מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' חינוך יסודי

הכלה למעשה

העלון למדריכי ההכלה - איגרת מספר 2

טבת תשע"ה, ינואר 2015

הוראה בכיתה הטרוגנית



הטרוגניות במערכת החינוך

מערכת החינוך הישראלית הטרוגנית מאוד: היא משרתת טווח רחב של גילים ונותנת מענה לקהילות, ללאומים ולתרבויות מגוונות ולתלמידים מרקע חברתי־כלכלי שונה. ברמה הפרטנית - היא נותנת מענה לתלמידים המאופיינים ביכולות, רצונות וצרכים ייחודיים ושונים. כתוצאה מכך יש שונות רבה בין בתי ספר הנמצאים במקומות שונים ברחבי הארץ ושונות רבה בתוך כל כיתה.

בעלון זה נחליף את המושג "שונות" ב"שוניות": השונות מציגה פערים ומבחינה בין ה"חזק" ל"חלש" ואילו השוניות מתייחסת להבדלים הקיימים בין תלמידים. מספר השונויות בין תלמידים הוא כמספר התלמידים. לכל תלמיד מאפיינים אישיים שונים, ואלה באים לידי ביטוי שונה בסביבות חיים שונות.

השונויות במערכת החינוך תכיר בכך שלכל לומד יש מערך מורכב של תכונות אישיות - קוגניטיביות ומנטליות - שהן רלוונטיות ללמידה. לפיכך, כל לומד הוא ייחודי, וקשה עד בלתי אפשרי לפעול לפי מודל של "לומד ייצוג", שהוא תוצר של ממוצעים סטטיסטיים.

גישה מורכבת לנושא השונויות תהיה רגישה גם לרקע המשפחתי של הלומד ולסביבת החיים שבה גדל. כך למשל, ילדים ילידים או לילדים מרקע כלכלי גבוה זקוקים לתנאים אחרים כדי להצליח מילדים הגדלים בעוני, ילדי עולים וילדים השייכים לקבוצות מיעוט.

(מתוך הרכבי, א' ומנדל־לוי, נ' (עורכים). (תשע"ד). חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים).



הכיתה ההטרוגנית - בירור המושג

כיתה הטרוגנית מובחנת בכך שהשונות בין הלומדים בה גדולה עד כדי יצירת פערים בתפקוד של הלומדים.

ההסברים והגורמים לשונות רבים ומגוונים ומתמקדים בשלושה תחומים:

1. גורמים אישיותיים-פסיכולוגיים
2. גורמים תרבותיים-חברתיים-סוציולוגים
3. גורמים חינוכיים-ערכיים.

המושג "כיתה הטרוגנית" מציין לא רק את מידת הפיזור של אוכלוסיית תלמידים על-פי הבדלים באינטליגנציה ובהישגים לימודיים, אלא את מכלול הפרטים, השונים זה מזה בנתונים רבים: רקע, תכונות אישיות, סגנון למידה, נטיות, צרכים, רצונות, יכולת, קשיים ומשתנים נוספים. כל אחד מהתלמידים הוא אישיות ייחודית.

מקור ההטרוגניות של הכיתה נעוץ במאפייני הלומד שאפשר להציגם במערכות אחדות:

- **מערכת המגדירה את התנהגות הלומד בכיוון של התפתחות ושינוי.** מאפיינים אלה כוללים: רמת חשיבה, עמדות וערכים, ידע, מיומנויות מוטוריות, מיומנויות חברתיות, דרגת שליטה במושגים וכדומה, כלומר: כל אותם משתנים שתהליך ההוראה מעוניין להשפיע עליהם במסגרת בית-הספר.
- **מערכת הכוללת מאפיינים קבועים יחסית או מאפיינים שקצב השתנותם איטי**, כגון: סגנון חשיבה, סגנון למידה ומשתני אישיות שונים.
- **מערכת הכוללת את כל אותם המאפיינים המביאים לידי ביטוי את אישיותו של התלמיד כפרט** - נטיותיו, כישרונותיו, רצונותיו, יכולת הבחירה שלו והתעניינותו בנושאים שונים.

מערכות אלו חופפות ומשלימות זו את זו, ולעיתים קיימים קשרים הדוקים בין המאפיינים השונים. כך, לדוגמה, במקרים רבים יש קשר בין יכולת אישית גבוהה, להצלחה בלימודים בתחום העניין האישי ולמוטיבציה גבוהה ללמידה.

השונויות בין הלומדים מוסברות מתוך השקפת עולם שבני אדם אינם דומים אלה לאלה, אך מטרת החינוך היא להביא לשוויון הזדמנויות בין הלומדים.

בית ספר לחיות - מתוך הספר "לחיות ולאהוב" של ליאו בוסקאליה

ארנב, ציפור, דג, סנאי, ברווז ועוד חיות החליטו להקים בית ספר. הכול התכנסו כדי לכתוב את תכנית הלימודים. הארנב דרש לכלול ריצה בתכנית, והציפור דרשה שילמדו לעוף. הדג דרש לכלול שחייה, הסנאי לעומתו דרש טיפוס על עצים.

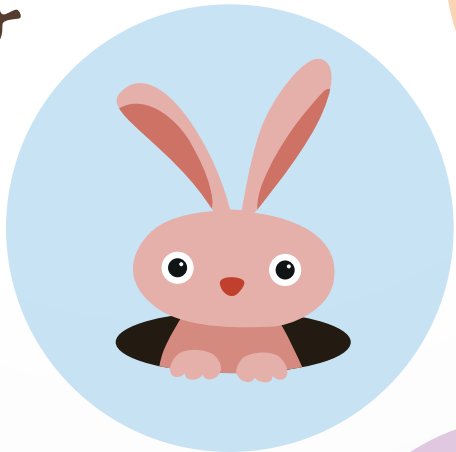
כל החיות נדרשו ללמוד את כל הנכלל בתכנית. הארנב היה מצוין בריצה, לא היה מהיר ממנו... אך כולם טענו שאינטלקטואלית ורגשית עליו ללמוד לעוף. הם התעקשו. העלו את הארנב אל מרומי ענף ואמרו: "עוף ארנב!" והארנב קפץ, שבר את רגלו ונחבט בגולגלתו . מאז סבל מפגיעה מוחית ולא הצטיין בריצה. כך במקום לקבל א' בריצה, הוא קיבל ג' וגם ד' בתעופה.

כך קרה לציפור שהייתה אלופה בתעופה, אך נדרשה ללמוד חפירה (כחפרפרת). היא שברה את כנפיה ולא יכלה עוד לעוף...

דמיינו איך נראו תעודות הסיום של כל החיות?











סדנה בנושא: הוראה בכיתה הטרוגנית

המורים **הכי טובים** הם אלו
שמראים לך לאן **להסתכל**,
אך לא אומרים לך מה **לראות**
אלכסנדרה ק' טרנפור



מהלך הסדנה:

1. בקשו התייחסות לתמונה המוצגת.

סכמו: היכולת שלנו להדריך, לטפל או לגדל את האנשים שסביבנו טמונה ביכולת שלנו ללוות ולכוון וגם לתת להם את הכלים ואת האמונה לעשות את מטלות החיים בעצמם. העבודה הכי קשה היא לפעמים לשחרר את הרצון שלנו להיות בעלי הידע הבלעדי מול האדם שמולנו, ולא חשוב מה גילו. לאפשר לו לטעות, לנסות ולראות את זה דרך עיניו ולא דרך עינינו, לא בצורה שאנחנו רואים את הסיטואציה, ובסופו של דבר לכבד אותו על נקודת המבט שלו.

