

הוראת מקרא ומשנה לתלמידים בעלי לקות למידה שפתית המשתלבים בכיתה הרגילה

תכנית להכשרת מורים*

זהבה ביגמן וטלי פריד

המודעות לצורך בפיתוח דרכי הוראה מיוחדות לתלמידים עם לקויות למידה שפתיות אשר משולבים בכיתות רגילות, גברה מאוד בשנים האחרונות. אולם התהליך של הגברת המודעות כמעט שאינו קיים בחינוך הממלכתי-דתי במקצועות המכונים "מקצועות קודש", במיוחד מקרא ומשנה, מקצועות

* אנו מבקשות להודות לחברי הצוות הבין-תחומי, שלמד אתנו בימי שני בבוקר במשך השנה הראשונה של הפרויקט, לד"ר חוה סימון ולגב' יעל נגלר, מדריכות פדגוגיות בחינוך המיוחד. הערכתנו הרבה לד"ר יעקב אמיד, מומחה להוראת תושב"ע, ולגב' נחמה טייטלבוים, מומחית להוראת מקרא, שהיו שותפים פעילים בשנתיים של הפרויקט ותרמו מאוד לחוויית הלמידה והיצירה הייחודית שכולנו חווינו. תודה מיוחדת לסטודנטיות שתרמו מזמנן והשתתפו בפרויקט מתוך רצון ללמוד ולהיות חלק מהעשייה.

הנלמדים שעות רבות בבתי ספר יסודיים ובתיכונים. ליכולת התלמיד הדתי להשתלב בשיעורים במקצועות אלו יש חשיבות רבה הן בהיבט הלימודי הן בהיבט של פיתוח זהותו הדתית. חשיבות זו אינה דומה לזו של מכלול המקצועות תלויי השפה העברית, שכן הידע והמיומנויות הנרכשים במקצועות אלו הם פתח להשתלבותם של התלמידים בקהילה (תפילה, קריאה בתורה, השתתפות בשיעורים תורניים) ואבן מסד בחינוך דתי ובפיתוח הזהות הדתית של התלמידים. מאחר שבמקצועות אלו אין נותנים את הדעת לפיתוח דרכי הוראה לתלמידים בעלי לקויות למידה, אותם תלמידים מרגישים לעתים מנותקים מהנעשה בשיעור שעות רבות ביום. תחושת ריחוק זו עלולה להרחיק אותם מלימודי קודש ומתחושת השייכות שלהם לקהילה.

למורים תפקיד חשוב ביצירת קשר חיובי של התלמידים ללימוד המקרא והמשנה. באחריותם ללמד את התלמידים איך ללמוד טקסטים מסוגים אלו וכן לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכלל, ותלמידים בעלי לקויות למידה בפרט, בלימוד מקרא ומשנה.

הצלחת השילוב של תלמידים אלו בכיתה רגילה תלויה במידה רבה במורים ובדרכים שיבחרו כדי להתאים את ההוראה לתלמידים (רומי, מוסלר וליזר, 2009). מחקרים בארץ ובחו"ל מלמדים שהצלחת השילוב תלויה בידע של המורים, בכישרונם, ובמיוחד בעמדות אישיות שלהם. אלו האחרונות משפיעות על המוטיבציה שלהם לעבוד בכיתות משלבות (שכטמן, 1991; Bender, Vail & Scott, 1995; Briggs, Johnson, Shepherd, & Sedbrook, 2002; Cook, 2006; Friend & Bursuck, 2001). הצלחת השילוב תלויה גם בתפיסת המסוגלות העצמית של מורים את מידת יכולתם לקדם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. על המורה להאמין שיש לו הכישרונות לגרום לשינוי אצל התלמידים והיכולת ללמד אותם (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984).

למורים רבים במערכת החינוך הממלכתית-דתית אין מיומנויות להוראה דיפרנציאלית של מקרא ומשנה. הם אינם מנוסים בזיהוי סוגים שונים של לקויות למידה שפתיות ולא אומנו לזהות טקסטים שהם בגדר "מוקש" לתלמידים בעלי לקויות כאלה. פיתוח מיומנויות אלו אצל מורים למקרא ומשנה יחזק את תחושת המסוגלות שלהם לשלב תלמידים בעלי לקויות למידה בשיעוריהם, ובכך יקדם את היכולת הלימודית של תלמידים אלו ואת תחושת השייכות הדתית שלהם.

המשתלבים בכיתה הרגילה

אחד המאפיינים העיקריים של המקצועות מקרא ומשנה הוא היותם מקצועות טקסטואליים, כלומר חלק מהותי שלהם הוא לימוד בעקבות עיון מעמיק בטקסט המקורי. ההתמודדות עם הטקסטים הללו קשה ושונה מזו הנדרשת בקריאת טקסטים בעברית מודרנית. נמנה להלן כמה אפיונים הייחודיים לטקסטים אלו.

א. מושגי רקע החשובים להבנת הטקסט: הכתוב מניח ידע קודם של הקורא בנושאים ובתחומים שאינם ידועים לקורא המודרני. במקרא יש טקסטים רבים עמומים, שבהם פרטים חסרים או לא-תואמים; כמו כן במקרא ובמשנה יש מילים יחידאיות וביטויים ייחודיים. דוגמאות: "מהיכן ירק זה חי?" (משנה, בבא מציעא י, ו), שמשמעותו 'הבה נברר מה הבסיס לדבר או לדברים שנאמרו כאן'; "וְהָיָה כְּאִשֶּׁר תִּרְיֶד וּפְרִקְתָּ עָלָיו מַעַל צְנֹאֲרָךְ" (בראשית כז, מ); "הוא יִשׁוּפֵךְ רֹאשׁ, וְאַתָּה תִּשׁוּפְנֻ עֵקֶב" (בראשית ג, טו). יש גם מילים המצויות בעברית המודרנית, אך במשמעות שונה מזו המקראית. השורש פק"ד, לדוגמה, בעברית מודרנית משמעותו ספירה, ובמקרא משמעותו גם זכירה, כמו בפסוק "וְהָיָה פֶקֶד אֶת שְׁרָה כְּאִשֶּׁר אָמַר" (בראשית כא, א).

ב. מבנים תחביריים מורכבים ומגוונים: לטקסטים אלו מבנים תחביריים מורכבים שאינם דומים לאלו של העברית המודרנית (בר-אשר, תשנ"ב; אזר, תשנ"ה). הבדלים אלו באים לידי ביטוי באוצר המילים, בתורת הצורות (המורפולוגיה) ובתחביר. לדוגמה: בלשון חכמים יש שימוש רב בצורות של נקבה במילים בזכר כמו X-אין במקום X-אים. דוגמאות: במקרא שכיחות מאוד צורות עבר ועתיד מהופכות ("וַיֵּאמֶר" לעבר, "וְיִלְקַח" לעתיד) שאינן משמשות בימינו; המבנה התחבירי של המשנה מאופיין במשפט עיקרי ובפסוקיות המשועבדות לו, ואילו בתחביר המקראי אחוי המשפטים העומדים בפני עצמם בא בעזרת מילות חיבור (היסטוריה של העברות – השפה העברית).

ג. למקרא ולמשנה מבנים שונים: במקרא אפשר לזהות שלוש סוגות של טקסטים – סיפור, שירה והלכה – הדומות במבנה שלהן לסוגות המקבילות בעברית מודרנית. המשנה בנויה על ניסוח של מקרה ודין ועל הצגת מחלוקת באשר לדין, פעמים בהבאת טעמו של החולק ופעמים ללא נימוק. ההבחנה

בין המילים המלמדות על פירוט המקרה ובין מילים הרומזות לדין או לטעם, אינה מובנת מאליה, כשם שלא תמיד ברור מתי דעה של תנא נוסף מלמדת על מחלוקת.

