



דיאלוג לימודי פורה

משאבים מקצועיים להנחיית צוותי שפה



אניג
 אהיוג • אשהוג • אהוקיז
 משרד החינוך - מחוז מרכז

השקפה
 קהילות מורים ליצירת ידע ואמנות הוראה

אוניברסיטת תל אביב
 בעקבות הלא נודע

האוניברסיטה
 העברית
 בירושלים

המרכז לחקר הפדגוגיה
 שותפתות אקדמיה-שדה
 אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
 מרכז איגוד ודראמט תרבות
 שראת בין האקדמיה ויין החפל הגרובי
 جامعة بن غوريون في النقب





אמיג
אהיג • אשהג • אהויג
משרד החינוך - מחוז מרכז

השקפה
קהילות מורים ליצירת ידע ואסגנות הוראה



אוניברסיטת תל אביב
בעקבות הלא נודע



האוניברסיטה
העברית
בירושלים

המרכז לחקר הפדגוגיה
שותפותית אקדמיה-שדה
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
מרכז אبحاث ודרסאות תרבות
שראקאט בין האקדמיה ובין החقل התרבותי
جامعة بن غوريون في النقب



דיאלוג לימודי פורה

משאבים מקצועיים להנחיית צוותי שפה

שותפים: מחוז מרכז של משרד החינוך; מהלך השקפה;
המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה,
אוניברסיטת בן-גוריון בנגב; האוניברסיטה העברית בירושלים;
אוניברסיטת תל אביב

חוקרים ראשיים: קריסטה אסטרסן, אדם לפסטיין והדר נץ

כתיבה ופיתוח: אביב אורנר, מתן ברק, עדי הרשקוביץ, אדם לפסטיין, נוי סבג, תמי סבג-שושן, שירלי עופר, נגה קנולר, תמר קנר פורמן, סיגי שם טוב

מדריכות ומורות מובילות השותפות בפיתוח וכתיבת יחידות הלימוד: שושנה אברמוב, גלית און, עינב אלון, זוהרה אסקין, מעיין אפטרגוט, שגית בלומנטל, עדי בן משה, ליאת בן חמו, לימור בן שושן, קרן בן סימון, מורן ברוך, שרה ברוך, הילה גואטה, סיון גוטרמן, מעיין הולבינגר, אירית זפרני, אורלי חושן, טוני חייט, דפנה טלבי, ורד ישראלי, סיון כהן, שני כהן אמזלג, רויטל כהן וולד, אילנית כלפון, מיכל כץ, סיון לוי, לימור לויט, עירית מגנזי, אורנה מולא, מושקי מרטו, חנה נתיב גז, ענת סהר, עובדיה סילקו לוי, שרית סמאג'ה, לימור עמר, נטלי עמר, אורנה פלח, יפית פראץ, עדן פראץ, לירון קורץ, איילה קיסרא, לילך קרקובסקי, רות שמיע, ליטל שמעוני, יעל שער

עריכה לשונית: רעות יששכר

עיצוב גרפי: ספי סיני

איורים לכריכה: Vikki Academy

החוברת מבוססת על משאבים מקצועיים שפותחו במסגרת מחקר שנתמך על ידי הקרן הלאומית למדע (מס' 3962/1).

החוברת מנוסחת בלשון נקבה אך היא פונה לנשים וגברים כאחד.

ניתן למצוא עדכונים וחומרים נלווים באתר התוכנית:

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

ובאתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה:

<https://in.bgu.ac.il/humsos/edu/rppedagogy/Pages/Class-discussions.aspx>

תודות ושותפים לדרך

עמליה חיימוביץ, מנהלת מחוז מרכז בשנתיים הראשונות של התוכנית
ורדה אופיר, מנהלת מחוז מרכז נוכחית
גילה חרזי, מפקחת כוללת
גילה זילברשטיין-קסטיאל, מפקחת כוללת
סיגי שם טוב, מדריכת שפה
מירב מזור, מפקחת כוללת
מתי פוליקר, מפקחת כוללת
גלי אלדר, מפקחת כוללת
תומר גרוסמן, מפקח כולל
לימור לויט, מדריכת המחוז הוראת העברית
שרה ברוך, מדריכת המחוז הוראת העברית
גילה קרול, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד בחינוך הלשוני
כרמן צוקרמן אורייל, מנהלת מרכז פסג"ה רחובות

מנהלות בתי ספר

מיכל אדרי, מנהלת בית הספר צאלון, באר יעקב
דיקלה אהרונוביץ, מנהלת בית הספר רשב"י, באר יעקב
אביבית אלקיים, מנהלת בית הספר בן-צבי, רמלה
גלית אשכנזי, מנהלת בית הספר אומנים, רמלה
רננה אשתר, מנהלת בית הספר מעיין, יבנה
יעל דוד, מנהלת בית הספר מעיין, יבנה
סיסי דוד, מנהלת בית הספר מענית, רמלה
גלית דוזלי, מנהלת בית הספר צמרות, באר יעקב
רונית הראל, מנהלת בית הספר לאומנויות, יבנה
בירנית זרבי יצחק, מנהלת בית הספר בן-גוריון, רמלה
מלי זריהן, מנהלת בית הספר מעפילים, לוד
אסתר ישראלי, מנהלת בית ספר קשת, רמלה
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, רמלה
איריס עידו מסטאי, מנהלת בית הספר שרת, רמלה
איריס עזריה, מנהלת בית הספר ספיר, לוד
אורית ערב, מנהלת בית הספר קשת, רמלה

עינת פוטרמן מנהלת בית הספר רבין, יבנה
מרים פרידמן, מנהלת בית הספר צאלון, באר יעקב
מירה צדוק, מנהלת בית הספר פרדס צפוני
מירי קופרמן, מנהלת בית הספר רעות, רמלה
מורן שחר, מנהלת בית הספר תלמים, באר יעקב

מדריכות ומורות מובילות

לימור לויט, מדריכת המחוז הוראת העברית
שרה ברוך, מדריכת המחוז הוראת העברית
שושנה אברמוב, בית הספר אומנים, רמלה
גלית און, בית הספר בן-גוריון, יבנה
עינב אלון, בית ספר בן-צבי, רמלה
זוהרה אסקין, בית ספר רעות, רמלה
מעין אפטרגוט, בית ספר רמון, באר יעקב
שגית בלומנטל, בית ספר ספיר, לוד
עדי בן משה, בית ספר רמות ויצמן, יבנה
ליאת בן חמו, בית ספר שרת, רמלה
לימור בן שושן, בית ספר פרדס צפוני, יבנה
קרן בן סימון, בית ספר שרת, רמלה
מורן ברוך, בית ספר אומנויות, יבנה
הילה גואטה, בית ספר בן-גוריון, יבנה
סיון גוטרמן, בית ספר תלמים, באר יעקב
מעין הולבינגר, בית ספר מענית, רמלה
אירית זפרני, בית ספר אופק, רמלה
אורלי חושן, בית ספר רבין, יבנה
טוני חייט, בית ספר בן-צבי, רמלה
דפנה טלבי, בית ספר אופק, רמלה
ורד ישראלי, בית ספר מענית, רמלה
סיון כהן, בית ספר צאלון, באר יעקב
שני כהן אמזלג, בית ספר צאלון, באר יעקב
רויטל כהן וולד, בית ספר בן-גוריון, רמלה
אילנית כלפון, בית ספר אומנים, רמלה
מיכל כץ, בית ספר מעין, יבנה
סיון לוי, בית ספר צאלון, באר יעקב
עירית מגנזי, בית ספר צמרות, באר יעקב
אורנה מולא, בית ספר רעות, רמלה

מושקי מרטו, בית ספר רשב"י, באר יעקב
חנה נתיב גז, בית ספר מעפילים, לוד
ענת סהר, בית ספר שרת, רמלה
עובדיה סילקו לוי, בית ספר רמון, באר יעקב
שרית סמאג'ה, בית ספר ספיר, לוד
לימור עמר, בית ספר אומנויות, יבנה
נטלי עמר, בית ספר קשת, רמלה
אורנה פלח, בית ספר פרדס צפוני, יבנה
יפית פרץ, בית ספר קשת, רמלה
עדן פרץ, בית ספר שרת, רמלה
לירון קורץ, מדריכה
איילה קיסרא, בית ספר צמרות, באר יעקב
לילך קרקובסקי, בית ספר צמרות, באר יעקב
רוית שמיע, מדריכה
ליטל שמעוני, בית ספר תלמים, באר יעקב
יעל שער, מדריכה

צוות המחקר לאורך שנות הפרויקט

חוקרים ראשיים

קריסטה אסטרן, האוניברסיטה העברית בירושלים
אדם לפסטיין, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
הדר נץ, אוניברסיטת תל אביב

צוות המחקר

אביב אורנר, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, האוניברסיטה העברית בירושלים
מרים בביצ'נקו, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב
מישל בוביס, האוניברסיטה העברית בירושלים
אדית בוטון, האוניברסיטה העברית בירושלים
מאיה בר, אוניברסיטת תל אביב
מתן ברק, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב
סאמא ג'אסר, אוניברסיטת תל אביב
טוני גוטנטג, האוניברסיטה העברית בירושלים
עדי הרשקוביץ, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת 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

דנה משולם, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

נוי סבג, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

תמי סבג-שושן, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

שירלי עופר, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

מור צופי, האוניברסיטה העברית בירושלים

נגה קנולר, המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב

תמר קנר פורמן, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

גיא רוט, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

תוכן העניינים

9	ההבטחה בדיאלוג לימודי פורה: הקדמה
10	איך לנווט בחוברת?
11	שער ראשון: דיאלוג לימודי פורה – הגדרות, אתגרים ומודל רעיוני
13	איך לפתוח?
15	מאפיינים של דיאלוג לימודי פורה
15	אתגרים בהובלת דיאלוג לימודי פורה בכיתה
17	למידה מקצועית בצוות
17	יחידות לימוד המבוססות על דיאלוג לימודי פורה
17	מפגשי צוות כמחזורי למידה
19	שער שני: ללמוד דיאלוג בצוות
21	מבוא
24	חלק א: מחזורי למידה על בסיס יחידות לימוד דיאלוגיות
24	עיון בטקסט ודיון מקדים בעניינו
26	הצבת שאלת עוגן
27	עיצוב ההוראה ביחידת הלימוד בהתבסס על ארבע אבני בניין
29	יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות
31	חלק ב: מפגשים על עקרונות וכלים
31	הצעות למפגשים
35	מטרות בדיונים ו-9 מהלכי שיח לדיאלוג לימודי פורה
36	מפת מהלכי שיח לדיונים בכיתה
38	חלק ג: חקר הפרקטיקה – דילמות בהובלת דיאלוג לימודי פורה
40	מתווה שיחה כללי לדיון בדילמה או אתגר
42	דילמות ואתגרים בהובלת דיאלוג לימודי פורה
51	שער שלישי: יחידות לימוד
53	מבוא
54	יחידת לימוד 1: מעשה נדיב / אדמונדו דה אמיצ'יס
60	יחידת לימוד 2: עוף נשר, עוף! / אגדת עם אפריקאית
65	יחידת לימוד 3: עֵצַת הַחֲמוֹר / שלמה אבס
69	יחידת לימוד 4: עצי החיים / בר חיון
74	יחידת לימוד 5: השפה העברית ואליעזר בן יהודה / יעקב בן יוסף
79	יחידת לימוד 6: המלך שלא ידע לבכות / יהונתן גפן
84	יחידת לימוד 7: לעזוב את קצרין / נעמי שמואל
89	יחידת לימוד 8: תריסר אגוזים גנובים / משה שמיר
94	יחידת לימוד 9: אינו יודע עניות מהי / מדרש

98	יחידת לימוד 10: כיצד נראים הברבורים? / רבקה קרן פרידלנדר
103	יחידת לימוד 11: מעשה בשני אמנים / מיכה יוסף בן גוריון (ברדיצ'בסקי)
107	יחידת לימוד 12: כף של עץ / סיפור עם מפי יהודי טנג'ר (מרוקו)
112	יחידת לימוד 13: בהתעמלות / אדמונדו ד'אמיציס
118	יחידת לימוד 14: דוד המלך / יוסי מרגלית
123	יחידת לימוד 15: מיהי אינבררה קוסמת היא או מכשפה?
128	יחידת לימוד 16: עץ הדובדבנים השבור / ג' סטיוארט (תרגם דן אלמגור)
133	יחידת לימוד 17: על ספסל הקנאה / אשכול נבו
136	יחידת לימוד 18: האות האנגלית m / אורלי קסטל-כלום
139	יחידת לימוד 19: החייכן / יצחק נוי

שער רביעי: כלים ומשאבים התומכים בהובלת דיונים בכיתה

145	
147	מבוא
147	חלק א: כלים ומשאבים לתכנון דיונים
147	היערכות לדיון בכיתה
148	דיונים בהרכבים שונים
149	חלק ב: כלים ומשאבים לניהול הדיון בכיתה – קידום ההשתתפות ומעורבות התלמידים
149	ביסוס כללי שיח
150	שימוש במהלכי שיח
151	קידום השתתפות הוגנת בדיון
152	שילוב תלמידות ותלמידים שונים בדיון
153	התעכבות על דברי התלמידים והתלמידות
154	חלק ג: הובלת דיונים פוריים בזיקה לתהליכי קריאה וכתובה
154	עמדות קריאה שונות כבסיס לפרשנות ודיון בטקסט
156	הוראת אוצר מילים בדיאלוג

שער חמישי: העמקה בדיאלוג לימודי פורה

161	קטעים מתוך: סדרת פרקטיקות חינוכיות, דיבור אחריותני:
163	דיאלוג לימודי הבונה את החשיבה / מאת: לורן ב' רזניק, קריסטה ס"ק אסטרן ושריס נ' קלארק
172	הוראה היברידית – יחידות לימוד – גם מרחוק

ההבטחה בדיאלוג לימודי פורה: הקדמה

בעשורים האחרונים הולכים ומצטברים מחקרים המעידים על חשיבותה של איכות הדיאלוג (או הדיון, 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 ובחתימה לפתרונות ומסקנות משותפים. בהקשר של הוראת שפה, בכוחה של למידה משמעותית באמצעות דיאלוג לימודי פורה לשפר את מיומנויות האוריינות – הקריאה, הכתיבה והדיבור – וכן את החשיבה הטעונית והלוגית, ובאופן כללי את היכולות הלימודיות והקוגניטיביות העצמאיות של תלמידים.

תפיסה זו של יתרונות הדיאלוג הובילה לתהליך פיתוח משותף, במסגרת צוות הכולל מורות מובילות, מדריכות וחוקרים, של יחידות לימוד להובלת דיאלוג לימודי פורה בכיתות ג'-ו'. יחידות הלימוד, המוצגות בשער השלישי בחוברת זו (עמ' 51-143), מתרכזות בטקסטים שכיחים שהם חלק אינטגרלי מתוכניות הלימוד הרווחות כיום בבתי הספר, ומתייחסות להישגים הנדרשים בתוכנית הלימודים הארצית. כל יחידה מבוססת על טקסט אחד מתוכנית הלימודים, ובכולן יש מרכיבים של **לימוד הטקסט, דיונים ומטלת כתיבה**. היחידות נוסו בשנים האחרונות בכמה בתי ספר וכיתות, ובעקבות התנסות זו עברו חשיבה מחודשת ושיפור.

לצד עבודת הפיתוח העשירה בשנים 2018-2022 נערך מחקר בבתי הספר השותפים בתוכנית "דיאלוג לימודי פורה", אשר עסק בהקשרים ובתנאים המקצועיים והכיתתיים המאפשרים דיאלוג לימודי פורה – וגם באתגרי היישום של דיאלוג שכזה. ניתן למצוא בחוברת הפניות לממצאים ולתובנות שונות ממחקרים אלה.

חוברת זו היא פרי עבודה משותפת של מורות, מדריכות, חוקרות וחוקרים. לפני שנים מספר, 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, כדי לקדם 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, מהאוניברסיטה העברית בירושלים ומאוניברסיטת תל אביב יצאו להעמיק את הפיתוח המשותף ולהיכנס יותר מבעד לדלת הכיתה: לטיוב תהליכי הוראה ולמידה בשיעורי שפה באמצעות **דיאלוג לימודי פורה**.

איך לנווט בחוברת?

חוברת זו מאורגנת לשימושה של מורה מובילה המבקשת ללמוד יחד עם צוותה כיצד ללמד באמצעות דיאלוג לימודי פורה. היא כוללת חמישה שערים. **השער הראשון** פורס את עקרונות הדיאלוג הלימודי, את האתגרים בהובלתו בכיתה ואת ההיגיון המארגן של יחידות הלימוד ותהליכי העבודה בצוות. **השער השני** מציג משאבים והצעות להובלת מפגשי צוות. ההצעות עוסקות בתכנון והובלה של מחזורי למידה סביב יחידות לימוד דיאלוגיות, בהעמקת ההיכרות של הצוות עם עקרונות וכלים לתמיכה בדיאלוג לימודי פורה ובהתמקדות בדילמות פדגוגיות במפגשי הצוות. **השער השלישי** מפרט את יחידות הלימוד שפותחו, ובהן כל מרכיבי הלמידה בצוות. **השער הרביעי** מציע כלי עבודה ומשאבים שונים להובלת דיונים פוריים בכיתה וכן כלים לתכנון דיאלוג לימודי בכיתה ולהיערכות לקראתו. בשער זה מפורטות גם הצעות לקידום ההשתתפות והמעורבות של התלמידים ולהובלת דיונים פוריים בזיקה לתהליכי קריאה וכתביה; **השער החמישי** מציע מקורות להעמקה ולהעשרה. את התכנים האלה, נוסף לייצוגים ומתווי הנחיה למורה המובילה, ניתן לראות ולהוריד מאתר התוכנית: <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers> ומאתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה: <https://tinyurl.com/5n7c9z42>.

שער ראשון

דיאלוג לימודי פורה -
הגדרות, אתגרים ומודל רעיוני

איך לפתוח?

אפשר היה לפתוח, כמקובל, בטענות ובהוכחות ליתרונות של הדיאלוג הלימודי – הפרקטיקה הפדגוגית שחוברת זו באה לקדם – אבל העדפנו להתחיל בתיאור של שלושה מקרים שהתרחשו בשנים האחרונות בכיתות שליוונו.

המקרה הראשון שבחרנו להביא לפניכן מתמקד בדיון ער שהתנהל בכיתה בעקבות קריאת טקסט סיפורי על נושא שנוי במחלוקת. המעורבות וההשתתפות של התלמידים היו גבוהות ביחס לשיעורים קודמים: חלקם טענו שאחת הדמויות בסיפור עשתה עוול לדמות אחרת, אחרים טענו שהיא פעלה באופן מוצדק. לאחר הדיון, ביקשה המורה מהתלמידים לכתוב "כתב תביעה" או "כתב הגנה", לפי בחירתם, ביחס לאותה הדמות. אחד התלמידים השקטים בכיתה, שלא השתתף בדיון, כתב חצי עמוד בכתב יד צפוף תוך שהוא רכון בריכוז אל המחברת. עד אותו היום תשובותיו לא עלו על שורה אחת במטלות הכתיבה בשיעורי השפה. מקרה נוסף אירע לאחר כמה שיעורים שבהם עסקה הכיתה בטקסט בעל מסר דידקטי על חברות. המורה והתלמידים דנו בשאלה: האם המסר של הטקסט מקובל עלינו? אחת התלמידות ממש כעסה ומתחה ביקורת רבה על המסר של הטקסט. לאחר שהדגימה כיצד טענות רבות שבו מופרכות בעיניה, שאלה: "איך יכול להיות שהמחבר טוען שהוא מדבר על חברות כאשר אין בטקסט שום ביטוי של חברות אמיתית?"

המקרה השלישי קשור בתלמיד כיתה ה' שהישגיו היו נמוכים ביחס לשאר תלמידי הכיתה ולרוב הוא לא התבלט בדיונים. בשעה שהמורה והתלמידים ניהלו דיון בעניין טקסט שזה עתה קראו, הוא ישב לבדו בשולחן ליד המורה. אולי המורה הושיבה אותו שם כדי שדעתו לא תוסח על ידי חבריו, אולי כי הוא בדרך כלל מפריע. הוא עקב אחרי הדיון, ראשו פנה לאחור לעבר תלמידים שדיברו בשורות מאחוריו. בשלב מסוים הוא השתתף ואמר משפט אחד. המורה עצרה: "זה היה נפלא מה שאמרת. תוכל לחזור על זה?" "באמת?" שאל. "למה אתה כל כך מופתע?" שאלה המורה, "זה היה נורא מעניין." "כי מישהו אחר כבר אמר את זה קודם", אמר, "אני רק אמרתי את זה במילים אחרות." "אבל אתה חידדת והבהרת את זה נורא יפה", אמרה המורה. בהמשך הדיון תלמידים אחרים חזרו והתייחסו לדבריו של אותו תלמיד.

כמו רגעים רבים בכיתה, האירועים שתוארו כאן הם קטנים, חולפים. אילו לא היינו מתעדים אותם במכשירי הקלטה ומצלמות, ספק אם היינו מציינים אותם כלל. אולם עבור כל הנוגעים בדבר, היו אלה אירועים משמעותיים, מצמיחים ופוריים. מה שמשותף לכולם הוא שהם חלק ממאמץ מכוון של מורות לקיים דיאלוג לימודי בכיתה, ובכולם ניכרה היענות של התלמידים לנצל את ההזדמנות שניתנה להם. הדיאלוג הלימודי, כשמו כן הוא: דיאלוג שמטרתו לקדם את יכולות הלמידה והחשיבה של תלמידים, לקדם ביצועי כתיבה, להעמיק את הבנת הנקרא ולתת הזדמנויות ביטוי לקולות שונים של כלל תלמידי הכיתה.

דיאלוג הוא מילה מעט מבבלת. המילה דיאלוג 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 אי אפשר באמת לממש¹ משום כך חשוב להדגיש כבר ראשית הדברים: בתהליכים המומלצים בחוברת זו אנחנו לא מנסים לממש דיאלוג כאידיאל נשגב, אלא להתמקד בסוג מסוים של דיאלוג – בדיאלוג הלימודי, כלומר בדיאלוג של מורות ותלמידים המתקיים

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.

בכיתה שמטרתו למידה. התוספת של **פורה**² לדיאלוג הלימודי נובעת מכך שהיום אנחנו יודעים, 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 פוריות במיוחד. עוד חשוב להדגיש כי בחוברת אין ערכת קסמים לדיאלוג 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 הדרך הטובה ביותר המתאימה לכל כיתה, לכל מורה, לכל קבוצת תלמידים, בכל תהליך למידה.³ החוברת מציעה **עקרונות ומערך של הצעות מעשיות** להובלת דיאלוג לימודי פורה, מתוך הנחה ששיקול הדעת של חברות הצוות ושל המורה המוציאות אותם לפועל בהקשרים שונים הוא הכרחי כדי לדייק אותם יותר.

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. 2

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

מאפיינים של דיאלוג לימודי פורה

דיאלוג פורה ללמידה מתאפיין בהזדמנויות לחשיבה בקול רם של תלמידים ביחס לסוגיות, לבעיות ולתפיסות שהם מתמודדים עימן ובדיון קשוב, תומך וביקורתי ברעיונותיהם. הוא בנוי מהתפיסות ומעקרונות הפעולה האלה: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 הבנת הנקרא ויכולות קריאה וכתובה) אלא כשיח בעל משמעות וערך אינהרנטיים: הם מתעניינים זה בדברי זה, חשים ערך בהקשבה לקולות שונים ובהכעת קולם שלהם ושמים במפגש אנושי המאפשר למשתתפיו מרחב ביטוי.

בעשורים האחרונים הולכות ומצטברות עדויות על כוחו של דיאלוג לימודי שמבוסס על עקרונות אלו,⁵ והוא נמצא פורה במיוחד בקידום תהליכי למידה וחשיבה, בשיפור מיומנויות והישגים בקרב תלמידים ובביסוס ערכים של כבוד, הקשבה וסובלנות לקשת של קולות ועמדות בכיתה. דיאלוג לימודי פורה כפי שהוא מוגדר כאן הוא חלק אינטגרלי – ולא נפרד! – של תהליכי למידה מרכזיים, הכוללים בלימודי השפה פיתוח מיומנויות קריאה וכתובה.

אתגרים בהובלת דיאלוג לימודי פורה בכיתה

כל מי שהתנסתה בהוראה יודעת שהובלת דיונים משמעותיים בכיתה איננה עבודה קלה. לא פעם הדיון אינו ממוקד, יוצר אי-סדר בכיתה ומוביל להיעדר שליטה על מהלך הלמידה. לעיתים תלמידים דומיננטיים "משתלטים" על רשות הדיבור והמורה מתקשה לשלב קולות של תלמידים אחרים; לעיתים תלמידים מעלים נושאים המרחיקים את הדיון למחוזות שנראים למורה פחות רלוונטיים ופוריים. בדרך כלל דיונים גם מאיטים את קצב הלמידה, והדבר עשוי להוביל את המורה והתלמידים להספיק פחות חומר לימודי. אף שיש בהובלת דיאלוג לימודי פוטנציאל ללמידה משמעותית, כפי שפורט בחלק הקודם, יש בו משום אתגר פדגוגי גדול. במילים אחרות: אומנם ראוי לחתור לדיאלוג לימודי, אולם הוא טומן בחובו "בעיה פדגוגית" של ממש. הנה כמה מהאתגרים המרכזיים שהדיאלוג הלימודי מציב בפנינו המורות:

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Dialogos. 4
- 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. 5
- 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. 6

- **ניהול כיתה.** פתיחת המרחב הכיתתי לדיאלוג מאפשרת להביא מחשבות ולפתח ידע משותף, אולם היא גם מורידה את רמת השליטה של המורה. בהחלט לא פשוט לנהל דיון עם שלושים תלמידים בכיתה, ולמורות יש דרכים להשליט סדר וארגון בכיתה במקרים מסוג זה. אולם הובלת דיאלוג לימודי בכיתה מניחה **שמורות צריכות "לוותר" במשהו על שליטתן בשיח.** אם רק המורה דומיננטית בשיח ומכוונת אותו, לתלמידים יש מעט הזדמנויות להביע את דעתם באופן חופשי, לתהות בקול, לחקור ולבדוק רעיונות.
 - **פתיחות לבלתי ידוע.** בבסיס הדיאלוג הלימודי מונח לצד מטרות לימודיות, כמו בכל שיחה אותנטית, יסוד בלתי צפוי. אנחנו 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 המורה בתכנון השיעור ומצריך גמישות מתמדת בכיתה.
 - **שינוי דפוסי שיח.** דפוסי השיח בכיתה נוטים להיות מרוכזים במורה ובהתכוונות לתשובות שיש בראשה. מעבר לשיח המכוון לשאלות פתוחות, שהתשובות עליהן בלתי ידועות או לא חד-משמעיות, מייצר שינויים של ממש בדפוסי השיח, בהם למורה יש תפקידים שונים: היא אחראית **לבסס 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.
 - **הוגנות בהשתתפות בדיון.** הזדמנויות ההשתתפות בדיון שונות מתלמיד לתלמיד. חלק מההסבר לכך קשור בהיבטים חברתיים – הבדלים הקשורים במגדר, במוצא אתני, במעמד סוציו-אקונומי ועוד. אלה פערים שקשה לשים לב אליהם בזמן אמת בשגרת העבודה בבית הספר. אחד האתגרים שאנו מתמודדות עימם במסגרת דיונים בכיתה הוא לשים לב לשונות בין התלמידים והתלמידות, ולתמוך בהשתתפות הוגנת שבה לכל תלמיד ותלמידה בכיתה תהיה הזדמנות להשתתפות פעילה, שלא תפגע בהזדמנות של אחרים.
 - **הקשבה עמוקה לתלמידים.** אחד האתגרים הגדולים בהובלת דיאלוג הוא הקשבה זהירה לדברי תלמידים. לא פעם יש תחושה שתלמידים אומרים דברים חסרי קשר ברור לנושא. אולם הקשבה עמוקה מגלה שהם אף פעם לא אומרים דברים ללא כוונה כלשהי – ולעיתים קשה למורה לזהות או להבין עד הסוף את הדברים במהלך הדיון. האתגר עבור המורה הוא להצליח להתעכב, לברר, להבהיר ולתמוך במחשבות של תלמידים. זהו אתגר לא פשוט בתוך הדינמיקה האינטנסיבית שבכיתה, כאשר המורה נדרשת להיות קשובה לעוד המון סוגיות, כגון מסגרת זמן, מצבם הלימודי, הרגשי והפיזי של התלמידים ועניינים לוגיסטיים שוטפים.
- לא קל להתמודד עם אתגרים אלה. השערים הבאים בחוברת כוללים הצעות ליחידות לימוד, כלים ומשאבים להובלת דיונים פוריים בכיתה ותפקידם לסייע בהתמודדות זו.

לעיון במשאבים: אתגרים נוספים בהובלת דיונים

דילמה מהכיתה: איך מגיבים לעמדות "בעייתיות" של תלמידים? (הרצאה מפי שגית בלומנטל, מורה מובילה בבית ספר ספיר בלוד) <https://vimeo.com/676788541/9d1bd06471>

כל כך הרבה מטרות בדיון אחד! כיצד אפשר לנווט בדיון בין מטרות סותרות?

○ **תובנות מהמחקר:** קנוולר, נ' (2021). כל כך הרבה מטרות בדיון אחד! כיצד אפשר לנווט בדיון בין מטרות סותרות? <https://tinyurl.com/mr9e83nt>

○ **סרטון הנחיה:** כל כך הרבה מטרות בדיון אחד! כיצד אפשר לנווט בדיון בין מטרות סותרות? סרטון על הדרכים להתמודדות עם מטרות סותרות בדיונים. <https://vimeo.com/551930011/827d9320a1>

למידה מקצועית בצוות

ללמידה מקצועית בקרב צוותים בבית הספר, הנעשית בתוך הקשרי עבודה של חברות הצוות, יש יתרונות משמעותיים. מורות יכולות להתמקד בצרכים ובאתגרים שלהן, לפתח שפה ותרבות מקצועית משותפת ולתמוך זו בזו בתהליכי יישום ושינוי פדגוגיים. ואולם, בעיקר בראשית דרכן, מורות מובילות המנחות את הצוות מתמודדות עם אתגרים לא פשוטים. עליהן לאמץ תפקיד ועמדה מקצועית חדשים – של מנחות המובילות עמיתות בתהליכי למידה. הן צריכות לבסס תרבות של למידה מקצועית בקהילת המורות, לרכוש מיומנויות הנחיה ולעצב תוכניות למידה משמעותיות. השערים הבאים בחוברת כוללים יחידות לימוד, משאבים וכלים למורה המובילה המבקשת להוביל למידה מקצועית המתמקדת בדיאלוג לימודי פורה.

יחידות לימוד המבוססות על דיאלוג לימודי פורה

כדי שהלמידה המקצועית בצוות תתייחס ישירות להוראה וללמידה בכיתות ולצרכים של חברות הצוות, אנו מציעים להתמקד ביחידות לימוד במפגשי הצוות. כדאי לעבוד עם הצוות על היחידות השונות במסגרת מחזורי למידה.

יחידות לימוד עשירות בדיאלוג לימודי פורה, המפורטות בשער השלישי של חוברת זו, עוסקות בטקסטים שכיחים בתוכנית הלימודים הרווחת כיום בבתי הספר ומתייחסות להישגים הנדרשים המוגדרים בתוכנית הלימודים הארצית. כל יחידה מתבססת על טקסט אחד וכוללת מרכיבים של **לימוד הטקסט, דיונים ומטלת כתיבה**. כל יחידה מקיפה 6-8 שיעורי שפה. הבחירה לארגן את ההוראה בכיתה 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 רצף לימודי של שבוע-שבועיים, שבו מעמיקים בטקסט אחד ומשלבים במהלכו תהליכי קריאה, דיונים וכתיבה. שלישית, ההוראה במסגרת יחידת לימוד מאיטה את קצב הלמידה ובכך מאפשרת העמקה וביסוס מיומנויות אוריינות בקרב כלל התלמידים בכיתה.

היתרונות שבעיסוק ביחידות הלימוד במסגרת הצוות הם רבים. מניסיוננו, **עבודה משותפת על יחידות לימוד במסגרת הצוות מזמנת למידה מקצועית קונקרטי, עשירה, מחוברת להוראה בכיתה**, המשולבת בתוכנית העבודה השנתית בשפה ומאפשרת שיתוף פעולה פורה בין חברות הצוות.

מפגשי צוות כמחזורי למידה

בשער השני מפורטות הצעות והמלצות למפגשי צוות המעוצבים כמחזורי למידה המתמקדים ביחידות הלימוד. מחזור למידה הוא סדרה של כשלושה מפגשים (או יותר) וכולל **חמש פרקטיקות מרכזיות**. פרקטיקות אלו עוסקות בהכנה ובתכנון של יחידת לימוד לפני הכניסה לכיתה, ביישום בכיתה ובתפקודיה על ההוראה והלמידה בעקבות היישום. להלן חמש הפרקטיקות המומלצות (המוצגות בפירוט רב בשער השני).

1. עיון בטקסט ודיון מקדים בעניינו. אחת הדרכים החשובות להתכונן לדיאלוג בכיתה היא להתנסות בעצמנו, המורות, בדיאלוג בינינו לבין עצמנו בנוגע לטקסט שאנו מתכוונות ללמד. בדיון המקדים המורות בצוות קוראות את הטקסט שבמרכז יחידת הלימוד, מפרשות אותו ודנות בו. כך הן יכולות לגלות בו משמעויות חדשות ולהיערך להובלת דיון משמעותי בכיתה.

2. **הצבת שאלת עוגן.** שאלת עוגן **קושרת** בין המרכיבים השונים של יחידת הלימוד בכיתה. היא ממקדת את הקריאה, את הדיונים ואת הכתיבה **באתגר משמעותי** – אתגר המעורר והמאפשר דיאלוג לימודי פורה. שאלת עוגן היא פתוחה, מערערת, עשירה, מחוברת וטעונה⁷ (וראו על כך בהרחבה שער שני, עמ' 26-27). 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 כולה.

3. **עיצוב ההוראה ביחידת הלימוד בהתבסס על ארבע אבני בניין.** את יחידות הלימוד כדאי **לתכנן במשותף** על בסיס ארבע אבני בניין: קריאה; דיון בעקבות הקריאה; כתיבה בעקבות הדיון; ודיון בעקבות הכתיבה. כאשר מורות עובדות יחד בצוות ומעצבות **באופן פעיל** את אבני הבניין האלה, תוך התאמה להקשר הבית-ספרי שלהן, הן משוחחות על דרכי ההוראה והובלת הדיאלוג, וכל אחת ואחת מהן משתפת בשיקול הדעת המקצועי שלה. ארבע אבני הבניין יידונו בהרחבה בהמשך (ראו שער שני, עמ' 27-29).

4. **יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון.** בשלב זה המורות מתנסות ומלמדות את יחידת הלימוד בכיתה. שלב היישום וההתנסות בכיתות חיוני ללמידה מקצועית משמעותית. אין כמו "לחות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שפדגוגיה דיאלוגית מזמנת.

5. **חקר הפרקטיקה הממוקד בייצוג מהכיתה שבה יושמה היחידה.** חלק מלמידה מקצועית של מורות בצוות מתרחש באמצעות **חקר הפרקטיקה**. זוהי התבוננות חקרנית על פרקטיקות המשמשות מאחורי דלת הכיתה, ומטרתה ללמוד מהאתגרים, מהבעיות, מהדילמות ומדרכי ההתמודדות של מורות במצבי אמת. אנו מציעים לערוך חקר משותף של ייצוגים, כגון קטע משיעור מצולם, קטע מהקלטה של שיעור, עבודות תלמידים ותיאורי מקרה מהנעשה בשיעורים. כאשר מורות **חוקרות במשותף ייצוגים מהכיתה** הן חולקות ומפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות, מאירות נקודות מבט שונות ומפתחות שיקול דעת.⁸ לרשותה של המורה המובילה ייצוגים ומתווי הנחיה מגוונים להובלת חקר הפרקטיקה באתר, המאופיינים בעקרונות ובשלבי העבודה האלה: התמקדות בסוגיה מסוימת והארתה כדילמה פדגוגית; התבוננות בייצוג מהכיתה ותיאורו; ניתוח הייצוג והסוגיה הפדגוגית העולה ממנו; חלופות – דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה; ורפלקציה על המהלך שנעשה בעת הדיון.

כדי להוביל את חקר הפרקטיקה חשוב לבסס נורמות של דיון ושיתוף פעולה בצוות. שיח תחרותי או פוגעני מצמצם את טווח ההזדמנויות ללמידה הדדית חיובית ומבזבז זמן רב. מנגד, שיח שנמנעים בו מלעסוק במה שבאמת מטריד כדי לא לפגוע ברגשות של חברות הצוות – גם הוא מגביל את הלמידה. שיח פדגוגי פורה המסייע ללמידה הדדית ותורם לשיפור ההוראה **ממוקד בליבת מעשה ההוראה, מתמקד בסוגיות ובדילמות, כולל נקודות מבט שונות ומשלב** בין תמיכה רגשית-חברתית לבין אתגור וביקורת של רעיונות.

7 Harpaz, Y., & Lefstein, A. (2000). *Communities of thinking*. Educational Leadership, 58(3), 54-57.
8 להרחבה ראו: לפסטיין, א'; ודר-וייס, ד'; סיגל, ע' (2021). העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה. בתוך נ' קנולר (עורכת), **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה** (עמ' 121-131) <https://tinyurl.com/2jcf6md2>

שער שני

ללמוד דיאלוג בצוות

מבוא

בשנים האחרונות מתחזקת מגמה חשובה במערכת החינוך: העברת מרכז הכובד של תהליכי פיתוח מקצועי לבתי הספר, בהובלת מורות מובילות. ללמידה מקצועית בבית הספר, המתרחשת בתוך הקשרי עבודה של חברות הצוות, יש יתרונות משמעותיים. מורות יכולות להתמקד בצרכים ובאתגרים שלהן, לפתח שפה ותרבות מקצועית משותפת ולתמוך זו בזו בתהליכי יישום ושינוי פדגוגיים. שינוי זה, בהובלת מינהל עובדי הוראה במשרד החינוך ומו"פ השקפה במכון מופ"ת, מציע הכשרה של **מורות מובילות לקידום** תהליכים מקצועיים שכאלה במסגרת קהילות בית ספריות. ואולם, בעיקר בראשית דרכן, מורות מובילות מתמודדות עם אתגרים לא פשוטים. הן צריכות לאמץ תפקיד ועמדה מקצועית חדשים – של מנחות המובילות עמיתות בתהליכי למידה. הן צריכות לבסס תרבות של למידה מקצועית בקהילת המורות, לרכוש מיומנויות הנחיה ולעצב תוכניות למידה משמעותיות.

לרשותכן משאבים שפותחו במסגרת התוכנית ויכולים לתמוך בהובלת תהליכי למידה מקצועיים בצוותי הוראה בית ספריים:

אתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/4wcctad6>

אתר השקפה – מורות מובילות – <https://tinyurl.com/3k2zx2zv>

המשאבים והכלים המקצועיים בחוברת, ובשער זה בפרט, מיועדים למורות מובילות המעוניינות להתמקד בתהליכי למידה בדיאלוג לימודי פורה בשיעורי שפה. כאמור, כאשר מורות מובילות מתחילות בעבודתן, הובלת צוות מקצועי עשויה להיראות להן מאתגרת מאוד. לא פעם עולות שאלות כמו: כל כך הרבה מפגשי צוות בשנה? במה אני אמורה לעסוק? איך אני אמורה לתכנן את כל זה? המפגשים לא יחזרו על עצמם? ואכן, הובלת למידה בצוות – בעיקר כאשר מקיימים מפגשים קבועים – היא משימה לא פשוטה. מטרתו של שער זה היא לתמוך במשימה זו. בשער זה מרוכזים משאבים והצעות מפורטות להובלת מפגשי צוות עשירים ומגוונים העוסקים בהובלת דיאלוג לימודי פורה.

חלקו הראשון של השער כולל הצעות לתכנון והובלה של **מחזורי למידה** המתמקדים **ביחידות לימוד דיאלוגיות**, כל מחזור כולל כשלושה מפגשי צוות. מניסיוננו, **עבודה משותפת על יחידות לימוד במסגרת הצוות מזמנת למידה מקצועית קונקרטיית, עשירה, מחוברת להוראה בכיתה**, המשולבת בתוכנית העבודה השנתית בשפה ומאפשרת שיתוף פעולה פורה בין חברות הצוות.

חלקו השני של השער כולל המלצות למפגשי צוות שמטרתם **להעמיק את ההיכרות עם עקרונות וכלים לתמיכה בהובלת דיאלוג לימודי פורה בכיתה**. כאן יוצעו מהלכי מפגשים מפורטים המתמקדים, למשל, במהלכי שיח דיאלוגיים ובכינון כללי שיח בכיתה.

חלקו השלישי של השער כולל הצעות למפגשי צוות **המתמקדים בדילמות בהובלת דיאלוג לימודי פורה**. במפגשים מסוג זה יוצגו ייצוגים מהכיתות והצעות להובלת חקר הפרקטיקה.

