



משרד החינוך  
המינהל הפדגוגי  
אגף א' חינוך מיוחד

**הוראת הקריאה**  
**לתלמידים עם מוגבלות שכלית**  
**התפתחותית**  
**ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים**

תשפ"ד, 2024

### עורכות וכותבות :

**יפית כהן בוננה :** מדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

**שמחה הלוי :** מפקחת ארצית, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

### ייעוץ מקצועי :

**ד"ר רונית סבן :** קלינאית תקשורת, מתי"א במעלה, אוניברסיטת אריאל, לשעבר, מדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד

### חברי וועדת ההיגוי והכתיבה (לפי סדר א-ב) :

**שירי אופיר :** מדריכה ארצית לקלינאי תקשורת, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

**ד"ר ניצן כהן :** קלינאית תקשורת משרד החינוך, אלו"ט, מכללת קיי

**יפית כהן בוננה :** מדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

**ידידה לוי שטרנברג :** קלינאית תקשורת, מרכז אומר לתת"ח וטכנולוגיה מסייעת, עזר מציון

**זיוה מאיר :** מדריכה בתחום הלשוני ורכוז פדגוגית, חינוך מיוחד, מחוזות מנח"י וירושלים

**ד"ר גת סבלדי-הרוסי :** מרצה וראש המעבדה לתקשורת תומכת וחליפית במחלקה להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת אריאל, קלינאית תקשורת, מדריכה במשרד החינוך

**ד"ר רונית סבן :** קלינאית תקשורת, מתי"א במעלה, אוניברסיטת אריאל, לשעבר מדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד

**שלי פוגלמן-אברבון :** מדריכה בתחום החינוך המיוחד בעל יסודי, במחוז מרכז. מדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

**חלי צווילינג :** מדריכה ארצית לקלינאי תקשורת, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

**ענת צח :** מדריכה בתחום המתמטיקה, מחוז ירושלים, ומדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד

**אילנה קלר :** מדריכה ארצית, אגף א' חינוך מיוחד, משרד החינוך

**ד"ר חני שור אדלשטיין :** מדריכת שפה בחינוך המיוחד, מחוז דרום, מכללת אחווה

**ליזון שוורץ :** מפתחת שיטת הקריאה והאתר "הגה פלוס- הוראת הקריאה באופן מדורג"

**תודתנו לכל מי שלקח חלק בהתייחסות וקריאת המסמך :** ד"ר ניצן כהן, ד"ר אסתר כהן, ד"ר שחר בן-יהודה, ד"ר נילי ויסרברג, פאני יצחק, שימא אלסעד, רבקה שיק

תוכן עניינים :

4	<b>פתיחה - תמי אומנסקי ושמחה הלוי</b>
5	<b>מבוא – האם תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או לקויות תקשורת מורכבות יכולים לקרוא?</b> ד"ר גת סבלדי-הרוסי, שרית פלוטניצקי וד"ר רונית סבן
פרק ראשון	
11	<b>1. הישגים נדרשים ומיפוי בקריאה – מותאם לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים</b> חלי צווילינג, שירי אופיר, ד"ר רונית סבן ופית כהן בוננה
12	<b>2. גישות להוראת הקריאה</b> יפית כהן בוננה
15	<b>3. שיקולי דעת בבחירת שיטת הקריאה, לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים</b> שלי פוגלמן-אברבוך, ליזון שוורץ וד"ר חני שור אדלשטיין
פרק שני	
18	<b>1. גורמים המקדמים את ראשית הוראת הקריאה</b> שלי פוגלמן-אברבוך, ליזון שוורץ וד"ר חני שור אדלשטיין
18	<b>2. עקרונות ופרקטיקות להוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית – עידכון המסמך המקורי</b> יפית כהן בוננה, ד"ר חני שור אדלשטיין ואילנה קלר
פרק שלישי	
26	<b>• אסטרטגיות להוראת אוריינות, לתלמידים לא ורבליים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים</b> ידידה לוי שטרנברג
פרק רביעי	
30	<b>1. הזדמנויות למידה במרחב החינוכי לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים</b> ענת צח וזיוה מאיר
49	<b>2. המלצה למקראה אישית לבוגר, לקראת חיים עצמאיים</b> ליזון שוורץ, שלי פוגלמן-אברבוך וד"ר חני שור אדלשטיין
51	<b>נספחים – מיפוי בקריאה</b>

## פתיחה

קריאה מהווה חלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים של כלל התלמידים, ובתוך כך גם של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או תלמידים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. אגף חינוך מיוחד, משרד החינוך, מוביל את התפיסה, שקריאה חשובה ועשויה לתרום לתפקוד במכלול תחומי החיים וההתפתחות של תלמידים אלה. חשיבותה ניכרת בתחומים רבים, כמו: שפה, קוגניציה, דימוי עצמי, כישורי העצמאות, פעילויות פנאי, תעסוקה והיבטים חברתיים - רגשיים. עם זאת, השאלה המרכזית שעדיין מלווה אנשי חינוך וטיפול רבים היא, כיצד ניתן להקנות את הקריאה באופן המותאם ביותר לאוכלוסיית התלמידים המוצגת במסמך זה. פערים קוגניטיביים ו/או מגבלה תקשורתית מורכבת, מהווה אתגר בתהליכי רכישת הקריאה, בשל תפקודים מונמכים, כמו למשל, שפה, זיכרון, שליפה ועוד, קשיים בתקשורת ובדיבור (חלקם לא וורבלים ונתמכים בתת"ח), קשיי למידה וקשב, קשיים רגשיים, מגבלה מוטורית ועוד. מסמך זה מיועד לכלל הצוותים העוסקים בהקניית הקריאה לתלמידים אלה, תוך התייחסות לקשיים הכרוכים בתהליך. הוא נתמך בחזון ובתפיסה, הרואים את האוריינות והקריאה כחלק בלתי נפרד מהתוכנית האישית של כלל התלמידים, גם במקרים בהם האתגר משמעותי. המסמך כולל התאמה של ההישגים הנדרשים בקריאה, חושף גישות מתאימות להוראת הקריאה, מסייע בשיקולי הדעת בבחירת שיטת קריאה מתאימה, ממקד את הגורמים המקדמים את תהליכי האוריינות והקריאה, מעניק עקרונות ופרקטיקות מותאמות ואסטרטגיות להוראה, ופורש מגוון גדול של הזדמנויות למידה במרחב לתרגול האוריינות והקריאה. מסמך זה הוא חלק מרצף מסמכים שפורסמו על ידי האגף לחינוך מיוחד בשנים האחרונות, בנושא הוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית ומוגבלויות שונות. קישורים למסמכים אלה שזורים במסמך, במגמה לרכז את הידע שנאסף עם השנים. מסמך זה נכתב על ידי צוות רחב הכולל צוותים ממקצועות הבריאות, אנשי פדגוגיה, מומחים להוראת הקריאה לתלמידים עם צרכים מורכבים, ואנשי אקדמיה מתוך המשרד ומחוצה לו. תודתנו לכל העוסקים במלאכה. אנו תקווה שמסמך זה ישמש את הצוותים החינוכיים לקידום הוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או תלמידים עם צרכים תקשורתיים מורכבים.

שמחה הלוי

תמי אומנסקי

מפקחת ארצית אגף אי' חינוך מיוחד

מנהלת אגף אי' חינוך מיוחד

## מבוא

# האם תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או לקויות תקשורת מורכבות יכולים לקרוא?

אחת המטלות העומדת בפני תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים, כמו כל תלמיד בגיל בית הספר, היא רכישת הקריאה. אם בעבר עלתה שאלה לגבי יכולתם של תלמידים אלה ללמוד לקרוא, הרי שהיום ברור ומוכח מחקרית כי הם מסוגלים לרכוש יכולות אורייניות וקריאה (Caron et al., 2018; Fallon et al., 2004; Mandak et al., 2018).

יכולת הקריאה הכרחית לצורך תפקוד מיטבי של האדם בסביבות השונות בעולם המודרני (Mandak et al., 2018) ובעלת. הקריאה מאפשרת פיתוח של כישורי למידה עצמאיים ותומכת בהשתתפות בפעילויות פנאי, תעסוקה ולמידה (Stauter et al., 2017). כמו כן, מיומנויות אורייניות הן קריטיות על מנת שהתלמיד יפתח תעסוקה עצמית, עצמאות ממטפלים ומאביזרים, נגישות לשפה הכתובה (שימוש באינטרנט, התכתבות אישית, ספרות), אפשרויות בילוי, חינוך, תעסוקה והשתתפות כללית בחברה בעלת אוריינות גבוהה (Millar et al., 2004).

עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים קיים ערך מוסף ברכישת יכולות אורייניות, כחלק מיכולתם לפתח כשירות תקשורתית ולתפקד באופן עצמאי. חלק מתלמידים אלו משתמשים בתת"ח ולרוב תלויים באנשי הצוות על מנת לבחור ולארגן את אוצר המילים במערכת התת"ח לפני כל פעילות (Millar et al., 2004). לפיכך, המבעים של תלמידים אלו תלויים באוצר המילים שהוכנס עבורם לעזרי התקשורת. תלות זו מפחיתה את יכולתם לייצר רעיונות מקוריים ולהביע בקשות ייחודיות (Stauter et al., 2017). כמו כן, תלמידים רבים המשתמשים באמצעי תת"ח משתמשים בסמלים גרפיים לייצוג השפה הדבורה. סמלים גרפיים הם מערכת מוגבלת אשר לעיתים חסרה בה הנגישות למשאבי שפה שונים. לדוגמה, קיים קושי לייצג סמנים דקדוקיים ומיליות תפקוד בעזרת סמלים גרפיים בשל מידת השקיפות הנמוכה של הסמל ונדרשת למידה מכוונת ושיטתית לשימוש בהם (Saval-di-Harussi & Fostick., 2021). כמו כן, לא תמיד קיימת נגישות לסמנים דקדוקיים בעזרת התקשורת, או שהתלמיד לא יודע כיצד לגשת אל רכיבים דקדוקיים אלה במערכת התת"ח שלו (Smith, 2015). תלמידים אשר לא רכשו יכולות אורייניות יאלצו להמשיך להשתמש במערכת מוגבלת המבוססת על סמלים גרפיים לצורכי תקשורת ולא יוכלו להפיק תועלת ממערכות תת"ח המבוססות על אורתוגרפיה ולעשות שימוש באותיות, מילים וצירופים (Fallon et al., 2004). לעומת זאת, תלמיד אורייני יוכל לעבור לשימוש במערכת תת"ח מבוססת על טקסט וליצור מסרים באופן עצמאי. כמו כן, יכולות אורייניות יאפשרו לתלמיד לבצע מטלות תפקודיות שונות כגון קריאה של שלטי סביבה, קריאה של פריטים בתפריט ומתכונים (Caron et al., 2018).

לצד החשיבות שברכישת אוריינות עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים נראה כי קיימים אתגרים שונים בדרך להשגת מטרה זו, כך שחלק לא

מבוטל מהאוכלוסייה אינו רוכש מיומנויות אורייניות תפקודיות. האתגרים ברכישת הקריאה אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים. על פי הספרות המחקרית, תלמידים עם צרכים מורכבים (כגון קשיים פיזיים ותקשורתיים משמעותיים) המשתמשים בתת"ח נמצאים בסיכון לרכוש מיומנויות אורייניות תפקודיות (Millar et al., 2004). למעשה, תלמידים רבים בעלי צרכים תקשורתיים מורכבים אשר משתמשים בתת"ח, כולל תלמידים עם ASD, מגיעים לבגרות ללא מיומנויות אורייניות תפקודיות (Mirenda, 2000). מן המחקרים עולה כי קרוב ל-90% ממשתמשי התת"ח מגיעים לבגרות בלי שרכשו מיומנויות כאלו (Mandak et al., 2018).

מחקרים שונים מנסים לענות על השאלה מדוע תלמידים עם צרכים תקשורתיים מורכבים מראים יכולות קריאה נמוכות בהשוואה לבני גילם. ישנם חוקרים המציינים כי אצל תלמידים אלו יש חסר בהזדמנויות להשתתף בהקניית קריאה. יכולים להיות קשיים מוטוריים בהחזקת ספרים ודפדוף אשר מונעים מהם השתתפות בפעילויות המוכחות כיעילות בתחום האוריינות (Stauter et al., 2017). בנוסף, ייתכן וקיימים קשיים נוספים כגון: תפקוד נמוך של הלולאה הפונולוגית (Card & Dodd, 2006), קשיי למידה, קשיי קשב, קשיים רגשיים וכדומה, המקשים על תהליך הלמידה (Mandak et al., 2018). בקרב תלמידים המאובחנים על רצף האוטיזם (ASD), החוקרים מציינים כי קשיים בשפה ובדיבור מעמידים תלמידים אלה בסיכון לקושי בתחום הקריאה (Caron et al., 2018), כמו גם המחסור בכלים יעילים לתמיכה בלמידת אוריינות אצלם (Mandak et al., 2019). בהתייחס לתלמידים עם מוגבלות שכלית, ישנם חוקרים הטוענים כי הרמה הקוגניטיבית הכללית משפיעה על יכולת הלמידה המפורשת הנדרשת, למשל, קושי ברכישת יכולות קידוד של מילים (Levy, 2011). בקרב תלמידים עם תסמונת דאון למשל, חוקרים מציינים כי קיים איחור וקושי בהבעת השפה, קשיים בשמיעה ובזיכרון מילולי שעשויים להקשות על רכישת האוריינות (Colozzo et al., 2016). דעות אחרות טוענות כי קשיים בקריאה אינם נובעים מהקושי הקוגניטיבי. לטענתם, ההישגים הנמוכים מושפעים ממידת ההשקעה והציפיות הנמוכות מהסביבה (Yorke et al., 2021). בקרב משתמשי תת"ח, חוקרים מציינים גורמים של חסר בהקניה מותאמת של הקריאה (Millar et al., 2004).

### **שיטות קריאה**

כיום קיימים קריטריונים לבחירת ספרי לימוד וחומרי למידה להוראת הקריאה המבוססים על המלצות ועדות מומחים: ועדת הקריאה של משרד החינוך בראשותה של פרופסור רינה שפירא והועדה בראשותו של פרופסור יוסף שימרון (ווהל, 2002). הקריטריונים מחייבים שכל שיטה להוראת הקריאה המופעלת במערכת החינוך תכלול רכיבים של מיומנויות פענוח, קריאת הניקוד, דיוק בזיהוי מילים ובקריאתן, שטף קריאה, עידוד כתיבה, טיפוח הלשון, עידוד קריאת ספרים ומתן אפשרות להערכה אובייקטיבית (שם). בשל כך, הקניית הקריאה צריכה להיות מבוססת על לימוד הצופן (מיומנויות פענוח) לצד חשיפה למגוון טקסטים ופעילויות אורייניות במטרה להעשיר את הידע של התלמידים על הכתוב ועל השימוש בשפה (ווהל, 2014).

הגישה של הצופן מוטמעת בשתי שיטות קריאה עיקריות: השיטה הסינתטית (Synthetic method) והשיטה האנליטית (Analytic method). בשיטה הסינתטית, או "השיטה הפונטית",

תחילה נעשית הקניה לחלקי מילים, ובהמשך התלמיד לומד לבצע חיבור של חלקי המילה השונים. ואילו בשיטה האנליטית, או "השיטה הגלובלית", התלמיד לומד לזהות יחידות בעלות משמעות כגון מילים, צירופי מילים או דקלום קצר לפני הקניית הצופן. בשלב מאוחר יותר מושם דגש על לימוד שיטתי של הצופן על ידי כך שהתלמיד לומד לפרק למרכיבים את יחידות המשמעות. חשוב להדגיש כי לרוב נעשה שילוב של שתי השיטות במה שמכונה "הגישה האינטגרטיבית" או שיטת ההוראה האקלקטית. לפי גישה זו על המורה להשכיל ולשלב בין שתי השיטות בהתאם לצרכיו האישיים של התלמיד (והל, 2014).

### **שיטות הקניית קריאה עבור תלמידים עם קשיים תקשורתיים מורכבים**

לרוב שיטות הוראת קריאה עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים מתבססות על שיטות הקניית קריאה קיימות שעוברות התאמות. התאמות אלה כוללות התאמת דרכי ההוראה בהתאם לתחומי הקושי והחוזק של כל התלמיד (לדוגמה הקצאת זמן מספק להקניה), שילוב אמצעי דיבור מותאמים לתלמיד במצבים של קושי בדיבור ומתן פיצוי על הקושי בחזרה קולית בזמן הקניית הקריאה. בנוסף, החוקרים מציינים כי חשוב ליצור זיקה חיובית ומוטיבציה אצל התלמיד (Yorke et al., 2021).

עם השימוש בשיטות עבודה שונות, כאשר הקניית הקריאה נעשית בשיטת הפונטיות-סינתטית עם תלמידים אלה, נראה כי הקניית זיהוי מילים גלובליות היא רכיב חשוב בעבודה, משמע, שילוב השיטה האנליטית הגלובלית, לפחות בשלבים המוקדמים של תהליך רכישת הקריאה. למשל, כאשר מדובר בתלמידים עם קשיים קוגניטיביים בינוניים-חמורים, הספרות מראה כי זיהוי מילים גלובליות הוא מרכיב עיקרי בלימוד הקריאה (Alberto et al., 2013). מחקר שסקר מחקרים בתחום הקניית קריאה לנבדקים עם קשיים קוגניטיביים משמעותיים מצא כי 75% מהם עסקו בהקניית מילים גלובליות (Browder et al., 2006).

ישנם תלמידים אשר יתחילו את רכישת הקריאה באופן זה ובהמשך ייתרמו מהקניה המערבת רכיבים פונטיים, ירכשו יכולות קידוד ופענוח ויגיעו ליכולת קריאה עצמאית. מחקר שבדק תלמידים שאינם מדברים (המאובחנים עם שיתוק מוחין ותפקודם הקוגניטיבי ממוצע), מצא כי קיימת הטרוגניות ולא תמיד ניתן לנבא את יכולות הקריאה של התלמיד. ישנם תלמידים שיהיו קוראים מיומנים, ישנם תלמידים שירכשו יכולות פענוח וייתכן שיהיו תלמידים אשר יתקשו מאוד אפילו ברכישת עיקרון הקידוד (Dahlgren Sandberg et al., 2010). ניתן לראות כי ישנם תלמידים אשר מגיעים לרכישה של יכולת קריאה עצמאית וישנם תלמידים שיגיעו ליכולת טובה של זיהוי מילים אשר אינה מערבת או מערבת רק באופן חלקי את יכולת הקידוד, בהתאם לגישה הפונקציונאלית. עבור תלמידים אלה, רכישת זיהוי התחלתי של מאגר מילים גלובליות יהיה הישג חינוכי משמעותי ותוכנית ארוכת טווח להקניית מילים גלובליות היא מטרה חינוכית חשובה (Alberto et al., 2013).

