

תוכנית חינוכית יחידנית

טיוטה

ספטמבר 2007



שנה"ל תשס"ה – תשס"ז

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי

האגף לחינוך מיוחד

מבוא

המסמך הרצ"ב הינו טיוטה ראשונה שהתגבשה במהלך 3 שנים ע"י קבוצת הפיתוח של המתי"אות וע"י וועדת תח"י.

בשנה"ל תשס"ה – תשס"ו הוקמה קבוצת הפיתוח בנושא התח"י מתוך כוונה לאפשר עבודה אינטגרטיבית בין מנהלי המתי"א ברמה ארצית, בניית תוצרים משותפים ויצירת כלים אחידים.

בשנה"ל תשס"ו התכנסה וועדה בנושא התח"י שגיבשה למסמך הנוכחי.

המסמך הינו טיוטה ראשונה שתפורסם באינטרנט ונשמח לקבל תגובות.

| שנה"ל תשס"ז | שנה"ל תשס"ה – תשס"ו |
|---------------------------------------|---|
| וועדת תח"י | קבוצת פיתוח תוכנית חינוכית יחידנית |
| נציגות מטה : סמדר מליחי – מפקחת ארצית | נציגות מטה : דליה טל וד"ר כרמלה איגל – |
| רכזת הוועדה – דורית לשם | מפקחות ארציות |
| אביבה גלסברג | דורית לשם – מדריכה ארצית |
| כבהא סוהיר | מנהלת מתי"א מובילה : מלכה כאוי |
| רחל פישמן | מנהלות מתי"א : |
| אילנה קלר | לבנה קולט |
| רינה כהן | מזי אלעזר |
| יעל קמחי | פנינה אלטר |
| מלכה כאוי | תרצה אזולאי |
| ירון וייס | מלכה כאוי |
| אודליה שוחט | מירי קינן |
| שרון שני | יפה דהרי |
| איה קראוס | בת שבע מרציאנו |
| זהבה יששכר | מנסור חדיג'ה |
| דגנית הראל | מדריכות : |
| צינה יואלי | אביבה נוביצקי |
| נעמי אריאל | יונה אקהאוז |
| אורית לבון | רותי ליכטשטרל |
| אושרה גווילי דוידוביץ | נעמי אריאל |
| יונה גור | |

 תוכן העניינים

| | |
|-------|---|
| 4 | פתח דבר |
| 5 | לשון החוק |
| 6 | תוכנית חינוכית יחידנית חוזר מנכ"ל ס"ה 9 (ב) מאי 2005 |
| 8 | תיאור תהליך בניית התח"י - תרשים |
| 9 | עקרונות לבניית תח"י |
| 10 | שיתוף התלמיד בתח"י |
| 11 | תכנון לימודים במסגרת הכיתה הרגילה לתלמיד עם צרכים מיוחדים (מתוך טיוטה של מסמך תכנון לימודים) |
| 13 | שירותי התמיכה במסגרת תכנית השילוב חוזר מנכ"ל ס"ה 9 (ב) מאי 2005 |
| 17 | מהלכי פעולה להכנת התוכנית היחידנית |
| 25 | תבחינים להערכה של התח"י |
| 27 | דרכי התערבות של מטפלים ממקצועות הבריאות |
| 30 | אוטיזם - השלכות על השתתפות/הוראה/למידה |
| 31 | בבליוגרפיה |
| | נספחים |
| 33-40 | התאמות יישומיות (מתוך חוברת ההתאמות של מתי"א מעלה והר |
| 41-50 | תלמידים מתקשים בקריאה ובאיות |
| 51-53 | תלמידים מתקשים במתמטיקה |
| 54-65 | דוגמאות לתח"י |

פתח דבר

עם הכניסה למאה ה - 21 גוברת ההכרה כי היכולת ללמוד היא בשורש ההתפתחות האנושית והתנאי לחיים מספקים ולמימוש עצמי. אמנות בין לאומיות הכירו בזכות הטבעית והבסיסית של ילדים ללימודים, ובחובתה של החברה להבטיח לכל אדם את הזכות ללמידה וחינוך שאינה תלויה בשיבוץ או במסגרת חינוכית רגילה או מיוחדת. צרכים מיוחדים, ליקויים ומוגבלויות עלולים לפגוע במימוש הזכות. תלמידים עם צרכים מיוחדים נזקקים לעיתים, למגוון התאמות וגישות חינוכיות מיוחדות, שיסייעו להם להצלחה בלימודים ולבטא את יכולתם.

בשנים האחרונות גוברת המודעות בקרב האנשים הפועלים במערכת החינוך מפקחים, מנהלים, מורים וקובעי המדיניות בדבר קיומה של שונות בקרב לומדים המצריכה התייחסות הולמת שתאפשר מימוש יכולותיהם. (מתוך דו"ח הועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד דו"ח מרגלית תמוז התש"ס יולי 2000)

לפיכך, אחת מאבני הבוחן של **מערכת החינוך בישראל** היא יכולתה ונכונותה **לתת מענה חינוכי-לימודי הולם** לצרכים המיוחדים של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המתקשים להסתגל מבחינה לימודית או חברתית לנורמות המקובלות **במסגרות החינוך הרגיל.**

מכאן על המורה בעבודתו להתייחס לכל תלמיד כפרט, להכיר את נקודות החוזק והחולשה שלו ולהתאים את שיטות ההוראה והחינוך לצרכים המיוחדים שלו - קו זה מבוסס על ההנחה שילדים, כתלמידים וכבני אדם, שונים זה מזה, ושומה על המורה להכיר בשונות זו ואף לחנך את תלמידיו להכיר בה ולהוקירה. ההתמודדות עם התלמיד בעל הצרכים המיוחדים מהווה אתגר חינוכי למורה ומופת לקהילה שבה הוא אמור להשתלב בשעות שלאחר הלימודים וכאדם בוגר.

בנובמבר 2002 נחקק בכנסת תיקון מס' 7 לחוק חינוך מיוחד, פרק ד' שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים. השילוב מעוגן בחוק המסדיר בסעיפיו את ההליכים לקבלת הזכאות מגדיר מהי הזכאות, וכן את החובה לקביעה ולביצוע תוכנית חינוכית יחידנית לתלמידים שנכללים בתוכנית השילוב (תח"י).

לשון החוק :

תח"י תכנית חינוכית יחידנית

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7) התשס"ג 2002, פרק ד 1 : שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל סעיף 20 ז' מחייב כתיבת תכנית חינוכית יחידנית לכל תלמיד משולב.

20.ז. (א) 1) עם תחילת לימודיו של תלמיד משולב במוסד חינוך רגיל, ובראשית כל שנת לימודים, לא יאוחר ממועד שקבע השר בתקנות, תיקבע במוסד החינוך הרגיל, בהתאם להוראות סעיף קטן (ב), תכנית חינוכית יחידנית לכל תלמיד משולב הלומד באותו מוסד.

(2) התכנית החינוכית היחידנית תיקבע, ככל האפשר מתוך מגמה לשלב את התלמיד בתכנית הלימודים הרגילה, לפי צרכיו של הילד המשולב ובהתחשב בסוגי לקויותיו, בחומר ובגילו של התלמיד, והכל במסגרת תכנית השילוב שנקבעה לפי סעיף 20 ג ולפי החלטת ועדת השילוב.

(ב) 1) את התכנית החינוכית היחידנית יקבעו מחנך הכיתה שבה לומד התלמיד המשולב, עובד הוראה מתחום החינוך המיוחד, וכן בעל מקצוע נוסף אם נדרש לפני העניין, לפי החלטת מנהל מוסד החינוך הרגיל, לפני קביעת התכנית החינוכית היחידנית יוזמנו הוריו של התלמיד המשולב והתלמיד עצמו להשמיע את דבריהם ורשאים הם להשמיע את דבריהם בעצמם או על ידי מי מטעמם.

(2) העתק התכנית החינוכית היחידנית יועבר להורי התלמיד המשולב.

(ג) בסעיף זה "תכנית חינוכית יחידנית" – תכנית המתארת את רמת תפקודו של התלמיד המשולב בעת הכנתה, בתחומים שבהם יטופל, וקובעת לו מטרות ויעדים לימודיים, פרק הזמן להשגתם, האמצעים הדרושים להשגתם ואמות מידה לבדיקת השגתם.

מתוך חוזר מנכ"ל ס"ה 9 (ב) מאי 2005

סעיף 19.1

סעיף זה מנחה כי :

- לכל תלמיד משולב תיבנה תכנית יחידנית (תח"י).
- התוכנית תבנה על ידי צוות בין-מקצועי של המסגרת החינוכית ועל סמך בדיקה מעמיקה של מצב תפקודו של התלמיד.
- תכנית זו תכלול את כל שירותי החינוך המיוחד שיינתנו לתלמיד במסגרת שעות השילוב.
- יושם דגש על תיאום בין כל השירותים הנכללים בה- התכנית תהיה אינטגרטיבית, ותיבנה ככל האפשר בהלימה, לתכנית הלימודים בכיתה הרגילה ובהתחשב ביכולות התלמיד.
- מומלץ לכלול בה גם שירותים הקיימים במסגרת החינוכית ובקהילה.

סעיף 19.1

סעיף זה מדגיש את האספקטים שיפורטו בתכנית החינוכית היחידנית

- רמות ותחומי התפקוד החזקים של התלמיד במסגרת החינוכית ונקודות החולשה שלו .
- מטרות התכנית לטווח של שנת לימודים אחת;
- היעדים הלימודיים לתקופת התמיכה המתבססים על תכנית הלימודים הרגילה הנהוגה בכיתה, תוך פירוט המטלות הנדרשות מהתלמיד המשולב.
- דרכי פעולה ותכנית עבודה המתייחסות לנושאים/להיבטים שיטופלו על-ידי המחנכת/הגננת והצוות הבין-מקצועי, ובכלל זה הגדרת תחומי האחריות של כל אחד מחברי הצוות (גם הגדרת תפקידי הסייעת אם נקבעה זכאות לסייעת) .
- פרקי הזמן להשגת היעדים
- האמצעים להשגת היעדים
- אמות המידה להשגת היעדים (משוב והערכה).

סעיף 19.3

סעיף זה מכוון את הצוות הבינמקצועי להיעזר במת"א ובמרכזים הטיפוליים לקבלת שירותי ייעוץ והדרכה באבחון דידיקטי ובבניית תכנית חינוכית יחידנית.

סעיף 19.4

התכניות המיועדות לתלמידים לקויי ראייה ולקויי שמיעה תובאנה לאישור מוקדם של הפיקוח המקצועי או של המדריכים המקצועיים על לקויות אלה.

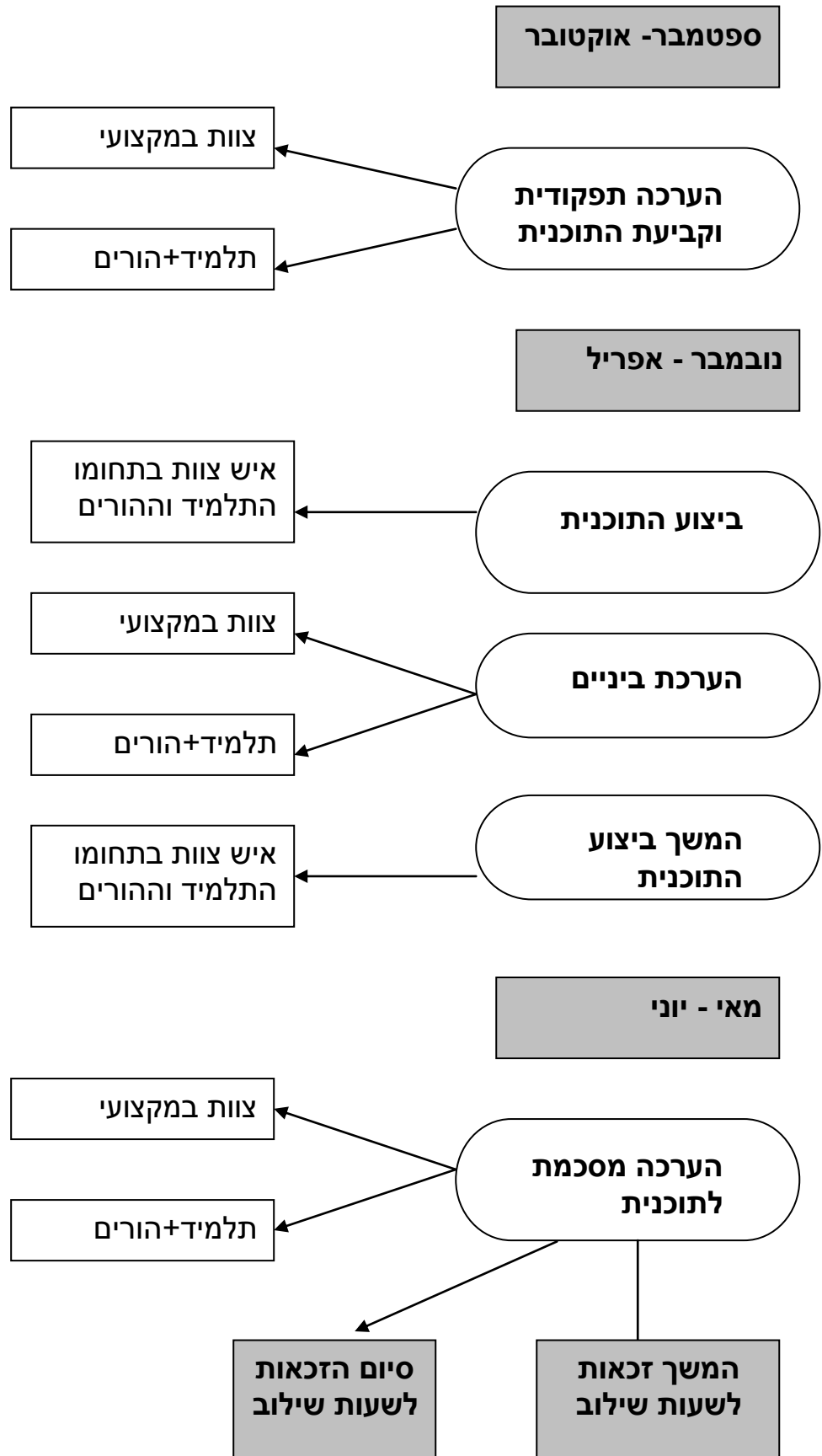
סעיף 19.5

- בשלב תכנון התכנית החינוכית היחידנית יוזמנו התלמיד והוריו להשמיע את דבריהם.
- ההורים רשאים להביא איש מקצוע מטעמם.
- העתק התכנית החינוכית היחידנית יועבר להורי התלמיד.
- בשלב זה תובא לידיעת ההורים ההחלטה בדבר זכאותו של ילדם לסיוע ובדבר רמת התפקוד שנקבעה.

סעיף 19.6

- בסיום שנת הלימודים יקבלו הורי התלמיד המשולב מהגננת או ממחנך הכיתה הערכה בכתב על מידת התקדמותו של התלמיד בתחומים השונים בהם טופל ובהתייחס לתכנית החינוכית היחידנית.
- זכותו של הורה לערור בפני ועדת השמה אשר תשמש כערכאה מסוג ערר על החלטות ועדת השילוב המוסדית ועל החלטות הצוות הבין מקצועי.

תהליך הכנת התח"י



עקרונות לבניית תח"י

בעבודת הקבוצה במהלך שנה"ל תשס"ה התקיימו דיונים בסוגיות המרכזיות המתייחסות לאחריות ושותפות מחנכת הכתה, הובלת התהליך, אסטרטגיות של עבודת צוות, שותפות התלמיד והוריו, מורכבות והיקף המסמך והערכה מעצבת/מסכמת. נקבעו עקרונות מנחים :

- התוכנית החינוכית היחידנית שתבנה לתלמיד תהיה **תוכנית קצרה ממוקדת ונהירה**.
- התוכנית תכלול מטרות ויעדים המבססים **על הצרכים הייחודיים של התלמיד** כדי לאפשר את השתתפותו ומעורבותו בפעילויות יומיומיות בסביבות שונות ובהקשרים שונים.
- התוכנית תיבנה בזיקה לתוכנית הלימודים הכיתתית.
- בתוכנית יבואו לידי ביטוי מספר תחומי השתתפות והשתלבות בתחומים כגון: **תחום חברתי, תחום לימודי, כישורי לומד, למידה ושימוש בידע**, עפ"י הגדרתו של WHO,2001 בתחומים: תקשורת, נידות, טיפול עצמי ויחסים בין-אישיים.
- בתוכנית יבוא לידי ביטוי הקשר בין **מוקדי החיזוק של התלמיד למטרות וליעדים שנקבעו**.
- בדרכי הפעולה לביצוע התוכנית יבואו לידי ביטוי **כשריו הייחודיים של התלמיד**.
- **אסטרטגיה של עבודת צוות תיושם בתהליכי התכנון והביצוע בשיתוף מרבי של התלמיד והוריו וכל אנשי הצוות העובדים עם התלמיד**.

להרחבה ראה בבבליוגרפיה מס' 7,10,11

שיתוף התלמיד בתח"י

פנינה שביט – מדריכה ארצית ל"ב 21 וסינגור עצמי

מטרת התוכנית היחידנית לאפשר לתלמיד השתתפות מרבית בכל הפעילויות המתקיימות בכתה הרגילה. מהלכי שיתוף התלמיד בתח"י צריכים להתבצע בשלב תכנון התוכנית, בשלב יישום התוכנית ובתהליך רפלקטיבי מתמשך לאורך שנת הלימודים. מסמך התח"י הינו מסמך גלוי בפני התלמיד.

