

**אוניברסיטת בר-אילן**

**הוראת התנ"ך בשיטה הוויזואלית**

עידית שטנר

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לתנ"ך של  
אוניברסיטת בר-אילן

התשפ"ד

רמת גן

# אוניברסיטת בר-אילן

## הוראת התנ"ך בשיטה הוויזואלית

עידית שטנר

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך במחלקה לתנ"ך של  
אוניברסיטת בר-אילן

התשפ"ד

רמת גן

עבודה זו נעשתה בהדרכתם של ד"ר מור דשן, ד"ר נאוה נריה-כהן ופרופ' יוסף עופר מהמחלקה לתני"ך של אוניברסיטת בר-אילן.

## תודות

תודה רבה לפרופ' יוסף עופר, ד"ר נאוה נריה-כהן וד"ר מור דשן על ההנחיה, על ההכוונה והדיוקים מאירי העיניים, על האמון והתמיכה. זכיתי ללמוד מכם רבות.

תודה למורות ולמורים, משתתפי המחקר אשר חלקו מזמנם ומניסיונם ושיתפו את תובנותיהם והתרשמותם.

תודה להוריי על התמיכה בתהליך, לאבי פרופ' הרצל פטל על הייעוץ וההכוונה ולאחי ד"ר טל פטל על התובנות בכתובת העבודה.

תודה לבעלי היקר מיכאל ולילדינו המקסימים שאפשרו ותמכו, התעניינו ופרגנו.

ותודה גדולה לריבונו של עולם על הכוחות, לצאת לדרך ולפסוע בה לאורכה.

בתפילה לגאולה שלמה ברחמים.

## תוכן עניינים

א	תקציר
1	מבוא
12	סקירה ספרותית
12	תהליך הריחוק מהטקסט התנכ"י וסיבותיו
13	הוראה טרנסמיטיבית והוראת חקר בתנ"ך
16	תהליך הריחוק מהמילה הכתובה, דיגיטליזציה וגורמיה
19	חשיבות השימוש בוויזואל
22	מטרת המחקר וחשיבותו
23	שאלות המחקר
24	שיטת המחקר
24	משתתפים
25	כלי המחקר
26	הליך המחקר
27	ממצאים
28	שאלות רקע
28	קשיי המורים בלימוד בשיטה הוורבלית
32	ציפיות המורים טרם התחלת השילוב והלימוד בשיטה הוויזואלית
35	הכלים הוויזואליים שהוטמעו
36	שאלת המחקר הראשונה
36	השפעת השיטה הוויזואלית בהשוואה לשיטה הוורבלית על התלמידים בכל הקשור ליכולות למידה מעמיקה
36	מידת מעורבות התלמידים בשיעור
38	יכולת הקריאה וההבנה של התלמידים את הטקסט התנכ"י
46	שאלת המחקר השנייה
46	היתרונות לדעת המורים בהוראת השיטה הוויזואלית על פני השיטה הוורבלית
46	אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנכ"יים
48	היכולת ללמוד לימוד מעמיק
50	חווית הלמידה של התלמידים מבחינת הנאתם מהלמידה
58	רמת השיח שהתפתח בין התלמידים אודות הגילויים שלהם בטקסט
60	שאלת המחקר השלישית
60	האתגרים לדעת המורים בהוראה בשיטה הוויזואלית בהשוואה לשיטה הוורבלית
60	הקשיים שהתלמידים נתקלים בהם
62	החסמים וההתנגדויות של התלמידים

63.....	אופן בהירות התהליך לתלמידים
64.....	אופן רכישת התהליך ככלי עבודה
65.....	אתגרי המורה בלימוד בשיטה הוויזואלית
66.....	הצעות לייעול השיטה הוויזואלית
68.....	דיון ומסקנות
71.....	מגבלות המחקר והמלצות לעתיד
73.....	ביבליוגרפיה
79.....	נספח 1 - שאלון לריאיון חצי-מובנה
i.....	Abstract

### רשימת לוחות

25.....לוח מס' 1 : פרוט המרואיינים על פי נתונים.....

### רשימת תרשימים

27.....תרשים מס' 1 : סיכום השיפורים והסיבות להם.....

28.....תרשים מס' 2 : קשיי המורים בלמוד בשיטה הוורבלית.....

32.....תרשים מס' 3 : ציפיות המורים טרם התחלת הלימוד.....

37.....תרשים מס' 4 : עלייה במעורבות התלמידים בשיעור.....

46.....תרשים מס' 5 : שיפור הבנת התלמידים את הטקסט.....

48.....תרשים מס' 6 : הגורמים שהובילו ללימוד מעמיק.....

50.....תרשים מס' 7 : גורמי שיפור חווית הלמידה.....

58.....תרשים מס' 8 : גורמי השיח המעמיק בין התלמידים.....

60.....תרשים מס' 9 : אתגרי המורים ואתגרי התלמידים בהוראה בשיטה הוויזואלית.....

66.....תרשים מס' 10 : הצעות הייעול לשיטה הוויזואלית.....

## תקציר

לימוד התנ"ך שהיה משמעותי ואפיין את זהות החברה היהודית בארץ מקום המדינה, נדחק במהלך העשורים האחרונים לשולי מערכת החינוך. לימוד התנ"ך כיום אינו מצליח לענות על צפיות המורים והתלמידים כלימוד משמעותי. מחקרים מראים כי רוב המורים מחזיקים עדיין בגישת ההוראה הטרנסמיטיבית, העוסקת בהעברת הידע, כאשר המורה הוא מעביר הידע והתלמיד הוא המקבל, ולא בגישת הוראת החקר הרואה בתוכן הלימודי אמצעי להבניית ידע, כשהתלמיד שותף ופעיל בתהליך. על אף שהלימוד בשיטת החקר נמצא כמשפר יכולות לימוד, הבנה מעמיקה, מעודד מעורבות וחיבור לחומר הנלמד, השיטה לא קנתה לה מקום ראוי בהוראת התנ"ך. דוגמה לשיטת חקר כזו פותחה על ידי קנט והולצר וידועה כשיטת הלימוד "חברותא". מחקרים מצביעים על כך שהמורים מגיעים להכשרתם כמורים לאחר שהם קנו כבר את דפוסי ההוראה הטרנסמיטיבית עוד קודם לכן, כתלמידים, ועל כן אינם מצליחים לחולל עדיין את השינוי.

כמו כן, קיים קושי נוסף בלימוד התנ"ך, והוא תהליך הריחוק מהמילה הכתובה. תהליך זה הוא תוצאה של מציאות חיים בה התלמידים גדלים לעולם דיגיטלי בו משך זמן האינטראקציה עם כלים דיגיטליים התארך לעומת משך זמן הקריאה שהתקצר. רכישת הקריאה המעמיקה נפגמה והתפתחה אף חרדה אל מול הטקסט.

בתחום מדעי היהדות, בלימוד התלמוד והמשנה, פותחו לצורך שיפור קריאת הטקסט דרכי הוראה בגישת הוראת החקר הבנויות על אמצעים ויזואליים, כמו של ג'פרי בה נחקרה השפעת הגישה המכילה מתאר חזותי של מבנה טקסט על הבנת הטקסט, וכמו של דניאל ברק ווינט, בה התלמיד פירק באופן שיטתי את הטקסט כשבסופו של תהליך נמצא בידי תרשים גרפי של הטקסט. דרכי הוראה אלו אכן הובילו להבנה טובה יותר של הטקסטים והפחיתו חרדה ממפגש עם הטקסט.

מחקר זה בחן אסטרטגיית לימוד תנ"ך בחברותא בשיטה וויזואלית שפותחה על ידי ד"ר נריה-כהן וד"ר דשן. הנחת המחקר הייתה כי הוראה בתהליך למידה זה, יש בה כדי להתאים את הוראת התנ"ך לעידן הטכנולוגי הקיים כיום. התלמיד בתהליך למידה זה של למידת חקר, משנה את צורתו והופעתו של הטקסט בכלי דיגיטלי. התלמיד פעיל, עצמאי, ובאמצעות ארבעה שלבים מובנים הוא מארגן את הטקסט על גבי מסמך אלקטרוני באופן ויזואלי. בשלב הראשון, שלב העימוד-התלמיד קורא את הטקסט ומארגן אותו מחדש כשכל שורה מהווה יחידה בעלת משמעות. שלב שני, שלב הגילוי- התלמיד מזהה אלמנטים חוזרים בטקסט ומסמן אותם. שלב שלישי, שלב האריזה- התלמיד מסכם פסקאות בטקסט ונותן כותרת לכל פסקה. ושלב רביעי ואחרון, שלב הארגון והקישור- בו התלמיד מוצא הקשרים בין הפסקאות ונותן להם ייצוג ויזואלי.

שאלות המחקר בוחנות את השפעת שיטת לימוד זו, לימוד חקר בחברותא העושה שימוש באמצעים ויזואליים על הלומדים, בהשוואה להשפעת שיטת הלימוד הטרנסמיטיבית המשתמשת באמצעים וורבליים על הלומדים באשר ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנכ"י. נבחנו יתרונות ואתגרי השיטה.



מחקר זה נערך על פי גישת המחקר האיכותני, שהיא גישת מחקר יעילה להערכת קשר סיבתי החוקרת את התנסות האנשים. במחקר נערכו שישה ראיונות עומק חצי פתוחים, עם מורים לתנ"ך שלימדו בעבר בשיטה הוורבלית וכיום הם מלמדים גם בשיטה הוויזואלית בנוסף לשיטה הוורבלית. המורים בעלי רקע שונה ומגוון בנוגע לשנות הוותק בהוראה, מספר התלמידים שהם מלמדים בממוצע בשנה ובגילאי התלמידים- תלמידי חטיבה או תיכון. הראיונות בוצעו ב"zoom". היתרון בראיונות עומק חצי פתוחים הוא בכך שהם מאפשרים גם למראיין וגם למרואיין להתמקד בתכנים החשובים להם. תהליך ניתוח הנתונים מן הראיונות מתבצע בשיטת הניתוח הנושאי, בארבעה שלבים- ניתוח הנושאים לקטגוריות, ניתוח ממפה, ניתוח ממוקד ושלב בניית התאוריה מהנתונים שנאספו.

ממצאי המחקר מצביעים על הלימה בין הקשיים אותם חווים המורים בלימוד בשיטה הטראנסמיטיבית הוורבלית לציפייה שלהם משיטת החקר הוויזואלית. המורים מתארים פחד וחרדה אצל התלמידים מהמילה הכתובה ומצפים שהכלי הוויזואלי ידבר את שפתו של הדור, של התלמידים, ויצור את הגשר לטקסט. המורים חווים את הפאסיביות של התלמידים בשיטה הוורבלית כקושי ומצפים שהשיטה הוויזואלית תעודד תלמידים להיות אקטיביים במטרה להביא לשיפור ביכולת קריאת הטקסט והיכולת ללמוד לימוד מעמיק. סיכום ממצאי הראיונות מעלה כי ההוראה בשיטה הוויזואלית אכן הביאה לשיפורים בתחומים שונים. המורים מתארים כי לאור העובדה שהשיטה הוויזואלית מובנית על בסיס הוראת חקר בה התלמיד בונה בעצמו את הידע מהטקסט, משתמשת בכלי טכנולוגי המדבר את שפתו של הדור, מעוררת אקטיביות בקרב התלמידים ומייצרת שיתופי פעולה ביניהם, ניתן לראות שיפור בקרב התלמידים בתחומים הבאים: 1. מעורבות התלמידים במהלך השיעור, בלמידה. 2. הבנת התלמידים את הטקסט השתפרה. 3. היכולת של התלמידים ללמוד לימוד מעמיק. 4. חווית הלמידה של התלמידים מבחינת הנאתם מהלמידה השתפרה. 5. התפתח שיח מעמיק יותר בין התלמידים אודות הגילויים שלהם בטקסט.

המורים מתארים גם אתגרים שונים העולים מיישום השיטה הוויזואלית. אתגרים בקרב התלמידים: ישנם תלמידים שהאקטיביות ולקיחת האחריות בשיטה זו היוו עבורם קושי. ישנם תלמידים שהשלב הרביעי, שלב הארגון והקישור קשה עבורם משאר השלבים. וישנם עדיין תלמידים שהעבודה עם המחשב אינה מוכרת ופשוטה עבורם. אתגרים עבור המורים: אתגר טכני- היעדר הקצאת חדר מחשבים לשיעורי התנ"ך, ואתגר המתאר את הקושי של המורים לעבור מתפקיד מוביל לתפקיד של מנחה, כשהתלמיד הוא המוביל את הלמידה.

התהליך כשלעצמו, לדעת המורים, הינו ברור ומובן לאחר הטמעה בקרב רוב התלמידים. התלמידים הצליחו לרכוש הבנה ומיומנות ביישום התהליך ככלי עבודה בפרק זמן קצר, בין חודש לחודשיים בממוצע. המורים אף שיתפו במחשבתם כי השיטה יכולה להיות יעילה גם במקצועות רבי מלל אחרים.

לסיכום, השערת המחקר הייתה ששיטת לימוד זו על ארבעת שלביה, העושה שימוש באמצעים ויזואליים בהשוואה לשיטת הלימוד המשתמשת באמצעים וורבליים, תשפיע לטובה על יכולת הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנכ"י ואכן, השערת המחקר אוששה במלואה. לפיכך, המסקנה העולה מן המחקר הינה כי יש בממצאי המחקר כדי להעשיר את הידע הקיים בנוגע להשפעה החיובית של אמצעים ויזואליים על לימוד התנ"ך.

## מבוא

מאז קום המדינה התנ"ך היווה טקסט המגדיר את הזהות של החברה היהודית שקמה בארץ ישראל (Shapira, 2004), וכמו במדינת ישראל כך גם בעולם היהודי בתפוצות עמלו על העצמת הזהות היהודית באמצעות החיבור לתנ"ך (Levinsohn, 2020). עם זאת, במהלך העשורים האחרונים, לימודי התנ"ך נדחקו לשוליים של מערכת החינוך בישראל (Shapira, 2004). בעיני המורים, לימודי התנ"ך כפי שהם כיום אינם משיגים את המטרות ואינם מצליחים לענות על הציפיות של המורים והתלמידים (אילוז ורזניק, 2006). המורים טוענים שיש ליצור חיבור שיש בו חווית לימוד חיובית בין התלמידים לתנ"ך. לדעתם קיים כיום פער בין המטרות הגבוהות של הוראת התנ"ך לבין תוכנית הלימודים.

קיימות שתי גישות מרכזיות להוראת תנ"ך, שהן שיקוף של גישות הוראה כלליות- הוראה טרנסמיטיטיבית והוראת חקר (Katzin, 2015). ההוראה הטרנסמיטיטיבית רואה בלימוד היבט של העברת ידע (Shkedi, 2001). בהקשר ללימוד תנ"ך, היא רואה את תפקידה המרכזי בהעברת והקניית הידע התנכ"י, בהבנת המילים והקשרן (כ"ץ וקצין, 2020). תהליך זה של הוראה-למידה מגדיר את המורה כנושא הידע ואת התלמיד ככלי הקיבול של הידע (Katzin, 2015). הוראת חקר מצד שני, רואה בתכנים אמצעים להבניית הידע. בהוראת חקר התלמידים עצמם בעידוד המורה יוצרים באופן אישי את הידע שלהם (Katzin, 2015). גישה זו מרוכזת בבניית הידע והיא מובילה שיתוף של הלומדים בתהליך. בתהליך זה ניתן הזמן ליצירת פרשנות של הטקסטים (Hassenfeld, 2019).

לאור ההבנה כי שיטת הלמידה והאופן בו התלמידים פוגשים את הטקסטים משפיעים על הלמידה (Holtz, 2009), נעשו מחקרים לבחינת טיב דרכי הוראת טקסטים תנכ"יים, לבחינת הדרך שבה נכון יותר לפרש טקסטים בכיתה (Galili-Schachter, 2011). נמצא כי שיטות הוראה המדגישות הבניית ידע, תהליך שיש בו חשיבה של הלומד ולא העברת מידע, מביאות לרמות קוגניטיביות גבוהות הדורשות הפעלה של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. תוצאות אלו של למידה משמעותית נובעות מכך ששיטות הוראת החקר מעודדות חשיבה, שהיא פעילות מורכבת ומאתגרת (Hassenfeld, 2017). אחת השיטות המרכזיות שפותחה ונחקרה היא ה"חברותא" (קנט והולצר). החברותא עצמה היא צורת לימוד מסורתית בה שני אנשים יחדיו לומדים טקסטים יהודיים, קוראים ומפרשים פרשים משמעותיים. (Kent & Cook, 2014). בהשראת הלימוד בחברותא, קנט והולצר פיתחו את שיטת ההוראה הנקראת "חברותא" או pop בה תלמידים לומדים אחד עם השני, מייצרים שיח משותף, מעמיקים ומפרשים באופן עצמאי את הטקסטים התנכ"יים (Kent, 2010).

למרות ההשפעה החיובית של הוראת החקר על התלמידים, מחקרים מראים כי השיטה הנפוצה ללימוד היא השיטה הטרנסמיטיטיבית, הממוקדת מורה ולא זו הממוקדת תלמיד (Katzin, 2015). נמצא כי מעטים הם המורים אשר בתחילת הכשרתם אימצו גישות הוראה ממוקדת תלמיד, וגם הם, כבר לאחר תקופת זמן קצרה בהוראה, אימצו גישות הוראה ממוקדת מורה ואוחזים בהן גם בהמשך הקריירה המקצועית (Katzin, 2015).

בנוסף לכך נוצר תהליך המשפיע גם הוא על לימוד התנ"ך והוא תהליך הריחוק מהמילה הכתובה. תהליך הריחוק מהמילה הכתובה הוא תוצאה של תהליך הדיגיטליזציה. ילדי דור ה-Z הם ילדים אשר גדלים בתקופת הצפה של טכנולוגיה ומכשירים דיגיטליים (Chicca & Shellenbarger, 2018). תהליך הדיגיטליזציה הביא לשינוי בהתמודדות הקורא עם הטקסט. הלומד הדיגיטלי לעומת הלומד המסורתי מעדיף לצרוך מידע ממקורות שאינם טקסטואליים (Cohen-Neriya & Deshen, 2022). הלומד הדיגיטלי מעדיף מידע חזותי והקריאה שלו היא מרפרפת (Jukes et al., 2015). הלומד הדיגיטלי בקריאה זו מבקש למצוא תשובה מהירה ואינו חש צורך לקרוא מילה במילה את הטקסטים. (Nielsen, 2017). רוב הלומדים הדיגיטליים המחוברים לתקשורת האלקטרונית מגיל צעיר פיתחו חסימה להוראה מספר כתוב (יניב, 2010).

כיום יש לתת את הדעת לשינויים שחוללה הדיגיטליזציה על הלומדים ולהתאים את מודל הקריאה למצב בו הלומד מתאפיין ככזה אשר הוויזואליזציה משמעותית בחייו בעולם המדיה וברשתות החברתיות (Chicca & Shellenbarger, 2018). התאמת שיטת למידה ללומדים ופיתוח מיומנויות חדשות על פי הצורך הינה תהליך משמעותי וחשוב (Bada, 2015). הלמידה הוויזואלית, מתבססת על תאוריית הקידוד הכפול של פאביו (Paivio, 1971). תאוריה זו מסבירה כי שילוב של מלל עם מידע ויזואלי משפר את הזיכרון (Paivio & Yarmey, 1966; Paivio & Csapo, 1973). כאשר הקורא פעיל בשלב הקריאה, מעצב מחדש את הטקסט ונותן בו משמעות באמצעות סימנים גרפיים בלבד, הקריאה נעשית מעמיקה, מהנה ויצירתית (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

מחקר זה בוחן אסטרטגית לימוד תנ"ך בחברותא באמצעות כלים ויזואליים (Magen Nagar & Shamir Inbal, 2014), המחקר בוחן האם וכיצד תהליך למידה מובנה העושה שימוש בכלים ויזואלים דיגיטליים מתאים ללימוד התנ"ך שהוא כולו טקסט ומלל רב (Cohen-Neriya & Deshen, 2022)

המחקר נערך בגישה האיכותנית, ובמסגרתו נערכו שישה ראיונות עומק חצי פתוחים עם מורים לתנ"ך שלימדו בעבר בשיטה הוורבלית, וכיום מלמדים גם בשיטה הוויזואלית על ארבעת שלביה - נוסף על השיטה הוורבלית. חלקם לימדו ספר ספציפי, וחלקם לימדו טקסטים תנכ"יים שונים. שנות הוותק ומספר התלמידים שונה ממורה למורה. חלקם מלמדים בחטיבות הביניים וחלקם בתיכונים.

התהליך הנחקר- הוראת התנ"ך באמצעות שימוש באמצעים ויזואליים, הינו תהליך מובנה בו הלומד מעבד את הטקסט התנ"כי המילולי לטקסט חזותי. הקורא בתהליך זה נמצא בעמדה פעילה, בלמידה עצמאית, וקריאת התנ"ך הופכת להיות עבורו מעמיקה ויצירתית. הפיתוח והיישום של השימוש באמצעים ויזואליים בתחום הוראת הטקסט המקראי נעשה על ידי ד"ר נריה-כהן וד"ר דשן ומורי תנ"ך בבתי ספר שונים ברחבי הארץ.

לתהליך ישנם ארבעה שלבים :

★ **שלב ראשון - שלב העימוד:** הקורא מתבקש לקרוא את הטקסט, ותוך כדי הקריאה להתערב באופן פעיל בעימודו של הכתוב. כלומר, לבטא את תהליך הקריאה וההבנה של הטקסט באמצעות שינוי הנראות של הטקסט ממצבו המסורתי הליניארי שבו לשורה אין שום משמעות, לארגונו ולעימודו מחדש באופן שבו כל שורה מייצגת יחידה של משמעות. הלומד קורא את הכתוב, ובהתאם להבנתו, "חותך" פסוקים לשורות, מרווח בין שורות ופסקאות ומזיח פסוקים פנימה והחוצה. העימוד נעשה על בסיס הבנת התוכן, בהתאם לבדיקה של פרמטרים שונים בטקסט, כמו: האם יש מעבר בין גופים? האם יש תבנית של פיזור מבחינת זמנים או אספקט אחר בקטע? האם יש מעבר מיחיד לרבים או להפך? היכן מתחיל נושא בעל תוכן חדש או תת נושא? האם מתקיים מעבר בין דוברים? האם ישנם משפטי לוואי? האם קיימות תקבולות? וכדומה. הטקסט "מגלה עצמו" באופן שונה לכל קורא, וצפויים להתקבל גילויים שונים ומגוונים.

חשוב לזכור שתהליך הגילוי הוא תהליך של ניסוי וטעיה, והכלים הדיגיטליים מאפשרים לנו בקלות לחזור ולתקן ולשנות בהתאם להתפתחות ההבנה והגילויים החדשים.

הקורא הדיגיטלי רגיל לטקסטים קצרים ומרווחים ונרתע מקריאה של טקסט ליניארי רב-מלל. שלב העימוד הופך את הנראות של הטקסט לכזו המותאמת להרגלי הקורא הדיגיטלי, העימוד "שובר" את הכתוב לשורות קצרות בעלות משמעות והופך אותו לקריא ובהיר. מטרת העימוד היא לסייע לקורא שרגיל לרפרף על הטקסטים להאט את קצב הקריאה ולשים לב לדקויות, "לקרוא את הרווחים שבין המילים".

עימוד הטקסט הוא לכאורה עבודה מכנית, אבל יש בו משהו מאיר עיניים. הטקסט מתחיל לגלות את עצמו לפני הקורא בדרך חדשה. בנוסף, הפעילות האקטיבית ממקדת את הקורא ומפחיתה קריאה מרחפת ומרפרפת. יצירת המרווחים בטקסט בשלב העימוד כבר מתחילה להקל על ההבנה.

להלן דוגמה לשלב הראשון של תהליך השיטה הוויזואלית, שלב העימוד מבראשית יב, א-ט: ראשית נביט בטקסט עצמו כפי שהוא מופיע בתנ"ך, ללא פיסוק וללא הזחה:

בראשית יב

א וַיֹּאמֶר ה' אֶל אַבְרָם לֵךְ לִנְךָ מֵאַרְצְךָ וּמִמּוֹלַדְתְּךָ וּמִבֵּית אֲבִיךָ אֶל הָאֶרֶץ אֲרָאָה: ב וַאֲעֻשֶׂה לְגוֹי גְדוֹל וְאַבְרָהָם וְאַגְדָּלָה שְׂמִי וְהָיָה בְרָכָה: ג וְאַבְרָהָם מִבְּרָכָיו וּמִקְלָלָה אָאָר וּנְבָרְכוּ בָהּ כָּל מִשְׁפָּחוֹת הָאֲדָמָה: ד וַיֵּלֶךְ אַבְרָם כְּאִשְׁרָךְ דָּבָר אֵלָיו ה' וַיֵּלֶךְ אִתּוֹ לֹט וְאַבְרָם בֶּן חָמִשׁ שָׁנִים וְשִׁבְעִים שָׁנָה בְּצֵאתוֹ מִחָרָן: ה וַיִּקַּח אַבְרָם אֶת שָׂרִי אִשְׁתּוֹ וְאֵת לֹט בֶּן־אָחִיו וְאֵת־כָּל־רְכוּשָׁם אֲשֶׁר רָכְשׁוּ וְאֵת הַגִּפְשׁ אֲשֶׁר־עָשׂוּ בְּחָרָן וַיֵּצְאוּ לְלֶכֶת אֶרֶץ כְּנָעַן וַיָּבֹאוּ אֶרֶץ כְּנָעַן: ו וַיַּעֲבֹר אַבְרָם בְּאֶרֶץ עַד מְקוֹם שְׁכֵם עַד אֵלֶּיךָ מוֹרֶה וְהַכְּנִיעַ אֶזְרָאָה: ז וַיֵּרָא ה' אֶל אַבְרָם וַיֹּאמֶר לְיָרְעָךָ אֶתְּךָ אֶת הָאֶרֶץ וְהָיָה שִׁם מִזְבֵּחַ לְה' הַנִּרְאָה אֵלָיו: ח וַיַּעֲתֵק מִשָּׁם הַהֲרָה מְקַדָּם לְבֵית אֵל וַיֵּט אֹהֶלָה בֵּית אֵל מִיַּם וְהָעֵי מְקַדָּם וַיָּבֹן שֵׁם מִזְבֵּחַ לְה' וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה': ט וַיִּסַּע אַבְרָם הַלְוִי וְנָסוּעַ הַגִּבְיָה: {פ}

**★ דוגמה - שלב ראשון, שלב העימוד:** בשלב זה ניתן לשים לב שהפסוקים מתחילים בפניה, אמירה של ה'

אל אברם. המילים "ויאמר ה' אל אברם" מבטאות התחלת מאמר, ובעימוד עומדות בפני עצמן. הדברים עצמם: "לך לך..." הוזחו לפסקה העומדת בפני עצמה, בה מופיעים הציווי והברכה לאברם. לאחר דבריו של ה' ישנה הזחה נוספת לאור שינוי הגוף הפועל, עבור פעולותיו, הליכתו של אברם והזחה נוספת עבור שינוי גוף נוסף- הליכתו של לוט איתו, כהשלמה לציווי "לך לך". (המילים "בצאתו מחרון" שבפסוק ד הועברו לשורה הבאה מאילוץ של סוף שורה). בהמשך העימוד ישנה תשומת לב לפועל נוסף של אברם "ויקח", והוא הוזח ומופיע מתחת לפועל הראשון של אברם- "וילך". (המילים "אשר רכשו ואת הנפש אשר עשו בחרון" שבפסוק ה הועברו גם הן לשורה הבאה מאילוץ של סוף שורה). הפעלים המשותפים לאברם, שרי אשתו, לוט והנפש אשר עשו בחרון: "ויצאו", "ויבואו"- הוזחו גם הם, מאחר והם מתארים פעולה משותפת של מספר גופים. פסוק ו' כבר מתאר מציאות הקיימת בארץ כנען ועל כן ישנה הזחה מעטה של מילים, ולא פנימה אל תוך השורה. הזחה מעטה זו של פסוק ו' משאירה את דברי ה' בתחילת השורות (פסוק א ובהמשך בפסוק ז), ומדגישה כי ישנו פועל נוסף של אברם בכנען. פסוק ז מבטא התגלות ודיבור נוסף של ה' אל אברם והמילים הראשונות בו "וירא ה'" מופיעות מתחת למילים בפסוק א': "ויאמר ה'". ישנה הזחה פנימה של המשך הפסוק "לזרעך אתן את הארץ הזאת", מתחת למילים "לך לך" בהתאמה לפסוק א, מאחר ואלו הדברים אשר נאמרו לאברם, והזחה נוספת עבור המילים: "ויבן שם מזבח לה' הנראה אליו", המתארות את פעולתו של אברם בהמשך לדברי ה'. בפסוק ח מופיעים הפעלים "ויעתק" ו "ויט" של אברם בכנען, ובפסוק ט הפועל "ויסע", והם מופיעים מתחת למילה "ויעבור" המבטאת גם היא פעולה שיש עימה תנועה של אברם בכנען. הפועל "ויבן" המופיע פעם נוספת בפסוק זה, הוזח ומונח מתחת לפועל זה המופיע גם בפסוק ז.

וכעת נביט בפסוקים אלו לאחר שלב העימוד בו בוצע ארגון ועימוד מחדש על פי משמעות:

א וַיֹּאמֶר ה' אֶל אַבְרָם

לֵךְ לְךָ מֵאֶרֶץ כְּנָעַן וּמְכֹלְדָּתָהּ וּמִבְּרִית אַבְרָם אֶל הָאֵרֶץ אֲשֶׁר אֲרָאָה:

ב וְאָעִשְׂהָ לְגֹי גְדוֹל וְאַבְרָם כִּי וְאַגְדְּלָהּ וְשָׂמָה וְהָיָה בְרֵכָה:

ג וְאַבְרָם הֵבִיךָ מִבְּרִיתוֹ וּמִקְלָתוֹ אֶת

ד וַנְּבָרְכֵךָ כִּי כָּל מִשְׁפַּחַת הָאֲדָמָה:

ד וַיֵּלֶךְ אַבְרָם כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר אֱלֹהֵי ה'

וַיֵּלֶךְ אִתּוֹ לוֹט וְאַבְרָם בֶּן חָמֵשׁ שָׁנִים וְשִׁבְעִים שָׁנָה

בְּצֵאתוֹ מִחֶרֶן:

ה וַיִּקַּח אַבְרָם אֶת שְׂרֵי אִשְׁתּוֹ וְאֵת לוֹט בֶּן-אֶחָיו וְאֵת-כָּל-כְּרוֹשָׁם

אֲשֶׁר רָכְשׁוּ וְאֵת הַגָּפֶשׁ אֲשֶׁר-עָשׂוּ בְּחֶרֶן

וַיֵּצְאוּ לְלֶכֶת אֶרֶץ כְּנָעַן

וַיָּבֹאוּ אֶרֶץ כְּנָעַן:

ו וַיַּעֲבֹר אַבְרָם בְּאַרְצוֹ עַד מְקוֹם שְׂקָם עַד אֶלְוִן מוֹרְגָה וְהַכְנַעְנִי אָז בְּאַרְצוֹ:  
ז וַיֵּרָא ה' אֶל אַבְרָם וַיֹּאמֶר

לְזַרְעוֹ אֶתְּנֶנְךָ אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת

וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ לַה' הַנִּרְאָה אֵלָיו:

ח וַיַּעֲמֶק מִשְׁם הַהָרָה מִקְדָּם לְבַיִת אֵל

וַיֵּט אֹהֶלָה בַּיִת אֵל מִיֵּם וְהָעֵי מִקְדָּם

וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ לַה' וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה':

ט וַיִּסַּע אַבְרָם הַלְוִי וְנָסוּעַ הַגְּגָבָה: {פ}

● **שלב השני - שלב הגילוי:** בשלב זה הקורא מתבקש לשוב ולקרוא בקריאה מרפרפת את הכתוב והפעם לזהות בו רכיבים המושכים את תשומת ליבו. כשהקורא מזהה אלמנט בולט, עליו לעקוב אחר הופעותיו עד סוף הפסקה הנלמדת ולסמן אותו באופן זהה. למעשה, הקורא מחפש בטקסט סוגים שונים של אמצעים ספרותיים ונותן להם ביטוי ויזואלי באמצעות צבעים.

הגילוי נעשה על בסיס זיהוי של אלמנטים בולטים כמו חזרתיות על מילים או שורשים, שדות סמנטיים, פזמון, מצלול, מונחים, נושאים, דמויות, מקומות, זמנים, רגשות וכו'. חשיבותו ותרומתו של שלב העימוד לקורא הדיגיטלי נובעות מהעובדה שהצביעה תורמת להבנת הנקרא ולזיהוי מאפייני ההבעה הדקים בכתוב. פעמים רבות הקורא הדיגיטלי הרגיל לקרוא את הטקסט ב"ריחוף" לא שם לב למאפייני ההבעה הדקים של הכתוב והבנתו נמצאת חסרה. מטרת הגילוי היא להפנות את תשומת לב הקורא למאפיינים הללו ולהפוך את מאפייני ההבעה שהקורא מזהה בכתוב לנראים באופן ויזואלי.

שלב הגילוי מסייע לקורא הדיגיטלי באיתור המידע ואיסוף המידע באופן שתואם את הרגלי הלימוד שלו. הוא מאפשר שימוש ביכולת הסריקה והריחוף ומציע לקורא לרפרף על פני הטקסט, לזהות רכיבים בולטים ולסמנם. הצבעים הופכים את המתאר של הכתוב לגלוי ונראה לעין. הלומד, גם אם איננו מכיר את כל המינוחים, יכול לסמן חזרתיות, זמנים, גופים, רגשות ומצלולים, וכך שלב הגילוי מאפשר לו להדגיש פנים חדשות והיבטים שונים בטקסט המהווים בסיס להבנה הכוללת הנרקמת. לעומת תהליך דדוקטיבי שבו המורה מלמד מינוחים ספרותיים והתלמידים מחפשים בטקסט את גילוייהם השונים, בתהליך זה הלמידה היא תהליך אינדוקטיבי, שבו הקוראים אוספים מאפיינים שונים של הטקסט וממיינים אותם.

● **דוגמה לשלב השני - שלב הגילוי:** בתהליך הגילוי הודגשו, כמובא להלן, בצבע תכלת פעלים מן השורש ה.ל.ך אשר בולטת חזרתם בציווי של ה' ובפעולה של אברם ולוט. המילים "ארצך", "מולדתך" ו"חרף" סומנו באותו צבע- סגול, ומסמנות בזה את המקום ממנו אברם מתבקש ויוצא. כאשר "הארץ", "ארצה כנען" ו"בארץ" סומנו גם הן באותו צבע- ירוק, ומסמנות את המקום אליו ה' מצווה ללכת ואברם אכן מגיע אליו. בתהליך הגילוי ניתן היה לשים לב שפסוק א פותח במילים "ויאמר ה' אל" ופסוק ד כמו מסיים ועונה לאמירה זו במילים: "כאשר דיבר אליו ה'". אברם הולך על פי דבריו של ה'. מילים אלו

סומנו בפסוקים א ו ד בהדגשה צהובה ומסמלות מסגרת. לאחר ההדגשה ניתן לשים לב שישנה גם הקבלה של אמירה אל מול דיבור במילים "ויאמר" שבפסוק א והמילה "דיבר" שבפסוק ד. בפסוק ז, הודגשה הפניה השנייה של ה' אל אברם בצבע ירוק, שכן ישנו כאן פועל נוסף ואמירה- "וירא": "וירא ה' אל אברם", ואל מול מילים אלו מופיעות בסוף פסוק ז' המילים "לה' הנראה אליו", אברם בונה מזבח לה' הנראה אליו. גם כאן- ישנה הקבלה של השורש ר.א.ה. פסוק ח מתאר את המשך מסעו של אברם בארץ כנען, ובניית מזבח נוסף במקום אליו הגיע, אך הפעם ללא פניית ה' אליו. "וַיִּבֶן שָׁם מִזְבֵּחַ לַה' וַיִּקְרָא בְשֵׁם ה' ". המילים "ויקרא בשם ה'" הודגשו באפור כדי להבליט את היעדר פנייתו של ה' אליו בבניית המזבח השני. הדגשה זו למעשה מאפשרת לנו להתבונן בקטע כולו מחדש. כתוצאה מן ההדגשה ניבט תהליך הקיים בפסוקים אשר לא ראינו אותו קודם לכן. בפנייה הראשונה של ה' אל אברם- אברם הולך על פי הדיבור. אמירה של ה' אל מול הקשבה של אברם לדיבור. אברם יוצא מחרן ומגיע לכנען ושם, באלון מורה- בפעם השנייה שה' פונה אל אברם הוא נראה אליו, "וירא ה'", ואברם- בונה מזבח לה' הנראה אליו. אברם ממשיך משם ומגיע ההרה מקדם לבית אל, ושם- ה' לא נראה ולא מדבר, אך אברם בונה מזבח וקורא בשם ה'. הדגשת המילים "ויקרא בשם ה'" מעצימה את היעדר התגלות נוספת של ה'. ניתן לראות מתהליך גילוי זה שכשה' לא התגלה אל אברם במקום החדש אליו הגיע, אברם קורא לה'. תהליך גילוי זה יכול ללמד אותנו מדמותו של אברם כי גם כשה' אינו פונה קורא, מתגלה, אך יש לאדם כמיהה אל ה', הוא יכול לקרוא לה', לפנות אליו ולהתפלל. פסוק ט מתאר את המשך מסעו של אברם, ושם בתהליך הגילוי ניתן לשים לב כי אין בנייה של מזבח ואין קריאה לה', וניתן לראות כאן ממש תהליך. ה' מדבר בחרן- אברם הולך לכנען על פי הדיבור. ה' מתגלה ומדבר בכנען- אברם בונה מזבח. אברם ממשיך ללכת- ומרגיש צורך עוד לחיבור ממשי לה', ובונה מזבח וקורא לה'. אברם ממשיך עוד ללכת בכנען, לאזור חדש, נגבה, ושם אין בניית מזבח ואין קריאה. תהליך הגילוי הזה עורר חיפוש אצל הפרשנים אודות הליכה זו, הנגבה, ללא בניית מזבח וללא קריאה לה'. רבינו בחיי בן אשר (שעוועל, 2006) מפרש מילים אלו: "ויסע אברם הלוח ונסוע הנגבה" – וכל מסעות אלו כדי להשיג השגת נבואתו של אל שדי". אלשיך (מלול, 2000): "נסוע הנגבה" אך הנה ידענו כי הר המוריה אשר שם השכינה היא נגבה לארץ ישראל. ואשר לו חשק ללכת וליקרב שמה, גם קדושת המקום מתקרבת אליו, וההפך במתרחק". המפרשים למעשה משלימים את השאלה שעלתה כתוצאה מתהליך הגילוי של השלבים בפסוקים ומסבירים כי כאן, אברם הולך למקום אשר שם שכינה, מתוך הידיעה כי הליכה זו יכולה לקרב את השכינה אליו.

