

## התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות

### לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל

#### תוכן עניינים :

#### דברי הקדמה

#### תקציר

#### פרק א' התאמות ולמידה

#### פרק ב' מורה : החוליה החיונית בין התאמות ללמידה

#### פרק ג' התאמות בהוראה ובלמידה

#### פרק ד' התאמות בדרכי היבחנות

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

#### 1. בבית הספר היסודי

#### 2. בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות

#### פרק ו' נספחים

#### נספח 1 : דוגמאות לדרכי הוראה מותאמות ושגרתיות במהלך שיעור רגיל

#### נספח 2 : דוגמאות לכלים ולמיומנויות למידה

#### נספח 3 : היערכות בית הספר

#### נספח 4 : התאמות בדרכי היבחנות שניתן לשקול בחטיבת ביניים ובחטיבה עליונה

#### נספח 5 : מכתב להורים

## דברי הקדמה

סוגיית ההתאמות המובאת במסמך זה נבחנה על רקע צרכיהם ואפיונם של תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב במערכת החינוך הרגיל. עם זאת, ההיבטים המהותיים המפורטים במסמך זה אינם יחודיים לתלמידים בעלי לקויות למידה והם משקפים עקרונות מקצועיים שמתאימים לכלל תלמידים כלומדים ולמורים כמלמדים ומחנכים. מסמך זה נועד להציג את מדיניות המשרד ולתת מענה מקצועי לשאלות ודילמות הנוגעות להתאמות לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב לכל אורכו של הרצף החינוכי. מנהלות אגפי הגיל, ואנשי מטה נוספים מהמנהל הפדגוגי וכן מנהלים נוספים במטה המשרד היו שותפים לדיונים ולניסוח המדיניות המשתקפת במסמך זה. שותפות זו אפשרה יצירת מסמך המתייחס בצורה קוהרנטית לרצף הלימודי כולו, מתחילתו בכיתה א' ועד סיומו בכיתה י"ב.

בגלל השוני המהותי בין המסגרות גניות למסגרות בית ספר, מסמך זה אינו כולל בשלב זה התייחסות לגני ילדים.

נושא ההתאמות המיועדות לתלמידים בעלי לקויות למידה ובעלי הפרעות קשב נקשר לפרשנויות רבות בציבור הרחב ובמערכת החינוך, ולו השלכות, חלקן ארוכות טווח, על תהליכי ההתפתחות והלמידה של תלמידים. ריבוי של הפרשנויות בסוגיה זו משקף את מורכבות הנושא ואת נגיעתו לתפיסות חינוכיות ולרבידים חברתיים שונים. מורכבותו גדלה אף יותר נוכח יעד ההכלה, (יעד 12) המדגיש את השאיפה להעניק במסגרת החינוך הרגיל הוראה וחינוך איכותיים לתלמידים בעלי שונות רחבה של יכולות וצרכים. שאיפה זו נשענת על האמונה בשוויוניות כערך מרכזי בחברה ועל מחויבותה של מערכת החינוך לפעול לאורו של ערך זה, המעניק לכלל התלמידים, ובהם תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב, את התנאים המיטביים האפשריים ללמידה ולהבעת הידע שלהם.

חווית ההכלה מתאפשרת הודות למיוחדותו של מקצוע ההוראה והעוסק בו, הנע בו זמנית על שני מישורי התייחסות: מישור של הנחלת הידע ובנוסף לו, גם המישור הרפלקטיבי, השומר על תשומת לבו ומודעותו של המורה ללומד ולתהליכי הלמידה שלו, ובד בבד גם לאופן ההוראה שלו עצמו. למעשה זו השתקפותה של ההכלה. היא מתממשת במרחבים רבים ובמפגשים שונים. ראשיתה במפגש של התלמיד עם מבוגר משמעותי, אכפתי, שטמונות בו יכולות להקשבה ושיח, ובכך נוצרת עבור התלמיד הזדמנות חדשה, המעוררות בו נכונות לניסיון נוסף ולראיה אחרת. זהו מפגש המניח בסיס ללמידה ולהתאמות לסוגיהן, שהן חלק אינטגרלי מתהליך ההוראה המכיל.

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

ב ב ר כ ה,

ד"ר חיה לשם  
מפקחת מערך תהליכי אבחון והתאמות

## תקציר

הדברים המובאים בהמשך כוללים 5 פרקים (ופרק של נספחים) המטפלים בשלושה נושאים:

- ◆ הרציונל והעקרונות המשותפים למתן התאמות לאורך הרצף הלימודי כולו.
- ◆ ייחודיותן של חטיבות הגיל, על המשימות ההתפתחותיות הייחודיות להן והדגשים החינוכיים והאקדמיים המאפיינים אותן.
- ◆ מקומו המרכזי של המורה בבניית התשתית הרגשית ההכרחית לקיומם של תהליכי למידה אפקטיביים.

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

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

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

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

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

## התאמות ולמידה

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

נדרשת אבחנה ברורה בין התאמות בדרכי הוראה ותהליכי למידה, להתאמות באופני היבחנות

### 1. אבחנה בין התאמות בתהליכי למידה להתאמות בדרכי היבחנות

#### א. התאמות בדרכי הוראה ובתהליכי למידה

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

#### ב. התאמות באופני היבחנות

התאמות באופני היבחנות הן שינויים בתנאי ההיבחנות הסטנדרטיים במרכיבי הבחינה שאינם נוגעים לידע או למיומנות שהמבחן מתכוון למדוד. בהקשר זה נציין כי מתקיים פיתוח של דרכי היבחנות ממוחשבות שתהיינה הוגנות ומותאמות יותר לצרכי התלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב. ההתאמות בדרכי היבחנות ניתנות אך ורק בזמן מבחן ורק במקרים בהם צורת ההיבחנות מושפעת על ידי הלקות באופן שפוגע ביכולתו של התלמיד לבטא בבחינה את הידע שיש לו בתחום בו הוא נבחן. הלגיטימיות של מתן התאמות בדרכי היבחנות לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב יונקת מעקרון השוויון:

- ◆ נשמרת הקפדה על מתן התאמות בדרכי היבחנות באופן שיאפשר לתלמיד לקוי למידה לבטא את הידע שרכש.
- ◆ תוך שמירה על כך שרמת הידע הנבדקת של מקצוע הבחינה, ומהותו לא ייפגעו

◆ יחד עם שמירה על הוגנות ושוויוניות גם כלפי תלמידים שאינם לקויי למידה.

