**הקניית אסטרטגיות למידה**

**באמצעות כרטיסי ניווט**

***ליקטו, ערכו וכתבו:***

**סלמון כרמית שלו כרמית**

**יולי 1999**

***כרטיסי ניווט***

כרטיסי ניווט הם כלי המסייע לתלמיד בתהליך הלמידה, באמצעותם רוכש התלמיד אסטרטגיות למידה להתמודדות טובה יותר עם החומר הנלמד.

תהליך הלמידה עם ילדים לקויי למידה, שונה מתהליך הלמידה הרגיל, ומחולק לשלושה שלבים:

שלב ההוראה המתווכת - בו מעביר המורה לילד את התהליכים תוך פיתוח קוגניציה ומטאקוגניציה.

שלב הביניים (כרטיסי הניווט) – מעניק לילד קביים להתנתקות מהמתווך, כך יוכל להגיע הילד בהדרגה להיות 'לומד מומחה'. בשלב זה על המתווך לדאוג שהילד יפעל על פי כרטיס הניווט פעמים רבות עד להפנמה מלאה. יש להקפיד שהניתוק מכרטיס הניווט לא ייעשה בשלב מוקדם מדי, אלא יותאם לשלב בו הלומד מתפקד באופן עצמאי.

שלב העבודה העצמית – בשלב זה הלומד הפנים כבר את אופן הלמידה, ויכול לתפקד ללא שלב הביניים, אך עדיין פועל לפי הכרטיס שלמד, מפעיל מנגנון פיקוח ובקרה ולבסוף בוחן את תוצריו.

בשלב בו עוסקים בהקניית כרטיסי הניווט ניתנות הנחיות ברורות ומדורגות לפי שלבים, כך שהילד ידע מה עליו לעשות בכל שלב בהתמודדות עם המשימה העומדת לפניו. כרטיסי הניווט מלווים בהסברים, מתאימים לנושא הנלמד ונשענים בראש ובראשונה על הבנה. השימוש בכרטיסי הניווט הוא תהליך מטאקוגניטיבי בו הלומד נהייה מודע להבדל בין זכירת מידע לבין שימוש במידע.

רציונל: לאחר תרגול רב ושימוש בכרטיס הניווט, יפנים אותו הלומד ויוכל להגיע לעבודה עצמאית, תוך התנתקות הדרגתית מכרטיסי הניווט ומהמתווך.

תהליך למידה המלווה בכרטיסי ניווט, אינו פותר את הלומד מלחשוב ולפעול, שכן עליו לאתר את הבעיה העומדת בפניו, להגדירה ולחפש את כרטיס הניווט המתאים לפתירתה – ולפתור אותה בהתאם. אם כן, כרטיס הניווט הינו כוח עזר בתהליך הפרוצדורלי של שלבי העבודה.

הרווח בצד השימוש בכרטיסי הניווט כפול, שכן השגנו ריסון של אימפולסיביות, רכישת שליטה ובקרה עצמית, זימנו חוויות הצלחה, ונתנו אפשרות לביטוי היכולת הטמונה בלומד.

***תיווך***

המתווך משפיע על הילד גם באמצעות ויסות הקשב של הילד והכנתו מבחינה רגשית והנעתית לקלוט את הגירויים שהמתווך מעוניין בקליטתם. המתווך מוסיף לגירויים מרכיב ערכי של משמעות ומנחיל בדרך זו את מערכת ערכיו המוסריים והתרבותיים.

באמצעות התיווך לומד הילד להתמקד, להתבונן ולהבחין, ליצור יחסים, לארגן ולסדר נתונים. בעקבות התיווך נוצר אצל הילד רפרטואר עשיר של התנהגויות קוגניטיביות.

דפוסי החשיבה שנקנו בעזרת ההתנסות בלמידה מתווכת עושים את המפגש הישיר ליעיל יותר ומאפשרים לילד לקלוט כמות רבה יותר של מידע, ללמוד ממנו ולעשות בו שימוש.

**חסך בהתנסות בלמידה מתווכת**

בהיעדר למידה מתווכת אין הילד יודע כיצד **לארגן ולסדר** גירויים חדשים, לקשר בינם לבין גירויים קודמים בהם נתקל, ולהסיק מהם מסקנות, אלא הם נותרים כבליל רשמים אקראיים ומנותקים זה מזה. נוצר מצב פרדוכסלי; מצב של תלות (היות נתון לתיווך), מכשיר את האורגניזם לעצמאות לגבי יכולתו ללמוד במישרין מהמפגש עם גירויים חדשים.

