

דו"ח המורה (מן השנה שעברה) : ילד ילדותי וחולמני, עסוק בזמן השיעור בחפצים קטנים (גולות, גומיות וכו'). בחשבון ובכתיבה מן החלשים ביותר בכתה, חלש גם בקריאה. הציעה כבר בכתה א' להשאירו לשנה נוספת, אך הדבר לא יצא לפועל בגלל התנגדות האם.

דו"ח המורה בכתה ב' (השנה) : הבעיה החריפה ביותר עד עתה, היא הפיגור הגדול בקריאה. חוסר קריאה מונע ממנו השתתפות פעילה כמעט בכל שיעור. אינו מסוגל לעקוב אחרי הנקרא על ידי ילד אחר. כאשר היא מנסה לעזור לו, טוען שזה קשה ושאינו מסוגל ללמוד את זה. כאשר כותבים, סוגר לעיתים את מחברתו באותה טענה. לדעתה, אינו מגלה כל מאמץ להבין ולהתקדם. הציעה איבחון פסיכולוגי לבדיקת יכולתו האמיתית.

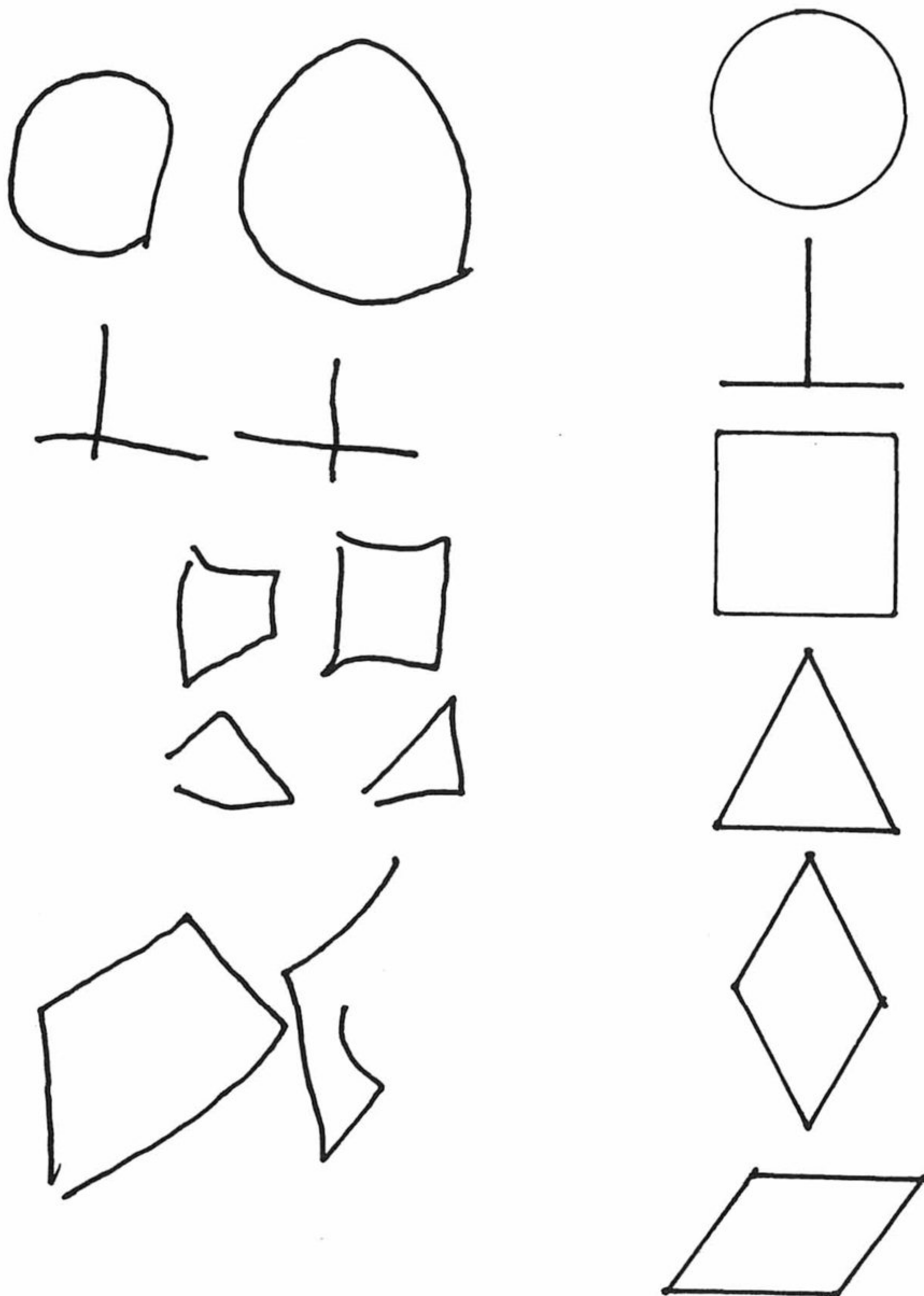
הממצאים של הבדיקה הפסיכולוגית : רמת משכל בינונית תקינה גם בתחום המילולי וגם בתחום הביצועי. מתקשה כאשר נדרש להתרכז ולשים לב לפרטים. עובד לאט מאד. בולט אי-שקט פנימי. התפיסה החזותית והמוטורית מרמזים על רקע אורגני; מתווספות בעיות רגשיות, כנראה על רקע ביתי ודמותו השלילית של האב בעיני האם.

המלצות : הפנייה לבדיקה נוירולוגית. (הבדיקה לא הראתה שום ממצא נוירו-לוגי.) הישארות נוספת בכתה ב', כדי להפחית את לחץ המקצועות החדשים. הפנייה לכיתה הטיפולית ללימוד הקריאה ולהסתכלות (בקשר לתופעות אופייניות לילד בעל ליקוי מוחי).

התרשמות כללית : ילד חביב ומשתף פעולה, ספונטני מאד, מוזנח מאד, אך דבר זה כנראה אינו מטריד אותו. מבין יפה את אשר נדרש ממנו, אך אינו מסוגל תמיד לבצע, ואז איננו מוכן לנסות שנית. הכישלון גורר אצלו ירידה תלולה גם בביצוע מטלות קלות (כגון קריאת מילים מוכרות). אינו מוכן לעמוד במאמץ ממושך. את רוב תרגילי הקואורדינציה מוטורית-חזותית לילדים אורגניים ביצע ללא התאמצות מיוחדת.

דפי איבחון - נחום

העתקת צורות



העתיק רק פעמים במקום שלוש. ביצוע מרושל, או שאינו מסוגל לסגור צורות.
ניסיון שני של מעוין טוב מהראשון, אך עדיין בלתי מדויק.

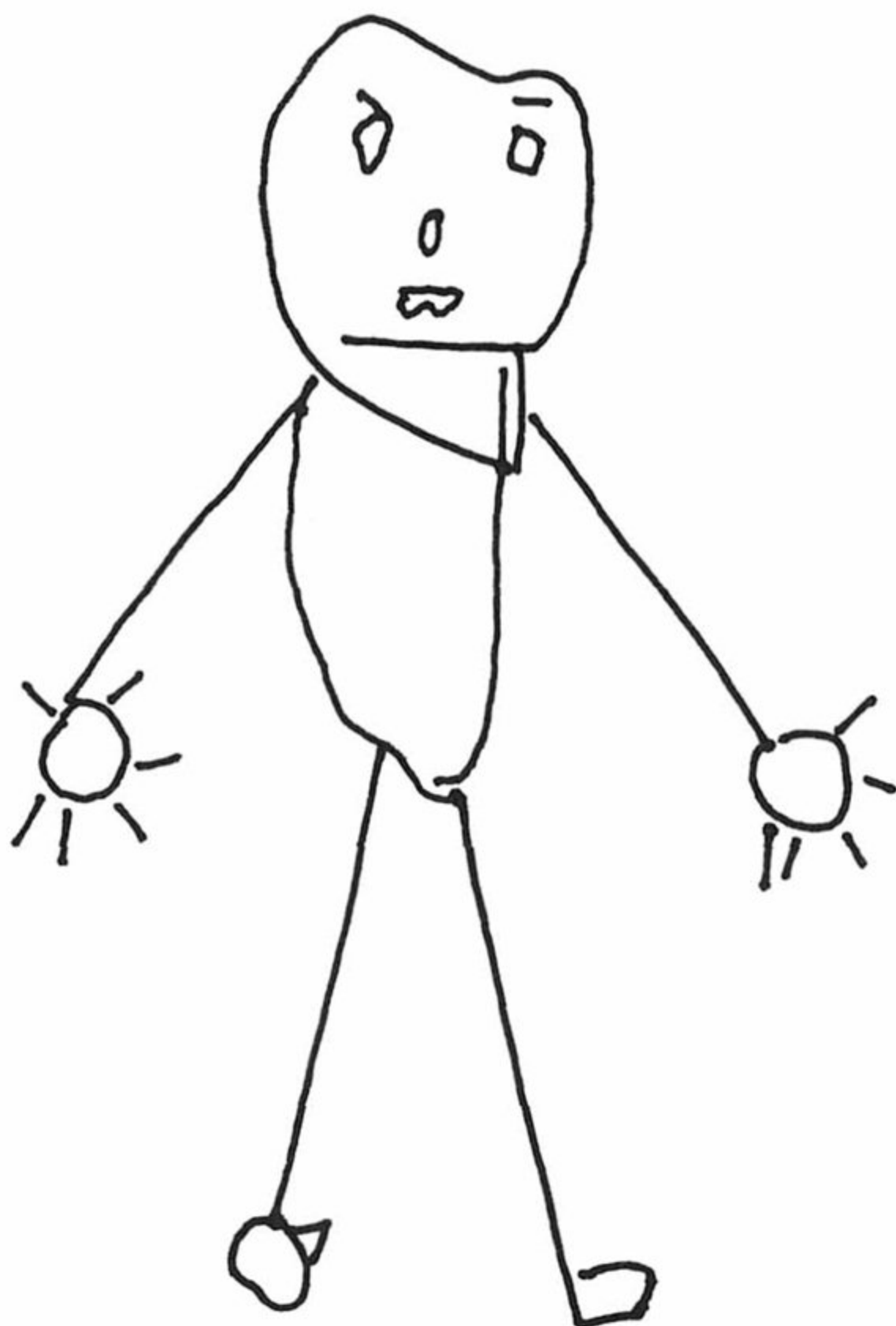
בדיקת קריאת מילים

שם התלמיד : נחום.

המילה	בדיקה א'	בדיקה ב'	המילה	בדיקה א'	בדיקה ב'
בית	✓	-	גביע	✓—	✓—
גג	✓—	-	פקק	✓—	פקק פִּקֶּק
דג	✓	-	כוכב	גִּבְּג	פובע
גלגל	✓—	✓	כדור	✓—	-
חיל	✓—	-	עגן	עֶגָה	עוֹגָה
חליל	✓—	-	עגה	עֶגָה	עֶגָה
זר	✓—	זֶר	משור	מִשְׁמֹר	-
נר	✓	✓	אריה	✓—	-
וו	יִם	זֶן	זבוב	-	זִבְּב
חץ	✓—	חֶץ	רהיטים	-	-
בובה	בִּב	בִּב	פח-אשפה	פִּחָה	פִּחַ שְׁבָה
צמה	✓	-	שכונה	שֶׁזֶן	שכונה
פרח	✓	-	קפיץ	✓—	-
ירח	יֶרֶחַ	יֶרֶחַ			

סימן ✓ פירושו, שקרא נכון אחרי שהייה קצרה. בדיקה א' : בולטת שהייה לפני קריאת המלים. רוב השגיאות נגרמות בגלל אי ידיעת קובוץ, שורוק ו"יוצאים מן הכלל" בקריאה עברית, כגון : פתח-גנובה, שין שמאלית. בדיקה ב' : כנראה בהשפעת לימוד הקמץ-פתח, יש יותר שגיאות. רוב המלים נקראות כבעלות קמץ-פתח, ואף מילה אינה משמעותית.

א.נ.ל.



בכתיבת שם אינו שולט באירגון מרחבי. האות וו עולה על המם הסופית.
(ראה גם בציור : הצואר העולה על הגוף ולתוך הראש). בניקוד אינו
יודע היכן למקם את הנקודה.

תכנון העבודה : (על פי התיק) יעבוד בעיקר בעבודה קבוצתית בעזרת ה"ספור המשותף", כדי להביא אותו לקריאה שוטפת, וכדי שילמד את הקשר בין צורת הגייתה של המילה לבין כתיבתה. (בעיקר מבחינת הניקוד). הת-אמת מילה לתמונה ותמונה למילה, ויותר מאוחר - משפט לתמונה. התמונה תעזור לו להבין את משמעות הכתוב - דבר שכנראה עוזר לו בקריאה. בתחי-לה יש לבחור מילים בתנועות זהות (כלב, גשם וכדומה), אחר-כך תנועות מעורבות. צביעה, גזירה והדבקה לפיתוח גמישות מוטורית בידיים. בדרך כלל לתת לו עבודות קצרות בתחילה - כדי שיהיה לו סיפוק בגמירת עבו-דה שלימה - ולהאריך את היקפן של העבודות באופן הדרגתי.

אבנר, בן 8, יליד ישראל (פעם שניה בכתה ב')

הרקע הביתי : האב - יליד תימן, בעל השכלה עממית, מדבר עברית. טיח במקצועו. האם - ילידת תימן. אין לה כל השכלה אך מדברת עברית. לעי-תים יוצאת לעבודה במשק בית. המשפחה גרה בשכונה המרוחקת מבית הספר, אך בכל זאת משתדלת האם לשמור על הקשר עם בית הספר. היא קובלת על בעלה, שאיננו מסוגל לעבוד עבודה פיזית ממושכת, אינו עוזר בבית ואי-נו מתעניין בילדיו. המשפחה, הגרה בצריף, החלה בכוחות עצמה להקים בית-אבן. לדברי האם נכנסו לחובות גדולים וגם הפסידו בגין זה את זכויותיהם בלשכת הסעד. אבנר הבן הצעיר מבין אחד-עשר ילדים; (רק הבוגרת היא בת - כל היתר - בנים). הבת נשואה וגרה עם תינוקותיה בבית ההורים. ההמולה בבית היא רבה. האם טוענת, שאין רגע של שקט בבית. כמו כן עברה הסמכות בבית אל הבנים (אולי בגלל דמותו החיוורת של האב), אך בהעדר אח בכור לא ברור מי באמת שולט בבית. הילדים לא מצטיינים בלימודיהם, אך גם לא גילו קשיים מיוחדים בלימוד מקצועות היסוד. לדבריה היה אבנר תמיד תינוק בריא, אך מקטנות - בלתי שקט ומוכר כ"שובב השכונה", על כן לא רצתה הגננת לקבלו לגן לפני גיל חובה (5 שנים). אבנר "מתחיל" עם כל אחד, נוגע בכל דבר ואינו שומע לאף אחד. האחים רואים בו פגע רע, והוא סופג מהם הרבה מכות. רוב שעות היום מבלה אבנר בחוץ במשחק, וגם בלילה הוא מתעורר לעיתים קרובות ומשחק. החל מגיל 3 לומד אצל "המורי", כדי שתהיה קצת מנוחה ממנו במ-שך היום.

דו"ח הגננת : ילד אגרסיבי כלפי ילדים ומבוגרים. בעל דמיונות. בלתי מרוכז ונדחה על ידי חבריו. לדעתה לא היה כדאי להשאיר את אבנר שנה נוספת בגן, כי ממילא אין סיכויים שישתנה לטובה בגלל תנאי הבית. לדעתה, אין להורים כל השפעה עליו. התנהגותו מופרעת מגיל צעיר.

דו"ח המורה : ילד מאד לא שקט. קם באמצע השיעור, יוצא החוצה ותמיד עסוק במשחקים. אבנר מספר סיפורים דמיוניים, לדברי המורה גם משקר וגונב. הישגיו בלימודים הם בלתי מספיקים בכל המקצועות, אך הוא מצטייר יפה. לעומת זאת כתב ידו מלוכלך ובלתי קריא. לדעתה היה רצוי להעבירו לחינוך המיוחד, ואכן הופנה לבדיקת פסיכולוג.

הממצאים של הבדיקה הפסיכולוגית : פועל ברמה שכלית בינונית תקינה, אך בולטים קשיים בחשיבה מופשטת ואנליטית. ידיעותיו הכלליות דלות. בולט אי שקט והתנהגות מוטורית היפראקטיבית. לא נמצאו כל רמזים לרקע אורגני. התנהגותו המופרעת מוסברת על רקע ביתי.

המלצות : לא להעבירו לחינוך מיוחד, אלא להשאירו כתה לשנה נוספת, כדי להקל עליו השתלבות בלימודים. שיבוץ בכתה הטיפולית, כדי לתת לו תשומת לב, להזקוק, ולהביאו להתנהגות ולהרגלי עבודה נאותים.

התרשמות כללית : קטן, רזה, מנוזל ומוזנח. נראה ממולח, שופע סיפורים ללא מעצורים. לעיתים מתרץ ומסביר, לעיתים מספר ללא קשר וללא היגיון. בולטים חוסר אירגון וחוסר דיוק בצורה קיצונית. מוסט בקלות על ידי גירויים. צבע מושך את תשומת לבו. פועל על פי דמיון ולא לפי הגיון.

העתקת צורות

בדיקת קריאת מילים

שם התלמיד : אבנר.

המילה	בדיקה א'	בדיקה ב'	המילה	בדיקה א'	בדיקה ב'
בית	בֵּית	בְּתִי	גביע	גֵּ	-
גג	גֵּ	-	פקק	פֶּק	ק
דג	גְּדוֹל	-	כוכב	כָּב	כָּב
גלגל	לְ	-	כדור	כְּדוֹר	-
חיל	-	-	עגן	עָגוֹן	עֵג
חליל	חֲזִים	-	עגה	עָג	-
זר	זֵר	זֵר	משור	שָׁשִׁי	שֵׁ
נר	נֵ	-	אריה	אֵיה	אריה
וו	וֹ	-	זבוב	זַבִּיה	זֶהֱבָה
חץ	חֲצֵר	-	רהיטים	רֶהֱט	רֶהֱטִים
בובה	בִּבָּה	-	פח-אשפה	-	פֶּחֶאֶשְׁפֶּח
צמה	מִצָּה	-	שכונה	שֶׁכֻּנָּה	שֶׁכֻּנָּה
פרח	פֶּרֶחַ	פֶּרֶחַ	קפיץ	-	-
ירח	יָרַח	-			

בדיקה א' : "מתקיף" את כל המילים. רק לעיתים מגיע למילה משמעותית לא נכונה. מתגלה מגוון שגיאות : הוספת והשמטת עיצורים, הפיכת חולם לעיצור, החלפת תנועות. בדיקה ב' : אחרי כישלון במילה הראשונה כמעט ואין ניסיון להתמודד עם המילים. אחרי הצלחת הקריאה של המילה "אריה" מנסה לקרוא מילים קשות יחסית. אינו קורא נכון, אך משתדל בסוף להגיע למילה משמעותית.

אני



בכתיבת שם יש חלוקה בלתי סבירה בתוך האותיות, בין האותיות ובין המילים.

תכנון עבודה : יש למצוא את האיזון בין נתינת פורקן לדמיונותיו לבין הבניה שיטתית של כל מושגיו, ובעיקר של הקריאה. נראה לי נכון לצרף אותו לקבוצה הלומדת לפי ה"סיפור המשותף", כדי שיוכל לספר בעצמו, וגם ילמד להאזין לחבריו- ואולי הצורך בכתיבת הסיפור יוביל אותו ליתר סלק- טיביות בסיפוריו. בעזרת הסיפור הכתוב יש להוביל אותו לאנליזה של המילה.

דו"ח המורה על שלב הטיפול הקבוצתי

הטיפול הקבוצתי בעזרת "הסיפור המשותף"

שלושת הילדים צורפו לקבוצה אחת, כדי ללמוד דרך "הסיפור המשותף". היה בקבוצה ילד רביעי, שעזב את בית-הספר אחר כך. אמנם רמת קריאתם ובעיי-תם היו שונות, אך על פי הנימוקים (שצויינו קודם) תכננתי את הטיפול המשותף כבסיס לעבודה, כלומר: סיפור זה יהווה נקודת מוצא לעבודה אינ-דיבידואלית בקריאה לכל אחד מן הילדים, בהתאם לבעיות הקריאה הספציפיות שלו. הילדים למדו שש פעמים בשבוע שעה אחת. תחילה נביא טקסט לדוגמא של כל ילד, ודו"ח על התייחסותו לגישת "הסיפור המשותף".

א. יוסי

1. טקסט לדוגמא

פעם נכנסה לי זכוכית לאצבע. אז אמא שלי שמה לי שמן. אחר כך חבשה לי. אחר כך זה עבר לי.

2. התייחסותו לגישת ה"סיפור המשותף"

סיפוריו של יוסי לא הצטיינו אמנם בעושר לשוני, אך היוו יחידות שלימות, בעלות תוכן מציאותי וחיובי מבחינה רגשית. יוסי סבל מכך, שגם ילדים אחרים קראו, גזרו והתחלקו בסיפורים "שלו". כל עוד היו סיפוריו רק כתובים על הלוח, היה שבע רצון. אבל כאשר קיבלו חברי קבוצתו דף משוכפל עם הסיפור - עבר עליו משבר קשה. הוא התכנס בתוך עצמו, לא דיבר ולא היה מוכן לבצע מטלה כלשהי. גילה סימני אפטיות (ראה דו"ח קודם). בכתת האם ציינה המורה, שיוסי סובל ממצבי רוח; בשעה שנתקף מרה שחורה - שרוי באפטיה מוחלטת. למעשה לא עבד באופן שיטתי בקריאה, כי לא השתתף כלל בעיבוד הדידקטי של הסיפורים.

ב. נחום

1. טקסט לדוגמא

על הסרט. איש אחד עלה על הסוסה. אחרי זה לקח את המקל והחביא את הסוסה והאכיל אותה והתהפך אתה.

2. התייחסותו לגישת "הסיפור המשותף"

סיפוריו של נחום היו דלים, בלט בעיקר חוסר יכולת להתבטא בקבוצה מבחינה רגשית. בדרך כלל נעזר בסיפור על סרט, כדורגל וכדומה, בכדי להתחמק מהתבטאות אישית. בכתת האם לא חל כל שינוי בהתנהגותו, הוא נמשך יותר מאשר תמיד למשחקים, התחמק מכל מאמץ ומתיקון שגיאאו-תיו.

ג. אבנר

1. טקסט לדוגמא

נסענו לצלפון. הכלב אכל שלושה זאבים וצבוע אחד ודוד שלי הלך לעמדה וירה על שלושה ערבים.