לצד התאמת דרכי הוראה, חשוב שתהליך הלמידה ישלב מרכיבים נוספים שהם קריטיים ללמידה בקרב אוכלוסייה זו:

1. הכללה: נראה כי לעיתים קרובות קיים קושי לתלמידים עם צרכי תקשורת מורכבים לבצע העברה של ידע שנרכש בהקשר אחד להקשר אחר. למשל, המשתתפים הראו יכולת מוגבלת להעביר את זיהוי המילים שרכשו בהתערבות בהקשר מסוים להקשרים אחרים. עם זאת, נמצא כי המשתתפים היו מסוגלים להראות הכללה למילים שנרכשו במהלך תוכנית ההתערבות, גם ללא

תרגול מכוון להכללה. למשל, המשתתפים הראו יכולת להשתמש בלוח תקשורת המבוסס על טקסט בלבד עבור מילים שרכשו בתוכנית ההתערבות (Caron et al., 2018).

2. למידה משמעותית: החוקרים ממליצים להשתמש במילים שכיחות ושימושיות על מנת להגביר את יכולת ההכללה. לפיכך, המטרה בהקניית זיהוי מילים גלובליות אינה ללמד את התלמיד לזהות רשימת מילים חסרת משמעות, אלא להקנות מילים שיוכלו להיות משולבות או מאורגנות ברצפים מגוונים ולהעביר בעזרתן מסרים שונים (Alberto et al., 2013).

3. המוטיבציה של התלמיד: חוקרים מציינים כי ההתייחסות למרכיב המוטיבציה היא "קריטית" בהקניה של אוריינות. לכן יש צורך להתייחס למוטיבציה של התלמיד בתהליך ההקניה של יכולות אורייניות, וזאת משום שתלמידים עם צרכי תקשורת מורכבים עשויים להראות שיתוף פעולה נמוך (Axelsson et al., 2013; Light et al., 2021). חשוב לעודד השתתפות פעילה של התלמיד במהלך ההקניה של הקריאה שכן השתתפות פעילה תומכת בלמידה אוריינית והיא מרכיב נוסף בהעלאת המוטיבציה.

#### מקורות

והול, א' (2002). לקראת קריאה או לקראת "קריעה"? בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 279–305). רמות - אוניברסיטת תל אביב.

והול, א', זילברשטיין, נ', לביא-דגן ר' רון, ר' (2014). אוריינות מוקדמת. בתוך י' רונן (עורך), קריאה - תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות, כרך ג' יחידה 6 (מהדורה מעודכנת). האוניברסיטה הפתוחה.

Alberto, P. A., Waugh, R. E., Fredrick, L. D., & Davis, D. H. (2013). Sight word literacy: A functional-based approach for identification and comprehension of individual words and connected text. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 332-350.

Axelsson, A. K., Granlund, M., & Wilder, J. (2013). Engagement in family activities: A quantitative, comparative study of children with profound intellectual and multiple disabilities and children with typical development. *Child: Care, Health and Development*, 39, 523–534. <https://doi.org/10.1111/cch.12044>

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290607200401>

Card, R., & Dodd, B. (2006). The phonological awareness abilities of children with cerebral palsy who do not speak. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 149-159. <https://doi.org/10.1080/07434610500431694>

Caron, J., Light, J., Holyfield, C., & McNaughton, D. (2018). Effects of dynamic text in an AAC app on sight word reading for individuals with autism spectrum



- disorder. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(2), 143-154.  
<https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1457715>
- Colozzo, P., McKeil, L., Petersen, J. M., & Szabo, A. (2016). An early literacy program for young children with Down syndrome: Changes observed over one year. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 102-110. <http://dx.doi.org/10.1111/jppi.12160>
- Dahlgren Sandberg, A., Smith, M., & Larsson, M. (2010). An analysis of reading and spelling abilities of children using AAC: Understanding a continuum of competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 26(3), 191-202.  
<https://doi.org/10.3109/07434618.2010.505607>
- Fallon, K. A., Light, J., McNaughton, D., Drager, K., & Hammer, C. (2004). The effects of direct instruction on the single-word reading skills of children who require augmentative and alternative communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1424-1439.  
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/106))
- Haft, s. l., Myers, c.a., Fumiko Hoeft, f. (2016). "Socio-Emotional and Cognitive Resilience in Children with Reading Disabilities". *Current opinion in behavioral sciences* 10 (2016): 133-141.
- Levy, Y. (2011). IQ predicts word decoding skills in populations with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2267-2277.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.043>
- Light, J., Barwise, A., Gardner, A. M., & Flynn, M. (2021). Personalized early AAC intervention to build language and literacy skills: A case study of a 3-year-old with complex communication needs. *Topics in Language Disorders*, 41, 209-231.
- Mandak, K., Light, J., & Boyle, S. (2018). The effects of literacy interventions on single-word reading for individuals who use aided AAC: A systematic review. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(3), 206-218.  
<https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1470668>
- Mandak, K., Light, J., & McNaughton, D. (2019). Digital books with dynamic text and speech output: Effects on sight word reading for preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1193-1204. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3817-1>

- Millar, D. C., Light, J. C., & McNaughton, D. B. (2004). The effect of direct instruction and writer's workshop on the early writing skills of children who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication, 20*(3), 164-178.  
<https://doi.org/10.1080/07434610410001699690>
- Mirenda, P., & Erickson, K. A. (2000). Augmentative communication and literacy. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 333–367). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ravid, D., Bar-On, A. & Dattner, E. (2013). Linguistics in the service of communications disorders: New frontiers. *AILA Review, 26*:79–99.
- Savaldi-Harussi, G., & Fostick, L. (2021). Comparison of preschooler verbal and graphic symbol production across different syntactic structures. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702652>
- Smith, M. M. (2015). Language development of individuals who require aided communication: Reflections on state of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(3), 215-233.  
<https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1062553>
- Stauter, D. W., Myers, S. R., & Classen, A. I. (2017). Literacy instruction for young children with severe speech and physical impairments: A systematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 10*(4), 389-407. <http://dx.doi.org/10.1080/19411243.2017.1359132>
- Yorke, A. M., Caron, J. G., Pukys, N., Sternad, E., Grecol, C., & Shermak, C. (2021). Foundational reading interventions adapted for individuals who require augmentative and alternative communication (AAC): A systematic review of the research. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33*(4), 537-582. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09767-5>

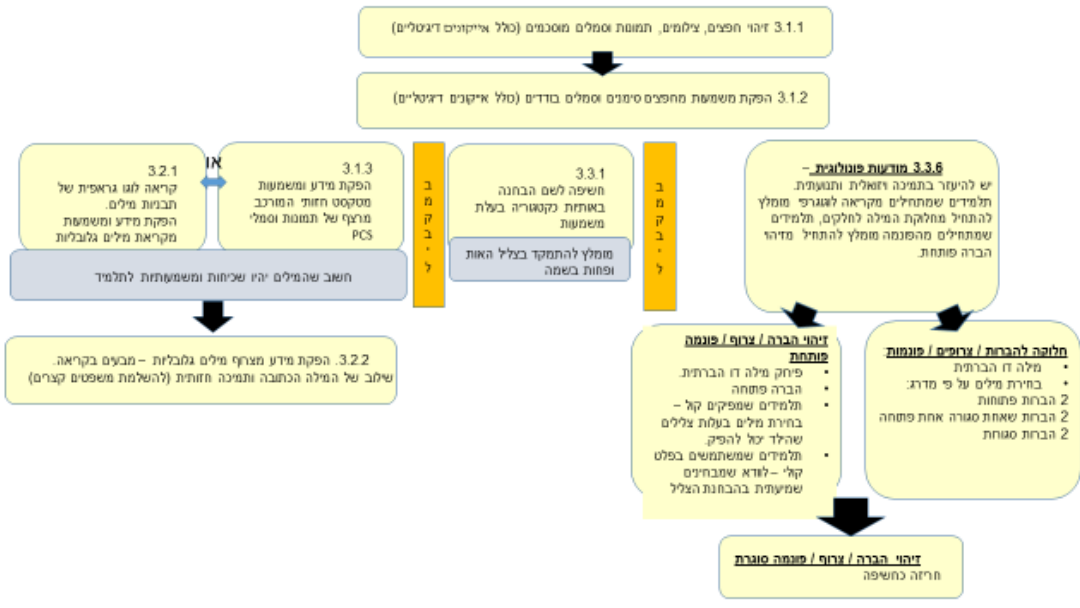
## פרק ראשון

# 1. הישגים נדרשים בקריאה – מותאם לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים

חלק זה מהווה התאמה של המסמך: "המדריך ליישום והטמעה של תכניות הלימודים בחינוך לשוני - הישגים נדרשים בקריאה" (פרק 3, מעמוד 11)

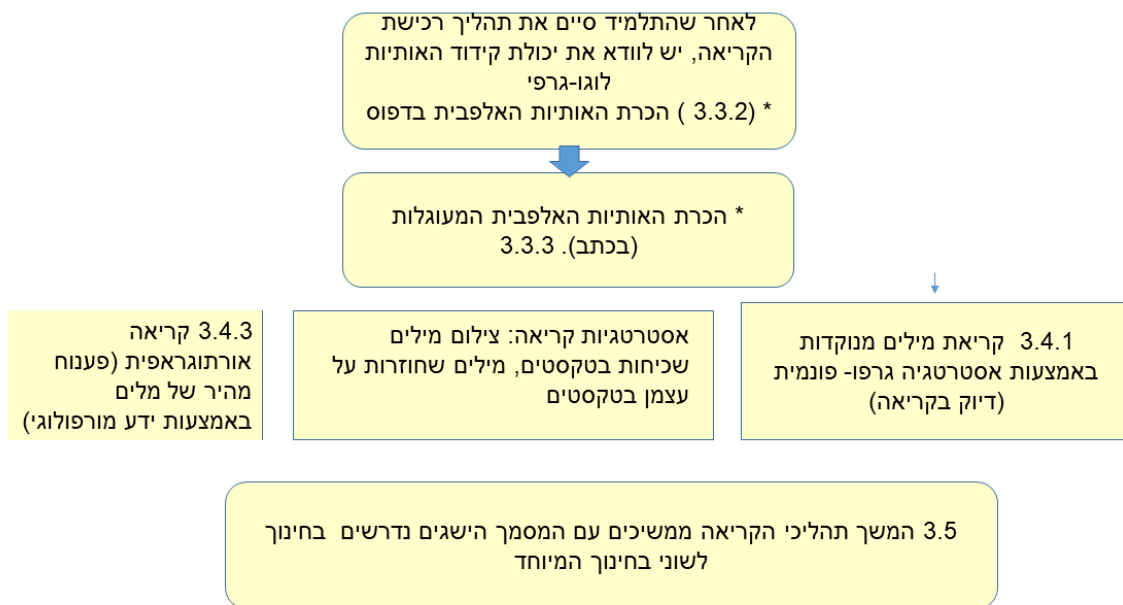
הערה: המספרים שמופיעים ליד הקטגוריות מותאמים לסעיפים מהמסמך המקורי, מאורגנים בתרשים זרימה מותאם לאוכלוסיית התלמידים המוצגת במסמך זה.

שלבים מוקדמים לקראת רכישת הקריאה ובמהלך רכישת הקריאה לתלמידים בתפקוד קוגניטיבי בינוני-נמוך יכולים לכלול מרכיבים מקבילים. כפי שיתואר בתרשים הבא, תלמיד יכול להראות התקדמות בתחום קריאת מילים לוגוגרפיות, וקושי בהתקדמות בתחום המודעות הפונולוגית. במקרים אלה, יש לעבוד במקביל על שני התחומים בהתאם לקצב ההתקדמות של התלמיד, ולא להתעכב על התחום שהתלמיד מתקשה בו.



תרשים זרימה 1

בחירת שיטת קריאה מתאימה לתלמיד,  
קישור לגישות להוראת הקריאה (תרשים זרימה 3)

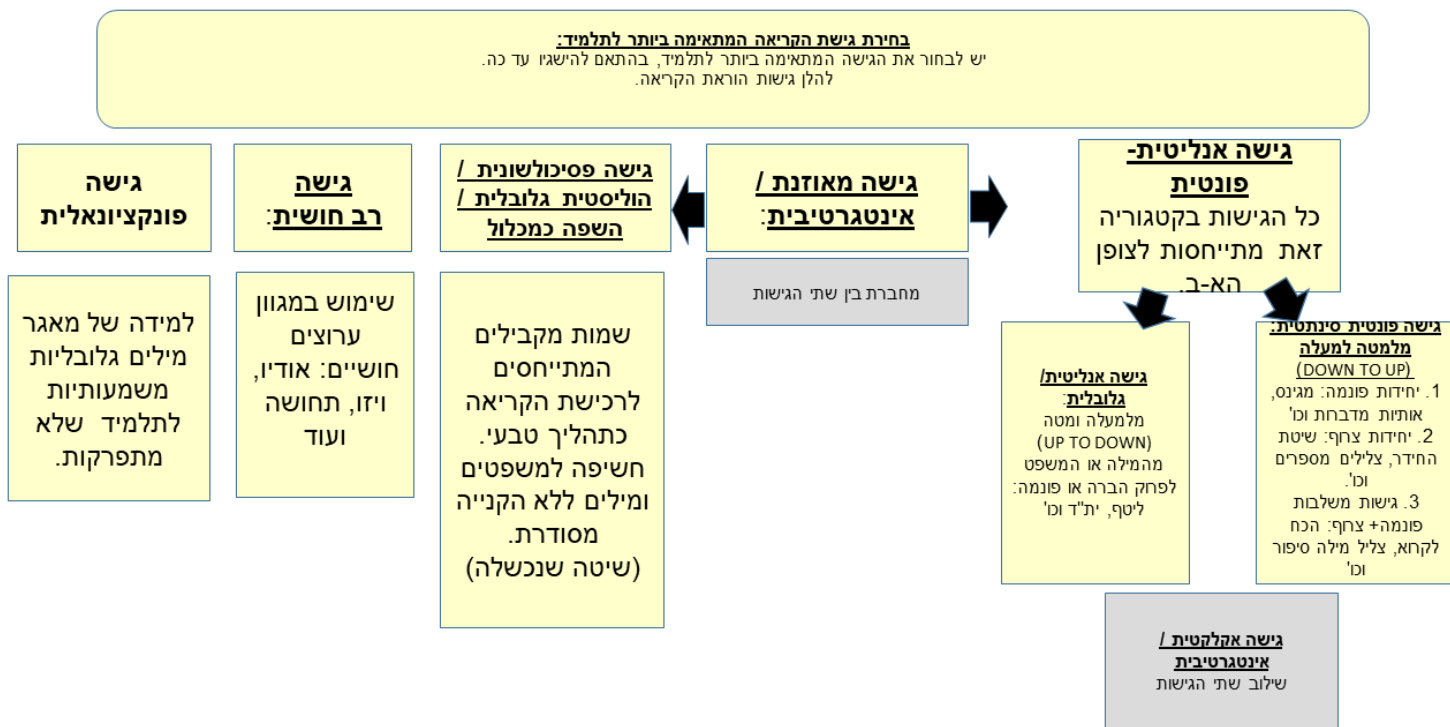


תרשים זרימה 2

**נספח 1 : מיפוי הישגים בקריאה בהתאמה למסמך - הוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית ולקויות תקשורתיות מורכבות**

## 2. גישות להוראת הקריאה

שיטת קריאה היא דרך הוראה מאורגנת להקניית קריאה, המלווה לרוב בחומרי הוראה מודפסים ודיגיטליים. על מנת לסייע לצוות החינוכי לבחור שיטת קריאה מתאימה לתלמידים ולהשתמש בה בצורה מותאמת, חשוב להכיר את הגישות להוראה העומדת בבסיס השיטות השונות (בן מנחם-תאומים, 2020).



**גישה אנליטית-פונטית** - כל הגישות בקטגוריה זאת מתייחסות לצופן האל"ף-בי"ת לקידוד אות-צליל: הגישה מדגישה את הוראת צופן האל"ף-בי"ת וכוללת הוראה מפורשת של הרכיבים הפונטיים. בעבר הופרדה גישה זו לשתי גישות: פונטית-סינתטית, לעומת אנליטית. כיום, מקובל לראות בשתי הגישות הללו גישה אחת משום ששתיהן מתמקדות בהוראת הצופן האל"ף-בי"תי, כלומר בהוראת עיצורים ותנועות (בן מנחם-תאומים, 2020).

**גישה פונטית-סינתטית:** גישה זו יוצאת ממרכיבי המלה ועוברת אל המלה השלמה, מן האות אל ההברה ואל המילה, מלמטה למעלה (Bottom-up). היחידה הראשונה היא אחת מאבני היסוד - אות או צירוף של אות ותנועה. מקור השיטה הסינתטית בגישה המסורתית של הקניית האלפבית. זה הניסיון העתיק ביותר בהקניית הקריאה. הגישה מחייבת אינטראקציה רבה בין מורה לתלמיד. התלמיד צריך לשמוע ולהשמיע. גישה זו מתאימה לתלמידים שתפיסתם הסדרתית עולה על הסימולטנית ושיכולת האינטגרציה החזותית שלהם מפותחת באופן יחסי (הבר, 1990).

**גישה אנליטית-גלובלית:** גישה זו מתחילה מהמילה השלמה והקשר לתוכנה ועוברת אל מרכיביה. אבני היסוד המרכיבות את המילה - האותיות, התנועות והצירופים - נלמדות כחלק מן המלה השלמה, מלמעלה למטה (Top-down). מעצם טיבה, כל גישה גלובלית היא אנליטית, שכן, בשלב מסוים חל מעבר מן ההתייחסות למילה השלמה אל פירוק המלה לחלקיה, והמרכיבים מצטרפים ליחידה משמעותית חדשה. השיטות הגלובליות או הגלובליות למחצה, שבהן מתחילה ההוראה במילה השלמה, מתאימות לתלמידים שהתפיסה של השלם (הזיכרון התבניתי) והעיבוד הסימולטני מפותחים אצלם יותר מן התפיסה והעיבוד הסדרתיים (הבר, 1990).

גישה פסיכולשונית / הוליסטית גלובלית / השפה כמכלול: הוראת הקריאה על פי גישה זו מבוססת על גישה חברתית-תרבותית ללמידה, שבה הלומד רוכש את הקריאה באינטראקציה עם הסביבה האוריינית. גישה זו מדגישה את הפקת המשמעות בתהליכי הקריאה על פני ההיצמדות לצופן ולתהליכי הפענוח. על פי גישה זו, תהליך הקריאה מודרך ממוחו של הקורא, המביא איתו לקריאה ידע קודם רחב, המסייע לו להפיק משמעות מן הצופן. תהליך זה מדגיש את הפקת המשמעות מהטקסט, יצירת השערות במהלך הקריאה ויצירת אסטרטגיות לפענוח הצופן ולהבנת הנקרא (בן מנחם-תאומים, 2020; ווהל וארצי, 2002).

