

מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
שרות פסיכולוגי ייעוצי
אגף לקויות למידה והפרעת קשב

מודל התגובה להתערבות

RTI - Response to Intervention

על איתור, הערכה והתערבות בהיבטים לימודיים ופסיכופדגוגיים
במסגרת התכנית "מלקויות ללמידה"
אגף לקויות למידה והפרעת קשב
תשע"ח



מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
שרות פסיכולוגי ייעוצי
אגף לקויות למידה והפרעות קשב

צוות הפיתוח והכתיבה:

רכזת הצוות-הילי שמיר- ממונה על התחום הפדגוגי, אגף לקויות למידה והפרעת קשב, שפ"י
ד"ר קטי סאניצקי מולר - סמינר הקיבוצים ומכללת תלפיות
שמר ארזי- אגף לקויות למידה והפרעת קשב, שפ"י
ענת מורן – אגף לקויות למידה והפרעת קשב, שפ"י
טלי בארי מאיר - אגף א' לחינוך על יסודי
מיכל זמורה היימן – מדריכה ארצית - יישום התכנית "מלקויות ללמידה", אגף לקויות למידה
והפרעת קשב, שפ"י

סיוע בכתיבה:

אגף לקויות למידה והפרעת קשב, שפ"י:

דני ז'ורנו – מנהלת האגף
לילי טלדן – מממונה על מערך האבחון וההתאמות
שלומית אברהם – מממונה על מערך ההכשרה
ג'ואד דוויק, אילת ליברמן ורויטל מאור – מדריכים באגף

המזכירות הפדגוגית:

אהרונה גבריהו – מדריכה ארצית לאנגלית
ניצה שיאון וצלילה חדש - מדריכות ארציות למתמטיקה

ייעוץ והכוונה מדעית:

פרופ' מלכה מרגלית – המרכז האקדמי פרס
פרופ' תמי קציר ועינת טסלר – אוניברסיטת חיפה

קראה והעירה - גילת עוקב - מדריכה פסיכולוגית חינוכית

משולבים בחוברת טקסטים מתוך ספרי לימוד של מט"ח:

קציעה אביאלי-טביביאן, **מסע אל העבר: עולמות נפגשים: מאות 5-16, 2011**, עמ' 91. ©
כל הזכויות שמורות למטח.

איריס שילוני ואופירה גל, **אדם וסביבה בעידן הגלובלי: גאוגרפיה ופיתוח הסביבה לכיתה ז**, 2013, עמ' 70. © כל הזכויות שמורות למטח.

חנה בן חורין, יורם אורעד ובנצי ויליגר, **מדעי החומר לכיתה ז**, 2012, עמ' 75, 98. © כל
הזכויות שמורות למטח.

מדינת ישראל
משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
שרות פסיכולוגי ייעוצי
אגף לקויות למידה והפרעות קשב

תוכן עניינים

עמודים	נושא
5	RTI - Response to Intervention - תגובה להתערבות: מודל שלוש השכבות, דרכי העבודה בכל רמה, עקרונות מרכזיים לקויות למידה והפרעת קשב -
10	א. לקויות למידה (הפרעת למידה) על פי DSM5
11	ב. הפרעת קשב (ADHD)
14	כלים לאיתור של תלמידים עם קשיי למידה/ חשד ללקויות למידה ו/או הפרעת קשב -
15	1. מיפוי כיתתי כללי: א. מבדק עמ"ת ב. מא"ב - כלי תצפית ומעקב בזמן מבחן
18	2. מבדקי מיפוי כיתתי על פי תחומי דעת א. מיפוי במתמטיקה ב. מבדק איתור בשפה האנגלית ג. מיצב - מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית
19	3. מיפוי פרטני: ערכת מעקב
20	4. כלי לתצפית ושאלונים ממוקדים בפרט א. כלי לאיסוף מידע מתצפית תוך כדי הוראה ב. שאלון למורה לאיתור ראשוני (נספח א' מתוך "נהלים להתאמות") ג. בדיקה להיכרות והתבוננות בתלמיד (נספח ב' מתוך "נהלים להתאמות") ד. שאלון הערכה עצמית בנושא הרגלי למידה
27	5. שאלונים בהיבט פסיכופדגוגי
28	היבטים המעורבים בלמידה בחטיבת הביניים והתערבות לקידום תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב
28	1. מחקרים העוסקים בהתערבות בחטיבת ביניים
30	2. התערבות ממוקדת בהיבטים לימודיים בתחום השפה והאוריינות בחט"ב: א. אוריינות דיסציפלינארית בחט"ב ב. קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב ג. מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב ד. התערבות בלימודי השפה אנגלית

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 המינהל הפדגוגי
 שרות פסיכולוגי ייעוצי
 אגף לקויות למידה והפרעות קשב

46	3. התערבות ממוקדת בתחום התפקודים הניהוליים בלמידה
50	4. היבטים רגשיים בקרב תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב
56	עקרונות מנחים להוראה בכיתה הכוללת תלמידים עם קשיים/ לקויות למידה ו/או הפרעת קשב
57	עקרונות לבניית שיעור מותאם
59	הדגמות: 1. הדגמות ליישום עקרונות לבניית שיעור מותאם בשיעורים כיתתיים בתחומי הדעת: א. הדגמה לשיעור מותאם בהיסטוריה ב. הדגמה לשיעור מותאם בתנ"ך ג. הדגמה לשיעור מותאם בגיאוגרפיה ד. הדגמה לשיעור מותאם במדעים
81	2. הדגמות לתהליכי התערבות קבוצתיים בתחומי דעת שונים א. מבנה תכנית התערבות קבוצתית ב. דגם כללי של שיעורים קבוצתיים ע"פ קבוצות הומוגניות: • הדגמה להתערבות קבוצתית בתחום הדעת תנ"ך – קריאה, הבנת הנקרא והבעה בכתב • הדגמה להתערבות קבוצתית בתחום הדעת היסטוריה – קריאה, הבנת הנקרא והבעה בכתב • הדגמה להתערבות קבוצתית בתחום הדעת מדעים – קריאה, הבנת הנקרא והבעה בכתב
103	דגשים למעקב אחר התגובה להתערבות

מהו RTI (Response to Intervention)?

"תגובה להתערבות" הינה גישה מערכתית כוללת, הממוקדת **בהתערבות מוקדמת, מניעתית**. זהו מודל חינוכי שמטרתו לספק תמיכה מוקדמת ויעילה לתלמידים עם קשיים לימודיים. תמיכה זו מותאמת לצורכי התלמיד ונשענת על ההתקדמות שלו. **התמיכה נבחנת ומוערכת באופן תדיר, במהלך התערבות רב שלבית.**

מודל RTI (Response to Intervention) מבוסס על ההנחה כי תמיכה ומעקב שיטתי הניתנים בשלב מוקדם ומותאמים לצרכי התלמיד ימנעו חוויית כישלון ותחושת חוסר מסוגלות. בית ספר העובד על פי גישה זו יבצע את התהליכים הבית ספריים שלהלן:

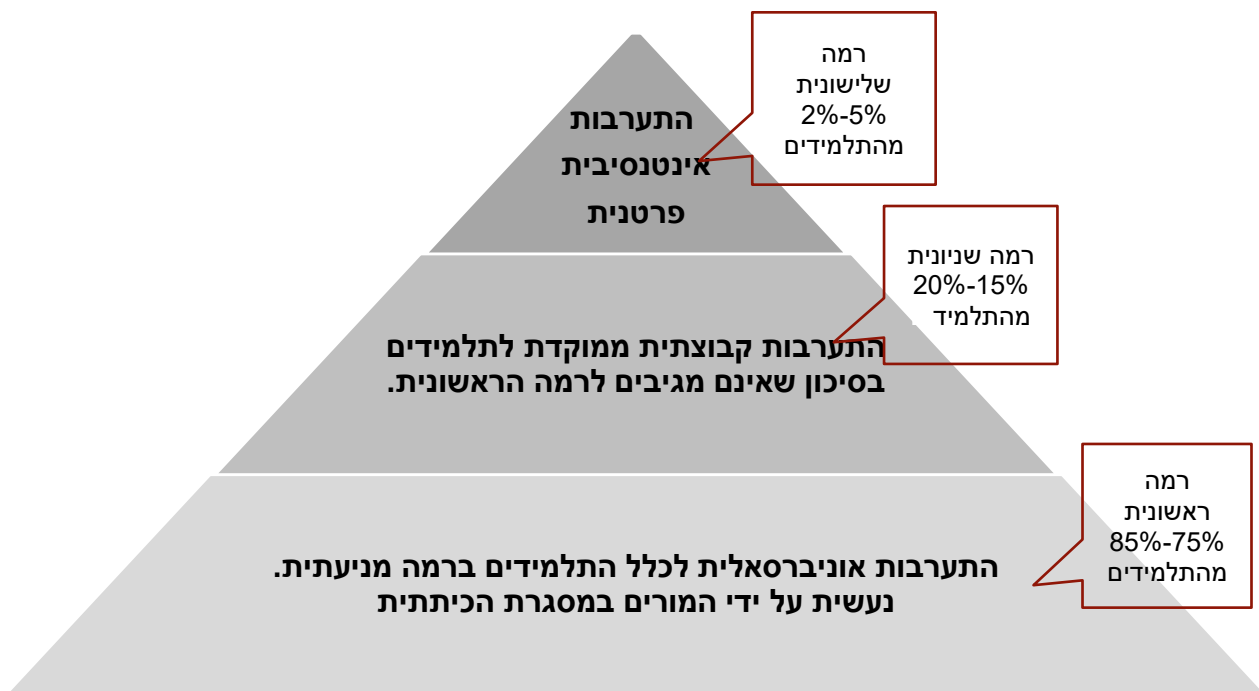
זיהוי תלמיד בסיכון לקשיים לימודיים ← הוראה מותאמת ← ניטור התקדמות

← התאמת סוג ועוצמת ההתאמות בהתאם לתגובת התלמידים להתערבות.

בסיום מבדקי איתור, מותאמת לכל תלמיד התערבות ממוקדת. לאחר מכן מזהים התלמידים שההתערבות לא סייעה להם (Resistance to intervention), כלומר, אלה שאינם מתקדמים בלמידה ביחס לבני כיתתם, למרות הסיוע שניתן.

עבודה עפ"י גישה זו מאפשרת זיהוי של תלמידים עם לקויות למידה, הפרעת קשב וקשיים אחרים. ההנחה המרכזית היא כי בהתבסס על גישה זו ניתן לזהות תלמידים עם חשד ללקות למידה/ הפרעת קשב כאשר **בתהליך העבודה ניתן לשלול קשיים אשר מיוחסים לגורמים אחרים כמו גורמים רגשיים, הוראה לקויה, לקויות אחרות ועוד**. תהליך העבודה מתבצע בשלבים המתוארים להלן:

מודל שלושת השלבים- לרוב מתואר בשלושה צעדים או שכבות (נקרא גם "מודל התערבות רב שכבתי")



היבטים תאורטיים ומעשיים של עבודה עפ"י גישת RTI כוללים את הרעיון של **התערבות אשר הופכת לאינטנסיבית יותר ככל שצרכי התלמיד מורכבים יותר** וזאת על מנת להבטיח שהוא יקבל הזדמנויות למידה המאפשרות לו להתקדם ולהגיע להישגים.

דרכי העבודה בכל רמה על פי מודל RTI

רמה	המטרה	אוכלוסיית היעד	תהליך האיתור	מסגרת ההוראה	תוצרים מצופים
רמה ראשונית	מניעה	הכיתה כולה	מבדקי מיפוי כיתתיים איסוף מידע	תחומי הדעת, על פי תכנית הלימודים בשילוב הוראה דיפרנציאלית והתאמות בדרכי הוראה. המורים מקבלים הכשרה בדרכי הוראה מגוונות ורבות.	80% מהתלמידים יגיעו לרמת הבקיאות המצופה בעקבות ההוראה שניתנת בכיתה.
רמה שניונית	קידום תלמידים שההוראה בכיתה לא נתנה להם מענה מספק. מיקוד במיומנויות ספציפיות ואסטרטגיות אשר נותנות מענה לצרכי התלמידים, תוך הוראה אינטנסיבית.	כ-15% מהתלמידים שלא הצליחו להגיע לרמת הלמידה המצופה ולכן נמצאים בסיכון מסוים להיות לומדים עם קשיי למידה או מאותרים כתלמידים עם לקות למידה/ הפרעת קשב (בטווח הרחוק)	מיפוי כיתתי ומספר מבדקים פרטניים קצרים	קבוצות קטנות. הוראה מותאמת ייחודית ואינטנסיבית מבוססת מחקר. המורים מקבלים הכשרה בדרכי הוראה מגוונות	במידה ותכנית ההתערבות מיושמת באופן מדויק - מרבית התלמידים ברובד השני צפויים להפיק ממנה תועלת ולצמצם פערים ביחס לכיתה.
רמה שלישונית	מתן מענה אינטנסיבי והערכה מקיפה לתלמידים מזוהים. ההתערבות מתמקדת במטרות שהוגדרו בתכנית ההתערבות לאור קשייו של התלמיד	כ- 5% מהתלמידים שהסיוע שניתן עד כה לא אפשר להם להתקדם. לגביהם יעלה חשד משמעותי ללקות למידה חמורה. במדינת ישראל רבים מהתלמידים הזוכים להתערבות ברובד זה מוגדרים כתלמידים עם צרכים מיוחדים שעניינם נדון בוועדות עפ"י חוק	בדיקת המקור לקשיים והתגובות להתערבות שניתנה עד כה. מעקב אחר גורמים מעכבים ומקדמים	דרכי הוראה מגוונות ומותאמות לפרט הנמשכות לאורך תקופה ארוכה. ההוראה מתבצעת באופן פרטני או בזוגות ונעשית בשילוב של גורמים מקצועיים בבית הספר (כגון מת"לית או מורת שילוב)	תלמידים שאינם מצליחים להגיע לרמה הרצויה לאחר התערבות זו מקבלים הוראה לרכישת מיומנויות לעקיפת הלקות/ הקושי ויצירת לומד עצמאי, ככל הניתן. במידת הצורך, לאחר דיון בצוות רב מקצועי – הפניה לאבחון לאיתור מקור הקושי ובדיקת זכאות להתאמות בדרכי הבחנות.

עקרונות מרכזיים של מודל RTI:

1. **הוראה מבוססת מחקר** – ההוראה מבוססת ככל הניתן על הוכחות אמפיריות התומכות ביעילותה. בדרך זו נשללת האפשרות של לקות הוראה במסווה של לקות למידה.
 2. **מיפוי אוניברסאלי** – המיפוי מועבר לכלל התלמידים ומטרתו לזהות תלמידים בסיכון בהקשר של קשיי למידה. המיפוי בוחן מיומנויות חיוניות לגיל התלמידים. האיתור מתבצע מוקדם ככל האפשר על מנת לסייע ולתמוך בתלמידים עוד בטרם היווצרותם של קשיים לימודיים משמעותיים. מיפוי זה מסייע בבחירת התלמידים שיזדקקו לעבודה ברובד אינטנסיבי יותר.
 3. **מעקב מתמיד אחר התקדמות התלמידים** - המורה מעריך את התקדמות התלמיד שאותר "כתלמיד בסיכון" באופן תדיר על מנת לקבוע אם הוא מפיק תועלת מהלמידה ולהתאים לו את תכנית ההתערבות. המעקב מתועד ומאפשר את עדכון אנשי הצוות והמשפחה לגבי התקדמות התלמיד.
 4. **קבלת החלטות המבוססות על נתונים** – הצוות החינוכי משתמש בנתונים שנאספו מהמיפוי האוניברסאלי ומהמעקב אחר ההתקדמות כדי לקבל החלטות שמטרתן לייעל את ההוראה, לשנות את משך ההתערבות ואת תדירותה או להעביר משלב לשלב.
 5. **הפניה לאבחון / הערכה פרטנית מקיפה** במידת הצורך ורק לאחר שנמצא חשד מוצק ללקות למידה שאינה מאפשרת את העברת הידע הקיים.
 6. **הטמעת המודל בצורה נאמנה** – יש חשיבות רבה ליישום המודל בצורה מקיפה ומדויקת הן ברמה המערכתית והן ברמת המורה. על מנת להצליח בכך, יש להנחות את המורים ואנשי המקצוע השותפים לתהליך. כמו כן, יש לתעד את התהליך באמצעות תצפיות, בחינת מערכי שיעור, הקניית ידע וכלים, בחינת עבודות התלמידים וניטור של התקדמות התלמידים.
 7. **עבודה שיתופית**- המודל מיישם תהליך של פתרון בעיות והיוועצות ע"י צוות רב מקצועי בשיתוף התלמיד והוריו.
- כאמור, גישה זו מבוססת על ההנחה כי תמיכה, מעקב, בקרה ומשוב שיטתי הניתנים מוקדם ומותאמים לצרכיו הייחודיים של התלמיד ימנעו חוויות של תסכול ואף כישלון וצורך בהערכה והפניה לקבלת משאבים מהחינוך מיוחד. במקום זאת, המודל כולל סדיריות המאפשרות לספק תכניות לתמיכה מהירה ויעילה יותר להשגת תוצאות טובות מצד התלמיד.**

מקורות:

ארנרייך, י. (2013) לקות למידה או הפרעת למידה? אבחון קשיי למידה על פי ה- DSM 5. מתוך אתר פסיכולוגיה עברית.

ליפקה א. (2013), מודל "תגובה להתערבות": רכיבים והשלכות על תהליכי הוראה ולמידה, שילובים - מהלכה למעשה, הוצאת אחווה.

Fletcher, (2006), Learning disabilities: From identification to intervention, New York: Guilford
Howard, M. (2009). RTI from all sides: What every teacher needs to know. Portsmouth, NH:
Heinemann <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>
http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1679&context=ehd_theses
https://www.researchgate.net/publication/230042925_RTI_Tier_Structures_and_Instructional_Intentionality
<http://www.mofet.macam.ac.il/amtim/iun/Documents/iun3-2-10-ppt1.pdf> 2010
http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/do/resources/documents/rti_pyramid_web.pdf 2009
<http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>

לקות למידה והפרעת קשב- הגדרות

א. "לקות למידה" (או "הפרעת למידה") על פי DSM 5

מדריך האבחנות הפסיכיאטריות - Diagnostic and Statistical Manual (DSM) החמישי (2013) מגדיר את לקויות הלמידה כ- **SLD -Specific Learning Disorder**: הפרעת למידה ספציפית המדגישה את המעבר מהמונח של לקות למידה להפרעת למידה. הגדרה זו מדגישה את חובת ההתערבות הלימודית כתנאי להגדרת ההפרעה בלמידה.

הפרעת הלמידה עלולה להקשות על רכישת מיומנויות הלמידה הבסיסיות (קריאה, כתיבה וחשבון) ותבוא לידי ביטוי רק כאשר התלמיד מתקשה לעמוד בדרישות הלימודיות המצופות ממנו על פי גילו ללא יכולת להתאים דרכי פיצוי להבעת ידיעותיו והישגים התואמים את יכולותיו.

לפי מדריך זה נדרשים 4 קריטריונים לקביעת אבחנה של הפרעת למידה ספציפית (Specific Learning Disorder):

1. קשיים מתמשכים בלמידה (לפחות 6 חודשים) ובשימוש במיומנויות אקדמיות למרות התערבות ממוקדת בקשיים אלו.

2. המיומנויות האקדמיות המושפעות מההפרעה נמצאות באופן ניכר ומדיד מתחת למצופה יחסית לגיל הכרונולוגי של הפרט, וגורמות להפרעה משמעותית בתפקוד הלימודי ובתחומי חיים נוספים, כפי שנמדדו במבחני הישגים מתוקננים.

3. הקשיים בלימודים החלו במשך שנות הלימודים בבית הספר, אך יתכן שמלוא היקפם יבוא לביטוי רק בשלב מאוחר יותר כאשר הדרישות לכישורים אקדמיים עולים.

4. הקשיים בלמידה אינם מוסברים טוב יותר על ידי לקות אינטלקטואלית, איחור התפתחותי כללי, קשיים בראייה ושמיעה, הפרעות מנטליות ונורולוגיות אחרות, מצוקה פסיכו-סוציאלית, שליטה נמוכה בשפת ההוראה או הוראה חינוכית בלתי מתאימה.

המאבחן נדרש להגדיר את העוצמה ודרגת החומרה של הלקות- עוצמה חלשה, בינונית או חמורה. דרגת החומרה נקבעת על ידי שני מדדים: עומק ההתערבות הנדרשת, ורמת המסוגלות של התלמיד לפצות על הקושי.

מתוך הגדרה זו ניתן ללמוד על מספר דגשים חשובים:

1. ההגדרה מציעה הבחנה בין קשיי למידה ללקות למידה. על פי ההגדרה המחודשת לא ניתן להגדיר תלמיד עם לקות למידה ללא מתן התערבות. לשינוי זה השלכות משמעותיות על תהליך העבודה של הצוות החינוכי עם תלמיד שאותר כתלמיד מתקשה. השלב הראשון בתהליך הטיפול יהיה מתן התערבות ממוקדת בקשיים. רק לאחר שלא נצפתה התקדמות, יופנה התלמיד לאבחון.
2. ההגדרה מחייבת שיתוף פעולה הדוק בין המאבחן לבית הספר. על מנת שהמאבחן יוכל לתת אבחנה מדויקת, הכוללת את דרגת החומרה, הוא נדרש לבחון את דרכי ההתערבות שנוסו ומידת יעילותן. מתוך הגדרת רמת החומרה של הלקות יגזרו המשאבים שיינתנו לתלמיד.
3. דגש על המעקב אחר תהליכי ההוראה והלמידה של התלמיד. ההגדרה מתבססת על התערבות כתנאי.
4. המעבר לשימוש במושג "הפרעת למידה" - Learning Disorder ולא "לקות למידה" Learning Disability. שינוי זה שהוצג לראשונה ב- DSM IV מחדד את ההסתכלות על התלמיד. המונח disability (לקות או נכות) מתאר קושי תמידי – חוסר יכולת. קושי מהותי הקיים באדם עצמו לעומתו disorder (הפרעה) מתמקד בהפרעה לתפקודו של האדם (ארנרייך, 2013).

ב. הפרעת קשב (ADHD) על פי ה- DSM5

הפרעת קשב וריכוז היא הפרעה נזירה- התפתחותית המתבטאת בקשיים בקשב, חוסר ארגון, ו/או היפראקטיביות/ אימפולסיביות, הפוגעים בתפקודו של הפרט. התסמינים של ההפרעה גורמים למצוקה גלויה או סמויה באדם ולא ניתן להסביר אותם באמצעות הפרעות אחרות דומות. המאבחן נדרש להגדיר גם את העוצמה ודרגת החומרה של ההפרעה- עפ"י שלוש דרגות: עוצמה חלשה, בינונית או חמורה.

עוצמה חלשה (MILD) - מעט סימפטומים ובסביבה אחת

עוצמה בינונית (MODERATE) - יש 6 (למבוגרים 5) סימפטומים או הפרעה תפקודית בינונית

עוצמה חמורה (SEVERE) - יש יותר מ-6 (למבוגרים 5) סימפטומים וזה משפיע משמעותית תפקודית בכל התחומים ובשתי סביבות ומפריע משמעותית להשתלבות חברתית אקדמית ו/או תעסוקתית.

קיימות ארבע מערכות קשב שונות:

1. **קשב מתמשך** - היכולת להקצות משאבים קשביים ולשמור על רמת ביצוע לאורך זמן. לדוגמה – שמירה על קשב לאורך שיעור פרונטאלי, או שמירה על רמת ביצוע אחידה לאורך מבחן.
 2. **קשב סלקטיבי** - היכולת למקד קשב במידע רלוונטי ולהתעלם ממסיחים וגירויים. לדוגמה – התמקדות במורה במהלך השיעור תוך התעלמות מרעשי רקע או מגורמים פנימיים מסיחים.
 3. **הכוונת קשב** - מנגנון המאפשר להפנות קשב ממיקום מסוים והעברתו למיקום חדש. לדוגמה – במהלך העתקה מהלוח – העברת הקשב מהלוח אל המחברת.
 4. **בקרת קשב** - מנגנון המאפשר פיקוח על כל המערכות הקשביות האחרות, תכנון וביצוע פעולות מורכבות. לדוגמה – הכנת עבודה להגשה בכיתה המבוססת על מספר שלבים על פי לוח זמנים.
- הפרעת קשב היא תופעה שכיחה, המוערכת כ- **5-15%** מכלל אוכלוסיית הילדים בגיל בית ספר. ההפרעה **פוגעת בתפקוד החברתי, האקדמי והתעסוקתי**. כיום ידוע שהיא אינה חולפת בגיל הבגרות ולכן התופעה מלווה חלק ניכר מהלוקים בה גם בגיל ההתבגרות ובבגרות, אם כי יתכן שתחול התמתנות אצל חלק מהמתבגרים. אבחון וטיפול מוקדם יכול למנוע תחלואה נלווית משמעותית בעיקר בתחום ההתנהגותי –רגשי (פסיכיאטרי).

הפרעת קשב וריכוז כוללת 3 מרכיבים שעשויים להופיע בנפרד או במקביל:

1. **ליקוי קשב** – קושי למקד קשב ולהתמיד בו למשך זמן, מוסחות גבוהה. חוסר תשומת לב, חוסר הבחנה במידע או התעלמות ממידע. מוסחות גבוהה מגירויים אשר מפריעים לתפקודו של הפרט כגון: קושי להתמיד בקריאה, קושי לסיים מטלות ולעמוד בזמנים ואיבוד חפצים.
2. **לקות המתבטאת בהיפראקטיביות ואימפולסיביות** – פעלתנות יתר, שאינה תואמת את המצב ומפריעה לתפקודו של הפרט ולאחרים כגון: קושי לשבת במקום אחד לאורך זמן.
3. **לקות משולבת המתבטאת הן בחוסר קשב והן בהיפראקטיביות ואימפולסיביות** – התנהגות פזיזה או נמהרת, צורך בסיפוק מיידי, קושי לשלוט בדחפים, המפריעים לתפקודו של הפרט ועשויים להפריע גם לאחרים.

הגורם המאבחן הפרעת קשב:

עפ"י [חוזר מנכ"ל משרד הבריאות מס. 40/2010](#) (אפריל 2010) האבחון חייב להתבצע ע"י אחד מהשניים:

- א. **איש מקצוע רפואי**, המומחה בתחומו אשר התמחה ורכש ניסיון בטיפול בהפרעת קשב וריכוז-פסיכיאטר ילדים או מבוגרים, נוירולוג ילדים או מבוגרים או רופא ילדים עם ניסיון בהתפתחות הילד או רופא ילדים מומחה שעבר התמחות ורכש ניסיון בתחום הפרעות קשב וריכוז.
- ב. **פסיכולוגים מומחים** אשר התמחו ורכשו ניסיון בטיפול בהפרעת קשב וריכוז. **ובתנאי שהפנו את המאובחנים לרופא מומחה מורשה** לאבחון הפרעת קשב וריכוז בכדי לברר תחלואה נלווית ובכדי לברר ולאשר את הצורך בטיפול תרופתי.
- עפ"י אותו חוזר מאבחנים מומחים אלו רשאים להיעזר באנשי מקצועות הבריאות האחרים (עו"סים, מאבחנים דידקטיים, מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים, קלינאי תקשורת) אך **הם, והם בלבד, אחראים על האבחון.**

מקורות:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).

Tsal, Y., Shalev, L., & Mevorach, C. (2005). The diversity of attention deficits in ADHD: The prevalence of four factors in ADHD versus controls. Journal of Learning Disabilities, 38, 142-157.

[מרכזביץ, ר. \(2013\). DSM דור 5, אתר פסיכולוגיה עברית](#)

[צח, ג. \(2014\). סיקור כנס ISAS "מ DSM4 ל DSM5 שינויים באבחנות: פרספקטיבות מדעיות וקליניות"](#)

כלים לאיתור תלמידים עם קשיי למידה/ חשד ללקויות למידה/ הפרעת קשב

תהליך האיתור של התלמידים המתקשים ואלה שאינם מצליחים לממש את הפוטנציאל הגלום בהם הינו **השלב הראשון**. תהליך זה יתבסס על **איסוף מידע ממקורות שונים** (כגון: היסטוריה לימודית, התערבויות קודמות ועוד) לצד **כלים ומבדקי מיפוי**. במערכת החינוך קיימים כלים שונים להערכת הישגים ולמיפוי כיתתי. הידועים שבהם הם המיצ"בים הנערכים בכיתות ה' ו-ח', מבדק עמ"ת בתכנית אל"ה המתקיים בתחילת כיתה ז' ומבדקים בתחומים ספציפיים כמו מתמטיקה ואנגלית. מטרת השימוש בכלים אלו היא לאתר את התלמידים שנמצאים בסיכון בהיבטים אקדמיים ו/או היבטים התנהגותיים רגשיים. ניתוח נתונים על פי התוצאות המתקבלות בכלים אלו **מסייע לצוות החינוכי לבחור את התלמידים שזקוקים להתערבות ממוקדת ולהפנותם לתכניות התערבות מתאימות**.

מודל ה- RTI מתייחס לשתי רמות של איתור:

1. **איתור אוניברסאלי** לכלל התלמידים.
 2. **איתור פרטני** ממוקד במיומנויות ספציפיות שנועד לביצוע של אבחנה מבדלת ולבחירת דרכי התערבות מותאמות לצרכי התלמיד.
- בשתי הרמות ישנם כלים למדידה כמותית (כגון מבחני הישגים), כלים התרשמותיים (כגון שאלונים שונים, תצפיות, מחוונים) וכלים תהליכיים (כגון שיח עם התלמיד ומתן תיווך מותאם). **האינטגרציה בין הממצאים מאפשרת לדייק יותר את הממצאים המתקבלים ומהווה גורם משמעותי וחשוב בתהליך האיתור**.

נציג להלן מספר כלים שעשויים לסייע לצוותי החינוך בתהליך האיתור של תלמידים מתקשים/ עם חשד ללקויות למידה/ הפרעת קשב בגיל חטיבת הביניים.

כלים למיפוי כיתתי כללי

מבדק עמי"ת (ערכה למיפוי תלמידים)

מבדק עמי"ת, הינו מבדק המועבר לכל התלמידים בתחילת כיתה ז'. המבדק פותח ע"י הראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) במסגרת תכנית אל"ה שמוביל האגף לחינוך על יסודי. המבדק נועד להעריך את **כישורי הבנת הנקרא, הידע הלשוני ואת כישורי הכתיבה של כלל התלמידים עם כניסתם לחט"ב**, (למעט תלמידים הלומדים בכיתות חינוך מיוחד ותלמידים עולים חדשים). הוא מועבר ללא הכנה מוקדמת, לצורך הערכת הידע השפתי כתשתית להוראה וללמידה. המבדק מורכב משלושה חלקים ומבוצע בשני שלבים. השלב הראשון מיועד לכלל התלמידים ומועבר בתחילת שנת הלימודים, והשלב השני – מועבר עד שבועיים לאחר מכן בשתי רמות בהתאם להישגיהם במבחן הראשון.

ניתוח הממצאים של מבדק המיפוי והכלים להעמקת ההיכרות עם התלמידים, **מסייעים למורים לאתר את קשיי התלמידים ואת חזקותיהם ברמה שכבתית, כיתתית ופרטנית ולבנות תכניות התערבות ברמות השונות** בהתאם לצורך. בעקבות הנתונים המתקבלים, משובצים התלמידים לקבוצות למידה במסגרת תכנית אל"ה, ובמסגרות סיוע נוספות.

מעבר למיפוי, ערכת המבדק כוללת גם **השתמעויות להוראה** בעקבותיו.