א וַיֹּאמֶר ה' אֵל אַבְרָם

לֵךְ לְךָ מֵאֶרֶץ כְּנָעַן וּמְמֹלַדְתָּהּ וּמִבְּיַת אַבְיָה אֵל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אָרָאךָ:

ב וְאַעֲשֶׂה לְגֹי גְדוֹל וְאַבְרָכָךָ וְאַגְדִּלְהָ וְשָׂמָה וְהָיָה בְרָכָה:

ג וְאַבְרָכָה מִבְּרָכֶיךָ וּמִקְלָלֶיךָ אֵאָר

וְנִבְרָכוּ בְךָ כָּל מְשִׁפְחַת הָאָדָמָה:

ד וַיִּלֶךְ אַבְרָם כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר אֵלָיו ה'

וַיִּלֶךְ אִתּוֹ לְאוֹת וְאַבְרָם בֶּן חָמֵשׁ שָׁנַיִם וְשִׁבְעִים שָׁנָה

בצאתו מתרו:

ה וַיִּקַּח אַבְרָם אֶת שְׂרֵי אִשְׁתּוֹ וְאֵת לוֹט בֶּן-אָחִיו וְאֵת-כָּל-רְכוּשָׁם

אֲשֶׁר רָכְשׁוּ וְאֵת הַנַּפְשׁ אֲשֶׁר-עָשׂוּ בְּתֶרֶם

וַיֵּצְאוּ לְלֶכֶת אֶרְצָה כְּנָעַן

וַיָּבֹאוּ אֶרְצָה כְּנָעַן:

ו וַיַּעֲבֹר אַבְרָם בְּאֶרֶץ עַד מְקוֹם שְׁלֹם עַד אֵלֶּן מוֹרְגָה וְהַכְּנַעֲנִי אָז בְּאֶרֶץ:

ז וַיֵּרָא ה' אֶל אַבְרָם וַיֹּאמֶר

לְזַרְעֲךָ אֶתְּנוּ אֶת הָאֶרֶץ הַזֹּאת

וַיִּבְּרַח שָׁם מִזְבֵּחַ לַיהוָה הַנִּרְאָה אֵלָיו:

ח וַיַּעֲלֶמֶק מִשָּׁם הַהֵרָה מִקְדָּם לְבַיִת אֵל

בַּיֵּט אֲהֶלָה בַּיֵּת אֵל מִיָּם וְהָעֵי מִקְדָּם

וַיִּבְּרַח שָׁם מִזְבֵּחַ לַיהוָה וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה':

ט וַיִּסַּע אַבְרָם הַלְוָי וַנְּסוּעַ הַנְּגָבָה:

**שלב שלישי - שלב האריזה:** בשלב ה"אריזה" הקורא מזהה על בסיס העימוד והגילוי את הפסקאות המרכזיות בכתוב, ונותן להן ביטוי ויזואלי באמצעות "אריזה" של פסקאות, מתן כותרת תוכן לפסקה וכיו"ב. זהו בעצם שלב לפני "סגירה", שבו הלומדים מבהירים לעצמם ומסכמים מה הם למדו עד עכשיו. הטכניקה נשענת על מציאת האיזון שבין הלכידות של היחידה הטקסטואלית הכוללת ובין מרכיביה השונים. בשלב זה יש לשים לב לדברים כגון: קשרים בין פסקאות, המשכיות, ניגודים, הדרגתיות, כלל ופרט, כלל ודוגמה, לשון ציורית, מטאפורות, סגנונות רטוריים וכדומה. על הקורא להחליט אילו מחלקי הטקסט קשורים ביניהם במבנה חזק יותר ואילו חלקים קשורים ביניהם במבנה פחות חזק. ה"אריזה" נעשית על בסיס שאלות מנחות, כדוגמת מה מאפיין את הקוהרנטיות של כל "אריזה" בפני עצמה? מה מאפיין את התפקוד של ה"אריזה" בתוך היחידה הגדולה של הטקסט?

שלב ה"אריזה" תורם אף הוא לקורא הדיגיטלי המתקשה לעקוב אחרי הרצף הנושאי. כל יחידה טקסטואלית מורכבת מסדרה של קטעים שיש ביניהם לכידות פנימית, אך לקוראים רבים יש קושי לזהות בטקסט ארוך רעיונות ספציפיים ולמקד את הקריאה וההבנה. ה"אריזה" מכוונת את הקורא לזהות את המקטעים בעלי הלכידות הפנימית, "לארוז" אותם, לתמצת את תוכנם ולהמשיך לקרוא במנות קטנות. ה"אריזה" המייצרת הבחנה ויזואלית בין היחידות השונות מפחיתה עומס קוגניטיבי, ממקדת את הקשב, ומחדדת את ההבנה. ה"אריזה" מסייעת לקורא הדיגיטלי להסתיר את הפרטים ובכך לראות את "התמונה הגדולה" ולזהות את רכיבי המבנה.



**דוגמה לשלב השלישי- שלב האריזה:** בשלב זה סוכם הפסקאות בטקסט תוך נתינת כותרת לכל פסקה. ניתן לאחר הגילוי לשים לב לשלבים שבטקסט. הטקסט כבר לא נראה מלל אחד ארוך. ניתן לחלק לחלקים על פי תוכן הדברים. חלק ראשון: פסוקים א- ג: ה' מדבר בהם אל אברם. ה' בפסוקים אלו פונה אל אברם בחרן ואומר לו ללכת אל הארץ אשר יראה לו. פסוקים אלו מתארים את פנייתו של ה' אל אברם ולכן תוחמו כפסקה אחת. חלק שני: הפסוקים הבאים, פסוקים ד- ה מתארים את הליכתו של אברם לאור הציווי. בפסוקים אלו אברם הולך כאשר דיבר אליו ה', אל ארץ כנען. אברם הולך ואיתו לוט, שרי, רכושם והנפש אשר עשו. תהליך הגילוי איפשר את תהליך האריזה הזו, בו ניתן לראות את החלוקה באופן ברור. חלק שלישי: שני הפסוקים הבאים, פסוקים ו- ז: אברם מגיע לכנען, לאלון מורה, שם ה' נראה אליו ואברם מגיב, בבניית מזבח לה'. ה' נראה אל אברם בארץ כנען, ואברם בונה מזבח. חלק רביעי: משם אברם ממשיך בפסוק ח במסעו בכנען, מגיע ההרה, בונה מזבח לה' וקורא בעצמו לה', על אף שלא מופיע בפסוקים שה' קורא לו. אברם כמו מחכה לדבר ה', בונה מזבח וקורא בעצמו לה' בפסוק ט. חלק החמישי: פסוק ט, הפסוק האחרון, אברם ממשיך במסעו, ללא בניית מזבח, אלא מקרב עצמו למקום אשר שם שכינה, הנגבה, מתוך הידיעה כי הליכה זו יכולה לקרב את השכינה אליו. אברם ממשיך ונוסע הנגבה. תהליך האריזה חילק את הטקסט לחמישה חלקים המתארים את השתלשלות האירועים והתפתחותם.

1. ה' מדבר אל אברם בחרן.

א וַיֹּאמֶר ה' אֵל אַבְרָם	
לֵךְ לְךָ מֵאֶרֶץ מִצְרָיִם וּמְמוֹלַדְתְּךָ וּמִבְּרִית אַבְרָם אֵל הָאָרֶץ אֲשֶׁר אָרְאַתְּ:	
ב וַאֲעִשֶׂה לְךָ לְגֹי גְדוֹל וְאַבְרָכְךָ וְאֶגְדְּלָהּ שְׂמֶךָ וְהָיָה בְרִכָּה:	
ג וְאַבְרָכְךָ מִבְּרָכִי וּמִשְׁלַלְךָ אֶעָר	
וּנְבָרְכֶךָ בְּכָל מִשְׁפַּחַת הָאָדָמָה:	

2. אברם הולך כאשר דיבר אליו ה', אל ארץ כנען.

ד וַיֵּלֶךְ אַבְרָם כַּאֲשֶׁר דִּבֶּר אֵלָיו ה'	
וַיֵּלֶךְ אִתּוֹ לֹוט וְאַבְרָם בֶּן חֲמִשׁ שָׁנִים וְשִׁבְעִים שָׁנָה	
בְּצֵאתוֹ מִצְרָיִם:	
ה וַיִּקַּח אַבְרָם אֶת שְׂרֵי אִשְׁתּוֹ וְאֶת לֹוט בֶּן-אֶחָיו וְאֶת-כָּל-רְכוּשָׁם	
אֲשֶׁר רָכְשׁוּ וְאֶת הַנַּפְשׁ אֲשֶׁר-עָשׂוּ בְּחָרָן	
וַיָּצֵאוּ לְלֶכְתָּ אֶרֶץ כְּנַעַן	
וַיָּבֹאוּ אֶרֶץ כְּנַעַן:	

3. ה' נראה אל אברם בארץ כנען, ואברם בונה מזבח.

ו וַיַּעֲבֹר אַבְרָם בְּאֶרֶץ עַד מְקוֹם שְׁלָם עַד אֵלּוֹן מוֹרָה וְהַכְנַעֲנִי אָז בְּאֶרֶץ:  
ז וַיֵּרָא ה' אֶל אַבְרָם וַיֹּאמֶר  
לְזַרְעֲךָ אֶתְּנוּ אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת  
וַיִּבְּרָ שָׁם מִזְבֵּחַ לַיהוָה הַנִּרְאָה אֵלָיו:

4. אברם ממשיך בכנען מאלון מורה ההרה, בונה מזבח וקורא בשם ה'.

ח וַיַּעֲתֶק מִשָּׁם הַהֵרָה מִקְדָּם לְבַיִת אֵל  
וַיֵּט אֹהֶלָה בַּיִת אֵל מִיָּם וְהָעִי מִקְדָּם  
וַיִּבְּרָ שָׁם מִזְבֵּחַ לַיהוָה וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה':

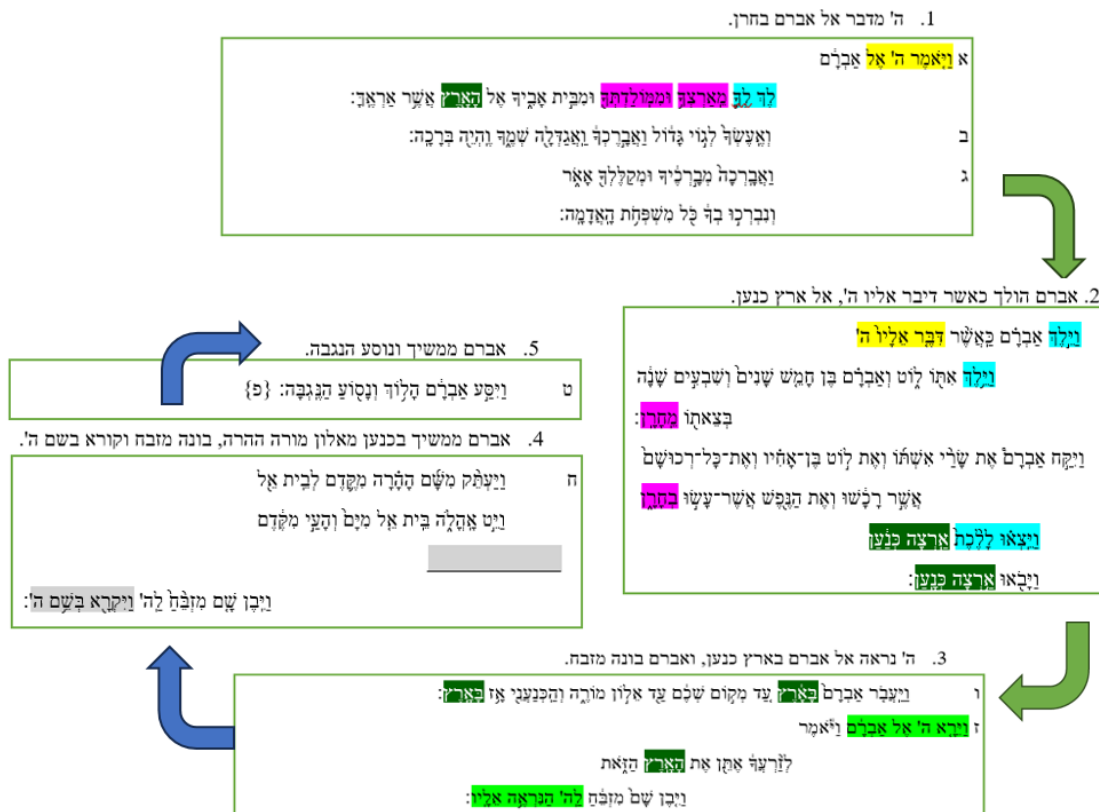
5. אברם ממשיך ונוסע הנגבה.

ט וַיֵּסַע אַבְרָם הַלְוִי וְנִסְעָה הַגְּגֵבָה: {פ}

✘ **שלב רביעי - שלב הארגון והקישור:** בשלב הארגון והקישור הקורא בודק, על סמך שלושת השלבים המקדימים, מהי משמעות הקשרים בין חלקי הטקסט ונותן לקשרים הללו ייצוג ויזואלי. הקורא פורש את היחידות הארוזות על פני המסך ומייצר מפת הבנה, כלומר מארגן את הטקסט במדרג היררכי או סיבתי של אירועים תוך הבנת סדר הדברים. הטכניקה נשענת על זיהוי מערכות של סיבה ותוצאה, ניגודים, הדרגתיות וכדומה. חשוב לציין כי ייתכנו גישות שונות ותפיסות שונות בנוגע לרצף ולמהות החיבור בין חלקי הטקסט השונים. הארגון והקישור מייצרים מפת הבנה שמקילה על הקורא להבין לעומק כיצד כל חלק מתחבר לאחרים ואיך החלקים הבודדים של הטקסט תורמים להתפתחות ולהשפעה על המכלול. הייצוג הגרפי מבטא את הזרימה של הכתוב בעיני הקורא ומאפשר לקורא לבחון אפשרויות נוספות ובעקבות כך לחדד את תובנותיו.

✘ **דוגמה לשלב הרביעי, שלב הארגון והקישור:** בשלב זה ניתן לראות ממש את הקשר בין חלקי האריזה השונים. ניתן לראות את החלק הראשון כחלק שמוביל את החלקים הבאים אחריו. למעשה דבר ה' אל אברם הוביל לכל ההתרחשות של הפסוקים הבאים, ועל כן החלק הזה, הראשון, מופיע בראש המפה. מכאן והלאה ניתן לראות את תהליך המסע בשני החלקים הבאים, החלק השני והשלישי, בהם אברם מגיב לדבר ה' אליו, הולך לכנען ובכנען בונה מזבח לה' הנראה אליו. שני החלקים הבאים, הרביעי והחמישי, הם למעשה חלקים בהם מתוארת הליכתו של אברם ללא דבר ה' אליו, ראשית ההרה, שם אברם בונה מזבח וקורא בשם ה', ולאחר מכן אברם ממשיך נגבה, אל מקום שכינה. אפשר לראות באמצעות הארגון והקישור את תהליך ההליכה של אברם בחלק השני והשלישי כתוצאה של דבר ה' ולאחר מכן בחלק הרביעי והחמישי הליכה שהיא כבקשה לדבר ה'. בחלק הראשון ה' מדבר אל אברם

ואומר לו ללכת, ובחלק השני והשלישי מופיעה הליכתו של אברם לאור דיבורו של ה'. בחלק הרביעי והחמישי אברם ממשיך "ההרה" ומשם "הנגבה" ללא אמירה של ה' לכך, וללא שה' נראה אליו. בחלק הרביעי והחמישי אברם ממשיך ללכת והוא זה הפונה וקורא ל ה', ומבקש קרבת ה' שהרי "נגבה" על פי פירוש אלשיך (מלול, 2000) הוא הר המוריה.



אחרי סיום ארבעת השלבים שבהם נעשתה קריאה מעמיקה של הטקסט, יש מקום לדון בחברותא או במסגרת כיתתית בשאלות רבות שעלו ללומדים במהלך הלימוד ונותרו בלי מענה, להשוות בין הצעות שונות שהועלו, וכמובן להפנות לחומרי עזר נוספים ולהרחבות: פרשנויות, מאמרים מחקרניים שנכתבו על הפרק או על הנושא וטקסטים נוספים שאפשר להשוות אותם ולהנגיד ביניהם. (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

דוגמה לדיון שניתן להמשיך לדון בו בהמשך לעבודה כאן הוא ההבדל בין הפעלים של ה'. בפסוק א כתוב שה' אומר את הדברים לאברם בחרן, "ויאמר ה' אל אברם". ובפסוק ד כשאברם מגיע לארץ כנען הדיבור מתחלף למראה, "וירא ה' אל אברם". שמיעה היא רובד של גילוי אך הראיה היא רובד גלוי אף יותר. מדוע קיים השינוי? ייתכן והוא מתאר קירבה של ה' שהיא תוצאה של ההקשבה של אברם לה? או עצם הגעתו של אברם לכנען היא זו שמאפשרת מראה?

דוגמה להשוואות שניתן להנגיד ביניהם לאחר לימוד פסוקים אלו הוא העיון בדמותו של אברם גם להמשך הפרקים והעובדה שלאחר בניית המזבחות משנה אברהם את דרך פעולתו. הוא עדיין קורא בשם ה', אך אינו מקים מזבח אלא חופר באר ונוטע אשל (בראשית כא, ל-לג). מה בין באר למזבח? מזבח מעלה מפני הקרקע כלפי השמים, לעומת הבאר והאשל החודרים אל עומק האדמה ומעלים את הנמצא שם אל פני הקרקע. מה ניתן ללמוד מכך על אברהם?

מטרת המחקר בעבודה זו היא לעמוד על ההבדלים בין אסטרטגיות ההוראה המסורתיות ובין ההוראה הוויזואלית והשפעתה על הוראת התנ"ך בקרב הלומד, זאת כדי לשפר ככל האפשר את התאמת שיטות ההוראה ללומד בימינו; להתאים את אופן הלמידה, את השפה המתקשרת, ללומד ולמאפייניו לנוכח השינויים העולמיים בתחום הוויזואלי.

השיעור המתנהל על פי השיטה הוויזואלית מתבצע אל מול מחשב ומחייב מרשתת. תהליך העבודה המומלץ הוא במעבד התמלילים גוגל דוקס ביישום גוגל סלייד. הגוגל סלייד הוא כלי ממוחשב ונוח לשימוש מעצם היותו כלי שיתופי המאפשר את שיתוף העבודה של התלמידים בינם לבין עצמם, ובינם לבין המורים. גוגל סלייד גם בעל אופציות נוחות המתאימות לשלב השלישי-שלב האריזה, ולשלב הרביעי-שלב הארגון והקישור.

בתחילת תהליך העבודה המורה מנחה את התלמידים למציאת קטע הטקסט הנלמד והעתקתו למסמך העבודה מאתרים כמו אתר "מקראות גדולות הכתר" ואתר "על התורה".

תהליך העיון של התלמידים בטקסט וחלוקת הטקסט מהווים למעשה הכנה לקראת העיון בפרשנות. המורה מנחה את התלמידים לפנות גם במהלך העבודה לאתרים לצורך הבנת מילים קשות, ולהיות ערים לפרשנויות השונות, לפרשנות קלאסית ולפרשנות מודרנית על מנת להעמיק ולראות שקיימות פרשנויות התומכות בחלוקה שלהם את הטקסט.

לאור ההנחיה הנ"ל כל זוג תלמידים מחלק באופן שונה ועצמאי את הטקסט על פי ארבעת השלבים. לאורך התהליך המורה דן עם התלמידים על החלוקה שלהם. תפקידו לשים לב ולתקן במידה וישנן חלוקות שגויות, כמו חלוקות הנובעות מחוסר הבנה של התלמידים את הטקסט או חלוקות הנוגדות את התחביר.

בסיומו של תהליך קיימת האפשרות שהתלמידים יציגו את תוצרי המחקר שלהם בפני הכיתה. התלמידים יכולים במהלך הצגת התוצר בכיתה להסביר את התהליך, החלוקה והתובנות שלהם והכיתה יכולה לדון עמם בתוצאות המחקר. קיימת גם האפשרות שהתהליך ילווה בדיון בתוך הזוגות עצמם כשהמורה הוא המנחה ללא שיתוף כיתתי של תוצאות המחקר.

## סקירה ספרותית

הסקירה הספרותית תכלול ארבעה פרקי משנה. שני הראשונים עוסקים בחקר הוראת התנ"ך בעוד שני האחרונים עוסקים בסקירה ספרותית של תופעות בתחום הקריאה שמשפיעות על קריאת טקסטים בכלל, ועל לימוד והוראת תנ"ך בפרט.

ראשית, תסקר הספרות המחקרית שמתעדת את היחס המשתנה לתנ"ך בחברה הישראלית מקום המדינה ועד היום, לאחר מכן, ייסקרו שתי גישות ההוראה המרכזיות הבונות תהליכי למידה בהקשר של הוראת תנ"ך: ההוראה הטרנסמיטיביבית והוראת החקר, תוך התייחסות להשפעה השונה על הלמידה ועל החיבור לטקסט.

שלישית, תיסקר תופעת תהליך הריחוק מהמילה הכתובה, שהוא תוצר של תהליך הדיגיטליזציה. לבסוף, ייסקר כיצד השימוש בוויזואל יכול להשפיע על הלומד בעידן הדיגיטליזציה ומה חשיבותו בהוראת התנ"ך.

### תהליך הריחוק מהטקסט התנכ"י וסיבותיו

ראש הממשלה הראשון, דוד בן-גוריון, הדגיש את הקו הישיר שמחבר בין מדינת ישראל לתנ"ך, והנכיח את התנ"ך כמרכיב השלישי בחיבור היהודי של עם, אדמה וספר (Shapira, 2004), מורשתו הפכה את לימוד התנ"ך לאחד מיסודות החינוך בעולם היהודי (Tsemach & Zohar, 2023). התנ"ך היווה טקסט המגדיר את הזהות של החברה היהודית המתהווה בארץ ישראל (Shapira, 2004), והחינוך היהודי בעולם כולו עמל לפתח את היכולת לבצע מפגש מחולל משמעות עם טקסטים יהודיים (Levinsohn, 2020).

עם זאת, במהלך העשורים האחרונים, לימודי התנ"ך נדחקו לשוליים של מערכת החינוך בישראל ומאז שנות השבעים, התנ"ך למעשה מאבד את מיקומו כטקסט הזהות האולטימטיבי (Shapira, 2004). מחנכים וחוקרים זיהו תחושת ניכור מהמסורת וניתוק מהמורשת (Rosenak, 2015), ומקומה של המורשת היהודית בחינוך הולך וקטן (זרובבל, 2013). הסיבות לתופעה נחקרו בהרחבה ונתנו להם הסברים מגוונים.

הניכור ממקורות התרבות הוסבר בדו"ח שנהר (ועדת שנהר, 1994) כתוצר של היעדר מורים מוסמכים, תמורות חברתיות והקיטוב הגובר בין הציבור הדתי והחילוני. הערכות אלו הובילו להקמת מספר תוכניות ייחודיות להכשרת מורים למדעי היהדות על מנת לשנות את מצב לימודי היהדות בתוך החינוך הכללי וליצור שינוי ביחסם של התלמידים ללימודי יהדות. בנוסף, נעשו מחקרים לבחינת גישות ההוראה השונות בקרב מורים למקצועות היהדות, כדי לקדם תהליכי בניית זהות משמעותיים בקרב התלמידים (Katzin, 2015).

במחקר שערכו אילוז ורזניק נמצא שהסיבה היא חוסר שביעות רצון מתוכנית הלימודים בתנ"ך (אילוז ורזניק, 2006). המורים המלמדים בחטיבה העליונה תיארו במידה רבה של כאב את המצב הקיים כיום

ואת הנזק החינוכי הנגרם לדעתם לתלמידים בעקבות ליקויים הקיימים בתוכנית הלימודים וביישומה בשטח. בעיני המורים, לימודי התנ"ך במתכונתם כיום אינם משיגים את המטרות ואינם מצליחים לענות על הציפיות של המורים והתלמידים גם יחד. המורים סבורים שיש "להאהיב" על התלמידים את התנ"ך ו"להעצים את החוויה הרגשית שבלמוד" כדי לקרב את התלמידים אל התנ"ך ולימודו. הם מתארים תחושת החמצה עצומה המשקפת את הפער בין המטרות המבורכות של הוראת התנ"ך לבין תוכנית הלימודים, יישומה בפועל והוראה במגבלות הפרקטיקה הבית-ספרית. הם חשים שלימוד התנ"ך בתוכנית הנוכחית אינו מהווה בעבור תלמידיהם בסיס מוצק שעליו יכולים התלמידים להשתתף את עמדותיהם באשר לסוגיות אקטואליות המעסיקות את הציבוריות הישראלית. לדעתם, התהליך העמוק נבלע ונעלם בלימוד הטכני המבוסס על הבנה ולימוד של פסוק אחר פסוק, לימוד פרטים בלי התייחסות לתמונה הכוללת (אילוז ורזניק, 2006).

תוכניות הלימוד המסורתיות ובכללן הוראת התנ"ך מבוססות על דיסציפלינות תיאורטיות היכולות להימצא רחוק מעולמם של התלמידים (צפרוני, 2015). מכיוון שכך, לעיתים התלמידים אינם מוצאים בהן עניין. הוראת התנ"ך בדרכים אלו עלולה להפוך את הטקסטים הנלמדים למנוכרים לעולמו של התלמיד (צפרוני, 2015).

במחקר שאסף נתונים מ-76 תלמידים יהודים בני 12–18 שלמדו בבתי ספר על יסודיים ממלכתיים ברחבי הארץ בשנת הלימודים תשע"ו (2016), אשר על פי הגדרתם העצמית, כ-40% מהם חילונים וכ-60% מסורתיים, נמצא כי משתתפיו, רובם ככולם, רואים בתנ"ך ספר חשוב וייחודי, בעל מסרים ערכיים ותרבותיים רלוונטיים (כ"ץ וקצין, 2020). רק אחדים מקרב התלמידים שהשתתפו במחקר אמרו שהתנ"ך חסר משמעות בעבורם. ממצא זה היה מפתיע, וסתר את ההנחה הרווחת בדבר חוסר עניין של תלמידים בתנ"ך ואף ניכור לספר הספרים. עם זאת, בעוד התלמידים מביעים יחס של כבוד ואף של קדושה לתנ"ך, רבים מהם (68%) מותחים ביקורת חריפה על שיעורי התנ"ך בבית הספר. לדבריהם, דרכי הוראה שמרניות וגישות לא פלורליסטיות מצד מורים, מרחיקות אותם מהתנ"ך. התלמידים אף מלינים כי השיעורים אינם מזמנים למידה פעילה וחויייתית וחשיבה מסדר גבוה (כ"ץ וקצין, 2020).

### הוראה טרנסמיטיבית והוראת חקר בתנ"ך

בנוגע לשאלה כיצד ללמד תנ"ך, קיימות שתי גישות מרכזיות להוראת תנ"ך, שהן שיקוף של גישות הוראה כלליות- הוראה טרנסמיטיבית והוראת חקר (Katzin, 2015).

ההוראה הטרנסמיטיבית רואה בלימוד היבט של העברת ידע (Shkedi, 2001). בהקשר ללימוד תנ"ך, היא רואה את תפקידה המרכזי בהעברת והקניית הידע, בלימוד כישורי שפה, הבנת המילים והקשרן. השיעור בגישה זו מתאפיין בדרך כלל בהוראת פסוק אחר פסוק, בהבנת פירושי המילים, בידע הפרטים, בהבנת המלל ובזכירתו (כ"ץ וקצין, 2020) הוראה מסוג זה מקדשת תכנים כסחורה שלא תסולא בפז, ומטרתה להעביר אותם באופן מהימן בשלמותם. לשם כך, תהליך ההוראה-למידה מעניק מעמד מיוחד למורה כנושא הידע ותפקיד מינורי ופסיבי לתלמידים ככלי הקיבול של הידע (Katzin, 2015). המורה

מתאמץ למלא את "הכלים הריקים" בכיתתו (Hassenfeld, 2017). בהוראה טרנסמיטיבית ניתן לדבר על כמות החומר הנלמד. תוצאות הוראה כזו נמדדות בישראל על ידי מבחנים סטנדרטיים, כמו מבחני בגרות ומיצ"ב (תקנים), המשמשים כמדדים להישגי התלמידים המבוססים בעיקר על שינון החומר המועבר (Katzin, 2015). בעבר היה קשה להשיג מידע על העולם הגדול, והעברת הידע על ידי המורה הייתה צורך הכרחי (הררי, 2018). אם היינו מבקשים מאדם משכיל למנות את התכונות הנלוות ביותר להיות "מורה טוב", סביר להניח שאחד הדברים הראשונים שיוזכרו הוא שמורה טוב צריך לדעת את הנושא. אבל כיום, בביטוי הפשוט הזה טמונה מורכבות רבה. מה זה באמת אומר "לדעת את הנושא"? וכיצד הכרת הנושא עוזרת לאדם להיות מורה טוב? (Holtz, 2016).

הוראת חקר, רואה בתכנים אמצעים להבניית הידע. בתהליך כזה התכנים מתגבשים בתהליך לימוד שבו התלמידים עצמם, בעידוד המורה מוזמנים ליצור את הידע האישי והסובייקטיבי שלהם (Katzin, 2015). גישה זו מעניקה עדיפות לשיתוף הלומדים בתהליך והיא מרוכזת בבניית הידע. היא נותנת זמן ליצירת פרשנות של הטקסטים, בתהליך חקר (Hassenfeld, 2019). בלמידת חקר ממוקדת תלמיד, אנו לומדים דברים חדשים, אבל אולי חשוב מכך לומדים לראות דברים מוכרים בצורה חדשה ומגלים מחדש אמיתות שהכרנו קודם ושכחנו, והדבר מוביל לעיצוב אישיותו של התלמיד (Holtz, 2002).

בלמידה טרנסמיטיבית, יהיו תלמידים שיפגינו סקרנות, יתעניינו וימצאו משמעות ויהיו כאלה שגם יפתחו רגשות כלפי מורשתם התרבותית כתוצאה מכך. עם זאת הוראה שסימן ההיכר שלה הוא למידה שוטפת של תכנים, לצורך הצגת הידע בבחינות סטנדרטיות, כמו בחינות בגרות עשויה אולי לתרום לרכישת ידע, אבל היא מוגבל ביכולת ליצור מעורבות עמוקה ואישית, מפגש ועניין בין תלמידים ומקורות יהודיים. למידה טרנסמיטיבית, ממוקדת מורה, אינה כרוכה בתהליך משמעותי שבו יכולים התלמידים להיות ריבוניים ובעלי בחירות אוטונומיות העשויים לייצר ידע והתלבטויות חדשות ומאתגרות ביחס לזהותם התרבותית היהודית ישראלית (Katzin, 2015).

מתוך ההבנה כי ישנה השפעה של צורת הלמידה ואופן המפגש של התלמידים עם הטקסטים על הלמידה (Holtz, 2009), נעשו מחקרים לבחינת טיב דרכי הוראת טקסטים תנכ"יים, ולבחינת הדרך שבה נכון יותר לפרש טקסטים בכיתה, כדי לכוון לתפקיד המורה ולתפקיד התלמיד המיטבי (Galili-Schachter, 2011). נמצא כי שיטות הוראה המדגישות הבניית ידע ולא העברת מידע מביאות לרמות קוגניטיביות גבוהות הדורשות הפעלה של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה מכיוון שחשיבה היא פעילות מורכבת ורבת פנים שבלעדיה לא מתרחשת למידה משמעותית. מכאן שהוראת חקר ממוקדת תלמיד, עשויה להיות הפדגוגיה היעילה ביותר לפיתוח תלמידים שבקיאים בחומר הנלמד וברעיונות יהודיים. לימוד טקסטים יהודיים עם עמדה של פרשנות ויצירת משמעות, עשויה להקל על היכולת להתמודד עם הלימוד במסגרות שהן מחוץ לכיתה. התלמידים אמנם צריכים לקנות השכלה יהודית, אך כמו כן, התלמידים צריכים לצאת בתחושה שהם יכולים לגשת לטקסטים יהודיים בעצמם, להוסיף קולות משלהם ופרשנויות חדשות (Hassenfeld, 2017).

אחת השיטות המרכזיות בגישת הוראת החקר שפותחה ונחקרה באופן מעמיק היא ה"חברותא" (קנט והולצר). חברותא, היא צורה מסורתית ועתיקה של לימוד טקסט יהודי שבו שני אנשים לומדים ביחד כדי לקרוא מקרוב ולפרש טקסטים בצורה משמעותית ומרתקת (Kent & Cook, 2014). הלימוד

בחברותא נמצא כפרקטיקה של למידה חברתית פרשנית יהודית מורכבת ובעלת פוטנציאל רב עוצמה הכוללת נורמות, שלבים, מהלכים ועמדות. הלימוד כרוך באינטראקציה חברתית בין שני שותפים אנושיים, ומאמצי יצירת משמעות הכוללים שלושה שותפים - שני אנשים והטקסט (Kent, 2006). בלימוד בחברותא ניתן לקיים מרחב פתוח כדי לקבוע את הקצב, לעזור זה לזה לתהות ולחקור אודות המשמעות המרובות של הטקסט ולפתח תובנות חדשות, תוך כדי מפגש עם הטקסט עצמו (Kent & Cook, 2014). הלימוד בחברותא נתן את ההשראה לקנט והולצר לפתח את שיטת ההוראה המכונה אף היא "חברותא", או POP- Pedagogy of Partnership, כדי לבנות מחדש את אופן הלימוד בכיתה, מהוראה הממוקדת מורה לכזו הממוקדת תלמיד, כך שהתלמידים יוכלו ללמוד זה עם זה ועם הטקסט ישירות.

מחקרים בדקו מה אנשים עושים כשהם לומדים בחברותא שיוצר את ההזדמנות ללמידה מחוללת, ומה מורים יכולים עוד לעשות כדי למקסם את פוטנציאל הלמידה בחברותא. נמצא כי הלומדים בחברותא מקדישים זמן לשוב ולעיין בטקסט, להקשיב לו ולתהות על המשמעות הבסיסית שלו, להקשיב זה לזה וליצור מקום לכל אחד לבטא את רעיונותיו. הלומדים מתמקדים בשאלות מסוימות שנוצרו על ידי הטקסט, מתקדמים קדימה עם רעיונות מסוימים, ולא נבהלים מתובנות חדשות (Kent, 2010). במהלך הלימוד בחברותא, הלומד נושא באחריות ללמידה של בן/בת זוגו ללימודים, כך שהלימוד באופן זה אף מחזק יחסים בין אישיים, ומהווה חיבור אנושי קרוב יותר (Holzer, 2009). הלומדים תומכים זה בזה בצורה בונה, מפתחים ביחד רעיונות תוך שהם מפקפקים ומאתגרים כל מחשבה. באמצעות העבודה הקשה הזו, הם לוקחים את הרעיונות הבלתי מפותחים הראשוניים שלהם והופכים אותם לרעיונות ופרשנויות עשירות לטקסט (Kent, 2010). לתהליך זה ישנם תהליכי חשיבה שונים כגון תכנון, חקר, ניתוח ושיח טיעוני, ואסטרטגיות חשיבה שונות המרכיבות את התהליכים השונים כגון שאילת שאלות, השערות וטיעון. להלן חלק מהאסטרטגיות שניתן על פי שיטה זו להיעזר בהן בתהליך הניתוח: לשאול שאלות ביחס למידע, לשער השערות לגבי המידע, להעריך את מקור המידע וסוג המידע, לזהות את הרכיבים הכלולים במידע ולאפיין את הקשרים ביניהם, למיין את המידע, לערוך השוואות בין חלקיו, להסיק מסקנות ביחס למידע, לייצג את המסקנות ולהצדיקן. הוראה מפתחת חשיבה תורמת להבנה מעמיקה של התכנים הנדרשים על פי תוכניות הלימודים והשגת המטרות הנדרשות, לתהליך הבניית הידע במהלך הלמידה, לטיפול יכולת קוגניטיבית גבוהה במגוון תחומים והקשרים ולטיפול חשיבה ביקורתית ויצירתית (יועד ואחרים, 2009). בנוסף, מחקרים מראים על רמה גבוהה מאוד של שיתוף פעולה ובנייה משותפת של טיעונים בזמן הלימוד בחברותא (Levinsohn, 2020). דרך החיבור הדדי מתעוררת ראייה אמיתית ואנו מתחילים לראות לא רק אחרים טוב יותר אלא גם את עצמנו ואת הרעיונות שלנו, ויוצרים משמעות לטקסט (Kent, 2010).