גישה השפה כמכלול, שנגזרה מן הגישה ההוליסטית-גלובלית, הדגישה את הצורך להתאים את ההוראה לצורכי הלומד, והתבססה על האמונה כי רכישת שפה כתובה היא תהליך טבעי המתפתח באמצעות התובנות של התלמיד על ידי גילוי עצמי או גילוי מודרך, ובאמצעות סביבה אוריינית עשירה הכוללת קריאת ספרים, כתיבה וחקר (בן מנחם-תאומים, 2020; הנאור, 2003; Goodman; 1986). גישה זו התעלמה מהצגה ישירה ושיטתית של הצופן "האלף-בית" (בן מנחם-תאומים, 2020; Weaver, 1994), והפקת המשמעות בגישה זו באה לעיתים על חשבון לימוד שיטתי ומובנה של הרכיבים הפונטיים. בהיעדר הוראה מפורשת על הקשר הגרפ-פונמי, תלמידים רבים שלמדו בגישה השפה כמכלול לא הצליחו לקרוא מילים שטרם נתקלו בהן, ולכן נפגעו יכולת הקריאה העצמית, שטף הקריאה והאוטומטיות של הקריאה.

גישה מאוזנת: גישה זו משלבת בין הגישות האנליטית-פונטית ולהוליסטית-גלובלית. על פי הגישה המאוזנת, הוראת הקריאה צריכה לכלול הקנייה מפורשת של הצופן האלף-ביתי לצד בניית משמעות (בן מנחם-תאומים 2020; הנאור, 2003; Pressley, 1998). הגישה מבקשת להורות במפורש קשרי אות-צליל מתוך הקשר, לצד ידע עולם והתנסות במגוון שימושים תקשורתיים של השפה הכתובה. על פי הגישה המאוזנת, תוכנית הלימודים להוראת קריאה חייבת לכלול רכיבים פונטיים לצד מפגש עם טקסטים ספרותיים (אולשטיין וכהן, 2001; בן מנחם-תאומים, 2020), מתוך שימוש בקריאה ובכתיבה בהקשרים רלוונטיים, משמעותיים ואותנטיים לתלמיד.

הגישה הרב-חושית: גישה זו מדגישה את חשיבות ההפעלה והשיתוף של מרב החושים בתהליך לימוד הקריאה. לפי הרציונל של גישה זו, ככל שחושים רבים יותר משתתפים בתהליך הלמידה, כך הלמידה משמעותית ויעילה יותר. מדובר בעיקר בהוספת החושים הקינסטטיים והטקטיליים והפעלתם בתהליך של רכישת הקריאה, בנוסף לחושי הראייה והשמיעה, המופעלים גם בשאר השיטות. החושים הקינסטטיים מופעלים בו זמנית, עם המישור הלשוני, החזותי והשמיעתי, כך שהלומד "מופצץ" בהתרשמויות חזותיות, קוליות, קינסטטיות וטקטיליות. זו שיטה גלובלית, שבה נמנעים מפירוק תהליך הקריאה למרכיבים חלקיים, שהופכת את הקריאה לפעולה טכנית ובלתי משמעותית. המורה רושם את המילה השלמה, התלמיד רואה אותה, שומע אותה, חוזר עליה בעצמו, תוך שהוא עוקב אחר צורתה באצבעו, כותב אותה מזיכרונו, הוגה אותה בקולו ומחבר אותה לקונטקסט במשפט.

לפי עקרונות אלה, העבודה נעשית באווירה חופשית, תוך כדי משחק יצירתי וספונטני. התלמידים מגלים בעצמם את יכולתם להשתלט על פעולות הקריאה והכתיבה, בשילוב הפעלת מרב חושיהם (הבר, 1990).

הגישה הפונקציונאלית: הגישה מתאימה לתלמידים שאינם בשלים מבחינה מנטלית, שיכולתם השכלית הכללית נמוכה יותר והם אינם מסוגלים להגיע לקריאה עצמאית משמעותית.

בצורה זו יוכלו לרכוש אוצר מילים מינימלי, שיאפשר להם להסתדר בסביבתם. הדגש בשיטה מושם בהצגת מילים בסביבתן הקרובה של התלמיד, מילים שעליהן חוזרים שוב ושוב, עד שיזכור את צורתן ויוכל לחזור עליהן בראותו אותן כתובות. אין בשיטה התייחסות להקניית מרכיבי המלה, וההנחה היא, שלאחר רכישת אוצר מילים בסיסי, יוכל התלמיד לבצע העברה זו בכוחות עצמו (הבר, 1990).

### 3. שיקולי דעת בבחירת שיטת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים

הנחת היסוד בבחירת שיטת קריאה צריכה להיות שככל שהתלמיד יכיר את הקידוד של הצופן הגרפמי-פונמי ויוכל להסתמך עליו, כך יוכל לקרוא כל מילה ומילה שהוא נתקל בה. בחירת השיטה תעשה על פי שיקול דעת, בהתאם ליכולותיו, ומרכיב ההתקדמות של התלמיד.

1. נקודת המוצא בשיטה:

○ האם נקודת המוצא סינתטית, אנליטית או שילוב ביניהן? כלומר, האם הקניית הקריאה מתחילה מפונמות, לצירופים, למילים למשפטים וטקסטים קצרים או האם הקניית הקריאה מתחילה מהמילה השלמה דרך הפירוק להברות או לצירופים ולאבני היסוד, או שילוב ביניהן.

○ מה הגישה המתאימה למאפייני התפקוד של התלמיד?

2. מידת הדירוג:

○ האם בשיטה יש דירוג מספיק של הקניית הקריאה? כלומר, פירוק לתתי שלבים והקניה הדרגתית המביאה לשליטה טובה במרכיבים השונים: קריאת עיצורים, תנועות, צירופים, מילים קצרות, מילים ארוכות, משפטים וטקסטים, או בסדר הפוך - מהמילה לפונמה, בהתאם לגישה?

3. הוראה מותאמת:

○ האם ההוראה על כל רכיביה ושלביה מותאמת ומאפשרת הפנמת הקריאה?

4. מידת התיווך:

○ האם יש שימוש בפיגומים ובתיווך כדי ללמד מרכיבים חדשים? לדוגמה: תומכי זיכרון מסוגים שונים, תבניות גרפיות לכתובת מילים, רמיזה פונולוגית, הטרמת מילים לפני קריאת משפט, משפטי פירמידה, מחוונים ועוד.

○ האם בהמשך יש הפחתה הדרגתית של השימוש בפיגומים אלו?

5. תרגול מספיק:

○ האם קיים תרגול מספיק עבור כל רכיב נלמד ובכל שלב או שיש להוסיף תרגול, ובאיזו מידה?

6. תמיכה בהבנת הנקרא:

- האם בשיטה יש פיתוח מדורג של הבנת הנקרא? מתוכן גלוי למשתמע, דרך ניבוי, השערת השערות, או שחזור והסקת מסקנות.
- 7. תמיכה בשפה מדוברת :
  - האם השיטה תומכת בלימוד תבניות שפה מדוברת?
  - 8. היבטים גרפיים וחזותיים :
    - האם השיטה מתאימה מבחינה חזותית? עומס על הדף, גודל האותיות, האיורים והצבעים, האם קיים סינון של גירויים, כדי להתמקד ברכיב הנלמד באופן ממוקד?
    - האם העריכה הגרפית, האיורים והתכנים מכבדים את גיל התלמידים?
  - 9. חוויית הצלחה :
    - האם המשימות מאפשרות חוויית הצלחה עבור התלמידים?
    - 10. הנאה והנעה :
      - עד כמה התכנים רלוונטיים לתלמידים?
      - עד כמה התרגול מהנה ומעורר חוויה חיובית?
      - האם הוא משלב משחק בלמידה?
      - האם יש שימוש בסביבות טכנולוגיות ועזרים דיגיטליים?
      - האם ישנם תמונות או איורים רלוונטיים ומסקרנים?
    - 11. שילוב רכיבי ידע לשוני :
      - באיזו מידה רצוי להרחיב בסוגיות סמנטיות, מורפולוגיות ותחביריות? למשל: אוצר מילים, יחיד-רבים, זכר נקבה, זמנים שונים, אותיות שורש, מוספיות וכו'. וכן, הפקת משמעות ממבנה מורפולוגי.
    - 12. חשיפה לסוגות שונות :
      - האם השיטה מזמנת עיסוק בסוגים שונים של טקסטים, כגון: שיר, טקסט מידעי, טקסט סיפורי, טקסט מפעיל.
      - 13. עידוד לקריאה עצמאית :
        - האם יש הזדמנויות לפיתוח יכולת קריאה עצמאית של טקסטים שנלמדו, או טקסטים חדשים, ללא תיווך, כדי שהתלמידים יישמו את הנלמד גם מחוץ לכותלי בית הספר?

בכל אחד מהסעיפים המוצגים לעיל, יש לבדוק את מידת ההתאמה שקיימת בשיטה, או מידת ההתאמה שהצוות החינוכי יכול לבצע בשיטה ובחומרי ההוראה, עבור הצרכים של התלמיד.

להרחבה ניתן להיעזר במסמך: מדריך להטמעת החינוך הלשוני בחינוך המיוחד, חלק שלישי, נספחים והרחבות - [נספח 3, על גישות ושיטות להוראת קריאה.](#)

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/hl9.doc>

## מקורות

אולשטיין, ע' וכהן, א' (2001). הוראת הקריאה בארצות הברית. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.



בן מנחם-תאומים, א' (2020). "קמץ א אָ": תמורות בהוראת ראשית הקריאה בישראל מתקופת היישוב ועד היום. אוריינות ושפה, 8, 20–41.

הבר, ד' (1990). לא הואב לקרוא: טיפול רב ממדי בלקויי למידה. רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

הנאור, ד' (2003). הגישה המאוזנת להוראת הקריאה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

והל, א' וארצי, ב' (2002). קריאה – תיאוריה ומעשה, לומדים ומלמדים אוריינות. כרך ג, יחידה 7 רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (2007). המדריך ליישום והטמעה של תכניות הלימודים בחינוך הלשוני בחינוך המיוחד, הישג נדרש 3: קריאה (עמ' 11–36).

משרד החינוך. <https://did.li/Q3XNf>

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (2007). המדריך ליישום והטמעה של תכניות הלימודים בחינוך הלשוני בחינוך המיוחד, חלק שלישי, נספחים והרחבות - נספח 3, על גישות ושיטות להוראת קריאה. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/h19.doc>

Goodman, K. (1986). *Whats whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works*. N.Y.: Guilford Press.

Weaver, C. (1994). *Understanding whole language: from principles to practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

## פרק שני

### 1. גורמים המקדמים את ראשית הוראת הקריאה

2. התנהלות לימודית: טיפוח הרגלים ומיומנויות למידה בסיסיות המאפשרות הוראה פורמלית של מספר דקות ישיבה/עמידה לפני שולחן והיענות למשימות והוראות בסיסיות.
3. הפקת מידע מגירויים חזותיים: טיפוח יכולת התלמידים להפיק מידע מחפצים/צילומים/תמונות/סמלים. טיפוח יכולת לזהות ולשיים שמות עצם ופעלים.
4. הבנת הוראות יומיומיות: טיפוח יכולת התלמידים להבין ולבצע הוראות פשוטות ומורכבות יותר בחיי היום יום.
5. הבנת רצף: טיפוח יכולת התלמידים לסדר תמונות לפי רצף זמנים.
6. מודעות לאותיות ולכתב: טיפוח מודעות התלמידים לאותיות כקטגוריה נפרדת מסימנים אחרים, הבחנה ומיון בין תמונות למילים כתובות.
7. הוראות לימודיות בסיסיות: טיפוח יכולת התלמידים לבצע הוראות לימודיות בסיסיות כמו: תסתכל על, תן לי, תקיף, תצביע על.
8. מילים גלובליות: טיפוח יכולת התלמידים לזהות את שמם הפרטי הכתוב ועוד מילה אחת גלובלית לפחות, מתוך העולם האורייני היומיומי (למשל: 'במבה', 'שוקו', או שם של חבר בכיתה).
9. תומכי זיכרון לאותיות: חשיפה של לימוד שם האות עם הצליל שלה לשם הקלה על השליפה. אם לימוד שם האות מקשה על התלמיד כדאי להשתמש בתומכי זיכרון מותאמים לצליל האות (למשל: האות ג' - גימ"ל, או הסימן הגרפו-פונמי ג-G).
10. ראשית מודעות פונולוגית: טיפוח יכולת בסיסית של מודעות פונולוגית.

### 2. עקרונות ופרקטיקות להוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

פרק זה מהווה הרחבה של מסמך "[עקרונות להוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית](https://did.li/U3XNf)" (<https://did.li/U3XNf>). המסמך נכתב עבור צוותים חינוכיים שעובדים עם תלמידים שיש להם מוגבלות שכלית התפתחותית. עקרונות רבים מתאימים גם לתלמידים עם צרכים תקשורתיים מורכבים.

בתכנון תהליך הוראת הקריאה יש להקפיד על עקרונות אלו:

1. תהליך רכישת הקריאה צריך להיות מלווה בהעצמת התלמיד, באמונה ביכולותיו ובטיפוח תחושת המסוגלות.
2. בעת הקניית קריאה לתלמיד עם מוגבלות שכלית התפתחותית יש לקחת בחשבון את המאפיינים הקוגניטיביים של המוגבלות ואת רמת התפקוד של כל תלמיד. מאפיינים אלה עלולים להשפיע על משך הרכישה ועל איכותה.

3. התערבות מוקדמות תזרז באופן משמעותי את תהליכי רכישת הקריאה. הקניית הקריאה תיעשה מגילים צעירים מאוד, החל משנות הגן המוקדמות. התערבות מוקדמת זו משמעותית מאוד להתפתחות השפה והקוגניציה.
4. על פי תאוריית הגיל המפצה, חשוב להמשיך וללמד קריאה עד גיל הבגרות המאוחרת. מכאן, שמערכת החינוך מחויבת לפתח ולקדם את יכולת הקריאה של התלמיד לאורך כל שנות לימודיו.
5. תהליכי הלמידה והזדמנויות הלמידה עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית יהיו ממושכים, אינטנסיביים ויומיומיים ויותאמו לתלמיד.
6. היכולת המילולית של התלמיד איננה תנאי להקניית קריאה.
  - קריאה מהווה לעיתים תומך ויזואלי המסייע בהבעה שפתית עבור תלמידים שהשפה הפאסיבית שלהם גבוהה מהשפה האקטיבית (יכולת הבנת השפה גבוהה יותר מההבעה). זיהוי המילה הכתובה תומך בשליפת המילה מהזיכרון ובכך מסייע בהבעתה. למשל, תלמידים צעירים עם תסמונת דאון, שהיכולת השפתית שלהם אינה בשלה דיה, נתמכים ברכישת הקריאה לפיתוח הכישורים השפתיים: שליפה, הבעה, תכנון משפט וכו'.
  - מומלץ לשלב בהוראת הקריאה לתלמידים אלה תמיכות ו/או אמצעים טכנולוגיים שונים כמו: אייפד, מחשב, תקשורת חלופית, לוחות פעילים, משחקים ועוד. הנגשה תומכת שפה יכולה להיות משמעותית לקידום תהליך רכישת הקריאה.
7. למידה משמעותית מלווה בכל דרכי ההוראה. חשוב שהתכנים יהיו לקוחים מעולמו של התלמיד, משמעותיים עבורו, תואמי גיל, ערכים ותרבות. כמו כן חשוב שהתלמיד יהיה מעורב באופן פעיל בתהליך הלמידה ושותף מלא בו.
8. תיעוד תהליך הוראת הקריאה חשוב לתיעול דרכי העבודה הרב־צוותים בתוך המערך החינוכי ומחוצה לו.
9. הערכת התקדמות התלמיד בקריאה לאורך השנה:
  - הערכה מותאמת - יש להנגיש את משימות ההערכה בהתאם לצרכיו ויכולותיו של התלמיד.
  - הערכה מעצבת ומסכמת - יש לקיים הערכה של הקריאה כחלק מתהליך ההוראה ובנקודות זמן קבועות (התחלה, אמצע וסוף שנה).

#### המערך הפדגוגי של בית הספר

1. מנהל בית הספר יוביל את תחום הקריאה עם רכז השפה והצוות הפדגוגי במסגרת החינוכית ובמידת האפשר בשילוב קלינאית תקשורת.
2. על כלל הצוות להכיר את שיטת הקריאה שאותה לומדים התלמידים כדי לפעול על פי העקרונות המנחים שלה בכל תהליכי ההוראה.
3. תהליך רכישת הקריאה ייעשה בעבודת צוות רב־מקצועי. למשל: קשר בין קלינאית תקשורת למרפאה בעיסוק לחיזוק הקשר בין השפה, לקריאה וכתביה. מצורף קישור למסמך מודל שיתופי בין קלינאית תקשורת למורת שפה כדגם עבודה:

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/modelshitufi.pdf>

4. הוראת הקריאה מתבצעת בגישות ובדרכי הוראה רבות ומגוונות. תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית יכולים ללמוד קריאה במגוון הגישות ובתנאי שתהיה התאמה והנגשה של השיטה ושל דרכי ההוראה לעקרונות הלמידה של האוכלוסייה. מצורף קישור למסמך "עקרונות עבודה בהוראת תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית":

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/moshe1.pdf>

5. מומלץ שבית הספר יבחר שיטה מובילה לגישה שבה הוא מלמד את מרבית תלמידיו ויפתח מדרג והתאמות של חומרי הלימוד בהתאמה לצרכים המגוונים של התלמידים. מאגר מסוג זה יאפשר גיוון של חומרים מותאמים והתמקצעות בתהליכים.

6. יש לעסוק באופן עקבי לאורך זמן בגישה מרכזית להוראת קריאה שנבחרה עבור התלמיד, אך אם ניכר חוסר התקדמות, יש להיוועץ (עם מדריך/ה פדגוגית/או מדריך/ה שפה ו/או קלינאית תקשורת מומחית בהוראת קריאה, מומחית תחום) ולשקול מספר שינויים, כגון: מעבר לגישה/שיטת הוראה אחרת, שילוב אמצעי הוראה נוספים, שינוי סדר ההוראה ועוד.

7. רכישת הקריאה מסתיימת כאשר התלמיד הגיע לאלפביתיות (הדר, 2000; רייטר ואחרות, 2011), כפי שהובא בסקירה הספרותית של המסמך המקורי.

#### דגשים בהוראת הקריאה בגן ובחטיבה הצעירה

✓ חשיפה לתהליכים אורייניים מקבילים לתוכנית הלימודים של החינוך הרגיל תוך מדרג מותאם של התאמות, שינויים וחלופות.

✓ יש לכלול במאגר תחומי הלמידה בשלבים התפתחותיים אלה את התחומים הבאים: הבחנה חזותית וזיכרון חזותי; מודעות פונולוגית; יכולות ופיתוח מיומנויות גרפומוטוריות; כישורים שפתיים.

**הבחנה חזותית** - המיקוד בזיהוי חזותי (ולא בשיום או קריאה):

שלב א' - התאמה של ייצוגי פריטים זהים, התחלה בייצוגים תלת־ממדיים ומעבר לדו־ממד. הייצוגים צריכים להיות מוכרים וברורים לתלמיד (למשל: כלב, דובי, כדור, גלידה).

שלב ב' - מעבר הדרגתי לצורות הנדסיות פשוטות.