2. התייחסותו לגישת "הסיפור המשותף"

הרגיש עצמו מאד מוגבל בהבעה, כי היה צריך להאיט את שטף דיבורו בגלל הערות הילדים, אשר לא היו מוכנים להאמין לסיפוריו ולעגו לדמיונותיו. לעיתים לא הספיק המקום על הלוח לסיפוריו הארוכים, כי לא היה מסוגל כלל לתמצת. בדרך כלל גבר אבנר בשטף דיבורו על הילדים האחרים. זה היה נוח מאד לנחום, שהשתמט לעיתים מהשתתפות בשיחה, וליוסי - בימים בהם סבל ממצבי רוח. בצורה זו הפכה השיחה המשותפת לעיתים למונולוג ארוך של אבנר (שבלי ספק היה זקוק ל"הש-תפכויותיו"). אך כאשר התבקש לקרוא מילים מתוך הטקסט (או משפט) לא קרא כלל, כי כל מילה, ואפילו הברה יחידה, עוררו אצלו מספיק חומר לסיפור חדש. הוא לא הבין את הקשר בין סיפורו לבין החומר הדידקטי

המובנה, שהתבסס על סיפורו. הצגה נוספת של מילה הפריעה לו להתרכז ולהתמקד והוא נכנס ל"טרנס של ניחוש פראי". בכתת האם לא חל כל שיפור בהתנהגותו ההיפראקטיבית והמטרידה, אלא שביקש לעיתים קרובות לצאת מן הכתה אל הכתה הטיפולית, כי "היה לו דבר מאד חשוב לספר למורה".

אחרי כשלושה חדשים של עבודה אינטנסיבית נראה היה שההתקדמות אינה סבירה. אמנם לקחתי בחשבון כחודש "טווח הסתגלות" של הילדים, לכתה החדשה ואלי, להיכרות הדדית בין הילדים (הילדים היו מכיתות שונות) ולסיטואציה הלימודית החדשה, אך, בכל זאת היו התוצאות דלות מאד. (ראה בדיקה בי של המילים).

נראה שיש חסרונות אובייקטיביים, (שלא התחשבתי בהם מספיק), הנעוצים בעצם השיטה, אך היו גם קשיים בלתי צפויים, הקשורים לאופיו של כל ילד ולהרכב הקבוצה.

חסרונותיה של שיטת הסיפור המשותף (43)

1. חסר בה מומנט ההפתעה. התלמידים מספרים רק את אשר כבר ידוע, ועל כן לא מתעוררות שאלות. האינטרס היחידי לילד הוא: התאמת צורה גראפית להגייה מסוימת, דבר שבתחילה משמח, כמו משחק הרכבה (puzzle) - אך הדבר מעייף ואינו מוביל להתעניינות נוספת.
2. מופיעות יותר מדי מילים שונות (באנגלית 40-60, בעברית פחות). דבר זה אינו מאפשר הסתכלות מדויקת בכל מילה. כמו כן אין מספיק חזרה על מילים מסיפור לסיפור, והשינון של המילים דרך סיפור אחד, במשך כשבוע ימים, אינו מספיק.
3. הסיפור מעודד קריאה מן הזיכרון במקום קריאה אקטיבית ממשית.

4. הילד לומד לקרוא שורות במקום משפטים (לדעתי זה תלוי בצורת הכתיבה וההוראה של המורה, ואז טענה זו לא רלוונטית).

5. השקעת העבודה של המורה בצורת לימוד זו רבה מאד ואינה מצדיקה את התועלת הזעומה שהיא מביאה.

בנוסף על השגות אלו היו גם תנאים ספציפיים שהכשילו או עכבו התקדמות בדרך לימוד זו.

6. יש הטוענים גם נגד דלות התוכן של סיפורי הילדים, אך, לדעתי, ברוב שיטות הקריאה התוכן של החוברות הראשונות הוא דל, בגלל כבילות השיטות למספר מצומצם של עיצורים ותנועות, אשר אותם מקנים בהתחלה בהתאם לכל שיטה ושיטה.

הערכת הטיפול בסיפור המשותף

האם ניתן להסיק מן הנאמר עד כה, ששיטת הסיפור המשותף אינה מתאימה לשמש גישה מתקנת וטיפולית גם יחד? נדמה לי, שיש לענות בזהירות ובהסתייגות על שאלה זו מכמה סיבות:

1. גישה זו הוכיחה עצמה כיעילה בקבוצות רבות של ילדים מתקשים בקריאה.

2. קבוצה ספציפית זאת קטנה מדי מכדי להסיק ממנה על הגישה כולה.

3. פרק הזמן של שלושה חדשים קצר מדי להסקת מסקנות משמעותיות.

ניסיתי על כן למצוא תשובה לשאלה זו במישור אחר: כזכור, הזכרנו את מהות הגישה המתקנת, וראינו שהיא מאופיינת על ידי התאמה מקסימלית לאישיותו של התלמיד המסויים. לי היה נראה, שבתכנון הראשון התאמתי את החומר בצורה מקסימלית לכל ילד. אך כעת נראה לי, שהתאמה זו הצטמצמה בעיקר באספקט הדידקטי, בלי לקחת בחשבון בצורה מספקת אספקטים של התאמה אישית ריגושית. כלומר, בלי להתחשב באישיותו של כל ילד בכללותה. אמנם ציינתי, שלדעתי הבעה סיפורית טובה לילדים גם מבחינה ריגושית,

אך המטרה העיקרית היתה הקניית הקריאה המיידית. לאור זה יש לשאול כמה שאלות :

1. האם לא היה רצוי למסור לילדים את הסיפורים מראש (בצורה משוכפלת) בלי לדרוש כבר בשלב ההתחלתי לימוד דידקטי על ידי ניתוח ופירוק הסיפור.
2. איזו השפעה יש לתוכן הסיפורים על ילד מסויים - בין שמדובר בתוכן שהוא עצמו חיבר, בין אם זה תוכן שהוכתב על ידי חברו.
3. האם ילדים אלה היו מוכנים בכלל ללמוד בצורה קבוצתית, ואם כן -
4. האם היו מוכנים ללמוד בהרכב ספציפי זה של קבוצה.

בהרכבת קבוצה טיפולית לשם הוראה מתקנת יש לקחת בחשבון, בנוסף לקושי (או קשיים) ספציפיים בקריאה, גם את מופרעותו של כל ילד, והשפעת הביטוי החיצוני של מופרעותו זו על חברי קבוצתו. אין לשפוט גישה מתקנת רק על פי התקדמות פורמלית. נראה, שעל אף אי התקדמותם של הילדים בקריאה וחוסר שינוי התנהגות בתקופה זו על פי הגישה שתוארה - הביאה תקופה זו גם תועלת :

1. התהדק הקשר בין כל ילד לבין המטפלת.
2. התאפשרה היכרות מעמיקה יותר של כל ילד ובעיותיו, על כל האספקטים.
3. הוקנו הרגלי עבודה. אולי אף היו לתקופת עבודה זו השפעות סמויות חיוביות, שאין אפשרות פורמלית להעריכן.

כאשר נבוא לתאר, לסכם ולהעריך את שלבי הטיפול, לא נוכל להתעלם מן הרקע הטיפולי של הסיפור המשותף - ולאורו נתייחס לשלבי טיפול נוספים בהוראה מתקנת.

הערכת שלבי טיפול אינדיווידואליים

בתכנון השלבים הטיפוליים החדשים ניסיתי לקחת בחשבון את המסקנות אשר הסקתי מהטיפול הראשון (בעזרת הסיפור המשותף) ומההתפתחויות שחלו בכי-וונים שונים אצל הילדים ביחס לקריאה, למצבם בכתות האם וביחסם לכתה הטיפולית. המעבר לשלב החדש חל אחרי חופשת הקיץ. נראה היה לי, שהשינויים יתקבלו ביתר רצון אחרי הפסקה ארוכה גם מבחינה פורמלית.

הטיפול בגישה החזותית - יוסי (the visual approach)

בתכנון העבודה החדש ליוסי התחשבתי (1) בצורך הנראה לעיל של הילד להיות לבד, עם עצמו; (2) בצורך להיות תלמיד מן המניין בכתת האם, אשר בה למד פעם שניה; (3) בקושי שלו לזהות עיצורים (במיוחד דומים); (4) ביכולתו ללמוד בקלות יחסית את הניקוד.

הקצבתי ליוסי שיעורים מיוחדים, בהם הוא בא לבד שלוש פעמים בשבוע בשעת הבוקר, כדי לענות על צרכיו האינדיווידואליים. כחומר ללימוד הקריאה נבחר "אלפון" לדבורה לבנון.^(*) אפשר להתאים ספר זה לגישה החזותית אשר תענה על קשייו המיוחדים בהכרת אותיות. כל צירוף חדש מופיע בדף הספר בצבע אדום, הן בנפרד והן בתוך המילה, מלווה תמיד בתמונה.^(**) כמו-כן יעניק ספר זה ליוסי הרגשה, שהוא "בתוך העניינים" (up to date) בכתתו, כי סדר לימוד הצירופים דומה מאד לשיטת "דף חדש" של דבורה לבנון, שנלמדה באותה עת בכתה. (התכנית ועריכת החומר שונים). בדרך זו תינתן ליוסי אפשרות לרכוש אותן אבני יסוד - בלי צורך, להעמידו לפני אותה שיטה ואותם דפים מוכרים, שבהם נכשל כבר פעמיים. ליוסי - לא היו קשיים בלימוד הניקוד, ועל כן יהיה מסוגל ללמוד בדרך זו, שבה החומר מגוון מבחינת

(*) גבי לבנון מציינת, אמנם, ששיטתה מבוססת על השלמה שמיעתית - אך לצורך העבודה עם יוסי הדגשתי את הצד החזותי.

(**) ראה : דוגמא בנספח.

הקניית התנועות - שאינן נלמדות אחת אחת, אלא מספר תנועות נלמדות יחד. כמו כן יש שוני גרפי רב בין האותיות שנלמדות (בניגוד לשיטתה של גבי בורשטיין וכוכבא-רכבי^(*)), ונראה שהדגשת השוני עוזרת לזכור טוב יותר את צורתה הגרפית של כל אות ואות. העדפתי לקרוא לעיצורים בשמם, כדי להגביר את יחודה של כל אות, ונתתי הסבר מילולי על צורת האות - שיוסי חזר אחריו. בנוסף לעבודה בקריאה המשכנו בכתיבת סיפורים אישיים שלו, כדי שיוכל לבטא את מחשבותיו ואת רגשותיו. אך לא הפכתי אותם לחומר דידקטי בקריאה, אלא השתמשתי בעיקר בכרטיסי עבודה מדורגים או כתבתי אותם על דפים נפרדים - אישיים. כמו כן השתמשתי במדרשי תמונות לפי-תוח האוצר הלשוני.

כתום שלושה חדשים ערכתי ליוסי איבחון חוזר מקוצר. את שמו כתב בכתב ולא בדפוס, בצורה נכונה ובלי להחליף בין י - ו. מעשרים ושמונה מילים שגה במילה אחת - (טען קודם שלא יודע אותה). בארבע מילים נוספות טעה, אך תיקן את עצמו מיד. כמו כן קרא ארבעה משפטים חדשים בצורה איטית, ושגה רק במילה אחת (טען שלא יודע אותה).

בכתת האם חל שינוי בולט לטובה.^(**) יוסי התחיל להשתתף באופן פעיל בשיעורי תורה ובשיעורי חשבון, והתברר שהתמצא יפה בחומר. כמו כן הופיע נקי ומסודר לבית-הספר וציודו הדל היה מסודר. עדיין סבל ממצבי רוח, אך לעיתים רחוקות מאד; כמו-כן התחיל בדין ודברים לעמוד על דעתו. בשיעורים בכתה הטיפולית היה יוסי ילד רציני, ולא נמשך אחרי המשחקים. הוא טען שהוא "מפסיד", אם ישחק במקום לעסוק בקריאה ובכתיבה. ביזמתו התחיל להחליף ספרים בספריה הקטנה בכתה. אחותו הגדולה "עזרה" לו להבין את הסיפורים. אוצר המילים גדל, כנראה, והסברים מילוליים עזרו לו להבין, לתקן ולהתקדם בקריאה.

(*) ראה דוגמאות בנספח.

(**) המורה בכתת האם התייחסה ליוסי בצורה אובייקטיבית ופורמלית. דבר שעזר לו, לדעתי, להבחין בין המסגרת הטיפולית האינטימי לבין הכתה הרגילה.

ב. הערכת השלב הטיפולי בגישה החזותית

בלי ספק נקשר קשר חזק ביני לבין יוסי בתקופת הטיפול האינדיווידואלי המובהק. כמו כן הוסיפה תקופת הטיפול הקבוצתי הקודם להיכרות נוספת ומעמיקה עם בעיות הילד, לא רק בהבנת בעיותיו בשטח הקריאה, אלא גם בשטח הרגשי והחברתי. יוסי היה מוכן כנראה להשתלב בקבוצה גדולה - בכתת האם, אך התנאי לכך - תמיכה אינדיווידואלית ולא תמיכה בקבוצה קטנה. אולי היה זקוק בזמן השיעורים האינדיווידואליים לשקט מוחלט - כיוון שבבית ובכתת האם לא נהנה אף פעם משקט לעצמו - וקבוצה קטנה של 3-4 ילדים היוו עבורו קבוצה "רועשת" מידי. או במילים אחרות: הוא לא היה מוכן להתמודד עם אחרים, שבעייתם אמנם דומה לבעייתו - אך לא זהה. כמו כן נראה לי, שהיה לו קל יותר ללמוד לקרוא בחומר אובייקטיבי נטול תוכן רגשי, מאשר בחומר שהוא עצמו חיבר. מבחינה דידקטית יש גם למורה יותר שליטה על חומר נתון, שבו היא יכולה להוסיף ולהשמיט בהתאם לצורך, (דבר שהיה בלתי אפשרי בחומר סיפורי ספונטני), לפרק את הקשיים לדרגות משניות ולהתעכב במקרה הצורך בשלב ביניים מסויים. (*)

בסיכום, נוכל לומר שיוסי הגיב טוב יותר לגישה החזותית:

1. בגלל העמקת הקשר בינו לביני.
2. בגלל אינדיווידואליזציה מקסימלית של השיעור.
3. בגלל דימיון החומר שלמד אצלי לחומר שנלמד באותה עת בכתת האם.
4. בגלל עיסוק דידקטי בחומר אובייקטיבי.
5. בגלל רב-גווניות והדרגתיות בהקניית עיצורים דומים, שאפשרו לפשט את הקושי הספציפי שלו וליצור מצבי הצלחה בדבר שנכשל בו בנסיונות העבר.

(*) השתמשתי גם בדפים מ"קרא וכתוב" של בורשטיין (41) בשלבי ביניים נוספים בקריאה. שיטה זו בנויה על עיקרון של לימוד אותיות דומות בצורה בו-זמנית. ראה דוגמא בנספח.

ג. הטיפול בגישת הניקוד המצומצם - נחום

בתכנון העבודה החדש לנחום השארתי בקבוצה אחת עם אבנר, אך למעשה היו השיעורים מחולקים באופן שונה לשני הילדים, וכל אחד למד בדרך משלו. הם באו יחד ארבע פעמים בשבוע לשיעור אחד. בתכנון עבודה זה התחשבתי בעיקר בחוסר יכולתו של נחום ללמוד בצורה אינטנסיבית למשך שיעור שלם. כמו כן לקחתי בחשבון את הדברים הבאים: (1) חוסר יכולתו לעמוד במצבי תיסכול וכישלון; (2) חוסר יכולתו להתבטא מבחינה רגשית בקבוצה; (3) הצורך שלו במשחק; (4) קשייו הגדולים של נחום בניקוד. על כן תכננתי לימוד אינטנסיבי לחצאי שיעורים (המחצית השנייה היתה מוקדשת לאבנר) ובזמן הנותר - משחקים דידקטיים ועבודה יצירתית - עמלנית, כגון: נג-רות, בניה, כיור וכדומה, על מנת שהציפיה לחלק המשחקי של השיעור תשמש מוטיבציה לחלק הלימודי. כמו כן הותרתי זמן ואפשרות להבעה רגשית בזמן שישב אתי לבד.

כדי להתגבר על קשייו הגדולים בניקוד השתמשתי ב"ניקוד מצומצם". (*) לשם כך מחקתי נקודות והוספתי קווים לשיטת קריאה מוכנה: "נקרא ונכתוב", של רכבי-כוכבא. (**) ספר זה נראה לי מתאים הן מבחינת הסדר שבו מקנים את התנועות והוא: קמץ, חיריק, חולם, צירה, שורוק, קובוץ, במט-רה להפריד בין התנועות הדומות מבחינה ויזואלית והן מבחינת הטקסטים שתכנס נראה לי מתאים לנחום. הסיפורים שבו קצרים, בני 3-4 שורות ובעלי תוכן פשוט, מציאותי וחיובי מבחינה רגשית. הנושא הראשון בספר מוקדש ל"צעצועים" - ונחום מצא בו הרבה עניין. בשיעורים עבד נחום ברצון. החלוקה המוצעת מצאה חן בעיניו. בתחילה הקפיד מאד שלא ילמד מעל הזמן הקצוב, אך לאחר מכן היה מוכן ביזמתו לגמור את עבודותיו לפני שניגש למשחק, גם אם זה עבר את הזמן הקצוב. אך לוותר על המשחק לגמרי לא היה מסוגל. יש לציין, שבמשחק או בפעילות כגון: נגרות או כיור, נהנה מעצם העשייה ולא עבד למען תוצאות מושלמות.

(*) ראה עמ' 110-111.

(**) ראה רשימת שיטות הקריאה.

בקריאה היה זקוק להרבה חזרות ולהרבה תמיכה. לעיתים הייתי צריכה להגיד לו במילים "את זה אתה יודע לקרוא נכון" לפני שהיה מוכן להתחיל. הקפדתי על כך, שהעבודות שעליו לבצע תהיינה קצרות טווח, בדפוס מרווח, ואם אפשר - בלווית תמונות, כדי שהחומר יראה מושך, שידרבן אותו לקריאת התוכן, וכדי שירגיש סיפוק בסיום עבודה שלימה. לניקוד המצומצם קרא "קריאה בלי בלבולים".

באיבחון חוזר של המילים, אחרי שלושה חדשים, קרא נחום נכון ומהר אותן מילים שהיו מנוקדות בניקוד שלמד כבר - ורק התקשה במילים בשורוק - קו-בוץ, ובאותיות דגושות. בהעתקת צורות חל שיפור בעיקר במעוין. (המקבי-לית עדיין גרמה לו לקשיים), המחיקות הרבות מרמזות, אולי, על ראשית הביקורת העצמית וראשית נסיונות תיקון - שעד כה היו חסרים.

בכתת האם התחלפה המורה בפעם שלישית, ועל כן רק מסרה את התרשמותה, כי נחום ילד שולי מבחינת לימודים, אך היא לא חשבה אותו לילד חריג מבחינת התנהגות.

ד. הערכת שלב הטיפול בגישת הייניקוד המצומצם

גם במקרה זה, כמו בקודם, קשה להעריך את הגישה המתקנת בלבד, בלי לקחת בחשבון את השינויים הנוספים במבנה הקבוצה והשיעור. החלוקה המדוייקת של השיעור נתנה לנחום יציבות מסויימת, יכולת לצפות לדבר מוגדר, ועל-ידי כך הוקטן הפחד בפני הבלתי ידוע - "מה יהיה בשיעור". גם הגישה של הניקוד המקוצר תרמה בוודאי את חלקה. הדף נראה פחות עמוס ופחות מבלבל, כמו שנחום עצמו העיר. נראה שאכן הפנים בצורה יציבה את התנועות שלמד עד כה. עצם העובדה, שיכולתי להצביע בפניו בביטחה על חומר מסויים ולהגיד לו: "את זה אתה כבר יודע" תרמה לרצונו להתמודדות נוספת. יש להביא בחשבון, אולי, גם את הרגשתי הסובייקטיבית - שהניקוד המקוצר הוא דרך קלה - לא רק ללומד - אלא גם למלמד, למרות, ששינוי הניקוד בטקסט מודפס גוזל הרבה זמן ועבודה מדוייקת (מן המורה).

לא התרשמתי שנחום התקשר אלי במיוחד, ולא חשבתי שהקשר היה גורם לתחי-
לת התקדמותו. רק יותר מאוחר נודע לי, מפי אמו של נחום, על הקשר החזק
ועל האמון הרב שלו בי ובכתה הטיפולית, ויתכן שיש להתחשב גם בגורם זה
בהערכה הכללית.

אם להשוות את הגישה של הניקוד המקוצר - יחד עם הטקסט של הספר "נקרא
ונכתוב" לגישת הסיפור המשותף עבור נחום - נראה, שדרך "הסיפור המשותף"
פחות מתאימה - בגלל שימוש בניקוד רב-גווני בהתחלה (מופיעות כל התנו-
עות בסיפורי הילדים). אך מובן, שבעצם היה צריך לנסות גם את הסיפור
המשותף על בסיס של ניקוד מקוצר. אם בחרתי בדרך האחרת - הרי זה נבע
בעיקרו מן האפשרות, לפרק את הקושי של הניקוד לפריטים מובנים ומדור-
גים. גורם זה, בשילוב עם נסיונו הקודם של נחום בקריאה, עם הסיטואציה
הטיפולית החדשה ועם גישתי הסובייקטיבית לניקוד המקוצר - כל אלה יחד
השפיעו, כנראה, על ראשית התקדמותו. כמו כן יש להתחשב בקשר שנוצר בין
נחום לביני - הגם שנשאר סמוי לתקופה מסוימת.

ה. הטיפול בגישה ממוקדת^(*) - אבנר (the focus approach)

לדעתי היה מצבו של אבנר בקריאה הקשה ביותר, ועל כן הוספתי לו על השי-
עורים בהם התחלק עם נחום (ראה נחום - הטיפול בניקוד המצומצם) שיעור
אינדיווידואלי נוסף: (א) כדי לראות האם ילמד יותר טוב, כאשר הוא נמ-
צא לבד אתי בשיעור; (ב) לשם הסתכלות אינטנסיבית נוספת, שבמהלכה אוכל
לאתר ביתר דיוק את מהות הקושי בקריאה. על אף שרוב שגיאותיו היו בני-
קוד (לא כולן - כי החליף גם סדר עיצורים, השמיט והוסיף עיצורים וכו')
היו לי ספיקות, אם הניקוד הוא הסיבה העיקרית למצבו הקשה בקריאה. ערכ-
תי תצפיות על אופן הקריאה בכל הצורות האפשריות, כגון: קריאת צירופים,
מילים בעלות תנועות זהות, מילים בעלות תנועות מעורבות, מילים מוכרות
וחדשות, וקריאה אחרי הכנה של הסבר התוכן ופירוש מילות המפתח. מתוך כך
הגעתי למסקנה הבאה: אבנר "מאבד את הקריאה" בדרך מן העיצור אל התנועה.
דהיינו: הקושי היה נעוץ כנראה בתנועת העינים הזיגזגית הדרושה לשם

(*) ראה עמודים 114-115.