**קריטריונים של התנסות בלמידה מתווכת**

1. תיווך של כוונה והדדיות - פעולת התיווך היא פעולה מכוונת, אך אין היא חד סטרית; היא יכולה להתרחש רק כאשר קיימת הדדיות ומקבל התיווך נענה למתווך.פעולת התיווך צריכה לגרום לשינויים בכל שלושת המרכיבים של פעולת הגומלין המתווכת - בילד, במתווך ובגירויים.
2. טרנסצדנטיות - כדי שפעולת גומלין תיחשב כפעילות מתווכת היא צריכה להכשיר את מקבל התיווך להתמודדות הבלתי אמצעית עם גירויים. לכן, כל פעילות של תיווך צריכה להפך למעין דגם, שבעזרתו מקנה המתווך לילד עקרון כלשהו, החורג מעל ומעבר לצורך המיידי והישיר של המצב הנתון, ומתייחס אל נסיבות ומצבים המרוחקים מ"הכאן ועכשיו" במרחב ובזמן.
3. תיווך של משמעות - תיווך של משמעות מתבטא בהקניית מטען רגשי וערכי לגירויים ולפעילויות גומלין. המתווך מקנה לגירויים ולפעילויות הגומלין משמעות שאינה חלק מישותם האובייקטיבית. המשמעות מתבטאת במידה רבה בעצם הברירה, או הסילוק, של גירויים מסוימים, במתן עדיפות ובהדגשה הניתנת להם על ידי המתווך.
4. תיווך של תחושת מסוגלות
5. תיווך של ויסות ובקרה של ההתנהגות
6. תיווך של התנהגות משתפת
7. תיווך לאינדיבידואציה ולדיפרנציאציה פסיכולוגית.
8. תיווך להתנהגות מכוונת למטרה
9. תיווך להתמודדות באתגרים, להעדפת החדש והמורכב
10. תיווך מודעות להשתנות

(פוירשטיין ואגוזי, 1996).

***אסטרטגיות למידה***

אסטרטגיה היא הרכב של מיומנויות המכוונות למטרה מסוימת. אסטרטגיות למידה קשורות לאספקטים הקוגניטיביים ולפיתוח המודעות המטה-קוגניטיבית של התלמיד.

Derry (1988) מגדיר אסטרטגיות למידה – כ "התוכנית שאדם מבצע להשגת מטרה לימודית. אסטרטגית למידה היא תוכנית שלמה הכוללת בתוכה טקטיקות וטכניקות ספציפיות. האסטרטגיה שבה בחר הלומד מכתיבה לו את הטקטיקות שבהן ישתמש."

ויינשטיין (1988) מגדירה אסטרטגיות למידה כ"תהליכי חשיבה ומיומנויות התנהגות לימודיות אשר מופעלות ע"י הלומד במגמה להגביר את יעילות למידתו ולבסס את שליטתו והתמחותו בידע הנלמד".

הקרוא היעיל מתכנן אילו מיומנויות להפעיל בזמן הקריאה בהתאם לצרכיו. התכנון והבחירה של מיומנויות מסוימות ולא אחרות הם פעולת אסטרטגיות. למשל, קרוא שנתקל בטקסט שקשה לו להתמודד אתו ובו מילים רבות שאינו מכיר, יבחר בוודאי במיומנויות כמו: הבנת מילה מן ההקשר, שימוש במילון וכולי. לעומת זאת, בטקסט קל יותר עבורו הוא ישנה את צירוף המיומנויות כלומר, יפעיל אסטרטגיה אחרת.

***מטאקוגניציה היא החשיבה של האדם על תהליכים חשיבתו***. ככל שהאדם מודע יותר למרכיבים השונים המשפיעים על הבנתו את הנקרא וככל שהוא מסוגל לשלוט באסטרטגיות שהוא משתמש ולפקח עליהן, כך תגבר הבנתו את הנקרא ויכולתו לפתור בעיות.

