

## תוכן העניינים

7	יוסף שימרון מבוא
מחקרים על רכישת לשון	
23	רות ברמן מבוא לפרקים העוסקים ברכישת לשון
36	אסתר דרומי "היא לא מדברת היא אומרת רק מילים": התפתחות הלקסיקון בשלב החד-מילי
57	רות ברמן עיון ומחקר ברכישת העברית כשפת-אם: ראשית רכישת התחביר וצורות השיח
101	דורית רביד רכישת לשון, תיהלוך לשון ואוריינות: עקרון העקיבות הטיפולוגית
119	ישעיהו שן ורות ברמן מהאירוע הבודד למבנה הפעולה: שלבים בהתפתחות הנרטיבית
מחקרים על קריאה	
146	אשר קוריאט, סת גרינברג וחמוטל קריינר תפיסת מבנה המשפט תוך כדי קריאה: עדויות מניסויים באיתור אותיות בעברית ובאנגלית
166	אבישי הניק ויוסף צלגוב אוטומטיות ושליטה כרכיבי מיומנות הקריאה
184	שלמה בנטיין על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה

203 יוסף שימרון  
תפקיד הניקוד בקריאת העברית: סיכום ביניים

228 אורן לם  
איטרות וליקויי־קריאה התפתחותיים

### רכישת קריאה וכתובה

248 איריס לוין, פנינה אמסטרדמר ועפרה קורת  
ניצני כתיבה בגיל הגן: היבטים התפתחותיים והשפעת  
מבנה הלשון

290 רם פרוסט  
עקרונות לימוד הקריאה בשפה העברית: ניתוח השיטה הפסיכובלשנית  
להוראת הקריאה

308 מפתח

## מבוא

יוסף שימרון

ספר זה מציג לקורא מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בשלושה תחומים: רכישת לשון, קריאה וכתיבה. המחקרים נעשו בישראל עם נבדקים דוברי עברית. חלק מהממצאים דווחו בכתיבת מקצועיים בחו"ל וחלקם מדווחים כאן לראשונה. כתיבתם מחדש והופעתם במקובץ נועדה לאפשר הצצה כלשהי על מחקרי הפסיכולוגיה של הלשון בישראל במהלך עשרים השנים האחרונות. הספר נועד לחוקרים המעוניינים בפסיכולוגיה של הלשון, ולמורים וסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות, והוא ישרת גם את כלל הקוראים המעוניינים לקבל מידע מוסמך ומעודכן, מכלי ראשון, בנושאים הנדונים כאן. ספר זה אינו מקיף את כל התחומים בפסיכולוגיה של הלשון. חסרים בו, למשל, פרקים על ליקויי קריאה, תפיסת הדיבור, השפעת פגיעות מוח או ניוון מוחי על כשרים לשוניים, רכישת שפה שנייה וכתיבה והבנה של טקסט. יש לקוות שתחומים אלה ואחרים ימצאו את ייצוגם הנאות במאספים הבאים.

מחברי פרקי הספר הזה מבקשים להקדישו לזכרה של פרופסור דינה פייטלסון, חלוצת מחקר הוראת הקריאה בישראל, ומי שהביאה את מחקרי הוראת הקריאה בישראל לידעת קהיליית החוקרים הבין-לאומית וזכתה להוקרה מרובה. המבוא שלהלן יסקור תחילה את עיקרי תרומתה של דינה פייטלסון למחקר הקריאה ואחר-כך יציג את פרקי הספר.

### על דינה פייטלסון

דינה פייטלסון, שהלכה לעולמה באביב תשנ"ב, התחילה את דרכה כחוקרת בהצטרפה (בהיותה עדיין תלמידה באוניברסיטה) לחבורת חוקרים מהאוניברסיטה העברית בירושלים. היה זה בראשית שנות המדינה, כאשר מערכת החינוך בישראל התמודדה עם חינוכם של ילדי עולים. בהצטרפה לחוקרי האוניברסיטה, היתה כבר דינה מורה בעלת ניסיון, וניסיון זה סייע לה בוודאי בכתיבת עבודת הגמר לתואר המוסמך, שהתפרסמה בכרך השלישי של "מגמות" (1952), והוקדשה לניתוח ביקורתי של שיטות הוראה בכיתת ילדים נחשלים.

עד מהרה נעשתה דינה פייטלסון חוקרת עצמאית, ומוסד סאלד מינה אותה

למרכזת פרויקט מחקרי, מן החשובים שנעשו אז בארץ בתחום החינוך. מטרת המחקר שנעשה בהנחיית קרל פרנקשטיין ובסיועה של גינה אורתר, היתה לברר מהם גורמי הכישלון של תלמידים בכיתה א'. במחקר הזה, כבמחקרה הקודם, התגלה שוב ניסיונה של דינה פייטלסון בהוראה, והתגלתה יכולתה לנתח באופן חודר ובלתי מתפשר את שיטות ההוראה שהיו נהוגות אז, ולהציע להן חלופות. על מחקר זה, שנערך עוד לפני שקיבלה את תואר הדוקטור שלה, זכתה דינה פייטלסון בפרס ישראל למחקר בחינוך.

בטרם היות המדינה, היה הביטוי הכולט ביותר של נחשלות לימודית בישראל, הנשירה מבית-הספר היסודי. פסיכולוגים ומחנכים ניסו לברר את הסיבות לנשירה זו החל מסוף שנות השלושים. עם ייסוד המדינה וחקיקת חוק חינוך חובה, קיבלה בעיית הנשירה משמעויות חמורות, כי מעתה, היו לנשירה גם השלכות בתחום החוק. במחקרים שבהם ניסו החוקרים לאתר את סיבות הנשירה נמצאו מתאמים מובהקים בין נשירה מביה"ס לבין המעמד הכלכלי וההשתייכות העדתית. השאלה שעמדה בפני החוקרים היתה, כיצד לפרש את המתאמים האלה, אשר כשלעצמם, אינם מציעים שום פירוש. במחקרה "גורמי הכישלון בכיתה א'", אימצה דינה פייטלסון באופן חד-משמעי אטיולוגיה המעמידה במרכז את גורם השוני התרבותי, מבלי להמעיט בחשיבות הקשיים שמקורם ביכולת הכלכלית ובמעמד החברתי.

הבחירה באטיולוגיה הנשענת על שוני תרבותי לא היתה מסקנה הכרחית של ניתוח הנתונים שהיו ידועים אז, אבל בעוד שהשערות על מקור גנטי או מקור כלכלי-חברתי לנחשלות לא פתחו כל פתח להתערבות חינוכית, ובעצם אף לא הצדיקו התערבות, ההשערה בדבר השוני התרבותי דרשה התערבות והזמינה, מחד גיסא, מחקר להעמקת ההיכרות עם התרבות האחרת, החדשה. מאידך גיסא, היא פתחה פתח לתוכניות התערבות, שמטרתן לאפשר הסתגלות תרבותית באמצעות הקניית הרגלים חדשים לתלמידים עולים, שיהיה בהם כדי להפחית תת-הישגיות בחינוך. לדינה לא היה ספק, ובמבט היסטורי נראה שהצדק היה עמה, שכדי לקדם תלמידים עולים יש לאפשר להם לרכוש כלים להיכרות עם מידע ועם תרבות מערביים. השאלה היתה איך להקנות כלים כאלה, בלי לפגוע בערכי תרבות שהיו יקרים לאוכלוסיות העולים. דינה סברה, שתנאי ההצלחת התערבות תרבותית הוא היכרות אינטימית עם תרבות העולים. ואכן זאת היתה המשימה הבאה שלה, המשימה שזיכתה אותה בתואר הדוקטור, ואשר מבחינות רבות אינה פחות חלוצית מהפרויקט המחקרי הראשון שלה, שזכה לפרסום כה רב.