ד. האפיונים הנגזרים מההדגש הטקסטואלי, הן המשותפים למקרא ולמשנה והן הנבדלים, יוצרים קושי מיוחד אצל תלמידים הסובלים מלקויות למידה שפתיות: לקות קריאה, שבבסיסה קושי בעיבוד פונולוגי (שר, 2005), ולקות שפה ספציפית, שמאופיינת בקושי בעיבוד תחבירי או סמנטי (deVilliers, 2003). כדי להסביר את הקושי, נזכיר תחילה את המאפיינים העיקריים של תהליך הפענוח וההבנה של טקסט בכלל ושל טקסט עברי בפרט.

עברית היא שפה בעלת מבנה לשוני-מורפולוגי עשיר (Ravid, 2001). בעברית הכתובה המנוקדת הניקוד תורם מידע מורפולוגי ופונולוגי רב (Frost, 2010), התורם תרומה רבה לדיוק בהגייה הפונולוגית של המילה (שימרון, 2001). בקריאת עברית לא-מנוקדת המידע הפונולוגי הטמון בניקוד נעלם, על הקורא להסתמך על מידע תחבירי והקשרי-סמנטי בהגיית מילה, ולרגישות המורפולוגית חשיבות רבה (Frost, Deutsch, Gilboa, Tannenbaum, & Marslen-Wilson, 2000). עבור הקורא המיומן, הפענוח אוטומטי, מדויק ומבוסס על העיבוד הפונולוגי והמורפולוגי. הוא שולט במבנה של השפה הדבורה ומתאים מבנה זה לשפה הכתובה (Spear & Sternberg, 1994). הקשב שלו מופנה להעמקה בהבנת התוכן וליצירת משמעות ברמות גבוהות, תוך כדי התבססות על ידע קודם שיש לו על הנושא ועל מבנה הטקסט.

לעברית המקראית מבנים מורפולוגיים לשוניים השונים מאלו של העברית המודרנית. חוסר היכרות עם המבנים הייחודיים הללו עלול לפגום בתהליך פענוח הטקסט, ובעקבות זאת – בהבנה. הקורא עלול להתבסס בעיקר על פענוח פונולוגי, ולא לזהות את המבנה האורתוגרפי-מורפולוגי כדי ליעל את הקריאה. כך תהיה הקריאה אטית יותר ומובנת פחות (Spear & Sternberg, 1994).

הבנה מעמיקה של הטקסט מתבססת על שילוב של עיבוד המבנה התחבירי עם עיבוד משמעות הטקסט. בקריאת טקסט הקורא המיומן משתמש בהתחלה במבנה התחבירי של המשפט כפיגום המסייע לו בארגון המשמעות. בהמשך, כאשר התוכן נבנה, הקורא מפיק פחות מידע מהמבנה התחבירי (קוריאט

המשתלבים בכיתה הרגילה

וגרינברג, 1997). כמו כן, למושגים ולמילים בטקסט יש חשיבות רבה להבנתו, ולעתים מילה לא-מוכרת יכולה לגרום לחוסר הבנה של הרעיון כולו (Kintsch & Rawson, 2010). למשמעות המילה השפעה על תפיסת מבנה המשפט. בנוסף, היכולת להסיק את המשמעות של מילה לא מוכרת תלויה במבנה התחבירי של המילה ובתוכן הכללי של הטקסט (Cain, Oakhill, & Elbro, 2003).

בלימוד מקרא ומשנה הקורא נשען רק מעט על המבנה הלשוני והטקסטואלי כבסיס להבנה עקב ההיכרות המעטה של התלמיד עם המבנים הייחודיים לטקסטים אלו. משום כך למורים יש נטייה לעסוק במשמעות הטקסט מבלי להעמיק בזיהוי ובהבנה של המבנים התחביריים (טייטלבוים, תקשורת אישית, 2005).

אפשר להבחין בשלושה סוגים עיקריים של לקויות למידה שפתיות: 1. לקות בפענוח הקוד (חוסר דיוק ושטף בקריאה קולית ובאיות); 2. לקות שפה ראשונית (ליקוי בעיבוד השפה המדוברת, בהיבט הסמנטי, התחבירי או הטקסטואלי המורחב); 3. לקות המתמקדת בארגון ההבעה (Padget, 1998). בכיתות רגילות יש תלמידים שלהם אפיונים הדומים לאלו של תלמידים בעלי לקויות למידה גם אם לא עברו אבחון (Everatt, Weeks, & Brooks, 2007).

הלקות הראשונה, לקות בפענוח הקוד, היא לקות בעיבוד מערכת הסמלים של השפה הכתובה. תלמידים שלהם לקות זו מתקשים בקריאה וכתיבה, והקריאה שלהם אינה מדויקת או שאינה שוטפת. הם כותבים בשגיאות כתיב רבות ואינם משתמשים בסימני פיסוק. חלק מהם אמנם קוראים קריאה מדויקת, אך היא אינה שוטפת. אצל תלמידים בעלי לקות זו יש פער בין הבנה מהאזנה להבנה מקריאה ובין הבעה בעל-פה להבעה בכתב. למרות הקושי שלהם בפענוח הקוד של השפה הכתובה, אין להם קושי כללי בהבנת השפה או בהבעה. הם נעזרים ביכולות אלו כדי לקרוא, ומשקיעים מאמצים רבים כדי לפענח את הכתוב. עקב כך הם עלולים להתקשות בהבנת הנקרא של טקסט מורכב (Padget, 1998; Spear & Swerling, 1994).

לקוראים בעלי לקות שפה ראשונית (הלקות השנייה) יש קושי בעיבוד השפה המדוברת והכתובה ברמת המשפט, המילה או הטקסט. לרוב התלמידים שלהם לקות זו יש קושי בעיבוד התחבירי של המשפט (de Villiers, 2003), והם אינם נעזרים במשפט כדי להבין רעיון חדש או מילה חדשה. לחלק מהם יש קושי לזהות את הקשר בין רעיונות ובין מושגים. תלמידים בעלי לקות זו אינם מגיעים להכללות או להמשגת רעיון, אינם מזהים קשר בין פריטים באותה קטגוריה או הבדלים ביניהם ואינם מקשרים בין משפטים בפסקה. לאחדים מהם גם קושי בעיבוד שפה ברמת המילה, בהבנת מושגים ובקישור בין מושג לבין המילה המייצגת אותו. עקב כך הם מתקשים לרכוש אוצר מילים חדש (סטאל, 2005; Padgett, 1998; Snowling, 2005).

לתלמידים שלהם הלקות השלישית – בארגון ההבעה – אין קושי מיוחד לא בקריאה ולא בהבנה אלא בהבעה ובהפקה של רעיונות, שהם כאמור מבינים. קושי בהבעה עלול להתבטא בארגון הרעיון או בתכנון המוטורי והגרפומוטורי שלו (Bain, 1991; Gregg, 1991). בעלי לקות זו יתקשו לכתוב חיבור או להשיב לשאלה פתוחה ויתמודדו טוב יותר עם משימות סגורות וממוקדות, כגון שאלות רב-בררה או שאלות הדורשות תשובה קצרה ונקודתית. הם מסוגלים למלא הוראות מורכבות ולהבין קשר מופשט בין רעיונות רק כאשר המטלות מנוסחות בצורה ברורה ומובנית (Everatt et al, 2007).