2. היזכרו בקושי שבו נתקלתן עם תלמיד בעבודתכן. מה עשיתן?

3. בסבב: כל אחת משתפת את המליאה. אם הקבוצה גדולה, ניתן לחלק לקבוצות של עד שלושה ארבעה משתתפים. כל ראש קבוצה מסכם על-גבי בריסטול את דרכי הפעולה שעלו.
4. יש לסכם את הדברים שנאמרו על גבי הלוח.
5. סיכום: אסטרטגיה היא דרך לפתור בעיה. כל דרכי ההתמודדות אשר העליתן הן אסטרטגיות הוראה. תהליך הרפלקציה האישי ולמידת עמיתים הם דרך מצוינת לאסוף דרכי התמודדות.
6. דרך נוספת לגוון הוראה בכיתה הטרוגנית היא להשתמש בדרכי הוראה יצירתיות, כגון: משחקים דידקטיים (להלן בהמשך).





סדנה לבירור דרכי התנהלות בכיתה ההטרוגנית

הכיתה ההטרוגנית - היכל המראות

א. **צפו בסרטון.** לצפייה בסרטון לחצו כאן.
כל אחד מהמשתתפים יתייחס במשפט לתחושה או לאסוציאציה שהסרטון עורר בו.

ב. **פעילות**
על שולחן גדול יונחו גיליון לבן גדול (ניתן לחבר 2-4 גיליונות או בריסטולים) וכלי ציור (גואש, גירים, עפרונות צבעוניים, צבעי פסטל). כל משתתף יעמוד בניצב לגיליון ובהישמע המוסיקה יחל לצייר. לאחר מספר דקות תופסק המוסיקה, וללא דיבורים יעבור כל משתתף מקום אחד שמאלה. המוסיקה תחזור לנגן, וכל משתתף ימשיך לצייר במקומו החדש.
הסבב ימשיך 3-4פעמים.

ג. **חזרה למעגל**
המנחה יעלה שאלות:
מה הייתה התחושה לצייר ליד כולם?
מה הרגשתי כשהתבקשתי להמשיך ציור של שכני? מה עוררה בי ההתנסות?

בשלב הבא יתלה המנחה את התוצר השלם ויזמין את המשתתפים להתייחס לקשר שבין תהליך הציור לתוצר שהתקבל, לפרטים שיוצרים את השלם הרבה מעבר לסכום חלקיו.

העברה -
שיחה על היכולת של כל אחד מאתנו לתרום בדרכו ליצירה המשותפת:
מה יכול לסייע לנו לפעול בשיתוף? כיצד נוכל להכיר בתרומה של כל אחד מאתנו?
כיצד זיהוי המכנה המשותף מאפשר ביטוי לכל אחד מאתנו, כל אחד בדרכו, כמובן במסגרת הכללים החלים על כולנו.

ד. סיכום
זיהוי המשותף מאפשר מתן ביטוי לייחודי שבכל אחד מהמשתתפים, מאפשר צמיחה ולמידה משותפת.

במפגשים הבאים ניתן להתמקד בדרכים ליצירת מרחב בטוח המחזק את המכנה המשותף והמאפשר ביטוי וצמיחה עבור כל אחד מהתלמידים.



איך מדריכים את זה ...?

מפגש שלישי בבית ספר. אני יושבת עם חוה, מורה זה שמונה שנים. השנה היא מחנכת כיתה ג'. "תשמעי", היא אומרת ומיד צוללת אל תיאור הכיתה:

(לפני שנתקדם, סמנו לכם מילים המצביעות על נושאים הדרכתיים שחבויים בתיאור המקרה).

"קיבלתי את הכיתה לפני שלושה חודשים. את יודעת, כיתה ג' כבר לומדים בצורה יותר אינטנסיבית ויש יותר מקצועות לימוד. המנהלת וגם המחנכת הקודמת אמרו לי מראש שהכיתה לא קלה. יש מספר תלמידים שלא רכשו את הקריאה באופן מלא וגם בחשבון התמונה לא מזהירה. יש מספר לא מבוטל של תלמידים עם בעיות קשב, חלקם מאובחנים כבר מהגן. כמה תלמידים עם בעיות רגשיות. הכיתה רועשת, הרגלי הלמידה לא מבוססים. בשיעורים שלי אני מצליחה, פחות או יותר, לייצר למידה, אבל בשיעורים של המורים המקצועיים הכיתה לגמרי לא מתפקדת, היום החופשי שלי הפך ליום בית ספר, יום סיוט. כל שבוע אני מקבלת טלפונים וצריכה לטפל בבעיות משמעת והתנהלות בכיתה. המורים מתלוננים שהם לא מספיקים ללמד את החומר, המנהלת כועסת ולא מרוצה, יש כבר הורים שפונים ומתלוננים על הכיתה. כל העיניים נשואות אליי. אין לי מושג במה להתחיל והאמת שאני אפילו כועסת!"

נושאים הדרכתיים העולים מן המקרה:

1. החוויה הרגשית של המורה
2. המקרים הפרטניים של התלמידים עם הצרכים הייחודיים
3. הרגלי הלמידה בכיתה
4. הקשר בין אנשי הצוות בכיתה
5. הקשר של ההורים עם בית הספר
6. הקשר עם המנהלת
7. ההוראה בכיתה רבת שוניות

(בדקו האם סימנתם נושאים הקרובים לאזור הנוחות שלכם? אזור הנוחות הוא התחום המוכר והבטוח. במקרה שכך עלינו לבחון את "האוטומטים בהדרכה" ולדאוג להתפתחות וללמידה באזורים נוספים).



אז איך מדריכים בנושא הוראה בכיתה רבת שונויות?

ההוראה בכיתה ההטרוגנית (רבת השוניות) קושרת בין מספר רב של נושאים. נתייחס לשלושה וננסה לאפיין אותם יחד עם חוה:

- **העולם הדידקטי של המורה ומה שמאפיין אותו** - מה אני נוטה לעשות יותר: להמשיג? לשאול? להעביר ידע? עד כמה אני משתמשת בכל החושים שלי כדי ללמד? למה אני לא נותנת מענה בדרך ההוראה שלי? מה יותר קל לי ללמד? מה אני אוהבת ללמד ומה לא? ולמה? באילו אסטרטגיות הוראה אני משתמשת כדי להגיע למרב השוניות בכיתה?
- **סגנונות הלמידה של התלמידים** - מה אני יודעת עליהם? איך לומדים התלמידים בעלי הקשיים? אילו סגנונות הם אימצו לעצמם? איך אני מאפשרת הצלחה? והאם היא מתאפשרת לכולם?
- **סביבת הלמידה** - מה יש בה? כמה היא תורמת לשקט בכיתה? כמה היא תורמת לצרכים השונים? איך אני נעזרת במרחב להשגת המטרות של השיעור ושל חווית הלמידה בכיתה?

לאחר שעברנו עם חוה דרך הניתוח הזה, נחזור ונשאל כיצד והאם זה מקדם את פתרון הסוגיה שעמה הגיעה חוה להדרכה.

עקרונית, נכון לעסוק בכל אחד מהנושאים שעולים מהמקרה, וההדרכה יכולה להיות משמעותית ותורמת.

העיסוק בהוראה בכיתה נשען על ההנחה שכאשר הלמידה היא משמעותית, כזו המאפשרת לכל תלמיד להצליח ולהרגיש רלוונטי, אזי תתקיים אווירת למידה בכיתה שמאפשרת קידום תלמידים לרמה המצופה.