## 2. התאמות, תלמידים לקויי למידה ולמידה

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

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

חשוב לשים לב להטעיה הנוצרת לעיתים קרובות הרואה בקשיי התלמידים "עדות" להעדר יכולת ולחוסר מסוגלות. לכן, על אף הקושי הממשי והגלוי שיש לתלמידים אלה, חשוב להתמיד בתהליך ההקניה של מיומנויות למידה, תוך הסבר לתלמיד על הנחיצות בהשקעתו, יחד עם מתן תמיכה ועידוד מתאימים ושימוש בדרכי הוראה מותאמות עבורו. שימוש בתהליכי הוראה מותאמים (על ידי המורה, בשגרת ההוראה בכיתה) ועבודה ממוקדת על הקושי (על ידי התלמיד בסיוע ההורים) משפרים לרוב את תפקודו של התלמיד והופכים אותו ללומד מיומן יותר ותלוי פחות בסיוע צמוד, לעיתים עד לייתור מלא של התאמות באופני היבחנות.

## 3. נזקים

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

למרות החשיבות שיש לשתי הזרועות של ההתאמות (הוראה והיבחנות) מושג ה"התאמות" מקושר תדיר עם שינויים באופני היבחנות בלבד. אנו עדים לכך שההתאמות בתנאי היבחנות שהיו מיועדות לבחינות בגרות בלבד, ניתנות גם במהלך השוטף של הלימודים, לאורך כל שנות הלימוד, אפילו בבית הספר

היסודי. באופן מוטעה, השתרשה בציבור התפיסה לפיה מתן התאמות לתלמידים (בכל הגילאים) מיטיב עימם, ולכן קיימת נטייה לפטור את התלמידים המתקשים משימוש במיומנות בה הם מתקשים. בהמשך לתפיסה מוטעית זו נעשים מאמצים רבים על ידי ההורים להמציא אבחונים המצביעים על הצורך בהתאמות בבחינות ובמקביל נעשה מאמץ במערכת החינוך ליישום ההמלצות להתאמות בהיבחנות במהלך השוטף של הלימודים, בכל הגילאים. בתי ספר ממהרים להיענות לדרישות ההורים מתוך רצון בסיסי להקל על התלמידים אך גם כדי להימנע מעימות עם ההורים. הנזק בהגנת היתר של שני הצדדים (הורים ומערכת החינוך) רב מהתועלת. הגנת יתר מחלישה את התלמיד, מחזקת בו את החשד שהוא חסר יכולת ופוגעת בתחושת המסוגלות הכללית שלו, וזאת בנוסף לנזקים נוספים שגישה זו עלולה לגרום. היקף נרחב של התאמות בדרכי היבחנות ופטור מביצוע מטלות הנדרשות מכלל התלמידים בכיתה, מונע מהתלמיד את ההתנסויות שהן תנאי ללמידה, מזיק להתפתחותו ופוגע ביכולתו ללמוד ולהתקדם בעתיד כמבוגר.

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

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

בין ההיבטים האקדמיים נמנים:

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

בין ההיבטים הנוספים נמנים:

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

הסבר מתאים להורים המציג גם את ההשלכות המזיקות שעלולות להיות להתאמות בדרכי היבחנות, יבהיר את נחיצותם כשותפים המכירים בערך הלמידה הפעילה ויגייס אותם כשותפים לתהליך. תמיכתם

רח' דבורה הנביאה 2, ירושלים 91911 טלפון: 02-5603246-7 פקס: 02-5603375

[www.education.gov.il/shefi](http://www.education.gov.il/shefi)

עמוד 6 מתוך 27

ועידודם של ההורים הם בעלי משמעות מובנת מאליה ומשקלם רב יותר ככל שהתלמיד צעיר יותר או ככל שקשייו של התלמיד משמעותיים יותר. (ראה התייחסות נרחבת יותר בנספח 5).

## פרק ב'

### **מורה: החוליה החיונית בין התאמות ללמידה**

#### **1. קשר מורה-תלמיד**

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

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

התלמיד נמצא במערכת החינוך פרק זמן ארוך ורצוף, מגיל הרך ועד לבגרותו המוקדמת. בפרק זמן זה התלמיד רוכש לא רק ידע ומיומנויות, בתקופה זו מתגבשת אישיותו ומתעצבת תפיסתו העצמית ויחסיו עם סביבתו.

היכרות עם תלמיד מחייבת מפגשי צוות בהם תיווצר האפשרות לקבל תמונה רבת פנים אודות התלמיד, תפקודיו ודרכי העבודה היעילות איתו. המצטרף של נקודות המבט הניתנות על ידי המורים השונים שמלמדים את התלמיד מאפשר להעמיק את ההיכרות שלהם עם אופני הלמידה שלו ולהתאים את ההוראה שלהם לאופני הלמידה שלו, במקצוע שהם מלמדים.

כאן המקום לציין כי לאיכות הקשר מורה-תלמיד השלכות לא מבוטלות גם על שביעות רצונו של המורה מעבודתו. ההיכרות עם התלמיד מונעת את תחושת הניכור, מגבירה את המעורבות הרגשית (שהיא גורם המחזק שביעות רצון), מונעת תחושת אשמה ומחזקת את תחושת הקומפטנטיות המקצועית של המורה: היא מסייעת לבחור את דרכי ההוראה ואת גבולות העזרה שהמורה יכול לתת, כמו גם לקבוע מה ניתן לדרוש מהתלמיד ומה לא.

קל יותר לאמץ באופן פעיל תפיסה זו כאשר היא מעוגנת בעמדות ובתרבות העבודה הבית ספרית ובקיומם של מבנים אירגוניים מתאימים הנותנים לגיטימציה לחשיבה משותפת וליווי ותמיכה של חברי הצוות עם הדילמות והקשיים המתעוררים במהלך העבודה (ראה פירוט חלקי בנספח 3). הרפורמות השונות במערכת החינוך פותחות חלון לכיוון זה.

