

# הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית

## תוצר מבוסס נתונים מחקריים מבית הספר | חקר מקרה ראשון

### פתיחה:

חקר המקרה שלהלן מספק הצצה לשיח בין מורה למאמנת שבמרכזו התאמה ותכנון של משימות לימודיות לתלמידי הקבוצה שהן הגדירו כחזקה בשיעור דיפרנציאלי בכיתה א'. פעולות ההתאמה והתכנון מתבססות על מערך שיעור נתון שפותח בשנה הקודמת עבור כיתה אחרת. מטרות חקר המקרה הן: זיהוי הנחות ותפיסות בנוגע להוראה דיפרנציאלית, הרחבת החשיבה על תכנון הוראה דיפרנציאלית מנקודת מבט התפתחותית והרחבת אפשרויות הפעולה של מאמנות אשר יכולות לתמוך בתכנון הוראה דיפרנציאלית.

מתמלול השיח עולה שההתאמה לקבוצה נובעת מהערכת המורה והמאמנת את הפעילויות במערך השיעור בעיקר על הציר קל-קשה, ואולם לא ברור כיצד נקבע מה קל ומה קשה, וכיצד כל פעילות עשויה לתרום להתפתחותם הלימודית של התלמידים בקבוצה.

כדי להבין מהי ההתאמה אנחנו מציעות להיעזר בתאוריה של טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD - Zone of Proximal Development). התאוריה מאפשרת לבחון את ההתאמה על בסיס התייחסות לציר של התפתחות שבעזרתו בוחנים את נקודות המוצא והסיום של הלמידה ואת הפיגומים שמסייעים לתלמידים להתפתח ביניהן.

חקר המקרה עשוי לשמש עבור המאמנות הזדמנות כפולה ללמידה; הוא מספק הן הזדמנות לבחון מהי משמעותה של התאמת פעילות לתלמידים וכיצד אפשר להרחיב את החשיבה עליה, והן הזדמנות לבחון כיצד שיח של מאמנת ומורה תומך בתכנון משותף של הוראה דיפרנציאלית או מעכב אותו.

חקר המקרה כולל:

- **רקע תאורטי בנושא הוראה דיפרנציאלית וטווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)**
- **תיאור מקרה מפורט כולל תמלול השיחה בין המורה למאמנת**
- **הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה - ניתוח האירוע מתוך נקודת מבט תאורטית**
- **הצעות לדין ולעבודה קבוצתית בעקבות הקריאה של חקר המקרה**

| זמן    | פעילות                                                    | מטרה                                                                        | משימה                                                                                               | עזרים                                              |
|--------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 3 דק'  | <b>הצגת נושא המפגש</b>                                    | לאפשר למשתתפות לקבל רקע כללי על המפגש                                       | מתארות את המקרה ומספרות מה יהיה במפגש בקווים כלליים                                                 | -----                                              |
| 20 דק' | <b>קריאה ולימוד של הרקע התאורטי</b>                       | ללמוד את התאוריה שעומדת מאחורי העבודה בשיטה של הוראה דיפרנציאלית ולהעמיק בה | קוראות במשותף את הרקע התאורטי ודנות בו. מומלץ לשלוח את הרקע לקריאה מוקדמת כדי להקדיש את המפגש לדיון | דפים עם טקסט לחלוקה למשתתפות                       |
| 15 דק' | <b>קריאה משותפת של תיאור המקרה והתמלול</b>                | לחשוף את המשתתפות לתיאור המקרה כדי ללמוד ממנו                               | קוראות את התיאור והתמלול, עוצרות אם יש צורך בהבהרות                                                 | דפים עם טקסט לחלוקה למשתתפות                       |
| 30 דק' | <b>הוראה דיפרנציאלית בשיעורי שפה מנקודת מבט התפתחותית</b> | לדון בתכנון של הוראה דיפרנציאלית אפקטיבית                                   | דנות בקבוצות ומסכמות במליאה                                                                         | חלל שיש בו אפשרות נוחה לחלוקה לקבוצות ולדיונים בהן |
| 30 דק' | <b>ניתוח שיטתי של הפיגומים</b>                            | לדון ביתרונות ובחסרונות של ההתאמות (פיגומים) המוצעות במערך                  | דיון ועבודה עם טבלה                                                                                 | טבלאות מודפסות מראש                                |
| 10 דק' | <b>סיכום</b>                                              | לאסוף את התובנות של משתתפות המפגש ולסכם                                     | מקיימות דיון במליאה                                                                                 | -----                                              |

## חלק א | הצגת נושא המפגש

במפגש היום נבחן כיצד מורה ומאמנת דנות בהתאמה של משימות במסגרת תכנון הוראה דיפרנציאלית. בהתחלה נזהה את ההצעות של המורה ושל המאמנת בדבר התאמת המשימות לשיעור, ננסה לסמן מה הם שיקולי הדעת שלהן ונעמוד על המטרות האפשריות של כל אחת מהן. אחר כך נאפיין את שיח התכנון ונשער באילו הנחות יסוד המאמנת והמורה מחזיקות בנוגע להוראה דיפרנציאלית. לאחר מכן נתבונן בתיאור מקרה זה דרך עדשה תאורטית - התאוריה של ויגוצקי בדבר טווח ההתפתחות המקורבת ספ2 - ונבחן כיצד התאוריה באה לידי ביטוי בתיאור המקרה הפרטי, וכשאנו מתכננות הוראה דיפרנציאלית ככלל. לבסוף נבחן כיצד מאמנות יכולות לתמוך בתכנון הוראה דיפרנציאלית.



## חלק ב | רקע תאורטי - הוראה דיפרנציאלית וטווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)

הוראה דיפרנציאלית מניחה כי יש להתאים את הלמידה ללומד ולא כי על הלומד להתאים את עצמו ללמידה. הנחה זו נשענת על התפיסה שלפיה יכולתו של לומד להבנות ידע ולהשתמש בו נשענת על חוויות ועל ידע קודמים שברשותו. כך אפשר להתאים את ההוראה ללומד על פי מידת המוכנות שלו ללמידה, תחומי העניין שמאפיינים אותו ושליטתו בידע הרלוונטי (Robinson et al., 2014). בהתאם לכך, התאמה לשונות בין התלמידים עשויה לכלול חלוקה לקבוצות, דירוג התוכן לפי מידת קושי, ארגון משימות שונות לפי תחומי עניין של תלמידים, תוספת של משימות למתקדמים ועוד. צורתה השכיחה של הוראה דיפרנציאלית היא בחלוקה לקבוצות הומוגניות בין-כיתתיות או תוך-כיתתיות.

