

מדינת ישראל
משרד החינוך
מינהל פדגוגי
אגף בכיר שירות פסיכולוגי ייעוצי
אגף לקויות למידה והפרעת קשב

י"ח בחשון
11 בנובמבר 2004
(עדכון - מאי 2022)

התאמות על רצף הלמידה וההיבחות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב בחינוך הרגיל

עדכון מסמך (מתאריך נובמבר 2014)

תוכן עניינים:

הקדמה

תקציר

פרק א' - התאמות ולמידה

פרק ב' - מורה: החולייה החיונית בין התאמות ללמידה

פרק ג' - התאמות בהוראה ובלמידה

פרק ד' - התאמות בדרכי היבחות

פרק ה' - שיקולי דעת להתאמות בדרכי היבחות על פי חטיבות גיל

1. בבית הספר היסודי

2. בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות

נספחים

נספח 1: דוגמאות לדרכי הוראה מותאמות ושגרתיות במהלך שיעור רגיל

נספח 2: דוגמאות לכלים ולמיומנויות למידה

נספח 3: היערכות בית ספרית

המסמך עודכן בתאריך 15.5.22 ע"י:

דני ז'ורנו - מנהלת אגף לקויות למידה והפרעת קשב

לילי טלדן - סגנית מנהלת וממונה על מערך האבחון וההתאמות באגף.

מסמך זה נועד להציג את מדיניות המשרד ולתת מענה מקצועי לשאלות ודילמות הנוגעות להתאמות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב לכל אורכו של הרצף החינוכי. מנהלות אגפי הגיל, ואנשי מטה נוספים מהמנהל הפדגוגי, מנהלים במטה המשרד ומומחים מהשדה היו שותפים לדיונים ולניסוח המדיניות המשתקפת במסמך זה. שותפות זו אפשרה יצירת מסמך המתייחס בצורה קוהרנטית לרצף הלימודי כולו, מתחילתו בכיתה א' ועד סיומו בכיתה י"ב.

בגלל השוני המהותי בין מסגרת הגן למסגרת בית ספר, מסמך זה אינו כולל בשלב זה התייחסות לגני ילדים. סוגיית ההתאמות המובאת במסמך זה נבחנה על רקע צרכיהם ואפיונם של תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב במערכת החינוך הרגיל. עם זאת, ההיבטים המהותיים המפורטים במסמך זה משמעותיים לא רק לתלמידים עם לקויות למידה, והם משקפים עקרונות מקצועיים שמתאימים לכלל תלמידים כלומדים, ולמורים כמלמדים ומחנכים, על פי תפיסת "התגובה להתערבות" - RTI אותה אימץ משרד החינוך. [חוברת מודל התגובה להתערבות:](#)

[על איתור, הערכה והתערבות בהיבטים לימודיים ופסיכופדגוגיים במסגרת התוכנית "מלקויות למידה"](#)

נושא ההתאמות המיועדות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב נקשר לפרשנויות רבות בציבור הרחב ובמערכת החינוך, ולו השלכות, חלקן ארוכות טווח, על תהליכי ההתפתחות והלמידה של תלמידים. ריבוי של הפרשנויות בסוגיה זו משקף את מורכבות הנושא ואת נגיעתו לתפיסות חינוכיות ולרבדים חברתיים שונים. השאיפה להעניק במסגרת החינוך הרגיל הוראה וחינוך איכותיים לתלמידים עם שונות רחבה של יכולות וצרכים נשענת על האמונה בשוויוניות כערך מרכזי בחברה ועל מחויבותה של מערכת החינוך לפעול לאורו של ערך זה, המעניק לכלל התלמידים, ובהם תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב, את התנאים המיטביים האפשריים ללמידה ולהבעת הידע שלהם.

לצורך הקפדה בהטמעת התפיסה החינוכית השמה לנגד עיניה פיתוח כישורי למידה מעל הכול פותחה התוכנית

["מלקויות למידה" - התוכנית המערכתית לאיתור וטיפול בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב.](#)

על פי עקרונות התוכנית המיקוד עבר מאיתור לטיפול, ומעיסוק בהתאמות בהיבחות לדגש על תהליכה הוראה ולמידה מותאמים ארוכי טווח ופיתוח לומד עצמאי. לצורך כך, מוקצים [לחטיבות הביניים](#) משאבים וכלים שמטרתם לאפשר תהליכי הוראה ולמידה מיטביים תוך התייחסות להיבטים פסיכו-פדגוגיים לקידום התלמידים. לקראת המעבר לתיכון. במידת הצורך, התכנית מאפשרת מימון אבחונים לתלמידים שאותרו וטופלו על ידי הצוות החינוכי, עברו תהליך התערבות ונמצא צורך בבירור נוסף ובדיקת זכאות להתאמות בדרכי הבחנות במסגרת המל"ל (מערך האבחון "מלקויות למידה" בשפ"ח – שירות פסיכולוגי חינוכי).

על מנת להבטיח כי התפיסה המוצגת במסמך זה ובמסגרת התוכנית "מלקויות למידה" תהיה חלק מתרבות בית הספר נדרש תהליך תכנון מוקדם ובעיקר נכונות לעצירה. עצירה שתאפשר למורים, שהם הכוח המניע של למידה "לחוש, לחוות את..." ולא "לדבר על". עצירה זו דרושה כדי לאפשר למידה משמעותית בה המורה אינו מלמד כיתה אלא מלמד ומחנך ילדים ושמה לגלות את ייחודם.

הדברים המובאים בהמשך כוללים 5 פרקים וספחים המטפלים בארבעה נושאים :

- ♦ הרציונל והעקרונות המשותפים למתן התאמות לאורך הרצף הלימודי כולו.
- ♦ ייחודיותן של חטיבות הגיל, על המשימות ההתפתחותיות הייחודיות להן והדגשים החינוכיים והאקדמיים המאפיינים אותן.
- ♦ מקומו המרכזי של המורה בבניית התשתית הרגשית ההכרחית לקיומם של תהליכי למידה אפקטיביים.
- ♦ קווים מנחים והנחיות בנושא התאמות בדרכי ההיבחנות בבחינות הבגרות.

פרק א' מבהיר את ההבדל המהותי בין התאמות בתהליכי למידה לבין התאמות בדרכי היבחנות ומדגים את האופן בו כל אחת מסוגי ההתאמות משפיעה על למידה.

פרק ב' מתאר את מקומו הקריטי של המורה בבניית תפיסתו העצמית של התלמיד ומסביר את הסיבות לכך. פרק זה מדגיש את חיוניותה של ההיכרות עם התלמיד ואת התפקיד הנכבד שהיא ממלאת ביצירת התשתית הרגשית המאפשרת למידה והוראה, ומדגים כיצד "מעשה ההיכרות" יכול להתממש בפרקטיקת העבודה השגרתית והאופן בו ה"היכרות" קשורה ל"התאמות".

פרק ג' העוסק בהתאמות בדרכי הוראה מסביר את הצורך בהוראה מפורשת של דרכי למידה (איך לומדים), מנמק את השלכותיהן על למידה ומפרט את דרכי ההוראה המותאמות שניתן להפעיל במהלך שיעור רגיל בכיתה. כמו כן הפרק מדגיש את אחריותו של התלמיד ללמידה ואת הדרישות המופנות כלפיו.

פרק ד' מפרט את העקרונות הכלליים העומדים בבסיס התאמות בדרכי היבחנות לאורך הרצף הלימודי כולו.

פרק ה' מפרט את המשימות ההתפתחותיות של חטיבות הגיל השונות ואת שיקולי הדעת הדיפרנציאליים בבקשות להתאמה בדרכי היבחנות הנגזרים מכך.

חזרה

התאמות הן למעשה שינויים במתכונת ההוראה ו/או במתכונת ההיבחנות, המיועדות לעקוף את הליקוי באופן שיאפשר לתלמיד לרכוש ידע ומיומנויות ולבטא בבחינות את הידע שרכש.