## **2. מהות הקשר עבור תלמידים בעלי לקויות למידה**

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

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

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

## **3. ההיכרות עם התלמיד וסיטואציות מזמנות היכרות**

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



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

### בין פעולות אלה ניתן למנות:

- ◆ **התנהלות התלמיד בשיעור** : נוכחות קשובה, היענות להוראות המורה, האם התלמיד שואל שאלות (ואילו), האם הוא מצביע כדי לענות או להתייחס לנאמר, כיצד מגיב כשמופנית אליו שאלה, כשמעירים לו הערה וכ"ד.
- ◆ **תשומת לב לטיב ידיעותיו, איכות הבנתו והתעניינותו של התלמיד**: האם הידע מגובש או שהוא יודע פרטים חלקיים? מאיזה סוג? האם מקשר אותו לידע קודם או זקוק לעזרת המורה ליצירת הקישור? האם התלמיד מבין את המהות הנלמדת אך לא שולט בפרטים? כשניתנת עבודה בכיתה, האם מבקש הבהרות ומאיזה סוג? כיצד מגיב למשוב שניתן לו? וכ"ד.
- ◆ **מבחנים** : מה ניתן ללמוד מהם ומסוגי השגיאות שהתלמיד עשה? אילו מיומנויות חסרות נחשפות דרך המבחן? ואלו חוזקות? האם טעויותיו של התלמיד והערות המורה חוזרות על עצמן במבחנים שונים? כיצד התלמיד מתייחס למבחן שמוחזר? האם לאורך הזמן חל שינוי כלשהו בעקבות הערות המורה? וכ"ד.
- ◆ **הכנת שיעורי בית** : מה מאפיין את הכנת שיעורי הבית? איכות התשובות (קצרות, חלקיות); מה מאפיין את השאלות שעונה/לא עונה עליהן? האם יש הבדל בין מקצועות שונים?
- ◆ **עבודה עצמאית בכיתה** : האם ניגש מיד לעבודה או משתהה? האם נמנע לחלוטין? (מתבונן לצדדים, עסוק בחפצים, מבקש לצאת מהכיתה) ? האם מתייעץ עם חברים, שואל את המורה הבהרות וכ"ד.
- ◆ **הערות והתנהגויות אקראיות** : דברים שנאמרים על התלמיד על ידי חבריו, הוריו, התנהגותו בזמן הפסקות ופעולות כיתתיות אחרות דוגמת סיורים, הכנת טקסים ופעולות חברתיות, וכ"ד.

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

## התאמות בהוראה ובלמידה

### 1. כללי

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

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

### 2. התאמות בדרכי הוראה והשלכותיהן על למידה

◆ במהלך רכישת המיומנויות מתפתחים גם הרגלי למידה וכן יכולת להתמדה, יכולת לשאת תסכול, יכולת לדחות סיפוקים, יכולת להבחין בין עיקר לטפל, יכולת להחליט על שלבי עבודה, יכולת לחפש דרכי למידה ודרכי התמודדות אלטרנטיביות, יכולת לבקרה, לגיוס משאבי קשב ולהקצאתם הדיפרנציאלית למטלה, ושפע של יכולות נוספות. **וויתור על למידה שוטפת ועל הקניית מיומנויות במקרים של קושי - מלווה בפגיעה בפיתוחן של יכולות אלה.**

◆ תחושת האחריות של התלמיד יכולה להתפתח רק בתנאים בהם לתלמיד מופנית ציפייה גלויה לאחריות, כשהיא מותאמת לגילו ולכישוריו הכלליים וכשהיא מגובה בתמיכה ובכלים שהוקנו לתלמיד והוא יודע להשתמש בהם (אסטרטגיות למידה; מתן משוב עצמי; סיבולת לאי הצלחה ונחישות לנסות שוב, ועוד).

◆ ככל שעולים ברצף הגילאי, האפשרות לעבודה אינדיווידואלית עם התלמיד במסגרת כלל הכיתה מצטמצמת. יחד עם זאת, חלק גדול מההתאמות בדרכי הוראה הן פעולות שהמורה נוקט במהלך הרגיל של השיעור ושהשימוש בהן יכול להועיל גם לתלמידים נוספים אך עבור תלמידים לקויי למידה ובעלי הפרעות קשב, פעולות אלה הן קריטיות והופכות את השיעור למציאות שתלמידים אלה יכולים לקחת בה חלק פעיל. (נספח 1 מדגים דרכי הוראה מותאמות ושגרתיות במהלך שיעור רגיל בכיתה).

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

○ דרכי למידה אלה משמשות ללמידה של תכנים שונים (מיומנות הסיכום, כדוגמה, מאפשרת סיכומים של טקסטים שונים, של שיעורים, ועוד).

○ מרבית התלמידים אינם ערים לכך שיש באמתחתם כלים המאפשרים את תהליך הלמידה: הם משתמשים בהם באופן ספונטאני.

○ גם תלמידים לקויי למידה מפתחים לעיתים דרכים מיוחדות להתמודד עם המטלות השונות אך רובן מצומצמות ולא תמיד יעילות. חשוב שתוך כדי תהליך ההוראה ובשילוב עם התוכן הנלמד, המורה יפעל באופן מכוון להקניה של דרכי למידה, יפתח את המודעות לשימוש בהם, ויזמן הזדמנויות לתרגולם.

○ יש לקחת בחשבון שתלמידים לקויי למידה אינם ערים לתועלת הרבה שהם יכולים להפיק מדרכי ההוראה המותאמות השגרתיות, והם נזקקים להוראה מפורשת וישירה לגבי האופן בו דרכים אלה יכולות לסייע להם ולשפר את תהליך הלמידה שלהם.

○ כך גם לגבי הצורך בהוראה ישירה ביחס לדרכי ההכנה לבחינה. חשוב לפרק את מטלת ההכנה לבחינה לתת מטלות ולתרגלן בכיתה. עבודה זו קריטית לפיתוח יכולת ללמידה עצמאית.

○ הוראה ישירה נדרשת גם לגבי תהליך "פיצוח השאלה".

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

## התאמות בדרכי היבחנות

### לגיטימיות ההתאמות בדרכי היבחנות

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

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

- א. התלמיד רכש ידע והבנה במקצוע בו מבוקשת התאמת ההיבחנות.
- ב. ההתאמות אינן פוגעות במהות הנבדקת בבחינה.
- ג. ההתאמות ניתנות במשורה ואינן פוגעות במשימות ההתפתחותיות האופייניות לגיל התלמיד.
- ד. ההתאמות אינן מעניקות יתרון לתלמידים לקויי למידה על פני תלמידים שאינם לקויי למידה.
- ה. ההתאמה אינה גורפת וההיתר לשימוש בה גמיש ונתון לשיקול דעתו של המורה, כשהחלטה של ההתאמה תלוי במידה רבה במטרה העומדת בבסיס השיעור או המטלה. לדוגמה: אישור שימוש במחשבון מתאים כאשר מטרת השיעור היא תרגול הצבת נתונים בשאלה, אך אינו מתאים כאשר מטרת השיעור היא פיתוח יכולת לאומדן, זאת מאחר והשימוש במחשבון ימנע מהתלמיד לפתח את המיומנויות הנדרשות לאומדן נכון.

ו. דיון בבקשה למתן התאמה בהיבחנות חייב להישען על הצלבת מידע ודיווחים המתקבלים ממורים שונים שמלמדים את התלמיד ומחוות דעת המאבחן, תוך שיתוף ההורים (והתלמיד, תלוי בגילו ובנסיבות נוספות). עם זאת, חשוב להבהיר להורים כי המלצות המאבחן על דרכי היבחנות הן בגדר **המלצות בלבד**. צוות בית הספר המכיר את התלמיד, מההיבט ההתנהגותי והלימודי, רשאי לקבל חלק מן ההמלצות, לדחות את חלקן ולשנותן - על פי שיקול דעת של אנשי המקצוע בבית הספר ועל פי שיקולי דעת חינוכיים נוספים. כמו כן, החלטת בית הספר לגבי התאמות בדרכי היבחנות ניתנת לשינוי בהתאם לתפקודו של התלמיד (ייתכן שהתלמיד אינו זקוק להן יותר; ייתכן כי יעילותן נמוכה ויש צורך לחפש פתרונות אחרים, ועוד).

