את חוסר הישע של ה"מיומן פחות" לנוכח מטלות הדורשות פענוח של מילים כתובות. כעת אין זה צריך להפתיע שמצבו ההתחלתי של ילד עם דיסלקציה פונולוגית (שאינו מסוגל אפילו לקיבוץ הברתי) טוב יותר ממצב מקבילו עם הדיסלקציה השטוחה הנוקט אסטרטגיה של צירוף הברתי: אין אצלו הטיה מבנית וקביעון תפקודי נלווה לביצוע "הברתי-מצרף", ולכן הוא פתוח יותר להנחיית ההיגוי באמצעות יחידות מורפמיות.

כאמור, תפיסת מומחי המנהל הפדגוגי את אופי זיהוי המילה הכתובה השלמה שונה לחלוטין: "הפענוח הפונולוגי פועל כאמצעי ללימוד עצמי. ככל שהקורא מיומן יותר בפענוח הפונולוגי וככל שהוא מתנסה בפענוח מוצלח שבו מתרחש זיהוי מדויק של המילה, כך הוא יכול להפנות משאבים למילה השלמה. בדרך זו הוא מבסס את הידע על המבנה האורתוגרפי הספציפי של המילה. למשל, פענוח מוצלח ורב-פעמי של המילה חרגול יבסס את זיהוייה כמילה שלמה. נוסף על הידע על מילים ספציפיות, הקורא רוכש ידע על המבנה המורפוי-אורתוגרפי של מילים בעברית: למשל, מפגש עם מילים שונות בעלות אותו המשקל – התעמלות, התרגשות, התלהבות – יבסס את הידע על המבנה המורפולוגי של המילים האלה, וכאשר בפעם הראשונה הקורא יפגוש בכתב מילה חדשה במשקל זה, למשל, התפעלות, הוא יוכל לפענחה על בסיס ידע זה" (משרד החינוך, 2014, 9-10; הדגשות שלנו). בפסקה הבאה מוצג הידע המורפולוגי כקריטי: "המעבר לקריאה שוטפת אינו מתרחש רק בזכות פענוח פונולוגי מיומן, אלא גם בזכות התפתחותו של ידע מורפולוגי המתייחס להכרת מבנה המילים האופייני לשפה. ידע זה הוא קריטי... (שם). על פי גישה זו, אוצר המילים החזותי של הילד מועשר בשלב הראשון (על ידי פענוח פונולוגי חוזר מוצלח של מילים שלמות עד לזיהוין האורתוגרפי במילה השלמה או על ידי אנלוגיות לקסיקליות). בשלב השני, בזכות התפתחות הידע המורפולוגי וצמיחתו, מתאפשרת ההתמודדות עם "סביבות אורייניות המכילות כתב לא מנוקד, כגון הסביבות המקוונות" (שם, 10).

אם כן:

1. השלב הראשון שמתארים המומחים ("זיהוי אורתוגרפי") פשוט שגוי.
2. בנוגע לשלב השני (התפתחות הידע המורפולוגי), אין שום הצדקה

להשמיט רכיב קריטי זה מן ההוראה המותאמת ל"מיומנים פחות". כאמור, הרכיב המורפולוגי בהוראת הקריאה ל"מיומנים פחות" נועד במקורו לשיפור שטף הקריאה וההבנה, אך הוא אינו רכיב של הקניית הקריאה עצמה.

3. השענת הנחלת הקריאה באופן חד-ממדי על תרגול צירופים הברתיים ומודעות פונולוגית הוא דיספונקציונלי לחלוטין ל"מיומנים פחות" (כמו שהודגם לעיל), וודאי מיותר לילדים שהתפתחות הקריאה שלהם תקינה (קבוצה זו תפתח את המודעות הפונולוגית בעקבות רכישת הקריאה, ולא תשתמש ממילא ביחידות הברתיות כדרך המלך לזיהוין של מילים שלמות).