נדרשת אבחנה ברורה בין התאמות בדרכי הוראה ותהליכי למידה, לבין התאמות בדרכי ההיבחנות

1. הבחנה בין התאמות בתהליכי למידה לבין התאמות בדרכי היבחנות

א. התאמות בדרכי הוראה ובתהליכי למידה

תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב נדרשים ללמידה זהה בהיקף וברמה לה נדרשים כלל התלמידים ואין לפטור אותם מחובת לימודים ועמידה במטלות במהלך שנת הלימודים. יחד עם זאת, הם זקוקים לתשומת לבם של המורים לגבי האופן בו הם מיטיבים ללמוד. ערנותם של המורים לאופן הלמידה של התלמיד פותחת בפניהם חלופות הוראה מותאמות יותר לתלמידיהם. ההתאמות בדרכי הוראה מתייחסות לאופני התערבות שמורה יכול להפעיל במהלך הלימודים השוטף בכיתה ולשימוש בכלים (לרבות שימוש בכלים דיגיטליים ובלמידה מתוקשבת) והקניית אסטרטגיות המסייעים לתלמיד עם לקות למידה לרכוש ידע, מיומנויות והרגלי למידה יעילים. מטרתן לסייע לתלמיד להיות לומד עצמאי הממצה את יכולותיו ומשתמש לצורך זה גם בדרכי פיצוי ועקיפה שרכש.

ב. התאמות בדרכי ההיבחנות

התאמות בדרכי היבחנות הן שינויים בתנאי ההיבחנות הסטנדרטיים במרכיבי הבחינה שאינם נוגעים לידע או למיומנות הנמדדת בשנים האחרונות נעשתה חשיבה על סוגי ההתאמות ואופן יישומן, כולל התאמות המיושמות באופן מתוקשב מותאם לצרכי התלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב באופן שיאפשר עצמאות בעת תהליכי הלמידה וההיבחנות.

ההתאמות בדרכי היבחנות יינתנו בזמן בחינה בתנאי שאושרו על ידי אחת הוועדות (מחוזית / ערר / חריגים) או ע"י מערך אבחון מל"ל (במסגרת התוכנית "מלקויות ללמידה").

הלגיטימיות של מתן התאמות בדרכי היבחנות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב נשענת על עקרון השוויון:

- ◆ נשמרת הקפדה על מתן התאמות בדרכי היבחנות באופן שיאפשר לתלמיד עם לקויות למידה לבטא את הידע שרכש.
 - ◆ תוך שמירה על כך שרמת הידע הנבדקת של מקצוע הבחינה, ומהותו לא ייפגעו
 - ◆ יחד עם שמירה על הוגנות ושוויוניות גם. כלפי תלמידים שאינם עם לקות למידה.
- חשוב לזכור כי קיימת שונות טבעית ביכולות ובהישגים של כלל התלמידים. על כן חשוב לתת את הדעת למקור הקושי ולהבחין בין יעילות ההתאמות בדרכי ההוראה והלמידה לבין נחיצות ההתאמות בדרכי ההיבחנות. הקניית המיומנויות בדרכי ההוראה והלמידה ותרגולן לאורך שנות הלימוד הן חשובות, משמעותיות, מקדמות, תורמות לשיפור המיומנויות הנרכשות והינן תנאי לרכישתם ולפיתוח כישורי לומד עצמאי.

2. התאמות, תלמידים עם לקויות למידה ולמידה

מוקדי הקושי של תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב הם ברכישת מיומנויות למידה ורכישה של ידע. על רקע קשייהם מובנת הנטייה להקל עליהם על ידי וויתור על חלק ממטלות למידה ומתן מוגבר של התאמות בדרכי היבחנות. רבים אינם מודעים לנזק שיכול לנבוע מכך: החלשת יכולת התלמיד לפתח את "השרירים" של כישוריו ושל אישיותו. ממחקר על מדעי המוח אנו יודעים כי:

- ♦ לצורך התפתחותו והבשלתו המוח זקוק לגרייה ולהתנסות: הוא תלוי בהם והוא מתפתח כתגובה להם. למידה, מעצם טבעה, מספקת גירויים שוטפים המאפשרים הרחבה, העמקה ויצירת קשרים חדשים במוח שהם קריטיים להתפתחותו של המוח ולשמירה על תקינותו.
- ♦ בתקופות שונות מתפתחות פונקציות מנטליות שהן ייחודיות לגיל ולכן ההתנסות הנדרשת והיקפה, אף הן ייחודיות לגיל ולשלב ההתפתחותי הספציפי, והעדרן מזיק להתפתחות.
- ♦ נוכחות והשתתפות פאסיבית בשיעורים, כזו שהתלמיד בעיקר מקשיב למורה וחוזר אחריו, אינה למידה יעילה דיה.
- ♦ למידה יעילה דורשת אקטיביות ישירה, תרגול, התנסות ומעורבות ממשית של התלמיד עם החומר הנלמד.

חשוב לשים לב להטעיה הנוצרת לעיתים קרובות הרואה בקשיי התלמידים "עדות" להעדר יכולת ולחוסר מסוגלות. לכן, על אף הקושי הממשי והגלוי שיש לתלמידים אלה, חשוב להתמיד בתהליך ההקניה של מיומנויות למידה, תוך הסבר לתלמיד על הנחיצות בהשקעתו, יחד עם מתן תמיכה ועידוד מתאימים ושימוש בדרכי הוראה מותאמות עבורו.

שימוש בתהליכי הוראה מותאמים (על ידי המורה, בשגרת ההוראה בכיתה) ועבודה ממוקדת על הקושי (על ידי התלמיד בסיוע ההורים) משפרים לרוב את תפקודו של התלמיד והופכים אותו ללומד מיומן יותר ותלוי פחות בסיוע צמוד, לעיתים עד לייתור מלא של התאמות בדרכי ההיבחנות.

3. השלכות מזיקות

שני סוגי ההתאמות (בדרכי הוראה ובדרכי ההיבחנות) מהוות יחד רצף של התערבות, כשהתאמות בתהליכי הוראה ולמידה מהוות חלק משגרת ההוראה והלמידה ואילו התאמות באופני ההיבחנות ניתנות רק על מנת לשפר את יכולת ביטוי הידע.

למרות החשיבות שיש לשתי הזרועות של ההתאמות (הוראה והיבחנות) מושג ה"התאמות" מקושר תדיר עם שינויים בדרכי ההיבחנות בלבד. אנו עדים לכך שההתאמות בדרכי ההיבחנות שהיו מיועדות לבחינות בגרות בלבד, ניתנות גם במהלך השוטף של הלימודים, לאורך כל שנות הלימוד, אפילו בבית הספר היסודי. באופן מוטעה, השתרשה בציבור התפיסה לפיה מתן התאמות לתלמידים (בכל הגילאים) מיטיב עימם, ולכן קיימת נטייה לפטור את התלמידים המתקשים משימוש במיומנות בה הם מתקשים. בהמשך לתפיסה מוטעית זו נעשים מאמצים רבים על ידי ההורים להציג אבחונים המצביעים על הצורך בהתאמות בבחינות ובמקביל נעשה מאמץ במערכת החינוך ליישום ההמלצות להתאמות בהיבחנות במהלך השוטף של הלימודים, בכל הגילאים. בתי ספר נוטים

להיענות לדרישות ההורים מתוך רצון בסיסי להקל על התלמידים אך גם כדי להימנע מעימות עם ההורים. הנזק בהגנת היתר של שני הצדדים (הורים ומערכת החינוך) רב מהתועלת. הגנת יתר מחלישה את התלמיד, מחזקת בו את החשד שהוא חסר יכולת ופוגעת בתחושת המסוגלות הכללית שלו, זאת בנוסף לנזקים נוספים שגישה זו עלולה לגרום. היקף נרחב של התאמות בדרכי היבחנות ופטור מביצוע מטלות הנדרשות מכלל התלמידים בכיתה, מונע מהתלמיד את ההתנסויות שהן תנאי ללמידה, מזיק להתפתחותו ופוגע ביכולתו ללמוד ולהתקדם בעתיד כמבוגר.

