

דיאלוג לימודי פורה

מבואות, כלים ויחידות לימוד

שותפים: מחוז מרכז של משרד החינוך; מהלך השקפה;
המעבדה לחקר הפדגוגיה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב;
האוניברסיטה העברית בירושלים; אוניברסיטת תל אביב

כתיבה: מתן ברק, עדי הרשקוביץ, אדם לפסטיין, תמר קנר פורמן,
נגה קנולר, סיגי שם טוב

נובמבר 2020 | חשון תשפ"א

דיאלוג לימודי פורה

מבואות, כלים ויחידות לימוד

כתיבה: מתן ברק, עדי הרשקוביץ, אדם לפסטיין, נגה קנולר,
תמר קנר פורמן, סיגי שם טוב

השתתפו בפיתוח: שושנה אברמוב, גלית און, זוהרה אסקיו, מעיין אפטרגוט,
ליאת בן חמו, עדי בן משה, קרן בן סימון, מורן ברוך, הילה גואטה, שירלי הרוש,
אירית זפרני, אורלי חושן, דפנה טלבי, ורד ישראלי, סיון כהן, שני כהן אמזלג,
רויטל כהן וולד, אילנית כלפון, מיכל כץ, דלית לוי, סיון לוי, אורנה מולא,
מושקי מרטון, חנה נתיב גז, ענת סהר, עובדיה סילקו לוי, שירלי עופר,
לימור עמר, עדן פרץ נמי, רוית שמיע, יעל שער

עריכה: דנה משולם

עיצוב גרפי: ספי סיני

עיצוב אתר: לין הובר

נובמבר 2020 / חשון תשפ"א

תודות ושותפים לדרך:

עמליה חיימוביץ, מנהלת מחוז מרכז בשנתיים הראשונות של התכנית
ורדה אופיר, מנהלת מחוז מרכז נוכחית
תומר גרוסמן, מפקח כולל
גילה חרזי, מפקחת כוללת
גילה זילברשטיין-קסטיאל, מפקחת כוללת
מירב מזור, מפקחת כוללת
מתי פוליקר, מפקחת כוללת
לימור לויט, מדריכת המחוז הוראת העברית
שרה ברוך, מדריכת המחוז הוראת העברית
גילה קרול, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד בחינוך הלשוני
דיקלה אהרונוביץ, מנהלת בית הספר רשב"י, באר יעקב
גלית אשכנזי, מנהלת בית הספר אומנים, רמלה
יעל דוד, מנהלת בית הספר מעיין, יבנה
סיסי דוד, מנהלת בית הספר מענית, רמלה
רונית הראל, מנהלת בית הספר לאומנויות, יבנה
בירנית זרבי יצחק, מנהלת בית הספר בן-גוריון, רמלה
מלי זריהן, מנהלת בית הספר מעפילים, לוד
ענת לוי, מנהלת בית הספר רמון, באר יעקב
דורית נבו, מנהלת בית הספר אופק, רמלה
עמליה סוויסא, מנהלת בית הספר רמות ויצמן, יבנה
אורית סומר, מנהלת בית הספר אומנים בשנה הראשונה של התכנית, רמלה
ניצה-סלומון כהן, מנהלת בית הספר בן גוריון, יבנה
איריס עידו מסטאי, מנהלת בית הספר שרת, רמלה
עינת פוטרמן מנהלת בית הספר רבין, יבנה
מרים פרידמן, מנהלת בית הספר צאלון, באר יעקב
מירי קופרמן, מנהלת בית הספר רעות, רמלה
כרמן צוקרמן אורייל, מנהלת מרכז פסג"ה רחובות

צוות המחקר:

אביב אורנר, אוניברסיטת תל אביב
קריסטה אסטרסון, האוניברסיטה העברית בירושלים
אדית בוטון, האוניברסיטה העברית בירושלים
מתן ברק, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
עדי הרשקוביץ, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
דנה ודר-וייס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
ערן חכים, אוניברסיטת תל אביב
דינה יוסף, האוניברסיטה העברית בירושלים
אבנר כהן-זמיר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
מירב לוין, האוניברסיטה העברית בירושלים
אדם לפסטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
דנה משולם, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
הדר נץ, אוניברסיטת תל אביב
שירלי עופר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
מור צופי, האוניברסיטה העברית בירושלים
נגה קנולר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
תמר קנר פורמן, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
גיא רוט, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

החוכרת הופקה במסגרת מוקד מחקר שנתמך על ידי הקרן הלאומית למדע (מס' 3962/1).
החוכרת מנוסחת בלשון נקבה אך היא פונה לנשים וגברים כאחד.
החוכרת הינה טיוטה להערות ולא עברה עריכה לשונית. נשמח לכל הערה, כולל לשונית.
ניתן למצוא עדכונים וחומרים נלווים באתר התכנית:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

תוכן העניינים

7	ההבטחה בדיאלוג לימודי פורה: הקדמה
9	שער ראשון: דיאלוג לימודי פורה – הגדרות, אתגרים ומודל רעיוני
11	איך לפתוח?
13	מאפייני דיאלוג לימודי פורה
15	יחידות לימוד מבוססות דיאלוג לימודי פורה
19	שער שני: הובלת קהילות למידה
21	מבוא
22	חלק א': תכנית עבודה שנתית – תמצית כללית
24	חלק ב': התחלת העבודה בקהילה – מפגשי היכרות עם דיאלוג לימודי פורה
29	מהלכי שיח לדיאלוג לימודי פורה
30	חלק ג': מחזורי למידה סביב יחידות הלימוד
35	שער שלישי: יחידות הלימוד
37	מבוא
38	דיאלוג לימודי פורה בימי קורונה: הצעות להוראה מרחוק של יחידות הלימוד
40	יחידת לימוד 1: מעשה נדיב / אדמונדו דה אמיצ'יס
49	יחידת לימוד 2: עוף נשר, עוף! / אגדת עם אפריקאית
57	יחידת לימוד 3: עֶצֶת הַחֲמוֹר / שלמה אבס
65	יחידת לימוד 4: עצי החיים / בר חיון
73	יחידת לימוד 5: השפה העברית ואליעזר בן יהודה / יעקב בן יוסף
82	יחידת לימוד 6: המלך שלא ידע לבכות / יהונתן גפן
92	יחידת לימוד 7: לעזוב את קצרין / נעמי שמואל
102	יחידת לימוד 8: תריסר אגוזים גנובים / משה שמיר
111	יחידת לימוד 9: אינו יודע עניות מהי / מדרש חסידי
119	יחידת לימוד 10: כיצד נראים הברבורים? / רבקה קרן פרידלנדר
129	יחידת לימוד 11: מעשה בשני אמנים / מיכה יוסף בן גוריון (ברדיצ'בסקי)
138	יחידת לימוד 12: כף של עץ / סיפור עם מפי יהודי טנג'ר (מרקו)
147	יחידת לימוד 13: בהתעמלות / אדמונדו ד'אמיצ'יס
157	יחידת לימוד 14: דוד המלך / יוסי מרגלית
167	יחידת לימוד 15: מיהי אינבררה קוסמת היא או מכשפה?

177	שער רביעי: כלים לניהול והובלת דיונים בכיתה
179	מבוא
179	ביסוס כללי שיח
180	תכנון וניהול דיונים
183	שער חמישי: העמקה
	לורן ב. רזניק, קריסטה ס.ק. אסטרסון ושריס נ. קלארק (2018)
	<i>סדרת פרקטיקות חינוכיות, דיבור אחריותני: דו שיח לימודי הבונה</i>
185	את המחשבה
195	רובין אלכסנדר. חינוך, תרבות וקוגניציה: התערבות למען צמיחה

ההבטחה בדיאלוג לימודי פורה: הקדמה

בעשורים האחרונים הולכים ומצטברים מחקרים המעידים על חשיבותה של איכות הדיאלוג (או השיח) בכיתה. הדיאלוג נתפס כמרכיב ראשי בטיוב תהליכי למידה וחשיבה, בביסוס מיומנויות המאה ה-21, בשיפור הישגי תלמידים ובביסוס ערכים של כבוד, הקשבה וסבלנות לקולות ולתפיסות שונים בבית הספר. דיאלוג לימודי פורה מתאפיין ב"חשיבה בקול רם" של תלמידים ביחס לסוגיות, לבעיות ולתפיסות, בהובלת דיון ביקורתי ברעיונותיהם ובחתיירה לפתרונות ומסקנות משותפים. בהקשר של הוראת שפה, בכוחה של למידה משמעותית באמצעות דיאלוג לימודי פורה לשפר את מיומנויות האוריינות – הקריאה, הכתיבה והדיבור – כמו גם את החשיבה הטיעונית והלוגית, ובאופן כללי את היכולות הלימודיות והקוגניטיביות העצמאיות של תלמידים.

תפיסה זו של יתרונות הדיאלוג הובילה לתהליך פיתוח משותף, במסגרת צוות הכולל מורות, מדריכות וחוקרים, של יחידות לימוד להובלת דיאלוג לימודי פורה בכיתות ד'–ו'. יחידות הלימוד, המוצגות בשער השלישי בחוברת זו, מתרכזות בטקסטים שכיחים המהווים חלק אינטגרלי מתכניות הלימוד הרווחות כיום בבתי הספר, ומתייחסות להישגים הנדרשים בתכנית הלימודים הארצית. כל יחידה בנויה סביב טקסט אחד מתכנית הלימודים, כאשר כולן כוללות מרכיבים של **לימוד הטקסט, דיונים ומטלת כתיבה**. היחידות נוסו במספר בתי ספר וכיתות בשנים האחרונות, ובעקבות התנסות זו, עברו חשיבה מחדשת ושיפור.

החוברת מאורגנת לשימושה של המורה המובילה המבקשת ללמוד יחד עם צוותה כיצד ללמד באמצעות דיאלוג לימודי פורה, בין היתר על-ידי שימוש ביחידות הלימוד המופיעות כאן ועל-ידי פיתוח עצמאי של יחידות נוספות. השער הראשון פורס את עקרונות הדיאלוג הלימודי, את האתגרים בהובלתו בכיתה ואת ההיגיון המארגן של יחידות הלימוד ותהליכי העבודה בצוות. השער השני פורס את תהליך בניית תשתית רעיונית ופרקטית בצוות לקראת יישום יחידות לימוד. השער השלישי מפרט את יחידות הלימוד שפותחו, בהן מפורטים מרכיבי הלמידה בצוות של היחידה ומוצעים ייצוגים לחקירה. השער הרביעי מציע כלי עבודה שונים להובלת דיונים פוריים בכיתה, והשער החמישי מציע מאמרים ומקורות להעמקה ולהעשרה על דיאלוג לימודי פורה. תכנים אלה, בנוסף לייצוגים ומתווי הנחיה למורה המובילה, ניתן לראות ולהוריד מהאתר שלנו בכתובת, https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/leaflets_and_tools.aspx.

לפני מספר שנים, נרקמה שותפות בין מחוז מרכז של משרד החינוך, מהלך השקפה והמעבדה לחקר הפדגוגיה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. העקרונות המנחים של השותפות הם שלמידה מקצועית משמעותית מתרחשת בהקשר הבית ספרי ומתקיימת בין מורות עמיתות – ולא מחוץ לבית הספר על ידי גורמים שזרים להקשרים הייחודיים שלו. מתוך כך פותחו כלים, משאבים מקצועיים ותהליכי הכשרה למורות מובילות, על מנת לפתח ולשכלל את הלמידה המקצועית בבית הספר, במסגרת צוותים מקצועיים. על גבי תשתית זו, ותוך הישענות על עקרונות אלו, אנשי חינוך ממחוז מרכז וחוקרים מאוניברסיטת בן גוריון בנגב, האוניברסיטה העברית בירושלים ואוניברסיטת תל אביב יצאו להעמיק את הפיתוח המשותף ולהיכנס יותר מבעד לדלת הכיתה: לטיוב תהליכי הוראה ולמידה בשיעורי שפה באמצעות **דיאלוג לימודי פורה**.

שער ראשון:

**דיאלוג לימודי פורה -
הגדרות, אתגרים ומודל רעיוני**

איך לפתוח?

ניתן היה לפתוח, כמקובל, בטענות והוכחות ליתרונות של הדיאלוג הלימודי – הפרקטיקה הפדגוגית שחוברת זו באה לקדם – אבל העדפנו להתחיל משלושה סיפורים קצרים שהתרחשו בשנים האחרונות בכיתות אותן ליווינו:

1. מורה ותלמידים מנהלים דיון בכיתה בעקבות קריאת טקסט סיפורי. הנושא שנוי במחלוקת. חלק מהתלמידים טוענים שאחת הדמויות עשתה עוול, וחלק אחר טוענים שהדמות פעלה באופן מוצדק. הדיון ער; המעורבות וההשתתפות גבוהות ביחס לשיעורים קודמים. לאחר הדיון, המורה מבקשת מהתלמידים לכתוב "כתב תביעה" או "כתב הגנה", לפי בחירתם, ביחס לאותה דמות. אחד התלמידים השקטים בכיתה, שלא השתתף בדיון, כתב במטלה חצי עמוד, תוך שהוא רכון בריכוז אל המחברת, בכתב יד צפוף. עד אותו יום, תשובותיו לא עלו על שורה אחת במטלות הכתיבה בשיעורי השפה.
2. לאחר כמה שיעורים בהם עסקו בטקסט בעל מסר דידיקטי על חברות, מורה ותלמידים דנים בשאלה, האם המסר של הטקסט מקובל עלינו? תלמידה אחת ממש כועסת. היא מביעה ביקורת רבה ביחס למסר של הטקסט. לאחר שהדגימה כיצד טענות רבות בו מופרכות בעיניה, היא שואלת, איך יכול להיות שהמחבר טוען שהוא מדבר על חברות כאשר אין בטקסט שום ביטוי של חברות אמיתית?
3. תלמיד כיתה ה' יושב בשולחן ליד המורה. הוא לא מתבלט בדרך כלל בדיונים. הישגיו נמוכים ביחס לשאר התלמידים בכיתה. המורה והתלמידים מנהלים דיון על טקסט שזה עתה קראו. התלמיד יושב לכד בשולחן. אולי המורה הושיבה אותו שם כדי שלא תוסח דעתו על ידי חבריו, אולי כי הוא בדרך כלל מפריע. הוא עוקב אחרי הדיון, ראשו פונה אחורה לעבר תלמידים שונים שמדברים בשורות מאחוריו. בשלב מסוים הוא משתתף: הוא אומר משפט אחד. המורה עוצרת. "זה היה נפלא מה שאמרת. תוכל לחזור על זה?" "באמת?" הוא שואל. "למה אתה כל כך מופתע?" שואלת המורה, "זה היה נורא מעניין." "כי מישהו אחר כבר אמר את זה קודם," הוא אומר, "אני רק אמרתי את זה במלים אחרות." "אבל אתה חידדת והבהרת את זה נורא יפה," אומרת המורה. בהמשך הדיון, תלמידים אחרים חוזרים ומתייחסים לדבריו של אותו תלמיד.

כמו רגעים רבים בכיתה, האירועים המתוארים הם קטנים, חולפים. אילו לא היינו מתעדים אותם באמצעות מכשירי הקלטה ומצלמות, ספק אם היינו מציינים אותם כלל. אולם עבור כל הנוגעים בדבר אלה היו אירועים משמעותיים, מצמיחים, פוריים. מה שמשותף לכולם הוא שהם מהווים חלק ממאמץ מכוון של מורות לקיים דיאלוג לימודי בכיתה, והיענות של התלמידים לנצל את ההזדמנות שניתנת להם. הדיאלוג הלימודי, כשמו כן: דיאלוג שמטרתו לקדם את יכולות הלמידה והחשיבה של תלמידים, לקדם ביצועי כתיבה, להעמיק את הבנת הנקרא ולתת הזדמנויות ביטוי לקולות של תלמידים שונים בכיתה. דיאלוג הוא מילה מעט מבבלת. היא מסמנת לרובנו "הרגשה" טובה, "משהו" רצוי, משמעותי. היא מקובלת על רבים מאיתנו כמבטאת ערך חיובי מאוד. הרי מי לא רוצה דיאלוג? עם זאת, דיאלוג נתפס לא פעם כאידיאל תמים, רחוק ולא פרקטי – איזו מטרה נעלה, שאף פעם לא ניתן באמת לממש אותה.¹ משום כך, חשוב להדגיש כבר מראשית הדברים: אנחנו לא מנסים לממש "דיאלוג" כאידיאל נשגב במסגרת התהליכים המומלצים בחוברת זו. אלא שאנחנו מתמקדים בסוג מסוים של דיאלוג – בדיאלוג הלימודי,

1 Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 170-191). Routledge.

כלומר בדיאלוג של מורות ותלמידים המתקיים בכיתה, שמטרתו למידה. התוספת של "פורה"² לדיאלוג הלימודי נובעת מכך שאנחנו יודעים היום, מעדויות הולכות ומצטברות, כי דיאלוג לימודי יכול להיות פורה יותר או פחות לפיתוח יכולות חשיבה ולמידה. החוברת, יחד עם האתר שלנו, מבקשים לרכז, להמשיג, לארגן ולהמליץ על דרכים שנמצאו כפוריות במיוחד.

חשוב להדגיש גם כי בחוברת אין ערכת קסמים ל"דיאלוג לימודי פורה". מה שמתרחש בכיתה, תמיד מתרחש בהקשר כיתתי ייחודי. כל הקשר דורש הפעלת שיקול דעת, החלטות ופעולות שונות. חוברת זו איננה מתיימרת להציע את ה"דרך הטובה ביותר", המתאימה לכל כיתה, לכל מורה, לכל קבוצת תלמידים, בכל תהליך למידה.³ החוברת מציעה **עקרונות ומערך של הצעות מעשיות**, שנוסו בהצלחה בכיתות, להובלת דיאלוג לימודי פורה, מתוך הנחה ששיקול הדעת של הצוות ושל המורה המוציאים אותם לפועל בהקשרים שונים הוא הכרחי על מנת לדייק אותם יותר.

2 Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297.

3 Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.

מאפייני דיאלוג לימודי פורה

באופן כללי, דיאלוג פורה ללמידה מתאפיין בהזדמנויות לחשיבה בקול רם של תלמידים ביחס לסוגיות, לבעיות ולתפיסות שהם מתמודדים עמן ובדיון קשוב, תומך וביקורתי ברעיונותיהם. הוא בנוי סביב תפיסות ועקרונות פעולה:⁴

- מורות ותלמידים מקשיבים זה לזה, חולקים רעיונות ושוקלים נקודות מבט חלופיות.
- מורות ותלמידים מתבססים על רעיונותיהם שלהם וזה של זה וקושרים אותם יחד לקווי חשיבה וחקירה קוהרנטיים ולאור מטרות לימודיות מוגדרות.
- מורות ותלמידים שואלים שאלות, חוקרים את המובן מאליו, מזהים נקודות מחלוקות ופועלים לכחינתן.
- תלמידים מנסחים את רעיונותיהם באופן חופשי, בלי לחשוש ממבוכה שתיגרם בשל תשובות "שגויות" ומסייעים זה לזה להגיע להבנה משותפת.
- מורות ותלמידים יוצרים שיח מכבד וקשוב, לא רק כאמצעי להשגת מטרה מחוץ לשיח (כגון שיפור בהבנת הנקרא וביכולות קריאה וכתיבה) אלא כשיח עם משמעות וערך אינהרנטיים: הם מתעניינים זה בדברי זה, חשים ערך בהקשבה לקולות שונים ובהבעת קולם שלהם ושמים במפגש אנושי המאפשר למשתתפיו מרחב ביטוי.

בעשורים האחרונים הולכות ומצטברות עדויות על כוחו של דיאלוג לימודי שמבוסס על עקרונות אלו.⁵ דיאלוג שהתבסס על עקרונות אלה נמצא פורה במיוחד בקידום תהליכי למידה וחשיבה, בשיפור מיומנויות והישגי תלמידים ובביסוס ערכים של כבוד, הקשבה וסובלנות לקולות ולעמדות שונים בכיתה. דיאלוג לימודי פורה כפי שהוא מוגדר כאן מהווה חלק אינטגרלי (ולא נפרד!) של תהליכי למידה מרכזיים, הכוללים, בלימודי השפה, פיתוח מיומנויות קריאה וכתיבה.

אתגרים בהובלת דיאלוג לימודי פורה בכיתה

כל מי שהתנסתה בהוראה יודעת שהובלת דיונים משמעותיים בכיתה איננה עבודה קלה. לא פעם הדיון מתפזר, יוצר אי-סדר בכיתה ומוביל להעדר שליטה על מהלך הלמידה. לעתים תלמידים דומיננטיים "משתלטים" על הבמה והמורה מתקשה לשלב קולות של תלמידים אחרים; לעתים תלמידים לוקחים את הדיון למחוזות שנראים למורה פחות רלוונטיים ופוריים. בדרך כלל דיונים גם מאטים את קצב הלמידה, והדבר מוביל להספק של פחות חומר לימודי. בקצרה, על אף שיש בהובלת דיאלוג לימודי פוטנציאל ללמידה משמעותית, כפי שפורט בחלק הקודם, הוא מציב בפנינו אתגרים פדגוגיים לא פשוטים.⁶ למטה מפורטים כמה מהאתגרים האלה:

4 Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Dialogos.

5 Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. N. (2015). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. American Educational Research Association; Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi:10.1080/0305764X.2013.786024.

6 Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 170-191). Routledge.

- **ניהול כיתה.** פתיחת המרחב הכיתתי לדיאלוג אמנם מאפשרת הבעת מחשבות ופיתוח של ידע משותף, אולם גם מוריד את רמת השליטה של המורה. ניהול דיון עם 30 תלמידים בכיתה הוא בהחלט לא פשוט ולמורות דרכים חשובות להשליט סדר וארגון בכיתה בהקשר זה. אולם, הובלת דיאלוג לימודי בכיתה מניחה **שמורות צריכות "לוותר" במשהו על שליטתן על השיח.** אם השיח נשלט ומכוון כולו על ידי המורה, לתלמידים יש מעט הזדמנויות להביע את דעתם באופן חופשי, לתהות בקול, לחקור ולבדוק רעיונות – יכולים כמובן גם להיות **בניגוד לעמדתה של המורה.**
 - **פתיחות לבלתי ידוע.** בבסיס הדיאלוג הלימודי, לצד מטרות לימודיות מונח, כמו בכל שיחה אותנטית, יסוד בלתי צפוי. אנו לא מנהלים דיאלוג כדי להגיע לתובנה או מסקנה **ידועות מראש.** להפך, הטעם בדיאלוג הוא בכך **שהדיאלוג עצמו** יכול להוביל אותנו לתובנות ולמסקנות חדשות. יסוד בלתי צפוי זה הוא טעמו של הדיאלוג, אולם הוא מקשה על התכנון ומצריך גמישות מתמדת בכיתה.
 - **שינוי דפוסי שיח.** דפוסי השיח בכיתה נוטים, באופן מסורתי, להיות מרוכזים במורה ובהתכוונות לתשובות שיש בראשה. מעבר לשיח המכוון לשאלות פתוחות, שהתשובות עליהן בלתי ידועות או לא חד-משמעיות, מייצר שינויים משמעותיים בדפוסי השיח, בהם למורה יש תפקידים שונים: היא אחראית על **ביסוס הקשבה** עמוקה בכיתה; היא **מבהירה, תומכת ומבקרת** חשיבה של תלמידים; היא **קושרת בין רעיונות** שונים העולים במהלך הדיון. דרכי הוראה אלו דורשות אימון, יצירת הרגלים ופיתוח ציפיות חדשות מהשיח בכיתה.
 - **הקשבה עמוקה לתלמידים.** אחד האתגרים הגדולים בהובלת דיאלוג הוא הקשבה זהירה לדברי תלמידים. לא פעם יש תחושה שתלמידים אומרים דברים שאין להם קשר ברור לנושא. אולם, הקשבה עמוקה לדברים של תלמידים מראה שתמיד יש בהם כוונה **כלשהי** – ולעתים קשה לזהות או להבין אותה. האתגר עבור המורה הוא להצליח להתעכב, לברר, להבהיר ולתמוך במחשבות של תלמידים. זהו אתגר לא פשוט בתוך האינטנסיביות של הדינמיקה בכיתה, כאשר המורה נדרשת להיות קשובה לעוד המון סוגיות, כגון מסגרות זמן, מצבם הלימודי, הרגשי והפיזי של התלמידים, עניינים לוגיסטיים שוטפים ועוד.
- אתגרים אלה בהחלט אינם פשוטים. השערים הכאים בחוברת זו, תפקידם לסייע בהתמודדות עמם. שערים אלה כוללים הצעות ליחידות לימוד, כלים ומשאבים לניהול דיונים פוריים בכיתה ולניהול למידה מקצועית בצוות.

יחידות לימוד מבוססות דיאלוג לימודי פורה

יחידות הלימוד, אשר מפורטות בשער השלישי של החוברת, מתרכזות בטקסטים שכיחים בתכנית הלימודים הרווחת כיום בבתי הספר ומתייחסות להישגים הנדרשים המוגדרים בתכנית הלימודים הארצית. כל יחידה בנויה סביב טקסט אחד וכוללת מרכיבים של **לימוד הטקסט, דיונים ומטלת כתיבה**. כל יחידה מקיפה 6-8 שיעורי שפה. הבחירה לארגן את ההוראה במסגרת של יחידות לימוד נובעת מכמה שיקולים מרכזיים. ראשית, יחידת לימוד מאפשרת חיבור קוהרנטי בין הדיאלוג הלימודי לבין הוראת הקריאה והכתיבה. בכך מובטח שהדיאלוג אכן יהיה לימודי ולא נפרד מתהליכי פיתוח האוריינות. שנית, יחידת לימוד מאפשרת יצירת רצף לימודי של שבוע-שבועיים, בו מעמיקים בטקסט בודד ומשלבים במהלכו תהליכי קריאה, דיונים וכתיבה. שלישי, ההוראה במסגרת יחידת לימוד מאטה את קצב הלמידה על מנת לאפשר העמקה וביסוס מיומנויות אוריינות של כלל התלמידים בכיתה.

ארגון יחידות הלימוד בחוברת

יחידות הלימוד מאורגנות עבור למידה מקצועית וכוללות שישה שלבי עבודה מרכזיים אותם מנחה המורה המובילה בצוות. שלבים 1 עד 3 למטה מתמקדים בהכנה ובתכנון של יחידות הלימוד דרך עיון מעמיק בטקסט, זיהוי סוגיות, הצבת שאלת עוגן ותכנון יחידת הלימוד סביב ארבע אבני בניין. לאחר שלבי ההכנה והתכנון, בשלב הבא חברות הצוות יוצאות ליישום יחידת הלימוד בכיתותיהן. שלבים 5 ו-6 מתמקדים ברפלקציה על הוראת היחידה דרך חקר ייצוג קיים ו/או ייצוג מהכיתה של אחת מחברות הצוות. סדר השלבים איננו מחייב וניתן בהחלט להתחיל את התהליך מחקירת ייצוג קיים (שלב 5, למטה). עם זאת, ישנם יתרונות בלהתחיל בשלבים 1 ו-2 מפני שבכוחם למקד את העבודה בשלבים האחרים.

1. עיון בטקסט וקיום דיון מקדים אודותיו: פרשנות הטקסט ועיסוק בסוגיות מרכזיות העולות מתוכו.
2. הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה: שאלה מרכזית הנבחרת על מנת לכוון ולמקד את ההוראה והלמידה ביחידה כולה.
3. עיצוב ההוראה ביחידת הלימוד סביב ארבע אבני בניין: קריאת הטקסט; דיון בעקבות הקריאה; כתיבה בעקבות הדיון; ודיון בעקבות הכתיבה.
4. יישום היחידה בכיתות חברות הצוות לאור תהליכי ההכנה והתכנון.
5. חקירת ייצוג קיים מתוך כיתה בה יושמה היחידה.
6. חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות.

פירוט ששת שלבי העבודה

1. עיון בטקסט וקיום דיון מקדים אודותיו

לאחר קריאת הטקסט, שאלות מרכזיות בדיון המקדים יהיו: אילו תחושות מעורר הטקסט? מה מעניין בו? אילו קולות נשמעים בו? אילו קולות **לא** נשמעים בו? אילו בעיות, שאלות, סוגיות וביקורות הוא מעלה? בשלב ראשון, רצוי לחשוב על החשיבות, המשמעות והערך של הטקסט **עבורנו** כקוראות – ולא דווקא כמורות. בשלב שני, רצוי גם לחשוב על החשיבות, המשמעות והערך הפוטנציאליים של הטקסט עבור התלמידים. תפקידו של דיון זה הוא לייצר **זיקה ועניין אותנטיים** של המורות בטקסט ולזמן **ביקורת**

על סוגיות ורעיונות העולים ממנו. הנחתנו היא שתגובה אישית, רגשית וספונטנית, יחד עם זיהוי בעיות והפניית ביקורת של מורות ביחס לטקסט, יסייעו להתכונן לדיאלוג לימודי פורה ולפתח דיונים דומים לדיון המקדים גם בקרב תלמידים. כמו כן, הדיון המקדים מהווה בסיס לשלב הבא: הצבת שאלת עוגן. מניסיונו, ללא עיסוק משמעותי בטקסט במסגרת דיון מקדים, קשה גם להגיע לשאלת עוגן משמעותית ופורייה בשלב הבא.

2. הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

שאלת עוגן הינה שאלה הממקדת את הקריאה, הדיונים והכתיבה ביחידה כולה בשלב ההוראה בכיתה. היא מאירה זרקור על סוגיה משמעותית וממוקדת בטקסט – סוגיה המעוררת והמאפשרת דיון. על שאלה זו להיות:⁷

- **פתוחה** – שאין לה באופן עקרוני תשובה חד-משמעית; שיש לה בפועל כמה תשובות; ותשובות אלו שונות ולעתים אף סותרות זו את זו.
- **מעוררת** – שמאתגרת את הנחות היסוד והאמונות הוודאיות של הלומדים; שמטילה ספק ב"מוכן מאליו", ב"שכל הישר"; שחושפת קונפליקטים יסודיים נטולי פתרון פשוט ותובעת לחשוב על שרשי הדברים.
- **עשירה** – שמחייבת התמודדות עם תכנים עשירים החיוניים להבנת האדם והעולם.
- **מחוברת** – שרלוונטית לחיי התלמידים ולחיי החברה שבה הם חיים.
- **טעונה** – שיש בה ממד אתי ומטען רגשי ופוליטי, שיש בכוחו להניע למידה ומחקר.

מידת הפוריות של שאלת העוגן תלויה בעושר התגובות, בפרשנויות ובמתח שהיא תעורר וכן במידת הרלוונטיות וההשתתפות שהיא תיצר בכיתה במהלך היחידה כולה. התהליך של הגדרת שאלת עוגן טובה איננו פשוט ודורש ניסיון והתנסות מעשית בכיתה על מנת לבחון את פוריותה. חשוב להדגיש ששאלת העוגן היא **כלי תכנוני ולא כלי הוראה**. כלומר, שאלת העוגן לא צריכה לנכוח בצורה מפורשת בקריאה, בדיונים ובמטלות הכתיבה. תפקידה המרכזי הוא **להניע** ולארגן את יחידת הלימוד: לעזור למורה למקד את הפעילויות השונות שנעשות בכיתה במהלך ארבע אבני הבניין של כל יחידה – קריאה, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. באבני בניין אלה נדון בפירוט בשלב הבא: עיצוב יחידת הלימוד.

3. עיצוב יחידות הלימוד

מבנה ההוראה והלמידה המוצע של יחידת לימוד כולל ארבע **אבני בניין**, הקושרות יחד את יסודות האוריינות – הקריאה, הדיבור והכתיבה – באמצעות מבנה כללי של קריאה-דיון-כתיבה-קריאה-דיון. בשער השני של החוברת, מוצעות פעילויות הוראה ולמידה מגוונות לאבני הבניין בכל יחידה ויחידה. מרכיב עבודה מרכזי בצוות הוא **לבחור ולעצב באופן פעיל** את אבני בניין אלה, תוך התאמה להקשר הבית ספרי, הפעלת שיקול דעת ושיתוף פעולה בין המורות בצוות. כמו-כן, הציפייה היא שצוותים יסיפו פעילויות ליחידות הקיימות ואף יפתחו יחידות לימוד חדשות בהמשך.

7 Harpaz, Y., & Lefstein, A. (2000). Communities of thinking. *Educational Leadership*, 58(3): 54-57.

ארבע אבני הבניין

אבן בניין ראשונה: קריאה

בחלק זה של יחידת הלימוד, צוללים עם התלמידים אל תוך הטקסט במטרה להבין ולפרש אותו: מה הוא מספר לנו? אילו רעיונות, רגשות, קולות עולים ממנו? בשלב זה, מתקיים גם מהלך המתייחס למחסומים או לקשיים בהתמודדות עם הטקסט (למשל, הבנת הנקרא, אוצר מילים לא מוכרות, תוכן מורכב, וכו') ולשימוש באסטרטגיות שונות (למשל, סיכום, חיזוי, השוואה, זיהוי מבנה הטקסט, וכו'). חשוב להבחין באבן בניין זו בין קריאת "הבנה" לבין קריאה "פרשנית". קריאת ההבנה היא הקריאה הראשונה בטקסט (בין אם דמומה או בקול) והבנה בסיסית שלו (כולל בירור אוצר מילים וליבון משותף של מהלך הטקסט). קריאת הבנה זו צריכה להוביל לבניית הבנה בסיסית ביחס למסופר או לנאמר בטקסט בקרב **כלל התלמידים**. הפנייה לקריאה פרשנית ולדיונים ללא ביסוס הבנה זו תמנע מתלמידים רבים השתתפות באופן פעיל ומשמעותי בשלבי הלמידה הבאים.

אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הדיון בשלב זה של היחידה מעוגן וצומח מתוך תהליכי הקריאה, ומטרתו פרשנות הטקסט ובחינת שאלת העוגן. דיון זה נסוב בדרך כלל סביב שאלות כגון: מה עמדתנו כלפי התפיסות, הדמויות והמהלכים שבטקסט? מה ניתן ללמוד מהטקסט ביחס לשאלת העוגן שהוגדרה? כיצד הטקסט יכול לקדם אותנו בהתמודדות עם השאלה?

אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הכתיבה, כמו הדיון, היא דרך טובה לחדד רעיונות, להבנות אותם ולבחון ולשפר אותם. מטלות כתיבה במסגרת יחידת לימוד משלבות עיסוק בתוכן (התבססות ועיגון בטקסט, הישענות על תהליכי לימוד הטקסט) וביטוי של עמדה פרשנית (מחשבות ותובנות בעקבות הטקסט שעלו בעיקר בשלב הדיון הכיתתי סביב הטקסט). תפקידן המרכזי הוא לעודד ולתמוך בביטוי מחשבות ורעיונות תוך מימוש איכויות כתיבה והבעת עמדה אישית.

אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הטקסטים שיצרו התלמידים במטלות הכתיבה הופכים בעצמם לטקסטים המיועדים לקריאה, לפרשנות ולדיון. תהליך זה יכול להפוך את הכתיבה למשמעותית יותר על ידי חשיפתה ועל ידי הצבת קהל יעד לתהליך הכתיבה. שלב זה יכול להתמקד במרכיבים מסוימים של הכתיבה ולהתרחש בזוגות או בקבוצות קטנות, על מנת לאפשר לכלל התלמידים הזדמנות להשתתף בדיון.

מניסיונו, ארגון הלמידה דרך ארבע אבני בניין אלה וקשירתן באמצעות שאלת עוגן יכולים להוביל בקרב התלמידים לשיפור באוריינות, לביטוי ביקורתיות ולעלייה בהשתתפות ובעניין הכללי שלהם בשיעורים.

4. יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

שלב היישום וההתנסות בכיתות הינו חיוני ללמידה מקצועית משמעותית. אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שפדגוגיה דיאלוגית מזמנת.

5. חקירת ייצוג קיים מתוך כיתה בה יושמה היחידה

למידה מקצועית של מורות בצוותים עשויה להתרחש באמצעות שיח פדגוגי, כלומר, שיח שעוסק בלמידה ובהוראה. בשיח כזה, צוות המורות מתמקד בפרקטיקות המתרחשות מאחורי דלת הכיתה כדי שיוכלו ללמוד מהאתגרים, מהבעיות, מהדילמות ומדרכי ההתמודדות של מורות במצבי אמת. כאשר הן חוקרות במשותף את מעשה ההוראה, הן חולקות ומפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות, מאירות נקודות מבט שונות ומפתחות שיקול דעת. כשם שאיכות ההוראה והלמידה בכיתה תלויה במידה רבה באיכות הדיאלוג הלימודי, כך איכות הלמידה המקצועית של מורות תלויה בנורמות הדיון ובשיתוף הפעולה בצוות, כלומר, באיכות השיח. שיח תחרותי או פוגעני מצמצם את טווח ההזדמנויות ללמידה הדדית חיובית ומבזבז זמן רב. מנגד, שיח שנמנעים בו מלגעת במה שבאמת מטריד את השותפות כדי לא לפגוע ברגשותיהן - גם הוא מגביל את הלמידה. מהו אפוא שיח פדגוגי פורה המסייע ללמידה הדדית ותורם לשיפור ההוראה? זהו שיח אשר -

- **ממוקד בליבת מעשה ההוראה**, כלומר, בהוראה ובלמידה בכיתה
- **מתמקד בבעיות, בסוגיות ובדילמות** של הוראה ודן באופן ביקורתי בגורמים, בהשלכות ובדרכי פעולה
- **נוקט עמדה חקרנית** ושואף לתאר ולהבין טרם הערכה והצעת דרכי התמודדות
- **מעוגן בייצוגים עשירים** של הוראה, למידה וחשיבה של תלמידים ומשתמש בעדויות מתוך ייצוגים אלה לביסוס הדיון
- **כולל נקודות מבט** מרובות ומתח פורה ביניהן
- **משלב** בין תמיכה רגשית-חברתית לבין אתגור של רעיונות.

במטרה לסייע ביצירת שיח פדגוגי פורה בצוותי מורות, אנו מציעים לערוך חקר משותף של ייצוגים כגון קטע משיעור מצולם, קטע שיעור מוקלט, עבודות תלמידים וחקר מקרה. להנחיית חקר הייצוגים בצוות, מוצעים למורה המובילה ייצוגים שונים, מתווי שיחה, מערכי הנחיה מפורטים והכשרה ותמיכה בשימושם. **באתר התכנית** כלולים ייצוגים שנאספו מכיתות שונות בהן יושמו יחידות הלימוד המוצעות. לייצוגים אלה מצורפים מהלכי הנחיה וחומרים שונים על מנת לקדם את הלמידה המקצועית בצוות. כל אלה ניתנים לעיון ולהורדה באתר שלנו: <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>. כמו כן, חוברת "כלים ומשאבים למורה המובילה", המפרטת עקרונות וכלים להובלת שיח פדגוגי פורה בצוותי מורות, מצורפת גם היא למשאבים אשר מקבלת המורה המובילה במסגרת ההכשרה לתכנית "דיאלוג לימודי פורה". (גרסה מקוונת: https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/leaflets_and_tools.aspx).

6. חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו את החוברת "טיפול שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 158-160. (גרסה מקוונת: <http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>).

שער שני:

הובלת קהילות למידה

מבוא

תפקידו של שער זה הוא לתמוך במורה המובילה בתכנון ובהובלה של מפגשי הקהילה. הוא כולל המלצות לתכנון שנתי והצעות מפורטות למפגשים בשלבים שונים של השנה. בחלקו הראשון ניתן למצוא הצעה כללית לתכנית עבודה שנתית בקהילה. בחלקו השני, מפורטים שלושה מפגשים מומלצים לפתיחת השנה, העוסקים בהיכרות עם עקרונות וכלים של דיאלוג לימודי פורה. בחלקו השלישי של השער, מפורטים **מחזורי למידה** – כלומר, סדרה של 3-4 מפגשים בצוות – כאשר כל מחזור למידה מתמקד ביחידת לימוד אחת. כמובן ששער זה מכיל המלצות והצעות, כאשר התכנון הסופי נתון לשיקול הדעת של המורה המובילה ובהתאם לצרכי הקהילה ובית הספר.

חלק א': תכנית עבודה שנתית – תמצית כללית

ספטמבר ותקופת חגי תשרי: היכרות

היכרות עם הקבוצה

- ✓ היכרות וגיבוש הקבוצה
- ✓ יצירת כללי שיח ונורמות עבודה/למידה בקבוצה
- ✓ הצגת מטרות המפגשים והסילבוס השנתי

היכרות עם התכנית

- ✓ עקרונות הדיאלוג הלימודי הפורה
- ✓ כללי השיח בכיתה
- ✓ מהלכי שיח: כלים להובלת דיונים בכיתה
- ✓ היכרות עם אבני הבניין

דגשים

- מכיוון ששנת הלימודים בישראל מתחילה בתקופת חגים, אשר לא מאפשרת רצף מפגשים לטובת מחזורי למידה סביב יחידות לימוד, מומלץ להתחיל את השנה במפגשים כלליים העוסקים בעקרונות דיאלוג לימודי פורה. עם זאת, מומלץ מאוד להתחיל עם סיום תקופת החגים בלמידת יחידות לימוד ויישום בכיתות, מפני שתהליכים אלה הם בבחינת ליבת הלמידה המקצועית בצוות.
- חשוב לשים לב שאופן ההתכוננות וניתוח הייצוגים (לא מהקהילה) מתווים את נורמות השיח של הקבוצה ומשפיעים על בניית תחושת הפתיחות, האמון והביטחון לשתף בייצוגים של המורות בהמשך.
- כדאי להקדיש זמן לבניית הקבוצה כבסיס ליצירת אמון ופתיחות בקבוצה – אבל לא יותר מדי זמן ולא דווקא כשלב נפרד. אפשר ורצוי לבנות את הקבוצה ואת יחסי האמון בה תוך כדי מחזורי הלמידה.

מה אפשר לעשות בין המפגשים?

- צפייה במורה המובילה או ניתוח קטע משיעור מצולם, במטרה לראות כיצד נראה שיעור שמיישם עקרונות של הוראה דיאלוגית ובמה הוא שונה משיעור שפה ולסמן נורמות עבודה של "פתיחת דלת הכיתה" ואת האופן שבו מדברים על ייצוגים מהכיתה.
- התנסות בשימוש במהלכי שיח ובכינון של כללי שיח (ורפלקציה על ההתנסות הזאת).

לאחר חגי תשרי-מרץ: מחזורי למידה של 3-4 יחידות לימוד

מחזור הלמידה בקהילה מחולק לארבעה שלבים

- שלב 1 – היכרות עם היחידה
- שלב 2 – תכנון ההוראה בכיתות
- שלב 3 – חקירת ייצוג קיים במאגר
- שלב 4 – חקירת ייצוגים מהצוות (סביב סוגיה שמעסיקה את המורות)

דגשים

- חשוב להקדיש זמן לעבד את ההתנסויות הראשונות של המורות: מה הצליח? מה איתגר? במה עוד אני רוצה ללמוד/להתנסות בקהילה לפני שאני הולכת לכיתה? מה אני לומדת על הוראה דיאלוגית מתוך ההתנסות?
- חשוב לשים לב שהחוויה הראשונה של מורה המביאה ייצוג לקהילה תהיה חוויה חיובית של למידה משותפת, ויחד עם זאת לשמור על איזון בין ביקורת לתמיכה.
- בכל מחזור למידה, כדאי לשים דגש על מוקדי למידה שונים כדי שלא תיווצר הצפה של מושגים ופרקטיקות חדשים. זכרו: עבור המורות מדובר בשפה ובתרבות למידה חדשות.
- חשוב להקדיש זמן לתכנון משימות הכתיבה של התלמידים, מכנה השיעור ותפקיד המורה במהלך הכתיבה וכן לניתוח ייצוגים מהכיתה של משימות כתיבה.

מה אפשר לעשות בין המפגשים?

- צפיית עמיתות
- תיעוד והכנת ייצוגים משיעור
- תיעוד וניתוח השיח בקבוצה

אפריל-מאי: פיתוח יחידת לימוד

מפגש 1: בחירת הטקסט, דיון מקדים

כתיבת הצעות לסוגיות מרכזיות שעולות מהטקסט, כתיבת הצעות לשאלות עוגן

מפגשים 2 ו-3: תכנון ההוראה ע"פ אבני הבניין

- אבן בניין 1 – קריאה: כתיבת דגשים לקריאה
- אבן בניין 2 – דיון בעקבות הקריאה: כתיבת הצעות לשאלות להובלת הדיון
- אבן בניין 3 – כתיבה בעקבות הדיון: כתיבת הצעות למשימות כתיבה
- אבן בניין 4 – דיון בעקבות הכתיבה: כתיבת הצעות לשאלות להובלת הדיון

מפגשים 4 ו-5: ניתוח ייצוגים מהיישום של היחידה, הפקת לקחים ושיפור היחידה

יוני: סיכום שנה ורפלקציה

חלק ב': התחלת העבודה בקהילה – מפגשי היכרות עם דיאלוג לימודי פורה

במהלך השנה, יתקיימו מפגשי קהילה שבועיות. אנחנו ממליצים להקדיש את שלושת המפגשים הראשונים, שיתקיימו בתחילת השנה ולאורך תקופת החגים, להיכרות עם התכנית "דיאלוג לימודי פורה" ולבניית תשתית תומכת. אחרי מפגשים אלה, אנחנו ממליצים ללמוד יחידות לימוד בצוות, כאשר כל יחידה נלמדת במשך 3-4 מפגשים, כפי שנפרט בהמשך.

מפגש ראשון: היכרות עם התכנית והתנסות בייצוג

מומלץ כי מפגש זה יוקדש להיכרות עם הרציונל, העקרונות, המודל הרעיוני והכלים של התכנית. כמו כן, מומלץ כבר במפגש זה להתנסות בחקירת ייצוג כלשהו מכיתה. ניתן להשתמש בייצוג שלכן או בכל ייצוג אחר מהמאגר הקיים באתר שלנו: <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>. אנו ממליצים להשתמש במפגש זה בייצוג הוראה מארה"ב, המדגים את העקרונות עליהם בנויה התכנית.

מה נדרש להכין מראש:

1. מצגת/דף הסבר: באתר (<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>) נמצאת מצגת הסבר על התכנית להורדה ולשימוש. ניתן לשנות את המצגת – להוסיף עליה, להוריד חלקים ולערוך אותה בהתאם לצרכים. ניתן כמובן גם ליצור דפי הסבר או כל משאב וכלי אחר שיוכל לעזור לצוות להכיר את התכנית.
2. ייצוג: במידה ותחליטו להשתמש בייצוג במפגש, יש להכין את הסרטון, התמלול, ומהלך ההנחיה מראש.

שלב ראשון: היכרות עם "דיאלוג לימודי פורה"

המפגש יתחיל בהסבר על התכנית באמצעות מצגת/דף הסבר. חשוב להתעכב על יחידות הלימוד, בדגש על ארבע אבני בניין המרכיבות כל יחידת לימוד. מניסיונו, ארגון הלמידה דרך אבני בניין אלה, וקשירתן באמצעות שאלת עוגן, יכולים להוביל בקרב התלמידים לשיפור באוריינות, לביטוי ביקורתיות ולעלייה בהשתתפות ובעניין הכללי בשיעורים. ניתן להציג את האתר והחוברת לחברות הצוות, וכמובן לאפשר שאילת שאלות ודיון בחששות במידה ויעלו.