הבנה של המחנכת מה ה"קודים" להוראה בכיתה רבת השוניות ואיך היא מצליחה לעשות זאת, תאפשר להעביר את הידע למורים המקצועיים הנכנסים לכיתה ובכך ליצור אווירת למידה המשכית גם בשיעורים שבהם אינה נמצאת.

כלים נוספים שיכולים לשמש לאותה המטרה:

- למידה מהצלחות - מדריך להפקת לקחים בבית ספר, אבני ראשה.
- SWOT כיתתי

הישן יתחדש והחדש יתקדש ....

גדר, כבשה ואיש עם בעיה

"עכשיו ...גם לכבשים הייתה בעיה."
הן התחילו לעבור את הגדר -
אחת אחת,
ועל אף שכל כבשה נראתה בדיוק אותו
דבר, והגדר נשארה אותה גדר,
כל כבשה עברה אותה בצורה אחרת...

הקליקו

כיתה הטרוגנית בספרות

ברצוני שכל אחד מילדיי יהיה כמו שהוא. אינני רוצה שאתה, הומר, תהא דומה למישהו אחר, ובלבד שתגרום לי נחת־רוח או שתקל את עבודתי. עד מהרה הייתי נלאית למראה כיתה מלאה 'גבירות' ו'ג'נטלמנים' גמורים. ברצוני שכל תלמידיי יהיו בני־אדם - כל אחד לחוד וכל אחד מיוחד, וכל אחד 'נוסח בפני עצמו', נעים ומלהיב, שונה ונבדל מכל השאר. מתוך 'הקומדיה האנושית', ויליאם סרויאן

Goofy - Teachers Are People

יום בחייו של מורה

המורה / פרנק מק'קורט

בפרוזה עזה, תוססת, טבועה בחותם של שנינה נטולת יומרות ויושר נוגע ללב, מתאר מק'קורט את הקשיים, את הניצחונות ואת ההפתעות שזימנו לו שנותיו כמורה בבתי הספר הציבוריים בעיר ניו-יורק. מק'קורט הטביע רושם בל יימחה על תלמידיו באמצעות שיטות עבודה לא מקובלות ומטלות מקוריות. ... "נחישות", הוא אומר, "איננה תכונה זוהרת כשאפתנות, אינטלקט וקסם אישי, אבל היא זו שסייעה לי לעבור את הימים והלילות".

ספרות מקצועית

להלן הפנייה לספרות מקצועית נוספת:

וידיסלבסקי, מ׳ (2009). הזדמנויות ללמידה ולהוראה בקבוצה הקטנה. ירושלים: משרד החינוך.

ריץ׳, י׳ ובן־ארי, ר׳ (1994). שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית, תל אביב: רכס.

הרכבי, א׳ ומנדל־לוי, נ׳ (עורכים). (תשע״ד). חינוך לכול - ולכל אחד במערכת החינוך בישראל, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

למדן, א׳. הוראה-למידה דיפרנציאלית, לקידום הכיתה ההטרוגנית. מכללת אחווה.

ברינקר, ר׳, יוסיפון, מ׳, זהבי, י׳ וחכם, א׳ (1997). הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית, מט״ח.

הנגשה פדגוגית בראי האינטליגנטיות המרובות (גארדנר)

מדריכי הכלה מחוז צפון תשע"ה

מערכת החינוך מובילה מהלך ערכי, חברתי, מוסרי והומניסטי המאפשר לפרטים השונים זה מזה לחיות יחדיו בחברת מופת המושתתת על ערכים אוניברסליים, דמוקרטיים והומניסטיים. חברת מופת היא חברה המאפשרת לכל יחיד מימוש עצמי מתוך אחריות, מעורבות ומחויבות לכלל.

חשוב למקד גישה חינוכית המכירה בקיומה של שונות בין בני-האדם והמאמינה שתפקידו של בית-הספר להיענות לשונות זו על-ידי התאמת הסביבה הלימודית לצורכי הלומדים ולדרישות תכנית הלימודים, ובכך לאפשר הנגשה פדגוגית בגישות שונות.

אחת האפשרויות היא הנגשה פדגוגית בראי האינטליגנציות המרובות של גארדנר.

תאורית האינטליגנציות המרובות של גרדנר

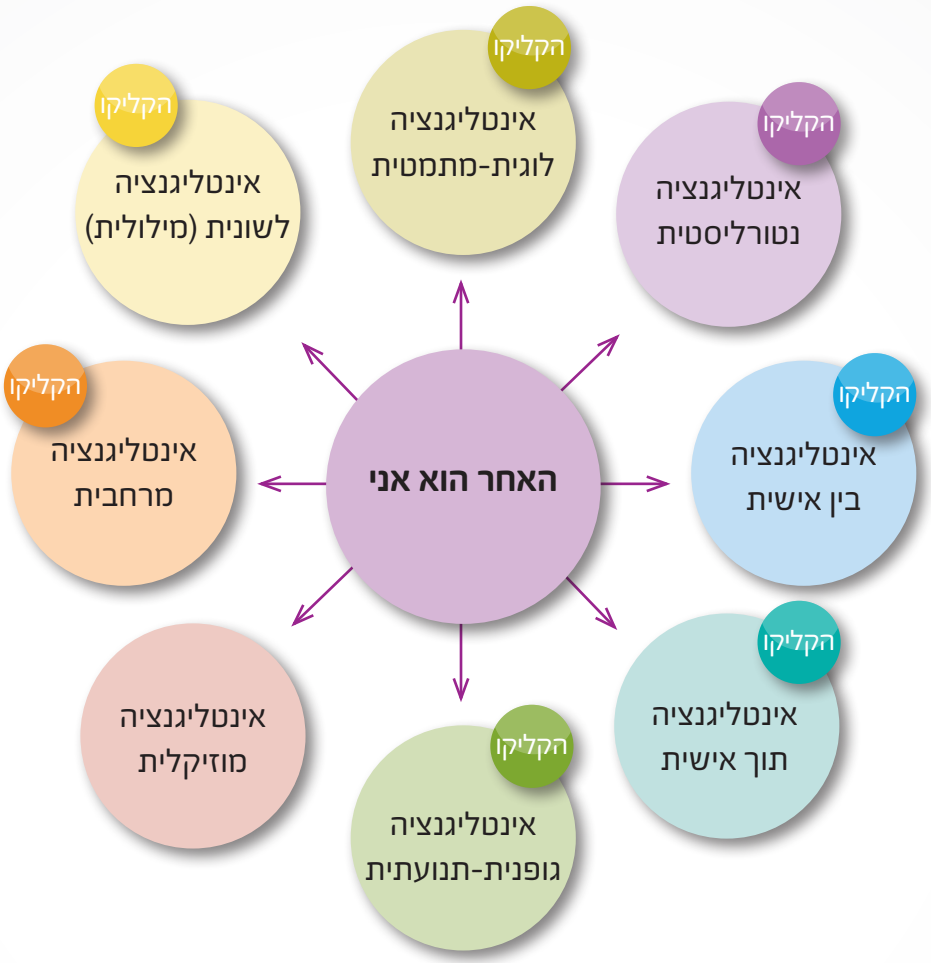
תאורית האינטליגנציות המרובות היא תאוריה המבחינה בין סוגים שונים של אינטליגנציות ולא רואה בהן יכולת אחת כללית. התאוריה הוצעה על ידי הווארד גרדנר בשנת 1983 ויש לה השפעה רבה בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך.

על פי גרדנר, אינטליגנציה היא היכולת לפתור בעיות או לעצב תוצרים המוכרים כבעלי חשיבות במסגרת חברתית-תרבותית נתונה. לטענתו, האינטליגנציה האנושית מכילה סדרות רבות של כשרים שכליים שלהם שלושה תפקידים מרכזיים: איתור בעיות, הצגת שאלות בקשר לבעיות אלה ופתירתן. בני האדם הם בעלי אינטליגנציות רבות, אוטונומיות במידה רבה ובלתי ניתנות למדידה כמותית פשוטה.