לקריאה נוספת על מבדק עמי"ת:

[אתר החינוך העל יסודי](#)

[אתר ראמ"ה בנושא מבדק עמי"ת](#)

מא"ב - איתור תלמידים עם חשד ללקויות למידה/ הפרעת קשב בזמן מבחן ובדיקת מבחנים – טופס כיתתי

שם הכלי	מא"ב - מיפוי ואיתור בזמן מבחנים
 מטרה	מיפוי כיתתי ואיתור תלמידים עם חשד ללקויות למידה/ הפרעת קשב, תוך איסוף מידע לגביהם הן בתחום הרגשי והן בתחום הלימודי. איסוף המידע יעשה באמצעות תצפיות מכוונות במהלך ביצוע מבחנים. זאת, בנוסף לניתוח התשובות במהלך בדיקת המבחנים ובירור קשיים ספציפיים בכתיבה ו/או קריאה לאחר בדיקת המבחנים על ידי המורים המקצועיים.
	- כלי ידידותי וקל לשימוש ומילוי - אינו דורש התארגנות מיוחדת. ניתן להשתמש בו בזמן מבחנים שהם חלק מהשגרה הרגילה של בית הספר. - ניתן להשתמש בו גם ככלי שכבתי. - ראמצעותו ניתן לדלות מידע רב על התלמידים ולהשוות את הריצות שלהם בין מרחבים שונים ראותו מקצוע או

_____ 150 31 1

שם המורה: _____ תאריך מבחן: _____ מקצוע: _____ מחנך: _____ כיתה: _____

חלק א' תצפית בזמן מבחן					חלק ב' ניתוח תשובות במהלך בדיקת המבחן			חלק ג' לאחר בדיקת המבחן פגישה קצרה עם התלמיד		
תחום	תחום רגשי לחץ/ חרדה	תחום רגשי מוטיבציה	איטיות	התארגנות וקשב	זיכרון	ניסוח תשובות	קריאות כתב יד וכתיב		התלמיד יכול לקרוא את כתב שאלות הבחינה	התלמיד יכול לקרוא את שאלות הבחינה
שם תלמיד	לחץ	זלזול	תלמידים שנשארים עד הסוף	קושי להתארגן. קושי להתחיל את המבחן. תלונות על קושי להתרכז	קשיי זיכרון מתקשה בשאלות ידע לעומת שאלות יישום והבנה. שימוש לא נכון בכלל, או נוסחה, מבלבל בין נושאים חופפים ניכר חוסר ידע/אי למידה אחר...	ניסוח מסורבל שגיאות תחביר מסר לא מובן פער בין היכולות של התלמיד בע"פ בכיתה לבין מה שהוא מפגין במבחן בכתב הרבה קפיצות / מחיקות/ חוסר ארגון ניכר חוסר יד/אי למידה אחר...	הופעת שגיאות כתיב רבות	כתב יד לא קריא	כן/לא	כן/לא
	(1)									
	(2)									
	(3)									
	(4)									
	(5)									
	(6)									
	(7)									

מבדקי מיפוי שכבתיים על פי תחומי דעת:

מבדקי מיפוי שכבתיים על פי תחום הדעת יכולים לסייע מאוד בתהליכי האיתור. מבדקים כאלה יכולים להיבנות ע"י הצוות המקצועי של בית הספר בתחום הדעת בליווי רכז המקצוע והסתייעות בהדרכה של תחום הדעת מטעם מפמ"ר המקצוע.

מיפוי במתמטיקה:

בתחילת שנת הלימודים תשע"ח מורי המתמטיקה יקבלו מבדק איתור הבודק הבנה מתמטית בסיסית. הסבר על המבדק **יועבר למורים על ידי מדריכי המתמטיקה הבית ספריים**. לכל אחד מהנושאים במבדק האיתור יפותחו **דפי עבודה לחיזוק הידע** של תלמידים שגילו קושי בנושא. דפי העבודה יופצו על ידי המדריכים הבית ספריים. מומלץ להשתמש בדפי העבודה הללו בכיתה או במסגרת ההתערבות הקבוצתית/הפרטנית עם התלמידים המאותרים בשעות הפרטניות.

מבדק איתור בשפה האנגלית:

ABLE (Assessing Basic Literacy in English) - הערכת מיומנויות העומדות בבסיס רכישת אוריינות באנגלית.

הפיקוח על הוראת האנגלית פיתח יחד עם הפיקוח על החינוך היסודי, הראמ"ה, מט"ח ואנשי אקדמיה מובילים בתחום, **מבדק לזיהוי תלמידים עם קשיים ברכישת הקריאה ולאיתור מקורות אפשריים לקשיים הללו**. המבדק מחולק לשני חלקים: ערכה כיתתית וערכה פרטנית.

המבדק בנוי לבתי ספר יסודיים, אך הוא יכול לסייע גם באיתור תלמידים מתקשים בחטיבת הביניים. מומלץ להעביר אותו לתלמידים שאותרו על ידי המורים לאנגלית כתלמידים מתקשים. המבדק מאפשר **להעמיק את ההסתכלות של המורה על תחום הקריאה באנגלית ומסייע לזהות את סיבת הקושי של התלמיד ולבנות תכנית עבודה בהתאם**.

מידע על המבדק ניתן למצוא [באתר ראמ"ה](#)

מורים המעוניינים במבדק יפנו למפמ"ר אנגלית או למדריכה הארצית דרך ההדרכה המחוזית או הפיקוח המחוזי.

מיצ"ב - מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית

מיצ"ב הינו מבדק הכולל מערכת מדדים בית-ספריים שמטרתה לספק מידע למנהלים ולצוותים הפדגוגיים על תפקוד בית הספר אותו הם מנהלים במגוון של נושאים. מודל המיצ"ב בנוי כך שהוא כולל **מבחני הישגים** שמשקפים את התוצרים הקוגניטיביים של הלמידה ו**סקרי אקלים וסביבה פדגוגית** המשקפים את ההיבטים החברתיים-רגשיים-פדגוגיים. מידע רחב זה נועד לסייע לבתי הספר לבצע ניטור של התהליך הלימודי הבית-ספרי במקצועות הליבה ושל האקלים הבית-ספרי הרגשי-חברתי שבו מתרחשת הלמידה. **בכיתות ח'** מתקיימים מבחני הישגים בארבעה תחומי דעת: אנגלית, מדע וטכנולוגיה, שפת-אם ומתמטיקה. מבחנים אלו (במידה והם מתקיימים כמבחנים פנימיים) יכולים לשמש את צוות בית הספר להערכת ההתקדמות של התלמידים ביחס למצופה **ולהערכת התגובה לתכנית ההתערבות** שקיבלו.

מידע נוסף על המיצב וכן דוגמאות למבחני מיצב משנים קודמות ניתן לקרוא [באתר ראמ"ה](#)

מיפוי פרטני

ערכת מעקב – מיפוי עדכני של קריאה וכתיבה על פי נורמות ארציות

ערכת מעקב"ב (שני, לחמן, שלם, בהט וזיגר, 2003) היא **ערכה למיפוי של קריאה וכתיבה**, בקרב תלמידי כיתות ב'-ו' (הנורמות מתאימות עד אמצע כיתה ז'). ערכה זו נועדה לתת בידי המורה **כלי אמין ותקף**, שבאמצעותו יוכל לבחון את רמת התפקוד של תלמידיו, ביחס למצופה מבני גילם. הליך זה יאפשר למורה **לאתר תלמידים שתפקודם בקריאה ובאיות נמוך או אינו כמצופה מבני גילם**, ולזמן התערבות נוספת לשיפור מצבם.

בערכה זו פותחו לראשונה **נורמות ארציות** לכלי אבחון תקפים, מהימנים ומבוססים על רציונל תאורטי. כלים אלו יאפשרו למורים לבצע סריקה מדויקת ככל האפשר של תפקודי קריאה ואיות אצל לומדיהם.

ערכת המבדקים כוללת:

1. **מבדק קריאת מילים בודדות.**
2. **מהירות ודיוק בקריאה.**
3. **ערנות פונולוגית.**
4. **קריאת עיצורים ותנועות.**
5. **הכתבה.**

המבדק לא נועד למטרות הבאות:

1. אין להסיק ממבדק זה על קיום לקות למידה.
2. אין להשתמש בפריטים מתוך המבחנים לתרגול, אימון וטיפול בשפה הכתובה.
3. לא ניתן להשתמש במבחנים לאבחונים קבוצתיים.

שאלונים ותצפיות להעמקת היכרות

כלי לאיסוף מידע מתצפית תוך כדי הוראה

הכלי מיועד למורה בכיתה המלאה ומסייע לו באיתור מוקדים מרכזיים שעלולים להצביע על חשד לקשיים/ לקות למידה/ הפרעת קשב תוך כדי השיעור.

נושא	תחום הקושי	כן/לא
קריאה והבנת הנקרא:	קריאה לא מוטעמת ו/או לא מדויקת	
	קריאה איטית מאוד המקשה על ההבנה	
	חוסר נכונות של התלמיד לקרוא	
	מתן תשובות לא נכונות לשאלות	
	מתן תשובות שאינן קשורות לשאלה	
	בקשת עזרה בכל מטלה של הבנת שאלה כתובה	
	בקשת עזרה במציאת החלק בטקסט העונה על השאלה	
כתב וכתוב	כתב היד בלתי קריא	
	שגיאות כתיב בולטות המפריעות להבנת הכתוב	
	רווח לא מקובל בין מילים	
	כתיבה מחוץ לשורות	
	קושי בהעתקה מהלוח	
התרשמות מהמחברת	דילוג על דפים	
	כתיבה מהסוף להתחלה	
	מחברת "משותפת" לכמה מקצועות	
	כתיבה שאינה נורמטיבית	
הבעה בעל פה	הימנעות מהבעה בעל פה	
	התלמיד מחפש מילים כדי להביע את עצמו ("נו, איך קוראים לזה...")	
הבעה בכתב	הבעה דלה/ אוצר מילים דל	
	קושי להתחיל משימות כתיבה	
	עצירות רבות במהלך הכתיבה	
	אוצר המילים דל בעת הכתיבה	
	החסרת מידע חשוב	
	כתיבה בצורת "קודים" (התלמיד מקצר מאוד את דבריו)	
	התלמיד איטי מאוד	
קצב ואופן ביצוע העבודה	התלמיד מהיר מאוד (המהירות פוגעת ברמת הביצוע)	
	קושי סיים מטלות	
	אי הבאת ציוד	
	אי הכנת שיעורי בית	
	התלמיד לא מגיש מטלות ועבודות	
קשב וריכוז	התלמיד מוסח בקלות	
	תנועות יתר	
	קימה מהכיסא בזמן השיעור	
	התנתקות מהשיעור	
	קשיי התארגנות	
פערים בתפקוד	פער בין הבעה מילולית בכתב לבין הבעה מילולית בע"פ	
	פער בהישגים בין מבחן רב ברירה לעומת מבחן פתוח	
	פער בהישגים בין תחומי דעת שונים כמו ריאליים לעתירי מלל	

נספח א' 1 מתוך "נהלים להתאמות בדרכי הבחנות" תשע"ח

איתור ראשוני – שאלון למורה (שלב 1)

שם התלמיד/ה _____ כיתה _____

ממלא השאלון _____ מקצוע הוראה _____ תאריך _____

לפניך שאלון פשוט שמילוי יוכל לשפוך אור על אפיונים מרכזיים בתפקודו הלימודי של התלמיד, כפי שאתה רואה אותו. (השאלון מנוסח בלשון זכר אך מתייחס הן לזכר והן לנקבה) הסבר על פענוח השאלון נמצא בעמוד האחרון.

מומלץ לבקש ממספר מורים למלא את השאלון, וכן מהתלמיד והוריו.

השימוש בממצאים העולים מהשאלון הוא גמיש ורב אפשרויות ומאפשר שיח על נקודות הדמיון והשוני בין המורים, וכן בין הצוות החינוכי לבין התלמיד ובין הוריו.

הקף את הספרה שמתארת בצורה הטובה ביותר את התנהגות התלמיד בעת הלמידה.

היבט בתפקוד התלמיד	אף פעם או לעיתים רחוקות	לפעמים	לעיתים קרובות	בדרך כלל
1. התלמיד נמנע מקריאה בכיתה	0	1	2	3
2. התלמיד נמנע מכתובה	0	1	2	3
3. מאחר לשיעורים	0	1	2	3
4. מגלה פער בין משימות הדורשות קריאה לבין משימות שאינן דורשות קריאה. (לטובת שאינן דורשות קריאה)	0	1	2	3
5. מגלה קושי להספיק להעתיק מהלוח	0	1	2	3
6. מתקשה להספיק לענות על המבחן בזמן המוקצב לכך	0	1	2	3
7. התלמיד נוהג לצאת מהכיתה בזמן מטלת קריאה, הפרעות וכדומה	0	1	2	3
8. הידע בא לידי ביטוי טוב יותר בהבעה בע"פ בהשתתפות בכיתה לעומת ההבעה בכתב במבחנים	0	1	2	3
9. אינו מגיע מוכן למבחנים/אינו מגיע מוכן לשיעור (שוכח ציוד /אין מחברות מסודרות, מחברת אחת למספר מקצועות)	0	1	2	3
10. מגלה קשיים בהפקת משמעות מן הנקרא	0	1	2	3
11. ריבוי שגיאות כתיב	0	1	2	3
12. מגלה חוסר עקביות בהכנת שיעורי הבית, דוחה מטלות.	0	1	2	3
13. מגלה קושי במבחנים הנובע מאי הבנת השאלות	0	1	2	3

14.	כתב ידו אינו קריא	0	1	2	3
15.	מוסח בקלות/ בווה ומתנתק/ נזקק להערת המורה מידי שיעור(הוצאת ציוד, התחלת משימה, חזרה לשיעור)	0	1	2	3
16.	מגלה קושי במבחן הדורש קריאה מרובה (טקסטים, מקורות).	0	1	2	3
17.	מתלונן על התעייפות מכתובה מרובה	0	1	2	3
18.	כתיבתו לא מאורגנת (גם חזותית וגם מבחינת התוכן).	0	1	2	3
19.	האם משמיט אותיות מסוימות או מחליף אותן באחרות בעת הקריאה.	0	1	2	3
20.	כתיבה חסרה, דלה ובמשלב שפתי נמוך	0	1	2	3
21.	ההתנהלות הכללית איטית (תנועה, דיבור, התארגנות)	0	1	2	3
22.	אינו מכין שעורי בית באופן עצמאי כשנדרש לקריאה עצמית.	0	1	2	3
23.	אינו משתמש בסימני פיסוק בעת הכתיבה.	0	1	2	3
24.	קצב איטי מאוד בקריאה ו/או בכתיבה ו/או בביצוע מטלות בכיתה	0	1	2	3
25.	אינו מתייחס לסימני הפיסוק בעת הקריאה	0	1	2	3
26.	מספיק יותר במבחנים שאינם דורשים כתיבה מרובה כגון: מבחן סגור, אנסין, בשאלון רב ברירה...	0	1	2	3
27.	נדרש לזמן רב לקראת התארגנות לשיעור	0	1	2	3
28.	מגלה תלות בביצוע מטלות הדורשות קריאה (היתלות במורה או בתלמיד אחר).	0	1	2	3
29.	תשובותיו לקוניות, אך מעידות על הבנה.	0	1	2	3
30.	קושי באתחול- משהה זמן רב עד שמתחיל לבצע משימות/ מבחנים	0	1	2	3

הסבר:

לפניך 30 היגדים המתייחסים לתחומי תפקוד שונים. לכל תחום יועדו 10 היגדים, המתקבצים (בקפיצות של 3) לשלושה תחומי תפקוד לפי הפירוט הבא:

קריאה - היגדים 1,4,7,10,13,16,19,22,25,28

כתיבה - היגדים 2,5,8,11,14,17,20,23,26,29

התארגנות והספק - היגדים 3,6,9,12,15,18,21,24,27,30

יש לבדוק מהו הניקוד שהתלמיד קיבל בכל תחום, כאשר סך הניקוד בתחום מסוים יכול לנוע בין 0 – 30.

תחום שבו נצברו 30 נקודות ($3 \times 10 = 30$) – מצביע על קושי בתחום זה.

ניקוד מקסימלי של 90 (או קרוב אליו) מצביע על קושי כללי בכל התחומים ($3 \times 30 = 90$)
יש לבדוק את הניקוד הכולל, תוך התייחסות לתתי התחומים. לדוגמא: ילד שקיבל 24 נקודות באופן כללי, לא בהכרח מצביע על קושי- הציון הכולל יכול להיות מורכב מאופנים שונים, כגון: ילד אחד קיבל 8 נקודות בכל תחום (כתיבה - 8, קריאה 8, התארגנות ועמידה בזמן 8) $8 = 24$ לעומתו הילד השני שקיבל סה"כ 23 נקודות. אך, הסכום מורכב מ- 22 נקודות בקריאה, נקודה אחת בכתיבה=21. (כלומר, אצל התלמיד שקיבל במקרה הזה 23 נקודות- נמצא קושי בקריאה לעומת התלמיד שקיבל ניקוד יותר גבוה- 24, אך לא נצפה קושי חריג בכל אחד מן התחומים).

נספח ב' מתוך "נהלים להתאמות" תשע"ח

בדיקה להיכרות והתבוננות בתלמיד (שלב 2)- נספח רשות

(קריאה)

שם התלמיד/ה: _____ כיתה _____

איסוף מידע											
דרג את רמת התפקוד											
במידה מועטה			במידה בינונית			במידה רבה מאוד					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	אופן הקריאה	בדיקת קשיי התלמיד בקריאה (ראה דוגמאות לקשיים בתחתית הדף)	
									מתקשה מאוד בקריאה	קריאה קולית ראשונה	
									התלמיד מבין את מה שהוא קורא		
									מתקשה מאוד בקריאה	קריאה קולית חוזרת	
									התלמיד מבין את מה שהוא קורא		
									התלמיד מבין את מה שהוא קורא	קריאה דמומה	
									התלמיד מבין את הטקסט המושמע	הקראה	

קשיים בקריאה- כגון:

(קריאה משובשת מאוד, עוצר מספר פעמים בעת הקריאה, אי דיוק בקריאה, הקריאה אינה שוטפת, קריאה איטית, קשיים בהגייה נכונה של מילים, אי התייחסות לסימני פיסוק, שיכול מילים, פוסח על שורות/מילים, מתקשה לקרוא מילים חדשות / ארוכות/לועזיות, מתעייף בעת הקריאה, הימנעות מקריאה, קושי בהבנת הוראות כתובות...

סכם במספר משפטים את ההבדלים בין מצבי הקריאה השונים, האם חל שינוי בעקבות הקריאה החוזרת וכיצד הושפעה הבנת הנקרא כך.

ערוך לתלמיד מבחן עם הקראה וללא הקראה והשווה בין הישגיו.

בעקבות ההערכה המלצתך להתאמה של הקראה:

שם עורך הבדיקה _____ מקצוע הוראה _____ תאריך _____

שאלון הערכה עצמית בנושא הרגלי למידה:

סמן בעיגול את מידת שביעות רצונך מתפקודך בכל אחד מן התחומים הבאים:

מאוד לא מרוצה	אינני מרוצה	שבע רצון	מרוצה	מרוצה מאוד	
1	2	3	4	5	מידת שביעות רצונך מהישגיך
1	2	3	4	5	למידה והקשבה בזמן השיעור
1	2	3	4	5	מידת ההשקעה בלמידה בבית
1	2	3	4	5	איכות שיעורי הבית
1	2	3	4	5	הבאת ספרי לימוד בכל המקצועות
1	2	3	4	5	מחברות מלאות ומסודרות
1	2	3	4	5	קלמר עם כל הציוד
1	2	3	4	5	לוקר מסודר ומאורגן
1	2	3	4	5	סדר וארגון השולחן בכיתה ובבית
1	2	3	4	5	תיק מסודר
1	2	3	4	5	דפים שחולקו מתויקים וניתן למצוא בקלות
1	2	3	4	5	שימוש ביומן לכתיבת שיעורי בית
1	2	3	4	5	זכירת המטלות והמבחנים בכל שבוע
1	2	3	4	5	תכנון הלמידה לקראת מבחן
1	2	3	4	5	הגעה בזמן לשיעור
1	2	3	4	5	עמידה בזמני הגשת עבודות

- **כלים נוספים לאיתור:**
היכרות עם התלמיד - [בחברת משיקים](#) בפרק היכרות עם התלמיד - בעמודים 41-71.
- היבטים רגשיים – פסיכופדגוגיה. מתוך [חברת פסיפס](#) עמוד 31 – מבט פרטי, עמוד 36 – בדיקת חסמים, עמוד 41 – ניתוח תופעה.

שאלון לבחינת היבטים רגשיים (מתוך תיק סמ"ל)

1 – כמעט תמיד 2 – לעיתים קרובות 3 – מידי פעם 4 – לעיתים רחוקות 5 – אף פעם		
הערות	היבטים רגשיים	באיזה מידה ההיגד מאפיין את התלמיד בהתאם למצופה מבני גילו:
	מראה שינויים פתאומיים וקיצוניים במצב הרוח (שמחה-עצב, רוגע-עצבנות, אדישות-כעס)	
	מתקשה להסתגל לשינויים ומעברים (בין מטלות, בין פעילויות) בשגרה הבית ספרית	
	מגיב יתר על המידה לגירויים שונים (רעש, מגע, תאורה, אמירות, מבטים, הערות וכו')	
	מתקשה לחזור לתפקוד לאחר שנתקל בקושי	
	מגיב בכעס קיצוני ופתאומי במצבים יום יומיים כמה פעמים ביום ("פתיל קצר")	
	מסתגר בתוך עצמו	
	מביע חרדות ופחדים המשפיעים על תפקודו	
	אומר "לא ילך לי" או מתבטא באמירות המבטאות ערך עצמי נמוך	
	מביע מחשבות או אמירות אובדניות	
	נראה בודד, כבוי ועצוב	

היבטים המעורבים בלמידה בחטיבת הביניים והתערבות לקידום תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב

מחקרי התערבות בחט"ב

חשיבות תכניות ההתערבות בגיל חטיבת הביניים

גיל חטיבת הביניים הינו שלב בו ההתגבשות האוריינית הלשונית נמצאת בעיצומה, הבסיס השפתי הדבור והכתוב כבר קיים, ועל כן היכולת להתמודד עם גווי השפה מתפתחת ביתר שאת. כמו כן, מבחינה קוגניטיבית זהו שלב בו האופרציות הפורמליות (עפ"י המודל של פיאז'ה) מתגבשות. אלו משליכות על החשיבה המופשטת והחשיבה הרפלקטיבית ומסייעות ברכישת אסטרטגיות שיטתיות להבניה ולארגון הלמידה, ולהתפתחות המטא קוגניטיבית של הלומדים.

"פיגומים" - עקרונות לתכנית התערבות יעילה

מחקרים שונים בדקו מהם העקרונות המרכזיים להצלחת תכניות התערבות. מוסכם כי תכנית התערבות טובה הינה תכנית המוטמעת בשלבים ומתייחסת לגורמים השונים במרחב הלמידה:

- **סדנאות הכשרה למורים** - חשוב להקנות למורים ידע תיאורטי וכלים עדכניים לאיתור תלמידים מתקשים, ולדרכי הוראה מותאמות, לרבות סדנאות לפיתוח חומרי למידה מותאמים. במקביל, חשוב לפתח עבודת צוות שתסייע בהוצאתו של המורה מתחושת בדידות מקצועית (קשתי ועמיתים 2001). כמו גם, שההכשרה תתבצע ע"י אנשי מקצוע המומחים בדרכי התערבות, מעקב ובקרה. בהכשרה זו חשוב לכלול שיטות הוראה המשלבות הוראת אסטרטגיות למידה לצד הוראת התוכן הלימודי.
- **שימוש בכלי איתור ומיפוי של התלמידים המתקשים**, במידת האפשר, אשר עברו תקנון ותיקוף.
- **שילוב גורמים פרא-לימודיים** - חיזוק גורמי החוסן האישיים והמשפחתיים של התלמידים. פיתוח מיומנויות של וויסות עצמי, מטא קוגניציה, מוטיבציה להצלחה (קציר, 2015).
- **שיתוף הורים וצוות רב מקצועי** בתהליך ההתערבות.
- **שילוב הוראה כיתתית עם הוראה ולמידה בקבוצות קטנות** (5-6 תלמידים) ובעלות פרופיל דומה ככל הניתן.
- **למידה החותרת למשמעות** (Yoder & Mucherah 2008), לימוד מגוון וחוויתי המקושר לחיי היום יום ולמציאות העכשווית הקרובה לעולמם של התלמידים.
- **תהליכי ניטור ובקרה מוגדרים וקבועים** – איכותניים (כגון שאלוני מעקב) וכמותיים (כגון מבדקי מיפוי חוזרים).

לסיכום

כל מורה למעשה נפגש עם הצורך להוראה מתווכת ומותאמת בקבוצות קטנות ולסוגי לומדים שונים. שינוי מהותי במערכת מצריך הכשרה ומתן כלים למורים בתחומי הדעת. זאת, במטרה

לתת מענה לכלל הלומדים בכתה ההטרוגנית ובהוראה הפרטנית בקבוצות הקטנות. בעת הזו, חשוב לנצל את 'חלון ההזדמנויות' לפיתוח והאצת תכניות התערבות מערכתיות ומבוססות מחקר בחטיבות ביניים עם יישומן של הרפורמות: "אופק חדש" ו"מלקויות ללמידה" כחלק אינטגרלי מהמערכת הבית ספרית. עפ"י המחקרים חשוב שמענה זה יכלול תהליכי איתור ומיפוי של התלמידים המתקשים, שילוב גורמים פרא לימודיים, הוראה מפורשת של אסטרטגיות למידה, ותהליכי ניטור ובקרה.

מקורות

בן-צבי, ג. ופרימור, ל. (2011), הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל ההתבגרות, סקירה מדעית מוגשת ל"זמה למחקר יישומי בחינוך".

ליפקא, א. (2013), מודל תגובה להתערבות, בתוך אבישר ג. ורייטר ש. שילובים הלכה למעשה.

קציר ת. (2015), שיפור הבנת הנקרא מילה אחר מילה, [הרצאה מוקלטת](#)

קשתי, י. ועמיתים (2001), הערכת מחקרי התערבות בחטיבות ביניים, מחקר שהוגש ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך.

Sandora, C., Beck, I., & McKeown, M. (1999). A comparison of two discussion strategies on students' comprehension and interpretation of complex literature. *Journal of Reading Psychology*, 20, 177–212

התערבות ממוקדת בהיבטים לימודיים בתחום השפה והאוריינות

אוריינות דיסציפלינארית בחטיבת הביניים

בתקופת בית הספר היסודי נלמדים היבטים אורייניים של קריאה וכתובה בעיקר במסגרת שיעורי השפה. גם כאשר נלמדים תחומי דעת שונים, לעיתים קרובות מלמדת אותם מחנכת הכיתה, שהיא גם המורה לעברית. הטקסטים בספרי הלימוד מונגשים ומותאמים לרמה השפתית של התלמידים.

עם סיום הלימודים בבית הספר היסודי והמעבר לחטיבת הביניים, **חלה "קפיצה" ברמה האוריינית של הטקסטים**. הם הופכים להיות עמוסים מבחינה לשונית, התחביר ואוצר המילים שלהם מורכבים יותר והמבנה הלוגי שלהם משתנה בין תחומי דעת שונים. התלמיד "פוגש" מקצועות לימוד חדשים ומספר המורים שלו הופך להיות רחב יותר ומגוון.

תהליך רכישת המיומנות האורייניות ממשיך להתפתח במהלך שנים אלה. הדרישה לשימוש **במיומנויות מטא-קוגניטיביות** המלוות את הבנת הנקרא והכתיבה גוברת, לצד פיתוח **מיומנויות החשיבה הגבוהות ואסטרטגיות להפקת משמעות**.

המחקר הבוחן את הדרישות האורייניות בחטיבת הביניים מדגיש את ההכרח **להתמקצעות תלויות תחום דעת**. לכל תחום דעת מבנים לוגיים ייחודיים, מושגים מקצועיים ורכיבי מבנה אופייניים. מושגי מפתח בתחומי הדעת הם לעיתים בעלי מספר משמעויות הנבדלות אלה מאלה על פי תחום הדעת (למשל - גוף הנדסי בגיאומטריה, גוף האדם בביוLOGיה, גוף הטקסט בשיעורי השפה). הבדלים אלה באים לידי ביטוי באוריינות של ספרי הלימוד המבוססת על סוגות ייחודיות לתחום הדעת.

אליזבת מוג'י (2011) מגדירה את המושג **"אוריינות דיסציפלינארית"** בכמה היבטים:

- אוריינות דיסציפלינארית כוללת את **כלל המילים, המושגים והסמלים ומשמעותם** בתחום דעת מסוים. מעבר לשליטה במושגים אלה, יש צורך להכיר את הדרכים שבהן נעשה בהם שימוש בתחום הדעת הספציפי ולעיתים באופן מנוגד למקובל בהקשר היומיומי (למשל "השבטים הברבריים" בהיסטוריה בניגוד לנטייה הרווחת של השימוש במושג "ברבריים" בחיי היומיום)
- על התלמיד להכיר את **דרכי הפעולה, הניתוח וההעברה של ידע בתחום הדעת**. תהליכים אלה נבדלים בין דיסציפלינות שונות. כגון: ההיסטוריון משתמש במקורות ראשוניים ומשניים כדי להגיע להכללות היסטוריות ולבסס תיאוריה. המדען מתחיל משאלות שאלות ומשתמש בכלים מדעיים הכוללים תצפיות וניסויים כדי להסיק מסקנות. חוקר הספרות מתבונן על היצירה הספרותית ועל דרכי העיצוב שלה להעברת מסרים ומשמעויות.
- **יש חשיבות לאימון בחשיבה בדרכים שמקובלות ומוערכות בתוך תחום הדעת**. אינה דומה חשיבה מתמטית לחשיבה היסטורית

- **הדרישות השונות בכתיבה** משתנות בין תחומי הדעת. מקצועות לימוד שונים נבדלים זה מזה בסוגות הכתיבה ובמטרותיה. לדוגמה - כתיבה יצירתית לעומת כתיבה עיונית, כתיבת עבודת חקר לעומת כתיבת תשובה לשאלה. מטלות הכתיבה באות לידי ביטוי בכתיבה ככלי ללימוד תוכן, ככלי לפיתוח היצירתיות, או ככלי להערכה ומדידה (אולשטיין 2012)

בהתאם לכך פיתחו מוג'י ועמיתיה תכנית להוראת המקצוע הכוללת מספר שגרות קבועות.

1. **רלוונטיות** – בתחילת השיעור יש לצאת מהבעיה הרחבה שהביאה לחקירת הנושא כדי לסייע לתלמידים להבין מדוע חשוב ללמד את הנושא ודרך זאת לגלות מוטיבציה להמשך הלמידה.

2. **הטרמה** - על מנת שהתלמידים יפיקו תועלת מקריאה של הטקסטים יש להקדים את הקריאה בהגדרת מושגים ומשמעויותיהם.

3. **פירוק הטקסט** - הקריאה עצמה צריכה להיות קריאה משותפת ומדויקת כשבמהלכה המורה והתלמידים מפרקים את הטקסט

4. **הדגמה** – במהלך פירוק הטקסט המורה מבצעת מודלינג של דרכי פעולה וחשיבה האופייניים לתחום הדעת.

תפקידו של המורה הוא להנחיל לתלמידיו את הכלים הייחודיים במקביל לפיתוח אוריינית כללית, לסייע להם להכיר את השפה הסמויה של תחום הדעת, על ידי חשיפתה באמצעות הוראה מפורשת. הדגמות להוראה מסוג זה יוצגו בפרק השיעורים המותאמים.

