

פרק שני: ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני

מסמך זה אינו תכנית לימודים לחינוך לשוני לחינוך מיוחד, אלא, מציג רצף התפתחותי של ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני, בהתייחס למסמכי ת"ל שהופקו במשרד החינוך, על ידי

אגפי הגיל השונים:

- ת"ל בחינוך לשוני לגן הילדים - "תשתית לקראת קריאה וכתיבה", תשס"ו.
- מסמך ההישגים הנדרשים בקריאה ובכתיבה בסוף כיתה א', מנכ"לית, 2002
- ת"ל לבית הספר היסודי - "חינוך לשוני, עברית- שפה, ספרות ותרבות" תשס"ג
- ת"ל - "עברית, לחט"ב וחט"ע", תשס"ג
- "יעדים בחינוך לשוני לכיתה ג-ד", תש"ע, תשע"א, האגף לחינוך יסודי
- "שלהבת - יעדים בחינוך לשוני לכיתה ז'-ח", תש"ע, תשע"א, האגף לחינוך על יסודי

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
 מבוא

המסמך אורגן עבור הצוותים החינוכיים במסגרות חינוך מיוחד, על מנת לסייע להם לעשות שימוש מושכל ברצף ההישגים הנדרשים, כך שישכילו להתמודד עם הקשת הרחבה של ה"שונות" התפקודית שמפגינים תלמידיהם, בביצוע תהליכי הערכה-חינוכית ותכנון לימודים.

המלצות לשימוש

תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך	תחום משנה
בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך		
מתן תשובה לשאלה פתוחה, כאשר לצורך, או רצון, במלל או באמצעות תת"ח	מתן מענה ב"כן" או "לא" להצעת חפץ, פעילות או עזרה במלל, או באמצעות תת"ח	קבלת/דחיית חפץ, אישור/דחיית המשך פעילות או הצעה לעזרה באופן בלתי מילולי	1.1.1 היענות לתקשורת לצורך מילוי צרכים ורצונות	1.1 היענות לתקשורת היזומה ע"י הזולת

בתהליך הערכה:

1. ההישג הנדרש- ממקד אותנו בתחום הלשוני
2. תחום המשנה ממקד במימד בו אנו מתבוננים לצורך הערכת ההתנהגות הלשונית של התלמיד
3. ציוני הדרך: רצף התפתחות ההתנהגויות הלשוניות באותו מימד (תחום משנה)
4. תיאור ביצוע: מעניק לנו קריטריונים איכותיים על רצף התפתחותי, המסייעים לנו לתאר את רמת הביצוע הנוכחית של התלמיד (תיאור ההתנהגות הלשונית בה אנו צופים)

בתהליך תכנון לימודים הוראה:

1. הישג הנדרש מציין את תחום ההוראה
2. תחום משנה מציין מטרות
3. ציוני הדרך מציינים יעדים
4. סטנדרטי ביצוע מתארים את התוצר הנדרש בתום תהליך ההתערבות בהוראה

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
רצף התפתחותי של ההישגים (סטנדרטים) הנדרשים בחינוך לשוני

הישג נדרש 1: האזנה ודיבור - כשירות תקשורתית, מעמ' 3

פירוט תחומי המשנה מעמ' 8:

- 1.1 הקשבה ממוקדת בדברי הזולת
- 1.2 היענות לתקשורת היוזמה ע"י הזולת.
- 1.3 יוזמה ליצירת אינטראקציה תקשורתית-חברתית והשתתפות בתהליכי למידה חברתית

הישג נדרש 2: כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים, מעמ' 16

פירוט תחומי המשנה, מעמ' 40 :

- 2.1 שימוש במערכות סמלים מוסכמים (בינלאומיים ואישיים) להפקת תקשורת כתובה
- 2.2 כתיבת אותיות - עיצוב מערכת סימני הכתב האלפביתי (מרובע ומעוגל)
- 2.3 כתיבת מילים והרחבת אוצר המילים הכתובות
- 2.4 כתיבת משפטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית, כולל שימוש בסימני פיסוק
- 2.5 כתיבת טקסטים תוך שימוש ברכיבי מבנה ההולמים את סוג הטקסט ועולם השיח הכתוב.

הישג נדרש 3: קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות, מעמ' 51

פירוט תחומי המשנה מעמ' 61:

- 3.1 זיהוי סימנים וסמלים גראפיים מוסכמים והפקת המשמעות שהם מייצגים
- 3.2 קריאה לוגו-גראפית
- 3.3 שליטה בצופן האלפביתי – קישור שיטתי בין סימני הכתב להגייה הדיבור (כולל מודעות פונולוגית)
- 3.4 קריאה אסטרטגית ומבוקרת של מילים
- 3.5 קריאה קולית, מדויקת, שוטפת ומהירה
- 3.6 הבנת המשמעות בטקסט כתוב
- 3.7 שימוש במקורות מידע
- 3.8 שימוש במקדמי הארגון בטקסט
- 3.9 התנהלות עם ספר והנאה מקריאתו

הישג נדרש 4: כשירות לשונית – ידע לשוני ומיומנויות מטה-לשוניות, מעמ' 85

פירוט תחומי המשנה מעמ' 87:

- 4.1 ידע אורתוגרפי
- 4.2 ידע לקסיקאלי
- 4.3 ידע מורפולוגי
- 4.4 ידע סמנטי
- 4.5 ידע תחבירי
- 4.6 ידע פונולוגי (מקושר גם לקריאה, הישג מס' 3, תחום משנה 3.3)
- 4.7 ידע פרגמאטי (פירוט בהישג מס' 1)

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
הישג 1: האזנה ודיבור - כשירות תקשורתית

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
השתמעות לגבי העיסוק בהאזנה ודיבור בקרב אוכלוסיות חנוך מיוחד

שפה היא מערכת של קודים שרירותיים ומוסכמים המשמשת לחשיבה, להבעה, ללמידה ולתקשורת בין אישית. ערוץ השמיעה הוא המשמעותי ביותר לרכישת שפה מדוברת. השפה בנויה משלושה מרכיבים הפועלים במשולב: צורה - מערכת הצלילים המשמשת לשפה וכללי הצירוף של צלילים אלה למילים ומשפטים. תוכן - משמעות (סמנטיקה) - מתייחס לאוצר המילים ולמשמעות של המילים והמשפטים. שימוש - (פרגמטיקה) היכולת להשתמש בשפה בגמישות בהתאם לנסיבות.

תלמידים הלומדים במסגרות חינוך מיוחד, הסובלים מלקויות מבניות-ראשוניות, תפקודיים מאופיינים בקשיים שפתיים-לשוניים והם זקוקים לטיפוח ייחודי בתחום זה:

- ילדים ששמיעתם לקויה.
- ילדים שהליקוי בשפתם ראשוני (Specific Language Impaired - SLI) ואין אצלם איחור או נזק ראשוני בתחומי התפתחות נוספים, כגון: ילדים המתקשים בתפיסה שמיעתית, ילדים המתקשים בשיום או ילדים המתקשים בתכנון ההבעה והדיבור.
- ילדים אשר קשיי השפה, הינם חלק מבעיות התפתחותיות נרחבות יותר, כמו פיגור שכלי, אוטיזם או שיתוק מוחין.
- ילדים שרכיבי השפה אינם מתפתחים כהלכה, בשל גורמים סביבתיים, לדוגמא: ילדים בעלי חסך חברתי-תרבותי או ילדים שחוו טראומה נפשית.

הערכה מתבצעת הן באמצעים פורמאליים (מבחני שפה ובדיקות שמיעה), הן באמצעות תצפיות ומדגמי שפה בסביבה הטבעית של הילד והן באמצעות איסוף נתונים מההורים, ממחנכים ועובדי הקהילה. המטרה לעמוד על תפקוד הילד בתחומי השפה השונים (צורה, תוכן ושימוש) ועל כישוריו המילוליים.

לקויות וקשיי שפה טיפוסיים:

קשיי שליפה ו/או שיום, הינם מונחים המתארים קושי בנגישות ללקסיקון המנטאלי, או קשיים בעומק האיחסון של המילה. הילד יודע את המילה שברצונו להגיד, (לעיתים מדובר במילה בסיסית או שכיחה מאוד); אך באותו רגע הוא אינו מסוגל להעלות את המילה מן המילון הקיים במוחו. התנהגות אופיינית: מתקשה לזכור שמות של חברים או רצפים מילוליים כמו ימות השבוע ונטייה להשתמש במילים כלליות כמו: "נו", "הזה".

1. ילדים רבים אמנם מתחילים לדבר מאוחר אך מתקשרים בעזרת סימנים, הבעות פנים, שפת גוף. הם נהנים לשחק את הזולת גם ללא שפה מילולית. מאידך, כאשר ילד לוקה בבעיות תקשורת, הוא מעדיף "להיות עם עצמו", לא מעוניין להיעזר באחר לפתרון הבעיות, לא משתמש בהבעות פנים ושפת גוף.

2. ניתן להבחין בחסכים בתקשורת, שפה ודיבור כבר בשנה הראשונה לחיים. לכן, מומלץ לפנות לקלינאית תקשורת. אבחון מוקדם יסייע ביעילות הטיפול

3. ילד שאינו מדבר, אין הדבר מעיד על כך, שאין לו מה לאמר, יש לדאוג לתקשורת תומכת וחלופית. תהליך התאמת מערכת תקשורת תומכת וחלופית, נעשה באמצעות ק. תקשורת ומרפאה בעיסוק, ומלווה בתכנית אישית הנבנית ע"י ק. תקשורת מומחית, בהתאם ליכולותיו של הילד בתחומי השפה השונים, (צורה, תוכן ושימוש); ובתחומי התפקוד השמיעתי, כפי שעולה באבחון. הטיפול עשוי לכלול עבודה פרטנית עם הילד, ו/או פעילות בקבוצה קטנה של ילדים, וכמו כן הדרכה להורים ולהוריו בהתאם לצורך.
4. יש טוענים שלקות שפה ולקות למידה הן אותה בעיה, המקבלת ביטויים שונים בתקופות זמן שונות: ילדים צעירים המאובחנים לפני גיל ביה"ס, מאובחנים כבעלי לקות שפתית; ואילו הבוגרים יותר, בגיל ביה"ס, מאובחנים כבעלי לקות למידה. אחרים טוענים שלקות למידה היא מושג כללי, הכולל כמה תתי-קבוצות, כשלקות שפה היא אחת מהן. הקושי מכונה אז "לקות למידה-שפה". גישה שלישית טוענת כי לחלק גדול מאוכלוסיית הילדים המאובחנת כבעלת לקות למידה (35-60%) יש גם קשיי שפה.
5. כמה אפיוני שפה בגיל הגן משמשים כסימני אזהרה לאפשרות של לקות למידה בגיל ביה"ס: קושי במודעות פונולוגית; קושי בשליפה; קושי לזכור ולהבין הוראות וסיפורים; קושי ללמוד מלים חדשות; שימוש במשפטים קצרים עם שגיאות דקדוקיות רבות; קושי לתת הוראות או הסברים; קושי להגות מלים עם רצף צלילים מורכב (כמו: מלפפון או לחמנייה) ויצירת שיכולי לשון רבים (כמו: "גבד-ים" במקום "בגד ים").
6. **מודעות פונולוגית** היא הערנות לכך שהמילה מורכבת מצלילים, ושניתן לבצע פעולות שונות בחלקים הצליליים של המילה. (למשל, להוסיף צליל למילה ולחלק מילה לחלקיה). מודעות פונולוגית חיונית לרכישת קריאה והאיות, שכן אותיות הא"ב מייצגות את צלילי הדיבור.
7. **הקשיים בשפה דבורה האופייניים לילד לקוי למידה בגיל ביה"ס:** קושי לעקוב אחר ההוראות המילוליות בכיתה, קושי לעבד ולשחזר מידע חשוב, קושי להבין מלים ומושגים חדשים; קושי "לשלוף" מלים מוכרות; קושי ליצור היקשים מילוליים; קושי לחשוב בצורה גמישה; קושי להיות קשוב למידע מילולי; קושי לזכור מידע מילולי; קושי לעקוב אחר חוקי התקשורת בכיתה; קושי להבין סיפורים וקטעי מידע; קושי להבין/להשתמש נכון במבנים דקדוקיים/תחביריים מורכבים; שימוש באוצר מלים כללי ולא מובן דיו; מלל רב/מיותר; קושי להתאים את השפה למצבים חברתיים שונים.

המטלות הבית ספריות בהן מתקשה תלמיד הסובל מלקות שפה:

תלמיד עם לקות שפה עשוי להתקשות במגוון מטלות בית ספריות הדורשות כישורים שפתיים, הן בשפה הדבורה והן בשפה הכתובה. הקשיים השכיחים: קושי ברכישת הקריאה ובהבנת הנקרא, קושי בפתרון בעיות מילוליות בחשבון, קושי בהשלמת מלים חסרות במשפט/קטע, קושי בסיכום/תמצות קטע, קושי בהסקת מסקנות מתוך טקסט, קושי במתן הגדרות, קושי בשיעורי לשון, תנ"ך, אנגלית, קושי בהבנת דימויים, פתגמים, ניבים, משלים, קושי ללמוד טקסט בעל-פה, קושי לענות תשובות הדורשות הרחבה תיאורית. קושי בולט באוד במשימות של כתיבה חופשית, קושי לחבר משפט למילה, קושי לחבר סיפור.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ניתן להקל על תלמיד עם לקות שפה בכיתה: משפטים פשוטים וקצרים, שסדר המלים בהם שגרת, יקלו על תלמיד לקוי שפה-למידה להבין שאלות/הוראות בדפי עבודה/מבחנים. פירוק משפטים מורכבים ומסורבלים למשפטים פשוטים, הפיכת משפטים סבילים לפעילים, והשמטת מרכיבים מסיחים - כל אלו יקלו על התלמיד להגיע למיצוי יכולתו.

הידע ומיומנויות הקשר והתקשורת מתפתחים בארבעה הקשרים משמעותיים:

1. יצירת אינטראקציות חברתיות משמעותיות
2. חיפוש מקורות מידע
3. הפצת ידע ודעה אישית
4. היכרות והוקרת נכסי התרבות של הקהילה בה התלמיד חי.

מערכת החינוך המיוחד הניזונה מעקרונותיו של מודל החינוך ההומניסטי, מעמידה במרכז ההווה הפדגוגית את מחויבותו של כל מורה, לספק את צרכי הגדילה של התלמיד. מתוך " התקווה" מציצה אל העתיד, לוקחת בחשבון את צרכיו של התלמיד, כבוגר המשתלב באופן משמעותי בחיי הקהילה, בה הוא חי ומתוך תפיסה כי הסביבה החינוכית, מחויבת לספק לו רצף של שירותי תמיכה ואת מיטב הזדמנויות הלמידה, אשר תאפשרנה לתלמיד לפתח אישיות אוטונומית ככל האפשר ובנוסף, לממש את הפוטנציאל האנושי הטמון בו, תרבותי-חברתי-רגשי ואקדמי . לקראת בגרות עם איכות חיים!

ידע תקשורתי וכישורי שיח ושיג , הינם כלים מרכזיים להתפתחותו של כל בן אנוש, בבחינת "מותר האדם על הבהמה". הם המאפשרים יצירת אינטראקציות משמעותיות, בין הפרט לבין הסביבה האנושית והאינסטרומנטית בה הוא חי. הם המציינים את אדם במידע וידע, הם מקדמים תהליכי תקשורת וחשיבה אנושית, מיומנויות של ויסות רגשי ופונקציות ביצוע של כישורים חברתיים. לכן, על כל מורה לאפשר לכל תלמיד לשכלל את ביצועיו בתחום זה, לספק לו התנסויות להביע את רעיונותיו, דעותיו ומחשבותיו, לצד רגשותיו וחששותיו. להנגיש לו את מיטב האמצעים לעשות זאת.

במקרים בהם התלמיד אינו דובר, כלומר, אינו מפיק תקשורת וורבלית יעילה ואפקטיבית, על כל מורה לספק לתלמיד זה מערכת של אמצעים ליצירת תקשורת חלופית ותומכת, אשר תאפשר לו להשתתף בחוויות הלמידה המתרחשות בסביבה החינוכית.

בתהליך ההוראה -למידה בחינוך המיוחד רצוי להקדיש למיומנויות ההאזנה והשיח מקום מרכזי. על המורים לזמן לתלמידיהם מצבי למידה אוטנטיים ורלוונטיים, להתנסות באופן אקטיבי ולהשתמש בשפה הדבורה לצורך ההאזנה ודיבור, לצורך: יצירת אינטראקציות חברתיות, נגישות למידע, הפצת ידע ולצורך היכרות והוקרת נכסי השפה, בכל תוכניות ההוראה והטיפול.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 1.1. הענות לתקשורת היוזמה ע"י הזולת

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש בתחילת הדרך באמצע הדרך בסוף הדרך	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
1.1.1 היענות לתקשורת לצורך מילוי צרכים ורצונות	קבלת/דחיית חפץ, אישור/דחיית המשך פעילות או הצעה לעזרה באופן בלתי מילולי מתן מענה ב"כן" או "לא" להצעת חפץ, פעילות או עזרה במלל, או באמצעות תת"ח	- שימוש שיטתי באמצעי תקשורת חלופית וטכנולוגיה מסייעת. - הבעות פנים, שפת גוף ומחוות: בכי, צחוק, חיוך, צעקות, הפקות קוליות סמלים/ אייקונים, מילים דבורות, מילים כתובות - שאלת שאלות כגון: "מה אתה רוצה?"	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד נענה להצעות שונות למילוי צרכים ורצונות באמצעות שפת גוף, כן-לא, בתשובה מלאה
1.1.2 היענות לתקשורת לצורך יצירת קרבה רגשית-חברתית	הענות למחווה רגשית (כגון: הושטת יד, חיבוק, נשיקה) הענות לקריאת השם באופן מילולי או בלתי מילולי	- פעילויות המזמנות הושטת יד, חיבוק וכו' כגון: מפגש בוקר, יום הולדת - שימוש מרובה בקריאת שם התלמיד במהלך פעילות, משחקים ושירים המשלבים קריאת השם ("מי אני ומה שמי" וכיוב') - פעילויות יזומות שונות בחברה של בני גילו ומבוגרים כגון: ריקוד ומשחק שיחות יזומות	- התלמיד מושיט יד ליד המושטת אליו, מחזיר חיבוק או נשיקה - התלמיד נענה לקריאת שמו באמצעות הסבת הראש/חיוך, או השאלה: "מה?" - התלמיד מגיב באופן מילולי או בלתי מילולי לדברים ששומע - התלמיד מצטרף לפעילות, שיחה או שיר היזומים ע"י מבוגר או חבר
1.1.3 הענות לתקשורת לצורך שיתוף במידע או בחוויה	הענות לשאלה לרגשות הזולת התייחסות למידע/תוכן הדברים	- מתן הזדמנויות לסיפור חוויות אישיות, משפחתיות ובית ספריות - שאלת שאלות מתוך הסיפור או החוויה, ע"י המורה או ע"י התלמיד המספר - סיפור יזום של סיפורים או חוויות המזמנות ביטוי רגשי בולט - סיפורי אבסורד, בדיחות, סוף מפתיע ועוד ברמות שונות ובאופנים שונים	- התלמיד משיב לשאלה באופן מילולי או בלתי מילולי - התלמיד מגיב באופן מילולי או בלתי מילולי לרגשות המובעים ע"י הזולת (ניגש, מניח יד או מחבק, מנחם או מביע השתתפות בשמחה) - התלמיד מגיב באופן מילולי או בלתי מילולי למידע ששמע (צוחק מהומור, מפגין עצב, מביע הפתעה)

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
1.1.4 הענות לכללים חברתיים נורמטיביים	מילוי הוראות בודדות הקשורות לכללי התנהגות	אמירת תודה הענות לברכה / מחמאה, קללה/ גינוי	התנהגות על פי כללים שהוקראו או הוסברו	- שימוש מרובה בהוראות בודדות המייצגות התנהגות נאותה כגון: אל תצעק, אמור בוקר טוב וכיוב' - מתן הזדמנויות מגוונות לאמירת תודה או להשבת ברכה באמצעות השאלה: "מה אומרים?" - מצבים יזומים ומזדמנים הדורשים עמידה בכללים (עריכת שולחן, אכילה נאותה, עמידה בתור וכו') - מתן הסברים ברורים להתנהגות לפני הפעילות	- התלמיד מבצע הוראות בודדות, הקשורות לכללי התנהגות (שב, אמור שלום, רחץ ידיים וכו') - התלמיד אומר או מפגין תודה לקבלת חפץ/ מתנה, ולמחווה כלפיו - התלמיד מגיב באופן בלתי מילולי לברכה/גינוי ששומע (מחיק, שמח, מפגין עצב), או משיב ברכה / קללה - התלמיד פועל בהתאם לכללים שהוסברו לו לפני הפעילות
1.1.5 האזנה הממוקדת בדברי האחרים	יצירת קשר עין עם הדובר	גילוי עניין בדברים הנאמרים	מעקב אחר רצף הדברים הנאמרים לאורך זמן	- שימוש מרובה בשיחות, סיפורים ומסירת מידע בנושאים הלקוחים מעולם הלמידים ועשויים לעורר את סקרנותם - שימוש בתבניות שונות לשאילת שאלות או למתן תשובות, משחקי תפקידים המזמנים שאלות ותשובות, המחזות - פעילויות המזמנות הבעת דעה או נקיטת עמדה ("לקיחת צד") כגון: סיפורי אקטואליה, סיפורי מקרה	- התלמיד מביט בדובר או בבן שיחו - התלמיד מפגין עניין בדברים להם מאזין (מסב ראשו, מתיישר בכסאו, מתבונן, מנענע בראשו - בתחילת הדברים, מתמיד לאורך זמן - התלמיד משיב לשאלות הנוגעות לדברים להם האזין - התלמיד שואל שאלות הבהרה בהתייחס לדברים להם האזין - התלמיד מביע דעה או נוקט עמדה
1.1.6 ההצגה של הדיבור ולהתנהגותו הבלתי מילולית של הדובר	תגובה לאופן הצגת הדברים ולהתנהגות הבלתי מילולית של הדובר	מתן פרשנות לאופן הצגת הדברים ולהתנהגות הבלתי מילולית של הדובר	הבעת דעה או נקיטת עמדה כלפי אופן הצגת הדברים וההתנהגות הבלתי מילולית של הדובר	- שימוש בפנטומימה, המחזות - שימוש מופגן בצורות דיבור שונות: מהיר/איטי, שקט/רועש וכו' - מתן הזדמנויות מגוונות להמללת חוויות ותרשישים, לפרש או להביע דעה ("האם נעים לשמוע דיבור רועש")	- התלמיד מגיב באופן מילולי או בלתי מילולי לאופן הצגת הדברים כגון: דיבור מהיר, שקט או רועש - התלמיד מפרש את אופן הצגת הדברים ("הוא מדבר מהר מדי") - התלמיד נוקט עמדה כלפי אופן הצגת הדברים ("זה לא נעים לי")

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
				מדי? האם אפשר להבין דיבור מהיר (מדי?)	- התלמיד מפרש התנהגות בלתי מילולית או נוקט עמדה ("הוא עצוב", "מסכן" כו')

תחום משנה 1.2 - יוזמה ליצירת אינטראקציה תקשורתית-חברתית

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
1.2.1 נקיטת יוזמה תקשורתית למילוי צרכים ורצונות	בקשת חפץ / פעולה באופן בלתי מילולי	בקשת / דחייה של חפץ / פעולה באופן מילולי או באמצעות תת"ח	בקשת עזרה הבעת שביעות רצון או מחאה מילולית	שימוש שיטתי, יזום ומזדמן, באמצעי תקשורת וטכנולוגיה מסייעת: - הבעות פנים, שפת גוף ומחוות: בכי, צחוק, חיוך, צעקות, הפקות קוליות - סמלים/ אייקונים, מילים דבורות, מילים כתובות - הצגת חפצים/פעילויות ועידוד התלמיד לבחירתן - זימון הזדמנויות לתלמיד לבקש עזרה מחבריו (מילולית/תת"ח). - הדגמת השימוש בתבניות/ביטויים לבקשת עזרה.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יוזמה: - התלמיד ביוזמתו מצביע על חפץ/פעולה רצויים, מבקש באופן מילולי או מבקש באמצעות תת"ח - התלמיד מבקש עזרה באופן תקין ומובן במלל/תת"ח - התלמיד מביע מחאה או שביעות רצון
1.2.2 נקיטת יוזמה תקשורתית ליצירת קירבה רגשית-חברתית	בקשה למחווה רגשית, כגון: חיבוק, נשיקה, דרישה לתשומת לב	קריאה בשם לעבר שותף אפשרי לפעילות/ משחק / שיחה	פניה בהצעה לפעילות/ שיחה/ משחק למבוגר/חבר,	- פעילויות המזמנות הושטת יד, חיבוק וכו' כגון: מפגש בוקר, יום הולדת - שימוש מרובה בקריאת שם התלמיד במהלך פעילות, משחקים ושירים המשלבים קריאת השם ("מי אני ומה שמי", "עמודו" וכד' - פעילויות יזומות שונות בחברה של בני גילו ומבוגרים כגון: ריקוד, משחק, שיחה	- התלמיד מושיט יד לעבר חבר/מבוגר, מחבק או מנשק מיוזמתו - התלמיד מבקש תשומת לב באמצעות: הצבעה, קריאה מילולית וכו' - התלמיד פונה בשם לשותפים אפשריים לפעילות או שיחה - התלמיד פונה לחבר/מבוגר בהצעה לפעילות, שיחה או משחק

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
				- מתן הזדמנויות לתלמיד לפנות לחבר ולזמנו לפעילות משותפת.	
1.2.3 נקיטת יוזמה לשם שיתוף במידע או בחוויה	פנייה קצרה לחבר/מבוגר לשם שיתופו במידע / חוויה	דיווח על פעולה, סיפור אירוע / חוויה, העברת מידע	שילוב דעות ועמדות בסיפור חוויה או אירוע	- מתן הזדמנויות לסיפור חוויות אישיות, משפחתיות ובית ספריות - חשיפה לסיפורים או חוויות המזמנות ביטוי רגשי בולט - חשיפה לסיפורי אבסורד, בדיחות, סוף מפתיע ועוד ברמות שונות ובאופנים שונים - מתן הזדמנויות לתלמיד לפנות לבן שיח, לספר לו מידע או לשתפו בחוויה. - שימוש בתבניות מילוליות או חזותיות לפנייה ולפתיחת שיחה - שימוש בתבניות מילוליות או חזותיות להעברת סיפור או אירוע	- התלמיד פונה למבוגר/חבר בפניו כגון: "בוא תראה...", "רוצה לשמוע איפה הייתי?" או "שמעת מה קרה?" - התלמיד מספר מיוזמתו על אירוע או חוויה שחוהה - התלמיד מעביר מיוזמתו מידע שקרא, ראה או למד לחבר/מבוגר - התלמיד פונה לחבר/מבוגר בשאלות כגון: "מה דעתך על...?" - התלמיד מביע דעה או נוקט עמדה על חוויה או אירוע שחוהה
1.2.4 נקיטת יוזמה תקשורתית ע"פ כללים חברתיים נורמטיביים	אמירת מבע קצר המייצג כללי התנהגות (ברכה, תודה)	אמירת מבע ארוך המייצג כללי התנהגות (בקשת רשות, התנצלות)	מתן הוראות או הסברים לזולת להתנהגות נאותה	- מתן הזדמנויות לתלמיד לאמירת מבעים המייצגים נורמות חברתיות מקובלות, כגון: שלום ותודה. - חשיפת מבעים תקשורתיים מקובלים על קירות הסביבה החינוכית במלל כתוב /תת"ח. - שימוש בביטויים ובתבניות מקובלות לבקשת רשות או התנצלות - מתן הזדמנות לתלמידים להסביר לחבריהם כיצד יש להתנהג	- התלמיד אומר מיוזמתו מבע קצר המייצג כללי התנהגות - התלמיד מבקש רשות או מתנצל באופן תקין ומובן (במלל או בסמלים) - התלמיד מסביר לזולתו כיצד יש להתנהג או מה יש לבצע

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
1.2.5 יצירת תקשורת מילולית להשתתפות באינטראקציות חברתיות, בהקשרים שונים, עם נמענים שונים	אמירת מסר קצר ופשוט, באופן מובן אך לא תקני	יצירת תקשורת תקינה, במבנים תחביריים בסיסיים ובמגוון מצומצם של הקשרים חברתיים	יצירת תקשורת יעילה ותקינה, תוך שימוש באוצר מילים עשיר, במבנים תחביריים תקינים ובקשת רחבה של הקשרים חברתיים	- זימון מצבים רבים של שיחה במסגרת לימודית וחברתית - מתן הזדמנויות לתלמידים לנהל שיח חברתי משמעותי ורלוונטי. - משחקי תפקידים - שימוש בכרטיסי מלים או משפטים מוכנים	- התלמיד מזמין חבר/מבוגר או מבקש להשתתף בפעילות, משחק, שיחה (כגון: "רוצה לשחק?") - התלמיד מקיים שיחה במשפטים פשוטים במגוון מצומצם של הקשרים חברתיים (פונה, שואל, משיב) - התלמיד מקיים תקשורת חברתית משמעותית, המתייחסת לנושא, לנמען ולהקשר.
1.2.6 יצירת תקשורת באמצעות סמלים להשתתפות באינטראקציות חברתיות, בהקשרים שונים, עם נמענים שונים	כנ"ל, תוך שימוש בסמלים	כנ"ל, תוך שימוש בסמלים	כנ"ל, תוך שימוש בסמלים	- כנ"ל, תוך שימוש מרובה בסמלים, לוחות תקשורת מגוונים ומכשירי תקשורת שונים	- כנ"ל, ללא מלל או עם מלל מועט, תוך שימוש בסמלים, לוחות תקשורת ומכשירי תקשורת

תחום משנה 1.3 השתתפות יזומה בתהליכי למידה ובתהליכים חברתיים

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
1.3.1 הקשבה ותגובה הולמת לדברי אחרים	תשובה עניינית לשאלות בנושאים אישיים כגון:	תשובה עניינית לשאלות בנושאים כלליים כגון:	תשובה עניינית לשאלות בנושאים מגוונים:	- שימוש בתבניות למתן תשובות, הצגת התבניות בסביבה הלימודית - שימוש מרובה בהצגת שאלות לתלמידים בהקשרים שונים	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה:

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
	משפחה, בית ספר ותחומי עניין	אקטואליה, מידע	אישיים, חברתיים וכלליים	- משחקי שאלה-תשובה - ראיונות ומשחקי תפקידים	התלמיד משיב לשאלות בנושאים אישיים, כלליים וחברתיים, במשפט תקין ובאופן ענייני, במלל או בסמלים
1.3.2 השתלבות בשיחה ובדיון על פי נורמות מוסכמות	השתתפות מדורבנת ע"י המורה, בשיחות קצרות	השתתפות פעילה בשיחות מתמשכות	השתתפות פעילה ועניינית תוך שימוש בשפה המותאמת להקשר, לקהל היעד ולמטרה	מתן הזדמנויות מרובות לקיום שיחות ודיונים, תוך הקצאת זמן ושימוש בתבניות שיח וחוקי שיח	- התלמיד נענה לעידוד המורה להשתתפות בשיחות - התלמיד משתתף מיוזמתו בשיחות קצרות או ארוכות, באופן תקין וברור, ובהתאם להקשר
1.3.3 השתתפות בלמידה בשיחה ובדיון	מתן תשובות לשאלות בנושאים הנלמדים	שאלת שאלות אודות הנושאים הנלמדים	השתתפות בשיחה ובדיון בכיתה	- שאלת שאלות ע"י המורה, בנקודות שונות בתהליך הלמידה - מתן הזדמנות למתן תשובות ע"י התלמידים, במלל או בסמלים. - מתן הזדמנויות לתלמידים לשאילת שאלות אודות תכנים שלמדו (כגון: מה אתה רוצה לדעת על ... שלמדנו? שאל"). - קיום שיחות ודיונים בהקשר לנושאים לימודיים וחברתיים.	- התלמיד משיב לשאלות מתוך החומר הנלמד, באמצעות מילה בודדת ומעלה, באופן מילולי או תוך שימוש בסמלים - התלמיד שואל מיוזמתו שאלות אודות תכנים שלמד - התלמיד משתתף מיוזמתו בשיחה בנושאים לימודיים שונים
1.3.4 התייחסות לתכני הלמידה מתוך בחירה ונחישות עצמית	הבעת העדפות ותחושות בנוגע לנושא הנדון	הבעת מאויים אישיים ודעות בנוגע לנושא הנדון	הבעת העדפות, דעות ורעיונות בנוגע לנושא הנדון ונימוקם	- מתן הזדמנויות לתלמידים להביע את העדפותיהם, תחושותיהם ודעותיהם וחזוקם. - שימוש בתבניות מילוליות שונות להבעת דעה, העדפה וכו'. - הבהרת החשיבות של נימוק העדפה או דעה (דיון, סיפור אירוע וכו'). - שימוש בתבניות שיח (מבנים רטוריים), כגון: הצגת נימוקים.	- התלמיד מביע מיוזמתו העדפות, תחושות, מאויים ודעות בנוגע לנושא הנדון - התלמיד מנמק את העדפותיו ודעותיו ומסביר את תחושותיו