ב-1954 התפרסם ב"מגמות" חלקו הראשון של המחקר של דינה פייטלסון על חינוך הילדים בגיל הרך בעדה הכורדית.<sup>1</sup> מחקר זה הוא אתנוגרפיה לכל דבר. הוא מתאר את ההרגלים והאמונות של קבוצה אתנית (העולים מכורדיסטן) שהיתה בלתי מוכרת לציבור הוותיק בארץ. גישתה של דינה לנושא מחקרה היתה ישירה, אוהדת וריאליסטית. וכך כתבה:

1 פייטלסון, ד' (1954). חינוך הילדים בגיל רך אצל העדה הכורדית. מגמות, ה', 95-109.  
פייטלסון, ד' (1955). על השתנות הרפוסים החינוכיים בעדה הכורדית. מגמות, ו', 275-297.

חשיבות חקירתם של דפוסי החינוך בעדות השונות ברורה לכל אדם הבא במגע טיפולי עם בני העדות הללו, ואשר גישתו לתפקיד כנה ורצינית: עליו לדעת כיצד לפרש גילויי התנהגות מסוימים: (1) על מנת לתאם את תגובתו בדרך שלא תפגע ביסודות זהותם האישית של הנמצאים בטיפולו וברגש השתייכותם לחברה. (2) על מנת למצוא את נקודת האחיזה לשינוי מכוון ולהתקדמות תרבותית וחברתית. כלומר, עליו לדעת לדבר אל האדם בשפה המובנת לו. (עמ' 95)

שלושת המחקרים הראשונים של דינה לא התמקדו עדיין בהוראת הקריאה. אמנם במחקר הראשון והשני נדון הכישלון בקריאה ככובד ראש, אבל הקריאה נחקרת בהם כאחד ממקצועות הלמידה בכיתה א' לצד החשבון, למשל.<sup>2</sup> בכל זאת, אפשר לראות כיצד המחקרים הנחשונים האלה עיצבו את השקפת עולמה המחקרית של דינה ואת תפיסתה המקפת את הוראת הקריאה. מתחילת דרכה, ראתה דינה את לימוד הקריאה כחלק מתהליך רחב ומקיף של התפתחות אנושית בתרבות קוראת — הגישה המוכרת בעשורים האחרונים כגישת האוריינות. דינה סברה, שהפדגוגיה של הקניית הקריאה חייבת להביא בחשבון את האינטראקציה הלשונית במשפחה, את קיומם או העדרם של ספרים בבית ואת דפוסי היחסים במשפחה.

ואכן, במחקרה על הילדים העולים מכורדיסטן בחרה דינה לציין את העדר הצעצועים והעדר המשחקים בעולמם של הילדים מכורדיסטן באותם הימים. כמו־כן ציינה, שהקשר הלשוני של הפעוטות במשפחה הכורדית הוגבל לנושאים יום־יומיים פשוטים ביותר, ושארצם הלשוני של ההורים היה דל מאוד והוגבל לנושאים קונקרטיים בלבד (עמ' 276). כך, האינטראקציה הלשונית הרווחת כל־כך בתרבות המערב, של שאלות ותשובות בין ילדים ומבוגרים, והחינונית לפיתוח האינטראקציה הלשונית בכיתה־הספר, חסרה כמעט כליל במשפחת העולים מכורדיסטן בשנים ההן: איש לא קרא ספרים לילדים, איש לא שאל את הילדים "מה זה?"; והילדים, מעולם לא קיבלו עידוד לשאול. למעשה נאסר עליהם באיסור חמור להבליט את עצמם בנוכחות המבוגרים (עמ' 280). כך גדלו הילדים בעולם שבו חסרו להם שמות לעצמים ולתופעות, ולפיכך היה זה אך טבעי שילדים אלה התקשו בהבנת הנקרא.

בזכות תפיסתה הרחבה ורגישותה להיבטים אנתרופולוגיים והתפתחותיים, התגלתה במחקרים ראשונים אלה של דינה פייטלסון עוצמת המרחק בין תרבות האוכלוסייה הנקלטת לבין התרבות הקולטת, והובלט עומק התהום שבין עולם המושגים של הילדים במשפחתם לבין עולם המושגים של בתי הספר המנוהלים על ידי נציגי התרבות הקולטת. ההתמודדות עם הפער הזה הפכה להיות לדינה ולאחרים משימה חינוכית ראשונה במעלה בהוראה ובמחקר.

2 פייטלסון, ד' (1953). גורמי הכישלון אצל ילדי כתי א'. מגמות, ד וכן בהוצאת "קרית ספר", ירושלים, תשכ"ה.

מחקריה של דינה פייטלסון מוכרים היום כמחקרי אוריינות. אוריינות היא סימן היכר של בני־אדם, אשר הקריאה והכתיבה תופסות מקום מרכזי בחייהם. בחברת אנשים אוריינים הקריאה לא רק מאפשרת להתפרנס ולתפקד בחברה ביוורקרטית, אלא היא גם מגן להתפתחות אישית, כפי שזה מתבטא בסיפוק צרכים אינטלקטואליים ואסתטיים, או ביצירת קשרים בין בני האדם והסובב אותם באמצעות קריאה וכתיבה. מבחינת חלוקת העבודה בין הפסיכולוגיה של הקריאה ומחקר האוריינות, הפסיכולוגיה עוסקת בתיאור התהליך הקוגניטיבי שבמהלך הקריאה — זיהוי האותיות והמילים ותפיסת משמעות הטקסט. ואילו האוריינות עוסקת בכל מה שמעבר לפעילות הספציפית של פיענוח הכתב, כלומר, בקשת רחבה של נושאים, שמתחילה ברכישת הלשון, וממשיכה בהתהוות ציפיות הילדים בגיל הרך לגבי התועלת שהקריאה והכתיבה עשויות להביא להם, בהתנסויותיהם הראשונות בקריאה וכתיבה ובכל מה שמשפיע על התפתחות האוריינות אצל יודעי קרוא וכתוב.

התמסרותה של דינה פייטלסון במשך שנים רבות לשכלול שיטות הקריאה נבעה מתחושה, שמקור הקושי של התלמידים הנכשלים בקריאה הוא העדר תרבות אוריינית סביבם. ההצעות שלה לרפורמה בהוראת הקריאה מקורן בהכרתה שהשיטות שנהגו בחינוך החילוני בתחילת שנות החמישים הלמו, במקרה הטוב, תלמידים שגדלו בסביבה אוריינית, אך לא הלמו תלמידים, שלא גדלו בסביבה כזאת. מאמציה היו מכוונים לבחירת שיטת הוראה שאינה נשענת על ציפיות או על התנסויות, שקיומן מובטח בסביבה אוריינית בלבד.

אפשר לומר אפוא, שדינה התקיפה את הנחשלות בקריאה בשני ראשים: מחד גיסא, היא הציעה שינויים בדרגי ההוראה, שינויים המבטיחים הוראה שיטתית ומובנית לתלמידים החסרים סביבה אוריינית. מאידך גיסא, היא חיפשה דרכים ליצירת סביבה אוריינית, במקום שסביבה כזאת לא התפתחה מעצמה. גישור הפערים בניסוח של דינה פייטלסון הובן כתהליך נטיעות מקיף, הדרגתי וסבלני, המתבצע על ידי נוטעים, המוכנים לכך שאת פירות נטיעתם יקטפו אחרים. בניגוד לכמה מחקרים סוציולוגיים, המייחסים את ההצלחה בחינוך לגורמים שמחוץ לבית־הספר, ייחסה דינה חשיבות מרובה לשיטת ההוראה ולסגנון עבודתו של המורה. היא הראתה שחשיבותם של אלה ניכרת יותר ויותר, ככל שמדובר בתלמידים שמקורם במשפחות שבהן קיים חסך בתרבות אוריינית. לדעתה, החינוך בבית־הספר, הכולל גם את גן הילדים, עשוי לפצות באופן משמעותי על חסך אורייני במשפחה.

