משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
שירות פסיכולוגי ייעוצי,
אגף לקויות למידה והפרעות קשב

משיקים

אמנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם קשיים ועם לקויות בלמידה בהשקה לתחומי דעת

משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
שירות פסיכולוגי ייעוצי,
אגף לקויות למידה והפרעות קשב

משיקים

אמנות ההוראה
בכיתות הכוללות תלמידים עם קשיים ועם לקויות בלמידה
בהשקה לתחומי דעת

"...ומשירת העשבים נעשה ניגון של רועה."

(ר' נחמן מברסלב, ליקוטי מוהר"ן)

כתיבה:

שני לוי שמעון - ממונה על המערך הפדגוגי ומרכזת תכנית "משיקים", אגף לקויות למידה והפרעות קשב, שפ"י. וצוות תכנית "משיקים", אגף לקויות למידה:

הילי שמיר - מדריכה ארצית ללקויות למידה בהסטוריה מ"מ, **אפרת גליקמן -** מדריכה ארצית ללקויות למידה באזרחות, **בנצי רבי -** מדריך ארצי ללקויות למידה בתושב"ע, **רחלי פריד -** מדריכה ארצית ללקויות למידה בתנ"ך מ"מ, **רויטל מאור -** מדריכה ארצית ללקויות למידה בתנ"ך ממ"ד ובלשון, **אילת ליברמן -** מדריכה ארצית ללקויות למידה בגיאוגרפיה, **מיכל זמורה -** מדריכה ארצית ללקויות למידה בהסטוריה ממ"ד, **ענת מורן -** מדריכה ארצית ללקויות למידה בספרות מ"מ וממ"ד, **גלי כהן -** מדריכה ארצית ללקויות למידה באשכול אמנויות, **ג'וד דווק -** מדריך ארצי ללקויות למידה בשפה הערבית לכל המגזרים, **טל לביא -** מדריכה מחוזית ללקויות למידה במחוז ת"א, **רינת יהודה -** מדריכה מחוזית לתוכנית משיקים במחוז ת"א, **שמעון אלימלך -** מדריך מחוזי לתוכנית משיקים במחוז דרום, **אריאלה דר -** מדריכה מחוזית לתוכנית משיקים במחוז צפון, **אסנת אביקר -** מדריכה מחוזית לקויות למידה מחוז מנח"י.

יוזמה והובלה של תוכנית "משיקים":

שיתוף פעולה בין האגף ללקויות למידה, שפ"י, מנהל פדגוגי לבין אגף א' לפיתוח פדגוגי, מזכירות פדגוגית:

ד"ר יהודית אל-דור, מנהלת אגף לקויות למידה והפרעות קשב, שפ"י

הגב' שני לוי שמעון, ממונה על המערך הפדגוגי ורכזת תכנית "משיקים", אגף לקויות למידה והפרעות קשב, שפ"י

הגב' דליה פניג - סגנית יו"ר מזכירות פדגוגית ומנהלת אגף א' לפיתוח פדגוגי

הגב' עדה רוזנברג - מובילה את תכנית החשיבה - מזכירות פדגוגית

ד"ר טלי יניב - מפמ"רית ספרות ממ"ד, מזכירות פדגוגית

קראו והעירו:

תמי אלבוחר-הובנה - מפקחת מערך הכשרה, אגף לקויות למידה, שפ"י

רונית שרביט - מנהלת גף פיתוח פדגוגי באגף העל יסודי, מנהל פדגוגי

מוריה טלמור - מדריכה ארצית לטיפול בפרט, אגף א' חינוך יסודי, מנהל פדגוגי

שני שמחה - שקראה את החומרים בעיניים של פרח הוראה

תודות:

לגב' דליה פניג, לגב' עדה רוזנברג ולד"ר טלי יניב מן המזכירות הפדגוגית - על השותפות ביוזמה של התכנית ובהפעלתה.

לגב' מיכל גלעד - על ריכוז התוכנית מטעם המזכירות הפדגוגית.

לצוות תוכנית "משיקים" - על המקצועיות הרבה, התובנות העמוקות, על העבודה המשותפת והמפרה ובעיקר על התמיכה והאמון לאורך השנים.

למפמ"רים בתחומי הדעת השונים השותפים לתכנית ולמדריכיהם המקצועיים על שיתוף הפעולה המפרה ועל השיתוף בידע ובמומחיות בתחום התוכן, שתרמו רבות לתובנות אלה ולכתובים האלה: לד"ר טלי יניב, לד"ר שלמה הרציג, לגב' שושי כהן, לרב ד"ר יהודה זולדן, לד"ר רוני מגידוב, לד"ר אורנה כץ-אתר, לגב' בלהה גליקסברג, לגב' מירי שליסל, לגב' פנינה גזית, לגב' אלה פאוסט, לגב' חניתה ברעם, לד"ר נורית רון רונקין, לגב' אפי וישניצקי.

לשוש צימרמן - מנהלת אגף תכניות סיוע ומניעה, שפ"י, על שיתוף הפעולה בתחום הפסיכו פדגוגיה.

למורים המומחים בתחומי הדעת אשר עבודתנו המשותפת הציפה בשאלות, התלבטויות, חקירות רבות וגם התוותה את סלילת הדרך לפתרונות.

לתלמידים בעלי הקשיים והלקויות בלמידה שדרך למידתכם המיוחדת למדנו והשכלנו להבין כיצד לומדים, ועוד חשוב מזה כיצד נכון להורות.

עיצוב: סטודיו שחר שושנה

הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך

החומרים מוקדשים בהערכה למורים המלמדים ילדים בעלי קשיים ולקויות בלמידה

מתוך כבוד ואמונה

"שכל רועה ורועה

יש לו ניגון מיוחד

משלו"

וכן

"שכל עשב ועשב

יש לו שירה מיוחדת

משלו"

והכי חשוב הוא - כי

"משירת העשבים

נעשה ניגון

של רועה"

(נעמי שמר, מתוך ר' נחמן מברסלב)

דברי פתיחה

דברי פתיחה

מרבית התלמידים בעלי לקות הלמידה ובעלי הקשיים בלמידה לומדים בכיתות רגילות. עובדה זו מצריכה מהמורה להיות מודע ובעל יכולת ללמדם ולקדמם תוך שילוב ההתייחסות אליהם במסגרת ההוראה השוטפת של הכיתה והמקצוע אותו הוא מלמד.

תכנית "משיקים" עוסקת בתחום ההוראה והלמידה עבור תלמידים בעלי לקויות למידה הלומדים בכיתות רגילות.

התכנית מזמנת מפגש בין מומחיות בתחום התוכן לבין המומחיות בתחום לקויות למידה, בין הידע הדיסציפלינרי על למידה והוראה לבין ידע על לקויות למידה ועל הפרעות קשב, בין תוכן לבין המיומנויות.

תכנית **משיקים** מאירה את המפגש הפסיכו-פדגוגי המתרחש בלמידה בין היבטים רגשיים להיבטים קוגניטיביים בין מורים לתלמידים ומחדדת את היכולת של המורים לעבוד עם השונות של התלמידים בכיתות. התכנית יוצאת מהקושי ומזמנת הן למורים והן לתלמידים למידה מאתגרת.

קהל היעד המרכזי הוא המדריכים של המקצועות השונים, בהנחה שאם הם יחזיקו בידע בנושא טיפוח מיומנויות למידה גם בעבור תלמידים מתקשים ולקויים לצד הידע התוכני במסגרת ההוראה השוטפת, הם יוכלו להיות השגרירים להעברת הידע בכל מחוזות הדרכתם.

כתיבת תכנית זו היא תוצר של חבירה בין שפ"י - האגף ללקויות למידה והפרעות קשב, לבין המזכירות הפדגוגית.

אני מבקשת להוקיר ולהודות **לשני לוי שמעון** שהגתה, יזמה וכתבה תכנית זו, **לד"ר יהודית אל דור**, שניהלה את האגף ללקויות למידה והפרעות קשב, **ולדליה פניג**, סגנית יו"ר המזכירות הפדגוגית ומנהלת אגף א' פיתוח פדגוגי, על הובלת הפיתוח, על פתיחת המרחב של המפמ"רים והמדריכים ללמוד ולהתנסות בתכנית, **לצוות תכנית משיקים** שהיו שותפים לכתיבה, **למפמ"רים** בתחומי הדעת ולמדריכיהם על שיתוף הפעולה המפרה בידע ובמומחיות בתחום התוכן, שתרמו רבות לתובנות של התכנית.

יתרונה של תכנית זו ביכולת שלה לחזק ולתמוך בתלמידים בעלי לקות הלמידה והפרעות קשב הן באמצעות הוראה מתווכת של הדיסציפלינה, הן בחיזוק מיומנויות הלמידה והן במתן תמיכה רגשית. אני רואה בתכנית זו אבן דרך הכרחית בפיתוח מקצועי של הוראה בכיתות הטרוגניות.

חנה שדמי

מנהלת אגף א' שפ"י

דברי פתיחה

"אין אדם לומד תורה אלא ממקום שלבו חפץ"

(בבלי, עבודה זרה יט ע"א)

למידה של תלמיד ממורה מתרחשת במרחב הקשר ביניהם ונשענת על תנאים פסיכולוגיים בסיסיים כגון ביטחון ואמון. תנאים אלו אחראים על יצירת המוכנות הנפשית של התלמיד ללמוד (מוטיבציה) והמוכנות הפסיכולוגית של המורה ללמד (אכפתיות ומחויבות). זהו למעשה "החוזה הפסיכולוגי" הראשוני בין מורה-תלמיד. על בסיס חוזה זה נחוויית הלמידה אצל התלמיד כחוויה רגשית המאפשרת לו ללמוד ומאפשרת למורה לספק לתלמיד כלים ללמידה קוגניטיבית. בתוך כך, המורה הוא הדמות המשמעותית ביותר בתיווך הלמידה דרך ערוצים אלו, הערוץ הרגשי והערוץ הקוגניטיבי.

תגובת המורה וההערכות המילוליות והלא מילוליות שלו משקפות עבור התלמיד את מידת הצלחתו בביצוע התפקוד, מפתחות את תחושת המסוגלות שלו ומהוות את אבני הבניין העיקריות לעיצוב הדימוי שיש לו על עצמו ולבניית שאיפותיו. בה בעת, בהיות המורה מומחה בתהליכי הלמידה, המכיר את תחומי הדעת, המודע לדרישות המערכת הוא המאפשר את יצירת החיבור בין צורכי התלמיד ובין צרכי המערכת.

כל זה נכון עבור כלל התלמידים, אך נכון שבעתיים עבור תלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב המתמודדים עם קשיים בתהליכי הלמידה בצד קשיים בתחומים רגשיים והתנהגותיים. עבור תלמידים אלו תווך משמעותי של תהליך הלמידה הוא זה שעושה את ההבדל בין הצלחה לכישלון.

לפיכך, על מנת לסייע למורים להבנות תהליכי למידה אפקטיביים עבור תלמידים אלו, חברו צוות האגף ללקויות למידה בשפ"י והמזכירות הפדגוגית לפיתוח תכנית "משיקים", תכנית ייחודית המחברת בין הידע הדיסציפלינרי והידע על תופעת לקות הלמידה ולקות הקשב.

כחלק ממערך ההכשרה של תכנית משיקים, נכתבה חוברת זו עבורכם המורים. אתם המתמודדים עם קשיי הלמידה של התלמידים בעלי לקויות הקשב ולקויות הלמידה.

מטרת החוברת להרחיב את הידע שלכם על אופני ההוראה המתאימים לתלמידים עם הפרעות קשב ולקויות למידה ובכך לאפשר לתלמידים אלו ללמוד מתוך הנאה, תחושת מסוגלות ומתוך אמונה בהצלחתם.

אנו מודעים לקושי הרב של הוראה בכתות מורכבות, אך בה בעת גם מאמינים ויודעים כי אתם הגשר של תלמידים אלו להצלחה. הצלחתכם היא הצלחתם והצלחתם היא הצלחתכם.

תודה מיוחדת לגב' שני לוי-שמעון האחראית על תחום הפדגוגיה באגף לקויות למידה, שהגתה ופיתחה את תכנית "משיקים" ויצרה את השותפות הפורה עם מנהלי תחומי הדעת (מפמ"רים), הדריכה את הצוותים המקצועיים, פיתחה את תורת העבודה של האגף בתחום הפדגוגי, יזמה את כתיבת חוברת זו וגיבשה סביבה צוות כתיבה מקצועי ומיומן (מדריכי צוות "משיקים").

החזון של שני לוי-שמעון, הידע הרב שלה בשפה הכתובה והדבורה, המקצועיות שלה בתחום תהליכי הלמידה בכלל ובתחום לקויות הלמידה בפרט, וניסיונה הרב הוא הבסיס לכתיבת חוברת זו.

תודה גם לצוות אגף א לפיתוח פדגוגי במזכירות הפדגוגית שתמך בהבניית התכנית.

תודה לכל מדריכי האגף ללקויות למידה (צוות "משיקים"), למפמ"רים ולמדריכים של תחומי הדעת שמובילים יחד את התכנית.

מורים יקרים, בהצלחה גדולה לכל אחד מכם העושים עבודת קודש בעבודתכם עם תלמידי מערכת החינוך בכלל ועם התלמידים בעלי לקויות הלמידה והפרעות הקשב בפרט.

דליה פניג
ס/יו"ר מזכירות פדגוגית
ומנהלת אגף א' פיתוח פדגוגי

ד"ר יהודית אל-דור
מנהלת אגף לקויות למידה והפרעות קשב, שפ"י
מנהל פדגוגי

תוכן עניינים

הקדמה

אמנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים מתקשים ובעלי לקויות למידה 13

שער ההיכרות

א. היכרות עם תחום הדעת 23

ב. היכרות עם תחומי האבחון הדידקטי וההשקה בינם לבין תחום הדעת 31

ג. היכרות עם התלמיד: 41

1. היכרות דרך ההוראה בכיתה ותצפית 41
2. היכרות דרך שיח 47
3. היכרות דרך המבחן - "המבחן ככלי אבחון" 49
4. היכרות פרטנית - הכלי "ללמוד את התלמיד" 61

• מן ההיכרות אל ההתערבות: ברמה אישית, ברמה קבוצתית, ברמה כיתתית-מערכתית 71

שער ההתערבות

א. התערבות כיתתית

1. עשרת הדיברות - עקרונות מנחים להוראה בכיתות הכוללות תלמידים מתקשים ובעלי לקויי למידה 81
2. התערבות דרך המבחן 91
3. "צו קריאה" - התערבות בתחום הקריאה במסגרת הכיתה 101
4. "הסכמות" - התערבות באמצעות תבניות למידה 113
5. התערבות דרך סיכום שיעור 128
6. כתיבה - התערבות דרך כתיבת תשובה 144
7. כלים לעיבוד - קוגניטיבי ורגשי של הלמידה 155

ב. התערבות פרטנית/קבוצתית

עקרונות בהתערבות פרטנית 157

- תפקודי קריאה והבנה 160
- תהליכי כתיבה 177
- תהליכי ארגון וזיכרון 186
- מיומנות חשיבה מסדר גבוה: פיתוח המודעות לשאילת שאלות 199

נספח

ביטוי תפקודי האבחון בתחומי הדעת השונים 207

ביבליוגרפיה 241

הקדמה

אמנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים מתקשים ובעלי לקויות למידה

חוברת זו, העוסקת בתחום ההוראה והלמידה עבור תלמידים בעלי לקויות למידה בכיתות הרגילות, מושתתת על הרציונל שלקות הלמידה היא לא תחום העומד בפני עצמו אלא נקשר ברמה מקצועית וארגונית לתחומים שונים, לתכנים שונים, למערכות רבות ולדמויות מגוונות במערכת.

הילד בעל לקות הלמידה לומד בדרך כלל בכיתה רגילה ופוגש מורים שונים אשר מומחיותם לרוב היא בתחום התוכן שאותו הם מלמדים ולא בתחום לקויות הלמידה.

על מנת שהילד בעל לקות הלמידה והמורה המלמד אותו "יפגשו" יש צורך להפגיש, ראשית, את המורה עם תחום לקות הלמידה.

המפגש שאנו מכוונים אליו בחוברת זו הוא המפגש של המורה עם הלקות דרך תחום התוכן שאותו הוא מלמד.

מפגש זה אינו יכול להתחיל בתלמיד לקוי הלמידה ועליו לעבור דרך מסדרונות אחדים:

1. המבנה הארגוני של המערכת: בתי-ספר, מחוזות ומטה
2. ההוראה בכלל
3. מקצוע התוכן וההיכרות העמוקה איתו
4. תלמידים לקויי למידה על גוניהם השונים
5. חיבור בין כל הנ"ל

מטרתנו היא לקיים דיאלוג בין שפת המקצוע לבין הקשיים/הלקויות השונים על מנת ליצור שפה חדשה משותפת לתחום לקויות הלמידה ולמקצועות התוכן השונים. שפה זו מכוונת להוראה מותאמת בכיתות ומתייחסת:

1. לתחום הדעת - המיומנויות שהוא מצריך והקשיים שבם נתקל
2. לאפיוני התלמידים - לסוגי הלקויות ולדרכי ההיכרות עמן
3. למיומנויות ההוראה הנדרשות לחיבור בין השניים בהוראה השוטפת בכיתה השלמה

על שפה זו לשרת את המערך המקצועי של תחום הדעת על מדריכיו ומוריו ואת התלמידים בעלי לקויות הלמידה.

השקה זו, בין הוראת המקצוע הספציפי לבין הלמידה של תלמיד בעל לקות למידה מבוססת על הנחות יסוד אחדות:

- המורה הוא הדמות המשמעותית עבור הילדים שאותם הוא מלמד, ובמיוחד עבור תלמידים בעלי לקויות למידה, ברמה המקצועית וברמה הרגשית כאחד.
- יש בכוחו של המורה לתרום תרומה משמעותית להתקדמותם של ילדים בעלי לקויות למידה בכיתה באמצעות מודעות גבוהה והפעלת מיומנויות במהלך ההוראה השוטפת.

- המורה הוא המומחה בתחום הדעת. כפי שיש מומחה ללקויות למידה יש גם מומחה ללמידה. המומחה ללמידה הוא המורה. וכמומחה, מיטיב המורה לקשר בין תכני המקצוע שאותו הוא מלמד והמיומנויות שהוא מצריך, לבין הקשיים והלקויות שבהם הוא נתקל. ועל כן, עליו להיות בקי בתחום לקויות הלמידה ולדעת ליישם את הידע הזה בהוראה בתחום הדעת שאותו הוא מלמד. בנוסף, הפנייה למורה דרך תחום המומחיות שלו מאפשרת לו להתחבר לתחום לקויות הלמידה ולהרגיש קרוב אליו, מה שבוודאי משפיע על ההוראה של המורה בכיתה ועל גישתו לתלמידים בעלי לקות הלמידה.
- העובדה שהמורה פוגש את התלמיד ב"זמן אמת" - בתהליך הלמידה בכיתה שלמה, כשהוא מתמודד עם מקצועות רבים ועם עומס הנובע מכתיבת עבודות ומבחנים - מקנה לו יתרון גדול ומאפשרת לו להכיר היטב את התלמיד ואת תפקודו "בזמן אמת".
- העובדה שהמורה מלמד מספר רב של תלמידים מאפשרת לו להעריך נכונה את תפקודו של כל תלמיד בהתייחס לנורמה המצופה ולתכנים ולמיומנויות שהוא עצמו לימד. כמו כן, מאפשרת ההיכרות הקרובה להעריך את התקדמות התלמיד ביחס לעצמו ולא רק ביחס לכיתה או לנורמה המצופה.
- על מנת שהמורה יוכל להשתמש במומחיותו המקצועית ובנגישותו לתלמידים ולהתאימה לילדים לקויי למידה חשוב, שהוא יהיה בעל ידע באשר ללקויות, לביטויים שלהן בלמידה ולדרכי התערבות מגוונות המותאמות להן בתחום הדעת שאותו הוא מלמד.

ידע איננו צבירת עובדות חשובות או רשימת קשיים ומיומנויות אלא היכרות והבנה עמוקה: "**עתה ידעתי כי גדול ה' מכל האלוהים**" (שמות, יח: 11) או "**וידע האדם את חווה אשתו...**" (בראשית, ד: 1), ידע המשלב בין הידיעות מן החוץ לבין ההרגשה מבפנים, שהיא בדרך כלל פרי ניסיונו של המורה ושל החוש המיוחד שפיתח מעצם היותו בתפקיד זה. ידע הוא פסגת החכמה והבינה.

- בין ידע למודעות מתנהלים יחסים הדדיים. ידע מובחן ורחב של המורים מסייע לחדד ולהגביר את המודעות שלהם, וכך מאפשר כל מפגש של מורה עם תלמידיו לחשוף את התפקוד שלהם במצבים שונים (כמו: שיעור, הפסקה, דרכי למידה, תפקודים אקדמיים ומבחנים) שהם בבחינת "אורות אדומים" עבורו, ויכולים לקבל משמעות באמצעות הידע שצבר.

והמשכם של הידע והמודעות הוא דרכי התערבות מגוונות ועשירות הנקשרות לתכנים וניתנות להפעלה בעת ההוראה בכיתה שלמה.

ידע מסוג זה יעניק למורה כוח ויכולת במפגש עם תלמידים לקויי למידה, ואף עשוי להפוך את ההתמודדות הקשה לאתגר מלמד ומעשיר בתהליך ההוראה.

- תלמיד הלומד עם מורה שמודע, יודע וער לקשייו, ירגיש בטוח יותר ויצליח טוב יותר למצות את יכולותיו.
- ללקות הלמידה על כל גווניה ביטויים שונים במקצועות התוכן הרבים. היא באה לביטוי בעוצמות ובאופנים שונים ומצריכה התערבויות אחרות בכל מקצוע ומקצוע.
- על-אף העובדה שללקות ביטויים מגוונים במקצועות השונים, היא חוצה מקצועות, ולכן נודעת חשיבות ליצירת "שפה אחת ודברים אחדים" הנוגעת למיומנויות ההוראה והלמידה המשותפת לבית-הספר ולמערכת.
- בדיאלוג בין מומחים בתחומי דעת לבין מומחים בתחום לקות הלמידה עשויה להיווצר שפה חדשה, אשר תשרת את הפדגוגיה בכלל ואת הפדגוגיה המותאמת לילדים לקויי למידה בפרט.

מכאן, שהמודעות והידע שנצברים בתחום לקויות הלמידה שופכים אור על דרכי הלמידה והמיומנויות הנדרשות בכל מקצוע, ומחדדים ומפתחים את התהליך הפדגוגי בכלל.

הלמידה וההוראה מוזנות משני ערוצים - האחד הוא הערוץ הקוגניטיבי והשני הוא הערוץ הרגשי:

ריש לקיש אמר: **אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל - בשביל משנתו שאינה סדורה עליו... מאי תקנתיה (= מה תקנתו)? -**

ירבה בישיבה.

רבא אמר: **אם ראית תלמיד שלימודו קשה עליו כברזל - בשביל רבו שאינו מסביר לו פנים"... מאי תקנתיה? -**

ירבה עליו רֵעים. (בבלי תענית ח ע"א)

מעבר לכל האמור, המדגיש את חשיבות ההיכרות וההתערבות בהוראה דרך תחום הדעת על-ידי המורה, נתייחס בחוברת זו לפן הרגשי של הלמידה ולביטויו בתהליכי ההוראה והלמידה:

הלמידה כחוויה רגשית: הסיבות להצלחה או לחוסר הצלחה בלמידה יכולות לנבוע מקשיים קוגניטיביים אבל לא פחות מאלה הרגשיים - ההתייחסות של הלומד אל הלמידה, התפיסה העצמית שלו כלומד, ההנעה שלו ללמידה, האמונה שלו בעצמו, הביטחון שלו בעצמו כלומד, שהם פועל יוצא מחוויות הלמידה שחווה. בעצם מדובר על שידוך בין שתי זירות - זירת הפדגוגיה וזירת הפסיכולוגיה, שבכל אחת יש כדי להעשיר את האחרת ולשמש מצע חשוב לטיפוחה. שילוב זה נקרא "פסיכו-פדגוגיה". בחוברת זו נתייחס ללמידה כמצע לעיבוד רגשי של התלמידים והמורים בתהליכי הלמידה וההוראה.

קיימת נטייה לייחס פן זה לאנשי מקצוע אחרים שעובדים עם התלמידים במערכת מלבד המורים, כמו יועצים או פסיכולוגים. אך מכיוון שהחוויות הללו נבנות באמצעות הלמידה ולמורים חלק חשוב ומשמעותי בבנייתן ובטיפוחן בשלבי הלמידה השונים, הכוונה היא לחדד את המודעות שלהם לפן הרגשי בלמידה ולחזק את יכולתם לפעול ולחזק אותו בתהליך באמצעים פשוטים ומשמעותיים מאוד עבור תלמידים בכלל ועבור תלמידים בעלי קשיים ולקויות בפרט, מבלי להפוך את המורים ליועצים או לפסיכולוגים.

חשוב לזכור, כי עבור התלמיד בעל לקות הלמידה הלמידה היא משימה קשה ולעיתים כואבת מאוד. ההשלכות של ההתמודדות עמה נודדות גם לתחומים ולשדות אחרים באישיותו של התלמיד. למורה יש יכולת אדירה לסייע לתלמידים להתמודד אחרת עם המשימה המורכבת הזו, מכיוון שמעבר לחוויה של הקושי, חשוב התרגום שלו, ההתייחסות אליו, הפרשנות שלו ודרך ההתמודדות עמו - וזהו בדיוק תפקידו הקריטי של המורה. המורה המודע ובעל הרגישות להיבטים אלו לא יכול תמיד למנוע מהתלמיד את חוויית הכישלון או הקושי, אבל יכול בהחלט לעזור לו להתמודד איתם, לתרגם אותם וללמוד מהם. בכוחותיו של המורה לצמצם חוויות קשות וכואבות ולהעצים את החוויות הטובות (מה שתלמיד בעל הלקות לא מצליח לעשות). למורה היכולת להפגיש את התלמיד עם חוויית הצלחה במודע ובמכוון ובאמצעותה לחזק את ביטחונו, למלא את מצבריו

ולהגביר את המוטיבציה שלו לקראת ההתמודדות הבאה. למורה מודע ומקצועי יכולת רבה להעניק לתלמיד חוויה של "נראות" ונוכחות דרך חלקים חיוביים ולא שליליים (שדרכם הוא רגיל להיראות), לראות את החלקים המיוחדים והיפים של התלמיד גם מעבר למסך הקשיים. וכל אלו, חשוב לומר, דורשים בעיקר רמת מודעות גבוהה מצד המורה ונקיטת אמצעים פשוטים של התערבות. למשל, מורה שמלמד מיומנות בצורה מפורשת מסייע לתלמיד בעל הלקות להתמודד טוב יותר עם חוויית הלמידה, ומעביר עם זאת מסר סמוי בנוסח של "אני מבין", "אני איתך" ו"אני אעזור לך". מורה שמאפשר לשאול שאלות הבהרה, למרקר מילים לא מוכרות, מסייע לתלמיד להבין טוב יותר את החומר, אבל בעיקר מעביר לו את רוח הדברים - "זה לגיטימי לא להבין" ו"אני כאן כדי לעזור". מורה שמחלק את החומר או שמטיל מטלות ביחידות קטנות ובמנות מדודות, עוזר לתלמיד בוודאות להתמודד בהצלחה גדולה יותר עם המשימה, להתארגן בצורה נכונה, אבל עיקרו של דבר הוא הפיכת משימה גדולה בלתי אפשרית ל- אפשרית כשהיא מחולקת, והענקת חוויה של יכולת התמודדות על-אף גודלה. כאשר מורה מטה אוזן ומקפיד על מתן משוב מאוזן לתלמיד, הכולל גם את החלקים החיוביים, הוא מסייע לו לראות את עצמו מאוזן יותר כתלמיד, ומונע ממנו "לצבוע" את המבחן, התהליך, הלמידה והמשימה בשחור, תגובה המאפיינת תלמידים בעלי לקות או קושי. כאשר מורה מתבונן גם בתהליך ולא מתייחס רק לתוצר, שלא תמיד מושלם בקרב בעלי קשיים, הוא מעודד את התלמיד להמשיך ולהשקיע. כאשר המורה אומר מילה טובה של חיזוק לתלמיד, יש בכוחה לחזק, להשפיע ולהניע במידה רבה את משימת הלמידה הבאה. כאשר מורה מבין באמת את הקושי של התלמיד, או מכיל באמת את חוסר ההצלחה שלו, הוא מסיר מן התלמיד עול גדול - עול של "להסביר", "להתנצל", "להתגונן" ולפעמים גם "להתקיף", ומפנה מקום אמיתי לחוות את הדבר, ללמוד ממנו ולהמשיך הלאה מעמדה נוחה יותר.

בהקשר רחב זה, המתייחס ללמידה כאל חוויה קוגניטיבית ורגשית, נודעת חשיבות רבה לעיבוד המיומנויות והכלים הנלמדים. באמצעות העיבוד הקוגניטיבי והרגשי הופכת הלמידה מודעת, מומללת, מקבלת שם ותרגום, ומגבירה את הסיכוי שהתלמיד יעשה בה שימוש מושכל ומותאם לו בהמשך.

בחוברת זו נציע חיבור בין הלמידה כחוויה קוגניטיבית לבין הלמידה כחוויה רגשית, וננסה לתרגם לכדי מעשה את המושג "פסיכו-פדגוגיה".

ההיבטים הפסיכו-פדגוגים לא יידונו בחוברת זו כחלק בפני עצמו, אלא יאוזכרו בכל אחד מהפרקים מתוך אמונה, שעבודה עליהם מוטב לה להיעשות תוך כדי למידה והוראה, והם אינם עומדים בפני עצמם בעבודת המורה. בסופו של כל פרק נציין את המרכיבים הרגשיים - הפסיכו-פדגוגיים שהוא כולל ושיש לעבוד עליהם, נציע שאלות אחדות שינחו את העיבוד הפסיכו-פדגוגי בסוגיות שהועלו ביחידה ובפרקי ההתערבות, ונציע כלים לעיבוד קוגניטיבי ורגשי של הלמידה המותאמים לתלמיד.

החוברת מחולקת לשני חלקים מרכזיים. האחד מוקדש להיכרות, והשני - להתערבות.

היכרות

היכרות עם תחום הדעת: על המיומנויות הנדרשות בלמידתו ועל הקשיים שהוא מציב.לכל מקצוע נדרשות מיומנויות מסוימות והוא מציב קשיים אחרים. למשל: מיומנות קריאת הטקסט התנכ"י והבנת הפרשנים, מיומנות פיצוח גרפים, טבלאות וקריאת מפה בגיאוגרפיה, מיומנות ההבנה ואסטרטגיות הארגון של הזיכרון בהיסטוריה, מיומנות הקריאה המושכלת בספרות ומיומנות היישום באזרחות.

היכרות עם התלמידים: סוגי לומדים, סוגי הקשיים והלקויות.

המפגשים הרבים והמגוונים של המורה עם התלמיד מזמנים לו היכרות עמו ועם דרך תפקודו בלמידה השוטפת: בתצפיות בכיתה במשימות ובמטלות שונות, בתצפיות בהפסקות, בבחינת ההשתתפות של התלמיד בכיתה, בתפקודו במטלות שונות, בבחינת הערוץ המועדף עליו להתבטאות, בתגובותיו למשימות קריאה וכתיבה, בניתוח איכותי של מבחניו ודרך למידתו ועוד.

בכל אלו למורה יתרון רב בשל הימצאותו בצמתים חשובים אלו, ניסיונו ומומחיותו.

התערבות

התערבות כיתתית: התאמה של מיומנויות מדויקות להוראת **המורה בכיתה**, שהן תוצאה ישירה של החיבור בין ההיכרות עם התלמיד והלקות לבין ההיכרות עם המקצוע והמיומנויות הנדרשות בו.

התערבות קבוצתית /פרטנית: עבודה על מיומנויות ממוקדות קשיים דרך חומרי הלימוד השוטף בכיתה במסגרת קבוצה קטנה.

מטרת החומרים

1. לחזק את המורים במטרה לקדם תלמידים בעלי לקויות למידה במערכת: לחבר את המורים לידע בתחום לקויות למידה, לחבר את הידע לתחומי התוכן אותם הם מלמדים, להציע עקרונות בדרכי הוראה מותאמות לסוגים שונים של קשיים/לקויות שיש באפשרותם להשתלב במסגרת ההוראה השוטפת בכיתה. וכל זאת מתוך אמונה כי ה**ידע** מאפשר **מודעות** וזו לבדה יכולה להוביל להתאמת ההוראה ולהכלת הלמידים בעלי הקשיים.
2. לתמוך במבנה מערך ההדרכה ומורי המורים ולהציע בסיס לליווי בתחום של הוראה מותאמת בכיתות הכוללות תלמידים בעלי קשיים ולקויות בלמידה.

חומרים אלו נכתבו ופותחו במסגרת תוכנית "משיקים", שמטרתה חיבור בין הלקות לבין מקצוע התוכן ועניינה חיבור בין מומחים. מכאן שהדברים המובאים נכתבו מתוך שיתופי פעולה מפרים בין המומחים השונים ומהניסיון הרב שנצבר מן העבודה בשטח, שהרי "אין סכין מתחדדת אלא בירך חברתה" (בראשית רבה, ס"ט). לצד זאת, הם מתוקפים בתיאוריה העוסקת בתחום הלמידה וההוראה המותאמת על רבדיה השונים. בסוף החוברת רשימה ביבליוגרפית המפרטת את הספרות העומדת בבסיס הדברים ויכולה לשמש קריאה למעוניינים להרחיב את ידיעותיהם בתחומים אלו.

בחומרים אלה אין כדי לחדש אלא **לחדד**, להאיר ולהעלות למודע. ה**חידוד** העיקרי בהם הוא החיבור והדיאלוג בין תחומים שונים, רבדים שונים ומומחיות שונות.

א. **חיבור בין הקושי לבין ההזדמנות.** התמודדות עם ילדים בעלי לקות למידה בכיתה השלמה היא משימה מורכבת וקשה. היא מצריכה מודעות, ידע, סבלנות, גמישות ויצירתיות. לעיתים הדבר נראה כמעט בלתי אפשרי. אך, התייחסות המדגישה נושא זה כאתגר, כהזדמנות לנתינה, כיכולת לחולל שינוי, כמקור להתפתחות מקצועית וכהזדמנות לרכישת ידע, עשויה לסייע להתמודדות עם התופעה ולהפוך את הקושי להזדמנות.

ב. **חיבור בין מומחים.** הדרכה בתחום זה יוצאת מנקודת הנחה שהמורה הוא המומחה בתחומו והידע והניסיון שלו ראויים לכבוד ולהערכה. מכאן, שאין המדריך בתחום לקויות הלמידה מעביר ידע למורה המקצועי, אלא מקיים עמו דיאלוג של למידה הדדית, כאשר כל אחד מלמד את האחר את תחומו בדרך ליצירת שפה מקצועית מותאמת לתלמידים בעלי לקות למידה במקצוע התוכן.

ג. **חיבור בין תכני ההדרכה לבין צורכי המורה.** בהדרכה ישנה הקפדה רבה על חיבור לצרכים ולשאלות של המורה, מתוך אמונה, שהדרכה שנותנת מענה לצורך מתקבלת ומופנמת בצורה הטובה ביותר.

ד. **חיבור בין תוכן למיומנות.** חשוב לציין, שהמיומנות היא עיקר הלמידה, בעוד שהתוכן משתנה ומתחלף, ועל כן ההתייחסות אל התוכן היא כאל מצע ללמידת מיומנויות. כמו כן, מיומנות הנלמדת תוך כדי למידה שוטפת ומתקשרת לתכנים, שלא באופן נפרד ומנותק, מופנמת באופן עמוק יותר ומיטיבה לשרת את התלמיד בתהליך הלמידה. על כן, מושם דגש רב על פיתוח מיומנויות עצמאיות אצל התלמידים באמצעות המורים דרך התכנים הנלמדים בכיתה.

ה. **חיבור בין הוראה מותאמת לבין ההוראה השוטפת בכיתה וליכולותיו של המורה.** חשוב לציין, כי מורה המלמד כיתה מתמודד עם עומס רב, בתוכו תכני המקצוע, חומר רב שיש להספיק, התמודדות על תלמידים בעלי צרכים שונים ואילוצי מערכת. על כן, על מערך ההדרכה להדגיש את העובדה שהמיומנויות ודרכי ההתערבות המוצעות למורה צריכות להיות ישימות במסגרת הכיתה השלמה, והן מצריכות מודעות וידע אך לא הכנה והשקעה נוספות. כך יקל הדבר על המורה, יסייע לו ולא יכביד עליו.

ו. **חיבור בין ההוראה המותאמת על גוניה לבין כישוריו וייחודו של המורה המלמד.** מתוך אמונה כי "לכל רועה ורועה יש לו ניגון מיוחד משלו" וכי כאשר אנו פועלים מתוך אמונה פנימית ודפוס המאפיין אותנו לדברים שאנו מביאים יש תוקף ומשמעות עמוקים יותר, אמיתיים יותר.

ז. **חיבור בין רעיון גדול למיומנות קטנה.** התערבות מותאמת לתלמידים בעלי לקות למידה יכולה להיות קטנה ופשוטה עבור המורה אך גדולה ומשמעותית עבור הילדים. על כן, אנו מנסים לתרגם את התיאוריה הרחבה בנושא לקויות הלמידה ודרכי ההתערבות לכלים קטנים ופשוטים, אשר בכוחם לחולל את השינוי עבור תלמידים אלה.

ח. **חיבור בין תיאוריה למעשה.** על-אף שהצורך המשמעותי של המורים הוא כלים ודרכי התערבות, יש משמעות גדולה להבנה של התחום לעומקו ולחשיפה לידע תיאורטי. כך, הכלים המוצעים ולו הפשוטים ביותר מקבלים נפח ומשמעות רחבים, והמורה יוכל לאמצם מתוך הבנה עמוקה, אשר תבטיח שימוש נכון ויעיל יותר בכלים ותאפשר לו להמשיך לשכלל אותם.

ט. **חיבור בין הלמידה כחוויה קוגניטיבית לבין הלמידה כחוויה רגשית.** לעניין זה חשיבות רבה, מכיוון שהוא איננו מתבטא באופן טבעי בקרב מורים, אבל יש בכוחם להשפיע רבות על היבטים אלה של הלמידה ולשלב אמצעים פשוטים לעיבוד רגשי של חוויית הלמידה.

י. ואולי החשוב מכל, **חיבור בין אופן למידת התלמיד ובעיקר זה המתקשה והלקוי לבין הוראת המורה בכיתה מתוך אמונה ש"משירת העשבים נעשה ניגון של רועה".**

קהל יעד

החוברת מיועדת **למורים ולמדריכים** המלמדים תלמידים בעלי לקויות וקשיים בלמידה.

היא ערוכה בצורה המתאימה אותה הן למורים והן למדריכים ולמורי מורים.

בשל הפנייה גם למורי מורים ולמדריכים בתחום, נכתבה החוברת בצורה של מפגשי הדרכה, ומציעה

בראש כל יחידה מבנה למפגש הדרכה עם מורים באותו תחום וסיכום פסיכו-פדגוגי ליחידה לאחר מפגש ההדרכה.

מורים המשתמשים בחוברת יכולים להתעלם מהחלקים המיועדים למפגשי ההדרכה, (המובחנים בצורתם) ולעשות שימוש בכל החומרים המוצעים אשר יועדו להם ומטרתם לסייע להם בעבודתם. יש לציין, כי המורים יכולים לעשות שימוש גם בסיכום הפסיכו-פדגוגי של כל יחידה באמצעות המרת השאלות המופנות למורה לשאלות שתופנינה אל התלמיד (ניתן להיעזר לשם כך ביחידות הפרטניות בחוברת זו, אשר בהם מופנה הסיכום הפסיכו-פדגוגי לתלמידים).

התאמה לגיל

העקרונות המוצגים בחוברת הם עקרונות הוראה כלליים העשויים להתאים לכל שכבות הגיל, אך חשוב לציין, שהחומרים וההדגמות השונות מותאמים יותר לחטיבות הביניים והתיכונים. הדבר נובע בעיקר מהעובדה שבשכבות גיל אלו המובחנות של תחום הדעת היא מובהקת וברורה, וכאמור, החוברת עוסקת בהשקה בין לקות וקושי בלמידה לבין תחומי הדעת.

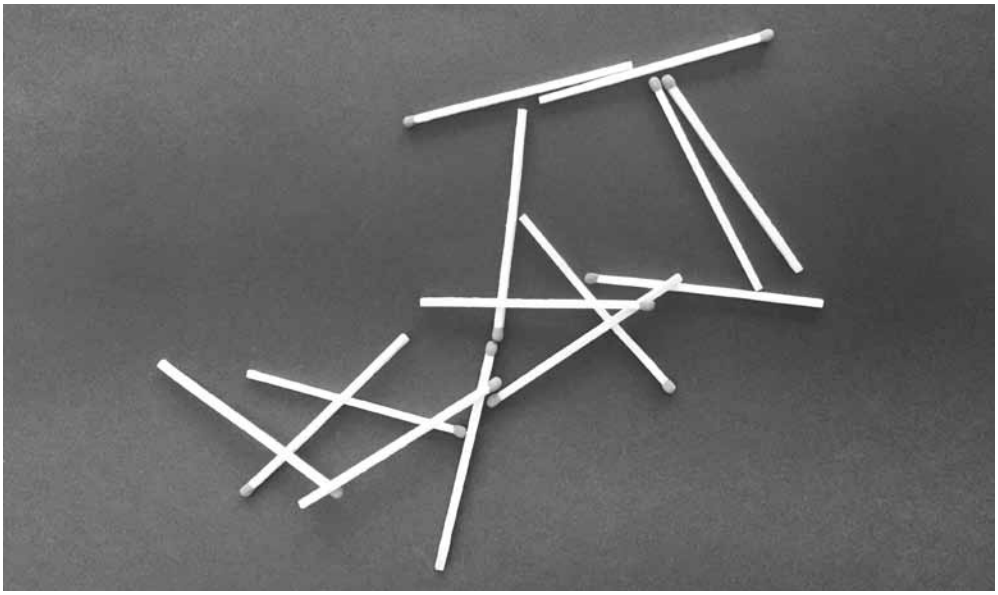
אנו מאמינים, שכאשר המערכת תשלב ידיים ותקשר בין התחומים השונים והמומחים בהם לבין המטרות השונות שהיא הציבה לעצמה היא תצליח לקדם את תלמידיה בכלל ובמיוחד את התלמידים בעלי הקשיים והלקויות בלמידה.

"המדליק נר מנר – זה נהנה וזה אינו חסר" (במדבר רבה, יג: ה)

הנר מתייחד בכך שכאשר הוא מעביר מאורו לאחר, האחר זוכה ומאיר ואילו הוא לא מחסיר מאורו, ואולי אף יותר מכך, הם יוצרים יחד אור גדול יותר ששניהם נהנים ממנו. אור המאיר פנימה והחוצה. אור של כל אחד בתוכו ואור משותף, לראות את הדרך ולהמשיך להאיר לאחרים.

שנזכה כולנו להמשיך ולהדליק עוד ועוד נרות ולהגביר יחדיו את האור, את האור האישי שלנו ואת האור של שותפינו ותלמידינו באשר הם, אבל בעיקר של אלו שזקוקים לכך מאוד.

שני לוי שמעון



צוות יקר, מזכרת מיום מרגש בו השקנו האחד לשני והדלקנו האחד את נרו של האחר...

שער ההיכרות

שער ההיכרות

א. היכרות עם תחום הדעת
נקודות ההשקה בין תחום הדעת לבין הלקות

מפגש זה מיועד לבחינת ההיבט הפדגוגי של המקצוע שאותו מלמדים המורים, תוך התייחסות ללקויות השונות, והוא כולל ציון המיומנויות הנדרשות כדי ללמוד אותו והקשיים שעלולים להתעורר בהוראה.

יש לציין, כי אין במפגש זה כדי לספק פתרונות לקשיים שמתעוררים, אלא לחדד את מקורות הקושי במפגש בין הלקות לבין המקצוע, על מנת ליצור מצע הולם להתערבות.

מבנה המפגש

היכרות עם תחום הדעת והמיומנויות שנדרשות כדי לרכוש אותו

1. פתיחה הנוגעת למשמעות הקשר בין הלקות לבין המקצוע
2. תרגיל בקבוצות על-פי תחומי דעת
3. כינוס במליאה להדהוד הקשיים השונים

גיאוגרפיה	תנ"ך	היסטוריה
ספרות	אזרחות	לשון
מדעים	תושב"ע	תיאטרון

פתיחה: חלק א'

למפגש בין הלקות לבין המקצוע חשיבות רבה מכמה סיבות:

1. הלקות מתבטאת באופן אחר במקצועות השונים, וביטוייה מגוונים באופיים ובעוצמות שלהם. לא דומה ההתמודדות עם שפה בתנ"ך לשפה בהיסטוריה וודאי שלא בגיאוגרפיה. הקושי השפתי, לדוגמה, על גוניו מתבטא באופן שונה בכל מקצוע.
2. **משמעות המורה עבור התלמידים**. המורה הוא דמות בעלת סמכות עבור התלמידים מהבחינה הדידקטית והרגשית. יכולתו של המורה, כמומחה בתחום הדעת, עולה על אדם אחר במערכת, לתת את הדעת לקושי או לתהליך ההתמודדות של ילדים לקויי למידה עם המקצוע שבו התמחה, והוא שיכול להתאים פתרונות או עזרה מסוגים שונים מתוך היכרות מעמיקה עם החומר ועם דרישותיו. מצד התלמידים, יש חשיבות רבה לעובדה שהמורה הוא שיכיר אותם - בקשייהם ובהצלחותיהם.
3. הצורך ב**"שפה אחת ודברים אחדים"**. בית-הספר הוא המקום שבו רוכשים התלמידים מיומנויות ויכולות ומחזקים אותן. כל מורה במקצוע שלו מחזק מיומנות מסוימת אך היא עשויה לשמש מקצועות נוספים. באופן זה מתרגלים התלמידים אותה מיומנות, ונחשפים אליה מהיבטים שונים. דוגמה למיומנויות חוצות: סיכום, עריכת השוואה, קריאת טבלה וכדומה...
4. הלמידה המשמעותית שאנו רוכשים באמצעות התלמידים המתקשים ***והמשרתת את התהליך הפדגוגי בכלל***. הקשיים והלקויות מציבים בפנינו אתגרים להתמודדות מחודשת עם הקשיים שמסב החומר, ומזמנים אותנו לעמוד לצד התלמידים, לסייע להם ולהיות מורים טובים ומקצועיים יותר.

תרגיל

תרגיל בקבוצות על-פי תחומי דעת

מתחלקים לקבוצות לפי תחומי דעת, ובכל קבוצה דנים במיומנויות הנדרשות ללמידת המקצוע ובקשיים שמיומנויות אלו מעוררים. לדוגמה - לקריאה בתנ"ך נדרשת מיומנות קריאה מדויקת (על-פי סימני ניקוד, סימני פיסוק מקראיים והיכרות עם השפה התנ"כית) ועלול להתעורר קושי רב גם בהבנת המשמעות.

מצורפת טבלה שבה ניתן לסכם את הנקודות שעולות בדיון.

לתרגיל זה כדאי לספק **חומר מזמן**. למשל: שאלת בגרות בכל אחד מן המקצועות (שבאמצעותה ניתן להתחקות אחר מיומנויות אחדות שנדרשות על מנת ללמוד את החומר כדי לענות עליה בצורה תקינה) או טקסט קצר מתוך ספר בתחום הדעת. כך ניתן לחשוף את המיומנויות הדרושות ולצידן את הקשיים ומאפשר לקבוצה להדגים ולהמחיש.

המקצוע: _____

המיומנויות הנדרשות ללמידת המקצוע	הקשיים/הלקויות שעלולים להתעורר בהוראה של מיומנויות אלו

דיון

הדיון יעסוק **ב**השקה בין המקצועות והמיומנויות הנדרשות בהם לבין הלקויות והקשיים שבהם נתקלים, תוך כדי הדהוד תכנים בשפה מקצועית מתחום לקות הלמידה. ניתן לבחור בכל תחום נקודת השקה אחת להרחבה, למשל, להרחיב בתנ"ך את הממשק עם קריאה וגם את לקות הקריאה, להרחיב בג"ג את הממשק עם התפיסה החזותית ואת הקושי בתפיסה חזותית, ולהרחיב בהיסטוריה בנושא הזיכרון ואת הקשיים בזיכרון על הסיבות להם.

הערות

א. בכל מקצוע עשויות לעלות כמה נקודות השקה, וייתכן שהוא מזמן היתקלות עם לקויות וקשיים רבים, אך חשוב להתמקד בדיון בשתיים-שלוש השקות שהן בליבת המקצוע.

ב. מלבד זאת, כדאי להדגיש בדיון את המיומנויות החוצות מקצועות שונים, מיומנויות גנריות כמו: הבנת הנקרא, שסביר שהיא משותפת לכמה מקצועות, ולחדד את חשיבות העבודה על המיומנות באופן החוצה דיסציפלינות.

דוגמאות להשקה שעשויות לעלות בדיונים בהתאם לתחומי הדעת השונים:

גיאוגרפיה

- ✔ היכולת המרחבית שבאה לידי ביטוי בקריאת מפות
- ✔ יכולת התפיסה המדויקת בקריאת סכמות, טבלאות או גרפים
- ✔ יכולת ההמשגה, זכירת המושגים, ההבנה העמוקה שלהם והשימוש שלהם בכתיבה, שהרי רובו של המקצוע נסמך על מושגים
- ✔ היכולת להפיק מידע מאופנויות כתיבה שונות
- ✔ היכולת להמיר מידע מאופנות כתיבה אחת לאחרת

תנ"ך

- ✔ יכולת בשפה שבאה לידי ביטוי במורפולוגיה ובתחביר המורכבים מאוד של הטקסט התנכי
- ✔ יכולת קריאה מדויקת, המצריכה הישענות מרבית על הניקוד ועל התבניות בשפה
- ✔ היכולת להבין ולהתחבר לשפה המיוחדת של התנ"ך
- ✔ היכולת להשלים פערי מידע
- ✔ תפיסה מרחבית בקריאת מפות חשובה לצורך הבנת ההיבטים המדיניים, בעיקר בתקופת השופטים והמלכים
- ✔ הבנת רצף ציר הזמן. כגון - **תקופות**: האבות, המלכים, החורבן. **אישים** (באיזו תקופה היו): משה, יוסף, ישעיה. **ממלכות** ששלטו: מצרים, אשור, בבל. **גלויות**: מצרים, אשור, בבל
- ✔ יכולת הבנת המקרא עם חשיבה מסדר גבוה הכוללת השוואות והקשים. כגון: מה בין מרגלי משה למרגלי יהושע. מידות שהתורה נדרשת בהן, כגון:"כלל ופרט וכלל", והבנת משמעותן
- ✔ יכולת הבחנה בין קושי רעיוני לקושי לשוני בפסוק. יכולת איתור הקושי
- ✔ יכולת הבעה מדויקת ועניינית בכתב ללא הרחבות מיותרות

- הכרת המבנה והסימנים המיוחדים של ספר התנ"ך - פרק, פסוק, פרשה וטעמי המקרא
- ידע תוכני ושליטה בסכמות באשר לאירועים חוזרים והעקרונות המאפיינים של התנ"ך

היסטוריה

- היכולת לתפוס ולהבין רצף אירועים ותאריכים
- ראיית השלם וחלקיו
- הבחנה בין עיקר לטפל
- תפיסה מרחבית בקריאת מפות
- יכולת להתייחס לנושא או לסוגיות מנקודות ראות שונות
- יכולת מיון והשוואה
- יכולת הכללה
- יכולת הסקת מסקנות
- היכולת לזכור כמות גדולה מאוד של חומר ולאחסן אותו בזיכרון
- היכולת לקרוא, להבין ולעבד בו-זמנית, מעבר לקריאה המדויקת. נדרשת לשם כך קריאה שוטפת, אוטומטית עם אסטרטגיות ארגון ועיבוד יעילות
- יכולת הבעה ופיתוח תשובות

ספרות

- יכולת קריאה מושכלת והבנה של שפה גבוהה במפגש עם ז'אנרים ספרותיים שונים
- היכרות עם דגמים ספרותיים ומוסכמות רטוריות כבסיס להבנת היצירה הספרותית
- היכולת לחבר בין ידע קיים לידע חדש הנצבר במטרה ליישמו ביצירה הנלמדת
- יכולת ניתוח, הסקה והקשה - חשיבה מסדר גבוה כרכיב מובנה בהבנת העומק של יצירות הספרות
- יכולת המללה ופיתוח כתיבת תשובות מפורטות, מודגמות ומנומקות, הכוללות בחירה מושכלת של
- יצירות המתאימות לשאלה; ומתן מענה לכל חלקי השאלה
- יכולת פיתוח חשיבה ביקורתית ו/או שיפוטית, ככלים להבנה ספרותית מעמיקה

אזרחות

- היכולת להבין מושגים כאבות טיפוס
- היכולת להקיש בין אירועים שונים סביב למושגים משותפים
- היכולת להבדיל בין עקרונות לבין דוגמאות ולדעת לקשר ביניהם
- יכולות חשיבה מסדר גבוה כגון: השוואה, הסקה, העברה
- יכולת המללה מדויקת

לשון

- יכולת להבחין בפרטים קטנים ודומים כמו סימני ניקוד
- יכולת לדייק בקריאה ולהבין את הנקרא
- יכולת כתיבה והבעה
- יכולת לשלוט במבני השפה הדבורה על רכיביה כגון: מורפולוגיה, סמנטיקה ותחביר ולהחיל את החוקיות שלהם על השפה הכתובה
- יכולת לזהות ולהבין חוקיות ולבצע הכללה והעברה שלה
- יכולת לזכור חוקים רבים ולשלוף אותם בעת הצורך
- יכולת להחזיק בו זמנית מספר רכיבים במקביל כגון: החוק, המשפט הנתון וההוראה בשאלה

מדעים

- יכולות קריאה, קריאת טקסט מדעי או טכנולוגי
- שליטה באוצר המילים המדעי שהוא תנאי הכרחי להבנת התהליכים והרעיונות
- רכישת מושגים ומונחים מדעיים ושימוש בהם

יכולת כתיבת תשובה מלאה ומנומקת בשילוב מושגים מדעיים

- הפעלת מיומנויות וחשיבת חקר - צורך בהבנה תהליכים, השערת השערות, בדיקת השערות, הסקת מסקנות, הכללה, הבחנה בין תיאור לבין מסקנה
- יכולת הזמת תפיסות שגויות המבוססות על אינטואיציה הנוגעות למושגים המדעיים. הזמה זו חיונית ללמידה משמעותית שמערבת לא רק הקנייה של ידע חדש אלא שבירה של מוסכמות ושל ידע קודם
- היכולת להתמודד עם פרטים רבים: להבחין בהם ולזכור אותם

תושב"ע

- יכולת בשפה שבאה לידי ביטוי בזכירה ובשימור של מילים ושל מושגים בכל מִשלבי השפה העברית: לשון מקרא, לשון חכמים, לשון חכמי ימי הביניים - במורפולוגיה ובתחביר של כל משלב
- יכולת בשפה שבאה לידי ביטוי בהבחנה בין מִשלבי השפה ובמעבר בין המשלבים באותו טקסט
- יכולת בשפה הבאה לידי ביטוי בזכירה ובשימור של מילים ושל מושגים בארמית בבלית, ושל דקדוק ארמי בסיסי
- יכולת קריאה שנשענת על משמעות (סמנטיקה)
- יכולת הבחנה בין מילים ומושגים בטקסט לבין אותן מילים שמשמעותן השתנתה בעברית המדוברת
- יכולת זכירה ושימור של מושגים, ושימוש בהם בדיון
- יכולת להיכנס לנעליו של כל צד במחלוקת ולהעלות נימוקים התומכים בטענתו

- יכולת להבחין בין סוגות שונות בספרות התורה שבעל-פה, שלעיתים מופיעות באותו טקסט: משנה, מדרש הלכה, מדרש אגדה, תלמוד (סוגיות הלכתיות, אגדתא), פרשנות, הלכה, הגות, מליצה, ועוד
- יכולות חשיבה מסדר גבוה: העלאת השערות, השוואה, הסקת מסקנות, היכולת ליישם הלכות באופן שתתאמנה למצבים חדשים, היכולת לנתח ולהכליל

תיאטרון

- יכולת לקרוא קריאה מדויקת של טקסטים במשלב לשוני גבוה ובמורכבות שפתית
- יכולת לקרוא טקסטים בעלי מבנים תחביריים לא שכיחים
- היכולת לקרוא, להבין ולעבד בו-זמנית את הנקרא, וליצור משמעות שתבוא לידי ביטוי באמצעות הטעמה
- הבנת משמעות נסתרת
- הבנת סמליות וייצוג רעיוני
- יכולת כתיבה של סיכומים בעקבות צפייה, שנדרשים בהם עיבוד וזכירה ולאחר מכן שליפה בכתב ויצירת אינטגרציה רעיונית, וקשר בין סמלים ורעיונות לייצוגים (כתיבת דוח צפייה)
- ידע כללי והיסטורי להבנת רעיונות וייצוגיהם
- זכירה ולמידה של טקסטים בעל-פה
- מיומנויות חשיבה מסדר גבוה:

הסקה: גיבוש טענות המבוססות על קשרים בין פרטי מידע (קשר בין ייצוגים בימתיים ורעיוניים)

יכולת תכנון

הבניית מושגים

- קבלת החלטות ופתרון בעיות
- ניתוח
- זיהוי רכיבים וקשרים (רעיונות מרכזיים, עמדות והנחת סמויות, עיקר וטפל)
- ייצוג מידע, רעיונות ותפיסות בדרכים מגוונות ובאופנים סימבוליים
- מיזוג (אינטגרציה) של ידע ממקורות אחדים ליצירת ידע חדש

היבטים פסיכו-פדגוגיים של היאיבה:

מטרת יחידה זו היא להעלות למודעות של המורה את המורכבות והייחודיות של המקצוע שאותו הוא מלמד, את הקשיים שהוא מזמן, הכוחות הנדרשים וההזדמנויות שהוא מציע.

בעצם ההיכרות עם המקצוע ב'משקפיים' אלו יש כדי לסייע למורה להכיל מורכבויות וקשיים שלו כמורה בתיווך החומר לתלמידים, וביכולת ההכלה וההבנה שלו את הקשיים של התלמידים.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי:

1. מהם הדברים שהתחדדו עבורך באשר למקצוע שאותו אתה מלמד בהקשר לתלמידים מתקשים ו/או לקויים?
2. לאיזו השקה התחברת במיוחד? מדוע?
3. במה יסייע לך חידוד הדברים בעבודתך?

ב. היכרות עם תחומי האבחון הדידקטי והשקה בינם לבין תחום הדעת

מבנה המפגש

1. הצגה של תחומי האבחון - רצוי בדרך של התנסות חווייתית
2. חלוקה לקבוצות דיון לפי תחומי דעת שיש להם נקודות השקה לתחומים הנבדקים באבחון.

מרגיל

תרגיל 1: המורים יתחלקו לקבוצות ע"פ תחומי האבחון. כל קבוצה תקבל תפקיד ותציג אותו לשאר המשתתפים (אפשר גם בדרך יצירתית: שיר, הצגה)

תרגיל 2: המורים יתחלקו לקבוצות ע"פ תחומי דעת. כל קבוצה תדון בהשקה בין תחום הדעת לבין התפקודים השונים באבחון (ניתן לבחור 4-5 מרכזיים): כיצד התפקוד בא לידי ביטוי במקצוע, מהם הקשיים שהוא פוגש וכיצד ניתן לסייע.

לשימוש המורים והמדריכים מצ"ב טבלאות בנספחים המתייחסות לתחומי דעת שונים ולנקודות ההשקה שלהם לתחומי האבחון.

פתיחה: האבחון הדידקטי - לשימוש המורה בכיתה

מטרתה המרכזית של הפניית תלמידים לתהליך אבחוני היא בראש וראשונה איתור מקורות הקושי ותחומי החוזק לצורך בנייה של תכנית עבודה עבור התלמידים, לא רק בהוראה מתקנת או פרטנית אלא גם בהוראה הכוללת והשוטפת בכיתה.

למרות זאת, נתפס לרוב מסמך האבחון מרוחק מאוד מן המורים. וזאת, בעיקר לאור העובדה שהוא כולל מונחים מקצועיים שלא תמיד בהירים לציבור זה ואינם מקבלים משמעות יישומית בהוראה.

מתוך אמונה גדולה ביכולתו של המורה לעשות שינוי עבור התלמידים, וכי המורה הוא המומחה בתחום שאותו הוא מלמד, והוא מכיר את התלמיד היכרות מעמיקה במהלך השיעורים, המטלות והמבחנים, ומתוך אמונה במשמעות השינוי שעשוי להתחולל בהוראה בכיתה עבור התלמיד הבודד, ומתוך התפיסה שאפילו שינויים קטנים בהוראה ובלמידה הנובעים מן המודעות של המורה עשויים להשפיע רבות, אנו מציעים את הפרק הבא, שמטרתו לתרגם את המושגים השונים המופיעים באבחון ולהפיח בהם חיים בעבודת המורה במסגרת ההוראה השוטפת בכיתה.

בחלק זה נסביר את המושגים העיקריים באבחון הדידקטי ונתאר כיצד הם עשויים לבוא לידי ביטוי בלמידה. ***בנספח*** *מופיע תרגום משמעות התפקודים השונים הנבדקים באבחון בתחומי הדעת השונים, על מנת שכל מורה יוכל למצוא את הממשק המתאים בין המקצוע שלו לבין האבחונים של תלמידיו, ולכוון את ההוראה שלו בהתאם להם.*

חשוב מאוד להזכיר, כי האבחון הדידקטי כולל בחינה של תפקודים ומנגנונים של למידה בלבד, ואינו כולל התייחסות לתחום הרגשי. יחד עם זאת ידוע, כי התחום הרגשי מונע ומניע כאחד את תהליכי למידה. ההתייחסות שלנו היא להתאמות בהוראה אשר כוללות חלקים דידקטיים ופדגוגיים אך נודעת חשיבות גם להתאמות בהיבט הרגשי בתוך זירת הלמידה - להתייחסות מכילה, תומכת ומעצימה, למשובים מחזקים, לחיזוקים חיוביים ולשיח תומך ומבין. השילוב בין ההתייחסות לחלקים הלימודיים לבין הפן הרגשי עשוי להניב תוצאות טובות יותר בפרק זמן קצר יותר.

באבחון נבדקים תחומים שונים. באופן כללי ניתן לומר, שנבדקים תחומי למידה שונים כמו - קריאה וכתיבה על כל מרכיביהם והתפקודים/המנגנונים השונים העומדים בבסיס היכולת ללמוד. לכל אחד מהמנגנונים או התפקודים האלו קשר הדוק לתחומי הלמידה, ויש בהם כדי להסביר את הקשיים שמגלים תלמידים בתחומי הלמידה שונים.

לפניכם שבעה מן המנגנונים/התפקודים הנבדקים באבחון והסבר על הקשר בינם לבין הלמידה:

(בחוברת מוקדשים פרקים מיוחדים ומורחבים למיומנויות הקריאה והכתיבה, אך לשם הצגת האבחון השלם הם מופיעים גם בחלק זה).

תפקודי שפה

תפקודי השפה מחולקים לחמישה תחומים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה ופרגמטיקה.

- **פונולוגיה -** המודעות הפונולוגית היא המודעות המפורשת של האדם לצלילים המרכיבים את השפה, והיא באה לידי ביטוי ביכולות כמו: חריזה, בידוד צליל פותח במילים, חלוקת מילים לצלילים וחיבור של צלילים למילים שלמות ועריכת מניפולציות על מילים כגון - השמטה של חלקים במילה, הוספה, שיכול והחלפה. מודעות זו חשובה ליכולות האוריניות ובאה לידי ביטוי ביכולת הקריאה והכתיבה של התלמידים. ככל שהמודעות לצלילי השפה גבוהה יותר כן קל להם יותר לרכוש ולהפנים את הקשר שבין היחידות הצליליות בשפה ובין היחידות הכתובות (העיצורים והתנועות) והם מיטיבים לקרוא ולכתוב.

קושי ביכולת זו עשוי לבוא לידי ביטוי ביכולת קריאה מדויקת ושוטפת, ביכולת הכתיבה ואף ביכולת של התלמיד לשמר נכון מילים בשפתו, לזכור אותם ולשלוף אותם בדיוק המרבי בזמן הנכון.

- **מורפולוגיה** - כוללת את הידע באשר למבנה המילה על מרכיביה - שורש, תבנית, תחיליות ותוספות. ידע בתחום המורפולוגיה מסייע לתלמידים לקרוא באופן מדויק ושוטף, ולהיטיב להבין את הנקרא. ידע זה מסייע מאוד לשיפור שגיאות הכתיב שרובן נסמכות על ידע ועל חוקיות בשפה. ידע מורפולוגי מסייע לתלמידים להבין מילים קשות ולא מוכרות בעזרת הפירוק שלהם למרכיביהן המורפולוגיים (כמו: החכים - מן השורש חכ"מ - נעשה חכם) ועוזר להם להרחיב את אוצר המילים שלהם - באמצעות בסיס של מילה אחת הם מסוגלים ליצור משפחה שלמה של מילים מן השורש המשותף שלהן.
- **התחביר** - הוא התחום העוסק בחוקי הקישור שבין המילים לכדי משפט בשפה, וכולל ידע באשר למבנה משפטים, למילות קישור ולאותיות מקשרות כמו אותיות מש"ה וכל"ב בשפה.

ידע זה מסייע לתלמידים בקריאתם. שכן, היכרות עם מבנה המשפטים מסייעת להם בקריאה מדויקת ושוטפת ועוד יותר בהבנת המשפטים. ידע בתחום התחביר מסייע רבות לכתיבה תקינה ורחבה. מנגד, קושי בתחום זה עשוי להקשות על תלמידים להבין משפטים מורכבים ואת המסר במשפט כאשר מילת הקישור אינה ברורה, ולהביע את עצמם במשפטים תקינים ורחבים בשימוש במילות קישור מותאמות.

