

מכללת הרצוג, שלוחת נוות ישראל

הבדלים בהישגי רכישת הקריאה של ילדים עם הפרעת שפה
ספציפית הלומדים בכיתה רגילה (שילוב) לעומת ילדים בעלי
הפרעת שפה ספציפית הלומדים בכיתה סרגטיבית (חינוך מיוחד)

עבודה זו מוגשת כחלק מחובות לתואר בא"ד בחנ"מ

מנחה : ד"ר שרה גבעון

מגישה : פנינה כץ

תוכן עניינים

מבוא	4
1. סקירת ספרות	5
1.1 קריאה	5
1.2 הפרעת שפה ספציפית	8
1.3 שילוב לעומת סגרגציה	11
1.4 בדיקת הישגים בקריאה בכיתה א'	12
1.5 הבדלים בהישגים בין הלומדים בשילוב ללומדים בסגרגציה	13
2. שיטה	15
2.1 שאלת המחקר	15
השערות המחקר	15
2.2 אוכלוסיית המחקר	16
2.3 כלי המחקר	16
משימה 5	16
משימה 6	17
משימה 7	17
משימה 8	18
2.4 מהלך המחקר	19
2.5 אופן ניתוח הממצאים	19
2.6 אתיקה במחקר	20
3. ממצאים	21
משימה 5 : צירופים	21
משימה 6 : מילים מוכרות	22

22	משימה 7 : מילים לא מוכרות.....
23	משימה 8 : סיפור.....
24	3.1 סיכום הממצאים.....
26	דיון.....
27	סיכום ומסקנות.....
29	ביבליוגרפיה.....

מבוא

עבודה זו עוסקת בהבדל בהישגי הקריאה של ילדי כיתה א' עם לקות שפתית ספציפית בכיתת שילוב לבין ילדי כיתה א' עם לקות שפתית ספציפית בכיתת חינוך מיוחד.

כידוע, רכישת הקריאה הינה אחת המשימות העיקריות בכיתה א', ומהווה בסיס משמעותי לשאר כישורי הלמידה של ילדים בשנות בית הספר היסודי והתיכון. גם מאוחר יותר בחיים הבוגרים בעולם המערבי, ילדים מוכרחים להחזיק בכושר קריאה מספק על מנת לצלוח את אתגרי החיים בזמננו. יחד עם זאת, לקות שפתית ספציפית עלולה להוות מכשול בדרך לרכישת הקריאה, זאת כיוון שקריאה מבוססת בעיקר על תרגום של השפה הדבורה לשפה ייצוגית כתובה. כלומר, לילדים עם לקות שפה ספציפית יש סיכוי גדול יותר לחוות קשיים סביב תהליך רכישת הקריאה.

מסיבה זו חשוב להבין באיזה סוג של סביבה לימודית יוכלו ילדים עם לקות שפתית להתמודד טוב יותר עם הלקות שלהם. הספרות המקצועית בתחום החינוך מבדילה בין כיתות שילוב לבין כיתות סגרגטיביות של חינוך מיוחד. אלו הראשונות מאפשרות לילדים עם לקויות להשתלב בכיתה של ילדים נורמטיביים בליווי תיווך של משלב/ת, ואלו האחרונים מאפשרים מסגרת חינוכית מותאמת לילדים עם לקויות בליווי אנשי חינוך וטיפול רבים יותר. אנשי מחקר וחינוך חלוקים בדעותיהם לגבי יעילותן של שתי סוגי סביבות לימודיות אלו, יש כאלו הדוגלים בשילוב ילדים עם לקויות בכיתות שילוב בכל מחיר, ויש אחרים המתנגדים לכך בכל תוקף, וקוראים לאפשר לילד עם לקות חינוך מיוחד המותאם לו אישית.

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון שאלה זו בהקשר של לקות שפתית ספציפית, וכך לענות על השאלה האם תהליך למידת הקריאה של ילדים עם לקות זו יהיה אפקטיבי יותר בכיתת שילוב או שמא בכיתת חינוך מיוחד.

על מנת לענות על שאלה זו, העבודה הנוכחית מציגה ראשית סקירה ספרותית הכוללת את הממצאים התאורטיים והאמפיריים אודות תהליכי קריאה בכיתה א', כיתות שילוב וסגרגציה וכן לקות שפתית ספציפית. לאחר מכן בעזרת מחקר אמפירי נעשה ניסיון לענות על שאלת המחקר ולהגיע למסקנות בעלות השלכות יישומיות למערכת החינוך.

1. סקירת ספרות

1.1 קריאה

קריאה הינה מיומנות חיונית ונחוצה לכל בן אנוש במאה ה-21 להתנהלות בעולם המודרני. על אף שהעולם בו אנו חיים הינו עולם בו הידע זמין יותר מאי פעם, באמצעות האפשרויות הטכנולוגיות הרבות הנמצאות בהישג יד, השליטה בקריאה חיונית כי היא המיומנות הבסיסית המאפשרת להשתמש ולנצל את משאבי הידע העצומים שהעולם מציע. לעומת תקופות אחרות בעבר, הקריאה בימינו הינה לא רק כושר חשוב אלא כושר המוגדר כהתפתחותי, שכן ללא הקריאה האפשרויות ההתפתחותיות של האדם הינן מוגבלות מאוד (טוב-לי ופריש, 2014). אי לכך, קריאה הינה אחד הנושאים המרכזיים ביותר בבית הספר. הבסיס לרכישת הקריאה מוקנה בגיל בית הספר בייחוד בכיתה א', ומהווה את הצעדים הראשונים של הילד בעולם הקריאה. בכיתה א' הילד נפגש לראשונה עם עולם הידע המאורגן מבחינה לימודית, ולכן גם זקוק לקריאה ככלי, על מנת להיטיב להתמודד עם הידע הלימודי רב הפנים אותו הוא פוגש. (אבני-שיין, 2014).

קריאה היא תהליך קוגניטיבי אינטגרטיבי, אשר במהלכו המידע האורתוגרפי (הייצוג הגרפי של השפה) מתורגם למידע פונולוגי (היגוי). תהליך התרגום הינו תהליך הדורש יכולות קוגניטיביות ומתבסס על מערכות מוחיות שונות. היכולות הקוגניטיביות של תפישת המילה כוללות יכולת קליטה של גירוי חזותי, עיבוד מידע של הגירוי החזותי למידע פונולוגי, והענקת משמעות למידע הפונולוגי (עדי יפה ושיף, 2008).

כמו כל יכולת אנושית אחרת, גם הקריאה מתפלגת באוכלוסייה בצורה נורמלית. ההטרוגניות והשונות ביכולת הקריאה נובעת מגורמים שונים, אשר העיקריים שבהם הם מודעות פונולוגית, הכרת האותיות ויכולת שיום אוטומטית (והל, אלדן ורון, 2002). מודעות פונולוגית הינה המודעות לכך שמילים מורכבות מפונמות, צלילים, חרוזים והברות. המודעות הפונולוגית מהווה רכיב של הקריאה, שכן ללא מודעות לצלילי השפה השונים, ילד לא יוכל להיכנס לתהליך רכישת הקריאה (בנטיין, 1997). ואכן, מחקרים מצאו כי בקרב ילדים עם ליקויי קריאה יש מודעות פונולוגית נמוכה בצורה מובהקת, לעומת ילדים ללא ליקויים אלו (גוברמן, 2008). כמו כן,

מחקרים מראים כי ילדים עם מודעות פונולוגית גבוהה מגיעים להישגים גבוהים בכל המדדים של הקריאה (בנטין, 1997).

בנוסף ליכולת הפונולוגית, גם יכולת הכרת האותיות משפיעה על השונות ביכולת הקריאה באוכלוסייה. הכרת האותיות מאפשרת לילד להכיר מילים חדשות באמצעות צירוף של אותיות שונות לכדי מילה אחת. הכרת האותיות קשורה ליכולת הפונולוגית, שכן בסופו של דבר הילד מחבר בין האות, אותה הוא זוכר בצורה ויזואלית, לבין הצליל, וכך מצליח להפיק קריאה (גוברמן, 2008) הן מודעות פונולוגית והן יכולת הכרת האותיות קשורות בעיקר לקריטריון הדיוק בקריאה (טוב-לי ופריש, 2014), עליו יורחב מטה.

לעומת היכולת הפונולוגית ויכולת הכרת האותיות, מהירות השיום של ילדים, מהווה גם היא מרכיב בשונות יכולת הקריאה באוכלוסייה, אולם קשורה בעיקר לקריטריון השטף (קוצר, 1992 ; טוב-לי ופריש, 2014), עליו גם יורחב מטה. מהירות שיום מגלמת את המהירות בה הילד יכול לשיים תמונות, אותיות, צבעים ומספרים. לעומת שני המרכיבים הקודמים, מרכיב השיום אינו מנבא יכולת קריאה באופן מובהק, וממצאי המחקרים לגבי זה הינם קונטרוברסליים. יש הטוענים כי מהירות השיום קשורה ליכולת ויזואלית נוירולוגית נרכשת ולכן קשורה ליכולת הקריאה באופן עקיף. לעומת זאת יש הטוענים, כפי האמור מעלה, כי יכולת השיום מנבאת מרכיב ספציפי של הקריאה והוא השטף והמהירות שלה, זאת כיוון שמדובר בשני תהליכים אוטומטיים הדורשים יכולות קוגניטיביות כמעט זהות: זיכרון עבודה וקישור בין ייצוגים אורתוגרפיים ופונמות (ישי-קרין, 2005).