הערנות המטאקוגניטיבית מפקחת, מבקרת ומווסתת את סוגי הפעולות המנטליות הלוקחות חלק בתהליכי קריאה – למידה, והסדר שבו יש להפעילן (Brown 1985 , Pearson et al 1990). היא מאפשרת לתלמידים:

1. להבהיר לעצמם את מטרת הקריאה – למידה שלהם.
2. לתכנן את דרכי הפעולה לפני הקריאה, במהלך הקריאה ובסיומה.
3. להשתמש בגמישות באסטרטגיות השונות שרכשו.
4. להעריך האם הושגו מטרות הקריאה.
5. ליצור קשר בין המשמעויות החדשות שהופקו לבין הידע הקודם .

(ווהל וארדון, 1993).

ישנן 3 קבוצות של אסטרטגיות הניתנות ללמידה:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **אסטרטגיות לבניית קשרים חיצוניים** | **אסטרטגיות לבניית קשרים פנימיים** | **אסטרטגיה לבחירת אינפורמציה** |
| הגברת האינטגרציה בין מידע חדש לידע קודם | בניה של מבנה לוגי או תמצית של החומר | מתיחת קו מתחת למשפטי מפתח |

ניתן לחלק את פעילויות הקריאה של הקורא המומחה לשלוש פעילויות:

1. פעילויות שנעשות בטרום הקריאה.
2. פעילויות שנעשות במהלך הקריאה - בניית דרכים לאיתור, איסוף וארגון המידע.
3. פעילויות שנעשות בתום הקריאה.
4. אסטרטגיות טרום הקריאה:
5. ברור אופן הקריאה ומטרת הקריאה

|  |  |
| --- | --- |
| **מטרת הקריאה** | **אופן הקריאה** |
| קריאה להנאה | קריאה אקראית – משמשת לקריאה אישית לשם הנאה. |
| קריאה פונקציונלית – קריאה לשם לימוד.  מורכבת מ- :  קריאת השורות – הבנה מילולית  קריאה בין השורות – הבנה מפרשת  קריאה מעבר השורות – הבנה משתמעת | קריאה מרוכזת – משמשת לקריאת חומר המצריך קריאה זהירה ואיטית וקריאה חוזרת |
| קריאה מרפרפת – קריאה לצורך קבלת מושג כללי או מבט מקיף לשם התרשמות מהנושא וקבלת משמעות כללית. זוהי קריאה מהירה. |
| סריקה – קריאה מהירה לצורך איתור מידע מוגדר |

(ווהל, ארדון, 1998)

1. ברור סוג הטקסט: טקסט עיוני, טקסט ספרותי, טקסט עובדות (היסטרי, מדעי, התרחשות, הנחייה), טקסט עמדות (השערה, הנחה, עימות, עמדה תומכת, שכנוע)
2. כותרת: שאילת שאלות על הכותרת על מנת להפיק מידע על מה יהיה הסיפור.
3. מקורות מידע בלתי מילוליים: תמונות, מפות, תרשימים
4. העיצוב הגרפי של הטקסט: הצורה החיצונית של הטקסט, באמצעותה ניתן לזהות מאין לקוחים חלק מהטקסטים על פי צורתם (למשל טקסט הלקוח מאנציקלופדיה מאופיין לרוב במבנה של עמודות).
5. אסטרטגיות במהלך הקריאה – איתור וארגון המידע במהלך הקריאה:
6. לשאול שאלות במהלך הקריאה.
7. לחשוב איזה חומר רלוונטי ואיזה חומר פחות רלוונטי לתכלית הקריאה.
8. לנסות לקשר בין הידע הקודם על הנושא לבין המידע המוצג בטקסט.
9. לנסות להבין את קו המחשבה של המחבר ולגלות את מטרתו.
10. לנסות לגלות את הקשרים בין הרעיונות המוצגים בטקסט.
11. לסמן מילים ומשפטים שנראים רלוונטיים לתכלית הקריאה.
12. תוך כדי קריאה לנבא מה יהיה כתוב בהמשך הטקסט.
13. לשאול בעת הקריאה, אם הושגה מטרת הקריאה.
14. לבדוק בקביעות האם הוא מבין את אשר קרא.
15. לנסות, תוך כדי קריאה לענות על השאלות שלא את עצמו בטרם החל לקרוא
16. לפקח בעקביות על הבנת הנקרא לשנות אסטרטגיות תוך כדי קריאה, על מנת להבין טוב יותר.
17. לנסות להבין מילים לא ברורות מתוך ההקשר, מבלי להפסיק את שטף הקריאה כאשר נתקל במילה בלתי מוכרת.
18. חלוקה לפסקאות – התלמיד לומד לחלק את הטקסט ליחידות של רעיונות. כמו כן לומד שכאשר מתחלף נושא מתחילה פסקה חדשה.