הטקסט של המקרא והמשנה מעמיד קושי מיוחד בפני תלמידים בעלי שתי הלקויות הראשונות כפי שנאמר, לטקסטים אלו מבנה תוכן מיוחד וכן מבנה תחבירי ואוצר מילים ייחודיים. עקב כך לקוראים המתקשים חסרים רמזים בטקסט שיעזרו להם להתגבר על הקושי בפענוח פונולוגי, ונותר להם להסתפק ביכולות הפענוח הפונולוגי החלשות שלהם כדי לקרוא את הטקסט. עקב כך מצטמצמת היכולת שלהם להפיק משמעות מן הטקסט, הן בהיבט תחבירי-לשוני והן בהיבט סמנטי-הקשרי.

האפיונים הייחודיים של הטקסטים במקרא ובמשנה מחייבים הוראה ישירה ושיטתית כדי לרכוש את המיומנויות הספציפיות הנדרשות להתמודדות עם טקסטים אלו. היעדר הוראה ברורה ומפורשת של מיומנויות אלו מקשה על תלמידים רבים להתמודד עם הטקסטים (Meyen, Vergason, & Whelan, 1996), וקושי זה עלול לתרום לתחושת הריחוק שיש לתלמידים כלפי מקצועות

המשתלבים בכיתה הרגילה

אלו. כדי לחזק את תחושת המסוגלות של המורים לשלב תלמידים עם לקויות למידה שפתיות במקצועות מקרא ומשנה, יש צורך להגביר את המודעות שלהם לקשיים הייחודיים שיש לתלמידים אלו באותם מקצועות, ובנוסף יש לפתח מיומנויות הוראה דיפרנציאליות למקצועות אלו.

הוראה דיפרנציאלית מדגישה הכרה בשוני שבין התלמידים בכיתה ומבקשת לאפשר לכל תלמיד ללמוד ולהשיג את מטרות ההוראה הכינתיות. תהליך ההוראה מתאפיין בהגמשת ארגון הסביבה הלימודית, בדרכים שהמורה מלמד את התוכן, בדרכים שהתלמידים מציגים את מה שלמדו ובהתאמות במטרות ההוראה כאשר יש צורך בכך.¹ טומלינסון (Tomlinson, 2003) מציעה לראות כל כיתה כמורכבת משלוש קבוצות תלמידים שלכל אחת אופי משלה, ולבנות כל יחידת הוראה מתוך התחשבות באפיוני הקבוצות, הן בהוראה למליאה והן בהוראה לקבוצות עצמן (Mastropieri & Scruggs, 2000; Tomlinson, 2001;).(Tomlinson, 2003).

ביקשנו להציע תכנית להכשרת מורים להוראת מקרא ומשנה לתלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות וקשיים שפתיים בכיתות יסוד ובחטיבת הביניים במטרה לחזק את תחושת המסוגלות של המורים לשלב תלמידים אלו בשיעוריהם. לתכנית שני מוקדים עיקריים: 1. הגברת המודעות של המורים לקשיים של התלמידים בכלל ולקשיים שצפויים להם בלימוד מקרא ומשנה בפרט; 2. פיתוח כישורים להוראה דיפרנציאלית במקצועות אלו, על פי המודל של טומלינסון (Tomlinson, 2003).

1 לסקירה על מודלים שונים לאפשרויות התאמה בתכנית הלימודים ובהוראה, ראו אבישר, 2007.

פיתוח התכנית להכשרת מורים להוראה דיפרנציאלית במקרא ובמשנה

את התכנית להכשרת מורים פיתחנו בצוות בין-תחומי. בצוות השתתפו מרצים מתחומים שונים: פסיכולוגיה קוגניטיבית ולקויות שפה-למידה וכן דרכי הוראה בבית הספר היסודי, כולל הוראת תורה שבעל-פה והוראת מקרא.

ליווינו את פיתוח התכנית במחקר פעולה, שמעצם טיבו הוא חקר-עצמי המביא לשיפור בתחום שהוא מקור לאי-נחת ולחוסר שביעות רצון. מחקר פעולה כולל כמה מחזורי למידה, שבכל אחד מהם כלולים זיהוי בעיה, תכנון שינוי והפעלתו וביצוע רפלקציה שתוביל להבנה ולהגדרה חדשה של הבעיה (היימן, 2002; הכהן וזימרן, 1999; קיני, 1996).

מחזור למידה א (תשס"ה) – תהליך הלמידה של הצוות

מחזור הלמידה הראשון כלל למידה משותפת של הצוות במשך שנה, במטרה להבין את האפיונים של תלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות ואת הקשיים הצפויים להם בלימוד טקסטים במקרא ובמשנה ולגבש רעיונות לדרכי הוראה עבורם. הצוות פיתח כלים ראשוניים להגברת המודעות לקשיים ולהתמודדות עם הבעיות הצפויות, וגיבש סדנה להתנסות סטודנטיות בלימוד ובהפעלה של כלים אלו בכיתות.

התמקדנו בשלושה מישורים: (1) זיהוי הקשיים הספציפיים שטקסטים מן המקרא והמשנה מזמנים לתלמידים עם לקויות למידה שפתיות; (2) זיהוי אסטרטגיות של הוראה דיפרנציאלית המאפשרות להתאים את מהלך השיעור לתלמידים אלו; (3) הכשרת המורים לפעול בהתאם לקשיים ולאסטרטגיות שנמנו לעיל.

הלמידה של הצוות כללה שלושה תחומים: (1) לימוד של הטקסט לעומק – ניתוח ההיבטים השונים של הטקסט המשפיעים על הקריאות ועל ההבנה: המושגי, הלקסיקלי (אוצר המילים), הלשוני (מורכבות המילים ומבנה המשפט) וההיצגי (Chall et al, 1996); (2) היכרות עם האפיונים של תלמידים לקויי למידה ועם הקשיים הייחודיים הצפויים להם בהתמודדות עם הטקסט על היבטיו השונים; (3) פיתוח דרכים ללימוד הטקסטים, המבוססות על אפיוני הטקסט ועל אפיוני התלמיד.

המשתלבים בכיתה הרגילה

במהלך הלמידה התפתח דיון בכמה היבטים של הוראת המקרא. בין היתר, דנו בחשיבות של הוראה מפורשת של תוכן הטקסט הנלמד בכיתות היסוד הגבוהות, נוהל שאינו שכיח בכיתות רבות. בדגם מסורתי של שיעור מקרא קוראים את הטקסט קריאה ראשונית, התלמידים נשאלים שאלות תוכן אחדות עליו, ובהמשך מתפתח דיון הקשור למסר העולה מתוכו ולהקשרו של הטקסט ליחידות נוספות (נושא מצטבר) ולעולם הידע של התלמידים. דיון זה מסתמך על יכולתם של התלמידים להבין את פשט הכתוב באופן עצמאי, כפי שציינה אחת המשתתפות, מדריכה מתודית למקרא:

הטרמה של התוכן לפני הקריאה נעשית בכיתות נמוכות. בכיתה ד התלמידים יודעים כבר להבין את התוכן מהטקסט ללא הטרמה [...] הוראת היחידה כוללת הדגש רב של התוכן, והתלמידים בכיתה ד חייבים ללמוד בעצמם.

בהתנסות שלנו, למידה משותפת של צוות שכלל גם אנשי תוכן וגם אנשי מתודה, חשנו עד כמה קשה ללמוד את הרבדים העמוקים של הטקסט מבלי להבין את הפסוקים כפשוטם, הבנה הדורשת לתת את הדעת למאפיינים הלשוניים והתחביריים. לדוגמה: בלימוד המשותף של הצוות את היחידה המקראית המתארת את הולדת יעקב ועשו (בראשית כה, יט-כו), המדריכה המתודית למקרא הצביעה כבר בהתחלת הלימוד על המסר הנלמד מהיחידה, והוא חשיבות ההבנה של הקשר המתמשך בין יעקב לעשו ובין ישראל לאדום; ואילו אנשי הקונגרייה וליקויי הלמידה התמקדו בהבנת המושגים ובמילים המהותיות, שבלעדיהן אי-אפשר לעבור את המשוכה של הבנה משמעותית של הטקסט. למידה משותפת זו, של הצוות הבין-תחומי, תרמה לחוויית למידה משמעותית הנובעת מגילוי עומק של מסרים מרתקים.

