



מדינת ישראל  
משרד החינוך  
המנהל הפדגוגי  
אגף א' חינוך מיוחד

# עקרונות בהוראת קריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

**עריכה וכתובה:**

הפיקוח על תחום המוגבלות השכלית באגף א' לחינוך מיוחד במשרד החינוך  
 שמחה הלוי – מפקחת ארצית  
 יפית כהן בוננה – מדריכה ארצית  
 ד"ר רונית סבן – מדריכה ארצית  
 נירי דוד – מדריכה ארצית

**צוות הפיתוח:**

אברקי תמר  
 אהרון מדלן  
 איזקס דבורה  
 בהם שירה  
 בוארון איריס  
 בורץ שי  
 בר-שי רויטל  
 הנדשר שרה  
 הרה לירון  
 וקנין שגית  
 לב רחל  
 סעאת הדס  
 פרוכטר מרים

האגף לחינוך מיוחד פועל בהתאם לעיקרון השוויון ברוח החינוך ההומניסטי ומקדם את זכותו של כל תלמיד לרכוש ולפתח כלים, כישורים ומיומנויות אשר יסייעו לו להתנהל בעולם באיכות חיים מרבית.

תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית על כל קשת התפקודים זכאים על פי עיקרון זה לתוכנית לימודית הכוללת גם את הקריאה כחלק ממכלול התחומים במקצוע הליבה של החינוך הלשוני.

הוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, לעיתים, מלווה באתגר גדול לצוותים ובשאלות מהותיות לגבי התהליך כולו.

תיאוריית הגיל המפצה ותיאוריית אפקט הדגירה המתייחסות לתהליכי הלמידה ולקצב ההתפתחות של תלמידים עם מוגבלות שכלית בינונית, קשה ועמוקה (ליפשיץ והב, 2015) מחזקות את התפיסות הקיימות באגף לחינוך מיוחד כי לכל תלמיד פוטנציאל השתנות וכושר למידה. וכן שתהליך ההוראה צריך להימשך לאורך השנים בסביבה לימודית תומכת, המאפשרת התפתחות קוגניטיבית, שמותאמת לצורכי התלמיד תוך מתן שוויון הזדמנויות למימוש הפוטנציאל האישי, ולהענקת מגוון רחב של כלים להתנהלות בעולם ולשיפור איכות חיים. מסמך זה כולל סקירה ספרותית בהוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וקווים מנחים ליישומה.

מטרתו ליצור לכידות ואחידות בתפיסות העוסקות בסוגיה ובדרכי העבודה לכל העוסקים בתחום. המסמך התהווה ממפגשים מקצועיים של צוות הפיתוח עם מומחים בתחום הקריאה. צוות הפיתוח של תהליך הכתיבה מיקד וריכז את כלל העקרונות הגנריים בתחום הוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית כפי שעלו מהמפגשים עם המומחים.

הצוות כלל מומחים בתחום הקריאה לילדים בהתפתחות טיפוסית ומומחים בהוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. תודתנו לגב' אילנה קלר, מדריכה ארצית לשפה באגף הארצי במשרד החינוך, לגב' נאוה הוקיילו, מדריכה מחוזית בתחום שפה במשרד החינוך, לגב' מדלן אהרון, מנהלת בית ספר אילנות, לד"ר עמליה בר און, החוג להפרעות בתקשורת אוניברסיטת תל אביב, לגב' יעל קרלינסקי, קלינאית תקשורת, מפתחת שיטת קריאה סמלי מפת"ח (מורפו תחביר) בצבעים, לנציגי עמותת ית"ד: הגב' אילאיל לדר וגב' אדוה קלר, ולגב' עופרה כלב, מפתחת שיטת הקניית הקריאה "ציור של קריאה" – המודל החזותי פונמי גרפי, מרכז בייקר – אוניברסיטת בר אילן. אנו מקווים שהמסמך ישמש כלי עזר יעיל לצוותים החינוכיים לקידום הוראת קריאה מיטבית לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