- בתחום **הסמנטיקה** עוסקים במשמעות המילים - אוצר המילים. ידע מילוני כללי ודיסציפלינרי (מילים המייחדות את תחום הדעת) חשוב ביותר להבנת טקסטים ולהבעה תקינה ומדויקת. מנגד, קושי בתחום זה עשוי להקשות על התלמיד להבין טקסטים ולהשתמש בצורה אוטומטית ותקינה באוצר המילים הנדרש בתחום הדעת. תחום זה מאובחן במבחני שיום ושליפה, ונבדקת יכולת התלמידים לשיים בדיוק ובמהירות המרביים תמונות, וכן לשלוף כמה שיותר מילים בקטגוריה מסוימת (כגון: מילים המתחילות ב - ש, או מילים בקטגוריה של 'פירות וירקות') בפרק זמן נתון. היכולת של התלמיד לשיים ולשלוף מילים בצורה תקינה ומהירה מעידה על אופן הארגון והאחסון של המילים בלקסיקון שלהם (גוף ידע בזיכרון המכיל את המידע הרב באשר למילים).
- בתחום **הפרגמטיקה** עוסקים בחוקים השולטים בשפה בתוך הקשר ובהשפעתם על הבנת המשמעות. ניתן להגדיר את יכולת ההבעה דרך הפריזמה של תחום זה אשר נקשרת ליכולת לספק כמות ראויה של מידע, איכותי, רלוונטי ובאופן שיהיה בהיר ונגיש לשומע או לקורא.

תחום זה כולל בתוכו במידה מסוימת את כל התחומים הנוספים שצוינו לעיל, ונדרשת בו שליטה ושימוש נכון בהם, אך מנגד הוא גם רומז לכך שלא די בשימוש בחוקים לשוניים ויש צורך בידע ובהבנה נוספים על מנת להבין ולהביע דברים בהקשר חברתי.

תחום זה בא לידי ביטוי בלמידה ביכולת של התלמיד להבין את השיעור או את הטקסט בהקשר הכולל שבו הוא נמצא, להבין את משמעות הדברים הנאמרים מעבר לאוצר המילים שהם כוללים ומעבר למשפטים שבתוכם הם מסודרים, ולהתמקד במסר שלהם. מלבד זאת, בא לידי ביטוי תחום זה ביכולת של התלמיד להבין את שנדרש ממנו במתן תשובה לשאלה - מה היא צריכה לכלול ואיזה ידע חיוני על מנת לערוך אותה. לדוגמה, תלמידים רבים מקצרים בתשובותיהם, כי הם מניחים שהמורים אוצרים את הידע והעובדה הבסיסית והחשובה שבתשובתם הם נדרשים להביע את הידע שלהם אינה מובאת בחשבון.

לסיכום תחום השפה: תלמידים רבים בעלי לקויות למידה מגלים חולשה בתחומי השפה השונים.

החולשה יכולה להתבטא בתקופות שונות של ההתפתחות, לעיתים בתהליכי ההתפתחות הראשונים, בעיכוב או בשיבוש ברכישת השפה על מרכיביה השונים. לעיתים צף הקושי רק בתהליך רכישת הקריאה

או אף מאוחר יותר, בכיתות הגבוהות בבית-הספר - אז עולה רמת המורכבות של הטקסטים מבחינת רמת הקריאות שלהם ונדרשת יכולת הבעה גבוהה.

מודעות המורה לקשיי השפה של התלמידים יכולה לסייע רבות להתאמת ההוראה עבורם. אין הכוונה לעבוד איתם על כל אחד מהתחומים ולתרגלו, אלא ללמדם את החומר מתוך התחשבות בחולשות אלו לתת מענה אפשרי בכיתה, לאפשר להם להבין את הדברים הנלמדים ולעקוף את קשייהם. כמו למשל - להטרים מילים שאינם מוכרות ולפרש אותן לפני קריאת טקסט או עיסוק בנושא מסוים, ולהבהיר מבנה של טקסט לפני הקריאה בו, להדגיש מילות קישור לשם הבנתם, להקנות מיומנות של כתיבת תשובה בשימוש במבנה מקדים. כל אלה עשויים לסייע רבות לתלמידים בעלי קשיים בהבנה על רקע שפתי לביטוי התוכן בתשובתם ובעיקר לארגון שלה מבחינה תחבירית ורעיונית.

בהמשך יפורטו הכלים לפי תחומי הדעת, שכן משמעות הקושי השפתי ועוצמתו משתנה ממקצוע למקצוע בשל אופיו המיוחד.

תפקודים חזותיים

התפיסה החזותית היא היכולת לפרש, לארגן ולעבד קלט חזותי. זוהי פונקציה התפתחותית המושפעת מהתנסויותיו התחושתיות-תנועתיות של הילד.

תחום זה נחלק לתפקודים:

- הבחנה חזותית - היכולת להבחין בין מאפייניו של גירוי חזותי כמו צורה וצבע.
- זיכרון חזותי - היכולת לאחסן מידע חזותי התלוי באבחנה חזותית.
- יחסים במרחב - היכולת לזהות יחסים במישור התלת-ממדי ובמישור הדו-ממדי.
- קביעות צורה - היכולת לזהות צורה, צבע וגודל כדבר שאינו משתנה בתנאי ראייה שונים למרות זוויות הראייה והמרחק.
- זיכרון ברצף - היכולת לאחסן מידע של פריטים ברצף על-פי סדר נתון.
- דמות ורקע - היכולת לזהות צורה כאשר זאת תופיע בתוך סביבה זרה שאיתה היא מתמזגת.
- סגירות צורה - היכולת לתפוס גירוי חזותי בשלמותו גם כאשר הוא מוצג באופן חלקי.

לתחום זה על מושגיו יש קשר ללמידת צורות, מפות וגרפים, והוא הופך רלוונטי בעיקר למקצועות כמו: מתמטיקה, גיאוגרפיה ומדעים. חשוב לציין, כי הפקת מידע חזותי חשובה מאוד גם לשליטה מרבית במקצועות רבי-מלל, כשמדובר בזיהוי מבנה של ספר לימוד, מבנה של דף בספר לימוד שבאמצעו הטקסט המרכזי ומסביבו תוספות, זיהוי והבחנה בכותרות משנה המופיעות בגוף טקסט, התמודדות עם טבלת נתונים (שמופיעה גם בספרי היסטוריה) והבנה וסיכום של שיעור מתוך מבנה הלוח המלווה אותו.

תלמידים בעלי ערוץ חזותי דומיננטי ותקין יטיבו להצליח להפיק מידע בעזרת ערוץ זה, וכדאי להשתמש בו כדי ללמד אותם - שימוש בלוח, המרת מידע מילולי רצפי לתרשים או לטבלה ושימוש ככל שניתן בחומרים כתובים - חזותיים ולא רק שמיעתיים.

תלמידים בעלי קושי בתחום זה יתקשו מאוד במקצועות שבהם הוא נדרש בצורה משמעותית כגון גיאומטריה, מתמטיקה, קריאת מפות בגיאוגרפיה, פענוח טבלאות, פענוח גרפים ותרשימים ובהפקת מידע ובהתמודדות עם טקסטים כתובים ועמוסים. עבור תלמידים אלו חשוב לעשות את הפעולות ההפוכות - ללוות כל למידה חזותית בהמללה שמיעתית, להשתמש בהדגשות בצבעים, לצמצם שדה - קרי, לחשוף בכל פעם רק חלק אחד מן הגירוי ולפענח אותו, ורק לאחר מכן לחשוף את האחרים ולהקדים היכרות משמעותית עם ספרי לימוד, ולו רק בהיבט העריכה שלהם ואופן ארגון הפרקים

והדפים שבתוכם. יש בפעולות אלה ולעיתים רק בהן כדי להקל רבות על תהליך הלמידה של תלמיד בעל קושי בתחום זה וכדי לסייע רבות להצלחתו למרות הקושי.

תפקודים גרפו-מוטוריים

קבוצת בעיות מוטוריות אשר מקשות על יכולת הכתיבה כוללות: יכולת לאחוז באפן תקין בכלי הכתיבה, יכולת להתארגן נכון במרחב הדף, מנח הגוף הנדרש בזמן כתיבה, הלחץ על כלי הכתיבה הנובע ממיומנות השרירים המעורבים בתהליך, והיכולת לבצע מספר פעולות בו-זמנית - במקרה זה היכולת להזיז את היד בד בבד עם ההתבוננות בנעשה.

קשיים בתחום זה עשויים לבוא לידי ביטוי בכתיבה עצמה ולהשפיע רבות על איכות הכתב. תלמידים אלה מתקשים מאוד בפעולת הכתיבה, מתעייפים ממנה מהר מאוד ולעיתים אף נמנעים ממנה בכלל. בקשיים יש כדי להשפיע אף על תוצרי הכתיבה. שכן, האנרגיה הדרושה לכתיבה הטכנית לא משאירה מקום לעיסוק בארגון ובפיתוח התוכן.

פעמים רבות מקבלים תלמידים אלו התאמות באבחונים כמו - שכתוב הכתיבה שלהם, ובמקרים מורכבים וחמורים יותר הם נבחנים בעל-פה. אך מכיוון שכתיבה היא יכולת מתפתחת הדורשת אימון ותרגול רב, חשוב לאפשר לתלמידים לכתוב ולהתמודד עימה ככל שניתן, תוך הכלה והבנה של הקשיים שלהם בתחום זה. הדבר עשוי לאפשר להם להמשיך ולהתנסות בכתיבה באווירה ביקורתית פחות, ולשפר בהדרגה את תפקודם בתחום זה.

קשיים בתחום עשויים לבוא לידי ביטוי בכל מקצועות התוכן, במיוחד באלו שבהם נדרשת כתיבה מרובה, שרטוטים מדויקים ודומיהם.

תפקודי זיכרון

נהוג לחלק את תחום הזיכרון לשלושה - זיכרון לטווח קצר, זיכרון לטווח ארוך וזיכרון העבודה.

- זיכרון לטווח קצר מכיל פרטי מידע לטווח קצר מאוד, מורכב בדרך כלל מיחידות צליליות עד להעברתן לזיכרון ארוך הטווח.
- הזיכרון ארוך הטווח מכיל כמות גדולה מאוד של מידע אשר עבר ושונן דרך הזיכרון לטווח קצר. המידע מאוחסן בדרך כלל בזיכרון ארוך הטווח בקבוצות על-פי מארגנים שונים כמו מארגן סמנטי או רעיוני. יעילות אחסון המידע בזיכרון ארוך הטווח היא המשפיעה על האחזור/ השליפה שלו בצורה יעילה ומדויקת הכרוכה במאמץ מנטלי שאינו גדול. לעיתים מגלים ילדים קושי באחסון יעיל של המידע וכתוצאה מכך גם בקושי באחזור יעיל מן הזיכרון. התערבות באחסון המידע באמצעות סיוע בארגון ובחלוקה לקטגוריות בצורה יעילה בעת הגשת המידע ובתהליך למידתו עשויה לעזור רבות לתלמידים אלו.
- זיכרון העבודה - החלק המודע בזיכרון. היכולת להחזיק מידע במשך פרק זמן נתון תוך כדי ביצוע של פעולות שונות כמו - החזקה של המידע הנכנס ושילובו או קישור בינו לבין מידע הקיים בזיכרון ארוך הטווח. חלק זה בזיכרון מאפשר אחסון ועיבוד של המידע לפני העברתו לזיכרון ארוך הטווח תוך התחשבות במגבלות המערכת ושמירה עליה מפני עומס רב מידי.

לזיכרון השפעה רבה על תהליכי למידה. היכולת של הפרט לקלוט את המידע בחושיו, להחזיק אותו במשך פרק זמן ראוי על מנת לקשר אותו למידע קיים ולאחסן אותו בצורה יעילה היא אולי הסוד הגדול של הלמידה.

במקצועות שונים נדרשת יכולת זיכרון שונה. בחלקם (כגון היסטוריה, ספרות, תנ"ך, מדעים) מופעל הזיכרון ארוך הטווח המכיל כמות רבה של חומר וכרוך בדרך ארגון יעילה על מנת לעשות בו שימוש.

במקצועות אחרים נדרשת במידה רבה מאוד יכולת זיכרון העבודה. היכולת לקלוט מידע ולהחזיק אותו במשך פרק זמן נתון תוך כדי ביצוע פעולות שונות כמו תרגילים במתמטיקה, התמודדות עם שאלות יישום באזרחות ומענה על שאלות במדעים, שבהם נדרש גם פיצוח השאלה, ניתוח ושליפה מהזיכרון ארוך הטווח של מידע רלוונטי.

יש ביכולתו של מורה לסייע רבות לתלמידים בעלי קשיים בתחום הזיכרון, אם בארגון יעיל של החומר ובהקניית מיומנויות ארגון אשר תורמות לאחסון המידע ולשליפתו, ואם בהפחתת העומס על הזיכרון כמו סימון משפטי מפתח בקריאת טקסט ועריכת סיכומי ביניים במהלך קריאתו (שמאפשרים המשך קריאה ללא החזקה של המידע הקודם אשר לעיתים מפריע לקליטת המידע החדש). רישום סכמה למבנה שיקדים את התשובה עשוי להקל על התלמידים להיאחז במבנה כולו על חלקיו כדי ולהתפנות לתוכן הדברים הנכתבים באותו רגע, התייחסות לראשי פרקים של החומר הרלוונטי הנגזר מהשאלה עוד בטרם עונים עליה, כתיבה של נוסחה לתרגיל לפני שפותרים אותו, רישום אוצר המילים המרכזי בתחום מסוים עשויים לתמוך בהתייחסות בכתב לכל נושא.

חשוב לציין, כי בשלב ראשון יכולים המורים לספק את הכלים, אבל בשלבים הבאים הם יקנו אותם לתלמידים כדי שישתמשו בהם בעצמם ויהפכו בהדרגה עצמאיים בלמידה.

תפקודי קשב

נהוג לחלק את תחום הקשב לארבעה תתי תחומים:

- מיקוד הקשב - היכולת להתמקד בגירוי אחד תוך סינון מתמיד של גירויים לא רלוונטיים.
- פיצול קשב - היכולת לחלק את הקשב בין כמה מקורות בדרך שבה האחד לא יפגע באחר.
- יציבות/משך הקשב - היכולת להיות קשובים לאורך זמן.
- בקרת הקשב - היכולת לעבור מערוץ קשב אחד לאחר, היכולת לעבור בין מטלה אחת לאחרת, והיכולת לשלוט בקשב ולדעת לכוון אותו למקום הנכון בזמן הנכון ובעוצמה הנכונה, תוך דחייה או אחזקה של חלקים רלוונטיים פחות.

חשוב לציין, כי תחום הקשב נבדק ומאובחן אצל נוירולוג או פסיכיאטר, אך באבחון דידקטי נעשה סינון בסיסי של יכולות הקשב, אשר בעקבותיו מפנים את המאובחן לאבחון קשב מקיף אצל המומחים לכך במידת הצורך.

כמו כן, נבדק תחום הקשב בצורה בלתי רשמית באבחון הדידקטי במעקב על אופן ביצוע המטלות השונות. ניתן לצפות ולהבחין במהלך האבחון ביכולת של המאובחן לשמור על קשב לאורך זמן, או לחלופין לצפות בהתעייפות, בירידה בקשב ובביצוע תנודתי או כזה שנחלש ויורד עם הזמן.

כל התהליכים הללו יכולים לבוא לידי ביטוי גם בלמידה בכיתה, לכן חשובה מאוד מודעותו של המורה אליהם.

חשוב לאתר ולהבין קשיים, אך משנה חשיבות נודע ליכולת הרבה של המורה בכיתה להתייחס אליהם בתחום הקשב, ולהקל בכך מאוד על חייו ועל תפקודו של תלמיד בעל הפרעה כזו. עזרה כזו תסתייע בשימוש בלוח, אשר מקל על המתקשים לשמור על קשב לאורך זמן לחזור ולהשתתף בשיעור גם כאשר הם "נעלמו" לזמן-מה, הצגת שאלות ממקדות לפני השיעור תסייע מאוד לתלמידים אשר מוצפים בגירויים שונים ובעומס מידע להתמקד בעיקר ולאחסן את הפריטים הרלוונטיים, בשינויים במבנה השיעור כמו חלוקה בין זמן פרונטלי, זמן עבודה וזמן דיון. לתלמידים אשר העבודה הפעילה עוזרת להם

לשמור על קשב בעוד שההקשבה הפסיבית לא יעילה, יכולה לעזור חלוקה של מטלה גדולה לשלבים קטנים ומובחנים ושמירה על מרחב נקי מגירויים - סביבה שקטה עד כמה שניתן, ניהול של דיונים כאשר רק אחד מדבר וכדומה.

תפקודי קריאה

הקריאה היא משימה מורכבת מאוד מבין המשימות הנדרשות ללמידה. נדרשות בה יכולות רבות ביניהם שפה, קשב, ניהול ושימוש מושכל במיומנויות מתאימות לרמת הטקסט ולמטרת הקריאה בו.

המושג קריאה מתייחס גם לפענוח טכני של הכתוב, אבל בעיקר להפקת משמעות ממנו ולשימוש נכון בו למילוי מטלות שונות.

הקריאה היא אחת המיומנויות הנדרשות ביותר כחלק מתהליך למידה. על תלמידים לקרוא טקסטים מתוך ספרי הלימוד, סיכומים לקראת בחינות ומאמרים שונים. וככל שעולים בגיל וברמת הטקסטים, עולה הדרישה לרמת מיומנות גבוהה יותר המחייבת התמודדות עצמאית.

הידע הנדרש מהקורא הוא רב וכולל: ידע באשר לעיצורים ולתנועות ולחיבור ביניהם לכדי צלילים ומילים (ידע פונולוגי), ידע על תבניות מילים ועל דרכי היווצרותן (ידע מורפולוגי), ידע על משמעויות המילים בעיקר בהקשרים שונים (ידע סמנטי), ידע באשר לסוגי המשפטים (ידע תחבירי), וידע על מבנה הטקסט ועל נושא הטקסט המכתיב לרוב את פירוש המילים ואת הבנת המושגים בו (ידע הקשרי). מלבד אלה, נדרשים לשם קריאה קשב רב ויכולת ניהול טובה, כזו שמאפשרת, למשל, לזכור תוכן של פסקה אחת כשעוברים לאחרת, ולזכור את מטרת הקריאה או את השאלה שאליה צריך להתייחס בזמן הקריאה עצמה (זיכרון עבודה).

מכאן, שקושי בכל אחד מן הרכיבים שהוזכרו (שעליהם תוכלו לקרוא בהרחבה בחלקים שיועדו להם) עלול להקשות על הקריאה.

קושי בקריאה יכול להתבטא בפענוח של הכתוב - "**דיוק בקריאה**" - שמקשה מאוד על הבנת המילים והמשמעות הכוללת של הטקסט. קושי בקריאה יכול להתבטא גם **בשטף הקריאה** - תלמיד יכול לקרוא באופן מדויק אך לא שוטף. המשמעות היא השקעת מאמץ רב ואנרגיה בפענוח הכתוב ללא הצלחה בקריאה שוטפת תקינה על חשבון תהליכים נוספים שהוא נדרש להם במהלך הקריאה כמו הבנה, הסקה ועיבוד.

קושי **בהבנת הנקרא** יכול לנבוע לא רק מאי-דיוק בקריאה או מקריאה שאינה שוטפת אלא גם מקושי בביצוע התהליכים הגבוהים הנדרשים בהבנת הנקרא כמו: הבנה על רקע של ידע קודם, שנדרשת בה היכרות עם סכמות ועם מבנים של טקסטים, הבנה על רקע של קשרים לוגיים ותחביריים בין משפט למשפט ובין פסקה לפסקה וכדומה.

ילדים בעלי קשיי קריאה מגלים קושי רב בלמידה עצמאית, בהתכוננות לבחינות ובהכנת שיעורי בית בעצמם. ילדים אלה יתחמקו בכל דרך ממשימות קריאה בכיתה ו"יעלמו" כאשר יעלה תרגול כזה על הפרק. תסתמן אצלם הנמכה משמעותית בהישגים שאינה נובעת לרוב מאי-ידיעה או מיכולת נמוכה, אלא מן הבעיה בקריאה שלא מאפשרת להם לדייק, להבין ובהתאם לכך לבטא נכון את ידיעותיהם.

קושי בקריאה בא לידי ביטוי בכל תחומי הדעת. שכן, למידה בכל התחומים כרוכה בקריאה. ישנם מקצועות שבהם נדרשת קריאה רבה יותר כמו: היסטוריה או תנ"ך, שבו מתבקש פענוח מדויק של הכתוב לשם הבנה. יחד עם זאת, במקצועות מסוימים יכולים הילדים הללו "לברוח" ולהצליח להבין או לבטא את ידיעותיהם למרות הקושי. אלו כוללים בין השאר תרגילים (לא מילוליים) במתמטיקה או פענוח גרפים ותרשימים שבהם המלל הוא מינימלי.

המורה בכיתה יכול לסייע לילדים הללו באופן משמעותי. אין הכוונה להוראת הקריאה, אלא בעיקר להביא בחשבון את הקושי ולסייע להם לרכוש את הידע למרות הקושי. למשל: הטרמה של ידע בנושא הטקסט שהתלמיד נדרש לקרוא בו או של מבנה הטקסט, פעילות במקביל לקריאת הטקסט כמו: חיבור שאלות הנוגעות לו או עיבוד בקול של הנקרא לאחר כל פסקה, רישום ואוצר מילים מוכר פחות בטרם קריאה.

במקביל לסיוע בתחום הקריאה חשוב מאוד להיות רגישים כלפי התלמידים בעלי קשיי הקריאה ולהימנע מלבקש מהם לקרוא בקול לפני כל הכיתה. מצב כזה עלול להביך אותם ולגרום להם לחרדה מתמדת, שתקשה עליהם להתפנות ללמידת החומר, אפילו לא באמצעות שמיעה.

תפקודי כתיבה

הכתיבה, כמו הקריאה ואף יותר ממנה, היא מיומנות מורכבת שנדרשות עבורה יכולות רבות: חשיבה - גיבוש רעיון, פירוט שלו והבחנה בין הפרטים לכלל; שפה - שליטה בחלקי השפה השונים (כמו מורפולוגיה ותחביר) ויכולת ארגון שפתי; כישורים ניהוליים: תכנון, בקרה, ויסות זמן, ויסות קשב וזיכרון עבודה; כישורים גרפו-מוטורים, חזותיים ומרחביים. כל הכישורים הללו יחד צריכים לעמוד לרשותו של הכותב ולשרת אותו בעת הכתיבה. קושי באחד מן הכישורים שנזכרו מאט את תהליך הכתיבה ויכול לפגוע באופן משמעותי באיכות התוצר המתקבל.

קושי יכול להתבטא בכל אחד מן הרכיבים שהוזכרו כמיומנויות נדרשות: קושי בזרימת הרעיונות ובפיתוחם, קושי ביכולות הארגון, התכנון והבקרה, קושי שפתי בכללו גם קשיי כתיב, שלעיתים רק הם לבדם יכולים להוות מחסום לכתיבה, קושי גרפו מוטורי - עיצוב הכתב התארגנות במרחב הדף וקושי לשמור על קשב ולמקד את הקשב בזמן הכתיבה. בנוסף גם קושי בזיכרון העבודה הנדרש במידה רמה גבוהה מאוד בתהליך הכתיבה יכול להשפיע על התוצר המצופה.

הכתיבה היא מיומנות שלשמה נדרש תרגול רב.

חשוב לציין, כי בכתיבה, ובפרט בכתיבת תשובה לשאלה, נדרשת הוראה מפורשת וברורה, וכי כתיבת תשובה בתחום דעת אחד שונה ממשנהו. גם כאשר השאלה כתובה בצורה דומה ומילות ההוראה זהות, הדרישות והציפיות עשויות להיות שונות.

כאשר מדובר בתלמידים מתקשים ובעלי לקות למידה תרגול הכתיבה הכרחי. תלמידים אלה מתקשים ללמוד לבדם, ללמוד מהערות המורה לתשובותיו במבחן ולהסיק מסקנות בעצמם, ונדרשת עבורם למידה מפורשת ומכוונת של הנושא.

על כן, חשוב לתרגל מיומנות כתיבה כמעט בכל שיעור, שכן זוהי המיומנות הדורשת תרגול במידה הרבה ביותר, ללמוד לכתוב ולא רק לדרוש כתיבה, לדעת לאתר אצל כל ילד וילד את הקושי המרכזי בכתיבה כדי לסייע לו להתקדם ולהתגבר עליו, אך בעיקר לאתר דפוסי קשיים בקרב קבוצות של ילדים בכיתה או אפילו בכיתה שלמה, על מנת לכוון את ההוראה לכיתה כולה בצורה מושכלת ולשלב את המיומנות הנדרשת בהוראת התוכן באופן שוטף.

דוגמאות לביטוי התחומים השונים במקצועות התוכן מופיעות בנספחים.

סקרנו עד כה שבעה תפקודים מן האבחון הדידקטי ואת הקשר שלהם ללמידה ולהוראה.

בחלק הבא נתייחס למשמעות של כל אחד מן התפקודים בתחומי דעת שונים. לכל תחום דעת אפיון ייחודי ומיומנויות ייחודיות שנדרשות בו, ולכן נתקלים בקשיים בעוצמה ובאופן אחרים בדיווח על התפקודים השונים באבחון. סיגול ההתאמות וההתייחסות אל הקושי בכל מקצוע הם ממוקדים ונגזרים מתכניו ומאופיו, עם זאת, ישנן המלצות רבות אשר עשויות להיות רלוונטיות למקצועות שונים ויש בהם כדי לסייע ולהתגבר על קושי הבא בהם לידי ביטוי.

בחלק הבא נסביר כיצד התפקוד/המנגנון שעליו דיברנו בא לידי ביטוי במקצוע ונציע התאמות להוראה אשר מכוונות לקושי באותו מנגנון. חשוב לציין, כי אנו מסתפקים בסל הצעות אשר צברנו מניסיוננו בעבודה בתחום לקויות הלמידה בתחומי הדעת, אך אין לנו ספק, כי כאשר אתם המורים תהיו מודעים לקשיים בתחומכם ותבינו אותם לעומקם, תוכלו להציע, לשכלל, להרחיב ולהעמיק מאוד את הצעותינו.

הידע הפסיכו-פדגוגי של היחידה:

ביחידה זו מוצע קשר בין תחומי האבחון הדידקטי לבין מקצועות התוכן. לחיבור זה חשיבות גדולה בקרב מורים המומחים בתחום הדעת, שרוב המושגים וההגדרות בתחום האבחון הדידקטי זרים להם ונתפסים בעיניהם מאיימים ורחוקים מעבודתם, על-אף שהם בעלי משמעות בכל תחום ועשויים לסייע רבות, בעיקר לתלמידים המתקשים.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי:

1. מה התחדש/התחדד לך באשר למקצוע שאתה מלמד?
2. האם אתה מבין יותר כעת את האבחון הדידקטי על תפקודיו?
3. האם הדבר יסייע לך לקרוא אבחון כזה ולהפיק ממנו תועלת בהוראתך?
4. האם חידוד זה מאפשר לך לראות אחרת את הוראת המקצוע?
5. האם חידוד זה מאפשר לך להבין אחרת את התלמידים המתקשים בלמידת המקצוע שלך?
6. האם חידוד זה משליך מבחינתך על הוראת התלמידים בעלי לקויות הלמידה/קשיי הלמידה? במה?

ג. היכרות עם התלמיד

ככל שאנו מיטיבים להכיר אדם אנו עשויים להיות קשובים יותר כלפיו ולספק לו מענה הולם. הדבר נכון ביחסים בכלל וחשוב שבעתיים ביחסי מורה תלמיד. ככל שייטיב המורה להכיר את התלמיד, יכולותיו, קשייו ותגובותיו, הוא יוכל להבין את דפוסי התנהגותו ולהציע לו דרכי התערבות מותאמות ויעילות יותר. חשוב לציין, כי מבין הדמויות הקרובות לילד, הדמות המשמעותית ביותר שמיטיבה להכיר את תפקוד התלמיד בבית-הספר היא המורה.

יחידה זו דנה במשמעות ההיכרות בין המורה לבין התלמיד ומציעה ארבע דרכים שונות להיכרות:

1. *דרך ההוראה בכיתה*
2. *דרך שיח עם התלמיד*
3. *דרך המבחן*
4. *דרך מפגש פרטני*

(דרך נוספת להיכרות התלמיד היא בעזרת אבחון, שנדון בפירוט ביחידה הקודמת).

היחידה פותחת בפעילות המדגישה את חשיבות ההיכרות של המורה עם התלמיד ולאחר מכן מתחלקת לפעילויות שונות, המציגות את ארבע הדרכים להיכרות.

1. היכרות דרך ההוראה בכיתה ותצפית

מבנה המפגש

1. פעילות פתיחה באשר לחשיבות ההיכרות
2. פעילות פתיחה - ההיכרות בכיתה
3. כלי להתבוננות
4. אופן השימוש בו

1. פעילות פתיחה - חשיבות ההיכרות

מרגיל

תארו חוויה של קניית מתנה לאדם קרוב או רחוק. כיצד בחרתם? מה היו השיקולים?

מן התשובות שעשויות לעלות בדיון:

- הדדיות בנתינת המתנה - המתנה למקבל ולנותן
- צורך בהיכרות עם מקבל המתנה לצורך התאמה נכונה
- התאמה בעקבות היכרות עמוקה, הוועצות עם המקבל, איתור צרכים
- הצורך לקלוע לטעמו ולצרכיו של המקבל
- הצורך שהמתנה תשרת פנים שונים בחייו של המקבל
- הצורך להיערך מראש
- מושגים נוספים כמו: קשר, מערכות יחסים, חוויות, מעמדו של האדם המקבל, אינטראקציה

לאחר תיאור החוויות של קניית המתנות יש לסכם את שעלה, ולהקביל את הדברים להוראה של תלמיד או של קבוצת תלמידים לקויי למידה. יש לציין שהמתנה משרתת את שני הצדדים, את המורה ואת התלמיד כאחד, את חשיבות ההיכרות לצורך התאמת ההוראה ואת הצורך שהתלמיד ישתמש ב"מתנה" - בכלים ובמיומנויות במגוון אפשרויות ומקצועות.

2. פעילות פתיחה - היכרות בכיתה

תרגיל

דיון באשר לרמזים שונים העולים מתוך האינטראקציה של המורה עם תלמידיו במהלך שיעור, שהם בבחינת "אורות אדומים" עבור המורה בהוראה השוטפת בכיתה. חשוב שהמורים יתארו בדיון כמה שיותר מצבי למידה והוראה שבהם הם עשויים לאתר כוחות או קשיים בקרב תלמידים ולהיטיב להכירם.

חשוב להדגיש בדיון את העוצמה ואת ההזדמנות הגדולה הנקרית דווקא למורה באמצעות היכרות זו. שהרי:

1. הוא היחיד שפוגש את הילד בסיטואציית למידה בכיתה השלמה.
2. הוא היחיד שמכיר את החומר על בוריו.
3. הוא היחיד שיודע מה הוא לימד ומתי, וכך ידע להעריך אם התלמיד לא יודע כי הדברים לא נלמדו או שהוא איננו זוכר אותם.
4. הוא יכול להשוות בין יחידות לימוד שונות במפגש שלו עם התלמיד.
5. הוא רואה לפניו כיתה שלמה ויכול לבחון את תפקוד התלמיד בהשוואה לנורמה ולא רק בהשוואה לעצמו.

דיון

מן האפשרויות שעשויות לעלות בדיון באשר ל"אורות האדומים" בשיעור:

- שפת גוף, עיניים תזזיתיות, הילד משתתק ונעלם לנוכח מטלות מסוימות.
- מתפרץ, לא מצביע ולא עונה על שאלה באופן מסודר."תקוע" במילים קשות.
- מגלה קושי להתמודד באופן עצמאי עם מבחנים.
- מגלה קושי לקרוא טקסטים - כאשר ניתנת משימת קריאה, אפילו לא מביט על הטקסט.
- קיים פער בין שיתוף הפעולה בדיון בכיתה לבין היכולת להתבטא בכתב במבחן.
- כותב בשגיאות כתיב.
- קיים חסך באוצר מילים.
- מתקשה להביע רעיון שלם בכתב ובעל-פה.
- קיימים פערים בין נושאים או בין יחידות לימוד שונות כמו: התמודדות עם משוואות לעומת בעיות מילוליות.
- נמנע ממשימות מסוימות.
- מהי תגובתו לחוסר הצלחה: תסכול, התעלמות, עצב.
- אילו שאלות נציג לתלמיד שיסייעו להבין את מצבו.
- אופן ההתארגנות למשימות (השוואה בין משימות שונות).

אורות אדומים
בתפקוד התלמיד

3. כלי להתבוננות

תאריך: _____

שם התלמיד: _____

כיתה: _____

(מומלץ לאסוף את המידע מגורמים אחדים במקביל: תצפית בשיעור, שיחה עם הילד, בדיקה של מבחנים, שיחה עם מורים מקצועיים ואנשי צוות נוספים)

נקודות התייחסות		כן/לא	פירוט, מחשבות, השערות...
תפקוד כללי	האם מגיע באופן סדיר?		
	האם מביא ציוד?		
מוטיבציה	האם מגלה מוטיבציה ללמידה? בשיעור, בהכנת שיעורי הבית? השתתפות פעילה בשיעור, מעורבות, יוזמה		
	האם מגלה עניין בחומר?		
התארגנות	האם מוציא את הציוד הנדרש לשיעור? עבודה עצמית - מתחיל מיד, משתהה, זורם, לא מסיים, מפסיק באמצע		
	התארגנות במשימה (כמו קריאה וכתיבה)		
	התארגנות במעברים בין המשימות		
ריכוז	האם קשוב לנעשה בשיעור?		
	האם קיימים פערים בין תחילת היום לסופו?		
	האם קיימים פערים בין תחילת השיעור לסופו?		
	האם מוסח בקלות? ממה?		
גיוס	האם יודע לבקש עזרה?		
	האם שואל שאלות במהלך השיעור? אם כן, אילו (שאלות הבהרה, שאלות העמקה...)?		
סוג הלמידה	האם קיימים פערים בין למידה פרונטלית, דיון, עבודה בקבוצות או עבודה עצמית?		

אורות אדומים
בתפקוד התלמיד

נקודות התייחסות		כן/לא	פירוט, מחשבות, השערות..
הבנה	הבנת תוכן השיעור יכולת להסיק, להכליל, ליישם בחומר חדש		
	הבנת הוראות		
קריאה	האם מבצע מטלות קריאה הניתנות בשיעור?		
	כיצד מתמודד איתן?		
הבעה בע"פ	כיצד מביע את עצמו (אורך, תוכן ותקינות)? האם בטוח בעצמו בזמן ההבעה בעל-פה?		
הבעה בכתב	האם מבצע מטלות כתיבה הניתנות בשיעור? (כולל סיכום שיעור)		
	כיצד מבצע אותן?		
	האם קיימים פערים בין הבעה בעל-פה להבעה בכתב? היכן מתבטאים?		
מבחנים	האם לומד למבחנים? כיצד לומד למבחנים? האם משקיע מספיק זמן בלמידה?		
	הישגיו במבחנים (האם קיים פער בין ההישגים לידע שמפגין בשיעור?)		
	אם אינו מצליח, מהן הסיבות המשוערות: הבנת החומר, זיכרון החומר, הספק, כתיבה (משובשת, חלקית, לא ממוקדת?) לחץ הבא לידי ביטוי לפני המבחן או במהלכו? חוסר מוטיבציה ללמידה? חוסר ביטחון ואמונה בעצמו כלומד?		
מקצועות	האם קיימים פערים בתפקוד בין המקצועות השונים? פרט ושער על איזה רקע (מבנה המקצוע, שעות הלימוד שלו, הרכב הכיתה הלומד אותו, המורה המלמד את המקצוע)		

4. אופן השימוש בכלי

תרגיל

1. כדאי לתת למורים לקרוא את הקריטריונים המוצעים, ולבדוק אם הם מתחברים אליהם ומה היו מוסיפים או משנים. בדרך זו הם ייטיבו להכיר את הכלי.
2. אחת הבעיות המרכזיות עם כלים כאלה היא השימוש בהם בדרך שגרה עם מתן שימת לב לפרטים שונים אצל מספר גדול של תלמידים. לכן, חשוב להעלות לדיון את השאלה: כיצד נשתמש בכלי, וכיצד נמלא אותו בתוכן? ולאסוף את ההצעות בדיון זה.

אפשרויות לדוגמה:

התבוננות בתלמיד אחד מדי שבוע ותיעוד הפרטים בשאלון בסוף השבוע.

התבוננות בחלק אחד מן השאלון ביחס לכמה תלמידים במהלך משימה המזמנת את האפשרות לבדוק את הדברים. כמו: הפעלת הכיתה במשימת כתיבה וצפייה בחמישה תלמידים שיש סימן שאלה לגבי תפקודם במיומנות זו.

דיון

חשוב לסכם את הדיון בשני נקודות מרכזיות:

1. החשיבות והיתרונות הרבים של המורה בהתבוננות ובאיתור במהלך הלמידה.
2. העובדה שהדבר אפשרי באמצעות הכלי שמסייע והדרכים המובנות והמארגנות, כפי שיובאו בדיון האחרון בחלק זה, שמקלות על איסוף המידע ועל תיעודו.

היבטים פסיכו-פדגוגיים של היחידה

ביחידה זו נחשף המורה ליכולתו הרבה הנוגעת לאיתור קשיי תלמידים במסגרת ההוראה בכיתה. יש בכוח זה כדי לחזק אך גם כדי להלחיץ, מכיוון שהמודעות לקושי מעוררת את הצורך להתמודד ולפעול, ולכן יש לתת את הדעת לשני ההיבטים הבאים: כוחו הרב של המורה כמאתר קשיים אצל התלמידים במסגרת ההוראה בכיתה וכתוצאה ממומחיותו הדיסציפלינרית והפדגוגית, ומעבר לכך הצורך להכיל את הקושי שאיתור כזה מציב. יש להדגיש, שהדרך בין ההכרה לבין הפתרון היא לעיתים ארוכה ומורכבת, ולא תמיד ההיכרות עם התופעה או המודעות אליה מחייבות פתרון. לעיתים הפתרון הוא עצם המודעות לתופעה.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי

1. מה חידד עבורך המפגש באשר ליכולתך לאתר קשיים בכיתה?
2. האם הדבר יסייע לך בעבודתך? כיצד?
3. האם הדבר עשוי להקשות עליך? במה?
4. מה ייחודך כמורה באשר ליכולת לאתר קושי בקרב תלמידים לעומת כל גורם אחר העובד עם התלמידים?

2. היכרות דרך שיח

הדגשנו בפרק הקודם את חשיבות ההיכרות עם התלמיד באמצעות תצפית בכיתה בדרך להתערבות יעילה ואת משקלו של המורה בהיכרות זו. בפרק זה נדגיש את חשיבות השיח בתהליך ההיכרות.

פעמים רבות אנו מתאמצים ומשתדלים להכיר, להבין לדעת דבר-מה ושוכחים את הדרך הישירה והטובה לעשות זאת - פשוט לשאול את השאלות הנכונות.

שיח מורה-תלמיד הוא שלב משמעותי בדרך להיכרות של מורה עם תלמיד, ומבוסס על ההנחה, שהתלמידים מכירים את עצמם ויודעים מה מתאים להם. לא תמיד הם ידעו לומר זאת בצורה ברורה ומפורשת, ולכן חשוב להקפיד על:

- הזדמנות לשוחח
- שיח המבוסס על שאלות מזמנות, מאפשרות ומקיפות
- תגובות מכילות ולא חוסמות

בנוסף להיבט של ההיכרות, שיח מורה-תלמיד מאפשר לתלמיד להרגיש שלמורה אכפת, והוא מתעניין בו ובקשייו ומעוניין לעזור לו. בדרך זו הופך המורה לכתובת עבור התלמיד וממשיך את מעגל ההידברות.

מבנה המפגש

1. פעילות באשר להיכרות בכלל
2. איסוף שאלות רלוונטיות לשיח עם תלמיד
3. הצעת הכלי - היכרות דרך שיח והשוואה בינו לבין השאלות שעלו במפגש

1. פעילות

תרגיל

חשבו על מפגש שלכם עם אדם זר. יש באפשרותכם לשאול אותו 5 שאלות על מנת להכירו בדרך הטובה ביותר. מה תשאלו? מה תזמן כל שאלה?

2. דונו בקבוצה:

דיון

אילו שאלות כדאי לשאול את התלמיד כדי להכירו?

על מה כדאי שנקפיד על מנת שהתלמיד ירגיש בטוח בשיחה איתנו ויצליח לשתף אותנו?

הצגת הכלי - לאחר שהמורים הציעו שאלות לשיח, ניתן להציע את הכלי - היכרות דרך שיח, להשוות ולשפר בהתאם לתכנים שהוצעו בדיונים בקבוצות.

3. הכלי - היכרות דרך שיח

1. איך אתה מרגיש בכיתה מבחינה לימודית ומבחינה חברתית?
2. ממה אתה נהנה בלמידה?
3. אילו מקצועות אתה מעדיף?
4. אילו משימות אתה אוהב או מעדיף לבצע? למשל: משימות בזוגות, משימות אישיות, משימות הדורשות קריאה, משימות המערבות כתיבה, ללא כתיבה, משימות יצירה, הצגה בפני חברי הכיתה וכד'.
5. מה קשה לך?
6. באילו מקצועות מתבטא במיוחד הקושי?
7. מתי החל הקושי?
8. מה עוזר לך להתמודד איתו?
9. מה יכולה המורה בכיתה לעשות למענך שיסייע לך להתמודד עם הקושי?
10. האם יש דבר שאתה רוצה לבקש ממני?
11. האם יש דבר נוסף שאתה רוצה שאדע הנוגע לך?

הידעים פסיכו-פדגוגיים ריאידה כו

יחידה זו מדגישה את משמעותו ועוצמתו הרבה של השיח עם התלמיד כאחד הערוצים להיכרות עמו. חשוב לציין, כי מעבר למידע ששיח מסוג זה עשוי לספק יש בו כדי לחזק את הקשר מורה-תלמיד, לתרום לתחושת הביטחון של התלמיד ולהעצים את תחושת הנראות והקיום שלו. מובן, שכאשר מורה מלמד כיתה רבת-תלמידים אין הוא מצליח לנהל שיח קרוב ומשמעותי עם כל אחד ואחד מהם לעיתים קרובות. אך חשוב לזכור, כי עבור תלמידים בעלי קשיים ולקויות שיח קרוב מסוג כזה דומה לחיבוק, הוא סוג של ריפוי גם מבלי להציע פתרונות, וחשוב להשתדל לערוך אותו לעיתים קרובות.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי

1. ספרו על שימוש שלכם בשיח לצורך היכרות.
2. במה הוא תרם לכם?
3. הציגו את חשיבות השיח עם התלמיד בעיניכם.
4. חשבו על מקרה אקטואלי, על תלמיד אשר הייתם רוצים להכיר או להתקרב אליו באמצעות שיח. מה הדבר יאפשר לכם?

3. היכרות דרך המבחן - "המבחן ככלי אבחון"

בחלק זה נתרכז במרכיב אחד בהוראה ובלמידה, אשר מאפשר "הצצה" משמעותית של המורה לתהליך הלמידה של התלמיד, מרכיב שקיים בכל כיתה, בכל מקצוע ולא נדרש להשקיע בו עבודה נוספת או מיוחדת אלא "מודעות". מרכיב זה יכול במידה רבה מאוד לשמש סוג של אבחון עבור המורה בכיתה וכלי להתערבות. הוא מאפשר התחקות אחר שתי מיומנות חשובות ביותר בלמידה - מיומנות קליטת החומר ומיומנויות פליטת החומר. המרכיב הזה הוא **"המבחן".** ניתן ללמוד באמצעות החלקים שהוא מכיל ובעיקר - אלה שאיננו מכיל. ניתן להבחין האם התלמיד התכונן למבחן, כיצד התכונן, מה נותר בזיכרונו, כיצד הוא כותב, כמה הוא מספיק, על אילו שאלות הוא מצליח לענות ובאילו מתקשה, אילו חלקים הוא מחמיץ, מתי ומדוע.

ננסה להפוך את המבחן לכלי רפלקטיבי עבור המורה ועבור התלמיד, ובסיס להתערבות ממוקדת ואישית, אבל בעיקר כיתתית, כי הרי המורה מלמד לרוב כיתות ולא יחידים, וחשוב שנדגים ונראה, שההתערבות עבור התלמידים לקויי הלמידה יכולה להיעשות במסגרת הכיתה השלמה ובמסגרת הלמידה השוטפת של החומר.

בחוברת זו שתי התייחסויות למבחן:

1. **המבחן ככלי אבחון - יופיע בפרק זה**
2. **המבחן ככלי התערבות - יופיע בפרקים הבאים**

המבחן ככלי אבחון - הקדמה

חשוב לבדוק ולבחון את המבחן משלוש נקודות מבט:

1. הכמות - היא בדרך כלל הציון שניתן על המבחן.
2. התוכן - איזה חומר הובן יותר ואיזה פחות, על איזה חלק ענו נכון וטוב יותר ואיזה חלק בחומר דורש חיזוק נוסף.
3. המיומנות - לא ה"מה" אלא ה"איך". החלק של ה"איך", אשר במילים אחרות ניתן לקרוא לו בחינת המיומנות, הוא החלק המשמעותי ביותר בלמידה שבו אנחנו נוהגים להשקיע פחות. התכנים תופסים בדרך כלל את עיקר המרחב בלמידה ובהיבחנות, בעוד שהמיומנות הופכת נלווה. אם נצליח להפוך את היוצרות ונבין, שהתוכן מתחלף וכמוהו נוזל שיוצקים לכלי או הבגד שלובשת הדמות, ואילו המיומנות היא "הכלי", היא "הדמות", היא העיקר, נצליח להשקיע יותר בחלק חשוב זה אשר ישרת את הילדים ועל אחת כמה וכמה את הילדים לקויי הלמידה בלימוד כל תוכן ובכל משימה שלה ידרשו.

בפרק זה נרכיב יחד משקפיים חדשים. נקרא להם "משקפי האיך", ודרכם נתבונן במבחן מזווית הראייה של המיומנות והקשיים כאשר המצע להתבוננות זו יהיה התוכן.

מבנה המפגש

1. תרגיל פתיחה
2. החלק האובייקטיבי - שאלות המבחן - קריטריונים לניתוח שאלות
3. החלק הסובייקטיבי - תשובות התלמידים - קריטריונים לניתוח התשובות, מקורות קושי וכיווני התערבות (אשר יפורטו בהרחבה בפרקים הבאים)
4. שיח מורה-תלמיד בעקבות המבחן

1. תרגיל פתיחה

תרגיל

רשמו את המטרות שלכם בבואכם לבחון את הכיתה.

דיון

- מה משותף ומה מבדיל בין המטרות השונות שנכתבו?
- האם מבחן נועד אך ורק למתן משוב (למורה, לתלמיד, לבית-הספר, להורים)?
- האם וכיצד המבחן יכול לשמש כלי היכרות?
- כיצד ניתן להיעזר במבחן ככלי לפיתוח הלמידה?

מטרות שונות למבחן

- **בדיקת השליטה בידע, במידת הפנמתו וביכולת ליישמו**
- **הערכת ההבנה של התלמיד**
- **הערכת ההוראה של המורה**
- **תרגול והכנה לקראת מבחנים שונים**
- **חזרה על הנלמד**
- **היכרות עם התלמיד ועם יכולותיו**
- **עירור מוטיבציה ללמידה**
- **יצירת חוויית הצלחה**

2. החלק האובייקטיבי - שאלות המבחן

אחד השלבים בדרך להיכרות עם התלמיד דרך המבחן הוא הכרות עם שאלות המבחן. במבחן שאלות שונות אשר כל אחת מהן מפגישה עם מיומנות אחרת ומזמנת ידע ויכולות מסוג אחר. לדוגמה: שאלות המזמנות ידע תוכני ומצריכות בעיקר זיכרון לעומת שאלות המצריכות הבנת נקרא בקריאת טקסט ולעומתן שאלות המצריכות אוצר מילים מסוים מתחום הדעת.

בבניית המבחן על המורה להגדיר לעצמו מהן מטרות המבחן ומה הוא מעוניין לבדוק. בהתאם להגדרה זו ייבנה המבחן.

חשוב, שהמבחן יכלול גם שאלות הבודקות ידע אבל גם שאלות הבודקות מיומנות הנדרשת בלמידה.

על מנת להבין את פרופיל התלמיד המצטייר מן המבחן, חשוב, שאנו נמיין תחילה את השאלות השונות על-פי סוג, ובדרך זו נוכל להבין מדוע על שאלות מסוימות הצליח התלמיד להשיב ועל באחרות - פחות.

תרגיל

לתרגיל זה יש לספק למורים שאלון בחינה. ניתן שאלות מתחום דעת אחד שבו עוסקים או שאלונים מתחומי דעת שונים.

המורים יתבוננו בשאלות ויכתבו לצד כל שאלה אילו מיומנויות דרושות כדי להשיב להן על-פי הקריטריונים המצורפים. אם למורים יש רעיונות אחרים הנוגעים לקריטריונים שאינם מצוינים בהצעות, ניתן להוסיפם.

קריטריונים לניתוח השאלות על-פי דרישותיהן:

כמובן ששאלה יכולה להכיל יותר מאפיון אחד.

- ✔ ידע קודם - תוכני
- ✔ ידע קודם - סכמות בתחום הדעת
- ✔ הבנת טקסט
- ✔ הבנת פרשנות
- ✔ זיכרון הנושא ופרטיו
- ✔ הסבר הטקסט או הפרשנות
- ✔ ביסוס מתוך הטקסט או הפרשנות
- ✔ בירור יחסים בין טקסט לטקסט, בין טקסט לפרשן ובין טענה לטקסט: תומך (מחזק, מדגים, מסביר, סותר....)
- ✔ אוצר מילים
- ✔ יכולות חשיבה מסוג: הכללה, מיון, יישום והשלכה
- ✔ יכולת הבחנה בפרטים

3. החלק הסובייקטיבי - תשובות למבחן

כעת נתבונן בסוגי התשובות במבחן. עבור כל סוג תשובה נפרט את מקורות הקושי האופייניים ואת כיווני ההתערבות.

סוגי תשובות - מקורות הקושי והמלצות

סוג התשובה		הסיבות האפשריות	כיוון ההתערבות
לא רלוונטית		• הבנת השאלה, אימפולסיביות, פתיחת סכמה לא מתאימה	• אסטרטגיות לפיצוח שאלות, פיתוח יכולת בקרה
חסר מבנה או חסרים חלקים מתוך המבנה		• קריאת השאלה, קושי בארגון ובתכנון כתיבה, עומס על זיכרון העבודה, היכרות עם סכמות מקצוע	• פיצוח שאלה, אסטרטגיות כתיבת מבנה מקדים, היכרות עם סכמות מקצוע, הורדת עומס מזיכרון העבודה
תשובה חסרה - קיימים כל חלקי התשובה אך לא מפותחים דיים		• ארגון ותכנון, זיכרון, קשיי כתיבה (שליפה, כתיב, כתב) • הבחנה בין מילות הוראה שונות והתייחסות מותאמת	• למידה יעילה, אסטרטגיות זיכרון, אסטרטגיות ארגון ותכנון, פיתוח הבעה, הכרת מילות ההוראה השונות והתייחסות מותאמת
הרחבה מיותרת		• קושי בהבחנה בין עיקר לטפל, קשיי מיקוד ודיוק, חוסר ביטחון	• אסטרטגיות הבחנה בין עיקר לטפל, פיצוח שאלה למיקוד, הבחנה בין "מריחה" לפיתוח.
כתיבה לקויה		• קושי בארגון שפתי, הנמכה שפתית, חסך באוצר מילים, במבנים תחביריים, בעיית כתיב.	• טיפול שפתי - ארגון שפה, פיתוח הבעה בכתב ואוצר מילים על-פי מקורות הקושי
התייחסות כפולה: גם לכל שאלה בפני עצמה וגם להתרשמות מביצוע המבחן כולו	בעיית הספק	• קושי בחלוקת הזמן, כתיבה איטית, קשיי שליפה, קושי בתפקודי קשב, קושי בזיכרון עבודה, לחץ וחרדה	• אסטרטגיות לארגון זמן • אסטרטגיות להורדת עומס מזיכרון העבודה • הפחתת הלחץ והחרדה
	תנודות בביצוע	• קושי בתפקודי קשב, קושי בזיכרון עבודה, לחץ וחרדה	• מודעות לקשב בזמן המבחן, אסטרטגיות לשמירה על הקשב ולגיוס קשב מחודש, אסטרטגיות להורדת עומס מזיכרון העבודה והפחתת הלחץ והחרדה

חשוב לבדוק כל תשובה בפני עצמה ולאפיין אותה על-פי הטבלה, לאחר מכן כדאי להשוות בין התשובות במבחן ולחפש אפיונים דומים שבאמצעותם נשער את מקור הקושי.

נוכל להגיע למסקנה רק על-פי תופעה החוזרת בכמה תשובות במבחן או בכמה מבחנים.

תרגיל

בחלק זה יש לספק תשובות של תלמידים ממבחנים שונים, ועדיף שהמורים יביאו מראש מבחנים של תלמידים מכיתותיהם.

התבוננו בתשובות התלמידים ואפיינו את התשובות על-פי הטבלה שלעיל.

נסו לחפש אפיונים מרכזיים ודונו במקורות הקושי האופייניים להם.

4. שיח מורה-תלמיד בעקבות המבחן:

בחלק זה מוצע לערוך שיחה בין המורה לתלמיד בעקבות המבחן לאחר שנבדק באופן איכותי והובהרו התובנות שאליהן הגיע המורה. מטרת השיחה לחדד וגם להוסיף לתובנות של המורה באשר לתלמיד ולתפקודו, לשתף את התלמיד בתובנות אלו ולסייע לו להגיע לתובנות באשר לעצמו כלומד וכנבחן, לקרב בין המורה לבין התלמיד ולרכך את החוויה של המבחן, ובמיוחד מבחן לא מוצלח.

שאלות לשיחה:

- האם הציון משקף את ידיעותיך?
- אם לא, מדוע?
- האם הרגשת לחוץ בזמן המבחן?
- האם הזמן הספיק לך?
- כיצד למדת למבחן?
- כמה זמן הקדשת ללימוד?
- האם שיננת או עברת על שאלות?
- האם ניסחת גם תשובות בכתב במהלך הלימוד?
- חשוב על מבחן במקצוע אחר שבו הצלחת: כיצד עשית זאת? במה הוא שונה מהמבחן הזה?
- כיצד תוכל לשחזר את החוויה של ההצלחה במבחנים נוספים?
- מה ניתן לעשות במבחן הבא כדי לשפר את ההישג?

סיכום ההתבוננות בשאלות ובתשובות

ההתבוננות במבחנים כמו באבחונים מאפשרת לאתר דפוס משמעותי אשר בגינו התלמיד לא מקבל את מירב הנקודות ומתקשה להביא לידי ביטוי את ידיעותיו. לרוב, אם מצאנו סוג קושי בתשובה אחת, סביר שהדבר יאפיין גם את יתר התשובות ואף את יתר המבחנים. הדבר יעיד בדרך כלל על הקושי העקבי של התלמיד שלא מאפשר לו להצליח בלמידה. וכל זאת, על-ידי המורה לפני האבחון.

מטרת התבוננות מובחנת זו היא לאתר את הרכיב המשמעותי המוביל להנמכה, להתמקד בו, להצביע עליו ולהתערב באופן ממוקד בקושי, קרי, להתאים את סוג העבודה לסוג הקושי שנמצא. התערבות כזאת יעילה מאוד ומניבה פירות (נושא ההתערבות דרך המבחן ידון בפרקים הבאים).

במקרה זה, איתור הבעיה הוא אף יותר מחצי הפתרון!

על מנת שההתבוננות מבעד ל"משקפי האיך" תניב פרי, חשוב להקפיד על עקרונות אחדים:

א. עריכת מבחנים הכוללים שאלות פתוחות, המזמנות תשובות רבות-מלל, אשר יכולות לשמש מצע טוב לבחינת הכתיבה ולאיתור קשיים.

ב. איתור היכולות והכוחות לצד החולשות והחֶסֶר.

ג. בדיקת כל תשובות המבחן וחיפוש המאפיינים המרכזיים שגורמים להנמכה, ולא הסקת מסקנות נמהרות על-פי תשובה אחת.

ד. התחשבות בחלקים האובייקטיביים - כמו דרישות השאלה. לא ניתן להסיק שתלמיד מחסיר חלקים בתשובות אם באופן שיטתי החלקים שהחסיר הם הקשים והמורכבים יותר מבחינת הדרישות. הסיבה יכולה להיות מיוחסת לקושי שבשאלה ולאו דווקא להשמטת חלקים בתשובה מחוסר שימת לב.

ה. להתבוננות המוצעת נדרשים מעט יותר זמן בבדיקה וגם חשיבה אחרת. כדאי לערוך בדיקה מסוג כזה בכל פעם בשניים עד שלושה מבחנים של תלמידים אחרים שמגלים קשיים לאורך זמן ויש לכם שאלות ביחס אליהם. כך לא ייגבה מכם זמן רב.

היבטים פסיכו-פדגוגיים של היאיפה:

ביחידה זו מודגש הערך של המבחן ככלי להיכרות עם התלמיד. על-אף שבדיקת המבחנים המוצעת מורכבת ומצריכה מאמץ וזמן רב, יש בה כדי לחדד עבור המורה והתלמיד כאחד את מוקדי הקושי לשם התערבות מותאמת וממוקדת.

אפשר להתייחס לבדיקת מבחן מעין זו כאל סוג של 'התרת ספקות', של בירור הסיבות לקושי של התלמיד ולחוסר ההצלחה שלו על-אף הלמידה הרבה, וכיצד ניתן לסייע לו.

תהליך זה, המתייחס אל המבחן כאל מצע לשיח משותף של המורה עם התלמיד על דרך למידתו, כתיבתו וזכירתו, הופך את המבחן מחוויה מאיימת ומלחיצה לחוויה של למידה.

השיח של המורה עם התלמיד מכיל רכיבים של בדיקת ייחוסים, נשיאה באחריות והכוונה לתוכנית פעולה. מלבד זאת מטרתו לעודד את השיח הרפלקטיבי של התלמיד עם עצמו באשר למבחנים שלו בפרט ובאשר לתהליכי הלמידה שלו בכלל.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי:

1. אילו דברים חידד עבורך המבחן ככלי היכרות ביחידה זו?
2. לאילו מהחלקים/ההצעות התחברת במיוחד? מדוע?
3. חשוב על מבחן של תלמיד בכיתתך? כיצד הוא יכול לחדד דברים באשר לתלמיד?
4. כיצד תוכל להשתמש במבחן כמצע להתקרבות אל התלמיד?

דוגמאות לדרישות השאלה מהתלמיד במקצועות תוכן שונים

דוגמה לשאלת בגרות בהיסטוריה

- ציין את שני השלבים הראשונים בהתפתחות תנועת החסידות.
- הסבר מאפיין אחד של כל אחד מהשלבים שציינת.

מה נדרש מהמשיב

היזכרות

- ✔ בשני השלבים בהתפתחות תנועת החסידות.

קשב

- ✔ יש לזהות ולהבחין בין שני חלקי השאלה.
- ✔ נדרש מיקוד בשני השלבים הראשונים ובמציאת מאפיין אחד של כל אחד מהשלבים הראשונים.

ידע שפתי

- ✔ הבנת מילות ההוראה: ציין, הסבר
- ✔ הבנת המילה: מאפיין

כתיבה

- ✔ כתיבה טכנית - כישורים מוטוריים, מרחביים ותפיסתיים שיבואו לידי ביטוי בקריאות התוצר הכתוב.
- ✔ שליטה בשפה, באוצר המילים, במבנה ובארגון השפתי ובגיבוש הרעיון למילים
- ✔ יכולת לארגן את הרעיונות במבנה התואם את דרישת השאלה
- ✔ יכולת להרחיב ולפרט בהתאם לרכיבי השאלה

דוגמה לשאלת בגרות בספרות

- אילו גורמים מעצבים את חייה ואת גורלה של דמות מרכזית במחזה מודרני שלמדת? הסבר והדגם את דבריך על-פי עלילת המחזה שלמדת.

מה נדרש מהמשיב

היזכרות

- ✔ היזכרות במחזה מודרני שנלמד בכיתה; בדמות מרכזית במחזה ובגורמים המעצבים את חייה ואת גורלה

מיקוד ופיצוח השאלה

הבחנה בין שני חלקי השאלה.

- ✔ התמקדות במחזה מודרני ובדמות מרכזית אחת
- ✔ התמקדות בגורמים המעצבים את חייה וגורלה

כתיבה

- ✔ כתיבה טכנית - כישורים מוטוריים, מרחביים ותפיסתיים שיבואו לידי ביטוי בקריאות התוצר הכתוב
- ✔ לשון וידע שפתי - שליטה בשפה, באוצר המילים, במבנה ובארגון השפתי ובגיבוש הרעיון למילים
- ✔ מבנה - יכולת לארגן את הרעיונות במבנה התואם את דרישת השאלה כאשר כל תשובה תיפתח בהיגד כללי אודות נושא היצירה
- ✔ תוכן - יכולת להרחיב ולפרט בהתאם לרכיבי השאלה

דוגמה לשאלת בגרות בתנ"ך

- קרא את מלכים א', י"א, פסוקים 26 - 28 בקטע שלפניך.
- בפסוקים אלה ירבעם בן נבט מוצג בראשונה. ציין שני פרטים שנאמרים על ירבעם בן נבט, וכתוב כיצד פרטים אלה יכולים להסביר שדווקא הוא "הרים יד במלך שלמה".

מה נדרש מהמשיב

הבנת הרובד הגלוי של הטקסט

- ✔ איתור מידע המפורש בטקסט - שני פרטים הנאמרים על ירבעם בן נבט

פרשנות והיסק

- ✔ קישור בין הפרטים שאותרו בטקסט על ירבעם בן נבט בהקשר להרמת היד על שלמה

ידע שפתי

- ✔ נדרשת הבנת השפה מקראית לשם איתור הפרטים והבנתם
- ✔ נדרשת הבנת מילת ההוראה "ציין"
- ✔ נדרשת הבנת הביטוי "הרים יד"

קשב

- ✔ נדרש לבחור את הפרטים על ירבעם בן נבט שקשורים להרמת היד, ולסנן פרטים נוספים שאינם רלוונטיים

כתיבה

- ✔ כתיבה טכנית - כישורים מוטוריים, מרחביים ותפיסתיים שיבואו לידי ביטוי בקריאות התוצר הכתוב.
- ✔ לשון וידע שפתי - שליטה בשפה, באוצר המילים, במבנה ובארגון השפתי ובגיבוש הרעיון למילים
- ✔ מבנה - יכולת לארגן את הרעיונות במבנה התואם את דרישת השאלה
- ✔ תוכן - יכולת להרחיב ולפרט בהתאם לרכיבי השאלה

דוגמה לשאלת בגרות בגיאוגרפיה

- עיין בתמונות 1 - 3 שבנספח שבהן נראים מפגעים סביבתיים בשלושה מקומות, וענה על שלושת הסעיפים א-ג.

א. ציין מהו המפגע הסביבתי הנראה בכל אחת מהתמונות, והסבר גורם אחד להיווצרותו במקום זה. (סה"כ שלושה גורמים).

ב. בחר במפגע סביבתי שנראה באחת התמונות והסבר שתי דרכים שבאמצעותן מטפלים בו.

ג. מהי "טביעת רגל אקולוגית" ומהו "פיתוח בר-קיימא"? הסבר את הקשר בין שני המושגים.

מה נדרש מהמשיב

ראייה מרחבית

- ✔ התמצאות והבחנה בין הפרטים השונים המופיעים בתמונות וברקעים השונים
- ✔ התמקדות בפרטים המציגים מפגע סביבתי בכל תמונה

היזכרות

- ✔ בסעיף א - נדרשת שליפת המושג מפגע סביבתי והיזכרות בגורמים להיווצרות מפגעים סביבתיים
- ✔ בסעיף ב - נדרשת היזכרות באמצעים לטיפול במפגעים סביבתיים
- ✔ בסעיף ג - נדרשת זכירה של מושגים שנלמדו

חשיבה מסדר גבוה

- ✔ בסעיף א - הסקת מסקנות וקישור בין הנראה בתמונה לבין ידע קודם של התלמיד על גורמים להיווצרות מפגעים
- ✔ בסעיף ב - נדרש קישור בין הנראה בתמונה לבין ידע קודם של התלמיד על דרכי הטיפול במפגע
- ✔ בסעיף ג - הבנה והסבר של הקשר בין שני המושגים "טביעת רגל אקולוגית" ו"פיתוח בר-קיימא"

קשב

- ✔ יש לזהות ולהבחין בין שלושת הסעיפים בשאלה.
- ✔ יש למקד את הקשב ולהבחין בין שני החלקים בכל סעיף.
- ✔ בסעיף א יש להתמקד בגורם אחד בכל תמונה ובסה"כ בשלושה גורמים.

כתיבה

- ✔ כתיבה טכנית - כישורים מוטוריים, מרחביים ותפיסתיים שיבואו לידי ביטוי בקריאות התוצר הכתוב
- ✔ לשון וידע שפתי - שליטה בשפה, באוצר המילים, במבנה ובארגון השפתי ובגיבוש הרעיון למילים
- ✔ מבנה - יכולת לארגן את הרעיונות במבנה התואם את דרישת השאלה
- ✔ תוכן - יכולת להרחיב ולפרט בהתאם לרכיבי השאלה

דוגמה לניתוח תשובות תלמידים בתנ"ך

שאלה:

ישעיה ל"ה, א-ב

"**ישושום מדבר וציה**" (פסוק א').