הוראה דיפרנציאלית נחשבת הכרחית בייחוד על רקע האחריות שמוטלת על מורים למצות את פוטנציאל ההצלחה של התלמידים (Parsons et al., 2018). מאחר שלכל תלמיד מאפיינים שונים, הרי שכדי לערוב להצלחת תהליך הלימוד, יש להתאים לכל אחד תהליך משלו. תפיסה רווחת היא שמורה שמלמדת באופן דיפרנציאלי נחשבת למורה טובה, שכן הוראה דיפרנציאלית נחשבת להוראה מורכבת הדורשת מומחיות בתחום התוכן, ביכולת לאבחן את צורכיהם של התלמידים ובעיבוד התוכן למטרות שעונות על הצרכים המאובחנים (van Geel et al., 2019).

למרות הנטייה לראות בהוראה הדיפרנציאלית הוראה טובה, במטא אנליזה (Deunk et al., 2018) שבדקה את ההשפעה של הוראה דיפרנציאלית נמצא שתרומתה החיובית מועטה ומתקיימת רק כשההוראה הדיפרנציאלית היא חלק מרפורמה כללית בתוך בית הספר או חלק מתהליך לימודי ממוחשב. ייתכן שבהקשרים הללו ההוראה הדיפרנציאלית לוותה במסגרת של פיתוח מקצועי של מורים. מן המחקר עולה כי החלוקה לקבוצות הומוגניות לבדה ככלי להוראה אינה ערובה לשיפור תהליכי הלמידה, ולכן יש חשיבות להבין מהן דרכי ההוראה בתוך אותן קבוצות וכיצד אילו תורמות לשיפור הלמידה.

הדיסוננס שבין התפיסה הרווחת והמיטיבה של ההוראה הדיפרנציאלית ובין הממצאים שמעידים על תרומה נמוכה שלה מצדיק עזירה והתבוננות על אופני הפעלתה. חקר המקרה הנדון עשוי לשמש זירה טובה לשם כך.

כחלק מן הניתוח של חקר המקרה נציע להתבונן על התכנון של ההוראה הדיפרנציאלית דרך העדשה של התאוריה של **ויגוצקי** בדבר **טווח ההתפתחות המקורבת (ZPD)**. לפי התאוריה, נקודת המוצא לתהליך הלמידה היא יכולתו של הלומד לפעול בסיועו של אחר, וסופו ביכולתו של הלומד לפעול עצמאית. בתווך של טווח ההתפתחות המקורבת, הידע והמיומנויות כבר נמצאים ברשותו של הלומד במצב ראשוני, אך הוא טרם השיג שליטה בהם. כדי להשיג שליטה הלומד זקוק לפיגומים, המאפשרים לו תהליך למידה מדורג ובר-קיימה. הפיגומים פוחתים והולכים ככל שתהליך הלמידה מתקדם. כך למשל מורה למתמטיקה תפתור עם התלמידים מספר תרגילים יחד במליאה ואחר כך תאפשר להם להתנסות בפתרון עצמאי של תרגילים דומים עד להשגת שליטה. הפתרון המשותף הוא פיגום. התלמידים צפויים להיעזר בו בתרגול, ואם תלמיד עדיין מתקשה, אפשר לייצר עבורו פיגום נוסף כמו הצעה לחלוקת הפתרון למקטעים קטנים יותר, ברירה בין מספר פתרונות מוגמרים ועוד. ה-ZPD מתאר את הלמידה כהתפתחות על פני רצף, ולכן תכנון הלמידה מחייב שקילה של התהליך כולו - החל מזיהוי נקודות המוצא והסיום והגדרתן וכלה בזיהוי האמצעים שיובילו את הלומד בין שתי הנקודות. לפיכך המסגרת התאורטית של ה-ZPD מאפשרת לבחון את שיקולי הדעת של המורה בכל נקודה ברצף הלימוד מתוך התבוננות על התהליך השלם.

1 המונח פיגומים שאוב מהתאוריה של ג'רום ברנר (Bruner, J. S. (2009). The process of education. Harvard university press



**<< למנחה:** אפשר לקרוא את הרקע התאורטי עם המשתתפות או לשלוח אותו לפני הפגישה ולדון בו יחד.

מומלץ לדון בחלק מן השאלות הבאות:

- מה התחדש לכן מקריאת הרקע התאורטי?
- מה בתיאוריה נראה לכן מאתגר?
- כיצד התאוריה מתבטאת במציאות הבית־ספרית שלכן?

## חלק ג | תיאור מקרה ותמלול - תכנון הוראה דיפרנציאלית

### הצגת ההקשר:

אנו קוראות את תמלול האירוע ומתבוננות בתיאורו כדי ללמוד מהם על הפרקטיקה שלנו ועל דרכי אימון והנחיה. בדיון נשתמש בשמות בדויים.

**הצגת כללי האתיקה:** נקרין שקופית ובה יוצגו כללי האתיקה: אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא בדמויות הספציפיות בקטע שהובא; אנו מבינות שהאירוע המתואר וקטע השיחה המוצג הם חלק מהקשר רחב יותר; אנו מניחות כי המאמנת והמורות פעלו מתוך היגיון מסוים, ואם לא ירדנו לסוף דעתן נעשה מאמץ נוסף להבינן; איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע במורה המתועדת; כל הנאמר בינינו בנוגע לשיעור נשאר במפגש הלמידה [מתוך כללי האתיקה של מתווי ההנחיה בהשקפה].

**הקראת תיאור המקרה:** נמנה מתנדבות להקראה במליאה. תוך כדי הקריאה נבקש מן המשתתפות לסמן את הפיגומים ואת ההתאמות שהמאמנת והמורה מציעות. לאחר הקריאה נקדיש זמן לשאלות הבהרה - שאלות שהמשתתפות יכולות להפנות לשם הבנת האירוע.

**דגשים:** ייתכן שישאלו שאלות הבהרה שמגולמת בהן שיפוטיות או שיועלו הצעות להתמודדות עם האתגר. כדאי להימנע מכיוון זה של דיון ולחדד שוב כיצד כדאי שישאלו שאלות. נוסף על כך, מומלץ להשהות את ההצעות שיועלו להתמודדות עם האתגר לשלב מתקדם יותר בדיון.