שלב ג' - צורות קוויות דמויות אותיות בדפוס שאינן זהות (למשל: ל-א / ר-צ).

שלב ד' - אותיות בדפוס דומות (למשל: ה-ק-ח / נ-כ).

שלב ה' - צירופים של שתיים עד שלוש אותיות לא זהות (דגל-קנה), ובהמשך צירופים זהים יותר (דגל-רגל). במשימת הרצפים חשוב להתייחס לכיוון הסריקה (מימין לשמאל) ולהתמקד ברצף הוויזואלי (ולא במשמעות המילה).

**זיכרון חזותי** - מגוון משימות שהתלמיד צריך לשחזר ייצוגים חזותיים מהזיכרון. למשל, איתור פריט חסר או שחזור רצף פריטים מתוך מאגר פריטים. מומלץ להתחיל מסדרות של שניים-שלושה פריטים ולעלות בהדרגה עד חמישה פריטים. אם התלמיד אינו יכול להגות את שם החפץ שהוסתר, חשוב שתהיה לו תמיכה מסוג תת"ח או ייצוג ויזואלי של הפריט החסר.

**מודעות פונולוגית** - חשוב שתרגול בתחום זה ילווה בתמיכה ויזואלית ותנועתית. דוגמה לתמיכה תנועתית: מחיאת כף, קפיצה בין חישוקים, רקיעה וכו'. תמיכה ויזואלית: חלוקת תמונה לשני חלקים, מגדל קוביות וכו'.

שלב א' - אפשר להתחיל מחלוקת המילה (הברות/צירופים/פונמות) או זיהוי צליל פותח: בבחירה של חלוקת המילה יש להתחיל מפירוק מילה דו-הברתית ולבחור על פי מדרג: שתי הברות פתוחות (למשל: שו-קו, דו-ביל). בהמשך, הברות אחת סגורה ואחת פתוחה (למשל: כ-לב, מ-ים), ולבסוף מעבר לשתי הברות סגורות (למשל: קל-מר, מג-דל).

אם הוחלט להתחיל בזיהוי הברה/צירוף/פונמה פותחת, יש לבחור בצירופים שהתלמיד יכול להפיק. תלמיד שמשמש בפלט קולי - יש לוודא שהוא מבחין שמיעתית בהברה ויכול לסמן אותה. שלב זה צריך להסתיים כשהתלמיד מזהה חלוקה להברות או פונמות או צירופים והברה פותחת או צירוף או פונמה (בהתאם לבחירת הצוות).

שלב ב' - זיהוי הברה/צירוף/פונמה סוגרת (חריזה אינה הכרחית).

תלמידים שהחלו תהליך רכישת קריאה במקביל למודעות הפונולוגית, ניתן לשלב תרגול מתוך המילים הנלמדות. למשל, תלמיד שרוכש קריאה בגישה הלוגוגרפית, אפשר לתרגל חלוקה להברות וזיהוי הברה פתוחה וסוגרת ממאגר המילים שהתלמיד קורא. בגישה הפונטית, זיהוי צלילים/ צירופים פתחים, בהתאם לתהליך רכישת הקריאה.

תחום גרפומטורי: ראו פירוט בפרק 'דגשים בהוראת הקריאה בבית ספר' - סעיף 9. שפה ותקשורת: מומלץ להיעזר בחוברת "פיתוח מיומנויות תקשורת בקרב תלמידים עם צרכים מורכבים: מדיניות, הנחיות, נהלים ועקרונות עבודה".

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/communicationskills.pdf>

✓ תוכנית המוכנות לקריאה וכתובה תתקיים במקביל להקניית הקריאה.

דגשים בהוראת הקריאה בבית הספר:

תלמידי בתי הספר אשר זקוקים להמשך תהליכי למידה בתחומי מוכנות לקריאה יתרגלו אותם במקביל להקניית הקריאה.

דרכי העבודה:

- \* בהקניית הקריאה יש לשלוט בשיטת הקריאה ולהבין את הרציונל שלה.
- \* במסגרות משלבות - מומלץ להקנות קריאה בהתאם לשיטה הנהוגה בבית הספר בדרכי ההוראה המותאמים לתלמיד עם מוגבלות שכלית המשולב.
- \* תחום הקריאה ישולב במערך הלימודי לאורך כל היום ובכל התחומים. בשיעורי הקריאה נעשית הקניית הקריאה והתרגול, ובנוסף ישולב תרגול הקריאה בכל התחומים והפעילויות במהלך היום. ראו הרחבה: בפרק 4 - הזדמנויות להוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים.
- \* למידת הקריאה היא תהליך ספירלי. הקנייה של ידע חדש תוך תרגול ושינון של ידע קודם. מספיקה שליטה ב-80% מהחומר על מנת להקנות ידע חדש.
- \* במקביל למילה ולטקסט הכתובים חשובה תמיכה של ייצוגים חזותיים לאורך כל תהליך רכישת הקריאה לבדיקת ההבנה, למיקוד החשיבה ולתיעול תהליכי הזיכרון והשליפה.
- \* בקריאת טקסט - מומלץ להתחיל עם טקסטים קצרים הכוללים מילים חוזרות ומוכרות לתלמיד. יש להטרים את תוכן הטקסט, ולהיעזר בתמיכה ויזואלית (תמונות, סרטונים, ייצוגים חזותיים), במידת הצורך, כתומך בקריאה ובתוכן הטקסט.

\* יש לקדם באמצעות הקריאה מיומנויות שפה וחשיבה, כגון: הבנת רצף אירועים, הבנת קשרי סיבה ותוצאה, הסקת מסקנות, ניבוי והשערה, באמצעות שיח על טקסטים מסוגות שונות, או באמצעות שיח דבור בהקשרים שונים. שיח בעקבות סיפור - יש לעודד הבעת דעה/רגשות ביחס לסיפור/נושא תוך שימת דגש על תחביר נכון ושימוש באוצר מילים עשיר; ידע עולם - יש להרחיב ידע עולם באמצעות הטרמת תוכן לקריאה ולאפשר קישור בין סוגי ידע שונים באמצעות הקריאה.

\* דרכי הערכה חלופיות: התלמיד יסמן באמצעי התקשורת שלו או מתוך חומרים מוגשים ומותאמים את ההבנה של המשמעות הסמנטית של הקריאה ברמת המילה, המשפט, הפסקה והטקסט.

\* כתיבה היא תהליך אינטגרטיבי לרכישת הקריאה. יש לזמן התנסויות בכתיבה מותאמות ליכולותיו של התלמיד.

● תהליך רכישת הכתיבה, ברובו, מתפתח מיכולת קוגניטיבית ופיזית של העתקת צורות / אותיות ומילים וייצוג גרפי של הפונמה. במקרים בהם אחת היכולות לוקות בחסר, מומלץ להתאים תמיכות.

קשיים בכתיבה עלולים לנבוע ממגבלה קוגניטיבית, מוטורית או שילוב ביניהם:

● קשיים בכתיבה כתוצאה ממגבלה קוגניטיבית, יכולים להתבטא בקושי ייצוג הגרף/הצורה כתוצאה מתהליכי עיבוד קוגניטיביים מונמכים. קשיים אלה פוגעים ביכולת התלמיד להעתיק צורות ואותיות, ובהמשך ליצור אותיות בכתיבה חופשית.

מומלץ להתמקד בתוכניות העבודה בתחומים הבאים:

א. פיתוח מיומנויות גרפוטוריות: תכנון תנועה, ויסות תנועה, מיומנויות ויזומוטוריות, תיאום עין יד, מנח גוף תקין, ארגון במרחב הדף, לחץ על כלי הכתיבה, אחיזה תקינה של כלי הכתיבה, קביעת יד דומיננטית ועוד.

ב. במקביל יש לתמוך במיומנויות קוגניטיביות לקראת כתיבה: הבחנה חזותית (ראו: דגשים בהוראת הקריאה בגן ובחטיבה הצעירה, סעיף 2), העתקת מילה באמצעות תמיכות (מדבקות עם אותיות / הקלדה וכו'), תפיסה מרחבית, כיווניות ועוד.

ג. המשך תרגול מודעות פונולוגית, פירוק רצף צלילי של מילה לפונמות.

ד. בהתאם לשלב ולגישת הקריאה שבה התלמיד לומד יש חשיבות בהתאמה בין הייצוג גרפי לפונמה, ככל שניתן, כתומך בתהליכי הקריאה.

ה. תלמידים שסיימו את רכישת הקריאה ועדיין לא מצליחים להעתיק אותיות כתב, כתוצאה מתהליכי עיבוד קוגניטיביים מונמכים, מומלץ לעבור ישר לכתיבה חופשית (ללא מעבר על שלב העתקת האותיות). בתהליך זה הייצוג הגרפי יהיה של 'אותיות כתב', ובתהליך של כתיבה קינסטטית-תנועתית (מתוך הזיכרון התנועתי ולא מתוך העתקה).

● קשיים בכתיבה כתוצאה ממגבלה מוטורית, מתבטאים בקושי פיזי של ייצוג הגרף/הצורה. בנוסף לכל האמור לעיל, מומלץ לתמוך במערך טיפולים מותאם ובהנגשה טכנולוגית.

● יש חשיבות בשילוב התנסויות בכתיבה, לאורך תהליך רכישת הקריאה באופן מותאם לרמת תפקודו של התלמיד: כתיבת אותיות, מילים, משפטים, טקסט.

- כתיבה בהקשרים שונים, כגון: פרטים אישיים, תחומי עניין, נושאים נלמדים, מילים שימושיות לחיי היומיום.

### השפה והקריאה ככלים שלובים

1. הקריאה היא חלק ממכלול השפה. יש לשלב בתהליכי רכישת הקריאה את תחומי השפה הנרחבים בהתאמה: אוצר מילים, תחביר, מורפולוגיה, סמנטיקה, דיבור, הגייה וכו', הן בשפה הדבורה והן בהבנת הנשמע, בהתאם לשלב בו נמצא התלמיד.
2. חשיפה לשפה דבורה או כתובה תהיה תמיד תקנית ומדויקת.
- ✓ אוצר מילים - מומלץ להתחיל עם מילים משמעותיות לתלמיד ומותאמות לגיל הכרונולוגי שלו. בשלב מתקדם של רכישת הקריאה ניתן לשלב באופן מותאם מילים חדשות ולהרחיב את אוצר המילים של התלמיד. יש להקנות את משמעותן טרם קריאתן.
- ✓ תחביר - יש לכתוב משפטים תקינים מבחינה תחבירית. מומלץ להתחיל ממשפטים במבנה תחבירי של משפט פשוט. כחלק מהקניית תהליכי קריאה והרחבת השפה המדוברת יש להקנות מילות חיבור וקישור: את, של, ו...
- ✓ הגייה - מומלץ לחזק מיומנויות הגייה בתמיכה ויזואלית (קריאה) ובשיתוף פעולה עם קלינאית תקשורת.
- ✓ מורפולוגיה - יש להדגיש מבנים לשוניים בשפה: סיומות, זכר/נקבה וכו'.
- ✓ סמנטיקה - יש לוודא שהקריאה משמעותית, כבר משלב קריאת מילים בודדות, ובהמשך ברמת המשפט והפסקה. חשוב לוודא שהתלמיד מכיר את משמעותן של המילים שהוא קורא. ניתן להעריך זאת באמצעות התאמת מילה/משפט לתמונה מתאימה, בניית משפטים למילים נקראות ועוד.
3. בראשית תהליך רכישת הקריאה חשוב להתמקד במילים תקשורתיות, משמעותיות המותאמות להתפתחות התלמיד ולקוחות מתוך עולמו.
- ✓ מומלץ להתחיל מזיהוי לוגו-גרפי (תבנית המילה השלמה עם ניקוד) ממאגר מילים שהתלמיד יודע להגות אותם גם אם באופן חלקי, משובש, או באמצעות תת"ח. שמו של התלמיד או של קרוביו יכולים להיות חלק ממאגר זה, אך לא בהכרח. אם אין התקדמות, מומלץ לעבור למילים משמעותיות מעולמו (דברי מאכל / שתייה שאוהב, משחקים קרובים לעולמו, חיות וכו'). מאגר המילים הראשונות יהיה מורכב ממילים בעלות הברה אחת עד שתיים. מומלץ שהמילים הראשונות יהיו בעלות הברות פתוחות בלבד.
- ✓ מומלץ להמחיש את המילים הנלמדות, תוך הדרגה של הייצוגים - מייצוג מוחשי, לייצוג דו-ממדי (תמונה, איור, סמל). ההמחשה מהווה תומך זיכרון בשלבים ראשונים של רכישת הקריאה וכלי להערכת הבנת משמעות.
4. תמיכה באמצעות סמלים ותמונות אפשרית לצורך הרחבת משפטים - בקרב תלמידים ברמת תפקוד בינונית עד נמוכה חשוב לבדוק את יכולת ההסמלה טרם תהליך רכישת הקריאה. מומלץ להיעזר במסמך "פיתוח מיומנויות תקשורת בקרב תלמידים עם צרכים מורכבים: מדיניות, הנחיות, נהלים ועקרונות עבודה".

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/communicationskills.pdf>

## דגשים בתהליך הלמידה

1. הכרת שמות האותיות איננה תנאי הכרחי לרכישת הקריאה אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, אלא גשר ואמצעי תומך. יש מקום להפעיל שיקול דעת האם הדבר מקדם את תהליך רכישת הקריאה של התלמיד או יוצר עומס על תהליכי הזכירה והשיום, ובכך מאט או פוגע ברכישת הקריאה.
2. יש להקנות בתהליך הרכישה את צליל האות (העיצור).
3. תומכי זיכרון לתלמידים עם מוגבלות שכלית משמעותיים בתהליך הקניית הקריאה. קצב ההיפרדות מתומכים אלה שונה מתלמיד לתלמיד.
4. לתלמידים ברמת תפקוד בינונית, קשה ועמוקה חשוב מצלול התנועה ולא הקפדה על דיוק התנועה (הניקוד). ההקניה נעשית לשתי תנועות בעלות אותו צליל במקביל.
5. הקניית התנועות - מומלץ להתמקד תחילה בתנועות (צליל הניקוד) הקלות להגייה עבור התלמיד. לרוב יהיו אלה A, I, O ובהמשך התנועות המורכבות יותר להקניה/הגייה U, E. עיצור+שווא - לחלק מהתלמידים קשה לתפוס את השווא על בסיס קושי תפיסתי או שפתי. במקרים אלה ניתן להקנות את השווא באמצע תהליך ההקניה ואף לקראת סופו. השווא נלמד כאפס תנועה ופעמים רבות אינו מיוצג כלל עם תנועה.
6. הוראה רב־חושית, בשלבי הקלט, העיבוד והפלט של המידע:
  - הוראה רב־חושית הן במיומנויות הכנה לקריאה (מודעות פונולוגית, תרגילי זיכרון, גרפומוטורי ועוד), הן בתהליך רכישת הקריאה.
  - הוראה רב־חושית כוללת: תמיכה חזותית (כרטיסיות, קוביות, מדבקות); תנועתית (במרחב או בפעילות עם הגוף של סימני ניקוד, חלוקה להברות ועוד); שמיעתית (השמעת שירים מתאימים); חושית (מגע בחומרים שונים תומך בתחום ההוראה); תמיכה של משחקים (במרחב השולחן או בסביבה פתוחה, אישיים או חברתיים ועוד).
  - לעיתים הוראה רב־חושית יוצרת עומס גירויים עבור התלמיד. יש לבחון את מידת התאמת החושים המעורבים עבור כל תלמיד.
  - תמיכה בטכנולוגיה מקוונת תומכת הוראה (לומדות, משחקים וכו'), יכולה לתמוך בהוראה רב־חושית.

## משאבים

1. מנהל בית הספר ימנה רכז (מומלץ פדגוגי או שפה), שיוביל את הצוות החינוכי בגיבוש דרכי עבודה ובתכנון הוראת הקריאה, בהבניית תוכניות התערבות ובתהליכי בקרה והערכה.
2. הקצאת שעות שבועיות - יש להכיר את הקצאת השעות לשכבות הגיל בחינוך הרגיל ולהתבסס עליה במידת האפשר.
3. ארגון הצוות והלומדים - הקניית הקריאה תשלב עבודה פרטנית וקבוצתית. חשוב שההקניה תיעשה באופן פרטני לפחות פעמיים בשבוע, לצד הקנייה ותרגול יומיומי קבוצתי. חשוב לארגן את הצוות ואת קבוצות הלומדים כך שתתאפשר הוראה יעילה בקבוצות קטנות ככל שניתן (לדוגמה: קבוצות למידה חוצות כיתה על בסיס מאפייני תפקוד דומים).
4. אמצעים טכנולוגיים וציוד מתכלה.



5. הכשרה מקצועית.

#### מקורות

הדר י, . ( 2000 ). מפעלי אוריינות בישראל, ביעור הבערות ו"תהיל"ה". עבודת גמר אוניברסיטת חיפה

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (ל.ת.). מודל עבודה שיתופי בתחום השפה והתקשורת מורת/גננת וקלינאית תקשורת. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/modelshitufi.pdf>

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (ל.ת.). עקרונות בהוראת קריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. משרד החינוך. <https://did.li/wk0fT>

משרד החינוך, אגף א' לחינוך מיוחד (2016). עקרונות עבודה בהוראת תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/moshe1.pdf>

משרד החינוך, המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד (תשע"ז). פיתוח מיומנויות תקשורת בקרב תלמידים עם צרכים מורכבים: מדיניות, הנחיות, נהלים ועקרונות עבודה. משרד החינוך.

<https://meyda.education.gov.il/files/special/pedagogy/communicationskills.pdf>

רייטר, ש', שינגרוס, א' ושני, מ' (2011). "לקרוא את העולם": הזדמנות שנייה בלימוד קריאה: השפעתה של תכנית התערבות אוריינית על מיומנות הקריאה ומתוך כך, איכות החיים של בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. קרן שלם.

## פרק שלישי

### אסטרטגיות להוראת אוריינות, לתלמידים לא ורבליים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים

ידידה לוי שטרנברג, מפתחת תוכנית 'סימן קריאה', מרכז "אומר" לתת"ח וטכנולוגיה מסייעת, עזר מציון.

כפי שנכתב במבוא, תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים אשר משתמשים במערכות תת"ח נמצאים בקבוצת סיכון להראות קושי משמעותי בתהליך רכישת הקריאה והכתיבה. יש חשיבות שגם תלמידים אלה יוכלו לקרוא ולכתוב, כדי שתהיה להם נגישות לכל מה שאוריינות יכולה להציע. בנוסף לכך, יכולת כתיבה תאפשר לתלמידים דרך הבעה חופשית, כך שלא יצטרכו להישען על מערכת סגורה של סמלים בלוחות תקשורת.

ד"ר קרן אריקסון וד"ר דיויד קופנהבר (Erickson & Koppenhaver, 2020), בספרם *Comprehensive Literacy for All* (אוריינות מקיפה לכולם) תיארו שני שלבים ברכישת האוריינות של תלמידים אלה: אוריינות מתפתחת ואוריינות קונבנציונלית.