קריאה בניקוד. הוא לא היה מסוגל להסיט את עיניו באופן ריתמי וסימטרי מלמעלה למטה ושוב מלמטה למעלה. כמו כן היה נראה לי, שתנועת עין שניה זו (מלמטה למעלה) גורמת לו יותר קשיים מאשר התנועה מלמעלה למטה. ני-סיתי על כן להנחותו בתרגילי עינים, הדורשים השטת עינים בזיגזג - וב-עיקר - השטת העין מלמטה למעלה. יתכן שתרגילי העינים מועילים, וניתן לבצעם בצורה יעילה - אך לי אישית לא היה כל ניסיון בזה. שנינו התע-ייפנו מאד מן התרגילים, ומצבו של אבנר לא השתפר. על כן חיפשתי דרך ללימוד קריאה, שבה לא יהיה צורך בתנועה הזיגזגית בעינים. כאפשרות ראשונה שקלתי הקניית הקריאה ללא ניקוד כלל. אך חשתי, שילמד לקרוא בצורה לא מדויקת. שיקול שני שמנע ממני לנקוט בגישה זו היה, שלא או-כל להסביר לו את שגיאותיו, כי לא אוכל להתבסס על חוקי דקדוק פורמ-ליים של הלשון העברית. כמו כן חשבתי, שלימוד קריאה באופן מסודר ויסו-די יהווה בסיס להתנהגות יותר מסודרת, הרגלי עבודה נאותים וכו', ויו-ביל אותו ביתר יעילות לחשיבה אנליטית. אחרי התלבטויות רבות החלטתי לנסות את הגישה הממוקדת, בה התנועות כתובות בתוך העיצור. (1) מכיוון שלמעשה אין חומר מודפס בצורה זו - היה עלי לכתוב את כל חומר הקריאה בעצמי. השתמשתי רק בתנועות של הניקוד המצומצם, וכמו בניקוד המצומצם לא כתבתי כלל שוואים ודגישים. משפט לדוגמא של הגישה הממוקדת :

אֲבִנֶר קֵהָא סְפִיר יִפֶּה . (*) היתרון בגישה זו הוא, כי

העין יכולה לרוץ קדימה בצורה ליניאלית, ואינה צריכה לעשות תנועות זיגזגיות. את לימוד הקריאה תכננתי בשלושה שלבים :

1. קריאה ממוקדת כמו שתואר לעיל, ולימוד התנועות באופן שיטתי : קמץ, חיריק, חולם, צירה, שורוק, קובוץ.

2. הורדה הדרגתית ושיטתית של התנועות למקומן הנכון. בתחילה הורדת הקמץ בלבד מתוך העיצור, אחר כך החיריק וכו', וקריאה רק בגישת הניקוד המצומצם.

(*) ראה דוגמא מצורפת.

דוגמא לסיפור אישי, הנכתב בניקוד מצומצם
ומותאם לגישה הממוקדת.

הוספוך של אבנר
פעם בעטתי בפדוך
הוא עף פגובה
ושהה יפדים נפצעו
אז בא אצבו פלס

3. הוספה הדרגתית ושיטתית של יתר התנועות, כמו : הוספת הפתח לקמץ, החולם החסר לחולם המלא, וכו'.

במקביל לדירוג הויזואלי הזה תכננתי עבודות פונטיות טהורות : איות העיצור (בשם) עם הגיית התנועה (בצליל בלבד) - וזה בעינים עצומות. בתחילה אייתתי אני את העיצור עם התנועה, ועליו היה להשמיע את הצירוף (יותר מאוחר מילה שלימה). אחר כך איית הוא לי את העיצור ואת התנועה, ואני הרכבתי את הצירוף או את המילה. מטרות התרגילים האלה היו : (א) לשמש תרגילי ריכוז - ללא כל מסיח ויזואלי (ועל כן בעינים עצומות); (ב) להוביל אותו לראשית אנליזה של מילה; (ג) להביאו לידי תיקון שגיאותיו ללא הרגשת תסכול. כאשר שגה אמרתי לו בשקט : עצום את עיניך ואיית לך (או איית כעת את המילה).

התוצאות היו מפתיעות. כבר בפעם הראשונה. אחרי הסבר קצר של שינוי מקום הניקוד קרא אבנר נכון דף שלם ללא שגיאה, ובפעם ראשונה יכולתי להגיד לו : "קראת ללא שגיאה" (במקום : "בפעם הבאה תצליח יותר", או "אני רואה שאתה משתדל", וכו'). אחרי כחודש ימים כבר השתלט על כל הניקוד המצומצם בגישה הממוקדת. יחד עם זה חל שיפור עצום בכתב ידו. אבנר כתב אותיות ישרות, יפות וקריאות, והקפיד על רווח שווה בין המילים. עתה התחלתי ב"הורדה" הדרגתית של התנועות. בשלב זה היתה ההתקדמות יותר איטית - אך רציפה. המשכתי בתרגילים הפונטיים, וזו היתה הצורה הבלעדית לתיקון שגיאותיו.

באיבחון חוזר קרא נכון את כל המילים (חוץ משורוק-קובוץ, שעדיין לא למד במקום ניקוד רגיל) ובאיבחון הצורות ניכרה התקדמות גדולה באירגון הצורות.

לעומת זאת, עדיין היו למורת האם טענות קשות הן בקשר להישגיו והן בקשר להתנהגותו, ולדעתה לא חל כל שיפור. לטענתה אין מקומו של אבנר בבית-ספר רגיל הן בגלל הישגיו הדלים והן בגלל התנהגותו המופרעת. היא לא

היתה מוכנה לציין גם התקדמות אובייקטיבית (כמו שיפור כתב היד). לאור טענותיה אלה של המורה, ומאחר שאולי צפויים קשיים בשלב הסופי של הקריאה (בניקוד מלא במקום הרגיל), הצעתי בתכנית לעתיד לקחת את אבנר רק לשיעורים אינדיווידואליים. כמו כן באתי בדברים אם הפסיכולוג ורופאת בית-הספר בדבר טיפול תרופתי זמני לריסון ההיפראקטיביות (הצעה שהתקבלה בהסתייגות רבה מצד הרופאה).

הערכת השלב הטיפולי בניקוד הממוקד

אנסה להעריך שלב טיפולי זה לאור ניסיון קריאה בסיפור המשותף ולאור גורמים נוספים - שהשפיעו אולי על התקדמותו של אבנר בקריאה. ואולי יש להעריך דווקא שלב של הצלחה בולטת במשנה זהירות. בניגוד למקרה של נחום, נראה לי שאצל אבנר יש להתחיל את ההערכה על בסיס הקשר אלי ואל הכתה הטיפולית. כזכור היה לאבנר צורך "לברוח" כמה פעמים ביום מהשיעור בכתה האם ולבוא לדקות ספורות לכתה הטיפולית. למעשה, היתה כתה זאת המקום היחיד שבו קבלו אותו ללא שיפוט מוקדם וללא השוואה עם "ילדים יותר טובים". נדמה לי שקשר זה התחזק על ידי הגישה המסוייגת של מורת האם כלפי אבנר ועל ידי עמדת אחיו השתלטניים בבית. דהיינו, הגורמים השליליים האחרים גרמו לקשר חיובי זה. גם המבנה הקבוע של השיעור, וגם המקום שבחרתי בתוך הכתה לעבודה איתו (מול קיר ללא קישוט וללא גירויים), תרמו ליצובו ותחית לת יכולת האירגון (שהתבלט למשל באיבחון חוזר של העתקת צורות). התרגילים הפונטיים שאיפשרו לאבנר להתרכז בצורה יעילה, גם היוו צורה טובה לתיקון שגיאות בלי לעורר התנגדות ובלבול על ידי חזרה לא יעילה ומנעו ממנו הרגשות תסכול וכישלון ועזרו לו להתקדם.

על אף שנדמה לי, שיש להעמיד במרכז התקדמותו את הגישה המוקדת (שתוארה) יש לשאול :

1. איך היה אבנר לומד בעזרת סיפור משותף - כשהסיפור מנוקד בצורה ממוקדת ?

2. האם היה מתקדם טוב גם בגישות אחרות בעזרת התרגילים הפונטיים ?

3. האם היה מצליח ומתקדם גם בקבוצה יותר גדולה, או באיזו מידה שינוי הקבוצה גרם להתקדמותו ?

כמו כן יש לשאול : האם היה הקושי העיקרי של הקריאה נעוץ בתנועות עיניים בלתי יעילות של אבנר. (*) ואם כן - האם קושי זה נבע מאופיו הפזיז והבלתי מרוסן וקשור להתנהגותו המופרעת - או אולי היה קשור לגורמים אחרים. שאלה נוספת שיש לשאול : מדוע נמשכה התנהגותו המופרעת, הבלתי מרוסנת והבלתי שקטה של אבנר בכתה - למרות התקדמותו בקריאה ובכתיבה. מתוך פרספקטיבה נראה לי היום, שליד השיעור המובנה צריך היה אבנר לקבל יותר אפשרות לפורקן.

בסיכום, הייתי מעיזה ואומרת, שהגישה בעזרת הניקוד הממוקד היוותה מפנה בהוראת קריאה לאבנר, בו עבר מכישלון מייאש ומוחלט לראשיתה של התקדמות יציבה. כלומר, בתוך מגוון של גורמים כגון : קשר טיפולי, מעקב מדויק, שינוי הקבוצה, מבנה השיעור ודירוג החומר. גם הגישה הממוקדת היתה בעלת משקל חשוב בטיפול באבנר.

(*) לא ידוע לי על מחקרים מיוחדים העוסקים בעניין תנועות עיניים בקריאה של כתב עברי מנוקד. יש לציין שאמנם ניסיתי לתאר את תנועות עיניו של אבנר, אך לא נעשה צילום תנועות עיניו בשעת קריאה. ויתכן על כן, שתיאור זה הוא בלתי מקצועי.

חלק שני

כתיבה מתקנת

ט. מהות הכתיבה וקשייה

מהות הכתיבה

בהגדרת הכתיבה נמצא אלמנטים זהים בהם השתמשנו להגדרת הקריאה (*) : כתיבה, היא הבעת רעיון באמצעות עיצוב קינסטטי ואירגונים של סמלים גראפיים מוסכמים, שכל אחד מהם מהווה קול יסודי אחד בשפה המדוברת. מינקוביץ (13) סבור, שיש לחלק את דרכי הקומוניקציה לשתי קבוצות : ההאזנה והקריאה, שהם התהליכים הסבילים, לדעתו, לעומת הדיבור והכתיבה, שהם התהליכים הפעילים. לנו נראה, שקליטת רעיון של הזולת (ועיבודו) תוך כדי קריאה ביקורתית, מפעילה תהליך מנטלי (באינטנסיביות רבה) בצורה אקטיבית מאוד. לעומת זאת נראית לנו כתיבת סימנים מוסכמים, שלא נועדה להבעת רעיון, פאסיבית יותר, למרות הפעלתה המוטורית של היד. פעילות מוטורית זו היא כעין "חיקוי סימנים" או כתיבה טכנית (כמוה כקריאה טכנית), שאינה אלא מיומנות אחת מתוך התהליך המורכב מאוד של הכתיבה.

קיימים הבדלים משמעותיים נוספים בין הקריאה לבין הכתיבה : בקריאה קול-טים אנו רעיון של הזולת, שהוא לגבינו אובייקטיבי, בעוד שהכתיבה מאפשרת הן הבעת רעיון אובייקטיבי של הזולת, (כגון בתשובה לשאלה על טקסט מסוים, בשאלות "סגורות", במבחנים וכו'), והן רעיון סובייקטיבי משלנו (כגון : במדרש תמונה דמיוני, בחיבור חופשי, בכתיבת שיר וכו').

קריאה לקוייה אינה מונעת בהכרח הבנת הרעיון של הטקסט. אפשר להבין קטע נתון, גם כשהקריאה אינה מדויקת, כמו שקורה לפעמים בקריאה שתוקה, דבר המקשה לפעמים על גילוי לקות קריאה, בעיקר אצל תלמיד מאד אינטליגנטי.

(*) השווה עמ' 14.

בכתיבה המיומנויות "מתוכללות" יותר, וחוסר שליטה במיומנות מסויימת מת-גלה בדרך כלל מהר. לדוגמא : תשובות לקטע נתון הן אולי נכונות, אך הכתב איננו קריא, או : החיבור שנכתב מעניין ויפה - אך יש בו הרבה שגיאות כתיב, וכו'. כתיבה לקוייה מקשה על הבנת הרעיון שהובע.

בקריאה אפשר לראות בו-זמנית מספר סימנים, המהווים יחד מילה או יחידה משמעותית. בכתיבה הולכת ונוצרת המשמעות, תמיד בצורה רציפה, סמל אחר סמל, ורק בגמר הכתיבה מובן הרעיון לזולת. דהיינו, הצעד הראשון בכתיבת רעיון איננו משמעותי כביכול, ומכאן התפתחה כנראה גישת התירגול הלא-משמעותי של כתיבת אות מסויימת פעמים אין ספור, לשם תיקון הכתב והכתיב.

חוקרים מודרניים נתנו דעתם על כך ותבעו מגמה פונקציונלית בהוראת הכתיבה (36). על הילד לדעת, כי הוא מתרגל וכותב כדי שיוכל לשלוח כרטיס בר-כה, לכתוב כתובת, למלא שאלון ולהשיב תשובות לשאלות, ועל המורה להימנע מתירגול "כתיבה תמה" לשמה.

יש המדגישים את הערך הקומוניקטיבי של הכתיבה (24). לדעתם יש להקפיד על אות תקנית ומדוייקת, כדי ש"כל העם יהיה בעל כתב אחד", דהיינו : לימוד הכתיבה נועד לשם יצירת קשר עם הזולת.

בהקשר אחר (*) דיברנו כבר על הגישה הפילוסופית, הרואה באות היחידה, הכ-תובה בדייקנות, ערך לעצמו, שכל הפוגם בה "פוגם בשלימות העולם".

המשותף בשלוש הגישות שהובאו לעיל, המנוגדות לכאורה, הוא שהן שוללות את התירגול בכתיבת האות כתכלית לעצמה, והן מדגישות את חשיבות התירגול כאמצעי למטרה : פונקציונלית, קומוניקטיבית או פילוסופית.

(*) ראה שיטת ה-א-ב של חשין.

מקובל לראות וללמד את הקריאה ואת הכתיבה כחטיבה אחת. ברוב שיטות הקריאה נלמדים שני המקצועות בו-זמנית. בתחילת לימוד הקריאה משרתת הכתיבה את הקריאה ומסייעת ליצירת הקשר בין הסמל הגראפי להגייתו, דהיינו : התהליך התנועתי של הכתיבה מסייע לתכלול תהליך הראיה והשמיעה. לתפקיד משני זה, שהועד לכתיבה, יש השלכות מרחיקות לכת : (א) בכמה מסגרות מתקנות אין כלל טפול בבעיות הכתיבה; (ב) יש סבורים, שהטיפול בבעיות קריאה יפתור את בעיות הכתיבה ממילא; (ג) תלמידים טובים ומצויינים בקריאה, הסובלים מבעיות ספציפיות בכתיבה, אינם זוכים לטיפול בבעיתם.

קשיי כתיבה

המונח המקובל לקשיי כתיבה הוא דיסגראפיה^(*), ונתייחס להלן לארבעה מבין תחומיה השונים: (1) העיצוב הקינסטטי של האותיות ובעיות הכתב התקני; (2) אירגון האותיות כגון : רווח בין המילים, צפיפות הכתיבה, כתיבה בשורות, שוליים; (3) הניקוד; (4) בעיות כתיב וכן כתיב חסר ומלא.

רבים מן הגורמים לקשיים ברכישת הקריאה^(**) זהים לאלה הגורמים לקשיים ברכישת הכתיבה. נמין, באחרונים, את הטעונונים פירוט והדגשה.

א. גורמים סביבתיים

1. העדר הזדמנות לשחק במשחקים ובצעצועים מניפולטוריים, אם מפאת מחירם היקר, אם מפאת העדר ידע בבחירת הצעצועים המתאימים לגילאים הצעירים. העדר עידוד להתמודד עם מטלות המשחקים.

2. העדר תנאים נאותים, כגון : חוסר ריהוט מתאים, הן בבית-הספר והן בבית, כמו : שולחן גבוה מדי וכסא נמוך מדי או להיפך, העדר פינה

(*) Dysgraphia, Myers P. Hammil. D. in Methods for Learning Disorders, U.S.A., 1969.

(**) ראה פרק : קשיי קריאה.

להכנת שיעורים, תאורה לא נכונה (האור נופל מצד ימין) או תאורה בלתי מספקת.

3. כלי כתיבה לא מתאימים ובלתי נוחים, כגון : עיפרון דק מדי, בעל עו-פרת רכה או קשה מדי, ניר מבריק וחלק, שורות לא מתאימות או לא ברו-רות.

ב. גורמים מתודיים

1. העדר תרגילי מוכנות לכתיבה.

2. חוסר תשומת לב בתחילת לימוד הכתיבה ליציבות, להחזקת העיפרון, לכיוון האותיות, להעתקת מילים בשלימותן.

3. העדר שיטתיות נאותה בלימוד ותירגול האותיות, כגון : הוראת כתב רהוט המעורב בכתב מרובע (לדוגמא : *eme*, ד ג ל וכו'). איר-גון האותיות בקבוצות לא מתאימות, תירגול מעט מדי בעיצוב האות.

4. דרישה לכתיבה מהירה לפני שהושגה אוטומטיזציה בעיצוב האות.

5. דרישה לכתיבת הניקוד, המפריע לזרימת הכתיבה ולקליטת העיצורים הנכונה.

6. הדרישה לאוניפורמיות של כתב תקני, הוראת כתיבה בדרך סמכותית.

7. חוברות כתיב לא מתאימות.

8. העדר הנחיות בהשבת תשובות לשאלות ועריכת סיכומים.

9. פגימה ברצון לכתיבה חופשית מחמת ריבויים של תיקוני כתיב וכתב, הפוגעים בביטחוננו העצמי של התלמיד. כמו כן דרישה לכתיבה לא רלבנ-טית, כגון : העתקת שאלות לתשובות, עונשי העתקה ועוד.

ג. גורמים הקשורים לאישיותו של הלומד

נדגיש את החשובים שבהם, תוך הימנעות מחזרה מיותרת על אלו שכבר נתקלנו בהם בבדיקת הקשיים ברכישת הקריאה. ניתן לסווג גורמים אלה לשתי מחלקות:

1. מופרעות

התנגדות לקבלת סמכות ולמוסכמות. פחד, או התחמקות מקשירת קשרים, נטיה להתבודדות, פחד "להיות מובן", לחשוף רגשות או מחשבות. חוסר רצון לגדול (כתב קורסיב הוא כתב של "גדולים"), הזדהות עם דמות שאין לה כתב יפה (רופא, אח מן הצבא). אדישות, לא-איכפתיות, זלזול או התעלמות מפריטים.

2. לקות

חוסר יכולת לבצע את הנדרש בגלל ראייה לקויה, דפורמציה של הידיים, מיגבלות תנועתיות בזרוע וכדומה. קשיים מוטוריים - חוסר שליטה על תנועות, כגון חוסר יכולת להתחיל ולגמור תנועה, קשיים בהחזקת העי-פרון. ידות (צדדיות) מעורבת וחוסר תיאום בין יד ועין. העדר הבחנה חזותית מהירה ומדויקת, העדר התמצאות במרחב ובכיוונים. שכחה, הי-סח הדעת ורגישות לגירויים אסוציאטיביים: האות הראשונה או המילה שנכתבו גוררות אסוציאציה, שדבר אין לה עם פשר המילה שלפנינו, לדוג-מא: הילד צריך לכתוב "ממטרה". החלק הראשון "ממ" מזכיר לו "ממתקים" והוא אינו מסוגל להינתק מאסוציאציה זו (41). העדר תיאום בין כשרים פסיכומוטוריים - פעולת הזיכרון מהירה מזו של המחשבה, מקדימה את המילה, עובדה הגורמת להשמטת מילים או חלקי מילים ואותיות.

3. מוגבלות שכלית

לגביה חל אותו כלל כלגבי קשיי קריאה. הילד יכול להגיע לרמת תיפ-קוד בהתאם לפוטנציאל שניחן בו. מוגבלות שכלית לכשעצמה אינה מונעת רכישת חלק ממיומנויות הכתיבה.

קשיים הקשורים בכתיבה ובכתב העבריים

לפני שנעסוק בנושא זה, נפנה שוב את הקורא לפרק הדן בקשיי הקריאה הקשו-
רים לכתב העברי, לעיצוריו ולניקודו. כאן נייחד את הדיבור לקשיים הקשו-
רים לכתיבה בלבד.

א. העיצורים בכתב דפוס ובכתב רהוט

הכתיבה שלנו בבית הספר ובחיי יום יום היא ברובה בכתב רהוט, (*) ועל כן
יש המפקפקים (16) בצורך ללמוד כתיבה באותיות דפוס, אשר לדעתם, אינו
רק מיותר, אלא אף מפריע בהוראת כתיבת אותיות הקורסיב. לעומת דעה זאת
כבר הצבענו על חשיבותו של לימוד כתב-דפוס, במיוחד בהוראה מתקנת, כעזר
לקריאה. יתכן, שבכתב המרובע יש אספקטים נוספים הרלבנטיים להוראה המתק-
נת. בהיותו שלב המבשיל את המוכנות לקליטת יסודות הכתיבה, ולפיתוח מני-
פולציות בכלל. רוטשילד (41), שהעלה הנחה אחרונה זו, עמד גם על האספקט
הלאומי והאמנותי הקשור בלימוד דפוס עברי. היבטים אלה אינם תופסים לגבי
כתב קורסיב, שהתפתח בעיקרו מתוך הצורך להגביר את המהירות, ואת "זרימת
הכתיבה", על ידי צמצום ה"הפסקות" בתוך האות ובין אות לאות בשעת הכתיבה.
ברור, שהפסקות אלה מצטמצמות במידה שרבות האותיות הנכתבות כמקשה אחת
וברצף אחד. רצף בלתי פוסק איננו זהה עם רצף של קו ישר דווקא, שכן
ה"זרימה" היא דמויית גלי הים, שבהם יש מעלה, מטה, קדימה ואחורה, דבר
היוצר את ריתמוס הכתיבה, ומגביר את הרצף ואת המהירות, על ידי מתח והר-
פיה חוזרים ונשנים. בכתב קורסיב "מרכז" הקו הגלי את המעבר מכיוון אחד
למשנהו. לעומת זאת מאופיין הכתב המרובע (הדפוס) על ידי קווים ישרים
וזוויות חדות.