מניסיוננו, שילוב של שלושת המשאבים האלה – למידה במחזורי למידה, הקניית כלים ועקרונות והתמקדות בדילמות – יתמוך בהובלת למידה מקצועית בצוות שלכן לאורך כל השנה. לדוגמה, תוכנית עבודה שנתית של העבודה בצוות יכולה להיראות כך:

דוגמה לתוכנית עבודה שנתית בצוות

תאריך	נושא המפגש	תאריכי המפגש	תאריכי יישום היחידה בכיתות
ספטמבר- אוקטובר	היכרות עם דיאלוג לימודי פורה		
	מחזור למידה - יחידת לימוד: "מעשה נדיב"		
נובמבר	דילמה: מתי נתעכב על דברי תלמידים?		
	מחזור למידה - יחידת לימוד: "המלך שלא ידע לבכות"		
דצמבר- ינואר	כינון כללי שיח דיאלוגיים		
	דילמה: מה לעשות עם דעת מיעוט?		
	מחזור למידה - יחידת לימוד: "עצת החמור"		
מרץ- אפריל	מהלכי שיח דיאלוגיים		
	דילמה: מה הופך דיון לפורה?		
	מחזור למידה - יחידת לימוד: "עוף נשר, עוף"		
מאי- יוני	דילמה: מה תפקידו של שלב הטרומ קריאה? עד כמה שלב הטרומ קריאה צריך להיות מעוגן בטקסט?		
	מחזור למידה - יחידת לימוד: "עצי החיים"		

טבלה זו יכולה לשמש בסיס לתוכנית העבודה השנתית, תוך שימת דגש על כמה היבטים:

- מומלץ להתאים את מחזורי הלמידה לתוכנית העבודה השנתית של המורות בצוות.
- חשוב לרתום את חברות הצוות לרעיון, כי חלק מהעבודה כרוך ביישום של יחידות לימוד בכיתות וכי תהליכים אלה הם ליבת הלמידה המקצועית בצוות.
- מומלץ להביא לפגישה הראשונה בשנה את תוכנית העבודה השנתית ולדון בה יחד עם הצוות.
- חשוב להקדיש זמן לעבד את ההתנסויות הראשונות של המורות ולשאול: מה הצליח? מה איתגר? מה עוד אני רוצה ללמוד ובמה ארצה להתנסות בצוות לפני שאני הולכת לכיתה? מה אני לומדת על הוראה דיאלוגית מתוך ההתנסות?
- כדאי להקדיש זמן לגיבוש הצוות וליצירת אמון ופתיחות בקרב חברותיו – אבל לאו דווקא כשלב נפרד. אפשר ורצוי לבנות את הקבוצה ואת יחסי האמון בה תוך כדי מחזורי הלמידה.
- בין המפגשים אפשר לצפות בשיעורים של המורה המובילה, וכן של מורות אחרות בצוות, במטרה לראות שיעור שבו מיושמים עקרונות של הוראה דיאלוגית ולסמן נורמות עבודה של "פתיחת דלת הכיתה" בצוות.

חלק א: מחזורי למידה על בסיס יחידות לימוד דיאלוגיות

להלן המלצות למפגשי צוות המעוצבים כמחזורי למידה על בסיס יחידות לימוד. מחזור למידה הוא סדרה של שלושה מפגשים (או יותר) וכולל **חמש פרקטיקות מרכזיות**: (1) עיון בטקסט ודיון בעניינו; (2) הצבת שאלת עוגן; (3) עיצוב ההוראה בהתבסס על ארבע אבני בניין; (4) יישום בכיתה ו-(5) חקר הפרקטיקה. פרקטיקות אלו מתמקדות בהכנה ובתכנון של יחידת לימוד לפני הכניסה לכיתה, ביישום בכיתה וברפלקציה על ההוראה והלמידה בעקבות היישום והן הוצגו בהרחבה לעיל (ראו שער ראשון, עמ' 11-18).

אנו ממליצים לעסוק במפגש הראשון והשני במחזור הלמידה בפרקטיקות 1-3, לאחר מכן ליישם את יחידת הלימוד בכיתות (פרקטיקה 4) ובמפגש השלישי לעשות רפלקציה על היישום באמצעות חקירת ייצוג (פרקטיקה 5). עם זאת, לפי שיקול דעתה של המורה המובילה, בהחלט אפשר גם להתחיל את מחזור הלמידה בחקירת ייצוג ואחר כך לעבור לשלבים האחרים.

להלן מוצעים שלבי עבודה לתכנון וטיוב יחידות הלימוד המוצגות בחוברת. שלבים אלה חשובים להתאמת יחידות הלימוד להקשר הכיתתי, הבית-ספרי ולהיבטים נוספים הרלוונטיים למורות בצוות ולכיתותיהן. שלבי העבודה המוצעים כאן מתאימים גם לפיתוח יחידות לימוד חדשות.

עיון בטקסט ודיון מקדים בעניינו

אחת הדרכים החשובות להתכונן לדיאלוג בכיתה הוא להתנסות בעצמנו, המורות, בדיאלוג בנוגע לטקסט שאנו מתכוונות ללמד. בשלב זה המורות בצוות קוראות, מפרשות ודנות בטקסט שבמרכז יחידת הלימוד, וכך יכולות לגלות בו משמעויות חדשות ולהיערך להובלת דיון משמעותי בכיתה.

למה אנחנו עושות את זה?

תפקידו של דיון זה הוא לייצר **זיקה ועניין אותנטיים** של המורות בטקסט ולזמן **ביקורת על סוגיות ורעיונות** העולים ממנו. תגובה 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.¹ הדיון המקדים מעמיד בסיס לשלב הבא: הצבת שאלת עוגן. מניסיונו, ללא עיסוק עמוק בטקסט במסגרת דיון מקדים, קשה להגיע לשאלת עוגן משמעותית ופורייה בשלב הבא. כמורה מובילה, לאחר קריאת הטקסט, תוכלי לקדם את הדיון המקדים בעזרת כמה שאלות: אילו תחושות מעורר הטקסט? מה מעניין בו? אילו קולות נשמעים בו? אילו קולות **לא** נשמעים בו? אילו בעיות, שאלות, סוגיות וביקורות הוא מעלה?

בשלב הראשון כדאי לחשוב על החשיבות, המשמעות והערך של הטקסט **עבורנו** כקוראות – ולא דווקא כמורות. בשלב השני רצוי גם לחשוב על החשיבות, המשמעות והערך הפוטנציאליים של הטקסט עבור התלמידים.

איך להוביל דיון מקדים בצוות?

- **קריאת הטקסט**: המורה המובילה מבקשת מחברות הצוות לקרוא את הטקסט בעיון.
- **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

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468.

הפדגוגית של המורות. כלומר בחלק זה של הדיון חשוב להתמקד ב"מה אנחנו חושבות ומרגישות" ועדיין לא לעסוק ב"מה התלמידים יחשבו" או "איך כדאי לבצע בכיתה".
שלב זה חשוב לכיסוס זיקה ועניין אותנטיים של המורות בטקסט. הנחתנו היא שללא עניין אמיתי של המורות בטקסט, הן יתקשו לפתח עניין דומה בקרב תלמידים – והאפשרות לדיאלוג פורה תפחת מאוד בהתאם.

○ **בירור סוגיות מרכזיות בטקסט ובחינת דרכים שונות לפרש אותו:** בעקבות התגובות החופשיות, המורה המובילה מנחה דיון המתמקד בסוגיות ובקריאות אפשריות שונות של הטקסט. טקסטים רבים בתוכנית 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, הוא בסיס לפעולה הבאה: הצבת שאלת עוגן.

עמדות קריאה שונות כבסיס לפרשנות ודיון מקדים על הטקסט

כדי לפתוח את הדיון למגוון קולות ורעיונות אפשר לחשוב על עמדות קריאה שונות לטקסט. כאשר בדיון בצוות רווחת עמדת קריאה מסוימת, אפשר לכוון את הדיון גם לעמדות האחרות ומתוך חשיבה עליהן לבחון סוגיות רלוונטיות לקריאת הטקסט והדיון בעקבותיו.

ברק ולפסטיין² זיהו חמש עמדות שונות בקריאת טקסט. עמדות אלו מציגות שיקולים שונים ואסטרטגיות קריאה שונות העשויות להוביל לפרשנויות שונות של הטקסט:

עמדה אינסטרומנטלית: עמדה המשתמשת בטקסט ככלי לרכישה או תרגול של מיומנויות שאינן קשורות בהכרח למשמעות של הטקסט, לדוגמה זיהוי פעלים או מילים נרדפות.

עמדה ערכית: עמדה המתמקדת בערכים המוצגים בטקסט כדי להעביר את משמעותם החברתית-תרבותית הרחבה, לדוגמה דיון בערך הסובלנות דרך ייצוגו בטקסט. כדי לעודד עמדה זו ניתן לשאול בכיתה, למשל, אילו ערכים הסיפור מדגיש? כיצד ערכים אלו מיוצגים בסיפור? האם הסיפור מציג ערך אחד כעליון על פני ערך אחר?

עמדה היסטורית: עמדה המפרשת את הטקסט דרך ההקשרים ההיסטוריים שלו, לדוגמה פרשנות של הטקסט באמצעות ההקשר ההיסטורי של השפה בטקסט. כדי לעודד עמדה זו אפשר למשל לשאול בכיתה: האם תפיסת העולם המתבטאת בטקסט תואמת את ימינו? מה היו ההנחות שרווחו בתקופתו של כותב הטקסט?

עמדה חופשית: עמדה שבה מביעים תחושות ומחשבות אותנטיות העולות בעקבות הקריאה בטקסט, לדוגמה דיון ברגשות המתעוררים בעקבות הקריאה בטקסט. כדי לעודד עמדה מסוג זה אפשר לשאול את התלמידים שאלות כלליות, כמו מה הסיפור גרם לכם להרגיש? לצד שאלות ממוקדות יותר, כמו מה דעתכם על אחת הדמויות בסיפור? או איך הסיפור גרם לכם להרגיש?

עמדה ביקורתית: עמדה הממוקדת בחקירת הטקסט כדי לזהות את ההנחות, הרעיונות והדעות הגלומים בו, לדוגמה בחינת ההנחות של הכותב והתפיסות הבאות לידי ביטוי בטקסט. ניתן לעודד עמדת קריאה שכזו באמצעות שאלות כגון האם הרעיון או התפיסה המתבטאים בטקסט מוצדקים בעיניכם? לאילו רעיונות הטקסט לא מתייחס ישירות? האם יש דמויות מושקקות בטקסט ומדוע?

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468. 2

הצבת שאלת עוגן ?

שאלת עוגן **קושרת** בין המרכיבים השונים של יחידת הלימוד בכיתה. היא ממקדת את הקריאה, הדיונים והכתיבה **באתגר משמעותי** – אתגר המעורר והמאפשר דיאלוג לימודי פורה. כדי ששאלת העוגן תהווה אתגר בשיח הכיתתי, עליה להיות:³

- **פתוחה** – שאין לה באופן עקרוני תשובה חד-משמעית; שיש לה בפועל כמה תשובות; ותשובות אלו שונות ולעיתים אף סותרות זו את זו.
- **מערערת** – שמאתגרת את הנחות היסוד והאמונות הוודאיות של הלומדים; שמטילה ספק במוכן מאליו ובשכל הישר; שחושפת קונפליקטים יסודיים נטולי פתרון פשוט; ושתובעת לחשוב על שורשי 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.

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).

איך נעסוק בהצבת שאלת עוגן בצוות?

כאשר אנו ניגשות להצבת שאלת עוגן ליחידה – אם מתוך שאלות העוגן המוצעות בחוברת זו ואם מתוך ניסיון להגדיר שאלת עוגן חדשה – חשוב לשים לב לכמה עקרונות:

- **שאלות עוגן צריכות להיות בעלות זיקה ברורה לטקסט**. הטקסט הוא הבסיס לשאלת העוגן, וכשחושבים עליה יש להיזהר מלהתרחק מהטקסט יתר על המידה. למשל, אם שאלת העוגן לסיפור פינוקיו תהיה "מהו שקר?" ייתכן שהתלמידים יפנו לדיון מאוד מעניין בנושא מהות שקר, אך לא יידרשו לניתוח ופרשנות של 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 להיבחן 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, לעיתים פוריות לא פחות מהשאלה שבחר הצוות. חשוב שהמורה תבחן בשיעורים הראשונים ביחידה אם שאלת העוגן אכן עוזרת להבין ולפרש את הטקסט בצורה ביקורתית ופתוחה ושתהיה מוכנה לערוך שינויים תוך כדי הלמידה.

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

הצעות לפעילויות לגיבוש והצבת שאלת עוגן

להלן מוצעים שני תהליכים להצבת שאלת עוגן במהלך תכנון היחידות בצוות.

הצעה 1

- המורה המובילה מחלקת את חברות הצוות לזוגות ומבקשת מכל זוג להציע 2-3 שאלות עוגן טובות לטקסט.
- לאחר עבודה של 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 שאפילו 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 הלוח. חברות הצוות מוזמנות לעבור ולקרוא את השאלות שכתבו חברותיהן.
- המורה המובילה מבקשת מחברות הצוות לנסות ולמיין את הדבקיות, 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 או אפשרויות שונות, לדוגמה, "מדוע רצה ג'פּטו ילד?"; ו**שאלות 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 בשאלות הערכה, אלא שהשאלות הפרשניות יכולות להוביל אותנו לשאלות עוגן איכותיות.

עיצוב ההוראה ביחידת הלימוד בהתבסס על ארבע אבני בניין

בשלב זה חברות הצוות מתכננות במשותף יחידת לימוד, תוך שימוש בארבע אבני בניין (עליהן נסביר למטה). המורות **מעצבות באופן פעיל** את אבני הבניין, ומתאימות את יחידת הלימוד המוצעת להקשר הבית-ספרי שלהן מתוך שיח על דרכי ההוראה והובלת הדיאלוג, הכולל שיתוף בשיקול הדעת המקצועי של כל אחת ואחת מהן. תהליכי תכנון משותפים עוזרים להפוך את שיקול הדעת של המורות לפומבי ולחדד את ההיגיון שעומד מאחורי הבחירות בפעולות הוראה שונות.⁴ בשלב התכנון מורות יכולות להוסיף פעילויות ליחידות הקיימות ואף לפתח יחידות לימוד חדשות.

יחידות הלימוד הדיאלוגיות כוללות ארבע **אבני בניין**, הקושרות יחד את יסודות האוריינות – הקריאה, הדיבור והכתיבה – באמצעות מבנה כללי של קריאה-דיון-כתיבה-קריאה-דיון. מניסיונו, ארגון הלמידה על בסיס ארבע אבני הבניין האלה וקשירתן באמצעות שאלת עוגן יכולים להוביל לשיפור האוריינות בקרב התלמידים, לביטויי ביקורתיות מצידם ולעלייה בהשתתפות ובעניין הכללי שלהם בשיעורים.

Babichenko, M., Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2020). *Inquiry into practice in school-based teacher team activities: Comparing video analysis, peer consultation and pedagogical planning* [manuscript submitted for publication]. 4

מבנה יחידות הלימוד

ביחידות הלימוד המפורטות בשער השלישי מוצעות פעילויות לכל יחידת לימוד. כחלק מעיצוב יחידות הלימוד בצוות, מומלץ לדון בפעילויות אלו, לשקול אם כדאי ליישמן באותו האופן בכל הכיתות ולהציע פעילויות חדשות. להלן פירוט עקרוני של ארבע אבני הבניין.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

כחלק 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 המורות מעלות קשיים אפשריים בהבנת הטקסט (למשל, הבנת הנקרא, מילים לא מוכרות, תוכן מורכב וכו'). חשוב להבחין באבן בניין זו בין **קריאת הבנה** לבין **קריאה פרשנית**. קריאת ההבנה היא הקריאה הראשונה בטקסט (קריאה דמומה או קריאה בקול) שמטרתה להביא להבנה בסיסית שלו בקרב **כלל התלמידים**. פנייה לקריאה פרשנית ולדיונים ללא ביסוס הבנה זו תמנע מתלמידים רבים להשתתף באופן פעיל ומשמעותי בשלבי הלמידה הבאים.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הדיון בשלב זה של היחידה מעוגן בתהליכי הקריאה וצומח מתוכם. מטרתו להציע פרשנות לטקסט ולבחון את שאלת העוגן. דיון זה עוסק בדרך כלל בשאלות כגון מה עמדתנו כלפי התפיסות, הדמויות והמהלכים שבטקסט? מה ניתן ללמוד מהטקסט ביחס לשאלת העוגן שהוגדרה? כיצד הטקסט יכול לקדם אותנו בהתמודדות עם השאלה?

3 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 בטקסט). תפקידה המרכזי הוא לעודד ביטוי מחשבות ורעיונות ולתמוך בו תוך מימוש איכויות כתיבה והבעת עמדה אישית.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הטקסטים שכתבו התלמידים במטלות הכתיבה הופכים בעצמם לטקסטים המיועדים לקריאה, לפרשנות ולדיון. באמצעות חשיפת תהליך הכתיבה והצבתו בפני קוראים אחרים הוא עשוי לקבל משמעות יתרה. שלב זה יכול להתמקד במרכיבים מסוימים של הכתיבה וכדאי לקיימו בזוגות או בקבוצות קטנות כדי לתת לכל התלמידים הזדמנות להשתתף בדיון.

במפגשי הצוות העוסקים בעיצוב יחידות הלימוד מומלץ להתייחס באופן ישיר לתכנון מה יעשו המורות בשיעורים עצמם ואיך ילמדו את היחידה. בכל אבן בניין, אפשר לבחור מבין האפשרויות המוצעות בשער השלישי או להוסיף אפשרויות אחרות. למטה תמצאו טבלת עזר לתכנון הלמידה ביחידת הלימוד, שיכולה להציע סדר וארגון של מהלכי השיעורים כפי שעיצבו המורות.

טבלת עזר לתכנון רצף השיעור ביחידת הלימוד

כדי להקל על המורות בתהליך התכנון של יחידת הלימוד, אפשר להיעזר בטבלה זו לתכנון רצף השיעורים ביחידת הלימוד.

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

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

יישום היחידה בכיתות לאור תהליכי ההכנה והתכנון

שלב היישום וההתנסות בכיתות חיוני ללמידה מקצועית משמעותית. אין כמו "לחוות על בשרנו" כמורות את האפשרויות וגם את האתגרים שפדגוגיה דיאלוגית מזמנת. מומלץ לתאם עם המורות תאריכים ליישום היחידה, ולשמע מהן על תהליך היישום בכיתה במפגשי הצוות.

חקר הפרקטיקה הממוקד בייצוג מהכיתה שבה יושמה היחידה

יישום פדגוגיה דיאלוגית ואימוץ פרקטיקות חדשות יכול להיות מאתגר. אחת הדרכים החשובות והמועילות להתמודדות עם אתגרים פדגוגיים אלה ואחרים היא לדון באופן מעמיק בקשיים, ולשקול דרכי פעולה אפשריות במסגרת למידה מקצועית. תהליך זה קרוי **חקר הפרקטיקה**. במהלכו חברות הצוות מתמקדות בפרקטיקות הוראה בכיתת הלימוד מתוך מטרה ללמוד מהאתגרים, מהבעיות, מהדילמות ומדרכי ההתמודדות של מורות במצבי אמת. אנו מציעים לערוך חקר משותף של ייצוגים, כגון קטע משיעור מצולם, קטע מהקלטה של שיעור, עבודות תלמידים ותיאורי מקרה מהנעשה בשיעורים. כאשר מורות **חוקרות במשותף ייצוגים מהכיתה** הן חולקות ומפתחות ידע ומומחיות, חושפות תפיסות סמויות, מאירות נקודות מבט שונות ומפתחות שיקול דעת.⁵ לרשותה של המורה המובילה ייצוגים ומתווי הנחיה מגוונים להובלת חקר הפרקטיקה באתר, המאופיינים בעקרונות ושלבי העבודה האלה:

🔴 **התמקדות בסוגיה** מסוימת והארתה כדילמה פדגוגית. חשוב להבנות את הדיון סביב בעיה או דילמה הרלוונטית לחייהן המקצועיים של המשתתפות. כך הדיון יהיה ממוקד, פורה ובעל משמעות עבורן.

5 להרחבה ראו: לפסטיין, א', ודר-וייס, ד', סיגל, ע' (2021). העברת מיקוד המחקר על למידה של מורות: לקראת שיח פדגוגי פורה. בתוך נ' קנולר (עורכת), **השקפה דרומית: אתגרים והזדמנויות בשיח מקצועי בצוותי הוראה** (עמ' 121-134) <https://tinyurl.com/2jcf6md2>

- **התבוננות בייצוג מהכיתה ותיאורו.** ייצוגים לדוגמה: צילום שיעורים, תמליל של שיעור, הקלטה של שיעור, תיאור מקרה מפורט, עבודת תלמידים, מבחן, מחוון, צילום של לוח. התיאור המפורש והשיתוף בו מסייעים לחדד, לדייק ולמקד את ההתבוננות, להיחשף למגוון נקודות מבט ולהבנות במשותף תיאור עשיר ורגיש של המתרחש.
 - **ניתוח** הייצוג והסוגיה הפדגוגית העולה ממנו. לאור התיאור העשיר, בשלב זה מנסים יחד לפרש את הסוגיה, לנתח את גורמיה והשלכותיה.
 - **חלופות** – דיון בדרכים שונות להתמודדות עם הסוגיה. בשלב זה המשתתפות בוחנות חלופות שונות העומדות בפני מורה במצב מסוג זה ודנות ביתרונותיהן ובחסרונותיהן. דיון כזה יהיה מעמיק ומורכב יותר ככל שהוא ייצמד למקרה הקונקרטי על שלל היבטיו. את החלופות אפשר להעלות בצורות שונות: כתיבה אישית ושיתוף, שיחה בזוגות, סבב, משחק תפקידים.
 - **רפלקציה** על המהלך שנעשה בעת הדיון. מה היה אפקטיבי ומה לא? מה נרצה לעשות בפעם הבאה? הרפלקציה חשובה לשיפור השיח בצוות בעתיד ולטיפוח הרפלקטיביות באופן כללי.
- כדי להוביל את חקר הפרקטיקה חשוב לבסס בקרב חברות הצוות נורמות של דיון ושיתוף פעולה. שיח תחרותי או פוגעני מצמצם את טווח ההזדמנויות ללמידה הדדית חיובית ומבזבז זמן רב. מנגד, שיח שנמנעים בו מלעסוק במה שבאמת מטריד כדי לא לפגוע ברגשות של חברות הצוות – גם הוא מגביל את הלמידה. שיח פדגוגי פורה המסייע ללמידה הדדית ותורם לשיפור ההוראה **ממוקד בליבת מעשה ההוראה, מתמקד בסוגיות ובדילמות, כולל נקודות מבט שונות ומשלב** בין תמיכה רגשית-חברתית לבין אתגור וביקורת של רעיונות.

איך להוביל חקירה משותפת של ייצוג בצוות?

להנחיית חקר הייצוגים בצוות, אנו מציעים ייצוגים שונים, מתווי שיחה, מערכי הנחיה מפורטים והכשרה ותמיכה בשימושם – תוכלו לעיין בהם בעמ' 31-50 בשער זה. ניתן למצוא את הייצוגים **באתר דיאלוג לימודי פורה**, בו כלולים ייצוגים שנאספו מכיתות שונות שבהן יושמו יחידות הלימוד המוצעות – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או **באתר המרכז לחקר הפדגוגיה** – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>.

מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וחברות הצוות יכולות להעמיק את הלמידה סביב היחידה באמצעות 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. את הדיון בדילמות השונות המבוסס על ייצוגים אפשר לקיים בפני עצמו או כחלק מפיתוח יחידות הלימוד, בהתאם לשיקול דעתך.

חלק ב: מפגשים על עקרונות וכלים

במהלך השנה יתקיימו מפגשי צוות אחת לשבועיים. אנחנו ממליצים להקדיש חלק המפגשים להיכרות עם עקרונות וכלים לדיאלוג לימודי פורה.

הצעות למפגשים

מפגש 1: היכרות עם העקרונות של דיאלוג לימודי פורה

מפגש זה יוקדש להיכרות עם הרציונל, העקרונות, המודל הרעיוני והכלים של התוכנית. אנחנו ממליצים להשתמש במפגש זה בייצוג הוראה מארצות הברית המדגים את העקרונות שעליהם בנויה התוכנית.

מה נדרש להכין מראש:

○ **מצגת:** <https://tinyurl.com/yr683u49>

בקיטור שלעיל תמצאו מצגת המסבירה על התוכנית להורדה ולשימוש. תוכלו לשנות את המצגת - להוסיף עליה, להוריד חלקים ולערוך אותה בהתאם לצרכים שלכן. אפשר כמובן גם ליצור דפי הסבר או כל משאב וכלי אחר שיוכל לעזור לצוות להכיר את התוכנית.

○ **ייצוג:** אם תחליטו להשתמש בייצוג במפגש, יש להכין מראש את הסרטון, את התמלול ואת מהלך ההנחיה.

שלב ראשון: היכרות עם דיאלוג לימודי פורה

את המפגש נפתח בהסבר על דיאלוג לימודי פורה באמצעות מצגת או דף הסבר. חשוב להתעכב על יחידות הלימוד, בדגש על ארבע אבני הבניין המרכיבות כל יחידת לימוד, ולהסביר כי מבנה כזה בתוספת שאלת עוגן, בכוחו להביא לשיפור האוריינות, להבעת ביקורת ולעלייה בהשתתפות ובעניין הכללי בשיעורים. בהמשך אפשר להציג את האתר ואת החוברת לחברות הצוות, וכמובן לאפשר לשאול שאלות ולדון בחששות אם יהיו כאלה.

שלב שני: חקירת ייצוג

בשלב השני, מומלץ להתנסות בחקירת ייצוג. מוצע כאן מהלך שיכול להתאים למפגש הראשון: במרכז הפעילות עומד חקר סרטון הוראה מארצות הברית שבו מורה מלמדת תלמידי כיתה ה' מתמטיקה. הפעילות בצוות מתמקדת בזיהוי פרקטיקות לקידום הדיאלוג בכיתה שהמורה משתמשת בהן בסרטון. מצפייה בסרטון עולות שאלות: אילו מין 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 מסבירה בקצרה לחברות הצוות את מהלך הפעילות, ומחלקת דפים חלקים לכתיבת רשמים 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 בקישור: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>).

3. המורות צופות בסרטון ורושמות פעולות שהמורה נוקטת המקדמות דיאלוג בכיתה.
4. המורה המובילה אוספת את הדפים 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 הזאת?
 - מה היינו רוצות ללמוד ממנה?
6. המורה המובילה מחלקת דפים עם עקרונות הדיאלוג הלימודי הפורה מתוך השער הראשון בחוברת זו (ראו בעמ' 15), ושואלת: האם עקרונות אלה מתכתבים עם מה שראינו שהמורה עושה? האם ניתן ליישם אותם בכיתות בבית ספרנו? שאלה זו מאפשרת למורות לחשוף חששות לפני הכניסה לכיתות ולדבר על האתגרים והיתרונות בהוראה הדיאלוגית כפי שהן מבינות אותם בנקודת הזמן הזאת.
- חלופה אפשרית:** אפשר לנתח על פי שלבים 1-6 גם ייצוגים אחרים, למשל: התמלול – מה הופך דיון לפורה? – <https://tinyurl.com/4wemb3mr>; או הסרטונים העוסקים במהלכי שיח מאת NGSX – <https://vimeo.com/638437069/5e095a06d6?share=copy>, <https://vimeo.com/638436138/3358a8c199>

מפגש 2: מהלך לבניית כללי שיח לצוות ולכיתה

הפעילות במפגש הזה מתמקדת בבניית תשתית תומכת לדיאלוג לימודי פורה. 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 – בפגישה עם רופאה, בבית קפה או בארוחה משפחתית – ישנם כללי שיח או נורמות שיח שמאפיינים את האינטראקציה.⁶ כללים אלה כוללים, למשל, מה נכון ולא נכון להגיד בסיטואציה, כיצד מתחלקים תורות הדיבור, מהו המשלב הלשוני המתאים ועוד. כללים אלה על פי רוב אינם מפורשים ומדוברים בין המשתתפים אלא מובנים מאליהם, 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 – ובייחוד 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 ואת מידת העמידה של הצוות בהם לאורך השנה.

שלב ראשון: התבוננות בנורמות השיח שלנו כצוות

המורה המובילה מסבירה בקצרה לחברות הצוות את מהלך הפעילות תוך חלוקת דפים הכוללים שאלות ביחס לכללי השיח הנהוגים בצוות: מי מדבר? כמה זמן נמשך תור דיבור? כמה עמדות יש בדיונים? איך מתייחסים לעמדות שונות? האם חותרים להכרעה? איך המנחה משפיעה על תורות הדיבור ועל היבטים אחרים של האינטראקציה? האם נוח ובטוח לדבר בצוות? האם יש נושאים שאסור לדבר עליהם? מה טוב ומה רע בנורמות השיח האלה?

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge. 6

במידת האפשר, כדאי להשמיע הקלטה של חלק ממפגש הצוות הקודם (4-7 דקות) ותוך כדי האזנה לאפשר למורות לענות על השאלות באופן אישי. לאחר מכן, המורה המובילה אוספת את התשובות ומקיימת דיון בעניין: מה היינו רוצות לשנות בנורמות השיח שלנו? האם נוכל להסכים על כללים שינחו את הדיונים שלנו בצוות ולשוב ולכדוק אם אנו עומדות בהם מדי פעם בפעם? האם נוכל גם לנסח כללי שיח למנחה (המתייחסים, למשל, לאופן שבו היא מעניקה רשות דיבור, לאופן שבו 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 ליישום בכיתות:

○ **דיון בנורמות הקיימות.** כפי שנעשה בצוות, גם בכיתה השלב הראשון בכינון כללי שיח 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 שהדיון צריך לכלול רפלקציה והצעות לשיפור הנוגעות הן להתנהגויות התלמידים והן להתנהגויות המורה, משום שגם המורה קשורה בכללי השיח הקיימים, וההתנהגות שלה משפיעה רבות על התנהגות התלמידים. אם ברצוננו לשנות את הנורמות הקיימות בכיתה, הדבר לא יכול לחייב רק את התלמידים, וגם אנחנו, המורות, נצטרך לערוך שינויים. זוהי הזדמנות טובה לשמוע את התלמידים ולהחליט יחד איתם על כללים ראויים הן עבורם והן עבורנו.⁷

○ **תלמידים מעלים הצעות לכללי שיח בכיתה.** בשלב זה המורה מבקשת מכל תלמיד לכתוב 3-4 כללי שיח החלים על התלמידים ועל המורה שנראים לו החשובים ביותר. לאחר מכן התלמידים מתחלקים לקבוצות, וכל קבוצה מתבקשת לבחור ארבעה כללי שיח לכל הכיתה.

○ **כינון כללי שיח כיתתיים במליאה.** המורה אוספת את כללי השיח מכל הקבוצות וכותבת אותם על הלוח. יחד 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 חשוב להציב את רשימת הכללים במקום פומבי ולהבין כי הטמעתם היא תהליך מתמשך.

אפשר להציג לכיתה הצעה לכללי שיח מומלצים שמבוססת על התוכנית לדיאלוג לימודי פורה "חושבים ביחד" שפותחה באנגליה⁸ ומהווה השראה מרכזית לעיסוק בכללי שיח בחוברת זו. מומלץ לקיים דיון בכללי השיח הללו: האם הם יכולים להתאים לשיח בכיתתנו? האם נרצה לאמץ אחד מהכללים נוסף להצעות שלנו?

כללי שיח מומלצים של התוכנית "חושבים ביחד":

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

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Above the law? The democratic implications of setting ground rules for dialogue. *7 Language and Education*, 36(3), 195-210.

Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). *Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science*. *8 British Educational Research Journal*, 30(3), 359-377.

מפגש 3: שימוש במהלכי שיח לשיפור הדיון בכיתה

מטרת המפגש הזה היא להכיר כלי חשוב להובלת דיאלוג לימודי פורה 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, וכך לעיתים הדיונים עשויים להיות לא ממוקדים, לא יעילים ולא פוריים ללמידה. בשל כך מורות עשויות להעדיף לא לקיים דיונים רבים או ממושכים בכיתה ולהשקיע את זמן הלמידה בפעילויות שמאפשרות יותר מיקוד בתוכן ובשיפור יכולות הלמידה של התלמידים, כגון עבודה אישית בספר לימוד. אולם לדיונים יש פוטנציאל גדול לקידום יכולות למידה וחשיבה של תלמידים (כפי שתואר בהרחבה בשער הראשון). לכן אנו ממליצים על דרכים שונות שישפרו את הדיונים בכיתה ויהפכו אותם לממוקדים, למאתגרים ולמעניינים יותר ולכאלה שמאפשרים לכמה שיותר מהתלמידים להשתתף באופן משמעותי.

אחד מכלי העבודה המרכזיים והאפקטיביים ביותר שפותחו לצורך טיוב דיונים בכיתה הוא סדרה של **מהלכי שיח** שהמורה יכולה לשלב בכל שלב וסוג של דיון ובכל שכבת גיל. "מהלך שיח" הוא 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 לתלמידים, ומשאירה את האתגר בדיון "חי". כמו כן, אם המורה תשתמש במהלך שיח זה או דומה לו לאורך זמן, התלמידים ילמדו שבדיונים – לפחות באלה של מורה זו – חשוב להקשיב לדבריהם של תלמידים אחרים ושחלק מ"המשחק" הוא שתלמידים נותנים ומקבלים משוב זה מזה (ושלא רק המורה אחראית להעריך את חשיבתם של תלמידים). אם כן, החשיבות של מהלכי שיח לשיפור הדיונים בכיתה – גדולה: הם לא רק מכוונים וממקדים דיונים אלא שביכולתם גם לעצב, הלכה למעשה, את נורמות השיח.

מהלכי שיח שונים שפותחו בארצות הברית בתוכנית "שיח אחראי" (Accountable Talk) תומכים ביעדים מרכזיים של דיאלוג לימודי פורה: תלמידים משתפים, מרחיבים ומבהירים את חשיבתם; תלמידים מקשיבים היטב זה לדברי זה; תלמידים מעמיקים את חשיבתם; תלמידים חושבים עם תלמידים אחרים. לכל יעד שכזה מוצעים מהלכי שיח שאפשר לשלב באופן יזום במהלך דיונים. ייתכן שבתחילה השימוש במהלכי שיח ייתפס כמלאכותי ומוזר. אך הניסיון מלמד שכאשר מורה משתמשת במהלכים כאלה דרך קבע, עם הזמן היא "הופכת אותם לשלה" – והם נעשים יותר טבעיים לה.

שלב ראשון: בתחילת המפגש מומלץ לעיין במסמך "מהלכי שיח לדיאלוג לימודי פורה" שתורגם מתוך מתוך התוכנית "שיח אחראי", ולערוך היכרות עם תשעה מהלכי שיח לקידום דיון מעמיק ופורה בכיתה.

שלב שני: צפייה באחד הסרטונים העוסקים במהלכי שיח מאת NGSX¹⁰ – <https://vimeo.com/638437069/5e095a06d6?share=copy>, <https://vimeo.com/638436138/3358a8c199>

סרטונים אלה מציגים את מהלכי השיח השונים ועוסקים בהזדמנויות ובאתגרים שכל אחד מהם מזמן. תוך כדי הצפייה בסרטונים כדאי לסמן את הדומה והשונה בין המהלכים ולזהות הזדמנויות ואתגרים בשימוש בכל אחד ממהלכי השיח.

שלב שלישי: בסוף המפגש כדאי לחשוב יחד כיצד לשלב את מהלכי השיח בדיון בכיתה. אפשר למשל להכין לכל מורה בצוות שלטים עם מהלכי שיח לשולחנה, שינכחו כתזכורת במהלך דיונים בכיתה. כדאי להחליט על שיעור בשבוע הקרוב שבו כל מורה תנסה לשלב באופן מודע מהלכי שיח. מומלץ לנסות ולשלב מהלכי שיח שבהם היא ממעטת להשתמש ולבקש להקליט או לצלם את השיעור. לאחר מכן תוכלו לחקור יחד את הייצוג במפגש הצוות.

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

10 תוכנית לפיתוח מקצועי בארצות הברית: Next Generation Science Exemplar Project (NGSX), <https://www.ngsx.org>

מטרות בדיונים ו-9 מהלכי שיח לדיאלוג לימודי פורה¹¹

מתוך התוכנית "שיח אחראי" ע"פ רזניק, מייקלס ואוקונור

יעד 1: תלמידים משתתפים, מרחיבים ומבהירים את חשיבתם

1. מתן זמן לתלמידים לחשוב תוך כדי דיונים:
שיחה בזוג; זמן לכתובה אישית; זמן חשיבה (המתנה)
2. הרחבה של דברי תלמידים במסגרת דיון כיתתי:
"את יכולה להרחיב 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 לחזור לתלמיד/ה בסוף הדברים לאישור או הרחבה נוספת.

יעד 2: תלמידים מקשיבים היטב זה לדברי זה

- תוכלו לחזור על זה או לנסח מחדש?
"תוכלו לחזור או לנסח מחדש את מה ששחר אמר?" ; "תוכלו לחזור שוב על מה שתמרה אמרה?" ;
"תוכלו לנסח במילים שלכם את מה שדוד אמר?"
אחרי דיון בזוגות: "מה טענו בני הזוג שלכם?"

יעד 3: תלמידים מעמיקים את חשיבתם

- בקשה להוכחות או לביסוס עמדות:
"מדוע אתה חושב כך?" ; "מה הנימוק או ההוכחה שלך?" ; "איך הגעת למסקנה הזאת?" ; "יש משהו בטקסט שגורם לך לחשוב כך?"
- הצבת אתגר או מתן דוגמה מנוגדת:
"זה תמיד נכון?" ; "איך מה שאת אומרת מסתדר עם הדוגמה שנתנה ליאן?"

יעד 4: תלמידים חושבים עם תלמידים אחרים

- 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 – "כמה הדברים שלכם נבדלים?" ; "מה אחרים חושבים על מה שאורי אמר?" ; "תרצו להגיב לרעיון הזה?"
- בקשה להוסיף על רעיונות אחרים
"תוכלו להוסיף או לבנות על הרעיון שנועה הציעה?" ; "תוכלו לקחת את הרעיון הזה ולפתח אותו עוד קצת?"
- בקשה להבהרה או להסבר:
"תוכלו להסביר למה יותם התכוון בדברים שלו?" ; "תוכלו להסביר במילים שלכם למה דניאלה התכוונה בתשובה שלה?" ; "למה לדעתכם היא אמרה את זה?"

11 תורגם ועובד על בסיס: Chapin, S., O'Connor, C., & Anderson, N. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, Grades 1-6*. Sausalito, CA: Math Solutions Publication. The Inquiry Project: Bridging Research & Practice.

מפת מהלכי שיח לדיונים בכיתה¹²

שאלת שאלה בכיתה. ואז...

○ תלמיד/ה עונה על השאלה.

את אולי חושבת: מה הוא/היא בכלל אמר/ה? לא הבנתי אות/ה בכלל!

מהלך שיח מקדם: תאמרי עוד על זה.

דוגמאות:

תוכלי להרחיב?

תוכלי לחזור על זה שוב?

תוכלי לתת דוגמה למה הכוונה?

אז, בואי נראה אם הבנתי. את/ה אומר/ת ש...

את אולי חושבת: נקודה טובה! אבל האם כולם הבינו אותה?

מהלך מקדם: תוכלו לחזור על כך או להסביר את זה?

דוגמאות:

תוכלו להסביר את זה במילים שלכם?

תוכלו לחזור על כך?

את אולי חושבת: התלמידים הבינו את המסר, אבל אני צריכה להבין יותר לעומק את החשיבה של התלמידים.

מהלך שיח מקדם: למה את/ה חושבת/ת כך?

דוגמאות:

מה הוביל אותך לחשוב כך בצורה הזו?

איזו ראיה יש לכך?

תוכלי להסביר לנו איך הגעת לכך?

איך גילית את זה?

את אולי חושבת: התלמידים שמעו את זה, אבל אני רוצה שהם יתחברו לזה.

מהלך שיח מקדם: מה חושבים תלמידים אחרים על כך?

דוגמאות:

מי מכם מסכימים או לא מסכימים עם התשובה? מדוע?

תוכלו להוסיף על מה ש... אמר/ה?

מה דעתכם על הרעיון הזה?

למי יש דעה אחרת?

○ תלמידים בוהים. רק שתי ידיים באוויר.

את אולי חושבת: הם צריכים עוד זמן לחשוב!

עצרו וחשבו או עצרו וכתבו (במשך 60 שניות). אחרי כן, תני זמן לתלמידים לדון ביניהם (במשך 60 שניות), ואז שאלו שוב את השאלה.

○ תלמיד/ה עונה תשובה מבבלת או שאינה נכונה.

את אולי חושבת: זו תשובה לא נכונה, אבל יכול להיות מאוד פורה לדון בה. חזרי אחורה לארבעת מהלכי השיח שמופיעים מעלה.

1. תאמרי עוד על זה.
2. תוכלו לחזור על כך או להסביר את זה?
3. למה את/ה חושבת כך?
4. מה חושבים תלמידים אחרים על כך?

את אולי חושבת: זו תשובה לא נכונה, וזה לא הולך להוביל אותנו לשום מקום...

הכריעי על פי שיקול דעתך כיצד אפשר להמשיך הלאה בדיון.

דוגמאות:

- תוכלו לחזור על כך?
- למי יש דעה אחרת?
- למען האמת, זוכרת ש... (ואז לתקן את הנאמר).

○ מספר תלמידים עונים תשובות שאינן קשורות לנושא.

את אולי חושבת: אנחנו ממש סטינו מהנושא. אפילו שיש מעורבות, אלה לא השאלות שניסינו לדון בהן.

הכריעי על פי שיקול דעתך כיצד אפשר להשיב את הדיון למסלולו.

דוגמאות:

- את/ה יכול/ה לקשר את זה לשאלה ששאלנו?
- תוכלו לקשר את זה לשאלה ששאלנו?
- יואו, מה הייתה השאלה שלנו? בואו ניזכר על מה דיברנו ולאן נתקדם...