שלב שני: חקירת ייצוג

בשלב השני, מומלץ להתנסות בחקירת ייצוג. מוצע כאן מהלך שיכול להתאים למפגש הראשון: הפעילות מתמקדת בהתבוננות וזיהוי של פעולות דיאלוגיות בכיתה, כשבמרכז חקר סרטון הוראה מארה"ב בו מורה מלמדת תלמידי כיתה ה' מתמטיקה. הפעילות בצוות מכוונת לזיהוי פרקטיקות לקידום הדיאלוג בכיתה שהמורה עושה בהן שימוש בסרטון. אילו מן פעולות היא עושה? כיצד היא מכוונת ומארגנת את הדיאלוג הכיתתי? תכלית הפעילות היא לעורר רגישות ומודעות בקרב חברות הצוות לשימוש בדיאלוג הלימודי דרך התבוננות בייצוג עשיר המגיע מהקשר של ארץ אחרת ונושא לימודי אחר (מתמטיקה ולא שפה).

שלבי הפעילות:

1. המורה המובילה מציגה לחברות צוותה הסבר קצר אודות מהלך הפעילות תוך חלוקת דפים חלקים לכתיבת רישומים במהלך הצפייה בסרטון.
 2. טרם הצפייה בסרטון, המורה המובילה מציגה ומקריאה קוד אתי לצפייה (לפרטים נוספים על הקוד האתי, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים", עמ' 18, הנמצאת בכתובת https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/leaflets_and_tools.aspx).
 3. צוות המורות צופה בסרטון ורושמות פעולות המורה המקדמות דיאלוג בכיתה.
 4. המורה המובילה אוספת את הרישומים של חברות הצוות (מומלץ לרשום על לוח).
 5. המורה המובילה מנחה דיון המתמקד בהתבוננות בפעולות ובמאפיינים שזיהו חברות הצוות. שאלות מומלצות לדיון:
 - מה לדעתכן העקרונות, התפיסות וההנחות של המורה בסרטון לגבי השיח שהיא מובילה?
 - כיצד פעולותיה משפיעות על הלמידה והחשיבה של התלמידים?
 - מה, אם בכלל, היינו מאמצות מהמורה הזו?
 - מה היינו רוצות ללמוד ממנה?
 6. המורה המובילה מחלקת את עקרונות "הדיאלוג הלימודי הפורה" מתוך השער הראשון בחוברת זו. האם עקרונות אלה מתכתבים עם מה שראינו שהמורה עושה? האם ניתן ליישם את עקרונות אלה בכיתות בבית ספרנו? שאלה זו מאפשרת למורות לחשוף חששות לפני הכניסה לכיתות ולדבר על האתגרים והיתרונות בהוראה הדיאלוגית כפי שהן מבינות אותם בנקודת הזמן הזו.
- חלופה אפשרית:** אפשר לנתח על פי שלבים 1-6 גם ייצוגים שקיימים במאגר באתר. אנו ממליצים על הסרטון "כיסוי על הלב" מתוך היחידה של **המלך שלא ידע לבכות** או על ההקלטה "מתי להתעכב ולהתעמק בשיחה עם תלמיד" מתוך היחידה **עצת החמור**. ניתן למצוא משאבים אלה באתר שלנו.

מפגש שני: מהלך לבניית כללי שיח לצוות ולכיתה

הפעילות במפגש זה מהווה המשך לבניית תשתית תומכת לדיאלוג לימודי פורה שהתחילה במפגש הראשון. היא מתמקדת בבניית נורמות לדיאלוג פורה בתוך הצוות, מתוך הנחה שאם המורות יחוו את המאמץ לעיצוב נורמות שיח בצוות, הדבר יעזור להן להוביל מהלכים דומים בכיתתן. מה הם "כללי שיח"? כאשר אנו מדברים עם אחרים בסיטואציות שונות – בין אם אנחנו נמצאים בפגישה עם רופאה, מזמינים בבית קפה או סביב השולחן בארוחה משפחתית – ישנם כללי שיח או נורמות שיח שמאפיינים את האינטראקציה.⁸ כללים אלה כוללים, למשל, מה נכון/לא נכון להגיד בסיטואציה, כיצד מתחלקים תורות הדיבור, מה המשלב הלשוני המתאים ועוד. כללים אלה על פי רוב אינם מפורשים ומדוברים בין המשתתפים אלא הופכים להיות מובנים מעליהם, ואנו מפתחים ציפיות שאינטראקציות מסוימות יתקיימו על פי כללים מסוימים. גם לשיח שלנו בצוות יש נורמות שאנו רגילים אליהן ומצפים להן. אולם, כדי לעצב שיח – ובמיוחד כדי לשנות אותו – אחד הכלים המרכזיים העומדים לרשותנו הוא "לחשוף" את הכללים הבלתי כתובים המדריכים את כל המשתתפים (כולל את המנחה), לעורר מודעות ליתרונות ולחסרונות שלהם ולנסות ולקדם כללים פוריים יותר. פעילות זו מומלצת לראשית השנה, ומומלץ לשוב ולבדוק את הכללים ומידת העמידה של הצוות בהם לאורך השנה.

8 Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

מה נדרש להכין מראש:

1. הקלטה של חלק ממפגש הצוות הקודם ותמלול: מומלצת. חשוב לשים לב לרגישות בחשיפה ובניתוח של הקלטה של הקבוצה בשלב הזה, אם זו קבוצה שנבנית.
2. דפים שאלות ביחס לדיאלוג המתקיים בצוות: כמספר המשתתפות. דוגמה להורדה נמצאת באתר (<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>).
3. דפי תכנון למפגש בכיתה.

שלב ראשון: התכוננות בנורמות השיח שלנו כצוות

המורה המובילה מציגה לחברות צוותה הסבר קצר אודות מהלך הפעילות תוך חלוקת דפים הכוללים שאלות ביחס לכללי השיח הנהוגים בצוות: מי מדבר? כמה מדבר? כמה עמדות יש בדיונים? איך מתייחסים לעמדות שונות? האם חותרים להכרעה? איך המנחה משפיעה על תורות הדיבור והיבטים אחרים של האינטראקציה? האם נוח/בטוח לדבר בצוות? האם יש נושאים שאסור לדבר עליהם? מה טוב/רע לנו בנורמות שיח אלו?

במידת האפשר, כדאי להשמיע הקלטה של חלק (4-7 דקות) ממפגש הצוות הקודם ותוך כדי לאפשר למורות זמן לענות על השאלות באופן אישי. לאחר מכן, המורה המובילה אוספת תשובות ומקיימת דיון אודותיהן: מה היינו רוצות לשנות בנורמות השיח שלנו? האם נוכל להסכים על כללים שינחו את הדיונים שלנו בצוות ולשוב ולבדוק אם אנו עומדות בהם מדי פעם בפעם? האם נוכל גם לנסח כללי שיח למנחה (המתייחסים), למשל, לאופן בו היא מעניקה רשות דיבור, לאופן בו היא שוקלת או מכריעה בין עמדות שונות בשיח ועוד)?

שלב שני: תכנון שיעור לכינון כללי שיח לדיאלוג לימודי פורה בכיתה

בשלב זה של המפגש חברות הצוות יתכננו יחד מהלך של כינון כללי שיח בכיתות. אנו מציעים את המהלך הבא כבסיס למהלך שניתן ליישמו בכיתות:

1. **דיון אודות הנורמות הקיימות.** כפי שנעשה בצוות, השלב הראשון בכינון כללי שיח בכיתה כולל דיון לבירור נורמות השיח הקיימות כעת וכיצד אלו יכולות להשתפר. למשל, איך מחולקים תורות הדיבור; איך מתייחסים לדברי האחר; איך מגדילים את הזדמנויות ההשתתפות ועוד. חשוב להדגיש שדיון זה צריך לכלול רפלקציה והצעות לשיפור הנוגעות הן להתנהגויות התלמידים והן להתנהגויות המורה. הסיבה לכך היא שגם המורה קשורה בכללי השיח הקיימים, משום שההתנהגות שלה משפיעה רבות על התנהגות התלמידים. אם ברצוננו לשנות את הנורמות הקיימות בכיתה, הדבר לא יכול לחייב רק את התלמידים – אנחנו כמורות גם נצטרך לערוך שינויים. זוהי הזדמנות טובה לשמוע את התלמידים ולהחליט יחד איתם על כללים ראויים הן עבורם והן עבור המורה.
2. **תלמידים מעלים הצעות לכללי שיח כיתתיים.** לבקש מכל תלמיד לכתוב 3-4 כללי שיח החלים על התלמידים ועל המורה שנראים לו הכי חשובים. לאחר מכן, התלמידים מתחלקים לקבוצות, כאשר כל קבוצה מתבקשת להחליט על 4 כללי שיח לכל הכיתה.
3. **כינון כללי שיח כיתתיים במליאה.** איסוף כללי השיח מכל הקבוצות וכתבתם על הלוח. מגבשים רשימה סופית של 6-10 כללי שיח, הן עבור המורה והן עבור התלמידים, וכותבים ומציבים אותם במקום בולט בכיתה. חשוב להדגיש, שממש כמו כל תקנון אחר, כינון כללי שיח איננו מבטיח שכללים אלה יכובדו בכיתה. על כן החשיבות בהצבת רשימת הכללים במקום פומבי והטמעתם כהליך מתמשך.

בשלב זה, ניתן להציג לכיתה הצעה לכללי שיח מומלצים שמבוססת על התכנית לדיאלוג לימודי פורה "חושבים ביחד" שפותחה באנגליה⁹ ומהווה השראה מרכזית לעיסוק בכללי שיח בחוברת זו. מומלץ לקיים דיון על כללי השיח הללו: האם הם יכולים להתאים לשיח בכיתתנו? האם נרצה לאמץ אחד מהכללים בנוסף להצעות שלנו?

כללי שיח מומלצים של התכנית "חושבים ביחד":

- נחלוק זה עם זה את מה שאנחנו יודעים.
- נבקש מכל אחד ואחת לומר מה דעתם.
- כולם צריכים להקשיב לאחרים.
- נחשוב מה לעשות ביחד.
- נסביר את הסיבה למה שאנחנו אומרים.
- נחליט כיצד לנהוג/לפעול רק אחרי שכולם יביעו את עמדתם.

מפגש שלישי: שימוש במהלכי שיח לשיפור הדיון הכיתתי

מטרת מפגש זה היא להכיר כלי חשוב להובלת דיון משמעותי בכיתה: שימוש במהלכי שיח מובנים, בעלי יעדים דיאלוגיים מובחנים. הובלת דיונים בכיתה היא מיומנות מורכבת מאוד. המורה נדרשת להתמודד בכל רגע ורגע עם סיטואציות, רגשות וצרכים רבים ומגוונים. מציאות זו עשויה, לעתים, להוביל לדיונים בלתי ממוקדים, בלתי יעילים ובלתי פוריים ללמידה. בשל כך מורות עשויות להעדיף לא לקיים דיונים רבים או ממושכים בכיתה ולנצל את זמן הלמידה לפעילויות שמאפשרות יותר מיקוד בתוכן ובשיפור יכולות הלמידה של התלמידים, כגון עבודה אישית בספר לימוד. אולם לדיונים יש פוטנציאל גדול לקידום יכולות הלמידה וחשיבה של תלמידים (כפי שתואר בהרחבה בשער הראשון). לכן אנו ממליצים על דרכים שונות לשפר את הדיונים בכיתה, להפוך אותם לממוקדים, למאתגרים ולמעניינים יותר ולכאלה שמאפשרים לכמה שיותר מהתלמידים להשתתף באופן משמעותי.

אחד מכלי העבודה המרכזיים והאפקטיביים ביותר שפותחו על מנת לטייב דיונים בכיתה הוא סדרה של **מהלכי שיח** שהמורה יכולה לשלב בכל שלב וסוג של דיון ובכל שכבת גיל.¹⁰ "מהלך שיח" הינו אמירה המכוונת והמעצבת את הדיון. חשבו, למשל, על ההשפעה של אמירה כמו "מישהו רוצה להתייחס למה שנדב אמר? להסכים או להתנגד?" במהלך שיח זה, המורה נמנעת מלתת משוב ישיר לנדב. היא מחזירה את הכדור חזרה לתלמידים לאחר דבריו, ומשאירה את האתגר בדיון "חי". כמו כן, אם המורה תשתמש במהלך שיח זה או דומה לו לאורך זמן, התלמידים ילמדו שבדיונים – לפחות של מורה זו – חשוב להקשיב לדברי תלמידים אחרים ושחלק מ"המשחק" בדיונים הכיתתיים הוא שתלמידים נותנים ומקבלים משוב אחד מהשני (ושלא רק המורה אחראית על הערכת חשיבה של תלמידים). החשיבות של מהלכי שיח לשיפור הדיונים בכיתה, אם כן, היא גדולה: הם לא רק מכוונים וממקדים דיונים אלא שביכולתם גם לעצב, הלכה למעשה, את נורמות השיח.

מהלכי שיח שונים שפותחו בארה"ב בתכנית בשם "שיח אחראי" (accountable talk) תומכים ביעדים מרכזיים של דיאלוג לימודי פורה: תלמידים משתפים, מרחיבים ומבהירים את חשיבתם; תלמידים

9 Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-377.

10 Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk science primer*. TERC.

מקשיבים היטב זה לדברי זה; תלמידים מעמיקים את חשיבתם; תלמידים חושבים עם תלמידים אחרים. לכל יעד שכזה, מוצעים מהלכי שיח שניתן לשלבם באופן יזום במהלך דיונים. ייתכן שבשלב ראשוני של אימוץ מהלכי שיח, אלה ירגישו מלאכותיים ומוזרים. אך הניסיון מראה שכאשר מורה מתחילה להשתמש במהלכים כאלה, עם הזמן היא "הופכת אותם לשלה" – והם הופכים יותר טבעיים לה.

מה נדרש להכין מראש:

1. דף מהלכי שיח מודפס כמספר המורות בצוות.
2. סרטון או הקלטה.
3. תמלול כמספר המשתתפות.
4. מהלך הנחייה.

שלב ראשון: בעמוד הבא מוצגים תשעה מהלכי שיח מתוך התכנית "שיח אחראי". מומלץ לערוך היכרות בצוות עם מהלכי השיח, לקרוא ולדון בהם.

שלב שני: מומלץ גם לשלב ייצוג ולבחון אילו עקרונות רואים בסרט. אנו ממליצים על הסרטון "כיסוי על הלב" מתוך היחידה של "המלך שלא ידע לבכות" הזמין באתר.

שלב שלישי: בסוף המפגש, כדאי לחשוב יחד כיצד לשלב את מהלכי השיח בדיון בכיתות. ניתן, למשל, להכין לכל מורה בצוות שלטים עם מהלכי שיח לשולחנה, שינכחו כתזכורת במהלך דיונים בכיתה. כדאי להחליט על שיעור בשבוע הקרוב בו כל מורה תנסה לשלב באופן מודע מהלכי שיח. מומלץ לנסות ולשלב מהלכי שיח בהם היא ממעטת להשתמש ולבקש להקליט או לצלם את השיעור. לאחר מכן ניתן יהיה לחקור ביחד את הייצוג במסגרת מפגש צוות.

מספר אפשרויות נוספות למפגשים הראשונים:

יתכן ויעלה צורך מהצוות, שנראה לכן נכון לענות עליו לפני שתצללו לעומק ליחידת לימוד. להלן הצעות לפעילויות חלופיות במפגשי הפתיחה:

1. ניתן להקדיש זמן לחקירת ייצוג מהכיתה, ומומלץ להשתמש בייצוג משלכן. המטרה של תהליך חקר זה היא להעמיק את הבנת המורות של איך נראית כיתה בדיאלוג לימודי פורה, לחשוב פדגוגית על האתגרים וכן להתאמן בפרקטיקה של חקר שיח (בהתאם להנחיות בסוף שער זה).
2. ניתן להתעמק באבני הבניין של יחידות הלימוד. ניתן לעבור עליהן אחת אחת ולחשוב יחד על המטרות, המרכיבים והאתגרים השונים שעולים בכל אחת ואחת.

מהלכי שיח לדיאלוג לימודי פורה

(מתוך התכנית "שיח אחריוני", ע"פ רזניק, מייקלס ואוקונור)

יעד: תלמידים משתפים, מרחיבים, מבהירים את חשיבתם

1. מתן זמן לחשיבה לתלמידים תוך כדי דיונים:
 - שיחה בזוג
 - זמן לכתיבה אישית
 - זמן חשיבה (המתנה)
2. הרחבה של דברי תלמידים במסגרת דיון כיתתי:
"את יכולה לומר קצת יותר?" "למה אתה מתכוון בזה?" "את יכולה לתת דוגמה?"
3. הדהוד דברי תלמידים:
"האם מה שאת אומרת זה ---?" "אז תני לי לבדוק אם הבנתי אותך נכון, את אומרת ש...?"
"האם את אומרת ש...?"
יש תמיד לחזור לתלמיד/ה בסוף הדברים לאישור או הרחבה נוספים.

יעד: תלמידים מקשיבים היטב זה לדברי זה

4. "מי יכול לחזור או לנסח מחדש את מה ש--- אמר?" "מי יכול לחזור שוב על מה שתמרה אמרה?"
"מי יכולה לנסח במלים שלה את מה שדוד אמר?"
אחרי דיון בזוגות: "מה טענו בני הזוג שלכם?"

יעד: תלמידים מעמיקים את חשיבתם

5. בקשה להוכחות או לכיסוס עמדות:
"מדוע אתה חושב כך?" "מה הנימוק/ההוכחה שלך?" "איך הגעת למסקנה הזאת?" "יש משהו בטקסט שגורם לך לחשוב כך?"
6. הצבת אתגר או מתן דוגמה מנוגדת:
"זה תמיד נכון?" "איך מה שאתה אומר מסתדר עם הדוגמה שנתנה לראות?"

יעד: תלמידים חושבים עם תלמידים אחרים

7. מסכים/לא מסכים ומדוע?
"אתה מסכים או לא מסכים עם זה, ולמה?" "אתה אומר את מה שאלונה אומרת או משהו אחר? ואם זה משהו אחר - במה הדברים שלכם נבדלים?" "מה אחרים חושבים על מה שאורי אמר?" "מישהו רוצה להגיב לרעיון הזה?"
8. בקשה להוסיף על רעיונות אחרים:
"מי יכול להוסיף/לבנות על הרעיון שנועה הציעה?" "מישהו יכול לקחת את הרעיון הזה ולפתח אותו עוד קצת?"
9. בקשה להבהרה או להסבר:
"מי יכול להסביר למה יותר יותם התכוון בדברים שלו?" "מי יכול להסביר במלים שלו למה דניאלה התכוונה בתשובה שלה?" "למה לדעתכם היא אמרה את זה?"

חלק ג': מחזורי למידה סביב יחידות הלימוד

אחרי ביסוס ההבנה של מהות התכנית, מומלץ לצלול עם הצוות למספר מחזורי למידה סביב יחידות לימוד שונות, בהם המורות יעמיקו את ההיכרות עם העקרונות והכלים של היחידות. לאחר מחזורי הלמידה האלו, ניתן לפתח יחידה חדשה יחד בצוות. כל מחזור למידה כולל 3 עד 4 מפגשים, על פי הפירוט הבא: במפגש הראשון, תתבצע היכרות עם היחידה ודיון בתכניה. במפגש השני, הצוות יעסוק בתכנון היחידה ללימוד בכיתות וכן בחקירת ייצוג קיים. המפגשים השלישי והרביעי יוקדשו לתובנות, לשאלות ולחקירת ייצוגים משיעורים של חברות הצוות. למטה מוצגות הצעות מפורטות למפגשים אלה.

מפגש ראשון: דיון מקדים והצבת שאלת עוגן

עריכת דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, על הצוות לקיים דיון מקדים בטקסט בהנחיית המורה המובילה. דיון זה יכלול קריאה משותפת של הטקסט, מתן תגובות חופשיות ועיסוק פרשני מעמיק בטקסט במסגרת דיון לאחר הקריאה. הקריאה המשותפת תעודד יצירת זיקה אישית לטקסט של כל מורה ומורה, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

מבנה הדיון המקדים:

1. *קריאת הטקסט*: המורה המובילה מבקשת ממורות הצוות לקרוא בעיון את הטקסט.
2. *תגובות אישיות*: לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות האחרות. חשוב לעודד תגובות כלליות לטקסט, ברמה רגשית או עיונית, ולהשוות בשלב זה את נקודת המבט הפדגוגית של המורות. כלומר, חלק זה של הדיון מתמקד ב"מה **אנחנו** חושבות ומרגישות" ועדיין לא עוסקות ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה".
שלב זה הוא חשוב על מנת לבסס זיקה ועניין אותנטיים של המורות בטקסט. הנחתנו היא שללא חיבור ועניין אמיתיים של המורות בטקסט, הן יתקשו לפתח חיבור דומה בקרב תלמידים – והאפשרות לדיאלוג פורה תפחת מאוד בהתאם.
3. *בירור סוגיות מרכזיות בטקסט ובחינת דרכים שונות לפרש אותן*: בעקבות התגובות החופשיות, המורה המובילה מובילה דיון המתמקד בסוגיות ובקריאות אפשריות שונות של הטקסט. טקסטים רבים בתכנית הלימודים מכוונים לעבר קריאה ופרשנות מסוימות שהקוראת אמורה לקבל. אולם, העלאת סוגיות שונות ואימוץ עמדה ביקורתית בדיון המקדים יכולים לייצר סדקים בקריאה "המתבקשת" ולהוביל לדיון פתוח ויצירתי בטקסט. סימון סוגיות מרכזיות שחשובות לחברות הצוות כמורות וסוגיות שנראות להן חשובות לתלמידים בכיתותיהן, מהווה בסיס לפעילות הבאה: הצבת שאלת עוגן.

הצבת שאלת עוגן

שאלת עוגן הינה שאלה הממקדת את הקריאה, הדיונים והכתיבה ביחידת הלימוד כולה. כאשר חברות הצוות ניגשות להצבת שאלת עוגן ליחידה - בין אם מתוך שאלות העוגן המוצעות בחוברת או מתוך ניסיון להגדיר שאלת עוגן חדשה - חשוב לשים לב לכמה עקרונות מעשיים:

- **שאלות עוגן צריכות להיות בעלות זיקה ברורה לטקסט.** הטקסט הוא הבסיס של שאלת עוגן, ויש להיזהר "מלהתרחק" יותר מדי מהטקסט כשחושבים עליה. למשל, אם שאלת העוגן לסיפור פינוקיו תהיה "מהו שקר?", ייתכן שהתלמידים יפנו לדיון מאוד מעניין בנושא מהות שקר, אך לא יידרשו לניתוח ופרשנות הטקסט עצמו.
- **"התשובה" לשאלות עוגן לא נמצאת בטקסט.** פעמים רבות כאשר אנו מנסים לחשוב על שאלות בעקבות קריאת טקסט, מניחים שהטקסט עצמו - בד' אמותיו - יכול לספק תשובות לשאלות אלו. אולם שאלות שיש להן תשובה מובהקת בטקסט הן בדרך כלל לא שאלות שמובילות לפרשנות ביקורתית ובירור המשמעות של הטקסט. שאלת עוגן **כוללת בתוכה** תהליכים להבנת הטקסט (כפי שעולה מהעיקרון הראשון) **וגם** פרשנות הטקסט, לאור תפיסות וידע שאינם בהכרח קיימים בתוכו אלא בראשם ובליבם של משתתפי הדיון.
- **שאלות עוגן צריכות להיבנות בכיתה.** ייתכן שלאור הדיון המקדים ובחינת סוגיות שונות בטקסט, הצוות יבחר שאלת עוגן מסוימת שהוא ירגיש שהיא מצוינת - פתוחה, מערערת, עשירה, מחוברת וטעונה - ואולם התלמידים בכיתה לאו דווקא יגיבו אליה כמצופה. אולי הם ירגישו שהשאלה לא רלוונטית לחייהם או מורכבת מדי, או שהם יהיו עסוקים דווקא בשאלות אחרות, לעתים לא פוריות פחות מהשאלה שהצוות בחר. חשוב שהמורה תבחן בשיעורים הראשונים ביחידה האם שאלת העוגן אכן עוזרת להבין ולפרש את הטקסט בצורה ביקורתית ופתוחה ושתהיה מוכנה לערוך שינויים תוך כדי הלמידה.

מהלך הנחיה מוצע להצבת שאלת עוגן

לאחר הדיון המקדים, המורה המובילה מציגה לצוות את העקרונות להצבת שאלת עוגן. לאחר מכן, היא יכולה לבחור בין שני תהליכים חלופיים להצבת שאלת עוגן:

הצעה 1:

- המורה המובילה מחלקת את חברות הצוות לזוגות ומבקשת מכל זוג להציע 2-3 שאלות עוגן טובות לטקסט.
- לאחר עבודה של כ-15-20 דקות, המורה המובילה אוספת ומרכזת את השאלות שהוצעו על הלוח ובוחנת יחד עם חברות הצוות את היתרונות והחסרונות של כל שאלה. חשוב להדגיש שאין הכרח שכל המורות בצוות יבחרו את אותה שאלת העוגן לכיתתן, וייתכן ואפילו עדיף לעודד מורות ללמד את אותה היחידה סביב שאלות עוגן שונות ולשתף לאחר מכן בצוות.

הצעה 2:

- לאחר הדיון המקדים, המורה המובילה מבקשת מחברות הצוות לקרוא שוב את הטקסט ולכתוב באופן אישי כמה שיותר שאלות שעולות, ללא הבחנה, על עניינים קטנים או גדולים ברובד גלוי או סמוי ולאורך ולרוחב הטקסט.
- המורה המובילה מבקשת להעתיק את השאלות, כל שאלה בנפרד, על דבקיות (sticky notes), ומדביקה אותן על גבי הלוח. חברות הצוות מוזמנות לעבור ולקרוא שאלות שחברותיהן כתבו.

- המורה המובילה מבקשת מחברות הצוות לנסות ולמיין את הדבקות, תוך הבחנה בין שלוש קטגוריות: **שאלות עובדתיות** = שניתן לענות עליהן בצורה ישירה על סמך הטקסט או להסכים שהטקסט לא יכול לענות עליהן, לדוגמה, "מה קרה לפינוקיו אחרי שגורש מהקרס?"; **שאלות פרשניות** = שניתן לענות עליהן מתוך הטקסט, אך יש לגביהן ספק/אפשרויות שונות, לדוגמה, "מדוע רצה ג'פטו ילד?"; **ושאלות הערכה** = שיש לצאת "מחוץ" לטקסט כדי לענות עליהן, לדוגמה, "האם פינוקיו הוא סיפור טוב?"
- לאחר תהליך המיון, המורה המובילה מבקשת להתמקד בשאלות הפרשניות של הצוות, ומתוכן, לבחור את השאלה המעוררת הכי הרבה ספק ומאפשרת הכי הרבה פרשנות. חשוב להדגיש שההתמקדות בשאלות פרשניות בהקשר זה לא באה לבטל את הצורך בעיסוק בשאלות עובדתיות או שאלות הערכה, אלא שהשאלות הפרשניות יכולות להוביל אותנו לשאלות עוגן איכותיות.

מפגש שני: היכרות ותכנון יחידת הלימוד וחקירת ייצוג

היכרות עם יחידת הלימוד ותכנון השיעורים

לאחר הדיון המקדים ובחירת שאלת העוגן, הצוות קורא יחד את יחידת הלימוד המאורגנת על פי ארבע אבני בניין. זה המקום לתכנן מה יעשו המורות בשיעורים עצמם ואיך היחידה תלמד. בכל אבן בניין, ניתן לבחור מהאפשרויות המוצעות או להוסיף אפשרויות. למטה דף עזר לתכנון הלמידה ביחידת הלימוד, שיכול לאפשר סדר וארגון של מהלכי השיעורים כפי שתורגמו על ידי המורות.

דף עזר לתכנון רצף השיעור ביחידת הלימוד

מספר שיעור	אבן בניין	נושא השיעור ומטרותיו	מה מתוכנן לשיעור?	שאלות מנחות	חלופות	עזרים
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

התכנון יכול להתבצע בזוגות עבודה בקרב מורות הצוות, באופן אישי או באופן משותף. לאחר פעילות התכנון, כדאי לחקור ייצוג קיים מהיחידה תוך שימוש בתכנון. פרקטיקה זו היא בלב המפגשים הבאים על היחידה. כמו כן, יש מקום להעלות דילמות וקשיים במפגשים השלישי והרביעי, לחשוב יחד על אתגרים וכמוכן לבצע חקר מקרה או התייעצות באמצעות מתווים שנמצאים בחוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה" (גרסה מקוונת: https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/leaflets_and_tools.aspx).

חקירת ייצוג

במפגש השני של כל מחזור למידה של יחידות הלימוד, וכן במפגשים שבאים אחריו, יבצע הצוות חקירת ייצוג קיים או חקירת ייצוג חדש מהכיתה של אחת המורות. להלן מספר דגשים לביצוע מהלך זה בצוותים:

1. חקירת ייצוג קיים מתוך כיתה בה יושמה היחידה

כשם שהוראה ולמידה מתרחשות בכיתה באמצעות הדיאלוג – השיח – הלימודי, כך למידה מקצועית של מורות בצוותים עשויה להתרחש באמצעות **שיח פדגוגי**, כלומר, שיח שעוסק בלמידה ובהוראה. בשיח כזה, צוות מורות מתמקד בפרקטיקות המתרחשות מאחורי דלת הכיתה כדי שיוכלו ללמוד מהאתגרים, מהבעיות, מהדילמות ומדרכי ההתמודדות של מורות עמיתות במצבי אמת. כאשר הן חוקרות במשותף את מעשה ההוראה, הן חולקות ומפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות, מאירות נקודות מבט שונות ומטפחות שיקול דעת.

כשם שאיכות ההוראה והלמידה בכיתה תלויה במידה רבה באיכות הדיאלוג הלימודי, כך איכות הלמידה המקצועית של מורות תלויה בנורמות הדיון ובשיתוף הפעולה בצוות – כלומר, **באיכות השיח**. שיח תחרותי או פוגעני מצמצם את טווח ההזדמנויות ללמידה הדדית חיובית ומבזבז זמן רב. מנגד, שיח שנמנעים בו מלגעת במה שבאמת מטריד את השותפות כדי לא לפגוע ברגשותיהן – גם הוא מגביל את הלמידה. מהו, אפוא, שיח פדגוגי פורה, המסייע ללמידה הדדית ותורם לשיפור ההוראה? זהו שיח אשר –

- **ממוקד בליבת מעשה ההוראה**, כלומר, בהוראה ובלמידה בכיתה
- **מתמקד בבעיות, בסוגיות ובדילמות** של הוראה ודן באופן ביקורתי בגורמים, בהשלכות ובדרכי פעולה
- **נוקט עמדה חקרנית** ושואף לתאר ולהבין טרם הערכה והצעת דרכי התמודדות
- **מעוגן בייצוגים עשירים** של הוראה, למידה וחשיבה של תלמידים ומשתמש בעדויות מתוך ייצוגים אלה לביסוס הדיון
- **כולל נקודות מבט** מרובות ומתח פורה ביניהן
- **ומשלב** בין תמיכה רגשית-חברתית לבין איתגור של רעיונות.

במטרה לסייע ביצירת שיח פדגוגי פורה בצוותי מורות, אנו מציעים לערוך חקירה משותפת של ייצוגים כגון קטע משיעור מצולם, קטע שיעור מוקלט, עבודות תלמידים וחקר מקרה. להנחיית חקירת הייצוגים בצוות, מוצעים באתר לדיאלוג לימודי פורה ייצוגים שנאספו מכיתות שונות בהן יושמו יחידות הלימוד המוצעות בחוברת ומערכי הנחיה מפורטים. חוברת "כלים ומשאבים למורה המובילה" מפרטת עקרונות וכלים להובלת שיח פדגוגי פורה בצוותי מורים. מצורפת גם היא למשאבים אשר מקבלת המורה המובילה במסגרת התכנית לדיאלוג לימודי פורה (גרסה מקוונת של החוברת: https://in.bgu.ac.il/humsos/pedagogy/Pages/leaflets_and_tools.aspx).

2. חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב יחידת הלימוד על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול משמעותי במיוחד. להצעות ולמידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו אתר לדיאלוג לימודי פורה בכתובת: <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

בשער הבא, נציג ונפרט הצעות ללמידת יחידות הלימוד במסגרת קהילת המורות, אשר פותחו במסגרת התכנית לדיאלוג לימודי פורה.

שער שלישי:

יחידות הלימוד

מבוא

חמש-עשרה יחידות הלימוד המפורטות בשער זה מתרכזות בטקסטים שכיחים בתכנית הלימודים הרווחת כיום בבתי הספר ומתייחסות להישגים הנדרשים המוגדרים בתכנית הלימודים הארצית. כפי שמתואר בהרחבה בשער הראשון, ההוראה ביחידות לימוד מאפשרת יצירת רצף לימודי של שבוע-שבועיים בו מעמיקים בטקסט בודד ומשלבים במהלכו תהליכי קריאה, דיאלוג לימודי וכתובה. יחידות הלימוד מאורגנות כאן עבור למידה מקצועית וכוללות שישה שלבי עבודה מרכזיים אותם מנחה המורה המובילה בצוות. סדר השלבים איננו מחייב וניתן בהחלט להתחיל את התהליך מחקירת ייצוג קיים (שלב 5, למטה). עם זאת, ישנם יתרונות בלהתחיל בשלבים 1 ו-2 מפני שבכוחם למקד את העבודה בשלבים האחרים (להרחבה על שלבי עבודה אלה, ראו דיונים בשער הראשון).

שלבי העבודה:

1. **דיון מקדים** בטקסט: פרשנות הטקסט ועיסוק בסוגיות מרכזיות העולות מתוכו.
2. הצבת **שאלת עוגן** לעיצוב היחידה: שאלה מרכזית שנבחרת על מנת לכוון ולמקד את ההוראה והלמידה ביחידה כולה.
3. עיצוב ההוראה ביחידת הלימוד סביב **ארבע אבני בניין**: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה.
4. **יישום היחידה** בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון.
5. חקירת **ייצוג קיים** מתוך כיתה בה יושמה היחידה.
6. חקירת **ייצוג חדש** של מורה מהצוות.

יחידת לימוד כוללת הצעות והמלצות **להובלת כל אחד משלבי העבודה** באופן המותאם לטקסט הייחודי שבמרכז היחידה. כחלק מהשלב השלישי – עיצוב ההוראה סביב ארבע אבני בניין – מפורטות הצעות לפעילויות הוראה ולמידה מגוונות בכיתה. בשלב זה, הצוות מעצב באופן פעיל את אבני הבניין ליישום בכיתות בשלב הבא, תוך התאמה להקשר הבית ספרי, הפעלת שיקול דעת ושיתוף פעולה בין המורות בצוות. חשוב להדגיש כי שלב היישום וההתנסות בכיתות הינו חיוני ללמידה מקצועית משמעותית. אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת.

לאור תקופת הקורונה ומעבר חלקי או מלא להוראה מרחוק בבתי הספר, אנו מציעים כאן **טבלה המרכזת הצעות להתאמת יחידות לימוד למסגרת של למידה מרחוק**. מומלץ למורה המובילה להיעזר בטבלה זו תוך כדי העיסוק ביחידות הלימוד בצוות, כאשר באתר דיאלוג לימודי פורה ניתן למצוא מספר יחידות לימוד אשר כבר עובדו באופן ייחודי להוראה מרחוק:

<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

דיאלוג לימודי פורה בימי קורונה: הצעות להוראה מרחוק של יחידות הלימוד

המטרה של הטבלה למטה היא לסייע בריכוז הצעות להתאמת יחידות לימוד למסגרת של למידה מרחוק. כפי שתואר בשער הראשון, תפקידן של יחידות הלימוד לייצר חיבור בין הדיאלוג הלימודי לבין הוראת הקריאה והכתיבה ולאפשר רצף לימודי, תוך האטת קצב הלמידה לטובת העמקה וביסוס מיומנויות. גם כאשר חלק – ואפילו מרבית – ההוראה והלמידה עוברים ללמידה מרחוק, כדאי לשמר את מסגרת העבודה ביחידות לימוד, מכמה סיבות: צמצום אי-הוודאות ובניית קוהרנטיות בתהליכי הלמידה וההוראה; יצירת רצף לימודי על אף המרחק והיעדר שגרה בית-ספרית; יצירת זיקה בין הלמידה בבית ללמידה בבית-הספר (כאשר אלה מתקיימות לסירוגין); אפשרות ליצירת תכנית עבודה סדורה ושיטתית למשך זמן (ולא להיקלע למצב בו צריך להמציא כל שיעור מחדש). כזכור, כל יחידה בנויה סביב טקסט אחד וכוללת מרכיבים של לימוד הטקסט, דיונים ומטלת כתיבה, המאורגנים בארבע אבני בניין. התבנית נבנתה בהתאם למתווה משרד החינוך באופן המשלב הוראה פנים אל פנים (בימים בהם התלמידים בבית הספר) ולמידה מרחוק.

אבן בניין 1: קריאה

מטרות	הצעות לכלים / לפעילויות
מטרתו של שלב זה היא לטעון את הקריאה במטען ערכי/לשוני/רעיוני לפני שניגשות לטקסט. הפעילות והדיון שקודמים לקריאה צריכים להיות קשורים לשאלת העוגן שניסחנו.	טרם קריאה: הצגת הנושא במליאה (פגישה עם כל הכיתה בוודאו או פנים אל פנים) והצגת כל המהלך אותו יעברו התלמידים לאורך המפגשים. ניתן לשלוח מראש סרט לצפייה או שיר להאזנה או לתת משימה עצמאית (למשל, לצייר ציור בעקבות הכותרת). ניתן לתת שם לציור שמופיע בסיפור – לבקש מהתלמידים שיכתבו את השם על הלוח הווירטואלי בזום/תוכנת הלמידה מרחוק.
קריאת ההבנה היא הקריאה הראשונה בטקסט, הכוללת בירור אוצר מלים וליבון של מהלך הטקסט. מטרתה בניית הבנה בסיסית ביחס למסופר בטקסט בקרב כלל התלמידים.	קריאת הבנה: ניתן להקליט מראש את הטקסט או לספר אותו בפגישה וידאו עם כל הכיתה. ניתן לתת לתלמידים משימה לקרוא את הטקסט בבית, כאשר המורה נפגשת בזום עם התלמידים המתקשים וקוראת יחד איתם.
בקריאה פרשנית קוראים באופן מעמיק יותר את הטקסט: מה הוא מספר לנו? כיצד הוא מתחבר למציאות החיים שלנו? אילו רעיונות, רגשות וקולות עולים ממנו? מלבד סוגיות העולות מהתלמידים, בשלב זה נכוון את הקריאה לסוגיות הקשורות לשאלת העוגן.	קריאה פרשנית: אפשר לחלק את התלמידים לחדרים* בהם כל הקבוצות מקבלות מטלה כגון אפיון הדמויות בסיפור או שרטוט ציר הזמן של האירועים בסיפור. לאחר מכן, שולחים את התוצר למורה, שיכולה להתייחס אליו באבן בניין הבאה – הדיון. * במקרים של עבודה ב"חדרים", רצוי לתת לתלמידים משימה קצרה וממוקדת לפרק זמן מוגבל.

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

מטרות	הצעות כללים / לפעילויות
<p>הדיון בשלב זה מעוגן וצומח מתוך תהליכי הקריאה ומטרתו פרשנות הטקסט ובחינת שאלת העוגן. דיון זה נסוב בדרך כלל סביב שאלות כגון: מה עמדתנו כלפי התפיסות, הדמויות, והמהלכים שבטקסט? מה ניתן ללמוד מהטקסט ביחס לשאלת העוגן שהוגדרה?</p>	<p>באופן כללי, מומלץ לקיים את הדיונים במסגרת של פנים אל פנים (באותם ימים שהתלמידים נמצאים בבית הספר). אם מפגש שכזה לא מתאפשר, ניתן להיפגש בזום בכל חצי שעה עם חלק אחר מהכיתה (על מנת לאפשר דיון בו לכל התלמידים יש חלק, אנחנו ממליצים על קבוצות עבודה קטנות) ולדון בשאלת העוגן. אפשר לקיים דיון בצ'אט סינכרוני או דיון עצמאי בחדרים במסגרת מפגש זום. מומלץ לחלק את הדיון למספר שאלות מנחות: כל פעם הצגה קצרה של שאלה במליאה ואחר-כך חלוקה לקבוצות לדון בה, לכתוב התייחסות ולשוב עם התשובה למליאה.</p>

אבן בניין 3: כתיבה בעקבות הדיון

מטרות	הצעות כללים / לפעילויות
<p>מטלות כתיבה במסגרת יחידת לימוד משלכות עיסוק בתוכן וביטוי של עמדה פרשנית. תפקידן המרכזי לעודד ולתמוך בביטוי מחשבות ורעיונות תוך מימוש איכויות כתיבה והבעת עמדה אישית.</p>	<p>מטלת כתיבה יכולה להיות משימת בית המוגשת למורה. לחילופין ניתן לבקש מהתלמידים לשלוח בזוגות את הקטעים שכתבו או להעלות לפורום בו כל הילדים יוכלו לראות את הטקסטים. ניתן לבקש לכתוב במחשב או בכתב יד, לצלם ולשלוח.</p>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

מטרות	הצעות כללים / לפעילויות
<p>הטקסטים שיצרו התלמידים במטלות הכתיבה הופכים בעצמם לטקסטים המיועדים לקריאה, פרשנות ודיון. שלב זה יכול להתמקד במרכיבים מסוימים של הכתיבה ולהתרחש בזוגות או קבוצות קטנות.</p>	<p>אנו ממליצים כי במידת האפשר, הדיונים בחלק זה יתקיימו במסגרת של פנים אל פנים (באותם ימים שהתלמידים נמצאים בבית הספר). ניתן להיפגש בכל חצי שעה עם חלק אחר מהכיתה, לבחור מראש טקסט של תלמיד, להקריא לקבוצה ולדון בו. ניתן לשלוח לכל הכיתה טקסט אחד ולקיים דיון אודותיו, בצ'אט סינכרוני, סביב שאלה מתאימה לדוגמה: האם אתם מסכימים עם הטענה? מה הדברים ש XX כתבה גורמים לכם להרגיש או לחשוב? ניתן לבקש מכל תלמיד להגיב לטקסט של תלמיד אחר בשתיים או שלוש שאלות.</p>

יחידת לימוד 1: מעשה נדיב / אדמונדו דה אמיצ'יס

מקראה: מעשה נדיב / אדמונדו דה אמיצ'יס, צועדים בדרך המילים, כתה ה', הוצאת כנרת

הסיפור "מעשה נדיב" הוא הזדמנות לדון עם תלמידים על חברה צודקת, על הדאגה לחלש ועל מחויבותם של החזקים לחלשים. הוא מסופר בגוף ראשון ומתאר אירוע שעשוי להיות מוכר לילדים רבים, אירוע של בריונות ופגיעה בילד חלש. במסגרת היחידה, הטקסט עלול לעורר רגשות רבים בקרב ילדים וגם בקרב מבוגרים. בעוד הקריאה המקובלת של הסיפור מובילה לרוב לרגש, היא איננה בהכרח מעלה דילמה מוסרית ביחס לחברה צודקת. עמדת המחבר היא מובהקת, ובעקבותיה, לרוב הקורא מעריך את המעשים של גארונה ושל המורה כצודקים ואינו מטיל בהם דופי. אך מלבד היותו מרגש, הסיפור יכול לעורר דילמות ערכיות מהותיות הנוגעות בבריונות, מיקום המורה-המבוגר, דאגה לחלש, מהות הסליחה, נדיבות, עמידה מנגד ועוד.

ביחידת הלימוד המוצעת להלן, אנו רוצים לערער על הקריאה המקובלת ולפתוח את הטקסט לקריאות אפשריות נוספות. פרשנויות מגוונות של הטקסט יעמיקו את הבנת הנקרא, יכולות הניתוח והפרשנות של התלמידים. מניסיוננו ערעור שכזה על הקריאה הבלעדית, אפשרי. באחת מהכיתות בה למדו את יחידה זו, לדוגמה, תלמידה שאלה/תהתה בסופה בכעס, "אבל איך זה יכול להיות שבסיפור שקוראים לו 'מעשה נדיב' אין אפילו מעשה נדיב אחד??"

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבעת עמדות אישיות מנומקות על היצירה; הבעת עמדה ביקורתית על תפיסות חברתיות וערכיות העולות מן היצירה; אפיון הדמות ביצירה על פי מעשיה, דבריה, מחשבותיה וקשריה עם דמויות אחרות וביטוי עמדה אישית כלפיהן.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הסמויה בטקסט; הבנת כוונות ועמדות.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, על הצוות לנסות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"מעשה הנדיב" בצוות:

- קריאת הטקסט.
- לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה, נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראות.

3. לרוב, במבט הראשון על הטקסט, הקורא נוטה להרגיש כי המעשים של גארונה ושל המורה נדיבים וצודקים, וזוהי בצורה די מפורשת עמדת המחבר והמסר הכללי של הסיפור. לנו יש רצון לייצר "סדקים" בקריאה זו, על מנת לאפשר דיון פתוח בו ניתן לחשוב בצורה ביקורתית על המסר והסוגיות שהסיפור מעלה. מוצעות פה שלוש דרכים לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה יותר של הטקסט. אפשר לבחור אחת או לשלב בין כולן:

- א. הפניית המבט אל **קרוסי**: לבקש ממורות הצוות לחשוב כיצד הוא מרגיש במהלך האירועים המתוארים, מה המקום שלו בסיפור, מה הוא חושב ועם אילו תחושות הוא יוצא.
- ב. הפניית מבט ביקורתי על **גארונה**: איפה היה כשהתעללו בקרוסי? האם באמת הסתכן כשלקח אחריות על זריקת הקסת?
- ג. הפניית מבט ביקורתי אל **המורה**: האם הסליחה המיידית שלו לתלמידים שהתעללו בקרוסי מוצדקת? האם יש לו בכלל מנדט לסלוח לנערים? כיצד להתייחס לדבריו על קרוסי בנוכחותו?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדיון לקביעת **סוגיה מרכזית** ולהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה. כאן הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה או לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

להלן דוגמה לסוגיות שיכולות לעלות במסגרת דיון מקדים ושתי שאלות עוגן אפשריות. בעוד שנראה שהמספר הוא בעל עמדה חיובית לגבי "המעשה הנדיב" של גארונה ("הבוקר הוכיח גארונה את עצמו") וההתמודדות של המורה עם המצב בכיתה, במבט נוסף ישנן פעולות ובחירות של גארונה והמורה שראוי לבחון בביקורתיות:

הפניית מבט ביקורתי על גארונה: על פניו, גארונה עושה מעשים אציליים: הוא מגן על קרוסי חסר האונים ולאחר מכן מביא את המורה לסלוח לתלמידים המענים. אולם, האם מעשה ההגנה "האצילי" של גארונה הועיל במשהו לקרוסי? האם שינה במשהו את מצבו? נשאלת השאלה, מה הניע את גארונה למעשיו? אולי רגשות אשמה על כך שלא התערב בשלב מוקדם יותר, כאשר התלמידים התעללו בקרוסי והוא באמת היה זקוק לתמיכת חבר כגארונה? יותר מכך, נראה שלגארונה לא היה ממש מה להפסיד מלקיחת האשמה על עצמו, שהרי בסופו של דבר "הרוויח נקודות" אצל המורה כנער אציל נפש. מצד שני, ייתכן וגארונה באמת ובתמים נהג באצילות ועשה ככל יכולתו למען חבריו: הגן על קרוסי בכך שלקח אחריות על זריקת הקסת ואף עזר לתלמידים האחרים בכך ששכנע את המורה לסלוח להם ולקבל הזדמנות שניה.