3. אסטרטגיות בתום הקריאה – עיבוד האינפורמציה שמזרים הכתוב.

1. תמצית - ליכוד משפטי מפתח באמצעות מילות קישור
2. ייצוג המידע בטבלאות על מנת להסיק מסקנות.
3. ייצוג המידע בתרשימים - תרשימי זרימה למיפוי החומר

(וואהל טובלי, 1993; מליץ & מליץ 1993; רפפורט, סוסלר, 1995)

***הקניית אסטרטגיות להפקת משמעות***

***באמצעות כרטיסי ניווט***

**יש להקפיד על הכנת ערכת כרטיסי ניווט שתלווה את התלמיד הן בבית הספר והן בשעות הלמידה העצמאיות שלו, וזאת על מנת שהתלמיד יישם את הנלמד, וישפר את הישגיו בכל מקצועות הלימוד.**

***שלבי הלמידה באמצעות כרטיסי ניווט:***

1. איתור הבעיה, העומדת בפני התלמיד.
2. בנייה משותפת של כרטיס ניווט לפתירת הבעיה או לחילופין נתינתו לתלמיד (בהתאם לרמת היכולת של הלומד).
3. עבודה מדורגת מתווכת תוך שימת דגש על שלבי העבודה המוצגים בכרטיס הניווט, והבנתם.
4. תרגול כרטיסי הניווט במשימות שונות ובתכנים מגוונים.

כרטיסי הניווט המובאים להלן, מיועדים לשימוש בשלבי הקריאה: בטרום הקריאה, במהלך הקריאה ובסיומה.

**שלב טרום הקריאה**



***הכותרת***

תפקיד הכותרת למסור מידע על עיקר הטקסט או לרמוז על תוכנו (אך יתכן גם שלא ניתן יהיה להסיק ממנה דבר).

***כותרת ראשית*** מציגה את הנושא שבו יעסוק הפרק כולו.

***כותרת משנה*** מספקת מדע לגבי כל אחד מהקטעים שהיא מלווה אליו.

**סוגי כותרות:**

***עניינית*** – מתייחסת למידע העיקרי שבטקסט וכוללת לרוב עובדות

לדוגמה: מצב הכלכלה בארץ.

***נוקטת עמדה*** – מביעה דעה לגבי הנושא.

לדוגמה: הסוף לבחינות הבגרות.

***פיקנטית*** – כותרת רב משמעית המעוררת עניין וסקרנות, לא תמיד מתייחסת לעיקרו של הטקסט.

לדוגמה: אהבה בשחקים.

***הטרמה***

1. שאילת שאלות עצמיות: מדוע, איפה,

מי, כיצד, מה,

איזה. . .

1. סוג הקטע: סיפור, אגדה, משל, שיר,

קטע מידע. . .

1. הכותרת מרמזת על כך שהקטע עוסק ב...
2. בעזרת התמונות/התרשימים/המפות אני

מבין ש. . .

1. הצורה הגרפית של הקטע עוזרת לי להבין

ש...

***הטרמה לקריאת טקסט***

|  |  |
| --- | --- |
| **ברור מטרת הקריאה** | **ברור אופן הקריאה** |
| קריאה להנאה | קריאה אקראית – משמשת לקריאה אישית לשם הנאה. |
| קריאה פונקציונלית – קריאה לשם לימוד.  מורכבת מ- :  קריאת השורות – הבנה מילולית  קריאה בין השורות – הבנה מפרשת  קריאה מעבר השורות – הבנה משתמעת | קריאה מרוכזת – משמשת לקריאת חומר המצריך קריאה זהירה ואיטית וקריאה חוזרת |
| קריאה מרפרפת – קריאה לצורך קבלת מושג כללי או מבט מקיף לשם התרשמות מהנושא וקבלת משמעות כללית. זוהי קריאה מהירה. |
| סריקה – קריאה מהירה לצורך איתור מידע מוגדר |

***סוגי טקסטים***

* **אינפורמטיבי** - מטרתו למסור עובדות ולתאר תופעות או תהליכים באופן אובייקטיבי.
* **תיאורי** - מטרתו לתאר מצב מנקודת מבט אישית של הכותב, משלב בתוכו מילות תואר.
* **שכנוע** - מטרתו לשכנע את הקורא באמצעות נימוקים.
* **מסביר** - מטרתו להסביר מצב או מושג לכל אורך הטקסט.
* **ביקורתי** - מציג טיעונים נגד מצב קיים במטרה לשנותו.
* **ספרותי** - קטע שיש בו עלילה מתפתחת.
* **מפעיל ומדריך** - כולל הנחיות, הוראות או הסברים כיצד לעשות דברים.

