

הוראת ספרות ולמידה משמעותית

תהליך הוראה-למידה הוא כמו... נסו לחשוב על מטאפורה או על דימוי המתארים באופן קולע מהן בעיניכם הוראה ולמידה. יש להניח שניסיון מעין זה יניב מטאפורות שונות, שניתן יהיה לסווג למספר לא-גדול של קטגוריות (למשל, מטאפורת הגינון, מטאפורת ההשקעה והתמורה, מטאפורת המסע, מטאפורת התזמורת).

בתחום הספרות ישפיעו מטאפורות ההוראה שלנו על האופן שבו אנו יוצרים את הקשרים בינינו לבין התלמידים, ובינם לבין היצירה הספרותית. את המשולש הדיאלוגי הזה (וגם זו מטאפורה) אפשר לבנות מיחסי כוח שונים. מי נמצא בקודקוד - המורים? היצירה? התלמידים? ואולי מחליפים מקומות מדי פעם? ככל שנפנה מקום לתלמידים בהולכת הלמידה (ו"פניו מקום" אפשר לבצע כבר בשלב בחירת יצירות ללימוד), כך נהפוך אותם לקוראים יותר עצמאיים ויצירתיים. ומאחר שלרוב מדובר בלמידה בכיתה או בקבוצה, הם גם יוכלו לקיים משא ומתן על דרכי הבנה שונות של אותה יצירה עצמה.

עם זאת, חשוב להדגיש שגם לטקסט יש מה לומר. אי-אפשר "להלביש עליו הכול". לעתים קרובות תלמידים נוטים לחשוב שכשמדובר ביצירה ספרותית אפשר לומר מה שרוצים. הכול פתוח: היצירה היא בעצם גירוי למחשבות ולרגשות שלי. זה אמנם יכול לשמש כנקודת מוצא או אפילו כנקודת סיום, אבל לא כגישה כוללת. אחד מתפקידי המורה במשא ומתן שבין התלמידים ליצירה הוא לעודד, מצד אחד, פרשנויות אישיות של היצירה, אך מצד אחר "להגן" על זכויותיה של יצירה זאת; לברר עם התלמידים האם ההסברים שלהם מעוגנים בה, או שמא פרטים מסוימים בתוכה (או אפילו זמן כתיבתה) חוסמים הסבר כזה או אחר ומכוונים לקריאה אחרת.

הדגשים בהוראה-למידה משמעותית

תכנית הלימודים בספרות, בעידן הלמידה המשמעותית, מעמידה בראש את ההיבטים החווייתיים - הריגושיים והאינטלקטואליים - שבכוחה של יצירת ספרות להעניק לקוראיה. כמו כן מטרת ההוראה מדגישות את טיפוח עצמאותם ואחריותם של הלומדים כקוראים המסוגלים לממש בכוחות עצמם קריאה פרשנית ומנומקת של טקסטים מתקופות שונות ומסוגים שונים. תנאי הכרחי להפיכת לימוד יצירות ספרות להתנסות מהנה ומעשירה הוא **הפגשת הלומדים הצעירים עם יצירות רלוונטיות לעולמם**. רלוונטיות אין פירושה צמידות ל"כאן" ול"עכשיו"; היא עשויה להימצא גם ביצירות שנכתבו בזמנים אחרים ובמקומות מרוחקים. הכוונה נבונה ורגישה עשויה לעורר בתלמידים מחשבות על קווי דמיון בין מצבים אנושיים הנחשפים, למשל, בטרגדיה של סופוקלס, לבין מצבים המוכרים להם מעולמם. קונפליקט כגון זה של אנטיגונה בין "צו האלים" (או במושגים של ימינו - צו המצפון והרגש) לבין החוק הממוסד הוא רלוונטי היום ממש כפי שהיה רלוונטי לאזרח הפוליס היוונית במאה החמישית לפני הספירה. נראה כי כל תלמיד ותלמידה ישראליים עשויים להביא דוגמאות דומות להתנגשות מעין זאת מהמציאות המוכרת להם.