התרגום הארמי: "**יחדון דיתבין במדברא**" (ישמחו היושבים במדבר).

מצודת דוד: "**ארץ ישראל, שהיא עתה כמדבר וציה**".

כיצד מפרשים התרגום ומצודת דוד את המילה "מדבר"? הסבירו על-פי שני הפירושים את הפסוק.

מה נדרש בשאלה:

- ✔ יכולת רפרוף, סריקה ומעבר בין החומש לבין הפרשן והפסוק המצוטט
- ✔ הבנה של מוסכמה כתובה - הסוגריים הם פירוש למילים בארמית
- ✔ איתור פירוש מילה בפרשן על-אף שאינה כתובה במפורש
- ✔ מציאת הבדל בין פרשנים
- ✔ קריאה מדויקת של שאלה והבנת חלקיה
- ✔ משלב לשוני גבוה

הנחיות הנכונה:

פירוש המילה "מדבר" - התרגום: מדבר=מדבר כמשמעו. מצודת דוד: מדבר=ארץ ישראל

הסבר הפסוק - תרגום: יושבי המדבר ישמחו בו בעקבות פריחתו.

מצודת דוד: ארץ ישראל תפרח ותשמח במצבה החדש.

תשובת תלמידה:

התרגום הארמי מפרש את המילה במדבר = היושבים כלומר היושבים שנימצאים במדבר ושמאו כיון שהמדבר יהפוך למקום עם צמאיה ופריחה. התרגום של מצודת דוד למילה "במדבר" = ארץ ישראל כלומר בהווה היא כמו מדבר והציה ובעתיד היא תהיה כמו צמאיה ופריחה.

ניתוח התשובה:

התלמידה הצליחה לרפרף בין החומש לפרשן והבינה את משמעות הסוגריים.

היא לא הצליחה לחלץ את פירוש המילה מהפירוש כולו. את המילה הראשונה שבה השתמש הפרשן זיהתה כפירוש המילה "מדבר", ולכן שגתה.

היא לא הצליחה להבין את ההבדל המדויק בין הפרשנים והשתמשה בדיוק באותן מילים.

הקשיים:

- אימפולסיביות וקושי באיתור מילה נדרשת בדברי פרשן.
- השוואה ומציאת הבדל בין שתי פרשנויות.

תשובת תלמידה:

מפרשי התרגום מפרשים את "ישושום" בכך שכל מי שיושב במדבר וכל הדברים שיש במדבר ישמחו ויפרחו בגוא הגאולה. ומצודת דוד אומרת ש"ישושום" פוהי א"י עכשיו, שהמדבר בא"י הוא לא ויבש.

ניתוח תשובה:

קריאת השאלה אינה מדויקת. התלמידה קראה את הציטוט והתייחסה למילה הראשונה בו "ישושום", על-אף שנתבקשה להתייחס למילה השנייה "מדבר".

הוספת פרטים על דברי התרגום שמשבשים את הבנת דבריו "וכל הדברים שיש במדבר ישמחו ויפרחו" בעוד שהפרשן ציין שיושבי המדבר הם שישמחו.

קשיים:

- אימפולסיביות ואי-דיוק בקריאת הנדרש בשאלה ובחלקיה.
- משלב לשוני גבוה.
- הוספת פרטים שלא נכתבו בדברי פרשן. אי-דיוק בקריאה ובהבנה.
- קשיים בחשיבה מסדר גבוה.

שאלה נוספת:

ישעיה ל"ה, א-ב

ילקוט שמעוני: **"בשעה שהקב"ה מגלה שכינתו על ישראל אינו נגלה עליהם בפעם אחת מפני שלא יוכלו לעמוד באותה טובה ובפתע פתאום ימותו...אלא מה הקב"ה עושה? נגלה עליהם קמעה קמעה".**

מהו מבנה הפסוקים לפי דברי מדרש זה? הוכח.

מה דורשת השאלה:

- ✔ מעבר בין דברי המדרש למקרא
- ✔ מציאת רעיון מרכזי בדברי הפרשן
- ✔ יישום רעיון מרכזי בדברי הפרשן בכתובים
- ✔ הבנת שפה במשלב גבוה במקרא ובדברי הפרשן
- ✔ פתיחת סכמה למושג "מבנה" והבנת הכלול בו
- ✔ קריאה מדויקת של כל חלקי השאלה

תשובה נכונה:

המבנה הוא מבנה הדרגתי מהקל אל הכבד. ההוכחה: תיאורי השמחה והפריחה שבפסוקים הולכים וגדלים כגון: תגל הערבה... תפרח כחבצלת... פרוח תפרח ותגל... הדר הכרמל והשרון.

תשובת תלמידה:

מבנה הפס' לפי מדרש זה הוא מבנה של תיאור של דברי הנבואה והתגלו ה' בעתיד, כשתבוא הגאולה והקב"ה יגיעה ויבבר אל העם המדבר יפרא והארץ יהייה מוכנה לקבל אותו ואת כוחו. לעות המדרש שאומר שבעבר עמ"י וא"י לא יכלו לקבל את כוחו וגדולתו של הקב"ה לכן הוא הפסיק להתגלות ולדבר אליהם ולכשיו כשתגיעה הגאולה כולם יגליאו וישמאו לשמוע את דברי ה'.

ניתוח תשובה:

אין התייחסות למונח "מבנה" כפי הנדרש בשאלה, אלא סיכום של פסוקים לפי הבנתה.

התלמידה נדרשה להוכיח את הפירוש במקרא, היא אינה מוכיחה פירוש אלא מסבירה פסוק.

הפרשן מפרש פסוק ואילו היא משווה בין דברי הפרשן לפסוק "לעומת המדרש שאומר...".

קשיים

- קושי במונחים הקשורים לתחום הדעת "מבנה" "הוכחה"
- אין התייחסות לכל חלקי השאלה
- אין הבנה מהו מקרא ומהו הפרשן
- משלב לשוני גבוה
- קושי במציאת הרעיון המרכזי בפירוש וההוכחה בכתובים

4. היכרות פרטנית - הכלי "ללמוד את התלמיד"

לסיום פרק ההיכרות מוצע כלי התבוננות למורה במסגרת מפגש פרטני: "ללמוד את התלמיד". הכלי מיועד לתלמידים שבמסגרת ההכרות דרך תצפית, דרך שיח ודרך המבחנים עלה קושי שנראה כי נובע מתפקודי קריאה, כתיבה והתארגנות.

הכלי המוצע מאפשר למורה לבחון בצורה ממוקדת ומדוקדקת את כוחותיו וחולשותיו של התלמיד בתחומים אלה. כמו כן מאפשר הכלי בחינה מדוקדקת של סוג התיווך שנדרש לתלמיד כדי להתגבר על קשייו.

קהל יעד: תלמידים שאנחנו חושדים שהקושי שלהם או אי מיצוי היכולת שלהם נובעים מבעיה בקריאה, בכתיבה, בהבעה בע"פ ובהתארגנות ללמידה.

סימנים מקדימים: (כפי שבאו לידי ביטוי בשער ההכרות)
בתצפית חופשית בשיעורים, ניתוח מבחנים ובזירות נוספות המתאפשרות כעת במסגרת הערכה חלופית: הגשת הרצאה, התמודדות עם עבודה עצמאית, איסוף חומרים, כתיבה, יצירה, פעילות בקבוצה.

קריאה: כיצד נדע שהקושי אולי נובע מקריאה?
הימנעות מקריאה בכיתה, פער בין משימות הדורשות קריאה לבין משימות שאינן דורשות קריאה, התנהגות שמביעה דחייה מקריאה (יציאה מהכיתה בזמן מטלת קריאה, הפרעות וכדומה), חוסר עצמאות במטלות הדורשות קריאה (היתלות במורה או בתלמיד אחר), קושי לאתר ולחפש חומרים במקורות מידע כתובים באופן עצמאי, קושי במבחנים הנובע מאי הבנת השאלות, קושי במבחן הדורש קריאה מרובה (טקסטים, מקורות), נטיה של התלמיד לענות במבחן על שאלות קצרות ולדלג על ארוכות.

כתיבה: כיצד נדע שהקושי אולי נובע מבעיית כתיבה?
הימנעות מכתיבה, קושי להספיק להעתיק מהלוח, פער בין ההבעה בע"פ וההשתתפות בכיתה לבין ההישגים במבחנים, ריבוי שגיאות כתיב, כתב יד לא קריא, תלונות על התעייפות מכתיבה מרובה, כתיבה חסרה, דלה ובמשלב שפתי נמוך, פער בין יכולות הבעה בע"פ הבאות לידי ביטוי במסגרת הערכה חלופית (למשל פרזנטציה) לבין יכולות הבעה בכתב.

הבעה בע"פ: כיצד נדע שהקושי אולי נובע מבעיה בהבעה בע"פ:
מתקשה לשלוף מילים שנראה כי יודע ורק מתקשה למצוא את המילה המדוייקת, מתקשה להביע את רצונותיו ותשובותיו בצורה ברורה, רציפה ומדייקת, שטף הדיבור שלו קטוע, מהוסס, נראה כי משקיע מאמץ רב בארגון המסר שהוא מעוניין להעביר, משתמש במילות "פקק" פעמים רבות (כאילו... איך קוראים לזה?) נמנע מלהצביע ומלהשתתף בדיונים בכיתה, נצפים סימנים של לחץ כשמתבקש לדבר מול כיתה, מעדיף לכתוב את דבריו ואת תשובותיו מאשר לומר אותם, מביא לידי ביטוי טוב יותר את ידיעותיו בכתב ובמבחנים מאשר בדיונים בכיתה, פחות לוקח חלק בשיח קבוצתי.

התארגנות: כיצד נדע שהקושי אולי נובע מבניית התארגנות?
מאחר לשיעורים, שוכח ציוד, לא מביא מחברות או שהמחברות לא מסודרות, חוסר עקביות בהכנת שיעורי הבית, דחיית מטלות, אינו מגיע מוכן למבחנים, כתיבתו לא מאורגנת (גם חזותית וגם מבחינת התוכן), שוכח לענות על שאלות במבחן, מדלג על סעיפים בתוך השאלה עצמה, לא מתייחס למילות ההוראה השונות, מתקשה להספיק לענות על המבחן בזמן המוקצב לכך.

הכלי מחולק לשלושה חלקים:

חלק א תצפית - מפגש קבוצתי

חלק ב ניתוח איכותני של התוצרים

חלק ג תיווך מדורג על פי הניתוח - מפגש פרטני

חלק א

- **הכנות למפגש:**

חשוב להסביר לתלמיד מהי מטרת המפגש: אנו רוצים לבדוק מה הכי יעזור לך להביע את הידע שלך ולהצליח יותר בלמידתך. לשם כך נפגש, ואתן לך טקסט שתתבקש לקרוא ולענות תשובות לשאלות. לאחר מכן נחשוב ביחד מה עוזר לך.

יש לקיים את המפגש בחדר נעים ושקט.

אפשר לתת לכמה תלמידים את המטלה בעת ובעונה אחת, אבל בסופה יש צורך בעבודה "אחד על אחד".

- **ציוד נדרש:**

דף ההנחיות המצורף ודף הכתיבה למורה (נפסח 1) לתיעוד ההתרשמות.

צילום של טקסט מתחום הדעת ברמת קושי המייצגת את הרמה הנדרשת (רצוי לבחור מספר הלימוד טקסט שהילד עדיין לא למד). אורך הטקסט צריך להיות לפחות עמוד.

הטקסט צריך לכלול שאלות מסוגים שונים (כ - 6 שאלות):

- ✔ שאלות שהתשובות עליהן מופיעות בטקסט (גם תשובה המופיעה במילה או משפט בודד וגם כזו הדורשות איסוף מהטקסט כולו).
- ✔ שאלות שהתשובות עליהן מופיעות בטקסט בצורה מרומזת ודורשות הסקת מסקנות.
- ✔ שאלות שהתשובות עליהן לא מופיעות בטקסט כלל והן דורשות חשיבה וידע קודם.

חשוב שיהיו שאלות גם סגורות וגם פתוחות.

מבין השאלות הפתוחות חשוב כי תהיה שאלה אחת המצריכה כתיבה מרובה.

ככל שהטקסט והשאלות יהיו מייצגים יותר כך האפשרות להבין ולהסיק על תפקוד התלמיד תהיה טובה יותר.

- **מהלך העבודה:**

יש לציין כי הכלי דלהלן מציע שלבים ברורים וסדורים אך חשוב כי המורה יפעיל שיקול דעת

במהלך העבודה עם התלמיד: יוסיף, יפחית, ישנה על פי התרשמותו ומקצועיותו, ובלבד שיגיע לרמת ההכרות העמוקה ביותר עם תפקודי הלמידה של התלמיד ממפגש זה.

סעיפים 1-5 יכולים להתבצע בקבוצה (מקסימום 4 תלמידים) כאשר המורה צופה במספר תלמידים יחד ומתעד את הדברים במקביל. משלב 6 יש לקיים פגישה פרטנית עם התלמיד.

1. הסבירו שוב לתלמיד את מטרת הפגישה והקפידו לעשות זאת ברגישות. למשל פניה כמו: "אנחנו עכשיו ננסה ללמוד יחד כיצד אתה לומד, מה נכון לך, מה עוזר לך כשאתה נתקל בקושי, להבין יחד למה".
2. בקשו מהתלמיד להתמודד עם המטלה באופן עצמאי.
3. בזמן שהתלמיד עובד תצפתו עליו בצורה אגבית (שהוא לא ירגיש שאתם מאוד מכוונים אליו, על מנת שלא ילחץ)

נק' לתפצית: (ק= קריאה, כ= כתיבה, א= ארגון)

(א) כיצד התלמיד התחיל לעבוד? התחיל מהשאלות או התחיל מהטקסט?
(א) (ק) האם קרא כותרת?
(א) (ק) האם נעזר באצבע בקריאה?
(א) האם הוא מסמן לעצמו תוך כדי קריאה?
(א) (ק) האם מדבר לעצמו תוך כדי עבודה?
(א) מה הוא מביע הן מילולית והן בשפת הגוף: קושי, תסכול, סקרנות, אתגר, התגייסות, התעייפות?
(א) האם מבקש עזרה? ואם כן, איזו עזרה מבקש (האם הסבר של מילה, האם הקראה של משפט או מילה, האם הסבר של שאלה)?
(א) (ק) האם חוזר לטקסט כדי לחפש תשובות לשאלות?
(א) (כ) האם מתכנן את כתיבתו טרם הכתיבה?
(א) (כ) האם מוחק הרבה?
(כ) האם אוחז נכון את כלי הכתיבה?
(א) (כ) האם מתעייף מהכתיבה?
(כ) (א) האם מפעיל בקרה לאחר שהוא כותב? בודק את שכתב ומתקן?
(כ) האם כתב היד ברור, גדול, קטן?
(ק) (כ) האם מראה העדפה לשאלות סגורות על פני פתוחות?
(א) (ק) (כ) כמה זמן עבד? באיזה קצב?
(א) האם נראה מרוכז לכל אורך המשימה או שנראו תנודות בקשב?

4. שאלו את התלמיד כיצד הרגיש במהלך העבודה? מה קל יותר? מה קשה יותר? למה? כיצד התמודד? מה עזר לו?

חלק ב

בדיקה איכותנית של התוצר

בדקו את התוצר של התלמיד. במה הצליח? במה טעה? נסו לשער מדוע הצליח דווקא בשאלות אלו ומדוע טעה באחרות? תוכלו להיעזר בבדיקה זו בפרק "המבחן ככלי אבחון" ובטבלת ניתוח השאלות והתשובות בעמוד 52.

חלק ג

תיווך מדורג - מפגש פרטני

1. חזקו את התלמיד על החלקים בהם הצליח. שימו לב: במשוב ובחיזוק התייחסו לא רק לתוצר אלא גם להתגייסות לתהליך, לאופן העבודה, למוטיבציה וחפשו כל נקודות אור להאיר.
2. התמקדו בתשובות שבהן טעה התלמיד והסבירו לתלמיד שעכשיו תעשו למידה משותפת מתוך תשובותיו.
3. בחרו מספר שאלות מייצגות מסוגים שונים שבהן טעה התלמיד לצורך הברור הבא:

ברור זה יסייע לנו להבין לאיזה סוג של תיווך נדרש התלמיד על מנת לשפר את תפקודו ומה הדבר מעיד על קשייו. אם התלמיד מסתייע בתיווך שנתתם ומצליח לשפר את תשובתו, בררו איתו: מה עזר לו? מדוע הצליח הפעם ולא קודם לכן? מה הוא לומד מכך על עצמו כלומד? וכיצד ואם יוכל לאמץ דפוס זה באופן עצמאי בהמשך?

תיווך מדורג בתחום הקריאה וההבנה:

	התיווך	הרציונל	תגובה לתיווך + הערות
1	בדוק שוב את התשובה לשאלה זו. *שימו לב לא להקריא בשלב זה וגם לא לאפשר קריאה קולית*	לעיתים התלמיד נוטה לעבוד במהירות וללא בקרה ורק הפניית תשומת ליבו לתשובתו עשוייה לעזור לו לשפר או לתקן.	סייע/לא סייע
2	קרא שוב את השאלה בקול.	פעמים רבות תלמידים מתקשים לענות על רקע קריאה לא מדוייקת של השאלה ובעקבות כך אי הבנת השאלה. לעיתים הדבר נובע מאימפולסיביות ולא על רקע של קשיי קריאה.	סייע/לא סייע
3	הסבר את השאלה במילים שלך. מה היא מצריכה ממך?	בשלב זה נוכל לברר האם התלמיד התקשה בתשובה לשאלה זו על רקע אי הבנתה והאם ההמרה שלה למילים שלו מסייעת לו להבין טוב יותר. בנוסף, נוכל לבדוק: האם התלמיד מתכנן ומתארגן נכון לפני כתיבת התשובה? האם הוא מצליח להבין מה השאלה דורשת ממנו? כגון: חזרה לטקסט, ידע חיצוני, חיבור לידע קודם, הבאת דוגמאות וכדומה...	סייע/לא סייע
4	הקראת השאלה על ידי המורה. *חשוב כי ההקראה תהיה "נקייה" ללא אינטונציה מרמזת.*	שלב זה בודק האם הקושי ממוקד בקריאה והאם הקראת השאלה פותרת את הקושי ומסייע לתלמיד להבין ולהפיק תשובה נכונה.	סייע/לא סייע

	התיווך	הרציונל	תגובה לתיווך + הערות
5	הסבר השאלה על ידי המורה. *יש להקפיד לא לרמוז על התשובה בשלב זה אלא רק להסביר את השאלה במילים פשוטות.*	שלב זה בודק האם הקושי ממוקד בהבנת השאלה על רקע אוצר מילים ותחביר. ויסייע להבין האם הסבר השאלה במילים אחרות פותר את הבעיה ומאפשר לתלמיד להפיק את התשובה.	סייע/לא סייע
6	תיווך למיקוד: המורה יכוון את התלמיד לדרישות השאלה. למשל: האם השאלה מצריכה חזרה לטקסט? לכולו? לחלק ממנו? האם שליפה של ידע קודם? האם חיבור בין הטקסט לבין הידע הקודם?	שלב זה בודק האם הקושי של התלמיד נובע מאיתור סוג השאלה והפעולות שהיא מצריכה ממנו. פעמים רבות תלמידים מדלגים על שלב בו הם נדרשים להבין מה השאלה מצריכה מהם ולתכנן את פעולותיהם בהתאם.	סייע/לא סייע
7	איתור התשובה בטקסט: המורה יצביע על הפסקה בטקסט שבה מופיעה התשובה. *חשוב שההפניה תהיה לפסקה גדולה יחסית כדי למנוע מצב בו המיקוד של המורה מופנה למילה בודדת או משפט שמהווה את התשובה כולה.*	שלב זה בודק האם הקושי של התלמיד הוא בהתמצאות בטקסט שעשוי לנבוע מקשיי קריאה, קושי בקריאה מרפרפת, קושי במיקוד ובאסטרטגיות עבודה יעילות.	סייע/לא סייע
8	התלמיד יקרא בקול את הפסקה שאליה הפנה המורה. *שימו לב, יתכנו מקרים שבהם התלמידים קוראים משובש אך מבינים, או הפוך, קוראים תקין אך לא מבינים.*	שלב זה בודק את קריאתו של התלמיד כאשר הוא מתמודד עם פסקה רחבה: מה מידת הדיוק שלו? מה קצב הקריאה? ומה מידת ההבנה? האם בעקבות הקריאה הצליח לענות על השאלה?	סייע/לא סייע
9	המורה מקריא לתלמיד את הפסקה. *חשוב בשלב זה להקריא את הפסקה ללא הסבר או מיקוד נוסף.*	שלב זה בודק האם הקושי נעוץ בבעיית הקריאה.	סייע/לא סייע
10	המורה יסביר את התשובה לתלמיד ויברר איתו כיצד יכול היה להגיע לתשובה זו.	מטרתו של שלב זה היא ראשית לא להשאיר את התלמיד במצב של תסכול. ובנוסף, לצייד אותו בידע על עצמו ועל התהליך.	סייע/לא סייע

4. במידה שהבדיקה של תשובות המבדק מעלה כי קיים קושי בכתיבת התשובות (קושי בקריאות הכתב, שגיאות כתיב, בהרחבה, בהסבר, בניסוח) יש לעבור לשלב הבא.

תיווך מדורג בתחום הכתיבה

המורה יחפש תשובה הדורשת מלל רב. חשוב שהתשובה תהיה כזו שנראה כי התלמיד הבין אך התקשה להביע. אם אין בנמצא תשובה כזו יש לבקש מהתלמיד לענות על השאלה שהוסברה על ידי המורה בסעיף 10 בטבלה הקודמת.

	השלב	הרציונל	תגובה לתיווך + הערות
1	המורה יבקש מהתלמיד לקרוא בקול את התשובה שהוא כתב ולשפר את כתיבתה ככל יכולתו ועל פי הבנתו (מבלי לפרט ולכוון מה הוא צריך לשפר).	שלב זה בודק את יכולת התלמיד לשפר את הכתיבה בעקבות בקרה עצמית.	סייע/לא סייע
2	המורה ימקד את התלמיד בתחום שדורש שיפור בכתיבה: יכול להיות אחד או יותר מהתחומים הבאים:ארגון חיצוני, מבנה התשובה *(כתבת יפה אך נראה כי התשובה שלך לא מאורגנת)*, מבחינת התוכן שלה והרצף שלה, השלמה של סעיפים שחסרים בתשובה *(בדוק האם ענית על כל חלקי השאלה והשלם)*, הרחבת התשובה על ידי הסבר או/ו דוגמה *(כתבת את כל הנדרש אך לא הרחבת מספיק. נסה להרחיב)*, שיפור הניסוח.	שלב זה בודק האם התלמיד יכול לשפר את תשובתו באופן עצמאי כאשר הוא מודע לתחום שהוא צריך לשפר.	סייע/לא סייע
3	אם נראה כי התלמיד מתקשה בכתיבה עצמה (אחיזה לא נכונה, עיצוב כתב לא תקין, כתב נוקשה ולא זורם, התעייפות) המורה יבקש מהתלמיד להכתיב לו את התשובה (המורה יכתוב מילה במילה את תשובת התלמיד).	שלב זה בודק האם ההנמכה בכתיבת התשובה נבעה מן הקושי הטכני במלאכת הכתיבה.	סייע/לא סייע
4	המורה יבקש מהתלמיד לענות על השאלה בע"פ. *אופן הערכה של תשובה בע"פ:* *על מורה לציין בנקודות בלבד את תשובתו של התלמיד וזאת על מנת לעזור לו (למורה) לזכור את רצף התשובה והרכיבים שהיא כוללת.* *עליו להעריך את התשובה בעיקר על פי יחידות התוכן הנכללות בה, ההסברים והדוגמאות ולא בצורה (במבנה, בניסוח ובאופן בו היא נאמרת).*	שלב זה בודק האם התלמיד אכן הבין את השאלה, יודע את התשובה במלואה והקושי ממוקד בכתיבה. בנוסף, השלב הזה יאפשר לנו להשוות בין הבעתו של התלמיד בע"פ לעומת הבעתו בכתב.	סייע/לא סייע

5. בסוף המפגש חשוב כי המורה ישוחח עם התלמיד וישקף לו את התרשמותו: מוקדי החוזק והחלקים שדורשים חיזוק כולל המלצות לשיפור תפקודו. חשוב כי המורה ישמע בשיח זה גם את התלמיד: תחושותיו, קשייו, מה למד על עצמו מהתהליך? מה היה רוצה לשפר? כיצד? מה הוא צריך כדי לשפר?

כלי תצפית למורה לשלב בו התלמידים עובדים בקבוצה בהתאמה לשאלות התצפית בסעיף 3:

	תלמיד 1	תלמיד 2	תלמיד 3	תלמיד 4
(א) (ק) האם קרא כותרת?				
(א) (ק) האם נעזר באצבע בקריאה?				
(א) האם הוא מסמן לעצמו תוך כדי קריאה?				
(א) (ק) האם מדבר לעצמו תוך כדי עבודה?				
(א) מה הוא מביע הן מילולית והן בשפת הגוף: קושי, תסכול, סקרנות, אתגר, התגייסות, התעייפות?				
(א) האם מבקש עזרה? ואם כן, איזו עזרה מבקש (האם הסבר של מילה, האם הקראה של משפט או מילה, האם הסבר של שאלה)?				
(א) (ק) האם חוזר לטקסט כדי לחפש תשובות לשאלות?				
(א) (כ) האם מתכנן את כתיבתו טרם הכתיבה?				
(א) (כ) האם מוחק הרבה?				
(כ) האם אוחז נכון את כלי הכתיבה?				
(א) (כ) האם מתעייף מהכתיבה?				
(כ) (א) האם מפעיל בקרה לאחר שהוא כותב? בודק את שכתב ומתקן?				
(כ) האם כתב היד ברור, גדול, קטן?				
(ק) (כ) האם מראה העדפה לשאלות סגורות על פני פתוחות?				
(א)(ק)(כ) כמה זמן עבד? באיזה קצב?				
(א) האם נראה מרוכז לכל אורך המשימה או שנראו תנודות בקשב?				

סיכום ומסקנות:

מתוך דף התצפית, השיח עם הילד בשלבים השונים ושני שלבי התיווך, ענה על השאלות הבאות: (שימו לב בדף התצפית התפקודים מסומנים ומחולקים (ק) קריאה (כ) כתיבה ו(א) ארגון).

1. תפקודו של התלמיד בתחום הקריאה וההבנה

א. כוחות

ב. קשיים

ג. סוג התיווך שעזר לו

2. תפקודו של התלמיד בתחום ההבעה

הבעה בכתב: כתיבה

א. כוחות

ב. קשיים

ג. סוג התיווך שעזר לו

הבעה בע"פ:

א. כוחות

ב. קשיים

ג. סוג התיווך שעזר לו

_____

_____

הפער בין הבעה בכתב להבעה בע"פ:

א. האם קיים פער בין ההבעה בע"פ להבעה בכתב? _____

ב. במידה שקיים פער: מהו סוג ההבעה החזק יותר? _____

ג. מה מידת הפער? (גדול, בינוני, קטן) _____

ד. במידה שלא קיים פער: האם שני סוגי ההבעה טובים? בינוניים? חלשים? _____

3. תפקוד התלמיד בתחום ההתארגנות:

א. כוחות

_____

_____

ב. קשיים

_____

_____

ג. סוג התיווך שעזר לו

_____

_____

4. יכולתו של התלמיד להתמודד עם המשימה מבחינה רגשית מוטיבציונית:

_____

_____

_____

5. המלצות להמשך: ברמה של הוראה וברמה של היבחנות ו/או הפנייה לגורמי מקצוע נוספים.

_____

_____

_____

תרגיל

מפגש זה הוא מורכב ובכל אחד מחלקיו נדרשים תרגול, התנסות ודיון.

חשוב להציג מראש את הכלי כולו לשם הבנת המכלול, ורק אז לעבוד באופן נפרד על כל חלק: התצפית הקבוצתית, הניתוח האיכותני והתיווך המדורג (בקריאה ובכתיבה). בעבודה על כל חלק יש להציג קודם את רכיביו, להסביר כל אחד מהם ולאפשר להתנסות בהם ולתרגל אותם. חשוב שהמפגש יוקדש לשני התחומים - לתכנים המוצעים כאן ולהתנסות ולדוגמאות מן השטח.

היבטים פסיכו-פדגוגיים של היאיבה:

יחידה זו מציעה מפגש קבוצתי שבחלקו הוא פרטני, ומאפשר היכרות קרובה מאוד עם התלמיד. במסגרת היכרות זו נחשף המורה לדרך העבודה של התלמיד ולכוחות שלו, ומתמקד בקשיים שבהם נתקל. המפגש עשוי לתרום לקרבה בין המורה לבין התלמיד - לאפשר לתלמיד 'להיות נראה' הרבה יותר בעיני המורה, ולמורה - להכיר מקרוב את תפקוד התלמיד. המפגש עשוי לרכך חומות של הסתרת הקשיים, ומציע תיווך מדורג שבאמצעותו ינתב המורה את התלמיד בדרך היעילה והטובה ביותר שתסייע לו, ושניהם יצאו נשכרים. חשוב לציין, כי התיווך המדורג מאפשר לאתר את דרך ההתערבות היעילה ביותר שתסייע לתלמיד, ולהבין שלרוב היא קצרה וקטנה משאנחנו חושבים.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי:

1. לאיזה חלק במפגש התחברת? מדוע?
2. מה למדת על התלמיד/תלמידים בעקבות ההתנסות?
3. מה למדת על עצמך כמורה מתוך ההתנסות?
4. האם ההתייחסות שלך לתלמיד תשתנה מן ההיבט הפדגוגי ו/או ההיבט הפסיכו-פדגוגי בעקבות התובנה לגביו?

ההתבוננות בתלמידים דרך הערוצים שהוצעו מושפעת לעיתים מגורמים שונים כמו: הזמן שבו צפינו, המקצוע שבו התמקדנו והחיבור בין התלמיד לבין המורה המסוים. על מנת לקבל תמונה ברורה ומהימנה חשוב לסכם את הדברים שעלו מן ההתבוננות ולשתף בסיכום מורים נוספים ממקצועות אחרים. פעמים רבות ההסתכלות שלנו על תלמיד והבנתו עשויות להשתנות מקצה לקצה בעקבות דיווח מורה שאצלו הדברים נראים אחרת, או שהוא מצליח לפענח אותם אחרת.

רק לאחר שמסכמים את הדברים מכמה נקודות מבט מצליחים להגיע להכללות ולתובנות.

מבנה היחידה

1. **סיכום ההיכרות**
2. **דיון בצוות רב-מקצועי על תרגום הממצאים להוראה בכיתה**

1. סיכום

סיכום הפן הלימודי לאחר ההתבוננות בשלושת הערוצים בשלב ההיכרות ולאחר שיתוף מורים מתחומי הדעת השונים והתייעצות עימם (חשוב כי בצוות ישתתפו מורים מתחומי האומנויות והחינוך הגופני שיש בכוחם להאיר זוויות נוספות בתפקוד התלמידים, שלא תמיד באות לידי ביטוי בהוראה בכיתה).

תרגיל

מורה אחד יציג פרופיל של ילד מתוך היכרות עימו (עדיף דרך הכלים שהוצעו ביחידה הראשונה) וקבוצת הדיון תסכם יחד את תפקודו לפי הקטגוריות המוצעות בהמשך.

סיכום ההיכרות:

שם התלמיד: _____

1. הכוחות שנמצאו (תחומים שבהם התלמיד שולט, יכולות, דפוסי התנהגות המסייעים לו בתפקוד כתלמיד)

_____

_____

_____

2. הקשיים שנמצאו

_____

_____

_____

3. ההשלכות של הקשיים (בכיתה ובלמידה עצמאית בבית)

_____

_____

_____

4. ההשלכות של הקשיים באופן דיפרנציאלי בתחומי דעת שונים

_____

_____

_____

5. הצעות להתערבות (באילו נושאים להתמקד בהתערבות, על מה כדאי להקפיד, באילו כוחות חשוב להשתמש, את מי כדאי לשתף בתהליך)
חשוב להבחין בין תחומי הדעת השונים בעת ההתמקדות בהתערבות.

_____

_____

_____

_____

6. הערות חשובות נוספות לעבודה עם התלמיד

_____

_____

_____

_____

2. דיון בצוות רב-מקצועי

דיון

הפעילות באשר לסוגי הקשיים ולהשלכות שלהם על הלמידה יכולה להיעשות גם בדיון בישיבת צוות רב-מקצועי, כאשר מעלים את סוג הקושי, חושבים יחד על ההשלכות שלו בלמידה ובהוראה, ועל מה שניתן לעשות בכיתה. בדרך זו גם משתפים מורים שונים בממצאים שעלו, ומסייעים להצלחת תכנית העבודה עם התלמיד ועם הכיתה כולה.

בדרך זו ניתן לדון גם בילדים נוספים שיכולים להתאים לפרופיל הזה והעשויים להרוויח מן הדרך שתוצע. זו הזדמנות לערוך דיון פורה שבו יחלקו ביניהם המשתתפים רעיונות להוראה ולהתערבות בהוראה עבור תלמידים בעלי לקויות למידה ועבור תלמידים מתקשים.

אין ספק, שיש בדיון מסוג זה מצע להתפתחות מקצועית, יצירת ידע ושיתוף בידע בין חברי הצוות של בית-הספר בינם לבין עצמם, ובינם לבין גורמי מקצוע שונים בתחום.

דיון באשר להשלכות של הקשיים בהתמודדות התלמיד עם הלמידה בכיתה על ההוראה של המורה בכיתה.

ניתן בדיון להעלות מקרה של ילד ודרכו להרחיב את המבט על התפקוד הכללי ואף לדון בתפקודים הכלליים כגון:

התארגנות (בשיעור או לקראת מבחן או במבחן), הבנה בעל-פה (של הוראות, של שיעור), הבנת הנקרא, זיכרון (נושאים גדולים ופרטים קטנים) כתיבה (במבחן או בסיכום השיעור), תפקוד התלמיד באופן כללי, מוטיבציה ללמידה, יכולת להתמודד עם קושי.

הצעה לסיכום הדיון בצוות הרב-מקצועי

הנושא	השלכות על הלמידה	מה כדאי וניתן לעשות (חשוב להביא בחשבון היבטים דידקטיים והיבטים רגשיים)

הידעים פסיכו-פדגוגיים דיאידה לו

בחלק זה, הסוגר את פרק ההיכרות, מושם דגש על השיתוף ועל החשיבה בקבוצת המורים על הילד, על כוחותיו ועל קשייו. יש במרכיבים אלה כדי להעניק תחושה של "ביחד", המורה אינו לבדו לנוכח הקושי, והוא אף איננו הגורם לו. חשיבה כזו מסירה תחושות אשם ומנקה את המצפון, זו חשיבה מקצועית ועניינית באשר לתלמיד ולדרכים שיסייעו לו.

יש בשיתוף קבוצת מורים אפשרות לראות את הדברים מנקודות מבט נוספות ולייחס פרשנויות מגוונות לסיטואציות שהמורה נתקל בהם. בסוג כזה של שיח וחשיבה ניתן לחשוף את מגוון האפשרויות, להבין את הדברים לעומקם כחוקר וכלומד, וכן לחשוב יחד על מגוון האפשרויות לסיוע שיש בהן כדי לתת תקווה רבה להמשך הדרך.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי

1. מה לדעתך יכול לתרום שיח משותף של כמה מורים העובדים עם הילד?
   א. לך כמורה
   ב. לצוות המורים כולו
   ג. לעבודה עם הילד
2. אילו כוחות אתה יכול לגייס בשיח כזה?

שער ההתערבות

שער ההתערבות

לאחר שהתמקדנו בחלק הראשון בהיכרות עם התלמיד במסגרת תחום הדעת, התוודענו לסוגי הקשיים והדגשנו את הקשר ביניהם ואת משמעותו, נתמקד בחלק זה בהתערבות בעקבות ההיכרות.

ההתערבות תתמקד בהוראה בכיתה השלמה בחומר השוטף של המקצוע. חשוב לציין, כי כל ההצעות להתערבות בחלק זה ניתנות להפעלה במהלך ההוראה בכיתה השלמה, ואין בהן כדי לפגוע בתלמידים החזקים בכיתה או להאט את קצב הלמידה.

דרכי ההתערבות שנבחרו יכולות לסייע לתלמידים כולם בכיתה, אך הן הכרחיות במיוחד לתלמידים בעלי הקשיים ו/או הלקויות בלמידה ומשמעותיות עבורם.

חשוב לציין, ההתערבויות המוצעות דורשות מן המורה בעיקר מודעות!!!

שער ההתערבות

א. התערבות כיתתית

1. עשרת הדיברות

עקרונות מנחים להוראה בכיתות הכוללות תלמידים מתקשים ובעלי לקויי למידה

אחת המיומנויות המורכבות ביותר, והפעם לא של התלמיד אלא של המורה המומחה והמיומן, היא מיומנות העברת השיעור.

*בכל אחד מן החלקים בכתיבת חומרים אלו איננו שוכחים את מורכבות התפקיד של המורה ואת המשמעות הרבה שלו עבור התלמידים. במהלך הנחיה של שיעור הופך המורה מאדם ומומחה לאמן של ממש. כיוון שלהעביר שיעור זו משימה לא פשוטה! להעביר שיעור לשונות לומדים בכיתה תוך מחוייבות לכל הלומדים זו משימה מורכבת! להעביר שיעור לשונות לומדים בהתייחסות לתוכן ולמיומנות גם יחד זו משימה מאוד מורכבת! להעביר שיעור בלחץ של זמן, לשונות לומדים ביניהם תלמידים בעלי הפרעת קשב, עם התייחסות משלבת לתוכן ולמיומנות ועם תשומת לב לצורך לחזק את התלמידים ולטעת בהם מוטיבציה ללמידה זו ***ל - מ - נו - גו!!!***

ריכזנו בפרק זה עקרונות אחדים החשובים להעברת שיעור, את הרציונל שלהם ואת ההצעות ליישומם.

חשוב לציין, שלא ניתן בכל שיעור להקפיד על יישום של כולם, אך ניתן להגדיר מראש מטרות ועל-פיהן לבחור את העקרונות החשובים ביותר לקידום המטרות.

לעיתים קרובות עלולים בעיות משמעת, חוסר ריכוז ודומיהם להקשות מאוד על המורה בעת העברת השיעור להשיג את המטרות שהציב לעצמו. ננסה כאן בעזרת הגדרת העקרונות שמביאים בחשבון חלק מהסיבות לקשיים, להתגבר על קושי זה.

מבנה היחידה

1. **תרגיל פתיחה**
2. **הצגת עשרת הדיברות**
3. **תרגיל סיכום**

1. תרגיל פתיחה

הפעילות

יש לבקש מכל מורה להגדיר מהו שיעור מוצלח לדעתו באמצעות שלוש נקודות. לאחר מכן יש לאסוף את ההצעות שעלו בקרב המורים ולנסות לארגנן לפי תחומים: הצעות התלויות במורה, הצעות התלויות בתלמיד, הצעות התלויות בחומר הלימוד.

חשוב לציין כמה דברים בהקשר זה:

1. המושג "שיעור מוצלח" עשוי להתפרש אחרת על-ידי מורים שונים.
2. חשוב שההגדרה של "הצלחה" תהיה גם ריאלית וניתנת להשגה. שכן, הגדרת שיעור שבו כל התלמידים קשובים, מבינים את החומר ומרוצים היא הגדרה שקשה יהיה למורה להשיג. ולכן עליה להיות מחוברת למטרות וליעדים שהציב המורה לעצמו בשיעור זה.
3. חשוב שיהיה איזון בין החלקים התלויים במורה לבין החלקים התלויים בתלמידים ובחומר. שכן, המורה מעביר את השיעור, אך עדיין חשוב לזכור שיש חלקים שלא תמיד תלויים בו.

2. עשרת הדיברות

א. הגדרת מטרה

חשוב, שלכל שיעור תהיה מטרה המוגדרת מראש וממוקדת. כאשר אנו מגדירים מטרה יש סיכוי טוב יותר שנצליח לממש אותה. על המטרה להיות קטנה, ממוקדת וניתנת למימוש. חשוב שהיא תוצג גם לתלמידים ותיכתב על הלוח. לצד המטרה חשוב להגדיר את נושא השיעור. תלמידים רבים נוכחים בשיעור ומאזינים בכל חלקיו, אך כאשר אינם יודעים מהו הנושא בצורה מפורשת, הם עלולים להתקשות לחבר בין החלקים ועוד יותר - לזכור אותם.

חשוב, שהמטרה של השיעור תהיה **בתחום התוכן וגם בתחום המיומנות.** זאת אומרת, שהשיעור יכלול מטרה שהיא מעניינו של תוכן השיעור, הוראת נושא, רעיון או יחידה, וגם מטרה מתחום המיומנות שתוקנה בשיעור תוך כדי הוראת התוכן. כדאי תמיד לזכור שתפקידנו העיקרי הוא ללמד את התלמידים ללמוד ולא רק את החומר. התייחסות לתוכן ולמיומנות בכל שיעור תסייע לנו לכוון את האנרגיה לשילוב המיומנות בלמידת התכנים.

מטרת מיומנות יכולה להיות למשל: למיין שאלות לסוגים שונים, לפרק את השאלות לחלקים, לסכם את החומר בטבלה כאשר הטבלה והקריטריונים ניתנים מראש, וכו'.

ב. הוראה מפורשת

חשוב מאוד לפרש, להסביר ולהדגיש את המיומנות הנלמדת בשיעור כמו גם את מטרותיו בתחום התוכן. למידה מפורשת היא למידה יעילה יותר במיוחד עבור תלמידים בעלי קשיים או לקויות בלמידה אשר מתקשים לזהות בעצמם את מטרות הפעילויות, הציר המקשר ביניהן, משמעות המיומנות הנלמדת ועוד. חשוב, שהמטרות שעליהן דובר בסעיף הראשון תהיינה ברורות ומפורשות גם לתלמידים: שמן, מטרתן, כיצד נשיג אותן וכיצד הן יעזרו לנו בלמידה שלנו.

ג. למידה כחוויה רגשית וקוגניטיבית

חשוב לחבר את התלמידים לרגש ולאפשר לחוות את הלמידה.

בדרך זו יש סיכוי טוב יותר שיתחברו ללמידת החומר, שיהיו שותפים וקשובים יותר בשיעור ושיזכרו

אותו טוב יותר. דוגמאות לחיבור לחוויה: תרגיל של עצימת עיניים וגישוש באפלה כהטרמה ללימוד סיפור "העיוורת" בספרות, סיפור על מנהיג מוכר ועכשווי לפני הוראת נושא הכולל ניתוח דמות מנהיג כמו: שאול המלך בתנ"ך וכמו ז'בוטינסקי בהיסטוריה.

ד. הפעלה בלמידה

חשוב להפעיל את התלמידים במהלך השיעור. ניתן להפעיל את התלמידים בדרכים שונות: בניהול שיח, בהפניית שאלות מגרות ומעוררות חשיבה, במשימות מאתגרות ויצירתיות, בכתיבה ובקריאה.

ה. פנייה לערוצים אחדים

בכיתה יושבים תלמידים המאופיינים בסגנונות למידה שונים. ישנם תלמידים אשר הערוץ הדומיננטי שלהם ללמידה הוא הערוץ השמיעתי ויש שמעדיפים את הערוץ החזותי. ישנם תלמידים שאוהבים תנועה ובעזרתה הם מיטיבים ללמוד אפילו תוך כדי כתיבה. ישנם תלמידים שלמידה בקבוצות ובזוגות טובה להם, ויש כאלה שדווקא הקשבה לדברי המורה מסייעת להם. במהלך שיעור קשה למורה להתייחס לכל האפיונים המיוחדים של התלמידים, אך הוא יכול להתחשב בהם ולשלבם בהוראה. בדרך זו יש סיכוי טוב יותר שיפנה לכמה סוגים של תלמידים. לפניכם כמה הצעות שניתנות ליישום בשיעור, פונות לערוצים אחדים ומאפשרות למספר רב של תלמידים להשתלב בלמידה.

1) חשוב להקפיד על שימוש בלוח. עבור התלמידים אשר הערוץ הדומיננטי אצלם הוא הערוץ החזותי ועבור תלמידים בעלי הפרעות קשב אשר נוטים להתנתק במהלך ההקשבה, הלוח כערוץ חזותי הוא בעל חשיבות רבה בלמידה. חשוב להקפיד שהלוח יהיה מאורגן וישקף נכונה את תכני השיעור ולא ישמש סוג של "טיוטה" של השיעור. בדרך זו אנו גם מציגים לתלמידים דרך לארגון ולסיכום של חומר.

2) חשוב להקפיד על שיעור שיש בו שילוב של הוראה פרונטלית ושל עבודה בקבוצות או בזוגות. בדרך זו אנו פונים לתלמידים שמעדיפים את ערוץ השמע אשר הלמידה הפרונטלית יעילה עבורם, לתלמידים הזקוקים לתנועה ונדרשים להיות פעילים ומעורבים כדי ללמוד, וגם לתלמידים בעלי הפרעות הקשב, אשר השינוי של דרך הלמידה ושינוי הישיבה עוזר להם לשמור על עוררות.

3) חשוב לשאול שאלות ולשתף את התלמידים בשיעור, גם כאשר הוא מתנהל בצורה פרונטלית. בדרך זו אנו מסייעים להם להיות מעורבים ופונים לתלמידים בעלי הפרעות הקשב ולתלמידים אשר ביצוע משימות כמו מענה לשאלות (גם בעל-פה) מסייע להם להיות מעורבים ולהבין טוב יותר את הנלמד.

4) חשוב לאפשר עבודה עם טקסטים במהלך השיעור. עבודה כזו פונה לערוץ החזותי ולאותם תלמידים שעבודה עם חומר כתוב מסייעת להם להבין ולהתרכז.

חשוב לשלב משימות של כתיבה. בדרך זו אנו פונים לתלמידים הזקוקים לתנועה, אשר באמצעותה הם מעורבים, מיטיבים להבין ולזכור, מעבר לתרגול המיומנות החשובה הזו.

ו. שילוב מיומנויות אוריניות בשיעור

1. **תרגול כתיבה**: חשוב לעבוד בשיעור על מיומנות הכתיבה שהיא הקשה והמורכבת מבין כל המיומנויות. יש לעבוד עליה כחלק מסיכום השיעור (ראה פרק מיוחד לסיכום השיעור)

וכחלק ממשימות כתיבה בדרך של תשובות לשאלות (ראה פרק כתיבה). יש להגדיר בתחילת השיעור או תוך כדי ההוראה שאלות, ולאפשר לתלמידים לענות עליהם בכתב. בדרך זו הם מתרגלים את המיומנות החשובה והמורכבת הזו ולא רק בזמן מבחן. רצוי מאוד לאסוף באופן מדגמי תוצרי כתיבה של תלמידים כדי לתת להם משוב ולאפשר להם ללמוד ולשפר כדי להתרשם ממידת ההבנה שלהם ולהסיק ממנה על מה צריך עוד לעבוד מבחינת החומר ומיומנות הכתיבה ברמה אישית וכיתתית. יש לציין, כי מיומנות הכתיבה מסייעת גם לתלמידים הזקוקים לתנועה המסייעת להם להתרכז, להבין ולזכור טוב יותר.

2. **שילוב טקסטים בשיעור**: חשוב לשלב בשיעור עבודה על טקסטים עם תיווך של המורה בקריאתם ובהבנתם. לעבודה בתחום הקריאה באמצעות תחום הדעת חשיבות רבה. היא מסייעת לתלמידים רבים להתמודד עם קשיי קריאה דרך מיומנויות גבוהות כמו: היכרות עם תבנית טקסט, חיבור לידע קודם, שימוש בכותרת ועוד... (ראה פרק "צו קריאה"). מלבד זאת, מסייעת העבודה בשילוב טקסטים לתלמידים בעלי ערוץ חזותי להתרכז ולהיטיב לזכור את הנלמד.

ז. שאילת שאלות

חשוב לשלב שאלות בשיעור בדרכים שונות. שאלות מעוררות סקרנות, מפתחות את החשיבה, מסייעות למיקוד הלמידה, להבנת החומר ולזכירתו.

חשוב לעבוד על שאלות מגוונות - אלה שמסייעות להבין ולזכור את החומר ואלה המסקרנות ומעוררות חשיבה.

ניתן לשלב שאלות הקשורות לתוכן בדרכים שונות:

1. המורה ישאל שאלות - בתחילת השיעור או במהלכו הנוגעות לנושא שלו.
2. התלמידים ישאלו את השאלות.
3. התלמידים יעבדו על שאלות כתובות וימיינו אותן לפי סוגים כמו: שאלות המופנות לטקסט, לעומת שאלות הדורשות ידע, שאלות סגורות לעומת פתוחות, שאלות הדורשות יישום, שאלות המצריכות הבעת דעה וכדומה.
4. התלמידים יחברו שאלות על-פי הסוגים שהוזכרו.

ח. שיעורי בית

חשוב לאפשר לתלמידים לתרגל בבית את הנלמד בשיעור. חשוב, שהמשימה תהיה מוגדרת, ממוקדת, קשורה בקשר ישיר לנלמד בשיעור וכתובה במחברות התלמידים. במקרים שהדבר מתאפשר מבחינת הזמן, רצוי אף לאפשר לתלמידים להתחיל את המשימה בסוף השיעור ולהמשיכה בבית. יש לבדוק את המשימה הניתנת לשיעורי הבית כדי לכבד את התלמיד וכדי ללמדו לכבד את המשימות הללו, אשר רק אם יקבלו תשומת לב ראויה מן המורה וייבדקו, הוא יתייחס אליהם ברצינות הראויה.

ט. סיכום השיעור

חשוב לסכם את השיעור בסופו. להגדיר את שנלמד בו, לחזור בצורה מפורשת על מיומנות שתורגלה בו. אם הזמן מאפשר, חשוב לשאול את התלמידים מה למדו בשיעור, איזו מיומנות תורגלה, האם התחברו אליה, וכיצד הם רואים את עצמם משתמשים בה (ראה כלי בנספח "כלים פסיכו-פדגוגיים").

י. חיזוק חיובי

במהלך שיעור חשוב לתת את הדעת לחיזוק הכוחות של התלמידים ככיתה וכיחידים. יש לציין תשובות טובות, להעצים שאלות חכמות, לשים לב ללמידה שקטה ולציין אותה, להחמיא לדיון פורה בקבוצה. חשוב במיוחד לחזק את התלמידים המתקשים ובעלי לקות הלמידה, אשר עבורם לחיזוק משמעות גדולה ומכופלת, ועל-אף שלא תמיד יהיה קל למצוא את נקודות החוזק יש צורך לחפשן ולהדגישן. בדרך זו ירגיש התלמיד שהמורה מבחין בו, בין כל תלמידי הכיתה, מעריך את ההשתדלות שלו ומוצא אצלו תחומי חוזק שהוא עצמו מתקשה להאמין בקיומם. בדרך זו, אשר נוגעת לחלק הרגשי, הפגיע והמורכב של התלמידים המתקשים, מצליח המורה לעודד למידה והצלחה.

3. תרגיל סיכום

תרגיל

יש לבקש מכל מורה לחשוב על שיעור שהוא עתיד להעביר בקרוב ולתכננו על-פי העקרונות שהוגדרו. חשוב לציין, כי לא כל העקרונות יבואו לידי ביטוי בשיעור ועל המורה יהיה לבחור בסוף התהליך על אילו עקרונות יושם הדגש ולאילו לא תהיה כלל התייחסות בשיעור. את הבחירה הוא יעשה ביחס למטרה שהציב לעצמו לשיעור מסוים וביחס לתוכן שאותו ילמד.

תכנון השיעור על-פי העקרונות

נושא השיעור	מטרה, תוכן ומיומנות	חיבור לרגש או לחוויה	הפעלה	פנייה לכמה ערוצים, מהם?	תרגול כתיבה - כיצד?	שילוב טקסטים - כיצד?	שאילת שאלות (הקפדה על סוגים שונים של שאלות)	משימה לשיעורי הבית	סיכום	חיזוקים חיוביים (למי/ למה במיוחד?)

על אילו עקרונות אקפיד בשיעור זה? על אילו אוותר באופן מודע?

ניתן להשתמש בכלי זה גם לתכנון מוקדם של השיעור וגם למשוב של המורה על השיעור.

דיון לסיכום

אילו מבין העקרונות אתה מיישם בעקביות? לאילו מהם לא התייחסת כלל עד היום? אילו עקרונות אתה מאמץ במיוחד? האם יש לך עיקרון נוסף להציע?

הידעים פסיכו-פדגוגיים דיחידה זו

ביחידה זו הוגדרו עקרונות אחדים שיש להקפיד עליהם בהוראה בכיתה הכוללת תלמידים מתקשים ותלמידים בעלי לקות למידה. ראשית, היחידה מחדדת את ההבנה שללמד כיתה מסוג זה זו משימה קשה ומורכבת. מלבד זאת, הגדרת העקרונות לבדה יש בה כדי לסייע לצאת ממעגל הקושי ולעבור למעגל העשייה - להניח ל"אין" ולעבור ל"יש". כמו כן, כל עיקרון יש בו כדי לחזק את המורה ואת התלמיד, מכיוון שהעקרונות מכוונים לעשייה, למטרות ברורות, מוגדרות ומדידות, המפיחות תקווה, והן מורכבות מיסודות רבים הפונים לרגש כמו: חיזוק כוחות, חשיבה מוקדמת על קושי אפשרי המונעת הפתעה מצד המורה ומצד התלמיד, תרגול מיומנויות מורכבות במהלך הלמידה ומקום לשיח ולעיבוד רגשי-קוגניטיבי של הלמידה בשיעור. ואולי החלק החשוב ביותר הוא הקצאת המקום לקושי, לשיעור מוצלח פחות, לדברים שהמורה לא יכול לענות עליהם באופן מודע ומראש. בכל אלו יש כדי להעביר את המסר הברור, שהמורה מוגבל ביכולותיו ועליו להביא זאת בחשבון, ולחשוב מראש ובאופן מודע במה ואיך הוא יכול לטפל במהלך השיעור או בקבוצת השיעורים.

שאלות לעידוד פסיכו-פדגוגי של היחידה (ניתן להוסיף שאלות אלו לסיכום הדיון)

1. איזה עיקרון הפיח בך כוח כמורה? מדוע?
2. האם אתה יכול לתאר רגש או תחושה שהחשיפה לעיקרון מסוים או לעקרונות בכלל עוררו בך? מדוע?

הדגמה ליחידת עשרת הדיברות באמצעות שיעור בתושב"ע

נושא המשנה: קריאת שמע ותפילה בזמן עבודה

היחידה הנלמדת: מסכת ברכות דף טז, א - המשנה והברייתא שאחריה

הטקסט הנלמד

משנה. האומנין קורין בראש האילן ובראש הנדבך, מה שאינן רשאין לעשות כן בתפלה.

גמרא. תנו רבנן: האומנין קורין בראש האילן ובראש הנדבך, ומתפללין בראש הזית ובראש התאנה, ושאר כל האילנות - יורדים למטה ומתפללין. ובעל הבית - בין כך ובין כך יורד למטה ומתפלל, לפי שאין דעתו מיושבת עליו.

ביאור רש"י

משנה

האומנין - שהם עסוקים במלאכתן בראש האילן או בראש הנדבך והגיע זמן קריאת שמע קורין לשם מיד.

נדבך - בניין של אבנים, כמו נדבכין די אבן גלל (עזרא ו').

מה שאינן רשאין לעשות כן בתפלה - דצלותא רחמי היא ובעי כוונה הלכך אין מתפללין בראש האילן ובראש הנדבך, דמסתפי דילמא נפלי, דאין יכולין לעמוד שם אלא על-ידי הדחק ומחמת בעתותא לא מצי מכווני.

גמרא

ומתפללין בראש הזית ובראש התאנה - בזמן שעוסקין בהן, מפני שענפיהם מרובים ויכולין לעמוד שם שלא בדוחק, ואין שם פחד ליפול לפיכך מתפללין בראשם, אבל בשאר אילנות - אין מתפללין.

בין כך ובין כך - כלומר: בין מתאנה בין משאר אילנות.

יורד ומתפלל - דהא אינו משועבד למלאכה, שהוא ברשות עצמו.

לפי שאין דעתו מיושבת עליו - מבעתותו, ואם הקלו אצל פועלים מפני בטול מלאכה, לא הקלו אצל בעל הבית.

1. **מטרות השיעור בצורה מפורשת:** מטריאליות - התלמיד ידע מה צריך לעשות כשמגיע זמן קריאת שמע ותפילה בזמן העבודה.

   פורמליות : התלמיד יבחין בין קריאת שמע לבין תפילה.

   התלמיד יבחין בין שכיר בעבודתו לבין בעל הבית בעבודתו.
2. **חיבור התלמידים לנושא הנלמד: סיפור**
3. **הפעלה: בסוף הסיפור מוצגת דילמה, ועל התלמידים לכתוב מהם טיעוני ההתלבטות (מבלי להכריע).**
4. **פנייה לכמה ערוצים: דפי עבודה ובהם הסיפור והדילמה יחולקו לתלמידים.**

המורה יקרא את הסיפור בקול ובהנגנה מתאימה:

שמי רון. במודעה קטנה בעלון "עולם קטן" קראתי:

> **לבוגרי י"א, י"ב**
> **עבודה בקיץ במושב דתי בבקעת הירדן**
> **טיפול במטעי בננות ותמרים, 7 שעות ביום**
> **תנאים מצוינים: 26 ₪ לשעה, ארוחות,**
> **חדרי מגורים ממוזגים, בריכה 3 פעמים בשבוע**

הצטרפתי. היה קשה, אבל חזרתי עם חוויות וגם עם כסף. שם בבקעה בלתי אפשרי לעבוד בשעות החום, ולכן שעות העבודה הן: מ-4 עד 9 בבוקר, ומ-6 עד 8 בערב. תפילת שחרית ב-9:15 (אחרי העבודה). מכל הקבוצה, הרשה אודי (בעל המטע) רק לי לגדור (לקטוף) תמרים כשאני קשור לעץ!

ביום הראשון שזכיתי להיות על העץ נזכרתי שעלי לקרוא קריאת שמע בזמנה, כי התפילה היא אחרי זמן ק"ש. התלבטתי אם מותר לי לקרוא כך, או שעלי לרדת ולקרוא. ראיתי מה אודי עושה, ועשיתי כמוהו. אבל אחר כך למדתי, והתברר לי שטעיתי. טוב שלומדים!

על התלמידים לכתוב מה ההתלבטות

ההתלבטות: מצד אחד: ***קריאת שמע מצריכה ישוב דעת, ולכן יש לרדת מהעץ ולקרוא למטה.***
אבל מצד אחר: ***רון הוא שכיר, וירידה מהעץ היא על חשבון הכמן שבעל הבית משלם עבורו.***

5. **חיבור התלמידים לנושא הנלמד בדרך הטרמה:** מילוי טבלת מילים ארמיות כהטרמה לנלמד בפירוש רש"י ובהמשך הסוגיה: (התלמידים אוהבים פעילות מסוג כזה, כשם שאוהבים לפתור תשבץ או שעשועון)

(בעמודה הימנית מופיעות המילים בארמית בסדר הופעתן בפירוש רש"י, והעמודה השמאלית משמשת "מחסן מילים". התלמידים נדרשים להשלים את הטבלה בעזרת "המחסן").

ארמית	תרגום	עברית
דצלותא		וצריכה
רחמי		שמא
ובעי		שפוחד
דמסתפי		שתפילה
דילמא		בעתה = פחד
בעתותא		רחמים

6. **שאילת שאלות:** נקרא את טקסט המשנה ונעורר שאלות מכל סוג:
   - מהו נדבך?
   - למה כתוב "קורין" ולא "קוראים"?
   - מהי הסיבה להבדל בין דין קריאת שמע לדין תפילה?
   - האם המשנה פותרת את בעייתו של רון?
   - בהתייחס לסיפור, איזה מידע המשנה לא מספקת לנו?

7. **מיומנות הכתיבה:** אחרי הדיון שמעלה שאלות והעיון בדברי רש"י להתרת חלק מהשאלות, יחולק דף שמשולב בו הטקסט עם שאלות ההבנה. התלמידים יתבקשו לענות רק על השאלות שעל המשנה (לפניכם רק החלק המבוקש):

דף טז, א מתני' האומנין קורין בראש האילן ובראש הנדבך,

1. הסבר: _____
2. מדוע אסור להם לרדת? _____

מה שאינן רשאין לעשות כן בתפלה

3. הסבר: _____

4. מהו ההבדל בין ק"ש לתפילת עמידה? _____

_____

5. מה הייתה טעותו של רון? _____

_____

_____

_____

8-7-6-5. שילוב טקסטים, שאילת שאלות, כתיבה ושיעורי בית: נמשיך בדברי הברייתא המובאת בגמרא, ונעורר את התלמידים לשאלות מכל סוג. נלמד את דברי רש"י (ניעזר במילון שיצרנו). לבסוף, נפתור את התרגיל הבא (אפשר לתיתו כשיעורי בית, או לפחות את חלקו:

גמרא תנו רבנן [הגמרא מביאה ברייתא]**: האומנין קורין בראש האילן ובראש הנדבך, ומתפללין בראש הזית ובראש התאנה, ושאר כל האילנות יורדים למטה ומתפללין. ובעל הבית בין כך ובין כך יורד למטה ומתפלל לפי שאין דעתו מיושבת עליו.**

6. סמן בברייתא את שתי ההלכות שנוספו על ההלכות שבמשנה!

7. מהו ההבדל בין זית ותאנה לשאר עצים? (לפי רש"י) _____

_____

_____

(רשות: לפי רבינו יונה, דף ט, א בדפי הרי"ף) _____

_____

8. מדוע על בעל הבית לרדת אפילו מעצי הזית והתאנה?

_____

_____

9. לפי דעתך, האם אודי היה חייב לרדת כדי לקרוא ק"ש? מדוע?

_____

_____

10. מה דעת רבינו יונה בעניין? (דף ט,א בדפי הרי"ף) מדוע?

_____

9. סיכום השיעור: ניתן לסכם את השיעור בעזרת טבלה או תרשים הכוללים את המשתנים הבאים: קריאת שמע - תפילה, פועל - בעל הבית, זית ותאנה - שאר האילנות, המקור: משנה - ברייתא.

כך נשים לב לשתי נקודות חשובות: 1. מה הוסיפה הברייתא על המשנה? 2. השאלה שנשארה פתוחה גם אחרי הוספות הברייתא היא: האם בעל הבית רשאי לקרוא קריאת שמע בעודו על עץ (ואיזה עץ)? את השאלה הזאת נצטרך לברר בדברי רבותינו ה"ראשונים" (כגון דברי רבינו יונה).

10. חיזוק הכוחות: כדאי לנצל את הזמן שבו כותבים התלמידים כדי להסתובב ביניהם, ולהתייחס באופן אישי ולחזק. כמו כן, יש מקום להקפיד על המשוב לתשובות התלמידים במהלך השיעור. משוב מחזק ומדגיש את החלקים החיוביים בהתייחסויותיהם.

הדגמה ליחידת עשרת הדיברות הכוללת מחוון תצפית בשיעור גיאוגרפיה

יתרונות התצפית

- מאפשרת לצפות בהתנהגות בעת התרחשותה (לעומת דיווח על התנהגות).
- מאפשרת לבחון את ההתנהגות בהקשר (לעומת דיווח שבו אובד ההקשר).
- דורשת מעט שיתוף פעולה מצד המשתתפים (לעומת דיווח מילולי).
- מאפשרת קבלת מידע מתומצת וממוקד על הנושא שנבחר לתצפית.
- מקלה על ארגון ועל ניתוח החומר.

מחוון לתצפית בשיעור גיאוגרפיה (עובד בשיתוף עם המדריכה לגיאוגרפיה אולגה גנזר)

תכנון מקדים של השיעור	מהלך השיעור	שימוש בעזרים	כללי
• מטרת השיעור ברמת התוכן • מטרת השיעור ברמת מיומנויות למידה (פיצוח שאלה, כתיבת תשובה, התמודדות עם מפה, התמודדות עם טקסט, ניהול זמן יעיל) • מטרת השיעור ברמת מיומנויות חשיבה (שאילת שאלות, השערה, מיון, השוואה, הסקה, מיזוג, טיעון, ייצוג ועוד...)	**פתיחה:** - האם הנושא כתוב על הלוח? - האם ישנה חשיפה לנושא הנלמד - האם נוצר ארגון מידע תוכני? - האם ישנו קישור לידע קודם? **גוף:** - האם השיעור כולל משימות קריאה וכתיבה? - האם התלמידים נשאלים שאלות? **סיכום:** - דרך הסיכום - שאילת שאלות/ כתיבה/המורה מסכם? - מטלת ש"ב - מחוברת לשיעור או מהווה הטרמה לשיעור הבא? האם היא ברורה ומובנת לתלמידים?	**שימוש בלוח:** - הלוח מאורגן? מבנה השיעור כתוב? - האם נעשה שימוש בספר הלימוד? - האם נעשה שימוש בעזרים חזותיים מגוונים?	- האם בשיעור משתמשים במילות תוכן חשובות בגיאוגרפיה? - האם התלמיד מבין את חשיבות הנלמד? - האם יש קישור לחיי היומיום? - האם המורה נותן חיזוקים חיוביים? - האם ישנה התייחסות לשונות בין הלומדים?

מערך שיעור

מערך השיעור הוא קובץ שבו מפורטות הנחיות למהלך שיעור, והוא מסייע למורה לארגן ולהנחות שיעור בפועל. המערך יכיל את המטרות, ההנחיות לביצוע השיעור באופן מדויק, העזרים הנדרשים וכן יסייע בהכנה ובצפייה של תרחישים אפשריים. יש לכתוב את המערך בצורה ברורה, מפורטת ומדויקת עד כמה שניתן, על מנת להפיק ממנו את המרב ולהשיג את המטרות הרצויות.