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
1.3.5 התאמת נימת הדיבור ועוצמת הקול לנמען ולהקשר	שימוש בשתי עוצמות קול בולטות לפחות (חלש, חזק)	שימוש בשתי נימות דיבור בולטות לפחות (עליזה, עצובה)	שימוש תקין בעוצמות קול ובנימות דיבור רווחות	- שימוש בנושאים לסיפור או שיחה המזמנים אופני דיבור שונים - המחשת טון דיבור שאינו תואם את ההקשר (דיבור רועש וצעקני בעת שיחה אישית פנים אל פנים וכו') - המחשה מופגנת של נימת דיבור שאינה תואמת את ההקשר (דיבור איטי ומשועמם בעת דיווח על חוויה מפחידה, דיבור עליז בעת סיפור עצוב וכו') - המחזות ומשחקי תפקידים - סיפורי אבסורד, בדיחות, סוף מפתיע ועוד ברמות שונות ובאופנים שונים	- התלמיד מתאים עוצמת קול חזקה/חלשה לתוכן דבריו - התלמיד מתאים נימת דיבור עליזה/עצובה לתוכן דבריו - התלמיד משתמש בעוצמות קול ובנימות דיבור רווחות באופן תקין
1.3.6 בחירת אוצר מילים ומשלב לשוני מתאים לנושא, לנמען ולנסיבות	הבחנה בין שני משלבים זיהוי והבחנה בין משלב לשוני יום-יומי לספרותי	הכרת משלבים לשוניים שימוש נאות במשלב לשוני יום יומי: משפטים שלמים ובחירת אוצר מילים נאות	שימוש במשלבים שימוש במשלב לשוני ספרותי תוך שילוב אוצר מלים מן הספר	- משחקי התאמת מילים. - משחקי התאמת מילים לנושאים ולהקשרים שונים. - הוראה ישירה של משלבים לשוניים שונים. - ניתוח אמירות ומשפטים מבחינת אוצר המלים והמשלב הלשוני. - הדגמת היגדים ודיבורים בהקשרים שונים (רדיו, טלביזיה, שיחת סלון, הרצאה וכו').	- התלמיד מכיר שני משלבים התלמיד מזהה משלב לשוני יום יומי וספרותי. - התלמיד משייך את המשלב הלשוני לעולם השיח המתאים. - התלמיד משתמש באוצר מלים מתאים לנמען ולנסיבות
1.3.7 מתן תשובות ענייניות לשאלות בהקשר לנלמד	מתן תשובה עניינית לשאלה על מידע גלוי המוזכר בחומר הנלמד	מתן תשובות ענייניות לשאלות תוך שימוש בהסבר, במפורש בנלמד	מתן תשובה עניינית לשאלות על מידע סמוי, שאינו מוזכר במפורש בנלמד	- אימון השימוש ב"תבנית תשובה" מדגמים שונים (מומלץ לוח קיר). - שימוש מרובה בהצגת שאלות לתלמידים אודות החומר הנלמד.	- התלמיד משיב לשאלה תוך מסירת מידע גלוי מתוך האזנה לדברים הנלמדים

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
		בתיאור , ובהדגמה		- המחשת ההבדל בין מידע סמוי וגלוי בדברים הנאמרים. - אימון התלמידים באיתור מידע סמוי בדברים הנאמרים. - שימוש בתבניות הממחישות את ההבדל בין הסבר, תיאור והדגמה. - שאילת שאלות נפרדות המבקשות תיאור, הסבר או הדגמה.	- התלמיד משיב לשאלות המבקשות הסבר, תיאור או הדגמה מתוך האזנה לדברים הנלמדים - התלמיד מאתר מידע סמוי בדברים הנאמרים - התלמיד משיב לשאלה תוך מסירת מידע סמוי מתוך האזנה לדברים הנלמדים
1.3.8 דיווח ענייני על אירוע/ חוויה לנמען שלא נכח בהם.	דיווח על הפרטים העיקריים של האירוע/חוויה	דיווח שוטף אודות מהלך האירוע/חוויה ברצף הנכון	דיווח מאורגן במבנה של: פתיחה, גוף וסיום, תוך מתן תיאור ברור ומוחשי	- מתן הזדמנויות לדיווח על אירועים וחוויות אוטנטיות. - שימוש בתרשים זרימה חזותי לארגון אופן הדווח/ רצף האירוע. - שימוש ב"תבנית סיפור": רכיבי מבנה המקדמים את ארגון הסיפור. - הבהרת ההבדלים בין עובדה לדעה/הרגשה. - השוואה בין וורסיות (הבהרת הפרשנות האישית): דיווח אישי לבין דיווח של משתתפים אחרים, כגון: כתב עיתון ו/או טלוויזיה, או משתתפים אחרים באירוע).	- התלמיד מציג פרטים חשובים מתוך האירוע/חוויה - התלמיד מתאר את השתלשלות האירוע - התלמיד ממחיש ומפרט את השתלשלות האירוע ופרטיו - התלמיד בוחן את איכות הדיווח שלו באמצעות דיווחים של מאזיניו
1.3.9 דיווח רפלקטיבי על תהליך למידה	דיווח עצמי אודות: רגשות ומחשבות	דיווח על הצלחות וקשיים	דיווח על התהליך: מה למד בתוכן? מה למד על המשימה?	- מתן הזדמנויות מרובות לדיווח על תהליכי למידה. - שימוש בכרטיסי ניווט חזותיים המסייעים לדיווח רפלקטיבי אודות תהליך הלמידה. - סיווג העובדות מן הדעות/רגשות.	- התלמיד מדווח על רגשות ומחשבות שחש במהלך הלמידה - התלמיד מדווח על נקודות קושי ועל הצלחות - התלמיד מודע לשינוי שחל בו בעקבות הלמידה ומדווח עליו

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
	- חיזוק המודעות העצמית לשינויים בעקבות תהליך הלמידה באמצעות שאלות מנחות ("מה ידעת לפני הלמידה? מה אתה יודע כעת?" וכו')				

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

הישג 2: כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים

השתמעות לגבי העיסוק בכתיבה בקרב אוכלוסיות מיוחדות

כתיבה הינה תהליך באמצעותו הכותב מביע מסר בעל משמעות תקשורתית-תרבותית-חברתית, באמצעות שימוש מושכל במערכת סימנים גראפיים מוסכמת, ותוך שימוש נאות בחוקים לשוניים ואחריות תקשורתית לקהל הנמענים להם מיועד המסר הכתוב. הכתיבה הינה אחת מהפעילויות האנושיות המורכבות ביותר מבין תהליכי התקשורת הלשוניים. היא אמצעי המאפשר לאדם לתקשר עם זולתו ולשמר את המסר מן ההווה אל העתיד. הכתיבה מזמנת לאדם השתתפות מלאה ופעילה בנכסי השפה והתרבות של הקהילה בה הוא שותף ומאפשרת לאדם להטביע את חותמו על נכסי קהילה זו. הכתיבה הינה כלי הפותח בפני האדם אפשרויות לתקשר עם "אחרים" (נמענים שונים), הרחוקים ממנו פיזית ולשתפם במעשיו, מחשבותיו, דעותיו, רעיונותיו ורגשותיו, המיוצגים באמצעות מערכת יעילה של סמני כתב, תוך הפעלת חוקים ונהלי כתיבה התקינים מבחינה תקשורתית ותחבירית, המוסכמים בתרבות האוריינית הכתובה בה פועל האדם.

כתיבה הינה מיומנות אנושית מורכבת ביותר, המבוססת על מאמץ אינטגרטיבי משולב של ידע לשוני, תרבותי וחברתי, לצד פעילות של מנגנוני מוח ותהליכים נוירולוגיים- מוטוריים- חושיים וקוגניטיביים כאחד. לכן, תהליך הכתיבה דורש מן האדם משאבי קשב מרובים.

לחיות בעולם אורייני, משמעו ליהנות מנכסי השפה הכתובה לצורך הפקת מידע, הבניית ידע, הבעה אישית והשתתפות משמעותית בעולם החברתי-תרבותי-היסטורי. מידת ההצלחה של האדם לרכוש שליטה במיומנויות הכתיבה, משפיעה על התמודדותו עם דרישות אקדמיות רבות. על כן, על כל מורה לאפשר, לכל תלמיד לפתח את פוטנציאל הכתיבה הטמון בו, לספק לו התנסויות להביע את רעיונותיו, דעותיו ומחשבותיו, לצד רגשותיו וחששותיו. על המורה ליצור את הזדמנויות הלמידה המתאימות ולהנגיש עבור תלמידיו את מיטב האמצעים, טכנולוגיים ואחרים, למימוש פוטנציאל זה.

כתיבה מוגדרת כתהליך של רישום באותיות, לצורך הבעת רעיונות ומושגים. היא מהווה מערכת של תקשורת אנושית, המשתמשת בסימנים גרפיים מוסכמים המייצגים שפה, הסימנים ניתנים למסירה ולקבלה, עליהם להיות מובנים ותואמים את השפה הדבורה.

תלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד, פוטנציאל הכתיבה שלהם מושפע מלקויות ונכויות מורכבות, המקשות עליהם לתקשר באמצעות מערכת הכתב האלפביתית המוסכמת. יחד עם זאת, אנו מאמינים כי זכותם לתקשר וכי חובתנו כמומחים בהוראה מותאמת- תפקוד, לאפשר להם לפתח את פוטנציאל הכתיבה. באוכלוסיות מורכבות תפקוד, תהליכי הכתיבה והדיבור באים לידי מימוש באמצעים דומים, ההבדל ביניהם הינו בכוונות התקשורת ובסיטואציה התקשורתית-הקשרית. **על כן, הרחבנו את ההגדרה הקלאסית של "כתיבה", אנו נשתמש במושג "כתיבה" להמשגה הבאה:**

- כל פעולה, בה התלמיד מפעיל כוונות תקשורתיות, ועושה שימוש מושכל במערכת סימנים גראפיים-חזותיים (סמלים מוסכמים), אשר נקבעו בינו (המוען) לבין אנשי הצוות החינוכי (הנמענים).
- כל פעולה, בה התלמיד עושה שימוש מושכל במערכת סימנים גראפיים-חזותיים הנ"ל, לצורך הפקת מסר משמעותי ורלוונטי עבורו, מתוך כוונות תקשורתיות לנמענים שונים.
- כל פעולה המעידה על יוזמה של התלמיד ביצירת קשר משמעותי עם הסביבה באמצעות סמלים מוסכמים.

בתהליך כתיבת המלים, על הכותב להפעיל בו זמנית מערכות ייצוג שונות הטמונות במלה הכתובה:

- ייצוגים לשוניים - הפקת יחידות לשוניות מתוך הלקסיקון המנטאלי (מלים ומבנים תחביריים)
- ייצוגים פונולוגיים - הקפת רצפים של הגיי דיבור המרכיבים את המלה הדבורה.
- ייצוגים אורתוגראפיים - הפקת רצפי איות המייצגים את הדיבור (פונמות) המופעלים על פי כללים דקדוקיים-מורפולוגיים קבילים בשפה העברית.
- ייצוגים גרפו-מוטוריים-תנועתיים - הפעלת מערכת שרירים, גידים ועצבים, העומדים בבסיס מערכת התנועה המוטורית, המספקת את מספיקות היכולת להפקת מערכת סימני כתב אלפא-ביתיים, ברמת קריאות סבירה תוך תכנון וארגון מרחב הכתיבה. משימה זו מבוססת על כשירות בתהליכים תפיסתיים, זיכרון, תכנון מוטורי, יכולת מוטורית עדינה ואינטגרציה חזותית-מוטורית.
- ייצוגים תקשורתיים - הפקת טקסט כתוב כמסר לכיד, התקין מבחינה לשונית ותקשורתית, תוך התייחסות למטרות הכותב ולקהל הנמענים, מתוך אחריות פרגמאטית.

תלמידים אשר פוטנציאל הכתיבה שלהם מושפע מלקויות מבניות - ראשוניות מגלים קשיים מובהקים

במימדי הכתיבה:

1. במימד הכתב SCRIPT - תקלות בהפקת מערכת סימני כתב אלפא-ביתית מוסכמת וקבילה (עיצורים ותנועות). למרות המיחשוב, לכתיבה הידנית תפקיד משמעותי.
2. במימד האיות SPELLING - תקלות בהפקת תבניות מילים כתובות המאיתות על פי מוסכמות אורתוגרפיות-פונולוגיות-מורפולוגיות קבילות.
3. במימד הפקת מסר לשוני לכיד והגיוני, באמצעות טקסטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית-רטורית. על המורה לתכנן את תהליכי הוראה-למידה-הערכה, באמצעות היועצות דינאמית עם אנשי הצוות הבין מקצועי, קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק. לערוך תצפיות ומעקב מתמשך (ON LINE) במהלך השעורים ובמקצועות השונים, לצורך תיעוד התנהגויות כתיבה. על המורה לסמן "צמתים" של התפתחות והתקדמות, לצד, ציוני דרך בהם התלמיד "נתקע" ולא מתקדם. עליו להביא את התיעוד וממצאיו לשיבת צוות בין מקצועי, לצורך דיון והערכה מחודשת של מהלכי הוראה-למידה מתאימים יותר.

על מאפייני הכתב העברי

מערכת הכתב הינה אלפאבטית (כתב פונטי) ומייצגת את הגיי הדיבור. מערכת סימני הכתב הינה אבסטרקטיבית, אין קשר בין צורת האות לבין ההגה אותו היא מייצגת. המערכת הינה חסכונית בכמות הסימנים, כ- 22, ובכך מקשה על הכותב. מכילה 22 סימנים, אותיות המייצגות את עיצורי הדיבור וכן מערכת של סימנים, תנועות המייצגות את התנועות.

ריבוי תצורות: אותיות הדפוס הינן קוויות, ואותיות הכתב הרהוט (כתב) מעוגלות ונטויות לכיוון הכתיבה. כיוון הכתיבה הינו מימין לשמאל, כך שהיד הכותבת מסתירה את הכתב, ומקשה על הפיקוח החזותי. אין חיבור לגיטימי בין האותיות, דבר המקשה על השטף, עיצובן של רוב האותיות מנוגד למבנה האנטומי של היד.

על מנת שהכתיבה הידנית תהיה יעילה, היא צריכה להיות שוטפת וללא מאמץ ניכר. מהירות הכתיבה סבירה ומתוזמרת עם תהליכי החשיבה המילולית, על הכתב להיות קריא במידה סבירה לנמען.

השלכות של קשיים בכתיבה על תפקוד התלמיד

תפקוד אקדמי: התלמיד המתקשה מתרכז בתהליך המכני של הכתיבה, מתקשה להביע את מחשבותיו וידיעותיו, והתוצר איננו כשיר לשונית ו/או תקשורתית. הכתיבה איננה משרתת תהליכי חשיבה – למידה, שימור ידע ופיתוח רעיונות.

תפקוד רגשי-חברתי: התוצר הפגום, מהווה איזכור מתמיד של כישלון ומהווה מקור לחוסר מוטיבציה לכתוב. המעטה בכתיבה, מסלימה את תלמיד מתקשה לחשוב להפיק תוצר

מה בין קשיי כתיבה לבין לקות כתיבה (דיסגרפיה)?

ורג'יניה ברינג'ר 2004, כתיבה היא המיומנות האקדמית הגבוהה ביותר. ההתחלה של מיומנות זו, במערך תגובות מוטוריות מתוחכמות של יד האדם. לקות/עיצוב התפתחותי בשפה הכתובה, אשר איננה משרתת פונקציונאלית את האדם, בתהליכי הבעת דעה, מחשבה, רגש או בתהליכי הזכרות ולמידת חומר. הדיסגרפיה מוגדרת ע"י DSM 4 – כליקוי בהבעה לשונית, המתבטא בפער שבין כישורי כתיבה לבין גיל כרונולוגי. הפער משפיע על התפקוד האקדמי. ליקויי כתיבה, דיסגרפיה, הינם הטרוגניים, כאשר הגורמים לקשיים וביטוייהם, שונים

בסיסי הדיסגרפיה:

1. מימד כתב היד.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

2. מימד התהליכים הלשוניים הבסיסיים המתבטאים בקשיים באיות.
3. מימד התהליכים הלשוניים הגבוהים המתבטאים בקשיים להוצאה לפועל של פונקציות ניהוליות לקידום מסר כתוב, תקין תקשורתית ולשונית.

מאפיינים של לקויי כתיבה:

1. המרכיב הלקוי הינו תהליך הכתיבה:

- הכתיבה איטית ותהליך האיות איננו מתגבש כאקט "אוטומטי"
- ביצוע תנועות הכתיבה מסורבל

2. המרכיב הלקוי הינו בקריאות הכתב:

- עיצוב אותיות לקוי
- ארגון הכתב על מרחב הדף איננו תקין (המראות, נחיתות ו"נזילות" מן השורות וקשיים לשמור על כתיבה בתוך שורות). חוסר אחידות בגודל האותיות
- חוסר שמירה על מרווחים נאותים, בין מילים, בין אותיות
- מהירות

3. המרכיב הלקוי הינו במיומנות הנדרשת לשם הבעה בכתב:

- דיסגרפיה אפזית, מתבטאת בקושי בהבנת השפה בכללותה.
- חוסר יעילות מילולית כללית
- מחסומי כתיבה רגשיים
- קשיים בארגון המידע הכתוב

התפתחות תהליך יצירת הכתב

1. ילדים צעירים- אין קשר בין אחיזת עפרון והכרת האותיות, גם תפקוד מוטורי עדין וגם אינטגרציה מוטורית אורתוגראפית צריך להתפתח.
2. יש קשרים בין אחיזה מוטורית ושטף כתיבה. הכתיבה מערבת תנועות עדינות, שאיתן בעצם, נכנסים לתהליך הכתיבה. אחיזת עפרון נכונה נרכשת בגיל 4-6, איחור בשליטה מוטורית בשלבים אלה מתחיל להשפיע על אינטגרציה מוטורית-אורתוגראפית.
3. קצב כתיבה מתחיל להתפתח בגילאי 7 – 9, לאחר מכן מתייצב, ולקראת גיל התיכון מתחוללת האצה נוספת. בנות מראות יתרון על פני הבנים.

הגישות החינוכיות החדשניות, הדוגלות ב"אוריינות חדשה", תרמו לקידום נושא ניצני הכתיבה, אך כל החלק הכרוך בכתב עצמו, במוטוריקה העדינה, לא קיבל מקום מכובד מבחינה תיאורטית.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
סוגי דיסגרפיה

- דיסגרפיה על בסיס לשוני: קשיים סמנטיים, שלילה, פענוח.
- דיסגרפיה על בסיס מוטורי - ביצועי: אפרקסיה/אגרפיה/אגנוזיה/מסורבלות.
- דיסגרפיה על בסיס ויזו-מרחבי: אפרקסיה/דיספרקסיה, ליקויים קשים בהבנה מרחבית.

דיסגרפיה על בסיס לשוני

תהליך הקריאה מבוסס על זיהוי ויזואלי של תבניות אורתוגרפיות, בה בשעה, שתהליך הכתיבה מתחיל בתהליך ראשוני של שליפת ערכים לקסיקאליים (למה ולקסמה) הממשיכה בשליפה אודיטורית. לכן, קוראים טובים יכולים להיות מאיתים חלשים, אך לא להיפך. אם יש קשיים בזיהוי מלים- קושי זה מעצים את בעיית האיות. הקושי בכתיבת מלים מוסבר ע"י תהליך הבו-זמניות, כלומר, אין סנכרון בין תהליך שליפת המלים והייצוג של המלים. האסטרטגיה הפונטית מפסיקה בשלב מסוים לעזור לאיות. המכניזם הקוגניטיבי של האיות, מורכב ממיקומם של צלילים ואותיות. הערכה תפקודית - תצפית על תהליך האיות: איך מבצע? בעברית- חשוב לשים לב לתפקיד האותיות ההומופוניות כפונקציה או כשרש. קודם מתפתחת התפיסה הפונקציונאלית (המוספיות) לאחר מכן תפיסה סמנטית (השרש).

PRE-DOMINANT - בסיס מוטורי-ביצועי

1. קשיים בקואורדינציה – ויסות כוח, תנועות שרירים
 2. קשיים בפרקסיס - תכנון התנועה (דיספרקסיה).
- ביצוע חלק ומותאם של תנועה, תלוי לא רק בחלק המוטורי אלא גם בחלק של תכנון התנועה. לדוגמא, בראדוגרפיה – איתות והקטנה משמעותית של כתב היד.

המלצות להתערבות: אילנה מודלינגר, קשיי כתיבה, הוצאת ספריית הפועלים, 1983

VISUAL SPATIAL – בסיס ויזו-מרחבי

מאופיינת בבעיות ארגון מרחבי על הדף עצמו. דוגמאות: אותיות עולות על אותיות, אין רווח, רמה נמוכה של ציור נלווית.

לסיכום: קשיים בכתיבה הינם על רצף של עוצמה, ונובעים מרמות שונות בהתנהגות האדם: החל מרמת קשיים מבניים מאוד ראשוניים (נוירולוגיים, חושיים, מוטוריים ותנועתיים), תקלות בתהליכים ויזו-מוטוריים, המבוססים

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
על קואורדינציה ותכלול בין מקורות מידע וכלה בתהליכים לשוניים ומטה לשוניים, ועד קשיים בהוצאה לפועל של ידע עולם וידע אסטרטגי, כולל הפעלת פונקציות אקזקיוטיביות, כגון: בקרה, פיקוח, ויסות, מודעות לידע אסטרטגי וכד.

הקשיים במימד סימני הכתב, באים לידי ביטוי בעוצמות שונות בתהליך הכתיבה:

קריאות כתב - אחיזת עפרון, לחץ ומאמץ, עייפות גוברת המשפיעה על קריאות לקויה.
כיוון בלתי הולם של האותיות, נחיתות והמראות עפרון בלתי נאותות.
ארגון הכתב במרחב הדף משובש, נזילות ומריחות העיפרון.
שינויים בעובי האותיות, חזרות על עיצוב האותיות.
מובנות המסר - איות בלתי תקין, השמטת מילות קישור, מבנה תחבירי לקוי.
תגובות של "מחסומי כתיבה" והימנעות מכתיבה המסלימות את כושר הכתיבה וההבעה בכתב
ארגון לא תקין של תבנית המילה: החלפת רצף האותיות, תפיסת מעוותת או חוסר זכירת המילה כתבנית (רצף אורתוגרפי קביל ומוסכם).

הסיבות לקשיים במימד יצירת הכתב:

- לקויות בתהליכים חושיים (שמיעה, ראייה, מישוש, תנועה ומוטוריקה).
- לקויות נוירולוגיות הנובעות מארגון בלתי תקין וחוסר שליטה המיספריאלית, דומיננטיות צידית, קשיים בתפיסת מרחב, כיוון ושליטה בתנועה.
- שיתוק מוחין, לקויות בתכנון תנועה, טונוס שרירי בלתי מאוזן, חוסר יכולת הפרדת תנועה, שליטה בלתי תקינה בשרירי היד.
- קשיים בתהליכים תפיסתיים וקוגניטיביים: זיכרון חזותי ושמיעתי לקוי, קושי בתחושה טקטילית, תפיסה חזותית לקויה, קשיים בארגון תנועה במרחב, וכד'.
- קשיים בתיאום עין-יד, קשיים גרפו-מוטוריים, קושי באינטגרציה סנסו-מוטורית.
- קשיים בתפיסה העצמית של התלמיד כשותף פעיל ויוזם בתקשורת בין-אישית.
- חוסר בהתנסות ובהזדמנויות למידה מספיקות ומותאמות לכישורי התלמיד.

בכל הכרוך בהתערבות במימד עיצוב סימני הכתב, כלומר, במשתנים השונים הנובעים מתקלות ו/או לקויות התפתחותיות ראשוניות המשפיעות על מימד הגרפו-מוטורי של הכתיבה, יש לקבל הדרכה ממרפאה בעיסוק, המומחית לתחום התפתחותי זה. על המורה לבקש מן המרפאה בעיסוק הנחיות, בכל הכרוך בהתאמות להנגשת הכתיבה, כגון: עיבוי מכשירי כתיבה, שימוש במגוון אמצעי כתיבה, שימוש במשטח כתיבה קשיח/מוגדל, הדבקת הדף לשולחן, דפי כתיבה בעלי שוליים ושורות שחורות, כתיבה על לוח מחיק אישי וכדומה.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
המשתנים הבאים משפיעים על תהליך הכתיבה, ויש לקחת בחשבון בתכנון תהליכי הוראה-למידה המותאמים להתפתחותו התפקודית של התלמיד בתחום הפקת סימני הכתב:

- יש לדאוג למנח כתיבה נוח לתלמיד
- תאורה מתאימה ולא מסנוורת
- ריהוט בגובה מותאם, כך שרגלי התלמיד יציבות על בסיס או רצפה כסא/עגלה למול שולחן. מפרקי הקרסוליים, הברכיים והירכיים בזווית של 90 מעלות. גו זקוף. ראש מוטה לכיוון השולחן במרחק-בסביבות 25 סמ' מן העבודה. מרפקי הידיים בזווית 90 מעלות על השולחן.
- השתתפות בו-זמנית של שתי הידיים במלאכת הכתיבה, כאשר יד אחת כותבת (דומיננטית) והיד השנייה מסייעת ותומכת בחומרי הכתיבה (החזקת הדף).
- חשוב לייצב את הדף למניעת תזוזות.

תיאור קשיים מובחנים הנצפים בכתה - על המורה להזמין את המרפאה בעיסוק להערכה תפקודית והיועצות בנוגע לדרכי הוראה-למידה:

1. לתלמידים הסובלים משיתוק מוחין, נכויות מוטוריות בגפים עליונות, טווחי תנועה מוגבלים, קיצורים ועיוותים במפרקי הידיים: מומלץ שולחן משופע (טווח שיפוע מומלץ בין 30-45 מעלות).

2. לתלמידים המתקשים בייצוב דף הכתיבה:

- ציפוי השולחן בשטיח לצורך מניעת החלקת הדף.
- הדבקת הדף באמצעות ניר דבק או בחומר בשם "סטיק טק".
- הצמדת סרטי גומי לרוחב השולחן לצורך ייצוב הדף. שימוש במשטחי כתיבה מגוונים: דפים קשיחים, קרטון, מחברת, תיק פורט פוליו.

3. לתלמידים המתקשים באחיזת מכשירי הכתיבה:

קיימים בשוק מגוון עשיר של מכשירי כתיבה בעובי שונה, עפרונות צבעים, טושים וגירים. כמו כן ניתן לעבות את מכשירי כתיבה באמצעות ליפוף רצועות מפלסטיק או מספוג. לתלמידים אשר מתקשים לאחוז מכשיר כתיבה, אפילו מעובים, מומלץ להדביק כדור קטן מגומי או חרוז גדול לקצה העיפרון, קיצור העיפרון/מכשיר הכתיבה, מאפשר תנועה נוחה יותר.

שילבים בהתפתחות תהליכי איות מלים

מדינת ישראל

משרד החינוך

מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד

ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ההנחה בספרות המחקרית היא, כי התפתחותו של כל אדם מאופיינת בשלבים שעברה הציביליזציה כולה. ולכן, שלבי התפתחות התלמיד בכתיבה, הינה מן הכתיבה הציורית ועד הכתיבה האלפביתית. הספרות המקצועית מדווחת על תהליך התפתחותי בין 3 שלבים ברכישת האיות (בשפות בעלות אורתוגרפיה אלפביתית:

1. כתיבה פרי-פונטית: כתיבה הכוללת כתיבה לוגוגראפית או סימבולית בצד ניסיונות פרי- פונטיים.
2. כתיבה פונטית: כתיבה מתוך פיצוח הקוד הגרפו-פונמי בקישור אות ו/או תנועה לצליל.
3. כתיבה "אלפביתית" או קונבנציונאלית: כתיבה המערבת גם היבטים מורפולוגיים באיות

1. שלב הכתיבה הפרי פונטית

- **כתיבה ציורית:** ילד משתמש בציור כאמצעי כתיבה ולמד להכיר את היחסים בין ציור וכתיבה בלי לבלבל ביניהם. רואה בציור ובכתיבה אמצעי תקשורת למטרת העברת מסרים. ילדים הכותבים באמצעות ציור יקראו את הציורים שלהם כאילו שיש בהם גם כתיבה. הילד למד לייצג את מאפייני הכתב בצורה שמאפשרת להבחין, מתי הוא מצייר ומתי הוא כותב. בד בבד עם פיתוח היכולת לצייר ציורים מובחנים של עצמים שונים.
- **כתיבה באמצעות שרבוט:** הילד אמנם משרבט אך מתכוון לכתוב. לעתים נראה כי הילד אכן כותב, משום שהוא משרבט בכיוון הכתיבה. הוא מניע את העפרון כשם שעושה זאת מבוגר והעיפרון משמיע קולות של כתיבה. הכתב מורכב מכתיבה רציפה של קו או קווים גליים, מימין לשמאל ומלמעלה למטה.
- **דמוי כתב, דמוי מילה ודמוי טקסט:** כתיבה באמצעות רישום צורות, דמויות ואותיות. הסימנים נפרדים, שרירותיים המסודרים בדרך כלל בשורה והכתובים בדרך כלל בכיוון אחד. מספר הסימנים והמרחב מוגבלים. ילדים מבלבלים בין המושגים "מילה" ו"אות".
- **אותיות אקראי- כתיבה באמצעות הפקת יחידות שנלמדו (לוגוגראפית):** ילד משתמש בסידורי אותיות שנלמדו ממקורות שונים, כמו שמו הפרטי. לעתים, משנה את סדר האותיות וכותב את אותן האותיות בדרכים שונות, או שהוא כותב את האותיות בשרשרת ארוכה ובסדר אקראי. מקצת האותיות כתובות לפי הצורה מוסכמת ומקצתן משובשות.

2. כתיבה פונטית - מאייתת - אלפביתית.

- כאשר הילדים אינם יודעים מהו האיות הנכון, הם "ממציאים" את האיות משלהם:
- אות אחת יכולה לייצג הברה שלמה, ולעתים קרובות המלים עולות זו על לזו ללא מרווחים נאותים.
 - ככל שהילד מתבגר, כתיבתו מזכירה יותר ויותר כתיבה קונוציונלית, ומספר האותיות שהומצאו או שחסרות הולם וקטן. הילדים בשלב הזה עסוקים ברכישת חוקי ההתאמה בין הגרפמות (צורת האות בשפה הכתובה) לבין הפונמות (יחידת ההגה הקטנה ביותר המבחינה בין הגיי הדיבור).