ד. מהלכה למעשה: תכנון הוראה מותאמת בקריאה

מטרות ורציונל

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, כאמור, על טובנות פסיכו-בלשניות ידועות), המורפמות הופכות ל"אותיות החדשות" של המילה, ובעצם משמשות תת-סכמות לתכנית היגוין הפונטי של המילים הכתובות. האותיות במילה "תרגיל", למשל, מופשטות לצורן השורש רג"ל וצורן 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. רכישת הקריאה והאוטומטיזציה שלה כרוכות אפוא בהבניית ממשק של המילים הכתובות ללקסיקון: מקבצי אותיות במילה נערכות לתוך סכמות היגוי מופשטות (המורפמות) לשם תכנית פונטית לשחזורן הדיבורי. התכנית הפונטית על מקבצי האותיות (שיודעת לתפעל את הכללים הפונולוגיים לצירוף הגאים) היא המעצבת, בסופו של דבר, את תצורות היגוייהן הסופיים של המילים הכתובות. 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, דבר שמסמא את עיניהם באשר למבנה המדרגי של סדר ההגאים ומרחיק אותם מהפעולה הנדרשת לקריאה. לפיכך השלב הראשוני לתיקון עיוות זה הוא להנחיל להם מפורשות (וכמובן גם דרך תרגול ואימון שיטתיים) את המפתח לדלת הנעולה.

נושאי ההוראה

עבור ילד שהתפתחות הקריאה שלו תקינה יצירת ההיגוי לשורש תפ"ס כאשר מוסיפים לו ו' לאחר ע' הפועל (תפוס) היא אוטומטית ונטולת מאמץ. עבור הילד עם הדיסלקציה אין ודאות כזו, לפחות לא בראשיתה של ההוראה המותאמת. שכן הילד אינו מזהה את צורן השורש ומשתמש באסטרטגיית המרה גרפו-פונמית מצרפת מהסוג ת-פוס. מובן שאסטרטגיה זו לא רק שממסכת לחלוטין את שלושת עיצורי השורש, היא גם משבשת לחלוטין את התובנה בנוגע לתפקידה הדקדוקי של האות ו' לאחר ע' הפועל (בדוגמה זו – יצירת שם תואר). לכך יש משמעות קריטית: המורפמות במילה לא רק משפיעות ומושפעות זו מזו (ממש כמו צירופי ההגאים), הן גם רגישות מאוד מבחינת היגוין לחלק הדיבר שבו הן מצויות. דוגמה טובה היא צורני הנטייה. צורני הנטייה (לציון ריבוי, מין, קניין, וסמיכות בִּשְׁם; וזמן וגוף בפועל) משנים, כאמור, את תפקידה הדקדוקי של המילה (מיחיד לרבים, מזכר לנקבה וכו'). מאחר שהם מצטרפים בדרך כלל לשמות ולפעלים, תבנית היגוים תיגזר מחלקי הדיבר שהם מצטרפים אליהם. לדוגמה: צירוף האותיות "יו" בסוף מילה מקבל ארבעה ערכי היגוי: YO (לחיו), AV (בגדיו), YU (החיו) ו-IV (השמדתיו). הקורא אינו צריך לנחש מתוך 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).

דוגמה זו ממחישה את אופייה הדקדוקי 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. דבר זה מאפשר לנו להגות באופן שונה את המשפטים חסרי השחר: "אתמול הוא מצגר את היצבורים" או "המצגר הרגב שלי נגצל" (אלון, 1995). יתר על כן, הקישור של המורפמות לתפקידיהן הלשוניים מספק גשר לקריאה הדמומה באמצעות ניצול העודפות של השפה (הדבורה) והכתובה. לדוגמה: "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*י* (ז נעש קש יתר אם אינכם ידעם אפל הכן אמת הקרא)" (פינקר, 2011, 163).

מבנה מטלות התרגול ואפיון

מריון סנדרס (סנדרס, 1981) ניתחה לעומק את האלמנטים היסודיים האמורים להיכלל בשיקולי התוכן לכל הוראה מותאמת ובהתאמת אופן הקנייתן של מיומנויות הלמידה הבסיסיות:

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

מסגרת זו יעילה להצגת תוכן המטלות העומדות בבסיס ההוראה המותאמת בקריאה והמבנה שלהן. ולהלן בפירוט:

פירוק המשימה לרכיביה: מטרת-העל של מכלול מטלות ההקניה היא, כאמור, לאפשר למתקשה לחלץ צורנים (ולא הברות) מן המילה הכתובה ולסנתז רכיבים אלו לכלל היגוי תקין. מתוך השקפה זו (המעוגנת במחקר הבסיסי), אין באמת חלופה רצינית לרכיב המורפמי ברכישת הקריאה בשפה העברית. הסיבה לכך היא פשוטה: רכישת מיומנות בכל פעילות פסיכומטורית (וקריאה בכלל זה) כרוכה תמיד בביצוע הפעילות הרלוונטית (אנו לומדים לשחות על ידי שחייה ולנהוג על ידי נהיגה) במדיום הרלוונטי (שחייה במים עמוקים, הקלדה במעבד תמלילים, נהיגה במכונית בכביש). כאמור, קריאה אינה יוצאת דופן: אנו לומדים