**שמחה הלוי**

מפקחת ארצית אגף א' חינוך מיוחד

**רחלי אברמזון**

מנהלת אגף א' חינוך מיוחד

## עקרונות בהוראת קריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

הקריאה היא אחת ממיומנויות הלמידה הבסיסיות המשפיעות על תפקודו ועל איכות חייו של האדם. תהליך רכישת הקריאה ותהליך הקריאה עצמו מורכבים ביותר ומעורבים בהם תהליכים תפיסתיים, קוגניטיביים ולשוניים (סובלימן – רוזנטל, 2002). בעשור האחרון מתפתחת ההבנה שתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הם בעלי יכולת למידה גם בתחום זה, ושהאמונה בתלמיד וביכולותיו לצד עיצוב סביבת למידה מותאמת לצרכיו ויצירת הזדמנויות הולמות, יאפשרו את מיצוי יכולותיו. מסמך זה הוא תוצר של שיח בין מומחים בהוראת קריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וצוותים חינוכיים העוסקים בהוראת הקריאה לאוכלוסייה זאת. הכתוב בו מתייחס לתלמידים עם מוגבלות שכלית בכל המסגרות החינוכיות: תלמידים משולבים, תלמידים בכיתות קטנות בבתי ספר רגילים ותלמידים בבתי ספר כוללניים.

המסמך כולל סקירה ספרותית קצרה וקווים מנחים שבהם: מדיניות, עמדות ועקרונות לבניית המערך הבית ספרי לטובת הוראת קריאה מיטבית לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

### סקירה ספרותית:

רכישת השכלה היא מטרה בפני עצמה, כמו גם אמצעי לשיפור איכות החיים. דאונינג (Dowling 2005 אצל שינגרוס, 2011) מצביע על הקשר בין יכולותיו האורייניות של האדם עם המגבלה לבין רמת איכות חייו. לידע ולשימוש בשפה אוריינית בעולם המודרני יש חשיבות רבה, ולכן חסך בידיעת השפה הזו משפיע על היכולת להשיג מטרות אישיות ולממש זכויות עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (שינגרוס 2013). אדם אשר סובל מחסך בתחום זה, יתקשה בתפקוד עצמאי בקהילה ועלול לחוות אי שוויון הזדמנויות מבחינה כלכלית ותרבותית. על כן הידע האורייני נחוץ לאנשים עם המגבלה הקוגניטיבית לצורך ניהול עצמאי של חייהם, מימוש זכויותיהם והשתלבותם בקהילה ולשיפור איכות חייהם.

מיומנויות אוריינות וכישורים בתחום הקריאה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית מגדילות את סיכוייהם לשילוב בחברה. המאמצים לתיקון ולשיפור החינוך אשר ניתן לאנשים עם מוגבלויות (IDEA : Individuals with Disabilities Education Act), כמו גם המאבקים לעיגונם בחוק של זכויות יסוד אחרות של אוכלוסייה זו ( ADA: Americans with Disabilities Act ) מתמקדים בDDABRA: Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act); בניסיונות להשיג ארבע מטרות מרכזיות: שוויון הזדמנויות, מכוונות עצמית, השתתפות ומעורבות מלאה בחברה ובקהילה ועצמאות תפקודית וכלכלית (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, 2003, & Park, אצל שינגרוס 2013). שיפור החינוך והכישורים האקדמיים והאורייניים יקדמו מטרות חברתיות אלה ואת מימוש זכותם של אנשים עם מוגבלות להשתלבות.

אדם ייחשב "אורייני" בזכות הידע והיכולות החיוניות המאפשרות לו לעסוק בכל אותן פעילויות שבהן האוריינות נדרשת להתפתחותו האישית ולמען תפקוד אפקטיבי בקבוצה ובקהילה. על פי הגדרת מומחים של אונסקו "אדם הגיע לאלפביתיות כשהוא יכול לקרוא מתוך הבנה ולרשום רשימה קצרה בענייני היום יום" ( הדר, 2000, שינגרוס 2011). מליץ ומליץ (1993), משווים את הקריאה לנגינה של תזמורת סימפונית: כמו יצירה שמבוצעת על ידי תזמורת – הקריאה היא תהליך כוללני. אף-על-פי שאפשר לפרק את הקריאה למרכיביה השונים, כמו הבחנה בין אותיות וזיהוי מילים, ביצוע של אחד הגורמים בלבד אינו קריאה. קריאה מתבצעת רק כאשר כל הגורמים המרכיבים את הקריאה מתרחשים ביחד באופן מותאם. (סובלמן- רוזנטל, 2002)