החסך בהתנסות הנדרשת או בהיקפה, פוגע בהבשלתם ובהתפתחותם המלאה של כלל התפקודים הקוגניטיביים-אינטלקטואליים-רגשיים האופייניים לאותו שלב, ומעביר את הילד לשלב ההתפתחותי הבא בעמדה התפתחותית נחותה יותר. באופן זה הילד גורר חסר מצטבר משלב אחד למשנהו.

המיומנויות והיכולות שעלולות להיפגע מעודף התאמות בהיבחנות וחסר בתרגול והתנסות הוא רב ומתייחס להיבטים אקדמיים ולהיבטים נרחבים נוספים ביכולות אינטלקטואליות-רגשיות.

בין ההיבטים האקדמיים נמנים:

- ◆ ביסוס מיומנויות אורייניות של קריאה, כתיבה, חשבון
- ◆ פיתוח הרגלי עבודה, כולל תהליכי בקרה שיטתיים ועקביים
- ◆ פיתוח יכולות פיצוי
- ◆ פיתוח תהליכי חשיבה אינטגרטיביים

בין ההיבטים הנוספים נמנים:

- ◆ בניית דרכי התמודדות עם תסכול
- ◆ בניית יכולת לדחיית סיפוקים
- ◆ בניית יכולת עמידה מול אתגר
- ◆ פיתוח יכולת למאמץ והתמדה
- ◆ בניית תחושת מסוגלות כללית ופיתוח ציפיות מותאמות

הסבר מתאים להורים המציג גם את ההשלכות המזיקות שעלולות להיות להתאמות בדרכי היבחנות, יבהיר את נחיצותם כשותפים המכירים בערך הלמידה הפעילה ויגייס אותם כשותפים לתהליך. תמיכתם ועידודם של ההורים הם בעלי משמעות מובנת מאליה ומשקלם רב יותר ככל שהתלמיד צעיר יותר או ככל שקשיו של התלמיד משמעותיים יותר. (להעמקה ראה אגרת להורים תשפ"ב

[אגרת מידע להורים לתלמידים מאובחנים או עם חשד ללקויות למידה והפרעת קשב](#)

חזור

1. קשר מורה-תלמיד

בני אדם ככלל, וילדים במיוחד, פועלים ומופעלים על ידי המערך הרגשי שלהם: על ידי איכות ועוצמת הקשרים שיש להם עם הסביבה אליה הם משתייכים. אנחנו לומדים לדעת מי אנחנו ומגבשים את התפיסה העצמית שלנו מהאופן בו אנחנו משתקפים מעיניהם של האחרים, ממעשיהם ומתגובותיהם אלינו. **המשמעות שהתלמיד מייחס לעצמו וליכולתו ללמוד נבנית מכוח היחסים המתהווים באינטראקציה המתמשכת בינו לבין המורה**, ולכן אין דרך לנתק את תפקודו האקדמי של תלמיד מהמערך הרגשי שלו ומטיב קשריו עם הסביבה בה הוא פועל: בית הספר, הכיתה והמורה.

חינוך הוא תהליך איטי, דורש עקביות והתמדה והפעלתו האידאלית מצריכה התאמה לפרט וזו מתאפשרת רק כאשר למורה יש היכרות קרובה עם התלמיד על ההיבטים השונים המאפיינים אותו, ובהם אופן הלמידה של התלמיד. ואמנם, מחקרים רבים מדגישים במיוחד את טיב האינטראקציה בין המורה לתלמיד כגורם בעל משקל מכריע בהתקדמותו של התלמיד. המורה שהוא פוגש יום ביומו והאופן בו הוא משתקף מעיניו של אותו המורה יוצרים את הנרטיב שעליו נבנית חווית הלמידה של התלמיד, לטוב ולרע.

התלמיד נמצא במערכת החינוך פרק זמן ארוך ורצוף, מגיל הרך ועד לבגרותו המוקדמת. בפרק זמן זה התלמיד רוכש לא רק ידע ומיומנויות, בתקופה זו מתגבשת אישיותו ומתעצבת תפיסתו העצמית ויחסיו עם סביבתו. היכרות עם תלמיד מחייבת מפגשי צוות בהם תיווצר האפשרות לקבל תמונה רבת פנים אודות התלמיד, תפקודיו ודרכי העבודה היעילות עבורו. המצרך של נקודות המבט הניתנות על ידי המורים השונים שמלמדים את התלמיד מאפשר להעמיק את ההיכרות שלהם עם אופני הלמידה שלו ולהתאים את ההוראה שלהם לאופני הלמידה שלו, במקצוע שהם מלמדים.

כאן המקום לציין כי לאיכות הקשר מורה-תלמיד השלכות לא מבוטלות גם על שביעות רצונו של המורה מעבודתו. ההיכרות עם התלמיד מונעת את תחושת הניכור, מגבירה את המעורבות הרגשית (שהיא גורם המחזק שביעות רצון), מונעת תחושת אשמה ומחזקת את תחושת הקומפטנטיות המקצועית של המורה: היא מסייעת לבחור את דרכי ההוראה ואת גבולות העזרה שהמורה יכול לתת, כמו גם לקבוע מה ניתן לדרוש מהתלמיד ומה לא. קל יותר לאמץ באופן פעיל תפיסה זו כאשר היא מעוגנת בעמדות ובתרבות העבודה הבית ספרית ובקיומם של מבנים אירגוניים מתאימים הנותנים לגיטימציה לחשיבה משותפת וליווי ותמיכה של חברי הצוות עם הדילמות והקשיים המתעוררים במהלך העבודה (ראה פירוט חלקי ב [נספח 3](#)) ובפרק 2 [בחזור הנהלים](#): קווים מנחים לצוות החינוכי).

הרפורמות השונות במערכת החינוך פותחות חלון לכיוון זה.

2. מהות הקשר עבור תלמידים עם לקויות למידה

משמעות הקשר עם המורה מרכזית עוד יותר אצל תלמידים עם לקות למידה שבשל תחושת הספק בערך העצמי שלהם ובמשאביהם הפנימיים, זקוקים אף יותר מתלמידים אחרים, למשענת של מבוגר שמכיר אותם.

תגובות המורים וההערכות המילוליות והלא מילוליות שלהם משקפות עבור התלמיד את ערכו העצמי ומהוות אבני הבניין העיקריות לעיצוב הדימוי שיש לתלמיד על עצמו, לתחושת השייכות שלו, לבניית שאיפותיו, לסקרנותו, לתחושת המסוגלות שלו ומכאן למידת נכונותו לקחת על עצמו מטלות על אף לקויות הלמידה אתן הוא מתמודד.

דבר זה נכון אף במקרים בהם לא ניתן לקדם את התלמיד בצורה משמעותית על אף המאמצים שהושקעו בסיוע של גורמים שונים. על תחושת התסכול ואי ההצלחה מחפה התחושה של השתייכות, של "אני לא לבד", "יש מי שמכיר אותי בקשיי" - תחושה שבונה את הערך העצמי, את הכוח לנסות שוב ולחפש את התחומים בהם ההצלחה רבה יותר. תשתית זו מאפשרת להציב בראש הרשימה את הנושאים והתחומים בהם התלמיד יכול לפעול ולהתמודד, ולא את חוסר האונים שנוטה במקרים כאלה להציף את התלמיד, את מוריו ואת הוריו.

3. ההיכרות עם התלמיד וסיטואציות מזמנות היכרות

ההיכרות עם התלמיד אינה אקט חד פעמי ובשורות הבאות מודגשת חשיבות ההיכרות המתמשכת עם ההיבט הלימודי בתפקודו. מדובר בפרקטיקת השגרה הלימודית, בקשר מתמשך שניזון מחוויות ההוראה והלמידה שנצברות במגוון מצבי למידה והמשימות הקשורות בה, וכן ממכלול הביטויים האגביים במהלך הלימודים בכיתה ובבית הספר (חיוך, מבט, רמיזה).

מידת ואופי ההיכרות משתנים לאורך הרצף הלימודי אך חשיבותה משתנה רק מעט. היכרות באמצעות השיח הישיר של המורה עם התלמיד על הנושאים הרלוונטיים ללמידה היא המוכרת יותר בשגרת העבודה של המורה, אך הזדמנויות להיכרות עם התלמיד הן כמעט בכל פינה. יותר מהקצאת זמן פרטנית לתלמיד הן דורשות התבוננות מכוונת אליו, במגוון התרחשויות ופעולות.