### תיאור המקרה והתמלול:

יפעת, המאמנת, וטל, מורה בכיתה א', תכננו יחד שיעור הכולל הוראה דיפרנציאלית. התכנון הסתמך על שיעור שפיתחה שנה לפני כן אותה המאמנת עם מורה אחרת. במוקד השיעור - הוראת התנועה חיריק. השיעור שתוכנן נפתח בהקניית החיריק לכיתה כולה, והחלוקה לקבוצות נעשתה על בסיס מיפוי ההיכרות של התלמידים עם התנועות. המיפוי בדק את יכולתם של תלמידים לזהות צירופים שונים של תנועות ועיצורים, ולפיו יצרו המאמנת והמורה ארבע קבוצות הומוגניות ברמתן.

התכנון שתועד במפגש הזה עסק בפרק ההוראה הדיפרנציאלית של השיעור שמתחיל אחרי הקניית החיריק לכיתה במליאה. העבודה בקבוצות תוכננה על בסיס טקסט משותף לכולן "ילדה אחת ומטריה אחת", ועל בסיס פעילויות לימודיות דומות.

המפגש כולו ארך כ-90 דקות, וממנו תומללו עשר דקות שעסקו בהתאמות של הפעילויות לקבוצה שהמורה והמאמנת אפיינו כקבוצה החזקה.

השיח של המאמנת והמורה התמקד בהתאמתם של שני דפי עבודה: (1) דף קלוז הכולל השלמת ארבע מילים בשיר; (2) כתיבה/ התאמה של אותן ארבע מילים לארבע תמונות. ארבע המילים המשותפות לשני דפי העבודה הן: מטריה, גשם, שביל ומעיל. שני דפי העבודה האלה נמצאים בלב התכנון של השיעור הדיפרנציאלי בשלוש מתוך ארבע הקבוצות בכיתה.

בתום השיח בנוגע לקבוצה החזקה, דנו המאמנת והמורה בקבוצה השנייה בחוזקה, לתפיסתן, ואחר כך בשלישית וברביעית. השיחות הללו לא מובאות כחלק מן התמלול שלהלן.



## תמלול

|    |              |                                                                                                                                                                        |
|----|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | יפעת (מאמנת) | אז בואי נראה ככה, קבוצה חזקה. תראי, תיקחי פה דפים, תקראי, תכתבי לך את השמות שלהם, נשים ונראה כמה אנחנו משכפלים.                                                        |
| 2  | טל (מורה)    | (קוראת מן המערך) חסרים בו בתים ומילים ודף עם הבתים והמילים החסרות, שזה הדף הבא. זה הדף שהם מקבלים, זה הדף של השיר, אבל חסרים בתים וחסרים מילים. פה חסר, פה אה וגם פה.  |
| 3  | יפעת         | עכשיו הם צריכים את זה לגזור ואת זה לגזור ואת זה לגזור, אלה המילים שחסרות, והם צריכים לדעת איפה כל בית נכנס פה ברצף ואיזה מילה הם משלימים. אלה ארבעת המילים האלה.       |
| 4  | טל           | זה לחזקים?                                                                                                                                                             |
| 5  | יפעת         | זה לחזקים.                                                                                                                                                             |
| 6  | טל           | אי אפשר לנסות בלי המילים? יש להם את השיר מול העיניים, יהיו להם המילים של השיר.                                                                                         |
| 7  | יפעת         | נכון, זה יהיה קצת קשה, זה יהיה קצת קשה. את זה אני יכולה לתת, נניח, לנטע ולילדים ברמה הזאת. אין בעיה, הם לא צריכים את המילים האלה, אבל אצלך הגבוהים עדיין יצטרכו את זה. |
| 8  | טל           | טוב.                                                                                                                                                                   |
| 9  | יפעת         | אז בואי נראה מי יכול להתאים לו הדף הזה.                                                                                                                                |
| 10 | יפעת         | אוקיי, (קראה מתוך המערך) אחרי שמסיימים, מקבלים דף משימה ובו פריטים של חורף, מעתיקים ליד כל פריט את המילה המתאימה. בואי נראה איזה דף זה.                                |
|    |              | (יפעת וטל מחפשות את הדף)                                                                                                                                               |
| 11 | יפעת         | הנה מטריה, שביל.                                                                                                                                                       |
| 12 | טל           | אבל זו קבוצה שיכולה לכתוב את זה.                                                                                                                                       |
| 13 | יפעת         | נכון, אז זה השינוי שאנחנו נעשה, בסדר? הם כותבים את המילים, בסדר? (חוזרות לחפש את הדף, המאמנת חוזרת על המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל).                                 |
| 14 | טל           | אז בואי באמת ננסה לתת להם את זה בלי ה [...]                                                                                                                            |
| 15 | יפעת         | כן, בלי זה [...] עכשיו את חושבת שהם יצליחו אצלך, הקבוצה הזאת?                                                                                                          |
| 16 | טל           | כן.                                                                                                                                                                    |
|    |              | (טל ויפעת על אופן ההדפסה)                                                                                                                                              |
| 17 | יפעת         | אם אנחנו מניילנות, הם יכולים לכתוב את זה בטוש, ואז אחר כך [...]                                                                                                        |
| 18 | טל           | ואז אחר כך מה?                                                                                                                                                         |
| 19 | יפעת         | להעתיק את זה למחברת.                                                                                                                                                   |
| 20 | טל           | גם אפשר להוסיף להם, אבל רק המשימה הזאת תיקח המון זמן.                                                                                                                  |
| 21 | יפעת         | כן, אבל תמיד עדיף שתהיה עוד משימה, ש... "המורה, סיימתי, סיימתי". אין דבר כזה סיימתי. צריך שיהיה לו.                                                                    |
| 22 | טל           | אולי לכתוב משפט?                                                                                                                                                       |
| 23 | יפעת         | רגע, מה אנחנו עושים? הם כותבים את המילה פה.                                                                                                                            |
| 24 | טל           | אבל בדף, לא בלוח מחיק.                                                                                                                                                 |
| 25 | יפעת         | אוקיי, אז לשכפל כשחור־לבן.                                                                                                                                             |