עם זאת, מחקרים שבחנו מהי השיטה הנפוצה ללימוד בקרב המורים מצאו כי מרבית המורים בוחרים דווקא ללמד בשיטה של פדגוגיה טרנסמיטיבית ממוקדת מורה, ולא בפדגוגיה של הוראת חקר ממוקדת תלמיד (Katzin, 2015). נמצא כי ישנה שכיחות גבוהה יותר של הוראה המתמקדת בהעברת ידע לעומת הוראת חקר (Hassenfeld, 2017). כבר לפני שישים שנה, נחמה ליבוביץ (ליבוביץ, 1973. עמ' 34) קראה לרפורמה פדגוגית שתכלול החלפת הוראת הפירושים שנקבעו מראש על ידי המורים בלמידה פעילה. בני ספר עשויים לקצור רווחים גדולים יותר על ידי התמקדות בפדגוגיה טקסטואלית ממוקדת



תלמידים, ועזרה למורים למדעי היהדות לפתח למידת חקר כאשר הם מלמדים טקסטים יהודיים (Hassenfeld, 2017). למרות המאמצים המתמשכים של ליבוביץ ורבים אחרים, הוראה מועברת ולמידה פסיבית הם עדיין הנורמה בשיעורי התנ"ך (Tsemach & Zohar, 2023).

מחקרים מראים כי רוב המורים הוותיקים משמרים בהוראתם גישה טרנסמיטיבית המתמקדת בתוכנית הלימודים, לאורך תקופת ההכשרה שלהם ולאחר כניסתם למעגל העבודה. רק מעטים מהמורים מאמצים בתחילת הכשרתם גישות המעניקות לתלמידים תפקיד פעיל בתהליך ההוראה-למידה. עם זאת, גם אלה, לאחר תקופת ניסיון קצרה בהוראה, מאמצים גישות הוראה ממוקדות מורה ומשתמשים בהן לאורך השנים, כמו רוב עמיתיהם האחרים (Katzin, 2015). גישות אלו הנקטות על ידי המורים נראות כמוטבעות עמוק ואולי אף באופן שאינו מודע. אפשר להסביר עובדה זאת בכך שהיא נובעת מהתקופה שקדמה להכשרתם למורים. המורים לעתיד נכנסים לתוכנית ההכשרה כשהם כבר מלאים בידע שנצבר בין היתר משנים רבות ב"חניכת ההתבוננות" (Lortie, 2020), שבמהלכן צפו במורים שלהם. דפוסי ההוראה, שאליהם נחשפו המורים כתלמידים, התאפיינו ככל הנראה בגישות טרנסמיטיביות, הרווחות בכל מערכות החינוך. לא מן הנמנע שהחוויה של התבוננות במורים ובמחנכים כאלה היא המקור שממנו נרכשו יכולות ההוראה והכישורים שלהם (Katzin, 2015). ניתן לומר גם כי מערכת החינוך כולה מותאמת ומכוונת להוראה טרנסמיטיבית, עד כדי כך שמורים המעוניינים לנקוט בגישה החורגת מהגישות המוכרות והמקובלות נדרשים להשקיע בכך מאמצים יוצאי דופן, ולכן הם מעטים. פדגוגיה מכוונת חקר, היא פדגוגיה שקשה ליישם אותה בכיתה. בגישה פדגוגית זו ישנה הצבת שאלות ורעיונות טקסטואליים של התלמידים במרכז, והמורה במצב זה מתמודד גם עם הערות בלתי צפויות ולעיתים גם מורכבות בדיון על הטקסט. ועדיין, מחקרים הראו שדווקא סוג זה של פדגוגיה מוביל להגברת המעורבות וההבנה (Hassenfeld, 2018).

### תהליך הריחוק מהמילה הכתובה, דיגיטליזציה וגורמיה

מקובל לחלק את ילידי העשורים האחרונים לדורות (Riedy, 2018). דור ה-X מיוחס למי שנולד בין שנות ה-60 המוקדמות לשנת 1981. דור ה-Y נולד במהלך שנות ה-80 וה-90 של המאה ה-20. ובני דור ה-Z נולדו בין 1995 ל-2012. דור ה-X הוא הדור הראשון שגדל בעידן האינטרנט. דור ה-Y משתמש במדיה חברתית באמצעות טלפונים סלולריים, מחשבים ניידים וטאבלטים כדי להישאר מחוברים. דור ה-Z כבר מסתמך בעיקר על אינטרנט ווידאו (למשל, YouTube) כדי לצרוך מידע ולא על ספרי לימוד או מדריכים. דור ה-Z לא הכיר מימיו עולם בלי מדיה חברתית, טלפון חכם ואינטרנט (Riedy, 2018).

ילדי דור ה-Z הם ילדים אשר גדלים בתקופת הצפה של טכנולוגיה ומכשירים דיגיטליים, בדור זה נעשה שימוש מוגבר במסכים דיגיטליים המחברים לרשת האינטרנט, והטלפון החכם נמצא במרכז (Chicca & Shellenbarger, 2018). כל מי שחי כיום הפך לצרכן מידע באינטנסיביות שאין לה מקבילה בניסיון האנושי עד כה (רותם ופלד, 2008), ומוצף בכמויות אדירות של מידע. כל אדם נמצא למעשה במרחק לחיצת כפתור ממידע אין-סופי (הררי, 2018).

אופן השימוש בטכנולוגיה ממחיש את אחד הפערים הרחבים והמשמעותיים ביותר בין הדורות. רשתות חברתיות מקוונות לדוגמה הן אבני היסוד באינטראקציה חברתית בעבור דור ה-Z לעומת הדורות הקודמים (Taylor, et al., 2014). דור ה-Z עוסק בשימוש נרחב ביישומי טכנולוגיה אלחוטית (אפליקציות), תקשורת סמלית לא מילולית (למשל, אימוג'י), וגישה אלחוטית בקנה מידה עולמי. בדור ה-Z, שיחות שלמות יכולות להתרחש באמצעות אימוג'ים בפלטפורמות חברתיות (Carter, 2018). מנתונים אלו ניתן לומר כי בני הדור הזה מצפים ללמידה חווייתית ורגשית באמצעים ויזואליים ובהם תמונות ומדיה (כ"ץ וקצין, 2020).

המהפכה הדיגיטלית שינתה את היחס בין הקורא לטקסט. הלמידה המסורתית מעדיפה טקסט על פני סוג מידע אחר, ורואה בקול, וידאו, תמונות וצבע כתומכים של המילה הכתובה. הלומד הדיגיטלי לעומת זאת מעדיף לצרוך מידע ממקורות שאינם טקסטואליים, ומתייחס לטקסט הכתוב כתומך של מקורות המידע האחרים (Cohen-Neriya & Deshen, 2022). מחקר הבוחן מגמות דוריות בשימוש במדיה במדגמים מייצגים ארציים של תלמידי כיתות ח', י' וי"ב בארצות הברית בשנים 1976–2016 מגלה כי השימוש במדיה דיגיטלית גדל במידה ניכרת, כאשר תלמיד ממוצע בכיתה י"ב ב-2016 מבלה במרחב מקוון יותר מפי שניים מאשר ב-2006, כאשר הזמן המקוון, הודעות הטקסט והשימוש במדיה החברתית מסתכם בכ-6 שעות ביום (עד שנת 2016). בעוד רק מחצית מתלמידי כיתות י"ב ביקרו כמעט בכל יום באתרי מדיה חברתית בשנת 2008, עד שנת 2016 עלה שיעורם ל-82%. שיעור תלמידי כיתות י"ב שקוראים ספר או מגזין מדי יום ירד מ-60% בסוף שנות ה-70 ל-16% עד 2016 (Twenge, et al., 2016). (2019).

הלומדים החדשים רגילים לטכנולוגיה המשתנה במהירות ונחשבים לתלמידים מאתגרים ביותר, הנוטים לקפוץ מפעולה לפעולה ומאדם לאדם (רן ואחרים, 2019). לומדים אלו מורגלים בטכנולוגיה המשתנה במהירות ונוטים לריבוי משימות בעת ובעונה אחת. כמו כן, אחד ממאפייני הלמידה הבולטים שלהם הוא למידה מתצפית ומהתנסות, הם מעדיפים למידה עצמית, ולא באמצעות קריאה או האזנה. בהקשר זה יש לציין כי משך הקשב הממוצע של דור זה הוא שמונה שניות, לעומת שתיים-עשרה שניות של קשב של ילידי דור המילניום, דור ה-Y (רן ואחרים, 2019). נמצא כי הפרעת קשב נרכשת זו נובעת משינויים שכליים התורמים להבנת דימויים ויזואליים מורכבים לאור השימוש במדיה (Shatto & Erwin, 2017).

מחקרים מלמדים כי הלומד הדיגיטלי מתאפיין כלומד המעוניין בשיתופי פעולה, בלימוד בצורה חווייתית ומהנה, ומצפה למשוב מידי. הלומד הדיגיטלי זקוק למשוב תמידי ולידיעה שהתמיכה קיימת בעבורו. כמו כן, הוא מאופיין בצריכת מידע חזותי וקריאה מרפרפת (Jukes et al., 2015). הלמידה המסורתית מניחה שהקריאה מתבצעת בדגם של האות Z, כשהקורא קורא שורה מתחילתה ועד סופה ועובר לשורה הבאה וכך הלאה. מחקרים מראים כי לעומתו, הלומדים החשופים למדיה דיגיטלית באופן מסיבי, בדרך כלל מדור ה-Y וצעירים יותר, ירפרפו על הדף בצורת F, שזה גם קיצור של המילה Fast ובעיקר מציין את האופן שבו סוקרים את הדף (Cohen-Neriya & Deshen, 2022). קריאה כזו, שאפשר לכנותה רפרוף, מתחילה בתנועה אופקית, בדרך כלל על פני החלק העליון של אזור התוכן. רכיב התחלתי זה מהווה את הקו האופקי העליון של ה-F. לאחר מכן, הלומדים עוברים מעט במורד הדף ולאחר מכן קוראים בתנועה אופקית שנייה המכסה בדרך כלל אזור קצר יותר מהתנועה הקודמת. רכיב

נוסף זה יוצר את הקו האופקי התחתון של ה-F. לבסוף הלומדים סורקים, מרפרפים על פני הצד השמאלי של התוכן בתנועה אנכית, היוצר את הקו האנכי של ה-F. במקרים מסוימים אנשים עשויים להתעניין בפסקה בהמשך העמוד ועשויים להתקבע על מילים נוספות והתבנית תהיה דומה לאות E. המשותף לכל הצורות הוא קריאה סלקטיבית של חלק מהשורות. משמעות הדבר היא שהלומדים בשפה שבה הקריאה היא משמאל לימין עשויים לדלג על תוכן חשוב רק משום שהוא מופיע בצד ימין של הדף, וכן להפך. הלומד הדיגיטלי יסרוק את הכתוב בצורת F כאשר הטקסט בעל עיצוב מועט או בלי עיצוב כלל, הדגשה או כותרות משנה. הלומד, מבחינתו, מתייעל באופן הזה, והוא מעדיף לסיים את משימותיו מהר ככל האפשר בהשקעה מינימלית של מאמץ. הוא מבקש למצוא תשובה מהירה ולהתקדם כמה שיותר מהר. הוא אינו חש מחויב ואינו מעוניין לקרוא כל מילה (Nielsen, 2017). עובדה זו עלולה להקשות עליו להעמיק בלמידה (Jukes et al., 2015).

יכולות אלו, לצד הקושי העלול להיווצר בלימוד מעמיק, מפתחות גם את היכולת לתפוס את התמונה הכוללת במהירות רבה יותר (Nielsen, 2017). ניתן להסיק מכך שהלומד הדיגיטלי המנסה להיות בקריאתו יעיל ככל האפשר, שואף לסיים את המוטל עליו בזמן קצר ומוצא את התשובה שהוא מחפש במהירות ובהשקעת מאמץ קטן, תוך איסוף מידע בצורה פרודוקטיבית (Nielsen, 2017). לאור מחקרים נלמד כי המאפיין הבולט של הלומדים הדיגיטליים הוא משך הזמן ההולך ומתארך של אינטראקציות עם כלים דיגיטליים לעומת ממדי הירידה בקריאה. האתגר בהוראת תלמידים המפתחים חרדה וחוסר אונים אל מול טקסטים גדל, תלמידים רבים מתעייפים מקריאת טקסטים מורכבים, מרגישים מאוימים למראה טקסטים ארוכים ונמנעים מקריאה מעמיקה (Cohen-Neriyah & Deshen, 2022).

אל מול נתונים אלו, יש להדגיש כי תהליך רכישת הקריאה, והיכולות הנרכשות מן הקריאה, אינו גנטי (Wolf, 2018). נמצא אם כך כי תהליך זה של רכישת הקריאה מתרחש כיום במוחם של התלמידים - שלא כמו בעבר. כיום, התהליך מתרחש תוך שהם שקועים במדיה הדיגיטלית שש עד שבע שעות ביום, ונתון זה נמצא בעלייה מתמדת. האופן שבו נרכשת הקריאה בעולם הדיגיטלי משפיע על היכולות הנרכשות מן הקריאה: הקריאה הדיגיטלית המכילה רצף בלתי פוסק של הסחות דעת, מעכבת את היווצרותם של התהליכים הקוגניטיביים האיטיים יותר כגון חשיבה ביקורתית ודמיון. רכישת הקריאה המעמיקה למעשה נפגמה, והמשמעות היא ירידה ביכולות הסקת מסקנות, ניתוח ביקורתי והגעה לתובנות (Wolf, 2018). טווח ההאזנה ומשך הקשב של רבים מהם התקצר לעומת זה של הדורות הקודמים, וכן הולך ופוחת העניין שלהם במידע מורכב. הם לומדים באופן מיטבי באמצעות עשייה, יצירה, ניסוי וטעייה, ולא באמצעות קריאת ספרים או טקסטים ארוכים והאזנה להרצאות (Taylor, et al., 2014). כדי לצרוך מידע, הלומדים הדיגיטליים מסתמכים על אתרים ברשת, המוצפים בכמויות אדירות של מידע. גישה מיידית למקורות מידע מרובים אף השפיעה על התמריץ של הצעירים לבנות מאגרי מידע משלהם (Wolf, 2018).

הוראת המקרא היא הוראה של ספר. אך רבים מהלומדים הדיגיטליים אמונים על התקשורת האלקטרונית מגיל צעיר ביותר, ולכן הם נעשו "חסומים" במידה הולכת וגדלה להוראה מספרים (יניב, 2010). הלמידה צריכה להתאים עצמה לעידן של מאגרי מידע בלתי נדלים שבו הוראת ידע כבר אינה

מספיקה (אופן, 2015). ציפיותיהם של תלמידי דור ה-Z ומיומנותיהם שונות מאלו של תלמידי הדורות הקודמים (Mazer & Hess, 2016). יש צורך להבין כיצד לומדים אלו מקיימים אינטראקציה עם הטקסט הנלמד. במודלים מסורתיים, המידע היה "מחוץ" ללומד, וכעת התלמידים חיים בתוך סביבת מידע עשירה שבה הם יכולים להיות זריזים בחיפוש מידע, ובחירה ושימוש בו. סביבת למידה כזו צריכה לקדם גישות חדשות להוראת התנ"ך. נוף הלמידה המשתנה מצריך אותנו לערב את התלמידים בתור צרכנים משותפים ובעלי רעיונות וגישות בכיתה (Mazer & Hess, 2016). כחלק מהצורך בשינוי תפקידו של המורה (דינור, 2015), מספק הידע, למדריך, מנחה (דינור, 2015), יש צורך להתבסס על המאפיינים של הקורא הדיגיטלי, ועל ההנחה שהמהפכה הדיגיטלית שינתה את הלומדים, כמו את היחס בין הקורא לטקסט, ועלינו להתאים את מודל הקריאה לשינויים שהתחוללו.

## חשיבות השימוש בוויזואל

במאה ה-21 הלומד מתאפיין ככזה אשר העולם הוויזואלי נוכח בחייו הן ברשתות החברתיות והן בכל עולם המדיה (Chicca & Shellenbarger, 2018). עולם הוויזואל הביא עימו יכולות וקדמה ופתחה דלתות שהקוראים של היום יתקשו לוותר עליהן (Vandendorpe, 2013). חשוב להתאים את שיטת הלמידה לקבוצה הלומדת ולעיתים קיים צורך לפתח מיומנויות חדשות אשר תתאמנה יותר ללומדים. אמנם קיימות הנחות בדבר שיטות והנהגות, אך כשדברים לא פועלים כראוי בתוך כך, עלינו לנסח מחדש את הציפיות ולהתאים אותן לתוצאות (Bada, 2015).

הלמידה הוויזואלית, מתבססת על תאוריית הקידוד הכפול של פאביו (Paivio, 1971). תאוריה זו מצאה כי שילוב של מלל עם מידע ויזואלי משפר את הזיכרון (Paivio & Yarmey, 1966; Paivio & Csapo, 1973), הצגת מידע מילולי, כתוב או מדובר בשילוב עם מיצג גרפי ויזואלי - מעמיקה את הלמידה, ומשפרת את יכולות הזיכרון (Weinstein et al., 2018). אפקט עליונות התמונה נתמך היטב, מעוגן בספרות, ומתאר כי המידע הוויזואלי - התמונות - זכורות טוב יותר ממילים. בעדות מוקדמת של מחקר בנושא נמצא כי הזיכרון הגבוה ביותר נמצא כאשר המלל מוצג עם תמונות צבעוניות, לאחר מכן מלל המוצג עם תמונות לא צבעוניות, והנמוך ביותר - הצגת המלל בלבד (Paivio, et al., 1968). במחקר מאוחר יותר נמצא גם כן באותו עניין, כי תלמידים לומדים טוב יותר ממילים ותמונות מאשר ממילים בלבד (Mayer, 2002). ישנה השפעה חיובית על הזיכרון ועל עומק הלימוד שאליו אפשר להגיע במהלך הלמידה באופן של יישום קידוד ויזואלי בלמידת טקסט מילולי (Craig & Lockhart, 1972).

תאוריית הקידוד הכפול נשענת על ההנחה שתהליכי למידה מערבים במוח שתי מערכות קוגניטיביות מקבילות - את המערכת המילולית ואת המערכת הלא-מילולית. למידה כזו, המערבת את שתי המערכות הקוגניטיביות במקביל, מעמיקה את תהליך הלמידה ומסייעת לאחזר את המידע מהזיכרון לטווח ארוך (Weinstein, et al., 2018). מחקרים אלו מלמדים כי יישום מנגנון זה של טכניקה ויזואלית משפר את הלמידה ומקדם אותה. באמצעות אסטרטגיה זו אפשר לשפר את תהליך הלימוד ואת הזיכרון.

מידע מילולי ולא מילולי מעובד בתת-מערכות נפרדות אך מקושרות ביניהן במערכת הזיכרון, במערכת הקידוד הכפול המכילה ייצוגים מילוליים ולא מילוליים (De Koning & Van Der Schoot, 2013). מספר רב של מחקרים מספקים עדויות לתרונות "אפקט המולטימדיה" - כשהקוראים מעבדים בו-זמנית ייצוגים מילוליים ויזואליים, הם נוטים לזכור יותר ולהבין את המידע המוצג, ולעשות זאת בהשקעות קוגניטיביות פחותות בהשוואה ללמידה באמצעות מידע מילולי או ויזואלי בלבד (Mayer 2009). הקורא הפעיל בזמן הקריאה, המעצב את הטקסט, ויוצק בו משמעות בלי להוסיף לו מלל אלא רק באמצעות סימונים גרפיים - תהליך הקריאה הופך בעבורו להיות מעמיק, מהנה, משמעותי, יעיל ויצירתי. קריאה באופן זה מאפשרת לקורא לראות את הרעיונות שעולים מן הכתוב פרושים לפניו באופן ויזואלי, כפריטים בודדים היכולים גם להתחבר לאחרים (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

דוגמה לקידוד נוסף היא למידה בה המילים נקראות בקול. לקידוד זה יש השפעה חיובית במהלך אחזור הזיכרון, יחסית למילים הנקראות בשקט במהלך הלימוד (Fernandes, et al., 2018). הפקת מילה בקול במהלך לימוד, לעומת קריאה שקטה, משפרת את הזיכרון במפורש. קידוד כלשהו, קול או ויזואלי, למעשה מייצר יתרונות זיכרון משמעותיים למדי, לעיתים קרובות ישנו שיפור של 10% או אפילו יותר ביחס לקו הלימוד הבסיסי, ה"סטנדרטי" (MacLeod, et al., 2010). אלא שבסביבת למידה טיפוסית כמו כיתה, אסטרטגיות של פעולה נוספת כמו קריאה בקול עשויות שלא להיות שימושיות מכיוון שאינן מעשיות. הן עלולות להפריע ללומדים האחרים. מסיבות אלו, קיים צורך למצוא טכניקות מעשיות אחרות שאנשים יכולים ליישם בחיי היומיום שלהם לשיפור יכולות הלמידה, כאלו שתלמידים יכולים ליישם בכיתות. אסטרטגיה זו של שילוב הוויזואלי בלמידה גורם לקידוד כפול ומועיל יותר לתהליך הלמידה (Fernandes, et al., 2018).

תהליך לימודי נוסף שפותח על מנת לשפר את דרכי קריאת הטקסטים הוא בניית תהליך לימוד טקסט הבנוי על אמצעים ויזואליים (נתן וקוזמינסקי, 2013. עמ' 11). התהליך מדריך כיצד להשתמש במארגנים גרפיים, כגון מפה מושגית, טבלה, רשימה ותרשים, כאמצעי למידה להבנה של טקסטים, הבעה (סוגות כתיבה מגוונות) ועוד. המפה המושגית המובנית שפיתחו המחברים מציגה רכיבים מרכזיים של חומר נלמד באמצעות סמלים גרפיים ומילוליים. המפה יכולה להציג רכיבים של משמעות מילה, מבנים תחביריים של משפט וכן את מבנה הטקסט הנקרא ואת רכיבי התוכן שלו. המפה מציגה את המושגים המרכזיים של הטקסט ואת הקשרים המשמעותיים שביניהם. המיפוי המושגי יכול גם לסייע בארגון הכתיבה (כתיבת תשובה על שאלה, חיבור עיוני או אישי ועבודת חקר). המפה היא כלי חשיבה המסייע לארגון גמיש של מידע, ואפשר לשנותה במהלך הלמידה ואחריה. לרוב מתבצעים שינויים במפה בהתאם לשינויים בהיקף של הבנת הטקסט ובעומקה כמו גם בעמדות של הלומדים, עמדות ההולכות ומתגבשות כלפי הנושא הנדון וכלפי המידע הנלמד. דרכי ההוראה והלמידה שבספר נוסו במסגרת מחקר התערבות (נתן, 2004) שנערך בכיתות של חטיבת הביניים במהלך שנת לימודים מלאה, וכללו תכנים שהותאמו לדרישות תכנית הלימודים. התוצאות הצביעו על שיפור ניכר ביכולת הלמידה מטקסטים, כפי שבא לידי ביטוי בתשובות על שאלות הבנה, בשימוש מדויק במושגים, בכתיבת טקסטים וטיועונים אישיים במקצועות לימוד מגוונים.

גם בתלמוד פותחו ונחקרו דרכי הוראה באמצעות שימוש בכלים ויזואליים. ג'ף (Jaffe, 2016) חקרה את השפעת הגישה המכילה מתאר חזותי של מבנה הטקסט על הבנת הטקסט. המטרה העיקרית של מחקר זה הייתה לחקור אם מפה, מדריך ויזואלי, המציין את מבנה הטקסט של קטע תלמוד עוזר לתלמידים להבין קטע תלמוד טוב יותר מעמיתיהם שהם ללא מיפוי זה. בניסוי השתתפו שבעים ושניים תלמידי כיתות י' ו-יא'. היא השוותה בין תלמידים שקראו קטע תלמוד בקריאה מסורתית כשלקטעים נוספו סימני פיסוק ורשימה של מילים קשות ומשמעויותיהן (תנאי הבקרה), לתלמידים שקראו את אותו הקטע אשר בנוסף לסימני הפיסוק ורשימה של מילים קשות, נוספו קווי מתאר למבנה הטקסט (מצב ניסוי) (Jaffe, 2016). תוצאות המחקר סיפקו עדות לכך שהמודעות למבנה הטקסט של קטע תלמוד מסייעת לקוראים. הממצאים תומכים בהשערה שלתלמידים עם מפת דרכים של קטע תלמוד יש הבנה טובה יותר. המחקר הנוכחי תומך ברעיון שמודעות הקורא לארגון הקטע משפיעה על הבנתו. תחום מחקר זה מאפשר הנגשת קטעי טקסט מורכבים וקשים כטקסטים סיפוריים והסברתיים המובנים למגוון רחב יותר של קוראים. מחקר זה פתח אפשרויות חדשות למורים לתלמוד שמתקשים למצוא דרכים לעזור טוב יותר לתלמידים להגיע למיומנות בלימוד תלמוד עצמאי. ניתן להסיק ממחקר זה כי מורים יכולים ללמד את התלמידים שלהם לבנות מפות טקסט לקטעים שהם מלמדים כדי לעזור להם להבין טוב יותר את הקטעים, לספק בהירות רבה יותר לתלמידיהם וכשהתלמידים מבינים טוב יותר כל קטע שהם לומדים, הם צפויים לעסוק בו יותר (Jaffe, 2016).

שיטה ויזואלית נוספת בתחום הוראת התלמוד פותחה על ידי דניאל ברק וינט ונקראת, "התלמוד כצורתו". מטרת השיטה היא ללמד את סוד עריכת התלמוד ולהקנות ללומד כלים להתגבר על הקשיים בהבנת הרצף. שיטה זו נותנת לתלמיד כלי להבנה יעילה ונעימה של סוגיות בתלמוד על ידי פירוק שיטתי, שלב אחר שלב, של קשיים בהבנת הסוגייה, כשבסופו של התהליך, נמצא בידי התלמיד תרשים גרפי של הסוגייה מסודרת לחלקיה, שבו מתבטא כל מהלכה (וינט, 2000). השיטה נמצאה כיעילה להבנת הסוגייה ולהנאה הנובעת מעצמאותו של התלמיד ביישום השיטה. תלמיד הלומד בשיטת "התלמוד כצורתו" עמל בלימוד הגמרא כמו כל לומד אחר, אולם עמלו מכוון וממוקד בתוכן ובאיכות הלימוד עצמו ולא בקשיים שמסביב. החידוש הוא בכך שהתלמיד בחופשיות וביצירתיות בונה את הסוגייה לפי ראייתו, מקבל על עצמו אחריות ללימוד ובעצם מבצע עבודה של עריכה ותרגום של הגמרא להבנתו ממקום פעיל ודינמי. השיטה מסבירה את היתרון שמביאה איתה הוויזואליות מכמה היבטים. ראשית, השיטה המוצעת נשענת על העובדה כי ישנן שתי מערכות חשיבה אצל האדם – חזותית ומילולית. אלו הן שתי מערכות נפרדות הניזונות זו מזו. נתינת ביטוי גרפי ללימוד הגמרא מפעילה את שתי המערכות וגורמת להפריה הדדית ביניהן. התרשים תורם להפנמה מרבית אצל התלמידים, הנדרשים ליישם את מה שהבינו ולתת לכך ביטוי מוחשי. תלמידים שחשיבתם חזותית בעיקרה, משתלבים באופן משופר בלימוד שאינו רק מילולי, ולכלל התלמידים ישנה מטלה מוחשית, שעליהם לבצע בזמן הלימוד. עליהם ליצור משהו מוחשי שייצג את תוצאות עיונם המופשט. התלמיד בשיטה זו בעצם בונה את הסוגייה מחדש לאחר שפורקה לאבני היסוד. התרשים שנוצר משדר בהירות וקלות ומפרק את ה"פחד" מפני הגמרא, שנראית בעקבותיו מובנת וברת השגה. מגוון האפשרויות לבניית תרשים נותן לכל תלמיד הרגשה של עצמאות וייחודיות. ביכולתו לבנות תרשים שיבטא את הבנתו ויהיה שונה משל חבריו. בהמשך הלימוד הוא עשוי לגלות שכיוון לדעת גדולים והרווחים החינוכיים מכך גדולים ורבים. בנוסף

לכך נמצא בשיטה זו כי בניית המבנה מעוררת מחשבה עצמאית אצל התלמיד ומעלה אצלו שאלות נוספות המוסיפות עניין לסוגיה וכתוצאה מכך הדיון הכיתתי מתחיל ברמה גבוהה של עיון, מכיוון שנעשה כבר "חריש עמוק" בסוגיה. המוטיבציה של התלמידים אף היא גבוהה מכיוון שזוהי הסוגיה "שלהם" ובידיהם תרשים להוכיח זאת. ההסתכלות בכלל מהלכה של הסוגיה מאפשרת לראות מהלכים, שלא רואים כאשר ההתעסקות היא בפרטי הסוגיה (וינט, 2000).

האסטרטגיות המוזכרות לעיל, הן אסטרטגיות שפותחו על מנת ליצור למידה המעוררת מחשבה. הן מאפשרות למידה יצירתית בה התלמיד מקבל על עצמו אחריות ללימוד. המודעות של התלמיד בהן לארגון הקטע משפיעה על הבנתו, התלמיד מבצע בהן עריכה של התלמוד המובילה להבנתו ממקום פעיל ודינמי. נוסף להשפעות המיטיבות של אסטרטגיות אלו על הלמידה יש לציין כי הן עדיין כאלו אשר בהן המורה הוא העומד והמלמד. המורה הוא הדמות שנותנת את התרשים והתלמיד נדרש רק למלא אותו, מה גם שהן עוסקות בפיתוח לימוד התלמוד ואינן מתייחסות ללימוד התנ"ך.

## מטרת המחקר וחשיבותו

מחקר זה בוחן אסטרטגית לימוד תנ"ך בחברותא באמצעות כלים ויזואליים, אסטרטגיה המבקשת ליישם שינויים בתהליך הלמידה של הטקסט התנ"כי בהתאמה לעידן הטכנולוגי שבו אנו חיים (Magen & Nagar & Shamir Inbal, 2014), אסטרטגיה שפותחה כדי לתת מענה לתלמידים של היום שהתרחקו מקריאת הטקסט. מדובר באסטרטגיה הבנויה על הבנת מאפייני הלומד הדיגיטלי וחשיבות תרומתו של ההיצג הוויזואלי והגרפי לתהליכי למידה מעמיקים. מחקר זה יבחן האם וכיצד תהליך למידה מובנה העושה שימוש בכלים ויזואליים ודיגיטליים מתאים ללימוד התנ"ך שהוא כולו טקסט ומלל רב וכיצד הוא משפיע על הלומד - כפי שנצפה על ידי המורה (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

התהליך הנחקר הינו תהליך לימודי מובנה אשר בו הלומד מעבד את הטקסט התנ"כי המילולי לטקסט חזותי. הטקסט התנ"כי בתהליך כזה פתוח וזמין לשינוי צורתו והופעתו, עיצוב הטקסט בידי הקורא מביא את הקורא לעמדה פעילה, ללמידה עצמאית, וקריאת התנ"ך הופכת להיות מעמיקה ויצירתית. בתהליך מובנה זה הקורא מאתר רבדים ספרותיים בטקסט התנ"כי ומביא אותם לידי ביטוי באופן גרפי. בקריאה המסורתית, הלומד קורא את הטקסט ומנסה להבין את המשמעות המילולית של הקטע הנלמד; בתהליך הנחקר הלומד נדרש גם לבצע פעולות, ולא רק לקרוא. עליו לבטא את התובנות והמשמעויות שהוא מגלה בטקסט באופן ויזואלי. בתהליך זה הקורא מקבל את יחידת הטקסט הנלמדת כמקשה אחת, כמו שהיא מופיעה במקור התנ"כי, ובמהלך של ארבעה שלבים מובנים הוא מארגן את היחידה הנלמדת ותכניה השונים על גבי מסמך אלקטרוני באופן ויזואלי שלב אחר שלב. לאורך כל תהליך הקריאה באופן זה, הלומד מעורב בעיבודו, במיפוי ובעיצובו הוויזואלי של הכתוב, על מנת לחשוף את המשמעויות העולות ממנו.

תהליך לימוד מובנה זה מתבסס על מספר הנחות :

1. הלימוד שמתאים לדור ה-Z הוא לימוד שבו הלומד במרכז והוא בונה את הידע. למידת חקר מפתחת אסטרטגיות שונות היעילות בפיתוח חשיבה מסדר גבוה, חשיבה הקשורה במיומנויות של פתרון בעיות, שאילת שאלות, חשיבה ביקורתית, קבלת החלטות ולקיחת אחריות (יועד ואחרים, 2009). אסטרטגיות אלו תורמות להבניית הידע של התלמידים ומסייעות להם לעבור מלמידה המדגישה זכירה ושינון ללמידה המדגישה הבניה של הידע בדרכים משמעותיות.
2. שיטת החברותא היא שיטה מצוינת ללמידה של טקסטים יהודיים בכלל ותנ"ך בפרט אך לא ניתן להתעלם מן העובדה שהיא אינה נותנת את המענה לקושי שנוצר בקרב התלמידים לאורך השנים, והוא הריחוק מהספר, מהמילה הכתובה והקושי לפגוש את הטקסט עצמו (Wolf, 2018).
3. הקוראים, שאינם מסתמכים רק על המילים הנקראות אלא משתמשים בחושים הוויזואליים שלהם, מעלים את הסבירות שהטקסט יובן כראוי (Sadoski and Paivio 2004). הייצוג הוויזואלי מאפשר לקוראים להגיע לעיבוד עמוק יותר של הטקסט ולזכות בהבנה מעמיקה יותר שלו.
4. הכלים הדיגיטליים, הפכו את הטקסטים לפתוחים וזמינים לכול ושינו את הקשר של הקורא עם הטקסט (Cohen-Neriya & Deshen, 2022). בעבר, לכל היותר נרשמו הערות בשולי הדף או סומנו חלקים מן הטקסט. כיום אפשר להתערב בטקסט ולשנות את צורת הופעתו ואת סדרו בקליק אחד, היכולת לערוך את הטקסט השתפרה באופן יוצא דופן.
5. הלימוד הוויזואלי בכלי טכנולוגי, נותן מענה למאפייני הקריאה של הלומדים הדיגיטליים. ישנו שימוש בכלים טכנולוגיים שלא היו קיימים בעבר, המאפשרים לנו למצוא דרכי למידה אשר יקלו על הלומדים הדיגיטליים להעמיק בלמידת הטקסטים, אפילו באמצעות התערבות בעריכת הטקסט (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

### שאלות המחקר:

1. כיצד לדעת המורים משפיעה שיטת הלימוד העושה שימוש באמצעים ויזואליים על התלמידים, בהשוואה להשפעת שיטת הלימוד המשתמשת באמצעים וורבליים על התלמידים, בכל הקשור ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנ"כי?
2. מהם היתרונות שיש לדעת המורים המשתתפים במחקר בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים על פני השיטה הוורבלית?
3. מהם האתגרים שיש לדעת המורים המשתתפים במחקר בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים בהשוואה לשיטה הוורבלית?



## שיטת המחקר

במחקר זה נבחרה השיטה האיכותנית. בגישת המחקר האיכותני החומרים המעניינים את החוקר הם הסיפורים המתארים את התנסות האדם. התנסויות אלו רלוונטיות לחוקר האיכותני יותר מאשר דעות האנשים ועמדותיהם (Josselson, 2013). המחקר האיכותני מתאפיין במתודולוגיות רבות (Nicholls, 2009), אולם אפשר להצביע על כמה יסודות מתודולוגיים שמשותפים לכל סוגי המחקר האיכותני. ככלל, אפשר להגדיר את המחקר האיכותני ככזה המתקיים בשפה ובסביבה הטבעית, המתבסס על כישורי החקר האינטואיטיביים, ההתרשמותיים והאנליטיים של האדם (שקדי, 2014).

באמצעות השיטה האיכותנית תהיה אפשרות לחקור את השפעת שיטת הלמידה הוויזואלית על הלומד ביחס להשפעת שיטת הלמידה הוורבלית על הלומד בכל הקשור ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנכ"י. המחקר האיכותני מהווה שיטה יעילה מאוד להערכת קשר סיבתי (Miles, et al., 2014).

### משתתפים

במסגרת המחקר נערכו שישה ראיונות עומק חצי פתוחים, עם שישה מורים לתנ"ך, ומתוך התרשמות המורים נבחנה השפעת השיטה על 270 תלמידיהם. המורים המרואיינים לימדו בעבר בשיטה הוורבלית, וכיום הם מלמדים גם בשיטה הוויזואלית על ארבעת שלביה - נוסף על השיטה הוורבלית. המורים מלמדים את התנ"ך בשיטה הוויזואלית באמצעות קובץ הנחיות דיגיטלי על פי המודל הנחקר. החומר הנלמד שונה ממורה למורה, בהתאם לחומר הנלמד בכיתה. חלקם לימדו ספר ספציפי, וחלקם לימדו במשך שנה שלמה טקסטים תנכ"יים שונים. שנות הוותק ומספר התלמידים שונה ממורה למורה. חלקם מלמדים בחטיבות הביניים וחלקם בתיכונים ממלכתיים. חלק מן המורים הם סטודנטים לשעבר של ד"ר נריה-כהן וד"ר דשן, והעבודה עם תלמידיהם לא נעשתה במהלך הלימודים בקורס אלא לאחר מכן, וחלק מן המורים שמעו על השיטה מתוך מערכת החינוך ומתוך רצון ללמוד וליישם, הגיעו אל ד"ר נריה-כהן ולמדו את השיטה על בוריה. את החלוקה של המרואיינים על פי נתונים, ניתן לראות בטבלה הבאה:

שנות ותק בהוראה	מספר תלמידים ממוצע בשנה	מורה _ : מלמד בחטיבה/תיכון
30	70	מורה 1 : מלמד בחטיבה. ממלכתי. ראשון לציון.
27	60	מורה 2 : מלמד בתיכון. ממלכתי (דמוקרטי) בכפר סבא.
27	30	מורה 3 : מלמד בתיכון. ממלכתי. ראשון לציון.
16	15	מורה 4 : מלמד בתיכון. ממלכתי. (פרויקט הילה- תלמידים מתקשים) בית שמש.
5	35	מורה 5 : מלמד בתיכון. ממלכתי (כיתת מופת- תלמידים מתקדמים). ראשון לציון.
21	60	מורה 6 : מלמד בחטיבה. ממלכתי. אשדוד.