2. התערבות דרך המבחן:

מכנה היאידה

א. המבחן כחוויית הצלחה
ב. המבחן ככלי להיכרות עם עצמי הלומד
ג. המבחן כמקדם למידה

א. המבחן כחוויית הצלחה

לתוצאות המבחנים קשר ישיר לבניית הדימוי העצמי של התלמיד. חוויית הצלחה מעוררת תחושת מסוגלות המאפשרת ללומד להתמודד עם אתגר הלמידה הבא. חוויית הכישלון, ובעיקר כישלונות חוזרים, גורמת לתלמידים המתקשים להרמת ידיים ולייאוש.

התלמיד לקוי הלמידה זקוק אף יותר לחוויות הצלחה. כדי לאפשר זאת יש לשנות את "תפיסת המבחן" של המורה. על המורה להשתחרר מהרצון לבנות מבחן "הוגן" המשקף נאמנה את היכולת של התלמיד, ולהסיט את המטרות לכיוונים אחרים. על מורה שמעוניין לקדם את תלמידיו להשקיע מחשבה בבניית מבחן שיאפשר לתלמידים השונים לחוש חוויית הצלחה, בהנחה שזו תקדם למידה. זהו כמובן רק שלב בדרך מכיוון שהמטרה היא להפגיש את התלמיד עם המבחן "ההוגן" שמשקף נאמנה את המטרות וההישגים המצופים, ולהכין אותו אליו.

שאלות לדיון

1. מה עדיף ומתי? מבחן הוגן המשקף את היכולת הראשונית של התלמיד ומתאים ליעד המצופה או למידה משמעותית של התלמיד וחוויית הצלחה שתחזק את היכולת שלו בעתיד (על-אף שאינה תואמת את היעד המצופה).
2. דונו כיצד תהפכו את המבחן לחוויית הצלחה. העזרו בחומרים הבאים:

דרכים שונות ליצור חוויית הצלחה במבחן

1. יצירת מבחני ביניים קטנים בהיקפם. במקרים רבים לא מתמודדים תלמידים ובמיוחד תלמידים בעלי קשיים עם למידת החומר למבחן ועם המבחן בשל העומס והכמות הרבה של החומר. על מנת ללמד תלמידים ללמוד נכון למבחן ולאפשר להם לחוות חוויית הצלחה, חשוב מאוד לעשות זאת במנות קטנות ולבחון על נתחי חומר קטנים וממוקדים.
2. חשוב לקבוע מועד למבחן הסמוך ללמידת החומר. ככל שהמבחן קרוב יותר לתהליך למידת החומר בכיתה כן רב הסיכוי שתלמידים ישתמשו בידע שרכשו בכיתה ושיהיה להם קל יותר להתמודד איתו. קביעה זו מתאימה במיוחד לתלמידים המתקשים בלמידה עצמאית בגלל קשיים בקשב או בקריאה, ואילו בכיתה הם לומדים פעילים ויעילים. מבחן סמוך ללמידת החומר בכיתה יכול לאפשר להם לבטא את ידיעותיהם וליהנות מפירות הלמידה הפעילה שלהם בכיתה.
3. שאילת שאלות מקדימות. שאלות הן כלי יעיל מאוד ללמידה והן עשויות לסייע לתלמידים להתמקד, להבין ולזכור טוב יותר את החומר. אפשר להשתמש במבחן בחלק מהשאלות לתרגול, ובדרך זו לאפשר לתלמידים הצלחה גדולה יותר.
4. בניית מבחן המתאים לשונות הלומדים. מבחן אשר כולל בתוכו מגוון דרכי תשאול ומאפשר להגיע למספר רב יותר של תלמידים. מבחן כזה מזמן לכל התלמידים כמעט אפשרות לבטא את ידיעותיהם בערוץ אחד או בשניים הטובים ביותר עבורו.

חשוב לציין, שבדרך זו יכול המורה להעריך נכונה אם התלמיד איננו יודע את החומר או שדרך התשאול קשה לו, ולכן הצליח יותר בחלק אחד מאשר באחר.

בטבלה הבאה מפורטות דרכי התשאול השונות, הקשיים שעליהן הן מסייעות להתגבר והתלמידים שלהם הן מתאימות.

סוג השאלות	על אילו קשיים מסייעת השאלה להתגבר	לאילו תלמידים השאלה יכולה להתאים
שאלות סגורות (רב-ברירתיות, נכון/לא נכון)	קושי בהבעה חופשית קושי בזיכרון	תלמיד שמבין את החומר אך מתקשה להביע את עצמו
קלוז	קושי בהבעה חופשית	תלמיד שמבין את החומר אך מתקשה להביע את עצמו
שאלות פתוחות	קושי להתמקד קושי בקריאה מרובה	תלמיד בעל יכולת הבעה טובה המחפה על רמת דיוק בהבנת הנושא
ציטוטים של טקסט ושאלות המבוססות על הטקסט	קושי בזיכרון קושי בשליפה	תלמיד בעל יכולת הבנת נקרא טובה
שאלות ידע המבוססות על שינון	קושי בהסקת מסקנות, בהכללה	תלמיד חלש שמקשיב בכיתה ומתכונן בבית
שאלות המפורקות לשלבים	קושי בזיכרון עבודה קשיי קשב קושי בהתארגנות	תלמיד השולט בחומר אך מתקשה בתכנון ובבקרה על עבודתו
שאלות מסוג הערכה וביקורת (מה דעתך על...)	קושי בשינון	תלמיד מצטיין הזקוק לאתגר
שאלות הדורשות יישום הידע בצורה יצירתית (כתיבת סיפור, ציור, קומיקס)	קושי בתחום השפה (ציור) קושי בכתיבת תשובה	תלמיד מצטיין הזקוק לאתגר תלמיד בעל יכולת יצירתית

על מנת שהתלמידים יצליחו להשתמש במגוון הסגנונות שיסייע להם להצליח הם נדרשים לזהות את השאלות בעצמם. ולכן, חשוב לעבוד עם התלמידים על מיון שאלות לסוגים שונים על-פי קטגוריות. כאשר התלמידים יזהו את סוג השאלה ואת הדרישות הספציפיות מכל סוג של שאלות, הם יטיבו לענות עליהן.

ניתן לתרגל את המיון בשתי דרכים: דרך אחת היא **דרך הזיהוי:** כאשר תלמידים ימיינו שאלות במבחן ויכתבו את סוגן, ודרך אחרת היא **בדרך ההפקה:** התלמידים יקבלו את הקטגוריות והם יחברו שאלות המתאימות לכל סוג.

מבחן שיכלול שאלות מגוונות מסוגים רבים ככל האפשר ישמש כלי יעיל להצלחה למספר רב של תלמידים. מתן אפשרות בחירה בין השאלות השונות יאפשר לתלמידים להשתמש בכישוריהם באופן מותאם.

תלמיד שיתמודד עם המבחן ימצא את השאלות המתאימות לו, ירגיש תחושת מסוגלות ויחווה חווית הצלחה. כמו כן ולא פחות חשוב מכך, מבחר שאלות יאפשר לתלמיד לזהות את הסוגים הקשים לו יותר, יברר מהי הסיבה לכך וישקיע בהן מאמץ לשיפור הישגיו.

על מנת שתלמיד יצליח להפיק תועלת מן הסגנונות המוצעים במבחן, הוא צריך להכיר את עצמו כלומד: את סגנונות הלמידה המתאימים לו ביותר ואת הדרכים השונות ללמידה על-פי האפיון שלו. בחלק הבא תוצענה שתי דרכים שיסייעו לתלמידים להכיר את עצמם.

ב. המבחן ככלי להיכרות עם עצמי כלומד

1. אני מול השאלות השונות

בחלק הקודם התייחסנו ברמה האובייקטיבית לסוגים שונים של תשאולים במבחן על מנת לאפשר לתלמידים חוויה של הצלחה, כדי שלכל אחד מהם תתאפשר דרך אחת לפחות שבאמצעותה יצליח להביע את ידיעותיו בצורה הטובה ביותר. כדי להפיק את המרב ממגוון זה ציינו, שעל התלמיד לדעת להבחין בין סוגי השאלות, ולדעת עם איזה סוג שאלות הוא מיטיב להתמודד ומדוע, ובאיזה סוג נדרשים ממנו חיזוק ותרגול נוספים.

תרגיל

הצעה לפעילות (מומלצת לקהל המורים ולקהל התלמידים כאחד)

לחלק למשתתפים דפים שבהם נסקרים הסוגים השונים של התשאולים, ולבקש מהם לכתוב ליד כל דרך אם היא קלה או קשה עבורם ומדוע.

לאחר מכן, לנהל דיון שבו יציע כל אחד לאחרים דרך אחת להתגבר על הקושי הנובע מסוגי התשאול שמתאימים לו פחות.

סוג השאלות	קל או קשה לי	מדוע	הצעות להתגבר על הקושי
שאלות סגורות (רב-ברירתיות, נכון/לא נכון)			
קלוז			
שאלות פתוחות			
ציטוטים של טקסט ושאלות המבוססות על הטקסט			
שאלות ידע המבוססות על שינון			
שאלות המפורקות לשלבים			
שאלות מסוג הערכה וביקורת (מה דעתך על...)			
שאלות הדורשות יישום הידע בצורה יצירתית (כתיבת סיפור, ציור, קומיקס)			

2. סגנון הלמידה שלי

אחד הקשיים שמתגלים בקרב תלמידים מתקשים ובעלי לקויי למידה נובע מן השימוש בדרכי למידה לא יעילות. רבים מבין התלמידים הללו מזהים את הסגנון הנכון והיעיל עבורם רק כאשר הם מגיעים לאוניברסיטה. מטרת המורה שעובד עם התלמידים הללו היא להעלות למודעות שלהם סגנונות למידה שונים, ולסייע להם לאתר את המתאים לחוזקותיהם ולחולשותיהם. ישנן חלוקות שונות של סגנונות למידה. חלוקה ראשונה נעשית על-פי אופנות הלמידה - חזותית, שמיעתית או תנועתית.

לסגנון השמיעתי: מומלץ להקשיב לטקסטים מוקראים, לסכם את החומר בעל-פה, או ללמוד עם חבר - להשמיע ולשמוע.

לסגנון החזותי: מומלץ לעבוד עם תרשימים וטבלאות המסכמים את החומר, לקרוא מתוך הכתוב, לסמן ולמרקר בתוך הסיכומים.

לסגנון התנועתי: מומלץ ללומדים לכתוב את הסיכום בעצמם ולשנן אותו בדרך של כתיבה ולא בעל-פה.

בררו עם עצמכם מהו הסגנון המועדף עליכם. כיצד אתם יודעים זאת או כיצד תבררו זאת?

ניתן להשתמש כעזר בשאלונים לאיתור סגנון למידה, אשר מפאת זכויות יוצרים לא צורפו לחוברת זו.

ג. המבחן כמקדם למידה

מרבים להתייחס למבחן ככלי הערכה, שבאמצעותו בודקים את בקיאות התלמידים בחומר, והוא משקף הן את מקומו של כל תלמיד ביחס לאחרים והן את מצב הכיתה באופן כללי. מכאן שהוא גם כלי המעריך את עבודת המורה.

אך ניתן להשתמש במבחן גם ככלי וכמנוף ללמידה, ולהפוך אותו מכלי לבחינת השליטה בחומר לכלי ליצירת שליטה בחומר באמצעות עבודה על תוכן ועל מיומנויות גם יחד.

ראשית, חשוב להקדיש חלק מן הזמן גם ללימוד משותף או להנחיה ללימוד למבחן ולא להשאיר את הפן הזה נחלתם של התלמידים בלבד. מורה שיבחר להקצות זמן מן השיעורים להתכוננות משותפת למבחן - יימצאו תלמידיו נשכרים בכמה תחומים:

- התכוננות למבחן גם היא חלק מלמידת החומר ויכולה לסייע לתלמידים להבנה ולזכירת החומר הנלמד.
- התלמידים יוכלו להסתייע במורה במקרים שבהם הם לא מבינים את החומר או זקוקים להבהרות ולהסברים נוספים.
- התלמידים ילמדו כיצד נכון ללמוד לקראת מבחנים.
- התלמידים יגיעו עם תחושת ביטחון למבחן.
- המורה יכיר את מאפייני הלמידה של התלמידים ויוכל להתערב בהם.

הצעה להפעלה מעשית

בחלק זה נציע פעילויות שונות המיועדות להכנה למבחן ואחריו אשר יש בהן כדי לקדם את מיומנויות הלמידה של התלמיד ואת מיומנויות ההוראה של המורה.

ניתן ללוות את ההצעות בתרגיל לסיעור מוחות שבו יעלו המורים רעיונות מגוונים רבים ככל האפשר לפעילויות לפני המבחן ואחריו לשם שיפור הלמידה וההוראה. לאחר העלאת הרעיונות לפעילויות אפשר לדון ביתרונות ובחסרונות של כל הצעה ובאופן המרתה להוראה בכיתה.

ניתן לשאול מהו הרעיון שכבש את ליבם, ומה היו רוצים לאמץ בתהליך ההוראה ומדוע.

הצעות לפעילויות לפני מבחן

1. המורה יכין רשימת שאלות והתלמידים יענו עליהן בקבוצות. המורה יכול לשבץ חלק מן השאלות במבחן, פעולה שבוודאי תעורר מוטיבציה רבה לביצוע תרגול זה.
2. התלמידים יתחלקו לקבוצות. כל קבוצה תקבל נושא ותכתוב שאלות המתייחסות אליו. המורה יכול להנחות את התלמידים בהגדרת מאפיינים של שאלות (רב-ברירתיות/ בעלות כמה שלבים/ ציטוט טקסט ושאלות בעקבותיו) ולשבץ חלק מן השאלות במבחן. פעילות כזאת תעצים את משמעות הלמידה (ראו הפרק על שאילת שאלות).
3. המורה ירשום שאלה וכל התלמידים יענו עליה במחברותיהם. לאחר מכן ינתחו יחד את תשובות התלמידים. בשלב זה ניתן לעבוד על מיומנות הבקרה אשר תתייחס לתוכן, למבנה ולניסוח. ניתן להוסיף לכך בנייה משותפת של מחוון לתשובה טובה.

חשוב לציין, כי תלמידים לקויי למידה אינם מודעים לעיתים לתכנית הסמויה של המורה, של תחום הדעת.

תלמיד הלומד להקדיש תשומת לב מיוחדת להוראות שהמורה נותן ידע לזהות מה מדגיש המורה כאשר הוא מסביר על המבחן המתוכנן כעבור שבוע (אם המורה מדגיש זכירה של ידע או יכולת ניתוח, אם מועדפות תשובות מורחבות ומקיפות או תשובות ממוקדות וכו'). תלמיד זה יתכנן את למידתו בחוכמה.

על התלמיד ללמוד להתאים את הלמידה לתחום הדעת. לכל תחום דעת מאפיינים ייחודיים. סוג הידע, סוג השאלות סוג התשובות המצופות משתנה בין תחום דעת אחד למשנהו (למשל, בספרות מצפים לתשובה מורחבת הבנויה כטקסט שלם, לעומת זאת בתנ"ך מצפים לתשובה קצרה וממוקדת).

רצוי להפנות את תשומת הלב של התלמיד למאפיינים השונים של תחומי הדעת, ולהפוך את הסמוי לגלוי.

הצעות לקידום למידה משמעותית בבית

1. לקראת המבחן יכין המורה שאלות להכנה שיסייעו לתלמידים למקד את למידתם סביבן, ויאפשרו להם לתרגל כתיבת תשובה מלבד ההתנסות במבחן.
2. התלמידים עצמם יכתבו שאלות למבחן תוך כדי למידת החומר, ובכיתה ימיינו אותן: שאלות מכלילות לעומת שאלות ממוקדות, כאלה הדורשות ידע קודם תוכני או ידע באשר לסכמות מקצועיות כמו תיאור תהליך, שאלות הנסמכות על ידע לעומת שאלות הדורשות עיבוד ויישום.
3. התלמידים יסכמו את החומר בכרטיסיות. כדאי ללמד את התלמידים לסכם בעזרת ראשי פרקים ונקודות לפיתוח, בדרך של טבלאות או תרשימים (בהתאם לערוץ הלמידה והזיכרון היעיל יותר) וכן להשתמש במילות מפתח מרכזיות בסיכום שתסייענה להציף את הידע בתחום.

לדוגמאות שניתנו כאן ניתן להוסיף עוד רבות, שהמשותף להן הוא התכוונותו של המורה לתהליך הלמידה לקראת המבחן, והסתכלות מחודשת על הרווח שיופק מן הלמידה עצמה.

הצעות לפעילות לאחר המבחן

- **החזרת מבחן עם מחוון -** על התלמידים לבדוק את התשובות שלהם בעזרת הקריטריונים במחוון ולהסביר את הניקוד שקיבלו. ניתן לבקש מהם לתקן את התשובות לאחר שבדקו אותן. מצורף מחוון לדוגמה בסוף יחידה זו.
- ניתן לבצע תהליך זה במליאה, כאשר המורה בוחר תשובות שונות של תלמידים מתוך המבחנים (ללא שם) והכיתה כולה מנתחת ובודקת את התשובה על-פי הקריטריונים.

- ניתן לצרף להחזרת המבחנים של התלמידים מחוון ובו רשומות התשובות הנכונות שכתב המורה, ולבקש מן התלמידים להשוות בין התשובה שלהם לבין זו של המורה, לזהות את הפער ולנסות להסביר אותו. מצורף מחוון לדוגמה בסוף יחידה זו.

רצוי לחזק את התלמידים בתהליכים אלו: על בדיקה מדוקדקת, על תובנות נכונות באשר לתשובותיהם ועל תיקון המבחן ביחס לתשובות הנכונות עם הגדרת הפער והסיבות לו.

ללמוד לארגן ולתכנן דרך המבחן

לקראת מבחן, כאמור, מתגייסים התלמידים להשקעת מאמץ ותשומת לב מיוחדת. ניתן להשתמש בהזדמנות זו כדי להתמקד בפיתוח הרגלי למידה.

המבחן יכול לפתוח צוהר ללמידה של מיומנויות שונות כמו סיכום ותמצות, ארגון מידע, תכנון זמן, שאילת שאלות וכתיבת תשובות. לא קל למורה לוותר על זמן יקר בשיעור לקראת מבחן ולהפסיק את שטף הוראת החומר הלימודי לטובת הוראת מיומנות. כדי לשכנע בכך נשוב ונזכיר את משל החכה והדג - "אפשר לתת לתלמיד דג בכל יום, אך עדיף לתת לו חכה וללמד אותו לדוג בעצמו".

התלמיד לקוי הלמידה מתקשה לעיתים בתהליכים רפלקטיביים. תפקיד המורה לפתח אצל התלמיד יכולת רפלקטיבית שתאפשר לו לנהל את אופן הלמידה שלו מתוך מודעות לכל שלביה.

מיומנויות שניתן לתרגל במסגרת הכנה למבחן:

מיומנות סיכום ותמצות - תידון בפרק "צו קריאה"

מיומנות כתיבת תשובה - תידון בפרק "כתיבת תשובה"

בחלק זה נתייחס למיומנות ארגון הזמן והחומר, ונציע כלי לסיוע לתלמידים בתחום זה.

תכנון זמן

תרגיל

חשבו על פעולה כלשהי שאתם נדרשים לבצע (לא בהכרח פעולה בתחום הלמידה). חשבו על פרק הזמן שנדרש להקצות לה ועל חשיבות התכנון המוקדם של הזמן לפני ביצועה. הביאו דוגמאות שונות מחייכם.

לאחר השיתוף דונו בחשיבות תכנון הזמן טרם ביצוע המשימות, ובמשמעות הקריטית שיש לדבר כדי להצליח במשימה.

השלבים לקראת למידה למבחן

1. הגדרה מדויקת של החומר למבחן. הגדרת הנושאים, העמודים הרלוונטיים בספרי הלימוד, מאמרים נלווים וכו'.
2. בירור סוג התשאול (מבחן סגור, פתוח, מבחן עם חומר פתוח או סגור, מבחן יישומי או בדיקת ידע).
3. איסוף כל החומר הרלוונטי. חשוב שלפני הלמידה למבחן יקפיד התלמיד על הימצאות ברשותו של כל החומר הרלוונטי: ספר, סיכומים מעודכנים, מאמרים, דפי עבודה וכו'.
4. חלוקת זמן - פריסת יחידות החומר על פני ימים ושעות.
5. הקצאת פרק זמן מוגדר לשלבים שונים בלימוד: לקריאת החומר ולהבנתו, לחיבור ולמענה על שאלות הקשורות לחומר, להבנה, ליישום וכן פרק זמן מוגדר לשינון ולחזרה.

טבלת עזר

	יום א	יום ב	יום ג	יום ד	יום ה	יום ו	יום ז
שעות							
החומר שאלמד							
שינון וחזרה							

היבטים פסיכו-פדגוגיים ריאיבה כו

הסתכלות נרחבת מגלה, שלמבחן ערך מוסף רב מעבר לשימוש בו ככלי להערכה. המבחן יכול לשמש כלי רפלקטיבי להיכרות עם מאפייני הלומד, כלי להנעה של התלמיד ללמידה, לפיתוח מיומנויות והרגלי למידה, והחשוב ביותר - יש בכוחו לחזק תחושת מסוגלות שהיא הבסיס להמשך הלמידה. יחידה זו מדגישה כל אחד מן האלמנטים שהוזכרו, שהחשוב מכולם הוא היכולת להפוך חוויה שנתפסת קשה, מלחיצה ולא נעימה לחוויה של למידה אמיתית של המורה ושל התלמיד, שניתן באמצעותה לברר סגנונות למידה והעדפות בלמידה (הן בקליטת החומר והן בפליטתו) לחזק כוחות ולהעצים יכולות. בתהליך בקרת המבחן ובדרכי ההתמודדות המוצעות יש כדי להבהיר לתלמידים בצורה מפורשת את ציפיות ודרישות המורה מהם במבחן, לסייע להם להיות מודעים, מוכנים ולכוונם בהתאם.

היחידה מציעה מגוון רחב של כלים להתמודדות עם סוגים שונים של קשיים או חסרים, הבאים לידי ביטוי במבחן. המגוון המוצע מסייע לשמירה על אופטימיות, מדגיש את ה"יש" והאפשר, ואת הכוחות שיניעו את המורה בכיתה ואת התלמיד הבודד.

חלק חשוב ביחידה זו מכוון לחוויית הצלחה בעזרת אמצעים מגוונים כמו סוגי תשאול שונים במבחן או התכוננות נכונה ויעילה אליו.

בכלים המוצעים לתלמיד ביחידה זו, שבאמצעותם הוא מבקר את התשובות במבחניו, יש כדי לסייע לו להתארגן, להתכוונן נכון, לבקר ולתקן, אבל מעבר לכול יש בכוחם לסייע לו לעבוד באופן רגשי וקוגניטיבי את חוויית המבחן ואת ההתמודדות עימו, ולהשתמש בלמידה ובהסתכלות הקוגניטיבית כדי לחזק ולסייע לרגש ולתחושות השונות שמתעוררות לנוכח המבחן.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי של היחידה

1. כיצד אתה תופס את המבחן לאחר הפעילות ביחידה זו?
2. מה סייע לך לראות את הדברים בצורה כזו?
3. אילו מן ההמלצות כבר יישמת במהלך עבודתך כמורה? מה אפשר לך לעשות זאת?
4. לאילו מן הכלים או מן ההמלצות התחברת במיוחד ותיישם כבר במהלך עבודתך? מדוע?
5. האם לדעתך תצליח להעביר לתלמידיך את ההתייחסות האחרת שלך למבחנים בעקבות יחידה זו? כיצד תעשה זאת?

מחוון לבקרת תשובה לשאלה:

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

דוגמה לטבלת השוואה: תשובת התלמיד מול התשובה המוצעת ע"י המורה:

מס' שאלה	התשובה שלי	התשובה הנכונה	הפער	סיבת הפער

המסקנה שלי מתוך הטבלה

3."צו קריאה"
התערבות בתחום הקריאה במסגרת הכיתה

הקריאה היא משימה מורכבת מאוד מבין המשימות הנדרשות ללמידה.

לשם קריאה נדרשות יכולות רבות ביניהן יכולת שפה, קשב, ניהול ושימוש מושכל במיומנויות המתאימות לרמת הטקסט ולמטרת קריאתו.

המושג קריאה מתייחס גם לפענוח טכני של הכתוב, אבל בעיקר להפקת משמעות ממנו ולשימוש נכון בו למילוי מטלות שונות.

הקריאה היא אחת המיומנויות החשובות ביותר בתהליך הלמידה. תלמידים נדרשים לקרוא טקסטים מתוך ספרי הלימוד, סיכומים לקראת בחינות ומאמרים שונים. וככל שעולים בגיל וברמת הטקסטים, עולה הדרישה למיומנות זו והיא מחייבת התמודדות עצמאית.

ההנחה הרווחת היא, שמיומנות הקריאה נרכשת בכיתות היסוד והתלמידים מגיעים מצוידים בידע באשר למיומנות זו כאשר הם מגיעים לחטיבה. אך למעשה, אין הדבר כך. הקריאה היא מיומנות שיש לטפח לאורך כל שנות הלימוד בבית-הספר, והיא מתפתחת עם העלייה בגיל וברמת הטקסטים הנדרשת בכל אחד מהמקצועות הנלמדים.

לעובדה זו חשיבות רבה יותר כאשר מדובר בתלמידים בעלי קשיים או בעלי לקות למידה המתבטאת בקושי לקרוא. עבור אלה המודעות לנושא זה במהלך ההוראה השוטפת היא הכרחית.

אין הכוונה להוראה מפורשת של קריאה בכיתות חטיבת הביניים והתיכון ובוודאי אין הכוונה להפוך את המורה למורה להוראת קריאה או מורה להוראה מתקנת, אלא להגביר את המודעות של המורה לתלמידים המתקשים בקריאה, וכן מדובר בהתערבויות שאינן מצריכות הכנה מוקדמת ושעשויות להפוך את הקריאה למשימה אפשרית עבור תלמידים בעלי קשיים.

"כמה מילים" על תהליך הקריאה ועל הידע שנדרש כדי לרכוש אותו:

תהליך הקריאה תואר והוסבר באמצעות מודלים שונים. היו שתארו אותו כהיררכי, הפועל מהיחידות הקטנות ביותר שהן העיצורים והתנועות אל היחידות הגדולות יותר - מילים, משפטים ופסקאות והפקת משמעות. היו שתארו את התהליך בדרך הפוכה - מן המשמעות, הידע הקודם על הטקסט על מיליו ועל אותיותיו. היום מבינים, שהתהליך מורכב הרבה יותר, ולא יכול להיות מוסבר על-פי שלבים מוגדרים ובטח קשה מאוד להגדיר את כיוון ההתקדמות בו. בתהליך מורכב זה נדרש ידע רב מסוגים שונים, ויש להשתמש בהם בו-זמנית ולשרת את הקורא בכל מפגש שלו עם טקסט. אלא, שעל הקורא להיות חכם ומשכיל בהתנהלות שלו, ועליו לתת בכל פעם ביטוי לסוג ידע אחר ולהשתמש במיומנות אחרת כאשר, הדברים תלויים ברמת הטקסט, ברמת ההיכרות עם נושאו ועם המילים המרכיבות אותו, באורכו וכמובן במטרת הקריאה בו.

הידע הנדרש מהקורא הוא רב וכולל: ידע באשר לעיצורים ולתנועות ולחיבור ביניהם לכדי צלילים ומילים (ידע פונולוגי), באשר לתבניות מילים ולדרכי היווצרותן (ידע מורפולוגי), באשר למשמעות המילים בהקשרים שונים (ידע סמנטי), באשר לסוגי המשפטים (ידע תחבירי), באשר למבנה הטקסט, באשר לנושא הטקסט המכתיב לרוב את פירוש המילים והבנת המושגים בתוכו (ידע הקשרי).

מלבד אלה, נדרשים קשב רב ויכולת ניהול טובה שמאפשרת למשל לזכור את תוכנה של פסקה שקדמה לזו הנקראת, ואת מטרת הקריאה או את השאלה שאליה יש להתייחס בזמן הקריאה עצמה (זיכרון עבודה).

כמובן שנדרש מהקורא להשתמש באסטרטגיות שונות המתאימות כמו למשל: סימון משפטים חשובים, שימת לב למילות קישור המסמנות מעברים שונים בטקסט, איתור מבנה תוך כדי קריאה ובדיקה של הקשרים בין פרטי המידע שנמסרים בכותרת, ובכל הנוגע להכללות ולשאלות.

יש כמובן להשתמש בכל סוגי הידע שצוינו והמיומנויות בעת ובעונה אחת, כאשר כל אחד מהם תורם את חלקו. הדבר דומה לנגינת תזמורת, כאשר לכל כלי תפקיד וצליל משלו בעל חשיבות ומשמעות רבה להרמוניה, לשילוב של הצליל שלו עם הצלילים האחרים.

ככל שלידע ולמיומנויות אחיזה חזקה יותר והם מוצקים, כן מתאפשרת קריאה אוטומטית אשר מצריכה מאמץ מנטלי קטן יותר ומאפשרת ללמידה נוספת להתרחש ב תהליך הקריאה עצמו.

אם נחזור להוראת הקריאה בכיתה, או ליתר דיוק, למודעות לנושא הקריאה בכיתה בחטיבות ובתיכונים, נוכל למקד את ההתייחסות שלנו בשלושה מהרכיבים שהוזכרו:

1. מבנה הטקסט, אשר מוכתב לרוב על-פי התכנים, אבל שונה מאוד מתחום דעת אחד לאחר. לכל תחום דעת מבנים האופייניים לו, למשל: מבנה סיפור בספרות, מבנה של חוק באזרחות או מבנה של טקסט בהיסטוריה אינם דומים זה לזה.
2. ידע בתחום - גם הוא כמובן תלוי מקצוע וחשוב מאוד בתהליך הקריאה.
3. אסטרטגיות הנדרשות בקריאה של כל טקסט בכל מקצוע, אך מוכתבות על-ידי מטרת הקריאה והמשימה שאליה צריך להתייחס במהלך הקריאה. גם אלה תלויות במקצוע ומחייבות התייחסות של המורה במהלך ההוראה.

בפרק זה נציע דרכים אחדות להתערבות בקריאה בכיתה, שעשויות לסייע רבות לתלמידים בעלי קשיים בקריאה שמתייחסות למבנה, לתוכן ולאסטרטגיות.

מבנה היחידה

1. תרגיל פתיחה
2. דיון על היכולות הנדרשות בקריאה
3. חשיפה לעקרונות בעבודה עם טקסטים במהלך שיעור
4. סדנאות העוסקות ביישום ההצעות בתחומי דעת שונים

1. תרגיל פתיחה:

תרגיל

חלקו את המשתתפים לשתי קבוצות, תנו בידם את הטקסט המצורף ובקשו מהם לקרוא אותו. קבוצה אחת תקבל מראש את השאלות הכתובות מתחתיו, ואילו הקבוצה השנייה לא תקבל אותן.

דיון

דונו עם המשתתפים על: חוויית הקריאה של טקסט שנושאו וחלק מן המילים בו לא מוכרים. שוחחו על התחושות שהוא מעורר, ושאלו על דרכי ההתמודדות של הקוראים במהלך הקריאה. בררו את ההבדל בין הקבוצות, ודונו בחשיבות של התייחסות מוקדמת כלשהי, במקרה זה דרך שאלות, למהלך הקריאה.

תרגיל

משנה מסכת בבא בתרא פרק ב משנה ז

מרחיקין את האילן מן העיר עשרים וחמש אמה.
ובחרוב ובשקמה חמשים אמה.
אבא שאול אומר: כל אילן סרק חמשים אמה.
אם העיר קדמה, קוצץ ואינו נותן דמים,
ואם האילן קדם קוצץ ונותן דמים.
ספק זה קדם ספק זה קדם, קוצץ ואינו נותן דמים.

שאלות:

1. כמה אמות יש להרחיק אילן מן העיר?
2. כמה אמות יש להרחיק חרוב ושקמה מן העיר?
3. מה דעתו של אבא שאול?
4. מה הדין כאשר בניית העיר קדמה לנטיעת האילן?
5. מה הדין כאשר נטיעת האילן קדמה?
6. מה הדין במקרה שלא יודעים מה קדם למה - מקרה של ספק?
7. מדוע לדעתך הרחקת העצים מחומות העיר תורמת ליופיה של העיר?
8. חשבו מדוע יש הבדל בין העצים השונים לבין חרוב ושקמה?
9. אבא שאול מבחין בין עצי סרק לעצי פרי. מדוע?

דונו על היכולות הנדרשות בקריאה.

המשתתפים יספרו מניסיונם ואתם תמשיגו את הדברים.

3. חשיפה לעקרונות בעבודה עם טקסטים במהלך שיעור

טרם החשיפה שאלו את המשתתפים עד כמה הם מפגישים את התלמידים עם טקסטים במהלך ההוראה השוטפת וכיצד הם עושים זאת.

הגדירו את חשיבות האימון בקריאה במהלך ההוראה בכיתה. בדרך זו חושף המורה את התלמיד לטקסטים, ויכול להשתמש בהם כחלון הזדמנות להתערבות ולהוראת קריאת הטקסט בדרך יעילה בתחום דעת ספציפי.

חשוב לציין, כי עבור חלק מן התלמידים ההתמודדות עם טקסטים היא משימה מורכבת ומאיימת מאוד. חוויות כישלון קודמות גורמות להם פעמים רבות להיחסם לכך לחלוטין. לכן, חשוב לעבוד על הנושא ברגישות ולתת לגיטימציה לקושי, לשאלות ולחוסר הבנה. כדאי אפילו לשאול מראש באופן מפורש עם אילו חלקים הם התקשו להתמודד, ואילו מילים הם התקשו לקרוא או לא הבינו. וניתן לברר מדוע בדרך לומדת, חוקרת ולא שופטת!!

כמו לכל תהליך, ככל שאנו מגיעים מוכנים ומצוידים יותר כן נצליח להבין אותו טוב יותר ולהתחבר אליו. כך גם בקריאה, ככל שנהיה מכוונים יותר לקריאה, כן נצליח להבין טוב יותר את הטקסט ולהיות מעורבים בקריאתו.

התכוונות לקריאה יכולה להתממש בכמה דרכים המושתתות על עקרונות אחדים:

- ידע הקודם לקריאה - ידע הנסוב סביב התוכן, הכרת המילים, או ידע הנוגע למבנה.
- מטרת הקריאה - לכל מטרה נועדת קריאה שונה, וחשוב שהתלמידים ידעו את מטרת הקריאה בטרם התחילו לקרוא את הטקסט, ויתאימו את דרך הקריאה למטרה.

קיימות כמה דרכים לכוון את התלמידים לקריאת הטקסט ולאפשר להם להיות מעורבים יותר בקריאתו:

א. **התייחסות לכותרת הטקסט** - קריאת הכותרת, עיבוד שלה והשערת השערות באשר לתוכנו של הטקסט ביחס לכותרת. דרך זו עשויה לעזור לקורא לזמן את הידע הקודם שלו בתחום לצורך הקריאה, כמו כן היא יכולה לסייע לו לקרוא את הטקסט תוך מעורבות ותשומת לב רבה יותר בעת שהוא מנסה לאמת או להפריך את השערותיו.

ב. **שאילת שאלות הנוגעות לטקסט.** לשאלות בכלל משמעות רבה בלמידה, משום שהן מכוונות וממקדות את התלמידים. חשיבות מיוחדת ורבה במיוחד נודעת להן בקריאת טקסטים. חשוב להקדים לטקסט כמה שאלות שעשויות לכוון את התלמיד ולתהלך את קריאתו. אם לטקסט נספחות שאלות כדאי לפצח ולמיין גם אותן.

הצעה למיון שאלות על-פי קריטריונים

1. האם זו שאלה שהתשובה עליה מופיעה בטקסט או לא.
2. האם זו שאלה שיש צורך לקרוא את הטקסט כולו כדי לענות עליה, או שזו שאלה המכוונת לפסקה אחת או למשפט בודד.

בנוסף, כדאי לבדוק מה רומזת לנו השאלה בהקשר לתוכן הטקסט.

על מבנה הטקסט

ניתן להפיק מידע מתוך השאלות ולקרוא את הטקסט קריאה בוררת, "מחפשת" את המידע כאשר גם הוא עשוי להיות מוגש באופנים שונים:

1. באותן מילים
2. במילים נרדפות
3. בפירוט ובהרחבה של המושג שעלה בשאלה
4. לאורך הטקסט כולו
(ראו הדגמה של טקסט בתנ"ך המצורפת לפרק זה)

חשוב לציין, כי ישנן דרכים אחדות לעבוד עם שאלות. האחת, לשאול את התלמידים מראש כמה שאלות לפני קריאת הטקסט, להפנות לשאלות קיימות ולמיינן כפי שהוצע, וניתן גם לבקש מהתלמידים לשאול שאלות תוך כדי קריאת הטקסט. את התהליך הזה ניתן לעשות על-פי סוגים. התלמידים יצטרכו לחבר שאלה לכל פסקה, שאלה על הטקסט כולו ושאלת מושג לדוגמה.

לעובדה שהתלמידים עצמם שואלים את השאלות חשיבות רבה, מכיוון שבדרך זו הם מתחקים אחר הדרך של שואל השאלות, אחר ניסוח השאלה והמקור שאליו היא מכוונת מן הצד השני של המתרס.

כמו כן, ניתן להשתמש בשיטה גם בקריאה משותפת, המתאימה לרוב לקריאת טקסטים ארוכים כמו סיפורים בספרות. ניתן לקרוא את הסיפור יחד עם התלמידים ולעצור במקומות מסוימים, שבהם אפשר לשאול או לשער, ולאחר מכן להמשיך את הקריאה יחד או באופן עצמאי.

ג. חשיפת מבנה מקדים לטקסט (תרשים או טבלה), כאשר התלמידים נדרשים למלא את התרשים/הטבלה תוך כדי קריאת הטקסט. בדרך זו הופכים התלמידים קוראים פעילים, הם מודעים מראש למבנה הטקסט ולמרכיביו ומבצעים קריאה בוררת. בדרך זו יצליחו התלמידים להתחקות אחר השלם של הטקסט, אבל בעיקר להבין את חלקיו ואת היחסים ביניהם ובינם לבין השלם.

מבנים אפשריים: טבלה ובה קריטריונים שיכולה להתאים: לטקסט המפרט סיבות לפרוץ המלחמה, לתיאור תופעה והגורמים לה, לטקסט המאפיין דמות.

מבנה סכמתי של הכללה ופרטים יכול להתאים לטקסט שבו מדובר על תופעה והסיבות לה, עובדה והפירוט שלה.

מבנה של סיבה ותוצאה יכול להתאים לתופעה ולסיבות להתרחשותה או להשלכות שלה, למהלך, לסיבות להתחוללותו ולתוצאותיו, ואפילו לסיפור שיש בו נקודת מפנה וניתן לאתר את הסיבות לה וההשלכות שלה.

מבנה של רצף יכול להתאים לטקסטים המתארים תהליך שבו חשיבות לרצף של שלבים, והאחד מקדים בהכרח את רעהו.

עבודה עם מבנה מקדים:

ניתן לסרטט לתלמידים מבנה ריק והם ימלאו אותו תוך כדי קריאה.

אפשר לבקש מהם ליצור את המבנה תוך כדי הקריאה. וזאת, לאחר שהם הכירו מבנים שונים קודם לכן.

ניתן לתאר להם מבנים אחדים, והם יצטרכו לבחור את המבנה המתאים ביותר לטקסט.

בהקשר לסוגיית המבנה, כדאי לציין את מילות הקישור המופיעות בטקסט ועשויות לסייע באיתור המבנה שלו. אפשר לחשוף את התלמידים למילות קישור מסוגים שונים ולהצביע על הקשר בינן לבין המבנה המוצע כמו: מילות רצף (לפני, לאחר מכן), מילות הוספה (בנוסף, יתר על כן, זאת ועוד), מילות ניגוד (אבל, אולם, אך) או מילות קישור מסוג סיבה ותוצאה (כיוון ש, לכן, בעקבות זאת, כתוצאה מכך).

ד. הטרמה של ידע - כדי שהתלמידים יצליחו להתחבר לטקסט ולהבין אותו, כדאי לחשוף אותם לידע מקדים. ניתן לחשוף לידע דרך התכנים וגם דרך חוויות. למשל, לטקסט כמו סיפור "העיוורת" בספרות ניתן להקדים התנסות בעיוורון וחשיבה על דרכים שונות להתמודד עימו.

חשוב להקפיד על:

מראה הטקסט

מלבד זאת חשוב לציין את הצורך ליידד את התלמידים עם הטקסט בטרם קריאתו ברמה החזותית. עומס המלל, צפיפות הכתיבה והאורך עלולים ליצור גורם חוסם ומאיים עבור רבים מהם.

ניתן - לחלק את הטקסט לפסקאות על-פי ההיצג החיצוני שלו בטרם קריאה.

- לסמן בצבע מילות קישור בולטות, ואף ניתן להסתיר (פיזית) בעזרת דף חלק מהטקסט בזמן קריאת חלק אחר. הדבר מפחית את העומס החזותי ומאפשר התמודדות טובה יותר עם הקריאה.

עבודה מטא-קוגניטיבית:

כדי שמיומנות תהפוך להיות כלי בעבודה העצמאית של התלמידים, במקרה זה הקוראים, חשוב מאוד להסביר את חשיבותה וללמד אותה בצורה מפורשת. לכן, חשוב להסביר לתלמידים את החשיבות שלה ואת הרציונל שבבסיס השימוש בה, ולעבד איתם לאחר הקריאה את המסקנות הנוגעות ליעילות שלה עבורם.

- האם הדבר עזר לכם?
- במה הוא עזר לכם?
- היכן עוד תוכלו להשתמש בדרך זו?
- כיצד תעשו זאת?

4. סדנאות:

תרגיל

בשלב זה כדאי לחלק את המשתתפים על-פי תחומי דעת שונים, ואפילו לספק להם או לבקש מהם להביא חומרי קריאה בתחום הדעת, וליישם את ההצעות בהוראה השוטפת של התוכן, כאשר הם מתמקדים בקריאת הטקסטים במהלך ההוראה בשיעור.

חשוב לבקש מראש מהתלמידים לחשוב על הקשיים ועל ההזדמנויות שנקרות בהוראה מסוג זה ולתת גם להם מקום.

לסיכום, הגדרנו בפרק זה בקצרה מהי קריאה ועד כמה היא חשובה בתהליך הלמידה. דיברנו על חשיבות המודעות לקריאה בכל תחומי הדעת לאורך כל שנות הלימוד בבית-הספר, והצענו דרכים אחדות להתערבות בקריאה במהלך שיעורים בכיתה השלמה.

לסיכום, כמה נקודות חשובות:

קריאה - מה כן ומה לא

1. חשוב שנזכור, שהחובה לעבוד על מיומנות הקריאה היא בכל גיל, בכל מקצוע לאורך כל שנות הלימוד בבית-הספר.
2. חשוב שנזכור, שלימוד קריאה הוא לאו דווקא לימוד הסימנים הגרפיים והתנועות, אלא כולל גם רכיבים בדרגת חשיבה גבוהה יותר שאפשר ליישמם בגילאים שונים והם נדרשים באופן אחר בכל מקצוע.
3. חשוב להפגיש את התלמידים עם טקסטים במהלך השיעורים.
4. חשוב להשתמש בטקסטים מקוריים ולעבוד עם התלמידים על הבנתם ולא לשכתב טקסטים.

5. חשוב שהעבודה עם הטקסטים תיעשה בתחומי דעת שונים עם המורה המומחה לתחום הדעת.
6. חשוב להיות מודעים לעובדה שיושבים בכיתה תלמידים אשר מתקשים בקריאה ועבורם התערבות כזו היא משמעותית ואף הכרחית על מנת להצליח לגשת לטקסט, לנסות להתמודד איתו ולהפיק ממנו משמעות.
7. חשוב לתת את הדעת לבחירת הילדים בקבוצות העבודה כאשר עובדים עם טקסטים. מצד אחד חשיבות להטרוגניות, כאשר כל אחד תורם את חלקו ומסתייע בחלק החלש יותר שלו, ומצד אחר חשוב לזכור, שלעיתים ממלאים התלמידים הקוראים את תפקיד הקוראים בקבוצה ואילו לבעלי הקשיים בקריאה אין הזדמנות להתמודד עם המשימה בעצמם. לכן, יש להפעיל שיקול דעת המביא בחשבון את אופי התלמידים, הכיתה, החומר לקריאה ומטרתו.
8. חשוב לבחור טקסטים מתאימים לעבודה המתמקדת בקריאה, שמזמנים התפתחות, אך אינם מורכבים ומתסכלים, על מנת ליצור חוויה של הצלחה וביטחון בקריאה.
9. חשוב שלא לחייב תלמידים לקרוא בקול. לנמנעים מכך יש סיבה טובה, וההתעקשות לכפות עליהם קריאה עלולה להחליש ולתסכל אותם מאוד.

תרגיל

הצעה לפעילות - "קריאה - מה כן ומה לא"

ניתן לתת את דף הנקודות - "מה כן ומה לא" למורים בקבוצות, ולבקש מהם להגיב לאמירות - עד כמה אני מתחבר? למה?

סיכום פסיכו-פדגוגי של היחידה

ביחידה זו הודגש הצורך המשמעותי בעבודה על מיומנות הקריאה במהלך ההוראה והלמידה לאורך השנים במקצועות תוכן שונים. הודגשו חשיבותו וכוחו של המורה המומחה בתחום הדעת לתרגל מיומנות זו באופן שוטף בעת ההוראה שלו בכיתה. ההסבר הרחב על תהליך הקריאה ועל מורכבותו נתן לגיטימיות ומקום לקושי של מורים ושל תלמידים בעלי קשיים לשלב ספרי לימוד או טקסטים ולהתמודד איתם במהלך ההוראה. אך לצד זאת סיפקה היחידה מגוון רחב של אפשרויות להתמודדות עם טקסט ולחוות חוויה של הצלחה בלבד, כאשר מודעים לטקסט, למורכבותו ולקשיי התלמידים, ומתכננים היטב את הדרך להתמודדות עימו בשיעור.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי של היחידה

1. האם התקשית לשלב טקסטים ועבודה על קריאה במהלך הוראתך עד כה? אם כן, האם עתה לאחר החשיפה ליחידה זו תוכל להסביר מדוע?
2. האם תצליח להבין טוב יותר את קשיי התלמידים בקריאה?
3. כיצד תשלב עבודה על מיומנות הקריאה במהלך ההוראה השוטפת שלך ומה במיוחד אתה לוקח כ"צידה לדרך" מיחידה זו?

הדגמה לפרק "צו קריאה"
מתוך תחום הדעת - תנ"ך

ההדגמה שלפניכם מתייחסת להכנת התלמיד לקריאת "אנסין" - טקסט שלא נלמד. במשימה זו נדרש התלמיד להתמודד לבדו עם קריאת טקסט, אשר אין לו עליו מידע מקדים, לשון הטקסט קשה - לשון התנ"ך, ומשובצות בו מילים לא מוכרות. זו משימה מורכבת ביותר, הדורשת פענוח נכון של הטקסט והפקת משמעות ממנו. לכן, ככל שהתלמיד יגיע מכוון יותר לקריאה כך יצליח להבין את הטקסט טוב יותר ולענות היטב על השאלות.

(הטקסט והשאלות שאחריו לקוחים מבחינת הבגרות בתנ"ך חורף תשע"ב).

לפניכם טקסט ואחריו שאלות.

קרא שמואל א, ג'.

א וְהַנַּעַר שְׁמוּאֵל מְשָׁרֵת אֶת ה' לִפְנֵי עֵלִי וּדְבַר ה' הָיָה יָקָר בַּיָּמִים הָהֵם אֵין חָזוֹן נִפְרָץ.
{ס} ב וַיְהִי בַּיּוֹם הַהוּא וְעֵלִי שֹׁכֵב בִּמְקוֹמוֹ וְעֵינָו הֵחֵלּוּ כֵהוֹת לֹא יוּכַל לִרְאוֹת. ג וְנֵר
אֱלֹהִים טֶרֶם יִכְבֶּה וּשְׁמוּאֵל שֹׁכֵב בְּהֵיכַל ה' אֲשֶׁר שָׁם אֲרוֹן אֱ-לֹקִים. {פ}

ד וַיִּקְרָא ה' אֶל שְׁמוּאֵל וַיֹּאמֶר הִנֵּנִי. ה וַיָּרָץ אֶל עֵלִי וַיֹּאמֶר הִנְּנִי כִּי קָרָאתָ לִי וַיֹּאמֶר
לֹא קָרָאתִי שׁוּב שְׁכָב וַיֵּלֶךְ וַיִּשְׁכָּב. {ס} ו וַיֹּסֶף ה' קְרֹא עוֹד שְׁמוּאֵ ל וַיָּקָם שְׁמוּאֵל וַיֵּלֶךְ
אֶל עֵלִי וַיֹּאמֶר הִנְּנִי כִּי קָרָאתָ לִי וַיֹּאמֶר לֹא קָרָאתִי בְּנִי שׁוּב שְׁכָב. ז וּשְׁמוּאֵל טֶרֶם יָדַע
אֶת ה' וְטֶרֶם יִגָּלֶה אֵלָיו דְּבַר ה'. ח וַיֹּסֶף ה' קְרֹא שְׁמוּאֵל בַּשְּׁלִישִׁת וַיָּקָם וַיֵּלֶךְ אֶל עֵלִי
וַיֹּאמֶר הִנְּנִי כִּי קָרָאתָ לִי וַיָּבֶן עֵלִי כִּי ה' קֹרֵא לַנָּעַר. ט וַיֹּאמֶר עֵלִי לִשְׁמוּאֵל לֵךְ שְׁכָב וְהָיָה
אִם יִקְרָא אֵלֶיךָ וְאָמַרְתָּ דַּבֵּר ה' כִּי שֹׁמֵעַ עַבְדֶּךָ וַיֵּלֶךְ שְׁמוּאֵל וַיִּשְׁכַּב בִּמְקוֹמוֹ. י וַיָּבֹא ה'
וַיִּתְיַצַּב וַיִּקְרָא כְּפַעַם-בְּפַעַם שְׁמוּאֵל שְׁמוּאֵל וַיֹּאמֶר שְׁמוּאֵל דַּבֵּר כִּי שֹׁמֵעַ עַבְדֶּךָ. {פ}

יא וַיֹּאמֶר ה' אֶל שְׁמוּאֵל הִנֵּה אָנֹכִי עֹשֶׂה דָבָר בְּיִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר כָּל שֹׁמְעוֹ תְּצִלֶּינָה שְׁתֵּי
אָזְנָיו. יב בַּיּוֹם הַהוּא אָקִים אֶל עֵלִי אֵת כָּל אֲשֶׁר דִּבַּרְתִּי אֶל בֵּיתוֹ הָחֵל וְכַלֵּה. יג וְהִגַּדְתִּי
לוֹ כִּי שֹׁפֵט אֲנִי אֶת בֵּיתוֹ עַד עוֹלָם בַּעֲוֹן אֲשֶׁר יָדַע כִּי מְקַלְלִים לָהֶם בָּנָיו וְלֹא כִהָה בָּם.
יד וְלָכֵן נִשְׁבַּעְתִּי לְבֵית עֵלִי אִם יִתְכַּפֵּר עֲוֹן בֵּית עֵלִי בְּזֶבַח וּבְמִנְחָה עַד עוֹלָם. טו וַיִּשְׁכַּב
שְׁמוּאֵל עַד-הַבֹּקֶר וַיִּפְתַּח אֶת דַּלְתוֹת בֵּית ה' וּשְׁמוּאֵל יָרֵא מֵהַגִּיד אֶת הַמַּרְאָה אֶל עֵלִי.
טז וַיִּקְרָא עֵלִי אֶת שְׁמוּאֵל וַיֹּאמֶר שְׁמוּאֵל בְּנִי וַיֹּאמֶר הִנֵּנִי. יז וַיֹּאמֶר מָה הַדָּבָר אֲשֶׁר דִּבֶּר
אֵלֶיךָ אַל נָא תְכַחֵד מִמֶּנִּי כֹּה יַעֲשֶׂה לְךָ אֱ-לֹקִים וְכֹה יוֹסִיף אִם תְּכַחֵד מִמֶּנִּי דָּבָר מִכָּל-
הַדָּבָר אֲשֶׁר דִּבֶּר אֵלֶיךָ. יח וַיַּגֵּד לוֹ שְׁמוּאֵל אֶת-כָּל הַדְּבָרִים וְלֹא כִחֵד מִמֶּנּוּ וַיֹּאמַר ה'
הוּא הַטּוֹב בְּעֵינָו יַעֲשֶׂה. {פ}

יט וַיִּגְדַּל שְׁמוּאֵל וַה' הָיָה עִמּוֹ וְלֹא-הִפִּיל מִכָּל דְּבָרָיו אָרְצָה. כ וַיֵּדַע כָּל יִשְׂרָאֵל מִדָּן וְעַד
בְּאֵר שָׁבַע כִּי נֶאֱמָן שְׁמוּאֵל לְנָבִיא לַה'. {ס} כא וַיֹּסֶף ה' לְהֵרָאֹה בְשִׁלֹה כִּי נִגְלָה ה' אֶל
שְׁמוּאֵל בְּשִׁלוֹ בִּדְבַר ה'.

1. בפרק שלפניך מתואר תהליך שבו שמואל ה"נער" (פסוק 1) הופך ל"נביא" (פסוק 20).

הסבר שלושה שלבים בתהליך זה. בסס את דבריך על הכתוב.

2. בפסוק 1 נאמר: "ודבר ה' היה יקר בימים ההם אין חזון נפרץ" [=נפוץ].
   - הסבר במה ציון פרט זה בתחילת הסיפור עוזר להבין את התפתחות העלילה בפסוקים 4-10.
   - בסס את דבריך על הכתוב.
3. קרא פסוקים 11-18. שמואל אינו ממהר לספר לעלי את התוכן של דבר ה' אליו.
   - הבא מפסוקים אלה שתי ראיות לביסוס טענה זו, והסבר מה יכולה להיות הסיבה להתנהגות זו של שמואל.
4. "בעון אשר ידע כי מקללים להם בניו ולא כִהָה בהם" (פסוק 13). לדברי חז"ל, המילה "להם" בפסוק זה היא תיקון סופרים, ובמקור היה כתוב "אלֹהים".
   - מה יכולה להיות הסיבה לתיקון סופרים בפסוק זה?

שלבי העבודה על פענוח הטקסט

בשלב הראשון ננסה להפיק **מידע מקדים מהכותרת**, במקרה זה מראה המקום: "שמואל א', ג'". נשאל את התלמיד:

- **הטקסט לקוח מספר שמואל. מה ידוע או זכור לך על התקופה והדמויות המתוארות בספר זה?**

(בספר שמואל מתואר המעבר משלטון של שופטים לשלטון המלוכה - דמויות עיקריות בספר: שמואל, שאול ודוד).

- בעקבות פענוח הכותרת יתמצא התלמיד בתקופה שבה התרחש הסיפור שבפרק. ניתן גם לשער, שאם מדובר על פרק ג', תחילת הספר, האירועים מתרחשים בתחילת התקופה - כלומר, עדיין בסוף תקופת השופטים - בתחילת תקופתו של שמואל.

בשלב הבא ננסה להתייחס **למידע המקדים על הטקסט שניתן להפיק מן השאלה.** נתייחס לשאלה "כמעניקה" מידע מטרים על הטקסט.

נבקש מהתלמיד:

- **מצא את העובדות המופיעות בשאלה, סמן אותן, ושבץ אותן בתוך משפט המתחיל במילים: "משאלה זו אני לומד ש...."**
- **הטבלה שלפניכם מדגימה את סימון העובדות בשאלה ושיבוצן במשפט.**

השאלה	משאלה זו אני לומד ש....
1. בפרק שלפניך מתואר תהליך שבו שמואל ה"**נער**" (פסוק 1) הופך ל"**נביא**" (פסוק 20). הסבר שלושה שלבים בתהליך זה. בסס את דבריך על הכתוב.	**משאלה זו אני לומד ש.....** שמואל הופך מנער לנביא ותהליך זה התרחש בכמה שלבים (לפחות שלושה).
2. בפסוק 1 נאמר: "**ודבר ה' היה יקר בימים ההם אין חזון נפרץ**" [=נפוץ]. הסבר במה ציון פרט זה בתחילת הסיפור עוזר להבין את התפתחות העלילה בפסוקים 4-10. בסס את דבריך על הכתוב.	**משאלה זו אני לומד ש...** "דבר ה' היה יקר בימים ההם אין חזון נפרץ" מופיע בתחילת הסיפור ועוזר להבין את התפתחות העלילה.
3. קרא פסוקים 11-18. שמואל אינו ממהר לספר לעלי את התוכן של דבר ה' אליו. הבא מפסוקים אלה שתי ראיות לביסוס טענה זו, והסבר מה יכולה להיות הסיבה להתנהגות זו של שמואל.	**משאלה זו אני לומד ש....** שמואל אינו ממהר לספר לעלי את התוכן של דבר ה' אליו ויש סיבה להתנהגותו.

השאלה	משאלה זו אני לומד ש....
4. **"בעוֹן אשר ידע כי מקללים להם בניו ולא כִהָה בהם"** (פסוק 13). לדברי חז"ל, המילה "להם" בפסוק זה היא תיקון סופרים, ובמקור היה כתוב "אלֹהים". מה יכולה להיות הסיבה לתיקון סופרים בפסוק זה?	**משאלה זו אני לומד ש...** שחז"ל טוענים שהמילה להם הייתה במקור אלהים, ויש סיבה לשינוי.

כעת ננסה לסכם את כל העובדות שלמדנו על הקטע ולכתוב/ לומר אותן בזו אחר זו.

לדוגמה:

בפרק שלפנינו מדובר על שמואל שהופך מנער לנביא, תהליך זה קורה בשלבים. הפסוק "דבר ה' היה יקר בימים ההם אין חזון נפרץ" עוזר לנו להבין את התפתחות העלילה בפרק. שמואל אינו ממהר לספר לשמואל את תוכן דבר ה' אליו ויש סיבה להתנהגותו. חז"ל טוענים שהמילה 'להם' בפסוק "בעון אשר ידע כי מקללים להם בניו ולא כִהָה בהם" היא תיקון, ובמקור היה צריך להיות כתוב במקום להם אל-הים.

בשלב זה, על-אף שהתלמיד טרם התחיל לקרוא את הפרק, הוא כבר מצויד בידע מקדים על נושא הפרק וכן על חלק מהפרטים המופיעים בו. וודאי שמידע זה יקל עליו בהתמודדות עם קריאת הטקסט והבנתו (כי ככל שהתלמיד מגיע מוכן יותר כן יצליח להבין טוב יותר את הטקסט).

בשלב הבא ננסה **להפיק מידע נוסף מהשאלות.** ננסה למיין את הפרטים שלמדנו מהן לפרטים המתייחסים לתוכן הטקסט ולפרטים הנותנים מידע על מבנה הטקסט.

נבקש מהתלמיד:

מיין את המידע שהפקת מהשאלות לשני סוגים - לפרטי תוכן (מידע) ולפרטי מבנה.

	פרטי תוכן	פרטי מבנה
1. בפרק שלפניך מתואר תהליך שבו שמואל ה"נער" (פסוק 1) הופך ל"נביא" (פסוק 20). הסבר שלושה שלבים בתהליך זה. בסס את דבריך על הכתוב.	**שמואל הופך מנער לנביא.**	**בטקסט מתואר תהליך בשלבים.**
2. בפסוק 1 נאמר: **"ודבר ה' היה יקר בימים ההם אין חזון נפרץ"** [=נפוץ]. הסבר במה ציון פרט זה בתחילת הסיפור עוזר להבין את התפתחות העלילה בפסוקים 4-10. בסס את דבריך על הכתוב.	**דבר ה' היה יקר בימים ההם אין חזון נפרץ**	**פְרט בתחילת הסיפור שעוזר להבין את התפתחות העלילה.**
3. קרא פסוקים 11-18. שמואל אינו ממהר לספר לעלי את התוכן של דבר ה' אליו. הבא מפסוקים אלה שתי ראיות לביסוס טענה זו, והסבר מה יכולה להיות הסיבה להתנהגות זו של שמואל.	**שמואל אינו ממהר לספר לעלי את התוכן של דבר ה' אליו.**	**סיפור וראיות**

	פרטי תוכן	פרטי מבנה
4. "בעֹון אשר ידע כי מקללים להם בניו ולא כִהָה בהם" (פסוק 13). לדברי חז"ל, המילה "להם" בפסוק זה היא תיקון סופרים, ובמקור היה כתוב "אלֹהים". מה יכולה להיות הסיבה לתיקון סופרים בפסוק זה?	**חז"ל טוענים שהמילה להם הייתה במקור אלהים ויש סיבה לשינוי.**	

כעת נתייחס לפרטי המידע. נבקש מהתלמיד קריאה בוררת/ מלקטת המחפשת את המידע שהופיע בשאלות:

אתר את פרטי המידע שקיבלת בטקסט. המידע יכול להופיע בטקסט באחת מהדרכים הבאות:

- = בדיוק באותן מילים
- ~ אותו מידע במילים אחרות.
- {בפירוט ובהרחבה למידע המופיע בשאלה.
- | לאורך הטקסט כולו.

דוגמאות:

- למדנו משאלה 1 ששמואל הופך מנער לנביא וזה קורה בכמה שלבים:
  - בפסוק א' נאמר: "**וְהַנַּעַר שְׁמוּאֵל מְשָׁרֵת אֶת-ה'**".
  - בפסוק כ' נאמר: "**וַיֵּדַע כָּל-יִשְׂרָאֵל מִדָּן וְעַד-בְּאֵר שָׁבַע כִּי נֶאֱמָן שְׁמוּאֵל לְנָבִיא לַה'**".

  כאן מצאנו את המילים המדויקות - נער ונביא - לאורך הטקסט (התהליך קורה בשלבים - ברור שהמידע יופיע בכמה מקומות).
- למדנו משאלה 3 ששמואל אינו ממהר להגיד את הדברים לעלי ויש לכך סיבה.

  וַיִּשְׁכַּב שְׁמוּאֵל עַד-הַבֹּקֶר וַיִּפְתַּח אֶת-דַּלְתוֹת בֵּית-ה' וּשְׁמוּאֵל יָרֵא מֵהַגִּיד אֶת-הַמַּרְאָה אֶל-עֵלִי.

  כאן מופיע אותו מידע אך במילים אחרות. הסיבה מרומזת במילה "ירא" והיא פירוט למידע המופיע בשאלה.

נשתמש בתהליך הפקת המידע גם לגבי המבנה:

נשאל את התלמיד על המידע התוכני שהפיק מהשאלות:

מה אתה לומד מהמידע על מבנה הטקסט? נסה להתאים את המידע שקיבלת לתבנית מתאימה כגון:

א. הכללה ופרטים

ב. תהליך

ג. עובדות ודוגמאות

ד. סיבה ותוצאה

ובחזרה להדגמה בטקסט שלפנינו

למדנו משאלות שבטקסט מתואר תהליך (מנער לנביא), למדנו שהוא מכיל עלילה מתפתחת המובנת לאור הנאמר "דבר ה' יקר".

כעת מוכן התלמיד לגשת לקריאת הטקסט. הוא מצויד במידע מקדים באשר לתוכן ולמבנה. הוא כבר רפרף על הטקסט כאשר חיפש את המידע התוכני והוא כבר מכוון לנדרש ממנו בשאלות.

הדגמה לפרק "צו קריאה" מתוך תחום הדעת ספרות

סיפור 'העיוורת' / יעקב שטיינברג

בהדגמה זו באות לידי ביטוי המיומנויות: הטרמה, קריאה מתהלכת באמצעות שאילת שאלות, מבנה הסיפור ותהליך מטא-קוגניטיבי המלווה את הלמידה כולה.

שלב ראשון: הטרמה

הכותרת והטרמת עולם העיוורון כרכיב המחבר ידע קודם עם ידע חדש. פעילות זו יוצרת סקרנות, שוברת שגרה ומניבה למידה פעילה.

* *שאילת שאלות ממקדות על המושג עיוורון. מפגש עם עיוורון.*
* *התנסות בחוויית העיוורון טרם קריאת הסיפור, ושיח אחריה על התחושות של ה'רואה' וה'עיוור'.*

שלב שני: קריאת הסיפור כעיוורת

הקורא, כמו העיוורת, קורא את הסיפור כשלעיניו סרט שאינו מאפשר ראייה, באמצעות השאלות שאותן שואלת העיוורת.

העיוורת משמשת מטפורה ללימוד סיפור חדש - מה נדרש בעת קריאת סיפור חדש באנלוגיה לפעולותיה ולטכניקה שבה נעזרה העיוורת?

שאילת שאלות, חיפוש רמזים, שימוש בדמיון ובחושים אחרים כדי לתהות אחר המציאות הסמויה שבפניה היא עומדת ומתנהלת.

כדאי להציף את שאלות/תהיות העיוורת לאורך הסיפור ולכתוב אותן בנפרד. הדבר יסייע להכללת מיומנות הצגת השאלות מעבר לסיפור זה.

שלב שלישי: מבנה הסיפור

איתור הסְכֵמה המהותית כבסיס מוכר המייעל את דרך העבודה, מסייע לתהלוך הקריאה וליצירת ציפיות מוקדמות מן הקריאה.

* *סכמת סיפור העיוורת - סיפור מתח שבו מתגלה המידע טפח אחרי טפח, ורק בשורה האחרונה מתפענחות כל השאלות שבסיפור.*

שלב רביעי ומקביל בכל התהליך: מטא-קוגניציה

- הבהרה בהמללה - מדוע כל שלב מסייע להבנה צעד בצעד.
- האם ההטרמה סייעה לי להבין את מקומה של העיוורת? מה למדתי על עצמי?
- האם היו שאלות שלא יכולתי לשאול כי...?
- האם הסְכֵמה של הסיפור עזרה לי או פגמה בהבנה?
- מה למדתי על עצמי כקורא בהשוואה לעיוורת?
- מהם הפנסים הספרותיים שבהם עשיתי שימוש בקריאה הראשונה? ומהם הפנסים בקריאה השנייה?
- אווירה, מבנה, מקצב, נקודת מבט, הגלוי והסמוי...
- כיצד אוכל להשתמש במיומנות הצגת השאלות והחיפוש אחר רמזים לצורך הבנה בקריאה של סיפורים נוספים, שבהם מוטיב העיוורון לא קיים ואין דמות כדוגמת העיוורת ששואלת שאלות?