אוריינות מתפתחת - השלב שבו התלמיד לומד להכיר את המאפיינים האורייניים: הוא לומד שכתב הוא דרך להעביר מסר המורכב מאותיות ומילים; הוא לומד להכיר את אותיות האל"ף-בי"ת; הוא לומד להשתתף באופן פעיל בקריאה משותפת של ספר; ולנהל שיחה בעלת משמעות תקשורתית דרך עזרה בתקשורת מסומלת. תלמיד אשר רכש את המיומנויות הללו של אוריינות מתפתחת, מתקדם לשלב הבא.

אוריינות קונבנציונלית - השלב שבו התלמיד לומד את עיקרון הקידוד הפונולוגי, ולומד כתיבה וקריאה מפענחות: הוא לומד לקודד צלילים ומילים לרצפים גרפיים של אותיות וניקוד; ולומד 'לתרגם' רצפים גרפיים לצלילים ומילים.

כדי להשתתף בלמידה של אוריינות קונבנציונלית, תלמידים עם צרכים מוטוריים מורכבים צריכים לרכוש שליטה על 'עיפרון אלטרנטיבי', כלומר כלי איות כגון מקלדת מותאמת, מסך מגע, מערכת מיקוד מבט, עכבר ומתגים מותאמים, או כל דרך הנגשה אחרת המאפשרת כתיבה או הקלדה של אותיות (בהמשך הפרק השימוש במונח 'כתיבה' מתייחס לכל דרך לכתוב או לאיית אותיות או מילים).

בפרק זה יוצגו בקצרה דרכי הוראה, לשלבי האוריינות המתפתחת והקונבנציונלית. חלק מהכלים המתוארים כאן מתוארים בספר של אריקסון וקופנהבר, חלקם מופיעים בהדרכות מקצועיות מתוכניות שנבנו לתלמידים ברחבי העולם וחלקם לקוחים מתוך ניסיון קליני בשטח כאן בישראל.

#### המלצות לדרכי עבודה בשלב האוריינות המתפתחת:

- קריאת ספרים משותפת - חוויה יומיומית של קריאת סיפור, שיכולה להימשך גם דקות ספורות בלבד. הקריאה חזרתית על ספרים מוכרים ואהובים, באופן שבו בכל פעם מפתחים שיחה סביב מרכיב אחר בסיפור. השיחה יכולה להתקיים דרך שיתוף בהערות ודעות דרך לוח

התקשורת. חשוב שהשיחה לא תכלול בדיקה ובחינה מתמידים של ההבנה. (לדוגמה, בקריאה של 'מעשה בחמישה בלונים' שיחה סביב "מה הצבע האהוב עליי" במקום "איזה צבע זה?")

- שיתוף וחשיפה מתמידים לחומרים אורייניים - קריאה בקול רם של הודעות בוטצאפ מההורים, של שלטים, פתקים ותוויות במטרה להקנות לתלמיד הבנה שהרצפים הגרפיים הנראים מציגים משמעות רלוונטית עבורו.

- הצבעה על אותיות וכתב - גם בקריאת ספר וגם בקריאה של חומרים אורייניים אחרים נפנה את תשומת הלב של התלמיד לכתב ולא רק לאיורים.

- התנסות בעיצוב ויצירת 'טקסטים' מסומלים - סידור סמלים ברצף המייצר משמעות, תוך שמירה על סדר מימין לשמאל. הורדה והחלפה של סמלים בשורה ושימת לב להשפעה על המשמעות. לדוגמה, הצבת הסמלים 'תנין'+ 'אכלי'+ 'כריך' מול 'כריך'+ 'אכלי'+ 'תנין'. כתיבה של שירים ודקלומים ברצף מסומל ושירה משותפת תוך כדי הצבעה על רצף הסמלים.

- התנסות בשרבוט / הקלדה חופשית - התנסות טבעית בשרבוט גרפי חופשי או בהקלדה חופשית באופן התואם התפתחות טיפוסית - הוצאת משמעות מתוך ה'כתב'. ניתן לפתוח את לוחות התקשורת של התלמיד ולשאול "מה כתבת?" או לבחור מראש נושא ("בוא נכתוב לאבא מה כדאי לקנות בסופר"), ואז לתת משמעות לאותיות שנכתבו באופן חופשי ("כתוב פה 'סססבבב' אז אולי אפשר לקנות סססבון, בצל, קורנפלקס...").

- למידה של אותיות הא'-ב' ופיתוח היכולת לזהות את רובן.

#### המלצות לדרכי עבודה בשלב האוריינות הקונבנציונלית (תוכנית 'סימן קריאה' של מרכז 'אומר')

רכישת קריאה וכתביה מפענחות שונה אצל תלמיד מדבר לעומת תלמיד שאינו מדבר. תלמידים מדברים, באופן טבעי, מפיקים והוגים בקול רם את המילים בזמן שהם מתרגלים מטלות של מודעות פונולוגית. תהליכי פירוק פונולוגי ותהליכי קידוד הדרושים לקריאה וכתביה יוצרים עומס רב על זיכרון העבודה (הכולל את מרכיב הזיכרון השמיעתי לטווח קצר). העומס פוחת בהדרגה ככל שהקריאה הופכת להיות יותר ויותר שוטפת (במעבר לשלב האורתוגרפי).

כאשר תלמיד הוגה בקול את הצלילים שהוא 'עובד' עליהם וחוזר עליהם בקולו שוב ושוב, הוא למעשה שומר אותם בזיכרון לטווח קצר ולא נותן להם 'לחמוק' עד שיסיים לפרק או לקודד אותם. באופן כזה, הפקה בקול רם (שבהמשך הופכת להיות בקול פנימי), היא אסטרטגיה מרכזית וחשובה מאוד בתמיכה בזיכרון העבודה בזמן רכישה של מיומנויות אורייניות. קארד ודוד (Card & Dodd, 2006) שיערו שהפקה חזרתית זו, הנקראת גם 'הלולאה הפונולוגית', פעמים רבות אינה זמינה לתלמידים שאינם מדברים, מה שמקשה עליהם מאוד להתמודד עם תהליכי רכישה אוריינית. בנוסף, העובדה שהתלמיד אינו מפיק בקולו את הצלילים, מקשה מאוד על המורה המלווה לקבל משוב לגבי התפקוד של התלמיד ולהתאים את קצב הלמידה ואת רמת התיווך.

קיימות שיטות שונות ומגוונות להוראת קריאה וכתביה. המורה נדרש לעשות התאמות בדרכי ההוראה ובחומרי הלימוד עבור התלמיד שאינו מדבר, בשיטה שבחר ללמד.

#### עקרונות מרכזיים בהוראת קריאה וכתביה לתלמידים שאינם מדברים

1. שימוש בהפקות קוליות של התלמיד - במהלך לימוד קריאה וכתביה, יש לעשות שימוש מקסימלי בהפקות הקוליות של התלמיד, גם אם הן מינימליות. הסיבה לכך היא שההפקות העצמיות מחייבות את התלמיד ללמוד באופן אקטיבי, מעודדות אותו לדמיין את עצמו מפיק ו'ממלמל' באופן פנימי את הצלילים, וגם מאפשרות משוב למורה לגבי הצלחה במשימה

(לדוגמה, במטלה של חלוקת מילים לצלילים, מספר ההפקות הקוליות של התלמיד צריך לתאום את מספר הצלילים במילה). בהוראת עיצורים או תנועות, נתחיל מהצלילים שהתלמיד מסוגל להפיק.

2. שימוש בפלט קולי - שימוש בפלט קולי הן דרך מכשיר פלט קולי סטטי והן דרך תוכנת לוחות תקשורת בטאבלט או במחשב. מדובר בכלי פלט קולי מותאמים לתלמיד ככלי תרגול מודעות פונולוגית 'מדברים' או מקלדות 'מדברות' (בשטח קיימים מספר כלים גנריים שפותחו לצרכים אלו). יתרון הפלט הקולי הוא בעיקר ביכולת לדמות את השינון הקולי העצמאי של התלמיד ולתמוך בזיכרון השמיעתי לטווח קצר, ללא תלות בהפקת הדיבור של המורה.

3. שימוש בדיבור פנימי - עידוד התלמיד באופן מודע 'להגיד בלב', אימון מכוון של הפקה קולית ואחר כך הפקה פנימית שקטה. קבלת משוב תמידי מהתלמיד ('אמרת בלב?'), זאת כדי לעזור לתלמיד לפתח את ה'לולאה הפונולוגית' החשובה לתהליך הלמידה.

4. שימוש במיפוי תחושתו של הפקת הצלילים - עבור צלילים שהתלמיד לא מפיק מומלץ להשתמש במיפוי תחושתו, בעזרת מגע אצבעות המורה על גבי הפנים של התלמיד (בדומה לאסטרטגיות של טיפולי היגוי), בליווי 'דיבור פנימי' כדרך נוספת לסייע לתלמיד לדמין את הרצף הפונולוגי הנלמד.

5. שימוש בתומכי זיכרון מותאמים - בלמידת עיצורים ותנועות יש להסתמך על תומכי זיכרון המותאמים לתלמידים עם קשיים משמעותיים בדיבור. ברוב שיטות הוראת הקריאה הנפוצות בישראל, האותיות נלמדות עם מתזכרים המבוססים על צליל פותח (ח' של חתול, מ' של מתנה). עבור תלמידים לא מדברים רבים, קיים קושי בהתחלה לרכוש את עיקרון הצליל הפותח וכך הדבר לא יכול לשמש אותם כמתזכר לרכישת אות. לכן, מומלץ להתאים לתלמיד מתזכרים המבוססים על אסוציאציה אקוסטית של קולות סביבה המוכרים לתלמיד (גם אם עדיין מתקשה בפירוק פונולוגי): ח' כקול של נחירות (תמונה של איש ישן), מ' כקול שמפיקים כשאוכלים משהו טעים (מממממ... תמונה של ילד מלקק את השפתיים).

עקרונות כלליים המותאמים לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים:

1. הוראה מקבילה - מודעות פונולוגית וקריאה וכתובה הן מיומנויות שמשיפיעות אחת על השנייה. תלמידים לא מדברים לעיתים נוטים לפתח פערים בין התחומים, כמו יכולת טובה יותר באיות מאשר בקריאה, בשל הקושי בתמיכה בזיכרון לטווח קצר. לכן, מומלץ שיחידת לימוד תכלול מספיק תחומים במקביל, כמו: הוראה ותרגול של מודעות פונולוגית והקניות ו/או תרגול בתחומי הקריאה והכתיבה (או איות). חשוב מאוד להקפיד שלא יתפתחו פערים בין התחומים והמיומנויות.

2. הדהיית תיווך - תלמידים רבים עם קשיי דיבור מתקשים ללמוד כיצד להישען באופן עצמאי על הערוץ השמיעתי שלהם. כתוצאה מכך, הם נוטים להישען על הגיית המורה ועל תמיכות ויזואליות. מכאן שיש חשיבות בתכנון ההוראה, בהורדה הדרגתית של תיווך ושל רמיזות, כך שהתלמיד יצמצם את התלות בהפקות המורה. לדוגמה, במטלת זיהוי עיצור המורה יכול בהדרגה להוריד את תמיכת האיור של האות, את הישענות התלמיד על צורת הפה והשפתיים ועל הדגשה אודיטורית (כמו הארכה של הצליל).

3. חווית הצלחה מיידית ושימור מוטיבציה - תהליך רכישת מיומנויות אורייניות הוא תהליך מאתגר עבור כל תלמיד עם צרכים מיוחדים, ובפרט עבור תלמידים שאינם מדברים. כפי שהוזכר בתחילת הפרק, אנו שואפים לכך שהתלמיד הלא מדבר יכתוב כדי שיוכל להשתמש בכתובה ככלי הבעה. לכן, חשוב מאוד לתת לתלמיד חוויות של קריאה וכתובה משמעותיות כבר מהשיעור הראשון. לדוגמה, תלמיד שלמד את הצליל של האות מ' ומקבל רשימת מסומלת של מאכלים. התלמיד כותב מ' ליד המאכלים שהוא אוהב (ממממ... טעים) וכך 'כותב' למורה/ לאימא מה טעים לו לאכול ומה לא. בשיעור הבא, כשילמד את הניקוד קמץ וילמד לקרוא ולכתוב 'מ', יקרא עצמאית שיר, שחלקו מסומל וחלקו כתוב "דני! דני! מה? דני! מה? דני! מה? תפוח אדמה!" המורה יכיר את תחומי העניין של התלמיד ויבחר לכתוב ולקרוא איתו מילים כמה שיותר משמעותיות.

לסיכום, תלמידים שאינם מדברים חווים אתגרים רבים בבואם לרכוש קריאה וכתובה. האתגרים יכולים לנבוע מחסך בחשיפה מתאימה, מקשיים בעומסים על זיכרון העבודה ומקשיים אובייקטיביים הנובעים מאתגרים שונים המלווים אותם. לכן, מומלץ להתאים כלי הוראה ייחודיים לתלמידים אלו, על שיטת הוראת הקריאה והכתובה שנבחרה על ידי המורה.

#### מקורות

לוי שטרנברג, י' (ל.ת.). סימן קריאה: תוכנית להקניית קריאה וכתובה לילדים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. אומר - מרכז לתקשורת תומכת וחליפית. <https://www.d->

[bur.com/wp-content/uploads/2018/10/SimanKriaaTraining.pdf](https://www.d-bur.com/wp-content/uploads/2018/10/SimanKriaaTraining.pdf)

Card, R., & Dodd, B. (2006). The phonological awareness abilities of children with cerebral palsy who do not speak. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(3), 149–159. <https://doi.org/10.1080/07434610500431694>

Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. A. (2020). Comprehensive literacy for all: Teaching students with significant disabilities to read and write. Brookes.

## פרק רביעי

### 1. הזדמנויות למידה במרחב החינוכי לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים

קריאה היא יכולת אוריינית המאפשרת לתלמידים עצמאות בהתנהלות, הכוונה, חשיבה עצמאית, השתלבות בחברה ופרואקטיביות.

תלמידים עם יכולת אוריינית שמצליחים להתמצא בטקסט כתוב יוכלו להרחיב את ידיעתם בתחומים השונים הנלמדים במסגרת החינוכית ולהשתמש בקריאה ככלי שישרת אותם בחיי היום יום ובבגרותם.

בפרק זה מוצגות דוגמאות להזדמנויות למידה שבאמצעותן ניתן להקנות ולתרגל את הקריאה והכתיבה. הדגש הוא על אופן ההוראה והלמידה ולא על שיטות להקניית הקריאה. לנושא זה ישנה התייחסות בפרקים הקודמים. חשוב שהצוות החינוכי יתאים את הזדמנויות הלמידה לצרכי התלמידים ומאפייני התפקוד שלהם. על הזדמנויות הלמידה להיות מותאמות לתלמידים תוך שימוש במילים כתובות, בתמונות או בסמלים, להרחבת האוריינות, הקוגניציה, השפה ועוד.

על הקריאה ללוות את התלמידים בכל הסביבות לאורך כל היום בזיקה לתחומי הידע ולתכנים הנלמדים ובהתאם לשגרת הלמידה היומיומית. תוכניות הלימודים בתחומי הליבה כוללות הפנייה לטקסטים כתובים, דבר המהווה אתגר לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ו/או צרכים תקשורתיים מורכבים. על כן, בדוגמאות בטבלה נציג הזדמנויות למידה שיעזרו לצוותי ההוראה להתמודד עם אתגר הקריאה והכתיבה, באופן יומיומי, תוך הקפדה על קריאה משמעותית לתלמידים בהווה ובעתיד.

בפרק זה, יוצגו הזדמנויות למידה בהתאמה לתוכניות הלימודים הסטנדרטיות, במקצועות הלימוד, בטבלה מחולקת לשכבות גיל.

במקרים שהתלמיד עולה בגיל הכרונולוגי אך לא הושגו כלל האפשרויות המוצגות בטבלה מהגיל הצעיר, יש להמשיך בחיזוק חומר שמותאם לגיל צעיר וליכולותיו, אך יש חשיבות להמשיך קדימה בהוראה של נושאים מותאמים לגילו הכרונולוגי, כפי שמוצגים בטבלה (ולא "לדרוך במקום"). מנגד, אין למנוע מתלמיד צעיר בגילו הכרונולוגי להתקדם ככל שביכולתו, בהזדמנויות הלמידה המוצגות לגיל הבוגר יותר.

בשאר הטבלה ישנה הימנעות מהתייחסות לגיל משום שבכל שכבת גיל יכולים להיות תלמידים ברמות תפקוד שונות הנמצאים גם בשלבים שונים של רכישת הקריאה והכתיבה. על כן, בכל שלב בטבלה (1,2,3) מצוין שאת הזדמנויות הלמידה ניתן ליישם בתמונה, סמל או מילים כתובות. חלוקה זו נועדה על מנת להתאים את הזדמנויות הלמידה לתלמיד.

חשוב להקפיד על בחירת הזדמנויות המכבדות את הגיל הכרונולוגי של התלמידים בהתאמה ליכולתם ולרמת תפקודם.

הזדמנויות הלמידה המוצגות בטבלה מיועדות לכלל התלמידים הנמצאים בשלבים שונים של רכישת הקריאה והכתיבה, כאשר כל התלמידים ישתלבו באותה הפעילות בהתאם ליכולותיהם

ולמטרותיהם. ככל שהתלמידים מתבגרים, נשאף שייקחו יותר אחריות על הלמידה שלהם וישתתפו גם בשלבי התכנון וההנחיה. ניתן לראות ביטוי לעיקרון זה הן בתכנים והן בהזדמנויות הלמידה בטבלה.

חויית המשחק מהווה אמצעי חשוב בלמידה בכל גיל, ולכן ישנה התייחסות גם לאמצעי זה בטבלה. על המשחקים לכבד את גילם הכרונולוגי של התלמידים, קשורים לתכנים הנלמדים בכיתה, וכאלו שהם פוגשים בסביבתם (משפחה, חברים) כך שישרתו אותם גם מחוץ לכותלי ביה"ס.

תהליך הלמידה מתבצע במסגרת החינוכית ובבית. בטבלה זו התייחסנו להזדמנויות הלמידה במסגרת החינוכית. על פי שיקול דעתו של הצוות החינוכי ניתן להמליץ על שימוש בהזדמנויות הלמידה המופיעות בטבלה, גם לתרגול מחוץ למסגרת החינוכית כדי לקשר בין הלמידה ליישום בחיי היום יום.

תלמיד צעיר עם יכולות מותאמות, יש לעודד מעבר לשלב 2 או 3.

במקרה של תלמיד בוגר אין לחזור לשלב 1 אלא יש ללמדו על פי שלבים 2–3 בטבלה המעודדים יותר שותפות ואחריות בלמידה.