דינה פייטלסון טענה, שהפעילות האוריינית בבית־הספר חייבת להתאים את עצמה לדרגת ההתפתחות של התלמידים במהלך רכישת הקריאה. היא ראתה את רכישת הקריאה כמתפתחת בשלבים.<sup>3</sup> בכל שלב מפתחים הילדים מיומנויות אחרות, ובכל שלב נדרשת מצד המבוגרים התנהגות תומכת אחרת. השלב הראשון,

השלב הקדם-בית-ספרי, מתחיל בינקות, עם ראשית האינטראקציה התקשורתית שבין הילד לבין המבוגר. ככל שהתקשורת הזאת יותר מפותחת, וככל שהיא נעשית מילולית ועשירה יותר, כן ייטב. בחלקו המאוחר יותר של השלב הזה נוצרות לראשונה הזדמנויות לבניית גשרים בין התקשורת המילולית היום-יומית לבין עולם הכתב. בבניין הגשרים האלה יש מקום מרכזי למבוגרים, בבית או בגן-הילדים. המבוגרים הם אלה המאפשרים קריאה אינטראקטיבית, והם הממלאים בה תפקיד של מתווכים, עונים לשאלות ומפשטים מילים ומושגים. הזיקה האמוציונאלית שבין הילדים למבוגרים מנוצלת כמנוף לטיפוח אינטלקטואלי, תקשורתי ולשוני.

השלב השני הוא הקניית מיומנות הקריאה בבית-הספר. בשלב זה, ההנחיה עוברת מהמבוגר שבמשפחה (האוריינית) אל המורה. תהליך רכישת הקריאה שונה באופן מהותי מתהליך רכישת הדיבור. בעוד שרכישת הדיבור אין בה הוראה מכוונת והיא נשענת על יכולות קונסטרוקטיוניות מולדות של שמיעה ודיבור ועל דפוסי תרבות של תקשורת בין ילד למבוגר, רכישת הקריאה מחייבת תרגול שיטתי של העקרונות המלאכותיים שעליהם בנוי הכתב. בשלב הזה חייבה דינה הוראה מתוכננת היטב, המדגימה בשיטתיות את הזיקות שבין הכתב והדיבור. דינה הציעה שיטה מובנית, המבוססת על מפגש ראשוני עם הכרות, באופן שמדגים בשיטתיות את התנועות, שדינה ראתה בהן את עמודי התווך של ידע הקריאה. אל התנועות יש לחבר בשיטתיות את העיצורים. דינה טענה בתוקף, שהמלאכותיות שבייצוג הדיבור באותיות הכתב מכתיבה את הכורח בהוראה מכוונת ומתוכננת, בניגוד לאופי האקראי של ההתפתחות האוריינית בשלב הראשון.

בשלב השלישי, לאחר שנרכשה מיומנות הקריאה הבסיסית, חוזרת הפעילות ונעשית חופשית יותר, רב-צדדית ומגוונת, ומונחית יותר ויותר על ידי סקרנותם, טעמם, והתפתחותם האינטלקטואלית והאמוציונלית של הילדים. זה הזמן לטיפוח קריאה עצמית, לא מכוונת ולא מאולצת. זה השלב שבו קוראים לשם העניין וההנאה שבסיפור, זה השלב הפותח אינסוף צהרים אל עולמות חדשים ומרתקים. כמובן זה, השלב השלישי דומה לשלב הראשון. ההבדל ביניהם הוא שבשלב הראשון הקשיבו הילדים למבוגר הקורא, ואילו עתה הם קוראים בעצמם.

עיקר מרצה של דינה הופנה למחקר שני השלבים האחרונים. וככל שנקפו השנים היא הקדישה יותר ויותר מזמנה לטיפוח השלב השלישי, שלב הקריאה החופשית, קריאה מתוך הנאה. צעדה הראשון של דינה בכיוון זה היה לברר את זמינות הספרים לילדים בישראל. במחקר שערכה עם תלמידיה ובשיתוף זהבה גולדשטיין, שהיתה לדינה שותפה נאמנה, התבררו עובדות יסוד לגבי שכחותם של ספרים באוכלוסיות שונות של ישראלים. הממצאים הבולטים היו שבאוכלוסיות לא מבוססות, שבהן הורי הילדים הגיעו לארץ בגיל מבוגר מאסיה או מצפון אפריקה, ל-60% מהילדים לא היו כלל ספרי קריאה בבית, ורק ל-15% מהילדים קראו ההורים במידה זו או אחרת. באוכלוסיית הביקורת של ילדים להורים שהגיעו לארץ מאירופה לא היה כמעט בית ללא ספרי קריאה לילדים. לחלק מהילדים רכשו ההורים ספרי קריאה החל מגיל שנתיים.

דינה סברה, שההיכרות עם טקסט כתוב מגיל צעיר, היא בעלת חשיבות להתפתחות האוריינות בגלל ההבדלים הניכרים שבין לשון הספר, הלשון הנלמדת בבית-הספר, ולשון הדיבור בבית וברחוב. לשון הספר שונה מלשון הדיבור במובנים אחדים, שניתן לעמוד עליהם גם במבט שטחי: אוצר המילים של הספרים הוא רחב מזה של הדיבור, ובמובנים מסוימים שונה ממנו. שכחותן של צורות לא מעטות של נטיית הפועל והשם שונה מאוד בדיבור ובכתיבה, וגם השכיחות של צורות תחביריות מסוימות שונה בדיבור ובכתיבה. כמו־כן, משפטים רבים בספר ארוכים יותר מאשר בדיבור. בנוסף לכל אלה, הקריאה בספרים פותחת תחומי ידע חדשים, ומאפשרת גם ידיעה של דברים סמויים יותר. הילדים השומעים סיפורים מפנימים סכימה סיפורית, המתארת את מבנה הסיפור, ומפנימים גם אופני חשיבה, סכימות ידע על העולם הרחב, ויטודות של חשיבה לוגית וסיבתית.

השאלה שהטרידה את דינה במשך שנים ארוכות היתה עד כמה ניתן להקנות ערכים של לשון-הספר במוסדות החינוך, לתלמידים הבאים ממשפחות שבהן הפעילות האוריינית נמוכה. הבשורה העולה משורה של מחקרים שדינה פייטלסון יזמה וביצעה עם תלמידים ועמיתים היא, שאת מרבית הדברים האלה ניתן במידה מסוימת להקנות גם בתחומי הגן ובתחומי בית-הספר, למרות החסך הסביבתי במשך השנים שקדמו לכניסה לבית-הספר. דינה התנגדה להוראת הקריאה בגן, ואף מצאה לכך תמיכה אמפירית, אך, כאמור, היא האמינה בכל ליבה שפעילות למידה לשונית אינטנסיבית, שיכולה להיעשות בגן וצריכה להיעשות בו, עשויה לפצות על חסך אורייני. בכיוון זה פעלה דינה פייטלסון במשך שנים במסגרת פרויקט החטיבות הצעירות, ובשל קוצר המצע כאן לא אוכל להרחיב עליו את הדיבור.

אשר לאופי הטקסטים המוצגים לילדים, דינה פייטלסון הדגישה, שקודם כול, יש להעדיף טקסטים, אשר בכוחם להביא את הילדים לכך שיגלו את ההנאה האישית בקריאה. שנית, יש להימנע ככל האפשר מעיבודים ומשכתובים של לשון הספר, שכוונתם לעבד את הטקסטים לעברית קלה, כביכול. דינה קראה להשאיר את הכתיבה לסופרים. רק הסופרים הרואים את הילדים נגד עיניהם מסוגלים לחבר טקסט, שיתאים לתפיסת הילדים, ושיהיו בו עניין ואותנטיות ספרותית. היא הראתה שניתן להפיק תועלת רבה מקריאת סדרות משעשעות כגון "קופיקו" או "דנידין", גם אם אינן "ספרות גדולה". שלישית, דינה ביקשה לתת לילדים, במידת האפשר, לבחור מה שהם רוצים לקרוא ולא להחליט במקומם. דינה טענה, שיש להוציא את הקריאה מידיהם של המורים לעברית או לספרות ומידיהן של הספרניות, ולאפשר לילדים גישה חופשית יותר לטקסטים שהם עצמם מעוניינים בהם.