3. כתב אורתוגראפי- כתיבה באמצעות איות מוסכם-מורפולוגי.

- כתיבתו של ילד בשלב זה דומה לכתיבתו של מבוגר, הכתב בנוי מאותיות מוסכמות.
- כתיבה על פי החוקים הלשוניים המוסכמים של השפה: איות, מבנה משפט, סימני פיסוק, מבנה וכו'.

עברית- שפה עתירת מידע מורפולוגי !

העברית היא לשון עשירה במבנים מורפולוגיים מסורגים (שרש) וקוויים (מוספיות). היא עשירה במבנה המילים שלה הודות למוספיות (אותיות מש"ה וכל"ב המצטרפות למילה הכתובה). לומדים צעירים שומעים ומשתמשים במבנים השונים וכך נחשפים לרמזים 'שקטים' במילה, המלמדים על מאפייניה ומשמעותה: מגדר, מספר, קניין, גופים, זמן.

העברית, מחד, הינה שפה סינטטית-מורפולוגית עם אורתוגרפיה "עמוקה" שהיא פונולוגית, מאידך, יש במערכת האיות של העברית ייצוג עקבי של מורפולוגיה, טוענת פרופ' דורית רביד (2001). האיות, דורש מן הכותב שימוש בו זמני בארבעה סוגי מידע: פונולוגי, אורתוגראפי, מורפו-פונולוגי, ומורפולוגי. כדי לאיית נכון על הילד להיות מודע ברמה זו או אחרת של מפורשות – לסוגי המידע השונים שלעיל. מחד על הילד להפנים מודל המגדיר את הקטגוריות הפונולוגיות ואת תכונותיהן ולמפותן, מאידך על הילד לשים לב לחוסר ההתאמות בין הפונולוגיה לאורתוגרפיה במקרים מסוימים (ב, ו ; כ,ק; ש,ש ועוד).

1. מידע פונולוגי ומיפוי- אחד העקרונות באורתוגרפיות אלפביתיות הוא העיקרון הגרפו-פונמי, המקשר בין סימן כתוב לסימן דבור.

2. מידע אורתוגראפי-קונבנציונאלי ומיפוי.

1. תופעת העמימות: מקובל לחשוב על המידע האורתוגראפי במונחים של רצפי אותיות ותנועות, או צמדי אותיות ו/או תנועות (צט, לדוגמא). קיימת עמימות הקשורה לפונולוגיה ויש עמימות הקשורה לאורתוגרפיה. בעמימות אורתוגראפית, הכוונה לחוסר הדמיון בין אות סופית בכתב לאות הדפוס, בין אות הדפוס ובין אות הכתב.

2. בעיה נוספת בעברית היא מילות הפונקציה: העובדה ש-7 או 8 צורנים, שהם מילות הפונקציה, נכתבים תדיר בצמוד למילה שלאחריהם. מדובר בצורנים המוכרים – "אותיות מש"ה וכל"ב". מדובר בעצם ב-4 מילות יחס (בכל"מ), ו' החיבור, ה"א היידוע (וה"א השאלה) ושי"ן השעבוד- כולם בעצם צורני צירוף. לאותיות אהו"י תפקיד נוסף: הן משמשות כ"אמות קריאה" או "אותיות נחות" (לפי אולסון). הן משמשות בתפקיד של מפיגות העמימות הנוצרת עם סילוק המידע הפונולוגי המיוצג במערכת הניקוד. הן עושות זאת תוך יצירת יחסים עמומים הן בין הפונמות לסימני הכתב מבחינת הקידוד הפונולוגי(לדוגמא: א' / ה' מייצגות כמעט אך ורק את צילי e/a, אלא שבשם 'שלמה' / במילה 'לא' – אין זה כך), והן מתוך חוסר שיטתיות מבחינת המידע האורתוגרפי (היכן מותר להן להופיע, א' נחה מופיע במילה 'ראשית' /'מצאתי' בהיותה אות שורש).

3. מידע מורפו-פונולוגי ומיפוי- הצלחה באיות, בהתייחס להיבטים של התפתחות הידע המורפו-פונולוגי בכתובת תלמידים בביה"ס היסודיים, נמצא כי, הצלחה באיות אינה רק פונקציה של עלייה בגיל (כפי שחשבו עד כה) – אלא היא גם פונקציה של מידת התגבשות היכולות הלשוניות והקוגניטיביות האחרות. קשורה ביכולת המיפוי של רמזים מורפו-פונולוגיים בהבעה בכתב ובעל-פה- התפתחות הקשורה ותלויה בהתגבשותן של יכולות לשוניות וקוגניטיביות אחרות (זיכרון, כושר הכללה וניתוח מבנים לשוניים בכתב ובע"פ).

4. מידע מורפולוגי ומיפוי - ההיבט הסמנטי-פונקציונלי של המורפולוגיה בהשוואה להיבט הצורני. המילון העברי המבוסס ברובו על היסוד השורשי- השורש המשותף ומשפחות המילים. שורש משותף ברמה הפונולוגית צורנית עם דגש על ליבת-משמעות משותפת.

יסודות מורפולוגיים נוספים הם: צורני התוספת, הכוונה לתחיליות וסופיות של משקלים ובניינים (ת' של התפעל; ת' ראשונה ואחרונה של "תקטולת"), תוספות לינאריות של נטייה ושל גזירה (-תי בעבר, -ות למילים ברמת הפשטה) ואותיות מש"ה וכל"ב.

דורית רביד מתארת 2 מחקרים (2001) שבדקו את תפקיד הידע המורפולוגי במעבר משלב 2 לשלב 3: במחקר אחד - נותחו שגיאות הכתיב של תלמידים בכתיבת חיבור ובמחקר שני - נבחנו שגיאות הכתיב בהכתבות:

- בעברית לומדים צעירים חשופים כבר בשלבים מוקדמים למבנים הפנימיים של המילה.
- מאחר שהקשרים בין הצלילים לגרפמה אינם חד ערכיים מופיעות בתחילת הרכישה שגיאות רבות.
- התפתחות תהליך האיות האורתוגרפי מונחה ע"י תפיסת המורפולוגיה העברית וייצוגיה השונים במילים ובמורפמות.

מורפולוגיה דבורה וכתובה בעברית

העברית כוללת טווח רחב של קטגוריות דקדוקיות ולקסיקליות במורפולוגיה שלה. ניתן לזהות 2 סוגים של קשרים חד-רב ערכיים כאלה:-

א. פונמה אחת המיוצגת ב- 2 גרפמות שונות (צליל T מיוצג כ- ת' /ט') ולהיפך.

ב. גרפמה אחת המייצגת 2 צלילים (האות ב' מיוצגת בצלילים V / B

בעברית יש 2 ורסיות של אותה אורתוגרפיה:

1. אורתוגרפיה קולית, המיוצגת ע"י עיצורים ותנועות (שימרון, 1993).
2. אורתוגרפיה לא-קולית, המיוצגת על ידי עיצורים בלבד, שחלקם (אותיות אהוי') משמשים כעיצורים וגם כתנועות- צורה זו היא ברירת המחדל בכתיבה, והיא הצורה השכיחה בקריאה ובכתיבה. מילות התוכן (פעלים, רב השמות ושמות התואר) מכילות רצף מינימאלי דו-מורפמי, בעל שני סוגים של מבנים מורפולוגיים:

- שורש פנימי + דגש של מוספיות- המורכבים במבנה לא-לינארי, לדוגמא: סָגַר, הסגיר, סָגַר, סגירות, נסגר, סגירה.

מבנה עם זרימה לינארית ומתמשכת ממילה אליה נוספת מוספית (כאותיות תחיליות/סופיות). לדוגמא: עיתוני, עיתונות.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
 כתוצאה ממגוון מבנים מורפולוגיים אלה, גרעין השפה העברית - השמות, הפעלים ושמות התואר - במקרים רבים
 הוא רב מורפמי. אפילו שמות פשוטים כמו גרב או שעון מייצגים מבנים אחרים:
 'גֶּרֶב' המבנה הוא: - עתעתע (כשהעיצורים הם אותיות השורש במקרה זה)
 'שעון' המבנה זורם מהבסיס 'שעה' עם תוספת המוספית 'ון'.
 מילות הדקדוק, שלא כמו מילות התוכן, לרב חד-הברתיות ובעלות מבנה פשוט.

מילות תוכן שמות פעלים ספציפיים שמות תואר	מילות דקדוק מילות קישור: עם, מן מילות חיבור: ו, או, ש, כי שמות גוף: אני, אתה מארי כמות: כל, קצת, רב דוע: ה, זה
---	---

הנטרול של הבדלים פונולוגיים בשפה הדבורה נעלמים בשפה הכתובה, אשר משמרת את הייצוג של הבדלים פונולוגיים בד בבד עם ערכים מורפולוגיים. ניתן לשער, מציינת רביד במודל שלה, כי מערכות ייצוג שונות אלה עשויות להוביל לדפוסים התפתחותיים שונים.

אישור לכך נמצא בממצאי שני המחקרים (בכתיבת חיבורים ובהכתבות): בן דרור, בנטין ופרוסט (1995) בצעו מחקר בקרב ילדי כיתות ה' בעלי ל"ל והצליבו זאת עם ממצאי קבוצת ביקורת תואמת גיל וקבוצת בקורת תואמת אוצר מילים (כתה ג'). הם מצאו כי הילדים עם לקויות הלמידה עשו את מירב שגיאות הכתיב והיו האיטיים ביותר בתגובתם.

בנוסף הם מצאו כי ההבדל המשמעותי ביותר היה במבחן המורפולוגי, בגזירה מורפולוגית. נמצא כי ילדים יודעים לאיית כהלכה אותיות מוספיות כבר בכיתות היסוד של ביה"ס בעוד שאיות נכון של אותיות שורש מתעכב עד כיתה ד', כששגיאות הכתיב באותיות השורש עדיין קיימות בכיתות ה-ו'. לטענת רביד מחקר זה עשוי לסייע לאבחון קשיים, שכן העובדה שבהתפתחות הנורמאלית נצפה כי תהיינה שגיאות כתיב מועטות באותיות מוספיות.

לסיכום:

1. למידת האיות בעברית כרוכה בבניית ייצוגים בשתי מערכות שונות:

- מילות תוכן מול מילות מבנה/דקדוק.
- אותיות שורש מול אותיות פונקציה

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
2. איות מילות מבנה יופיע מוקדם יותר מאיות מילות תוכן ואיות אותיות פונקציה יופיע מוקדם יותר מאיות אותיות שורש.

הסיבות לכך הן:

- מילות תוכן בשכיחות נמוכה יותר.
- מילות מבנה שכיחות וחוזרות על עצמן בכל טקסט.
- מילות התוכן ארוכות יותר. סביר שיכילו מבנה עם שורש, אשר איותו לא צפוי.
- מילות המבנה קצרות בדרך-כלל ואיותן, יחסית, צפוי, המוספיות צפויות ושכיחות. לדוגמה: כמוך.

המלצות לתהליכי הוראה - למידה

1. על המורה להתייחס לסוג שגיאות האיות – הן ברמה הלשונית והן ברמה התפיסתית הרלוונטית.
2. על המורה להרבות בהכתבת מלים באופן מדורג – ממילים פונקציונאליות ביותר לכותב, מוכרות וקרובות – למלים בלתי מוכרות, ממילים קצרות (חד הברתיות) למלים ארוכות.
3. העלאת מודעות התלמיד לתופעות בשפה העברית – הומפוניות והומגראפיות.
4. הוראה ישירה של יסודות המורפולוגיה העברית: מוספיות ושורשים.
5. תרגול בתהליכי בקרה ותיקון באמצעות ידע מורפולוגי: מוספיות ושורשים.
6. תרגול כתיבת מלים בטקסטים, מעולמות שיח שונים, לצורך ביסוס הידע האורתוגרפי-מורפולוגי, סמנטי-לקסיקאלי.

המלצות נוספות בספר "נתיב הכתיב" / צ. מאק, 1993.

צרמק וצנג (2000) סוקרות את המחקרים של השנים האחרונות בתחום מיומנויות הכתיבה וההתערבות. מסקנותיהן: קריאה מרובה משפיעה על תהליכי איות, ושיפור ידע מורפולוגי משפיע על תהליכי קריאה (גיבוש אקט הפענוח והתייעלות הקריאה בערוץ הלקסיקאלי הישיר).

הן מסווגות את דרכי ההתערבות ב- 3 קטגוריות:

1. דמיסטיפיקציה: שותפות מלאה בין התלמיד למורה, המורה מנהיר לתלמיד את הסיבות לשגיאות האיות ומגייס את נכונותו להפעיל מאמץ המכוון לתיקון.

2. תיווך לשימוש באסטרטגיות פיצוי עוקפות קשיים, תוך התמקדות בתוכן בנפרד מכתובה או להיפך, פיצול מטרות ההוראה. כתיבה לשם הנאה והבעת רגשות, מחשבות ודעות, וכתיבה לצורך העמקת הידע המורפולוגי.
3. הוראה ישירה להקניית חוקי איות, תוך התאמת הסביבה, הכלים/ שימוש חליפי ב"מאיית" ממוחשב וכד'.

עקרונות לפיתוח פוטנציאל כתיבה - פירוט הזדמנויות עבודה:

1. ביצוע כתיבה, עבור תלמידים בעלי לקויות מורכבות משמעו, שימוש נכון בטכנולוגיה מסייעת או טכניקות יצירתיות אחרות כגון כתיבה בעזרת מחשב, כרטיסיות מילים שלמות, חותמות וכו'. מחקרים מוכיחים כי בוגרים עם פיגור המתקשרים בעזרת מילים כתובות נתפסים באופן חיובי יותר ע"י סביבתם מאשר אם יתקשרו בבגרותם בעזרת תמונות. משום כך מחויבים צוותי החינוך המיוחד לספק לתלמידים מערכת של אמצעים חלופיים בטכנולוגיה מותאמת, אשר יגישו להם אפשרויות חליפיות ליצירת תקשורת כתובה ולאפשר שילוב מלא בחוויות למידה משמעותיות בסביבה החינוכית. במקביל, עבודה רבה על טקסטים מגוונים יכולים לתת "דוגמא" טובה לתקינות תחבירית ולהעשיר מאוד את עולמם החוויתי והלשוני של הילדים.
2. הקניית כתיבה תיעשה בהקשרים משמעותיים, אקולוגיים ורלוונטיים לתלמיד. בהתאמה לנטייתו, העדפותיו, גילו הכרונולוגי ותפקודיו החזקים והחלשים ומתוך התייחסות המכבדת את ההקשר התרבותי-לאומי-חברתי. \
3. כתיבה מתפתחת תוך כדי KNOWLEDGE IN ACTION, ולכן, בכל יחידת הוראה (שיעור) יזמנו כל המורים לכל התלמידים משימות כתיבה ובאמצעים המיטביים ההולמים את תפקודו של כל תלמיד. התלמידים יחוו במשימות כתיבה שונות, מתוך התנסויות מגוונות ורלוונטיות בסוגות שונות בהקשר לעולמות שיח רלוונטיים: סיפור, שיר, הזמנה, ברכות, רשימות, הוראות, כתיבה אישית-רגשית-חברתית של חוויות, הבעת דעות, מאוויים וכד').
4. הערכה תפקודית מבוססת סטנדרטים – תיערך באופן ישיר לשלושת מימדי הכתיבה: כתב, כתיב והבעה בכתב. הערכה זו תתמקד בביצוע הספונטאני/נוכחי של התלמיד, תוך התייחסות לציוני הדרך המפורטים במסמך. ההערכה תפקודית רב מימדית תיערך באמצעות צוות חינוכי רב מקצועי הכולל, קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק. הגדרת "מהי כתיבה" והתאמת אמצעי הכתיבה עבור תלמיד- תיערך בעקבות תהליך ההערכה תפקודית בשילוב מרפאה בעיסוק וקלינאית תקשורת. אנשי הצוות הבין מקצועי יסכימו על משמעות "כתיבה"

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
(תוך התייחסות לשלושת מימדי הכתיבה: כתב, כתיב והבעה בכתב) עבור כל תלמיד ויתאימו את אמצעי הכתיבה המיטביים עבורו.

5. הנגשת אמצעים מקדמי פוטנציאל כתיבה: יש להנגיש לכל תלמיד אמצעים מיטביים, ההולמים את רמת תפקודו ואת המשימות הרלוונטיות עבורו, כגון: לוח שטיח, סרגל אותיות, אלפון אישי, יומן אישי, פנקס מילים, מחברת קשר, ספר תקשורת P.C.S, קופסת מאגר מלים לשימוש בלוח שטיח.

6. יש להתאים לכל תלמיד אמצעי טכנולוגיה מסייעת, כגון: מחשב, יומן קולי או דיגיטאלי. יש לזמן לכל תלמיד התנסויות כתיבה באמצעות "מעבד תמלילים" כולל: שליטה בוורד, אקסל, פאור-פוינט, דואר אלקטרוני ואייל, מיומנויות שיטוט באינטרנט.

7. מומלץ לצוות החינוכי, הפועל במסגרת בה לומדים תלמידים המתקשים בכתיבה ו/או בדיבור, להשתלם באמצעות קלינאית התקשורת, בכל הכרוך בנושא שימוש במערכת תקשורת וקשר חלופית ותומכת (תת"ח), כולל: הבנת משמעות מערכת זו, סוגי אמצעים בהלימה לסוגי קשיים. כמו-כן, מומלץ לצוות החינוכי, להשתלם בתוכנה " כתיבה בסמלים", אשר פותחה ע"י צוות מט"ח, בראשותה של הגב' אורית אלמוג, המאפשרת למשתמשים בה לכתוב יחידות לשוניות מעבר למלה, משפט וקטע.

8. מומלץ לנצל את המידע הרב אשר מתקבל מתצפיות של אנשי הצוות ומן המשפחה ו/או התלמיד על אופן תפקודו של התלמיד בכלל תחומי התפקוד היום-יומי ולנצל מידע זה לצורך בנית ההתאמות עבורו.

9. קלינאית התקשורת והמרפאה בעיסוק הינן מומחיות בתחומים המשיקים להוראת תהליכי כתיבה, והן יעצמו את ידע המורים בנוגע לפיתוח פוטנציאל הכתיבה בכל תלמיד ויפעילו תהליכי מעקב ובקרת איכות, על אפקטיביות האמצעים לקידומו של כל תלמיד בכתיבה.

10. עקרונות השימוש ב"לוח-כיתה": על המורה לכתוב בכתב קריא ומותאם בגודלו לרמת תפקודי הקריאה של תלמידה (כתב מרובע- בסיס לקריאה, כתב מעוגל- בסיס לכתיבה). על המורה להקפיד על כללי ארגון נאותים של הלוח: מיקוד נושא הכתיבה באופן מובלט, מירווח נאות, הפגת עומס וצפיפות מידע על פני הלוח. הבלטת נתונים (גודל וצבע) וכו'.

11. מומלץ לבנות בכיתה "לוח אוצר מלים ומושגים כיתתי" לצד לוח הכתה, עליו יופיעו המלים/המושגים המרכזיים, הנלמדות בתכניות ההוראה הנלמדות בכתה. במקרים בהם לומדים תלמידים הזקוקים לייצוגים נוספים, יוצמדו למילים הכתובות גם סמלים מוסכמים, כגון: P.C.S, תמונות ותצלומים (תומכי זיכרון חזותיים – מנימוניקס)

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

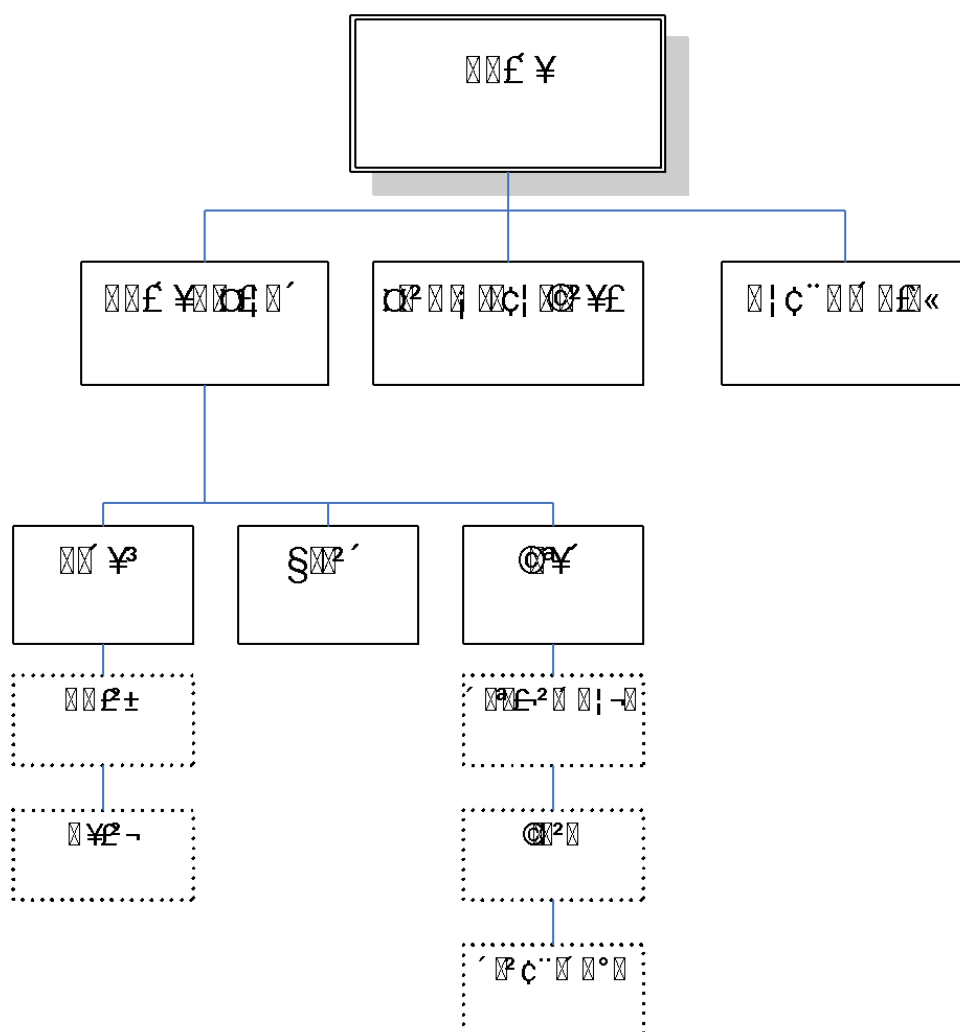
12. עקרונות "הוראה פיגומית" לטיפול פוטנציאל הבעה בכתב, ראי בקבוצת דיון "חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים", POWER – גרהם, 2000, כרטיסיות ניווט.

ספרות מומלצת:

- נתיב הכתיב, צ. מאק, 1993.
- קשיי כתיבה, אילנה מודלינגר, ספריית הפועלים, 1983
- אני לא קלוע, ד"ר אורלי יזדי, מכללת וינגייט
- למצוא את הדרך, קשיים בקריאה, בכתיב ובכתיב, דרכי הערכה וטיפול, הוצאת האוניברסיטה
- הפתוחה, 2002
- המקראה, עקרונות בהוראת הקריאה, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1994.

על תהליך הבעה בכתב, אפרת דרעי, מדריכה במחוז דרום

הכתיבה היא מיומנות המתפתחת באופן דינאמי ונבנית לאורך זמן ולכן היא נתפסת כתהליך למידה לכל דבר. תהליך הכתיבה הנו תהליך אפיסטמולוגי, בו הכותב מגדיר לעצמו את הרעיונות תוך כדי התהליך, מגבש עמדה ובוחר בצורה ביקורתית את רמת הבנתו בנושא עליו הוא כותב (נולד, 1981, אצל: גבעון). הכותב עצמו שולט בתהליך, הוא מעלה ובודק השערות, בוחר בין אלטרנטיבות, מציב לעצמו מטרות ומעריך את יישומן בצורה מושכלת. מתוך המודלים השונים לתיאור הכתיבה נבחר המודל שהוצע על ידי הייס ופלוואר (1980). המודל מתייחס לשלוש מרכיבים:



1. **סביבת המטלה** - מתייחסת לכל דבר הנמצא מחוץ לכותב עצמו ואשר יש לו השפעה על ביצוע המטלה, למשל: מידע על נושא הכתיבה, אוכלוסיית הקוראים והמוטיבציה של הכותב. ברגע בו החלה הכתיבה בפועל, מצטרף גם הטקסט שניכתב אל סביבת המטלה, ואילו מתייחס הכותב שוב ושוב במהלך הכתיבה, וזאת מכיוון שטקסט זה פותח וסוגר אופציות באשר למה שיכול להיכתב בהתאמה אליו. סביבת המטלה

היא אם כן משאב חיצוני ממנו שואב הכותב חלק מן המידע הדרוש לו לביצוע הכתיבה. את המידע המתייחס למקור זה שומר הכותב בזיכרון לטווח קצר, אשר עימו הוא נמצא באינטראקציה חוזרת ונשנית בתהליך ההבעה בכתב.

2. **הזיכרון לטווח ארוך של הכותב** – לכותב ידע כללי תכני על הנושא, על סוגי קוראים, ועל מבנים רטוריים שונים (השוואה, רשימה, סיפור, סיבה ותוצאה וכדומה). זוהי מעין תכנית כתיבה הכוללת מגוון של אלטרנטיבות להבעה. ידע זה שמור בזיכרון לטווח ארוך של הכותב ואליו הוא מתייחס בתהליך ההבעה בכתב. סביבת המטלה והזיכרון לטווח ארוך הם הקונטקסט בו פועל הכותב.

3. **תהליך הכתיבה** – שלושה תהליכים בסיסיים מרכיבים את תהליך הכתיבה:
א. **תכנון** – שלב בו נקבעת דרך הפעולה להשגת המטרה (הייס ורוט, 1979). בשלב זה מתקיימת אינטראקציה עם סביבת המטלה ועם הזיכרון לטווח ארוך – באינטראקציה זו מנוצל הידע הקיים לצורך הגדרת מטרות ויצירת תוכנית כתיבה. תכנית הכתיבה יכולה להישאר קבועה או לקבל את עיצובה במשך תהליך התכנון.

תהליך התכנון מורכב משלושה תת-תהליכים:

- **העלאת רעיונות** – שליפת מידע רלוונטי למטלת הכתיבה מתוך הידע הקיים בזיכרון לטווח ארוך או מתוך סביבת המטלה. כל פריט רלוונטי שנשלף מהזיכרון מעורר שליפת פריטים נוספים, כך שהעלאת הרעיונות נעשית בדרך אסוציאטיבית.

- **ארגון** – בניית מבנה משמעותי המורכב מצירוף הרעיונות שהועלו ואלו שממשיכים לעלות בדעתו של הכותב. תפקידו המרכזי של הארגון הוא לבחור את הרעיונות המתאימים ביותר ולארגן אותם לתכנית כתיבה. ניתן לארגן את הרעיונות בכל מבנה: לינארי, אינדוקטיבי, דדוקטיבי, או כל מבנה מורכב. או בשילוב שני הגורמים המארגנים.

- **הצבת מטרות** – שלב שבו מבהירים את הגדרת הבעיה הרטורית, כלומר הכותב מגדיר את מטרת הטקסט והדרך להשגת המטרה. במהלך תהליך הכתיבה, הכותב צריך לבקר ולבדוק את התקדמותו בהתאם ליעדים ולמטרות שהציב לעצמו. בסיומה של הכתיבה, המטרות משמשות את הכותב לצורך שיפוט הטקסט שניכתב.

2. **תרגום** – תהליך שבו מתורגמים הרעיונות לשפה כתובה (וקרלנד, 1984, מתוך: גבעון). מטרת התהליך לשלוף ידע מהזיכרון לטווח ארוך וממקורות המידע על פי תוכנית הכתיבה ולהעבירו לשפה כתובה.

3. **שיכתוב** – תהליך של חזרה אחורנית אל הטקסט הקיים או אל תהליכים קודמים בתכנון.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
מטרתו של השכתוב היא לאתר פערים בין מה שניכתב לבין התוכניות והמטרות למלא פערים אלה ולתקנם.
לפיכך ישנם בתהליך השכתוב שני תת תהליכים - קריאה ועריכה (תיקון).

קשיים בהפקת מסר לשוני לכיד ותקשורתי

מושפעים מקבוצת משתנים רחבה ביותר:

- **משתני BOTTOM-UP** - חוסר יעילות מילולית (פרפטי 1996, 2005): קשיים בתהליכי זיכרון מילולי-טמפוראלי ו/או בתהליכי שיום ושליפת ערכים לשוניים מן הלקסיקון המנטאלי.
קידוד פונולוגי - המתבטא בהמרת פונמות בשפה (הגיי הדיבור) לסימנים הגראפיים (גראפמות) המייצגים אותן.
מודעות פונולוגית בלתי מגובשת ועמה מודעות מורפולוגית בלתי מגובשת.
לקויות בתחום השפתי-תקשורתי: אוצר מילים **מצומצם**, מבנים תחביריים ודקדוקיים של משפט וקושי בפרגמטיקה.
- **משתני TOP DOWN** - חסכי קריאה וכתובה מובילים לחסכים בידע מושגי, תכני ולשוני. סכימות ידע עולם מצומצמות יחסית לבני הגיל.
מיומנויות חשיבה, כגון: הסקת מסקנות ובקרה
ידע אסטרטגי, כגון: פונקציות ניהול, ארגון ואישכול

WRITING AND READING: CONNECTIONS BETWEEN LANGUAGE BY HAND
AND LANGUAGE BY EYE.