ואכן, שטף הקריאה הינו אחד הקריטריונים החשובים והמתקדמים ביותר לקביעת טיב הקריאה. באופן כללי ניתן למדוד את טיב הקריאה באמצעות שלושה קריטריונים עיקריים: דיוק, שטף והבנה (טוב-לי ופריש, 2014). דיוק בקריאה הינו הקריטריון הבסיסי ביותר המהווה אבן בניין לשני הקריטריונים האחרים: לקריאה שוטפת והבנת הנקרא. הדיוק מתייחס למידת הנכונות של פיענוח האותיות והצלילים, ולכן הוא מורכב מרמת המודעות הפונולוגית של הקורא, ומהווה את העיקרון האלפביתי של הקריאה המתאם בין אות לצליל. כאשר הקריאה של הצלילים והאותיות הינה מדויקת יותר, קל יותר לקרוא בצורה שוטפת ואף להבין את הנקרא. בשלבי רכישת הקריאה הראשוניים דיוק בקריאה דורש מאמץ, אולם אט אט הוא הופך ליכולת אוטומטית הדורשת מאמץ מינימלי אם בכלל; זאת כיוון שדיוק בקריאה מבוסס על מנגנונים מוכנים מולדים בשילוב עם מאגרי מידע נרכשים (טוב-לי ופריש, 2014).

לעומת זאת, שטף הקריאה הינו קריטריון מורכב יותר ונוסף המתייחס לרמת השטף של הקריאה, אשר מורכבת ממהירות, דיוק ואינטונציה (קוצר, 1992). למרות שקריטריון השטף כולל בתוכו במידה מסוימת את קריטריון הדיוק, או לכל הפחות נשען עליו, מורים חותרים אליו בד בבד עם עבודה על יכולת הדיוק בקריאה (טוב-לי ופריש, 2014). קריאה שוטפת הינה תנאי הכרחי להבנת הנקרא, שכן כאשר הקריאה אינה שוטפת אין יכולת להתפנות לניסיונות להבין את הטקסט ולהעניק לו משמעות. כמו כן, כאשר שטף קריאה מהווה קושי, הקריאה הופכת להיות תהליך מסרב ומסתכל, וכתוצאה מכך המוטיבציה של הילד להתקדם וללמוד נפגעת (קוצר, 1992).

קיימים מודלים תאורטיים שונים אשר מגדירים את מקומו של הקורא בתוך תהליך הקריאה והאינטראקציה מול הטקסט. המודלים שונים זה מזה במידת האקטיביות שהם מייחסים לקורא בתוך תהליך הקריאה (טוב-לי ופריש, 2014). אחד המודלים הוא מודל 'מלמטה למעלה'. מודל זה מעניק לקורא את תפקיד הפענוח, כאשר הטקסט מוביל את תהליך הקריאה, והקורא עסוק בפענוח היררכי של הסימנים הגרפיים בתוך הטקסט, זיהוי היחידות הפונולוגיות, וצירופם לכדי מילים ומשפטים בעלי משמעות (משרד החינוך, 2013). המודל מבוסס על התאוריה הביהביוריסטית בפסיכולוגיה הרואה את האדם כניתן לאימון, וכמושפע מחיזוקים של הסביבה. תהליך הלמידה על פי התיאוריה הביהביוריסטית הוא תהליך בו תגובה לגירוי מחוזקת באמצעות תגמול או מוחלשת באמצעות עונש. גם במודל 'מלמטה למעלה' הטקסט נתפש כמוקד ההתרחשות והמידע, בעוד הקורא מעצב את קריאתו לפיו (טוב-לי ופריש, 2014).

לעומת המודל 'מלמטה למעלה', המודל 'מלמטה למטה' מציג תמונת מצב הפוכה, בה הקורא הוא המוביל את תהליך הקריאה (משרד החינוך, ללא תאריך), ומגיע עם ידע מוקדם אל הטקסט. כך תוך כדי אינטראקציה אקטיבית עם הטקסט, הקורא מבנה משמעות ליחידות הגדולות של הטקסט עד היחידות הקטנות ביותר שלו, האותיות והצלילים. מודל זה נשען על תיאוריית הגשטלט בפסיכולוגיה, אשר רואה באדם שלם הגדול מסך חלקיו, ומתייחס לתהליכים השונים של האדם כתהליכים המתחילים משלב המשמעות, ולא משלב היחידות המרכיבות אותם (טוב-לי ופריש, 2014).

לעומת שני המודלים המוזכרים לעיל, הרואים בתהליך הקריאה תהליך דיכוטומי, בו או הקורא מוביל את התהליך, או הטקסט, המודל האינטראקטיבי הוא מודל המשלב בין שניהם. בגלל השילוב בין התפקיד של הקורא בתהליך הקריאה לבין התפקיד של הטקסט, מודל זה מסתמך יותר על המציאות, ולכן מקובל יותר היום כמסגרת תאורטית במחקרים בתחום הקריאה (והול,

2002). מודל זה רואה בתהליך הקריאה תהליך בו הקורא מפק מידע ממקומות שונים, הן מהיבטים סמנטיים בטקסט (על פי מודל 'מלמטה למעלה') והן מהיבטים תחביריים ובעלי משמעות (על פי מודל 'מלמעלה למטה') (משרד החינוך, ללא תאריך). כך יוצא כי שני תהליכים שונים המתרחשים במהלך הקריאה תומכים זה בזה ומאפשרים זה את זה (טוב-לי ופריש, 2014).

כאמור מודלים ומחקרים רבים מסתמכים על הפרספקטיבה האינטראקטיבית בקריאה(והל, 2002). כך לדוגמה מודל הערוצים הנוירופסיכולוגי של מקלילנד ושותפיו גורס גם הוא כי הקריאה מורכבת משני ערוצים מצטלבים, אשר נסמכים על שתי פעולות מוחיות שונות. ערוץ אחד הינו הערוץ הישיר, בו הקורא מסתמך למעשה על ידע קודם ובכך מייצג מודל 'מלמעלה למטה' של שימוש במאגרי הזיכרון ובקשרים שנצרכו במוחו בהתנסויות שונות עם מילים וקריאה. הערוץ השני הינו ערוץ עקיף, אותו הקורא מפעיל כאשר הוא פוגש מילים חדשות, ונותן לטקסט ולסימנים הגרפיים להוביל אותו, ובכך מייצג את מודל 'מלמטה למעלה' (משרד החינוך, 2013).

1.2 הפרעת שפה ספציפית

שפה תקינה מורכבת מחמישה גורמים, אשר בשילוב יחדיו מאפשרים התפתחותה ורכישתה של יכולת שפתית תקינה: סמנטיקה, תחביר, מורפולוגיה, פונולוגיה ופרגמטיקה. (גרודזינסקי, 1993) הסמנטיקה הינה המשמעות הקבועה של משפטים. יכולת הסמנטיקה נדרשת לאדם על מנת להיות מסוגל להעניק משמעות למצרף של מילים יחידות יחדיו לכדי משמעות של משפט שלם וקוהרנטי. סמנטיקה בשלב מתקדם יותר מאפשרת גם עריכת קישורים והיסקים בין טענות (משפטים) שונות. התחביר לעומת זאת משקף את היכולת לבנות מערכת של מילים לכדי משפט. לשם כך האדם צריך לדעת את סדר המילים הנכון במשפט, ואת המקרים בהם ניתן להשמיט חלקי משפט ועדיין להפיק משפט בעל היגיון (בוטוויניק ואדם, 2012). לעומת התחביר, מורפולוגיה היא היכולת להשתמש בחוקי תצורה של השפה, כלומר להטות ולהתאים את חלקי הדיבר (שמות עצם, פעלים ועוד) לשימוש הנכון בשפה. הפונולוגיה מרכיבה את המורפולוגיה ומאפשרת להשתמש בחוקים המתייחסים למבנה של הפונמה (הצליל) בשפה. בכלל זה, יכולת ומודעות פונולוגית מאפשרת לדעת כיצד והיכן למקם את הצלילים בתוך המילה, איזה צירוף של צלילים יוצר מילה בעלת היגיון ועוד (גרודזינסקי, 1993). לבסוף, יכולת פרגמטית מגלמת את היכולת להבין את ההקשר של המשפט בתוך מערכת של משפטים. כמו כן פרגמטיקה מתייחסת

ליכולת של האדם עצמו ליצור מילים ומשפטים בהקשר המתאים לפי הסיטואציה (בוטוויניק ואדם, 2012).