על פי גישה זו חשוב לפתח מענים מגוונים בראי השונויות (אינטליגנציות).

בהמשך מוצעים למורים ולצוותי חינוך מגוון כלים, מאמרים ואמצעים להתייחסות דיפרנציאלית לפי האינטליגנציות המרובות.

נושא האחר הוא אני בראי האינטליגנציות המרובות (גארדנר)



> שום אדם איננו **אי שלם** כשלעצמו.
> כל אדם הוא חתיכת **יבשת**, חלק **מהעיקר**;... (ג'ון דון)

הכיתה ההטרוגנית מכילה תלמידים בעלי שונויות מגוונות. כל אחד מהם חושב אחרת, כל אחד מהם יודע אחרת וכל אחד מהם זקוק לתנאים מותאמים כדי לקלוט מידע ולהתפתח.

Felder (1933) מתייחס לסגנונות למידה המתפרסים על פני ארבעה צירים עיקריים:

לומד חושי ----------לומד אינטואיטיבי

הלומד החושי יבין טוב יותר את החומר באמצעות הסבר מובנה המלווה בדוגמאות, ואילו הלומד האינטואיטיבי יעדיף גילוי עצמאי של הקשרים בין יחידות המידע בדרך חדשנית.

לומד ויזואלי ----------לומד ורבאלי

הלומד הוויזואלי יקלוט ביעילות רבה יותר מידע שמאורגן במבעים גראפיים ושרשום על הלוח, ואילו הלומד הוורבאלי יעדיף למידה מתוך האזנה להרצאה ושיחה במליאה או בקבוצה.

לומד אקטיבי ----------לומד רפלקטיבי

הלומד האקטיבי מסוגל להתמודד עם עומס פרטים באמצעות דיון כיתתי, שיחה, למידה בקבוצה, ואילו הלומד הרפלקטיבי יבחר לעבד את החומר באופן עצמאי תוך הפעלת תהליכי חשיבה היעילים עבורו.

לומד לינארי ----------לומד גלובאלי

הלומד הלינארי זקוק למידע המוצג באופן מאורגן, מן הפרטים לשלם, ואילו הלומד הגלובאלי ינסה לקשר ידע חדש עם ידע קודם, ינסה להבין את מבנה העל וישבץ בתוכו את הפרטים.

המורה, כאקרובט, ישאף למצוא את המשותף לכל התלמידים, ובה בעת להתאים את אופן הצגת המידע לכל תלמיד לפי סגנון הלמידה שלו המורכב מארבעת הממדים האלו, בנוסף כמובן, להתייחסות למצבו הרגשי וההתנהגותי.

מורכב אך אפשרי -

התהליך המוצע מתמקד בעבודה בשלבים. מומלץ להתחיל בדבר אחד, שהרי לא חייבים לעשות את הכול כל הזמן ובבת אחת. אחת הערובות להצלחה היא שינוי הדרגתי ויצירת רצף של הצלחות קטנות.

לפני שמתחילים בתהליך הלמידה חשוב לבדוק:

- מה רוצים ללמד? מהם מאפייני החומר הנלמד?
- מהן המיומנות ומהו הידע שהתלמיד אמור לרכוש? (מה ייחשב כלמידה מוצלחת או מהו המחוון)?
- מהו המכנה המשותף המתאים לכל התלמידים שיכול לשרת את תהליך הלמידה?
- מהם סגנונות הלמידה היעילים עבור כל תלמיד? מה סגנון ההוראה המתאים לי?
- מהם הכלים העומדים לרשותי? מהן הטכנולוגיות המתאימות?
- כיצד עליי לארגן את הכיתה לשם כך? מה מידת התנועה שאאפשר במהלך הלמידה?
- באילו דרכים יוכלו התלמידים לקבל תיווך במהלך השיעור?

בחרנו להדגים תהליך הוראה באמצעות כיתה ז' בבית ספר אורט לייבוביץ' בנתניה, שם התלמידים מתנסים בהוראת בני כיתתם בפרויקט "**מכל מלמדיי השכלתי**".

מהות הפרויקט - כל תלמיד מתבקש ללמד את הכיתה שיעור בנושא שיבחר, ובכך לתרום ללמידה הכיתתית.

שלב מקדים -

מתקיימים מספר שיעורים שבהם לומדים ומתרגלים התלמידים את נושא ההקשבה הפעילה, נחשפים לסגנונות למידה מגוונים ולחשיבות התאמת דרכי ההוראה. בהמשך הם לומדים על מבנה של משוב מקדם על פי קריטריונים שנקבעו מראש ועל דרכים להצגת רעיון ופיתוחו.

חשוב להבהיר את המסגרת: מסגרת הזמן, שימוש באמצעים טכנולוגיים מתקדמים (פוסטר דיגיטלי, שאלון דיגיטלי...) ומתחילים בעבודת ההכנה בהדרכת המורה.

שלב הביצוע -

בתום כל מפגש התלמיד מגיש סיכום מובנה המתייחס למטרת השיעור, לתהליך שעבר, לתוצרים ולתובנות שהפיק.

מחנכת הכיתה מציפה ומבססת נושאים, מושגים, מידע שעולה במפגשים במהלך הלמידה השוטפת במשך השנה.

במהלך השנה נערכים מפגשי למידה מרתקים, כשהתלמידים משקיעים מחשבה, בדיקה, למידה ונהנים מאוד מן התהליך.

דוגמות למפגשי למידה:

מציגים משפט בנושא אחריות הכיתה במקרה של התעללות מינית. הוצג תיאור מקרה והתלמידים חולקו לקבוצות: קטגוריה, סנגוריה, חבר שופטים, עדים, תובע, נתבע (הכיתה). נערך משפט על פי הכללים המצופים, כשבמהלכו מצאה המורה צורך לחדד מושגים כמו: קטגוריה, סנגוריה, ערבות הדדית, אחריות. מדיווח המורה עולה שבהמשך השנה היא הסתייעה בדוגמאות מן המשפט בעת לימודי ההיסטוריה והאזרחות.

ריקודים סלוניים - תלמיד המתמחה בתחום, לימד את הכיתה ריקודים סלוניים תוך התייחסות למקורם, לתפקידם בהיסטוריה ובימינו ולקשר שבין מעמד חברתי לריקוד. המורה התייחסה למידע שעלה בשיעורי ההיסטוריה (פולקלור, מעמד חברתי....).

פרויקט "**מכל מלמדיי השכלתי**" מאפשר לכל תלמיד לקחת אחריות על תהליך הלמידה שלו ושל שותפיו לכיתה, מאפשר להכניס לכיתה ידע חדש, אותנטי מנקודות מבט חדשות. התלמיד מלמד חומר שמעניין ומסקרן אותו וכך מרגיש במיטבו. החוויה מחלחלת גם לתלמידים האחרים ובעיקר - התלמיד המלמד מזמין את הכיתה להכיר אותו מנקודת מבט של עוצמה ומסוגלות.

כך מתממשות בו בעת ארבע פונקציות:

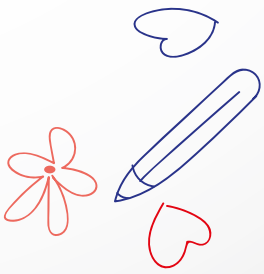
אנרגיה - מוטיבציה גבוהה שהרי הלמידה עוסקת בתחום עניין הקרוב ללב התלמיד.