|    |      |                                                                                                                      |
|----|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26 | טל   | ואז הם מקבלים משימה נוספת: כתיבת משפט בתוך המחברת.                                                                   |
| 27 | יפעת | אוקיי, הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?                                                                              |
| 28 | טל   | זה קשה להם.                                                                                                          |
| 29 | יפעת | מילים מבולבלות.                                                                                                      |
| 30 | טל   | נצטרך לעבוד איתם.                                                                                                    |
| 31 | יפעת | אוקיי, אז השאלה האם הם ידעו לבד לכתוב מילה?                                                                          |
| 32 | טל   | גם מילים מבולבלות לא.                                                                                                |
| 33 | יפעת | אז תחשבי.                                                                                                            |
| 34 | טל   | גם מילים מבולבלות יהיה קשה להם לבד. את מתכוונת לסדר משפט או מילים מבולבלות שהסדר והצליל [...] לא, לא מילה. סדר משפט. |
| 35 | יפעת | זה גם יכול להיות קשה. צריך להקנות להם את המיומנות.                                                                   |
| 36 | טל   | זה גם יכול להיות קשה. מה זה אומר?                                                                                    |
| 37 | יפעת | שבשתי האפשרויות אני צריכה לשבת איתם בקבוצה. ז"א אם אנחנו לוקחים את זה כמשימה, חייב שאחת המורות תנחה.                 |
| 38 | טל   | אוקיי, אז בואי נראה. משימה ראשונה.                                                                                   |
| 39 | יפעת | משימה ראשונה יכולה להיות עצמאית.                                                                                     |
| 40 | טל   | את רק מסבירה להם את המשימה וגם לכתוב את המילים עצמאית.                                                               |
| 41 | יפעת | כן, עד שאני מגיעה להקניה, וזאת היא ההקניה שלי ללמד אותם את המיומנות של כתיבת משפט.                                   |
| 42 | טל   | בסדר, אז תכתבי לך את זה פה ואנחנו נשנה במערך.                                                                        |
| 43 | יפעת |                                                                                                                      |



## הצעה לפרשנות מחקרית של המקרה | רקע למנחה

### ניתוח האירוע מנקודת מבט תאורטית - אזור ההתפתחות המקורב (ZPD)

החלוקה לקבוצות הומוגניות נעשתה על בסיס ציוני התלמידים במבדק שבחן את מספר הזיהויים הנכונים של צירופי עיצור ותנועה. בקבוצה זו נמצאו הילדים שהראו שליטה בתנועות שנלמדו: קמץ, פתח, חטף-פתח ושווא, וכן בתנועה חיריק, שנמצאת במוקד הלמידה בכיתה. כלומר האבחון הראשון שלהם בתור קבוצה חזקה מסתמך על יכולת אוריינית לזהות צירופי אותיות.

נקודת המוצא הזאת מאפשרת לבחון באמצעות ה-ZPD איך המאמנת והמורה תופסות את מובניה של התפתחות הלמידה בקרב תלמידי הקבוצה, וכן את הפיגומים שהן מעריכות שהתלמידים יזדקקו להם במהלכה. נוסף על הבחינה הזאת, התמלול מזמן התבוננות גם על מאפייניו של שיח האימון בין המורה למאמנת. השיח היה ער ושיתופי. המאמנת והמורה עבדו יחד כדי להתאים את פעילויות הלמידה לקבוצה, ואפשר להתרשם שעבודתן הייתה במידה רבה שיתופית (אף על פי שנראה לעיתים כי המאמנת היא שמכריעה). לצד זאת, מאפיין נוסף של השיח הוא מיעוט ההנמקות. המאמנת והמורה הציעו פעילויות, אך ההכרעה אם ועד כמה הן מתאימות או לא לתלמידים נעשתה בעיקר על הציר קל-קשה, מבלי לברר באיזה אופן כל פעילות היא קשה/ קלה ומבלי לברר האם אפשר להעריך את הפעילות בדרכים נוספות.

השיח משמש אפוא הזדמנות לחשוב כיצד המאמנת והמורה תכננו והתאימו את הפעילות הלימודית לקבוצה, לשער מהם ההגיונות שהנחו אותן ולהעמיק באופן שבו התנהל השיח ביניהן.

להלן קטעים מתוך התמלול המדגימים איך המורה והמאמנת הכריעו כיצד להתאים את הפעילויות השונות לקבוצה. בחלק זה מוצעים כיוונים להרחבת הפרשנות מתחום האוריינות.

#### דוגמה 1: עם/ בלי מחסן מילים?

|   |      |                                                                                                                                                                        |
|---|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | טל   | זה לחזקים?                                                                                                                                                             |
| 5 | יפעת | זה לחזקים.                                                                                                                                                             |
| 6 | טל   | אי אפשר לנסות בלי המילים? יש להם את השיר מול העיניים, יהיו להם המילים של השיר.                                                                                         |
| 7 | יפעת | נכון, זה יהיה קצת קשה, זה יהיה קצת קשה. את זה אני יכולה לתת, נניח, לנטע ולילדים ברמה הזאת. אין בעיה, הם לא צריכים את המילים האלה, אבל אצלך הגבוהים עדיין יצטרכו את זה. |
| 8 | טל   | טוב.                                                                                                                                                                   |

אחרי שהמורה קראה ממערך השיעור הקיים את שתי הפעילויות הראשונות, היא שאלה בנוגע לפעילות השנייה שבמרכזה קלוז, ובו נדרשים התלמידים לשבץ ארבע מילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל. המורה שאלה האם אפשר לנסות את הפעילות בלי המילים (מחסן המילים). בשאלתה העריכה המורה שמשימת הקלוז עם הפיגום של מחסן המילים עשויה להיות קלה, ולפיכך הציעה את אותה המשימה ללא הפיגום הזה, אבל עם פיגום אחר לצידה - השיר השלם. בתגובה ענתה לה המאמנת שהקבוצה תתקשה ללא מחסן מילים, ואף הרחיבה ואמרה שתלמידים אחרים היו יכולים להתמודד עם משימה כזו, אבל אצלה ה"גבוהים" יתקשו. כלומר הן המורה והן המאמנת סברו שיש בהצעה של המורה אפשרות להעלות רמת הקושי של המשימה, ושהמשימה עשויה להתאים



לקבוצה שמאפייניה חזקים עוד יותר, אך לא לקבוצה שלה הן מתכננות את הפעילות.

השיח בין המורה למאמנת אומנם נסוב סביב הציר קל-קשה, אך לא ברור למה קל יותר להשתמש במחסן מילים, במה קשה יותר לבצע את המשימה בלעדיו וכיצד הפיגום שהציעה המורה (כל מילות השיר) עשוי להקל על המשימה בהיעדר מחסן המילים. שיקולים אלה לא נחשפים בשיח בין המאמנת למורה.