בדומה לכך, העמידה המיוסרת של ה"אני" מול השכינה המתרפקת עליו בבכי, בשירו של ביאליק לבדי, עשויה לעורר את הזדהותם של התלמידים, גם אם ההקשר ההיסטורי-אידיאי של השיר רחוק מהם, משום שעמדה נפשית אמביוולנטית, המלווה לעתים קרובות מצבי פרדה, מוכרת היטב לצעירים העוברים בעצמם תהליכי התרחקות מהבית ומדמויות ההורים. אנו קוראים יצירות מופת ומוצאים בהן קשת של רגשות: פחד, כעס, קנאה, פליאה, אהבה, שנאה, בדידות, רעות, חמלה, ייאוש, תקווה. מתן לגיטימציה לתלמידים להביא מעולמם הרגשי אל תוך היצירה, בניסיון למצוא נקודות חיבור בינה לבין מציאות חייהם, עשוי לתרום רבות להבלטת ההיבטים הרלוונטיים הגלומים ביצירות ספרות. ולא זאת בלבד, מתן לגיטימציה כזאת עשוי לחדד ולעדן את תובנותיהם של הלומדים לגבי עצמם ולגבי זיקתם לסובב אותם בחייהם שלהם. הספרות, ככל תחום אמנות אחר, אינה מחויבת כלפי קוד מוסרי ובדרך כלל, סופרים אינם רואים עצמם כמי שממונים על טיפוח המידות הטובות של קוראיהם. אף על פי כן, יצירות ספרות רבות "מזמינות" אותנו, הקוראים, לחשוב על שאלות ערכיות ומוסריות המועלות בהן במפורש או במרומז. הדיון בשאלות מוסר ובדילמות ערכיות המגולמות ביצירות ספרות עשוי לשאת משמעות עמוקה לתלמידים מתבגרים.

האם משתמע מכאן שאין מקום להפגיש תלמידים עם יצירה שאינה נוקטת עמדה שיפוטית כלפי התנהגות אנושית כלשהי המגולמת בתוכה והראויה לגינוי מבחינה מוסרית? כדוגמה לעניין זה אפשר להביא את שירו של אלתרמן ניגון עתיק המסתיים, כזכור, במילים: "אך אם פעם תהיי צוֹחֶקֶת/ בְּלַעֲדֵי בְּמִסְבַּת מְרַעֵה, / תַּעֲבֹר קְנָאֵתִי שׁוֹתֶקֶת/ וְתִשְׁרֹף אֶת בֵּיתְךָ עֲלֶיךָ." האם במציאות של היום, שבה רצח נשים ותופעות אחרות של אלימות הם עניין כמעט יום-יומי, יש מקום להפגיש תלמידים עם שיר מעין זה, אף שאינו נוקט עמדת גינוי כלפי ביטוי כה קיצוני ומאיים של קנאה? זוהי שאלה שמורים לספרות אמורים לשאול את עצמם. אם אכן יחליטו ללמד שיר זה, יהיה עליהם להתייחס לשאלות מוסריות העולות מעמדת הדובר בשיר, אף ששאלות אלה כלל אינן נידונות בו.

קריאת ספרות היא דרך להרחבת האני וליציאה אל הזולת ואל עולמות אחרים. לעתים היא גם משמשת מפלט, ולו זמני, ממצבים של צער ומצוקה. כפי שאומר המספר בסיפור פשוט מאת עגנון:

בלומה יושבת לה בתוך כתלי ביתה והספר פותח לפנייה פתחי עולם וחיים נאכט אביה אומר לה: "בתי אני מלמדך לקרות" בספרים, בזמן שעולמו של אדם חשוך בעדו קורא בספר ורואה עולם אחר.

הקריאה בקול

אחת הדרכים הנגישות (והמוזנחות) העשויות להעניק הנאה וסיפוק ולהעמיק את הבנת היצירה הספרותית היא מימושה בקריאה מוטעמת, בעיקר כאשר מדובר ביצירות קצרות יחסית, אך גם בקטעים מתוך יצירות ארוכות יותר. הקריאה בקול, לאחר הכנה מוקדמת ותוך הקפדה על הגייה מדויקת, מכילה בתוכה מידה רבה של מימוש פרשני. בהתאם לכך רצוי להפוך פעילות זאת לנוהל קבוע, שעל פיו במהלך השיעור תלמידים אחדים יציעו קריאות שונות לאותו טקסט ולאחר מכן ידונו בהבדלים העולים מהן.

טיפול כושריהם של התלמידים בקריאת יצירות ספרות בקול ובהטעמה פרשנית באוזני חבריהם עשוי אף לתרום, כבדרך אגב, להפנמתן ואולי אף לזכירתן בעל פה, ולו רק באופן חלקי; "רווח שולי" כזה יוכל בהחלט להיחשב כהישג גדול לגבי תלמידים, שאינם מגלים כיום נכונות לשנן טקסטים בעל פה.