Virginia W. Berninger, R. D. Abbott, S. Graham and T. Richards.
Journal of Learning Disabilities. Vol 35, January, 2002, pp 39-56

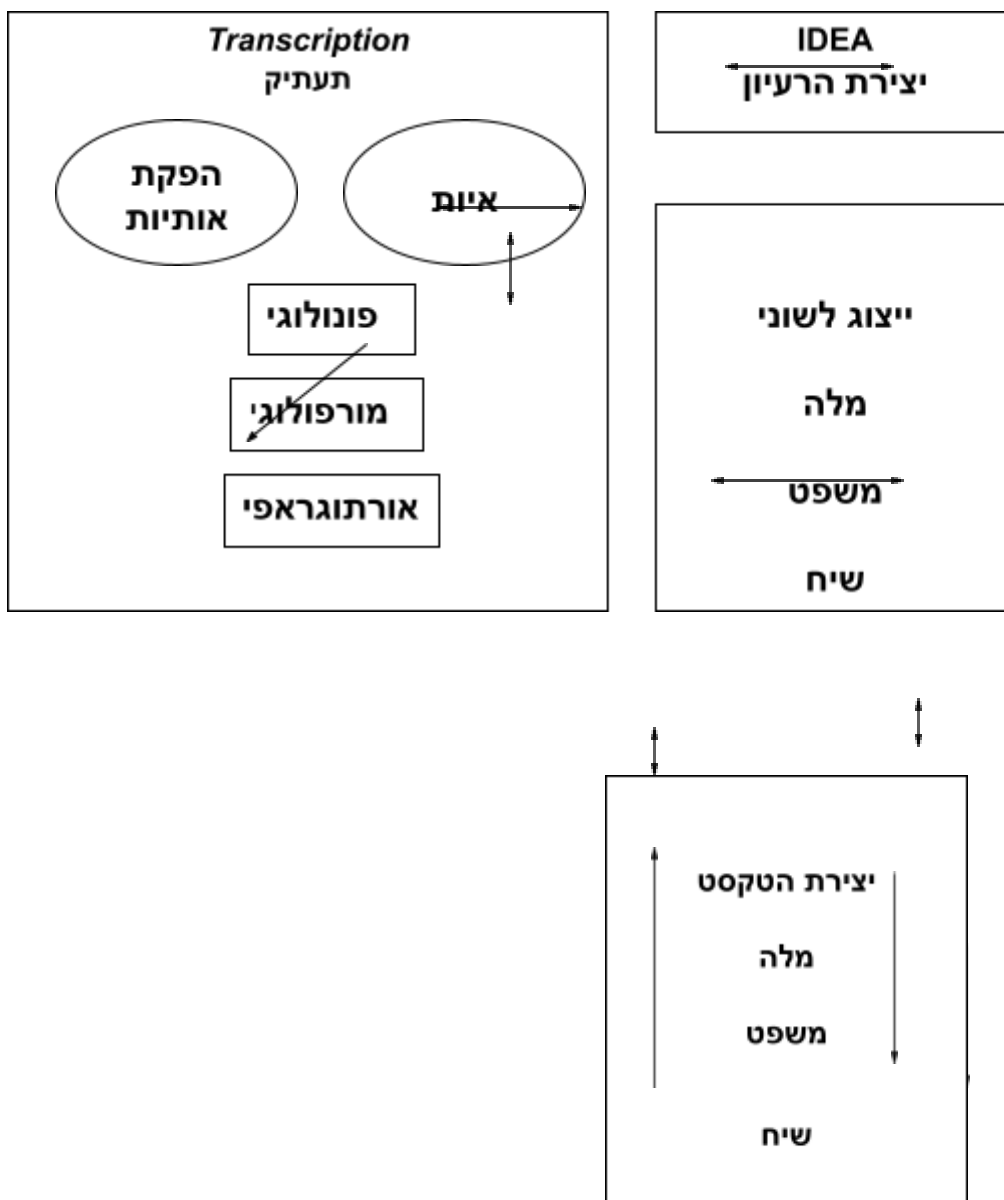
כתיבה וקריאה: קשרים בין שפה באמצעות יד לבין שפה באמצעות עין

תרשים 1. המבנה התפקודי של מערכת הקריאה

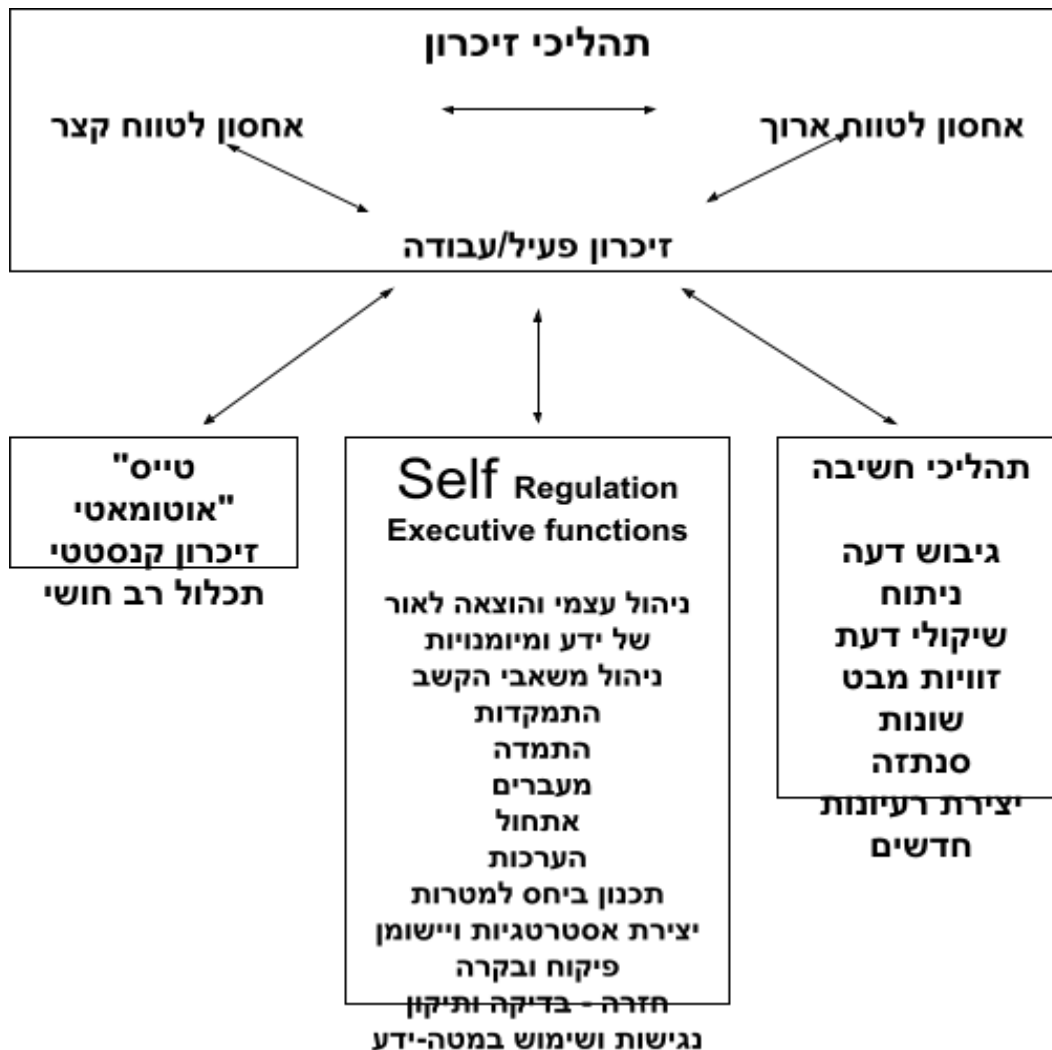




תרשים 2. המבנה התפקודי של מערכת הכתיבה



מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
 תרשים מס 3. מבנה המערכת הכללית - קריאה-כתיבה.



עקרונות להתערבות המטפחת תהליכי הבעה בכתב:

- קשיים בניהול יעיל של ידע קודם באמצעות פונקציות ניהוליות EXECUTIVE FUNCTIONS מחייבים הוראה המתייחסת לשני מימדים בכתביה:
- תכנון תכני המסר הכתוב – מה אני רוצה לכתוב?
 - תכנון פורמט הכתיבה – איך אני רוצה לכתוב?
- מחסומי כתיבה רגשיים והימנעות מכתיבה מעצימים את "אפקט מתיו"- העני מתרושש והעשיר מתעשר.

תהליכי הוראה שיטתיים, תוך הקצאת זמן אקטיבי להתנסות ממשית בכתיבה. מלווה במשוב בזמן הכתיבה, המעניק רפלקסיה על התקדמות ורכישת ידע, תוך כדי ביצוע והוצאה לפועל של ידע: תכני, מושגי, לשוני, אסטרטגי, רטורי. פירוט מחווני כתיבה לקידום תהליכי הבעה בכתב, הן במימד ה"מה" והן במימד ה"איך", על פי המודל של ברנינגר וגרהם – באתר האגף לחינוך מיוחד, קבוצת דיון "חנוך לשוני מבוסס סטנדרטים, פיתוח תהליכי הבעה בכתב

רכישת ידיעת הכתיבה היא תהליך שראשיתו איננו בבית הספר. ילדים מתחילים לנסות לכתוב, לפני שהם מכירים את המערכת הפורמאלית של סימני הכתב. כדי שילד יוכל להעביר את רעיונותיו אל הכתב באופן קומוניקטיבי, עליו להכיר בהדרגה את המרכיבים המכניים של הכתיבה. עם זאת יש לזכור שהעיסוק במרכיבים אלה אינו מטרה לעצמה, והוא מיועד רק לתת כלים לשכלול התקשורת הכתובה" (מתוך אוריינות לכיתה א' אגף לת"ל).

עקרונות ההוראה - הפקת סוגי טקסטים שונים:

- הכתיבה יוצאת מתוך נושאי הלימוד. לא כתיבה כשיעור אלא כאמצעי הבעה.
- יש לתרגל סוגי כתיבה שונים בתהליכי למידה משמעותיים, במקצועות ונושאים שונים.
- יש לתכנן באופן מובחן, בשיתוף עם קלינאית תקשורת ומרפאה בעיסוק, הזדמנויות למידה להקניית מרכיבי הכתיבה השונים: כתב, כתיב והבעה בכתב.
- יש להקפיד על תרגול מרובה, המאמן את התלמיד ליישם ולהוציא לפועל, את הידע והמיומנויות שהוקנו לו באופן נפרד.

כתיבה עצמאית - אישית

הילד מתרגל את העיקרון של העברת הרעיונות "מן הראש אל הנייר", ומשתף את הזולת בחוויות, בהמצאות וברעיונות מעניינים, ברגשות ובמשאלות. חשוב להתייחס למשמעות הכתוב ולא לצורת הכתיבה או לשגיאות הכתיב. כדאי ליצור מצבים שבהם הכתיבה תהיה מתוך צורך אוטנטי של התלמיד. חשיפה לכתיבה תוך כדי המללה, (הילדים אומרים והמורה כותבת במקרה שהילד לא מסוגל לכתוב לבד, כמובן).

הצעות ורעיונות לשלוב כתיבה אישית במקצועות השונים

- דיווח על אירוע /חוויה חברתית-תרבותית, אישית או קבוצתית: טיול, הצגה שמות הילדים בכתה.
- "ספרונים" אישיים: בתכנים משמעותיים, כוללים ציורים והסברים של התלמיד ברכות ואיחולים.
- הכנת כרטיסי ברכה, הזמנות ליום הולדת
- כתיבה אישית כוללת גם יומן, מכתב אישי, פתק אישי מחברת קשר עם המורה/ חבריו לכתה/הוריו.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

- כתיבת ספרונים בעקבות עבודה על סיפור, בהתאם לסוגה שנלמדה.
- כישורי חיים: כתיבת כרטיסי ניווט, מתכון אישי, ברכות, איחולים, מכתבי פרדה ועוד.
- דו שיח במחשב באותו חדר/ באי מייל/ באינטרנט

כתיבה עיונית- לימודית

מסייעת לתלמיד בארגון הידע והבנתו, זכירת פרטים חשובים, תקשורת מילולית כתובה.
הכתיבה הלימודית כוללת דיווח, סיכום, תיאור, שאלות ותשובות וכו'
ידעת כתיב ותחביר.

דוגמאות

- תשובות על שאלות, איתור פרטים.
- תאור והסבר על תופעה והתנהגויות בעקבות קריאה, הבעת עמדה מנומקת על טקסט, נושא...
- כתיבה ממוקדת בנושא או ברעיון.
- שמירה על רצף בין משפטים ובין פסקאות.

הצעות ורעיונות לשילוב כתיבה עיונית- לימודית במקצועות השונים

- לילדים לא מילוליים: מתן תשובות לשאלות בעזרת PCS בנושאים הנלמדים. בחירת התשובה הנכונה.
- טבלאות למיונים על פי קטגוריות בעזרת מחסן מילים.
- איתור פרטים מטקסט.
- סיעור מוחין- שמש אסוציאציות לנושא וארגון החומר בטבלה.
- כתיבת כותרת לטקסט מידעי.
- כתיבת דוח תצפית בעקבות ניסוי תוך שימוש בכרטיסי ניווט: קודם... אחר כך... ואז... בסוף...
- סיכום ושיחזור בסוף נושא.
- ארגון טקסט באמצעות תרשים זרימה.

כתיבה מעשית - פונקציונאלית

מיועדת לשימושים יום-יומיים, כוללת פתקים, הוראות, הזמנות, ברכות, הודעות וכו'.

דוגמאות

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

- לוח שמות, לוח תורנויות,
- שילוט בכתה, לוח מודעות בכתה.
- רשימות- מה להביא לטיול?
- הזמנה ליום הולדת

הצעות ורעיונות לשילוב כתיבה – מעשית במקצועות השונים

- שיעור תורה - רשימה מה אברהם ייקח לדרך? מה ייקחו איתם בני ישראל?
- אקטואליה - שמות של שחקנים, טבחים צעירים- הכנת מתכונים, הכנת רשימת קניות בשיעור חשבון.
- ברכות, איחולים, השתתפות בצער בהתאם ללוח השנה ולאירועים מתאימים.
- הזמנה לאירוע - בהתאם לאירועים רלוונטיים: יום הולדת, מסיבת סיום..
- שאלון וראיון לפני יציאה לעבודה, בעקבות כתיבת עבודת חקר,
- כתיבת תפריט במסעדת בי"ס.
- כתיבת הוראות למשחק
- תשובות לחידות על פתקים
- אבדות ומציאות- פתק
- רשימה- בעלי תפקידים בהכנת סרט.

כתיבה משחזרת

עשויה להקל על ילדים המתקשים בכתיבה עצמית ומקורית. יתרונה של כתיבה משחזרת היא בכך שהיא איננה מחייבת את התלמיד להמציא או להפיק רעיונות לכתיבה והיא מפנה את עיקר מאמציו של הילד לעיצוב המסר ולמידת היותו מובן על ידי הקורא.

דוגמאות

- ברמת מילה, של מלים שנלמדו בנושא, בקריאה .
- כתיבה של מילים שכיחות. שימוש באוצר מילים שהולם את הנושא
- דיווח, סיכום, תמצית, תקציר

הצעות ורעיונות לשילוב כתיבה משחזרת במקצועות השונים

- מילות מפתח בתחתית דף העבודה לשחזור טקסט
- השלמת משפטים, סידור משפטים ברצף

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

- התחלת שיחזור של אירוע והילד ממשיך ...
- סיכום שיעור על ידי הילד: מה למדתי? מה אהבתי? מ אני רוצה לדעת?
- כרטיסי ניווט: שמות, פעולות, קטגוריות, רגשות...
- רצף כרונולוגי: בהתחלה _____
- באמצע _____ בסוף _____
- הבעת עמדה ודעה אישית: אני חושב ש.. הרגשתי ש.. אהבתי כי... נהנתי מ... למדתי ש...

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

הערות עקרוניות בנוגע לתהליכי הערכה:

1. יש לבחור כלים מותאמים לרמות התפקוד של התלמידים, תוך התייחסות למרכיבים: מוטוריים-תנועתיים, הבנת הוראות, דרישות קוגניטיביות וכד'.
2. יש לבחור באופן מושכל מתוך כלים המצויים בשוק (ערכות מדף) המעריכים את ביצועי התלמידים על רצף ציוני הדרך.
3. יש לבחון את נהלי העברת הכלים בהתייחס לאפיוני התפקוד של התלמיד, ולתכנן במידת הצורך, תוספות נדרשות, כגון: תיווך להבנת ההוראות, מתן דוגמאות להבהרת המשימה, שימוש בהדגמה ובאמצעי המחשה.
4. יש לתעד במדויק את אופן התנהלות התלמיד במשימת ההערכה בזיקה לכלי, וכן את ממצאי ההערכה.
5. יש לבצע הערכה חוזרת בזיקה לאותו ציון הדרך, ולהעריך את אפקטיביות מאמצי ההוראה והשפעתם על התקדמותו של התלמיד.

הישג 2. כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים

כל מורה ידאג לכך, שתלמידיו מגיל 3 ועד גיל 21, יתנסו בתהליכי יצירת תקשורת כתובה משמעותית מבחינה חברתית-תרבותית, ביום יום. כמו-כן, יספק המורה לתלמידיו, הזדמנויות למידה להתנסויות משמעותיות בכתיבה/ תקשורת בסמלים, של טקסטים מעולמות שיח, סוגות ותת סוגות מגוונים. יאפשר לתלמידיו לתקשר בכתה, באמצעים מותאמים המוגשים על פי עקרונות אוניברסאליים, בהלימה לגילם, לצרכיהם ולרמת תפקודם

פירוט תחומי המשנה וציוני הדרך

הישג 2. כתיבת טקסטים מסוגים שונים למטרות ולנמענים שונים

תחומי המשנה:

שימוש במערכות סמלים מוסכמים (בינלאומיים ואישיים) להפקת תקשורת כתובה.

כתיבת אותיות - עיצוב מערכת סימני הכתב האלפביתי (מרובע ומעוגל) .

כתיבת מילים והרחבת אוצר המילים הכתובות.

כתיבת משפטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית, כולל שימוש בסימני פיסוק.

כתיבת טקסטים תוך שימוש ברכיבי מבנה ההולמים את סוג הטקסט ועולם השיח הכתוב.

על אף הספיקור אין בדרכי הצגתם של תחומי המשנה וציוני הדרך שלהלן משום אמירה לגבי רצף

ההוראה, לפי סדר הופעתם בחוברת.

יש להפעיל שיקולי דעת מקצועיים בנוגע לרלוונטיות של תחומי המשנה וציוני הדרך לגבי כל תלמיד,

בהלימה לגילו הכרונולוגי ולהתפתחותו (חברתית, רגשית, מנטאלית, קוגניטיבית ומוטורית). 48

מסמכי הוועדה הארצית, האגף לחינוך מיוחד, פרק שני, ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני, ינואר 2011

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 2.1 : שימוש במערכות סמלים מוסכמים (בינלאומיים ואישיים) להפקת תקשורת כתובה

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.1.1 שימוש מושכל במערכות סמלים מוסכמים לקידום השתתפותו בלמידה	שימוש בסמלים אישיים* לצרכים ולמטרות אישיות (*)סמלים אישיים= המובנים לסביבתו הקרובה של התלמיד בלבד)	שימוש מתווך במעבר בין סמלים אישיים לסמלים מוסכמים בינלאומיים בתכנים הנלמדים בכתה.	שימוש אוטונומי בסמנים מוסכמים ליצירת אינטראקציה עם חבריו ומוריו	- מאגר תמונות, סמלים ומלים בהלימה לתכנים הנלמדים. - מגוון אמצעים לשימוש בסמלים: לוחות תקשורת, משטחים לכתבה באמצעות סמלים, תוכנות מחשב לכתבה בסמלים/מילים. - שימוש במאגר בכל הסביבות ופעילויות הלמידה.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד נעזר באנשי הצוות ובחבריו בהפעלת מערכת סמלים אישיים (סיוע פיזי / עידוד מילולי). - התלמיד מפעיל בעצמו מערכת סמלים מוסכמים. - התלמיד יוזם הפעלה של מערכת סמלים מוסכמים ומפעילה בעצמו.
2.1.2 יוזמה למסירת מסר כתוב משמעותי	קישור בין פריט מוחשי לבין תצלום	קישור בין תצלום לבין תמונה וסמל מוסכם (P.C.S)	קישור בין פריט לבין תמונה וסמל מוסכם, לבין מילה כתובה (לוגו גראפית)	- מאגר פריטים, תמונות וסמלים המייצגים צרכים אישיים מוכרים של התלמיד. - הצמדת תמונה לכל פריט מוחשי המשמש לכוונה תקשורתית ותרגום מילולי של הכוונה. - מאגר מלים המותאמות לפריטים, לתמונות ולסמלים. - שימוש בכל אופני המסר בסביבות הלמידה השונות ובכל פעולה המתבצעת ע"י התלמיד.	- התלמיד מצביע על תצלום המייצג אובייקט. - התלמיד מצביע על תמונה/סמל מוסכם המייצג אובייקט. - התלמיד מצביע על מלה (לוגו-גראפית) המייצגת אובייקט.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 2.2: כתיבת אותיות - עיצוב מערכת סימני הכתב האלפבתי (מרובע ומעוגל)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.2.1 כתיבת אותיות האלפבית	אחיזת עפרון המאפשרת העתקת אותיות בכתב קריא וניתן לזיהוי	כתיבת חלק מן האותיות באופן קריא וניתן לזיהוי	כתיבת כל האותיות באופן קריא וניתן לזיהוי	- ערכות אישיות של אותיות השם הפרטי ואותיות נוספות. - משחק אותיות – הרכבת אותיות מחלקיקים FITUERS - שימוש בתנועה. - עקיבה עם אצבע ועפרון על קווקווים. - עיצוב אותיות בחומרים שונים, ובעזרת שבלונה. - הדגשת שורות במחברת, סימון כיוון הכתיבה בחצים. - כתיבה ללא עפרון: אותיות מוכנות מחומרים שונים (מגנט /סקוטש) - הקלדה במחשב. - אימון בכתיבת אותיות אוטומטית: הברקת אותיות והכתבה.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מקשר בין שם האות לבין צורתה. - התלמיד מניח/מדביק על משטח העבודה את האות ששמה נהגה ע"י המורה. - התלמיד עובר על קווי המתאר של האות באצבעו. - התלמיד מעתיק אותיות בכתב קריא. - התלמיד כותב בעצמו חלק מן האותיות. - התלמיד כותב בעצמו את כל האותיות בדפוס. - התלמיד כותב בעצמו את כל האותיות בכתב.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 2.3 : כתיבת מילים והרחבת אוצר המילים הכתובות

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.3.1 כתיבת תבניות מילים שלמות (לוגו-גראפיות) מן הלקסיקון הפרטי	כתיבת שם פרטי	כתיבת שמות חברים ומשפחה ומילים משמעותיות נוספות	כתיבת 50 מילים הנלמדות בכתה	- לוחות של מילים + סמל P.C.S - "כתיבת מילים לוגו-גראפית" עם סקוטש. - מאגר אותיות מוכנות להדבקה/הצמדה ("כתיבה"). - "כתיבה ללא עפרון": הדבקה/הנחה של תמונה/סמל מילה/ מקש, חותמות, כרטיסיות. - שימוש יומיומי בשמות התלמידים, ימות השבוע, סדר יום וכיוב'. - משטחי עבודה להנחת המילים/ האותיות. - מחברות עם אמצעי עזר: שורות מודגשות, סימנים לכיוון הכתיבה וכו'.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מצמיד מלה כתובה לסמל מוסכם. - התלמיד מעתיק מלה מ"כרטיס הברקה". - התלמיד כותב מלה בעקבות הכתבה. - התלמיד מרכיב מלה מאותיות מוכנות ומצמידן ברצף תקין על סרט סקוטש. - התלמיד כותב מילה ללא הכתבה (כתיבה חופשית).
2.3.2 שימוש מושכל במילים כתובות גלובליות	קישור בין מילים כתובות לפריטים מוכרים ורלוונטיים (לקסיקון פרטי)	קישור בין סמל מוסכם (P.C.S) לבין מילה כתובה	שימוש בתבניות מילים כתובות במצבי למידה בכתה	- זיהוי אריזות של מוצרים על פי רשימה מוכנה מראש - הכנת רשימת קניות על פי האייקונים. - זיהוי הכיתוב על האריזה ללא האריזה עצמה. (הפרדת האייקון מהמוצר) - זיהוי המילה בתוך רשימה כתובה בגופנים שונים. - מטלות למידה בנושאים שונים הדורשות כתיבה של מילה אחת: ברכה, תשובה, שיום, השלמה וכו'.	- התלמיד מצמיד מילה לפריט מוכר. - התלמיד מצמיד מילה לסמל מוסכם. - התלמיד מניח מילה על משטח העבודה בהתאם למטלה: תשובה לשאלה, השלמת משפט וכו'

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.3.3 איות מילים מדויק	איות פונולוגי על פי חוקי המרה גרפו-פונמיים (תרגום הגה דיבור לסימן כתב)	איות מילים תוך שימוש בידע מורפולוגי : מוספיות ותחיליות, תבניות דקדוקיות של הטיות הפועל ונגזרות שם עצם	איות מילים תוך שימוש בידע מורפולוגי: התייחסות לרצף אותיות השרש	- הוראה ישירה של איות מלים באוצר המלים המתפתח בהדרגה מעולמו האישי לסביבתו הטבעית. - לימוד חוקי המרה גרפו-פונמיים בשילוב עם תרגול מודעות פונולוגית ברמת פונמות בודדות. - תרגילי פירוק מלים לרצפים פונולוגיים: הברות ופונמות. - מילון אישי - כל המילים המתחילות עם אותיות השם הפרטי וכיוב', לשימוש בפעילויות כתיבה. - מילון א"ב אישי – אני והסביבה שלי (ק' קריית שמונה, ש' שמעון – אבא שלי, ח' חבצלת – שם הרחוב שלי וכו'), לשימוש בפעילויות כתיבה. - מילון כיתתי של מושגים הנלמדים בכיתה לשימוש בפעילויות כתיבה. - מרתון ותחרויות של הכתבות מילים. - לימוד חוקים מורפולוגיים: - מוספיות סופיות ותחיליות בניינים ופעלים - המחשת התבניות החוזרות באמצעים שונים. - משחק "עץ השורשים": אילו מילים צומחות על עץ ששורשיו מכילים את כ.ת.ב (זיהוי, הקף בעיגול, והעלאה מן הזיכרון הלקסיקאלי). - החלטה לקסיקאלית: השלמת מלה במשפט - רואה/רועה – "האיש את עדר הכבשים".	- התלמיד כותב/מקליד/ מניח אותיות תוך המרה חד-חד ערכית של הצליל לסימן (לא בהכרח איות תקני - "כותב מה ששומע"). - התלמיד כותב/מקליד/ מניח אותיות תוך שימת דגש על אותיות הומופוניות (צליל זהה) ואותיות "שותקות". - התלמיד כותב/מקליד/ מניח אותיות תוך שימוש בחוקי הידע הלשוני (ראה סטנדרט 4): יחיד-רבים, זכר-נקבה, פעלים, משפחות מילים, זמנים וכו'. - התלמיד מתקן את שגיאותיו תוך תיווך מילולי של איש צוות. - התלמיד מתקן את שגיאותיו תוך השוואה לדגם תקין. - התלמיד מתקן את שגיאותיו מתוך הרגל קבוע.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
	- "קופסת אוצר המילים האישי" בה כרטיסי מילים מתוך אוצר המילים הנלמד בכתה. - "תיק מילים ומושגים" מסודר לפי נושאים במחשב. - כתיבת מלים בעפרון / שימוש במלים שלמות מוכנות מחומרים שונים / בסמלים המייצגים מילה למשימות כגון: הכתבה / כתיבה של מלים בנושא הנלמד. - הפעלת תהליכי בקרה לתיקון שגיאות ובדיקת הכתיבה – רמזים מוסכמים לבדיקת עצמית של טעויות. - השוואת הכתוב לדגם תקין ותיקונו. - כתיבה במעבד תמלילים, תוך שימוש בתוכנה לבדיקת איות. - הכנת רשומות בהקשרים רלבנטיים כמו: רשימת מוזמים למסיבה, רשימת שמות המורים הנכנסים לכתה, קניות וכד'.				
	- ריבוי חשיפה למילים - הכתבות - משחקי זיכרון - משימות כתיבה מגוונות, משולבות בכל תכני הלימוד ובמקצועות השונים. - משחקי איות (תחרויות)	- כתיבת מילים - בקטע, בדיוק ובשטף	- כתיבת מילים - במשפט, בדיוק ובשטף.	- כתיבת מילה - שלמה בדיוק ובשטף.	2.3.4 איות מילים מהיר

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

תחום משנה 2.4 : כתיבת משפטים תקינים מבחינה תחבירית ותקשורתית, כולל שימוש בסימני פיסוק

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.4.1 כתיבת משפטים	כתיבת מבע משמעותי: צירוף מספר מלים בסדר תחבירי נאות	כתיבת משפט פשוט, שלם ותקין תחבירית ותקשורתית	כתיבת משפט מחובר, שלם ותקשורתי	- כתיבת משפט בסמלים. - צירוף כרטיסיות מילים למשפט. - כתיבת משפטים במחשב בעט/ עפרון. - השלמת מילים ב"קלוז". - שימוש בתבניות משפט תקינות כ"פיגום" לבניית משפט תקין. (תלמיד המשתמש בטכנולוגיות/ לוחות תקשורת המתקשה לכתוב משפטים נכונים מבחינה התחבירית יזדקק לסיוע מתמיד בארגון המשפט). - הרכבת משפט ממילים - בנית משפטים שונים למילה נתונה. - התאמת משפט לתמונה. - מתן כותרת (משפט) לחוויה/אירוע/ לתמונה המצולמת ע"י התלמיד. - כתיבת תשובה/משפט אחד לשאלה. - סידור משפטים ברצף כשיחזור לסיפור או מדרש תמונה. - סיכום קצר של משפטי מפתח מסומנים בטקסט. ניסוח כותרת ההולמת את הטקסט. - יומן אישי קצר בו נכתב משפט אחד בכל יום: "מה עשיתי היום"? "הצלחתי ב...". וכד'. - כתיבת משפט קצר בדוא"ל	התלמיד מצרף סמלים / מילים מוכנות / אותיות מוכנות / מקליד במחשב / כותב: 1. מבע קצר שאינו משפט שלם כגון: ברכת בוקר טוב. 2. משפט שלם בסיסי (נושא, נשוא, מושא) – דיווח על בילוי בשבת, סיכום השבוע, מחמאה בשיעור חברה, תכנון הכיתה וכו'. 3. משפט שלם בן 3 מילים ומעלה, תוך שימוש בשמות תואר, בתיאורי מקום, סיבה זמן וכו'. 4. משפט שלם מחובר, תוך שימוש במילת חיבור.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.4.2 שימוש תקין בסימני הפיסוק	שימוש בנקודה וסימן שאלה, תוך הבנת משמעותם.	שימוש בסימן קריאה, נקודתיים, מרכאות וסוגריים תוך הבנת משמעותם.	שימוש חופשי בכל סימני הפיסוק בהתאם לכללים תוך הבנת משמעותם.	- שינון כללי- שימוש בסימני פיסוק באמצעות: " מניפה אישית" של כללים דקדוקיים עם דוגמאות. מדי פעם מוסיפים כלל חדש, שירה בנוסח קבוע. - שימוש בלוח הכיתה כדגם לכתיבה עם סימני פיסוק. - שיחזור דיאלוגים באמצעות כתיבה. כתיבת "תסריט" ובו שיחזור של סיטואציה עם מספר משתתפים. - שימוש בתמרורים לחיזוק משמעות הסימן כמו האט ועצור... - יצירת הזדמנויות למידה בהן יש סיטואציה של דו שיח לשם שימוש במרכאות ונקודתיים. כמו: כתיבת מחזה, שכתוב דיאלוגים בסיפורי התורה (ספר שמות) ועוד.	- התלמיד מזהה את הסמלים של סימני הפיסוק בהתאם לשמם. - התלמיד משיים את סימני הפיסוק. - התלמיד משייך את סימן הפיסוק למשפט המתאים. - התלמיד משתמש בסימני פיסוק תקינים תחבירית (מניח / מקליד, כותב) : 1. נקודה בסוף משפט. 2. סימן שאלה בסוף משפט שאלה. 3. סימן קריאה בסוף משפט קריאה. 4. נקודתיים, מרכאות וסוגריים במקום המתאים.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

תחום משנה 2.5 : כתיבת טקסטים תוך שימוש ברכיבי מבנה ההולמים את סוג הטקסט ועולם השיח הכתוב