ההנחה שלנו היא שכדי להעריך מהי התפתחות הלמידה האפשרית בכל פעילות, יש לבחון אילו מיומנויות דרושות לה. כך למשל אפשרות אחת לדיון במשמעותו של הקלוז היא באמצעות המודל של רפאל (Raphael, 1986) Question-Answer Relationship (QAR) לשאלות הבנת הנקרא, בד בבד עם בחינת התאמתו לרמות שונות (Buettner, 2011). המודל מקטלג סוגים של שאלות לשתי קטגוריות - שאלות מבוססות טקסט (text-based) ושאלות מבוססות חשיבה (head-based). כל קטגוריה כוללת שני סוגים של שאלות הנבדלים בדרגת הקושי (בסדר עולה): שאלות מבוססות טקסט כוללות שאלות "ממש כאן" (right there) ושאלות "חשוב וחפש" (think and search). שאלות מבוססות חשיבה כוללות שאלות "הכותב ואני" (author and me) ושאלות "בעצמי" (my own on).

לפי המודל נראה כי **ביטולו של מחסן המילים** כפיגום מציב את הקלוז ברמת פעילות הדורשת מיומנויות אורייניות גבוהות, זו שמכוונת לשאלות "מבוססות ראש" - הראש של הלומד - או במילים אחרות מבוססות חשיבה. מילוי של קלוז ברמה הזאת מחייב את הלומד לחשוב על כוונת המחבר או על הפרשנות שלו אליה. כדי להבין את הטקסט הנדון הלומד נדרש להסיק שיש גשם ואולי אף לשקול שיקולי חריזה בבחירת המילים שביל ומעיל. מכאן שהלומד הצעיר נדרש להבין את ההקשר הרחב של המילים החסרות בקלוז וכן להבין את עיצובן האומנותי כדי להיות מסוגל לצלוח את המשימה.

עתה להצעתה של המורה **לתת לתלמידים דף עם מילות השיר** כפיגום שמאפשר להם לאתר בטקסט את המילים החסרות ולהעתיקן לקלוז - בהתבסס על מודל ה-QAR, אפשר לטעון כי הפיגום הזה משנה את הפעילות ודורש מענה על שאלות ברמה הבסיסית יותר במודל - רמת השאלות מבוססות הטקסט מן הסוג "ממש כאן". הפתרון לקלוז עם דף השיר לצידו נעוץ באיתור המשפט שמשוּבצת בו המילה הרלוונטית בשיר ובהעתקתה לקלוז, ולא מעבר לכך. המורה אפוא כיוונה בהצעתה לבטל את מחסן המילים לפעילות של הבנת הנקרא שבראשה סדר חשיבה גבוה ומיומנות אוריינית ברמה גבוהה, ולהחליפו בפיגום שמאפשר לתלמידים להתמודד עם הבנת הנקרא ברמה הנמוכה ביותר.

כדי להבין את דחייתה של המאמנת את ההצעה יש לבחון גם את מובנה של משימת הקלוז עם מחסן מילים. ייתכן שהמוקד שלה איננו בטקסט השלם ובהבנתו, אם יבוטל מחסן המילים, או בסקירתו, אם יינתן לצידו דף עם מילות השיר. המוקד שלה הוא המילים עצמן. המשימה תדרוש מן התלמידים לבחון את ארבע המילים בתוך ההקשר המיידי שלהן בטקסט, לפי רמזים שנוגעים לזיהוי של זכר/ נקבה, לזיהוי ההיגיון הסמנטי וכן לזיהוי אורתוגרפיה-פונולוגי של התאמתן לחריזה. זהו תרגול שמחזק אצל התלמידים את ההבנה בדבר השיקולים במעשה ההרכבה של מילה בתוך משפט, וקיים בו במידה קטנה הרבה יותר ההיבט של הבנת הטקסט בכללותו.

פירוט המובנים השונים של ההצעות לפעילויות מציע שהציר קל-קשה מצמצם את האפשרויות לבחון התפתחות מורכבת של התלמידים מבחינת אוריינות. על פי הניתוח להלן, ההצעות השונות



של המורה והמאמנת אינן נבדלות זו מזו רק ברמת הקושי, אלא גם ביכולות האחרות שנדרשות בהן. לפיכך תכנון של הוראה דיפרנציאלית במקרה הזה עשוי להיתרם מן השאלה אילו מיומנויות המורה והמאמנת מבקשות לשים במוקד ההתפתחות של התלמידים, וכיצד הפיגומים השונים - עם או בלי מחסן מילים אבל עם דף עם מילות השיר - יכול לשרת את התקדמותם.

## דוגמה 2: העתקה או כתיבה של מילים לצד תמונות?

|    |      |                                                                                                                                         |
|----|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | יפעת | אוקיי, (קראה מתוך המערך) אחרי שמסיימים, מקבלים דף משימה ובו פריטים של חורף, מעתיקים ליד כל פריט את המילה המתאימה. בואי נראה איזה דף זה. |
|    |      | (יפעת וטל מחפשות את הדף)                                                                                                                |
| 11 | יפעת | הנה מטריה, שביל.                                                                                                                        |
| 12 | טל   | אבל זו קבוצה שיכולה לכתוב את זה.                                                                                                        |
| 13 | יפעת | נכון, אז זה השינוי שאנחנו נעשה, בסדר? הם כותבים את המילים, בסדר? (חוזרות לחפש את הדף, המאמנת חוזרת על המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל).  |
| 14 | טל   | אז בואי באמת ננסה לתת להם את זה בלי ה [...]                                                                                             |
| 15 | יפעת | כן, בלי זה [...] עכשיו את חושבת שהם יצליחו אצלך, הקבוצה הזאת?                                                                           |
| 16 | טל   | כן.                                                                                                                                     |

בשלב הבא קראה המורה את המשכו של המערך ובו הפעילות השנייה (11) - העתקה של המילים: מטריה, גשם, שביל, מעיל מתוך מחסן מילים שליד התמונה הרלוונטית לה. גם בנוגע לפעילות הזאת הציעה המורה לוותר על הפיגום של מחסן המילים ולהעלות את רמת הקושי, כשההנחיה הייתה לכתוב את המילים מבלי שהן יופיעו לנגד עיניהם. לדבריה, התלמידים יכולים לעשות זאת. לעומתה, המאמנת חזרה ווידאה עם המורה אם היא אכן סבורה שהם יצליחו. השיח התמקד במונחים "העתקה" מול "כתיבה" וכן דן בשאלה האם התלמידים "יכולים" או האם הם "יצליחו". שוב ההתאמה של הפעילות מתבססת על הערכת יכולתם של התלמידים על הציר קל-קשה, ולא ברור מהי אותה היכולת ומה קשה/ קל בה לתלמידי הקבוצה.