לקות או הפרעה בשפה הינו מונח המתייחס לפגיעה משמעותית בהבנה ו/או בשימוש של מערכות סמלים דבורות, כתובות או אחרות. לקות שפתית באה לידי ביטוי בהתפתחות שפתית שונה מן הרגיל, ואינה תואמת את הגיל והשלב ההתפתחותי הן מבחינת התחלת הדיבור, קצב ההתפתחות השפתית לאחר התחלת הדיבור, שוני בהתנהגויות שפתיות נלמדות, שוני ברצף רכישת המיומנויות השפתיות. הפנוטיפים המגוונים של הלקויות השפתיות באים לידי ביטוי באוכלוסיית הילדים בעלי לקויות השפה, אוכלוסייה זו הינה הטרוגנית מאוד וכוללת ילדים אשר הלקות שלהם באה לידי ביטוי בחוסר מוחלט של שפה עד ילדים אשר הלקות שלהם באה לידי ביטוי בכך שהם מתקשים לנהל שיחת חולין רגילה (קריזר, 2010).

ליקויי שפה בקרב ילדים, ככלל, ניתנים לחלוקה לארבעה סוגים עיקריים: ליקויים בהבנת שפה דבורה, ליקויים בהבעה מילולית, דיסנומיה וליקויים בתהליכים פונולוגיים. ליקויים בהבנת שפה דבורה מקשים על הילד להבין את הקלט שלו מהסביבה (סיפורים, הוראות ועוד) ולתקשר איתה. לעומת זאת ליקויים בהבעה מילולית מקשים על הילד להביע את עצמו ולהיות מובן על ידי סביבתו. ליקויים בהבעה יכולים לבוא לידי ביטוי בליקויים תחביריים, מורפולוגיים, סמנטיים או אף קשיים בשחזור חוויות וסיפורים. לעומת הלקות בהבנה ובהבעה, דיסנומיה היא לקות ספציפית יותר, הקשורה בקושי להעניק שם למילה מסוימת שנמצאת באוצר המילים של הילד. בהתאם לכך מחקרים מראים כי דיסנומיה קשורה ללקות בקריאה בפני עצמה, בכך שהיא גוררת עיכובים באמירת המילה, החלפות סמנטיות או על סמך דמיון פונולוגי עם מילים אחרות בעלות משמעות שונה, דיבור עקיף מסביב שאינו ישיר ועוד. לבסוף, ליקויים בתהליכים פונולוגיים הינם ליקויים ברכישת מערכת ההגאים, הבאים לידי ביטוי בקושי להפיק מילים מורכבות מבחינה פונולוגית. ליקויים אלו נובעים מזיכרון דל לטווח קצר ומודעות פונולוגית נמוכה (קריזר, 2004).

לקות שפה יכולה לנבוע מגורמים אורגניים, סביבתיים או שילוב של גורמים אורגניים וסביבתיים. כמו כן, היא יכולה להיות בלעדית לתחום השפתי, או להופיע כחלק מפגיעה נרחבת יותר בתחומים נוספים (קריזר, 2010).

אחד הסוגים של לקות שפה הוא לקות/הפרעת שפה ספציפית. הפרעת שפה ספציפית מתייחסת לרב לילדים בעלי ליקוי שפה ספציפי או ראשוני, כלומר, ליקוי שפתי שאינו נובע מגורמים

חיצוניים, אלא מהותו הוא פגיעה ישירה במנגנונים השפתיים. לרב ילדים אלו מראים מיומנויות שפתיות בפיגור רב יחסית לבני גילם, וגם בבגרותם אינם מצליחים להשלים את הפער ולהגיע לכדי קריאה ברמה התואמת את השלב ההתפתחותי בו הם נמצאים, גם במקרה בו הם מקבלים את כל הטיפול והסיוע לו הם זקוקים מצד הסביבה העוטפת, ההורים ובית הספר (קריזור, 1999).

לקות שפתית ספציפית בקרב ילדים נפוצה יחסית ומגיעה ל-7.4% בקרב ילדי גן, אצל בנים יותר מבנות. במקרים מסוימים לקות שפתית ספציפית עשויה לחלוף עם הזמן, אולם בקרב 56% מבין הילדים בני אדם עם לקות שפתית, הלכות השפתית תלויה אותם לחייהם הבוגרים. גם במקרה שהלקות חולפת, ניתן למצוא בקרב מבוגרים קשיים סמויים שנותרו כעקבות לליקוי השפתי בילדות (ישי-קרין, 2006).

חוקרים מצאו כי ללקות שפתית ספציפית יש מרכיב גנטי מובהק, כך שליקוי שפה ספציפי קיים במעגל המשפחתי הקרוב בשיעור של 40%. כמו כן נמצא כי אחד הגורמים ללקות שפתית ספציפית הינו אורגני, ולעיתים אף מלווה בדיס-פונקציות מוחיות נראות לעין, כגון התקפי אפילפסיה ועוד (קריזור, 1999). יחד עם זאת זיהוי מוקדם של לקות שפתית עשוי לסייע במידה מסוימת למזער את ההשלכות השליליות שלו, בליווי טיפול מאת קלינאית תקשורת והתמודדות מותאמת של המערכת הבית ספרית (קריזור, 2004).

לקות שפתית משפיעה באופן ישיר על יכולת הקריאה. כושר הקריאה מגלם בתוכו את היכולת לחבר בין כתב לדיבור המייצג אותו, אי לכך יכולות שפתיות הן חלק בלתי נפרד מכושר הקריאה. החיבור בין המילה הכתובה למילה הדבורה מתבצע באמצעות תהליך עיבוד המכונה 'פענוח אורתוגרפי'. למרות היותו של תהליך זה אוטומטי ומהיר, הוא מורכב ממספר שלבים חשובים: האדם ממפה את המאפיינים הוויזואליים של המילה הכתובה לייצוגים הלקסיקליים לה, זאת בהתאם לחוקי המרה של גרפמה-פונמה או בהתייחסות למילה (כלומר צירוף ספציפי של גרפמות) כאל יחידת עיבוד שלימה (קדרון, 1999). בהתאם לכך ניתן להסיק כי היכולת ללמוד לקרוא תלויה בידע ובכישרון מוקדמים המושפעים מהתפתחות קוגניטיבית בסיסית והתפתחות שפתית, ולכן פיתוח מיומנויות של שימוש בשפה, יתרום ללא ספק, להצלחת רכישת הקריאה בכיתה א' (טוב-לי ופריש, 2014).

מתוך הבנה זו, מורים המלמדים קריאה אמורים לחפש את ערוץ קליטת המידע היעיל ביותר עבור התלמיד. אין ספק כי החלטת מורה על שיטת לימוד הקריאה עבור תלמיד ספציפי תלויה הן בגילו

של התלמיד והתנסותו הקודמת בתהליכים של רכישת קריאה, יחד עם זאת ערוץ קליטת המידע עשוי להיות פקטור קריטי בתהליך רכישת הקריאה, ולכן יש לתת עליו את הדעת. במקרה של תלמיד עם הפרעת שפה ספציפית, הנובעת מהיותו של הערוץ האודיטורי חלש, המורה ניצב בפני אתגר למצוא ערוץ קליטת מידע אחר ויעיל יותר, אשר דרכו ניתן לסייע לתלמיד לרכוש את הקריאה, כלומר אתגר בהתאמת תהליך הלמידה (גילור, 2013).

במקרה של לקות שפתית ספציפית כדאי למורה להשתמש בערוץ הקליטה החזותי, אשר מתפקד בצורה יעילה יותר לעומת הערוץ האודיטורי, וכך להשתמש בנקודת חוזק על מנת להעצים את התלמיד ולסייע לו לרכוש את יכולת הקריאה בדרך אחרת המותאמת לו. התהליך של רכישת קריאה באמצעות הערוץ החזותי מכונה ה'תהליך הלוגוגרפי'. בתהליך זה מסתמכים על תפיסה חזותית מדויקת וזיכרון חזותי פעיל ותקין, ומלמדים את התלמיד לזהות מילים כתבניות ולהיעזר בקווי המתאר של המילים (קונפיגורציות) על מנת לזכור אותן, לזהות ולאחזר אותן. כמובן שמדובר בשיטה שאינה מיושמת על כל התלמידים במערכת החינוך, זאת כיוון שהיא אינה השיטה היעילה ביותר, שכן הזיכרון החזותי הינו מוגבל בסופו של דבר מגביל את כמות המילים אשר אפשר לזכור, אך אין ספק כי השיטה הלוגוגרפית עשויה להוות תחליף עבור ילדים עם קשיים שפתיים (משרד החינוך, 2007).

1.3 שילוב לעומת סגרגציה

ילדים עם לקות שפתית ספציפית כאמור נדרשים לשיטות הוראה ייחודיות עבורם, מכיוון שהם מתקשים להשתלב בתהליך ההוראה הנורמטיבי בבית הספר. הורים רבים לילדים כאלו, וילדים אחרים עם צרכים מיוחדים, שואלים את עצמם האם כדאי לשלב את ילדם בכיתה רגילה או לשלוח אותו לחינוך מיוחד, סגרגטיבי. שאלה זו היא שאלה חשובה, שכן המסגרת החינוכית של כל ילד באשר הוא צריכה להיות מותאמת במידה זו או אחרת לצרכים שלו, על מנת לסייע לו להתפתח כיאות (שי, 2011).

החוק לחינוך מיוחד בישראל קובע כי ילד בגילאי 3 עד 21 בעל צרכים מיוחדים רשאי ללמוד במסגרת מיוחדת המותאמת לצרכיו, ואשר נמצאת קרוב למקום מגוריו, בחינם. בפועל את מקום לימודו של הילד קובעת ועדת השמה יחד עם ההורים, החל מגיל 5, שהינו גיל חינוך חובה.