פתיחות פרשנית וגבולותיה

כדי לפתח את ההבנה ואת יכולת הפרשנות של הלומדים כקוראים עצמאיים של יצירות ספרות יש לשאוף להעביר אליהם את עיקר האחריות הפרשנית; להניח להם להשתתף במימוש פעיל של היצירה, בהתאם לתאוריות מקובלות של הקריאה הפרשנית ברוח "תגובת הקורא" (Reader's Response)¹. הם אלה אשר אמורים להגיב על היצירה הנלמדת, להביא מאוצר התנסויותיהם חוויות או אסוציאציות העשויות להאיר את תכניה, להצביע על קשיים בהבנתה ולהציע דרכים לפרשנותה. לימוד מקריאה פעילה. כמורים אנחנו צריכים להיות פתוחים להפתעות מרענות וקשובים לניסיונות פרשניים שונים של תלמידים, לעודד אותם "ללכת עם זה" ולחפש ראיות והנמקות מתוך הטקסט לביסוס פרשנותם, או לחלופין, לברר אתם "היכן נתקעו" בניסיונותיהם לפרש את היצירה על פי דרכם.

אחת הדרכים לטפח את עצמאותם של תלמידים כקוראים אוטונומיים, השותפים בהפקת היצירה, היא להרבות בפעילויות הדורשות התמודדות עצמית עם טקסטים שלא נלמדו. התמודדות כזאת יכולה להיעשות בעבודה יחידנית או ב"חברותות" (בזוגות), כהכנה לקראת הדיון בכיתה או במקומו של דיון כזה. היא יכולה להיות מובנית או פתוחה יותר. מובן שהטקסטים צריכים להיות תואמים את יכולתם של התלמידים ורצוי שיובאו בפניהם בעקבות יצירות דומות (מבחינת התקופה או הסוג) שכבר נלמדו. אם נתחיל בשיטת לימוד זאת כבר בכיתות חטיבת הביניים ונתמיד בה ברציפות לאורך כל שנות הלימוד בחטיבה העליונה (הן בעבודה בכיתה והן כשיעורי בית), יש לצפות לכך שהתלמידים ילמדו במשך הזמן, כל אחד לפי יכולתו, להעז להציע הסברים משלהם לטקסטים ספרותיים ויפתחו בהדרגה את כושריהם כקוראים.

¹ על תפקיד הקוראים כשותפים במימוש הטקסט ראו: וולפגנג איזר, "מעשה הקריאה - תאוריה של תגובה אסתטית", הוצאת מאגנס, תש"ס'.

ומה בעניין מונחים ספרותיים?

כל טקסט יכול להכיל בתוכו ערכים אסתטיים ותחבולות רטוריות, אך מקומם של אלה בטקסט הספרותי הוא מהותי ומרכזי, לפיכך קריאתו מזמינה היערכות מיוחדת ושונה. (או - בלשונו של רומן יעקובסון - התמקדות בפונקציה הפואטית של הטקסט).² הוראת ספרות אמורה לפתח בהדרגה רגישות לקשת רחבה של דרכי מבע המעצבות את היצירה הספרותית במלוא מורכבותה. ההבחנה בדרכי המבע, ההנאה מהערכים האסתטיים הגלומים בהן והבנת תפקודן של דרכי מבע אלה בבניית משמעות היצירה - כל אלה הן חלק מהותי מתהליך בניית משמעותה של היצירה. יחד עם זאת, כאן דווקא טמונה סכנה מוכרת: תלמידים מתלוננים לא אחת כי העיסוק בדרכי מבע הופך לשינון משמים של רשימת מושגים ספרותיים או לתהליך של הדבקת תוויות על גבי טקסטים. כדי שזה לא יקרה יש לדאוג לכך שלימוד תופעה ספרותית כלשהי באמצעות המונח המציין אותה יעשה בזיקה הדוקה ללימוד היצירה ולא בנפרד ממנה.

