

שם המחקר: יעילות האימוון הפונולוגי בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי שפה עברית וערבית 

בהקשר של דיגלוסיה

שנה: 2016 

מס' קטלוגי: 618 

שם החוקר: סמאח עיד 

בהנחיית: דר' אורית חצרוני 

רשות המחקר: החוג לחינוך מיוחד, אוניברסיטת חיפה. 

תקציר המחקר:

עבודת גמר זו לתואר שני (תזה) נערכה בסיוע מלגה מקרן שלם.

הקריאה משחקת תפקיד חשוב בחיי היום-יום שלנו. היא מקלה ומסייעת בתפקוד של הפרט בסביבתו, מגבירה הזדמנויות בכוח העבודה, מאפשרת הזדמנויות ללמידת מיומנויות חדשות ומספקת הנאה בפעילויות פנאי (Conners, 2003). הקריאה מקדמת עצמאות והנאה ומהווה מטרה חשובה ואינטגרלית בתוכניות הלימודים בחינוך המיוחד. תרבות הקריאה אשר מוגדרת כהצגה של פעילויות אוריינות, אינה נגישה תמיד לאנשים עם מוגבלות שכלית, יתכן גם בגלל ציפיות נמוכות להתפתחות האוריינות שלהם (Conners, Rosenquist, Slight, Atwell, & Kiser, 2006).

קיימים מודלים שונים להסבר התפתחות הקריאה. הבולטים ביניהם הם:

המודל של Frith (1995): מודל זה מדגיש שלושה שלבים בהתפתחות הקריאה: השלב הראשון נקרא

"לוגוגראפי" או "לקסיקלי", ובו נוצרים קשרים בין המאפיינים הגרפיים של מילה כתובה לבין מילה

מדוברת שלמה. בשלב זה הילד הקורא מתייחס למאפיינים הוויזואליים בלבד של המילה. בהדרגה

מתפתח מאגר של אוצר מילים ויזואלי (sight word vocabulary) ובו מאוחסנות תבניות מילים מוכרות.

השלב השני נקרא השלב "האלפביתי" או שלב "התרגום הגרפמו-פונמי". בשלב זה הילד לומד לקשר בין

אותיות לצליליהן ולחבר בין צלילים אלה עד ליצירת מילה שלמה. שלב זה הינו הכרחי לצורך פענוח

מילים לא מוכרות או מילות תפל. השלב השלישי הוא השלב "האורתוגראפי" ובו הילד מסוגל להשתמש

ברצפי אותיות ובדפוסיות איות על מנת לזהות מילים באופן ויזואלי ללא שימוש בתהליך של המרה גרפו-

פונמית. שלב זה הכרחי וחשוב מאוד לצורך זיהוי מילים באופן אוטומטי ולקריאה שוטפת החיונית להבנת הנקרא (Frith, 1995).

מודל מלמטה למעלה – Bottom-UP (Resnik & Weaver, 1979): לפי מודל זה תהליך רכישת הקריאה הוא מהחלקים אל השלם, זאת אומרת, הקריאה מתפתחת משלבי הפענוח של אבני היסוד ועד להפקת המשמעות.

מודל מלמעלה למטה – Top-Down (Goodman, 1967): לפי מודל זה תהליך רכישת הקריאה הוא מהשלם לחלקים. הקריאה מתפתחת מהמשמעות של המילה ונשענת על אוצר מילים, מושגי יסוד, וידע עולם של הקורא אל הפענוח של אבני היסוד.

המודל האינטראקטיבי (Rumelhart, 1977): מודל זה משלב את שני המודלים הקודמים. לפיו, תהליך רכישת הקריאה הוא תהליך תפיסתי וגם תהליך הקשרי.

בהתבסס על מודלים אלה, שתי גישות עיקריות קיימות בהוראת הקריאה והן: הגישה האנליטית – גלובאלית בה הילד מזהה את התבנית של המילה השלמה וקיים דגש על התוכן ופחות על הפענוח. יתרונות הגישה הזו הן טיפוח ועידוד שימוש בקריאה וכתובה ופיתוח הבנת הנקרא, החשיבה והמשמעות כבר מתחילת תהליך רכישת הקריאה, והיא מתאימה לילדים עם ערוץ חזותי-תבניתי חזק. לצד יתרונות אלה קיימים חסרונות בכך שהיא מעודדת ניחוש במקום פענוח, תהליך הקניית הקריאה בגישה זו אינו מאורגן ואינו שיטתי ובמידה מסוימת תלמידים המתקשים ללמוד קריאה עלולים להתגלות בשלבים מאוחרים. בנוסף, קיימת מגבלה מבחינת זיכרון ומספר המילים שניתן לזכור באופן תבניתי (Chall, 1967, Tunmer, Herrima, & Nesdale, 1998).