ממחקרים שביצעה דינה עם רבקה רהט ויעל דולב-שמיר ניתן ללמוד כיצד להמריץ אוריינות ללא השקעה של כסף או של כוח אדם, למשל, על ידי הקמת ספריות כיתתיות, כאשר כל אחד מהילדים מביא לכיתה ספר אחד מהבית למשך זמן קצוב, ותוך ימים מעטים נוצרת ספרייה שהילדים יכולים להחליף בה ספרים כרצונם. בד בבד ארגנה דינה, יחד עם יעל אופיר, את פרויקט הספריות הכיתתיות



למען בתי-הספר, שבהם מתקשים התלמידים להביא ספרים מן הבית. משרד החינוך, בשיתוף עם גורמים אחרים, מימן את הרכישה הראשונה והעניק לכל כיתה שהשתתפה בניסוי 60 ספרים. כל הספרים היו ספרים המצויים בשוק, ספרים שנכתבו לילדים, ספרים שילדים אוהבים לקרוא. ההצלחה בפרויקט הזה היא מרשימה מאוד. בשנים האחרונות נקנים בכל שנה כ-20,000 ספרים כדי לחלקם לכיתות. משרד החינוך עצמו תרם כבר למעלה מאלף ספריות כיתתיות. במחקר מעקב התברר שאצל הילדים שזכו לספריות כיתתיות, ילדי כיתה ב' ו-ג', עלה ממוצע הקריאה לילד משמונה ספרים לשנה לשלושים ושניים – הישג אדיר לפי כל קנה-מידה.

בחקר הפסיכולוגיה של הקריאה היו לדינה כמה אינטואיציות שהקדימו את החוקרים בזמנה. מחקרי הקריאה הראשונים, שנערכו עוד במאה הקודמת, עסקו בתהליכי תפיסה של אותיות ומילים.<sup>4</sup> אחד הממצאים הראשונים והמפתיעים היה שזמן הזיהוי של אות אחת המוצגת לבדה אינו שונה בהרבה מזמן התפיסה של מילה, המכילה, כמובן, כמה אותיות. המסקנה שהסיקו הפדגוגים מהמצא הזה היתה, שתפיסת מילים היא הוליסטית – תפיסה של מילים שלמות – ולא תפיסה של אות אחת וצירופן למילה. לפיכך, כך נטען, יש ללמד קריאה על ידי הצגת מילים שלמות, ואין ללמד אותיות כשלעצמן. מסקנה זאת גרמה נזקים קשים למיליוני תלמידים בכל רחבי העולם וגם בארצנו הקטנה. הטעות שעשו הפדגוגים היתה בפרשנות הממצא המחקרי. העובדה שזמן הזיהוי של מילה אינו ארוך בהרבה מזמן הזיהוי של אות בודדת אינה מרמזת על שהאותיות אינן נתפסות במהלך זיהוי המילה השלמה, או שאין חשיבות לזיהוי. נראה, שהאותיות מתפענחות כיחידות עצמאיות, אלא שהן מתפענחות במקביל, ולא זו אחר זו. לכן זמן הפיענוח של אות בודדת אינו שונה בהרבה מזמן הפיענוח של קבוצת אותיות, המרכיבה מילה שלמה.

מעניין שבשלב ראשוני של רכישת הקריאה, לפני שהילדים מבינים את העיקרון האלפביתי המקשר אותיות עם צלילי דיבור, הם אכן נוטים לזהות מילים כיחידות שלמות. הם מנסים לקרוא על ידי זיהוי תו צורני בולט וייחודי במילה או במעטפת הצורנית שלה.<sup>5</sup> אך אסטרטגיית הזיהוי הזאת נעשית פחות ופחות יעילה ככל שמספר המילים שיש לזהות גדל והולך. דינה טענה לא אחת, שאסטרטגיה זו היא קשה במיוחד בעברית בגלל האחידות הצורנית של הכתב העברי באותיותיו המרובעות. לפיכך, בדרך כלל ניסיונות אלה אינם משיגים את מטרותם.

רכישת הקריאה מתרחשת אפוא בשלבים, שבכל אחד מהם פעילות למידה אחרת. השלב הראשון מתחיל עוד לפני כואם של התלמידים לבית-הספר, והוא

Venezky, R. L. (1984). The history of reading research. In P. D. Pearson (Ed.), 4  
*Handbook of reading research*. New York: Longman

Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & 5  
C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale,

NJ: Erlbaum

מאופיין על ידי ניסיונות ספונטניים של ילדים לזהות מילים כתובות באמצעות סימנים חזותיים, שהם ברובם סימנים אקראיים שכל קורא בוחר לו באופן אישי, אסטרטגיה שמתגלה, כאמור, כבלתי מספקת. השלב המכריע ברכישת הקריאה מתרחש בכיתות א' רב'. זהו השלב שבו רוכשים התלמידים את העיקרון האלפביתי, כלומר את חוקי הייצוג של הדיבור בכתב.<sup>6</sup> למידה זאת מחייבת התייחסות אינדוידואלית לכל אות ואות – תפיסת הקשר שלה אל המילה המדוברת, ותפקידה במילה הכתובה. מכאן ואילך, פיענוח אותיות (לפעמים בנוסף לפיענוח הברות שלמות או מילים) יהיה חלק הכרחי בקריאת הקוראים המנוסים. הרבה ממה שנאמר עד כאן התברר רק בשנים האחרונות. בשנות החמישים, ובשנים שקדמו להן, התפשטה הוראת הקריאה בגישה ההוליסטית, והגיעה גם אלינו. לגישה ההוליסטית שלושה חסרונות חמורים. החיסרון הראשון הוא, שהשיטה מדריכה את התלמיד לזכור מילים על פי צורתן החזותית בלבד, דבר שהוא כאמור קשה יותר ויותר ככל שמספר המילים הנלמדות מתרבה. החיסרון השני הוא, שאופן זה של קריאה אינו מצייד את התלמיד במפתח החשוב של זיהוי המילה על-פי צלילה. והחיסרון השלישי הוא שללא הבנת העיקרון האלפביתי לא יוכלו התלמידים לקרוא מילים חדשות, המוכרות להם מהדיבור, אף כי מעולם לא הוצגו בפניהם כמילים כתובות. היום ידוע לנו ללא ספק שהצגת האותיות ולימוד הקשר בין האותיות לבין צלילי הדיבור שהן מייצגות מקלה על לימוד הקריאה, בעיקר אצל התלמידים החלשים.<sup>7</sup>

אבל מה שידוע לנו היום בבירור לא היה ברור כלל, כאשר התחילה דינה פייטלסון לחקור את הכשלונות בהוראת הקריאה בארץ, בראשית שנות החמישים. בסקרים שנערכו אז התגלה, שאחוז גבוה מאוד של ילדי העולים נכשל ברכישת הקריאה.<sup>8</sup> ילדי העולים נתקלו לא רק בקושי לקרוא מילים שלמות, שהוא שכיח גם בין קוראים ילידים, אלא גם בקושי לקרוא מילים שהיו חדשות בשבילם. לפיכך, בעוד שילידי הארץ היו מסוגלים לקשר את המילים השלמות שבכתב עם מילים מוכרות מהדיבור, ילדי העולים החדשים התקשו לקשר צירופי אותיות כתובות עם צירופי צלילים שלא היו מוכרים להם עדיין כמילים. בהוראה כזאת, לא רק שהקריאה הדמומה היתה חסרת פשר, אלא גם הקריאה בקול היתה קשה או בלתי אפשרית. אין ספק שבשנים הראשונות להוראת הקריאה, יש למנוע ככל האפשר קריאת מילים לא מוכרות, תהיה דרך ההוראה אשר תהיה. מסקנה זו נכונה על אחת כמה וכמה, אם לא נלמדו הקשרים בין אותיות לצליליהן, שהרי אז נותרים התלמידים כפיסחים ללא משענת.