מקורות:

אולשטיין ע. (2012) בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת בחטיבת הביניים - הרצאת פתיחה בכנס "בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת לחטיבת הביניים". בן צבי ופרימור (2011) הכישורים המעצבים את התפקודים האורייניים בגיל חטיבת הביניים, סקירה מדעית מוגשת ל"יזמה למחקר יישומי בחינוך".

כהן ולבנת (2011) המאפיינים הלשוניים והכלליים של תחומי דעת שונים שנלמדים בחטיבת הביניים, סקירה מדעית מוגשת ל"יזמה למחקר יישומי בחינוך"

מוג'י א. (2012) ללמד צעירים לנווט בהקשרי אוריינות בתוך בית הספר ומחוצה לו: הצורך בהוראת אוריינות דיסציפלינרית בחטיבות הביניים, כנס היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

פולק, א. (עורך) (2012), בין אוריינות לשונית כללית לאוריינות בתחומי הדעת לחטיבת הביניים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחטיבת הביניים

העלייה ברמת הטקסטים, במורכבות הלשונית, באוצר המילים הכללי והמקצועי ובדרישות האורייניות והמטא - קוגניטיביות בתהליך הלמידה בחטיבת הביניים הופכת להיות מורכבת עבור תלמידים שעדיין לא השלימו תהליכי רכישה מלאים של קריאה וכתובה, או שנמצאים בפער מרמת הגיל שלהם.

יש חשיבות רבה לכך שמורה המלמד תלמידים אלה יכיר את **המודלים המרכזיים המתארים תהליכי הפקת מידע מטקסט כתוב** ויבסס את דרכי ההתערבות שלו על המחקר המעודכן הממוקד בתחום השפה העברית.

התפתחות הקריאה הלא מנוקדת על פי המודל של בר און (2011)

מודל מרכזי המציג את תהליך רכישת הקריאה בשפה העברית הנו המודל של ד"ר עמליה בר און. המודל מדגיש את הייחודיות של השפה העברית כשפה אלפביתית אשר משתמשת בשתי מערכות קריאה: מערכת מנוקדת ומערכת חסרת ניקוד. בעקבות זאת מתפתחים מנגנונים שפתיים ומטה-לשוניים ייחודיים לכל אחת מהמערכות הללו.

ראשית רכישת הקריאה בשפה העברית, דומה לרכישת הקריאה בשפות אלפבטיות אחרות. בכולן נדרשת שליטה באותיות האלף-בית על שמותיהן וצלילן; שליטה במערכת הניקוד והחיבור בין האות לניקוד; לאחר מכן מעבר לזיהוי תבניות המילים, כלומר פיתוח הידע האורתוגרפי, המהווה בסיס לפיתוח שטף הקריאה ופניות להבנת הנקרא (בר-און, 2011). אך בשפה העברית, שלא כמו בשפות אחרות נוסף תהליך ייחודי של המעבר בין העברית המנוקדת לעברית הלא מנוקדת.

בר-און, מתארת את תהליך רכישת הקריאה בשפה העברית כמבוסס על נדבכים הנבנים האחד על גבי משנהו. כל נדבך מתפתח לאחר השגת ביסוסו של הנדבך הקודם. בתהליך נסקרים 3 צירים מרכזיים בהתאמה לקבוצות גיל מכיתה א' עד תלמידי חטיבת הביניים והתיכון: ציר הניקוד, ציר זיהוי המילה וציר המשאבים (הידע הספציפי הנדרש לשלב).



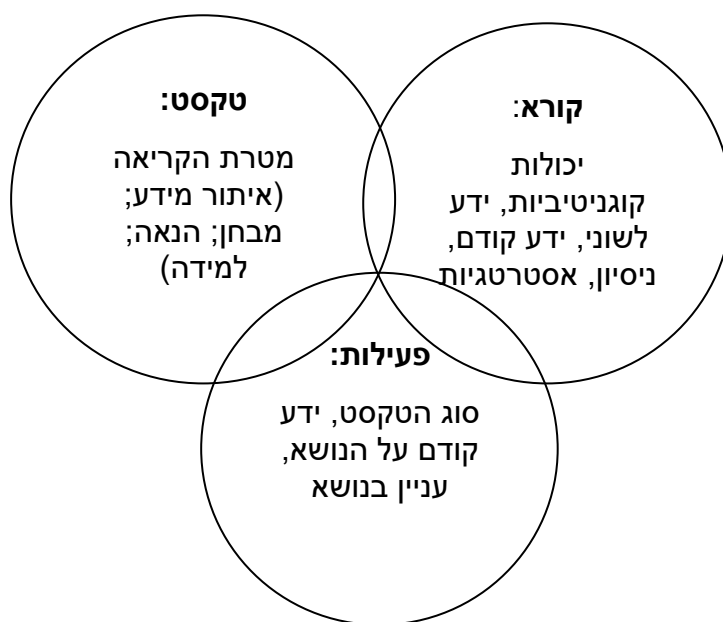
בר און, ע (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית, 1-24, ד"ש-דיבור ושמיעה 30, ת"א.

בגילאי בית הספר היסודי יש מעבר הדרגתי מהישענות מלאה על הניקוד לקריאה ללא ניקוד. קריאת מילים ללא ניקוד בגיל חטיבת הביניים מחייבת הישענות על מנגנונים שפתיים וסטיסטיים שישלימו את הידע החסר. לדוגמא, פענוח מדויק של תבנית המילה ספר: האם הכוונה למילה ספר (SEFER) או ספר (SAPAR) או ספר (SFAR)? כאשר לא ניתן להישען על הניקוד נדרשות יכולות אחרות כגון: הבנה מתוך הקשר, ידע סמנטי, ידע תחבירי ותהליכי בקרה. בכיתה ז', תלמידים מגיעים לקריאה המנצלת את ההקשר המורפו-תחבירי-סמנטי שצברו במהלך שנות התנסות- לפענוח יעיל של טקסטים לא מנוקדים. לדוגמא פענוח המילה גזר דורש הכרות מוקדמת עם אפשרויות פענוח של מילה לא מנוקדת זו : גזר (ירק); גזר (מלשון לגזור); גזר כחלק מביטוי גזר דין (ומשמעות הביטוי). קריאת תבנית המילה גזר בהקשר תחבירי מסוים תסייע לפענוח מהיר ומדויק של המילה והבנת המשמעות שלה. הדבר מאפשר פניות לבקרה ופיתוח של תהליכים מטה-לשוניים. יחד עם זאת נדרשות שנים של "התמקצעות" בתהליך זה על מנת להגיע לקריאה "בוגרת" הכוללת קריאה מדויקת, מהירה תוך הפעלת בקרה ותיקון מלאים תוך כדי קריאה. זהו למעשה סיום של תהליך רכישת הקריאה והפניית המשאבים ללמידה מתוך הקריאה, או ליתר דיוק, מתוך הבנת הנקרא.

המודל של RAND

המודל פותח על ידי קבוצת חוקרים אמריקאים העוסקים במחקר וניתוח ממצאים מרכזיים בתהליך הבנת הנקרא- קבוצת RAND. המודל סוקר את שלושת הממדיים ההכרחיים להבנת הנקרא הנמצאים באינטראקציה מתמדת (Snow, 2002):

מודל-RAND מודל "קריאה לשם הבנה"



שלושת המרכיבים הללו – **הקורא, הטקסט והפעילות**, מנבאים את הצלחתו של התלמיד בהבנת הנקרא. לכן, על המורה להיות מודע למרכיבים אלו ולהתאימם לתלמידים על פי הצורך. ננסה כעת להביט על כל אחד מהממדים האלה על ידי סקירת מודלים מרכזיים בתחום הבנת הנקרא:

1. ממד הטקסט בהיבט אוצר המילים:

מודל ה **SERP Word Generation Program** (Snow, Lawrence & White, 2009)

מדגיש את החשיבות של החשיפה לאוצר מילים כבסיס להבנת הנקרא.

על פי קציר (2015), **אוצר המילים הוא הגורם החשוב ביותר להצלחה בלימודים** בשל השפעתו על יעילות תהליך פיתוח הבנת הנקרא. יתרה מזאת, רמת אוצר המילים בגיל 3 יכולה לנבא הצלחה בלימודים בכיתה י"א (Snow, 2002). כדי לשפר ולהרחיב את אוצר המילים ועמו את יעילות הבנת הנקרא ויעילות הלמידה יש להכיר את סוגי הטקסטים והמילים הנלמדים בשיעורים בתחומי הדעת השונים.

ניתן לחלק את אוצר המילים הנכלל בטקסטים הנלמדים ל- 3 רמות (קציר, 2015; Beck, 2001):

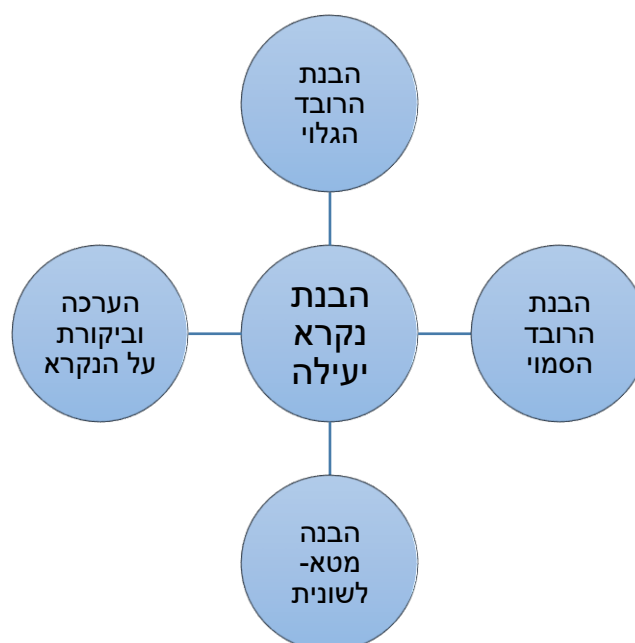
רמות	מהות	דוגמא
הרמה הראשונה	מילים בסיסיות שנלמדות בחיי היום-יום ואינן נדרשות להוראה מפורשת	ילד, רחוב, בוקר, לאכול.
הרמה השנייה	מילים בעלות שכיחות גבוהה המופיעות במגוון רחב של תחומי לימוד -אותן התלמידים עלולים להכיר אך מבלי להבין את משמעותן. מילים אלה חוצות תכני הלימוד.	פרוש, ניתוח, הסקה, משמעות, טיעון, עובדה, תיאור, נימוק, בר מזל, ניתוח, דיון, חיזוק, מראש, עמוד תווך, תמורה, חרף ה..., בשל ה...,
הרמה השלישית	מילים ספציפיות לתכני לימוד, לתוכן הנלמד.	מזקקה, חברה אוטרקית, אטום, מצב צבירה, טופוגרפיה, פיאודליזם

על מנת להגיע להבנה יעילה של הנקרא חשוב לשים דגש על הרחבת אוצר מילים מהרמה השנייה וכן על תהליכי הוראה יעילה של מילים מקצועיות (מילים ברמה השלישית). תנאים אופטימליים להצלחה בפיתוח אוצר מילים הם שותפות של כלל המורים במהלך ההקניה של אוצר המילים תוך שימוש במילים במטלות כתיבה, הבנת הנקרא והנשמע ובדיונים כיתתיים (קציר, 2015).

2. ממד המטלה

המודל של פירלס (PIRLS, 2001), מצג 4 מיומנויות עיקריות הנדרשות כדי להבין את הנקרא. ניתן למיין את כל מטלות הקריאה ל- 4 מיומנויות:

ארבעת הממדים האחראיים על הבנת הנקרא לפי המודל של פירלס:



- א. **הבנת הרובד הגלוי של הטקסט** - הבנת המילה מתוך ההקשר, איתור מידע מפורש בטקסט.
- ב. **הבנת הרובד הסמוי של הטקסט** - זיהוי עמדות, יצירת הכללות ומסקנות. אלה מובילים להבנת הרעיון הכללי או המסר המרכזי.
- ג. **הערכה וביקורת על הנקרא** - הבנת מטרת הטקסט, הבחנה בין עמדה לדעה, הבעת דעה אישית חיזוי והעלאת השערות.
- ד. **הבנה מטא לשונית** - הבנת אוצר המילים, היכרות עם אמצעים לקישוריות בטקסט, היכרות עם מבנים מורפולוגיים (שורשים, תבניות מוספיות), ידע תחבירי, היכרות עם סימני הפיסוק ותפקידם ועוד.

3. מימד – "הקורא"

תהליך פיתוח הבנת השפה הכתובה הנו תהליך מורכב המתחיל הרבה לפני כניסתם של הלומדים למערכת החינוכית וממשיך להתפתח במהלך שנות ביה"ס היסודי והעל יסודי. זאת במטרה להגיע לפענוח ולכתיבה אוטומטיים שיאפשרו קריאה וכתיבה לשם למידה.

מהם המרכיבים המרכזיים המאפיינים קורא בעל יכולת טובה להבנת הנקרא?

שטף קריאה

כדי להפיק מידע מטקסט נדרש, לפני הכל, **שטף קריאה תקין**. שטף קריאה תקין מבוסס על שילוב בין **קריאה מדויקת**, **קצב תקין** ו**פרוזודיה** (הנגנה – התייחסות לסימני הפיסוק, להפסקות הקריאה ולהטעמה של המילים בקריאה) (ליפקה, 2015). שטף הקריאה הוא מרכיב מרכזי בהבנת הנקרא הזוכה למעט התייחסות ותרגול בגילאי חטיבת הביניים. **הדיוק בקריאה** הכרחי להבנת הטקסט. כדי שתתקיים הבנה של הנקרא הקורא נדרש לקרוא באופן תקין 90-94% מהמילים בטקסט. **קצב איטי** עלול לפגוע בהבניית משמעות הטקסט. **פרוזודיה לקויה** עלולה להוביל לפירוש לא נכון של הטקסט.

היות שהקריאה היא תהליך מורכב המחייב הפניית משאבי קשב גדולים חשובה **האוטומטיות** שמתאפשרת רק כאשר שטף הקריאה תקין. כדי שמשאבי הקשב יופנו להפקת משמעות יש צורך להפנות מאמץ מועט לתהליך הפענוח בקריאה. **לכן השטף הוא הגשר בין זיהוי המילים להבנת הנקרא.**

באילו דרכים ניתן לתרגל ולחזק את שטף הקריאה?

במחקרי מטא אנליזה הוכח שהתרגול האפקטיבי ביותר לקידום שטף קריאה הוא תרגול של **קריאה חוזרת** הכוללת מספר עקרונות:

1. **הדגמה של קריאה תקינה על ידי המורה**
2. **חשיפה חוזרת לאותו טקסט לצד מתן משוב מתקן**
3. **הצגה של רמת שטף שיש לשאוף אליה**
4. **חשיפה מהירה לתבניות אורתוגרפיות**

השיטה שהוכחה כיעילה ביותר לקריאה חוזרת היא **"קריאת הד"** (ליפקה, 2015). פירוט לגבי השיטה יופיע בפרק ההדגמה של קידום הקריאה בקבוצות קטנות.

המודל הפשוט של הבנת הנקרא:

בעבר הוסברה הבנת הנקרא על ידי **המודל הפשוט** שהסביר הבנת הנקרא כתלויה בשני רכיבים – **פענוח – והבנת הנשמע**.



מרכיבי הפענוח

פענוח אורתוגרפי קריאה על בסיס זיהוי מילה בצורתה השלמה . מאפשר פענוח מהיר של מילים מוכרות, מתוך חשיפה והתנסות. הניקוד הינו לצורכי קביים וישנה השענות על ההקשר. **פענוח פונולוגי- קריאה** על סמך קשרי אות-צליל, צירוף של אות ותנועה לכדי קבלת מילה שלמה. דורש שליטה בצלילי האותיות, שליטה בדגשים ובניקוד. מאפשר פענוח של כל מילה חדשה מנוקדת ויותר זמן מפענוח אורתוגרפי. **ערנות מורפולוגית- רגישות ותשומת לב למרכיבים לשוניים של המילה כגון סופיות, תחיליות, מילות יחס, שרש, מוספיות, משקל ועוד.** מאפשר פענוח של מילים חדשות על בסיס ידע לשוני קודם.

המודל הרב רכיבי של הבנת הנקרא (קציר 2015, שני 2015)

בשנים האחרונות פותח מודל רב רכיבי שמרחיב את המודל הפשוט ומוסיף רכיבים נוספים הנקשרים להצלחה בהבנת הנקרא. מעבר למרכיבים הקוגניטיביים נוספו גם מרכיבים רגשיים ומטא קוגניטיביים כמו- מידת העניין של הקורא בטקסט, מוטיבציה ויכולות מטא-קוגניטיביות כגון תפיסה עצמית וכיול עצמי בקריאה וכן שימוש באסטרטגיות במהלך הקריאה . **דימוי עצמי ותפיסה עצמית בקריאה-** התפיסה העצמית של התלמיד לגבי יכולות הקריאה שלו. דימוי עצמי מסביר שונות בהבנת הנקרא. ילדים עם קשיי קריאה מראים דימוי עצמי נמוך בקריאה.

שימוש באסטרטגיות במהלך קריאה – אסטרטגיות כמו ניסיון להבין מילים לא מוכרות, שימוש בידע קודם, חזרה לטקסט לחיפוש מידע, דימוי חזותי של הטקסט, בקרה על התשובות שנכתבו, ועוד, נמצאו קשורות לרמת הבנת הנקרא.

ויסות עצמי וכיול ההבנה – כיול ההבנה- עד כמה הילד בטוח לגבי הביצוע שלו? הכיול מתבטא בקשר בין האמידה של הביצוע לביצוע עצמו. יכולת זו יכולה לנבא הצלחה בהבנת הנקרא. **מידת העניין בטקסט** - נמצאה כקשורה להבנת הנקרא. ככל שהטקסט מעניין את התלמיד יותר – ההבנה טובה יותר.

לסיכום

נדרשת **עבודה רוחבית** על ידי כלל המורים בכל תחומי הדעת, בשיתוף פעולה והפריה הדדית. ההוראה בכיתה צריכה לכלול גם מטלות המחייבות **התמודדות עם טקסטים כתובים במהלך השיעור**. חשוב שהעבודה על הטקסטים הללו תתמקד **בהרחבת אוצר המילים** מרמה שנייה ושלישית, בגיוון סוגי המטלות הניתנות ללומדים ובהתאמתן לשונות הלומדים. כמו כן יש חשיבות למתן תשומת לב **לרכיבים רגשיים ומטא קוגניטיביים** במהלך העבודה סביב טקסטים בכיתה, על מנת להגיע לשיפור בעומק הבנת הנקרא ומכאן ללמידה יעילה. במידה

ונעשית הוראה בקבוצות קטנות יש חשיבות להוראה על פי **קבוצות הומוגניות** של תלמידים בעלי פרופיל דומה.

תלמידים שעדיין לא רכשו את הקריאה כמצופה מגילם זקוקים להוראה המתמקדת בהיבטים של **פענוח פונולוגי, מורפולוגי ואורתוגרפי** בטקסט, כמו גם חיזוק **הידע הסמנטי וההקשרי – תחבירי**. תלמידים אלו זקוקים לתרגול ממוקד בהיבטים של **שטף הקריאה**. הדגמה להוראה כזו ניתן לקרוא בפרק ההדגמות של שיעורים מותאמים.

מקורות

בר און, ע (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית, 1-24, ד"ש-דיבור ושמיעה 30, ת"א. ליפקה, א. (2015) שטף קריאה: פרוזודיה וקריאה תיאטרלית, הרצאה מצולמת, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

[לצפייה בהרצאה](#)

קציר, ת. (2015) שיפור הבנת הנקרא מילה אחר מילה; הרצאה מצולמת, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך

[לצפייה בהרצאה](#)

קציר, ת. (2015) תהליכי ויסות עצמי בקריאה, הרצאה מצולמת, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

[לצפייה בהרצאה](#)

שני, מ. (2015) הערכה רב רכיבית של הבנת הנקרא, הרצאה מצולמת, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

[לצפייה בהרצאה](#)

Snow, C, E.(2002). Reading for understanding : toward a research and development program in reading comprehension. In "Report was prepared for the Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education." RAND.

מיומנות הבעה בכתב בחטיבת הביניים

החוקרים מבחינים בארבעה שלבים בהתפתחות הכתיבה:

1. **שלב ההכנה** בו התלמיד הצעיר רוכש את מיומנויות הכתיבה הגראפיות וכן את מיומנויות השיח הדבור.
2. **שלב הגיבוש** בו הדיבור והכתיבה מאוחדים ומשולבים זה בזה. כלומר, השיח הכתוב נראה כ"דיבור כתוב". בשלב זה השפה כפופה לזרימתן החופשית של המחשבות והרגשות של הכותב ללא התייחסות לנמען, מאחר שהדובר סומך בכתיבתו על "המקשיב" שיבין את הנאמר וישלים אותו על-פי הצורך.
3. **שלב הדיפרנציאציה**, בו מתקיימת הבחנה בין הלשון הדבורה והלשון הכתובה, כך שמרכיבי השיח מובחנים מבחינה מבנית ותפקודית.
4. **שלב האינטגרציה**, בו מרכיבי השיח הדבור והשיח הכתוב מאוחדים לכדי שלם ועומדים לרשות הכותב בצורה מובחנת ומודעת. לכתיבה ברמה זו מגיעים כותבים בוגרים החל מסוף התיכון.

בגיל חטיבת הביניים מתמקדת הוראת הכתיבה בשלב השלישי והרביעי.

כדי שיתקיים מעבר משמעותי משפה דבורה לשפה כתובה, על התלמידים לפתח מספר מיומנויות הייחודיות לכתיבה בלבד כמו: **לאתר תוכן רלוונטי, לתכנן שיח** בהעדר בן-שיח פעיל, **לכתוב טקסט שהוא אוטונומי** כך שיעמוד בפני עצמו ולעצמו, **ולתפקד כקוראים בכתיבתם שלהם** (פלד, 1996).

קשיים בהבעה בכתב

תהליך הכתיבה קשה בהיותו נוגע הן בפן הקוגניטיבי והן בפן הרגשי, ועל כן תלמידים ובוגרים רבים מתקשים בתחום זה. להלן חלק מהגורמים לקשיים והביטוי להם:

- **היעדר תחושת מסוגלות** - נובע מקשיים מתמשכים שצברו התלמידים במהלך שנות הלימוד, גורם המוביל לתחושת מסוגלות נמוכה ועל כן, היעדר מוטיבציה ללמידה. במצב זה התלמיד יעדיף להימנע מכתיבה, או לחילופין כתיבתו תהא מצומצמת. יש לציין כי מחקרים הראו כי חוויות הצלחה אמיתיות הנתמכות במתן כלים לכתיבה, 'שוברות' את המעגל השלילי בו מתפקד התלמיד ומספקות תחושת מסוגלות המעודדת כתיבה.
- **קושי באיתור והפקת הידע הרלוונטי המאוחסן בזיכרון** - נובע מהעדר נגישות אל עולם הידע האישי והדרך לסדר ולארגן אותו. כדי להתגבר על קושי זה יש לסייע לתלמיד ברכישת מיומנויות לדליית חומר מהזיכרון ארוך הטווח.
- **קושי בתכנון ובארגון הטקסט השלם** - מחקרים מצביעים על כך שהתכנון של הכותבים המתקשים בהבעה בכתב ממוקד ב"מה ואיך אומר עכשיו?" זהו תכנון ונקודתי, בעוד שכתובה מיומנת דורשת תכנון בכל שלבי הכתיבה תוך התייחסות למכלול הפרטים.

- **התמודדות עם מטרות רבות** - עמידה בדרישות מתחומים שונים: לוגיים, רטוריים וקונבנציונאליים, כמו הפעלת החוקים והמכניזמים של השפה הכתובה, תוך שמירה על מרכיבים רבים, ובהם הארגון, מאפייני הז'אנר, מטרותיו ככותב ותפיסת הקוראים והצרכים שלהם (Graham & Harris, 1994).
- **קושי ביכולת להפעיל משוב עצמי ותהליכי בקרה** - קושי זה נובע מהעדר היכולת של הכותבים לבחון את הטקסט באופן אובייקטיבי. ראוי לציין כי הנחייה מובנית, קבועה ושיטתית מסייעת לבצע משוב בצורה יעילה.
- **קושי רגשי** - כותבים חשים מתח רב כלפי התקינות הנראית של התוצר שלהם, בהיותו תוצר הנראה לעין מתוך קושי בחשיפה או פרפקציוניזם (שריג, 1997).

מכאן שההבעה בכתב הינה פעילות מורכבת מאוד, בעלת חשיבות משמעותית רבה המחייבת למידה מכוונת, המתייחסת למספר תחומים: ידע, מיומנויות ואסטרטגיות רבות, וכן מחייבת מעורבות מוטיבציונית ובגרות רגשית.

דרכים לפיתוח ההבעה בכתב

חשוב להדגיש כי כל מיומנות מחייבת את תרגולה מספר רב של פעמים עד להפנמתה. ללא התנסות ותרגול, לא ניתן לרכוש/לשפר את המיומנות הנדרשת.

- ✓ **פיתוח אוצר מילים ומושגים** - הקניית תבניות למידה למושגים הקשורים לתחום הדעת, תוך יצירת 'בנק' המידע הנלמד. רצוי ש"הבנק" יהא ממוין על פי הגיון פשוט ונגיש ללומד. לדוגמה – בנק מילות קישור על פי קטגוריות, בנק תכונות אופי, בנק מילות תיאור וכו'.
- ✓ **פיתוח אסטרטגיות קוגניטיביות** - הקניית דרכי למידה יעילות באמצעות העלאת המודעות והמללן לאורך הלמידה מדי שיעור, במטרה להטמיען ולהפכן לידע אוטומטי עבור הלומד המתקשה. לדוגמה – אסטרטגיות להרחבת תשובה, אסטרטגיות לכתיבת סיכום ממזג, או אסטרטגיות לכתיבת תשובת השוואה וכדומה.
- ✓ **פיתוח הצורך בדיוק** - הקניית החשיבות להבעה מדויקת של המסר. ניתן לקדם זאת באמצעות הדגמה של תשובות בהן המידע היה בידי התלמיד, אך הצגתו הייתה חלקית ומצומצמת.
- ✓ **התייחסות לתכנים מהותיים** - פעמים רבות התלמידים עם לקויות הלמידה/ הפרעת קשב נאחזים במידע שולי, או לחילופין הם מרחיבים או מצמצמים מידע שלא על פי הנדרש. לכן, יש להקדיש תשומת לב לחידוד המהות במידע שנכתב (לאחר שהשאלה הובנה כראוי). זאת ניתן

לעשות באמצעות שאלות מנחות כמו: מה נדרש ממני, מהי דרך ההצגה הנכונה להציג את המידע המרכזי?

✓ **הקניית אסטרטגיות מארגנות** – התלמיד צריך לסווג ולמייין את השאלה הנדרשת בהתייחס לידע אותו מחזיק במאגר הזיכרון. גישה ישירה ומהירה למאגר זה תסייע בידו לאתר את המידע הרלוונטי ולאחר מכן להציגו. זאת ניתן לעשות באמצעות פיתוח תהליכי עבודה שיטתיים ומובנים:

- א. הבנת השאלה בהישען על סכמת פיצוח השאלה.
- ב. תכנון התשובה באמצעות גישה למאגרי הזיכרון (בנק המושגים ועוד), וכן באמצעות הצגת המידע בנקודות על פי רצף הגיוני בהתאם לנדרש בשאלה, בטרם כתיבתו.
- ג. כתיבת המידע, בהישען על התכנון, תוך הרחבתו ופיתוחו.
- ד. הפעלת בקרה על הנכתב בהישען על הקריטריונים הנ"ל וכן בהישען על מבנה התשובה.

✓ **פיתוח תבניות כתיבה אקספוזיטוריות**
הקניית מבנה תשובה וכן מתן כלים להרחבת המידע. כמו כן הכרת קשרים טקסטואליים ומבנים רטוריים כמו: רצף, תיאור, היבטים, השוואה
א. תבנית למבנה התשובה: צריך שיהא נהיר לתלמיד, שכן זהו פיגום הכרחי עליו התלמיד נשען בעת הכתיבה ובכדי להפחית עומס מזיכרון העבודה, שגם כך עמוס.

דוגמה למבנה כללי לתשובה:

- **פתיח:** משפט הפתיחה נובע מהשאלה ומכיל את הרעיון המרכזי שאיתר הכותב (בטקסט או מתוך מאגר הידע שבזיכרון).
- **פירוט והרחבה:** מספר משפטים תומכים המרחיבים את הרעיון, מסבירים ומדגימים את הרעיון העיקרי שהוצג במשפט הראשון, תוך שימוש במילות קישור הולמות בין חלקי התשובה.
- **משפט מסיים** - בכתיבת תשובה לא תמיד נדרש להוסיף משפט מסיים.
- ב. **תבנית של הרחבת מידע:** בעיקר בתשובה בה נדרש תיאור, תיעשה ההרחבה באמצעות שימוש במתארים כמו מתארי הפועל (סיבה תוצאה, תכלית) ושמות תואר. לצורך התרגול מומלץ ליצור בנק מילים מתארות מתוך תחום הדעת.

✓ **הכרה ופיתוח קשרים טקסטואליים:** אלו יוצגו באמצעות מילות קישור רלוונטיות לשאלה הנשאלת.
לדוגמה:

בשאלת השוואה ייעשה שימוש במילים מגוונות המציגות השוואה: לעומת זאת, בהשוואה ל... כך גם... כמו... נקודות הדמיון... נקודות השוני...

✓ **הרחבת הידע בנוגע לתהליכי קבלת החלטות :** על איזו שאלה אבחר להשיב ומדוע? מה יהיו השיקולים בבחירת השאלה?

✓ **פיתוח המודעות ליחסי מוען נמען- חלק מהתלמידים כותבים כפי שהינם מדברים.** במקום זה יש להבחין בין השפה המדוברת לזו הכתובה. כן יש להעלות למודעותם כי מטרת הכתיבה הינה תקשורת, ומעצם היותה כזו הינם מחויבים להיות בהירים לנמען שאינו עומד מולם.

✓ **פיתוח תהליכי בקרה שיטתיים – לצורך כך יפותחו כלים לבקרה,** כמו לדוגמה קריטריונים למשוב על כתיבת התשובה.

דוגמה לפיתוח בקרה וחשיבה מטה – קוגניטיבית בכתיבה מתוך חוברת "משיקים"

מס' שאלה	האם עניתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "ציין", "הסבר", "תן דוגמה"?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על כל חלק במבנה?	האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?	האם המראה החיצוני של התשובה תקין: רווחים, פסקות, כתב ופיסוק?

מקורות

1. פלד, נ. (עורכת) (1996), התפתחות קשרים בין דיבור לכתיבה, בתוך: דרכים לאוריינות, כרך א' – מדיבור לקריאה, הוצאת כרמל.
2. פלד, נ. (עורכת) (1996), משיחה לחיבור, בתוך: דרכים לאוריינות, כרך א' – מדיבור לקריאה, הוצאת כרמל.
3. שריג (1997), לכתוב דבר, כתיבה לשם חשיבה, הוצאת הד ארצי.
4. תכנית הלימודים האוריינית של משרד החינוך, 2005.
5. Bruning, Roger, Horn, Christy (2000). Developing motivation to write. Educational Psychologist, Vol 35(1), 25-37
6. Graham, S., & Harris, K.R. (1994). The effects of whole language on children's writing: A review of literature Educational Psychologist, 29, 187-192.

התערבות בלימודי השפה האנגלית

מאפייני הלומדים המתקשים בשפה האנגלית

המעבר לחטיבת ביניים מהווה עבור תלמידים רבים אתגר משמעותי בכל הקשור למיומנויות בשפה האנגלית עקב דגש שונה על מיומנויות מפותחות והצורך להפגין יישום ידע שלא נדרש לפני כן.