(*) כתב קורסיב (cursive) מתייחס לאותיות מחוברות אחת לשניה (cursive joined letters). הכתב הרהוט העברי והמוכתב מטעם משרד החינוך והתרבות הוא ב"נוסח אשכנז", שאיננו מחבר בין האותיות. יש כתבים רהוטים בעברית, בנוסח ספרד, שבהם רוב האותיות מחוברות אחת לשניה.

נשווה את הכתב הרהוט לכתב המרובע לפי צורת הכתיבה של כל אות ונתייחס
ל : (א) מספר ההתחלות בכתיבת כל אות; (ב) פניות קו האות הנכתבת לכי-
וונים שונים; (ג) קווים ישרים וגליים.

כתב רהוט

דפוס מרובע

התחלה יחידה וטיכרלנ
סר
הגאטקלאמן
ספאצארי
שתי התחלות ויותר אבגדהזח
ממעפאצאקשת
בעלות קווים גליים סכקר
הגהטכלספא
רשת
בעלות קו גלי וישר אגזחקספאקת

בעלות קווים ישרים אבגדהזח
סילאנעפאצאקשת
יואמן

בעלות כיוון אחד וין

בעלות כוונים
שונים, המשכיים וטיכרלנ
סר
הגאטקלאמן
ספאצארי

טבלה זו מדגימה יתרונו של א-ב הרהוט ככתב מהיר על פני א-ב שבדפוס.

בעיות בכתיבת אותיות יחידות בכתב רהוט

1. האות **א** היא בעלת שתי התחלות. הקו הישר חייב להיות צמוד לקשת. יש ילדים הכותבים את שני חלקי האות רחוקים זה מזה : **IC** לעיתים בא הרגל כתיבה זה "על חשבון ה-ו", כגון : במקום **אואר - אאר** , במקום **אול - אול** במקום **אול - אול** וכו'.
2. האות **ק** היא בעלת שתי התחלות וכיוון אחד. הקשת הקטנה חייבת להיות מקבילה לקשת הגדולה ממנה, ומתקבלת כעין חזרה מוקטנת של הקשת. רבים הילדים הכותבים במקום **ק ק** ומחליפים אות זו באות **ק**.
3. ה - **ה** בעלת שני חילופי כיוון, נכתבת לעיתים בצורה הפוכה **W** במקום **N**.
4. יש אותיות הדומות מבחינה צורתית, כגון : **3,3**.
5. אותיות אחדות נבדלות רק מבחינת הכיוון, כגון : **פ, פ, ע, ז, ז**.

ב. הניקוד

הניקוד הוא אחד הגורמים המקשים ביותר על הרצף והריתמוס, וממילא על מהירות הכתיבה, כי : (1) כל נקודה מצריכה התחלה חדשה; (2) בכיווני הנקודות אין ריתמוס; (3) אין בנמצא קו גלי "המרכז" את התנועה; (3) מיקום הניקוד מתחלף.

רישום קו קטן - קל יותר לתלמיד מאשר כתיבת נקודה, ולכן יש ילדים רבים המציירים עיגול קטן במקום נקודה או הופכים את הנקודות לקווים ישרים. לדוגמא : **ח ד ר ז פ ה** (לפי דייר לוי), או **ח ד ר ז פ ה**. ניקוד האותיות תוך כדי כתיבה מהווה קושי נוסף. (1) הוא מפסיק באופן מוחלט את רצף הכתיבה; (2) קשה מאד לילד, כבר בהתחלה, להתאים את הניקוד בדיוק לעיצור מתחת מילה שלמה. חוסר התאמה זו גורם לסילוף הניקוד

וקשיים בקריאה, במיוחד כאשר מורגש לחץ של הספק, לדוגמא :
 בַּעַרְבֵי הַיָּאֵל לֵה שֶׁל גִּיְהָ אֶת שֶׁבַעַת הַגִּמְדִי ?
 רבים התלמידים היזורקים את הניקוד על הדף לאחר גמר הכתיבה, ללא התייחסות למיקום המדויק של הניקוד וללא אבחנה בין קמץ - פתח, סגול - צירה, או סגול - שוא.

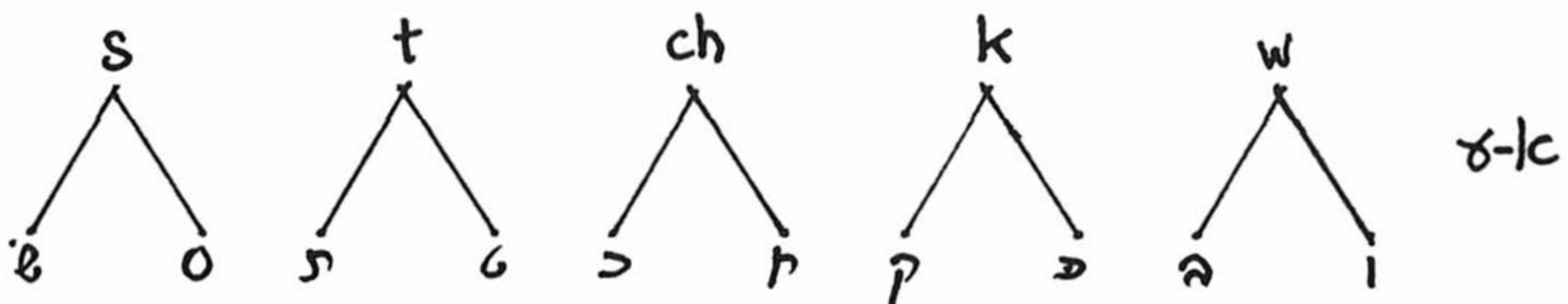
בעית היוז

העיצור הקטן, התופס רק את מחצית השורה "מקבל" לעיתים את ניקודו בתוך השורה, מצב הגורם לטשטוש, כגון : צַד , לֵזֶץ .

בעיות כתיב בלשון העברית

א. שוני חזותי וזהות פונטית

1. כבר עמדנו על כך, שיש הגיות, אשר להן שתי צורות גראפיות, כגון :



זוגות אלה מהווים אבני נגף בכתיב העברי. רוב שגיאות הכתיב נובעות מהן, בפרט כאשר מבנה המילה דומה, כגון :

עם - אם, אל - על, לא - לו, קרס - כרס, פח - פך, וכו'.

2. אותיות נחות, כגון : א, ה, ע, במילים כגון מדע, צבא - צבע, צואר, מלאכה, וקמץ ה בסוף המילה, כגון "הלכ" במקום הלכה, "הלכתה" במקום הלכת.

ב. דמיות פונטיות

1. יש אותיות, שהילדים מבחינים ביניהן היטב כשהן מנוקדות, אך בסוף המילה נשמעות הן כאותיות זהות, כגון :

ב - פ, ג - ק, ד - ת, במילים כגון טוב - תוף, דג - דק, וכו'.

2. היגוי לא נכון או שאינו מדויק וברור כל צרכו, כגון: "אני ישי" (אשכנז), "כנס" (הכנס), "היתמלות" (התעמלות).

ג. כתיב מלא וכתיב חסר

1. במשך כל תקופת לימודיו "נקרע" הילד בין כתיב מלא וחסר. בכתבי הקודש הכתיב כמעט תמיד חסר. בספרי לימוד יש נוהגים שונים. אין אחדות אף בצורת הכתיב המלא. כללי הכתיב החסר והמלא בעיתונות אינם תמיד זהים לאלה שבספרי הלימוד.
 2. החולם המלא, השורוק והחיריק המלא נבדלים מיתר התנועות על ידי הסימון הגרפי שנשאר קבוע גם בכתיבה בלתי מנוקדת. כלומר: הילד צריך לנתח את חלקי הצירוף מבחינה שמיעתית ולזכור, שיש לתרגם את הגיית התנועה לסמל (ד': : נרות = נר - ו - ת). יתכן שלילדים רבים קלה יו-תר הזכירה החזותית של המילים המנוקדות בתנועות הנ"ל מאשר ההפרדה לאלמנטים ותרגומם לסמל הגרפי.
- פה המקום להפנות את תשומת הלב לבעיה נוספת המעיקה על הילד הדיסלקטי, והיא בעיית הרצף. הילד זוכר אמנם, שראה את הוו או את הווד, אך אינו זוכר את מיקומה, ומשבש את רצף המילה, והוא עשוי לכתוב, לדוגמא: במקום פרות - פורת או פרתו, במקום שוקולד - שקולוד או שקלודו.

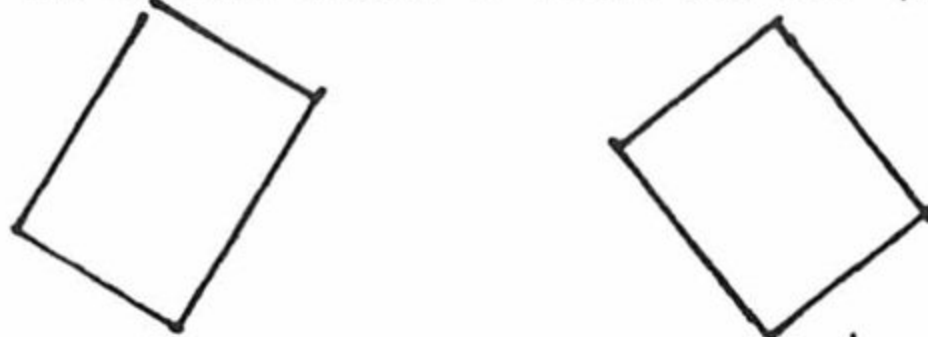
איבחון קשיי כתיבה (*)

מספר כללי איבחון, שהצגנו בקשר לקשיי קריאה, יפים אף לגילוי קשיי כתיבה מסויימים, אלא שיש לשנות את מיקוד ההסתכלות. נוסיף כאן רק את ההיבטים המיוחדים לכתיבה:

(*) ראה גם: כרמל (12).

א. כתיבת שם

נקודות להסתכלות : באיזו יד פותח הילד את העט, ובאיזו יד מתחיל הוא בכתיבה ? אופן אחיזת העט, האם זרועו השנייה תומכת בדף, מוצנעת מתחת לשולחן, או שמא תומך בה את ראשו ? מנסה להניח את הדף בצורה אלכסונית?



כותב כתב ראי - את כל השם או רק אותיות אחדות ממנו ? האותיות מעוצבות היטב ? גודלן זהה ? כותב את שמו נכון ? השם הוא רווח בין השם הפרטי לשם המשפחה ? מנקד את שמו ? מערבב אותיות דפוס וכתב רהוט ?

ב. ציור דמות

(בתנועות בלתי מוגבלות בגודלן, בכיוונן וברצף). נקודות הסתכלות נוס- פות : האם מתלבט כיצד להתחיל, האם מתחיל לצייר מהראש, מהרגליים וכו'. האם ניכר הבדל בלחץ על העיפרון בעובי הקווים (עבים מאד, או נראים בקו- שי), האם מקווקוו, האם מתחיל כמה פעמים לצייר.

ג. העתקת צורות

נקודות הסתכלות : האם יש הבדל ניכר בספונטניות ההעתקה בין צורות עגולות וישרות, האם הילד מתחיל להעתיק תמיד מאותו צד ולא יזה כיוון הוא עובד. האם מחליף ידיים באמצע ההעתקה, האם מוחק ביד השנייה, האם שם לב לנקודה, האם יודע למקם אותה במקום הנכון.

ד. כתיבת ה - א - ב


ישנן שלוש אפשרויות לבדוק כיצד מבצע הילד את עיצוב אותיות ה - א - ב :

1. נבקש מן הילד, שיכתוב אותו בצורה עצמאית.

2. נכתיב לילד את ה - א - ב.

3. ניתן לילד להעתיק את ה - א-ב למחברתו לפי הדוגמא שלנו. מובן שהב-חירה נעשית בהתאם לגילו של הילד ובהתאם למצבו, שממנו התרשמנו כבר בחלקי איבחון אחרים. האפשרות האחרונה היא כנראה הקלה ביותר לילד הצעיר (כיתות א-ב), ובמקרה שכבר גילינו בכתיבת השם (לדוגמא) קשיים בעיצוב האותיות.

ה. העתקת מילים והכתבתן

מכיוון שאלו פעולות "רגילות מן הכתה", וייתכן והילד לא יהיה מוכן לשתף פעולה, שומה על המורה לווסת את מועד האיבחונים האלה בזהירות ולגשת אל האיבחון לפי כל כללי העקרונות הטיפוליים.^(*) ההעתיקה קודמת להכתבה. כא-שר מתגלים קשיים בהעתיקה, אין צורך, לדעתנו, להמשיך בשלב זה בהכתבה. נקודות להסתכלות : האם מעתיק כל אות בכיוון הנכון ומתחיל בנקודת מוצא נכונה. האם יש אותיות שחוזר על קווקוון, כגון . האם יש אותיות אשר נעצר לפני כתיבתן. אירגון הכתוב : בתוך השורה, ברווח נכון בין המילים ובין האותיות.

העתקה

החומר : דף ממחברת הנהוגה בכתתו, עיפרון, מחק. (א) קטע קטן מן הלוח הכתוב בכתב קורסיב; (ב) קטע קטן מסיפור בספר (אולי בדיחה), כ - 4-3 שורות. נראה, האם שגיאות כתיב נגרמות על ידי הפיכת דפוס לקורסיב; (ג) שיר קטן (חידה קטנה). נראה האם יש פחות שגיאות בשורה קצרה.

נקודות להסתכלות : כיצד מעתיק : אות-אות, צירוף-צירוף, מילה-מילה, או אולי יחידות משמעותיות. האם "מכתיב" לעצמו על ידי לחישה, משווה את הכתוב למועתק לשם ביקורת. האם מרבה למחוק. האם משמיט אותיות או מוסיף אותיות ומילים, מצרף יחד (למשל קולדודי במקום קול דודי), האם מתגלות שגיאות ברצף, כגון : אכל - כאל, העביר - הבעיר, וכו'. האם השגיאות

(*) ראה פרק : עקרונות בהוראה מתקנת.

עקביות או שרירותיות (פעם כתובה מילה בכתיב נכון ופעם בשגיאה, כגון : שטור, שותר).

הכתבה (*)

(א) הכתבה תוך הדגמה : 3-6 מילים, בכל פעם מילה אחת. קוראים מילה, כותבים אותה לעיני הילד על הלוח. הילד קורא את המילה, מוחקים את המילה והילד כותב; (ב) הכתבה חזותית : 10 - 3 מילים. מבריקים לילד כרטיס הברקה ועליו מילה אחת. הילד קורא. מסירים את הכרטיס והילד כותב את המילה על דף שלפניו; (ג) הכתבה פונטית : מכתבים לילד 10 - 3 מילים, כל פעם מילה אחת בלבד, בהגייה ברורה מאד ובקצב איטי. יש לשים לב באופן מיוחד להבדלי ביצוע בין שלושת אופני הכתבה. אין אנו מציעים רשימת מילים להכתבה. יש להתחשב בגיל הילד, ברמתו השכלית ובסיבת ההפניה להוראה מתקנת (מופרעות, לקות וכו'). כעיקרון, אין לחפש בכוונה חומר מכשיל כגון : "אל תשים מחברתך על השולחן", או מילים כגון "וילון", "מלאכה", וכו'; (ד) הכתבה קטע : נכתיב לתלמיד קטע קצר, אולי שוב בדיחה, כדי לתת לו הרגשה של בדיחות הדעת מחד, ושל כתיבת דבר שלם ומשמעותי מאידך. נקודות הסתכלות בהעתקה תקיפות גם ביחס להכתבה, אך כדאי לשים לב גם למצבו הנפשי של הילד : האם מתוח, עצבני, חסר אונים, מתוסכל, או האם כותב ללא היסוס למרות הקושי הנראה לעין. (ה) כתיבה חפשית (השלמת קטע) : כאן נבדוק כיצד כותב התלמיד, כאשר חומר הכתיבה אינו נתון. התלמיד חייב לבצע באופן עצמאי פעולה רב גוונית : לחשוב מה לכתוב, לבנות את מחשבותיו, לחפש את המילים המתאימות ולארגנן. וכן לכתוב נכון מבחינת הכתיב והכתב. לפי נסיוננו, רבים הילדים הטוענים, "שאין להם מה לכתוב", כאשר מבקשים מהם להעלות בכתב נושא כלשהו. לכן נראה לנו נכון לספק לילד גירוי בצורת סיפור בלתי מושלם, שעליו להשלימו ולסיימו לפי ראות עיניו. קטע נתון

(*) בהעדר מבחן כתיבה כללי ומתוקנן אנו מציעים לבחור את החומר במקביל לחומר לאיבחון הקריאה, כדי למצוא נקודות השוואה למידת הקושי בין תלמידים שונים.

מאפשר לנו גם לראות ביתר דייקנות את תגובותיהם של תלמידים שונים, הן מבחינת התכנים שהם מעלים והן מבחינת ביצוע הכתיבה.

כאן ניתנים ארבעה סיפורים (קטעים לדוגמא). המורה להוראה מתקנת יבחר שניים מהם (החל מכתה ב-ג) או שיבחר בעצמו קטעים מעין אלה, בהתאם לרמת האוכלוסיה.

אומרים לתלמיד : לפניך סיפור קטן שאיננו גמור. קרא אותו בשקט וכתוב מהו לדעתך המשך הסיפור וסופו.

אין לתת יותר מאשר השלמת שני סיפורים. יש לבחור סיפורים המתאימים לילד מבחינת גיל, התעניינות וכו'.

דוגמא להשלמת סיפורים בכתב

שני אנשים בלילה

זה היה באמצע הלילה. הירח הציץ מדי פעם מבין העננים. ברחוב הדומם פסעו שני אנשים בלבוש כהה. אחד שאל את חברו : "יש לך שעון?" הוא מלמל משהו בלתי מובן. לפתע שמעו צפירה של ניידת ...

האריה והעכבר

האריה אנטון רבץ בכלובו ונרדם. זנבו השתרבב מבין הסורגים. בחור אשר בקיר הכלוב בנה את ביתו עכבר עם ארבעת גוריו. כאשר האריה אנטון ישן, הם מטילים בתוך הכלוב בהנאה רבה. העכבר הקטן ביותר הוא הגבור מכולם. פעם, כאשר אנטון ישן, טפס העכבר האמיץ על גבו של האריה. האריה התעורר...

הכלב והחתלתול

ליורם הקטן היה כלב ושמו פיץ. לעיתים הלך לטיל אתו בגינה שליד ביתם. יום אחד כאשר טילו בגן, שמעו חתול מילל בסבך שעל יד האגם. יורם ראה שפיץ זוקף את אזניו, ומתקרב למקום. יורם התפלא שהכלב לא נבח, כי ידע שפיץ אינו אוהב חתולים. אז ראה שהחתול היה עדיין צעיר וקטן מאד ...

הדיג

על שפת הנהר ישב איש וניסה לדוג דגים בחקתו, אך רק לעתים רחוקות העלה דג. על פי רב הוא דג קופסת פח ריקה או נעל ישנה. פעם אחת הרגיש משהו כבד מאד בחכה. הוא משך בכל כחו ...

בדיקת הילקוט כאיבחון טיפולי

אמצעי יעיל לקבלת אינפורמציה על קשיי הכתיבה של התלמיד הוא בדיקת המחברות. יש לגשת לעניין בזהירות הדרושה. נבקש מן התלמיד להביא את ילקוטו לפגישה השניה או השלישית אתנו, ונכין שאלון קטן שנמלאו בעזרתו. נבדוק את הילקוט מבחוץ (אולי יש לו רק שקית ניילון), האם עונה על הצרכים, האם הוא שלם, מכיל את כל כמות הספרים וכו'. אחר כך נבדוק את תכולתו (בלי לפתוח את המחברות). נראה כיצד הילקוט מאורגן : כדאי להפריד בין ספרים ומחברות, להכניס פתקאות חשובות לשקית ניילון ולחדד את העיפרון (או לתת חדש). נלמד אותו כיצד עוטפים ספרים. מהמורה בכתת האם נבקש, שלמחרת תערוך "במקרה" בדיקת ילקוטים, והתלמיד יקבל ציון

ריאלי טוב מאד, לעיני כל הכתה. בדרך זו מובטחת חווית הצלחה אמיתית, המאפשרת בשלב הבא בדיקת מחברות, לשם גילוי קשיי כתיבה, כגון : עיצוב האותיות, ארגוןן ושגיאות כתיב. האם לתלמיד "במקרה" מחברות חדשות, שכו- לן ריקות, ושלא מכילות הן רק דף או שניים וכל יתר הדפים נתלשו מן המח- ברות. האם יש לו מחברת נפרדת לכל מקצוע, יומן וכו'. בדרך כלל אפשר למצוא במחברת המוזנחת ביותר אפשרות לשבח, כגון : אותיות מסוימות מעוצבות כהלכה, כותרת מקושטת, רווח נכון בין המילים וכו'. נתייחס אל התלמיד ואל מחברותיו לפי כל הכללים הטיפוליים והדידקטיים המוזכרים בהקשר לקריאה.

שאלון בדיקת הילקוט (מ. גיליס)

שם התלמיד : _____ בדיקה א': תאריך _____ בדיקה ב': תאריך _____

הצורה החיצונית _____

תואם את הצרכים _____

פגמים _____

חלוקה פנימית _____

מסודר לפי : _____

לא מסודר _____

תוכן הילקוט _____

אביזרים מיותרים כגון : ניירות, אוכל, נעלי התעמלות _____

קלמר _____

ספרים/עטופים/לא עטופים _____

מחברות/עטופות/לא עטופות _____

מוזנחות/מטופחות _____

מילוי שוטף/ריקות _____

כתב _____

כתיב _____

יומן _____

הכנת שיעורי בית _____

הערות התלמיד _____

הצעות לשיפור _____

י.הוראה מתקנת של הכתב ושל הכתיב

א. הכנות לשיעור בכתיבה

1. יש להקפיד על ריהוט נוח, המתאים לגובהו של הילד, שיועמד לרשותו הן בכתה להוראה מתקנת, הן בכתת "האס", ואף בביתו שלו.
2. ילד איטר יד שמאלו נושיב בצורה הנאותה, על מנת שידו השמאלית הכו-תבת לא "תתנגש" ביד הימנית של חברו לספסל הלימודים. (*)
3. רצוי להרגיל את הילד לסדרי עבודה : הסרת החפצים המיותרים, עריכת כלי הכתיבה הנחוצים. נגמלו מן ההרגל להחזיק בידיו כלי מיותר בשעת העבודה, כגון מחק או מכסה של הלורד, כי גם ליד שאינה כותבת תפקיד, והוא - תמיכה במחברת או בדף העבודה.
4. נלמדו "לעשות הכרה" עם שתי ידי. נציע לו להניח את ידו על גיליון נייר חלק, ולהקיפה בעיפרון, אצבע אחרי אצבע. אחרי שצייר את שתי ידי, במקרה הצורך בעזרתנו, יכיר לדעת את כף היד, פרק היד, שמות האצבעות וכו'. המורה תכתוב את שמותיהם במקום המיועד לכך בציוריו של הילד. על תרגיל זה נחזור בתחילת כל שיעור, עד שילמד לדעת שמה ומקומה של כל אצבע. באמצעות ציורי הידיים נלמדו להתמצא בכיווני שמאל-ימין. לתכלית זו מותר, לדעתנו, להעזר בסימן היכר, כגון גומיה או חוט צבעוני על פרק היד, לפחות בשלבים הראשונים, כשמדובר בילדי הכתות הנמוכות.