שלב 3 שימוש במילים/משפטים/ פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 2 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 1 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	התחום
<ul style="list-style-type: none"> <li>● שיחת בוקר : מחוון שיחה, מחוון לניהול סדר היום הכיתתי, בחירת משפט מלווה יום.</li> <li>● יומן אישי : שיבוץ אירועים משמעותיים, כתיבת תזכורות, כתיבה/קריאה חוויה אישית ביומן אישי.</li> <li>● תפקידים : הנחיית פעילויות ושיחות. ניהול עצמי של תפקידים ופתרון בעיות.</li> <li>● משוב : הצלחות ודרך התמודדות עם אתגר.</li> <li>● תכנון פעילויות ואירועים : פירוק הפעילות/האירוע לשלבים, תכנון השלבים וביצועם.</li> <li>● "אסיף" (לקראת בגרות, תוכנית חמש שנתית) : מילוי שאלונים.</li> <li>● עבודת חקר.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● שיחת בוקר ותקשורת בין אישית : ייצוג נושא שיחה, שאלות, מטרה יומית (גם מטרת תל"א), נושאים אקטואליים.</li> <li>● משפטי מפתח בשיעורים.</li> <li>● לוח שנה : שיבוץ אירועים מיוחדים / חגים בלוח שנה.</li> <li>● תפקידים : מחוון לביצוע התפקיד.</li> <li>● משוב : מדד עמידה במשימה, גורמים מאפשרים ומעכבים.</li> <li>● תכנון פעילויות וימי הולדת.</li> <li>● נושא אישי.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● מפגש בוקר : שמות התלמידים, סדר יום, רגשות, כללי התנהגות, תיאור חוויה (עם תיווך חזותי).</li> <li>● מילים שכיחות בשיעורים השונים ובהתנהלות היומיומית (מילות ליבה).</li> <li>● שמות השיעורים, תת מערכת.</li> <li>● לוח השנה : ימות השבוע, עונות השנה, ביגוד, מזג אוויר, חגים.</li> <li>● תפקידים : שמות התלמידים לעשיית תפקידים בכיתה.</li> <li>● משוב : פעילויות, משימות, מאכלים, רגשות, מדד עמידה במשימה.</li> </ul>	<p>התנהלות יומיומית בכיתה</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>● ימי הולדת : מערכת פעילות, הזמנה, ברכה.</li> </ul>	
--	--	--	--

שלב 3 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 2 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 1 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	התחום
<ul style="list-style-type: none"> <li>● הנושאים שיוצגו על לוחות הכיתה ייבחרו על ידי התלמידים, כולל כתיבת הכותרות ושותפות פעילה בבחירת התכנים ואת המבצע שיוצג בלוחות אלו. תינתן עדיפות לתכנים הקרובים לליבם של התלמידים והעדפותיהם.</li> <li>● לוח שנה כיתתי שבועי/חודשי/שנתי.</li> <li>● פינת חלומות ושאיפות.</li> <li>● ספרייה כיתתית.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● יצירת לוחות משותפים עם התלמידים בתחומי ידע, מחוונים, כללים, הודעות/מידע.</li> <li>● פינה אישית לכל תלמיד בנושא ניהול עצמי (חפצים אישיים / תזכורות / רשימת ציוד סוף יום / תפקידים).</li> <li>● מערכת שבועית.</li> <li>● כתיבת שמות התלמידים ע"י התלמידים, תאריך הלידה ותכונה או מאפיין של כל תלמיד.</li> <li>● ייצוג תכנים משמעותיים מחיי התלמידים כולל נושא אישי.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● לוחות קיר אינטראקטיביים : לוחות בתחומי ידע, בנושאים רגשיים, לוחות תפקידים, לוח מזג אוויר, לוח כללים ועוד.</li> <li>● לוח יום הולדת - שמות ותאריכים.</li> <li>● מערכת כיתתית - יומית, שבועית.</li> <li>● פינה אישית לכל תלמיד.</li> <li>● כתיבת שמות התלמידים על ציוד/מיקום אישי.</li> <li>● שלטים לייצוג מקומות וחפצים.</li> <li>● ימות השבוע, חודשי השנה, עונות.</li> <li>● ספרייה כיתתית.</li> </ul>	שימוש בחלל הכיתה

	● ספרייה כיתתית.		
--	------------------	--	--

שלב 3 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 2 שימוש במילים משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 1 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	התחום
<p>כתיבת חוקים למשחקים שונים על ידי התלמידים. הם יוצגו בפני התלמידים האחרים והם ינחו את המשחק בתורות. תלמיד מנחה לא רק את החוקים שהוא כתב.</p>	<p>משחקים הבנויים על שיתופי פעולה : כתיבת החוקים על ידי התלמידים במידת האפשר, או יצירת תמונות ברצף בשיתוף מבוגר ולאחר מכן, הנחיית המשחק על ידי התלמידים.</p>	<p>משחקים המעודדים שיתופי פעולה ועזרה הדדית בין התלמידים.</p>	משחקים

<ul style="list-style-type: none"> <li>● מונופול</li> <li>● בינגו מושגים</li> <li>● משחקי שולחן הנבנים על ידי התלמידים להטמעת החומר הנלמד.</li> <li>● תלמידים כותבים משפטים מפורקים ומחלקים לתלמידים אחרים על מנת ליצור מהם משפט או פסקה.</li> <li>● "משפט מילים" – מחלקים לתלמידים כרטיסי מילים לפי סדר המשפט בהקשר לחומר הנלמד בכיתה. כל תלמיד קורא ומוסיף את המילים שמגיעות אליו על לוח. כשכל המילים עוברות מתגלה הטקסט.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● בינגו.</li> <li>● מונופול - כרטיסים מותאמים, לוח עם כיתוב של מקומות משמעותיים לתלמידים.</li> <li>● "טלפון שבור" - הראשון קורא ומעביר לבא אחריו את מה שקרא, השאר מעבירים בעל פה.</li> <li>● "משחק השקט" - מעבירים מסרים רק בכתב.</li> <li>● משחק על פי תור של כתיבת סיפור משותף.</li> <li>● הנחיות/הודעות/מסרים מפורקים: תלמידים מקבלים מילים ועליהם ליצור מהן משפטים.</li> <li>● נחש את המילה: תלמידים מקבלים מילה כתובה / משפט הקשור בנושא נלמד בכיתה וצריכים להציג אותם בפנטומימה או להגדיר במלל.</li> <li>● כל תלמיד מקבל חלק ממשפט הקשור בנושא נלמד בכיתה ויחד יוצרים טקסט.</li> <li>● "מה חסר?" – השלמת מילים שבהן חסרות אותיות / משפטים שבהם חסרות מילים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● משחק זיכרון.</li> <li>● לוטו.</li> <li>● קלפים עם הפכים / מילים נרדפות.</li> <li>● משחקי איות.</li> <li>● דפי מתיחת קו בין אותיות/מילים.</li> <li>● דפי צביעה לפי צבעים ואותיות.</li> <li>● "איש תלוי".</li> <li>● משחק "רובוט" - פירוק והרכבה של מילה.</li> <li>● משפט מפורק: תלמידים מקבלים מילים ועליהם ליצור מהם משפטים.</li> <li>● משחקי מסלול (שולחני) עם כרטיסי משימות.</li> <li>● נחש את המילה: תלמידים מקבלים מילה כתובה וצריכים להציג אותה בפנטומימה.</li> </ul>	<p>משחקי שולחן</p>
--	---	---	--------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>● "המרוץ למיליון" - על התלמידים לעמוד במספר משימות כתובות. המנצח הוא מי שמסיים את כל המשימות בהצלחה ובמהירות.</li> <li>● "חדר בריחה" - התלמידים צריכים לפתור חידות שונות בשיתוף פעולה על מנת להצליח לצאת מהחדר או לקבל פרס.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● "חפש את המטמון" - קבוצה כותבת (מקלידה) וקבוצה קוראת.</li> <li>● מרוץ שליחים - עומדים בקבוצות, כל חבר בקבוצה מקבל כרטיס שהוא צריך להדביק/להניח במקום המתאים לפי ההוראה שניתנה (לדוגמה: מיון בין מילים המתחילות באותו הצליל). כשהוא מסיים את המשימה, החבר אחריו ממשיך.</li> <li>● "תפוס את המשפט" - לכל תלמיד מילה כתובה. התלמידים יוצרים משפטים שונים מהמילים שברשותם תוך כדי הליכה ומציאת המקום של המילה שלהם במשפט.</li> <li>● משחק כדור משימות (כדור עם פתקים).</li> <li>● משחק ביצוע משימות כתובות.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● "חבילה עוברת" עם משימות כתובות. מתן הוראות בהתאם לרמת התלמידים לפי צלילים ומילים (מצאו חפצים המתחילים בצליל/באות, תפוס את ...).</li> <li>● משחק הוראות כתובות המצריכות הסתובבות בחדר.</li> <li>● משחק "חם-קר" (התקדמות במרחב בעזרת שימוש בשלטים שונים).</li> <li>● משחק כדור משימות (כדור ספוג עם פתקים).</li> <li>● "ים יבשה - מילים משפטים"</li> <li>● תפיסת מילים/משפטים תוך שימוש בצלחת וסטיבולרית.</li> </ul>	<p>משחקים המשלבים תנועה</p>
---	--	---	-----------------------------

שלב 3	שלב 2	שלב 1	התחום
שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שימוש במילים משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	התחום
<p>התקשוב הוא כלי מרכזי בהוראה בחינוך המיוחד. מומלץ לרתום אותו לתהליך ההוראה והתרגול בתחום הקריאה.</p> <p>יש לזכור: תלמיד צעיר עם יכולות יש לעודד מעבר לשלב 2 או 3.</p> <p>במקרה של התלמיד בוגר, אין לחזור לשלב 1 אלא ללמדו על פי שלבים 2–3 בטבלה, המעודדים יותר שותפות ואחריות בלמידה.</p>			תקשוב
<ul style="list-style-type: none"> <li>התלמידים ייצרו משחקים וחידונים בעזרת הפלטפורמות השונות (Wordwall, Kahoot).</li> <li>חדר בריחה - Genially.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>דפי עבודה אינטראקטיביים כגון Wizer.Me. Wordwall</li> <li>חידונים מתוקשבים כגון Kahoot.</li> <li>תשבצים.</li> <li>ענן מילים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wordwall</li> <li>Tiny Tap</li> <li>"גינג'ים"</li> <li>קוביות IssieDice (מבית איזי שפירא)</li> <li>תפוזרת, משחקי זיכרון, לוטו.</li> <li>"איש תלוי", "כתב סתרים" ("יו-יו משחקים").</li> </ul>	משחקים
<ul style="list-style-type: none"> <li>פיתוח מיומנות חיפוש מידע מהימן.</li> <li>התמצאות באתרים לשם קבלת מידע שימושי (תחבורה, בנק, שירות מטאורולוגי).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>פיתוח מיומנות חיפוש מידע.</li> <li>הבחנה בין סוגי מידע שונים (טקסט מדעי, כתבה, פרסומת).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>חיפוש תמונות/סרטונים/מידע ברשת בעזרת מנועי חיפוש שונים.</li> <li>זיהוי צלמיות שימושיות בשולחן העבודה.</li> <li>הקלדת מילים במהלך השיעורים השונים.</li> <li>שימוש ב"ניבוי מילים".</li> </ul>	קריאה/כתיבה

<ul style="list-style-type: none"> <li>• הבחנה בין תמצות להרחבה (מצגת מול מסמך).</li> <li>• הבחנה בין סוגי מידע שונים (טקסט ציבורי, טקסט פרטי, טקסט פוגעני).</li> <li>• הכרת אייקונים אוניברסליים באפליקציות / תוכנות (זכוכית מגדלת, נגישות, חצים).</li> <li>• הקלדה במהלך השיעורים השונים ויצירת אוגדן של הנלמד בשיעור (הקלדה בתורות).</li> <li>• הקלדה עיוורת (Sense-Lang).</li> <li>• פתיחת חשבון מייל.</li> <li>• הכנת ספרים דיגיטליים (שירות לאומי, צבא, תעסוקה, ספר אישי).</li> <li>• הכנת "חוברת הסבר" לשימוש באפליקציות ותוכנות שונות.</li> <li>• ניהול קשרי חברות ברשתות החברתיות.</li> <li>• ניהול יומן דיגיטלי.</li> <li>• שימוש בטפסים שיתופיים בגוגל.</li> <li>• כתיבת שאלונים (Google Forms)</li> <li>• חידונים (Quizlet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• קריאה/זיהוי סמלים של מושגים מרכזיים בתוכנות Office כגון: שמירה, הדפסה, קובץ, העתק, הדבק ועוד.</li> <li>• הקלדת משפטים במהלך השיעורים השונים.</li> <li>• זיהוי המילים 'סיסמה' ו'שם משתמש'.</li> <li>• בחירת שם משתמש וסיסמה.</li> <li>• כניסה לחשבון מייל / לאתרי לומדה שונים / לרשתות החברתיות.</li> <li>• למידה של קשרי חברות דיגיטליים.</li> <li>• כתיבת מכתבים בדואר אלקטרוני / שליחת הודעות כתובות בנייד למשפחה / אנשים משמעותיים לתלמיד.</li> <li>• שימוש באפשרות תיקון שגיאות כתיב.</li> <li>• הכנת ספר דיגיטלי בנושא נלמד / בנושא אישי / בנושא הקרוב לעולם התלמיד - ניתן להיעזר ב Power Point 365 / icons</li> <li>• יצירת קומיקס.</li> <li>• יצירת מצגות/מסמכים בנושאים שונים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• שימוש במקלדת "IssieBoard" (מבית איזי שפירא).</li> <li>• כניסה לחשבון מייל / לאתרי לומדה שונים תוך העתקת שם משתמש וסיסמה.</li> <li>• שימוש בספרים דיגיטליים.</li> <li>• מילוי שאלונים/סקרים (עם תמיכה אודיטורית).</li> </ul>	
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>שימוש ב"חוברת הסבר" לשימוש באפליקציות ותוכנות שונות (בתמיכה של צילומי מסך).</li> <li>מילוי שאלונים.</li> </ul>	
התחום	שלב 1 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 2 שימוש במילים משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)	שלב 3 שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)
פעילות מוטורית	<p>חשוב שהתלמידים ייחשפו לקריאה במהלך כל היום, על כן נציג בטבלה שילוב של טקסט כתוב גם בתחומים של פעילויות מוטוריות.</p> <p>יש לזכור: <b>תלמיד צעיר עם יכולות יש לעודד מעבר לשלב 2 או 3.</b></p> <p>במקרה של התלמיד בוגר, אין לחזור לשלב 1 אלא ללמדו על פי שלבים 2–3 בטבלה, המעודדים יותר שותפות ואחריות בלמידה.</p>		
חינוך גופני ר. בעיסוק פיזיותרפיה	<ul style="list-style-type: none"> <li>שמות תחנות הפעילות, שמות הכיוונים, שמות אברי גוף.</li> <li>טבלה עם שמות תלמידים והמשימות שלהם או לוח תוצאות.</li> <li>לוח בקרת פעילות אישי/קבוצתי</li> <li>כרטיסי ניווט לביצוע משימות.</li> </ul>	<p><u>התלמידים שותפים בכל שלבי התכנון, תיעוד וסיכום</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>כתיבת שמות תחנות הפעילות, שמות התלמידים, הנחיות לביצוע הפעילויות.</li> <li>השתתפות בתכנון פעילות, יעדים, הנחיות לביצוע פעילות.</li> </ul>	<p><u>התלמידים יוזמים ושותפים בכל שלבי התכנון, תיעוד וסיכום</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>תכנון פעילות כתובה, יעדים, הנחיות לביצוע הפעילות.</li> <li>קביעת המטרות החודשיות.</li> <li>לוח/מחברת מטרות חודשיים.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>● כתיבת לוח בקרת ההישגים, היעדים לשימור ושיפור.</li> <li>● כתיבת כרטיסי ניווט.</li> <li>● התלמיד קורא הנחיות כתובות לאחרים.</li> <li>● התלמידים פועלים לפי רצף של הנחיות כתובות.</li> <li>● כתיבת רפלקציה על ביצוע הפעילות (הצלחות ואתגרים).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● השתתפות בקביעת המטרות החודשיות.</li> <li>● השתתפות בכתיבת לוח בקרת ההישגים, היעדים לשימור ולשיפור.</li> <li>● הבאת הציוד הנדרש לטיפול לפי רשימה.</li> <li>● קריאת תוכנית השיעור/הטיפול וסימון לאחר כל חלק שנעשה.</li> <li>● שימוש בהסכם כתוב - זמני פעילות, בחירת פעילות, אופן ביצוע.</li> <li>● כרטיסי ניווט לביצוע עצמאי ככל הניתן של המשימות.</li> <li>● יומן פעילות חודשי אישי/קבוצתי מנוהל על ידי התלמיד.</li> <li>● תיעוד יישום המטרות והיעדים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ביצוע פעילות לפי רצף כתוב, יעדים, הנחיות לביצוע פעילות.</li> <li>● שימוש במערכת - התלמיד מסמן פעילות שהסתיימה.</li> <li>● הבאת הציוד הנדרש לטיפול / לשיעור לפי רשימה.</li> </ul>	
--	---	---	--



<p>שלב 3 תיכון שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)</p>	<p>שלב 2 חטיבת ביניים שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)</p>	<p>שלב 1 יסודי שימוש במילים/משפטים/פסקאות (תמונה, סמל, מילה כתובה)</p>	<p>התחום</p>
<p>במקצועות לימוד, כגון: ספרות, היסטוריה, מולדת, אזרחות וגיאוגרפיה, השימוש בטקסט הוא מרכזי להעברת המסרים. להלן מספר הצעות כיצד לשלב את הקריאה בהתאמה ליכולות התלמידים ובהתאם לשכבת הגיל.</p>			<p>מקצועות לימוד</p>

מולדת	מולדת :	אזרחות וגיאוגרפיה :	אזרחות וגיאוגרפיה :
<p>מולדת אזרחות גיאוגרפיה</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● יצירת תעודת זהות אישית : שם פרטי,</li> <li>שם משפחה, שמות בני המשפחה, שמות החברים, חתימה אישית, כתובת, דברים אהובים</li> <li>(מאכלים/משחקים/תוכנית/חפצים).</li> <li>● שימוש במילים לוגו-גרפיות : 'שלי', 'אני'</li> <li>● זיהוי שם המדינה ועיר הבירה (ישראל/ירושלים), זיהוי דגל ישראל.</li> <li>● כתיבת ספר טלפונים : כתיבת השם והמספר.</li> <li>● יצירת עץ משפחה - משפחה גרעינית ומשפחה מורחבת.</li> <li>● שרטוט מפה של הכיתה/הבית/בית הספר.</li> <li>● שמות חיות ובתיחן.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● זיהוי המילים 'זכויות' ו'חובות'.</li> <li>● כתיבת זכויות וחובות כיתתיים.</li> <li>● כתיבת כללים וחוקים כיתתיים.</li> <li>● היכרות עם סמלי הדתות השונים.</li> <li>● זיהוי שלטים ותמרורים, סמלילים של חנויות אהובות ושמות רחובות.</li> <li>● יצירת מפה של הסביבה הקרובה והגעה למקומות נבחרים לפי המפה.</li> <li>● כתיבת המסלול מהבית לבית הספר.</li> <li>● היכרות עם האטלס ושימוש ב Google Earth.</li> <li>● משחקי ניווט במרחב בליווי מושגי המרחב הכתובים.</li> <li>● כתיבת כללים לשמירה על הסביבה.</li> <li>● קריאת כרטיסי ניווט להתנהלות במוסדות ציבוריים.</li> <li>● מיון/השוואה בין אזורים שונים בישראל כמו מישור החוף, נגב, רצועת החר ובקעת ים המלח בעזרת תבחינים של צורות נוף, סוגי אקלים, מקורות מים, אוכלוסייה ויישובים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● קריאת חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, כולל חוק הנגישות.</li> <li>● כתיבת זכויות וחובות אישיים.</li> <li>● כתיבת קורות חיים.</li> <li>● זיהוי סמלילים של מקומות/ מוסדות ציבוריים שבהם ניתנים שירותים הרלוונטיים לצורכיהם : מספרה, קופת חולים, יד שרה, "סגול", דואר ועוד.</li> <li>● כתיבת כרטיסי ניווט להתנהלות במוסדות ציבוריים.</li> <li>● יציאה למוסדות ציבוריים, בעזרת תחבורה ציבורית - ניתן להיעזר במפה, בכתיבת נקודות ציון, באפליקציות ניידות (moovit).</li> <li>● שמות שכונות/ ערים\ ארצות.</li> <li>● בישול מאכלים המאפיינים את הארצות השונות בעזרת מתכון.</li> <li>● קטעי קריאה בנוגע לארצות הנלמדות.</li> </ul>