הפניית מבט ביקורתי על המורה: בחירתו של המורה לסלוח באחת לתלמידים שעינו את קרוסי – ללא תהליך או לקיחת אחריות מצדם – עלולה לעורר הרבה שאלות. איך ניתן להצדיק את המעבר מהנזיפה החמורה ("ביצעתם את אחד המעשים המחפירים ביותר היכולים להכתיים יצור אנוש") אל הסליחה המוחלטת מיד לאחר מכן? איזה תהליך עברו אותם תלמידים? מה הם (והתלמידים האחרים בכיתה) ילמדו מהבחירה של המורה, וכיצד ישפיע הדבר על התנהגותם בעתיד? מה משמעות אופן הסליחה הזו עבור קרוסי? איזה מסר העביר לו למעשה המורה? ובכלל, מי אמור לסלוח לתלמידים? הרי ניתן גם לחשוב שמי צריך לסלוח הוא קרוסי, הצד הנפגע באירוע המתואר. מצד שני, ניתן לדמיון מה לחש גארונה באוזנו של המורה שיכול היה לשכנע אותו ולהצדיק את מעשיו: שגם לתלמידים שחטאו מגיעה עוד הזדמנות? שהנזיפה שלו בתלמידים הייתה מספקת ואחריה ניתן לסלוח להם? הרי מלכתחילה המורה אמר שמי שעשה זאת לא יענש ויכול להיות שהבירור הדרמטי וחשיפת האמת שהתרחשו בכיתה מספיקים.

שתי שאלות עוגן אפשריות:

1. האם המורה פעל באופן ראוי/צודק לאורך הסיפור?

2. האם מעשיהם של גארונה והמורה היו צודקים?

בשם הסיפור "מעשה נדיב" מקופלת ההנחה שנעשים בו מעשים טובים/צודקים. אבל שאלות העוגן שלנו קוראות לערער ולהרהר על כך: האם אנו מקבלים את ההנחה המקופלת בכותרת? שכן, איזה מעשה נדיב או צודק יש בסיפור? האם מעשהו של גארונה, שמתנדב להגן על קרוסי, הוא מעשה נדיב? האם מעשהו של המורה, שמחליט לסלוח לתלמידים, הוא מעשה נדיב? מאילו בחינות מדובר במעשים נדיבים/טובים? שאלה זו מאפשרת לקרוא את הסיפור קריאה ביקורתית, לפרשו בדרכים שונות ולנקוט עמדות מגוונות ביחס אליו במהלך יחידת הלימוד.

אם זו יחידת הלימוד הראשונה בה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה עם הצוות על היחידה, לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:	הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):
עיסוק בשם / נושא הסיפור – על מה יספר הסיפור ששמו "מעשה נדיב"? למה אנחנו מצפים פה? מה זה "מעשה נדיב"? תנו דוגמה למעשה נדיבים שאתן עשיתם או שנעשו כלפיכן. או להתייחס לאיור על מה האיור בתחתית הטקסט יכול לרמוז? איך הוא עשוי להתחבר לשם הסיפור?	קריאה אישית/משותפת. א. הבנת הפשט: הבהרת מלים לא מוכרות אשר תהיינה הכרחיות להבנת הסיפור. ב. מתן אפשרות לתגובות חופשיות: מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? מה המעשים המתוארים והדמויות השונות מעוררות בכן?

הצעות לקריאה פרשנית:
קריאה תוך עזירות והתעכבות על מעשים של גארונה/המורה במהלך הסיפור ובירור משותף: האם המעשים בכל שלב ראויים להיקרא נדיבים או צודקים? קריאה הבוחנת את נקודת המבט של קרוסי (הצד שנפגע בסיפור) ואולי גם של התלמידים האחרים: מה אנחנו מדמיינים שקרוסי ותלמידים אחרים חושבים ומרגישים על הפעולות של המורה? ובכלל בעקבות האירוע?

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר: https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד הייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר:

<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך משמעותי במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה והעלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות:

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 2: עוף נשר, עוף! / אגדת עם אפריקאית

מקראה: מתוך מבחני הפירלס, אתר ראמ"ה: <http://tinyurl.com/y5pukjcm>

הסיפור "עוף נשר עוף" הוא אגדת עם אפריקאית על נשר המהווה משל להשתנות, גדילה, התפתחות ומציאת זהות. מצד אחד, זהו סיפור הרחוק מעולם הילדים. הוא מדבר על כפר באפריקה, על בעלי חיים ועל עולם, השונה מאוד מעולמם של ילדי ישראל כיום. מנגד, נושא ההשתנות ומציאת הזהות מעסיק מאוד ילדים. היחידה מעוררת אצל הקורא שאלות על זהות "מולדת" מול זהות "נלמדת", השתנות באמצעות תמיכה חיצונית מול השתנות המונעת מכוח פנימי, משמעות הגדילה וההתבגרות ועוד.

ביחידת הלימוד המוצעת להלן, אנו רוצים לערער על הקריאה המקובלת ולפתוח את הטקסט לקריאות אפשריות נוספות. פרשנויות מגוונות של הטקסט יעמיקו את הבנת הנקרא ואת יכולות הניתוח והפרשנות של התלמידים. מניסיונונו כאשר מתחילים לדבר עם תלמידים על אפשרויות חלופות להתנהלות הדמויות, מחשבה על המניעים שלהן ובכלל על השתנות פנימית וחיצונית, הם מתחברים לסיפור ברמה האישית.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבעת עמדות אישיות מנומקות על היצירה; הבעת עמדה ביקורתית על תפיסות חברתיות וערכיות העולות מן היצירה; הבחנה בלשון הציורית ובתרומתה ליצירה; זיהוי נושאים, רעיונות ומסרים מרכזיים ביצירה.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הגלויה בטקסט; הבנת רצפים כרונולוגיים; פרשנות, הערכה ונקיטת עמדה לגבי הכתוב תוך התייחסות לרעיונות לנושאים ולמסרים.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הסיפור עוסק בנשר שגדל להיות תרנגולת בין תרנגולות כלול ומשרטט משל על השתנות. הוא מדבר על ההבדל בין איך שמגדלים אותך ובין הבחירות שלך ומעורר מחשבה לגבי הטבע "האמיתי" שלנו: האם הנשר הוא "באמת" תרנגולת או "באמת" נשר? הסיפור קושר בין השתנות לבין גורמים חיצוניים אשר מזמנים אותה. הנשר בעצם עבר פעמיים השתנות: תחילה מנשר לתרנגולת, בגלל האיכר, ולאחר מכן, חזרה לנשר, בזכות החבר. הסיפור מציף את הסוגיה החשובה של שינוי והשתנות. מה מאפשר שינוי? מהיכן הוא נובע? ההשתנות הראשונה נתפסת כשלילית, כנגד הטבע, המביינת ציפור טרף ומקרקעת אותה. ככזו, השאלה שעולה אצל הקורא היא, מדוע? ההשתנות השנייה נתפסת כחיובית – מעשה של שחרור ומציאת זהות אמיתית – וככזו השאלה שעולה פה היא, האם היא יכלה לקרות גם לבד? לחילופין, האם העקשנות וההתמדה של החבר, בניסיונו להביא את הנשר למימוש זהותו, וכן התנאים המאפשרים השתנות (הצוקים, הקרבה לשמיים וכו') היו הכרחיים לשם השינוי?

הצעות לדיון מקדים ב"עוף נשר עוף" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מחברות הצוות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה המורה המובילה מבקשת להתמקד באופן בו הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
3. מניסיוננו, הנושאים שעולים מעולם המבוגרים כוללים חינוך והשפעתו, זהות מינית, זהות מגדרית, אימוץ בין תרבויות (ילד ממדינה מתפתחת מאומץ במדינה מפותחת) ועוד. להפתעתנו, נושאים אלו הועלו גם על ידי חלק מהתלמידים ויש לתת עליהם את הדגש כשניגשים אל הסיפור.

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה. כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה.

- א. האחת מתייחסת למשהו שאינו כתוב בסיפור, בעצם מציעה סוף חלופי ותוהה מה היה קורה לו החבר לא היה עוזר לנשר: **האם הנשר היה משתנה ללא עזרת החבר?**
- ב. השנייה מתייחסת למניע של דמות מפתח בסיפור, בעצם מערערת על הבחירה של האיכר ומנסה להבין מדוע בחר בפעולה זו: **מדוע האיכר רצה לגדל את הנשר בתור תרנגולת?**

שאלות אלו שמות דגש על התהליך המתרחש לאורך הסיפור ועל התפקיד הייחודי של סוכנות השינוי בה, האיכר והחבר. מצד שני, השאלות גם הולכות מעבר לקריאה הראשונית. השאלה הראשונה מאפשרת את התפיסה שהשינוי היה מתרחש גם ללא התערבות החבר, מפני שהנשר נועד להיות נשר ובסופו של דבר היה פורס כנפיים גם בלעדי החבר. השנייה מערערת על הסיפור ומנסה להבין את מניעי האיכר למעשה שעל פניו נראה לא רציונאלי ושליילי: קרקוע הנשר והפיכתו מעוף טרף מרשים וחופשי לעוף מבוית. שאלות עוגן אלו מזמנות דיון עקרוני – שמן הסתם, מאוד רלוונטי לתלמידים – לגבי אופיו המורכב של תהליך שינוי (איך אני משנה את מצבי החברתי? איך אני משנה את הישגיי הלימודיים? וכו').

אם זו יחידת הלימוד הראשונה בה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה עם הצוות על היחידה, לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה): קריאה ואז מקום לתגובות חופשיות: מה דעתכם? מה הרגשתם? עם מי הזדהיתם? ניתן לחזור למהלך המטרים על שינוי או שם הסיפור לאחר הקריאה הראשונה. מה אנו מבינים כעת על שינוי /או על שם הסיפור לאחר הקריאה הראשונה?	הצעות לטרום קריאה: דיון במושג שינוי: אילו סוגים של שינוי אתם מכירים? מי מכם עבר שינוי ואיזה סוג? ניתן לדבר על מוטיבציה פנימית או חיצונית לשינוי. התייחסות לשם הסיפור: התייחסות למרכאות (מי הדובר?), פסיקים וסימן קריאה. ניתן להיעזר באיור שבשער. התייחסות לשני העופות, נשר ותרגול: מה כל אחד מייצג? העלאת ידע קודם.
---	---

הצעות לקריאה פרשנית: קריאה נוספת וארגון הטקסט בסצנות. לתת לכל סצנה שם שלכם. אפשרות לקריאה בתפקידים או המחזה בכיתה. קריאה תוך כדי עצירות והצעת המשכים חלופיים מנקודת העצירה והלאה.

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר: https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

דיון באחת משתי שאלות עוגן האפשריות:

1. האם הנשר היה משתנה ללא עזרת החבר?
2. מדוע האיכר רצה לגדל את הנשר כתרנגולת?

הצעות לדיון

מה גרם לנשר להשתנות? סביר להניח שתלמידים יצביעו על החבר, שהוא זה שהוביל לשינוי: איסוף עדויות מתוך הטקסט למעשי החבר שגרמו לשינוי אצל הנשר [עדויות לאורך כל הסיפור, להסתמך על הסצנות השונות].

נראה על פניו, שהנשר פאסיבי והחבר הוא זה שגורם לשינוי להתרחש. האם חייב שיהיה מישהו חיצוני שיוכיל לשינוי? האם ייתכן שהנשר היה בסופו של דבר מממש את זהותו גם ללא החבר? לגבי מניעיו של החבר: מדוע הוא מתעקש להוביל את הנשר לעבור את השינוי? האם זה הרצון לעזור לנשר, מתוך אהבת הנשר, או הרצון להוכיח את צדקתו מול האיכר? מה דחף אותו לצאת להרים ולהתאמץ כל כך? הסיפור נגמר בזה שהנשר עף. מה חושבים האיכר, החבר והנשר לאחר סצנה זו?

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

כיתבו סוף אחר לסיפור.

כתבו מכתב מהאיכר אל הנשר: מה הוא מרגיש אחרי לכתו? מה קורה כלול ובבית האיכר? מה הוא מאחל?

כתבו מכתב מהנשר לאיכר, על חייו החדשים בשמיים, למשל, לספר מה הוא עושה, מה הוא אוהב, למה הוא מתגעגע וכד'.

כתבו מכתב מהנשר לחבר: מה הוא מרגיש לגבי השינוי שעבר? איך הוא רואה את חלקו של החבר בשינוי?

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

בקבוצה – קוראים מכתבים של תלמידים ומחלצים את התגובות, הרגשות, התחושות והאירועים אשר יכולים לנבא את הסצנה הבאה.

בעקבות עבודה זו, כותבים יחד את הסצנה הנוספת לסיפור, אשר תהיה מבוססת על רכיבים, משפטים ורעיונות מתוך המכתבים של התלמידים.

החלפת מכתבים, כאשר כל תלמיד מקבל מכתב שונה מזה שהוא עצמו כתב.

כתיבת מענה למכתב שקראו ושיח בין כותבי מכתבים ומגיבים: כל תלמיד משתתף בשני דיונים בזוגות – האחד, עם תלמיד שהוא ענה על מכתבו, ודיון נוסף עם תלמיד שהגיב למכתבו שלו.

ניתן לתלות את כל המכתבים והתגובות על לוח בכיתה.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך משמעותי במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 3: עֵצַת הַחֲמוֹר / שלמה אבס

מקראה: מתוך דגמי הוראה, משרד החינוך, סיפורים חכמים לילדים, ערך: שלמה אבס, אייר: דני קרמן, הוצאת עגור

הסיפור "עצת החמור" מעלה את סוגיית הגבול הדק שבין ערמומיות לנבזיות – בין החכמה לבין "לעבוד על אחרים" – ובין מניפולציה לניצול של אחרים. החמור בסיפור פועל בערמומיות ומשטה בשור התמים וגם בבעליו. כאשר הוא משלם מחיר על ערמומיותו (שלמה מגלה את מעשה התרמית שלו ומעניש אותו), הוא זומם תכסיס נוסף שמאפשר לו שוב לגרום לשור לעבוד קשה. התכונה הזו של החמור, שתמיד יודע לארגן את הדברים כך שיפעלו לטובתו ולנצל את תום הלב של סובביו, עשויה לעורר בנו סלידה – אבל גם הערצה. מה דעתנו על התכונה הזו? האם אנו מעריכים אותה או אולי היא נראית לנו בזויה?

ביחידת הלימוד המוצעת להלן, אנו רוצים לערער על הקריאה המקובלת ולפתוח את הטקסט לקריאות אפשריות נוספות. פרשנויות מגוונות של הטקסט יעמיקו את הבנת הנקרא ואת יכולות הניתוח והפרשנות של התלמידים. מניסיונו הסיפור מעורר אצל הילדים סוגיות ערכיות ומחשבה על תכונות כגון ערמומיות כמורכבות ובעלות יתרונות וחסרונות.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות והתייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת הקשרים בין אירועים שונים בעלילה – רצף זמנים וסיבתיות, הבחנה בביטויים שונים של הומור ביצירה, זיהוי דמויות וקורותיהן ביצירה וביטוי עמדה אישית כלפיהן.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הסמויה בטקסט; הבנת כוונות ועמדות.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו.

הצעות לדיון מקדים ב"עצת החמור" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
3. עמדות המחבר לגבי עצותיו ומעשיו של החמור נדמות חיוביות. כאשר שלמה, החכם באדם, צופה בחשאי במתרחש, הוא נהנה מערמומיותו של החמור. האם ניתן להתבונן אחרת במעשיו של החמור? האם ניתן להיות ביקורתיים ביחס למעשים אלה, לזהות סדקים בטקסט, על מנת לאפשר דיון פתוח, בו ניתן לחשוב בצורה ביקורתית על המסר והסוגיות שהסיפור מעלה?

מוצעות פה שתי דרכים שונות לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה יותר של הטקסט. כדאי לבחור את זו שאתן הכי מתחברות אליה או לשלב את כולן:

- א. **נקודת המבט של השור:** לבחון כיצד הסיפור מתרחש מתוך עיניה של הדמות התמימה בסיפור. השור נתון למניפולציות מצד החמור. כיצד הוא חווה את האירועים המתוארים בסיפור? מה הן מחשבותיו, תחושותיו? מה הוא מרגיש אחרי האירועים? נקודת המבט של השור חושפת את הבעייתיות בפעולותיו ומעוררת מודעות למחירים החברתיים של סוג התנהגות כזו.
- ב. **בחינת המניעים של החמור:** מה מניע את החמור לפעול כפי שהוא פועל? מה הוא מנסה להשיג במהלך הסיפור? האם מניעיו נראים לנו לגיטימיים? מעוררי הזדהות במידה זו או אחרת? האם לעתים גם אנו פועלים באופן דומה?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן גם לשנות אחת השאלות ולכתוב חדשה. על פניו, הסיפור "עצת החמור" מלמד אותנו על המהות של חכמה וערמה. המלך שלמה, הדמות המזוהה ביותר עם חכמה וצדק בתרבות היהודית, נהנה בסוף הסיפור מחכמתו ועורמתו של החמור, אשר הצליח להתחמק מעבודה קשה ולגרום לחברו השור לעבוד קשה ממנו – ואף הערים על שלמה המלך עצמו: "וְהַמֶּלֶךְ שְׁלֹמֹה צָחַק שׁוֹב צָחוֹק גָּדוֹל עַל חֲכָמָתוֹ וְעַל עֲרָמְתוֹ שֶׁל הַחֲמוֹר הַפֶּקֶח". אולם העובדה ששלמה כל כך נהנה מחכמת החמור בסיפור מעוררת תמיהה: אין עוררין שהחמור יודע לעשות מניפולציות ולהפוך כל מיני מצבים לטובתו בסיפור. אך האם זוהי חכמה כפי שאנו מבינים אותה? האם חכמה לא קשורה – ואמורה להוביל – גם לצדק? יש כאן שלוש דמויות מרכזיות: החמור, השור ושלמה שצופה ומתערב בעקיפין בנעשה. מה ההבדלים בין החמור לשור? האם הראשון חכם והשני תם? בכל מקרה, נדמה שחכמתו של החמור היא חכמה המשחקת רק לטובתו ופוגעת באחרים. איזו מן חכמה זו? ניתן לטעון שחכמה אמיתית היא כזו שלא מקדמת רק אותי ופוגעת באחרים אלא משרתת אותי וגם את הכלל. או במלים אחרות, חכמה (כפי שחכמתו של שלמה לא פעם מתוארת) היא חכמה המקדמת את הטוב בעולם.

לאור זאת, שתי שאלות עוגן אפשריות ליחידת לימוד זו:

1. **האם עצותיו של החמור מבטאות חכמה?**
2. **האם הייתם רוצים את החמור כחבר?**

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

מה דעתכם על הדמויות בסיפור - החמור, השור ושלמה המלך? תגובות חופשיות.
בירור: אילו עצות החמור נתן בסיפור? האם אלו בכלל עצות? או אולי תחבולות? הטעיות?

להציג את שם הטקסט ועיסוק במילה "עצה":

מה אנחנו מניחים שעצה מקפלת בתוכה?
רצון לעזור, כוונה טובה, וכו'?
איזו ציפייה מעורר השם לגבי המתרחש בסיפור?

הצעות לקריאה פרשנית:

קריאה נוספת וארגון הטקסט בסצנות. לתת לכל סצנה שם שלכם.
קריאה קולית בתפקידים, בדגש על פרוזודיה שתבטא הבנה או פרשנות.
קריאה בעצירות: להתעכב על עצות החמור - מה מניע אותו במתן העצות?

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

דיון באחת משתי שאלות העוגן האפשריות:

1. האם עצותיו של החמור מבטאות חכמה?
2. האם הייתם רוצים את החמור כחבר?

הצעות לדיון

מה היו המטרות של החמור במתן העצות? מדוע אלו היו מטרותיו? במלים אחרות, מה היו מניעיו? לאסוף מניעים שונים במהלך הדיון. מניעים אפשריים: הוא רוצה לעבוד כמה שפחות ולהרוויח כמה שיותר; הוא עצלן ורוצה כמה שפחות לעבוד; הוא נהנה לעבוד על אחרים ולנצל אותם.

האם מה שעושה החמור הוא חכמה או רשעות? טיעונים לכאן ולכאן (אולי לאסוף על ידי טבלה): מדוע לדעתכם שלמה נראה מרוצה מחכמת החמור בסוף הסיפור? האם גם אתם מרוצים מחכמתו?

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

אם היית יכול להחליף את החמור בסיפור,
מה היית מציע לשור?

אחרי כמה ימים, השור מתלונן לבית המשפט
שהחמור "עבד עליו" ופגע בו. מה יכולים להיות
נימוקיו לפני השופט?

האם היית רוצה חבר כמו החמור
בסיפור ומדוע?

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

דיון בזוגות לשיפור הכתיבה:

מקריאים זה לזה תשובות של מטלת הכתיבה.
חושבים יחד מה ניתן להוסיף לכל מטלה
ומגישים למורה את עותק מחדש.

דיון בקבוצות אם עושים את מטלת הכתיבה
בה השור מתלונן לבית המשפט:

חברי הקבוצה משתפים זה את זה בנימוקים
לשופט שכתבו במטלה ואז מכינים יחד כתב
הגנה על החמור. לחלופין אפשר להכין תביעה
נגד החמור (ניתן להשתמש בפרוטוקול של
בית משפט).

אפשר לערוך בכיתה משפט מבויים ולחלק
תפקידים לילדים.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד הייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:
<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 4: עצי החיים / בר חיון

מקראה: עצי החיים / בר חיון – מתוך יחידת הוראה שומרים על העולם, משרד החינוך, על פי כתבה בכתב העת עיניים, גיליון 59, 2005. כל הזכויות שמורות לעיניים.
<http://meyda.education.gov.il/files/Yesodi/ChomreyEzer/Shomrim.pdf>

הטקסט "עצי החיים" הינו חלק מיחידת הוראה "שומרים על העולם", שפותחה על ידי משרד החינוך. אנחנו מציעים להשתמש ביחידה הקיימת ולהוסיף לה את המרכיבים המופיעים פה. תהליך העבודה עם הטקסט יהיה כמו בכל היחידות: נעבור דיון מקדים עם הצוות, נציב שאלת עוגן ונבצע את כל ארבע אבני הבניין. ההבדל היחידי הינו שאת אבן בניין 1 ניקח מיחידת הלימוד הקיימת.

טקסט זה הוא עיבוד של כתבה שהתפרסמה במלואה בעיתון "עיניים". הטקסט המעובד מכיל מידע על יערות הגשם לצד עמדת המחבר, שמזמן הפניית מבט לכותב וכן הסתכלות ביקורתית על רטוריקה. ההתבוננות הזאת חדשה עבור מרבית הילדים ועומדת בבסיס הקריאה הביקורתית: חשיבה על הטקסט לא כדבר אובייקטיבי המופיע בעולם אלא כתוצר של אדם מסוים שכתב בדרך מסוימת לשם השגת מטרה. עבודה דיאלוגית על טקסט מסוג זה מאפשרת לילדים להרחיב את המבט על טקסטים ולהיות מסוגלים לערער על מה שהם קוראים.

הנושא, שמירה על העולם, מאגד בתוכו תכנים מדעיים ותכנים חברתיים ועוסק בממד המקומי ובממד האוניברסאלי כאחד. הטקסט "עצי החיים" מזמן עיסוק בתוכן מדעי מהעולם: תרומת יערות הגשם למצב האקולוגי בעולם.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- הפקת מידע ולמידה מטקסטים כתובים מסוגים שונים בתחומי דעת שונים (הישג נדרש 5, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **זיהוי רכיבי מבנה בולטים בטקסט והבנת תפקידם – טענה, נימוק, דוגמה; הבחנה בין דעות ועובדות בטקסט, זיהוי הרעיונות העיקריים בטקסט והנשוא הנדון בו.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הגלויה בטקסט – הבנת מילים בהקשר; זיהוי הרכיבים הלשוניים ודרכי ארגון ועיצוב.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק של הצוות בטקסט. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"עצי החיים" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה אנחנו חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.

נושאים אפשריים לדיון בצוות בעקבות קריאת הטקסט ובהובלת המורה המובילה:

- מבנה הכתבה/הטקסט והקשר בין המבנה לעמדת הכותב. הטקסט כתוב בשני חלקים. חלק ראשון (פסקאות 1-3) מפאר ומשבח את יופיים של יערות הגשם. החל מהפסקה השלישית, עוסק הטקסט בעוול ובהרס שגורם האדם לטבע וליערות הגשם בפרט. לכאורה, יש איזון בין הפסקאות – שלוש פסקאות לכל נושא – אך האמנם מוצגת לקורא תמונה מאוזנת?
 - טקסט זה בא לטעון טענה ברורה ודי חד-משמעית: חייבים להגן על יערות הגשם! מוצגים שלושה נימוקים עיקריים לטענה זו ב-3 הפסקאות הראשונות: היופי והעושר של היערות; הצורך להגן על החי; הצורך להגן על הסביבה בצורה כללית יותר על-ידי שמירה על רמת החמצן באטמוספירה. שלוש הפסקאות לאחר מכן מבטאות את הסיבות לכריתת העצים (מדינות עניות, עשירים תאווי בצע, תיעוש וכו'). מבנה זה מעלה כמה נקודות למחשבה:
- א. הפסקה הראשונה, העוסקת ביופי, היא הארוכה ביותר. מדוע, לדעתכם? כיצד זה תומך בבניית הטיעון הכללי? ואם היערות לא יפים בעינינו? לא בטוח שמרכיב היופי חשוב לבניית וחיזוק הטענה.
- ב. שלוש הפסקאות הראשונות כתובות בגוף ראשון ואילו שלוש הפסקאות האחרונות בגוף שלישי. איך עוזר מעבר הגוף לכותב? מה זה אומר לגבי תפיסתו העצמית ביחס לבעיה אותה הוא מציג? נראה שהוא מבדל את עצמו "מבני האדם", אותם הוא מאשים בגרימת העוול של כריתת היערות.
- ג. הסיבות המובאות לכריתת היערות נראות די דלות ושטחיות. לא בטוח שיש בכך כדי לחזק את הטענה הכללית – להפך אולי! השטחיות הזו נותנת לנו להרגיש שהמחבר אולי מנסה "למכור" לנו משהו ולא להתמודד בצורה משמעותית עם הצרכים האנושיים שמאחורי כריתת היערות.

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות אחת השאלות ולכתוב חדשה.

להלן הצעות לשאלות עוגן אפשריות:

1. בחינת חוזק הטענה:
 - האם צריך לעסוק ביופי ובהדר של היערות כדי לחזק את הטענה נגד כריתת היערות?
 - האם הייתה מגמת עורך כאן אל מול המאמר המקורי ב"עיניים"?
2. המניעים של המחבר:
 - האם המחבר מנסה "למכור" לנו משהו כקוראים? האם הוא עושה זאת כדי לקדם אינטרס שהוא לא מודה בו?
 - מי אתה המחבר ומה מניע אותך?
 - למה המחבר מאשים בעיקר את העשירים? מי אתה בתוך זה? [עלה מהילדים אבל יכול אולי להרחיק מהטקסט].

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:	ההצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):
<ol style="list-style-type: none">1. הצגת הנושא: יערות הגשם וצפייה בסרטון (ראו הצעות וקישורים ביחידה של משרד החינוך)2. טיפול מקדים במילות מפתח מתוך הטקסט [ע"פ היחידה של המשרד].3. העלאת ידע קודם בנוגע לחשיבות העצים לאדם ולסביבה.	<ol style="list-style-type: none">1. לחלק את הטקסט לשני חלקים: א' • חלק א', פסקאות 1-3: לצייר את יערות הגשם, לשוחח על האווירה בקטע. • חלק ב', פסקאות 4-6: כנ"ל. שיח על ההשוואה בין הפסקאות.2. קריאה של כל פסקה והוצאת הרעיון המרכזי של כל פסקה במליאה.

הצעות לקריאה פרשנית:
<ol style="list-style-type: none">1. ציר על איתור מלים חיוביות/שליליות; לבחור את הפסקה הכי משמעותית לטענה של המחבר.2. ציר לסמן משפטים שמלמדים אותנו משהו על המחבר (עיסוקיו, עמדותיו, גישתו לטבע/לבני אדם).

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר: https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון

ציר 1: חוזק הטענה: מהי הטענה המרכזית של המחבר? מהם הנימוקים המרכזיים של המחבר לביסוס הטענה שלו? [תרשים על הלוח].

טענה מרכזית: כריתת יערות הגשם מהווה פגיעה חמורה בטבע ובני האדם אשמים/אחראיים לכך

מה הנימוקים שלו לטענה?



מה לדעתכם הטענה החזקה ביותר ומה החלשה ביותר?
האם הטיעון של המחבר משכנע אתכם ומדוע? מה פחות משכנע, ומדוע?

ציר 2: מניעי המחבר: איפה נוכח המחבר בטקסט (בגוף ראשון, למשל) ואיפה לא? מדוע הוא כתב כך? מה המטרות שלו כאשר הוא כותב כך? מה הוא מנסה להשיג? (למשל, הוא רוצה להאשים אחרים במצב, הוא רוצה לערער את הקוראים, הוא רוצה לגרום לשינוי חברתי...). **האם הטקסט עוזר לו להשיג מטרות אלה?**

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

סוגיה לתגובה: אריזות של בארבי/ספינר
עשויות מעצים שמקורם ביערות הגשם. האם
בעיניך צריך להחרים את המוצרים הללו?

לכתוב תגובה למחבר על הכתבה: מה משכנע
בה ומה פחות? הצעות לשיפור (הרחבה?
איזון?) של הכתבה.

כתבו למנהלת הצעה לפרויקט לצמצום
השימוש בנייר/ריהוט בבית הספר. הסבירו
באמצעות הכתבה מדוע זה הכרחי.

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

דיון בזוגות לשיפור הכתיבה:

כל תלמיד כותב תגובה למחבר. אז מחליפים את הכתוב בזוגות וכן הזוג מרחיב את הכתיבה ומוסיף לכתיבה כל מה שנראה לו נכון.

חשוב להגיד שזה לא משוב. כל אחד קורא את הטקסט של החבר ומוסיף 2-3 משפטים להוספה בפתקית דביקה.

לאחר מכן, במליאה עושים איסוף ושואלים מה הוספתם לחבר. לנסות לסווג את ההוספות, דוגמאות, נימוקים, פירוט וכו'.

תערוכה של כל המטלות:

אחרי תהליך השיפור וההוספה, כל ילד מקליד במחשב בכיתה את הטקסט שלו, עם ההוספות של החבר.

לאחר מכן, כל העבודות מודפסות ונתלות בכיתה.

הדבר נותן פרסום לתוצרי התלמידים ומראה תוצר ראוי, לאחר עבודה משותפת.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה, המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

יחידת לימוד 5: השפה העברית ואליעזר בן יהודה / יעקב בן יוסף

מקראה: על קצה הלשון ומעולמה של ספרות, כתה ה', הוצאת מודן

הסיפור "השפה העברית ואליעזר בן יהודה" הינו טקסט שעוסק במובן מאליו, בדבר שאנו בדרך כלל לא רואים, לא מרגישים ולא חושבים עליו יותר מדי – לשפה שבפינו. אבל האם באמת שפה היא דבר כל כך מובן מאליו? במקרה שלנו בישראל והשימוש שלנו בשפה העברית – בהחלט לא. לפני 100 שנה, יהודים בכל רחבי העולם אמנם הכירו עברית וידעו עברית, אך בדרך כלל לא השתמשו בה כשפת יום-יום. החייאת השפה העברית והשימוש הרווח בה היו מרכיב חשוב בתנועה הציונית ובהקמת המדינה, וזהו תהליך יוצא דופן בתולדות העמים והשפות. הטקסט מתאר היבטים בתהליך היסטורי זה, בעיקר את פועלו של בן יהודה ו"מלחמת השפות": המאבק ששפת ההוראה בבתי הספר בארץ ישראל תהיה עברית. חשוב שתלמידים יכירו היבטים אלה בעבר הלאומי. אולם, טקסט היסטורי זה מהווה גם הזדמנות לחשוב יותר לעומק על "המובן מאליו" של שפה ועם. הוא מזמן עיסוק בסוגיות כמו, האם עמים צריכים שפה אחת ואם כן – מדוע? האם אפשרי (או כדאי) שעם אחד ידבר מספר שפות? בבתייהם של רוב הישראלים, כולל אלה של התלמידים כמוכן, ההורים או הסבים גדלו בסביבה של שפות שאינן עברית וחלקם מדברים בשפות אלו גם היום. האם אנחנו צריכים לחתור "לשפה אחת"? מה היתרונות והחסרונות של עמדה כזו, ולהפך: מה היתרונות והחסרונות של חתירה ל"ריבוי שפות"? טקסט זה הוא חלק מפרק "מדברים עברית!" – תחיית השפה העברית" בספר הלימוד "על קצה הלשון ומעולמה של ספרות" המיועד לכיתה ה'. פרק זה מתאים להילמד בהקשרים שונים, שהראשון בהם הוא שבוע העברית המצויין בבתי הספר בסמיכות ליום הולדתו של אליעזר בן יהודה. הקשרים נוספים כוללים דמויות ופועלן ותחילת שנה כפתיח ללימודי העברית.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- הפקת מידע ולמידה מטקסטים כתובים מסוגים שונים בתחומי דעת שונים (הישג נדרש 5, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך, תשס"ג): **זיהוי רכיבי מבנה בולטים בטקסט והבנת תפקידם: שאלה ותשובה, הסבר, טענה, נימוק, הגדרה, דוגמה, הוראות הפעלה, גיבוש עמדה מנומקת על הטקסט.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **פרשנות, הערכה ונקיטת עמדה לגביי הכתוב תוך התייחסות לרעיונות לנושאים ולמסרים.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"מלחמת השפות" בצוות:

1. קריאת הטקסט. טקסט זה מורכב מאוד, ומלא במושגים קשים הדורשים הסבר ובדרך כלל זרים לעולם התלמידים. בנוסף נדרש רקע היסטורי להבנת ההקשר והאירועים. כשלב ראשון, מומלץ לקרוא את הטקסט לאט ולסמן משפטים שנראים לנו כדורשים עבודה מיוחדת בכיתה. במשפטים אלה, מומלץ לחזור ולטפל כאשר עוסקים באבן בניין 1 (קריאת הטקסט) ולחשוב יחד על אסטרטגיות הוראה שיעזרו לתלמידים להתמודד עם הטקסט (למשל, הוספת מילון מושגים).

2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה אנחנו חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה, נתמקד באופן בו הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
3. פעמים רבות, מורות ניגשות לטקסט מידיעי מתוך מטרה לברר את העובדות והרעיונות המובעים בו באופן גלוי. זוהי מטרה חשובה. אך על מנת לייצר דיון משמעותי בטקסט, חשוב להתמקד בסוגיה מרכזית שהטקסט מעלה ואף לכחון בצורה ביקורתית את טענותיו. עמדת המחבר והמסר הכללי של הטקסט שלפנינו הם שהחייאת העברית הייתה תהליך חיובי. האם ניתן לראות את הדברים גם אחרת? האם היו גם מחירים ובעיות בתהליך זה? מוצעות פה דרכים שונות לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה יותר של הטקסט:
- א. המורה המובילה ממקדת את הדיון סביב מבנה הטקסט, המורכב מ-5 פסקאות. מה הטענה המרכזית בכל פסקה? ניתן לעבוד בזוגות. דיון: האם המבנה יוצר עמדה משכנעת לגבי הצורך והערך של החייאת השפה העברית? האם ברור מתוך הטקסט מהם המחירים והבעיות של תהליך זה?
- ב. המורה המובילה ממקדת את הדיון סביב המחסור בנימוקים ובהסברים משכנעים לעמדת מחיי השפה (בן יהודה והפעילים הציונים בארץ ישראל). לעומת זאת, עמדת המתנגדים (המסורתיים מחד והמשכילים מאידך) מובעת בטקסט. דיון: האם ניתן לבנות מערך טיעונים רחב יותר בעד/נגד החייאת השפה העברית?
- ג. המורה המובילה ממקדת את הדיון סביב המורשת המשפחתית של המורות בצוות. ניתן להתחיל דיון זה משיתוף: הם להורים/סביבם שהגיעו כמהגרים לישראל היה קל לאמץ את השפה העברית? האם הייתם רוצים לדעת/לשמר את השפה שהם דברנו בה ומדוע? אם הייתם בתקופת בן יהודה ומלחמת השפות, באיזה צד הייתם מצדדים וכיצד הייתם מנמקים את עמדתכם?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן, הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה. טקסט זה מעלה מספר סוגיות ערכיות-תרבותיות, למשל:

- א. האם העובדה שיהודים שהגיעו מתרבויות שונות ומשפות שונות מדברים בסופו של דבר כולם עברית, היא דבר מובן מאליה? כמובן שלא. תהליך שכזה כרוך במאמצים רבים ואף במחיר כבד, למשל, אובדן חלקים מהתרבות היהודית ומסורות. יתרה מכך: חלק מהאנשים שדברנו שפות שונות עשויים היו להיות מושתקים על ידי הרצון לקדם את העברית. ייתכן בהחלט ובתקופה המוקדמת של בניית חברה ומדינה הייתה הצדקה לבנות חברה אחת עם שפה אחת. אבל האם זה נכון גם היום? האם היינו מעדיפים שפה אחרת שאיננה עברית או חברה מרובת שפות?
- ב. החייאת השפה העברית כשפת דיבור יחידה מוצגת בטקסט כרעיון שלא צריך לנמק או להסביר. זו הנחה בבסיס הטקסט שלא ניתן לערער עליה, ומובן שהכותב רואה בכך תהליך טוב וחשוב. אולם, חסרים נימוקים והסברים מדוע תהליך זה כל כך חשוב והכרחי. האם הדיון הכיתתי יכול להשלים אותם? והאם יעלו גם עמדות שונות מעמדת המחבר?

לאור זאת, שאלת עוגן המוצעת ליחידת לימוד זו:

- **האם הייתם מצטרפים לצד של מחיי השפה העברית או לצד של המתנגדים לתהליך זה?**

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):	הצעות לטרום קריאה:
זיהוי הרצף הכרונולוגי: לאחר קריאה ראשונית, להכין תרשים זרימה, כאשר הסוף הוא שבכל בתי הספר העבריים לומדים, כותבים ומדברים עברית:	איך משהו הופך להיות "מובן מאליו"? [טבעי, כמעט בלתי מורגש]. לבקש מהתלמידים דוגמאות. [משתמשים בו, רגילים אליו]. בניית תשתית משותפת של הבנה: סרטונים של התפתחות/החייאת השפה, למשל באתר מט"ח: https://toldotofakim.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=16744a34-fc29-4e60-8dc0-2febcbd0b0e9&lang=HEB דיון על השפות שמדברים ו/או שיודעים בבית: לקיים מפגש בו תלמידים משתפים בשפות השונות שמדברים במשפחתם.
לפני מאה שנה (בימינו כבר 120 שנה...): לא דברו עברית, ולא חשבו שצריך	
בן יהודה – התחיל להחיות את השפה	
התנגדות	
שיא ההתנגדות: מלחמת השפות	
ניצחון השפה העברית	
בכל בתי הספר העבריים לומדים, כותבים ומדברים עברית (משפט הפתיחה של הטקסט)	

הצעות לקריאה פרשנית:		
חיפוש בטקסט של דמויות, הסברים ונימוקים להחייאת העברית ונגד החייאת העברית. איסוף: מה חושבים הטוענים בעד החייאת העברית ומה חושבים מתנגדיה? לרשום בטבלה על הלוח:		
נגד	בעד	מי?
		מדוע?
מתברר שאין כל כך את "המדוע-בעד" במסגרת הטקסט. ננסה להשלים חלק זה במסגרת דיון.		

אכן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון בעקבות לימוד הטקסט:

ננסה להשלים את החסר בטבלה: **מדוע בעד החייאת העברית?** איסוף תשובות אפשריות, למשל:

- עם/מדינה צריכים שפה אחת משותפת כדי לתקשר ולקיים חיים משותפים.
- לפני הגלות, דיברו עברית והחזרה לציון מלווה בחזרה לשפה הלאום.
- השפה כבר קיימת במקורות. עדיף שלעם אחד תהיה שפה אחת "טבעית".
- כדי להפוך ללאום, חייבים תרבות-שפה משותפת.
- למה עברית? מפני שהיא שפת המקורות / שפת התרבות היהודית / המרכיב המחבר בין יהודים שונים.

האם הייתם מצטרפים לצד של מחיי השפה העברית או לצד של המתנגדים לתהליך זה?

חלוקה לקבוצות באופן שרירותי – בעד ונגד. דיון קבוצתי בקבוצות: גיבוש עמדה והכנת סיסמאות (הפנייה למקורות נוספים שיכולים לעזור בגיבוש עמדה). כל קבוצה מגבשת כרזות וסיסמאות ומכינה שלטים שמביעים את העמדה.

הזמנה של תלמידים/מורים/מנהלת להתכונן על הכרזות ולהקשיב לנציג הקבוצה.

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

באיזו שפה חשוב לי יותר **לשלוט** - עברית או אנגלית - ומדוע?

השיר באירוויזיון של נטע ברזילי שזכה במקום הראשון - שרובו באנגלית - האם הוא מייצג אותנו?

דניאלה ומשה עלו לישראל. הם למדו את העברית באולפן, אך ביניהם מדברים בשפה של הארץ ממנה באו. לקראת הולדת בנם, הם מתלבטים באיזו שפה לדבר/לגדל אותו. מה תציעו להם?

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

פרסום מטלות הכתיבה בכיתה / באתר /
בפורום הכיתתי.

כל תלמיד צריך להגיב לכתיבה של חבר או
לבחור את הכתיבה המשכנעת ביותר בעיניו
ולהסביר מדוע.

בזוגות, קוראים זה את עבודתו של זה ומגיבים
או מנסים לטעון טענה הפוכה.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה, המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 6: המלך שלא ידע לבכות / יונתן גפן

מקראה: על קצה הלשון ומעולמה של ספרות, כתה ה', הוצאת מודן

המעשייה "המלך שלא ידע לבכות" עוסקת במלך פלאי ומאושר, בממלכה פלאית מלאת כל טוב, שאינו יודע לבכות. הסיפור מכיל מתח פנימי בין שמחה לעצב אשר משתקף במתח בין היחיד לחברה, בין המוצג בחוץ לבין המורגש בפנים, ואף במתח בין המלך הכל-יכול לבין חוסר היכולות שלו לבצע פעולה פשוטה לכאורה: לבכות. האגדה עשירה באמצעים ספרותיים – היא ציורית מאוד עם תיאורים עשירים רבים של טבע וזמן.

הסיפור מזמן דיון על משמעות הבכי ונותן לגיטימציה לרגשות שליליים ולהבעתם ומהצד השני, מציג את מורכבות האושר ותלותו בעצב. הסיפור גם מזמן דיון על העמדת הפנים והסתרת הרגשות בציבור. הילדים מכירים היטב את תרבות השיתוף ברשתות החברתיות, המציגה רק כסות של אושר מושלם ואינה אוטנטית לרגשות האמיתיים ולמציאות. הסיפור מהווה הזדמנות לדון בתרבות זו וכן בפגיעה שלה באושר האישי.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבחנה בלשון ציורית ובתרומתה למשמעות היצירה, הרחבת משמעותה של היצירה על ידי: קישור לעולם הקוראים, הבעת עמדות אישיות מנומקות על היצירה או על רכיבים בתוכה, בעל פה ובכתב.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הגלויה של הטקסט: זיהוי קשרים לוגיים מפורשים בין חלקי הטקסט תוך הסתייעות בסמני קישוריות; הבנת המשמעות הסמויה בטקסט – הבנת מטרת הטקסט.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"המלך שלא ידע לבכות" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה אנחנו חושבים ומרגישות" ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה"). בשלב זה נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראים מבוגרות.

סוגיות מוצעות לדיון:

המעשייה מספרת על המלך טוביה, שמלך על ממלכה בה הכל טוב. למלך יש בעיה אחת: הוא אינו מצליח לבכות. יועציו מנסים לעזור לו לפתור את הבעיה בכל מיני דרכים, ביניהן להביא לו לראות דברים עצובים ולקחת אותן לראות את השקיעה, אך לא מצליחים. לאחר שנים רבות, המלך רואה זוג צעיר עם ילד, ובשל התוכנה כי עלומיו נעלמו ולא ישובו, הוא מתחיל לבכות. הוא בוכה ובוכה עד שמדמעותיו נוצר אגם גדול אליו הולכים אנשים שלא מצליחים לבכות.

- מעשייה זו אינה עשייה רגילה. כאשר אנו קוראים מעשיות, לרוב אנחנו מוצאים בקלות מוסר השכל או מסר ובמעשייה זו קשה למצוא אחד כזה. העיסוק בה מורכב וזאת בעיקר מפני שהיא בנויה סביב פרדוקס, שאין בו תשובה חד-משמעית. הפרדוקס הזה מזמן דיון פורה. למרות שלעיתים נראה שהרעיונות העומדים מאחורי הסיפור מורכבים, ילדים מצליחים להתחבר אליהם ולדון בהם מגיל צעיר.
- המעשייה נפתחת בתיאורי האושר הפלאי של חיי המלך והממלכה. תיאורים אלו מכילים, כביכול, את מה שכל אדם ישמח לאחל לעצמו. עם זאת, ישנם סדקים רבים בתיאור האושר (לדוגמה, ישנם ילדים לא מנומסים, אנשים קרחים וקוצים יבשים). כל אלו נעלמו, עם זאת, כאשר היועצים מנסים לעזור למלך לבכות. אולם, כנראה לא הכל מושלם. לדוגמה, יש רופא במדינה, משמע שיש מחלות או פציעות (למרות שנכתב שאין), וכן כאשר הרופא לא מצליח לעזור, מציעים להוציא אותו להורג (!). מדינה שבה חושבים על עונש קיצוני שכזה לא יכולה להיות לגמרי טובה. בנוסף, ישנו משפט בסיפור שמעורר פליאה: "למלך הייתה אישה יפיפיה ושבע בנות חמודות ושלושה בנים אמיצים וחכמים". חשוב להפנות את תשומת לב הילדים אליו ולחשוב עליו בצורה ביקורתית, אולי כסדק נוסף בתיאור האושר הפלאי ואולי כמשפט סטריאוטיפי ומגדרי: בנות=יופי, חמידות ואילו בנים=חכמה ואומץ. כמובן שלא היינו רוצים בנות רק חמודות ובנים רק אמיצים וחכמים. נראה שמשפט זה אירוני ועשוי להצביע על הבעייתיות הרבה בתיאורי ה"טוב המושלם" השורר במדינה.
- הסיפור מזמן שיחה על פתרון בעיות. ניתן לברר עם הילדים איך הם פותרים בעיות. האם הם פונים לעזרה למי? הסיפור מציג את הבעיה כקטנה וגדולה בו זמנית וכן מציג כל מיני ניסיונות לפתור אותה. המלך אינו מנסה באופן אקטיבי לפתור את הבעיה בעצמו, אלא פונה ליועציו והם מחפשים פתרון בספרים. הפתרונות שלהם נראים לקורא מעט משונים והם בעצם מעט סאטיריים וקומיים. לדוגמה: "הלכו והביאו לו קוצים יבשים ופרחים בלי צבעים וילדים לא מנומסים ודגים עם עיניים בצדדים וציפור עם מקור מפחיד ואיש עם קרחת נוצצת ולטאה שאיבדה את זנבה". לבסוף הפתרון מגיע ללא מאמץ וללא תמיכת יועצים או ספרים. ניתן לומר ש"הזמן עשה את שלו".
- ניתן לראות בסיפור זה מראה לזיוף הקיים בחברה – הרי לא יתכן שכולם שמחים כל הזמן. נראה שהסיפור דווקא מבקר את התרבות בה אנחנו מציגים מבחוץ אושר ושמחה כאשר בפנים ישנם רגשות נוספים. יתכן כי הסדקים בתיאור האושר מובאים על מנת להציג את הצד הזה. זיוף שכזה בולט מאוד ברשתות החברתיות, אולם הוא קיים כל הזמן. בסיפור המלך מנסה להשתחרר מהזיוף הזה ולחשוף את רגשותיו האמיתיים. כאשר הוא מצליח, הוא נותן מתנה לעולם-אגם, אשר עוזר לאחרים להשתחרר מהזיוף.
- האגדה עשירה בתיאורים ציוריים המדגימים את האושר הפלאי של הממלכה. ניתן להתעכב עליהם יחד עם הילדים ולחשוב איתם מדוע הם רבים כל כך בסיפור.
- בולטים אף יותר תיאורי הזמן הרבים. בשל העובדה שהזמן הוא מה שפתר לבסוף את הבעיה של המלך, נראה כתיאורי הזמן משרתים שתי מטרות: האחת היא להראות שהבעיה אכן חמורה ולקח זמן רב לפתור אותה. השנייה, להראות כי הזמן עצמו הוא שפתר את הבעיה – המלך הזדקן והבין כי מה שהיה לא ישוב.