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

## לכן:

- א. התאמות בדרכי הוראה יינתנו ללא הגבלה, לאורך כל הרצף החינוכי.
- ב. התאמות בדרכי היבחנות יינתנו בצורה הדרגתית לאורך הרצף החינוכי.
- ג. התאמות בדרכי היבחנות לא יינתנו בבתי הספר היסודיים, יינתנו במקרים בודדים ומיוחדים  
בחטיבת ביניים, ותהיה בהם עליה נוספת בחטיבה העליונה.\*
- ג. באף מקרה לא יינתנו התאמות בדרכי היבחנות אם מתן ההתאמה פוגע במהות הנבדקת בבחינה או במטרת הבחינה או שההתאמה מהווה יתרון לא מידתי לתלמיד לקוי למידה ובעל הפרעת קשב על פני תלמיד רגיל.
- ד. באף מקרה לא יינתנו התאמות בדרכי היבחנות ללא שקודם לכך התלמיד קיבל סיוע משמעותי, שניתן לו על ידי בית הספר, על ידי משפחתו או כל גוף אחר. הנחיה זו ניוונה מהצורך להבטיח כי התלמידים ירכשו את המיומנויות הנדרשות לגילם שאם לא כן יקשה עליהם לפתח עצמאות בלמידה ויכולת לעמוד במטלות העומדות בפניהם בהווה ובעתיד.
- ה. התאמה בהיבחנות במקצוע מסוים תישקל רק לאחר שתלמיד נבחן לאורך זמן בבחינות רגילות, ונמצא כי קיים פער ממשי בין הידע וההבנה של התלמיד באותו מקצוע לבין יכולתו לבטא ידע זה כראוי במסגרת הבחינה הרגילה. המורה אומד את הפער לאחר שוידא באמצעות הערכה חילופית שלתלמיד ידע והבנה מתאימים.
- ו. באף מקרה לא יינתנו התאמות בדרכי היבחנות ללא בדיקת יעילות ההתאמה לתלמיד וללא בדיקת זיקתן ללקות ולביטוייה במבחן.
- ז. ההתאמות אינן מיועדות להקל על התלמיד. הן מיועדות לסייע לתלמיד לעקוף רק את הקושי שיוצרת הלקות בהיבחנות עצמה, ולא קשיים אחרים.
- ח. לתלמיד חייבת להיות אחריות ללמידה ולהתקדמותו בה: גם אם אושרו לתלמיד התאמות בבחינות הוא נדרש לתרגל את המוטל עליו, לעמוד במטלות השונות ולהיות שותף פעיל בתהליך הלמידה.

---

\* מובן שלעיתים יש צורך בשימוש תכוף או שונה בהתאמות בדרכי היבחנות אולם אלה צריכות להינתן במקרים חריגים ביותר ולאחר שיקול דעת מקצועי-חינוכי מקיף. גישה זו חלה על כל הנאמר במסמך זה.

## שיקולי דעת להתאמות בדרכי היבחנות על פי חטיבות גיל

### 1. שיקולי דעת בגיל בית הספר היסודי

#### כיתות א-ג

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

א. רכישת מיומנויות של קריאה, כתיבה, חשבון

ב. פיתוח של הרגלי למידה בסיסיים

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

בכיתות א-ג אין מקום לאשור התאמות בדרכי היבחנות

או פטור מלימוד מיומנויות קריאה, כתיבה וחשבון

#### לכן,

במקרים בהם ניכרים קשיים ברכישת מיומנויות הבסיס יש להתייעץ עם אנשי מקצוע הנמצאים בבית ספר (מורת שילוב, מת"לית) או אנשי מקצוע חיצוניים שעומדים לרשות ביה"ס (מדריך הבקיא בנושא, פסיכולוג ואנשי מקצוע אחרים).

#### כיתות ד-ו

בכיתות אלה המטלות מתרחבות ובעזרתן מתחיל:

#### פיתוח הדרגתי של תהליכי חשיבה גבוהים

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

## פיתוח הרובד הלשוני

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

## פיתוח מואץ של הבעה בכתב

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

לכן ככלל,

- בכיתות ד-ו אין מקום לאשר בחינות בעל פה.
- התאמה של הקראה במבחן יש לשקול במקרים יוצאי דופן בלבד, רק לתלמידים שאובחנו כבעלי לקות קריאה חמורה במיוחד.
- בבחינות יש להקפיד על הקראה בלבד, ללא הסבר שאלות, מילים או מונחים.
- לתלמידים המתקשים בגרפו-מוטוריקה של הכתיבה ניתן לאשר שימוש כמעבד תמלילים

יש לשים לב כי התאמה של שימוש כמעבד תמלילים מאפשרת לתלמיד להתנסות בהבעה בכתב ללא צילה של הלקות הגרפו-מוטורית. יחד עם זאת, אין לוותר לחלוטין על כתיבה רגילה שכן כתיבה הינה ערוץ קליטה נוסף, המשמש לפיתוח וחיזוק מיומנויות שונות: היא מחזקת את יכולות הארגון ותכנון המרחב ובאופן עקיף היא מחזקת גם תהליכי קריאה. מכאן שגם אישור התאמה זו מצריך שיקול דעת.

## ובנוסף לכך,

- ◆ גם כאשר מאושרת לתלמיד הקראה במבחן יש להמשיך בהקניית מיומנויות קריאה ובמקביל בדרישה מהתלמיד לתרגול הקריאה.
- ◆ לעיתים תוספת זמן יכולה לעזור לתלמידים המתקשים בקריאה ובכתיבה. יש לבדוק יעילותה של התאמה זו ולתרגל את השימוש היעיל בהתאמה של תוספת זמן.
- ◆ חשוב לשתף את ההורים בנחיצות התרגול של הקריאה והכתיבה ובמידת הצורך להדריכם כיצד לבצעו, ולעשות כל מאמץ כדי להקנות לתלמידים לקויי למידה את מיומנויות הבסיס הללו.