חלק ג: חקר הפרקטיקה – דילמות בהובלת דיאלוג לימודי פורה

”יש לך שאלה נוספת? רגע, אני אציג את השאלה שלי ברשותך, ואז אשמע את השאלה שלך. את יודעת מה... קודם כול אני אשמע את השאלה שלך, כי את מאוד רוצה לשמוע את דעתה של הכיתה על השאלה הזו?”

(פנייה של מורה לשפה לתלמידה בדיון שנערך בכיתה ה')

בציטוט זה המורה מתלבטת כיצד להגיב לבקשה של תלמידה שרוצה מאוד להציע רעיון לדיון בכיתה. ההתלבטות הזאת, ואחרות כמותה, משקפת את אחד האתגרים שמורות מתמודדות איתם כשהן מנחות דיונים בכיתה: מתי לתת לתלמידים לדבר? מתי להיצמד לשאלה שהן תכננו לשאול? מתי אפשר לשלב בין השניים?

הכיתה היא מרחב דינמי של התרחשויות רבות שהמורה נדרשת לנווט ביניהן כדי להשיג את מטרות השיעור. בתהליכי למידה רבים המורה היא המובילה את השיח ולכן יחסית קל יותר לנהל אותו. אך דיון כיתתי מעביר במידת מה את השליטה לידי התלמידים, מה שהופך את המשימה של המורה למורכבת יותר. לעיתים קרובות קשה למקד את הדיון בנושא הרצוי, הסדר בכיתה מופר ולמורה קשה לשלוט במהלך הלמידה; לעיתים קשה לשלב בדיון קולות של תלמידים פחות דומיננטיים כיוון שאחרים ”משתלטים” על הדיון; לעיתים התלמידים מפנים את הדיון לנושאים פחות רלוונטיים ופוריים בעיני המורה; ועל פי רוב הדיונים מביאים לקצב למידה נמוך יחסית. כל זאת עלול להקשות את הלמידה ולהביא להספק מצומצם יותר של תוכני לימוד. מורות מבקשות להשיג מטרות מגוונות ובמהלך דיונים הן נדרשות להכריע כיצד להתמודד עם דילמות ואתגרים, ואילו מטרות לקדם בכל נקודת זמן – לעיתים על חשבון אחרות.

אנו מציעים לדון באופן מעמיק בדילמות פדגוגיות אלה בקרב הצוות המקצועי באמצעות חקר פרקטיקה מבוסס ייצוגים (כלומר אירועים מתועדים של הוראה ולמידה מכיתות). מתוך התבוננות חקרנית על פרקטיקות המתרחשות מאחורי דלת הכיתה אפשר ללמוד על האתגרים, הבעיות, הדילמות ודרכי ההתמודדות של מורות במצבי אמת. דיון בדילמות מאפשר להפוך אותן למפורשות, לבחון את הגורמים להן בהקשר הכיתתי, את שיקולי הדעת של מורה המתמודדת עימן ואת היתרונות והחסרונות בדרכי פעולה שונות. השיח המשותף מעודד חשיבה רפלקטיבית וחשיבה ביקורתית על הובלת דיון. ביכולתו לערער על תפיסות שבהן יש פתרון אחד ”נכון” לכל דילמה,¹³ ולהראות כי לכל פתרון יש יתרונות וחסרונות וכל פתרון עשוי לקדם מטרות מסוימות, לעיתים על חשבון אחרות.

בפרק זה מוצעים דילמות ואתגרים בהובלת דיון כיתתי המתמקדים באירועים אמיתיים מהכיתה. אנו מציעים לקיים דיון משותף על הדילמה או האתגר שעולים מתוך התבוננות בתיאורי האירוע מהכיתה. בשער זה מוצעים לרשותך: (1) הצעה למתווה הנחיה כללי לדיון בדילמות פדגוגיות מקצועיות בהובלת דיון בכיתה; (2) ייצוגים – תיאורי מקרה ודילמות והפניות לתמלולים – קטעי שיחה מדיונים בכיתה; (3) הפניות למתווי הנחיה לדיון בצוות על הדילמות.

תיאורי המקרה עוסקים בכמה נושאים: מה מאפשר דיון פורה? (עמ' 42); השתתפות בדיונים (עמ' 42-43); נקודות מבט ורעיונות שונים בדיונים (עמ' 44-47); סוגיות בקריאה ובכתיבה (עמ' 47-49); היבטים רגשיים-חברתיים (עמ' 50).

Lefstein, A., Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge. 13

מלבד הדוגמאות המוצעות בשער זה, מומלץ להציף דילמות נוספות שמעסיקות את חברות הצוות בהובלת הדיונים בכיתה ומתאימות לדיון משותף. בדיון מסוג זה, במידת האפשר, מומלץ לשלב גם תיאור כתוב או מצולם שמדגים את הדילמה מתוך כיתות הלימוד של המורות בצוות.

קריאה נוספת על דילמות בהוראה

לפסטיין, א', פולק, א', ישראל, מ' ובוזו-שוורץ, מ' (2015). התמודדות עם מטרות סותרות: חמש דילמות בשבע דקות של הוראה. בתוך א', פולק, ע', סיגל וא' לפסטיין (עורכים), **פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד** (עמ' 43-56). באר-שבע: המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. <https://tinyurl.com/bdbh8kua>

מתווה שיחה כללי לדין בדילמה או אתגר¹⁴

פתיחה והקדמה

המורה המובילה מציגה את מטרת המפגש, מסבירה מדוע נבחרו האירוע המתואר והסוגיות לדין וכיצד יתנהל הדין. לאחר מכן היא מציגה את הרקע ואת כללי האתיקה לדין בסוגיה, שמטרתם לשמור על שיח ממוקד בפרקטיקה, מכבד ולא שיפוטי.

כללי האתיקה

- אנו מתבוננות על האירוע המתואר כדי ללמוד על ההוראה של עצמנו ולא כדי לבקר הוראה של אחרות.
- אנו עוסקות בהוראה ובלמידה ולא כאנשים הספציפיים המתוארים.
- אנו מבינות שהאירוע המתואר הוא חלק מהקשר רחב יותר.
- אנו מניחות כי המורה והתלמידים המתוארים פועלים בהיגיון, ואם לא ירדנו לסוף דעתם, נעשה מאמץ נוסף להבינם.
- אם המורה המתוארת באירוע הנדון נוכחת, איננו אומרות דבר שעשוי לפגוע בה; אם היא אינה נוכחת – איננו אומרות דבר שלא היינו אומרות אילו הייתה נוכחת עימנו.
- כל הנאמר בינינו ביחס לשיעור נשאר במפגש הלמידה.

הצעות

- אפשר לדון בתיאור מקרה כתוב, בקטע משיעור מצולם או מהקלטה או במטלות תלמידים שחברות הצוות מביאות מכיתותיהן. לפני המפגש חשוב לחדד את הדילמה שבה ירצו לדון ואת תהליך הלמידה.

1. התבוננות בייצוג

הקשר: המורה המובילה מציגה את הרקע לאירוע המתואר - כיתה, תחום לימוד, שלב בשנה, שלב בשיעור, מה קרה לפני וכדומה.

מסגור: המורה המובילה מתארת במפורש את הדילמה שבה ידון הצוות.

קריאה: המורות בצוות קוראות את תיאור המקרה ואת תמליל השיחה (אם יש כזה).

הצעות

- אפשר לחלק תפקידים ולקרוא במליאה את תמליל השיחה.
- כדי למקד את הקריאה, אפשר לבקש מהמורות לסמן נקודות בתיאור המקרה או בתמליל השיחה אשר מעלות שאלות או נראות בעיניהן מעניינות באופן כללי או רלוונטיות לדילמה או לאתגר.

¹⁴ מבוסס על מתווי שיחה המוצגים אצל: ודר-וייס, ד', ולפסטיין, א' (עורכים) (2017). טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה (עמ' 17-34) <https://tinyurl.com/4wu48fyu>

2. ניתוח הדילמה או האתגר

הבהרת המקרה: המורות שואלות שאלות הבהרה לגבי פרטי מידע חיוניים להבנת האירוע. **הגדרה וחיידוד הדילמה או האתגר:** המורות דנות בשאלות כגון מה ראיתן כאן? מה קרה בכיתה הזאת? בעקבות התיאור, איך הייתן מגדירות את הדילמה או האתגר? עם אילו מתחים המורה מתמודדת? כיצד הם באים לידי ביטוי?

בחינת הגורמים לדילמה או לאתגר: המורות דנות בשאלה מה לדעתן יכול לגרום לדילמה או לאתגר שעימם המורה המתוארת באירוע מתמודדת. הן גם מעלות השערות ביחס להשפעות של הדילמה או האתגר ודרך ההתמודדות של המורה – על הכיתה, על המורה, על הקשרים נוספים.

דגשים והצעות

- אפשר לקיים דיון בזוגות או בקבוצות בחלק מהשלבים ולאחר מכן לדון במליאה.
- חשוב לבקש עדויות מתיאור מקרה או תמליל השיחה בשלבים שבהם המורות מבהירות את המקרה, מגדירות את הדילמה או האתגר ובוחנות את הגורמים האפשריים לדילמה, כדי לא להרחיק לכת בפרשנות או להתייחס באופן שיפוטי ולא מבוסס.
- כדאי להתעכב ולהעמיק בניתוח האירוע טרם הצעת החלופות.

3. בחינת חלופות

המורות דנות בשיקולי הדעת האפשריים של המורה – מה היו השיקולים שהנחו אותה כיצד לפעול? המורות אף בוחנות את היתרונות והחסרונות של דרך הפעולה של המורה באירוע המתואר. לאחר מכן, המורות מציעות דרכי פעולה חלופיות ודנות ביתרונותיהן ובחסרונותיהן.

הצעות

- אפשר לכתוב דרכי פעולה שנשקלו באופן מעמיק ולסכם אותן ואת יתרונותיהן וחסרונותיהן בטבלת עזר להתמודדות עם הדילמה.
- אפשר לחשוב על דרכי פעולה שקשורות למה שקורה בשיעור עצמו, לצד מה שקורה מאחורי הקלעים לפני השיעור.
- כדאי לחשוב על הקשרים בין הגורמים לאתגר, בין מטרות המורה בשיעור ושיקולי הדעת שלה ובין החלופות. כך למשל, אם הדילמה היא אם להתעכב על רעיון שלא שייך לשיעור ואחד הגורמים לכך שהמורה מחליטה להתעכב הוא כי אותו התלמיד כמעט לא מקבל הזדמנויות להשתתף בשאר השיעורים – כדאי גם לחשוב על כך בחלופות. ניתן לשקול מה יאפשר את השתתפותו של אותו תלמיד אבל לא על חשבון זמן דיון מעמיק בסוגיה שהמורה חשבה שהיא קריטית לדיון.

4. סיכום ורפלקציה

המנחה מזמינה את הצוות להתבונן בתהליך שזה עתה עברו. ניתן לשאול: מה למדנו? כיצד נשפר את התהליך בפעם הבאה? אילו מחשבות הדיון העלה ביחס לעבודה שלנו בכיתות וביחס להובלת הדיאלוג? מה היינו רוצות לנסות בכיתות ובמה היינו רוצות להמשיך לדון בקבוצה?

דילמות ואתגרים בהובלת דיאלוג לימודי פורה¹⁵

מה מאפשר דיון פורה?

הובלת דיונים פוריים בכיתה היא משימה מורכבת. לא פעם תלמידים מתפרצים לדיון כדי להביע מחשבות ולהשמיע את רעיונותיהם – לעיתים יותר מאשר להקשיב זה לזה. הרעיונות שעולים בדיון לא תמיד קשורים באופן ברור זה לזה או בכלל לנושא הדיון, מצב העלול להוביל לאי-סדר בדיון ולהיעדר שליטה על הלמידה בכיתה. נשאלת השאלה, כיצד ניתן לתמוך בדיון כך שיהיה פורה ללמידה? ומהם מאפייניו של דיון פורה ללמידה?

נעיין בקטע מדיון שנערך בשיעור בכיתה ה' ביחידת הלימוד "המלך שלא ידע לבכות", מאת יהונתן גפן. התלמידים דנו בקבוצות, וכל קבוצה התבקשה להחליט על עמדה שהיא תומכת בה ביחס לשאלה – האם המלך היה מאושר או לא מאושר בסוף הסיפור, כאשר הצליח לבסוף לבכות? התלמידים רשמו במחברות נימוקים לעמדתם. לאחר שעבדו בקבוצות, שרית המורה ביקשה מהתלמידים לספר על עמדתה של כל קבוצה. תמליל הדיון כולל אירוע שבו הקבוצה שהציגה את עמדתה ניסתה לבסס את הטענה שהמלך היה מאושר.

מתוך קריאת מהלך הדיון אפשר לזהות את הרגעים הפוריים בדיון ולנמק זאת. נשאל מהן הפעולות שעושה המורה אשר תומכות בפוריית הדיון? מהן הפעולות שעושים התלמידים התומכות בפוריית הדיון?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/4wemb3mr>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/bdfhd6xs>

השתתפות תלמידים

מתי נתעכב על דברי תלמידים?

כאשר מורות מקיימות דיונים בכיתה, לא פעם תלמידים אומרים דברים חלקיים או פחות בהירים, הדורשים בירור או פיתוח, מה שמצריך להתעכב על אותם הדברים. מנגד, כאשר המורה מתעכבת על דברי תלמיד אחד הדבר עשוי לעצור את רצף הדיון ואף להוביל לכך שתלמידים אחרים יאבדו ריכוז. ההשתתפות של אותו התלמיד עלולה לבוא על חשבון השתתפותם של אחרים. נשאלת השאלה מתי נתעכב על דברי תלמידים?

להלן שני תיאורים של אירועים מהכיתה, אשר קשורים בדילמה זו. מלבד התייחסות לכל אירוע בנפרד, אפשר לערוך השוואה בין שני האירועים ולנסות לאפיין את הדומה והשונה ביניהם, בהתייחס להקשר, לדרכי הפעולה של המורה ולדרכי הפעולה של התלמידים.

אירוע 1

במהלך דיון על "עצת החמור", שהתקיים בכיתה ה', תלמידים העלו מחשבות ורעיונות והביעו את עמדותיהם. לעיתים קרובות, התבטאויותיהם היו קצרות ולא בהירות, כך שניתן היה "לפספס" אותן. מתוך התבוננות בתמליל הדיון הכיתתי עולה כי התלמידים הביעו רעיונות מעניינים שלא פותחו.

15 דילמות אלה מבוססות על העשייה ועל תהליכי הפיתוח של מורות, מדריכות, חוקרות וחוקרים, ואף על סוגיות שעלו במחקר במהלך התורנית דיאלוג לימודי פורה.

○ מתי נתעכב על דברי תלמידים ומתי לא? מדוע?

לצד הרעיונות שלא פותחו בדיון, במהלך הדיון השתמשה המורה במהלכי שיח כדי להשהות חשיבה, לפתח ולהעמיק בהכנת טיעוני התלמידים ולקשור בין רעיונות שונים שהביעו התלמידים.

○ מהם היתרונות והחסרונות בשימוש במהלכי השיח במהלך האירוע המתואר בתמליל?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/4k54nsaj>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/5aydcpkv>

2 אירוע

נדון בקטע משיעור שני בכיתה ד' ביחידת הלימוד "מעשה נדיב", מאת דה אמיצ'יס. התלמידים כבר קראו את הטקסט וניהלו דיון ראשוני על אודותיו בניסיון להבין אם מעשיהם של גארונה והמורה היו "נדיבים". אחת הדילמות העולה מתוך קטע זה היא: **מתי כדאי להתעכב על דברי תלמידים?**

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/mr2kjz89>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/2p98mhhp>

כיצד ניתן לתמוך בהשתתפות של תלמידים שלא נוהגים להשתתף בשיעורים?

אחד האתגרים בהובלת דיון פורה בכיתה הוא פתיחת אפשרויות ההשתתפות של כלל התלמידים והתלמידות בכיתה. פעמים רבות תלמידים מסוימים מרבים להשתתף בכל שיעור ואילו אחרים נמנעים באופן קבוע. כיצד אפשר לעודד השתתפות ולתמוך בהשתתפות של תלמידים שלא מרבים להשתתף בדיונים? ומהן ההשפעות של אסטרטגיות אלה על השתתפות כלל התלמידים בכיתה?

נדון בקטע מדיון שהוא חלק מיחידת הלימוד "עוף נשר עוף". הדיון התקיים בכיתה ה', ובכיתה לימדו שתי מורות יחד. הדיון בכיתה היה ער מאוד, ילדים רבים השתתפו בו וניכר היה כי הם הבינו היטב את הסיפור. במהלך הדיון התלמידים דנו בשאלה: האם האיכר יודע שהנשר הוא אכן נשר ולא תרנגולת? ואם כן, מדוע הוא החליט לגדל אותו כתרנגולת? אחת התלמידות, שלרוב לא משתתפת בשיעורים, העלתה כמה רעיונות מקוריים וזכתה לתגובות נלהבות מהמורות.

אילו גורמים משפיעים על השתתפותה? כיצד השתתפותה השפיעה על הדיון ועל השותפים בו? כיצד להגיב ולתמוך בהשתתפות תלמידים שלא נוהגים להשתתף בדיונים?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/3448r8yr>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/msx89dbb>

נקודות מבט ורעיונות שונים בדיון

מה עושים עם דעת מיעוט בדיון?

כשמתקיים דיון בכיתה, עשויה להתגבש עמדה רווחת שמתבססת כעמדת הרוב. הדומיננטיות של עמדה אחת בשיח עלולה לצמצם את המרחב הפרשני ולגרום לתלמידים להרגיש שלא בנוח להביע עמדות סותרות ולאתגר את הנאמר בדיון.

מה גורם לכך שתלמידים נמנעים מלהביע עמדות מנוגדות לעמדת הרוב? מתי אנחנו נמנעות מלאפשר הצגת עמדות מנוגדות? מדוע? באילו אופנים אפשר לתמוך בהבעת עמדות מנוגדות? מהם היתרונות והחסרונות הכרוכים בתמיכה בעמדות מיעוט?

האירוע המתואר בתמליל הוא קטע משיעור ביחידת הלימוד "עצת החמור" מאת שלמה אבס, שנערך בכיתה ו'. לאחר שהמורה והתלמידים קראו את הסיפור, התפתח דיון על מאפייני השור והחמור. המורה שאלה אם התלמידים היו רוצים שיהיה להם חבר כמו החמור. תלמידים רבים ענו בשלילה, ונדמה היה שזו הדעה הרווחת. תלמידה אחת אמרה שהיא הייתה רוצה חבר שכזה, אך היא לא הסבירה מדוע. המורה ניסתה לשכנע אותה להסביר – אך התלמידה סירבה.

נשאלת השאלה כיצד אפשר לעודד דעות מרובות ומנוגדות במהלך דיון, בייחוד כאשר דעה רווחת אחת הולכת ומתבססת בכיתה.

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/mr4b8tfy>
מתווה השיחה: <https://tinyurl.com/yckjhky4>

איך תלמידים בונים פרשנות?

אחד מדפוסי השיח הנפוצים בכיתות מתנהל כך: מורה שואלת שאלה; תלמיד או תלמידה עונים על השאלה; ובתגובה המורה מעריכה את התשובה ועוברת לשאלה הבאה (דפוס שיח המכונה באנגלית IRE¹⁶ או בעברית ימ"מ¹⁷ – מורה יוזמת, תלמיד/ה משיב/ה ומורה ממשבת). בסוג כזה של שיח, השליטה נמצאת בעיקר בידי המורה והיא זו שמנווטת את השיח.

סוג אחר של שיח מאופיין בדיון על שאלה פתוחה ומאתגרת¹⁸ והעלאת מגוון רעיונות מצד התלמידים. לעיתים הקשר בין הרעיונות מעורפל ונדמה כי כל תלמיד/ה מביע/ה רעיון והדיון ממשיך הלאה. לעיתים תלמידים מתקשים להקשיב ולהתייחס אחד לדברי האחר, וכך מחמיצים הזדמנות לבנות יחד ידע, לפתח חשיבה ביקורתית ולשקול עמדות שונות.

מה יכול לתמוך בכך שתלמידים יתייחסו, יישענו ויבנו זה על דברי זה בדיון? מהם האתגרים וההזדמנויות הגלומים בכך?

נדון בקטע משיעור שהתקיים בכיתה ה'. לאחר שקראו בכיתה את הסיפור "עצת החמור", מאת שלמה אבס, ביקשה המורה מהתלמידים להתייחס לתכונות אופי של החמור והשור. אולם חלק מהתלמידים היו עסוקים

Sinclair, J., Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: OUP3. 16

17 בוזו, מ', ופישר, ג' (2008). לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ. **הד החינוך**, 7, 30-33.

18 ' הרפז (עורך) (2000). **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, חוברת 18, עמ' 103-109.

בניסיון להבין את מעשיהן של הדמויות בסיפור. בתמליל רואים כיצד ההתייחסות של התלמידים לעמדות של חבריהם וחברותיהן הולידה פרשנויות עשירות, אך למורה לא תמיד קל לנהל דיון שכזה.

כיצד התלמידים נשענים, סותרים ומפתחים זה את דברי זה? אילו פעולות הוראה תומכות בהובלת דיון שבו התלמידים נשענים זה על דבריו של זה?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/2s4xfh36>

מה קורה כשאנחנו מובילות דיון בשאלה פתוחה בשיעור?

במהלך דיונים תלמידים מעלים רעיונות ושאלות שלעיתים למורה אין תשובה עליהן. אלה רעיונות ושאלות שלא דווקא תכננו לדון בהם. דיון ברעיונות אלה מאפשר לתלמידים להתבטא ולהעמיק בסוגיות שמעניינות אותם ולעורר חשיבה מעמיקה. ואולם למורה יש משאבים מוגבלים יותר לנהל את הדיון כך והנחייתו עלולה להיות מורכבת, כיוון שהיא לא תכננה לדון בסוגיה, לא העמיקה בה ולא חשבה עליה מראש. כמו כן, דיון בשאלה לא מתוכננת עלול להתקיים על חשבון דיון ברעיונות וסוגיות שסומנו מראש על ידי המורה כחיוניות להבנה מעמיקה. כיצד אפוא כדאי להגיב לשאלות וסוגיות שלמורות אין תשובה עליהן או שהן מתלבטות לגביהן?

נדון בקטע משיעור שני ביחידת הלימוד "עוף נשר עוף" שנערך בכיתה ד'. לאחר שקראו את הסיפור, תלמידה העלתה סוגיה, שחזרה ועלתה במהלך כל השיעור: למה האיכר עושה את מה שעושה לנשר? למה הוא מגדל אותו כתרנגול? בשלב מאוחר יותר בשיעור המורה חזרה לעסוק בשאלה זו וחשפה שהיא בעצמה לא בטוחה מה היא חושבת לגבי הסוגיה.

מה קורה כשאנחנו מנהלים דיון בשאלה פתוחה שאנו המורות לא יודעות את התשובה עליה ומתלבטות לגביה? כיצד אפשר להגיב למצב שבו שאלה מסוג זה עולה בדיון? מה השאלה הפתוחה מאפשרת? ובמה כרוכה המורכבות בהובלת דיון העוסק בה?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/4622sdsu>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/42vpssvx>

מתי פרשנות נופלת מחוץ לשיח? מה אפשר לעשות כשתלמידים מציעים פרשנויות שלא משתלבות עם מה שתוכנן לדיון?

פעמים רבות המורה מציבה שאלה מרכזית המנחה את הדיון בכיתה ומבקשת מהתלמידים להתייחס אליה. אולם לא תמיד התלמידים עונים על השאלה שנשאלה. הם עשויים להציג רעיונות שלא קשורים לשאלה ועלולים להסיט את הדיון מהנושא שתוכנן לדון בו. כשמוצג רעיון כזה המורה עומדת בפני צומת ונדרשת להכריע כיצד להגיב לרעיון זה. מצד אחד הרעיון שהוצג יכול להעשיר את הדיון, ועיסוק בו יכול לקדם ולפתח את החשיבה של התלמידים שהציעו אותו. מצד שני, התייחסות לרעיון שלא שייך לתכנון הדיון עלולה להסיט את הדיון, לפזר את החשיבה ולצמצם את העיסוק בשאלה המרכזית והמהותית ללמידה באותו השיעור. האם להתייחס לרעיון? באיזה אופן? מהם היתרונות והחסרונות של התייחסות זו?

נדון בקטע משיעור שני ביחידת הלימוד "המלך שלא ידע לבכות", מאת יהונתן גפן, שנערך בכיתה ה'. המורה אספה תשובות ביחס לשאלה: האם המלך היה מאושר בסופו של הסיפור? אחת התלמידות הציעה את האפשרות שבכי הוא משהו לא רצוני והצביעה על בעיה בסיסית יותר במשאלתו של המלך לבכות לאורך הסיפור – העובדה "שהבכי בא עם עצמו". תובנה זו עשויה להוביל את הדיון למקומות שהמורה לא כיוונה אליהם במסגרת הדיון.

מה אפשר לעשות כאשר תלמידים מעלים פרשנויות שלא משתלבות עם מהלך הדיון המתוכנן או עם שאלת העוגן שלנו?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/yehrh67>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/4de7nyrs>

איך להתייחס לרעיונות של תלמידים שלא בהכרח תואמים את ציפיות המורה?

בשיעור פרונטלי השליטה על השיעור היא במידת רבה בידי המורה, אולם דיון בכיתה מעביר באופן חלקי את השליטה לידי התלמידים, והופך את הנחיית הדיון למשימה מורכבת. במהלך דיון בכיתה המורה מקדמת מעורבות משמעותית בשיעור ומעודדת תלמידים להשתתף ולהציג את רעיונותיהם. יתר על כן, היא שואפת שהדיון יתבסס על רעיונות התלמידים, ובד בבד מנסה להוביל דיון מעמיק בתחום התוכן, דיון שיש בו רציפות ולכידות רעיונית (קוהרנטיות). הובלת דיון המקדם את המטרות האלה – מטרות שיש ביניהן מתח ולעיתים אף סתירה – היא משימה מאתגרת המחייבת מיומנות רבה. המורה נדרשת להחליט באילו ממטרות הדיון להתמקד ועל אילו לוותר בכל נקודת זמן בדיון. כיצד מורות עושות את זה? כיצד הן משלבות בין המטרות השונות במהלך הדיון? מה הן עושות כאשר תלמידים מציעים רעיונות שסוטים משאלה שהן מבקשות לדון בה?

הסרטון הקצר המוצע כאן כולל שני חלקים. חלקו הראשון מציג את המורכבות שבהנחיית הדיונים בכיתה ואת הרעיון כי כל מורה נמצאת בצמתים רבים בשיעור שבהם היא נדרשת להכריע איך לפעול – אילו מטרות לקדם ועל אילו מטרות לוותר. בחלק השני מוצג צומת שבו המורה נדרשת להכריע כיצד לפעול ביחס לרעיון של תלמיד. השיעור הוא על הסיפור "עוף נשר עוף" שהתקיים בכיתה ה'. אחד התלמידים ענה לשאלה של המורה באופן שאולי קרוב לנושא הנלמד אך לא דווקא מדויק.

הסרטון מעלה שאלות כמו: מהם השיקולים העומדים מאחורי הפעולות של המורה בנקודת הצומת? מתי לאפשר לתלמידים להביע את רעיונותיהם כפי שהם? מתי להיצמד לתכנים ולמושגים שהיא תכננה לדון בהם? מתי אפשר לשלב בין השניים? מהם היתרונות והחסרונות של דרכי הפעולה השונות להתמודדות עם הדילמה?

לצפייה בסרטון: <https://vimeo.com/551930011/827d9320a1>

להרחבה על נקודות צומת בדיון: <https://tinyurl.com/3my2nmx>

עמדות שנויות במחלוקת של תלמידים¹⁹

דיון בעקבות קריאת טקסטים מאפשר לתלמידים להביע את עמדותיהם. במהלכו עלולות לעלות שאלות והתייחסויות להיבטים חברתיים ומוסריים, שחלקן לאו דווקא נתפסות כלגיטימיות מבחינה ערכית-נורמטיבית. האם "הכול הולך" בדיון? האם לגיטימי להשמיע כל עמדה? האם יש גבולות לדיון הכיתתי? כחלק מאחריותנו כמורות, ייתכן שנרצה לסמן רעיונות בעייתיים (כמו שנאה עיוורת לקבוצות אחרות באוכלוסייה; עידוד אלימות ועוד), לאתגר אותם ולערער עליהם. עם זאת נרצה לאפשר שיח פתוח שבו כל אחד ירגיש בנוח להביע את עמדתו ורעיונותיו. כיצד ניתן לפעול כאשר עלולות בדיון דעות שנתפסות כבעייתיות מבחינה חברתית ומוסרית?

נדון בסוגיה שמתארת המורה שגית בהרצאה הקשורה בשיעור שלימדה בכיתה ה'. הסוגיה עלתה מתוך שיעור ביחידת הלימוד "דוד המלך", מאת יוסי מרגלית. יחידת הלימוד עוסקת בסיפור שבו הגיבור, ילד

19 הדילמה מבוססת על הרצאתה של שגית בלומנטל, מורה מובילה בתוכנית "דיאלוג לימודי פורה".

בכיתה בישראל, הופך לעבד של תלמיד כוחני בשם דוד. שגית תיארה את הדיונים במסגרת היחידה, שהתמקדו בשתי שאלות עוגן מרכזיות: (1) האם דוד ילד חזק? (2) האם הגיבור בחר את פעולותיו באופן חופשי? שאלת העוגן הראשונה זכתה לתגובות מגוונות בכיתה ואילו סביב שאלת העוגן השנייה לא התפתח דיון משמעותי.

בהמשך היחידה, אחת השאלות במטלת הכתיבה התייחסה למשפט שאומר הגיבור בסיפור: "בדרך כלל זה לא נורא כל כך להיות עבד". להפתעתה של שגית, כמה תלמידים הביעו הזדהות ואף הצדיקו עמדה זו בתשובותיהם. תשובות אלה הטרידו אותה והעלו אצלה תהיות – מדוע התלמידים לא התנגדו לטענה הזאת? והאם עליה להגיב בדרך כשלהי לעמדות מעוררות הדאגה של התלמידים?

בעקבות צפייה בהרצאה של שגית המרחיבה על האירוע נרצה לשאול: מה ניתן לעשות כשעולות עמדות שנראות לנו בעייתיות מבחינה חברתית-מוסרית? והאם יש גבולות ללגיטימציה שיש לתת להן בדיונים בכיתה?

לצפייה בהרצאה: <https://vimeo.com/676788541/9d1bd06471>

לצפייה במצגת: <https://tinyurl.com/5b6r3k4h>

סוגיות בקריאה ובכתיבה

מה תפקידו של שלב הטרומ קריאה? עד כמה עליו להיות מעוגן בטקסט?

כשאנחנו מקיימות דיון בטקסט אנחנו מרבות לקיים דיון מקדים טרם הקריאה. לרוב, דיון זה עוסק בשאלה כללית הקשורה לנושא הסיפור או למושג מעניין ורלוונטי לקריאת הסיפור. פעמים רבות הדיון בשאלות אלה, שאינן מעוגנות בקריאת הטקסט, מאפשר לתלמידים להעלות חוויות וסיפורים אישיים ולהתייחס לנושא בהתבסס על ידע עולם שיש לכל אחד מהם. מצד אחד, דיון טרם קריאה מאפשר לתלמידים רבים להשתתף, להביע את רעיונותיהם ולהתייחס באופן חופשי יחסית לנאמר בדיון. מצד שני, דיון מסוג זה לא תמיד מכין את התלמידים לקראת הקריאה של הטקסט ועלול אף להרחיק את הדיון מנושא הסיפור.

מה דיון מסוג זה מאפשר ומה הוא מעכב?

אירוע 1

זהו שיעור ראשון על הטקסט "לעזוב את קצרין", מאת נעמי שמואל. בשיעור המורה הציגה את היצירה שבה יעסקו בשיעורים הקרובים: הספר "ילדת הקשת בענן". היא סיפרה בקצרה על הספר והוסיפה שהפרק הראשון שהם עתידים לקרוא בשיעור, "לעזוב את קצרין", מתאר את ימי המעבר של גיבורת הספר מעיירת הולדתה קצרין למרכז הארץ. לפני קריאת הסיפור, כתבה המורה את שם הפרק "לעזוב את קצרין" על הלוח וביקשה מהתלמידים להתייחס לנושא של עזיבת מקום, מעבר לבית חדש וכו'. תלמידים סיפרו בפירוט על מעברים שחוו בחייהם.

מחן ההזדמנויות ומהם האתגרים בהנחיית דיון טרם קריאת הסיפור? עד כמה שלב טרם קריאה צריך להיות מעוגן בטקסט?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/ymt58ura>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/4pnrfd9f>

אירוע 2

זהו שיעור שנערך בכיתה ד' ובו התלמידים והמורה דנו לפני קריאת הסיפור בכותרת הטקסט "עצי החיים" ובמה שהיא מזכירה לתלמידים. השיעור נערך בהרכב של חצי כיתה והתלמידים והמורה ישבו יחד סביב השולחן. התלמידים ענו בזה אחר זה על השאלה והציעו כמה יעסוק הטקסט ושיתפו במה שהכותרת גורמת להם לחשוב. הדיון פנה לכיוונים רבים ומגוונים.

מתוך הקטע המוצג בתמליל עולה השאלה: מה המטרה של שלב טרום הקריאה ועד כמה חשוב שהוא יהיה בזיקה לקטע הקריאה?

תמליל הדיון: <https://tinyurl.com/4tvv94h6>

מתווה שיחה לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/39hs2nbf>

לכתוב או לא לכתוב על הלוח? זו השאלה

כתיבה על הלוח במהלך השיעור עשויה לסייע למורה לאסוף את הרעיונות שעולים בדיון ולעקוב אחר קו המחשבה המתפתח בדיון. כתיבה על הלוח מאפשרת למורה, בין היתר, לארגן את הרעיונות שעולים ואף לעזור לתלמידים לעקוב אחר המתרחש בשיעור ולהתייחס לרעיונות שנאמרו. אולם כתיבה על הלוח עלולה לפגוע ברבדים מסוימים בדיון, למשל, בזמן שהמורה כותבת היא עלולה להסיט את תשומת הלב של התלמידים מהשיח המתקיים תוך כדי כתיבה. מהם מגוון ההזדמנויות והאתגרים הגלומים בכתיבה על הלוח במהלך שיעור? כיצד אפשר לכתוב על הלוח באופן שממקסם את ההזדמנויות? ואילו חלופות יש לכתיבה על הלוח?

נדון בקטע משיעור שעסק בטקסט "הברווזון המכוער", מאת הנס כריסטיאן אנדרסן. במהלך דיון ראשוני, מייד לאחר קריאת הסיפור במליאה, שאלה המורה את התלמידים באשר לתחושותיהם ומחשבותיהם ביחס לטקסט שקראו. התלמידים ענו תשובות שונות, והמורה כתבה את מה שנאמר על הלוח בנקודות, תוך תמצות הדיון באותו הנושא, במטרה להקל על העומס ולאפשר לעקוב אחר הרעיונות שעולים בכיתה. במהלך הדיון ניכר שהכתיבה על הלוח תמכה בדיון ובשותפים בו, ואילו במצבים אחרים היא עיכבה היבטים אחרים בדיון.

מתוך התבוננות בשני קטעים מהדיון שהתקיים בכיתה ניתן לבחון **מה תפקיד הכתיבה על הלוח? כיצד כתיבה על הלוח יכולה להשפיע על מהלך הדיון? מהן ההזדמנויות בכתיבה על הלוח ומהם האתגרים?**

תיאור המקרה: <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>

יתרונות וחסרונות של מטלת כתיבה פתוחה לעומת סגורה

מטלות כתיבה יכולות להיות "סגורות" יותר או "פתוחות" יותר. במטלות סגורות מפורטות הנחיות ברורות ומדויקות לכתיבה ולעיתים אף יש מחוון להערכת המטלות. בשונה ממטלות סגורות, ניתן לבקש מהתלמידים לכתוב באופן חופשי, מבלי להנחות אותם בפירוט על אופן הכתיבה. מטלה פתוחה עלולה לגרום לכך שהתלמידים לא יענו על מטרות הכתיבה באותה המטלה, דבר העשוי לעכב התקדמות לימודית. מנגד, מטלה סגורה מדי, בייחוד על רקע דיון פורה שנעשה בכיתה, עלולה לצמצם את האתגר שבמשימה ולהגביל חשיבה יצירתית וביקורתית של התלמידים.

כחלק מיחידת הלימוד על הסיפור "עצת החמור", מאת שלמה אבס, בכיתה ה', התבקשו התלמידים לכתוב בעקבות דיון בסיפור כתב הגנה או תביעה לפי ההנחיה הזאת: "אחרי כמה ימים – השור מתלונן לבית המשפט שהחמור 'עבד עליו' ופגע בו – מה יכולים להיות נימוקיו לפני השופט ומה תהיה ההגנה של החמור?"

המטלה מכוונת לכתיבת "כתב הגנה", אולם הנחיות המורה לא כללו דגשים צורניים או סגנוניים. היא יכלה לספק לתלמידים מבנה מקובל של טקסט כמו "כתב הגנה", אך נמנעה מכך משום שרצתה לאפשר להם לכתוב באופן חופשי ובדרכם שלהם. מתוך התבוננות במטלות הכתיבה המוצעות, מהם היתרונות והחסרונות של בחירה זו?

מטלות תלמידים: <https://tinyurl.com/yp6ucjeb>

מתווה שיח לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/ma7nud2p>

יתרונות וחסרונות במטלת כתיבה פתוחה ומופשטת

אחרי דיון משמעותי בסיפור "תריסר אגוזים גנובים", מאת משה שמיר, שנערך בכיתה ה', המורה נתנה לתלמידים מטלת כתיבה פתוחה ודי מופשטת, ושאלה: "מדוע **באמת** יוסי גנב את האגוזים?" נדמה היה שחלק מהתלמידים התבססו על הדיון שנערך קודם בכיתה וכתבו תשובות מעמיקות וחלקם פחות. **מתוך התבוננות על תוצרי התלמידים, מהם היתרונות והחסרונות בלשאלו שאלה מסוג זה במטלה?**

מטלות תלמידים: <https://tinyurl.com/met2mz69>

מתווה שיח לדיון בצוות: <https://tinyurl.com/5bstzdfd>

היבטים חברתיים-רגשיים

ביסוס כללי שיח – מה קורה כשהמורה במרכז הדיון וחשופה לביקורת?

אחת הדרכים המוצעות לקידום דיון פורה בכיתה היא לבסס ולהגדיר כללי שיח דיאלוגיים בכיתה יחד עם התלמידים.²⁰ בתהליך זה ניתן לחשוף את הכללים הלא כתובים המכוונים את כל המשתתפים בשיח ולבחון את יתרונותיהם וחסרונותיהם. המורה ותלמידיה דנים וקובעים יחד את כללי ההשתתפות המתאימים בכיתה, ובכך מעלים את המודעות שלהם לנורמות הלא כתובות של השיח. כך הם מעצבים יחד מרחב דיאלוגי שאליו כולם יהיו מחויבים. אולם שיח פתוח על נורמות, עלול לעורר סימני שאלה בנוגע להתנהגות המורה בתוך הדיונים ועלול לחשוף אותה לביקורת.²¹

מה אפשר לעשות במצבים כאלה? וכיצד כדאי להתמודד איתם?

נדון בקטע משיעור שהתקיים בכיתה ד'. המורה אן החליטה להוביל תהליך לכינון כללי שיח בכיתה. היא הקדישה מספר שיעורים לביסוס כללי שיח בדיונים בכיתה. באחד השיעורים התלמידים קראו טקסט של סוקרטס שעסק במלאכת הדיון והתבקשו לדון בזוגות בהיבט מסוים של הטקסט שקראו, לפי בחירתם. למחרת, חזרה אן לכיתה ושיתפה את התלמידים בהתרשמותה מהשיעור הקודם. היא טענה שמעט תלמידים השתתפו בדיון. היא הוסיפה שהיא חשה שהדיון בזוגות היה תחרותי במקום חקרני. חוסר ההשתתפות ביחס לשיעורים אחרים, שבהם יותר תלמידים השתתפו, הטריד אותה. בתגובה אחת התלמידות לא הסכימה עם המורה וטענה כי לא יכלה להשתתף כי לא קיבלה את רשות הדיבור. התעורר דיון סוער בכיתה שהעלה במידת מה ביקורת על המורה שהובילה, לדברי התלמידות, לכך שרק תלמידות מסוימות יכלו להשתתף בדיון.

מהם ההזדמנויות והאתגרים בתגובתה של המורה לטענת התלמידות? מה אפשר לעשות במצבים כאלה? באופן רחב, כיצד מבססים כללי שיח בדיונים בכיתה החלים על התלמידים אך אולי גם על המורה?

תיאור המקרה: <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>

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. 20

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Above the law? The democratic implications of setting ground rules for dialogue. *Language and Education*, 36(3), 195-210. 21

שער שלישי

יחידות לימוד

מבוא

בשער זה מוצעות תשע עשרה יחידות לימוד שפיתחו יחדיו מורות, מדריכות וחוקרות בתוכנית דיאלוג לימודי פורה. יחידות אלה עוסקות בטקסטים שכיחים בתוכנית הלימודים הרווחת כיום בבתי הספר ומתייחסות להישגים הנדרשים המוגדרים בתוכנית הלימודים הארצית. ההוראה ביחידות לימוד מאפשרת רצף לימודי על פני שבוע-שבועיים, שבמהלכו מעמיקים בטקסט מסוים באמצעות תהליכי קריאה, דיאלוג לימודי וכתובה.

אנו ממליצים לעבוד על יחידות הלימוד לפי שלושה שלבי עבודה:

○ **קריאה וזיהוי סוגיות מרכזיות לדיון בטקסט:** קריאת הטקסט, פרשנות ועיסוק בסוגיות מרכזיות העולות ממנו.