תהליך דומה עברנו בלימוד מעמיק של פשט המשנה וחשנו את המורכבות שבלימוד זה, את המשותף ללימוד המקרא והמשנה ואת ההבדלים ביניהם. גם בטקסט המשנאי הבנו את הערך המהותי של לימוד שנותן דעתו למאפיינים התחביריים והלשוניים של הטקסט, ובכך מאפשר הבנה עמוקה שלו.

בעקבות כך בחרנו מודל לניתוח הרבדים השונים של הטקסט הכתוב (בעקבות Chall et al, 1996), המדגיש את התרומה הייחודית של כל רובד להבנת הפשט. מודל זה עוסק בהיבטים התוכניים של הטקסט – המושגים, אוצר המילים ומבנה הטקסט בהיבטים הלשוניים והתחביריים. ראינו שהמודל רלוונטי ויעיל לניתוח יסודי של טקסטים במקרא ובמשנה ומאפשר לנו לזהות היבטים שונים של הטקסט, שיהיו קשים לזיהוי עבור סוגים שונים של תלמידים.

נקודת המוצא שלנו בתכנון יחידה לימודית במקרא ובמשנה בכיתה רגילה הייתה שללימוד מדויק של הטקסט יש חשיבות רבה, לכן אין אפשרות לוותר על המפגש של כל תלמיד, גם לקוי הלמידה, עם הטקסט עצמו.

ניתוח היחידות במקרא ובמשנה בהתאם למודל זה חידד את ההבנה שלנו כיצד הייחודית של ההיבטים השפתיים השונים של הטקסט משפיעה על הבנתו. זיהינו מוקדי קושי מסוגים שונים בטקסט, הבנו איך תלמידים בעלי קשיים שונים יתקשו בעיבוד הטקסט ובזיהוי היבטיו השונים והתחלנו לחשוב על התאמות בהוראה שיאפשרו לתלמידים לקויי למידה להתמודד עם הטקסט עצמו ולהבין את פשט הכתוב לעומק.

ביררנו לעצמנו כיצד אפשר ליישם את העקרונות של הוראה דיפרנציאלית בהוראת מקרא ומשנה בכיתות המשלבות תלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות. מתוך ההתנסות האישית שלנו חשנו את החשיבות הרבה שיש לרגישותנו כמורים לאפיונים הקוגניטיביים של התלמידים. הרגישות לאפיונים אלו, בצירוף הבנה לעומק של הטקסט ושל הקשיים השונים שהוא מזמן לתלמידים אלו, יאפשרו לנו, כמורים, לגבש תכנית הוראה שתאפשר לתלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות ללמוד את תוכן הטקסט כמו שאר התלמידים בכיתה.

כדי לסייע לסטודנטיות להפנים את אפיוני התלמידים בעלי לקויות הלמידה השפתיות, בנינו אב-טיפוס לשלושה סוגים של תלמידים: בעלי לקות קריאה ראשונית (חגי), בעלי לקות שפה ראשונית (נירית) ובעלי לקות בארגון ההבעה ובתכנונה (יאיר). הגדרנו את שלושתם כ"תלמידי" כיתה ה, וכללנו בתיאורם ביטויי ללקויות וליכולות המתאימות לגיל. "חגי" תואר כילד אינטליגנטי, הצובר ידע מהאזנה לשיחות, מצפייה בטלוויזיה ומהשתתפות בחוגי תורה, אך מנסה להימנע מקריאה ומכתיבה ועובד באטיות רבה; "נירית" תוארה כתלמידה

המשתלבים בכיתה הרגילה

שחוזרת על דברי המורה "כמו תוכי" אך אינה מבינה את העיקר, קוראת קריאה רהוטה ואוהבת לקרוא בקול, יש לה מחברות מסודרות ויפות והיא משקיעה אנרגיה רבה בעיצוב העבודות שלה; "יאיר" נהנה משיעור מובנה ושיטתי, אך מתקשה לעקוב אחרי שיעור נזיל ודינמי, הכתיבה שלו אטית ולא-מאורגנת ותשובותיו חלקיות. כאשר המורה פונה אליו, הוא מסביר שבאמת התכוון למשהו אחר, אבל "זה מה שיצא לי".²

התנסונו בעצמנו בהתאמת פרקי המקרא והמשנה שלמדנו לתלמידים אלו. בעקבות התנסות זו גיבשנו את ההדגשים ההכרחיים בתכנית ההכשרה: לימוד מעמיק של הסטודנטיות את הפשט, ובתוך כך נתינת הדעת למאפיינים השפתיים והלשוניים שלו; זיהוי הכישורים הקוגניטיביים הנחוצים להתמודדות עם ההיבטים השונים של הטקסט בד בבד עם זיהוי הקשיים הייחודיים הצפויים לסוגים שונים של תלמידים בעלי לקויות למידה. בעקבות ההתנסות האישית של הסטודנטיות בלימוד הפשט לעומק, הן יבנו שיעור לכלל תלמידי הכיתה, הכולל הוראה ישירה של הטקסט. בנוסף הן יבצעו התאמות שיאפשרו גם לתלמידים לקויי הלמידה להשיג את המטרות הלימודיות הכיתתיות.

מחזור למידה ב (תשס"ו) – סדנה לסטודנטיות

הסדנה הוצגה כפרויקט בחירה ייחודי הפתוח לסטודנטיות בשנה ג (מהמסלולים יסודי, חינוך מיוחד וחטיבת הביניים), בעלות מוטיבציה רבה להשתתף בפיתוח תכנית חדשה בשיתוף עם צוות המרצים.

נפגשנו, שבע סטודנטיות וארבעה מרצים, לחמישה מפגשים בני יום במהלך מסמטר. בלמידה הודגשה החשיבות של הוראה מפורשת של הטקסטים במקרא ובמשנה. לימדנו את הסטודנטיות לנתח את הטקסט על היבטיו השונים, הצגנו

2 מתוך החוברת המלווה את הקורס "הוראת מקרא לתלמידים לקויי למידה בכיתה הכוללת", תשס"ו.

בפניהן את שלושת הטיפוסים של לקויי הלמידה השפתיים (לקות בפענוח, לקות שפה ראשונית ולקות בארגון ההבעה ובתכנונה), וזיהינו את ההיבטים בטקסט שעלולים להקשות על כל אחד מהטיפוסים. בנינו יחד שיעור להוראת היחידה הנלמדת, בדקנו איך כל אחד מהטיפוסים יתמודד עמו ויצרנו התאמות בדרכי ההוראה או הביצוע שיאפשרו לתלמיד להשיג את המטרות שהציבה המורה.

הסדנה כללה גם התנסויות בהוראה במקרא ובמשנה: לימוד מעמיק של הטקסט ברמת הלומד המבוגר, תכנון שיעורי הסטודנטיות, הוראת עמיתות ומתן משוברים, וכן הוראה בפועל – שיעורים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. הסטודנטיות לימדו כל שיעור פעמיים, פעם ראשונה ללא התאמות ופעם שנייה בכיתה אחרת, עם התאמות לתלמידים לקויי הלמידה. לאחר ההוראה הן מילאו דפי משוב וניהלו דיונים קבוצתיים שהתמקדו בניתוח הביצועים של כלל התלמידים, במידת ההתאמה של השיעור לתלמידים לקויי הלמידה ובניתוח ההשפעה של אופן ההוראה על איכות הלמידה של התלמידים בכיתה. הסטודנטיות ניתחו את השיעור שלימדו, דנו בהתאמה לתלמידים לקויי הלמידה והציעו הצעות ייעול. השינויים כללו התאמות בכל חלק של השיעור, בהתאם לעקרונות ההוראה הדיפרנציאלית. כך הן יצרו התאמות בהוראה במליאה, בעבודה בקבוצות ובעבודה עצמית.