במסגרת זו מתקבלת ההחלטה האם הילד ישולב במסגרת חינוך מיוחד או במסגרת חינוך רגיל בליווי משלב/ת (משרד החינוך, 2014).

הסוגיה בה עוסקת ועדת ההשמה הינה סוגיה מורכבת, שכן הן לחינוך המשולב והן לחינוך הסרגטיבי יש מעלות וחסרונות. אלו התומכים בחינוך מיוחד וסרגטיבי טוענים, ובצדק, כי החינוך המיוחד מאפשר לילד תהליך למידה אשר מעוצב בצורה ייחודית, על מנת לענות לצרכים שלו ולאתגרים המלווים את חייו. כמו כן, החינוך המיוחד מאפשר שיתוף פעולה מובנה ומפרה בין הצוות החינוכי לצוות הטיפולי, ומסבסד טיפולים פרא-רפואיים רבים (היימן ואולניק-שמש, 2001).

מאידך, אלו התומכים בחינוך משולב טוענים כי הכיתה הרגילה מאפשרת לילד חברה של ילדים נורמטיביים כמודל לחיקוי וכהעשרה, השונה מהחינוך המיוחד, בעזרתם יוכל לגשר על הפערים איתם נולד (שי, 2011). התומכים בשילוב מצדדים בעיקרון הנורמליזציה, הרואה בהשתלבות של היחיד בקהילה נורמטיבית, על אף השוני של היחיד - ערך, ובזכות להיות חלק מקהילה, ולהרגיש 'נורמלי' - זכות אדם בסיסית. אחרים התומכים בשילוב, מזהירים מפני עיקרון הנורמליזציה, וטוענים כי חשוב לאפשר תהליך שילוב מכיל אשר בו החברה מתאימה עצמה אל היחיד המוגבל, על מנת לאפשר לו תהליך סוציאליזציה קל (מרום, בר-סימן טוב וקרן, 2006).

1.4 בדיקת הישגים בקריאה בכיתה א'

אחרי שחקר הישגי הקריאה עלה לסדר היום בארה"ב, גם בישראל הוחלט להקים בשנת 2002 ועדה אשר תבחן את השיטה הטובה והיעילה ביותר להוראת קריאה בבתי הספר. ועדה זו, אשר נקראה 'ועדת שפירא' החליטה על הוראה בגישה הפונטית, וכן הורתה על כך שמורים יעבירו הערכות אובייקטיביות תקופתיות של הישגים בקריאה, כך שאפשר יהיה לעקוב אחר הישגי התלמידים בקריאה ברמה הארצית (טוב-לי ופריש, 2014).

החלטות אלו של ועדת הקריאה שפירא היוו למעשה רפורמה בחינוך האורייני, ועל מנת ליישם החלטות אלו נעשו שורה של צעדים. אחד מהם היה כינון ועדת שימרון אשר עסקה בפיתוח של כלי הערכה אובייקטיביים אשר ישמשו את המורים בכיתות א', הגיל בו מלמדים בבית הספר קריאה, להעריך את הישגי התלמידים בתהליך רכישת הקריאה. מטרת ההערכה היא כאמור,

לאפשר כלי ניטור ברמה הארצית, אך גם לאפשר למורה לזהות מבעוד מועד קשיים בשלבי רכישת הקריאה השונים אצל התלמיד (פישבין, 2011).

מבדק הקריאה והכתיבה מורכב מעשר משימות אשר מתייחסות להיבטי הקריאה, הכתיבה והידע הלשוני, ומתבססות על נורמות ארציות. עשר המשימות הן: קריאה של שמות האותיות, מודעות פונולוגית, מודעות לשונית, הבנה של טקסט מושמע, קריאת צירופים של עיצורים ותנועות, קריאת מילים, קריאת מילים לא מוכרות, קריאה קולית של סיפור קצר, הכתבה והבנת הנקרא של טקסט (ראמ"ה, 2005).

מבין עשר המשימות רק ארבע מודדות קריאה באופן ישיר: משימה 5 הבוחנת קריאת צירופים, משימה 6 הבוחנת קריאת מילים מוכרות, משימה 7 הבוחנת קריאת מילים לא מוכרות ומשימה 8 הבוחנת קריאת סיפור.

1.5 הבדלים בהישגים בין הלומדים בשילוב ללומדים בסגרגציה

השאלה אודות איזו מסגרת עדיפה, השילוב או החינוך הסגרגטיבי, מובילה לשאלה באיזו מבין שתי המסגרות מגיעים תלמידים להישגים טובים יותר. מחקרים רבים בחנו שאלה זו, והמסקנות העולות מהן מבלבלות.

כך לדוגמה יש הטוענים כי ילדים עם מוגבלויות בכיתות שילוב עלולים לחוש תסכול רב בגלל הפערים והחריגות שלהם, מה שמשפיע על הביטחון העצמי שלהם ביכולותיהם ועל המוטיבציה שלהם ללמידה, וגורם להם להגיע להישגים נמוכים יותר בהשוואה ליכולות הפוטנציאליות שלהם. כמו כן, יש הטוענים כי חוסר הידע וההבנה של מורים בכיתות משולבות לגבי ילדים עם מוגבלויות עלול לפגוע באיכות הלמידה והחינוך שהילד המוגבל מקבל, וכך לפגוע בהישגים שלו (מילשטיין ורבקין, 2013).

ואכן ממצאי מחקרים אשר בחנו תלמידים בעלי מוגבלויות שלמדו בכיתות משולבות לעומת בני גילם שלמדו בכיתות סגרגטיביות מצאו כי תלמידים בכיתות משולבות לא התקדמו יותר לעומת המקבילים להם בכיתות סגרגטיביות (כל-טוב, תשנ"ט). מחקרים אחרים אשר ניסו להעניק הסבר לממצאים אלו בחנו את הישגיהם של תלמידים בעלי מוגבלויות בכיתות משולבות עם מורות עם ידע בחינוך מיוחד לבין הישגיהם של בני גילם בכיתות עם מורות ללא ידע זה. ואכן

נמצא כי הישגי התלמידים בכיתות השילוב תלויים בידע של המורות בחינוך מיוחד, וביכולת שלהן להתמודד עם האתגרים שמזמן הילד המיוחד לכיתתן(מילשטיין וריבקין, 2013). מחקרים אחרים הגיעו למסקנה כי השילוב מקדם את התלמידים המיוחדים מבחינה חברתית, אך לא מבחינה לימודית והישגית. בעוד מחקרים אחרים מוכיחים כי כך או כך הישגיהם של תלמידים בחינוך המיוחד רעים באופן משמעותי לעומת הישגיהם בכיתות משולבות(אבישר ולייזר, 2000).

כפי העולה מן האמור לעיל, ממצאי המחקרים בדבר הישגיהם של התלמידים בכיתות השילוב לעומת הישגיהם בכיתות סרגטיביות מעורבים. כמו כן, רב המחקרים המצוטטים מעלה נעשו ברחבי העולם. בישראל מעט מאוד מחקרים נעשו בנושא, ורובם נעשו על ילדים עם פיגור שכלי(אבישר ולייזר, 2000).

לפיכך המחקר הנוכחי יבחן את ההבדלים בהישגים בין ילדים עם לקות שפתית בכיתות שילוב לבין ילדים עם לקות שפתית בכיתות סרגטיביות. המחקר הנוכחי נחוץ, הן בגלל שממצאי המחקרים סביב שאלה זו אינם חד משמעיים, חלקם טוענים כי השילוב עדיף וחלקם טוענים כי הסרגציה עדיפה בכל הנוגע להישגי קריאה, כפי שעולה מן האמור לעיל. כמו כן, רב המחקרים הבדקים את הישגי הקריאה בכיתות שילוב מול כיתות סרגטיביות נעשו מחוץ לישראל, ונעשו על לקויות מגוונות שהן לאו דווקא לקות שפתית ספציפית. אי לכך המחקר הנוכחי מוסיף על קודמיו בכך שהוא עורך את ההשוואה בין כיתות שילוב לבין כיתות סרגטיביות בכל הנוגע לקריאה בכיתות בישראל, ולכן יש לו תוקף חיצוני גבוה יותר בהשוואה לקודמיו. כמו כן, המחקר הנוכחי, בשונה מקודמיו, מתמקד בלקות שפתית ספציפית, אשר לה כאמור יש תכונות והשפעות ייחודיות בכל הנוגע לקריאה.

2. שיטה

המחקר הנוכחי מורכב ממשתנה בלתי תלוי קטגוריאלית שהינו סוג הכיתה בה הילד לומד. למשתנה זה שתי רמות: כיתה שילוב וכיתה סגרגטיבית. כמו כן, המשתנים התלויים במחקר הנוכחי הינם משתנה הדיוק בקריאה ומשתנה השטף בקריאה המחושים בנפרד לכל ילד, כפי שיפורט להלן בשיטת הניתוח.