הבנת תפקודה של אירוניה חיונית למשל להבנת המשמעות של כל יצירה של עגנון. הפגשת הלומדים עם מושג זה תוכל אפוא לעלות באופן טבעי תוך הוראת יצירה מיצירותיו. עם זאת ברור שהוראת המושג אירוניה אינה מטרה לשמה ואין בה טעם אם אינה משולבת בהקשר המתאים. בדומה לכך, הבנת תוכנו ומשמעותו של השיר רגע אחד שקט בבקשה מאת נתן זך לא תהיה מספקת ללא הבחנה בתפקודן המיוחד של תופעות מבניות בולטות (כגון חלוקה לבתים ופסיחות בין הטורים), של תופעות מצלוליות (למשל, חריזה פנימית) ושל אמצעים רטוריים המעצבים את הדיאלוג בשיר ומכוונים את תגובות הקוראים כלפיו. אך כאמור, עמידה על תופעות שרירות אלה אינה מטרה נפרדת אלא היא חלק מהותי מהבנת החוויה האנושית המעוצבת בשיר.

כל סוג ספרותי ודרכי המבע האופייניות לו: שירה, סיפורת, דרמה. במהלך לימוד מחזה, למשל, יכירו התלמידים בהכרח מרכיבים דרמטיים כגון קונפליקט, מונולוג ודיאלוג, כשם שבמהלך דיון בטרגדיה יכירו התלמידים את המאפיינים הייחודיים לה. (הם גם ילמדו, מן הסתם, שהכרת המרכיבים הללו אינה מספקת להבנת ייחודה וכוח השפעתה של היצירה המסוימת).

ספרות בהקשרים מתרחבים

אם בכוונתנו להפוך את התלמידים לשוחרי תרבות, שהספרות היא צורך אמיתי בחייהם, עלינו לשאוף להדק את הקשר בין הנעשה בשיעורי הספרות לבין הפעילות התרבותית המתנהלת מחוץ לכותלי בית הספר, זו המתרחשת מעל במות ספרותיות שונות: במוספים הספרותיים, בכתבי עת ספרותיים ובאירועים ספרותיים שונים המתקיימים לרגל הופעתם של ספרים חדשים, וכמובן בתאטרון. גם במות וירטואליות דוגמת "שיר-רשת" באינטרנט, או קבוצות קוראים בפייסבוק, יכולות להרחיב את מעגלי הגישה של תלמידים אל הספרות וליצור רשת של זיקות בינם לבין לימוד הספרות.

הספרות היא תחום אמנות העשוי לשמש כר נרחב להוראה בין-תחומית המשלבת בין ספרות לתחומי אמנות אחרים: אמנות פלסטית, קולנוע, מוסיקה ועוד. הקישור בין תחומי אמנות שונים יכול להתבסס על עקרונות מגוונים: תימה, זרם ספרותי-אמנותי משותף, סיפור או דמות מהמקרא שזכו להארה ספרותית ואמנותית, תקופה היסטורית וכן הלאה.³ ההוראה הבין-תחומית עשויה לעודד חשיבה מסתעפת ויצירתית ולענות על צרכים של תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים. הזמנת הלומדים להתבוננת בין-תחומית כגון, בין שירה לאמנות פלסטית באמצעות מגוון של הפעלות. בנוסף, הוראה רב-תחומית עשויה להתגלם בהוראת ספרות בשיתוף עם תחומי דעת נוספים: היסטוריה, אזרחות, תנ"ך, מחשבת ישראל ועוד.

פיתוח חלופות בהערכה

אופן ההערכה של הישגי התלמידים מקרין על תהליך ההוראה-למידה. הוראה שהיא רק "מונחית בחינה" עלולה להתעלם ממטרות חינוכיות ומתהליכי התפתחות וצמיחה של הלומדים ולהתייחס לאלה כאל "מותרות". עם זאת, הבחינה המסכמת יכולה להקרין על דרכי ההוראה באופן חיובי או שלילי. בחינה מסכמת, הבודקת אך ורק שליטה בחומר לימודים ש"הועבר" לתלמידים כנמענים

² רומן יעקובסון, "בלשנות ופואטיקה", הספרות ב', מס' 2, ינואר, 1970.

³ ראו אבנר הולצמן, ספרות ואמנות, הקיבוץ המאוחד, 1997.

מדינת ישראל
משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף רוח וחברה
הפיקוח על הוראת ספרות

פסיביים, מחמיצה את אחת המטרות המרכזיות של הוראת ספרות: טיפוח קוראים בעלי הכוונה עצמית. אך בחינה מסכמת עשויה גם לבדוק את הכשרים והיכולות שרכשו התלמידים כקוראים פעילים ואוטונומיים במהלך הלמידה. מכאן משתמע כי ראוי שכל בחינה תבדוק גם הבנה של טקסט ספרותי שלא נלמד בכיתה, וזאת כהמשך ללמידה פעילה של התלמידים במהלך לימודיהם. לדוגמה: אם בשיעורי הספרות נלמדו שירים של משורר מסוים, המבחן יוכל להתייחס לשיר נוסף של אותו משורר. הוא הדין לגבי סיפור: תלמידים ייבחנו על סיפור שלמדו בכוחות עצמם, לאחר שלמדו בכיתה סיפורים אחרים של אותו יוצר.