רח' דבורה הנביאה 2, ירושלים 91911 טלפון: 02-5603246-7 פקס: 02-5603375

[www.education.gov.il/shefi](http://www.education.gov.il/shefi)

עמוד 15 מתוך 27

## **2. שיקולי דעת בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות**

### **המפגש של תלמיד לקוי למידה עם השינויים המערכתיים**

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

### **המפגש של תלמיד לקוי למידה עם שינויים התפתחותיים בתחום הקוגניטיבי האינטלקטואלי**

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

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

### **המפגש של תלמיד לקוי למידה עם שינויים התפתחותיים בתחום הרגשי**

המשימה ההתפתחותית של גיל זה מתמקדת בגיבוש זהות עצמאית ופיתוח אוטונומיה



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

### עם זאת,

לצד ההקניה של מיומנויות למידה וכעזרה נוספת, ניתן מעת לעת, לבחון תלמידים בעלי לקויות למידה בדרכי היבחנות מותאמות, בנוסף לדרכי ההיבחנות השגרתיות.

- התאמות בדרכי היבחנות יישקלו רק לאחר התערבות פדגוגית מותאמת ולאחר שהתלמיד קיבל סיוע משמעותי וביצע את הנדרש ממנו בתוכנית הסיוע.
- ההתאמות יינתנו בצורה מבוקרת, בעיקר בבחינות רחבות היקף.
- כמו כן, קבלת אישור להתאמות בדרכי היבחנות אינה פוטרת את התלמיד מקבלת סיוע בתחומים בהם הוא זקוק לחיזוק ואינה מבטלת את הצורך בהמשך מתן סיוע לתלמיד במסגרת בית הספר.
- אין להשתמש בהתאמות בדרכי היבחנות לצורך מענה לקשיים שאינם על רקע של לקויות למידה או כדרך להפחית את משקלם של חסכים וחסרים לימודיים.

יש ליידע בכתב את ההורים והתלמידים בחטיבות הביניים כי תהליך אישור התאמות בדרכי היבחנות בחטיבות הביניים שונה מזה הנהוג בחטיבות העליונות וזאת בשל משמעותן של בחינות הבגרות כסטנדרט. הקפדה מרבית על עקרונות למתן התאמות בדרכי היבחנות בחטיבת ביניים והקפדה על מתן מידע להורים ולתלמידים יצמצמו מצבים בהם תלמיד בחטיבת ביניים שנבחן עם התאמות בדרכי היבחנות עלול להיווכח כי התאמות אלה לא אושרו לו בחטיבה העליונה.

#### דוגמאות לדרכי הוראה מותאמות הנקטות בשיעור רגיל והרציונל לשימוש בהן

- ◆ הגדרת המטרה של השיעור זו כוללת:
  - הגדרת התוכן האקדמי של השיעור - הנושא מעורר תשומת לב ו"נותן כיוון" למה שעתיד להתרחש בשיעור. הוא מהווה מעין גרעין או מגנט שסביבו קל יותר לתלמיד לקוי הלמידה ובעל הפרעת קשב לארגן את הידע ולהפעיל תהליכי התכוננות לשיעור/טקסט ועוד.
  - הגדרת המיומנות שתטופל בשיעור, למשל חשיבות קריאת כותרת (ראה פירוט נספח 2).
- ◆ הטרמה - מסמנת את הציר לנושא שילמד והיא מחברת את מה שעתיד להילמד בשיעור למה שכבר נלמד בנושא. חשיבותה בכך שהיא יכולה להחזיר לזיכרון הפעיל את מה שנלמד בעבר והיא מסמנת את אופן החיבור בין מה שכבר נלמד לנושא השיעור.
- ◆ שילוב בין למידה פרונטלית, למידה אישית ולמידה קבוצתית - כל אחת מאופנויות למידה אלה מזמנת ומפעילה תהליכי למידה אחרים.
- ◆ שימוש בשני ערוצי הלמידה המרכזיים: השמיעתי והחזותי - הדבר מסייע בשמירה על קשב בשיעור, במיוחד אצל תלמידים שהערוץ החזותי אצלם יעיל יותר מהערוץ השמיעתי, ולהיפך.
- ◆ מבנה שיעור ברור וקבוע תוך חשיפת מבנהו לתלמיד - עוזר לשמור על רצף, מדגים שלבים ומסייע להפנים סכמות.
- ◆ שימוש מושכל בלוח ואופן ארגונו - פעולה זו מפחיתה את העומס על הזיכרון ולכן מאפשרת ביצוע בו זמני של מטלות נוספות. היא מסייעת גם בשמירה על הקשב בכך שמאפשרת לתלמיד שהתנתק לרגע לחזור מהר יותר לנעשה בכיתה.
- ◆ הצגת שאלות מרכזיות לשיעור וכתבתן על הלוח - חשיבות השאלות בהתוויית המוקדים והצירים המרכזיים של הנושא. הצגתן מסייעת להישאר ממוקדים, לנפות את העיקר מהטפל וליצור תבנית חשיבתית מתאימה.
- ◆ סיכום שיעור ברור - הסיכום מאפשר לגבש את הנלמד, להדגים הבחנה בין עיקר לטפל, ללמוד צורות שונות של סיכום ולהוות הטרמה לשיעור הבא. תלמידים לקויי למידה מתקשים ללמוד מיומנות זו ויש ללמדה ולתרגלה באופן מכוון בכיתה.
- ◆ הקפדה על מתן ובדיקת שיעורי בית - באופן זה התלמיד מתרגל מיומנויות של עבודה עצמית בקריאה, בהבנת שאלות ובפיתוח תשובות רחבות דיון. עדיף שהתלמידים יחלו בביצועם של שיעורי בית בסוף השיעור ויסיימו אותם כעבודת בית.

## נספח 2

### דוגמאות לכלים ולמיומנויות למידה

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

#### בתחום הקריאה והבנת הנקרא

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

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

◆ **הרחבת אוצר המילים הכללי והדיסציפלינארי** - הדרך להבנת מילים לא מוכרות מאפשרת מודעות רבה לשפה וחושפת את התלמיד לתרגול לקראת היותו קורא עצמאי. תלמידים לקויי למידה זקוקים להקניה מפורשת של דרכים להבנת מילים ובהן: איתור הפירוש ע"פ שורש המילה או על פי מבנה, הבנתה ע"פ הקשר, הבנת המילה ע"פ מילה נרדפת, מנוגדת או דוגמה סמוכה ואף הסתייעות במבוגר או במילון.

חשוב להדגיש לתלמיד כי טקסטים במקצועות שונים מכילים אוצר מילים שהוא מיוחד למקצוע ושניתן להבינו נכונה רק בהקשר המקצועי. למשל המושג "מדינה" בתקופה הרומית אינו דומה לשימוש במושג כיום; למילה "יתר" יש משמעות ספציפית במתמטיקה ושונה בתכלית בטקסט נרטיבי.