**שלב הקריאה**



### *קלוז*

כדי לפתור קלוז:

1. **קרא** את הקטע מתחילתו ועד סופו, בלי להשלים מילים.

2. **מצא** את **הרמזים** הנמצאים בקטע.

1. רמז תחבירי - איזה חלק מהמשפט חסר: שם עצם,

פועל, שם תואר. . .

1. לפי המשמעות של המשפט.
2. רמז לשוני: יחיד, רבים, זכר, נקבה.
3. קריאה קדימה ואחורה.

3. **השלם** את המילים החסרות.

4. **קרא** את הקטע, ובדוק, האם הוא הגיוני.

**זכור!**

**בפתירת קלוז, חשוב לנתח את הרמזים המופיעים**

**בקטע, ולפיהם למצוא את המילה החסרה!**

***מילה קשה***

בכל פעם שתפגוש במילה קשה, במהלך הקריאה, **עצור!**

**קרא** את המשפט שבו מופיעה המילה - קדימה ואחורה.

**שער** את פירוש המילה הקשה לפי הקשר שלה לשאר המילים במשפט.

**תרגם** את המילה הקשה למילה נרדפת.

**בדוק**, אם המילה מובנת והגיונית בתוך המשפט,

**אם כן** - המשך לקרוא.

**אם לא** - חפש דרך אחרת

ניתן להבין מילה קשה, בעזרת **השורש**.

ערוך רשימה של מילים המוכרות לך מאותו שורש,

שער את פרוש המילה.

***מילות קישור***

מילת קישור היא מילה המקשרת בין שני משפטים.

|  |  |
| --- | --- |
| **הקשרים** | הקבוצות |
| כמו, כפי ש..., כשם ש..., כך גם, בדומה ל... | אמצעי קישור להבעת **השוואה** |
| אבל, אולם, אך, אלא, לעומת זאת, ואילו, בניגוד ל..., בניגוד לכך, להיפך, מצד אחד...מצד אחר, בעוד ש..., אמנם.  למרות ה..., אף על פי ש.., אף ש..., על אף ש...,  בכל אופן, עם זאת. | אמצעי קישור להבעת **ניגוד**,  בניגוד למצופה |
| למשל, כגון, לדוגמא. | אמצעי קישור להבעת **הדגמה** |
| ו, וכן, גם, אף, כמו כן, כן, יתר על כן, זאת ועוד, נוסף לכך, מלבד, פרט ל..., למעט, חוץ מ... | אמצעי קישור להבעת **תוספת או הפחתה וצירוף** |
| א' ב' ג' וכו', קודם כל, ראשית, שנית, והחשוב ביותר, תחילה, לבסוף. | אמצעי קישור להבעת **סדר**  (של חשיבות, מיון) |
| אכן, בייחוד, במיוחד, ודאי, ראוי לציין, יש להדגיש, ללא ספק. | אמצעי קישור להבעת **הדגשה** |
| כלומר, זאת אומרת, דהיינו, במילים אחרות. | אמצעי קישור להבעת **הבהרה** |
| לסיכום, סיכומו של דבר, מכל האמור ניתן לומר. | אמצעי קישור להבעת **סיכום** |
| כאמור, כידוע, כנזכר לעיל, בהקשר זה, בקשר לכך, דרך אגב. | אמצעי קישור להבעת **מעבר לנושא אחר**  (שהזכרנו קודם או שלא הזכרנו) |
| כש..., כאשר, לפני, עד ש..., מאז, תחילה, לאחר זאת, לאחר מכן, אחר כך, בינתיים, לפי שעה, כל זמן ש..., לאחרונה, בזמן האחרון, כעבור. | אמצעי קישור להבעת **סדר זמנים** |
| כי, מפני ש..., מכיוון ש..., היות ש..., מאחר ש..., בגלל, עקב, הודות ל..., בשל, משום ש..., הואיל ו...,  מחמת ה... | אמצעי קישור להבעת **סיבה** |
| לכן, על כן, כתוצאה מכך, אם כן, אפוא, משום כך,  אי לכך, עקב כך, בשל כך. | אמצעי קישור להבעת **תוצאה** |
| כדי ש..., לשם כך, במטרה ל..., על מנת, לתכלית זו. | אמצעי קישור להבעת **תכלית** |
| אם, בתנאי ש..., אילו, לו, לולא, אלמלא. | אמצעי קישור להבעת **תנאי** |