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על סוגיה מרכזית ולהציב שאלת עוגן ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה.

שתי שאלות עוגן מוצעות:

1. האחת עוסקת בפרדוקס עצמו:

האם אחרי שהמלך השיג את מבוקשו, הוא היה שמח?

2. השנייה מתמקדת בפתרון הבעיה ובכך מזמנת עבודה על תיאורי הזמן:

"הזמן יעשה את שלו" – האמנם?

אם זו יחידת הלימוד הראשונה בה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה עם הצוות על היחידה, לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה

1. "אמא אמרה לי: דני, ילדי הוא חכם ונבון. ילדי לא בוכה אף פעם כפתי קטן. אינני בוכה אף פעם; אינני תינוק בכין. אף למה, אמא, למה זולגות הדמעות בעצמן?" מרים ילן-שטקליס קריאת השיר ודיון על הבכי בשיר. מה הוא מייצג? מדוע דני מנסה לא לבכות? האם ילד חכם ונבון אמור שלא לבכות? ומכאן, לחבר לעולם התלמידים: מה גורם לכם לבכות? למה אתם בוכים? מתי?
2. להציג משפט מתוך הסיפור: "הלוואי שכולנו לבכות לא ידענו!" לכתוב על הלוח ולשאול את הילדים, אם היה ניתן והייתם יכולים לעשות קסם ולא לבכות יותר, הייתם רוצים בכך?
3. להביא שרביט קסם ולהגיד לילדים, מי רוצה שאגע בו והוא לא יבכה יותר? למה?
4. שיחה על בכי: מה גורם לכם לבכות, למה אנחנו בוכים? למה צריך לבכות?
5. להציג את המשפט "לא בוכים על חלב שנשפך". לברר את משמעותו. האם אתם מסכימים עם משפט זה? מדוע?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

קריאת הטקסט על ידי התלמידים ועצירה בכל כמה פסקאות למען הבנת הסיטואציה והצעת השערות לגבי ההמשך.

הצעות לקריאה פרשנית:

- סימון ביטויי זמן בסיפור, לאחר מכן איסוף ביטויי הזמן במליאה וכתבת רצף כרונולוגי של הסיפור.
- קריאה אישית וסימון של משפט או אירוע שמצא חן בעיניהם.
- כל ילד בוחר פסקה, מעתיק אותה ומצייר אותה.
- קריאת הטקסט וזיהוי הניגודים הרבים שבו.

אכן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון בעקבות לימוד הטקסט:

בחירת אחת משאלות העוגן המוצעות או הוספה של שאלה אחרת.

1. האם אחרי שהמלך השיג את מבוקשו הוא היה שמח?

2. "הזמן יעשה את שלו" – האמנם?

במידה ובחרים באפשרות הראשונה, מומלץ להתחיל עם אחת הטענות (לדוגמה, המלך היה שמח לאחר שהשיג את מבוקשו) ולרכז על הלוח את כל הנימוקים התומכים בטענה זו. רק אחרי שמרכזים את כל הנימוקים המתאימים, מסכמים את כולם ועוברים לטענה השנייה (לדוגמה, המלך לא היה שמח לאחר שהשיג את מבוקשו). ניתן גם לחלק לקבוצות, כשבכל קבוצה מסכימים עם טענה אחת, מארגנים את נימוקיהם ואז אוספים את הנימוקים על הלוח. המטרה היא למצות את הנימוקים לכל טענה באופן מסודר ורק אז לעבור לטענת הנגד.

במידה ובחרים באפשרות השנייה, התלמידים מתבקשים להוכיח או להפריך את הטענה לפי הסיפור.

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:

<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

מענה למכתב:

כל ילד עונה למכתב של חברו ומספר אם השתכנע ובא לעזור למלך.
ניתן גם לעשות כאן תהליך של השבחת כתיבה, של טקסט אחד, מול כל הכיתה.

ציור שער לסיפור החבר:

בזוגות, כל ילד מקבל סיפור של חברו, קורא ומצייר (אפשר בבית) שער לסיפור.
אחר כך בכיתה, חלק מהילדים מציגים את הסיפור של החבר ומסבירים למה בחרו לצייר דווקא את הציור שציירו.
בסוף ניתן לעשות תערוכה של כל המטלות.

קריאה בזוגות:

בזוגות, כל ילד מקבל סיפור של חברו ומקריא לחברו את הטקסט בקול רם (חשוב להגיד לפני תחילת הכתיבה שהם יקריאו אחד לשני את הטקסטים).

לאחר הקריאה, החבר אומר משהו אחד שהוא אהב בטקסט. לאחר מכן מחליפים תפקידים.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 7: לעזוב את קצרין / נעמי שמואל

מקראה: מילה טובה, כתה ו', הוצאת מט"ח מתוך "ילדת הקשת בענן"

"לעזוב את קצרין" הינו טקסט העוסק בקשר העמוק שלנו למקום בו נולדנו, במורכבות שבעזיבת מקום זה ובאופן כללי, בהתמודדות עם מעברים ושינויים בחיים. זהו הפרק הראשון של הספר "ילדת הקשת בענן" מאת נעמי שמואל. במרכז הספר ניצבת מִסְקָרָם, צברית בת קצרין שברמת הגולן. בבוקר שבו נפתח הסיפור, היא עומדת לעבור דירה להרצליה. מסקרה נפרדת מכל האהוב עליה בקצרין: מהבית, מהחברים שלה, מנופי הרמה והכינרת ומסבתה האהובה האתיופית, אם אמה. זהו הטקסט החושף את המורכבות שבעזיבת המוכר והידוע ובכוחות הנפשיים הנדרשים לשינוי. מה מתעורר בנו כשאנו עומדים לפני שינוי? אילו כוחות נדרשים מאתנו על מנת לצאת לדרך חדשה?

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הרחבת משמעותה של היצירה על ידי קישור לעולמם של הקוראים, גילוי משמעויות מפורשות וסמויות ביצירה, הבעת עמדה ביקורתית על תפיסות חברתיות וערכיות העולות מן היצירה.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הסמויה בטקסט - הבנת כוונות ועמדות.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, על המורה המובילה והצוות לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"לעזוב את קצרין" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באופן בו הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
3. טקסט זה מלא בתיאורים של רגשות, יחסים ונופים. קירות הבית החשופים, השיחות עם הוריה, נופי הרמה היפהפיים, פניה של הסבתא - כולם נותנים ביטוי למה שעובר על מסקרה, שהסיפור נכתב מנקודת מבטה. על מנת לאפשר דיון פתוח בטקסט, מומלץ לחשוב על ולהעריך את צורות ההתמודדות של מסקרה בפרק זה. מוצעות פה שתי דרכים לעשות זאת:
 - א. חשבו על מעבר משמעוטי שעבר עליכם (בית, שכונה, עיר, בית ספר, מדינה וכו'). במה מעבר כזה כרוך? האם אתם יכולים לזכור כיצד התמודדתן וכיצד התמודדו בני משפחתכם? איך אתם משווים התמודדות זה לתיאורים בטקסט? האם הם מעוררים הזדהות או דווקא ניכור? חשבו על מעבר

עתידי הצפוי לכם (בוגרי כיתה ו' לקראת מעבר לחטיבה, למשל). מהם החששות לקראת המעבר? במה המעבר כרוך? מה יקל על המעבר? מה בטקסט יעזור לכם להתמודד עם המעבר העתידי? ב. הטקסט מתאר כיצד הסבתא עזבה את אמא של מסקם באתיופיה בילדותה. כעת מסקם עוזבת יחד עם אמה את הסבתא ואת המקום בו נולדה. מה מלמדים היחסים בין הסבתא-אמא-בת? האם הם נראים לכם יחסים בריאים וטובים? איזה תפקיד משחקת ההעברה הדורית בסיפור בהקשר של עזיבה?

4. סוגיות מרכזיות המוצעות בדיונים ביחס לטקסט:

א. **התמודדות עם שינוי:** מסקם עומדת בפני שינוי משמעותי ומפחיד בחייה. השינוי הזה טומן בחובו עתיד לא ברור וניתוק – לתחושתה לפחות – מכל המוכר והידוע לה. ולא פחות חשוב, השינוי הזה כרוך בפרידה מסבתא שלה, שמסקם מאוד קרובה אליה. אנחנו חווים את הפחד מהשינוי דרך עיניה של מסקם. הוא מעורר בה מערבולת של חרדה, כעס ותחושה של חוסר צדק. יחד עם זאת, בסוף הסצנה הראשונה, מסקם מקימה את עצמה וממשיכה לתפקד כאחות גדולה ואחראית. היא מחפשת אמצעים להתמודדות (לקחת את קצרין "בתוכה" להרצליה). מועקה גדולה רובצת עליה והיא מתקשה לשחרר אותה לאורך כל הפרק. רק בסוף, כאשר היא פוגשת את סבתה, משהו מתפרק והיא מתחילה לבכות. הבכי אולי מבטא התפרקות, אבל גם מאפשר ביטוי – סוף סוף וללא מלים – של הרגשות השונים שמסקם מחזיקה בתוכה. מעניין שהראשונה שבוכה היא אמה של מסקם, בתחילת הסיפור, ואילו מסקם, שעד עכשיו מאוד עצורה ומוחזקת, בוכה מול הסבתא.

ב. **עקירה/היתלשות מהקשר מוכר וידוע:** מעבר ממקום למקום יכול להיות פעמים רבות טראומטי, בעיקר לילדים שנתלשים מעולמם ומושלכים לעולם אחר. אנחנו פוגשים את מסקם בדיוק ברגעים הכי קשים של תהליך כזה – רגע לפני שכל החיים משתנים, כאשר היא כבר מרגישה זרה בביתה הישן והמוכר (שנמצא באריזות) ועוד לא יודעת מה יקרה לה ואיך יהיה לה במרחב אליו היא עוברת. זהו מעין מצב לימינלי (מצב שבין לבין, כבר לא פה אבל עוד לא שם) שמזמן ביטויים של חולשה וכוח ושמאפשר לעשות כל מיני פעולות (כמו לכעוס על ההורים, להתפרק בבכי) על מנת להתכונן למעבר לשלב הבא.

ג. **בחירות של מבוגרים שילדים צריכים להתמודד איתם:** לאורך כל הסיפור, מסקם מסרבת לקבל את החלטת הוריה לעזוב. היא מבטאת תחושה שילדים רבים מרגישים ביחס להוריהם "אי-הסכמה, תחושת עוול על החלטה לא הוגנת ולא מובנת של ההורים. איך לומדים ילדים "לקבל" החלטות של הוריהם? או שמא תחושת העוול הזו ממשיכה איתנו לתוך הבגרות?

ד. **טראומה חוזרת על עזיבה:** גם אמה של מסקם חוותה עזיבה. בדיאלוג בינה ולבין מסקם, אנחנו לומדים שסבתה של מסקם עזבה את אמה של מסקם למספר שנים באתיופיה. זה הותיר צלקות עמוקות ואמא של מסקם בוכה בסוף הדיאלוג שלהן. מדוע היא בוכה? היא כנראה מבינה את מחיר הניתוק, ההתלשות והעזיבה. הסבר אפשרי אחר קשור לעובדה שגם היא עברה פרידה טראומטית בילדותה והיא מבינה שגם מסקם תתמודד עם משהו דומה (אע"פ שבמקרה זה אמה של מסקם עומדת על כך שילדים נשארים עם הוריהם).

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על סוגיה מרכזית ולהציב שאלת עוגן ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור בשאלה המוצעת למטה, לערער עליה או כמובן לשנות אותה לכתוב חדשה.

הציר המרכזי של הסיפור קשור בדרכים בהן מסקרים מתמודדת עם השינוי שמתרחש עליה. מתוך כך, שאלת העוגן המוצעת היא:

- האם מסקרים חזקה אל מול השינוי העומד לפניה?

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה	הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):
להציג את שם הטקסט ולשאול מה זה "לעזוב"?	הקראה של המורה* עם דגש על הרגשות בסיפור.
איך עוזבים משהו/מישהו שאוהבים?	הטקסט מאוד טעון רגשית. בקשה לתגובות רגשיות וחופשיות. ניתן לתת דוגמא לרגשות שונים: חוסר אונים, עצב, שמחה, געגועים וכו'.
האם אפשר לבחור לעזוב, לבחור בעזיבה?	* זהו טקסט ארוך. בשכבות הצעירות (כיתות ג'-ד') הקראה של המורה תקל את ההתמודדות עם הטקסט. בשכבות ה'-ו', רצוי וכדאי לתת לתלמידים התנסות בקריאה עצמית. יש לקחת בחשבון שהטקסט ארוך ולפנות זמן לקריאה של התלמידים. אפשר גם לתת לתלמידים לקרוא אותו בבית לאחר מהלך ההכנה (טרום קריאה).
לדון בהבדל בין לעזוב לבין להיפרד. שיתוף בחוויות עזיבה של הילדים.	

הצעות לקריאה פרשנית:
התלמידים קוראים וחושבים על חלוקת הטקסט לאפיזודות (הצעה בסיסית לחלוקה):
1. מסקרים חסרת אונים. משוחחת עם אבא ואמא שלה.
2. מסקרים יוצאת מהבית עם אחיה; היא מטפלת בהם; מנסה לשמר את קצרין "בתוכה".
3. מסקרים ואחיה מגיעים לסבתא; התפרצות הבכי.

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

בעקבות הקריאה השנייה ומחשבה על החלוקה לאפיזודות:

1. תלמידים מחלקים את הטקסט לאפיזודות/סצנות באופן אישי.
2. בזוגות: שיתוף בחלוקה ומתן שם לכל אפיזודה. דיון בזוג: האם בכל סצנה מסקרם חזקה/חלשה אל מול השינוי העומד בפניה?
3. דיון במליאה בעקבות העבודה בזוגות: חלוקת הלוח לשניים, לביטויי חוזק וביטויי חולשה, כאשר השורות מתייחסות למעשים ופעולות באפיזודות השונות:

מעשים ופעולות	ביטוי לחוזק	ביטוי לחולשה

בשלב הראשון המורה אוספת את המעשים והפעולות לטבלה. בשלב השני לשאול את התלמידים אם הם רוצים להעביר משהו לצד שני (במצב זה לבקש מהתלמיד/ה לנמק את הבחירה למעבר).

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

חשוב על התמודדות עם שינוי משמעותי שעברת. מה היית לוקח/לא לוקח מדרכי ההתמודדות של מסקום?

להיכנס לנעליה של מסקום ולכתוב מספר חודשים לאחר העזיבה של קצירין: מה למדתי על עצמי מההתמודדות שלי? ניתן לכתוב כיומן לאחר חודש ימים מהמעבר דירה.

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

בקבוצה חושבים וכותבים יחד, בעקבות מטלות הכתיבה, על מדריך להתמודדות עם מעברים בעקבות ניסיונה של מסקרים.

בזוגות מקריאים בקול רם את עבודתו של זה. לאחר ההקראה, הקורא אומר לחברו משהו אחד שאהב בטקסט.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 8: תריסר אגוזים גנובים / משה שמיר

מקראה: על קצה הלשון ומעולמה של ספרות, כתה ה', הוצאת מודן

הסיפור "תריסר אגוזים גנובים" עוסק בשותפות בין שני ילדים. הסיפור רלוונטי לחיי הילדים ומזמן דיון בפרקטיקה יום יומית עבורם (שותפויות בקלפים, לדוגמה) באופן שניתן להניח שאינם מתעסקים בו ביום יום. הסיפור מעורר ומאפשר דיון ביקורתי וערכי על יחסים בין ילדים, על שותפות ועל חברות. התקווה היא כי הילדים ידונו, דרך סיפור על ילדים אחרים בתקופה אחרת, על חייהם היום יום שלהם ויוכלו לחשוב באופן מורכב יותר על התנהלותם באמצעות הסיפור.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבעת עמדות אישיות מנומקות על היצירה; אפיון הדמות ביצירה על פי מעשיה, דבריה, מחשבותיה וקשריה עם דמויות אחרות וביטוי עמדה אישית כלפיהן, הבנת הקשים בין אירועים שונים בעלילה - רצף זמנים וסיבתיות - וזיהוי נקודת המפנה בעלילה, הרחבת משמעותה של היצירה על ידי קישור לעולמם של הקוראים.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"תריסר אגוזים גנובים" בצוות:

- קריאת הטקסט.
- לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות ממורות הצוות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
- דוגמה לסוגיות שיכולות לעלות במסגרת הדיון המקדים:
 - שותפות:** מהי שותפות? האם מתקיימת בסיפור זו שותפות? האם זו שותפות ברכוש או שותפות רק בחלוקת תפקידים? מה בין שותפות לחברות?
 - חברות:** האם יש פה חברות אמיתית בין משה ויוסי? משה חושב לעצמו, "כי מי ישחק לו עכשיו וירוויח?" "האגוזים שלי חזרו אלי - מספיק". לאחר שמשה מגלה שחסרים תריסר אגוזים, הוא מתכנן "להיפרע ממנו", מיוסי, כך שנראה שמשה מחפש לסיים את הקשר. כשיוסי משתף את משה בצרותיו - אחיו החולה, האב שלא חזר - משה לא קשוב לו ולא מגלה רגישות כלפיו. בחברות הזו, יוסי צריך את משה יותר. משה מהווה את כרטיס הכניסה של יוסי לחברה. אם החברות מתפרקת, יוסי מפסיד יותר (חפצים וחבורה). ליוסי יש מוטיבציה/עניין/אינטרס להיות בחברות עם משה.

- ג. **ניגודים:** הסיפור מבוסס על ניגודים רבים, במיוחד בין משה ליוסי: משה ילד התפנוקים, שיש לו הכל, לעומת יוסי, ילד חסר כל; מקום מגוריו של משה לעומת מקום מגוריו של יוסי; ההבדל ביכולות המשחק שלהם – משה כבד תנועה לעומת יוסי הזריז והקלע; משה מפסיד ויוסי מרוויח. כמו כן, עולים ניגודים בין משה לחבורה, בין הצריפים בשכונת הצריפים והצריף של יוסי.
- ד. **לחץ חברתי:** על משה מופעל לחץ חברתי. בפעם הראשונה, כשנדרש לוותר על השתתפותו של יוסי ב"סדר הילדים" ובפעם השנייה כשנדרש לפרק את השותפות עם יוסי. משה מנסה להשמיע את קולו אך נכנע ומוותר לנוכח תגובות החברים. מה המחיר שמשלם היה משלם אם הוא לא מצטרף לחבורה?
- ה. **העומד מן הצד:** הילדים בחבורה נכנעים מול הנהגתו של ראובן השמן – "רבים הסכימו לדברי ראובן" "שוב הסכימו כל החברים לדעתו של ראובן". הם אינם משמיעים את קולם. מדוע?
- ו. **המניעים של ראובן להתנכל ליוסי:** מה הם? הסיבה לכך שיוסי לא יכול להצטרף לסדר היא לא רק עניין הכסף אלא שהוא מעוניין לפרק את השותפות בין משה ויוסי (כנראה בגלל שראובן מפסיד ליוסי).
- ז. **השינוי בהתנהגותו של משה,** מתחילת הסיפור ועד לסופו, ביכולת שלו לעמוד מול החבורה למען יוסי, לעומת הכניעה שלו ללחץ החבורה. זה אומר שגם קודם לכן משה היה יכול לעמוד מול ראובן והחברים השותקים?
- ח. **ערכים:** בסיפור עולים מספר ערכים – נאמנות, בגידה, שותפות, אנוכיות, פרט מול קבוצה, רגישות לאחר וכ'.

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה. כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה.

שאלת העוגן המוצעת תתמקד בערך השותפות:

- **האם השותפות בין משה ליוסי היא שותפות טובה?**

אם זו יחידת הלימוד הראשונה בה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה עם הצוות על היחידה, לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

1. הצגת המשפט הראשון מתוך הסיפור, "משה ויוסי היו תמיד 'בשותף'". המורה תאפשר לתלמידים לשאול שאלות על המשפט: במה הם היו בשותף? איך עשו את השותפות? מי קבע את חוקי השותפות? במה הם שותפים?
2. המורה תפתח עם התלמידים שיח על שותפות ודוגמאות מחייהם.
3. שאלה לחשיבה: האם אחים במשפחה הם שותפים למשחקים? מתי מתקיימת שותפות אמיתית? איך?
4. לאחר השיח המטרים ולפני קריאת הסיפור, המורה תציג את שם הסיפור ותסביר את המילה תריסר.

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

קריאת הטקסט באופן עצמאי: אפשר לחלק את הטקסט לחלקים ולקרוא בחלקים.

הצעות לחלוקה:

- חלק א' - מתחילת הסיפור עד "היה שמור עימו בביתו".
 - חלק ב' - מ"כך היה גם בפסח" עד "נתפזרו איש לביתו".
 - חלק ג' - "יוסי עמד אותה שעה ברחוב" (עמוד 181), עד סוף.
- הזמנה לתגובה: חוויה אישית מהסיפור, מחשבות על הסיפור.

הצעות לקריאה פרשנית:

- קריאה בטקסט תוך זיהוי נקודות מפנה/שינוי בסיפור.
בסיפור יש מספר נקודות מפנה:
- א. הצטרפות משה לחבורה, כאשר הוא מוותר על יוסי.
 - ב. פירוק השותפות.
 - ג. נתינת האגוזים ליוסי למרות פירוק השותפות.
 - ד. משה הלך לקחת את אגוזיו הגנובים, אך שינה את דעתו.
- קריאת הטקסט בתפקידים (קריין, משה, יוסי, ראובן).
קריאת הטקסט וזיהוי הניגודים הרבים שבו.

אכן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון בעקבות לימוד הטקסט:

על מנת לדון בשאלת העוגן, נקרא שוב את הסיפור, תוך מטרה לזהות בו אירועים המעידים על **שותפות מול אנוכיות**. ניתן ליצור טבלה על הלוח.

אפשר לחלק את הכיתה לשני חלקים: חלק מהתלמידים צריכים למצוא בסיפור אירועים או מעשים המעידים על שותפות וחלק מהתלמידים צריכים למצוא בסיפור אירועים או מעשים, המעידים על אנוכיות. ניתן לבקש מהתלמידים לסמן בסיפור, בצבעים שונים, אירועים ומעשים המעידים על ערכים אלו.

לדוגמה:

- שותפות: משה היה מביא את הגולות/אגוזים ויוסי היה מגדיל את השלל
- אנוכיות: משה מתנער מיוסי; הבקשה של משה לצרף את יוסי והתנגדות של משה; משה לא נענה לקריאות של יוסי; ראובן אומר למשה לא להיות שותף של יוסי, אף אחד לא הסתכל אחרי יוסי; הצטער משה על שותפות שנגמרה - מי ישחק עברו עכשיו; רק רוצה להשיג את אגוזיו; רק רצון אחד הריץ אותו, להיפרע ממנו.

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

תסריט: הופכים את התסריט להצגה או סרט. ניתן לצלם בקבוצות סצנה מסוימת.

דילמה: כתיבה מחיי התלמידים - תלמיד מגיב לתלמיד, לדוגמא, עונה בתור המנהלת.

מכתבים: בזוגות, קוראים זה את מכתבו של זה. לאחר הקראה בקול רם, כל ילד כותב מכתב תשובה לחברו.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 9: אינו יודע עניות מהי / מדרש

מקראה: ר' שלמה זרקא ור' יהודה צ'רמון, רינה וישועה, הגדה לפסח, מתוך ההקדמה

המדרש "אינו יודע עניות מהי" עוסק בשאלה מאוד יסודית ועקרונית: מה המחויבות שלנו לחלשים בחברה? האם עלינו תמיד להאמין שהם חלשים יותר מאתנו ומתקשים להתפרנס ועל-כן עלינו לתמוך בהם? או שמא ראוי להיות ביקורתיים ולתבוע מהם "לעמוד על הרגליים של עצמם"? המדרש נכתב על ידי רבי שלמה זרקא, מחכמי תוניס, והוא מופיע בספרו "רנה וישועה" אשר עוסק בהגדה של פסח. במרכזו של הסיפור דיאלוג מעניין בין חסיד גדול ועשיר, שמקפיד לשמור על התורה והמצוות, לבין אשתו, שגדלה במשפחה ענייה. לאחר שהחסיד פוגש אדם עני המבקש ממנו צדקה ומסרב לו ואף כועס עליו, אשתו טוענת בפניו שהוא עיוור לעניות מפני שהוא לא חווה אותה מעולם. לו היה יודע מה היא עניות, ודאי לא היה מהסס לתת צדקה. העימות ביניהם מעורר שאלה חברתית ומוסרית חשובה: מתי אנחנו צריכים לתת לחלש (בין אם זה כסף כמו בסיפור או תמיכה מכל סוג שהוא במקרה אחר) ומתי דווקא לא לתת? האם יש מצבים כאלה ומצבים כאלה? מה הנימוקים האפשריים לכל עמדה?

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאת טקסטים מתוך המקורות היהודיים כחלק בלתי נפרד מהמורשת התרבותית היהודית ותוך עמידה על ייחודם הלשוני (הישג נדרש 7, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת הנושאים, הרעיונות והמסרים העולים מהקריאה בטקסטים שהם חלק מהמורשת התרבותית היהודית.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הגלויה בטקסט; הבנת הנושא או הנושאים המפורשים; קישור לידע העולם; הבנת המשמעות הסמויה בטקסט; הבנת מטרת הטקסט; הבנת כוונות ועמדות.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"אינו יודע עניות מהי" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באופן בו הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
3. לרוב, בקריאה ראשונה, הקורא מרגיש כי עמדת המחבר והמסר הכללי של המדרש הוא שהחסיד צריך לתת תמיד צדקה וכי עיוורונו לעני בעייתי ולא מוסרי – כפי שטוענת בפניו אשתו. לנו יש רצון להרחיב קריאה זו על מנת לאפשר דיון פתוח יותר, בו ניתן לחשוב בצורות שונות על הסוגיות שהסיפור מעלה. הפתיחה נדמית מגמתית ואידאולוגית – יש תחושה שהטקסט מבקש לכוון אותנו למוסר מסוים וחד-משמעי: תמיד צריך לתת לעני, לפושט יד; אסור לשפוט אחרים (בעיקר כאלה שלא היית במצבם); אסור לחשוך באנשים חסרי אונים ובמצוקה; החסיד מאוד מוקדש לדתיות שלו (הדבר המעיד על כך בסיפור

הוא העובדה שהשבת כל כך חשובה לו עד שהוא "מקדים" לקבלה. במלים אחרות, המחבר מראה שהערכים הדתיים חשובים לחסיד יותר מאשר הדאגה לעני ולחלש. מוצעות פה שתי דרכים לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה יותר של הטקסט:

- א. לנסות לחשוב על הסיטואציה דרך עיניו של החסיד: האם גם אנחנו לעתים לא מעוניינים לתת צדקה? מדוע? על רקע חשדנות? ביקורתיות כלפי פושטי יד? לבדוק אם המשתתפים יכולים להזדהות עם החסיד וכיצד הם מיישבים (או מתרצים) לעצמם אי-מתן צדקה במצבים דומים.
- ב. לבדוק אם אנו מאמצים עד הסוף את עמדת האישה. טענתה למעשה היא שתמיד צריך להאמין לעני מפני שהמצב של עניות הוא מצב של מחסור וחוסר אונים אשר מצדיק מעשה נואש כמו קיבוץ נדבות. האם זו נראית לנו עמדה סבירה? מה ניתן היה לענות לה?

הצבת שאלות עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה. על אף שנדמה כי הסיפור מבקש למסור לנו את כל התפיסה המוסרית הזו, במבט מקרוב נוכל לראות שיש שתי עמדות שונות ועקביות בתוך הטקסט: עמדת החסיד ועמדת האישה.

1. **עמדת החסיד:** עמדת החסיד כלפי העני מתחילה בחוסר אמון וכעס. מדוע החסיד לא מאמין וכה כועס על העני? הוא מטיח בעני שלא ייתכן שיש מישהו שלא מסוגל להרים את עצמו ולהתארגן לקראת השבת. האם אפשר להסביר עמדה זו רק מתוך מה שהאישה אומרת לו, שמי שלא יודע מהי עניות לא יכול להזדהות עם מצב של עניות (שמאפיין אותו חוסר חומרי אמיתי וגם חוסר אונים, חולשה וכו')? הרי אפשר לטעון שעמדת החסיד למעשה די רווחת בימינו ובין רבים מאתנו וגם שעניים לשעבר מחזיקים בה. רבים מאתנו מתבוננים על מבקשי נדבות שאנו רואים ברחוב ומניחים שהם ישתמשו בנדבה שניתן להם בדרך לא ראויה. ייתכן שתגובת החסיד היא תגובה אנושית, מפוכחת וביקורתית. כאשר אנו רואים בני אדם שמרימים ידיים, שמגיעים לחוסר אונים ומבקשים תמיכה, אנו חושדים בהם שהם לא מתאמצים ומשתדלים מספיק. חשוב לשים לב שגם אחרי שהאישה נוזפת בחסיד, הוא עדיין לא מאמין לעני, ורק אחרי שהשכנים מעידים בפניו שהוא אכן עני מרוד, הוא נותן לו נדבה. כלומר, החסיד מעולם לא ממש האמין לעני.

2. **עמדת האישה:** האישה רואה שהחסיד חוזר זועף הביתה. כאשר היא שומעת את הסיפור, היא טוענת שמפני שהוא לא ידע מעולם עניות, הוא לא יכול להבין איך מישהו יכול לבקש נדבה. היא, לעומת זאת, שחוותה עוני בילדותה, מבינה היטב. המסקנה שלה די רדיקלית: "העני הזה שביקש ממך בטוח הוא אמר אמת לאמיתה". לפי הגיון זה של האישה, **חייבים** להאמין למי שמבקש. זו תביעה רדיקלית מבחינה מוסרית, וכמו שצינו, החסיד לא עומד בה אלא הולך ושואל את השכנים. האישה לא מנמקת את ההסקה הלוגית הזו שלה, אך ניתן לטעון שמי שמגיע למצב שהוא מבקש עזרה, **חייבים** להאמין לו.

לאור מורכבות זו, אנו מציעים כשאלת עוגן אפשרית ליחידת לימוד זו:

• האם החסיד מחויב לתת נדבה לעני?

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

<p>הצעות לקריאה פרשנית:</p> <p>להוביל לדיון סביב שאלת העוגן.</p> <p>מדוע בסופו של דבר החסיד צריך לתת נדבה לפי הטקסט? מה הנימוק המרכזי בטקסט שהחסיד החליט לתת נדבה? האם החסיד מחויב לתת נדבה לעני? נימוקים לכך/לא.</p>	<p>הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):</p> <p>מה דעתכם על הדמויות בסיפור: החסיד העשיר? אשת החסיד? העני? תגובות חופשיות והתחלת גיבוש עמדות בסיום הקריאה.</p> <p>מה המניעים של החסיד? נימוקים.</p> <p>מה העמדה של האישה? נימוקים.</p>	<p>הצעות לטרום קריאה:</p> <p>הצגת שם המדרש.</p> <p>עיסוק במילה "עניות": שימת לב לסיומת ות=מהות. לא רק מצב של עוני. האם זה מצב או תכונה?</p> <p>אם כן, איזו ציפייה מעוררת הכותרת לגבי הצפוי בטקסט?</p>
--	--	--

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון

האם החסיד מחויב לדעתך (לא לפי הטקסט) לתת נדבה לעני? מהי עמדתכם האישית?

חלוקת הלוח לשניים לעמדת החסיד ועמדת האישה:

- עמדת החסיד: לא חייב לתת; באופן כללי, חושד במבקש נדבה; ייתן נדבה רק כאשר יודע מעל לכל ספק שהצריך לתת
- עמדת האישה: חייבים לנסות להזדהות עם העני; חייבים להאמין לעני; ומשום כך, חייבים לתת נדבה.

תלמידים מתבקשים למקם את עצמם על הלוח באחד משני הצדדים ולנמק מדוע הם חושבים כך.

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

אח של דן מתקשה לעמוד במחויבותיו הלימודיות. הוא מרגיש חסר אונים מול שיעורי הבית וההכנה למבחנים. לכן הוא מבקש מדן עזרה. דן מתלבט. האם לעזור לאחיו? מה היית מציע לדן לעשות?

טענת האישה קובעת שצריך תמיד להאמין למי שבמצוקה. האם אתה מסכים לטענתה?

כשתראה מקבץ נדבות, איך תנהג ומדוע?

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

דיון במליאה: המטרה היא שכל ילדי הכתה ימקמו את עצמם בטענה ונימוק.

כתבו את עמדתכם האישית: האם החסיד מחויב לדעתך לתת נדבה?

איסוף על הלוח עמדות כן/לא.

טענה 1 - צריך לסייע לעניים.

טענה 2 -

טענה 3 -

לצורך הדיון נוקטים עמדה.

מי שרוצה לשנות את דעתו לאחר שמיעת הטענות, יכול.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:
<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 10: כיצד נראים הברבורים? / רבקה קרן פרידלנדר

מקראה: על קצה הלשון ומעולמה של ספרות ו', הוצאת מודן

הסיפור "כיצד נראים הברבורים" עניינו התכתבות בין ענת ויובל: חילופי מכתבים בין שתי דמויות שבסוף נפגשות ומתברר שאחת מהן עיוורת. הסיפור מובא מנקודת מבטו של יובל ומתואר בו חברות הנולדת באקראי ונפרשת על פני שני קצוות הארץ. שנה חולפת עד שמזדמן לשניים להכיר את הפנים מאחורי המילים שבמכתבים. אך על אף הקרבה הרגשית הגדולה שאפשרו מכתביהם, דווקא פגישה קצרה זו, שהרבה לא מתרחש בה, חושפת גילוי מפתיע ומטלטל, בעיקר מצדו של יובל: ענת היא למעשה עיוורת. יובל מתאכזב מכך שענת עיוורת. האם ניתן להצדיק את התגובה הראשונית שלו כלפי ענת? האם זוהי תגובה לגיטימית לאור העובדה שענת הסתירה את עיוורונה מפניו? מצד שני, ייתכן ותגובתו של יובל מבטאת דעות קדומות הרואות בעיוורון מגבלה לקשר. האם זוהי הנחה לגיטימית? הסיפור מזמן ומעורר דיון ערכי, חברתי ואנושי בכל אלה.

יחידת הלימוד מזמנת עיסוק ביחס כלפי אנשים עם מוגבלויות בחברה ובמקומן של דעות קדומות לגביהם ופותרת צוהר לחייהם של אנשים בעל מוגבלות שלמרות מוגבלותם, חיים חיים מלאים. הטקסט הוא גם הזדמנות לעסוק במתח שקיים בין הסתרה לגילוי. מתי הסתרה היא "נכונה"? מתי היא לגיטימית?

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6 תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבעת עמדות אישיות מנומקות על היצירה, הבעת עמדה ביקורתית על תפיסות חברתיות וערכיות העולות מן היצירה; אפיון הדמות ביצירה עפ"י מעשיה, דבריה, מחשבותיה וקשריה עם דמויות אחרות וביטוי עמדה אישית כלפיהן.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4 תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הסמויה בטקסט; הבנת כוונות ועמדות.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו וביורר משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

מוצעות שלוש קריאות ביקורתיות של הטקסט:

1. **הפניית מבט ביקורתי על יובל:** כדאי לבחון את תגובתו של יובל לעיוורונה של ענת. בתחילה הוא מגיב בתסכול ובדחייה לגילוי המגבלה של ענת. הוא חש מרומה, נבגד וחסר אונים. ענת הסתירה מפניו את דבר מוגבלותה, ואילו ידע זאת בתחילת הקשר, ייתכן שהיה נמנע מכתובת המכתבים. ההתאוששות מן ההלם והניתוק מחברתו הקרובה-רחוקה אורכים זמן. סיפור המסופר על ידי מדרך בתנועת נוער – על הטוב והרע המשמשים בערבוביה בחיים וכי דווקא ימים קשים מביאים עימם ימים של אור וברכה – גורם ליובל לראות את הדברים בעין שונה. אולם, לאחר הגילוי המטלטל, לא עשה יובל דבר. הוא אפילו "התאמץ" לא לעשות: התעלם ממכתביה של ענת ומגעגועיו לחברותם, לא התייחס לטענות חבריו בבית הספר שהשתנה ולפניותיהם של אביו ואימו.

כאשר קראו לו, ברח אל הטבע והתבודד במקום שלא ימצאו אותו, לא ידברו איתו ולא ינהגו כלפיו בחיבה או בסלחנות. אולם, נראה שלאחר שהרוחות שוככות והמדריך אומר את דבריו, יוכל מחליט לעשות מעשה וכותב מכתב לענת. ניתן להבין את מעשה זה של יובל כניסיון אמיתי לגעת בליבו של אדם אחר, המאפשר לו להיות הוא ולנסוך בחייו שמחה ותקווה כפי שרק הוא יכול. נראה שכתובת המכתב בסופו של הסיפור הינה בבחינת תיקון. אך האם תיקון זה הוא תיקון משמעותי? האם יוכל פועל מעט מדי ומאוחר מדי?

2. **הפניית מבט ביקורתי על ענת:** ענת היא ילדה עדינה, אצילית ומיוחדת עם עולם פנימי עשיר. ההתכתבות שלה מביעה את כמיהתה למערכת יחסים רגילה שלא שמה את המוגבלות שלה במרכז לאורך כל הסיפור (ניתן למצוא רמזים לכך שהיא עיוורת בקריאה חוזרת של הסיפור). ניתן לשאול מדוע לא סיפרה את האמת ליובל מלכתחילה? מדוע לא חשבה לציין זאת כעובדה הכרחית? אולי חשבה שיש בסיס טוב להכרות אמיתית ועמוקה מבלי לגלות את המגבלה, במיוחד כאשר הקשר מבוסס על חליפת מכתבים ולא על מפגשים פנים אל מול פנים? האם מעשה זה בלתי נסלח? והאם בכך נהרס כל סיכוי להמשך החברות ביניהם?

3. **הפניית מבט ביקורתי כלפי החברה:** הטקסט שופך אור לא רק על הדמויות אלא גם על החברה שסביבן. כיצד החברה מובילה/מעודדת את המעשים והתגובות שלהן? האם היא מכתובה התנהגויות? הסיפור יכול להעלות, למשל, דילמות על חשיבותה של האמת או על השפעתה של דעה קדומה ביחסים בין אנשים. מעניין לבחון את תגובותיהם של הוריו של יובל לרגע הגילוי. אביו אומר, "אני לא שומע... אמרת משהו?" ולא ממשיך לשוחח איתו למרות שחש כי בנו נסער. אמו "קפאה לרגע במקומה" לאור הגילוי, אך לא מתעכבת על כך, לא משוחחת עם בנה על תחושותיו. ייתכן שדבריו של המדריך בתנועה "על אנשים שנפגעו בגופם אבל משום כך רוחם היתה בהירה יותר ואיתנה יותר", עוררו ביובל רגשי חרטה וגרמו לו לכתוב את מכתב התשובה לענת לאחר כשנה. בסביבתה של ענת מתייחסים אליה כחסרת אחריות לאחר שהיא מבוססת את מגפיה בתוך שלולית על מנת לחוש בגשם. כאשר הודיעו לה על דבר מותו של הגוזל הקטן בו טיפלה, זלזלו ברגשותיה וטענו, "נו, אל תיקחי ללב!" כמו כן, החיפוש שלה אחר איש שיח לשיתוף מחשבותיה ורגשותיה מעיד על כך שלא מצאה אדם קרוב ללכה בסביבתה שיוכל לתאר בפניה את מראה הברבורים. כיצד, אם כן, משפיעה החברה על שתי הדמויות? כיצד היא מעצבת את התנהגותן?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה. על פניו הסיפור מלמד על ערכה של האמת ועל דעות קדומות ביחס לבעלי מוגבלויות. ענת העיוורת ניסתה להתכתב עם ילד בגילה מתוך כמיהה ורצון לחברות ולידידות בעולם ללא מגבלות. נראה כי ענת חשבה שהמגבלה שלה לא תשפיע על מהות היחסים ביניהם כאשר במכתבה האחרון כתבה ליובל, "נכון שלא אכפת לך שאני עיוורת? אני רואה בנשמתי הכול". יחד עם זאת, החלטה זו מעוררת תמיהה שכן הסתירה מיובל עובדה מאוד משמעותית ויובל חש נבגד ומרומה.

מכאן עולות שתי שאלות עוגן אפשריות:

1. **האם ענת צדקה בכך שלא סיפרה ליובל את האמת מהתחלה?**

2. **האם יובל היה מתכתב עם ענת אילו ידע שהיא עיוורת?**

שאלת העוגן הראשונה מתמקדת בענת ובמעשיה לאורך הסיפור. היא מאפשרת לנסות ולהבין את נקודת המבט והמניעים שלה תוך בחינה ביקורתית של מעשה ההסתרה שעשתה. שאלת העוגן השנייה מתמקדת ביובל ובטלטלה שהוא עובר כאשר הוא לומד על עיוורונה של ענת. נראה כי ליובל יש רצונות וכוונות מנוגדים: אם הוא היה יודע על העיוורון של ענת, האם היה מוותר מראש על מערכת יחסים איתה?

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

- א. **הצגת פתיח המודעה מהסיפור:** "שמי ענת ואני בת 12. הייתי רוצה להתכתב עם ילד או ילדה בגילי על החיים". מה הייתם כותבים לענת? מה הייתם מספרים על חייכם? כשבוע לפני לימוד יחידת ההוראה, מומלץ לתת לתלמידים לכתוב זה לזה מכתבים אישיים כדי שיוכלו לחוות בעצמם חוויה של כתיבת מכתבים, ציפייה ושיתוף ברגשות, במטרה לקרבם לסיפור.
- ב. **התייחסות לשם הסיפור:** הצגת שם הסיפור בפני התלמידים ובקשה מהם להעלות השערות לגבי תוכנו. על מה יסופר? מי יהיו הדמויות? ניתן לדבר, למשל, על הברבור, עוף המים הנפלא, כהתגלמות המיצוי העצמי בסיפורו של הנס כריסטיאן אנדרסן, "הברווזון המכוער", כמו גם באגם הברבורים מאת צ'ייקובסקי, היצירה האהובה ביותר על ענת.

הצעות לקריאה פרשנית:	הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):
<p>כאשר חוש אחד נפגע, שאר החושים מתחדדים. חזרו למכתביה של ענת וחפשו דוגמה לשימוש בחושים השונים: שמיעה, מישוש, ריח, טעם. שמיעה: "כאשר רגועים המים ושקטים, אני משוטטת על החוף, זורקת אבנים לתוך הים ושומעת: פלק... פלק... או כשהאבן קטנה וחלקה, נשמע הדבר כך: פליק... ואחר כך – דממה" (עמ' 126).</p> <p>מישוש: "שכחתי לספר לך שאני מאוהבת בגשם. בעיקר חביבות עלי הטיפות הגדולות, החמות, שמגען כל כך עדין ומלטף..." (עמ' 125).</p> <p>ריח: טעם: "האם אתה אוהב את ריחם החרוף של פרחי ההדרים? אני יכולה לזהות כל פרח לפי ריחו!" (עמ' 125).</p> <p>✓ לבקש מהתלמידים לזהות היכן במהלך ביקורו של יובל את ענת חלה נקודת המפנה בה הוא מבין שענת עיוורת.</p> <p>✓ מסלול ספרותי: בקריאה שנייה לנסות ולזהות את הרמזים שניתנו ליובל לאורך הטקסט במכתביה של ענת ובתיאור המפגש ביניהם על דבר היותה עיוורת.</p> <p>✓ יובל מנתק קשר עם ענת ולאחר תקופה, מחדש אותו. מה לדעתכם גרם לשינוי זה? מומלץ לשלב צפייה בסדרה "סליחה על השאלה – ילדים", פרק על ילדים עם עיוורון.</p>	<p>1. קריאה משותפת בעצירות תוך הבנת הפשט ומתן מקום לתגובות חופשיות בכל עצירה. ניתן לקרוא קריאה דרמטית, כאשר התלמידים מקבלים את המכתבים עצמם ומקריאים מהם (דמות של יובל ודמות של ענת):</p> <ul style="list-style-type: none"> • עצירה ראשונה: בסיום ההתכתבות, רגע לפני המפגש, יובל אומר, "ענת כתבה מכתבים יפים ומוזרים... אהבתי לחזור ולקרוא בהם...". חזרו אל מכתביה של ענת, בחרו קטע שמושך את תשומת ליבכם, הסבירו מדוע. עיון חוזר במכתבים של יובל וענת: תנו כותרת/הסבר קצר על כל אחד מהמכתבים. ענת ויובל עומדים להיפגש. שיערו מה יקרה בהמשך. • עצירה שנייה: בסיום המפגש בין יובל וענת, לאחר המשפט "ידעתי שענת עיוורת": שיערו כיצד אומר יובל את המשפט הזה. מה טון דיבורו? ניתן להציג לילדים רשימה של רגשות ותחושות ולתת להם לבחור ולנמק את תחושותיו של יובל ברגע זה. <p>2. לתת זמן לתגובות חופשיות: מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? מה המעשים המתוארים והדמויות השונות מעוררות בכם?</p> <p>3. ניתן לשחזר יחד את הסיפור עם הילדים באמצעות ציר זמן, שיח, קומיקס, המחזה.</p>

אכן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון בעקבות לימוד הטקסט:

מה מקומה של האמת ביחסים בין אנשים? מה היו המניעים של ענת? מדוע לא חשפה את האמת? לאסוף מניעים שונים במהלך הדיון.

דיון באחת משתי שאלות עוגן אפשריות:

1. האם ענת צדקה בכך שלא סיפרה ליובל את האמת מהתחלה?
2. האם יובל היה מתכתב עם ענת אילו ידע שהיא עיוורת?

הצעות למהלך הדיון:

1. חשיבה עצמית – כל תלמיד חושב במשך מספר דקות מהי עמדתו ביחס לשאלת העוגן.
2. השוואה בזוגות.
3. דיווח במליאה תוך ניסיון להציג דעות מנוגדות בין התלמידים.