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

◆ **שאלת שאלות תוך כדי קריאת טקסט** - זהו כלי משמעותי בפיתוח חשיבה שמרחה את המודעות לתהליך ההבנה הכרוך בחקר משמעות הטקסט וגווניו. זו הזדמנות ללמד את התלמיד להבחין בין שאלות שונות: פתוחות וסגורות, שאלות עליהן התשובה מפורשת בטקסט וכאלה שהתשובה להן

סמויה, וגם להסב את תשומת ליבו לשאלות ברמות שונות: מאיתור פרטים ועד לשאלות הדורשות יישום והערכה.

◆ **ניתוח שאלות** - הבנה טובה של שאלה אפשרית רק לאחר פיצוח מרכיביה והבנת הדרישות המוצגות בה.

הבנה כזו נשענת גם על הבנת תפקידם של מרכיבים לשוניים שונים.

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

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

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

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

### בתחום הכתיבה

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

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

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

◆ **כלים לבקרה ולבקרת תשובה** - על אף שזו אחת המיומנויות החשובות ביותר בלמידה, התלמידים לרוב לא מבצעים אותה כיוון שאינם יודעים כיצד ומה עליהם לבדוק. משום כך חשוב ללמד

קריטריונים ברורים לבקרת תשובה ובכללם: התייחסות לכל חלקי השאלה, מבנה תשובה ברור, מידת ההרחבה של החלקים בתוך המבנה, בהירות הכתיבה וההיצג הגרפי של הכתוב.

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

### **בתחום ההבנה והזיכרון**

◆ **הדגשת חשיבות השינון בלמידה** - שליפה אוטומטית של מידע מפנה משאבים קוגניטיביים חשובים לטובת תהליכים גבוהים יותר בלמידה (כמו יישום, העברה, השוואה ועוד). תלמידים בעלי לקויות למידה מתקשים לרוב באוטומציה ומפנים את המשאבים הקוגניטיביים שלהם לתהליכים שאינם מידיים ואוטומטיים עבורם. משום כך, המשאבים הקוגניטיביים הנותרים לתהליכי למידה מורכבים יותר מצטמצמים אצלם בצורה משמעותית. שינון (של מיומנות, של חומר, של סכמה ועוד) הוא הכלי היעיל ביותר ליצירת אוטומטיזציה אך תלמידים בעלי לקות למידה נדרשים לזמן רב יותר ולכלים יצירתיים לשינון, הלוקחים בחשבון סגנונות וערוצי למידה שהם יעילים עבור התלמיד.

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

### **בתחום הארגון והתכנון**

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

**היערכות בית הספר**

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

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

**התאמות בדרכי היבחנות שניתן לשקול בחטיבת ביניים ובחטיבה עליונה**

**התאמות בדרכי היבחנות שניתן לשקול בחטיבת ביניים**

- ◆ שימוש במעבד תמלילים
  - ◆ תוספת זמן - התאמה זו ניתן לשקול במבחנים בעלי היקף רחב ולא בכל המבחנים והבחנים.
  - ◆ דף נוסחאות מורחב - יישום התאמה זו תלוי בחומר הנלמד בכיתה ונתון לשקול דעתו של המורה.
  - ◆ מחשבון - התאמה זו ניתן לשקול רק לאחר שמוצו הדרכים לרכישת עובדות היסוד ובתנאי שהתלמיד מבין את משמעות פעולות החשבון ויש לו יכולת אומדן תקינה.
  - ◆ הקראה - התאמה זו ניתן לשקול עבור תלמידים שאובחנו כלקויי קריאה חמורים (דיסלקטיים) בכיתות א-ד. לצד זה חשוב להמשיך בהוראה להקניית הקריאה, השטף והדיוק בה.
- בבחינות יש להקפיד על הקראה בלבד, ללא הסבר שאלות, מילים או מונחים.
- ◆ הכתבת המבחן - ההתאמה זו ניתן לשקול עבור תלמידים שאינם יכולים ללמוד להשתמש במעבד תמלילים ושאובחנו כלקויי כתיבה חמורים בכיתות ג-ה.

**התאמות בדרכי היבחנות שניתן לשקול בחטיבה עליונה**

- ◆ כל ההתאמות שמתאימות לחטיבת ביניים תקפות גם בבחינות הפנימיות בחטיבה העליונה, בתנאי ששימוש בהן אינו פוגע במהות הבחינה ותואם את השיקולים החינוכיים של בית הספר.
- ◆ לצורך קבלת אישור להתאמות בדרכי היבחנות בבחינות בגרות על בית הספר להגיש בקשה מיוחדת לוועדת התאמות מחוזית. נהלים להגשת הבקשות לוועדות המחוזיות מפורטים בחוזר מנכ"ל תשס"ד/4 (ב) ובנהלי האגף ללקויות למידה המתפרסמים מדי שנה ונשלחים לבתי הספר. הנהלים המעודכנים והקודמים נמצאים באתר שפ"י <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida>
- ◆ הבקשות להתאמות בבחינות בגרות יוגשו רק לגבי מקצועות בהם רמת הידע של התלמיד, באותו מקצוע, מאפשרת לגשת לבחינת בגרות וכאשר יש פער משמעותי בין רמת ידיעותיו במקצוע ויכולתו לבטא ידע זה במבחנים הרגילים.
- ◆ ההתאמות בדרכי היבחנות שאושרו על ידי הוועדה המחוזית תקפות גם למבחנים רבי היקף בבית הספר ולמבחני מתכונת.

## **מכתב להורים**

מאת ד"ר חיה לשם

הורות מלווה בהתלבטות מתמדת סביב הלווי והתמיכה המתאימים לילדים, בכל גיל בנושאים שונים, ובפרט בלימודים. הורים לתלמידים בעלי לקויות למידה עסוקים בכך שבעתיים. המידע הרצ"ב מבקש לתת מידע שיכול לסייע בידי ההורה בהתלבטות זו.

### **תרומתו הייחודית של בית הספר לתהליך עיצוב האישיות**

במהלך תקופת לימודיהם בבית ספר הילדים רוכשים מיומנויות יסוד (קריאה, כתיבה, חשבון, ידע כללי, ועוד) ובו בזמן הם מפתחים יכולות שהן הרבה מעבר לתכנים הנלמדים בתקופה זו. בשורות הבאות נציג בקיצור חלק מהגורמים ההופכים את בית הספר ואת הלמידה בו לתהליך של עיצוב אישיות הלומד.