בין פעולות אלה ניתן למנות:

- ♦ **התנהלות התלמיד בשיעור**: נוכחות קשובה, היענות להוראות המורה, האם התלמיד שואל שאלות (ואילו), האם הוא מצביע כדי לענות או להתייחס לנאמר, כיצד מגיב כשמופנית אליו שאלה, כשמעירים לו הערה וכ"ד.
- ♦ **תשומת לב לטיב ידיעותיו, איכות הבנתו והתעניינותו של התלמיד**: האם הידע מגובש או שהוא יודע פרטים חלקיים? מאיזה סוג? האם מקשר אותו לידע קודם או זקוק לעזרת המורה ליצירת הקישור? האם התלמיד מבין את המהות הנלמדת אך לא שולט בפרטים? כשניתנת עבודה בכיתה, האם מבקש הבהרות ומאיזה סוג? כיצד מגיב למשוב שניתן לו? וכ"ד.

- ◆ **מבחנים :** מה ניתן ללמוד מהם ומסוגי השגיאות שהתלמיד עשה? אילו מיומנויות חסרות נחשפות דרך המבחן? ואלו חוזקות? האם טעויותיו של התלמיד והערות המורה חוזרות על עצמן במבחנים שונים? כיצד התלמיד מתייחס למבחן שמוחזר? האם לאורך הזמן חל שינוי כלשהו בעקבות הערות המורה? וכ"ד.
- ◆ **הכנת שיעורי בית :** מה מאפיין את הכנת שיעורי הבית? איכות התשובות (קצרות, חלקיות); מה מאפיין את השאלות שעונה/לא עונה עליהן? האם יש הבדל בין מקצועות שונים?
- ◆ **עבודה עצמאית בכיתה :** האם ניגש מיד לעבודה או משתהה? האם נמנע לחלוטין? (מתבונן לצדדים, עסוק בחפצים, מבקש לצאת מהכיתה)? האם מתייעץ עם חברים, שואל את המורה הבהרות וכ"ד.
- ◆ **הערות והתנהגויות אקראיות :** דברים שנאמרים על התלמיד על ידי חבריו, הוריו, התנהגותו בזמן הפסקות ופעולות כיתתיות אחרות דוגמת סיורים, הכנת טקסים ופעולות חברתיות, וכ"ד.
- ◆ להעמקה ניתן לעיין ולהיעזר במסמכים הבאים :

פרק "שער ההיכרות – היכרות עם התלמיד" בחוברת ["משקלים"](#)
 נספח א'1 – שאלון איתור ראשוני למורה ונספח ב' – בדיקה להיכרות והתבוננות בתלמיד – קריאה בתוך פרק הנספחים ב [חוזר נהלים להתאמות בדרכי ההיבחות בבחינות הבגרות](#)

אלה מעט מן ההדגמות להזדמנויות שיש למורה להתבונן בתלמידו ועליו, ולהכירו.

חזר

1. כללי

כאמור, ההיכרות עם תהליכי הלמידה של התלמיד מאפשרת למורה - שהוא מומחה בהוראה ומומחה בתחום הדעת אותו הוא מלמד - לעשות את השילוב המיטבי בין דרישות המקצוע לבין צרכי התלמיד, ולהתאים לתלמיד את דרך הלמידה היעילה ביותר בתנאי הכיתה הרגילה. השעות הפרטניות הכלולות ברפורמות המופעלות כיום במערכת החינוך מזמנות אפשרויות רבות יותר להוראה מותאמת לצורכי התלמיד. הצוות המייעץ של בית הספר יכול להוסיף ולהעשיר את ההבנות הנגזרות מאוסף התבוננויותיו של המורה לתמונה המעמיקה עוד יותר את האינטראקציה מורה-תלמיד ומרחיבה את אפשרויות ההוראה של המורה. חשוב להעיר כי:

- ◆ על אף שהמורה מלמד כיתה שלמה ומידת פניותו לתלמיד הספציפי מצומצמת יחסית, יש ערך רב לפעולותיו של המורה, בין היתר משום שהן מסמנות לתלמיד שאינו בודד בקשייו.
- ◆ בחירת אופני התערבות מותאמים מקדמת את התלמיד, מעמיקה את ההיכרות אתו ותורמת להרחבתה.
- ◆ ההיכרות עם התלמיד מחזקת עוד יותר את מחויבותו של המורה כלפיו, אולם אין לפרש מחויבות זאת כלקיחת אחריות מוחלטת על קידומו של התלמיד ועל השלמת חוסריו, אלא על פי מה שמתאפשר בהתחשב במכלול גורמים נוספים, כגון: טיב קשייו של התלמיד, מומחיותו של המורה, זמן ההוראה העומד לרשותו, ועוד.
- ◆ פעולותיו של המורה אינן באות להחליף את השקעתו של התלמיד בלמידה ואת ההוראה היחידנית שלעיתים התלמיד זקוק לה.
- ◆ לצד תשומת הלב שהמורה מייחד לתלמיד נדרשת גם תשומה משמעותית של ההורים והתלמידים עצמם ומחויבותם להשקעת המאמץ.

2. התאמות בדרכי הוראה והשלכותיהן על למידה

- ◆ במהלך רכישת המיומנויות מתפתחים גם הרגלי למידה וכן יכולת להתמדה, יכולת לשאת תסכול, יכולת לדחות סיפוקים, יכולת להבחין בין עיקר לטפל, יכולת להחליט על שלבי עבודה, יכולת לחפש דרכי למידה ודרכי התמודדות אלטרנטיביות, יכולת לבקרה, לגיוס משאבי קשב ולהקצאתם הדיפרנציאלית למטלה, ושפע של יכולות נוספות. **וויתור על למידה שוטפת ועל הקניית מיומנויות במקרים של קושי - מלווה בפגיעה בפיתוחן של יכולות אלה.**
- ◆ תחושת האחריות של התלמיד יכולה להתפתח רק בתנאים בהם לתלמיד מופנית ציפייה גלויה לאחריות, כשהיא מותאמת לגילו ולכישוריו הכלליים וכשהיא מגובה בתמיכה ובכלים שהוקנו לתלמיד והוא יודע להשתמש בהם (אסטרטגיות למידה; מתן משווא עצמי; סיבולת לאי הצלחה ונחישות לנסות שוב, ועוד).
- ◆ ככל שעולים ברצף הגילאי, האפשרות לעבודה אינדיווידואלית עם התלמיד במסגרת כלל הכיתה מצטמצמת. יחד עם זאת, חלק גדול מההתאמות בדרכי הוראה הן פעולות שהמורה נוקט במהלך הרגיל של השיעור ושהשימוש בהן יכול להועיל גם לתלמידים נוספים אך עבור תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב, פעולות אלה הן קריטיות והופכות את השיעור למציאות שתלמידים אלה יכולים לקחת בה חלק פעיל.

(נספח 1 מדגים דרכי הוראה מותאמות ושגרתיות במהלך שיעור רגיל בכיתה).

♦ הקניית כלי למידה : תהליך הלמידה מזמן עבור כלל התלמידים לא רק למידה של תוכן אלא גם רכישה ופיתוח של דרכי למידה המאפשרות ומסייעות לתהליך הלמידה.