6 Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press

7 Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1992). Whole language versus code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

8 סימון, א' (1986). קליטה חינוכית בנגב: קטעי עדות. בתוך ש' דשן (עורך), *מחצית האומה: עיונים בתרבות ובמעמד של יוצאי המזרח בישראל*. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

אולם מסכת הקשיים של ילדים עולים, וזו של ילדים משכבות אוכלוסייה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, התגלתה לדינה כרחבה הרבה יותר. מעבר לקריאה המיכנית, קריאה היא התוודעות למשמעות של טקסט. הטקסטים של ספרי הלימוד אמורים להכיל תיאורים של מציאות שלפחות בחלקה מוכרת לילדים. גם לשון הטקסט, מבחינה תחבירית וסמנטית, חייבת להיות מוכרת לתלמידים. אולם לא זה היה המצב שהתגלה לדינה בכיתות הלימוד. המקראות ששימשו אז כספרי לימוד הכילו אולי פנינים ספרותיות מזהירות, אבל ילדים רבים שנדרשו לקרוא בהן לא סונוורו כלל. הנושאים היו רחוקים מעולמם, אוצר המילים לא היה חלק מהשפה המוכרת להם, והתחביר היה ארכאי. כל אלה הפכו את ספרי המקראות דאז ואת הקריאה בהם לבלתי נסבלים עבור חלק גדול מהילדים.

דינה הבינה, שאי-אפשר לנתק אוריינות מניסיון חיים ומידע העולם, מפני שהחומרים המופיעים בטקסט הם חומרי החיים, חלקים מהניסיון האנושי. מעבר לרכישת מיומנות הקריאה, היותנו אורייניים מותנית ביכולתנו להתייחס באופן קוגניטיבי אל חומרי החיים במציאות שבה אנו חיים. כלומר, ביכולתנו להבין שהחיים ניתנים להיחשב ושכל דבר במציאות הוא מושא למחשבה והמשגה, ולכן, הוא גם ניתן להיכתב ולהיקרא.

למחקרים של דינה, שהתפרסמו החל מ-1952 בכתב-העת "מגמות" היתה אפוא חשיבות כפולה. מצד אחד, הם הצביעו בדייקנות על הטעות שבהוראת מילים שלמות, והתוו דרך להוראת אותיות תוך שילובן בהברות או במילים חד-הברתיות.<sup>9</sup> מצד שני, הם איתרו נכונה את קשיי הלימודים של ילדי העולים ושל ילדי השכבות החלשות בהקשרם הרחב ביותר — הקשר הקריאה כאופנות חיים, בעולם שבו למילים הכתובות מעמד מכריע לא רק כנשאים של תרבות אלא כחלק אורגני של פונקציות הקיום האנושי.

דינה טענה, שטיפוח אוריינות פירושו טיפוח של אופנות חיים שהשלכותיהן מגיעות לכל אורחות החיים: ההכרה, הרגש וההתנהגות. כדי שטיפוח כזה ישיג את מטרתו הוא אינו יכול להיות מוגבל לפעילויות בכיתה-הספר. במצב הרצוי, בית-הספר אמור להמשיך את טיפוח האוריינות, שזרעיה הראשונים נבטו בכיתם של התלמידים, החל מגיל צעיר ביותר, מתוך האינטראקציה הלשונית המתרחשת בכיתה, הקריאה בספרי הילדים וההיחשפות לשפת הספר בלשונם המדוברת של המבוגרים. אולם בזכותה של דינה פייטלסון למדנו, שגם אם בכיתם של התלמידים לא נבטו זרעי האוריינות במידה מספקת, יכולים בתי הספר וגני הילדים לשמש מנבטות, שמהן תפשט האוריינות לבתיהם של התלמידים, ותחזור ותעשיר את הלימודים בכתי הספר.

כדי להשיג זאת, אין די בכוח ובסמכות הנתונה בידיהן של גננות ומורות לקיים פעילויות קריאה וכתובה במסגרות הזמן הנתונות לאחריותן. יש למצוא את הדרכים להנעת הפעילות האוריינית מתוך היוזמה ומתוך ההתלהבות של

9 פייטלסון-שור, ד' (1952). דרכי הוראה בכיתת ילדים נחשלים. מגמות, ג, 212-237.

התלמידים עצמם. מפעל הספריות הכיתתיות, שקם ביוזמתה של דינה,<sup>10</sup> הוא מן הניסיונות המרשימים ביותר בספרות החינוכית, להביא לידי כך שהתלמידים עצמם יניעו את מנגנון השינוי, ההופך אותם ליותר ויותר אורייניים.

טיפוח הקריאה חייב אפוא לעסוק גם בנסיון החיים של הילדים המגיעים לבית-הספר. במחקרה הראשון של דינה על גורמי הכישלון בכיתה א', נתבקשו הנבדקים לענות גם על שאלון ידיעות. בין השאר נשאלו הילדים ממה עושים נעליים. 14 מתוך 24 ילדים בקבוצת המחקר לא יכלו להשיב על השאלה הזאת. מן הסתם, הילדים הללו מעולם לא התוודעו לידע הבסיסי הזה, אם באמצעות הגמגום הבלתי אמצעי עם הסנדלר בעבודתו או אם באמצעות הסיפורים ששמעו בבית או בכיתת הלימודים.

נראה, שאם היתה דינה משתמשת במושג האוריינות כבר אז בשנות החמישים, היא היתה מסכמת ואומרת לנו: מורי ורבותי, אוריינות מתחילה בידע על נעליים! ועל האמת הפשוטה והבסיסית הזאת אנו חייבים לה תודה.

### על הספר הזה

שלושה חלקים בספר הזה: רכישת העברית כשפת אם, מחקרים על קריאה בעברית, ורכישת קריאה וכתובה בעברית. בחלק הראשון ארבעה פרקים הסוקרים את שלבי רכישת השפה העברית כשפת אם, החל מהכעת מילים יחידות (השלב החד-מילי), וכלה ברכישת המיומנויות הנדרשות ליצירת טקסט סיפורי. במבוא לחלק הראשון מציגה רות ברמן את שיטות המחקר של חוקרי רכישת הלשון: התצפיות, דרכי האיסוף, הנתונים והמבדקים. שיטות עבודה אלה משותפות לכלל החוקרים העוסקים ברכישת לשון.

אסתר דרומי מתארת את התפתחות אוצר המילים מתחילת רכישת המילים הראשונות עד לשלב שבו מפיקים הילדים מבעים דו-מיליים, וכן את התפתחות המשמעות של המילים הנרכשות. רכישת הלשון אינה מתחילה עם הפקת המילים הראשונות. שורשה בהתפתחות מיומנויות תקשורתיות לא מילוליות. אך הופעת המילים הראשונות, לקראת סוף שנת החיים הראשונה, היא פריצת דרך חשובה מאין כמוה. מילים הן חלק ממערכת סימבולית, המייצגת תכנים הניתנים להעברה, ללא תלות בהקשר. דרומי מצאה, שכבר בשלב החד-מילי מביעות המילים מגוון של כוונות תקשורתיות. כמו כן מצאה, שמילים המכנות חפצים נרכשות לפני מילים המכנות פעולות או מילות תיאור, והן נרכשות בכמות רבה יותר. דרומי מתארת כיצד מתחדדת המשמעות של התכנים המיוצגים במילים, עד אשר היא מתקרבת למשמעות המילים בשפת המבוגרים.

10 פיטלסון, ד', רהט, ר' ודולב-שמיר, י' (1985). ספריית בית-הספר כמכשיר לקידום הקריאה החופשית. מעגלי קריאה, 12, 5-23. פיטלסון, ד' ורהט, ר' (1985). ניסוי זוטא בהפעלת ספריות כיתתיות. מעגלי קריאה, 13-14, 115-125.