#### **א. בית ספר כערך וכמקור לציפיות**

בית הספר מהווה מסגרת בעלת משמעות לתלמידים. חשיבות מסגרת זו נבנית דרך המסרים שעוברים אל הילד מהסובבים אותו ובייחוד מההורים. אפילו באמירה הפשוטה כביכול "וואו!! כמה גדלת/ה.. בשנה הבאה את/ה מתחיל/ה בית ספר" מקופל מסר של חשיבות והבנה שאין מדובר בסתם אירוע שעומד להתרחש, אלא במשהו משמעותי וחשוב. ההורים מעבירים לילדיהם את ציפיותיהם, תקוותיהם אך גם את חששותיהם לגבי ההשתלבות החברתית והלימודית בבית ספר. הידיעה האינטואיטיבית שבבית הספר הילדים עוברים תהליך משמעותי וחשוב לחייהם המפתח את כישוריהם האישיים והחברתיים – מוצאת הד גם במחקרים.

#### **ב. בית ספר כמזמן פיתוח יכולות אישיות וחוסן נפשי**

בית הספר מזמן עבור הלומדים בו היכרות עצמית במישורים רבים לגבי כוחותיהם וחוזקותיהם האמיתיים והמדומים, ומפתח יכולות ללמידה ויכולות שהן תומכות בלמידה - וכולן חיוניות להתמודדות עם מטלות רבות בחיים. בין היכולות המתפתחות ניתן למנות יכולות של תכנון, אחריות, עבודה שיטתית, קבלת משוב ושל מתן משוב לאחרים ולעצמו, של שאיפות מותאמות, של נכונות ויכולת להתמודד במצבי תחרות, של עמידה במצבים של אי ידיעה ואי הצלחה, פיתוח גמישות מחשבתית וחיפוש פתרונות חלופיים, של עבודה קבוצתית, יכולת להתמודד עם מצבים של ספק, התלבטות, פגיעות ועוד. כך, בשנות לימודיהם הארוכות התלמידים לומדים דברים משמעותיים על עצמם, החורגים מהתכנים והמיומנויות הנדרשים ללמידה השוטפת. בשנים אלה הם מפתחים מגוון רחב של יכולות שדרושות לחייהם כבוגרים.

התכנים טיבם להשתנות ולא אחת גם להישכח, אך הרגלי הלמידה והחוסן הנפשי שנרכשים בעת ששוקדים על למידת התכנים ומיומנויות הלמידה - הם הכלים המשמעותיים שבעזרתם מתאפשרת בסופו של דבר למידה עצמאית, העזה וסקרנות פנימית. בית הספר מהווה מצע שעליו נבנית תפיסה



**העצמית של התלמיד ושובו מתעצב האופן בו הוא יתנהל מול הדברים שיהיה מחוייב להם גם העתיד.**

### **ג. התנאים הנדרשים לצורך התפתחות**

כל הנאמר בסעיפים הקודמים לא יכול להתפתח ללא השתתפות פעילה וקבועה של התלמידים בלמידה השוטפת ובדרישות השונות שהיא מעמידה. לצורך למידה נדרשת מעורבותו הפעילה של הלומד בתהליך למידתו.

האקטיביות מאפשרת לתלמיד להתנסות באופני למידה שונים ולגבש את אופן הלמידה המתאים לו, לפתח הערכה עצמית ראלית ולמצוא דרכים שבעזרתם הוא יכול להתמודד טוב יותר עם דברים שקשים לו, לפתח עניין, יוזמה ותחושה של עצמאות ושליטה. לכן, המסר שצריך להעביר לתלמידים הוא

**שכדאי וחשוב להתאמץ בלימודים גם כשקשה.**

**הגנת יתר ויותר מוגזמים - מחלישים את התלמיד, פוגעים בתחושת המסוגלות שלו ומחזקים את תחושת חוסר היכולת שלו.**

לכך תורם גם הידע שמצטבר ממחקרים במדעי המח:

◆ המוח זקוק לתרגול ולהתנסות ממשית כדי ללמוד. למידה פאסיבית (למשל כאשר התלמיד רק מקשיב למורה או חוזר על דברים שאמר המורה או המורה הפרטי, מבלי שהם עברו את העיבוד העצמי שלו) אינה נשארת לטווח ארוך והיא נעלמת. לכן, אקטיביות התלמיד קריטית לקליטה והפנמה של ידע.

◆ יתרה מכך, בגילים מסוימים יכולות מסוימות מתפתחות בצורה מואצת\*. אם בגיל זה התלמיד אינו מתרגל ומתנסה מספיק – היכולת שאמורה להתפתח באותו גיל מתפתחת בצורה מצומצמת יותר. לדוגמה, "חלון ההזדמנויות" שנפתח במוח לרכישת שפה מתרחש בסביבות גיל זה ופעילותו דועכת לאחזר גיל זה. לכן ילדי עולים לומדים את השפה הרבה יותר מהר ונכון מהוריהם, וילדים בגילאי ארבע – חמש ילמדו את השפה מהר יותר מאחיהם בני החמש עשרה.

◆ בין המיומנויות שיש לשים לב ל"חלון ההזדמנויות" המיוחד להתפתחותן בגיל בית הספר היסודי נמנות מיומנויות קריאה, כתיבה וחשבון, ובגיל חטיבת הביניים ואילך – מיומנויות ההבעה בכתב.

מאחר וחלק מקשייהם של תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב הן במיומנויות המתוארות לעיל, יש לשער כי הם יזדקקו לתרגול רב יותר מתלמידים שאינם מתקשים ולכן חשוב להסביר להם את הצורך במאמץ המיוחד הנדרש מהם, לתמוך ולעודד אותם, ולמצוא דרכי הוראה שונות שיאפשרו תרגול מואץ של מיומנויות אלה, גם כאשר קשה\*\*. מעבר לרכישת המיומנות הנדרשת – התגברות על קושי ועמידה באתגר ממלאת את התלמיד בגאווה ובתחושה עמוקה ואמיתית של יכולת.

\* מידע רחב יותר על התקופות הקריטיות בהתפתחות מיומנויות ניתן למצוא במסמך בו מצוי נספח זה. המסמך מופיע גם באתר [www.education.gov.il/shefi](http://www.education.gov.il/shefi)

## מקום ההורים

### **א. רוחה נפשית של ילדים**

כל מבוגר זוכר וודאי את עצמו כילד, ואת ההשפעה היומיומית והישירה שהיתה למעשי ההורים, לדבריהם ולמבטיהם. כמבוגרים וכהורים אנחנו לא תמיד מודעים לכך שדבר דומה קורה אצל ילדינו. זיכרון זה בצד הידע המחקרי מדגיש את המקום שיש להורים בקביעת רוחתו הנפשית של ילדם.

### **ב. תחושת אשם**

הורים לתלמידים בעלי לקויות למידה חשים לא פעם אשמה על הלקות שיש לילדם ועל כך שהם לא מצליחים לעזור לו בצורה מלאה ולהעלימה. תחושות אלה מביאות את ההורים לדאגת יתר, לבקרה מוגזמת, לבדיקה בלתי פוסקת אך לעיתים גם לווייתור מוגזם, להתעלמות מהקושי, למחשבה מדומה שאולי עם הזמן הדברים יעברו מעצמם ועוד.