בשתי הסדנאות נאספו פרוטוקולים שתיעדו את המפגשים ותהליכים רפלקטיביים של הסטודנטיות באמצע הפרויקט ובסופו בכתב ובעל-פה, וכן תלקיטי סיכום שכללו את תכנון השיעורים, את מהלך הביצוע שלהם ואת הרפלקציה ומשוב עצמי של הצוות.

כל החומר שנאסף עבר ניתוח תוכן ברמת המשפט או ההיגד, לשם הערכת התהליך. כל היגד קודד לקטגוריה ספציפית, וכלל ההיגדים קובצו לקטגוריות עיקריות ולקטגוריות משנה (שקדי, 2004).

שלב א: התכנון וההתנסות בהוראת שיעורים במקרא

היחידה שנבחרה היא בראשית כה, יט-כו, יחידה הדנה בהולדת יעקב ועשו.

המשתלבים בכיתה הרגילה

במפגש הראשון למדנו במשותף את פשט היחידה. הלימוד כלל התבוננות עמוקה בפסוקים, במבנה הלשוני, במילים ובמושגים הכתובים במפורש והניתנים להיסק. הסטודנטיות הבחינו בהבדל בין התפיסה שלהן של הטקסט, המבוססת על הידוע להן מהפרשנות, מהמדרשים ומסיפורים ידועים, לבין הנאמר בטקסט במפורש. הן התמודדו עם המורכבות של הטקסט ועמדו על החשיבות של עיון לעומק בכתוב כדי להבין את היחידה היטב. הלימוד יצר את התשתית לתכנון שיעור לתלמידים בכיתות יסוד ובחטיבת הביניים, שמטרתו למידה מתוך הבנת הטקסט.

לאחר הלימוד ברמת המבוגר המשתתפות בנו שיעור, בהכוונה של הצוות המלווה, תוך שהן מקפידות ליישם את העקרונות של ההוראה הדיפרנציאלית.

מטרות השיעור כללו את הבנת גודל המאורע של לידת התאומים ואת הבנת הנבואה על שני הלאומים שעתידיים לצאת מיעקב ועשו. הפעילויות בשיעור כללו הכנת מודעה המבשרת על הולדת התאומים – בהתבסס על פשט הכתוב, ותיאור המצוקה של רבקה בתקופת ההיריון – מתוך עיון בטקסט. לאורך השיעור הייתה הקפדה על כמה התאמות בסביבה הלימודית, בדרכי ההוראה ובפעילויות הלמידה כדי לאפשר גם לתלמידים המתקשים בקריאה ובשפה להשיג את המטרות. התאמות אלו כללו קריאה קולית חוזרת של היחידה – הן על ידי המורה והן על ידי התלמידים, איתור נושאים ורעיונות שנידונו בעל-פה בתוך הטקסט, הדגשת מילים ופסוקים חשובים בצבע, שימוש בטקסט משוכתב עבור התלמידים שנוזקו לכך ופעילויות קבוצתיות ואישיות להבהרת הרעיונות החשובים בשיעור.

כאמור המשתתפות בסדנה לימדו את השיעור פעמיים – פעם התמקדו בהוראה לכלל הכיתה, ופעם לתלמידים עם לקויות למידה וקשיי למידה שפתיים. הסטודנטיות דיווחו על קושי בהוראת שיעור דיפרנציאלי בשל הניסיון המועט שלהן בהוראת מקרא בכלל.

שלב ב: התכנון וההתנסות בהוראת שיעורים במשנה

בעקבות הדיווח של הסטודנטיות על היעדר ניסיון בהוראת מקרא בכיתה רגילה הוספנו שלב מקדים בתכנון הסדנה במשנה. הצוות תכנן שיעור מפורט על פי העקרונות של הוראה דיפרנציאלית, אחד מחברי הצוות (המרצה מדיסציפלינת המשנה) הדגים את השיעור המתוכנן, וקבוצת הסטודנטיות ניתחה את השיעור ונתנה את הדעת להתאמות עבור התלמידים לקויי הלמידה. אחרי שהסטודנטיות עברו את השלב הזה, הן תכננו את השיעורים שלהן. שאר השלבים היו זהים לאלו שבסדנת המקרא שתוארה לעיל.

היחידה שנבחרה הייתה משנה שבת יג, ה, העוסקת במלאכת הצד בשבת (אחת מל"ט אבות המלאכה). הגדרנו כמה מטרות, הרלוונטיות לטקסט משנאי, וביניהן הבנת ההגדרה של המושג "צד", זיהוי המחלוקת והבחנה בין הדעות השונות, וכן ניסוח של הדעות השונות בלשונו של התלמיד. המיומנויות שחוזקו בשיעור זה היו קריאה מוטעמת של המשנה כולה או של דעות התנאים החולקים, חלוקת דברי התנא למקרה (מקרים ברצף) ולדין ויישום העקרונות העולים מן המשנה באירועים שלא הוזכרו בה.

דרכי ההוראה תוכננו בהתאמה לאופני הלמידה של תלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות, שהומחשו על ידי שלושת ה"תלמידים" (חגי, נירית ויאיר). קשיי הפענוח קיבלו מענה בכתיבת עיקרי הדברים על הלוח, בשימוש במהדורת "קו ונקי" (מפוסק ומאורגן על פי יחידות משמעות) ובשילוב הקראת הטקסט בכל פעילות לימודית. קשיים בארגון ההבעה ובתכנונה קיבלו מענה, בין השאר, בכתיבת מבנה השיעור על הלוח ובשימוש בטבלה המארגנת את הדעות השונות במשנה. קשיים בהבנת השפה בהיבט של המושגים והתחביר זכו למענה בהמחשה של אותם המושגים, בתרגומם לעברית בת-ימינו, בהמחזת הסיטואציות המובאות במשנה ובהשלמת המשפטים החסרים במשנה במילות קישור ובמילות יחס מתאימות.

במפגש הראשון עם הסטודנטיות נלמדה המשנה ברמת הלומד המבוגר, והחוויה חידדה לסטודנטיות את מורכבות הטקסט המשנאי ואת החשיבות בלמידה מעמיקה לפני תכנון ההוראה. בהמשך הדגימו אנשי הצוות בפני הסטודנטיות את השיעור במלואו, בהתאם לעקרונות של ההוראה הדיפרנציאלית.

המשתלבים בכיתה הרגילה

הסטודנטיות ניתחו את השיעור תוך שהן נותנות את הדעת להתאמות עבור התלמידים לקויי הלמידה ועבור כלל התלמידים, ותכננו את השיעורים שלהן בעקבות ההתנסות הזאת.

ממצאים

ההתנסות בהוראת מקרא

הסטודנטיות דיווחו על תחושת שביעות רצון כללית מההתנסות בהוראת שיעורי מקרא. הן הכירו בחשיבות ההעמקה בהבנת פשט הכתוב ובחשיבותה של הוראה מכוונת של לשון הטקסט; חלקן אף זכו לתגובות חיוביות על עבודתן מצוות בית הספר שצפה בהן.

בסוף השיעור המנהל היה מרוצה. הוא אף פעם לא חשב להסביר את שפת המקרא בשפה יום-יומית, כאילו ששפת המקרא מובנת. הוא ביקש שנעביר עוד שיעור כזה.