המחקר הנוכחי הינו מחקר כמותני, אשר בוחן את השערות המחקר באופן אמפירי ובאמצעות איסוף נתונים מן השטח. שיטה זו נבחרה עבור השיטה הנוכחית, כיוון שהשערות המחקר עוסקות בהבדלים הניתנים למדידה, זאת בשונה מהשערות העוסקות באיכותן של חוויות ורגשות. כאמור מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון האם יהיו הבדלים בהישגי הקריאה בין תלמידים בכיתות שילוב לבין תלמידים בכיתות סגרגטיביות.

2.1 שאלת המחקר

המחקר הנוכחי מתמקד בהבדלים בהישגי רכישת הקריאה של ילדים עם הפרעת שפה ספציפית הלומדים בכיתה רגילה (שילוב) לעומת ילדים בעלי הפרעת שפה ספציפית הלומדים בכיתה סגרגטיבית (חינוך מיוחד).

אי לכך שאלת המחקר היא: האם יהיו הבדלים בהישגי קריאה בין תלמידים עם הפרעת שפה ספציפית הלומדים בשילוב בהשוואה לתלמידים הלומדים בכיתה סגרגטיבית?

השערות המחקר

השערות המחקר במחקר הנוכחי נגזרו מתוך שאלת המחקר ומהמצאים התאורטיים והמחקריים אשר מופיעים בסקירת הספרות, והן:

1. יימצאו הבדלים בשטף הקריאה בין קבוצת השילוב לקבוצה הסגרגטיבית במשימות 5, 6, 7 ו-8.
2. יימצא הבדלים בדיוק הקריאה בין קבוצת השילוב לקבוצה הסגרגטיבית במשימות 5, 6, 7 ו-8.

2.2 אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה ילדים בעלי לקות שפתית ספציפית בכיתות א'. דגימת הילדים נעשתה בשיטה של דגימת נוחות, כך שעורכת המחקר פנתה למורות שונות, קולגות שלה, באמצעות הודעה טלפונית, וביקשה מהן לאפשר לה, גישה לתוצאות המבדקים של ילדים בעלי לקות שפתית ספציפית בכיתותיהן, ללא שמות הילדים. כמו כן, עורכת המחקר השתמשה בתוצאות המבדקים של שני תלמידים שלה, להם היא העבירה את המבדקים בעצמה. סך הכל עשרה ילדים מכיתות שילוב השתתפו במחקר, ועשרה ילדים מכיתות סרגטיביות, כלומר 20 ילדים בעלי לקות שפתית היוו את אוכלוסיית המחקר.

2.3 כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בארבע מתוך עשר המשימות הסטנדרטיות אשר בוחנות את תהליך רכישת הקריאה והכתיבה בכיתה א': משימה 5, משימה 6, משימה 7 ומשימה 8. להלן תפורט על מהותה של כל משימה ומשימה (ראמ"ה, 2005).

משימה 5

משימה 5 בודקת את יכולת הקריאה בראשית תהליך רכישתה. היא מתבססת על ההנחה כי הקריאה מתחילה מפיתוח יכולות של תרגום יחידות גרפמיות, הכוללות צירופי אותיות וסימני ניקוד, ליחידות פונולוגיות, הכוללות עיצורים ותנועות, ושילוב של שתיהן לכדי מילה אחת. אי לכך במשימה זו בוחנים את רמת הדיוק ואת זמן הקריאה הקולית של צירופים. המשימה מורכבת מארבעים וחמישה צירופים של עיצורים ותנועות, ללא אותיות ב', כ' ופ' בצורתן הלא דגושה (האותיות הרפויות). במשימה זו הקשב של התלמיד מהווה משתנה חשוב, שכן הצירופים אינם מילים, ולכן התלמיד לא יכול להסתמך על זיכרונו ותהליכי בקרה על מנת לזהות אותם (ראמ"ה, 2005).

הערכת דיוק הקריאה נעשתה באמצעות ספירת מספר הצירופים הנכונים שהתלמיד קרא. לפיכך מידת הדיוק נעה בטווח של 0-45. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין 38-45 צירופים, ביצוע הדורש מעקב 31-37 צירופים וביצוע לא תקין 0-30 צירופים (ראמ"ה, 2005).

הערכת שטף הקריאה נעשה באמצעות הערכת זמן הקריאה אשר נקבע באמצעות מדידת פרק הזמן הנדרש לקריאת כל הצירופים בשניות. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - עד 90 שניות, ביצוע הדורש מעקב - 91-110 שניות וביצוע לא תקין - 111 שניות ויותר (ראמ"ה, 2005).

משימה 6

ידוע כי מילה בעלת משמעות מוכרת, קלה יותר לזיהוי עבור הקורא הצעיר, שכן אז הוא אינו צריך לקרוא את המילה במלואה אלא הוא יכול לזהות אותה באמצעות אחזור המשמעות שלה מהזיכרון. משימה 6 מסתמכת על ההנחה כי כבר בגיל הגן ילדים פוגשים מילים רבות מוכרות ומתנסים בפענוח הפונולוגי שלהם, ולכן קיים מאגר של מילים מוכרות אשר קל יותר לקריאה לעומת מילים אחרות בשפה. במשימה זו בוחנים את רמת הדיוק והשטף של קריאת 20 מילים מנוקדות מוכרות אשר נלקחות מאוצר המילים הדבור של תלמידי כיתה א' ומחומרי הלמידה והקריאה שלהם (ראמ"ה, 2005).

הערכת דיוק הקריאה נעשתה באמצעות ספירת מספר המילים הנכונות שהתלמיד קרא. לפיכך מידת הדיוק נעה בטווח של 0-20. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - 18-20 מילים, ביצוע הדורש מעקב - 13-17 מילים וביצוע לא תקין - 0-12 (ראמ"ה, 2005).

הערכת שטף הקריאה נעשתה באמצעות הערכת זמן הקריאה אשר נקבע באמצעות מדידת פרק הזמן הנדרש לקריאת כל המילים בשניות. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - עד 70 שניות, ביצוע הדורש מעקב - 71-105 שניות וביצוע לא תקין - 106 שניות ויותר (ראמ"ה, 2005).

משימה 7

יכולת הקריאה מאפשרת לתלמידים להכיר מילים חדשות אשר לא שמעו או קראו לפני כן, זאת בעזרת תהליך הפענוח הפונולוגי המאפשר צירוף בין ניקוד לאות וצירוף למילה שלימה. פענוח של מילים לא מוכרות בקריאה הינו מורכב יותר לעומת שתי המשימות הקודמות, כי בנוסף לתהליך הפענוח הפונולוגי, התלמיד נדרש לצרף את הצירופים למילה אחת שהמשמעות שלה לא מוכרת לו, והוא אינו יכול להיעזר בזיכרונו ובתהליכי בקרה עצמיים. במשימה זו בוחנים את השטף ורמת הדיוק של 20 מילים לא מוכרות אשר אינן מצויות בחומרי הלימוד והקריאה של תלמידי כיתה א', בנות הברה אחת עד שלוש. המילים הן שמות עצם בעברית במבנים מורפולוגיים המוכרים בשפה (ראמ"ה, 2005).

הערכת דיוק הקריאה נעשתה באמצעות ספירת מספר המילים הנכונות שהתלמיד קרא. לפיכך מידת הדיוק נעה בטווח של 0-20. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - 20-14 מילים, ביצוע הדורש מעקב - 13-9 מילים וביצוע לא תקין - 8-0 (ראמ"ה, 2005).

הערכת שטף הקריאה נעשתה באמצעות הערכת זמן הקריאה אשר נקבע באמצעות מדידת פרק הזמן הנדרש לקריאת כל המילים בשניות. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - עד 100 שניות, ביצוע הדורש מעקב - 125-101 שניות וביצוע לא תקין - 126 שניות ויותר (ראמ"ה, 2005).

משימה 8

משימה 8 היא המשימה המודדת קריאה בצורה ישירה המורכבת ביותר מבין כל ארבעת המשימות. מורכבותה של המשימה נעוצה בכך שקריאת טקסט שלם הינה אתגר גדול יותר בהשוואה לקריאת מילים בודדות, שכן היא דורשת בנוסף לתהליך הפענוח, הזיהוי והצירוף, גם יכולת קשב והתמודדות עם הקשר ובניית משפטים. הטקסט אותו קוראים הילדים במשימה זו הוא הסיפור 'השבלול', המתאים לרמת כיתה א' מבחינת אורכו (77 מילים), תוכנו ומורכבותו המורפולוגית והתחבירית. הסיפור כולל מילים שניתן לזהות מתוך הקשר, כך לדוגמה המשפט "יום יום אני סוחב את הבית שלי על..." מזמן על פי ההיגיון ההקשרי את המילה "גב" לאחר מכן, ולכן התלמיד מצופה לקרוא את המילה הזו בקלות ובמהירות. מכיוון שידוע כי תלמידים בכיתה א' עדיין מפנים את רב הקשב שלהם לתהליך הפענוח, שכן הוא עדיין לא אוטומטי, המשימה הנוכחית בוחנת את תהליך הפענוח בלבד ולא את תהליך ההבנה (ראמ"ה, 2005).