***הפסקה***

**הפסקה היא קבוצה של משפטים, הערוכים בסדר הגיוני שרעיון מרכזי אחד מלכד אותם ומשותף לכולם.**

**סוגי פסקאות**

***פסקת הדגמה –*** פסקה הממחישה את הרעיון המרכזי באמצעות הדגמה.

הכותב משתמש במילות קישור מקבוצת הדגמה: למשל, לדוגמה וכו'.

***פסקת פירוט*** – פסקה המפרטת את הרעיון המרכזי ומרחיבה אותו.

הכותב משתמש במילות קישור מקבוצות הוספה וסדר (של חשיבות): כמו כן, יתר על כן, ראשית, שנית וכו'.

***פסקת הסבר*** – פסקה המסבירה את הרעיון המרכזי. הרעיון המרכזי מציין **עובדה** שיש להסבירה.

הכותב משתמש במילות קישור מקבוצת הסבר (הבהרה): כלומר, דהיינו, במילים אחרות.

סימני פיסוק יכולים לציין שלפנינו הסבר: פסיק (,), נקודתיים (:), נקודה ופסיק (;)

ומקף (-).

***פסקת הנמקה*** – פסקה המנמקת את הרעיון המרכזי. הרעיון המרכזי נוקט **עמדה** בנושא כלשהו ושאר המשפטים מנמקים מדוע עמדה זו נכונה או לא נכונה.

הכותב משתמש במילות קישור מקבוצת סיבה: כיוון ש.., עקב, מפני ש.., משום ש.. וכו'.

***פסקת עימות*** – פסקה בה יש עימות בין דעות שונות, בין טיפוסים שונים או בין יתרונות וחסרונות.

הכותב משתמש במילות קישור מקבוצת ניגוד: לעומת זאת, ואילו, אך, אולם, בניגוד לכך, מחד גיסא ומאידך גיסא וכו'.

**שלב תום הקריאה**



*תאור דמות*

בכל פעם שאתה מבקש לאסוף פרטים על דמות או על "גיבור" מסוים, שאל שאלות המתייחסות ***לפרטיו האישיים, לפעולותיו, לתכונותיו, לחשיבותו ולהשפעתו***. כמו למשל:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **תכונות** מה היו תכונותיו? | **פעולות** מתי פעל?  היכן פעל?  מה היה עיסוקו?  מה היו פעולותיו החשובות?  מה היו תוצאות פעילותו?  איך התייחסה הסביבה לפעולתו? | **רקע** מי הוא?  כמה שנים חי?  היכן נולד ומתי?  כיצד הוא נראה?  מי היתה משפחתו? |

הדגם הרטורי

**שיטה לארגון המחשבה המילולית.** הוא מורכב בדרך-כלל משבעה רכיבים:

שאלה פותחת - על מה מדובר?

טענה - מה עמדת הכותב על הנושא הנדון? התשובה לשאלה

נימוקי הטענה - מה הבסיס של הטענה והיסודות התומכים בה? במה היא נכונה/

צודקת/יעילה? מדוע הכותב טוען טענה זו?

דוגמא - איזו דוגמא מוכיחה את הטענה? איזה דוגמא מאששת (מחזקת)

את הנימוק?

מסקנה - מה המסקנה המשתמעת מכך?

המלצה - מה ההמלצה המתבקשת בכך?

שאלה חדשה - מה כדאי להמשיך לחקור? במה איננו בטוחים?

***טבלת השוואה***

* **קרא את המאמר.**
* **צבע את הדומה ואת השונה בצבעים שונים במהלך הקריאה.**
* **קבע קריטריונים להשוואה.**
* **השלם בהתאם את הטבלה.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| נושא הטבלה: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | |
| **נושא ב'** | נושא א' |  |
| קריטריונים השונה  להשוואה | | |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |
| הדומה | | |
|  | | |

**באמצעות טבלה ניתן גם להשוות בין פרטים, נושאים מושגים, אירועים, דמויות, תהליכים וכו'.**

***הוראות מנחות לתרשים מתחום המדע***

בכל פעם שתקראו טקסט מדעי, העוסק בתיאור מחקרים או ניסויים, שאלו את עצמכם שאלות, המיוחדות לתחום זה.