- דרכי למידה אלה משמשות ללמידה של תכנים שונים (מיומנות הסיכום, כדוגמה, מאפשרת סיכומים של טקסטים שונים, של שיעורים, ועוד).
- מרבית התלמידים אינם ערים לכך שיש באמתחתם כלים המאפשרים את תהליך הלמידה : הם משתמשים בהם באופן ספונטאני.
- גם תלמידים עם לקויות למידה מפתחים לעיתים דרכים מיוחדות להתמודד עם המטלות השונות אך רובן מצומצמות ולא תמיד יעילות. חשוב שתוך כדי תהליך ההוראה ובשילוב עם התוכן הנלמד, המורה יפעל באופן מכוון להקניה של דרכי למידה, יפתח את המודעות לשימוש בהם, ויזמן הזדמנויות לתרגולם.
- יש לקחת בחשבון שתלמידים עם לקות למידה אינם ערים לתועלת הרבה שהם יכולים להפיק מדרכי ההוראה המותאמות השגרתיות, והם נזקקים להוראה מפורשת וישירה לגבי האופן בו דרכים אלה יכולות לסייע להם ולשפר את תהליך הלמידה שלהם.
- כך גם לגבי הצורך בהוראה ישירה ביחס לדרכי ההכנה לבחינה. חשוב לפרק את מטלת ההכנה לבחינה לתת מטלות ולתרגלן בכיתה. עבודה זו קריטית לפיתוח יכולת ללמידה עצמאית.
- הוראה ישירה נדרשת גם לגבי תהליך "פיצוח השאלה".

(נספח 2 מפרט דוגמאות למיומנויות למידה שניתן להקנות תוך כדי תהליך ההוראה שגרתית בכיתה)

חזר

1. לגיטימיות ההתאמות בדרכי היבחנות

מודגש שוב כי תלמיד עם לקות למידה, כיתר התלמידים הלומדים בחינוך הרגיל, חייב לעמוד ברמת הידע הנדרשת במקצוע מסוים. מתן התאמה בדרכי היבחנות מחייב היכרות והבנה של ההתפתחויות הקוגניטיביות והרגשיות האופייניות לגיל התלמיד (ראה בהמשך פרק ה').

קודם לדיון בהתאמות בדרכי היבחנות יש לוודא כי מתקיימים תנאי הייסוד הבאים:

- א. התלמיד רכש ידע והבנה במקצוע בו מבוקשת התאמת ההיבחנות.
- ב. ההתאמות אינן פוגעות במהות הנבדקת בבחינה.
- ג. ההתאמות ניתנות במשורה ובמקרים חריגים ובודדים ביותר בלבד, לצורך בדיקה או כתכנית עבודה זמנית ואינן פוגעות במשימות ההתפתחותיות האופייניות לגיל התלמיד.
- ד. ההתאמות אינן מעניקות יתרון לתלמידים עם לקות למידה על פני תלמידים שללא לקות למידה.
- ה. דיון בבקשה למתן התאמה בהיבחנות חייב להישען על הצלבת מידע ודיווחים המתקבלים ממורים שונים שמלמדים את התלמיד ומחוות דעת המאבחן, תוך שיתוף ההורים והתלמיד (תלוי בגילו ובנסיבות נוספות). עם זאת, חשוב להבהיר להורים כי המלצות המאבחן על דרכי היבחנות הן בגדר **המלצות בלבד**. צוות בית הספר המכיר את התלמיד, מההיבט ההתנהגותי והלימודי, רשאי לקבל במקרים בודדים וחריגים בלבד חלק מן ההמלצות, לדחות את חלקן ולשנותן - על פי שיקול דעת של אנשי המקצוע בבית הספר ועל פי שיקולי דעת חינוכיים נוספים. כמו כן, החלטת בית הספר לגבי התאמות בדרכי היבחנות ניתנת לשינוי בהתאם לתפקודו של התלמיד (ייתכן שהתלמיד אינו זקוק להן יותר; ייתכן כי יעילותן נמוכה ויש צורך לחפש פתרונות אחרים, ועוד) אלא אם אושרו באחת הוועדות (מחוזית, ערר, חריגים, מ"ל). במקרה זה ההתאמות ישרתו את התלמיד בכל בחינות הבגרות בהן אושרו לו ההתאמות. להעמקה בדיון בהתאמות בדרכי היבחנות ניתן לעיין ב- [חוזר נהלים להתאמות בדרכי היבחנות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב הנבחנים בשנת הלימודים תשפ"ג](#)

המחקר מצביע על כך שהתנסות ותרגול הם תנאי הכרחי ללמידה ולרכישה של מיומנויות מודגש הצורך בגיוון וריבוי ההתאמות בדרכי הוראה ולעומתם שימוש מדוד ומוקפד בהתאמות בדרכי היבחנות

לכן:

- א. התאמות בדרכי הוראה יינתנו ללא הגבלה, לאורך כל הרצף החינוכי.
- ב. התאמות בדרכי היבחנות יינתנו בצורה הדרגתית לאורך הרצף החינוכי.
- ג. באף מקרה לא יינתנו התאמות בדרכי היבחנות אם מתן ההתאמה פוגע במהות הנבדקת בבחינה או במטרת הבחינה או שההתאמה מהווה יתרון לא מידתי לתלמיד עם לקות למידה ו/או הפרעת קשב על פני תלמיד אחר.
- ד. באף מקרה לא יינתנו התאמות בדרכי היבחנות ללא שקודם לכך התקיימה התערבות עם התלמיד בבית הספר, או על ידי משפחתו או כל גוף אחר. הנחיה זו ניוונה מהצורך להבטיח כי התלמידים ירכשו את המיומנויות

הנדרשות לגילם, שאם לא כן, יקשה עליהם לפתח עצמאות בלמידה ויכולת לעמוד במטלות העומדות בפניהם בהווה ובעתיד.

ה. התאמה בהיבחות במקצוע מסוים תישקל רק לאחר שתלמיד נבחן לאורך זמן בבחינות רגילות, ונמצא כי קיים פער ממשי בין הידע וההבנה של התלמיד באותו מקצוע לבין יכולתו לבטא ידע זה כראוי במסגרת הבחינה הרגילה. המורה אומד את הפער לאחר שווידא באמצעות הערכה חילופית שלתלמיד ידע והבנה מתאימים.

ו. באף מקרה לא יינתנו התאמות בדרכי היבחנות ללא בדיקת נחיצות ההתאמה לתלמיד, וללא בדיקת זיקתן ללקות ולביטוייה במבחן. חשוב לערוך אבחנה בין יעילות שכן ייתכן שההתאמות יסייעו לכל תלמיד באשר הוא לעומת הנחיצות בה תלמיד לא יוכל להביע את הידע שרכש ללא שימוש בהתאמות בדרכי היבחנות

ז. ההתאמות אינן מיועדות להקל על התלמיד. הן מיועדות לסייע לתלמיד לעקוף רק את הקושי שיוצרת הלקות בהיבחנות עצמה, ולא קשיים אחרים.

ח. התלמיד חייב לקחת אחריות ללמידה ולהתקדמותו בה: **גם אם אושרו לתלמיד התאמות בבחינות הוא נדרש לתרגל את המוטל עליו, לעמוד במטלות השונות ולהיות שותף פעיל בתהליך הלמידה.**

- התאמות בדרכי היבחנות יישקלו רק לאחר התערבות פדגוגית מותאמת ולאחר שהתלמיד קיבל סיוע משמעותי וביצע את הנדרש ממנו בתוכנית ההתערבות.
- בהתאם לצורך תוגש בקשה לדיון בוועדה המחוזית בתיכון, או, כאשר מדובר בתלמיד שבבית ספרו מתקיימת התוכנית "מלקויות ללמידה", במידת הצורך יופנה לאבחון במערך המל"ל.
- כמו כן, קבלת אישור להתאמות בדרכי היבחנות אינה פוטרת את התלמיד מקבלת סיוע בתחומים בהם הוא זקוק לחיזוק ואינה מבטלת את הצורך בהמשך מתן סיוע לתלמיד במסגרת בית הספר.
- אין להשתמש בהתאמות בדרכי היבחנות לצורך מענה לקשיים שאינם על רקע של לקויות למידה או כדרך להפחית את משקלם של חסכים וחסרים לימודיים.

חזור

פרק ה' שיקולי דעת להתאמות בדרכי היבחנות על פי חטיבות גיל

1. שיקולי דעת בגיל בית הספר היסודי

כיתות א'-ג'

המטלות המרכזיות המצופות מהתלמידים בגיל בית הספר היסודי, כיתות א-ג בעיקר, הן:

א. רכישת מיומנויות של קריאה, כתיבה, חשבון.

ב. פיתוח של הרגלי למידה בסיסיים.