הערכת דיוק הקריאה נעשתה באמצעות ספירת מספר המילים הנכונות שהתלמיד קרא בסיפור, כולל תיקונים עצמיים, להוציא מקרים בהם חוסר הדיוק נובע מהגייה שגויה נפוצה בשפה הדבורה. מידת הדיוק נעה בטווח של 0-77. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - 77-69 מילים, ביצוע הדורש מעקב - 68-58 מילים וביצוע לא תקין - 57-0 (ראמ"ה, 2005).

הערכת שטף הקריאה נעשתה באמצעות הערכת זמן הקריאה אשר נקבע באמצעות מדידת פרק הזמן הנדרש לקריאת כל הסיפור מהמילה הראשונה עד למילה האחרונה בשניות. אם התלמיד פוסח על יותר מ-7 מילים, מחשבים את זמן הדיוק המתקוק, כאשר החישוב המתקוק נעשה באופן הבא: זמן הקריאה בשניות חלקי מספר המילים שקרא התלמיד כפול 77. טווחי הביצוע על פי הנורמות הם: ביצוע תקין - עד 195 שניות, ביצוע הדורש מעקב - שניות וביצוע לא תקין - 266 שניות ויותר (ראמ"ה, 2005).

2.4 מהלך המחקר

כל משימה הועברה במפגש נפרד באמצעות המורה המלמדת, כלומר סה"כ היו ארבעה מפגשים. לאחר השלמת כל המשימות, תוצאותיהן הועברו לעורכת המחקר. במשימה החמישית התלמיד התבקש לקרוא בקול את הצירופים בצורה מדויקת וברצף. במשימות 6 ו-7 התלמיד התבקש לקרוא את המילים בקול רם בצורה מדויקת וברצף. במשימה 8 התלמיד התבקש לקרוא את הסיפור בקול רם ובמדויק, ונאמר לו כי הוא לא יידרש לענות על שאלות על הסיפור לאחר מכן.

במהלך איסוף הנתונים, גילתה עורכת המחקר כי מורות רבות בחינוך המיוחד, אינן משלימות את כל המבדקים כיוון שהתלמידים מתקשים מדיי, ואין חיוב מטעם בית הספר להשלים עימם את כל המבדקים, זאת בשונה מהחינוך הרגיל. גילוי זה אילץ להגדיל את מספר הפניות למורות של חינוך מיוחד, על מנת למצוא מורות אשר השלימו את כל המבדקים עם הילדים המתמודדים עם לקות שפתית ומוכנות ויכולות לשתף בתוצאות.

2.5 אופן ניתוח הממצאים

הממצאים מוינו והוכנסו לתוך טבלת אקסל. כל תלמיד סווג לאחד משלושה טווחי הביצוע הן בממד הדיוק והן בממד השטף. לבסוף סוכם מספר התלמידים בכל קבוצה בהתאם לטווחי הביצוע השונים הן עבור ממד הדיוק והן עבור ממד השטף, זאת כפי שמופיע להלן בפרק הממצאים.

כמו כן כל נבדק קיבל ניקוד בהתאם לרמת הביצוע שלו, כך שרמת ביצוע לא תקינה זיכתה את הנבדק בנקודה אחת, רמת ביצוע הדורשת מעקב זיכתה את הנבדק בשתי נקודות, ורמת ביצוע תקינה זיכתה את הנבדק בשלוש נקודות. על פי הניקוד של כל הנבדקים, חושבו שכיח, חציון וממוצע לניקוד של כל קבוצה.

2.6 אתיקה במחקר

על מנת לשמור על פרטיותם של הילדים, פרטיהם האישיים, כגון שם פרטי ושם משפחה ואף שם בית הספר, לא נשמרו בקובץ הנתונים. בנוסף, גישה לנתונים ניתנה אך ורק לעורכת המחקר ולמנחה.

3. ממצאים

על מנת להשוות בין ילדי השילוב לילדים הלומדים בחנ"מ בכל אחד מתנאי המחקר ובכל שלושת הרמות, נספרו מספר הילדים אשר נמצאים בתנאי המחקר הספציפי ורמת הביצוע הספציפית. בטבלאות לכן מופיעים בתאים מספר הילדים המשתייכים לכל תת תנאי, לדוגמה בלוח מספר 1 להלן המספר 2 בשורה הראשונה מימין מייצג כי בקרב שני ילדים מהשילוב רמת הביצוע הייתה לא תקינה בתנאי הדיוק.

משימה 5: צירופים

שטף		דיוק		
סגרגטיבי	שילוב	סגרגטיבי	שילוב	
3	2	3	2	לא תקין
1	0	1	2	דורש מעקב
6	8	6	6	תקין
3	3	3	3	שכיח
3	3	3	3	חציון
2.3	2.6	2.3	2.4	ממוצע

לוח 1

מתוך לוח 1 לעיל עולה כי בממד הדיוק ילדי השילוב השתוו לילדים הלומדים בחנ"מ בביצוע התקין, לעומת זאת בביצוע הדרוש מעקב ילדי השילוב עלו על ילדים הלומדים בחנ"מ, בעוד בביצוע הלא תקין המצב היה הפוך, וילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר מילדי השילוב. לסיכום, ניתן לראות כי ממוצע הדיוק של ילדי השילוב היה גבוה יותר מממוצע הדיוק של ילדים הלומדים בחנ"מ.

כמו כן בממד השטף ילדי השילוב עלו בביצועיהם על ילדים הלומדים בחנ"מ בביצוע התקין. אולם בביצוע לא תקין ובביצוע דורש מעקב ילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר לעומת ילדי השילוב.

לסיכום ניתן לראות כי ממוצע השטף של ילדי השילוב היה גבוה יותר ממוצע השטף של ילדים הלומדים בחנ"מ .

משימה 6: מילים מוכרות

שטף		דיוק		
סגרגטיבי	שילוב	סגרגטיבי	שילוב	
3	2	3	1	לא תקין
3	3	2	3	דורש מעקב
4	6	5	6	תקין
3	3	3	3	שכיח
2	3	2.5	3	חציון
2.1	2.6	2.2	2.5	ממוצע

לוח 2

מתוך לוח 2 לעיל עולה כי בממד הדיוק ילדי השילוב היו רבים יותר בביצוע התקין. בדומה לדפוס שעלה במשימה 5, בביצוע הדורש מעקב ילדי השילוב היו רבים יותר, בעוד בביצוע הלא תקין ילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר. לסיכום, ניתן לראות כי ממוצע הדיוק של ילדי השילוב היה גבוה יותר מממוצע הדיוק של ילדים הלומדים בחנ"מ.

בדומה לזה, גם בממד השטף ילדי השילוב היו רבים יותר בביצוע התקין, בביצוע הדורש מעקב לא היה הבדל בין ילדי הביצוע לילדים הלומדים בחנ"מ , ובביצוע לא תקין ילדים הלומדים בחנ"מ היו יותר. לסיכום ניתן לראות כי ממוצע השטף של ילדי השילוב היה גבוה יותר ממוצע השטף של ילדים הלומדים בחנ"מ.

משימה 7: מילים לא מוכרות

שטף	דיוק	
-----	------	--

	שילוב	סגרגטיבי	שילוב	סגרגטיבי
לא תקין	0	3	3	3
דורש מעקב	2	4	0	1
תקין	8	3	7	6
שכיח	3	2	3	3
חציון	3	2	3	3
ממוצע	2.8	2	2.4	2.3

לוח 3

מתוך לוח 3 לעיל עולה כי ילדי השילוב היו רבים יותר בממד הדיוק בביצוע התקין. בביצוע הדורש מעקב ובביצוע הלא תקין ילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר. לסיכום, ניתן לראות כי ממוצע הדיוק של ילדי השילוב היה גבוה יותר מממוצע הדיוק של ילדים הלומדים בחנ"מ.

בדומה, לזה, גם בממד השטף ילדי השילוב היו רבים יותר בביצוע התקין, וילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר בביצוע הדורש מעקב, אולם בביצוע לא תקין לא נמצא כל הבדל בין שתי הקבוצות. לסיכום ניתן לראות כי ממוצע השטף של ילדי השילוב היה גבוה יותר מממוצע השטף של ילדים הלומדים בחנ"מ.

משימה 8: סיפור

שטף		דיוק		
שילוב	סגרגטיבי	שילוב	סגרגטיבי	
לא תקין	2	3	5	3
דורש מעקב	2	3	2	3
תקין	6	4	3	4
שכיח	3	3	1	3
חציון	3	2	1.5	2

ממוצע	2.4	2.1	1.8	2.1
-------	-----	-----	-----	-----

לוח 4

מתוך לוח 4 לעיל עולה כי ילדי השילוב היו רבים יותר בממד הדיוק בביצוע התקין, ובהתאם לזה בביצוע הדורש מעקב ובביצוע הלא תקין ילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר. לסיכום, ניתן לראות כי ממוצע הדיוק של ילדי השילוב היה גבוה יותר מממוצע הדיוק של ילדים בחנ"מ.

לעומת זאת, בממד השטף ילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר, ובביצוע הלא תקין היחס גם הוא התהפך וילדי השילוב היו רבים יותר לעומת ילדים הלומדים בחנ"מ. בביצוע דורש מעקב ילדים הלומדים בחנ"מ היו רבים יותר. לסיכום ניתן לראות כי ממוצע השטף של ילדים הלומדים בחנ"מ גבוה יותר מממוצע השטף של ילדי השילוב.