הספרות מדגישה את חשיבות השמעת קולם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומציעה מספר הגדרות אחת מהן היא:

סינגור עצמי זו יכולת של האדם להביע את צרכיו ועמדתו באופן חופשי ובטוח, ללא חשש, לצד המגבלה. בין הרכיבים של סינגור עצמי ניתן למנות: ידע על עצמי, ידע על זכויותי, כישורים לתקשורת, כישורים חברתיים ויכולת למנהיגות.

ידע על עצמי: ידע ומודעות למניעים והצרכים האישיים, מודעות להעדפות אישיות בהתייחס למגבלה, זיהוי ומודעות למוקדי כוח, מודעות לסגנון למידה ולמטרות אישיות.

ידע על זכויותי כאזרח ותלמיד: ידע ויכולת לממש את הזכויות לקבל שרות ותמיכה המאפשרת לי להגיע להישגים נדרשים.

כישורים לתקשורת: יכולת לנהל משא ומתן, יכולת שכנוע, יכולת להגיע לפשרה ויכולת הקשבה.

כישורים חברתיים ומנהיגות: יכולת התנהלות בתוך הקבוצה, הבנה ועמידה על זכויות האדם עם הלקות כיחיד וכקבוצה. (Wood, Brewer and Eddy, 2005)

אחת הדרכים המומלצות הינה ללמד את התלמידים סינגור עצמי וייצוג עצמי.

תוכניות לסנגור עצמי מדגישות את הצורך במודעות אישית של הלומד ליכולותיו בצד מגבלותיו, צרכיו, מטרותיו העתידיות ואת האחריות האישית של הלומד לבחירות שהוא עושה בקשר לחייו ובכך מעצימות אותו ויוצרות הנעה אישית. המשמעות היא שיש לתת לתלמיד את ההזדמנות לדעת את זכויותיו, ליישם אותן ואת האחריות לעמוד עליהן ולייצג את עצמו.

תוכניות אלה מבליטות את החשיבות במתן הזדמנויות ללמידה ויישום של הזכויות ומידת האחריות האישית לבחירות אותן עושה התלמיד, הזדמנויות מפתחות בו את היכולת להסביר לאחרים (לדוגמא: מורים והורים) מהו סגנון הלמידה שלו ומהם מטרותיו וצרכיו להתאמות ארגוניות, לימודיות וחינוכיות מיוחדות בצד פיתוח היכולת להקשיב ולהגיע למשא ומתן במידת הצורך.

תוכנית יחידנית בה שותפים כל הגורמים המעורבים בחייו של התלמיד כולל התלמיד עצמו תוביל להשתתפות והשתלבות מיטבית של התלמיד בכתה ובבית הספר.

להרחבה ראה בבבליוגרפיה מס' 6,9

תכנון לימודים במסגרת הכיתה הרגילה לתלמידים עם צרכים מיוחדים מתוך טיוטה בנושא תכנון לימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים

תכנון לימודים במסגרת הכיתה הרגילה בה משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים, אשר נעשה על פי ההנחיות בחוזר מנכ"ל 3/10(א), כ"ט התשרי התשס"ו, 1 בנובמבר 2005, סעיף 3.1 בנושא ארגון העבודה הפדגוגית, יכלול אסטרטגיות לשינויים והתאמות כמפורט להלן:

התאמה (accommodation) – שינויים בדרך בה יוצג חומר לתלמיד. כמו למשל, הגדלה של חומרי הוראה כתובים, הצגת חומרי הוראה בתוספת כיתוב של סמלים מוסכמים, שילוב מערכות הגברה בכיתה.

שינוי (modification) – שינויים בתכנים של תוכנית הלימודים. למשל, הפחתה (contraction) של חלק מהחומר הנלמד או הרחבה (expansion) של החומר, המתבטא בתוספת של נושאי משנה.

חלופה (alternative) – הוספה של מקצוע או נושא ייחודי שאינו מופיע בתוכנית הלימודים של החינוך הרגיל, אשר נדרש בשל מאפיינים ייחודיים של התלמידים. למשל, תוכנית לימודים בתחום של עצמאות אישית.

אסטרטגיות אלו ילקחו בחשבון בהפעלת שיקולי דעת ברמת תכנון הלימודים בכיתה וגם ברמת תכנון נושא או שיעור או פעילות חברתית מכל סוג שהוא. תיעוד הצרכים האישיים, בהתייחס לאסטרטגיות אלו יעשה בתוכנית החינוכית היחידנית (תח"י), כפי שיתואר בהמשך.

הערכת התלמידים תעשה על פי דרכי הערכה הנהוגים לגבי הכיתה כולה תוך ביצוע ההתאמות הנדרשות בדרכי היבחנות על פי הנחיות היבחנות לתלמידים לקויי למידה חוזר מנכ"ל (ראה חוזר מנכ"ל 4 ס"ד (ב'), 2003) ועל פי החלטת הצוות הבין-מקצועי במסגרת החינוכית.

תכנון הלימודים בכיתה לחינוך רגיל בה משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים יכלול את תוספת הטיפולים והשיעורים שמקבלים התלמידים הזכאים להיכלל בתוכנית השילוב והתאמות ושינויים בתוכנית הלימודים הרגילה כדי לאפשר את השתתפות התלמידים בה. תכנון מערך הטיפולים הניתנים לתלמידים יהיה כחלק ממערכת השעות תוך צמצום פגיעה אפשרית במהלך התקין של הלימודים, על מנת לאפשר השתתפות מיטבית בפעילות בכיתה.

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

תכנון הלימודים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה לחינוך רגיל יכלול הכנה של תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י) לכל תלמיד על פי ההנחיות שפורטו בחוזר מנכ"ל ס"ה 9 (ב') 2005. בתח"י יש לכלול את ההתאמות, השינויים והחלופות הנדרשים לרבות תמיכות כגון: שינויים בסביבה הלימודים, סייעת, מכשירים ועזרים ייחודיים והתאמות בפעילויות ובחומרי למידה. בתח"י יש לכלול זכאות של התלמיד להתאמות בהיבחות, ופירוט הטיפולים האישיים.

בספרות המחקרית מהשנים האחרונות מוצגים מודלים המדגימים יישום תוכניות יחידניות באמצעות תמיכות והתאמות במסגרת תוכניות הלימודים של הכתה הרגילה. פיתוח הקשר בין תוכניות הלימודים הכיתתיות וה יחידניות מהוות רכיב מרכזי בעיצוב שירותי החינוך המיוחד ובהגדרת התמיכות וההתאמות הנדרשות על פני הרצף.

תוכנית הלימודים של שכבת הגיל היא התכנית הבסיסית המחייבת את כלל התלמידים, כולל אלה שיש להם צרכים מיוחדים מוגדרים, ואותה יש להתאים לצורכי התלמידים.

שירותי התמיכה במסגרת תכנית השילוב

מתוך חוזר מנכ"ל תשס"ה 9 (ב) מאי 2005

21.1 כללי

חוק החינוך המיוחד הגדיר את תוספת ההוראה והלימוד את השירותים המיוחדים (עזרים מסייעים, שירותי סיוע, שירותים פסיכולוגיים ושירותים פרא-רפואיים) לתלמיד המשולב. תוספת זו תינתן בהלימה לצרכיו של התלמיד ובהתחשב במשאבים הזמינים (שעות ההוראה, כוח-האדם והתנאים הפיזיים (של המסגרת חינוכית).

השעות תיקבענה בתכנית חינוכית יחידנית, על-ידי הצוות הבין-מקצועי במסגרת החינוכית שבה התלמיד המשולב לומד. תלמיד משולב יהיה זכאי לתמיכה מסוג הוראה לכל היותר עד שליש משעות הלימודים בשבוע באופן קבוצתי ו/או פרטני, באחד או ביותר מסוגי התמיכות שתפורטנה בהמשך.

שירותי התמיכה מסוג הוראה יינתנו על ידי מורים מוסמכים לחינוך מיוחד. שירותים אלה יכולים להיות בתחומים אלו: הוראה מתקנת (חשבון, אנגלית, קריאה ואסטרטגיות למידה); מטפלים ביצירה ובהבעה; עובדים פרא-רפואיים - קלינאי תקשורת, מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים; מורים מומחים לניתוח התנהגותי; מאבחנים דידיקטיים; מורים מומחים לעיוורים ולכבדי ראייה ולחירשים וללקויי שמיעה.

עובדי הוראה המתמחים בטיפולים פרא-רפואיים ובטיפולים ביצירה ובהבעה יוכלו לעבוד בתחום התמחותם, על-פי הצרכים, רק אם יש להם אישור משרד הבריאות בר-תוקף.

אבחונים דידיקטיים הם חלק בלתי נפרד מתהליך ההפניה של תלמיד משולב ומהתמיכה בו. מורה לחינוך מיוחד שהתמחה באבחון דידיקטי יבצע אבחונים במסגרת החינוכית כחלק מעבודתו כמורה שילוב במסגרת החינוכית ולא יותר מאשר בשליש ממשרתו. במידת הצורך, אם אין במסגרת החינוכית מורה לחינוך מיוחד שהתמחה באבחון דידיקטי, יפנה המנהל למתי"א. המנהל יקצה שעות מתקן המסגרת החינוכית עבור שירות זה. העסקתו של מורה לחינוך מיוחד שהתמחה באבחון דידיקטי, ובכלל זה היקף העסקתו, יהיו באישור המפקח על החינוך המיוחד ובתיאום עם המתי"א.

במסגרת תכנית השילוב קיים ומתפתח מגוון רחב של אסטרטגיות תמיכה בתלמידים משולבים. שלב הגיל ורמת התפקוד משפיעים על השונות בסוגי התמיכה, באופן התמיכה, בהיקפם וכדומה. המטרות והיעדים של תכנית החינוכית היחידנית של התלמיד יפורטו בתכנית ויקבעו את הסוגים, את האופן, את המקום, את המועד, את המשך ואת האינטנסיביות של התמיכה.

מימוש המטרות והיעדים ייעשה במגוון האמצעים העומדים לרשותה של המסגרת. הצוות החינוכי יפעל למימוש המטרות באמצעים חלופיים העומדים לרשות המסגרת, אם אין בנמצא אחד או יותר מסוגי האמצעים או השירותים המיוחדים הנדרשים. הצוות הבין-מקצועי יקבע ויתאים את התמיכה בילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה מאחד או יותר מסוגי התמיכה המפורטים להלן.

21.2 תמיכה מהסוג של הוראה ולימוד

תמיכה מהסוג של הוראה ולימוד עיקרה תמיכה של עובד הוראה מהחינוך המיוחד בתלמיד והבניה שיטתית של תכנית הלימודים יותר מהנדרש לבני גילו או כיתתו; לדוגמה:

21.2.1 **הוראה קבועה**: הוראה על ידי מורה לחינוך מיוחד על פי מערכת קבועה ובהתאמה לחומר הנלמד בכיתה, וכן תמיכה על ידי מטפלים פרא-רפואיים ומטפלים ביצירה ובהבעה על פי מערכת קבועה, בהתאמה לצרכיו של התלמיד וכתמיכה בפיתוח היכולת להשתלבותו הלימודית והחברתית) להבדיל מטיפול קליני.

21.2.2 **אבחון, התאמה ומעקב**: ביצוע אבחון דידקטי לתלמיד, התאמת תכנית חינוכית עבורו) בתיאום עם הגורמים המקצועיים האחרים התומכים בתלמיד, (הדרכת הצוות המטפל בו ומעקב קבוע על פי לוח זמנים שייקבע על ידי הצוות הבין-מקצועי (הפניית התלמיד לאבחון תיעשה לאחר קבלת אישור מהורי התלמיד; ראה בנספח 12

21.2.3 **אבחון ומעקב על ידי צוות רב-מקצועי בין-תחומי**: ביצוע אבחון רב-תחומי לתלמיד על ידי גורמי מקצוע בין-תחומיים (מספרם ותחומי מומחיותם ייקבעו על פי צרכיו של התלמיד), התאמת תכנית חינוכית עבורו, הדרכת הצוות המטפל בו ומעקב, על פי לוח זמנים שיקבע הצוות הבין-מקצועי.

21.2.4 **הוראה משולבת על בסיס דו-שבועי/חודשי**: ביצוע אבחון ותצפית תוך כדי הוראה, הוראת הדגמה (modeling) והנחיית המחנכת המשלבת בתדירות שתיקבע בצוות הבין-מקצועי.

21.2.5 **תמיכה בתחום הרגשי/ההתנהגותי/הנפשי על ידי מומחים**: ביצוע אבחון ותצפית תוך כדי הוראה בתחומים אלה על ידי מומחים בתחום בריאות הנפש - פסיכולוג המסגרת ו/או אנשי הצוות הטיפולי, הוראת הדגמה (modeling) והנחיית המחנכת המשלבת בתדירות שתיקבע בצוות הבין-מקצועי.

21.3 תמיכה מסוג התאמות

עיקרה של תמיכת ההתאמה הוא בשינוי בסביבה, בציוד ובפעילויות; לדוגמה:

- 21.3.1 התאמת תכנית הלימודים: התאמה של תכנית הלימודים הכיתתית לתלמיד על ידי מורה לחינוך מיוחד, בשיתוף המחנך/מורה מקצועי והתלמיד.
- 21.3.2 סיוע ותמיכה בשימוש במכשירים מיוחדים: שימוש בטלוויזיה במעגל סגור, במכשירי שמיעה, בסדים וכדומה.
- 21.3.3 תמיכה במעברים: הוראה, ייעוץ והכוונה של המורה לחינוך מיוחד במעבר בין מסגרות, בין נושאי לימוד ובין פעילויות במסגרת החינוכית.

21.4 שילוב של תמיכה מסוג הוראה ולימוד ותמיכה מסוג התאמה

הכוונה לתמיכה משולבת - תמיכה לימודית ותמיכת התאמה - שעיקרה שילוב של שתי התמיכות יחד, לדוגמה:

- 21.4.1 הוראה בסביבה מיוחדת: תמיכה בתלמיד בסביבה חינוכית המאורגנת ומותאמת לצרכיו: התאמה פיזית או התאמה טכנולוגית מיוחדת וכדו', כגון הוראה במרכזים טיפוליים אובמרכזי למידה.
- 21.4.2 הוראה באמצעים מיוחדים: תמיכה על ידי הוראה המתקיימת באמצעים מיוחדים, כגון אמצעים מתוקשבים ושירותי תרגום ללקויי שמיעה.
- 21.4.3 מודל משולב: הוראה לתלמידים בסביבה ייחודית המתקיימת על ידי מורים עמיתים מתחומים שונים (מורה מיוחד עם מורה רגיל) ולמידה המתקיימת עם תלמידים עמיתים בעלי יכולת שונה ("רגילים" עם "מיוחדים"), כגון גן משולב או קבוצת תלמידים משולבים הלומדים בכיתה רגילה בחלק משעות הלימוד או בחלק מנושאי הלימוד.

21.5 תמיכה מסוג סיוע

- 21.5.1 שירותי הסיוע, והסייעת בכללם, הם חלק מהאמצעים להשגת המטרות והיעדים החינוכיים שייקבעו בתכנית החינוכית היחידנית של התלמיד, כדי לקדם את מידת עצמאותו, את מוגנותו ואת יכולתו לשמור על תקשורת ישירה עם הצוות החינוכי ועם חברת התלמידים.

סיוע זה הוא חלק ממערך התמיכה הכולל, והוא יינתן אך ורק אם ימצא כי רמת התפקוד של התלמיד מחייבת זאת. ההחלטה על מתן הסיוע צריכה להיות מנומקת, בדגש על תפקוד התלמיד ועל האופן שבו יתרום סיוע זה לקידומו.

עמדת גורמי המקצוע במשרד החינוך, המבוססת על מחקרים מהארץ ומחו"ל, היא כי תפקידה של הסייעת, באותם המקרים שבהם אכן הוחלט להקצות סייעת לתלמיד בעל צרכים מיוחדים, לסייע לתלמיד להשתתף בתכנית הלימודים ולהבין את חומרי הלמידה ואת המטלות הניתנות בשיעור. באופן זה יוכלו המחנך ומורי הכיתה לעבוד עם התלמידים כולם, גם התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. עם זאת, יש להביא בחשבון, במכלול השיקולים, גם היבטים העלולים לגרום לתלות התלמיד במבוגר ולפגום במידת השתתפותו הלימודית והחברתית.

המורה, בעזרת הצוות הבין-מקצועי, יוביל את התהליך הלימודי-טיפולי ויכוון את הפעילות בכיתה, ובכלל זה את פעילות הסייעת, כדלקמן:

- א. מחנך הכיתה, בעזרת הצוות הבין-מקצועי, ייקח אחריות על הלמידה ועל התכנון של מהות התמיכה ויישומה במסגרת תכנית לימודים יחידנית.
- ב. הצוות החינוכי יעקוב אחר התקדמותו של התלמיד בהתאם לתח"י, שבו יפורטו תפקידי הסייעת, תוך שמירה על רציפות הקשר המקצועי מורה-סייעת-תלמיד.
- ג. כל הפעילויות של התלמיד תהיינה חלק בלתי נפרד מהפעילויות המבוצעות במסגרת החינוכית בתחום הלימודי.
- ד. המערך החברתי של התלמיד עם בני כיתתו יהיה חלק אינטגרלי מהמערך החברתי בכיתה.
- ה. פעילות הסייעת תשאף לקדם את התלמיד **מתלות לעצמאות**. מחנך הכיתה יהיה אחראי למתן הדרכה מובנית והנחיות מפורטות למתן סיוע.
- ו. חשוב שהגורמים החינוכיים, לרבות הסייעת, יאפשרו לתלמיד אוטונומיה.