הגישה השנייה היא הגישה הסינטטית-פונטית בה תהליך הקריאה הוא תהליך של הרכבת צירופים למילה. התהליך הוא מהפרטים הקטנים שהן האותיות (גרפמות) ועד למילים, על הקורא לצרף את הגרפמות למילים (לכן היא נקראת גם הגישה המצרפת). ללימוד בגישה זו יתרונות רבים ביניהם הקניית אבני יסוד שיטתית, מסודרת ומבוססת. ניתן לשלוט בגישה זו בקצב הלימוד ולהתאימו ללומד,

ואינה דורשת רמות גבוהות של קשב בעיקר אחרי הבניית השליטה בשלב ההמרה הגרפמו-פונמי.
תהליך הפירוק והפענוח המודגש בגישה זו מונע את ההישענות על ההקשר והטקסטים התומכים בגישה
זו לרוב מאולצים ואינם טבעיים וחוויתיים וזה החיסרון בגישה זו (Chall, 1967, Tunmer, Herrima, &
Nesdale, 1998 Connors et al. 2006).

הגישה שבלטה לאורך השנים בהוראת הקריאה עבור תלמידים עם מוגבלות שכלית הייתה הגישה
הגלובאלית-אנאליטית אשר מדגישה לימוד תבניות מילים (Sight Word), וזאת במטרה ללמד תלמידים
אלה מילים תפקודיות שיקדמו את העצמאות שלהם (Browder, Wakeman, Spooner, Delzel, &
Algozzine, 2006). אחד החסרונות הבולטים בגישה זו בהקשר של תלמידים עם מוגבלות שכלית הוא
מגבלה מבחינת זיכרון ומספר המילים שניתן לזכור באופן תבניתי. לעומתה, על פי הגישה הסינטטית-
פונטית המבוססת על הוראת קריאה פונולוגית, תהליך הקריאה הוא תהליך של הרכבת אותיות וצירופים
למילים. על פי גישה זו התלמיד מסוגל ללמוד קריאת מילים ללא עומס על הזיכרון. קריאה פונולוגית
מאפשרת לתלמידים לקרוא מילים גם אלה שפחות מוכרות להם ובכך להרחיב, לטפח ולשפר את
מיומנויות הקריאה שלהם ולהשיג רמות גבוהות יותר של עצמאות והשתלבות בקהילה (Chall, 1967, &
Tunmer, Herrima, & Nesdale, 1998).

במחקר שסקר 128 מאמרים בתחום הקריאה אצל אנשים עם מוגבלות שכלית נמצא כי כשנבדקה מידת
השימוש שתלמידים אלה עשו בתבניות המילים שלמדו (Sight Word) נמצא כי השימוש היה קונקרטי,
ולביטוי צרכים קיומיים בלבד ולא כלל הוראה המתמקדת בהבנת המסרים הסמנטיים-חברתיים-
ותרבותיים שמייצגות המילים. לעומת זאת, נמצא כי השימוש בקריאה פונולוגית בקרב תלמידים אלה
הינו אפקטיבי לרכישת הקריאה והוראה ישירה של חוקי הפענוח הגרפמו-פונמיים סייעו לתלמידים לרכוש
קריאה יותר מכל שיטה אחרת. לפיכך, ממצאי מחקר זה מראים כי למרות שיש תועלת בהוראת תבניות
מילים (Sight Word Vocabulary), בקידום עצמאות בחיי היום יום, ישנה חשיבות בהוראה המבוססת

על תהליכי למידת קריאה מצרפת הפועלת על עיקרון פירוק והרכבה של מילים באמצעות חוקי המיפוי הגרפמו-פונמי. בכדי למצות אפשרות זו, תלמידים אלו צריכים תרגול מפורש, בהוראת חוקי המיפוי הגרפמו - פונמי, על מנת שיהפכו לקוראים אורייניים (Browder, Wakeman, Spooner, Delzel, & Algozzine, 2006).