מיומנויות אלה לא ניתנות לרכישה אם אינן מתורגלות. פטור מקריאה וכתיבה בגילאים אלה מחבל בצורה קשה בסיכויי התלמידים לרכוש מיומנויות אוריינות בסיסיות שהן קריטיות ללמידה תקינה. התרגול חשוב שבעתיים לתלמידים עם לקות למידה המתקשים ברכישת מיומנויות אלה. תלמידים אלה זקוקים לתרגול מוגבר ולהתאמה בדרכי הוראה.

כיתות ד'-ו'

בכיתות אלה המטלות מתרחבות ובעזרתן מתחיל:

פיתוח הדרגתי של תהליכי חשיבה גבוהים

תהליכים אלה מתפתחים באמצעות מפגש עם טקסטים מורכבים יותר ובאמצעות מפגש עם מקצועות לימוד חדשים. בכיתות אלה מיומנויות הקריאה והכתיבה אמורות להיות כמעט אוטומטיות והטקסטים מיעוטי ניקוד. משום כך, חשוב לקחת בחשבון כי תלמיד עם לקות למידה המתקשה עדיין בקריאה, לא יוכל לפתח תהליכי חשיבה גבוהים כמו התלמיד שקריאתו רהוטה. בעוד שהתלמיד הרגיל מפנה את מלוא משאביו האינטלקטואליים והקוגניטיביים להבנת הטקסט, התלמיד לקות הלמידה נאלץ להפנות משאבים אלה גם לשלבי הפענוח ולכן המשאבים שנותרים להבנת הטקסט מצטמצמים בצורה משמעותית.

פיתוח הרובד הלשוני

הרבדים הלשוניים והחשיבתיים הטמונים בטקסט כתוב גבוהים לאין ערוך מהטקסט הדבור. תלמיד, שבשל מגבלת קריאה אינו קורא באופן עצמאי טקסטים ברמת כיתה אינו זוכה לפיתוח כישורים אורייניים כחבריו בכיתה. לכן, בצד המשך העבודה על הקניית מיומנויות הקריאה והכתיבה, יש חשיבות להבטיח חשיפתו של תלמיד עם לקויות למידה לטקסט כתוב, בין אם על ידי הקראה ע"י קורא אחר (מורה, מבוגר אחר, חונך) או קלטות המלוות ספרים, ודרכים אחרות. הקפדה על כך לא תחסום את התלמיד מפני פיתוח תהליכים של הבנת הנקרא גם אם הוא מתקשה בקריאה עצמאית.

פיתוח מואץ של הבעה בכתב

הבעה בכתב הנה הפעילות האינטלקטואלית המורכבת ביותר. היא "צורכת" ומשתמשת ביכולות רבות ולכן חשוב להבטיח כי גם תלמידים עם לקויות למידה ייחשפו ויתרגלו מיומנות זו.

2. שיקולי דעת בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות

המפגש של תלמיד עם לקות למידה עם שינויים המערכתיים

המעבר לחטיבת הביניים ומעבר נוסף שמתרחש שלוש שנים מאוחר יותר לחטיבה העליונה, כרוך כמעט אצל כל התלמידים, במאמץ הסתגלותי משמעותי. האינטנסיביות ואופי הקשר מורה – תלמיד עוברים שינוי. צורכי התלמיד לקשר עם מוריו משתנים עם התבגרותו ופני הקשר משתנים בהתאם. גם הדרישות האקדמיות והאינטלקטואליות מגוונות ומורכבות יותר. מספר המורים שפוגשים את התלמיד גדל, והתלמיד נפגש במגוון רחב יותר של מקצועות שמפעילים יכולות ומיומנויות רבות יותר. לתלמידים עם לקות למידה ולתלמידים עם הפרעת קשב, מעברים אלה קשים במיוחד והם זקוקים לתשומת לבו של כל אחד מהמורים שמלמד אותם. המעבר גם מפגיש אותם עם ארגון למידה שונה מזה שהכירו בבית הספר היסודי, עם משימות מורכבות יותר ועם דרישות גבוהות יותר ללמידה עצמאית. לכן, חלק לא מבוטל של קשיים בתפקודי למידה מתגברים ולעיתים אף מתגלים רק עם המעבר לחטיבת הביניים או לחטיבה העליונה.

המפגש של תלמיד עם לקות הלמידה או הפרעת קשב עם שינויים התפתחותיים בתחום הקוגניטיבי האינטלקטואלי

בגיל זה מתחזק הפיתוח המואץ של תהליכי חשיבה גבוהים ומתחילים להתפתח תפקודים ניהוליים האחראיים לתהליכי תכנון, קביעת סדרי פעולות, מתן משוב עצמי ועוד. בשל קשייהם, תלמידים עם לקות למידה זקוקים ללמידה מפורשת של מיומנויות אלה ומעקב תכוף ואישי יותר.

התאמות לא מבוקרות בדרכי היבחנות עלולות לפגוע ברכישתם ובפיתוחם של התפקודים שתוארו לעיל ועלולים לחבל בתהליכי למידה עצמאיים.

המפגש של תלמיד עם לקות למידה או הפרעת קשב עם שינויים התפתחותיים בתחום הרגשי

המשימה ההתפתחותית של גיל זה מתמקדת בגיבוש זהות עצמאית ופיתוח אוטונומיה

הישענות בלעדית על התאמות בבחינות ושחרור ממטלות עלולים לפגוע בהתפתחותם. הישענות זו מנציחה את הקשיים, מחלישה ופוגמת בפיתוח יכולת ההתמדה והנחישות, בהתמודדות עם תסכול וכישלון. היא מחלישה את תחושת המסוגלות, ומגבירה את התלות ולא את העצמאות, שכאמור היא אחת המשימות ההתפתחותיות המשמעותיות המתרחשות בגיל התבגרות.

עם זאת,

לצד ההקניה של מיומנויות למידה וכצורך להעמקת ההתערבות והתאמתה באופן מדויק יותר, ניתן מעת לעת, לבחון תלמידים עם לקות למידה בדרכי היבחנות מותאמות, בנוסף לדרכי ההיבחנות השגרתיות. **תהליך זה יהיה זמני בלבד.**

- התאמות בדרכי היבחנות יישקלו רק לאחר התערבות פדגוגית מותאמת ולאחר שהתלמיד קיבל סיוע משמעותי וביצע את הנדרש ממנו בתוכנית הסיוע.
- בהתאם לצורך ולגיל התלמיד תוגש בקשה לדיון בוועדה המחוזית או למל"ל ביישובים בהם מיושמת התכנית "מלקויות למידה" להמשך בירור במערך האבחון של מל"ל בשפ"ח. כמו כן, קבלת אישור להתאמות בדרכי היבחנות אינה פוטרת את התלמיד מקבלת סיוע בתחומים בהם הוא זקוק לחיזוק ואינה מבטלת את הצורך בהמשך מתן סיוע לתלמיד במסגרת בית הספר.
- אין להשתמש בהתאמות בדרכי היבחנות לצורך מענה לקשיים שאינם על רקע של הפרעת למידה או כדרך להפחית את משקלם של חסכים וחסרים לימודיים.

בחיבת הביניים

כאמור, מתקיימת זאת השנה החמישית התכנית "[מלקויות למידה](#)" הלוקחת בחשבון את התהליכים הנדרשים כפי שהוזכרו לעיל. להעמקה בתכנית [מלקויות למידה - התוכנית המערכתית לאיתור וטיפול בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב](#)

בחיבה העליונה

משרד החינוך מאמין במתן מענה מותאם לקידום כל תלמיד, על פי צרכיו ויכולותיו. מטרת החינוך בישראל היא שבוגר מערכת החינוך יהיה בעל ידע, מיומנויות וערכים שיאפשרו לו להשתלב בחיים הבוגרים באופן עצמאי, ימצא את יכולותיו ויתרום לחברה. לפיכך, לצד הזכות לשוויון הזדמנויות קיימת החובה להקפדה למתן זכאות להתאמות בדרכי היבחנות על פי נהלים ברורים המפורטים מדי שנה במסמך נהלים להתאמות בדרכי היבחנות [חוזר נהלים להתאמות בדרכי ההיבחנות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב הנבחנים בשנת הלימודים תשפ"ג](#)

חזר

נספח 1

דוגמאות לדרכי הוראה מותאמות הנקטות בשיעור רגיל והרציונל לשימוש בהן

♦ הגדרת המטרה של השיעור זו כוללת:

○ **הגדרת התוכן האקדמי של השיעור** - הנושא מעורר תשומת לב ו"נותן כיוון" למה שעתיד להתרחש בשיעור. הוא מהווה מעין גרעין או מגנט שסביבו קל יותר לתלמיד עם לקות הלמידה והפרעת קשב לארגן את הידע ולהפעיל תהליכי התכווננות לשיעור/טקסט ועוד.