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

1. כתבו מכתב לענת או ליובל ושתפו אותם בתחושותיכם במהלך קריאת הסיפור.
2. כתבו סוף אחר לסיפור.
3. הביעו את דעתכם על הדילמה הבסיסית של ענת: לגלות או להסתיר את דבר היותה עיוורת. היכן עוד אתם מכירים מקרים של גילוי והסתרה (פייסבוק, אינסטגרם)?
4. בכל סיפור טוב יש דמות שאנו מכבדים אותה, מעריכים אותה ואולי רוצים להתחבר אליה. איזו דמות אתם מעריכים בסיפור זה ומדוע?

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

- א. **עבודה בזוגות:** התלמידים מקריאים זה לזה את תשובותיהם במטלת הכתיבה. הם חושבים יחד מה ניתן להוסיף ומגיבים בהתאם.
- ב. **פרסום מטלת הכתיבה בכיתה/באתר/בפורום כיתתי:** כל תלמיד בוחר את תוצר הכתיבה שהוא מתחבר אליו ביותר וכותב פוסט/תגובה בו/בה הוא מסביר מדוע.
- ג. **כתיבת מכתב משותף לאדם בעל מוגבלות** – למשל, עיוור, חירש, בעל מגבלה תנועתית וכד'.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

יחידת לימוד 11: "מעשה בשני אמנים" / מיכה יוסף בן גוריון (ברדיצ'בסקי)

סיפור עממי-משל לקוח מתוך משימת הערכה, כיתה ד', של משרד החינוך
נמצא במקראה צועדים בדרך המילים, כחה ה', הוצאת כנרת

הסיפור "מעשה בשני אמנים" מספר על משימה שהמלך מטיל על שני ציירים ועל דרכיהם השונות של הציירים בהשלמת המשימה. מסופר על מלך עשיר שבנה ארמון מפואר ובו אולם גדול לעריכת חגיגותיו. לשם קישוט האולם, המלך שכר שני ציירים ידועי שם והפקיד בידי כל אחד מהם צד אחר של האולם. אחד מהם טורח ומתייגע עד שהוא מצליח לעטר את הקיר באמנות נפלאה, ואילו השני מתרשל ומזניח את כל העניין. כשמגלה שזמנו קצר ועדיין לא החל במלאכה, אינו מתייאש ומוצא ברגע האחרון תחבולה: הוא צובע את הקיר ומורח עליו לקה מבריקה. על ידי כך הוא משיג שהעיטורים בקיר מנגד נשקפים גם ממנו. מתגובת המלך ניתן להתבלבל. מצד אחד הוא לא כועס על האמן העצל, ומצד שני אינו משלם לו שכר. יתרה מכך, המלך בוחר להפעיל תחבולות כנגד האמן העצל בעת התשלום עבור עבודתו. יחידת הלימוד מזמנת דיון על חריצות לעומת עצלנות ואפילו יצירתיות, הגעה להישגים בעזרת תחבולות ובחירות שהאדם בוחר בהן והשלכותיהן.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"מעשה בשני אמנים" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה אנחנו חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה המורה המובילה מבקשת להתמקד באופן שבו הסיפור פגש אותנו, כקוראות מבוגרות.
3. סוגיות שיכולות לעלות במסגרת הדיון המקדים:
 - הסיפור עוסק בבחירות של אדם כאשר הוא מתחייב למשימה. לרשותו פרק זמן מוגבל לביצוע המשימה, והוא היחיד אשר יכול להשפיע על תוצאות בחירותיו. אמנם האמן העצל לא עשה כמעט דבר במהלך הסיפור, אך בסופו של דבר עלה בדעתו פתרון יצירתי. המלך זיהה שהאמן העצל העתיק בדרך מקורית את יצירתו של האמן החרוץ. הוא איננו כועס בתגובתו הראשונית ואף משבח

את האמן העצל, אך לאחר מכן מעמיד אותו על מקומו. ואולם, האם ניתן למצוא ערך ביצירתיות של האמן העצל בסיפור? האם לפעמים יש יתרון בפעולה או פתרונות יצירתיים שכאלה על פני חריצות ועמלנות? ניתן, למשל, לטעון כי האמן העצל הוא אדם מאוד יצירתי ומקורי ועל אף שנוהג בעצלנות בסיפור, ניתן לשבח גם את תכונותיו אלה.

- בהמשך לסוגיה הראשונה, ניתן לחשוב על תלמידים או מורים בבית הספר שדומים לשני הטיפוסים שבסיפור. הטיפוס הראשון מתמסר לעבודה קשה, מתאמץ, ומשקיע זמן ואנרגיה בעבודתו, ואילו השני לא כל כך חרוץ, פועל ברגע האחר אבל יצירתי ומקורי. האם רק הטיפוס הראשון ראוי לשבח ואילו השני ראוי לגנאי? האם יש אפשרות לראות ערך בתכונות של שני הטיפוסים?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה. המשך לדיון הקמדים ב- "מעשה בני אמנים", נראה שלא כל כך ברור את מי צריך לשבח ומי פועל בצורה נכונה או צודקת. מצד אחד, האמן החרוץ עבד לפי הספר, בחריצות ובתושייה יומם ולילה, ומנגד, האמן העצל אמנם לא עבד יומם ולילה ואף בילה את מרבית זמנו במסיבות רעים, אך הפעיל את מוחו עד כדי הברקת רעיון לביצוע המשימה.

מכאן עולה שאלת העוגן הבאה:

- **את מי צריך לשבח: את האמן החרוץ או האמן העצל?**

בתפיסה החברתית הרווחת, האמן החרוץ הוא הראוי לשבח. הוא מבצע את עבודתו בצורה אחראית, לא מחכה עד לרגע האחרון ולא משתמש בתחבולות. לעומת זאת, האמן העצל לא מתאמץ ולא עושה את המוטל עליו ורק ברגע האחרון עולה בראשו הברקה. האמן השני אמנם אינו חרוץ, אבל הוא יצירתי ו"מבריק". הייתכן שאף הוא ראוי לשבח על תכונות אלו? מבחינת המלך בסיפור, נראה שהאמן העצל צריך להיענש מפני שהוא מוליך שולל. שאלת העוגן מערערת על תפיסה זו ומבקשת לבחון האם גם תכונותיו של האמן העצל ראויות להערכה.

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

עיסוק בשם הסיפור: על מה יסופר בסיפור ששמו "מעשה בשני אמנים"? למה אנחנו מצפים פה? האם יסופר על מעשה חיובי או מעשה שלילי? על איזה מעשה מדובר? אילו סוגי אמנים אנו מכירים?

הצגת תרחיש לתלמידי הכיתה ודיון בבחירותיהם: דמיינו לעצמכם שנבחרתם על ידי המורה לביצוע והצגת פרויקט כיתתי תוך חודש ימים. ניתנת לכם האפשרות לנהל את הפרויקט במהלך שעות הלימודים בבית הספר, אך יש לכם עניינים חשובים נוספים שאתם מעורבים בהם ונהנים לעשות בזמן הזה. דיון כיתתי בתרחיש: איך תנהלו את זמנכם? איך תיראה העבודה? מה תהיה התחושה שלכם – לחץ, אומץ, אתגר?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

- מתן זמן לתגובה חופשית: מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? מה המעשים המתוארים? מה הדמויות השונות מעוררות בכם? מה דעתכם על מעשיהן של הדמויות?
- לאחר הקריאה, המורה והתלמידים יבהירו מילים לא מוכרות שהכרחיות להבנת הסיפור, למשל, אמן, כתליו, הבריק רעיון במוחו, עצל, לחוג [=לחגוג], הליל, דינרי זהב ועוד.
- חלוקת התלמידים לקבוצות עבודה: להניח בכל קבוצה מספר סצנות מן הטקסט ועל התלמידים לסדרן לפי סדר ההתרחשות.

הצעות לקריאה פרשנית:

- עצירה במהלך הקריאה כאשר המלך צפוי להיכנס לחדר הארמון, וחשיבה ביחד כיצד מרגיש המלך כאשר הוא רואה את הציורים. כיצד ירגיש האמן החרוץ כשיראה לנגד עיניו ציור זהה?
- משימה בזוגות: סמנו יחדיו בעזרת מדגשים בצבעים שונים את מעשיו של האמן העצל וכן את מעשיו של האמן החרוץ. הסבירו זה לזה מדוע הדמות פעלה בדרך זו לדעתכם.

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון בעקבות לימוד הטקסט סביב השאלה את מי המלך משבח בסיפור?
על פניו המלך מהלל את העצל כדי ללמד אותו לקח, ומי שבאמת ראוי לשבח הוא מי שעבד באמת.

מומלץ לתת לתלמידים זמן חשיבה של מספר דקות לחשוב בזוגות על הסוגיה הבאה:
אם הייתם המלך, את מי לדעתכם צריך היה לשבח?

ניתן להתייחס לשתי הקטגוריות/הטענות האפשריות ולהציע נימוקים/הצדקות לכל אחת מהן:

המעשה של האמן העצל לא ראוי לשבח	המעשה של האמן העצל ראוי לשבח
---------------------------------	------------------------------

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

1. **עבודה בקבוצות:** משתפים ברגשות, בתגובות ובתחושות לגבי משימות 1, 3 מאבן בניין 3. בעקבות עבודה זו, כותבים יחד סצנה נוספת לסיפור אשר תהיה מבוססת על רכיבים, רגשות, משפטים ורעיונות מתוך המכתבים של התלמידים.
2. **עבודה בזוגות:** החלפת מכתבים כאשר כל תלמיד מקבל מכתב מאחד האמנים.
3. **שיתוף במליאה/בזוגות:** תלמיד אחד קורא את המכתב בדמות אחד האמנים ותלמיד אחר מגלם את האומן האחר ומתבקש בהתאם.
ניתן לתלות את כל המכתבים והתגובות על לוח בכיתה.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 12: כף של עץ / סיפור עם מפי יהודי טנג'ר (מרוקו)

מקראה: מילה טובה 1, כתה ד', מתוך יחידת לימוד-נכדים, הוצאת מט"ח

הסיפור "כף של עץ" עוסק באדם שגידל את בנו באהבה ובמסירות. לאחר שהבן נשא אישה והפך לאב בעצמו, עבר הסב לגור בבית בנו. כשהנכד גדל מעט, הוא שם לב שסבו אוכל בכף עץ ושאל אותו לסיבת הדבר. הסב עונה כי זוהי ההחלטה של הוריו של הילד. הסיפור מסתיים בכך שהילד מתחיל לגלף כף של עץ עבור אביו לכשיזדקן.

סיפור זה מהווה הזדמנות לדון במערכת היחסים המורכבת בין אב לבנו. בנוסף, הוא מאפשר דיון בערכים "כבוד את אביך ואת אמך", "זהדרת פני זקן", "מפני שיבה תקום" ו-"יהי כבוד חברך חביב עליך כשלך". כמו כן, מתאפשר דיון בביטוי "המלך הוא עירום", שכן מעשה הילד בסוף הסיפור מהווה תפנית ולמעשה מעיר את האב על מעשיו. הסיפור מהווה הזדמנות לדון בפסוק "ועזב את אביו ואמו ודבק באשתו" ובדילמות המורכבות הנובעת ממנו: האם המגורים של שלושה דורות בבית אחד נכונים או שיש לעשות הפרדה? עד כמה נכונה דבקתו של הבן ברעייתו למרות תחושת הסב כי "אינה מביטה בו בעין טובה"?

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות והתייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הרחבת משמעותה של היצירה על ידי קישור לעולמם של הקוראים; גילוי משמעויות מפורשות וסמויות ביצירה; הבעת עמדה ביקורתית על תפיסות חברתיות וערכיות העולות מן היצירה; אפיון דמות ביצירה על-פי מעשיה; דבריה, מחשבותיה וקשריה עם דמויות אחרות וביטוי עמדה אישית כלפיהן.**
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הסמויה בטקסט; הבנת כוונות ועמדות.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"מעשה בשני אמנים" בצוות:

- קריאת הטקסט.
 - לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באופן בו הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.
 - סוגיות אפשריות לדיון בצוות בעקבות קריאת הטקסט, בהובלת המורה המובילה:
- דיון בדמותו של הסב:** כיוון אפשרי לדיון הוא בחינת התנהגותו של הסב – התייחסות לפעולות ולמניעים שלו. ניתן לשקול אם חלק מבחירותיו לא מעלות תמיהה: מה דעתכם על התנהגות הסב כלפי בנו בהתייחס לכך שהוא מקריב את חייו לגידול הבן ומבטל את עצמו? על מה מעידה בקשתו

של הסב מבנו, "בני, רוצה אני לראות אותך בביתך שלך. שא אשה, כדי שאדע לפני מותי, כי יש לך בית וילדים, ואוכל להפרד בשקט מן העולם הזה?" אילו שאלות ודילמות עולות בקשר להתנהגותו, לפעולותיו ולמניעיו של הסב?

- **דיון בדמותו של הבן:** כיוון אפשרי נוסף לדיון יכול להיות בחינת התנהגותו של הבן. מה דעתכם על תגובת הבן לדברי האב, "שמע הבן ומיהר לשאת אשה"? האם כשמיהר לשאת אישה, הוא פעל מתוך פחד להישאר לבד או מתוך כבוד לאב ולבקשותיו? בהמשך הסיפור, התנהגות הבן מעוררת מחלוקת ודילמה מוסרית וערכית. מצד אחד, הבן דבק באשתו והולך אחריה כפי שמצוין בפסוק "ויעזוב איש את בית אביו ואמו ודבק באשתו". מה דעתכם על התנהגותו זו של הבן כלפי אביו (הסב)? האם היא מוצדקת בהתייחס לפסוק הזה? מצד שני, האם הוא נגרר אחרי רעייתו ומתייחס לאביו בזלזול וחוסר כבוד עד כדי השפלה?
- **דיון בדמותו של הנכד:** כיוון שלישי לדיון הינו עיסוק בדמותו של הנכד ופעולותיו. מה יחסו של הילד להוריו? לסבו? כיצד הוא מרגיש בתוך הסיטואציה המשפחתית? כיצד הוא מכין אותה? האם טוב לו או רע לו? הנכד יכול לפרש את המורכבות המשפחתית הזו בשתי צורות. מצד אחד, מעשיו של הנכד יכולים להתפרש כתמימים. הוא מכין לאביו את אותה הכף שיש לסבו. אולם מצד שני, ניתן גם לפרש את המעשה של הנכד כמעשה תוכחה: הוא משקף להוריו את יחסם המחפיר כלפי הסב (ניתן להמשיל אותו לילד שאומר, "המלך הוא עירום" בסיפור "בגדי המלך החדשים").

הצבת שאלות עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן לשנות את אחת השאלות ולכתוב חדשה. הדיון המקדים ב"כף של עץ" עזר לזהות כמה סוגיות ערכיות-תרבותיות בסיפור. לאור זאת, מוצעות שלוש שאלות עוגן אפשריות:

- **עד כמה הורים צריכים להקדיש את חייהם למען ילדיהם?**
- **עד כמה אדם צריך להיות נאמן לבן הזוג שלו והאם במחיר פגיעה בהורים?**
- **האם המעשה של הנכד נובע ממקום של תמימות או ביקורת?**

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

הצגת שם הסיפור "כף של עץ": על מה לדעתכם יהיה מסופר בסיפור לפי הכותרת?
עיסוק במשמעות כף של עץ: האם ראיתם פעם כף של עץ? למה היא משמשת? האם זהו חומר יקר או לא? האם נוח לאכול עם כף של עץ?

הצעות לקריאה פרשנית:

מה דעתכם על התנהגותו של הסב כלפי בנו בתחילת הסיפור בפסקאות 1-2?
מה אתם חושבים על תגובתו של הבן לבקשת אביו להתחתן?
האם הייתם מצפים מהבן לנהוג אחרת?
מה עושה הסב לאורך כל הדרך עבור בנו? מה מעידים מעשיו על תכונות האופי שלו? סמנו את המעשים בטקסט והתאימו כל מעשה לתכונה שכתובה במסגרת על הלוח.
כשהילד שואל את הסב, "מדוע אתה אוכל בכף אחרת?", מדוע לדעתכם עונה הסב כפי שעונה?
האם לדעתכם המעשה של הנכד נובע מתמימות או מרצון ללמד את אביו לקח?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

1. קריאת הטקסט ומתן זמן לתגובות חופשיות: מה הסיפור הזה גורם לכם להרגיש? מה המעשים המתוארים והדמויות השונות מעוררים בכם?
2. התייחסות למילים ולביטויים חדשים בסיפור כמו "לא מביטה בו בעין טובה", "כפיס עץ", "שא אישה", "לגלף ולשייף".
3. חלוקת הסיפור לפסקאות: סימון פעולות הסב/הנכד בצבעים שונים.

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

ניתן להתחיל בשאלות דיון קטנות כגון **מדוע לדעתכם לא התלונן הסב על כך שנאלץ להשתמש בכף שונה משל יתר בני המשפחה?**

ניתן לקיים דיון בזוגות ולבחור נציג מכל זוג להציג בפני הכיתה את עמדתם.
כעת יש לבחור אחת משאלות העוגן ולדון בה בכיתה:

1. **עד כמה הורים צריכים להקדיש את חייהם למען ילדיהם?**
2. **עד כמה אדם צריך להיות נאמן לבן הזוג שלו והאם במחיר פגיעה בהורים?**
3. **האם המעשה של הנכד נובע ממקום של תמימות או ביקורת?**

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

בחרו אחת מהאפשרויות הבאות, לכתוב ו/או להכין הצגה לסוף הסיפור:

1. שעררו מה הייתה תגובתו של האב למעשי בנו בסוף הסיפור. כתבו דו-שיח בין האב לבנו והשתמשו בתבנית הבאה:
אב: מה אתה עושה בני?
בן: אני מכין לך כף שתהיה לך כשתזדקן.

אב: _____

בן: _____

אב: _____

בן: _____

2. הסיפור מסתיים בשלוש נקודות. נסו לדמיין מה קרה לאחר מכן וכתבו סוף לסיפור. ניתן להתייחס לשיחה של האב עם רעייתו או של האב עם בנו או של האב עם אביו. ניתן להתחיל כך:

ראה הבן את מעשי בנו ו... _____

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

יחידת לימוד 13: בהתעמלות / אדמונדו ד'אמיציס

מקראה: צועדים בדרך המילים, כתה ד', תירגמה: מרים שוסטרמן פאדובני, הוצאת כנרת

הסיפור "בהתעמלות" הוא פרק מתוך הספר "הלב". הספר נכתב עבור בני נוער ברוחם של הערכים המסורתיים, דרך ארץ, הירוואיות וכבוד למשפחה ולמדינה. גיבור הספר הוא אנריקו בוטיני, המתעד שנת לימודים אחת בבית הספר היסודי. הספר נכתב כיומן של ילד איטלקי, בו מתוארים מרקם החיים בכיתה ואופיים של התלמידים השונים.

הדמות המרכזית בסיפור "התעמלות" היא נלי, ילד נכה שידו משותקת. בטקסט מתואר שיעור התעמלות שבמרכזו עולה רצון חזק של ילד הסובל ממגבלה פיזית להוכיח לעצמו ובכך לחברה כולה שהוא שווה בין שווים. הסיפור מסופר בגוף ראשון ומתאר סיטואציה שבה נלי, על אף החשש של אמו שהוא יהפוך ללעג ולקלס בעיני הילדים האחרים, משתתף בשיעור התעמלות ומבצע תרגיל המצריך ממנו נחישות, התמדה וכוח רצון. במהלך שיעור ההתעמלות, קבוצת ילדים, בהנהגתו של תלמיד בשם גארונה, מעודדת את נלי. הסיפור מעלה דילמות הנוגעות בסוגיית המנהיג בחברה, דאגה לחלש, הכוח המניע את האדם לפעולה ועוד. ביחידת הלימוד שמוצעת כאן, ננסה לערער על הקריאה המקובלת ולאפשר סוגי קריאות שונות. פרשנויות מגוונות של הטקסט יעמיקו את הבנת הנקרא ויעודדו את התלמידים לחשיבה ביקורתית ויצירתית.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4 תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך):
הבנת המשמעות הגלויה בטקסט – הבנת הנושא או הנושאים המפורשים; קישור לידע העולם; הבנת המשמעות הסמויה בטקסט; הבנת מטרת הטקסט; הבנת כוונות ועמדות.

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו וביורר משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים בסיפור "בהתעמלות" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות ממורות הצוות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית ולא לחשוב "בראש" של המורה (לשאול "מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה המורה המובילה מבקשת להתמקד באופן בו הסיפור פגש אותנו, כקוראות מבוגרות.
3. בקריאת הסיפור "בהתעמלות" יש הזדמנות לדון בשני מעגלים מרכזיים השזורים זה בזה ולעיתים קשה לנתקם:
א. מעגל ראשון הוא **מוטיבציה פנימית של האינדיבידואל מול החברה**: כוחות פנימיים הטמונים באדם המניעים אותו להתקדם ולהצליח מבלי להקשיב לסביבה, כמו גם האמונה בעצמי על אף המגבלות הקיימות.

ב. המעגל השני הוא החברה כגורם מעכב או מקדם ומחסל או מחשל וכמייצג קולות מחלישים וקולות מחזקים, בידיעה שלעתים גם דמויות שאנו אוהבים עלולות להחליש אותנו. בהתייחס לחברה, הסיפור עשוי לזמן דיון בשאלת כוחו של מנהיג חיובי או שלילי.

בעקבות הדיון, נבחן את השאלה מהו כוחו של מנהיג, כגורם חיזוני, ביחס למימוש הפוטנציאל של האינדיבידואל. כמו כן, נבחן את התנהגותה של האם בטקסט ונשאל: האם בסיפור היא פוגעת בבנה? האם נכון לגדל ילד עם תחושה כבדה של חששות ודאגה? האם דאגה כזו באמת מגנה על הילד ושומרת עליו ומאפשרת לו לקבל בטחון ומטפחת אותו ומפתחת אותו? או שמא דאגה כזו פוגעת בהתפתחותו, בעצמאותו ובקשריו החברתיים?

הצבת שאלות עוגן לעיצוב היחידה

אנו מציעים שני כיוונים שונים למיקוד בדיון המקדים:

(1) מנהיגותו של גארונה

נראה כי בסיפור זה, כוחו ועוצמתו של המנהיג באים לידי ביטוי במבט בלבד. מעמדו של גארונה מוחלט. ברור לכולם מהי עמדתו ואף אחד לא מעז לערער עליה. בתחילת הטקסט נראה שגארונה נמצא בחדר המנהל. למה הוא נמצא שם? בשל התנהגות רעה? או שאולי בעיני המנהל, גארונה הוא דמות מפתח בסיטואציות שונות בבית בספר? האם דמותו מקדמת עלילה? ואם כן, באופן שלילי או חיובי? נלי נמצא יחד עם אמו בחדר המנהל והיא מנסה לשכנע את המנהל שישחרר את בנה ממטלות שיעורי ההתעמלות. האם חוששת מהחברה, חוששת שבנה יפגע, אך נלי דבק בעמדתו: "די לי כי גארונה לא יצחק עלי". האם הוא מבקש מגארונה לא לצחוק עליו? או ברור לו שגארונה המוסרי והשומר צדק יגן עליו כי כך עושה – מגן על חלשים ונדכאים?

גארונה לא מגיב לדברי נלי, אך נראה שדי לכולם בנוכחותו. נדמה כי נלי תולה את כל יהבו בגארונה. עולה השאלה האם נלי היה מצליח ללא תמיכת גארונה? האומנם הוא הרוח הדוחפת והמעודדת? או שמא כשם שיכול לטעת ביטחון כך יכול להטיל איימה ושיתוק על רצונות ומהוויים? בהמשך הסיפור, מתוארת סיטואציה שבה התלמידים מבצעים משימת טיפוס וכל אחד זוכה לתיאור שונה מצד המספר. ברורה האהדה של המספר כלפי גארונה (כל הספר מתואר מנקודת מבטו של המספר). כאשר מגיע תורו של נלי לטפס, מתחילים התלמידים לגחך, אך מיד שוררת דממה בשל מבטו הנוקב והמאיים של גארונה. ושוב עולה התהייה, איזה סוג מנהיג הוא גארונה? כיצד הוא שולט? האם כוחו נובע מכוח הזרוע או מתוך הערכה והערצה כלפיו אשר גורמות לתלמידים להקשיב לו?

(2) המוטיבציה של נלי

נלי לא מתייאש ולא מוותר לעצמו. הוא חדור מטרה ולא מקשיב לקולות מחלישים הבאים מבחוץ ומבפנים. הקולות המחלישים יכולים להיות, למשל: המורה המנסה להניע אותו מההגעה "לפיסגה"; אמו שנמצאת ברקע ושייתכן ומשרה אווירה של אומללות, מוטיבציה נמוכה וחוסר אמונה ביכולותיו של נלי; תלמידי הכיתה שתחילה גיחכו וכעת מתבוננים בו ואולי מייחלים לראות בקלונו. גם הקולות המנוגדים הפנימיים שלו עשויים להחלישו: "האם אצליח? האם אצליח להוכיח לאמי, לחבריי, למורה שאני מסוגל, שאני בוטח ביכולותיי?" "האם אצליח להוכיח לעצמי שהנכות שכל כך הגבילה אותי לא תהווה מכשול אם אחליט שאני כמו כולם? האם אצליח להפסיק לרחם על עצמי ולוותר לעצמי?" אף על פי שפעלו כוחות מחלישים בלבד, נלי מצליח לטפס עד לפסגה.

כאשר אמו מגיעה, הילדים מספרים לה בהתלהבות כי הוא הצליח לטפס. ניתן לקרוא את הקטע הזה בתמימות ולחשוב שאכן הילדים שמחים בהצלחתו ורואים בו כשווה בין שווים. אך ניתן גם לקרוא את הסיטואציה הזו במבט ביקורתי: עצם העובדה שהילדים מספרים לאם על הצלחתו של בנה, כאילו נוטלים

ממנו את ההצלחה ומחדדים את השונות שלו. נקודת מבט זו מסתמכת על הפנייה של האם לבנה לאחר ביצוע התרגיל: היא אמנם פונה לבנה, אך הילדים נוטלים את רשות הדיבור ולאחר מכן האם רק מלטפת את גארונה. יתכן שפעולה זו מבטאת את תפיסתה כי הצלחתו של בנה כתלויה בגארונה ובחבריו - ולא בכוחותיו הפנימיים.

אנו מציעים שלוש שאלות עוגן אפשריות:

1. האם גארונה הוא מנהיג טוב?

לאורך הטקסט נוכחות גארונה מורגשת ובמידה מסוימת מניעה את העלילה. נרצה לבחון את דמותו הפועלת מתחת לפני השטח. נדון בסוגיה מהו מנהיג שלילי ומהו מנהיג חיובי. לכאורה גארונה מגן על החלש, אך האם התנהגות זו מקדמת את נלי? האם נלי היה מגיע להישגים גם ללא גארונה? מנהיגותו של גארונה יכולה להתפרש כשלילית משום שנראה שהוא מטיל אימה על חבריו, לפיו ישק דבר. נראה כי רק מבט אחד מספיק על מנת לשתק את כל צחוקם של החברים.

2. מה/מי נתן לנלי את הכוח לטפס?

בשאלת עוגן זו מסתתרת סוגיית הכוחות הטמונים באדם, הקולות המחלישים והמחזקים של נלי: הקולות של האם, של החברים, של המורה ושל גארונה, ואף הקולות הפנימיים של עצמו. אילו קולות מניעים את נלי למימוש רצונותיו? אילו מעכבים אותו? האם נלי היה מטפס ללא דחיפה מהסביבה?

3. האם אמו של נלי פעלה נכון?

במבט ראשון נראה כי האם דואגת לבנה ומנסה לגונן עליו כפי שהיינו מצפים. רואים את זה בטבע, כולל בקרב בני אדם – תפקיד האם לדאוג לילדיה הוא מרכזי ומשמעותי. אולם, שאלה העולה מסיפור זה היא, האם אמו של נלי, בדאגתה הרבה, גם פוגעת בבנה? האם דאגתה באמת מגוננת ושומרת על בנה ומאפשרת לו לפתח בטחון עצמי? או שמא דאגה כזו פוגעת בהתפתחותו, בעצמאותו ובקשריו החברתיים? האם ייתכן ודאגת היתר של האם, היא זו שהובילה אותו למצבו המוחלש?

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

- עיסוק בשם/נושא הסיפור:
- * על מה יספר הסיפור ששמו "בהתעמלות"?
- * למה אנחנו מצפים פה?
- * באיזה מקומות יכול להתרחש הסיפור?

הצעות לקריאה ראשונה:

- קריאה אישית/משותפת:
- א. הבנת הפשט:
 - * הבהרת מילים לא מוכרות אשר תהיינה הכרחיות להבנת הסיפור.
 - * ניתן לערוך שחזור בעל פה של רצף האירועים על מנת לחדד את מהלך הסיפור.
- ב. הסיפור הזה מהווה הזדמנות מצוינת לערוך משחק תפקידים על מנת להמחיש את הסיטואציה. קריאת הסיפור תיעשה על ידי תלמידים שונים כך שכל תלמיד יקבל תפקיד שונה.

הצעות לקריאה פרשנית:

- מתן אפשרות לתגובות חופשיות:
- * מה הסיפור הזה גורם לכם להרגיש?
- * האם נתקלתם בחוויה דומה?

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

הצעות לדיון בעקבות לימוד הטקסט סביב שאלות העוגן

1. האם דמותו של גארונה כמנהיג מקדמת או מעכבת את נלי?
2. מה/מי נתן לנלי את הכוח לטפס?
3. האם האמא פעלה נכון?

שאלות לדיון:

נחדד את המושגים מהו מנהיג שלילי ומהו מנהיג חיובי. גארונה הוא המנהיג בכיתה, אך עלינו לבחון את מנהיגותו לאור הכתוב בסיפור:

* אין ספק שגארונה נתן לנלי תחושת ביטחון ואיפשר לו לממש את יכולתו, אך האם הוא מנהיג שלילי או חיובי?

* לכאורה גארונה מגן על החלש. אך האם התנהגות זו מקדמת את נלי?

* האם נלי היה מגיע להישגים ללא גארונה?

עולה סוגייה נוספת שלמעשה שזורה בראשונה, בנוגע לכוחות הטמונים בי ולקולות המחלישים והמחזקים שלי:

* יחס האם, יחס החברים, היחס של המורה ושל גארונה והיחס של נלי כלפי עצמו: מה מהם מניעים את נלי למימוש רצונותיו? מי מעכב אותו?

* האם נלי היה מטפס ללא עזרת הסביבה?

אנו רואים בטבע כיצד האם דואגת לגוריה ושומרת עליהם מכל משמר וכמובן שרואים זאת גם בקרב הורים שלנו: האם המגנה על בניה, עוטפת אותם ומנסה להגן עליהם מהסכנות בחוץ.

עולה השאלה, האמנם זה טבעי שאמא תדאג ותעטוף, אך היכן הוא הגבול?

האם התנהגות זאת יכולה לחסום את התקדמות בנה ולפגוע בהתפתחותו? לגרום לתלות ולחולשה? או שמא התנהגות זו מאפשרת לו בטחון וטיפוח ופיתוח?

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

בעקבות מטלת כתיבה - הצעה 1:

ערכו בכיתה בחירות ליו"ר מועצת התלמידים בית הספר. אספו מהתלמידים את נימוקיהם לבחירתו או אי-בחירתו של גארונה ליו"ר מועצת התלמידים. ניתן לערוך דיבייט בו נציגים ינסו לטעון בעד/נגד גארונה. לאחר מכן, ניתן לערוך בחירות ולדון בתוצאות.

בעקבות מטלת כתיבה - הצעה 2:

הקרינו לתלמידים את הסרט "פלא" העוסק בקבלת השונה בחברה בתיאורו של ילד המתמודד עם השונות שלו. מה ניתן ללמוד על הסיפור שלנו בעקבות הצפייה בסרט? האם החברה בסיפור מכילה ונותנת מקום לשונה?

בעקבות מטלת כתיבה - הצעה 3:

כל תלמיד מקבל דף ומתבקשים לציין עליו ציור חופשי. מפסיקים את המשימה באמצע והתלמידים מתבקשים לתת את הציור לתלמיד היושב לידם. כעת כל תלמיד מתבקש להמשיך את הציור של חברו. המורה כותבת על הלוח את כל ההערות של התלמידים לחבריהם, לדוגמה: אתה הורס לי, אתה מצייר גרוע, מה זה, בכלל לא התכוונתי לצייר את זה... וכו'. שאלת הדיון: כיצד הרגשתם כאשר היו לכם כוונות מסוימות לגבי הציור ומישהו בא ושינה אותו, הרס אותו או לא עמד בציפיות שלכם? ניתן לדבר על ההקבלה לאמא של נלי: היא בנתה סביבו הגנות, מחשבות וציפיות והיא חוששת לשחררן.

בעקבות מטלת כתיבה - הצעה 4:

התלמידים מציגים את התוצרים שלהם בכיתה. משתפים את חברי הכיתה בכוחות המחלישים והמחזקים המצויים בנלי, ואולי גם בכל אחד מהם באופן אישי.

אבן בניין 4 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתם פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך גדול במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 14: דוד המלך / יוסי מרגלית

מקראה: דרך המילים, כתה ה', הוצאת כנרת

הסיפור "דוד המלך" מתאר מציאות חברתית קשה. מתחת לפני השטח, ללא ידיעת המורים וההורים, מתקיימים יחסים של שליטה, השפלה וניצול בין ילדים. הסיפור מהווה הזדמנות לחשוף את העולמות האלה המתקיימים לא פעם בין ילדים בהפסקות ואחרי שעות הלימודים. הגיבור של הסיפור, ששמו אינו ידוע, הוא חלש חברתית וכנראה גם פיזית. אולם דווקא בגולות – המשחק החשוב והמרכזי בו בני הכיתה עסוקים – יש לו כישרון. בראשית הסיפור הוא מתאר איך הפך ל"עבד" של בריון כיתתי בשם דוד, את "החלטתו" להפוך לעבד של דוד – כלומר, למישהו שמרוויח עבורו גולות ובאופן כללי ממלא את כל פקודותיו. בתמורה, דוד אמור להגן עליו מול ילדים אחרים בכיתה. לאחר כמה ימים, משחק "המלך והעבד" עולה מדרגה כאשר דוד מבקש מגיבור הסיפור לגנוב מתלמיד אחר גולות. הגיבור מתלבט ומתייסר, אך לבסוף מנסה לגנוב את הגולות – גניבה שלא עולה יפה. הגולות מתפזרות והוא נתפס, סופג מכות מתלמידים ונבגד על ידי דוד לו הוא קורא לעזרה, אשר טוען שכלל לא התכוון ברצינות שיגנוב. בעקבות האירועים האלה (שהגיבור שמח שלא נודעו להורים ולמורים), הגיבור מחליט להפסיק להיות עבד של דוד ושלא יהיה יותר עבד של אף אחד. סיפור זה מעורר הרבה תהיות: הגיבור נותר מוחלש בסופו ולא נראה שהמציאות האלימה והפוגענית בכיתה השתנתה. אמנם הוא מחליט להפסיק להיות עבד יותר, אך לא נראה שיש מוצא למצוקותיו וחולשתו. בנוסף, נראה שהסיפור ביקורתי כלפי דוד, הכריון אשר מנצל ילד חלש, אך לא מציע אלטרנטיבה לבניית מעמד או ביטחון בחברת הילדים בכיתה זו.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבנת המשמעות הסמויה בטקסט – הבנת כוונות ועמדות.**
- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך): **הבעת עמדות אישיות מנומקות על היצירה, הבעת עמדה ביקורתית על תפיסות חברתיות וערכיות העולות מן היצירה, אפיון הדמות ביצירה על פי מעשיה, דבריה, מחשבותיה וקשריה עם דמויות אחרות וביטוי עמדה אישית כלפיהן.**

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"דוד המלך" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, מומלץ לבקש תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.

3. הטקסט מעלה מספר סוגיות שיכולות לעלות במסגרת הדיון:

א. **עיסוק בדמותו של דוד:** דוד מוצג כילד חזק, השולט ביד רמה בגיבור ובעל מעמד חברתי איתן. הסיפור אף קרוי "דוד המלך". אך האם באמת מדובר בדמות חזקה? ניתן לטעון שמי שמבקש לשלוט כך בגיבור, שהוא ילד חלש חברתית ופיזית, בעצם מנסה לחפות על חולשותיו שלו (למשל, חולשתו במשחק הגולות ואולי חוסר בטחון בהיבטים אחרים). ביטויים נוספים לחולשתו של דוד הם הבקשה מהגיבור שיגנוב גולות וכמובן פחדנותו אל מול שאר הילדים בכיתה כאשר מתגלה הגניבה בסוף הסיפור. ניתן גם לראות ביחסי השליטה עצמם ביטוי לחוסר הבטחון של דוד: אולי מי שיש לו צורך לשלוט באחרים איננו בטוח בכוחו שלו?

ב. **עיסוק בדמותו של הגיבור:** הגיבור מציג עצמו כילד חלש ובעל מעמד חברתי נמוך בתוך מציאות חברתית אלימה ופוגענית. אמנם, בתחילת הסיפור הוא טוען ש"שמח" מהצעתו של דוד להיות עבד שלו, אך ייתכן והסכמתו הראשונית איננה בחירה חופשית אלא נובעת מחוסר ברירה: "דוד חזק מכל ילדי הכיתה, וטוב להיות עבד של החזק – אם אי אפשר להיות חזק... אם אני עבד של ילד חזק, הוא לא ייתן שיפו אותי. לכן שמחתי להיות עבד של דוד". אמנם, כאמור, הגיבור אומר שהוא "שמח" להיות עבד של דוד, אך הייתכן ולא הייתה לו כל כך ברירה? במצבים קשים של פגיעה וחולשה, גם מה שנדמה כבחירה יכול להתברר – בדרך כלל רק בדיעבד – כמציאות של חוסר ברירה למעשה. למשל, ילד הגדל בסביבה של עוני ופשיעה ומתגלגל לחבורת פשע – האם ניתן לטעון כי זו "בחירה חופשית" שלו? באופן דומה, האם המצב אליו נקלע הגיבור בסיפור הוא גם מתוך חוסר ברירה? הייתכן שלהפוך ל"עבד" ולבצע את כל פקודותיו של דוד, כולל גניבה, לא נעשה אלא מחוסר ברירה? ניתן לקרוא את שלל ההצדקות שנותן הגיבור לאורך הסיפור לפעולותיו שלו באור זה. למשל, כאשר הוא מתלבט לגבי הגניבה, הוא מהרהר, "ואם נשארתי לכדי בכיתה, למה לא אבדוק ואראה אם באמת יש לחזי קופסה מלאה גולות? ואם באמת יש לו, ואם באמת לא אכפת לו אם חסרות לו קצת – מדוע לא אקח ואביא למלך שלי, וכבר אהיה עבד נאמן בהחלט?" הצדקות אלו מראות שלמרות שהגיבור לא באמת מעוניין לבצע את הפקודות של דוד, הוא איננו יכול להתנגד להן ומוצא את עצמו, בסופו של דבר, מבצע אותן בלית ברירה.

ג. **עבדות והשתקה:** העיסוק במצב של הגיבור כ"עבד" וההקשר המקראי של דוד המלך מעוררים מחשבות על עם ישראל והעבדות שלו במצרים. הסיפור קרוי "דוד המלך" ולכל הילדים המוזכרים בו יש שמות (חזי, עזרה וכו'), ואילו הגיבור – שמוכן/מחויב להפוך ל"עבד" – הוא חסר שם. על מה הדבר מעיד? האם משמעות העבדות היא ביטול עצמי – להפוך לחסר שם? מה זה בדיוק מצב העבדות שהגיבור מוכן להכניס את עצמו אליו? בנוסף, בסוף הסיפור הגיבור בוחר שלא לספר לאף אחד על המקרה. הגיבור חווה מקרה חמור, בו הוא מנוצל, מוכה על ידי תלמידים אחרים וחברו מתעלל בו. בכל זאת, הוא בוחר שלא לספר לאיש. מדוע? ניתן להרחיב את הדיון ולעסוק בנושא של "בריונות ברשת" וההשתקה שבריונות זו לא פעם מלווה.

ד. **המציאות החברתית המעוותת בסיפור:** בסיפור מתוארת מערכת היחסים נצלנית בין שתי הדמויות. דוד נחשב בכתתו לילד חזק והוא מנצל זאת באופן שלילי וגורם לגיבור להיות עבד שלו ולעשות כרצונו. כל מה ש"המלך" אומר לגיבור הוא עושה ואינו מפעיל שיקול דעת. מתי ילד מוצא את עצמו במצב חלש שכזה? באיזו מן חברה? על פניו, המניעים של הדמויות למערכת היחסים הזו פשוטים: דוד הסכים לחברות כי הגיבור ירוויח למענו גולות והגיבור הסכים למערכת היחסים הזו כי היה חלש בחברה ורצה שדוד יגן עליו. השיא הדרמטי בסיפור מתרחש כאשר דוד מפעיל לחץ על הגיבור לגנוב את הגולות של תלמיד אחר. הוא מנצל את מעמדו לבקשה שאינה מוסרית והגיבור עומד בפני התלבטות קשה: האם לנהוג עפ"י "צו המלך" או עפ"י חוקי החברה המוסריים?

הסיטואציה הזו מעלה סוגיות של נאמנות ובגידה: הגיבור נאמן לדוד לכל אורך הסיפור. הוא עושה כל מה ש"המלך" מבקש ללא שאלות וללא התנגדות והיינו מצפים שברגע שהוא יצטרך את עזרתו של דוד, הוא יעמוד לצידו ויגן עליו. אך בולטת פה הבגידה. דוד מתגלה כחסר מצפון וברגע האמת מתנער מהגיבור ואינו תומך בו. דוד מתגלה כחמדן וכאחד שחושב רק על עצמו ועל היותו מקובל חברתית לעומת הגיבור, שעושה הכל למען החברות ביניהם. איזו מן מציאות חברתית זו ומה הגורל של החלשים בה?

הצבת שאלות עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן גם לשנות אחת השאלות ולכתוב חדשה.

אנו מציעים את שתי שאלות העוגן הבאות ליחידת הלימוד:

1) האם דוד הוא ילד חזק?

2) האם הגיבור בחר את פעולותיו באופן חופשי?

שאלת העוגן הראשונה מתמקדת בדמותו של דוד. ניתוח מעמיק של דמותו עשוי להעמיק את הבנת הסיטואציה החברתית הקשה ולחשוף רבדים סמויים בסיפור. האם פעולותיו של דוד לאורך הסיפור משקפים כוח: ההצעה לגיבור להיות עבד שלו, שישחק עבורו וישיג לו גולות ולבסוף שיגנוב עבורו? הרי בסופו של דבר, דוד לא יכול היה לעמוד על התלמידים האחרים בכיתה, מה שמעמיד בספק את נקודת המבט הראשונית של הגיבור כי "דוד חזק מכל ילדי הכיתה".

שאלת העוגן השנייה מתמקדת במה שמתחולל בתוך הגיבור לאורך הסיפור. שאלה זו יכולה לחשוף את המניעים הלא-מודעים לבחירותיו של הגיבור. מדוע הוא באמת מוכן כך לוותר על חירותו ובחירותיו? שאלת העוגן הזו מסמנת את האפשרות שאין לו באמת חופש בחירה במצב בו הוא נתון – הוא "מוכרח" לקבל את הצעתו של דוד להפוך לעבד ו"מוכרח" לגנוב עבורו. ממש כמו לבני אדם החיים במצב של עבדות, חופש הבחירה של הגיבור כמעט ולא קיים. המצב החברתי שסביבו מכניס אותו לעמדה שיש לו רק אפשרות אחת: לקבל את חוקי המשחק האכזריים של החברה בה הוא חי. מבחינה זו, סופו של הסיפור, כשהוא מצהיר שהוא לא יהיה מוכן להיות יותר עבד, מציב שאלה לא פשוטה: איזה מן גורל יהיה לו לאור החלטה זו? האם יהיה בן חורין או שמא ימשיך להיות חשוף לאלומות והשפלה, אולי אפילו ביתר שאת?

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

- דיון קצר: איך זה קורה שמלך נהיה מלך ועבד נהיה עבד? מה הם התנאים להגדרות אלה?
- עיסוק בשם הסיפור: על מה יסופר בסיפור ששמו "דוד המלך"?
- האם המונח "מלך" מתאים לסיפור שעיסוקו מצב חברתי בין ילדים? התייחסות למושג "מלך הכיתה" וליחסים העולים ממושג זה.

הצעות לקריאה פרשנית:

1. שאלת עוגן 1: קריאה תוך עצירות והתעכבות על מניעיו של דוד: מה הוא מקבל ממערכת היחסים עם הגיבור? איזו מן דמות דוד בעיניכם?
2. שאלת עוגן 2: קריאה תוך עצירות והתעכבות על מעשיו / מחשבותיו של הגיבור: מדוע הוא פועל כפי שפועל בכל שלב? האם הנימוקים שהוא בעצמו מציע משכנעים?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

1. הבנת הפשט: הבהרת מילים לא מוכרות אשר תהינה הכרחיות להבנת הסיפור.
2. עצירה בנקודות משמעותיות בסיפור, מתן אפשרות לתגובות חופשיות: מה הסיפור גורם לכם להרגיש? מה מעורר בכם המעשה / הדמות המתוארים?

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

שאלת עוגן 1: האם דוד ילד חזק?

1. המורה כותבת את שאלת העוגן על הלוח.
 2. כל אחד מהתלמידים כותב לעצמו במשך 5 דקות אם כן או לא ומנסה לחשוב על לפחות שני נימוקים לעמדתו.
 3. המורה מבקשת מהתלמידים להסתדר בזוגות-שלשות, לפי דעות מנוגדות. כל תלמיד מנסה לשכנע את חברו/חבריו בעמדתו.
- איסוף ודיון במליאה: המורה מבקשת נימוקים לכל אחת מהעמדות, תוך התבססות על הטקסט: האם אתם מכירים ילדים כמו דוד? לו הייתם הגיבור, איך הייתם פועלים מולו?

שאלת עוגן 2: האם הגיבור בוחר את פעולותיו באופן חופשי?

- מהלך דומה ביחס לשאלת חופש הבחירה של הגיבור בשלבים 1, 2, ו-3 למעלה.
- איסוף ודיון במליאה: המורה מבקשת נימוקים לכל אחת מהעמדות, תוך התבססות על הטקסט: האם הגיבור יכול היה לנהוג אחרת? מה היה המחיר לזה, לדעתכם? לו הייתם הגיבור, מה הייתם עושים בסוף הסיפור?

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

מטלות כתיבה נוספות לבחירה:

- כתבו דו-שיח בין דוד לגיבור לאחר אירועי הסיפור.
- כתבו סוף אחר לסיפור, מאירוע הגניבה והלאה.
- מדוע לדעתכם לגיבור אין שם בסיפור?

מטלת כתיבה 1:

כתבו דף מיומנו של הגיבור אחרי אירוע הסיפור.

מטלת כתיבה 2:

כתבו דף מיומנו של דוד אחרי אירוע הסיפור.

מטלת כתיבה 3:

לו "מלך/מלכת הכיתה" היה/היתה מציעה לכם להיות חברה/ה ובתמורה לעשות משהו שאינכם רוצים – מה הייתם משיבים? כתבו דיאלוג.

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך משמעותי במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:
<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

יחידת לימוד 15: מיהי אינבררה קוסמת היא או מכשפה?