הקריאה הפונולוגית נבדקת באמצעות קריאת מילות תפל כשהמחקרים בתחום קריאת מילים בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית מראים כי תלמידים אלה מצליחים יותר בקריאת מילים אמיתיות מוכרות יותר מאשר מילות תפל וזאת בהתאם לשלבים בהתפתחות הקריאה שכן בהתחלה מתפתחת יכולת קריאה שהיא תבניתית לוגוגראפית עבור מילים אמיתיות מוכרות, וגם בשל הקושי הידוע אצל אוכלוסייה זו בפענוח הפונולוגי (שמעוני, 2008, Corners, 2003, Cawly & Parmar, 1995, Jenkinson, 1992). הקריאה הפונולוגית מבוססת על מודעות פונולוגית ושליטה במיומנויות פונולוגיות (כגון התאמת אותיות לצלילים) שיש לה חשיבות רבה ברכישת הקריאה והמשך פיתוחה לרמות ומיומנויות גבוהות יותר. תוכנית החינוך הלשוני המיושמת בבתי הספר לחינוך רגיל ומיוחד מדגישה את האימון למיומנויות פונולוגיות אלו לצורך קידום קריאה פונולוגית (המדריך ליישום והטמעת החינוך הלשוני, 2007). רוב המחקרים שבדקו את יעילות האימון הפונולוגי בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית, נערכו בשפה האנגלית (Cupples & Iacono, 2002, Connors et al. 2006). לא נערכו מחקרים שבדקו תחום זה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית דוברי עברית או ערבית (שמעוני, 2008).

אחד המאפיינים הייחודיים של השפה הערבית, בהקשר של רכישת קריאה וכתובה הוא אופיה הדיגלוסי. אופי זה קשור בגבולות הברורים בין השימוש בשתי צורות השפה, המדוברת והכתובה (Haeri, 2000). השפה המדוברת נרכשת באופן טבעי בבית ובסביבה בה חיים הילדים דוברי השפה הערבית. לעומתה, השפה הסטנדרטית הכתובה מתרחשת כחלק מלימוד פורמלי בבית הספר. לפיכך, "אל – פוסחא" (השפה הערבית הספרותית) איננה שפת אם עבור אף אחד מדוברי השפה הערבית ובדרך כלל איננה

מדוברת בסביבתו המידית של הילד (Coulmas, 1987, Joseph, 1987). הדיגלוסיה מציבה אתגר משמעותי ברכישת הקריאה גם עבור תלמידים עם התפתחות טיפוסית (חדד, 2008).

מטרת המחקר הראשונה הייתה לבדוק את יעילות האימון הפונולוגי לשיפור הקריאה המבוססת על מיומנויות פונולוגיות בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי ערבית ולבדוק אם קיים הבדל בין קריאת מילים אמיתיות לבין מילות תפל בקרב תלמידים אלה.

מטרת המחקר השנייה הייתה לבחון את מידת היעילות שיפיקו תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי ערבית מאימון פונולוגי בהקשר של דיגלוסיה בהשוואה לתלמידים דוברי שפה עברית.

השערות המחקר היו:

-אימון פונולוגי יעיל בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית ומאפשר להם לקרוא קריאה פונולוגית ברמת מילים.

-תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי שפה ערבית יתקשו בהפקת תועלת מאימון פונולוגי לצורך קריאה פונולוגית בהשוואה לתלמידים דוברי שפה עברית.

-קיים קשר בין נתוני הרקע: IQ, גיל, רמה שפתית, יכולת זיהוי אותיות ואסוציאציית אות-צליל לבין יכולת קריאת מילים.

-תלמידים עם מוגבלות שכלית יצליחו יותר בקריאת מילים אמיתיות בהשוואה לקריאת מילות תפל במחקר השתתפו 60 תלמידים עם מוגבלות שכלית ברמה קלה-בינונית בני 7-13 שנים המבקרים בבתי ספר לחינוך מיוחד. 30 תלמידים דוברי שפה עברית ו-30 תלמידים דוברי ערבית שחולקו לארבע קבוצות בנות 15 תלמידים בכל קבוצה: שתי קבוצות של תלמידים דוברי ערבית ותלמידים דוברי עברית אשר השתתפו בתוכנית ההתערבות של אימון פונולוגי, ושתי קבוצות ביקורת.

60 התלמידים עברו הערכת שפה והערכה תפקודית. בנוסף, הם עברו מבחן לזיהוי אותיות. לאחר מכן,

התלמידים הותאמו בזוגות ככל האפשר מבחינת גיל ו-IQ ובאותה מידה מבחינת יכולות שפתיות. כל

התלמידים המשתתפים עברו הערכה טרום התערבות אשר מעריכה את יכולות התלמידים במיומנויות:

זיהוי אותיות, אסוציאציית אות – צליל וקריאה בקול למילים אמיתיות ומילות תפל. התלמידים בקבוצת ההתערבות השלימו 22 שיעורים פרטניים באורך 10-20 דקות. לאחר סיום ההתערבות, 60 התלמידים עברו הערכה אחרי ההתערבות (post test) ובה הוערכה יכולת הקריאה בקול שלהם למילים אמיתיות ומילות תפל.