לוח 1: פירוט המרואיינים על פי נתונים

#### כלי המחקר

כלי המחקר הינו ראיון חצי מובנה. במחקר איכותני, אחד ממקורות המידע הראשוניים הנובעים ישירות מהאינפורמנטים, הינו הריאיון. ראיונות מוגדרים כשיחות שבהן גם המרואיין וגם המראיין מפתחים את המשמעות במשותף. המונח ריאיון כולל טווח רחב של פרקטיקות. בצד האחד של הרצף נמצאים הראיונות בעלי מובנות גבוהה, ובקצה האחר של הרצף נמצאים הראיונות הפתוחים (שקדי, 2010). במחקר זה ביצעתי שישה ראיונות חצי-מובנים. היתרון בריאיון חצי מובנה הוא שבעוד הוא מאפשר למראיין לכסות את תחומי התוכן החשובים לו, הוא גם מאפשר למרואיין להתמקד בתכנים על פי בחירתו (Patton, 1980). ניתן להמשיג את הריאיון כשיתוף פעולה, כשותפות המעצימה את המשתתף ולא הופכת אותו לאובייקט (Fine, 1994). בראיונות נשאלו שאלות עומק לאורכו של תהליך הלמידה, אשר מטרתן לשפוך אור על האופן שבו משפיעה שיטת הלמידה הוויזואלית על הלומד ביחס לשיטת הלמידה הוורבלית בכל הקשור ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנכ"י. ראה נספח 1.

תהליך ניתוח הנתונים התבצע בשיטת הניתוח הנושאי, תוך שימוש בקטעי טקסט כיחידות ניתוח. הניתוח כרוך בחלוקת המידע לחלקים ובארגון מחודש של החלקים לסדר אנליטי שונה, תוך שימת לב להקשר, החשוב ביותר להבנת המשמעות. הניתוח התבצע בתהליך של שלבים המשכיים. לתהליך הניתוח הנושאי ישנם ארבעה שלבים, וכל שלב בנוי על בסיס השלב שקדם לו ואינו יכול להיבנות בלעדיו. בבסיס תהליך הניתוח, כשלב ראשון, התבצעה קטגוריזציה, קידוד. קטגוריזציה משמעותה צירוף לקבוצות של קטעי נתונים הנראים שייכים לאותה תופעה. הקטגוריזציה מבוססת על מיון, הפרדה והבחנה בתוך רצף הנתונים כדי להגיע למציאת המשמעות של הנתונים. תהליך הקטגוריזציה מצביע על כיוון החיפוש, מסייע לקרוא את הטקסט בכוונה ולשייך את המילים ואת המשפטים של הנחקרים לקטגוריות (שקדי, 2010). כל קטגוריה היא קבוצת מילים בעלות משמעות או קונוטציות דומות,

שעוזרות לפענח משמעויות, כוונות, השלכות והקשרים העולים מן הטקסט (Stemler, 2000). תהליך זה אפשר זיהוי דפוסים, ועזר בהבניה מחדש של המידע הנחקר (קסן וקרומר-נבו, 2010). כל קטגוריה מייצגת נושא (theme). כל המידע הנאסף מהראיונות נותח וחולק בשלב הראשון של הניתוח הנושאי לקטגוריות.

לקטגוריות יש שני היבטים: היבט פנימי - כל קטגוריה היא בעלת משמעות העולה מהנתונים עצמם. והיבט חיצוני - כל קטגוריה היא בעלת משמעות על קטגוריות אחרות ועל פרספקטיבה מושגית.

השלב השני של תהליך הניתוח הוא שלב הניתוח הממפה. הוא מהווה המשך לניתוח הראשוני ובו נבחנות הקטגוריות שנוצרו בשלב הראשון, תוך חיפוש קשרים ויחסים ביניהן. הניתוח הממפה הוא תהליך מושגי, מפני שהסידור החדש של הקטגוריות מעלה את מיון המידע לרמה אנליטית גבוהה יותר. תהליך הניתוח ילווה ברישומי עזר כמו כתיבת תזכירים ויצירת "עץ" קטגוריות. ה"עץ" הוא ייצוג סכמטי של הקטגוריות, עיצוב גרפי של תהליך הניתוח הממפה, זאת כדי לאפשר את ראיית התמונה הגדולה, השלמה של מפת הקטגוריות ושליטה בתהליך הניתוח.

השלב השלישי הוא שלב הניתוח הממוקד. בשלב זה פרטי המידע מתמקדים להסבר קוהרנטי סביב קטגוריה מרכזית. הקטגוריות יסודרו לקו סיפורי באמצעות התמקדות בקטגוריה מרכזית ובקטגוריות הנלוות אליה.

השלב הרביעי הוא השלב התאורטי, שבו נבנים תיאורים והסברים מושגיים תאורטיים על הנושא הנחקר (שקדי, 2010). בשלב זה נוצרת תאוריה מהנתונים שנאספו מן הנחקרים והיא נקראת "התאוריה המעוגנת בשדה" (Glazer & Strauss, 1967). הנתונים הם מידע ממשי, כמו פעולות ואירועים התנהגותיים, הנצפים או מתוארים במסמכים במילים של המרואיינים והנחקרים. הנתונים האלה מצביעים על תפיסה שהחוקר הפיק מהם, תחילה באופן זמני ואחר כך בוודאות גדולה יותר (Strauss, 1987). הניתוח התאורטי על פי הגישה הקונסטרוקטיביסטית הנקראת המעוגנת בשדה (Charmaz, 2000) היא גישה הנחשבת פחות מובנית (Charmaz, 2005). הגישה הקונסטרוקטיביסטית מאופיינת בפחות דחיסות מושגית, ונותנת הסבר תאורטי לנושא הנחקר. היא מתפתחת מחקירת הנושא (Creswell, 2007), ומתגבשת לאור הצטברות הנתונים. התאוריה נבנית נדבך על גבי נדבך, על יסוד ראיות, עדויות ומידע הנאסף בתהליך דינמי. בסופו של תהליך הניתוח יוצגו הממצאים באופן מפורט ומדויק בהתאם לשאלות המחקר (איילון וצבר-בן יהושע, 2010).

## הליך המחקר

לאחר שהוסברה למורים מטרת המחקר והתקבלה הסכמתם להשתתפות במחקר והקלטת הריאיון בוצעו שישה ראיונות לששת המורים המלמדים את התנ"ך בשיטה הוויזואלית על פי המודל הנחקר. הראיונות בוצעו ב"Zoom". הראיונות בוצעו לאחר השתתפותי בסדנה ללימוד עריכת ראיונות עומק "ראיונות עומק: תאוריה ופרקטיקה" של מכון מופ"ת.

הראיונות המוקלטים נשמרו לצרכי מחקר זה. לאחר קיום הראיונות בוצע ניתוח איכותני ובעקבות הניתוח בוצעה השוואה בין ששת המורים.

## ממצאים

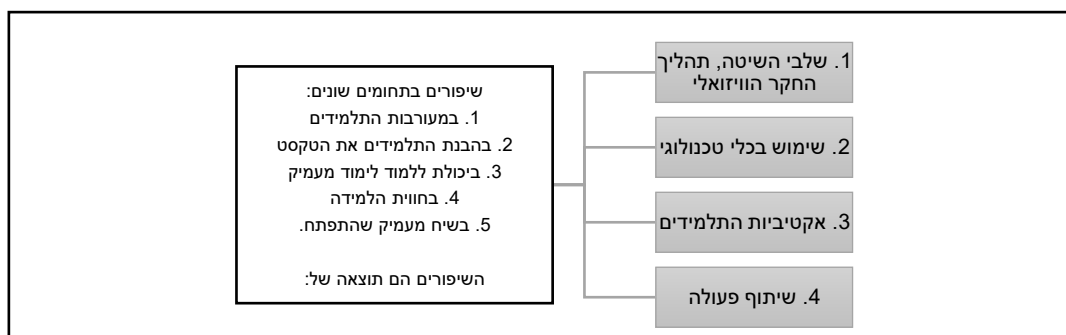
פרק הממצאים פותח בסיכום הממצאים, השיפורים שבאו לידי ביטוי בהוראה בשיטת הלימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים לעומת ההוראה בשיטה הוורבלית, וסיכום הסיבות שהובילו לשיפורים אלו כתוצאה משיטת לימוד זו.

המשך הפרק מפרט את ניתוח כלל הממצאים:

1. ניתוח הממצאים אודות קשיי המורים בלימוד בשיטה הוורבלית, הציפיות שלהם טרם התחלת השילוב והלימוד בשיטה הוויזואלית, ובחינת הטמעת העבודה עם הכלי הוויזואלי.
2. ניתוח הממצאים בנוגע להשפעת השיטה הוויזואלית בהשוואה לשיטה הוורבלית על התלמידים בכל מה שקשור ליכולות למידה מעמיקה.
3. ניתוח הממצאים בדבר היתרונות הקיימים לדעת המורים בהוראת השיטה הוויזואלית על פני השיטה הוורבלית.
4. ניתוח הממצאים בדבר האתגרים הקיימים לדעת המורים בהוראה בשיטה הוויזואלית בהשוואה לשיטה הוורבלית.

## סיכום הממצאים

לדעת המורים, ניתן לראות בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים לעומת ההוראה בשיטה הוורבלית שיפור בתחומים שונים. התלמידים מעורבים יותר במהלך השיעור, מעורבים בנעשה ומחויבים יותר לנלמד. יכולת הקריאה עצמה את הטקסט התנכ"י השתפרה, התלמידים מצליחים לקרוא בכוחות עצמם והלימוד נעשה מעמיק יותר. אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנכ"יים בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים גבוהה יותר באופן משמעותי מרמת ההבנה בשיטה הוורבלית. היכולת ללמוד לימוד מעמיק, לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט, יכולת הסקת מסקנות יכולת ניתוח טקסט וכתובת פרשנות אישית השתפרה משמעותית. חווית הלמידה של התלמידים הושפעה לטובה מבחינת הנאתם ושמחתם והתפתח בין התלמידים שיח מעמיק אודות הגילויים השונים בטקסט שכל אחד ואחד מהם הגיע אליהם. בתרשים 1 מוצגות הסיבות לשיפורים השונים, המסודרות על פי כמות האזכורים בראיונות.



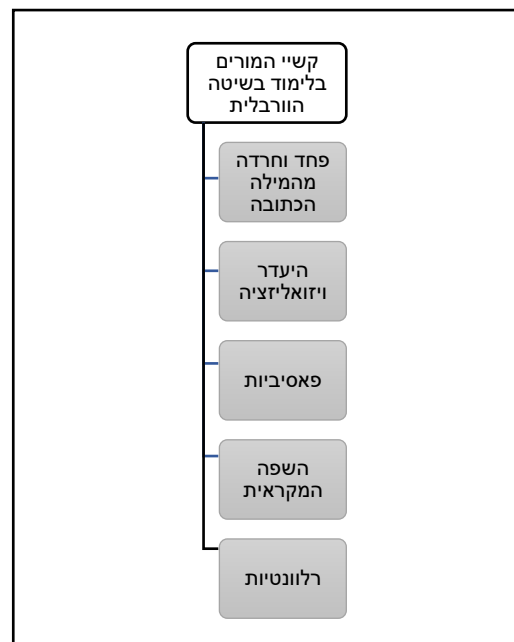
**תרשים 1: סיכום השיפורים והסיבות להם.**

## שאלות רקע

### קשיי המורים בלימוד בשיטה הוורבלית

”מהם הקשים שאתה כמורה לתנ”ך מתמודד איתם בלימוד בשיטה הוורבלית?”

המורים מתארים בראיונות קשיים שונים אשר הם מתמודדים איתם בלימוד התנ”ך בשיטה הוורבלית. קושי ראשון הוא פחד וחרדה של התלמידים מן המילה הכתובה- הפחד מרחיק אותם מהקריאה. קושי שני הוא היעדר ויזואליזציה בתנ”ך- הטקסט התנכ”י מכיל מילים רבות ללא רווחים בין המילים והמשפטים ומייצר בקרב התלמידים רתיעה גדולה מהטקסט התנכ”י. קושי שלישי הוא פאסיביות- הלימוד בשיטה הוורבלית משאיר את התלמיד בעמדה פאסיבית שאינה מפתחת אותו באופן מיטבי. קושי רביעי הוא השפה המקראית- השפה הכתובה בתנ”ך, השפה המקראית, היא שונה מהשפה היום יומית המדוברת של התלמידים. השוני השפתי יוצר עוד נדבך של קושי, ניכור וריחוק. קושי חמישי הוא רלוונטיות- ישנם תלמידים אשר התוכן של התנ”ך אינו נחשב מבחינתם רלוונטי עבורם, ומציאות זו מקשה על הלמידה בשיטה הוורבלית.



**תרשים 2:** קשיי המורים בלימוד בשיטה הוורבלית.

#### פחד וחרדה מהמילה הכתובה

המורים המלמדים היום בכיתה בשיטת הלימוד המשתמשת באמצעים וורבליים מתמודדים עם קשיים שונים. כאשר הקושי המשמעותי הוא הפחד והחרדה שהתפתחו במהלך השנים אצל התלמידים מהקריאה עצמה. התלמידים היום למעשה כמעט ולא קוראים, כתוצאה מהמציאות בעולם הדיגיטלי בו אנו חיים בו הכול זמין בלחיצה על כפתור. העובדה כי התלמידים פחות ופחות קוראים, משפיעה

בסופו של דבר על הנגישות שלהם לכתב. מציאות זו מהווה גורם משפיע על החיבור הנמוך לטקסט, למילה הכתובה והחיבור הנמוך התעצם אף לפחד.

המורים מתארים בראיונות את הפחד מהמילה הכתובה. מ' מתארת: "יש פחות, ירידה בנגישות לכתב. יש ממש חרדה ועוינות מהמילה הכתובה". המורים מתארים את הקושי המתעורר כשהתלמידים נאלצים לקרוא רב מלל. הקושי בהתמודדות עם המילים עצמן, עם הקריאה מתחילת הקטע ועד סופו והקושי בהבנת התוכן של הטקסט כולו. ק' מתאר: "הדור היום – חלק גדול ממנו, קשה לו לקרוא מלל רב. היום לילד, לגמור ספר של 20 עמודים, זה קריעת ים סוף, אני בגילם סיימתי מזמן סדרות, ספרים שלמים". גם מ' מתארת זאת כך: "ילדים לא קוראים היום, וכל הקריאה שלהם היא כמעט רק בבית ספר... החיבור לטקסט הכתוב הוא קשה מאוד, רחוק מאוד. יש היום אפליקציות שמקריאות... היום לדעתי יש שאלה האם המיומנות הזו של קריאה תעבור מן העולם". המציאות בה התלמידים פחות ופחות קוראים יצרה את המציאות שבה הם פחות ופחות מתמודדים עם טקסטים ארוכים, מורכבים, והמיומנות הזו שלהם פחתה. גם ק' מתאר זאת כך, ק': "הם קוראים פחות, פחות מתמודדים ופחות מבינים טקסטים מורכבים, הכול זמין להם בלחיצת כפתור. ישנו פחד עצום מהטקסט."

כדוגמה לתהליך זה, בו התלמידים פיתחו מרחק מהמילה הכתובה מתארת מ' את אשר ארע כשביקשה מהתלמידים לאסוף מידע ולסכם נושא מסוים, והם בחרו לצפות בסרטון קצר מה"יוטיוב" ואותו סיכמו. מ': לפני 7 שנים כשעוד לא היה "טיקטוק". ביקשתי מהילדים שיביאו מידע עבור נושא מסוים. אני חשבת שיביאו מהוויקיפדיה. אבל הם- נכנסו ליוטיוב, וחיפשו שם את הנושא שביקשתי. חיפשו את הסרטון הכי קצר, הקשיבו לו וכתבו מידע מהסרטון הזה. וזה רק מחמיר. ה"אינסטגרם"- זה תמונה ומילה. אין צורך בהרבה מלל. וטיקטוק- זה רק סרטונים. למעשה יש לי כמו תחושה שחוזרים לתורה שבעל פה."

הפחד והחרדה מהמילה הכתובה הינו קושי שהתפתח והתעצם במהלך השנים בקרב התלמידים. החוסר בקריאה הקיים במציאות הדיגיטלית השפיע על ההתמודדות של התלמידים עם הטקסט הכתוב ויצר רתיעה ומניעה ממנו. התלמידים נרתעים מהקריאה עצמה ויעדיפו אפשרויות אחרות ויזואליות ללמידה.

## היעדר ויזואליזציה

בלימוד התנ"ך, הקושי המתבטא בחיבור למילה הכתובה הוא אף חמור יותר מלימוד רב מלל אחר. לימוד התנ"ך הוא לימוד של ספר בו יש רצף ארוך מאוד של מילים. התלמידים קוראים בו מילים רבות ללא רווחים בין המילים והמשפטים. אין כותרות ואין הדגשים, אין חלוקות או קטעים אלא מילים רבות מאוד ללא חלוקה פנימית. הכתיב הזה מקשה עוד יותר את הנגישות לכתב.

המורים מתארים כי התלמידים האמורים לקרוא, רואים מילים רבות ללא פיסוק אך עם סימנים רבים לא מוכרים, רואים כתב צפוף אשר הוויזואליזציה החסרה שלו מייצרת אנטגוניזם לקריאתו. מ' מתארת: "בתנ"ך זה הרבה יותר חמור טכנית ויזואלית, כשמשתמשים בתנ"ך קורן קטן... התלמידים רואים מלא מילים, כמו נמלים, בלי הפסקות, בלי כותרות, עם מלא סימנים". גם ס' מתארת: "הכול

צפוף בתנ"ך, אין פיסוק. מרווחים, אין פסקאות. זה לא כמו כתבה בעיתון שיש שם פיסוק ומרווחים. בתנ"ך זה אחרת". ד' מסבירה כי רובם נפגשים לראשונה עם התנ"ך והכתב הקטן רק בכיתה ז', ונוצרת שם בהלה וריחוק מהמלל הארוך והצפוף. ד': "בבית הספר היסודי כשהם לומדים מחומשים, הם לא רואים את התנ"ך המלא. ובכיתה ז', בחטיבה-יש הלם. השפה קשה, הכתב קטן יותר, הספר ארוך יותר- וזה יוצר אנטגוניזם מצד התלמידים".

העידר הוויזואליזציה בתנ"ך, בו המילים מופיעות כרצף ארוך ואחיד, רצף מילים ללא שוני בכתב, בגודל האותיות, וללא רווחים בין המשפטים. ללא פיסוק אך עם סימנים רבים ולא מוכרים, מייצר לדעת המורים בקרב התלמידים רתיעה גדולה מהטקסט התנכ"י, והמורים רואים ברתיעה זאת קושי משמעותי בלימוד התנ"ך בשיטה הוורבלית.

### פאסיביות

נקודה נוספת ומשמעותית שעולה מן הראיונות ומהווה קושי בלימוד בשיטה הוורבלית היא העובדה שהתלמיד בשיטה הוורבלית הוא פאסיבי. המורה הוא הפעיל, המלמד, המסביר, והתלמיד הוא המקבל. יכולת ההתפתחות של התלמיד חסרה כאשר הוא פאסיבי. התלמיד במצב זה שקט, אך אין למעשה גם אפשרות לדעת בברור בזמן השיעור אם הוא קשוב או מבין.

המורים מתארים כי התלמידים בשיטה הוורבלית נמצאים בעמדה של קבלה פאסיבית. התלמיד שמטרתו היא ללמוד, אינו נמצא בעמדה פעילה, אחראית או מובילה, הוא לגמרי נתון מושפע, והמצב הזה מעכב לדעת המורים את ההתפתחות של התלמידים, מעכב את הלמידה. ר': "המורה אקטיבי בשיטה המסורתית, אבל הילד פאסיבי, נקודה! המורה קורא ומסביר, והוא מרכז השיעור והילד פאסיבי ומקבל. ילד, כדי להתפתח- צריך להיות אקטיבי". המורים מתארים גם את אי הוודאות המלאה לגבי החיבור של התלמידים לנלמד בתהליך בשיטה הוורבלית. ר' מתארת: "כשהוא פאסיבי- לכאורה יש שקט בכיתה ודברים רצים אבל זו אשליה, אי אפשר אף פעם לדעת אם הילד איתך, קשוב, כמה מבין".

הלימוד בשיטה הוורבלית משאיר את התלמיד בעמדה פאסיבית שלדעת המורים אינה מפתחת באופן מיטבי את הילד. כשהילד יהיה אקטיבי יותר הוא יוכל יותר להתפתח לימודית. כשהתלמיד פאסיבי הוא נמצא בעמדת מושפע, עמדה שאינו פעילה או מובילה, מה גם שלמעשה אין ודאות מלאה לגבי החיבור שלו לנלמד בכיתה במהלך השיעור.

### השפה המקראית

השפה הכתובה בתנ"ך, השפה המקראית, היא שונה מהשפה היום יומית המדוברת של התלמידים. השוני השפתי הזה יוצר אף הוא עוד נדבך של קושי, ניכור וריחוק. השפה המקראית מכילה מילים שאינן מדוברות בשפה העברית של ימינו, דקדוק לשוני לא מוכר, וכתוצאה מכך האותיות אמנם מוכרות אך המילים עצמן משמעותית פחות.

המורים המרואיינים מתארים כי לרוב התלמידים השפה המקראית זרה, עד כדי כך שיש כאלו שהשפה האנגלית מוכרת ונגישה יותר עבורם. המציאות הזו לדעתם מייצרת עוד קושי בהתמודדות עם הטקסטים התנכ"יים. מ' מתארת: "זו שפה שהם לא מכירים, רובם לא שמעו אותה בבית כנסת, זה כמו סינית עבורם. הילדים אפילו אמרו שאנסין באנגלית יותר קל להם. כי אנגלית נוכחת, הם שומעים שירים, והשפה הזו יותר נגישה. התנ"ך- יש שם ניכור בין התלמידים לבינו... קשה לייצר מצב שהם בעצמם מתמודדים עם הטקסט המקראי." גם ק' מתאר את הקושי, את המציאות בה התלמידים מול המילה הכתובה הולכים לאיבוד. הניסיון לקרוא אף גורר ייאוש, כתוצאה מחוסר ההבנה שלהם את הטקסט. ק': "אתמול לימדתי בכיתתי אומץ... כשאין שם מקרן או מחשב, קשה להם מאוד להבין את החומר הכתוב. מאוד קשה להם לקרוא, אני בבראשית פרק ג. וכשהתקילו אותי שאין מחשב ואין כלום, אז לא הייתה ברירה, וחזרנו לתנ"ך כמו פעם, להתחיל לקרוא את הפרק, והם הלכו לאיבוד... הטקסט מפחיד אותם. זה גיבריש עבורם, הם קוראים מעט ומתייאשים. קוראים פסוק ואומרים שלא מבינים. לא מבינים את השפה הזו, ומתייאשים." השפה המקראית אינה פשוטה עבורם ומאתגרת. ס': "כמו שאני הרגשתי, המילים לא פשוטות, זה מאתגר את התלמידים."

ד' מתארת כי כשהיא מלמדת בשיטה הוורבלית, לאור הקשיים הקיימים בקריאת השפה המקראית והקריאה בכלל, לוקח זמן רב כדי להגיע לתוצאה הרצויה בה התלמיד מצליח להתמודד בעצמו עם קריאת הטקסט התנכ"י. ד': "השיטה הוורבלית מאוד קשה לתלמידים. קודם כל הספר עצמו. בתיכון זה לא מקצוע שהם מתחברים אליו בקלות, גם בגלל השפה הקשה, גם בגלל הקריאה שהיא קשה מאוד- המילים גבוהות. יש שינויים בין השפה העברית של ימינו לשפה העברית התנכ"ית. בשיטה הוורבלית כשלימדתי היה לוקח הרבה זמן להגיע לתוצאות. תוצאות הכוונה, עד שילד יכול להתמודד לבד עם הקריאה בתנ"ך. עד שילד רוכש מיומנויות שעוזרות לו להבין את הנקרא. הקריאה קשה, הבנת השפה."

השפה המקראית השונה מהשפה העברית המדוברת כיום הינה קושי נוסף אותו מתארים המורים בלימוד התנ"ך בשיטה הוורבלית. בשפה המקראית ישנן מילים לא מוכרות ודקדוק לשוני אחר. לימוד שפה זרה, כמו השפה האנגלית, רלוונטי לתלמידים וברור להם כיום אף יותר מלימוד השפה העברית המקראית, מאחר והשפה האנגלית זמינה ונגישה להם באופן יום יומי, במצבים שונים.

## רלוונטיות

קושי נוסף הקיים לדעת המורים בלימוד התנ"ך בשיטה הוורבלית הוא החיבור הנמוך של רוב התלמידים לתוכן התנ"ך עצמו. בלימוד בשיטה הוורבלית, ללא אמצעים ויזואליים הקושי לחבר את התלמידים לתנ"ך שמבחינת חלקם התוכן בו לא רלוונטי עוד עבורם, הוא קשה.

המורים מתארים כי בתוכנית הלימודים בתנ"ך ישנם פרקים קשים ומורכבים, שקיים מאמץ גדול להבינם בשיטה הוורבלית, כאשר תחושת החיבור לתוכן, לרלוונטיות עבורם נמוכה מאוד. ת' מתארת: "לפעמים תכנית הלימודים מלאה, ויש המון פרקים של היסטוריוגרפיה, של נבואה, פרקים מאוד קשים, שאני לא מצליחה לתווך את זה לתלמידים. הם חושבים שזה לא רלוונטי אליהם. למה הם צריכים ללמוד מה ירמיה אמר לפני 3000 שנה, זה לא רלוונטי לחיים שלהם."



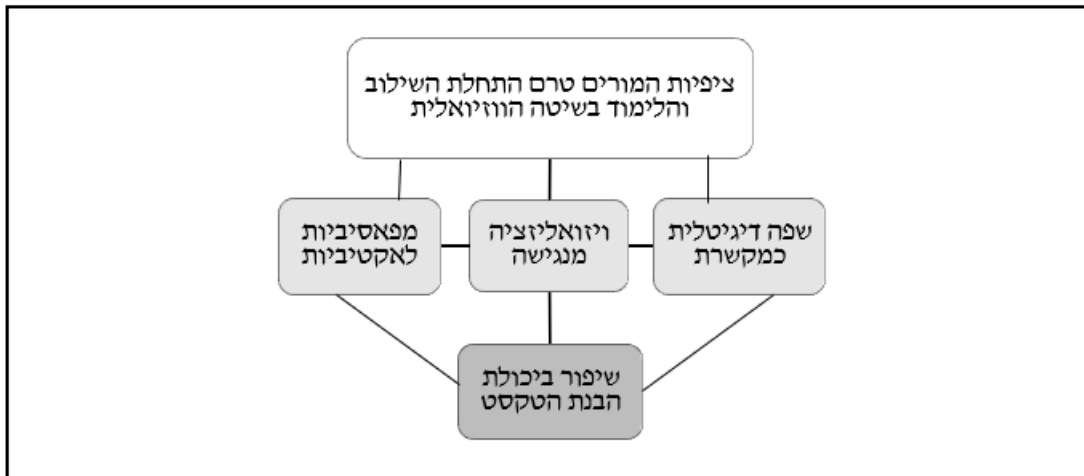
המחסום הזה, התחושה של חוסר החיבור למלל, לתוכן, יוצרת את הצורך לחפש שיטת הוראה אחרת, חדשה. ק' מתאר: יצא לי ללמד תלמידים שהם לא מבינים מה זה הדבר הזה, מה אתה רוצה מהחיים שלנו, למה אנחנו צריכים ללמוד את זה בכלל, ואם אתה רוצה שהתלמידים יתחברו לטקסט- צריך לחפש משהו, דרך חדשה."

המציאות הזו בה התוכן של התנ"ך אינו בהכרח נחשב כרלוונטי עבור כלל התלמידים, מקשה על הלמידה בשיטה הוורבלית. המורים מסבירים כי כיום לא ברור לתלמידים החיבור לתוכן, הרלוונטיות של המילים שנאמרו ונכתבו לפני אלפי שנים, ותחושה זו מייצרת קושי בלימוד התנ"ך.

חמשת הקשיים שעלו מהראיונות עם המורים ומתארים את המורכבות והתמודדות בלימוד התנ"ך בשיטה הוורבלית, הינם: פחד וחרדה מהמילה הכתובה, היעדר ויזואליזציה של הטקסט, פאסיביות התלמידים בעת הלמידה בשיטה הוורבלית, השפה המקראית הזרה והקשה עבור התלמידים והיעדר רלוונטיות הטקסט התנכ"י עבורם.

### ציפיות המורים טרם התחלת השילוב והלימוד בשיטה הוויזואלית

"מה הייתה הציפייה שלך לפני שהתחלת לשלב וללמד גם באופן זה?"



תרשים מס' 3 : ציפיות המורים טרם התחלת הלימוד.

המורים מתארים את הציפיות שלהם מהשיטה הוויזואלית, לפני שהתחילו לשלב וללמד גם באופן זה, והן נמצאות משלימות ומתכתבות עם הקשיים שעלו מהלימוד בשיטה הוורבלית. במקביל לקושי הראשון, פחד וחרדה מהמילה הכתובה, נמצאת הציפייה כי הלימוד בכלי דיגיטלי המדבר את שפתו של הדור, יחבר את התלמידים לטקסט. במקביל לקושי השני, היעדר ויזואליזציה, נמצאת הציפייה כי

הטקסט באופן הוויזואלי יהיה נגיש יותר עבורם. במקביל לקושי השלישי, פאסיביות, נמצאת הציפייה שבשיטה זו התלמיד יעבור ממצב פאסיבי למצב אקטיבי מאחר שבשיטה הוויזואלית התלמיד הוא זה שמתעכב ומתעמק בטקסט. מטרת העל, הציפייה המשמעותית של המורים, הינה המטרה שבאופן זה הבנת התלמיד העמל והחושב באמצעות כלי המדבר את שפתו תשתפר ואף תעמיק, שתהווה את היכולת להגיע להבנה מעמיקה על אף הקושי הקיים בהתמודדות עם השפה המקראית והרלוונטיות החסרה.

### שפה דיגיטלית כמקשרת

במקביל לקושי הראשון- פחד וחרדה מהמילה הכתובה בדור הלומד הדיגיטלי, נמצאת הציפייה משיטת לימוד כזו המשתמשת באמצעים ויזואליים דיגיטליים- שהכלי ידבר אל שפתו של הדור. שהתלמידים ירכשו כלי לימודי המדבר את שפתם.

המרוויינים מתארים כי ישנה צפייה מן הכלי הוויזואלי הדיגיטלי שיהווה כגשר בין התנ"ך לבין התלמידים המאופיינים בדור זה ככאלו המחוברים למדיה באופן שוטף. מתארת מ': "הצורך הוא בשיטה שמדברת את השפה הדיגיטלית של התלמידים".

השפה הדיגיטלית, שהיא שפתו של הדור, מהווה ציפייה עבור המורים כגורם שיוכל להוביל לחיבור בין התלמידים של היום לתנ"ך. שפה שתחבר ותוכל להביא לשיפור ביכולות לימוד התנ"ך.

### ויזואליזציה מנגישה

במקביל לקושי השני אותו מתארים המורים כקושי בשיטת הלימוד הוורבלית- "היעדר ויזואליזציה", נמצאת הציפייה שבדרך זו הטקסט אינו יהיה עוד שחור וקטן כמו שהוא מופיע בתנ"ך עצמו, אלא יעשה בהיר ונגיש עבור התלמידים.

המורים מתארים את הציפייה לכלי ויזואלי בו המילים מודגשות, עם הרווחים הנדרשים המבארים, בחלוקות ברורות ולא עוד רצף ארוך של מילים. ת' מסבירה: "כשרואים את זה ויזואלית בצורה כזו, כמו בשיטה הזו, ולא הטקסט השחור הקטן, זה הרבה יותר נגיש".

קיימת ציפייה בקרב המורים שהוויזואליות של השיטה תהפוך את הטקסט להיות ברור, נהיר ונגיש עבור התלמידים, ובכך למעשה לימוד התנ"ך יוכל להיות קרוב ומחובר יותר אל התלמידים.

### מפאסיביות לאקטיביות

במקביל לקושי השלישי אשר המורים מתארים בשיטת הלימוד הוורבלית- "פאסיביות", נמצאת הציפייה שבשיטה הוויזואלית התלמיד יעבור ממצב פאסיבי למצב אקטיבי. התלמידים בשיטה הוויזואלית הם אלו שמתעכבים ומתעמקים בטקסט. הם אלו שעמלים כדי לפרק את התוכן והמלל הארוך. התלמידים לומדים את השיטה ובעזרת הכלי שקיבלו יכולים ללמוד פרקים באופן עצמאי והאחריות למעשה עוברת אל התלמידים. הידע אינו עוד כזה הנמצא אצל המורה, אלא הכלי מעביר את יכולת ההעמקה, הסקת המסקנות והלמידה אל התלמידים.

המורים מתארים את הציפייה שכלי כזה שבו העבודה הפעילה היא אצל התלמיד תעורר ותפתח אצלו את היכולת ללמוד ולהבין טקסטים תנכ"יים בכוחות עצמו. ת' מתארת: "הכלי יכול לתת את האפשרות לשחרר את הנקודה הזו שהידע הוא אצלי, אצל המורה. ללמד אותם מתודה, תבנית, שהם יוכלו בעזרתה ללמוד בעצמם פרקים... זה בידיים שלהם, הם לומדים ואני רק עוברת בכיתה ומדריכה אותם" האחריות בשיטה הזו עוברת מן המורה אל התלמיד והוא זה שמתעכב, עובד, ומפרק את הטקסט. מ' מתארת: "בשיטה זו התלמידים הם אלו שמתעכבים על הטקסט ומפרקים אותו. האחריות בשיטה כזו מועברת לתלמידים". בלימוד בשיטה הזו ישנה ציפייה מצד המורים שהתלמיד ייקח על הלמידה אחריות. ר' מסבירה: "הציפייה הייתה שילד יהיה יותר אקטיבי וייקח אחריות על הלמידה שלו. כשמורה מלמד, האחריות על המורה. כשילד לומד בצורה עצמאית, האחריות היא עליו ויש כאן מעבר יפה."

קיימת ציפייה בקרב המורים משיטת הלימוד הוויזואלית שהתלמיד לאור התהליך הקיים בשיטה זו יעבור ממצב שבו הוא פאסיבי למצב שבו הוא אקטיבי, התלמיד הוא העמל ומתעמק בטקסט. הציפייה היא כי המעבר מפאסיביות לאקטיביות יפתח תלמיד פעיל, לוקח אחריות שרוכש כלי ללימוד התנ"ך גם באופן עצמאי.

### שיפור ביכולת הבנת הטקסט

מטרת כל הציפיות הינה המטרה שבאופן זה הבנת התלמיד העמל והחושב באמצעות כלי המדבר את שפתו תשתפר ואף תעמיק. שהתלמידים יוכלו להתמודד עם הטקסט באופן ויזואלי דיגיטלי הנגיש להם, ויגיעו בעצמם לתובנות גבוהות יותר מהפסוקים הנלמדים מאשר בלמידה הורבלית.

המורים מצפים שההבנה של התלמידים את הטקסט תהיה בהירה, ומעמיקה יותר. ס': "יש ציפייה שבצורת הלימוד הוויזואלית יהיה להם הרבה יותר מובן ממה שהם קוראים בספר התנ"ך". ישנם גם מורים שציפו שבשיטת לימוד כזו כשהתלמיד יהיה מחובר יותר לתוכן, הוא יוכל אף להוסיף פרשנות משל עצמו לטקסט. ס': "ישנה גם ציפייה שהם יוכלו להוסיף יותר את הפרשנות שלהם".

המורים מתארים את הציפייה, שבשיטה הלימודית הוויזואלית התלמידים יוכלו ללמוד את התנ"ך באופן מחובר ומעמיק יותר, וכך יצליחו להבין טוב יותר את הטקסטים הנלמדים. ציפייה שיכולת ההתמודדות עם רצף המילים הארוך והאחיד תשתפר והבנתם את משמעות הטקסט תתפתח ותגדל.

סיכום כלל הציפיות שעלו מן הראיונות ושואפות למעשה לתת מענה עבור הקשיים הקיימים בלימוד התנ"ך בשיטת הלימוד הוורבלית הינן: 1. השיטה הוויזואלית מדברת בשפה דיגיטלית, שהיא שפתם של התלמידים ותוכל להיות מקשרת בין הטקסט לתלמידים. 2. הוויזואליזציה שבשיטה הוויזואלית, תוכל להנגיש את המילה הכתובה את הטקסט, ולהפוך אותו מרצף ארוך של מילים לתוכן בהיר ומובן. 3. התלמיד שבשיטה זו עובר מפאסיביות לאקטיביות יוכל להתפתח יותר, לקחת אחריות וגם לרכוש כלי ללימוד התנ"ך באופן עצמאי. 4. סך כל הייחודיות של השיטה הוויזואלית תביא לשיפור ביכולת הלמידים בהבנת הטקסט התנכ"י ובהעמקה בו- כציפיית על.