לקרוא על ידי הפעלתה של תכנית היגוי היררכית על יחידות מורפמיות. מאחר שילד עם דיסלקציה אינו מרפה מניסיונותיו לחלץ מן האותיות את צליליהן כאסטרטגיה דומיננטית (שבעצם אינה הפעולה הנדרשת בקריאה) הוא בעצם מבצע התנהגויות לא רלוונטיות, שיסכלו כל אפשרות לרכישה האוטומטית של הקריאה. ללא התערבות מותאמת, המיועדת לשינוי אסטרטגיית הקריאה, המוח הדיסלקטי יעוצב כמוח דיסלקטי. מובן שהצצה במוח כזה תראה שינויים ניכרים לעומת מוחות של קוראים עם התפתחות תקינה. הדמיות מוח מלמדות שמוחותיהם של ילדים עם דיסלקציה שהגיבו בחיוב להוראה מותאמת בקריאה נעשו דומים ביותר למוחותיהם של ילדים שהתפתחות הקריאה שלהם תקינה (Richards and Berninger, 2008).

סנדרס טוענת ש"פירוק משימה עד לנקודה, שבה היא מאפשרת הצלחה, הוא ליבה של ההוראה המתקנת" (סנדרס, 1981, 213). לגישה זו, המעוגנת במסגרת המושגית של "עיצוב התנהגות" (הצלחה נתפסת כחיזוק), יש ערך רב בתכנון ההתערבות בכלל, ובבחירת מדגמי המילים וסדר הצגתם בפרט. ספציפית, 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 (חם, 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. סנדרס מציינת שהאופי החזרתי של האימון יש בו כדי לשעמם או להביא להרגשה של דריכה במקום, ולכן יש לגונו להקשרים שונים שבהם אפשר ליישם את המיומנות הנרכשת. למזלנו, מערכת השפה מספקת שפע של הקשרים שבהם אפשר לתפעל מורפמות. הנה כמה דוגמאות: הצבת אותיות

שורש בתבניות משקל (הצב שח"ק, מכ"ר, גד"ל תבנית מ__ _); ביצוע אנלוגיות כמו: שיר-שָׁר, סִיר-? (שיף ואחרים, 2006) – 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).

מענה לשונות: בצד זה של עבודת ההוראה סנדרס מתייחסת לדילמה שבין האפשרות ללמד על פי נקודות החוזק או שמא לעבוד על חוזק החולשות. על פי התפיסה המוצגת כאן, הסיבות הסמויות לעיכוב ברכישת הקריאה (יהיו אשר יהיו) אינן אמורות להשפיע כלל על התאמה אישית של ההתערבות המותאמת: התשתית ההכרחית לביצוע הקריאה (הדיבור ותפיסתו) מצויה במוחו של כל ילד, ומהות ההתערבות המותאמת, כאמור, היא ליצור "התמשקות" של סימני הכתב למערכת לשונית שכבר מוכנה לתרגם סימנים אלו לתכנית היגוי (ילדים בני ארבע-חמש במגזר החרדי מסוגלים לקרוא ללא קושי עברית מקראית מן החומש). למרות השונות הבין-אישית שבין ילדים עם קשיים ברכישת הקריאה בדיוק הפענוח, בקצב הפענוח ובאסטרטגיות הפענוח, משותפת לכולם אי-רכישת הקריאה. המענה לשונות צריך אפוא להתבסס על מעקב תפקודי דו-ממדי:

- 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.

אופנות ההוראה (וסדרה): היבט זה מתייחס לדילמה באשר למידה שבה יש לחזק למידה על ידי שינון ולמידה בעל פה, לעומת המשגה, חשיבה ותיווך

מילולי (סנדרס, 1981). 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.