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.5.1 כתיבת תשובה לשאלה	מתן תשובה בת מילה אחת לשאלה סגורה (איפה? כמה?)	מתן תשובה בת משפט אחד לשאלה פתוחה (תאר את...), שתשובתה מצויה בטקסט נתון	מתן תשובה בת 2 משפטים ומעלה לשאלה פתוחה, תוך שימוש בטקסט לתזכורת.	- סימון מילים בתוך השאלה לשימוש בתשובה. - שימוש בתבניות לבניית משפט תקין (ראה למעלה). - בניית תבנית חזותית בצירוף רמזים מילוליים לסדר המילים בתשובה מלאה. - מתן תשובות ברמות שונות – תמונה/סמל בודד כתשובה, מילה בודדת (עם/בלי מחסן מילים), מבחר תשובות כתובות לבחירה. - שימוש בתבניות עזר חזותיות שהוצגו בשורות למעלה.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: התלמיד יניח סמלים או מילים / יקליד / יכתוב: 1. תשובה בת מילה אחד לשאלה סגורה. 2. תשובה בת משפט אחד ויותר לשאלה פתוחה. 3. טקסט המהווה תשובה לשאלה ופיתוח של הרעיון המוצג בה.
2.5.2 כתיבה ממוקדת בנושא / רעיון ופיתוחם	כתיבת טקסט המציג רעיון / נושא, בשניים שלושה משפטים	הרחבת הנושא/הרעיון ע"י הספקת הבהרות, דוגמאות ותיאורים	פיתוח הנושא או הרעיון ע"י הצגת דעות והיבטים, תוך שמירה על ציר מרכזי אחיד	- שימוש ברמזים מילוליים בתוך דף המשימה כגון: "תיאור הרעיון... דוגמאות... דעה אישית" וכו'. - ראה הזדמנויות נוספות – כותרת ראשית וכותרות משנה). - שימוש בכרטיסיות ניווט לצורך ארגון הטקסט.	- באמצעות מילים שלמות, הקלדה או כתיבה, התלמיד: 1. יציג רעיון נתון או רעיון אישי. 2. יציג תיאור/ים, דוגמאות או הבהרות/ות בהלימה לרעיון שהוצג. 3. יציג היבטים ודעות אישיות ואחרות.
2.5.3 כתיבת טקסט תוך שימוש ברכיבי מבנה : פתיחה, גוף וסיום	כתיבה בתוך תבנית נתונה המכילה:	כתיבה תוך שימוש בחלקי התבנית כרמז	כתיבה על פי 3 הרכיבים ללא תבנית או רמזים חזותיים	- תבניות חזותיות בצירוף רמזים מילוליים, המחולקות ע"פ מבנה הטקסט. - ארגון חלקי טקסט כתובים מראש בתוך התבנית החזותית.	- התלמיד מניח חלקי טקסט, מקליד / כותב בתוך תבנית נתונה של – פתיחה, גוף וסיום.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
- התלמיד כותב טקסט תוך שימוש ברמזים לרכיבי הטקסט. - התלמיד כותב טקסט תוך שימוש ב-3 הרכיבים ללא רמזים חזותיים.	- איתור קטעי פתיחה, גוף וסיום בטקסט נתון. - שמירה על רצף הגיוני בין משפטים ושימוש בקשרים: זמן, סיבה ותוצאה. - שמירה על רצף בין הפסקאות ושימוש בקשרים: זמן, סיבה ותוצאה - ארגון חלקי טקסט נתונים ע"פ הרצף – פתיחה, גוף, סיום. - כתיבת טקסט כאשר הכותרת – פתיחה, גוף וסיום משמשים כרמז. - כתיבה ב-3 עמודים נפרדים: פתיחה, גוף, סיום. - בניית "ספר הסיפורים שלי" ע"פ התבנית: פתיחה, גוף, סיום.			פתיחה, גוף, סיום	
- התלמיד כותב כותרת ראשית, כותרת משנה וקטעים ממוספרים (כולל טאבים). - התלמיד כותב טקסט בהלימה לכותרת הראשית לתוכן הטקסט. - התלמיד מפרק כותרת ראשית לכותרות משנה. - התלמיד מספרר חלקים רלוונטיים בתוך הטקסט.	- מתן כותרת - הכנת שער לעבודה אישית, הדבקה/הקלדה על שם השיעור במערכת בתחילת השיעור, על תחום האהוב עלי בספריה וכיו. - תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים ע"פ מבנה הטקסט . - ארגון חלקי טקסט כתובים מראש בתוך התבנית החזותית. - התאמת כותרת לטקסט נתון. - ארגון פסקאות לטקסט - הדגמת היעילות בשימוש בטאבים או במספרים לעומת כתיבת אותו תוכן בלעדיהם. - תרגום חלקים רלוונטיים בטקסט לרשימות ממוספרות. - התאמת כותרות משנה לטקסטים נתונים. - כתיבה ע"פ כותרות נתונות.	ארגון פסקאות על פי סדר הגיוני	מתן כותרות משנה הולמות נושא הפסקה	מתן כותרת ראשית	2.5.4 ארגון מבנה הטקסט

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
2.5.5 כתיבת טקסט תוך שימוש ברכיבי מבנה טיפוסיים לתת-הסוגה	כתיבה בתוך תבנית נתונה	כתיבה תוך שימוש בחלקי התבנית כרמז	כתיבה על פי הרכיבים של תת-הסוגה ללא תבנית או רמזים חזותיים	- תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים, המכילות את הרכיבים של תת-הסוגה. - ארגון חלקי טקסט כתובים מראש בתבנית חזותית המייצגת את תת-הסוגה. - ארגון חלקי טקסט נתונים ע"פ המבנה של תת-הסוגה ללא התבנית החזותית. - כתיבת טקסט כאשר שמות הרכיבים משמשים כרמז. - כתיבת טקסט בהתאם לתת-הסוגה הרצויה, ללא תבנית וללא רמזים חזותיים.	
2.5.6 כתיבת טקסטים מעולמות שיח שונים	כתיבת טקסטים פונקציונאליים לשימוש יומיומי של התלמידים (ברכה, הזמנה, רשימה, מתכון וכו').	כתיבת תתי סוגות מעולם השיח של התקשורת הבין אישית (מכתב, ספור אישי וכו').	כתיבת תתי סוגות מעולמות השיח: תקשורת המונים, ספרות, עיוני (עיתון, ספר, חוברות עבודה).	- מאגר טקסטים כתובים ממבחר תתי-סוגות המאפיינות את עולם השיח. - תבניות חזותיות בצרוף רמזים מילוליים, מתאימות לתתי הסוגות הנלמדות. - שימוש יומיומי בהזדמנויות למידה המזמנות כתיבה על פי תתי הסוגות. - כתיבת עמדה, כתיבת דיווח, כתיבת חוויה, כתיבת סיכום, כתיבה למטרות רפלקציה והערכה.	- כתיבת תת סוגה על-פי האירוע המתאים (בקשה לעבודה, מילוי טפסים וכו').
2.5.7 שילוב חומר חזותי בטקסט הכתוב	בחירת תמונה וכתיבת טקסט על פיה	שילוב של תמונה מסכמת טקסט	שילוב חומר חזותי / גרפי להמחשת הרעיון שבטקסט ולהרחבתו	- סימון מילות מפתח בטקסט ושימוש בהן כקטגוריה לחיפוש תמונות במאגרים ממוחשבים. - הקניית מיומנויות חיפוש חומרים חזותיים ע"פ קטגוריות.	- איתור תמונה מסכמת לטקסט - כתיבת טקסט על פי תמונה. - שילוב של אמצעים גרפיים מתאימים לטקסט.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

הישג 3: קריאת טקסטים שונים ולמטרות שונות

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

השתמעות לגבי העיסוק בקריאה בקרב אוכלוסיות חנוך מיוחד:

המושג "אוריינות" נגזר מהמושג "בר אורייך" שטבעו חז"ל שמשמעו "תלמיד חכם", כלומר, אדם הקורא את התורה, מתמצא בתכניה ונוהג באורחותיה. אדם היודע לחשוב, להתפתח ולהתקדם באמצעות ידיעותיו לרמות עמוקות יותר. אוריינות הינה מעבר לידיעה טכנית של קריאה וכתיבה. אוריינות הינה רכישת ידע.

קריאה הינה תהליך קוגניטיבי מורכב ביותר, אשר מושתת על מנגנוני שפה ייעודיים (אזור טמפוראלי). קריאה הינה מפתח הכניסה ל"עולם האורייני". היא כושר חברתי-תרבותי – היסטורי, המאפשרת לאדם לנכס את נכסי התרבות של הצביליזציה בה הוא חי. תהליכי רכישת מיומנויות היסוד בקריאה, דהיינו, תהליכי תפיסת מילים, פענוח ונגישות ללקסיקון המנטאלי הינם ראשית התהליך, בהמשכו מתגבש אקט פענוח המילים, לכלל אנגרמה מוטורית "אוטומטית", הגוזלת פחות משאבי קשב, ממערכת הקשב המרכזית. זוהי נקודת תפנית מהותית, בהתפתחותו של הקורא המיומן, כי מנקודה זו, מפנה הקורא את האנרגיה הקוגניטיבית, משאבי קשב, להפקת משמעות מן הטקסט השלם, מרחיב את אוצר המילים והמשמעים, את ידיעותיו הלשוניות, מושגיות ותכניות. אזי גם נהנה הקורא מקריאתו, מבין ומפתח קריאה אסטרטגית ממוקדת בתהליכי חשיבה גבוהים יותר, כולל יכולתו להעביר מחשבות אל הכתב. קריאה מתפתחת לאורך חייו של האדם.

"פיתוח כישורי פענוח, אוטומציה והבנה הינם תפקידיה של מערכת החינוך ומחויבותה הראשונית ללמד לקרוא, להבין, לפרש, לבקר ולהעריך מסרים כתובים" (מתוך חוזר מנכ"ל, משרד החינוך נ"ב 4-סעיף 166).

מנגנוני השפה הינם ייעודיים, ולכן, קל לדבר ולהבין את הדיבור וקשה לקרוא. אין במוח מנגנונים ייעודיים לקריאה. אדם הרוצה לרכוש את הקריאה, "מאלץ" את המוח לסינכרוניזציה מורכבת של מרכזים מוחיים, להיכנס לפעולה מורכבת ומהירה, המתחילה בתהליכי תפיסת מילים ומסתיימת במנגנוני שפה דבורה והפקת משמעויות. הקריאה אם כך, מתחוללת על ספקטרום רחב של הקורטקס (מסלול קריאה) ומאפשרת לאדם להתעסק עם חומר כתוב, ללמוד מטקסטים ולהפיק משמעויות מהשפה הכתובה ולעשות בה שימושים יצירתיים רבים" (סמית).

ל"קריאה" הגדרות רבות:

ברירה של הפרט, ארגון ואינטרפרטציה של הרשמים החושיים" (מוסו, 1969). פעולת הקריאה היא תגובה לגירוי מהסביבה, או כחלק של אינטראקציה עם הסביבה. זוהי פעילות שמטרתה מתן ביטוי לרעיונות, תחושות ומהווים באמצעות מערכת של סמלים. המילה הכתובה היא דרך מקובלת של כתיבת קולות" (רסל, 1961). קריאה היא קליטת תקשורת. זוהי תגובה מובחנת לסמלים גרפיים, תרגומם לסמלי דיבור ועמידה על משמעותם" (גיבסון, 1971). קריאה היא תהליך שבו מעורבים זיהוי סמל המשמש כגירוי להזכרות של משמעויות שנבנו באמצעות התנסויותיו בעבר" (בונד וטנקר, 1967). קריאה היא תהליך אינטראקציה בין הקורא לטקסט בסיטואציה נתונה

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
(סטנוביץ, 1990). תהליך שמתחיל בזיהוי אורתוגרפי-חזותי של תבניות גרפיות, הפיכתן למידע אורתוגרפי, שמטרתו להביא למשמעות, עניין, הנאה ותועלת (בנטיין 1996).

מקורות לכשלים ולקשיים בקריאה

1. קשיים לשוניים

מנגנוני-שפה: "לקרוא קשה, משום שלהבין שפה דבורה זה קל" (ליברמן ומן 1972) תהליכי הבנה והפקת שפה דבורה מבוססים על מבנים מוחיים מולדים הייעודיים לתפקיד זה (מודולה נוירולוגית, פודור 1980). העיסוק בשפה הכתובה, אינו אוטומטי, משום שבמוחנו אין מנגנוניים ייעודיים לביצוע תפקיד זה. בהבנת שפה - חילון המשמעות שבבסיס המסר המילולי. בהבעה מילולית - קושי להפיק רעיון, תוכן, רגש באמצעות סמלים מילוליים בהתאם לחוקי השפה.

אוצר מילים: קוראים מתקשים מכירים פחות מילים מבני גילם (מנגנונים לקסיקאליים - קריטריון כמותי). הלקסיקון הפרטי שלהם מצומצם (ווילוס וקורקוס 1988). קוראים מתקשים אינם יודעים את המשמעות המלאה או מספר משמעויות של מילה, אוצר המילים מצומצם בכמותו ובאיכותו, הם מכירים מילים שכיחות וקונקרטיות יותר (מנגנונים סמנטיים - קריטריון איכותי)

תחביר: קשיים בהבנה ובהפקה של מבנים תחביריים מורכבים, כגון משפטים משועבדים ומשפטים סבילים, טעויות הנוגעות לסדר המילים במשפט, קושי להבין משפטים שסדר המילים בהם אינו שגור.

מורפולוגיה: השפה העברית הינה שפה עיצורית, המידע הסמנטי הטמון במלה הכתובה, טמון בשלוש עיצורי השרש (בדרך כלל) וכן במידע הדקדוקי תבניתי הטמון במוספיות (סופיות ותחיליות). הקורא המיומן בשפה העברית, מפתח ידע ומודעות לידע האורתוגרפי-מורפולוגי הטמון במילים הכתובות. ידע זה מבוסס על התנסות מרובה בשפה הדבורה, ובמידע המורפו-פונולוגי, הנרכש באמצעות חשיפה מרובה להאזנה ודיבור. קשיים בהטיות מילים לפי מין, מספר, זמן, בניין, גוף וקניין. קשיים בגזירת נגזרות שם העצם. קשיים להבין צורות מורפולוגיות מורכבות, כגון: וכשפגשתי... טעויות בהתאמות דקדוקיות בין שם עצם לשם הפועל ובין שם עצם לשם התואר.

פרגמטיקה: קושי להבין ולהביע כוונות תקשורתיות שונות, תיאור והצהרה. קושי להשתתף באופן יעיל בשיחה: לקיחת תור, היזון חוזר, תיקון כישלון תקשורתי, מסירת מידע חדש ורלוונטי ועוד.

2. קשיים בתהליכי עיבוד מידע מילולי- שמיעתי

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
קשיים בתפיסה שמיעתית: קושי להבחין בין הגיי דיבור קרובים בבסיס הארטיקולציה כגון: רכבת-רקפת, אש-עץ.

קשיים בזיכרון שמיעתי-מילולי: בעיקר זיכרון של רצף סידרתי של גירויים שפתיים, בזכירת כל הרצף, או בשחזור הגירויים בסדר הנכון (המושמע), כגון: שחזור משפט, שרשרת מלים, ספרות, מילוי סדרת הוראות, זכירת פרטים מסיפור וכו'.

3. קשיים בתהליכי עיבוד מידע מילולי-פונולוגי

קשיים בתהליכי העיבוד הפונולוגי של השפה הדבורה, נמצאו כגורמים בעלי משקל רב בניבוי הצלחה בקריאה.

3.1 קושי בקידוד פונולוגי: המרה של גירוי סנסורי (חזותי או תנועתי) לייצוג פונולוגי בזיכרון לטווח קצר. תפקיד הייצוג הפונולוגי הוא לשמור מידע על חלקים לשוניים קצרים - מילים, עד לחילוף המשמעות של מרכיב לשוני ארוך ומורכב יותר - משפט. קושי בקידוד פונולוגי יתבטא בקושי לרכוש מלים חדשות.

3.2 קושי באחזור: קושי בהעלאה של אינפורמציה פונולוגית. הכוונה לנגישות לחומר המאוחסן בזיכרון לטווח הארוך בלקסיקון מנטלי. קשיי אחזור מתבטאים בתופעות שונות של חיפוש מילה, כגון: היסוסים, תופעת "על קצה הלשון", החלפת מילת המטרה במלה מסיחה סמנטית: שמלה- חולצה (פרלקסיות סמנטיות) או מסיחה פונולוגית (מזלג-מזרק), הגדרה במקום שיום, כגון: במקום לאמר "עיפרון", יאמר: "הארוך הצהוב שכותבים איתו". בגיל צעיר (3) יאמר: "כמו שמש", במקום לשיים: "צהוב" יאמר: "זה שבא אחרי 8", במקום לשלוף את התווית המילולית המוסכמת: "9".

3.3 קושי בשימוש בקודים פונולוגיים בזיכרון הפעיל (זיכרון עבודה): הייצוג הפונולוגי חשוב לשמירת סדר המלים המדויק ולשמירת אינפורמציה מורפולוגית (תחילות וסופיות).

3.4 מודעות פונולוגית- חבולה ובלתי מגובשת: קשיים לחשוב באופן מודע/הכרתי על מלים כמורכבות בחלקיקים (סגמנטים) קטנים, מופשטים וחסרי משמעות (פונמות). חוסר מודעות לגבי קיום חלקים (סגמנטים) פונולוגיים במלים. חוסר יכולת לבצע מניפולציות בתת חלקים אלו: סנתזה- הרכבה של הברות/פונמות למלה. מעבר מן החלקים למלה השלמה. אנליזה - חלוקת המלה למרכיביה, מעבר מהמלה השלמה לחלקים (הברות ופונמות). הוספה/הפחתה - יצירת מלה חדשה שנוצרה עקב השמטה או הוספה של הברה/פונמה (אמור פסנתר ללא פ = סנטר).

היפוך סגמנטים (הברות/פונמות) - יצירת מלה חדשה שנוצרה לאחר החלפה של הברה/פונמה במלה, בהברה או בפונמה אחרת, (קשר - גשר).
חריזה- יכולת לשפוט אם שתי מלים חורזות או לא, ויכולת למצוא חרוז למלה נתונה.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
זיהוי הימצאות/חוסר הימצאות של יחידת דיבור במלה- זיהוי הברה/פונמה במקום מסוים במלה (בתחילת המילה,
בסופה או באמצעה).
קשיים בהפקה של רצפים פונולוגיים - קשיים בהפקת מלים ומבעים מסובכים מבחינה פונולוגית, כלומר, שקשיים
בהמרת מידע מילולי.
משמעותי מבחינה סמנטית, לרצף הגיים לא משמעותי מבחינה סמנטית, כגון: במקום לאמר קבלת שבת, אומר
קלבת בשת.

4. קשיים במיומנויות מטה-לשוניות

עירנות מטה-לשוניות מוגדרת כיכולת לחשוב באופן מודע על השפה ועל המבנים שבה. יכולת מטה-לשונית דורשת התמקדות לא בתוכן, אלא בצורה שהמסר מועבר בה. יכולות אלו הכרחיות וקריטיות לצורך לימוד קריאה.

קיימות ארבע קטגוריות של ערנות מטה-לשונית:

- **מודעות למלה:** על הקורא לדעת שמלים נפרדות מן החפצים שהן מייצגות, שהקשר ביניהן הוא שרירותי, הפרדה בין הסמל למסומל. שתכונות המלה- אורכה וצליליה, נפרדות מן המשמעות שהיא מייצגת, כגון: "פיל" מלה קצרה המייצגת חיה גדולה.
- **מודעות לפונמה:** הסגמנט הלשוני הקטן ביותר, המופשט וחסר משמעות (סמנטית) במלה, אך לפונמה השפעה על המשמעות הסמנטית של המלה. מלים שונות זו מזו - ברצף הפונמי שלהם. למשל, ההבדל בין בד וגד הוא בפונמה התחילית. ההכרה, שלסדר הופעת הפונמות ביחידה הפונולוגית (מלה) יש השפעה סמנטית, למשל: קשר - שקר. ההבנה, שקיימים רצפים פונולוגיים שאין להם משמעות סמנטית (אינם מלים, כגון: מלות תפל).
- **מודעות מורפו-תחבירית:** מודעות לחלק הצורני של השפה. מבנים תחביריים ומורפולוגיים ושימוש בידע זה לחילוף משמעות של משפט/טקסט שלם.
- **מודעות פרגמאטית:** היכולת לשלב מידע ישן עם חדש, לשער השערות על בסיס הידע הנתון ולהסיק מסקנות. להבין את ההקשרים השונים של ה"שיח" הדבור / הטקסט הכתוב ולשלוט בחוקי ה"שיח". איך מדברים אל צעיר, מבוגר, בר סמכות. איך כותבים בקשה, מכתב אהבה, סיפור או מידע.

5. קשיים בעיבוד הקשרי תוכן

כדי לפענח את הכתוב, הקורא צריך להסתייע בסימנים או ברמזים שונים. בתהליך הקריאה מפתח הקורא השערות או ציפיות לגבי המלים העומדות להופיע, והוא מסוגל לאשר את זהותן של המלים הללו, על פי התוכן הכללי. הקורא מתייחס לרמזי התוכן (סמנטיקה) ולצורה התחבירית (סינטקטיקה). קשיים ביכולת ההשערה והקישור הקונטקסטואלי מקשים על יכולת הפענוח, על הקריאה השוטפת ועל הבנת הנקרא.

6. קשיים מובהקים בתהליכי עיבוד מידע חזותי

מחקרים לא מצאו קורלציות מובהקות בין קשיים בזכרון חזותי כוללני, כפי שנבדק בכלים מוסכמים, כגון מבחן פיבודי לתמונה, לבין קשיי קריאה. חסכים בידע אורתוגראפי אכן מאפיינים קוראים מתקשים. הקריאה מבוססת על יכולת אינטגרטיבית בין המידע החזותי (תבניות אורתוגרפיות) לבין המידע הפונולוגי (רצפים פונולוגיים) האגור בלקסיקון המנטאלי. הקורא המתקשה/הלקוי, מתקשה לקשר את הייצוגים האורתוגראפיים (מלה כתובה) לייצוגים הפונולוגיים (מלה דבורה). קשיים בנגישות לקסיקאלית - בסיס הדיסלקסיה השטוחה. התפיסה החזותית חיונית לקליטת המידע הראשוני מן העולם החיצון. הקשיים בקליטת גירויים חזותיים - סימני כתב: אותיות, סימני ניקוד, סימני פיסוק, מרווחים בין פסקאות, ראשי-תיבות, מלים ומשפטים כתובים משפיעים על תקלות בפירוש הניתן

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
לסימני הכתב. הקורא עשוי לראות את המלה, אך יתקשה בהבחנה בין מלים, בפירושי המלים או בזכירת התבנית האורתוגראפית שהיא מייצגת.

מאפיינים תפקודיים המושפעים מתהליכי תפיסה חזותית לקויים:

קשיים בהבחנה בין אותיות או מלים הנראות דומות: (ה - ח, דיר - דור).
קשיים בתפיסת פרטים - הקורא תופס את קווי המתאר הכלליים (קונפיגורציה) ומתקשה להבחין בין פרטים (ארכוביות - קוביות, תפוח-תפוז).
קשיים בתפיסת התבנית השלמה - גשטאלט, הקורא קולט אותיות אך לא זוכר תבנית שלמה. (נעמה פרידמן, דיסלקסיה תפיסתית).
קצב תפיסה איטי - אף על פי שהתפיסה מדויקת, הרי שפענוח המלים נעשה לאט והילד אינו מזהה אותן (ייצוגים אורתוגראפיים) במהירות הנדרשת.
היפוך כיוונים בקריאה ובכתיבה - מבצע רוטציות בין ימין לשמאל (ח-כ, ז-ג) או בין למעלה למטה (6-9)
קשיים בעקיבה אחר סדרות חזותיות ובזכירת סדרות אורתוגרפיות (- הקורא מתקשה בהעתקת מלים, בקריאה הוא עלול להפוך את סדר האותיות במלה (גמל- מגל).

מאפיינים תפקודיים המושפעים מתהליכי זיכרון חזותי לקויים:

קשיים בזכירת התוכן המילולי ו/או החזותי בקריאה יתבטא בזכירת אותיות, מלים ומשמעויות.
קשיים בניתוח והרכבה חזותיים - הילד מתקשה לקשר בין החלק לשלם, ולכן מתקשה להרכיב מלים מצירופי אותיות ולפרק מלים לאותיות ולהברות.

7. קשיים הנובעים מחסכי תיווך תרבות ובתכניות הוראה בלתי מותאמות של הסביבה החינוכית:

- 7.1 טקסטים לא מתאימים
- 7.2 משימות לא הולמות יכולת
- 7.3 קשיים רגשיים- מוטיבציוניים
- 7.4 שיטת לימוד הקריאה לא מתאימה לילד
- 7.5 רכישת הרגלי קריאה בלתי יעילים
- 7.6 חסכים בחשיפה לטקסטים

8. קשיים נוספים

- 8.1 הפרעת קשב
- 8.2 רמת משכל נמוכה - קשיים בהבנה ובהבעה.

אנו מאמינים !

בזכותם של תלמידים במסגרות חינוך מיוחד, אשר תפקודיהם מושפעים מלקויות מורכבות ומנכויות התפתחותיות ראשוניות, ללמוד לקרוא- אך אחרת! למענם עלינו להרחיב את מושג ה"קריאה". קריאה הינה כל פעולה של קליטת מסר לשוני בעל משמעות המובע בסימנים גרפיים, המוסכמים על חברי הקהילה התרבותית. קריאה מערבת הן את היכולת לזהות סימן גראפי מוסכם ובו זמנית להפיק ממנו משמעות. הבנת המשמעות, הינה החלק בתהליך הקריאה המתרחש כאשר הקוראים מפיקים משמעות מן הפענוח של הסמל הגרפי" (ג'ון רנקין, קרי הרווד, פט מירנדה, 1994). ילדים רבים שאינם מדברים יכולים לרכוש קריאה וכתובה (אדמס, 1990). כאשר מדובר בתלמידים הסובלים מלקויות ונכויות התפתחותיות מורכבות, אנו נמשיג את הפעולה של זיהוי סמל כ"קריאה" לכל דבר ועניין (בציוני הדרך בהתפתחות הכתיבה לאורך הצביליזציה האנושית, היו ציוני דרך, בהם השתמשו בני אדם בשפת סמלים מוסכמים-איקוניים כמערכת להעברת מסרים, כגון: כתב החרטומים).

הידע ומיומנויות הקשר והתקשורת מתפתחים בארבעה הקשרים משמעותיים:

1. יצירת אינטראקציות חברתיות משמעותיות
2. חיפוש מקורות מידע
3. הפצת ידע ודעה אישית
4. היכרות והוקרת נכסי התרבות של הקהילה בה התלמיד חי.

מערכת החינוך המיוחד הניזונה מעקרונותיו של מודל החינוך ההומניסטי, מעמידה במרכז ההווה הפדגוגית את מחויבותו של כל מורה, לספק את צרכי הגדילה של כל תלמיד. זוויית ראייה המציעה אל העתיד, לוקחת בחשבון את צרכיו של התלמיד, כבוגר המשתלב באופן משמעותי בחיי הקהילה, בה הוא חי ומתוך תפיסה כי הסביבה החינוכית, מחויבת לספק לו רצף של שירותי תמיכה ואת מיטב הזדמנויות הלמידה, אשר תאפשרנה לתלמיד לפתח אישיות אוטונומית ככל האפשר ובנוסף, לממש את הפוטנציאל האנושי הטמון בו, תרבותי-חברתי-רגשי ואקדמי. לקראת בגרות עם איכות חיים!

ידע תקשורתי וכישורי שיח ושיג, הינם כלים מרכזיים להתפתחותו של כל בן אנוש, בבחינת "מותר האדם על הבהמה". הם המאפשרים יצירת אינטראקציות משמעותיות, בין הפרט לבין הסביבה האנושית והאנסטרומונטית בה הוא חי. הם המציידים את אדם במידע וידע, הם מקדמים תהליכי תקשורת וחשיבה אנושית, מיומנויות של ויסות רגשי ופונקציות ביצוע של כישורים חברתיים. לכן, על כל מורה לאפשר לכל תלמיד לשכלל את ביצועיו בתחום זה, לספק לו התנסויות להביע את רעיונותיו, דעותיו ומחשבותיו, לצד רגשותיו וחששותיו. להנגיש לו את מיטב האמצעים לעשות זאת. במקרים בהם התלמיד אינו דובר, כלומר, אינו מפיק תקשורת וורבלית כלל יעילה

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
ואפקטיבית, על כל מורה לספק לתלמיד זה מערכת של אמצעים ליצירת תקשורת חלופית ותומכת, אשר תאפשר
לו להשתתף בחוויות הלמידה המתרחשות בסביבה החינוכית.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
עקרונות ההוראה

1. **השתתפות ההורים בפיתוח תהליכי קריאה:** תהליך הקריאה מתחיל עם הלידה (ואף לפניה) ולכן, יש לשתף את ההורים בחינוך לשוני של ילדם. הדרכת הורים לחשיפה מקסימלית לחומרים כתובים באותה תדירות כשל ילדים בעלי התפתחות תקינה ואף למעלה מזה. מחקרים הוכיחו קשר ישיר בין הקראה ע"י הורה לבין פיתוח יכולת קריאה.

2. **עקרונות בהוראת קריאה לתלמידים עם לקויות ונכויות התפתחותיות מורכבות:**
תפקודם של תלמידים אלו מושפע מקשיים מבניים, ברמות הנורולוגיות-עצביות, ברמות החושיות-תפיסתיות, וברמות הקוגניטיביות של עיבוד המידע ותגובה נאותה כלפיו. מכנה משותף רחב של תלמידים רבים, הינם קשיים לשוניים-שפתיים, על פני מנעד רחב של מערכות שפה ותקשורת. לכן, מתקשים לרכוש את מיומנויות הקריאה בדרך הקונבנציונאלית. יש לבחור עבורם בשום שכל ותוך הפעלת שיקולי דעת מקצועיים, את שיטות ההוראה המיטביות לרכישת תהליכי קריאה. עקרונות ההוראה מבוססות על למידה רב חושית, תואמת ערוצים של חוץ ויכולת, הן במימד תפיסת המידע והן במימד עיבודו.

תהליכי הלמידה מותאמים לדרגת ההתפתחות הקוגניטיבית-שפתית-לשונית של כל תלמיד: קריאה הינה מיומנויות המצויה בקשרי זיקה הדדיים עם מיומנויות שפתיות ולשוניות. הכוח לקרוא טמון בכוח להבין דיבור ולהפיקו באופן תקין הן לשונית והן תקשורתית. מקצועיות המורה נבחנת, באיכות ההתאמות שהוא מפעיל, כדי להתאים לכל תלמיד את הדרך המיטבית בלמידת הקריאה. על המורה לתכנן את עקרונות ההוראה, על סמך כישורים חזקים בתפקודו של כל תלמיד, תוך התייחסות למוקדי קושי ולקויות, בזיקה לכל אחת ממערכות השפה: פונולוגית, פרגמאטית, מורפולוגית, סמנטית ותחבירית.

מוקד ההתייחסות המרכזי של כל מורה לתלמידים עם פגיעות/חבלות קוגניטיביות בתהליכי שפה ולשון הוא, למידת ציר הייצוגים. מאמצי ההוראה והתיווך מתמקדים בבנייה מדורגת ומושכלת של שלבי- למידה (פיגומים, ע"פ ויגוצקי) המאפשרים לתלמיד לחוות באופן משמעותי לו, את הקשר המתקיים בין אובייקטים בעולם לבין ייצוגים תרבותיים שרירותיים אך מקובלים בנכסי התרבות. אומנות ההוראה והתיווך בחינוך המיוחד, מתמקדת איפה, ביצירת קשרים על רצף ציר הייצוגים (פיאג'ה). דהיינו, תכנון מדורג ומושכל של רצף פעילויות אשר ייזמנו לתלמיד את רצף הקישורים בין המוצג (רפרנט) הממשי בעולם, לבין ייצוגו האורתוגראפי המוסכם תרבותית במילה כתובה. מדרג זה מכיל את השלבים הבאים:

1. הזדמנויות מגוונות ומרובות להיכרות רב מימדית ורב חושית עם המוצג הממשי
2. שימור המוצג בזיכרון ארוך הטווח תוך מתן הזדמנויות מרובות לזיהוי
3. קישור בין המוצג לבין צילום צבעוני (ייצוג הקרוב ביותר למציאות הרפרנציאלית)
4. קישור בין המוצג לבין תמונה (ייצוג רחוק יותר מן המציאות, רמה סימבולית)

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
5. קישור בין המוצג לבין אייקון (ייצוג המתרחק יותר מן המציאות, רמה סימבולית, כגון סמלים ב- P.C.S.

6. קישור בין המוצג לבין מילה דבורה (ייצוג פונטי, רחוק מן המציאות, רמה סימבולית)
7. קישור בין המוצג לבין מילה כתובה (ייצוג אורתוגרפי, מופשט ביותר, רמה סימבולית גבוהה ביותר).