רות ברמן, בפרק המדווח על מחקרה, סוקרת סדרת מחקרים שנעשו בארץ בעשרות השנים האחרונות. היא דנה ברכישת מיומנויות תחביריות, החל מתחביר ההבעות הדור-מיליות ועד לתחביר המשפט המורכב. דיווחה מתמקד בהתפתחות ההבנה של סדר המילים במשפט, התפתחות התפיסה של תפקידי חלקי המשפט, והדרכים השונות להתאמת חלקי המשפט זה לזה. ברמן פותחת בממצאים שנאספו בסוף השנה השנייה לחיי הילדים, כאשר הם מתחילים לצרף שתי מילים או יותר. מנקודה זו ואילך חייבים הילדים לרכוש מבנים תחביריים, שיכתיבו את סדר המילים באופנים המביעים משמעות. ברמן רואה את הצירופים הדור-מיליים הראשונים כשלב מעבר לקראת רכישת התחביר של שפת המבוגרים. בשלב זה, הבנת משמעותם של צירופים אלה עדיין נשענת על ידיעת ההקשר שבו הם נאמרו. במהלך התפתחותם ירכשו הילדים תחילה את הכללים הקובעים את סדר המילים, אחר כך ובמשולב ירכשו את ציוני היחסים הדקדוקיים בין חלקי המשפט, ובהמשך ישתלטו על נטיות הזמן ועל ההתאם שבין חלקי המשפט. מכאן ואילך ישולב הידע הלשוני בהקשרים תחביריים מורכבים יותר ויותר, המכילים צירופי משפטים ומשועבדים. כד בכד עם ההתפתחויות האלה יתרחב אוצר המילים של הילדים ותפתח שליטתם בתצורות השונות של המילים העבריות, הגזירות וההטיות של שמות, תארים ופעלים, צירופי הסמיכות, שמות הפעולה ומבני הסביל. מעתה יהיו הילדים בשלים לרכוש ולהרחיב את מיומנותם בהפקת שיח הבנוי ממשפטים אחדים. המאפיין את כלל התהליכים האלה הוא התקדמות מהירה מאוד ברכישת מבנים דקדוקיים וחוקים צורניים, יחד עם התקדמות הדרגתית ואיטית ברכישת כללי השיח הבוגר.

דורית רביד דנה גם היא ברכישת מבנה המשפט בעברית. היא פותחת בהגדרת המנגנון הפסיכולוגי המעצב את רכישת התחביר – מנגנון הטעינה. אחר כך היא מאפיינת את סדר המילים בשני המבנים התחביריים השכיחים בעברית ואת התפתחות השליטה בהם באוכלוסיות שונות, החל מגיל שלוש ועד לגיל המבוגר. כדי להבין משפטים לגיטימיים בעברית ולהפיק אותם חייבים הדוברים לאתר את הנושא הדקדוקי, שכן יסוד תחבירי זה הוא המכתיב את המין, את המספר ואת הגוף של הפועל. איתור הנושא הדקדוקי מסתייע, כאשר רכיבי המשפט משקפים בעקביות, ובסדר שכיח, אלמנטים של המציאות, כגון התרחשות, שבמהלכה משתנה מצב נתון. המשפט המתאר התרחשות כזאת חייב לכלול התייחסות למבצע הפעולה ולפעולה עצמה. מכאן התרומה של הידע הסמנטי (ידיעת הקשר בין המילים למציאות) לרכישת התחביר. ממצאיה של רביד מורים, שגם ההתפתחות (הגדילה) וגם הרקע החברתי-כלכלי משפיעים על ההצלחה ברכישת התחביר, אך השפעת הגיל גדולה יותר מהשפעת הרקע החברתי. גורם נוסף, שחשיבותו מתבלטת עם העמקת הלמידה בבית-הספר, הוא היחשפות הדוברים לשפה, שאופייניים לה משלבים גבוהים יחסית, המצויים בעיקר בשפה הכתובה.

ישעיהו שן ורות ברמן עוסקים בהתפתחות היכולת לספר סיפור. הם דנים בהתפתחות הידע של צורות לשוניות האופייניות לסיפור, כמו גם של עקרונות

הארגון של הטקסט הסיפורי, של היחסים הסמנטיים שבין המשפטים בטקסט, ושל המבנה האופייני לסיפור. מחקרם המדווח כאן הוא חלק ממחקר רחב ידיים, שנערך בין דוברי חמש שפות. ממצאיהם מורים שאפילו ילדים בני שלוש תופסים רצף תמונות, הניתן לפירוש כסיפור, כמשולב באירוע, ואף נוטים להסיק מסקנות על הקשרים העלילתיים שבין התמונות. אולם היכולת לספר סיפור מתפתחת באופן הדרגתי. הילדים הצעירים מתייחסים פחות מהבוגרים לתגובה הרגשית הצפויה של גיבורי הסיפור ולרכיבים אחרים של הסיפור הטיפוסי כגון המניע להתפתחות העלילה, הפעולה הנקטת בעקבות הופעת המניע, או ההתרה של הבעיה שהולידה את המניע והפעולה. הילדים הצעירים מתקשים לבטא את הקשר בין חוליות הסיפור, ואף אינם מתייחסים לכל המרכיבים החיוניים של העלילה. התפתחות היכולת לספר סיפור נסקרת גם מבחינת התפתחות רכישת הצורות הלשוניות המקובלות אצל המבוגרים בהרצאת הסיפור, כגון צייני הזמן, אמצעי הקישור, וארגון האירועים בהתייחסות לסכימה הסיפורית – מבנה הפעולה. נראה שהיכולת לספר סיפור מתפתחת בהדרגה לא רק בגלל העדר הידע של צורות לשוניות אלא גם בשל העדר ההיכרות עם אופני ארגון האינפורמציה הסיפורית ברמות הארגון הגבוהות.

\* \* \*

חלקו השני של הספר מוקדש לפסיכולוגיה של הקריאה והכתיבה. מחקרי הקריאה משתרעים על תחומים רבים: תפיסה, למידה, זיכרון, חשיבה, מחקר המוח, ועוד. מפאת קוצר היריעה, לא ניתן להביא כאן מבוא ממצה לכל אלה.<sup>11</sup> חמשת הפרקים הראשונים בחלק זה דנים בתחומי מחקר שונים בפסיכולוגיה של הקריאה. אשר קוריאט, סת גרינברג וחמוטל קריינר עוסקים בתפיסת מבנה המשפט. אבישי הניק ויוסף צלגוב עוסקים באופיה של הקריאה כתהליך אוטומטי. שלמה בנטין דן במחקרים על הקשר שבין מודעות פונמית וההצלחה ברכישת הקריאה. יוסף שימרון דן בהיבט הפסיכולוגי של הניקוד בקריאת העברית. אורן לם מדווח על מחקר של ליקויי קריאה התפתחותיים וזיקתם לאיטרות. שני הפרקים האחרונים עוסקים ברכישת הקריאה והכתיבה. הפרק שחובר על ידי איריס לוי, פנינה אמסטרדמר ועפרה קורת מוקדש להתפתחות "ניצני הכתיבה". כלומר, להתפתחות התפיסה של מהות הכתב והקריאה אצל ילדי הגן, שאינם קוראים עדיין. רם פרוסט

11 הקורא המעוניין במבוא קצר בעברית לפסיכולוגיה של הקריאה יוכל להיעזר בספרי (ראה להלן) וברשימת המקורות המוצעים שם לקריאה נוספת. לרשימה זו יש להוסיף את המבוא המצוין של ריינר ופולצק (ראה להלן).  
שימרון, י' (1989). פסיכולוגיה של קריאה והבנת טקסט. תל אביב: הוצאה לאור של משרד הביטחון.

Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

מנתח את ההיבטים הפסיכולוגיים של שתי אסכולות מרכזיות בהוראת הקריאה, זו המצדדת בהקניית העיקרון האלפבתי באופן שיטתי וישיר, באמצעות הוראת הקשר שבין אותיות וצלילי הדיבור, וזו המבכרת הוראת מילים שלמות. להלן תמצית הפרקים.