כדי להיערך להובלת הדיון ביחידת הלימוד אנו ממליצים להתנסות בעצמנו בקריאת הטקסט ולחשוב מה מעניין בו ובמה כדאי לדון בעקבותיו. בקריאה הראשונה של הטקסט ננסה להגיב ברמה הרגשית והאישית ("מה **אנחנו** חושבות ומרגישות"), לאו דווקא כמורות – ועדיין לא נעסוק בשאלות הקשורות בהוראה עצמה, כמו "מה התלמידים יחשבו?" או "איך כדאי לבצע בכיתה?". בשלב זה נתמקד במפגש שלנו עם הטקסט **כקוראות**. לאחר מכן ננסה לזהות סוגיות מעניינות אשר עולות בעקבות קריאתו ונתמקד באחת מהן. ביחידות המפורטות בשער זה מוצעות סוגיות אפשריות לדיון.

○ **הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה:** שאלה מרכזית המכוונת וממקדת את ההוראה והלמידה ביחידה כולה.

לאור הקריאה וזיהוי הסוגיות בשלב הראשון, אנו ממליצים להתמקד **בשאלת עוגן** שתנחה את היחידה כולה. שאלת עוגן מפנה זרקור אל סוגיה מהותית בטקסט – סוגיה מעוררת המאפשרת דיון (להרחבה על שאלת עוגן ראו לעיל, עמ' 24-27). נדגיש כי שאלת העוגן היא **כלי תכנוני ולא כלי הוראה**. כלומר אין הכרח שהיא תנכח באופן מפורש בקריאה, בדיונים ובמטלות הכתיבה. ביחידות המוצעות בשער זה ניתן לבחור שאלה אחת מתוך אלו המוצעות, לשנותן או להציע שאלות חדשות.

○ **עיצוב ותכנון ההוראה ביחידת הלימוד על בסיס ארבע אבני בניין:** קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-29). מניסיוננו, ארגון הלמידה על בסיס ארבע אבני בניין אלה וקשירתן באמצעות שאלת עוגן יכולים לתרום לשיפור באוריינות, לביטוי ביקורתיות ולעלייה בהשתתפות ובעניין הכללי של התלמידים בשיעורים. יחידות הלימוד המפורטות כאן כוללות הצעות והמלצות לפעילויות הוראה ולמידה בכל **אחת מאבני הבניין** באופן המותאם לטקסט הייחודי שבמרכז כל יחידה. נדגיש כי יחידות אלה הן הצעות לשימוש המורה, ומוכן שחשוב להתאימן להקשר הבית-ספרי והכיתתי בהתבסס על ניסיון והפעלת שיקול דעת.

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

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

הסיפור "מעשה נדיב" הוא הזדמנות לדון עם תלמידים על חברה צודקת, על דאגה לחלש ועל מחויבותם של חזקים כלפי חלשים. הוא מסופר בגוף ראשון ומתאר אירוע שעשוי להיות מוכר לתלמידים רבים הכרוך בכרונות ופגיעה בילד חלש. הטקסט עלול לעורר רגשות רבים בקרב ילדים וגם בקרב מבוגרים. הקריאה המקובלת של הסיפור מובילה לרוב לרגש, ואיננה מעלה בהכרח 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 בכרונות, בתפקיד המורה-המבוגר, בדאגה לחלש, במהות הסליחה, בנדיבות, בעמידה מנגד ועוד.

ביחידת הלימוד המוצעת להלן אנו רוצים לערער על הקריאה המקובלת ולהציע קריאות אפשריות נוספות לטקסט. פרשנויות מגוונות של הטקסט יעמיקו את הבנת הנקרא ואת יכולות הניתוח והפרשנות של התלמידים. מניסיונו ערעור שכזה על הקריאה הבלעדית הוא אפשרי. באחת הכיתות שבה נלמדה יחידה זו, לדוגמה, תלמידה שאלה-תהתה בסופה בכעס: "אבל איך 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף כמה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). 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. אנחנו שואפים לייצר "סדקים" בקריאה זו כדי לאפשר דיון פתוח בו וכדי לחשוב בצורה ביקורתית על המסר והסוגיות שהוא מעלה. מוצעות פה שלוש דרכים לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה יותר של הטקסט. אפשר לבחור אחת או לשלב בין כולן:

- הפניית המבט אל **קרוסי**: כיצד קרוסי מרגיש במהלך האירועים המתוארים? מה התפקיד שלו בסיפור? מה הוא חושב ואילו תחושות מתעוררות בו?
- הפניית מבט ביקורתי על **גארונה**: איפה הוא היה כשהתעללו בקרוסי? האם באמת הסתכן כשקיבל אחריות על זריקת הקסת?
- הפניית מבט ביקורתי אל **המורה**: האם הסליחה המיידית שלו לתלמידים שהתעללו בקרוסי מוצדקת? האם הוא בעל מנדט לסלוח לנערים? כיצד להתייחס לדבריו על קרוסי בנוכחותו?

הצבת שאלת עוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

להלן דוגמה לסוגיות שיכולות לעלות במסגרת דיון מקדים ושתי שאלות עוגן אפשריות. לכאורה נראה שהמספר הוא בעל עמדה חיובית לגבי "המעשה הנדיב" של גארונה ("הבוקר הוכיח גארונה את עצמו") ולגבי ההתמודדות של המורה עם המצב בכיתה, אולם במבט נוסף ישנן פעולות ובחירות של גארונה ושל המורה שראוי לבחון בביקורתיות.

הפניית מבט ביקורתי כלפי גארונה: בהתרשמות ראשונית 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 הוא שינה במשהו את מצבו? 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 מקבלת האשמה על עצמו, שהרי בסופו של דבר הוא "הרוויח נקודות" אצל המורה כנער אציל נפש. מנגד, ייתכן שגארונה באמת ובתמים נהג באצילות ועשה ככל יכולתו למען חבריו: הוא הגן על קרוסי בכך שקיבל אחריות על זריקת הקסת ואף עזר לתלמידים האחרים בכך ששכנע את המורה לסלוח להם ולקבל הזדמנות שנייה.

הפניית מבט ביקורתי כלפי המורה: בחירתו של המורה לסלוח באחת לתלמידים שעינו את קרוסי – ללא תהליך או קבלת אחריות מצידם – עלולה לעורר הרבה שאלות. איך אפשר להצדיק את המעבר מהנזיפה החמורה ("ביצעתם את אחד המעשים המחפירים ביותר היכולים להכתים יצור אנוש") אל הסליחה המוחלטת מייד לאחר מכן? איזה תהליך עברו אותם תלמידים? מה הם (והתלמידים האחרים בכיתה) ילמדו מהבחירה של המורה, וכיצד ישפיע הדבר על התנהגותם בעתיד? מה המשמעות של אופן הסליחה הזה עבור קרוסי? איזה מסר העביר לו למעשה המורה? ובכלל, מי אמור לסלוח לתלמידים? הרי אפשר לחשוב שמי צריך לסלוח הוא קרוסי, הצד הנפגע באירוע המתואר. מנגד, אפשר לדמיין מה לחש גארונה באוזנו של המורה שהיה יכול 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 ייענש ויכול להיות שהבירור הדרמטי וחשיפת האמת שהתרחשו בכיתה מספיקים.

שתי שאלות עוגן אפשריות:

- האם המורה פעל באופן ראוי וצודק לאורך הסיפור?
- האם מעשיהם של גארונה והמורה היו צודקים?

בשם הסיפור "מעשה נדיב" מקופלת ההנחה שנעשים בו מעשים טובים וצודקים. אבל שאלות העוגן שלנו קוראות לערער ולהרהר על כך: האם אנו מקבלים את ההנחה החבויה 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 או טובים? שאלות אלו מאפשרת לקרוא את הסיפור קריאה ביקורתית, לפרשו בדרכים שונות ולנקוט עמדות מגוונות ביחס אליו במהלך יחידת הלימוד.

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנוון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרומ קריאה

- **הצגת שם הסיפור ונושא הסיפור:** על מה יספר סיפור ששמו "מעשה נדיב"? למה אנחנו מצפים? מה זה "מעשה נדיב"? תנו דוגמה למעשים נדיבים שעשיתם או שנעשו כלפיכם.
- **התייחסות לאיור:** על מה האיור שבתחתית הטקסט יכול לרמוז? איך הוא עשוי להתקשר לשם הסיפור?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- קריאה אישית או קריאה משותפת.
- **הבנת הפסוק:** הבהרת מילים לא מוכרות שהן הכרחיות להבנת הסיפור.
- **תגובות חופשיות:** מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? מה המעשים המתוארים והדמויות השונות מעוררות?

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה תוך עצירות והתעכבות על מעשיהם של גארונה ושל המורה במהלך הסיפור ובירור משותף: האם המעשים בכל שלב ושלב ראויים להיקרא נדיבים או צודקים?
- קריאה הבוחנת את נקודת המבט של קרוסי (הצד שנפגע בסיפור) ואולי גם של התלמידים האחרים: מה אנחנו מדמיינים שקרוסי והתלמידים האחרים חושבים ומרגישים על הפעולות של המורה ובכלל בעקבות האירוע?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הסיפור מספר על שני מעשים שבמבט ראשון נראים צודקים ונדיבים (או אולי כך בעיני המחבר-המספר שכותב את היומן): של גארונה (קבלת האחריות על זריקת הקסת) ושל המורה (סליחה לתלמידים). האם אלו אכן מעשים צודקים? מומלץ לתת לתלמידים כמה דקות לחשוב בזוגות.

שאלות מנחות

- אם מעשיהם של גארונה ושל המורה אכן צודקים, באיזה אופן? וביחס למי?
- האם גארונה עשה מעשה טוב וצודק לקרוסי בכך שקיבל אחריות על זריקת הקסת?
- האם כאשר המורה סלח לתלמידים הוא עשה צדק בעקבות העוול החמור שנעשה לקרוסי?
- אילו הייתם קרוסי או תלמיד אחר בכיתה זו, האם הייתם רואים בסליחה של המורה מעשה צודק וטוב?

- אפשר להתייחס לארבע הטענות האפשריות ולהציע נימוקים והצדקות לכל אחת מהן:

המעשה של המורה צודק	המעשה של גארונה צודק
המעשה של המורה לא צודק	המעשה של גארונה לא צודק

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- מי עשה מעשה צודק או נדיב בסיפור? מה היה המעשה? מדוע מעשה זה צודק?
- האם הסליחה של המורה לתלמידים המענים צודקת בעיניכם, מדוע?
- כתבו מחדש את סוף הסיפור כסוף "צודק" בעיניכם.
- כתבו למורה מכתב בשם קרוסי על דרך ההתמודדות של המורה עם האירוע.
- כיצד לדעתכם קרוסי מרגיש בסוף הסיפור? האם מבחינתו נעשה צדק?

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בזוגות:** כל תלמיד קורא את תשובתו של בן זוגו ועונה על השאלות תוך דיון משותף: האם התשובה שלך שכנעה אותי? מה הייתי מציע לשפר בה? מומלץ לבקש מן התלמידים לכתוב גרסה נוספת מייד לאחר הדיון המשותף.
- **דעות מנוגדות, בזוגות:** המורה מקבלת את המטלות של התלמידים וממיינת אותן לפי דעות מנוגדות. לאחר מכן התלמידים מתחלקים לזוגות בעלי עמדות מנוגדות, ובני הזוג צריכים לשכנע האחד את חברו.
- **קבוצות דיבייט:** אפשרות דומה היא לייצר קבוצות דיבייט ולבקש מן התלמידים לכתוב נאום קצר המסכם את העמדה שלהם תוך ניסיון לשכנע את חברי הקבוצה האחרים.
- **כתיבת סוף חדש לסיפור בעקבות המטלה:** המורה בוחרת שלושה סיפורים והתלמידים עובדים בזוגות על שלושת "הסופים" השונים ומחברים שאלות ביחס אליהם. שלושת התלמידים שהטקסטים שלהם נבחרו מקיימים פאנל הנשען על מאגר השאלות שחוברו בעבודת הזוגות. בעקבות עבודה זו אפשר לשאול: מבין שלושת המורים שתיארו התלמידים, איזה מורה הייתם רוצים שיהיה המורה שלכם, מדוע?

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה, כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים, תוכלו למצוא תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל של קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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

מקראה: מתוך מבחני הפירלס, אתר ראמ"ה: http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C0C6256E-441E-4F2C-8C9B-2F9EDAE11516/167541/FlyEagle_HEB.pdf

הסיפור "עוף נשר עוף" הוא אגדת עם אפריקאית על נשר, והוא למעשה משל להשתנות, גדילה, התפתחות ומציאת זהות. מצד אחד, זהו סיפור הרחוק מעולם הילדים. הוא מתרחש בכפר באפריקה ועוסק בבעלי חיים ובעולם שונה מאוד מעולמם של ילדי ישראל כיום. ומצד שני, נושא ההשתנות ומציאת הזהות מעסיק מאוד ילדים. היחידה מעוררת אצל הקורא שאלות על זהות "מולדת" לעומת זהות "נלמדת", השתנות באמצעות תמיכה חיצונית לעומת השתנות המונעת מכוח פנימי, משמעות הגדילה וההתבגרות ועוד.

ביחידת הלימוד המוצעת להלן אנו רוצים **לערוך על הקריאה המקובלת** ולפתוח את הטקסט לקריאות אפשריות נוספות. פרשנויות מגוונות של הטקסט יעמיקו את הבנת הנקרא ואת יכולות הניתוח והפרשנות של התלמידים. מניסיוננו כאשר מדברים עם תלמידים על אפשרויות חלופיות 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 להיבטיון 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

כדי שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, עלינו לנסות ולגלות יחד אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט של הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף על מה כדאי לדון בו ובעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

הסיפור מספר על נשר שגדל כתרנגולת בין תרנגולות כלול. הוא דן בהבדל שבין הבחירות שהיה מצופה ממך לקבל לפי האופן שבו גידלו אותך ובין הבחירות שלך בפועל 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 השתנות פעמיים: תחילה מנשר לתרנגולת, בגלל האיכר, ולאחר מכן, בחזרה לנשר, בזכות החבר. הסיפור מציף את הסוגיה החשובה של שינוי והשתנות. מה מאפשר שינוי? מהיכן הוא נובע? ההשתנות הראשונה נתפסת כשליטית, כנגד הטבע, כזו המביינת ציפור טרף ומקרקעת

אותה. ככזו, השאלה שעולה אצל הקורא היא: מדוע? ההשתנות השנייה נתפסת כחיובית – מעשה של שחרור ומציאת זהות אמיתית – וככזו השאלה שמתעוררת היא: האם היא יכלה לקרות גם ללא התערבות של גורמים חיצוניים? לחלופין, האם העקשנות וההתמדה של החבר, בניסיונו להביא את הנשר למימוש זהותו, וכן התנאים המאפשרים השתנות (הצוקים, הקרבה לשמיים וכו') היו הכרחיים לשם השינוי? 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 ומומלץ לתת עליהם דגש כשדנים בסיפור.

הצבת שאלת עוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

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

שאלות אלו שמות דגש על התהליך המתרחש לאורך הסיפור ועל התפקיד הייחודי של סוכני השינוי בו, האיכר והחבר. מנגד, השאלות מרחיקות 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 שלכאורה נראה לא רציונלי ושלילי: קרקוע הנשר והפיכתו מעוף טרף מרשים וחופשי לעוף מבוי. שאלות עוגן אלו מזמנות דיון עקרוני – שכמובן 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 שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח לצוות (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין



לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות על האפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרומ קריאה

- **דיון במושג שינוי:** אילו סוגים של שינוי אתם מכירים? מי מכם עבר שינוי ואיזה סוג? מהי מוטיבציה פנימית לשינוי ומהי מוטיבציה חיצונית לשינוי?
- **התייחסות לשם הסיפור:** מה משמעות המירכאות (כלומר: מי הדובר?), הפסיקים וסימן קריאה שבכותרת הסיפור? אפשר להיעזר באיור שבשער.
- **התייחסות לשני העופות, נשר ותרנגול, על בסיס ידע קודם:** מה כל אחד מהם מייצג?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- קריאת הטקסט.
- **תגובות חופשיות:** מה דעתכם על הסיפור? מה הרגשתם במהלך הקריאה? עם איזו דמות הזדהיתם?
- אפשר לחזור למהלך המטרים על שינוי או שם הסיפור ולשאל: מה אנו מבינים כעת על שינוי או על שם הסיפור לאחר הקריאה הראשונה?

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה נוספת תוך ארגון הטקסט בסצנות ומתן שם לכל אחת מהן.
- אפשרות לקריאה בתפקידים או המחזה בכיתה.
- קריאה תוך כדי עצירות והצעת המשכים חלופיים מנקודת העצירה והלאה.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- האם הנשר היה משתנה ללא עזרת החבר?
- מדוע האיכר רצה לגדל את הנשר כתרנגולת?

שאלות מנחות

- מה גרם לנשר להשתנות? סביר להניח שתלמידים יאמרו שהחבר הוא שהוביל לשינוי, ואם כך אפשר לאסוף עדויות מתוך הטקסט למעשי החבר שגרמו לשינוי אצל הנשר.
- לכאורה נראה שהנשר פסיבי והחבר הוא שגורם לשינוי להתרחש. האם בהכרח צריך מישו חיצוני שיוביל שינוי? 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 מתוך רצון לעזור לנשר, מתוך אהבת הנשר, או שמא מתוך הרצון להוכיח את צדקתו מול האיכר? מה הניע אותו לצאת להרים ולהתאמץ כל כך?
- בסוף הסיפור הנשר עף. מה חושבים האיכר, החבר והנשר לאחר סצנה זו?

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- כתבו סוף אחר לסיפור.
- כתבו מכתב מהנשר לאיכר שבו הוא מספר לו על חייו החדשים בשמיים, על מה שהוא עושה, על מה שהוא אוהב, למה הוא מתגעגע וכד'.
- כתבו מכתב מהנשר לחבר שבו הוא מספר לו מה הוא מרגיש לגבי השינוי שעבר, ואיך הוא רואה את חלקו של החבר בשינוי.
- כתבו מכתב מהאיכר אל הנשר שבו הוא מספר מה הוא מרגיש אחרי לכתו, מה קורה כלול ובבית איכר ומה הוא מאחל לנשר.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **החלפת מכתבים:** כל תלמיד מקבל מכתב אחר מזה שהוא עצמו כתב וכותב מכתב תשובה. ניתן לתלות את כל המכתבים והתגובות על לוח בכיתה. כל תלמיד משתתף בשני דיונים בזוגות – האחד עם התלמיד שהוא ענה על מכתבו, ואחר עם התלמיד שהגיב למכתבו שלו.
- **קריאה בקבוצות:** כל קבוצה קוראת את המכתבים שכתבו חבריה ומחלצת מתוכם את התגובות, הרגשות, התחושות והאירועים אשר יכולים לנבא את הסצנה הבאה. בעקבות עבודה זו, כותבים יחד סצנה נוספת לסיפור, אשר תהיה מבוססת על רכיבים, משפטים ורעיונות מתוך המכתבים של התלמידים.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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" דן בגבול הדק שבין ערמומיות לנבזיות – בין החוכמה 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 הזאת 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 הזאת? האם אנו מעריכים אותה או שמא 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. מניסיוננו הסיפור מעורר אצל התלמידים 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 בכיטויים 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

כדי שהטקסט יהיה כר פורה ללמידה ביחידת הלימוד, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף על מה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). בקריאה ראשונה נדמה שעמדות המחבר לגבי עצותיו ומעשיו של החמור חיוביות. כאשר שלמה, החכם באדם, צופה בחשאי במתרחש, הוא נהנה מערמומיותו של החמור. האם ניתן להתבונן אחרת במעשיו של החמור? האם אפשר להיות ביקורתיים ביחס למעשים אלה? ננסה לזהות סדקים בטקסט כדי שנוכל לאפשר דיון פתוח, שבו אנו חושבים בצורה ביקורתית על המסר ועל הסוגיות שהסיפור מעלה.

לפניכן הצעות לשתי דרכים לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה של הטקסט. כדאי לבחור את זו שאתן מתחברות אליה יותר או לשלב את שתיהן:

- **נקודת המבט של השור:** אפשר לבחון כיצד הסיפור מתרחש מנקודת מבטה של הדמות התמימה בסיפור. השור נתון למניפולציות מצד החמור. כיצד הוא חווה את האירועים המתוארים בסיפור? מהן מחשבותיו ותחושותיו? מה הוא מרגיש אחרי האירועים? נקודת המבט של השור חושפת את הבעייתיות בפעולותיו של החמור ומעוררת מודעות למחירים החברתיים של התנהגות כזו.
- **בחינת המניעים של החמור:** מה מניע את החמור לפעול כפי שהוא פועל? מה הוא מנסה להשיג במהלך הסיפור? האם מניעיו לגיטימיים בעינינו? האם אנחנו יכולים להזדהות עימו במידה זו או אחרת? האם לעיתים גם אנו פועלים באופן דומה?

הצבת שאלת עוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **הסוגיה המרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

בקריאה ראשונה, הסיפור "עצת החמור" מלמד אותנו על המהות של חוכמה ועורמה. המלך שלמה, הדמות המזוהה ביותר עם חוכמה וצדק בתרבות היהודית, נהנה בסוף הסיפור מחוכמתו ומעורמתו של החמור, אשר הצליח להתחמק מעבודה קשה ולגרום לחברו השור לעבוד קשה ממנו – ואף הערים על שלמה המלך עצמו: "וְהַמֶּלֶךְ שָׁלְמָה צָחַק שׁוֹב צָחֹק גָּדוֹל עַל חֲכָמָתוֹ וְעַל עֲרֻמָּתוֹ שֶׁל הַחֲמוֹר הַפֶּקֶח". אולם העובדה ששלמה כל כך נהנה מחוכמת החמור בסיפור מעוררת תמיהה: אין עוררין שהחמור יודע לעשות מניפולציות ולהפוך כל מיני מצבים לטובתו בסיפור. אך האם זוהי חוכמה כפי שאנו מבינים אותה? האם חוכמה לא קשורה – ואמורה להוביל – גם לצדק? בסיפור יש שלוש דמויות מרכזיות: החמור, השור ושלמה שצופה ומתערב בעקיפין בנעשה. מהם ההבדלים בין החמור לשור? האם הראשון חכם והשני תם? בכל מקרה, נדמה שחוכמתו של החמור היא חוכמה המשמשת רק לטובתו ופוגעת באחרים. איזו מין חוכמה זו? ניתן לטעון שחוכמה אמיתית היא כזו שלא מקדמת רק אותי ופוגעת באחרים אלא משרתת אותי וגם את הכלל. או במילים אחרות, חוכמה (כפי שחוכמתו של שלמה מתוארת לא פעם) היא חוכמה המקדמת את הטוב בעולם.

שתי שאלות עוגן אפשריות:

- האם עצותיו של החמור מבטאות חוכמה?
- האם הייתם רוצים את החמור כחבר?

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- **דיון בכותרת הסיפור:** מה משמעה של המילה "עצה"? מהם מניעיו של מי שמשיא עצה – רצון לעזור, כוונה טובה וכד'? איזו ציפייה מעורר השם לגבי המתרחש בסיפור?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- **שאלה פתוחה:** מה דעתכם על הדמויות בסיפור – החמור, השור ושלמה המלך?
- **בירור:** אילו עצות נתן החמור? האם אלו אכן עצות או שמא תחבולות או הטעיות?

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה נוספת תוך חלוקת הטקסט לסצנות ומתן כותרת לכל אחת מהן.
- קריאה בקול בתפקידים, בדגש על פרזודיה שתבטא הבנה או פרשנות.
- קריאה בעצירות: להתעכב על עצות החמור ולשאול – מה מניע אותו במתן העצות?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- האם עצותיו של החמור מבטאות חוכמה?
- האם הייתם רוצים את החמור כחבר?

שאלות מנחות

- מה היו המטרות של החמור במתן העצות? מדוע אלו היו מטרותיו? במילים אחרות: מה היו מניעיו? יש לאסוף מניעים שונים במהלך הדיון (מניעים אפשריים: הוא רוצה לעבוד כמה שפחות ולהרוויח כמה שיותר; הוא עצלן ורוצה לעבוד כמה שפחות; הוא נהנה לרמות אחרים ולנצל אותם).
- האם מה שעושה החמור הוא חוכמה או רשעות? אפשר להשמיע טיעונים לכאן ולכאן (אולי לקבץ אותם בטבלה). מדוע לדעתכם שלמה נראה מרוצה מחוכמת החמור בסוף הסיפור? האם גם אתם מרוצים מחוכמתו?

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- אחרי כמה ימים, השור מתלונן לבית המשפט שהחמור רימה אותו ופגע בו. כתבו מה יכולים להיות נימוקיו בפני השופט.
- אילו יכולת להחליף את החמור בסיפור, מה היית מציע לשור?
- האם היית רוצה חבר כמו החמור בסיפור, מדוע?

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **דיון בזוגות לשיפור הכתיבה:** התלמידים מקריאים זה לזה את תשובותיהם למטלת הכתיבה. יחד הם חושבים מה כדאי להוסיף לכל מטלה ומגישים למורה את העותק מחדש.
- **דיון בקבוצות,** בהמשך למטלת הכתיבה שבה השור מתלונן לבית המשפט: חברי הקבוצה משתפים זה את זה בנימוקים לשופט שכתבו במטלה ומכינים יחד כתב הגנה לחמור. לחלופין אפשר להכין כתב תביעה נגד החמור (ניתן להשתמש בפרוטוקול של בית משפט). אפשר לערוך בכיתה משפט מבויס ולחלק תפקידים לתלמידים.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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.

הטקסט "עצי החיים" הוא חלק מיחידת ההוראה "שומרים על העולם", שפותחה על ידי משרד החינוך. אנחנו מציעים להשתמש ביחידה הקיימת ולהוסיף לה את המרכיבים המפורטים להלן. תהליך העבודה עם הטקסט יהיה כמו בכל היחידות: נקיים דיון מקדים עם הצוות, נציב שאלת עוגן ונעצב את מהלך הלמידה על בסיס ארבע אבני הבניין. ההבדל היחיד הוא שאת אבן הבניין הראשונה ניקח מיחידת הלימוד הקיימת.

טקסט זה הוא עיבוד של כתבה שהתפרסמה במלואה בעיתון "עיניים". הטקסט המעובד מציג מידע על יערות הגשם לצד עמדת המחבר, שמזמן הפניית מבט לכותב וכן הסתכלות ביקורתית על רטוריקה. ההתבוננות הזאת חדשה עבור מרבית התלמידים ועומדת בבסיס הקריאה הביקורתית: חשיבה על הטקסט לא כעל דבר אובייקטיבי המופיע בעולם אלא כעל תוצר של אדם מסוים שכתב בדרך מסוימת לשם השגת מטרה מסוימת. עבודה דיאלוגית על טקסט מסוג זה מאפשרת לתלמידים 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 האוניברסלי 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 לעובדות בטקסט, זיהוי הרעיונות העיקריים בטקסט והנושא 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובכירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

מומלץ לדון במבנה הטקסט ובקשר שבין המבנה לעמדת הכותב. הטקסט כתוב בשני חלקים – החלק הראשון (פסקאות 1-3) מפאר ומשבח את יופיים של יערות הגשם, ובחלק השני, מהפסקה השלישית, הטקסט פונה

לעסוק בעוול ובהרס שהאדם גורם לטבע וליערות הגשם בפרט. לכאורה, יש איזון בין הפסקאות – שלוש פסקאות לכל נושא – אך האומנם מוצגת לקורא תמונה מאוזנת?

טקסט זה בא לטעון טענה ברורה ודי חד-משמעית: חייבים להגן על יערות הגשם! מוצגים שלושה נימוקים עיקריים לטענה זו בשלוש 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 שלאחר מכן מבטאות את הסיבות לכריתת העצים: מדינות עניות; עשירים תאבי בצע; תיעוש ועוד. מבנה זה מעלה כמה נקודות למחשבה:

- הפסקה הראשונה, העוסקת ביופיים של יערות הגשם, היא הארוכה ביותר. מדוע, לדעתכם? כיצד זה תומך בבניית הטיעון הכללי? ואם היערות לא יפים בעינינו? לא בטוח שמרכיב היופי חשוב לבניית הטענה ולחיזוקה.
- שלוש הפסקאות הראשונות כתובות בגוף ראשון ואילו שלוש הפסקאות האחרונות בגוף שלישי. איזה מסר הכותב מעביר באמצעות המעבר בין הגופים? מה זה אומר לגבי תפיסתו העצמית ביחס לבעיה שהוא מציג? נראה שהוא מבדל את עצמו "מבני האדם", אותם הוא מאשים בגרימת העוול של כריתת היערות.
- הסיבות המובאות לכריתת היערות נראות דלות ושטחיות למדי. לא בטוח שיש בכך כדי לחזק את הטענה הכללית – אולי להפך: השטחיות הזאת מעוררת תחושה שהמחבר אולי מנסה "למכור" לנו רעיון כלשהו ולא להתמודד בצורה משמעותית עם הצרכים האנושיים שמאחורי כריתת היערות.

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

להלן הצעות לשאלות עוגן אפשריות:

- **בחינת ביסוס הטענה:**
 - האם צריך לעסוק ביופי ובהדר של היערות כדי לחזק את הטענה נגד כריתת היערות?
 - האם הייתה מגמת עורך של המאמר המעובד לעומת המאמר המקורי ב"עיניים"?
- **המניעים של המחבר:**
 - האם המחבר מנסה "למכור" לנו רעיון כלשהו כקוראים? האם הוא עושה זאת כדי לקדם אינטרס שהוא לא מודה בו?
 - מי הוא המחבר ומה מניע אותו?
 - למה המחבר מאשים בעיקר את העשירים? (זו שאלה שהעלו התלמידים, אולם שימו לב שהיא עלולה להרחיק את הדיון מהטקסט).

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- הצגת הנושא: יערות הגשם וצפייה בסרטון (ראו הצעות וקישורים ביחידה של משרד החינוך).
- הצגת מילות מפתח מתוך הטקסט ומשמעותן (על פי היחידה של משרד החינוך).
- דיון בחשיבות העצים לאדם ולסביבה על בסיס ידע קודם.

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- מחלקים את הטקסט לשני חלקים: חלק א – פסקאות 1-3; חלק ב – פסקאות 4-6.
- קוראים את שני החלקים, בשני שלבים, ולאחר קריאה של כל חלק מבקשים מן התלמידים לצייר את יערות הגשם, ומשוחחים על האווירה שאותו החלק מייצר.
- לאחר מכן מקיימים שיח המשווה בין שני החלקים.
- קוראים כל פסקה ומנסחים במליאה את הרעיון המרכזי שלה.

הצעות לקריאה פרשנית

- ציר 1: מאתרים מילים חיוביות ושליליות; בוחרים את הפסקה הכי חשובה לטענה של המחבר.
- ציר 2: מסמנים משפטים שמלמדים אותנו משהו על המחבר (עיסוקיו, עמדותיו, גישתו לטבע ולבני אדם).

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- ציר 1 – חוזק הטענה: מהי הטענה המרכזית של המחבר? מהם הנימוקים המרכזיים של המחבר לכיסוס הטענה שלו? מסכמים את הנימוקים בתרשים על הלוח.



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? מהן מטרותיו ומה הוא מנסה להשיג באמצעות דרך הכתיבה הזאת? (למשל, הוא רוצה להאשים אחרים במצב, הוא רוצה לערער את הקוראים, הוא רוצה לגרום לשינוי חברתי). האם הטקסט עוזר לו להשיג מטרות אלה?

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- **תגובה למחבר על הכתבה:** פרטו מה משכנע בכתבה ומה פחות והציעו הצעות לשיפור הכתבה (למשל, להרחיב קטעים מסוימים או לאזן בין הטענות).
- **סוגיה לתגובה:** אריזות של ברבי או ספינר עשויות מעצים שמקורם ביערות הגשם. האם בעיניך צריך להחרים את המוצרים הללו?
- **פרויקט בבית הספר:** כתבו למנהלת הצעה לפרויקט לצמצום השימוש בנייר או בריהוט בבית הספר. הסבירו באמצעות הכתבה מדוע זה הכרחי.

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **דיון בזוגות לשיפור הכתיבה:** לאחר שהתלמידים כתבו תגובה למחבר, הם מתחלקים לזוגות. כל אחד קורא את התגובה של בן זוגו, מרחיב את הכתיבה ומוסיף כל מה שנראה לו נכון. חשוב להדגיש שלא מדובר במשוב – כל אחד קורא את הטקסט של חברו וכותב על פתקית דביקה 2-3 משפטים שחשוב לדעתו להוסיף. לאחר מכן שואלים במליאה מה כל אחד הוסיף לחברו, תוך ניסיון לסווג את ההוספות (דוגמאות, נימוקים, פירוט וכד').
- **תערוכה של כל המטלות:** אחרי תהליך השיפור וההוספה, כל תלמיד מקליד במחשב בכיתה את הטקסט שלו, עם ההוספות של החבר. לאחר מכן מדפיסים את כל העבודות ותולים אותן בכיתה. הדבר נותן פרסום לתוצרי התלמידים ומראה תוצר ראוי לאחר עבודה משותפת.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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

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

הסיפור "השפה העברית ואליעזר בן יהודה" הוא טקסט שעוסק במשהו שהוא לכאורה מובן מאליו, בדבר שאנו בדרך כלל לא רואים, לא מרגישים ולא חושבים עליו יותר מדי – השפה שבפינו. אבל האם באמת שפה היא דבר כל כך מובן מאליו? במקרה שלנו בישראל השימוש שלנו בשפה העברית – בהחלט לא. אומנם לפני מאה שנה יהודים בכל רחבי העולם 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 ואת "מלחמת השפות" – המאבק על כך ששפת ההוראה בבתי הספר בארץ ישראל תהיה עברית. חשוב שתלמידים יכירו היבטים אלה בעבר הלאומי. יתר על כן, טקסט היסטורי זה מציב גם הזדמנות לחשוב יותר לעומק על "המובן מאליו" שבשפה ובעם. הוא מזמן עיסוק בשאלות כמו: האם עמים צריכים שפה אחת, ואם כן – מדוע? האם אפשר (או כדאי) שעם אחד ידבר כמה שפות? בבתיהם של רוב הישראלים, כולל אלה של התלמידים כמוכן, ההורים או הסבים גדלו בסביבה שבה דיברו שפות שאינן עברית וחלקם מדברים בשפות אלו גם היום – האם אנחנו צריכים לחתור "לשפה אחת"? מהם היתרונות והחסרונות בעמדה כזו, ומהם היתרונות והחסרונות בחתירה לריבוי שפות? טקסט זה הוא חלק מפרק "מדברים עברית!" – תחיית השפה העברית" בספר הלימוד "על קצה הלשון ומעולמה של ספרות" המיועד לכיתה ה'. הוא מתאים להילמד בהקשרים שונים, הראשון בהם הוא שבוע העברית המצוין 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 לגבי הכתוב תוך התייחסות לרעיונות לנושאים ולמסרים.

דיון מקדים בטקסט

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. מדובר בטקסט מורכב הכולל מושגים קשים הדורשים הסבר ובדרך כלל זרים לעולמם של התלמידים. כמו כן נדרש רקע היסטורי להבנת ההקשר והאירועים. בשלב הראשון מומלץ לקרוא את הטקסט לאט ולסמן משפטים שנראה לנו שהם דורשים עבודה מיוחדת בכיתה. מומלץ לחזור אל המשפטים האלה כאשר עוסקים באבן הבניין הראשונה (קריאת הטקסט) ולחשוב יחד על אסטרטגיות הוראה שיעזרו לתלמידים להתמודד עם הטקסט (למשל, הוספת מילון מושגים).

לאחר קריאת הטקסט, המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). פעמים רבות, מורות ניגשות לטקסט מידעי מתוך מטרה לברר את העובדות והרעיונות המובעים בו באופן גלוי. זוהי מטרה חשובה. אך כדי לייצר דיון משמעותי בטקסט, חשוב להתמקד בסוגיה מרכזית שהטקסט מעלה ואף לבחון 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 תהליך זה היה כרוך גם במחירים ומלווה בבעיות? מוצעות פה דרכים שונות לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה יותר של הטקסט:

- המורה המובילה ממקדת את הדיון במבנה הטקסט, המורכב מחמש פסקאות. מהי הטענה המרכזית בכל פסקה? ניתן לעבוד בזוגות. דיון: האם המבנה יוצר עמדה משכנעת לגבי הצורך והערך שבהחייאת השפה העברית? האם ברור מתוך הטקסט מהם המחירים והבעיות הכרוכים בתהליך זה?
- המורה המובילה ממקדת את הדיון במחסור בנימוקים ובהסברים משכנעים לעמדת מחיי השפה (בן יהודה והפעילים הציונים בארץ ישראל). לעומת זאת, עמדת המתנגדים (המסורתיים מחד גיסא והמשכילים מאידך גיסא) מובעת בטקסט. שאלה לדיון: האם ניתן לבנות מערך טיעונים רחב יותר בעד ונגד החייאת השפה העברית?
- המורה המובילה ממקדת את הדיון במורשת המשפחתית של המורות בצוות. אפשר להתחיל דיון זה משיתוף: הם להוריהם או לסביבה שהגיעו כמהגרים לישראל היה קל לאמץ את השפה העברית? האם הייתן רוצות לדעת ולשמר את השפה שהם דיברו, ומדוע? אילו הייתן בתקופת בן יהודה ומלחמת השפות, באיזה צד הייתן מצדדות וכיצד הייתן מנמקות את עמדתכן?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, על הצוות להסכים על **סוגיה מרכזית** ולהציב **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת עוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב אותה מחדש. טקסט זה מעלה כמה סוגיות ערכיות-תרבותיות, למשל:

- א. האם העובדה שיהודים שהגיעו מתרבויות שונות ודיברו שפות שונות מדברים בסופו של דבר כולם עברית היא דבר מובן מאליו? מובן שלא. תהליך שכזה כרוך במאמצים רבים ואף במחיר כבד, למשל, אובדן חלקים מהתרבות היהודית ומהמסורות של קהילות יהודיות. יתרה מכך: לעיתים חלק מהאנשים שדיברו שפות שונות הושתקו בשל הרצון לקדם את העברית. ייתכן בהחלט שבתקופה המוקדמת של בניית החברה והמדינה 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 אפשר להשלים אותם בדיון בכיתה? והאם יעלו גם עמדות שונות מעמדת המחבר?

לאור זאת, שאלת עוגן המוצעת ליחידת לימוד זו היא:

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

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- איך משהו הופך להיות "מוכן מאליו" (כלומר טבעי, כמעט בלתי מורגש)? כדאי לבקש מהתלמידים דוגמאות (למשל משהו שמשמשים בו, שרגילים אליו).
- בניית תשתית משותפת של הבנה: אפשר לצפות בסרטונים על התפתחות השפה ועל החייאת העברית, למשל באתר מט"ח: <https://toldotofakim.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=16744a34-fc29-4e60-8dc0-2febcbd0b0e9&lang=HEB>
- אילו שפות מדברים או יודעים בבית? התלמידים משתפים בשפות השונות שמדברים במשפחתם.

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- זיהוי הרצף הכרונולוגי:
 - לאחר הקריאה הראשונה, מומלץ להכין תרשים זרימה שבסופו מצוין שבכל בתי הספר העבריים לומדים, כותבים ומדברים עברית:
 - לפני מאה שנה (בימינו כבר 120 שנה...): לא דיברו עברית ולא חשבו שצריך לדבר עברית
 - בן יהודה התחיל בהחייאת השפה העברית
 - התעוררה התנגדות
 - שיא ההתנגדות: מלחמת השפות
 - ניצחון השפה העברית

הצעות לקריאה פרשנית

- אפשר לחפש בטקסט דמויות מרכזיות וכן הסברים ונימוקים בעד ונגד החייאת העברית. לאחר מכן כדאי לאסוף את התשובות ולרכז אותן בטבלה על הלוח:

נגד	בעד	
		מי?
		מדוע?

למעשה את המשבצת "מדוע-בעד" אי אפשר למלא על סמך הטקסט. ננסה להשלים חלק זה בשלב הבא במסגרת דיון.

2 אכן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- ננסה להשלים את החסר בטבלה, ונשאל: **מהם ההסברים והנימוקים בעד החייאת העברית?** תשובות אפשריות:
 - עם ומדינה צריכים שפה אחת משותפת כדי לתקשר ולקיים חיים משותפים.
 - לפני הגלות דיברו עברית, והחזרה לציון מלווה בחזרה לשפת הלאום.
 - השפה כבר קיימת במקורות. עדיף שלעם אחד תהיה שפה אחת "טבעית".
 - כדי להפוך ללאום, חייבים תרבות ושפה משותפות.
 - 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?** מחלקים את התלמידים לקבוצות באופן שרירותי – בעד ונגד, ומקיימים דיון בקבוצות: כל קבוצה מגבשת עמדה מנומקת ביחס לשאלה ומכינה סיסמאות, כרזות ושליטים שמביעים את עמדתה (כדאי להפנות למקורות נוספים שיכולים לעזור בגיבוש עמדה). אפשר להזמין תלמידים, מורות או את המנהלת להתבונן בכרזות ולהקשיב לנציג הקבוצה.

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- השיר של נטע ברזילי שייצג את ישראל באירוויזיון 2018, ואף זכה במקום הראשון – רובו באנגלית. האם הוא מייצג אותנו?
- באיזו שפה חשוב לי יותר לשלוט – עברית או אנגלית – ומדוע?
- דניאלה ומשה עלו לישראל. הם למדו עברית באולפן, אך ביניהם מדברים בשפה של הארץ שממנה באו. לקראת הולדת בנם, הם מתלבטים באיזו שפה לדבר איתו ולגדל אותו. מה תציעו להם?