○ **הגדרת המיומנות** שתטופל בשיעור, למשל חשיבות קריאת כותרת (ראה פירוט [בנספח 2](#))

♦ **הטרמה** - מסמנת את הציר לנושא שילמד והיא מחברת את מה שעתיד להילמד בשיעור למה שכבר נלמד בנושא. חשיבותה בכך שהיא יכולה להחזיר לזיכרון הפעיל את מה שנלמד בעבר והיא מסמנת את אופן החיבור בין מה שכבר נלמד לנושא השיעור.

♦ **שילוב בין למידה פרונטלית, למידה אישית ולמידה קבוצתית** - כל אחת מאופנויות למידה אלה מזמנת ומפעילה תהליכי למידה אחרים.

♦ **שימוש בשני ערוצי הלמידה המרכזיים: השמיעתי והחזותי** - הדבר מסייע בשמירה על קשב בשיעור, במיוחד אצל תלמידים שהערוץ החזותי אצלם יעיל יותר מהערוץ השמיעתי, ולהיפך.

♦ **מבנה שיעור ברור** וקבוע תוך חשיפת מבנהו לתלמיד - עוזר לשמור על רצף, מדגים שלבים ומסייע להפנים סכמות.

♦ **שימוש מושכל בלוח ואופן ארגונו** - פעולה זו מפחיתה את העומס על הזיכרון ולכן מאפשרת ביצוע בו זמני של מטלות נוספות. היא מסייעת גם בשמירה על הקשב בכך שמאפשרת לתלמיד שהתנתק לרגע לחזור מהר יותר לנעשה בכיתה.

♦ **הצגת שאלות מרכזיות לשיעור וכתובתן על הלוח** - חשיבות השאלות בהתוויית המוקדים והצירים המרכזיים של הנושא. הצגתן מסייעת להישאר ממוקדים, לנפות את העיקר מהטפל וליצור תבנית חשיבתית מתאימה.

♦ **סיכום שיעור ברור** - הסיכום מאפשר לגבש את הנלמד, להדגים הבחנה בין עיקר לטפל, ללמוד צורות שונות של סיכום ולהוות הטרמה לשיעור הבא. תלמידים עם לקות למידה מתקשים ללמוד מיומנות זו ויש ללמדה ולתרגלה באופן מכוון בכיתה.

♦ **הקפדה על מתן ובדיקת שיעורי בית** - באופן זה התלמיד מתרגל מיומנויות של עבודה עצמית בקריאה, בהבנת שאלות ובפיתוח תשובות רחבות דיון. עדיף שהתלמידים יחלו בביצועם של שיעורי בית בסוף השיעור ויסיימו אותם כעבודת בית.

הדוגמאות הבאות מתארות כלי למידה שחיוני להקנות לתלמידים עם לקויות למידה. שימוש שוטף בכלים אלה בתהליך ההוראה בכיתה מאפשר הטמעת השימוש בהם.

בתחום הקריאה והבנת הנקרא

♦ **הטרמה לקריאה** - פיענוח שוטף ומדויק של הטקסט והבנתו כרוכים בתהליכים רבים המתרחשים כמעט בו זמנית. תקינות הפיענוח מבטיחה השקעה מרבית של משאבי הקשב והקוגניציה בהבנת הנקרא. אצל אלה שלהם לקויות קריאה - הקצאת המשאבים הפוכה: מרבית משאביהם מוקצים לפיענוח ומיעוטם לתהליכים של הפקת מידע מהטקסט. הטרמה לקריאה הנעשית על ידי גיוס ידע עולם ופתיחת סכמות מתאימות (כמו "עיבוד כותרת", שיודגם בהמשך) מקדמת את הבנת הנקרא ובאופן עקיף מקלה גם על משימת הפיענוח (על ידי כך שהיא מספקת הקשר).

♦ **הטרמה בעזרת עיבוד כותרת** - הכותרת מגייסת את הקורא להתכוון לקראת הנושא שבו יעסוק הטקסט. האסוציאציות שהיא מעוררת מפעילות סכמות ותבניות ידע קיימות. מאחר ותלמידים רבים נוטים "לדלג" על קריאת כותרת וניגשים ישירות לטקסט - חשוב להדגיש את ההתעכבות עליה כמיומנות מקדמת למידה, לפרש את מילותיה ולהעלות ידע קיים לגבי תכניה וההשערות שהיא מעוררת לגבי הטקסט העתידי.

♦ **הרחבת אוצר המילים הכללי והדיסציפלינארי** - הדרך להבנת מילים לא מוכרות מאפשרת מודעות רבה לשפה וחושפת את התלמיד לתרגול לקראת היותו קורא עצמאי. תלמידים עם לקויות למידה זקוקים להקניה מפורשת של דרכים להבנת מילים ובהן: איתור הפירוש ע"פ שורש המילה או על פי מבנה, הבנתה ע"פ הקשר, הבנת המילה ע"פ מילה נרדפת, מנוגדת או דוגמה סמוכה ואף הסתייעות במבוגר או במילון. חשוב להדגיש לתלמיד כי טקסטים במקצועות שונים מכילים אוצר מילים שהוא מיוחד למקצוע ושניתן להבינו נכונה רק בהקשר המקצועי. למשל המושג "מדינה" בתקופה הרומית אינו דומה לשימוש במושג כיום; למילה "יתר" יש משמעות ספציפית במתמטיקה ושונה בתכלית בטקסט נרטיבי.

♦ **חלוקה לפסקאות תוכן** - מתן כותרת שונה לכל פסקה, תוך עמידה על מטרת הפסקה ממקדת את התלמיד ומאפשרת להבחין בין סוגי המידע השונים שהוא קורא. פיצול הטקסט לחלקיו הופך את הטקסט לקריא ומובן יותר.

♦ **שאלת שאלות תוך כדי קריאת טקסט** - זהו כלי משמעותי בפיתוח חשיבה שמרחיב את המודעות לתהליך ההבנה הכרוך בחקר משמעות הטקסט וגוונים. זו הזדמנות ללמד את התלמיד להבחין בין שאלות שונות: פתוחות וסגורות, שאלות עליהן התשובה מפורשת בטקסט וכאלה שהתשובה להן סמויה, וגם להסב את תשומת ליבו לשאלות ברמות שונות: מאיתור פרטים ועד לשאלות הדורשות יישום והערכה.

♦ **ניתוח שאלות** - הבנה טובה של שאלה אפשרית רק לאחר פיצוח מרכיביה והבנת הדרישות המוצגות בה. הבנה כזו נשענת גם על הבנת תפקידם של מרכיבים לשוניים שונים.

○ **מילות הקישור לדוגמה**, ("אילו"; "לכאורה" וכ"ד) מהוות לעיתים מפתח להבנת שאלה, אולם תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב נוטים להתעלם מהן ולהתמקד יותר בפעלים ובשמות עצם. חשוב להקנות להם את המודעות לתפקיד שמילים אלה ממלאות בשאלה ואת המשמעות המיוחדת שהן תורמות להבנת השאלה.