הרחבה בנושא הסייעות בבבליוגרפיה מס' 4

מהלכי פעולה לתהליך הכנת התוכנית היחידנית

בשנה"ל תשס"ו קבוצת הפיתוח ניסחה מסמך הדרכה לבניית תוכנית חינוכית יחידנית בצורת מסמך המפרט את תפקידי השותפים להכנתה ואת לוח הזמנים תוך תיאור כלל מהלכי הפעולה. המסמך מתאר את מהלכי הפעולה בשלושה שלבים – הכנה, גיבוש, ביצוע ויישום. מתוארת רמת התפקוד המיטבי בלבד. המסמך מסתמך על מחוון לתהליך הכנת התל"א שנבנה בשנת הלימודים תשס"ה ו על מסמך סטנדרטים למנהלי בתי ספר שפותח במחוז תל-אביב. בנוסף למסמך המפורט מוצגת טבלה מאוחדת של שלושת המהלכים הכוללת את כל השותפים לתהליך הכנה, יישום והערכה של התח"י.

מטרות המסמך :

- להגדיר את תפקידי השותפים בהכנת התוכנית היחידנית ולוח הזמנים תוך תיאור כלל מהלכי הפעולה הנדרשים.
- להציב בפני השותפים דרישות אחידות ומחייבות.
- ליצור מעורבות, שותפות ואחריות של כל הגורמים הקשורים בעבודה עם התלמיד בעל הצרכים המיוחדים כולל התלמיד עצמו לצורך יצירת מחויבות להגברת השתתפות והשתלבות בבית הספר.

במהלך פיתוח המסמך הנוכחי נוצר דיאלוג עם בעלי תפקידים בחינוך הרגיל. המסמך הועבר לבעלי תפקידים בחינוך הרגיל (מנהלים, מחנכות ומורות שילוב) ונבנה בהתאם להארות/הערות שהתקבלו.

| מהלכי הפעולה | מנהל/ת | מחנך/מחנכת | מורת שילוב | צוות חינוכי/טיפולי | תלמיד | הורים |
|---|--|--|---|---|---|---|
| 1. הכנה ואיסוף מידע מאי - אוגוסט | קובע לו"ז לשיבות. מאפשר למורים נגישות למידע אודות התלמידים. דואג ליידוע המחנכת ומורת השילוב על אחריותן למהלך זה. עוקב אחר שיתוף התלמיד והוריו. | מרכז/ת ממצאי הערכה מכלל המורים. מרכז/ת מידע מההורים מרכז/ת מידע מהתלמיד מיידע/ת את ההורים והתלמיד לגבי מעורבותם בתח"י. | מרכזת מידע על התלמיד מתוך : אבחונים פורמליים ובלתי פורמליים. תצפיות ודו"חות של מטפלים. | כל איש צוות מעריך את התלמיד בתחום עיסוקו. כל איש צוות מעביר את המידע למחנכת ולמורת השילוב עד סוף אוגוסט. | נפגש עם המחנך/מחנכת משתף בציפיותיו, עמדותיו ורצונותיו לגבי מטרות התח"י לשנה הנוכחית. | מכירים את מטרות איסוף המידע. נפגשים עם המחנכת ומורת השילוב ומשתפים במידע רלוונטי ועדכני: אודות התלמיד בבית, בחברה וכו' משתפים בציפיותיהם לגבי מטרות התח"י לשנה הנוכחית. |
| 2. תכנון ופיתוח התכנית גיבוש התוכנית ספטמבר | משתתף בישיבה (או ממנה נציג מטעמו השותף לבחירת מטרות התח"י). חותם על התוכניות לפני מסירתם להורים. | כותבת את התוכנית לאחר התייעצות בישיבת התח"י. מכינה דף ריכוז מטרות והתאמות נגיש לתלמיד ולכל הצוות. מעבירה למנהל לחתימה ותוכניות מגובשות. | מציגה את כיווני העבודה המרכזיים שנדונו בוועדת השילוב. מסייעת למחנכת בכתיבת מטרות התוכנית, האמצעים, דרכי הפעולה וההתאמות. | משתתפים בישיבת התח"י. מציעים מטרות, שותפים להגדרת היעדים וההתאמות. מוסיפים מידע רלוונטי עפ"י היכרותם עם התלמיד. | מעודכן ומביע את דעתו בקשר למטרות ולהתאמות שנקבעו בתח"י. | מקבלים לחתימתם את התוכנית המגובשת. מעבירים למחנכת הכתה הערות בכתב. |
| 3. ביצוע בקרה ומעקב אוקטובר - יוני | קובע ישיבת תח"י להערכת ביניים במחצית וישיבת סכום התח"י בסוף שנת הלימודים. מוודא שכל אנשי הצוות החינוכי/טיפולי מודעים ומיישמים את המטרות שנבחרו ואת ההתאמות שהומלצו. מתקצב משאבים לצורך הנגשה והתאמה של חומרי למידה לתלמיד בסביבות למידה מותאמות. | דנה עם התלמיד על התקדמותו ומשלת את היעדים האישיים בתוכניות ההוראה המיושמות בכתה. מקיימת ישיבות להערכה מעצבת ולהערכה מסכמת. בסוף שנת הלימודים כותבת סיכום אינטגרטיבי יחד עם מורת השילוב מעבירה לאישור וחתימת המנהל ומוסרת להורים. | מבצעת את חלקה בתוכנית היחידנית ומבצעת עדכונים ושינויים בתוכנית בהתאם להתקדמותו של התלמיד בהתייעצות עם המחנכת, אנשי הצוות, התלמיד והוריו. משתתפת בישיבות הערכה מעצבת ומסכמת ושותפה לכתיבת סכום אינטגרטיבי יחד עם המחנכת. | מקדמים יעדים אישיים של התלמיד בכל שיעור או פעילות בכיתה עפ"י הרלוונטיות. מקיימים התייעצויות לגבי התלמיד. כותבים דו"ח קצר לקראת הערכה מעצבת באמצע השנה והערכה מסכמת בסוף שנת הלימודים. | משתתף בשיח עם מחנכת הכתה ומביע עמדותיו לגבי השגת המטרות בתח"י. בסוף השנה משתתף בסיכום התוכנית ובהתקדמותו ומביע את מסקנותיו. | מודעים ומעודכנים לגבי המהלכים הקשורים בביצוע המטרות ויישום ההתאמות. מקבלים דו"ח סיכום שנת הלימודים ומעבירים בכתב הערות לביה"ס תוך התייחסות למטרות המשך בשנה"ל הבאה. |

מהלכי פעולה להכנת תוכנית לימודים יחידנית

מנהל

| לוח"ז | תפקיד המנהל בשלב ההכנה |
|-----------------|---|
| אוגוסט - ספטמבר | קובע מראש לפחות 3 ישיבות צוות בשנה |
| | קובע איש צוות (יועצת/מורת שילוב) האחראי על עדכון אוגדן התלמיד ואיסוף המידע הכתוב |
| | קובע נוהל נגישות למסמכי התלמיד |
| | ממנה איש צוות הדואג להימצאות כלים פורמאליים ובלתי פורמאליים להערכה בכל מקצועות ההוראה והטיפול |
| | מנסח נוהל כתוב מגובה בחוזר מנכ"ל לגבי אחריות הצוות להכנת התוכנית היחידנית. |
| | מיידיע את הצוות לגבי חשיבות השתתפות התלמיד והוריו בתהליך |
| | יוזם קיומם של שתי סדנאות בשנה לפחות בנושא מדיניות של עבודת צוות רב מקצועי לגבי תהליכי ההוראה והטיפול בתלמיד בעל הצרכים המיוחדים |
| | מפנה את הצוות להשתלמות והדרכה של גורמים מקצועיים בהבניית התהליך של הכנת תח"י |
| | תפקיד המנהל בשלב גיבוש התוכניות וכתירתן |
| ספטמבר | ממנה נציג מטעמו השותף לדיונים ולהחלטות לגבי בחירת המטרות האישיות של כל תלמיד |
| | משתתף בדיונים לגבי תלמידים בעלי לקות מורכבת על פי בחירתו |
| | אוסף את התוכניות היחידניות וחותם עליהן. מוודא שלכל התלמידים נכתבת תוכנית אישית עד סוף חודש מתחילת שנה"ל |
| | מבקר ומעריך באופן מעמיק לפחות 10% מהתוכניות על פי בחירתו |
| | תפקיד המנהל במהלך ביצוע ויישום התוכניות ומעקב אחריהן |
| אוקטובר - יוני | באמצעות פגישות קבועות עם הנציג מטעמו מוודא שכל אנשי הצוות החינוכי – טיפולי פועלים להשגת המטרות שנקבעו התח"י |
| | בונה נוהל ולוח"ז למפגשי צוות והתייעצות במהלך שנת הלימודים |
| | עוקב אחר יישום מטרות התח"י במהלך שיעורים בכיתה הן ע"י המחנכת והן ע"י מורים מקצועיים |
| | מתקצב משאבים לצורך הנגשה והתאמה של חומרי למידה לתלמיד בסביבות למידה מותאמות |
| | בסיום שנה"ל מרכז את סיכומי התוכניות, חותם עליהם, בודק לעומק מדגמית לפחות 10% מהתוכניות |
| | ממנה נציג מטעמו או משתתף בעצמו בישיבות הערכה מעצבת/מסכמת |

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

מחנכת

| לוח"ז | תפקיד המחנכת בשלב ההכנה |
|-----------------|---|
| אוגוסט - ספטמבר | מרכזת נתוני תפקוד התלמיד מתוך : א. טופס הערכה לימודית מתוך חוזר מנכ"ל מאי 2005 ב. מיפויים כיתתיים / שכבתיים על פי המקצועות או אחרים כמו מפויי חברתי |
| | מרכזת ממצאי הערכה תפקודית מכלל הצוות, יוצרת אינטגרציה ומכינה אותם להצגה בכתיבת התח"י |
| | מרכזת מידע מההורים ומתעדת את בקשותיהם |
| | מתעדת ממצאי ביקור בית ומכינה אותם לידוע הצוות בישיבה |
| | מאתרת ומתעדת את תחומי החוזק והנקודות לחיזוק בשיחה עם התלמיד |
| | מכינה הצעה של מטרות לשנת הלימודים הנוכחית תוך התייעצות עם הצוות לגבי פרופיל ומטרות (מטרות לימודיות/חברתיות/רגשיות) |
| ספטמבר | תפקיד המחנכת בשלב גיבוש התוכניות וכתיבתן |
| | מנהלת את הדיון ומתעדת את מהלכו |
| | מציעה מטרות על פי מוקדי הכוח והנקודות לחיזוק |
| | משתתפת בתכנון מטרות התוכנית, האמצעים דרכי הפעולה ודרכי הערכה ובקרה של המטרות שנבחרו וכותבת את המסמך הסופי |
| | משתתפת בקביעת ההתאמות הרלוונטיות לתלמיד ובחלוקת התפקידים בין אנשי הצוות |
| | מציגה ומסבירה את התוכנית המגובשת בפני התלמיד והוריו יחד עם מורת השילוב |
| | מעבירה למנהל לחתימה תכניות מגובשות |
| אוקטובר - יוני | תפקיד המחנכת במהלך ביצוע ויישום התוכניות ומעקב אחריהן |
| | מכינה ריכוז מטרות כיתתי נגיש לכל אנשי הצוות החינוכי טיפולי ולתלמידים |
| | מכינה ריכוז התאמות נגיש לכל אנשי הצוות החינוכי טיפולי ולתלמיד : התאמות מסוג הוראה למידה, התאמות בסביבה הלימודית, התאמות מסוג סיוע |
| | דנה עם כל תלמיד על התקדמותו במהלך הביצוע לפחות אחת לחודש |
| | משלבת את היעדים האישיים של כל תלמיד בתוכניות ההוראה המיושמות בכתה |
| | מתעדת עדכונים ושינויים בתוכנית בהתאם להתקדמותו של התלמיד ובהתייעצות עם אנשי הצוות התלמיד וההורים |
| | מתכננת תהליכי הערכה חלופיים במידת הצורך |
| | שותפה בכל ישיבה בין מקצועית אודות התלמיד |
| | בסוף שנת הלימודים כותבת סיכום אינטגרטיבי של התוכנית יחד עם מורת השילוב. מעבירה לאישור וחתימת המנהל ומוסרת להורים |

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

מורת השילוב

| לו"ז | תפקיד מורת השילוב בשלב ההכנה |
|-----------------|---|
| אוגוסט - ספטמבר | מרכזת מידע על התלמיד מתוך : אבחונים פורמליים ובלתי פורמליים, תצפיות ודו"חות של אנשי הוראה וטיפול |
| | בונה פרופיל התלמיד טנטטיבי (מוקדי כח ומוקדים לחיזוק) על סמך המידע שנאסף (הורים, תלמיד, מחנכת מטפלים ואנשי צוות נוספים) |
| | מכינה את התלמיד לקראת שותפותו בהכנת התח"י: מסבירה לו מה זה תח"י, כיצד מכינים אותה, מהי מדיניות שיתוף התלמיד והוריו ומקיימת עימו דיון איך הוא אמור להשתתף, ומי קובע את המטרות הסופיות. |
| ספטמבר | תפקיד מורת השילוב בשלב גיבוש התוכניות וכתבתן |
| | מציגה את כיווני העבודה המרכזיים שנדונו בוועדת השילוב |
| | מציגה את פרופיל התלמיד הטנטטיבי שגיבשה לקראת הישיבה ומציעה מטרות על פי מוקדי הכוח והנקודות לחיזוק |
| | מסייעת למחנכת בכתיבת מטרות התכנית, האמצעים ודרכי הפעולה, דרכי הערכה ובקרה של המטרות שנבחרו |
| | משתתפת בקביעת ההתאמות הרלוונטיות לתלמיד ובחלוקת התפקידים בין אנשי הצוות |
| אוקטובר - יוני | תפקיד מורת השילוב במהלך ביצוע ויישום התוכניות ומעקב אחריהן |
| | מבצעת את חלקה בתוכנית היחידנית כפי שנקבע בישיבת הצוות הרב מקצועי |
| | מבצעת עדכונים ושינויים בתכנית בהתאם להתקדמותו של התלמיד בהתייעצות עם מחנכת הכתה, אנשי הצוות, התלמיד והוריו |
| | משתתפת בישיבת הערכה מעצבת באמצע שנה"ל |
| | שותפה לתכנון תהליכי הערכה חלופיים במידת הצורך |
| | בסוף שנת הלימודים משתתפת בישיבת הערכה מסכמת ושותפה לכתבת סיכום |

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

מורה מקצועי

| לוח"ז | תפקיד המורה המקצועי בשלב ההכנה |
|-----------------|--|
| אוגוסט - ספטמבר | מעריך את התלמיד בתחום שהוא מלמד ומשתמש בכלים מגוונים אשר הוסכם עליהם בצוות והמותאמים למאפייני התלמידים - הערכה תפקודית זו נעשית בסיטואציות שונות באמצעות תצפיות, שאלונים ואבחונים |
| | המורה המקצועי שותף להחלפת מידע עם עמיתיו בתוך בית הספר ושותף להתייעצויות שמתקיימות אף במפגשים לא פורמליים או באמצעות האינטרנט |
| | לפני ישיבת התח"י מעביר את המידע שאסף בכתב למחנכת. מציע מטרות לשנת הלימודים הנוכחית |
| ספטמבר | תפקיד המורה המקצועי בשלב גיבוש התוכניות וכתובתן |
| | משתתף בישיבת התח"י והינו שותף פעיל לדיונים ולתכנון התוכניות. במידה ולא מגיע דואג לעדכן |
| | קורא את התוכניות של התלמידים. מעיר הערות במידה שנדרש. |
| | מגבש הצעות בראייה אינטגרטיבית להתערבות ברמת הפרט או הקבוצה, בהקשרים של כיתה ובית ספר, בפעילויות פנים בית ספר וחוג בית ספר. משתף בהצעות אלו את המחנכת ואנשי צוות רלבנטיים אחרים כולל צוות ניהול |
| אוקטובר - יוני | תפקיד המורה המקצועי במהלך ביצוע ויישום התוכניות ומעקב אחריהן |
| | מקדם יעדים אישיים של התלמיד בכל שיעור או פעילות בכיתה על פי הרלוונטיות |
| | נענה לצרכים משתנים של התלמיד ויזם מפגשים לעדכון ותאום עם המחנכת, אנשי הצוות או ההורים בהתאם לצורך |
| | עוקב אחר תפקודו של התלמיד בתחומים אחרים מעדכן את תוכניותיו ועובד בתאום עם חברי צוות אחרים |
| | בסוף שנת הלימודים מסכם בכתב את חלקו ביישום התוכניות ומעביר למחנכת |

מטפל ממקצועות הבריאות (פרא רפואי)

מרפאים בעיסוק, פיזיותרפיסטים, קלינאי תקשורת, מטפלים בהבעה ויצירה

| לוח"ז | תפקיד המטפל ממקצועות הבריאות בשלב ההכנה |
|-----------------|--|
| אוגוסט - ספטמבר | המטפל מעריך את התלמיד בתחום עיסוקו ומשתמש בכלים מגוונים המותאמים לתלמיד הנדון: הערכה תפקודית זאת נעשית בסיטואציות שונות באמצעות תצפיות, שאלונים ואבחונים |
| | לפני ישיבת התח"י, מעביר למחנכת בכתב את הפרופיל התפקודי של התלמיד, ומציע מטרות בתחום התמחותו לשנה"ל הנוכחית |
| ספטמבר | תפקיד המטפל בשלב גיבוש התוכניות וכתיבתן |
| | שותף פעיל בישיבת התח"י ושותף בקביעת תוכנית השילוב |
| | גוזר תוכנית התערבות לתלמיד, מתוך ראייה כוללת של צרכיו הייחודיים. בתוכנית מפורטות דרכי ההתערבות ומקום ביצוען (ראה דף המפרט את דרכי ההתערבות). |
| אוקטובר - יוני | תפקיד המטפל במהלך ביצוע ויישום התוכניות ומעקב אחריהן |
| | מקדם יעדים אישיים של התלמיד בהתאם למטרות שנקבעו |
| | יקבעו מפגשים קבועים במהלך השנה, לשם עדכון והערכה מעצבת. |
| | נענה לצרכים משתנים של התלמיד, ויזום מפגשים לעדכון ותיאום עם המחנכת, אנשי הצוות או ההורים בהתאם לצורך |
| | עובד בתיאום עם אנשי צוות אחרים, נענה לפנייתיהם, ובהתאם לצורך מעדכן את תוכניותיו |
| | מגיש ד"וח סיכום טיפול. |