(*) כאשר אין לנו ביטחון בדבר הצדדיות הדומיננטית של הילד, כדאי להת-יעץ עם רופא בית-הספר או עם הפסיכולוג.

5. אפשר לפתוח את השיעור בשיר כגון "עשר אצבעות לי יש", "היום חג לידיים" וכו', שבאמצעותם ניתן להפעיל ולהכיר תכונות שונות של אצבעותינו. שירים ומשחקי אצבעות יעזרו לנו גם בהמשך השיעור להפגת המתח והעייפות בזמן עריכת התרגיל, או בעוברנו מתרגיל אחד למשנהו.

ב. מיקומן של אותיות הדפוס בהוראה מתקנת

הוראת אותיות הדפוס בהוראה מתקנת מסייעת בתכלול תהליכי הקריאה, שכן כתיבתן מקילה על תפיסת הקשר הזכירתי-אוטומטי בין סימלה הגראפי של האות לבין הגייתה. כאשר יש פער בין היכולת לקלוט את הקריאה לבין היכולת לבצע את הכתיבה בו-זמנית, לרעת זו האחרונה, יש לשקול, האם לוותר על למידת אותיות הדפוס. מן הנמנע, במקרים אלה, לקבוע כללים, הכל לפי דרגת הקושי של התלמיד, במידת רצונו להתמודד עם קשייו ובמידת העידוד שהוא זוכה לה בביתו.

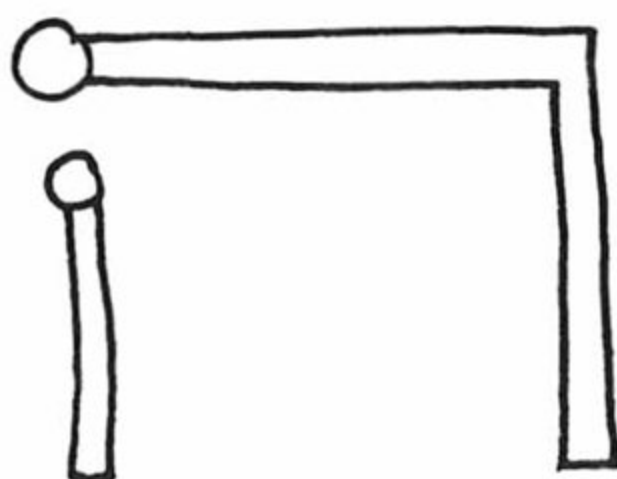
מכל מקום, גם אם נחליט ללמדו אותיות דפוס, אין הדבר מותנה בצורך להשיג את קצב התקדמותו בקריאה. נסתפק בתרומה של הכתיבה המודפסת להכנת התלמיד ולהכשרתו לכתיבת א-ב הרהוט. אין להתעלם כליל מן "ההעברה" (transfer) משיטת כתיבה אחת לחברתה. שכן, גם בכתב הרהוט יש צורך, כפי שראינו, ליצור קווים ישרים, וגם בו יש אותיות בעלות שתי התחלות. לימוד אותיות הדפוס יהיה בעיקרו פונקציונלי, דהיינו: בחירת אותיות הנחוצות לילד לכתיבת השם, הכתובת, שם בית-הספר, הזמנה וכו'. כן ישמש הדבר לאימון באותיות, שיטיב לקוראן אחרי הפנמה קינסטטית.

ג. תרגילי מוכנות לאות המרובעת (*)

עיצוב האות באמצעי עזר שונים לאות המרובעת:

(*) תרגילי מוכנות נוספים, גם כאלה המתייחסים לשלב התחלתי ביותר אפשר למצוא בספרים של שרן (23) ושל שחר (16).

(1) על גיליון קרטון או נייר משרטטים את האות הדרושה בגודל של כ- 4×4 (גודל של גפרור בקווים כפולים). יש לסמן את תחילת האות. הילד מורח את הדבק בכיוון כתיבת האות ומדביק קיסמים לפי אותו סדר. (2) הדבקת רצועות נייר לפי אותו עיקרון ועל פי אותו סדר.



(3) מילוי אותיות בצבע תוך שימת לב לכיוון האות . אפשר.

להקטין בהדרגה את גודל האות. (4) ניתוב (tracing) בלורד באותיות כתובות, מקווקוות ומנוקדות.



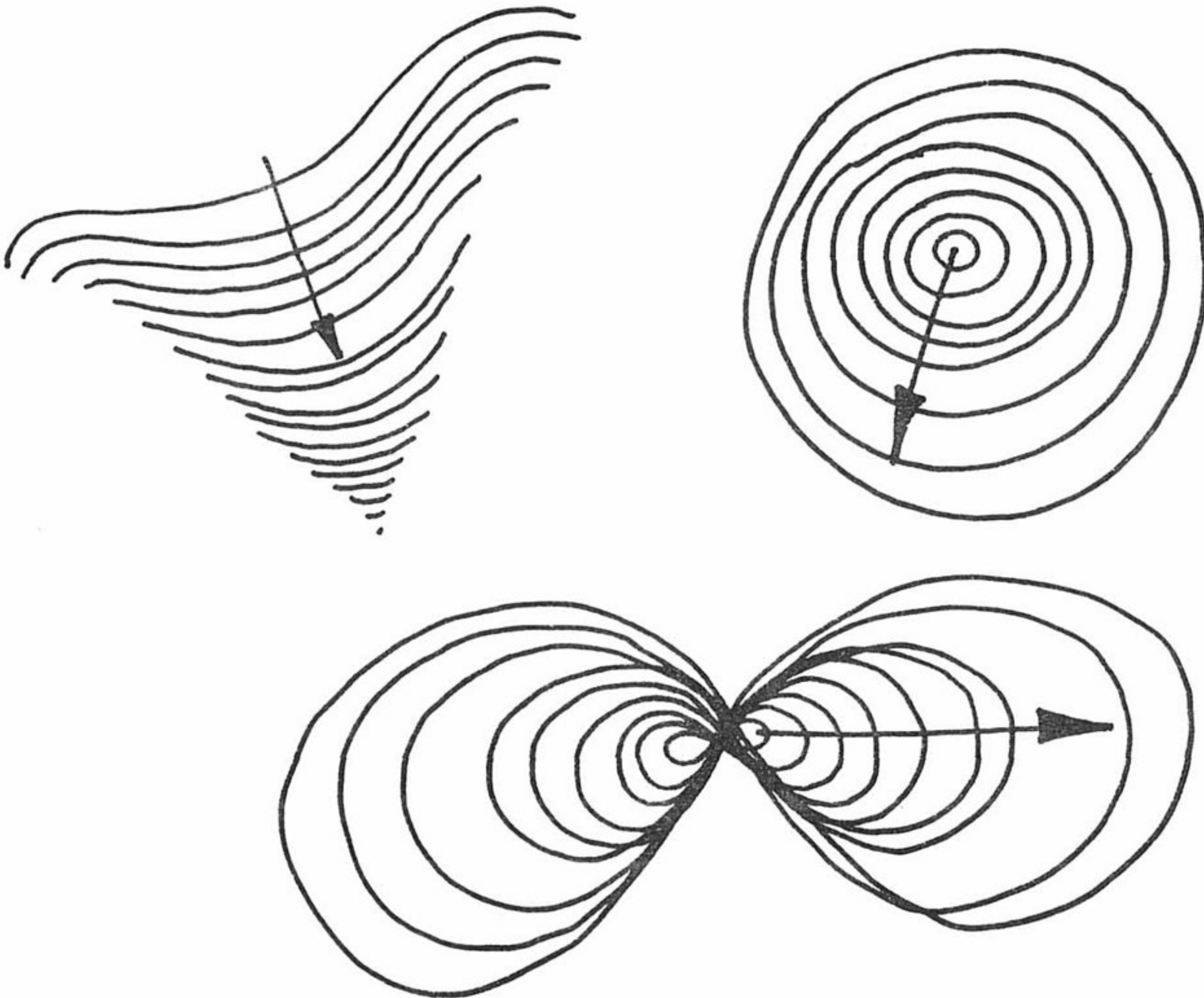
הנחת נייר העתקה (קופי) מתחת לדף התרגול משמחת את הילדים, ויוצרת אפ-שרות נוספת לעבור בלורד צבעוני על אותה סדרת האותיות. (5) סרגל שרטוט: (המכיל דגם של אותיות חלולות). האות נכתבת כמו בדגם.



היתרון בסרגל : מונע סטיות מן הכיוון הרצוי, על ידי "ריסון" התנועה. מרגיל את הילד בהפעלת היד השניה, שכן אם לא יתמוך בסרגל, תצאנה האותיות משובשות. בדרך זו יתרגל הילד גם בשעת כתיבה רגילה, להחזיק את ידו השניה על דף העבודה. דרושה הקפדה יתירה לשם מניעת היווצרותם של הרגלי כתיבה בלתי רצויים ולשירוש הרגלים לא פונקציונליים שכבר נוצרו. במקרים קשים תוכל המורה להוביל את ידו של הילד. על הילד להיווכח, כי יש לאל ידו לקצור הצלחות, שתעודדנה אותו למאמץ נוסף בתרגיליו. אין לשכוח, בעת עריכת התרגיל, את תפקידי הורבליזציה שנזכרו לעיל, המוטלים על המורה, שתכליתם להגדיר ולצמצם את הקושי, תוך ניתוח המיומנויות המבוצעות ע"י הילד.

ד. לימוד ה - א-ב הרהוט (אותיות כתב)

1. האותיות נלמדות בקבוצות (ראה להלן).
2. סדר הקבוצות הוא מן הקל אל הכבד. דירוגם נקבע על סמך תוצאות מבח-ני כתיבה.
3. לפני כתיבת האות בעיפרון על הנייר, תינתן אפשרות לתלמיד להתאמן בתרגילי מוכנות שונים (ראה להלן).
4. יש ללוות את התירגול בהסבר על אופן ביצוע הפעולה.
5. יש לאפשר לתלמיד לבחור את המחברת, על פי מירווחי שורות הנוחות לו.
(יש לבוא בדברים גם עם המחנכת בדבר בחירת המחברת).



6. צריך לעבור במהירות האפשרית מכתובת אותיות לכתובת מילים. לפיכך נחבר (בעזרת התלמיד) מילים שונות המורכבות מאותיותיה של הקבוצה הנלמדת.

7. אימוני כתיבה אינם נמשכים בדרך כלל שיעור שלם. בגמר האימון יש לאפשר לתלמיד לפרוק את המתח, אם על ידי קליעה למטרה, אגרוף בכדור וכו', ואם על ידי תקליט מרגיע, סיפור או ציור. אחרי היכרות מספיקה עם התלמיד ויצירת קשר הדוק עמו, נכוון אותו גם לפעילות לימודית אחרת כגון: מיון וסיווג, שעשועי חשבון וכו'.

ה. תרגילי מוכנות לכתובת האות הרהוטה

בתרגילי המוכנות לכתובת אין לדחוק בתלמיד למהירות ביצוע, אלא לכוון אותו לריתמוס שווה, בעזרת מוסיקת רקע שקטה (בעזרת רשמקול), או בעזרת מנגינה פשוטה החוזרת על עצמה. הילד יכול לשיר או לזמזם את המנגינה לעצמו בשעת הכתיבה.

1. חשיבות מיוחדת נודעת לעבודה בפלסטלינה. כדאי לשים לב לכך, שהתלמיד יעבוד בכל פעם גם בכף היד (על ידי גלגול הפלסטלינה ל"תולעת" או ריכוך הפלסטלינה בעזרת שתי כפות הידיים), וגם ייעצב צורות שונות ב"תולעת" הפלסטלינה בעזרת האגודל והאצבע בלבד - כהכנה להחזקת העי-פרון.

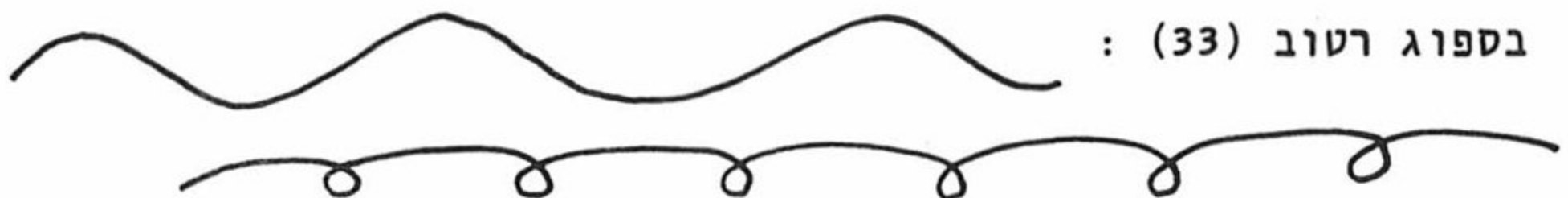
2. לתלמידים אשר מתקשים לבצע צורות קטנות אפשר להוסיף תרגיל הנמשך מהגדול לקטן, כגון : המורה תצייר עיגול על הלוח והילד ימלאנו בעי-גולים הולכים וקטנים, ולהיפך : לילד המגלה נטיה לצמצום יתר בביצוע צורות או בכתיבה נראה את ההתפתחות כלפי גדל-והולך, כגון : נתחיל בדוגמא קטנה והילד יוסיף עליה אותה דוגמא כלפי חוץ, עד אשר יגיע לעיצוב קווים גדולים, רחבים ומשחררים. (ראה הדגמה בעמ' 187 לעיל). הפעולות תהיינה מלוות על ידי המללה קצרה, עניינית ומעודדת, כגון : "הנה אתה מסוגל לעצור תנועה", "אתה יודע לצייר עיגולים מאד קטנים", או "זה יעזור לך לכתוב את האותיות בצורה יותר מדויקת" וכו'. (*)

(*) על פי : Kirchner, Hermann : Über das Dynamische Zeichnen. Natura : verlag, Schweiz, 1956.

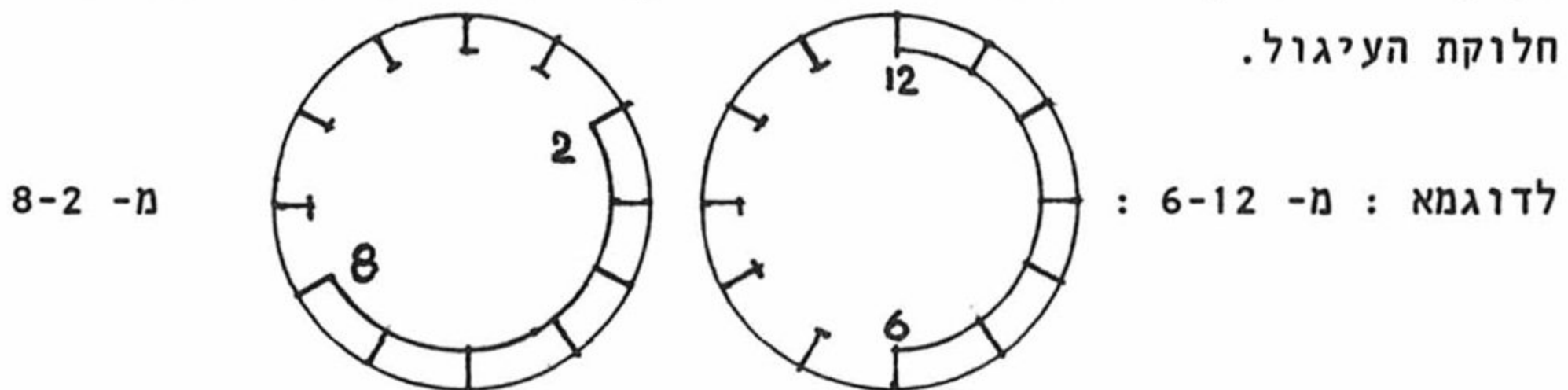
3. הכתיבה באוויר : לא נציע תירגול זה לילד אימפולסיבי וחסר ריסון, ובשלבים ראשונים גם לא לילד חסר ביטחון בהתמצאות מרחבית. החלל הריק, שאין בו מעצור, עשוי להגביר את המבוכה הכיוונית ולעודד תנועה בלתי מבוקרת ובלתי מרוסנת. המשטח המוצק של השולחן, הלוח וכן הציור מהווים "גבולות ביטחון" ברורים לתנועות אימפולסיביות ובלתי בטוחות.

לעומת זאת עשוייה הכתיבה באוויר לשמש תרגיל שחרור טוב לילד הכפי-יתי או העצור, אשר כותב בקווים דקים מדי ובצפיפות יתר. לדעתנו לא מתאים תירגול זה כתרגיל מוכנות לאות המרובעת.

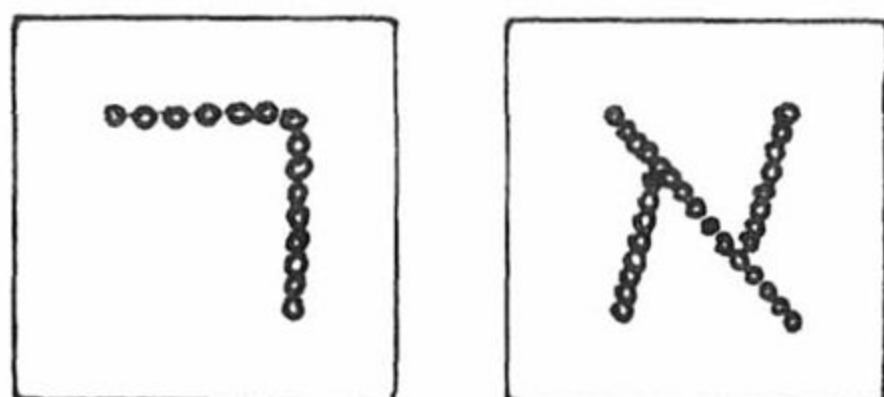
4. הכרת קווים גליים על ידי עקיבה עליהם בגיר צבעוני על לוח הכתה או בספוג רטוב (33) :



5. חותמת שעון (36). ניתן לקנות חותמת עגולה דמויית לוח שעון, המחו-לק על ידי 12 קווים. התלמיד "מדפיס" לעצמו כמה חותמות ומחבר לפי חלוקת העיגול.



6. עבודה בחומר "קלקל". מנסרים ריבוע או מלבן מן החומר, וחורטים בו אות בגודל 4×4 לערך. נועצים מסמר פלדה קטן בנקודת ההתחלה. הילד ממשיך לנעוץ את המסמרים הקטנים זה ליד זה בכיוון קו האות. אם הי-לד טועה או שאינו מדייק, אפשר בקלות רבה להוציא את המסמרון ולנ-עוץ אותו שנית במקום הנכון. בגמר העבודה עוצם הילד את עיניו ועו-בר באצבעו על האות המחוספסת על פי כיוון כתיבתה. אם רצונו בכך, יצבע את מלאכתו בצבעי פסטל או גואש. (ראה דוגמא בעמוד הבא).

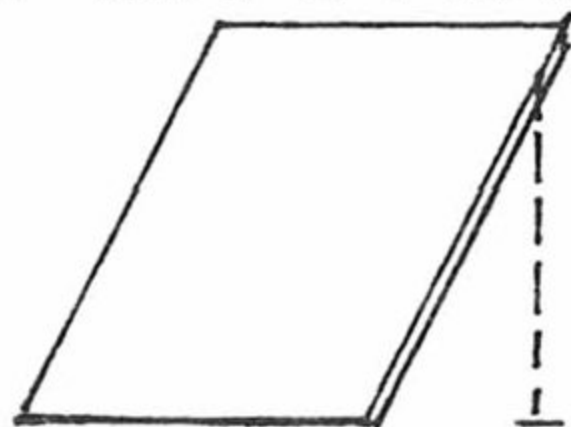


7. מישוש באצבע על האות, העשויה מחומרים אחרים, כגון : חבל, ניר זכוכית, פלסטלינה וכו'. תחילה תוך ראיית האות ואחר כך תוך הצנע-תה מתחת לשולחן, או - אם הילד מוכן לכך - מישוש בעיניים עצומות.

8. כתיבת האות על כף היד. המורה כותבת לילד את האות על כף ידו, ואחר כך כותב הילד את האות על כף ידה של המורה. כאשר הילד שולט כבר במספר אותיות הופכים את התרגיל לחידה : "מה כתבתי".

9. כתיבת האות באצבע בתוך חול לח - תרגיל שיש בו כדי להרגיע. כאשר הילד טועה, משחקים ב"שפת היס". הילד שופך מים על האות הבלתי מוצלחת, מחליק את החול ומנסה את כוחו שנית.

10. כתיבה בפחם על ניר חלק. (*) מכינים כן כתיבה (בגודל כ - 55×45), הניצב על הרצפה. הילד יושב לפני הכן בישיבה "מזרחית" וכותב את האות בפחם על ניר פשוט. הכתיבה בפחם קלה, ודי בה בלחץ קל של יד הכותב. תרגיל זה משחרר לחלוטין את הגוף ואת היד מכל מאמץ. רישום הקווים נעשה בקלות. צורת הישיבה אינה מזכירה את ספסל בית הספר, ולכל אלה השפעה תראפויטית חזקה על הילד. תרגיל זה טוב במיוחד לילד המרדן והאגרסיבי, המגלה בדרך כלל התנגדות לכל צורת כתיבה, וכן לילד המתוח, הלוחץ על העיפרון יתר על המידה. על המורה לשקול, איך ובאיזו מידה מתאים תרגיל זה גם לילדים בעלי מגבלות אורגניות.



(*) על פי הצעתו של פרופ' קולמן, ברלין, 1921.

מובן שאין צורך לעבור בכל שיעור על כל תרגילי המוכנות, (*) אלא לבחור את ההולמים ביותר לילד המסויים, בהתאם לקשייו ובהתאם למידת ההנאה שהוא מפיק מהם.

כל תרגילי הניתוב, כפי שהוסברו לעיל, מתאימים גם לכתב מרובע וגם לכתב רהוט. לשם תרגילי הניתוב על אותיות, אפשר להשתמש בחוברת של יהודה פרח "אות נוע בתמונות" - אחרי סלקציה קפדנית ומותאמת לתלמיד האינדיבידואלי. לכתובה העצמית של האותיות בדף, היה רצוי לקחת מחברת משובצת לפחות בשלבים ראשונים. לצערנו, אין היום בנמצא מחברות חשבון בעלות משבצות גדולות לילדים המתקשים במיוחד. כדאי על כן לשכפל דפי משבצות בגודל מתאים.