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בזוגות לשיפור הכתיבה:** כל תלמיד קורא את תשובתו של בן זוגו ומגיב או מנסה לטעון טענה הפוכה.
- **פרסום מטלות הכתיבה:** אפשר לפרסם את תשובותיהם של התלמידים בכיתה, באתר או בפורום הכיתתי. לאחר מכן כל תלמיד מגיב לקטע של חבר או בוחר את הקטע המשכנע ביותר בעיניו ומסביר מדוע.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 6: המלך שלא ידע לבכות / יהונתן גפן

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

המעשייה "המלך שלא ידע לבכות" עוסקת במלך טוביה, מלך פלאי ומאושר המולך על ממלכה מופלאה מלאת כל טוב. אבל למלך יש בעיה: הוא לא מצליח לבכות. יועציו מנסים לעזור לו לפתור את הבעיה בכל מיני דרכים, הם מראים לו דברים עצובים ולוקחים אותו לצפות בשקיעה, אך לא מצליחים לגרום לו לבכות. לאחר שנים רבות המלך רואה זוג צעיר עם ילד, ובשל התובנה כי עלומיו נעלמו ולא ישובו, הוא מתחיל לבכות. הוא בוכה ובוכה עד שמדמעותיו נוצר אגם גדול שאליו הולכים אנשים שלא מצליחים 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 היכולת שלו לבצע פעולה פשוטה לכאורה: לבכות. האגדה עשירה באמצעים ספרותיים – היא ציורית ומשופעת בתיאורי טבע וזמן.

הסיפור מזמן דיון במשמעות הבכי ונותן לגיטימציה לרגשות שליליים ולהבעתם, בד בבד הוא מציג את מורכבות האושר ותלותו בעצב. הסיפור מזמן דיון גם בהעמדת הפנים והסתרת הרגשות בציבור. התלמידים מכירים היטב את תרבות השיתוף ברשתות החברתיות, המציגה רק כסות של אושר מושלם ואינה אותנטית לרגשות האמיתיים ולמציאות. הסיפור מעניק הזדמנות לדון בתרבות זו וכן בפגיעה שלה באושר האישי.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיון 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 לוגים מפורשים בין חלקי הטקסט תוך הסתייעות בסמני קישוריות; הבנת המשמעות הסמויה בטקסט – הבנת מטרת הטקסט.

דיון מקדים בטקסט

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

סוגיות מוצעות לדיון:

- סדקים בתיאור האוטופי:** המעשייה נפתחת בתיאורי האושר הפלאי של חיי המלך והממלכה. תיאורים אלו מכילים, כביכול, את מה שכל אדם ישמח לאחל לעצמו. עם זאת יש סדקים רבים בתיאור האושר

(לדוגמה, יש ילדים לא מנומסים, אנשים קרחים וקוצים יבשים). כל אלו נעלמו כאשר היועצים ניסו לעזור למלך לבכות. ועדיין לא הכול מושלם. לדוגמה, יש רופא במדינה, משמע שיש מחלות או פציעות (אם כי נכתב שאין), וכאשר הרופא לא מצליח לעזור, מציעים להוציא אותו להורג. מדינה שבה חושבים על עונש קיצוני שכזה לא יכולה להיות טובה לגמרי. משפט נוסף המעורר פליאה הוא: "למלך הייתה אישה יפיפיה ושבע בנות חמודות ושלושה בנים אמיצים וחכמים". חשוב להפנות את תשומת ליבם של התלמידים אליו ולחשוב עליו בצורה ביקורתית, אולי כסדק נוסף בתיאור האושר הפלאי ואולי כמשפט סטריאוטיפי ומגדרי: בנות מתאורות ביופי ובחמידות ואילו בנים בחוכמה ובאומץ. מובן שלא היינו רוצים בנות שהן רק חמודות ובנים שהם רק אמיצים וחכמים. נראה שמשפט זה אירוני ועשוי להצביע על הבעייתיות הרבה בתיאורי ה"טוב המושלם" השורר במדינה.

○ **פתרון בעיות:** ניתן לברר עם התלמידים איך הם פותרים בעיות. האם הם פונים לעזרה? למי? הסיפור מציג את הבעיה כקטנה וגדולה בו זמנית וכל 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".

○ **הצגת הצד החיובי בלבד:** ניתן לראות בסיפור זה מראה לזיוף הקיים בחברה – הרי לא ייתכן שכולם שמחים כל הזמן. נראה שהסיפור דווקא מבקר את התרבות שבה אנחנו מציגים מבחוץ אושר ושמחה כאשר בפנים נוכחים רגשות נוספים. ייתכן כי הסדקים בתיאור האושר מובאים כדי לרמוז לצד הזה. זיוף שכזה בולט מאוד בשיח שברשתות 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.

○ **ריבוי תיאורים:** האגדה עשירה בתיאורים ציוריים המדגימים את האושר הפלאי של הממלכה. ניתן להתעכב עליהם יחד עם התלמידים 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 כי תיאורי 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, הצוות פונה לדון בקביעת סוגיה מרכזית ובהצבת שאלת עוגן ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

שתי שאלות עוגן אפשריות:

- הפרדוקס עצמו: האם אחרי שהמלך השיג את מבוקשו, הוא היה שמח?
- פתרון הבעיה ותיאורי הזמן: "הזמן יעשה את שלו" – האומנם?

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה דרך ארבע אבני הבניין



לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- "אָמָא אָמָרָה לִי: דָּנִי, יִלְדֵי הוּא חָכֵם וְנָבוֹן. יִלְדֵי לֹא בּוֹכָה אָף פֶּעַם כְּפִתִי קָטָן. אֵינְנִי בּוֹכָה אָף פֶּעַם; אֵינְנִי תִינוֹק בְּכִין, אֶךְ לָמָּה, אָמָא, לָמָּה זּוֹלְגוֹת הַדְּמָעוֹת בְּעַצְמִי?" דני גיבור, מרים ילן-שטקליס. אפשר לקרוא את השיר ולדון על הבכי בשיר: מה הוא מייצג? מדוע דני מנסה לא לבכות? האם ילד חכם ונבון אמור לא לבכות? לאחר הדיון בשיר מומלץ להוביל את הדיון לעסוק בעולמם של התלמידים: מה גורם לכם לבכות? מה אתם מרגישים כשאתם רואים מישהו אחר בוכה? אפשר לכתוב על הלוח משפט מתוך הסיפור: "הלוואי שכולנו לבכות לא ידענו!"
- לשאול את התלמידים: לו יכולתם לעשות קסם ולא לבכות יותר, הייתם רוצים בכך? אפשרות נוספת היא להביא שרביט קסם ולשאול את התלמידים: מי רוצה שאגע בו והוא לא יבכה יותר? למה?
- שיחה על בכי: מה גורם לכם לבכות? למה אנחנו בוכים? למה צריך לבכות?
- "לא בוכים על חלב שנשפך" – מציגים את המשפט, מבררים את משמעותו ושואלים: האם אתם מסכימים עם המשפט הזה? מדוע?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

התלמידים קוראים בקול את הסיפור. מדי פעם עוצרים כדי להסביר את השתלשלות האירועים ומעלים השערות לגבי ההמשך.

הצעות לקריאה פרשנית

- כל תלמיד מסמן את ביטויי הזמן בסיפור. לאחר מכן אוספים את ביטויי הזמן במליאה וכותבים את הרצף הכרונולוגי של הסיפור.
- כל תלמיד קורא לעצמו את הסיפור ומסמן משפט או אירוע שמצא חן בעיניו.
- כל תלמיד בוחר פסקה, מעתיק אותה ומצייר אותה.
- כל תלמיד קורא את הטקסט ומזהה את הניגודים הרבים שבו.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- האם אחרי שהמלך השיג את מבוקשו הוא היה שמח?
מומלץ להתחיל באחת 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.
- "הזמן יעשה את שלו" – האומנם?
התלמידים מתבקשים להוכיח או להפריך את הטענה לפי הסיפור.

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- בסוף הסיפור מצוין שבעקבות הבכי נוצר אגם מלוח שאליו באו אנשים שלא הצליחו לבכות. כתבו סיפור על דמות שמגיעה לאגם כדי להצליח לבכות. תארו את הדמות, את הסיבה להגעתה לאגם ומה קרה לה שם.
- כתבו מכתב ליועץ חכם בשם המלך המסביר מדוע חשוב לו לבכות ולמה חשוב שהאיש החכם יגיע לעזור לו. הביאו נימוקים לחשיבות הבכי כדי לשכנע את היועץ להגיע.
- ספרו על בעיה שהייתה לכם, איך ניסיתם לפתור אותה ומה קרה בסוף.
- כתבו איך לדעתכם הרגיש המלך לאחר שבכה.
- כתבו סוף אחר לסיפור.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **ציור שער לסיפור החבר:** מחלקים את התלמידים לזוגות. כל תלמיד מקבל את הסיפור שכתב חברו, קורא ומצייר (אפשר בבית) שער לסיפור. לאחר מכן במליאה חלק מהתלמידים מציגים את הסיפור של החבר ומסבירים למה בחרו לצייר דווקא את הציור שציירו. לסיכום אפשר להציג את כל המטלות בתערוכה.
- **מענה למכתב:** בזוגות, כל תלמיד עונה למכתב של חברו ומספר אם השתכנע ובא לעזור למלך. לאחר מכן אפשר לבחור במליאה לדון בטקסט אחד ולהדגים תהליך של השבחת הכתיבה.
- **קריאה בזוגות:** כל תלמיד מקריא בקול את הטקסט שכתב בן זוגו (חשוב לציין לפני תחילת הכתיבה שהם יקראו זה לזה את הטקסטים). לאחר הקריאה, החבר מציין משהו אחד שהוא אהב במיוחד בטקסט. לאחר מכן מחליפים תפקידים.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>

יחידת לימוד 7: לעזוב את קצרין / נעמי שמואל

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

"לעזוב את קצרין" הוא טקסט העוסק בקשר העמוק שלנו למקום שבו 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. מסקרים נפרדת מכל האהוב עליה בקצרין: מהבית, מהחברים, מנופי הרמה והכינרת ומסבתה האהובה האתיופית, אם אימה. זהו הטקסט החושף את המורכבות שבעזיבת המוכר והידוע ובכוחות הנפשיים הנדרשים לשינוי. מה מתעורר בנו כשאנו עומדים לפני שינוי? אילו כוחות נדרשים מאיתנו כדי 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

הטקסט עשיר בתיאורים של רגשות, יחסים ונופים. קירות הבית החשופים, השיחות עם הוריה של מסקרים, נופי הרמה היפהפיים, פניה של הסבתא – כולם נותנים ביטוי למה שעובר על מסקרים, שהסיפור נכתב מנקודת מבטה. כדי לאפשר דיון פתוח בטקסט, מומלץ להעריך את צורות ההתמודדות של מסקרים בפרק זה.

סוגיות מוצעות לדיון:

- חשבו על מעבר משמעותי שעבר עליכן (בית, שכונה, עיר, בית ספר, מדינה וכד'). במה הוא היה כרוך? האם אתן יכולות להיזכר כיצד התמודדתן וכיצד התמודדו בני משפחתכם? האם אתן יכולות להשוות את תחושותיכן לגבי המעבר אל התיאורים שבטקסט? האם הם מעוררים הזדהות או דווקא ניכור? חשבו על מעבר עתידי הצפוי לכן (בוגרי כיתה ו' לקראת מעבר לחטיבה, למשל). מהם החששות לקראת המעבר? במה המעבר כרוך? מה יקל עליכן במעבר? מה בטקסט יעזור לכן להתמודד עם המעבר העתידי?

- הטקסט מתאר כיצד הסבתא עזבה את אימא של מסקרה באתיופיה בילדותה. כעת מסקרה עוזבת יחד עם אימה את הסבתא ואת המקום שבו נולדה. מה מלמדים היחסים בין הסבה, האם והבת? האם הם נראים לכן יחסים בריאים וטובים? איזה תפקיד יש להעברה הדורית בסיפור בהקשר של עזיבה?
- **התמודדות עם שינוי:** מסקרה 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 מסבתה, דמות חשובה וקרובה מאוד למסקרה. אנחנו חווים את הפחד מהשינוי דרך עיניה של מסקרה. הוא מעורר בה מערבולת של חרדה, כעס ותחושה של חוסר צדק. עם זאת, בסוף הסצנה הראשונה, מסקרה 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 מילים – של הרגשות השונים שמסקרה מחזיקה בתוכה. מעניין שהראשונה שבוכה היא אימה של מסקרה, בתחילת הסיפור, ואילו מסקרה, שעד עכשיו מאוד עצורה ומוחזקת, בוכה מול הסבתא.
- **עקירה והיתלשות מהקשר מוכר וידוע:** פעמים רבות מעבר ממקום למקום יכול להיות טראומטי, בעיקר לילדים שנתלשים מעולמם ומושלכים לעולם אחר. אנחנו פוגשים את מסקרה 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 תרגיש במרחב שאליו 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) כדי להתכונן למעבר לשלב הבא.
- **בחירות של מבוגרים שילדים צריכים להתמודד איתן:** לאורך כל הסיפור מסקרה 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 ילדים לומדים "לקבל" החלטות של הוריהם? או שמא תחושת העוול ממשיכה איתנו גם בבגרות?
- **טראומה חוזרת על עזיבה:** גם אימה של מסקרה חוותה עזיבה. בדיאלוג בינה ובין מסקרה, אנחנו לומדים שסבתה של מסקרה עזבה את אימה של מסקרה לכמה שנים באתיופיה. זה הותיר צלקות עמוקות ואימא של מסקרה בוכה בסוף הדיאלוג ביניהן. מדוע היא בוכה? היא כנראה מבינה את מחיר הניתוק, ההיתלשות והעזיבה. הסבר אפשרי אחר קשור לעובדה שגם היא עברה פרידה טראומטית בילדותה והיא מבינה שגם מסקרה תתמודד עם משהו דומה (אף שבמקרה זה אימה של מסקרה עומדת על כך שילדים נשארים עם הוריהם).

? הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב אותה מחדש.

הציר המרכזי בסיפור קשור בדרכי ההתמודדות של מסקרה עם השינוי. מתוך כך, שאלת העוגן המוצעת היא: **האם מסקרה חזקה דיה להתמודד עם השינוי העתיד להתרחש?**

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- הצגת שם הטקסט ודיון במושג "לעזוב": איך עוזבים משהו או מישהו שאוהבים? האם אפשר לבחור לעזוב, לבחור בעזיבה? מה ההבדל בין לעזוב לבין להיפרד?
- שיתוף בחוויות עזיבה של התלמידים.

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- המורה מקריאה את הטקסט תוך דגש על הרגשות בסיפור.
- כיוון שהטקסט ארוך, בשכבות הצעירות (כיתות ג'-ד') הקראה של המורה תקל את ההתמודדות איתו. בכיתות ה'-ו', רצוי וכדאי לבקש מן התלמידים להתנסות בקריאה עצמית. יש להביא בחשבון שהטקסט ארוך ועל כן יש לפנות זמן לקריאה. אפשר גם לבקש מן התלמידים לקרוא אותו בבית לאחר מהלך ההכנה (טרום קריאה).
- הטקסט טעון רגשית, ועל כן אפשר להעלות תגובות רגשיות חופשיות. ניתן לתת דוגמה לרגשות שונים: חוסר אונים, עצב, שמחה, געגוע.

הצעות לקריאה פרשנית

- התלמידים קוראים את הטקסט ומחלקים אותו לאפיזודות. הצעה לחלוקה בסיסית:
 - מסקרים חסרת אונים. משוחחת עם הוריה.
 - מסקרים יוצאת מהבית עם אחיה; היא מטפלת בהם; מנסה לשמר את קצרין "בתוכה".
 - מסקרים ואחיה מגיעים לסבתא; התפרצות הבכי.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- בעקבות הקריאה השנייה ומחשבה על החלוקה לאפיזודות:
 - **עבודה אישית:** כל אחד מהתלמידים מחלק את הטקסט לאפיזודות או סצנות.
 - **דיון בזוגות:** בני הזוג משתפים בחלוקה, נותנים שם לכל אפיזודה ולאחר מכן דנים – האם בכל סצנה מסקרים חזקה או חלשה נוכח השינוי העומד בפניה?

- **דיון במליאה:** המורה מחלקת את הלוח לשניים – ביטויי חוזק וביטויי חולשה, השורות מתייחסות למעשים ופעולות באפיזודות השונות:

מעשים ופעולות	ביטוי לחוזק	ביטוי לחולשה

הצעות למהלך הדיון

בשלב הראשון המורה אוספת את המעשים והפעולות ומרכזת אותם בטבלה. בשלב השני היא שואלת את התלמידים אם הם רוצים להעביר משהו לצד השני בטבלה, ואם כן היא מבקשת מהם לנמק את הבחירה.

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- היכנסו לנעליה של מסקרום וכתבו מה קרה כמה חודשים לאחר העזיבה של קצרין: מה למדתי על עצמי מההתמודדות שלי? ניתן לכתוב כיומן לאחר חודש ימים מהמעבר דירה.
- חשבו על התמודדות עם שינוי משמעותי שעברתם. מה הייתם מאמצים ומה לא מדרכי ההתמודדות של מסקרום?

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **דיון בזוגות:** בני הזוג קוראים בקול זה את עבודתו של זה. לאחר ההקראה, הקורא מציין דבר אחד שאהב בטקסט.
- **עבודה בקבוצות:** בעקבות מטלות הכתיבה, חברי הקבוצה כותבים יחד מדריך להתמודדות עם מעברים בעקבות ניסיונה של מסקרום.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 8: תריסר אגוזים גנובים / משה שמיר

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

הסיפור "תריסר אגוזים גנובים" עוסק בשתופות בלתי-שוויונית בין שני ילדים. הסיפור רלוונטי לחיי התלמידים 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 התלמידים ידונו, דרך סיפור על ילדים אחרים בתקופה אחרת, על חיי היום-יום שלהם ויפתחו מודעות למורכבות יחסי הכוח הקיימים בהם.

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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). להלן כמה סוגיות שיכולות לעלות בדיון המקדים:

- **שותפות:** מהי שותפות? האם מתקיימת בסיפור זה שותפות? האם זו שותפות ברכוש או רק בחלוקת תפקידים? מה בין שותפות לחברות?
- **חברות:** האם החברות בין משה ליוסי היא חברות אמיתית? 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 אליו ולא מגלה רגישות כלפיו. בחברות הזאת יוסי צריך את משה יותר, כיוון שמשה הוא "כרטיס הכניסה" של יוסי לחברה. אם החברות תתפרק, יוסי יפסיד יותר (חפצים וחבורה). ליוסי יש מוטיבציה, עניין ואינטרס להיות חבר של משה.
- **ניגודים:** הסיפור מבוסס על ניגודים רבים, במיוחד בין משה ליוסי: משה ילד התפנוקים שיש לו הכול, ומנגד יוסי הוא ילד חסר כול; 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 ובין הצריף של יוסי.

- **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 שמושה היה משלם אילו לא היה מצטרף לחבורה?
- **העומד מן הצד:** הילדים בחבורה נכנעים להנהגתו של ראובן השמן – "רבים הסכימו לדברי ראובן", "שוב הסכימו כל החברים לדעתו של ראובן". הם אינם משמיעים את קולם. מדוע?
- **המניעים של ראובן להתנכל ליוסי:** מה הם? יוסי לא יכול להצטרף לסדר לא רק בגלל עניין הכסף אלא משום שהוא מעוניין לפרק את השותפות בין משה ויוסי (כנראה מפני שראובן מפסיד ליוסי).
- **השינוי בהתנהגותו של משה:** האם משה יכול היה לעמו לצידו של יוסי מול החבורה בשלב מוקדם יותר? מדוע השתנתה ההתנהגות שלו?
- **ערכים:** הסיפור עוסק בכמה ערכים – נאמנות, בגידה, שותפות, אנוכיות, פרט מול קבוצה, רגישות לאחר ועוד.

? הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב אותה מחדש. שאלת העוגן המוצעת מתמקדת בשותפות:

○ האם השותפות בין משה ליוסי היא שותפות טובה?

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- המורה מציגה את המשפט הראשון בסיפור: "משה ויוסי היו תמיד 'בשותף'". לאחר מכן התלמידים יכולים לשאול שאלות על המשפט: במה הם היו בשותף? איך עשו את השותפות? מי קבע את חוקי השותפות? במה הם שותפים?
- המורה משוחחת עם התלמידים על שותפות ומבקשת מהם דוגמאות מחייהם.
- שאלה לחשיבה: האם אחים במשפחה הם שותפים למשחקים? מתי מתקיימת שותפות אמיתית? איך?
- לאחר השיח המטרים ולפני קריאת הסיפור, המורה מציגה את שם הסיפור ומסבירה את המילה "תריסר".

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- קריאת הטקסט באופן עצמאי. אפשר לחלק את הטקסט 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" עד סוף הסיפור.
- הזמנה לתגובה: חוויה אישית מהסיפור, מחשבות על הסיפור.

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה בטקסט תוך זיהוי נקודות מפנה בסיפור. בסיפור יש כמה נקודות מפנה:
 - הצטרפותו של משה לחבורה, בעודו מוותר על יוסי.
 - פירוק השותפות.
 - נתינת האגוזים ליוסי למרות פירוק השותפות.
 - משה מתכוון לקחת את אגוזיו הגנובים, אך משנה את דעתו.
- קריאת הטקסט בתפקידים (קריין, משה, יוסי, ראובן).
- קריאת הטקסט וזיהוי הניגודים הרבים שבו.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

כדי לדון בשאלת העוגן, נקרא שוב את הסיפור במטרה לזהות בו אירועים המעידים על **שותפות לעומת אנוכיות**. כדאי לרכז את האירועים בטבלה על הלוח.

דוגמאות לאירועים ומעשים המעידים על שותפות ועל אנוכיות:

- שותפות: משה היה מביא את האגוזים ויוסי היה מגדיל את השלל.
- אנוכיות: משה מתנער מיוסי; הבקשה של משה לצרף את יוסי וההתנגדות 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 עבורו עכשיו; רק רוצה להשיג את אגוזיו; רק רצון אחד הריץ אותו, להיפרע ממנו.

הצעות למהלך הדיון

- אפשר לחלק את הכיתה לשניים: חלק מהתלמידים צריכים למצוא בסיפור אירועים או מעשים המעידים על שותפות וחלק מהתלמידים צריכים למצוא בסיפור אירועים או מעשים המעידים על אנוכיות.
- אפשר לבקש מהתלמידים לסמן בסיפור, בצבעים שונים, אירועים ומעשים המעידים על ערכים אלו.
- לאחר שמרכזים את האירועים והמעשים בטבלה, אפשר לדון עם התלמידים על העולה מתוך הטבלה, וכך להגיע לשאלת העוגן: **האם השותפות בין משה ליוסי היא שותפות טובה?**

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- **תסריט:** הפכו את הסיפור לתסריט והוסיפו בו מחשבות של הדמויות.
- **מכתב:** יוסי ומשה כותבים זה לזה מכתבים. כתבו מכתב בשם משה או יוסי. התייחסו לשאלות: כיצד הרגשתי בשותפות לפני ה"סדר"? האם אני מעוניין להמשיך בה ובאילו תנאים? האם אני מעוניין להמשיך בחברות אך ללא השותפות?
- כתיבה על **דילמות שעימן מתמודדים תלמידים בנושא שותפות:** לדוגמה, תלמיד בכיתה ו' ותלמיד בכיתה ג' שותפים באוסף קלפים, ומנהלת בית הספר אוסרת על שותפות זו. כתבו מכתב למנהלת ונסו לשכנע אותה לאפשר את השותפות הזאת. דוגמה נוספת – דניאל ושי שותפים בקלפי סופרגול. שי יוצא עם הוריו לחופשה בת שבוע ומעוניין לקחת איתו את הקלפים, אך דניאל מתנגד. מה דעתכם?
- יוסי ומשה נפגשים לשיחה אחרי הסדר. על מה ישוחחו?
- מה יקרה בשכונה יום לאחר הסדר? לאיזה יחס יזכה יוסי? ולאיזה יחס יזכה משה? האם משה ויוסי יחדשו את השותפות? האם יוסי יהיה חלק מהחבורה?
- כתבו דף מיומנו של יוסי או משה, לאחר הסדר או לפני הסדר.
- האם השותפות בין יוסי ומשה הייתה טובה?

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **מכתבים:** מתחלקים לזוגות וקוראים בקול זה את מכתבו של זה. לאחר מכן, כל אחד כותב מכתב תשובה למכתב של חברו.
- **דילמה בנושא שותפות:** בזוגות, כל תלמיד קורא את המכתב של חברו ומגיב בתור מנהלת בית בספר.
- **תסריט:** הופכים את התסריט להצגה או סרט. ניתן לצלם בקבוצות סצנה מסוימת.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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 יסודית ועקרונית: מהי המחויבות שלנו לחלשים בחברה? האם תמיד עלינו להאמין שהם חלשים מאיתנו ומתקשים להתפרנס, ועל כן עלינו לתמוך בהם? או שמא ראוי להיות ביקורתיים ולתבוע מהם "לעמוד על הרגליים"? את המדרש כתב 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 שמדובר בכסף, כמו בסיפור, ובין שמדובר בתמיכה מסוג אחר) ומתי דווקא לא לתת? האם יש מצבים כאלה ומצבים כאלה? מהם 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

לרוב, בקריאה ראשונה, הקורא מרגיש כי עמדת המחבר והמסר הכללי של המדרש הוא שהחסיד תמיד צריך לתת צדקה וכי עיוורונו לעני בעייתי ולא מוסרי – כפי שטוענת בפניו אשתו. לנו יש רצון להרחיב קריאה זו ולאפשר דיון פתוח המעודד חשיבה 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 השרויים במצוקה; החסיד מאוד מחויב לדתיות שלו (הדבר המעיד על כך בסיפור הוא שהשבת כל

כך חשובה לו עד שהוא "מקדים" לקבלה). במילים אחרות, המחבר מראה שערכי הדת חשובים לחסיד יותר מאשר הדאגה לעני ולחלש.

להלן שתי דרכים לעודד קריאה ביקורתית ופתוחה של הטקסט:

- נסו לחשוב על הסיטואציה דרך עיניו של החסיד: האם גם אנחנו לעיתים לא מעוניינות לתת צדקה? מדוע? על רקע חשדנות? ביקורתיות כלפי פושטי יד? אפשר לבדוק אם המשתתפות יכולות להזדהות עם החסיד וכיצד הן מיישבות (או מתרצות) לעצמן אי-מתן צדקה במצבים דומים.
- אפשר לבדוק אם אנו מאמצות 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 עמדה סבירה בעינינו? איך אפשר לענות לה?

הצבת שאלות עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב אותה מחדש.

אף שנדמה כי הסיפור מבקש למסור לנו את כל התפיסה המוסרית הזאת, במבט נוסף נוכל לראות שהטקסט מכיל שתי עמדות שונות ועקביות: עמדת החסיד ועמדת האישה.

○ **עמדת החסיד:** עמדת החסיד כלפי העני כרוכה 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 ממשי וגם חוסר אונים, חולשה וכד')? הרי אפשר לטעון שעמדת החסיד למעשה די רווחת בימינו, ורבים מאיתנו, וגם "עניים לשעבר", מחזיקים בה. רבים מאיתנו 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 ולא משתדלים מספיק. חשוב לשים לב שגם אחרי שהאישה נזפת בחסיד, הוא עדיין לא מאמין לעני, ורק אחרי שהשכנים מעידים בפניו שהוא אכן עני מרוד, הוא נותן לו נדבה. כלומר, החסיד מעולם לא האמין לעני.

○ **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, מכינה היטב. המסקנה שלה די קיצונית: "העני הזה שביקש ממך בטוח הוא אמר אמת לאמיתה". לפי היגיון זה של האישה, **חייבים** להאמין למי שמבקש. זו תביעה רדיקלית מבחינה מוסרית, וכמו שציינו, החסיד לא עומד בה אלא הולך ושואל את השכנים. האישה לא מנמקת את ההסקה הלוגית שלה, אך ניתן לטעון שמי שמגיע למצב שהוא מבקש עזרה, **חייבים** להאמין לו.

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

○ האם החסיד מחויב לתת נדבה לעני?

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנוון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- הצגת שם המדרש.
- עיסוק במילה "עניות": שימת לב לסיומת -ות (=מהות, לא רק מצב של עוני). האם זהו מצב או תכונה?
- אם כן, איזו ציפייה מעוררת הכותרת לגבי הטקסט?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- מה דעתכם על הדמויות בסיפור – החסיד העשיר, אשת החסיד והעני? בקשו תגובות חופשיות לצורך התחלת גיבוש עמדות בסיום הקריאה.
- מהם מניעיו של החסיד? נמקו.
- מהי עמדתה של האישה? הביאו דוגמאות מהטקסט.

הצעות לקריאה פרשנית

- דיון במליאה העוסק בשאלת העוגן: מדוע, לפי הטקסט, בסופו של דבר החסיד צריך לתת נדבה? מהו הנימוק המרכזי בטקסט לכך שהחסיד החליט לתת נדבה? האם החסיד מחויב לתת נדבה לעני, מדוע?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

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

הצעות למהלך הדיון

- המורה מחלקת את הלוח לשניים – עמדת החסיד ועמדת האישה, ואוספת את תשובות התלמידים. למשל:
- עמדת החסיד: לא חייב לתת; באופן כללי, חושד במבקש נדבה; ייתן נדבה רק כאשר ידע מעל לכל ספק שצריך לתת.
 - עמדת האישה: חייבים לנסות להזדהות עם העני; חייבים להאמין לעני, ומשום כך חייבים לתת נדבה.
- לאחר מכן התלמידים מתבקשים למקם את עצמם על הלוח באחד משני הצדדים ולנמק מדוע הם חושבים כך.

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- כשתראה מקבץ נדבות, איך תנהג ומדוע?
- כתבו את עמדתכם האישית: האם החסיד מחויב לדעתך לתת נדבה?
- לפי טענת האישה בסיפור תמיד צריך להאמין למי שבמצוקה. האם אתה מסכים לטענתה?
- אח של דן מתקשה לעמוד במחויבותו הלימודיות. הוא מרגיש חסר אונים נוכח כמות שיעורי הבית וההכנה למבחנים. לכן הוא מבקש מדן עזרה. דן מתלבט – האם לעזור לאחיו? מה היית מציע לדן לעשות?

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

המורה בוחרת שלושה תלמידים בעלי עמדות שונות להקריא את תשובתם בפני הכיתה. לאחר מכן, מקיימים דיון שבו כלל התלמידים יוכלו להביע תמיכה או התנגדות לעמדות שהושמעו. בדיון זה ניתן לעודד את התלמידים לנקוט עמדה אחת, להכריע במה הם תומכים.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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

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

הסיפור "כיצד נראים הברבורים" מציג התכתבות בין ענת ויובל – השניים מחליפים ביניהם מכתבים, לבסוף הם נפגשים ומתכרר שאחד מהם עיוור. הסיפור מובא מנקודת מבטו של יובל ומתוארת בו חברות הנולדת באקראי ונפרשת על פני שני קצוות הארץ. שנה חולפת עד שמזדמן לשניים להכיר את הפנים שמאחורי המילים שבמכתבים. אך על אף הקרבה הרגשית הגדולה שאפשרו מכתביהם, דווקא פגישה קצרה זו, שהרבה לא מתרחש בה, חושפת גילוי מפתיע ומטלטל, בעיקר מצידו של יובל: ענת היא למעשה עיוורת. יובל מתאכזב מכך. האם ניתן להצדיק את תגובתו הראשונית שלו כלפי ענת? האם זוהי תגובה לגיטימית לאור העובדה שענת הסתירה את עיוורונה מפניו? מנגד, ייתכן שתגובתו של יובל מבטאת דעות קדומות הרואות בעיוורון מגבלה לקשר. האם זוהי הנחה לגיטימית? הסיפור מעורר דיון ערכי, חברתי ואנושי בכל אלה.

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

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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה. מוצעות שלוש קריאות ביקורתיות של הטקסט:

- **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 שמספר מדריך בתנועת נוער – על הטוב והרע המשמשים בערכוביה בחיים וכי דווקא ימים קשים מביאים עימם ימים של אור וברכה – גורם ליובל לראות את הדברים בעין שונה. אולם לאחר הגילוי המטלטל יובל לא עשה דבר. הוא אפילו "התאמץ" לא לעשות: הוא התעלם ממכתביה של ענת ומגעוועיו לחברותם, לא התייחס לטענות חבריו בבית הספר שהשתנה ולא לפניותיהם של אביו ואימו.

כאשר קראו לו, הוא 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 היא בבחינת תיקון. אך האם תיקון זה הוא תיקון משמעותי? או שמא יובל פועל מעט מדי ומאוחר מדי?

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

○ **הפניית מבט ביקורתי כלפי החברה:** הטקסט שופך אור לא רק על הדמויות אלא גם על החברה שסביבן. כיצד החברה מובילה או 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 אף על פי שהוא חש כי בנו נסער. אימו "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 כדי לחוש בגשם. כאשר הודיעו לה על דבר מותו של הגוזל הקטן שבו טיפלה, זלזלו ברגשותיה וטענו, "נו, אל תקחי ללב!" כמו כן, החיפוש שלה אחר איש שיח לשיתוף מחשבותיה ורגשותיה מעיד על כך שלא מצאה אדם קרוב לליבה בסביבתה שיוכל לתאר בפניה את מראה הברבורים. כיצד אפוא משפיעה החברה על שתי הדמויות? כיצד היא מעצבת את התנהגותן?

הצבת שאלת עוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

במבט ראשון, 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, ובמכתבה האחרון כתבה ליובל: "נכון שלא אכפת לך שאני עיוורת? אני רואה בנשמתי הכול". עם זאת, ההחלטה לכתוב לו על כך מעוררת תמיהה שכן היא הסתירה מיובל עובדה מאוד משמעותית ויובל חש נבגד ומרומה.

מכאן עולות שתי שאלות עוגן אפשריות:

- **האם ענת צדקה בכך שלא סיפרה ליובל את האמת מההתחלה?**
- **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 שלה ואת המניעים שלה תוך בחינה ביקורתית של מעשה ההסתרה. שאלת העוגן השנייה מתמקדת ביוכל ובטלטלה שהוא עובר כאשר הוא לומד על עיוורונה של ענת. נראה כי ליוכל יש רצונות וכוונות מנוגדים: לו ידע על העיוורון של ענת, האם היה מוותר מראש על מערכת יחסים איתה?

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנוון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- **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.
- **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", וכן ב"אגם הברבורים" מאת צ'ייקובסקי, היצירה האהובה ביותר על ענת.

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- קריאה משותפת בעצירות תוך הבנת הפשט ומתן אפשרות לתגובות חופשיות בכל עצירה. ניתן לקרוא קריאה דרמטית שבה התלמידים מקבלים את המכתבים עצמם ומקריאים אותם (דמות של יובל ודמות של ענת):
 - **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 לכל אחד מהמכתבים והסבירו אותו בקצרה.
 - ענת ויובל עומדים להיפגש. שערו מה יקרה בהמשך.
 - **עצירה שנייה:** בסיום המפגש בין יובל וענת, לאחר המשפט: "ידעתי שענת עיוורת".
 - שערו כיצד יובל אומר את המשפט הזה. מה טון דיבורו? ניתן להציג לתלמידים רשימה של רגשות ותחושות ולתת להם לבחור ולנמק את תחושותיו של יובל ברגע זה.
 - תגובות חופשיות: מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? מה המעשים המתוארים והדמויות השונות מעוררות בנו?
 - ניתן לשחזר יחד את הסיפור עם התלמידים באמצעות ציר זמן, שיח, קומיקס, המחזה.

הצעות לקריאה פרשנית

- כאשר חוש אחד נפגע, שאר החושים מתחדדים. חזרו למכתביה של ענת וחפשו דוגמה לשימוש בחושים השונים – שמיעה, מישוש, ריח, טעם. לדוגמה, **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); **מישוש**: "שכחתי לספר לך שאני מאוהבת בגשם. בעיקר חביבות עלי הטיפות הגדולות, החמות, שמגען כל כך עדין ומלטף..." (עמ' 125).
- בקשו מהתלמידים לזהות היכן במהלך ביקורו של יובל את ענת חלה נקודת המפנה שבה הוא הבין שענת עיוורת.
- מסלול ספרותי: בקריאה שנייה אפשר לנסות ולזהות את הרמזים שניתנו ליובל לאורך הטקסט במכתביה של ענת ובתיאור המפגש ביניהם על דבר היותה עיוורת.
- יובל מנתק קשר עם ענת ולאחר תקופה מחדש אותו. מה לדעתכם גרם לשינוי? מומלץ לשלב צפייה בסדרה "סליחה על השאלה – ילדים", פרק על ילדים עם עיוורון.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- עד כמה חשוב לחשוף את כל האמת ביחסים בין אנשים? מה היו המניעים של ענת? מדוע לא חשפה את עובדת היותה עיוורת? אפשר לאסוף מניעים שונים במהלך הדיון.
- דיון באחת משתי שאלות עוגן:
 - האם ענת צדקה בכך שלא סיפרה ליובל את האמת מהתחלה?
 - האם יובל היה מתכתב עם ענת אילו ידע שהיא עיוורת?

הצעות למהלך הדיון

- **גיבוש עמדה**
 - שלב א – חשיבה עצמית**: כל תלמיד חושב במשך כמה דקות מהי עמדתו ביחס לשאלת העוגן.
 - שלב ב – עבודה בזוגות**: התלמידים מספרים על עמדתם לכן הזוג ומשווים בין עמדותיהם.
 - שלב ג – דיון במליאה**: דיווח במליאה תוך ניסיון להציג דעות מנוגדות בין התלמידים.

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

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

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בזוגות:** התלמידים קוראים זה לזה את תשובותיהם במטלת הכתיבה, חושבים יחד מה אפשר להוסיף ומגיבים בהתאם.
- **פרסום מטלת הכתיבה בכיתה, באתר או בפורום כיתתי:** כל תלמיד בוחר את תוצר הכתיבה שהוא מתחבר אליו ביותר וכותב פוסט תגובה שבו הוא מסביר מדוע בחר בו.
- **כתיבת מכתב משותף לאדם בעל מוגבלות:** למשל עיוור, חירש, בעל מגבלה תנועתית.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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, כיתה ה', הוצאת כנרת.

הסיפור "מעשה בשני אמנים" מספר על משימה שהטיל המלך 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, שכר המלך שני ציירים בעלי שם והפקיד בידי כל אחד מהם צד אחר של האולם. אחד מהם טרח והתייגע עד שהצליח לעטר את הקיר באומנות נפלאה, ואילו השני התרשל והזניח את כל העניין. כשהוא גילה שזמנו קצר ועדיין לא החל במלאכה, לא התייאש ומצא ברגע האחרון תחבולה: הוא צבע את הקיר ומרח עליו לקה מבריקה, כך שהעיטורים בקיר מנגד נשקפים גם ממנו. תגובת המלך מבלבלת: מצד אחד הוא לא כעס על האומן העצל, ומצד שני לא שילם לו את שכרו. יתרה מכך, המלך בחר להפעיל תחבולות כנגד האומן 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף כמה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). הנה כמה סוגיות שיכולות לעלות בדיון המקדים:

- הסיפור עוסק באופן שבו אדם ממלא משימה שהתחייב אליה כאשר לרשותו פרק זמן מוגבל. אומנם האומן העצל לא עשה כמעט דבר במהלך הסיפור, אך בסופו של דבר עלה בדעתו פתרון יצירתי. המלך זיהה שהאומן העצל העתיק בדרך מקורית את יצירתו של האומן החרוץ. הוא איננו כועס בתגובתו הראשונית ואף משבח את האומן העצל, אך לאחר מכן מעמיד אותו על מקומו. ואולם, האם ניתן למצוא ערך ביצירתיות של האומן העצל? האם לפעמים יש יתרון בפעולה או בפתרונות יצירתיים שכאלה על פני חריצות ועמלנות יתרה? אפשר, למשל, לטעון כי האומן העצל הוא אדם מאוד יצירתי ומקורי ואף שונה בעצלנות בסיפור, ניתן לשבח גם את תכונותיו אלה.

○ בהמשך לסוגיה הראשונה, ניתן לדמיין 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 האחרון אבל יצירתי ומקורי. האם רק הטיפוס הראשון ראוי לשבח ואילו השני ראוי לגנאי? האם יש ערך בתכונות של שני הטיפוסים?

הצבת שאלת עוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב אותה מחדש.

בהמשך לדיון המקדים ב"מעשה בשני אמנים", נראה שלא כל כך ברור את מי צריך לשבח ומי פועל בצורה נכונה או צודקת. מצד אחד, האומן החרוץ עבד "לפי הספר", בחריצות ובתושייה יומם ולילה, ומנגד, אומנם האומן העצל לא עבד יומם ולילה ואף בילה את מרבית זמנו במסיבות רעים, אך הפעיל את מוחו עד כדי הברקת רעיון לכיצוע המשימה. מכאן עולה שאלת העוגן הבאה:

○ מי ראוי לשבח: האומן החרוץ או האומן העצל?

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

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני בניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- **הצגת שם הסיפור:** על מה יסופר בסיפור ששמו "מעשה בשני אמנים"? למה אנחנו מצפים? האם יסופר על מעשה חיובי או מעשה שלילי? על איזה מעשה מדובר? אילו סוגי אומנים אנו מכירים?
- **הצגת תרחיש לתלמידי הכיתה ודיון בבחירותיהם:** דמיינו לעצמכם שנבחרתם על ידי המורה לבצע פרויקט כיתתי ולהציגו בתוך 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)

- **תגובות חופשיות:** מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? מהם המעשים המתוארים? מה הדמויות השונות מעוררות בכם? מה דעתכם על מעשיהן של הדמויות?
- **הבהרת מילים:** לאחר הקריאה, המורה והתלמידים יבהירו מילים לא מוכרות שהכרחיות להבנת הסיפור, למשל אמן, כתיב, הבריק רעיון במוחו, עצל, לחוג [=לחגוג], הילל, דינרי זהב.
- **עבודה בקבוצות:** כל קבוצה מקבלת כמה סצנות מן הסיפור. על חברי הקבוצה לסדרן לפי סדר ההתרחשות.