מפגשים, עיבוד: דבורה עומר, עם עובד

זהו סיפור עממי מעובד לילדים, בעל מוסר השכל ברור: עלינו ללמוד להתמודד עם בעיות בכוחות עצמנו. למסר זה גם השלכות לגבי מבוגרים-הורים-מחנכים: עליהם לאפשר - ואף לגרום/לאלץ לילדיהם ללמוד להתמודד עם בעיות בכוחות עצמם. הסיפור עוסק באב ושני בניו החרוצים והממושמים, אשר עוזרים לו בכל עבודה. הסיפור מתמקד ברצון האב לחנך את בניו לעצמאות, ולכן הוא שולח אותם ליער לחטוב עצים בלעדיו. החלטה זו גורמת להשתלשלות האירועים בעלילה: ביער, הבנים נאלצים להתמודד עם תקלה ומנסים למצוא פתרון לבעיה בדרכים שונות, עד אשר הם פותרים את הבעיה בכוחות עצמם תוך גילוי תושייה ושיתוף פעולה. כותרת הסיפור כתובה כשאלה, והמענה לשאלה - מיהי אינבררה? - מתבהר במהלך התפתחות העלילה. האב המציא את "אינבררה": דמות דמיונית שתפקידה להקנות ביטחון לבנים בצאתם ליער לבדם. למעשה, כוונתו הייתה להוכיח לילדים, באמצעות מצב של אין-ברירה, שהם מסוגלים להסתדר באופן עצמאי. בסוף הסיפור מובא מוסר השכל באופן מפורש, והוא מתברר לבנים תוך כדי שיחה עם האב. במשפטי הפתיחה והסיום פונה המחברת לקוראים באופן ישיר על-ידי שימוש בגוף שני. בפתיחה היא משתפת אותם בשיקולי בחירת הסיפור ומזמינה אותם ללמוד ממנו. בסיום היא מניחה שהקוראים אכן הפיקו את המסר והם מסוגלים לנבא על-פיו המשך אפשרי לסיפור. בעוד הקריאה המקובלת של הסיפור מובילה למוסר ההשכל המפורש ואיננה מעוררת דילמה של ממש, ביחידת הלימוד המוצעת, אנו רוצים לפתוח את הטקסט לקריאות אפשריות נוספות, בהנחה שזה יעמיק את הבנת הטקסט ואת יכולות הניתוח, הפרשנות והביקורתיות של התלמידים.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני:

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים, הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6 תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4 תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).

דיון מקדים בטקסט

על מנת שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט על מיקוד באחד מהם. מומלץ שמיקוד זה יישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תאפשר יצירת זיקה לטקסט, סימון סוגיות חשובות בו ובירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו בכיתה.

הצעות לדיון מקדים ב"מיהי אינבררה קוסמת היא או מכשפה?" בצוות:

1. קריאת הטקסט.
2. לאחר קריאת הטקסט, מומלץ לבקש תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, לא לחשוב כמורה ("מה אנחנו חושבות ומרגישות") ועדיין לא לעסוק ב"מה הילדים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה". בשלב זה נתמקד באיך הסיפור פגש אותנו כקוראות מבוגרות.

סוגיות לדיון:

הדרך החינוכית של האב. מוסר ההשכל של סיפור מוצג באופן ברור וגלוי: עלינו להתמודד עם בעיות בכוחות עצמנו. הסיפור מתמקד ברצון האב לחנך את בניו לעצמאות ולשם כך הוא מייצר סיטואציה בה הם יוכלו לגלות את הכוחות הטמונים בהם ולהאמין בעצמם. אולם, מצד שני, האב שיקר לבנים, גרם להם להאמין שבמידה ויתקלו בבעיה, "אינבררה" תגיע מיד לעזרתם. זהו כמובן פתרון שקרי ולא ממש. על פניו נראה כי הדרך בה בוחר האב מניבה את המטרה שביקש להשיג: הילדים מגלים עצמאות, תושייה ובגרות. אך ניתן לתהות, מי גרם לכך שלא היו עצמאיים מלכתחילה? הרי נאמר בסיפור כי הם "היו נכונים לעזור בכל עבודה" – הם לא היו מפונקים. אם כך, מדוע האב לא פיתח את העצמאות שלהם בדרכים אחרות, פחות מניפולטיביות? ניתן לראות בסיפור את החששות הלגיטימיים של הילדים לצאת ליער, שכן הם מעולם לא היו לבדם בו. האם זוהי שיטת חינוך מוצדקת? "לזרוק" ככה למים העמוקים ולתת לילדים להתמודד לבד בכוחות עצמם, מבלי לצייד אותם בכלי כלשהו?

התהליך שעברו הילדים. מצד אחד ניתן לטעון כי בדרך של האב ("לזרוק למים") הילדים התבגרו והפכו לעצמאיים יותר. כלומר, רק כאשר הילדים יחוו "אין ברירה" על בשרם, כאשר הם יאלצו להתמודד בכוחות עצמם – הם יאמינו בעצמם וביכולות שלהם. אך מה היה קורה אם הילדים היו נכשלים ולא היו מצליחים להיזיז את העגלה? או אם היו סכנות אחרות ביער והילדים היו נפגעים? סביר להניח כי הם היו מאבדים עוד יותר את הבטחון העצמי שלהם.

סוגיה פדגוגית. הסיפור מעורר, אפוא, שאלה חינוכית ופדגוגית חשובה: באיזו מידה עלינו לתמוך בתלמידים/ילדים/לומדים בתהליך הלמידה שלהם? מתי אנחנו צריכים "לזרוק אותם למים" ומתי "זריקה" שכזו עלולה לסכן ולפגוע בהם ובתהליך? זה יכול לכלול, לדוגמה, לתת לתלמיד תפקיד מעל יכולותיו, לתת לתלמיד עם בעיות חברתיות לפתור סיטואציות בעצמו מבלי לתת לו כלים להתמודדות קודם.

הצבת שאלות עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (ראו כלי להצבת שאלת עוגן בשער השני). כאן הצוות יכול להיעזר בחוברת זו לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות למטה, לערער על שאלות העוגן המוצעות וכמובן גם לשנות אחת השאלות ולכתוב חדשה.

אנו מציעים את שתי שאלות העוגן הבאות:

1. האם הדרך שבה פעל האב היא הדרך הנכונה?

2. האם היינו רוצים שכך יחנכו אותנו?

עמדת המחברת לאורך הסיפור היא כי כוונתו של האב הייתה טובה ונכונה, דהיינו, לחנך את בניו להיות עצמאיים ולהתמודד בכוחות עצמם. שאלות העוגן קוראות לערער ולהרהר על כך: האם זוהי אכן דרך חינוכית לגיטימית, לשקר לילדים ולתת להם "כלי" שקרי שאמור לסייע בידם להתמודד עם קשיים? האם העובדה שהאב "זרק" אותם כך למים מלמדת על תמיכה כלשהי שהעניק להם?

שאלות אלו מאפשרות לקרוא את הסיפור קריאה ביקורתית, לפרשו בדרכים שונות ולנקוט עמדות מגוונות ביחס אליו במהלך יחידת הלימוד. שאלה מספר 1 מתמקדת בדמות האב, במניעיו ובאופן בו הוא בוחר לחנך את ילדיו ואילו שאלה מספר 2 מתייחסת לחוויה של הילדים ולאופן בו הם היו רוצים שיחנכו אותם.

אם זו היחידה הראשונה שאתן מתנסות בה, כדאי בסוף לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות.

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (ראו את השער הראשון להרחבה על אבני הבניין). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. בכל אבן בניין תמצאו תיבה ריקה בה ניתן לכתוב את הפעילות שבחר הצוות לקיים בכיתה ולנמק מדוע היא עדיפה בעיני המורות. המטרה של תיבה זו היא לאפשר לצוות להפעיל שיקול דעת פדגוגי בבחירת דרכי ההוראה ביחידה ולראות את ההצעות כאן כדרכים אפשריות ולא "תורה מסיני".

אבן בניין 1: קריאה

הצעות לטרום קריאה:

1. עיסוק בשם / נושא הסיפור. שאלו את התלמידים: על מה יספר לדעתכם הסיפור? למה אנחנו מצפים פה? מה הכוונה במילה אינבררה?
2. תנו דוגמה לסיטואציה בה הרגשתם כי אין לכם ברירה ואם לא תסייעו לעצמכם אף אחד אחר לא יסייע לכם.
3. באיזו סיטואציה בחיים התמודדתם עם קושי ולא קיבלתם עזרה/ תמיכה?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה):

1. לאחר קריאה אישית/משותפת, המורה והתלמידים יבהירו מילים לא מוכרות שהכרחיות להבנת הסיפור וביטויים אופייניים למשלב לשוני גבוה כגון: "חשכה אפפה את היער", "להרחיק לכת", "זיעה נטפה ממצחם" ועוד. מומלץ להתייחס גם למילים במשמעות שונה מהמקובל בשפת היומיום המדוברת כגון "הקשה הבן", "נחלצו מהבוץ", "היו נכונים", "טמאו לשוב".
2. דיון סביב תגובות חופשיות: מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? אילו מחשבות תחושות מעוררים בכם המעשים המתוארים והדמויות השונות בסיפור?
3. שיחזור הסיפור עם התלמידים באמצעות ציר זמן, שיח, קומיקס, המחזה וכד'.

הצעות לקריאה פרשנית:

1. קריאה משותפת תוך עצירות והתעכבות על מעשיו של האב במהלך הסיפור ובירור משותף של השאלה, האם מעשיו של האב ושיטת חינוכו נכונים/צודקים?
2. קריאה הבוחנת את נקודת המבט של הבנים (הלא עצמאיים) על מעשה האב והדרך בה בחר לחנך אותם. מה אנחנו מדמיינים שהבנים חושבים ומרגישים על שיטת חינוכו של האב ועל כך שבחר לשקר ולתת להם "כלי עזר" דמיוני?

אבן בניין 1 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

בסיפור נראה כי על פניו מעשהו של האב צודק ונכון ומטרתו ברורה: הפיכת ילדיו לעצמאיים. אך האם מעשהו אכן צודק וזוהי הדרך לחנך ילדים?

הצעה לפעילות:

המורה מציגה את השאלה: "האם הדרך בה בחר האב לחנך את ילדיו היא נכונה?" חשיבה ותגובות ראשונות.

חלוקה לקבוצות: כל קבוצה מחויבת לעמדה, אחת בעד שיטת חינוכו של האב והשנייה נגדו. כל קבוצה כותבת נימוקים לעמדתה ותולים את הנימוקים על קיר/ לוח. במליאה: קריאת כלל התגובות והבהרתן.

דיון במליאה. האם מישהו רוצה להתייחס לנימוק נגדי מהנימוק אותו רשם? האם מישהו התחבר לנימוק אחר מדעתו? האם מישהו קרא נימוק התומך בדעתו? ניתן לעבור לדיון כללי יותר סביב הסוגיות המרכזיות: האם זה טוב או רע "לזרוק" ככה ילדים לבד למים ולתת להם להתמודד לבד? מדוע הילדים כל כך חששו להיות לבד? אם האב זורק אותם כך למים אולי החששות שלהם לגיטימיים? אם המעשה של האב צודק, מדוע הוא צודק ובאיזה אופן? ואם מעשה האב אינו צודק וזו אינה שיטת חינוך טובה

אבן בניין 2 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

אבן בניין 3: כתיבה

מטלות כתיבה נוספות לבחירה:

1. האם לדעתכם, כאשר האב ביקש מבניו לקרוא לאינברסיה הוא סייע להם או לעג להם?
2. ספרו על מקרה שהתמודדתם עם קושי ולא קיבלתם עזרה או תמיכה מספקות.
3. כתבו סוף אחר לסיפור.
4. מה ניתן ללמוד על האחים מהדרך בה פעלו ביער?
5. בסיפור כתוב כי "בזכותה של אינברסיה נחלצו הנערים בשלום ושבו הבייתה". האומנם? האם אתם מסכימים עם משפט זה? הביעו דעתכם.

חלוקת התלמידים לזוגות, כאשר כל תלמיד בוחר דבר אחד שהוא לא יכול היה לעשות לבדו ופיתח בו עצמאות (רכיבה על אופניים, התמודדות עם מטלה כלשהי, שריכת שרוכים). וכותב את המקרה ע"פ שאלות מנחות לדוגמה:

1. תאר מקרה בו לא היית עצמאי כלל ופיתחת עצמאות.
2. האם קיבלת תמיכה? מי תמך בך? באיזה אופן? במידה ולא קיבלת תמיכה כלל, כיצד הרגשת?
3. מה עזר לך לפתח את העצמאות?
4. האם נתקלת בקשיים כלשהם? אם כן, פרט אלו.

אבן בניין 3 מה בחרנו ומדוע?

אם יצרתן פעילות חדשה, נשמח שתעלו אותה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום וההתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שהוראה דיאלוגית מזמנת. מומלץ שהמורה המובילה תקדיש זמן לתיאום מועדי היישומים בכיתות, בשאיפה לייצר תהליך משותף עם כמה שיותר חפיפה בין החברות.

חקירת ייצוג קיים

לאחר הכנת ותכנון היחידה (דיון מקדים, הצבת שאלת עוגן ועיצוב היחידה ללימוד בכיתה) ותחילת היישום בכיתות, כדאי להשתמש באחד מהייצוגים הקיימים באתר ולחקור אותו יחד עם הצוות. חקירה זו תאפשר להכיר לעומק את היחידה, לבחון תגובות אפשריות של תלמידים אליה, לדון יחד בסוגיות העולות מהייצוג וברלוונטיות לצוות ולחזור ליחידה שתוכננה במפגש הקודם ולשפרה. בשלב זה המורה המובילה בוחרת ייצוג המתאים ביותר לצוות וחקרת אותו יחד עם המורות באמצעות המתווה המוצע. יתכן שבשלב זה חלק מהמורות בצוות התחילו ללמד ואחרות אף סיימו את היחידה, ובחקירת הייצוג הן יוכלו לתרום מניסיוןן.

כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים, נמצאים באתר בכתובת:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers>

חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. אף על פי שכל ייצוג מאחורי דלת הכיתה הוא כר פורה ללמידה מקצועית, תיעוד של התרחשות בכיתה של אחת מחברות הצוות הוא בעל ערך משמעותי במיוחד. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169 והקישור:

<http://dialogicpedagogy.com/wp-content/uploads/2017/03/hashkafa-tools-2.pdf>. מלבד למידה משותפת של הצוות, מטרה עיקרית של שלב זה הינה שיפור היחידה: העלאת חלופות ותגובות ליחידה.

חלופות ותובנות מרכזיות בעקבות חקירת ייצוג חדש של מורה מהצוות

נשמח שתשלחו לנו כל תובנה, רעיון או חלופה לאתר:
<https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteacher>

שער רביעי:

כלים לניהול והובלת דיונים בכיתה

מבוא

הובלת דיאלוג לימודי במסגרת דיונים הינה פדגוגיה מורכבת. בדיונים אלה על המורה לעודד תלמידים להביע את מחשבותיהם בקול בלי חשש, להקשיב היטב זו לזה, לשקול את מחשבות חבריהם, לאסוף דעות ורעיונות שונים ולקשור אותם יחד ביחס לנושא, שאלה או אתגר העומדים במרכז השיח. באמצעות עקרונות אלה, אפשר לבסס בכיתה תרבות שיח פתוחה וחקרנית. תרגול חוזר בכיתה וחקירה של ייצוגים משיעורים יחזקו את שיקול הדעת המקצועי בהובלת דיאלוג לימודי. בשער זה רוכזו כלים פרקטיים עבור כל מורה, היכולים לתמוך בדיונים פוריים בכיתה. ניתן לראות ברשימה הבאה אוסף סוגיות שחשוב לעסוק בהן במפגשי הקהילה ולשכנן בנושאים לאורך השנה כחלק מתכנית לימודים שנתית בקהילה.

ביסוס כללי שיח

כפי שפורט בשער השני, בניית כללי שיח לדיונים פוריים בכיתה היא כלי חשוב לשינוי ועיצוב השיח הכיתתי. לשיח הנהוג בכיתה, ישנם כללים לא כתובים שאנו רגילים אליהם ומצפים להם. בדרך כלל בדיונים בכיתה המורה היא הדוברת המרכזית וזו ששולטת בתורות הדיבור. התלמידים מפנים את דבריהם למורה ומשתתפים על ידי מתן תשובות קצרות (לרוב כמענה לשאלות המורה, שנותנת משוב ישיר). כפי שהציעו מרסר ושותפיו, אחד הכלים לשנות את הדיונים בכיתה הוא העלאת המודעות לכללי השיח הקיימים וכינון כללים יותר דיאלוגיים, הן עבור התלמידים והן עבור המורה.

הצעות ליישום בכיתה:

התהליך המוצע כולל את השלבים הבאים:

1. תהליך כיתתי לבירור נורמות השיח **הקיימות כעת בכיתה ועריכת דיון על כיצד אלה יכולות להשתפר:** למשל, איך מחולקים תורות הדיבור, איך מתייחסים לדברי האחר, איך מגדילים את הזדמנויות ההשתתפות ועוד. חשוב להדגיש שדיון זה צריך לכלול רפלקציה והצעות לשיפור הנוגעות **הן להתנהגויות התלמידים והן להתנהגויות המורה.** הסיבה לכך היא פשוטה: גם המורה קשורה בכללי השיח הקיימים, משום שההתנהגות שלה משפיעה רבות על התנהגות התלמידים. אם ברצוננו לשנות את הנורמות הקיימות בכיתה, הדבר לא יכול לחייב רק את התלמידים אלא שאנחנו, כמורות, גם נצטרך לערוך שינויים. זוהי הזדמנות טובה לשמוע את התלמידים ולהחליט יחד איתם על כללים ראויים עבורם ועבור המורה.
2. העלאת הצעות לכללי שיח כיתתיים. לבקש מכל תלמיד לכתוב 3-4 כללי שיח החלים על התלמידים ועל המורה שנראים לו הכי חשובים. לאחר מכן, לחלק את התלמידים לקבוצות ולבקש מכל קבוצה להציע בסה"כ 4 כללי שיח לכל הכיתה.
3. כינון כללי שיח כיתתיים עבור התלמידים ועבור המורה. לאסוף את כללי השיח מכל הקבוצות ולכתוב אותם על הלוח. בשלב זה, ניתן להציג לכיתה גם את כללי השיח עבור תלמידים של "חושבים ביחד" – תכנית לדיאלוג לימודי פורה שפותחה באנגליה:
 - נחלוק זה עם זה את מה שאנחנו יודעים.
 - נבקש מכל אחד ואחת לומר מה דעתם.
 - כולם צריכים להקשיב לאחרים.
 - נחשוב מה לעשות ביחד.

- נסביר את הסיבה למה שאנחנו אומרים.
 - נחליט מה לעשות, רק אחרי שכולם יגידו את כל מה שרצו לומר.
4. *דיון על כללי השיח של "חושבים ביחד"*: האם מקבלים את כללי השיח האלה? האם נרצה לאמץ אחד מכללים אלה בנוסף להצעות שלנו?
5. *גיבוש רשימה סופית של 6-10 כללי שיח* וכתובתם והצבתם במקום בולט בכיתה. חשוב להדגיש – ממש כמו כל תקנון אחר – כינון כללי שיח איננו מבטיח שכללים אלה יכובדו בכיתה. רצוי לתלות את כללי השיח במקום פומבי ולראות בהטמעתם תהליך מתמשך.

תכנון וניהול דיונים

כמה זמן נמשך דיון פורה? מניסיוננו, קשה לקבוע זאת באופן כללי וגורף. ישנן מורות שירגישו שדיון של 45 דקות יאפשר מיצוי של הבעת עמדות שונות ומורות אחרות שירגישו כי הזמן המיטבי הוא כ-20 דקות. משך הדיון קשור למטרותיו ולמבנה המתוכנן שלו. על מנת להעריך את משך הדיון, אנו מציעים לנסח את המטרה המרכזית ולתכנן בקווים כלליים את הדיון.

היערכות לדיון בכיתה

- נסחו את המטרה המרכזית של הדיון: מה הייתן רוצות להשיג במסגרתו? לדוגמה, המטרה המרכזית של הדיון בעקבות קריאת "המלך שלא ידע לבכות" היא לאסוף ולמייין כמה שיותר עמדות ונימוקים של תלמידים לשאלת העוגן: האם המלך היה מאושר בסוף הסיפור?
- תכננו באופן כללי את מבנה הדיון לאור המטרה שניסחתן. למשל, בהמשך לדוגמה של "המלך שלא ידע לבכות":
 - שלב א': הצבת שאלת העוגן והבהרתה על ידי המורה במליאה.
 - שלב ב': חלוקה לקבוצות קטנות, כאשר כל קבוצה מתבקשת לדון ולהחליט יחד על תשובה ולספק שלושה נימוקים לעמדתה.
 - שלב ג': דיון במליאה. המורה אוספת עמדות ונימוקים מהתלמידים, תוך השוואה והנגדה בין התפיסות והרעיונות שעלו. כדאי לחשוב במה יהיה שונה הדיון במליאה לדיון בקבוצות כדי שלא ייווצר מצב שבמליאה הקבוצות רק מדווחות על מה שנעשה בקבוצות. לדוגמה, ניתן לחשוב על שאלה מאתגרת או לבקש מתלמידים בעלי דעות מנוגדות לנסות לשכנע אחד את השני כמו כן, ניתן להתייחס למקור ידע נוסף שעשוי להרחיב את הדיון.
- לאחר תכנון השלבים, כדאי להחליט כמה זמן יוקדש לכל חלק בדיון המתוכנן. נסו לשער כמה זמן ייקח לחלקים השונים בדיון, אך גם להכיר במגבלות הזמן ובאילו ציפים השונים ולהתחשב בהם בשקלול הזמנים. אפשר לשקול כמה שיעורים יוקדשו לשלבים המתוכננים. לא כל השלבים השונים חייבים בהכרח להתקיים באותו שיעור, אך כדאי לתכנן זאת מראש: לחשוב על האופן בו ייווצר רצף בין השיעורים ולהגדיר זמנים גם לחלקים בהם חוזרים על מה שהתרחש בשיעור הקודם.

דיונים בהרכבים שונים

דיאלוג לימודי פורה יכול להתקיים בהרכבים שונים. דיונים במליאה הכיתתית מאפשרים למורה לנווט את הדיונים, לקשור דעות שונות ולתת דוגמה אישית לניהול דיאלוג פורה. דיונים בקבוצות קטנות מאפשרים לתלמידים יותר הזדמנויות להשתתף ולתרגל באופן עצמאי את עקרונות הדיאלוג הלימודי. בדיון בזוגות

ניתן משך הזמן הגדול ביותר לביטוי לכל אחד ואחת והזדמנות לפתח את החשיבה לפני שמתבטאים בפורום רחב יותר. לכל פורמט – מליאה, קבוצות קטנות וזוגות – יש יתרונות וחסרונות. אנו ממליצים **לשלב בין הפורמטים** השונים במסגרת הדיונים לאורך היחידה.

הצעות ליישום בכיתה:

תכננו את הדיונים כך ששלבם שונים בדיון יערכו בפורמטים שונים. לדוגמה:

1. **במליאה:** המורה מציגה את האתגר בו הכיתה תתמקד בעקבות הקריאה, במסגרת הדיון. היא אף מבקשת שאלות הבהרה, על מנת לוודא שכל התלמידים מבינים את הטקסט והשאלה בה ידונו בעקבות הקריאה.
2. **בזוגות:** התלמידים יקיימו שיח ראשוני סביב האתגר שהוצג על ידי המורה במליאה.
3. **חזרה למליאה:** איסוף וחידוד רעיונות ועמדות שעלו בזוגות.
4. **חלוקה לקבוצות קטנות:** כל קבוצה דנה בעמדות השונות שעלו במליאה ומגבשת עמדה משותפת.
5. **חזרה למליאה:** הצגת העמדות השונות, בחינתן והכרעה בנוגע לאתגר.

חשוב להדגיש: שימוש בפורמטים שונים במהלך דיון עוזר לנו להאט את קצב הלמידה ולאפשר יותר זמן לחשיבה משותפת. אם משלבים בין הפורמטים, כדאי לשים לב לא להעמיס מדי ולא לכוון לדיונים בכל הפורמטים באותו השיעור.

שילוב תלמידים שונים בדיון

במרבית הכיתות, ישנם מספר תלמידים הנוטים להיות דומיננטיים בדיונים. בדרך כלל אלה התלמידים שיש להם בטחון עצמי רב – הם רגילים להשתתף בדיונים ולקבל משוב חיובי מהמורה. אחת התופעות המרגשות שמורות מדווחות עליהן בעקבות עריכת דיאלוג בכיתה היא עלייה בהשתתפות של תלמידים שבדרך כלל שותקים במסגרת דיונים. ייתכן שדיונים המתאפיינים בפתיחות, בביקורתיות ובחקרנות מאפשרים ומעודדים תלמידים שונים להשתתף. חשוב לעודד (אך לא להכריח) את כלל התלמידים להשתתף ולהביע את עצמם בדיונים. אין אפשרות, כמובן, שכל התלמידים יוכלו להשתתף בכל דיון ובכל שיעור. אך התקווה היא שלאורך השנה כולם ימצאו הזדמנות להשמיע את קולם במסגרת דיונים.

הצעות ליישום בכיתה:

- **שימוש בכרטיסיות עם שמות של תלמידים:** המורה בוחרת באופן אקראי כרטיסייה ושואלת את התלמיד ששמו כתוב עליה, אם הוא רוצה כעת להשתתף, להגיב או להעיר.
- **”אקווריום”:** מעגל פנימי שמנהל שיח ומעגל חיצוני שמשקיף, תוך שילוב תלמידים שנוטים פחות להשתתף בקבוצה הפנימית.
- **סל מטבעות:** אפשר גם להציע לדיון בקבוצה כשכל פעם שמישהו מדבר, הוא מסמן לעצמו קו/לוקח מטבע מסל מטבעות שבמרכז השולחן. פעולה זו יכולה להמחיש את אקט “לקיחת” תור הדיבור של כל אחד מהמשתתפים.
- **תיעוד תורות הדיבור:** ניתן למנות משקיף לעבודה בקבוצה שיתעד מי דיבר וכמה פעמים דיבר. בכך, ניתן להעלות את המודעות לחשיבות הקול של כל אחד. פעילות מסוג זה יכולה להוות בסיס לשיח על מה יכול לעזור למי שלא דיבר או דיבר פחות.

- **תרגיל בזוגות:** ניתן זמן לחשיבה משותפת של התלמידים לגיבוש עמדתם וחשיבה על כיצד להתייחס.
- **יצירת סבב תורות מתוכנן מראש:** נרצה להיעזר ברשימה שמית ולפיה לפנות אל התלמידים בסדר מסוים. אפשר לייצר רשימה עם הגיון פנימי, המבוסס על שיקולי המורה.
- **כתיבה טרם דיבור:** אפשר לתת זמן לכתיבה לפני שמתחילים לענות על השאלות בדיון, לטובת תלמידים שצריכים לארגן את המבע שלהם.
- **התנסות בשיח ללא הצבעה:** ניתן לתרגל את לקיחת תור הדיבור בזמן מתאים בדיון מבלי להתפרץ, ובכך להעביר את האחריות לתלמידים. זהו תרגול שמהווה גם הכנה לשיחות מחוץ לכיתה.
- **שיחה אישית:** ניתן לקיים שיחה מטרימה עם תלמיד שרוצים לעודד את השתתפותו: להכין אותו מראש לכך שנפנה אליו בשיעור (אולי גם לגבי מה יהיה נושא הדיון). כדאי גם לשוחח באופן אישי עם תלמידים שממעטים לדבר ולברר מה הן הסיבות ומה יכול לעזור להם.
- **הקלטת דיון:** הקלטת השיח יכולה להוות כלי לתחקור עצמי ולעודד שינויים להמשך. בסיום השיעור, ניתן להאזין להקלטה ולשים לב למי מהתלמידים השתתפו יותר או פחות ובהתאם לכך, לתת מקום לתלמידים נוספים בשיעורים הבאים.

התעכבות על דברי תלמידים

מורות שמובילות דיונים בכיתה ומעודדות תלמידים להביע את דעתם לא פעם נתקלות באמירות שנראות להן באותו הרגע סתומות או לא קשורות לנושא. המורה עסוקה בהרבה מרכיבים בתוך האינטראקציה המהירה של הכיתה ולכן יש לה מעט מאוד זמן לעבד ולהבין את האמירות השונות, במיוחד כשהדיון ער. אולם, חשוב להניח שאמירות של תלמידים לא נאמרות ללא סיבה. גם אם ברגע הראשון, דבריו של תלמיד נשמעים מעורפלים או לא רלוונטיים, כדאי להתעכב ולברר מה הייתה כוונתו. זו דרישה מורכבת ולא תמיד ניתן לעמוד בה, אך אנו מאמינים כי צריך לשאוף אליה.

הצעות ליישום בכיתה:

- מהלכי שיח יכולים לתת מענה גם במקרה הזה. באמצעות בקשה להרחיב את דברי התלמיד, נוכל להבין לעומק את דבריו. אפשר לבקש מאותו התלמיד להרחיב וגם מתלמידים נוספים להרחיב ולשקף את מה שנאמר.
- הכתיבה על הלוח או דווקא כתיבה במקום הגלוי רק למורה יכולות לעזור לזכור את הרעיונות שנאמרו. גם אם לא בזמן אמת, אפשר יהיה לחזור לאותו הרעיון בהמשך ולבקש להרחיבו. כמו גם, אם התלמידים חשופים לרעיונות (כשכותבים על הלוח), ייתכן והם בעצמם ירחיבו את הדיון באותן הסוגיות שלא דווקא הורחבו קודם לכן.

אם לא מספיקים? כדאי לחשוב על מנגנון שיאפשר "לשמור" את הרעיונות לשיעור הבא. אפשר לבקש מהתלמידים שירשמו את רעיונותיהם על גבי דף שעובר בין התלמידים (אפשר עם או בלי שם, בהתאם לצרכי הכיתה). שאלות והתייחסויות אלה יישמרו על ידי המורה או על ידי תלמיד שמקבל את תפקיד שמירת הרעיונות. הללו יקבלו התייחסות בשיעור הבא או לעתים גם התייחסות אישית לתלמיד, בהתאם לרעיונות ולצרכים בכיתה.

שער חמישי:

העמקה

נספח א'

קטעים מתוך:

**סדרת פרקטיקות חינוכיות, דיבור אחריותני:
דיאלוג לימודי הבונה את החשיבה**

מאת:

לורן ב. רזניק, קריסטה ס.ק. אסטרסון ושריס נ. קלארק

Educational Practices Series, Accountable Talk:
Instructional dialogue that builds the mind

Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterhan, and Sherice N. Clarke

תירגמה מאנגלית: עדה פלדור

2. שיח אחריותני: קביעת ציפיות

קביעת כללי היסוד לדיונים במסגרת שיח אחריותני מסייעת לתמוך בהשתתפות תלמידים.

ממצאים מחקריים

ממחקרים התפתחותיים עולה כי בני אדם מסוגלים לטעון טיעונים זמן קצר אחרי שהם לומדים לדבר. אולם טיעון מתוחכם יותר מחייב הזדמנויות לפתח בטען סידרה של יכולות אינטלקטואליות וחברתיות. בכיתות שבהן נוהג שיח אחריותני, המורה מגבש את נורמות הטיעון (דרכי התנהגות שמקדמות דיון) ומעודד את התלמידים לאמץ אותן. בסופו של דבר התלמידים הופכים להיות טוענים מתוחכמים יותר, עצמאיים יותר וגמישים יותר.

הכנת כיתה לדיונים במסגרת שיח אחריותני היא צעד ראשון וחשוב בתהליך. כללי יסוד לדיונים כיתתיים יוצרים את התנאים המאפשרים התפתחות של המיומנויות והידע שיש לתלמידים בתחום הטיעון.

יישום בפועל

- **קבעו נורמות לדיון.** על המורים לגבש את הנורמות, להדגים אותן ולדון בהן עם התלמידים. הכוונה למשל לכלל הקובע חילופים מסודרים של דוברים, הקשבה מכבדת ו"זמן המתנה" - המתנה סבלנית ומכבדת עד שתלמיד ינסח את דבריו או יענה לשאלה.
- **סמנו את מטרות הדיונים הכיתתיים.** סימון המטרות מסייע לתלמידים לצפות מראש את סוג האמירות שהן רלוונטיות לדיון המסוים והולמות אותו. כך למשל כשכל הכיתה דנה בתוצאותיו של ניסוי מדעי, על המורה להדגיש שמטרת הדיון הכיתתי היא לפרש את תוצאות הניסוי ולאשש את הטענות על ידי שימוש בהוכחות ממאגר הנתונים.
- **הבנו את מחויבות התלמידים.** המורים יכולים להבנות את מחויבות התלמידים על ידי כך שיטילו על כל תלמיד תפקיד משלו בתוך הדיון הכללי. למשל: בדיונים של קבוצות קטנות אפשר להטיל על תלמיד אחד את תפקיד המסכם, על אחר את תפקיד המעריך, על שלישי את תפקיד הרשם, על אחר את תפקיד "פרקליטו של השטן" [המעלה טיעוני נגד] וכו'. התפקידים ממקדים את תשומת הלב של הלומדים, מכשירים אותם לקבלת אחריות, ומאפשרים להם להעלות תרומה ייחודית לפעילות המשותפת. חשוב להחליף מפעם לפעם את התפקידים, כך שכל תלמיד יתנסה בכל הקשת. ייתכן שכשהתפקידים האלה יהפכו להרגל קבוע בכיתה, לא יהיה עוד צורך להטילם במפורש על התלמידים אלא לעודדם תוך כדי הדיון לאמץ את הפרקטיקות שהתפקידים מקדמים.
- **השתמשו בפתיחים למשפטים.** המורים יכולים להשתמש ב"מהלכים" של שיח אחריותני כדי לדרוך את התלמידים לחשיבה משותפת. כששיח איכותני הופך לפרקטיקה מבוססת בכיתה, התלמידים עצמם עשויים להשתמש במהלכי שיח כאלה בשיחות עם חבריהם.

העברות בהנחיית המורה	חקר בהובלת התלמיד
"אז בוא נראה אם הבנתי את מה שאתה חושב. אתה אומר ש...?"	התלמיד מהרהר במחשבה שלו עצמו ומוודא או מבהיר אותה
"אתה מסכים?"	התלמיד מרחיב טיעון של חבר לכיתה
"למה אתה חושב ש...?"	התלמיד מרחיב טיעון של עצמו
"אפשר תמיד להגיד ש...?"	התלמיד מעריך את הטיעון או ההסבר שלו עצמו או של עמיתו לכיתה

- סמנו שימוש הולם בנורמות של שיח אחריותני.** המורים צריכים להדגיש את מה שהתלמידים עושים ולקרוא לו בשם. "יונתן, זאת דוגמה טובה להסבר על המחשבה שלך". סימון כזה עוזר לתאר בפירוש את הן את צורתן של הנורמות האלה (איך הן נראות) והן את תפקודן (מדוע אנחנו משתמשים בהן כדי לבנות הבנה ולחלוק אותה עם אחרים). הסימון גם נותן ציון לשבח לטיעון טוב, והדבר מטפח הנעה (מוטיבציה) ומחויבות.

3. אחריותנות כלפי הקהילה: הזכות לדבר

הצגת כל התלמידים כתורמים מוערכים בבניית הבנה משותפת תומכת בהנעה והשתתפות בשיח אחריותני.

ממצאים מחקריים

ידוע לנו שלכל תלמיד יש יכולת מולדת לקבל עליו דיבור אחריותני, ויש בסיס מחקרי איתן המאשר את התועלת הגלומה בשיח כזה. יחד עם זאת, מחקרי תצפית הוכיחו שלא כל התלמידים אכן לוקחים חלק בדיונים. יש כאלה שמשתתפים רק כשהם סבורים שמה שיש להם לומר הוא בעל תוקף וערך. כך למשל, תלמידים עלולים לחשוב שעליהם להשיב על שאלת המורה רק "תשובה הנכונה". יש דרכים רבות לתמוך בתלמידים המתקשים לחשוף את חשיבתם לקהל. כשהמורים מנהלים את הדיון, הם יכולים להראות איך לכל אחד יש רעיונות לתרום. כשתלמידים מתחילים להשתתף, התמודדות מוצלחת עם האתגר מוכיחה שכוח החשיבה שלהם יכול להתפתח. מחקרים אישרו שתלמידים המאמינים כי יכולת החשיבה שלהם יכולה לגדול מצליחים מבחינה אקדמית יותר מאלה שחושבים שאינטליגנציה היא דבר קבוע. בכיתות שבהן מקובל שיח אחריותני, התלמידים גם עוזרים זה לזה. כשהם מבחינים שחבריהם לכיתה משתמשים באסטרטגיות של דיון, הכיתות כמכלול מתחילות להשתמש באותן אסטרטגיות בתדירות גבוהה יותר. עם הזמן התלמידים מבינים שחלוקת המחשבות שלהם עם אחרים היא תרומה לגיטימית ומוערכת לדיון. השיח שלהם הוא אחריותני כלפי הקהילה.

יישום בפועל

- **חלקו אחריות.** הראו לתלמידים שאתם מצפים מהם שיבנו הבנה יחד. "פליקס, אתה מסכים או לא מסכים עם אליס? מדוע?" חלוקת אחריות מעבירה לתלמידים מסר שבתהליך של הבהרת נושא שבדיון יש ערך לכל אחד מהם. מבחינה קוגניטיבית מקדמים כך את הציפייה לשיתוף בחשיבה של כל אחד ובהסתמכות על חשיבה של חבר לכיתה.
- **חלקו השתתפות.** המורים צריכים לגייס את כל התלמידים לתפקיד של דוברים בשיח האחריותני. גם אם רעיון מסוים לא בוטא כהלכה, או אינו נכון, כדאי לעשות אתנחתה ולבדוק אותו יותר לעומק. עידוד השתתפות נרחבת מוכיח שיש חשיבות לכל הרעיונות, של כל אחד, ושהתהליכים של בניית ההבנה והעבודה באמצעות תפיסות לא נכונות הם מאמץ משותף של כולם.
- **בנו חשיבה ביחד.** שאלו שאלות שדוחפות תלמידים לדון בהיגיון בטיעונים של חבריהם. "מתיו, אתה יכול לחזור על מה שג'מאל אמר? מה אתה חושב על זה?" עידוד של לומדים להתייחס זה לרעיונותיו של זה מדגיש את חשיבות הרעיון הראשוני של התלמיד ודוחף את הדיון לכיוון בנייה של הבנה.
- **הבהירו ואמתו אמירות של תלמידים.** "אמירה מחדש" של רעיונות תלמידים נותנת להם הזדמנות להרהר במחשבה שהציגו ולעדן את ניסוחה. "אז אתה מתכוון ש..." מהלך כזה עוזר להעביר לתלמידים את המסר שרעיונותיהם חשובים לתהליך הבנייה של הבנה משותפת.
- **התייחסו בהערכה לשגיאות.** חשיבה יחד פירושה שכמה תלמידים יחלקו עם אחרים הבנות שגויות או חלקיות. בכיתה שמתקיים בה שיח אחריותני יבחנו היטב את הרעיונות האלה על מנת לקדם את ההבנה המשותפת. "מרי, זה רעיון מעניין... את חושבת שזה תמיד כך? בואי נחשוב על זה יחד..." רעיונות שגויים או תפיסות לא נכונות יכולים לשמש עוגנים חשובים בתהליך הבנייה של ההבנה המשותפת. התייחסות לרעיונות אלה כתרומות לשיח המשותף עוזרת בהדגשת ערכן של כל התרומות באשר הן.

4. אחריותנות כלפי טיעון: להפיק מהתלמידים את ההסברים שלהם

הפיכתם של רעיונות וחשיבת התלמידים לפומבי מאפשרת זיהוי של שגיאות ותפיסות מוטעות משפרת את הלמידה.

ממצאים מחקריים

קורה לא פעם שלתלמידים יש הבנה חלקית ואפילו מוטעית של מושגי המפתח או דרכי פעולה. הם עלולים להשתמש במונחים הנכונים, אך בלי להבין את משמעותם האמיתית. כדי לזהות את הפערים והשגיאות המורים חייבים לגרום לכך שמחשבות התלמידים יהיו "נראות לעין", וזאת על ידי בקשה מהם שיסבירו מה שהבינו או ירחיבו ויפתחו את מה שאמרו.

הסבר מועיל ללומד. עצם הניסיון שעושה התלמיד להסביר כיצד הבין תופעה מסוימת מחייב אותו לארגן את מחשבותיו ולנסחן כך שיוכלו להישמע הגיוניות לאדם אחר. בתהליך הזה תלמיד עשוי להבין את הפערים והשגיאות של עצמו. הוכח שעצם הניסיון להסביר משפר את עומק עיבוד המידע. הגייה נוספת של רעיונות מיטיבה גם עם הטיעון, מפני שרעיונות שאינם מבוטאים בשלמותם והנחות שאינן באות לידי ביטוי כלל – אינם ממלאים תפקיד מועיל בדיון. לעומת זאת, רעיונות שמבוטאים על מנת לאפשר לכל אדם להבין הופכים להיות נושאים שיש לדון בהם, לשאת ולתת עליהם ולעִיֵן אותם. מבחינת המורים, הפיכתם לפומבי של חשיבת ורעיונות התלמידים חיונית לאבחון מדויק – לדעת את מה שהם כבר יודעים ומבינים ולאתר שגיאות ותפיסות מוטעות – שעלולות לפגוע בהבנה של חומרי לימוד חדשים.

יישום בפועל

- **בקשו מן התלמידים להרחיב.** תשובות שאורכן מילה אחת אינן מקדמות דיון בדרך כלל. מורים צריכים לדחוק בתלמידים: "למה בדיוק אתה מתכוון?", "אתה יכול להרחיב עוד קצת?", "אתה יכול לתת לנו דוגמה?"
- **הדגישו את התהליך.** בזמן שאתם מקיימים פעילויות של פתרון בעיות, שאלו את התלמידים כיצד הגיעו לפתרון מסוים, אילו צעדים עשו, ומדוע בחרו לפתור את הבעיה בדרך זו.
- **הפיקו מהם פתרונות שונים.** הזמינו מגוון פתרונות והסברים, מתלמידים שונים.
- **תנו "זמן המתנה".** ייתכן שיידרש לתלמידים זמן לנסח את מחשבותיהם ולעצב אותן כך שאחרים יוכלו להבין אותן. מנקודת הראות של הכיתה, המורים צריכים להדגים "המתנה תוך התעניינות", התעניינות כמה שהתלמיד עומד לומר.
- **בטאו הערכה לכל אמירה.** חשוב שהאווירה תהיה בונה ולא תחרותית. השאלה אינה מי צודק, להפך: לעתים קרובות תלמידים לומדים הרבה דווקא כשהם בוחנים תפיסות מוטעות, שגיאות והסברים חלקיים.

5. אחריותנות לטיעון הגיוני: שיכלול מיומנויות טיעון וחשיבה

באמצעות השתתפות בשיח אחריותני התלמידים מתרגלים, מעדנים ומפתחים את כישורי הטיעון והחשיבה שלהם.

ממצאים מחקריים

כפי שאמרנו לעיל, בשיח אחריותני יש לכל תלמיד זכות לשתף את רעיונותיו, והדבר אף מצופה ממנו. חשוב לבקש הסברים מפורטים מתלמידים שונים. אבל בכך אין די. בשיח אחריותני תלמידים ומורים דנים בפתרונות שונים או בהשקפות שונות שעולים בדיון. "מאתרים ומסמנים" את ההבדלים והמשתתפים פועלים יחד להבהרתם ולפתרוןם בדרך של כללי הגיון. התלמידים אחראים לקשירת קשרים הגיוניים ולהסקת מסקנות הגיוניות. עיקר השיחה הוא חיפוש אחר הנחות יסוד והוכחות התומכות בהסבר ההגיוני ביותר, לא תמיכה פשוטה או התנגחות סתמית בדעות כאלה או אחרות, וגם לא יצירת תחרות בין תלמידים. מן המחקר עולה שאנשים מצייתים בטבעיות רבה לאמות מידה בסיסיות של טיעון הגיוני. בהינתן ההזדמנות, אפילו ילדים קטנים ממש יכולים לבנות טיעונים. יחד עם זאת, דיון אקדמי מיומן כרוך בדרישות לא פשוטות. מחקרים מראים שאפילו מבוגרים מתקשים להבחין בין הוכחות להסברים, לספק תמיכה בת-תוקף לטענותיהם, להביא בחשבון הוכחות התומכות בטענותיו של היריב, ולהדוף טיעונים שכנגד. מחקרים מצביעים גם על כך שכישורי טיעון כאלה מתפתחים באופן הטוב ביותר באמצעות דו-שיח ואינטראקציה חברתית. במילים אחרות, תלמידים שחושבים בקול רם ויחד עם אחרים הופכים לחושבים טובים יותר.

יישום בפועל

- **הפיקו מן התלמידים זוויות ראייה שונות.** בקשה לקשת רחבה של נקודות מבט היא אות לכך שעשויות להיות דרכים חלופיות לחשיבה על הנושא ושתמיד כדאי לשקול אפשרויות שונות. "מי רוצה להעיר משהו על X?", "האם אנחנו יכולים להציע פתרון או סיבה אחרת?"
- **הימנעו מחתירה לתמימות דעים מהירה.** יצירת רעיונות או פתרונות חלופיים אינה קלה לילדים (וגם לא למבוגרים), הן מסיבות קוגניטיביות והן מסיבות חברתיות. היו מוכנים למצבים שבהם כולם נראים כאילו הם מסכימים על נקודת מבט מסוימת. הימנעו מהשגת תמימות דעים מהירה: הציגו השקפות חתרניות, דרכים חלופיות לבחינת בעיה, ושאלות מאתגרות שיפתחו מחדש את הדיון.
- **חפשו הבדלים והדגישו אותם.** לא מספיק לצבור נקודות מבט שונות. התלמידים צריכים לבדוק כיצד הרעיונות שבאו לידי ביטוי מתקשרים זה לזה. המורים יכולים לבקש מהתלמידים לבטא את מחויבותם לרעיון ("האם מישהו מסכים עם X או מתנגד לו?") או לבקש מהם במפורש להשוות רעיונות ("אז במה זה שונה מ-X?").
- **סמנו וציינו מהלכים של טיעון והגיון בדיונים.** סימון מהלכי היגיון עוזר לתלמידים להתוודע לנורמות ולמינוח של הטיעון ההגיוני. כך למשל, בשיח שהמורה מוביל, הוא יכול לסמן מתי תלמיד נותן צידוק לטיעון שלו. "אניטה מצדיקה את העמדה שלה על ידי כך שהיא מסבירה לנו סיבה מדוע הרעיון שלה חזק יותר לדעתה. ובכן, מה אתם חושבים על הסיבה שנתנה אניטה – האם היא תומכת היטב ברעיון שלה?" לעומת זאת, בפעילויות שהתלמיד מוביל (שיח בקבוצה קטנה למשל), התלמידים יכולים להשתמש בכרטיסיות שיש בהן מהלכי טיעון (טענה, הסבר, הוכחה, איתגור וכו'), או פתיחות למשפטים כגון "הטענה שלי היא ש...", "אני יודע את זה מפני ש...", "ההוכחה לטענה שלי מבוססת על..."

6. אחריותנות כלפי ידע: עבודה עם ידע ולקראתו

תלמידים רואים עצמם אחראים לביסוס טענותיהם על ידע.