ו. עריכת אותיות א-ב בכתב רהוט לפי קבוצות (כאמור סדר הקבוצות אינו מחייב).

1. אותיות המורכבות מקווים ישרים : ' , | , N , J ,

מילים שניתן להרכיבן מהאותיות הנ"ל : יון, יין, בון, בין, נומי, מן, וכו'.

2. אותיות המורכבות מקו ישר ומקשת שכיוון כתיבתה מימין לשמאל :

א, ח, ע,

התפתחות אות הדפוס לאות רהוטה :

א, נ, כ, א, א, ע,

ג, ג, ג, ח,

3. אותיות בעלות קו קשתי, הנמשך מלמטה למעלה, ושכיוון כתיבתו מימין

לשמאל : ש, שט, שש.

(*) אך יש חוקרים הגורסים תירגול לפי סדר מסויים בכל שיעור (27).

4. אותיות בעלות קו גלי, שכיוון כתיבתו משמאל לימין :

מילים : פר, פרפר, ספר, רכס, סר, סער, פסע, וכו'.
(לדעתי זהו הכיוון הנכון לכתיבת ה - "ע").

ר, כ, פ, ס, ע,

5. אותיות בעלות שני קווים גליים, השונים בצורתם :

מילים : בד, צד, הב, צהב, הבה.

ב, ה, פ, צ,

6. אותיות בעלות קו גלי הנכתב משמאל לימין, בתוספת קו ישר :

ח, ת,

מילים : חת, תחת, תח.

7. אותיות השייכות לקבוצה האחרונה, חלף השינויים בצורתן :

ז, ק, ס, ק,

מילים : קם, זקק, זם, זר.

פ, פ, פ

8. האותיות המאורכות :

מילה : לץ.

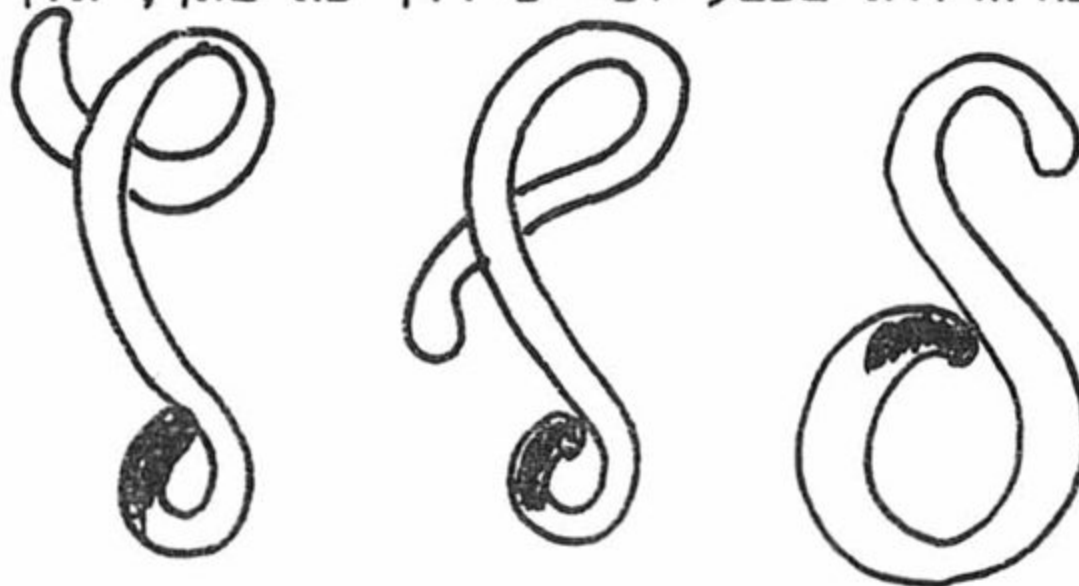
ז. דוגמא של עיבוד קבוצת אותיות (אחרי עבודות המוכנות)

פ, פ, פ

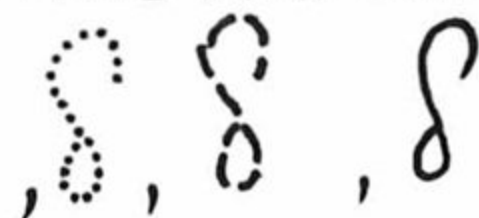
קבוצת האותיות המאורכות :

1. מילוי אותיות מוגדלות בצבע לפי כיוון כתיבתן, תוך הדגשת כינוי

האותיות.



2. ניתוב האות בלורדים צבעוניים .



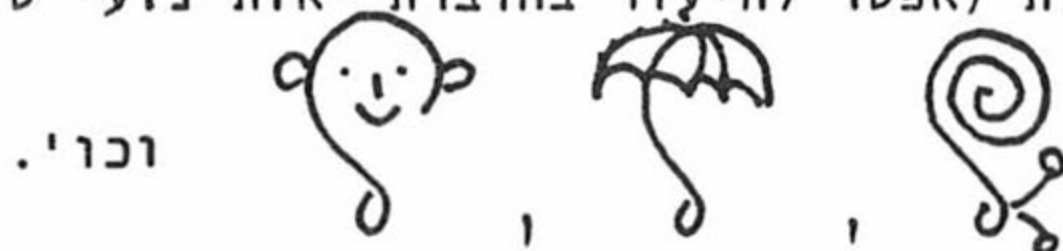
מכל צורת אות נכתבת שורה אחת.

3. שורת אותיות, שהילד כותב בעצמו בעיפרון דווקא. (שימוש בנייר העתקה).

4. שעה שהילד עובד, מזכירה לו המורה כללי הכתיבה ודרכיה.

5. המורה כותבת מילים המכילות את האות ס. הילד משלים רק את ה - ל: גלגל, לולב, עגול, טלה, וכו'.

6. שעשועי אותיות (אפשר להיעזר בחוברת "אות נוע" של פרח), כגון :



וכו'.

הערה : על סמך הניסיון הוכח, כי במקרים קשים אל לו לילד לכתוב בצורה עצמאית, כי אם בדרך ה"ניתוב", עד אשר ילמד את כל האותיות. רק לאחר מכן, יגיע "בסיבוב השני" לכתיבה עצמאית.

ח. בעית האות התקנית

לדעתנו חייב הכתב להגיע לדרגת קריאות סבירה, אך אין הכרח שיגיע לידי תקניות מוחלטת. כאשר ילדים בעלי קשיים רציניים מגיעים לידי כתיבת אות המתקרבת בצורה לאות התקנית, כגון : ✓ במקום ס, ן במקום ס, במקום ס וכדומה, השגנו בזאת את מטרתנו. סביר, לדעתנו, להשלים עם אותיות שהן בגבול הכתב הקריא גם לגבי אותיות בעייתיות או דומות, כמו : ף במקום ס, ם במקום ז, 2 במקום ק, וכדומה. (למעשה, הציעה

עוד לפני כ - 15 שנה, ועדה מיוחדת שנתמנתה על ידי משרד החינוך והתרבות - להחליף כמה מן האותיות הבעייתיות) (*)

(*) אנציקלופדיה חינוכית, כרך ב' עמ' 613.

הבחירה בין שתי צורות מותרות של האות, היא אף בבחינת פיצוי לילד המר-
דן, המתקשה לקבל מוסכמות. הוא מרגיש, שנותרה לו אפשרות של "בחירה
חופשית", ושניתן לו לשפוט לפי שיקול דעתו ולפי הגיונו, כיצד לעצב את
האות.

ט. אירגון הכתב

1. התאמת המחברת : כבר הוזכרה לעיל חשיבותה של המחברת המותאמת לצרכי
התלמיד. לאחר בחירתה, ילמד להכירה, כדי שיתמצא בה היטב. ראוי לל-
מד את המושגים : שורות צרות ורחבות, מתחת לשורה, מעל לשורה ועל
השורה, כסיוע למיקומה הנכון של האות. לילדים מתקשים ראוי לסמן את
תחילת השורה לתקופת מה, תוך הדגשת הכיוונים : שמאל - ימין.
2. ניצול השורה : במרבית המחברות הנהוגות בבית-הספר היסודי, מסומנים
שוליים בקו אדום. בדרך כלל, שוליים צרים מימין ורחבים משמאל. נו-
הג אחיד במיקום מיספור השאלות, הגשובות, הסעיפים וכיוצא בהם, יש
בו להקל על הילד המתקשה. כאשר מתקרב הילד, תוך כדי כתיבה, לשול-
יים השמאליים, עליו לשקול, אם אמנם יספיק המקום לכתיבת המילה, ללא
חדירה לשוליים. (כדאי לעיין עם הילד במילון בערך "אומדן"). כתיבה
בתוך גבולות השוליים משווה למחברת מראה מסודר ומאורגן, גם אם הכ-
תב אינו נאה לכשעצמו.
3. רווח בין האותיות : יש ילדים המותירים רווחים גדולים בין האותיות
שבמילה. הדף נראה, כאילו מילאו אותו באותיות מפוזרות באופן שרי-
רותי. נסביר לילד, שאת האותיות יש לכתוב בצפיפות מסויימת, כדי
שתיווצר בכל פעם מיסגרת של מילה. חוסר מסגרת זו נגרמת פעמים, על-
ידי כתיבת אותיות רחבות מדי, כגון : ת, נ, וכו', או על ידי פי-
רוק האות, כגון : א, ו, נ, ר, וכו'. אפשר לתרגל כתיבת
האות בגודל המתאים במחברת החשבון "כל אות במשבצתה", ולאחר מכן
כתיבת מילה שלימה על ידי סימון מלבנים קטנים, מותאמים לגודל המילה.

אתאוס יצאנו כתב אה 8168

בשלב הבא מקבל הילד מספר כרטיסיות מילים ודף מחברת, שעליו משורט-טים מלבנים בגדלים שונים. עליו להתאים את המילה לגודל המלבן. כא-שר יכתוב הילד ללא עזרת המלבנים, נזכיר לו "לצופף את המילה".

4. רווח בין מילים : הרווח הסביר בין מילה למילה הוא כדי גודל של אות. יש ילדים שאינם מותירים רווח כלל, או רווח רב מדי, או רווח שאינו אחיד. נסייע בידם של הללו אם "נמתח" קו קטן בין מילה למילה (24), כגון : "ביער - קסום - חי - לו - גמד - קטן". אין לשים אצבע אחת או שתיים כ"מד-מידה", על מנת שלא לגרום לקטיעה מתמדת של "זרימת הכתיבה". כן יש להימנע מסימון הרווח על ידי שתי נקודות. (הקשיים בכתיבת הנקודות הובהרו לעיל).

5. רצוי ללמד את הילד שימוש נכון בסרגל לשרטוט טבלאות, להדגשת כותרת וכו'. יש להקפיד על ניצול נכון של המחברת : אין "מדלגים" על דפים ועל חצאי דפים, אין לקרוע דף "שלא הצליח". יתכן, ונגלה שתלמיד מסויים שנשלח להוראה מתקנת בכתיבה, כל שהוא זקוק לו, אינו אלא, "אירגון" נכון של המחברת והנחיות לטיפול בה.

עקרונות דידקטיים להוראה מתקנת בכתיב

א. כתיבה ללא ניקוד

יש מורים, המתייחסים ביתר חומרה לשגיאות ניקוד, אף לגבי תלמידי כיתה א', וכתיבת קמץ במקום פתח נחשבת בעיניהם כ"חצי שגיאה". נראה, שאין כל הצדקה לגישה מחמירה זו, שכן בכל שיטות הקריאה הנהוגות, מלמדים את הת-נועות הזרות מבחינה פונטית, בזוגות (ד - ו) כ"אותו דבר". לדעתנו, אין כל ערך לניקוד הנכתב על ידי הילד בבית-הספר היסודי, ונימוקינו עימנו:

1. הקשיים בעיצוב הניקוד גוזלים מן התלמיד אנרגיה, זמן וריכוז.
2. מיקום לא מדויק של הניקוד (כפי שהוסבר לעיל) עלול לשבש את הקריאה.
3. הניקוד מפסיק את רצף הכתיבה.

4. הניקוד מסיח את הדעת מן המבנה העיצורי של המילה, ועל ידי זה מקשה על הכתיב.

5. כללי הניקוד מופשטים הם, ואינם מתאימים לאופרציות מחשביות של ילד בגיל בית הספר היסודי. על כן מהווה הניקוד מעמסה על הזיכרון, ואינו תורם לפיתוח המחשבה.

יש הטוענים, שהילד לא יוכל לקרוא את אשר כתב ללא ניקוד. תשובתנו היא, שחומר הכתיבה של הילד הוא בדרך כלל חזרה על הנלמד בכיתה ועל הכתוב בספר. כאשר אין לילד בעיות קריאה ספציפיות, יקרא את אשר כתב ללא קשיים מיוחדים. לעומת זאת, לילד המתקשה בקריאה לא יתרום הניקוד, המנוקד על ידו, דבר. ואם פרט לבעיות הקריאה הינו מתקשה אף בכתיבה, יהיה לו הניקוד גורם מפריע ומעצבן.

החומר המוצג על ידי המורה ינוקד על ידה. בניגוד לדעתה של כץ (9), סבורתני, כי על המורה לכתוב תחילה את המילה השלימה ללא ניקוד, ורק לאחר מכן לנקדה, תוך הדגשה קולית של כל צירוף וצירוף.

ב. הכרת אותיות ה - א-ב לפי כינויין ולפי סידרן

במשך הזמן חייב הילד ללמוד את אותיות ה - א-ב בצורתן, בהגייתן ובכינוי-יין, כדי שאפשר יהיה להסביר לו בקלות ובפשטות: "מילה זו נכתבת ב"עין" ולא ב"אלף", והוא ידע במה מדובר. בתחילה ראוי "להבריק" לו את האות, בעת שמכניס אותה בשמה, כדי שיידע איזו אות מסתתרת תחת שם מסויים. (*) כמו כן, אפשר לשחק את משחק ה"חידות", כגון: "מתחיל ב'אלף' וטס בש-מיים", וכו'.

ללא איות מן הנמנע ללמוד כתיב נכון וללא הכרת ה - א-ב לפי שמות האו-תיות, מן הנמנע ללמוד איות.

(*) חשווה גם: עזרה על ידי לוחיות "תומכים", כדמל (11).

ג. כתיבת המילה השלימה

רוב החוקרים, ובמיוחד פרנלד (30) גורסים כתיבת המילה בשלימותה, על הלוח, בחול וכו', תחילה בעינים עצומות ולאחר מכן בעינים פקוחות. תר-גילים אלה מתאימים הן לכתוב והן לקריאה (למעשה מכוונים הם בראש וברא-שונה לקריאה מתקנת). בעת עריכתם יש להסביר לילד את תכליתם. נבהיר לו, כי העתקת צירוף אחר צירוף, תוך הרמת ראש ממדת וחיפוש אחר המילה, גוז-לים זמן רב ומאיטים את קצב הכתיבה. מוטב, איפוא, להסתכל במילה, עד שתיחרט בזיכרון ולרשמה לאחר מכן בשלימותה.

ד. לאור עיקרון זה יש לבדוק סוג מסויים של תירגול בחוברות כתיב מצו-יות. בדרך כלל ניתן קטע קצר, המודפס שנית תוך השמטת אותיות מתוך המי-לים. לרוב משלים הילד את האותיות בלי להתייחס למילה השלימה. כדי לה-פיק את התועלת הנכונה יתבקש הילד לקרוא את המילה בשלימותה, ולכנות את האות שיש להשלימה בשמה. לדוגמא :

הרוח העיפה לנו את הכובעים

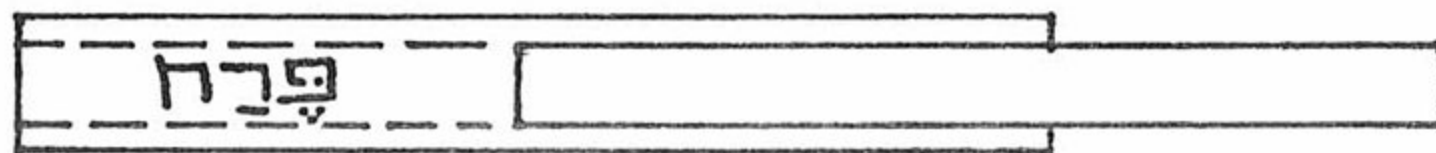
בחוברות הכתיב

ה_רו_ ה_יפה לנו _ת_ הכוב_ים

הילד יכתוב ויקרא : "הרוח - חת", "העיפה - עין", וכו', כדי שיבין את הקשר בין האות היחידה שכתב, לבין המילה השלימה.

ה. תיקון טעויות

כאשר טועה הילד בכתיבת מילה, לא יסתפק בתיקון האות שבה שגה בלבד, אלא יכתוב את כל המילה מחדש. אפשר להשתמש לשם כך ב"אשנבון". זוהי רצועת נייר הנעה במסלול קרטון צר. כשמזיזים את הרצועה נפתח חלון ולפני הילד מתג-לה מילה מסויימת. סוגרים את "החלון" עד שיגמור הילד לכתוב את המילה, ושוב פותחים לשם ביקורת.



(מובן, שהילד יכול גם להפעיל את האשנבון בעצמו).

ו. מיקוד הטיפול בקושי אחד בלבד

כאשר לומד הילד קטע מסויים ראוי לברור מתוכו את המילים בהן באה, לדוג-
מא, האות א', ולהתעלם אותה שעה מן המילים בהן באות, נוסף על ה - א',
האותיות : ע' ו - ה'. או בחירת מילים, בהן באה האות ס' ולהתעלם מאלו
בהן ש' (שמאלית). לעיקרון זה שייך גם עניין המילים הזהות מבחינה פו-
נטית, אך שונות זו מזו, מבחינה ויזואלית ומבחינת משמעותן. הדוגמא הקל-
סית היא אולי : "אל - על". כיצד נטפל בבעיה קשה זו ? (דוגמאות נוספות:
אם - עם, לו - לא) נלמד לפי הכלל : "תדיר - ושאינו תדיר, תדיר קודם".
בעזרת מפתח ל"מילות יסוד לבית-הספר" (*) נאתר את תדירותה של המילה. נמ-
צא שהיחס בין אל-על הוא 178 - 3295. נלמד אם כן רק את ה"על", בכל צו-
רה אפשרית ובהקשרים שונים, כגון : על השולחן, הוא מצפצף על ..., על-
פי המקור, על-כן ברך ..., על-מנת להצליח, על-ידי זה, וכו'. רק לאחר
מכן נלמד את השימושים ואת הצירופים של "אל", ללא כל קשר עם המילה "על"
ובאופן נפרד לחלוטין ממנה.

ז. כתיבה משמעותית והימנעות מכתיבה מיותרת

בכל שלבי הוראת הכתיב רצוי לבחור מילים וקטעים משמעותיים עבור התלמיד.
מילים שהילד בוחר בהן בעצמו, משום שהן אהובות עליו וחשובות לו, מילים
שזקוק להן, כדי לתפקד בכיתת האם וכן מילים הנדרשות כדי למלא שאלון קצר
וכו'. מילים אלה תהוונה נקודת מוצא ליצירת קבוצות מילים יותר רחבות,
כמו מילים השייכות לנושא אחד, לדוגמא : סתיו - שלכת, עננים, רוח, יורה,
סתונית וכו'. לפי שורש מסויים (משפחת מילים) : עלה - עליון, מעלית,
מעיל, עליה, עולה, וכו'. לפי אות התחלתית : אוירון, אוז, אריגה, ארז,
אור, וכו'. (כמו כן לפי סופי מילים או לפי אורכן : קצרות, ארוכות, וכו').
קבוצת המילים מותנית בגיל הילדים, ברמתם, בתחום התעניינותם, ובמידת ח-
שיבותן עבורם. השלבים : קריאת כל מילה, איותה וכתיבתה כמה פעמים בשורה.
השלמת המילה במשפט, הרחבת המילה, זכר, נקבה, יחיד, רבים, וכן בכיוון
ההפוך : מהרחבה להשלמת המילה, לכתיבתה, לאיותה ולקריאתה. יש לבדוק מידי

(*) בלגור, ר. : רשימת מילות היסוד לבית-הספר, 1968.

פעם, אם אמנם, ברורה לילד משמעותה של המילה.

ח. טקסטים

כדאי לבחור בטקסטים קצרים, המהווים שלימות, למרות כמות מועטה של חומר כתיבה, כגון : חידות, בדיחות, מדרשים, שירים וכו'. אפשר לחבר תולדות חיים של הילד, לכתוב שיחה טלפונית או הודעה שברצונו להשאיר למישהו, ועוד. יש להימנע מכתיבה מיותרת, כמו : העתקת שאלות ותשובות, או חזרה על חומר כתוב (עשר פעמים אותה מילה). משום שאז הופכת הכתיבה לסתמית, שאין עימה אחריות של הכותב לעיצובה של המילה, או מודעות לאופן כתיבתה המדויק.

ט. טקסטים לפי מדרש תמונה

אפשר להשתמש במדרש תמונה למטרות שונות : הסתכלות מדויקת, הבחנת דמות ורקע, עיקר (מרכזי) וטפל, רצף של התרחשות והבעה ריגשית בכתב ובעל-פה. האביזרים הדרושים : תמונות בנושאים שונים (בגודל של דף מחברת רגיל לערך), הלקוחות מספרונים, שבועונים וכו'. יש המשתמשים בתמונות הלקוחות מסידרת הספרים של ספרית "פז". צורת העבודה : הילד בוחר תמונה מתוך מבחר מצומצם, כ - 2-5 תמונות. נותנים לו שהות להסתכל ולפי מטרת העבודה פונים אליו בשאלה : "מה מתרחש בתמונה ?", "ספר, מה במרכז התמונה", או "ספר סיפור על התמונה". כאשר מתקשה הילד להתבטא, מסייעים בידו במשפט פותח. לאחר מכן, כותב הילד את סיפורו, או מכתיבו למורה, הכל בהתאם למצבו ולמטרת העבודה. כאשר המטרה היא ניצול כלי זה לסיפור הכתיב, אנו קוראים ביחד עם הילד את הכתוב ועוזרים לו לעשותו "לסיפור כמו בספר" מבחינת הכתיב. אם אפשר, מדפיסים סיפורו במכונת הכתיבה.

שימוש באמצעי עזר להוראה מתקנת בכתיב

א. מילון

השימוש במילון מחזק בילד את ידיעת ה - א-ב עד כדי שליטה מלאה. הוא לו-מד לדעת את מיקומה של כל אות, גם אם אינו אומר את כל ה - א-ב לפי הסדר

(בתחילה נעזרים ילדים רבים באמירת האלף-בית כולה, כדי למצוא מקומה של אות מסויימת). הוא לומד לדלג על מספר עמודים או לחזור אחורה - הכל לפי הצורך. כמו כן לומד הוא להתייחס למבנה המדויק של המילה המבוקשת, מאחר שסדר המילים מותנה גם בסדר אלף-בית פנימי במילה עצמה. (לדוגמא : המילה פרה קודמת למילה פרפר).