הצעות לקריאה פרשנית

- קוראים את הסיפור ועוצרים ברגע שבו המלך צפוי להיכנס לחדר הארמון וחושבים יחד: כיצד המלך ירגיש כאשר יראה את הציורים? כיצד ירגיש האומן החרוץ כשיראה לנגד עיניו ציור זהה לשלו בקיר שממול?
- **משימה בזוגות:** סמנו יחדיו בעזרת מדגשים בצבעים שונים את מעשיו של האומן העצל ואת מעשיו של האומן החרוץ. הסבירו זה לזה מדוע הדמות פעלה בדרך זו לדעתכם.

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- את מי המלך משבח בסיפור? לכאורה נראה שהמלך מהלל את העצל כדי ללמד אותו לקח, ומי שבאמת ראוי לשבח הוא מי שעבד באמת.
- מומלץ לתת לתלמידים כמה דקות לחשוב בזוגות על הסוגיה הבאה: לו הייתם המלך, את מי מהאומנים הייתם משבחים?

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

המעשה של האומן העצל לא ראוי לשבח	המעשה של האומן העצל ראוי לשבח
----------------------------------	-------------------------------

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- כתבו סוף חדש לסיפור והתייחסו לתגובתו של האומן העצל להחלטת המלך.
- כתבו מכתב בשם אחד האומנים לאומן השני ובו הסבירו את מניעיכם לדרכי הפעולה שלכם כפי שמוצגות בסיפור.
- המלך החליט לכתוב מכתב לאחד האומנים. כתבו מכתב בשם המלך.

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בקבוצות:** משתפים ברגשות, בתגובות ובתחושות לגבי המשימה הראשונה והשלישית מאבן הבניין השלישית. בעקבות עבודה זו, כותבים יחד סצנה נוספת לסיפור אשר תהיה מבוססת על רכיבים, רגשות, משפטים ורעיונות מתוך המכתבים של התלמידים.
- **שיתוף במליאה/בזוגות:** בהתייחס למטלת הכתיבה השנייה, תלמיד אחד קורא את המכתב בדמות אחד האומנים ותלמיד אחר מגלם את האומן האחר ומתבקש להגיב. ניתן לתלות את כל המכתבים והתגובות על לוח בכיתה.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>

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

מקראה: מילה טובה 1, כיתה 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 ענה כי זוהי ההחלטה של הוריו של הילד. הסיפור מסתיים בכך שהילד מתחיל לגלף כף של עץ עבור אביו לכשיזדקן.

סיפור זה הוא הזדמנות לדון במערכת היחסים המורכבת בין אב לבנו, וכן בערכים "כבד את אביך ואת אמך", "והדרת 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 מחולל תפנית ולמעשה מעיר את האב על מעשיו. הסיפור מציע 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 בתחום 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף כמה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). להלן כמה סוגיות שיכולות לעלות בדיון המקדים:

- דיון בדמותו של הסב:** כיוון אפשרי לדיון הוא בחינת התנהגותו של הסב תוך התייחסות לפעולות ולמניעים שלו. ניתן לשקול אם חלק מבחירותיו 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, הוא דבק באשתו והולך אחריה, כפי שמצוין בפסוק "ויעזוב איש את בית אביו ואמו ודבק באשתו", ומצד שני הוא נגרר אחרי רעייתו ומתייחס לאביו בזלזול וחוסר כבוד עד כדי השפלה. מה דעתכם על התנהגותו זו של הבן כלפי אביו (הסב)? האם היא מוצדקת בהתייחס לפסוק?

○ **דיון בדמותו של הנכד:** כיוון שלישי לדיון הוא עיסוק בדמותו של הנכד ופעולותיו. מה יחסו של הילד להוריו ולסבו? כיצד הוא מרגיש בתוך הסיטואציה המשפחתית? כיצד הוא מבין אותה? האם טוב לו או רע לו? את מעשיו של הנכד אפשר לפרש בשתי דרכים: מצד אחד, מעשיו יכולים להתפרש כתמימים, שכן הוא מכין לאביו את אותה הכף שיש לסבו. אולם מצד שני המעשה של הנכד יכול להתפרש כמעשה תוכחה – הוא משקף להוריו את יחסם המחפיר כלפי הסב (ניתן להמשיל אותו לילד שאומר, "המלך הוא עירום" בסיפור "בגדי המלך החדשים").

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שלוש השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש. להלן שלוש הצעות לשאלות עוגן:

- עד כמה הורים צריכים להקדיש את חייהם למען ילדיהם?
- עד כמה אדם צריך להיות נאמן לבן הזוג שלו? והאם נאמנות זו מצדיקה פגיעה בהורים?
- האם המעשה של הנכד נובע מתמימות או מביקורת?

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני בניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

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

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- קריאת הטקסט ומתן זמן לתגובות חופשיות: מה הסיפור גורם לכם להרגיש? מה המעשים המתוארים והדמויות השונות מעוררים בכם?
- התייחסות למילים ולביטויים לא מוכרים בסיפור, למשל "לא מביטה בו בעין טובה", "כפיס עץ", "שא אישה", "לגלף ולשייף".
- חלוקת הסיפור לפסקאות: סימון פעולותיהם של הסב ושל הנכד בצבעים שונים.

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 הסיפור עבור בנו? מה מעשיו מעידים על תכונות האופי שלו? ניתן לכתוב על הלוח את התכונות והמעשים, ולסמן את הקשרים האפשריים ביניהם.
- כשהילד שואל את הסב, "מדוע אתה אוכל בכף אחרת?", מדוע לדעתכם עונה הסב כפי שעושה?
- האם לדעתכם המעשה של הנכד נובע מתמימות או מרצון ללמד את אביו לקח?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

כדי לעסוק בשאלות העוגן לעומק, ניתן להתחיל בשאלות דיון "קטנות", למשל: מדוע לדעתכם הסב לא התלונן על כך שנאלץ להשתמש בכף שונה משל שאר בני המשפחה? אפשר לקיים דיון בזוגות ולבחור נציג מכל זוג שיציג בפני הכיתה את עמדתם.

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

○ שערו מה הייתה תגובתו של האב למעשי בנו בסוף הסיפור. כתבו דו-שיח בין האב לבנו והשתמשו בתבנית שלפניכם:

אב: מה אתה עושה בני?

בן: אני מכין לך כף שתהיה לך כשתזדקן.

אב: _____

בן: _____

אב: _____

בן: _____

○ 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... _____

○ לאחר הכתיבה ניתן גם להמחז את סוף הסיפור.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

○ **פרסום מטלות הכתיבה:** תולים את הסיפורים בכיתה.

○ **עבודה בזוגות:** בני הזוג קוראים זה את עבודתו של זה, מגיבים ומביעים דעה, ולאחר מכן מציירים ציור בהתאם.

○ **עבודה בזוגות:** בני הזוג קוראים זה את עבודתו של זה וממזגים בין השניים כדי לכתוב מחזה ולהציגו בפני הכיתה.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה סביב ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום והתנסות 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.

בהמשך העבודה, כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלולים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה סביב היחידה על ידי חקירת ייצוג מכיתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמלול קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 13: בהתעמלות / אדמונדו ד'אמיצ'יס

מקראה: צועדים בדרך המילים, כיתה 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, הירואיות וכבוד למשפחה ולמדינה. גיבור הספר הוא אנריקו בוטיני המתעד שנת לימודים אחת בבית הספר היסודי. הספר נכתב כיומן של ילד איטלקי, ובו 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 אימו 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

קריאת הסיפור "בהתעמלות" מעלה הזדמנות לדון בשני מעגלים מרכזיים השזורים זה בזה ולעיתים קשה לנתקם:

○ **מוטיבציה פנימית:** כוחות פנימיים הטמונים באדם המניעים אותו להתקדם ולהצליח מבלי להקשיב לסביבה, וכן האמונה בעצמי על אף המגבלות הקיימות. בדיון במעגל זה כדאי לשים לב לכמה נקודות:

- נלי לא מתייאש ולא מוותר לעצמו. הוא חדור מטרה ולא מקשיב לקולות מחלישים הבאים מבחוץ ומבפנים. הקולות המחלישים יכולים להיות למשל: המורה המנסה להניא אותו מההגעה "לפסגה"; אימו שנמצאת ברקע וייתכן שהיא משרה אווירה של אומללות, מוטיבציה נמוכה וחוסר אמונה

ביכולותיו; תלמידי הכיתה שתחילה גיחכו וכעת מתבוננים בו ואולי מייחלים לראות בקלוננו. גם הקולות המנוגדים הפנימיים שלו עשויים להחלישו: "האם אצליח? האם אצליח להוכיח לאימי, 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 בליבו, נלי מצליח לטפס עד לפסגה.

- כאשר האם מגיעה, הילדים מספרים לה בהתלהבות כי הוא הצליח לטפס. ניתן לקרוא את הקטע הזה בתמימות ולחשוב שאכן הילדים שמחים בהצלחתו ורואים בו שווה בין שווים. אך ניתן גם להפנות כלפי הסיטואציה הזאת מבט ביקורתי: בעצם העובדה שהילדים מספרים לאם על הצלחתו של בנה, הם כמו נוטלים ממנו את ההצלחה ומחדדים את השונות שלו. נקודת מבט זו מסתמכת על הפנייה של האם לבנה לאחר ביצוע התרגיל: היא אומנם פונה לבנה, אך הילדים נוטלים את רשות הדיבור ולאחר מכן האם רק מלטפת את גארונה. ייתכן שפעולה זו מבטאת את תפיסתה כי הצלחתו של בנה תלויה בגארונה ובחבריו - ולא בכוחותיו הפנימיים.

○ **החברה:** גורם מעכב או מקדם, מחסל או מחשל, המייצג קולות מחלישים וקולות מחזקים, בידיעה שלעיתים גם דמויות שאנו אוהבים עלולות להחליש אותנו. בהתייחס לחברה, הסיפור עשוי לזמן דיון בשאלת כוחו של מנהיג חיובי או שלילי. להלן כמה סוגיות הקשורות במעגל זה:

- נראה כי בסיפור זה כוחו ועוצמתו של המנהיג באים לידי ביטוי במבט בלבד. מעמדו של גארונה מוחלט. ברור לכול מהי עמדתו ואיש 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 אימו בחדר המנהל והיא מנסה לשכנע את המנהל שישחרר את בנה ממטלות שיעורי ההתעמלות. האם חוששת מהחברה, חוששת שבנה ייפגע, אך נלי דבק בעמדתו: "די לי כי גארונה לא יצחק עליי". 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 לדבריו של 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 אימה ושיתוק על רצונות ומאווים?

- 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 מייד 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?

בעקבות הדיון, נבחן מהו כוחו של מנהיג, כגורם חיצוני, ביחס למימוש הפוטנציאל של האינדיווידואל. נבחן גם 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 מגינה על הילד ושומרת עליו, מגבירה את הביטחון שלו, מטפחת אותו ומפתחת אותו? או שמא דאגה מסוג זה פוגעת בהתפתחותו, בעצמאותו ובקשריו החברתיים?

הצבת שאלת עוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שלוש השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש. אנו מציעים שלוש שאלות עוגן אפשריות:

○ האם גארונה הוא מנהיג טוב?

לאורך הטקסט הנוכחות של 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 יישק דבר. נראה כי די במבט אחד לשתק את כל צחוקם של החברים.

○ מה או 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 שלו עצמו. אילו קולות מניעים את נלי למימוש רצונותיו? אילו קולות מעכבים אותו? האם נלי היה מטפס ללא דחיפה מהסביבה?

○ האם אימו 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 הסיפור מעלה את השאלה: האם אימו של נלי, בדאגתה הרבה, גם פוגעת בבנה? האם דאגתה באמת מגוננת ושומרת על בנה ומאפשרת לו לפתח ביטחון עצמי? או שמא דאגה כזו פוגעת בהתפתחותו, בעצמאותו ובקשריו החברתיים? האם ייתכן שדאגת היתר של האם, היא שהובילה אותו למצבו המוחלש?

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרם קריאה

- **הצגת שם הסיפור ועיסוק בנושא המרכזי:** על מה יספר הסיפור ששמו "בהתעמלות"? למה אנחנו מצפים? באילו מקומות יכול להתרחש הסיפור?

הצעות לקריאה ראשונה

- קריאה אישית או משותפת.
- הבנת הפשט: הבהרת מילים לא מוכרות אשר הכרחיות להבנת הסיפור.
- ניתן לערוך שחזור בעל פה של רצף האירועים כדי לחדד את מהלך הסיפור.
- הסיפור הזה מעניק הזדמנות מצוינת לערוך משחק תפקידים כדי להמחיש את הסיטואציה. אפשר לחלק את התפקידים בין כמה תלמידים ולקרוא כך את הסיפור.

הצעות לקריאה פרשנית

- **תגובות חופשיות:** מה הסיפור הזה גורם לכם להרגיש? האם נתקלתם בחוויה דומה?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- כדי לעסוק בשאלות העוגן, מומלץ לדון בשאלות שלהלן:
- מה מאפיין מנהיג שלילי ומה מאפיין מנהיג חיובי? אין ספק שגארונה נתן לנלי תחושת ביטחון ואפשר 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 התערבותו של גארונה?
 - מקריאת הסיפור עולה סוגיה 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? מה מעכב אותו?
 - האם נלי היה מטפס ללא עזרת הסביבה?
 - אנו רואים בטבע כיצד האם דואגת לגוריה ושומרת עליהם מכל משמר וכמובן רואים זאת גם בקרב ההורים שלנו: האם המגנה על בניה, עוטפת אותם ומנסה להגן עליהם מהסכנות בחוץ.

עולה השאלה, אומנם טבעי שאמא תדאג לילדיה ותעטוף אותם, אך היכן עובר הגבול? האם התנהגות זאת יכולה לחסום את התקדמות בנה, לפגוע בהתפתחותו ולגרום לתלות ולחולשה? או שמא התנהגות זו נוטעת בו ביטחון, מטפחת ומפתחת אותו?

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- אתם עורכים כעת בחירות למועצת התלמידים. נסו לשכנע את הבוחרים מדוע כדאי או לא כדאי לבחור בגארונה להנהיג את בית הספר.
- כתבו מכתב לאימא של נלי ובו הביעו את דעתכם לגבי התנהגותה. הסבירו לה כיצד לדעתכם עליה לנהוג ביחס לבנה.
- נלי עכשיו בעיצומו של הטיפוס על המוט בשיעור ההתעמלות. אתם הקול המדבר מתוכו. נסו לשכנע אותו לרדת או להמשיך לטפס. כדאי לתת לתלמידים ציור של נלי עם בועות דיבור שאותן עליהם למלא.

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- ערכו בכיתה בחירות ליו"ר מועצת התלמידים של בית הספר. אספו מהתלמידים את נימוקיהם בעד ונגד בחירתו של גארונה ליו"ר מועצת התלמידים. ניתן לערוך דיבייט שבו נציגים יציגו את טענותיהם. לאחר מכן אפשר לערוך בחירות ולדון בתוצאות.
- 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?
- כל תלמיד מקבל דף ומתבקש 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 שינה אותו, הרס אותו או לא עמד בציפיות שלכם? אפשר להקביל זאת לתחושותיה של אימא של נלי: היא בנתה סביבו הגנות, מחשבות וציפיות והיא חוששת לשחררן. לאחר מכן התלמידים מציגים את התוצרים שלהם בכיתה. משתפים את חברי הכיתה בכוחות המחלישים והמחזקים המצויים בנלי, ואולי גם בכל אחד מהם באופן אישי.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 14: דוד המלך / יוסי מרגלית

מקראה: דרך המילים, כיתה ה', הוצאת כנרת.

הסיפור "דוד המלך" מתאר מציאות חברתית קשה. מתחת לפני השטח, ללא ידיעת המורים וההורים, מתקיימים יחסים של שליטה, השפלה וניצול. הסיפור מציע הזדמנות לחשוף את העולות האלה המתקיימים לא פעם בין תלמידים בהפסקות ואחרי שעות הלימודים.

הגיבור של הסיפור, ששמו אינו ידוע, הוא חלש חברתית וכנראה גם פיזית. אולם בגולות – המשחק החשוב והמרכזי שבו בני הכיתה עסוקים – דווקא יש לו כישרון. בראשית הסיפור הוא מתאר איך הפך ל"עבד" של בריון כיתתי בשם דוד, כלומר למישהו שמרוויח עבורו גולות ובאופן כללי ממלא את כל פקודותיו. בתמורה דוד אמור להגן עליו מפני תלמידים 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 מחבריו לכיתה ונבגד על ידי דוד, לאחר שקרא לו לעזרה. דוד טוען שכלל לא התכוון ברצינות שיגנוב. בעקבות האירועים האלה (שהגיבור שמח שלא נודעו להורים ולמורים), הגיבור מחליט להפסיק להיות עבד של דוד ושלא יהיה שוב עבד של אף אחד.

סיפור זה מעורר הרבה תהיות: הגיבור נותר מוחלש בסופו ולא נראה שהמציאות האלימה והפוגענית בכיתה השתנתה. אומנם הוא מחליט להפסיק להיות עבד, אך לא נראה שיש מוצא למצוקותיו וחולשתו. נראה שהסיפור ביקורתי כלפי דוד, הבריון 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 וכיטוי עמדה אישית כלפיהן.

דיון מקדים בטקסט

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

להלן כמה סוגיות שעשויות לעלות בדיון על הטקסט:

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

○ **דמותו של הגיבור:** הגיבור מציג עצמו כילד חלש ובעל מעמד חברתי נמוך בתוך מציאות חברתית אלימה ופוגענית. אומנם בתחילת הסיפור הוא טוען ש"שמח" מהצעתו של דוד להיות עבד שלו, אך ייתכן שהסכמתו הראשונית לא הייתה מתוך בחירה חופשית אלא נבעה 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 שיִפּו אותי. לכן שמחתי להיות עבד של דוד". אומנם, כאמור, הגיבור אומר שהוא "שמח" להיות עבד של דוד, אך ייתכן שלא הייתה לו כל 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 שאליו נקלע הגיבור בסיפור נובע גם הוא 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 לבדי 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.

○ **עבדות והשתקה:** המצב של הגיבור כ"עבד" וההקשר המקראי של דוד המלך מעוררים מחשבות על עם ישראל והעבדות במצרים. הסיפור קרוי "דוד המלך", וכל הילדים המוזכרים בו מוזכרים בשמם (חזי, עזרא וכו'), ואילו הגיבור – שספק מוכן ספק מוכרח להפוך ל"עבד" – הוא חסר שם. על מה הדבר מעיד? האם משמעות העבדות היא ביטול עצמי – להפוך לחסר שם? מהו בדיוק מצב העבדות שהגיבור מוכן להכניס את עצמו אליו?

בסוף הסיפור הגיבור בוחר שלא לספר לאיש על המקרה. הגיבור חווה מקרה חמור של ניצול, אלימות והתעללות, ובכל זאת בוחר שלא לספר לאיש. מדוע? ניתן להרחיב את הדיון ולעסוק בנושא של "בריונות ברשת" וההשתקה הכרוכה בה לא פעם.

○ **המציאות החברתית המעוותת בסיפור:** בסיפור מתוארת מערכת היחסים נצלנית בין שתי הדמויות. דוד נחשב בכיתתו לילד חזק והוא מנצל זאת באופן שלילי וגורם לגיבור להיות עבד שלו ולעשות כרצונו. כל מה ש"המלך" אומר לגיבור הוא עושה בלי להפעיל שיקול דעת. מתי ילד מוצא את עצמו במצב חלש שכזה? באיזו מין חברה? לכאורה, המניעים של הדמויות למערכת היחסים הזאת 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 על פי "צו המלך" או על פי "צו המוסר"? הסיטואציה הזאת 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 ואנוכי שמעמדו החברתי חשוב לו יותר מכול, ואילו הגיבור עושה הכול למען החברות ביניהם. איזו מין מציאות חברתית זו ומה הגורל של החלשים בה?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

○ האם דוד הוא ילד חזק?

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

○ האם הגיבור בוחר את פעולותיו באופן חופשי?

שאלת העוגן השנייה מתמקדת במה שמתחולל בנפשו של 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 הזאת מסמנת את האפשרות שאין לו באמת חופש בחירה במצב שבו 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 עוד עבד, מציב שאלה לא פשוטה: איזה מין גורל יהיה לו לאור החלטה זו? האם יהיה בן חורין או שמא ימשיך להיות חשוף לאלימות והשפלה, אולי אפילו ביתר שאת?

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין



לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- **דיון קצר:** איך קורה שמלך נעשה מלך ועבד נעשה עבד? מהם התנאים להגדרות אלה?
- **הצגת שם הסיפור:** על מה יסופר בסיפור ששמו "דוד המלך"?
- **עיסוק במונח מלך:** האם המונח "מלך" מתאים לסיפור שעוסק במצב חברתי בין ילדים? במהלך הדיון אפשר להתייחס למושג "מלך הכיתה" או "מלכת הכיתה" וליחסים העולים ממושג זה.

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- **הבנת הפשט:** הבהרת מילים לא מוכרות אשר הכרחיות להבנת הסיפור.
- **עצירה בנקודות משמעותיות בסיפור ותגובות חופשיות:** מה הסיפור גורם לכם להרגיש? מה מעורר בכך המעשה או הדמות המתוארים?

הצעות לקריאה פרשנית

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

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- **האם דוד ילד חזק?**
 - המורה כותבת את שאלת העוגן על הלוח.
 - כל אחד מהתלמידים כותב לעצמו במשך חמש דקות אם כן או לא ומנסה לחשוב על שני נימוקים לפחות לעמדתו.
 - המורה מבקשת מהתלמידים להסדר בזוגות או בשלושות, לפי דעות מנוגדות. כל תלמיד מנסה לשכנע את חברו או 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?

3 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 היה יכול לנהוג אחרת? מה היה המחיר לזה, לדעתכם? לו הייתם הגיבור, מה הייתם עושים בסוף הסיפור?

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- כתבו דף מיומנו של הגיבור אחרי האירוע שבסיפור.
- כתבו דף מיומנו של דוד אחרי האירוע שבסיפור.
- לו "מלך/מלכת הכיתה" היה/הייתה מציעה/ להיות חברה/ שלכם בתמורה לכך שתעשו משהו שאינכם רוצים לעשות – מה הייתם משיבים? כתבו דיאלוג.
- כתבו דו-שיח בין דוד לגיבור לאחר אירועי הסיפור.
- כתבו סוף אחר לסיפור, מאירוע הגניבה והלאה.
- מדוע לדעתכם לגיבור אין שם בסיפור?

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- עבור שתי מטלות הכתיבה הראשונות: בזוגות – אתם המחנכים של דוד והגיבור. קיבלתם מאחד מהם דף מיומנו. כתבו לו מכתב בחזרה.
- עבור מטלת הכתיבה השלישית: המחזה של דיאלוגים בכיתה לפי הטקסטים שכתבו תלמידים.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות



לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

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 ומחנכים: עליהם לאפשר - ואף לגרום לילדיהם או לאלף אותם ללמוד להתמודד עם בעיות בכוחות עצמם. הסיפור עוסק באב ושני בניו החרוצים והממושעמים, 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 לכדם. למעשה, כוונתו הייתה להוכיח לילדים, באמצעות מצב של חוסר ברירה, שהם מסוגלים להסתדר בעצמם. בסוף הסיפור מובא מוסר ההשכל באופן מפורש, והוא מתברר לבנים תוך כדי שיחה עם האב. במשפטי הפתיחה והסיום המחברת פונה לקוראים באופן ישיר באמצעות 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, כדי להעמיק 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף כמה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו). הנה כמה 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 ייצר סיטואציה שבה הם יוכלו לגלות את הכוחות הטמונים בהם ולהאמין בעצמם. ואולם כדי לעשות זאת האב שיקר לבנים וגרם להם להאמין שאם יתקלו בבעיה, "אינבררה" תגיע מייד לעזרתם. זהו כמובן פתרון שקרי ולא

- ממשי. במבט ראשון נראה כי הדרך שבה בחר האב הניבה 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 בו לבדם. האם זוהי שיטת חינוך ראויה – "לזרוק" את הילדים למים העמוקים ולתת להם להתמודד בכוחות עצמם, מבלי לצייד אותם בכלי ממשי כלשהו?
- **התהליך שעברו הילדים.** מצד אחד ניתן לטעון כי בדרך של האב ("לזרוק למים") הילדים התבגרו והפכו לעצמאיים יותר. כלומר רק כאשר הילדים יחוו את חוסר הברירה על בשרם, כאשר הם יאלצו להתמודד בכוחות עצמם – הם יאמינו בעצמם וביכולות שלהם. אך מה היה קורה אם הילדים היו נכשלים ולא היו מצליחים להזיז את העגלה? או אם היו סכנות אחרות ביער והילדים היו נפגעים? סביר להניח כי הביטחון העצמי שלהם היה נפגע אף יותר.
 - **סוגיה פדגוגית.** הסיפור מעורר אפוא שאלה חינוכית ופדגוגית חשובה: באיזו מידה עלינו לתמוך בתלמידים ובילדים בתהליך הלמידה שלהם? מתי אנחנו צריכים "לזרוק אותם למים" ומתי "זריקה" שכזו עלולה לסכן אותם 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 שאלת עוגן ?

אנו מציעים ליחידה את שתי שאלות העוגן הבאות:

- **האם הדרך שבה פעל האב היא הדרך הנכונה?**
- **האם היינו רוצים שכך יחנכו אותנו?**

לאורך הסיפור עמדת המחברת 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. השאלה הראשונה מתמקדת בדמות האב, במניעיו ובאופן שבו בוחר לחנך את ילדיו, והשאלה השנייה מתייחסת לחוויה של הילדים ולאופן שבו הם היו רוצים שיחנכו אותם.

אם זו יחידת הלימוד הראשונה שבה הצוות מתנסה, כדאי בסיום העבודה על היחידה לחשוב על נורמות השיח בדיון שלכן ולנסח יחד כללי שיח (ראו בשער השני, עמ' 32-33).

עיצוב יחידת הלימוד על בסיס ארבע אבני בניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרומ קריאה

- הצגת שם הסיפור ונושא הסיפור: על מה לדעתכם יספר הסיפור? למה אנחנו מצפים? מה הכוונה במילה אינבררה?
- תנו דוגמה לסיטואציה שבה הרגשתם שאין לכם ברירה ואם לא תסייעו לעצמכם אף אחד אחר לא יסייע לכם.
- באיזו סיטואציה בחיים התמודדתם עם קושי ולא קיבלתם עזרה או תמיכה?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- לאחר קריאה אישית או 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". מומלץ להתייחס גם למילים במשמעות שונה מהמקובל בשפת היום-יום, כגון "הקשה הבן", "נחלצו מהבוץ", "היו נכונים", "טמאו לשוב".
- דיון ותגובות חופשיות: מה הסיפור הזה גורם לנו להרגיש? אילו מחשבות ותחושות מעוררים בכם המעשים המתוארים והדמויות בסיפור?
- שחזור הסיפור עם התלמידים באמצעות ציר זמן, שיח, קומיקס, המחזה וכד'.

הצעות לקריאה פרשנית

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

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

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

הצעות למהלך הדיון

- המורה שואלת, האם הדרך בה בחר האב לחנך את ילדיו היא נכונה? ומעודדת חשיבה ותגובות ראשונות.
- חלוקה לשתי קבוצות – בעד ונגד שיטת חינוכו של האב. כל קבוצה כותבת נימוקים לעמדתה, ולאחר מכן תולים את הנימוקים על הקיר או על הלוח.
- דיון במליאה: קוראים את התגובות ומבהירים אותן. האם מישהו רוצה להתייחס לנימוק נגדי מהנימוק שרשם? האם מישהו השתכנע מנימוק אחר שתומך בדעה המנוגדת לדעתו? האם מישהו קרא נימוק התומך בדעתו?
- לאחר מכן ניתן לעבור לדיון כללי יותר בסוגיות המרכזיות: האם זה טוב או רע "לזרוק" את הילדים למים העמוקים ולתת להם להתמודד לבד? מדוע הילדים כל כך חששו להיות לבד? האם החששות שלהם לגיטימיים? האם המעשה של האב צודק או לא, מדוע?

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- חשבו על משהו שבתחילה לא יכולתם לעשות לבדכם ופיתחתם בו עצמאות (למשל רכיבה על אופניים, התמודדות עם מטלה כלשהי, שריכת שרוכים). תארו את המקרה. האם קיבלתם תמיכה? מי תמך בכם, וכיצד? אם לא קיבלתם תמיכה כלל, כיצד הרגשתם? מה עזר לכם לפתח את העצמאות? האם נתקלתם בקשיים כלשהם? אם כן, פרטו אלו.
- האם לדעתכם, כאשר האב ביקש מבניו לקרוא לאינבררה הוא סייע להם או לעג להם?
- כתבו סוף אחר לסיפור.
- מה ניתן ללמוד על האחים מהדרך שבה פעלו ביער?
- בסיפור כתוב כי "בזכותה של אינבררה נחלצו הנערים בשלום ושכו הביתה". האומנם? האם אתם מסכימים עם המשפט הזה? הביעו את דעתכם.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בזוגות: התלמידים מציגים את מטלות הכתיבה שלהם בפני חברים, ובני הזוג מראיינים זה את זה ושואלים על התהליך. אפשר לעשות זאת במקביל או לבקש מחלק מהזוגות לערוך ראיונות בפני כל הכיתה, כמעין תוכנית אירוח כיתתית. אפשרות נוספת היא לקרוא בפני הכיתה מטלה של אחד התלמידים ולבקש מן התלמידים "לראיין" אותו – כלומר, לשאול את הכותב שאלות על הכתיבה שלו. ניתן להיעזר בקובייה עם מילות שאלה או בגלגל שאלות (מתוקשב).**
- דוגמאות לשאלות: איך רכשת עצמאות? מה עזר לך בתהליך? מי עזר לך בתהליך? כמה זמן התהליך נמשך? כיצד הרגשת לאורך התהליך?

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 16: עץ הדובדבנים השבור / ג' סטיוארט (תרגם דן אלמגור)

“לומדים להצליח” לקט ספרות (על פי תוכנית מעגלים של משרד החינוך) ציפי משולם,
סיסי הראל.
הסיפור מיועד לתלמידי כיתה ו'-ז'.

הסיפור הוא הזדמנות לדון בפערי מעמדות ובמעמד החלש בחברה. הסיפור מזמן את האפשרות לבדוק מיהו “החזק” בחברה ולשאול: האם מי שמוגדר “חלש” הוא אכן חלש? מה הופך אדם ל“חזק”? מהן התכונות האנושיות הנדרשות ליצירת חברה שוויונית?

הסיפור מתרחש בתקופה אחרת מימינו. בסיפור מתואר מקרה שבו תלמיד שבר ענף של עץ דובדבן העומד בחצר בית הספר. כעונש המחנך דרש מהתלמיד לעבוד בבית הספר ולשלם עבור הנזק. אביו של הילד לא הסכים עם העונש וכעס על החלטתו של המחנך, מכיוון שהוא היה זקוק לבנו לעזרה בעבודה בשדה. הקריאה המקובלת של הסיפור מעוררת רגשות אמביוולנטיים בקשר לילד ולאביו. הקורא נע בין אמפתיה לילד, החושש מתגובת אביו לאחר שהוא איחר להגיע לביתו בעקבות העונש, ובין אמפתיה לאב, שמביע מורת רוח ביחס לעונש. מעבר לרגשות העולים באופן טבעי ביחס לסיפור, קריאת הסיפור יכולה לזמן עיסוק בדילמות ערכיות מהותיות הנוגעות למעמדות בחברה וביחס לשאלה מהי חברה צודקת.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני

- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות: פרשנות, הערכה ונקיטת עמדה לגבי הכתוב תוך התייחסות לרעיונות, נושאים ומסרים (הישג נדרש 4, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).
- 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).
- האזנה ודיבור למטרות שונות: פרשנות, הערכה ונקיטת עמדה לגבי תוכן הדברים (הישג נדרש 1, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).
- כתיבת טקסטים למטרות שונות ולנמענים שונים: הבעת עמדה בנושא שנוי במחלוקת וביסוסה תוך התייחסות לטיעונים שכנגד (הישג נדרש 2, תכ"ל חינוך לשוני, משרד החינוך).

דיון מקדים בטקסט

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

להלן כמה סוגיות שיכולות לעלות בדיון בעקבות קריאת הטקסט:

הסיפור מסופר בגוף ראשון מנקודת מבטו של הילד, דייב. בתחילת הסיפור ניתן להבחין בדואליות בחייו של דייב, הוא מרגיש שייך לשני עולמות – הבית שלו ובית הספר. מצד אחד הוא גדל בבית שנתפס בעיניו כמקום מיושן: "אינך מכיר את אבי... אבא הוא אדם מן הדור הישן ולעולם לא יבין", ומצד שני הוא לומד בבית ספר המסמל את העולם החדש, הנאור: "יהיה עלי לשאת בעונש... אני הוא הראשון מבני משפחתינו המבקר בבית ספר תיכון". הפתיחה הזאת מזמנת דיון בכיתה על פערי דורות, על מקום הבית בחייהם של התלמידים וחשיבותו ועל הפערים הערכיים-מוסריים שיכולים להיות בין הבית ובין בית הספר. הסיפור יכול לזמן דיון בשאלות שונות:

- האם יש פערים בין ההתנהלות שלנו בבית ובין ההתנהלות שלנו בבית הספר? למי מצייתים?
- מה קורה כשמתביישים בבית ובהורים?
- האם ילד צריך לשאת בעונש כספי, בעיקר כאשר הוא מגיע מבית עני?
- מהו עונש ראוי?
- האם כאשר ילד אחד לא יכול לפרוע חוב, חבריו יכולים לעשות זאת במקומו (ערכות הדדיות)?
- האם הורה יכול להגן על בנו בכל דרך?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור שאלת עוגן מתוך שתי השאלות המוצעות למטה, לערער עליהן או לשנות ולכתוב אחת מהן מחדש.

לאחר קריאת הסיפור, אנחנו מבינים ששם הסיפור "עץ הדובדבנים השבור" הוא משל ל"שבירה", לשינוי שעוברים אנשים שמשנים את דעותיהם ותפיסת עולמם. בסיפור אנו פוגשים שלוש דמויות. בקריאה ראשונה נראה שהאחת מייצגת "עולם ישן" של הבית, חוסר השכלה וקיבעון, והדמות האחרת מייצגת את "העולם החדש" של בית הספר הנאור והמשכיל המסמל פתיחות לשינוי, ובתווך – הילד דייב, המצוי בין שני העולמות. לאור זאת מוצעות שתי שאלות:

- **האם המורה, המייצג בסיפור עולם נאור, עבר שינוי? האם המורה קיבל באמת את האב או פשוט לימד אותו את עולמו?**
- **מה עושים כאשר יש התנגשות בין הכללים הנהוגים בבית לבין כללי בית הספר – על פי מה נוהגים?**

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- נציג תמונה של עץ דובדבן פורח או תמונה של דובדבנים (כדי להדגיש את יופיו של העץ). נתמקד במשמעותו של שם הסיפור ונשאל: מה זה עץ שבור? מה קורה כשעץ נשבר? האם נתקלתם בעבר בדימוי של עץ למשהו אחר (דימוי של אדם שנשבר, של משהו חלש שנשבר)?
- אפשר לבקש מהתלמידים לשתף בדוגמאות לחוקים שהם מכירים ולשאל: האם יש בבית שלכם חוקים? אילו חוקים יש בבית הספר? האם החוקים שבבית סותרים את החוקים של בית הספר?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- המורה קוראת בקול תוך שיתוף ברגשות שהסיפור מעורר – מי מהדמויות אהבתם, מדוע?
- בהמשך לדיון שערכנו לפני הקריאה נשאל: מה "נשבר" בסיפור?
- הבהרת מילים: משכיל, עולם ישן, עולם חדש, בור ועם הארץ.

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה באופן דרמטי בתפקידים, אפשר לארגן בטבלה את הדמויות ואת מה שהן מייצגות (האב – עולם ישן, עבודת אדמה, כפרי, עני וחסר השכלה. המורה – עירוני, משכיל, מודרני, מייצג את הקדמה והנאורות. הבן – בתווך, חי בין שני העולמות כשפניו נשואות לעולם המורה).
- מה העונש שהוטל על דייב? מדוע הוא ביקש להמירו? מה הייתה תגובתו של המורה, ומדוע? מה קרה בביתו של דייב כאשר לא חזר בזמן לבצע את המטלות שלו?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- האם המורה, המייצג בסיפור את הנאורות, עבר שינוי?
- האם העונש שהטיל המורה על דייב צודק?
- עץ הדובדבן נשבר, ומי נשבר בסיפור? האם רק החלשים נשברים? האם רק החלש צריך להשתנות?
- האם דייב היה צריך לפעול אחרת כאשר המורה הטיל עליו את העונש? האם בבית הספר יש לנהוג על פי כללי בית הספר או על פי כללי הבית? מה קורה אם יש התנגשות בין השניים?

הצעה למהלך הדיון

דיון בקבוצות: מחלקים את התלמידים לקבוצות של ארבעה תלמידים, ונותנים לכל קבוצה מכתב שאלות לדיון. כל קבוצה בוחרת את השאלה שמעניינת אותה, דנה בה ומעלה על הכתב בנקודות את עיקרי הדברים שעלו בדיון. המורה עוברת בין הקבוצות כדי לכוון את הדיון ולשמוע את דברי התלמידים. בתום הדיון בקבוצות, המורה תעלה סוגיה או שתיים לדיון במליאה.

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- בסוף יום הלימודים הארוך שבו פגש המורה את אביו של דייב, הוא חזר לביתו טרוד במחשבות בעקבות המפגש. הוא החליט לכתוב על כך ולשתף ברגשות ובמחשבות שהמפגש עורר בו. כתבו דף מיומנו של המורה בתום יום הלימודים שבו שפגש את אביו של דייב. מה הרגיש כשראה את האב הזועף? מה חש באמת כלפי האב? מה חשב על התלמיד דייב? מה הבין בתום המפגש?
- בסוף יום הלימודים הארוך שבו אביו של דייב הגיע לבית הספר לדבר עם המורה, חזרו דייב ואביו לביתם. דייב היה טרוד במחשבות בעקבות המפגש. הוא החליט לכתוב ביומנו ולשתף את ברגשות ובמחשבות שהמפגש עורר בו. כתבו דף מיומנו של דייב בתום יום הלימודים שבו פגש אביו את המורה. מה הרגיש כאשר נכנס עם אביו לבית הספר? מה חש כלפי המורה? מה חש כלפי אביו? מה הוא חושב על העונש שהטיל עליו המורה? מה הוא חושב על התנהגותו של אביו? מה הוא הבין בתום המפגש?
- אתם כותבים בעיתון בית הספר. נחשפתם לעונש שדייב קיבל בעקבות שבירת עץ הדובדבן והחלטתם להביע את דעתכם על העונש שהוטל על דייב בכתבה שתפרסם בעיתון בית הספר. כתבו כתבה לעיתון בית הספר ובה דווחו על האירוע ועל העונש שדייב קיבל וחוו את דעתכם – האם אתם חושבים שהעונש היה מוצדק, מדוע?

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בזוגות:** התלמידים קוראים את מטלת חבריהם ומגיבים זה לזה. כל אחד מהתלמידים יכול להתייחס לטקסט של חברו בהיבטים שונים, למשל: מה הבין מהטקסט שכתב חברו? אילו רגשות עולים מתוך הטקסט? אילו עמדות עולות מתוך הטקסט?
- **דיון במליאה בעקבות כתיבת כתבה:** קוראים במליאה שתי כתבות – אחת שמצדיקה את המורה ואחת שמביעה התנגדות. בוחנים מה שכנע בכתיבה, ומדוע. אפשר להוסיף טיעונים מתוך כתבות אחרות שנכתבו כדי להרחיב את הכתבה.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 17: על ספסל הקנאה / אשכול נבו

חוברת עונות וליהנות לכיתה ה', חלק ב'

הסיפור "על ספסל הקנאה" מסופר בגוף ראשון. גיבור הסיפור משחק בספורט תחרותי ומגלה רגשות קנאה כלפי חבריו לקבוצה. הסיפור מזמן שיח פתוח על נושאים הקרובים לעולמם של התלמידים: חוגים, תחרותיות, הגשמת חלום, התמודדות עם קושי, קנאה, רדיפה אחר הגשמת חלום והמחיר שלעיתים נדרש מכך.

מטרות ומיומנויות מתחום החינוך הלשוני

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

דיון מקדים בטקסט

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

נושאים אפשריים לדיון בצוות בעקבות קריאת הטקסט:

- האם תחרותיות מקדמת או מעכבת (את המתחרה, את הקבוצה)?
- הגשמת חלום – בכל מחיר?
- האם החלום הוא של הילד או של האב? באיזה אופן מעורבותו של האב משפיעה על התנהגותו של הילד?
- האם מותר לקנא? איך מתמודדים עם רגשות הקנאה?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב שאלה חדשה.

בסיפור מוצגות שתי אפשרויות להתמודדות עם קושי – האחת של האב והשנייה של הבן (המספר). לפי האב: צריך סבלנות והתמדה. לפי הבן: לא חייבים להיאחז בחלום אם הוא גורם תסכול וצער. לפעמים עדיף לוותר וללכת למקום אחר.

- האם הילד פעל נכון כאשר בחר לעזוב?