כל תלמיד שמתקשה בלמידה בשפת האם עלול לפתח גם קשיים בשפות זרות, ולכן יש לעקוב אחר תפקודו בתהליך רכישת השפה האנגלית. בנוסף, ישנם תלמידים השולטים במיומנויות השונות בשפת האם וללא פערים לימודיים משמעותיים, ולמרות זאת מתקשים באנגלית.

קשיים ברכישת השפה אנגלית בחטיבת הביניים יבואו לידי ביטוי באופן משמעותי אצל הלומדים הבאים:

- תלמידים הנמצאים בתחילת דרכם ברכישת הקריאה באנגלית
- תלמידים עם אוצר מילים קטן
- תלמידים שמתקשים בעיבוד השפה האנגלית המדוברת כולל הבנת הוראות פשוטות ותהליכים לימודיים בכיתה
- תלמידים שקריאתם אינה שוטפת ו/או אינה מדויקת בהתאם לרמת הכיתה הנדרשת
- תלמידים שכותבים עם שגיאות כתיב מרובות
- תלמידים עם קשיים במיומנויות ניהול עצמי בלמידה הבאים לידי ביטוי בשיעורי האנגלית
- תלמידים שמקור קשייהם הוא בחשיפה לא מספקת לכל מרכיבי השפה
- תלמידים עם דימוי עצמי נמוך בכל הקשור לשפה האנגלית על רקע כישלונות חוזרים בבית הספר היסודי.

אסטרטגיות הוראת השפה האנגלית מותאמות לכיתה ז':

מומלץ להיעזר ביחידה LADDERS שנמצאת באתר הפיקוח על לימודי השפה האנגלית.

<https://sites.google.com/site/sulamotladders/handbooks?authuser=0>

מטרת היחידה היא לסייע לתלמידים לשפר את רכישת מיומנויות השפה האנגלית מהרמה בה הם נמצאים. חוברת LADDERS לקראת 3 יחידות לימוד באנגלית יכולה לסייע גם למורים לתלמידים מתקשים בחטיבת הביניים. החוברת בנויה מיחידות הכוללות עקרונות לעבודה עם ילדים מתקשים ברכישת מיומנויות השפה האנגלית, מכל היבטי השפה. בנוסף, נכללת בערכה יחידה שעוסקת במעקב ורפלקציה על תהליך הלמידה. הפרקים הנכללים בחוברת:

- עבודה על אוצר מילים
- פיתוח מיומנויות קריאה, שטף קריאה והבנת הנקרא

- פיתוח מיומנויות כתיבה
- מיומנויות הבעה בעל פה והבעה בכתב
- מיומנויות ארגון הלמידה
- מיומנויות היבחות
- מיומנויות של שימוש במילון אלקטרוני
- פיתוח מיומנויות הקשבה ושפה
- פיתוח מיומנויות שפה – דקדוק ותחביר
- טיפוח האוטונומיה וכלים ללקיחת אחריות

למידע נוסף מומלץ להיעזר באתר [הפיקוח על הוראת האנגלית](#).

התערבות ממוקדת בתחום התפקודים הניהוליים בלמידה

הגדרה

תפקודיים ניהוליים (executive functions) הוא שם כולל לסט של תהליכי חשיבה "גבוהים" כגון: שליטה, פיקוח וויסות, אשר מארגנים ומכוונים את כל הפעילות הקוגניטיבית,

התגובות הרגשיות וההתנהגות היומיומית (Gioia and Isquith, 2004). תפקודים ניהוליים מאפשרים לנהל רגשות, לפקח על מחשבות, לווסת התנהגויות בדרך להשגת מטרות ארוכות טווח. הם נדרשים בעיקר כאשר הפעילות האוטומטית והאינסטינקטיבית לא מספיקה או לא יעילה.

תפקודים ניהוליים תקינים – מאפשרים התנהגות מכוונת מטרه.

התפקודים הניהוליים כוללים בין היתר תפקודים כמו תכנון, ארגון, בקרה עצמית, פתרון בעיות, גמישות בחשיבה, עיכוב תגובה, זיכרון עבודה, ויסות רגשי, קשב מתמשך ועוד.



אופני הביטוי של תפקודים ניהוליים בכיתה ודרכי התמודדות

התפקוד	הביטוי בהיבט לימודי	הביטוי בהיבט התנהגותי - חברתי	הביטוי בהיבט רגשי	דרכי התמודדות
קושי בעיכוב תגובה	עבודה פזיזה ללא תהליכי בקרה, התפרצות לדברי המורה/תלמיד במהלך השיעור	תגובות אימפולסיביות ולעיתים אלימות. רמות גבוהות של עוררות. התפרצות לדברי אחרים	הרגש מנהל את התגובות. קושי לראות ולהתחשב בצרכים של האחר. קושי לנהל שיח פנימי מווסת	שיקוף במלל (כדי לפתח דיבור פנימי). עבודה על ניתוח ופירוש סיטואציות. הטרמה של סיטואציות חברתיות. הפרדה בין שיקולי רגש לשיקולי הגיון. מתן דוגמאות להתנהגות רצויה
קושי בזיכרון עבודה	קושי בביצוע מטלות מורכבות עם מספר שלבים. קושי במעקב אחר הוראות מורכבות. קושי בחיבור מידע חדש עם מידע קודם. קושי לשמר בזיכרון את השאלה בזמן מתן התשובה. קושי לסכם תוך כדי הקשבה לשיעור. שכחה של שיעורי הבית.	השקעת אנרגיה רבה כדי להתחמק מהקושי. שקדנות יתרה על חשבון פעולות אחרות כדי להתמודד עם מטלות מורכבות	קושי של התלמיד להאמין בעצמו. ערך עצמי נמוך. ביטחון עצמי ירוד. חוויה של אזלת יד וייאוש. תסכול וכעס. תחושת חוסר מסוגלות. מיקוד שליטה חיצוני	מתן הוראות פשוטות. פירוק המשימות לשלבים. חזרה ושינון הוראות כדי להפכן לאוטומטיות. שימוש של המורה בלוח בכיתה. שימוש ברשימות. היעזרות בכלים טכנולוגיים כמו: – התראות ותזכורות, יומן אלקטרוני ועוד. ללמד דרכי בקרה.
קושי בתכנון וניהול זמן	קושי בארגון ציוד לימודי. קושי בארגון העבודה. קושי בארגון ומענה על שאלות.	קושי לערוך הבחנה בין חשוב לדחוף ולקבל החלטה שקולה בהתאם. נטייה לדחיינות של	נוקשות וחוסר גמישות תפקודית. פוגעת בקשרים החברתיים.	הכנת לוח זמנים למטלות בבית ובכיתה. הכנת טבלאות תכנון שבועיות. סיוע של מבוגר משמעותי להטרמה והבנייה של

וקשיי התארגנות	קושי באבחנה ברעיונות המרכזיים במידע. שכחה של חומרים הנדרשים לעבודה. קושי בשמירה על רציפות הלמידה. קושי בסיום מטלות/מבחנים בזמן נתון	מטלות עד הרגע האחרון. קושי לצפות את השתלשלות העניינים ולקחת בחשבון את תוצאות מעשיהם. מאחרים למפגש עם חברים.	נטייה לתחושה של מוצפות עקב חוסר היכולת לעמוד בדרישות הסביבה. לעיתים התוצאה מביאה לתופעות של חרדה (רינסקי ותמנע, 2009)	סיטואציות ודירוג מורכבויות, תוך הצגה של שיקולים ודרכי החלטה. בלמידה – סיוע במציאת העיקר בטקסט. אומנויות לחימה, רכיבה על סוסים, מחול ופעילויות ספורט שונות(טניס, כדורסל) מקנים יכולת וויסות מוטורי. החוויה של עמידה באתגרים מבססת את הערך העצמי.
קושי בגמישות	היכולת להתאים את סגנון הלמידה למורה, לסיטואציה, לדרישות. היכולת להתמודד עם מכשולים בלמידה ולשנות את התגובה בהתאם.	נוקשות בפתרון בעיות. קושי בהתמודדות במעברים ובמצבים חדשים. שמירת יתר על חוקים גם במצבים שבהם אין צורך בכך.	תחושת חרדה במצבים חדשים. התפרצויות כעס כאשר הסיטואציה לא תואמת את המצופה. שיתוק והימנעות כדי לברוח מהקושי.	הטרמה לקראת שינויים ומצבים חדשים. ליווי של מבוגר בתיווך סיטואציות מורכבות. בלמידה – הקניה של דרכים שונות לפתרון של בעיה.
קושי במטה-קוגניציה ובקרה על הביצוע	מענה אימפולסיבי על שאלות מבלי לקרוא היטב את ההוראה. הגשת מטלות בפזיזות ללא בדיקתן לפני כן. טעויות של חוסר תשומת לב לפרטים.	קשיים במודעות עצמית ולקיחת אחריות על טעויות. קושי ללמוד מהעבר ולשנות התנהגות בעקבות זאת.	חששות המלווים את התלמיד מפני ביקורת ומשוב חיצוני. קושי לקבל ביקורת או הלקאה עצמית על טעויות	שימוש במחווונים לבקרה על מטלה לימודית. יצירה של שגרות לבקרה ומשוב. יצירת אקלים המאפשר טעויות ולמידה מהטעויות. עבודה על מודעות לקושי וקבלה עצמית
קושי בוויסות רגשי	קושי בלמידה רציפה. חרדת בחינות.	נטייה להתפרצויות כעס או שמחה לא מוסברות.	מוצפות רגשית ונטייה למצבי רוח קיצוניים.	למידה של כלים להתבוננות פנימית ולהרגעה.

תרגול בהחלפת היגדים שליליים בהיגדים אלטרנטיביים חיוביים כמו למשל: במקום ההיגד " אני לעולם לא אצליח להבין את זה" ניתן לומר "קשה לי להבין אבל אם אתרגל מספיק אני יכול להצליח"	לעיתים עלולות להופיע נטיות דיכאוניות	פעלתנות לא מוסברת. נטייה מהירה לבכי. עליות וירידות ביחסי חברות "ברוגזים" והשלמות מהירות		
---	---	--	--	--

מקורות

- Barkley, R.A (1997) Behavioral inhibition, sustained attention, and executive function (Constructing a unified theory of ADHD) . *Psychological Bull.* 121:65–94.
- Barkley, R.A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., Metevia, L. (2001) Executive functioning, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and oppositional defiant disorder (ODD). *J. of Abnormal Child Psychology.* 2001 ;29 :541–556.
- Willcutt, E., Doyle, A., Nigg, J., Faraone, S, Pennington, B. (2005) Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review, *Biological Psychiatry*, June 1, 2005 Volume 57, Pages 1336–1346

היבטים רגשיים בקרב תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעות קשב בחטיבת הביניים:

ילדים עם לקויות למידה והפרעת קשב עלולים לבטא מגוון קשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים הנלווים לקושי הקוגניטיבי- לימודי, בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה. המאפיינים הנוגעים להתפתחות הרגשית והבין אישית, הינם חלק אינטגרלי מלקות הלמידה ו/או הפרעת הקשב ויש להם השלכות על תחומי חיים רבים וכן על היחסים הבין אישיים שעתיד הילד לפתח.

כבר בינקות ובילדות המוקדמת יכולים להופיע אצל הילד עם לקות הלמידה/ הפרעת קשב קשיים התפתחותיים המשפיעים על תפיסתו העצמית ועל יחסי הגומלין עם סביבתו. קשיים אלה יכולים לבוא לידי ביטוי בתחום אחד או במספר תחומים במקביל כגון קשיים במיומנויות מוטוריות בסיסיות כמו: קשירת שרוכים, התלבשות ותפיסת כדור ובהיבטים שפתיים כגון היכולת לשלוף מילים ולבטא באופן בהיר את מחשבותיו. במהלך הילדות, דרישות לפעולות בסיסיות כמו: סדר בחפצים, התארגנות בבוקר ליציאה ובערב לשינה, לא הופכות אצלו לאוטומטיות כמצופה.

קושי מרכזי ממוקד בעובדה שלקויות למידה/ הפרעת הקשב אינה מתבטאת במאפיינים חיצוניים מובהקים. על כן, עד לשלב קביעת האבחנה הילד צובר חוויות תסכול לצד ביקורת רבה ונחשב לעיתים ל"עצלן", "מזלזל", "מרחף", "חסר סבלנות", או "חסר אחריות". הדבר עלול להשפיע באופן ישיר על מצבו הרגשי ועל תחושת הערך העצמי שלו. גם הפער הבלתי מוסבר בין יכולותיו הקוגניטיביות השונות, אותו חווה הילד גורם לתחושת תסכול שמתבטאת באופנים שונים. גם מבחינה התנהגותית הילד עם לקות הלמידה/ הפרעת הקשב מתמודד עם פער בין ההבנה של הכללים לבין היכולת לעמוד בהם בזמן וביעילות באופן מותאם. הפער הזה מותיר אותו עם חווית אשמה ופחדים ותחושת נחיתות. בנקודת התחלה כזו נותרת לו על פי רב אנרגיה מועטה ומשאבים דלים ללימוד, הפנמה ורכישת מיומנויות נוספות הנדרשות לפיתוח בוגר עצמאי

בית הספר הוא אחת הזירות החברתיות המשמעותיות בכל השלבים ובשלב המעבר לחטיבת הביניים בפרט. בגיל חטיבת הביניים, לצד הגדילה הכרונולוגית בגיל יש עליה בדרישות הלימודיות של מערכת החינוך. התלמיד עם לקות הלמידה/ הפרעת הקשב עלול לחוות קשיים ההולכים ומתעצמים עם השנים הללו. כגון:

- **התמודדות עם שינויים רבים** כמו מספר רב יותר של שעות לימוד ומקצועות לימוד חדשים.
- הדרישות החינוכיות משתנות ונוצר צורך בהסתגלות למגוון רחב יותר של נהלים, כמעט ללא תיווך של הצוות החינוכי.
- על פי רוב בחטיבות הביניים מדובר במבנה גדול יותר ובמספר רב של תלמידים. התלמיד המתקשה בהבנה מרחבית או בעומס בפרטים עלול לחוות קושי גדול.

- **קשר עם המורים** - בביה"ס היסודי למחנך תפקיד חשוב כמבוגר משמעותי. הוא נוכח בחייו ברוב שעות היום. לעומת זאת, התלמיד בחטיבת הביניים פוגש מורים רבים ובכלל זה את המחנך. הדבר עלול ליצור קושי אצל תלמידים המגלים קושי בגמישות, בתהליכי התקשרות ובתהליכי הסתגלות.
- **הדרישות הלימודיות** משתנות והופכות למורכבות יותר. רמת החשיבה הנדרשת הופכת גבוהה יותר והמיומנויות הלימודיות אף הן עלולות שלב (לדוגמה – דרישה לסיכום עצמאי במהלך השיעור, כתיבת עבודות חקר, מענה על שאלות הדורשות חשיבה מסדר גבוה ועוד).

לכל הנאמר לעיל עלולים להתווסף בחטיבת הביניים **קשיים חברתיים** המלווים את התלמיד עם לקות הלמידה/ הפרעת הקשב בדיוק בתקופה בה להשתייכות לקבוצת השווים יש תפקיד מרכזי בחיי הילד. תחושה של **שונות ואף חריגות** עלולה להביא **להתבודדות, חשש מקשר** ועוד. לקות למידה על היבטיה השונים ו/או הפרעת הקשב משבשים אצל הילד תהליכי יסוד הבונים את היכולת לנהל יחסי חברות תקינים להם הוא כה זקוק כדי לאפשר התפתחות תקינה.

להלן מספר דוגמאות להשפעת מאפייני לקות הלמידה/ הפרעת הקשב על התפקוד החברתי:

- **לקות בתפיסה מרחבית** משפיעה על ההבנה החברתית וגורמת לילד להיות מעורב במריבות תכופות עם חבריו.
- **קושי להבחין בין עיקר לטפל** עלול להשפיע על טיב ההבנה של מצבים חברתיים.
- **לקות בתפקודים ניהוליים** עלולה לגרום לחרדה. המציאות שהילד חווה לא מאפשרת לו לראות תמונה שלמה, הוא יתקשה לנבא את השתלשלות העניינים ואין לו את היכולת לנהל "דיבור פנימי" מרגיע ומווסת.
- בשל **היסח דעת** בעת משחק או בעת לימוד, ילדים עם הפרעת קשב עלולים להחמיץ פעילויות חברתיות, לא לפתח ערנות חברתית או להיות מטרה ללעג.
- ילדים עם **פעלתנות יתר** יסבלו יותר מדחייה חברתית. התנהגות המאופיינת באימפולסיביות מקשה עליהם לווסת את תנועותיהם ותחושותיהם ומתוך כך, גם מקשה להתאים את התנהגותם לחברת השווים. כל זה עלול לפגוע ביחסי הגומלין עם חבריהם.
- ילדים עם **תת-פעילות** (היפואקטיביים) עלולים לחוות דחיה משום שאינם יוזמים ואין להם תושייה חברתית.

כל זאת, בנוסף למאפיינים הנגזרים מעצם היותו של התלמיד בגיל ההתבגרות. גיל בו הדרישות המוגברות מצד הסביבה, לצד הצורך בעצמאות ובבניית זהות וקשרי חברות חדשים, מעוררים במתבגרים מתח ותחושות מחויבות, אמביוולנטיות כלפי בית הספר והמשפחה, בנוסף על השאיפה להשתייך לבני גילם ולגבש את זהותם העצמית. תהליכים אלה גורמים לא אחת לוויכוחים רבים ומרדנות מול ההורים, החברים ובית הספר.

כתוצאה מכל המוזכר לעיל, המעבר לחטיבת הביניים מלווה אצל תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב בטלטלה הדורשת התארגנות מיוחדת. המתבגרים הצעירים עשויים להתקשות בבניית הרגלי למידה מותאמים, בתפיסת המפה החברתית הכוללת וביצירת יכולת לוויסות רגשי. כתוצאה מכך, הם מתקשים לייצר תגובה הולמת לשינויים הנובעים מן המעבר. בניגוד לדעה הרווחת בעבר, נמצא שיכולתו של התלמיד לפתח דפוסי התמודדות מסתגלים אינה תלויה בחומרת הלקות ובעומק הפגיעה אלא במאפיינים רבים הקשורים למשאבים אישיותיים כמו גם לגורמים סביבתיים. על כן, למרות שמיקוד הקושי הוא בלמידה, יש חשיבות להסתכלות הוליסטית על הילד עם לקויות הלמידה/ הפרעת הקשב בהיבטים רחבים ומקיפים הרבה מעבר ליכולות הקוגניטיביות הפגועות. חשוב שהילד יחוה הצלחות בתחום הלימודי, אך לא פחות מכך חשובות גם התנסויות חיוביות ביתר תחומי חיו. השילוב ביניהם אפשר לו לפתח רגש אוהד וחיובי כלפי עצמו ולפתח סגנון מסתגל. לכן יש חשיבות רבה להתערבות בכל המעגלים הסובבים אותו (מורים, הורים, חברים).

מחקרים שהתמקדו בפסיכולוגיה חיובית ובגורמי חוסן הדגישו שהאופן שבו הקשיים הללו יבואו לידי ביטוי, תלוי ביחסי הגומלין עם הסביבה ולא רק בקושי עצמו.

ההוראה עצמה – דרכיה ותכניה הינה אפיק ההשפעה החשוב ביותר של המורה על התפתחות אישיות תלמידיו. יחד עם זאת, אין ספק שהתפתחותם הנפשית של התלמידים מושפעת גם מאותן התרחשויות שבין המורה לתלמיד, אשר אינן קשורות ישירות בתהליך ההוראה.

במקביל להכשרת הצוות החינוכי יש חשיבות שגם ההורים יסתייעו בהדרכת הורים פרטנית או קבוצתית כדי לסייע להם בהבנת הקשיים של הילד ובדרכים למתן מענה מכיל ומאפשר. קשר חיובי המושתת על אמון וכבוד הדדי בין בית הספר והורי התלמיד הוא קריטי להצלחת התהליך. יש חשיבות רבה ליצירת הסכמות ושפה משותפת בין משפחתו של הילד לבית הספר. אצל ילדים מסוימים הקושי הרגשי הוא תוצר משני של הלקות אך הוא "צובע" את כל עולמו של הילד. במקרים אלו יש לטפל בראש ובראשונה ברמה הרגשית על ידי מטפל מוסמך כתנאי ליצירת שינוי כלשהו, ובהמשך להתייחס לקשיים הלימודיים. במקרים אחרים ניתן להתערב במקביל בשני המישורים.

נדרשת אם כן, התייחסות מערכתית רב ממדית כך שתיווצר סביבה בטוחה ומאפשרת לילד למידה והתמודדות עם אתגרים שהלקות מציבה בפניו. לשם כך, נדרשת הירתמות של כל הגורמים המקיפים את הילד (הורים, מורים, אנשי טיפול, מורים פרטיים וחברים) שיעבדו יחד

תוך **תכנון מטרות משותף, היועצות שוטפת ותיאום**. בנוסף, נדרש לרוב מבוגר אחד בתוך ביה"ס **שינהל את הטיפול** בתלמיד עם לקות הלמידה ו/או הפרעת הקשב ויחבר בין כל הגורמים המלווים את הילד.

חשוב לסייע לילד להגיע **למיקוד שליטה פנימי ולהבנה נכונה ופרופורציונלית לגבי קשייו** ולהכיר בעובדה שמאמציו יישאו פרי. כאשר חל שיפור, חשוב לעודד, לתמוך ולאפשר חווית הצלחה. כמו כן, לסייע לתלמיד לנווט את מרצו הנפשי להתמודדות עם הקשיים הקונקרטיים בהם הוא ניתקל בלמידתו. מיקוד שליטה פנימי יביא באופן הדרגתי להתאוששות לימודית, חברתית ורגשית.

נדגים להלן שלוש תפיסות המותאמות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב על פי העקרונות שנסקרו לעיל:

א. מענה רב ממדי על פי תיאוריית התקווה:

התקווה היא ציפייה שהעתיד יהיה טוב יותר והיא כוללת תחושות של כשירויות אישיות, יכולות התמודדות, מטרות ומשמעויות בחיים. **המושג מתבסס על תפיסה של "מחר בר שינוי"**.

המונח תקווה ע"פ שניידר (2003), הוא צירוף של שלושה מרכיבים:

- **הגדרת מטרה** – על המטרה להיות בהירה ומדויקת ומותאמת ליכולות ולצרכים של הפרט.

- **קיומו של כוח הרצון הדרוש למימוש המטרה** - חשיבה מטרית הכוללת את המוטיבציה ויכולת האדם להשיג את מטרותיו ולהתמיד בהן, למרות כישלונות וחסמים

- **בנייה של מפת דרכים מנטלית שמסמנת את הכיוון להשגת המטרה** - חשיבה נתיבית המתמקדת בתכנון הנתיבים והאסטרטגיות להשגת המטרות, בידיעה שחלקן לא יושגו. חשיבה מסוג זה מחייבת תהליכי זיהוי ומציאת דרכים חלופיות.

מחקרים שבחנו את תחושת התקווה בקרב ילדים עם לקויות למידה והפרעת קשב, מצאו באופן עקבי **רמות תקווה נמוכות בהשוואה לבני גילם** ללא לקויות למידה/ הפרעת קשב. רמות נמוכות אלה שיקפו את התסכולים שלהם במסגרת בית הספר. מנגד נמצא כי לתקווה בקרב תלמידים עם לקויות למידה/ הפרעת קשב **תפקיד מתווך ומגן מפני השפעת גורמי סיכון** (תחושת חוסר קוהרנטיות ובדידות) על הישגיהם בלימודים (מרגלית, 2011).

ב. מענה פסיכופדגוגי רב מימדי

פסיכופדגוגיה היא תפיסה המיישמת את המודעות לרגשות המתעוררים ולעמדות המתעצבות ביחסי הגומלין של תהליכי הוראה - למידה. ידע פסיכו פדגוגי מתמקד

בהשפעה ההדדית של משימת הלמידה-הוראה ושל האספקטים הרגשיים אצל הלומד ואצל המלמד בתהליכי הוראה-למידה.

הידע הפסיכולוגי והידע הפדגוגי **משלימים זה את זה**, משפיעים זה על זה ובאים לידי ביטוי באופן הוליסטי. ידע פסיכו פדגוגי מעצים בקרב אנשי חינוך את **חוויית המסוגלות** שלהם ומקדם את תהליכי ההוראה -למידה.

בשנת תשע"ד פרסם משרד החינוך (שפ"י) חוברת בשם "**פסיפס - פסיכופדגוגיה, מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה**" חוברת זו כוללת אסופת סדנאות במרכיבים מרכזיים בפסיכופדגוגיה (אופטימיות, מוטיבציה, תקווה, מסוגלות עצמית ועוד) , כלים פסיכופדגוגים, הרחבת מושגים והפניה לספרות מקצועית. המתווה מציע לאנשי החינוך תהליך העמקת מודעות לאספקטים הפסיכו פדגוגיים במלאכת החינוך וההוראה, תוך זיהוי הידע פסיכו פדגוגי הקיים ברשותם.

[קישור לחוברת פסיפס](#)

ג. סנגור עצמי

סנגור עצמי מתייחס להבעת מחשבות או רגשות בדרך אסרטיבית, ליכולת לבחור ולהחליט, לידיעה הברורה של האדם לגבי זכויותיו וליכולתו ליצור שינויים בחייו. (קוזמינסקי, 2004)

בעיה שכיחה אצל תלמידים עם לקויות למידה/ הפרעת קשב היא **הערכה שגויה של המסוגלות העצמית שלהם**. הסינגור העצמי, מביא לידי ביטוי את השליטה העצמית של התלמיד על חייו שמובילה להשפעה משמעותית על תחושת המסוגלות העצמית שלו. למעשה התלמיד לוקח אחריות על הלקות שלו, מזהה את כוחותיו ומקדם את האינטרסים שלו, תוך שהוא מודע לחולשותיו ומתמודד איתן. בצורה כזו התלמיד עובר תהליך של העצמה, עובר למצב של **שותף פעיל בחייו** וחוסנו האישי מתחזק.

תכנית סנגור עצמי מכינה את התלמיד עם לקות הלמידה/ הפרעת הקשב לקראת שליטה עצמית על חייו במטרה להשפיע על איכותם. התכנית כוללת פיתוח של מודעות עצמית לחוזקות ולקשיי התלמיד וכן סוללת לו דרך **לשיח משמעותי עם הסובבים אותו כדי להשיג את מטרותיו**.

מקורות:

- גבעון, ש., וכהן, א. (2009). תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה וסגנונות התמודדותם המהלך לימודיהם להשגת תעודת בגרות. הייעוץ החינוכי, טו, 67-99.
 - היימן, ט. (2000). ליקויי למידה - מדריך למידה. הוצ' האוניברסיטה הפתוחה.
 - מרגלית מ. (2011), תאוריית התקווה: המשגה, מחקר והשלכות יישומיות במניעה וטיפול, מלכה מרגלית, בתוך: הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה, אסופת מאמרים לזכרו של אבנר זיו ז"ל, ספרית הפועלים.
 - מרגלית, מ. וטור כספא, ח. (1998) ליקויי למידה: מודל נירור & התפתחותי רב ממדי, פסיכולוגיה, 64-76.
 - פלוטניק, ר. (2011), לגדול אחרת - עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז, הוצאת יסוד.
 - צימרמן, ש. וברג, א. (2014), פסיפס- פסיכופדגוגיה, מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה. הוצאת שפ"י, משרד החינוך.
 - קוזמינסקי, ל. (2004) מדברים בעד עצמם - סינגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה / הוצאת יסוד תל אביב.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities; the moderating role of maternal personal resources; Journal of special Education, 40, 205-218
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and selfperceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. Journal of Learning Disabilities, 39,432-446
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD matched peers. Learning Disabilities Research & Practice, 2J, 111-121
- Marques, S., Pais-ribrero, J., & Lopez, S. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescent: A two year longitudinal study. Journal of Happiness Studies, 12, 139-152
- Snyder, C. R., Lopez, S. 1., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurement, and applications to school psychology. School Psychology Quarterly, 18,122-139.

עקרונות מנחים להוראה בכיתה הכוללת תלמידים עם קשיים/ לקויות למידה **ו/ או הפרעת קשב**

פרק זה מיועד **למורים בתחומי הדעת השונים**, המלמדים בכיתות הטרוגניות, בהן לומדים תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעות קשב. מטרתו של הפרק להציג **מודל מיטבי לשיעור מותאם למגוון לומדים**.

" מיומנות העברת שיעור היא אחת המיומנויות המורכבות. במהלך הנחיה של שיעור הופך המורה לאמן של ממש. להעביר שיעור זו משימה לא פשוטה. להעביר שיעור לשונות הלומדים בכיתה, תוך מחוייבות לכל הלומדים זו משימה מורכבת! להעביר שיעור בלחץ של זמן, לתלמידים שביניהם כאלו עם הפרעת קשב... ועם תשומת לב לצורך לחזק את התלמידים ולטעת בהם מוטיבציה ללמידה – **זו א-מ-נו-ת!!!**" (משיקים, 2015)

קיימים עקרונות רבים להוראה מותאמת. מתוך הסקירה התיאורטית והניסיון המעשי, נבחרו ביחידה זו **מספר עקרונות, שהם ההכרחיים והקריטיים ביותר** להוראה של שיעור בכיתה הטרוגנית הכוללת תלמידים עם קשיים ו/או לקויות למידה והפרעת קשב. יש לציין שלא בכל שיעור ניתן ליישם את כל העקרונות, אך חשוב להשתמש במגוון רחב ככל הניתן במהלך השיעור. הניסיון מצביע על כך שבנייה של שיעור בהתאם לעקרונות אלו יכולה לסייע למורה להתגבר על בעיות משמעת במהלכו.

העקרונות שיוצגו בהמשך בנויים ברובם על פי התפיסה של **עיצוב אוניברסאלי ללמידה**. תפיסה זו המבוססת על תחום האדריכלות ועיצוב המוצר- עיצוב מבנים ומוצרים שמלכתחילה יהיו ניתנים לשימוש על ידי כל אדם ללא צורך בהתאמה או עיצוב מיוחד. כך גם בהתאמת התפיסה ללמידה. **עיצוב אוניברסאלי ללמידה מבוסס על תכנון שיעור המותאם ככל האפשר למגוון רחב של צרכי תלמידים**. שיעור כזה לוקח בחשבון חסמים פוטנציאליים ללמידה ומצמצם אותם באמצעות תכנון מוקדם של השיעור. הוא יהיה בנוי כך שייתן מענה לכמה שיותר תלמידים ולמגוון רחב של מאפיינים, יכולות וקשיים.

עוד על עיצוב אוניברסאלי ללמידה ניתן לקרוא [בעלון "הכלה למעשה"](#) של האגף לחינוך יסודי במשרד החינוך.

עקרונות לבניית שיעור מותאם

התייחסות לשונות לומדים – חשוב שהמורה יהיה מודע למאפיינים ולדרכי הלמידה המגוונות המותאמות לתלמידיו. שיעור המותאם לשונות לומדים פונה למספר ערוצים בלמידה ומאפשר

בחירה רבה יותר. יש חשיבות לכך שהמורה יתאים את המטלה לתלמיד הזקוק לכך. השינוי יכול להיות באופן הצגת המטלה או בדרך בה יבטא התלמיד את הידע שלו.

הוראה מפורשת – חשוב מאוד לפרש, להסביר ולהדגיש את מטרות השיעור, התוכן הנלמד והמיומנות הנלמדת בעל פה וגם בכתיבה על הלוח. תלמידים עם קשיים מתקשים לגלות בעצמם את מטרות הפעילות, הציר המקשר ביניהן ומשמעות המיומנות הנלמדת. חשוב להציג את שם המיומנות ולהסביר כיצד היא תסייע בלמידה.