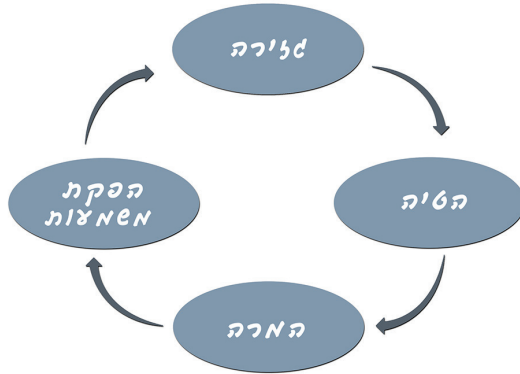
הפתרון יסודו בשני ממדים של תכנון ההתערבות: אופי המטלות, והכוונת סדרן לכדי רצף הוראה מושכל. ברוח ההוראה המורפולוגית אפשר לסווג את המטלות לארבעה דפוסים המוצגים בלוח 1 בעמודה הימנית. אופנויות המטלה סווגו לארבע קטגוריות: גזירה, הטיה, המרה והפקת משמעות. מטלות הגזירה הן מטלות של הצבת עיצורים בתבנית מורפמית שיכולה להיות מונחית בצליל (הגו את המילים הבאות על ידי הצבת אָ באות הראשונה: דם, חם, שם, לן, טס...) או בצורה (הציבו את זוגות האותיות בתבנית XX). מטלות ההטיה כשמן כן הן: הטיית שמות, פעלים, מילות תואר וכו' לפי תכונותיהן הדקדוקיות וצורני הנטייה (שמור, שמרי, שמרו, שמורנה). מטלות ההמרה הן דרישה לתפעול מורפמי (ומורפו-תחבירי) של מילה או משפט (יחידים) בהתאם להקשר הלשוני. לדוגמה: להמיר את המשפט הבא לגוף/זמן שונים: "אני טיפלתי במשך שבוע בחתול של רמי" ← (אתם/עתיד) ← "אתם תטפלו למשך שבוע בחתול של רמי". תרגילי המרה הם בעצם יישום מורפו-תחבירי ומורפו-פונמי של תרגילי ההטיה. מטלות הפקת משמעות אינן זקוקות להבהרה ומטרתן לספק בסיס איתן ליעד העיקרי של הקריאה – הפיכת הסמלים הכתובים וצירופיהם לבעלי מובן. עשויה להיות חפיפה בין הקטגוריות הללו, ואין לראותן כתורה מסיני. השימוש בהן נועד מלכתחילה לשמש עיקרון יצרני של הפקת מטלות למורה.

כאמור, סדר ההוראה בכל שיעור נגזר מניתוח זה של אופנויות המטלה. אידאלית, סדר זה רצוי שיהיה ספירלי, כמו שמודגם בתרשים 1 להלן. בלוח 2 מוצגת דוגמה סכמטית למערך אפשרי של שיעור כזה. השיעור נועד לתלמידים שכבר רכשו את המיפוי אות-צליל, והוא מוגבל כמעט כולו לתנועת הקמץ (ראו לעיל בסעיף "פירוק המשימה לרכיביה").

לוח 1: דפוסי המטלות לפי אופנות, אופרציה מנטלית ומטרות

אופנות המטלה	אופרציה מנטלית	מטרה	דוגמה
גזירה	הצבה של עיצורים/ שורשים בתבניות צורניות (קוליות/ חזותיות)	הטמעת היגוי הצורן וחילוצו (מונחה תבנית קולית/חזותית)	הציבו את השורשים (שח"ק/ בר"ק/ של"ט...) בתבנית מְ _ _ _ . מהם העיסוקים הנוצרים משילוב השורשים (שח"ק, כת"ב, חל"ב) בתבנית _ _ _ ? הקיפו את האות הראשונה של השורשים באותיות מ/ו וקראו (תי"ק, כב"ס, קט"ע).
הטיה	הטיית פעלים, שמות, מילות יחס ומושאים פועליים מתוך מילים כתובות	הטמעת סכמות/ תת-סכמות של הטיית שמות/ פעלים למילים כתובות	1. הטו את התארים ליחיד, יחידה, רבים, רבות (אמיץ __, __, __). 2. הטו את השורשים הבאים לפי זמן וגוף (אני שמרתי, אתה __...). 3. הטו את המילה כדור לפי כינוי הקניין (שלי - __, שלך - __...).
המרה	טרנספורמציה של תבניות ההיגוי לפי מספר, מין, זמן, גוף ומבנה תחבירי	פיתוח יכולת החיזוי של השתנות תבנית ההיגוי כפונקציה של שינויים מורפולוגיים	קראו בכל שורה את שתי המילים ואחר כך את המילה השלמה (גל/ ימ ← גל, ים, גלים). המירו מפעיל לסביל (וההפך) את הפעלים הבאים... המירו את הצירופים הבאים לצורת הרבים (ספר קריאה ← ספרי קריאה).
הפקת משמעות	סיווג מילים לחלקי דיבר, הפקת משפטי שאלה, הבחנה בין משמעויות שונות של מילים זהות וכו'.	ביסוס הממשק שבין הנקרא להבנתו	אתרו את שם הבן מבין שמות הבנות (נילי, ציפי, גידי, לילי). סווגו את המילים הבאות לשמות/ תארים/ פעלים (טס, חג, חם...). הרכיבו מהמילים משפט הגיוני (מירה/ דני/ לקבל/ מתנה).