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- הצגת שם הסיפור: במה לדעתכם יעסוק הסיפור?
- מתי חשתם קנאה? כיצד התמודדתם עם הרגש הזה? שתפו במקרה שקרה לכם.
- תנו דוגמה לאירוע שבו מישהו קינא בכם. מה הוא עשה? כיצד אתם הגבתם?

הצעות לקריאת הבנה

- הבהרת מילים וביטויים לא מוכרים.
- התלמידים קוראים בקול את הסיפור. מפעם לפעם עוצרים כדי להסביר את השתלשלות האירועים ומעלים השערות לגבי ההמשך.

הצעות לקריאה פרשנית

- ניתן לקרוא את הסיפור ולדון בו משתי נקודות מבט – של הילד ושל האב.
- למה האב מתעקש שבנו ימשיך להתחרות? מהם שיקולי הדעת שלו?
- למה לדעתכם הילד ממשיך להתחרות? מה מניע אותו בסופו של דבר לפרוש מקבוצת הכדורסל?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- דיון בשאלת העוגן: האם הילד פעל נכון כאשר בחר לעזוב?

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- יום אחרי השיחה עם אביו, החליט הילד לכתוב פוסט בבלוג שבו הוא מודיע שהוא פורש מקבוצת הכדורסל. כתבו את הפוסט ובו פרטו את ההתלבטויות שהיו לו עד לרגע ההחלטה ואת תחושותיו כלפי חבריו לקבוצה, כלפי המאמן וכלפי אביו. לאחר מכן הכריעו אם הילד שלם עם הבחירה שלו.
- ערב לפני שהילד הודיע לאביו שהוא פורש מקבוצת הכדורסל, הוא כתב ביומנו על ההתלבטויות, התחושות וההחלטה שלו. כתבו דף מיומנו של הילד.
- לאחר השיחה עם האב, הילד הרגיש שיש הרבה דברים שהוא לא העז לומר לאביו. הוא החליט לכתוב מכתב לאביו כדי להסביר לו מדוע פעל כך. כתבו את המכתב.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- עבודה בזוגות בעקבות כתיבת המכתב לאב: התלמידים יכתבו מכתב תגובה מהאב לכן ובו יתייחסו לרגשות ולמחשבות שהילד העלה במכתבו.
- עבודה בקבוצות בעקבות כתיבת הפוסט: התלמידים יכתבו תגובות לפוסטים שילדים העלו (חשוב לדון עם התלמידים על כללי תגובה וכתיבה בפוסטים) כאחת הדמויות מהסיפור (מאמן, חבר לקבוצה, חבר לכיתה).

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 18: האות האנגלית m / אורלי קסטל-בלום

מקראה: צועדים בדרך המילים, כיתה ו', הוצאת כנרת.

הסיפור "האות האנגלית m" הוא סיפור ריאליסטי בעל עלילה חיצונית ועלילה פנימית. במהלך הסיפור הדוברת משתפת בזיכרונותיה וחושפת את הקושי בכתיבת האות האנגלית m בבית ספר יסודי ובתיכון. היא מספרת על אירוע שבו המורה למתמטיקה והכיתה לגלגו על האופן שבו היא כותבת את האות m. בבגרותה היא פוגשת במקרה את המורה למתמטיקה ובוחרת שלא לשתף אותו בזיכרונותיה. הסיפור מזמן דיון בסוגיות העוסקות במערכות היחסים בין תלמידים, בין מורה לתלמיד ובקשיים בלמידה בבית ספר.

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 עמדות ביקורתיות 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

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף במה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

נושאים אפשריים לדיון בצוות בעקבות קריאת הטקסט ובהובלת המורה המובילה:

- **התייחסות להתנהגות של המורה לאנגלית:** המורה לאנגלית בבית הספר היסודי התעלמה מהמספרת כשהיא התקשתה בכתיבת האות m במהלך השיעור. מה דעתכם על האופן שבו הגיבה המורה? מה היא יכלה לעשות אחרת? איך תגובתה השפיעה על המספרת?
- **התייחסות להתנהגות של המורה למתמטיקה:** המורה למתמטיקה בתיכון הכחין בקושי של המספרת לכתוב את האות m והעליב אותה בפני כל הכיתה. מה דעתכם על האופן שבו הגיב המורה? מה הוא היה יכול לעשות אחרת? איך תגובתו השפיעה על המספרת?
- **התייחסות להתנהגות של המספרת:** כיצד המספרת התמודדה בכל אחד מהאירועים המופיעים בסיפור (בשיעור אנגלית בבית הספר היסודי, בשיעור מתמטיקה בבית הספר התיכון, במפגש עם המורה בבגרותה). מה דעתכם על האופן שבו היא הגיבה בכל אחד מהאירועים?

הצבת שאלת עוגן לעיצוב היחידה ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת סוגיה מרכזית ובהצבת שאלת עוגן ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת, לערער עליה או לשנות ולכתוב שאלה חדשה.

- המספרת פגשה את המורה למתמטיקה אחרי הרבה שנים, המפגש איתו עורר את זיכרונותיה. היא בחרה שלא לשתף בהם את המורה. האם לדעתכם המספרת פעלה נכון?

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין

לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרומ קריאה

- במה לדעתכם יעסוק הסיפור?
- האם התקשיתם בכתיבת אותיות או מספרים?
- על מה האיור יכול לרמוז?

הצעות לקריאה ראשונה (קריאת הבנה)

- אילו רגשות ומחשבות הסיפור מעורר בכם?
- אילו זיכרונות הסיפור מעורר בכם?

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה תוך עצירות והתעכבות על מעשיהם של המורה לאנגלית, של המורה למתמטיקה ושל המספרת.
- קריאה הבוחנת את נקודת המבט של התלמידה (הצד שנפגע בסיפור) ושל התלמידים האחרים. אפשר לשאול: כיצד לדעתכם המספרת ותלמידי הכיתה חושבים ומרגישים ביחס לפעולות של המורה לאנגלית ושל המורה למתמטיקה?

2 אבן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- דיון בשאלת העוגן: המספרת פגשה את המורה למתמטיקה אחרי הרבה שנים, המפגש איתו עורר את זיכרונותיה. היא בחרה שלא לשתף בהם את המורה. האם לדעתכם המספרת פעלה נכון?

3 אבן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- המספרת חזרה לביתה נסערת בעקבות המפגש עם המורה למתמטיקה, היא החליטה לכתוב ביומנה על המפגש. כתבו דף מיומנה של המספרת.
- המספרת חזרה לביתה נסערת בעקבות המפגש עם המורה למתמטיקה, היא החליטה לכתוב לו מכתב ולשתף בו בזיכרונותיה ובתחושותיה. כתבו את המכתב.
- המספרת חזרה לביתה נסערת בעקבות המפגש עם המורה למתמטיקה, היא החליטה לכתוב בלוג על חוויותיה מבית הספר. כתבו את הפוסט הראשון בבלוג.
- באתר בית הספר נפתח בלוג כיתתי שבו ניתן לשתף בחוויות אישיות מחיי בית הספר ולהעלות בו נושאים שמטרידים אותנו או חוויות שמעוררות בנו השראה. בעקבות הסיפור, כתבו פוסט ובו מתוארת חוויה אישית שלכם מחיי בית הספר, שגרמה לכם לחוש כמו המספרת.

4 אבן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- עבודה בזוגות: התלמידים קוראים את מטלת הכתיבה של חבריהם ומגיבים לדברים בשם המורה למתמטיקה, נמען המכתב במטלה.
- בוחרים פוסט שתלמידים רוצים לשתף וקוראים אותו במליאה. מאפשרים לתלמידים להגיב ולכתוב פוסט תגובה.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות



לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתייעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

יחידת לימוד 19: החיין / יצחק נוי

מקראה: מילה טובה, כיתה ה', הוצאת מט"ח.

הסיפור "החיין" מסופר בגוף ראשון ומתאר התרחשות הלקוחה מהווי בית הספר. הדובר בסיפור הוא תלמיד ותיק המספר על המפגש שלו ושל חבריו לכיתה עם גיבור הסיפור – תלמיד חדש שמצטרף לכיתתם, ועל האופן שבו התלמידים מתייחסים אליו. התלמיד החדש נהג לחיין כל הזמן, מה שנראה בעיני התלמידים האחרים כהתנהגות מוזרה וחריגה.

הצטרפות של תלמיד חדש לכיתה מעוררת רגשות רבים הן מצד התלמיד החדש שמגיע וצריך למצוא את מקומו והן מצד הכיתה – החברה המגובשת שאמורה לשלב בתוכה תלמיד חדש. הסיפור מזמן שיח על סוגיות חברתיות: יחסי כוחות בקבוצה, רושם ראשוני, התייחסות למראה, התפיסה שלנו את עצמנו ואת האחר, שנאת חנם, חברות.

מטרות ומיומנויות מתחום החיין הלשוני

- קריאה של יצירות ספרות מתקופות שונות ומסוגות שונות, התייחסות פרשנית להיבטיהן הרגשיים הערכיים, האסתטיים והחברתיים-תרבותיים (הישג נדרש 6, תכ"ל חיין לשוני, משרד החיין).
- קריאת טקסטים מסוגים שונים ולמטרות שונות (הישג נדרש 4, תכ"ל חיין לשוני, משרד החיין).
- בתחום הוראת לשון בהקשר טקסטואלי הטקסט מזמן **טיפול בשם תואר**. בסיפור בולט היעדר שמו של "החיין" והמספר משתמש בשם תואר במקומו. אפשר ללמוד מכך על נקודת המבט של הילד המספר על הדמות, במקרה זה, הזלזול והשנאה לחיין.

דיון מקדים בטקסט

כדי שהטקסט של יחידת הלימוד יהיה כר פורה ללמידה, על הצוות לגלות ולזהות אילו רעיונות וסוגיות מעניינים קיימים בו ולהחליט להתמקד באחד מהם. מומלץ שהחלטה זו תישען על קריאה ועיסוק מעמיק בטקסט מצד הצוות. הקריאה המשותפת תעורר זיקה לטקסט, ותסייע בסימון סוגיות חשובות בו ובבירור משותף כמה כדאי לדון בעקבותיו עם תלמידי הכיתה.

ראשית יש לקרוא את הטקסט. לאחר מכן המורה המובילה מבקשת תגובות חופשיות מהמורות. חשוב לנסות להגיב ברמה הרגשית והאישית, ולהתמקד בהשפעה של הטקסט על כל אחת ואחת מחברות הצוות (מה **אנחנו** חושבות ומרגישות, ולא מה התלמידים יחשבו).

הנה כמה דוגמאות לסוגיות שיכולות לעלות בדיון המקדים:

- **שנאת חנם:** מדוע אנו שונאים? האם הטינה שחש המספר כלפי גיבור הסיפור מוצדקת? מה בהתנהגותו של הגיבור מעורר תחושה של אי-נחת מצד המספר?
- **קבלת האחר:** כיצד התנהגות מסוימת, ששונה מהמצופה, מתפרשת על ידינו? מדוע קשה לנו לקבל התנהגות ששונה מהמצופה? אולי בסתר ליבנו אנחנו מקנאים באותו האדם שמעז לנהוג כפי שהוא מרגיש ולא כפי שמצופה? איך מרגיש תלמיד חדש שמגיע לכיתה?

ניתן לדון באופן ביקורתי בהתנהגותן של כל אחת מהדמויות המרכזיות בסיפור:

- **התלמיד הוותיק:** מדוע הוא מצליח להביא לידי ביטוי כל כך הרבה רגשות שליליים? איזה משקל יש או צריך לתת לרושם ראשוני? מה השפעתם של יחסי כוחות חברתיים ביצירת רגשות שליליים שכאלה? איך הוא תופס את עצמו בחברה? עד כמה הוא חסר ביטחון במעמדו? והאם באמת יש קשר לעניין הביטחון העצמי?
- **התלמיד החדש:** מה הסיבה להתנהגותו? איך אמורים להתנהג במקום חדש? האם יש כללי עשה ואל תעשה במקום חדש? האם התלמיד הוותיק שפט אותו לחומרה? מה מקור החיוך? מה משמעותו? מדוע נבחר דווקא חיוך? האם יש בו התרסה וזיחחות או שמא ביישנות וחוסר ביטחון?
- **המורה:** האם צדק ביחסו לתלמיד החדש? האם בהתנהגותו לא הצדיק את הרגשות של התלמיד הוותיק או שמא זו הובילה את הוותיק להתפכחות? כיצד אנחנו מצפים מדמות חינוכית לנהוג בסיטואציה כזו? איך אפשר היה להתנהג אחרת ואיך זה היה תורם להמשך הסיפור?

הצבת שאלת העוגן ?

לאור הדיון המקדים, הצוות פונה לדון בקביעת **סוגיה מרכזית** ובהצבת **שאלת עוגן** ליחידה כולה (להרחבה ראו עמ' 24-27). הצוות יכול לבחור בשאלת העוגן המוצעת למטה, לערער עליה או לשנות ולכתוב אחת חדשה.

○ **מדוע המספר נהג בשיפוטיות כלפי התלמיד החדש, מבלי שהכיר אותו?**

באמצעות השאלה אפשר לבחון את התנהגותו של התלמיד הוותיק מנקודות מבט שונות (אמפתיה, הבנה ואף הזדהות עם התנהגותו לעומת עמדה ביקורתית כלפיה). השאלה יכולה להציף רגשות ותחושות הזדהות בקרב התלמידים, מניסיונם כ"חדשים" או כ"וותיקים".

עיצוב יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס ארבע אבני הבניין



לקראת היישום בכיתות בשלב הבא, הצוות יעצב יחד את יחידת הלימוד להוראה בכיתה על בסיס המבנה הכללי המאורגן לפי ארבע אבני הבניין (להרחבה על אבני הבניין ראו לעיל, עמ' 27-28). כמו בשלבי הדיון המקדים והצבת שאלת העוגן, גם כאן מומלץ לדון עם הצוות באפשרויות השונות ולבחור את הכיוון שנכון למורות. להלן הצעות לפעילויות הוראה ולמידה ביחידת הלימוד על פי ארבע אבני הבניין: קריאת הטקסט, דיון בעקבות הקריאה, כתיבה בעקבות הדיון ודיון בעקבות הכתיבה. נדגיש כי דרכי ההוראה ביחידה הן הצעות בלבד והן אינן מחייבות. אפשר לבחור מהן או להוסיף כמובן הצעות אחרות.

1 אבן בניין ראשונה: קריאה

הצעות לטרום קריאה

- **הצגת שם הסיפור:** אילו מחשבות מעוררת בכם הכותרת "החייכן"? על מה יספר, לדעתכם, סיפור ששמו "החייכן"? למה אנחנו מצפים?
- **סיפור אישי:** ספרו על מעבר למקום חדש או לכיתה חדשה. שתפו כיצד הרגשתם? כיצד התייחסה אליכם הסביבה? לחלופין אפשר לשאול: האם הייתם חדשים במקום כלשהו? ספרו כיצד קיבלו אתכם.
- התכוננו באיור – שמשה שבורה וילד כועס – מה הקשר בין שם הסיפור "החייכן" לבין המסר של האיור?

הצעות לקריאת הבנה

- קריאה אישית תוך סימון והדגשה של מילים וביטויים שאינם מוכרים או שאינם מובנים. במליאה ניתן לרשום את המילים הלא מוכרות ולהבהירן מתוך הבנת ההקשר.
- הבעת תחושות ורגשות כלפי דמויות וסיטואציות שעולים במהלך הקריאה: האם הסיטואציות מוכרות לכם? מתי התמודדתם עם מצבים מסוג זה? לאיזו דמות התחברתם?

הצעות לקריאה פרשנית

- קריאה של המורה תוך עצירות בנקודות המזמנות דיון והעמקה:
 - שורות 1-2:** מי הדובר במשפט הראשון? "הרגשה של זרות אפה אותו" – מה משמעות המשפט? למה נקבע כי דווקא זו ההרגשה שליוותה אותו? מי קבע? האם כך צריך להיות?
 - שורות 3-5:** האם זה "ברור לגמרי" שכך יעשה כל תלמיד הגון?
 - שורות 6-10:** המורה קוראת פעם אחת בטון כועס, המבטא את השנאה והלגלוג כלפי החדש, ובפעם השנייה בטון מפויס, רגוע, מתאר וחסר שיפוטיות. לאחר מכן המורה מפנה שאלה למליאה: איך כל אחת מההקראות גורמת לנו להסתכל על התלמיד החדש? ומה הרגשות כלפיו בכל סיטואציה?
 - שורות 11-17:** מדוע התלמיד הוותיק רוחש כל כך הרבה שנאה כלפי התלמיד החדש? מה זה אומר עליו ועל מקומו בחברה? איך אתם הייתם מרגישים עם כניסתו של תלמיד חדש לכיתה?
 - שורות 18-37:** האם הוותיק באמת לא רצה שהחדש ישב לידו?
 - הוכחות מהטקסט שתומכות בכך שהוותיק רצה שהחדש ישב לידו: "הצאתי בו בגניבה", "השפלתי את מבטי", העובדה שהוא מתרץ את הסיבות לכך שהמורה הושיב אותו לידו.
 - הוכחות מהטקסט שתומכות בכך שהוותיק לא רצה שהחדש ישב לידו: "תחמתי קו", "את זה אל תעבור", "שמירת גבולות".
- שורות 38-49:** הקשר בין החברה למעשה זריקת הכדור – מה המניע לזריקת הכדור? (האם זו השנאה שחש הוותיק כלפי החדש? או שמא הייתה זו הזדמנות לבסס את מעמדו מול ה**בנים**?)

שורות 50-62: היחס של המורה לתלמיד החדש – האם גם המורה מונע מרושם ראשוני? עד כמה היה קשוב להסבר שניתן לו? האם טרח לברר לעומקם של דבריו? האם היה בהתנהלותו של המורה כדי להזין את התחושות של הוותיק או שמא גרם לו להתפכחות?

שורות 63-67: מה מתואר בשורות אלה? מהם הרגשות המלווים את הדובר? מדוע? אם כן, מהי נקודת המפנה של הסיפור לדעתכם?

2 אכן בניין שנייה: דיון בעקבות הקריאה

הצעות ושאלות לדיון

- מדוע הילד המספר נהג בשיפוטיות כלפי הילד החדש מבלי להכיר אותו? בססו את תשובותכם על הטקסט. האם יש נסיבות אחרות שאינן מובאות לנו כקוראים באופן מפורש היכולות לשפוך אור על הסיטואציות המתוארות בטקסט? האם ההתנהגות של הילד הוותיק מוצדקת? האם ניתן להבין או להצדיק את מעשיו ולהזדהות עם רגשותיו?
- הכיתה תחולק לקבוצות של כחמישה תלמידים בכל קבוצה. כל קבוצה תבחן את התנהגותן של כל אחת משלוש הדמויות המרכזיות בסיפור:
 - האם התייחסותו ומעשיו של הילד הוותיק כלפי הילד החדש צודקים?
 - האם הילד החדש עשה מעשה נכון, צודק וטוב כלפי הילד הוותיק כשקיבל את האחריות על שבירת השמשה?
 - האם המורה נהג נכון כששלח את החייכן למנהל?

3 אכן בניין שלישית: כתיבה בעקבות הדיון

הצעות ושאלות למטלת כתיבה

- אתם כתבים במערכת העיתון של בית הספר. בהפסקה נקלעתם לכיתה שבה התרחש האירוע, החלטתם להציג את נקודת המבט של הילד הוותיק ולהסביר מדוע הוא התנהג כך או לחלופין את נקודת מבטו של הילד החדש ולתאר מה היו תחושותיו ומחשבותיו. כתבו כתבה לעיתון.
- למחרת בבוקר החייכן והילד הוותיק נפגשים בכיתה. כתבו את הדו-שיח שהתנהל ביניהם.
- המספר כותב מכתב לחייכן בעקבות האירועים שהתרחשו בכיתה, ובו הוא מסביר את התנהגותו או מתנצל בפניו. כתבו בשמו את המכתב.

4 אכן בניין רביעית: דיון בעקבות הכתיבה

הצעות ושאלות לדיון

- **עבודה בזוגות על כתיבת המכתב:** קוראים האחד את תשובתו של חברו וכותבים מכתב תגובה מהילד החדש (האם הוא מבין את התנהגותו וסולח לו?).
- **העלאת משימות כתיבה על הלוח:** לאחר מיון המשימות המורה בוחרת שתי מטלות כתיבה המציגות נקודות מבט שונות על האירוע.

יישום היחידה בכיתות והמשך העבודה בצוות

לאחר שחברות הצוות דנו לעומק בטקסט, הציבו שאלת עוגן ותכננו יחד את היחידה על בסיס ארבע אבני הבניין, מומלץ לעבור ליישום ולהתנסות בכיתות. חשוב להדגיש שהיישום הוא חלק אינטגרלי מהלמידה המקצועית בצוות ואף מהווה את ליבתה. מניסיוננו, החוויה האישית של ההוראה הדיאלוגית, על האפשרויות שבה ועל האתגרים הגלומים בה, מלמדת יותר מכול.

בהמשך העבודה כדאי להשתמש באחד הייצוגים המוצעים 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. את כל הייצוגים, יחד עם תמלילים ומתווי הנחיה רלוונטיים תוכלו למצוא ב: אתר דיאלוג לימודי פורה – <https://pedagogiclaborator.wixsite.com/leadingteachers/storys>, או באתר המרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה – <https://tinyurl.com/3b4zcd6d>. מלבד שימוש בייצוגים קיימים, המורה המובילה וצוותה יכולים להעמיק את הלמידה ביחידה באמצעות חקירת ייצוג מכיתתה של אחת המורות בצוות. ייצוג זה יכול להיות קטע משיעור מצולם, תמליל קטע שיח, עבודות של תלמידים או חקר מקרה. להצעות ומידע נוסף לתיעוד ועריכת ייצוג ללמידה, ראו חוברת "טיפוח שיח ומנהיגות פדגוגיים: ערכת כלים וחומרים למורה המובילה, למדריכה ולמנחה", עמודים 157-169, באתר: <https://tinyurl.com/4wu48fyu>.

שער רביעי

כלים ומשאבים התומכים
בהובלת דיונים בכיתה

מבוא

הובלת דיאלוג לימודי במסגרת דיונים בכיתה היא משימה מורכבת. בדיונים אלה על המורה לעודד תלמידים להביע את מחשבותיהם בקול בלי חשש, להקשיב היטב זה לזה, לשקול את מחשבות חבריהם, לאסוף דעות ורעיונות שונים ולקשור אותם יחד ביחס לשאלה העומדת במרכז השיח. באמצעות אלה, אפשר לבסס בכיתה תרבות שיח פתוחה וחקרנית. בשער זה רוכזו כלים פרקטיים ומשאבים למורה, היכולים לתמוך בהובלת דיונים פוריים בכיתה. חלקו הראשון מתמקד **בתכנון הדיונים**, חלקו השני – **בניהול הדיון והשתתפות** בכיתה, וחלקו השלישי – **בהובלת דיונים פוריים ביחס לתהליכי קריאה וכתובה**.

חלק א: כלים ומשאבים לתכנון דיונים

היערכות לדיון בכיתה

כמה זמן נמשך דיון פורה? מניסיונו, קשה לקבוע זאת באופן כללי וגורף. יש מורות שעבורן דיון של 45 דקות יאפשר מיצוי של הבעת עמדות שונות, ויש מורות שיחשבו כי הזמן המיטבי הוא כ-20 דקות. משך הדיון קשור למטרותיו ולמבנה המתוכנן שלו. כדי להעריך את משך הדיון, אנו מציעים לנסח את המטרה המרכזית שלו ולתכנן בקווים כלליים את מהלך הדיון.

הצעות ליישום בכיתה

- **ננסח את המטרה המרכזית של הדיון:** מה היינו רוצות להשיג במסגרתו? לדוגמה, המטרה המרכזית של הדיון בעקבות קריאת "המלך שלא ידע לבכות" היא **לאסוף ולמיין כמה שיותר עמדות ונימוקים** של תלמידים לשאלת העוגן: האם המלך היה מאושר בסוף הסיפור?
- **נתכנן באופן כללי את מבנה הדיון לאור המטרה שניסחנו.** למשל, בהמשך לדוגמה של "המלך שלא ידע לבכות":

שלב א: הצבת שאלת העוגן והבהרתה על ידי המורה במליאה.

שלב ב: חלוקה לקבוצות קטנות, 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 מהדיון בקבוצות כדי שלא ייווצר מצב שבמליאה התלמידים רק מדווחים על מה שנעשה בקבוצות. לדוגמה, ניתן לחשוב על שאלה מאתגרת או לבקש מתלמידים בעלי דעות מנוגדות לנסות לשכנע זה את זה. כמו כן, ניתן להתייחס למקור ידע נוסף שעשוי להרחיב את הדיון.

לאחר תכנון השלבים, כדאי להחליט כמה זמן יוקצה לכל חלק בדיון המתוכנן. אפשר לשער כמה זמן דורשים החלקים השונים בדיון, אך בה בעת להכיר במגבלות הזמן ובאילוצים השונים ולהתחשב בהם בשקלול הזמנים. אפשר לשקול כמה שיעורים יוקדשו לשלבים המתוכננים. לא כל השלבים חייבים להתקיים באותו שיעור, אך כדאי לתכנן זאת מראש: לחשוב כיצד ייווצר רצף בין השיעורים ולהגדיר זמנים גם לחלקים שבהם חוזרים על מה שהתרחש בשיעור הקודם.

להלן 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						

דיונים בהרכבים שונים

דיאלוג לימודי פורה יכול להתקיים בהרכבים שונים. דיונים במליאה 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 של כל 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

נתכנן את הדיונים כך ששלבים שונים בדיון ייערכו בפורמטים שונים. לדוגמה:

- 1. במליאה:** המורה מציגה את האתגר שבו תתמקד הכיתה בעקבות הקריאה, במסגרת הדיון. היא אף מבקשת שאלות הבהרה, כדי לוודא שכל התלמידים מבינים את הטקסט ואת השאלה שבה ידונו בעקבות הקריאה.
- 2. בזוגות:** התלמידים יקיימו שיח ראשוני על האתגר שהוצג קודם לכן במליאה.
- 3. חזרה למליאה:** איסוף וחיידוד 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 כי שימוש בפורמטים שונים במהלך דיון עוזר לנו להאט את קצב הלמידה ולאפשר יותר זמן לחשיבה משותפת. אם משלבים בין הפורמטים, כדאי לשים לב שלא להעמיס מדי ולא לכוון לדיונים בכל הפורמטים באותו השיעור.

לעיון במשאבים: דיונים בהרכבים שונים

יתרונות וחסרונות של מטלת כתיבה שיתופית (הרצאה מאת אורלי חושן, מורה מובילה בבית ספר רבין ברמלה) <https://vimeo.com/676779143/d8f82499ab>

חלק ב: כלים ומשאבים לניהול הדיון בכיתה – קידום ההשתתפות ומעורבות התלמידים

הובלת דיונים בכיתה היא מיומנות מורכבת מאוד. המורה נדרשת להתמודד בכל רגע ורגע עם סיטואציות, רגשות וצרכים רבים ומגוונים. מציאות זו עשויה, לעיתים, להוביל לדיונים בלתי ממוקדים, בלתי יעילים ובלתי פוריים ללמידה. לדיונים יש פוטנציאל גדול לקידום יכולות למידה וחיבה של תלמידים (כפי שתואר בהרחבה בשער הראשון). אנו ממליצים על דרכים שונות לשפר את הדיונים בכיתה, להפוך אותם לממוקדים, למאתגרים ולמעניינים יותר ולכאלה שמאפשרים לכמה שיותר מהתלמידים להשתתף באופן משמעותי.

ביסוס כללי שיח

מה הם "כללי שיח"? כאשר אנו מדברים עם אחרים בסיטואציות שונות – בין שאנחנו בפגישה עם רופאה, מזמינים בבית קפה או סביב השולחן בארוחה משפחתית – ישנם כללי שיח או נורמות שיח שמאפיינים את האינטראקציה.¹ כללים אלה כוללים, למשל, מה נכון ומה לא נכון להגיד בסיטואציה, כיצד מתחלקים תורות הדיבור, מהו המשלב הלשוני המתאים ועוד. על פי רוב, כללים אלה אינם מפורשים ומדוברים בין המשתתפים אלא מובנים מאליהם, ואנו מפתחים ציפיות שאינטראקציות מסוימות יתקיימו על פי כללים מסוימים. כדי לעצב שיח – ובמיוחד כדי לשנות אותו – אחד הכלים המרכזיים העומדים לרשותנו הוא "לחשוף" את הכללים הבלתי כתובים המדריכים את כל המשתתפים בשיח (כולל את מנחה השיח), לעורר מודעות ליתרונות ולחסרונות שלהם ולנסות ולקדם כללים פוריים יותר.

בניית כללי שיח לדיונים פוריים בכיתה היא כלי חשוב לשינוי ועיצוב השיח הכיתתי. לשיח הנהוג בכיתה, יש 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, והיא נותנת משוב ישיר). כפי שהציעו מרסר ושותפיו, אחד הכללים לשנות את הדיונים בכיתה הוא העלאת המודעות לכללי השיח הקיימים וכינון כללים יותר דיאלוגיים, הן עבור התלמידים והן עבור המורה.²

הצעות ליישום בכיתה

התהליך המוצע כולל כמה שלבים:

1. תהליך כיתתי לבירור נורמות השיח הקיימות כעת בכיתה ועריכת דיון בשאלה כיצד לשפרן. 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 שגם אנחנו, המורות, נצטרך לערוך שינויים. זוהי הזדמנות טובה לשמוע את התלמידים ולהחליט יחד איתם על כללים ראויים עבורם ועבור המורה.

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

2 Barak, M. & Lefstein, A. (2022): Above the law? The democratic implications of setting ground rules for dialogue, *Language and Education*, 36(3), 195-210.

2. העלאת הצעות לכללי שיח כיתתיים. נבקש מכל תלמיד לכתוב 3-4 כללי שיח החלים על התלמידים ועל המורה שנראים לו החשובים ביותר. לאחר מכן, נחלק את התלמידים לקבוצות ונבקש מכל קבוצה להציע בסך הכול 4 כללי שיח לכל הכיתה.

3. כינון כללי שיח כיתתיים עבור התלמידים ועבור המורה. נאסוף את כללי השיח מכל הקבוצות ונכתוב אותם על הלוח. בשלב זה ניתן להציג לכיתה גם את כללי השיח עבור תלמידים של "חושבים ביחד" – תוכנית לדיאלוג לימודי פורה שפותחה באנגליה³:

- 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.
- נשאל את התלמידים: האם אתם מקבלים את כללי השיח האלה? האם נרצה לאמץ אחד מכללים אלה נוסף להצעות שלנו?

○ **גיבוש רשימה סופית של 6-10 כללי שיח, כתיבתם והצבתם במקום בולט בכיתה.** חשוב להדגיש – ממש כמו כל תקנון אחר – כינון כללי שיח אינו מבטיח שכללים אלה יכובדו בכיתה. כחלק מתהליך הטמעתם, כדאי לתלות פלקט עם כללי השיח במקום פומבי. חשוב לזכור שזהו תהליך מתמשך ויש לתת על כך את הדעת מפעם לפעם.

שימוש במהלכי שיח

אחד מכלי העבודה המרכזיים והיעילים ביותר שפותחו כדי לטייב דיונים בכיתה הוא סדרה של **מהלכי שיח** שהמורה יכולה לשלב בכל שלב וסוג של דיון ובכל שכבת גיל. "מהלך שיח" הוא אמירה המכוונת והמעצבת את הדיון. חשוב, 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 של חבריהם, 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 זה מזה (ושלא רק המורה אחראית להערכת החשיבה של התלמידים). אם כן, החשיבות של מהלכי שיח לשיפור הדיונים בכיתה היא גדולה: הם לא רק מכוונים וממקדים דיונים אלא שביכולתם גם לעצב, הלכה למעשה, את נורמות השיח.

הצעות ליישום בכיתה

○ **מהלכי שיח שונים שפותחו בארצות הברית בתוכנית בשם "שיח אחראי" (accountable talk) תומכים ביעדים מרכזיים של דיאלוג לימודי פורה: תלמידים משתפים, מרחיבים ומבהירים את חשיבתם; תלמידים 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**

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. 3

Michaels, S., & O'Connor, C. (2012). *Talk science primer*. TERC. 4

שבשלבם הראשונים של אימוץ מהלכי שיח הם ייתפסו כמלאכותיים ומוזרים. אך הניסיון מראה שכאשר מורה מתחילה להשתמש במהלכים כאלה, עם הזמן היא "הופכת אותם לשלה" – והם הופכים יותר טבעיים לה. בעמודים 35-37 מצורפים כלים התומכים בשימוש המורה במהלכי שיח בכיתה. כלים אלה פותחו בארצות הברית במסגרת התוכנית NGSX ותורגמו.

- כדאי לחשוב כיצד לשלב את מהלכי השיח בדיון בכיתות. ניתן, למשל, להכין שלטים שעליהם כתובים מהלכי השיח, שינכחו על שולחן המורה כתזכורת במהלך דיונים בכיתה.
- מומלץ לנסות ולשלב מהלכי שיח שבהם המורה ממעטת להשתמש ולבקש להקליט או לצלם את השיעור. לאחר מכן תוכלו לחקור ביחד את הייצוג במסגרת מפגש צוות.
- כדי להעמיק באופן שבו אפשר להשתמש בכיתה במהלכי שיח תוכלו לצפות בסרטונים שפיתחו בארצות הברית בתוכנית NGSX (Next Generation Science Exemplar) <https://www.ngsx.org> בהתבסס על מהלכי השיח של מייקלס ואוקונור.

1. סרטון א (כתוביות בעברית) – <https://vimeo.com/638436138/3358a8c199>
2. סרטון א (כתוביות בערבית) – <https://vimeo.com/638437508/9f94fad560?share=copy>
3. סרטון ב (כתוביות בעברית) – <https://vimeo.com/638437069/5e095a06d6?share=copy>
4. סרטון ב (כתוביות בערבית) – <https://vimeo.com/638436718/5d9813bee6?share=copy>

קידום השתתפות הוגנת בדיון

מחקרים שנערכו בישראל ובעולם⁵ מצביעים על הבדלים בהיקף ההשתתפות של תלמידים ותלמידות בדיונים בכיתה ובאיכותה. חלק מההסבר להבדלים אלו קשור בין השאר למעמד החברתי-כלכלי של התלמידים והתלמידות, למגדר, למוצא אתני ועוד. כך למשל, נמצאו שיעורי השתתפות נמוכים בקרב תלמידות לעומת תלמידים, וכן בקרב תלמידים ערבים לעומת תלמידים יהודים. זאת ועוד, ההשתתפות הגבוהה של תלמידים בנים קשורה באסרטיביות שלהם ובנטייה שלהם להתפרץ לדברי המורה או לדבר יחד עימה, מה שמאלץ את המורות לשים לב אליהם יותר מאשר אל הבנות. התלמידות הבנות ממתנות על פי רוב לקבלת רשות דיבור מהמורה וחוששות להשתתף בשיעור שמא ילעגו להן או לדבריהן. דפוסים אלו מעצבים את הזדמנויות הלמידה של התלמידים הבנים ושל התלמידות הבנות.

אחד האתגרים העומדים לפתחנו בכיתה הוא להסב את תשומת ליבנו להבדלים בהשתתפות בין התלמידים, ולתמוך בהשתתפות הוגנת – כזו שמאפשרת לכל תלמיד ותלמידה הזדמנות ללמידה מבלי לפגוע בהזדמנות של אחרים ואינה קשורה למאפייני הרקע המולדים שלהם.

5 אורנר, א' (2020). רבגוניות התלמידים/ות, הוראה דיפרנציאלית והזדמנויות ללמידה: שפה והשתתפות בכיתת יסוד בישראל (עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך למדעי הרוח בתוכנית לחינוך רב לשוני"). אוניברסיטת תל-אביב; פולק, א', ישראלי, מ' ונגר-תורג'מן ה' (2015). שיח ופעילות בחינוך היסודי בישראל: תיאור כמותי. בתוך פולק, א', סיגל, ע' ולפסטיין, א' (עורכים), פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד (עמ' 22-41). באר-שבע: המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. <https://tinyurl.com/bdbh8kua>
Aukrust, V. G. (2008). Boys' and girls' conversational participation across four grade levels in Norwegian; com/bdbh8kua classrooms: taking the floor or being given the floor?. *Gender and Education*, 20(3), 237-252; Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1); Orner, A., & Netz, H. (2021). Taking, begging, or waiting for the floor: Students' social backgrounds, entitlement, and agency in classroom discourse. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1989573>

להלן מספר עקרונות פעולה שיכולים לתמוך בקידום השתתפות הוגנת בכיתה:

- עלינו להיות מודעות להבדלים בהשתתפות ולקשיים של תלמידים ותלמידות מקבוצות חברתיות שונות, לגלות רגישות כלפיהם, להתאים את דפוסי ההוראה אליהם וליצור בכיתה תנאים שיקדמו את השתתפותם, גם כאשר התלמידים בכיתה לא עושים זאת בעצמם.
- ננסה לזהות ניואנסים בקרב תלמידים המעידים על הרצון והקשיים שלהם להשתתף, גם אם לא הביעו אותם בקול.
- נשתמש בידע הלשוני והתרבותי של התלמידות והתלמידים ובמגוון אופניויות שפה – האזנה, דיבור, קריאה וכתיבה – כדי לגשר על פערים בשפה.
- נהפוך את ציפיות מכללי ההשתתפות בכיתה למפורשות וכך גם את אכיפתם, ונימנע מעמימות. ציפיות מפורשות הנאכפות בעקביות עשויות להקל על כל התלמידים לעמוד בהן.
- נציע יותר תמיכה, כמו פנייה אישית במצבים שבהם היא עשויה לקדם השתתפות וזהות חיובית, מבלי לפגוע בדימוי העצמי של התלמיד או התלמידה. למשל, לזהות את הרגע שבו לתלמיד יש דחף ספונטני להשתתף ולאפשר לו לתרום בכיתה.
- ניתן הזדמנות ונתייחס גם לתשובות של תלמידים ותלמידות שאינן בהכרח הרלוונטיות או הטובות ביותר, ללא קשר למאפייני הרקע או היכולת הלימודית שלהם.

להרחבה על הבדלים בהשתתפות בין תלמידים בעלי מאפייני רקע שונים:

- בהצבעה בלבד: תלמידה ותלמיד השתתפו בכיתה – איזו דעה הושמעה קודם? (אורנר, 2022). מתוך הגיע זמן חינוך. מתוך: <https://www.edunow.org.il/article/4131>
- אתגרים בקידום השתתפות הוגנת של תלמידות ותלמידים בדיונים בכיתה (הרצאה מאת החוקרת אביב אורנר, מהמרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה-שדה, באוניברסיטת בן-גוריון בנגב) <https://vimeo.com/677058738/686cdbb930>
- אורנר, א' וקנולר, נ' (2021). המורה אפשר? אפשר להגיד? כיצד תלמידים ותלמידות משתתפים/ות בדיון ואיך אפשר לקדם השתתפות הוגנת? תוכנות ממחקרה של אביב אורנר. אתר התוכנית "דיאלוג לימודי פורה" <https://tinyurl.com/mmj38t27>

שילוב תלמידות ותלמידים שונים בדיון

במרבית הכיתות יש מספר תלמידים הנוטים להיות דומיננטיים בדיונים. בדרך כלל אלה התלמידים שיש להם ביטחון 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 ותלמידות שבדרך כלל שותקים במסגרת דיונים. ייתכן שדיונים המתאפיינים בפתירות, בביקורתיות ובחקרנות מעודדים תלמידות ותלמידים שונים להשתתף. חשוב לעודד (אך לא להכריח) את כלל התלמידים והתלמידות להשתתף ולהביע את עצמם בדיונים. אין אפשרות, כמובן, שכולם יוכלו להשתתף בכל דיון ובכל שיעור. אך התקווה היא שלאורך השנה כולם ימצאו הזדמנות להשמיע את קולם במסגרת דיונים.

6 הצעות מתוך הכתבה: אורנר, א' (2022). בהצבעה בלבד: תלמידה ותלמיד השתתפו בכיתה – איזו דעה הושמעה קודם? הגיע זמן חינוך. מתוך: <https://www.edunow.org.il/article/4131>

הצעות ליישום בכיתה

- **שימוש בכרטיסיות עם שמות התלמידים והתלמידות:** 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 שבכל פעם שמישהו מדבר, הוא מסמן לעצמו קו או 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 השתתף בדיון וכמה פעמים. בכך ניתן להעלות את המודעות לחשיבות הקול של כל אחד ואחת. פעילות מסוג זה יכולה להציב בסיס לשיח על מה יכול לעזור למי שלא דיבר או דיבר פחות.
- **תרגיל בזוגות:** ניתן זמן לחשיבה משותפת של התלמידים לגיבוש עמדתם וחשיבה כיצד להתייחס לשאלה שניתנה בכיתה.
- **יצירת סבב תורות מתוכנן מראש:** נרצה להיעזר ברשימה שמית ולפיה לפנות אל התלמידים בסדר מסוים. אפשר לייצר רשימה עם היגיון פנימי, המבוסס על שיקולי המורה.
- **כתיבה טרם דיבור:** אפשר לתת זמן לכתיבה לפני שמתחילים לענות על השאלות בדיון, למען תלמידים שצריכים זמן כדי לארגן את המבע שלהם.
- **התנסות בשיח ללא הצבעה:** אפשר לתרגל את לקיחת תור הדיבור בזמן מתאים בדיון מבלי להתפרץ, ובכך להעביר את האחריות לתלמידים. זהו תרגול שגם מכין אותם לשיחות מחוץ לכיתה.
- **שיחה אישית:** אפשר 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 מדוע ומה יכול לעזור להם.
- **הקלטת דיון:** הקלטת השיח יכולה לשמש כלי לתחקור עצמי ולעודד שינויים להמשך. בסיום השיעור, כדאי להאזין להקלטה ולשים לב למי מהתלמידים השתתפו יותר או פחות ובהתאם לכך, לתת מקום לתלמידים נוספים בשיעורים הבאים.