## הכלים הוויזואליים שהוטמעו

"אילו כלים וויזואליים של שיטת לימוד זו הוטמעו במהלך השיעורים?"

תהליך למידת השיטה הוויזואלית דורש זמן הטמעה. מדובר לדעת המורים בתהליך אשר נמשך בין חודש לחודשיים, ובסופו של תהליך הלמידה התלמידים, ברובם המוחלט, מטמיעים את כלל השלבים. רוב התלמידים יטמיעו את התהליך לאחר כחודש, כאשר תלמידים מתקשים יטמיעו גם הם את ארבעת השלבים, אך לאט יותר. ישנם תלמידים בפרויקטים מיוחדים כ"הילה" אשר תהליך השיטה הותאם עבורם, וחסר את השלב הרביעי, והתוצאות גם שם היו מרשימות.

## התהליך מוטמע על ארבעת שלביו

המורים מתארים את הטמעת התהליך על ארבעת שלביו. ר' מתארת: "הילדים קלטו את כל השלבים". התהליך דורש זמן, אך קיימת מוטיבציה והלמידה מוטמעת. מ': "לקח הרבה זמן ללמוד את התהליך, אבל הייתה מוטיבציה. והם למדו את כל השלבים".

## תלמידים מתקשים יטמיעו, אך לאט יותר

ישנם תלמידים שהתהליך יותר קשה עבורם, ונדרש להם יותר זמן מהממוצע להטמעת התהליך, אך ברגע שהם קולטים ומפנימים, התהליך רץ ומניב פירות. ת' מתארת: "השיעור הוויזואלי- לוקח להם זמן לקלוט את התהליך הזה. אני צריכה לעשות כמה וכמה שיעורים כדי להסביר בדיוק מה הם צריכים לעשות. אני עושה בעצמי הדגמה של פרק אחד, ומראה להם בדיוק איך זה צריך להתנהל. יש עדיין ילדים שעוד לא קולטים, אז אני עוברת לפרטני. אבל- ברגע שהם הבינו את זה, אני רק פותחת להם את מנעול הדלת של החדר מחשבים, הם הולכים להם ומתחילים לרוץ! לבד! כל אחד לאיפה שהוא היה".

המורים מתארים את התהליך, כחדש ולא מוכר, הדורש את הזמן והתהליך. ס': "בהתחלה התלמידים לא הבינו מה אני רוצה מהם. אחר כך כשהם הבינו כן ראיתי את היישום שלהם. זה לוקח זמן והוטמע". התהליך מוטמע אצל מרבית התלמידים, והתלמידים בשלב הזה יודעים לתאר את ההבנה שלהם, שהשתפרה. הלמידה של התלמידים למבחן הבודק את ידיעתם בתוכן הפרקים הנלמד בכיתה הייתה קלה יותר עבורם לאחר שעבדו קודם לכן עם השיטה. ס': "לאחר שהתהליך הוטמע, הם אמרו שהם הבינו באמצעותו יותר טוב את החומר, שזה הופנס אצלם טוב יותר. אפילו חלק למדו מה "עומד" שלהם למבחן. כשהם הכינו לעצמם את הסיכום למבחן- דרך העימוד, דרך השיטה הזו, זה עזר להם לסכם יותר טוב ולפי זה הם למדו למבחן".

## התאמת התהליך לתלמידים בפרויקטים מיוחדים כפרויקט "הילה" והתוצאות המהפכניות

ישנם מורים במחקר אשר מלמדים בפרויקטים מיוחדים כמו "הילה", ק' המלמד שם התאים את התהליך ליכולת הלימודית שלהם, והחסיר את השלב הרביעי בתהליך, שלב הארגון והקישור, בו

התלמיד נדרש לבדוק על סמך שלושת השלבים המקדימים, מהי משמעות הקשרים בין חלקי הטקסט ולתת גם לקשרים הללו ייצוג ויזואלי. שלב זה דורש יכולת הבנה והעמקה גבוהה. ק' מתאר שבאופן זה, השיטה הוויזואלית הצליחה להביא את התלמידים לתוצאות שלא היו קודם לכן. תלמידים שעד ללמידת השיטה לא הצליחו להבין את הטקסטים, העבודות שהצליחו להגיש היו ברמה נמוכה יותר, ואף נכשלו בבחינת 12, הצליחו לראשונה להבין טוב יותר את החומר ולעבור את הבחינה ולסיים 12 שנות לימוד. ק': "צריך לזכור שאני הגעתי לשיטה הוויזואלית כי היכן שאני מלמד הם לא הצליחו להבין את החומר. לא משנה מה עשיתי, מצגות או שירים, הכול לא עבד. הם לא התחברו ולא הבינו. היינו לקראת בחינה וראיתי שהם לא איתי, והודות לשיטה הוויזואלית הם חוו חווית הצלחה לראשונה. עד אז- הם נכשלו בבחינה הקודמת, העבודות שלהם היו ברמה מאוד נמוכה, ופתאום כשעבדנו בשיטה הוויזואלית שלושה שבועות, הייתה נקודת מפנה. הודות לשיטה הם הצליחו לעבור את הבחינה, בחינת 12."

מן הראיונות עולה כי התהליך ברוב המקומות הוטמע על ארבעת שלביו. ישנם תלמידים מתקשים שהתאמת התהליך אליהם, הסרת השלב הרביעי, שלב הדורש יכולת הבנה והעמקה גבוהה יותר, הובילה גם היא תוצאות מהפכניות והבנה של החומר שלא הייתה אצלם קודם לכן.

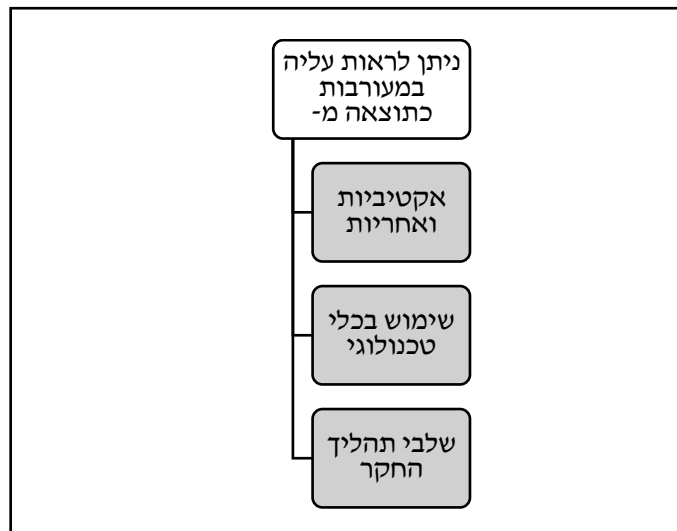
## שאלת המחקר הראשונה

השפעת השיטה הוויזואלית בהשוואה לשיטה הוורבלית על התלמידים בכל הקשור ליכולות למידה מעמיקה

"כיצד לדעת המורים משפיעה שיטת הלימוד העושה שימוש באמצעים ויזואליים על התלמידים, זאת בהשוואה להשפעת שיטת הלימוד המשתמשת באמצעים וורבליים על התלמידים, בכל הקשור ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנכ"י?"

מידת מעורבות התלמידים בשיעור

"מהי דעתך על אופן המעורבות של התלמידים בשיעור, האם ניתן לראות שינוי בתגובתם?"



**תרשים מס' 4:** עלייה במעורבות התלמידים בשיעור.

מעורבותם של התלמידים בשיעור המתנהל בשיטה הוויזואלית לעומת שיעור המתנהל בשיטה הוורבלית משמעותית גבוהה יותר. התלמידים הלומדים בשיטה הוויזואלית מעורבים יותר במהלך השיעור, מעורבים בנעשה ומחוברים יותר לנלמד.

המורים מסבירים זאת בכך כי בשיטת ההוראה הוורבלית רק כרבע ממספר התלמידים בכיתה יהיו מעורבים במהלך השיעור, ובדרך כלל יהיו אלה אותם התלמידים. לעומת השיטה הוורבלית, בשיטה הוויזואלית כלל התלמידים מעורבים במהלך השיעור. סי': "בשיטת הלימוד הוורבלית, כשאת מורה ואת עומדת מול 40 תלמידים, את יכולה לדבר ולהכתיב סיכום או מתודות ואז ישנה מעורבות של מספר מסוים של תלמידים- 10 בערך, שומעים את מי שבדרך כלל מדבר. אבל בשיטת הלימוד הזו העושה שימוש באמצעים ויזואליים, את רואה את כלל התלמידים מעורבים בשיעור, בחומר הלימודי."

**רמת מעורבות גבוהה יותר כתוצאה של אקטיביות ואחריות**

ישנם מורים המסבירים שבתהליך לימוד זה, מכיוון שהאחריות על התהליך עוברת אל התלמיד, התלמיד הופך להיות שותף, אקטיבי יותר ומעורב יותר. ר' מתארת את מעורבותם בשיעור: " אפשר היה להרגיש שהאחריות על התוצר ועל התהליך היא על הילד. ולא על המורה. הם אקטיביים בשיטה הזו ולכן מעורבים יותר. " ד': " הם יותר פעילים, מעורבים, שותפים. הם מרגישים את היצירה עצמה. זה מאוד חשוב, ברגע שמפעילים אותם זה משפיע לטובה, זה מייצר חיים, הם חלק, הם שותפים בשיעור."

## רמת מעורבות גבוהה יותר כתוצאה של שימוש בכלי טכנולוגי

ישנם מורים הרואים בעבודה עם המחשב, מכשיר טכנולוגי המדבר את שפתם של התלמידים כגורם המעלה את רמת המעורבות של התלמידים בשיעור. ס': "ההתעסקות עם המחשב שהוא טכנולוגי, גרמה להם עוד יותר להתחבר, זו שפה שמוכרת להם. נוצרה כאן חוויה, כי המשימות, ההנחיות בשיטה הן לא מעיקות, זה לא יצר תחושה אצל התלמידים שאין להם כוח לזה, להפך."

## רמת מעורבות גבוהה יותר כתוצאה של התהליך עצמו- תהליך חקר, אתגר

נקודה נוספת המשפיעה לטובה על מעורבות התלמידים לדעת המורים היא התהליך עצמו אשר יש בו אתגר. זהו תהליך חקר המעורר ומייצר חיבור. ס': "המשימות בתהליך מאתגרות את התלמידים. יש בתהליך הזה אתגר, חקר, גילוי, וזה עורר את החיבור של התלמידים ללמידה."

מן הראיונות עולה כי לדעת המורים הלימוד העושה שימוש באמצעים ויזואליים בהשוואה ללימוד העושה שימוש באמצעים וורבליים משפיע לחיוב על אופן מעורבות התלמידים. התלמידים בשיטת לימוד זו עובדים עם מחשב, עם כלי טכנולוגי שהוא בר שפתם. החיבור הזה מייצר כשלעצמו חווית לימוד טובה יותר, חיבור לדרך. בנוסף לכך לדעתם עצם התהליך עצמו גורם לתלמידים עצמם להיות אקטיביים והם נעשים שותפים פעילים ואחראיים על התוצר. האקטיביות שלהם משפיעה ומעלה את מידת המעורבות שלהם בלמידה. התהליך על ארבעת שלביו, אשר יש בו חקר, וגילוי מייצר אתגר המעלה את מעורבותם. אתגר לימודי, עם כלי טכנולוגי המוכר להם.

## יכולת הקריאה וההבנה של התלמידים את הטקסט התנכ"י

"האם את/ה כמורה הבחנת בשינוי ביכולת הקריאה וההבנה של התלמידים את הטקסט התנכ"י?"

מן הראיונות עולה כי לדעת המורים ניכר שינוי ביכולת קריאת הטקסט והבנתו, והיא הושפעה לטובה מתהליך למידה זה. יכולת הקריאה עצמה את הטקסט התנכ"י השתפרה, התלמידים מצליחים לקרוא בכוחות עצמם והלימוד נעשה מעמיק יותר.

## שינוי לטובה ביכולת הקריאה וההבנה לאור העבודה עם השיטה

המורים מתארים את השינוי ביכולת הקריאה וההבנה כתוצאה מהעבודה בשיטה הוויזואלית אשר השפיעה על היכולת של התלמידים לקרוא את הטקסט ולהתבונן בו בעיניים מעמיקות. ס': " הם למדו לעבוד עם הכלי, והעבודה הזו השפיעה על יכולת הקריאה- על היכולת לראות את הטקסט בעיניים אחרות". כשהתהליך הוויזואלי הוטמע, כבר בשלב הקריאה אפשר היה להרגיש שהתלמידים מבינים יותר וקולטים יותר את משמעות הטקסט. ס': "הרגשתי לאחר תקופה, כשהתלמידים כבר רכשו את כלי העבודה עם המחשב, שכשהם אפילו רק קראו את הטקסט בלי המחשב מתוך התנ"ך, המח כבר רץ

קדימה". ד' מתארת כי בעקבות העבודה עם השיטה התלמידים הצליחו לקרוא את הטקסט התנכ"י בכוחות עצמם ולהבין. ד': "בעזרת השיטה הם הצליחו לקרוא בכוחות עצמם, הצליחו להבין מה הם קוראים". השיטה הוויזואלית היא מעמיקה והביאה את הלומדים למקום אחר, להצלחות מפתיעות. יכולת הקריאה של התלמידים הושפעה לטובה ואיתה גם כל ההיכרות עם האמצעים האומנותיים. ר': "יכולת הקריאה הושפעה וכמו כן כל ההיכרות עם האמצעים האומנותיים כמו מילה מנחה והדרגתיות. הם רואים את זה היום בעצמם ופעם המורה הראה להם. יש את מה שהטקסט אומר, ויש את 'איך' הטקסט אומר לנו, ובשיטה הזו הם לומדים לראות בעצמם את ה'איך'". הלימוד בשיטה הוויזואלית שיפר את יכולה הקריאה וההבנה באופן שהפתיע את התלמידים עצמם. ר: "זה הביא אותם לתוצאות שגם מפתיעות אותם. הם בעצמם לא האמינו שיוכלו להבין ככה טקסט. זו חציבה בסלע של הטקסט, זו עבודה איטית, והם הצליחו בעצמם... וככל שהם מתנסים בה, הדרך נפתחה לפניהם." לדעת המורים התלמיד עצמו מרגיש שסוף סוף הבין באופן את משמעות הטקסט התנ"כי הנלמד. ק': "בשיטה הוויזואלית, של חלוקת הטקסט, הסימון שלו, זה יותר נהיר, יותר ברור. אתה מרגיש שהבנת מה שלמדת סוף סוף.. ואני מאמין וחושב שזה יגרום להם גם לאהוב את זה."

לדעת המורים ניכר שינוי לטובה ביכולת הקריאה וההבנה של התלמידים את הטקסט התנכ"י.

דוגמה לפרק הנלמד בכיתתו של ק': מלכים א פרק י, פסוקים א-י"ג. ק' מתאר כי הקריאה הראשונית של הפרק באופן הוורבלי השאירה את התלמידים בחוסר הבנת האירועים בפסוקים. מדובר בטקסט המכיל מילים רבות, אשר ניתן היה לראות את השפעת המלל הרצוף כגורם קושי ומרתיע את התלמידים. הסיפור עצמו אינו היה מוכר לתלמידים והם התקשו להבין מן הקריאה את התהליך, את השתלשלות האירועים. להלן הטקסט עצמו כפי שנראה בתנ"ך -

### מלכים א פרק י

א ומלכת שְׁבָא שָׁמְעַת אֶת שְׁמֵעַ שְׁלֹמֹה לְשֵׁם ה' וַתָּבֵא לְנִסְתָּוּ בְּחִידוֹת: ב וַתָּבֵא יְרוּשָׁלַיִם בְּחִיל כְּבֹד מְאֹד גְּמָלִים וְשֵׂאִים בְּשָׂמִים וְזָהָב רַב מְאֹד וְנָאֵבן יְקָהָה וַתָּבֵא אֶל שְׁלֹמֹה וַתְּדַבֵּר אֵלָיו אֵת פֶּלֶאֱשֶׁר הָיָה עִם לְבָבָהּ: ג וַיִּגְדֹּלֶּה שְׁלֹמֹה אֵת פֶּלֶא דְבָרֶיהָ לֹא הָיָה דָּבָר נֶעְלָם מִן הַמֶּלֶךְ אֲשֶׁר לֹא הֵגִיד לָהּ: ד וַתֵּרָא מְלַכַת שְׁבָא אֵת פֶּלֶא חֲכַמַת שְׁלֹמֹה וְהַבֵּית אֲשֶׁר בָּנָה: ה וּמֵאֲכָל שְׁלֹמֹה וּמוֹשָׁב עֲבָדָיו וּמַעֲמַד מִשְׁרָתוֹ וּמִלְבָּשֵׁיהֶם וּמִשְׁקֵיו וְעֵלְתוֹ אֲשֶׁר יַעֲלֶה בֵּית ה' וְלֹא הָיָה בָּהּ עוֹד רוּחַ: ו וַתֹּאמֶר אֶל הַמֶּלֶךְ אָמֵן הָיָה הַדְּבָר אֲשֶׁר שָׁמַעְתִּי בְּאֶרֶץ עַל דְּבָרֶיהָ וְעַל חֲכַמְתָּהּ: ז וְלֹא הֶאֱמַנְתִּי לְדְבָרִים עַד אֲשֶׁר בָּאתִי וַתֵּרָאֵנִי עֵינֵי וְהֵנָּה לֹא הִגִּד לִי הַחֲצִי הַזֶּה חֲכַמָּה נְטוּב אֶל הַשְּׂמוּעָה אֲשֶׁר שָׁמַעְתִּי: ח אֲשֶׁרִי אֲנִשְׁיָהּ אֲשֶׁרִי עֲבָדָהּ אֵלֶּה הַעֲמָדִים לְפָנֶיהָ תְּמִיד הַשְּׂמֵעִים אֵת חֲכַמְתָּהּ: ט יְהִי ה' אֱלֹהֶיהָ בְּרוּךְ אֲשֶׁר חָפֵץ בָּהּ לְתַתֵּן עַל כִּסֵּא יִשְׂרָאֵל בְּאֶהְבֵת ה' אֵת יִשְׂרָאֵל לְעֵלְמָן וַיִּשְׁמַע לְמֶלֶךְ לַעֲשׂוֹת מִשְׁפָּט וַצְדָקָה: י וַתֵּתֵן לְמֶלֶךְ מֵאֵה וְעִשְׂרִים א פָּכָר זָהָב וּבְשָׂמִים הַרְבֵּה מְאֹד וְנָאֵבן יְקָהָה לֹא בָא כַּשֵּׁם הַהוּא עוֹד לְרֵב אֲשֶׁר גָּתְנָה מְלַכַת שְׁבָא לְמֶלֶךְ שְׁלֹמֹה: יא וְגַם אֲנִי חִירָם אֲשֶׁר נִשְׂא זָהָב מֵאֹפִיר הֵבִיא מֵאֹפִיר עֲצֵי אֶלְמָגִים הַרְבֵּה מְאֹד וְנָאֵבן יְקָהָה: יב וַיַּעַשׂ הַמֶּלֶךְ אֵת עֲצֵי הָאֶלְמָגִים מִסְעָד לְבֵית־ה' וּלְבֵית הַמֶּלֶךְ וְכַנְרוֹת וְנִבְלִים לְשָׁרִים לֹא בָאֵלָו עֲצֵי



אלמגים וְלֹא נִרְאָה עַד הַיּוֹם הַזֶּה: יג וְהַמֶּלֶךְ שָׁלְמָה נָתַן לְמַלְכַת שָׁבָא אֶת כָּל חִפְצֵיהָ אֲשֶׁר שָׁאַלָה מִלְּבַד אֲשֶׁר נָתַן  
לָהּ כִּי־הַמֶּלֶךְ שָׁלְמָה וַתִּפְּן וַתֵּלֶךְ לְאַרְצָהּ הִיא וְעַבְדֶיהָ: {פ}

לימוד הטקסט בשיטה הוויזואלית

★ **שלב ראשון - שלב העימוד:** בשלב בראשון בעבודה בשיטה הוויזואלית, כדי לגשת מחדש אל הטקסט ולפזר את תחושת החסימה מולו, התלמידים ניגשו מחדש אל הטקסט באמצעות העבודה עם המחשב. הם קראו וארגנו עימוד חדש לטקסט. הארגון המחודש לטקסט נעשה מתוך חשיבה עצמאית הנותנת לכל שורה יחידה של משמעות. בשלב הזה הטקסט התחיל לקבל צורה חדשה, בהירה יותר:

**א ומלכת שבא**

שָׁמַעַת אֶת שְׁמַע שְׁלֹמֹה לְשֵׁם ה'

וַתָּבֹא לְנִסְתּוֹ בְּחִידוֹת:

**ב** וַתָּבֹא יְרוּשָׁלַיִם בְּחִיל־כְּבוֹד מְאֹד גְּמִלִים נְשָׂאִים בְּשָׂמִים וְזָתָב רַב מְאֹד וְאַבְנֵי יָקָרָה

וַתָּבֹא אֶל שְׁלֹמֹה

וַתִּדְבַר אֵלָיו אֶת כָּל־אֲשֶׁר הָיָה עִם לִבָּהּ:

**ג** וַיִּגְדַּלְהָ שְׁלֹמֹה אֶת כָּל דְּבָרֶיהָ

לֹא הָיָה דְבָר נֶעְלָם מִן הַמֶּלֶךְ אֲשֶׁר לֹא הִגִיד לָהּ:

**ד** וַתֵּרָא מַלְכַת שָׁבָא אֶת כָּל־חֲכַמַת שְׁלֹמֹה

וְהַבִּיט אֲשֶׁר בָּנָה:

**ה** וּמֵאֲכָל שֶׁלֶחֶן וּמִיּוֹשֵׁב עֶבְדָיו

וּמֵעֵמֶד מְשֻׁרְתּוֹ וּמִלִּבְשֵׁיהֶם וּמִשְׂקֵיו

וְעֵלְתוֹ אֲשֶׁר יַעֲלֶה בֵּית ה'

וְלֹא תָנָה בָּהּ עוֹד רִיחַ:

**ו** וַתֵּאמֶר אֶל הַמֶּלֶךְ

אָמַת הָיָה הַדְּבָר אֲשֶׁר שָׁמַעְתִּי בְּאַרְצִי עַל דְּבָרֶיךָ וְעַל־חֲכַמְתֶּךָ:

**ז** וְלֹא הָאֲמַנְתִּי לְדְבָרֶיךָ עַד אֲשֶׁר בָּאתִי וַתִּרְאֶינִי עֵינַי וְהִגַּה לֹא הִגַּד לִי הַחֲצִי

הַחֲסֵפֶת חֲכַמְהָ וְטוֹב אֶל הַשְּׂמוּעָה אֲשֶׁר שָׁמַעְתִּי:

ח אֲשֶׁרִי אֲנִשִּׁיךָ  
 אֲשֶׁרִי עֲבַדְיָה אֵלֶּה הַעֲמַדִּים לַפְּנֵיךָ תִּמְיֵד הַשְּׁמַעִים אֶת חֲכַמְתְּךָ:  
 ט זְהִי ה' אֱלֹהֶיךָ בְּרוּךְ אֲשֶׁר חֲפֵץ בְּךָ לַתְּהַלָּה עַל כָּסֵא יִשְׂרָאֵל  
 בְּאַהֲבַת ה' אֶת יִשְׂרָאֵל לְעֵלִים וַיִּשְׁימָךָ לְמֶלֶךְ לַעֲשׂוֹת מִשְׁפָּט וַיְצַדִּיקָהּ:  
 י וַתִּתֵּן לְמֶלֶךְ

מֵאָה וְעֶשְׂרִים | כִּפָּר זָהָב וּבִשְׁמִים הַרְבֵּה מְאֹד וַאֲבָן יְקָרָה  
 לֹא בָּא כְּשֵׁם הַהוּא עוֹד לְרֹב אֲשֶׁר נִתְּנָה מְלֶכֶת שָׁבָא לְמֶלֶךְ שְׁלֹמֹה:  
 יא וְגַם אֲנִי חִירָם אֲשֶׁר נָשָׂא זָהָב מְאֹדִיר הִבִּיא מְאֹדִיר עֲצֵי אֱלֻמָּגִים הַרְבֵּה מְאֹד וַאֲבָן יְקָרָה:  
 יב וַיַּעַשׂ הַמֶּלֶךְ אֶת עֲצֵי הָאֱלֻמָּגִים מִסְעָד לְבַיִת ה' וּלְבַיִת הַמֶּלֶךְ וְכַנְרֹת וְנִבְלִים לְשָׂרִים  
 לֹא בָּא-כֹן עֲצֵי אֱלֻמָּגִים וְלֹא נִרְאָה עַד הַיּוֹם הַזֶּה:

יג וְהַמֶּלֶךְ שְׁלֹמֹה נָתַן לְמֶלֶכֶת שָׁבָא אֶת כָּל חֲפָצֶיהָ אֲשֶׁר שְׁאַלָה מִלְּבַד אֲשֶׁר נָתַן לָהּ כִּינֹד הַמֶּלֶךְ שְׁלֹמֹה  
 וַתִּפְּן וַתֵּלֶךְ לְאַרְצָהּ הִיא וְעַבְדֶּיהָ:

● **שלב שני, שלב הגילוי:** לאחר עימוד הטקסט מחדש, התלמידים התקדמו לשלב השני ובו בהדרגת המורה הם חיפשו אלמנטים בולטים, עקבו אחר הופעותיהם עד לסוף הפסקה הנלמדת וסימנו אותם באופן זהה. התלמידים זיהו ריבוי פעלים בולט של מלכת שבא בשני הפסוקים הראשונים, פסוקים א-ב: חמישה פעלים - "שומעת", "ותבא", "ותבא", "ותבא", "ותבא", "ותבא", ובחרו לסמן אותם בתכלת. לעומת הפסוקים הבאים, פסוקים ד-ג: בהם מופיעים שלושה פעלים בלבד של מלכת שבא לאורך עשרה פסוקים, כשהפעלים גם מפוזרים על פני עשרת הפסוקים, ואינם מופיעים ברצף. הפעלים כולם של מלכת שבא סומנו בתכלת. התלמידים גם שמו לב כי ניתן לראות את נקודת המפנה בין ריבוי הפעלים של מלכת שבא בשני הפסוקים הראשונים לעומת הפסוקים הבאים, ונקודת מפנה זו היא הפועל הראשון של שלמה, "ויגד", שגם הוא סומן בשלב זה, שלב הגילוי. התלמידים בתהליך הגילוי הדגישו פעלים וראו כי הדיבור הראשון של שלמה הוביל לשינוי באופן פעולותיה של מלכת שבא. בפסוקים האחרונים של קטע הטקסט, י-ג, התלמידים בחרו לסמן בקו תחתון מילים המתארות נתינה, וכך הם שמו לב למתנות שניתנו: כמו המתנה של מלכת שבא למלך שלמה, ושל המלך שלמה למלכת שבא.

**א ומלכת שבא**

שֹׁמַעַת אֶת שְׁמַע שְׁלֹמֹה לְשֵׁם ה'  
 וַתָּבֵא לְנִסְתָּו בְּחִידוֹת:

ב וַתָּבֵא יְרוּשָׁלַיִם בְּחִיל כְּבֹד מְאֹד גְּמִלִים נְשָׂאִים בְּשָׂמִים וַזָּהָב רַב מְאֹד וַאֲבָן יְקָרָה  
 וַתָּבֵא אֶל שְׁלֹמֹה  
 וַתְּדַבֵּר אֵלָיו אֶת כָּל-אֲשֶׁר הָיָה עִם לִבָּהּ:

- ג **ויגד ליה שלמה** את כל דבריה  
לא הנה דבר נעלם **מן המלך** אשר לא הגיד לה:
- ד **ותרא מלכת שבא** את כל **חכמת שלמה**  
והבית אשר בנוה:
- ה ומאכל שלחנן  
ומושב עבדיו  
ומעמד משרתו ומלבשיהם ומשקיו  
ועלתו אשר יעלה בית ה'  
ולא הנה בה עוד רום:
- ו **ותאמר אל המלך**  
אמת הנה הדבר אשר שמעתי בארצי על דבריה ועל **חכמתה**:  
ולא האמנתי לדברים עד אשר באתי ותראינה עיני והנה לא הגד לי הנצי  
הוספת **חכמה** נטוב אל השמועה אשר שמעתי:
- ז אשרי אנשיה  
אשרי עבדיה אלה העמדים לפניך תמיד השמעים את חכמתך:  
יהי ה' אלהיך ברוך אשר חפץ בך לתתה על כסא ישראל  
באהבת ה' את ישראל לעלם וישמך למלך לעשות משפט וצדקה:
- ח **ותתן למלך**  
מאה ועשרים | כפר זהב ובשמים הרבה מאד ואבן יקרה  
לא בא כבשם הוא עול לרב אשר נתנה מלכת שבא **למלך שלמה**:
- טא וגם אני חירם אשר נשא זהב מאופיר הביא מאפיר עצי אלמגים הרבה מאד ואבן יקרה:
- יב **ויעש המלך** את עצי האלמגים מסעד לבית ה' ולבית המלך וכנרות ונגלים לשגרים  
לא בא כן עצי אלמגים ולא נראה עד היום הנה:
- יג **והמלך שלמה נתן** למלכת שבא את כל חפצה אשר שאלה מלבד אשר נתן לה כי המלך שלמה  
**ותפן ותלך** לארצה היא ועבדיה:

**שלב שלישי - שלב האריזה:** בשלב זה, לאחר העימוד מחדש של הטקסט, וגילוי רצף הפעלים והשינוי בו, התלמידים זיהו את הפסקאות המרכזיות ונתנו להן ביטוי ויזואלי באמצעות "אריזה" של פסקאות. בשלב זה נעשה חילוק ויזואלי של החלקים, החלק הראשון- פסוקים א-ב: המספרים את שמיעתה, בואה ודיבורה של מלכת שבא ובו ריבוי הפעלים. החלק שני- פסוק ג, ובו פועל אחד בלבד של שלמה המלך- דיבורו אל מלכת שבא. לאחר מכן- שמונה פסוקים ובהם באופן יחסי מיעוט פעלים של מלכת שבא. שמונת פסוקים אלו מחולקים לשלושה קטעים, על שלושת שלבי תגובתה של מלכת שבא: חלק שלישי, פסוקים ג-ד: ראייתה של מלכת שבא את חכמת שלמה וגדולתו. חלק רביעי, פסוקים ו-ט: דבריה לאור ראייתה. וחלק חמישי, פסוק י: נתינת מתנה למלך שלמה. לאחר מכן התלמידים המשיכו לחלק את הפסוקים תוך תשומת לב למתנות הנוספות שניתנו: חלק שישי, פסוקים יא-יב: נתינה נוספת מאת "אני חירם", וחלק שביעי ואחרון- פסוק יג: נתינה מאת שלמה המלך למלכת שבא, וחזרתה לארצה. החלוקה הוויזואלית של הפסוקים תרמה רבות ליכולת הקריאה של התלמידים את הטקסטים והבנתם. כאשר הטקסטים מחולקים באופן פנימי ברור, הקריאה וההבנה נעשתה כתהליך סדור אחד וברור.

1. הגעת מלכת שבא ודבריה:

א ומלכת שבא	שמעת את שמע שלמה לשם ה' ותבא לנסתו בחידות:
ב	ותבא ירושלמה בחיל כבד מאד גמלים נשאים בשמים וזקב רב מאד ואבן יקרה ותבא אל שלמה ותדבר אליו את כל אשר הנה עם לבבה:

2. מענה שלמה המלך:

ג	ויגד לה שלמה את כל דבריה ואשר לא הגיד לה:
---	---

3. ראייתה של מלכת שבא את חכמת שלמה וגדולתו:

ד	ותרא מלכת שבא את כל חכמת שלמה והבית אשר בנה:
ה	ומאכל שלחןו ומושב עבדיו ומעמד משרתו ומלבשיהם ומשקיו ועלתו אשר יעלה בית ה' ולא היתה בה עוד רוח:

4. דבריה לאור ראייתה:

ו	ותאמר אל המלך אמת הנה הדבר אשר שמעתי בארצי על דבריד ועל חכמתו:
ז	ולא האמנתי לדברים עד אשר באתלי ותראינה עיני והנה לא הגד לי הנצי הוספת חכמה וטוב אל השמועה אשר שמעתי:
ח	אשרי אנשיך אשרי עבדיך אלה העמדים לפניך תמיד השמעים את חכמתך:
ט	יהי ה' אלהיך ברוך אשר חפץ בך לתתך על כסא ישראל באהבת ה' את ישראל לעלם וישימך למלך לעשות משפט וצדקה:

5. נתינתה למלך:

י	ותתן למלך מאה ועשרים   כבר זהב ובשמים הרבה מאד ואבן יקרה לא בא כבשם הוא עוד לרב אשר נתנה מלכת שבה למלך שלמה:
---	--

6. נתינה נוספת מאת "אני חירם"

ועשיית שלמה בכל הטוב למען בית ה ובית המלך:

יא	וגם אני חירם אשר נשא זהב מאופיר הביא מאפיר עצי אלמגים הרבה מאד ואבן יקרה:
יב	ועש המלך את עצי האלמגים מסעד לבית ה' ולבית המלך וכנרות ונבלים לשירים לא באיכו עצי אלמגים ולא נראה עד היום הנה:

7. נתינה מאת שלמה המלך למלכת שבה, וחזרתה לארצה:

יג	והמלך שלמה נתן למלכת שבה את כל חפצה אשר שאלה מלבד אשר נתן לה כנד המלך שלמה ותפן ותלד לארצה היא ועבדיה:
----	---

בשלב הרביעי, השלב האחרון - שלב הארגון והקישור, התלמידים בדקו, על סמך שלושת השלבים המקדימים של תהליך העבודה, מהי משמעות הקשרים בין חלקי הטקסט ונתנו גם לקשרים הללו ייצוג ויזואלי. בהירות השלבים נעשתה פשוטה לאור סידור וארגון החלקים, סידור המתרחש בפסקה. התלמידים ראו את הקשר והרצף בין האירועים- את המשכיות האירועים בהם מלכת שבה שומעת על שלמה המלך, באה, חדה חידות ומדברת את כל אשר היה עם לבבה, כאשר תשובת שלמה מסתכמת בפסוק אחד בלבד. הוא עונה לה את כל דבריה, והיא – דפוס ההופעה שלה בטקסט מכאן משתנה לאור המענה של שלמה המלך לחידותיה. היא- מתרשמת עד מאוד, והפסוקים מכאן מרחיבים במה שהיא רואה, בברכה שלה אותו, ובמתנה שהיא נותנת לשלמה המלך. ומכאן הפסוקים ממשיכים לעסוק במתנות. במתן של אני חירם לבית המקדש ולאחר מכן המתנה של שלמה למלכת שבה. שלמה המלך נותן את מתנתו והם נפרדים. פרוק האירוע תרם רבות לתלמידים שלא הכירו את הפסקה מראש והתקשו בקריאה ובהבנה של הטקסט עצמו, בהבנת השתלשלות האירוע. בסיומו של שלב זה, כל

התהליך שהיה סבוך קודם לכן לתלמידים, ובעיקר הפסוקים הארוכים המתארים את מלכת שבא לאחר המענה של שלמה לחידותיה, לאור חלוקת הטקסט נעשו ברורים ומובנים.

1. הגעת מלכת שבא ודבריה:

א ומלכת שבא  
 שמעת את שמעי שלמה לשם ה' ונתבא לנסתו בחידות:  
 ב ותבא ורושלמה בחיל קבד מאד למלים נשאים בשמים ונתב רב מאד ואבו יקרנה ותבא אל שלמה ותדבר אליו את כל אשר תנה עמ לבבה:

2. מענה שלמה המלך:

ג את כל דבריה לא תנה דבר ועלם לו המלך אשר לא תנה לה:

3. ראייתה של מלכת שבא את חכמת שלמה וגדולתו:

והבא מלכת שבא את כל מלכותה ומקבת אשר בהה: ומאכל שלמה ומזעב עבדיו ומעמד שורלו ומלבישתים ומשקיו וקלתו אשר מלכה בית ה' ולא קנה בה שד רוח:

4. דבריה לאור ראייתה:

והאמר אל המלך אמט קנה חכמו אשר שמעתי בארצי על דברך ועל חכמתך: ולא האמנתי לדברים עד אשר באתי ותראינה עיני ותנה לא הנד לי חכמי חוספת חכמתך וטוב אל השמועה אשר שמעתי: אשרי אנשך אשרי עבדך אלה הנסגדים לקוד תמיד השמנים את חכמתך: יהי חי אלולך ברוך אשר חכמי בד לתתק על כסא ישראל באהבת ה' את ישראל לולם וישייב למלך לשעות משפט ועדמה:

5. נתינת מלך:

זמנו מואז וישירים | כפר ונב ומשמים חרבה מאד ואבו יקרנה לא כל ככשם תהוא שד לוב אשר נתנה מלכת שבא למלך:

6. נתינת נוספת מאת "אני חירם"

ועשיית שלמה בכל הטוב למען בית ה ובית המלך:

יא וגם אני חירם אשר נשא נתב מאופיר הביא מאפיר עצי אלמנים חרבה מאד ואבו יקרנה: יב וישש המלך את עצי האלמנים מסגד לבית ה' ולבית המלך ונכרות ונגלים לשירים לא באיכו עצי אלמנים ולא נראח עד היום תנח:

7. נתינת מאת שלמה המלך למלכת שבא, וחזרתה לארצה:

יג והמלך שלמה נתן למלכת שבא את כל חפצה אשר שאלה מלבד אשר נתן לה כך המלך שלמה וממו ומלך לארצה היא ועבדיה:

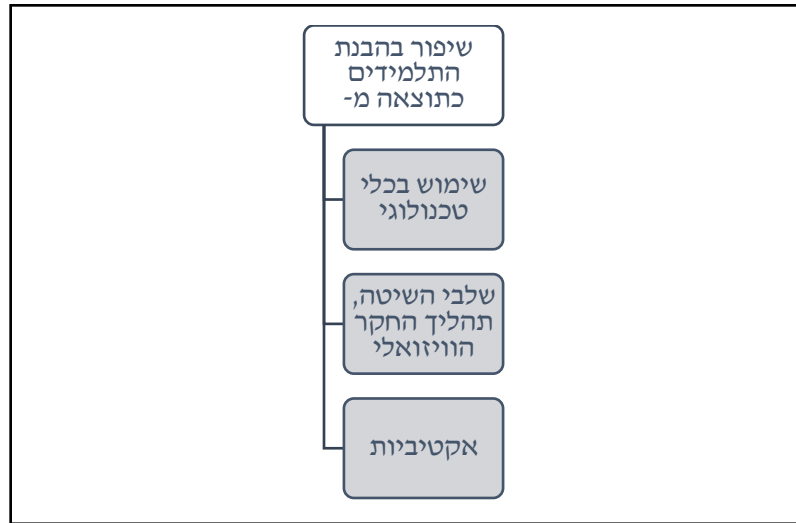
## שאלת המחקר השנייה

היתרונות לדעת המורים בהוראת השיטה הוויזואלית על פני השיטה הורבלית

"מהם היתרונות שיש לדעת המורים המשתתפים במחקר, בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים על פני השיטה הורבלית?"

אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנכ"יים

"מהי דעתך על אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנכ"יים, בלימוד בשיטה הוויזואלית?"



**תרשים מס' 5:** שיפור הבנת התלמידים את הטקסט.

אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנכ"יים בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים גבוהה יותר באופן משמעותי מרמת ההבנה בשיטה הורבלית. מ': "ישנה הבנה גבוהה יותר של התלמידים את הטקסטים התנכ"יים." המורים מוצאים מספר גורמים המשפיעים על השיפור ברמת ההבנה: הכלי הטכנולוגי, הוויזואליזציה, שלבי השיטה ואקטיביות התלמידים בתהליך. המורים רואים בכלי הוויזואלי הנרכש גם ככלי עתידי, המשפיע לטובה על יכולת הבנת הטקסטים של התלמידים גם בהמשך דרכם.

הכלי הטכנולוגי כגורם המשפר הבנה

המורים מתארים כי התלמידים הלומדים בשיטה הוויזואלית, בכלי המדבר את שפתם, מצליחים להתחבר יותר לטקסט התנכ"י, והחיבור עצמו השפיע על אופן הלמידה וההבנה של התלמידים לטובה.

ד': " תלמידים שלא הבינו קודם באופן הלימוד הורבלי, באופן העבודה הזה, עם המחשב באופן ויזואלי, הבינו יותר. החיבור שלהם לטקסט שלא היה בהתחלה הושפע באופן משמעותי. "

### שלבי השיטה הוויזואלית כגורם המשפר הבנה

המורים רואים בשלבי השיטה כגורם משמעותי בשיפור ההבנה של התלמידים שהתפתחה בשיטה הוויזואלית לעומת השיטה הורבלית. בשלבי השיטה ישנו תהליך של ארבעה שלבים. בשלב ראשון- שלב העימוד, התלמידים באמצעות העבודה עם המחשב, מארגנים עימוד חדש לטקסט, בו כל שורה מייצגת יחידה בעלת משמעות. בשלב השני- שלב הגילוי, התלמיד מזהה אלמנט בולט ועוקב אחר הופעותיו עד סוף הפסקה הנלמדת ומסמן אותו באופן זהה. בשלב השלישי- שלב האריזה, התלמיד מזהה על בסיס העימוד והגילוי את הפסקאות המרכזיות ונותן להן ביטוי ויזואלי באמצעות "אריזה" של פסקאות, מתן כותרת תוכן לפסקה וכיו"ב. בשלב הרביעי, השלב האחרון - שלב הארגון והקישור, התלמיד בודק, על סמך שלושת השלבים המקדימים, מהי משמעות הקשרים בין חלקי הטקסט ונותן גם לקשרים הללו ייצוג ויזואלי. לדעת המורים, היכולת הזו שהוטמעה אצל התלמידים לפרק, לעמוד, ולגלות את הטקסט העלתה באופן משמעותי את היכולת להבין את הטקסטים. ס': " היכולת לפרק ולגלות את הטקסט תרמה להם, העצימה את היכולת להגיע להבנה של הטקסט. הם הועשרו מזה מאוד. הדבר הזה סיפק אותם מאוד. " תלמידים רכשו כלי וידעו לעבוד אתו, לעמוד את הטקסט וויזואלית ולהבין טוב יותר את מה שנראה היה קודם כרצף מילים. ס': "כבר כשהתלמידים עשו את שלב העימוד הם גילו הבנה טובה יותר של הטקסט". כשהתלמידים הם אלו שמסמנים את הטקסט במחשב באופן ויזואלי, הם גם אלו שמגלים את המשמעות שלו ורמת ההבנה שלהם גבוהה יותר. המורים מציינים שאף הטמעת החומר טובה יותר. ק': "בשיטה הוויזואלית כשאני משווה, הם הבינו את הפרק טוב יותר. אפשר היה לראות אחר כך בבחינה שהייתה על הפרק שהם שלפו את התשובות בקלות יתרה, כי הם עבדו, הם סימנו, הם ראו".

### אקטיביות כגורם המשפר הבנה

המורים רואים באקטיביות של התלמידים כנתון שהשפיע משמעותית לטובה על הבנת התלמידים את הטקסט. ק': "בשיטה הוויזואלית אני כמורה לא האכלתי אותם בכפית, העבודה הייתה עצמאית שלהם. ותמיד כשאתה עובד לבד, יותר קל לך אח"כ. " התלמידים עמלים בשיטה הוויזואלית על ארבעת שלביה על פרוק הטקסט, והתהליך מביא עימו העמקה והבנה אשר באים לידי ביטוי גם ברמה הגבוהה יותר של הסיכומים שסיכמו התלמידים את הטקסטים. ר': " התלמידים בשיטה זו הם אלו שחוצבים בסלע. וכשביקשתי לסכם את הטקסט על פי הבנתם אחרי התהליך, הסיכומים היו ברמה מאוד גבוהה- וזו אינדיקציה עבור המורה עד כמה הם הצליחו להעמיק, להבין. "

### השיטה הוויזואלית ככלי לשיפור הבנת טקסטים באופן עצמאי, גם בעתיד

המורים מתארים את השיפור בהבנה כיתרון משמעותי שהתקבל כתוצאה מהעבודה בשיטה הוויזואלית הן בזמן הלימוד בכיתה והן ככלי להבנת טקסטים באופן עצמאי גם לא בזמן הלימוד בכיתה. לאחר הטמעת השיטה יש בידיהם כלי להבין כל טקסט תנכ"י. ת': " בהוראה המשתמשת באמצעים ויזואליים

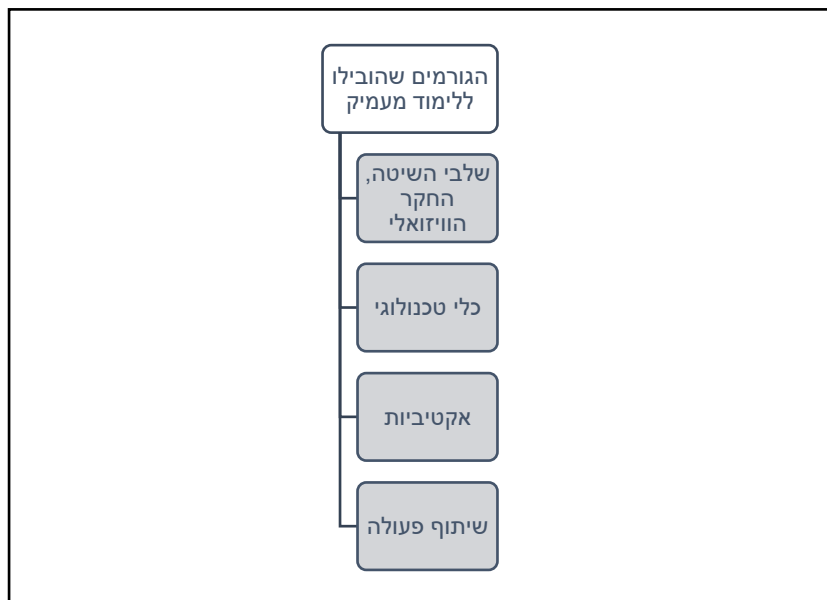


אלו, כשהם בעצמם מבינים, קולטים את הטקסט הקשה, הם קיבלו כלי להבין בכוחות עצמם. אם מחר הם ירצו לפתוח ספר תנ"ך ולהבין לבד פרק בלעדי, הם יכולים. ואלו יתרונות עצומים!"

מן המחקר עולה כי כלל המורים רואים שיפור משמעותי בהבנת התלמידים את הטקסט התנכ"י כתוצאה ישירה של העבודה בשיטה הוויזואלית לעומת העבודה בשיטה הוורבלית. לדעתם, זו תוצאה של משולבת של עבודה עם הכלי הטכנולוגי המייצר ויזואליזציה של הטקסט ושל תהליך מובנה בו התלמידים אקטיביים יותר, מפרקים, חושבים ומבינים טוב יותר את הטקסט עצמו ויכולים להגיע לשיפור ניכר בהבנה גם עם כל טקסט אחר.

## היכולת ללמוד לימוד מעמיק

"מהי דעתך על השפעת הלימוד בשיטה הוויזואלית על התלמידים בנוגע ליכולת ללמוד לימוד מעמיק- לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט והסקת מסקנות?"



### תרשים מס' 6: הגורמים שהובילו ללימוד מעמיק.

מן הראיונות עולה כי לדעת המורים הלימוד בשיטה הוויזואלית השפיע ושיפר באופן משמעותי את היכולת ללמוד לימוד מעמיק, לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט, יכולת הסקת מסקנות יכולת ניתוח טקסט וכתובת פרשנות אישית. המורים מוצאים גורמים שונים המשפיעים לטובה על היכולת הזו: שלבי תהליך השיטה, בהם התלמיד פועל ומגלה את הטקסט כמו בשלבי פיענוח כתב חידה. הכלי הדיגיטלי המדבר את שפת הדור, ומחבר בינו ובין הטקסט. אקטיביות התלמידים בשיטה חווייתית. ושיתוף הפעולה בין התלמידים- שהביא לחשיבה המשותפת.

## שלבי תהליך השיטה כגורם ללימוד המעמיק

לדעת המורים, התהליך עצמו על ארבעת שלביו, בו התלמיד מפרק, מעמד ומגלה את הטקסט הביא להבנה המעמיקה. ניתן לומר כי התלמידים בשיטה הוויזואלית הצליחו בסופו של תהליך לפתור את מה שהיה עבורם ככתב חידה. מ': "התלמידים הצליחו לפצח את הטקסט. היה תהליך. מסינית גמורה זה הפך להיות כמו פיצוח שפה עתיקה זרה. פתאום התחילו להבין. זו הייתה התמודדות כמו עם כתב חרטומים". בתהליך השיטה התלמידים פרקו את הטקסט לשורות קצרות ויכלו כך להביט, להבין ולהעמיק בכל מילה ומילה. מ': "זה הגיע לידיים שלהם, והם התבוננו בטקסט ופרקו אותו עוד ועוד, לכמה שיותר שורות קצרות וכך יותר ויותר מעמיקים במילה, במה שכתוב שם". הפרוק הוויזואלי הזה, ההעמקה הזו, הצליחו לגרום לתלמידים לגלות רבדים עמוקים במלל שהיה קודם לכן רצף אחד ארוך של מילים. התהליך הזה הוטמע אצל התלמידים ושימש אותם גם בבחינת הבגרות עצמה. מ': "זה הביא אותם לגלות שם רבדים ומשמעויות. זה תהליך מאוד ארוך. זה עזר להם גם בבחינת הבגרות, כשהיו צריכים לפצח פרק בתנך".

## הכלי הדיגיטלי המדבר את שפת הדור כגורם מחבר בין התלמידים לטקסט ומייצר לימוד מעמיק

המורים מתארים את הקושי הקיים אצל תלמידים בדור הדיגיטלי בהתמודדות עם הקריאה, ואת השיטה הוויזואלית המשתמשת בכלים דיגיטליים ככלי מחבר ומקשר את התלמידים אל הקריאה. ד': "אני רואה את העבודה בשיטה הוויזואלית ממש כטיפול בעיניי. הקריאה היא תחום שמאוד מקשה על הדור הזה- הילדים היום ב"וואטסאפ" אפילו לא מקלידים אלא שולחים הודעות קוליות. הם למעשה לא מתמודדים, לא עם כתיבה ולא עם קריאה. וכאן- השיטה הוויזואלית המשתמשת בכלים דיגיטליים מכניסה אותם לתוך הקריאה". המורים מסבירים שהחיבור של התלמידים על ידי הכלי אל הקריאה מצליח לייצר קריאה מעמיקה אצלם בתנ"ך, ויוכלו אף לדעתם להשפיע ולהביא לקריאה מעמיקה בכל רב מלל אחר. ד': "החיבור עושה את הקריאה הרבה יותר מעמיקה! השיטה הוויזואלית נותנת להם את האפשרות להתמודד עם כל סוג של טקסט, לאו דווקא בתנ"ך. כל טקסט שיפגשו בעתיד, הם יוכלו להתמודד ולפרק, אפילו חלק ממנו. כי ילד שלא קורא קריאה מעמיקה, כל טקסט הוא קשה לו. וניתן את הדעת לזה שהטקסט התנכי קשה פי כמה מכל רב מלל אחר".

## אקטיביות התלמידים בשיטה חווייתית כגורם מחבר בין התלמידים לטקסט המייצר לימוד מעמיק

המורים מתארים כי התלמידים בשיטה הוויזואלית פועלים בכוחות עצמם בדרך חווייתית. החוויה והאקטיביות יוצרות חיבור לטקסט והתלמידים קוראים ומבינים בכוחות עצמם, לומדים למידה מעמיקה. ד': "השיטה הוויזואלית מכניסה את התלמיד אל תוך הקריאה בדרך חווייתית, בדרך שמפעילה אותו. הם הצליחו להבין יותר, הצליחו לקרוא בכוחות עצמם, להבין לעומק מה הם קוראים".

שיתוף הפעולה בין התלמידים, החשיבה המשותפת, כגורם המייצר לימוד מעמיק המורים מתארים כי שיתוף הפעולה הקיים בין התלמידים בעבודה בשיטה הוויזואלית בה התלמידים עובדים וחושבים יחד, הביא להפריה הדדית. החשיבה המשותפת גם היא תרמה לחשיבה המעמיקה שנוצרה. ד': "השיתוף פעולה ביניהם תרם. כשעבדו ביחד הייתה פרייה של התהליך. כשמשווים עבודה אישית או בזוג או כקבוצה- בקבוצה היה עוד יותר טוב. בקבוצה של שלושה או ארבעה היה יותר יעיל, המחשבה בשלישייה או ברביעייה הייתה יותר מעמיקה."

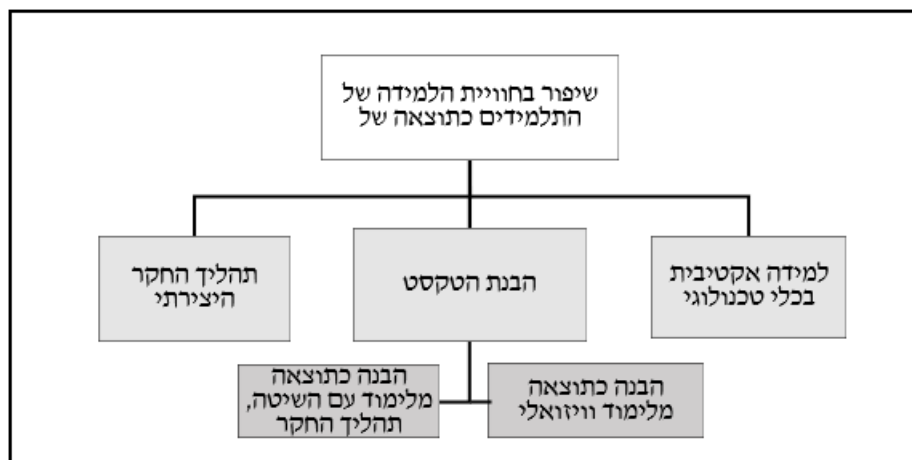
### יכולת פרשנות אישית שהתפתחה כחלק מן הלימוד מעמיק

המורים מתארים כי בשיטה זו התלמידים הגיעו ליכולת לימוד מעמיקה, לחיבור לטקסט שהוביל לשיפור בהבנה ואף ליכולת ניתוח, כשכתבו את הפרשנות האישית שלהם. ס': "התלמידים הבינו את הטקסט לעומק ואף הביאו פרשנות משל עצמם. אפשר היה לראות שכל אחד רואה את הפרק בצורה אחרת, שונה. איזה נקודות נגעו בכל אחד, מה תפס כל אחד."

הגורמים לדעת המורים המשפיעים ומשפרים באופן משמעותי את היכולת ללמוד לימוד מעמיק, המחובר לטקסט, ויכולים אף להוביל את התלמידים ליכולת פרשנות אישית לטקסט הינם: 1. תהליך החקר עצמו, ארבעת שלבי תהליך השיטה. 2. הלימוד בכלי הדיגיטלי, המדבר את שפת הדור. 3. המעבר של התלמידים לאקטיביות בשיטה חווייתית. 4. שיתוף הפעולה בין התלמידים והחשיבה המשותפת.

### חווית הלמידה של התלמידים מבחינת הנאתם מהלמידה

"כיצד הושפעה לדעתך באופן למידה זה חוויית הלמידה של התלמידים מבחינת הנאתם ושמחתם מהלמידה?"



**תרשים מס' 7:** גורמי שיפור חוויית הלמידה.

חווית הלמידה של התלמידים הושפעה לטובה מבחינת הנאתם ושמחתם. המורים מתארים כי לאחר שהתהליך הוטמע, הורגשה חדוות יצירה והנאה מאופן למידה זה. ר': "זה היה כמו רכיבת אופניים- בהתחלה עלו על האופניים ונפלו, עלו ונפלו, וכשלמדו לרכב זה הלך חלק. בסך הכלי כשהתהליך הוטמע, הרוב המוחלט היה מאוד בחדוות יצירה ועשייה."

הלמידה האקטיבית והחדשנית בכלי טכנולוגי מייצרת חווית למידה טובה יותר

העבודה בשיטה זו עם המחשב, מהווה עבור התלמידים שיטת עבודה חדשה ומעניינת. העבודה בכלי עבודה דיגיטלי המדבר את שפתם משפרת את החוויה והופכת את חוויית הלמידה לחוויה של הנאה. ר': "אפשר לראות שחדוות היצירה והעשייה נוצרה, כי היה להם חדש ומעניין, עם המחשב. החזרה אח"כ לכיתה היא טראומטית עבורם. אי אפשר לחזור ללמידה וורבלית. הילדים ברובם נהנים מאוד בתהליך העבודה." התלמידים נהנים יותר, העבודה הפעילה עם המחשב משפיעה לטובה על הנאתם. ד': "ההתייחסות שלהם נהייתה חיובית יותר- הם נהנים יותר בשיעורים, נהיה להם כיף, נהיה להם טוב כי עבדנו עם מחשבים, והם היו פעילים!"

הבנת הטקסט שהשתפרה כתוצאה מהלימוד באופן הוויזואלי מעלה את שביעות הרצון של התלמידים מהלימוד ומובילה לחוויית למידה מהנה ומשמחת

המורים מתארים כי הוויזואליות כשלעצמה שבשיטה, עימוד הטקסט על ידי התלמידים, צביעת המילים החוזרות בתהליך הגילוי שיפרו באופן משמעותי את תהליך ההבנה של התלמידים וההבנה עצמה עוררה שמחה והתרגשות. ק': "תלמידה אחת שהיא מתקשה, הצליחה לראות סוף סוף בעצמה את המשמעות של מילה מנחה, מאחר והיא למעשה צבעה וראתה שהמילה חוזרת כמה פעמים בטקסט, וזה עזר לה להבין מה זה מילה מנחה. היא ראתה את זה בעצמה ויזואלית, ולא רק שמעה על המונח מילה מנחה ממני. היה כיף מאוד לראות את ההתלהבות שלהם."

בתהליך הבא, ניתן לראות את השלבים שהובילו לשיפור בהבנת הטקסט, בהבנת המונח מילה מנחה:

בראשית כד, טו-לב:

טו ויהי הוא טרם פלה לדבר והנה רבקה יצאת אשר ילדה לבתואל בן מלכה אשת נחור אחי אברהם וכדה על שקמה: טז והנער טבת מראה מאד בתולה ואיש לא ידעה ותרגד העינה ותמלא כדה ותעל: יז ויגרץ העבד לקראתה ויאמר הגמאיני גא מעט מים מכדה: יח ותאמר שתה אדני ותמהר ותרגד כדה על גדה ותשקהו: יט ותכל להשקותו ותאמר גם לגמליך אשאב עד אם פלו לשותת: כ ותמהר ותער כדה אל השקות ותרגץ עוד אל הבאר לשאב ותשאב לכל גמליו: כא והאיש משתאה לה מחריש לדעת ההצליח והנה דרפו אם לא: כב ויהי באשר פלו הגמלים לשותות ויקח האיש גזם זקב בקע משקלו ושגי צמידים על זדיה עשרה זקב משקלם: כג ויאמר בתמי את הגידי גא לי הגיש בית אביך מקום לנו לליו: כד ותאמר אליו בת בתואל אנכי בן מלכה אשר ילדה לנחור: כה ותאמר אליו גם תבן גם מספוא רב עמנו גם מקום לליו: כו ויקד האיש וישתחו ליתה: כז ויאמר ברוך הנה אלהי אדני אברהם אשר לא עוב חסדו ואמתו מעם אדני אנכי בדרך נחני הנה בית אחי אדני: כח ותרגץ הנער ותגד לבית אמה כדברים האלה:

★ **שלב ראשון - שלב העימוד:** גם בדוגמה זו, בשלב הראשון התלמידים ניגשו מחדש אל הטקסט באמצעות העבודה עם המחשב. הם קראו וארגנו עימוד חדש לטקסט, מתוך חשיבה עצמאית הנותנת לכל שורה יחידה בעלת משמעות. לדוגמה- השורה הראשונה- המתארת את סיום דבריו של עבד אברהם לאלוקים בתפילה למציאת אישה ליצחק, והשורה השנייה- המתארת את יציאתה של רבקה. החלוקה לשורות מייצרת תמונת טקסט חדשה ובהירה יותר, לעומת המלל הארוך והרצוף כפי שהוא מופיע בתנ"ך עצמו.

טו וַיְהִי הוּא טָרַם כְּלָה לְדָבָר  
וְהִגָּה רַבְקָה יֵצֵאת

אֲשֶׁר יִלְדָה לְבְתוּאֵל בֶּן מִלְכָּה אֵשֶׁת נָחוֹר אֶתִּי אַבְרָהָם וְכָדָה עַל שְׂכָמָה:

טז וְהִנְעֹר טַבֵּת מִרְאֵה מְאֹד בְּתוּלָהּ וְאִישׁ לֹא יִדְעָה  
וְתִרְדּוּ הַעֲיִנָּה  
וְתִמְלֵא כַדָּה  
וְתַעַל:

יז וַיֵּרָץ הָעֶבֶד לִקְרֹאתָהּ  
וַיֹּאמֶר הֲגִמִּיאֵינִי נָא מֵעַט מִיָּם מִכַּדָּד:

יח וְתֹאמֶר שְׂתָה אֲדֹנָי  
וְתִמְהָר  
וְתִרְדּוּ כַדָּה עַל קָדָה  
וְתִשְׁקָחוּ:

יט וְתִכָּל לְהִשְׁקִיתוּ וְתֹאמֶר גַּם לְגִמְלִיךָ אֲשָׁאֵב עַד אִם כָּלוּ לְשִׁתּוֹת:

כ וְתִמְהָר  
וְתַעַר כַּדָּה אֶל הַשִּׁקָּת  
וְתִרְץ עוֹד אֶל הַבְּאֵר לְשָׂאֵב  
וְתִשָּׂאֵב לְכָל גְּמָלָיו:

כא וְהָאִישׁ מִשְׁתַּאֲהָ לָהּ מִחֲרִישׁ לְדַעַת הַהֲצִלִּיחַ יְהוָה דָּרְכּוֹ אִם לֹא:

כב וַיְהִי בְּאֲשֶׁר כָּלוּ הַגְּמָלִים לְשִׁתּוֹת  
וַיִּקַּח הָאִישׁ נֶזֶם זָהָב בְּקַע מִשְׁקָלוֹ וַשְּׂנִי צְמִידִים עַל קְדֵיָה עֲשָׂרָה זָהָב מִשְׁקָלָם:

כג וַיֹּאמֶר בְּתַמִּי אֶתְּ הַגִּידִי נָא לִי הַיֵּשׁ בֵּית אַבְיָי מְקוֹם לָנוּ לָלוֹן:

כד וְתֹאמֶר אֵלָיו בֵּת בְּתוּאֵל אֲנִכִּי בֶן מִלְכָּה אֲשֶׁר יִלְדָה לְנָחוֹר:

כה וְתֹאמֶר אֵלָיו גַּם תָּבוֹן גַּם מִסְפּוֹא רַב עַמְּנוּ גַם מְקוֹם לָלוֹן:

כו וַיִּקַּד הָאִישׁ וַיִּשְׁתַּחֲוֶה לַיהוָה:

כז וַיֹּאמֶר בְּרוּךְ יְהוָה אֱלֹהֵי אֲדֹנָי אַבְרָהָם אֲשֶׁר לֹא עָזַב חֲסִדּוֹ וְאַמְתּוֹ מֵעַם אֲדֹנָי אֲנֹכִי בְּדִרְדְּרֵי נַחְתִּי יְהוָה  
בֵּית אֲחֵי אֲדֹנָי:

כח וַתֵּרֶץ הַנְּעִרָה  
וַתֵּגֵד לְבֵית אִמָּהּ בְּדַבְרֵיהֶם הָאֵלֶּה:

● **שלב שני, שלב הגילוי:** התלמידים בשלב השני, מסמנים אלמנטים שחוזרים על עצמם בטקסט, ובמהלך הסימון הם שמו לב לכך שישנו ריבוי פעלים של רבקה, כאשר השורש המנחה מה"ר חוזר על עצמו פעמיים, ובנוסף אליו הפועל "לרוץ" מראים את להיטותה של רבקה לשמש מארחת למופת. סימון הפעלים והמילים החוזרות הובילו גם את התלמידים שהתקשו בהבנת המושג "מילה מנחה" להבנתו, מאחר והם אלו שסימנו את המילים, פעלים, שורש חוזר, והדבר בלט להם באופן ויזואלי.

טו וַיְהִי הוּא טָרַם כְּלָה לְדַבֵּר  
וְהִנֵּה רַבְקָה יֹצֵאת

אֲשֶׁר יָלְדָה לְבְתוּאֵל בֶּן מִלְכָּה אִשְׁתֵּי נַחֹר אֲחֵי אַבְרָהָם וְכַדָּה עַל שְׂכָמָה:

טז וְהַנְּעִרָה טָבַת מִרְאֵה מְאֹד בְּתוּלָהּ וְאִישׁ לֹא יִדְעָה  
וַתֵּרֶד הָעֵינָה  
וַתִּמְלֵא כְדָה  
וַתַּעַל:

יז וַיֵּרֶץ הָעֶבֶד לְקִרְאָתָהּ  
וַיֹּאמֶר הַגְּמִיאֵינִי גַּא מְעַט מִיָּם מִכַּדָּה:

יח וַתֹּאמֶר שְׂתֵה אֲדֹנָי  
וַתִּמְחֶה  
וַתֵּרֶד כְּדָה עַל גְּדָה  
וַתִּשְׁקֶהוּ:

יט וַתִּכַּל לְהִשְׁקִתּוֹ וַתֹּאמֶר גַּם לְגַמְלִיד אֲשָׁאֵב עַד אִם כָּלוּ לְשִׁתּוֹ:

כ וַתִּמְחֶה  
וַתַּעַר כְּדָה אֶל הַשִּׁקָּת  
וַתֵּרֶץ עוֹד אֶל הַבְּאֵר לְשָׂאֵב  
וַתִּשְׁאֵב לְכָל גַּמְלֵיוֹ:

כא וְהָאִישׁ מִשְׁתַּאֲהָ לָהּ מִחֲרִישׁ לְדַעַת הַהַצְלִיחַ יְהוָה דַּרְכּוֹ אִם לֹא:

כב וַיְהִי כַּאֲשֶׁר כָּלוּ הַגַּמְלִים לְשִׁתּוֹת  
וַיִּקַּח הָאִישׁ גַּזְזִים זָהָב בְּקַע מִשְׁקָלוֹ וַשְּׂגִי צְמִידִים עַל גְּדֵיהָ עֲשָׂרָה זָהָב מִשְׁקָלָם:

כג וַיֹּאמֶר בְּתַמִּי אֵת הַגִּידִי גַּא לִי הִנֵּשׁ בֵּית אֲבִידֶךָ מִקּוֹם לָנוּ לָלִינוּ:

**כז** ותאמר אליו בת בתואל אנכי בן מלכה אשר ילדה לנחור:

**כח** ותאמר אליו גם תבן גם מספוא רב עמנו גם מקום ללון:

**כט** ויקד האיש וישתחו ליהוה:

**ל** ויאמר ברוך הוה אלהי אדני אברהם אשר לא עזב חסדו ואמתו מעם אדני אנכי בדרך נתני יהוה בית אחי אדני:

**מ** **ותרא הנער**

**ותגד לבית אמה כדברים האלה:**

**שלב שלישי - שלב האריזה:** בשלב זה, התלמידים ארגנו וארזו כל חלק בפני עצמו כך שחלוקת הטקסט והתוכן החלו להתבהר עבורם עוד יותר. חלק ראשון, פסוקים טו-טז: מתארים את רבקה, שהיא בת בתואל, ומתארים את פועלה שם ליד הבאר. חלק שני, פסוקים יז: מתואר אליעזר שהתפלל קודם לכן על מציאת אישה ליצחק, וכאן בודק האם היא זו שתענה לו כמו שביקש מה' בפסוקים הקודמים, פס' יד: "והיה הנערה אשר אומר אליה הטי נא כדך ואשתה ואמרה שתה וגם גמליך אשקה אותה הוכחת לעבדך ליצחק". חלק שלישי, פסוקים יח-כ: תשובתה של רבקה לאליעזר עבד אברהם, כשהפסוקים מתארים כאן את תשובתה בריבוי הפעלים כשהפועל "ותמהר" אף מופיע פעמיים ומבליט את חריצותה. חלק רביעי, פסוקים כא-כג: אליעזר עבד אברהם מחכה לראות שכל הגמלים הושקו ומבין שהיא האישה המיועדת ליצחק, נותן לה את התכשיטים ושואל אותה לבית אביה. חלק חמישי, פסוקים כד-כה: רבקה משיבה בדבר בית אביה. חלק שישי, פסוקים כו-כז: אליעזר עבד אברהם משתחוה ומודה לה' על כך. חלק שישי ואחרון, פס' כח: רבקה שוב רצה, הפעם לבית אמה לספר את הדברים. באריות הפסוקים לחלקים הפרק מקבל כרונולוגיה ברורה יותר להשתלשלות האירוע, תהליך בהיר.

1. תיאור רבקה:

טו ויהי הוא טרם כלה לדבר  
והנה רבקה יצאת  
אשר ילדה לבתואל בן מלכה אשת נחור אחי אברהם וכדה על שכמה:  
טז והנער טבת מראה מאד בתולה ואיש לא ידעה  
**ותרד העינה**  
**ותמלא כדה**  
**ותעל:**

2. בדיקת אליעזר את רבקה על ידי פנייתו :

יז **וַיִּרֶץ** הַעֲבָד לִקְרֹאתָהּ  
וַיֹּאמֶר הַגְּמִיאֵינִי גַּא מַעֲט מַיִם מִכַּדָּךְ :

3. תשובת רבקה רבת הפעלים

יח **וַתֹּאמֶר** שְׂתֵה אֲדֹנָי  
**וַתַּמְהֹר**  
**וַתִּרְד** כִּדָּה עַל זָדָה  
**וַתִּשְׁקָהוּ** :  
יט וַתְּכַל לְהַשְׁקֵתוּ **וַתֹּאמֶר** גַּם לְגַמְלִיד אֲשָׁאֵב עַד אִם כָּלוּ לְשֵׁתֶת :  
כ **וַתַּמְהֹר**  
**וַתַּעַר** כִּדָּה אֶל הַשֶּׁקֶת  
**וַתִּרֶץ** עוֹד אֶל הַבְּאֵר לְשָׁאֵב  
**וַתִּשְׁאֵב** לְכָל גַּמְלֵיו :

4. אליעזר נותן לרבקה את תכשיטים ושואל למשפחתה :

כא וְהָאִישׁ מִשְׁתַּאֲהָ לָהּ מִחֲרִישׁ לְדַעַת הַהֲצִלִיחַ יְתֵנָּה דְרָכּוֹ אִם לֹא :  
כב וַיְהִי בְּאֲשֶׁר כָּלוּ הַגַּמְלִים לְשֵׁתוֹת  
וַיִּקַּח הָאִישׁ גָּזִם זָהָב בְּקַע מִשְׁקָלוֹ וּשְׁנֵי צְמִידִים עַל זְדִיָּה עֲשֻׂרָה זָהָב מִשְׁקָלָם :  
כג וַיֹּאמֶר בְּתַמִּי אֵת הַגִּידִי גַּא לִי הֵיטָּ בֵּית אַבִּיךָ מְקוֹם לָנוּ לָלוּן :

5. תשובתה השנייה של רבקה

כד וַתֹּאמֶר אֵלָיו בַּת בְּתוּאֵל אֲנִי בִן מַלְכָּה אֲשֶׁר יָלְדָה לְנַחוּר :  
כה וַתֹּאמֶר אֵלָיו גַּם תָּבֹן גַּם מִסְפּוֹא רַב עַמְּנוּ גַּם מְקוֹם לָלוּן :

6. אליעזר מודה ל'ה'

כו וַיִּקַּד הָאִישׁ וַיִּשְׁתַּחוּ לִיתְהָה :  
כז וַיֹּאמֶר בְּרוּךְ ה' אֱלֹהֵי אֲדֹנָי אַבְרָהָם אֲשֶׁר לֹא עָנָב חֶסְדּוֹ וְאַמְתּוֹ מֵעַם אֲדֹנָי אֲנִי בְּדָרְדָּר נִתְּנִי ה' בֵּית אֲתֵי אֲדֹנָי :

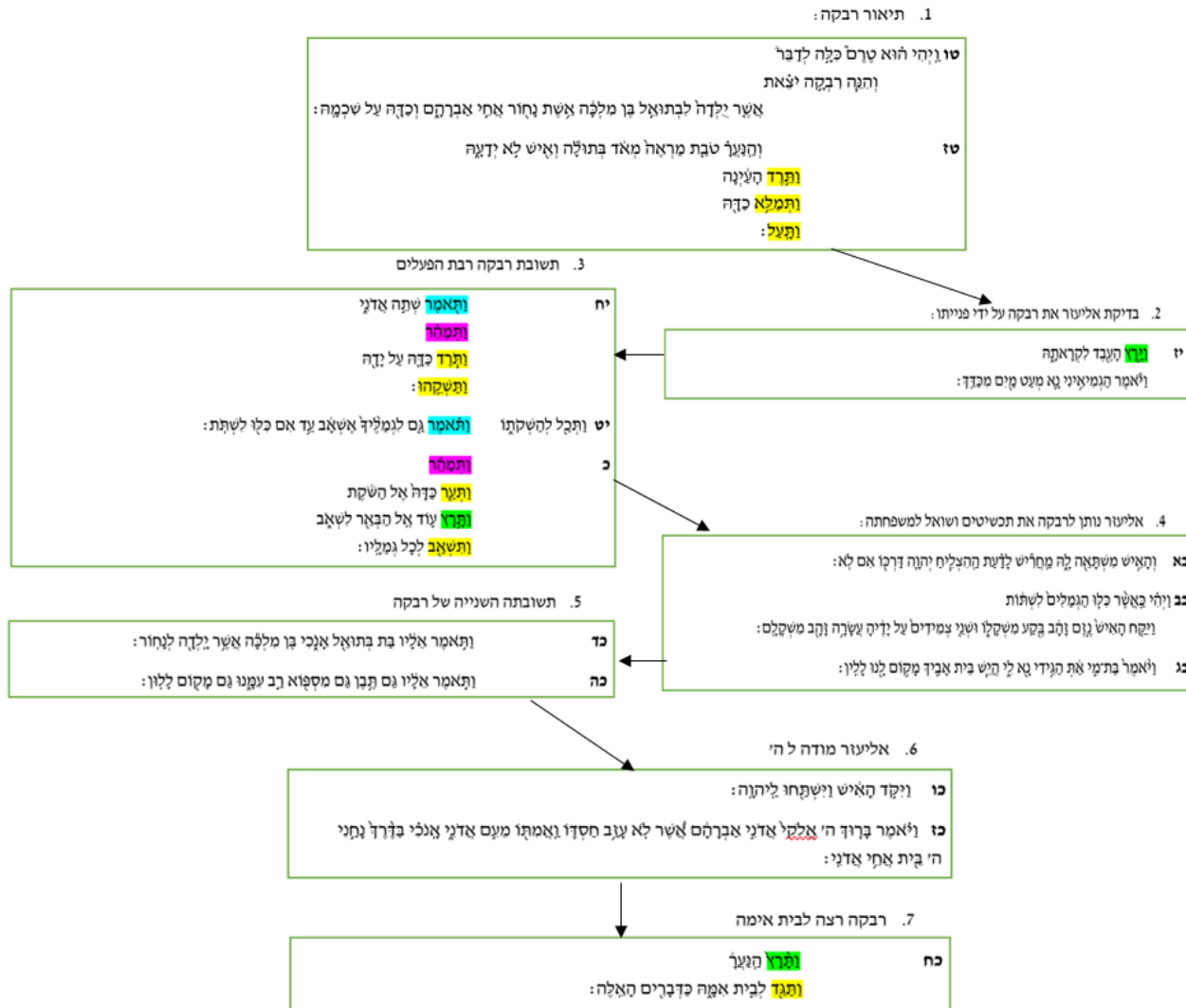
7. רבקה רצה לבית אימה

כח **וַתִּרֶץ** הַנַּעֲרָה  
**וַתֵּגַד** לְבֵית אִמָּהּ כַּדְּבָרִים הָאֵלֶּה :



## שלב רביעי, שלב הארגון והקישור

בשלב זה התלמידים יכלו לראות את ההקשר שבין החלקים השונים שנארו. בתחילת האירוע- רבקה מתוארת. ומכאן האירוע ממשיך להתגלגל עם פעולה של אליעזר ותגובה של רבקה אליו : ראשית יש בחינה שלה על ידי אליעזר ותגובתה לבקשתו. לאחר מכן- אליעזר מכיר בה כאישה המיועדת ליצחק, נותן לה את התכשיטים, ורבקה עונה לשאלתו על בית אביה. ומכאן, יש הודיה של אליעזר לה', ורבקה מקדמת את התהליך ורצה לבית אימה. המהלך של אליעזר בשלב זה, השלב הרביעי נעשה ברור יותר, המעשים של רבקה מובנים בתוך התהליך השלם.