אשר קוריאט, סת גרינברג וחמוטל קריינר מדווחים על שורת מחקרים, העוסקת בתפקודן של מילות היחס במשפט. הם השתמשו בפרדיגמה מחקרית המכונה "החמצת אותיות", שבה מתבקשים הנבדקים לקרוא טקסט ואגב-כך להקיף בעיגול אות מסוימת בכל פעם שהם נתקלים בה. בחלק מהמקרים טועים הנבדקים ומחמיצים אותיות שהיה עליהם להקיפן. החמצות אלה אינן מקריות: אחוז גבוה יחסית של אותיות מוחמצות נמצא דווקא בתחום מילות היחס. לתופעה הזאת הוצעו הסברים אחדים. יש הטוענים, שהדבר נובע מכך שמילות יחס הן קצרות ושכיחות, ולכן הן נתפסות כמילים שלמות, ולפיכך קשב הקוראים אינו ממוקד באותיות ספציפיות. קוריאט, גרינברג וקריינר מציעים הסבר אחר: לטענתם, מילות היחס מעובדות בשלב ראשוני ביותר של תפיסת המשפט, שמטרתו איתור מהיר של רמזים למבנה התחבירי של המשפט. מילות היחס, שמקומן בראש חלקי משפט או ביניהם, מתאימות במיוחד לשמש רמזים למבנה המשפט. כלומר, הן משמשות כרמזים למיקומם של הצירוף השמני, של הצירוף הפועלי וכו'. לאחר שנתפס מבנה המשפט, מתייחסים הקוראים למילות התוכן, ומשמעותן מתבררת בהתייחס לסמנטיקה שלהן ולמקומן במשפט. כאשר הקוראים תופסים את מבנה המשפט הם מפנים את הקשב שלהם ממילות היחס אל פיענוח המשמעות הכוללת של המשפט. משום כך, בשלב מאוחר יותר של פיענוח המשפט, הקוראים משגיחים פחות באותיות הממוקמות במילות היחס, שאינן עוד במרכז הקשב, והם עסוקים יותר במילות התוכן. העברית מאפשרת לבדוק תאוריה זו בדרכים שאינן פתוחות בשפות אחרות כגון האנגלית, מאחר שבעברית, למילות היחס יש גם מעמד של מילים עצמאיות וגם מעמד של תחיליות, המצטרפות למילות תוכן. בהיותן מילים עצמאיות, מילות היחס אכן קצרות, אך בהיותן תחיליות, הן חלק ממילים ארוכות, שקשה להניח שהן מתפענחות גלובלית. המחברים מצאו שהאותיות במורפמות היחס מוחמצות, גם כאשר הן תחיליות במילים אחרות. מכאן, שתפקידן המבני של מילות היחס, ולא פיענוחן כיחידות שלמות, הוא הקובע.

אבישי הניק ויוסף צלגוב עוסקים בנושא מרכזי אחר בפסיכולוגיה של קריאת קוראים מנוסים: האוטומטיות של זיהוי המילים, ויכולת הקוראים לשלוט בתהליך זה. האוטומטיות של זיהוי המילים התגלתה כבר לפני שישנים שנה. קוראים מנוסים אינם יכולים שלא לקרוא מילים שהם נתקלים בהם. השאלה היא, מהי יכולתם לרכא את השפעת פיענוח המילים על פעולתם. בעשרים השנים האחרונות מציינים החוקרים שרכישת מיומנויות אינה מתאפיינת רק בכך שהן נעשות אוטומטיות אלא גם בהתגברות יכולת השליטה בהן. הניק וצלגוב מדווחים על שורת מחקרים שבהם נבדקו שאלות אלה באמצעות מטלת סטרופ. במטלה זו מתבקשים הקוראים,

באחד התנאים, לכנות את צבע הדיו שבו מודפסות המילים, ולא את הנאמר בהן. נמצא, שכאשר משמעות המילים אינה הולמת את צבע הדיו (למשל, כאשר המילה היא "כחול" והצבע הוא אדום), תגובתם מתעכבת. הממצא הזה מלמד, שהקוראים אינם מסוגלים להימנע מפיענוח משמעויות המילים המוצגות לפניהם. האם הם יכולים להקטין או למנוע את עיכוב תגובתם? בניסוי הראשון המדווח בפרק זה נמצא, שמידת עיכוב התגובה בתנאים שצוינו לעיל אכן קטנה, ככל שהקוראים צוברים יותר ניסיון בקריאה. כלומר, הקוראים מגבירים את השליטה שלהם בתגובתם בעקבות הקריאה. בניסוי נוסף נמצא שהקטנת העיכוב אצל נבדקים דו-לשוניים יעילה יותר בשפתם הראשונה, שבה הם מנוסים יותר מאשר בשפתם השנייה. כן התברר שציפיות הנבדקים להופעת מילים שמשמעותן אינה הולמת את צבע הדיו משפיעות גם הן על השליטה בתגובתיהם. העיכוב קטן ככל שגדלה יכולת הקוראים לחזות מראש את הופעת מילות הצבע. החוקרים טוענים כי שליטת הנבדקים בתגובותיהם במטלה זו, אינה מתבטאת בעצירת פיענוח משמעות המילים, אלא בהגברת השליטה על השפעת הפיענוח על תגובתם. כמו כן טוענים החוקרים, כי התנאי להגברת השליטה הוא רמה גבוהה בכיצוע מיומנות הקריאה.

שלמה בנטין דן באחד התנאים החיוניים ביותר לרכישת הקריאה — המודעות הפונמית (הפונולוגית). הוא מסביר שהמיוחד לשפה האנושית הוא היות המילים בנויות מצירופים פונמיים, שאליהם מתקשרות משמעויות. כיון שמספר הצירופים הפונמיים האפשרי הוא עצום, יכולה השפה האנושית להכיל אין ספור משמעויות. ייצוג המילים בזיכרון נשען על לקסיקון של המילים כיחידות פונולוגיות, הקשורות ליחידות משמעות. גם תפיסת הדיבור וגם תפיסת המילים הכתובות נשענת על עירור המילים כיחידות פונולוגיות. הפונמות אינן צלילים או צורות גרפיות, אלא מהויות מופשטות בזיכרון ובחשיבה, שכל אחת מהן מייצגת מקטע של צלילי דיבור. הכתבים האלפביתיים נועדו בעיקרם לייצג את השפה המדוברת על ידי ייצוג הפונמות באותיות. ההבדל בין היכולת לעורר מילים בזיכרון (כיחידות פונולוגיות) באמצעות ההאזנה לבין היכולת לעוררן באמצעות הקריאה הוא שהיכולת לקשר צלילי דיבור עם ההרכב הפונמי של השפה המדוברת היא יכולת קונסטרוקטיבית, הטבועה מראש בקוגניציה האנושית. היא איננה מחייבת מודעות להליכי התפיסה ואיננה מצריכה משאבי קשב רבים. בניגוד לכך, היכולת ליחס אותיות ליחידות פונולוגיות אינה טבעית, וכדי להופכה לרהוטה ואוטומטית, יש צורך בלמידה ובאימון, שעיקרם פיתוח המודעות הפונולוגית: מודעות למהותן של הפונמות במילים המדוברות, ומודעות ליחס שבין הפונמות לבין האותיות. בנטין מדווח על מחקרים המעידים על כך שפיתוח המודעות הפונולוגית עשוי להתרחש יחד עם לימוד הקריאה, ובמידה מסוימת גם קודם לכך, אך אימון מוקדם וישיר של המודעות הפונולוגית מסייע לרכישת הקריאה.