לשימוש במילון יש גם אספקטים נוספים. הוא מרגיל את הילד לסדר, לדייק-נות ולעצמאות בלמידה. אפשר ללמוד עניינים חדשים ומעניינים בלא עזרתם של מבוגרים : מהי משמעותה של מילה מסויימת, כיצד לנסח הגדרות וכמובן - כיצד לכתוב נכון. ראוי לה למורה, להדגים מדי פעם, כיצד היא עצמה נעזרת במילון, כדי לעורר אצל הילד מוטיבציה לשימוש בו.

ב. מכונת כתיבה

השימוש במכונת הכתיבה מעניק הרגשת חשיבות ובגרות. רבים הילדים בכיתה המתקנת, המציעים לכתוב על המכונה הודעות, מסלולי טיול או הזמנת הורים לחגיגה ולהביאם לכתת האם. הם אינם חוסכים כל מאמץ כדי להגיע להדפסה ללא שגיאות. המוטיבציה לכתיבה במכונה מגבירה את מיקוד הקשב הרצוני ואת יכולת הריכוז, ובעקיפין את הזיכרון החזותי והשמיעתי כאחד.

מהלך העבודה : מראים לילד מילה מסויימת, שעליו להדפיס (בשלב יותר מאוחר 2-3 מילים), הילד קורא ומאית את המילה, ומתחיל להדפיסה; מכיוון שאותיות ה - א-ב אינן ערוכות לפי סדר על הקלידים, עובר זמן מסויים בין חיפוש האות לבין ההקשה בקליד המבוקש. בו בזמן חייב הילד לשמור בזכרונו את המילה השלימה ואת אותן אותיות, שעליו עוד להוסיף, כדי להשלימה.

ההקשה על הקליד, בחוזק מסויים, תורמת לקואורדינציה מדוייקת של יד-עין. אנו משתמשים במכונה גם כמכונה "משוחחת". המורה כותבת שאלה במכונה והתלמיד קורא קריאה שתוקה ועונה בעזרת המכונה את תשובתו בהמשך הדף. בצורה זו יכול להיכתב דו-שיח מעניין, העוזר מבחינה דידקטית להתייחס לשאלה ולנסח תשובה עניינית. מבחינה טיפולית עשוי דו-שיח מעין זה לעזור לתלמיד המסוייג והעצור להביע את רגשותיו.

ג. הרשמקול

הרשמקול יכול להשמיע מנגינה ריתמית בשעת תירגול מוכנות לכתיבה ובשעת כתיבת אותיות. הרשמקול יהווה כלי עזר להכתבה עצמית :

1. התלמיד קורא מילים (יותר מאוחר משפטים קצרים) לתוך הרשמקול בקצב איטי ובהיגוי מדויק.

2. התלמיד קורא לתוך הרשמקול את איות המילים.

3. התלמיד משמיע לעצמו את המילים וכותב אותן.

4. התלמיד משמיע לעצמו את איות המילים ובודק לעצמו את הכתוב.

תרגיל זה טוב במיוחד לאותם תלמידים המתקשים בזכירת מבנה המילה, דהיינו משמיטים חלקי מילים, מסכלים אותיות ומדלגים על אותיות נחות. ההקלטה העצמית והשמעת האיות תוך השוואת הכתוב מהווה תרגיל מצויין ללימוד הרצף הנכון במילה. כמו כן ניתנת לתלמיד אפשרות לבקר את עצמו ולתקן את שגיאותיו בכוונות עצמו.

בצד העבודה העצמית האינדיבידואלית, רצוי לארגן עבודה קבוצתית. לעודד את הילדים לחבר משפטים משמעותיים, מקוריים ועליזים. אלה יהוו כעין "משקל נגד" לחזרות המרובות ולשינון המילים. ההישגים בכתיב אינם מותחמים מבחינת ההספק, ובידי המורה לדרג את החומר לפי מנות קטנות ביותר, להגברת סיכויי הצלחתו של התלמיד והישגיו. לימוד הכתיב מסייע ומפתח את לימוד הקריאה. הילד רוכש מילים חדשות ומזהה מילים ידועות, מרחיב אוצר לשונו ומעמיק הבנתו בתוכן. יש להפנות תשומת לב התלמיד להדדיות השוררת בין מקצועות הלמידה, ולטעת בו את ההכרה, כי בעיקרו של דבר הוא "לומד, כיצד ללמוד".

ד. חוברות כתיב

רוב חוברות הכתיב, כרוב שיטות הקריאה, נכתבו לתלמידים בכיתות רגילות, ולא למטרת ההוראה המתקנת. בכל זאת נרצה להיעזר לפעמים באחת מחוברות הכתיב, כדי להעניק לתלמיד הרגשת התקדמות, וכן כדי להעסיקו בעבודה עצמית מן המוכן.

שתי אמות מידה עלינו לקחת בחשבון בבחירת חוברת מסויימת :

1. נבחר בחוברת שאינה נוגדת את העקרונות הדידקטיים והטיפוליים לכתיבה מתקנת, בהם אנו משתמשים.
 2. נבחר בחוברת המתאימה ביותר לבעיותיו הספציפיות והאישיות של התלמיד, כפי שהן מתבטאות במישור הפסיכולוגי והדידקטי.
- לנוחיות הקורא נביא להלן רשימה של חוברות הכתיב המוכרות ביותר בשוק, ונשווה בין האפיונים המציינים כל חוברת וחוברת.

שם החוברת	מיועדת ל	האפיונים	הערות
פינת לשון גזית עדנה עם עובד ת"א 1975	כתות בינוניות של בית ספר יסודי	פורמאט גדול מן הרגיל בכריכה רכה, כתב דפוס, שימוש בצבע להבלטת האות הנלמדת, אין תמונות, עיצוב גראפי אסוציאטיבי לאות ולמילה, עבודה עצמית מגוונת ויצירתית, רמת שפה עשירה, שימוש במקורות, תכנים אסוציאטיביים סביב אות נלמדת, אינם קשורים לנושאי הכיתה.	מיקוד בקושי אחד בכל מנה, דף הדרכה למורה בסוף החוברת
כתיב חביב גלעדי רבקה ש. ז'ק ירושלים 1977	חוברות א-ב-ג לכתות בבית ספר יסודי	פורמאט של ספר רגיל, כריכה רכה, כתב בינוני לקריאת הוראות, כתב רהוט להשלמה, אין שימוש בצבע, תמונות קטנות - מעטות בלבד, עיצוב גראפי שקט, חוזר על עצמו, עבודה עצמית - בעיקר השלמת אותיות במילים. לעיתים מילים אסוציאטיביות סביב אות מסוימת, לעיתים השוואה בין שתי אותיות זהות בצליל, אינו קשור לנושא הכיתה, רמת שפה פונקציונאלית, אין טקסטים.	מבוסס על הספר: "כתיב ללא כאב" בספר א-דף למו-רה. אין בו חומר קריאה אלא עבודות כתיב בלבד. אין שוני מהותי.
אנו לומדים כתיב נכון חן צפורה (עריכה: י. קליינמן) קרני, ת"א	חוברת ב-ג	פורמאט של חוברת מאורכת בכריכה רכה, דפוס קטן רגיל לטקסט, כתב רהוט גדול לעבודה עצמית (לעיתים יש כתב גדול ומודגש לפסוק מסויים). יש שימוש בצבע, בעיקר לתמונות (בהוצאה החדשה). שפע של תמונות. עיצוב גראפי עשיר. עבודה עצמית מגוונת, אין העתקת טקסט, אותיות ומילים במשפט, חיבור פתגמים וכו'. כתיבת מילים בעלות אות מסוימת בתוך אות מוגדלת. טקסטים: בעיקר חרוזים או משפטים. רמת שפה - רגילה, אין קשר ישיר לנושאי הכיתה.	לעיתים הקושי ממוקד, לעיתים לא. יש תשע הוראות לתלמיד על הכריכה.
הבה נלמד כתיב וכתב פיש חמר יסוד	חוברת מיוחדת לכתה א' ללימוד כתב וחוברות לכיתות ב-ו.	חוברת א' פורמאט גדול, יתר החוברות פורמאט מאורך כתב רהוט בלבד (בחוברת א' - בתחילה כתב מעורב). שימוש בצבע בכל דף - לקישוט ולמתיחת קווים. תמונות מעטות, צבעוניות, קטנות. עיצוב גרפי שווה בכל חוברת, ובכל החוברות העבודה העצמית חוזרת על עצמה (לדוגמא חוברת א'). השלמת מילים באותיות, הוצאת מילים בעלות אות מסוימת, עבודה על שורשי מילים. אוצר מילים רגיל, טקסטים פשוטים מבחינת המבנה והתוכן. לעיתים יש נגיעה בנושא הנלמד.	בכל דף טיפול בקשיים אחדים. יש הוראות למורה על הכריכה - כולל מערך ייעור. יש עבודה כמבחן הישגים.
אנו לומדים כתיב נכון צ'רנוב חוה (עריכה: י. קליינמן) קרני, ת"א 1970	חוברת לכתב-לכחה א'. חוברות ב-ה לכתות בבית-ספר יסודי.	חוברת א': פורמאט גדול, יתר החוברות מאורכות, כתב דפוס רגיל. לתירגול לפעמים כתב רהוט. בחוברת א' - כתב מעורב. אין שימוש בצבע. אין תמונות. עיצוב גראפי גמיש, אך גדוש. עבודה עצמית רב-גונית, הרבה השלמות משפטים. אוצר מילים רגיל. אין טקסטים רציפים, אלא משפטים משפטים. (באותו נושא אך לא מתחברים כדי יחידת טקסט).	אין מיקוד בקושי מסויים. יש שני עמודי הדרכה לתלמיד מומחשים על ידי תמונות (בכריכה). רמה גבוהה.
ספר כתיב ריגר אליעזר, ארנו מנשה אמנות, ת"א תשט"ז	חוברות לכתות ב-ז	חוברת דקיקה, פורמאט חצי מחברת, דפוס רגיל. אין שימוש בצבע. אין תמונות. עיצוב גראפי שווה בכל הדפים. אין עבודה עצמית בגוף החוברת. אוצר מילים מגוון, מחולק על פי מנות. אין טקסטים, אלא משפטים בלבד.	אין מיקוד בקושי מסויים. הכנת דפים לעבודה עצמית מוטלת על המורה. יש דף הנחיה לתלמיד: "מזיקי כתיב". פרקי הדרכה נפרדים למורה. בחוברת אחרונה רשימת כל המילים שנלמדו.
כתיב וכתב שולמן ש., סמט א. תלפיות (אין שנת הוצאה)		חוברת א' בצורת מחברת. יתר החוברות מאורכות. כריכה רכה. הרוב בכתב דפוס. מילים חדשות בכתב רהוט. חוברת א' - מעורבת. אין שימוש בצבע. אין תמונות. עיצוב גראפי חוזר על עצמו. עבודה עצמית כוללת גם שאלות, תשובות, כתיבת מילים לפי אורך. השלמות. אוצר מילים רגיל, משפטים קצרים ופשוטים. הטקסטים אינם קשורים לנושא מרכזי.	אין מיקוד בקושי מיוחד. הדרכה לתלמיד וכן אותיות לדוגמא - על הכריכה.

ניתוח מקרים בכתיבה

לימוד כתיב נכון כאמצעי לשחרור מפחדים - ניתוח מקרה לדוגמא

ניסיון בתחום זה נערך עם דגנית. בכיתה ד' לא היתה מסוגלת לכתוב משפט פשוט ללא שגיאות כתיב, שבעטיין "זכתה" לציונים נמוכים בכל המקצועות הקשורים לכתיבה, על אף רמתה השיכלית הגבוהה. יתכן, שטראומה שלקתה בה בשל אובדן אמה, שמתה עליה, ויחסיה הפרובלמטיים עם אמה השנייה, הקשו עליה להפנות את מירצה ללימודים. ב"מדרשי התמונה" באו לידי ביטוי פחדיה מפני פרידה חדשה בלתי צפויה, חוסר ביטחון "על מקומה במשפחה" לאחר הולדת אחיה "החדש", והרגשה של "לא להיות נאהבת". על כל זה נוספו המילים "האיומות" שהכשילו אותה בבית-הספר.

באמצעות תרגילי כתיב של מילים "שנואות" ו"מפחידות" (כגון : חושך, חיים, כואב וכו') למדה שאפשר לפרק מילה מפחידה, לאייתה, להוציאה ממקומה ולתת לה משמעות חדשה בהקשרים שונים. השימוש במילון לימדה לדעת, כי לכל מילה הגדרה משלה, הנעדרת כל מטען רגשי. אך העיקר היה בכך, שדגנית למדה, כי היא "שולטת" במילה, היא מסוגלת לכתוב אותה, למחקה ולתקנה. היא "מנצחת" את המילה שרצתה להרע לה, לגרום לה לציונים גרועים. במשך הזמן שינתה דגנית את גישתה התוקפנית למילים, לגישה לימודית עניינית. המילים "התחילו להישמע" לה, בלא שתעוררנה בעיות. דגנית למדה כתיבה כארבעה חדשים.

מדרש תמונה ראשון של דגנית וחלק מדף עבודה

"הילדה יושבת והיא קרחה (קרחה) והכוכבים (הכוכבים) זורכים (זורקים) עליה חאצים (חצים) מין (מן) השמים, וזה כוהב (כואב) לא (לה) מהד (מאד). היא הולכת (הולכת) לישון, היא מרגישה כל הזמן כהבים (כאבים), כי הכוכבים זורכים (זורקים) לה חיצים על הרוש (הראש).

עבודות

1. מצאי במילון את המילה "קרחה".

2. השלימי : בתחילה התינוק הקטן קמ. ואחר כך גדל לו שער



3. באיזה חג משחקים הילדים בחצים ובקשתות ?

חץ אחד

קשת אחת

ציירי : הרבה חיצים

הרבה קשתות

תמרור חיצים

מדרש תמונה של דגנית אחרי חדשיים בהוראה מתקנת

"יש יש, והילדים שוחים, יש גלים לבנים. וליד הים יש אדמה, ועל האדמה יש ילדים משחקים וקופצים. ויש פרח קטן שצומח ליד הים, שכולו צבעוני, ורוד, וכתום וצהוב. והוא מאד יפה. השמש זורחת וחס. והילדים משתזפים ומסתכלים לשמים. והם חושבים, איזה "כיק" בשמים, משם אפשר לראות את כל העולם".

ניר (כתה א') - ניתוח מקרה לדוגמא

ניר הופנה לאיבחון דידקטי על ידי אמו בגלל בעיות התנהגות וקשיי כתיבה. הוא הגיע לאיבחון בלווית אמו (שהיתה נוכחת בשעת האיבחון) בשעות הצה-רים.

ניר ילד נאה ומוצק; ההתרשמות היא של כוח פיזי רב העצור בו. כבר מהרגע הראשון ניכרת היפראקטיביות רבה וכן צורך בהבעה מילולית ללא מעצורים. הקשב אינו ממוקד, והוא עובר במהירות מעניין לעניין. אמנם יש לציין, שהכיתה שופעת גירויים רבים, העשויים להסיח את דעתו של ילד ערני. אפיון בולט : מייחס כל דבר לעצמו.

הבדיקה הפדגוגית :

שם : כתב בעטי, וביקש לתלות אותו על צוארו. יש רווח ברור בין שמו הפר-
טי לבין שם המשפחה, אך גם בין האותיות יש רווח רב. יש עדיין עירבוביה
בין אותיות דפוס-כתב. ה - ל נראית אצלו כמו ד גדולה וכן אין פרופורציה
נכונה בגודל האותיות. יש לחץ חזק על העיפרון.

ציור דמות : בפנים פריטים רבים, כגון : גבות, ריסים, אישונים, הפרו-
פורציה בין חלקי הפנים טובה, תפיסת הגוף פחות פרופורציונאלית. צוואר
כפול, ארוך מאד. חלק תחתון של הגוף רחב מאד. זרועות ורגלים רק קווים.
אך הידיים, בעלות חמש אצבעות שונות, מאד מודגשות. על ידי הוספת השיער
בסוף (לחץ חזק על העיפרון) נראית הדמות כאילו ממין נקבה.

ציור איש



ד, 1

הבעה מילולית : בהבעה המילולית באים לידי ביטוי רגשות תוקפניים וכן אגוצנטריות מסויימת. המשפטים אינם שלמים תמיד, אך יש ביניהם קשר ורצף הגיוני.

העתקת צורות : ניכרת יכולת אירגון מסויימת, אך מתקשה לשמור על הכיוון. מתקשה ביותר ביצירת זוויות ובסגירת צורות, בגלל חוסר שליטה על העיפרון. אין שימת לב לפרטים.

זיהוי תמונות : לא זיהה את כולן נכון, כגון : חיל - שוטר; פקק - פנס; עוגן - חץ וקשת. כמו כן התקשה להגיע לידי הכללה. לפעמים מכניס נימה אישית לזיהוי, כגון : אמליה - אריה ...

קריאת מילים : גילה את הזהות בין התמונות למילים. מתוך 30 מילים קרא מיד נכון - 20; 6 מילים תיקן ביוזמתו שלו, על פי המשמעות. מתקשה בקו-בוץ ונוטה לקריאה מצרפת.

דמות ורקע : הכיר בדרך כלל חלק מן הדמות המוסתרת ברקע, אך בצביעה סימן גם חלקים שאינם שייכים לדמות. דמות פחות מאופיינת או פחות בולטת לא מצא. התעייף מהר ולא השלים את הביצוע.

מבחן קוביה : מבין את העיקרון ומתאים את הצורות לחללים המתאימים. מקיף במבט את שש הצורות ומגיע מיד למספר הנכון, בלי צורך למנות. מתקשה בח-לוקה לקבוצות. מבחין היטב בצבעים. שוכח לעיתים את ההזרה שניתנה לו. העתקה מספר : מעתיק אות אות, אך "שוכח" בדרך, איזו אות לכתוב. הכתיבה איטית וכבדה מאד.

העתקת מספרים : אינו תופס את צורת ה - 4, קשיים גדולים בביצוע ה - 8. היפוך כיוון 6 - 9 (וכן מתקשה בכיוונים : למעלה - למטה, קדימה - אחורה, ימין - שמאל). דף מעבודת בית נראה בלתי קריא לחלוטין בגלל בעיות בתחום המוטורי ובגלל תפיסת צורות מעוותת.

סיכום : ניר נראה כילד ערני מאד, הקושר קשר מהיר, והמעוניין לקבל ולקלוט אינפורמציה מן הסביבה. הוא מבצע את רוב המטלות המוטלות עליו, וכן אינו מתקשה להגיע לידי דו-שיח, בו נותן ביטוי הן לרגשותיו והן למטען הידע אשר ברשותו. קשייו של ניר מתגלים בתחום השפה הכתובה, וקשו-

רים כנראה לקשייו בתחום המוטורי-חזותי, וכן לתפיסה מרחבית לקוייה. מת-לוות לקשיים אלה בעיותיו בתחום הקשב והריכוז.

המלצות : ניר זקוק לעזרה בשני תחומים :

1. הכוונה בפעילות מובנית (בעיקר בשעות אחרי הצהרים) בתחום המוכנות

המוטורית-ויזואלית, בעיקר דרך משחקים. לדוגמא :

(א) קולורדו : (1) לימוד נעיצת המסמרים של דוגמאות חופשיות. (2) דוגמאות לפי דגם.

(ב) השחלת חרוזים : (1) השחלה בחרוזים גדולים. (2) בקטנים. (3) לפי רצף בגודל ובצבע.

(ג) הרכבות של פסיפס החל מ- 2-3 חלקים עד ל- 10-15 חלקים.

(ד) מגדלים : השחלה על מוט עץ לפי גודל ולפי רצף נתון.

(ה) הבדלון.

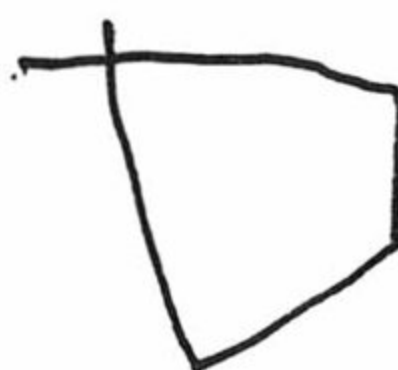
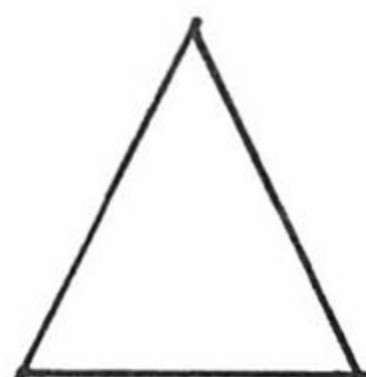
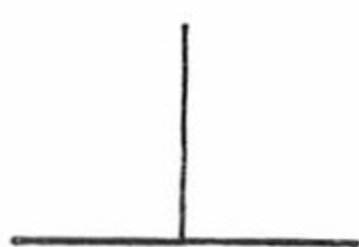
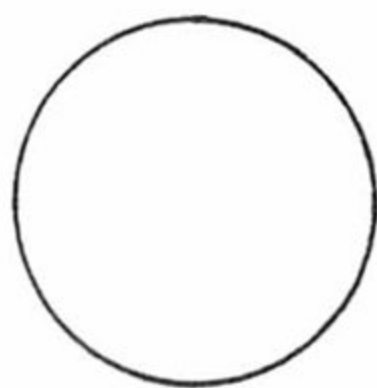
יחד עם זאת הוא זקוק לפעילות משחררת, אולי התעמלות טיפולית ופעילות משחררת בחוץ במרחב, כדי להוציא את מרצו הרב. יש לתכנן היטב את שני הדברים, כדי להגיע לשילוב נכון של מתח והרפיה.

2. הוראה מתקנת בשיטה המשלבת את הקריאה בכתיבה מינימאלית : עד אשר

ירכוש כשרי כתיבה מינימאליים - בסיסיים בעזרת תרגילי המוכנות. מכל מקום ינתב בהתחלה, לא יכתוב בכתה בדפוס ובניקוד. כן אין לדרוש ממנו כתיבה בלתי משמעותית. יש למנוע ריבוי כתיבה או כתיבה תחת לחץ ואיו-מים.