שילוב בין תוכן למיומנות – שיעור מבוסס תוכן כולל בתוכו בין היתר תהליך בו המורה מקנה ידע והתלמיד מעתיק או מסכם את המידע. בשיעור המשלב מיומנות יש הזדמנות להטמעה של הרגל או כלי למידה בחיבור לחומר. חשוב שהשיעור יכלול מטרות בתחום התוכן הנלמד לצד מטרה בתחום המיומנויות המותאמת לתוכן הנלמד. הוראת המיומנות מאפשרת לתלמידים ללמוד "איך ללמוד" ולא רק "מה ללמוד", מה שמסייע להם בדרכם להיות לומדים עצמאיים. תלמידים חלשים לא תמיד יודעים להבנות את המיומנות בעצמם ולכן הם זקוקים להקניה מפורשת של המיומנות. כגון: פירוק שאלה לחלקים, סיכום חומר בטבלה או בתרשים, הרחבה של תשובה, פירוש מילים קשות ועוד. לדוגמה בשיעור מדעים התוכן הוא מצבי צבירה. המיומנות יכולה להיות ארגון הידע בטבלה הכוללת את מאפייניו של כל מצב צבירה. השימוש באסטרטגיות אלו מקדם את רמת הבנת הנקרא של התלמידים (ר' המודל הרב-רכיבי של הבנת הנקרא, קציר ושני 2015, בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב).

שילוב היבטים אורייניים בשיעור – חשוב לשלב בשיעור מיומנויות של **כתיבה, קריאה ופיתוח הידע השפתי** של התלמידים. במיוחד חשוב **שילוב הכתיבה**, שהיא המיומנות הקשה והמורכבת מכולן, ולעיתים היא נדחקת רק לזמן המבחן. כדי להגביר מוטיבציה ומודעות יש לתת לתלמידים באופן מדגמי משוב על כתיבתם. מיומנות הכתיבה מסייעת לתלמידים חלשים ולתלמידים הזקוקים לתנועה להבין ולזכור טוב יותר. (ר' דרכים לפיתוח ההבעה בכתב, בפרק מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב).

חשוב גם לשלב **קריאה** של טקסטים בשיעור עם תיווך של המורה. הקריאה "מפגישה" את התלמידים עם אוצר מילים ותחביר המאפיינים משלב כתיבה גבוהה הייחודי לתחום הדעת. בנוסף, רצוי שהמורה יבחר מושג או שניים מתוך הטקסט וינתח אותם עם תלמידיו. תלמידים חלשים זקוקים להעשרה ופיתוח של מודעות לשפה הייחודית של תחום הדעת. מעבר לכך, ההתנסות בקריאה ובכתיבה מסייעת לתלמידים בעלי ערוץ חזותי דומיננטי. לכן, יש לשלב בשיעור, עבודה עצמית כיתתית הדורשת תרגול קריאה וכתיבה של טקסטים מתחומי התוכן השונים (ר' פרק אוריינות דיסציפלינארית בחט"ב).

למידה פעילה - רצוי להפעיל את התלמידים במהלך השיעור, על ידי שיח, משימות יצירתיות, שימוש בטכנולוגיה. כתיבה וקריאה. למידה פעילה מסייעת לתלמידים עם קשיים/ לקויות למידה ו/או הפרעת קשב להיות שותפים ומעורבים יותר בנלמד, מה שמסייע להפנמה והבנה טובה יותר וכך משתפרת האוטומטיזציה של התלמיד.

פסיכופדגוגיה - בנוסף לכתוב לעיל, חשובה המודעות להיבטים רגשיים המלווים את תהליך הלמידה. תהליך זה מושפע במידה רבה מהמוטיבציה של התלמיד ללמידה, מרגשות, בין היתר כאלה הקשורים לקשר הבין אישי בין תלמיד למורה ולאקלים בו מתרחשת הלמידה. לכן חשוב להיות מודעים להיבטים פסיכו פדגוגיים שיכולים לסייע לקידום הלמידה. כמו: קשר מורה-תלמיד, הפחתת חרדה, הגברת תחושת המסוגלות, הגברת המוטיבציה ללמידה וכד'. חשוב שיתקיים עיבוד רגשי לצד העיבוד הקוגניטיבי של החומר. התלמידים זקוקים למורה שיראה אותם, שייתן לגיטימציה לקשיים שלהם, שיחזק אצלם את תחושת המסוגלות, שידע מתי לדרוש ומתי לאפשר ושיהווה דמות משמעותית עבור התלמיד. פסיכופדגוגיה מתחברת גם לקשר שבין התוכן הנלמד לעולמו הפנימי של התלמיד, לכן יש חשיבות למצוא דרכים לחבר בין התוכן הנלמד לעולמו של התלמיד כדי ליצור עניין ומעורבות בלמידה (ר' פרק היבטים רגשיים בקרב תלמידים עם לקויות למידה / הפרעת קשב).

להרחבה של עקרונות נוספים ניתן לקרוא [בחוברת "משיקים" בפרק "עשרת הדברות" עמ' 81-91](#)

הדגמות ליישום עקרונות לבניית שיעור מותאם בשיעורים כיתתיים בתחומי

הדעת

הדגמה לשיעור המותאם לשונות לומדים בתחום הדעת- היסטוריה

נושא השיעור: לוחמים בשירות האדון.

המקור שעליו מתבסס השיעור: מסע אל העבר, עולמות נפגשים, מט"ח עמוד 33-34.

מיועד לשכבת הגיל: כיתה ז'

מטרה ברמת התוכן: התלמידים יכירו את תהליך ההכשרה לקראת האבירות. זהו תהליך מדורג בעל מספר שלבים. בסוף התהליך הופך האביר ללוחם בשירות האדון.

מטרה ברמת המיומנות: ארגון מידע בסכמה של רצף.

הטקסט: מתוך ספר לימוד לכיתה ז'- מסע אל העבר, עולמות נפגשים, מאות 5-16, מט"ח. ע' 33-34.

האבירים – לוחמים בשירות האדון

בחסות האדון היו גם אבירים. האבירים היו לוחמים שהוכשרו לתפקיד מגיל צעיר. הילדים המועמדים לאבירות נשלחו בהיותם בני שבע-תשע מבית הוריהם לבית האדון. כאשר המתחנך לאבירות שהה בבית האדון הוא שירת את אחד האבירים, וכך למד להכיר חלק מתפקידי היום-יום בבית האדון: טיפול בסוסים וברתמותיהם, בכלב הציד, במגינים ובכלי הנשק.

אימון בחץ וקשת של מתחנך לאבירות, איור לכתיב יד מן המאה הארבע עשרה, אנגליה

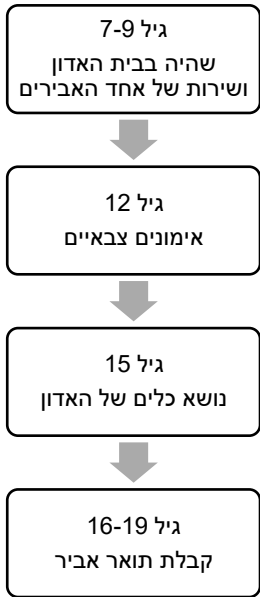
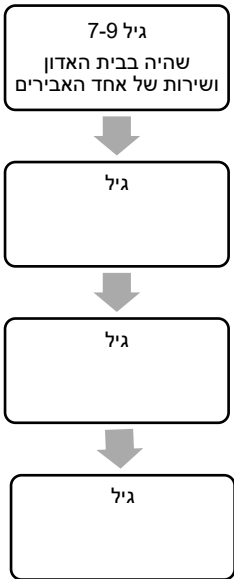


בגיל שתים עשרה החל המתחנך לאבירות באימונים צבאיים: הוא למד להשתמש בכלי נשק – חרב, רומח, מגן, חץ וקשת; לתקוף דמויות דמה, להסתייף ולהתגושש; ויצא עם האדון לציד – הציד היה עיסוק חשוב של האביר בימי שלום אך גם אימון צבאי. במהלך מסע הציד למד המתחנך לאבירות לשלוט בסוס, שהיה כלי מלחמה, וכן להשתמש בכלי הנשק. בדרך כלל סיים המתחנך לאבירות את אימוניו הצבאיים בגיל חמש עשרה והיה לנושא כלי המלחמה של האדון בפשיטות על יריביו. את התואר "אביר" קיבל בגיל שבין שש עשרה לתשע עשרה בטקס מיוחד.

העקרונות המיושמים במהלך השיעור

מבנה השיעור ומהלכו

שילוב בין תוכן ומיומנות – מוצג על הלוח. פסיכופדגוגיה -הכתיבה על הלוח מכינה את התלמידים לנלמד ובכך יוצרת תחושת ביטחון. הכתיבה על הלוח מחזירה אותם למיקוד בנושא במהלך השיעור	כתיבה על הלוח – תהליך ההכשרה לאבירות המיומנות - ארגון מידע באמצעות סכמת רצף
שילוב בין תוכן למיומנות – מוצג כחלק ממטרות השיעור הוראה מפורשת -החיבור לנלמד בשיעור הקודם. ההסבר על המיומנות שתילמד ומטרותיה. פסיכופדגוגיה – חיבור לעולמם של הילדים. פתיחה על פי עיקרון הרלוונטיות (ר' מוג'י 2011, פרק אוריינות דיסציפלינארית).	פתיחה: בשיעור שעבר עסקנו ב..... השיעור היום יעסוק באבירים. מי מכם התחפש פעם לאביר? האם לדעתכם אבירים היו רק באגדות ובתחפושות של פורים? רבים מכם מכירים סרטים על אבירים כמו..... מי יודע מה נדרש מאביר כדי לקבל את התואר הנכסף? מקורו של המושג "אביר" הוא בתקופת ימי הביניים נלמד היום על תהליך ההכשרה של האבירים. נוסף לכך נלמד גם דרך לארגון המידע המופיע בטקסט שנקראת " ארגון מידע בסכמת רצף"
למידה פעילה וחוויתית הפונה למגוון ערוצים ומערבת רגש ולמידה. פסיכופדגוגיה – הגברת מוטיבציה	הצגת קטע מסרט על אבירים. למשל "יומנו של אביר"
שילוב מיומנויות אורייניות – שאילת שאלות התייחסות לשונות לומדים – התאמת המטלה לתלמידים עם קשיים פסיכופדגוגיה - הגברת תחושת מסוגלות אצל לומדים מתקשים למידה פעילה – שאילת שאלות היא מיומנות מורכבת עבור ילדים שרגילים להיות בצד ה"עונה". מטלה של שאילת שאלות מחייבת מעורבות ופיתוח החשיבה	מטלה – קראו את הכותרת של הטקסט ואת השורה הראשונה וכתבו 3 שאלות על אבירים בעקבות הסרט והתחלת הטקסט. לתלמיד עם קשיים ניתן לתת " קב"ם" של מילות שאלה
פסיכופדגוגיה - התייחסות ומשוב חיובי לתוצרי התלמידים באופן מדגמי, יצירת מתח ועניין והגברת מוטיבציה.	איסוף חלק מהשאלות וכתיבתן על הלוח ללא מתן תשובה.
שילוב מיומנויות אורייניות – קריאה בשתי דרכים התייחסות לשונות לומדים (חזותי ושמיעתי)- הקריאה החוזרת בשתי דרכים מותאמת לתלמידים עם קשיים בקריאה ולאלה בעלי העדפה לערוץ השמיעתי. פסיכופדגוגיה - הפחתת חרדה אצל לומדים המתקשים בקריאה.	קריאת הטקסט: קריאה ראשונה - התלמידים קוראים את הטקסט בקריאה דמומה. ומסמנים מילים מורכבות. קריאה שניה – המורה קוראת בקריאה מוטעמת.
שילוב מיומנויות אורייניות – הרחבת אוצר המילים והידע על מבנה המילים. הוראה מפורשת והתייחסות לשונות לומדים – פירוש מילים מורכבות ומבנים לשוניים מותאמים לתלמידים עם קשיים בתחום השפה. פיתוח אוצר מילים דיסציפלינארי – (עפ' קציר 2015, ממד הטקסט בהיבט אוצר מילים, בפרק קריאה הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב).	עצירה הסבר ופירוש סביב 3 מילים/ מושגים מהטקסט. לדוגמה: רתמותיהם – קריאה מדויקת על פי הניקוד. פירוק המילה למרכיבים – הרתמות שלהם. פירוש המילה רתמה. דמויות דמה – לפרש שמדובר בדמויות לא אמיתיות יריביו – המשמעות של המילה יריב וגם המבנה המורפולוגי – היריבים שלו.

למידה פעילה הוראה מפורשת של מטרות המיומנות שילוב בין תוכן למיומנות שילוב מיומנויות אורייניות – כדי להצליח במטלה התלמיד נדרש לקריאה מעמיקה תוך הבחנה בין עיקר לטפל, זיהוי מילות קישור והבנת מבנה הטקסט. בסוף התהליך ניתן להציג תרשים מלא כדוגמת התרשים הבא: התייחסות לשונות לומדים על ידי קביעתם של תרשים מלא חלקית או הצעה לשימוש במרקרים פסיכופדגוגיה – הגברת תחושת המסוגלות אצל תלמידים עם קשיים  <pre> graph TD A["גיל 7-9 שהיה בבית האדון ושירות של אחד האבירים"] --> B["גיל 12 אימונים צבאיים"] B --> C["גיל 15 נושא כלים של האדון"] C --> D["גיל 16-19 קבלת תואר אביר"] </pre>	הקניה של מיומנות ארגון מידע בסכמת רצף: דף עבודה: המורה: הטקסט הזה הוא טקסט עמוס בפרטים. כדי להבין ולפשט אותו ניתן להשתמש באסטרטגיה שנקראת "סכמת רצף" המסייעת לנו לסכם טקסטים שיש בהם תהליך רצפי. מחלקים לתלמידים תרשים רצף ריק. התלמידים מתבקשים לקרוא שוב את הטקסט ולהשלים את התרשים. הערה- לפי רמת הכיתה יחליט המורה על הצגת תרשים ריק או מלא חלקית. לתלמידים חלשים מומלץ להציע שימוש במרקרים, להדגשת השלבים על פי הגיל, או לתת תרשים יותר חצי מלא. דוגמה לתרשים מלא חלקית:  <pre> graph TD A["גיל 7-9 שהיה בבית האדון ושירות של אחד האבירים"] --> B["גיל"] B --> C["גיל"] C --> D["גיל"] </pre>
שילוב בין תוכן ומיומנות – על ידי שאלות מטה קוגניטיביות הוראה מפורשת – הסבר על המטרה של המיומנות והקשר שלה לתוכן הנלמד ולחיים. פסיכופדגוגיה – הבהרת מטרת השיעור והפיכת הנושא לרלוונטי לחיי התלמידים. עיסוק בתכנים תוך אישיים כגון החשיבות בהתנסות ותרגול כדי להגיע למטרה מבוקשת (ר' עיקרון הרלוונטיות, מוג' 2011, פרק אוריינות דיסציפלינארית בחט"ב)	דיון: מהם הרמזים בטקסט שעזרו לכם לארגן את המידע? תשובה מצופה - הגילאים. באילו תחומים נוספים ניתן לארגן מידע בתרשים רצף? תשובות אפשריות - בהיסטוריה, בפתרון בעיות במתמטיקה, סדר יום, עבודה לפי מתכון, הכנה למבחן. איפה בחיים אנחנו נדרשים לתהליך הכשרה ממושך כדי להפוך למומחה? תשובות אפשריות - בכל מקצוע וגם בבית ספר ובצבא. התלמידים מוזמנים להביא דוגמאות מהמשפחה והחברים.

הוראה מפורשת – סיכום הנושא וקישורו לתכנית הכללית שילוב בין תוכן ומיומנות – על ידי שאלות הפונות לשני הדגשים פסיכופדגוגיה – פיתוח בקרה ומשוב עצמי באמצעות מטא קוגניציה על תהליך הלמידה. הפיכת הנושא לרלוונטי לחיים.	סיכום השיעור והתרגיל – מה התחדש לכם בשיעור לגבי הנושא של האבירים בימי הביניים? האם קיבלתם מידע על השאלות שנשאלו בתחילת השיעור? במה עזר לכם הארגון של המידע באופן הזה? האם תשתמשו במיומנות זו בהמשך? מה יהיו השלבים שבהם כדאי לעבוד לקראת העברת ידע מטקסט לתרשים?
---	---

הדגמה למבנה לוח בסיום השיעור	הדגמה למבנה לוח בפתיחת השיעור
ה'חידה : האפירים - לוחמים בשירות האדון צמד 33-34 <u>נושא השיעור : תהליך ההכשרה לאפירות</u> המיומנות הנלמדת: ארגון מידע באמצעות סכמת (תרשים) של רצף אירועים. מושגים: חסות - תמיכה ביטחונית וכלכלית הכשרה - לימוד ואימון של מקצוע רתמותיהם - הרתמות שלהם. רתמה היא רצועה המולבשת על אף הסוס. דמויות דמה - דמויות לא אמיתיות (דמיוניות). יריביו - היריבים שלו. יריב=אויב גיל 7-9 שהיה בבית האדון ושירות של אחד האבירים ↓ גיל 12 אימונים צבאיים ↓ גיל 15 נושא כלים של האדון ↓ גיל 16-19 קבלת תואר אביר מטלה: קראו את כותרת הטקסט בצמד 33 ואת השורה הראשונה. נסחו 3 שאלות על אפירים. שאלות משנן: באיזה גיל הכשירו את האפירים? מה זה "בחסות"? ממה היה צפוי השריון? תרשים תהליך ההכשרה לאפירות: מהלך השיעור : ✓ צפייה בסרטון ✓ מטלת כתיבה ✓ קריאת הטקסט ופירוש מילים ✓ תרגול באמצעות דף עבודה ✓ סיכום השיעור	למד : הפאודליזם האירופי ימי הביניים מאות 10-13 יבשת אירופה האפירים - לוחמים בשירות האדון צמד 33-34 <u>נושא השיעור : תהליך ההכשרה לאפירות</u> מנות הנלמדות: ארגון מידע באמצעות סכמה של רצף אירועים. יעוד: • צפייה בסרטון • מטלת כתיבה • קריאת הטקסט ופירוש מילים • תרגול באמצעות דף עבודה • סיכום השיעור

הדגמה לשיעור המותאם לשונות לומדים בתחום הדעת- תנ"ך

נושא השיעור: מינויו של יהושע למנהיג

המקור שעליו מתבסס השיעור: מקורות על דמותו של יהושע מחומשי התורה.

מיועד לשכבת הגיל: כיתה ח'

מטרה ברמת התוכן: התלמידים יכירו את יהושע, מתי נבחר, ובכוחן של אילו תכונות?

מטרה ברמת המיומנות: כתיבת תשובה ובקרה.

המקורות:

- **שמות י"ז ט-טז** וַיְבֹא עֲמֶלֶק וַיִּלָּחֶם עִם יִשְׂרָאֵל בְּרִפְדִּים : וַיֹּאמֶר מֹשֶׁה אֶל יְהוֹשֻׁעַ בְּחַר לָנוּ אַנְשִׁים וְצֵא הִלָּחֶם בְּעֲמֶלֶק מִחֹר אֲנֹכִי נֹצֵב עַל רֹאשׁ הַגִּבְעָה וּמִטָּה הָאֱלֹהִים בְּיָדִי : וַיַּעַשׂ יְהוֹשֻׁעַ כְּאֲשֶׁר אָמַר לוֹ מֹשֶׁה לְהִלָּחֶם בְּעֲמֶלֶק וּמֹשֶׁה אָהָרֹן וְחֹוֹר עָלוּ רֹאשׁ הַגִּבְעָה : ... וַיַּחֲלֹשׁ יְהוֹשֻׁעַ אֶת עֲמֶלֶק וְאֶת עַמּוֹ לְפִי חֶרֶב...
- **שמות לג, יא** וּמִשְׁרְתּוֹ יְהוֹשֻׁעַ בֶּן נּוּן נָעַר לֹא יָמִישׁ מִתּוֹךְ הָאֹהֶל.
- **במדבר יד ו-י** וַיַּהֲשִׁיעַ בֶּן נּוּן וְכָלֵב בֶּן יִפְנֶה מִן הַתָּרִים אֶת הָאָרֶץ קָרְעוּ בְּגָדֵיהֶם : וַיֹּאמְרוּ אֶל כָּל עַדַּת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לֵאמֹר הָאָרֶץ אֲשֶׁר עָבְרָנוּ בָּהּ לְתוֹר אֶתָּה טוֹבָה הָאָרֶץ מְאֹד מְאֹד : שְׁלִישִׁי אִם חָפֵץ בָּנוּ ה' וְהִבִּיא אֶתָּנוּ אֶל הָאָרֶץ הַזֹּאת וּנְתַנָּהּ לָנוּ אָרֶץ אֲשֶׁר הוּא זֶבֶת חֶלֶב וּדְבָשׁ : אֲדָּהּ בָּהּ אֵל תִּמְרְדּוּ וְאַתֶּם אֵל תִּירָאוּ אֶת עַם הָאָרֶץ כִּי לַחֲמֹנוּ הֵם סָר צֶלֶם מַעֲלִיָּהֶם וְה' אֶתָּנוּ אֵל תִּירָאֵם : וַיֹּאמְרוּ כָּל הָעֵדָה לְרֹגֹם אֶתֶם בְּאַבְנִים וּכְבוֹד ה' נִרְאָה בְּאֹהֶל מוֹעֵד אֵל כָּל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל :
- **במדבר כז, טז-יח** וַיֹּאמֶר ה' אֵל מֹשֶׁה קַח לָךְ אֶת יְהוֹשֻׁעַ בֶּן נּוּן אִישׁ אֲשֶׁר רוּחַ בּוֹ וְסָמְכָתָה אֶת יָדָךְ עָלָיו :
- **דברים לא ז-ח** וַיִּקְרָא מֹשֶׁה לַיהוֹשֻׁעַ וַיֹּאמֶר אֵלָיו לְעִינֵי כָל יִשְׂרָאֵל חֲזֹק וְאַמֵּץ כִּי אֶתָּה תִּבּוֹא אֶת הָעָם הַזֶּה אֶל הָאָרֶץ אֲשֶׁר נִשְׁבַּע יְהוָה לְאַבְרָם לְתַת לָהֶם וְאַתָּה תִּנְחִילָנָה אוֹתָם : וַיְהִי הוּא הַחֹלֵף לְפָנֶיךָ הוּא יְהִי עִמָּךְ לֹא יִרְפָּךְ וְלֹא יַעֲזֹבֶךָ לֹא תִירָא וְלֹא תִחַת :

פתיחה: כתיבה על הלוח – התוכן – מיהו יהושע ומהן התכונות שבזכותן נבחר להנהיג את עם ישראל? המיומנות: כתיבת תשובה ובקרה. הסבר מילולי - בשיעור שעבר למדנו על מות משה ופרידתו מהעם. היום נלמד על יהושע בן נון שנבחר להיות המנהיג שימלא את החלל שנוצר לאחר מות משה. נלמד מה הן התכונות של יהושע שבזכותן הוא נבחר למנהיג באמצעות עיון במקורות מחומשי התורה. בנוסף נתנסה בכתיבת תשובה ובבקרה על הכתיבה	פסיכופדגוגיה - הכתיבה על הלוח מכינה את התלמידים לנלמד ובכך יוצרת תחושת ביטחון. הכתיבה על הלוח מחזירה אותם למיקוד בנושא במהלך השיעור מטרות התוכן ינוסחו במשפטי שאלה שהתשובות עליהן הן מטרות כאן השיעור ובכך יאפשר <u>מעקב ובקרה</u> לתלמיד המתקשה. מענה לשונות לומדים – תלמידים שהערוץ השמיעתי שלהם חלש ותלמידים עם הפרעת קשב יכולים להישען על המידע החזותי המוצג על הלוח בתהליך הלמידה. הוראה מפורשת - החיבור לנלמד בשיעור הקודם. ההסבר על המיומנות שתילמד ומטרותיה והגדרת נושא השיעור במשפט תוכן ברור. שילוב בין תוכן למיומנות – מוצג מיד בתחילת השיעור
התלמידים יקבלו דף ובו חמשת המקורות. המורה תקרא בקריאה מוטעמת את כל חמשת המקורות. לאחר מכן התלמידים יעבדו בזוגות, יקראו שוב את המקורות ויכתבו ליד כל מקור מהי התכונה של יהושע. ניתן לצייד את התלמידים המתקשים לבצע מטלה זו במאגר של תכונות. התלמידים מתבקשים לכתוב ליד כל תכונה את המשפט שמעיד על התכונה שבחרו איסוף תשובות התלמידים על הלוח בסכמת שמש: לוחם שמכניע את עמלק, משרת משה שלא מש מאוהל מועד, מרגל מבין 12 המרגלים שמדבר בשבחה של א"י בניגוד ל- 10 המרגלים שמוציאים דיבתה, איש רוח ולכן ה' מצווה את משה להכינו למנהיגות, מלא רוח וחכמה כי משה הכתירו למנהיג	למידה פעילה וחוויתית הפונה למגוון ערוצים ומערבת רגש ולמידה. שילוב מיומנויות של קריאה וכתיבה - מיומנויות שמחייבות תרגול פסיכופדגוגיה ועקיפת קשיים ע"י הקריאה של המורה ועבודה בזוגות. למידה בחברותא המאפשרת איחוד משאבים. איסוף המידע על הלוח - מאפשר השלמת פערים וראיית השלם. התייחסות לשונות לומדים – הקריאה המדגימה של המורה מותאמת לתלמיד עם קשיים בקריאה. העבודה בזוגות נותנת מענה נוסף לתלמידים אלו.

שילוב מיומנויות אורייניות – כתיבת תשובה מלאה. למידה פעילה. התייחסות לשונות לומדים – ה"קביים" שמציע המורה לתלמיד מתקשה. פיתוח ממד הערכה וביקורת – (עפ' המודל של פירלס, 2001, פרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב). פיתוח תבניות כתיבה – (ר' פרק מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב).	משימת כתיבה - על פי המקורות וסיכום המידע על הלוח כתבו תשובה אוטונומית לשאלה: אלו תכונות לדעתכם צריך מנהיג של עם? האם יהושע מתאים לתפקיד ההנהגה? נמקו את תשובתכם. המורה יקציב זמן מוגדר למשימה. במהלך הכתיבה, המורה יסתובב בין התלמידים. לתלמידים המתקשים בכתיבה ניתן להציע קביים כגון – משפטי פתיחה, הצעה לראשי פרקים, המלצה על דרכים להעלאת משלב וכו'.
הוראה מפורשת - מודלינג לכתובת תשובה מלאה – מאפשר למידה באמצעות הוראה ישירה והדגמה. הדגמה של תהליך רפלקציה על הכתיבה. שילוב מיומנות אורייניות - פיתוח יכולת רפלקטיבית בכתיבה. פסיכופדגוגיה – העברת מסר של ההתנסות והלמידה מטעויות. קבלת התוצר הלא מושלם והיכולת לתקן ולהשתפר. ההזמנה לתיקון בעקבות ההתנסות מעבירה מסר שכל תלמיד נמצא בתוך תהליך של שינוי והתקדמות מהמקום בו הוא נמצא. פיתוח תהליכי בקרה שיטתיים (ר' פרק מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב).	לאחר הכתיבה המורה יכתוב תשובה של אחד התלמידים שהתנדב לכך, על הלוח וינתח אותה עם התלמידים על פי מחוון (מצורף בהמשך). המורה יבקש מהתלמידים לסכם את התובנות מתוך העבודה עם המחוון. לדוגמה: ראינו שחשוב להתחיל במשפט פתיחה, ראינו שיש לשים לב ולהשיב על כל החלקים בשאלה, למדנו שעדיף להשתמש במילים במשלב גבוה יותר ("מכיוון ש..." עדיף על "בגלל") וכו'. מתן זמן לכל תלמיד לשפר ולדייק את תשובתו במחברת בעקבות המחוון.
הוראה מפורשת – חזרה על הנלמד בשיעור ועל מטרותיו שילוב בין תוכן ומיומנות – הדגשת שני ההיבטים בסיכום הלמידה. פסיכופדגוגיה – החזרה על עיקרי הנלמד יוצרת תחושת ביטחון ומסוגלות ומחברת תלמידים שהתנתקו.	סיכום שיעור: בהיבט התוכן -הסכמנו כי מנהיג של עם ישראל צריך להיות איש רוח שמאמין והולך בדרכי ה', בנוסף עליו להיות אמיץ וחזק הן במלחמות פיזיות נגד עמים אחרים והן בשמירה על עקרונות וערכים מול בני עמו. ראינו כי יהושע בלט כמנהיג רוחני וחזק הן בכוחו הפיזי והן בעקרונותיו כבר כשהיה עוזרו של משה. יהושע ראוי להיות מנהיג העם לאחר משה בזכות אמונתו החזקה ואדיקותו בדרכי ה', אומץ ליבו וכוחו במלחמות נגד עמלק ועמידה על עקרונותיו לומר את האמת ולדבר בשבחה של הארץ למרות שרוב המרגלים הוציאו דיבתה.

	למדנו מיומנות של בקרה על כתיבת תשובה באמצעות מחוון. מי שינה את תשובתו? (הרחיב, ניסח אחרת יכו') לאחר ההדגמה על הלוח? במה עזרה לכם ההדגמה על הלוח? הזמנה של מספר תלמידים להציג תובנה אחת שלמדו בעקבות ההתנסות
--	--

מחוון לבקרה על תשובה:

האם השבתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?	האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?

הדגמה למבנה לוח בפתיחת השיעור תנ"ך	הדגמה למבנה לוח בסיום השיעור												
יחידה - משה ליהושע, תכונות מנהיג מקורות מחומשי תורה: שמות ו"ז פס' ט-ט"ז, שמות ל"ג פס' ו"א, במדבר ו"ד פס' ו-י, במדבר כ"ז פס' ט"ז-י"ח, דברים ל"א פס' ז-ח. <u>נושא השיעור: מניוין של יהושע למנהיג</u> המיומנות הנלמדות: כתיבת תשובה ופקרה מטלה הולכות: מהי התכונה של יהושע כמנהיג בכל קטע מקור? הוסיפו משפט המציג על כך. שאלה: אלו תכונות לדעתכם צריק מנהיג של עם? האם יהושע מתאים לתפקיד ההנהלה? נמקו את תשובתכם. יהושע מנהיג רוחני וחזק כוחו הפיזי ופעקרוניותו. מחווה לתשובה: <table><tr><td>האם השבתי על השאלה שנשאלתי?</td><td>האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?</td><td>האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?</td><td>האם יש לי מבנה תשובה ברור?</td><td>האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?</td><td>האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?</td></tr></table> ✓ מחזק השיעור: קריאת המקורות ✓ מטלה הולכות - איתור תכונות ✓ כתיבת תשובה ✓ פקרה עם מחווה ✓	האם השבתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?	האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?	יחידה - משה ליהושע, תכונות מנהיג מקורות מחומשי תורה: שמות ו"ז פס' ט-ט"ז, שמות ל"ג פס' ו"א, במדבר ו"ד פס' ו-י, במדבר כ"ז פס' ט"ז-י"ח, דברים ל"א פס' ז-ח. <u>נושא השיעור: מניוין של יהושע למנהיג</u> המיומנות הנלמדות: כתיבת תשובה ופקרה מטלה הולכות: מהי התכונה של יהושע כמנהיג בכל קטע מקור? הוסיפו משפט המציג על כך. שאלה: אלו תכונות לדעתכם צריק מנהיג של עם? האם יהושע מתאים לתפקיד ההנהלה? נמקו את תשובתכם. יהושע מנהיג רוחני וחזק כוחו הפיזי ופעקרוניותו. מחווה לתשובה: <table><tr><td>האם השבתי על השאלה שנשאלתי?</td><td>האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?</td><td>האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?</td><td>האם יש לי מבנה תשובה ברור?</td><td>האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?</td><td>האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?</td></tr></table> ✓ מחזק השיעור: קריאת המקורות ✓ מטלה הולכות - איתור תכונות ✓ כתיבת תשובה ✓ פקרה עם מחווה ✓	האם השבתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?	האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?
האם השבתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?	האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?								
האם השבתי על השאלה שנשאלתי?	האם התייחסתי לכל חלקי השאלה?	האם הבחנתי בין מילות ההוראה השונות: "אלו", "האם" "נמק"?	האם יש לי מבנה תשובה ברור?	האם הרחבתי מספיק על חלק במבנה?	האם התנסחתי בבהירות ודייקתי במילים שבחרתי?								