התעכבות על דברי התלמידים והתלמידות

מורות שמוכילות דיונים בכיתה ומעודדות תלמידים ותלמידות 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

- שימוש במהלכי שיח יכול לסייע בהרחבת דברי התלמידים. באמצעות בקשה להרחיב את דברי התלמיד, נוכל להבין לעומק את דבריו. אפשר לבקש מאותה התלמידה 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 כן, אם התלמידים חשופים לרעיונות (כשכותבים על הלוח), ייתכן שהם בעצמם ירחיבו את הדיון באותן הסוגיות שלא דווקא הורחבו קודם לכן.
- מה אם לא מספיקים? כדאי לחשוב על מנגנון שיאפשר "לשמור" את הרעיונות לשיעור הבא. אפשר לבקש מהתלמידים לרשום את רעיונותיהם על גבי דף שעובר ביניהם (אפשר עם או בלי שם, בהתאם לצורכי הכיתה). שאלות והתייחסויות אלה יישמרו על ידי המורה או על ידי תלמיד שמקבל את תפקיד שמירת הרעיונות. הללו יקבלו התייחסות בשיעור הבא או לעיתים גם התייחסות אישית לתלמיד, בהתאם לרעיונות ולצרכים בכיתה.

לעיון במשאבים: השתתפות ומעורבות בדיונים בכיתה

- איך מגיבים לעמדות "בעייתיות" של תלמידים? (הרצאה מאת שגית בלומנטל, מורה מובילה בבית ספר ספיר בלוד) <https://vimeo.com/676788541/9d1bd06471>
- הבדלים בשיח של תלמידים (הרצאה מאת אדית בוטון ודינה יונס, חוקרות באוניברסיטה העברית בירושלים) <https://vimeo.com/693986979/157d3426d8>

חלק ג: הובלת דיונים פוריים בזיקה לתהליכי קריאה וכתובה

עמדות קריאה שונות כבסיס לפרשנות ודיון בטקסט

פעולת הקריאה היא נקודת מפגש בין עולמה, תפיסותיה ומטרותיה של הקוראת לבין עולמו של הטקסט, הערכים והתפיסות שהוא מציע. לפיכך, קריאה איננה פעולה ניטרלית. היא מקפלת בתוכה פרשנויות ונקודות מבט מרובות, המאפשרות קריאות שונות של אותו הטקסט. ריבוי אפשרויות הקריאה הן הזדמנות נהדרת לתמוך בדיונים דיאלוגיים בכיתה, משום שהן מציעות חקירה של הקולות השונים העולים הן מן הטקסט והן מן המשתתפים בדיון. ברק ולפסטיין⁷ זיהו חמש עמדות שונות לגשת אל קריאת הטקסט. עמדות אלו מציגות שיקולים ואסטרטגיות קריאה שונות העשויות להוביל לפרשנויות שונות של הטקסט:

עמדה אינסטרומנטלית: עמדה המשתמשת בטקסט ככלי לרכישה ותרגול של מיומנויות שאינן קשורות בהכרח למשמעות של הטקסט, לדוגמה זיהוי פעלים או מילים נרדפות.

עמדה ערכית: עמדה המתמקדת בערכים המוצגים בטקסט כדי להעביר את משמעותם החברתית-תרבותית הרחבה, לדוגמה דיון בערך הסובלנות דרך ייצוגו בטקסט. כדי לעודד עמדה זו ניתן לשאול בכיתה, למשל, אילו ערכים הסיפור מדגיש? כיצד ערכים אלו מיוצגים בסיפור? האם הסיפור מציג ערך אחד כעליון על פני ערך אחר?

עמדה היסטורית: עמדה המפרשת את הטקסט דרך ההקשר ההיסטורי שלו, לדוגמה פרשנות של הטקסט באמצעות ההקשר ההיסטורי של השפה בטקסט. כדי לעודד עמדה זו ניתן לשאול בכיתה, למשל, האם תפיסת העולם המתבטאת בטקסט תואמת את ימינו? מה היו ההנחות הרווחות בזמן כתיבת הטקסט?

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468

עמדה חופשית: עמדה שבה מביעים תחושות ומחשבות אותנטיות העולות בעקבות הקריאה בטקסט, לדוגמה דיון ברגשות המתעוררים בעקבות הקריאה בטקסט. כדי לעודד עמדה מסוג זה אפשר לשאול את התלמידים שאלות כלליות כמו: מה הסיפור גרם לכם להרגיש? לצד שאלות ממוקדות יותר, כמו: מה דעתכם על אחת הדמויות בסיפור? איך סוף הסיפור גרם לכם להרגיש?

עמדה ביקורתית: עמדה הממוקדת בחקירת הטקסט כדי לזהות את ההנחות, הרעיונות והדעות הגלומים בו, לדוגמה בחינת ההנחות של הכותב וההקשרים שבהם הוא כתב. אפשר לעודד עמדת קריאה שכזו באמצעות שאלות כגון האם הרעיון או התפיסה המתבטאים בטקסט נראים לכם מוצדקים? לאילו רעיונות הטקסט לא מתייחס ישירות? אילו דמויות "מושתקות" בטקסט?

הצעה לפתיחת הדיון לעמדות קריאה שונות בכיתה

כפי שהוסבר בתחילה, קריאה לעולם איננה 'ניטרלית' או 'אובייקטיבית'. כל קריאה קשורה לתפיסות, לעמדות ולמטרות שאנו כקוראות מביאות למפגש עם טקסט. לכן ניתן לקרוא ולפרש את הטקסט באופנים שונים. הצעה זו נועדה לסייע למורה, הן כקוראת והן כמנחת הדיון בכיתה, לזהות את העמדה שדרכה היא מפרשת את הטקסט, ובאופן דומה לקרוא אותו דרך עמדות אחרות, בהתאם למטרות הפדגוגיות שלה. אפשר לחשוב על הקריאות השונות כמשקפיים שניתן להרכיב ולהחליף כדי להתבונן בטקסט באופנים שונים. עצם ריבוי עמדות הקריאה מאפשר להעלות בדיונים הכיתתיים קולות מגוונים ביחס לטקסט, וכך לתמוך בהזדמנויות להוראה דיאלוגית בכיתה. להלן הצעה לפעילות העוסקת בפתיחת הדיון לעמדות קריאה שונות בכיתה:

1. דיון בטקסט דרך עמדה חופשית: שלב ראשון זה מאפשר להגיב על הטקסט ולהתייחס לחוויית הקריאה בו. דיון כזה מסייע לחלץ תמות ונקודות מבט להתנעת הדיון. ניתן להיעזר בשאלות כמו:

- מה חשבתם על הטקסט?
- מה הטקסט גרם לכם להרגיש?
- באיזו חוויה נזכרתם בעקבות הקריאה בטקסט?

דיון בטקסט דרך עמדה חופשית מסייע להתחבר אליו באופן בלתי אמצעי ואותנטי ובכך פותח את הדיון לקולות מגוונים. חשוב שהמורה תיתן לגיטימציה לכל המחשבות והתחושות שעולות בדיונים ואף תאפשר לתלמידים, ככל שניתן, להוביל את השלב הזה של הדיון.

2. פיתוח הדיון: ניתן ואף רצוי לבנות על תשובות התלמידים מהשלב הקודם כדי לפתח את הדיון. נשאל את התלמידים שאלות שיעמיקו בפרשנות הראשונה שלהם כך שיצטרכו לנמק את פרשנותם. נוכל להיעזר בשאלות כמו:

- מדוע את חושבת שזהו המסר של הטקסט?
- האם את יכולה לתת דוגמה מהטקסט שמראה את המסר שלו?
- האם ניתן לפרש את הדוגמה הזאת אחרת?
- האם המסר הזה רלוונטי לימינו?
- האם המחברת מותחת ביקורת סמויה על המסר הזה?

סוג הנימוקים שהתלמידים יעלו ידגימו הלכה למעשה עמדות קריאות שונות. כדאי לחשוב מראש על 2-3 שאלות שיסייעו לפתוח את הרעיונות לכל עמדת קריאה. ניתן לכתוב את הרעיונות שעולים בשלב זה על הלוח.

3. **זיהוי עמדות קריאה ודיאלוג ביניהן:** בשלב זה נתבונן על הקולות והפרשנויות השונות שהתלמידים הציגו. ננסה לקבץ את הפרשנויות לפי עמדות קריאה. נוכל להיעזר בשאלות כמו:

- מה הנימוק המרכזי של הפרשנות הזאת?
- מה עומד במרכז הפרשנות הזאת?
- לפי פרשנות זו, מה איזה מסר עולה מן הטקסט?

עמדות הקריאה שנוזהה יכולות להמחיש דרכים שונות להבין ולפרש את הטקסט, וכך לתמוך בדיאלוג כיתתי מרובה דעות ועשיר.

הוראת אוצר מילים בדיאלוג

אחד היעדים המרכזיים של מערכת החינוך הוא טיפוח תפקוד אורייני, הכולל שימוש במרכיבי השפה השונים, בתחומים שונים ולמטרות שונות, באופן מגוון, מעמיק וגמיש. ידע אוצר מילים של הלומדים הוא אחד הרכיבים המכריעים לכך. הוא מאפשר להפיק משמעות מטקסטים כתובים, ותומך בייחוד בהבנה של רמות חשיבה גבוהות, למשל ביכולת הסקת מסקנות. בשגרת ההוראה אנו מלמדות אוצר מילים, לעיתים באופן מתוכנן ולעיתים באופן אקראי. אולם במהלך דיון בכיתה אנחנו לא תמיד יכולות לעצור ולחשוב באופן מודע על בחירת המילים להוראה ועל האופן המיטבי ללמד אותן. מחקרים מראים⁸ כי לעיתים הוראת אוצר מילים בכיתה היא מצומצמת ודלה, מתמקדת במילים נדירות ומתייחסת בעיקר למשמעות המילונית של המילה, מבלי להעמיק במורכבות המילה או בשימוש בה בהקשרים שונים.

תכנון מקדים של הוראת אוצר המילים יכול לתרום להוראה והלמידה בכל אחת מיחידות הלימוד. לאור זאת, ננסה לבחור מראש מילים רלוונטיות לקריאת הטקסט וליחידת הלימוד, ולהקדיש זמן להוראה מכוונת ומפורשת של מילים אלו במגוון ממדים.

איך כדאי לבחור את אוצר המילים?

- **שכיחות המילה** – נעדיף לבחור מילים המופיעות בתדירות גבוהה בטקסטים כתובים ובחומרי למידה בתחומי דעת שונים, כגון תהליך, התמודדות, מחלוקת וכו'. מילים אלו אינן בשימוש נרחב בדיבור ובשיחה יום-יומית, ואינן נפוצות רק בתחום דעת ספציפי אחד.
- **חיוניות המילה** – כדאי לבחור מילים מרכזיות המבטאות את הרעיונות המרכזיים בתכנים הנלמדים. חשוב להתייחס גם למילים מהותיות להבנת הטקסט אשר אינן מופיעות בו באופן גלוי ("מילים מיובאות"). למשל, בסיפור "אליעזר והגזר" שכתב לוי קיפניס צמד המילים "שיתוף פעולה" אינו מופיע באופן גלוי בטקסט, אך כדי להבין את הרעיון המרכזי חשוב שהילדים יכירו את הצירוף הזה ואת משמעותו וילמדו להשתמש בו באופן פעיל.

Blachowicz, C. L., Fisher, P. J., & Watts-Taffe, S. (2005). *Integrated Vocabulary Instruction: Meeting the Needs of Diverse Learners in Grades K-5*. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL); Carlisle, J. F., Kelcey, B., & Berebitsky, D. (2013). Teachers' support of students' vocabulary learning during literacy instruction in high poverty elementary schools. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1360-1391; Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357. Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Development*. New York: Guilford; Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning & instruction*. New York: Teachers College Press.

- **אוצר מילים רגשי ולא רגשי** – כדאי לגוון בלימוד סוגים של אוצר מילים הכוללים אוצר מילים רגשי ולא רגשי. סוגים שונים של מילים – אוצר מילים רגשי ולא רגשי – תורמים ליכולת הבנת הנקרא.
- **אוצר מילים רגשי** כולל מילים המתארות רגשות באופי ישיר (כגון גאווה, אשמה, תדהמה, סיפוק). כדי לתאר מצב נפשי, ילדים צריכים להיות מסוגלים לזהות ולשייך רגשות. תחילה נדרשת היכולת להבין ולהשתמש במילות רגש בסיסיות (כגון שמחה, עצב, כעס), ובהמשך – במילות רגש מורכבות יותר (כגון אכזבה, קנאה, חרטה).
- **אוצר מילים לא רגשי** כולל את יתר המילים שאינן מבטאות רגשות. בקטגוריה זו נכללות מילות תוכן כלליות-ניטרליות (למשל היווצרות, יתרון, תהליך, התקדמות), וכן מילים קוגניטיביות, המשקפות תהליכי חשיבה (למשל הערכה, השערה, השוואה, טיעון, החלטה).

איך ללמד אוצר מילים? ממדי ידע שונים

ידע אוצר מילים רחב כולל שלושה ממדים: צורה, משמעות ושימוש.¹⁰

סבג-שושן ולפסטיין הרחיבו את המודל של ניישן ביחס לאוצר מילים,¹¹ והתייחסו בכל ממד להיבטים השונים שלו. הטבלה שלפניכן כוללת את הממדים וההיבטים השונים ומדגימה את ממדי הידע על המילה "אהבה". בעזרת הקטגוריות המוצעות בטבלה אפשר לחשוב מראש ולהתייחס לממדים השונים של מילים המהותיות ללמידה בכל יחידת לימוד. התייחסות למגוון הממדים יכולה לקדם הבנה מעמיקה של המילים הנלמדות, של הטקסט והעשרת הדיון הכיתתי.

ממדי צורה היבטים צורניים של המילה		
פונולוגיה: התייחסות לצלילי המילה, לאופן הגיית המילה.	מורפולוגיה: התייחסות למבנה הצורני של המילה, כולל ציון שורש המילה, צורנים תחיליים וסופיים או הטיות של המילה.	אורתוגרפיה: התייחסות לאופן כתיבת המילה, לאיות המילה והבחנה בין מילים הומופוניות (מילים הנשמעות דומה אך נכתבות באופן שונה ובעלות משמעות שונה, למשל המילה "אני" לעומת "עני")
AH-A-VA טעם המילה	אה"ב אהוב, נאהב, תאהבות	א-ה-ב-ה

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England:Cambridge University Press. 10

Sabag-Shushan, T., & Lefstein, A. (in press). *Dialogic vocabulary instruction*. 11

ממדי משמעות היבטים סמנטיים				
הגדרה: התייחסות למאפיינים או תכונות של משמעות מילת המטרה.	הכללה: התייחסות לסיווג המילה בקטגוריה המתאימה.	סוגים: התייחסות לתתי-סוגים של מילת המטרה.	משמעות מרובה: התייחסות לריבוי משמעויות של המילה בהקשרים שונים.	רשת מושגים: התייחסות לקשר שבין מילת המטרה למילים נוספות קרובות. התייחסות לדומה והשונה בין מילים קרובות מהשדה הסמנטי.
הרגשה שמישהו / משהו יקר וחשוב לנו מאוד והרצון להיות קרוב אליו ולדאוג לו.	מילת רגש, חיובית.	אהבה הורית; אהבה חברית; אהבה רומנטית; אהבה עצמית; אהבת המולדת.	"אני אוהבת את הרעיון הזה"; "אני אוהבת דגים".	חיבה; הערצה; תשוקה; שנאה; קנאה.

ממדי שימוש הקשר המילה			
המילה בהקשר אישי: התייחסות המציגה דוגמה לשימוש במילה. הדוגמה יכולה להיות בהקשר אישי או מחיי היום-יום.	המילה בהקשר רחב: התייחסות לעולם תוכן רחב שבו משתמשים במילה, ידע עולם. משתמשים במילה מסוימת המתוארת בטקסט בהקשר של...	המילה בהקשר לטקסט: התייחסות המקשרת את מילת המטרה לטקסט. היכולת לדבר על המושג בהקשר לטקסט, לדמויות ולעלילה.	המילה בהקשר רגשי, חברתי, תרבותי ופילוסופי: התייחסות להיבטים רגשיים, חברתיים תרבותיים ופילוסופיים של מילת המטרה.
אני אוהבת את חיי המחמד שלי, אני דואגת לטפל בה ולשחק איתה.	איזה באומנות, בספרות בשירה, בדת, בפילוסופיה.	כיצד ניתן לדעת שדני אוהב את נורית?	אהבת אמת; אהבת חיים; אהבה ללא תנאי; אהבה א-רציונלית; אומנות האהבה.

מתוך התבוננות בטבלה נדגים את השימוש בכל אחד מממדי ידע אוצר המילים:

היבטי צורה

נוכל לעסוק בכיתה בכמה היבטים:

- **פונולוגיה:** נתייחס לאופן שבו אנו הוגים את המילה והאופן שבו היא נשמעת. למשל, המילה אהבה – נתייחס לאופן שבו היא נאמרת AH-A-VA ולטעם של המילה.
- **מורפולוגיה:** נבחן את המבנה הצורני של המילה, נוכל להתייחס לשורש המילה (אה"ב) ולהטיות השונות של המילה (אהוב, נאהב, התאהבות).
- **אורתוגרפיה:** נתייחס לאופן כתיבת המילה ולאיות ונבחין בין מילים הומופוניות – מילים הנשמעות דומה אך נכתבות באופן שונה ובעלות משמעות שונה (למשל המילה "אני" לעומת "עני").

היבטי משמעות

נוכל לעסוק בכיתה בהיבטים:

- **הגדרה:** נתייחס למאפיינים ולתכונות של משמעות המילה שנלמד. לדוגמה, נוכל להגדיר את המילה אהבה כך: **הרגשה שמישהו או משהו יקר וחשוב לנו מאוד והרצון להיות קרוב אליו ולדאוג לו.**
- **הכללה:** נסווג את המילה לפי קטגוריה מתאימה. למשל, המילה אהבה היא מילת רגש חיובית.
- **סוגים:** ישנם תתי-סוגים שונים למילה הנלמדת. ניתן להתייחס ולבחון את המשמעויות שלהם. למשל, תתי-הסוגים האפשריים של המילה אהבה הם אהבה הורית, אהבה עצמית, אהבת המולדת.
- **משמעות מרובה:** נתייחס למגוון המשמעויות של המילה בהקשרים שונים. למשל, משמעות המילה אהבה אינה זהה בין הקשרים: "אני אוהבת את הרעיון הזה" לעומת "אני אוהבת דגים".
- **רשת מושגים:** אפשר להתייחס למילים הקרובות בשדה הסמנטי למילה הנלמדת, ולבחון את הדומה והשונה ביניהן. למשל, בהתייחס למילה אהבה ניתן להתייחס למילים: חיבה, תשוקה, שנאה, קנאה.

היבטי שימוש

נוכל לעסוק בכיתה בהיבטים האלה:

- **המילה בהקשר אישי:** אפשר להשתמש במילה ולתת דוגמה מחיי היום-יום או בהתבסס על סיפור אישי. דוגמה לשימוש במילה אהבה: "אני אוהבת את חיית המחמד שלי".
- **המילה בהקשר לטקסט:** נחבר בין המילה הנלמדת לטקסט, לעלילה ולדמויות. דוגמה לשימוש במילה אהבה ביחס לשיר "פרח קטפתי לנורית": "כיצד ניתן לדעת שדני אוהב את נורית?"
- **המילה בהקשר רחב:** נשתמש במילה בהקשרים אחרים ביחס לעולם תוכן רחב ולידע עולם. למשל, נתייחס למילה אהבה בהקשרים נרחבים כמו **באומנות, בספרות בשירה, בדת, בפילוסופיה.**
- **המילה בהקשר רגשי, חברתי, תרבותי ופילוסופי:** נתייחס להיבטים רגשיים, חברתיים תרבותיים ופילוסופיים סביב המילה הנלמדת. למשל, אהבת אמת; אהבת חינוך; אהבה ללא תנאי; אהבה ארציונלית?; אומנות האהבה.

לעיון במשאבים: הובלת דיונים פוריים בזיקה לתהליכי קריאה וכתובה



- דילמות ואתגרים בהוראת אוצר מילים (הרצאה מאת תמי סבג-שושן, חוקרת במרכז לחקר הפדגוגיה – שותפויות אקדמיה שדה באוניברסיטת בן-גוריון בנגב): <https://vimeo.com/671943899/554f9e2e44>
- איך אפשר לתמוך יותר בכתובה בעקבות דיון? (הרצאה מאת אילנית שוורץ, מובילת תחום השפה במהלך השקפה במחוז דרום. מנחה ומדריכה בחינוך הלשוני): <https://vimeo.com/693089627/50194cb73e>
- כלי לתמיכה במשימות כתיבה (פותח על ידי אילנית שוורץ): <https://tinyurl.com/ke3vak3x>

שער חמישי

העמקה בדיאלוג לימודי פורה

קטעים מתוך

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

מאת: לורן ב' רזניק, קריסטה ס"ק אסטרן ושריס נ' קלארק
תירגמה מאנגלית: עדה פלדור

Educational Practices Series, Accountable Talk: Instructional Dialogue that Builds the Mind, Lauren B. Resnick, Christa S. C. Asterhan, and Sherice N. Clarke

שיח אחריותני - קביעת ציפיות

קביעת כללי היסוד לדיונים במסגרת שיח אחריותני תומכת בהשתתפות תלמידים.

ממצאים מחקריים

ממחקרים בנושאים התפתחותיים עולה כי בני אדם מסוגלים לטעון טיעונים זמן קצר אחרי שהם לומדים לדבר. אולם, היכולת לטעון טיעון משמעותי ומורכב דורשת פיתוח כישורים אינטלקטואליים וחברתיים. בכיתות שבהן נוהג שיח אחריותני, המורה מגבשת את נורמות הטיעון (דרכי התנהגות שמקדמות דיון) ומעודדת 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 המורות לגבש את הנורמות 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 אותן. כך למשל כשכל הכיתה דנה בתוצאותיו של ניסוי מדעי, על המורה להדגיש שמטרת הדיון היא לפרש את תוצאות הניסוי ולאשש את הטענות באמצעות שימוש בהוכחות ממאגר הנתונים.
- **הבנו את מחויבות התלמידים.** המורות יכולות להבנות את מחויבות התלמידים בכך שיטילו על כל תלמיד תפקיד משלו בתוך הדיון הכללי. למשל: בדיונים של קבוצות קטנות אפשר להטיל על תלמיד אחד את תפקיד המסכם, על תלמידה אחרת את תפקיד המעריך, על שלישי את תפקיד הרשם, על אחרת את תפקיד "פרקליט השטן" (המעלה בקביעות טיעוני נגד) וכו'. התפקידים ממקדים את תשומת הלב של הלומדים, מכשירים אותם לקבל אחריות ומאפשרים להם להעלות תרומה ייחודית לפעילות המשותפת. חשוב להחליף מפעם לפעם את התפקידים, כך שכל תלמיד יתנסה בכל קשת התפקידים. 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.** המורות יכולות להשתמש ב"מהלכים" של שיח אחריותני כדי לדחוף 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 או לא?...? מדוע?"	התלמיד מרחיב טיעון של חבר לכיתה.
"למה אתה חושב ש...?"	התלמיד מרחיב טיעון של עצמו.
"אפשר תמיד להגיד ש...?"	התלמיד מעריך את הטיעון שלו עצמו או של המחשבה של עמיתו לכיתה.

○ **סמנו שימוש הולם בנורמות של שיח אחריותני.** המורות צריכות להדגיש את מה שהתלמידים עושים ולקרוא להם בשמם, למשל: "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 תפקידן (מדוע אנחנו משתמשים בהן כדי לבנות הבנה ולחלוק אותה עם אחרים). הסימון גם נותן ציון לשבח לטיעון טוב, והדבר מטפח הנעה (מוטיבציה) ומחויבות.

אחריותנות כלפי הקהילה: הזכות לדבר

הצגת כל התלמידים כתורמים מתאימים ומוערכים בבניית הבנה משותפת – תומכת בהנעה והשתתפות בשיח אחריותני.

ממצאים מחקריים

ידוע לנו שלכל תלמיד ותלמידה יש יכולת מולדת לקבל על עצמם דיבור אחריותני, ויש בסיס מחקרי איתן המאשר את התועלת הגלומה בשיח כזה. יחד עם זאת, מחקרי תצפית הוכיחו שלא כל התלמידים אכן משתתפים 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 מחשבותיהם. כשהמורות מנהלות את הדיון, הן יכולות להוכיח שלכל אחד יש רעיונות לתרום. כשתלמידים מתחילים להשתתף בכל זאת, 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 שאתן מצפות 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.** המורות צריכות 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 יחד.** 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 כדי לקדם את המטרה התפיסתית. "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.

אחריותנות כלפי טיעון: להפיק מהתלמידים את הסברים שלהם

מתן פומבי לרעיונות ומחשבות של תלמיד מאפשר את זיהוי השגיאות והתפיסות המוטעות, ומשפר את הלמידה.

ממצאים מחקריים

לא פעם קורה שלתלמידים יש הבנה חלקית ואפילו מוטעית של מושגי המפתח או התהליכים שבתוכנית הלימודים. הם עלולים להשתמש במונחים הנכונים בלי להבין את משמעותם. כדי לזהות את הפערים והשגיאות האלה, על המורות לגרום לכך שמחשבות התלמידים יהיו "נראות לעין", ולבקש מהם להסביר מה הבינו או להרחיב ולפתח את מה שאמרו.

הסברים מועילים ללומד בתהליך הלמידה. 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 ביסוס ותכלול הידע. הגייה נוספת של רעיונות מיטיבה גם עם הטיעון, מפני שרעיונות שאינם מבוטאים בשלמותם והנחות שאינן באות לידי ביטוי כלל – אינם מועילים לדיון. לעומת זאת, רעיונות שמבוטאים כדי לאפשר לכל אדם להבין הופכים להיות נושאים שיש לדון בהם, לשאת ולתת עליהם ולעֵדן אותם. מבחינת המורים – מתן פומבי למחשבות של תלמידים הוא יסוד חשוב מאוד בזיהוי והבנה של מה שהתלמידים כבר יודעים ובאיתור תפיסות מוטעות ואף שגיאות – שעלולות לפגוע בהבנה של חומרי לימוד חדשים.

יישום בפועל

- **בקשו מן התלמידים להרחיב.** תשובות שאורכן מילה אחת אינן מקדמות דיון בדרך כלל. המורים צריכים לדחוק בתלמידים: "למה בדיוק אתה מתכוון?", "אתה יכול להגיד לנו יותר על כך?", "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.** בקשו 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 במה שהתלמיד עומד לומר.
- **בטאו הערכה לכל אמירה.** חשוב שהאווירה תהיה בונה ולא תחרותית. השאלה אינה מי צודק. להפך: לעיתים קרובות תלמידים לומדים הרבה דווקא כשהם בוחנים תפיסות לא נכונות, שגיאות והסברים חלקיים.

אחריותנות לטיעון הגיוני: הבדלים מחייבים

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

ממצאים מחקריים

כפי שאמרנו לעיל, בשיח אחריותני יש לכל תלמיד זכות לחלוק את רעיונותיו, והדבר אף מצופה ממנו. חשוב לבקש הסברים מפורטים מתלמידים שונים. אבל אין די בכך. בשיח אחריותני תלמידים ומורים דנים בפתרונות שונים או בהשקפות שונות שעולים בדיון. "מדגישים" את ההבדלים והמשתתפים פועלים יחד להבהרתם ולפתרוןם בדרך של דיון הגיוני. התלמידים אחראים לקשירת קשרים הגיוניים ולהסקת מסקנות הגיוניות. עיקר השיחה הוא חיפוש אחר הנחות יסוד והוכחות, לא תמיכה במסקנות או התנגחות בהן, וגם לא יצירת תחרות בין תלמידים.

מן המחקר עולה שאנשים מצייתים בטבעיות רבה לאמות מידה בסיסיות של טיעון הגיוני, ושבהינתן ההזדמנות, אפילו ילדים קטנים ממש יכולים לבנות טיעונים. 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 מראים גם שכישורי טיעון כאלה מתפתחים באופן הטוב ביותר באמצעות דיאלוג 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 של השכלה והן מסיבות חברתיות. הֵיו מוכנים למצבים שבהם כולם נראים כאילו הם מסכימים על נקודת מבט מסוימת. הימנעו מהשגת תמימות דעים במהירות: 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 טיעונים של תלמידים במהלך דיונים.** סימון כיווני ומהלכי חשיבה במהלך דיון עוזר לתלמידים להבין עקרונות של טיעונים מושכלים. כך למשל, בדיון שהמורה מוביל, הוא יכול לסמן מתי תלמיד נותן הצדקה לטיעון שלו. "אם כך, אניטה מצדיקה את העמדה שלה בכך שהיא מסבירה לנו מדוע הרעיון שלה חזק יותר לדעתה. ובכן, מה אתם חושבים על הסיבה שנתנה אניטה – האם היא תומכת היטב ברעיון שלה?" לעומת זאת, בפעילויות שתלמידים מובילים בעצמם את השיח (שיח בקבוצה קטנה, למשל), הם 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..."

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 בפירוש את ההוכחות שמאחורי טענותיהם או הסבריהם. הם קוראים תיגר זה על זה כשההוכחות חסרות או לא זמינות. מורה ידען ומיומן צריך גם לספק ידע סמכותי בכל מקום שהדבר נדרש וגם להנחות את השיחה לכיוון ידע מהימן מבחינה אקדמית.

יש מחנכים הסבורים שתלמידים לא יכולים לקיים דיונים משמעותיים כל עוד לא צברו כמות מסוימת של ידע. טיעון בעל תוקף אך נשען על ידע רלוונטי. המחקר הקוגניטיבי על רכישת ידע מוכיח שגם ההפך נכון: רכישת ידע מעמיק (להבדיל משטחי) כרוכה בפיתוח טיעון משמעותי, לא בשינון פסיבי של עובדות. כך למשל תלמידים ומורים במסגרות של שיח אחריותני מתמסרים להרחבה מתמדת של גבולות ההבנה שלהם ולשיפור הידע שלהם באמצעות פיתוח טיעונים, בדיקה וחקר.

יישום בפועל

הטילו על התלמידים משימות תובעניות מבחינה קוגניטיבית. המורים צריכים לפתח דיונים הדורשים מן התלמידים חשיבה הגיונית, הסבר ופיתוח נוסף של מחשבתם - כלומר התהליכים הקוגניטיביים המהווים בסיס לבניית ידע. השאלות המאפיינות דיונים אלה תהיינה מורכבות ופתוחות (למשל שאלות שאין להן תשובה נכונה אחת), והן ייתנו לתלמידים הזדמנויות לתרום לדיון ולשתף פעולה כדי לפתור בעיות.

- **הציגו שאלות פתוחות.** שאלות כאלה מעודדות את התלמיד לדבר ולהיות מעורב. יחד עם זאת, מורים צריכים להציב מטרות לדיון, כדי שיוכלו להנחות אותו לכיוון הידע הקנוני ולא לכיוון תפיסות שגויות. חשוב שהמורים יחשבו מראש ובזהירות על הדיון והכיוונים שהוא עשוי ללכת בהם. 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 של התוכן, מורים צריכים להתוודע לתפיסות השגויות הנפוצות בקרב התלמידים בנושא המדובר. צפייה מראש של התפיסות השגויות תסייע למורים לנחש את המשמעות שהתלמיד מתכוון אליה כשהאמירה שלו לוקה בחסר או אינה מובנת (במצב זה המורה יעמיק ויבדוק בהתאם), ולזהות תפיסות שגויות שמן הראוי להרהר בהן יחד.
- **ספקו משאבי ידע.** ודאו שהתלמידים יודעים היכן למצוא עובדות וסוגי מידע אחרים הדרושים להם כדי לנסח את טענותיהם (חיבורים, מסות, טקסטים, מאגרי נתונים). שאָלו את התלמידים "היכן מצאת את המידע הזה?" בקשו מהם להצדיק את תשובותיהם.

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 איזו הבנה של הדרך שבה התפתחו ומוסדו גופי הידע הזה. למשל: בכל המדעים, טיעון הגיוני הוא אחת הדרכים המרכזיות לבחינת תיאוריות חדשות ורעיונות חדשים. בלי דיון הגיוני 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 נכוחים, תלמידים זקוקים להזדמנויות להתבונן ולתרגל את הצורות השונות האלה.

יישום בפועל

- **הדגימו 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 ההרצאה 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, מסות, טקסטים, מאגרי נתונים). שאלו את התלמידים היכן מצאו את המידע שהם מצטטים. בקשו מהם להצדיק את תשובותיהם ולהסביר מה היה הבסיס להן.

פורמטים לדיאלוג כיתתי

המורים בוחרים תבניות דיון שיתאימו למטרות הדיון.

ממצאים מחקריים

חוקרים בדקו דיאלוג כיתתי בפורמטים שונים. הבולט מכולם הוא דיון 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.

בדיאלוג כיתתי בהנחיית מורה, המורה מובילה דיון שבו כל התלמידים מוזמנים להשתתף. המורה מקצה בדרך כלל תורות לתלמידים השונים, התלמידים מצביעים לפני שהם מדברים, ובכל רגע יש רק אדם אחד שמורשה לדבר (זה יכול להיות מורה או תלמיד). המורה מכוונת את תוכן הדיון בכך שהיא מבקשת מהתלמידים תשובות, מעירה הערות, מוסיפה מידע, מבהירה, מוודאת ומעודדת את ההשתתפות. יתרון המתכונת הזאת הוא שהמורה מובילה את התלמידים בתחום התוכן ומתזמרת את האינטראקציה החברתית. יחד עם זאת, העובדה שרק אדם אחד מורשה לדבר בכל רגע עלולה להוביל לאחוזי השתתפות נמוכים.

בדיונים בקבוצות קטנות בהנחיית התלמידים, המורה מחלקת את התלמידים לקבוצות של 3-6 ומטילה 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 מסתובבת בכיתה כדי לנטר את ההתקדמות של כל קבוצה, ולהציע עזרה כשצריך. המחקר מראה שתמיכה יעילה של מורה במהלך דיונים של קבוצות קטנות נשענת על אומדן זהיר שעושה המורה כדי לבדוק אם הקבוצה או תלמיד זה או אחר זקוקים לתמיכה קוגניטיבית, וכן על הערכה של תפקוד הקבוצה כמכלול ושל התהליכים הבין-אישיים המתרחשים בה. בהשוואה לדיון 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 עדיין נמצאים בשלב הפיתוח של כישורי הדיון ושיתוף הפעולה שלהם, ייתכן שאיכות הדיון תהיה פחות גבוהה מאשר בדיונים מונחי-המורים, וייתכן גם שכמה תלמידים ישתלטו על הדיון. איכותו ופוריותו של דיון בקבוצה קטנה בהנחיית התלמידים עשויות להשתפר אם יקנו להם כלים לתמיכה והסדרה של התנהגותם בזמן האינטראקציה השיתופית (ראו עיקרון מס' 2).

בשיח עם עמיתים המורה מציגה שאלה ומבקשת מן התלמידים לדון בה במשך דקות אחדות עם מי שיושב לצידם. אחר כך תבקש המורה מתלמיד אחד מכל צמד לחלוק עם הכיתה את התכנים שבהם דנו. יתרון המתכונת הזאת הוא שהיא משלבת דיון כיתתי בהנחיית מורה עם קטעים שכל התלמידים – לא רק אחדים – 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 בבתי תלמידים או בכיתה. יש תלמידים שמרגישים בשיח מקוון יותר בנוח מאשר בשיחה פנים אל פנים. שיח טקסטואלי ברשת מזמין חשיבה והתבוננות, ושיח ברשת ממוקד 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 המורות צריכות לבחור בקפידה את סוג הקשר המקוון על פי מטרות הדיון שהן קובעות. למשל: שיחות צ'אט מסונכרנות מתנהלות היטב בקבוצות בנות 4-6 משתתפים, שבהן התלמידים יכולים 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 יחד.

סיכום

שיח כיתתי הוא הזדמנות שאפשר לנצלה ברוב בתי הספר ברחבי תבל, למטרות טובות בהרבה מן הרגילות. 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 כתרומות לתהליך הלמידה. השיחה מחפשת את האמת, אך מטרתה אינה רק לאפשר לכל אחד להישמע או לזהות מנצח בוויכוח. מכיוון שהמטרה היא פתרון גמור, מסקנה בשלה או הסבר כולל לבעיה שבנידון, המשתתפים חייבים לסמוך את אמירותיהם על עובדות ועדויות. משאבים, בכלל זה מורה הבקיאיה בנושא המדובר, זמינים בכיתה. השיחה נסבה 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 את הדרך שתוביל אותם להבנה. היכולת לטעון טיעון הגיוני – כלומר, היכולת לעבד, לפרש ולעשות משהו חדש במידע – היא 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.

הוראה היברידית – יחידות לימוד – גם מרחוק

לאור תקופת הקורונה ומעבר חלקי או מלא להוראה מרחוק בבתי הספר, אנו מציעים כאן טבלה המרכזת הצעות להתאמת יחידות לימוד למסגרת של למידה מרחוק.

המטרה של הטבלה המוצגת 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 תוכנית עבודה סדורה ושיטתית למשך זמן (ולא להיקלע למצב שבו צריך להמציא כל שיעור מחדש).

כזכור, כל יחידה מבוססת על 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 שבהם התלמידים בבית הספר) ולמידה מרחוק.

1 אבן בניין 1: קריאה

מטרות	הצעות לכלים / לפעילויות
טרום קריאה: מטרתו של שלב זה היא לטעון את הקריאה במטען ערכי, לשוני או רעיוני לפני שניגשים לטקסט. הפעילות והדיון שקודמים לקריאה צריכים להיות קשורים לשאלת העוגן שניסחנו.	הצגת הנושא במליאה (פגישה עם כל הכיתה בוודאו או פנים אל פנים) והצגת כל המהלך שיעברו התלמידים במפגשים. 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 או בתוכנת הלמידה מרחוק.
קריאת הבנה: קריאת ההבנה היא הקריאה הראשונה בטקסט, והיא כוללת בירור אוצר מילים וליבון של מהלך הטקסט. מטרתה בניית הבנה בסיסית ביחס למסופר בטקסט בקרב כלל התלמידים.	ניתן להקליט מראש את הטקסט או לספר אותו בפגישת וידאו עם כל הכיתה. ניתן לתת לתלמידים משימה לקרוא את הטקסט בבית, והמורה יכולה להיפגש בזום עם התלמידים המתקשים ולקרוא יחד איתם.
קריאה פרשנית: 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.	אפשר לחלק את התלמידים לחדרים* שבהם כל הקבוצות מקבלות מטלה כגון אפיון הדמויות בסיפור או שרטוט ציר הזמן של האירועים בסיפור. לאחר מכן, שולחים את התוצר למורה, והיא יכולה להתייחס אליו באבן בניין הבאה – הדיון. * במקרים של עבודה ב"חדרים", רצוי לתת לתלמידים משימה קצרה וממוקדת לפרק זמן מוגבל.

2 אבן בניין 2: דיון בעקבות הקריאה

מטרות	הצעות לכלים / לפעילויות
הדיון בשלב זה מעוגן וצומח מתוך תהליכי הקריאה ומטרתו פרשנות הטקסט ובחינת שאלת העוגן. דיון זה עוסק בדרך כלל בשאלות כגון מה עמדתנו כלפי התפיסות, הדמויות והמהלכים שבטקסט? מה ניתן ללמוד מהטקסט ביחס לשאלת העוגן?	באופן כללי, מומלץ לקיים את הדיונים במסגרת של פנים אל פנים (בימים שבהם התלמידים נמצאים בבית הספר). אם מפגש שכזה לא מתאפשר, ניתן להיפגש בזום בכל חצי שעה עם חלק אחר מהכיתה (כדי לאפשר דיון שבו כל התלמידים משתתפים, 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 לכמה שאלות מנחות: בכל פעם הצגה קצרה של שאלה במליאה ואחר-כך חלוקה לקבוצות לדון בה, לכתוב התייחסות ולשוב עם התשובה למליאה.

3 אבן בניין 3: כתיבה בעקבות הדיון

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

4 אבן בניין 4: דיון בעקבות הכתיבה

מטרות	הצעות לכלים / לפעילויות
הטקסטים שיצרו התלמידים במטלות הכתיבה הופכים בעצמם לטקסטים המיועדים לקריאה, פרשנות ודיון. שלב זה יכול להתמקד במרכיבים מסוימים של הכתיבה ולהתרחש בזוגות או בקבוצות קטנות.	אנו ממליצים כי במידת האפשר, הדיונים בחלק זה יתקיימו במסגרת של פנים אל פנים (בימים שבהם התלמידים 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 בעניינו, בצ'אט סינכרוני, סביב שאלה מתאימה לדוגמה: האם אתם מסכימים עם הטענה? מה הדברים ש-X כתבה גורמים לכם להרגיש או לחשוב? ניתן לבקש מכל תלמיד להגיב לטקסט של תלמיד אחר בשתיים או שלוש שאלות.

הצעה ליחידת לימוד היברידית:

בגדי המלך החדשים / הנס כריסטיאן אנדרסן (יחידה מאת אירית זפרני ורווית שמיע, מדריכות בתוכנית

דיאלוג לימודי פורה)

<https://tinyurl.com/29yxkyrh>

הצעה ליחידת לימוד מקוונת:

בהתעמלות / אדמונדו דה אמיציס (יחידה מאת ורד ישראלי, מורה מובילה בתוכנית דיאלוג לימודי פורה)

<https://tinyurl.com/3ed8c3z5>