סטודנטית אחת זיהתה תלמידה בעלת קשיי שפה והרגישה שהצליחה להשתמש בכלים שלמדה ובכך לעזור לתלמידה להשתלב בשיעור.

בכיתה הייתה "נירית" אחת והצלחתי להגיע אליה. הסברתי לה [את הנושא] במספר דרכים, נתתי לה זמן להגיב ועזרתי לה לנסח תשובה. בסוף הרגשתי סיפוק כאשר הילדה הצליחה.

יחד עם זאת הסטודנטיות ציינו שהיו תחומים ספציפיים שבהם הרגישו שלא הצליחו ליישם את מה שלמדו ותכננו בסדנה. חלקן היו עסוקות בהוראה לכלל הכיתה ולא התמקדו בתלמידים המתקשים; חלקן התקשו להעניק תשומת לב לתלמידים הנורמטיביים וגם לתלמידים המשולבים בו-זמנית.

לא ברור איך ללמד שיעור שגם אלו וגם אלו לא יצאו מופסדים, צריך יותר לחדד ולהתנסות בזה.

ההתנסות בהוראת משנה

במשובים שהסטודנטיות כתבו לאחר הוראת השיעורים במשנה, ציינו כולן את חשיבות הלימוד המשותף ברמת הלומד המבוגר ואת תרומתו להבנת המשנה לעומק ולהכנה לקראת תכנון ההוראה.

- ההכנה של שיעור משנה כשלעצמה היא די קשה עבורי, משום מבנה הטקסט ומשום הסגנון המשנאי הפחות מוכר לי [...] כדי למצוא את הרעיונות ואת העקרונות במשנה, שאותם אני חייבת להעביר הלאה בצורה הכי ברורה ומדויקת שאפשר, אני צריכה לשבת עם אדם מנוסה בתחום שיסביר לי ויחזק את הבנתי.

- הלימוד ביחד עזר לי להבין כיצד ללמוד משנה, לאילו נקודות חשוב להתייחס, מה המורה צריך לדעת ברמת הבוגר ומה הוא צריך להעביר לתלמידים.

בהתייחסן לתהליך ההוראה בכיתות הדגישו הסטודנטיות כמה היבטים. היו שהתמקדו בדרכים שבהן סייצו לתלמידים להבין את המושגים החשובים במשנה, כגון "ביברין", "מגדל", "חצר", "מחוסר צידה" – מושגים שיש להם משמעות שונה בשפת המשנה מאשר בשפה היום-יומית שהתלמידים משתמשים בה. הן הרגישו שללא הבנת המושגים האלה יהיה לתלמידים קשה להבין את נושא המשנה – מחלוקת על פירוש המושג "צד". חלקן נעזרו בתמונות, חלקן השתמשו בהמחזה.

- דיברנו ביחד על הברדלי הגודל של הבית, לעומת החצר, לעומת הביברין ולעומת המגדל; דיברנו על איפה יהיה קל יותר או קשה יותר לתפוס את הצבי, את הציפור. נראה לי שזה עזר להן בהבנת המשנה.

- היה לי חשוב להמחיש את המושגים "מגדל", "ביברין", "מחוסר צידה", "שאינו מחוסר צידה", כמילים מרכזיות וחשובות במשנה.

- הבאתי דוגמאות נוספות, כמו פרה לתוך חצר, זבוב לתוך קופסה, תוכי לתוך בית – מה הדין?

המשתלבים בכיתה הרגילה

- העלינו דוגמאות מחיי היום-יום של התלמידים: תוכי, כלב, אפרוח, פרה, לגבי ציד בשבת.
- היו שהדגישו את החשיבות של הוראה לקראת חשיבה בשיעורי משנה.
- יש לתכנן את השיעור בדרך שבה התלמידים יפעילו מחשבה ויגיעו בעצמם להבנת המחלוקת והמסקנות.
- בהתייחסן לתהליך ההוראה המותאמת לתלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות ציינו הסטודנטיות את הגברת המודעות שלהן להימצאותם של תלמידים אלו בכיתה ואת האיתור שלהם במהלך השיעור.
- הידיעה כי יש תלמידים בעלי ליקויי למידה למיניהם, מתווה את דרכי ההוראה שלי לדרכים יותר מגוונות.
- כשהעברתי את השיעור המותאם, בראש ובראשונה התחלתי להבחין בתלמידים המתקשים. שמתי לב לבעיות שלהם, לקשיים שלהם שעלו וצפו תוך כדי דיון בכיתה או מהשאלות שנשאלו.
- אשר לשילוב ההתאמות השונות שנלמדו בקורס, רבות מהמשתתפות מנו רשימה של דרכי הוראה שנלמדו בקורס והן עשו בהן שימוש. חלקן חשבו על תלמידים ספציפיים ותכננו תכנית התערבות עבורם.
- התאמתי לו את מה שנראה לי יעיל ביותר בשבילי: התבוננות בתמונות, פנייה אליו בדרך של 'ד', אתה יודע איך כולאים חיה?" אז אני מדגימה בהמחזה את דרכי הכליאה של בעלי חיים לתוך בית.
- התנסיתי בשלוש התאמות, שניסיתי להתאים לבנות המתקשות, וביניהן שיעור הטרמה, שתרם במידה מסוימת לתלמידות אלו.
- בשיחה קודמת המורה הצביעה על בת אחת עם קשיים בהבנה [...] ההתאמות שנעשו לצורך הבנה של תלמידה זו היו: קריאת הסוגיה בצורה

של קריינות ובחירה של שלושה תלמידים שיהיו רבי יהודה, החכמים ורבן שמעון בן גמליאל [...] ארגון מתומצת וסכמתי על הלוח [...] התייחסות אישית שלי אל הקבוצה שבה עבדה התלמידה הזאת [...] ובירור אם כל הקבוצה מבינה ובפרט היא [...] חלוקת הדף של המשנה כפי שניתן לנו בתכנון המוקדם, מנוקד ומחולק בצורה הגיונית ובחירה (מסכת שבת במהדורת "קן ונקי") [...] סיכום בעל-פה ובכתב בצורה קצרה ומתומצתת של מלאכת צד, לאחר לימוד בכיתה [...] נתינת דוגמאות מעשיות של מחוסר צידה ושאינו מחוסר צידה.

אחרות דיווחו על שימוש במגוון דרכי הוראה ואמצעים, מבלי לרונן בייעולותן כהתאמות ממוקדות לקידום הלמידה של התלמידים בעלי הלוקיות השפתיות.

- כשהעברתי את השיעור, השתמשתי בהתאמות האלה: חזרות מרובות, סיכום קבוע על הלוח [...] הסברים כיצד ממלאים טבלה [...] [...] שקף משנה קבוע בכתב גדול, בקשה מהבנות לנסח בשפתן את המשנה בהיצמדות לטקסט.

בעקבות השיעורים שהסטודנטיות העבירו, הן נתנו את הדעת להשפעת ההוראה המותאמת על התלמידים המתקשים. הן הרגישו שהמודעות שלהן לאפיונים של תלמידים שונים גברה ושהן השתמשו במגוון רב יותר של דרכי הוראה. חלקן גם היו מודעות לשילובם של התלמידים המתקשים בשיעור.

- השיעור זרם כהלכה, הבנות השתתפו והצלחנו לשלב גם את הבנות הלוקיות.

עם זאת, חלקן ציינו שאין הן בטוחות בהשפעת ההוראה על ההצלחה של התלמידים בהבנת המשנה.

- מפריע לי שאינני יודעת אם הצלחתי לגעת ולהגיע לאותה תלמידה מתקשה [...] אינני יודעת אם היא עשתה את המשימה מתוך הבנה או בצורה טכנית.