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי

האגף לחינוך מיוחד

ההורים

| לו"ז | השתתפות ההורים בשלב ההכנה |
|-----------------|---|
| אוגוסט - ספטמבר | מוסרים למחנכת הכתה את כל המידע הרלוונטי : אבחונים, דוחות התפתחותיים, יכולות וקשיים, התנהגות בבית ובחברה |
| | משתפים בציפיותיהם לגבי מטרות התכנית היחידנית |
| | |
| ספטמבר | השתתפות ההורים בשלב גיבוש התוכניות וכתבתן |
| | משתתפים בישיבה ומקיימים דיון משמעותי עם צוות ההוראה והטיפול על התוכנית. |
| | מציעים הצעות יישומיות בונות לגיבוש התוכנית וייחודיותה |
| | מקבלים לידם את התכנית המגובשת לאחר הישיבה ומעבירים הערותיהם בכתב, תוך דגש על מאפיינים ייחודיים בתוכנית בהתייחס לילדם. |
| | חותמים על התוכנית |
| | |
| אוקטובר - יוני | השתתפות ההורים במהלך ביצוע ויישום התוכניות ומעקב אחריהן |
| | במהלך השנה מקיימים דיון עם המחנכת והצוות לעדכון הדדי על יישום התוכנית, על מידע חדש ועל דברים הנראים להם חשובים ומהותיים |
| | מקיימים דיון עם המחנכת במהלך השנה על התקדמות התלמיד |
| | מקבלים לידם דו"ח הערכה מסכמת ומעבירים הערות/הארות בכתב לביה"ס תוך התייחסות למטרות המשך בשנה"ל הבאה |
| | |

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי

האגף לחינוך מיוחד

התלמיד

| ל"ז | השתתפות התלמיד בשלב ההכנה |
|----------------|--|
| | במהלך שיחה עם המחנכת שותף פעיל לדין על מהות השתתפותו ומגלה הבנה לגבי המידע שנמסר לו על התח"י ודרכי הכנתה |
| ספטמבר | במהלך שיחה עם המחנכת משתף ברצונותיו, נטיותיו וכישוריו |
| | משתף בצפיותיו לגבי מטרות התכנית וההתאמות הנדרשות |
| | |
| ספטמבר | השתתפות התלמיד בשלב גיבוש התוכנית וכתבתן |
| | משתף בישיבה ומתעדכן לגבי הקביעה הסופית של התוכנית |
| | מגלה הבנה לגבי הכתוב בה וההשלכות לגבי השתתפותו בתוכנית הלימודים של הכתה |
| | מביע דעתו על ההתאמות שנקבעו בתח"י |
| | |
| אוקטובר - יוני | השתתפות התלמיד במהלך ביצוע ויישום התוכנית ומעקב אחריהן |
| | משתף בשיחה של לפחות אחת לחודש עם מחנכת הכתה |
| | במהלך השיחה המתקיים מביע עמדותיו לגבי השגת המטרות בתכנית היחידנית |
| | בסוף השנה משתף בסיכום התוכנית ובהתקדמותו ומביע את מסקנותיו מסיכום זה |
| | |

תבחינים להערכה של התח"י

מטרתם של התבחינים המפורטים להלן לסייע לצוות החינוכי/טיפולי להעריך את איכות התוכנית החינוכית לאחר בנייתה .

| הערות | התבחינים | הקטגוריה |
|-------|---|----------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • רקע - פרטים רלוונטיים אודות התלמיד. | הצגה של התלמיד |
| | <ul style="list-style-type: none"> • התייחסות למקורות מידע מגוונים (דו"חות חינוכיים ופסיכולוגיים, תח"י משנת הלימודים הקודמת). • מיפוי רמת תפקוד התלמיד (הפרופיל) באופן ברור ובלשון תפקודית. | תפקוד התלמיד |
| | <ul style="list-style-type: none"> • הלימה בין הפרופיל למטרות בהן מתמקדת התוכנית. • הלימה בין המטרות ליעדים (היעדים נגזרים ישירות מהמטרה). • ניסוח בהיר, בשפה ברורה במונחים התנהגותיים בראייה עתידנית של התלמיד. • דירוג לוגי בין היעדים. • התוכנית מייצגת את צרכיו היחודיים של התלמיד בהלימה לגילו ולתוכנית הלימודים. • התייחסות למוקדי הכוח של התלמיד מתחום הידע, ההתנהגות, העדפות והכישרונות ושימוש בהם בקביעת המטרות, השיטות והאמצעים. • התאמה בין המטרות שנקבעו לבין המשאבים הקיימים במסגרת החינוכית, אשר יאפשרו ביצוע התוכנית כמתוכנן. | מטרות ויעדי התוכנית |

תבחינים להערכה של התח"י

| הערות | התבחינים | הקטגוריה |
|-------|--|------------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • התלמיד משתף בצפיותיו לגבי מטרות התכנית וההתאמות הנדרשות. • התלמיד מגלה הבנה לגבי הכתוב בתוכנית וההשלכות לגבי השתתפותו בתוכנית הלימודים של הכתה. • התלמיד מביע עמדותיו לגבי השגת המטרות בתכנית היחידנית במפגשים קבועים במהלך שנת הלימודים. | שיתוף התלמיד |
| | <ul style="list-style-type: none"> • ההורים מוסרים למחנכת הכתה את כל המידע הרלוונטי : אבחונים, דוחות התפתחותיים, יכולות וקשיים, התנהגות בבית ובחברה. • ההורים מציעים הצעות יישומיות בונות לגיבוש התוכנית וייחודיותה. • ההורים מקיימים דיון עם המחנכת במהלך השנה על התקדמות התלמיד. • הורים מקבלים לידם דו"ח הערכה מסכמת ומעבירים הערות/הארות בכתב לביה"ס תוך התייחסות למטרות המשך בשנה"ל הבאה. | שיתוף ההורים |
| | <ul style="list-style-type: none"> • קיום ישיבות צוות בהשתתפות הצוות הבינמקצועי (כל המורים/מטפלים המלמדים את התלמיד). | עבודת צוות בין מקצועי |
| | <ul style="list-style-type: none"> • קיום נהלי עבודה שגרתיים וקבועים לתכנון, דיון, מעקב והסקת מסקנות אופרטיביות. | נהלי עבודה |
| | <ul style="list-style-type: none"> • עמידה בלוח הזמנים (בשלבי הכנה, גיבוש, ביצוע ויישום). | לוח זמנים |
| | <ul style="list-style-type: none"> • כתיבת המסמך כנדרש ושמירה בביה"ס. | תיעוד |

דרכי התערבות של המטפלים ממקצועות הבריאות (פרא-רפואיים) רחל פישמן ואיריס סגל
מטפל ממקצועות הבריאות, העובד בשילוב, הינו חבר בצוות רב מקצועי המטפל בתלמיד עם הצרכים המיוחדים.

המטפל ממקצועות הבריאות מהווה חלק בצוות הבינמקצועי הבונה את התח"י. הוא שותף לבחירת המטרות וגם מבצע אחר כך עפ"י תכנית עבודה שהוא מכין. המטפל ממקצועות הבריאות בונה תוכנית טיפול בתחום התמחותו, הכוללת מטרות ויעדים שהוחלט עליהם בצוות החינוכי/טיפולי. דרכי ההתערבות יבחרו בהתאם למטרות שנקבעו, כדי לאפשר את השגתן. תוכנית הטיפול יכולה לכלול מספר דרכי התערבות.

סוג ההתערבות נתון לשיקול דעתו המקצועית של המטפל ממקצועות הבריאות ויקבע בשיתוף מחנכת הכיתה (ראה חוזר מנכ"ל 1.2-22 תשנ"ט/ט'10 א' קווים מנחים לעבודתם של עובדים פרא-רפואיים במסגרת החינוך המיוחד)

מקום ההתערבות: הטיפול בתלמיד יתבצע בחדר טיפולים או בכל מקום שבו מתבצעת פעילות חינוכית (שם)

קיימות מספר דרכי התערבות. דרכי ההתערבות יבואו לידי ביטוי בתח"י בהתאם לצרכיו המשתנים של הפרט.

1. טיפול בחדר טיפול

טיפול פרטני: טיפול ישיר בתלמיד בחדר טיפול.

טיפול ישיר: טיפול ישיר ביותר מתלמיד אחד.

השיקולים לשיבוץ תלמיד בקבוצה טיפולית, יכללו את המרכיבים הבאים:

- מטרה שנגזרה מהתח"י של כל תלמיד, והיא משותפת לכל חברי הקבוצה.
- התאמה בין חברי הקבוצה, כך שיוכלו לפעול במשותף ולהיתרם מהיתרון היחסי של מסגרת טיפולית זאת.

- מספר אנשי הצוות המפעילים קבוצה תלוי במספר המשתתפים, במטרות הקבוצה, באופי הלקות ובחומרתה (במקרים מסוימים לשם קיום קבוצה יש צורך במטפל לכל תלמיד).

2. טיפול מוכלל (integrated therapy): טיפול המתקיים בסביבתו הטבעית של התלמיד (כיתה, חדר אוכל, מגרש משחקים), ומאפשר לתלמיד לתרגל מיומנויות חדשות ודרכים מותאמות לביצוע תפקודים בסביבה בה מתרחשות הפעילויות. הטיפול המוכלל יכול להיות פרטני (המטפל מבצע את ההתערבות בתוך הסביבה בה פועל התלמיד) או קבוצתי (המטפל מבצע התערבות בתוך פעילות קבוצתית קיימת).

3. ניטור (monitoring): המטפל ממקצועות הבריאות, בונה לתלמיד תכנית התערבות ואיש צוות

אחר מבצע אותה. האחריות על התכנית היא של המטפל ממקצועות הבריאות.

מודל זה יבחר, כאשר נדרשת פעילות אותה יש לתרגל יום יום.

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

תוכנית הניטור מותאמת אישית לתלמיד נתון, ונקבעת עבור פעילות מוגדרת.
* אין להסיק מתוכנית ניטור של תלמיד אחד, לתלמיד אחר. יש לבצע את התוכנית כלשונה.
להלן הצעדים בהם על המטפל לנקוט, לשם ביצוע תוכנית ניטור שתבוא לידי ביטוי בתוכנית החינוכית היחידנית:

- הגדרת הפעילות ורישום פרוטוקול מפורט של ביצוע התהליך: כולל זמנים, ואופן הביצוע
 - הדגמה: המטפל מבצע את הפעילות עם התלמיד בנוכחות איש הצוות שאמור ליישמה.
 - תצפית על מבצע הפעילות: איש הצוות מבצע את הפעילות, והמטפל צופה ונותן משוב
 - בקרה ושינוי המטלות: המטפל שבנה את התוכנית, יגיע למסגרת במועדים שנקבעו מראש. המטפל יצפה באיש הצוות ובתלמיד, ויכניס שינויים בתוכנית בהתאם לצורך.
- 4. המודל השיתופי (היועצות):** בניית תכנית התערבות משותפת של מטפל ממקצועות הבריאות עם איש צוות נוסף (מורה, מטפל נוסף): התכנית נבנית ומועברת במשותף וכל אחד תורם מהידע המקצועי שלו. כדי לבצע מודל מסוג זה יש לפנות זמן לאנשי המקצוע הלוקחים חלק בתהליך לשם ישיבות משותפות, תיכנון וניתוח הפעילות
- בתחום של טיפול בהבעה ויצירה, ניתן לערוך טיפול במסגרת כיתת הילד, כל זמן שהטיפול נעשה יחד עם המורה והסייעת ובתיאום עבודה איתם (כלומר, פינוי זמן לישיבות משותפות לתכנון וניתוח ההפעלה) – הטיפול באחריות ובהובלת המטפל בהבעה ויצירה.
- 5. יעוץ:** במודל זה המטפלים ממקצועות הבריאות עובדים עם הצוות החינוכי ועם המשפחות על זיהוי מטרות טיפול ואסטרטגיות שתאפשרנה לתלמיד להשתתף במסגרת החינוכית, כגון: הדגמה (reframing, modeling) והתאמות.

התאמות: שינוי בסביבה, בצידוד או בפעילות, הנעשים כדי לאפשר תפקוד ללא עזרה ישירה של מבוגר.

1. התאמות ארכיטקטוניות: מדרון (רמפה), מעלית, הרחבת פתחים, התאמת שירותים
2. התאמת הסביבה הכיתתית: התאמת מקום הישיבה ומרחב הישיבה, הפחתת או הוספת גירויים חושיים
3. התאמת ציוד: מכשירי נייחות (כסא גלגלים, הליכון, קביים), כסא ושולחן, כלי כתיבה, מחשב (מקלדת, מתגים, תוכנות), אפודות (וסטים) כבדות משקל
4. התאמות התנהגותיות: מיקום ישיבה, משך פעילות, מעברים מפעילות אחת לאחרת, תכנית בקרה עצמית, הרגלים-סדר יום
5. התאמות קוגניטיביות: הנגשת תוכנית הלימודים, הוראות והנחיות מותאמות, דרכי הערכה מותאמות, שינוי בקצב או ברצף הפעילות, תוספת זמן, הפחתת או הוספת גירויים, פירוק משימה למרכיבים, שימוש בהדגמות רב-חושיות
6. התאמות תקשורת: מערכות תת"ח

* מספר מטופלים ביחס לגודל משרה, ומספר המסגרות.

הפרעה התפתחותית נרחבת – אוטיזם יעל קמחי וגלית אגם

איפיונים

לתלמידים הלוקים בהפרעה התפתחותית נרחבת (ספקטרום אוטיסטי, ASD, PDD) קשיים בפיתוח קשרים בינאישיים וביכולת לקלוט ולעבד מידע ומסרים. אצל תלמידים עם אוטיזם יכולים להיות פערים ברמת התפקוד בתחומים השונים לצד לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. לתלמידים אלה לקות ראשונית בתפקוד החברתי, התקשורת וההתנהגותי (APA, 2000). בתחום החברתי ניכר קושי ביכולת לפתח קשר עם בני הגיל, קושי בהבנת והתייחסות לאחר, קושי לשתף אחרים בחוויות שונות וקושי בהבנת והבעת שפת גוף והבעות פנים. בתחום התקשורת קיים איחור ברכישת השפה, כשלעיתים השפה היא חזרתית (אקולולית) ואף סטריאוטיפית. כמו כן קיים קושי בפיתוח משחק חברתי הכולל הדמיה וחיקוי. בתחום ההתנהגותי הקשיים באים לידי ביטוי בעיסוק יתר בתחומי עניין צרים, כמו גם בחלקים של אובייקטים. בנוסף קיים צורך קיצוני להיצמד לשגרה קבועה, תוך קושי משמעותי בהתמודדות עם שינויים ומעברים מפעילות לפעילות ואפילו מדמות לדמות. לעיתים קיימות תנועות מוטוריות חזרתיות כגון נפנוף של ידיים, קפיצה או הסתובבות במקום.

היכולת הקוגניטיבית מאופיינת על פני רצף – החל מיכולת נמוכה (פיגור בינוני ועמוק) ועד ליכולת קוגניטיבית גבוהה ביותר. קיימות שלוש תיאוריות קוגניטיביות עיקריות המנסות להסביר את הלקות. הראשונה מתארת חסכים קוגניטיביים ספציפיים הקשורים בהבנת האחר, כלומר ב"תיאוריית המינד" (Theory of Mind). על פי תיאוריה זו, חסרה היכולת להבין את הרגשות, המחשבות והאמונות של האחר. השנייה מתארת חוסר בקוהרנטיות מרכזית (Weak Central Coherence), המונעת מהם לקבץ מידע ליחידה משמעותית כוללת, מעבר לסך הפרטים. השלישית, מתארת קשיים בתפקודים הניהוליים, המהווים תהליכים קוגניטיביים גבוהים המאפשרים תכנון, זכרון עבודה (היכולת לשמר ולעבד פריט בו זמנית), שליטה בתגובות ועכבה, וגמישות קוגניטיבית (היכולת להעביר את הקשב מגירוי לגירוי).

השלכות

לקשיים אלו השפעה מהותית על הכשרים האקדמיים של ילדים בספקטרום האוטיסטי. הערכת המאפיינים הקוגניטיביים והשפתיים תתבצע בשיתוף קלינאית תקשורת. יש לשים לב כי יתכנו קשיים במטלות הדורשות אינטראקציה חברתית כגון עבודה בזוגות או בקבוצות. עקב הקושי בתיאוריית המינד, ילדים אלה יתקשו להסביר ולנבא התנהגויות של אחרים. כמו כן, יתכן קושי בהבנת המשמעות של המשימות כמו גם מצבים או אירועים הקשורים בלמידה. חוסר בקוהרנטיות מרכזית עשויה לגרום לכך כי הילד ימקד את הקשב שלו בפריט מסוים, שאינו בהכרח הפריט הרלוונטי לסיטואציית הלמידה. כמו כן יתכן קושי בהבחנה בין עיקר לטפל וקושי בזיהוי רעיון מרכזי. קשיים בתפקודים הניהוליים עשויים להשפיע על יכולת התכנון וההתארגנות של התלמיד ויכולתו לבצע במעברים בין ובתוך המטלות הלימודיות. כמו כן יראה קושי בפתרון בעיות וביכולת לבחור מספר חלופות. בהתמודדות עם אסטרטגיות למידה, יתכן קושי בשינוי וגוון של אסטרטגיות, ואף קושי בתהליכים של הכללה והעברה.