בחירה מושכלת של עקרונות משיטות קריאה מורכבות: אין שיטת קריאה אחת מתאימה לכל תלמידי הכיתה. כמו-כן, אין הוראת הקריאה ממוקדת במילוי חוברות שפותחו ע"י מפתח שיטת קריאה זו או אחרת. על המורה לבחור בשום שכל ומתוך הכרות מעמיקה במוקדי החזק והחולשה בתפקודו השפתי-לשוני-קוגניטיבי של התלמיד. לצד, היכרות מעמיקה עם עקרונות השיטות השונות. על כל תלמיד לקבל מענה מותאם בתהליכי הוראה-למידה-הערכה, בשלושה מימדי הקריאה: מימד פענוח המילים- תפיסת מילים מבוססות (מחוץ להקשר), מימד האוטומציה וגיבוש אקט הפענוח לכלל אנרגיה מוטורית שוטפת ומהירה, מימד הפקת משמעות והבנת התוכן הלשוני של הטקסט הכתוב.

על תהליכי הוראה-למידה-הערכה של שלושת מימדי הקריאה להתאים לדרגת התפתחותו הקוגניטיבית-לשונית-שפתית של כל תלמיד. על המורה לגלות בקיאות בפרופיל התפקודי של תלמידו מחד, ובעקרונות שיטות ההוראה מאידך. למידה אינטראקטיבית, בה התלמיד שותף מלא לבחירת תכנים ונושאים, המעוררים בו שותפות מוטיבציונית, עניין והנאה לגילוי משמעות התהליך והבנתו העמוקה, עדיפה. על השיטות להתאים באופן מיטבי, לערוצי קליטת המידע (תפיסה) עיבודו (זיכרון) והפקת ידע אישי ותגובה (פלט), המתאימים לתחומי תפקודו החזקים והבריאים. על המורה לבחור בשיטות, העוקפות את תחומי התפקוד החלשים והלקויים.

תדירות תהליכי ההוראה: הוראת הקריאה הינה חיונית ביותר להתפתחותו של התלמיד, על כן, חייבת להיות יומיומית, מקיפה כמה שיותר שעות ביומו של תלמיד. (להזכירנו: תלמידי כיתה א' בעלי התפתחות תקינה מקדישים 5-7 שעות ביום ללימודי קריאה...). כל הצוות החינוכי צריך להירתם לתהליך הרכישה ולפעול ל"העברה" מחקרים הוכיחו כי תלמידים אכן התקדמו יותר אם הוקדש לנושא זמן מספק (קופנהבר 1991). קריאה נרכשת בהקשר תרבותי-חברתי, ולכן, יש על המורים לטפח קריאה בתוך סיטואציות יומיומיות של התלמיד (ארוחות, חצר, סיפורים וכו'). רכישת מילים גלובליות בסדר יומו של התלמיד תבנה עבורו "ספר תקשורת" מכובד.

תלמידים עם פיגור שכלי נוטים להשתמש בזיכרון לטווח קצר ותהליכי עיבוד המידע בזיכרון יכולים להיות פגועים. ולכן, חשיבות לתהליכי שינון וחזרה תוך שימוש בלמידה רב חושית, המערבת את מירב החושים, ומחוללת תהליך של "הטבעה נוירולוגית" של עקבות המילים בזיכרון הלקסיקאלי (ג'ון מורטון, 80). תלמידים אלו מביאים משמעות מעולמם אל הטקסט. משום כך, שימוש בסיפורים אינטראקטיביים, המבוססים על עולם הידע והתכנים האוטנטיים שלהם, מהווים בסיס ללימוד יסודות הקריאה. הם לומדים כאשר הם משתמשים בקריאה ובכתיבה.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

שימוש מביא ללימוד, קריאת רשמים שכתב, שיר אהוב, טקסט המתאר אירוע אישי, עמדה אישית, תכנון הכיתה, קריאת סדר היום, רשימות קניות, שימוש בתפריטים, בחירת פעילויות במילים כתובות, מכתבים לחברים, וכו' הן פעילויות מקדמות קריאה גם כאשר הילד קורא אותן באופן גלובלי או תבניתי. קורא = בוחר מבין מילים אחרות בהתאם לסיטואציה.

שימוש בלימוד אסטרטגיות זכירה מתאימות. שימוש ב"מזכירים" מוטיבציוניים מעולמו של הילד (מנימוניקס), לדוג': "קיר מילים" חזותי בכיתה הילד (בנושא הנלמד) המאפשר שליפה מהירה מהזיכרון, שימוש ב"תבנית סיפורית", תרשימי זרימה וכו'. כמו כן, לימוד שימוש באסטרטגיות "לפני קריאה", "במהלך קריאה" ולאחר קריאה". גם ילדים שבעצם לא קוראים קריאה מפענחת, יכולים להבין את תוכן הסיפור אם יתייחסו לשמו, לכריכה, לאיורים, למילות מפתח, וכו'.

3. חוסר הוראת הקריאה, בשל חוסר ידע ו/או עמדות המבוססות על דעות קדומות, מחולל "אפקט מתיו" - העני נעשה עני יותר (סטנוביץ 1986). קרי, הסביבה החינוכית אינה מייצרת הזדמנויות להתנסות בלמידה משמעותית מטקסטים, התנסויות באופנות תואמת התפתחות, בהן יהיה לתלמיד צורך אמיתי להשתמש במיומנות זו, כגון: חשיפה לפעילויות מחשב, אינטרנט. חשיפה לעיתון ותוכניות טלוויזיה תואמות גיל. התנסות בלמידה בתוך ספריה - מידענית או וירטואלית. כל אלה הם אמצעים תרבותיים חברתיים בחברה בת זמנינו. בנוסף, מעוט חשיפתו לטקסטים כתובים ודבורים (שהתלמיד קורא או שמוקראים עבורו), מחולל חבלה משמעותית בהתפתחותו כקורא, חסכי ידע עולם, מושגים, ידע לשוני ואף דיכוי קוגניטיבי כוללני.
4. ספר לכל תלמיד - חשיפה לסוגי טקסטים (תואמי גיל כרונולוגי), גם לצרכי הנאה בלבד. אם יש אפשרות, כדאי ללמד גם מאפייני סוגות כמו: מה שונה בין שיר לסיפור, בין מכתב לרשימה להזמנה וכו'. קיום ספריה בית ספרית (גם עם ספרים מותאמים) ושימוש אינטנסיבי בה, בד בבד עם קיום "אירועים" סביב ספרים וסופרים. בית הספר המיוחד חוזר להיות "הבית של הספר". בית בו הקריאה הינה יסוד מארגן ב"תרבות בית ספרית".

הישג 3: קריאת טקסטים שונים ולמטרות שונות

כל מורה ידאג לכך, שתלמידיו מגיל 3 ועד 21, יחשפו לטקסטים משמעותיים, מעולמות שיה, סוגות ותת סוגות שונות, המכבדים ומאתגרים אותם. כמו-כן, ידאג לכך, שתלמידיו ייהנו מהזדמנויות למידה והתנסויות משמעותיות בנכסי השפה והתרבות האוריינית. ירכשו ידע ומיומנויות להתמודדות עם טקסטים כתובים, אשר יונגשו עבורם, באמצעים המותאמים לגילם, לרמת תפקודם ובהלימה מירבית ל"שונות" החברתית והתרבותית.

פירוט תחומי המשנה וציוני הדרך

הישג 3: קריאת טקסטים שונים ולמטרות שונות

פירוט תחומי המשנה:

זיהוי סימנים וסמלים גרפיים מוסכמים והפקת המשמעות שהם מייצגים
קריאה לוגו-גראפית
שליטה בצופן האלפביתי – קישור שיטתי בין סימני הכתב להגיי הדיבור (כולל מודעות פונולוגית)
קריאה אסטרטגית ומבוקרת של מלים
קריאה קולית שוטפת ומהירה
הבנת המשמעות בטקסט כתוב
שימוש במקורות מידע
שימוש במקדמי הארגון בטקסט
התנהלות עם ספר והנאה מקריאתו

על אף הספרור, אין בדרך הצגתם של תחומי המשנה וציוני הדרך שלהלן, משום אמירה לגבי רצף ההוראה, לפי סדר הופעתם בחוברת.

יש להפעיל שיקולי דעת מקצועיים בנוגע לרלוונטיות של תחומי המשנה וציוני הדרך לגבי כל תלמיד, בהלימה לגילו הכרונולוגי ולהתפתחותו (חברתית, רגשית, מנטאלית, קוגניטיבית ומוטורית).

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.1 : זיהוי סימנים וסמלים גראפיים מוסכמים והפקת המשמעות שהם מייצגים

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.1.1 זיהוי, חפצים, צילומים, תמונות וסמלים מוסכמים (כולל אייקונים דיגיטאליים)	זיהוי <u>חפצים</u> וקישורם לצילומים תואמים: מפנה ראש, מצביע, מחייך, משמיע קולות, מפעיל פלט קולי, משיים	זיהוי <u>צילומים</u> ותמונות כמייצגים חפצים: מפנה ראש, מצביע, מחייך, משמיע קולות, מפעיל פלט קולי, משיים	זיהוי <u>סמלים</u> מוסכמים כמייצגים חפצים: מפנה ראש, מצביע, מחייך, משמיע קולות, מפעיל פלט קולי, משיים	חשיפה מרובה לעזרים הבאים: - מאגר חפצים משמעותיים המקושרים לצילומים, תמונות סימנים וסמלים - סמלי PCS, מערכת WRITING WITH SYMBOLS קליקר/ מט"ח סימנים מוסכמים על גבי אריזות של מוצרים: כגון סמל זריקה לפח - ייצוג של הנ"ל בכל רכיבי הסביבה הלימודית - קירות הכתה, חוברת אישית, במחשב ועוד - שימוש בתמונות וסמלים מוסכמים בכל הפעילויות, לאורך כל היום וע"י כל אנשי הצוות - הוראות כגון: גזור/הדבק וכו' עם/ללא מלל, בפעילויות למידה ובדפי עבודה, סמל יציאה לשירותים, אמירת בוקר טוב, בקשות שונות ועוד.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מתאים צילומים תמונות סימנים וסמלים מוסכמים לחפצים ופעולות שהם מייצגים ולמילים דבורות. - התלמיד משיים צילומים תמונות סימנים וסמלים מוסכמים.
	זיהוי צילומים, תמונות וסמלים <u>אישיים</u> (המובנים לסביבתו הקרובה של התלמיד בלבד)	זיהוי סימנים וסמלים מוסכמים <u>בסביבה</u> <u>החינוכית</u>	זיהוי סימנים וסמלים <u>אוניברסאליים</u>		
	זיהוי תמונות וסמלים המייצגים שמות עצם	זיהוי תמונות וסמלים המייצגים פעולות	זיהוי תמונות וסמלים המייצגים רגשות ושמות תואר		
3.1.2 הפקת משמעות מחפצים, סימנים וסמלים בודדים (כולל אייקונים דיגיטאליים)	מילוי הוראות ופעולה בהקשר המתאים בעקבות	מילוי הוראות ופעולה בהקשר המתאים בעקבות סמלים	מילוי הוראות ופעולה בהקשר המתאים	- חשיפה מגוונת למערכות סמלים אישיים ומוסכמים אוניברסאליים, בהקשרים ובזירות חיים שונות, הרלוונטיות ואוטנטיות עבור התלמיד.	- התלמיד פועל באופן עצמאי בדפי עבודה, כרטיסיות או כל פעילות אחרת הניתנת בכיתה על פי סמלים מוסכמים בודדים.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
	צילומים ותמונות <u>אישיות</u>	מוסכמים <u>בסביבה החינוכית</u>	בעקבות סמלים <u>אוניברסאליים</u>	- תיווך רצף הייצוגים: קישור והתאמה בין תמונה או סמל להנחיה, הוראות, שאלות או תכונה שהוא מייצג.	
3.1.3 הפקת מידע ומשמעות מטקסט חזותי (המורכב מרצף של תמונות וסמלי PCS)	קריאת <u>מבע קצר</u> ("בוקר טוב, דני"), ופעולה בעקבותיו.	קריאת משפט קצר (3 מילים ומעלה), ופעולה בעקבותיו.	קריאת טקסט, ופעולה בעקבותיו.	- פיתוח ערכות עם טקסטים מגוונים בתכנים רלוונטיים לתלמידים: המכילים תמונות ממגוון מקורות, סוגים ונושאים שונים, סמלי PCS, תוכנות ומכשירי תקשורת. - הבעת המידע שהופק במגוון דרכים: מענה על שאלה הנוגעת לתמונה, מדרש תמונה, סיפור בעקבות, ביצוע פעולה הנגזרת מהטקסט ועוד. - הפקת מידע ממפות / גרפים.	- התלמיד קורא משפט/טקסט המורכב מתמונות, סימנים וסמלים, משיב לשאלות ומתייחס אליו. - התלמיד פועל באופן עצמאי בכל פעילות, לימודית או אחרת הניתנת בכיתה על פי משפט או טקסט המורכב מסמלים מוסכמים.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.2 : קריאה לוגו-גראפית

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מזהה את שמו מבין קבוצת שמות ההולכת וגדלה. - התלמיד זוכר תבניות המילים הלוגו-גראפיות ברמת זיהוי (הצבעה על המילה הרצויה) או שיום. - התלמיד מתאים בין מוצג, תמונה או סמל לבין מלה כתובה - התלמיד ממיינ קבוצות מילים/סמלים על פי קריטריונים שונים.	- מתן הזדמנויות מרובות ומגוונות לחשיפה למילים כתובות, תוך גישור מדורג על פני ציר הייצוגים: ממילה דבורה, למוצג, לצילום, לתמונה, לאייקון, למלה דבורה, למלה כתובה. - מאגר מילים אישיות (קופסת מילים, מילון חזותי / תמונות). - המלים מופיעות במגוון סביבות: בקירות הכתה, בחוברת אישית, במחשב ועוד. - לימוד שמות ילדי הכתה. - שימוש במילים לצד תמונות וסמלים בכל הפעילויות והשיעורים וע"י כל אנשי הצוות. - שילוב מילים לצד סמלים בטקסטים סיפורים ולימודיים. - עבודות חקר מושג: תוך שימוש במילים ראייתיות-אישיות (יישומי מחשב, אלבומי תמונות).	זיהוי תבניות מילים משמעותיות מתחומי הידע הנלמדים בכתה (כגון מילים ומושגי מפתח)	זיהוי מספר מילים משמעותיות מעולמו האישי.	זיהוי מילה משמעותית מעולמו האישי, כגון: שמו הפרטי.	3.2.1 קריאה לוגו-גראפית של תבניות מילים
- הילד מזהה במדויק ובשטף את המילים הלוגו-גראפיות שבטקסט. - התלמיד משתמש בתמונות ככלי להבנת הטקסט, לערור ציפיות ולניבוי ביחס למשמעות הטקסט. - התלמיד קורא לוגו-גראפית טקסט, משיב לשאלות ומתייחס אליו.	- לכל תלמיד ספר: הפקת ספר אישי המותאם לרמת התפקוד הלשוני, רגשי, קוגניטיבי ומוטורי. - הכנת ספרים אינטראקטיביים מותאמים, בהם המלל מגובה בתמונות או סמלים.	קריאת טקסט או ספר אישי, המבוסס על מילים מוכרות בנושא שאינו אישי ומוכר	קריאת טקסט או ספר אישי, בנושא מוכר, התוכן מגובה תמונות ומלווה במשפטים ועד פסקה בכל עמוד	קריאת טקסט או ספר אישי: התוכן מגובה תמונות ומלווה במספר מועט של מלים כתובות המוכרות	3.2.2 קריאה לוגו-גראפית של טקסט, תוך הפקת משמעות

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
	לתלמיד. (עד משפט בעמוד)			- שימוש בסיפורים אישיים או חברתיים שונים כגון social stories, קומיקס ועוד.	- התלמיד פועל באופן עצמאי בכל פעילות, לימודית או אחרת הניתנת בכיתה על פי הטקסט.

תחום משנה 3.3. שליטה בצופן האלפביתי - קישור שיטתי בין סימני הכתב להגי הדיבור
 (כולל מודעות פונולוגית)

- **שליטה בצופן האלפביתי ניזונה מהתפתחות המודעות הפונולוגית**, תהליך רכישת חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים (המרת סמן כתב להגה דיבור וההיפך) מושפע מהתפתחות המודעות הפונולוגית (הכרה כי מלה דבורה, מורכבת מרצף של הגיי דיבור). בין סימני הכתב להגי הדיבור מתקיימים קשרי זיקה הדדיים, שיש לקחת בחשבון, בתכנון תהליכי הוראה-למידה –הערכה.
- אין ללמד אותיות ותנועות, כאשר התלמיד עדיין איננו מקשר בין מלים דבורות לבין אובייקטים, אינו זוכר מלים, ולא מקשר בין הדפוס למלה הדבורה. ילד ברמת התפתחות זו- יש ללמד קודם כל מלים (לוגו-גראפית)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.3.1 הבחנה באותיות כקטגוריה נפרדת (מציורים) של סימנים המשמשים לקריאה ולכתיבה	זיהוי אותיות בסביבה (הצבעה על האות)	הבחנה בין אותיות לבין סימנים ו/או סמלים גראפיים	הבחנה בין אותיות לספרות	- קלפים ומשחקי מיון בין אותיות לסימנים אחרים. - משחק האותיות: אביבה יבלוביץ. - מישוש אותיות מחומרים שונים - הקלדת אותיות במחשב, איתור אותיות בעיתונים ועוד. - כל הנ"ל רק לשם הבחנה באותיות כקטגוריה גראפית נפרדת, ובשלב זה, מבלי להכיר את האותיות בשמן או בצליליהן.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד ממיינ במדויק אותיות וסמנים גראפיים אחרים לקבוצות נפרדות.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.3.2 הכרת אותיות האלפבית בדפוס	זיהוי שמות כל האותיות בדפוס בגדלים גופנים וצבעים שונים, באמצעות תגובה מילולית או בלתי מילולית.	שיום שמות כל האותיות בדפוס, באמצעות תגובה מילולית או לחיצה על מתג בפלט קולי.	הגיית הפונמה (הגה הדיבור) המייצגת את האות בדפוס	- מאגר אותיות תקניות בדפוס מחומרים שונים במגוון סביבות: קירות הכתה, ערכות אישיות, משחקים. - תמונות המייצגות את הצליל הפותח של האות. - יצירת אותיות בערוצים רב-חושיים: אפיה, מלאכה, תנועה ועוד.	- התלמיד משייך אותיות בגדלים, גופנים וצבעים שונים לאותה אות. - התלמיד הוגה את שם האות או מגיב במדויק להוראה: "הראה לי את האות שקוראים לה ...". - התלמיד הוגה את הפונמה, או מגיב במדויק להוראה: "האם האות ... משמיעה את הפונמה/הצליל: ...?". - או: "הראה לי את האות שהצליל שלה הוא ...".
3.3.3 הכרת אותיות האלפבית המעוגלות (בכתב)	זיהוי כל האותיות בכתב, בגדלים גופנים ובצבעים שונים, באמצעות תגובה מילולית או בלתי מילולית.	שיום שמות כל האותיות בכתב	הגיית הפונמה (הגה הדיבור) המייצגת את האות בכתב	- כנ"ל בכתב	- כנ"ל
3.3.4 הכרת סימני ניקוד	זיהוי צורני של סימני הניקוד (תנועות)	הגיית הפונמה (הגה / צליל) המייצגת את תנועת הניקוד	שיום שם התנועות (סימני הניקוד)	- סדר ההקניה אינו היררכי ומשתנה בהתאם להתפתחותו של התלמיד בהבנת חוקי המיפוי. - ניתן ללמד חוקי ניקוד מקוצר: תנועה אחת מייצגת הגה דיבור (קמץ, פתח וחטף פתח – לימוד קמץ בלבד). - שימוש במאזכרי זיכרון לזיהוי התנועות: כמו צורת הפה או סרגל תנועות עם רמז של תמונה לתנועה כמך של ארון. - בחירת מאזכרי זיכרון מתוך ידע אישי של התלמיד (מלים דבורות מוכרות).	- זיהוי: התלמיד מצביע על התנועה הנכונה לאחר השמעת הצליל שלה ע"י המורה. - הגייה: התלמיד הוגה את צליל התנועה המבוקשת. - התלמיד משייך תנועה מבוקשת (עונה לשאלה: "איך קוראים לתנועה הזאת? - קמץ")

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
				- רצוי לבחור מלים תומכות זיכרון המתחילות בעיצור שאינו נשמע להדגשת התנועה כמו: ארון, אופניים.	
3.3.5 צירופים - שימוש בחוקי המיפוי הגרפו-פונמיים	קריאה מדויקת של צרופים (קישור גרפו-פונמי)	קישור שיטתי ומדויק בין עיצור לתנועה	הפעלה עקבית של חוקי המיפוי הגרפו-פונמיים, בפענוח מלים בלתי מוכרות	- הוראה ישירה של חוקי המיפוי הגרפו-פונמיים, המשולבת באימון המודעות הפונולוגית. - בקרת הדיוק בקריאה: משוב כמותי על שגיאות ומשוב איכותי על שימוש באסטרטגיות ותיקון טעויות קריאה.	- התלמיד קורא צרופים בודדים במדויק – כל העיצורים בצרוף כל התנועות. - התלמיד קורא רשימת מילים מנוקדות מתוך הקשר, מדורגות באורכן, מורכבותן ושכיחותן בשפה.
3.3.6 מודעות פונולוגית	הערות: ההישגים הנדרשים במודעות פונולוגית, יופיעו גם בסטנדרט התוכן: 4. ידע ומודעות מטה לשונית, תחום משנה: 4.6 בכל הפעילויות לפיתוח מודעות פונולוגית ניתן להשתמש בחומרי למידה ומשחקים מאת: מיכל רוזנברג.				
	זיהוי תבניות חריזה בסוף מלים	הנאה והנעה למשחקי חריזה	יצירה עצמית של חרוזים.	- הקשה בתוף/אחר בכל פעם שנשמע חרוז. סימון בצבע של חרוזים בטקסט (אם יודע לקרוא). - הקראת דקלומים וסיפורים / שירת שירים בחרוזים. משחקי חרוזים.	- התלמיד משלים חרוז בסוף מילה או משפט נתונים. - התלמיד יוצר חרוזים בעצמו למילה/משפט שאומר.
	זיהוי הברה פותחת במלים דבורות דו-הברתיות ומעלה	זיהוי הברה סוגרת במלים דבורות דו-הברתיות ומעלה	פירוק מלה דו-הברתית ומעלה, להברות	- אמירת המילה תוך פרוק להברות והקשה בכל פעם שנשמעת הברה. - משימות פרוק להברות בע"פ ובכתב (במידה ויודע לקרוא).	- התלמיד מקיש בכל פעם שהברה מתחלפת במילה הנאמרת ע"י המורה. - התלמיד מפרק בעצמו את מילה מבוקשת להברות.
	השמטת הברה פותחת במלים דבורות (תלת הברתיות)	השמטת הברה סוגרת	השמטת הברה באמצע המלה	- פרוק מילים להברות, תוך אמירת ההברה המיועדת להשמטה ב"לב". - אימון ישיר בהשמטת הברות.	- התלמיד מבצע במדויק את המשימה: "אמור את המילה בלי ההברה".

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
	זיהוי פונמה פוחת/סוגרת במלה דבורה חד- הברתית	פירוק צרוף חד- הברתי לשתי פונמות	השמטת פונמה בצירוף חד-הברתי בתחילת/בסוף מלה	- משחקים כגון - בהברה פּ מסתתרים שני צלילים: פּ ו- תּ הגיית הצלילים, בדיקה איזה צליל שומעים קודם. אימון ישיר.	- התלמיד הוגה את הפונמות ה"מסתתרות" בכל הברה נתונה. - התלמיד מבצע במדויק את המשימה: "אמור פּג בלי להגיד ד".
	השמטת פונמה פוחתת במלה דבורה	השמטת פונמה סוגרת מלה	השמטת פונמה באמצע מלה	- פרוק מילים לפונמות, תוך אמירת הפונמה המיועדת להשמטה ב"לב". - אימון ישיר בהשמטת הברות.	- התלמיד הוגה את הפונמות ה"מסתתרות" בכל הברה נתונה. - התלמיד מבצע במדויק את המשימה: "אמור ... בלי להגיד ..."

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.4 : קריאה אסטרטגית ומבוקרת של מילים

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.4.1 קריאת מילים מנוקדות באמצעות אסטרטגיה גרפ-פונמית	פענוח מדויק של מילים חד-הברתיות, תוך הפעלת חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים (קישור של עיצור ותנועה)	פענוח מדויק של מילים דו-הברתיות, תוך הפעלת חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים	פענוח מדויק של מילים בנות 3 הברות ומעלה, תוך הפעלת חוקי המיפוי הגרפ-פונמיים	- הוראה ישירה של חוקי מיפוי גרפ-פונמיים. - אמון ותרגול של שימוש מדויק בצרוף עיצור ותנועה. - אימון במודעות פונולוגית.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מדייק בקריאת מילים מנוקדות מחוץ להקשר (ערכות הערכה: מעק"ב, אל"ף ועד ת"ו).
3.4.2 קריאה מילים מנוקדות באמצעות אנלוגיה, (הקשה ממלה מוכרת למלה בלתי מוכרת)	הפעלת אסטרטגיה של קריאה אנלוגית: היקש ממילה מוכרת חד-הברתית למלה בלתי מוכרת חד-הברתית	הפעלת אסטרטגיה של קריאה אנלוגית: היקש ממילה מוכרת דו-הברתית למלה בלתי מוכרת דו-הברתית	הפעלת אסטרטגיה של קריאה אנלוגית: היקש ממלה מוכרת תלת-הברתית למלה בלתי מוכרת תלת-הברתית	- תרגול אנלוגיות (שירלי הר צבי) - לדוגמא רוח – תפוח - בגד – בגדיו - הוראה ישירה של שימוש באנלוגיות.	- התלמיד מתקן שגיאה באמצעות שימוש באסטרטגית תיקון. - התלמיד יודע להסביר את האסטרטגיה שבה נקט.
3.4.3 קריאה אורתוגראפית (פענוח מהיר של מילים באמצעות ידע מורפולוגי)	קריאה מדויקת של מלה שלמה.	קריאה מדויקת ושוטפת של מלה שלמה, מתוך מודעות לצורנים המורפולוגיים (מוספיות תחיליות וסופיות)	קריאה מדויקת ומהירה של מילה שלמה, מתוך מודעות לשלושת עיצורי השורש	- הוראה ישירה של המוספיות בעברית. - משחקי שורשים ומשפחות מילים.	- התלמיד קורא מלה שלמה במדויק ובמהירות, תוך מודעות למוספיות ולשורש.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.5: קריאה קולית שוטפת ומהירה

סטנדרטים של הערכה		סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
			בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
הישגים נדרשים בהתייחס לגיל-כתה:						3.5.1 קריאה קולית שוטפת ומהירה של מלים שלמות
20-40 מלים בדקה	כתה א'	- הברקות מילים.	קריאה שוטפת של מילים בלתי מוכרות ובלתי מנוקדות	קריאה שוטפת של מילים בלתי מוכרות מנוקדות	קריאה שוטפת של מילים מוכרות מנוקדות	
40-60 מלים	כתה ב'	- האצת קריאה באמצעות: הקראה לסירוגין, קריאת הד וקריאת צל.				
60-80 מלים	כתה ג'	- הקראה בעקבות קלטת.				
80-100 מלים	כתה ד'					
100-120 מלים	כתה ה'					
120-140 מלים	כתה ו'					
140 מלים ומעלה (מהירות הדיבור)	כתה ז'					
- הערכה דינאמית ומתמשכת של התקדמותו של התלמיד במדדי שטף קריאה (מספר מלים בדקה). - תיעוד התקדמותו בגרפים. - רשימת מילים מתוך ערכת מעק"ב, אסתר טוב-לי או מבחני הערכה של האגף לחינוך יסודי.		- קריאה המלווה בעקיבה עם אצבע. - מדידת זמן (גרף הצלחות) - תחרויות קריאה תוך מדידת זמן.	קריאה שוטפת של מילים במשפט בלתי מוכר ובלתי מנוקד	קריאה שוטפת של מילים במשפט בלתי מוכר ומנוקד	קריאה שוטפת של מילים במשפט מוכר ומנוקד	3.5.2 קריאה קולית שוטפת ומהירה של מלים במשפט
- כנ"ל. - טקסטים מתוך ערכות ההערכה: מעק"ב, אסתר טוב-לי או מבחני הערכה של האגף לחינוך יסודי.		- קריאה המלווה בעקיבה עם אצבע. - הקשבה לקלטת הסיפור + סירוט באצבע.	קריאה שוטפת של פיסקה: מילים בלתי מוכרות ובלתי מנוקדות.	קריאה שוטפת של פיסקה: מילים מנוקדות אך בלתי מוכרות.	קריאה שוטפת של פיסקה: מילים מנוקדות ומוכרות.	3.5.3 קריאה קולית שוטפת ומהירה של מלים בפסקה
- כנ"ל.		- מודל קריאה חוזר. - טקסט מנוקד. - אותו טקסט בלתי מנוקד.	קריאה שוטפת של טקסט שלם: תוכן בלתי מוכר ומילים בלתי מנוקדות.	קריאה שוטפת של טקסט שלם: תוכן בלתי מוכר ומילים מנוקדות.	קריאה שוטפת של טקסט שלם: תוכן מוכר ומילים מנוקדות.	3.5.4 קריאה קולית שוטפת ומהירה של מלים בטקסט שלם

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.5.5 קריאה קולית שוטפת ומהירה של ספר שלם	קריאה שוטפת של ספר: תוכן מוכר ומילים מנוקדות.	קריאה שוטפת של ספר: תוכן מוכר ומילים בלתי מנוקדות	קריאה שוטפת של ספר: תוכן לא מוכר ובלתי מנוקד.	- כנ"ל.	- כנ"ל.