תרשים 1: הסכמה הספירלית של הוראה מותאמת



לוח 2: דגם שיעור שהוראה מתקנת

שלב	הדגמת אופן תרגול (אפשרי)
גזירה	פענוח חד-הברתיות (מונחות קמץ: דם, חם, קם, גן...) קריאת צירופים דו-מיליים (דן, בא, דף, דק, גז חם...) קריאת משפטים עם מילות יחס: דג צף בנהר
הטיה	הטיה לפי מין: דן, רץ, יעל... הטיית שמות בריבוי: פח-פחים, גן-... הטיית פעלים: רץ, רצה, רצים, רצות הטיית תארים: דק, דקה, דקים, דקות
המרה	הוסיפו לכל שורש מהנ"ל כל אחת מהאותיות "והאמנתי" וצרו מילים. הוסיפו "מ" לפני שלוש האותיות וקראו: שחק, ספר, כתב. המירו לשם הפועל: צמ"ח - לצמוח, צע"ק - __, כב"ש - __.
הפקת משמעות	סיווג חד-הברתיות לשמות תארים ופעולות מיון שמות קמוצים לפי מין המרת משפטי חיווי למשפטי שאלה: דן שכב על הספה: מי ___? על מה ___?

שימו לב לשני עניינים:

1. בלוח 2 מודגם הניסיון למצות ממלאי המילים מדגם מגוון ורחב דיו המייצג תנועה אחת בלבד (במקרה זה הקמץ). הרעיון, כאמור, הוא לפנות את משאבי הקשב מעול פענוח התנועות ולהקצותם למבנה המורפמי של המילה הכתובה. בהתאם לשיקול זה, שני השיעורים הבאים יוקדשו מחדש לגזירה של מגוון מילים חרוקות (למשל) חד-הברתיות ודו-הברתיות באותה מתכונת וסדר הוראתי. בהמשך אפשר יהיה להשתמש במודגם מילים הכולל את שתי התנועות (משחק, חציר, לבשתי, נשבר). אפשר, למשל, לבצע מהלך ספירלי גם לפורמט יחיד של מילים. לילד מוצגת טבלת המילים הבאות:

שם	תואר	פועל
שְׁטִיחַ	גְּמִישׁ	שָׁטַף
אֲרִיחַ	אֲמִיץ	הֵלַךְ
צֲרִיחַ	עֲלִיז	פָּתַח
מִדִּיחַ	חֲרִיף	רָכַב
שְׁלִיט	אֲדִיר	כָּלַא
חֲטִיף	נָדִיר	שָׁפַךְ

בשלב הגזירה עליו לקרוא את המילים בעמודות. בשלב ההטיה עליו להטות את עמודת השמות בריבוי; את שמות התואר לפי מין וריבוי; ואת הפעלים בגוף/זמן אחרים. בשלב ההמרה יצביע המורה באקראי על כל מילה ויבקש מן הילד להגותה; אפשר גם לבקש מן הילד להגות את המילים בעמודת הפועל עם סגול/צירה. בשלב הסופי (הפקת משמעות) יתבקש הילד ליצור צירופים מן המילים (שטיח גמיש, שטף שטיח, חטיף חריף וכו'); לסווג את המילים הנ"ל (שיוצגו בערבוב) לחלקי הדיבר, ליצור צירופים ומשפטים מתוך שתיים-שלוש מילים, וכדומה.