בבליוגרפיה

1. התאמות, כלים וסדנאות לשילוב תלמיד שונה צרכים – מתי"א מעלה והר
 2. [חוזר מנכ"ל ס"ג/10\(ב\) יוני, 2003](#)
 3. [חוזר מנכ"ל ס"ה/9\(ב'\) מאי, 2005](#)
 4. " על סייעות ועוד " עריכה ועבוד : סמדר מליחי , אביבה גלסברג מרץ 2007 (טיוטא ראשונה, מסמך פנימי)
 5. [תכנון לימודים במסגרות לתלמידים עם צרכים מיוחדים \(טיוטא\), תשס"ז](#)
- 6, David W., Mason, Christine, Hughes, Carolyn, et al. (2004). "**Student Involvement in Individualized Education Program Meetings.**" *Exceptional Children* 70(4): 391-412.
7. Gross. J, White A, (2003). **Special Educational Needs and School Improvement. Practical Strategies for Raising Standards**, David Fulton Publishers.
8. IDEA Public Law 105-17 Individuals With Disabilities Education Act 1997
9. Wood, Brewer and Eddy (2005.) **How to Help Students Lead Their IEP Meetings.** Council for Exceptional Children
10. Sandra. J, Thompson. A, B. Morse, Michael. S, and Sharon H. (2005). **Accommodations Manual: How to select, administer, and evaluate use of accommodations for instruction and assessment of students with disabilities.**
- [11. Guide to the Office of Special Education and Rehabilitative Services Individualized Education Program U.S. Department of Education July 2000](#)

נספחים

- התאמות יישומיות (מתוך חוברת ההתאמות של מתי"א מעלה והר) - עמ' 33-41
- תלמידים מתקשים בקריאה ובאיות – עמ' 41
- תלמידים מתקשים במתמטיקה – עמ' 51
- דוגמאות

כרטיסי התאמות יישומיות על פי לקויות וקשיים (מתוך חוברת התאמות מתי"א מעלה והר).

כרטיס בנושא "סנגור עצמי"

| הערכות הנדרשת | סוגי התאמות |
|---|---|
| הצגת פרופיל הלמידה של התלמיד, ההתאמות וההקלות להן הוא זקוק, והתאמת סגנון הלמידה לצרכים של התלמיד. מומלץ להכינו ע"י סימולציות ומשחקי תפקידים. | התלמיד יכיר את פרופיל הלמידה שלו, כולל כוחות קשיים וסגנון למידה. |
| לימוד ותרגול של כללי שיח כגון: לדבר באופן ברור, לשמור על קשר עין. יכולת לנהל שיחה: תורות, הקשבה לאחר, מיקוד ושמירה על המסר העיקרי וויסות עצמי. לשים לב לשפת הגוף האישית, להיות גמיש ומוכן להתפשר וסגירת שיחה. | מודעות ופיתוח כללי שיח המתאימים לסנגור עצמי (מתוך מדברים בעד עצמם לאה קוזמינסקי 2004). |
| מומלץ להכינו ע"י שיחות אישיות או הכנת כרטיס ניווט. "חשוב לי...", התחומים החזקים שלי".... עידוד ושליפה אוטומטית של מילים המתארים <u>כוונות</u> : אני מתכוון ש.. המטרה שלי היא.. <u>אמונות</u> : אני מאמין ש.. לדעתי.. <u>רצונות</u> : הייתי בוחר... הייתי רוצה... <u>רגשות</u> : אני מרגיש ש... (להכין מילון רגשות). | הרחבת הרפרטואר השפתי המתאים לסנגור עצמי. |
| לימוד שלושת מרכיבי הניסוח: א. היגד חיובי, ב. תאור הקושי, ג. הצעת הפתרון/ההתאמה. התלמיד מתרגל את היגדי הסנגור העצמי. | הקניית המרכיבים של הגדי הסנגור (מתוך "מדברים בעד עצמם" לאה קוזמינסקי 2004). |
| בחירה קפדנית של ההתאמות המאפשרות לו תפקוד מקסימאלי ללא יצירת תלות או "הקלות" מיותרות. על התלמיד להיות מסוגל לדעת ולהסביר מדוע ניתנת לו ההתאמה. | לתלמיד יהיה כרטיס אותו כתב בסיוע הצוות העובד איתו, ואותו הוא לוקח לשיעורים בכיתות בהם לומד. |
| התלמיד כותב את שמות האנשים שהוא רואה בהם חלק מרשת התמיכה האישית שלו. ישנם ארבעה תחומים משיקים: בני משפחה, חברים ושכנים, אנשים בקהילה, אנשים בבית הספר. | בניית " מפת מעגל התמיכה" המזהה את רשת התמיכה האישית של התלמיד. (מתוך "מדברים בעד עצמם" לאה קוזמינסקי 2004). |

כרטיס התאמות – מתי"א מעלה והר

קושי בהתארגנות ובהרגלי למידה

| הערכות הנדרשת | סוגי התאמות |
|---|---|
| איסוף מידע מוקדם על שינויים בסדר היום. ניתן לאפשר לתלמידים לכתוב את סדר היום. | כתיבת סדר היום על הלוח בתחילת יום הלימודים. |
| הכנת כרטיס ניווט מצויר או כתוב בהתאם לגיל. דרוש מעקב ושיתוף פעולה עם ההורים. ניתן להוסיף בטבלה עמודה לבקרה עצמית. | יצירת טבלה הכוללת את הציוד הדרוש בקלמר |
| הכנת הטבלה בשיתוף הילד. ניתן להכין שקית לכל מקצוע, או צבע עטיפה אחיד לכל מקצוע. דרוש מעקב ושיתוף פעולה עם ההורים. ניתן להוסיף בטבלה עמודה לבקרה עצמית. | יצירת טבלה הכוללת את המקצועות והציוד הנדרש לכל מקצוע. |
| בחירת פרמטרים רלוונטיים כגון: הוצאת ציוד, התחלת ביצוע משימות, ביצוע משימה עד סופה, הכנת שיעורי בית. | הכנת טבלה של עיצוב הרגלי למידה. |
| ללמד שימוש ביומן ולוח שנה ככלי לארגון ולמידה. חלוקת זמן פעילויות פנאי ומטלות למידה-ש.ב, מבחנים | ארגון חלוקת הזמן הפנוי. |
| לתת זמן לכתיבת ש.ב בסוף השיעור. ניתן להכין מראש מדבקות עם שמות המקצועות. הילד מדביק את המדבקה המתאימה ביומן. (ניתן להשתמש באותם צבעים- ראה התאמה מס' 3). לכתוב שיעורי בית במקום קבוע על הלוח | כתיבת שיעורי בית ביומן. |

כרטיס התאמות
מתי"א מעלה והר
קשיים התנהגותיים רגשיים

| סוגי התאמות | הערכות הנדרשת |
|--|--|
| חזרה על כללי התנהגות לעיתים קרובות | להגדיר 4-6 כללי התנהגות הצפויים מכלל התלמידים. לערוך לעיתים קרובות דיון על הכללים ולרשום ולתלות אותם בכיתה. לתת משוב חיובי לשמירה על כללי ההתנהגות, לציין בצורת ברורה מה יקרה כשמפירים את כללי ההתנהגות. |
| יצירת קשר עין לעיתים קרובות | לקבוע סימן מוסכם בין המורה והתלמיד. יש לשקול גם את מקום הישיבה של התלמיד בכיתה על מנת שיהיה קל ליצור עמו קשר במהלך השיעור. |
| שיחות אישיות ומתן חיזוקים לגבי התנהגות | הקצאת זמן במהלך היום לרפלקציה ומשוב על ההתנהגות של התלמיד במהלך היום. אפשרות למתן חיזוק קונקרטי ובעל ערך לתלמיד. ידיעה מה התלמיד אוהב ומה לא. חיזוקים יכולים לכלול אסימונים, בולים, מדבקות וכו'. ניתן לשלוח הביתה תעודות ומכתבים לציין בהם התנהגויות רצויות. |
| פסק זמן בתוך הכיתה | כשהתלמיד נראה מתוח או ללא שליטה, ניתן לכוון אותו למקום מסוים לרגיעה בכדי למנוע התפרצות רצינית. לאפשר מספיק זמן בכדי שהתלמיד יוכל לקלוט הוראות ולהחליט מה לעשות .. |
| עיצוב התנהגות | ציון התפקוד ההתנהגותי של התלמיד על טבלה/מחברת קשר כדי שהוא יוכל לעקוב ולבדוק איך הוא מסתדר במהלך היום. |
| הפסקות לעיתים קרובות. | להחליף פעילויות לעיתים קרובות. ארבע פעולות של 10-15 דקות יכולות להוביל ללמידה טובה יותר מאשר פעילות אחת רצופה של 45 דקות. ליצור הפסקות לעיתים קרובות בזמן השיעור כשהתלמיד מתקשה לשבת. לאפשר לתלמיד לעזוב את קבוצת הלימוד לתקופה קצרה כדי להירגע. |
| מתן אפשרות לתלמידים "פעילים" להתעסק עם פעילויות שדורשות תנועה. | חלוקת חומר לימודי לילדי הכיתה, סידור וארגון הכיתה, העברת מכתבים... |

**כרטיס התאמות - קושי בקשב וריכוז
מתי"א מעלה והר**

| הערכות הנדרשת | סוגי התאמות |
|--|-----------------------------------|
| להחליט מהי העבודה שעל הילד לעשות כדי להבין את עיקרי החומר הנלמד. | להפחית את כמות העבודה |
| לאפשר לתלמיד הפסקות והרפיה בין המשימות. | לחלק את המשימה למשימות קצרות יותר |
| ניהול עצמי – התלמיד מנהל מעקב אחר תיפקודו באמצעות כרטיס. | הצגת החוקים – ורשימתם במקום בולט |
| לשקול את מקום הישיבה של התלמיד - בהתחשב בסביבה החברתית הרצויה. | הושבת הילד בקרבת המורה. |
| לקבוע סימן מוסכם בין המורה לתלמיד. מומלץ לעשות זאת לעיתים קרובות. מבט יכול למשוך ילד מחלימה בהקיץ או יכול להוות רק אישור לשקט. | יצירת קשר עין לעיתים קרובות |
| מודעות המורה למסיחים ולדילולם בסיכום עם התלמיד. | הפחתת גירויים מסיחים |
| לרשום על הלוח או לשים על שולחנו של התלמיד. במידה ועומדים לשנות זאת חשוב להכינו לקראת השינוי. | סדר יום צפוי עד כמה שניתן |

כרטיס התאמות-לקשיי זיכרון
מתי"א מעלה והר

| הערכות נדרשת | סוגי התאמות |
|--|------------------------------|
| כתיבת: מושגים ופירושם, מילות מפתח, משפטי מפתח. | כתיבת "תומכי זיכרון" על הלוח |
| ארגון הדברים על הלוח, בהכתבה, על ידי דף סיכום הניתן לתלמידים. נתן לארגן את החומר בתרשים. | סיכום השיעור בכתב |
| מסירת המידע תוך שימוש בערוצים שונים: החזותי, שמיעתי ותחושתני. (למשל: הסבר בע"פ, שימוש בתומכים חזותיים ובניית דגם). | שימוש במגוון חושים |
| | כרטיסי ניווט |

כרטיס התאמות קשיים במתמטיקה
מתי"א מעלה והר

| הערכות הנדרשת | סוגי התאמות |
|---|---|
| ידע במחשב, המאפשר לעשות זאת או הכנסת דפים משובצים למכונת הצילום. | מתן התרגילים בדף עבודה על נייר משובץ, ברווחים גדולים בין השורות |
| חלק מתהליך של הוראה מתקנת או לימוד בכיתה. | סימון מילות מפתח בשאלות חשבוניות, על ידי המורה או התלמיד |
| הפעלת שיקול דעת מהם התרגילים החיוניים ביותר עבור התלמיד. | הפחתת כמות התרגילים שעל התלמיד לפתור, או מתן דף ובו פחות תרגילים. |
| חלק מהוראה מתקנת או מבנייה משותפת של המורה והתלמיד. | שימוש בכרטיסי ניווט |
| בניית לוחות של חיבור/חיסור, כפל/ חילוק ותרגול השימוש בהם בצורת מטריצה.. לעיתים הלוח יכול לבוא במקום מחשבון ולאפשר לתלמיד להיות יותר פעיל במציאת התשובה בעצמו. | שימוש בלוחות |
| יש להפעיל שיקול דעת באילו מקרים. אין צורך להכניס את השימוש המחשבון בבת אחת, ולא בכל התרגילים. לעיתים רק לצורך משוב עצמי. | שימוש במחשבון |
| בחירה מוקדמת של הנוסחאות. | נוסחאות המשמשות כתומכי זיכרון ב"תרמילון" בתחתית הדף או בדף נפרד. |

כרטיס התאמות
מתי"א מעלה והר

קשיים ברכישת שפה שנייה (אנגלית)

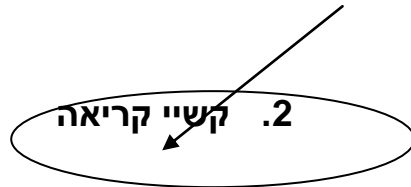
| הערכות הנדרשת | סוגי התאמות |
|--|--|
| הקראת טקסט ע"י מורה/תלמיד. הקלטה מראש של טקסטים, של דפי עבודה, אנסין ובחינות. | השמעת טקסט |
| רכישה מראש של ביה"ס או התלמיד. תרגול מוקדם של הכלי, כדי לאפשר מיומנות ושימוש נכון | שימוש במילונית אלקטרונית |
| חלוקת הפרמטרים להערכה, כך שלא יופחתו נקודות על שגיאות כתיב. | התעלמות משגיאות כתיב |
| הפעלת שיקול דעת בבחירת מאגר אוצר המילים (כל המילים, מילות מפתח, פעלים..) | שימוש ב"תרמילון"- לאוצר מילים. |
| תאום צפיות מראש בין התלמיד למורה. | אפשרות של מתן תשובות הכתובות בקצרה ובתמצות. |
| התלמיד כותב ראשי פרקים מראש (בעברית או אנגלית). חדר שקט להקלטה. מכשיר הקלטה. | הבחנות בעל פה מסירת תשובהמבחן מוקלט על טייפ. |
| על מנת שהכרטיסים יהיו משמעותיים, מומלץ כי הכרטיסים יהוו חלק מהוראה מתקנת הניתנת לתלמיד או עבודה משותפת של התלמיד עם מורתו לאנגלית. | כרטיסי ניווט של חוקים דקדוקיים |
| הקצאת זמן לכתיבה באלפון. תרגול של המילים החדשות. | אלפון לכתיבת אוצר המילים החדש |

כרטיס התאמות- למבחנים
מתי"א מעלה והר

| הערכות נדרשת | סוגי ההתאמות |
|---|------------------------------------|
| המורה תוודא שהתלמיד הבין את ההוראות: התאמת רמת ההוראות לרמת קריאות של התלמיד. פירוק ההוראה לשלבים קצרים. התלמיד חוזר על ההוראות במילים שלו. | הוראות ברורות וקצרות |
| הכנת שאלות דומות לשאלות המבחן: בתוכן ובצורה(שאלות פתוחות, סגורות, שאלות של "רב ברירה" ..) | עשיית "קדם מבחן" בכיתה |
| פירוט הנושאים, מושגים, עמודים וכד'. חיבור שאלות דומות אך לא זהות כדי שהתלמיד ידע את הפורמט והתוכן באופן כללי. | מתן חומר הכנה למבחן מראש- הביתה |
| בחירת במקום: חדר שקט, עם מורת השילוב (בתאום מראש מהי מידת העזרה) | מתן אפשרות לעשיית המבחן במקום אחר. |
| התלמיד מתחיל את המבחן בכתב, ומוסיף בעל פה לשם הרחבה והשלמה. | השלמת מבחן ע"י הוספה בע"פ |
| הפעלת שיקול דעת באילו מבחנים ומה משך הזמן תוך שיתוף התלמיד. התלמיד ילמד כיצד לתכנן את הזמן העומד לרשותו. | תוספת זמן |

תלמידים מתקשים בקריאה ובאיות

טובה גרינפלד, מדריכה ארצית לחנוך לשוני



General reading

Backwardness



Specific Reading

Retardation

1. לקויות למידה ייחודיות במימדי הקריאה (פענוח, אוטומציה והבנה) ובאיות:

- א. הישגיהם במבחני קריאה נופלים בכ-2 סטיות תקן, מממוצע בני גילם, למרות יכולת אינטלקטואלית תקינה. כלומר, מבחני I.Q אינם מנבאים כשלון /הצלחה ברכישת קרוא וכתוב.
- ב. ללקות קריאה שורשים נוירולוגיים: שונות במורפולוגיה של מרכזי השפה במח, שינויים גנטיים, שינויים במטבוליזם ותקלות מבניות בתהליכי עיבוד מידע לשוני ועוד.

כישורי הבסיס הקוגניטיביים לרכישת תהליכי קריאה ואיות:

1. זיכרון מילולי לטווח קצר וקידוד מידע טמפוראלי (רצפי דיבור המשתנים במהירות)
2. זיכרון עבודה ומערכת קשב מרכזית מאוזנת.
3. כישורים לשוניים ייחודיים, כגון: מודעות פונולוגית ומורפולוגית.
4. זיכרון סדרתי של תבניות אורתוגרפיות.