הכנה וידע - ההקניה מתממשת לאחר הכנה ממושכת וקפדנית. הידע מעניין ועיבודו נמשך גם מעבר למפגש האחד, שהרי המורה מקפידה להטמיעו בידע אחר הקשור לתכנית הלימודים.

ביטחון עצמי - כל תלמיד מציג תחום ידע הקרוב לליבו, זוכה לאהדה מצד שומעיו.

הופעה - הידע מוקנה תוך התחשבות בסגנונות הלמידה השונים של המאזינים ובהשתתפותם הפעילה.

שנדע תמיד לאהוב



התמודדות עם כיתה הטרוגנית באמצעות משחקים משתפים



בינגו- (תודה למירי אורגד על הרעיון למשחק)

מטרת המשחק: תרגול של מה?

מהלך המשחק:

כל תלמיד מתבקש להוציא דף ולצייר ריבוע קסם של 3x3 כך שייווצרו תשעה ריבועים.

המורה כותבת על הלוח את המילים והמושגים שאותם היא מעוניינת לתרגל.

כל תלמיד מתבקש לבחור תשעה מושגים או מילים מתוך אלו הרשומים על הלוח ולכתוב אותם על גבי ריבוע הקסם שלהם, כך שלכל ילד ריבוע קסם פרטי וייחודי לו.

המורה מנחה את התלמידים: "אני אקריא הגדרה של אחד המושגים. מי שאצלו מופיעה התשובה, מסמן אותה ב-x על גבי ריבוע הקסם שלו. כמו בבינגו תלמיד שסימן את כל המושגים בדף, הוא המנצח.

המורה יכולה להתאים את ההגדרות, לרמת הקושי, היא יכולה לחלק את ההגדרות מראש לכל תלמידי הכיתה, כך תוכל להקל על תלמידים בעלי סגנון חזותי ולסייע להם.

משחק מסלול שרשרת מתמטי (נמשך שיעור שלם) חנה גוטמורגן-בסקין

מטרת המשחק: תרגול????

החומרים הנדרשים:

1. 10 כרטיסיות עם תרגיל או משימה. ניתן להכין כרטיסיות ברמות קושי שונות.
2. על כל כרטיסייה יופיע התרגיל או המשימה ובצדו השמאלי למעלה עיגול צבעוני עם מספר שהינו התוצאה, (הפיתרון) של התרגיל שהופיע בכרטיסייה הקודמת.
3. על גבי חלק מהכרטיסיות ניתן לתת הנחיה לגשת למורה לקבלת סוכרייה, או מדליה. כדאי להשתמש בכרטיסיות חיזוק בעיקר בתרגילי שרשרת של הילדים המתקשים.
4. התלמידים נדרשים לדף חישובים וכלי כתיבה.

מהלך המשחק:

1. המורה מכינה 30 כרטיסיות עם תרגילי שרשרת, 10 כרטיסיות עם תרגילי שרשרת, בשלוש רמות קושי. בכיתה הטרוגנית כדאי ליצור כמה מסלולים כדי ליצור עניין לרמות השונות.
2. המורה מחלקת את כל הכרטיסיות בחלל החדר באופן אקראי.
3. כל תלמיד מקבל מהמורה מספר שונה. המורה מנחה את התלמידים לעמוד ליד הכרטיסייה שעליה מופיע המספר ולפתור את התרגיל בכרטיסייה. היות שתרגילי השרשרת הם לפי רמת קושי, המורה יכולה לתת באופן מכוון "מספר התחלה" המותאם לרמת הקושי של התלמיד וזאת בלי שהדבר יהיה גלוי לילדים. כך יקרה שתלמידים חזקים יקבלו הכוונה להתחיל תרגילי שרשרת ברמה מורכבת יותר ובו בזמן יהיו הילדים האחרים עסוקים בפתרון תרגילי שרשרת ברמה מורכבת פחות.
4. תלמיד שפתר את התרגיל, יקבל תוצאה. הסכום שקיבל יהיה "סימן דרך" ויפנה אותו לכרטיסייה הבאה. (כאמור המספר שמופיע בעיגול. הוא למעשה הפיתרון של התרגיל הקודם).
5. לתלמידים מתקשים אפשר לעשות תחנות אמצע עם צ'ופרים.... גש למורה וקבל הפתעה...
6. הכרטיסייה האחרונה בשרשרת היא שהתלמיד חוזר לכרטיסייה הראשונה שבה התחיל.

מה מאפשר המשחק?

- המשחק מאפשר למורה לתרגל את כל תלמידי הכיתה בו זמנית ועם זאת לתת מענה לשונות.
- כל תלמיד יכול לעבוד בקצב האישי שלו.
- המשחק מאפשר לתלמידים לנוע בכיתה כשהם מחפשים את הכרטיסייה הבאה, מה שנותן מענה לילדים בעלי סגנון למידה תנועתי וילדים עם הפרעות קשב.
- המשחק מאפשר מתן חיזוקים במהלך הדרך (כאמור בחלק מהכרטיסיות ישנה הפניה למורה לקבלת הפתעה. המורה תבחר בסוג החיזוק: מדליה, חייכן, סוכרייה...)
- המשחק מאפשר גיוון בדרכי הוראה והנאה.

لإحداث التغيير المنشود

أمامنا طريقتان؛ طريقة عاديّة وأخرى سحريّة

أمّا العاديّة...فهي أن تفتح السماء أبوابها

فتنزل الملائكة لتُحدِثَ التغيير!

وأمّا الطريقة السحريّة، فهي...

أن نحدِثَ التغيير بأنفسِنا...

أعدّ المواد باللغة العربيّة: جنان زعبي، مرشدة قطريّة للتربية اللغويّة

نضال حجازي، مرشد قطري لموضوع الاحتواء

الاختلافات بين التلاميذ[1]

إنّ الاختلافات في التربية تتعلّق بالفوارق بين التلاميذ (جيل، أو صفّ، أو مدرسة) " من الواضح أنّ الاختلافات في كلّ جيل وفي كلّ مجموعة تعلّم قد تكون كبيرة لدرجة أنّها تتجاوز قضايا القدرات الذاتيّة والدافعيّة" (عنبار، 2000).

التلاميذ في نفس الفئة العمريّة يختلفون عن بعضهم في تجاربهم وشخصيّاتهم، في استعدادهم للتعلّم، في المجالات والمواضيع وفي أنماط تعلّمهم. لهذه الاختلافات تأثير على ما سيتعلّمونه لاحقًا، وعلى وتيرة تعلّمهم، وعلى طريقة تعلّمهم وعلى الدعم المطلوب من قبل المعلّم تجاههم (توملسون، 2000).

سياسة قسم التعليم الابتدائيّ بشأن تركيب مجموعات التعلّم وردت في منشور "أسس التعليم وتنظيم برنامج الدروس في المدرسة " 7 / ب، - 3.18 آذار 2000"، وتنصّ على مّا يلي: **" دعم التلاميذ عوضًا عن تصنيفهم".**

إنّ دور جهاز التربية هو دعم التلاميذ ضمن الاعتراف بالاختلافات والفوارق الفرديّة بينهم. هذا الاعتراف جاء على خلفيّة اعتبار هذه الاختلافات قيمة يجب اح ترامها، مع دعم وتشجيع كلّ تميّز عند كلّ تلميذ، وتنميته حتى يصل إلى أقصى درجات استنفاد الطاقات الكامنة لديه.

يتحقّق تقدّم التلاميذ بواسطة:
أ. بناء أطر تعليم مرنة ودامجة تستثني النظرة المسبقة والتي قد تكون دامغة.