גם בנוגע לקטע השני בשיח נראה כי הרחבה של השיח מעבר לציר שעלה בו במפורש עשויה להעשיר את ההבנה בדבר המיומנויות השונות הדרושות לפעילות וכך להבליט צירים אפשריים נוספים של התפתחות.

לפי הפעילות המקורית במערך, על התלמידים לקרוא את המילים. מאחר שהן התמונות והן הדף עם מחסן המילים נמצאים לנגד עיניהם, הרי שאפשר לטעון שלמלאכת הקריאה, קרי פיענוח של הסמלים הגרפיים, עומד פיגום משמעותי בצורה של תמונות, שמספק לה רמזים ותוחם את אפשרויותיה. אם כן, הקריאה של המילים מצטמצמת מלכתחילה לכדי טווח האפשרויות המופיע בתמונות. לפעילות זו פיגום שני - העובדה שאותן המילים שימשו את התלמידים במשימה הראשונה כששיבצו אותן בקלוז. מכאן שמלאכת הפיענוח הדרושה לקריאה מצטמצמת עוד יותר, וכל שנותר, לפי הניתוח הזה, הוא תרגול מיומנות גרפומוטורית בעצם העתקת המילים לצד התמונות. בניגוד לכך, בהצעת המורה לכתוב את המילים אין צורך בקריאה כלל, שכן המילים לא נמצאות לנגד עיני התלמידים. ואולם אפשר לטעון שהתלמידים נדרשים להמרה "גרפמית-פונמית", הכרוכה במאמץ קוגניטיבי גדול יותר. בהמרה מעין זו טווח האפשרויות גדול ועל התלמידים לברור מתוכן



את הצירופים הפונמים הנכונים ואת המייצג הגרפי שלהם. גם בהצעה הזאת ההיכרות עם המילים במשימה הראשונה עשויה לשמש פיגום עבור התלמידים, אך עדיין נדרש מהם לשחזר את המידע ולתרגל אגב כך כתיבה.

### דוגמה 3: כתיבה או סידור של משפט?

|      |      |                                                                                                      |
|------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 26   | טל   | ואז הם מקבלים משימה נוספת: כתיבת משפט בתוך המחברת.                                                   |
| 27   | יפעת | אוקיי, הם ידעו לכתוב משפט או שניתן להם?                                                              |
| 28   | טל   | זה קשה להם.                                                                                          |
| 29   | יפעת | מילים מבולבלות.                                                                                      |
| .... |      |                                                                                                      |
| 36   | טל   | זה גם יכול להיות קשה. צריך להקנות להם את המיומנות.                                                   |
| 37   | יפעת | זה גם יכול להיות קשה. מה זה אומר?                                                                    |
| 38   | טל   | שבשתי האפשרויות אני צריכה לשבת איתם בקבוצה. ז"א אם אנחנו לוקחים את זה כמשימה, חייב שאחת המורות תנחה. |
| 39   | יפעת | אוקיי, אז בואי נראה. משימה ראשונה.                                                                   |
| 40   | טל   | משימה ראשונה יכולה להיות עצמאית.                                                                     |
| 41   | יפעת | את רק מסבירה להם את המשימה וגם לכתוב את המילים עצמאית.                                               |
| 42   | טל   | כן, עד שאני מגיעה להקניה, וזאת היא ההקניה שלי ללמד אותם את המיומנות של כתיבת משפט.                   |
| 43   | יפעת | בסדר, אז תכתבי לך את זה פה ואנחנו נשנה במערך.                                                        |

המשך השיח בין המורה למאמנת מוביל לפעילות האחרונה לקבוצה - ההקניה. היא איננה חלק מן המערך הכתוב, ולכן חשוב להבין כיצד השיח "נדד" אליה. המאמנת הציעה לחלק את הפעילות לשני חלקים: כתיבה על לוח ולאחר מכן העתקת המילים למחברת. לשילוב הפיגום הזה תיתכן הנמקה כפולה, ואולם רק אחת מפורשת בשלב זה: "לשתיים תהיה צורך משימה: 'לחלוקה סיימתי, סיימתי' אין דבר כזה (לא מופיע בתמלול שלעיל, אך מופיע בתמלול המלא). אמירת ההנמקה המפורשת לכתיבה במחברת הובילה את המורה להעלות הצעה חלופית להעתקת המילים למחברת, והיא לכתוב משפט: 'אבל רק המשימה הזאת תיקח המון זמן, אז לי לכתוב משפט?'. ואולם, כמענה לשאלתה של המאמנת 'הם יצאו לכתוב משפט אז שניתן להם?' הודתה המורה שיהיה להם קשה. בתגובה לכך הציעה המאמנת לתת לתלמידים מילים מבולבלות (הצעה שמתבהרת אחר כך למילים מבולבלות במשפט). כלומר התלמידים יקבלו מילים מבולבלות ויתבקשו לסדר אותן במשפט. לדברי המורה הפעילות מצריכה הקניה של מורה. בהתאם לכך המאמנת והמורה מסכמות ששתי הפעילויות הקודמות (קלוז וכתיבת מילים לתמונה) יינתנו עם פיגום בדמות הסבר קצר של המורה והעבודה עליהן תהיה עצמאית, ואילו שאת החלק העוסק בסידור מילים במשפט תקנה המורה.

גם בפעילות הזאת הציעה המורה להעלות את רמת הקושי של המשימה, ואילו המאמנת, כמו במשימה הראשונה, הטילה ספק בהתאמתה של רמת הקושי לקבוצה, ולכן הציעה הצעה חלופית שאמורה להיות קלה יותר. הציר קל-קשה שוב עלה במפורש בשיח. גם במקרה הזה נציע לבחון את הפעילויות שהוצעו, ולהרחיב כך את האפשרויות לצירים של התפתחות לימודית.