קורא עם מוגבלות שכלית התפתחותית בכל רמות התפקוד, בדומה לקורא ללא מוגבלות שכלית, חותר להפיק מידע משמעותי מהקריאה. עם זאת, ככל שהגיל השכלי גבוה יותר, כך עומדת לקורא היכולת לעשות שימוש באמצעים משוכללים יותר לצורך הפקת משמעות, למשל: שימוש במעבד ההקשר. מעבד זה מספק לקורא כלי שבעזרתו ניתן לפענח במהירות וביעילות מילים חדשות או ארוכות על פי הקשרן לתוכן הכללי של הטקסט ובכך לשמר את רצף הקריאה ולהפיק משמעות מן הנקרא (פרוינדליך, 2015).

עוד טוענת פרוינדליך (2015) שמתבגרים צעירים עם מוגבלות שכלית בגילאי 10-14, משתמשים במהלך הקריאה במעבד פונולוגי שהוא מעבד בסיסי יותר, ואילו ככל שהגיל הכרונולוגי של הנבדקים עולה (גילאי 16-21), גובר השימוש במעבדים הגבוהים יותר: האורתוגרפי, הסמנטי וההקשר. על פי ממצאים אלו נראה כי לצד העלייה בגיל הכרונולוגי מתפתחת היכולת להשתמש במעבדי קריאה גבוהים יותר ולהפחית את השימוש והתלות במעבד הפונולוגי הבסיסי. ככל שעולה הגיל, עם ביסוס האוטומציה של הפיענוח, הרחבת אוצר מילים גלובלי והבשלות השפתית והקוגניטיבית, יכול הקורא להפחית את ההישענות הבלעדית על הפיענוח ולהפנות את מירב המשאבים לבניית משמעות תוך יכולת בקרה ושימוש בהקשר. תפיסתה זאת מבוססת על תיאוריית הגיל המפצה של לפשיץ, (Lifshitz, 2015), הבשלות הנובעת מניסיון החיים של היחיד, עשויה להועיל להפעלת תהליכי התערבות בתהליכי למידה גם בגיל מבוגר. העובדה שהתערבות לא הראתה רמת הצלחה נאותה בגילאים צעירים, איננה פוסלת את האפשרות שהיא תופיע במועד מאוחר יותר. חיזוק להנחה זו אנו מוצאים אצל לופטינג (Lufting, 1987) אצל שינגרוס, (2011) הטוען שהבשלות וניסיון החיים של אנשים מבוגרים המוגבלים בשכלם מסייעים להם בלמידה וברכישת ידע יותר מאשר לצעירים מוגבלים בשכלם. לופטינג טוען שיש פרמטרים נוספים לבוגרים בעלי לקויות קוגניטיביות אשר לומדים בתוכניות אורייניות שונות המשפיעים על יכולת רכישת הקריאה: 1. מידת הנחישות והרצון ללמוד: ממצא זה חשוב מאחר שהוא מחזק את ההבנה כי גם לאנשים אלו הרגילים לחיות במסגרות האחראיות על חייהם, קיימת יכולת ייצוג והכוונה עצמית. 2. ידע קוגניטיבי המבוסס על ניסיון קודם של הצורך אותו תופסת האוריינות בחיי היום יום (קריאת שלטים, חתימה על צ'ק, זיהוי מספרי אוטובוס ועוד). 3. היכולות המטאקוגניטיביות (לחשוב על החשיבה) של אנשים אלו יכולות להשפיע לחיוב בעת רכישת הקריאה מאחר שקיימת השתתפות פעילה בתהליך הלמידה ושליטה בתכנים ובמצבי הלמידה. יכולות אלו מאפשרות הטרמה לנושא הטקסט והבנה של התוכן אותו רוצה המחבר להעביר. 4. היכולות הקוגניטיביות אשר מאפשרות הבנה של מצבים חדשים, ארגון ופרשנות המידע ככלי המאפשר להתמודד גם עם השפה הכתובה. תמיכה נוספת לתרומת