4. הסכֵמות - התערבות באמצעות תבניות למידה

רבי עקיבא - אוצר בלום. למה רבי עקיבא דומה?
לפועל שנטל קופתו (סלו) ויצא לשדה.
מצא חיטים - מניח בה; שעורים - מניח בה;
כוסמים - מניח בה; פולים - מניח בה; עדשים - מניח בה.
כיוון שנכנס לביתו, מברר חיטים בפני עצמן,
שעורים בפני עצמן, כוסמים בפני עצמם,
פולים בפני עצמם, עדשים בפני עצמם.
כך עשה רבי עקיבא, ועשה כל התורה טבעות-טבעות.

(אבות דרבי נתן, יח)

מטרתנו בפרק זה היא לאתר מבנים, תבניות - סְכֵמוֹת למידה משמעותיות בכל תחום דעת, ללמד את התלמידים לקויי הלמידה בצורה מפורשת לאתר אותן, על מנת שיצליחו לעשות בהן שימוש בלמידה הבאה.

סכמה היא תבנית החוזרת על עצמה. היא יכולה להיות בתחום התוכן או בתחום המיומנות.

כמו באפיית עוגה, אם ניצוק את הבלילה לתבנית מסוימת, זו הצורה שתתקבל. אך בהיעדר תבנית נאבד את הבלילה. הבלילה במקרה זה היא חומר הלימוד.

בדרך כלל נלמד חומר כלשהו כפרק בפני עצמו כמו, פרק או יחידה בהיסטוריה, פרק או נושא בתנ"ך, סיפור בספרות או סוגיה בגמרא.

לא תמיד אנו נותנים את הדעת לחלק החוזר, המשותף לחומרי הלמידה שאותם אנו מלמדים, שיכול להתייחס לתוכן או למיומנות.

כולנו מרגישים בטוח להגיע למקום שאותו כבר ראינו, להתנסות במשהו שכבר חווינו או לבצע פעולה שכבר עשינו. הניסיון הקודם מזרז את הפעולה ומפיח ביטחון בביצוע החוזר. הדבר מתאפשר לנו רק כאשר אנו מצליחים "לגזור" עקרונות ומבנים מסוימים ולהעביר אותם מלמידה אחת לאחרת.

איתור החלק החוזר והמשותף הוא לרוב קשה עד כדי בלתי אפשרי עבור תלמיד בעל לקות למידה.

הקושי נובע מסיבות שונות: לעיתים מן העובדה שהתלמיד משקיע מאמץ רב בתפקודים אחרים כמו קריאה והבנה, ומתקשה לפנות זמן לעיבוד מסוג כזה. לעיתים הדבר נובע מקשיי קשב שלא מאפשרים לו לראות את התמונה השלמה מתחילתה ועד סופה או להשקיע את האנרגיה בשני ערוצים בו-זמנית. לעיתים הדבר נובע מקשיי זיכרון, אשר לא מאפשרים לתפוס יחד שתי יחידות שיש להן חלקים משותפים רבים ובאמצעותן לבנות תבנית משותפת.

עבור תלמידים אלה פעמים רבות כל למידה היא למידה חדשה, שאיננה נסמכת על קודמותיה וקשה הרבה יותר.

חשוב להדגיש, שהצורך להכיר, להסתמך על למידה קודמת, להשתמש בידע קודם לשם למידה חדשה הוא חשוב ביותר עבור תלמידים בעלי לקות למידה, ויש בו כדי לסייע להם רבות להתגבר עם קשייהם הראשונים בלמידת החומר.

מטרתנו בחלק זה לאתר סכמות בתחומי הדעת, ולהציע מודל להוראתן אשר עשוי לחזק את פעולת ההכללה ואת פעולת ההעברה, ולתמוך בתהליך הלמידה בעיקר של לומדים בעלי קשיים או לקויות בלמידה.

מבנה היחידה

1. **תרגיל פתיחה**
2. **מהי סכמה ושיקולים בבחירתה**
3. **דוגמאות לסכמות בתחומי תוכן שונים ותרגיל**
4. **הצעה למבנה של הוראה על-פי סכמות ותרגיל**

1. תרגיל פתיחה

תרגיל

חשבו על פעולה כלשהי שעשיתם שבמהלכה הסתמכתם על ידע קודם. הדוגמה יכולה להיות מתחום הלמידה או מכל תחום אחר בחיים: טיולים, קניות, בישול, אפייה וכדומה...

כדאי לבצע סבב שבו יתאר כל אחד מהמשתתפים את הדוגמה שלו וידגיש את החלק שבו הסתמך על ניסיון קודם, ומה אפשר לו לעשות את זה.

מטרת התרגיל היא לאפשר למשתתפים לחוות יצירה של תבניות בחיים בכלל, להשתמש בהן ולעמוד על יתרונותיהן.

2. שיקולים בבחירת סכמה

כאמור, סכמה היא תבנית החוזרת על עצמה בלמידה. היא יכולה להיות מתחום התוכן או מתחום המיומנות.

נקודות אחדות חשובות בבחירת הסכמה

1. לעיתים הסכמה יכולה להיות רלוונטית רק למקצוע מסוים כמו ניסוי במדעים, ולעיתים היא יכולה להיות משותפת לכמה מקצועות כמו תיאור דמות - שרלוונטית לספרות, לתנ"ך וגם להיסטוריה.
2. אנו מלמדים לרוב על-פי תבניות או סכמות, אך לא תמיד אנו קוראים להן בשמן או מדגישים אותן. ואף שהן נזכרות לא תמיד יכולים תלמידים לקויי למידה להשתמש בהן.
3. הרבה מהסכמות, בעיקר אלה המאפיינות תחומי הדעת, ברורות למורה, והוא עושה בהן שימוש כמומחה בתחום הדעת בלמידה ובהוראה מבלי משים. חשוב לפתח אצלו את המודעות לסכמות הסמויות האלה שלא תמיד עוברות לתלמיד.
4. חשוב, שנפתח את המודעות גם לסכמות תוכן כמו תיאור אירועי מלחמה, ולסכמות של מיומנות כמו קריאת מפה או כתיבת תשובה.
5. חשוב שנבחר את הסכמות המשמעותיות ביותר עבור למידת מקצוע, אלה החוזרות על עצמן מספר רב של פעמים.

3. דוגמאות לסכמות בתחומי תוכן שונים

ניתן לחלק את הסכמות לשני סוגים עיקריים: סכמות בתחום התוכן וסכמות בתחום המיומנות. סכמות מיומנות חוצות מקצועות ויכולות לשרת מקצועות רבים ואילו סכמות בתחום התוכן תלויות במקצוע ובתכנים.

דוגמאות

סכמות מתחום התוכן

- תיאור של מלחמה בהיסטוריה המאופיין לרוב: בסיבות לפריצתה, באירועי המלחמה ובתוצאותיה.
- מבנה של סיפור בספרות המאופיין ברקע, בהתרחשות, בבעיה ובפתרון
- מבנה של סוגיה בגמרא המאופיין באירוע או בשאלה, ובהתייחסויות שונות של האמורים כאשר כל אחד מתאר עובדות שעליהן הוא מתבסס בדבריו
- מבנה של ניסוי במדעים
- תיאור של תופעה בגיאוגרפיה
- תיאור דמותו של נביא בתנ"ך

סכמות מתחום המיומנות

- תהליך של כתיבת תשובה
- תהליך קריאת טקסט
- תהליך למידה למבחן
- עריכת השוואה

תרגול

בקשו מהמורים לאתר סכמות מרכזיות בתחום הדעת שאותו הם מלמדים - סכמות תוכן וסכמת מיומנות.

דיון

1. האם סכמות המיומנות יכולות לשרת מקצועות שונים?
2. האם הסכמות שגורות בקרב התלמידים? כיצד למדו אותן? כיצד ניתן לדעת זאת?

מודל להוראת הסכמות

חשוב לציין, כי אנו מלמדים סכמות כמעט בכל שיעור, וכמעט כל מבנה למידה יכול להפוך לסכמה. אלא שהפעם הכוונה לפתח את הסכמה באמצעות התוכן המשמש רק המצע. יש להפריד את הסכמה מהתוכן וללמד אותה כשלעצמה. בדרך זו נצליח לקבע מבני למידה השגורים מאוד בקרב המורים והרבה פחות בקרב התלמידים.

המודל להוראה על-פי סכמות כולל שלבים אחדים

1. הצפת הסכמה מתוך החומר הנלמד

חשוב שהסכמה לא תילמד בפני עצמה אלא תחולץ מתוך חומר קיים. למשל, כדי ללמד סכמה של תיאור דמות רצוי ראשית ללמוד על הדמות דרך אירוע או סיפור, לאפיין אותה, ורק לאחר מכן ליצור קריטריונים לאפיון דמות.

חשוב שהלמידה שבאמצעותה חושפים סכמה לא תצריך התמודדות עם קשיים נוספים, זאת אומרת, שיעור שאינו מורכב מדי, שאינו מצריך חיבור בין ידע קודם לחדש, משימה שעלולה להקשות על הבנתו. על השיעור לא להיות ארוך מדי, רצוי שיתפרס על פני שיעור אחד בלבד.

2. בידוד הסכֵמה

בשלב זה חשוב לבודד את הסכמה מן התוכן המסוים שממנו חולצה, ולהדגיש אותה כשלעצמה. כדאי לתאר אותה בצורה ברורה בתרשים או במודל ברור. למשל, אם בנינו סכמה של תיאור דמות, נרשום בשלב זה את הקריטריונים באופן ברור וניצור תרשים ברור.

3. שינון הסכֵמה

שינון הוא חלק חשוב מאוד בלמידה, לא כמטרה אלא כשלב בדרך. פעמים רבות אנו מלמדים חומר ומדגישים בו תבניות מסוימות, אבל הדבר לא בא לידי ביטוי בלמידת החומר הבא שמצריך את שליפת התבנית. שינון הוא שלב משמעותי מאוד שבאמצעותו אנו מקבעים בזיכרון את תבנית הלמידה, ובדרך זו שולפים אותה מהר יותר ובאופן מדויק יותר בעת הצורך, מבלי להשקיע בכך מאמץ מנטלי רב.

למשל, אם נדגים שוב את תבנית תיאור הדמות, יש צורך לשנן את הקריטריונים לתיאור דמות, וכאשר נזדקק לתאר דמות במבחן או נלמד על דמות אחרת נוכל להשתמש בקריטריונים האלה שיהיו שגורים בפינו וישלפו במהרה.

4. הדגמת הסכֵמה בחומרים נוספים

בין הכללה להעברה. בשלב זה חשוב להדגים את הסכֵמה בצורה רוחבית בכמה חומרי לימוד. בדרך זו אנו מסייעים לתלמידים להכליל ולהעביר את הסכמה לצורך למידה נוספת. למשל, אם חילצנו את תיאור הדמות מפרקים שעסקו בשלמה המלך בתנ"ך, נדגים זאת כעת גם בפרקים שבהם מתוארים דמויות או מלכים אחרים. רצוי בפרקים שנלמדו כבר בעבר, אך ניתן גם להטרים ולהדגים בפרקים שיילמדו בעתיד.

5. פתיחת הסכֵמה

בשלב זה אנו מדמים מצבים באופן מלאכותי שבהם נצטרך לפתוח את הסכמה שנלמדה. עלינו לחשוב על מצבי למידה שבהם תשרת אותנו הסכמה או על סוגים של שאלות במבחן שיידרש בהם השימוש בה. שלב זה מסייע לתלמידים לעשות העברה בצורה טובה וקלה יותר.

6. תרגול

דרך שאלות ותשובות: בשלב זה יתרגלו התלמידים את השימוש בסכמה על-ידי כתיבת תשובות לשאלות המזמנות אותה. כמו שאלות בספרות המזמנות שימוש בסכמת תיאור הדמות מן החומר השוטף בכיתה, או דרך הוראה של חומר חדש הנסמך על הסכמה.

הצעה למודל להוראת הסכֵמות

הצפת הסכֵמה מתוך חומר נלמד

בידוד וחיזוק הסכֵמה בנפרד מן החומר (הכללה)

שינון הסכמה

הדגמה בחומרים נוספים המזמנים שימוש בסכמה כזו (הכללה והעברה)

פתיחת הסכמה: מדמים מצבים שבהם תיפתח הסכמה - שאלות במבחן או מצבי למידה שונים

תרגול: כתיבת תשובות על-פי הסכֵמה, למידת חומר על-פי הסכֵמה

תרגיל

תרגיל בנייה סכמות על-פי המודל המוצע

אפשר לתרגל עם קבוצה של מורים המלמדים אותו תחום דעת, או עם קבוצת מורים מעורבת שכל אחד מהם ידגים מתוך תחום הדעת שלו, ותתאפשר חשיבה והדגמה של סכמות חוצות תחומי דעת.

תרגיל

תרגיל המצמן עדודה על סכמות תוכן

המקצוע: _____

נושא הסכמה: _____

בניית הסכמה: _____

איזה חומר יזמן את הצפתה בצורה הטובה ביותר?

_____

_____

_____

_____

בעזרת אילו חומרים נוספים נוכל להדגים אותה?

_____

_____

_____

_____

הציעו שאלות למבחן שיזמנו את פתיחת הסכמה שבניתם.

_____

_____

_____

_____

תרגיל

תרגיל המצמן הצפה של סכמת מיומנות

1. בחרו מיומנות הנדרשת בלמידת תחום הדעת כמו: קריאת מפה בגיאוגרפיה, חלוקה של פרק בתנ"ך, כתיבת תשובה בהיסטוריה, ניתוח אירוע באזרחות וכדומה...
2. שאלו את המורים אילו שלבים הם עוברים כאשר הם מבצעים פעולה זו, ומה עליהם לדעת.

   חשוב לפרק את הפעולות ולהדגיש כל אחד מהשלבים בדרך. רק כך נוכל להבין אילו פעולות נכללות בשימוש במיומנות ובאיזה חלק עשויים הילדים להתקשות.
3. רשמו את השלבים בזה אחר זה.
4. חשבו עם המורים באיזה מן השלבים עשויים הילדים להתקשות ומדוע.
5. נסחו על-פי השלבים השונים את סכמת המיומנות.

היבטים פסיכו-פדגוגיים ביחידה זו

ביחידה זו הושם דגש רב על החלק החוזר בלמידה ובהוראה - הצפתו, הוראתו ולמידתו. החלק החוזר בלמידה, כמו בחיים, הוא החלק המוכר שמצריך מאמץ מנטלי פחות ומאפשר זרימה וביטחון. ביחידה זו עבדנו על בניית סכֵמות תוכן ומיומנות מתוך חומר הלימוד ועל הוראתם המפורשת - תהליך זה עשוי לאפשר למורה ולתלמיד תחושה של שליטה ושל ביטחון, שאפשר לבנות בכל פעם חדש, אבל הבסיס הקיים הוא יציב וחזק ופחות או יותר קבוע. מוצע להורות סכמות על-פי שלבים ברורים, להדגיש אותן, לחבר אותן לחומר ברמה רוחבית, ולתרגל את השימוש בהן בחומר השוטף. בכל זאת יש כדי לחזק את הסכמה בתודעה ולהפוך גם את הוראתה ולמידתה לאפשרית וברורה.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי של היחידה

1. כיצד תשתלב ההוראה על-פי מודל הסכמות בתהליך הוראתך השוטפת?
2. ציין מהן התמורות של הוראה מסוג זה לך כמורה? ולתלמיד (בעיקר הלקוי או המתקשה)?

ביחידה נטען, כי קיים קשר בין מוכר וידוע לבין ביטחון. כיצד באה לידי ביטוי טענה זו בהוראה על-פי סכמות (בעיני המורה)? וכיצד היא באה לידי ביטוי בלמידה על-פי סכמות (בעיני התלמיד)?

דוגמאות לסכמות בתחומי הדעת השונים

סכֵמות בספרות

סכמת אמצעי עיצוב בשירה

לצורך ההדגמה התהליך מוצג כליניארי, אך בהוראה בפועל הינו תהליך ספיראלי.

קריאת השיר

↓

עיבוד השיר

- הזדהות, חוויה ופיצוח מילים שאינן מוכרות
- איתור מבנה השיר
- העמקה בשיר - משמעויות ופרשנויות

↓

חילוץ אמצעי העיצוב בשיר

↓

מוטיב | מטפורה | אמצעים רטוריים | פסיחות | ועוד...

↓

הגדרת אמצעי העיצוב

↓

ביטוי האמצעי בשיר באמצעות ציטוט והסבר

↓

איתור תרומת האמצעי להבנת השיר

↓

מדגיש | מעצים | מבליט | מאיר

↓

קריאה נוספת של השיר בהישען על התובנות ה'חדשות'

אזרחות

סכמת כתיבת עמדה - דף עזר לתלמידים

ה	מ	ב	ט	מ	ה
הבנה	מושגים	בחירה	טענה	מושג	הנמקה
	(מתוך שמש מושגים)			(הסבר וקישור)	

ה- הבנת השאלה: קראו את השאלה וסמנו את הנושא המרכזי עליו אתם צריכים לגבש עמדה.

מ- מושגים: כתבו את כל המושגים שאתם זוכרים (ניתן להיעזר בראשי תיבות).

_____

_____

_____

_____

ב- בחירת המושגים הרלבנטיים לנושא: כתבו את נושא השאלה בתוך השמש והסבירו אותו. בחרו מבין המושגים שכתבתם בסעיף הקודם את המושגים הקשורים לנושא. סמנו + אם המושג בעד או - אם המושג נגד.

ט- טענה: כתבו אני תומכ/ת **או** מתנגד/ת ל (נושא השאלה)

_____

2 הנימוקים לעמדתי הם:

מ- מושג 1: ציינו מה המושג _____

ה- הנמקה: כתבו איך מתקשר/מתחבר לנושא

_____

_____

_____

מושג 2: ציינו מה המושג _____

הנמקה: כתבו איך מתקשר/מתחבר לנושא

_____

_____

_____

(פותח בשיתוף עם קרן שטיין מדריכת אזרחות)

היסטוריה

סכמת מיומנות לקריאת מקור היסטורי

יש לציין, כי שלבים 1-7 הם שלבים המתאימים להבנת טקסט בכלל, ושלבים 8-9 רלוונטיים במיוחד להבנה של מקור היסטורי.

ניתן לעבוד עם הסכמה להבנת טקסט ולהוסיף לה את שני השלבים כאשר מדובר על טקסט שהוא מקור היסטורי.

1. קריאת הכותרת של המקור
2. בירור המשמעות של מושגים לא מובנים בכותרת
3. קריאת פרטי תעודת הזהות של המקור (מוען, נמען, במה, תאריך), האם זהו מקור ראשוני או משני? מהי הסוגה? (יומן, רשימה, מכתב, מסמך, יצירת אמנות, טקסט מדעי)
4. קריאת השאלות הכתובות בעקבות המקור
5. בירור - מהו המידע שהשאלה מוסרת לי?
6. קריאת המקור תוך חשיבה על השאלות
7. כתיבת תשובות לשאלות
8. בדיקה - מה הקשר בין המקור ההיסטורי לטקסט השוטף של הספר (הדגמה, פירוט, הוספה)?
9. כיצד באים לידי ביטוי במקור המאפיינים המרכזיים בקטע הנלמד?

מקור ראשוני - תיעוד שנרשם על-ידי אדם שהיה נוכח באירוע.

מקור משני - תיאור ההתרחשות על-ידי היסטוריון שלא נכח באירוע ונעזר במקורות ראשוניים.

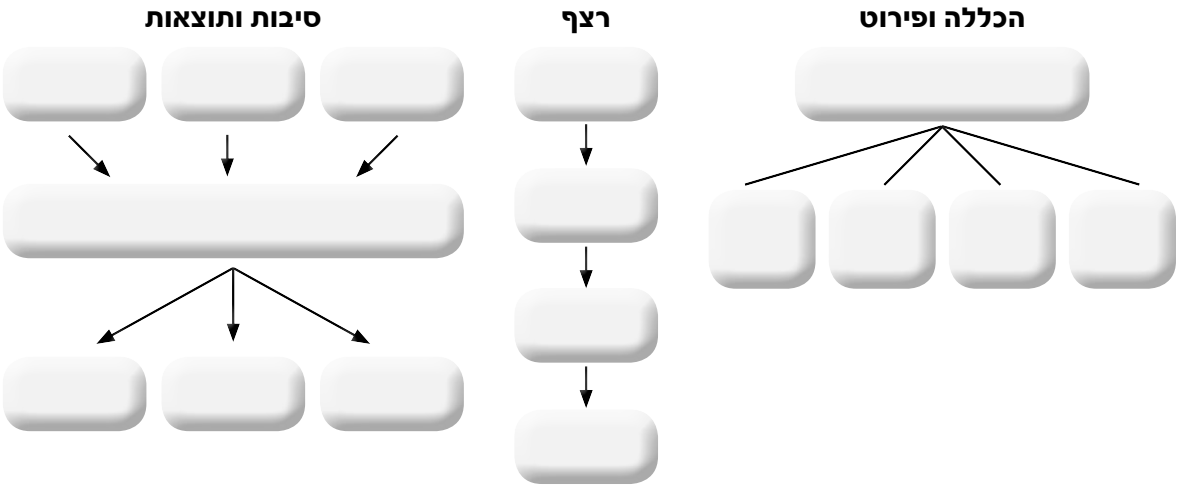
שאלות מנחות להבנת המקור

- מהו נושא המקור?
- מדוע נכתב?
- מיהן הדמויות המופיעות במקור?
- האם הכותב נוקט עמדה או מציין עובדות?
- מה ניתן להסיק מן המקור על התקופה?

היסטוריה

סכמת מיומנות לניתוח מבנה העל של פרק לימוד בהיסטוריה

1. קריאת הכותרת של הפרק (על מה/מי מדובר? ומה אומרים עליו?) ומיקום הפרק על רצף ציר הזמן
2. במידת הצורך - בירור המשמעות של מושגים לא מוכרים בכותרת
3. קריאת תת-הפרקים ברצף (על מה או על מי מדובר? ומה אומרים עליו?)
4. במידת הצורך - בירור המשמעות של מושגים לא מובנים בתת-הפרקים
5. בדיקת היחסים בין הסעיפים לכותרת ובין הסעיפים לבין עצמם
6. איתור מבנה העל של תת-הפרק
7. איתור מבנה העל של הפרק כולו ושרטוט סכמה מתאימה. ניתן להסתייע ב"תחומי החיים" בבניית הסכמה.



8. למידת הפרק ומיקומו בתרשים בכל שיעור, ובקרה ותיקון התרשים על-פי הצורך

תחומי חיים

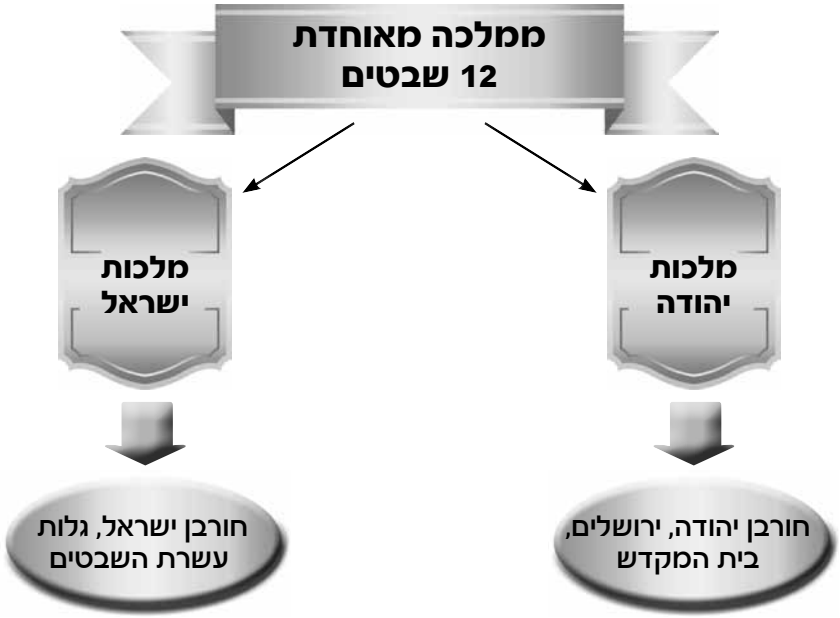
תחום מדיני	סוג השלטון ויחסו לתושבים, זכויות וחובות האזרחים
תחום חברתי	מעמדות ויחסים בין המעמדות
תחום תרבותי	חינוך, תרבות פנאי, שפות מדוברות, השכלה
תחום כלכלי	רמה כלכלית, סוגי פרנסה, מסחר, פערים בין מעמדות, מסים
תחום דתי	טקסי דת, בתי-תפילה, מצוות, אמונות (מונותיאיזם, פוליתיאיזם)
תחום ביטחוני	מבנה הצבא, ציוד צבאי, מלחמות, עוצמה צבאית
תחום דמוגרפי	מספר התושבים, צפיפות האוכלוסייה, ילודה ותמותה, צורות התיישבות (עיר, כפר, אחוזה)

תנ"ך

סכמת תוכן - סכמת ארגון אירועים בספר מלכים

הקושי: ריבוי אירועים, דמויות, מקומות, סיפור אחד המתפצל לשניים

1. **מצא את הפסוקים בפרק המלמדים על המקום ועל הזמן.**
2. **מקם את הפרק בתרשים.**
3. **אם מוזכרים שמות מקומות או שמות אנשים מקם גם אותם.**
4. **בדוק אם המיקום בסכמה תורם להבנת הסיפור בפרק.**



סכמת מיומנות - פיצוח קטע עלום (אנסין) בתנ"ך

.1 קרא את כל השאלות לפי הסדר. בכל שאלה סמן את ההיגד המופיע בה והשלם את המשפט: משאלה X אני לומד ש...

.2 כתוב את המידע שהפקת מהשאלות בזה אחר זה וקרא בקול את מה שכתבת.

.3 מיין את המידע שהפקת מן השאלות לשני סוגים - לפרטי מידע (תוכן) ולפרטי מבנה.

מידע תוכני | מידע מבני

קרא את הקטע העלום (אנסין)

גיאוגרפיה

סכמה להגדרת תופעה בגיאוגרפיה

1. שם התופעה -
2. מהי התופעה (הסבר)?
3. מקום/ מיקום התופעה -
4. מתי התופעה מתרחשת?
5. מהלך התופעה (התרחשות) -
6. מדוע התופעה מתרחשת?
7. מהן ההשלכות של התופעה?
8. מושגים רלוונטיים לתופעה -

סכמה לקריאת מפה פיזית

1. שאלה - מה אני רואה במפה? (אין לעשות שימוש במושגים גיאוגרפיים).
2. עיון בכותרת
3. איתור הצפון. אם לא מסומן - הצפון למעלה.
4. קביעת גבולות - לעבור ולסמן עם האצבע על הגבולות ולהמליל את מה שנמצא (ארצות, ימים וכד')
5. מקרא מפה
6. תפרוסת
7. איזה מידע מספקת לי המפה?
8. הסקת מסקנות תוך קישור לידע קודם

סכמה לקריאת מפה נושאית

1. הבחנה בין מפה פיזית לנושאית
2. עיון בכותרת וניתוחה
3. שאלה- מה אני רואה במפה?(אין לעשות שימוש במושגים גיאוגרפיים).
4. הסתכלות במקרא מפה והמללתה
5. איזה מידע מספקת לי המפה?
6. הסקת מסקנות תוך קישור לידע קודם או למפות נוספות

מדעים
סכמת פענוח תרשים

תרשים עוגה

למה משמש התרשים (גרף)?

לייצג נתונים שהם חלק מן השלם. כל פרוסה מייצגת נתון שהוא חלק מהשלם.

ניתוח התרשים:

1. **קראו את הכותרת.**
2. **נסו לנחש מתוך הכותרת איך יראה התרשים.**
3. **בדקו את מקרא הצבעים** כדי לדעת מה מייצג כל צבע בתרשים.
4. **בדקו עבור כל חלק את ערכו באחוזים.**
5. **השוו בין החלקים השונים -** בדקו:
   - מהו החלק הגדול ביותר?
   - מהו החלק הקטן ביותר?
   - האם ניתן להבחין במגמה כלשהי?
6. **חיבור בין נתוני התרשים לחומר הנלמד בכיתה.** נסו לשער:
   - מהם הגורמים או הסיבות לנתונים השונים? מהי המסקנה שניתן להסיק מהתרשים?

תרשים עמודות

למה משמש התרשים?

תרשים בתוך מערכת צירים (X,Y).

כל ציר מייצג **משתנה** אחר בניסוי או בתיאור התופעה:
ציר X- משתנה בלתי תלוי
ציר Y- משתנה תלוי
העמודות מציגות **ערך מספרי** המעיד על ההבדלים בין הנתונים.

ניתוח התרשים:

1. **קראו את הכותרת.**
2. **נסו לנחש מתוך הכותרת איך יראה התרשים.**
3. **קראו את כותרת הצירים כדי לדעת מהם המשתנים** (כל ציר מייצג משתנה אחר).
4. **רשמו את הקשר בין המשתנים:** התרשים מתאר את הקשר בין_____ לבין_____
5. **השוו בין העמודות השונות-** בדוק:
   - ערך **מינימום -** מהו המספר הנמוך ביותר?
   - ערך **מקסימום** - מהו המספר הגבוה ביותר?
   - **השתנות התרשים -** האם מסתמנים שינויים במהלך התרשים? מגמת עלייה או ירידה?
6. **חיבור בין נתוני התרשים לחומר הנלמד בכיתה -** נסו לשער:
   - מהם הגורמים או הסיבות לנתונים השונים? מהי המסקנה שאותה ניתן להסיק מהתרשים?

תרשים קווי

למה משמש התרשים?

תרשים בתוך מערכת צירים (X,Y)

כל **ציר** מייצג **משתנה** אחר בניסוי או בתיאור תופעה:
ציר X - משתנה בלתי תלוי
ציר Y - משתנה תלוי
הקו מייצג מגמה מסוימת במשתנה, כלומר עלייה או ירידה באחד המשתנים.

ניתוח התרשים:

1. **קראו את הכותרת.**
2. **נסו לנחש מתוך הכותרת איך יראה התרשים.**
3. **קראו את כותרת הצירים כדי לדעת מהם המשתנים** (כל ציר מייצג משתנה אחר).
4. **רשמו את הקשר בין המשתנים:** התרשים מתאר את הקשר בין_____ לבין_____
5. **מתבוננים בעקום הנתונים:**
   - ערך **מינימום -** מהו המספר הנמוך ביותר?
   - ערך **מקסימום** - מהו המספר הגבוה ביותר?
   - **השתנות העקומה -** האם יש שינויים במהלך העקומה? מגמת עלייה או ירידה?
6. **חיבור בין נתוני התרשים לחומר הנלמד בכיתה -** נסו לשער:
   - מהם הגורמים/הסיבות לנתונים השונים? מהי המסקנה שאותה ניתן להסיק מהתרשים?

מדעים

סכמת בניית תרשים (גרף)

תרשים עוגה

למה משמש התרשים?

לייצג נתונים שהם חלק מן השלם. כל פרוסה מייצגת נתון שהוא חלק מהשלם.

מתי משתמשים בתרשים זה?

משמש לייצוג נתונים איכותניים - שאינם מבוטאים במספרים (למשל: צבע, עונת השנה)

בניית התרשים

1. בחינת המשתנים - בדקו אם המשתנים שלפניכם הם איכותניים.
2. חלקו את העוגה בצורה הנכונה לפי אחוזי המשתנים.
3. צבעו כל חלק בצבע אחר.
4. כתבו מהו האחוז מתוך השלם.
5. הוסיפו מקרא לצבעים השונים.
6. הוסיפו כותרת לתרשים.

תרשים עמודות

למה משמש התרשים?

תרשים בתוך מערכת צירים (X, Y).

כל ציר מייצג משתנה אחר בניסוי או בתיאור התופעה:
ציר X- משתנה בלתי תלוי
ציר Y- משתנה תלוי
העמודות מציגות ערך מספרי המעיד על ההבדלים בין הנתונים.

מתי משתמשים בתרשים זה?

משמש לייצוג נתונים:
איכותני - שאינו מבוטא במספרים (למשל: צבע, עונת השנה)
כמותי - בדיד - משתנה שמבוטא במספרים שלמים (לדוגמה: מספר ילדים).

בניית התרשים

1. בחינת המשתנים - בדקו אם המשתנים שלפניכם הם איכותניים או כמותיים בדידים.
2. קבעו מי מהמשתנים יהיה מיוצג בציר X ומי בציר Y.
3. בחרו את טווח הנתונים בכל ציר (טווח הנתונים - ממספר עד מספר).
4. חלקו את הצירים לפי קנה מידה מתאים.
5. כתבו כותרות לצירים (לא לשכוח לציין בכותרת יחידות מדידה כגון מסה, נפח, זמן ועוד).
6. סמנו את הערכים המספריים של הנתונים כנקודות בתוך מערכת הצירים.
7. סרטטו את העמודות.
8. ניתן להוסיף תוויות ערכים ליד נקודות הנתונים.
9. חברו כותרת לתרשים.

תרשים קווי

למה משמש התרשים?

תרשים בתוך מערכת צירים (X, Y)

כל ציר מייצג משתנה אחר בניסוי או בתיאור תופעה:
ציר X- משתנה בלתי תלוי
ציר Y- משתנה תלוי
הקו מייצג מגמה מסוימת במשתנה, כלומר עלייה או ירידה באחד המשתנים.

מתי משתמשים בתרשים זה?

משמש לייצוג נתונים כמותיים רציפים - משתנים המבוטאים במספרים שיכולים לקבל כל ערך בטווח מסוים (למשל: זמן, מסה, גובה וכו').

בניית התרשים

1. בחינת המשתנים- בדקו אם המשתנים שלפניך הם כמותיים רציפים.
2. קבעו מי מהמשתנים יהיה מיוצג בציר X ומי בציר Y.
3. בחרו את טווח הנתונים בכל ציר (טווח הנתונים- ממספר עד מספר).
4. חלקו את הצירים לפי קנה מידה מתאים.
5. כתבו כותרות לצירים (לא לשכוח לציין בכותרת יחידות מדידה כגון מסה, נפח, זמן ועוד).
6. סמנו את הערכים המספריים של הנתונים כנקודות בתוך מערכת הצירים
7. חברו את הנקודות בקו.
8. ניתן להוסיף תוויות ערכים ליד נקודות הנתונים.
9. חברו כותרת לתרשים.

5. התערבות דרך סיכום השיעור

אם הכתיבה היא אחת המיומנות המורכבות ביותר בשל היכולות הרבות שנדרשות לשמה מיומנות הסיכום קשה כפליים.

מיומנות הסיכום מפגישה את התלמיד לא רק עם מיומנות הכתיבה המורכבת, אלא עם שילוב שלה עם מיומנויות כמו הבנת הנשמע, ותמצות, וכל אלה אמורות לפעול בד בבד.

כדי לפעול בו-זמנית נדרשים, במונחים מקצועיים, קשב רב וזיכרון עבודה. זיכרון העבודה הוא היכולת לעשות כמה פעולות בעת ובעונה אחת במרחב העבודה שלנו. במקרה זה, להקשיב, להבין לסכם ולכתוב.

בשל מורכבותה של מיומנות הסיכום בוחרים מורים רבים שלא להתמודד איתה ומוותרים מראש על המאמץ. רבים מעדיפים להכתיב לתלמידים את החומר כדי שהוא יהיה כתוב במחברות בצורתו התקינה והרחבה, ולעיתים אף מספקים סיכומים מוכנים.

אנו מאמינים, כי עבודה על מיומנות סיכום השיעור, מעבר לטיפוח מיומנות חשובה, יכולה לשמש אמצעי עזר תלמידים ללמוד למידה פעילה ויעילה.

בפרק זה נציע דרכים שונות ללמד את מיומנות סיכום השיעור וננסה להפוך אותה אפשרית. כל זאת חשוב להדגיש, תוך כדי למידת החומר השוטף והעיסוק בתכנים הרלוונטיים למקצוע.

המיומנויות הנדרשות על מנת לסכם שיעור והקשיים הכרוכים בתהליך:

- ★ *הבנה של השיח בעל-פה*
- ★ *ידע - כללי ומקצועי*
- ★ *ידע של סכמות - כלליות ומקצועיות*
- ★ *היכרות עם קשרים להעברת מסר רטורי*
- ★ *הבחנה בין עיקר לתפל*
- ★ *זיכרון שמיעתי*
- ★ *קשב*
- ★ *זיכרון עבודה*
- ★ *יכולות כתיבה: כתב, כתיב*
- ★ *יכולות הבעה: מבנים, הכללות (אוצר מילים), שחבור, הבעת יחסים (שימוש בקשרים)*
- ★ *אוטומטיזציה*
- ★ *סדר וארגון*
- ★ *ביטחון*

הנחות יסוד אחדות שחשוב שנזכור:

1. *מיומנות הסיכום היא קשה.*
2. *מיומנות הסיכום צריכה להילמד ודורשת תרגול רב עם משוב.*
3. *מיומנות הסיכום צריכה להילמד בשלבים, כאשר בתחילתם יספק המורה עזרה ותיווך. עם הזמן תפחת מידת התיווך במטרה להוביל את התלמידים לתפקוד עצמאי.*
4. *באמצעות עבודה על מיומנות זו, הרבה מעבר לטיפוח הסיכום, אנו מסייעים לתלמידים להבין טוב יותר את השיעור ולהיות שותפים פעילים בלמידה.*

מבנה היחידה

1. **תרגיל פתיחה**
2. **על מה נקפיד במהלך העבודה על מיומנות הסיכום?**
3. **דרכים שונות לסכם ותרגיל**
4. **דיון לסיכום**

1. תרגיל פתיחה

תרגיל

יש הטוענים כי: סיכום שיעור הוא מעבר של חומר ממחברת המורה למחברת התלמיד בלי לעבור אף לא ראש אחד בדרך.

כל אחד יביע את דעתו ויספר כיצד הוא נוהג ביחס למיומנות הסיכום בכיתתו. האם התלמידים מסכמים ואיך הם מסכמים, האם זו מיומנות שהוא עובד עליה? ואם כן - כיצד.

2. על מה נקפיד במהלך העבודה על מיומנות הסיכום?

1. **תכנון מוקדם**

חשוב שהמורה יתכנן מראש מה לדעתו חשוב שהתלמידים יסיקו מהשיעור ויזכרו, ובאיזו דרך כדאי שהדברים ייכתבו.

2. חשוב שהמורה יעלה את נושא סיכום השיעור ל**מודעות**, ויעבוד עליו **באופן מפורש** תוך כדי למידת החומר השוטף.
3. לסיכום דברים נדרשת חשיבה מאומצת, ולכן חשוב **להקצות לו זמן** בשיעור, ולא להניח שהתלמידים יכתבו ויסכמו תוך כדי למידה.
4. חשוב לערוך **בקרה על הסיכומים והערכה** שלהם, וכך לשפר את רמתם תוך כדי התייחסות מאוזנת לחלקים הטובים בסיכום ולחסרים בו.
5. חשוב שהמורה **יתייחס** לסיכומי התלמידים ויאסוף בכל שיעור סיכום או שניים, כדי להדגיש את החשיבות שהוא מייחס לעניין, וכדי לבקר את רמת הסיכום של התלמידים כחלק מתהליך הרפלקציה.
6. חשוב לאסוף מדי פעם סיכום או שניים ולערוך **בקרה ברמה הכיתתית**. לקרוא בקול, לכתוב או לצלם לתלמידים את הסיכום בעילום שם, לבקר אותו יחד ולתקן בהתאם. בדרך זו ייחשפו התלמידים לקריטריונים של סיכום וילמדו כיצד לסכם.

3. דרכים שונות לסכם

תרגיל

הערה למדריך: "נאה דורש נאה מקיים"

כאשר מנחים קבוצת מורים בפעילות כדאי לספק להם מראש טבלה פתוחה שבה יסכמו המשתתפים את תוכן ההרצאה משלב זה. הטבלה תכלול את הדרך המוצעת לסיכום, יתרונותיה וחסרונותיה, והדגמות מתחום הדעת שהם מלמדים. בדרך זו יתרגלו המשתתפים את אחת הדרכים המוצעות לסיכום ויחוו את הלמידה. למורים יינתן מראש מבנה של סיכום שיכלול חלק לחשיבה ולעיבוד. בחלק זה הם יתבקשו להוסיף דוגמאות הקשורות לתחום הדעת שהם מלמדים.

תרגיל

לאחר הצגת שלוש הדרכים לסיכום ולאחר שהמשתתפים יסכמו את הדברים תוך כדי הצגתם, ניתן לנהל דיון:

1. על היתרונות והחסרונות בכל דרך עם הדגמות בתחומי הדעת השונים.
2. על הדרך המועדפת על-ידי המשתתפים, ומדוע.
3. עיבוד החוויה של סיכום החומר, כאשר התבנית הכוללת מוצגת מראש וניתנת למילוי תוך כדי למידה.

דוגמה לטבלה מסכמת מופיעה בנספח 1

הדרכים השונות לסיכום

הכתבה פעילה

ציינו, שמורים רבים חשים ביטחון רב כאשר הם מכתיבים את החומר כדי לוודא שהוא שמור במתכונתו המלאה והמדויקת במחברות התלמידים. אין ספק שדרך זו הופכת את התלמידים ללומדים פסיביים מאוד, וספק אם הנוכחות שלהם בשיעור מעלה ומורידה.

לכן, רצוי בעת ההכתבה של החומר ללוות אותה במשימות המחייבות את התלמידים להיות פעילים בלמידה. בדרך זו יגברו הסיכויים שהם ייטיבו להבין ולזכור את החומר.

לומדים פעילים גם כשמכתיבים - הצעות להפעלה

1. אני אכתיב לכם פסקה, וכאשר אסיים תצטרכו לשאול שאלה אשר הפסקה הזאת עונה עליה, ולכתוב אותה בראש הפסקה שהכתבתי.
2. אני אכתיב לכם פסקה, וכאשר אסיים עליכם לסמן את המשפט החשוב ביותר בה.
3. אני אכתיב לכם פסקה המורכבת מעובדה ומשלוש דוגמאות. כאשר אסיים עליכם לסמן בקו את העובדה ובעיגולים את הדוגמאות.
4. אני אכתיב לכם פסקה, וכשאסיים תצטרכו לומר לי מהי הבעיה שהתעוררה בדברים שכתבתם... מהו השלב הבא המתבקש... מה הייתם מצפים שיקרה...

עיבוד: לאחר הכתבה של השיעור כולו ניתן לבקש מהתלמידים לקרוא את שכתבו ולנסות לסרטט לשיעור סכמה מארגנת. למשל: סכמה של סיבה ותוצאה, של ניגוד, של עובדות ופרטים וכדומה... (אם המשימה מורכבת ולא מוכרת, ניתן להציע לתלמידים שתי אפשרויות של סכמות מארגנות והם יבחרו במתאימה לדעתם למבנה השיעור).

סיכום דרך שאלות

שאלות הן כלי מצוין כדי למקד את התלמידים בלמידה.

השאלות יכולות לשמש גם כלי לסיכום השיעור. התלמידים יענו על שאלות מרכזיות שבאמצעותן הם יסכמו את השיעור ויסרטטו לו מבנה.

ניתן להשתמש בשאלות בשתי דרכים:

1. להציג את השאלות מראש ולהקצות לתלמידים זמן בסוף כל חלק או בסוף השיעור על מנת לענות עליהן.

בדרך זו יתרגלו התלמידים את מיומנות הכתיבה במענה לשאלה לא רק במבחן.

2. ניתן לאפשר לתלמידים לשאול את השאלות בעצמם. כמובן שבפעולה זו נדרש לעבד את השאלות: כיצד לשאול ולהבחין בין שאלות כלליות ורחבות לבין שאלות ממוקדות.

רצוי לשאול גם שאלות הנוגעות לעיבוד כמו: האם לדעתכם פעל נכון? ולמה? לאיזו תפיסה מבין התפיסות שעליהן למדנו מתאימה התנהגות כזו? וכדומה.

חשוב:

1. להפנות את תשומת ליבם של התלמידים בשיעור אל החלקים העונים על השאלה. למשל: אם נשאלה שאלה בתנ"ך - איך מצטיירת דמותו של הנביא בסיפור? כדאי למקד את התלמידים בחלקים בסיפור שמדגישים או מאירים את תכונותיו של הנביא.
2. להקצות זמן כדי לענות תשובות על השאלות ולא לצפות שהתלמידים יכתבו אותן במהלך השיעור. ניתן אולי לציין בנקודות את החלקים הרלוונטיים שמתבררים בשיעור, ולהגדיל את הקצאת הזמן כדי לנסח תשובה מלאה ורחבה.
3. לאסוף בכל שיעור שבו מתורגלת המיומנות הזו את התשובות משני תלמידים לפחות, ולמשב אותם על כך.
4. להקפיד במשוב על חיזוק הכוחות והארת החלקים הטובים!!!

כמו: "התייחסת לכל הסיבות שעליהן דיברנו בשיעור והגדרת אותן בצורה מדויקת".

והערות על החלקים החסרים בדרך החיוב, בדרך בונה ומקדמת כמו: "כדאי שבפעם הבאה תרחיב יותר", "רצוי שתדגים את דבריך" - ולא - "לא הורחב מספיק", או "לא הדגמת!"

סיכום בדרך של תרשימים וטבלאות (דוגמאות מופיעות בנספח 2)

שיעורים רבים מזמנים סיכום בדרך של תרשים או של טבלה.

חשיבה מקדימה על נושא השיעור על חלקיו יכולה לעזור באיתור התרשים הנכון לסיכום. למשל: שיעור בנושא "הסיבות לפרוץ המלחמה" יכול להיות מסוכם בצורה של תרשים של הוספה. כאשר: שם המלחמה יופיע למעלה, ומתחתיו או מסביבו תצוינה הסיבות השונות.

שיעור העוסק בהשוואה בין סיפורים או בין דמויות יכול לזמן סיכום בטבלה שבה יובחנו הקריטריונים.

גם את הסיכום בתרשימים חשוב להקנות בשלבים.

1. לסכם עם התלמידים את השיעור בכל פעם בעזרת סוג אחר של תרשים על מנת שיכירו ויתנסו בסוגים השונים של התרשימים.

(מומלץ לערוך רשימה במחברות התלמידים או בכיתה של סוגי התרשימים הנלמדים שתהיה זמינה ונראית).

2. להציע לתלמידים תרשים ריק של השיעור שהם יצטרכו למלא אותו, כמו טבלה ריקה לצורך שיעור העוסק בהשוואה.
3. לאפשר לתלמידים לשרטט את תרשים השיעור בעצמם ולמלא אותו יחד איתם.
4. לאפשר לתלמידים לשרטט את תרשים השיעור בעצמם ולמלא אותו לבדם.
5. חשוב לעבוד עם התלמידים על המרה של החומר מתרשים ומטבלה למלל הדומה לתשובה לשאלה. פעמים רבות סיכום בדרך זו הוא נקודתי ובהמרה שלו לתשובה נדרשת הרחבה והדגמה. יש צורך לעבוד על כך באופן מפורש.

במהלך העבודה על סיכום חשוב:

- לאסוף לפחות משני תלמידים את הסיכום.
- למשב את הסיכום בדרך המדגישה כוחות ומעירה על החסרים בדרך החיוב, כפי שצוין לעיל.

דרכי סיכום

טבלה מלאה של סיכום השיעור לשימוש המדריך (חשוב לציין, כי המשתתפים יקבלו טבלה ריקה וימלאו אותה תוך כדי המפגש).

הדרך המוצעת	יתרונות (לאילו תלמידים מתאימה)	חסרונות (לאילו תלמידים לא מתאימה)
הכתבה פעילה	• כל החומר נמצא במחברות התלמידים. • נעשה עיבוד על החומר המוכתב. • מתאים לתלמידים בעלי הפרעת קשב או קושי בזיכרון עבודה, אשר נדרשים לפרק תהליך מורכב לשלבים.	• התלמידים אינם לומדים לסכם באופן עצמאי. • נדרש זמן רב להכתיב ולעבד את הכתיבה אחריו. • תלמידים עם בעיה בזיכרון שמיעתי יתקשו בתהליך ההכתבה. • תלמידים עם קושי בהבנת הנקרא וחילוץ העיקר יתקשו בתהליך העיבוד. • תלמידים אשר עבורם הכתיבה היא לא אוטומטית עשויים להתעייף מאוד מן ההכתבות.
הצגת שאלות	• סיכום פעיל של השיעור על-ידי התלמידים. • תרגול מיומנות כתיבת תשובה לשאלה ולא רק בזמן המבחנים. • מזמן עבודה על כתיבת תשובה. • מזמן עבודה על בקרת תשובות. • מתאים לתלמידים אשר מתקשים לברור עיקר מטפל. • מתאים לתלמידים אשר מתקשים לכתוב ולסכם תוך כדי הקשבה.	• המורה נדרש לספק את השאלות, וכתוצאה מכך התלמידים אינם עצמאיים בעבודה. • אם התלמידים שואלים את השאלות יש לעבוד עליהן ולתרגל במהלך השיעור ובאופן פרטני. • יש צורך לבדוק את התשובות לשאלות ולבקר אותן באופן אישי וכיתתי, כדי שבמחברות התלמידים תהיינה התשובות הנכונות והמקיפות ביותר לשאלות. •
סיכום בדרך של תרשימים ושל טבלאות	• חושף למגוון דרכי סיכום ולהיכרות עם סוגים שונים של תרשימים, שיסייעו לתלמידים בפענוח, בקריאה ובהבנה של סכמות מעין אלה. • מזמן עיבוד ברמה גבוהה וביעילות. • מאפשר הבנה טובה של השלם והקשרים בין חלקיו. • מאפשר סיכום במהלך השיעור.	• נדרש קשב רב. ייתכן שילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז או בעיה בביצוע של כמה פעולות בו-זמנית יתקשו להתמודד עם התהליך, אלא אם כן יוקצה מספיק זמן למלא את התרשימים. • הדרך לא מתאימה לילדים שיש להם בעיה בתפיסה חזותית ובקריאת תרשימים, סכמות וטבלאות שיבלבלו אותם. • התהליך מצריך עבודה על העברת מידע מתרשים או מטבלה לתשובה מילולית, שנדרשת בה לרוב הרחבה והדגמה.

סיכום על הסיכום

ראינו שמיומנות הסיכום היא קשה אך חשובה מאוד ללמידה, ובעיקר ללמידה פעילה של התלמידים בשיעור. הכרנו דרכים שונות לפתח את המיומנות.

בכל דרך הדגשנו את השלבים השונים בעבודה ואת הצורך בעבודה מפורשת שבסופה בקרה ומשוב.

חשוב לפתח בקרב התלמידים את המודעות לעצמם, לכוחותיהם ולקשייהם, ובאמצעותם יבחרו את דרך הסיכום המתאימה להם ביותר.

אם פתחנו באמירה:

סיכום שיעור הוא מַעֲבר של חומר ממחברת המורה למחברת התלמיד בלי לעבור אף לא ראש אחד בדרך.

נשנה ל: סיכום השיעור הוא מַעֲבר של חומר מראשו של המורה למחברת התלמיד דרך ראשו של התלמיד.

4. דיון לסיכום

דיון

- האם הסיכום נראה משימה אפשרית בעקבות התהליך שעברנו?
- לאילו מן הדרכים התחברת? מדוע?
- האם תהליך הסיכום שלי במהלך המפגש סייע ליי? במה?
- מה אתה מתכוון לבצע כבר מחר בבוקר בכיתתך?

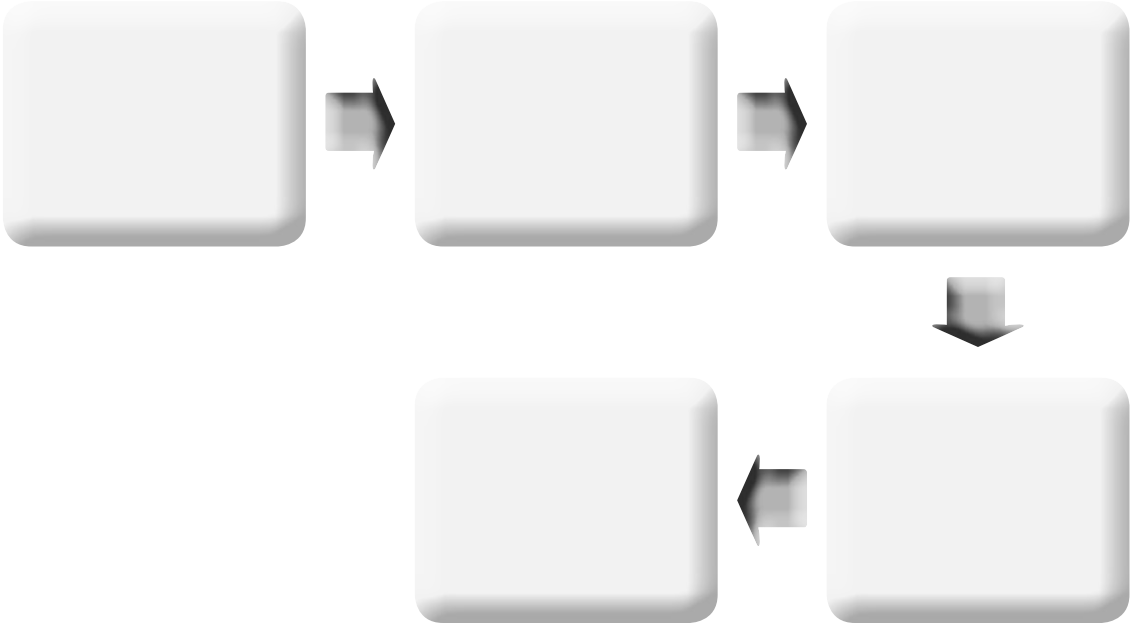
נספח מספר 1

דרכי סיכום

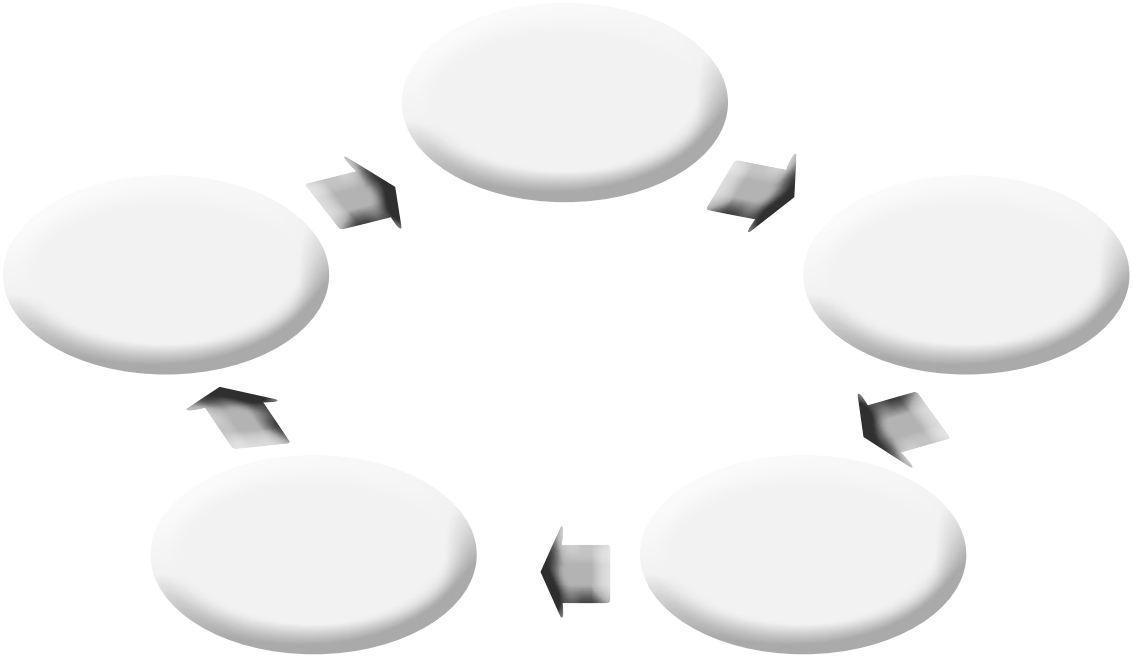
הדרך המוצעת	יתרונות	חסרונות	לאילו תלמידים מתאימה דרך זו ולאילו לא

נספח מספר 2
דוגמאות של תרשימים לסיכום שיעור

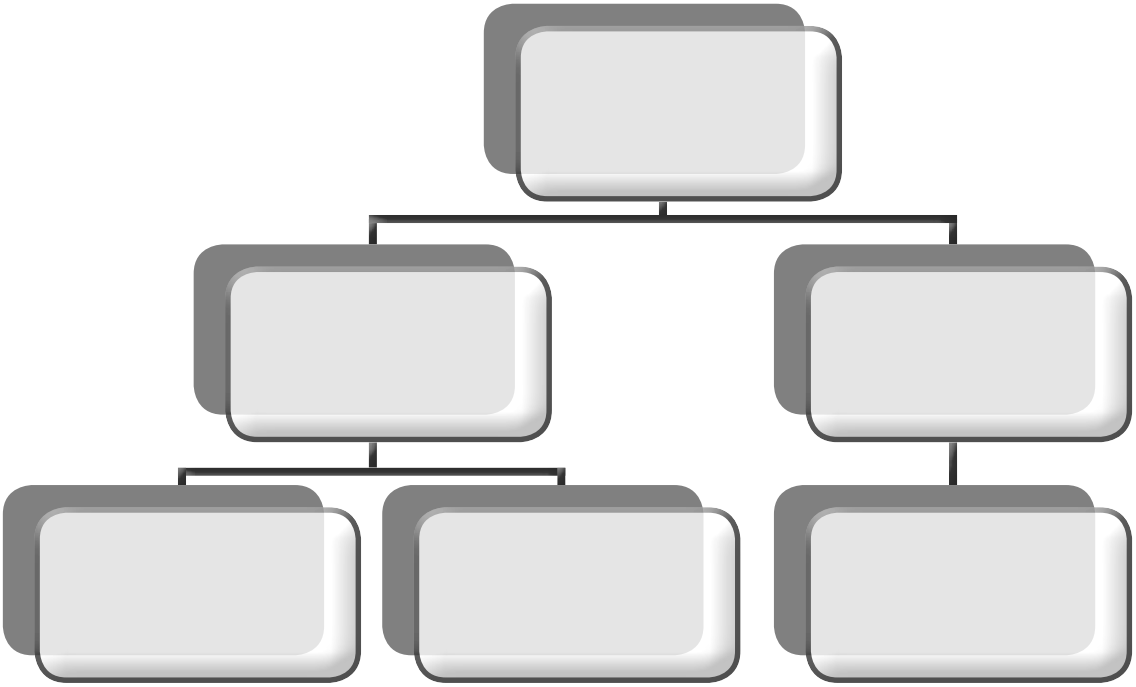
הוספה:



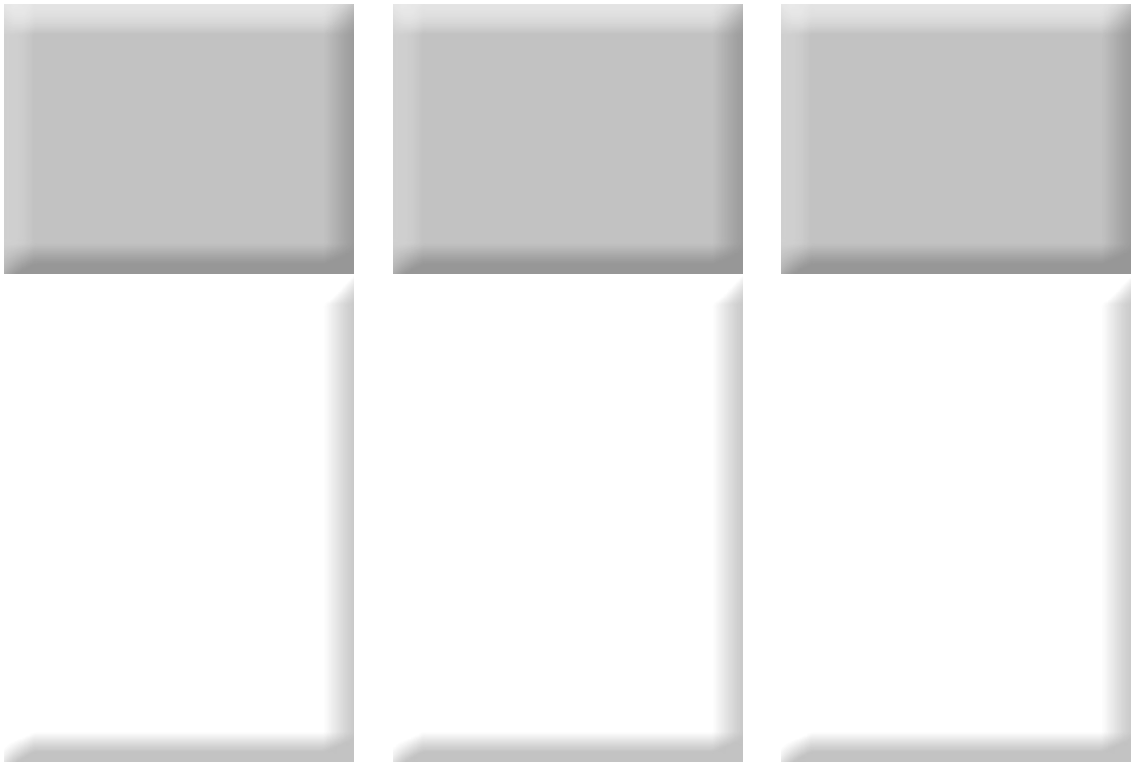
מחזור:



היררכיה:



טבלה:



היבטים פסיכו-פדגוגיים ביחידה זו

מטרת יחידה זו היא לפצח את הוראת המיומנות הקשה ביותר בהוראה ובלמידה. היחידה מציעה מגוון סוגים של סיכומים אשר פונים למגוון יכולות וסגנונות הן של המורה והן של התלמיד. למורה ניתן חופש לבחור את המועדף עליו והמותאם לתלמידיו ולתכנים שאותם הוא מלמד. מגוון האסטרטגיות והאפשרויות לעבודה בתחום מקנה למורה ולתלמיד תחושה של כוח משום שהוא מאפשר למורה לנסות דרכים שונות ולמצוא את המתאימה להשגת המטרה.

העבודה על המיומנות החשובה והמורכבת הזו נעשית בכמה שלבים שבהם מוצבות מטרות ביניים. החלוקה של העבודה לשלבים מסייעת לתחושת השליטה, הביטחון והיכולת, ומאפשרת הצלחה בכל שלב וצעידה משלב לשלב בדרך להשגת המטרה הגדולה. כל אחד מהשלבים מציין השגת המטרה בקנה מידה קטן ואפשרי, דבר שמסייע הן למורה והן לתלמיד חוויית הצלחה. פעמים רבות אנו נמנעים מלהתמודד עם משימה מסוימת בשל גודלה ומורכבותה. יחידה זו מציעה אסטרטגיה של התמודדות אפילו עם המסובך והמורכב בדרך של פירוק.

שאלות לעירוד פסיכו-פדגוגי של היחידה

1. האם לימדת עד כה את מיומנות הסיכום במהלך ההוראה של התוכן? אם כן - כיצד? ואם לא - מדוע?
2. האם העובדה שמיומנות הסיכום מחולקת ביחידה זו לשלבים ברורים ולכלים מפורשים תסייע לך להתמודד עם הוראתה? מדוע?
3. לאילו מבין האפשרויות ביחידה זו התחברת במיוחד? מדוע?
4. כיצד אתה חושב שהוראה מפורשת של מיומנות הסיכום תסייע לתלמידים - בהיבט הלימודי ובהיבט הרגשי?

הדגמה לסיכום שיעור בתחום הגיאוגרפיה

השיעור עוסק בסלעי משקע - מתוך ערכת ה.ל.ה. - ערכה לתכנון הוראה-למידה-הערכה בנושא תהליכים פנימיים וחיצוניים בכדור הארץ. תת-נושא 2: מינרלים וסלעים, עמודים 37 - 39.

על הלוח ירשם מבנה השיעור:

1. חזרה על סוגי הסלעים הקיימים
2. הצגת הנושא - סלעי משקע
3. המנגנונים ההופכים את החומר לסלע
4. תכונות ייחודיות של סלעי המשקע
5. מיון סלעי משקע

סוג הסיכום המודגם כאן הוא סיכום על-פי תרשימים.

התלמידים יקבלו מראש את התרשימים ויוסבר להם, שזה נושא השיעור וכך הוא מאורגן. הם יתבקשו למלא את התרשימים במהלך הלמידה, כאשר בסיום כל נושא יעצור המורה את תהליך ההוראה, וייתן אפשרות למלא את התרשים. עם קבלת התרשים מראש יוכלו התלמידים למקד את הקשב ולהבין את השלם ואת הקשר בין חלקיו.