2. בדיוק כמו שאפשר להשתמש בסדר הספירלי המוצג לעיל למילים וצירופים, אפשר להשתמש גם בדגמי משפטים שלמים לצורך אותו מהלך ספירלי. את דגם המשפט "דן שיחק בכדור", למשל, אפשר להפוך למשפט מקור שממנו יתבקשו הילדים לגזור משפטים בעלי מבנה תחבירי זהה (דן/ טפ"ל/ חתול ← דן טיפל בחתול) ולתפעל את המנגנון המורפו-תחבירי להפקתם.

בשלב הבא (הטיה) אפשר לבקש מן הילדים לשנות את מין הנושא ואת היבט המספר (רן ודינה... דינה ורונית...). בשלב ההמרה אפשר, לשם דוגמה, לבקש מן הילדים להמיר מפעיל לסביל (החתול טופל על ידי...) או לשנות את זהות המושא המצריך שינוי במילת היחס (דן/צל"מ/ התמונה ← דן צילם את התמונה). אפשר לראות שאת דרישות התפעול המורפמי, המורפו-פונמי והמורפו-תחבירי שמוצגות בלוח 2 אפשר ליישם לכל רכיב במנעד המנגנונים הלשוניים: מן השורש ועד המשפט.

ה. 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; Ziegler and Goswami, 2005; אצל בר-און, 2011). 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 תהלוך לשוני נרחב: מורפולוגי, מורפו-פונמי, מורפו-אורתוגרפי ומורפו-תחבירי. היכולת לתבנת קולית את מצגר ונגצל במשפטי התפל הבאים: "אתמול הוא מצגר את היצבורים" או "המצגר הרגב שלי נגצל" מדגימה את היכולת שלנו לקרוא מילים שלא לפי פענוח גרפי-פונמי ולא על סמך שליפה של הייצוג האורתוגרפי שלה מהלקסיקון, אלא על סמך רמזים תחביריים ומורפולוגיים. מערכת הכתב האלפביתית (המייצגת הגאים ברצף סדרתי) אינה בנויה לייצוג העושר המורפולוגי של השפה העברית, שבולטות רכיביו לקורא התקין אינה זמינה לקורא המיומן פחות. יתר על כן, המודל האלפביתי מחייב למפות את סימניו לצלילים התואמים, ולהפשיט את ההגאים המיוצגים בו על

ידי הוראת צירופים הברתיים. וכאן טמונה סכנה גדולה: משעה שסימני הכתב במילה מפוענחים עקב בצד אגודל עם הופעתם הסדרתית במילה, עלול המבנה המרובד והמופשט של המילה הכתובה בעברית להיטשטש עד כדי אובדן טוטלי של הממשק המורפמי הנחוץ לשם גישור בין השפה הכתובה ללקסיקון המנטלי. 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. עריכה כזו של סימני הכתב ליצירת הממשק הנחוץ, אין להמשיגה כהטרמה גרדא לקריאה, שכן זוהי עצם הפעילות עצמה. כמו כל רכישה של פעילות פסיכומטורית, אי-אפשר להקנותה אלא באמצעות תפעולה הישיר מן הכתב.

תפיסת מומחי המנהל הפדגוגי את הליכי הרכישה וההקניה של הקריאה שונה לחלוטין. לשיטתם, המוקד והמטרה של הנחלת הקריאה אמורים להביא את הילד לידי זיהוי אורתוגרפי-חזותי של המילה הכתובה בשלמותה. האמצעים להשגת מטרה זו כרוכים בתרגול תפעולם של הגאים (מודעות פונולוגית) ובאימונים שיטתיים בפענוח צירופים הברתיים. אלה אמורים להיות אמצעי להשגת היעד של זיהוי המילה השלמה על ידי התלמיד עצמו, באמצעות חשיפה חוזרת למילים, ביסוס הקשר שבין מקום הופעת סימני כתב ("הת", "ות", "יו") להיגויים, יצירת אנלוגיות לקסיקליות, ולבסוף התפתחות הרגישות המורפולוגית עם העלייה בגיל. ההוראה המוצעת לילדים "מיומנים פחות" אינה שונה במהותה מהוראת הילד התקין על פי תפיסה זו, והיא נבדלת ממנה רק בצד הכמותי של ההקניה (עוד מאותו דבר). הסיבה לכך פשוטה: המשגת קריאה מיומנת כזוהי אורתוגרפי של המילה השלמה מחייבת אימון אינטנסיבי וממושך יותר של "המיומן פחות" באותם רכיבי הוראה הנחשבים חיוניים להשגת המטרה: זיהוי המילה השלמה כתבנית חזותית. ואולם הממצאים המחקריים מורים בבירור שגישה זו היא שגויה מיסודה: השליטה במיומנויות יסוד (כמו מודעות פונולוגית) היא תוצר נלווה לרכישת הקריאה; האימון האינטנסיבי בפענוח צירופים הברתיים עלול להיות דיספונקציונלי למיומנים פחות (ומיותר לבעלי התפתחות קריאה תקינה); הטרמה של מילים לצורך פענוחן של מילים דומות אינה מתרחשת בשפה העברית ("שידור" אינו מזרוז את זיהויה של "שיפור"; ו"התחלה" אינה מייעלת את קריאתה של "התקפה"); זיהוין של מילים (לפחות בודדות) תלוי לחלוטין בהיגוין המקדים וכו'.