השאלות תתייחסנה לקריטריונים הבאים:

1. **בעיות שרוצים לבדוק**
2. **דעות של חוקרים על הנושא**
3. **השערות המחקר**
4. **הניסויים ותיאורם**
5. **תצפיות בזמן המחקר**
6. **תוצאות הניסויים**
7. **מסקנות המחקר**

זכרו, לא כל טקסט מתייחס לכל הקריטריונים שצוינו.

***תרשים מתחום היסטוריה***

הגדרת המושג היסטוריה: התרחשויות בזמן, הקשורות בקשר של סיבה ותוצאה. לכן בכל פעם שתקרא קטע היסטורי, עליך לשאול שאלות חוקרות, המיוחדות לתחום דעת זה.

**השאלות תתייחסנה לנושאים הבאים:**

* **האירוע**
* **הזמן - התקופה**
* **המקום**
* **הדמויות**
* **הסיבות**
* **התוצאות**
* **השפעות לטווח קצר**
* **השפעות לטווח ארוך**.

מיפוי טקסט עלילתי

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  | **שם הסיפור** | | | | | | | | | | | | | |  | | | |  | | | | | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | |  | | | |  | | |  | | |
|  |  |  | **רעיון מרכזי** | | | | | | | | | | | | | |  | | | |  | | | | | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | |  | | | |  | | |  | | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | |  | | | |  | | |  | | |
| **לקח** | | |  | | **עלילה** | | | | | | |  | | | | **רקע** | | | | | | | | | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | |  | | | |  | | |  | | |
|  |  | | | פתרון | | |  | הסתבכות או שיא | |  | גורם מזמן | | |  | זמן | | |  | מקום | | |  | משתתפים | | | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | |  | | | |  | | |  | | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | | | | | **משני** | | |  | | **ראשי** | |
|  |  |  |  | | |  | | |  | | | |  |  | | |  | | | |  | | |  | | |

מיפוי טקסט אינפורמטיבי על בעלי חיים

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | |  | | |  | |  | | | **שם הקטע** | | | | | | | | | | | |  | |  | | |  |  | | |  |
|  | |  | | |  | |  | | |  |  | |  |  | | |  |  | | | |  | |  | | |  |  | | |  |
|  | |  | | |  | |  | | | רעיון מרכזי | | | | | | | | | | | |  | |  | | |  |  | | |  |
|  | |  | | |  | |  | | |  |  | |  |  | | |  |  | | | |  | |  | | |  |  | | |  |
| הסוואה | |  | | תכונות | | |  | | צאצאים | | |  | רבייה | |  | מזון | | |  | | מבנה גוף | | | |  | | מקום מחייה | | |  | משפחה | | |
|  | |  | |  | | |  | |  | |  |  | |  |  | | |  | |  | | | |  | |  | | |  |  | | |
|  | |  | |  | | |  | |  | |  |  | | | | רגליים | | |  | | גוף | |  | | ראש | |  | |  |  | | |
|  | |  | |  | | |  | |  | |  |  | |  |  | | |  | |  | | | |  | |  | | |  |  | | |

**כתיבה והבעה בכתב**



***הפסקה***

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | מבוא / פתיח | |  | |  | | משפט מבוא |
|  | |  | |  | |  | |  |
|  | | רעיון מרכזי | | משפט המביע רעיון מרכזי של הפסקה | | | | |
|  | |  | |  | |  | |  |
| הנמקה+ הסבר | | |  | פירוט + הסבר | |  | משפטי תימוכין או פיתוח | |
|  | | |  |  | |  | |  |
| דוגמא | | |  | דוגמא | |  | תימוכין בעזרת דוגמא | |
|  | |  | |  | |  | |  |
|  | סיכום:  תוצאה / מסקנה / המלצה | | | |  |  | | משפט סיכום |

***כללי כתיבה***

1. ***כלל השייכות*** – מידע ששייך לנושא.

האם הדברים שכתבתי מתייחסים לנושא עליו נשאלתי?

1. ***כלל הכמות*** – בכמות מספקת.

האם פירטתי והרחבתי את התשובה / הפסקה?

3. ***כלל האופן*** – כתיבה בצורה תקנית, ברורה ומסודרת.

האם תשובתי / חיבורי כתובים ללא שגיאות כתיב, בצורה מסודרת

ובחלוקה נכונה לפסקאות?