הדגמה לשיעור המותאם לשונות לומדים בתחום הדעת- גיאוגרפיה

נושא השיעור: מדינות מפותחות ומדינות מתפתחות

המקור שעליו מתבסס השיעור: אדם וסביבה בעידן הגלובלי, מט"ח, עמוד 58 (ר' נספח).

מיועד לשכבת הגיל: כיתה ז'

מטרה ברמת התוכן: התלמידים ילמדו כי על אף העובדה שהעולם הפך ל"כפר גלובלי" ישנם פערים ברמת הפיתוח והחיים של התושבים. את רמת הפיתוח של המדינות ניתן לחלק לשתי קבוצות עיקריות: מדינות מפותחות ומדינות מתפתחות. התלמידים יכירו את מאפייני הקבוצות.

מטרה ברמת המיומנות: השוואה בין קבוצות על פי תבחינים

מדינות מפותחות

ומדינות פחות – מפותחות

העולם אומנם הופך ל"כפר גלובלי", ואולם בין מדינות העולם קיימים פערים גדולים ברמת הפיתוח וברמת החיים של התושבים. כאשר בוחנים את רמת הפיתוח של מדינות העולם, אפשר להבחין ב-2 קבוצות עיקריות: קבוצה של מדינות מפותחות, וקבוצה של מדינות פחות-מפותחות (הנקראות גם "מדינות מתפתחות").

מדינות מפותחות

בקבוצת **המדינות המפותחות** נכללות כ-90 מדינות, וחיים בהן כיום כ-30% מתושבי העולם. שמה של כל קבוצת מדינות זאת מעיד על רמתן הכלכלית והטכנולוגית: הן מתאפיינות באורח חיים מודרני וברמת חיים גבוהה. רוב תושביהן עירוניים, והם עוסקים בעיקר בענפים שונים של התעשייה, השירותים והמסחר. רק מעטים מן התושבים עוסקים בחקלאות, והללו משתמשים בשיטות עבודה מודרניות, המאפשרות להם להפיק תוצרת חקלאית בכמות גדולה. רמת ההשכלה במדינות אלה גבוהה, וכך גם רמת הטכנולוגיה והמדע. מצבן הכלכלי של מדינות אלה טוב, ומרבית תושביהן חיים ברווחה.

בתוך קבוצת המדינות המפותחות מבחינים בתת-קבוצה של כ-40 מדינות – המדינות שרמת הפיתוח שלהן היא גבוהה ביותר בין מדינות העולם. מדינות אלה מכונות לעיתים **"מדינות מפותחות-מאוד"**, ונכללות בהן מדינות מערב-אירופה וכן ארצות-הברית, קנדה, יפן, אוסטרליה וניו-זילנד. גם ישראל נכללת בקבוצה זאת, וכן כמה מדינות במזרח אסיה.

מדינות פחות-מפותחות

בקבוצת **המדינות הפחות-מפותחות** נכללות כ-100 מדינות, וחיים בהן כיום כ-70% מתושבי העולם. שמה של קבוצה זאת מעיד על כך שהרמה הכלכלית והטכנולוגית של המדינות הכלולות בה נמוכה מרמתן של המדינות המפותחות. המדינות הפחות-מפותחות שוכנות בעיקר באפריקה, באסיה, באמריקה הדרומית ובאמריקה המרכזית.

בתוך קבוצת המדינות הפחות-מפותחות מבחינים בתת-קבוצה של כ-45 מדינות, שרמת הפיתוח שלהן היא נמוכה ביותר בין מדינות העולם. מדינות אלה, המכונות **מדינות תת-מפותחות**, שוכנות באפריקה ובאסיה. האוכלוסייה במדינות אלה גדלה במהירות, ומרבית תושביהן הם כפריים העוסקים בחקלאות – בדרך כלל בשיטות מסורתיות המניבות תוצרת מועטה. רמת ההשכלה וכן הרמה המדעית והטכנולוגית במדינות אלה הן נמוכות ביותר. גם המצב הכלכלי שלהן קשה – רבים מתושביהן סובלים מאבטלה וממצוקת דיור, מעוני וממחסור, ורבים מהם סובלים מצוקת רעב.

מחבר/ים: מט"ח - צוות גאוגרפיה.

שם הספר: אדם וסביבה בעידן הגלובלי

מקום ההוצאה: תל אביב

שם ההוצאה: מט"ח : המרכז לטכנולוגיה חינוכית

שנת ההוצאה: תשע"ג - 2013

עמוד 58

הוראה מפורשת – הצגת הנושא והמיומנות מיד בתחילת השיעור פסיכופדגוגיה -הכתיבה על הלוח מכינה את התלמידים לנלמד ובכך יוצרת תחושת ביטחון. הכתיבה על הלוח מחזירה אותם למיקוד בנושא במהלך השיעור. הכתיבה מציגה את המושגים והמיומנויות העיקריות בהן יתמקד השיעור וכך בסוף השיעור התלמיד יוכל לוודא כי אכן הבין אותם.	כתיבה על הלוח – מדינות מפותחות ומתפתחות המיומנות - השוואה
שילוב בין תוכן למיומנות. תוך כדי החזרה על הנושאים הקודמים התלמידים ישאלו שאלות מכוונות. התלמידים מתרגלים את המיומנות של חזרה דרך קריאת כותרות מפרקים קודמים. הוראה מפורשת -החיבור לנלמד בשיעור הקודם. שילוב מיומנויות אורייניות - התייחסות למבנה המילים ולשורש המשותף שלהן. פסיכופדגוגיה והתאמה לשונות לומדים – החזרה הקצרה על השיעורים הקודמים מסייעת בהשלמת פערים וביצירת משמעות לנלמד. יישום עיקרון ההטרמה המושגית (על פי מוג'י, 2011, בפרק אוריינות דיסציפלינארית). פיתוח אוצר מילים דיסציפלינאריות – (עפ' קציר, 2015, ממד הטקסט בהיבט אוצר מילים בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב).	פתיחה: קראו את הכותרות של הספר בפרק הקודם על מנת להיזכר בשיעורים הקודמים. בשיעורים הקודמים דיברנו על כך שהעולם הופך לגלובלי והבנו כי הגלובליזציה יכולה ליצור בעיות סביבתיות. על כן, העולם נרתם להתמודדות עם בעיות אלו. היום נראה כי מעבר לבעיות הסביבתיות שהגלובליזציה יוצרת ישנו קושי נוסף והוא הפערים בין המדינות השונות. את המדינות נוהגים לחלק לפי רמת הפיתוח שלהם למדינות מפותחות ומדינות מתפתחות. ש: מה זו מדינה מפותחת לעומת מתפתחת? ש: מה לדעתכם ההבדל בין המילים "מפותחת" ו"מתפתחת", שלהן שורש משותף? בשיעור נלמד מהי מדינה מפותחת ומתפתחת ונערוך ביניהן השוואה
למידה פעילה וחוויתית הפונה למגוון ערוצים ומערבת רגש ולמידה. התייחסות לשונות לומדים – שימוש בתמונות בהתאמה לערוץ החזותי	הצגת תמונות המתארות את ההבדלים בין משפחות בצריכת המזון. תינתן הנחיה לשים לב לסוג, כמות, מספר האנשים בתמונה וכמות האוכל (התמונות מתוך הילקוט הדיגיטלי של מט"ח). מטלה - שער איזו תמונה לדעתכם מתארת מדינה מפותחת ואיזו מדינה מתפתחת. נמקו את בחירתכם.
פסיכופדגוגיה - התייחסות ומושב לתוצרי התלמידים באופן מדגמי. חשיבות הבקרה לאחר העלאת השערות	איסוף התשובות ומתוכן השערה מהי מדינה מפותחת ומהי מדינה מתפתחת. יצוין כי כרגע אנחנו משערים מהי ההגדרה ולאחר קריאת הטקסט נדייק את ההגדרה.
שילוב בין תוכן ומיומנות – למידה של כלי בנושא השוואה שילוב מיומנויות אורייניות – קריאת הטקסט תוך ליקוט התבחינים. הוראה מפורשת – הסבר התוכן וכן הסבר על המטרה של המיומנות והקשר שלה לתוכן הנלמד ולחיים. פסיכופדגוגיה – הבהרת מטרת השיעור והפיכת הנושא לרלוונטי לחיי התלמידים. עיסוק בתכנים אישיים כדי להראות את חשיבות המיומנות בחיים (למשל קבלת החלטות). התייחסות לשונות לומדים - קריאה בחברות וכן הקראה של המורה מותאמת לתלמידים עם קשיים בקריאה.	קריאת הטקסט: לפני הקריאה של הטקסט - קריאת הכותרת הראשית וכותרות המשנה. העלאת השערות בדבר מבנה הטקסט- האם הטקסט יציג בעיה ופתרון, האם הכללה ופירוט, האם השוואה? קריאה ראשונה- התלמידים קוראים את הטקסט בקריאה דמומה. במידת הצורך- קריאה בחברות. לאחר הקריאה בדיקת ההגדרות ומבנה הטקסט. כתיבה מדויקת של הגדרות המושגים- מדינה מפותחת ומתפתחת. בטרם הקריאה הנוספת- בה המורה יקרא בקריאה מוטעמת- יערך שיח סביב מבנה הטקסט. הטקסט עוסק בהשוואה בין סוגי המדינות.

ש: מתי אנחנו נדרשים להשוות בחיים? מהי המטרה של השוואה? התלמידים יעלו מקרים בהם ערכו השוואה ומדוע עשו זאת. כמו כן, כיצד ההשוואה סייעה להם. ש: איך עושים השוואה? ת: מחליטים בין מה למה משווים על פי תבחינים התלמידים יחד עם המורה יצרו על הלוח טבלת השוואה <table><tr><th>תבחין/קריטריון</th><th>פריט א</th><th>פריט ב</th><th>דומה/שונה</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> המורה יחזיר אותם לנושא הטקסט. קריאה שניה - המורה קורא בקריאה מוטעמת. בטרם הקריאה המורה ימקד אותם לשים לב לתבחינים אפשריים להשוואה.	תבחין/קריטריון	פריט א	פריט ב	דומה/שונה					הקניה של מיומנות ארגון מידע בטבלת השוואה: דף עבודה: מחלקים לתלמידים טבלה ריקה או טבלה עם פירוט חלקי-- בהתאם להתרשמות המורה לגבי יכולת התלמידים. התלמידים מתבקשים לקרוא שוב את הטקסט ולהשלים את הטבלה. לתלמידים חלשים ניתן לתת טבלה בה כל התבחינים מלאים והם צריכים רק לאתר את הנתונים המתאימים. דוגמה לטבלה מלאה חלקית: <table><tr><th></th><th>מדינה מפותחת</th><th>מדינה מתפתחת</th><th>דומה/שונה</th></tr><tr><td></td><td>30%</td><td>70%</td><td></td></tr><tr><td>אורח חיים</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>בעיקר בערים</td><td>בעיקר בכפרים</td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td>אפריקה ואסיה, אמריקה הדרומית ומרכז אמריקה</td><td></td></tr><tr><td>רמה כלכלית</td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td>תעשייה שירותים ומסחר ומעט בחקלאות</td><td>חקלאות</td><td></td></tr><tr><td>השכלה</td><td></td><td></td><td></td></tr></table> לאחר מילוי הטבלה, המורה יבצע "יישור קו" ויוודא שאכן אותם פרטים נמצאים בטבלה. התלמידים ישיבו בכתב על השאלה הבאה: לילד המתגורר במדינה מפותחת אפשרויות רבות יותר מילד החי במדינה מתפתחת. האם אתה מסכים עם קביעה זו? בסס דעתך על פי הטבלה לתלמיד עם קשיים ניתן לתת "קביים" של תבנית ומילות עזר לכתובת טיעון.		מדינה מפותחת	מדינה מתפתחת	דומה/שונה		30%	70%		אורח חיים					בעיקר בערים	בעיקר בכפרים				אפריקה ואסיה, אמריקה הדרומית ומרכז אמריקה		רמה כלכלית					תעשייה שירותים ומסחר ומעט בחקלאות	חקלאות		השכלה			
תבחין/קריטריון	פריט א	פריט ב	דומה/שונה																																						
	מדינה מפותחת	מדינה מתפתחת	דומה/שונה																																						
	30%	70%																																							
אורח חיים																																									
	בעיקר בערים	בעיקר בכפרים																																							
		אפריקה ואסיה, אמריקה הדרומית ומרכז אמריקה																																							
רמה כלכלית																																									
	תעשייה שירותים ומסחר ומעט בחקלאות	חקלאות																																							
השכלה																																									

הוראה מפורשת – סיכום הנושא שילוב בין תוכן ומיומנות פסיכופדגוגיה – פיתוח בקרה ומשוב עצמי באמצעות מטא קוגניציה על תהליך הלמידה.	סיכום השיעור והתרגיל – אחד התלמידים יחזור על נושא השיעור ועל המיומנות שלמדנו. התלמידים יענו האם כתיבת המידע בטבלת השוואה סייעה להם להבין יותר טוב את התוכן.
---	--

הדגמה למבנה לוח בפתחת השיעור	הדגמה למבנה לוח בפתחת השיעור																				
נושא השיעור : מדינות מפותחות ומדינות מתפתחות	אל הפרק: אדם וסביבה בעידן הגלובלי "כפר גלובלי" והפערים במרחב הפיתוח וחיי התושבים																				
המיומנות הנלמדת: השוואה בין קבוצות על פי תכונות	נושא השיעור : מדינות מפותחות ומדינות מתפתחות (עמ' 58)																				
מטלה: שצרו איזו תמונה מתארת מדינה מפותחת ואיזו מדינה מתפתחת. נמקו.	המיומנות הנלמדת: השוואה בין קבוצות על פי תכונות																				
מטלת השוואה: אתי אנחנו נדרשים להשוות בחיים? מהי המטרה של השוואה?																					
טבלת השוואה:	מהלך השיעור: - התנסות-מדרש תמונה - העדרת מושגים - קריאה מושגית: - דף עבודה- טבלת השוואה - תוכנות וסיכום																				
<table><tr><th>מדינה מפותחת</th><th>מדינה מתפתחת</th><th>דומה/שונה</th></tr><tr><td>30%</td><td>70%</td><td rowspan="8">קיים פער משמעותי ובולט בין המדינות המפותחות בהן רמת הפיתוח והחיים טובות, לעומת מצוקה, עוני ונחשלות במדינות המתפתחות המהוות רוב מספרי.</td></tr><tr><td>מזרחי, חיי רווחה</td><td>נמוך, מצוקה מחסור ועוני</td></tr><tr><td>בעיקר בערים</td><td>בעיקר בכפרים</td></tr><tr><td>מערב אירופה, ארה"ב, קנדה, יפן, אוסטרליה וניזילנד. ישראל ומעט מדינות במז' אסיה.</td><td>אפריקה ואסיה, אמריקה הדרומית ומרכז אמריקה</td></tr><tr><td>טובה - בינונית גבוהה</td><td>נמוכה- נחשלות ועוני</td></tr><tr><td>תעשייה שירותים ומסחר ומעט בחקלאות</td><td>חקלאות</td></tr><tr><td>גבוהה</td><td>נמוכה-נמוכה מאוד</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table>	מדינה מפותחת	מדינה מתפתחת	דומה/שונה	30%	70%	קיים פער משמעותי ובולט בין המדינות המפותחות בהן רמת הפיתוח והחיים טובות, לעומת מצוקה, עוני ונחשלות במדינות המתפתחות המהוות רוב מספרי.	מזרחי, חיי רווחה	נמוך, מצוקה מחסור ועוני	בעיקר בערים	בעיקר בכפרים	מערב אירופה, ארה"ב, קנדה, יפן, אוסטרליה וניזילנד. ישראל ומעט מדינות במז' אסיה.	אפריקה ואסיה, אמריקה הדרומית ומרכז אמריקה	טובה - בינונית גבוהה	נמוכה- נחשלות ועוני	תעשייה שירותים ומסחר ומעט בחקלאות	חקלאות	גבוהה	נמוכה-נמוכה מאוד			
מדינה מפותחת	מדינה מתפתחת	דומה/שונה																			
30%	70%	קיים פער משמעותי ובולט בין המדינות המפותחות בהן רמת הפיתוח והחיים טובות, לעומת מצוקה, עוני ונחשלות במדינות המתפתחות המהוות רוב מספרי.																			
מזרחי, חיי רווחה	נמוך, מצוקה מחסור ועוני																				
בעיקר בערים	בעיקר בכפרים																				
מערב אירופה, ארה"ב, קנדה, יפן, אוסטרליה וניזילנד. ישראל ומעט מדינות במז' אסיה.	אפריקה ואסיה, אמריקה הדרומית ומרכז אמריקה																				
טובה - בינונית גבוהה	נמוכה- נחשלות ועוני																				
תעשייה שירותים ומסחר ומעט בחקלאות	חקלאות																				
גבוהה	נמוכה-נמוכה מאוד																				
<table><tr><th>מטלת כתיבה</th></tr><tr><td>האם אתם מסכימים עם הקביעה כי אפשרויות כי לילד במדינה מפותחת יותר אפשרויות? בססו את עמדתכם על המידע</td></tr></table>	מטלת כתיבה	האם אתם מסכימים עם הקביעה כי אפשרויות כי לילד במדינה מפותחת יותר אפשרויות? בססו את עמדתכם על המידע	<table><tr><td>מהלך השיעור:</td></tr><tr><td>התנסות-מדרש תמונה</td></tr><tr><td>העדרת מושגים</td></tr><tr><td>קריאה מושגית:</td></tr><tr><td>דף עבודה- טבלת השוואה</td></tr><tr><td>תוכנות וסיכום</td></tr></table>	מהלך השיעור:	התנסות-מדרש תמונה	העדרת מושגים	קריאה מושגית:	דף עבודה- טבלת השוואה	תוכנות וסיכום												
מטלת כתיבה																					
האם אתם מסכימים עם הקביעה כי אפשרויות כי לילד במדינה מפותחת יותר אפשרויות? בססו את עמדתכם על המידע																					
מהלך השיעור:																					
התנסות-מדרש תמונה																					
העדרת מושגים																					
קריאה מושגית:																					
דף עבודה- טבלת השוואה																					
תוכנות וסיכום																					

הדגמת לשיעור מותאם בתחום הדעת במדעים

נושא השיעור: מבוא למדעים.

המקור שעליו מתבסס השיעור: "מדעי החומר לכיתה ז'" בהוצאת מט"ח, פרק 1 מבוא, ע"מ 6.

מיועד לשכבת הגיל: כיתה ז'

מטרה ברמת התוכן: היכרות עם שלושה תחומים מדעיים אשר מסייעים בהבנת תופעות, תהליכים וחוקים בעולם בו אנו חיים – כימיה, פיזיקה וטכנולוגיה.

מטרה ברמת המיומנות: חילוץ מידע רלוונטי לאפיון מושגי ידע "חומר" ואנרגיה" על ידי מירקור מילות מפתח.

הטקסט – המבוא של הספר

הספר **מדעי החומר** דן במושגים, בתופעות ובחוקים מתחום הכימיה ומתחום הפיזיקה, ובהיבטים טכנולוגיים הנוגעים לתחומים אלו.

מדע **הכימיה** חוקר את מבנה החומר, את הרכב החומרים הבונים את עולמנו, את תכונותיהם של חומרים שונים ואת השינויים המתרחשים בהם בתנאים שונים.

בזכות המחקר במדע הכימיה אפשר, בין השאר, לפתח חומרים חדשים לייצור מוצרים שונים: תרופות ומוצרים רפואיים המשפרים את איכות החיים ותורמים להארכת תוחלת החיים, דשנים המאפשרים ייצור מזון בכמות הנחוצה לאוכלוסיית העולם הגדלה והולכת, מוצרי תקשורת מתקדמים, ביגוד, מבנים, כלי תחבורה ועוד.

מדע **הפיזיקה** עוסק בשאלות הבסיסיות ביותר של היקום. למשל: כיצד מתרחשים בטבע תהליכים שונים, כגון היווצרות כוכבים או כגון הופעת הברק והרעם בעקבותיו? כיצד יש לתאר את תנועתם של גופים על כדור הארץ וביקום כולו? מדוע גוף נע, מאט או מגביר את מהירותו? כדי להסביר תופעות ותהליכים, המדענים מנסחים חוקים בסיסיים שונים. לדוגמה, חוק הכבידה העולמי מסביר את נפילתם של גופים אל כדור הארץ, את תנועותיהם של כוכבי הלכת סביב השמש. את תופעת הגאות והשפל ועוד; חוק שימור האנרגיה עוזר לנו להבין תהליכים שונים בעולם הפיזיקלי, הכימי והביולוגי, ולתאר אותם בשפת האנרגיה.

לצד מדעים אלה פועל תחום **טכנולוגי הנדסי**, העוסק ביישומים של מדע הכימיה, של מדע הפיזיקה ושל תחומים אחרים. למשל, במאה ה-19 גילה היינריך הרץ את הגלים האלקטרומגנטיים (שגלי הרדיו הם אחד מתחומי התדרים שלהם), ומאוחר יותר נוצלה תגלית זו לפיתוח משדרי הרדיו ומקלטי הרדיו (גם הטלפונים הסלולריים פועלי באמצעות גלים אלקטרומגנטיים). שלושת התחומים הללו קשורים זה בזה, והבנתם המעמיקה מצריכה ידע משלושת התחומים.

מחבר/ים: מטח צוות מדע וטכנולוגיה

שם הספר: מדעי החומר לכיתה ז

מקום ההוצאה: תל אביב

שם ההוצאה: מטח : המרכז לטכנולוגיה חינוכית

שנת ההוצאה: תשע"ב - 2012

עמוד: 6

מבנה השיעור ומהלכו	העקרונות המיושמים במהלך השיעור
כתיבה על הלוח – מהו חומר? מהי אנרגיה? המיומנות – מיון והכללה	שילוב בין תוכן ומיומנות – מוצג על הלוח מיד בתחילת השיעור הוראה מפורשת – הצגת הנושא הנלמד וכתיבתו פסיכופדגוגיה - הכתיבה על הלוח מכינה את התלמידים לנלמד ובכך יוצרת תחושת ביטחון. הכתיבה על הלוח מחזירה אותם למיקוד בנושא במהלך השיעור

הוראה מפורשת -החיבור לנלמד בשיעור הקודם. למידה חוויתית -שימוש בסקרנות טבעית התייחסות לשונות לומדים – פנייה למגוון ערוצים. הסרט כמותאם ללומדים חזותיים נותן מענה למתקשים	פתיחה: "בשיעור שעבר עסקנו ב...." (במידה והיה שיעור מקדים) או "בשנה שעברה למדתם על" "והיום במשך שנה שלמה נלמד על נושא הבא" להקריין את הסרטון בליווי שאלה מנחה " אילו תחומי החיים מוצגים ומה משותף לכל השקופיות?" https://www.youtube.com/watch?v=Tmb1c3BGQuM מטלה – כתבו אילו תחומי חיים מוצגים בסרטון למתקשים מבחינה שפתית ניתן לתת מאגר תחומים ועליהם לבחור מתוך המאגר.
פסיכופדגוגיה - התייחסות ומשוב לתוצרי התלמידים באופן מדגמי על טהרת החיוב. יצירת מתח ועניין. הוראה מפורשת של הנלמד – על ידי הצגת מטרת השיעור	איסוף חלק מהתשובות וכתיבתן על הלוח -לאחר הקרנת התמונות או סרטון קצר, המורה יציין כי "כל מה שראיתם זהו מדע. המדע עוסקת במספר תחומי ידע: מדעי כימיה, מדעי פיסיקה ומדעי טכנולוגיה". "אנו נתמקד בלימודי מדע החומר, נבין מהו חומר ונסה לאפיין אותו בעזרת טבלה המארגנת את המידע".
שילוב מיומנויות אורייניות התייחסות לשונות לומדים - הקריאה החוזרת בשתי דרכים מותאמת לתלמידים עם קשיים בקריאה	קריאת הטקסט: קריאה ראשונה- התלמידים קוראים את הטקסט בקריאה דמומה. קריאה שניה - המורה קוראת בקריאה מוטעמת.
שילוב מיומנויות אורייניות – הרחבת אוצר המילים תוך התייחסות למרכיבים המורפולוגיים של המילים.	עצירה הסבר ופירוש סביב 3 מילים/ מושגים מהטקסט. לדוגמה:

פירוש מילים מורכבות ומבנים לשוניים מותאמים לתלמידים עם קשיים בתחום השפה והקריאה. פיתוח אוצר מילים דיסציפלינארי – (עפ' קציר, 2015 ממד הטקסט בהיבט אוצר מילים, בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב).	הרכב – קריאה מדויקת על פי הקשר. הסבר משמעות המילה בהתייחס לליבה הסמנטית ("מורכב מ") תוחלת החיים – לפרש שמדובר במספר שנות חיים הצפויות למישהו . מנסחים – המשמעות של המילה יצירת חוק מילולי/חוק במילים.
הוראה מפורשת - של מטרות המיומנות שילוב מיומנויות אורייניות – כדי להבין את הנקרא התלמיד נדרש לקריאה מעמיקה תוך הבחנה בין עיקר לטפל, זיהוי מילות מפתח בעיקר פעלים. התייחסות לשונות לומדים - תלמידים חלשים מפוצים בעזרת ההקראה על קשיי פענוח וקשיי הבנה (כל אחד עם הקושי שלו) ופונים להבנה ולימוד מיומנות המירקור ומילת מפתח. על ידי קבלת הרעיונות בעזרת נימוקים. למידה פעילה תוך דיון כיתתי אודות מילות המפתח ספציפיות להבנת הקטע מרובה פרטים. הוראה מפורשת – המורה מסביר את הסיבה לפעולת ההדגשה של מילות מפתח פסיכופדגוגיה – הלמידה בקבוצה הקטנה מאפשרת לתלמידים חלשים יותר מקום בטוח יותר. כמו כן התלמיד יכול להישען על תלמידים חזקים יותר.	הקניה של מיומנות ארגון מידע : דף עבודה: המורה: הטקסט הזה הוא טקסט מידעי והוא עמוס בפרטי מידע. כדי להבין את המידע המוצג ניתן להשתמש באסטרטגיה שנקראת "מרקור מילות מפתח". מרקור מסייע לנו להדגיש את המידע העיקרי , מסייע להבנה ואף לביצוע סיכום לקראת הלימוד לבחינה. המורה מקריא את הפסקה הראשונה ועוצר במילים/פרטים שנראים חשובים: דן, במושגים, בתופעות ובחוקים. הסבר: מילות מפתח הן מילים מרכזיות בטקסט. לעיתים קרובות הן יחזרו מספר פעמים ויתקשרו לנושא הטקסט ולרעיון המרכזי. חשוב להדגיש את מילות המפתח כיוון שבהמשך נרצה לחזור אליהן. המורה מציין כי "ייתכנו מילות מפתח שונות בקרב התלמידים היות וכל אחד זוכר את המידע בעזרת מילים

	חשובות לו. מילים שמזכירות לי את הנלמד לא תמיד יזכירו לאחר את הנלמד." התלמידים מתחלקים לקבוצות . בכל קבוצה נבחר תלמיד/ה המקריאים , כאשר תוך כדי קריאה כל אחד מסמן את מידע החשוב ומילות מפתח. ניתנות 5 דקות לבחירת מילות מפתח המוסכמות על כולם.
הוראה מפורשת – הסבר על המטרה של המיומנות והקשר שלה לתוכן הנלמד ולחיים. פסיכופדגוגיה – הבהרת מטרת השיעור והפיכת הנושא לרלוונטי לחיי התלמידים. עיסוק בתכנים תוך אישיים כגון החשיבות בהתנסות ותרגול כדי להגיע למטרה מבוקשת	דיון מסכם: כל קבוצה מציגה ורושמת הלוח את מילות המפתח והמידע החשוב - מתוך הסיכום הנוצר על הלוח נשאלת שאלה מסכמת בעל פה: באילו תחומים עוסק המדע? היכן בחיים אנו פוגשים את יישומי המדע? במה עוסק מדע הפיסיקה? כימיה?

הדגמה למבנה לוח בסיום השיעור	הדגמה למבנה לוח בפתיחת שיעור מדעים
היחידה : מבוא לאמצעים, עמוד 6 נושא השיעור : מדעי החומר תחומי החיים המיומנות הנלמדת: חילוף מידע רלוונטי על ידי מירקור מילות מפתח. מטלה: מהו חומר? מהי אנרגיה? איילו תחומי חיים מוצגים בסרטון? מדע הכימיה מבנה, הרבה, תכונות ושינויים בחומר מדע הפיסיקה שאלות בסיסיות ביקום, הסבר תופעות ותהליכים מדע הטכנולוגיה יישומי מדע הכימיה, מדע הפיסיקה, המדיה ועוד. מטלה: טקסט מידעי – מה הקושי שמלמך? צומס מידע. ולכן... התחלקו לקבוצות, קראו את הטקסט וסמנו את המידע החשוב ואת מילות המפתח. האם סימון מילות המפתח סייע להבין, לארגן וליישם את הנקרא? האם תשתמשו במיומנות זו בהמשך? מתי? מהלך השיעור: 7 צפייה בסרטון 7 מטלת כתיבה 7 קריאת הטקסט ופירוש מילים 7 תרגול באמצעות דף עבודה (אסט' מילות מפתח) 7 סיכום השיעור מושגים: הרכב – החלקים מהם מורכב משהו תוחלת החיים – מספר שנות חיים הצפויה לאישהו. אנסחיים – יצירת חוק מילולי/חוק במילים.	הפרק הנלמד : מדעי החומר היחידה : מבוא לאמצעים, עמוד 6 נושא השיעור : מדעי החומר תחומי החיים מטרה: היכרות עם שלוש תחומים מדעיים אשר מסייעים בהבנת תופעות, תהליכים וחוקים בצולט בו אנו חיים – כימיה, פיזיקה וטכנולוגיה. המיומנות הנלמדת: חילוף מידע רלוונטי על ידי מירקור מילות מפתח. מהלך השיעור: • צפייה בסרטון • מטלת כתיבה • קריאת הטקסט ופירוש מילים • תרגול באמצעות דף עבודה (אסט' מילות מפתח) • סיכום שיעור

הדגמות לתהליכי התערבות קבוצתיים בתחומי דעת שונים

מבנה תכנית התערבות קבוצתית:

תכנית התערבות קבוצתית היא תכנית שמיועדת לתלמידים הזקוקים לסיוע נוסף בתחום ספציפי, מעבר להתערבות הכיתתית. תכנית כזו מותאמת לתלמידים מאובחנים המתקשים להביע את ידיעותיהם ותלמידים שאותרו במיפויים הכיתתיים והפרטניים כמתקשים ברמת הלמידה המצופה ולכן נמצאים בסיכון להיות לומדים עם קשיי למידה, לפתוח פערים בלמידה וכתוצאה מכך להגיע להישגים נמוכים. לפי מודל ה- RTI מדובר על התערבות ברובד השני. זו התערבות קבוצתית הניתנת לפחות פעמיים בשבוע למשך תקופה ממושכת, על ידי מורה שעובר הכשרה וליווי מקצועי.