3.1 סיכום הממצאים

ממצאי המבדק מראים כי במשימת קריאת הצירופים בממד הדיוק בביצוע התקין היו שישה ילדים בשילוב ושישה ילדים בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היו שני ילדים בשילוב לעומת ילד אחד בחנ"מ, ואילו בביצוע הלא תקין היו שלושה ילדים בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.4 במשימת קריאת הצירופים בממד הדיוק לעומת 2.3 של ילדי החנ"מ. בדומה לכך, בממד השטף בביצוע התקין היו שמונה ילדים בשילוב לעומת שישה ילדים בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היו שלושה ילדים בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב, ואילו בביצוע הלא תקין היה ילד אחד בחנ"מ ולא היו ילדים בשילוב. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.6 במשימת קריאת הצירופים בממד השטף לעומת 2.3 של ילדי החנ"מ. הפער בין ילדי השילוב לילדי החינוך המיוחד בממד השטף הינו פער משמעותי הן בממוצע הסופי והן בביצוע התקין, ומכך ניתן להסיק כי ילדי השילוב היו טובים יותר במשימת קריאת הצירופים לעומת ילדי החנ"מ.

במשימת קריאת מילים מוכרות בממד הדיוק בביצוע התקין היו שישה ילדים בשילוב לעומת חמישה ילדים בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היו שלושה ילדים בשילוב לעומת שני ילדים בחנ"מ, ואילו בביצוע הלא תקין היו שלושה ילדים בחנ"מ לעומת ילד אחד בשילוב. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.5 במשימת קריאת מילים מוכרות בממד הדיוק, לעומת 2.2 בקרב ילדי החנ"מ. בדומה, בממד השטף בביצוע התקין היו שישה ילדים בשילוב לעומת ארבעה בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היו שלושה ילדים בשילוב ושלושה ילדים בחנ"מ, ואילו בביצוע הלא תקין היו

שלושה ילדים בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.6 במשימת קריאת מילים מוכרות בממד השטף, לעומת 2.1 בקרב ילדי החנ"מ, מדובר בפער משמעותי ומובהק המצביע על כך כי ילדי השילוב ביצעו טוב יותר גם במשימה זו.

במשימת קריאת מילים לא מוכרות בממד הדיוק בביצוע התקין היו שמונה ילדים בשילוב לעומת שלושה ילדים בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היו ארבעה ילדים בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב, ואילו בביצוע הלא תקין היו שלושה ילדים בחנ"מ ולא היו כלל ילדים בשילוב. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.8 בממד זה, לעומת 2 בקרב ילדי החנ"מ. הפערים בין ילדי השילוב לילדי החנ"מ מובהקים, ולכן ניתן להסיק כי ילדי השילוב ביצעו טוב יותר במשימת קריאת מילים לא מוכרות בממד הדיוק. בדומה לכך, בממד השטף בביצוע התקין היו שבעה ילדים בשילוב לעומת שישה ילדים בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היה ילד אחד בחנ"מ וכלל לא היו ילדים בשילוב, ואילו בביצוע הלא תקין היו שלושה ילדים בשילוב ושלושה ילדים בחנ"מ. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.4 לעומת ממוצע של 2.3 בקרב ילדי החנ"מ.

במשימת קריאת סיפור בממד הדיוק בביצוע התקין היו שישה ילדים בשילוב לעומת ארבעה ילדים בחנ"מ, בביצוע הדורש מעקב היו שלושה ילדים בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב, ואילו בביצוע הלא תקין היו שלושה ילדים בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב. ילדי השילוב הגיעו לממוצע של 2.4 לעומת ממוצע של 2.1 בקרב ילדי החנ"מ. מדובר בפער משמעותי ומובהק בין ילדי השילוב לילדי החנ"מ, המצביע שוב על כך כי ילדי השילוב ביצעו טוב יותר במשימה זו בממד הדיוק. לעומת זאת, בממד השטף עלתה תמונה הפוכה: בביצוע התקין היו ארבעה ילדים בחנ"מ לעומת שלושה ילדין בשילוב, בביצוע הדורש מעקב היו שלושה ילדין בחנ"מ לעומת שני ילדים בשילוב, ואילו בביצוע הלא תקין היו חמישה ילדים בשילוב לעומת שלושה ילדים בחנ"מ. ילדי החנ"מ הגיעו לממוצע של 2.1 לעומת ממוצע של 1.8 בקרב ילדי השילוב. מדובר על פער משמעותי ומובהק המצביע לכאורה על כך כי ילדי החנ"מ ביצעו טוב יותר מילדים השילוב במשימה זו בממד השטף. בסיכום סך הממצאים עולה כי במשימות הבוחנות קריאת צירופים, מילים מוכרות ומילים לא מוכרות, ילדי השילוב עלו בביצוע התקין על ילדים שלומדים בחינוך מיוחד הן בממד השטף של משימות אלו והן בממד הדיוק של משימות אלו. למעט נבדק אחד מהחינוך המיוחד אשר הכריע את הכף במקרה של משימת קריאת הסיפור, בה ציון השטף ודיוק הקריאה הממוצע של ילדי החנ"מ עלה על הציון הממוצע של ילדי השילוב.

דיון

מעיון מעמיק בממצאי המחקר הנוכחי לאור הרקע התאורטי עולה כי ממצאי המחקר הנוכחי מפתיעים. זאת כיוון שעל פי ההיגיון היה מצופה כי ילדים בחינוך המיוחד יצליחו יותר לעומת ילדים בשילוב בהינתן לקות דומה. ציפייה זו מבוססת על ההנחה כי בהינתן תהליך למידה מעוצב על פי צרכי התלמיד (היימן ואולניק-שמש, 2001), מורים בעלי ידע המוכשרים לטפל בלקות שלו (מילשטיין ורבקיין, 2013) ושיתוף פעולה בין כל הצוותים הטיפולים בבית הספר (היימן ואולניק-שמש, 2001) ילדים בחינוך המיוחד יגיעו להישגים גבוהים יותר לעומת ילדים בשילוב. אף מחקרים בתחום מראים כי אמנם השילוב תורם להשתלבות חברתית של הילד (שי, 2011) ולתחושת הנורמליזציה שלו (מרום ושות', 2006), אך הוא אינו מקדם את הילד מבחינה לימודית ולא מאפשר לו את ההזדמנויות שהחינוך המיוחד מאפשר (לייזר, 2000). ובכל זאת, במחקר הנוכחי עלה כי ילדים בעלי לקות שפתית ספציפית בכיתות שילוב הגיעו להישגים גבוהים יותר בקריאה לעומת ילדים בחינוך המיוחד. זאת למרות שילדים בכיתות שילוב לא מקבלים את התיווך הפרטני שמקבלים ילדים בחינוך המיוחד, ואינם לומדים במסגרת המאפשרת מגע עם הרבה אנשי צוות.

ניתן להסביר ממצא זה בכמה אופנים: ראשית מלכתחילה ילדים המנותבים לחינוך המיוחד הם בעלי לקויות קשות יותר, ואילו ילדים עם לקויות קלות יותר מצליחים להשתלב בדרך כלל בכיתות רגילות. בגלל שהפערים בהישגים במשימות השונות בין ילדי השילוב לילדי החינוך המיוחד במחקר הנוכחי הינם קטנים יחסית, ניתן למעשה להסביר אותם באמצעות פער התחלתי שהיה קיים מלכתחילה בין ילדים עם לקות שפתית שהופנו לחינוך מיוחד לבין ילדים עם לקות שפתית שהופנו לכיתות שילוב. בהתאם למגבלה זו של המחקר, מומלץ במחקר עתידי לעשות השוואה דומה בתנאים שווים.

למרות המגבלה המוצגת לעיל, ממצאי המחקר הנוכחי עדיין רלוונטיים ויש לתת עליהם את הדעת, למרות היותם מפתיעים. זאת כיוון שאת הפער הקטן ניתן להסביר באמצעות הסבר לגבי הרכבו של המדגם הנוכחי. במדגם הנוכחי כל מורה דיווחה לגבי ילד או שניים מכיתה שכבר רכשו את הקריאה. כיוון שמורות בחינוך מיוחד אינן מחויבות לעריכת מבדקי הקריאה בדומה למורות בחינוך הרגיל (טוב-לי ופריש, 2014; פישביין, 2011), סביר להניח כי הן בחרו את הילדים הספורים בכיתתן שכן הצליחו לרכוש את הקריאה בצורה מספקת, כך שיוכלו להתמודד עם

המשימות. אם הייתה אפשרות במחקר הנוכחי לקחת בחשבון את יכולות הקריאה של כל הילדים בחינוך המיוחד לעומת כל הילדים בשילוב, סביר להניח כי הפער היה גדול באופן משמעותי הרבה יותר.