ب. تشجيع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة في الصّفوف العاديّة والعمل على تقدّمهم.

ت. تطبيق سياسة الاعتناء بالتلاميذ الموهوبين خاصّة في المدارس العاديّة (ومن المفضّل) في صفوفهم العاديّة وليس في صفوف ومؤسّسات خاصّة.
ث. تعليمات واضحة بشأن قضيّة "التجميع" في تعلّم المهارات الأساسيّة في جميع الصفوف في المدرسة الابتدائيّة.

ج. تطوير مناهج تعليميّة متنوّعة ومرنة.

[1] الفروق الفردية وتأثيرها على شخصية الطالب وتحصيله الدراسي

الذكاءات المتعدّدة ... النظرية وآفاق التطبيق

ح. تشجيع طرائق تدريس مختلفة ومتنوّعة (فرديّة، ثنائيّة وجماعيّة).

فيما يلي عرض معطيات لبعض الأبحاث التي أجريت حول وضعيّة التعلم في الصفّ، بحسب الطريقتين الأكثر شيوعًا: المتجانسة وغير المتجانسة (المتمايزة):

إطار تنظيميّ تعلّميّ متجانس من حيث التحصيل العلميّ

تسمّى طريقة التعليم المتجانسة طريقة "التجميع" وبموجبها يوزّع التلاميذ في عدّة مستويات، بحيث يكون في كلّ صفّ تلاميذ ذوو انجازات تعليميّة متشابهة.

تُظهر الأبحاث إلى أنّ طريقة "التجميع" تزيد وتوسّع من الفجوات التعليميّة والاجتماعيّة بين التلاميذ، وتشكّل جزءًا رئيسيًّا من منظومة تحديد المسار المسبق (التقسيم ضمن مسارات) داخل جهاز التعليم.

تعرض حطيبة (2003) عددًا من الأسباب التي قد تؤدي إلى توسيع الفجوات في أعقاب طريقة "التجميع":

1. وتيرة التقدّم في المجموعات الضعيفة بطيئة إذا ما قارنّاها بالمجموعات القويّة.
2. تُعرض المادّة وتُقدّم بمستوى أقلّ بكثير ممّا هي عليه في المجموعات القويّة.
3. البيئة التعليميّة لا تجمع التلاميذ ذوي التحصيل المتدنيّ بزملاء يستطيعون تقديم المساعدة لهم.
4. وصم التلاميذ ونسبهم إلى المجموعة الضعيفة يوحي بتوقّعات منخفضة ويؤدّي إلى عدم إيمانهم بقدراتهم، وفي تحصيلهم لإنجازات عالية. يذوّت التلاميذ هذه الإيحاءات ويطوّرون توجّهًا سلبيًّا لجهودهم ودراستهم (النبوءة التي تحقّق ذاتها).
5. يؤدّي هذا التصنيف (الوصم) إلى عزل اجتماعيّ.

في حين أنّ "التجميع" للتلاميذ الموهوبين يشكّل فرصة أكاديميّة جيّدة، فإنّه يشكّل عائقًا وحاجزًا أمام التلاميذ المستصعبين الذين يشعرون بمسّ في تقييمهم الذاتيّ لأنفسهم، وبتراجع في دافعيّتهم للتعلّم والاكتفاء الذاتيّ من أنفسهم ومن المدرسة. تظهر الأبحاث بأنّ الضرر الذي يحدث نتيجة التعلّم في إطار "التجميع"، التقسيم في مجموعات متجانسة للتلاميذ المستصعبين أكبر من الفائدة التي ينالها الأقوياء، وهكذا يحصل تدنّ في المعدّل العامّ للصفّ.

إطار تنظيميّ تعلّميّ غير متجانس (متمايز) من حيث التحصيل العلميّ

ما يميّزه أن التباين بين التلاميذ والاختلاف بينهم كبير جدًّا لدرجة قد تخلق ثغرات وفجوات في أداء المتعلّمين. أسباب هذه الاختلافات عديدة ومتنوّعة، لكنّنا نستطيع أن نصنّفها ونحصرها في ثلاثة مجالات، وهي: العوامل الشخصيّة والنفسيّة ، والثقافيّة والاجتماعيّة، والتربويّة والقيميّة. هذه الاختلافات، كما يبدو، متعلّقة بالفكرة السائدة بأنّ البشر يختلفون فيما بينهم، ولكن هدف التعليم هو تكافؤ الفرص بين التلاميذ.

وفي الصفوف غير المتجانسة هنالك توجّه مسبق في دمج تلاميذ ذوي قدرات مختلفة ومن ضمنهم تلاميذ ذوي احتياجات خاصّة يُصنّفون كـ"جيدين" و " مستصعبين " أو " راسبين" و متمكّنين". وقد أظهرت الأبحاث أنّ التلاميذ الذين ينتقلون من صفوف متجانسة إلى صفوف متمايزة ينكشفون على جوّ تعليميّ ناجع وذي جودة ويزيدون من طموحاتهم في مواصلة تعليمهم.

إنّ دور المعلم الذي يعلّم في صفوف غير متجانسة هو تحديد الصعوبات الناجمة عن أنماط التفكير المختلفة بين المتعلّمين، وتصميم طرائق تدريس بالاعتماد على الحوار الجاري بينهم والمستمرّ على امتداد سنوات تعليمهم. ودوره أيضًا مساعدة التلاميذ على تطوير التفكير المجرّد عندهم. كي يتمكّنوا من تحقيق إمكاناتهم واستغلال طاقاتهم. من الواضح أنّ دور المعلّم ليس سهلا بل مركّبًا، وهو يعتمد على سيرورة متواصلة ومستمرّة تتطلّب منه الاعتراف بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين والتعاطف والتسامح وقبول ردود فعل غير متوقّعة منهم.

وظائف المعلّم في الصفّ غير المتجانس؛ بين المنشود والموجود:

المعلّم هو العمدة والأساس في بلورة السيرورة التعليميّة والتعلّميّة، وفي تحقيق التغيير المنشود لدى المتعلّم. لذا فإنّ رؤية المعلّم ومنظوره، ومواقفه ومعتقداته، وطرائق عمله، هي العوامل الأكثر تأثيرًا على التعلّم، وخاصّة بالنسبة للأولاد الذين لا يستغلّون إمكاناتهم في الجهاز التعليميّ، وبالتالي لا يحقّقون إنجازات. لذلك، واحدة من المهامّ الرئيسية لمعلّم يعمل في صفوف غير متجانسة هو مساعدة هؤلاء الأولاد في تحقيق إمكاناتهم، وبالتالي تحقيق المساواة في الفرص التعليميّة وتضييق الفجوات بينهم.

1. **تنمية التفكير المجرّد** –وفقا لنهج فرانكشتاين؛ فإنّ أسباب صعوبات التفكير لدى المتعلّمين على اختلافهم، تنبع من الاختلاف في الأنماط الثقافيّة والفكريّة وأيضًا اختلاف في تجاربهم في التنشئة الاجتماعيّة الأولى في الطفولة المبكرة. هذه الصعوبات، ترتكز على أنماط تفكير ملموسة لا مجرّدة، ترابطيّة (אסוציאטיבי) وليست نقديّة، ثنائيّة لا تفاضليّة، فعّالة لا نمطيّة أو ذاتيّة. أنماط التفكير هذه من شأنها أن تحدّ من سبل حصولهم على المعرفة ولا تتيح لهم تحقيق إمكاناتهم وقدراتهم. من المتّبع في التدريس أن تؤدّي سيرورة التعليم إلى تطوير التفكير وتنمّيه. لكن ما يدّعيه فرانكشتين على العكس تمامًا؛ فالتفكير يؤدّي إلى تعلّم، بمعنى أنّ التعلّم مشروط بالقدرة على التفكير، و المحتوى التعليميّ ما هو إلا وسيلة- لإثارة التفكير وتطويره. ومن هنا فإنّ دور المعلّم هو توفير فرص لتطوير التفكير كي يتمّ التعلّم.