הגיל הכרונולוגי להתפתחות הקוגניטיבית בקרב אוכלוסייה בעלת מוגבלות שכלית באה לידי ביטוי בתיאוריית 'הגיל המפצה' שפיתחה ליפשיץ-והב (2015), המעוגנת בתיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבי – מבני אשר פותחה ע"י פויירשטיין (1974). לפי תיאוריה זו, העיכוב ההתפתחותי המאפיין את בעלי המוגבלות השכלית בשנותיהם הראשונות זוכה לפיצוי בשנים המאוחרות יותר. כלומר, ייתכן כי יכולות שלא התפתחו בשלבים המוקדמים יתפתחו בשלבים מאוחרים יותר (Lifshitz, 2015).

לגיל הכרונולוגי תרומה משמעותית בתהליכי הלמידה אצל אנשים עם מוגבלות שכלית, יחד עם זאת שינגרוס (2011) מצינת במחקרה שלא קיימת תקופה קריטית להפעלת התערבות, והיא אף מצדדת בהפעלת התערבות כבר בגילאים צעירים. ראייה לכך ניתן למצוא במחקרים שנעשו בקרב ילדים צעירים עם תסמונת דאון. באקלי וווד (Buckley & Wood, 1983), חקרו את תהליך רכישת הקריאה אצל ילדים צעירים עם תסמונת דאון. במחקרם נמצא שחלקם התחילו ללמוד קריאה בסביבות גיל חמש, מעטים אף בגיל מוקדם יותר. מחקרו של ברן (Byrne et al. 1995), אצל לוי (2009) מאשש ממצאים אלה. במחקרו נמצא שמרבית הילדים הצעירים עם תסמונת דאון מסוגלים לרכוש אוצר מילים ויזואלי בגילאים מוקדמים ביותר, כבר בגיל שנתיים או שלוש.

באקלי וווד (Buckley & Wood, 1983) ציינו שילדים עם תסמונת דאון שלמדו לקרוא בגילאים הצעירים, עשו זאת ללא תלות באוצר המילים הפעיל המצומצם שלהם ובחסרים ובליקויים התפתחותיים בתחום השפה ביחס להתפתחות הטיפוסית. במחקרם נמצא שילדים צעירים לעיתים למדו לקרוא עוד לפני שלמדו לדבר. עבור ילדים אלו מיומנויות הקריאה שימשו כלי עזר חשוב לפיתוח השפה (סובלימן – רוזנטל, 2002). באקלי (Buckley, 1985) אצל סובלימן רוזנטל (2002) סברה שלימוד הקריאה עבור ילדים עם תסמונת דאון הוא מעין לימוד שפה, משום שמיומנויות השפה שלהם נרכשות בסדר ובאופן שונה מאשר אצל ילדים עם התפתחות טיפוסית, ומכיוון שהם משתמשים באסטרטגיות שונות לעיבוד מידע, וכן עליהם ללמוד צליל ומשמעות של כל מילה כאילו שמעו אותה לראשונה.