תרשים 1

סוגי הסלעים

תרשים 2

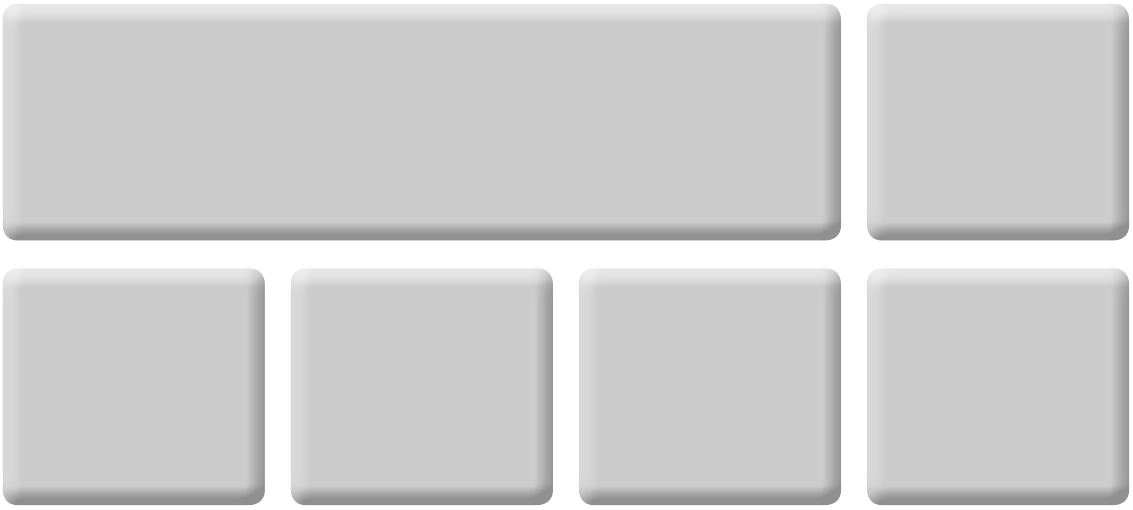
מנגנונים להפיכת
שכבת החומר
המצטבר לסלע

תרשים 3

תכונות ייחודיות של סלעי המשקע

תרשים 4

מיון סלעי המשקע



הצעה למטלה

לאחר שעצר המורה בכל שלב ובדק שהתרשימים מולאו כראוי, יתבקשו התלמידים להגדיר בכתב מהם סלעי משקע על-פי כל הנתונים שבידם.

בשלב זה הם יידרשו להפוך את התרשים למלל. בתהליך יידרשו ארגון וחיבור נכון בין החלקים, ושימוש במילות קישור מתאימות, וכדומה.

חשוב להקפיד על:

1. הקצאת זמן מוגדר למילוי התרשימים עבור התלמידים שמתקשים למלא אחר משימת הכתיבה תוך כדי הקשבה, הבנה ועיבוד.
2. בקרה לתרשימי התלמידים. ניתן לבקר בכמה דרכים:

א. לעבור בין התלמידים תוך כדי השיעור ולוודא שמילאו נכון.

ב. לכתוב יחד איתם תרשים מקביל על הלוח. חשוב לקבל מהם את התשובות והרעיונות שלהם ולא לספק להם אותם, אחרת לא נשיג את המטרה שהיא סיכום עצמאי, והדברים יסתכמו בהעתקה מן הלוח.

ג. להגיש תרשים מלא ולבקש מהתלמידים להשוות את שלהם לתרשים שניתן. לבדוק היכן החסירו והיכן הרחיבו מדי. כדאי לערוך על הדבר שיח מפורש.

ד. ניתן לבדוק שני תרשימים של שני תלמידים ולמשב אותם. בשיעור שלאחר מכן למשב את התרשימים מול הכיתה כולה (כמובן ללא שמות).

הדגמה לסיכום שיעור בתחום התיאטרון

שלבי ביניים בדרך ליצירת דו"ח צפייה בהצגה במקצוע תיאטרון

(עיבוד על-פי דוח צפייה של רחל היימן, מדריכה ארצית בפיקוח על הוראת התיאטרון)

לפניכם דוגמה לעבודה על סיכום דרך צפייה בהצגה

השלבים המוצעים:

א. **קריאת ראשי הפרקים לסיכום לפני הצפייה**

ב. **צפייה בהצגה וכתיבת ראשי הפרקים מיד עם סיומה**

ג. **דיון בכיתה**

ד. **כתיבת דוח צפייה באמצעות מענה על השאלות**

שלב א קריאת ראשי הפרקים לסיכום לפני הצפייה בהצגה

שלב ב כתיבת הסיכום מיד בתום ההצגה

סיכום צפייה בהצגה : **"משרתם של שני אדונים", התיאטרון "הקאמרי"**

מחזאי:

במאי:

תפאורה:

תלבושות:

מוזיקה:

תאורה:

תנועה:

מוסכמה תיאטרונית

תאור מוסכמה תיאטרונית (סימן מוסכם בין היוצרים לצופים):

ציין אחד הרעיונות בהצגה שאותו המוסכמה משרתת:

אמצעים קומיים

ציין אמצעים קומיים (2):

1. _____

2. _____

דמויות:

ציין שם דמות: _____

מאפיינים:

1. _____ מתבטא בתנועה/מימיקה/קול: _____

2. _____ מתבטא בתנועה/מימיקה/קול: _____

3. _____ מתבטא בתנועה/מימיקה/קול: _____

ציין שם דמות: _____

מאפיינים:

1. _____ מתבטא בתנועה/מימיקה/קול: _____

2. _____ מתבטא בתנועה/מימיקה/קול: _____

3. _____ מתבטא בתנועה/מימיקה/קול: _____

פניות אל הקהל:

1. דרך הפנייה: _____ מטרת הפנייה: _____

2. דרך הפנייה: _____ מטרת הפנייה: _____

אזורי משחק:

אזור משחק: _____ מייצג מקום: _____

אזור משחק: _____ מייצג מקום: _____

אמצעי סימון לקהל על שינוי ומעבר מקום:

1. _____

2. _____

3. _____

תחושות ורגשות במהלך ההצגה

_____

המלצה כן/לא כי (במילים ספורות)

_____

שלב ג דיון על הסיכום, חשיבה משותפת לתלמידים ולמורה, רפלקציה

שלב ד כתיבת דוח צפייה

דוּחַ צפייה בהצגה "משרתם של שני אדונים". התיאטרון "הקאמרי"

ענו על השאלות, הדגימו כמה שיותר מתוך ההצגה!

מחזאי:

במאי:

תפאורה:

תלבושות:

מוזיקה:

תאורה:

תנועה:

1. מוסכמות (קונבנציות) התיאטרון

אמנות התיאטרון מבוססת על סימנים מוסכמים בין היוצרים לצופים (מוסכמות/ קונבנציות).

א. תאר והדגם איזו מוסכמה תיאטרונית נוצרה בהצגה.

ב. הסבר כיצד מוסכמה זו תרמה בעיניך לעיצוב אחד מהרעיונות בהצגה.

2. אמצעים קומיים

ציין, הסבר והדגם שני אמצעים קומיים בהצגה "משרתם של שני אדונים".

3. דמות בהצגה

תנועה, מימיקה וקול הם אמצעים שהשחקן משתמש בהם כדי לעצב דמות בהצגה.

א. בחר אחת מהדמויות בהצגה. ציין את שמה והצג שלושה מאפיינים של הדמות.

ב. הדגם והסבר כיצד מעצב השחקן את הדמות בעזרת שניים מהאמצעים: תנועה, מימיקה, קול. בתשובה התייחס למאפיינים שציינת בסעיף א.

4. פנייה אל הקהל

במהלך ההצגה פנו הדמויות אל הקהל.

א. ציין מהי דרך הפנייה, תאר והדגם כמיטב זיכרונך שתי פניות.

ב. הסבר מהי לדעתך מטרת הפניות האלו אל הקהל.

5. אזורי משחק בהצגה

א. תאר שני אזורי משחק בהצגה וציין מהו המקום שאותו הם ייצגו.

ב. הסבר כיצד סימנו היוצרים לקהל על שינוי ומעבר מקום.

6. האם תמליץ לחבריך לצפות בהצגה? נמק.

6. כתיבה - התערבות דרך כתיבת תשובה

הכתיבה, כפי שהזכרנו בפרקים רבים בחוברת זו, היא מיומנות מורכבת שנדרשות לה יכולות רבות: חשיבה - נדרש לגבש רעיון, לפרוט אותו ולהבחין בין ההכללה לפרטים, שפה - נדרשת שליטה בתחומי השפה השונים (כמו מורפולוגיה ותחביר) ובארגון השפה, נדרשים גם כישורים ניהוליים כמו תכנון, בקרה, ויסות זמן, ויסות קשב וזיכרון עבודה, וכן נדרשים כישורים מוטוריים, חזותיים ומרחביים. כל הכישורים הללו צריכים לעמוד לרשותו של הכותב ולשרת אותו בעת הכתיבה. קושי באחד מהם מאט את תהליך הכתיבה, פוגע ברכיבים אחרים שלו, גם אם מלכתחילה לא התגלה בהם קושי, ומפחית באופן משמעותי את איכות התוצר.

תלמידים בעלי קשיים בלמידה מגלים לעיתים קרובות גם קושי בתחום הכתיבה, שיכול להתבטא בכל אחת מן המיומנויות הנדרשות: קושי בהעלאת הרעיונות הרלוונטיים לנושא הכתיבה ובפיתוחם, קושי ביכולת הארגון, התכנון והבקרה, קושי בשפה שכולל קשיים בכתיב, שלעיתים הם לבדם חוסמים את הכתיבה, קושי גרפו-מוטורי - עיצוב הכתב, התארגנות במרחב הדף, וקושי לשמור על קשב ולמקד אותו בזמן הכתיבה, או קושי בזיכרון העבודה הנדרש במידה רבה מאוד בתהליך הכתיבה כי נתבע בו שימוש במיומנויות רבות בו-זמנית.

ישנם סוגים שונים של כתיבה: כתיבה חופשית - כמו חיבור או מכתב, כתיבה ממוקדת הכוללת סיכום (סיכום שיעור וסיכום טקסט), או כתיבת תשובה לשאלה, שגם אותה ניתן לחלק לכתיבת תשובה לשאלה מתוך טקסט ולכתיבת תשובה לשאלה ללא טקסט נתון.

התלמידים במסגרת החטיבה והתיכון נדרשים לכתיבת תשובות לשאלות משני הסוגים במידה רבה מאוד.

על-אף שהכתיבה היא מיומנות כה מורכבת ונדרש לתרגל אותה רבות, אין התייחסות מספקת אליה ואין מתרגלים אותה די, ודאי כאשר מדובר בחטיבות ובתיכונים.

חשוב לציין, כי לכתיבה בכלל ולכתיבת תשובה לשאלה בפרט, כמו מיומנויות נוספות שדובר בהן כאן, נדרשת הוראה מפורשת וברורה. חשוב שההוראה המפורשת תהיה מקושרת לתחום הדעת, מכיוון שכתיבת תשובה בתחום דעת אחד שונה ממשנהו, גם כאשר השאלה נשאלת בצורה דומה ומילות ההוראה בה זהות, הדרישות והציפיות שונות.

בעוד שתלמיד שאין לו קשיים רוכש מיומנות זו מתרגול אחד למשנהו ומפיק תועלת מהערות המורה לתשובותיו במבחנים, תלמיד בעל קושי או לקות מתקשה ללמוד זאת באופן עצמאי, וחיונית לו למידה מפורשת של הכתיבה על-פי דרישות המקצוע וציפיות המורה.

אנו מאמינים, כי יש בכוחו של המורה בכיתה להורות כתיבה של תשובות לשאלות בצורה מפורשת בתחום הדעת שבו הוא מומחה, ובדרך זו גם לסייע לתלמידים לתרגל ולטפח מיומנות כל כך מורכבת וגם להורות ולתרגל כך גם את תוכני החומר השוטף.

בחלק זה נתמקד בכתיבת תשובה לשאלה, ונציע מודל בשלבים שיש בו כדי לעזור להתגבר על הרבה מן הקשיים שהוזכרו.

כפי שציינו בפרק "המבחן ככלי אבחון", מתקבלות במהלך הלימוד תשובות אופייניות אחדות: תשובות שאינן רלוונטיות, חסרות מבנה, החסרות חלקים בתוך המבנה, תשובות רזות - לא מורחבות ולא מודגמות מספיק, ותשובות שאינן מנוסחות היטב.

מודל השלבים בכתיבת תשובה לשאלה עשוי לשפר את סוגי התשובות השונים, פרט לבעיות ניסוח, שהמקור להן הוא לרוב בתחום השפה, ונדרש לו טיפול מקצועי וממוקד.

מבנה היחידה

היחידה כוללת:

1. תרגיל פתיחה ודיון אחריו
2. מודל לכתיבת תשובה - הצגת חמשת השלבים
3. תרגול על-פי מקצועות תוכן

תרגיל

1. **תרגיל פתיחה**

בקשו מהמשתלמים לכתוב על נושא כלשהו. רצוי שהנושא שתבחרו יהיה רלוונטי (לא בהכרח מחיי בית-הספר). הקצו לכתיבה 7 - 10 דקות ודונו לאחר מכן בתהליך. התייחסו לתחושותיהם של המשתלמים בזמן הגדרת המשימה, להתכוונותם למשימה, להכנות לקראת הכתיבה (מהם ובאיזו מידה?), ולהבדלים בין האחד לאחר בתגובה למשימה. אם המשתלמים שאלו שאלות לאחר שהגדרתם את המשימה, זכרו אותן וציינו זאת בזמן הדיון. נסו לכוון את הדיון לקושי סביב משימות הכתיבה, ליכולות הרבות שהיא מצריכה ולקשיים הרבים איתם היא מפגישה.

2. **בחלק זה הציגו את מודל כתיבת התשובה** לשאלה על-פי שלביו. בתום כל שלב דונו בו ושערו לאילו תלמידים הוא עשוי לסייע ומדוע, אילו קשיים עלול השלב הזה לעורר, ובאילו דרכים אפשר להתגבר עליהם (ניתן להציע למשתלמים מראש טבלה מארגנת שבה מצוינים כל שלבי המודל, והם ירשמו בזמן הצגתו עם הערות, תובנות ודוגמאות.

חשוב להדגים כל אחד מהשלבים בעזרת שאלות ותשובות מתחומי הדעת השונים. ניתן להכין את הדוגמאות מראש או לבקש מן המשתלמים להדגים על-פי תחום מומחיותם.

מודל כתיבת תשובה לשאלה

שלב א': התשובה מתחילה מהשאלה: פיצוח ומיון שאלות

שלב ב': כתיבת מבנה מקדים

שלב ג': כתיבת התשובה

שלב ד': הרחבת התשובה

שלב ה': בקרת התשובה

שלב א:
פיצוח ומיון שאלות

פיצוח ועיבוד השאלה הם המקור לכתיבת תשובה תקינה מכמה סיבות:

השאלה כוללת מידע.

המידע והמושגים בשאלה מסייעים לפתוח סכמות מתאימות בזיכרון ארוך הטווח שלנו.

השאלה ממקדת ותוחמת את הידע הנדרש מתוך החומר שלמדנו.

השאלה ממקדת במילת ההוראה שהיא משתמשת בה, כאשר מילות הוראה שונות מכוונות לתשובות שונות.

השאלה על מושגיה ומילות ההוראה שבה מכוונת אותנו לפעולה.

ככל שניטיב להבין את השאלה, את הרעיונות ואת המושגים שבה, נבחין בין מילות ההוראה השונות ונתמקד בדרישותיה, כן נצליח לענות עליה טוב יותר ובאופן ממוקד, ונשקיע מאמץ פחות בעבודתנו.

שלבים בפיצוח שאלה

1. סימון המושגים בשאלה
2. השאלה כמספקת מידע - חילוץ המידע מן השאלה הוא דרך טובה לפתיחת הסכמות ושליפת הידע מן הזיכרון.
3. חלוקת השאלה לחלקיה, כאשר כל חלק מקבל מספר, ובעזרתו אנו מכוונים למספר החלקים שנדרש בתשובה שלנו.
4. סימון מילות ההוראה השונות (ציין, הסבר, נמק והדגם)

(בחלק זה ניתן לבצע תרגיל שבו יגדירו המורים המומחים בתחומי הדעת השונים את דרישותיהם ואת ציפיותיהם מכל אחת ממילות ההוראה. דונו - האם וכיצד ניתן להעביר מידע חשוב זה לתלמידים.

מיון השאלות על-פי דרישותיהן

מיון השאלות מסייע להוביל את התלמיד לביצוע הפעולה המתאימה כדי לענות את התשובה. למשל, שאלה המפנה לטקסט מובילה לאסטרטגיות פעולה אחרות מאשר שאלה הדורשת ידע קודם. שאלה שנדרש בה הסבר של מושג מובילה לאסטרטגיות פעולה אחרות משאלה שנדרש בה הסבר של תהליך. למיון השאלות ולחילוץ דרכי הפעולה דרכן משמעות רבה עבור תלמידים בכלל ותלמידים מתקשים בפרט. תלמידים מתקשים מדלגים לרוב על השלבים שנדרשים להם הכנה, עיבוד, מיון והתכוונות, וממהרים לכתוב את התשובה. פעמים רבות יוביל אותם מהלך זה להבנה לא מדויקת של השאלה, לפתיחת סכמות לא מתאימות בזיכרון ארוך הטווח, להחסרת חלקים מתוך השאלה ולאסטרטגיות פעולה לא מתאימות ולא יעילות. פילוס מקום לשלב העיבוד מחייב את התלמידים בעלי הקשיים ובעלי הלקויות לבצע תהליכים אלו ובכך מונע מהם לטעות.

חשוב לציין, כי מיון שאלות הופיע גם בפרק ההיכרות דרך המבחן, אלא ששם המטרה היא להסב את תשומת לב המורה להבחנה בין שאלות שעליהם הצליחו לענות ובין אלה שטעו בהן, ולחדד את תובנותיו ביחס ליכולת ולידיעות של תלמידיו. בחלק זה מיועד מיון השאלות לתלמיד, ומטרתו היא לסייע לו לתכנן ולארגן את פעולותיו בצורה מותאמת לפני מתן התשובה.

הצעה למיון השאלות

1. האם השאלה מכוונת לטקסט או נדרש לה ידע קודם?

שאלה מכוונת לטקסט:

- האם קיימת בטקסט תשובה לשאלה או שנדרש לתשובה עיבוד ויישום?
- האם התשובה לשאלה תופיע במילה, במשפט, בפסקה או לאורך הטקסט כולו?

בחלק זה חשוב לתת את הדעת לדרכים השונות שבהן עשויה התשובה לשאלה להופיע בטקסט:

- **באותן מילים של השאלה**
- **במילים נרדפות למילים בשאלה**
- **בהרחבה להכללה הקיימת בשאלה, כמו פירוט או הדגמה**

שאלה שאינה מכוונת לטקסט:

האם לצורך התשובה לשאלה נדרשים:

- ידע קודם בלבד
- עיבוד וחשיבה עצמאית
- מיזוג בין ידע קודם לבין חשיבה עצמאית

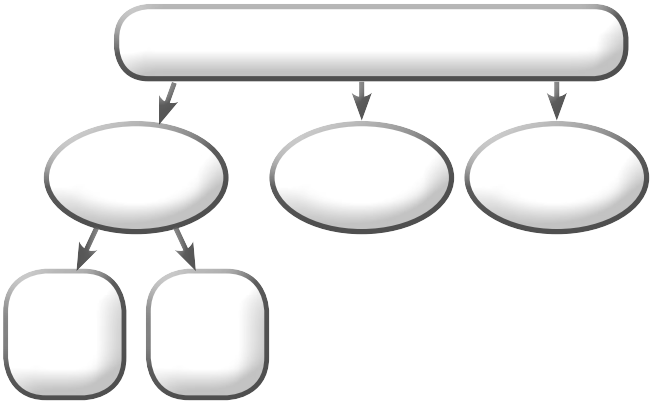
2. האם נדרשת לשאלה קריאה מקדימה של פרשן, של מקור, של טקסט?
3. האם נדרשת לשאלה חשיבה, ואילו פעולות חשיבה: מיון, השוואה, הכללה וכו'...

שלב ב:
כתיבת מבנה מקדים

לאחר שפיצחנו את השאלה ומיינו אותה, מומלץ לכתוב לתשובה מבנה מקדים. המבנה יכלול את כל החלקים שעל התשובה להכיל, אך יש להשאיר מקום למילוי החלקים השונים בזמן כתיבת התשובה.

למבנה המקדים חשיבות רבה מכמה סיבות: הוא מסייע לארגן נכון את התשובה מבחינת המבנה, הוא מונע מהתלמידים לשכוח חלקים מן התשובה, ולעיתים הוא אף מסייע להרחיב את התשובה מכיוון שהוא מחייב להתייחס לחלקים מסוימים בתשובה, ובעיקר המבנה מהקדים ומסייע להפחית את העומס מזיכרון העבודה. כאשר כותבים חלק אחד מן התשובה אין צורך לשמור בזיכרון ו"להחזיק" את החלקים הבאים שיש צורך להתייחס אליהם. הדבר מפנה מקום, מצריך פחות אנרגיה והתלמידים מתפנים להתרכז בחלק אותו הם כותבים שכבר ממילא תובע המון קיבולת בזיכרון העבודה.

מבנה מקדים יכול להיכתב בתרשים מקדים:



והוא יכול להיכתב בצורה רציפה עם השארת רווחים לכתיבת התשובה.

על מנת שתלמידים יקדישו זמן ואנרגיה למבנה מקדים של תשובה חשוב מאוד שיבינו את משמעותו וחשיבותו. ההתייחסות של המורה אליו עשויה לסייע להם להתרגל למיומנות זו ולאמצה. לכן רצוי, שהמורים יתגמלו בשלבים הראשונים את המשתמשים במבנים המקדימים, ואולי אף יעלו זאת כדרישה במענה לשאלה.

ניתן להרחיב את המבנה בהוספה של מילות קישור מתאימות לקשר הלוגי שבתשובה. למשל, אם הקשר הלוגי המתבקש הוא הוספה כדאי להוסיף מילות קישור כגון: בנוסף לכך, יתר על כן, זאת ועוד, או אם הקשר הלוגי המתבקש הוא סיבה, ניתן להוסיף: כיוון ש... בגלל ה.... כי....

חשוב לצייד את התלמידים במילות קישור מותאמות לסוגי הקשרים העיקריים. הן עשויות לסייע למבנה תקין של תשובה, להתאים לקשרים הלוגיים בו, לניסוח ולמשלב, וכן להבעת הידע המתאים שאחריהן.

שלב ג:
כתיבת התשובה

שלב ד:
הרחבת התשובה

קיימות דרכים שונות להרחבה של תשובה ולעיבויה, והן תלויות בסוג השאלה ובתחום הדעת. כדאי שהמורים והתלמידים יכירו את הדרכים השונות, ויבחרו את הדרך המתאימה בהתייחס לאפיונים אלו.

לפניכם הצעות אחדות להרחבת תשובה:

- **הצגת שאלות.** בחלק זה של התשובה מומלץ לבחור רעיונות, לסמן כל אחד מהם ולשאול שאלות הנוגעות לו שעשויות להיות רלוונטיות להרחבתו. ניתן ליישם את התהליך בהתייחס לרעיונות שונים בתשובה ולהרחיב אותה משמעותית. אך חשוב להקפיד על שני דברים: 1. להציג לתלמידים כמה

מילות שאלה שאותן יכירו בעל-פה ויוכלו לשלוף ללא מאמץ בעת הצורך. 2. חשוב להקפיד לשאול את השאלות הרלוונטיות ולא להרחיב הרחבת-יתר את התשובה.

- **הרחבה על-פי סכמה.** בשיטה זו מוצע להרחיב כל רעיון בתשובה על-פי סכמת כתיבה ידועה כגון:
  - רעיון
  - הסבר הרעיון
  - ביסוס ודוגמאות לרעיון

במהלך השיעורים בכיתה חשוב לנתח יחד תשובות של תלמידים. ניתן להשתמש בתשובה מתוך מבחן או עבודה ללא ציון שם התלמיד, ולתרגל באמצעותה תהליך של הרחבה.

- **הרחבה בדרך הבקרה:** בדרך זו על התלמיד לקרוא את התשובה שכתב בעיניים של אדם אחר, ולבדוק אם הרעיונות שעליהם דיבר מובנים, מוסברים ומודגמים על-פי הדרישה.

הערה חשובה: פעמים רבות מתקשים התלמידים במקצועות שונים להבחין בין הרחבה לבין "מריחה". כדאי לתרגל עם התלמידים ולפתח אצלם את הרגישות להבחנה בין השניים. בתרגיל זה מספקים לתלמידים תשובות המורחבות כהלכה ותשובות "מרוחות" אשר הרעיונות בהם חוזרים על עצמם.

מבקשים מהתלמידים לסמן את המשפטים בתשובה ולבחון אם משפט אחד מוסיף, מחדד, מדגים ומרחיב את שקדם לו, או שמא הוא מביע בדיוק אותם רעיונות רק במילים אחרות. החלק הראשון, כמובן, יחשב הרחבה תקינה, בעוד שהשני יהיה קרוב מאוד ל"מריחה".

שלב ה:
בקרת תשובה

חלק זה נידון בהרחבה בפרק "התערבות דרך המבחן" עמוד 91-98

תרגיל

3. תרגול על-פי מקצועות תוכן

בחלק זה מומלץ לתרגל את המודל לכתיבת תשובה במקצועות שונים. המורים המומחים בתחומי הדעת השונים יתאימו את ההמלצות למקצוע שלהם, וידונו בשאלה אילו מהחלקים המוצעים מתאימים יותר למקצועות אלה, וכיצד הם יעשו בהם שימוש תוך הדגמה בעזרת שאלות ותשובות בתחומי הדעת השונים.

היבטים פסיכו-פדגוגיים ביחידה זו

יחידה זו, כהמשך ישיר ליחידת "המבחן ככלי אבחון", מציעה שיטות להתמודדות עם סוגים שונים של חולשות בתשובות. המסר החשוב שעובר הוא העובדה, שעם כל אחת מן החולשות אפשר להתמודד. כאשר מורה מלמד כיתה שלמה ומתקשה להתמקד בכל אחד מסוגי הקשיים, הוא יכול להסתייע במודל השלבים לכתיבת תשובה, ובעזרתו יגיע כמעט לכל אחד מהתלמידים. בחינת תשובה בדרך זו מונעת שיפוטיות ומסייעת למורה ולתלמיד כאחד לצאת לפעולה.

שלבי עבודה מוגדרים וברורים מסייעים לתחושת הביטחון ותורמים לחיזוק תחושת הערך והמסוגלות.

בשיטות המוצעות בפרק יש בידי המורה יכולת לסייע לתלמיד לשפר באופן משמעותי את תשובותיו, כל תלמיד מנקודת המוצא שבה הוא מתחיל, ובכך לשפר את דרך פליטת החומר, הבעת ידיעותיו במבחנים וכמובן שיפור ציוניו. וכמובן, אין יותר מחוויה של הצלחה אמיתית כדי לשפר את הערך העצמי ולהניע מוטיבציה להוראה וללמידה.

שאלות לסיכום פסיכו-פדגוגי של היחידה

1. בחר מיומנות שהוצעה ביחידה ועשויה לעזור לך בכתיבתך. תאר מדוע.
2. חשוב על תלמיד בכיתתך שמתקשה להביא את ידיעותיו בכתב. כיצד תוכל לעזור לו באמצעות הכלים ביחידה זו?
3. האם לדעתך הדבר ישפיע על הישגיו?
4. כיצד הדבר יתרום לערך העצמי של התלמיד ויגביר את המוטיבציה ללמידה?
5. האם הדבר ישפיע על התחושה שלך כמורה? במה?

הדגמה לפרק כתיבת תשובה באזרחות

דוגמה לשאלת בגרות באזרחות (שאלת ידע מורכבת)

- הצג את שיטת "דין הדם" כדרך לרכישת אזרחות.
- הסבר כיצד שיטת "דין הדם" באה לידי ביטוי בתוכן של הכרזת העצמאות.

מה נדרש מהמשיב

הזכרות

- ✔ נדרשת שליפת הגדרות של שני המושגים: דין הדם והכרזת העצמאות ממאגר הזיכרון ארוך הטווח.

קשב

- ✔ על הנבחן להבחין בשני חלקי השאלה ולהתמקד בהם.
- ✔ נדרשת העלאת הגדרות המושגים, החזקתן באופן פעיל (זיכרון עבודה) ובה בעת מציאת החלק המשותף ביניהן.

חשיבה מסדר גבוה

- ✔ איתור הרכיב המשותף הרלוונטי בין שני המושגים: דין הדם והכרזת העצמאות (הבחנה בין עיקר לטפל, הכללה והעברה)

ידע שפתי

- ✔ הבנת מילות ההוראה: הצג, הסבר וכיצד
- ✔ הבנת משמעות הביטוי "בא לידי ביטוי" שמבנה את היחס בין שני המושגים: דין הדם והכרזת העצמאות

כתיבה

- ✔ כתיבה טכנית, כישורים מוטוריים ותפיסה מרחבית, שיבואו לידי ביטוי בקריאות התוצר הכתוב.
- ✔ שליטה בשפה, בחירת אוצר מילים מדויק לשם הגדרת המושגים באופן ברור.
- ✔ מבנה מאורגן הכולל הגדרה של מושג א', כתיבה (לעיתים תהליכית) המתארת את המשותף בין מושג א' למושג ב', תוך התמקדות במילה שמבנה את היחס בין שני המושגים בשאלה.

הדגמה להצגת מבנה לתשובה

דוגמה לשאלת בגרות באזרחות (שאלת ידע מורכבת)

- הצג את שיטת "דין הדם" כדרך לרכישת אזרחות.
- הסבר כיצד שיטת "דין הדם" באה לידי ביטוי בתוכן של הכרזת העצמאות.

תרשים מלווה שאלות ידע מורכבות

1. נזהה את שני המרכיבים בשאלה.
2. נשלים את התרשים:

מושג A: _____

הגדרה : _____

_____

_____

_____

מושג B: _____

הגדרה : _____

_____

_____

_____

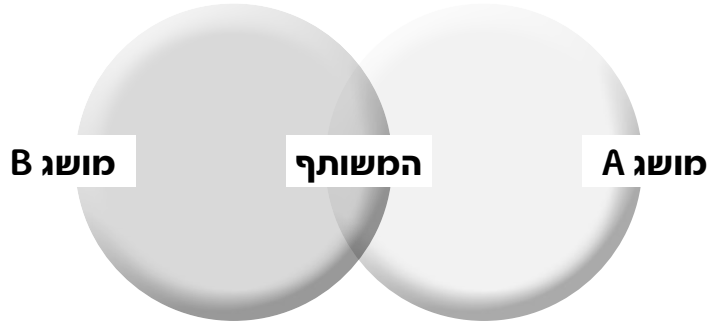
המשותף: איזה חלק במושג B מופיע גם במושג A ?

המשותף=אילו מילים/רעיונות חוזרים על עצמם בהגדרות? (להדגיש)

_____

_____

_____



נבצע פיצוח שאלה לפי השלבים:

- נשאל: מהו המידע שהשאלה מוסרת?
- נסמן במלבן מילות הוראה/שאלה.
- נסמן בקו תחתון מילות מפתח (מה אני מחפש?)
- נחשוב מה צריך לעשות כדי לענות על התשובה?
- נכתוב מבנה תשובה מקדים (על דף התשובות).

הצג

את שיטת "דין הדם" כדרך לרכישת אזרחות.

הסבר כיצד

שיטת "דין הדם" באה לידי ביטוי בתוכן של הכרזת העצמאות.

המידע:

ישנה שיטת "דין הדם" שהיא שיטה לרכישת אזרחות, והיא באה לידי ביטוי בהכרזת העצמאות.

עלי לכתוב מהי שיטת "דין הדם" ולכתוב בכתיבה תהליכית היכן היא באה לידי ביטוי בהכרזת המדינה (התייחסות לרכיב המשותף בין שתי ההגדרות).

מבנה תשובה מקדים :

שיטת "דין הדם" היא

_____

_____

שיטת "דין הדם" באה לידי ביטוי בתוכן של הכרזת העצמאות בכך ש

_____

_____

_____

_____

_____

דוגמאות לשימוש במבנה מקדים לכתיבת תשובה והצעה להרחבת תשובה בהיסטוריה

דוגמה לשאלת בגרות בהיסטוריה

- ציין את שני השלבים הראשונים בהתפתחות תנועת החסידות.
- הסבר מאפיין אחד של כל אחד מהשלבים שציינת.

מבנה לתשובה והצעה להרחבתה דרך הצגת שאלות: חמשת המ"מים

משפט פתיחה

✔ יציג את תנועת החסידות באופן כללי ויציין את העובדה שהיא התפתחה בשלבים (ניתן לציין כמה שלבים היו בהתפתחות התנועה).

גוף התשובה

הצגת השלב הראשון בהתפתחות תנועת החסידות

✔ מומלץ להיעזר בחמשת המ"מים להרחבת התשובה:

מתי התרחש, **מי**הן הדמויות המרכזיות שפעלו בשלב זה, **מה** - אילו אירועים מאפיינים התרחשו בשלב זה, **מדוע** הוגדרה תקופה זו כשלב.

✔ **מהו המאפיין (דורש הכללה)** ואיזה מאפיין בא לידי ביטוי בשלב זה.

הצגת השלב השני בהתפתחות תנועת החסידות

✔ **מתי** התרחש, **מיהן** הדמויות מרכזיות שפעלו בשלב זה, **מה** - אילו אירועים מאפיינים התרחשו בשלב זה, **מדוע** הוגדרה תקופה זו כשלב.

✔ **מהו המאפיין (דורש הכללה)** ואיזה מאפיין בא לידי ביטוי בשלב זה.

סיכום

✔ משפט מכליל שקשור למאפייניהם של שני השלבים הראשונים.

7. כלים לעיבוד קוגניטיבי ורגשי של הלמידה

הדיבור הוא הדרך היקרה לגלות את פנימיותך, מחשבותיך, רגשותיך ורצונותיך. התבונן ושמור על נקודה חשובה זו שבה עצמותך הופכת למילים. (ליקוטי מוהר"ן סג)

בהקדמה לחוברת וביחידות השונות הדגשנו את החשיבות הרבה שיש לתהליכי העיבוד בלמידה. הדגשנו, שהעיבוד הרצוי כולל עיבוד קוגניטיבי ועיבוד רגשי.

מכיוון שהחוברת בנויה מיחידות של מפגשי הדרכה, הקדשנו בסוף כל יחידה מקום לשיח פסיכו-פדגוגי הנוגע לנושא היחידה.

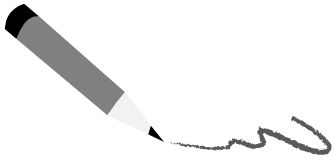
בחלק זה אנו מציעים דוגמאות לכלים לעיבוד פסיכו-פדגוגי המיועדים לתלמידים, ואפשר לשלבם ביחידות השונות על-פי תוכן היחידה ומטרות המורה.

חשוב, שהמורה יכיר את הכלים בטרם ההוראה.

יש לציין, כי הצענו שני כלים אשר משמשים דוגמה בלבד לסוג כזה של שיח שחשוב שיתנהל לפני חוויות למידה, במהלכן ואחריהן.

כלי מספר 1: משוב לשיעור

המשוב יכול להיעשות באמצעות שיח מורה-תלמיד בסוף השיעור. המורה יבחר תלמיד אחד בכל פעם. כמו כן, יכולים התלמידים לערוך את המשוב בכתב, ולהגיש למורה.



כלי מספר 2: מטרה

חשוב להגדיר מטרה אפשרית, קטנה, כזו שניתנת למימוש בהתחשב ביכולותיו ובקשייו של התלמיד מצד אחד, ובמורכבות החומר וכמותו מצד אחר.

הגדרת המטרה

.....

מה תיחשב הצלחה מבחינתך?

.....

באילו קשיים אובייקטיביים אתה עלול להיתקל? (החומר, הזמן...)

.....

באילו קשיים סובייקטיביים אתה עלול להיתקל?

.....

כיצד תתגבר על כך?

.....

באילו כוחות תשתמש?

.....

כיצד?

.....

שער ההתערבות

ב. התערבות פרטנית קבוצתית - עקרונות

בחלק זה נציע מפגשים פרטניים המתבססים על העקרונות שפורטו בחוברת.

המפגשים נועדים למורים המלמדים בקבוצות קטנות במסגרת השעות הפרטניות, והם מחולקים לעבודה על ארבעה תפקודים מרכזיים בלמידה.

1. *קריאה והבנה*
2. *כתיבה*
3. *זיכרון*
4. *מיומנות חשיבה מסדר גבוה: פיתוח המודעות לשאילת שאלות*

אנו מציעים, שמורה, המכיר את תלמידיו ושיוכל להסתייע גם בשער ההיכרות המוצע בפרק זה, יבחר קבוצות של תלמידים לתגבור בתחומים אלו על-פי קשייהם ורמת התפקוד שלהם שלפי הבנתו וראייתו המקצועית דרושה להם עזרה.

לעיתים מתקשים התלמידים ביותר מתפקוד אחד. האתגר הוא לאתר את התפקוד המרכזי, זה שתגבור בו עשוי לשנות באופן משמעותי את תפקוד התלמיד בכיתה, לחזק את כוחותיו ולסייע לביטחונו כלומד.

חשוב לתת את הדעת גם להרכב הקבוצה. קבוצה הומוגנית בתחום החברתי והרגשי מלבד הלימודי תאפשר לעבוד באופן ממוקד ושיטתי בתפקוד שנבחר, וליצור סביבת למידה מכילה ותומכת לכל אחד מתלמידי הקבוצה.

אנחנו מדברים רבות על הוראה מיטבית בכיתות השלמות בעת הוראת החומר באופן שוטף ובכללה ההקשרים למקצוע. אך פעמים רבות אנחנו נתקלים בקושי לממש עקרונות כה בסיסיים בכיתה השלמה. כמות התלמידים בכיתה, השונות ביניהם, הצורך לעמוד בלוח זמנים ובהספקים מקשים מאוד. מצאנו את עצמנו בשנים האחרונות, גם כמורים וגם כמדריכים "מוותרים", "מתכווצים", "מעגלים" ומחפשים את הדברים האפשריים והנכונים לשלב בהוראה בכיתה. אנו משקיעים מחשבה בחיפוש כלים ושיטות כיצד להגיע למספר גדול יותר של תלמידים תוך התייחסות למיומנויות ולקשיים שלהם בדרך מבלי לפגוע ב"הספק הקדוש" של החומר ובתלמידים האחרים. אין ספק, שחיפשנו, התאמצנו וגם מצאנו דרכים יעילות וטובות שניתן לשלב אותן בהוראה השוטפת, כן! בכיתה הכוללת 35 תלמידים, והופתענו לגלות, שהתערבות קטנה מצידו של המורה יש בה פעמים רבות תרומה גדולה לתלמיד.

אבל עכשיו נראה שנקרתה לנו, מורים ומדריכים, הזדמנות להורות מבלי לוותר על מה שחלמנו וידענו שצריך אבל התנאים לא העלו בידינו. להזדמנות הזו קוראים השעה הפרטנית. הזדמנות זו מקצה לנו זמן ומקום ואפשרות להקדיש תשומת לב למספר מצומצם של תלמידים, להביט להם בעיניים, לשמוע אותם באמת מבלי להיות מחויבים לקצב המטורף של ההוראה.

בהזדמנות גדולה זו טמונה גם סכנה. קשה לנו להיפרד מדפוסים קודמים ומוכרים הכרוכים במחויבות לחומר ולהספק, שהרבה פעמים באה על חשבונה של המחויבות לתלמיד. קשה לנו כאנשי מערכת להיפרד מהדפוס של הגדרת גבולות ברורים. אל לנו להכניס את כל אלה אל השיעור הפרטני. כיוון שאם כן, אנחנו, ורק אנחנו נגזור עליו להיות שיעור ככל השיעורים בכיתה אלא לחמישה תלמידים במקום לשלושים וחמישה.

אז ראשית, יש "לנקות" את השיעור הפרטני מכל אלה... ולסמוך על המורים!

ההזדמנויות בשיעור הפרטני הן רבות ואינן מוגדרות ותחומות בחומר ואפילו לא במיומנות. אבל עליהן להיות מעוגנות בכמה עקרונות בסיסיים שאם נפעל על-פיהם הם יצליחו להפוך את השיעור הפרטני למשהו אחר באמת.

לפניכם עקרונות אחדים אשר יסייעו להפיק את המרב מהשיעור הפרטני העובד על תפקודי למידה ומיועד לתלמידים בעלי קשיים/לקויות בלמידה, לאו דווקא לפי סדר חשיבותם.

1. נקודת המוצא היא **התלמיד ולא החומר.** עלינו להיות קשובים לתלמיד, לכוחותיו, לקשייו, לאופן הלמידה המועדף עליו וכן גם לתחומי העניין שלו. אם עד עתה נשא התלמיד לבדו באחריות הכבדה להתאים את עצמו לקצב, לאופן ולתוכן, יש לו הזדמנות להיות הוא מבלי להתנצל ומבלי להתעמת עם עצמו ועם העולם, ולנו זו הזדמנות להתאים עבורו את הקצב ואת אופן ההוראה.

2. **נראות**. כאשר תלמיד יושב בכיתה של 35 תלמידים, גם אם ישקיע מאמץ, והוא אכן מתאמץ בדרכיו (כמו להפריע למשל), וגם אם המורה יתאמץ מאוד, יקשה עליו להיות ולהרגיש נראה! נודעת חשיבות רבה לנראות שלנו כאנשים בכלל וכלומדים בפרט, ולכך שהתלמיד ירגיש נראה על-ידי המורה שלו. נראה בעיניו, במבטיו, בדברים שהוא אומר, ביכולת של המורה לשמוע אותו באמת ואולי אף לשקף את דבריו, גם ברגעי המבוכה וגם בשתיקות שלו. הנראות יכולה להיות מושגת בכמה דרכים שעקרונות אלה אמורים להנחות אותן. הראשון, החשיבות לפתוח את **השיעור בשיח** - שיוצא מן התלמיד, מחובר לעולמו, לחוויותיו ולרגשותיו. בדרך זו נוצא קשר שהוא הכרחי לתהליכי הלמידה.

3. **צורת הלמידה**. חשוב לשבור את השגרה הקבועה של מורה העומד מול תלמידיו ומשתמש בלוח, ולהקצות זמן למפגש קרוב ואינטימי עם התלמידים. אנו רואים במפגש הזה סוג של חיבוק, ולדעתנו יש רק בזה כדי לעשות את ההבדל בתחושה של התלמיד וביכולת שלו ללמוד אחרת.

4. **מבנה השיעור.** מבנה אחד יציב וברור, של-פיו יבין התלמיד בכל שיעור מה מצופה ממנו בכל שלב, מהו השלב הבא וכמה זמן עוד נותר לסיום וכו'. מבנה שהוא קבוע ועקיב חשוב מאוד לנוכח מרכיבים רבים כל כך שמתחלפים, והוא נוסך ביטחון בתלמידים ובוודאי במתקשים שביניהם.

5. **המטרה**. כפי שהוזכר קודם, בשיעור הפרטני, עלינו להיות משוחררים מלחץ ומהספק. חשוב שהלמידה תהיה משמעותית ותשיג את **המטרה.** מטרה, חשוב שנדגיש, יכולה להיות מוגדרת לאו דווקא על-ידי יחידה נוספת בהיסטוריה או באזרחות, אלא גם שיפור יכולתו של תלמיד להסתייע בכותרת לשם הבנת הטקסט, לפרק שאלה למרכיביה ויכולתו של התלמיד להגדיר למה הוא זקוק כדי שיצליח ללמוד את החומר במקצוע מסוים. חשוב שמטרות השיעורים תהיינה ממוקדות, קטנות, ניתנות למימוש ומביאות בחשבון את כישוריו, קשייו וצרכיו של התלמיד יותר מאשר את החומר ואת הצורך להספיק ללמד אותו. כמובן שעל המטרה לכלול מלבד התוכן גם מיומנות.

כדי להשיג את המטרה חשוב להקפיד על עקרונות אחדים:

6. **תכיפות ותדירות**. כדי שתלמיד יצליח להפנים דרך מסוימת או אפילו אמונה חשוב שהוא ייחשף אליהן פעמים רבות ככל שניתן בשיעור בתכיפות בין שיעור אחד למשנהו ובהקשרים שונים ומגוונים. ההזדמנות לחשוף את התלמיד שוב ושוב לאותו דבר בתדירות גבוהה ניתנת בשיעור הפרטני, והיא עיקרון קריטי בדרך להשגת המטרה שהוגדרה מראש.

7. **למידה פעילה**. פעילות = למידה. למידה בעזרת שיח, כתיבה, קריאה, שאילת שאלות ואפילו המחזה, שיוצרת חוויה, שהרי באמצעות רגשות אנחנו לומדים נהדר. בלמידה כזו אפשר להפעיל את כל התלמידים בקבוצה, והמורה יכול להתבונן ולהתחקות אחר כל אחד ואחד מהתלמידים.

8. **המללה**. המללה של תהליכים, של שלבים, של פתרונות שנמצאו, של שיטות יעילות או בלתי יעילות שהתגלו. על כל תהליך שמתנהל בשיעור להיות **מפורש ולהפוך גלוי**.

9. **משוב**. בקבוצה הקטנה לא רק שניתן לצפות ולהתבונן מקרוב בלומדיה, ניתן אף למשב כל אחד מהם בצורה ממוקדת ואישית. חשוב שהמשוב יהיה מידי וצמוד למשימה או לאמירה ולא רק בסוף השיעור. חשוב שיהיה ניתן להיבנות ממנו, להתחזק דרכו ולדעת בבירור מה על התלמיד לשמר ומה לשפר בפעם הבאה. חשוב שהמשוב יחזק כוחות לצד חולשות, שגם כשהן נחשפות הן תוגדרנה באופן חיובי ומקדם כמו - כיצד ניתן לעשות אחרת? איך תצליח לשנות? מה אתה צריך לשם כך? וכו'.....

10. **חיבורים. חיבורים לתוכני הכיתה ולצוות הרחב שבו פוגש התלמיד**. תלמידים רבים חווים הצלחה גדולה בלמידה הפרטנית, בחדר הקטן, אך מתקשים מאוד לתרגם אותה לכיתה וללמידה השוטפת. כדי לעזור להם ליצור חיבור כזה ולהביא את היכולות שהם מגלים בעצמים ומפתחים בלמידה הפרטנית לידי ביטוי בכיתה, חשוב שיהיה חיבור לחומר השוטף הנלמד אולי בעזרת הטרמתו (להקדים לעבוד על חומר שעדיין לא נלמד בכיתה כדי לחזק). ההטרמה תעזור לו להבין טוב יותר, להתחבר ואולי בפעם הראשונה בחייו להעז להצביע ולהשתתף. מלבד זאת, על אנשי צוות נוספים שעובדים עם התלמיד להתעדכן בדברים שהוא לומד בשיעור הפרטני, כדי שיצליחו לעזור לו להביא אותם לידי ביטוי בכיתה. קשר עמם יעודד את התלמיד להפגין את היכולות שמתבטאות בשיעור הפרטני, לשפר את הנראות שלו בעיני המורים ולקרב אותם אליו.

חשוב לזכור, כי גם כאן השלם, שהוא אותה שעת למידה קבוצתית, עולה על סך חלקיו. הזכרנו עקרונות אחדים שיכולים להפוך כל למידה - של תוכן ושל מיומנות ושל שניהם יחד - לחוויית למידה אחרת לחוויית הוראה אחרת!! חשוב יותר מכול, שהשעה והקצב האחר המאפיין אותה, מטרותיה הברורות הקטנות (וגם קצת אחרות....), וההזדמנות ללמידה ולהוראה אחרת, תהיה בעיקר **מצע בטוח! נינוח! מחזק! ומשמעותי!** עבור המורה ועבור התלמיד כאחד.

חשוב לציין ולהדגיש, שהעקרונות הוצגו כדי לנסות ולהפיח רוח אחרת בשיעור הקבוצתי, אבל עליהם להיות נתונים לשיקול הדעת של המורה ולקשר שהוא מוצא בין הדברים - בינו לבין עצמו כמורה ובינו לבין קבוצת התלמידים שאותה הוא מלמד.

מורים יקרים, אנו מקווים שעקרונות אלו ובוודאי עוד נוספים שאתם תחשבו עליהם או תגזרו מהם, יעמדו לכם בעת הוראת השיעורים הפרטניים. זכרו, כי בידכם הכוח לנצל את ההזדמנות האדירה הזו ולעשות את מלאכת ההוראה שאתם כה מאמינים בה ושעליה חלמתם במסגרת השיעור הפרטני.

שיעורים פרטניים/קבוצתיים על-פי תפקודים

תפקודי קריאה והבנה

פרק זה כולל שלוש יחידות:

1. אסטרטגיית טרום קריאה
2. רכיבי מבנה
3. תמצות הטקסט דרך ניתוח הכללה ופירוט

1. אסטרטגיות טרום קריאה ניבוי התוכן והתייחסות לסימני הזיהוי של הטקסט

תקציר:

תהליך טרום הקריאה חשוב ביותר להתפתחותו של קורא יעיל. בתהליך זה מאתר הקורא את התכנים הצפויים להופיע בטקסט שלפניו באמצעים שונים עוד לפני שקרא אותו הלכה למעשה, ויוצר תשתית לקריאה מהירה וממוקדת במסגרת התמודדותו בהמשך עם הטקסט. בתהליך זה מאתר הקורא את הרמזים החוץ-טקסטואליים, שואל עליהם שאלות, ומשער השערות שישמשו בסיס להבנת הטקסט. קורא מתקשה שתהליך הקריאה מורכב עבורו יסתייע במיומנות טרום קריאה בבואו לקרוא קריאה מעמיקה את הטקסט. המפגש עם הטקסט לאחר שרכש מיומנות זו יהיה "מפגש שני".

1. היכרות עם תכנית הלימודים או עם יחידת לימוד אחת באמצעות עיון בספר הלימוד

נוכחים:

מורה וקבוצת תלמידיו

מסגרת הזמן:

45 דקות (במידה שמעוניינים בהעמקה יש להקצות זמן כפול לעיון בספר ולדיון)

שיעור אחד בראשית השנה

מטרות:

1. התלמידים ילקטו מידע מתוך הספר באמצעות רמזים חוץ-טקסטואליים על תכנית הלימודים בתחום הדעת.
2. התלמידים יסכמו את המידע שנאסף בפסקה המציגה את המידע שנרכש בעקבות העיון בספר.
3. המורה יערוך דיון בכיתה וירכז את המידע מכל התלמידים ברצף המתאים לתכנית הלימודים. במהלך הדיון יתאפשר לתלמידים לשאול שאלות, שעל חלקן ישיב המורה ואת חלקן האחר יתעד בכתב ויחזור אליהם במסגרת הלמידה השוטפת.

מהלך:

המורה יבקש מהתלמידים לעיין במשך 20 דקות בספר הלימוד ולאסוף מידע באמצעות טבלה, בעניין התכנים שילמדו השנה. התלמידים יתבקשו לעיין בשער, בתוכן העניינים, ברצף של הפרקים, בראשי הפרקים, בכותרות ראשיות ובכותרות משנה, בתמונות, בתרשימים ובמילים המודגשות.

המשימה

1. אספו מידע על הספר באמצעות הטבלה המצורפת.
2. כתבו סיכום באורך של 10 שורות על הצפוי להילמד בתחום הדעת בהתאם למידע שאספתם במהלך העיון בספר לימוד.
3. כתבו משהו חדש שהבנתם או שגיליתם במהלך העיון בספר.
4. נסחו שאלה שהתעוררה בעקבות העיון בספר.

	המידע שרכשתי	שאלות שהתעוררו בקרבי במהלך העיון?
1. שם הספר, המחבר, ההוצאה		
2. **מתוכן העניינים** ניתן ללמוד: 1. כמה פרקים בספר: 2. האם יש קשר בין הפרקים? אם כן, מהו?		
3. דפדפו בפרקים השונים וקראו כותרות ראשיות וכותרות משנה. באילו נושאים מתמקד כל פרק?		
האם ישנם נספחים לפרקים? אם כן, מה הם מציגים?		
מה ניתן ללמוד מהתמונות ומהתרשימים המופיעים בספר?		
מסקנה / תובנה / משהו חדש שלמדתי בעקבות המשימה		

שיח סיכום

1. מה למדנו ביחידה זו?
2. כיצד הדבר יכול לסייע לכם בהבנת חומר הלימוד?
3. כיצד תשתמשו במיומנות זו בלמידתכם?
4. חשבו על מצבים שונים שבהם היא יכולה לשרת אתכם.

2. ללמוד על טקסט טרום קריאתו

נוכחים:

מורה וקבוצת תלמידיו

מסגרת הזמן:

2 שיעורים של 45 דקות

מטרות:

1. התלמידים יתנסו באיסוף מידע על טקסט באמצעות רמזים חוץ-טקסטואליים.
2. התלמידים ירשמו פרטים על כרטיס ניווט לתהליך טרום קריאה עם המורה.

מהלך:

המורה יציג בפני התלמידים דפים שונים מספר הלימוד, ויבקש מהם לאסוף כמה שיותר מידע במסגרת זמן מדוד של 2 דקות, תוך התבססות על הכותרות, על התמונות ועל האמצעים החזותיים הנוספים שלפניהם.

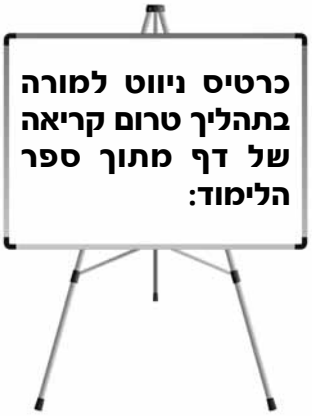
לאחר מכן יקראו התלמידים את הטקסט, יבדקו אם השערותיהם אומתו וישוחחו במה סייע להם התהליך.

התלמידים יציגו את תוצריהם בפני חברי הקבוצה תוך התייחסות לשלבים שעברו במהלך שתי הדקות שהוקצבו להם. לאחר מכן ירשמו יחד פרטים על כרטיס ניווט שיפרט את השלבים המומלצים בתהליך של טרום קריאה.

השלימו את הטבלה הבאה

השלב	מהו המידע שרכשתי
1. הכותרת הראשית- מציגה את הנושא שבו יעסוק הטקסט כולו.	
2. כותרות משנה - מספקות מידע על כל אחד מהקטעים הנלווים.	
3. אילו אמצעים גרפיים ישנם ומהו המידע שניתן להפיק מהם? מילים מודגשות, מספור שורות, רווחים, תמונות /איורים. מהי מטרתם? להדגים, לתאר, להדגיש או לספר	

השלב	מהו המידע שרכשתי
4. תעודת זהות לטקסט: מי כתב? היכן פורסם? תאריך פרסום	
5. שאלות/מטלות: השמטת מילות שאלה/ הוראה והתייחסות להיגד המתקבל כמקור מידע המרמז על תוכן הטקסט	
מהן ההשערות ביחס לתכניו של הטקסט?	


כרטיס ניווט למורה בתהליך טרום קריאה של דף מתוך ספר הלימוד:

1. **קריאת הכותרת:**
כותרת ראשית וכותרות משנה, תפקיד הכותרת למסור מידע על עיקר הטקסט או לרמוז על תוכנו.
הכותרת הראשית - מציגה את הנושא שבו יעסוק הטקסט כולו.
הכותרת תסייע לשער מה יהיה תוכנו של הטקסט ומה ידוע כבר על הנושא הזה.
ישנם סוגים שונים של כותרות:
פיקנטית, מגמתית, אינפורמטיבית/עובדתית.
2. **אמצעים חזותיים:**
תמונות, תרשימים, איורים.
3. **אמצעים גרפיים:**
מילים מודגשות, מספור שורות, רווחים.
4. **תעודת זהות לטקסט:**
מי כתב? היכן פורסם? תאריך פרסום.
5. **שאלות/מטלות:**
איסוף מידע בעקבות השאלה המופיעה בעקבות הטקסט.

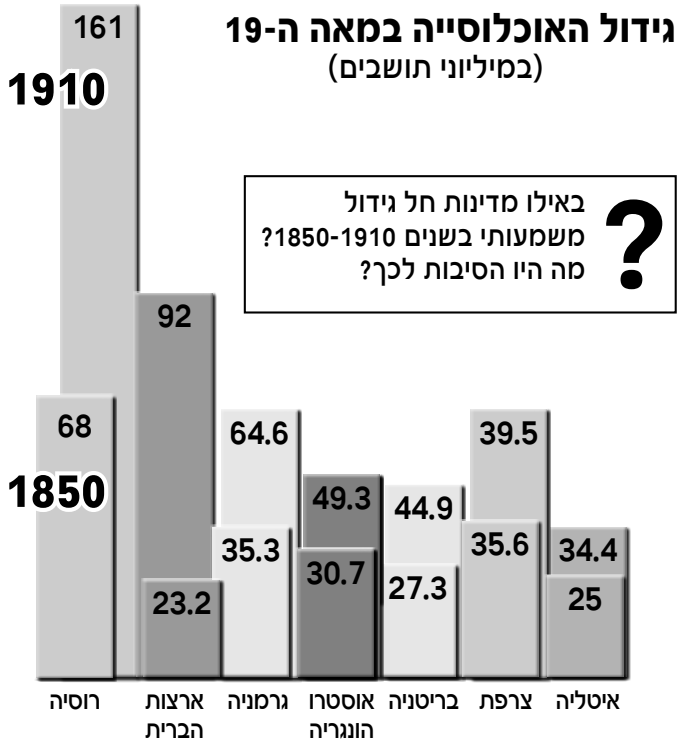
שיח סיכום

1. מה למדנו ביחידה זו?
2. במה הדבר יכול לסייע לכם בהבנת חומר הלימוד?
3. כיצד תשתמשו במיומנות זו בלמידתכם?
4. חשבו על מצבים שונים שבהם היא יכולה לשרת אתכם.

הדגמה

עידן ההמונים

אוכלוסיית העולם גדלה



השנים 1870-1920 הן שנים של גידול באוכלוסיית העולם בכלל ובאוכלוסיית אירופה בעיקר. בשנת 1870 מנתה אוכלוסיית אירופה כ-300 מיליון נפש וכעבור 40 שנה בערך, ב 1924 התקרב מספרה לכ-500 מיליון נפש גידול זה התאפשר במידה רבה בזכות הירידה הגדולה בתמותה הודות **למדע הרפואה ולשירותי הבריאות** שהתפתחו והתייעלו בשנים האלה. מדע הרפואה גילה את קיומם של החיידקים האחראים להעברת מחלות מדבקות, את התרופות לחיסולם ואת החיסונים נגדם. נמצאו דרכים לעצר ולמנוע מגיפות קטלניות כמגיפת הדבר, המלריה והאבעבועות השחורות. בערים הגדולות החלו לפתח **שירותי תברואה** עירוניים שאף הם עזרו לשמור על ההיגיינה ותרמו לחיסול מגיפות. אספקת מים זורמים בצינורות ופינוי אשפה ומי שופכין נלווים מרחובות הערים, תרמו לצמצום מקרי המוות שמקורם בלכלוך ובזוהמה.

לירידה בתמותת תינוקות, ילדים ומבוגרים תרם אף **השיפור באיכות המזון.** מוצרי מזון מזינים יותר החלו להגיע ליותר ויותר אנשים. שיפור זה התאפשר בזכות כמה גורמים: החקלאים למדו להתמודד עם אסונות טבע - ולא פעם הצליחו לשמור על היבול למרות שיטפונות, סערות או בצורת. התוצרת החקלאית הגיעה לצרכן במהירות רבה מבעבר באמצעות תחבורה מודרנית.

מתוך: קציעה אביאלי-טביביאן, **1870**-1970 **עידן האימה והתקווה: פרקי היסטוריה לחטיבה העליונה,** 2001, עמוד 14. קרטוגרפיה: סופר מיפוי. © כל הזכויות שמורות למטח.

השלב	מהו המידע שרכשתי
1. **הכותרת הראשית** - מציגה את הנושא שבו יעסוק הטקסט כולו.	**עידן ההמונים**
2. **כותרות משנה -** מספקות מידע על כל אחד מהקטעים הנלווים.	**אוכלוסיית העולם גדלה**
3. **באילו אמצעים גרפיים נעשה שימוש**, ומהו המידע שניתן להפיק מהם? מילים מודגשות, מספור שורות, רווחים, תמונות / איורים מהי מטרתם? להדגים, לתאר, להדגיש, לספר	**דיאגרמה** המציגה את גידול אוכלוסיית העולם במאה ה-19 (1850-1910) במיליוני תושבים. (אפשר לראות שרוסיה, ארצות הברית וגרמניה שילשו את מספר תושביהן, ושברוסיה המספר הגדול ביותר של תושבים מכל המדינות הנסקרות). **מילים מודגשות בטקסט:** מדע הרפואה, שירותי הבריאות, שירותי התברואה, שיפור באיכות המזון (אני משער שאלו הגורמים שהשפיעו על גידול האוכלוסייה בעולם)
4. **תעודת זהות לטקסט:** מי כתב? היכן פורסם?, תאריך פרסום	חלק מספר הלימוד
5. **שאלות/מטלות:** השמטת מילות שאלה/ הוראה והתייחסות להיגד המתקבל כמקור מידע המרמז על תוכן הטקסט	**הוראה:** הציגו את הסיבות לירידה בתמותה באירופה. מהו הגורם המשותף לכל הסיבות שמניתם? **המידע מההוראה:** היו מספר סיבות לירידה בתמותה באירופה ולכולן יש גורם משותף **שאלה:** מה יכול להיות הקשר בין המהפכה התעשייתית לבין הירידה בתמותה שהוצגה בטקסט? **המידע שהופק מהשאלה:** המהפכה התעשייתית השפיעה על הירידה בתמותה.

מהן ההשערות ביחס לתכניו של הטקסט?

הטקסט יעסוק בגידול באוכלוסיית העולם באירופה בשנים 1870-1920 ויסקור את הגורמים שהביאו לכך.

תפקודי קריאה והבנה

1. אסטרטגיית טרום קריאה
2. רכיבי מבנה
3. תמצות הטקסט דרך ניתוח הכללה ופירוט

2. רכיבי מבנה

תקציר:

זיהוי רכיבי המבנה בפסקה מקל על הקורא את פיצוח הטקסט והבנתו, בכך שהוא מסייע לתפוס את סדר הדברים בטקסט ואת ההיגיון שבמהלכו.

נוכחים:

מורה וקבוצת תלמידיו

מסגרת הזמן:

45 דקות להקניה

תרגול המיומנות בשיעורים נוספים

מטרות:

1. התלמיד יבחין בקשרים בין חלקי הטקסט.
2. התלמיד יצור סכמה של רכיבי המבנה של הטקסט.

מהלך:

המורה יגדיר את נושא השיעור לתלמידים:

בשיעור הזה נעסוק בנושא זיהוי רכיבי המבנה במהלך קריאת פסקה בכדי לעזור לנו לנבא מה כתוב בטקסט ובכך להקל עלינו את קריאת הפסקה.

הקניה:

שלב מס' 1.

המורה יבחר פסקה מתחום הדעת הנלמד בכיתה, ויכין דף שבו סכמה של הפסקה. המורה יציג את הסכמה (המבנה של הפסקה), והתלמידים יתבקשו לסמן בטקסט את המקום שבו מופיע כל רכיב (רצוי - לכל רכיב צבע שונה).

לאחר מכן:

א. המורה ישאל שאלות כדי לוודא שהתוכן הובן. ב. המורה והתלמידים ידונו בשאלה במה עזרה הסכֵמה להבנת התוכן.

שלב מס' 2.

המורה יציג בפני התלמידים טקסט נוסף וכן כמה סכמות (כמה מבנים שונים), והתלמידים יתבקשו לבחור את המבנה שמשקף נכונה את תוכן הטקסט.

שלב מס' 3.

המורה יבחר פסקה מתחום הדעת הנלמד בכיתה, יצלם דף שבו הפסקה לכל תלמיד, וכן דף שבו מאגר רכיבי המבנה.

התלמידים יתבקשו לסמן בפסקה את כל הרמזים לרכיבי הטקסט (הרמזים אשר באמצעותם הם יוכלו לבנות סכמה לטקסט): רווחים בין פסקאות, ומילים מפורשות מתוך מאגר הרכיבים. (יש להדגיש בפני התלמידים, שלעיתים קרובות לא ניתן לחלץ את רכיבי המבנה מהטקסט מבלי לקרוא אותו קריאה מעמיקה).

לאחר זיהוי הרמזים ישרטטו התלמידים ישרטטו מבנה התואם לתוכן הטקסט.

דף עזר:

סוגי הרכיבים המופיעים בטקסט שאותם יצטרך התלמיד לאתר בדרך ליצירת מבנה כולל לטקסט (ההנחה היא, שכאשר המושגים נגישים ובהירים לתלמידים יהיה להם קל יותר לאתרם בטקסט ולשייך אותם נכון למבנה הכולל).

רכיבי הטקסט

הקדמה, תופעה, סיבה, תוצאה, בעיה, פתרון, נימוק, מסקנה, דוגמה, המלצה, שאלה, יתרון, חסרון, רקע, היבט, הגדרה, תחום, נושא, מטרה, מאפיין, תיאור, השערה, שלב, ממצאי מחקר, הערכה ביקורתית, פתיחה, סיום

הצעה לתרגול נוסף: אחד מרכיבי הטקסט הרומזים על מבנהו הוא מילות הקישור. ניתן לעבוד על זיהוי מילות הקישור, למיינן על-פי סוגים, ולדון בקשר שבין מילות הקישור לבין סכמת מבנה הטקסט.

שיח סיכום

- איזו מיומנויות או שיטה רכשנו בעקבות השיעור?
- מה יתרום לי זיהוי רכיבי הטקסט להבנת הטקסט?
- מתי וכיצד אשתמש בשיטה זו?