2. **تعزيز عالم التلميذ العاطفيّ والشخصيّ-** أحد الشروط والمتطلّبات النفسيّة للتعلّم هي سلامة "الأنا" الخاصّة عند التلميذ. الاعتراف بقدرته واستطاعته في التعامل مع سيرورات وعمليّات تعلّم مركّبة وغير واضحة. لذلك، واحدة من وظائف المعلّم الإضافيّة في صفّ غير المتجانس هي حصول المتعلّم على "الأمان" بالمعنى الحقيقيّ.
3. **التعامل مع ردود فعل غير متوقّعة-** تشجّع طرق التدريس المختلفة المتعلّمين على جلب خبراتهم و تجاربهم الشخصيّة. ولكن ، وفقًا
لنهج فرانكشتاين ، فالغرض من استخدام المعلّم لتجارب ليس لخلق شعور جيّد عند المتعلّمين، وإنمّا لتطوير عمليّات التفكير عندهم،
وبضمنها المقارنة والمسؤوليّة والعقلانيّة. قد تظهر خلال التدريس ردود غير متوقّعة تكشف عالمهم العاطفيّ والثقافيّ والفكريّ، وهذا
يتطلّب من المعلم الردّ والتوجيه.

4. **بلورة التدريس وإعادة تصميمه بشكل متواصل-** في كثير من الأحيان، تظهر مواقف المعلّم متناقضة بعض الشيء، لذا ينبغي أن يكون المعلّم حذرًا متنبّهًا لذلك. يتميّز عمل المعلّم من خلال التواصل والتفاعل اللذين يُحدثا حوارًا تربويًّا متواصلا. هذه الجدليّة هي نهج فرانكشتاين في التعليم، والتي قد تفضي، أحيانًا، إلى التناقض والتوتّر والصراع. ولكن هذه هي المركّبات الأساسيّة للحوار الأكاديميّ والتعليميّ الذي ينمّي عمليّات التفكير لدى المتعلّم وينمّي أيضًا التحدّي الفكريّ لدى المعلّم.

خطوات عمليّة في صفوف غير متجانسة: للتلاميذ المستصعبين

للمعلّم الدور الأساسيّ في تحديد وتقييم صعوبات التلميذ، كذلك في بناء وتطبيق برنامج تدخّل يلائم احتياجاته، وبالتالي متابعة مدى تقدّمه. لذا، يتوجّب عليه بادئ الأمر الاعتراف بالفروقات الفرديّة بين التلاميذ، وإدارة منظومة تعليميّة داعمة عاطفيًّا واجتماعيًّا وتحصيليًّا، تراعي التجانس والتمايز داخل الصفّ، بهدف مساعدة التلاميذ المستصعبين ودعمهم في تحقيق التحصيلات المتوقّعة.

إنّ النهوض بالتلاميذ المستصعبين يتطلّب من المدرسة تجهيزات عدّة؛ نفسيّة، تربويّة -بيداغوغيّة وتنظيميّة، تتعلّق ببناء طاقم متعدّد التخصّصات، يقوم على تحديد سياسة المدرسة تجاه التلاميذ المستصعبين، وكيفيّة التعامل مع صعوباتهم .ينبغي أن تُرصد جميع الموارد المخصّصة لخدمة هؤلاء التلاميذ المستصعبين، ليتمّ جمعها واستغلالها بالشكل الأفضل، عندها فقط تكون الفرصة أمام التلاميذ سانحة لكي يتطوّروا نفسيًّا بشكل صحيح، وتكون تحصيلاتهم العلميّة جيّدة.

من هنا تحتاج عمليّات التدخّل إلى بلورة ثقافة عمل حسب معايير محدّدة تقوم بفحص ذاتيّ واعٍ ومهنيّ مسؤول.

خطوات عمليّة في صفوف غير متجانسة: للتلاميذ المدمجين

إنّ التلاميذ المدمَجين هم تلاميذ يعانون من عسر يحدّ من قدراتهم على التأقلم، لكن بعد إعداد برنامج موجّه ومحتوٍ، يتمّ من خلاله استنفاد جميع الموارد المتاحة في التعليم العاديّ، وبعد عقد جلسات لجان الدمج، يصبح لديهم الحقّ في الانضمام لإطار برنامج الدمج (חוזר מנכ"ל ,אוכלוסיות מיוחדות :סח(3 /ד.) 37-1.2).

يُعتبر التلاميذ المدمجون جزءًا لا يتجزّأ من الصفّ، ويكونون تحت إشراف ومتابعة ومسؤوليّة مربيّ الصفّ بشكلٍ مطلقٍ؛ تعليميًّا، اجتماعيًّا وتربويًّا.

إنّ الرؤيا التربويّة الإنسانيّة الموجودة في صلب قانون الدمج تعتبر قبول الآخر قيمة، وتتيح للتلاميذ ذوي الاحتياجات المختلفة والمتعدّدة التعلّم في بيئتهم الطبيعيّة، وأن يحظوا بمساعدات تلائم احتياجاتهم. والدمج كنهج يضع في سلّم أولويّاته، وبشكل واضح، وضعيّة إبقاء تلاميذ الدمج في صفوفهم لأكثر وقت ممكن ." يُمنح الدعم بواسطة طاقم التعليم الخاصّ والمتخصّص في رعاية ومعالجة تلاميذ ذوي عسر في مجالات مختلفة، تماشيًا مع احتياجات التلاميذ الخاصّة ومراعاة للموارد المتوفّرة والمتاحة في إطارهم التربويّ" (חוזר מנכ"ל ,אוכלוסיות מיוחדות :עד(5 /א ,)כ"ט בטבת תשע"ד 10 ,בינואר 2014).

تحدّيات في التعليم

يتخوّف بعض المعلّمين من تعليم صفوف غير متجانسة خشية ألا ينجحوا في إتمام تدريس الموادّ والمهارات لجميع تلاميذهم، وبالتالي سيجدون أنفسهم ملزمين بإتمام ما نقص من الأهداف التعليميّة بحسب المعايير والتحصيلات المطلوبة، وإلا فالنتائج لن تكون مرضية. وبالتالي سيقومون بإغلاق الفجوات التعليميّة وهذا كلّه سيكون على حساب الأسس والمبادئ التي يجب أن تكون في صلب عمليّة التعليم، لكنّها ليست خاضعة للمناهج التدريسيّة، ولا يمكن قياسها بحسب معايير وتحصيلات متوقّعة. هذه الجدليّة في التدريس، والتي تعتمد على التنوّع والتركيب إلى حدّ ما، وتنمية التفكير لاستيعاب وإدراك وبلورة شخصيّة المتعلّم. كلّ هذا لا يمكن قياسه عن طريق "معايير التدريس والتحصيلات المطلوبة".