כך למשל כתיבת משפט היא פעולה מורכבת שדרושה לה הפעלה של מיומנויות רבות: קוגניטיביות, מטא קוגניטיביות ואורייניות (Saddler, 2018). בכתיבת משפט המחשבה בדבר המשפט השלם קודמת, דורשת שקילה של מילים והתאמתן מבחינת תוכן ולשון, מצריכה קוהרנטיות ועוד. כלומר המעבר מכתיבה של מילה לכתיבה של משפט איננו מעבר של כמות - כמה מילים לעומת מילה בודדת, אלא יש בו קפיצה מחשבתית שמחייבת בחינה של היחסים בין המילים כך שתיווצר מסמיכותן משמעות משותפת. אף על פי שהמורה הציעה את הפעילות, היא הסכימה שהפעילות קשה לתלמידים, והסיכום היה שבשיעור הזה יתמקדו התלמידים בסידור מילים מבולבלות לכדי משפט. הצעתה של המאמנת נתפסת הצעה שמקלה על התלמידים. ואכן, אפשר לטעון כי התלמידים אינם נדרשים להגות משפט מראש או לבחור את המילים המתאימות ואף אינם נדרשים להמרה הגרפמית-פונמית. הם נדרשים לבחון את התאמת התחביר והלשון של המילים אלו לאלו. שוב ישנה התמקדות במילה הבודדת ובהרכבתה בתוך משפט, והיא נבחרת על פני אפשרות אחרת שמצריכה מיומנויות חשיבה ואוריינות מורכבות יותר.

## חלק ד | הוראה דיפרנציאלית בשיעורי שפה מנקודת מבט התפתחותית - הצעות לדיון ולעבודה קבוצתית

### כיצד המורה והמאמנת מתכננות הוראה דיפרנציאלית?

#### דיון במליאה:



המשימות המקוריות שתוכננו לשיעור היו:

1. קלוז עם מחסן מילים
2. התאמה של מילה לתמונה
3. סידור מילים במשפט

נבהיר אילו פיגומים אפשר לזהות מקריאת התמלול. נשאל: אילו פיגומים זיהיתן בטקסט? אילו פיגומים הוחלט ליישם?



#### << למנחה: מקריאת התמלול נראה שהמורה והמאמנת התלבטו באשר להתאמות

של כל משימה לקבוצה ובאשר לפיגומים שעשויים לתמוך בתלמידים בביצוע המשימה. בין השאלות שהציפו היו: (1) האם התלמידים צריכים את מחסן המילים להשלמת הקלוז, או שמא עדיף שהמשימה תהיה ללא מחסן מילים כיוון שהשיר שיש בידם מספיק להשלמת הקלוז; (2) כאשר התלמידים נדרשים להתאים מילה למה שרואים בתמונה - האם יש צורך שהמילים יופיעו מולם והם רק יעתיקו את המילה המתאימה, או שמא מוטב שהם יכתבו את המילה המתאימה מבלי שהמילים מולם; (3) האם על התלמידים לכתוב במחברת משפט מראשם הכולל מילים מסוימות, או האם עליהם לסדר מילים מבולבלות לכדי משפט?

#### דיון בקבוצות:



מתוך השיחה בין המאמנת למורה, אילו הצעות לפעילות נחשבות מחוץ לאזור ההתפתחות המקורית בעיני המורה או המאמנת? מדוע לדעתכן? ננסה להביא דוגמאות מן התמלול.

מהם הנימוקים המרכזיים (אם קיימים) של המורה ושל המאמנת בנוגע להעדפה של פעילות מסוימת על אחרת?

#### סיכום במליאה:

נשער מדוע המורה/ המאמנת תופסות משימות מסוימות בתור "קשות" לתלמידים ואחרות בתור "קלות"? אפשר לדון בהיבטים שונים: מיומנויות אורייניות, רמות חשיבה שונות, היבטים רגשיים-חברתיים, ידע דיסציפלינרי ועוד.



## חלק ה | ניתוח שיטתי של הפיגומים



### דיון בקבוצות:

- מהם לדעתכן השיקולים המנחים את המורה ואת המאמנת לחלק את התלמידים לקבוצות? איזה מידע על התלמידים בקבוצה אנחנו יכולות לאתר בשיחה? אילו פרמטרים הן מביאות בחשבון? מה אנחנו לא יודעות ועשוי להיות רלוונטי כשמחלקים לקבוצות במסגרת הוראה דיפרנציאלית כפי שמתוכננת בתיאור המקרה?
- מהן המטרות של המורה/ המאמנת בנוגע לשיעור כולו ובנוגע לכל התאמה לדעתכן?
- נבחר את אחת ההתאמות (הפיגומים) שהמורה/ המאמנת הציעו ונבחן: מה הן מטרות ההתאמה?; מה התלמידים נדרשים לדעת/ אילו מיומנויות הם נדרשים ליישם בהתאמה הנבחרת? (בהתבסס על תיאור המקרה ומעבר לו); במה יכולה ההתאמה לסייע לתלמידים ועל מה היא לא נותנת מענה? אפשר להיעזר בטבלה:

| מטרות/ שיקולים | ידע ומיומנויות נדרשים | יתרונות | חסרונות |
|----------------|-----------------------|---------|---------|
|                |                       |         |         |
|                |                       |         |         |
|                |                       |         |         |
|                |                       |         |         |



### סיכום במליאה:

- אילו סוגים של פיגומים עלו בשיחת התכנון? אילו סוגים נוספים של פיגומים עלו בדיון בקבוצות? מה מאפיין אותם? (למשל מעורבות של מורה/ של עמיתים, עזרים כתובים ועוד).
- הפיגומים נגזרים מן היעדים הנקבעים בעקבות נקודת המוצא של התלמיד. כיצד הפיגומים משרתים את היעד, ואילו פיגומים נוספים עשויים לסייע ולהתאים במקרים האלה? מה הם היתרונות והחסרונות שלהם?

### סיכום המפגש

- איך אנחנו יכולות להיעזר בעדשה התאורטית של ZPD בחשיבה על תכנון משותף עם המורות של הוראה דיפרנציאלית?
- אילו אתגרים אנחנו מזהות בעבודת תכנון משותפת על הוראה דיפרנציאלית ואיך אפשר להתמודד איתם?

## הצעה לפעילויות נוספות בעקבות הדיון

### 1 | עבודת האימון בשיח מקצועי על הוראה דיפרנציאלית

- נתמקד בשאלות המאמנת ובתשובות המורה - מהו סוג השאלות? מה אפשר ללמוד מן השאלות ומן התשובות ומה קשה ללמוד מהן על תכנון ההוראה הדיפרנציאלית ועל ההחלטות שהתקבלו בשיחה?
- בשיח התכנון עולים מושגים המתארים דיכוטומיה ביחס למשימות או ליכולתם של התלמידים לבצע משימות מסוימות, למשל "חלש-חזק"/ "יכולים" או "לא יכולים". מדוע לדעתכן? מה הגדרות אלה מאפשרות? מה הן מעכבות?
- אילו חלופות לשאלות יכולות לתמוך בשיחה על תכנון הוראה דיפרנציאלית?  
אפשר להתמקד למשל ב: 1. מהלכי שיחה התומכים בחשיפת שיקולי דעת בקבלת ההחלטות. 2. מהלכי שיחה התומכים בחשיבה על היבטים שונים בהוראה דיפרנציאלית תוך כדי חשיבה על אזור ההתפתחות המקורבת (ZPD) ועל פיגומים. אפשר להציע שאלות קונקרטיות ולבחון יתרונות וחסרונות שלהן. כדאי לכתוב את ההצעות השונות לשם תיעוד וכדי שישמשו להמשך.