***חוקי כתיבה***

**הת** בראש מילה

**הת**כתב **הת**רחץ **הת**לבש

רבים + שלו = נוסיף **יו**

אב**יו**  ילד**יו** ספר**יו** בגד**יו**

כל מה שאני **א**עשה נוסיף **א** בהתחלה

**א**רקוד **א**גיע **א**דע **א**תלבש

**ביבליוגרפיה**

***חוקי כתיבה***

כל מה שאתה עשי**תָ**  לא צריך ה' שותקת

לקח**תָ** יגע**תָ** מצא**תָ** כתב**תָ**

כל מה ששלךָ ובשבילךָנכתב עם **ךָ**

חולצתךָ עבורךָ בעצמךָ מיטתךָ

מילים קטנות נכתוב ב א' (חוץ מ- **ע**ל, **ע**ם, **ע**ד, **ע**וד)

או, אז, אולי, אך, אל, אלא, אם, אלו, אף, את, איך

* אגוזי, מ. ופוירשטיין, ר. (1986). התיאוריה של הלמידה המתווכת ומקומה בהכשרת המורים. *דרכים בהוראה*. משרד החינוך והתרבות.
* בראון, א. ( 1980 ), בתוך : א. גוטרמן, (1987) "טיפוח היכולת ללמוד מתוך טקסט ע"י מטה-קוגניציות מוחצנות באמצעות מחולל קריאה למידה במחשב", בתוך : *עקרונות ומעשים בהבנת הנקרא*, עורכים ווהל, גוטרמן, טובלי. ת"א: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1994. עמ' 48-39.
* ווהל, א. טובלי, א. (1993) "אסטרטגיות של הקורא היעיל" בתוך : *עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה*, עורכים ווהל, גוטרמן, טובלי. ת"א: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1994, עמ' 211-227.
* ווהל, א. ארדון, ר. (1993) "גישות חדשות להוראת הבנת הנקרא" בתוך *עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה*, עורכים ווהל, גוטרמן, טוב לי. ת"א: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1994, עמ' 197 - 208 .
* ווהל, א. ארדון, ר. (1993) "ללמוד איך ללמוד" בתוך: *עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה*, עורכים ווהל, גוטרמן, טובלי. ת"א: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, 1994, עמ' 301 - 307 .
* ווהל, א. ארדון, ר. (1998) *קריאה תאוריה ומעשה*, ת"א: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
* מליץ, ע. מליץ, צ. (1995) *אסטרטגיות למידה - תיאוריה ומעשה*, הוצאת מכון לשיפור הישגים לימודיים בע"מ, ב"ש.
* משולם, צ. (1997). *לומדים להצליח***.** "טלניר" הוצאה לאור, יהוד.
* נתן, נ. (1993). *המיפוי המושגי – השימוש במפה מושגית בשלב הטרום קריאה בהוראת תלמידים מתקשים*. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון
* רפפורט, סוסלר, 1995. *בונים קריאה*, בניית כלים לקריאה יעילה ועצמאית. רכס
* Brown A.L., (1985). “Metacognitive The Development Of Selective Attention Strategies For Learning From Texts In H.S. R. B. Rudell (Eds) *Theoretical Models And Processes Of Reading*  Newark, De International Reading Association.
* Derry, S.J. (1988). Putting Learning Strategies To Work*. Educational Leadership*, 46, 4-10.
* Ellis E. (1993). “Integrative Strategic Instruction: A Potential Model For Teaching Content Area Subjects To Adolescents With Learning Disabilities”. *Journal Of Learning Disabilities.*
* Flavell, J.H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Psychological Inquiry, *American Psychologist*, 34, 906-911.
* Graesser, A. C. (1981*). Prose Comprehension: Beyond the Word*. N. Y.: Springer-Verlag.
* Lambiotte, J. and Dansereau, D. (1993). Effects of Knowledge Maps and Prior Knowledge on Recall of Science Lecture Content**.** *Journal of Experimental Education.* 60(3), 189-201
* Leeann Jonson, Steve Graham, And Karen R. Harris (1997). The Effects Of Goal Setting And Self-Instruction On Learning A Reading Comprehension Strategy: A Study Of Students With Learning Disabilities*. Journal of Learning Disabilities* (30).
* Weinstein, C. (1988). *Learning Study Strategies*, Academic Press Inc.