מחקר שבדק את יכולות הקריאה של ילדים עם תסמונת דאון בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה המותאמים על פי גיל מנטלי לא ורבלי (Byrne et al. 1995, לוי, 2009) מצא כי ילדים עם תסמונת דאון קוראים פחות טוב מילדים עם התפתחות תקינה הן במדדי קריאת מילים משמעותיות והן במדדי קריאת מילות תפל. עם זאת, בהשוואה למאפיינים קוגניטיביים אחרים שלהם נמצא כי יכולת הקריאה של ילדים עם תסמונת דאון היא אחת מנקודות החוזק הקוגניטיביות שלהם. עוד נמצא במחקרו של בירן כי צעירים עם תסמונת דאון הרוכשים קריאה בגילאים צעירים מתקשים בשימוש במסלול האלפבתי בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה, כנראה עקב הליקויים מהם הם סובלים בזיכרון, כמו גם בתחום השמיעה. באקלי (Buckley, 2001) סברה שילדים צעירים עם תסמונת דאון לומדים לקרוא בדרך כלל באופן ויזואלי כמו ילדים עם התפתחות תקינה מאחר שהם משתמשים באופן איכותי בזיכרון החזותי הטוב שלהם. עם זאת, בהגיעם ליכולות קריאה המותאמות להתפתחות קוגניטיבית המקבילה לרמה שכלית של ילדים בגילאי 7-8 שנים, הם מתחילים להשתמש במיומנויות הפונטיות שלהם באופן עצמאי הן לתהליכי הקריאה והן בתהליכי הכתיבה.

בכל שלב התפתחותי שמתרחשת התערבות, ילדים עם תסמונת דאון נזקקו להתערבות מתמדת, אינטנסיבית ואישית, שיש בה הרבה חזרות והרבה חיזוקים לאורך זמן כדי לקדם ולשפר את קריאתם, בניגוד לילדים רגילים שאצלם הלמידה מתרחשת תוך כדי התפתחות (סובלימן רונזטל, 2002).

חוקרים כתבו אודות איכות ורמת הקריאה אליה יכולים להגיע אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. חלקם מעודדים ומעוררי מוטיבציה רבה יותר וחלקם משקפים מידה פאסימית יותר. פעמים רבות אנו מנסים לשער מהו מדד ההצלחה המשמעותי ביותר שישפיע על איכויות הקריאה של אוכלוסיית תלמידים עם מוגבלות שכלית. לוי (2009) בדקה במחקרה האם המאפיינים השפתיים הייחודיים לקבוצות שונות של אנשים עם מוגבלות שכלית, למשל: תסמונת ווליאמס, תסמונת דאון, או מוגבלות שכלית ממקור לא ידוע, יהוו פער באיכויות הקריאה בין האוכלוסיות. במחקרה הוכח כי אין קשר בין איכות הקריאה למקור המוגבלות. הגורם המשמעותי הקובע את רמת הקריאה של הפרט היא רמת האינטליגנציה.

מהספרות המחקרית ומהמצאים מעבודת השדה של מורים ומומחים העוסקים בהקניית הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, אנו שואפים להבניה יישומית משמעותית לקידום תהליכי ההוראה ולפיתוח כישורי הקריאה בקרב תלמידים ובוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מסמך זה בא להוסיף על מסמכים נוספים שנכתבו באגף:

1. **"מדריך ליישום והטמעה של תוכניות הלימודים בחינוך לשוני בחינוך מיוחד"** – פרק שני של ההיגדים הנדרשים, הישג 3: קריאה.

2. מסמך עקרונות להוראה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: אגף לחינוך מיוחד

## קווים מנחים בהוראת הקריאה לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית:

הצוות החינוכי בבית הספר צריך להוביל את תחום הדעת מתוך אמונה **בזכויותיו** של כל תלמיד עם מוגבלות שכלית ללמוד קריאה והכרה בחשיבותה של הקריאה להתפתחות תלמידיו.

**עמדות** הצוות הבית ספרי וההורים כלפי מידת המסוגלות של התלמיד משפיעות על ההישגים בתחום. **מדיניות** בית הספר צריכה להוביל תפיסה בעלת עמדה חיובית לגבי מידת המסוגלות של תלמידיו ללמוד קריאה.

### 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 הלקות 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 מגילאים צעירים מאוד, החל משנות הגן המוקדמות. התערבות מוקדמת זו משמעותית מאוד להתפתחות השפה.
  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. תלמידים ברמת תפקוד בינונית ומעלה יכולים להיעזר בקריאה לצורך פיתוח יכולת הבעת השפה. לדוגמה, ילדים צעירים שהיכולת השפתית שלהם אינה בשלה דיה, יתחילו את רכישת הקריאה באמצעות מילים גלובליות כאמצעי התומך ברכישת השפה.
- לתלמידים עם קשיים בהבעה, הקריאה עשויה להוות ערוץ תקשורת חלופי. בקרב תלמידים ברמת תפקוד בינונית עד עמוקה חשוב לבדוק את יכולת ההסמלה שלהם לפני תחילת התהליך.