ממצאים מחקריים

שיח שיש בו אחריות כלפי ידע מבוסס במפורש על עובדות, טקסטים כתובים או מידע אחר שלכל התלמידים יש גישה אליו. בשיח אחריותני הדוברים עושים מאמץ לדייק בעובדות ולמנות בפירוט את ההוכחות שמאחורי טענותיהם או הסבריהם. הם קוראים תיגר זה על זה כשההוכחות חסרות או לא זמינות. מורה בעל ידע ומיומנויות חיוני לשיח כיתתי פורה: גם כדי לספק ידע סמכותי בכל מקום שהדבר נדרש וגם כדי להנחות ולקדם את השיחה אל עבר בנייה של ידע נכון מבחינה אקדמית. יש מחנכים הסבורים שתלמידים לא יכולים לקיים דיונים משמעותיים כל עוד לא צברו כמות מסוימת של ידע. טיעון הגיוני אכן תלוי בידע טוב. המחקר הקוגניטיבי על רכישת ידע מוכיח שגם ההפך נכון: רכישת ידע מעמיק (להבדיל משטחי) כרוכה בעיבוד מידע פעיל ושכילה, לא בשינון פסיבי של עובדות. כך למשל תלמידים ומורים במסגרות של שיח אחריותני מתמסרים להרחבה מתמדת של גבולות ההבנה שלהם ולשיפור הידע שלהם באמצעות טיעון הגיוני, בדיקה וחקר.

יישום בפועל

- **הציעו משימות תובעניות מבחינה קוגניטיבית.** מורים צריכים לפתח מטלות שיח הדורשות מן התלמידים חשיבה ביקורתית, הסבר ופיתוח נוסף של רעיונותיהם – הווה אומר של התהליכים הקוגניטיביים המהווים בסיס לבניית ידע. מטלות אלה תהיינה מורכבות ופתוחות (למשל שאלות שאין להן תשובה נכונה אחת), והן יתנו לתלמידים הזדמנויות לתרום לדיון ולשתף פעולה כדי לפתור בעיות.
- **הציגו שאלות פתוחות.** שאלות כאלה מעודדות את התלמיד לדבר ולהיות מעורב. יחד עם זאת, מורים חייבים לתכנן לעצמם מטרה סופית כדי שיוכלו להנחות את הדיון לכיוון הידע הקנוני הנכון ולא לכיוון תפיסות שגויות. חשוב שהמורים יחשבו מראש ובזהירות על הדיון והכיוונים שהוא עשוי ללכת בהם. למשל: מורה יכול להכין מראש תרחישים, עזרים ודיאגרמות תפיסתיות של מושגי המטרה (הנכונים והשגויים). יש איזון עדין בין מתן אפשרות לתלמידים לנהל את הדיון ובין עיצוב החשיבה שלהם לכיוון יעד מסוים.
- **צפו מראש את התפיסות השגויות.** כדי לכוון את התלמידים להבנה קונספטואלית ברורה, מורים צריכים להתוודע לתפיסות השגויות הנפוצות בקרב התלמידים בנושא המדובר. צפייה מראש של התפיסות השגויות תסייע גם למורים לנחש את המשמעות שהתלמיד מתכוון אליה כשהאמירה שלו לוקה בחסר או אינה מובנת כראוי (במצב זה המורה יעמיק ויבדוק בהתאם), ולזהות תפיסות שגויות שמן הראוי להרהר בהן יחד יותר זמן.
- **ספקו משאבי ידע.** ודאו שהתלמידים יודעים היכן למצוא עובדות וסוגי מידע אחרים הדרושים להם כדי לנסח את טענותיהם (חיבורים, טקסטים, מאגרי נתונים). שאָלו את התלמידים "היכן מצאת את המידע הזה?" בקשו מהם להצדיק את תשובותיהם ולהסביר על מה ביססו אותן.

7. אחריותנות כלפי ידע: ידע דיסציפלינרי

תלמידים לומדים לטעון בדרכים ייחודיות לתחומי ידע שונים.

ממצאים מחקריים

אין די בכך שתלמידים יגיעו רק להיכרות עם גוף ידע מוסכם בכל נושא, הם צריכים גם לפתח הבנה אודות הדרך שבה התפתחו ומוסדו גופי הידע. למשל: בכל המדעים, טיעון הגיוני הוא אחת הדרכים המרכזיות שבאמצעותן העוסקים בתחום בוחנים תיאוריות חדשות ורעיונות חדשים. בלי שכיחה והערכה אי אפשר לבנות ידע אמין בתחום המדעים. כשם שתלמיד מדעים חייב ללמוד כיצד לאשש השערה באמצעות נתונים אמפיריים, כך תלמיד היסטוריה חייב לתרגל כיצד להסביר ולפרש מאורעות היסטוריים על סמך מקורות רבים של עדויות. היות שלכל תחום יש סוגת דיבור משלו וקריטריונים משלו להערכת טיעונים תקפים וחזקים, תלמידים זקוקים להזדמנויות להכיר ולתרגל את הצורות השונות האלה.

יישום בפועל

- **הדגישו כיצד מגבשים טיעונים בעלי תוקף בתחום נתון.** לסוגי ההוכחות המתאימים בתחום נתון יש צורות שונות, למשל: הוכחות בשיעור מתמטיקה, ניסויים בשיעור טבע, קישורים לטקסט בשיעור ספרות.
- **הראו לתלמידים כיצד לחפש את המשאבים ההולמים שעשויים לשמש הוכחות תקפות בתחום מסוים.** בקשו מהם להצדיק את מקורות המידע שלהם על סמך הקריטריונים להוכחות. למשל, מכתב אישי יכול לשמש כעדות בשיעור היסטוריה, אך לא יכול להיחשב לעדות בשיעור מדע.
- **תנו לתלמידים מטלות אותנטיות.** על המטלות להציג בעיות אמיתיות בתחום הרלוונטי או לחקות בעיה אמיתית בתוך התחום הנידון. תלמידים בשיעור מדע למשל יכולים לבקר את ההצגה של חבר בכיתה על ידי שימוש בכללים של מה נחשב לראיה ומה לא.
- **ספקו משאבי ידע.** ודאו שהתלמידים יודעים היכן למצוא עובדות ופריטי מידע אחרים שנחוצים להם כדי לנסח באופן מובן את טענותיהם (חיבורים, טקסטים, מאגרי נתונים). שאלו את התלמידים היכן מצאו את המידע שהם מצטטים. בקשו מהם להצדיק את תשובותיהם ולהסביר מה היה הבסיס להן.

8. פורמטים לדיאלוג כיתתי

המורים בוחרים תבניות דיון שיתאימו למטרות הדיון.

ממצאים מחקריים

חוקרים בדקו את היעילות של דיאלוג כיתתי במתכונים שונים. הבולט מכולם הוא דו-שיח בהנחיית המורה, דיונים בקבוצות קטנות, דיונים עם שותף, ודיונים בתיווך מחשב. לכל אחד מאלה יש יתרונות וחסרונות מבחינת מטרות מסוימות של למידה והוראה, ובמקרים של תנאים פיזיים מיוחדים.

בשיח כיתתי בהנחיית מורה, המורה מוביל דיון שבו כל התלמידים מוזמנים להשתתף. המורה מקצה בדרך כלל תורות לתלמידים השונים, התלמידים מצביעים לפני שהם מדברים, ובכל רגע נתון יש רק אדם אחד שמורשה לדבר (זה יכול להיות מורה או תלמיד). המורה מכוון את תוכן הדיון על ידי כך שהוא מבקש מהתלמידים תשובות, מעיר הערות, מוסיף מידע, מבהיר, מוודא ומעודד את ההשתתפות. יתרון המתכונת הזאת הוא שהמורה מוביל את התלמידים בתחום התוכן ומתזמר את האינטראקציה החברתית. יחד עם זאת, העובדה שרק אדם אחד מורשה לדבר ברגע נתון עלולה להוביל לאחוזי השתתפות נמוכים.

בדיונים בקבוצות קטנות בהנחיית התלמידים, המורה מחלק את התלמידים לקבוצות של 3-6 ומטיל עליהם לדון בנושא שנקבע. הרכב הקבוצה יכול להיות הומוגני או הטרוגני, ולהתבסס על הכישורים האקדמיים, המגדר, מעמדו החברתי של התלמיד, או כל מאפיין אחר שנראה למורה חשוב. בדרך כלל המורה מסתובב בכיתה כדי לנטר את ההתקדמות של כל קבוצה, ולהציע עזרה כשצריך. המחקר מראה שתמיכה יעילה של מורה במהלך דיונים של קבוצות קטנות כרוכה באבחון מתמיד ומדויק של הצרכים הקבוצתיים והאישיים מבחינה קוגניטיבית, חברתית ובין אישית. בהשוואה לדיאלוג כיתתי בהנחיית מורה, דיונים שתלמידים בקבוצה קטנה מקיימים בינם לבין עצמם מניבים יותר הסברים ושרשורים הגיוניים שמקורם בתלמידים עצמם, ויותר השתתפות תלמידים באופן כללי. יחד עם זאת, מכיוון שהתלמידים נמצאים עדיין בשלב הפיתוח של כישורי הדיון ושיתוף הפעולה שלהם, ייתכן שאיכות השיח תהיה פחות גבוהה מאשר בדיונים מונחי-המורים, וייתכן גם שכמה תלמידים ישלטו על הדיון. איכותו ופוריותו של דיון בקבוצה קטנה בהנחיית התלמידים עשויות להשתפר אם יִקנו להם כלים לתמיכה והסדרה של התנהגותם בזמן האינטראקציה השיתופית (ראו עיקרון מס' 2).

בשיחות זוגיות קצרות המורה מציג שאלה ומבקש מן התלמידים לדון בה במשך דקות אחדות עם מי שיושב לצדם. אחר כך יבקש המורה מתלמיד אחד מכל צמד לחלוק עם הכיתה את התכנים שבהם דנו. יתרון המתכונת הזאת הוא שהיא משלבת דיאלוג כיתתי בהנחיית מורה עם קטעים שכל התלמידים - לא רק בודדים - יכולים לחשוב עליהם, להציע פתרונות ולהיות מעורבים בדיונים על נושאי מפתח נבחרים. החסרון הוא ששיח עמיתים הוא בדרך כלל קצר.

שיחה בתיווך מחשב יכולה להתרחש בכתי תלמידים או בכיתה. יש תלמידים שמרגישים יותר בנוח להשתתף בשיח מתווך מחשב מאשר בשיחה פנים אל פנים. שיח טקסטואלי ברשת מזמין חשיבה והתבוננות, ולעטים קרובות נמצא כממוקד בנושא יותר מאשר שיחת פנים אל פנים. אבל המתכונת המקוונת עלולה גם להנמיך את המחויבות וההנעה של המשתתפים. כשיש עיכוב במעבר המסרים וצריך להמתין מעט בין אמירה לאמירה, טיב השיחה עלול להשתנות. חברות טכנולוגיות מפתחות כל הזמן כלים חדשים להבטחת רציפות בתקשורת המקוונת, אבל כל כלי מציע אפשרויות ספציפיות לסוגים שונים של תקשורת. לכן המורים צריכים לבחור בקפידה את סוג הכלי והתוכנה לתקשורת מקוונת על פי מטרות הדיון שהם קובעים. למשל: שיחות צ'אט מסונכרנות מתנהלות היטב בקבוצות בנות 4-6 משתתפים, שבהן יכולים התלמידים להגיב

מיד וביחד, לחלוק את דעותיהם זה עם זה ולהגיע למסקנה. פורומים לא מסונכרנים עשויים להתאים כשהמטרה העיקרית היא לחלוק עם אחרים מגוון של פתרונות שונים שהתלמידים הגו, ולחשוב עליהם באופן יחידני.

סיכום

שיח כיתתי הוא הזדמנות שאפשר לנצלה בצורה טובה הרבה יותר ברוב בתי הספר ברחבי תבל. אפשר בעצם להכין כל תלמיד להשתתפות בדיונים מאתגרים. בכיתות שבהן מתקיים שיח אחריותני, חשובים הרעיונות של כל לומד ולומד. תהליך ההבנה נתפס כמפעל של שיתוף פעולה. מרחב הדיון עלול להכיל, ואכן מכיל, שגיאות, אי הסכמות, אמירות לוקות בחסר ורעיונות המנוסחים בשפות בלתי פורמליות של תלמידים. אולם כל אלה נתפסים דווקא כתומות לתהליך הלמידה. השיחה מחפשת את האמת, אך מטרתה אינה רק לאפשר לכל אחד להישמע או לזהות מנצח בוויכוח. מכיוון שהמטרה היא פתרון מלא וסקול, מסקנה בשלה או הסבר כולל לבעיה שבנידון, המשתתפים חייבים לבסס את אמירותיהם על עובדות ועדויות. משאבים, בכלל זה מורה הבקיא בנושא המדובר, זמינים בכיתה. השיחה נסכה על בעיות ושאלות אמיתיות המבקשות מן התלמידים להסתכל מעבר להסברים השטחיים. דיונים כאלה מתקיימים במתכונות של שיח עמיתים, קבוצות קטנות, כיתה שלמה ותקשורת מקוונת. בסופו של דבר, באמצעות השתתפות בשיח אחריותני, תלמידים לומדים לחשב בהיגיון את הדרך שתוביל אותם להבנה. שכיחה (reasoning) – היכולת לעבד, לפרש ולעשות משהו חדש במידע – הוא הדרך שלנו לפתור בעיות בעולם המבוגרים. במקום להניח באופן פסיבי לכמה תלמידים ללמוד את המיומנויות האלה באקראי, בתי הספר יכולים ללמד אותם בכוונה תחילה, על ידי שינוי השיח המתנהל בכיתות.

נספח ב'

חינוך, תרבות וקוגניציה: התערבות למען צמיחה

מאת:

רובין אלכסנדר

חינוך, תרבות וקוגניציה: התערבות למען צמיחה

מקור
Alexander, R. (2005, July). Education, culture and cognition: Intervening for growth. Paper presented at the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, England 2005

מאת
רובין אלכסנדר

עריכה לשונית
לירון אבידר

תרגום
נדב סגל

עריכה מדעית
נעמי מנדל-לוי

(u-http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/90.aspx

המאמר דן בפדגוגיה של המילה המדוברת, המשתמשת בכוח הדיבור והדיאלוג כדי לעצב את חשיבתם של ילדים ולהבטיח את מעורבותם, למידתם והבנתם במהלך השנים הקריטיות מבחינה התפתחותית, כאשר הם נמצאים בבתי-ספר יסודיים.

הקדמה

מטרות ומקורות

חיבור זה עוסק בעבודה המצויה בעיצומה על אודות "פדגוגיה מתהווה" של המילה המדוברת. זוהי פדגוגיה המשתמשת בכוח הדיבור כדי לעצב את חשיבתם של ילדים ולהבטיח את מעורבותם, למידתם והבנתם במהלך השנים הקריטיות מבחינה התפתחותית, כאשר הם נמצאים בבתי-ספר יסודיים. הנושא עצמו מוכר דיו, אולם אני מקווה שתמצאו את הזווית זו מוכרת פחות.

אתבסס בעיקר על שלושה מתחומי המחקר שלי במהלך שני העשורים האחרונים: ראשית, מחקר השוואתי ארוך-טווח על היחסים בין תרבות לפדגוגיה בחמש מדינות - אנגליה, צרפת, הודו, רוסיה וארה"ב (Alexander, 2001); שנית, מחקר התפתחותי עוקב על דיבור בכיתה ובייחוד הרעיון של "הוראה דיאלוגית" (Alexander, 2008a); שלישית, מחקר המבוסס על תצפיות בכיתות בבריטניה שהקדים את שניהם, והצית את תשוקתי לגלות אם המאפיינים והבעיות בפדגוגיה הבריטית הם אוניברסליים או שמא קיימות חלופות רדיקאליות זמינות.

כיוון מחקרי זה החל עם עבודת התצפית שלי בשנות השמונים ובשנות התשעים המוקדמות, בייחוד במיזמי לידס (1986-1991) והמועצה למחקר כלכלי וחברתי (Alexander, Willcocks and Nelson, 1995; Alexander 1997; Alexander 1995, pp 103-269; Alexander, 1990-1992) ESRC CICADA (1996). שני המיזמים העלו ממצאים מדכדכים למדי באשר לאופי הדיבור ששימש מתווך ללימוד בבתי-הספר היסודיים באנגליה. תכנון המחקר הבינלאומי החל בשנת 1992, והסיבוב הראשון של עבודת השטח נערך בין השנים 1994-1998; המחקר מצוי כעת בשלב השני - שלב המעקב - שבמהלכו אני שב לכל אחת מחמש המדינות כדי לחקור נושאים של שינוי והמשכיות. שיאו של המחקר הראשוני היה ניתוח השוואתי של השיח

הכיתתי בחמש המדינות, שהצביע על אפשרויות של אינטראקציה עם דינמיקה ותוכן שבאותה עת נראו או נשמעו רק לעתים נדירות בכיתות בבריטניה. עבודה זו מיוצגת בימים אלו במיזמי פיתוח שבהם אני מיישם ומחדד את הרעיון של "הוראה דיאלוגית" עם מורים באזורים שונים בבריטניה, ובעיקר בצפון יורקשייר וברובע הלונדוני פארקינג ודגנהאם.

נקודות המוצא שלי הן אנתרופולוגיות, סוציולוגיות, היסטוריות, לשוניות ופסיכולוגיות. חשוב לא פחות, חלק גדול מעבודתי מתחיל בכיתה וכולל את המתרחש שם, בנסיבות שגרתיות ולא בנסיבות אידיאליות, ומתבסס על יותר משני עשורים של צפייה וניתוח של קלטות שמע, קלטות וידיאו ותמלילי שיעורים.

בחיבור זה בכוונתי:

לתאר בקווים כלליים את נקודת המבט על דיבור בכיתה בהתאם לנתונים הבינלאומיים שלי;

לתאר בקווים כלליים את רעיון ההוראה הדיאלוגית כפי שאני תופס אותו וכפי שמורים באזורים שונים בבריטניה מנסים בימים אלו ליישמו;

להציג כמה ממצאי ביניים העולים מבתי-ספר המעורבים במיזמי פיתוח ההוראה הדיאלוגית, הן חיוביים והן בעייתיים.

חמש הנחות יסוד

חמש הנחות יסוד מספקות מסגרת להמשך. אמנה אותן באופן התמציתי ביותר שאפשר:

הנחת יסוד 1. פדגוגיה אינה רק טכניקת הוראה. פדגוגיה היא התערבות תרבותית מכוונת בהתפתחות האדם הרוויה בערכים ובהיסטוריה של החברה והקהילה שבמסגרתן היא מתרחשת. הדרך הטובה ביותר להגדיר פדגוגיה היא, לפיכך, מעשה ההוראה המתרחש עם הרעיונות, הערכים וההיסטוריות המשותפות המאירים, מעצבים ומסבירים מעשה זה.

הנחת יסוד 2. מכל הכלים להתערבות תרבותית ופדגוגית בהתפתחות ובלמידה של היחיד, השימוש בדיבור הוא החודרני והעוצמתי ביותר מבחינת האפשרויות הגלומות בו. הדיבור מגשר על המרחבים הקוגניטיביים והתרבותיים בין הילד למבוגר, בין מורה ללומד, בין החברה ליחיד, בין מה שהילד יודע ומכין לבין מה שעליו עוד לדעת ולהבין. השפה לא רק ממחישה את החשיבה אלא גם קבֵּנָה אותה, והדיבור מעצב את התהליכים המנטליים החשובים שנחוצים לחלק ניכר מהלמידה המתרחשת, או אמורה להתרחש, בבית-הספר.

הנחת יסוד 3. אם כך, אחת מהמשימות העיקריות של המורה היא ליצור הזדמנויות ומפגשים אינטראקטיביים הבונים באופן ישיר וראוי גישור מעין זה.

הנחת יסוד 4. ולמרות זאת, אף שמרבית המחקרים מצדדים בטעון זה באופן כללי, והכיתות הן מקומות שבהן דיבור הוא חלק גדול ממה שקורה, דיבור המעורר ילדים מבחינה קוגניטיבית באופן יעיל ומתמשך ויוצר תשתית להבנתם הוא הרבה פחות שגור מכפי שהוא צריך להיות. המורים, ולא התלמידים, שולטים במה שנאמר, במי אומר את הדברים ולמי הם נאמרים. המורים, ולא התלמידים, הם שמבצעים את מרבית הדיבור. וכפי שחוקרים רבים בבריטניה ובארצות הברית מצאו שוב ושוב, סוג אחד של דיבור שולט בכיתות: מה שמכונה "תסריט הדקלום" של שאלות סגורות מצד המורה, תשובות חזרה קצרות ומשוב מינימלי הדורש מילדים לדחוק על חשיבתו של מישהו אחר במקום לחשוב בעצמם, ולהישפט על מידת הדיוק או הציות שלהם בעשותם כך (Tharp and Gallimore 1988). תסריט זה חסין באופן יוצא דופן למאמצים לשנותו. "כאשר מתחיל הדקלום", מציין מרטין ניסטרננד, "זיכרון וניחוש תופסים את מקומה של החשיבה" (Nystrand et al 1997, p 6).

[למעשה, תצפיות משנות השמונים והתשעים מראות כי המגמה היא מורכבת יותר. נכון ש"תסריט הדקלום" של חילופי ית"מ (יוזמה - תגובה - משוב) נותר דומיננטי; אך בבתי-ספר בבריטניה, כמו גם בבתי-הספר האמריקניים שהושפעו מהזרם הפרוגרסיבי וממה שמכונה "חינוך פתוח", שגור גם תסריט נוסף: מתוך רצון להימנע מדיקטיות מוצג רצף בלתי נגמר של שאלות פתוחות לכאורה, שאינן ממוקדות ואינן מאתגרות. שאלות אלו מלוות דרך קבע במתן שבחים הנהפכים עם הזמן למשוב אוטומטי משולל משמעות אמיתית (Alexander 1995, chapter 4). כך שיש לנו שני הרגלים פדגוגיים עמוקים שעמם עלינו להתמודד: דקלום וחקירה-לכאורה.]

הנחת יסוד 5. יש שלוש השלכות לטבעו החד-צדדי והבלתי תובעני מבחינה קוגניטיבית של חלק גדול מהדיבור בכיתה: (א) ילדים אינם לומדים לפחות בכיתה, במהירות או ביעילות שהיו יכולים ללמוד; (ב) ילדים עלולים שלא לפתח באופן מספק את יכולות הסיפור, ההסבר והחקירה הנדרשות כדי להציג בפני המורים שלהם את מה שהם יודעים ומבינים, או את מה שאינם יודעים ואינם מבינים, וכדי להיות מעורבים בהחלטות הנוגעות לשאלות איך ומה עליהם ללמוד; (ג) מורים במצבים אלו עשויים להישאר ללא ידיעה מספקת באשר לרמת ההבנה הנוכחית של הלומדים, ולפיכך לאבד את היסוד האבחוני, שהוא יסוד חיוני כדי שההוראה שלהם לא תהיה מבוססת על אקראיות. שכן אם ילדים זקוקים לדיבור כדי ללמוד על העולם, הרי שמורים זקוקים לדיבור כדי ללמוד על ילדים.

חלק I: תרבות, פדגוגיה ושיח: נושאים מן המחקר ההשוואתי

מודל של הוראה

נעבור, אם כך, לתוכנית ההשוואתית "תרבות ופדגוגיה" של חמש המדינות. העבודה בנוגע לדיבור הייתה חלק ממחקר מיקרו-מאקרו בעל שלוש רמות - לאום, בית-ספר, כיתה - שמיקם את ניתוח הפדגוגיה בחקירות קודמות של מערכות, קווי מדיניות והיסטוריות חינוכיות, ומיקם את בתי-הספר כארגונים ומיקרו-תרבויות; ברמת הכיתה, אינטראקציה הייתה רק יסוד אחד של הוראה שחקרנו תוך שימוש במודל של ניטרליות תרבותית, המקיף את מה שהגדרנו כגורמים הבלתי משתנים שלה: חלל, ארגון התלמידים, זמן וקצב, חומר הלימוד, רוטינות, כללים וריטואלים, משימת הלמידה, פעילות הוראה, הבחנה בין תלמידים עבור ההוראה, והערכתם של המורים את הלמידה (ראו תרשים).

הליכי מחקר ומידע

הליכי המחקר כללו ראיונות, תצפית בלתי משתתפת, צילום וידיאו וניתוח מסמכים. לצורך ניתוח הדיבור עמדו לרשותנו רישומי תצפיות בשטח של יותר ממאה שיעורים, 130 שעות של צילומי וידיאו ותמלילים של כל השיעורים שהוקלטו ונערכה בהם תצפית; נוספו לכך נתונים מ-60 שיעורים באנגליה למטרות ניתוח מחדש. הרבה מהחומר שאינו באנגלית תורגם לא פעם אלא פעמיים, וכל אחד מהתרגומים נבדק על ידי דובר ילידי כדי לוודא שהתרגומים היו קרובים ככל האפשר למקור במונחים של ניואנסים וטון, ככל שהדבר מתאפשר בתרגום. הטיפול בחומר מתורגם בניתוח שיח הוא בעייתי, ועל כן, ככל שירדנו בהיררכיה של האליטי: מרמת השיעור לרמת הטרגנסקציה, החילופים, התנועה והפעולה (האלידי, 1989), פעלנו בזהירות הולכת וגוברת.

השפה והמבנים התרבותיים של חינוך

מחקר השוואתי מזכיר לנו ששפת החינוך מכילה יסודות אוניברסליים מועטים, וכי דיון חינוכי בין תרבויות טומן מלכודות למי שאינם זהירים. לדוגמה, המלה האנגלית "חינוך" (education) - מוצאה מן המקור הלטיני educare - מה שכבר נמצא שם; אבל המקבילה הרוסית, obrazovanie, משמעה יצירת משהו חדש. בצרפתית, משמעותה של l'éducation קרובה יותר למונח vospitanie ברוסית מאשר למשמעות של education באנגלית, שבתורה אינה נושאת את אותם ניואנסים של חינוך מוסרי ותרבותי כמו vospitanie ו-l'éducation. המילה האנגלית להוראה או הנחייה - instruction - אינה דומה ל-obuchenie הרוסית כפי שהמונח הצרפתי la formation אינו בעל משמעות אינסטרומנטלית צרה כמו המונח המקביל באנגלית training (אימון, הכשרה), אף על פי שכל המילונים יאמרו שמושגים אלו ברוסית ובצרפתית הם חופפים. באנגלית, המונח didactic (דידקטי) מבטא התנגדות, בדרך כלל להוראה ישירה, הנתפסת כסמכותית מדי; במקומות אחרים, לעומת זאת, la didactique הצרפתי ו-didaktik הגרמני מדיגישים את מקומו של הסובייקט בהוראה ואת הרעיונות המחייבים הנגזרים. development (התפתחות) באנגלית מציגת משהו שמתרחש באופן טבעי, פסיבי, לילדי; המונח המקביל ברוסית עשוי לרמוז על גורמי השפעה חיצוניים ותהליך של התערבות מצד אחרים, והפועל מוטה כפועל יוצא, טרנזיטיבי. המושגים האנגליים ability (יכולת) ו-effort (מאמץ) הם מושגי מפתח בדיון על אודות גורמי מפתח הנוגעים להשיגהם של ילדים, אך הם אינם כאלה בשפות אחרות. באחת התרבויות שחקרנו נתפס הילד בעל היכולות הגבוהות ביותר כבעל הפוטנציאל הרב ביותר; ואילו בתרבות אחרת התפיסה הייתה הפוכה בדיוק, מפני ששלב ההתפתחות הבא שעל הילד לחצות היה גדול יותר משל אחרים. ואילו המושג אינטליגנציה, הנושא עמו משקל עצום של מטען חברתי ואף חינוכי בכך שהוא עשוי לקדם או לצלק אדם למשך כל חייו, מסמן יכולות שונות מאוד בתרבויות שונות. כפי שמראה עבודתו של רוברט סטרנברג (Sternberg, 2005, 1997), הנסמכת על מחקרים שבוצעו בתרבויות רבות ושונות, משעה שקוראים תיגר על הדומיננטיות של תיאוריות על אינטליגנציה כללית ושוקלים חלופות דוגמת "האינטליגנציות המרובות" (multiple intelligences) של גארדנר (Gardner, 1983), או את התיאוריה של סטרנברג עצמו על אודות "אינטליגנציה מצליחה" (successful intelligence), הרעיון של מבחנים "ניטרליים מבחינה תרבותית" נדמה מעורער. עבור האנתרופולוג השואף להבין את מורכבותה הכמעט בלתי נתפסת של תרבות, המבחן ה"ניטרלי תרבותי" נשמע למען האמת מנוחך - וזאת בנפרד מהעובדה, כפי שמראים גם ברלינר ובידל (Berliner and Biddle, 1995), שאינטליגנציה רחוקה מלהיות קבועה, וכי היא נתונה במידה רבה ביותר להשפעותיו של החינוך.

וכך הלאה. אולי, אם נרצה להשתמש בנישתו של ויגוצקי (Vygotskian), נוכל לטעון באופן טנטטיבי שבאנגלית - או אולי במסורת האנגלו-סכסית באופן כללי - המושגים השונים נוטים לכיוון של "נתיב התפתחות טבעי" והם פטליסטיים וטרמיניסטיים יותר; ואילו בצרפתית, רוסית וספרדית הם נוטים יותר לכיוון "הנתיב התרבותי", ליכולת של האדם לשאוף לשלמות, ולכיוון של גורם חיצוני בלמידה. הבדלי הגוון הטרמינולוגיים אלו אינם אקדמיים. באופן מרוסז אך עמוק הם עשויים להשפיע על הדרך שבה מורים תופסים את הילדים כלומדים ואת משימתם כמחנכים. זאת מפני שכל המושגים, כולל "ילדות", הם מבנים תרבותיים (Alexander, 1984) ומכיוון שפערי הכוחות בכיתה גורמים לכך שיהיה זה למעשה בלתי אפשרי עבור הילדים להתנגד להשלכות הסיווגיות של המבנים הללו, בייחוד כאשר האינטראקציה הכיתתית היא מוגבלת או חד-צדדית מדי מכדי להציג למורה ראיות סותרות באשר לשאלה איזה מין אדם הוא באמת כל אחד מן התלמידים.

מקומו של הדיבור בתוכנית הלימודים

עם המושגים הנזילים האלו ברקע, הבה נבחן לדוגמה את מקומו של הדיבור בתוכנית הלימודים. בצד הזה של מיצרי דובך מצויה ההגדרה האנגלית המסורתית והבלתי משתנה ל"יסודות" החינוך, הכוללת קריאה, כתיבה וחשבון - אבל לא דיבור. מעבר לגדה, בתי-ספר בצרפת חוגגים את עליונותה של המילה המדוברת. כאן: אוריינות, בצרפת: שפה. ובעוד באנגליה אוריינות מוגדרת כ"מיומנות בסיסית", בצרפת היא משקפת קשר אמיץ של מיומנויות לשוניות, ידע ספרותי, ערכים רפובליקניים ומידות אזרחיות. האזרח הוא אדם מדבר, מנמק וטוען על בסיס השכלה רחבה, ולא רק מי שקורא וכותב ברמה נסבלת ובלוע את המיתוס שלפיו בריטניה היא דמוקרטיה.

גרסאות של יחסים אנושיים

מה, אם כן, בנוגע למקומו של הדיבור בהוראה? שוב, עלינו להיות ערים לערכים. העדויות הבינלאומיות שבידינו מראות איך בהקשר הרחב של החינוך ובתחום הספציפי יותר של ההוראה, תפיסות על אודות הדרך שבה אנשים צריכים להתייחס זה לזה הן בעלות חשיבות עליונה. במחקר שנערך בחמש הארצות מורים ניסחו או יצרו מסלול לא ברור בין שלוש גרסאות של יחסי אנוש: אינדיבידואליזם, קהילה וקולקטיביזם. אינדיבידואליזם מעמיד את העצמי מעל אחרים וזכויות אישיות לפני אחריות קולקטיבית. הוא מדיגש חירות פעולה ומחשבה בלתי מוגבלת.

קהילה מתמקדת בתלות הדדית בין בני אדם, אכפתיות כלפי אחרים, חלוקת משאבים ושיתוף פעולה.

קולקטיביזם מדגיש גם הוא את התלות ההדדית בין בני אדם, אך רק במידה שהיא משרתת את הצרכים הנעלים יותר של החברה או של המדינה (שני מושגים אלו אינם זהים) כמכלול.

בכיתות שבהן נערכו תצפיות, מחויבות לאינדיבידואליזם קיבלה ביטוי בשונות אינטלקטואלית או חברתית, בתוצאות למידה לא אחידות ובתפיסה של ידע כאישי וייחודי, ולא בדרך של דיסציפלינות או נושאי לימוד המוכתבות מלמעלה. קהילה קיבלה ביטוי במטלות למידה משותפות, לעתים קרובות בקבוצות קטנות, ב"אכפתיות ושיתוף" לעומת תחרותיות, ובדגש על הרגשי לעומת הקוגניטיבי. קולקטיביזם התבטא בידע משותף, באידיאלים משותפים, בתוכנית לימודים אחת לכל, בתרבות לאומית ולא בפלורליזם ורב-תרבותיות ובלמידה יחידו ולא באופן מבודד או בקבוצות קטנות.

ערכים אלו היו נוכחים ברמה הארצית, הבית-ספרית והכיתתית. אנו מכירים את הניגוד בין התרבויות האגוצנטריות לכאורה של המערב, כשארצות הברית בתפקיד הארכי-נבל זולל הדלק, לבין התרבויות הסוציו-צנטריות, ההוליסטיות לכאורה של דרום ומזרח אסיה. אף שקיימות עדויות התומכות בניגוד הזה (Shweder 1991), קל מדי לעשות דמוניזציה של צד האחד ורומנטיזציה - או אורינטיזציה - של הצד השני. ואולם לדעתי, כאשר הדבר נוגע לפדגוגיה, האבחנה המשולשת עומדת בתוקפה. נדמה כי אין זה מקרי שדיונים כה רבים בשיטות הוראה נסובים סביב היתרונות היחסיים של הוראה בפורום המלא של הכיתה, הוראה בקבוצות ועבודה יחידנית. בצרפת אפשר למצוא שורשים לדין באשר ליתרונות היחסיים של ה-*l'enseignement mutuel*, ה-*l'enseignement simultané* וה-*l'enseignement individuel* (Reboul-Scherrer 1989) כבר בראשית המאה ה-19. לאחר המהפכה כאמצעי לעידוד תחושת מחויבות אזרחית וזהות לאומית כמו גם אורינטו, ה-*l'enseignement simultané* ניצח. רק כעת, כתגובה לביזור ולעליית הגואה של האינדיבידואליזם, החלו להטיל ספק בהגמוניה של אמצעי זה.

אינדיבידואליזם, קהילה וקולקטיביזם - או ילד, קבוצה וכיתה - הם הצמתים הארגוניים של הפדגוגיה לא רק מסיבות של אילוצים מעשיים, אלא משום שהם הצמתים החברתיים ואף הפוליטיים של יחסי אנוש. הבדלים אלו משפיעים באופן עמוק על הדינמיקות והיחסים התקשורתיים של הדיבור בכיתה. אם כמורה אתה מסדר את השולחנות בכיתתך בצורת פרסה או ריבוע כך שכך ילד יוכל לראות ולתקשר עם כל האחרים ואתך, ואם אתה יושב עם הילדים ולא בנפרד מהם, אתה מעורר סוג שונה מאוד של דיבור. אלו יחסים שונים מאלו המסומנים באמצעות הצבת שולחנות נפרדים בשורות הפונות לפנים, כאשר הילדים יכולים ליצור קשר עין עם המורה אך לא זה עם זה, וכאשר המורה עומד בעוד הילדים יושבים.

גרסאות של הוראה

לצד שלושת הערכים האלו עלה מן הנתונים שבידנו מערך ערכי נוסף. בעוד אינדיבידואליזם, קהילה וקולקטיביזם מתחילים ביחסם של יחידים לחברה וזה ולזה ונעים משם לתוך חדר הכיתה, ששת הערכים הפדגוגיים מתחילים בתכלית החינוך, טבעו של הידע והיחסים בין המורה ללומד. הוראה כמסירה מתייחסת לחינוך בעיקר כאל תהליך של הנחיית ילדים לספוג, לשכפל וליישם ידע ומיומנויות בסיסיים.

הוראה כחניכה רואה בחינוך אמצעי להנגשה ולהעברה מדור לדור של הידע התרבותי הגבוה בספרות, באמנות, במדעי הרוח ובמדעים.

הוראה כמשא ומתן משקפת את תפיסתו של דיואי (Dewey), שלפיה מורים ותלמידים יוצרים יחד ידע והבנה ולא מתייחסים זה לזה כמקור סמכותי של ידע לעומת מקבלו הפסיבי.

הוראה כאפשר מנחה את המורה לפי עקרונות התפתחותיים (אם לדייק, מבית מדרשו של פיאזה [Piaget]), ולא תרבותיים או אפיסטמולוגיים. המורה מכבד ומטפח הבדלים בין יחידים, וממתין עד שהילדים מוכנים להתקדם במקום להפעיל עליהם לחץ לעשות כן.

הוראה כהאצה, מנגד, מיישמת את עיקרון החשיבה של ויגוצקי (Vygotsky), שלפיו חינוך הוא תהליך מתוכנן ומודרך של תרבות ולא התפתחות 'טבעית'; לפי גישה זו, המורה מבקש להאיץ את ההתפתחות ולא ללוות אותה.

הוראה כטכניקה, לבסוף, היא ניטרלית באופן יחסי בעמדתה לגבי החברה, הידע והילד. במרכז עומדת יעילותה של ההוראה ללא קשר להקשר הערכי. כדי לממש תכלית זו, עניינים הנוגעים למבנה, שימוש יעיל בזמן ומרחב, משימות הדרגתיות, הערכה קבועה ומשוב הם חיוניים יותר מאשר רעיונות הנוגעים לדמוקרטיה, אוטונומיה, התפתחות או תחומי הדעת. גישה זו, אנב, אינה יציר כפיה הגאה של יחידת התקנים במשרד לחינוך ומיומנויות (DfES); מקורה בחיבור *Didactica Magna*, מאת יאן קומנסקי (Jan Komensky, Comenius), שפורסם לראשונה בשנת 1657.

מערכת הערכים המיושמת: הכלאה פדגוגית ודו-משמעות

מבלי לחטוא בפשטנות יתרה, אני נסמך על זוג המסגרות הערכיות האלו כדי להציג שתי אבחנות. ראשית, הן מסייעות לנו לחמוק מן הנטייה האוניברסלית המגבילה של התייחסות לפדגוגיה כמונחים של דיכוטומיות פשוטות: דידקטי / חוקר, מסורתי / פרוגרסיבי, פורמלי / בלתי פורמלי, אמירה / גילוי (ולצורך העניין, אגוצנטרי / סוציו-צנטרי). שנית, הם מאפשרים את הרעיון החלופי, והמתאים יותר מבחינה היסטורית, של ריבוד, הכלאה ואף סתירה פדגוגיים. כך אפשר להבין בצורה הטובה ביותר את החינוך היסודי בבריטניה לא כמטוטלת הנעה הלך ושוב בין קוטב "מסורתי" לקוטב "פרוגרסיבי", אלא כתרכובת בלתי יציבה של (א) חינוך בסיסי להמונים נוסח המאה ה-19 (מערכת ההוראה מסוג "זול אך אפקטיבי", דומיננטיות של תוכנית לימודים "בסיסית" המוגדרת באמצעות קריאה, כתיבה וחשבון); (ב) תגובת הנגד הפרוגרסיבית של שנות השישים ("הילד כמכלול", קבוצות קטנות, רגישות, הסביבה הוויזואלית, התנגדות להגמוניה של נושאי הלימוד "הבסיסיים"); לצד (ג) המערך הניאו-אלמנטרי העכשווי של אסטרטגיות ה"תקנים" של ממשלת בריטניה בנוגע לאורינטו מילולית וכמותית. אחד משלושת אלה יהיה דומיננטי בכל זמן נתון וישקף מגמות ותפיסות תרבותיות רחבות יותר, אך האחרים שקועים בתודעתנו הקולקטיבית וממשיכים להיות בעלי השפעה.

ניתוח דומה אפשר להחיל גם על הארצות האחרות במחקר. החינוך הבסיסי בהודו נושא עמו את המשקעים של יחסי הגורו-תלמיד הבראמיניים, על יחסי ההוראה הטקטיים שבהם; של החינוך הוויקטוריאני-קולוניאליסטי, ששם דגש על קריאה, כתיבה וחשבון ועל שינון; ועל ההתנגדות מבית מדרשו של ננדי לשני הראשונים בתקופה שלאחר קבלת העצמאות. הפדגוגיה הרוסית אינה רק פדגוגיה סובייטית שטוהרה מן האידיאולוגיה שבה אלא תרבות של מסורות סובייטיות, צאריות ומרכז-אירופיות, שהמורשות הסותרות של קומנסקי (Komensky) וויגוצקי (Vigotsky) ניכרות בה לא פחות מאלו של העידן הסובייטי והאוטוקרטיה הטרנס-סובייטית, העטויות כולן בשכבה דקה של "הומניזציה" ו"אינדיבידואליזציה" של רפורמות ממשלתיות עדכניות.

פן הכלאיים של הפדגוגיה פירושו שאפשר להבין את המתחים והדו-משמעויות של החיים בכיתה כבלתי נמנעים מבחינה היסטורית, ולא דווקא כסטייה או כשל של המורה. יותר מכל מקום אחר בא עניין זה לידי ביטוי בכיתות האמריקניות, שם מצאנו מורים המבקשים ליישב הגשמה עצמית אינדיבידואלית עם מחויבות לטוב משותף; שיתוף ואכפתיות לצד תחרותיות אגרסיבית וניצחון בכל מחיר; מודעות סביבתית לצד חומרנות; ואלטרואיזם לצד אנוכיות. כך, באותו אופן, הוראה כמשא ומתן הועמדה בסכנה בשל ציווי המסירה. החיובים של האפשרות ההתפתחותי והמאכנת דוכאו על ידי תוכנית הלימודים ואילוץ הזמן. אף על פי שלרוב אורגנו בדרך של עבודה שיתופית בקבוצות, מרכז הכובד נע יותר בין הכיתה לבין היחיד. מתחים אלו שיקפו לא רק היעדר הסכמה מקצועית באשר ל"פרקטיקה הטובה ביותר" אלא, ברובד עמוק יותר, חלק מן המורכבויות והמתחים הלא פתורים בתרבות האמריקנית.

מערכות הערכים המיושמת: דיבור בכיתה

כיצד כל זה מתקשר לדיבור בכיתה? ובכן, האווירה הקולקטיבית של הכיתות הרוסיות והצרפתיות והדומיננטיות של הוראה בפורום מלא נתמכ במקרים אלו על טבעם הקולקטיבי והפומבי מאוד של חילופי דברים בין מורה לתלמיד: הילדים נדרשו לדבר בקול ברור, רם ואקספרסיבי, ולמדו לעשות כן בשלב מוקדם מאוד. יתרה מזאת, מכיוון שמסירת ידע וחניכה תרבותית היו מטרות חינוכיות מפורשות, המשלבים ואוצרות המילים הייחודיים של נושאי הלימוד השונים יושמו באופן קפדני ועקבי, והשפה הייתה כפופה לכללים לא פחות מהתנהגות אישית.

מנגד, ברבות מכיתות הלימוד האמריקניות, הסלידה מהוראה כמסירה דחפה את האינטראקציה למצב של הטלת ספק מתמשכת בין אם הדבר היה מתאים או לא, בעוד ההתנגדויות להגמוניה של נושאי הלימוד הבית-ספריים יצרו מצב שבו, לדוגמה, ילדים הביעו את כוונותיהם המתמטיות כיחידים אך חסרה להם שפה משותפת כדי להבין ולהעריך אותן באופן קולקטיבי. אין ספק שבאקלים של רלטיביזם קיצוני, כל גרסה של "ידע" עשויה להתקבל, בין אם היא הגיונית ובין אם לא, וכל התשובות עשויות להיתפס כתקפות באותה מידה. לדיבור ככלל נלוותה אווירה ונימה של שיחה. המורים עצמם הגדירו אותו כך, בדרך כלל תוך הפנייה לפדגוגיה של משא ומתן ולחשיבותו של "שיתוף" - תפיסת הכיתה כקהילה - בעוד שבראינות, חלק מן המורים הרוסיים הבחינו במפורש בין שיחה לדיאלוג והדגישו את תפקידם בעידודו של דיאלוג זה.

ואולם, האם מה שתיעדנו אכן היה שיחה? בדומה להיבטים אחרים של ההוראה הבריטית והאמריקנית שבהם צפינו, אינטראקציה זו הייתה מלאה דו-משמעויות ודיסוננס, בהיותה שיחה מבחינת אינטונציה, אוצר מילים ותחביר, אך פחות מבחינת התוכן והשליטה. ובאנגליה, אמצעי הגילוי לכאורה של שאלות פתוחות בצירוף המאפיינים הפרלינגוויסטיים הלבביים של שיחת חולין היו לא יותר מאשר מסווה לאג'נדה סגורה, מכיוון שרק תשובות מסוימות התקבלו והמורים נהגו להמשיך ולשאול או לנסח את שאלותיהם מחדש ולתת סימנים, או אפילו לבטא ללא קול את התשובות הנדרשות עד שאלו צצו לבסוף. מנגד, בכיתות הצרפתיות האווירה הייתה ישירה וכנה יותר: לדיבור אולי היה צליל של שיחה, אך הוא הונח בנחישות על ידי המורה, והרפרנטים הייחודיים לנושא שמרו שיתנהל במסלול האפיסטמי המיועד. במקרה זה, הקבלה או הכניסה אל תוך les disciplines נותרה המוקד.

שיחה ודיאלוג

השאלות הקריטיות אם כן נוגעות פחות לטון השיח ויותר למשמעותו והכיוון שאליו הוא מוביל. אני מבקש להציע אבחנה עבור ההקשר הכיתתי, בין "שיחה" ל"דיאלוג". אבחנה זו היא חיונית מפני שמרבית המילונים מתייחסים לשני מושגים אלו כמילים נרדפות. בעוד שנקודת הסיום של השיחה עשויה להיות לא ברורה מלכתחילה, הרי שבדיאלוג הכיתתי, לפחות עבור המורה, היא בדרך כלל כן. בעוד ששיחה מורכבת לעתים קרובות מסדרה של חילופי דברים דו-צדדיים בלתי קשורים כאשר המשתתפים מדברים אחד אל השני או אחד מעבר לשני (אם כי היא יכולה להיות שונה בתכלית), הרי שדיאלוג בכיתה מבקש באופן מפורש להפוך את תשומת הלב והמעורבות לחובה, ולקשר בין חילופי הדברים כדי ליצור רצף משמעותי.

זוהי, אני מודה, גרסה פאקטיניאנית (Bakhtinian) במובהק של דיאלוג. במקרה זה המעשה של שאלת השאלה הוא המבחין בין שיחה לבין דיאלוג, והסוגיה הקריטית היא מה נובע מן התשובה: "אם תשובה אינה מעלה מתוכה שאלה חדשה, הרי שהיא נושרת מן הדיאלוג" (Bakhtin, 1986, 168).

אחד מקווי ההבחנה המשמעותיים ביותר שלנו בנתוני השיח הבינלאומי שלנו היה, אם כן, בין השאלות והתשובות שחברו יחד לכדי רצפים בעלי משמעות ותובעניים מבחינה קוגניטיבית, לבין אלו שנחסמו: בין אם באמצעות חילופי דברים של יוזמה-תגובה של שינון (כפי שאפשר למצוא ברבות מן הכיתות ההודיות); בין אם באמצעות הדו-משמעויות והגחמות של שיחה לכאורה (כפי שנצפה לעתים קרובות בארצות הברית); בין אם בדגש על השתתפות על חשבון מעורבות והמשכיות יחסית (כפי שנצפה בבריטניה); ובין אם באמצעות רצפים של יוזמה-תגובה-משוב (ית"מ), שבהם הצעד היוזם בכל חילופי דברים נבע רק לעתים רחוקות מצעדי התגובה והמשוב בחילופי הדברים הקודמים.