ואמנם, לרוע המזל, התשובה לשאלה המוצגת בכותרת מאמר זה היא שלילית.

אין בישראל משנה סדורה באשר לתיקון הקריאה בקרב המיומנים פחות. וממילא אין בנמצא חומרי לימוד המאורגנים כיחידות הוראה לילדים אלו. בספרה של מוריה טלמור "הוראה מתקנת: הלכה למעשה", הסוקר מגוון שיטות להוראת הקריאה והכתיבה, ההיבט המורפולוגי (שהוא, כאמור, הליבה בשיטת התיקון המוצעת) אינו אלא רכיב תומך במה שטלמור מכנה "המעבד האורתוגרפי". מיצוב הידע המורפולוגי כרכיב אינסטרומנטלי גרדא (לצורך זיהוי מילים) נראה אירוני למדי כשטלמור מציינת "היכרות עם תבניות ושורשים מגדירה את רמת הדיוק ומביאה לאוטומטיזציה של הקריאה [...] ככל שהתלמיד יכיר תבניות ושורשים רבים וישלוט בהם, כך תגדל הצלחתו בקריאה" (טלמור, 2013, 90). 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 המנטלי, 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. מאמר זה מציג גישת הקניה שיטתית למיומנים פחות, שבה עומדת היחידה המורפמית (לציון השורש, הנטייה והגזירה) בלב עבודת שיקום הקריאה.

כמו שמציינת סנדרס, "מה וכיצד לשקם, מוגדר בעיקרו על ידי תשובות גלויות או סמויות לשתי השאלות הבאות: (1) מהי הבעיה? (2) מהן מטרות ההוראה? אלה הן שאלות פשוטות, אך הן מכסות מערכת סבוכה של עובדות, ממצאים, ערכים ושאיפות שאינם מעלים תשובות פשוטות" (סנדרס, 1981, 209). ואמנם, התפיסה החינוכית העומדת ביסוד עבודת ההוראה המותאמת המוצעת כאן שונה מהותית גם בהסבר להפרעה הדיסלקטית. בספרות מומשגת ההפרעה במונחים מדיקליים פסיכו-נוירולוגיים. נקל להבין מדוע זה כך: בהשפעת קונספציית הפענוח כמוע העיקרי של הקריאה, נראות תגובות הקריאה המשובשות של בעלי הדיסלקציה כסימפטומים גרדא וכתופעות לוואי לשיבוש מוחי קודם (איכות הלקסיקון), המונע מלכתחילה את תפעולה היעיל של מלאכת הפענוח. קונספציה זו מוצאת ביטוי גם בשדה הפרקטי של אבחון לקויות קריאה: לילד מוגשת סוללה של מבדקים להערכת תפקודם של מנגנוני העיבוד העומדים ביסוד מלאכת הפענוח. הנחת העבודה שבבסיס ההוראה המותאמת המוצעת כאן שונה לחלוטין, ולפיה המוח הדיסלקטי הוא מוח תקין של מי שהתנסה בפעילות חלופית לקריאה:

ראשית, ברור כי קיבעון תפקודי כלפי הוראות ההפעלה הנתונות במילה הכתובה (למשל, הניסיון להמיר את האותיות בצליליהן לפי סידורן במילה, או להפעיל תכנית היגוי הברתית) בפני עצמו אינו עדות לפגם מוחי. שנית, אין ספק כי מוח זה יהיה שונה ממוח המשתמש בהוראות ההפעלה הפונקציונליות שתוארו קודם. ואולם אין להתעלם מן האפשרות שהשונות המוחית, הנוצרת מתוך ההבדלים באופנויות הספציפיות שבאמצעותן מתופעלים סימני הכתב, היא העומדת ביסוד ההבדלים בין מוח דיסלקטי למוח של מי שהתפתחות הקריאה שלו תקינה, ולא איזשהו פגם מבני שקדם לרכישת הקריאה. בכל אלו אין כדי לטעון דבר, לא בנוגע לחומרת הפרעה ולא בנוגע לאפשרות שמקורה גנטי. לא פשוט להנחיל שינויים באסטרטגיות קריאה מושרשות כל כך. ברור גם שיייתכן כי ההרגלים הללו, המתבטאים בתפעול מקובע של סימני הכתב, מקורם בין היתר (וכמו שכבר ידוע) בהעברה גנטית.

על פי התפיסה המוצגת כאן הגישה לתכנון התערבות סדורה לקשיים בקריאה ולעיוכים בקצב רכישה אמורה להתנהל כמו כל רכישה של ביצוע פסיכומטורי מיומן. כל הרכישות האוטומטיות הללו מחייבות אימון ישיר בביצועה של התנהגות המטרה, והקריאה אינה יוצאת מכלל זה: אנו לומדים לקרוא על ידי אנליזה מורפמית ותפעולה. ולכן זו הדרך (חסרת החלופות) שבה צריך לנהל את ההוראה המותאמת. בחיבור זה הוצג מפרט אפשרי (ואולי לא היחיד) לתכנית התערבות מסוג זה. המזל למרבה הצער, חומרי הלימוד הקיימים דלים מאוד מבחינת הצרכים הדחופים של המיומנים פחות. 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.

בחוודשים אלו מושלמת הכנתן של חוברות לימוד על פי הגישה המורפון-פונמית שהוצגה כאן על ידי המחבר הראשון של המאמר. אנו מקווים שחומרים אלו יהיו צעד ראשון במסע המפרך של הוראה מותאמת לילדים עם לקויות קריאה.

מקורות

- אלון, ע', 1995. העברית הכתובה הבלתי מנוקדת, ירושלים: מוסד ביאליק.
- ארטמן, ל', 2012. "דיסקסיה ודיסקלקוליה: ליקויים קליניים-אורגניים או קיבעון תפקודי?" החינוך וסביבו לד: 9-19.
- בר-און, ע', 2011. "מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית", ד"ש - דיבור שפה ושמיעה 30: 1-20.
- המר, ר', בנטיין, ש' וקאהן, ס', 1992. "השפעת לימוד הקריאה בכיתה א' על התפתחות המודעות הפונולוגית של ילדים", מגמות 3: 442-455.
- טלמור, מ', 2013. הוראה מתקנת: הלכה למעשה, חולון: יסוד.
- 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.
- _____, 2011. המדריך ליישום והטמעה של תכניות הלימודים בחינוך לשוני בחינוך המיוחד, פרק שני: ההישגים הנדרשים בהתאמה לחינוך המיוחד, ירושלים: המינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד.
- _____, 2014. תוכנית הוראה להטמעת יעדי עברית (חינוך לשוני) בכיתות א'-ב'. ירושלים: המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך יסודי.
- סנדרס, מ', 1981. הערכה קלינית של קשיי למידה, תל אביב: ספרית פועלים.
- פינקר, ס', 2011. האינסטינקט הלשוני, ירושלים: מרכז שלם.
- שיף, ר', הר-צבי, ש' ולוי-שמעון, ש', 2006. שפה במחשבה תחילה, חלק ראשון: צלילים, חולון: רכגולד.
- שימרון, י', 1989. הפסיכולוגיה של קריאה והבנת הטקסט, תל אביב: משרד הביטחון.

Bick, A., Goelman, G. and Frost, R., 2011. "Hebrew Brain vs. English Brain," *Journal of Cognitive Neuroscience* 23 (9): 228–229.

Berent, I. and Marom, M., 2005. "Skeletal Structure of Printed Words: Evidence from the Stroop Task," *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 31 (2): 328–338.

Richards, T. and Berninger, V., 2008. "Abnormal fMRI Connectivity in Children with Dyslexia During a Phoneme Task: Before But Not after Treatment," *Journal of Neurolinguistics*, 21 (4): 294–304.

alavi64@bezeqint.net
mic707@hotmail.com