הצעות לבניית הקבוצות על פי ההגדרה של לקויות למידה ב-DSM5

ההגדרה של לקות למידה (הפרעת למידה ספציפית- *Specific learning disorder*) לפי ה-DSM 5 ממיינת את הקשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות, ל- 6 קבוצות עיקריות:

1. **חוסר דיוק או אטיות ומאמץ רב בקריאת מילים** (לדוגמה: קורא מילים בקול באופן שגוי או אטי ומהוסס, לעתים קרובות מנחש מילים, מתקשה בהשמעת מילים בקול או בהגייתם).
2. **קושי בהבנת הנקרא** (לדוגמה: קורא במדויק אבל אינו מבין את הרצף, היחסים, המסקנות או המשמעות העמוקה של מה שקרא).
3. **קשיים באיות** (לדוגמה: מוסיף, משמיט, מחליף עיצורים או תנועות/אותיות, בעברית).
4. **קשיים בהבעה בכתב** (לדוגמה: שגיאות רבות בדקדוק או בפיסוק משפטים, ארגון לקוי של פסקה, ניסוח חסר בהירות).
5. **קשיים בשליטה במושג המספר, עובדות מספריות, חישובים** (לדוגמה: הבנה לקויה של מספרים, שיעורם, היחסים ביניהם; חיבור ספרות במקום חיבור מספרים באמצעות זיכרון של עובדות מתמטיות, בלבול במהלך חישוב והחלפת פרוצדורות).
6. **קשיים בהסקה מתמטית** (לדוגמה: קשיים חמורים ביישום מושגים מתמטיים, עובדות או פרוצדורות כדי לפתור בעיות כמותיות).

התערבות קבוצתית במקצועות הלימוד תהיה ממוקדת באפיונים אלה.

המחקרים מדגישים כי הדרך הנכונה ביותר לקדם תלמידים המתקשים באחד או יותר ממאפיינים אלו היא לשאוף ככל הניתן לבנייה של קבוצות תלמידים בעלי פרופיל דומה. זאת מכיוון שקבוצות הומוגניות מאפשרות למורה להתמקד בקידום המטרות האישיות של כל תלמידי הקבוצה. לכן, חשוב לעשות כל מאמץ להרכב קבוצות בעלות מטרה משותפת, על פי סוגי הקשיים המפורטים לעיל. במידה ולא ניתן לבנות קבוצה בעלת פרופיל דומה יש להגדיר

בתחילת העבודה על פי מאפייני התלמידים בקבוצה את המיקוד של השיעורים באחד מההיבטים.

להלן הצעות לתכניות התערבות קבוצתיות על פי הפרופילים המרכזיים ב- DSM 5, הפוגמים ביעילות למידה עצמאית בתחום השפה:

קבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום שטף הקריאה – קצב ודיוק. בקבוצה זו יכללו תלמידים שקוראים מילים בקול באופן שגוי או איטי ומהוסס, לעתים קרובות מנחשים מילים, מתקשים בהשמעת מילים בקול או בהגייתם.

קבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום הבנת הנקרא - בקבוצה זו יכללו תלמידים שמתקשים בהבנת הרצף, היחסים, המסקנות או המשמעות העמוקה של מה שקראו.

קבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום ההבעה בכתב - בקבוצה זו יכללו תלמידים הכותבים עם שגיאות רבות בדקדוק או בפיסוק משפטים, ארגון לקוי של פסקה, ניסוח חסר בהירות וכתיבה מצומצמת ומוגבלת.

חשוב לציין כי בכל אחת מהקבוצות צריכה להתבצע עבודה בכל היבטי השפה, לצד דגשים ייחודיים בהתייחס לפרופיל הקבוצתי.

להלן דגם של מבנה קבוע לשיעורים המבוסס על טקסט מתחום הדעת. ההמלצה היא שבכל יחידת לימוד ילמד הטקסט לאורך שני שיעורים הכוללים: עבודה סביב טקסט נבחר, קריאה וכתיבה.

דגם כללי של שיעורים קבוצתיים על פי קבוצות הומוגניות

הפרופיל	שיעור ראשון
חוסר דיוק או איטיות ומאמץ רב בקריאת מילים	1. קריאת הד קבוצתית – המורה קורא משפט או שניים. התלמידים עוקבים עם האצבע בזמן קריאתו של המורה. לאחר מכן התלמידים חוזרים בקול אחרי אותו משפט. המורה מקשיב לקריאת התלמידים ומתקן במידת הצורך. (על חשיבות התרגול בקריאת הד, ר' ליפקה, 2015, שטף הקריאה בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב). 2. מדידה פרטנית של קצב ודיוק וחישוב זמן הקריאה ומספר שגיאות. 3. עבודה על אורתוגרפיה ומורפולוגיה דרך ניתוח מילים ומושגים מרכזיים בטקסט. (על פענוח אורתוגרפי ומורפולוגי ר' המודל הפשוט של הבנת הנקרא, בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב). 4. הכנת כרטיסיות עם המילים ותרגילים בהברקתן. (על חשיבות החשיפה לתבניות אורתוגרפיות (ר' ליפקה, 2015, שטף הקריאה בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב). 5. משחקים עם המילים.
	שיעור שני
	1. מענה בכתב על שאלות איתור מידע עם המילים שנלמדו. 2. מענה בכתב על שאלת חשיבה אחת על הנושא הנלמד 3. הדגש במשוב על הכתיבה – על הכתיב המדויק של מילות המטרה ועל היבטים תוכניים. 4. מדידת קצב ודיוק בהשוואה למבדק הקודם.
	שיעור ראשון
	1. העלאת הידע הקודם של התלמידים על הנושא. 2. הקניית אוצר מילים ב-2 הרמות הגבוהות של אוצר מילים (קציר, 2015 על ממד הטקסט בהיבט אוצר מילים, בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב) 1. אוצר מילים אקדמי. 2. אוצר מילים תלוי מקצוע. (יישום עיקרון ההטרמה המושגית על פי מוג'י, 2011 בפרק אוריינות דיסציפלינארית בחט"ב). 3. קריאה עצמית ומענה על שאלות איתור מידע 4. תיאור התוכן הגלוי של הטקסט במספר אופנים לבחירת התלמידים (חזותי, מילולי, הצגה). 5. התלמידים משתפים את הקבוצה ביצירה.
	שיעור שני
קושי בהבנת הנקרא	בשיעור זה תלמד אסטרטגיה להבנת הנקרא עם מיקוד ברמת חשיבה גבוהה כגון, מיון והכללה, ארגון בתרשים, רעיון מרכזי ותמצית של הטקסט לפיתוח יכולת הבנת הרובד הסמוי שבטקסט (ר' המודל של פירלס, 2001, בפרק קריאה, הבנת הנקרא ואוצר מילים בחט"ב). 1. חזרה על השיעור הקודם 2. הקניית האסטרטגיה דרך עולם התוכן של התלמידים 3. תרגול האסטרטגיה על הטקסט הנלמד 4. כתיבה משותפת של כרטיס ניווט
	שיעור ראשון

קשיים בהבעה בכתב	בכל יחידה ייבחר היבט אחד של כתיבה (כגון – פיתוח והרחבה של תשובה, כתיבת תמצית של טקסט, מבנה של טיעון, אוצר מילים ומשלב שפתי גבוה, וכו') 1. קריאה דמומה של טקסט מדגים מתחום הדעת הנלמד, תוך זיהוי, סימון והדגשה של מילים מורכבות. כל תלמיד בוחר מילה אחת שהוא רוצה להסביר לאחרים. המורה משלימה ידע. כותבים יחד הגדרה למילים אלו. (ר' פיתוח אוצר מילים ומושגים בפרק "דרכים לפיתוח הבעה בכתב", בפרק מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב). 2. סימון מילים ומבנים הקשורים להיבט שנבחר (לדוגמה – בשיעור על הרחבת תשובה – סימון מילות תיאור או מילות קישור מיוחדות. בשיעור על מבנה טיעון – סימון המבנים המרכזיים של הטיעון). על פיתוח תבניות כתיבה קראו בפרק "דרכים לפיתוח הבעה בכתב", בפרק מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב). 3. הקניה של ההיבט שנבחר בעזרת כרטיס ניווט. 4. כתיבת טקסט לתרגול ההיבט שנבחר לעבודה. רצוי שהכתיבה תתבצע על גבי מחשב
	5. משחקים לפיתוח כתיבה ושפה כגון – כתיבת סיפור בהמשכים (ניתן להיעזר בכתיבה בפתקיות בטלפון), הכנת משחק זיכרון של מילים נרדפות/ מנוגדות, הכנת תשבץ, הרכבה מחדש של משפט מכרטיסיות מילים בסדר מובלבל, תחרות הרחבת משפט פשוט למשפט ארוך ותקין
	שיעור שני (הערה - רצוי מאוד שהשיעור יתקיים בחדר מחשבים).
	1. בנייה משותפת של מחווון כתיבה על פי הנלמד בשיעור הקודם 2. בדיקת הטקסטים הכתובים על פי המחווון. ניתן לבצע זאת במבנה של משוב עמיתים, הערכה עצמית או הערכה של המורה. (על חשיבות פיתוח תהליכי בקרה שיטתיים ר' "דרכים לפיתוח הבעה בכתב" בפרק מיומנויות הבעה בכתב בחט"ב). 3. שכתוב הטקסט שכתבו בעקבות המשוב (שכתוב במחשב יקל על התלמידים). 4. לסיכום: כל תלמיד כותב במחברתו תובנה מהשיעור – משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו' 5. לפי הזמן – משחק נוסף לסיכום הנושא.

הדגמה להתערבות קבוצתית בתחום הדעת תנ"ך:

הטקסט בו עוסקים השיעורים המודגמים: ספר שמות, פרק ב', פס' 11-17

הערה: יש לצלם את הטקסט לקראת השיעור

יֵא וַיְהִי בַיָּמִים הֵהֶם, וַיִּגְדֵּל מֹשֶׁה וַיֵּצֵא אֶל-אֶחָיו, וַיֵּרָא, בְּסִבְלָתָם; וַיֵּרָא אִישׁ מִצְרִי, מִכָּה אִישׁ-עִבְרִי מֵאֶחָיו. יֵב וַיִּפֹּן כֹּה וְכֹה, וַיֵּרָא כִּי אֵין אִישׁ; וַיֵּרָא, אֶת-הַמִּצְרִי, וַיִּטְמְנֵהוּ, בַּחֹל. יֵג וַיֵּצֵא בַיּוֹם הַשֵּׁנִי, וְהָיָה שְׁנֵי-אֲנָשִׁים עִבְרִים נָצִים; וַיֹּאמֶר, לְרָשָׁע, לָמָּה תִּכָּה, רָעָךְ. יֵד וַיֹּאמֶר מִי שָׁמְךָ לְאִישׁ שֶׁר וְשָׁפֵט, עָלֵינוּ--הֲלֹכְרָגְנִי אֶתָּה אָמַר, כְּאִשֶּׁר הִרְגָת אֶת-הַמִּצְרִי; וַיֵּרָא מֹשֶׁה וַיֹּאמֶר, אֲכֵן נֹדַע הַדָּבָר. טו וַיִּשְׁמַע פְּרָעָה אֶת-הַדָּבָר הַזֶּה, וַיִּבְקֹשׁ לְהַרְגַּת אֶת-מֹשֶׁה; וַיִּבְרַח מֹשֶׁה מִפְּנֵי פְרָעָה, וַיֵּשֶׁב בְּאֶרֶץ-מִדְיָן וַיֵּשֶׁב עַל-הַבְּאֵר. טז וּלְכֹהֵן מִדְיָן, שֶׁבַע בָּנוֹת; וַתְּבֹאנָה וַתִּדְּלָנָה, וַתִּמְלֶאנָה אֶת-הַרְהָטִים, לְהִשְׁקוֹת, צֹאן אֲבִיהֶן. יז וַיָּבֹאוּ הָרָעִים, וַיִּגְרְשׁוּם; וַיָּקָם מֹשֶׁה וַיִּשְׁעֶן, וַיִּשָּׁק אֶת-צֶאֱנָם.

הדגמה לשיעור תנ"ך לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום שטף הקריאה – קצב

ודיוק ע"פ ספר שמות פרק ב', פס' 11-17.

שיעור ראשון

1. **פתיחה** – הצגת מטרת השיעור ותזכורת לגבי תוכן היחידה הקודמת/השיעור הקודם. חלוקת הטקסט מצולם לתלמידים.
2. **קריאת הד קבוצתית** – המורה קוראת פסוק בהטעמה והתלמידים חוזרים אחריה בקבוצה, או ביחידים.
3. **סימון מילים/ביטויים לא מוכרים, שאלות איתור מידע ומדידת קצב הקריאה**- המורה מבקשת מהתלמידים לסמן בפרק מילים שהתקשו לקרוא ו/או להבין, ולענות על שתי שאלות איתור מידע על הטקסט. בזמן זה היא מבקשת ממספר תלמידים לקרוא את הטקסט בקול. היא מודדת את זמן הקריאה ומסמנת לעצמה שגיאות פענוח.
4. **הסבר תוכן הטקסט**- המורה מסבירה בקצרה את משמעות הטקסט.
5. **הצגת המילים שלא הובנו על הלוח**- המורה כותבת על הלוח את המילים המהותיות שהיה קושי בקריאתן. למשל: וַיָּרָא, בְּסִבְלָתָם, כֹּה וְכֹה, וַיֵּךְ, וַיִּטְמְנֶהוּ, מִי שְׁמֶךָ, שָׁר וְשֹׁפֵט, הִלְהִיגְנִי, וַיִּרָא וכו'.
6. **עבודת עומק על קריאת מילים 'קשות'**: העתקה, קריאה ותומכי זיכרון- מחלקים את המילים בין התלמידים. כל ילד מקבל מספר מילים ומעתיק אותן מנוקדות על כרטיסיות. המורה מרימה כרטיס והתלמידים קוראים בקול את המילה. המורה עוזרת לתקן הגיה ולהסביר חוקיות בקריאה. לדוגמה: כיצד להבחין בין ש ל ש במילים: מִי שְׁמֶךָ, שָׁר וְשֹׁפֵט, וַיִּשֶׁק. "כשהנקודה בצד שמאל קוראים את האות ש' עם הצליל של המילה שמאל (S). כשהנקודה בצד ימין קוראים SH".
7. **הכתבה של מילים עם הניקוד שהוקנה**- לדוגמה האות ש' הכוללת סימון נקודה בצד הנכון. תוך מתן משוב מידי ותיקון טעויות.
8. **עבודה על מורפולוגיה (חוקיות השפה)**: לדוגמה - המילים: וַיָּרָא, וַיֵּךְ, וַיִּפֹּן. המשותף לכולן- מילים עם ו' ההיפוך שבהן נפלה האות הסופית ה'. וַיָּרָא = ויראה, וַיֵּךְ = ויכה, וַיִּפֹּן = ויפנה. הסבר התופעה הייחודית לשפה המקראית התלמידים מתרגלים בכתיבת תרגום למשפטים בשפת ימינו:
וַיָּרָא בְּסִבְלָתָם = _____
וַיִּפֹּן כֹּה וְכֹה = _____
וַיֵּךְ אֶת-הַמִּצְרִי = _____
9. **קריאת הד** נוספת של המורה והתלמידים בקבוצה.
10. **לסיום משחקים עם הכרטיסיות**. למשל משחק זיכרון של מילה ופירושה, מילים מתחרזות או תחרות בין התלמידים על קריאה תקינה ומהירה של כל המילים.

שיעור שני

1. חזרה על הנלמד באמצעות **מענה על שאלות איתור מידע עם המילים שנלמדו**. דוגמה לשאלה: "הסיפור מציג שלושה אירועים אלימים שמשה עד להם, ואת תגובתו של משה לכל אחד מן האירועים. הציגו שניים מהאירועים והוסיפו ציטוט מתאים".
2. **מענה בכתב על שאלת חשיבה אחת** על הנושא הנלמד. למשל: "מה ניתן ללמוד על דמותו של משה מן התגובות שלו לאירועים שתיארת?"
3. המורה בודקת את תשובות התלמידים ונותנת **משוב מיידי** לכל תלמיד שסיים. **הדגש במשוב** – על הכתיב המדויק של מילות המטרה ועל היבטי התוכן.
4. **דיון משותף** על דמותו של משה כאדם שלא עומד מן הצד בראותו עוולות שנעשים לבני עמו ולזרים. הזמנת התלמידים לשתף בסיפור דומה שקרה להם או ששמעו עליו.
5. **מדידת קצב ודיוק** באופן אישי לכל תלמיד בהשוואה למבדק הקודם.
6. **משחק** נוסף עם הכרטיסיות.

סיכום:

כל תלמיד יכתוב במחברתו או יאמר תובנה מהשיעור – משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו'.

הדגמה לשיעור תנ"ך לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום הבנת הנקרא ע"פ

ספר שמות פרק ב', פס' 11-17.

שיעור ראשון

1. **דיון פתיחה:** אתם עדים לריב אלים בין שני חברים שלכם במהלך ההפסקה. כיצד תגיבו?
2. **קישור לנושא:** בשיעור הקודם למדנו על משה שגדל בארמון המלך. בשיעור היום – משה גדל והופך לאדם בוגר. הוא יוצא מן הארמון ולומד על המתרחש מחוצה לו.
3. חלוקת הטקסט המצולם לתלמידים. התלמידים קוראים את הטקסט **בקריאה דמומה**. המורה קוראת **קריאה קולית מוטעמת** של הטקסט.
4. התלמידים מסמנים **מילים או ביטויים שאינם מבינים את משמעותם**.
5. הקניית מילים מתוך מה שתלמידים סימנו ו/או מילים מהותיות שהמורה בוחרת: **אוצר מילים כללי** – כה וכה, ויושיען, ויטמנהו.
אוצר מילים תלוי מקצוע – למשל אבחנה בין וַיָּאָר – וַיִּירָא
התלמידים כותבים את המילים ופירושן במחברת. על פי הצורך נעשה ניתוח של המילים במספר היבטים:

- פונלוגי** – תשומת לב לניקוד ולצלילים השונה של המילים בין וִיךָ – וִיךָא.
- מורפולוגי** – חיפוש השורש של המילים וִיטְמָהוּ, וִיזְשָׁען. התלמידים מחפשים עוד מילים מאותה משפחה וכותבים אותן במחברתם. שיחה על הקשר הסמנטי בין המילים מאותו שורש. למשל: וִיטְמָהוּ - הטמנה - מטמון, וִיזְשָׁען - ישועה - להושיע.
6. המורה לא מסבירה לתלמידים את הטקסט אלא מזמינה אותם להיעזר בפירושי המילים ולנסות להבין לבד את הטקסט על ידי קריאה עצמית ומענה על שאלות איתור מידע בדף עבודה.
7. בשאלה האחרונה בדף העבודה התלמידים מתבקשים לתאר את תוכן הטקסט בערוצים מגוונים – חזותי(ציור, תרשים) מילולי (חיבור קצר), הצגה.
8. התלמידים משתפים את הקבוצה ביצירה.

שיעור שני

התמקדות באסטרטגיה של השוואה

1. פתיחה- חזרה על תוכן הטקסט מהשיעור הקודם.
2. המורה מדגימה השוואה מעולמם של הילדים כמו למשל – השוואה בין מכשירי טלפון נייד, או השוואה בין בי"ס יסודי וחטיבת הביניים. המורה מדגישה בכל פעם את התבחין (קריטריון) שעל פיו נערכת ההשוואה.
3. המורה שואלת את התלמידים מה ניתן להשוות בטקסט שנלמד? מגיעים להשוואה בין שלושת האירועים בהם משה עָד למעשה אלימות.
4. התלמידים מכינים **טבלת השוואה** ומתבקשים להציע תבחינים להשוואה בין הסיפורים. לדוגמה: מקום, התוקפן באירוע, הקורבן באירוע, תגובתו של משה.
5. התלמידים **עונים על השאלות**: מה הדומה בין הסיפורים? מה השונה בין הסיפורים?
6. המורה מסבירה שלכל השוואה יש **מטרה או מסקנה** שניתן להסיק ממנה. אם כן, מהי המסקנה שניתן להסיק מתוך ההשוואה שנערכה? מה ניתן ללמוד על דמותו של משה מתוך שלושת הסיפורים? מדוע הסופר המקראי חוזר על הסיפור?
7. **שיח בעל פה** על דמותו של משה כאדם שלא עומד מן הצד בראותו עוולות שנעשים לבני עמו וגם לזרים. הזמנת התלמידים לשתף בסיפור דומה שקרה להם או ששמעו עליו.
8. **כתיבת תשובה לשאלת השוואה** - המורה מציגה את השאלה: "במה דומים ובמה שונים שלושת הסיפורים? מה ניתן ללמוד מהם על דמותו של משה?" מבצעים יחד פיצוח של השאלה ותכנון מבנה התשובה, על פי הקריטריונים שבטבלת ההשוואה. התלמידים כותבים את התשובה והמורה נותנת משוב ממוקד בתוכן התשובה ובהדגשת מבנה ההשוואה.

סיכום:

כל תלמיד כותב במחברתו או אומר תובנה מהשיעור – משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו'.

הערה - בהמשך יהיה צורך להמשיך ולתרגל את מיומנות ההשוואה ולבדוק את הפנמתה באמצעות מטלת ביצוע עצמית. אין לצאת מתוך הנחה שבסוף השיעור התלמיד שולט בכל.

הדגמה לשיעור תנ"ך לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום ההבעה בכתב ע"פ ספר שמות פרק ב', פס' 11-17.

שיעור ראשון

ההיבט הנבחר- כתיבה של אפיון דמות

1. **פתיחה:** בשיעור הקודם למדנו על לידתו של משה ועל ילדותו. בשיעור הזה נתוודע מעט לדמותו של משה כאדם בוגר בתחילת דרכו ונלמד **כיצד כותבים חיבור או תשובה לשאלה שיש בה תיאור ואפיון של דמות**. ראשית נחשוב על אדם שכולנו מכירים. נסו לתאר אותו לאדם שלא מכיר אותו (חשוב לדבר גם על תכונות חיצוניות וגם על מאפיינים אישיים). לפי מה ניתן ללמוד על תכונות האופי שלו? (לפי מעשיו, לפי יחסם של אחרים אליו, לפי מה שאומרים עליו...). לדוגמה: השחקן X הוא אדם בעל שמחת חיים כי למרות שהייתה לו ילדות קשה הוא תמיד מחייך ומדבר באופטימיות. או: המורה X היא מורה מתחשבת כי התלמידים שלומדים אצלה אומרים שתמיד ניתן לפנות אליה ולבקש בקשות אישיות והיא נענית לבקשה. עכשיו נקרא את הסיפור המקראי על משה וננסה ללמוד על תכונותיו.
2. התלמידים קוראים את הטקסט **בקריאה דמומה** בפעם הראשונה.
3. **המורה קוראת את הטקסט בקול**. המורה והתלמידים מפרשים יחד את המילים הקשות תוך הישענות על מבנה המילה (השורש ו/או התבנית) ועל ההקשר. התלמידים כותבים מעל כל מילה לא מוכרת את פירושה.
4. **שאלה –** האם בטקסט הזה כתוב מהן תכונותיו של משה? איך ניתן ללמוד על תכונותיו? (מתוך מעשיו). לאפיון כזה קוראים אפיון עקיף כי המספר המקראי לא אומר לנו מהן תכונותיו, אלא עלינו ללמוד עליהן מתוך המסופר על מעשיו והתנהגותו.
5. המורה מפנה את התלמידים **לקרוא את הטקסט ולסמן** בצבע אחד את כל המעשים של משה (ניתן להתייחס לנושא ו' ההיפוך ומבנה הפעלים בשפת המקרא). בצבע אחר התלמידים מסמנים את כל הדברים שאומר משה.

6. **שאלה:** קראו את מה שסימנתם וחשבו מהן התכונות של משה. התלמידים מעלים תכונות והמורה מבקשת מהם לציין מתוך מה למדו על התכונה. המורה מחלקת לתלמידים "בנק" **תכונות** ומבקשת שיוסיפו עוד תכונה מתוכו ויבססו מתוך הטקסט.

בנק תכונות:

רגיש, כן, ישר, מסור, מנומס, מוסרי, בעל חוש הומור, חברותי, נדיב, סלחן, צנוע/עניו, עדין, בעל שמחת חיים, מתחשב, חרוץ, סקרן, יעיל, יסודי, ערני, יצירתי, שאפתן, נבון/חכם, בעל ביטחון עצמי, זהיר, אחראי, אופטימי, אוהב, מעניק, נעים הליכות, פייסן, אדיב, פטפטן, רכלן, שקרן, רמאי, קמצן, ביקורתי, חצוף, חשדן, ילדותי, אנוכי, תוקפן, חנפן, רגזן, שחצן, אדיש, חסר אחריות, עצבני, קל-דעת, עקשן, פחדניות, בלתי חברותי, בזבזן, גרגרן, חסר ביטחון, מבולבל, פחדן, עצלן, גאוותן, קנאי, מרושע, אכזרי, חסר התחשבות.

7. המורה מציגה מבנה קבוע **לטקסט של תיאור דמות:**

משפט מכליל פותח המציג את הדמות

מאפייניו של _____ הם:

תכונה + ביסוס באמצעות מילת סיבה / תוצאה / תכלית + דוגמה ו/ או ציטוט.

מילת הוספה (כמו כן, נוסף על כך, יתר על כן)

תכונה + ביסוס באמצעות מילת סיבה / תוצאה / תכלית + דוגמה ו/ או ציטוט

וכן הלאה.

לדוגמה:

מאפייניו של משה הם:

משה הוא מוסרי כי הוא מגן על החלשים. לדוגמה כאשר האיש המצרי (שהוא כנראה נוגש שמעביד בפרך את העבריים) מכה איש עברי משה מכה את האיש המצרי "וַיַּךְ אֶת הַמִּצְרִי וַיְטַמְּנוּהוּ בַחֹל" או כאשר הוא רואה את הרועים מגרשים את בנות מדין הוא מושיע אותן ועוזר להן להשקות את צאנן "וַיָּבֹאוּ הָרָעִים, וַיִּגְרְשׁוּם; וַיָּקָם מֹשֶׁה וַיִּזְשַׁען, וַיִּשָּׁק אֶת-צֹאנָם". (פסוק י"ז).
כמו כן, משה הוא....

8. התלמידים כותבים **כרטיס ניווט** עם הדגם של תיאור דמות

9. **משחקים** לפיתוח כתיבה והעשרה שפתית כגון – כתיבת סיפור בהמשכים, הכנת משחק

זיכרון של תכונות נרדפות/ מנוגדות, הכנת תשבץ תכונות. תחרות הרחבת משפט תיאור

פשוט למשפט ארוך ותקין

שיעור שני

הערה - רצוי מאוד שהשיעור יתקיים בחדר מחשבים (שכתוב ותיקון שכתוב במחשב, קל יותר לתלמידים וחוסך זמן. כמו כן, התלמידים יצאו עם כרטיס נווט).

1. פתיחה: כל תלמיד צריך **לכתוב במחברתו** כמה שיותר תכונות חיוביות ושליליות מבלי להסתכל ב"בנק התכונות" שחולק בשיעור הקודם.
 2. התלמידים מכינים **מחווה לתיאור דמות** יחד עם המורה על פי הנלמד בשיעור הקודם.
 3. **קוראים יחד** את המשך הטקסט, או את הפרק הבא. התלמידים מתבקשים לכתוב תיאור דמות נוסף למשה מתוך המשך הסיפור המקראי שנלמד.
 4. התלמידים יבדקו את הטקסט שנבחר על פי **מחווה**. ניתן לבצע זאת במבנה של משוב עמיתים, הערכה עצמית או הערכה של המורה.
 5. התלמידים **ישכתבו את הטקסט** שכתבו בעקבות המשוב.
 6. כל תלמיד כותב במחברתו **תובנה מהשיעור** – משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו'.
 7. לפי הזמן – משחק נוסף לסיכום הנושא.
- סיכום:** כל תלמיד כותב במחברתו תובנה מהשיעור – דגם תיאור הדמות עזר/לא עזר לי להבין את... ולכן... עכשיו אני מבינה ש...

הדגמה להתערבות קבוצתית בתחום הדעת היסטוריה

הטקסט שבו עוסקים השיעורים המודגמים:

חיי האיכרים באחוזה

בתקופת האימפריה הרומית השתמשו בעבדים לעבודות הקשות, ובכלל זה עיבוד האדמות. העבדים היו בדרך כלל שבויים מן המלחמות שניהלה האימפריה הרומית, אבל ככל שהתמעטו כיבושיה פחת מספר העבדים, עד שבחלוף השנים העבדות נעלמה בהדרגה מאירופה. הקיסרים פרסמו צווים מיוחדים שעל פיהם חל שינוי במעמד האיכרים, וכמעט שלא היה הבדל בינם לבין עבדים; הם חוייבו לעבד את אדמות האדון ולא נהנו מחופש לנוע ממקום למקום; נוסף על כך, לא הייתה להם זכות משפטית לתבוע את האדון, וכאשר הוא מכר את האחוזה או מסר אותה בירושה עברו גם הם לרשות הבעלים החדשים. איכרים אלו כונו **איכרים צמיתים**, כי הם היו קשורים לאדוניהם לצמיתות – לזמן בלתי מוגבל.

האיכרים חיו בבקתות עץ שגגותיהן היו מכוסים קש או כבול (שיירים של צמחי ביצה שהתפחמו באדמה) ולעתים רחוקות רעפים. ברוב הבקתות לא היו חלונות, ולכן האור והאוויר בהן היו דלים. בבקתה היה חלל אחד בלבד ששימש לכל צורכי המשפחה: לבישול, למגורים וללינה.



הריהוט בבקתה היה מועט ורובו מעשה ידי האיכרים; הצפיפות בה הייתה רבה, ובחורף נהגו להכניס לתוכה גם את בעלי החיים כדי להגן עליהם מן הקור העז.

האיכרים הצמיתים שחיו באחוזה היו משועבדים לאדון: הם עיבדו את הקרקעות שהעניק להם האדון, ובתמורה העלו לו מס של חלק ניכר מיבוליהם: חיטה, דבש, תרנגולות, אווזים או שומן ששימש למאכל בימי החורף. כמו כן הם סיפקו לאדון שירותי הובלה, בנייה, קציר ואסיף, ושירותים אחרים.

הערה - יש לצלם את הטקסט לקראת השיעור.

קציעה אביאלי-טביביאן, **מסע אל העבר: עולמות נפגשים: מאות 5-16**, 2011 © כל הזכויות שמורות למטח.

הדגמה לשיעור היסטוריה לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום שטף הקריאה – קצב ודיוק ע"פ הטקסט – חיי האיכרים באחוזה.