אפשר לומר בהכללה שלסטודנטיות הייתה הרגשה טובה ותחושת מסוגלות להוראת משנה בכלל ולהוראה המותאמת לתלמידים לקויי למידה בפרט.

המשתלבים בכיתה הרגילה

- מידת ההשתתפות הייתה גבוהה, ההתעניינות במשנה הייתה רבה, מי שלא הבין לא התבייש ושאל.
- חששתי שלא אסביר טוב, שלא אבין מספיק ושיהיה לי קשה להתייחס לבנות המשולבות בגלל שזה שיעור משנה וזה לא פשוט. להפתעתי, היה מצוין.
- השיעור, מצדי, היה ממש טוב. הרגשתי שהבנות מתעניינות בשיעור ומשתפות פעולה.

דיון

הפרויקט הסדנאי, שהתמקד בהדרכת סטודנטיות להוראת מקרא ומשנה בכיתה המשלבת תלמידים עם לקויות למידה שפתיות, התגבש מתוך תחושה שתלמידים אלו אינם מקבלים מענה לצרכים שלהם במקצועות קודש, במיוחד במקרא ובמשנה. אנו, חברי הצוות הבין-תחומי, נפגשנו ללמוד תורה ביחד כדי להבין מה הם מוקדי הקושי הייחודיים לתלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות ולגבש דרכים שיסייעו להם להתגבר על הקשיים. חוויית הלמידה הזאת חידדה אצל כולנו את הצורך במפגש משותף של אנשי דיסציפלינה, אנשי קוגניציה ואנשי חינוך כדי להתמודד עם הנושא המרכזי – הוראת המקרא והמשנה לתלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות המתקשים בעיבוד טקסטים. החלטנו להעתיק את מודל העבודה שלנו לעבודה עם סטודנטיות להוראה, ללמוד ביחד סוגיות במקרא ובמשנה ולחשוב ביחד על יישום העקרונות של ההוראה הדיפרנציאלית המותאמת בהוראת מקצועות אלו.

ציפינו שלסדנה כזאת תהיה השפעה חיובית על האופן שבו הסטודנטיות תלמדנה מקרא ומשנה. מניחות המשובים שלהן בזמן הסדנה ובסיומה, ומעיון בתוצרים, נראה שלחוויה הייתה השפעה חיובית בשלושה מישורים: (1) חיזוק תחושת המסוגלות של המשתתפות לגבי היכולת שלהן ללמד את המקצועות האלה וללמד תלמידים בעלי לקויות למידה שפתיות; (2) הכרה בצורך בלימוד

לעומק ובהבנה לעומק, הן של התחום הדיסציפלינרי והן של אפיוני התלמידים עצמם; (3) התחלה של מיומנות בהוראה לפי המבנה הדיפרנציאלי. עם זאת, הסטודנטיות לא רכשו באופן אופטימלי את היכולת לזהות את המאפיינים הייחודיים של תת-הקבוצות של לקויות למידה שפתיות ולצפות את הקשיים הספציפיים שיהיו לכל קבוצה בלימוד מקרא ומשנה. נרחיב להלן בכל אחד מן המישורים.

תחושת מסוגלות: הסטודנטיות הדגישו שהסדנה תרמה להן מאוד. הן דיווחו על מודעות גבוהה יותר לנוכחותם של תלמידים לקווי למידה בכיתות ולקשיים שיש להם במקרא ובמשנה, על שינויים בתפיסתן את התלמיד לקוי הלמידה בכיתה הרגילה ועל הכרה בחשיבות של התאמת דרכי ההוראה עבורו.

הקורס עורר את המודעות שצריך לשים לב לדברים. אין לי תשובות להכול, אבל יש לי המודעות שצריך לחפש אותן.

תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטיות התחזקה בעקבות הידע שרכשו, הכלים שקיבלו וההתנסות בפועל, הן כלומדות והן כמורות. רבות מהן דיווחו שההתנסות בלמידה בסדנה ובהוראה בפועל תרמה להן מאוד. הן התחילו "להרגיש" את הילדים והשתמשו בדרכי ההוראה המותאמות. יחד עם זאת, הן ציינו שעדיין לא הגיעו למצב שבו יכלו להעריך את השפעת ההתערבות וגם לא הגיעו להוראה מותאמת מלאה.

מבנה הסדנה תרם מאוד לחיזוק תחושת המסוגלות של הסטודנטיות. הן ציינו את החשיבות הרבה של השיעור לדוגמה שחוו בסדנה כבסיס לשיעור שלימדו בכיתות. כמו כן, הסטודנטיות ציינו במשובים גם את היתרונות בדרך ההוראה של הצוות. במיוחד הן הדגישו את ההדגמה של שיעור מותאם במשנה שהצוות הכין, ואת הוראת העמיתות ומשחק התפקידים שנתנו להן הזדמנות לחוות את לימוד המשנה כתלמיד לקוי למידה. בנוסף, ההתנסות בהוראת היחידות פעמיים – פעם אחת "ללא התאמות" ופעם שנייה בהוראה דיפרנציאלית – העמיקה את הידע שלהן וחיזקה את ביטחונן, וגם אפשרה להן לזהות את התלמידים שהתקשו בשיעור הראשון ולחשוב איך להקל עליהם בשיעור השני.

לימוד לעומק: הפרויקט שם דגש רב בלימוד לעומק ובהתבוננות לעומק, הן בשלב הלימוד של הצוות והן בשלב הסדנה עם הסטודנטיות, והלימוד התמקד

המשתלבים בכיתה הרגילה

בשני מישורים: (1) עיון מעמיק בפשט הטקסט והבנה מה חשוב בו ואיך ללמוד כדי להגיע להבנה אמיתית שלו. לימוד זה כלל ניתוח של ההיבטים השפתיים של הטקסט. המשתתפות הפנימו את החשיבות של לימוד זה כשלב הכרחי בהכנת ההוראה; (2) היכרות עם האפיונים השונים של תלמידים בעלי לקויות שפה וקשיי שפה. ההאנשה של הטיפוסים תרמה רבות להפנמת האפיונים ועזרה למשתתפות לדמיין את התלמיד הספציפי בבואן לתכנן שיעור עבורו.

אחת המטרות של הפרויקט הייתה לכוון את המשתתפות להגיע למיזוג של שני המישורים – העמקה במהות התוכן הדיסציפלינרי בצירוף היכרות עם האפיונים הקוגניטיביים של התלמידים והשימוש בידע זה כבסיס להוראה המותאמת. מטרה זו לא הושגה במלואה בסדנה בת חמישה ימים. המשתתפות עסקו רבות בלימוד כל מישור בפני עצמו, בלימוד התוכן של המקרא והמשנה ובהבנה של אפיוני התלמידים. אמנם הן התחילו במיזוג, אך באופן חלקי בלבד.

הוראה דיפרנציאלית: בסיום שתי יחידות ההוראה, זו של המקרא וזו של המשנה, המשתתפות תיארו התאמות שערכו. רוב ההתאמות, בשתי היחידות, נגעו לארגון סביבת הלמידה ולבניית מסגרת מארגנת של השיעור. בהוראת המקרא הן תיארו התמקדות מיוחדת במבנה התחבירי-לשוני של הטקסט ואת ההשפעה החיובית שלה על התלמידים ואף על צופים חיצוניים. לעומת זאת, בשיעור במשנה הן הדגישו את הדרכים שבהן הבהירו את המושגים ואת אוצר המילים המיוחד של המשנה.

הסטודנטיות הבינו שהתאמת דרכי ההוראה מאפשרת השתתפות רבה יותר של התלמידים לקויי הלמידה בשיעור. עם זאת הן היו מודעות לכך שלא כללו בשיעורים מדד להערכת הידע של כלל התלמידים ולקביעה באיזו מידה סיעור ההתאמות לתלמידים לקויי הלמידה.