העתקת צורות

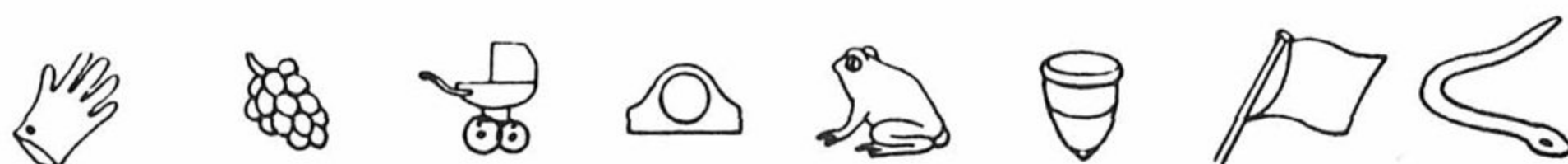
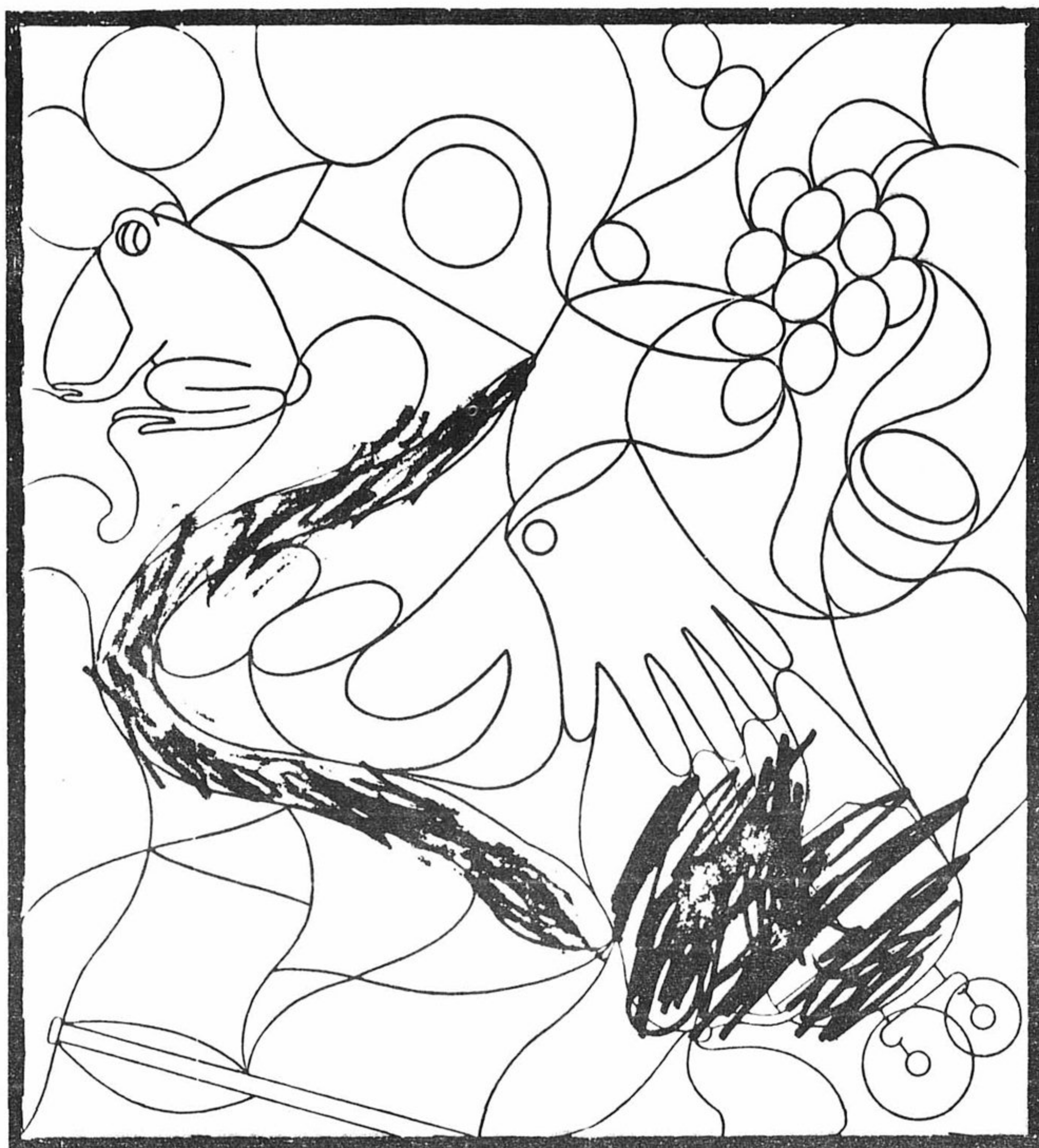
שם התלמיד : ניר



קריאת מילים
שם התלמיד : ניר

תמונה בדיקה א'		תמונה בדיקה א'	
בית	✓	גביע	גביע ✓
גג	✓	פקק	פנ פ-קק
דג	✓	כוכב	✓ כו כ כפ לא ✓
גלגל	גלגל סליחה, הגה של רב חוב	כדור	גדר
חיל	✓ שוטר	עוגן	✓ עגן חץ וקשת
חליל	✓	עוגה	✓
זר	✓ זר פרח	משור	✓ מיש
נר	✓	אריה	אמלה אריה אמלה
וו	✓ מתלע	זבוב	✓ ז-בוב
חץ	✓ חץ	רהיטים	✓ כסא ושולח
בבה	✓ בבה	פח-אשפה	✓ פח זבל
צמה	✓	שכונה	✓ בתים עץ
פרח	✓	קפיץ	✓ ברזל קפיץ
ירח	✓	צדף	✓ בננות דדר

הערות : שאל האם תמונות - מילים זהות.



זיהוי דמות ורקע

שם התלמיד : ניר

העתקה מספר

שם התלמיד : ניר

בִּיט דָּג זַלְזֶלֶת

א ר י ה

פִּינֶת

העתקת מספרים

שם התלמיד : ניר

6

6

1

1

7

7

2

2

8

8

3

3

9

9

4

4

5

5

ביבליוגרפיה נבחרת

1. אישידה, טומיאו : מכתב מיפן, 10.7.1967 (לא פורסם).
2. אראל, אליהו : תכונות לשוניות ופסיכולוגיות של שיטת הכתיב בעברית
ב - קובץ פרסומים של האיגוד הישראלי לקריאה, ירושלים, תשכ"ח.
3. גיליס, מרים : לבן על גבי שחור. ב - שדה חמד, ג'. כסלו, תשל"א.
4. גיליס, מרים : עזרה ראשונה לנפגעי קריאה, ב - הד החינוך, ל', אייר, תשל"ו.
5. הירש-אילון, עליזה : איבחונים בלתי פורמליים בקריאה, ירושלים, תשל"א.
6. הלוי-עציון, יצחק רפאל : יסודות השיטות השונות של הוראת קריאה,
תל-אביב, תשי"ד.
7. הרמתי, שלמה : חינוך לקריאה, תל-אביב, 1967.
8. הרמתי, שלמה : יסודות הקריאה בהוראת העברית, הוצאת עמיחי. תל-אביב
(ללא תאריך).
9. זקס, שמעון : מגמות והתפתחויות בחינוך המיוחד, ב - החינוך, ג',
מרס, 1973.
10. ישי, עדה : גורמים בסיסיים ברכישת הקריאה, ב - החינוך, ד-ה, יוני,
1975.
11. כץ, צפורה : מעשה ההוראה, תל-אביב, תשל"ז (1974).
12. כרמל, מרים : גישות בהוראה טיפולית בקשיי קריאה - כתיבה, תל-אביב.
13. מינקוביץ, א. : בעיות פסיכולוגיה ופדגוגיה הכרוכות בהבעת הלשון
והוראתה, ב - כיוונים רבים - כוונה אחת, ירושלים, תשכ"ט.
14. סגל, מ.צ. : מבוא למקרא, כרך ד', ירושלים, תשט"ז.
15. סימפסון, שמעון, מרים גיליס : שיטת הראי בהקניית הקריאה, ב - החי-
נוך, א-ב, חשון, תשל"ז.
16. פרח, יהודה : השפעתו של כתב קורסיב על לימוד הכתיב בלשון העברית,
ב - מגמות, כרך י"ט-ג', ירושלים, 1973.
17. צחור, שושנה : מדריך ל"דפי עבודה לגיל הרך", תל-אביב, תשל"ב.
18. קולינס, י. : ההוראה המסייעת והמתקנת, תרגום מאנגלית : הראל, ב.,
תל-אביב (ללא תאריך).
19. קדרון, רבקה : מבחנים לקשיי תפיסה (כולל מבחן קריאה), ניצן, תל-
אביב (ללא תאריך).
20. קדרון, רבקה : לקות למידה, משרד החינוך והתרבות, היחידה לחינוך
מיוחד, ירושלים, תשל"ד.

21. רוזוול, פ., נ. נציז : לקות הקריאה, איבחון וטיפול, תרגום מאנגלית: שמואלביץ ש., תל-אביב, 1969.
22. רון, אברהם : משהו על מוכנות לקריאה, ב - מגמות, כרך י"ט-י"ג, ירו-שלים, 1973.
23. שטאל, אברהם (עורך) : ידיעת קרוא וכתוב והמעבר לתרבות מודרנית, משרד החינוך, בי"ס לחינוך, אוני' עברית, ירושלים, 1973.
24. שרן, יעל ושלמה : ליקויי למידה ותיקונם, תל-אביב, 1969.
25. שרן, יעל : מבחן לאיתור קשיים תפיסתיים בקריאה, תל-אביב, 1973.
26. Bond, G. & M.A. Tinker : Reading Difficulties - Their Diagnosis and Correction, N.Y., 1967.
27. Bereiter, C., S. Engelman, J. Osborn, Ph.A. Reidford : Teaching Reading as a Logical Process, in : Hechinger, F.M., (ed.), Pre-school Education to-day, N.Y., 1966.
28. De Boer, John J., and Martha Dallman : The Teaching of Reading, U.S.A., 1965.
29. Durell, Donald, D. : Improving Reading Instruction, N.Y., 1956.
30. Fernald, Grace : Remedial Techniques in Basic School Subjects, N.Y., 1943.
31. Gegelca, Patricia, A., and J. Walter : Reading and the Educable Mentally Handicapped Child, in : Exeptional Children, Vol. 73, Nov., 1970.
32. Gillingham, A., and B. Stillman : Remedial Training for Children with Specific Disability in Reading, Spelling and Penmanship, Cambridge, 1966.
33. Girolami - Boulinier, A. : Pour le pedagogie de l'ecriture, Paris, 1967.
34. Goodarce, E.J. : Published Reading Shemes, in : Journal of Educational Research, Vol. 12, 1969.
35. Gray William, S. : The Teaching of Reading and Writing, UNESCO, 1956.
36. Haring, N., and R. Schiefelbush, (ed.) : Methods in Special Education, N.Y., 1967.
37. Harris, Theodor : Reading, in : Encyclopedia of Educational Research, London, 1960.

38. Hehlman, Wilhelm : Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart, 1967.
39. Hochberg, Julian, E. : Perception, New Jersey, 1964.
40. Kepes, Györfy, (ed.) : Sign, Image and Symbol, London, 1966.
41. Kern, Arthur : Die Legasthenie im Lichte der Gegenstandstheorie, 1967.
42. Kobi, Emil : Das legasthenische Kind, Antonius Verl., Schweiz, 1972.
43. McKee, Paul : The Teaching of Reading in the Elementary School, U.S.A., 1948.
44. Mann, Gloria, T. : Eye Movements of Children Reading English and Hebrew, in : Journal of Experimental Education, Vol. 36, Nr. 4, 1968.
45. Matheus, Milford, M. : Teaching to Read, Univ. of Chicago Press, U.S.A., 1966.
46. Money, J., (ed.) : The Disabled Reader, Baltimore, 1966.
47. Oakland, Th., W. Fern : Auditory Perception, Special Child Publication, Washington, 1971.
48. Redl, F., and W.W. Wattenburg : Mental Hygiene in Teaching, N.Y., 1959.
49. Robinson, Helen, M., (ed.) : Materials for Reading, Chicago, 1957.
50. Rothschild, Kalmann : Hebraische Quadratschrift, Berlin, 192(?)
51. Saphir, S.G., and A.C. Nitzburg, (ed.) : Children with Learning Problems, N.Y., 1973.
52. Schenk-Danziger, Lotte : Handbuch der Legasthenie im Kindesalter, Beltz Verl. Weinheim - Basel, 1968.
53. Scherzinger, Gerhard : Diagnose : Legasthenie, Beltz Verlag, Weinheim - Basel, 1975.
54. Sirch, Karl : Der Unfug mit der Legasthenie, Ernst Klett, Stuttgart, 1975.
55. Shonell, F.J. : Backwardness in the Basic Subjects, Great Britain, 1962.
56. Stones, E., (ed.) : Readings in Educational Psychology, London, 1970.

57. Southgate, Robert, G.R. : Reading - Which Approach ?, London, 1970.
58. Waldmann, John : Rapid Reading Made Simple, N.Y., 1958.
59. Valtin, Renate: Empirische Untersuchungen zur Legasthenie, Schroedel Verlag, Hannover, 1972.

מילון מונחים עברי-לועזי

letter of the alphabet	אות
approach	גישה
reconstruction	הבנייה
pronunciation	הגייה
anticipation	הטרמה
context	הקשר
disability, defect	ליקוי
readiness	מוכנות
skill	מיומנות
method	מתודה
consonant	עיצור
combination of consonant and vowel	צירוף
added reading	קריאה מצרפת (שו-ל-ח-ן)
syllable reading	קריאת הברות (שול-חן)
interrupted reading	קריאה קטועה
	(השולחן-הזה-ערוך-לכבוד-שבת)
(printed) system, basic reader	שיטה
process	תהליך
integration	תכלול
vowel, vowel-sign	תנועה



שׁוֹבֵךְ



לוֹלֵב



עֵץ

לוֹלֵב

עֵץ

שׁוֹבֵךְ

אַתָּה בָּאָה לִגְנוֹ? יֵשׁ לָךְ אֶת?
יֵשׁ לָךְ בַּיִת נָקִי, אֲבָל הַגֶּן לֹא נָקִי.
קַח מִהָעֵץ הַזֶּה לוֹלֵב טוֹב לְחֵג.
גַּם אֲבָא לְקַח מִהָעֵץ הַזֶּה לוֹלֵב לְחֵג.
יֵשׁ לָךְ שׁוֹבֵךְ? יוֹנָה אֲחִית עַל הַשׁוֹבֵךְ.
בְּשַׁבָּת אַתָּה בּוֹכֵית? עַד מָתַי?

דָּף עֵץ לוֹ

אַתָּה | לָךְ | נָקִי | אֲבָל

דף מתוך "קרא וכתב" מאת דבורה לבנון בהוצאת אחיאסף
(1967) ברשותה האדיבה של המחברת ושל ההוצאה.

פֶּרֶה
דָּד

שָׂרָה
דָּד

שָׂרָה בָּאָה לִּי
רָאִתָּה שָׂרָה פֶּרֶה.
שָׂאָה שָׂרָה חֲסֵה לִפְרָה
הַפֶּרֶה הַחֲסֵה טַעֲמָה
הַפֶּרֶה הַחֲסֵה לַעֲסָה.



דף מתוך "כתב וקרא" מאת שרה בורשטיין בהוצאת יבנה (1970)
ברשותם האדיבה של המחברת ושל ההוצאה.

הנחליאלי הבריא

שמואל ועזי שחקו בקצר.
פתאום ראו נחליאלי פצוע.
הרימו אותו והשקו אותו.
הביאו את הנחליאלי לכפה.
טפלו התלמידים בנחליאלי,
והפצע נרפא מהר.
עף הנחליאלי החוצה.
שמחו הילדים וקראו:
הידד, הנחליאלי הבריא!



דף מתוך "נקרא ונכתב" מאת ב. רכבי ומ. כוכבא בהוצאת
עם עובד (1971), ברשותם האדיבה של המחברים, ההוצאה והצייר.

Table of Contents

	<u>page</u>
Introduction	3
Ch. 1 : What is the Meaning of Remedial Teaching	5
<u>PART I : REMEDIAL READING</u>	
Ch. 2 : The Concept of Reading	14
Ch. 3 : Reading Difficulties	35
Ch. 4 : Reading Readiness and Remedial Reading	52
Ch. 5 : Reading Methods (Schemes)-Summary and Analysis _	65
Ch. 6 : Remedial Approaches to Reading	102
Ch. 7 : Reading Tests	119
Ch. 8 Case Studies	136
<u>PART II : REMEDIAL WRITING</u>	
Ch. 9 : The Nature of Writing and its Difficulties	168
Ch. 10: Remedial Teaching of Penmanship and Spelling ---	184
Ch. 11: Case Studies	204
Bibliography	214
Hebrew-English Glossary	218
Appendix	219

1. This is the first time that concentrated material, dealing with remedial teaching, is presented in Hebrew.
2. Special consideration is given to ways and approaches to remedial teaching in the Hebrew-written language, taking in account, that methods suitable for remedial teaching in other languages do not necessary apply to the peculiarities of written Hebrew.
3. Reading difficulties caused by the specific character of the Hebrew Aleph-Beit are explained and analysed.
4. For the first time Hebrew reading schemes are analysed on the basis of objective criteria.
5. Special attention is given to the chapter "Reading Readiness and Remedial Teaching" with specific suggestions and concrete examples. (As : readiness for symbolic thinking, exercises in sequences and in auditory perception).
6. The chapter about "Remedial Writing" presents new approaches, taking into consideration the lack of material in this field either in Hebrew or in other languages.
7. The presentation of the case-studies cover both fields : remedial reading and remedial writing - the former including individual and groupwork with disabled readers.

Lastly - we tried to take into account the outcomes of recent research in remedial teaching as presneted in Hebrew, English and in other publications.

We hope that this book will serve as a guide-line for advisers, teachers and students dealing with remedial teaching of the written Hebrew language, and help them to deal more effectively with reading and writing problems of disabled children.

NEW ASPECTS OF REMEDIAL READING AND WRITING IN HEBREW

by Miriam Gillis

Bar Ilan University

School of Education

All Rights Reserved to

D E K E L Academic Press

P.O.B. 6076, Tel - Aviv

I S R A E L

ABSTRACT

Remedial teaching is an essential part of the process of rehabilitation in every field of special education.

The principles of remedial teaching are : I. Relating to the special child as an individual according to his personality and his specific learning difficulties; II. the presentation of the learning material (schemes and approaches) modified to fit the individual child.

This book deals mainly with the analysis and the evaluation of remedial material related to the subject of reading and writing.

The book represents a new outlook from several aspects :

(המשך רשימת הספרים)

<u>הנושא</u>	<u>שם הספר</u>	<u>המחבר/ים</u>
חקר ביצועים	מבוא לחקר ביצועים א. תכנות לינארי ויישומיו ב. תכנות דינמי ותורת המלאי ג. שרשרות מרקוב ותורת התורים	אבי זאבי (מהדורה II)
חקר ביצועים	תורת הרשתות ותהליכים דינמיים	אבישי צדר
מתימטיקה	צעדים ראשונים במתימטיקה נומרית	גדעון צבס - שלמה ברויאר
מתימטיקה	תרגילים בחשבון דיפרנציאלי 1	משה פדר - דאוד בשותי
מתימטיקה	אינפי 2 א. טורים אינסופיים ב. פונקציות במספר משתנים ג. אינטגרלים פרמטריים ומרובים ד. אינטגרלים קוויים ומשטחיים, מבוא לאנליזה וקטורית	מירון טימור
הסתברות	מבוא להסתברות	אורי ליברמן (מהדורה II)
סטטיסטיקה	סטטיסטיקה לחינוך א', ב'	אפרים דרום (מהדורה II)
חינוך	הוראה מתקנת	מרים גיליס (מהדורה II)
חינוך	הערכה ומדידה	יוסף לוי
פסיכולוגיה	שינה וחלומות *	יצחק לוינ

* הספר נמצא בהכנה (הנתונים מעודכנים לתאריך 1 במאי 1978).

הפצה : בחנויות שבקמפוסים

הזמנות בדואר : נא לפנות להוצאת דקל, ת.ד. 6067, תל-אביב, טל. 445379.

הפצה לחנויות : א. ערמוני, רח' בלפור 4, תל-אביב, טל. 292026.

על הספר

"היבטים חדשים בהוראה מתקנת" מהווה מהדורה שניה מורחבת ומעודכנת של הספר "הוראה מתקנת" שיצא בתשל"ו, בה הוכנסו חידושים ושיפורים רבים.

ההוראה המתקנת היא חלק בלתי נפרד מן העבודה החינוכית הכוללת, הנעשית במסגרות השונות של החינוך המיוחד. עיקריה הם: (1) התייחסות אל הילד הפרט, בהתאם לבעיותיו הלימודיות המיוחדות; (2) הצגת חומר הלימוד המתקן על פי שיטות וגישות שונות, כשהן מותאמות לילד המיוחד.

ספר זה עוסק בעיקרו בניתוח חומר הלימוד והדרכים הדידקטיות השונות אשר קיימות בהוראה מתקנת של קריאה וכתיבה. ייחודו של הספר במספר היבטים: (1) לראשונה מופיע בעברית חומר מרוכז הדרוש בנושא ההוראה המתקנת. (2) התייחסות מיוחדת ניתנת לדרכי ההוראה המתקנת בלימוד הלשון הכתובה עברית; שכן השיטות המקובלות בהוראה מתקנת בשפות זרות, אינן ניתנות תמיד להעברה ישירה אל השפה העברית. (3) לראשונה נבדקות השיטות השונות, המצויות בהקניית השפה הכתובה עברית, על פי קריטריונים מוסכמים של המקצוע. יעודו של ספר זה להיות כלי עזר בידי מורים בכירים ויועצים במגמת החינוך המיוחד, בידי סטודנטים ותלמידים באוניברסיטאות ובסמינרים. מטרתו לספק בסיס ראשוני להוראה מתקנת, לעורר מודעות למורכבות הבעיה ולהביא לידי גילוי דרכים חדשות לטיפול בבעיה זו, תוך שיקול פדגוגי-טיפולי. הפרקים השונים בספר יוכלו לשמש נקודת מוצא לדיון בסדנאות להוראה מתקנת ויאפשרו לסטודנטים לקחת חלק פעיל יותר בעת ההרצאות.

על המחברת

מרים גיליס רכשה את נסיונה הרב בבעיות ההוראה המתקנת בעבודתה כמורה טיפולית וכיועצת להוראה מסייעת מטעם משרד החינוך והתרבות.

המחברת מוסמכת (M.A.) לחינוך מטעם אוניברסיטת בר-אילן, עוסקת במחקר במיסגרת עבודת הדוקטורט שלה ומרצה בסדנאות ההוראה המתקנת באוניברסיטה. פרסומיה הופיעו בין היתר ב"החינוך", ב"שדה חמד", ב"אורים להורים" וב"איתנים".

הוצאת דקל - פרסומים אקדמיים

מוציאה לאור ספרי לימוד, עיון ומחקר בנושאים אקדמיים שונים, בשיתוף פעולה מלא עם טובי המרצים ואנשי המקצוע בארץ ובחו"ל. רשימה מפורטת של הספרים המופיעים בסידרה נמצאת מעבר לעטיפה.