למעשה, חלק גדול מן האינטראקציה שתיעדנו בכיתות הבריטיות היו לא שיחה ולא דיאלוג:

אינטראקציות נטו להיות קצרות ולא מתמשכות, ומורים עברו מתלמיד אחד למשנהו במהירות כדי למקסם את ההשתתפות, או משאלה אחת לבאה כדי לשמור על הקצב, ולא כדי לפתח קווי חשיבה והבנה מתמשכים הצומחים בהדרגה.

מורים שאלו שאלות בקשר לתוכן, אך שאלותיהם של ילדים הוגבלו לענייני פרוצדורה.

שאלות סגורות היו בולטות יותר משאלות פתוחות.

ילדים התמקדו בזיהוי תשובות "נכונות", ומורים לא הקדישו זמן לדיון בתשובות "שגויות" ולא השתמשו בהן כמקפצות ליצירת הבנה.

הייתה מעט חשיבה ספקולטיבית, או "חשיבה בקול רם".

השאלות היו, כהגדרתו של ניסטרנד (Nystrand), "שאלות מבחן" ולא "אותנטיות" (Nystrand et al 1997). עובדה זו באה לידי ביטוי נוסף בכך שמורים נתנו לילדים זמן להיזכר, אך רק לעתים רחוקות נתנו להם זמן לחשוב.

תשובתו של הילד הייתה סימן לסופם של חילופי הדברים, והמשוב של המורה סגר אותם.

למשוב הייתה נטייה לעודד ולשבח ולא להרחיב את הידע, ובמקרים כאלו הפוטנציאל הקוגניטיבי של חילופי הדברים אבד.

גרסאות של יכולת תקשורתית

אף על פי שבעולם האמיתי אפשר להגדיר יכולת תקשורתית תוך התייחסות לעקרונות של גרייס - כמות, איכות יחס ואופן (Grice, 1975), הרי שבכיתה, יחסי הכוח הבלתי שוויוניים של המורה והתלמיד יוצרים כללים שונים בתכלית. עבור התלמידים הם מאופיינים בהקשבה, תחרות על קבלת תור, זיהוי תשובות "נכונות" ואסטרטגיות אחרות להתמודדות, שבכל מקום למעט בית-הספר ייראו די מוזרות. מאז שזוהתה נטייה זו על ידי פיליפ ג'קסון ואחרים בצדו השני של האוקיינוס האטלנטי לפני יותר מ-40 שנה (Philip Jackson, 1968), אפשר היה להניח כי זוהי הדרך שבה מתנהלות כיתות באופן בלתי נמנע בכל מקום. אך לא היא. הנתונים הבינלאומיים שבידינו מראה כי ה"כללים" האלו של יכולת תקשורתית, שמקורם בעיקר במחקר שנעשה בכיתות בריטיות ואמריקניות (Edwards and Westgate 1994), אינם אוניברסליים ואינם בלתי נמנעים. עוד מראים הנתונים כי אפשר לחתור תחת הכללים באמצעות דיון אמיתי או באמצעות גרסה של הוראה בפורום הכיתה המלא, השונה לסדי מן ההוראה הקלאסית הבריטית והאמריקנית של דקלום שאלות "מבחן", של מינימום "קליטה" ושל משוב מעריך אך לא מרחיב את הידע.

שוב, צרפת ורוסיה מספקות דוגמאות נגד מועילות. המסורת הבריטית שמה דגש על חשיבותה של חלוקה שווה של זמנו ותשומת לבו של המורה בין התלמידים כולם, ועל השתתפות של כלל התלמידים בעבודה המילולית בכל שיעור. כך, במצב של מורה אחד ו-20-30 תלמידים בכיתה, יהיה זה בלתי נמנע שתחרות על תורים, משחק של "נחשו מה המורה חושב", ומעל הכל החיפוש אחר התשובה ה"נכונה", ייהפכו חיוניים להישרדותו של התלמיד. אולם ברוסיה, ברבים מן השיעורים שבהם צפינו, רק חלק מן התלמידים היו אמורים לתרום בצורה מילולית בשיעור נתון. כאן, במקום להפיק מילדים רבים רצף של תשובות קצרות בסגנון "עכשיו או לעולם לא", המורה בונה רצף מתמשך של חילופי דברים עם מספר קטן יותר של ילדים. מכיוון שהאווירה היא קולקטיבית ולא יחידנית או שיתופית, הילד מדבר אל הכיתה לא פחות מאשר אל המורה, ובמובן מסוים הוא נציג של הכיתה לא פחות משהוא אינדיבידואל. הדבר מפחית את היסוד של משחק התקשורת; אבל - במידה מכריעה - זה עשוי להיות כלי למידה בעל עוצמה רבה יותר. ומכיוון שיש זמן לעשות יותר מאשר לחזור כתוכי על התשובה שלה מצפים, יש סבירות גבוהה יותר שהדיבור ייגע בחשיבתם של ילדים. ואכן, בנסיבות כאלו ילדים ניגשים כדבר שבשגרה אל הלוח ומסבירים כיצד את התהליך שבאמצעותו פתרו בעיה בעוד האחרים מקשיבים, מסתכלים ולומדים (אם כי, כמובן, לא תמיד).

הבדלים מעין אלו מעוררים שאלה חשובה. מאיזה דפוס של חילופי דברים בכיתה לומדים ילדים יותר: שאלות המערבות ילדים רבים, תשובות קצרות ומעקב מועט; או שאלות המופנות לפחות ילדים שמזמינות תשובות ארוכות ושקולות יותר, המובילות בתורן לשאלות נוספות? בתרחיש הראשון, ילדים מתחרים על קבלת רשות הדיבור אם הם יודעים את התשובה או משתדלים להימנע מכך שיפנו אליהם אם אינם יודעים אותה; בתרחיש השני, הם מקשיבים זה לזה. הגישה הבריטית מגדירה יכולת תקשורתית לפי יכולתו של הילד לספק תשובה המקובלת או רלוונטית בעיני המורה, לאחר שנבחר או התחרה על קבלת רשות הדיבור לתת את מה שתהיה כנראה תרומתו המילולית היחידה לשיעור. לפי הגישה החלופית, היכולת התקשורתית נמדדת לפי האופן שבו ילד מתפקד לאורך חילופי הדברים כולם, ולא דווקא לפי יכולתו של הילד לספק תשובה "נכונה" אחת ויחידה; ולפי אופן התגובה - בהירות, ניסוח, תשומת לב לשאלה - נוסף על תוכנה. קרוב יותר לגישתו של גרייס, מאשר לזו של פיליפ ג'קסון או ג'ון הולט (John Holt).

חלק II הוראה דיאלוגית

נקודות מבט

צינתי בהתחלה כי סוגי האינטראקציה הקולקטיביות והמורחבות שתיעדתי מחוץ לבריטניה במהלך שנות התשעים המאוחרות היו נדירות באנגליה, אך כי הדברים משתנים. הדברים משתנים, במידה מסוימת, משום שהאסטרטגיות הממשלתיות הלאומיות בבריטניה בנוגע לאוריינות מילולית וכמותית ובנוגע ללימודים יסודיים - בדרך של "לימוד אינטראקטיבי בפורום הכיתה המלא" - ערערו על מה שאני ואחרים תיעדנו; וגם,

במידה מסוימת, משום שבבריטניה, כמו בארצות הברית, ישנה קבוצה הולכת וגדלה של אנשים שעבורם הרעיון של "דיאלוג" מבהיר את מה שהעדויות בנוגע ללמידה מראות כי נדרש באופן הרחוף ביותר לעשות, ואת מה שהעדויות בנוגע להוראה מראות כי נעדר ממנה. במילים אחרות, קיימת תנועה הצוברת תאוצה.

כדי שלא יאמר שאני מבסס את ביקורתי על גרסה של פדגוגיה בריטית שעברה מן העולם בשל הרפורמות האחרונות, הרשו לי לציין שתי נקודות ראשית, מחקרי מעקב ארוכי-טווח דוגמת אלו של מוריס גאלטון (Galton and Simon 1980, Galton et al 1999) ושלי (Alexander et al 1996), הראו כי שינוי פדגוגי מבני "עמוק" בשדה האינטראקציה הוא ארוך מאוד, וכי הרגלי אינטראקציה הם עמידים ביותר בפני שינוי. שנית, הדבר מאושר בסדרה של מחקרים עדכניים על אודות ההשפעה של רפורמות הדגל הפדגוגיות בתקופת ממשלתו של טוני בלייר - האסטרטגיות הלאומיות לאוריינות מילולית וכמותית. במקרה זה, הפורמליזם החדש של שיעורים מובנים מאוד, הרצאות בפני הכיתה כולה ועבודה ממוקדת בקבוצות, לצד דגש רב יותר על השגת יעדי "הדיבור וההקשבה" של תוכנית הלימודים הלאומית שהוזנחו, עשויים לספק מתכון להעצמתם של ילדים כמדברים וחושבים, המשתווה לזה שאליו שואפים פרויקטים פדגוגיים של הוראה דיאלוגית. ואולם, מרגע שמשחררים מהרטוריקה הממשלתית בדבר ההצלחה הבלתי מוגבלת של יוזמות אלו - שממילא מוטלת בספק על ידי הערכתה של הממשלה עצמה (Earl et al 2003) - נתקלים בדברים הבאים, שאותם יש לצטט במלואם:

"הממצאים מעידים על כך שדפוסים מסורתיים של אינטראקציה בפורום הכיתה המלא לא עברו מהפך דרמטי בעקבות האסטרטגיות. [...] בשיעורי אוריינות מילולית וכמותית העבירו מורים את מרבית זמנם בהסבר או בשימוש ברצפים של שאלות ותשובות מובנות ביותר. מרבית השאלות שנשאלו לא עודדו או הגדילו את תרומתם של התלמידים לקידום רמות גבוהות של אינטראקציה ומעורבות קוגניטיבית, אלא היו ברמה קוגניטיבית נמוכה ונועדו לתעל את תשובותיהם של התלמידים לכיוון התשובה הנדרשת. רק 10% מחילופי השאלות והתשובות היו שאלות פתוחות ו-15% מן המדגם כלל לא שאלו שאלות מעין אלו. חקירה מצד המורה - כלומר, כאשר המורה המשיך עם אותו ילד כדי לשאול שאלות נוספות ולעודד דיאלוג מתמשך ומורחב - התרחשה רק במעט יותר מ-11% מחילופי השאלות והתשובות. שאלות הבנה עלו רק ב-4% מחילופי הדברים ו-43% מן המורים כלל לא נקטו צעדים כאלה. רק לעתים רחוקות נועדו שאלותיהם של מורים לדחוף את התלמידים לעבר רעיונות מורכבים או משוכללים יותר. מרבית חילופי הדברים של התלמידים היו קצרים מאוד, עם תשובות שנמשכו חמש שניות במוצע, ומוגבלות לשלוש מילים או פחות ב-70% מן המקרים" (Smith et al 2004, 408).

דברים אלו מגיעים מהסדרה האחרונה של מחקרים בדבר השפעתן של הרפורמות הפדגוגיות של ממשלת בריטניה, שנערכו על ידי הארדמן (Hardman), סמית' (Smith) וצוותם. ממצאיהם תואמים לאלו של מחקרים אחרים שאליהם אתייחס בהמשך.

עמדתנו בנוגע לבעיות אלו והשקפתנו באשר להוראה דיאלוגית היא, בקצרה, וימצקית, ברונרית ובאחטנית (ובייחוד: Vygotsky 1962, Bruner 1986, Bakhtin 1986 and 1996, 1987), בשילוב תערובת תובנות מן התיאוריה הסוציו-תרבותית, תיאורית הפעולה (activity theory; בייחוד Daniels 2001) והמחקר מבוסס הכיתה של קורטני קאזדן (Courtney Cazden, 2001), דאגלס בארנס (Douglas Barnes, 1995, 1979), שירלי ברייס-היט' (Shirley Brice-Heath, 1983), גורדון וולס (Gordon Wells, 1999) ברברה רוגוף (Barbara Rogoff, 1990) אן בראון (Ann Brown, 1984) ובייחוד (Palincsar and Brown, 1984), דייוויד ווד (Wood, Bruner and Ross 1976, Wood 1998), ניל מרסר (Neil Mercer, 2000) ורבים אחרים.

כל זה מקבל משנה תוקף מסוים לאור עדויות על אודות הקשיים בסגנון הוראה של דקלום ומסירה והרגלי השיח הקשורים בהם, המגיעות ממרטין ניסטרנאנד בארצות הברית (Nystrand et al 1997), ובאנגליה מצדם של פיי סמית' ופרנק הארדמן בניוקאסל (Hardman et al 2003), פיל סקוט בלידס (Mortimer and Scott 2003), דייוויד סקידמור בבאת' (Skidmore et al 2003) דברה מייהל באקסטר (Myhill 2005), ריצ'רד אק בבריסטול (Eke 2004), ועמיתיי מקיימברידג' מוריס גאלטון ולינדה הארגריבס (Galton et al 1999); סילביה וולף (Sylvia Wolfe) לקחה על עצמה את המשימה הקשה אך ההכרחית של בחינת היכולת של תיאוריית הפעולה (activity theory) ליצור מסגרת לניתוח השיח בין מורה לתלמיד (Wolfe 2005), באמצעות יצירת זיקה בין מערכת הפעולה (activity system) של אנגסטרם (Engeström) לבין מודל ההוראה שלי שהוזכר לעיל (Engeström 1996, Alexander 2001), ושימוש בכלים אנליטיים המבוססים על אלו של לינל (Linell, 1998).

מיכאיל באחטין לא היה פסיכולוג ואף לא חוקר בחדר כיתה. ואולם יישומו המתמשך של הדיאלוגיזם בספרות, בהיסטוריה, בתרבות, בפוליטיקה ובענייני בני אדם באופן כללי, מיתרגם בקלות גם לפדגוגיה. והגיוי שכך יהיה, אם נכונה טענתי שלפיה פדגוגיה ותרבות קשורים קשר בל יינתק. יתרה מכך, אף שיומצקי ובאחטין כנראה לא נפגשו מעולם, טענתו של וינצ'קי שלפיה "הכיוון האמיתי של התפתחות החשיבה אינו מן היחיד אל החברתי, אלא מן החברה אל היחיד" קרובה להסבריו של באחטין על ההשפעות החברתיות והסמיוטיות בהתפתחות החשיבה, והדיאלוג הוא אמצעי רב עוצמה להתערבות של קבוצת השווים או של מבוגרים בהתקדמותו של הילד לאורך זירת ההתפתחות הבאה או הפוטנציאלית (אני מסרב לומר "סמוכה").

להלן מופיעה התמצית, אך לא הפרטים, של הגישה שעליה אני עובד בימים אלו עם מורים (לפרטים מלאים ראו: Alexander 2008a).

הצורך ברפרטואר פדגוגי

ראשית, הרעיון של רפרטואר הוא בעל חשיבות גדולה. אי אפשר להשיג את המטרות המגוונות של הוראה באמצעות גישה או טכניקה אחת ויחידה (ואם אתם חושבים שאני מצייר תמונה ורודה בנוגע לפדגוגיה הרוסית, אוסיף כי היא עשויה להיות מונוליתית באופן בלתי פרודוקטיבי ממש כמו הוראה בכל מקום אחר, והיא אכן כזו לעתים קרובות. הסיבה העיקרית שבגללה אני מציין את רוסיה היא מכיוון שרוסיה מציגה ניגוד גמור לגישות המוכרות לנו). מורים זקוקים לרפרטואר של גישות שממנו הם יכולים לבחור על בסיס של התאמה לתכלית ביחס ללומד, נושא הלימוד וההזדמנויות והמגבלות שמציב ההקשר.

אפשר להרחיב את רעיון הרפרטואר עד אין סוף, עד לניואנסים העדינים ביותר של השיח. אך כדי להישאר בגדר האפשר, אנו מתמקדים במקרה הראשון בשלושה היבטים של אינטראקציה פדגוגית: ארגון, דיבור של הוראה ודיבור של למידה.

רפרטואר 1: ארגון האינטראקציה

הרפרטואר הארגוני מורכב מחמש אפשרויות אינטראקציה רחבות, המשקפות את ההבחנה שמוקדמת שעשינו בין אינדיבידואליזם, קהילה וקולקטיביזם, או ילד, קבוצה וכיתה:

הוראה במליאת הכיתה: המורה מתייחס לכיתה כמכלול, והתלמידים מתייחסים למורה וזה לזה באופן קולקטיבי;

עבודה קולקטיבית בקבוצות: עבודה בקבוצות המודרכת על ידי המורה; זוהי גרסה מצומצמת של הוראה במליאת הכיתה;

עבודה שיתופית בקבוצות: המורה מגדיר משימה שעליה הילדים נדרשים לעבוד ועובר אל "מאחורי הקלעים";

פעילות אחד על אחד: המורה עובד עם ילדים יחידים;

פעילות אחד על אחד: ילדים עובדים בזוגות.

לפיכך האפשרויות הארגוניות הן עבודה במליאה, בקבוצות או ביחידים. אינטראקציות בקבוצות וביחידים נחלקות בין אינטראקציות המובלות על ידי המורה לבין כאלו המובלות על ידי הילדים עצמם. אני טוען שמורה בעל יכולת צריך להיות מסוגל לנהל את כל חמשת סוגי האינטראקציות, ולבחור מהן את המתאימה ביותר.

רפרטואר 2: דיבור של הוראה

רפרטואר הדיבור של הוראה מורכב מחמישה סוגי דיבור שבהם הבחנו בחמש המדינות שהשתתפו במחקר הבינלאומי. שלושת הסוגים הנפוצים ביותר:

שינון: חזרה בלתי פוסקת על עובדות, רעיונות ורטינות;

דקלום: צבירה של ידע והבנה באמצעות שאלות שנועדו לבחון או לעורר את הזיכרון של מה שעלה לפני כן, או כדי לסמן לתלמידים למצוא את התשובה מתוך רמזים שניתנו בשאלה;

הדרכה / הצגה: לומר לתלמיד מה לעשות ו/או למסור מידע, ו/או להסביר עובדות, עקרונות ופרוצדורות.

אלו מספקים את היסוד המסורתי והמוכר של הוראה באמצעות הדרכה ישירה. לעתים רחוקות יותר, אך אוניברסליות לא פחות, אנו מוצאים שחלק מן המורים השתמשו גם בסוגים הבאים:

דיון: החלפת רעיונות תוך שימת לב לשיתוף במידע ופתרון בעיות;

דיאלוג: הגעה להבנה משותפת בדרך של חקירה ודיון מובנים ומצטברים, המנחים ומסמנים, מגבילים את הבחירה, מצמצמים את הסיכון והטעות, ומזרזים את מסירתם של תפיסות ועקרונות.

לכל אחד מסוגי הדיבור האלה, אפילו לשינון, יש מקום בהוראת תוכנית לימודים מודרנית ורבגונית, אולם תדירות השימוש בשניים האחרונים - דיון ודיאלוג - נמוכה יותר משלושת הראשונים. עם זאת, דיון ודיאלוג הם צורות הדיבור התואמות ביותר למחשבה השלטת בנוגע ללמידתם של ילדים.

חשוב לציין כי אין כל קשר הכרחי בין הרפרטואר הראשון והשני. במילים אחרות, הוראה במליאה אינה חייבת להיות נשלטת על ידי שינון ודקלום, ודיון אינו מוגבל לעבודה בקבוצות, ואכן, דיון ודיאלוג זמינים עבור כל חמשת ההקשרים הארגוניים (ראו תרשים).

שינון	דקלום	הדרכה/הצגה	דיון	דיאלוג
כן	כן	כן	כן	כן
	כן	כן	כן	כן

עבודה שיתופית בקבוצות (בהובלת התלמידים)				כן
אחד על אחד (בהובלת המורה)	כן	כן	כן	כן
אחד על אחד (זוגות תלמידים)	כן	כן		כן

רפרטואר 3: דיבור של למידה

הרפרטואר השלישי הוא דווקא של הילד ולא של המורה. הוא איננו מורכב מהדרך שבה המורה מדבר או מארגן את האינטראקציה, אלא מהדרך שבה הילדים עצמם מדברים, ומדרכי ההבעה והאינטראקציה המילוליות שעליהם לחוות ולבסוף לשלוט בהן. רפרטואר דיבור הלמידה כולל את היכולות הבאות:

לספר

להסביר

להדריך

לשאל שאלות מסוגים שונים

לקבל, לפעול ולהסתמך על תשובות

לנתח ולפתור בעיות

לשער ולדמיון

לחקור ולהעריך רעיונות

לקיים דיון

להתווכח, לנמק ולהצדיק

לקיים משא ומתן

יכולות אלה מצטרפות לארבע יכולות התלויות זו בזו, החיוניות לכך שילדים יוכלו למצות את מלוא הפוטנציאל הטמון בדיבור עם אחרים: להקשיב

להיות פתוח לקבל נקודות מבט חלופיות

לחשוב על מה שהם שומעים

לתת לאחרים זמן לחשוב

למידתם של רפרטוארי דיבור כמו זה - ואחרים שהם ללא ספק אפשריים, תלוי כיצד תופסים את ההתפתחות האנושית מצד אחד ואת תוכנית הלימודים מצד שני - נעדרים לעתים קרובות מן הדיון בנושא אינטראקציה כיתתית. מכיוון שהמורה שולט בדיבור, חוקרים נוטים להתחיל ולסיים את מחקרם בנקודה זו ומתמקדים בשאלות, בהיגדים, בהוראות ובהערכות של המורה ובדרך שבה ילדים מגיבים אליהם, ולא בסוגי הדיבור שעמם הילדים עצמם נדרשים להתמודד.

עקרונות של הוראה דיאלוגית

בשלב זה מצויה בידינו תפיסה של דיבור כיתתי הדורשת בחירה שקולה מתוך שלושה רפרטוארים - ארגון, דיבור של הוראה ודיבור של למידה. כעת אנו מגיעים ללב העניין. אני טוען שהוראה דיאלוגית ולא הוראה מוסרת, נותנת לילדים את הסיכוי הטוב ביותר לפתח את הרפרטואר המגוון של דיבור של למידה שעליו מבוססים סוגים שונים של חשיבה והבנה, ועומדת בחמישה קריטריונים. הוראה שכזו היא: קולקטיבית: מורים וילדים מתמודדים עם משימת הלמידה ביחד, כקבוצה או ככיתה;

הדדית: מורים וילדים מקשיבים זה לזה, חולקים רעיונות ושוקלים נקודות מבט חלופיות;

תומכת: ילדים מנסחים את רעיונותיהם באופן חופשי, בלי לחשוש ממבוכה שתיגרם בשל תשובות "שגויות", ומסייעים זה לזה להגיע להבנה משותפת;

מצטברת: מורים וילדים מתבססים על רעיונותיהם שלהם וזה של זה, וקושרים אותם יחד לקווי חשיבה וחקירה קוהרנטיים.

תכליתית: מורים מתכננים ומנוטים את הדיבור בכיתה לאור מטרות חינוכיות ספציפיות.

הגנאלוגיה של הקריטריונים האלו מורכבת, ואזדקק למושב נוסף בכנס כדי להבהירם באופן מלא. די לומר שהם משלבים (א) תגובה חיובית לאבחנות שלי ושל אחרים בכל הקשור לאינטראקציה כיתתית אפקטיבית בבריטניה ובמקומות אחרים; (ב) ניסיון לטעון כנגד המאפיינים הפחות מספקים של האינטראקציה הכיתתית בזרם המרכזי (שנוטה, למשל, שלא לנצל את הפוטנציאל הקולקטיבי המלא של ילדים העובדים בקבוצות וכיתות, להיות חד-צדדי ולא הדדי, מקוטע או מעגלי ולא מצטבר, ולעתים קרובות בלתי תומך ואף מרתיע ילדים, למעט הבטוחים בעצמם ביותר); (ג) זיקוק של רעיונות של אחרים הפועלים בתחום זה ובתחומים קשורים - כך, למשל, בקריטריון ההדדיות תוכלו לזהות את עבודתם פורצת הדרך של פאלינסאר ובראון (Palincsar and Brown, 1984) ובקריטריון הצבירה תוכלו כמובן לזהות את באחסין ואת הידע המקובל באשר לדרך שבה ההבנה האנושית, הקולקטיבית והאינדיבידואלית, מתפתחת.

אינדקטורים של הוראה דיאלוגית

היסוד האחרון במסגרת שלנו להוראה דיאלוגית הוא מערך של אינדקטורים כיתתיים שיסייעו למורים לייצר את התנאים המתאימים לדיבור העומד בחמשת הקריטריונים, ולשקול כיצד לבנות ולנהל על הצד הטוב ביותר את הסוגים השונים של דיבור של הוראה ודיבור של למידה בפורמטים הארגוניים השונים האפשריים - מליאה, קבוצות, יחידים. ישנם כ-61 אינדקטורים כאלו (המצויים כולם ב-Alexander 2008a), והם מגייסים את ההיבטים השונים של הוראה המצויים במסגרת תרבות ופדגוגיה שאלה התייחסתי מוקדם יותר - מרחב, זמן, ארגון תלמידים, מבנה השיעור, הערכה וכיוצא בזה - לטובת העיסוק הדיאלוגי. תיאורים רבים מדי של האינטראקציה הכיתתית התמקדו בדיבור לבדו, בלי לתפוס כיצד הוא מעוצב ומוגבל על ידי אותם ההיבטים השונים של ההוראה (שלא לומר התרבות), וגישתנו מעודדת מורים לחשוב, לתכנן ולפעול בצורה הוליסטית יותר.

חלק III הוראה דיאלוגית הלכה למעשה

שני מיזמי פיתוח

במיזמי פיתוח ההוראה הדיאלוגית של לונדון ויורקשייר, נעשה שימוש באסטרטגיות שונות כדי להשיג יעדים דומים - טיפוח רפרטוארים מורחבים של ארגון, דיבור של הוראה ודיבור של למידה שאותם תיארת והשגת שינוי בדינמיקה, במבנה ובתוכן של דיבור כזה, החיוני כדי לעמוד בקריטריונים הדיאלוגיים.

בו בזמן, מורים בשתי הרשויות המקומיות האלה משתמשים בווידיאו כדי לבחון ולהעריך את הפרקטיקות שלהם, לתעד את נקודות המוצא שמהן הן מתפתחות ולזהות היבטים בדיבור שעליהם הם נדרשים לעבוד. היתרון בשימוש בווידיאו הוא שבחלק מן הכיתות הוא נהפך לאמצעי לימודי רב עוצמה. משהבחינו במצלמה הצופה בהם, רבים מן הילדים ביקשו לצפות בהקלטות ובאופן טבעי הגיבו למה שראו ושמעו. חלק מהמורים החליטו לנצל עניין זה והכניסו את ניתוח הווידיאו על ידי הילדים לתוך הוראת השפה שלהם. כעת יש בידינו ראיות המעידות על מודעות מטא-לשונית גוברת בקרב ילדים, הדנים ברמת תחכום ורגישות גוברת בדינמיקות ובמנגנונים של האינטראקציה: השימוש בקשר עין, האזנה, דיבור בתורים, טיפול באינדיבידואל הדומיננטי ותמיכה בתלמיד השקט, לתת תשומת לב למה שאחרים אומרים במקום רק להביע דעה וכיוצא באלה. שני המיזמים מוערכים מבחינה מעצבת ומאוחר יותר מבחינה מסכמת, תוך שימוש בשילוב של תצפית, ראיונות, ניתוח וידיאו וכן, כמדד יציב יחסית בפרויקט צפון יורקשייר - הישגים במבחני שלב מפתח 2 באנגלית ובמתמטיקה. קלטות הווידיאו מספקות בסיס להערכת הפרויקט בכללותו, כמו גם עבור כל אחד מן המורים הנוטלים בו חלק. בחלוף שלוש שנים מתחילת אחד הפרויקטים ושנתיים מתחילת השני, איננו יכולים להסתמך יתר על המידה על המגמות, גם אם הן מעודדות, בציוני המבחנים, ולעת עתה עלינו להסתמך יותר על המידע בדבר התהליך.

ממצאי ביניים

הנתונים המצטברים על התהליך ביורקשייר (Alexander, 2003, 2004), מעידים על השינויים הבאים: ישנו יותר דיבור על דיבור, הן מצד ילדים והן מצד מורים.

מורים וילדים מעצבים כללים בסיסיים לניהול דיון.

מורים הופכים את שאלותיהם לממוקדות יותר, אך בה בעת פתוחות יותר, ומפחיתים את הישענותם על שאלות המובילות לתגובה ספציפית.

ישנו שינוי מובחן באסטרטגיית הצגת השאלות, שנעה מתחרות של הילדים על תורם לדבר אל בחירתם של ילדים מסוימים, ושאלות המנסחות באופן מותאם יותר ליכולותיהם של ילדים מסוימים אלו.

מורים נותנים לילדים יותר זמן למחשבה ומפחיתים את הלחץ המופעל עליהם לספק תשובה מיידית.

ילדים עונים בקול רם, ברור ובטוח יותר, תשובות ארוכות יותר.

ילדים מעלים השערות, חושבים בקול ועוזרים זה לזה, ואינם מתחרים על זיהוי התשובה "הנכונה".

מורים נמנעים משימוש יתר בתגובה השגורה לדברי הילדים בדרך של חזרה או ניסוח מחדש של דבריהם, שאינה מפעילה אותם בשום דרך נוספת.

מורים וילדים מתחילים לבנות את התקדמותם על שאלות ותשובות ומאמצים אסטרטגיה של שאלות מורחבות (התמקדות בילד אחד או נושא אחד) ולא של רוטציה (הצגת שאלות באופן הסובב את הכיתה).

בדיון, ילדים מקשיבים בכבוד ובתשומת לב רבה יותר זה לזה, ומתייחסים באופן קולקטיבי למטרה משותפת ולא אחד לעבר השני או מעל השני.

ישנה מעורבות גדולה יותר מצד ילדים בעלי יכולות נמוכות יותר, המגלים כי הדינמיקה המשתנה של הדיבור בכיתה מספקת להם אפשרויות חלופיות להציג יכולת והתקדמות, וגם מצד אותם ילדים שקטים וצייטנים שנמצאים "באמצע" ושלעיתים קרובות נרתעים מן השאלות הלא ממוקדות, התחרותיות שב"מכרז" והדומיננטיות של חלק מחבריהם. התרבות האינטראקטיבית בכיתות אלו נהפכת למכילה יותר.

רמת הקריאה והכתיבה של כל הילדים, בייחוד של בעלי היכולות הנמוכות יותר, מרוויחה מן הדגש הרב יותר על דיבור, ובכך מאששת את ההנחה כי התפיסה הבריטית המסורתית של אוריינות ללא יכולת אוראלית היא משוללת הגיון. לעתים קרובות, רווח זה ניכר באופן מובהק בשיעורים שבהם החלק היחסי מן הזמן המוקצה למשימות דיבור ומשימות כתיבה משתנה כדי לאפשר יותר זמן לדיון, וזמן קצר יותר אך ממוקד לכתיבה. הדבר, אנב, דומה יותר למסלול השיעור האפיזודי שבו צפינו במסגרת המחקר תרבות ופדגוגיה באירופה.

וסן הפרויקט בלונדון (Alexander 2005):

מורים מבנים את שאלותיהם בזהירות רבה יותר. שאלות המתחילות ב"מה?", "מי?" ו"כמה?" מפנות את מקומן לשאלות המתחילות ב"למה?" ו"איך?". מורים, אם כן, מאזנים בין שאלות זיכרון עובדתיות או שאלות בוחן לבין אלו המעוררות חשיבה ומעודדות ניתוח והשערה. השימוש בשאלות "ועכשיו מי יכול לומר לי...?" והתחרות על הזכות לענות להן נהפך לשקול ומוגבל יותר.

חילופי דברים בין מורים לתלמידים נהפכים לארוכים יותר.

ישנה סבירות נמוכה יותר לכך שתשובותיהם של התלמידים יהיו חזרות פשוטות, וגוברת הסבירות שהתקדמות הילדים תיבנה עליהן.

מורים פחות מנחים ושולטים בדיון, ויותר מעוררים ומאפשרים אותו.

ישנו עירוב נמיש יותר של דקלום, הצגה ודיון.

מידע ודעה - ולא שאלות נוספות - משמשים לקידום חשיבתם של התלמידים, כך שהאיזון בין העלאת שאלות לבין הצגה משתנה.

תלמידים מראים ביטחון גובר בפדגוגיה אוראלית: רבים יותר מראים נכונות לדבר בבהירות ובקול רם.

תלמידים מציעים תגובות ארוכות יותר לשאלות המורה.

דברי התלמידים נהפכים למגוונים יותר. במקום זיכרון של עובדות פשוטות ישנן כעת תגובות בעלות אופי הצגתי, הסברי, מנמק ומשער.

ישנו יותר דיבור בין תלמיד לתלמיד.

יותר תלמידים נוקטים יוזמה ומגיבים או שואלים שאלות משלהם.

בעיות

כל הדברים הללו מעודדים. אך אנו עדיין רחוקים מחוף מבטחים, ועלי להיות כן באשר לבעיות שבהן אנו נתקלים בניסוינו לעודד את מה שבכיתות בריטיות הוא למעשה מהפך בתרבות הדיבור וההנחות הנלוות באשר ליחסים בין המורה ללומד. מבין האתגרים השונים שבהם אנו נתקלים, הנדונים במלואם בדו"חות ההערכה, אבקש לציין רק חמישה.

ראשית, ישנו פער גדל והולך בין מורים המשיגים שינוי אמיתי לבין אלו שהאינטראקציה אצלם השתנתה פחות. בשני הפרויקטים, החלק היחסי של מורים שעבודתם מציגה באופן מקיף ועקבי את תכונות הרפרטואר, ההתאמה למטרה והדיאלוגיזם, נותר נכון לעכשיו מצומצם למדי. ללא ספק, מדובר במשימה קשה ביותר.

שנית, אף על פי שילדים ניתן זמן רב יותר לחשוב על תגובות לשאלות, ואף שמעודדים אותם לעתים קרובות יותר לספק תשובות מורחבות, נדיר יותר למצוא שיתר התנאים מתקיימים, כלומר, שהתגובה לתשובות מסייעת לילד ו/או לכיתה ללמוד ממה שנאמר. עדיין, ברוב המקרים, לאחר תשובה ארוכה המשוב יהיה מינימלי, שיפוטי ולא אינפורמטיבי ("מצוין", "כל הכבוד", "לא בדיוק מה שהתכוונתי אליו" או ה"כ-ן..."), הלא מאוד דו-משמעי). נוסף על חוסר הניצול של רגע קריטי בחילופי הדברים הדיאלוגיים, מורים שנותנים משוב מסורתי מסוג זה מעבירים מסר מסורתי לא פחות לתלמידיהם: בסופו של דבר, אף על פי שעכשיו יש יותר זמן למחשבה ומרחב גדול יותר למתן תשובה מלאה יותר, התשובות "הנחשבות" הן עדיין אלה שהמורה מצפה להן, וזמן רב יותר למחשבה אינו משמש כל כך למחשבה מחודשת אלא להסקה מדויקת יותר באשר למה המורה מבקש לשמוע. במילים אחרות, דיבור מורחב ודיבור דיאלוגי אינם זהים, והסוג הנצפה ביותר של דיבור בין מורה לתלמיד עודנו קרוב יותר לדקלום מאשר לדיאלוג.

שלישית, מורים שואפים להרחיב את רפרטואר דיבור ההוראה שלהם, אך נכון לעכשיו, פחות תשומת לב מוקדשת לרפרטואר דיבור הלמידה ולבנייה השיטתית של יכולות התלמידים לספר, להסביר, להדריך, לשאול, להגיב, לבנות על תגובות, לנתח, לשער, לחקור, להעריך, לקיים דיון, להתווכח, לנמק, להצדיק ולקיים משא ומתן, וכן לשפוט מתי כל סוג של דיבור הוא המתאים ביותר. משמעות הדבר היא שההעצמה האינטלקטואלית והחברתית שבכוחה של הוראה דיאלוגית להציע עלולה להישאר מוגבלת, גם כאשר מבחינות אחרות הדיבור מציג מאפיינים דיאלוגיים.

רביעית, מאמציו לעבור ממודלים מונוליתיים של הוראה ואינטראקציה כיתתית למודלים רפרטואריים, מאשרים ביתר שאת כי דקלום נותר ברירת המחדל של הוראה. לא צריך הרבה כדי ששאלות בוחן יזכו מחדש לבכורתן ההיסטורית, שתגובותיהם של ילדים ימנעו אחורה לתגובות חד-הברתיות או צייתניות, וכדי שהמשוב יחזור להיות בגדר יציאת ידי חובה או בלתי-אינפורמטיבי. בחירת תלמידים למתן תשובה, זמן מורחב לחשיבה ותשובות ארוכות יותר הם צעד בכיוון הנכון, אולם דיאלוג דורש מעגליות או ספירליות ולא ליניאריות. תשובה ארוכה אינה מספיקה. מה שקורה עם התשובה לאחר מכן הוא שמעניק לה ערך, ושהופך אותה מתגובה נכונה או שגויה לאבן דרך קוגניטיבית.

חמישית, העדויות שבידינו מראות כי אחד הקריטריונים - צבירה - קשה הרבה יותר להשגה מן האחרים, ועם זאת הוא אולי החשוב מכולם. שלושת הראשונים (קולקטיביות, הדדיות ותמיכה) נוגעים בעיקרם להתנהלות ולאתוס של הדיבור בכיתה. השניים האחרים (צבירה ותכליתיות) נוגעים לא פחות גם לתוכנו של הדיבור. העבודה עם מורים הראתה כי ביכולתנו לשנות באופן דרמטי את הדינמיקה והאתוס של הדיבור בכיתה באמצעות הפיכתו לקולקטיבי, הדדי ותומך יותר, ובאמצעות קביעת "כללים לדיבור ולהקשבה" המתרגמים עקרונות אלו לקווים מנחים שילדים יבינו ויזדהו עמם. הדינמיקות ואקלים הדיבור יתחילו אז להשתנות, לעתים במהירות רבה.

אך מה באשר לתוכנו ומשמעותו של הדיבור, להבדיל מן הדינמיקות שלו? הצבירה היא אולי העיקרון הקשה ביותר מחמשת העקרונות של הוראה דיאלוגית. קולקטיביות, הדדיות ותמיכה תובעים מאיתנו לחשוב מחדש על ארגון הכיתה והיחסים הכיתתיים. אך צבירה מציבה דרישות למיומנותו המקצועית של המורה, בקיאותו בנושא הלימוד, והתבוננות בנוגע ליכולות ולרמת ההבנה הנוכחית של כל אחד ואחד מתלמידיו. להוציא מקרים שבהם מורים נוקטים תפיסה רלטיביסטית קיצונית בנוגע לידע (דוגמת זו שבה נתקלנו בחלק מן הכיתות האמריקניות במחקר תרבות ופדגוגיה), צבירה דורשת מן המורה להתאים את השיח ללומד ולשמור על הצורה ואופני החקירה והתוקף של הנושא הנלמד, תוך שהוא מבקש לבנות גשרים בין דרך ההבנה וההנמקה של הילד לבין דרך ההבנה וההנמקה של התרבות. סוגיה זו נחקרה על ידי קאזדן באמצעות מחקר השוואתי של שיח מתמטי בכיתות בסינגפור ובארצות הברית (Cazden 2005).

אם להוסיף על האתגר, הצבירה אף בוחנת את יכולתו של המורה לקבל ולבחון את מה שנאמר ולשקול מה להציע בדרך של תגובה מותאמת אישית שתקדם את חשיבתם של הלומדים, כל זאת בתוך מספר שניות, מאות פעמים ביום.

לפיכך, אף שחמשת העקרונות או הקריטריונים להוראה דיאלוגית נועדו להתקבל כמקשה אחת מכיוון שאי אפשר לוותר אף לא על אחד מהם, נראה שיהא זה מועיל עבור תוכניות פיתוח למורים לחלקם לשתי קבוצות, וזה הדבר שעליו התחלנו לעבוד. אם ברצוננו להפוך את השינוי בדיבור הכיתתי לבר השגה גם עבור מי שאינם המורים המוכשרים ביותר, ייתכן שעלינו להתמקד תחילה ביצירת הדינמיקה והאתוס הנכונים, כלומר בהפיכת הדיבור לקולקטיבי, הדדי ותומך. בכיתות שבהן תנאים ואיכויות אלו השתרשו, נוכל לעסוק באופן ממוקד יותר בשני העקרונות האחרים. במקומות אלה נוכל לזהות את תכליות הדיבור ולהשתמש בצבירה כדי לכוון את הדיבור לעבר תכליות אלה. נוכל לעבוד על האזנה ועל בנייה על תשובות, ולגרום לילדים לעשות כן. נוכל להרהר במשוב שאנו מספקים. נוכל להעריך מחדש את האיזון בין הוצאה (העלאת שאלות) להכנסה (משמעות). נוכל לשקול כיצד אפשר לא רק להחליף רעיונות באקלים מעודד ותומך אלא גם להיבנות מהם.

ישנו אתגר אחרון, המדגיש את הדיון שערכנו מוקדם יותר על אודות הצורך לקשר בין ניתוח הדיבור הכיתתי לבין הקשרי הפדגוגיה, המדיניות והתרבות שבתוכו הוא מתקיים. אף על פי שהרשות להכשרה ולתוכניות לימודים (QCA) והאסטרטגיות הלאומיות אימצו את ההוראה הדיאלוגית, חלק מן המורים שלנו חשים כי האתיקה הכוללת של ההוראה הדיאלוגית, והדגש שהיא שמה על הדדיות ודו-צדדיות בלמידה, מאוימים על ידי המדיניות הממשלתית. בתרבות של בחינות רבות השפעה שהממשלה הבריטית מתעקשת על קיומה, תחרות תופסת את מקומו של שיתוף פעולה, ואיסון לזיכרון נגד מרוץ השעון חותר תחת העלאת השערות, דיון ורבגוניות. בה בעת, הדגש ששמה הממשלה על התאמה אישית ובחירה הופך את האימוץ הבריטי של רעיון הכיתה כקהילה לימודית לקצר-טווח במידה מסוימת.

ייתכן אפוא שסירוסה של ההוראה הדיאלוגית בידי רשויות רשמיות משקפת פחות כשל בהבנה באשר למהי הוראה דיאלוגית, ויותר ניסיון מודע לכפות עליה התאמה למסגרת ולתפיסה של חינוך שלהם היא לא באמת מתאימה. קשה לראות כיצד למידה כדיאלוג יכולה לדור בכפיפה אחת עם למידה כציות, אלא בדרך של אי-נחוח מופלגת.

הערה: גרסה ערוכה של חיבור זה מופיעה בתוך: Alexander (2008b), chapter 5, pp 92-120

- Alexander, R.J. (1984) *Primary Teaching*, London: Casell.
- Alexander, R.J. (1995) *Versions of Primary Education*, London: Routledge.
- Alexander, R.J. (1997) *Policy and Practice in Primary Education: local initiative, national agenda*, London: Routledge.
- Alexander, R.J. (2001) *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford: Blackwell.
- Alexander, R.J. (2003) *Talk for Learning: the first year*, Northallerton: North Yorkshire County Council.
- Alexander, R.J. (2004) *Talk for Learning: the second year*, Northallerton: North Yorkshire County Council.
- Alexander, R.J. (2005) *Teaching Through Dialogue: the first year*, London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Alexander, R.J. (2008a) *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk (4th edition)*, York: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2008b) *Essays on Pedagogy*, London: Routledge.
- Alexander, R.J., Willcocks, J., Nelson, N. (1996) 'Discourse, pedagogy and the National Curriculum: change and continuity in primary schools', *Research Papers in Education*, 11 (1) 81-120.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and Other Essays*, Austin: University of Texas Press.
- Barnes, D., Britton, J., Rosen, H. (1969) *Language, the Learner and the School*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Berliner, D.C., Biddle, B.J. (1995) *The Manufactured Crisis: myths, fraud and the attack on America's public schools*, Cambridge: Perseus Books.
- Bruner, J.S. (1983) *Child's Talk: learning to use language*, Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J.S. (1996) *The Culture of Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S., Haste, H.E. (ed) (1987) *Making Sense: the child's construction of the world*, London: Routledge.
- Cazden, C.B. (2001) *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*, 2nd edition, Portsmouth NH: Heinemann.
- Cazden, C.B. (2005) 'The value of eclecticism in education reform', paper presented at the 2005 AERA Annual Meeting.
- Daniels, H. (2001) *Vygotsky and Pedagogy*, London: Routledge-Falmer.
- Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M. (2003) *Watching and Learning 3: final report of the external evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*, Toronto: OISE and London: DfES.
- Edwards, A.D., Westgate, D.P.G. (1994) *Investigating Classroom Talk*, 2nd edition, London: Falmer Press.

- Eke, R., Lee, J. (2004) 'Pace and differentiation in the Literacy Hour: some outcomes of an analysis of transcripts', *Curriculum Journal* 15(3), 219-232.
- Engeström, Y. (1996) *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Galton, M., Simon, B. (ed) (1980) *Progress and Performance in the Primary Classroom*, London: Routledge.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., Pell, A. (1999) *Inside the Primary Classroom: 20 years on*, London: Routledge.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation', in P.Cole and J.Morgan (eds) *Syntax and Semantics, Volume 3, Speech Acts*, New York: Academic Press.
- Halliday, M. (1989) *Spoken and Written Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Hardman, F., Smith, F., Wall, K., Mroz, M. (2003) "Interactive whole class teaching" in the National Literacy Strategy', *Cambridge Journal of Education*, 33(2).
- Heath, S.B. (1983) *Ways With Words: language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, P.W. (1968) *Life in Classrooms*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Linnell, P. (1998) *Approaching Dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Mercer, N. (2000) *Words and Minds: how we use language to think together*, London: Routledge.
- Mortimer, E.F., Scott, P.H. (2003) *Meaning Making in Science Classrooms*, Maidenhead: Open University Press.
- Moyles, J., Hargreaves, L., Merry, R., Paterson, F., Esarte-Sarries, V. (2003) *Interactive Teaching in the Primary School: digging deeper into meanings*, Maidenhead: Open University Press.
- Myhill, D. (2005) 'Teaching and learning in whole class discourse', Exeter: University of Exeter School of Education.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. and Prendergast, C. (1997) *Opening Dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*, New York: Teachers College Press.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L. (1984) *Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities: cognition and instruction*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Reboul-Scherrer, F. (1989) *Les Premiers Instituteurs, 1833-1882*, Paris: Hachette.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: cognitive development in social context*, Oxford: Oxford University Press.
- Shweder, R.A. (1991) *Thinking Through Cultures: expeditions in cultural psychology*, Cambridge: Harvard University Press.
- Skidmore, D., Perez-Parent, M., Arnfield, S. (2003) 'Teacher-pupil dialogue in the guided reading session', *Reading: Literacy and Language*, 37(2), 47-53.

Smith, F., Hardman, F., Wall, K., Mroz, M. (2004) 'Interactive whole class teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies', *British Educational Research Journal*, 30(3).

Sternberg, R.J. (1997) *Successful Intelligence*, New York: Plume.

Sternberg, R.J. (2005) 'Culture and intelligence', *American Psychologist*, 59(5) 325-338.

Tharp, R., Gallimore, R. (1988) *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*, New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.

Wells, G. (1999) *Dialogic Enquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wolfe, S. (2005) 'Making activity theory work for empirical studies of teaching and learning in classroom settings', paper presented at the 2005 ISCAR conference, Seville.

Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn*, 2nd edition, Oxford: Blackwell.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976) 'The role of tutoring in problem solving', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

All rights reserved to the author ©