תוצאות המחקר היו:

-נמצא הבדל מובהק בציונים בקריאת מילים אמיתיות ומילות תפל לפני ואחרי תוכנית ההתערבות בין קבוצות ההתערבות לבין קבוצות הביקורת. התלמידים בקבוצות ההתערבות שיפרו את קריאתם בכ- 50%. לעומתם, תלמידים שהמשיכו בתוכנית הלימודים הרגילה נותרו ללא התקדמות בהישגי הקריאה שלהם.

-לא נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות ההתערבות מבחינת ההישגים בקריאת מילים אמיתיות ומילות תפל. הישגי דוברי הערבית והעברית היו דומים.

-נמצא מתאם חיובי מובהק בין קריאת מילות תפל לבין קריאת מילים אמיתיות אך לא נמצא קשר בין נתוני הרקע (IQ, גיל, רמה שפתית, יכולת זיהוי אותיות ואסוציאציית אות-צליל) לבין יכולת קריאת מילים.

-לא נמצא הבדל בהישגים בין קריאת מילים אמיתיות לבין מילות תפל בקבוצות ההתערבות.

תוצאות המחקר הראו בבירור כי האימון הפונולוגי אכן יעיל בקידום הקריאה הפונולוגית בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי שפה ערבית ועברית, והם הצליחו לשפר את הישגיהם בקריאת מילים אמיתיות ומילות תפל. ממצא זה מעיד על יעילות האימון הפונולוגי לצורך שיפור הישגי הקריאה בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית.

תוצאות המחקר הראו גם כי לא היה הבדל בין שתי השפות עברית וערבית מבחינת ההישגים בקריאת מילים. לא הייתה השפעה לדיגלוסיה בשפה הערבית על יכולת קריאת מילים בודדות בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית. מכאן ניתן להסיק שבקרב תלמידים צעירים עם מוגבלות שכלית שמתחילים ללמוד

קריאה, אין השפעה לדיגלוסיה על יכולתם לקרוא מילים אמיתיות ומילות תפל. כנראה, למוגבלות השכלית קיימת השפעה מכרעת ראשונית בהישגים בקריאה פונולוגית יותר מאשר הבדלים בשפות. בשונה ממגמת המחקר הקיימת, תוצאות המחקר הנוכחי הראו שאין הבדל בין קריאת מילים אמיתיות לבין קריאת מילות תפל בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית. מכך, יתכן שניתן להסיק בזהירות שכשמנסים ללמד תלמיד עם מוגבלות שכלית שטרם למד קריאה וכתובה, לקרוא קריאה פונולוגית הוא יתמודד עם קריאת המילים האמיתיות וגם מילות התפל באופן דומה.

אחת המגבלות העיקריות במחקר הנוכחי היו מספר המשתתפים הקטן יחסית. כמוכן, לא נבדקה קריאת יחידות שפתיות גדולות יותר כגון משפטים או טקסטים, ולא נבדקה יכולת הבנת הנקרא. מגבלה נוספת היא אופן העברת האימון הפונולוגי שהיה פרטני ולא קבוצתי שכן על אף יעילותו בקידום הישגי התלמידים הוא אינו משקף את המציאות בבתי הספר שכן המצב הטבעי בלימודים הוא לרוב בקבוצות. מחקרי המשך נדרשים כדי לבחון את יעילות האימון הפונולוגי לשיפור קריאת יחידות שפתיות גדולות יותר כגון משפטים וטקסטים לצד בחינת הבנת הנקרא. בנוסף, מומלץ מחקר המשך שיכלול מספר משתתפים גדול ויבחן את אפקט תוכנית ההתערבות כשהיא מבוצעת בקבוצות קטנות.

מחקר זה עשוי לתרום במידה רבה להבנת חשיבות האימון הפונולוגי בשיפור ההישגים בקריאה פונולוגית בשתי השפות עברית וערבית בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית וזאת משום שניכר מתוך ממצאי המחקר הנוכחי כי אימון פונולוגי לתקופה קצרה יחסית אכן משפר את הישגי תלמידים אלה בקריאת מילים אמיתיות וקריאת מילות תפל. בנוסף, מאחר והמחקר הנוכחי בדק מאפייני קריאה נוספים אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית כגון הבדלים בין השפות, קשר בין נתוני רקע וקריאה וגם הבדל בין קריאת מילים לבין קריאת מילות תפל, הוא עשוי לתרום רבות בתכנון תוכניות הלימודים להקניית קריאה בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית שיתחשבו בתוצאות המחקר לצורך תכנון תוכניות מתאימות יותר.



- [לפריט המלא](#)
- [למאגר המחקרים של קרן שלם](#)
- [למאגר כלי המחקר של קרן שלם](#)