הבנת הטקסט שהשתפרה כתוצאה מהעבודה בשלבי תהליך השיטה, מעלה את שביעות הרצון של התלמידים מהלימוד ומובילה לחוויית למידה מהנה ומשמחת

השמחה והחווייה הטובה הן תוצאות של תחושת הבנה, שביעות רצון עצמית, הצלחה ותחושת מסוגלות שנרכשו בתהליך זה בו ישנם שלבים מובנים של פרוק הטקסט וגילוי. מ': "היו הרבה הערות של שמחה מהגילוי, הערות של שביעות רצון. שביעות רצון של התלמידים ממה שהיה "לא ברור" והתבהר להם. מתחושת המסוגלות שלהם. עבדתי איתם על נושאים רבים וכלים שונים, אבל על הכלי הזה הם דיברו והתייחסו באופן משמעותי יותר, על השיטה הזו דווקא!". השיטה הוויזואלית הבנויה מתהליך מובנה בכלי דיגיטלי, הצליחה לגרום גם לתלמידים חלשים לראשונה להבין את הטקסט. ההצלחה הראשונית הזו שינתה באופן משמעותי את חוויית הלמידה אצלם. מתאר ק': "בדרך כלל, בכיתה הזו הספציפית שבה אני מלמד, השאלה תמיד ברקע היא: "מתי נגמר השיעור".." "עוד לא נגמר?". אתה לא יכול כמורה לצאת מהכיתה ולהשאיר אותם לבד.. כי הם לא יעבדו, לא ימשיכו את המשימה. ופה כשעבדתי עם השיטה הוויזואלית... יצאתי!, חזרתי! שיעור של שעה וחצי שבדרך כלל הם היו מבקשים בו הפסקות באמצע, פתאום- לא ביקשו הפסקה! אפילו הם לא האמינו, הם כל כך נהנו! כל כך אהבתי את ההתרגשות שלהם. היו כמה שהתרגשות הזו הכי בלטה אצלם. היו שניים שהם הכי חלשים דווקא בקבוצה, ואני חושב שהם חוו פעם ראשונה חוויית הצלחה מעצמם". המורים מתארים את החוויית השמחה כראשונית לאור הצלחת גילוי והבנת הטקסט לראשונה. ק': "הוא היה מאושר, פעם ראשונה שראיתי אותו פורח, הוא חילק את הטקסט". התלמידים שחוו חוויית הצלחה לאור העבודה בשלבי התהליך, גילו שמחה לקראת שיעורי התנ"ך הבאים לעומת התחושות הכבדות שהיו לפני העבודה בתהליך זה. ק': "הם לא אמרו כבר- "עוד פעם שיעור תנ"ך.. באסה", כי ברגע שאדם חווה חוויית הצלחה, אז הוא רוצה להיות שם. אז גם אם יהיה פרק כזה יותר, ברגע שכבר יש לו חוויית הצלחה, תהיה לו יותר מוטיבציה להמשיך."

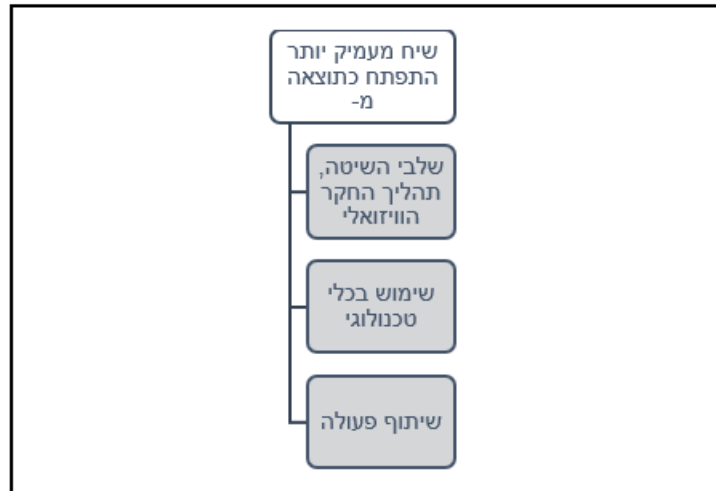
### תהליך החקר היצירתי כגורם משפר חוויה

המורים מתארים כי התלמידים בעבודה בשיטה הוויזואלית מפרקים את הטקסט בעצמם, יוצרים עימוד מחדש לטקסט וחווים חוויית יצירה. יש כאן תהליך עבודה אשר בסופו לכל אחד תוצר סופי. התוצר הסופי לדעת המורים מייצר תחושת התרגשות וחדוות יצירה אצל התלמידים. ס': "אפשר ממש לשמוע את ההתרגשות שלהם. הם מדברים אחד אל השני תוך כדי התהליך. "תעשה ככה..תעשה ככה..". ההתרגשות ניכרת בכיתה. ההתרגשות היא תוך כדי העבודה וגם בסופה. אם בהתחלה הם הרגישו גם את המאמץ שיש בתהליך, פתאום כשהם רואים את התוצר הסופי הם גם מאוד נרגשים. התלמידים יוצרים את העימוד שלהם לטקסט, משתפים ותוהים איך זה לא כתוב כך בספר התנ"ך עצמו, כמו שהם עימדו. אפשר לשמוע את ההתרגשות שלהם. מבחינתם אפשר היה לכתוב כך בתנ"ך."

מן הראוינות ניתן לומר כי חוויית הלמידה של התלמידים נעשתה מלאת שמחה והתרגשות הודות ללמידה האקטיבית והחדשנית בכלי דיגיטלי המייצרת חוויית למידה טובה יותר. הודות להבנת הטקסט שהשתפרה כתוצאה מהלימוד באופן הוויזואלי ומן העבודה בשלבי תהליך השיטה והודות לתהליך החקר היצירתי שתתם לחדוות היצירה.

## רמת השיח שהתפתח בין התלמידים אודות הגילויים שלהם בטקסט

"מה רמת השיח שהתפתח בין התלמידים על אודות הגילויים השונים שלהם בטקסט?"



**תרשים מס' 8:** גורמי השיח המעמיק בין התלמידים.

המורים מתארים שבעקבות הלימוד בשיטה הוויזואלית, התפתח בין התלמידים שיח מעמיק אודות הגילויים השונים בטקסט שכל אחד ואחד הגיע אליהם. ר': "בין התלמידים שלמדו בשיטה הוויזואלית התפתח שיח מעמיק יותר על הגילויים שהם הגיעו אליהם במהלך העבודה עם הטקסט, לעומת שיח ענייני אחר שיכול היה להיווצר ביניהם בלימוד וורבלי."

תהליך החקר על שלביו המתאים ללומד במאה ה-21 - המתאפיינת בידע נגיש, כגורם משפיע על השיח המעמיק שנוצר

המורים רואים בתהליך החקר הקיים בשיטה הוויזואלית גורם משפיע על השיח המעמיק שנוצר בין התלמידים. בתהליך החקר התלמיד הוא החוקר, המגלה, ולכן הוא מעורב יותר ומקיים שיח מעמיק יותר לעומת השיח הקיים בשיטה הוורבלית. ס': "התפתח ביניהם שיח מעמיק. השיח ביניהם היה שונה לעומת שיח רגיל של קבוצה שלומדת את החומר באופן וורבלי מכיוון שבשיטה הוויזואלית יש ביניהם תהליך חקר, גילוי משותף, שעורר כל אחד". השיח הינו מעמיק ופורה, עוסק בתהליך עצמו של השיטה, בתוכן הטקסט, בגילוי עצמו ובפרשנות שלהם לטקסט. ת': "בשיטה הוויזואלית הם צריכים לעשות עבודה, יש להם מטרה משותפת, אז הם מדברים ביניהם, הם מדברים על התהליך. גם מדברים על התוכן, גם מתווכחים על ענייני פרשנות. בכיתה, בשיטה הוורבלית יש גם שיח אבל הוא פחות מפליג." המורים רואים בשיטה הזו כלי המתאים יותר ללומד במאה ה-21 אשר בו המורה אינו עוד בעל הידע מאחר והידע מצוי ונגיש. במציאות הזו לתהליך החקר של התלמידים יש משמעות וחשיבות עצומה שמובילה אותם לשאול את השאלות בעצמם, והשאלות עצמן הן שורש השיח המעמיק שנוצר ביניהם

בכיתה. סי': "מיומנויות הלומד במאה ה-21 צריכות להתאים את עצמן ללומד. בעבר חשבו שהמורה הוא זה שצריך לתת את הידע, שהוא החכם והמבין, אבל היום זה לא נכון. כמה מתוך השאלות שלהם אני לומדת... כמה ממה שהם אומרים אני לומדת... תלמיד שאל אותי: למה אלוקים עשה את אשת לוט דווקא נציב מלח ולא סוכר.. וזה באמת מעניין, השאלות שלהם משקפות את רמת ההעמקה שלהם."

השיטה הוויזואלית המתבצעת בכלי טכנולוגי המתאים לשפת הדור- כגורם משפיע על השיח המעמיק שנוצר

תהליך החקר של השיטה נעשה בכלי טכנולוגי. הכלי הטכנולוגי מוביל עוד יותר לשיח מעמיק, לאור העובדה שהוא מדבר את שפתם, ומקרב אליהם את הטקסט. סי': "בכלי הוויזואלי הזה, שהם לומדים בו בעצמם, הם אלו שחוקרים ואני רק מתווכת. הם לומדים בעצמם בכלי טכנולוגי, כאשר השפה הטכנולוגית הזו כל כך קרובה אליהם, וזה תורם משמעותי לעניין, לשיח המעמיק."

עבודה בקבוצות כגורם משפיע על השיח המעמיק

ישנם מורים המתארים כי עצם העבודה המשותפת בקבוצות עוררה הפריה הדדית ושיח מעמיק בין התלמידים. די': "כשהתלמידים עבדו בקבוצות הייתה ממש הפריה הדדית. היה תהליך מדהים, קיבלו טקסט שלא הבינו אותו, ופתאום הם מבינים אותו, וכך החסימה של קריאת התנ"ך יורדת. היה שיח מעמיק יותר כשמשווים לשיטה הורבלית. ובעקבות זאת הייתה הבנה טובה יותר."

העבודה בשיטה הוויזואלית מאפשרת שיח, והוא אכן מתרחב אף בין הזוגות ולא רק בתוכם

השיעור בשיטה הוויזואלית מתנהל בצורה כזו אשר מאפשרת למעשה את השיח המעמיק, זהו אינו שיעור רגיל בו השיח מוגבל, יש כאן לגיטימציה לשיח והשיח אכן מתפתח למקומות מעמיקים. תי': "בשיעור רגיל השיח הוא יותר בשליטה, אני נותנת לדבר אבל ברמה מסוימת. לעומת זאת בשיטה הוויזואלית, הם יכולים כל השיעור לדבר ביניהם על הטקסט. זה מדהים!" המורים מתארים כי במהלך השיעור השיח אינו נשאר רק בין בני הזוג עצמם אלא מתרחב ומתנהל גם בין הזוגות. תי': "אני שומעת שיחות שלהם, שקשורות לטקסט כשאני עוברת ביניהם. השיח לא רק בין בני הזוג, אלא גם בין הזוגות בקבוצה. השיח בין התלמידים בלמידה וורבלית לא מגיע לאותו עומק."

העבודה בשיטה הוויזואלית עוררה גם תלמידים מתקשים לשיח ולדיון מעמיק

המורים מתארים כי גם בקרב התלמידים המתקשים נוצר במהלך העבודה בהשיטה הוויזואלית חיבור לטקסט שהוביל לדיונים מעמיקים. מי': "בין הזוגות עצמם הם העלו דיונים מעמיקים מאוד. היה זוג שעבד על טקסט תנ"כי ביחד, כאשר שניהם עם לקות למידה. אלו שני בחורים מאוד ספורטיביים, והעבודה בשיטה הוויזואלית ביחד עוררה אותם לשיח, לדיון מעמיק עד כדי כך שהם בחרו ורצו להישאר עוד שעתיים אחרי השיעור, הם העמיקו עוד ועוד."

מן הראיונות עולה כי השיטה הוויזואלית מאפשרת שיח, ומעוררת לשיח מעמיק יותר מהשיח הנוצר בשיטה הורבלית. תהליך החקר בשיטה הוויזואלית מתאים לדור בו הידע מצוי, ופועל בכלי טכנולוגי

המדבר את שפתו של הדור, כאשר כל אלו מעוררים שיח מעמיק אודות הגילויים השונים שבטקסט גם בקרב התלמידים המתקשים, בתוך הזוגות העובדים בחברותא וגם בין הזוגות.

## שאלת המחקר השלישית



**תרשים מס' 9:** אתגרי המורים ואתגרי התלמידים בהוראה בשיטה הוויזואלית.

האתגרים לדעת המורים בהוראה בשיטה הוויזואלית בהשוואה לשיטה הורבלית

"מהם האתגרים שיש לדעת המורים המשתתפים במחקר בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים בהשוואה לשיטה הורבלית"?

הקשיים שהתלמידים נתקלים בהם

"מהם הקשיים לדעתך שהתלמידים נתקלים בהם"?

המורים מתארים קשיים שונים שהתלמידים נתקלים בהם בלימוד בשיטת הלימוד הוויזואלית. תהליך השיטה הוויזואלית שונה בהשוואה לשיטה הוורבלית באופן בו התלמיד בשיטה זו הוא הלקוח אחריות על תהליך הלמידה, לעומת השיטה הוורבלית בה המורה הוא האחראי והמוביל, וישנם תלמידים שהשינוי הזה קשה עבורם. בנוסף לכך, התהליך עצמו על ארבעת שלביו דורש לימוד והטעמה, וישנם תלמידים שהבנת התהליך עצמו דורשת זמן וקשה עבורם. מבין ארבעת השלבים נמצא כי התהליך הרביעי, שלב הארגון והקישור הוא השלב הקשה עבור התלמידים, וישנם תלמידים אשר מתקשים גם בתהליך השלישי, שלב האריזה.

### לימוד זה המתאפיין בלקיחת אחריות של התלמיד על הלמידה, המהווה גורם קושי עבור חלק מהתלמידים

המורים מתארים כי ישנם תלמידים שהשינוי בשיטה זו, בו התלמידים הם הפעילים ולוקחים אחריות על התהליך, על ההבנה, לעומת השיטה הוורבלית בה המורה הוא הפעיל ומסביר את הטקסט קשה עבורם. ר': "לחלק מהילדים זה לא היה קל: מעבר ממורה שמסביר את הפרק, נותן הכול. למצב שאני צריך להבין בעצמי, למצב שאני צריך לקחת אחריות מלאה על הבנתו של הטקסט, על העימוד שלו. זה תהליך שהילדים היו צריכים לעבור". ישנם תלמידים שהתקדמו במהירות וישנם תלמידים שהתקשו. ר': "יש ילדים שגלשו בתהליך בהתלהבות ויש ילדים שהתהליך היה עבורם מאוד קשה והלכו קצת לאיבוד בתחילת הדרך". בכל אופן, המורים מתארים כי גם עבור רוב התלמידים שהתקשו להטמיע את השינוי, לקחת אחריות ולהוביל את הלמידה שלהם- ככל שהייתה הטעמה של התהליך, הייתה הבנה והצלחה. ר': "אבל ככל שהתקדמנו, ילדים התחילו יותר להבין, והייתה עבודה מדהימה. בסוף העבודה על הטקסט כשילדים היו צריכים להגיש סיכום, שהם מבטאים בו את כל מה שהם הבינו מבחינת הטקסט, כולל תכנים, אמצעים אומנותיים, רעיונות מרכזיים, אפשר היה לומר- עשינו את זה!"

### שלב הטמעת התהליך, לימוד השלבים- מהווה גורם קושי עבור חלק מהתלמידים

תהליך העבודה בשיטה הוויזואלית דורש הסבר והטמעה. תהליך ההסבר וההטמעה מהווה גורם קושי עבור חלק מן התלמידים. השלב הראשוני בו התלמידים עדיין מתקשים בעבודה עם השיטה, עוד לא מבינים מספיק את שלבי התהליך, מעורר תסכול בקרב חלק מהתלמידים. ס': "העבודה שבהתחלה הם הרגישו מתוסכלים, לא הבינו ממש מה אני רוצה. ההסבר של התהליך.... בהתחלה- סביב 2-3 שיעורים עד שהם הבינו מה אני רוצה. אבל כשהיו בעבודה, גם שם היה בלבול ואי הבנות. אז הסברתי שוב את ההוראות". שלב ההטעמה וההסבר דורש את הזמן שלו, מה גם שישנם תלמידים שלא מכירים את העבודה עם תוכנות המחשב הנדרשות לתהליך. ס': "זה לקח זמן.. לקח זמן להסביר וגם אחר עד שזה זרם. היו כאלו שלא ידעו איך להשתמש בגוגל דוקס. ברמה הטכנית. שזה גם עיכב את העניין". המורים מתארים את לימוד השלבים כתהליך שהתבהר עם הזמן. ד': "הפעם הראשונה הייתה מורכבת, בפעם שנייה קל יותר, ולאט לאט עם הזמן, זה הופך להיות משהו שבשגרה".

מבין הראיונות עם המורים ניתן לסכם את הקשיים האלו כקשיים העולים מתהליך הלימוד בשיטה הוויזואלית. עם זאת, יש לומר כי ההבנה, שביעות הרצון והתועלת אצל התלמידים גוברים על כל הקשיים, גם בקרב התלמידים המתקשים.

## החסמים וההתנגדויות של התלמידים

**"מהם לדעתך החסמים וההתנגדויות של התלמידים בלימוד בשיטה זו?"**

לדעת המורים ניתן לראות כי בקרב התלמידים החזקים והחלשים לא נצפתה התנגדות לעבודה בשיטה הוויזואלית. אולם בקרב התלמידים אשר המחשב אינו זמין ומוכר להם התגלו חסמים ללימוד התהליך.

### היעדר התנגדויות בקרב התלמידים החזקים והחלשים

המורים מתארים כי התלמידים הנחשבים חזקים מבחינה לימודית מקשיבים להסבר תהליך השיטה, מטמיעים ומתחילים לעבוד בה ללא התנגדות. סי': "לא היו אצל התלמידים שלי התנגדויות. כנראה שזה קשור לזה שזאת כיתה מופת. כיתה מדעית שאין איתם יותר מדי קשיים או התנגדויות." ק' המלמד תלמידים בכיתות אומץ מתאר היעדר התנגדויות משמעותיות וחיבור לתהליך. ק': "כמעט כל הכיתה, יותר איתך ויותר מבינים. מי שבהה או הפריע קודם לכן, פה היה כ 30 דקות בעניינים, שזה יפה לכיתות אומץ."

### חסימה קיימת בקרב התלמידים שהעבודה עם מחשב אינה מוכרת ופשוטה עבורם

המורים מתארים כי ישנם עדיין תלמידים שהעבודה עם מחשב אינה מוכרת ופשוטה עבורם. ישנם תלמידים שקיים צורך ממשי להכיר להם את תהליך העבודה עם מחשב. ד': "יש ילדים שממש צריכים ללמוד איך אני מדליק מחשב, איך אני עובד על מחשב". תלמידים אלו יבקשו לעבוד עם הפלאפון המוכר להם לעומת המחשב. ד': "התלמידים מעדיפים לעבוד בפלאפון, לא תמיד הם רוצים לעבוד עם המחשב." כאשר העבודה בכיתה היא עם המסמכים המשותפים של גוגל סלייד, נדרשת גם ההיכרות עם התוכנה הזו. ד': "יש ילדים שלא מכירים אפליקציות, ההיכרות עצמה עם המחשב מורכבת עבורם. צריכים להכיר את גוגל סלייד." אבל גם עבורם המורים מתארים כי העבודה בקבוצה היוותה תמיכה. ד': "לקבוצה יש כאן יתרון. לבד כשקשה מתייאשים. ביחידים זה היה פחות מוצלח". ובסופו של דבר ישנה הבנה של התהליך. ד': "המבנה עצמו של התהליך- טוב. ידידותי. מאוד ברור."

ניכרת עם כך החסימה בקרב התלמידים אשר העבודה עם המחשב אינה פשוטה ומוכרת עבורם אך באופן כללי לא נמצאה התנגדות או חסימה אחרת.

## אופן בהירות התהליך לתלמידים

"באיזה אופן ניתן לומר לדעתך כמורה כי התהליך ברור ומובן לתלמידים?"

המורים מתארים כי עבור רוב התלמידים התהליך מובן וברור. ישנם תלמידים ברמה לימודית נמוכה יותר שהשלב הרביעי קשה עבורם, וישנם כאלו מעטים שהתקשו גם בהבנת השלב השלישי. המורים מתארים גם כי העבודה בקבוצות תרמה להבנה של התלמידים לעומת עבודה יחידנית.

### התהליך ברור ומובן עבור רוב התלמידים

המורים מתארים כי תהליך השיטה הוויזואלית על ארבעת שלביו היה ברור ומובן לרוב התלמידים. המורים מסבירים כי על מנת להבין ולהטמיע את השיטה נדרש זמן ותרגול. ס': "סך הכול התהליך ברור. היה צורך בהטמעה, זהו תהליך חדש שדורש תרגול". גם ת' מתארת כי בסופו של תהליך לימוד השלבים, התלמידים מבינים ועובדים היטב. בעיניה נדרשים כ 12 שיעורים כדי להגיע להבנה מלאה. ת': "יש שלב לימוד והטמעה של התהליך (כ 12 שיעורים). ולאחר מכן- התלמידים רצים אתו קדימה."

### השלב הרביעי -שלב הארגון והקישור קשה יותר משאר השלבים

המורים מתארים כי השלב הרביעי מבין ארבעת השלבים, שהוא השלב האחרון - שלב הארגון והקישור, בו התלמיד בודק, על סמך שלושת השלבים המקדימים, מהי משמעות הקשרים בין חלקי הטקסט ונותן גם לקשרים הללו ייצוג ויזואלי, הוא קשה יותר עבור תלמידים שהם ברמה לימודית נמוכה. מ': "החלק האחרון מארבעת השלבים בתהליך השיטה- שלב הארגון והקישור, היה קשה. רק החכמים הצליחו להגיע לזה."

### עבור התלמידים המתקשים יותר, גם השלב השלישי, שלב האריזה הוא קשה

ק' המלמד תלמידים בפרויקט "הילה" מתאר כי גם השלב השלישי, שלב האריזה בו התלמיד צריך לזהות על בסיס העימוד והגילוי את הפסקאות המרכזיות ולתת להן ביטוי ויזואלי באמצעות "אריזה" של פסקאות, הוא קשה עבורם. ק': "השלב השלישי, האריזה, קשה להם. והשלב האחרון קשה עוד יותר. לא תמיד ביקשתי את כל השלבים". התאמת התהליך לרמתם הובילה את התלמידים להבנה ושמחה שלא היו קודם לכן בתהליך לימוד אחר. ק': "וכשעבדנו בשיטה הוויזואלית, בתהליך כשהוא מותאם להם, היה צריך להסריט אותם- איך הם יצאו עם חיוך מהכיתה! שהם עשו והבינו לבד!"

### עבודה בקבוצה תורמת להבנת התהליך

המורים מתארים כי העבודה בקבוצה תרמה להבנת התהליך. המורים מתארים כי הניסיון להבין את התהליך היה קשה יותר כשהתלמידים עבדו באופן יחידני, לעומת עבודה בחברותא או בקבוצות. ד': "כשלמדו בקבוצה, הבינו יותר טוב את התהליך."



לסיכום ניתן לומר שהתהליך מובן וברור לרוב התלמידים. התאמה של התהליך לרמתם של התלמידים המתקשים הביאה גם היא תוצאה טובה של הבנת הטקסט באופן שלא היה קודם לכן. העבודה ביחד, בשיתוף פעולה בקבוצה תרם גם הוא להבנת התהליך.

## אופן רכישת התהליך ככלי עבודה

**"באיזה אופן הצליחו התלמידים לרכוש את התהליך ככלי עבודה?"**

המורים מתארים כי התלמידים החזקים והחלשים הצליחו לרכוש בשיעורי התנ"ך במוצע בין חודש לחודשיים את התהליך ככלי עבודה. לדעת המורים תהליך השיטה יכול להיות יעיל גם במקצועות אחרים, וכדאי להפנות אותו גם לכיוונים אלו.

### התהליך נרכש ככלי עבודה בשיעורי התנ"ך

לדעת המורים לאחר תהליך ההטמעה שאורך בין חודש לחודשיים, תלוי ברמת הכיתה ומספר שיעורים שבועיים, התלמידים רוכשים את התהליך ככלי עבודה ללימוד התנ"ך. ד' מתארת: "הם רכשו את הכלי... בכיתת מופת- תוך חודש כבר יכלו להתמודד בעצמם, בליווי שלי. עם מתמחה שהיה איתי בכיתה, ולכיתה השנייה, שהיא לא מופת- זה לקח לפחות חודשיים. זה תלוי ברמה של התלמידים". ס': "אחרי כחודש הייתה הטמעה והם רכשו את התהליך."

### רצון ומבט קדימה לקראת הטמעת התהליך גם במקצועות רבי מלל אחרים

לדעת המורים השיטה יכולה להיות יעילה גם במקצועות רבי מלל אחרים. ד': "השיטה מכניסה אותם לתוך הקריאה, וזה עושה את הקריאה הרבה יותר מעמיקה! השיטה הוויזואלית נותנת להם את האפשרות להתמודד עם כל סוג של טקסט, לאו דווקא בתנ"ך". לדעתם, העבודה בשיטה זו צריכה להתרחב גם למקצועות אחרים. ד': "אני אפילו חושבת ואמרתי שצריך להכניס את זה בכל בתי הספר. זה כלי נהדר לכל המקצועות. הטמעה של התהליך לאורך השנים תטמיע לילדים את התהליך". אולם, נדרשת לדעתם לשם כך עוד עבודה רוחבית. ד': "יש עוד עבודה כדי שזה יהיה מוטמע ויצליחו בו, ויישמו אותו גם במקצועות אחרים."

תהליך השיטה הוויזואלית הוטמע בקרב התלמידים, ולדעת המורים רצוי להטמיע אותו גם במקצועות רבי מלל נוספים.

## אתגרי המורה בלימוד בשיטה הוויזואלית

"מהם האתגרים שאת/ה כמורה מתמודד/ת איתם בלימוד בשיטה זו?"

האתגר העיקרי העומד בפני המורים בלימוד בשיטה זו הוא ההתמודדות הטכנית, בהקצאת שעות חדר המחשבים לטובת שיעורי התנ"ך. המורים מתארים אתגר נוסף והוא המעבר ממקום מרכזי, ממקום שבו המורה הוא מוביל השיעור, למקום חדש בו המורה מנחה את תהליך השיעור והתלמיד מוביל את עצמו. ישנם מורים המתארים כי אמנם השיטה משפרת את יכולת הבנת הטקסט באופן עצמאי בקרב התלמידים, אך התהליך דורש זמן ולקראת בחינת הבגרות אין את הזמן הנדרש לזה כדי להגיע מוכנים לבחינה מבחינת הספק החומר.

אתגר טכני, הקצאת שעות חדר מחשבים לשיעורי התנ"ך

המורים מתארים כי קיים קושי טכני בהקצאת חדרי המחשבים לטובת שיעורי התנ"ך. בדרך כלל ישנה מעבדת מחשבים אחת ומקצועות שונים כמו מדעי המחשב הדורשים אותה. ר': "הקושי המרכזי הוא קושי טכני, השאלה האם יהיו מחשבים... יש מעבדת מחשבים אחת ועליה בונים שיעורים כמו מדעי המחשב". החוסר בהקצאת שעות מהווה מטרד ומקור לדאגה בקרב המורים. ד': "טכנית- לא תמיד יש מחשבים פנויים ואינטרנט והקצאת שעות חדר מחשבים לזה, ולכן צריך מאוד לדאוג לעניין הטכני". המורים מתארים כי קיים הצורך להתאים את המשאבים לשיטה. ס': "יש צורך למצוא את המשאבים- חדר המחשבים".

מעבר מתפקיד של מורה המוביל את השיעור לתפקיד של מנחה

ישנם מורים המתארים את הקושי עבורם בשינוי הגדרת התפקיד שלהם בכיתה, ממקום של מורה המוביל את השיעור לתפקיד של הנחייה כאשר התלמיד הוא המוביל את עצמו בתהליך. ר': "זה לא פשוט להחליט שאני עוברת מתפקיד של מורה לתפקיד של מנחה. צריך לשחרר את המרכזיות מעצמי, ולשחרר שליטה. זו החלטה אמיצה לי כמורה ותיקה. לשחרר את המקום הזה שאני מרכז השיעור. ובמקביל לוודא כל הזמן שהם לומדים".

תהליך הדורש זמן ובעייתי כהכנה לבחינת הבגרות הדורשת לימוד חומר רב בזמן קצוב המורים מתארים כי השיטה יעילה מבחינת שיפור ההבנה המעמיקה של הטקסטים ומיטיב עם האנסין בבחינת הבגרות, אך הזמן שהשיטה דורשת מקשה מבחינת ההספק בחומר הדורש בקיאות. מ': "זוהי הביאה אותם לגלות שם רבדים ומשמעויות. זה תהליך- מאוד ארוך. זה היה להם גם בבגרות, היו צריכים לפצח פרק בתנ"ך... אך זה לא מכין אותם לדעת את החומר כדי לענות על השאלות של הבגרות ואין זמן לזה. בעייתי מבחינת הספק".

המורים מתארים אתגרים שונים: אתגר טכני- חוסר בהקצאת שעות חדר מחשבים בבתי הספר לשיעורי התנ"ך, אתגר מהותי- שוני בהגדרת תפקיד המורה, ממורה המוביל בעצמו את מהלך השיעור למורה

מנחה כשהתלמידים הם עצמם הפעילים והמובילים, ואתגר המתאר קושי בהגעה להספק הלימודי הנדרש בבקאות מאחר והעבודה עם השיטה הוויזואלית אמנם משפרת הבנה מעמיקה אך דורשת זמן.

## הצעות לייעול השיטה הוויזואלית

”מה אפשר לדעתכם לייעל עוד בשיטה זו?”



**תרשים מס' 10:** הצעות הייעול לשיטה הוויזואלית

ישנם מורים אשר לדעתם השיטה כמו שהיא טובה ואין צורך לייעול או לעשות בה שינויים. ס': "השיטה הזו כמו שהיא, היא בסדר גמור." וישנם מורים המציעים הצעות ייעול שונות: 1. בניית תוכנה מותאמת לתהליך הוויזואלי. 2. הוספת שלב לשיטה- הוספת משימת כתיבה המסכמת תובנות ושאלות של התלמידים על הטקסט. 3. התאמת השלב הרביעי לתלמידים המתקשים. השלב הרביעי שלב הארגון והקישור כמו שהוא דורש חשיבה והבנה שהיא מורכבת מדי עבור התלמידים מתקשים.

**בניית תוכנה מובנית לשיטה הוויזואלית:** תהיה יעילה יותר מגוגל דוקס

בניית תוכנה מובנית המותאמת באופן מיוחד לשיטה הוויזואלית תהיה יעילה יותר לדעת המורים מהעבודה בתוכנת גוגל דוקס. תוכנה ייעודית תתאים לשלבים השונים של התהליך. בתהליך ישנם ארבעה שלבים, ותוכנה ייעודית תוכל להתאים אזור ייעודי לשלב ייעודי.

לדעת ת' תוכנה מובנית לעבודה עם השיטה לעומת הגוגל דוקס בו התלמידים בונים את התהליך בעצמם, תשדרג את העבודה של התלמידים. ת': " היית שמחה למשהו יותר מובנה מבחינת התוכנה, כדי שלא אצטרך את הגוגל דוקס כי אין שם כלום, הוא יותר מדי ריק. את הכל הם צריכים לבנות מהתחלה. לעומת זאת זה יכול לרוץ הרבה יותר טוב עם תוכנה מובנית לתהליך. עכשיו זה גם רץ טוב, זה גם בסדר, אבל עם תוכנה זה עוד יותר משדרג את זה."

תוכנה מובנית תיתן מענה לשלבים השונים של התהליך הדורשים עימוד של הטקסט, הדגשה של אלמנטים חוזרים, חלוקה ואריזה של הטקסט מחדש. תוכנה ייעודית תקל על תהליך בקרב התלמידים לעומת העבודה כיום כמו שהיא בגוגל דוקס.

### הוספת שלב לתהליך

המורים מציעים להוסיף שלב לתהליך השיטה הוויזואלית. שלב נוסף לשיטה הכולל בתוכו משימת כתיבה של שלוש שאלות על הטקסט הנלמד, ושלוש תובנות שלהם מלימוד הטקסט.

מ' מציינת כי היא עצמה הוסיפה שלב חמישי נוסף לתהליך, שלב משימת כתיבה של שלוש תובנות ושלוש שאלות של התלמידים על הטקסט הנלמד. מ': " אני הוספתי וביקשתי מהם לכתוב 3 תובנות ו 3 שאלות שיש להם על הטקסט." מ' מציעה להוסיף את השלב הזה על ארבעת השלבים הקיימים, ומתארת כי שלב זה הוסיף אתגר נוסף והוביל לחשיבה נוספת על הבנת הטקסט.

שלב נוסף לתהליך השיטה הוויזואלית של כתיבת תובנות על הטקסט, יכול לחדד עוד את הבנת הטקסט הנלמד. שאלות נוספות שהתלמידים יכתבו לסיום על הטקסט, יכולות לעורר גם הן לחשיבה מעמיקה נוספת על הטקסט הנלמד.

### התאמת השלב הרביעי בשיטה לתלמידים המתקשים

המורים מציעים להתאים את השיטה גם לתלמידים מתקשים. השיטה על ארבעת שלביה לדעת המורים מורכבת מדי עבור תלמידים המתמודדים עם קושי מוגבר בלימוד רב מלל, ויש לשנות עבורם מעט את התהליך. שינוי באופן כלשהו של השלב הרביעי, שלב הארגון והקישור, או הסרה שלו עבורם יכול להקל על תלמידים אלו את העבודה עם השיטה הוויזואלית.

ק' המלמד תלמידים מתקשים מציע לעשות שינויים בשלב הרביעי, שלב הארגון והקישור שקשה עבורם. ק': "השיטה עצמה כמו שהיא, היא קשה לתלמידי הילה, אבל כשעושים את ההתאמות, אז התלמידים האלו עוברים חוויה של הצלחה, וטוב להם. השלב האחרון- הוא קשה יותר. אולי כדאי לחשוב איך לפשט אותו."

הצעות ייעול אלו, החל מבניית תוכנה מיוחדת המותאמת לתהליך, הוספת שלב- משימת כתיבה, וכלה בהתאמת השלב הרביעי-שלב הארגון והקישור לתלמידים מתקשים, יכולות לדעת המורים למנף את השיטה הוויזואלית ולקחת אותה עוד צעד אחד קדימה.

## דיון ומסקנות

שיטה זו של הוראת התנ"ך בשיטה הוויזואלית בחברותא התפתחה מתוך רצון לבנות שיטת למידה אשר תתאים לשינוי הנוצר באינטראקציה בין הלומד לבין הטקסט. שיטה כזו הבנויה מתוך הבנת מאפייני הלומד הדיגיטלי וחשיבות תרומתו של ההיצג הוויזואלי והגרפי לתהליכי למידה מעמיקים, תוכל להתאים ללימוד התנ"ך שהוא כולו טקסט ומלל רב (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

השערת המחקר הייתה ששיטת לימוד זו על ארבעת שלביה, העושה שימוש באמצעים ויזואליים בהשוואה לשיטת הלימוד המשתמשת באמצעים וורבליים, תשפיע לטובה בכל הקשור ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנ"כי. ואכן, השערת המחקר אוששה במלואה. ניתוח הראיונות עם מורים מעלה ממצאי מחקר משמעותיים בנוגע לשינויים ביכולות הלמידה ובאופן הלמידה.