שיעור ראשון

1. **פתיחה** – הצגת מטרת השיעור ותזכורת לגבי תוכן היחידה השלמה (הפיאודליזם האירופי). חלוקת הטקסט המצולם לתלמידים.
2. **קריאת הד קבוצתית** – המורה קוראת משפט בהטעמה והתלמידים חוזרים אחריו בקבוצה.
3. המורה מבקשת מהתלמידים לסמן בפרק **מילים שהתקשו לקרוא ו/או להבין. ולשאול שתי שאלות איתור מידע** או לענות על שתי שאלות איתור מידע על הטקסט. למשל: "מה היו החובות של האיכרים?", "תארו את הבקתות של האיכרים".
4. בזמן שהתלמידים עובדים המורה מבקשת ממספר תלמידים **לקרוא את הטקסט בקול**. היא מודדת את זמן הקריאה של כל ילד ומסמנת לעצמה שגיאות פענוח.
5. בודקים את התשובות לשאלות איתור המידע ומשלימים מידע חסר.
6. המורה אוספת על הלוח את **המילים העיקריות שהיה קושי בקריאתן**. לרוב מדובר במילים ארוכות עם כינוי קניין חבור (כיבושיה- הכיבושים שלה, יבוליהם - היבולים שלהם), או מילים לא מוכרות. למשל: שהתמעטו, כיבושיה, שבחלוף, צמיתים, לצמיתות, שגגותיהן, כבול, מיבוליהם. רצוי לנקד את המילים ניקוד חלקי.
7. מחלקים את המילים בין הילדים. כל ילד מקבל מספר מילים ומעתיק אותן על **כרטיסיות**. המורה מרימה כרטיס והתלמידים קוראים בקול את המילה. המורה עוצרת לתקן הגיה ולהסביר את פירושה בהקשר של המשפט למשל: שגגותיהן – שהגגות שלהן. בקתות עץ **שגגותיהן** (שהגג שלהן) מכוסה קש.
8. עבודה על **מורפולוגיה/ אורתוגרפיה**: לדוגמה – פירוק המילה "גגותיהן" למרכיבים שלה: גג – גגות – גגות שלהן.
יצירה של מילים חדשות במבנה זה – בקתותיהן, בתיהן, חיותיהן.
הסבר: הסיומת "יהן" מסמנת **שייכות** – משהו ששייך להן (לנקבות) כמו למשל דלתותיהן – הדלתות שלהן. סיומת ים = משהו ששייך להם (לזכרים) כמו למשל דלתותיהם – הדלתות שלהם.
שאלה בנושא מאזכרים: כאשר כתוב בטקסט "גגותיהן" – למי שייכים הגגות? חפשו בטקסט.
9. **יצירה והכתבה של מילים נוספות**, חדשות עם הסיומת.
10. **קריאה נוספת** של הטקסט באמצעות קריאה של התלמידים על פי סדר (כל אחד קורא משפט או קריאת הד נוספת של המורה והתלמידים בקבוצה).
11. לסיום **משחקים עם הכרטיסיות**. למשל משחק זיכרון של מילה ופירושה, או תחרות בין התלמידים על קריאה תקינה ומהירה של כל המילים שנלמדו.

שיעור שני

1. **פתיחה** – חזרה על תוכן הטקסט באופן אחר/יצירתי. למשל: התלמידים מציירים את בקתות האיכרים על פי המתואר בטקסט.

2. **שיחה** קבוצתית על תנאי החיים של האיכרים באחוזות הכפריות בימי הביניים וחזרה על תכנים לא מובנים מהטקסט.

3. **מטלת כתיבה**: תארו יום בחיי האיכרים באחוזה. בכתיבתכם יש לשבץ כמה שיותר מילים מן המילים שנלמדו בשיעור הקודם. ו/או יש לשבץ בחיבור 3 מילים חדשות במבנה שייכות שנלמד בשיעור הקודם (גגותיהן, בקתותיהן וכו'). המורה בודקת את הפסקאות שכתבו התלמידים ונותנת משוב מיידי לכל תלמיד שסיים. הדגש במשוב – על הכתיב המדויק של מילות המטרה ועל יישום החוקיות שנלמדה.

4. **מדידת קצב ודיוק** בזוגות בהשוואה למבדק הקודם.

סיכום:

כל תלמיד כותב במחברתו **תובנה מהשיעור** – משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו'.

הדגמה לשיעור היסטוריה לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום הבנת הנקרא

ע"פ הטקסט – חיי האיכרים באחוזה.

שיעור ראשון

1. **הצגת ההקשר** – בשיעור הקודם למדנו על החברה הפיאודלית ועל האחוזה הכפרית שבראשה עומד האדון. היום נלמד על תנאי החיים של האיכרים שחיו באחוזה ועל יחסיהם עם האדון. העלאת הידע הקודם של התלמידים על הנושא.

2. התלמידים קוראים את הטקסט **בקריאה דמומה** ומסמנים מילים שלא הבינו. המורה שואלת את התלמידים – מה הבנתם? על מה מדובר בטקסט? אילו שאלות עולות לכם בעקבות הקריאה?

3. המורה כותב על הלוח **רשימה קצרה של מילים מורכבות** מבחינת סמנטית עם פירושיהן:
א. **מילים כלליות** – ובכלל זה, התמעטו, פחת מספרה, בחלוף השנים, צווים, משועבדים, בתמורה.

ב. **מילים מתחום הדעת היסטוריה** – אימפריה, קיסרים, מעמד, צמיתים.
חשוב לעצור ולהדגיש את **המבנה השפתי** של מילים. למשל "שהתמעטו" – מהמילה מעט. "פחת מספרה" – מהמילה פחות.

4. **עבודה תחבירית על מבנים תחביריים** מיוחדים בטקסט: "ובכלל זה". "ככל ש... כך גם..."
התלמידים מחברים משפטים חדשים עם מילות הקישור הללו.

5. **קריאה עצמית** ומענה על שאלות איתור מידע.

6. התלמידים מתבקשים לתאר את **התוכן הגלוי** של הטקסט. במספר דרכים לבחירתם:

באופן חזותי – ציור של הבקתה והאיכר בעבודתו לפי הכתוב בטקסט.

באופן מילולי – כתיבת פרק מיומנו של איכר באחוזה.

באופן תנועתי – הצגה של שיחה בין האדון והאיכר.

7. התלמידים משתפים את הקבוצה ביצירה.

שיעור שני

לאחר שבשיעור הקודם התלמידים עבדו על ההיבטים הגלויים של הטקסט ועל אוצר המילים, השיעור השני יוקדש לעבודה על אסטרטגיה אחת עם מיקוד ברמת חשיבה גבוהה. המטרה של המורה היא לצייד את התלמידים באסטרטגיה שניתן ליישם גם בטקסטים חדשים.

האסטרטגיה שתילמד בשיעור זה היא "הכללה ופירוט":

1. **פתיחה** – הדגמה של היבטים של הכללה ופירוט בחיי התלמידים.
לדוגמה: נער נפגש עם חברו לאחר צפייה בסרט קולנוע. חברו שואל אותו איך היה? הנער משיב "היה סרט מפחיד". זהו משפט מכליל. החבר מבקש לשמוע עוד פרטים והנער מספר: "עד הרגע האחרון לא היה ברור מי הרוצח, היתה מוזיקה מפחידה, "הטובים" בהתחלה הפכו ל"רעים" בסוף וכן הלאה..." זהו הפירוט. הפירוט מסייע להבין טוב יותר את ההכללה.
2. עכשיו נמצא בפסקה הראשונה **הכללה ופירוט**. לדוגמה: המשפט: ... חל שינוי במעמד האיכרים וכמעט שלא היה הבדל בינם לבין עבדים" הוא משפט הכללה. לאחריו מגיע פירוט. התלמידים מתבקשים לסמן בצבע אחד את ההכללה ובצבע אחר את הפירוט (כגון: הם חויבו לעבד את אדמות האדון/ לא נהנו מחופש לנוע ממקום למקום). בשלב הבא התלמידים מאתרים לבד הכללה ופירוט בפסקה השלישית והאחרונה בטקסט.
3. המורה מסבירה שלא בכל טקסט יש הכללה ופירוט. למשל בפסקה השניה אין משפט מכליל, אך אפשר לנסח אותו (משפט מכליל אפשרי – תנאי המגורים של האיכרים בבקתות היו קשים).

4. שאלה לדיון: אילו **אמצעים בטקסט** מסייעים לנו לזהות את ההכללה והפירוט? תשובה:

סימני פיסוק כמו מקף (-) או נקודותיים (:).

מילות קישור – לדוגמה, כגון, למשל וכו'.

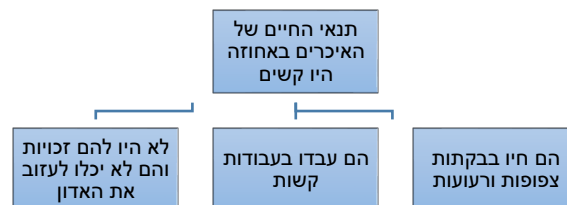
5. **שאלה לדיון**: למה צריך לזהות הכללה ופירוט בטקסט?
תשובות: ההכללה מסייעת לנו להבין את הרעיון המרכזי. הפירוט מסייע להבין טוב יותר את המשמעות של הרעיון המרכזי.

6. המורה מסבירה שניתן לייצג את ההכללה והפירוט **בתרשים**:



התלמידים מעתיקים למחברתם את התרשים **ככרטיס ניווט** וממלאים את המידע מהטקסט בתרשים ריק.

7. המורה שואלת – האם תוכלו לנסח משפט מכליל על כל הטקסט? מהו המסר המרכזי של הטקסט? ממלאים יחד תרשים הכללה ופירוט על הטקסט השלם:



סיכום:

כל תלמיד כותב במחברתו **תובנה מהשיעור** – הצגת המידע בדרך של תרשים הקלה עלי/ לא הקלה מכיוון ש... רציתי לומר לך... משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו' הערה: בשיעורים הבאים יהיה צורך לחזור על האסטרטגיה של הכללה ופירוט בטקסטים נוספים.

הדגמה לשיעור היסטוריה לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום ההבעה בכתב

ע"פ הטקסט – חיי האיכרים באחוזה.

שיעור ראשון

ביחידה זו התלמידים יעבדו על הרחבה של תשובה

1. המורה קוראת בקול את הטקסט.

2. התלמידים מתבקשים לקרוא אותו שנית תוך זיהוי , סימון והדגשה של מילים מורכבות. המורה מציגה מילים מורכבות שהיא איתרה מראש. כל תלמיד בוחר מילה אחת שהוא רוצה להסביר לאחרים. המורה משלימה ידע. כותבים יחד הגדרה למילים אלו.

3. המורה מסבירה שהיום יעסקו **בהרחבה של תשובה על ידי פירוט**. המורה מציגה שאלה ותשובה קצרה והתלמידים מתבקשים להוסיף פירוט.

לדוגמה – המורה מציגה סיטואציה של תלמיד ששואל את חברו "איך היה הטיול שהפסדתי אתמול?" החבר עונה – "היה טיול סבבה". המורה מבקשת מהתלמידים להציע כמה שיותר משפטי פירוט להרחבת התשובה של החבר, כגון: "היתה אווירה טובה", "האוכל היה טעים", "הלכנו ליד נחל יפהפה" וכו'. מי שמציע הכי הרבה משפטים – מנצח.

4. התלמידים קוראים את הטקסט **בקריאה דמומה** ומתבקשים לחפש **מקומות שיש בהם פירוט בטקסט ולסמן אותם**.

לדוגמה בטקסט כתוב: "...חל שינוי במעמד האיכרים וכמעט שלא היה הבדל בינם לבין עבדים". התלמידים מתבקשים לסמן את הפירוט המופיע בטקסט למשפט זה (כגון: "הם חויבו לעבד את אדמות האדון" / "לא נהנו מחופש לנוע ממקום למקום" וכו'). כמו כן – הם מתבקשים לסמן את הסימנים שעוזרים להם לזהות את הפירוט. סימני פיסוק כמו מקף (-) או נקודתיים (:). מילות קישור - לדוגמה, כגון, למשל וכו'. הופעת פסיקים בין הפריטים השונים.

המורה מסבירה: כאשר עונים על שאלה בהיסטוריה צריך לפרט ולהרחיב. ניתן להרחיב את התשובה על ידי פירוט. כאשר מפרטים ניתן להשתמש באמצעי הקישור שנלמדו (סימני פיסוק ומילות קישור).

5. **משימה – התלמידים עונים בכתב במחשב** על השאלה: "תארו את תנאי החיים של האיכרים באחוזה". חשוב שבזמן הכתיבה התלמידים לא יעזרו בטקסט, אלא יכתבו במילים שלהם. (שכתוב ותיקון שכתוב במחשב, קל יותר לתלמידים וחוסך זמן).

6. לסיום השיעור **משחקים** לפיתוח כתיבה ושפה. כגון: – כתיבת סיפור בהמשכים, הכנת משחק זיכרון של מילים נרדפות/ מנוגדות, הכנת תשבץ. הרכבה מחדש של משפט מכרטיסיות מילים בסדר מבולבל, תחרות הרחבת משפט פשוט למשפט ארוך ותיקין

שיעור שני

(הערה - רצוי מאוד שהשיעור יתקיים בחדר מחשבים או שהמורה תביא איתה מחוונים לתלמידים).

1. **פתיחה** – חזרה על הנלמד בשיעור הקודם – למדנו על תנאי החיים של האיכרים באחוזה הפיאודלית ולמדנו גם דרך להרחבה של תשובה על ידי פירוט. על מה צריך להקפיד כדי שהתשובה תהיה מורחבת ומפורטת?

2. כתיבה משותפת של מחוון לתשובה מורחבת:

לא	כן	
		התשובה עונה על השאלה
		התשובה נכונה
		התשובה רחבה ומפורטת (לפחות שני משפטי פירוט).
		יש שימוש תקין בסימני פיסוק (מקף ונקודותיים) ומילות קישור למטרת פירוט (למשל, כגון, לדוגמה, כמו וכו').
		הכתב קריא ומאורגן.

3. התלמידים בודקים את הטקסט שנכתב בשיעור הקודם **על פי המחוון**. ניתן לבצע זאת

במבנה של משוב עמיתים, הערכה עצמית או הערכה של המורה.

4. התלמידים **משכתבים** את הטקסט שכתבו בעקבות המשוב במחשב. (שכתוב ותיקון

שכתוב במחשב, קל יותר לתלמידים וחוסך זמן).

סיכום:

כל תלמיד כותב במחברתו תובנה מהשיעור – משהו חדש שלמדתי? למה עלי לשים לב? מילים שאני רוצה לזכור ולהשתמש בהן, וכו'

הדגמה להתערבות קבוצתית בתחום הדעת מדעים

הנושא: מבוא למדעי החומר: מדע הכימיה, פיזיקה ותחום היישום הטכנולוגי הנדסי.

הטקסט מתוך הספר: מדעי החומר לכיתה ז; הוצאת מט"ח, תשע"ב 2012; עמוד 6

הטקסט לשיעור מתוך המבוא לספר (ע' 6)

הספר **מדעי החומר** דן במושגים, בתופעות ובחוקים מתחום הכימיה ומתחום הפיזיקה, ובהיבטים טכנולוגיים הנוגעים לתחומים אלו.

מדע הכימיה חוקר את מבנה החומר, את הרכב החומרים הבונים את עולמנו, את תכונותיהם של חומרים שונים ואת השינויים המתרחשים בהם בתנאים שונים.

בזכות המחקר במדע הכימיה אפשר, בין השאר, לפתח חומרים חדשים לייצור מוצרים שונים: תרופות ומוצרים רפואיים המשפרים את איכות החיים ותורמים להארכת תוחלת החיים, דשנים המאפשרים ייצור מזון בכמות הנחוצה לאוכלוסיית העולם הגדלה והולכת, מוצרי תקשורת מתקדמים, ביגוד, מבנים, כלי תחבורה ועוד.

מדע הפיזיקה עוסק בשאלות הבסיסיות ביותר של היקום. למשל: כיצד מתרחשים בטבע תהליכים שונים, כגון היווצרות כוכבים או כגון הופעת הברק והרעם בעקבותיו? כיצד יש לתאר את תנועתם של גופים על כדור הארץ וביקום כולו? מדוע גוף נע, מאט או מגביר את מהירותו? כדי להסביר תופעות ותהליכים, המדענים מנסחים חוקים בסיסיים שונים. לדוגמה, חוק הכבידה העולמי מסביר את נפילתם של גופים אל כדור הארץ, את תנועותיהם של כוכבי הלכת סביב השמש, את תופעת הגאות והשפל ועוד; וחוק שימור האנרגיה עוזר לנו להבין תהליכים שונים בעולם הפיזיקלי, הכימי והביולוגי, ולתאר אותם בשפת האנרגיה.

לצד מדעים אלה פועל תחום **טכנולוגי הנדסי**, העוסק ביישומים של מדע הכימיה, של מדע הפיזיקה ושל תחומים אחרים. למשל, במאה ה-19 גילה היינריך הרץ את הגלים האלקטרומגנטיים (שגלי הרדיו הם אחד מתחומי התדרים שלהם), ומאוחר יותר נוצלה תגלית זו לפיתוח משדרי הרדיו ומקלטי הרדיו (גם הטלפונים הסלולריים פועלים באמצעות גלים אלקטרומגנטיים).

שלושת התחומים הללו קשורים זה בזה, והבנתם המעמיקה מצריכה ידע משלושת התחומים.

שיעור מדעים לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום שטף קריאה- קצב ודיוק **סביב טקסט המבוא לספר מדעי החומר לכיתה ז'.**

שיעור ראשון

בתחילת התהליך חשוב לנהל שיחה סביב **מטרות וציפיות מהמפגשים**.

1. **קריאת הד קבוצתית**. המורה קוראת משפט בקול והתלמידים חוזרים יחד על אותו משפט.

2. התלמידים **קוראים את הטקסט שנית ומסמנים מילים מורכבות** או עונים על 2 שאלות איתור מידע פשוטות. בזמן הזה המורה **שומעת את הקריאה הקולית** של כל תלמיד ומודדת את זמן הקריאה ומסמנת אי דיוקים.
3. עבודה על **אורתוגרפיה** ע"י הכנת כרטיסיות עם המילים: התלמידים כותבים בעצמם את המילים אותם התקשו לפענח. למשל: במושגים, יישומים, הרכב, לייצר, להארכת תוחלת, בסיסיות, בעקבותיו, הכבידה, תדרים, אלקטרומגנטיים, משדרי, מקלטי, רבגוניות
4. יוצרים **מאגר משותף של כל המילים למשחק זיכרון** (התלמיד יוצר 2 כרטיסיות זהות) או למשחק הברקה ומתרגילים בהברקתן.
5. ניתן לבצע **עבודה מורפולוגית** בהתייחס למשפחות מילים. לדוגמא התלמידים כותבים במחברתן שלוש מילים ומעלה מהשורש של המילה "מקלטי" (מקלטי; קליטה; הקלטתה; הקלטתי) + סימון אותיות השרש או אותיות בהן נוטים לטעות, כמו אות ט'.
6. כל תלמיד **אומר בקול משפט עם אחת המילים שכתב**. על המשפטים להיות שונים.

שיעור שני

1. **השלמת המשפטים בצורת קלוז** מתוך הנקרא בעזרת המילים שעבדו עליהם: "הספר מדעי החומר דן _____, בתופעות ובחוקים מתחום הכימיה ומתחום הפיזיקה, ו_____ טכנולוגיים הנוגעים לתחומים אלו"
2. **מענה על שאלות מידע** עם המילים שנלמדו. כל תלמיד כותב 3 שאלות על הטקסט בהן משבץ מילים שנלמדו ומעביר לחברו שיושב מימינו לכתוב את התשובה. למשל "בזכות מה אפשר לפתח חומרים חדשים?" "במה עוסק מדע פיזיקה?"
3. המורה מציג **שאלת חשיבה** אחת על הנושא הנלמד: "מהו הגורם המניע תהליכים בטבע?" והתלמידים **עונים בכתב**
4. **בדיקה משותפת של התוצר הכתוב** מבחינת התוכן והצעה לשיפור במידת הצורך. רצוי שהניסוח מחדש יעשה ע"י התלמידים עצמם. הקפדה על כתיב מדויק של מילות המטרה: בדיקת האיות והכנסת מילים שגויות לרשימת "מילים לעבודה" למפגש הבא.
5. **מידת קצב ודיוק** והשוואה למדידה הקודמת.
6. **משחק זיכרון עם המילים**

שיעור מדעים לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום הבנת הנקרא סביב טקסט המבוא לספר מדעי החומר לכיתה ז'.

שיעור ראשון

בתחילת התהליך חשוב לנהל שיחה סביב מטרות וציפיות מהמפגשים.

1. **הצגת ההקשר** – הטקסט הוא טקסט פתיחה לנושא מדעי החומר. העלאת הידע הקודם של התלמידים על הנושא – מה ידוע לכם על מדע הפיזיקה, הכימיה והטכנולוגיה?
2. **הקניית אוצר מילים כללי ואוצר מילים מתחום הדעת** :

אוצר מילים כללי: היבטים, הרכב, חיוניים, סמויים, עשויים להיות, רב גוניות

אוצר מילים מתחום הדעת: הארכת תוחלת, תדירים, גלים

3. **קריאה עצמית** וכתובת פרוש מעל המילים עליהן עבדנו.

4. **מענה על שאלות איתור מידע:**

- א. מהו מדע? _____
- ב. במה עוסק מדע הכימיה? _____
- ג. במה עוסק מדע הפיסיקה? _____
- ד. במה עוסק התחום טכנולוגי יישומי? _____
- ה. מה הם חומרים, לפי הקטע? _____
- ו. מהי אנרגיה? _____
- ז. מה ההבדל בין חומר לאנרגיה? _____

5. **תיאור הטקסט בערוצים שונים** לבחירת התלמידים – ציור/ תרשים/ הצגה/ כתיבת סיכום

שיעור שני

עבודה על מיומנויות עם מיקוד ברמת חשיבה גבוהה – הבנת מאזכרים.

1. **פתיחה:** המורה קורא את הקטע הבא ושואל "האם יש משהו לא תקין בטקסט?" "כיצד הייתם משנים את הטקסט?"

כאשר כל המשפחה נוסעת במכונית במהלך נסיעה ארוכה מתחילות הבעיות. הילדים הצעירים היושבים מאחור ומשתעממים. הילדים הצעירים נמצאים זמן רב במכונית. הנוף לא תמיד מעניין את הילדים הצעירים והילדים הצעירים מתחילים להציק לאחים של הילדים הצעירים. כדי לעזור לילדים הצעירים לעבור את הנסיעה בלי קושי ניתן לשחק עם הילדים הצעירים או להציע לילדים הצעירים חטיפים.

2. **דיון –** הצירוף " הילדים הצעירים" חוזר על עצמו שוב ושוב. במקום לחזור על הצירוף שוב ושוב ניתן להשתמש במילים חלופיות:

כאשר כל המשפחה נוסעת במכונית במהלך נסיעה ארוכה מתחילות הבעיות. הילדים הצעירים היושבים מאחור ומשתעממים. ~~הילדים הצעירים~~ הם נמצאים זמן רב במכונית. הנוף לא תמיד מעניין את ~~הילדים הצעירים~~ אותם ~~והילדים הצעירים~~ והם מתחילים להציק ~~לאחים של הילדים הצעירים~~ לאחיהם. כדי לעזור לילדים הצעירים להם לעבור את הנסיעה בלי קושי ניתן לשחק עם ~~הילדים הצעירים~~ עמם או להציע לילדים הצעירים להם חטיפים.

3. **הסבר –** לכל המילים המודגשות קוראים "מאזכרים". המילים הללו החליפו את הצירוף שחזר על עצמו. המטרה של המאזכרים היא לצמצם חזרות מיותרות וליצור קישוריות בין חלקי הטקסט.

4. כתיבה של ההגדרה של מאזכרים במחברת –

מאזכר הוא כינוי שיוצר קישוריות בטקסט. הכינוי מזכיר משהו או מישהו שכבר הוזכר בטקסט.

דוגמאות למאזכרים: הוא, הם, נסיעתו, הליכתה, אותם, אליה, בעיה זו, ארונות אלו.
5. משימה – קראו את הטקסט וסמנו את המאזכרים. מעל כל מאזכר כתבו מהי המילה שהוא מחליף.

לדוגמה:

מדע הכימיה חוקר את מבנה החומר, את הרכב החומרים הבונים את עולמנו, את

החומר

תכונותיהם של חומרים שונים ואת השינויים המתרחשים בהם בתנאים שונים.

6. בדיקת המטלה- בזוגות. הזוגות משווים ביניהם את הביצוע.

7. כתיבת טקסט עם

שיעור מדעים לקבוצה עם קשיים הממוקדים בעיקר בתחום הבעה בכתב סביב טקסט המבוא לספר מדעי החומר לכיתה ז'.

שיעור ראשון

בתחילת התהליך חשוב לנהל שיחה סביב מטרות וציפיות מהמפגשים.

1. בשלב ראשון המורה רושם על הלוח את המילים הבאות: אלו (חומרים אלו), לדוגמא, לצד,

בניגוד, הללו, זה בזה, צריך לכך, עדות לכך

2. המורה מבקשת לאתר בתוך הטקסט תוך כדי קריאה.

3. ניהול דיון בכיתה אודות משמעות המילים הללו ומה מטרת השימוש בהן בטקסט. ניסיון

בכתיבת מילים אחרות המתאימות להחליף מילים אלה בטקסט. כל תלמיד מציג דוגמא

אחת ומתנהל דיון קצר אודות תפקידה. כתיבת כל המילים עם מילה נוספת מאותה משפחה תפקודית (לכן, בשל, בגלל).

4. **משחקים** במשחק זיכרון של מילים שנלמדו ונכתבו בכרטיסיות השורות ופירושן

שיעור שני

1. התלמידים **משלימים את המילים החסרות** בטקסט זהה אך ללא המילים שנלמדו (בסוגריים יינתנו מילים מאותה משפחה תפקודית).
2. התלמידים **כותבים תשובה לשאלה**: תארו איש מקצוע שעובד בתחום הפיזיקה/ כימיה/ אמצעים טכנולוגיים. הציגו את עבודתו תוך שיבוץ את כל המילים שנלמדו. תוכלו לתאר למשל רופא/ אופה/ טכנאי מטוסים/ מהנדס או כל מקצוע אחר.
3. **בדיקת עמיתים** עם דגש על השימוש התקין במילות הקישור.
4. התלמידים **משכתבים את הטקסט** בעקבות המשוב.
5. כל תלמיד קורא משפט אחד מתוך הטקסט שכתב **והמליאה שופטת** האם המשפט ברור (בעזרת מחוון שהוכן ע"י המורה והתלמידים..).
6. **משחק "כתיבת סיפור בהמשכים"** בעזרת המילים שנלמדו על הקשר בין המדע לחומר ואנרגיה.

דגשים למעקב אחר התגובה להתערבות

בדיקת התגובה להתערבות יכולה להתבצע במספר אופנים:

1. בדיקת הפנמת המיומנות הנלמדת והתכנים בשיעור הכיתתי:

יש חשיבות למעקב אחר שליטתם של התלמידים המאותרים בנושאים ובמיומנויות הנלמדות במהלך השיעור. תלמידים אלה הם חלק מהכיתה ההטרוגנית הגדולה ולא תמיד ניתן לזהות את מידת ההפנמה שלהם את הנלמד. לשם כך ניתן להיעזר בדרכי הערכה שונות:

א. דפי תרגול לאחר לימוד של יחידה או מיומנות. - ניתן לפתוח את השיעור במשימות חזרה המאפשרות גם שימוש במחברת כעוגן להיזכרות. ניתן לבצע את המטלה בהרכבים שונים (זוגות או קבוצות קטנות) והמורה מסתובב בכיתה ומוודא במיוחד את ההבנה של התלמידים המאותרים. אפשר להציע בדיקה עצמית או בדיקת עמיתים באמצעות מחוון.

ב. מבדקים קצרים המשלבים הערכה של מרכיבי התוכן לצד הערכה של השליטה במיומנות הנלמדת.

ג. איסוף מחברות מדגמי לשם הערכת דפוס הלמידה של התלמיד. ניתן ללמוד מהמחברת על קצב הלמידה, הספקים בהעתיקה מהלוח, יכולות התארגנות, אוצר מילים, איות, כתיבה וניסוח.

ד. מבחנים מסכמים הכוללים גם מטלה המחייבת את התלמיד ליישם את המיומנות הנלמדת. ה. מטלות יצירתיות הדורשות יישום של הנלמד. כמו למשל – ציור על פי הטקסט, כתיבת יומן על פי הטקסט, הכנת סרטון או מצגת.

חשוב לפנות באופן אישי אל התלמיד במהלך/בסוף השיעור על מנת שירגיש בנוח להיעזר במורה במידת הצורך.

2. מעקב אחר התקדמות התלמיד בקבוצה הקטנה:

בשיעור הקבוצתי מתאפשרים תהליכי הוראה והערכה ישירים בין המורה לתלמיד. המסגרת הקבוצתית מאפשרת למורה לשבת בסמוך לתלמידיו ולשמור על קשר עין מתמשך עם כל אחד מהתלמידים. במהלך ההוראה בקבוצה המורה יכול לשמוע את התלמיד קורא, לשוחח איתו על החומר הנלמד או על המיומנות ולתת משוב מיידי על ביצוע של מטלות הניתנות במהלכו. יש חשיבות לתיעוד המידע שאוסף המורה לאורך השיעור במסגרת תהליך הערכת ההתקדמות של התלמיד.

במידה ונבנות קבוצות הומוגניות, יש לעקוב אחר התקדמות התלמיד בהתאם לנושא שנבחר לעבודה הקבוצתית, תוך השוואה לתפקודו בשיעורים הקודמים. לדוגמה - בקבוצה שמתמקדת בקריאה – מדידה של שטף הקריאה אחת לכמה שיעורים. בקבוצה שמתמקדת בכתיבה – מדידה של אורך הטקסט הכתוב ואיכותו, מספר המילים הנכתבות במשלב מתאים וכו'.

חשוב במיוחד שהמורה יעקוב אחר ההתקדמות של התלמיד ביחס למטרות שהוגדרו עבורו עם תחילת ההתערבות.

3. שיח פרטני של המורה עם התלמיד

חשוב שהמורה יקדיש זמן, בין השיעורים, או במסגרת הקבוצה הקטנה לשיח עם התלמיד, כדי לבדוק עמו את תחושותיו לגבי ההתקדמות שלו. במסגרת שיחה כזו המורה יכול לחשוב

עם התלמיד על התנאים שיכולים לשפר את הלמידה שלו, ובהמשך, לאחר תקופת לימוד-לבדוק מה מידת ההשפעה של אלו על הלמידה וההישגים של התלמיד.

דוגמאות לשיח כזה ניתן לקרוא [בחוברת פסיפס](#) בפרק "בוא נשמע מה נשמע" עמ' 33, ובפרק "חסמים רגשיים" עמ' 36.

4. מעקב אחר התקדמות התלמיד בצוות רב מקצועי:

במפגשים של צוות רב מקצועי כיתתי, בהם מעמיקים בהתבוננות על כל תלמיד, חשוב להתייחס להתקדמותו ביחס לעצמו בפרמטרים אחידים. לצורך כך, ניתן להיעזר בתיק סמ"ל המציג פרופיל של תלמיד בתחומי תפקוד שונים ומאפשר השוואה בין מצבו בנקודת ההתחלה למצבו בסוף השנה. במידה והתלמיד התקדם ביחס לעצמו, אך לא צמצם את הפער ביחס לכיתה, יש להמשיך במתן התערבות עם מאפיינים דומים שמסייעים לו להתקדם ולצמצם את הפערים. במידה והתלמיד לא התקדם ביחס לעצמו – נדרשת חשיבה במסגרת הצוות הרב מקצועי אחר הגורמים לכך. כמו כן, יש לבחון התערבות חלופית תוך התייחסות לכוחותיו של התלמיד.

בצוות הרב מקצועי יש חשיבות לבחינת פערים שונים בתפקודו של התלמיד, כמו: פערים בין תחומי דעת שונים או פערים בין הידע לבין היכולת לבטא אותו וכד'. פערים אלה יכולים להצביע על חשד ללקות למידה ו/או הפרעת קשב ומחייבים מענה בהתאם.