יוסף שימרון, בפרק על תפקיד הניקוד בקריאת העברית, דן בהיבט הפסיכולוגי של הניקוד בכתב העברי. קוראי העברית המנוסים הם מומחים בקריאת כתב מנוקד



ולא מנוקד. מנוקדת הראות של הפסיכולוגיה של הקריאה, השאלות המעניינות את החוקרים הן: האם, ובאיזה תנאים, יש יתרון לאחת משיטות הכתב על האחרת? האם היתרון הוא רק בזיהוי המילים הבודדות המוצגות ללא הקשר או גם כאשר לזיכרון ולהבנה של טקסט? והאם תהליך הקריאה של שני הכתבים האלה הוא זהה, או שבקריאת המילים המנוקדות מתרחשים תהליכים פסיכולוגיים אחרים מאשר בקריאת המילים שאינן מנוקדות? סקירת המחקרים שדנו בשאלות האלה מלמדת, שכאשר מדובר במילים חד-משמעיות גם ככתיבתן ללא ניקוד, המופיעות ללא הקשר, לא נמצאה עדות לכך שלניקוד היתה השפעה מעכבת על זיהוי המילים. במרבית המקרים, לניקוד היתה השפעה מזרזת מובהקת. אבל תרומת הניקוד ירדה באופן מובהק או התבטלה כליל כאשר המילים הופיעו בהקשר. אשר להבדלים בין תהליכי הקריאה של הכתב המנוקד והכתב הלא מנוקד, נראה, שבהשוואה לפיענוח מילים לא מנוקדות, פיענוח מילים מנוקדות נשען יותר על אינפורמציה פונולוגית – יש בו מידה רבה יותר של תיהלוך מטה-מעלה. לעומת זאת, פיענוח מילים לא מנוקדות נעזר יותר בידע לקסיקלי וסמנטי/הקשרי, בתיהלוך מעלה-מטה. אך ההבדל בפיענוח מילים בכתב המנוקד והלא מנוקד הוא כמותי בעיקרו, ותלוי במידת הניצול של סוגי האינפורמציה השונים: פונולוגית, לקסיקלית, וסמנטית-הקשרית. אין אפוא הצדקה להניח, שהתהליכים הפסיכולוגיים בקריאת הכתב המנוקד והכתב הלא מנוקד, הם שונים באופן מהותי.

אורן לם מנתח את ליקויי הקריאה שמקורם אורגני, הידועים בכינוי "דיסלקסיה התפתחותית", בזיקה לתופעת האיטרות. מטרת המחקר היא, לבדוק את האפשרות שהדיסלקסיה והאיטרות מקורן בהתפתחות חריגה של מרכזים עצביים בקליפת המוח. אפשרות זאת מתקבלת על הדעת, אם נניח שעקב הסמיכות האנטומית בין מרכזי הפקת השפה ואזור השליטה המוטורית ביד הדומיננטית, התפתחות גלובלית חריגה של אזור זה במוח תשפיע על כל המרכזים הסמוכים זה לזה. לם בדק היבטים של יעילות עיבוד לשוני באמצעות מבחני האזנה חצויה בקבוצות שונות של ימניים ולא ימניים, לקויי קריאה וקוראים מיומנים. ממצאי המחקר אינם מורים על שכיחות יתר של לא ימניים בין כלל לקויי הקריאה. למרות זאת, ניתוח דפוסי הביצוע של מבחן האזנה חצויה למילים בקבוצות בעלות ידיות ורמת קריאה שונה מעלה, שניתן לזהות שלושה דפוסי ביצוע בקרב נבדקים לא ימניים. שניים מהם יכולים להיחשב כמצייני אנומליה התפתחותית של מרכזי שפה מוחיים. האחד מוסבר בהשערה, שמרכזי השפה של חלק מהנבדקים מפוצלים בין שתי מחציות הקליפה (מרכזי עיבוד לשוני בהמיספרה השמאלית ומרכזי הפקה בימנית), ואילו האחר מוסבר בהשערה, שמרכזי השפה של חלק מהנבדקים הם מתחרים ובלתי יעילים, והתפתחו בשתי מחציות הקליפה. הממצאים מורים בכיור על כך שהזיקה בין התפתחות שפה לבין ידיות היא מורכבת, מפני שהאיטרות עצמה אינה מסמנת דינמיקה ייחודית אחת של התפתחות מרכזי שפה מוחיים.

אירים לוין, פנינה אמסטרדמר ועפרה קורת דנות בהתפתחות תפיסת הכתב והכתיבה אצל ילדי גן בשנים שלפני הכניסה לבית-הספר. הנחת היסוד שלהן היא שהתפתחות האוריינות, כהתפתחות ההבנה של הכתב והקריאה בעולמנו, מתחילה זמן ניכר לפני לימוד קרוא וכתוב. ילדים הם סקרניים כלפי קריאה וכתיבה של זולתם והם מתנסים בפעולות הללו בבית ובגן. קריאה וכתיבה מתפתחות במקביל, ולהתפתחות הכתיבה השפעה חיובית על רכישת הקריאה. המחברות מתארות חמישה שלבים בהתפתחות הכתיבה: החל משרבוט בלתי ייצוגי, דרך רישום סימנים דמויי כתב, שימוש אקראי באותיות, כתב פונטי המגלה רגישות לצלילי הדיבור, ועד הכתב האורתוגרפי, שבו מופיע ייצוג פונמי של הדיבור בכתב והתחשבות בשיקולים מורפולוגיים. המחברות דנות גם בזיקה של ניצני הכתב אל אמצעים גרפיים המוכרים לילדים מהציור כנשאי משמעות — הצורה והצבע של העצם שהמילה מתייחסת אליו. המחברות מתארות את התפתחות התוכנה שהכתב האלפביתי מייצג דיבור, ולפיכך חייב להיות קשר בין מספר סימני הכתב לבין מספר ההברות או הפונמות שמהן מורכבת המילה. לקראת סופו של הפרק עוסקות המחברות בהשפעת המיוחד לכתב העברי (האותיות הסופיות וההפרדה בין סימני העיצורים והתנועות) על התפתחות ניצני הכתיבה בעברית. המחברות מציעות, שהתפתחות ניצני הכתיבה מביאה לשכלול המודעות הפונמית של הילדים וללימוד הקשרים בין אותיות לבין צלילים, ולכן היא מועילה ללימוד הקריאה ולהתפתחות האדם האורייני.

רם פרוסט דן בשיטות הוראת הקריאה לתלמידים מתחילים. שיטות אלה ניתנות לסיווג לפי בחירתן ביחידות הנלמדות — הוראת המילה כיחידה שלמה או הוראת המילה כיחידה פונולוגית, המורכבת מצירוף פונמות. פרוסט מנתח את השיקולים בעד ונגד הוראת המילים כיחידות שלמות בראשית הקניית הקריאה. הוא דן בסוגיה תוך הצגת מובאות מספר, המציע להורות קריאה בשיטת המילה השלמה, ודיון בנאמר בהן מנקודת הראות של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית המחקרית. פרוסט מקבל את טיעוני גישת המילה השלמה, הקרויה כאן "פסיכולינגוויסטית", באשר לטיפוח המוטיבציה בלימוד הקריאה, אך מסתייג מאבחנות יסוד אחדות הקשורות להשוואת תהליכים פסיכולוגיים בדיבור עם אלה הפועלים בקריאה, וכן להתפתחות הכתב, לייצוג השפה המדוברת בסוגי כתב שונים, לתפיסת המילה השלמה כתבנית, לחשיבות הניחוש בלימוד הקריאה, ולקשר בין קשיים בלימוד הקריאה לבין פיתוח המודעות הפונולוגית. כן עוסק פרוסט במשתמע מכל אלה לגבי הוראת הקריאה בכתבים אלפבתיים בכלל ובעברית בפרט. בהקשר זה הוא דן במיוחד בהכללת הניקוד בהוראת הקריאה. בסיכום דיונו טוען פרוסט, שהוראת הקריאה בכיתה א' צריכה להתבסס על הוראת הצופן, כלומר, על הוראת המילים כיחידות פונולוגיות, המהוות צירופים פונמיים. אך הקניית הצופן יכולה להיעשות גם באמצעות טקסטים קרובים ללבו של הילד או באווירה לימודית משוחררת ופתוחה, כפי שמומלץ על ידי התומכים בהוראת הקריאה בשיטת המילה השלמה.