		במקצועות לימוד כגון מדעים ומתמטיקה, שילוב הקריאה נראה כנלווה, אך הוא מאפשר לתלמיד הבנה רחבה ועמוקה של הנלמד והתנהלות עצמאית יותר בשיעורים ובכלל.	מקצועות לימוד
<ul style="list-style-type: none"> <li>● ניסויים בנושאים מדעיים על פי תוכנית הלימודים למדעים לחנ"מ. קריאת ההנחיות ותייעוד הניסוי ומסקנותיו.</li> <li>● תכנון וביצוע ניסויים שונים, העלאת השערות ובדיקתן.</li> <li>● איסוף מידע בנוגע לאורח חיים בריא - כתיבת כללי בטיחות.</li> <li>● כתיבת רצף אירועים. ביצוע השוואות.</li> <li>● קריאת מקורות מידע שונים בנוגע לנושאים הנלמדים.</li> <li>● קריאת התוויות על מאכלים וערכים תזונתיים.</li> <li>● כביסה - קריאת סמלילים במכונת הכביסה.</li> <li>● קריאת סמלילים על תוויות הבגדים.</li> <li>● קריאת תוויות אזהרה על חומרים שונים (דליק, רעיל..).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● בדיקת משקעים, תוך שימוש במילות כמות כמו: 'הרבה', 'קצת', 'מעט, 'יותר'.</li> <li>● חקירת מולד הירח.</li> <li>● מידע כתוב על צמח.</li> <li>● זיהוי מצבים מסוכנים.</li> <li>● מאפייני חיים.</li> <li>● הכנת דו"ח ניסוי, יומן אירועים מדעיים, "תעודת זהות" לצמח, יומן התפתחות צמחים (עם גרפים), מתכונים לבישול שדה.</li> <li>● קריאת התוויות על מאכלים וערכים תזונתיים.</li> <li>● קריאת תוויות אזהרה על חומרים שונים (לדוגמה: 'לא למאכל').</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● שמות אברי גוף האדם, חומרים, צמחים וחלקי הצמח, שמות בעלי החיים ועוד.</li> <li>● התאמת שמות האיברים הכתובים לאיברים בגוף.</li> <li>● מיון חומרים לפי קטגוריות.</li> <li>● כתיבת שלטים ליד כל צמח שנשתל.</li> <li>● לוח מזג אוויר - מאפיינים/עונות.</li> <li>● ביצוע תצפיות לפי מחוון.</li> </ul>	מדעים וחקלאות

<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>תכנון זמן</u> כתוב ועצמאי של פעילויות ואירועים ובקרה על יישומם, שימוש ביומן דיגיטלי ובשעון דיגיטלי.</li> <li>● קביעת התראות בנייד ושימוש בשעון מעורר.</li> <li>● <u>צרכנות</u>: שיקולי דעת של צרכנות נכונה על סמך מידע. תרגול קנייה עצמאית בבית קפה/קיוסק בבית הספר/בשכונה בעזרת מחוון כתוב.</li> <li>● כתיבת רשימת קניות.</li> <li>● התנהלות כספית כתובה, בקרה על קבלות.</li> <li>● קריאת חשבונות בנק, מים, חשמל, גז.</li> <li>● קריאה או יצירה של מחירון/תפריט.</li> <li>● בניית ספר טלפונים לתלמיד עם אנשי קשר ופרטים רלוונטיים כולל מספרי חירום.</li> <li>● חקר נתונים: קריאת נתונים בנושאים כלליים ובמדיה הדיגיטלית.</li> <li>● שימוש באפליקציה להעברת כספים או לקבלתם.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● כתיבת ספרות, מספרים</li> <li>● <u>מושגים</u>: שימוש במושגי גודל, יחס, מרחב, זמן במקצועות הלימוד והפעילויות בכיתה.</li> <li>● <u>שעון</u>: אנלוגי/דיגיטלי בהקשר של סדר היום.</li> <li>● <u>תכנון זמן</u>: שילוב זמנים בסדר היום הכתוב. תכנון רצף פעולות, שימוש בשעון אנלוגי/דיגיטלי, שימוש ביומן ובלוח שנה.</li> <li>● <u>צרכנות</u>: שיקולי דעת של צרכנות נכונה על סמך מידע.</li> <li>● קריאה או יצירה של מחירון/תפריט בכיתה.</li> <li>● בית קפה בית ספרי, תפריט.</li> <li>● סימולציית קנייה בכיתה.</li> <li>● בקרה על קבלות.</li> <li>● קריאת מודעות, פרסומות.</li> <li>● סיפורים חשבוניים: מצבים מחיי יום יום.</li> <li>● חוקים מורפולוגיים של שם המספר.</li> <li>● חקר נתונים בנושאים בית ספריים.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● כתיבת ספרות, מספרים.</li> <li>● <u>מושגים</u>: הקניית מושגי גודל, יחס, מרחב, זמן.</li> <li>● <u>שעון</u>: הוראה וחיבור לרצף פעולות בכיתה, הצבת שעון בכיתה.</li> <li>● <u>צרכנות</u>: סוגי חנויות, קטגוריות בחנות, מודעות, שלטים בחנויות, רשימת קניות, מחירון, תפריט - קניות בשכונה, חנות בכיתה.</li> <li>● סיפורים חשבוניים בנושאים הקרובים לעולם התלמיד.</li> <li>● חקר נתונים וייצוגם בנושאים אישיים וכיתתיים.</li> <li>● תרגול דגמים חוזרים במילים (מזלג, סכין, כף, מזלג).</li> </ul>	<p>מתמטיקה</p>
---	--	---	----------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>● סיפורים חשבוניים : פתרון בעיות הקשורות בחיי היומיום – עניינים אישיים, בבית הספר ובכלל.</li> <li>● נסיעות בתחבורה ציבורית : התמצאות והתארגנות עצמאית בתחבורה ציבורית.</li> <li>● תכנון וביצוע מסלול הליכה/נסיעה.</li> <li>● תעסוקה/עבודה מחוץ לב"ס : ביצוע הוראות כתובות הכוללות כמויות.</li> </ul>			
---	--	--	--

<p>תיכון שימוש במילים/משפטים/פסקאות (מילה כתובה, תמונה, סמל)</p>	<p>חטיבת ביניים שימוש במילים משפטים/פסקאות (מילה כתובה, תמונה, סמל)</p>	<p>יסודי שימוש במילים/משפטים/פסקאות (מילה כתובה, תמונה, סמל)</p>	<p>התחום</p>
<p>על מנת להכין את התלמיד לחיים עצמאיים ככל הניתן בבגרותו, יש לראות את הקניית הקריאה ככלי משמעותי בהשגת מטרה זו. בטבלה ישנן הצעות לשילוב תרגול הקריאה בתעסוקה, בהתאם לשכבות הגיל.</p>			<p>תעסוקה</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• כתיבת רצף פעילויות / שלבי העבודה.</li> <li>• הבנת השימושים השונים של המוצרים שהם מייצרים.</li> <li>• תזכורת כתובה לכללי התנהגות.</li> <li>• התייחסות ליומן - כתיבת מועדי המשימות הנדרשות ומעקב אחריהן.</li> <li>• ניהול אספקת החומרים.</li> <li>• ניהול רשימות תלמידים בסדנאות.</li> <li>• תיבת הצעות ובקשות : הצעות לשדרוג העבודות השונות.</li> <li>• טבלת הספק אישית/כיתתית.</li> <li>• כתיבת משוב אישי/כיתתי על תהליך העבודה ואופן הביצוע.</li> <li>• הכנה לתעסוקה חוץ בית ספרית :</li> <li>• כתיבת קורות חיים</li> <li>• חיפוש/היכרות עם משרות מחוץ לבית הספר.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• הכנה למיומנויות תעסוקה : ביצוע רצף פעולות כתובות, הנדרשות להשלמת משימה.</li> <li>• שמות המוצרים/חומרים הנחוצים לביצוע העבודה.</li> <li>• קריאה, הפקת משמעות ויישום ההנחיות לעבודה.</li> <li>• ייצוג כללי התנהגות.</li> <li>• שימוש ביומן לתזכורות.</li> <li>• ניהול אספקת החומרים בטבלת זמינות חומרים כיתתית.</li> <li>• רישום נוכחות תלמידים.</li> <li>• שימוש בכרטיסי ניווט שונים.</li> <li>• שימוש בדף מעקב ובו התלמיד מסמן אילו משימות סיים.</li> <li>• טבלת הספק אישית/כיתתית.</li> </ul>		
--	---	--	--





## 2. המלצה למקראה אישית לבוגר, לקראת חיים עצמאים

על מנת שהתלמידים יוכלו לשמר וליישם את הקריאה שלמדו במהלך השנים האחרונות שלהם בבית הספר אנו ממליצים ליצור עבורם מקראה אישית שתשמש אותם בהמשך: למקראה הזאת ייכנסו טקסטים משמעותיים עבור כל תלמיד. התלמידים יתאמנו בקריאתם עוד בבית הספר, ויוכלו לשוב ולקרוא אותם גם לאחר שיסיימו ללמוד בו. המקראה תהיה מותאמת לכל תלמיד ולתחומי העניין והעיסוק שלו, ונושאים אלה יוכנסו כחלק מבניית התל"כ והתל"א של התלמיד.

מטרות המקראה:

1. אימון ותרגול מתמשך לשם שימור הקריאה לאורך השנים שלאחר סיום הלימודים הפורמליים, גם כשאין צוות מורים התומך בפענוח ובהבנה של טקסטים חדשים.
2. קריאה לשם הנאה.
3. הבניית כלי תקשורת לביסוס ולחיזוק הקשרים החברתיים של התלמידים בחברה האוריינית העכשווית.

דרך הביצוע:

על הצוות החינוכי לארגן ולאסוף טקסטים שקראו ולמדו התלמידים ולאגדם למקראה אישית במהלך שנות לימודיהם האחרונות בבית הספר. חשוב לבצע את ההתאמות הנדרשות במקראה על מנת שהתלמיד יוכל להיות עצמאי ככל הניתן בשימוש במקראה זו.

דוגמאות לעריכת המקראה: \*

1. אוטוביוגרפיה של התלמיד: מקום לידתו, תאריך לידה, שמות הורים, שמות אחים, תחביבים, הצלחות בבית הספר, תרומה לאחרים ולחברה, אירועים מכוננים בחייו של התלמיד (מסיבות, ברית, בר מצווה) תוך שילוב תמונות מתקופות שונות בחייו.
2. טקסטים מפעילים לתפקוד יעיל בחברה: מרשמים, הוראות כיצד לקחת תרופה, מה לעשות כשיש שפעת, מתכונים להכנת אוכל ודברי מאפה, הוראות איך לערוך שולחן, איך לסדר את החדר וכד'.
3. טקסטים של שירים אהובים: ישראלים ואף לועזיים, מילים של תפילות, זמירות לשבת, שירים שקשורים למעגל השנה היהודי וכו'.
- \* ניתן לבדוק אפשרות להוסיף דוגמאות של סוגי טקסטים לעריכת המקראה.
4. לוח השנה: טקסטים הלקוחים מתוך אירועים בלוח השנה - חגים, אירועים מזדמנים, ימי זיכרון, יום הולדת וכד'.
5. בתחום הקניות: שלטים המופיעים בחנויות, מבצעים, שמות של חנויות, פרסומות, רשימת קניות וכו'.
6. תחום הפנאי והבילוי: שמות של תוכניות טלוויזיה, סרטים מומלצים, הזמנות לאירועים שונים, בדיחות, שמות של מקומות בילוי באזור מגוריהם של התלמידים ובסמוך להם - מסעדות, בתי קפה, בתי קולנוע, תיאטראות וכד'.
7. אמצעי התקשורת באמצעות טכנולוגיות שונות: הכרת תבניות של הודעות שכיחות הנכתבות במחשב, בסמס או בוואטסאפ.

8. טקסטים אהובים על התלמידים : סיפורים קצרים, בדיחות, טקסטים משוכתבים מתוך העיתונים וכו'.

9. תחומי עניין : תיירות (שמות של ערים מרכזיות בישראל, טקסטים קצרים על אתרים פופולריים, המלצות לטיולים וכו'), אומנות, מוסיקה, ספורט, בעלי חיים וכו'.

10. טקסטים מתחום כישורי החיים : לשם פתרון בעיות במצבים שונים ולשם ביסוס המוגנות, הבטיחות וההתנהלות על פי כללי התנהגות מיטבית המקובלים במקומות שונים ולשם השתלבותם המיטבית בחברה. הטקסטים יעסקו בנושאים כגון : משפחה, עבודה, התקשרות עם גורמי ממשל, מוסדות ציבוריים, תחבורה וכו'.

**נספח 1: מיפוי הישגים בקריאה בהתאמה למסמך החדש:**

**“הוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית ולקויות תקשורתיות מורכבות”**

**הערה חשובה:** בביצוע המיפוי בקרב תלמידים לא מילוליים, יש להשתמש באמצעי התקשורת שלהם

<b>1. כוונות תקשורתיות של התלמיד</b>	
<p>במידת הצורך, יש למפות את הכוונות התקשורתיות של התלמיד.</p> <p>מצורפים מסמכים למיפוי הכוונות התקשורתיות של התלמיד. אלה מהווים תשתית משמעותית לתהליכי ההוראה:</p> <p>א. <u>פיתוח מיומנויות תקשורתיות בקרב תלמידים עם צרכים מורכבים</u> : עמ' 34-32</p> <p>ב. <u>מכוון להערכה האזנה ודיבור כשירות תקשורתית</u></p>	<p>1.</p>

**2. זיהוי סימנים וסמלים גראפיים מוסכמים והפקת המשמעות שהם מייצגים  
ביסוס היכולת התקשורתית של התלמיד מהווה שלב מקדים משמעותי להקניית האוריינית**

רמת הביצוע של התלמיד				הסבר	התחום	
לא מבצע	מבצע בליווי תיווך (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באמצעות תיווך חלקי (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באופן עצמאי			
				למשל פריטים אישיים : תיק, בקבוק מים אישי.	התלמיד מזהה חפצים מסביבתו	2.1
				למשל, של חבריו לכיתה, בני משפחתו וחפצים.	התלמיד מזהה צילומים או תמונה מצוירת	2.2
				למשל תמונה של בקבוק, אוטו, בקבוק, מים.	התלמיד מזהה סמלים או סמל גרפי	2.3
				משמע, נעזר בחפצים כדי להבין מסר או להביע מסר. למשל, נעזר בחפץ כדי להפיק משמעות- רואה צלחת ומבין שהולכים לאכול ארוחת צהריים. רואה מפתחות ומבין שיוצאים מהכיתה	התלמיד מפיק משמעות מחפצים	2.4
				התלמיד נעזר בסימני ידיים, מחוות או ג'סטות להבין מסר או להביע מסר. למשל, נגמר, די, עוד	התלמיד מפיק משמעות מסמני ידיים, מחוות או ג'סטות.	2.5
				התלמיד נעזר בסמלים, להבין מסר או להביע מסר. למשל, הסמל "שותה" "אוכל" "שירותים". מומלץ להשתמש בלוחות התקשורת של התלמיד, או בתמונות מסעיף 2.3	התלמיד מפיק משמעות מסמלים בודדים	2.6
				התלמיד מבין באופן מילולי את אוצר המילים שהוצג לו עד כה ( גם אם חלק מהמילים) או מילים אחרות	התלמיד מפיק משמעות ממילים	2.7

### 3. אוריינות וחשיפה ראשונית לתהליכי הקריאה כולל מודעות פונולוגית

#### מודעות פונולוגית

\* תלמיד שהחל תהליך רכישת קריאה במקביל למודעות הפונולוגית, ניתן לשלב תרגול מתוך המילים הנלמדות, למשל, תלמיד שרוכש קריאה בגישה הלוגוגרפית, אפשר לתרגל חלוקה להברות וזיהוי הברה פתוחה וסוגרת ממאגר המילים שהתלמיד קורא. בגישה הפונטית, זיהוי צלילים/ צירופים פותחים, בהתאם לתהליך רכישת הקריאה.

\* סעיף 3 מחולק לשלוש קטגוריות שנלמדות במקביל (ראה תרשים זרימה, פרק 1 (במסמך הוראת הקריאה החדש)): מודעות פונולוגית / אותיות / מילים גלובליות לכן, המיפוי יעשה על שלושת החלקים במקביל. לעתים תלמיד מצליח לרכוש תחום אחד במלואו ולא מצליח לרכוש את שני האחרים, לכן, חשוב למפות את כל התחומים במקביל.

#### רמת הביצוע של התלמיד

לא מבצע	מבצע בליווי תיווך (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באמצעות תיווך חלקי (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באופן עצמאי	הסבר	התחום	3.1
				משמיעים לתלמיד מילה בעלת 2 הברות מחולקת להברות/צלילים. התלמיד צריך לזהות את המילה השלמה. אפשר מתוך מאגר של 2-3 תמונות המוצגות בפניו, או בדרכים תקשורתיות אחרות מותאמות לו.  <u>קבוצה ראשונה</u> : מילים בעלות 2 הברות פתוחות:  למשל, שו-קו, עו-גה, דו-בי, מי-טה, כו-בע, טי-פה, בי-צה.	<u>חיבור הברות / צלילים</u>  התלמיד <b>מזהה שמיעתית</b> מילה מחולקת ל-2 הברות / צלילים.	