מאפייני התפקוד:

- קשיים מתמשכים ברכישת חוקי המיפוי הגרפו-פונמיים, המשפיעים על חוסר דיוק בתהליך פענוח המילים ואיותן.
- אקט הפענוח איננו מתגבש לכלל אנגרמה מוטורית אוטומטית, הקריאה איטית וגוזלת משאב קשב, וכתוצאה מכך, נפגעים תהליכי הפקת המשמעות מן הטקסט.
- במקרים רבים, הבנת הנשמע עולה על הבנת הנקרא.
- כאשר המעבד הפונולוגי ו/או האורתוגרפי חבול, מפעילים אסטרטגיות פיצוי מתוחכמות, ובאמצעות מעבד ההקשר והמשמעות מפענחים את הטקסט. במידה והם אינטליגנטיים, מפתחים אסטרטגיות

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

- פיצוי מבוקרות ומתוחכמות, אך גוזלות משאבי קשב. תהליכי הקריאה מתפתחים, אך בקו התפתחותי שונה באופן מהותי, איכותי וכמותי, במיוחד במדדי הדיוק והשטף. במידה והסביבה החינוכית והמשפחתית משקיעה בהם מאמצי תמיכה רגשית ומקצועית, הישגיהם אף הם משתנים, וכן אוצר המילים, המושגים והידע התכני. אך לאורך חייהם תפקודי השפה הכתובה מאופיינים בשלושה סמנים מובהקים הנובעים משורשיה העמוקים של הלכות:
- חוסר דיוק בקריאת מילים מבודדות מהקשר ו/או מילות תפל
 - זמן קריאה איטי יחסית לבני גילם (כסמן לחוסר התייעלות וחוסר "אוטומציה" בנוהל העצב)
 - שגיאות איות מרובות, במיוחד בתבניות מילים בלתי שיגרתיות (מורפולוגיה מסורגת).

תת קבוצות:

1. קוראים מדייקים ואיטיים. במקרה זה אוצר המילים יתרחב עם השנים.
2. קוראים לא מדייקים ומהירים, במקרה זה אוצר המילים מצומצם.
3. קוראים לא מדייקים ואיטיים, במקרים חמורים, כאשר קריאתם איננה פונקציונאלית, ואיננה משרתת את תהליכי הלמידה-חשיבה, נוהגים לכנותם גם "NON READER".

מקורות:

- א. כשל התפתחותי ומתמשך במנגנוני שפה, הממוקד בתהליכי תפיסת ועיבוד מידע פונולוגי ומורפולוגי.
- ב. כשל פונקציונאלי במנגנוני שיום ושליפת מילים מן הלקסיקון המנטאלי, ומכאן, צימצומו.
- ג. כשל פונקציונאלי במנגנון הרישום החושי, המתבטא בקשיים בזיהוי (קריאה) והעלאת (כתיב) רצפים אורתוגרפיים מוסכמים (מילים כתובות).

האיגוד הבינלאומי לנוירולוגיה 95: "דיסלקציה התפתחותית היא הפרעה המתבטאת בקשיים מתמשכים בלימוד הקריאה, למרות מתן הוראה קונבנציונלית, אינטליגנציה מתאימה והזדמנויות סוציו-תרבותיות. היא תלויה בליקויים קוגניטיביים יסודיים, שתכופות הם בעלי מקור מבני" DSM-IV ...

**הבעיה הינה נוירולוגית.
הדיאגנוזה הינה פסיכו-קוגניטיבית.
הטיפול הינו חינוכי-דידקטי.**

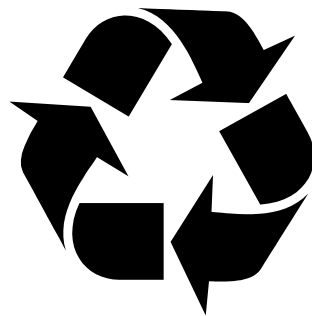
2. תלמידים אשר הישגיהם בקריאה ובאיות הינם חלק מנכשלות כללית:

- א. קוראים חלשים: תלמידים אשר לא רכשו את תהליכי הפענוח כיאות, בשל חסכי תיווך והוראה בלתי מותאמת וכן על חסכים חברתיים-תרבותיים ונכשלות משפחתית. לכן, קריאתם לא התגבשה לכלל אקט אוטומטי, הם נמנעים מקריאה ומתקשים להבין את הטקסט המותאם לגיל-כיתתם.
- ב. תלמידים אשר רכשו את תהליכי הפענוח כיאות, הם קוראים במדויק ולמרות זאת אינם מבינים את הנקרא. תפקודיהם האינטלקטואליים הכלליים מעידים על חולשה ו/או עיכוב קוגניטיבי כוללני, המתבטא הן במבחני אינטליגנציה, הבנת הנשמע והבנת הנקרא, כגון מיצ"ב. אוצר המילים שלהם מצומצם בכמותו ובאיכותו, ויכולתם לחשוב במילים איננה משובחת.
- ג. תלמידים אשר תפקודיהם האינטלקטואליים הכלליים, מעידים על מעצור התפתחותי מבני, המתבטא במשימות חשיבה והבנה בחיי היום יום, בכישוריהם החברתיים והפרקטיים.
- ד. תלמידים המוגדרים כלקויי למידה, אשר לקותם איננה ממוקדת בתחום השפתי-לשוני-מילולי, אלא דיפוזית ומתפשטת על תחומי תפקוד מרובים, המושפעים מארגון נוירולוגי בלתי תקין בשתי ההמיספרות. תפקודיהם מעידים על קשיים מבניים בתהליכי תפיסה (פרספציה) שמיעתית-מילולית ו/או חזותית, על קשיים באיחסון מידע בזכרון ועל קשיים בתכלול המידע הויזו-מוטורי-מרחבי.

"מתיו אפקט" - סטנוביץ 85, "העני נעשה עני יותר והעשיר, עשיר יותר"

גלגולו של כשולן בתהליכי פענוח מילים

פענוח מילים



תת משיגות במדדים
נורמטיביים: אינט'

המנעות
מקריאה

חסכים בידע תכני, מושגי ולשוני

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

ת"ל בחינוך לשוני – מבוססת סטנדרטים בינלאומיים וישראליים, מוטמעת במסגרות חינוך מיוחד, ברחבי הארץ.

חזונה: כל תלמיד זכאי להנות מנכסי השפה והתרבות של הקהילה בה הוא חי!
כל תלמיד זכאי להנות מהוראה תומכת ומנגישה את נכסי השפה והתרבות, בהלימה לתפקודו ולצרכיו של התלמיד.

החינוך הלשוני הינו אחד ממוקדי תכנית הליבה של משרד החינוך והאגף לחינוך מיוחד. על כן, על צוותי החינוך הפועלים במסגרות החינוך השונות, להכיר את הפוטנציאל הקוריקולארי הטמון בתכנית הרגילה, ואת מסמך ההתאמות שגובש עבור מסגרות חינוך מיוחד, ע"י הוועדה הארצית לחינוך לשוני, בהדרכתה של טובה גרינפלד.

אנו מאמינים כי בכל תלמיד טמון פוטנציאל למידה וצמיחה, וכי מומחיותם של המורים המיוחדים, להתאים דרכי הל"ה (הוראה-למידה-והערכה) לתפקודו ולצרכיו הייחודיים של כל תלמיד.

" כל תלמיד מתקדם על רצף ההישגים הנדרשים בחינוך לשוני, אף תלמיד איננו נשאר מאחור "

לשירותכם כל החומרים שפותחו בתחום החינוך הלשוני, מגיל 3 ועד גיל 21, ובהתאמות לתלמידים עם אפיוני תפקוד מיוחדים:

אתר האגף לחינוך מיוחד, קבוצת דיון: חינוך לשוני מבוסס סטנדרטים

WWW.EDUCATION.GOV.IL/SPECIAL

הזדמנויות למידה והתאמות לתלמידים שוני צרכים

1. קשיים בקריאת טקסטים (ברמת הכתה/הגיל)

א. שכתוב - שינוי הטקסט (לשון פארפרזה):

קיצור אורך המשפט.
שינויים ברמת המלים- למלים חילופיות שכיחות יותר.

ב. שינוי פורמט הטקסט - עימוד מחדש

חלוקה לפסקאות
הוספת כותרות משנה
הוספת תמונה/איור/תרשים
הבלטת מידע מרכזי/גרעיני (מלים, מבעים, משפטי מפתח)
הוספת הערות שוליים (מקדמי ארגון)

ג. צמצום החומר הנלמד - למידע גרעיני (חומר הגרעין)

ד. הנגשת תכני הטקסט באמצעות הקלטתו על גבי קלטת אודיו

* שימוש בקלטת מחייב אמון המאזין !!!
למקד את הקורא בשם הספר, הפרק ואזכורי עמודים.
להתאים מהירות ההקראה למהירות הקריאה.
למקד תשומת לב הקורא- בעזרת אינטונציה למלים/מונחים/מושגי מפתח
להדגיש בעזרת הטון והאינטונציה - משפטים מרכזיים.
לתרגל - האזנה: "אם לא הבנת - חזור והקשב שוב..."

ה. המשימות המומלצות

לא מבוססות על זכירת פרטים/עובדות, אלא - על הבנת רעיונות.
מוגדרות ומנוסחות באופן ברור ואופרטיבי,
במלים שכיחות- (שפת הקורא).

ו. אמון הלומד - באיתור רמזים מקדמי הבנה:

טרומ קריאה - העלאת ידע מכותרת
התייחסות לתמונה/איור
התייחסות לחלוקה לפסקאות
בעת הקריאה- סקירת מידע גרעיני (מלים, מבעים, משפטי מפתח)
סקירת מלות יחס משמעותיות (בנגוד, לעומת)

2. קשיים בכתיבה

א. שימוש במחשב

ב. רישום בראשי פרקים

ג. הצגת המידע בעזרת תרשים גרפי/זרימה.

ד. שימוש באופנות גרפית/רישום:

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

הדמייה חזותית של הכתוב (שימוש בסימנים איקוניים, קומיקס).

ה. הבעה בע"פ - עמית/מורה ירשום את דבריו.
* יש לאמן את התלמיד להביע עצמו בע"פ - הבניית ה"שיח"

1. קשיי איות:

העשרת הידע המורפולוגי: הבהרת קשרי הזיקה בין המורפולוגיה לפונולוגיה ובין המורפולוגיה לסמנטיקה.
העמקת הידע והמודעות לייחודיות המורפולוגית של תבניות דקדוקיות בשפה העברית: מוספיות תחיליות וסופיות, ועיצורי השרש.

3. קשיים בזכרון מילולי/שמיעתי

(מתאים גם ללקות קריאה/דיסלקסיה ולהפרעות קשב)

1. כתיבת פתקאות - תזכורות ואיזכורים.
2. ראשי פרקים - NOTE TAKING
3. ארגון מידע בתרשימים לוגיים, הררכיים.
4. שינון וחזרה באמצעים מגוונים.
5. שימוש בעזרים מרמזים: קרוסטיכון- רמזים לזכירת חוקים.
6. מיספור הפרטים: 3 סיבות עיקריות לפרוץ המלחמה.
7. יצירת "סיפור" (הקשר) - לקישור בין פרטים.
8. הבניית המידע הכתוב בעזרת "שיח" דבור: "חמום" המערכת הסמנטית בעזרת רמזים מקדמים הרחבת המבנים הדבורים, תוך דרבון (prompting) עצמי: נו, מה עוד... מה זה מזכיר לי...
9. שימוש בכרטיסי הרמזה - לזכירת חוקים בלשון, מתמטיקה וכו'.
10. משימות מומלצות: מבוססות על הבנת סיטואציות. השאלה מכילה את הפרטים המרכזיים כרמז (trigger) המסייע להעלאת ידע, לגרות הבנה.

4. הפרעות קשב - קשיים במרכז/פיצול משאבי קשב לאורך זמן

- א. עיצוב והבניית סביבה - מקום הישיבה, מרחב הלמידה.
- ב. עזרה בהבניית המידע המילולי - ה"שיח" התקשורתי בכתה: הערות: יצירת קוד סימנים - עדיפות לקוד ב"שפת גוף"

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

המללת יתר - מעמיסה ולא מקדמת.
למנות "חונך" - לרישום פתקאות תזכורת, שעורי בית וכו'.

ג. אמון בהבניית החומר שנלמד בכתה (מידע דבור)
רישום בראשי פרקים
תרשים
הדמייה חזותית (איור)
* ניתן למנות "חונך"/עמית - לצלום החומר/מחברות.

ד. במקרה של ניתוקים - לקבוע קוד "גופני" - מגע מעורר
ל"חבר" אותו אל הנלמד - "בואו נזכיר לכולנו
במה אנו עוסקים עכשיו"...

ה. לשון הוראות (כתובה ודבורה) -
להמנע מפעולות שרשרת (ריבוי פרטים)
השפה תכיל רמזים מכיליים (קטגוריות) - לאחר מכן יוצגו הפרטים
מקושרים ל"עלילה" / משמעות הקשרית.

ו. קריאה - מיקוד בחומר הגרעיני, במידע המרכזי.
הבלטת מושגים ומשפטים מרכזיים.
מיקוד המבט בקטע המסויים, תוך הסתרת קטעים אחרים.
העדפה לקטעים מובנים: מכילים הצהרה/הכללה,
מכילים חזרות (פירוט ודוגמאות) ואזכורים המבהירים את הרעיון,
מכילים עודפות סמנטית, ורמזים מקדמי זכרון - תמונה או איור.

ז. משימות מומלצות- מובנות חיצונית (משתני עימוד): מרווח ידידותי,
ללא עומס של סימנים, הבלטת מהות המשימה, כגון:
ציין, 3 סיבות לפרוץ מלחמת העולם הראשונה.

ח. במתמטיקה - להקפיד על עימוד חיצוני של כל דף (משימות
או טקסט). דף מרווח, לא עמוס.
בכל משימה ותרגיל - להבליט את המידע/סימנים המרכזיים,
לדוגמא: $3X+2 < 13$
קטן
לדוגמא בשאלה מלולית: מהו סכום האיברים?

5. קשיים קוגניטיביים - בהפשטה, בהמשגה ובהכללה

א. בחירת טקסטים רלוונטיים, קרובים לעולם התלמיד
ב. הבהרת מושגי גרעין בטקסט
ג. שימוש אקטיבי באוצר המילים והמושגים
ד. למידה רב חושית של המילים בקונטקסטים רבים,
ה. עקרונות העברת הלמידה לתחומים נוספים, ובאופן מדורג.

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

תכנון למידה מטקסטים - הלימה בין משתני קורא-טקסט-משימה

| משתני המשימה הטובה | משתני הטקסט הטוב | קשיים אופייניים בתהליך למידת טקסט של אדם דיסלקטי |
|--------------------|------------------|--|
| | | קושי לקרוא במדויק מלים בלתי שכיחות: לזכור איך הן נשמעות (פענוח פונולוגי) לזכור איך הן נראות? (איות אורתוגרפי) |
| | | קריאה איטית (זמן ומאמץ קוגניטיבי). קושי לאיית מלים ולהביע בעזרת מערכת הכתב ידע אישי. קושי לשלוף מלים מכלילות ומדויקות, ולארגן במבנה של הגדרה. (בע"פ ובכתב) קושי לזכור בטווח קצר מידע מילולי-פרטים |
| | | קושי לעקוב אחר ההרצאה, איבוד מידע פרטים, עובדות ושמות |
| | | קושי להעלות מידע מזכרון ארוך טווח: פרטים, עובדות, חוקים, פרוצדורות. |
| | | קושי לאיחזור מידע מילולי מן הזכרון: אי דיוק בשיום, "על קצה הלשון" להעלות סכימה ידע קודם רלוונטית ל"תוית" מילולית. |
| | | מודעות לקושי בזכרון מפתח נטיה לשינון פרטים, העתקת פרטים-עומס על זכרון מוביל לאיבוד מידע, לקשיי עיבוד מידע למסר (ארגון-על). |

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי

האגף לחינוך מיוחד

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>תחושת אי מסוגלות, הימנעות חוסר חשיפה מספקת לטקסטים: צמצום ידע המלים, ידע מושגי ותכני, מכיר מעט סוגות ורכיבי מבנה רטוריים. שימוש מצומצם במוסכמות כתיבה.</p> |
| | | <p>שימוש בלתי יעיל במימד זמן ומאמץ באסטרטגיות להפקת משמעות מטקסט: <u>לפני הקריאה</u>- חוסר תכנון מהלכי קריאה ביחס למטלה, אי קליטת רמזי מבנה. <u>בזמן הקריאה</u>-חוסר הכוונה עצמית בסילוק מידע עודף ואיתור מידע גרעיני. חוסר ויסות (עצירות) לצורך הבהרת מלים ומשמעות הפסקה. <u>בתום הקריאה</u>- נטיה לשינון, חוסר עיבוד, לא מפעיל תהליכי פארפרזה (עיבוד התוכן לשפתו).</p> |
| | | |

משתני קריאות - אמות מידה להערכת דרגת הקושי של הטקסט

1. ידע קודם הנדרש מן הקורא לשם הבנת הטקסט:

הכיני רשימת מושגים - מושגי רקע יסודיים ומונחים מקצועיים, שהכותב מתבסס עליהם או שהם מוזכרים בטקסט כמובנים מאליהם (ידע חובה).
 בררי באיזו מידה, הם מוכרים לקורא (קיימות אצלו סכימות ידע אלו מנסיון העבר), כי בלעדיהן יתקשה להבין את הטקסט.

2. הנושא - התוכן

ברירי את תחום החיים בו מטפל הטקסט.
 האם הנושא בעל משמעות כללית או צמוד לענייני אקטואליה?
 האם הנושא עיוני-מופשט, תיאורי-מוחשי או שימושי מפעיל?
 מה מידת הקירבה של הנושא לתלמיד, מה הקשר בין הנושא לנסיון חייו של התלמיד?

מה מידת ההתעניינות והמוטיבציה שיש לקורא להכיר נושא זה?