כיום אנו ממליצים גם על דרכי הערכה חלופיות; כאלה הלוקחות בחשבון סגנונות למידה שונים של תלמידים⁴ והמייחסות משקל רב יותר למעמדם ולאחריותם של התלמידים כשותפים למוריהם בתהליכי ההערכה של תוצרי למידה שהפיקו. באופן זה נתפסת ההערכה, כפי שממליצה מנוחה בירנבוים, כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה עצמו:

מנתין כנוע לתהליכי הערכה עלומים, הוא [התלמיד] נהפך לשותף פעיל, הנוטל חלק בקביעת הסטנדרטים להערכה ובהערכה עצמה של מידת התקדמותו בחומר הלימוד. הוא נדרש לרפלקסיה עצמית, דהיינו, למודעות לתהליך הלמידה שלו, מקיים דו-שיח מתמיד עם המורה בנושא ההערכה, וכן משתתף בהערכת ההישגים של חבריו.⁵

הערכה מסוג זה אינה חייבת להיות מסכמת, היא יכולה להתבצע כתהליך מתמשך ורב-ממדי שבו הלומדים משפרים את הישגיהם, תוך קבלת משוב והפעלת חשיבה מטא קוגניטיבית על הקשיים העומדים בפניהם, על שיקולי דעת שהם מפעילים בבחירת חומרי הלמידה והמטלות, ועל התקדמותם במהלך העבודה.

נמנה כמה כיוונים אפשריים להערכה חלופית:

- כתיבת עבודה על טקסט שטרם נלמד תוך יישומן של דרכי קריאה ופרשנות שנרכשו במהלך לימוד של טקסט דומה (מאותה סוגה ספרותית, או של אותו היוצר, או אולי באותו נושא).
- הוראת עמיתים על סמך הכנה עצמית מוקדמת של יצירה.
- השתתפות פעילה בדיון קבוצתי על ספר קריאה או על יצירה נלמדת, החל בתהליך בחירת השאלות או הנושאים לעיון וכלה בניסוח התגובות והמסקנות של חברי הקבוצה לגבי השאלות שנידונו (כולל חילוקי הדעות!).
- עבודות חקר בספרות – בהן תלמידים חוקרים יצירות ספרותיות על בסיס תשתית עיונית תיאורטית.
- משימות ביצוע – משימות אותנטיות, המשקפות עשייה ממשית ומחקת סיטואציות מן החיים.
- הכנת תלקיט (פורטפוליו) או כתיבת יומן כפעילות לימודית מתמשכת וככלי להערכה מעצבת, למשל על ספרי קריאה או על נושא נלמד כלשהו.⁶
- שילוב כלים דיגיטליים בלמידה, כגון:
בלוג (אישי, או קבוצתי/כיתתי) – כתיבת בלוג של דמות ספרותית נבחרת; כתיבת בלוג אישי המתאר את תהליכי הקריאה (מעין 'יומן מסע קריאה'); כתיבת בלוג המשקף תהליכי למידה של יצירה וכיוצ"ב. **מצגת שיתופית** – לדוגמה: מצגת שנכתבת ע"י התלמידים ובה כל שקף מציג היבט שונה של היצירה. **מפת חשיבה** – יצירת תרשים זרימה באתר אינטרנטי ייחודי לנושא, ובו תיאור של: קשרים בין הדמויות; סדר האירועים ביצירה; מהלך העלילה וכיוצ"ב. רעיונות לשילוב כלים מקוונים נוספים ראו, למשל, באתר '[כלים קטנים גדולים](#)'.

⁴ ראו הווארד גרדנר, אינטליגנציות מרובות, ת"ל ומכון ברנקו וייס, 1996.

⁵ מנוחה בירנבוים, חלופות בהערכת הישגים, רמות, אוניברסיטת תל אביב, 1997.

⁶ מנוחה בירנבוים, חלופות בהערכת הישגים, רמות, אוניברסיטת תל אביב, 1997.