ניתוח וסיכום כלל הממצאים במחקר זה מלמד כי לשיטת הלימוד הוויזואלית ניתן לייחס חשיבות מרכזית בתרומתו של תהליך למידה זה על לימוד התנ"ך. תרומה מרכזית זו הביאה לשינוי הניכר לטובה שנוצר לדעת המורים ביכולת קריאת הטקסט על-ידי התלמידים והבנתו על ידם. יכולת הקריאה עצמה את הטקסט התנ"כי השתפרה, התלמידים מצליחים לקרוא בכוחות עצמם את הטקסט התנ"כי והלימוד נעשה מעמיק יותר. מן הראיונות עולה גם כי לדעת המורים הלימוד בשיטה הוויזואלית השפיע ושיפר באופן משמעותי את היכולת ללמוד לימוד מעמיק, לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט, יכולת הסקת מסקנות, יכולת ניתוח טקסט וכתובת פרשנות אישית, באופן משמעותי לטובה לעומת הלימוד בשיטה הוורבלית. מורים במחקר אשר מלמדים בפרויקטים מיוחדים כמו "הילה", שהתאימו את התהליך ליכולת הלימודית של התלמידים, מתארים שהשיטה הוויזואלית הצליחה להביא את התלמידים לתוצאות שלא היו קודם לכן. תלמידים שעד ללמידת השיטה לא הצליחו להבין את הטקסטים, העבודות שהצליחו להגיש היו ברמה נמוכה, ואף נכשלו בבחינת 12, הצליחו לראשונה להבין טוב יותר את החומר ולעבור את הבחינה ולסיים 12 שנות לימוד.

מניתוח הראיונות עם המורים ניתן לרכז את הגורמים השונים המשפיעים לטובה על יכולת זו :

שלבי תהליך השיטה : בארבעת שלבי השיטה התלמיד פועל ומגלה את הטקסט כמו בשלבי פיענוח כתב חידה. ארבעת השלבים הם- שלב ראשון : עימוד, בו הקורא מתבקש לקרוא את הטקסט, ותוך כדי הקריאה להתערב באופן פעיל בעימודו של הכתוב. שלב שני : גילוי- בו הקורא מתבקש לשוב ולקרוא בקריאה מרפרפת את הכתוב והפעם לזהות בו רכיבים המושכים את תשומת ליבו. וכשהוא מזהה אלמנט בולט עליו לעקוב אחרי הופעותיו עד סוף הפסקה הנלמדת ולסמן אותו באופן זהה. שלב שלישי : אריזה- בו הקורא נדרש לזהות, על בסיס העימוד והגילוי, את הפסקאות המרכזיות בכתוב ולתת להן ביטוי ויזואלי באמצעות "אריזה" של פסקאות, מתן כותרת תוכן לפסקה וכיו"ב. ושלב רביעי, שלב הארגון והקישור- בו הקורא בודק, על סמך שלושת השלבים המקדימים, מהי משמעות הקשרים בין חלקי הטקסט ונותן לקשרים הללו ייצוג ויזואלי. שלבי השיטה מתבססים על אסטרטגיית הוראת חקר,

הוראה ממוקדת תלמיד, בה הידע והתכנים נתפסים ככלי לתלמידים לייצר משמעויות. ממצא זה נמצא בהלימה למחקרים המראים כי בתהליך כזה התכנים ניתנים לגיבוש והתלמידים בעידוד המורה מוזמנים ליצור ידע אישי וסובייקטיבי (Katzin, 2015). בלמידת חקר ממוקדת תלמיד, התלמידים לומדים דברים חדשים, אבל חשוב מכך הם לומדים לראות דברים מוכרים בצורה חדשה (Holtz, 2002).

הכלי הדיגיטלי: מדבר את שפת הדור, ומחבר בינו ובין הטקסט. המורים מתארים כי התלמידים הלומדים בכלי טכנולוגי המדבר את שפתם, מצליחים להתחבר יותר לטקסט התנכ"י, והחיבור עצמו משפיע לטובה על אופן הלמידה וההבנה של התלמידים. ממצא זה מתאים למחקרים המתארים את התלמידים של היום כילדים אשר גדלים לתוך סביבה המשתמשת בטכנולוגיה באופן גורף בה הדיגיטליזציה מצויה (Chicca & Shellenbarger, 2018), והתלמידים בה הפכו לצרכני מידע באינטנסיביות שאין לה מקבילה בניסיון האנושי עד כה (רותם ופלד, 2008). מחקרים מתארים כי הקריאה מספר אינה מצויה כיום ותהליך רכישת הקריאה והיכולות הנרכשות מן הקריאה, אינו גנטי (Wolf, 2018). הלומדים החדשים הרגילים לטכנולוגיה שמשתנה במהירות נחשבים תלמידים מאתגרים ביותר (רן ואחרים, 2019). הלמידה בשיטה ויזואלית זו מתאימה בשל היותה מדברת את שפתו הטכנולוגית של התלמיד ומתאימה עצמה לעידן של מאגרי מידע בלתי נדלים שבו הוראת תוכן כבר אינה מספיקה (אופן, תשע"ה).

ויזואליזציה: המורים מתארים את השיפור בהבנה כיתרון משמעותי שהתקבל כתוצאה מהעבודה בשיטה שהיא ויזואלית הן בזמן הלימוד בכיתה והן ככלי להבנת טקסטים באופן עצמאי גם לא בזמן הלימוד בכיתה ומתארים כי לאחר הטמעת השיטה יש בידיהם כלי להבין כל טקסט תנכ"י. ממצא זה מתאים למחקרים המראים כי במאה ה-21 הלומד מתאפיין ככזה אשר העולם הוויזואלי נוכח בחייו הן ברשתות החברתיות והן בכל עולם המדיה (Chicca & Shellenbarger, 2018). מספר רב של מחקרים מספקים עדויות ליתרונות "אפקט המולטימדיה" – ומסבירים שכשהקוראים מעבדים בו-זמנית ייצוגים מילוליים ויזואליים, הם נוטים לזכור יותר ולהבין את המידע המוצג, ולעשות זאת בהשקעות קוגניטיביות פחותות בהשוואה ללמידה באמצעות מידע מילולי או ויזואלי בלבד (Mayer 2009).

אקטיביות התלמידים: התלמידים בשיטה חווייתית זו אקטיביים. המורים רואים באקטיביות של התלמידים כנתון שמשפיע משמעותית לטובה על הבנת התלמידים את הטקסט. התלמידים פעילים, חושבים, מסיקים מסקנות. ממצא זה מתאים למחקרים המתארים את אחד ממאפייני הלמידה הבולטים של היום כלמידה מתצפית ומהתנסות. התלמידים מעדיפים למידה עצמית, ולא באמצעות קריאה או האזנה (רן ואחרים, 2019). ללמידה זו הם מחוברים יותר לחומר הנלמד ורמת ההבנה שלהם עולה.

שיתוף הפעולה בין התלמידים: שיתוף הפעולה במהלך העבודה הביא לחשיבה משותפת. המורים מתארים כי שיתוף הפעולה הקיים בין התלמידים בעבודה בשיטה הוויזואלית בה התלמידים עובדים וחושבים יחד, הביא להפריה הדדית. החשיבה המשותפת גם היא תרמה לחשיבה המעמיקה שנוצרה. מחקרים אכן מלמדים כי הלומד הדיגיטלי מתאפיין כלומד המעוניין בשיתופי פעולה (Jukes et al., 2015).

המורים מתארים כי יכולת הקריאה עצמה את הטקסט התנכ"י השתפרה והלימוד נעשה מעמיק יותר בהווה, ובנוסף לכך גם נרכש כאן כלי ויזואלי המשפיע לטובה על יכולת הבנת הטקסטים של התלמידים גם בעתיד בהמשך דרכם. ממצא זה עונה על הצורך, אותו מתארים החוקרים, כי התלמידים צריכים לדעת קרוא וכתוב של ידע ורעיונות יהודיים, אך כמו כן הם צריכים לצאת בתחושה שהם יכולים לגשת לטקסטים יהודיים בעצמם, להוסיף קולות משלהם ופרשנויות חדשות (Hassenfeld, 2017).

בנוסף לתרומה מרכזית זו של שיפור באופן משמעותי של היכולת ללמוד לימוד מעמיק, לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט, יכולת הסקת מסקנות, יכולת ניתוח טקסט וכתובת פרשנות אישית, ניתן לסכם מן הממצאים תרומות נוספות שגם הן תוצאה של הלימוד בשיטת למידה ויזואלית זו, כלהלן:

השפעה לחיוב על אופן מעורבות התלמידים: לדעת המורים עצם תהליך החקר גורם לתלמידים להיות אקטיביים והם נעשים מעורבים, שותפים פעילים ואחראיים על התוצר. ממצא זה המתאר מעורבות גבוהה יותר של התלמידים מתאים למחקרים המראים שסוג זה של פדגוגיה מרוכזת תלמיד, הוראת חקר, מוביל להגברת המעורבות וההבנה (Hassenfeld, 2018). נוף הלמידה המשתנה הוביל לפיתוח שיטות הוראה בהן התלמידים מעורבים, כשהם צרכנים משותפים ובעלי רעיונות וגישות בכיתה (Mazer & Hess, 2016).

חוויות הלמידה של התלמידים נעשתה מלאה שמחה והתרגשות הודות ללמידה בשיטה הויזואלית. שמחה מלמידה אקטיבית וחדשנית בכלי דיגיטלי המייצרת חווית למידה טובה יותר, הודות להבנת הטקסט שהשתפרה כתוצאה מהלימוד באופן הויזואלי, ומן העבודה בשלבי תהליך השיטה והודות לתהליך החקר היצירתי שתרם לחדוות היצירה. ממצא זה מתאים למחקרים המלמדים כי ללומד הדיגיטלי המאופיין בצריכת מידע חזותי, ויזואלי, מתאימה צורת לימוד חווייתית ומהנה (Jukes et al., 2015).

השיח המעמיק שהתפתח בין התלמידים אודות הגילויים השונים בטקסט שכל אחד ואחד הגיע אליהם תרמו אף הם לכך. מן המחקר עולה כי השיטה הויזואלית מאפשרת שיח, ומעוררת לשיח מעמיק יותר מהשיח שנוצר בשיטה הוורבלית. תהליך החקר בשיטה הויזואלית מתאים לדור בו הידע מצוי, ופועל בכלי טכנולוגי המדבר את שפתו של הדור, כאשר כל אלו מעוררים שיח מעמיק אודות הגילויים השונים שבטקסט גם בקרב התלמידים המתקשים הלומדים בחברותא וגם בין הזוגות.

יתרונות וייחודיות שיטת הלימוד הויזואלית כעולה מהמחקר: עד כה היו מחקרים שפיתחו תהליכי למידה בהם הלמידה היא מרוכזת תלמיד, למידת חקר, אך תהליכים אלו אינם מתקיימים בסביבה ויזואלית טכנולוגית. דוגמה לכך היא ה"חברותא", שפותחה על ידי קנט והולצר. הראשונות כאן בשיטה ויזואלית זו היא שבתהליך זה, על גבי מסמך אלקטרוני באופן ויזואלי, הקורא מקבל את יחידת הטקסט הנלמדת כמקשה אחת, כמו שהיא מופיעה במקור התנ"כי, ובמהלך של ארבעה שלבים מובנים הוא מארגן את היחידה הנלמדת ותכניה השונים שלב אחר שלב. המחקר בחן שיטת לימוד בחברותא בכלים ויזואליים, כדי לתת מענה לתלמידים של היום שהתרחקו מקריאת הטקסט. נכון עבורנו להתייחס למאפייני הקריאה של הלומדים הדיגיטליים ולהשתמש בכלים טכנולוגיים שלא היו קיימים בעבר, המאפשרים לנו למצוא דרכי למידה אשר יקלו על הלומדים הדיגיטליים להעמיק בלמידת

הטקסטים, אפילו באמצעות התערבות בעריכת הטקסט (Cohen-Neriya & Deshen, 2022). מחקר זה עוסק באסטרטגיה המתאימה לתלמידים של היום, אשר תוכל ליישם שינויים בתהליך הלמידה בהתאמה לעידן הטכנולוגי שבו אנו חיים (Magen Nagar & Shamir Inbal, 2014).

תהליך זה ייחודי. הקורא הפעיל בזמן הקריאה, המעצב את הטקסט, ויוצק בו משמעות בלי להוסיף לו מלל אלא רק באמצעות סימונים גרפיים - תהליך הקריאה הופך בעבורו להיות מעמיק, מהנה, משמעותי, יעיל ויצירתי. קריאה באופן זה מאפשרת לקורא לראות את הרעיונות שעולים מן הכתוב פרושים לפניו לראשונה באופן ויזואלי בכלי טכנולוגי, כפריטים בודדים היכולים גם להתחבר לאחרים (Cohen-Neriya & Deshen, 2022).

חסרונות השיטה: לצד ממצאי המחקר המאששים את ההשערה, ישנם גם ממצאים המצביעים על קשיים שונים שהתלמידים נתקלים בהם בלימוד בשיטת הלימוד הוויזואלית. תהליך השיטה הוויזואלית שונה בהשוואה לשיטה הוורבלית באופן בו התלמיד בשיטה זו הוא הלוקח אחריות על תהליך הלמידה, לעומת השיטה הוורבלית בה המורה הוא האחראי והמוביל, וישנם תלמידים שהשינוי הזה קשה עבורם. בנוסף לכך התהליך עצמו על ארבעת שלביו דורש לימוד והטמעה, וישנם תלמידים שהבנת התהליך עצמו דורשת זמן והדבר קשה עבורם. מבין ארבעת השלבים נמצא כי התהליך הרביעי, שלב הארגון והקישור, קשה יותר עבור התלמידים, וישנם תלמידים אשר מתקשים גם בתהליך השלישי, שלב האריזה.

לסיכום: ממצאי המחקר מעידים על השפעה חיובית משמעותית של הוראת התנ"ך בשיטה הוויזואלית בקרב התלמידים. הממצאים מעידים על שיפור משמעותי ביכולת הקריאה עצמה את הטקסט התנכ"י, ביכולת התלמידים ללמוד לימוד מעמיק. אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנכ"יים השתפרה אף היא באופן משמעותי. היכולת ללמוד לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט, יכולת הסקת מסקנות, יכולת ניתוח טקסט וכתובת פרשנות אישית השתפרה משמעותית. תוצאות המחקר אף מראות כי התלמידים מעורבים יותר במהלך השיעור, מעורבים בנעשה ומחויבים יותר ללמוד. חווית הלמידה של התלמידים הושפעה לטובה מבחינת הנאתם ושמחתם והתפתח בין התלמידים שיח מעמיק אודות הגילויים השונים בטקסט שכל אחד ואחד הגיע אליהם. הסיבות לשיפורים השונים, על פי המורים, הינם שלבי השיטה - תהליך החקר הוויזואלי, שימוש בכלי טכנולוגי, אקטיביות התלמידים ושיתוף הפעולה ביניהם.

## מגבלות המחקר והמלצות לעתיד

למחקר הנוכחי מספר מגבלות: המגבלה הראשונה היא בכך שהמחקר הנוכחי בחן את התרשמות המורים מהשפעת תהליך הלמידה על התלמידים ולא בחן את התרשמות התלמידים עצמם. להתרשמות המורים ישנה תוקף ומשמעות אך מחקר המשך יוכל לבחון את השפעת הלימוד בשיטה הוויזואלית כאשר המרואיינים הם התלמידים עצמם דבר שיש בו כדי לחזק את יכולת ההכללה של תוצאות המחקר.



המורים המרואיינים העידו על כך כי קיים שיפור בהישגי התלמידים, אך נכון לקיים מחקר מקיף עבור נתון זה. מחקר הבוחן את הישגי התלמידים שלמדו בשיטה הוויזואלית בבחינות, לעומת הישגי התלמידים שלמדו רק בשיטת הלימוד הוורבלית.

מגבלה נוספת היא בכך שהמורים המרואיינים מלמדים בחטיבות הביניים ובתיכונים, ואינם מלמדים בבתי הספר היסודיים. מחקר המשך יוכל להרחיב את גילאי התלמידים גם לגילאי היסודי ובכך להרחיב את התרשמות המורים מהשיטה בהשפעתה גם על תלמידי בתי הספר היסודיים.

מגבלה נוספת היא שהמחקר כלל רק מורים מחטיבות ביניים ותיכונים ממלכתיים. על מנת להכליל את המסקנות על שאר סוגי החטיבות והתיכונים, יש להרחיב במחקר המשך את הראיונות גם למורים מחטיבות ביניים ותיכונים ממלכתיים דתיים וחרדים.

מגבלה אחרת היא בכך שהמורים שרואיינו במחקר מלמדים בסביבת מרכז הארץ. על מנת לבדוק את חוסר ההטיה של התוצאות ביחס לאזור הגיאוגרפי יש להרחיב את המחקר גם לאזורים אחרים כמו צפון הארץ ודרומה.

מרכיב נוסף בעזרתו ניתן לחזק את תוצאות המחקר הוא על ידי הרחבת הראיונות גם למורים המכירים את שתי שיטות הלימוד, הוויזואלית והוורבלית, אך בחרו שלא לשנות את שיטת הלימוד לוויזואלית ולהישאר עם שיטת הלימוד הוורבלית. מרכיב זה יכול ללמד על הקשיים/חולשות נוספות בשיטה הוויזואלית.

כמו כן ניתן לחזק עוד את תוצאות המחקר על ידי הבחנה בראיונות בין מורים המצויים בעולם הטכנולוגי ובין אלו שאינם מצויים בו. מרכיב זה יכול ללמד גם הוא על קשיים נוספים והיערכות נכונה לקראת השימוש בשיטה הוויזואלית.

## ביבליוגרפיה

- אופן, עי' (2015). מה ניתן ללמוד ממורים, תלמידים ומניתוח שיעורים מיטביים על המדדים הקובעים את איכותו של השיעור המתקשב בכיתות עם מחשבים ניידים אישיים 1:1 בבית הספר היסודי? [עבודת גמר מחקרית (תזה)]. אוניברסיטת בר אילן.
- איילון, יי וצבר-בן יהושע, ני' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומי קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 359-382). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אילוז, שי ורזניק, די' (2006). דו"ח מסכם מדעי: סקר עמדות בקרב מורים לתנ"ך בחטיבה העליונה בחמ"ד. אוניברסיטת בר אילן.
- דינור, גי' (2015). תרומתה האפשרית של למידה/הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית. מכללת לוינסקי לחינוך
- הררי, ני' (2018). 21 מחשבות על המאה ה-21. כנרת, זמורה-ביתן, דביר מוציאים לאור.
- וינט, די', בי' (2000). לדרך לימוד הגמרא. גלת: חדושי תורה מבית מדרשנו, בית ועד לתורה. ח', 327-309.
- זרובבל, יי' (2013). היתני"ך עכשיו, עיכשוו, סטירה פוליטית וזיכרון לאומי. מרקמים: תרבות, ספרות, פולקלור: לגלית חזן-רוקס, בי', 775-775.
- יועד, צ', אבולעפיה, ני', בן דוד, עי', ברזלי, שי', גרבר, רי', עורבי, ני', פרידמן, די' וקוהאן-מס, גי' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. משרד החינוך המזכירות הפדגוגית האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, 3-4.
- יניב, אי' (2010). מניכור לדיאלוג: הוראת התנ"ך בחינוך הממלכתי העל-יסודי [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת חיפה.
- כ"ץ, גי' וקצין, אי' (2020). מחוברים לתנ"ך- מנוכרים לשיעור. החינוך וסביבו, מ"ב, 70-47.
- ליבוביץ, ני' (1973). להוראת התנ"ך בכיתות הגבוהות. בתוך ח' חמיאל, (עורך). מאסף לענייני חינוך והוראה (עמ' 34-44). הוצאת הספרים של הסוכנות היהודית לארץ ישראל.
- מלול, די' (2000). לשון חכמים. הוצאת המכון לחקר ספרי הרב מלול זיע"א.
- נתן, ני', וקוזמינסקי, אי' (2013). דרך המפה אל הטקסט. למידה מטקסט באמצעות מיפוי מושגי. הבנה, הבעה ולשון לחטיבת ביניים. הוצאת ספרים יסוד.

צפרוני, א' (2015). הדגשת המרכיבים הרלוונטיים והמשמעותיים לעולמו של התלמיד בהוראת התנ"ך, כנדבך להעמקת זהותו היהודית. עיונים בחנוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע, תקשוב, ערכים, תרבות דיגיטלית.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). ניתוח נתונים במחקר איכותני. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

רותם, א' ופלד, י' (2008). לקראת בית ספר מקוון. הוצאת ספרים מכון מופ"ת.

רון, ע', אלמגור, ר', ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2019). הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר. מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת.  
[http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d13056.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d13056.pdf)

שנהר-אלרעי, ע. (1994). עם ועולם: תרבות יהודית בעולם משתנה / המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי. מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות והספורט.

שעוועל, ח"ד (2006). רבינו בחיי ביאור על התורה. הוצאת מוסד הרב קוק.

שקדי, א' (2010). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני- תאוריה ויישום. הוצאת רמות- אוניברסיטת תל אביב.

שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה. הוצאת רמות- אוניברסיטת תל אביב.

Bada, S. O., (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.

Carter, T. (2018). Preparing Generation Z for the teaching profession. *Srate Journal*, 27(1), 1-8.

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. *Handbook of qualitative research*, 2(1), 509-535.

Charmaz, K. (2005). Applications for advancing social justice studies. *Sage handbook of qualitative research*, 507-535.

Chicca, J. & Shellenbarger, T. (2018) Generation Z- approaches and teaching-learning practices for nursing professional development practitioners. *Journal for nurses in professional development*. 34(5), 250.

Cohen-Neriya, N., & Deshen, M. (2022). Visual Reading of Texts – Reading Comprehension of Biblical Texts with Dual Coding Technology. *An Online Journal for*

*Methodology and Pedagogy for Teaching of Hebrew in Institutions of Higher Learning*, HHE 24 (2022) 77-96.

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage publications.

De Koning, B. B., & Van Der Schoot, M. (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261–287.

Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 70-82). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fernandes, M. A., Wammes, J. D., & Meade, M. E. (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 302–308.

Galili-Schachter, I. (2011). Pedagogic hermeneutic orientations in the teaching of Jewish texts. *Journal of Jewish Education*, 77(3), 216-238.

Glazer, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategy for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.

Hassenfeld, Z. R. (2017). Teaching sacred texts in the classroom: The pedagogy of transmission and the pedagogy of interpretive facilitation. *Journal of Jewish Education*, 83(4), 339-366

Hassenfeld, Z. R. (2018). Putting students front and center in the Hebrew bible classroom: Inquiry-oriented pedagogy in the Orthodox and liberal classroom. *Journal of Jewish Education*, 84(1), 4-31.

Hassenfeld, Z. R. (2019). Pursuing fluency: A curricular intervention in Tanakh education. *Journal of Jewish Education*, 85(3), 293-311. DOI: [10.1080/15244113.2019.1639117](https://doi.org/10.1080/15244113.2019.1639117)

Holtz, B. W. (2002). The Torah as truth: Teaching the Bible in a skeptical age. *Journal of Jewish Education*, 68(1), 105-112.

- Holtz, B. W. (2009). Making choices: teachers' beliefs and teachers' reasons. *Journal of Jewish Education*, 75(3), 304-309.
- Holtz, B. W. (2016). 2. A Map of Orientations to the Teaching of Bible. In *Turn it and Turn it Again* (pp. 26-51). Academic Studies Press.
- Holzer, E. (2009). "Either a hevruta Partner or Death": A Critical View on the Interpersonal Dimensions of hevruta Learning. *Journal of Jewish education*, 75(2), 130-149.
- Jaffe, Y. (2016). *The Relevance of Text Structure Strategy Instruction for Talmud Study: The Effects of Reading a Talmudic Passage with a Road-Map of its Text Structure* [Unpublished doctoral dissertation]. Columbia University.
- Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: a relational approach*. Guilford Press.
- Jukes, I., Schaaf, R. L., & Mohan, N. (2015). *Reinventing Learning for the Always-on Generation: Strategies and Apps that Work*. Solution Tree Press.
- Katzin, O. (2015). Teaching approaches of beginning teachers for Jewish studies in Israeli mamlichati schools: A case study of a Jewish education teachers' training program for outstanding students. *Journal of Jewish Education*, 81(3), 285-311.
- Kent, O. (2006). Interactive text study: A case of Hevruta learning. *Journal of Jewish Education*, 72(3), 205-233.
- Kent, O. (2010). A theory of havruta learning. *Journal of Jewish Education*, 74(3), 215-245.
- Kent, O., & Cook, A. (2014). Teachers as learners and practitioners: Shifting teaching practice through havruta pedagogy. *Religious Education*, 109(5), 507-525.
- Levisohn, J. A. (2020). *Studies in Jewish Education: The Oral and the Textual in Jewish Tradition and Jewish Education*: Jonathan Cohen (editor), Matt Goldish and Barry Holtz (co-editors), (Magnes Press, Jerusalem, Israel, 2019), 286 pp. ISBN 978-965-7008-23-2.
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago press.
- MacLeod, C. M., Gopie, N., Hourihan, K. L., Neary, K. R., & Ozubko, J. D. (2010). The production effect: delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36(3), 671.
- Magen-Nagar, N., & Shamir-Inbal, T. (2014). National ICT Program- A Lever To Change Teachers' Work. *American Journal Of Educational Research*, 2(9), 727-734.

- Mayer, R. E. (2002). Multimedia Learning. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 41, pp. 85–139). Academic Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning / Richard E. Mayer*. (Second edition.). Cambridge University Press.
- Mazer, J. P., & Hess, J. A. (2016). Editor's Introduction. *Communication Education*, 65(3), 356-376. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1173715>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Nicholls, D. (2009). Qualitative research: Part two – Methodologies. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 14(11), 586-592.
- Nielsen, J. (2017). F-shaped pattern for reading web content. <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content>
- O'Connor, K. M. (1996) Making New Speech from Old: How Some New Methods in Biblical Studies Might Help the Preacher. *Journal for Preachers*. 32-37.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston
- Paivio, A., & Csapo, K. (1973). Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding? *Cognitive Psychology*, 5, 176–206
- Paivio, A., & Dan Yarmey, A. (1966). Pictures versus words as stimuli and responses in paired-associate learning. *Psychonomic Science*, 5(6), 235-236
- Paivio, A., Rogers, T. B., & Smythe, P. C. (1968). Why are pictures easier to recall than words? *Psychonomic Science*, 11, 137–138.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.
- Rosenak, M. (2015). *Teaching Jewish cultural—Values, authenticity and relevance*. Jerusalem, Israel: The Melton Centre for Jewish Education and The MOFET Institute.
- Riedy, C. (2018). Cross-generational counseling strategies: Understanding unique needs of each generation. *Journal of Counselor Practice*, 9(1), 6-23.

- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. *Theoretical models and processes of reading*, 5, 1329-1362.
- Shapira, A. (2004). The bible and Israeli identity. *AJS review*, 28(1), 11-41.
- Shatto, B., & Erwin, K. (2017). Teaching millenials and generation Z: Bridging the generational gap. *Creative Nursing*, 23(1), 24-28.
- Shkedi, A. (2001). Studying culturally valued texts: teachers' conception vs. students' conceptions. *Teaching and Teacher Education*, 17, 333-347.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 17.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge university pree.
- Taylor, P., Parker, K., Morin, R., Patten, E., Brown, A., Doherty, C., Horowitz, J., Kiley, J., Suls, R., Tyson, A., Gottfried, J., Gewurz, D., & Frei, M., Motel, S. (2014, mar. 7). *Milennials in aduilhood: Dectached from institutions, networted with friends*. Pew Research Center. <https://www.pewsocialtrends.org/2014/03/07/millennials-in-adulthood>
- Tsemach, E. & Zohar, A. (2023). “The king will be corrupt too!” Teaching thinking in bible studies. *Journal of Curriculum Studies*, 55: 1, 63-81, DOI: 10.1080/00220272.2023.2171741
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in US Adolescents’ media use 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329.
- Vandendorpe, C. (2013). Reading on Screen: The New Media Sphere. In R. Siemens and S. Schreibman (Eds.) *A Companion to Digital Literary Studies* (pp. 203-215). Wiley - Blackwell.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how We Learn: A Visual Guide*. Routledge. pp. 112–115.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

## נספח 1 - שאלון לריאיון חצי-מובנה

הריאיון ייפתח בשאלות היכרות ראשוניות וקבלת הסכמת הנחקר/ת.

השאלות המופיעות מטה הן שאלות הבסיס ומהן ייגזרו שאלות נוספות, מבהירות, מרחיבות ומשלימות, במהלך הריאיון עצמו.

השאלות מנוסחות בלשון זכר אך יותאמו למין המרואיין.

שאלות הפתיחה: ספר לי עליך, כמורה; ספר לי על הכיתות שאתה מלמד בהן תנ"ך.

שאלות	
מהם הקשים שאתה כמורה מתמודד איתם בלימוד בשיטה הוורבלית?	שאלות רקע
מהו הצורך שאתה מוצא בשיטת לימוד ויזואלית זו?	
מה הייתה הציפייה שלך לפני שהתחלת לשלב וללמד גם באופן זה?	
כמה זמן לימדת בשיטה הוורבלית וכמה זמן אתה משלב ומלמד גם בשיטה הוויזואלית?	
אילו כלים ויזואליים של שיטת לימוד זו הוטמעו במהלך השיעורים?	
תיאור התלמידים במהלך השיעור.	שאלת המחקר הראשונה: כיצד לדעת המורים משפיעה שיטת הלימוד העושה שימוש באמצעים ויזואליים על התלמידים, זאת בהשוואה להשפעת שיטת הלימוד המשתמשת באמצעים וורבלים על התלמידים, בכל מה שקשור ליכולות הלמידה המעמיקה, יכולות הניתוח והבנת הטקסט התנ"כי?
האם אפשר לראות שינוי בתגובת התלמידים?	
מהי דעתך על אופן המעורבות של התלמידים בשיעור?	
האם אתה/כמורה הבחנת בשינוי ביכולת הקריאה של התלמידים את הטקסט התנ"כי?	



מהן הבחינות המרכזיות לדעתך שהשפיע תהליך למידה זה על יכולת הבנת התלמידים את הטקסט?	
כיצד התהליך היטיב עם הלמידה?	<b>שאלת המחקר השנייה:</b> מהם היתרונות שיש לדעת המורים המשתתפים במחקר, בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים על פני השיטה הורבלית?
מהי דעתך על אופן הבנת התלמידים את הטקסטים התנ"כיים, בלימוד בשיטה הוויזואלית?	
מהי דעתך על השפעת הלימוד בשיטה הוויזואלית על התלמידים בנוגע ליכולת ללמוד לימוד מעמיק- לימוד הכולל חיבור מעמיק לטקסט והסקת מסקנות?	
כיצד הושפעה לדעתך, באופן למידה זה, חוויית הלמידה של התלמידים מבחינת הנאתם ושמחתם מהלמידה?	
מה רמת השיח שהתפתח בין התלמידים על אודות הגילויים השונים שלהם בטקסט?	
כיצד הושפעה חוויית ההוראה שלך כמורה בשיטה זו?	
מהם האתגרים שאת/ה כמורה מתמודד/ת איתם בלימוד בשיטה זו?	<b>שאלת המחקר השלישית:</b> מהם האתגרים שיש לדעת המורים המשתתפים במחקר בהוראה בשיטת לימוד המשתמשת באמצעים ויזואליים בהשוואה לשיטה הורבלית?
מהם הקשיים לדעתך שהתלמידים נתקלים בהם?	
באיזה אופן ניתן לומר לדעתך כמורה כי התהליך ברור ומובן לתלמידים?	
באיזה אופן הצליחו התלמידים לרכוש את התהליך ככלי עבודה?	

מהם לדעתך החסמים וההתנגדויות של התלמידים, בלימוד בשיטה זו?	
מה אפשר לדעתכם לייעל עוד בשיטה זו?	

## ABSTRACT

Ever since the founding of the State of Israel, the study of the Bible has had great significance for society's identity. During recent decades, it has lost its important place in the educational system and does not fulfill the teachers' or students' expectations as a meaningful subject. Research has shown that the majority of teachers still use a transmissive approach, in which they transmit knowledge and the students absorb it, and not a research teaching approach in which the students are active partners in the learning process. This is in spite of the fact that a system of learning in which the student is an active and curious learner has been shown as one that improves learning, deepens understanding and encourages involvement with and connection to the material studied. An example of this research teaching method that was developed and researched in depth by Kent and Holzer is the system of "chavruta" (learning in pairs). Studies indicate that teachers are unable to change their method of teaching because they themselves were taught by the transmissive approach.

In addition, the fact that students are growing up in a digital world causes an additional difficulty. The written word is no longer central to their lives. In fact, the time spent interacting digitally has increased while the time spent reading has decreased. The ability to read meaningfully has been impaired and facing a written text can be threatening for some.

In the field of Judaic studies, such as the study of Talmud and Mishna different methods to improve the reading and understanding of the texts have been developed. These methods based on the research teaching approach are based on visual means. An example of these methods is Jeffrey's, in which the effect of using visual description of a text structure is researched. Another example is Daniel Vinet's method, in which a pupil systematically "take apart" a text, a process which provides him with a graphic organization of the text. The methods led to better understanding of the aforementioned texts and also reduced the pressure of pupils when faced with a written text.

This research examined a learning process that was developed by Dr. Neria-Cohen and Dr. Dshen. It deals with learning strategies of the Bible in "chavruta", in pairs, using visual tools. The purpose of this process was to adapt Bible study to the technological world of today. In this research teaching process a pupil will change the "shape" of the text to a digital one. The pupil is active, and independent, and by using the following four structural stages, he can organize the text visually onto an electronic document. The first stage is the layout stage – the pupil reads the text and re-organizes it in a way that every line becomes a meaningful unit. The second stage is the discovery stage – the pupil identifies repeating elements in the text and marks them. The third stage is the "packaging" stage – the pupil

summarizes the paragraphs in the text and gives a title to each one. The fourth and final stage is the organizing and connecting stage – in which the pupil finds the connection between all the paragraphs and expresses them visually.

The research questions investigate the influence of the above method, a research teaching in "chavruta", in pairs, using visual tools on the learners, as compared to the effect of the transmissive method which uses verbal means on all the following parameters – success at in-depth learning, the ability to analyze the texts, and understand of the Biblical text.

This research was carried out using the qualitative research approach, which is a useful method in assessing the causal relationship when testing people. Six in-depth open interviews were carried out with Bible teachers who had used the verbal method in the past and were now integrating the visual method in their teaching. The teachers interviewed didn't have uniform years of experience teaching nor the same number of pupils on the average. The pupils were from both junior and high schools and of different ages. The interviews were conducted on "Zoom". The advantage of the "open interviews" is that they enabled both the interviewer and the interviewee to focus on the material important to them. The analysis process of the data from the interviews will be carried out in four stages – analysis of the topics into categories, mapping analysis, a focused analysis, and a stage in which a theory will be built using the data collected.

The findings of the research raise the congruency between the difficulties the teachers experience when using the transmissive verbal method to their expectations of the research visual method. The teachers point out the pupils' hesitance and feelings of stress when faced with a written text. They are hopeful that the visual tools will speak the language of the digital generation and will connect the pupils to the text. They also hope the visual method will make the pupils more active learners. Their goal is to improve the ability to read and understand the Biblical texts in depth. A summary of the findings indicates that teaching with the visual method did in fact bring about improvement in several fields. The teachers claim that in light of the fact that the visual method is based on research which the pupils uses to understand the text, it uses a technological tool which the pupils can relate to, and it encourages active and dynamic learning between the pupils themselves. An improvement was found in the following fields: 1. Pupils' involvement in the lesson, in the learning process. 2. The pupils' understanding of the text. 3. The ability of the pupils to learn the text in-depth. 4. The learning experience was more enjoyable. 5. The discussion about the text were more in depth due to their involvement with the text.

The teachers described different challenges. Amongst the pupils: one of the challenges was active learning and taking responsibility for their learning. For some, the fourth stage,

organizing and making connections within the material was the most difficult. Moreover, there are still pupils who are not completely at ease on the computer. The teachers were challenged by the use of technology, the lack of a computer laboratory for Bible studies and the change in their position from the leader of the class to the moderator, when the pupil is actually the one in charge of the learning.

According to the teachers, the process was clear and well-understood. The pupils succeeded in learning the method within a month or two. Moreover, some teachers shared their insights about the use of the method in other subjects involving written texts.

In conclusion, the assumption of the research was that this learning method based on four stages and using visual means as opposed to verbal ones, would positively influence the ability to learn in depth, to analyze material, and to understand the Biblical texts well. In fact, this theory was definitely proven. The interviewees claimed that the visual tools brought about an improvement in all the above. The findings of the research enrich our existing knowledge about the positive influence of visual tools on the study of the Bible.

This work was carried out under the supervision of Dr. Mor Deshen, Dr. Nava Neria-Cohen and Prof. Yosef Ofer.

Department of Bible, Bar-Ilan University.

**BAR-ILAN UNIVERSITY**

**Bible Teaching in the Visual Method**

Idit Shtetner

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's  
Degree in the Department of Bible  
Bar-Ilan University

Ramat-Gan, Israel

2023

**BAR-ILAN UNIVERSITY**

**Bible Teaching in the Visual Method**

Idit Shtetner

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's  
Degree in the Department of Bible  
Bar-Ilan University

Ramat-Gan, Israel

2023