يتطلّب التدريس من المعلّم في صفوف غير متجانسة، الكشف عن عالمه الذاتيّ- الداخليّ. كما يتطلّب منه أيضًا القدرة على إعطاء تغذية مرتدّة وانطباع انعكاسيّ، بالإضافة إلى الوعي أو الإدراك الذاتيّ، والصدق والأصالة. ومن هنا، فالتعلّق المفرط بطريقة تدريس معيّنة وتبنّيها بشكل دائم، قد يضع المعلّم وسيرورة عمله في قالب نمطيّ، وهذا يمسّ بمهنيّته وصدقه في العمل بل ويضعفه. لذلك يجب أن تكون المهنيّة المتواصلة على امتداد سنوات عمله هي العمدة والأساس لعمله؛ (التعلّم مدى الحياة- Life Long Learning). وهذا يؤدّي إلى تطوّر معلّمين مهنيّين، أكفياء وقادرين على مراقبة عملهم بمهنيّة وبشكل دائم.

مفهوم أسلوب التدريس

أسلوب التدريس هو الكيفيّة التي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمليّة التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثمّ يرتبط بصورة أساسيّة بالخصائص الشخصيّة للمعلّم (الفتلاوي، 2003).

أساليب التعلّم الحديثة[2]

أ. **التعلّم بالاكتشاف:** هو عمليّة تفكير تتطلّب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل (مرعي، 1998).

ب. **التعلّم باللعب:** يُعرّف اللعب بأنّه نشاط موجّه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقليّة والجسميّة والوجدانيّة، ويحقّق في نفس الوقت المتعة والتسلية؛ وأسلوب التعلّم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفيّة (زيتون، 1999).

ت. **التعلّم التعاونيّ[3]:** التعلّم التعاونيّ هو أسلوب تعلّم يتمّ فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضمّ مستويات معرفيّة مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كلّ مجموعة ما بين 4 – 6 أفراد ، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة (مرعي، 1998).

[2] ما بين طرائق التدريس التقليدية والطرائق البديلة
[3] لتصفح المزيد الرجاء الدخول عبر هذا الرابط : التعلّم التعاوني

ث. **التعلّم الذاتيّ:** هو النشاط التعلّمي الذي يقوم به المتعلّم مدفوعًا برغبته الذاتيّة بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبًا لميوله واهتماماته بما يحقّق تنمية شخصيّته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عمليّة التعليم والتعلّم وفيه نعلّم المتعلّم كيف يتعلّم ومن أين يحصل على مصادر التعلّم (الحيلة، 2002).

ج. **التعلّم النشـــط:** ليكون التعلّم نشطًا ينبغي أن ينهمك المتعلّمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حلّ مشكلة تتعلّق بما يتعلّمونه أو بعمل تجريبيّ وبصورة أعمق. فالتعلّم النشط هو الذي يتطلّب من المتعلّمين أن يستخدموا مهامّ تفكير؛ كالتحليل والتركيب والتقويم تتعلّق بما يتعلّمونه.
المتعلّم مشارك نشط في العمليّة التعليميّة، إذ يقوم بأنشطة عدّة تتّصل بالمادّة المتعلّمة، مثل؛ طرح الأسئلة أو فرضيّات، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب (مرعي، 1998).
في التعلّم النشط يكون دور المعلّم هو الموجّه والمرشد للتعلّم، فهو يدير الموقف التعليميّ إدارة ذكيّة بحيث يوجّه المتعلّمين نحو الهدف منه. وهذا يتطلّب منه الإلمام بمهارات هامّة تتّصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليميّة المشوّقة والمثيرة وغيرها.

ح. **التعلّم المبدع[4]:** الإبداع هو العمليّة أو العمليّات التي يتمّ خلالها ابتكار ذلك الشيء الجديد ذي القيمة العالية. وهو القدرة على إنتاج علاقات جديدة بين الأشياء بحيث تؤثّر في الواقع وتتجاوز هذا الواقع و تطوّره.
من أساليب التدريس التي تسهم في تنمية الإبداع:
- العصف الذهنيّ ، أو استمطار الأفكار
- استخدام مواقف التدريس مفتوحة النهايات
- استخدام بعض الأساليب التي تنمّي قدرة المتعلّم على التوقّع والتنبّؤ بالنتائج
- أسلوب الحلّ المبدع للمشكلات

مصادر:

1. برنامج تعليمي لتطبيق أهداف التربية اللغوية للصفوف الأولى والثانية 2013- 2014 ، 2014- 2015 وزارة التربية والتعليم، القدس 2014.
2. جامل، ع. (2000). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**. دار المناهج : عمان.
3. الحيلة، م. (2002). **مهارات التدريس الصفي**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1 : عمان.
4. زيتون، ع. (1999). **التعلّم الذاتي**. المعارف : دمشق.
5. الفتلاوي، سهيلة (2003) . **الكفاءات التدريسية – المفهوم – التدريب – الأداء** . دار الشروق : عمان.
6. فيديسلافسكي، م. (2009). **فرص التعليم- التعلم في مجموعات صغيرة**. وزارة التربية والتعليم : القدس.
7. مرعي، ت. (1998). **تفريد التعليم**. دار الفكر : الأردن.
8. זילברשטיין, מ' (1998). "ההוראה כעיסוק פרקטי – רפלקטיבי : קווים לתכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות" . חוברת מס' 1 בסדרת ניירות דיון, מכון מופ"ת.
9. **חוזר מנכ"ל: אוכלוסיות מיוחדות, חינוך מיוחד:** יישום חוק החינוך המיוחד : ועדת שילוב מוסדית, ועדת השמה ביושבה כערר על ועדת שילוב, ועדת השמה וועדת ערר- http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/1/1-2/horaotkeva/k-2008-3d-1-2-37.htm.
10. **חוזר מנכ"ל: אוכלוסיות מיוחדות, חינוך מיוחד:** :תכנית השילוב במסגרות החינוך הרגיל לטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/1/1-2/horaotkeva/k-2008-3d-1-2-37.htm.

[4] لتصفح المزيد الرجاء الدخول عبر هذا الرابط : تنمية الإبداع عند طلابنا

12. חטיבה, נ' (2003). **תהליכי הוראה בכיתה**. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
13. ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות האתגר החינוכי.** תל-אביב: הוצאת רכס.
14. פרנקנשטיין, ק' (תשכ"ג). **טיפוח החשיבה כמקור לביטחון האישי**. תדפיס מתוך הרצאה שניתנה בכנס מפקחים של משרד החינוך, ירושלים.
15. פרנקנשטיין, ק' (1981ב). **הם חושבים מחדש**. תל אביב: עם עובד.
16. שץ אופנהיימר, א' (1999). מה **בין אינדוקטיבי ללא אינדוקטיבי**. מקבץ, 8, 31-46.
17. שץ-אופנהיימר, א' **תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין**. מפגש 24, כתב עת לעבודה חינוכית-סוציאלית, הוצאת משרד הרווחה, עמותת אפשר, משרד החינוך ומכללת בית ברל, עמ' 107 – 120.

19.Teesa. (2001). Planning Lessons and Courses: designing מהמדור: תפיסות ותיאוריות פדגוגי
sequences of work for the language classroom. Cambridge: Cambridge University press.

20. Tomlinson, C (1995). **Gifted learners and the middle school: problem or promise?** Source: Eric 535, clearinghouse on disabilities and gifted education Reston VA.

העלון הבא יעסוק אף הוא בהוראה בכיתה הטרוגנית ויתרכז בתפיסת העיצוב האוניברסאלי ללמידה.

יעל גודל מחוז דרום

מוריה טלמור מדריכה ארצית

מיכל פרנקל מחוז תל אביב

נידאל חיג'אזי מגזר ערבי

נרקיס שור מחוז חיפה

עידית הוכנברג מחוז מנח"י - ירושלים

עליזה שפירו מחוז צפון

עיצוב גרפי גלית סבג "טו דו דיזיין"

הוצאה לאור גף הפרסומים, משרד החינוך

ה'תשע"ו 2016