7. למידה משמעותית – דרכי ההוראה והתכנים לקוחים מעולמו של התלמיד, משמעותיים עבורו, תאמי גיל, ערכים ותרבות. כמו כן חשוב שהתלמיד יהיה מעורב באופן פעיל בתהליך הלמידה ושותף מלא בו.
8. תיעוד – תהליך הוראת הקריאה צריך להיות מתועד לתיעול דרכי העבודה הרב צוותים בתוך המערך החינוכי.

## המערך הפדגוגי של בית הספר

1. מנהל בית הספר יוביל את תחום הקריאה עם רכז השפה והצוות הפדגוגי במסגרת החינוכית.
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: הקשר עם קלינאית התקשורת והמרפאה בעיסוק לחיזוק הקשר בין השפה, לקריאה ולכתיבה. מצורף לינק למסמך מודל שיתופי בין קלינאית תקשורת למורת שפה כדגם עבודה  
[http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/C70F6971-49E2-4F9E-B294-4FC01A53424F/213727/resource\\_1238654318.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/C70F6971-49E2-4F9E-B294-4FC01A53424F/213727/resource_1238654318.pdf)
4. הוראת הקריאה מתבצעת בשיטות 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.
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.
6. לבית הספר יהיה מערך פדגוגי של חומרים מותאמים לרמות התפקוד השונות בהתאם לשיטה אותה הוא מוביל, כך יהיה מגוון רחב של חומרים מותאמים והתמקצעות בתהליכים.
7. חשוב ללמד את התלמיד קריאה בגישה אחת מרכזית לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר. אם תלמיד נתקל בקשיים משמעותיים בתהליך הרכישה, יש לשקול שינוי בגישת הלמידה וצורת הלמידה לאחר תקופת ניסיון ממושכת והתייעצות עם המדריך הפדגוגי או מדריך השפה.
8. רכישת הקריאה מסתיימת כאשר התלמיד הגיע לאלפביתיות כפי שהובא במסמך לעיל בסקירה הספרותית (הדר, 2000, שנגרוס, 2011).

## דגשים בהוראת הקריאה בנן ובהטיבה הצעירה

1. חשיפה לתהליכים אורייניים מקבילים לתוכנית הלימודים של החינוך הרגיל תוך מדרג מותאם של התאמות, שינויים וחלופות.
2. יש לכלול במאגר תחומי הלמידה בשלבים התפתחותיים אלה את התחומים הבאים: הבחנה חזותית וזיכרון חזותי, מודעות פונולוגית, יכולות ופיתוח מיומנויות גרפומוטוריות וכישורים שפתיים.
3. 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:

1. המורה שמקנה את הקריאה צריך לשלוט בשיטת הקריאה אותה הוא מלמד ולהבין את הרציונל שלה.
2. במסגרות משלבות – מומלץ להקנות קריאה בהתאם לשיטה הנהוגה בבית הספר בדרכי ההוראה המותאמים לתלמיד עם מוגבלות שכלית המשולב.
4. 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.
3. למידת הקריאה היא תהליך ספיראלי. הקנייה של ידע חדש תוך תרגול ושינון של ידע קודם. מספיקה שליטה ב-80% מהחומר על מנת להקנות ידע חדש.
5. במקביל למילה ולטקסט הכתוב חשובה תמיכה של ייצוגים חזותיים לאורך כל תהליך רכישת הקריאה לבדיקת ההבנה, למיקוד החשיבה ולתיעול תהליכי הזיכרון והשליפה.
6. כתיבה היא תהליך אינטגרטיבי לרכישת הקריאה. אם יש לילד לקות מוטורית, יש לזמן התנסויות בכתיבה מותאמות.
4. דרכי הערכה חלופיות: התלמיד יסמן באמצעי התקשורת שלו או מתוך חומרים מונגשים ומותאמים את ההבנה של המשמעות הסמנטית של הקריאה ברמת המילה, המשפט, הפסקה והטקסט.