חלק מהמשתתפות זיהו תלמידים שהתאימו לטיפוסי התלמידים שאופיינו בסדנה וחשבו על התאמות ספציפיות עבורם, אך רובן זיהו "תלמידים מתקשים"

באופן כללי. הן התקשו להגיע להוראה דיפרנציאלית מלאה, המתחשבת באפיונים של קבוצות התלמידים בתכנון פעילויות השיעור (Tomlinson, 2003).

סיכום

המשתתפות בפרויקט הרגישו שהוא תרם להן במישורים הנחשבים חשובים להצלחת מורים בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים: ברכישת ידע על אודות אוכלוסייה זו ואסטרטגיות הוראה מתאימות עבורה, ובשיפור תחושת המסוגלות בעקבות התנסות ממוקדת ובונה (Johnson et al, 2002).

בעקבות הפרויקט הכנסנו לתכנית ההכשרה במסלול חינוך מיוחד ובמסלול יסודי קורס קבוע: "הוראת מקרא לתלמידים לקויי למידה בכיתה כוללת". בנוסף ערכנו השתלמות למורים במשנה בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, והודגשו בה האפיונים של התלמידים לקויי השפה, הדרך שבה הם לומדים את המשנה והוראה המותאמת לצורכי תלמידים אלו.

כיוון המשך למחקר הוא בקרה של תהליכי ההוראה של בוגרות הקורס בכיתות, של השפעת ההוראה על שילוב התלמידים בשיעורי מקרא ומשנה ושל תחושת השייכות שלהם בשיעורים אלו.

ביבליוגרפיה

בר-אשר, מ' (תשנ"ב). לשון חכמים דברי מבוא. בתוך מ' בר-אשר (עורך), ספר היובל לרב מרדכי ברויאר, ב, עמ' 657–688. ירושלים: אקדמון.
אבישר, ג' (2007). מתכנית הלימודים אל ההוראה בכיתה המשלבת – סוגיות בתכנון לימודים, בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך. חיפה: אחוה הוצאה לאור, עמ' 197–224.

היימן, ר' (2002). מודל למחקר פעולה שיתופי כאמצעי לפיתוח מקצועי של מורים בבית הספר. בתוך א' שי וי' בר-שלום (עורכים), המחקר האיכותני בחקר החינוך (עמ' 279–297). ירושלים: יוניגרף בע"מ.

המשתלבים בכיתה הרגילה

היסטוריה של העברות – השפה העברית. http://www.safa-ivrit.org/history/bible_tenses.php

הכהן, ר' וזיממן, א' (1999). **מחקר פעולה – מורים חוקרים את עבודתם**. תל אביב: מכון מופ"ת.

כהן, א' ולייזר, י' (2006). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכתה המשלבת. **גיליון עיון ומחקר, לקט עבודות מחקר של מרצים וסטודנטים, 15**, הוצאת מכללת אוהלו, קצרין, עמ' 19–38.

לוי, ד' (עורכת) (2006). **מחקר פעולה: הלכה למעשה – זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותי**. תל אביב: מכון מופ"ת.

ליפשיץ, ח"ו ונאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ותחושת מסוגלותן להתמודד עם תלמידים אלה בזיקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות. **מגמות, מא, עמ' 373–394**.

סטאל, ס' (2005). **קשקשי? נועז? שפוכת? מחלים? לימוד אוצר מילים והילד בעל לקויות למידה (ז' הרמן, מתרגמת)**. פרספקטיבה, 35, עמ' 77–91. (המקור פורסם ב-2004).

פרוסט, ר' (1990). **השפעות אפיוני כתיב של שפות שונות על תהליכי זיהוי מילים. פסיכולוגיה, ב, עמ' 5–11**.

קוריאט, א', גרינברג, ס' וקריינר, ח' (1997). תפיסת מבנה המשפט תוך כדי קריאה: עדויות מניסויים באיתור אותיות בעברית ובאנגלית. בתוך י' שמרון (עורך), **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל – רכישת לשון, קריאה וכתבה**. ירושלים: מאגנס, מכון הנריאטה סאלד, עמ' 146–165.

רומי, ש', מוסלר, ר' ולייזר, י' (2009). עמדות כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים ותפיסת מסוגלות עצמית בקרב מתכשרים להוראה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי במכללות ובאוניברסיטאות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 24, עמ' 15–34.

שורץ, י' (תשס"ב). הוראת משנה ותלמוד בחינוך הישראלי באספקלריא של תוכניות הלמודים והספרות הדידקטית. עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

שימרון, י' (2001). תפקיד הניקוד בקריאת העברית: סיכום ביניים. בתוך קריאה – תיאוריה ומעשה: לומדים ומלמדים אוריינות. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, ב, עמ' 166–188.

שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותכניות התערבות. דפים, 13, עמ' 54–59.

שקדי, א' (2004). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי – תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

שר, ד"ל (2005). דיסלקציה בעברית. סקריפט-אוריינות: חקר, עיון ומעש.

Bain, A. M. (1991). Handwriting disorders. In A. Bain, L. L. Bailet, & L. C. Moats (Eds.), *Written language disorders: Theory into practice*. Austin: ProEd. pp. 43–64.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the exercise of control*. New York: Freeman and Company.

Briggs, J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L. & Sedbrook, S. R. (2002). *Teacher attitudes and attributes concerning disabilities*. Academic exchange quarterly,

<http://www.highbeam.com/doc/1G1-89970440.html>

- Cain, K., Oakhill, J. V. & Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties. *Journal of Child Language*, 30, 681–694.
- Chall, J. S., Bissex, G. L., Conrad, S. S., & Harris-Sharples, S. (1996). *Qualitative assessment of text difficulty: A practical guide for teachers and writers*. Cambridge: Brookline Books, Inc.
- De Villiers, J. (2003). Defining SLI: A linguistic perspective. In Y. Levy & J. Schaeffer (Eds.), *Language competence across populations: Toward a definition of Specific Language Impairment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 425–447.
- Everatt, J., Weeks, S. & Brooks, P. (2007). Profiles of strengths and weaknesses in Dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia*, 14, 16–41. (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/dys.342
- Frost R, Deutsch A, Gilboa O, Tannenbaum M., & Marslen-Wilson W. (2000). Morphological priming: Dissociation of phonological, semantic, and morphological factors. *Memory and Cognition*, 28, 1277–1288.
- Frost, R. (2010). Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. In: M.J. Snowling & C. Hulme, *The science of reading – a handbook*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 272–295.

- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gregg, N. (1991). Disorders of written expression. In A. Bain, L.L. Baillet and L.C. Moats (Eds). *Written language disorders: Theory into practice*. Austin: ProEd, pp. 65–98.
- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2010). Comprehension. In: M.J. Snowling & C. Hulme, *The science of reading – a Handbook*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 209–227.
- Mastropieri, MA., & Scruggs, TE. (2000). *The inclusive classroom – Strategies for effective instruction*. Upper Saddle Hall: Prentice-Hall, Inc.
- Meyen, E.L., Vergason, G.A. & Whelan, R. J. (1996). *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings*. Denver: Love Publishing Company.
- Padget, S. Y. (1998). Lessons from research on dyslexia: Implications for a classification system for Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21, 167–178.
- Snowling, M. (2005). Literacy outcomes for children with oral language impairments: developmental interactions between language skills and learning to read. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.). *The Connections between Language and Reading Disabilities* (pp. 55–76). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spear-Snowling L. & Sternberg, R. (1994). The road not taken: An interactive theoretical model of Reading Disability, *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp. 91–103.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: ASCD, pp 1–15.