3. הלשון

סוג המלים

הכיני רשימת מלים וביטויים בלתי שכיחים בשפת התלמידים?
(מלים נדירות, לועזיות, מלים במשמעות מושאלת)
העריכי את רמת הרובד הלשוני(היחס בין צרופי לשון שגורים או
כבולים לבין הלשון השימושית של התלמידים?)

סוג המשפטים

העריכי את אורך המשפט הממוצע (מספר מלים)
העריכי את הסוג התחבירי הרווח (פשוט, מחובר, מורכב וכו')

4. כוונה

מהי כוונת הכותב- עד כמה היא גלויה ומופרשת בטקסט?
האם הכוונה מוצגת בכותבת של הטקסט, בפתיחת הטקסט או בסופו?
כמה מאמץ קוגניטיבי (חשיבה זמון) צריך להשקיע הקורא כדי
לקלוט את המסר (רעיון-על) ולחשוף את הכוונה?

5. מבנה

העריכי באיזו מידה קיימים "תמרורים" ברורים במבנה החיצוני
של הטקסט: סימני הפיסוק, חלוקה לפיסקאות, המציינים את דרך פיתוחם של
הרעיונות? (יחס ישיר וטוב בין מבנה חיצוני למבנה הפנימי הרעיוני)
האם הקשר בין המשפטים, בין הפסקאות ובין הרעיונות הדוק?
האם ישנן בטקסט כותרות משנה?
האם כותב הטקסט השתמש בהצהרות מבהירות - משפטי מפתח (הדוגמא
הבאה תדגים לנו את מבנה המטוכונדריה של התא האנושי)
-מלות מפתח (הסיבות לפרוץ המלחמה הן...)
מה מידת הלכידות הרעיונית של חלקי הטקסט?
באילו יחסים לוגיים מתקשרים הרעיונות - רכיבי מבנה
טוריים? באיזו מידה מצהיר הכותב על הרכיב?

6. מידת התחכום של הטקסט

מה מידת הפער בין התוכן הגלוי של הטקסט לבין המסר שלו?
מהי כמות ה"פערים" בטקסט, שעל הקורא להשלים מידע קודם
שלו?

עומק המסר: גלוי, מפורש ומצוי בשורות (בשיטין)?

האם יש צורך להעמיק ולקרוא בין השיטין

(בין הפיסקאות, במסקנות המשתמעות)?

האם המסר סמוי ונחבא, ויש לחפשו

מעבר השיטין (ידע חוץ טקסטואלי)?

טון הכותב: האם הדברים נכתבים כפשוטם, או שיש שימוש

בטון אירוני, ציני, סרקזטי, רמיזות או בלשון סגי-נהור?

מה מידת המאמץ שעל התלמיד להשקיע כדי לפענח את המסר?

תלמידים מתקשים במתמטיקה

עיריית זילבר ויחיאל תנעמי

מחקרים שונים עוסקים בחקר קשיי למידה במתמטיקה. מרבית המחקרים אלו חקרו קשיים אלו בראשית לימוד החשבון ומעטים עסקו בתכנים התואמים גילאים בוגרים יותר. לכ- 6% מהילדים ובני הנוער בגיל בית הספר קיים קושי בלמידת מתמטיקה (גרוס-צור ושלז, 1996). מחקרים מצביעים על כך שתלמידים בעלי קושי במתמטיקה הם קבוצה הטרוגנית, המראה סוג של הפרעה אחת או יותר (Geary, 1993). קשיים רבים במתמטיקה קשורים לקשיי למידה אחרים ובאים לידי ביטוי במתמטיקה, כגון: הפרעות קשב, קשיים בתחום המוטורי, קצב עבודה וקצב שליפה, חרדות ותסכולים. מבחינה תיאורטית, קשיים במתמטיקה יכולים להיות תוצאה של חסכים ביכולת לייצג מידע או לעבדו, באחד מתחומי המתמטיקה או בכלם, באחת היכולות, או במערכת של יכולות אישיות, בכל אחד מהתחומים. כמו בקריאה, אין מערכת אוניברסלית מוסכמת של קריטריונים לאבחון קשיים במתמטיקה. אולם, קיימים מספר אינדיקטורים שימושיים ומעשיים לאבחון הקושי במתמטיקה: הישגים נמוכים מן המצופה (מבוסס על מנת משכל) במבחני הישגים במתמטיקה, של לפחות שנתיים, הוא אחד האינדיקטורים (Geary, 2000). יש כיום ידע מספיק על ההתפתחות הנורמלית בתחום מושג המספר, מיומנויות ספירה ומיומנויות אריתמטיות מוקדמות, המספקות מסגרת למחקר שיטתי של הקשיים במתמטיקה. לעומת זאת, בגיאומטריה ובאלגברה, אין מספיק ידע אודות ההתפתחות הנורמלית של המיומנויות הנדרשות, כך שחסרה מסגרת שיטתית לבדיקה מחקרית בשני תחומים אלו של המתמטיקה. כקבוצה, לתלמידים בעלי קושי במתמטיקה הבנה נורמלית של מושג המספר, מושגים בבסיס חישובים חשבוניים ורוב עקרונות הספירה. אולם, רבים מתלמידים אלה מתקשים לשמר מידע בזיכרון עבודה, בזמן שהם קשובים לתהליך הספירה ונראה שמבינים ספירה רק כהליך מכני. כאשר תלמידים צעירים בעלי קשיים במתמטיקה פותרים בעיות חשבון פשוטות, הם משתמשים בתהליך התפתחותי, שאינו בשל, ועושים הרבה טעויות בביצוע התהליך. מאפיין בולט של קשיים במתמטיקה שאינו משתפר עם הגיל, או עם הלימוד, הוא קושי בדלייה של עובדות מתמטיות מהזיכרון לטווח ארוך. נראה שחסך זיכרון זה הוא תוצאה של קושי כללי יותר בייצוג או בדלייה של מידע מהזיכרון הפונטי או הסמנטי, וכן מקשיים בעכבה של דליית הקשרים לא רלבנטיים. לתלמידים רבים בעלי קשיים במתמטיקה, קשיים בארגון רצף הצעדים הנדרשים להצלחת ביצוע חישוב פורמלי.

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי

האגף לחינוך מיוחד

בטבלה הבאה שלושה קשיים מרכזיים במתמטיקה והמאפיינים המשותפים לשלושתם.

קשיים מרכזיים במתמטיקה

| מאפיינים קוגניטיביים וביצועיים | זכרון סמנטי | הליכים | חזותי מרחבי |
|--------------------------------|--|---|--|
| | תדירות נמוכה של דליית עובדות מתמטיות. | שכיחות יחסית של שימוש בהליכים שאינם בשלים התפתחותית. | קשיים בייצוג מרחבי של מידע מספרי, כמו: אי שמירת עמודות בחישובים ארוכים או הפיכת מספרים. |
| | הרבה טעויות בשליפת עובדות. | טעויות תדירות בביצוע הליכים. | תרגום שגוי של מידע מספרי שמוצג מרחבית, כגון: טעויות של ערך מיקום המספר. |
| | טעויות הקשורות לעיתים קרובות למספר בבעיה. | איחור התפתחותי אפשרי של הבנת המושגים בבסיס הליכים. | קשיים שמתבססים על יכולות מרחביות, כגון: גיאומטריה. |
| | חוסר עקביות בדלייה נכונה של תשובות. | קשיים בארגון רצף של תהליכים מרובי שלבים. | |
| מאפיינים נירופסיכולוגיים | נראה שקשור לליקויים בהמיספירה השמאלית, בעיקר אזורים בחלק האחורי. | לא ברור, אם כי כמה נתונים מצביעים על קשר עם ליקויים בהמיספירה השמאלית ובכמה מקרים ליקויים פריפרונטליים. | נראה שקשור לליקויים בהמיספירה הימנית. בעיקר חלקים אחוריים, אם כי אפשר שהקורטקס הפריאטלי של ההמיספירה השמאלית עשוי להיות מעורב. |
| | אפשרות מעורבות של basal ganglia | | |
| מאפיינים גנטיים | מחקרים ראשוניים והקשר לכמה סוגים של קשיי קריאה מציעים שהליקוי עשוי להיות תורשתי. | לא ברור | לא ברור |
| קשר לבעיות קריאה | נראה שמופיע עם צורות פונטיות של בעיות קריאה | לא ברור | לא נראה שיש קשר |

עקרונות לדרכי עבודה עם תלמידים בעלי קשיים במתמטיקה

1. עבודה ברמות שונות בהתייחסות לפרמטרים הבאים:
 - א. רמת מורכבות המטלות
 - ב. חומר גרעיני לעומת העמקה והעשרה
 - ג. התאמת נושאי הלימוד ליכולת התלמיד ולתוכנית הלימודים הרגילה.
 - ד. אמצעי המחשה מדורגים
 - ה. עבודה במקביל על שני נושאים:
 - א. שאינם תלויים זה בזה.
 - ב. המחזקים זה את זה.

לדוגמא: הקניית עובדות היסוד במקביל לעבודה על מבנה עשרוני ופוזיציה.
2. מתן דגש על מעבר משפה יומיומית לשפה מתמטית.
3. מטלות / מבחנים מדורגים, מותאמים ומגוונים.
4. דרכי עבודה מגוונות: עבודה פרונטלית, עבודה בקבוצות, למידת עמיתים, עבודה יחידנית.
5. דרכי הערכה מגוונות ויצירת חוויות הצלחה.
6. נקודות למחשבה בתהליך ההוראה:
 - א. הוראה מהמוחשי אל המופשט.
 - ב. שימוש בדוגמאות מחיי יומיום.
 - ג. עבודה על יחידות לימוד קטנות.
 - ד. קשר של ידע חדש לידע קודם.
 - ה. דפי עבודה "מאוררים" עם מיעוט גירויים.
 - ו. שימוש בצבעים.
 - ז. הוראה על סמך ניתוח שגיאות והקניית אסטרטגיות כחלק אינטגרלי מתהליך ההוראה.

דוגמאות לתח"י

- דוגמא לתח"י – כיתה ג' מתי"א מעלה והר
עמ' 57-55
- דוגמא תח"י מתי"א רגב – עמ' 61-58
- דוגמא תח"י מתיא שלהבת – עמ' 65-62

דוגמה לתח"י בכיתה ג' מתיא מעלה והר

פרופיל תלמידה

שרה תלמידה הלומדת בכיתה ג', לוקה ב- CP. היא למדה בגן חינוך מיוחד עד כיתה א'. השתלבה יפה בבית-הספר ומתמודדת עם הקשיים הפיזיים במהלך היום. לשרה נקבעה זכאות לסייעת פרטנית, מורת שילוב וטיפול בהבעה ויצירה.

| מוקדי כוח | מוקדים לחיזוק | |
|---------------------------|--|--|
| תחום קוגניטיבי | חשיבה מופשטת: הסקת מסקנות, הכללה ויכולת העברה למידה יעילה דרך הערוץ החזותי: אבחנה חזותית, עיבוד מידע חזותי, זיכרון חזותי חשיבה בלתי מילולית יכולת להשתמש בידע קודם | זיכרון שמיעתי קשב וריכוז מיקוד קשב מטה-קוגניציה ושפה פנימית |
| תחום לימודי | הרגלי למידה: התמדה בהבאת ציוד ובהכנת שיעורי בית קריאת שוטפת בקצב איטי הבנת המסר הגלוי בטקסטים קצרים עם תיווך | הפקת מידע מטקסטים בהתאם לגילה רכישת אסטרטגיות להבנת הנקרא כתיבת משפט באופן עצמאי |
| תחום שפתי תקשורת | רצון רב להתבטא ולתקשר בעלת אוצר מילים מגוון חשיבה מילולית מופשטת | היגוי התארגנות להבעה ארגון משפטים קצרים התמקדות בעיקר בהבעה חופשית |
| תחום התנהגותי רגשי | מוטיבציה רבה בפעילויות הלימודיות הקפדה על כללי הכיתה התמודדות עם פעילויות יום יומיות בכיתה: הוצאת ספרים, פתיחת ספרים, קלמר... | מודעות עצמית למגבלותיה וקשייה וכן ליכולות שלה פנייה לבקש עזרה מחבריה או מהסייעת פיתוח עצמאות ולקיחת אחריות |
| תחום חברתי | חשוב לה להיות מעורבת בנעשה בכיתה רצון להיות חלק מהקבוצה מביעה רצון לקשר עם בנות הכיתה | יזמה ביצירת קשרים חברתיים |
| תחום מוטורי | הליכה איטית עם הליכון כתיבה ביד איטית ומסורבלת התמצאות במחשב | יזמה בפעילויות הדורשות נידות הגברת קצב הכתיבה במחשב |
| כישורים חיים | | עצמאות במשימות לימודיות |

תוכנית לימודים אישית - תח"י

מטרות על:

| | |
|---|---------------------------------------|
| 1. שרה תפנה לבקש עזרה תוך מודעת לכוחות ולמגבלות שלה | 2. שרה תיזום קשרים חברתיים במהלך היום |
|---|---------------------------------------|

| יעדים תוך התייחסות למדדי הצלחה | | אמצעים להשגת היעדים | |
|--|---------|--|--|
| יעדים המלווים את התלמיד במהלך היום | פרק זמן | תפקיד: מחנכת | תפקיד: מורת שילוב |
| תווטר לעצמה במשימות הדורשות דיוק ושליטה מוטורית ברמה גבוהה | 6 ח' | - שיחות משוב ורפלקציה. - שימוש בדרכים אחרות למשימות הדורשות כתיבה: הצבעה למתן תשובה, הקפת מילה ומשפט בעיגול, סימון בטוש | - שימוש בדרכים מותאמות למילוי משימות בכתב - פיתוח עבודה עצמית בדפי עבודה מותאמים ובמחשב |
| תבקש עזרה מתלמיד או מבוגר בסיטואציות בהן היא מתקשה | 6 ח' | - תיווך מילולי ועידוד להיעזר באנשים בסביבה - שיחות על מוקדי הכוח, על הקשיים ועל קבלת עזרה מתלמידי הכיתה | - שיחות על מוקדי כוח ועל הקשיים - עידוד השתתפות בשיחות ובמשימות של קבוצת השילוב |
| תבצע הוראות מורכבות | 6 ח' | מתן הזדמנות לשרה לחזור בע"פ על ההוראה | העלאת מורכבות ההוראות באופן הדרגתי |
| תדבר לאט וברור בזמן שהיא משוחחת עם תלמידי הכיתה | 6 ח' | שימוש בסימון מוסכם כרמז לדיבור איטי | מודלינג של דיבור ברור ואיטי העלאת מודעותה לקצב הדיבור |

יעדים ספציפיים בתחומי לימוד / פעילות

| | | | |
|--|---------|---|---|
| הפסקה: - תשתתף בחלוקת המשחקים - תפנה לילדים ותבקש מהם להצטרף למשחק | כל השנה | - ארגון חלוקת התפקידים בהפסקה פעילה - שיקוף ותיווך באירועים חברתיים - חיזוקים מילוליים | |
| עברית: - תענה על 5 שאלות ברמה מילולית ומפרשת במשפטים שלמים במחשב - תסדר משפטים מתוך הטקסט לפי רצף האירועים - תזהה את הרעיון המרכזי בטקסט הנלמד בכתה | 6 ח' | - דפי עבודה מותאמים: סימון התשובה הנכונה, מתיחת קו בין שאלה לתשובה סימון בלורד מילים עיקריות - חלוקת טקסט לפסקאות תוך מסגור ומספור - שימוש בכרטיסי ניווט להפקת מידע מטקסט | תרשים זרימה הכנת כרטיסי ניווט שימוש בתרשים "שמש" בארגון מידע ספרים: "ארגנטי משמע הבנתי", "כובעי הפלא" "סימנים בדרך" ועוד' |

משרד החינוך התרבות והספורט

המנהל הפדגוגי

האגף לחינוך מיוחד

תוכנית לימודים אישית - תח"י (המשך)

| | |
|---|--|
| 3. ש' תפיק משמעות מטקסט ברמת הכתה תוך כתיבת המשימות במחשב | התוכנית תתמקד בתחומי התפקוד הבאים: רגשי, שפתי, חברתי, לימודי |
|---|--|

אמצעים להשגת היעדים על-ידי צוות רב-מקצועי (גננת/מחנכת, צוות פרא רפואי, מטפלים, מורים מקצועיים)

| תפקיד: סייעת | תפקיד: מטפלת באומנות | תפקיד: תלמיד | תפקיד: הורים |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - עזרה בהעתיקה מהלוח - כתיבה במבחנים על פי הנחיות המחנכת | <ul style="list-style-type: none"> - העלאת מודעות עצמית למוגבלות ויכולת לקבל את עצמה כמו שהיא - עבודה בחומרים שאינם דורשים דיוק ושליטה למשל צבעי גועש במשטחים גדולים | <ul style="list-style-type: none"> - בחירת דרך אחרת למילוי משימות בכתב - הקפת מילה ומשפט בעיגול, סימון בטוש | <ul style="list-style-type: none"> - מציאת משימות בבית המתאימות ליכולות שלה |
| <ul style="list-style-type: none"> - עידוד עצמאות - תיווך לצורך הבחנה בין מצבים שהיא צריכה עזרה ובין מצבים שהיא יכולה להיות עצמאית | <ul style="list-style-type: none"> - שיקוף ומשוב - טיפולים בקבוצה ויצירת מצבים שהתלמידים צריכים להיעזר אחד בשני | <ul style="list-style-type: none"> - הכנת רשימה של משימות שהיא זקוקה לעזרה במהלך היום ומעקב בטבלה אחר בקשתה לקבל עזרה | <ul style="list-style-type: none"> - שיקוף לקראת ציפיות מציאותיות - העברת המסר שלכולם יש קשיים - חיזוק הכוחות |
| <ul style="list-style-type: none"> - רמזים חזותיים לביצוע משימות מורכבות | | <ul style="list-style-type: none"> - שימוש ברמזים חזותיים - לחזור על ההוראה בקול רם | |
| <ul style="list-style-type: none"> - קריאת משפטים קצרים בכל רם והקפדה על קריאה איטית וברורה | | <ul style="list-style-type: none"> - הקלטת קריאת טקסטים ובדיקה עצמית של הקצב והבהירות | |

| | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - איזון בין תמיכה ותלות בהפסקה - להיות זמינה בלי מעורבת יתר | <ul style="list-style-type: none"> - טיפול בקבוצה כדי לעודד אינטראקציה חברתית, הובלת פעילות, הדדיות | <ul style="list-style-type: none"> - באת משחקים להפסקות - עידוד הזמנת חברות הביתה - לקיחת תפקיד בבית |
| <ul style="list-style-type: none"> - 5 דקות תרגול יום יומי במקלדת - קבלת הוראות מהמחנכת במשימות הלימודיות - הקראת הטקסט לפי הצורך - כתיבת התשובות במהלך השיעורים - תיאום בין שרה והמורים וסיכום אילו שיעורי בית הם חובה ואילו רשות | <ul style="list-style-type: none"> - טבלת מעקב שבועי של היעדים לסימון אישי בסוף השיעור - תרגול אסטרטגיות | <ul style="list-style-type: none"> - חיבור לאינטרנט כדי לאפשר תרגול כתיבה במחשב על ידי התכתבות ב- ICQ |

| | | |
|-------------|----------------------|-------------------------------|
| תחום התפקוד | מוקדי כוח אצל התלמיד | מוקדי חולשה לחיזוק אצל התלמיד |
|-------------|----------------------|-------------------------------|

תיאור מקרה תלמיד הלומד בביה"ס היסודי מתיא רגב

1. בן 9 ו-חצי הוא תלמיד כיתה ד'. יש לו חברים רבים בכיתה והוא משחק איתם בהפסקות ובבית. הוא אהוד על התלמידים למרות התפרצויות הזעם הקשות שלו הגורמות מטרד לסביבתו.