הסבר נוסף לפער הקטן אשר נמצא במחקר הנוכחי עשוי להיות טמון בכך שילדים בחינוך המיוחד בכיתה א' גדולים יותר בגילם לעומת ילדים בכיתות רגילות, זאת כיוון שניתן להשאיר ילדים בחינוך המיוחד אפילו שלוש שנים בגן החובה, עד לשלב בו יגיעו לבשלות אוריינית אשר תאפשר להם לעלות לכיתה א'. השנים הנוספות בגן מאפשרות גם בגרות נפשית, ובעיקר חזרה על נושאי בסיס חשובים מאד לקריאה, כגון מודעות פונולוגית (והל ושות', 2002) ועוד. בשלות אוריינית זו חשובה במיוחד במקרה של לקות שפתית ספציפית, שכן לקות שפתית משפיעה על תהליך רכישת הקריאה בכיתה א' באופן ישיר (קדרון, 1999), זאת כיוון שהמרכיבים הפגועים בלקות השפתית מהווים חלק בלתי נפרד מהכשרים הנחוצים ברכישת הקריאה (גרודזינסקי, 1993). בהתאם למגבלה זו מומלץ לערוך מחקר עתידי אשר ישווה בתנאים שווים תואמי גיל בין ילדי החינוך המיוחד לילדי השילוב, ועל פי הסבר זה, אף יחזק את הממצאים של המחקר הנוכחי. הבנתם של ממצאי המחקר הנוכחי הינם חשובים ביותר, זאת כיוון שלקות שפתית ראשונית הינה בעלת השלכות משמעותיות מאד לא רק בגילאי בית הספר, אלא על כל חייו הבוגרים של הילד (ישי-קרין, 2006), ולכן טיפול נכון ומוקדם המותאם ללקות של הילד הינו אחד הצעדים הראשונים לאפשר לו להתגבר על המגבלות איתן נולד (קריזר, 2004). זאת בייחוד לאור ההשפעה המשמעותית שיש ללקות השפתית על יכולת הקריאה (קדרון, 1999), אשר מהווה את אחד הכשרים החשובים ביותר במאה ה-21, ואשר פותחת בפני הילד אפשרויות רבות להתפתחות בריאה ותקינה (טוב-לי ופריש, 2014).

סיכום ומסקנות

במחקר זה נעשה ניסיון לברר האם הישגי הקריאה של ילדים בעלי לקות שפתית ספציפית משתנים כפונקציה של סוג הכיתה בה הם למדים, כיתת שילוב לעומת כיתת חינוך מיוחד. הממצאים הראו כי ילדים בכיתות שילוב הגיעו להישגים גבוהים יותר בקריאה לעומת ילדים בחינוך המיוחד. יחד עם זאת המחקר הנוכחי לא נעשה בתנאים שווים בעקבות מגבלות מציאותיות, ולכן ההמלצה במחקרים עתידיים הינה לערוך את ההשוואה הזו תוך כדי לקיחה

בחשבון של יכולות הקריאה של כל הילדים בעלי הלקות השפתית בחינוך המיוחד, וכן את הגיל של הילדים הנכנסים להשוואה.

למרות מגבלות המחקר, בדיון המעמיק הראינו כי ממצאי המחקר הינם בעלי השלכות משמעותיות מאד, במיוחד לאור העובדה הרקע התאורטי בתחום זה עומד על תפקידה החשוב של השפה ברכישת הקריאה, ועל תפקידה החשוב של הקריאה בהתפתחותו של הילד בעולם כיום.

מכאן ניתן להסיק כי למרות שאנו, כמורים וכהורים, נוטים לחשוב שמסגרת של חינוך מיוחד המותאמת במיוחד לצרכי הילד תוביל אותו למימוש הפוטנציאל שלו בצורה טובה יותר, אנו לא תמיד צודקים. זאת כיוון שמהמחקר הנוכחי עולה כי הלמידה במסגרת רגילה בעזרת משלבת מציבה אמנם בפני הילד דרישות גבוהות, בדומה לילדים רגילים, אך דרישות אלו מקדמות אותו לעיתים קרובות מאד הרבה יותר לעומת האופן בו יכול היה להתקדם בהינתן דרישות נמוכות יותר.

בהתאם לכך, חשוב היום להדריך את המורים והמורות להוראת הקריאה להבין את מהות הלקות השפתית של ילדים המגיעים לחינוך המיוחד, מה שעשוי לסייע לכך שתהליך הלמידה לא יהיה פחות איכותי אלא יעשה מתוך הבנה מקצועית לגבי מהות הלקות ואולי אף יציע מטרות דומות לחינוך הרגיל תוך שימוש בערוצי רכישת קריאה חלופיים בקרב ילדים אלו (גילור, 2013).

מחקרים עתידיים כדי שיבחנו את ההשוואה שנערכה במחקר הנוכחי בתנאים מותאמים ושווים יותר, כפי המוסבר לעיל, זאת על מנת להעניק תוקף לממצאי המחקר הנוכחי, וכך להמשיך ולבנות תכניות מסייעות כדי שתלמידים בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל ישפרו הישגיהם בקריאה.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג', ולייזר, י'. (2000). הערכת התמורות בחינוך המיוחד כשינוי בחינוך. *הלכה למעשה בתכנון למודים*, 15, 97-124.
- אבני-שיין, ח'. (יוני 2014). קריאה וכתובה לשם מה? תפיסות האוריינות של ילדים עם ליקויי למידה. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, ב' (39).
- בוטוויניק, א', ואדם, ג'. (2012). גודל המשימה: מה צריך לדעת כדי לרכוש שפה? ב- *מבוא לבלשנות תאורטית חלק א'* (עמ' 58-80). האוניברסיטה הפתוחה.
- בנטיין, ש'. (1997). על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה. *מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל*, 202-184.
- גוברמן, ע'. (2008). הוראת האותיות בגן מה ילד צריך לדעת כדי לקרוא? *טיפוח האוריינות בגיל הרך*, 41-52.
- גילור, א'. (2013). הוראה מותאמת לרכישת מיומנויות השפה הכתובה. (ג' אבישר, ושי' רייטר, עורכים) *שילובים מהלכה למעשה*, 229-262.
- גרודזינסקי, י'. (1993). התפתחות שפה: ילדים כמכונת למידה. *פסיכולוגיה ושפה*, 35-56.
- היימן, ט', ואולניק-שמש, ד'. (2001). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה: עמדות והתמודדות מורים. *פותחים שער בהכשרת מורים*.
- והל, א'. (2002). מודלים מרכזיים בתהליך הקריאה. ב- א' והל, *קריאה - תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות*. האוניברסיטה הפתוחה.
- והל, א', אלדן, צ', ורון רותי. (2002). *למצוא את הדרך: קשיים בקריאה, בכתובה ובכתיב - דרכי הערכה וטיפול*. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- טוב-לי, א', ופריש, י'. (2014). *המסע האורייני: תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתובה*. חיפה: שאנן המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

ישיר-קרין, נ'. (9 ינואר 2006). לקות שפתית (SLI) והקשר שלה להפרעת קשב (ADHD), דיסלקציה ומוטוריקה (DCD). אוחר מתוך פסיכולוגיה עברית:
<http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=950>

כל-טוב, י'. (תשנ"ט). השילוב האחראי של ילדים לקויי למידה בכיתות רגילות. הגיגי גבעה, ז'.

מילשטיין, א', וריבקין, ד'. (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. ירושלים: מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.

מרגלית, מ'. (1997). כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית. הקצאת משאבים לשירותים חברתיים, 171-202.

מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א', וקורן, פ'. (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות - חלק א'. מאירס ג'וינט מכון ברוקדייל.

משרד החינוך. (2007). על גישות ושיטות להוראת "קורא וכתוב": מדריך להטמעת החינוך הלשוני בחינוך המיוחד. האגף לחינוך מיוחד.

משרד החינוך. (2013). תכנית להוראת הקריאה. משרד החינוך.

משרד החינוך. (2014). חוזר מנכ"ל: אוכלוסיות מיוחדות א'. משרד החינוך. אוחר מתוך
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm>

עדי-יפה, א', ושיף, ר'. (2008). הוראת הקריאה וכתביה. ב- פ' קליין, וי' יבלון (עורכים), ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 155-175). ירושלים: האקדמיה הלאומית למדעים.

פישבין, א'. (דצמבר 2011). למקומות, היכון, קרא. הד החינוך, 2, 34-36.

קדרון, ר'. (1999). רכיבי העיבוד של רכישת קריאה אצל ילדים. תל אביב: החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

קוצר, א'. (1992). שטף קריאה- רקע תיאורטי והמלצות יישומיות. מט"ח.

קריזר, ו'. (1999). ליקוי שפה מהו. אוריינות הלכה למעשה, 6, 70-82.

קריזר, ו'. (2004). מליקויי שפה בגיל הגן לליקויי למידה בגיל בית הספר. הד הגן, א', 48-55.

קריזר, ו'. (2010). קשיי שפה אצל ילדים מלידה עד גיל שמונה. ב- א' רוס, ב' צור, וו' קריזר, שפה וקוץ בה (עמ' 403-225). מכון מופ"ת.

ראמ"ה. (2005). מבדק הקריאה והכתיבה בעברית לכיתה א'. רשת ארצית למדידה והערכה.

שי, ר'. (2011). סגרגציה...נורמליזציה...שילוב...השתלבות...הכלה. עט השדה, 6, 30-34.

Hulme, C., & Snowling, M. (2013, March). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1-5.