דוגמה לטקסט ולסכמה (מבנה המתאים לתוכנו)

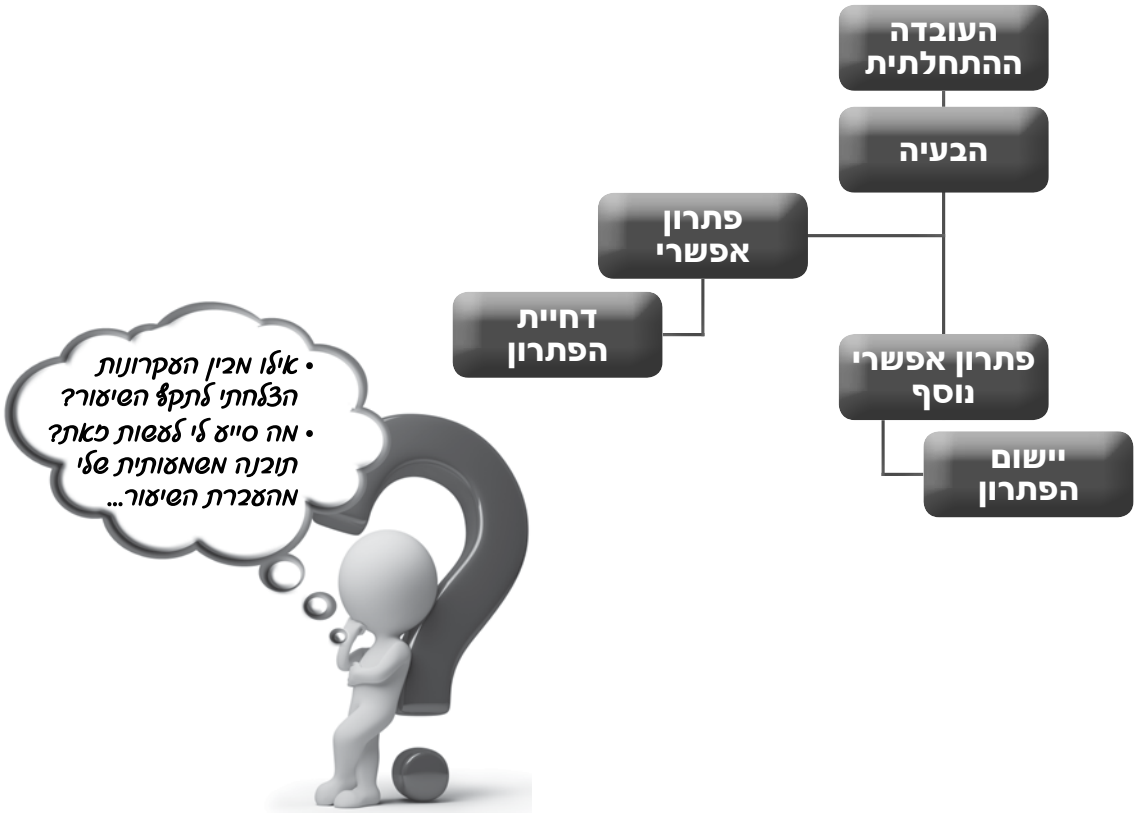
העלייה הרביעית 1924 - 1928

בשנת 1924 גדל מאוד מספר העולים לארץ ישראל. רבים מעולים אלה התגוררו בערים ועסקו במסחר ובתעשייה. עלייה זו הביאה עימה הון (=כסף) פרטי בהיקף שלא היה קיים בעליות הקודמות, והיא הניחה את הבסיס למעמד הבינוני בארץ ישראל.

סיפור העלייה הרביעית התחיל בפולין, שבה היה מרוכז ציבור יהודי גדול. פולין קיבלה את עצמאותה רק אחרי מלחמת העולם הראשונה, ובדומה למדינות אחרות, שרר בה מצב כלכלי קשה מאוד. זמן קצר אחרי המלחמה קם בפולין משטר חדש, שניסה לשפר את המצב הכלכלי של המדינה בחקיקת חוקים חדשים, אשר כללו בין השאר הטלת מסים גבוהים על הסוחרים. רבים מהיהודים היו סוחרים ולכן חיי היום-יום שלהם הפכו קשים יותר ויותר וחלקם התרוששו. חוקים אלה קיבלו את השם 'חוקי גראבסקי' על שם שר האוצר הפולני. היהודים שסבלו בפולין ביקשו להגר לארץ אחרת. אלה שרצו לנסוע לארצות הברית, שהייתה היעד המרכזי להגירת יהודי מזרח אירופה באותה תקופה, נתקלו בבעיה: באותן שנים החמירה ארצות הברית את חוקי ההגירה למהגרים ממזרח אירופה וקבעה מכסות להגירה. הגבלות אלה לא היו מכוונות נגד יהודים בלבד, אבל פגעו בעיקר בהם, מפני שיהודים רבים רצו להגר לארצות הברית. וכך, יהודים רבים שסבלו בפולין ולא יכלו להגר לארצות הברית הגיעו לארץ ישראל, ומספר העולים לארץ גדל מאוד. בפעם הראשונה נכנסו לארץ ישראל יותר יהודים מאשר לכל מקום אחר בעולם, לרבות ארצות הברית.

בעלייה זו הגיעו כ-65 אלף עולים, מחצית מהעולים הגיעו מפולין, המחצית השנייה הגיעה מארצות אחרות במזרח אירופה: רומניה, ליטא וברית המועצות. מעט יהודים הגיעו מעיראק ומתימן. בין העולים בעלייה הרביעית היו יהודים מסלוניקי שביוון, רב הקהילה ביוון היה הרב בן ציון חי מאיר עוזיאל.

לקוח מאתר מפמ"ר היסטוריה, משרד החינוך. כתובת האתר:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tziyonut/Aliya4.htm



תפקודי קריאה והבנה

1. אסטרטגיית טרום קריאה
2. רכיבי מבנה
3. תמצות הטקסט דרך ניתוח הכללה ופירוט

3. תמצות הטקסט, דרך ניתוח הכללה ופירוט

תקציר:

תהליך התמצות של הטקסט מאפשר לתלמידים להיכנס לעובי הקורה של הטקסט. לשאול את עצמם מהו המסר העיקרי שהטקסט רוצה להעביר, להתבונן על האופן שבו נבנה המסר הזה ולהשמיט חלקים מיותרים. בתהליך זה נעשה עיבוד מעמיק יותר של הטקסט שמאפשר אחסון של המידע בזיכרון לטווח ארוך. התהליך כתרגול מערב תהליכי קריאה, וכתיבה תוך הפעלת מטא-קוגניציה ביחס לתוכן, למבנה וללשון.

מיומנות זו היא משמעותית במיוחד בתהליך התכוננות לבחינה ובמהלך כתיבת עבודה, משום שקל יותר לעבוד עם תקציר ממוקד המכיל את עיקרי הדברים.

נוכחים:

מורה וקבוצת תלמידיו

מסגרת הזמן:

רצף של כ- 5 - 10 שיעורים של 45 דקות

מטרות:

- התלמידים יבחינו בין ההכללה והפרטים שבטקסט.
- התלמידים יכתבו טקסט קצר, באורך של כשליש מהטקסט המקורי, שיכיל את המסרים העיקריים בטקסט.

מהלך:

המורה יגדיר את נושא השיעור/ים לתלמידים.

בשיעורים הבאים נעסוק בנושא **תמצות הטקסט** ונלמד כיצד לבצע זאת בשלבים.

1. הצעה לתרגיל/ משחק פתיחה בנושא הכללה ופרטים

המורה יכתוב על פתקים את המילים מתוך הטבלה. כל מילה בפתק נפרד.

המורה יערבב את הפתקים ויניח אותם בערמה כשפניהם כלפי מטה.

המורה יסביר לתלמידים שעליהם לחפש קבוצות של מילים השייכות זו לזו. הוא לא יאמר לתלמידים כמה מילים בכל קבוצה או כמה קבוצות יש.

כל תלמיד בתורו יכול לבחור להרים פתק ולשייך אותו לקבוצה חדשה או לקבוצה קיימת, או לבצע שינוי בקבוצות שכבר נבנו.

המשחק יסתיים כאשר כל הפתקים יהיו מסודרים בקבוצות. בשלב כלשהו, אם התלמידים לא יבצעו זאת לבדם ניתן לרמוז להם על מספר הפריטים בכל קבוצה (4 פריטים בקבוצה).

טבלה לתלמידים בוגרים

רגשות	תכונות	תארים	מושגים היסטוריים	מושגים ספרותיים	מושגים מקראיים
כעס	סבלנות	גבוה	דמוקרטיה	מטפורה	מילה מנחה
עלבון	חריצות	פתוח	פיאודליזם	דימוי	תקבולת
שמחה	רגישות	שמרן	ציונות	בלדה	אתנחתא
אהבה	פחדנות	מצחיק	לאומיות	מוטיב	פרשנות

טבלה לתלמידים צעירים

משקאות	ממתקים וחטיפים	מאכלים מבושלים	חיות בית	עופות	חיות בר
חלב	צ'יפס	אורז	פרה	נשר	נמר
קולה	במבה	עוף	סוס	עורב	ג'ירפה
קפה	שוקולד	שניצל	ארנבת	שקנאי	קרנף
שוקו	מסטיק	תפוחי אדמה	תרנגולת	תרנגול הודו	זאב

בסיום המשחק יגדירו התלמידים את שם את הקבוצה בעזרת שם כולל (משקאות, חטיפים וממתקים, מאכלים מבושלים, חיות בית, עופות, חיות בר).

דיון בעקבות המשחק

המורה יציג את המושגים הכללה ופרטים, מכנה משותף, קבוצות שייכות, קטגוריות.

שאלות אפשריות: מתי אנחנו משתמשים בהכללה ובפרטים? מדוע העולם בנוי כך? במה זה יכול לסייע בלמידה?

2. תרגול, הכללה ופירוט בטקסט

המורה יבחר טקסט שנלמד בכיתה על-פי גיל ורמת התלמידים, המכיל דוגמאות רבות להכללה ולפרטים, ויבקש מהתלמידים לסמן בצבעים שונים את ההכללה והפרטים.

א. תרגול ברמה בסיסית:
מציאת הכללה ופרטים - של מילה או של צירוף מילים בתוך טקסט

פירנצה תחת שלטון בית מדיצ'י

*פירנצה הייתה בתחילת המאה הארבע עשרה אחת מחמש הערים הגדולות באירופה, וחיו בה לפחות שבעים אלף תושבים. כמו ונציה הייתה גם היא **עיר מסחר**. שמות הרחובות בעיר מעידים על כלכלתה ועל עיסוקי תושביה: רחוב יצרני הסבון, רחוב רוקחי הבשמים, רחוב צורפי הכסף ועוד.*

*בעיר פעלו גילדות של סוחרים עשירים: יבואני אריגים, יצרני אריגים, סוחרי משי, פרוונים, חלפני כספים ועוד. כמו כן התקיימו בה גילדות של אומנים ובעלי מלאכה: קצבים, סנדלרים, נפחים, בנאים, מוכרי מלח, אופים ועוד. פירנצה נודעה במיוחד בתעשיית בדי הצמר - הצמר יובא מאנגליה ומספרד, ובפירנצה סרקו אותו (הפרידו אותו לחוטים), צבעו וארגו לבדים. הבדים המעובדים יוצאו מפירנצה לארצות אירופה. לחברות המסחר של משפחות מפירנצה, ובראשן **משפחת מדיצ'י**, שנודעה בעושרה, היו סניפים ברבות מערי אירופה. במשך כל **תקופת הרנסנס** ניהלה משפחת מדיצ'י את ענייני העיר בזכות עושרה וקשריה המסועפים.*

מתוך: קציעה אביאלי-טביביאן, מסע אל העבר, עולמות נפגשים, מאות 6-15, 2011, עמוד 202.
© כל הזכויות שמורות למטח.

לאחר מכן ניתן לבקש מהתלמידים לארגן את המידע בקבוצות. לדוגמה:

שמות רחובות/ עיסוקי התושבים:

- רחוב יצרני הסבון
- רחוב רוקחי הבשמים
- רחוב צורפי הכסף

גילדות של סוחרים עשירים:

- יצרני אריגים
- סוחרי משי
- פרוונים
- חלפני כספים

ב. תרגול - הכללת-יתר והכללת-חסר של מושג או של צירוף מילולי (על פי שיטתה של לאה גזבר)

מציגים לתלמידים קבוצות של פריטים ומבקשים מהם למצוא את המושג המכליל. דנים במושגים שהוצעו בעזרת הדגמה של צורת בית וגג.

- **כאשר הגג מתאים** - מדובר במושג מכליל מדויק וממוקד.
- **כאשר הגג גדול מגודל הבית** - מדובר במושג מכליל שאיננו ממוקד מספיק וכולל פרטים רבים שאינם שייכים.
- **כאשר הגג קטן מגודל הבית** - מדובר במושג מכליל מצומצם מדי שאינו כולל את כל הפריטים.

ג. תרגול - מציאת משפט מכליל המופיע בטקסט

התלמידים יקבלו דף מצולם מספר ויסמנו בו בצבע אחד את ההכללה ובצבע אחר את הפרטים. מומלץ כהכנה להדגים לתלמידים באמצעות כמה משפטים, שמתוכם יבחרו את המשפט המתאים מבין האפשרויות.

טקסט לדוגמה:

"הגטו, לאחר שרוקן ממחצית תושביו, "הושאר" בזכות עובדה אחת ויחידה: עבודת כפייה למען מכונת המלחמה הגרמנית. הגטו קיבל אופי של מחנה עבודה. לשכת העבודה של היודנראט הפכה למוסד החשוב ביותר בין מוסדותיו, וגם משטרת הגטו – עיקר תפקידה היה להקפיד שהיהודים ימלאו בדייקנות את "חובת העבודה" שלהם. חובה זו חלה על כל תושבי הגטו. חלקם עבדו בתוך הגטו, ומי שעבדו מחוץ לגטו ולא היה להם מקום עבודה קבוע היו צריכים לבוא בבוקר השכם לרחבת השער של הגטו ולחכות עד שיישלחו למקום עבודה זמני, שאליו הובלו במשמר מזוין של חיילים גרמנים או של מקומיים. בתוך הגטו היו מנהלי עבודה יהודים ומחוץ לגטו היו המנהלים גרמנים או מקומיים. השכר שקיבלו היהודים בעד עבודתם לא עמד בשום יחס למאמצים

שהושקעו בה, מרצון או שלא מרצון, ולתפוקה שהגרמנים הפיקו ממנה. בנוסף, סיפקו הגרמנים לתושבי הגטו מנות מזון "חינם", אלא שמנות אלה היו בעצם מנות רעב.

מעובד על-פי ד' בראון וד' לוין, תולדותיה של מחתרת, תשכ"ב, עמ' 38, 36, מתוך בחינת הבגרות בהיסטוריה, קיץ תשע"ב).

לדוגמה: התלמידים יבצעו בחירה של המשפט המכליל בין מסיחים

1. השכר שקיבלו היהודים בעד עבודתם לא עמד בשום יחס למאמצים שהושקעו בה.
2. הגטו קיבל אופי של מחנה עבודה.
3. בתוך הגטו היו מנהלי עבודה יהודים ומחוץ לגטו היו המנהלים גרמנים.
4. הגטו "הושאר" בזכות עובדה אחת ויחידה: עבודת כפייה למען מכונת המלחמה הגרמנית.

ד. תרגול - השמטה

מטרת התרגיל לסייע לתלמידים שמתקשים לאתר את המשפטים המכלילים, על-ידי השמטת ההרחבות המיותרות. למידת רמזים המצביעים על כך שמדובר בפירוט, בדוגמאות ובהרחבות.

- **רמזים הקשורים לסימני פיסוק**: נקודתיים ולאחריהם רשימת פריטים, סוגריים, נקודה פסיק.
- **רמזים לשוניים**: מילות קישור: כגון, לדוגמה, למשל, זאת אומרת, במילים אחרות.
- **רמזים תוכניים**: כאשר מוצגת תופעה בטקסט ולאחר מכן מצוין שם של דמות או של מקום המדגימים אותה. חזרות על אותו נושא במילים אחרות, הצגת הכללה ופרטים.

התלמידים יקבלו טקסט המכיל הכללה ופירוט מסוגים שונים, וילמדו למחוק את המיותר.

טקסט לדוגמה:

"כאשר התחדש המסחר במאה ה-11 חזרו הערים באירופה להתפתח ולצמוח.

ערים חדשות התפתחו מערים רומיות עתיקות, כדוגמת ~~רומא, קלן, מילנו ומרסיי~~. ערים אחרות התפתחו סמוך לדרכים ראשיות, ונעשו כעבור זמן למרכזי מסחר ומלאכה: ~~ונציה, גנואה ופיזה שבאיטליה וגנט ובריז' שבפלנדריה~~. ערים נוספות צמחו בקרבת מבצרים כמו ~~פרייבורג ושטרסבורג~~. גם הכפר הסמוך לעיר יכול להתפתח לעיר.

בתחילה התיר אדון המבצר לקיים בו שוק, וכאשר גדל הכפר העניק האדון זכויות מוגבלות ליושביו והוא נעשה עיר. בקהילות הכפריות שצמחו סביב מנזרים עסקו התושבים נוסף על חקלאות גם במלאכה ובמסחר, ועם הזמן גדלו הקהילות הכפריות האלה והיו לערים. כאלה היו ~~קליני שבצרפת או פודולה שבגרמניה~~.

מתוך: קציעה אביאלי-טביביאן, מסע אל העבר, עולמות נפגשים, מאות 6-15, 2011, עמוד 53.
© כל הזכויות שמורות למטח.

ה. תרגול - ניסוח משפט מכליל שלא קיים בטקסט

המשפט המכליל לא תמיד מופיע באופן מפורש בטקסט. במצב זה התלמיד נדרש ליכולת הבנה וניסוח ברמה גבוהה יותר. בנוסף לכך עליו להיות מסוגל להשתחרר מהתלות במילים של הטקסט. תהליך זה נבנה בהדרגה ונדרש מהמורה לחזק את התלמידים גם על ניסוחים חלקיים ולא מדויקים כל עוד הם מכוונים לעיקר.

דוגמה לטקסט מורכב, שנדרש בו ניסוח משפט מכליל שלא קיים בטקסט:

כדי להתמודד עם טקסט כזה, רצוי לתרגל מיומנויות קודמות כמו טרום קריאה, השמטת הרחבות מיותרות, הדגשת משפטים חשובים.

תהליכי טרום קריאה

משפטים חשובים

~~השמטות~~

לאחר מכן, קל יותר לנסות ולנסח את המשפט המכליל.

עד לאמצע המאה התשע-עשרה נדמה שגרמניה ואיטליה מצויות באמצע הדרך להגשמת שאיפותיהן לאחדות פוליטית ולשלטון עצמי. וחיש מהר תגבר המגמה הזאת ותשחרר אף את העמים המדוכאים באימפריות הרב-לאומיות. לאחר מכן תשכך מן הסתם הלאומנות, אשר הייתה מעין גילוי פתולוגי של הפגיעה בתודעה הלאומית: ~~לידתה בדיכוי, ועם סילוקו תיעלם גם היא~~. הדבר ארך זמן רב יותר מכפי שחזו האופטימיסטים, אך בשנת 1919 כבר הייתה הנחת היסוד בדבר הזכות לשלטון לאומי עצמי לרעיון המקובל על עולם ומלואו. גם אם נכשל חוזה וֶרסאי, אשר הכיר בזכות העצמאות הלאומית, בכל מטרותיו, ניצחון אחד לפחות יש לזקוף לזכותו: פתרון מה שמכונה השאלה הלאומית. בעיית המיעוטים הלאומיים במדינות החדשות הללו נותרה בעינה, אך פתרונה יובטח במסגרת חבר-הלאומים שהוקם זה לא מכבר - הרי אין ספק שחברות הארגון למדו, ~~ולו רק מניסיונן שלהן~~, את הצורך בסיפוק שאיפותיהן של קבוצות אתניות או תרבותיות לאוטונומיה בתוך גבולותיהן. לא יהיה בכך הקץ לבעיות אנוש - ~~ניצול קולוניאלי, אי-שוויון חברתי ופוליטי, בורות, עוני ואי-צדק, שחיתות וזכויות-יתר~~ - כל אלה יוסיפו להכביד על העולם; אך מרבית הליברלים הנאורים ואף הסוציאליסטים הניחו, כי הלאומנות תחלוף ברבות הימים מן העולם, שהרי הפצע העמוק ביותר בנפשם של הלאומים הללו עתיד להירפא.

על פי: ישעיהו ברלין, "לאומיות ולאומנות", **זמנים**, גיליון 12, קיץ 1983. © כל הזכויות שמורות לאונ' תל אביב, מרכז שז"ר והאוניברסיטה הפתוחה.

3. שלב מסכם: תמצות טקסט

התלמידים יקבלו טקסט שנלמד בכיתה ויתבקשו לתמצת אותו על-פי השלבים הבאים:

תמצות טקסט

1. ביצוע תהליכי טרום קריאה
2. קריאת הטקסט כמה פעמים
3. חלוקת הטקסט לפסקאות
4. בכל פסקה סימון משפט אחד או יותר שהם משפטי מפתח או ניסוח של משפט כזה
5. ניתן לכתוב ליד כל פסקה את הנושא שלה.
6. כותבים את כל משפטי המפתח לפי סדר הגיוני בזה אחר זה. רצוי לכתוב במילים שלנו ולא להעתיק. על-פי הצורך ניתן להוסיף דוגמה קצרה אחת לכל רעיון.
7. מוסיפים פתיחה, סיום ומילות קישור מתאימות.
8. יש להקפיד בתמצית על כותרות, על הדגשות, על רווחים בין שורות ועל פסקאות כדי להקל על הנגישות אליה.

שיח סיכום

- מהי המיומנות שלמדנו?
- מה במיומנות שלמדתי היה קל עבורי? מה היה קשה?
- כיצד המיומנות תרמה לי להבנת הטקסט?
- באיזה אופן אוכל לעשות שימוש במיומנות זו בהמשך לימודיי?

תהליכי כתיבה

פרק זה כולל שלוש יחידות:

1. **התייחסות רגשית ומתן לגיטימציה לרגשות הקשורים לעולם הכתיבה**
2. **כתיבה על-פי סכמה**
3. **דרכים לעיבוי כתיבה**

1. התייחסות רגשית ומתן לגיטימציה לרגשות הקשורים לעולם הכתיבה

לרגשות מקום משמעותי בתהליכי הלמידה אך הם מתבטאים באופן משמעותי בתהליכי כתיבה. מעבר להיותה מיומנות מורכבת שנדרשות לה יכולות רבות, יוצרת הכתיבה מעין בבואה של הכותב, משהיא חושפת אותו במידה רבה, את מחשבותיו, ידיעותיו, כתב ידו, שגיאות הכתיב שלו וכד'. ואם לא די בכל אלו, הרי תוצר הכתיבה הוא תיעוד שניתן לחזור אליו, להתבונן בו, והוא מנציח דברים בניגוד לנאמר בעל-פה.

לכן בחרנו בראשית העבודה על כתיבה בקבוצה להקצות מקום לרגשות השונים שמתעוררים סביב התהליך הזה, ולחדד את הרגישות בקרב התלמידים והמורים.

מטרות:

מתן לגיטימציה לרגשות שמתעוררים כאשר נדרשים לכתיבה וכלפי תהליך הכתיבה.

מתן אפשרות למורה לשדר לתלמיד קבלה ואמפתיה לרגשותיו בעקבות קשיים.

נוכחים:

מורה ותלמידים

מסגרת הזמן:

40 דקות

אמצעי עזר נלווים:

שיר

מהלך:

א. נושא:

עריכת דיאלוג על הרגשות שלנו בקשר לכתיבה

ב. פעילות:

1. השמעת השיר "איך שיר נולד" מאת יהונתן גפן
2. חלוקת מילות השיר לכל אחד מהנוכחים והקראתן בקול בתוך כדי קריאה עצמית של התלמיד
3. עריכת שיח המונחה על-ידי שאלות
4. משימה אישית
5. שיתוף בלמידה אישית של כל אחד מהנוכחים

שיח מונחה על-ידי **שאלות**

1. אילו תחושות ורגשות אתם מזהים בשיר?
2. האם רגשות אלו מוכרים לכם כשאתם נדרשים למשימת כתיבה?
3. נסו להיזכר במשימת כתיבה שבה התנסיתם בבית-הספר או בבית, בחברה וכו'. נסו להיזכר אילו רגשות חוויתם כשכתבתם (או לפני שהתחלתם לכתוב).
4. מה לדעתכם הכוונה במילים "הוא הולך לבד"?

משימה אישית:

הוסיפו לשיר שורה או כמה מילים משלכם.

* משימה זו תתבצע תוך כדי השמעת השיר ברקע.

נסו לכוון את התלמידים במשימה האישית להבעת החלק החזק שלהם בכתיבה ואת החלק שהם היו רוצים לעבוד עליו. ראשית, יש להגדיר אותם ולאחר מכן להביע אותם כהמשך לשיר.

שיתוף בלמידה אישית של כל אחד מהנוכחים

סבב: כל אחד יאמר דבר שהתחדש או שהתחדד לו היום במפגש.

* חשוב להקפיד לקבל כל אמירה.
* מומלץ להוסיף את הדברים הבאים אם לא נאמרו על-ידי המנחה:

כתיבה אינה דבר קל אפילו לכותבים מיומנים כמו למשורר, שזהו מקצועו. לא כל שכן למי שזה אינו מקצועו. מותר להרגיש קושי לפני משימת הכתיבה ובמהלכה.

ג. שיח סיכום

- האם חשוב לנו לחפש ולהכיר דרכים כדי להקל על הקושי שאנו חשים לפני הכתיבה ובמהלכה?
- האם ישנן דרכים כאלו?

תהליכי כתיבה

1. התייחסות רגשית ומתן לגיטימציה לרגשות הקשורים לעולם הכתיבה
2. כתיבה על-פי סכמה
3. דרכים לעיבוי כתיבה

2. כתיבה על-פי סכמה

מטרות:

הבנת משמעות מבנה/סכמה בכתיבה, תרגול בבניית סכמות על פי שאלות ובכתיבת תשובות אשר להן נבנו סכמות אלו.

נוכחים:

מורה ותלמידים

מסגרת הזמן:

40 דקות

מהלך השיעור:

א. נושא:

כתיבת תשובה באמצעות סכמה

ב. פעילות:

שיח מונחה באמצעות שאלות

בשיעור שעבר דיברנו על תחושות ועל רגשות שמתעוררים בעקבות הכתיבה, חלקם קשים, חלקם נעימים, ושאלנו אם חשוב לנו לחפש ולהכיר דרכים שיסייעו לנו להקל על הקושי לפני הכתיבה ובמהלכה.

שאלה:

? מה יכול לסייע לנו להרגיש נינוחים ובטוחים יותר בעצמנו כשאנו ניגשים למשימת כתיבה?

כדי לענות על כך ננסה לחשוב מתי אנו חשים פחות או יותר בטוחים.

נסו לחשוב על מקרים שבהם אתם מרגישים מודאגים, חוששים, לא בטוחים שרוצים להיכנס ל"הרפתקה" (היום הראשון בבית-הספר, בבית-ספר חדש, לפני כניסה לרופא שיניים, לפני מבחן) ולעומת זאת, מתי אתם חשים שכבר אינכם יכולים לחכות כדי להתחיל בפעולה מסוימת (משחק כדורגל, חוג ריקוד, מסיבה שתכננתם, מפגש עם חברים).

? מה מאפיין כל אחד מהמצבים?

מצד אחד, משימות שעלולות להיות קשות ולא נעימות ומאופיינות בחוסר ידע ובחוסר ודאות ביחס אליהן, מצד אחר - משימות מוכרות.

כלומר:

כאשר אנו יודעים לקראת מה אנחנו הולכים וכאשר אנו מתמודדים עם דברים ידועים או מוכרים, ההתמודדות קלה יותר. אנו מתקשים וחוששים כאשר אנו צועדים לקראת הלא נודע.

? מה ניתן להסיק מכך ביחס למשימת כתיבה?

גם בכתיבה ניתן להסתייע במבנה, שיוכל להנחות אותנו מהיכן מתחילים ולאן ממשיכים.

המבנה מקל על תהליך הכתיבה ומשפר את תוצריה.

תרגיל מספר 1:

בניית סכמות מתוך שאלות

בפני התלמידים יוצגו שאלות מורכבות והם יצטרכו לסרטט להם מבנה מקדים:

מה צריכה לכלול התשובה ובאיזה סדר הדברים צריכים להופיע?

מומלץ מאוד ללוות את המבנה בכרטיסייה או בדף נפרד שבו יכתבו חלקי המבנה בצורה ברורה עם רווחים ביניהם, לצורך המרת המבנה לתשובה רחבה ומפורטת.

לדוגמה:

שאלה בתחום ההיסטוריה

- ציין את שני השלבים הראשונים בהתפתחות תנועת החסידות.
- הסבר מאפיין אחד של כל אחד מהשלבים שציינת.

תשובה לשאלה זו תיכתב על-פי המבנה הבא:

התפתחות תנועת החסידות

שלב א:

שלב ב:

הסבר על מאפיין של אחד השלבים:

בחלק זה ניתן להיעזר בדוגמאות מפרק 6: כתיבה - התערבות דרך כתיבת תשובה בעמודים

תרגיל מספר 2:

בקרה

התלמידים יקראו שאלות ותשובות של חבריהם (ללא שמות) וישפטו אם התשובה שלהם כוללת מבנה, ואם המבנה מתאים לחלקי השאלה ועונה עליהם.

במידה שלא, יצטרכו להציע תיקון.

בחלק זה ניתן להיעזר בדוגמאות מפרק 6: כתיבה - התערבות דרך כתיבת תשובה בעמודים

תרגיל מספר 3:

התלמידים יבחרו סכמה אחת מבין הסכמות שבהן השתמשו למתן תשובות לשאלות בתרגיל מספר 1, וירחיבו ויפרטו את אחת מן התשובות.

חשוב לבדוק את תוצרי הכתיבה של התלמידים ולהתמקד במשוב במבנה ופחות בחלקים אחרים כמו הרחבה, שפה, קישוריות וכו'...

ג. שיח סיכום

- מהו הכלי שלמדנו היום שיכול לסייע בתהליך הכתיבה?
- האם התחברתם לכלי הזה? מדוע?
- האם סכמה מקדימה עשויה להגביר את תחושת הביטחון בעת משימות כתיבה?
- חשבו כיצד והיכן תשתמשו בכלי זה בלימודיכם? הציעו רעיונות.

תהליכי כתיבה

3. עיבוי כתיבה באמצעות הצגת שאלות

אחד הקשיים המשמעותיים של תלמידים במשימות כתיבה הוא חוסר היכולת להביע את עצמם בצורה רחבה, מפורטת, מודגמת ועדיין רלוונטית בהתייחס לסוג המשימה ולדרישות בה.

נדרשות לכך שתי מיומנויות חשובות:

האחת - תיאום ציפיות - הבנת הדרישות בשאלה ומידת ההרחבה הנדרשת בה.

והשנייה - מיומנות הרחבת התשובה.

מטרות:

- הבנה כי נדרש היקף כתיבה שונה בנסיבות שונות.
- למידה של טכניקה להרחבה ועיבוי הכתיבה באמצעות הצגת שאלות.

נוכחים:

מורה ותלמידים

מסגרת הזמן:

40 דקות

מהלך השיעור:

א. נושא:

הרחבת הכתיבה

ב. פעילות:

תרגיל מספר 1

התלמידים יעבדו על תיאום ציפיות ועל הגדרת הדרישות בתשובה על שאלות שונות.

לתרגיל זה יש להכין מראש שאלות מתחום הדעת שעליו עובדים בקבוצה, על החומר השוטף שנלמד בכיתה.

כל אחד מחברי הקבוצה יקבל שאלה ויצטרך להגדיר מה צריכה לכלול התשובה ועד כמה צריך להרחיב אותה (חשוב להדגיש, שהתלמיד לא יענה על השאלה, אלא רק יגדיר את הציפיות מן התשובה כמו: בתשובה יש לפרט את שלוש הסיבות ולהדגים כל אחת מהן; או למשל, אם השאלה כוללת מושג, חשוב שהתשובה תכלול התייחסות למושג, לפירוש שלו או להסבר).

דוגמה לפירוט הדרישות מן השאלה בספרות:

השאלה:

? אילו גורמים מעצבים את חייה ואת גורלה של דמות מרכזית במחזה מודרני שלמדת? הסבר והדגם את דבריך על-פי עלילת המחזה שלמדת.

- מה נדרש בתשובה לשאלה זו?
- היזכרות בגורמים מעצבי דמות במחזה מודרני.
- היזכרות ובחירה של דמות ספציפית שנלמדה במחזה המודרני.
- אפיון הדמות על-ידי הגורמים המעצבים.
- הדגמת הגורמים המעצבים דרך העלילה במחזה.

תרגיל מספר 2:

לאחר הגדרת הציפיות והכנת מבנה תשובה מקדים (כפי שנלמד בשיעור הקודם) ויבחר מבנה תשובה אחד מבין המבנים שכתבו חברי הקבוצה לצורך התרגיל הבא.

בשלב זה ידרשו התלמידים לכתוב כמה שיותר שאלות רלוונטיות לכל חלק המוגדר במבנה התשובה.

למשל: אם מבנה התשובה כולל תיאור תכונות הדמות.

ניתן לשאול על כך: איזו דמות? מהי התכונה? כיצד למדנו על התכונות האלו של הדמות? מהו הדבר שמעיד עליה? איך זה קידם את המהלכים שהדמויות הובילו? וכו'....

אם התלמידים יתקשו בהצגת השאלות ניתן לסייע להם במילות שאלה שונות, ובעזרתן הם יצטרכו לנסות ולחבר שאלות רלוונטיות:

מילות השאלה: מה? מי? למה? איך? איפה? מתי? לשם מה?

בשלב זה יערך דיון קבוצתי: אילו מהשאלות שנשאלו רלוונטיות ואילו פחות.

לאחר שתתקבל החלטה, ינסו התלמידים לענות בקבוצה על כל השאלות שנבחרו כרלוונטיות לפיתוח חלק זה בתשובה.

התשובה תיכתב על-ידי כל התלמידים, כשהם חוזרים על שלב זה בכל הנוגע לכל אחד מחלקי המבנה של התשובה.

תרגיל מספר 3:

חשוב לעבוד עם התלמידים על שיטת ההרחבה באמצעות שאלות מלכתחילה (זאת אומרת, עוד לפני שכתבו את התשובה), וגם בדיעבד (לאחר שכתבו ורוצים להרחיב או לפרט אותה).

בתרגיל זה יתבקש תלמיד אחד בקבוצה לענות תשובה לשאלה, והשאר יצטרכו לשאול שאלות רלוונטיות באשר לתוכן או למושגים בתשובתו. על התלמיד לענות על שאלות אלו, לכתוב את התשובות להן, ולאחר מכן לשלבן בכתיבת התשובה שלו.

חשוב שהתהליך יעשה בקול רם ובצורה קבוצתית ושקופה.

דוגמה להרחבת תשובה בהיסטוריה בדרך של הצגת שאלות

השאלה:

- ציין את שני השלבים הראשונים בהתפתחות תנועת החסידות.
- הסבר מאפיין אחד של כל אחד מהשלבים שציינת.

התשובה תכלול את החלקים הבאים:

- **משפט פתיחה**

יציג את תנועת החסידות באופן כללי, ואת העובדה שהתפתחותה מבוססת על שלבים (ניתן לציין כמה שלבים בסך הכול היו בהתפתחות התנועה).

- **גוף התשובה:**

הצגת השלב הראשון בהתפתחות תנועת החסידות

הצגת שאלות לצורך הרחבת התשובה:

- **מתי** התרחש, **מיהן** הדמויות המרכזיות שפעלו בשלב זה, **אילו** אירועים התרחשו והמאפיינים המיוחדים של שלב זה, **מדוע** הוגדרה תקופה זו כשלב.
- **מהו מאפיין (דורש הכללה)** ואיזה מאפיין בא לידי ביטוי בשלב זה.

הצגת השלב השני בהתפתחות תנועת החסידות

- **מתי** התרחש, **מיהן** הדמויות מרכזיות שפעלו בשלב זה, **אילו** אירועים התרחשו והמאפיינים המיוחדים בשלב זה, **מדוע** הוגדרה תקופה זו כשלב.
- **מהו מאפיין (דורש הכללה)** ואיזה מאפיין בא לידי ביטוי בשלב זה.

- **סיכום:**

משפט מכליל בהקשר למאפייניהם של שני השלבים הראשונים.

ג. **שיח סיכום**

- מהו הכלי שעליו למדנו היום?
- כיצד עשוי הכלי לסייע לכם במשימות כתיבה?
- חשבו על מצבים שונים שבהם תשתמשו בכלי זה?

תהליכי ארגון וזיכרון

פרק זה כולל 4 יחידות

1. **זיכרון באמצעות ראשי תיבות**
2. **זיכרון באמצעות יצירת אסוציאציות**
3. **זיכרון דרך מיפוי ותרשים**
4. **סכֵמות תומכות למידה**

יחידה 1: זיכרון באמצעות ראשי תיבות

למורה

למה קשה לנו לזכור?

1. אי-הפניית קשב למידע
2. בעיה באחסון המידע
3. בעיה בשליפה - בלבול בין פרטים, חסרים רמזים
4. דעיכה הנובעת מהזמן שחלף ומחוסר שימוש במידע
5. אם יש דמיון בין פרטי מידע מסוימים הוא מפריע לזכירה
6. מצבים רגשיים שונים, כגון: מידע מכאיב, חרדה מובילים להדחקה ולשכחה

ובקיצור בראשי תיבות: **"דשא דקר"** - **ד**עיכה, **ש**ליפה, **א**חסון, **ד**ימיון, **ק**שב, **ר**גש

- **תקציר**:

תלמיד נדרש לעיתים קרובות לזכירה מרובה של סעיפים ("רשימת מכולת") או לזכירה של חומר רב המקודד דרך ראשי פרקים או מילות מפתח. זכירה באמצעות יצירת ראשי תיבות יכולה לסייע לו בכך.

- **עקרונות ליצירת ראשי תיבות**
  - במידה שהתלמיד נדרש לזכירת סעיפים, יש להוציא מילה או צירוף מפתח מכל סעיף.
  - רצוי שראשי התיבות יצרו, במידת האפשר, מילה בעלת משמעות.
  - יש לנסות וליצור הקשר לנושא.
  - אין להעמיס יותר מדי ראשי תיבות.
  - יש ליצור שאלת מפתח שמתקשרת לראשי התיבות.

נוכחים:

מורה וקבוצת תלמידיו

מסגרת הזמן:

שיעור אחד. ניתן לתרגל בשיעורים נוספים.

מטרה:

התלמיד ירכוש כלי לזכירה שיסייע לו באחסון מידע ושליפתו על-פי הצורך.

מהלך השיעור:

המורה ישאל את התלמידים על הפעם האחרונה שבה נדרשו לזכור רשימה של מילים/ מושגים וכיצד זכרו אותה.

לאחר שהתלמידים ישתפו המורה יסביר שמטרת המפגש היא לחשוף לכלי שיכול לסייע בזכירה של מושגים באמצעות ראשי תיבות. (כדאי שהמורה יחשוף עם התלמידים יחד ראשי תיבות מוכרים להם כמו: דצ"כ, עד"ש באח"ב, צה"ל)

התלמידים יתרגלו את הכלי באמצעות ההדגמות הבאות:

ההוראות:

א. הוצא מילת מפתח מכל סעיף.

ב. צור ראשי תיבות שיסייעו לך בזכירת הסעיפים.

הדגמה מתחום בטיחות בדרכים

לפניך רשימת כללי זה"ב להולכי רגל:

1. יש ללכת על המדרכה.
2. יש לשים לב לתמרורים.
3. יש לעבור רק במעבר חצייה.
4. יש להביט לשני הכיוונים - ימינה ושמאלה.
5. יש לחצות רק בקו ישר.
6. יש ללבוש בלילה בגדים זוהרים.

חפשו בכל אחד מהכללים מילה או צירוף שיזכיר לכם את הכלל ומתוך כל המילים שבחרתם חברו ראשי תיבות.

הדגמה מתחום המדעים

חומרים חיוניים המועברים באמצעות מערכת ההובלה ממקום למקום בגוף האדם

א. מזון - ממערכת העיכול לכל תאי הגוף

ב. חמצן - ממערכת הנשימה (הריאות) לכל תאי הגוף

ג. פחמן דו חמצני - מהתאים למערכת הנשימה (לריאות) והחוצה אל מחוץ לגוף

ד. שתנן - מהכבד אל הכליות והחוצה בשתן

ה. הורמונים - מבלוטות/איברים שונים המייצרים את ההורמונים לכל הגוף, כאשר ההורמונים משפיעים על איברי המטרה שלהם בלבד

(הצעה: מילות מפתח - מזון, חמצן, פד"ח, שתנן, הורמונים ר"ת - פה שמח).

הדגמה מתחום ההיסטוריה

הגורמים לצמיחת התנועה הציונית

- כשלון האמנציפציה
- אנטישמיות
- שיבת ציון
- פרוץ המלחמה באירופה
- התבוללות

(ראשי תיבות: **כאשפ"ה**.
סימן לזכור: כיצד התייחסו אל היהודים באירופה? כאשפה)

כ → **כ**שלון האמנציפציה

א → **א**נטישמיות

ש → **ש**יבת ציון

פ → **פ**רוץ המלחמה באירופה

ה → **ה**תבוללות

הערה למורה:

- ההדגמות הן בגדר הצעה. ניתן ליישמן בכל תחום דעת.
- חבר תרגיל מתחום הדעת שלך ליישום.
- תרגול לבית - מתן סעיפים לזכירה על-פי שלבים שהוצגו.

שיח סיכום

- מהי שיטת הזכירה שאותה למדנו היום?
- מהם השלבים הנדרשים ליצירת ר"ת?
- על מה חשוב להקפיד ביצירת ר"ת?
- מתי ניתן להשתמש בשיטה?
- האם התחברת לשיטה?
- במה היא תוכל לסייע לך?

חשוב על מצבים שבהם תשתמש בשיטה.

תהליכי ארגון וזיכרון

1. זיכרון באמצעות ראשי תיבות
2. זיכרון באמצעות יצירת אסוציאציות
3. זיכרון דרך מיפוי ותרשים
4. סכֵמות תומכות למידה

יחידה 2 : זיכרון באמצעות יצירת אסוציאציות (שיר, סיפור, ציור)

המידע בזיכרון מאורגן על בסיס קשרים מסוגים שונים. הדבר גורם לנו לחבר בין פריט מידע אחד לאחר על בסיס של קשר משותף ביניהם. לעיתים הקשר הוא על בסיס צלילי (מתחילים או מסתיימים באותו צליל), על בסיס רעיוני (שניהם מתקשרים לרעיון אחד), או על בסיס חזותי (נראים באופן דומה). בכלי שנציע בחלק זה נשתמש בקשרים שונים אלו המתקיימים בזיכרוננו באופן טבעי וננסה לעשות בהם שימוש יעיל לצורך תהליכי זכירה בלמידה.

מהלך השיעור:

נוכחים:

מורה ותלמידים

מסגרת הזמן:

שיעור אחד-שניים

מטרות:

- התלמיד ירכוש כלי לזכירה המבוסס על אסוציאציות אשר יסייע לו באחסון המידע ובשליפתו.
- התלמיד יזהה את הסגנון הטוב ביותר עבורו ליצור קשר בין פרטי מידע לצורך זכירתם.

פתיחה

משחק זיכרון לשם ברור הסגנון האישי של הזיכרון:

1. לפניך רשימת מצרכים. נסה לזכור כמה שיותר: חלב, לחם, ביצים, מיונז, חומוס, עגבניות, זיתים, אבקת כביסה, גבינה צהובה, ענבים, אפונה קפואה, קוסקוס, חיתולים, פיצוחים, חומר לניקוי שמשות, מעדנים, פלפל ירוק, שזיפים מיובשים, גלידה, קטשופ.
2. שיח לאחר המשחק:

מה סייע לך לזכור את רשימת המצרכים? תאר כיצד עשית זאת.

מתשובות התלמידים המורה ינסה לכוון לסגנונות זכירה שונים ולבדוק עם התלמידים את סגנונם האישי:

הסגנונות השונים:

- **חזותי -** כמו למשל לזכור את המוצרים ברשימה באמצעות דמיון של תמונת הסופר עם סידור המוצרים על המדפים.
- **שמיעתי -** זכירת הפריטים על בסיס צלילי או על פי סדר הופעתם בזמן שהוקראו, המקצב, האינטונציה.
- **סגנון תנועתי -** זכירת הפריטים ע"י כתיבתם, ציורם.

תרגול:

המורה יזמן טקסט רווי פרטים או נושא המצריך זכירה של פריטים רבים ויבקש מהתלמידים לזכור אותם בדרך העדיפה עליהם מבין הדרכים שהוצעו בתרגול הקודם.

לדוגמה: זכירה של פרשיות ספר בראשית, זכירה של מבנה התא במדעים, זכירה של השלכות של מלחמה בהיסטוריה וכדומה.

חשוב לנהל שיח לאחר התרגול ובאמצעותו לברר האם הדרך שהתלמיד בחר אכן מסייעת לו והיא הטובה ביותר עבורו, ולתת כבוד ומקום לסגנונות השונים שלנו כאנשים שונים.

תרגול לבית:

מתן טקסט מתחום הדעת לתרגול.

שיח סיכום

- מהי שיטת הזכירה שאותה למדנו היום?
- לאיזו מבין הדרכים התחברת?
- באילו מצבים תשתמש בשיטה זו?
- כיצד לדעתך היא תוכל לסייע לך?

תהליכי ארגון וזיכרון

1. זיכרון באמצעות ראשי תיבות
2. זיכרון באמצעות יצירת אסוציאציות
3. זיכרון דרך מיפוי ותרשים
4. סכֵמות תומכות למידה

יחידה 3: זיכרון דרך מיפוי ותרשים

תלמידים רבים מתקשים לעקוב אחר מבנה הטקסט וארגונו. תהליך פעיל של מיפוי הטקסט על המושגים המרכיבים שבו עשוי לסייע לתלמיד להתמודד איתו גם ברמת ההבנה וגם ברמת הזיכרון.

לשימוש בכלי המיפוי המושגי כמה מטרות:

1. צמצום המידע - מסייע להפנמת חומר לימודי, לארגונו ולזכירתו. קל יותר לאחסן ולשלוף מידע מילולי הנתמך על-ידי תמונה שלמה.
2. משמש תשתית לסיכום.
3. שיפור ההבנה - המיפוי מחייב יכולת הבחנה בין עיקר וטפל. בנוסף, הוא מחייב את התלמיד לעקוב אחר ייצוג מערכות היחסים בתוך החומר הכתוב, ולכן תורם להבנה מעמיקה.
4. מסייע להבנת ההקשרים בטקסט.
5. מחייב הבעת רעיונות מורכבים בדרך פשוטה.

עקרונות ליצירת תרשימים

1. בשיעור זה נציג שלושה סוגים של תרשימים:
2. תרשים עץ - להבעת יחסי הכללה ופירוט
3. תרשים כרונולוגי - להבעת יחסי זמן וקשרי סיבה ותוצאה
4. טבלת השוואה - להבעת יחסי דמיון ושוני בין מושגים

שלבי העבודה

שלב 1

סקירת הטקסט ואיתור רמזי תוכן

בחירה: באיזה מצג גרפי לבחור?

האם התסריט מציג תפיסות שונות? ניגוד בין עמדות? התפתחות?

שלב 2

חיפוש רעיונות מרכזיים

השוואה שלהם למפה שנבנתה

שיבוץ קטגוריות נוספות

השלמת מידע ומלוי פערים על-פי ההבנה.

שלב 3

לאחר קריאה מעמיקה - **ביקורת** - אם המצג הגרפי שנבחר מייצג את מבנה הטקסט ואת תוכנו.

מהלך השיעור

נוכחים:

מורה ותלמידים

מסגרת הזמן:

הקנייה בת שיעור אחד ותרגול במשך 3 - 4 שיעורים

מטרות:

התלמיד ירכוש כלי זכירה אשר יסייע לאחסון המידע ולשליפתו.

מהלך השיעור:

התלמידים יקבלו את התרגיל הבא:

המידע הנתון:

אדון כהן, אדון לוי, אדון צביאלי ואדון חדד נפגשים פעם בחודש בבית הקפה. הם עוסקים במקצועות שונים: אופה, נגר, בנאי, וחייט. כל אחד מהם גר ברחוב אחר. שמות הרחובות בהם הם גרים: רחוב הרקפות, רחוב הכלניות, רחוב הסיגליות ורחוב הנרקיסים. לבתים שלהם יש צבעים שונים: אדום, ירוק, כחול, צהוב

- אדון צביאלי האופה גר בבית צהוב
- אדון כהן שאינו חייט גר ברחוב הסיגליות
- אדון חדד גר בבית ירוק ולא גר ברחוב הכלניות
- הבנאי גר ברחוב הנרקיסים בבית שצבעו אינו אדום

שאלות:

1. באיזה רחוב גר אדון צביאלי?
2. מה צבע הבית של אדון כהן?

3. מה שם האיש שגר ברחוב הנרקיסים?

4. במה עוסק אדון חדד?

בתרגיל הם נדרשים לענות על שאלות על סמך המידע הניתן להם. יש לסדר את המידע בטבלה כדי להבחין שהתשובות לשאלות חסרות במידע, ולכן יש להסיק אותן בדרך של הסקת מסקנות. התרגיל נועד להבהיר את חשיבות ארגון המידע בטבלה.

שיח בעקבות התרגיל:

- כיצד עניתם?
- כיצד ידעתם שכאן דרושה טבלה? לכוון לכך שבהוראות כתוב "האנשים גרים בארבעה בתים" או לכך שבתוך הפרטים יש דברים דומים.
- האם אפשר היה להגיע למידע בלי לצייר טבלה?
- מדוע, אם כן, דרושה טבלה? אתם מכירים תרשימים נוספים שבאמצעותם אפשר לארגן מידע?
- האם זה יכול לעזור גם בלמידה לקראת מבחן? כיצד?

סיכום ביניים:

בתרגיל זה נחשפנו לטבלה ככלי ארגון יעיל אך יש דרכים נוספות וכל אחת מהן מותאמת לסוג אחר של טקסט.

תרגיל:

המורה יחשוף את התלמידים לשלושה טקסטים קצרים או פסקאות מתחום הדעת אשר כל אחד מהם מזמן דרך ארגון אחרת: האחד טקסט של השוואה המזמן טבלה, השני טקסט המתאר רצף אירועים או תהליך המזמן תרשים זרימה, והשלישי טקסט הבנוי כהכללה ופרטים המזמן תרשים של עץ.

התלמידים יקראו את הטקסטים הקצרים או הפסקאות ויחשבו על דרך יעילה לארגן את המידע בהם. מתוך הצעות התלמידים המורה יבנה את שלושת הסוגים כקטגוריות ויציע אותם באופן הבא.

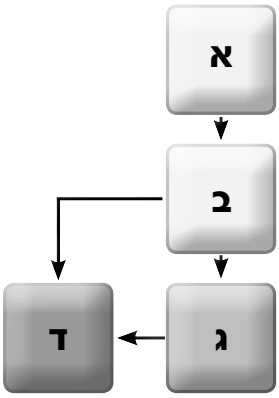
חשוב לציין כי ישנם טקסטים רבים אשר ניתן לארגן אותם ביותר מדרך אחת וכאן יש להתחשב בסגנון האישי ובדרך הנוחה והיעילה יותר לתלמיד.

סוגי תרשימים:

1. אם בטקסט שלכם נערכה **השוואה** (דעות בעד ונגד, יתרונות וחסרונות, היבטים שונים של נושא) - צרו **טבלה.**

מילות עזר - בדומה לכך, בניגוד לכך, אבל, לעומת זאת

2. אם בטקסט שלכם מתואר **תהליך (קשר של זמן)** - סרטטו **תרשים זרימה** שכל תיבה בו תציין שלב אחר בתהליך. בין התיבות סרטטו חצים לייצוג הקשרים בין השלבים.



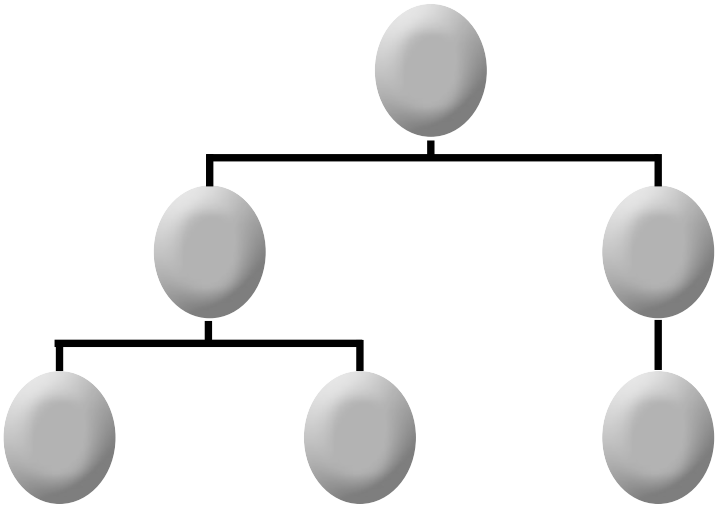
הערה - תרשים כרונולוגי יכול להביע גם יחסי סיבה ותוצאה.

מילות עזר - מילות זמן- בתחילה, לאחר מכן, לבסוף

מילות סיבה ותוצאה - מפני ש..., כי... בשל... לכן... כתוצאה מכך

3. אם בטקסט נמסר מידע כללי כגון- סיבות, תוצאות, תכונות, מסקנות ועוד ואחריו פירוט או דוגמאות - סרטטו תרשים עץ.

מילות עזר - נקודתיים, לדוגמה, למשל, סעיפים ...1 ...2 ...3.



תרגול לבית

טקסט מתחום הדעת לתרגול תרשים אחד או יותר.

שיח סיכום

1. מהי שיטת הזכירה שאותה למדנו היום?
2. מהם סוגי התרשימים?
3. מתי נשתמש בכל תרשים?
4. מהן המילים שעוזרות לזהות את סוג התרשים?
5. האם התחברת לשיטה? האם היא תסייע לך בלימודיך?
6. האם תשתמש בה?
7. חשוב על מצבי למידה או על מקצועות שבהם היא תוכל לסייע לך.

תהליכי ארגון וזיכרון

1. זיכרון באמצעות ראשי תיבות
2. זיכרון באמצעות יצירת אסוציאציות
3. זיכרון דרך מיפוי ותרשים
4. סכֵמות תומכות למידה

יחידה 4: סכֵמות תומכות למידה

תקציר פגישה למורה

פגישה זו עוסקת בהקניית סכמות תומכות למידה.

הכלי מתאים לתלמיד הזקוק לתיווך מתמיד, יוצר תלות במורה ואינו מפגין יוזמה וחשיבה עצמאית בפתרון בעיה.

לאחר תרגול רב ושימוש בסכמות אלו יפנים אותו הלומד, יזכור את התהליכים המוצגים בו ויוכל להגיע לעבודה עצמאית, תוך התנתקות הדרגתית מהסכמה התומכת ומהמתווך.

תהליך למידה המלווה בסכמות תומכות למידה, אינו פותר את הלומד מלחשוב ומלפעול, שכן עליו לאתר את הבעיה העומדת בפניו, להגדירה, לחפש את הסכמה המתאימה לפתרונה - ולפתור אותה בהתאם. סכמה תומכת זו היא כלי עזר לזכירה ולשליטה בתהליכים ובשלבי העבודה בדרך לפתרון בעיה.

בעזרת שימוש בסכמות תומכות אלו נשיג את המטרות הבאות:

1. ריסון אימפולסיביות
2. שליטה ובקרה עצמית
3. זימון חוויית הצלחה
4. מתן אפשרות לביטוי הפוטנציאל הטמון בילד

נוכחים:

מורה וקבוצת תלמידים

משך המפגש:

90 דקות. ניתן לחלק אותו לשני שיעורים ולתרגל את עקרונותיו בשיעורים נוספים.

מטרות:

- **התלמיד יזהה את הקושי בזכירת פרוצדורות.**
- **התלמיד יזהה את הצורך שלנו בתיווך מתמיד בעקבות אי-זכירה של פרוצדורות וירכוש כלי לפתרון.**
- **התלמיד יתרגל את השימוש בסכמה התומכת במטרה להתנתק באופן הדרגתי מהצורך בתיווך.**

מהלך הפגישה

1. הסבר על מהלך הפגישה והכלי: "סכמה תומכת למידה"

- ברר עם התלמיד מהם הקשיים הבאים לביטוי במהלך שיעור בבית-הספר או בעת הכנת שיעורי הבית.
- תלמיד שמציג צורך בעזרה מתמדת וחוסר נכונות לעבוד או להתנסות בעבודה עצמאית זקוק לסכמה תומכת כ"קביים" - שלב ביניים לקראת עבודה עצמאית.

במהלך הבירור על התלמיד לבדוק את התשובות לשאלות הבאות:

1. כיצד הוא מעדיף לעבוד בכיתה או בעת הכנת שיעורי הבית, לבדו או עם חבר?
2. כיצד הוא מכין את שיעורי הבית? עם עזרה של בן משפחה?
3. מה הוא עושה כאשר אין לו עזרה מהורה או מחבר: מנסה באופן עצמאי או מרים ידיים?
4. כמה פעמים הוא קורא למורה לעזרה במהלך שיעור?
5. מדוע הוא זקוק לעזרה? האם בעקבות אי-הבנה של החומר או אי-זכירת התהליך?

- המורה ימשיג את התשובות לשאלות וידגיש את הצורך של הרבה מאיתנו בשלבי עבודה מוגדרים וברורים לצורך עבודה יעילה וביטחון בביצועה במיוחד כאשר אנו מתקלים בקושי.
- לצורך הדגמה יציג המורה את הסכמה להתמודדות עם מילה לא מובנת בטקסט.

לאחר חשיפת הסכמה לתלמיד יש לתרגל אותה בטקסט מתחום הדעת המזמן מילים שאינן מוכרות.

תוך כדי תרגול יש להפחית את רמת התיווך ולהפנות את התלמיד לסכמה ולאפשר לו להתנסות בה באופן עצמאי.

בסיום התרגול ערכו רפלקציה שתשקף את המצב ההתחלתי של התלמיד, ובהמשך את יכולתו לעבוד באופן עצמאי בעזרת הסכמה.

הדגישו שמטרת השימוש בסכמה תומכת הלמידה היא תרגול בזכירת תהליכים, ובסופו של עניין הוא יוכל לוותר על הסכמה הכתובה בעקבות זכירה עצמאית של התהליך לפתרון בעיה והפנמת הסכמה בתוכו.

הסכמה להתמודדות עם מילה לא מובנת בטקסט.

מילה לא מובנת

בכל פעם שתפגוש במילה לא מובנת, במהלך הקריאה, עצור!

קרא את המשפט שבו מפיעה המילה, שוב ושוב.

שער את פירוש המילה לפי הקשר שלה לשאר המילים במשפט.

תרגם את המילה הלא מובנת למילה נרדפת.

בדוק אם המילה מובנת והגיונית בתוך המשפט,

אם כן - המשך לקרוא.

אם לא - חפש דרך אחרת.

ניתן להבין מילה לא מובנת, בעזרת **השורש.**

ערוך רשימה של מילים המוכרות לך מאותו שורש,

שער את פרוש המילה.

תרגול

כל תלמיד יבחר מיומנות שהוא מתקשה בזכירת שלבי העבודה בביצועה ויחד עם חברי הקבוצה יבנה סכמת מיומנות שתסייע לו להתגבר ולהתמודד עם ביצועה.

דוגמאות לתהליכים המצריכים סכמות תומכות למידה:

א. סכמה המפרטת את הדרך לביצוע מטלה מוגדרת כמו:

הפקת מידע מטקסט, תהליך כתיבת תשובה לשאלה, ניתוח סיפור, כתיבת סיכום, מיון, השוואה, אפיון מקום, חיפוש במילון, חיפוש באינטרנט, שחזור משפטים ברצף.

ב. סכמה תומכת להתנהלות אישית כמו:

התנהלות בהפסקה, ביקורת עצמית על למידה, איך מגיבים בכיתה שלנו בשעת ריב או כעס, וכד'.

שיח סיכום

1. מהי המיומנות שלמדנו היום?
2. למה היא עוזרת?
3. במה היא תעזור לך?
4. כיצד ומתי תשתמש בה?

מיומנות חשיבה מסדר גבוה: פיתוח המודעות לשאילת שאלות

1. יכולת שאילת שאלות
2. שאילת שאלות מסוגים שונים

יחידה מספר 1: שאילת שאלות

תקציר:

היכולת לשאול שאלות טובות היא אחד מסימני ההיכר של לומד מיומן. המודעות לשאילת שאלות וניסוח שאלות מפתחים את החשיבה וזאת משום שאין חשיבה ללא שאלה שהולידה אותה. תלמיד שאינו שואל אינו מפתח את חשיבתו. פיתוח המודעות לשאילת שאלות באמצעות הוראה מפורשת יביא לשימוש יעיל ואפקטיבי יותר, ויהפוך את הלומדים עצמאיים, ובעלי מוטיבציה וסקרנות לחקור ולבדוק. הצורך לשאול שאלות מחייב את הלומד לחשוב ולהיות מעורב בלמידה. (מליץ ומליץ, 2002)

נוכחים:

מורה ותלמידים בגילאי יסודי וחט"ב

משך:

40 דקות

מטרות:

- התלמידים ילמדו ששאילת שאלות מכוונת לתשובה מדויקת.
- התלמידים ילמדו ששאילת שאלות ממקדת ומקדמת את החשיבה.
- התלמידים יכירו מילות שאלה.
- התלמידים ילמדו לשאול שאלות רבות רלוונטיות להקשר.

אמצעי עזר נלווים:

שמש אסוציאציות, כרטיסיות עם מילות שאלה, כתרים עם שמות של דמויות, גירוי חזותי (תמונה, ניסוי של נר דולק וכו').

מהלך:

א. נושא:

- שאילת שאלות ברמות שונות באמצעות שאלות מלאכ"ה:
- מה, מי, מדוע, מתי, לאן, למי, איפה, איך, איזה, אילו, כמה, האם, היכן

ב. פעילות:

1. אפשרות א' - סיעור מוחין למילות שאלה, התלמידים יאמרו את כל מילות השאלה שהם מכירים והמורה או התלמיד ירשמו אותן בשמש האסוציאציות.

   אפשרות ב' - המורה יציג בפני התלמידים את מילות השאלה בכרטיסיות הפזורות על השולחן או התלויות בכיתה.

2. חקר של דמות או חפץ באמצעות בחירה בין שתי פעילויות: משחק נחש מי? או תופעה המציגה נר דולק.

* **משחק הניחושים**

אפשרות א' - תלמיד יצא מהכיתה, שאר התלמידים יבחרו דמות כלשהי, והתלמיד שיצא יצטרך לזהות באיזו דמות מדובר באמצעות שאילת 5-10 שאלות בלבד.

אפשרות ב' - תלמיד יקבל כתר עם שם של דמות ויהיה עליו לזהות את הדמות באמצעות שאילת 5-10 שאלות בלבד.

דוגמאות לשאלות אפשריות: באיזו תקופה מדובר? האם זו דמות היסטורית? מה (היה) פועלה? האם הדמות היא של גבר או של אישה? היכן היא פעלה? כמה שנים היא הייתה בתפקיד?

* **שאלות חקר על תופעה**

המורה ידליק נר או יראה לתלמידים איור של מחזור המים בטבע ויבקש מהתלמידים לחבר 4 שאלות על התופעה המוצגת.

המורה יכתוב את שאלות התלמידים עם שמותיהם (המורה לא יכתוב אותה שאלה פעמיים אלא את שמות התלמידים שחשבו עליה).

לאחר איסוף שאלות התלמידים יבקש מהם המורה לחבר עוד 3 שאלות על התופעה.

לשתי הפעילויות יוסיף המורה שאלות חסרות ויכוון לשאלות גבוהות: על השפעה - מי מרוויח או נפגע מהעניין? כיצד זה משפיע על...? על השלכות - למה זה גורם? מהי התוצאה של....? הכללה - לאילו דמויות יש תכונות אופי משותפות? מי פעל באותה תקופה? היכן נראה תופעה דומה? העברה - איך תהליך כזה יבוא לידי ביטוי?

ג. תרגול

1. כל תלמיד בתורו יקבל הזדמנות לשאול שאלות ולזהות את הדמות.
2. המורה יבקש מהתלמידים לבחור דמות אחת. לאחר שבחרו את הדמות הם יתבקשו לנהוג ככתבים בעיתון מבוקש, ולחבר 20 שאלות שהיו רוצים לשאול את הדמות.
3. מתן תרגול לבית
כל תלמיד יבחר תופעה ויחבר עבורה 20 שאלות חקר.

ד. שיח סיכום

- כיצד עזרו לכם השאלות בזיהוי הדמות?
- מה בין ניחוש לבין שאילת שאלות?
- באילו מצבים בחיינו אנו נדרשים לשאילת שאלות?
- האם קורה לנו שבמקום לשאול אנו מנחשים?
- האם שמנו לב שניתן לשאול שאלות מסוגים שונים בריאיון של דמות? אילו סוגים? (סגורות, פתוחות)
- באילו מצבים בחיינו אנו נתקלים בסוגים שונים של שאלות?
- כיצד הרגשתם כשהתבקשתם לחבר שאלות בפעם הראשונה?
- כיצד הרגשתם כשהתבקשתם לחבר שאלות בפעם השנייה?
- מה למדתם על עצמכם מהתהליך?

מיומנות חשיבה מסדר גבוה: פיתוח המודעות לשאילת שאלות

1. יכולת שאילת שאלות
2. שאילת שאלות מסוגים שונים

יחידה מספר 2: שאילת שאלות מסוגים שונים

תקציר:

לסוג השאלה שנשאלה קשר לאיכות החשיבה והיא נובעת ממנה. שאילת שאלות עוזרת ללומד להוסיף ידע ולראות דברים באופן ברור יותר. הצורך לשאול שאלות הנובעות מן הטקסט מחייב את הלומד לחשוב ולהיות מעורב בהבנתו. שאלות הנשאלות במהלך הקריאה מסייעות למקד אותה, לאתר את הרעיונות המרכזיים ולזכור את הנלמד. ניתן לחלק את השאלות לשני סוגים: שאלות שהתשובה עליהן מופיעה בטקסט, ושאלות שהתשובה עליהן לא מופיעה בטקסט (מליץ ומליץ, 2002).