				<p><b>קבוצה שנייה</b>: מילים בעלות 2 הברות, אחת סגורה ואחת פתוחה. למשל, כ-לב, מ-ים, כ-דור, נ-על, ש-מש, ג-שם, תי-נוק</p> <p><b>קבוצה שלישית</b>: מילים בעלות 2 הברות סגורות. למשל: קל-מר, מג-דל, שול-חן.</p>		
				<p>מציגים לתלמיד מילה בעלת 2 הברות/צלילים (בתמונה או בקשב שמיעתי). התלמיד צריך לפרק את המילה להברות/ צלילים באופן עצמאי, או עם תמיכה.</p> <p>ניתן להיעזר בתנועה: מחיאת כף, רקיעה ברגלים, קפיצה בין חישוקים ועוד. ייצוג ויזואלי של החלוקה להברות כמו, מדבקות, קוביות קטנות ועוד, שמייצגות כל הברה/ צליל, או פירוק התמונה לשני חלקים לחיבור בין הפירוק הוויזואלי לשמיעתי.</p>	<p><b>3.1.1</b></p> <p><b>חלוקה להברות / צלילים:</b></p> <p>התלמיד מצליח לפרק מילה שמחולקת ל-2 הברות / צלילים באופן עצמאי או עם תמיכה.</p> <p>* תלמידים לא מילוליים יעזרו באמצעי התקשורת שלהם להשלמת המשימה</p>	
				<p>מניחים בפני התלמיד מספר תמונות ומשמיעים לו הברה / צירוף/ פונמה פותחת, של אחת המילים. התלמיד צריך לסמן את המילה המתאימה.</p> <p>מומלץ מילים שלא נשמעות דומה, למנוע קושי בזיהוי השמיעתי.</p> <p>דוגמא למאגר מילים בעלות הברה ראשונה פתוחה. למשל, פ-רח, ב-לון, כ-דור, ס-בא.</p>	<p><b>3.2</b></p> <p>התלמיד מזהה הברה / צירוף / פונמה פותחת</p>	
				<p>יש לבחור בצירופים שהתלמיד יכול להפיק.</p>	<p><b>3.2.1</b></p> <p>התלמיד הוגה הברה / צירוף / פונמה פותחת את המילה</p>	

					* תלמידים לא מילוליים יעזרו באמצעי התקשורת שלהם להשלמת המשימה	
				<p>חריזה אינה הכרחית.</p> <p>זיהוי מתוך מילים בעלות 2 הברות.</p> <p>מניחים בפני התלמיד מספר תמונות משמיעים לו הברה/ צירוף/ פונמה של סוף מילה, מאחת מהתמונות המוצגות. התלמיד צריך לסמן את המילה המתאימה.</p> <p>מומלץ מילים שלא נשמעות דומה, למנוע קושי בזיהוי השמיעתי.</p>	<p>התלמיד מזהה הברה / צרוף או פונמה בסוף מילה</p>	3.3
				<p>חריזה אינה הכרחית.</p> <p>זיהוי מתוך מילים בעלות 2 הברות.</p> <p>תלמידים שהוגים את ההברות, חשוב לוודא שיכולים להגות את צליל ההברה, גם אם לא באופן מדויק.</p> <p>תמיכה של ייצוג חזותי משמעותית.</p>	<p>התלמיד הוגה הברה / צרוף או פונמה סוגרת</p> <p>* תלמידים לא מילוליים יעזרו באמצעי התקשורת שלהם להשלמת המשימה</p>	3.3.1
<b>סעיפים 3.4 ו-3.5 מהווים חלק מחשיפה ולמידה אוריינית עבור התלמיד, ואינה תלויה בשלב זה בגישת הקריאה באמצעותה יירכש את הקריאה בהמשך</b>						
				<p>התלמיד חשוף כחלק מהשלב האורייני במסגרת החינוכית למילים ואותיות (על הלוחות הכיתה, משימות עבודה, שירים וסרטונים תומכים ועוד).</p> <p>התלמיד מזהה שהייצוג הגרפי של אותיות מהווה קבוצת משמעות נפרדת.</p>	<p><u>כחלק מחשיפה אוריינית - אותיות (ידע אורתוגרפי)</u></p> <p>התלמיד מבחין בייצוג הגרפי של האות כנפרדת מקבוצת סמלים אחרות: כמו, מספרים, צורות גיאומטריות ועוד</p>	3.4

				למשל, בלוח מופיעים מספר אותיות, מספרים וסימנים גרפיים מגוונים. התלמיד יאתר רק את האותיות מהלוח.	
				<p>התלמיד אינו צריך להכיר בהכרח את שם האותיות.</p> <p>התלמיד צריך לזהות את הצליל, למשל g, ולא גימל.</p> <p>מוצגות בפני התלמיד כמה אותיות, בדפוס. לא בהכרח בסדר האלף – בית. התלמיד צריך לסמן שמוזהה את האותיות שמוצגות בפניו בהתאם לצליל שנשמע לו.</p> <p>למשל: "איפה האות לל ...?" יש לבחור אותיות שנעשתה להם חשיפה מרובה.</p> <p>מאחר וזהו חלק מחשיפה אוריינית ראשונית, אין ציפייה שהתלמיד יזהה את כל האותיות, אלא מבין את הקשר בין גרפמה לפונמה, וזוכר חלק מהן.</p>	<p>3.4.1</p> <p><u>כחלק מחשיפה אוריינית - אותיות (ידע אורתוגרפי)</u></p> <p>התלמיד מקשר בין גרפמה לפונמה, היכרות ראשונית, גם אם רק לחלק מהאותיות.</p> <p>התלמיד מתאים בין צורת האות לבין הגה הדיבור שמייצגת</p>
				<p>התלמיד הוגה את צליל האות, (ולא את שמה), g ולא גימל.</p> <p>מאחר וזהו חלק מחשיפה אוריינית ראשונית, אין ציפייה שהתלמיד יזהה את כל האותיות. יש לבדוק אם מבין את הגרפמה (הקשר בין הייצוג הגרפי של האות לצליל), זוכר חלק מהן, ומצליח להגות אותן גם אם באופן חלקי או עם תמיכה.</p>	<p>3.4.2</p> <p>התלמיד הוגה את צליל האות</p> <p>תלמידים לא מילוליים יעזרו באמצעי התקשורת שלהם להשלמת המשימה</p>



				<p>חשוב שהמילים יהיו שכיחות ומשמעותיות לתלמיד.</p> <p>מומלץ להניח שתי מילים בפני התלמיד, ותמונה אחת מתאימה, ולבקש להתאים בין המילה הכתובה לתמונה.</p> <p>חלק מהתלמידים עדיין נתמכים בשלב זה, בתמונות וסמלי PCS.</p> <p>מומלץ לבחור מספר תמונות בודדות ומשמעותיות לתלמיד, ולתמוך בהן במילה הכתובה (עם ניקוד). ללמד את הקשר בין התמונה, המילה המדוברת והמילה הכתובה. לבדוק אם התלמיד מצליח בהדרגה להיפרד מהתמונה ולהפיק משמעות רק מהמילה הכתובה.</p>	<p>3.5</p> <p>התלמיד <b>מזהה</b> תבניות מילים (קריאה לוגו-גרפית של מילים)</p>
				<p>תלמיד שקורא מילים גלובליות, ניתן להיעזר בשלב זה בתמיכה חזותית להשלמת משפטים קצרים.</p> <p>תלמיד שמפיק משמעות רק מטקסט חזותי המורכב מתמונות או רצף תמונות וסמלי PCS, ועדיין לא עבר למרכיבי המילה הכתובה (מילה גלובלית או אותיות), כחלק מהשלב האורייני (סעיף 3.4 או 3.5). מומלץ להתמקד בתכנית הלימודים באחד משני סעיפים אלה, לפני המעבר לסעיפים הבאים.</p>	<p>3.5.1</p> <p>התלמיד <b>מפיק</b> מידע מצרוף 2-3 מילים גלובליות (מבעים או משפטים קצרים בקריאה)</p> <p>או</p> <p>התלמיד מפיק משמעות מטקסט חזותי המורכב <u>מרצף של תמונות</u> וסמלי PCS</p>

#### 4. התאמת שיטת קריאה ותהליכי הקריאה

#### שליטה בצופן האלפביתי - קישור שיטתי בין סימני הכתב להגאי הדיבור

#### (מטרה סופית של כל גישת קריאה אנליטית פונטית)

\* יש לבחור את המיפוי בסעיף 4 בהתאם לשיטת הקריאה אותה רוכש התלמיד  
 \*\* תלמידים לא מילוליים יעזרו באמצעי התקשורת שלהם להשלמת המשימה

רמת הביצוע של התלמיד				הסבר	התחום	
לא מבצע	מבצע באמצעות תיווך מלא ותומכי זיכרון (יש לציין את סוג תומך הזיכרון)	מבצע באמצעות תיווך חלקי ותמכי זיכרון (יש לציין את תומך הזיכרון)	מבצע באופן עצמאי			
<b>4.1 אם נבחרה גישת קריאה אנליטית- פונטית, פונטית סינטטית, (מהאות למילה השלמה - down to up)</b>						
				למשל $g = m$ , $m = m$ וכו'	התלמיד מזהה והוגה את צלילי האותיות	4.1.1
				התלמיד מצליח לזהות את ההגה המותאם לתנועה, למשל, קמץ פתח = A, צרה סגול = E וכו'	התלמיד מזהה והוגה את התנועות:	4.1.2
					קמץ פתח – A	

					I – חיריק	
					O – חולם	
					E – צרה סגול	
					U – שורוק	
					שווא	
				האם מצליח לקרוא צירופים (גם עם תומכי זיכרון). למשל, ד' + a = da, U + ב = bu.	התלמיד קורא קריאת צרופים (עיצור + תנועה) באופן מדויק	4.1.3
				קצב שליפת הצרוף ביחס לתפקוד התלמיד בתחומים אחרים. משמע, האם רמת הקשב והתגובה, שליפה מהזיכרון, ההגייה ועוד, מותאמים לתפקודים אחרים של התלמיד או איטי באופן משמעותי. האם קצב השליפה מאפשר מעבר לקריאת מילים שלמות?	התלמיד קורא בקצב את הצירופים	4.1.4
				קריאת מילים מצרופים שרכש, תוך הפקת משמעות. הצרופים במילים יכולים להיות רק מתנועה אחת (למשל רק קמץ פתח, צליל A), או בשילוב 2-3 תנועות (A, O, I), בהתאם לשיטת הקריאה שלומד, וסדר הקניית התנועות.	התלמיד קורא מילים מצרופים (עיצורים + תנועות) שרכש, ומפיק משמעות	4.1.5
				קריאת משפטים פשוטים מצרופים שרכש, תוך הפקת משמעות. הצרופים במשפט יכולים להיות רק מתנועה אחת (למשל רק קמץ פתח, צליל A), או בשילוב התנועות שרכש, בהתאם לסדר רכישת הקריאה, (גם אם רק 2-3 תנועות).	התלמיד קורא משפט פשוט מצרופים שרכש (עיצורים + תנועות), ומפיק משמעות	4.1.5
<b>4.2 אם נבחרה גישת קריאה אנליטית- פונטית, בשיטת אנליטית גלובלית (מהמילה לאות up to down)</b>						

				<p>מומלץ להשתמש במאגר מילים קרובות לעולמו של התלמיד, ושהוגה גם אם באופן חלקי.</p> <p>התאמת מילה לתמונה מאפשרת לוודא שהקריאה משמעותית</p>	<p>4.2.1</p> <p>התלמיד קורא מילים גלובליות עם משמעות</p>
				<p>מתוך מאגר המילים הגלובליות שלמד, התלמיד מצליח לזהות ולהגות, הברות, הברה פותחת והברה סוגרת של המילים, בהתבסס על המודעות הפונולוגית.</p>	<p>4.2.2</p> <p>התלמיד מפרק מילים גלובליות להברות</p>
				<p>מתוך מאגר ההברות (מהמילים הגלובליות), התלמיד מצליח לקרוא מילים חדשות שנוצרות מהברות מוכרות, למשל:</p> <p>מילה גלובלית : "בית" מפורקת ל : ב-ית</p> <p>המילה גלובלית "חלון"- מפורקת ל : ח-לון</p> <p>מההברות התלמיד מצליח לקרוא את המילה "ב-לון" ולהפיק משמעות.</p> <p>מאגר מילים חדשות מזמן חשיפה להרחבת אוצר המילים של התלמיד.</p>	<p>4.2.3</p> <p>התלמיד קורא מילים חדשות שנוצרות מההברות מוכרות</p>
				<p>למשל : המילה הגלובלית "חלון" : ח- לון, ופרוק ההברה לצרוף ופונמה "לון" : לו - ן</p> <p>המילה "כדור : כ-דור, ופירוק ההברה לצרוף ופונמה "דור" ל-דו – ך"</p>	<p>4.2.4</p> <p>התלמיד קורא צרופים ופונמות מתוך פרוק הברות (שנגזרות מהמילים הגלובליות)</p>
				<p>מתוך מאגר המילים הגלובליות של התלמיד. ולאחר שמפרק אותן להברות ולצרופים, התלמיד מצליח לקרוא מילים חדשות, שמוצגות לפניו.</p>	<p>4.2.5</p> <p>התלמיד קורא מילים חדשות עם משמעות, ממאגר ההברות והצרופים, שנגזרו מהמילים הגלובליות.</p>

				למשל: חלון (ח-לו-ן), לחם (ל-ח-ם) המילה היצירתית: חם	
				למשל $g = ג$ , $m = מ$ וכו'	4.2.6 התלמיד מזהה והוגה את צלילי האותיות
				התלמיד מצליח לעשות העברה של צליל התנועה, מהברות/ צרופים נגזרות של המילים הגלובליות, לצרופים חדשים.	4.2.7 התנועות שהתלמיד שולט בהן:
					קמץ פתח – A
					צרה סגול – E
					חיריק – I
					חולם – O
					שורוק, קובוץ – U
					שווא
<p>תלמיד שרכש את אבני היסוד בקריאה, בכל גישה שנמצא מתאימה לו, הוא תלמיד ש:</p> <p>שולט בזיהוי והגייה של מכלול העיצורים (צליל האות)</p> <p>שולט בזיהוי והגייה של התנועות (סימני הניקוד)</p> <p>שולט בזיהוי והגייה של צרופים (עיצור + תנועה / אות + ניקוד)</p> <p>הערה: גם שליטה של כ-80% מהתחום נחשבת שליטה לתלמיד עם מוגבלות שכלית ו/או תלמיד עם צרכים תקשורתיים מורכבים</p>					

## 5. קריאה ברמת מילה

רמת הביצוע של התלמיד				הסבר	התחום	
לא מבצע	מבצע בליווי תיווך (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באמצעות תיווך חלקי (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באופן עצמאי			
				לתלמיד מערך תמיכות, בהם יוכל לסמן שהפיק משמעות מהקריאה, למשל, בחירת תמונה מתאימה, סימן בקשב שמיעתי וכו'.	התלמיד קורא מילים בעלות 2-3 הברות ומפיק משמעות	5.1
				התלמיד קורא קריאה מצרפת ומדויקת, ומצליח לשמור בזיכרון את רצף הצלילים שהגה, ולהפיק מהם מילה עם משמעות. (מצליח לעשות סינתזה שמיעתית, לחלקי הצלילים שקרא).	התלמיד קורא מילים קריאה מדויקת, ומפיק משמעות	5.2
				התלמיד קורא מילה בקצב מתאים, קרוב ככל שניתן לאופן שטף הדיבור שלו.	התלמיד קורא מילה בקצב מתאים ומפיק משמעות	5.3
				האם התלמיד מבחין שקרא מילה באופן שגוי? חשוב בשלב זה להתמקד במילים מתוך אוצר המילים של התלמיד, אחרת לא יידע לזהות, אם קרא מילת תפל, מילה שלא מכיר, או באופן שגוי.	התלמיד מפעיל בקרה בקריאת המילה	5.4

### 6. קריאת משפטים קצרים

רמת הביצוע של התלמיד				הסבר	התחום	
לא מבצע	מבצע בליווי תיווך (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באמצעות תיווך חלקי (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באופן עצמאי			
				התלמיד מכיר את המילים שמרכיבות את המשפט וקורא אותן באופן מדויק ברמת המילה. התלמיד מצליח להעביר את דיוק הקריאה מרמת המילה למשפט	התלמיד קורא קריאה מדויקת, מילים מוכרות במשפט.	6.1
				התלמיד מכיר את המילים שמרכיבות את המשפט וקורא אותן בקצב מותאם, על פי היכולות השפתיות שלו. התלמיד מצליח להעביר את קצב הקריאה מרמת המילה למשפט	התלמיד קורא קריאה בקצב מותאם, מלים מוכרות במשפט	6.2
				חשוב לתת תמיכה ויזואלית (למשל 2 תמונות והתלמיד יסמן את התמונה המתאימה למשפט), מענה על שאלות תוכן ועוד.	התלמיד קורא קריאה מדויקת מילים במשפט בלתי מוכר עם הפקת משמעות	6.3
				התלמיד מכיר את המילים שמרכיבות את המשפט וקורא אותן בקצב מותאם, על פי היכולות השפתיות שלו. התלמיד מצליח להעביר את קצב הקריאה מרמת המילה למשפט.	התלמיד קורא קריאה בקצב מותאם, מילים במשפט בלתי מוכר עם הפקת משמעות	6.4

				שוב לתת לתלמיד אמצעי דרכו יוכל לבטא את הפקת המשמעות, למשל באמצעות התאמת תמונה, שאלות.		
				התלמיד יודע להבחין בין משפט שאלה שמופנה אליו למשפט פשוט, למשל: " יוסי אוכל עוגה"? בניגוד למשפט פשוט: "יוסי אוכל עוגה".  למשפט שאלה התלמיד יענה כן/ לא	6.5	התלמיד מזהה שאלות שמופנות אליו בשפה הדבורה
				משמעותו של משפט פשוט יכול להשתנות אם מסתיים בסימן שאלה או נקודה.  למשל:  "יורד גשם בחוץ" לבין "יורד גשם בחוץ?"  חשוב שהתלמיד יכיר את הסימנים, ויבין את משמעותן השפתית.	6.6	התלמיד מכיר ומזהה סימני פיסוק, נקודה וסימן שאלה.
				התלמיד יקרא בהנגנה המותאמת ליכולותיו השפתיות, או יסמן באמצעות עזרי תתי"ח באופן מותאם, משפט שמסתיים בסימן שאלה או נקודה.	6.7	התלמיד קורא משפט פשוט בהנגנה מותאמת לסימני הפיסוק: <b>סימן שאלה ונקודה</b> .

7. אותיות כתב						
רמת הביצוע של התלמיד			הסבר		התחום	
מבצע בליווי	מבצע	מבצע				
מבצע בליווי	מבצע	מבצע				
תיווך (יש לציין את	באמצעות					



לא מבצע	אופי התיווך (שניתן)	תיווך חלקי (יש לציין את אופי התיווך שניתן)	מבצע באופן עצמאי			
				התלמיד מזהה את הפונמה (צליל האות, למשל R ולא ריש), בגדלים בגופנים ובצבעים שונים, באמצעות תגובה מילולית או בלתי מילולית, באותיות כתב	התלמיד <b>מזהה</b> את הפונמה (הגה הדיבור) המייצגת את האות בכתב.	7.1
				התלמיד הוגה את הפונמה, בגדלים בגופנים ובצבעים שונים, באמצעות תגובה מילולית או תמיכה בתת"ח	התלמיד הוגה את הפונמה (הגה הדיבור) המייצגת את האות בכתב	7.2