### השפה והקריאה ככלים שלונים

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. בראשית תהליך רכישת הקריאה חשוב להתמקד במילים תקשורתיות, משמעותיות המותאמות להתפתחות התלמיד והלקוחות מתוך עולמו.
3. חשיפה לשפה דבורה או כתובה תהיה תמיד תקנית ומדויקת. כחלק מהקניית תהליכי קריאה והרחבת השפה המדוברת יש להקנות מילות חיבור וקישור: את, של, ו....
4. תמיכה באמצעות סמלים ותמונות אפשרית לצורך הרחבת משפטים.

## דגשים בתהליך הלמידה

1. הכרת שמות האותיות איננה תנאי הכרחי לרכישת הקריאה אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית, אלא גשר ואמצעי תומך.
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. עיצור, שווא – לתלמידים רבים קשה מאוד לתפוס את השווא על בסיס קושי תפיסתי או שפתי. במקרים אלה ניתן להקנות את השווא באמצע ואף לקראת סוף תהליך ההקניה. הוא נלמדת כאפס תנועה ופעמים רבות אינו מיוצג כלל עם תנועה.

## משאבים

1. מנהל בית הספר ימנה **רכז** (מומלץ פדגוגי או שפה) שיוביל את הצוות החינוכי בגיבוש דרכי עבודה ובתכנון הוראת הקריאה, בהבניית תוכניות התערבות ובקיום תהליכי 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.**

## ביבליוגרפיה

- לוי, י' (2009). אפיוני הקריאה ומטלות תלויות קריאה בקרב צעירים בעלי פיגור שכלי ממקור לא ידוע ובקרב בעלי תסמונת דאון. האוניברסיטה העברית, ירושלים.  
[http://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article\\_7511\\_1379278297.pdf](http://www.kshalem.org.il/uploads/pdf/article_7511_1379278297.pdf)
- מליץ, ע. ומליץ, ד. (1993). אסטרטגיות למידה – תיאוריה ומעשה. באר שבע: הוצאת המכון לשיפור הישגים לימודיים בע"מ.
- סובלמן-רוזנטל, ו. (2002), טיפוח אוריינות והקניית קריאה לילדים עם תסמונת דאון בתוך: פ.ש. קליין, ו. סובלמן-רוזנטל, חלון של הזדמנויות, רכס הוצאה לאור אבן יהודה.
- פרוינדליך, א' (תשע"ה). שימוש במעבדי קריאה – פונולוגי, אורתוגרפי, סמנטי והקשר בקרב ילדים ומתבגרים בעלי מוגבלות שכלית בזיקה לגילם הכרונולוגי והשכלי. (חיבור לקבלת תואר "מוסמך לחינוך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- שינגרוס, א' (2011). "לקרוא את העולם". הזדמנות שנייה בלימוד קריאה: השפעתה של תכנית התערבות אוריינית על מיומנות הקריאה ומתוך כך, איכות החיים של בוגרי עם מגבלה קוגניטיבית. חיפה.
- שינגרוס, א' (2013). להתמצא בעולם אורייני: הקניית הקריאה לאנשים עם מגבלה קוגניטיבית. בתוך ג' אבישר ושרייר (עורכות), שילובים: מהלכה למעשה (189–223). חיפה: 'אחווה הוצאה לאור'.
- Buckley, S. & Wood, E. (1983). The extant and significance of reading skill in pre-school children with Down`s syndrome. Paper presented to BPS London Conference. Buckley, S. (2001). Reading and writing for individuals with Down syndrome-An overview. In :S. Buckley & G. Bird (Eds.) *Down Syndrome Issues and Information: Reading and Writing*. INA, UK: The Down Syndrome Education Trust.
- Lifshitz - Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory (CAT): A monograph on the effect of chronological age in a population of intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2015, 50(2), 142–154