### 2 | תכנון מתווה שיחה - איך לומדים ביחד על הוראה דיפרנציאלית?

- נתכנן מתווה לפיתוח שיעור דיפרנציאלי שיכול לתמוך בחשיבה משותפת של מורות ומאמנות על הוראה דיפרנציאלית התואמת את ציר התפתחות הלמידה של התלמידים ועל פיגומים רלוונטיים.
- שלב א':** נבחן באילו נושאים חשוב לגעת כשאנו מתכננות מהלך שיעור דיפרנציאלי ומדוע. היבטים רלוונטיים לדיון מעין זה עשויים להיות למשל - הפעילויות עצמן, התאמות לפעילות, מסגרת הפעילות - בקבוצות/ בזוגות/ במליאה, הרכבי הקבוצות/ למי מיועדות ההתאמות, תכנים ורמות התכנים ועוד. נוסף על כך, ננסה לזהות מראש הסכמות/ אי-הסכמות הקשורות לתכנון ההוראה הדיפרנציאלית, ונציע שאלות שיכולות לחשוף את השיקולים העומדים מאחורי אלה. נבחן כיצד העדשה התאורטית ZPD יכולה לתמוך בחשיבה על הוראה דיפרנציאלית וכיצד היא יכולה להתבטא בתוך מתווה השיחה. נגבש רשימת שאלות/ מבנה שיחה שיכול לתמוך בסוגיות אלה.
- שלב ב':** סבב תיקונים - כל קבוצה מציגה את המתווה שחשבה עליו. לאחר מכן כל קבוצה עובדת על מתווה שיחה כתוב של קבוצה אחרת ושואלת שאלות מאתגרות בנוגע אליו. אחרי כן הקבוצה מתמקדת במספר סוגיות שכדאי לתת עליהן את הדעת, ועובדת על אותו המתווה לשם שכלולו.
- שלב ג':** התנסות - כל אחת מן המאמנות מתכננת מהלך תכנון הוראה דיפרנציאלית בעזרת אחד ממתווי השיחה. אפשר גם לשאול את המורות שהמאמנת מנחה במה סייע להן המתווה ובמה הקשה. לאחר שהשתמשה במתווה השיחה עם המורות, היא מנסה למפות הזדמנויות ואתגרים שעלו מן השיחה וייתכן שקשורים למתווה.
- שלב ד':** תיקון המתווים בעקבות ההתנסויות.

- Buettner, E. G. (2011). Instructional Cloze. Online Submission.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Parsons, S. A. (2012). Adaptive teaching in literacy instruction: Case studies of two teachers. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 149-170.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., ... & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of educational research*, 88(2), 205-242.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The reading teacher*, 39(6), 516-522.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Online Submission*.
- Saddler, B. (2018). Writing a true sentence: Developing syntactical sophistication through sentence-level writing instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 44(2), 23-28.
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 51-67.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22(1), 1-22.



## נספח | דפי עזר לשימוש בשיעור

### ילדים ומטריה | דתיה בן דור

שלושה ילדים ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
פגשו בקצה השביל  
ילדה בתוך מעיל,  
שלא היתה לה מטריה

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום."

ארבעה ילדים ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
כשעלו על ראש ההר,  
הגשם נגמר  
והשמש אמרה שלום

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום."

ילדה אחת ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
פגשו בקצה השביל  
ילדה בתוך מעיל,  
שלא היתה לה מטריה

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום."

שתי ילדות ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
פגשו בקצה השביל  
חבר בתוך מעיל,  
שלא היתה לו מטריה

אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,  
יש אצלנו מקום."



## תרגיל קלז

### ילדים ומטריה | דתיה בן דור

שלושה ילדים ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
פגשו בקצה ה \_\_\_\_\_  
ילדה בתוך מעיל,  
שלא היתה לה מטריה

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום."

ארבעה ילדים ומטריה אחת  
יצאו ב \_\_\_\_\_ לטיול נחמד.  
כשעלו על ראש ההר,  
הגשם נגמר  
והשמש אמרה שלום

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום."

ילדה אחת ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
פגשו בקצה השביל  
ילדה בתוך מעיל,  
שלא היתה לה \_\_\_\_\_  
אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום.  
יש!"

אמרו לה: "בואי איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום."

שתי ילדות ומטריה אחת  
יצאו בגשם לטיול נחמד.  
פגשו בקצה השביל  
חבר בתוך \_\_\_\_\_,  
שלא היתה לו מטריה

אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום.  
יש!"  
אמרו לו: "בוא איתנו, יבש אצלנו,  
ויש אצלנו מקום."

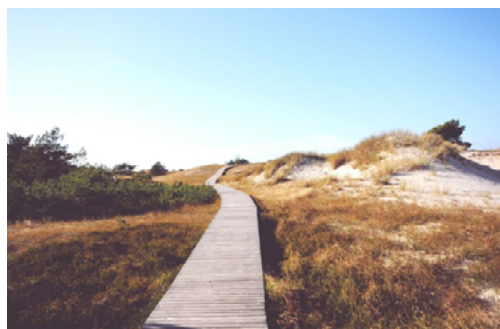
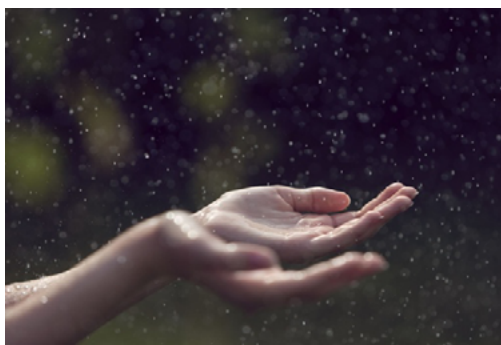
### מחסן מילים

מעיל

שביל

גשם

מטריה



### מחסן מילים

מעיל

שביל

גשם

מטריה