תחום משנה 3.6 : הבנת המשמעות בטקסט כתוב

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.6.1 קריאה דמומה	קריאה קולית שקטה של ספר / טקסט	קריאת שקטה המלווה בתנועות שפתיים טקסט / ספר	קריאה דמומה של טקסט / ספר.	- הוראה ישירה לעידוד המעברים בין קריאה קולית לדמומה: שימוש באותו טקסט, בשיטה של חזרה תחילה בקול ולאחר מכן בקריאה דמומה. - הקצאת זמן לתרגול מעברים מקריאה קולית לדמומה: תיעוד קריאה ברשומה - תלמיד קשוב לטקסט עם אוזניות ולאחר מכן קורא בקריאה דמומה.	- תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד עונה לשאלות לאחר קריאה דמומה.
3.6.2 הבנת משמעות של מילים כתובות	קישור משמעותי בין מילים כתובות לבין חפצים במציאות	קישור משמעותי בין מילים כתובות לבין תצלומים, תמונות וסמלים	יצירת משפט משמעותי תוך שימוש במילה הכתובה.	- הוראה ישירה של אוצר מילים, תוך גיבוי בתמונות וסמלים. - שימוש במלה בהקשרים לשוניים וחברתיים רחבים. - לוח קיר / מילון אישי של מושגים ומילים בתכנים הנלמדים. - הוראה ישירה של מיומנות דפדוף במילון.	- התלמיד מתאים: מוצג לצילום, לתמונה, לסמל, למלה כתובה. - התלמיד משבץ מלה כתובה במשפט נתון, דבור או כתוב (בכל מקום במשפט). - התלמיד מפקד משפט, דבור או כתוב, בהתאמה למילה כתובה. - התלמיד מסביר מלה כתובה באמצעות מילים נרדפות.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.6.3 פירוש והבהרת משמעותן של מלים כתובות	שימוש באסטרטגיה להבהרת מילים, באמצעות ידע מורפולוגי (הקשר התחבירי – סמנטי.	שימוש באסטרטגיה להבהרת מילים, באמצעות ידע מורפולוגי (מוספיות ושורש)	שימוש באסטרטגיה להבהרת מילים, באמצעות ידע מילוני.	הוראה ישירה של אסטרטגיות להבהרת מילים קשות: - מילון - הקשר - באמצעות שורש - מיקום תחבירי	- שימוש עצמי במילון בעת קריאת טקסט או מתן הסבר למלה מבוקשת על פי הקשר.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.6.4 הכרת מלים כתובות מסוגים שונים	הבנת משמעותם של שמות עצם, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של שמות עצם, באמצעות התאמה לצילום/תמונה או סמל.	הבנת משמעותם של שמות והפכת משפט עם שם העצם.	- הוראה ישירה של אוצר מלים מסוגים שונים, תוך קישור מדורג בין מוצגים, צילומים, תמונות, סמלים, מלים דבורות וכתובות. - שימוש מרובה במלה הכתובה בהקשרים רחבים, בכל השעורים והמקצועות.	- התלמיד מתאים מילה כתובה למילה דבורה, צילום, תמונה או סמל P.C.S - התלמיד משייך מלה כתובה לקטגוריה הסמנטית המתאימה (כוס, ספל, גביע וכו').
	הבנת משמעותם של פעלים, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של פעלים, באמצעות התאמה לצילום/לתמונה/לסמל.	הבנת משמעותם של פעלים והפכת משפט המכיל פועל.	- שימוש מרובה במלים כתובות בסביבה הלימודית ובעזרי ההוראה: לוחות תקשורת, הדבקת לוחות של סימנים אישיים על השולחן, קיר מושגים ומילים, מילון אישי המקשר מלים ותמונות בתכנים הנלמדים ועוד.	- התלמיד מכיר, מזהה ומפגין את הבנתו בפעילות ספונטאנית.
	הבנת משמעותם של שמות תואר, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של שמות תואר, באמצעות התאמה לצילום/לתמונה/לסמל.	הבנת משמעותם של שמות תואר והפכת משפט המכיל שם תואר.	- הוראה ישירה של מילות הוראה בתוך טקסטים מפעילים יום יומיים, כגון: דפי עבודה, מבחנים. - בניית טקסטים מפעילים כגון: מתכונים.	- התלמיד משתמש במלים מהסוגים הנ"ל בפעילות עצמאית על פי הנדרש בטקסט מפעיל כמו מתכון, או פעילות יצירתית.
	הבנת משמעותם של מילות יחס, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של מילות יחס, באמצעות התאמה לצילום/לתמונה/לסמל.	הבנת משמעותם של מילות יחס, באמצעות המכיל מילת יחס.	- משחקי הפעלה שונים כגון: "המלך אמר" - סמלים תומכי זיכרון למילות הוראה כגון גזור, הדבק, הקף בעיגול. - הקניית הוראות הפעלה במחשב.	
	הבנת משמעותם של כינויי גוף, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של כינויי גוף, באמצעות התאמה לצילום/לסמל.	הבנת משמעותם של כינויי גוף והפכת משפט המכיל כינוי גוף.		

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
	הבנת משמעותם של מילים המייצגות רגשות, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של מילים המייצגות רגשות, באמצעות התאמה לצילום/לתמונה/לסמל.	הבנת משמעותם של מילים המייצגות רגשות והפקת משפט המכיל מילה כזו.		
	הבנת משמעותם של מילים המייצגות הוראות לפעולה, כגון: גזור והדבק, באמצעות הצבעה או הדגמה.	הבנת משמעותם של מילים המייצגות הוראות לפעולה, באמצעות התאמה לצילום/לתמונה/לסמל.	הבנת משמעותם של מילים המייצגות הוראות לפעולה והפקת משפט המכיל מילה כזו.		

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
3.6.5 הפקת מידע בסיסי מטקסט כתוב	הפקת מידע באמצעות התמונות המלוות את התוכן, תוך מענה לשאלות בהקשר לתמונה	הפקת מידע באמצעות מענה "כן" או "לא" על שאלות מתוך הטקסט	הפקת המידע באמצעות שאלות שאלות, ושיחזור המידע במילים משלו (פארפרזה)	- התאמת אורך הטקסט לתפקודי הקריאה וההבנה של התלמיד. - התאמת התמונות לתכנים ולהבנת התלמיד. - הוראה ישירה של שאלות שאלות לחילוץ המידע הגרעיני מתוך הטקסט, בכל תכני הלימוד - הוראה ישירה של מתן תשובות רלוונטיות בהתייחס למילות השאלה, בפעילויות הוראה-למידה-הערכה בכתה. - תבניות של תשובות (כולל תשובה מלאה)	- התלמיד שואל שאלות או משיב לשאלות מתוך הטקסט, בע"פ, בכתב או בתקשורת חליפית.
3.6.6 מתן תשובות לשאלות מתוך טקסט שנקרא ע"י התלמיד	מתן תשובות ענייניות לשאלות לאיתור המידע הגלוי בטקסט, כגון: מי? מה? מתי? כמה? איזה? איפה?	מתן תשובות ענייניות לשאלות החוקרות קשר סיבתי המוצהר בטקסט, כגון: למה? לשם מה? מדוע?	מתן תשובות ענייניות לשאלות המבררות עמדות ודעות אישיות, שאינן מוצהרות בטקסט, כגון: מה דעתך? מה אתה חושב? מתוך טקסט שקרא	- מעבר הדרגתי ממתן תשובות לשאלות על משפט שנקרא ע"י התלמיד למתן תשובות לשאלות מתוך טקסט. - סימון תשובות בתוך הטקסט (ע"י צבע/אחר). - שימוש בתבניות של תשובות (כולל תשובה מלאה).	- התלמיד משיב תשובות בהתאם לסוג השאלה, בע"פ, בכתב או באמצעות תקשורת חליפית על בסיס טקסט שקרא.
3.6.7 שאילת שאלות אודות טקסט שנקרא ע"י התלמיד	שאילת שאלות לאיתור המידע הגלוי בטקסט	שאילת שאלות לחקר הסיבות ולהבהרת הקשר הלוגי המתקיים	שאילת שאלות המבהירות עמדות ודעות אישיות.	- הוראה ישירה של שאילת שאלות בכל תכני הלימוד. - תרגול מילות השאלה בפעילויות הוראה-למידה-הערכה.	- התלמיד שואל שאלות מסוגים שונים, בע"פ, בכתב או באמצעות תקשורת חליפית, על בסיס טקסט שקרא.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

	בין עובדות/אירועים	- שיבוץ מילות שאלה במטלות "קלוז".	
--	-----------------------	-----------------------------------	--

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.6.8 הבנת רצף הסיפור	ארגון תמונות בסדר המשקף את רצף השתלשלות הסיפור	ארגון משפטים כתובים על פי סדר השתלשלות הסיפור.	שיחזור רצף השתלשלות האירועים במילים משלו (פרפרזה)	- חשיפת רצף השתלשלות האירועים בטקסט סיפורי. - תרגול התלמיד בהבנת רצף סיפורי באמצעות ארגון התמונות והמשפטים המרכזיים בסיפור ברצף נכון. - סידור תמונות ומשפטים או שחזור הסיפור על פי תבנית סיפורית.	- התלמיד מסדר תמונות או משפטים מתוך הסיפור על פי הרצף הנכון. - התלמיד משחזר את הסיפור לאחר קריאתו.
3.6.9 הבנת קשרים סיבתיים המפורשים בטקסט	הבנת הסיבות להתרחשות האירועים באמצעות שאלות כגון: למה?	קישור בין אירועים בסיפור באמצעות הסבר סיבתי, כגון: המשורר עצוב כי ...	הבהרת הקשר הסיבתי-לוגי: בין הנסיבות לתוצאות, במילים משלו (פרפרזה).	- הוראה ישירה להפקת קשרי סיבה בין אירועים בסיפור - הוראה ישירה להפקת קשרי סיבה מעובדות בטקסט מידעי	- התלמיד יודע להסביר במלל, בכתב או בתקשורת חליפית את הסיבות לאירועים שונים בטקסט שקרא.
3.6.10 זיהוי הנושא/הרעיון הגלוי בטקסט והבנתו	איתור משפט מפתח בטקסט המציג את הרעיון המרכזי	הבחנה בין מבעים / משפטים המספקים מידע עודף, לבין אלו המספקים מידע מהותי על הנושא/הרעיון	הצהרה על הרעיון המרכזי המפורש בטקסט, במילים משלו (פארפרזה).	- הוראת אסטרטגיות לאיתור הרעיון המרכזי וסימונו כגון: סימון בצבע, שימוש ברמזים מתוך הכותרת, התמונה או הכריכה. - הוראה ישירה להפקת או רעיון מרכזי בטקסטים המצהירים על הרעיון ברובד הגלוי. - הוראה מדורגת - מהפקת משמעות גלויה לסמויה. - הוראה מדורגת בהפקת משמעויות מטקסטים קצרים המגובים בתמונות לטקסטים ארוכים ומורכבים יותר.	- התלמיד מצהיר על הנושא או הרעיון המפורש בתמונות ובטקסט לאחר קריאה של טקסט המותאם לרמתו.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
	- הפקת סיפורים וטקסטים עיוניים המקושרים לידע אישי של התלמיד. - הוראה ישירה לזיהוי פרטי מידע הרלוונטיים לניסיון חייו של התלמיד. - הזדמנויות להערכה וביקורת אישית של התלמיד. - הזדמנויות להזדהות התלמיד עם סיטואציות ודמויות.	הבעת ביקורת מנומקת, לגבי מרכיבים מסוימים בטקסט.	העברת רכיבים רלוונטיים, המופיעים בטקסט, אל עולמו האישי, כגון: רגשות ומחשבות, דילמות וקונפליקטים.	זיהוי פרטים בטקסט, הרלוונטיים לחיי התלמיד, כגון: מקומות, אירועים ודמויות.	3.6.11 הבנת טקסט תוך קישורו לידע עולם אישי

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.7: שימוש במקורות מידע

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.7.1 שימוש במילון להבהרת משמעות מלים בטקסט	שימוש מושכל במילון אישי, שנבנה בהתאמה לתלמיד.	שימוש מושכל במילון מקוצר, שנבנה בהתאמה לכיתה.	שימוש מושכל במילון תקני	- חשיפה למילונים מקוצרים/תקניים. - זמינות מילונים מקוצרים ותקניים בכיתה ובספרייה. - מילון אישי שהוכן בהתאמה לתלמיד.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מבקש להשתמש במילון כאשר נתקל במילה לא מובנת בטקסט. - התלמיד משתמש באופן עצמאי במילון.
3.7.2 שימוש בספרי יען, אנציקלופדיות ואטלסים לצורך הפקת מידע ולמידה	שימוש מושכל באנציקלופדיות, ספרי עיון ואטלסים, שנבנו בהתאמה אישית לתלמיד.	שימוש מושכל באנציקלופדיות, ספרי עיון ואטלסים, קצרים ומאויירים	שימוש מושכל באנציקלופדיות, ספרי עיון ואטלסים תקניים.	- זמינות של ספרי יען, אטלסים ואנציקלופדיות בכיתה ובספרייה, והוראה ישירה בעזרתם. - התאמה של ספרי יען, אטלסים ואנציקלופדיות לתלמידים. - שילובם בסביבה הלימודית.	- התלמיד יוזם שימוש בספרי יען, אטלסים ואנציקלופדיות לצורך הפקת מידע ולמידה. - התלמיד מאתר מידע מבוקש בספרי יען, אטלסים ואנציקלופדיות בהתאם לרמתו.
3.7.3 שימוש בעיתונים לצורך הפקת מידע ולמידה	עיון בעיתונים ילדים שונים	עיון בעיתוני נוער	עיון בעיתונים יומיים ושבועונים	- זמינות של עיתונים שונים בכיתה / בספרייה. - הוראה ישירה של נושא העיתון. - סיור במערכת עיתון ומפגש עם בעלי תפקידים. - כתיבה והפצה של עיתון בית ספרי.	- התלמיד מאתר כתבה בעיתון לנושא נתון. - התלמיד יודע לענות על שאלות מתוך העיון בהקשר לתכנים, מדורים ובעלי מקצוע בעיתון.
3.7.4 שימוש במאגרי מידע ממוחשבים, כגון אינטרנט, לצורך הפקת מידע ולמידה	היכרות עם האייקונים המוסכמים של המחשב/ אינטרנט.	הפעלה עצמאית של האייקונים לחיפוש מקורות מידע באינטרנט.	גלישה עצמאית באינטרנט	- גישה ישירה למחשבים ואינטרנט. - למידה תבניתית/ישירה של מילות מפתח באינטרנט. - התנסות ישירה יומיומית בגלישה באינטרנט.	- התלמיד גולש באופן עצמאי באינטרנט ומאתר באופן עצמאי אתרים על פי נושא.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.8 : שימוש במקדמי ארגון בטקסט

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.8.1 שימוש במידע הטמון בכותרת להבנת הטקסט	זיהוי כותרות	הבנת המידע/הרעיון המצוי בכותרת	שימוש מושכל בכותרת לצורך ניבוי המקדם את הבנת הטקסט.	- תבניות טקסט המכילות מקדמי ארגון מסוגים שונים. - סימון מקדמי הארגון באופנים שונים כגון: צבע, קו. - התאמת חלקי הטקסט למקומם המתאים בהתאם למקדמי הארגון. - מענה לשאלות ודיווח בהתאם למקדמי ארגון.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מדווח על טקסט שקרא, תוך בניית הדיווח בהתאם למקדמי הארגון השונים.
3.8.2 שימוש בספרור ובתוכן העניינים	זיהוי הסיפור בטקסט	הבנת המשמעות הטמונה בסיפור	שימוש מושכל בסיפור, כגורם המקדם את הבנת התוכן הכתוב.		
3.8.3 שימוש בהדגשים	זיהוי הדגשים	הבנת המשמעות הטמונה בהדגשים	שימוש מושכל בהדגשים, כגורם המקדם את הבנת התוכן הכתוב		

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 3.9 התנהלות עם ספר והנאה מקריאתו

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.9.1 היכרות עם ספריית בית הספר	התמצאות במרחבי הספרייה	התמצאות בעקרונות המארגנים את מיקום הספרים, על פי תחומים	התנהלות על פי נהלים המקובלים בהחלפת הספרים בספרייה.	- חשיפה לספרייה בביה"ס ובקהילה, תוך עיגון הביקור בספרייה במערכת השעות. - שיתוף תלמידים בהפעלת הספרייה. - הכנת כרטיסי קורא המבוססים על תמונות התלמידים ותמונות הכריכות של הספרים. - ארגון הספרייה באמצעות מלל וסמלים המאפיינים את תחומי הספרים כגון: אגדות, ספרי יען.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מחליף ספרים בהתמדה עפ"י בזמנים קבועים ובאופן עצמאי.
3.9.2 נגישות למקורות מידע מגוונים	איתור מקור מידע בהתאם לצורך לימודי	איתור המידע הרלוונטי ממקורות המידע	דליית מידע רלוונטי ממספר מקורות, כולל אינטרנט	- חשיפה למקורות מידע שונים בהוראה ישירה ובהוראה מזדמנת בעקבות נושא לימודי או אישי.	- התלמיד יוזם חיפוש מקורות מידע מתאימים לנלמד / לתחום העניין. - התלמיד מפיק מידע בכתב או בע"פ מתוך מגוון מקורות, בהתאם לצורך.
3.9.3 התייחסות לספר כאל חוויה תרבותית מהנה	קישור הספר לחוויות רגשיות משמעותיות.	קישור הספר לחוויות למידה משמעותיות.	קישור הספר לחוויות חברתיות-תרבותיות משמעותיות.	- התאמה של תכני הספר ורמתו הלשונית לתפקודו ההתפתחותי של התלמיד: לשונית, רגשית, קוגניטיבית. - בחירת הספר בהתאם לנושאים המעניינים את התלמיד. - מומלץ להתייעץ עם קלינאית תקשורת בכל הכרוך לרמה הלשונית של התלמיד. - הקראת ספרים יום-יומית. - התנסות בבחירת ספר. - פינת הספר בגובה התלמידים. - השתתפות בשבוע הספר העברי. - השתתפות במצעד הספרים	- מבדק "המשגת הכתוב", חווה תובל ואילנה זיילר, הוצאת ת"ל. - התאמת המבדק לרמת הקריאה ולספר המותאם לתלמיד (דרגת קריאות): 1. תוכן 2. תמונות מגבות תוכן 3. גודל גופן 4. אורך השורה 5. עומס מילים בפרטים 6. רמת ההפשטה הרעיונית

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.9.4 זיהוי ספרים	זיהוי ספרים על פי האיור שעל גבי הכריכה, באמצעות תגובות מילוליות/בלתי מילוליות.	זיהוי ספרים על פי הכותר הראשי (שם הספר) שעל גבי הכריכה.	זיהוי ספרים על פי שמות הסופרים.	- בניית ספרים אינטראקטיביים על בסיס ספרים קיימים. - סריקת כריכות הספרים והתאמתן לספר המקורי. - התאמת הכריכה לספר ולכותרת שמו. - הקמה של ספריה כיתתית	- זיהוי של 5-10 ספרים על פי שם או כריכה.
3.9.5 בחירה מושכלת של ספר מתוך טעם אישי	בחירת ספר על פי האיור שעל גבי הכריכה	בחירת ספר על פי שם (כותר ראשי) שעל גבי הכריכה, ו/או שם הסופר	בחירת ספר על פי נושא/סוגה	- מאגר של כריכות סרוקות לבחירה, של תמונות המייצגות את קטגוריות הספרים ושל תמונות מחברים לצד תמונות ספריהם.	- בחירה מנומקת של ספר בע"פ או בעזרת תת"ח
3.9.6 הנאה מיצירות הנלמדות בכתה	עיון בספר, תוך האזנה לקלטת/להקראה	עיון בספר תוך הסתייעות בתיווך מסוג "הקראה לסירוגין" ע"י המורה/מבוגר/עמית.	קריאה עצמאית של ספרים.	- מאגר סיפורים מוקלטים ברמות שונות, בהתאמה לספרים קיימים או שכתוב של סיפורים מורכבים. - הקצאת שעות במערכת.	- התלמיד בוחר יצירה להשמעה נוספת מתוך יצירות שנלמדו.
3.9.7 אחיזת ספר	החזקת הספר ע"י מורה/מבוגר/עמית/אמצעי הנגשה מותאמים.	הסתייעות בהחזקת הספר בכיוון הנאות.	החזקה עצמאית של הספר בכיוון הנאות	- מומלץ להיוועץ במרפאה בעיסוק בהתייחס לתלמיד המתקשה להחזיק בספר בשל קשיים התפתחותיים.	- הערכה תפקודית "המשגת הכתוב" באמצעות ספר המותאם לתלמיד
3.9.8 דפדוף בספר	הדפדוף ע"י מורה/מבוגר/עמית.	הסתייעות במורה/מבוגר/עמית/אמצעי	דפדוף עצמאי: דף-דף ובכיוון הנאות	- מומלץ להיוועץ במרפאה בעיסוק להתאמות לרמת הביצוע הסנסו-מוטורי-קינטי.	- כנ"ל

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
		הנגשה מותאמים.		- שימוש בחץ לסימון הכיוון הרצוי, מקלונים להעברת דפים ו/או דפים עבים במיוחד.	
3.9.9 היכרות עם רכיבי הספר	זיהוי רכיבים אורייניים על גבי הכריכה, כגון: כותר ראשי (שם הספר) שם הסופר/משורר, שם המאייר.	זיהוי סיפור (מספרי העמודים).	הסתייעות בתמונות כמקדמות את הבנת התוכן הכתוב.	- הכנת ספר גדול, תלת מימדי. - הכנת לוח קיר אינטראקטיבי הממחיש את רכיבי הספר. - זיהוי הרכיבים ושיומם באמצעי ההמחשה ובספר המקורי.	- כנ"ל
3.9.10 הפקת משמעות מתמונות ואיורים כרמזים מקדמי הבנה של תכנים לשוניים בספר	הפקת ידע ומשמעות אישית מתמונות ואיורים	קישור משמעותי בין התמונות לבין התכן הכתוב	שימוש מושכל בתמונות לצורך ניבוי התוכן הכתוב ושיחזור (פארפרזה).	- הוראה ישירה המכוונת את התלמיד להפיק סיפור אישי /חברתי כתגובה לתמונה. - הפקת ספרים המכילים מידע חזותי ותחושתי התומך בהבנת המסר הכתוב. - הפקת ספר /מצגת אינטראקטיבית עלילון /קומיקס כחלק מתוכן כתוב. - חשיפה מרובה לטקסט/ספר המכיל תמונות מגבות תכנים. - בניית ספר אישי לכל תלמיד: בנושאים משמעותיים, להרחבת אופקיו ולתמיכה בעולמו החברתי-רגשי. - שיתוף התלמיד בהקראה, השלמת מלים, חרוזים, ביטויים. - שאילת שאלות להערכת ההבנה.	התלמיד עוקב אחר רצף התמונות ומשתמש בהן לצורך שיחזור התכן המודפס: - לפני קריאה/הקראה- כאמצעי לניבוי התכן. - במהלך הקריאה/הקראה, כתמיכה בהפקת משמעות. - בתום הקריאה/הקראה כפיגום המסייע לשחזור תכני הסיפור, ברצף הגיוני ובמלים משלו (פארפרזה)
3.9.11 היכרות עם יחידות לשון מרכזיות	זיהוי מילה פותחת ומסיימת בטקסט.	זיהוי אות פותחת וסוגרת במילה.	זיהוי התחלה וסוף המשפט	- תרגול התלמיד בזיהוי היחידות הלשוניות המרכזיות: אות, מלה, משפט באמצעות טקסטים מעולמות שיח וסוגות שונות.	- הערכה ביצועית דינאמית באמצעות תשאול: " הראה לי .." או באמצעות תשובות לשאלות: "האם זו אות? מילה?"

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
3.9.12 קריאה הממוקדת ברצף הופעת המלים (התאמת קול-דפוס)	קישור המילים הכתובות למילים דבורות/נשמעות/מוקראות.	הצבעה על מילים מוכרות, תוך הקשבה לטקסט המוקרא.	מעקב (אצבע) אחר רצף המילים במהלך הקראה	- סימניה ממקדת. - סרגל חלונות לחשיפה מדורגת של כמות מלים בשורה. - קריאה לסירוגין (המורה מתחילה הילד ממשיך, או עמית בכתה). - קריאה בסבב קבוצתי (אן בראון).	- הערכה ומתמשכת של התקדמות התלמיד במעקב אחר המלים.
3.9.13 זיהוי לשונו של הספר	זיהוי ביטויים אופייניים לפתיחת סיפור, כגון: היו היה, פעם אחת.	זיהוי ביטויים אופייניים לסיום הסיפור, כגון: והם חיו באושר ... הלקח ... מוסר ההשכל	זיהוי מילים המציינות את שלב איתחול העלילה, כגון: ולפתע פתאום... ומילים המרמזות על שיא.	- הוראה ישירה של מלים, ביטויים וניבים מספרים. - מאגר מילים וביטויים המאפיינים פתיחה וסיום של סיפור. - לוח קיר מתחלף עם ביטויי הפתיחה והסיכום בכל ספר. - תבנית סיפורית חזותית בצרוף רמזים מילוליים.	- התלמיד מזהה מלים וחוזר עליהן. - התלמיד יודע על איזה ספר מדובר, כאשר המורה מצטטת מלים, ביטויים, היגדים מתוך ספר/טקסט שנלמד.
3.9.14 שימוש בלשון הספר	התעניינות והנאה מלשון הספר	ציטוט מילים, ביטויים, חרוזים, ומשפטים חוזרים	ליווי העיון בתמונות בציטוטים מלאים	- ספורים קצרים עם איורים/תמונות מגבות תוכן. - ספרים המכילים ביטויים/ניבים החוזרים על עצמם.	- התלמיד מצטט מילות מפתח/משפטים/מבעים/ניבים כאשר מציגים בפניו ספר שקרא. - התלמיד מספר את הסיפור באמצעות תמונות ומצטט את לשון הכתוב.
3.9.15 הצטרפות לקריאת ספר	האזנה ממוקדת להקראת הספר	הצטרפות לקריאה, תוך השלמת מלים ומשפטים (קריאה לסירוגין)	הצטרפות לקריאה, תוך השלמת חלקים בעלילת הספר על פי רמזי התמונות וההקשר המשמעותי	- חשיפה מרובה להקראת ספרים שהילד מכיר/אוהב. - הקראת הסיפור בטכניקה של הצטרפות התלמיד לקריאה. - התלמיד מתקן את המורה המשנה פרטים מסוימים בסיפור, תוך הדגשות אינטנזיביות והנחיות: "שים לב, תקן אותי, כאשר אני קוראת לא נכון".	- התלמיד משלים מילים במקום הנכון תוך כדי הקראה. - הערכה של הבנת נשמע (קלאריס): - האם כתוב בספר: 1. ציטוט מדויק 2. הגד נכון אך בלשון המורה. 3. הגד המכיל מידע נכון, שאינו מצוין בטקסט.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
3.9.16 היכרות עם תבנית סיפורית (תבנית נרטיבית)	זיהוי רכיבי המבנה בתבנית הסיפור: פתיחה וסיום	זיהוי רכיבי המבנה בתבנית הסיפור: עלילה	שימוש ברכיבי המבנה כ"פיגום" לשחזור הסיפור בלשונו (פרפרזה)	- חשיפת רכיבי התבנית הסיפור: פתיחה, עלילה, סיום (לקח). - טקסטים המשוכתבים על פי רכיבי המבנה הנ"ל. - תמונות המגבות את רכיבי המבנה ספרים עם סמלי P.C.S ו/או תכנת "כתיבה בסמלים, מטח".	- התלמיד מספר סיפור על פי רכיבי התבנית הסיפורית. - התלמיד מצביע על הרכיב המתאים בתבנית הסיפורית בהתאם להקראת המורה (לתלמידים שאינם מדברים).
3.9.17 היכרות עם תבנית הסיפור של סוגות שונות מעולם השיח הספרותי	זיהוי רכיבי התבנית הסיפורית: בסיפור קצר, עממי, מעשייה אגדה ומשל	שימוש ברכיבי התבנית של הסיפור לצורך שיחזור הסיפור במלות התלמיד	הפקת סיפור, תוך שימוש ברכיבי התבנית של הסוגה	- הוראה ישירה לשימוש ברכיבי התבנית הסיפורית. - התנסות מרובה בהפקת סיפורים בעקבות מפגש עם סוגות: סיפור בעקבות סיפור, בעל פה ובכתב. - הפקת ספרים מאוירים בעקבות קריאה.	- התלמיד מפק סיפור תוך שימוש ברכיבי התבנית.
3.9.18 שיחזור רצף העלילה	שיחזור ההתרחשות המרכזית בלשונו, תוך ציון פרטים מרכזיים	שיחזור ההתרחשות המרכזית בלשונו, על פי רצף כרונולוגי המופיע בסיפור	שיחזור העלילה לפי סדר התפתחות האירועים ותוך ציון הדמויות המשמעותיות בכל אירוע	- תרגול התלמיד להסתייע בתמונות, כמקדמות זכירת רצף האירועים. - שימוש בתבנית סיפורית וברמזים חזותיים לרכיביה השונים.	- התלמיד משחזר בע"פ סיפור שנקרא, תוך התייחסות לרצף, לדמויות ולאירועים המרכזיים.
3.9.19 הבנת העלילה	איתור האירוע המאתחל את העלילה	איתור נקודת המפנה והשיא בהתפתחות העלילה	הבהרת המסר/ הרעיון/הלקח של הסיפור בלשונו.	- הוראה ישירה להבניית העלילה: - זיהוי האירוע המאתחל והמלים המאפיינות אותו. - זיהוי נקודות מפנה: מציירים סיפור, ממחישים את הסיפור על פי נקודות המפנה. - הפקת מסר/לקח/מוסר השכל מכל סיפור: משל, סיפור עממי, מעשייה, ספור קצר,	- התלמיד מספר את העלילה תוך ציון נקודות מפתח בהתפתחותה. - התלמיד נותן שם לטקסט שקרא- המצביע על הבנת המסר/מוסר ההשכל. - התלמיד מתאים מילות מפתח לטקסט שקרא.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
				- לוח קיר: מלים המציינות אתחול, נקודות מפנה ושיא, מוסר השכל.	
3.9.20 היכרות עם דמויות מפתח/מרכזיות	תיאור הדמות המרכזית מבוססת על מידע הגלוי בסיפור	תיאור הדמות, מבוססת על הסקת מסקנות ממעשיה ומדבריה (מידע סמוי).	ביטוי עמדה אישית כלפי הדמויות בסיפור	- הוראה ישירה להכרת תכונותיה של הדמות, תוך שאלות מנחות: - נצייר איך היא נראית? מנין אנו יודעים כיצד היא נראית? - איך היא מדברת? מתנהגת? - מה אפשר ללמוד על תכונות האופי של הדמות מתוך התנהגותה ודבריה עם דמויות אחרות?	- התלמיד בוחר דמות מתוך סיפור ומספר עליה, מצייר אותה, באופן חופשי או בעזרת משפטים תומכים.
3.9.21 זיהוי היסודות העל-טבעיים ביצירות ספרות	זיהוי היסוד העל טבעי בסיפור	מתן הסבר לוגי ומבוסס: מה לא טבעי / הגיוני	מתן הסבר לוגי ומבוסס: מה באמת יכול היה להיות?	- חשיפה מרובה ליצירות ספרות מסוגות שונות: אגדה, מעשייה, סיפור עממי, משל וסיפורים דמיוניים (סיפורי אי-גיון).	- התלמיד מסביר פרטים בלתי הגיוניים ומספק פרטים הגיוניים במקומם.
3.9.22 הבנת הומור	התעניינות והנאה מטקסטים הומוריסטיים, כגון: בדיחה וקריקטורה.	התעניינות והנאה מסיפורי אי-גיון.	שיחזור קטעים הומוריסטיים, כגון: שיחזור בדיחה.	- הוראה ישירה של ספרות הומור - "צחק בריא לבריאות". - ספרי בדיחות לילדים, בדיחות בע"פ "ללא מילים" - פוירשטיין - קריקטורות וקומיקס - ספרות "אי-גיון"/סיפורי חלם	- התלמיד מזהה פרדוקסים חסרי הגיון בקריקטורה, בדיחה, סיפורי איגיון ומסבירים. - התלמיד מציג בפני חבריו. - התלמיד מסביר את ההקשר של איור לטקסט הומוריסטי.
3.9.23 היכרות עם טקסט סיפורי- מקרא	התעניינות בסיפורי המקרא, אגדות, חז"ל, פרשת השבוע, תוך הקשבה ממוקדת להקראתם.	קריאת קטעים/ פסוקים נבחרים בלשון התנ"ך.	שאלת שאלות על סיפורי המקרא, על הדמויות, על סוגיות ערכיות העולות מן הסיפור.	- הקצאת שעות במערכת להוראת טקסטים ממקורות מסורתיים, כגון: תנ"ך סיפורי עם, ופולקלור. - הקראת הסיפורים מן המקורות, בלשון המתאימה לרמה הלשונית של התלמיד. - שכתוב סיפורי התנ"ך או שימוש בסיפורים משוכתבים קיימים. - חשיפה לציורי התנ"ך.	- התלמיד מציג קטע מתוך המקורות. - התלמיד משחזר סיפור מקראי שהומחז עם תמונות מתאימות. - התלמיד מצייר או משוחח בעקבות סיפורי התנ"ך. - התלמיד מצטט פסוקים שזוכר. - התלמיד קורא קטעים מן התנ"ך.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
				- הוראה חווייתית: המחזות וציורים בעקבות סיפורי התנ"ך, צפייה בסרטים: עשרת הדיברות וכד'.	
3.9.24 הכירות עם טקסט עיוני-הסטורי	התעניינות בסיפור היסטורי והקשבה ממוקדת להקראתו.	קריאת קטעים/טקסטים נבחרים מספר ההיסטוריה.	שאלות שאלות על הסיפור ההיסטורי, על הדמויות, על סוגיות ערכיות העולות בעקבות הסיפור ההיסטורי	- הקצאת שעות במערכת השעות. - קישור בין סיפורים ומאורעות היסטוריים לעולמו של התלמיד. - שכתוב סיפורים היסטוריים - הוראה חווייתית: המחזות, ציורים, סרטים - רומן היסטורי בעקבות ההיסטוריה	- התלמיד מספר בלשונו סיפור היסטורי שקרא או שמע. - התלמיד קורא סיפור היסטורי ומשוחח אודותיו.
3.9.25 הכירות עם טקסט עיוני-מדעי	התעניינות בטקסטים מדעיים-עיוניים והקשבה ממוקדת להקראתם	קריאת קטעים נבחרים מספרי מדע	שאלות שאלות חקר וחיפוש תשובות מדעיות בטקסט.	- הקצאת שעות להוראת מדעים וחינוך טכנולוגי במערכת השעות. - הוראה בגישת חקר אישי: הוראה ישירה של רכיבי תהליך החקר. - "הספר אוריינות מדעית" אגף לחינוך מדעי. - אנציקלופדיות לילדים ונוער, טקסטים עיוניים משוכתבים. - לטקסטים חזותיים לגיבוי התוכן המדעי. - הכרות עם מבנה רטורי של ניסוי מדעי: השערת הניסוי, תהליך, תוצאות, מסקנות. - עריכת ניסויים שונים בעקבות טקסטים מדעיים.	- התלמיד מציג עבודת חקר בפני תלמידי הכתה וההורים, תוך קבלת משוב. - העבודה כוללת את הרכיבים הבאים: שם העבודה, הנמקה לבחירתו, תוכן עניינים, מקורות לעבודה, תכנים, תמונות. - התלמיד קורא טקסט מדעי (מלל/תמונות) ומסביר אותו.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