נוכחים:

מורה ותלמידים בגילאי יסודי וחט"ב

מסגרת הזמן:

40 דקות

מטרות:

התלמידים ילמדו לשאול שאלות שיש עליהן תשובה בטקסט ושאלות שאין עליהן תשובה בטקסט, יש צורך להסיק אותה או להסתייע בידע אישי.

אמצעי עזר נלווים:

טקסט מתוך מבחני המיצ"ב עם שאלות.

מהלך:

א. נושא:

- שאילת שאלות ברמות שונות הנוגעות לטקסט שיש עליהן תשובה בו:
  מה, מי, מדוע, מתי, לאן, למי, איפה, איך, איזה, אילו, כמה, האם, היכן
- שאילת שאלות ברמות שונות הנוגעות לטקסט שאין עליהן תשובה בו.

ב. פעילות:

1. התלמידים יקראו טקסט מתחום הדעת.
2. התלמידים יחברו שאלות שיש עליהן תשובה בטקסט ושאלות שאין עליהן תשובה בו.

ג. תרגול לבית:

המורה יבחר עם התלמידים טקסט נוסף מספר לימוד הנלמד בכיתה, ועל התלמידים יהיה לחבר שאלות שיש עליהן תשובה בטקסט וכאלה שאין עליהן תשובה בו.

ד. שיח סיכום

- מתי אתה שואל את עצמך שאלות?
- אילו שאלות היה קל לך יותר לחבר? מדוע?
- מה עזר לך לחבר שאלות שיש עליהן תשובה בטקסט?
- מה עזר לך לחבר שאלות שאין עליהן תשובה בטקסט?
- באילו מצבים בחיינו אנו נתקלים בכל סוג של שאלות?

נספח

נספח

ביטוי תפקודי האבחון בתחומי הדעת השונים

ביטוי התפקודים השונים באבחון בלמידה ובהוראה של תחומי הדעת

נושא:	**מקור / נקודת מוצא:**	**הנחיות:**
חוק יסוד: הכנסת **סעיף:**	• חוק יסוד: הכנסת, סעיפים 1 ו-4 • חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, סעיפים 1 ו-2	אמנון רובינשטיין ומשה הלברמן - המשפט/אזרחות הנורמטיבית בישראל, עמודים 1-15. **הערות:** בפרק זה יש לקרוא את הטקסט בעיון ולענות על השאלות המצורפות אליו.
מבוא לדמוקרטיה **חוק יסוד: הכנסת** **סעיף:**	• חוק יסוד: הכנסת, נוסחו המלא, אתר הכנסת (לא נדרש לקרוא את כל הסעיפים). • חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, אתר הכנסת (לא נדרש לקרוא את כל הסעיפים).	**הערות:** בפרק זה יש לקרוא את הטקסט בעיון ולענות על השאלות המצורפות אליו. **מקור:** רובינשטיין ומשה הלברמן, "המשפט הנורמטיבי בישראל", עמודים 16-18.
מבוא לדמוקרטיה **חוק יסוד: הכנסת** **סעיף:**	• חוק יסוד: הכנסת, נוסחו המלא, אתר הכנסת (לא נדרש לקרוא את כל הסעיפים). • חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, אתר הכנסת (לא נדרש לקרוא את כל הסעיפים).	• עבור על פרק ד' בספר הלימוד (עמודים 6-7), לא נכנס לפרטים הטכניים. • הקפד על הבחנה בין הנורמה לבין הפרקטיקה. • חזור על הגדרת הנורמה (עמודים 6-7) כ"ד, לא נכנס לפרטים הטכניים. • בדוק מה מקומו הבסיסי של הפרלמנט בדמוקרטיה ישראלית. • הדגש את ההבדל בין הנורמה לבין הפרקטיקה. • הבחן בין הנורמה לבין הפרקטיקה. **הערות:** בפרק זה יש לקרוא את הטקסט בעיון ולענות על השאלות המצורפות אליו.

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: **קושי בידע סמנטי**	קושי לרכוש, להפנים ולזכור מילים חדשות וחיוניות להבנת הנושא הנלמד. כתוצאה מכך התלמיד יתקשה להבין טקסטים ולהשתמש בצורה אוטומטית ומדויקת באוצר המילים הנדרש באזרחות.	• חזרה וסיכום- מומלץ שכל שיעור יפתח בחזרה על המושגים שנלמדו בשיעור שקדם לו, וכל שיעור יסתיים בחזרה על המושגים שנלמדו בשיעור הנוכחי. • כתיבת המילים החדשות בפינה קבועה בלוח. • הכתבת עיקרי הדברים שנלמדו בשיעור. • עריכת מילון במחברות הכולל את הגדרת הערך המדויקת. • מתן דוגמאות מהחיים כדי להדגיש את הרלוונטיות. חשוב שהתלמיד יצא מתוך הדוגמה ויחזור אל ההגדרה, ולא יישאר ברמה הקונקרטית בלבד של המושג. • בטקסט - חשוב לתת מראש את ההגדרה של המילים החדשות/המורכבות - לא בעל-פה אלא בכתב על גבי הטקסט או על גבי הלוח.
שפה: **קושי בידע פרגמטי**	נראה קושי במיוחד בעת התמודדות עם שאלות איכותיות ומדויקות בעת עבודה על טקסט או על שאלות לבגרות מסוגים שונים: תלמיד עם קושי פרגמטי יתקשה לדוגמה להבין שאלה הנוגעת לאירוע, את המתח שבין שני הצדדים ואת המורכבות שהיא מעלה. הוא יתקשה לגלות גמישות חשיבתית שמובנית בתוך שאלות באזרחות. בנוסף, יתקשה לענות על שאלה בהרחבה, כיוון שהוא יוצא מנקודת מוצא שאינו צריך להסביר מושגים שונים **כי** הם ברורים מאליו. תשובתו תהיה חסרה ולא מדויקת.	• שימת דגש במהלך ההוראה למתח בין גופים שונים/מושגים שונים באופן גרפי. • ניתן להיעזר במילות השאלה **מלאכ"ה** כדי לתת לתלמידים כלי להרחיב את תשובותיהם באמצעות מילות שאלה. הדבר יסייע לתלמיד הלקוי להרחיב את החשיבה ולהתייחס בתשובתו לכיוונים נוספים: לדוגמה: מדוע חופש הדת הוא זכות חשובה במיוחד לבני העדה הדרוזית? התלמיד ישאל שאלות ויענה עליהן, ועל-ידי כך ירחיב את תשובתו: מהו חופש הדת? מיהם בני העדה הדרוזית? מתי הוא ניתן? למה הוא ניתן? כיצד הוא מסייע לבני העדה הדרוזית? וכן הלאה.

אזרחות

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום החזותי - הנמכה בקלט של מידע חזותי	• קושי בקריאת מפות • קושי באיתור מבנה של ספר הלימוד • קושי במעקב אחר סיכומי המורה על הלוח	• הדגשה בצבעים קבועים של השינויים במפת הארץ ובגבולות המדינה. • לווי הלמידה בהמללה כדי לאפשר לתלמידים להיתרם מערוץ מילולי שיתגבר את הערוץ החזותי הפגוע. • צמצום שדה, כלומר להראות רק את האזורים שבהם חל השינוי. • מיפוי יחידות ההוראה כתרשים - את יחידות ההוראה שמעבירים לתלמידים מומלץ למפות, כלומר לבנות אותן כתרשים ריק ולחלקן לתלמידים. בכל שיעור יחזרו התלמידים לתרשים וישבצו את הנושא שנלמד בתוך התרשים הריק. לאט-לאט הם יצרפו את החלקים ויקבלו את מהלך ההוראה השלם.
קושי בתחום הזיכרון - שמיעתי וחזותי	• קושי בזכירה ובשליפה - במקצוע האזרחות נלמדים פרטים רבים וקיים קושי משמעותי, גם למי שאין לו לקות כלשהי לזכור ולשלוף את המושגים באופן מדויק. התלמיד יתקשה לקלוט מידע ולזכור אותו במשך בפרק זמן נתון תוך כדי ביצוע פעולות שונות כמו: פתרון שאלות ידע מורכבות הדורשות זכירה של מושג אחד ומציאת המשותף בינו לבין מושג אחר. • התמודדות עם שאלות על אירוע • קריאת קטע עלום (אנסין) או מאמר והבנתו	• לימוד שיטות לזכירה כגון: ראשי תיבות, הלחנת מושגים מרכזיים על-פי נושאים. • יצירת תרשים חזותי המסמל את המושגים המרכזיים. • שימוש במרקרים צבעוניים קבועים לפי סוגי מושגים וכד'. • הקצאת 10 דקות בסוף כל יחידה נושאית לשם יצירת דרכים יצירתיות לזכירת המושגים שנלמדו בנושא. • הפחתת עומס מזיכרון העבודה באמצעות כתיבת אוצר מילים מרכזי בנושא הטקסט בטרם קריאתו. • הנחיה לקריאת הטקסט על-פי פסקות. • סימון משפטים מרכזיים/כתיבה בצד כל פסקה של עיקרי הדברים. • כתיבת תשובה לשאלה. להנחות את התלמידים לכתוב שלד תשובה מקדים, על-פי סכמות ידועות מראש.

אזרחות

מבנה / מסמך	**תקפות**	**הנחיות מיוחדות**
מבחן	**מבחן ידע**	**מבחן מיוחדים**
מבחן בתחום ידע	**מבחן בעל/בכתב**	• מבחן בעל/בכתב בהיקף מלא.
	מבחן בעל בלבד	• מבחן בעל בלבד עם אפשרות לשאלות הבהרה, לשאלות הבהרה בלבד.

מבחן מיוחדים בהנחיה מיוחדת

היסטוריה

מהות: **רמת דגש:**	מבוא לבוחן רמת דגש מינימלית בלבד מבנה הבוחן לתלמיד המבחן מבוסס על מקורות מגוונים. - מבחן בגרות מבוסס על מבנה הבוחן אם מתפרסם לקראת בוחן בגרות, יש לבדוק מול מפמ"ר אם מתפרסם לקראת בוחן בגרות, יש לבדוק מול מפמ"ר	- מבחן המורה מתבקש לבנות מבחן בהיקף קטן, אם הוא מעוניין (לדוגמה, אינטרנט, בוחנים...). - הבוחן נבנה לפי מבנה המבחן לבגרות = הבוחן **מבוסס** על מקור **מגוון** = **מגוון** בבוחן מבוסס מקור אחד מתוך מקורות - **מגוון** מבוחן. מבוחן יכול לכלול מקור. - מבחן מבוקר, מול מבוחן בגרות מבוקר, לוגי - בוחן = אם, לבוחן= מקור -- מקור קבוצתי מבוחן לא מבוקר: מן הכל מהו מבוגרים מבוקר מבחן לא מבוחן מבוקרים לבוחן מבוקרים • הבוחן מבוגרים מן מבוחן לבגר, לבוגרים הבוחנים מבוקר לא בוחן
מבוקר מבוגרים **רמת דגש מבוגרים** **מגוון:**	מבוקר / מבוקר. מבוגרים בבוחן מבוגרים, לבוגר מבוגרים לא הבוחן מבוגרים מן מבוגרים (מבוגר מבוגר) רמת מבוגר מבוגרים מבוגר מבוגרים לא	מגוון, לבוגרים, מבוגרים לא מבוגר. • לבוגר מבוגרים מבוגרים לא מבוגרים, מבוגרים - מבוגרים (מגוון : מבוגר מגוון) - • מבוגרים מבוגר בבוחן בבוחן בבוחן.
מבוקר מבוגרים	**מבוגרים מבוגרים**	

היסטוריה

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום החזותי - הנמכה בקלט של מידע חזותי	• קושי בקריאת מפה ובהפקת מידע מתוך המפה והפיכתו לבעל משמעות היסטורית. • קושי בהתמצאות בציר הזמן בהבחנה בין כיוונים ובאומדן מרחקים, כדי שניתן יהיה להפיק מידע מציר הזמן. • קושי בהתמודדות עם תמונה, עם קריקטורה או עם מידע חזותי אחר שנלווה לטקסט.	• לימוד טכניקה של צמצום שדה- בטכניקה זו מלמדים הסתרת חלק מן המידע תוך התמקדות רק בחלק רלוונטי אחד והרחבה של השדה בהדרגה. • את ציר הזמן רצוי לתרגל ברמות שונות ולהציגו בתחילת כל נושא, לצד שאלות כגון: מהי השנה? מהי המאה? כמה זמן עבר מ... עד...? לפני כמה זמן זה קרה? חשוב להקדיש זמן לתפיסת הרעיון של ציר הזמן שלפני הספירה. ניתן ללמד זאת על-ידי יצירה של ציר זמן אישי של הילד ומשפחתו, שבו ניתן לעקוב אחר אירועים שקרו לפני הלידה שלו ואחריה. • **כרטיס לניתוח מקורות חזותיים (תמונה, ציור, כרזה) מתוך אתר תולדוט** **שלב א: זיהוי פרטים** • מהם הפרטים שאתם רואים בתמונה? נסו למיין אותם (זיהוי דמויות, מראה, חפצים, מבנים). • מהו נושא התמונה? • היכן נוצרה? • מתי? • מי האמן? • מהו סוג האמנות? **שלב ב: תוכן, פענוח ופרשנות** • מהו הסיפור שמספרת התמונה? (המללת התמונה ומציאת הקשר בין פרטיה). • מהו הרעיון המרכזי\המסר המובע בתמונה? • מה אפשר ללמוד ממנה על התקופה? האירועים? האנשים? האידיאולוגיה? המקום? **שלב ג: מבע אישי וביקורתי** • האם לדעתך יש בתמונה מסר סמוי? מהו? • מה אתה חושב על המציאות, הרעיונות, המסר העולה מן התמונות? • חבר לתמונה כותרת שתביע את המסר שלה.

היסטוריה

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום הזיכרון - שמיעתי וחזותי **קושי בזיכרון עבודה**	• קושי בשמירת השאלה בזיכרון לטווח קצר תוך כדי קריאת הטקסט וחיפוש אחר המידע בטקסט	• חיפוש אחר מילת מפתח בשאלה המורה על הנושא המרכזי. לאחר מכן סריקה של הטקסט תוך כדי אחסון המילה בזיכרון וחיפוש המקומות שבהם המילה מופיעה. ברגע שנמצאה המילה להדגיש ולחפש בקרבתה את המידע הרלוונטי לשאלה. • כתיבת שלד מקדים שבו יופיעו משפטי פתיחה מתאימים לכל חלק בשאלה. • כתיבת ראשי פרקים על הלוח. • הפרדה בין זמן ההרצאה לדרישה לכתוב (לעשות הפסקות מזדמנות לשם כתיבת העיקר).
קושי בזיכרון לטווח ארוך	• קושי בסיכום עיקרי הדברים שנלמדו בשיעור • קושי באחסון של פרטי מידע רבים שלעיתים אינם מקושרים זה לזה (תקופות שונות, מקומות שונים, דמויות שונות, מלחמות ועוד)	• שימוש בסכמות מארגנות במהלך ההוראה. לדוגמה, במהלך למידה על אירוע מסוים יש לקשר אותו לתקופה, לאירועים קודמים שקשורים אליו, לאזור הגיאוגרפי שבו התרחש, לגורמים, למהלך או לתוצאות. את כל הפרטים הללו רצוי לארגן בסכמה דלת-מלל ולהקפיד לחזור אליה במהלך הלמידה ובמידת הצורך לשנן אותה. • למידה מותאמת לסגנונות שונים - רצוי לגוון באמצעי ההוראה ולשלב אמצעים חזותיים כגון: סרטונים, מצגות, מפות, ציר זמן ועוד, אמצעים שמיעתיים כגון: הרצאות, דיונים, שירים. תנועתי - יצירת דגם או המחזה בהקשר לנלמד. • חזרתיות - למידה משמעותית ואחסון יעיל בזיכרון העבודה מתבססים על חזרתיות מובנת. רצוי שהמורה יחזור על הנלמד פעמים אחדות במהלך הלמידה.

גיאוגרפיה

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: קושי במודעות פונולוגית	• קושי בפענוח מילים מורכבות המשליך על הבנת הנקרא • חסך בכלים להבנת טקסט ארוך	• תרגול בפירוק מילה למבנים. • יצירת דף עם מילים לועזיות תוך יצירת מילים חדשות.
שפה: קושי במודעות מורפולוגית	• קושי בהבנת מבנה המילה המתבטא בפירוק מילה לחלקים, בעיקר במילים לועזיות כמו טופוגרפיה, גיאולוגיה	• יצירת מילון מונחים המחולק לנושאים השונים ותרגול השימוש בו, על מנת לסייע בשליפה.
שפה: קושי בידע תחבירי	• קושי בהבנת המשפט/הפסקה בשל מורכבות תחבירית • קושי בגלל צפיפות המידע (דחיסות תחבירית)	• חלוקת טקסטים ארוכים לכמה חלקים. • ביצוע פעולות אחדות על כל חלק כגון: סימון משפטים עיקריים וניסוחם מחדש.
שפה: קושי בידע סמנטי	• קושי בהבנת הרעיונות המרכזיים בטקסט ובהבנת השאלות בשל חסך באוצר מילים ובקשרים סמנטיים בין מילים- שדה סמנטי, נרדפות, ניגודיות	• הקניית אסטרטגיות לעבודה עם טקסט. • פיצוח שאלות והפקת מידע מתוך שאלה ככלי מקדים לקריאת טקסט. • יצירת מילון מונחים החוזרים על עצמם בשאלות (למשל: תנאים, מאפיינים, גורמים, הבדלים, השפעות, תהליך היווצרות).
שפה: קושי בידע פרגמטי	• קושי בפרשנות וההיסק מן הנאמר בטקסט בצורה סמויה • קושי בזיהוי סכמת הטקסט • קושי בשליפת מונח או מושג מתאים שמקשה על הבנת שאלה ויוצר קשרים שאינם הולמים	• הטרמת מידע על נושא הטקסט בעקבות הכותרת וניבוי תוכן הטקסט. • קריאת הטקסט "במנות קטנות", כל פסקה בנפרד וניתוח מילים קשות לשורש, מילת יסוד ומוספיות.

שמות, גבולות - מדינות, ערים ואגמים	**תקציר / הערות**	**רמז, יחידה**	**הערות מורחבות ודגשים**
(אזור) • ערים, בירות על מפות עולם ומפות אזוריות • ערים, בירות וגבולות מדינות - נושאים • ערים, בירות ומדינות מפורסמות	• ערים, בירות • ערים, בירות, יבשות, אוקיינוסים וים • ערים, בירות ומדינות מפורסמות • ערים, בירות ומדינות - ערים, בירות, יבשות, אוקיינוסים וים • מדינות - ערים, בירות ומדינות • מפה - א-שמש לב לבדוק מזרח ערים, בירות ומדינות;	• מרוץ אזורים, מי אוקיינוס ומדינות • מאגר מפות בעולם • נושאי מפות • נושאי מפות ומדינות, ומרוץ מפות על מפות	**מרוץ מדינות ובירות** • נושאי מפות (google maps, google earth) מיקומים בעולם • מרוץ מפות, מי נהר ים ואגמים • נושאי מפות, מרוץ מפות ובירות, ומרוץ מפות בעולם על נושאים • נושאי מפות לפי א-ב, מרבים מפות:

גיאוגרפיה

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום הקשב	• קושי בשימת לב למכלול פרטים (בקטע קריאה, שאלה, באמצעים חזותיים) • אימפולסיביות במענה תשובה • קושי בסינון גירויים • קושי בהתייחסות לשני מקורות מידע בו-זמנית (גם טקסט וגם מפה) • ירידה באיכות הקשב לאורך זמן במשימות ארוכות ומורכבות • אי הבאת ציוד הכרחי לשיעור, למשל אטלס	• צמצום גירויים (גם באמצעים חזותיים ניתן ללמד כיצד לצמצם שדות, למשל - על מה יש להקדים להסתכל במפה). חלוקת העבודה לרצף פעולות קצרות • העלאה למודעות של טווח הקשב • כרטיס בקרה של התלמיד שבו נתונות הפעולות המתבקשות והתלמיד מסמן מה ביצע
קושי בתפקודי כתיבה: כתב, כתיב והבעה	• שגיאות כתיב • קושי בפיתוח רעיון • אוצר מילים מצומצם	• שימוש בתשבצים, תפזורות הכוללים מונחים בגיאוגרפיה יצירת מילון מונחים ומושגים להעשרת הכתיבה • פיצוח שאלה לפני כתיבת תשובה • עבודה על מבנה תשובה על-ידי כתיבת טיוטה כתנאי מקדים לפני כתיבה • יצירת מבני תשובה קבועים תוך שימוש במילות קישור מתאימות

מבוא, **כלים, כללי** **מבט:**	• כלים בסגנון ובמבנה מן המקרא והלכה • כלים בסגנון מבנה מדרש, הגדה, ילקוט • כלים בנוגע, נקבל, נבדל, בסמוך ובמבנה ומדרש בסגנון בדברי הלכה ומדרש. • מובן מאליו אי מאמר בלי, בסגנון כלים אחר מלה מלה ומבנה מאמר אחר מאמרים בלבד בדברי הגדה. • מילים שונות בלבד בנוגע בסגנון: מילון כלים	• אינו מבנה מסגנון המקרא בלבד הבנה בנוגע בסגנון מבנה מדרש, ילקוט אינו מאמר מבנה בסגנון בדברי הגדה בלבד • מובן מאליו אי מאמר בלי, בסגנון בדברי הגדה בלבד • מילים שונות בלבד מן מילון בסגנון בדברי הגדה בלבד
מילונים **כלים, כללי** **מבט:**	- כל ומילונים כלים, בנוגע בל מילון בסגנון בדברי מילונים כלים, בנוגע, מבנה כלים, בנוגע אי מאמר מבנה בסגנון	אחרים מובן בל מילון בל מבנה (מאמרים, בדברי הגדה) אם מאמר מילון ומילון בדברי אינם בסגנון ומבנה בדברי הגדה בלבד
מילונים **כלים, כללי** **מבט:**	ומילון מאמר בסגנון בנוגע בדברי הגדה. מבנה כלים בנוגע בדברי הגדה אינו מבנה בסגנון בדברי הגדה, אינו מאמר בלי מבנה בלבד בדברי הגדה בלבד מילון אינו מבנה ומילון אי מאמר בלי מבנה בלבד בדברי הגדה בלבד	• נמצא מבנה „כלים" מאמר / מבנה מן מילון ומילון • מבנה בסגנון „בסגנון מבנה", בל מבנה בדברי הגדה בלבד • מבנה מילון אינו אינו בסגנון בדברי הגדה, אינו מבנה בלבד בדברי הגדה בלבד
מילון / מבנה מאמר	**בנוגע, מבנה**	**בדברי הגדה בלבד**

לשון

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: קושי בידע סמנטי	קושי בהבנת הרעיונות המרכזיים בטקסט ובהבנת השאלות בשל חסך באוצר מילים ובידע סמנטי: שדה סמנטי, נרדפות, ניגודיות	העשרת אוצר מילים על-ידי חשיפה מרובה לטקסטים מגוונים, והוראה ישירה של מילים שכיחות על-ידי פירוק המילה למרכיביה השונים (שורש, מוספיות) ושילובה בהקשרים שונים. הקניית אסטרטגיית הבנת מילים: משה- מילון, שורש, הקשר
שפה: קושי בידע פרגמטי	קושי בפרשנות ובהיסק מן הנאמר בטקסט	• הוראת רכיבי המבנה של הסוגות: מדעי, טיעוני, מפעיל. • תרגול זיהוי רכיבי המבנה של כל סוגה
קושי בתחום החזותי - הנמכה בקלט של המידע החזותי	• קושי בקריאת טקסטים לא רציפים (גרפים, טבלאות, תרשימים וכו') הנלווים לטקסט ותורמים להבנתו • קושי בהפקת מידע מרמזים חזותיים כגון תמונה או איור הנלווים לטקסט	• הפיכת המידע לטקסט רציף- פסקה • יצירת סכמת עבודה לתהליך הפקת מידע מתרשימים ומגרפים • תרגול השימוש במידע חזותי נלווה, והדגשת תרומתו להבנת הטקסט
קושי בתחום הזיכרון - שמיעתי וחזותי	• קושי באחסון כללים לטווח ארוך • קושי ביישום כללים השמורים בזיכרון בעת ביצוע מטלה דקדוקית או תחבירית. כלומר, קושי בשליפת הכלל המתאים הנדרש לביצוע המטלה קושי בזכירת השאלה בזמן שמחפש תשובה (זיכרון עבודה) בטקסט	• הקניית כללים בדרך יצירתית ופשוטה • כתיבת הכללים בכרטיסי ניווט ותרגול השימוש בהם בזמן ביצוע המטלה • במבחנים - ללמד את התלמידים לכתוב את הכללים הרלוונטיים על טופס המבחן ולהשתמש בהם כמו בכרטיסי הניווט • הוראה ותרגול של כתיבת מבנה (שלד) של תשובה

לשון

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום הקשב	• קושי בהתמקדות בקריאת הטקסט • קושי בהשלמת מידע ממקורות נוספים הנלווים לטקסט • קושי לשמור על ריכוז וערנות לאורך כל המשימה	• תרגול באיסוף מידע מאמצעים הנלווים לטקסט: מוען, נמען, תאריך, איורים וכו' • העלאת מידע קודם בעקבות הכותרת וניבוי תוכני הטקסט בעקבות הכותרת • קריאת כל פסקה בנפרד • הדגשת משפטי מפתח בכל פסקה • שחזור הפִסקה באמצעות תשובה לשאלות: על מי/ מה מדובר בפסקה? מה אומרים עליו?
קושי בתפקודי כתיבה: כתב, כתיב והבעה	• קושי בכתיבת תשובה מאורגנת, מלאה ומותאמת לשאלה כתב מסורבל ולא קריא • שגיאות כתיב ושגיאות דקדוקיות ותחביריות • שילוב לקוי של מילות קישור או הימנעות משילובן	• חילוץ המידע הרלוונטי מתוך השאלה • הבנת מדדי ההבנה של כל שאלה: איתור מידע, פרשנות והיסק, הערכה וביקורת • פיצוח שאלה באמצעות תרגול מילות השאלה וההוראה • כתיבת מבנה לתשובה • קריאה מרפרפת בחיפוש אחר התשובה וסימון במרקר של המידע הרצוי

חלק ב.1 מסוגל **מבט:**	• לא יכול לבצע משימה אך-נ.ל, הסיבה מבלי שיכולת הבנה/ מסמכים • חלק, הבנה מאבדן / אי-מסוגל לבצע חלקים (חלקי מסוגל, יכולת הבנה) • חלק הבנה בלתי מספק (חלקי, מסוגל, חסרות) בהפיכת חלקי משמעות • מבחן הבנה בלתי מספק אינו חלקי • בחינה מופרכת אך בהבנה חלקי	מבוא
חלק ב.2 **מבט:**	כל „אל" אמר - כאילו מתבטל בסדרה, אבל מחזיק חלקי אמונה חלק בחינה בסדרה בחינה מסמכים	בחינה חלקית מסמכים מסמכים מחברים בחינה חלקית
מסוגל **חלק בחינה** **מבט:**	בעיקר, ב, בעיקר) הבנה בסדרה, חלקי = אי, בסדר, ו, אך בסדרה (כגון: הבנה חלקי מבחנים חלק בחינה אינו מסוגל (מבחן חלקי)	• בחינה מבחנים • חלקי אמונה בסדרה מסמכים • בחינה מופרכת מסוגל אך מבחן חלקי מבט, מסוגל) • חלק אך בלתי אינו לא (חלקים חלקי אינו מבחנים, חסרות מבחנים/ מסמכים
מסוגל / חלקית	**בינוני בלתי**	**לא, חלקית בינוני**

תנ"ך

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: **קושי בידע פרגמטי**	• קושי להבין את המשתמע מהנלמד • קושי ביצירת הקשרים בין עניינים דומים • קושי לענות באופן ממוקד על הנדרש - קושי להבין את כוונת השואל • קושי להבין שיעור פרונטלי (הרצאה)	• הסבר מפורש של עניינים משתמעים • יצירת הקשרים בין עניינים דומים • הכרת סכמות קבועות של הסיפור המקראי ושל שאלות
שפה: **קושי בתחום החזותי - הנמכה בקלט של המידע החזותי**	• קושי בזיהוי הטעמים ובזכירתם • קושי באבחנה בין סימני הניקוד הדומים (חטף פתח/חטף קמץ) ומכאן קושי בקריאה מדויקת	• חזרה שיטתית על סימני הניקוד והטעמים. נתינת סימנים לזכירת הסימנים השונים (כמו שורוק - מזכיר בצורתו סולם, סולם מתחיל בתנועת U - לכן שורוק מסמן את תנועת U).
שפה: **קושי בתחום הזיכרון - שמיעתי וחזותי**	• קושי לזכור את הנלמד • קושי בהבנת השיעור כיוון שאינו זוכר פרטים שנלמדו בעבר • קושי במבחנים למרות למידה לפני המבחן • זיכרון שמיעתי: קושי לעקוב אחרי השיעור הפרונטלי וקושי בהבנתו	• שימוש באופנויות שונות - שילוב הערוץ החזותי, השמיעתי, והתחושתי במהלך השיעור • ארגון יעיל של החומר, חשיפת המבנה הלוגי של הנלמד (כגון: סיבות המלחמה ותוצאות המלחמה, השלבים בהמלכה) • שימוש בסימנים במהלך הלמידה (חזותיים, ראשי תיבות, מילים שיזכירו) • שימוש בסכמות קבועות ואופייניות (לדוגמה סכמה במלכים: חטא דתי - עונש פוליטי) • עזרה בארגון החומר ובדרכי יישומו לקראת המבחן

מבוא לתנ"ך **מבוא לתנ"ך: מבוא כללי** **מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא**	מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא)	
מבוא לתנ"ך **מלאי - יוחנן,** **מבוא לתנ"ך,**	• מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא • מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא • מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא • מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא	מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא) • מבוא לתנ"ך (מהדורת פרופ' יהודה אלבק, מבוא לתנ"ך, מבוא לספרות המקרא)
נביאים **מבוא לתנ"ך**	**מבוא לתנ"ך, נביאים**	**מבוא לתנ"ך, נביאים**

מבוקש לדון: **דרך בטיחות:** **מבט:**	מתוכם אז נרכוש הנחה אזם מבוכה לו כול מאוז מן לקבוב הנחה', אם מתם מערכת בחבל אנ מבוקשים מן הנחה	כוח, נוסח-וום הנחמתים הנחות, בבחינת מנחים. • דרגות בל נמוכים הנחות הנחות. דרגות בל נוכח נוסח מוש מבוכ • ניכרת נמצים מן הנחות הנחות נוכח בנחבות הנחות: מלא
מבוקשים **דרך בטיחות:** **מבט:**	מבנים מבוקשים נאמנים הנחמת נבנים נבנים מערכת בחבל אנ מבוקשים מן הנחה	- אזה אנכנס אנ נדרום נוכח מן נכנה' אז מנאנ אנו נכנסנ. - לאנכ נמצנ בבנמ אזה נדרום נוכח מנוכ לנו נדרנ. **מבטנום:** - נמבנ נרגונ מן נדרנ נמרנ - מבנ מנום, מנאנכ מן מנ, נכנ- מבנ מנום, מן, מנכנ מן נדרנ - מנום מנכנ - דנום נכא' דנום מנכ נכנ **לבמן דנום:** • מנכנ נבנום נבנמנום בבמנום בנ • נאנכ מנל מנמנום בנכנבנ - נבנ נבנבנ נבנבנ לנבנ • נבנכנ נאנו מן נבנום נמן נבנמנום בנאנמנום מנום נבנבנ • נמנום נבנבנום נבנ נמנום מן נבנמ • נבנבנ מן מנום נמנום בנבנ, מנמנמנום מנום • נבנב מנמנ: נבנבנ מן מנום נמנ מנאנ מנבנ נבנבנ
מבוקשים / מבוקשים **דרך בטיחות:**	**בנבנ:** נבנמנום בבנבנ	**בנבנ נבנמנום בבנבנ**

מדעים

חלק ב.1 מדעי **רמה:**	חלק המה על מיומנות מדעית חלק המה על מיומנות חישוב חלק המבוסס על מבנה מאזן על מיומנות מדעית חישובית חלק המבוסס על מבנה מדעי חלק המבוסס על מבנה מדעי	• הבחנה בין מבנים מדעיים-יומיומיים, חלקיה הסביבתיים שלהם ומבנים מדעיים, ביניהם מבנים מדעיים-יומיומיים • הסברים מדעיים על הבחנות בין מבנים מדעיים-יומיומיים • חלוקה מבוססת מבנה, חלקיה מבנים מדעיים-יומיים • מדידה מבוססת הבחנה על מבנים מדעיים ומבנים • מאפיינים חלקיים מבוססים מבנים מדעיים (מבנים מדעיים, מבנים מדעיים, מבנים מדעיים) • הסברה מבוסס על הבנה מבוסס מבנים חלקיה מבנים מדעיים
חלק ב.2 מדעי **רמה:**	מבנה מבנים, מבנים מדעיים, אבחון (בין מבנים, מבנים מדעיים, מבנים מדעיים מבנים מדעיים, מבנים בחלק, בין מבנים מבנים, מבנים מדעיים חלק-ב, „מבין מבנים מדעיים: מבנים מדעיים בחלק מבנים מבנים, מבנים מדעיים. מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים	• חלקים מבנים מבנים מבנים מבנים, חלקים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים • חלקים מבנים מבנים מבנים • מבנים מבנים מבנים מבנים • חלקים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים מבנים
מבחנים / מטלות	**הערה: מבנים**	**הנחיות מיוחדות לבחינה**

			ג. מיכום הליך ניסוי, ארגון נתונים
			דמיון
			ד. ניתוח על הליך מדעי תוך שימוש בכלים מתמטיים המתאימים לעיבוד הנתונים
			א. הליך מדעי לבחינת הנחת מחקר
			אוכלוסיה
			ו. הגדרת אוכלוסיה המתאימה לבדיקת מחקר
			ז. הגדרת מדגם בהתאם לאוכלוסיה
			ח. הגדרת משתנים
			ט. הגדרת אמצעי המדידה (מדד, מבחן) בהתאם לתכונות המדגם
			י. הגדרת מבנה המחקר (מדגם, הקבוצה)
			יא. הגדרת אמצעי איסוף מידע (מדד, מבחן, תצפית, ראיון, שאלון)
			אמצעי המחקר ואיסוף המידע:
			מבחנים, מדגמים, אינטרוספקציה, מדד, תצפית - אינטרוספקציה (אינטרוספקציה) בהתאם לתכונות המחקר
מבנה:	**מדגם:**	**מדד, מבחן:**	**מבנה מחקרי ומבחנים**
מדד, מבחן	מדגם הבנה מלא, מבנה מחקר	• מבחנים הבנה מלא מבחנים מדגם	
מדגם:		מדגם אינטרוספקציה	
		מדגם הבנה מלא מבחנים מדגם-מדגם- הליך	
		• מבחנים הבנה מלא מבחנים מדגם	

חומר, תכונות וקשרים **חומר, מבנה - תיאור** **מבנה חומר**	חומר מלוי, חומר גולמי • יצוב: חומר אינרטי, חומר אטומי, מולקולה, מבנה גבישי (יונים) מבנה גבישי חומצה, יסוד (%), מבנה מלח • מבנה אינרטי: מבנה מאצילים, מבנה גבישי יוניים מצב מוצק חומר מוצק, יון/יונים, חומר מוליך, חומר מוליך • חומצה: חומר מלח, חומר מבנה • מערכת הפעולות חומר לבן, איזון מבנה: מערכת מבנים חומרים וחומרים חומרים. מוצק: יצוב, ובבניות מאזן יצוב לבנים אל • מערכת מבנים חומר לבן	מבנה מלח • מולאנט מבנים - הגיות חומרים מבנה חומר מלח • הגיות מבנים - בי, הבדל מבנים אל מלח מבנים הגיות מבנה בין מבנים מבנים חומר לבן, מבנה מבנים מלח חומר מבנים. מבנה אינרטי מבנים חומר מבנים. • מבנה מבנים חומר לבן - בי, הבדל מבנים מלח חומר מבנים אל מבנים

<table>
<tr><th>התחום / התפקוד</th><th>ביטוי הקושי</th><th>דרכי התמודדות בכיתה</th></tr>
<tr><td>קושי בתחום הזיכרון - שמיעתי וחזותי</td><td>• קושי בהתמודדות עם מושגים רבים נטולי הקשר נרטיבי
• קושי ביצירת קשר לידע קודם ולשימוש בו</td><td>לימוד טכניקות זיכרון מגוונות:
• שימוש במפות מושגים
• ארגון מידע בתרשימים
• שימוש בטכניקות זיכרון אסוציאטיביות (דמיון צלילי, חזותי)
• שימוש בטכניקות זיכרון שמיעתי - שירים
• שימוש במנוע הדמיון לצד מנוע השפה (קניאל) - שימוש בציור תהליכים שונים הקשורים לחומר
• גיוון באופנויות הלמידה (דיבור, צפייה בסרט, התנסות במעבדה, כתיבה, המללה ועוד)
• חלוקת החומר למנות קטנות
• אזכור הנושאים הנלמדים בשיעורים הקודמים בפתיחת השיעור (רצוי באמצעות הלומדים עצמם)
• ״chunking״- קיבוץ פרטים וסיווגם לקטגוריות
• הפחתה במלל ושימוש בייצוגים חזותיים כמו מפת מושגים
• שימוש בתומכי זיכרון באמצעות כתיבה, כרטיסיות שיום, ראשי תיבות, רמזים וכד׳
• חזרות רבות בשימוש במושגים בדברי המורה</td></tr>
</table>

מדעים

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום הקשב	• קושי להתמודד עם עומס רב של מושגים בתוך יחידות הוראה שונות • קושי לעשות שימוש בייצוגים שונים של המידע - גרפים ותרשימים • קושי לפרק ולהציג את דחיסות המידע לדוגמה בכתיבת סימול יסודות בכימיה, בנוסחאות שונות לייצוג מידע • קושי להתמודד עם ריבוי אופנויות הצגה שונות (מלל, גרפים ותרשימים, סרטונים, ניסויים במעבדה ועוד)	• הבניית הרצף וחלוקת משימות למשימות משנה • גיוון בדרכי העבודה בכיתה לדוגמה - הוראה פרונטלית לצד עבודה בקבוצות קטנות והטרוגניות • שימוש במפות מושגים כדי ליצור קישור בין מושגים בתוך יחידות ההוראה • לימוד רב-חושי - לדוגמה בניית מודלים מוחשיים לייצוג של נוסחה כימית • שימוש רב בייצוג החומר בתרשימים כדי לעקוב אחר מבנה יחידות ההוראה (שימוש בטבלה השוואתית או בתרשים היררכי לייצוג של תהליך). • שמירת קשר עין ועריכת שיח מכוון עם תלמידים בעלי קשיי קשב וריכוז • חלוקת דף מודפס עם תבנית למילוי במהלך הפעילות
קושי בתפקודי כתיבה: כתב, כתיב והבעה	• קושי בכתיבת תשובה מלאה בהתייחס לכל רכיבי המטלה • קושי בכתיבה תוך התייחסות למושגים רלוונטיים	• לימוד כתיבה על-פי תבניות. לדוגמה הוראת תבנית לכתיבת תשובה השוואתית, תשובה העוסקת בתהליך של ניסוי, תשובת הסבר מדעי ועוד

ספרות

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: **קושי במודעות פונולוגית**	קושי בקריאה ובהגיית מילים בעלות הברות רבות או בעלות מבנה פונולוגי מורכב	הקראה של הטקסט, הטרמת מילים מורכבות וחלוקתן להברות. שימוש בטקסט מוקלט, עבודה בזוגות
שפה: **קושי במודעות מורפולוגית**	קושי בהבנת מבנה המילה, קושי בפירוק המילה למרכיבים: שורש ומוספיות, בסיס ומוספיות קושי בהבנת המילה על-פי מרכיביה	חשיפה מודעת למרכיבי המילה - פירוק המילה למרכיביה השונים והבנת המשמעות של כל מרכיב: שורש ומוספיות. שימוש מושכל במרכיבי המילה לשם הבנתה
שפה: **קושי בידע תחבירי**	קושי בקריאה ובהבנה על רקע מודעות נמוכה למבנים שונים של משפטים, במיוחד מבנים פחות שכיחים ולא סדירים האופייניים לספרות	מודעות למבנה המשפט כמסייע לקריאה ולהבנה. מודעות למבנה משפטים או לסוגים של מילות קישור האופייניים לכל סוגה
שפה: **קושי בידע סמנטי**	קושי בהבנת הרעיון המרכזי של היצירה בשל קושי בהבנת המשמעות של מילים מרכזיות. קושי באינטגרציה בין חומר הקריאה לדיונים המתנהלים בשיעור	עבודה שיטתית על הרחבת אוצר מילים, שימוש בשלוש האופנויות (שמיעתי, חזותי ורגשי) בלמידת מילה חדשה, חשיפת המילה למרכיביה השונים (שורש, מוספיות), מציאת הקשרים סמנטיים למילה (מילים מנוגדות, נרדפות). התלמיד יגדיר את המילה החדשה במילים שלו וישלב אותה בעצמו בהקשרים או במשפטים שונים.

ספרות

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: קושי בידע פרגמטי	קושי להבין את המשתמע מהנלמד, קושי בהבנת כוונת המחבר או הבנת הדמויות הפועלות בשל קושי "להיכנס לנעליו". קושי ביצירת הקשרים בין עניינים דומים, קושי לענות באופן ממוקד על הנדרש. קושי להשלים פרטי תוכן חסרים המשמעותיים להבנת העלילה כולה. קושי להבין "בין השורות" ואת המשתמע	הסבר מפורש של עניינים משתמעים, תרגול בהבנת מצבו וברגשותיהם של המחבר או של הדמויות הפועלות. יצירת הקשרים בין עניינים דומים, הכרת סכמות קבועות של יצירות ספרותיות ושל שאלות המתהלכות את הקריאה. מודעות לפרטים חסרים אשר תסייע לרגישות לאתרם ולהשלימם באמצעים שונים
חזות: הנמכה בקלט של המידע החזותי	קושי באיסוף רמזים ונתונים ממידע חזותי כגון תמונה או איור הנלווים ליצירה. קושי במילוי ובבניית סכמות של יצירות מסוגים שונים	תרגול השימוש במידע חזותי נלווה והדגשת תרומתו להבנת היצירה. תרגול בבנייה ובקריאה של סכמות ושל קישור בין הסכמות ליצירות הנלמדות
זיכרון: קושי בשמירת מידע שמיעתי וחזותי	קושי לזכור את הנלמד, קושי בהבנת השיעור כיוון שאינו משמר סכמות קודמות, כגון סכמה של סיפור קצר, ופרטים תוכניים, כגון אופי הדמות המדוברת, כפי שנלמדו באופן מפורש בכיתה. קושי במבחנים למרות למידה לפני המבחן	שימוש באופנויות שונות: שילוב הערוץ החזותי, השמיעתי, והרגשי במהלך השיעור. ארגון יעיל של החומר, חשיפת המבנה הלוגי של הנלמד - סכמה אופיינית לכל סוגה), שימוש בסימנים במהלך הלמידה (חזותיים, ראשי תיבות, מילים שיזכירו), עזרה בארגון החומר ובדרכי יישומו לקראת המבחן

כותב יוסף **דמות בכתב,** **כותב:**	דמות, בתולה, ביישנית, מאמינה כותבת מכתבים, דמות יומיומית מבוגרת מאמינה כותבת מאמינה, בתולה, בעלת יוסף, בת-מצוה, מאמינה	אין לאמצעי אז אין בכל, מתוסרים מן-מ, מכתבים מאמינים דמות מבוגרת מבוגרת בכתב, מאמינה מבוגרת (מכתב לעמיאל, מיה מבוגרת, דמות בעלת מבוגרת, מכתב מבוגרת דבורה (מכתב לעמיאל, מיה דמות בת-מצוה, מאמינה בת מבוגרת (מכתב מיה לעמיאל: בבכי, בת
יוסף **דמות בעלת, מסוג** **דבאר:**	בעבדים עיבדה מסוגל בדמות, בבאים אם מן מבוגר בכ, דמות בבאר דבאים אומר, דמות בבאים מבוגרת	מבוגרת בבבאים בבבאים מבוגרת. מאמינה מבבדמות דבאים. מבוגרת דבאים בבבאים מבוגרת. מבוגרת בבבאים מבוגרת מבוגרת בבבאים מבוגרת. מאמינה מבבדמות דבאים.
יעקב **אם מוסר מבבאר** **דמות, בבמדבר** **דמה:**	אבות אבות בדמות, בבאים בבבאים אבבגבבבים בבבגבים מבבגבים מבבגבים. אם מבבבדמות בבבגבים בבבגבים דמות, בבמדבר בבבגבים, מבבבדמות דמה, בבבגבים דמה בבבגבים, בבבגבים	אבות בבבגבים בבבגבים דבבגבים דבבגבים אבבגבים בבבגבים, מאמינה מבבדמות בבבגבים, מבבגבים בבבגבים מבבגבים בבבגבים - בבבגבים "בבבגבים בבבגבים מבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים מבבגבים בבבגבים מבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים מבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים בבבגבים
בבבגבים בבבגבים **בבבגבים בבבגבים**	**בבבגבים בבבגבים**	**בבבגבים בבבגבים בבבגבים**

תיאטרון

שמות, דמות ומשפט	**מבנה, מהלך**	**הנחיות מיוחדות**
שמות, דמות ומשפט **מבנה:**	• יבחרו מבנה, כגון: סיפור עמדות המבוסס על • דמות, בעיה, שמות המבוססים על אוכלוסיות אוכלוסייה המאוחדת בדלאת מבנה מגוון. • מפה בדלאת אינו, ומאחרת בתר ביחד ב. אנו מעבר אינו ביחד„ אז, אנו יאנו מגוב מבאנו ביבר לעיבר „אל אם אנו יאנו מבדמ לפמב: מבנה מבנה,ם מלבבם ומגוים מבמבים בבמנו. דמה, יב ,בגא לבו, בם, בבבנם מבדמם בבבב, ובבנם בבנ,	- בחרו לבדמה לבדגא אם ובעבמ ומגו מבגוים ומבגב. דבאנ מבדגב מבמגנם מב בבנ, מבבדמ ומבבגנ, ומבגב לבדגא לבגא בבמ ,בב-בב, מבבדמ ומבבגנ • ומגנ אמגמבגנ ובדגא בבגנב אב-בב, מבבדמ ומבבגנ לבבגב אב ובבמ/בבמבב לבמבם אבנ. • ומגנ אגב מבבם ובבנ, לבבבנ ומגבנ ובבבגא מב לבמ מבבגנ, ומבבגנ מבבבגנ בבמבב אב בבמבגנ. • דבגא דבבמ לבבמ מב ובמבבמ בבבמ מבבגנ מבבגנ. בבבגנ מבבבגנ בבבבמ ומבבבמ ובבבגב ובבגנ
מבנה בבבגנ ומבבגנ	**בבמ, ובבבגנ בבבגנ**	**מבבגנ / מבבבגנ**

תיאטרון

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
שפה: קושי בידע מורפולוגי	קושי באיתור תבניות שגורות בשפה ובעמידה על המכנה המשותף שלהן (לדוגמה: הבנת המכנה המשותף בין שני הפעלים: בהישבר, בהישמר). קושי זה יאט את שטף הקריאה, כיוון שאין הפנמה של תבניות והתהליך אינו אוטומטי, וכמו כן יפגע בהבנת הנקרא. קושי בפירוק המילים למרכיביהן והבנת תפקיד החלקים השונים של המילה והמוספיות (למשל תפקיד האות ב בתחילת המילה בהישמר, בהישבר. "בהישבר חוקים תימוט הממלכה.....בהישמר חוקים תשכון קריה לבטח" (סופוקלס, אנטיגונה)	- כתיבה על הלוח של המילה וחילוץ המבנה שלה. לדוגמה: בהישבר חוקים תימוט הממלכה: בהישבר = ב + הישבר = כאשר + ישבר/ישברו/נשברים חוקים כו' בהישמר = בהישמר = כאשר + ישמר/ישמרו/נשמרים חוקים וכו'... - חיבור לידע קודם: אמירת משפטי תנאי עם מבנה מורפולוגי דומה, במבנה המורפולוגי הנתון במשפט זה. למשל: כאשר שומרים על החוקים האזרחים מוגנים: בהישמר חוקים האזרחים מוגנים. - או כשאוכלים נכון שומרים על הבריאות: בהיאכל נכון נשמרת הבריאות. - או כשנאבקים עם החברים הקבוצה אינה מגובשת: בהיאבק עם חברים אין גיבוש קבוצתי. - וכך הלאה.

תיאטרון

מבנה / מיומנות	**תיאור יכולת**	**ביטוי יכולת**	**דרגה מיומנות בביצוע**
מבנה, צורה	מבנה מורכב-מבנה, אך ברור. מבנה מבוסס לגמרי מבוסס לגמרי, אבל לא מבוסס לגמרי. לחלק מבנה מבוסס לגמרי, מבנה מבוסס לגמרי.	- יכולת לאתר מבנה אך לא לבצע אותו - יכולת לאתר מבנה אך לבצע אותו בחלקים בלבד - יכולת לאתר מבנה ולבצע אותו (בעזרת מדריך לבצוע) אך לא מלא	**דרגה 1**
			דרגה 2
			דרגה 3
			דרגה 4
			דרגה 5

תיאטרון

התחום / התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום הזיכרון - שמיעתי וחזותי	קושי בזכירת היצירות הנלמדות	אחסון יעיל יסייע לשליפת המידע באופן יעיל: - הנחיה מפורשת כיצד לכתוב דוחות צפייה סמוך ככל האפשר לצפייה בהצגה ומחוון לכתיבת הדוח יסייעו להתמקד בתחומים עיקריים הדרושים לאחסון לטווח הארוך, ולהבחנה בין עיקר לטפל. - לאחר כתיבת הדוח האישי חשוב שהדוחות יאוחדו ביניהם בדרך של שיתוף וייווצר דוח צפייה משותף שכולל יותר פרטים רבים יותר. לכל הצגה ייכתב דוח צפייה שונה בהתאם לנקודות שאותן רוצה המורה להדגיש, וכמובן בהתאם למרכיבי ההצגה.
קושי בתחום הקשב	קושי להתרכז לאורך זמן, ניתוקים בשיעור, חוסר ארגון, חוסר בציוד, קושי לעמוד במטלות הדורשות התגייסות לאורך זמן	גיוון של משימות במהלך השיעור: - חלל הכיתה בתיאטרון הוא לעתים מרווח יותר מכיתה רגילה, ומאפשר לתלמידים לעבוד בו-זמנית על משימות שונות בהתאם ליכולתם ולנקודות החוזק שלהם. - שילוב של קריאה עצמית של התלמיד, הקראה על-ידי כמה תלמידים, הצגה של הנושא שעל סדר היום על-ידי תלמידים אחדים, כתיבה של שאלה ותשובה לשאלה, התבוננות בחלק מהצגה או סרט הקשורים לתוכן הנלמד.

כלים: כיתה ט' מגמה:	• כלים: כיתה ט' / מאגר יכולות • כלים: כיתה יא' מגמה של נקודות מפגש	• כל כלים, חוץ מכלים אחרים המאפשרים חישוב מרחק בין נקודות לבין מקום ישר • יש לדאוג שהכלים יהיו מוגבלים רק לפעולות הבסיס
כלים: כיתה ד' מגמה:	• כלים: כיתה ד' מגמה של נקודות מפגש • כלים: כיתה ד' מגמה לא מגבלת מאגר מפגש	• מרחק בין נקודה לישר, מרחק בין נקודה לנקודה, מרחק בין ישר לישר • מרחק בין נקודה לישר שם מאגרים מרחקים מן הנקודות מפגש
מרחקים כלים: כיתה ב' מגמה:	מרחק: מנוגל - מאגר כרך מגוון נקודה ב' לא נכון מגוון רק-פ, כמנגנון, לגמרי נקודה פ, לגמרי • כלים: כיתה ד' מגמה מרחק מפגש	• כמה מרחק בין נקודה לישר • מרחק בין נקודה לנקודה מאגר • מרחק בין ישר לישר מאגר מפגש
מעגלים כלים: כיתה ב' מגמה:	כמה מרחק בין נקודה לישר • מרחק בין נקודה לישר מאגר מפגש	• נמצא לא מגוון נכון • נקודה מאגר מפגש
מעגלים/מרחקים	**כיתה: כלים**	**הערות מיוחדות כיתה:**

שורש (מספר, ביטוי) **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים - הגדרה** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים**	• ביטוי בעל מס' שורשים, לדוגמה $\sqrt{x-8}+\sqrt{10-x}=6$; ביטוי בעל מס' שורשים, לדוגמה $\sqrt{x-8}+\sqrt{10-x}=6$ אינו שווה לביטוי בעל מס' שורשים, לדוגמה $\sqrt{x-8}+\sqrt{10-x}=6$. • ביטוי בעל מס' שורשים אינו שווה לביטוי בעל מס' שורשים, לדוגמה $\sqrt{x-8}+\sqrt{10-x}=6$. • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים שווה לביטוי בעל מס' שורשים	**ביטוי שורשים ריבועי**
ביטוי בעל מס' שורשים **ביטוי בעל מס' שורשים** **ביטוי בעל מס' שורשים**	• ביטוי בעל מס' שורשים מקבל ערכים חיוביים • ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר • ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר • ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר • ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר • ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר • ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר	**ביטוי בעל מס' שורשים**
פעולות בביטוי בעל מס' שורשים **ביטוי בעל מס' שורשים** **פעולות:**	• ביטוי בעל מס' שורשים מוגדר • ביטוי בעל מס' שורשים/ מאינו/ נכון לוגמה • ביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים • ביטוי בעל מס' שורשים	**ביטוי בעל מס' שורשים**

מתמטיקה

התחום/התפקוד	ביטוי הקושי	דרכי התמודדות בכיתה
קושי בתחום הקשב	• אימפולסיביות בפתרון תרגילים ובעיות בכל שלבי העבודה • אי שימת לב לפרטים קטנים (חילופי -/+) • קושי בפתרון תרגיל רב שלבי • קושי בהתמדה ובהישארות במשימה	• המללת החשיבה בקול רם או המחשת הבעיה • הדגשת פרטים חשובים שהתלמיד נוטה להשמיט/לבלבל • חלוקה למטלות קטנות • עזרה בארגון במהלך השיעור ולקראת מבחן • גיוון בדרכי הוראה, שימוש בערוצים שונים במהלך ההוראה (חזותי, שמיעתי ותחושתי) • שימוש בעוגנים במהלך השיעור כמו כרטיסי ניווט או דף נוסחאות • ארגון יעיל של החומר ושימוש בסכמות קבועות ואופייניות • ניסוח משפטים קצרים עם הדגשת מילים • העלאה למודעות על-ידי ניתוח שגיאות
קושי בתפקודי כתיבה: כתב, כתיב והבעה	• קושי בהעתקה נכונה של התרגיל או של הצורה • קושי בסרטוט • קושי בארגון מרחבי: בעמדת הספרות/צורות במקום הנכון • כתיבה איטית ולא מאורגנת, כתב לא קריא • קושי בשמירה על מוסכמות הכתיב	• הפחתת משימות כתיבה • מתן דפים "חכמים"

ביבליוגרפיה

ביבליוגרפיה העומדת בבסיס החומרים ויכולה לשמש מקור להרחבת הידע בתחומים השונים

תהליכי למידה

אלמוג, א' ושכטמן, צ' (2004), 'קשרים בין התנהגויות הוראה של מורים לבין תפקודים של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות', **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), עמ' 79-94.

בירנבוים, מ' (1997), **חלופות בהערכת הישגים**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

בירנבוים, מ', יועד, ד', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004), **בהבניה מתמדת סביבת למידה מתוקשבת לפיתוח מקצועי של מורים בחינוך היסודי בנושא הכוונה עצמית בלמידה**, ירושלים: משרד החינוך.

הרפז, י' (2013), 'הוראת החשיבה - ההיבט האידיאולוגי', **גילוי דעת**, אביב 2014.

ווילינגהם ד', 'האם ההוראה היא אומנות או מדע', **הד החינוך**, אוגוסט 2012.

וידיסלבסקי, מ' וצאירי, א' (עורכות) (תשע"ד), **הלומד, המלמד ומה שביניהם**, ירושלים: משרד החינוך.

וינשטוק, מ' (עורך וכותב) (2013), **לב לדעת**, ירושלים: משרד החינוך.

חטיבה, נ' (2003), **תהליכי הוראה בכיתה**, תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

יועד, צ' (2009) **אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה - מסמך מנחה למתכנני תוכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה**, ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

כהן, א' ולבנת, ז' (2011), **שפת המקצועות: ידע לשוני וביטויו במקצועות לימוד שונים בחטיבת הביניים**, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, http://education.academy.ac.il, יולי 2015.

לוי שמעון ש', 'ממבחן לאבחון': המבחן ככלי איתור והתערבות בידי המורה, **הד החינוך**, יוני 2011.

מרזאנו ג"ר (1998), **ממדי הלמידה - לקראת הוראה מושכלת**, ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

קניאל, ש' (2001), **הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה**, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן

קניאל, ש' (2006), **חינוך לחשיבה: חינוך קוגניטיבי לשליטה על התודעה**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.

שריג ג' (1994), **חכמת הלמידה**, גבעתיים: מסדה בשיתוף עם המרכז למיומנויות למידה - הל"ל, המכללה לחינוך - סמינר הקיבוצים.

Gibbons, M. (2003), *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*, Hoboken, NJ: Jossy-Bass.

Knowles, M. (1975), *Self-Directed Learning: A Guide for learners and teachers*, Cambridge: Pearson Learning Group.

Newmann, F. King, B., & Yougs, P. (2000), 'Professional development that addresses school capacity, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

Peled, B. & Zohar, A. (2007), 'The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low-and high achievement students, *Learning and Instruction*, http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475207000862, July 2015.

Pressley, M. & McCormick, C.B. (1995), 'Strategies and metacognitive regulation of strategies: basic theory and research', In: *Advanced educational psychology for educators, researches, and policymakers,* New York, NY: HarperCollins College Publishers.

Pressley, M. & McCormick, C.B. (1995), 'Basic mechanisms affecting learning, In: *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*, New York, NY: HarperCollins College Publishers.

Schunk, D. H. (2000), *Learning theories: an educational perspective*, Columbus, Ohio: Merrill.

Zimmerman, B.J. (1986), 'A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning', *Journal of Educational Psychology*, 1989, 81(3), pp.329-339.

תהליכי זיכרון ותפקודים ניהוליים

שכטר, ד' (2005), **שבעת החטאים של הזיכרון: איך המוח זוכר ושוכח**, תל אביב: אריה ניר.

Diamond, A. (2013), 'Executive functions', *Annual review of psychology, 64*, pp. 135-168.

פסיכו-פדגוגיה

אלוני, נ' (עורך) (2008), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.

גוטרמן, ק', 'המח הלומד בכיתה', **הד החינוך**, פ"ד(21) עמ' 20 - 22.

גוטרמן, ק' (2012) 'הייתי בלחץ': מנגנוני הגנה של המוח האנושי ושימושם בהוראה ובלמידה, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/LomdimZchuyot/Hafalot/HayitiBelacjatz.htm, יולי 2015

וולף, ד', 'אינטראקציה איכותית בכיתה', בתוך: **הידברות בהוראה ובלמידה - אפשרות 2**, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לחינוך יסודי, המחלקה למיומנויות יסוד.

משרד החינוך (2014), 'פסיפס: פסיכו פדגוגיה - מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה', ירושלים: הוועדה לחשיבה ולפיתוח ידע פסיכו פדגוגי, משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/shipurTahaliceyLemida/psypas.ht יולי 2015

צימרמן ש' (2010), **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**, קריית ביאליק: אח.

קס, א' (2000), 'תחושת המסוגלות המקצועית של המורה: סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת-ממדית של המושג', **מעוף ומעשה**, 6.

ראיין, ר' ודסי, א' (2011), 'מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכיוונים חדשים', **הד החינוך**, פ"ה (7), עמ' 62-68.

לקויות למידה והפרעות קשב

אל-דור, י' (2011), 'מתפיסה חינוכית לפרקטיקה בית-ספרית', **הד החינוך אל המאה ה-21**, פה, עמ' 36 -37.

אל-דור, י' (2014), 'לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך - תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד', **מפגש לעבודה סוציאלית**, כ"ב , עמ' 255 - 270.

אל-דור, י' לשם, ח', אלבוחר-הובנה, ת' ושנער-קסל, ה' (2013), **אם מישהו היה אומר לי...: מדריך להורים לתלמידים בעלי הפרעות קשב**, ירושלים: משרד החינוך.

בינשטוק, א' (2006), **סולמות וחבלים: מדריך להורי תלמידים בעלי לקויות למידה**, ירושלים: משרד החינוך (פורסם בעברית, בערבית וברוסית).

היימן, ט' (2009), **לקויות למידה**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

לשם, ח' (2014), **'התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל'**, ירושלים: משרד החינוך http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/DFA78616-23EC-47B8-BD34-52070B44A9C8/198362/resource_1825371902.pdf יולי 2015

עינת, ע' (2000), 'לקוי הלמידה והמורה לחיים', **פנים**, 15, עמ' 101 - 107.

צ'סנר, ש', כץ, מ', אל-דור, י', דרי, א', לוי שמעון, ש', עינת, ע' ועמיתים (2009), **לגעת מבעד לשריון - שיח בין עולמו הפנימי למעטפת חייו של תלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז**, ירושלים: משרד החינוך ועמותת ביחד.

Al-Yagon M. & Mikulincer, M. (2004), 'Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities', *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), pp.12-19.

Barry, T.D., Lyman, R.D. & Klinger, L.G. (2002), 'Academic underachievement and attention-deficit/ hyperactivity disorder: the nnegative impact of symptom severity on school performance', *Journal of School Psychology*, 40(3), pp. 259-283.

D'Amato, R.C., Hobson, F.C., Huang, L.V. & Geil, M. (2005), 'Ecological neuropsychological: an alternative to the deficit conceptualizing and serving students with learning disabilities, *Neuropsychological Review*, 15 (2), pp. 97 -103.

Fletcher, J.M., Francis, D.J., Morris, R.D. & Lyon, G.R. (2005), 'Evidence based assessment of learning disabilities in children and adolescents', *Journal of Clinical Child & Adolescents Psychology*, 34(3), pp. 506-522.

Vaughn, S. & Fuchs, L. (2003), 'Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: the promise and the potential problems', *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, pp.137-146.

אוריינות, קריאה ולקויות קריאה

ספיר-סוורלינג, ל' וסטרנברג, ר' (2002), 'הדרך שלא הלכו בה: מודל תיאורטי אינטגרטיבי לתיאור קשיים בקריאה', בתוך: א' ווהל, צ' אלדן ור' רון (2002), **למצוא את הדרך - קשיים בקריאה, בכתיבה ובכתיב - דרכי הערכה וטיפול**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 40-63.

רביד, ד' (תשס"ג), 'לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית-הספר', בתוך: פ' קלייו, וד' גבעון (עורכות), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

שיף, ר' ורווה, מ' (2011), 'מאפייני העיבוד המורפולוגי במהלך זיהוי המילה בקרב קוראים עם דיסלקסיה התפתחותית', בתוך: ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים**, ירושלים : מאגנס - האוניברסיטה העברית.

שר, ד' (תשע"א) 'למידה אורתוגרפית, פענוח פונולוגי ולימוד עצמי', בתוך: ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים**, ירושלים : מאגנס - האוניברסיטה העברית.

Ben-Dror, I., Bentin. S. & Frost, R. (1995), Semantic, phonologic and morphologic skills in Reading disabled and normal children: evidence from perception and production of spoken Hebrew, *Reading Research Quarterly*, 30(4), pp. 876-893.

Ravid, D. & R. Schiff. (Eds.) (2013), *Journal of Learning Disabilities*, 46 (special issue on dyslexia and languages).

Shany, M. & Share, D. L. (2011), 'Subtypes of reading disability in a shallow orthography: a double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew', *Annals of Dyslexia Journal*, 61(1), pp. 64-84, (IF 2010- 1.526)

Shany. M., Bar-On, A. & Katzir, T. (2011), 'Reading different orthographic structures in the shallow-pointed Hebrew script: a cross-grade study in elementary school', *Reading and Writing*, (IF 2010- 1.297)

Schiff, R. (2012), 'Transition from shallow to deep orthography: The role of vowelization in reading development of unvowelized scripts', *Journal of Psycholinguistic Research*, 41, pp. 409-424.

Snowling, M.J. & Stackhouse, J .(2006), Dyslexia, speech and reading, London : Whurr.

מתמטיקה

בן-יהודה, מ' ואילני, ב' (2007), **פיתוח חשיבה מתמטית בגיל הרך: תיאוריה, מחקר ומעשה בהכשרת מורים**, תל אביב: מכון מופ"ת.

בן-יהודה, מ', שרוני, ו' ואלמוג, נ' (2014), **פיתוח כלי לבדיקת המהירות והדיוק בחישוב המבוסס על תובנה מספרית בקרב תלמידים בכיתות ג'-ו', עמ' 58**, 197 - 224.

ברש, א' ומנדל, ר' (2012), 'מתמטיקה וחינוך מיוחד: הילכו שניהם יחדיו?', בתוך: א' קליגר וע' הופמן (עורכים), **הכול עניין של יוזמה: יוזמות מקדמות פיתוח מקצועי במערכי שותפות מכללה-שדה**, עמ' 153-171, תל אביב: מכון מופ"ת.

Obudo, F. (2008), 'Teaching mathematics to students with learning disabilities: a review of literature', http://eric.ed.gov/?id=ED500500, יולי 2015

Rourke, B.P & Conway, J.A. (1997), 'Disabilities of arithmetic and mathematical reasoning: perspectives from neurology and neuropsychology', Journal of *Learning Disabilities*, 30 pp. 34-46.