תחושות אלה נספגות אצל הילדים וגם אם ההורים אינם מאשימים אותם – הילדים חשים אשמה על הדאגה שהם מעוררים אצל ההורים ועל האכזבה שהם גורמים להם. חשוב שההורים יזכרו כי לא הם עצמם ולא ילדם אשמים בקיומה של הלקות.

הסרת תחושת האשמה מסירה מחיצות, משחררת מכעס ומאפשרת טיפול אפקטיבי יותר בקושי.

### **ג. למה עוד כדאי לשים לב**

תכופות, הילד המתקשה מגיע לבית ספר עם מטען לא פשוט הכולל ספקות ביכולותיו, הרגשה שאין על מה להעריך אותו, שהוא לא עומד בציפיות ההורים והמורים, שהוא "פחות" מאחרים ועוד. לכן הוא עלול לחוש בדידות, זרות ותחושה של חוסר השתייכות. חשוב שההורים יזכירו לעצמם, לסביבה ולפעמים גם לילדם שטמונים בו אוצרות רבים אחרים הראויים וזקוקים לתשומת לב וגם אלה "מחפשים" הזדמנויות להיות נוכחים בחייו (תחומי עניין מסויימים, קשרים אישיים, תחביבים ודברים מהנים אחרים). זאת ללא וויתור על ההשקעה הנדרשת לצורך למידה, על אף הלקות. נדרש חיפוש אחר האיזון המתאים בין העבודה והמאמץ שיש להשקיע ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות לבין הצורך במתן ביטוי לחלקי האישייות האחרים המבקשים הנאה ואתגר.

## הקשר בין ההורים למורים

שותפות בין ההורים לבית הספר ושמירה על קשר רציף ביניהם מועילה לתלמידים רבים, ובאופן מיוחד היא בעלת ערך לתלמיד המתקשה בשל לקויותיו. צוות בית הספר ובהם היועץ והפסיכולוג הם כתובת להתיעצות בהתלבטויות שונות הנוגעות לילד.

בשל האופי אנושי, עלולים להתפתח דווקא במצבים של קושי ותסכול כעסים והאשמות הדדים (בין ההורים למורים) שהילד הופך להיות המגנט שאליו נמשכים כעסים אלה. השותפות ביניהם מהווה עבורו, וגם עבורם רשת ביטחון ומקור לכוח. דבר זה נכון גם במקרים בהם, על אף המאמצים המושקעים

---

\*\* מובן מאליו שגם עבודה על קשיים חייבת להיות מידתית, אחרת נבנית בתלמיד חוויה של "תיקון מתמיד" והוא גם עלול להתנסות מעט מדי בדברים בהם הוא מצליח ללא קושי.

ההתקדמות בלמידה היא זעומה. משום שעל תחושת התסכול לאי הצלחה מחפה תחושת ההשתייכות של הילד "אני לא לבד, יודעים שקשה לי...". לתחושה זו יש כוח רב, היא מנטרלת את חוסר האונים ולמרות אי ההצלחה היא בונה את הערך העצמי שלו ואת הכוח לנסות שוב ולחפש את התחומים בהם יצליח יותר. ההורים והמורים מחזיקים עבור הילד את התקווה והאמונה ומצביעים על אפשרויות נוספות להתמודד עם קושי מלבד ויותר. לחזק צעדים קטנים כדי שיוכלו להירתם למאמץ שיתוף פעולה זה נחוץ כדי לקבל החלטת משותפת לגבי הדרישות המופנות לתלמיד, מתי להניח לדברים ומתי לעמוד על הדרישה להשקעה ולמאמץ. לפעמים בגלל שהמשימה נראית לילדים כל כך גדולה ובלתי מושגת הם מוותרים בכלל על הלמידה. הקשר בין ההורים לבית הספר מאפשר לקבוע יעדים ראליים ולא מטרות ענקיות, ולהעריך כל צעד וכל שלב בהתקדמות, כי השינויים הקטנים האלה מקפלים בתוכם מסר שהמאמץ כדאי, שהוא מוערך ומוביל עוד ועוד קדימה.

### **סוגיית הפניה לאבחון**

האבחון המקצועי נועד לבדוק את מהות קשייו של התלמיד ולקבוע אם אלה נובעים מליקוי למידה או מקשיים אחרים כמו דפוסי למידה לא מתאימים, קשיים רגשיים, יכולת נמוכה ועוד, כמו גם לעמוד על יכולות הפיזיות שלו, חוזקותיו וכישוריו. התמונה המתקבלת אודות תפקודו של התלמיד רחבה יותר כאשר בנוסף להתרשמות ולמידע שמביאים ההורים מובאים גם חוות דעת המורים השונים, שיכולים לראות את תפקודו של התלמיד בהקשר רחב יותר של דרישות ומטלות התואמות את הגיל ואת המסגרת הלימודית בה לומד. כדאי לוודא שהמאבחן מכיר ופועל לפי הקווים המנחים שפרסם משרד החינוך בנושא זה (נספח 6, "בנהלים להתאמות בבחינות בגרות לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב, לשנת הלימודים תשע"ד, [www.education.gov.il/shefi](http://www.education.gov.il/shefi)).

מהנסיון שהצטבר במשך שנים אנו ערים לכך שחלק לא מבוטל מהאבחונים נעשים ללא צורך מובהק בהם, מתוך דאגת ההורים ומתוך התפיסה המוטעית שהמצאתו של האבחון תוביל לאישורן של התאמות בהיבחנות. הצוות החינוכי של בית הספר הנו גורם ראשון במעלה הן לגבי היוועצות בשאלת הפניה לאבחון, טיבו וכ"ד. ההפניה לאבחון הנה צעד הנעשה, בדרך כלל, לאחר שנוסו התערבויות חינוכיות קודמות ולא כהמלצה ראשונית לפעולה

יש מקום להתייעץ עם הצוות החינוכי לגבי נחיצותו של האבחון במקרים בהם:

- ◆ להורה יש תחושה ברורה שקיים פער משמעותי בין יכולתו של הילד לבין הישגיו
- ◆ קיים פער משמעותי בין מידת ההשקעה לבין ההישגים
- ◆ קיימים קשיים מתמשכים למרות קבלת סיוע קבוע
- ◆ קיימת הימנעות קבועה מלמידה ומהכנת שיעורי בית

לסיכום, האבחון מאפשר לכל השותפים – הורים, מורים והתלמיד עצמו - לתכנן את דרכי ההתערבות המתאימות ביותר לשיפור תפקודו של התלמיד. חוות הדעת מאפשרת להורים ולצוות בית הספר לקבוע סדרי עדיפויות, דרכי מעקב ועוד.