2. חסר שקט, מתקשה לשבת על הכסא במהלך השיעור, פונה לתלמידים היושבים בקרבתו, עושה פרצופים ומגרה אותם להתמקד בו. כאשר המחנכת או מורים אחרים מעירים לו, הוא משתדל להפסיק את התנהגותו המפריעה, אך לאחר כ-10 דקות חוזרים חוסר השקט וחוסר השליטה העצמית.


3. בקריאה 1. הוא ברמה של סוף כיתה ב'. עדיין אין שליטה אוטומטית בלוח הצרופים. הוא מתקשה בהבנת משמעות גלויה בטקסטים כתובים. כאשר מקריאים בפניו טקסט ברמת בני גילו הוא מסוגל להבין את המשמעות הגלויה של הטקסט באמצעות תיווך ע"י שאלות מכוונות. מסוגל להשתתף בשיחה ובדיון תוך הקשבה ותגובה הולמת לדברי אחרים ומתן תשובות ענייניות לשאלות.

4. מסוגל לשחזר בע"פ טקסטים ברמת קריאות ב' מתקשה בשחזור בכתב. כתיבתו איטית. כותב במשפטים קצרים. מתקשה בארגון הכתיבה ברצף לוגי במשפטים מורכבים. מתקשה בכתיבה ממוקדת בנושא או ברעיון.

5. בחשבון, 1. מגלה מוטיבציה גבוהה מאוד ללימודים ולומד ברמת הכיתה.

6. בשיעורי החשבון טווח הריכוז שלו ארוך יותר, והוא הרבה פחות מציק לסביבתו מאשר בשיעורים אחרים.

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד


| | | |
|--|---|---|
| אימפולסיביות מיקוד קשב | יכולת קוגניטיבית ממוצעת. קיימים פערים בין התחום המילולי לתחום הביצועי לטובת התחום המילולי. קיימים פערים בין המבחנים. | פרופיל קוג' על פי אבחון פורמלי פסיכולוגי או דידיקטי |
| שליטה בלוח הצירופים. קריאה קולית שוטפת, רהוטה ומדויקת של טקסטים ברמת קריאות ג'. הבנת המשמעות הגלויה של הטקסט תוך פתוח אסטרטגיות יעילות. כתיבת טקסט קצר ממוקד בנושא או ברעיון. | קורא ברמת קריאות סוף כיתה ב' קריאה איטית מדויקת באופן חלקי. הבנת הנשמע – מבין טקסטים ברמת בני גילו בעזרת תווך. כתיבה – כותב לאט ומביע את עצמו במשפטים קצרים. בחשבון מתפקד ברמת הכיתה. טווח הריכוז בשיעור זה ארוך יותר מגלה מוטיבציה. | <u>לימודי</u>  קריאה כתיבה חשבון |
| התארגנות ללמידה | מביא את כל הציוד הדרוש | <u>אפיוני לומד</u> ↑ ↓ |
| שיתוף פעולה עם תלמידים בפעילויות למידה בעבודה בקבוצה קטנה. | אהוד על התלמידים, יש לו חברים רבים. למבוגרים השפעה על התנהגותו לטווח קצר. יש נכונות לשינוי. | <u>התנהגותי/ חברתי</u> |

מורת שילוב _____ מחנכת _____ תאריך _____

תוכנית חינוכית יחידנית לתלמיד בתחום : קריאה מתיא רגב תאריך:

| | | |
|-------------|---------------------------------------|-------|
| מטרה ויעדים | האמצעים והמשאבים להשגת המטרות והיעדים | הערכה |
|-------------|---------------------------------------|-------|

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד




| הערכה מעצבת תאריך _____ תפקוד | דרכי הוראה והתאמות | | המטרה/ות התלמיד יקרא טקסט ברמת קריאות סוף ג' בדיוק ושטף מתאימים | |
|-------------------------------------|---|---|---|--|
| | <p align="center">מורת שילוב ו/או מטפל</p> <ul style="list-style-type: none"> אימון חוזר בטקסטים מעולמות שיח שונים בהתאם לתוכנית הלימודים בחינוך הלשוני. אימון בשטף בעזרת גרף, טייפ ומדידת זמן. מחברת הקנייה אישית לאימון בקריאת מילים קשות וארוכות. הטרמה + טקסטים מותאמים במקצוע התנ"ך | <p align="center">מחנכת/מורה מקצועי</p> <ul style="list-style-type: none"> התאמת חומרי למידה בחירת היקף הטקסט שניתן לתלמיד בתחומים שונים. בניית טקסטים משוכתבים במידת הצורך. בחירת מטלות מתאימות מחומרי הלמידה או כתיבת מטלות מתאימות. שימוש במקצוע המתמטיקה – שאלות מילוליות | <p align="center">פרק זמן להשגה </p> <p align="center">סמסטר א' עד חודש ינואר</p> | <p align="center">היעדים</p> <ol style="list-style-type: none"> יקרא קריאה מדוייקת של טקסטים קצרים מעולמות שיח שונים (רשימה, מכתב, סיפור קצר, שיר) יקרא קריאה שוטפת רהוטה ומדוייקת של טקסטים שנלמדים בכתה (60-80 מילים בדקה). יפיק מידע מכותרת. ישחזר באמצעות שאלות מכוונות את עיקר התוכן של פסקה / קטע. ישחזר באופן עצמאי את עיקר התוכן של פסקה / קטע. יאתר פרטים חשובים / רעיון מרכזי בקטע. יכתוב טקסט קצר בן 10-15 שורות ממוקד בנושא או ברעיון. |
| המלצות | <p align="center">משותף</p> <ul style="list-style-type: none"> אימון יום יומי של טקסטים מדורגים ומותאמים. שימוש במקורות מידע דיגיטליים, מילונים ואנציקלופדיות. אימון יום יומי של טקסטים מדורגים ומותאמים. | | <p align="center">אמות מידה להצלחה</p> <ul style="list-style-type: none"> יקרא באופן עצמאי טקסטים קצרים מעולמות שיח שונים יקרא בדיוק ושטף מתאימים לרמת בני הגיל. דיוק – עד 80% שטף 60-80 מילים לדקה | |

חתימת מנהל _____
תאריך: _____

חתימת מורת שילוב / מטפל _____
תפקוד התנהגותי מתיא רגב

חתימת מחנכת _____
תוכנית חינוכית יחידנית לתלמיד בתחום :

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

| הערכה | האמצעים והמשאבים להשגת המטרות והיעדים | | מטרה ויעדים | | | | |
|--|--|--|---|---|---|--|--|
| <p align="center">הערכה מעצבת תאריך _____</p> <p align="center">תפקוד</p> | <p align="center">דרכי הוראה והתאמות</p> <table border="1" data-bbox="542 422 1489 946"> <tr> <td data-bbox="542 422 1019 946"> <p align="center">מורת שילוב ו/או מטפל</p> <ul style="list-style-type: none"> • שיחות אישיות עם התלמיד. • מעקב אחר תיעוד התהליך הרפלקטיבי (יומן התנהגות) דף דו שיח ועוד. </td> <td data-bbox="1019 422 1489 946"> <p align="center">מחנכת/מורה מקצועי</p> <ul style="list-style-type: none"> • תוכנית הבניית התנהגות המבוססת על מחוון שנבנה בשיתוף התלמיד. • דפי מעקב / בקרה. • תהליך רפלקטיבי מלווה בשיחות אישיות עם התלמיד, הוריו או כל גורם אחר שותף. </td> </tr> </table> | | <p align="center">מורת שילוב ו/או מטפל</p> <ul style="list-style-type: none"> • שיחות אישיות עם התלמיד. • מעקב אחר תיעוד התהליך הרפלקטיבי (יומן התנהגות) דף דו שיח ועוד. | <p align="center">מחנכת/מורה מקצועי</p> <ul style="list-style-type: none"> • תוכנית הבניית התנהגות המבוססת על מחוון שנבנה בשיתוף התלמיד. • דפי מעקב / בקרה. • תהליך רפלקטיבי מלווה בשיחות אישיות עם התלמיד, הוריו או כל גורם אחר שותף. | <p align="center">המטרה/ות התלמיד יתנהג בהתאם לנורמות התנהגות המקובלות בכתה</p> <p align="center">היעדים</p> <table border="1" data-bbox="1489 422 2199 946"> <tr> <td data-bbox="1489 422 1630 946"> <p align="center">פרק זמן להשגה </p> <p align="center">שלושה חודשים</p> </td> <td data-bbox="1630 422 2199 946"> <ol style="list-style-type: none"> 1. יבחין בין התנהגויות רצויות ובלתי רצויות בכתה . 2. יפחית ב-30% בהצקות המכוונות לתלמידים בסביבתו. 3. יישב במקומו במשך 20 דקות במהלך השיעור. 4. יתארגן עם הציוד הלימודי הנדרש לפעילות בשיעור. 5. יעסוק בפעילות לימודית במשך 15 דקות. </td> </tr> </table> | <p align="center">פרק זמן להשגה </p> <p align="center">שלושה חודשים</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. יבחין בין התנהגויות רצויות ובלתי רצויות בכתה . 2. יפחית ב-30% בהצקות המכוונות לתלמידים בסביבתו. 3. יישב במקומו במשך 20 דקות במהלך השיעור. 4. יתארגן עם הציוד הלימודי הנדרש לפעילות בשיעור. 5. יעסוק בפעילות לימודית במשך 15 דקות. |
| <p align="center">מורת שילוב ו/או מטפל</p> <ul style="list-style-type: none"> • שיחות אישיות עם התלמיד. • מעקב אחר תיעוד התהליך הרפלקטיבי (יומן התנהגות) דף דו שיח ועוד. | <p align="center">מחנכת/מורה מקצועי</p> <ul style="list-style-type: none"> • תוכנית הבניית התנהגות המבוססת על מחוון שנבנה בשיתוף התלמיד. • דפי מעקב / בקרה. • תהליך רפלקטיבי מלווה בשיחות אישיות עם התלמיד, הוריו או כל גורם אחר שותף. | | | | | | |
| <p align="center">פרק זמן להשגה </p> <p align="center">שלושה חודשים</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. יבחין בין התנהגויות רצויות ובלתי רצויות בכתה . 2. יפחית ב-30% בהצקות המכוונות לתלמידים בסביבתו. 3. יישב במקומו במשך 20 דקות במהלך השיעור. 4. יתארגן עם הציוד הלימודי הנדרש לפעילות בשיעור. 5. יעסוק בפעילות לימודית במשך 15 דקות. | | | | | | |
| <p align="center">המלצות</p> | <p align="center">משותף</p> <ul style="list-style-type: none"> • בניית מחוון ברור להתנהגויות רצויות ובלתי רצויות בכתה • שיחות מעקב משותפות. | | <p align="center">אמות מידה להצלחה</p> <ul style="list-style-type: none"> • יתנהג בהתאם להתנהגויות הרצויות בכתה לפחות שלוש התנהגויות מרכזיות המאפשרות קיום מהלך תקין של שיעור. • יגיע עם הציוד הנדרש לכל השיעורים וישתמש בו בהתאם לנדרש. • יבצע מטלה לימודית אחת בכל אחד מהשיעורים במהלך היום. | | | | |

חתימת מחנכת _____ חתימת מורת שילוב / מטפל _____ חתימת מנהל _____

מתי"א שלהבת תח"י – תכנית חינוכית יחידנית

תאריך- _____

שם התלמיד: ת.ל. _____ כיתה- ד'1

כותבי התח"י- מחנכת- _____
סייעת- _____

התחום: -תקשורת- לימודי (שפה, תנ"ך, מורשת)

נקודות חוזק- משתתף בכל השיעורים בבית הספר ומתפקד לרוב בהתאם לציפיות. מתארגן ללמידה

ללא צורך בתיווך\סיוע. מבקש עזרה כאשר מתקשה

נקודות לחיזוק- מתקשה בתחום השפה במשימות פתוחות ומופשטות. מתקשה בהבעה בכתב.

מתקשה ביצירת קשר עין ובהבנת רגשות מורכבים.

מטרות שנתיות-

1. פיתוח קשר עין
2. פיתוח הבנה לרגשות מורכבים
3. שיפור ההבעה בכתב

מטרה: פיתוח קשר עין

| הערכה מסכמת | הערכת ביניים | דרכי הערכה והערות | מחנכת | סייעת | יעדים |
|-------------|--------------|--------------------------------------|---|---|---|
| | | - תצפית - מעקב אחר יישום ההתנהגות | אידיית תעבוד עם ל. על הסתכלות ע"י חזרה מילולית על החוקים בע"פ או בכתב | ויקי תעבוד עם ל. על הסתכלות ע"י חזרה מילולית על החוקים בע"פ או בכתב | 1. ל. יבין שעליו להסתכל אל מי שהוא מדבר אליו |
| | | | | | 2. ל. יבין שעליו להסתכל על מי שמדבר איתו |
| | | | | | 3. ל. יבין שאם לא מסתכל לא ידעו שמקשיב ושקפית לו |
| | | | | | 4. ל. יבין שהאדם מולו עלול להיעלב אם הוא לא מסתכל עליו בזמן השיחה |
| | | | | | 5. ל. יבין שיש להסתכל כדי לקלוט רמזים לא מילוליים של הדובר כגון שפת גוף או הבעות פנים |

מטרה: פיתוח הבנה לרגשות מורכבים

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

| יעדים | סייעת | מחנכת | דרכי הערכה והערות | הערכת ביניים | הערכה מסכמת | |
|---|--|--|---|--------------|-------------|--|
| 1. ל. יכיר את שמות הרגשות המורכבים- עלבון, אכזבה, בושה, גאווה, קנאה | ויקי תעבוד עם ל. בקבוצה קטנה על נושא הרגשות | אידיית תתייחס לנושא הרגשי במהלך שיעורי חברה בכיתה עד כמה שניתן | -שיחה - בדיקת יכולת התאמת רגש לסיטואציה | | | |
| 2. ל. ידע להתאים רגש לסיטואציה מסוימת | | | | | | |
| 3. ל. יתאים רגש להבעת פנים | ויקי תכונן לשאלות המערבות רגשות במצבים שונים | | | | | |
| 4. ל. יבין שלאחר רגשות שונים משלו במצבים דומים | | | | | | |
| 5. ל. יבין שלאחר רצונות שונים במצבים דומים | (לדוגמה "איך הוא מרגיש אם קראו לו טיפש?") | | | | | |

מטרה: שיפור ההבעה בכתב

| יעדים | סייעת | מחנכת | דרכי | הערכת ביניים | הערכה מסכמת |
|-------|-------|-------|------|--------------|-------------|
|-------|-------|-------|------|--------------|-------------|

משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לחינוך מיוחד

| | | הערכה והערות | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | בדיקת טקסט כתוב - מעקב אחר עבודותיו | הוצאת חלק מהתשובה מתוך השאלה (שימוש במילים המופיעות בשאלה כרמז מטרים לתשובה, הוספת נימוק, מסקנה, דעה ועוד...) | בדיקת מחברת בזמן כתיבה ודרישה להרחבת תשובה במקרה של תשובת כן/לא | 1. ל. ירחיב תשובותיו לשאלות פתוחות |
| | | | | | 2. ל. יכתוב דיון של לפחות 5 שורות בעקבות סיפור |
| | | | | | 3. ל. יתקן את כתיבתו כאשר יש צורך בכך |
| | | | הכוונה לאיתור פרטים משמעותיים בתמונה, סיפור, טקסט | תיווך בזמן התבוננות בתמונה או בסיפור והכוונה לגבי איתור הפרטים העיקריים עליהם ניתן לדון (הבחנה בין עיקר וטפל) | |
| | | | מתן ביקורת בונה או מתקנת בעת צורך בשיפור תוצר, בהתאם ליכולת התלמיד | | |