○ **הבנת מילות ההוראה** השונות ומיון שאלות על פי דרישות הם חלק מהדרכים המסייעות בהבנת השאלה. לדוגמא: רכישת ההבחנה בין שאלה הדורשת חזרה לטקסט לבין שאלה הדורשת הבעה של דעה אישית, הבחנה בין שאלה אשר התשובה עליה עשויה להופיע בפסקה מסוימת לעומת שאלה שעליה ניתן לענות רק אם יש הבנה אודות הטקסט כולו, הבחנה בין שאלה הדורשת ידע תוכני הנסמך על זיכרון לבין שאלה הדורשת הבנת הסכמה של המקצוע, ועוד.

עיסוק בניתוח שאלות על מרכיביהן ודרישותיהן השונות מאפשר באופן טבעי לעבוד על יצירת מבנה תשובה מקדים, על חיזוק אסטרטגיות להרחבת תשובה כתובה ועל בקרת התשובה (בהמשך).

◆ **מיפוי טקסטים ויצירת מפות ותרשימים לטקסטים** - היכרות עם מבנים שונים של טקסט מסייעת להבין טוב יותר את הנקרא.

בתחום הכתיבה

◆ **אסטרטגיות לסיכום שיעור** - שאלות שניתנות בראש השיעור מספקות מבנה לסיכום של שיעור והן אחת האסטרטגיות לפיתוח מיומנות הסיכום.

◆ **יצירת מבנה תשובה מקדים לכתיבה** - על ידי יצירת מבנה שבו מפורטים חלקי השאלה הנדרשים למענה, התלמיד לומד להתייחס לכל חלקי השאלה ובו זמנית לבנות את מפת התשובה. הפנמת "מבנה תשובה" המתאים לשאלה ספציפית ושימוש בו מעורר סכמה אינטגרטיבית יותר ועל ידי כך מופחת העומס על הזיכרון ועל משאבי הקשב הדרושים לזיכרון, ואלה מופנים לתהליכי חשיבה גבוהים יותר הדרושים למענה על השאלה.

◆ **אסטרטגיות להרחבת תשובה** - פיתוח תשובה כרוך במתן הסבר לעובדות והרחבתן על ידי דוגמאות, ולכן הקניית מיומנויות של שאילת שאלות על העובדה הנכתבת היא אחת הדרכים להרחבה של תשובה. כך יתאפשר לתלמיד להבחין בין חזרה על דברים שכתב לבין פיתוח התשובה והרחבתה.

◆ **כלים לבקרה ולבקרת תשובה** - על אף שזו אחת המיומנויות החשובות ביותר בלמידה, התלמידים לרוב לא מבצעים אותה כיוון שאינם יודעים כיצד ומה עליהם לבדוק. משום כך חשוב ללמד קריטריונים ברורים לבקרת תשובה ובכללם: התייחסות לכל חלקי השאלה, מבנה תשובה ברור, מידת ההרחבה של החלקים בתוך המבנה, בהירות הכתיבה וההיצג הגרפי של הכתוב.

תהליכי בקרה הם מן החשובים בתהליך הלמידה. חשוב להעלות את המודעות של התלמידים לביצוע הבקרה, להסביר ולהדגים את חשיבותה ולספק כלים שונים לביצועה. הקניית כלים להערכת תשובה מסייעת בפיתוח תהליכי בקרה רחבים יותר הדרושים ללמידה - כפי שניתן לבצע בקרה על תשובה, כך ניתן לבצע בקרה על הבנה של שיעור, בקרה על תהליך הכנה למבחן, ועוד.

בתחום ההבנה והזיכרון

◆ **הדגשת חשיבות השינון בלמידה** - שליפה אוטומטית של מידע מפנה משאבים קוגניטיביים חשובים לטובת תהליכים גבוהים יותר בלמידה (כמו יישום, העברה, השוואה ועוד). תלמידים עם לקויות למידה מתקשים לרוב באוטומציה ומפנים את המשאבים הקוגניטיביים שלהם לתהליכים שאינם מידיים ואוטומטיים עבורם. משום כך, המשאבים הקוגניטיביים הנוותרים לתהליכי למידה מורכבים יותר מצטמצמים אצלם בצורה משמעותית. **שינון** (של מיומנות, של חומר, של סכמה ועוד) הוא הכלי היעיל ביותר ליצירת אוטומטיזציה אך

תלמידים עם לקות למידה נדרשים לזמן רב יותר ולכלים יצירתיים לשינון, הלוקחים בחשבון סגנונות וערוצי למידה שהם יעילים עבור התלמיד.

♦ **יצירת סכמות מאפיינות למקצוע** - לכל מקצוע סכמות האופייניות לו. תלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב מתקשים להפנים את הסכמות הייחודיות לכל מקצוע ולכן בעת למידה חדשה הם אינם יכולים להיסמך על סכמת המקצוע האופיינית. הקניית הסכמות האופייניות למקצוע (לדוגמה: תהליך בהיסטוריה, אפיון דמותו של נביא בתנ"ך, תיאור ניסוי במדעים) ושימוש תדיר בהן יחזק את הפנמתן וזיהוין של הסכמות ויסייע בעת למידת סוגיה חדשה במקצוע. מעבר לכך, למידת סכמות של מקצוע והדגשת השאלות המרכזיות שהמקצוע עוסק בן מפתחות הבנה למהות המקצוע ומפתחות הרגלים ללמידה עצמאית.

בתחום הארגון והתכנון

♦ **ניתוח משימות למידה על מרכיביהן** - מה דורשת המשימה, מה הם השלבים בביצועה, איזה מידע יש לאסוף וכיצד, הערכת הזמן הנדרש לכל שלב בדרך, הערכת העיכובים והקשיים ומה נדרש כדי לצלוח אותם ועוד. הקניית מיומנות זו ופיתוח המודעות לחשיבותה תורם לתחושת הקומפטנטיות של התלמיד ולתחושה של שליטה ועצמאות, לא רק בלמידה. פיתוח תהליכי בקרה בלמידה, ניתוח משימות למידה על מרכיביהן, איסוף מושכל של חומר, חלוקת זמן בעת הכנה למבחן ובעת ביצועו, אופן ההכנה למבחן, הכרות עם סגנונות למידה שונים ומציאת הדרך המועדפת – הם חלק ממרכיבים שנעשה בהם שימוש בניתוח משימות למידה. קישורים למסמכים נוספים שיכולים לסייע בהתערבות:

[כשלקות למידה והפרעת קשב פוגשות את הלמידה המקוונת מרחוק](#)
[רואים ומעריכים גם מרחוק את התלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב](#)

מורים הם דמויות המבוגרים המשמעותיים שתלמידים פוגשים לאורך שנים רבות ולכן יש חשיבות ליצור עבורם סביבת עבודה הדואגת לרווחתם של מורים, ותרבות עבודה שמאפשרת מנגנונים וזמנים מובנים וקבועים לחשיבה ולהתייעצות ונותנת לגיטימציה לקיומם של קשיים בעבודה החינוכית.

- ♦ תרבות העבודה תדגיש, כי בנוסף להישגים הנמדדים בציונים, מורים מוערכים גם על הישגים המתבטאים בתוצרים פחות מדידים דוגמת אוירת הלמידה בכיתה, הקניית חוסן אישי לתלמידים ועוד.
- ♦ תרבות העבודה בבית ספר תדגיש את התפקיד המכריע שיש להיכרות המורה עם התלמיד והבנת המרכזיות של תהליך זה לאיכות ההוראה ולאיכות הלמידה.
- ♦ תרבות עבודה שבה נעשית התמקצעות מתמדת בנושאים רלוונטיים על ידי שיח עמיתים בין אנשי הצוות, השתלמויות, הדרכות ועוד.
- ♦ מתקיימים מבנים ארגוניים המקצים זמן שמיועד לדיונים פסיכו-פדגוגיים-חינוכיים בין המורים ובינם לבין בעלי תפקידים (דוגמת יועצים, פסיכולוגים, מדריכים) וצוותים רלוונטיים בבית הספר (דוגמת צוות טיפולי).
- ♦ נבנה צוות מקצועי שמתמחה בתחום לקויות למידה והשלכתם על הלמידה במקצועות השונים והמהווה כתובת להתייעצות.
- ♦ ולסיום, מודגש המקום הנרחב שיש לשיקול דעתו של המורה באשר למתן התאמה בסיטואציה לימודית מסוימת.