הישג 4 : כשירות לשונית- ידע לשוני ומיומנויות מטה- לשוניות

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
השתמעויות לגבי העיסוק בכשירות לשונית בקרב אוכלוסיות חנוך מיוחד:

- רכישת הידע הלשוני ומיומנויות מטה-לשוניות, הינו התחום הפגוע ביותר, בקרב אוכלוסיות התלמידים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד, מעבר לגיל וללקויות ייחודיות. ההתמודדות עם משימות החיים, מתעצמות בין השאר, בשל התפתחות הידע והיכולת לנהל ידע לשוני, כמקדם תהליכי פתרון בעיות. הכשירות הלשונית מאפשרת לקדם תהליכי חשיבה, ניהול תהליכי שיח ושיג, ויסות רגשי, תיווך פנימי, ותהליכי ניהול עצמי וסינגור עצמי.
- חוסר חשיפה לשיח דבור והתנסות מצומצמת בהפקתו. חסכים בחשיפה לטקסטים כתובים, לקריאה ולכתיבה, יוצרים אפקט של "העני, מתרושש..." (אפקט מתיו, סטנוביץ, 85). במילים אחרות, התלמיד הלוקה בקריאה ו/או בכתיבה, נמנע משימוש בשפה הכתובה, אוצר המילים, המושגים והתכנים הולך ומצטמצם.
- קשיים מבניים במודעות פונולוגית, בתהליכי שיום/שליפה, בזיכרון מילולי וזיכרון עבודה, מעלים קשיים בקידוד פונולוגי, המתעצם ופוגע בהרחבת אוצר המילים בלקסיקון המנטאלי. תוצאות פוגעות בסכמות ידע עולם, לשוני, תכני ומושגי, ועד הישגים במבחני משכל פורמליים.
- **חשיבות מכרעת להוראה ישירה, המכוונת לפיתוח כשירות לשונית, ידע ומיומנויות, בארבעה הקשרים משמעותיים:**
 1. ביצירת אינטראקציות חברתיות משמעותיות
 2. בחיפוש מקורות מידע
 3. בהפצת ידע ודעה אישית
 4. בהיכרות והוקרת נכסי התרבות של הקהילה בה התלמיד חי.
- מערכת ח"מ הניזונה מעקרונותיו של מודל החינוך ההומניסטי, מעמידה במרכז ההווה הפדגוגית את מחויבותו של כל מורה, לספק את צרכי הגדילה של התלמיד ומתוך זווית ראייה המציצה אל העתיד, לוקחת בחשבון את צרכיו של התלמיד, כבוגר המשתלב באופן משמעותי בחיי הקהילה, בה הוא חי ומתוך תפיסה כי הסביבה החינוכית, מחויבת לספק לו רצף של שירותי תמיכה ואת מיטב הזדמנויות הלמידה, אשר תאפשרנה לתלמיד לפתח אישיות אוטונומית ככל האפשר ובנוסף, לממש את הפוטנציאל האנושי הטמון בו, תרבותי-חברתי-רגשי ואקדמי. לקראת בגרות עם איכות חיים!
- ידע תקשורתי וכישורי שיח ושיג, הינם כלים מרכזיים להתפתחותו של כל בן אנוש, בבחינת "מותר האדם על הבהמה". הם המאפשרים יצירת אינטראקציות משמעותיות, בין הפרט לבין הסביבה האנושית והאינסטרומנטית בה הוא חי. הם המציינים את אדם במידע וידע, הם מקדמים תהליכי תקשורת וחשיבה אנושית, מיומנויות של ויסות רגשי ופונקציות ביצוע של כישורים חברתיים. לכן, על כל מורה לאפשר לכל תלמיד לשכלל את ביצועיו בתחום זה, לספק לו התנסויות להביע את רעיונותיו, דעותיו ומחשבותיו, לצד רגשותיו וחששותיו. כמו-כן, להנגיש עבורו את הזדמנויות הלמידה ומיטב האמצעים לעשות זאת.

מדינת ישראל

משרד החינוך

מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד

ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

- במקרים בהם התלמיד אינו דובר, כלומר, אינו מפיק תקשורת וורבלית יעילה ואפקטיבית, על כל מורה לספק לתלמיד זה מערכת של אמצעים ליצירת תקשורת חלופית ותומכת, אשר תאפשר לו להשתתף בחוויות הלמידה המתרחשות בסביבה החינוכית.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
הישג נדרש 4: כשירות לשונית – ידע לשוני ומיומנויות מטה-לשוניות

כל מורה ידאג לכך, שתלמידיו מגיל 3 ועד גיל 21, יכירו ויוקירו את הלשון העברית/ערבית (חמשת מערכות השפה, כמפורט למטה). כמו-כן, ידאג להרחיב לתלמידיו את הידע הלשוני ולפתח מיומנויות מטה לשוניות. יספק לתלמידיו הזדמנויות למידה והתנסויות יום יומיות ומשמעותיות עבורם, באמצעים המותאמים לגילם, לרמת תפקודם ובהלימה ל"שונות" החברתית והתרבותית.

פירוט תחומי המשנה וציוני הדרך

הישג 4. כשירות לשונית- ידע לשוני ומיומנויות מטה-לשוניות	
תחומי המשנה:	
4.1 ידע אורתוגראפי	
4.2 ידע לקסיקאלי	
4.3 ידע מורפולוגי	
4.4 ידע סמנטי	
4.5 ידע פונולוגי	
4.6 ידע פרגמאטי	
על אף הספרור, אין בדרך הצגתם של תחומי המשנה וציוני הדרך שלהלן, משום אמירה לגבי רצף ההוראה, לפי סדר הופעתם בחוברת.	

יש להפעיל שיקולי דעת מקצועיים בנוגע לרלוונטיות של תחומי המשנה וציוני הדרך לגבי כל תלמיד, בהלימה לגילו הכרונולוגי ולהתפתחותו (חברתית, רגשית, מנטאלית, קוגניטיבית ומוטורית).

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 4.1 : ידע אורתוגרפי

סטנדרטים של הערכה	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	תיאור הביצוע הנדרש			ציוני הדרך (יעדים)
		בסוף הדרך	באמצע הדרך	בתחילת הדרך	
4.1.1 היכרות עם אותיות תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד מצביע על האות הנכונה כשנשאל ("איפה האות...?") - התלמיד אומר את שם האות המוצגת לו ("לאות הזו קוראים גימל" וכו') - התלמיד מצביע על האות הנכונה כששומע את הצליל/הגה הנשמע. - התלמיד הוגה את הצליל הנכון של האות המוצגת לו	- מאגר אותיות תקניות בדפוס מחומרים שונים במגוון סביבות: קירות הכתה, ערכות אישיות, משחקים - תמונות המייצגות את הצליל הפותח של האות. - יצירת אותיות בערוצים רב-חושיים: אפיה, מלאכה, תנועה ועוד - משחקי התאמה בין צורת האות, לשמה ולהגה שהיא מייצגת	קישור מדויק בין צורת האות לבין הגה הדיבור אותו היא מייצגת (מודעות פונמית)	זיהוי שמות האותיות	זיהוי צורת האותיות	
- התלמיד אומר את שמות האותיות על פי הסדר הנכון, באופן מדויק ומהיר, עם/ללא עוזרים	- כנ"ל	שיום מהיר	שיום מדויק	שיום האות מתווך ע"י תמונות / סרגל אותיות	4.1.2 שיום שמות האותיות לפי סדר האלף-בית
- התלמיד מצביע על סימן הניקוד הנכון כששומע את הצליל שלו. - התלמיד הוגה את צליל הניקוד הנכון כשרואה את הסימן המתאים. - התלמיד אומר את שמות סימני הניקוד כשרואה את צורתם.	- מאגר של סימני הניקוד, מחומרים שונים במגוון סביבות: קירות הכתה, ערכות אישיות, משחקים - תמונות המייצגות את הצליל התנועה (צורות שונות של פה בהתאם לצלילי הניקוד). - משחקי התאמה בין סימן הניקוד, לצליל שהוא מייצג ולשמו.	בקיאות בשמות התנועות	קישור מדויק ושיטתי בין צורת התנועה לבין הגה הדיבור אותה היא מייצגת	זיהוי צורת התנועות	4.1.3 היכרות עם תנועות הניקוד
- התלמיד קורא צרופים בודדים במדויק – כל העיצורים בצרוף כל התנועות. - התלמיד קורא רשימת מילים מנוקדות מתוך הקשר, מדורגות ברות שכיחות בשפה (ערכת מעק"ב, אסתר טוב לי, אל"ף עד ת"ו).	- הוראה ישירה של חוקי מפיץ: פרוק מילים להברות, פרוק הברות לפונמות. - הקפדה על דיוק בקריאה תוך מתן משוב כמותי על שגיאות ומשוב איכותי על שימוש באסטרטגיות ותיקון טעויות קריאה.	תובנה אלפאביתית-הכנת הקשר העיקבי המתקיים בין צורני הכתב להגיגי הדיבור	קישור מהיר בין עיצור לבין תנועה (יצירת צירוף)	קישור מדויק בין עיצור לבין תנועה (יצירת צירוף)	4.1.4 שימוש בחוקי המיפוי הגרפי פונמיים - צרופים

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

תחום משנה 4.2 : ידע לקסיקאלי

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.2.1 הכרת הערך המספרי של האותיות	הכרת הערך המספרי של האותיות המייצגות את העשרת הראשונה: א' עד י'	הכרת הערך המספרי של האותיות המייצגות את העשרת השנייה: י"א עד י"ט ואת העשרות השלמות: כ' עד ק'	הכרת הערך המספרי של האותיות המייצגות את המאות: ר' עד ת' ואת העשרת השנייה ואילך	- סרגלי אותיות ומספרים. - שינון באופנים שונים של האות והמספר המתאים לה (שירה וכו'). - משחקי התאמה: אות-מספר, בע"פ ובכרטיסיות. - משחקי גימטריה שונים (כגון: פענוח צפנים, "חפש את המטמון" וכו').	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד יאמר את האות המתאימה למספר ולהפך - התלמיד ימנה באותיות - כל הנ"ל בהדרגה: תחילה עשרת ראשונה, לאחר מכן עשרת שנייה, עשרות שלמות וכל שאר המספרים
4.2.2 חיפוש במילון	איתור אותיות מפתח במילון (כל המלים השייכות לאות מסוימת)	איתור מילות מפתח במילון על פי סדר האלף בית	חיפוש על פי א"ב פנימי (אות שנייה במילה ואילך)	- חוברות שונות ללימוד עקרון החיפוש במילון ("שמע" ואחרים) - תרגול מכוון של איתור מלים במילון. - שימוש במילון כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה.	- התלמיד יאתר במילון כל מילה מבוקשת.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.2.3 הכרת סמני הפיסוק	זיהוי נקודה, סימן שאלה, סימן קריאה	הכרת תפקידם ודרכי השימוש בהם בטקסט כתוב	שימוש בסימני הפיסוק בתהליך כתיבה	- המחשת הצורך בסימני פיסוק, ע"י קריאה של טקסט ללא סימני פיסוק (קיימים טקסטים להמחשה, אשר לא ניתן להבין את משמעותם ללא סימני הפיסוק). - קריאת טקסט ע"י המורה תוך הדגשה מופגנת של סימני הפיסוק. - תרגול מרובה של: קראת טקסט מפוסק ע"י התלמיד, השלמת סימני פיסוק חסרים וכתיבת טקסט עם סימני פיסוק נכונים.	- התלמיד קרא טקסט בהתאם לסימני הפיסוק. - התלמיד ישלים סימני פיסוק חסרים בטקסט נתון. - התלמיד יכתוב טקסט, תוך שימוש נכון בסימני פיסוק.
	זיהוי פסיק ומרכאות	כנ"ל	כנ"ל		
	זיהוי סוגריים, מקף, קו מפריד, שלוש נקודות	כנ"ל	כנ"ל		

תחום משנה 4.3 : ידע מורפולוגי

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.3.1 הכרת סיומות האופייניות למלים בלשון זכר ונקבה	זיהוי הסיומות	הבנת משמעותן הלשונית	שימוש תקין בסיומת	- מיון מלים כתובות בזכר ונקבה. - הדגשה בצבע או באופן אחר של סיומות בזכר ונקבה. - סימון מלים בזכר ונקבה בתוך טקסט. - המחשת הסיומות בסביבה הלימודית. - הפיכת מלים מזכר לנקבה ולהפך. - שיוך מלים בזכר או נקבה לתמונות מתאימות.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד יבחין בין מלים בזכר ונקבה. - התלמיד יאתר סיומת מבוקשת בכתובים ("סמן סיומות ל..."). - התלמיד יקרא מילים עם סיומות שונות ויאמר את המין המתאים להן. - התלמיד יאמר מלים עם סיומות שונות בהתאם להוראה ("אמור: בנים בנקבה, הילדה אכלה בזכר").

ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.3.2 הכרת סיומות האופייניות למלים בלשון יחיד ורבים	זיהוי הסיומות	הבנת משמעותן הלשונית	שימוש תקין בסיומת	- מיון מלים כתובות ביחיד ורבים. - הדגשה בצבע או באופן אחר של סיומות ביחיד ורבים. - סימון מלים ביחיד ורבים בתוך טקסט. - המחשת הסיומות בסביבה הלימודית. - הפיכת מלים מיחיד לרבים ולהפך. - שיוך מלים ביחיד או רבים לתמונות מתאימות.	- התלמיד יבחין בין מלים ביחיד וברבים. - התלמיד יאתר סיומת מבוקשת בכתובים ("סמן סיומות ליחיד, לרבים"). - התלמיד יקרא מילים עם סיומות שונות ויאמר את הממספר המתאים להן. - התלמיד יאמר מלים עם סיומות שונות בהתאם להוראה ("אמור: בנים ביחיד, אמור: הילדה אכלה ברכים").
4.3.3 התאמה במין ובמספר בין שמות לפעלים ולתארים	התאמת במין ובמספר בין שמות לפעלים	התאמת במין ובמספר בין שמות לתארים	התאמת במין ובמספר בין שמות לפעלים ולתארים	- הרכבת צרופים של שם ופועל, שם ותואר, שם, פועל ותואר באמצעות תמונות או מלים. - תיקון צרופים שגויים של שם, פועל ותואר (" הילד החמודה הלכו").	- התלמיד יאמר משפט נכון (ע"פ תמונה/רמז) או יתקן משפט שגוי, תוך התאמה במין ובמספר: 1. בין שמות לפעלים - הילדה יצאה 2. בין שמות לתארים -הבנים חזקים 3. בין שמות לפעלים ולתארים יחד - הבנות היפות רקדו.
4.4.4 הכרת צורות הסמיכות בלשון זכר ובלשון נקבה, בידוע וברביבי	הכרת סמיכות בלשון זכר ונקבה ושימוש בה, עם/ללא ידוע (בגדי - גברים, בת -הדודה)	הכרת סמיכות באותו מספר ושימוש בה, עם/ללא ידוע (בתי - הילדים, בית - מלון)	שימוש תקין ואוטומטי בצורות סמיכות המשלבות מין, מספר וידוע	- המחשת מבנה הסמיכות, בניית תבניות חזותיות. - הדגמת הפרוש של מבנה הסמיכות: קן הציפור = הקן של הציפור). - השלמת סמיכויות בתמונות, בע"פ ובכתב בהתאם למין ולמספר המתאים. - הצגת תמונות המייצגות סמיכות ושיומן ע"י התלמיד (בית - _____). - המחשת חוק הידוע בסמיכות – ה' הידיעה במילה השנייה בלבד)	- התלמיד יתר סמיכויות בטקסט. - התלמיד ישלים סמיכות מבוקשת בע"פ או בכתב בהתאם לתמונה, או מתוך אוצר המלים שלו. - התלמיד יתן דוגמאות שונות לסמיכויות מתוך אוצר המלים שלו. - התלמיד ישתמש באופן תקין בסמיכויות שונות, עם/ללא ידוע, בכתב ובע"פ.
4.4.5 הכרת מטבעות לשון שכיחים הבנויים בצורת סמיכות	הכרת מטבעות שימושיים	הכרת מטבעות שונים לאותו סומך (מטבעות שונים עם המלה: בית)	הכרת מטבעות נדירים / ספרותיים	- שיוך מטבעות לשון בסמיכות לתמונה המתאימה (לדוגמה: בית ספר). - הדגמה במלל ובתמונות של מטבעות לשון בסמיכות הנובעים מאותו סומך (ראש השנה, ראש חודש וכו').	- התלמיד יאתר ויבין מטבעות לשון בסמיכות. - התלמיד ידלה מאוצר המלים שלו מטבעות לשון שונים הנובעים מאותו סומך.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
				- מאגר הולך ונבנה של מטבעות לשון שכיחים ונדירים בסביבת לימודו.	- התלמיד יכיר מספר מטבעות לשון נדירים בסמיכות, הקשורים לחומר הלימודים.
4.3.6 הכרת תצורות מורפולוגיות בסיסיות: שרש	זיהוי 3 אותיות שורש החזרות במלים מאותה "משפחה"	שיוך מלים המסתעפות מאותו שורש לאותה "משפחת מלים"	הבנת המושג "שורש" ותפקידו מבחינת משמעות המלים הנגזרות ממנו	- הדגשת אותיות השורש החזרות בקבוצת מלים נתונה. - סימון בצבע אותיות שורש במילים. - כרטיסיות מלים מאותה משפחה - משחקי מיון והתאמה, דפי עבודה - מתיחת קו בין מלים מאותה משפחה.	- התלמיד יסמן את אותיות השורש בכל מלה נתונה. - התלמיד ישייך מלים נתונות לשורש המתאים. - התלמיד ידלה מאוצר המלים שלו מלים שונות הקשורות לאותו שורש.
4.3.7 הכרת השימוש בשמות המספר	הכרת שמות מספר לזכר (או לנקבה)	הכרת שמות מספר לנקבה (או זכר)	שימוש תקין בשם המספר לזכר ולנקבה	- תרגול השימוש בשמות המספר בחיי היום יום, תיקון טעויות הגייה ושיום, בע"פ ובכתב. - מיון שמות מספר לזכר ונקבה - תרגול שם המספר בפעילויות	- התלמיד יבחין בין שם מספר לזכר ולנקבה. - התלמיד ישתמש באופן תקין בשם מספר לזכר ולנקבה. - התלמיד יתקן שמות מספר שגויים.
4.3.8 היכרות עם מיליות קישור: משה וכלב	זיהוי ה' הידוע	שימוש תקין	הבנת משמעות תפקידו	- הדגשתם בע"פ ובכתב ע"י המורה, וכן בסביבה הלימודית. - איתורם וסימונם ע"י התלמיד. - תרגול השימוש בכל אחד מהם בנפרד ובאופן משולב, בע"פ ובכתב. - הבהרת המשמעות של מיליות הקישור: הדגמה ע"י המורה, תרגול והשלמה ע"י התלמיד. (לדוגמה: אדום כדם = אדום כמו דם).	- התלמיד יאתר את מיליות הקישור בטקסט נתון. - התלמיד ישמש במיליות הקישור בע"פ ובכתב באופן תקין.
	זיהוי וו החיבור	שימוש תקין	הבנת משמעות תפקידו		
	זיהוי מיליות הקישור: ש, מ, כ, ל, ב	שימוש תקין בהן	הבנת משמעות תפקידן		

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.3.9 הכרת כינויי גוף	זיהוי כינויי הגוף (אני, אתה...)	שימוש תקין בהם	הבנת משמעות תפקידם	- הדגשתם בע"פ ובכתב ע"י המורה, וכן בסביבה הלימודית. - איתורם וסימונם ע"י התלמיד. - תרגול השימוש בכל אחד מהם בע"פ ובכתב. - תרגול הנטייה של כינויי הגוף (אני, אתה, את) ושל כינויי הקניין (שלי, שלך...).	- התלמיד יאתר את כינויי הגוף והקניין בטקסט נתון. - התלמיד ישמש ב כינויי הגוף והקניין בע"פ ובכתב באופן תקין.
4.3.10 הכרת כינויי קניין	זיהוי כינויי הקניין (שלי, שלו, בני, בניו)	שימוש תקין בהם	הבנת משמעות תפקידם	- תרגול הנטייה של כינויי הקניין (שלי, שלך...).	
4.3.11 הכרת 7 בנייני הפועל	זיהוי תצורות מורפולוגיות הייחודיות לכל בניין.	הטיות הפעל, כזמנים ובגופים שונים	שימוש נכון בשבעת הבניינים הבסיסיים	- שינון ותרגול בעל פה ובכתב. - משחקים לשוניים הוראת כל בניין בנפרד. - תרגול הטיות (זמן וגוף) ללא יוצאי דופן (לא נחי ולא חסרי) - דגש על תצורות מורפולוגיות מאפיינות זמן (אותיות אית"ן תחיליות לזמן עתיד) - מאפייני כינויי הגוף: אכלתי, אכלו	- התלמיד ישתמש באופן תקין בפעלים מהבניינים השונים, בהתאם לגוף ולזמן, בע"פ ובכתב.
4.3.12 הכרת צורת הפעיל וצורת הסביל בפועל	הכרת הבניינים המייצגים את צורת הפעיל (פֻעַל, פָּעַל, הפְעִיל וכו')	הכרת הבניינים המייצגים את צורת הסביל (פּוּעַל, הפַּעַל)	שימוש נכון בצורת הפעיל והסביל		

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 4.4 : ידע סמנטי

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.4.1 הבחנה בקשרי משמעות בין מלים: 1. מלים נרדפות 2. הפכים 3. תואר הפועל (בעדינות, היטב, מהר וכו') 4. תצורות שם העצם (תקטיל, מקטיל, מקטל וכו') 5. מילות יחס (את, על וכו') 6. מילות קישור (כי, לאחר מכן וכו')	זיהוי המלה המבוקשת על פי מאפייניה	הכרת התבנית הדקדוקית המתאימה לכל סוג מלים	הטיה ושימוש נכון בקשרי המשמעות בין המלים	- לימוד כל סוג מילים בנפרד. - מתן דוגמאות לכל אחד מסוגי המילים, ע"י המורה וע"י התלמידים. - עבודות מסוג "קלוז" להשלמת מילה חסרה מתוך המילים הנ"ל. - חיבור משפטים למילים: בכתב, בע"פ תוך כדי משחק (מרימים קלף עם מילה ומחברים לה משפט). - תיקון טקסטים שגויים, בהם השימוש במילה אינו תואם את המשמעות שהיא מייצגת. - הסבר והמללה של אופי הקשר בין המילים, ע"י המורה וע"י התלמידים.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד משלים מלים בהתאם למשמעות הקשר ביניהן (משלים מילה הפוכה, מילה נרדפת וכו'). - התלמיד מחבר משפט למילה נתונה (מתוך הנ"ל). - התלמיד מדבר או כותב, תוך שימוש תקין בכל סוגי המלים הנ"ל.
4.4.2 הכרת ביטויים, ניבים ופתגמים ושימוש בהם	הכרת פתגמים וביטויים שכיחים	הבנת המשמעות של פתגמים וביטויים שכיחים	שימוש בפתגמים וביטויים שכיחים באופן ספונטאני או ע"פ הוראה	- השמעת סיפורים ומשלים העושים שימוש בביטויים ופתגמים. - שילוב ביטויים ופתגמים שכיחים בסביבה הלימודית. - שימוש ספונטאני בפתגמים וביטויים ע"י המורה, בהתאם לפעילות השוטפת (לדוגמה: "במקרה כזה מתאים להגיד – סוף מעשה במחשבה תחילה"). - ארגון ביטויים ופתגמים על פי נושאים (נימוסים, בין אדם לחברו וכו')	- התלמיד יודע להסביר במילים שלו פתגם או ביטוי שכיח. - התלמיד משתמש בביטויים ופתגמים, בכתב ובע"פ, באופן ספונטאני או ע"פ הוראה.

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

סיוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש בתחילת הדרך באמצע הדרך בסוף הדרך	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
		- התאמת ביטויים ופתגמים להקשר המתאים (לתמונה, למילה, למשפט, לסיפור).	
4.4.3 הבחנה בין שם הפעולה לפועל	- הכרת פעלים ושמות פעולה	- שימוש נכון בפעלים ובשמות פעולה בע"פ ובכתב.	- התבססות על ידע קודם בנושא השם (שם פעולה) ובנושא הפועל. - הכנת מאגר של פעלים ושמות פעולה ומיונם. - התאמה (בכרטיסי משחק, ע"י מתיחת קו וכו') בין פועל לבין שם פעולה מאותו שורש. לדוגמה: כתיבה – כותבת. זאת על מנת להדגיש את הבדלי המשמעות ביניהם. - בניית משפטים בע"פ ובכתב על בסיס פועל ושם פעולה נתונים מאותו שורש ("בנה משפט עם המילים: הליכה, הלכתי).

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 4.5 : ידע תחבירי

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
4.5.1 הכרת המשפט הפשוט	זיהוי המשפט	בניית משפט באמצעות מילים נתונות	בניית משפט באופן עצמאי ושימוש תקין במשפטים	- הדגמה של משפטים פשוטים – נושא, נשוא, מושא (אין הכרח למד מושגים אלה), באמצעות מילים כתובות וסמלים. - בניית משפט פשוט ע"י התלמיד: בכתב, במלל, ע"י צרוף כרטיסיות מילים בסדר הנכון, ע"י צרוף סמלים. - קריאת המשפט לאחר בנייתו.	תצפית, תיעוד התנהגות לאורך זמן, הערכה תפקודית ואינטראקציה יזומה: - התלמיד בונה משפט תקין באמצעות מילים או סמלים נתונים. - התלמיד משתמש במשפטים פשוטים, באופן תקין, בדיבור ספונטאני ובכתיבה.
4.5.2 הכרת המשפט המחובר	זיהוי המשפט	בניית משפט באמצעות מילים נתונות	בניית משפט באופן עצמאי ושימוש תקין במשפטים	- חיבור שני משפטים פשוטים מוכרים ע"י ו' החיבור כהדגמה. - איתור והדגשה של ו' החיבור במשפטים ובטקסטים שונים. - בניית משפטים ממילים נתונות ובאופן עצמאי, קריאת המשפטים.	
4.5.3 הכרת המשפט המורכב	זיהוי המשפט	בניית משפט באמצעות מילים נתונות	בניית משפט באופן עצמאי ושימוש תקין במשפטים	- סימון בצבעים שונים של החלק הפשוט במשפט, והחלק המורכב החבוי הוכו. - חיבור שני משפטים נתונים למשפט מורכב - בניית משפטים ממילים נתונות ובאופן עצמאי, קריאת המשפטים.	

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 4.6 : ידע פונולוגי

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש בתחילת הדרך באמצע הדרך בסוף הדרך			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
4.6.1 מודעות פונולוגית	הערות: ההישגים הנדרשים במודעות פונולוגית, יופיעו גם בסטנדרט התוכן: 3. - קריאה, תחום משנה: 3.3 בכל הפעילויות לפיתוח מודעות פונולוגית ניתן להשתמש בחומרי למידה ומשחקים מאת: מיכל רוזנברג.				
	זיהוי תבניות חריזה בסוף מלים	הנאה והשתתפות במשחקי חריזה	יצירה עצמית של חרוזים	- הקשה בתוף/אחר בכל פעם שנשמע חרוז. סימון בצבע של חרוזים בטקסט (אם יודע לקרוא). - הקראת דקלומים וסיפורים / שירת שירים בחרוזים. משחקי חרוזים.	- התלמיד משלים חרוז בסוף מילה או משפט נתונים. - התלמיד יוצר חרוזים בעצמו למילה/משפט שאומר.
	זיהוי הברה פותחת במלים דבורות דו-הברתיות ומעלה	זיהוי הברה סוגרת במלים דבורות דו-הברתיות ומעלה	פירוק מלה דו-הברתית ומעלה להברות	- אמירת המילה תוך פרוק להברות והקשה בכל פעם שנשמעת הברה. - משימות פרוק להברות בע"פ ובכתב (במידה ויודע לקרוא).	- התלמיד מקיש בכל פעם שהברה מתחלפת במילה הנאמרת ע"י המורה. - התלמיד מפרק בעצמו את מילה מבוקשת להברות.
	השמטת הברה פותחת במלים דבורות (תלת הברתיות)	השמטת הברה סוגרת	השמטת הברה באמצע המלה	- פרוק מילים להברות, תוך אמירת ההברה המיועדת להשמטה ב"לב". - אימון ישיר בהשמטת הברות.	- התלמיד מבצע במדויק את המשימה: "אומר את המילה בלי ההברה".
	זיהוי פונמה פותחת/סוגרת במלה דבורה חד- הברתית	פרוק צרוף חד- הברתי לשתי פונמות	השמטת פונמה בצירוף חד-הברתי בתחילת/בסוף מלה	- משחקים כגון - בהברה פ מסתתרים שני צלילים: פ ו- ת הגיית הצלילים, בדיקה איזה צליל שומעים קודם. אימון ישיר.	- התלמיד הוגה את הפונמות ה"מסתתרות" בכל הברה נתונה. - התלמיד מבצע במדויק את המשימה: "אומר פג בלי להגיד ד".

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש			סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
	בתחילת הדרך	באמצע הדרך	בסוף הדרך		
	השמטת פונמה פותרת במלה דבורה	השמטת פונמה סוגרת מלה	השמטת פונמה באמצע מלה	- פרוק מילים לפונמות, תוך אמירת הפונמה המיועדת להשמטה ב"לב". - אימון ישיר בהשמטת הברות.	- התלמיד הוגה את הפונמות ה"מסתתרות" בכל הברה נתונה. - התלמיד מבצע במדויק את המשימה: "אמור ... בלי להגיד ..."

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
 ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)
תחום משנה 4.7 : ידע פרגמאטי

ציוני הדרך (יעדים)	תיאור הביצוע הנדרש בתחילת הדרך באמצע הדרך בסוף הדרך	סטנדרטים של הזדמנויות למידה מיטביות	סטנדרטים של הערכה
1. יצירת קשר עין לקיחת תור 2. לקיחת אחריות על הנמען 3. התייחסות לטון הדובר 4. התאמת הטון לנמען 5. בחירה מושכלת של סוגי פניות בזיקה למיצב החברתי של הנמען 6. הבנת הוראות מילוליות 7. מתן הסברים מילוליים	כל ציוני הדרך המופיעים כאן, מופיעים כבר בסטנדרט תוכן 1 – כשירות תקשורתית - האזנה ודיבור, שיח ושיג.		

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי, האגף לחינוך מיוחד
ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני (סטנדרטים)