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 המזכירות הפדגוגית
 אגף רוח וחברה
 הפיקוח על הוראת ספרות

- תגובה יצירתית - למשל, המחזה של סיפור; כתיבת הסיפור מנקודת תצפית אחרת; קריינות מוטעמת ופרשנית של שיר, של קטע סיפורי או של סצנה ממחזה בליווי חשיבה רפלקסיבית על אופן הביצוע; הלחנה מנומקת ומוסברת של שיר; כתיבת תסריט (על בסיס של היכרות עם סוגה זאת), הכנת מצגת המשלבת בין תחומי אמנות שונים, ועוד.

כאן המקום להסתייג ולומר שכל תגובה יצירתית במסגרת לימוד הספרות ראוי לה שתישען על היכרות מעמיקה עם הטקסט. במתן אפשרות לתלמידים לבחור בדרכי תגובה אישיות ויצירתיות אין משום הזמנה "לברוח" מהטקסט אל תוצרים שאין להם כמעט כל קשר למפגש פרשני עם הטקסט הספרותי. לא אחת משקיעים תלמידים שעות רבות בהכנת תוצרים, יפים כשלעצמם, שאין כל דרך להעריך אותם כתגובה פרשנית על טקסט ספרותי. לכן, **כל תגובה יצירתית ראוי ש"תחזור" אל היצירה המקורית באמצעות טקסט כתוב (או בעל פה) שהתלמידים יפיקו ככלי לנמק ולהסביר את תגובתם**, דווקא כאשר זו נמסרת באמצעים לא-מילוליים (ציור, ריקוד, מצגת, הלחנה וכד').

תהליכי ההוראה-למידה יוערכו בהערכה מעצבת⁷ יתבססו על קריטריונים, שיהיו ידועים מראש לתלמידים ולמורה כאחד, באמצעות מחוון. את המחוון אפשר לבנות כהתאמה למשימה מסוימת (יש להקפיד ולהבליט בו את המיומנויות הספרותיות המוערכות), או להשתמש במחוון אחיד לכל המשימות (יתרונן שהוא מאפשר הערכה אחידה של משימות שונות). להלן מחוון אחיד עליו אנו ממליצים:

מחוון לבדיקת עבודות שונות בספרות (עיוניות, יצירתיות וכיוצא ב"ב)

הערות ומשוב	אחוזי ציון	קריטריונים
	30%	הבנה ובקיאות ביצירות הספרות
	30%	תשובה הולמת לכל מרכיבי השאלה / דרישות העבודה
	10%	הבעה רציפה, הגיונית, תמציתית וברורה; ישנה הקפדה על קישוריות וקוהרנטיות.
	20%	מקוריות, יצירתיות, חשיבה ביקורתית
	10%	הערכת תהליך הלמידה (התייחסות לפרמטרים כגון: עבודה בצוות, רפלקציה, עמידה בזמנים ועוד)

ולסיכום: חשיבות רבה יש להערכה המעצבת את תהליך הלמידה כתהליך של פיתוח חשיבה. דרכי ההערכה השונות צריכות להוביל לקראת למידה משמעותית, שאינה יכולה להתרחש ללא חינוך לחשיבה. וכדברי דיוויד פרקינס:

"ניתן להביא לזכירה, להבנה ולשימוש פעיל בידע רק באמצעות התנסויות למידה המאפשרות ללומדים לחשוב על ולחשוב עם מה שהם לומדים."⁷

⁷ דיוויד פרקינס, מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה, מכון ברנקו וייס והאגף לתכניות לימודים, 1998

אווירת למידה מקבלת ומעודדת:

יצירת אווירה נעימה, מעודדת למידה משמעותית (אישית, ו/או עם עמיתים), מעוררת מוטיבציה וסקרנות לידע, ונותנת לגיטימציה לדרכי חשיבה שונות, תשובות מגוונות (המבוססות על היצירה הספרותית, כמובן) תוך התחשבות בשונות הלומדים.

מתן משימות מגוונות המזמנות:

- למידה פעילה
- למידה שיתופית ולמידה בחברותא
- למידה בקבוצות/זוגות/יחידים
- למידה בהתאם לאינטליגנציות השונות
- למידה על פי יכולות קוגניטיביות ורגשיות
- ועוד

מודעות עצמית בעת הלמידה:

בתהליכי הלמידה המשמעותית יוקדש זמן לשיקוף עצמי (רפלקציה) של תהליכי הלמידה האישיים והבאתם למודעות על מנת שישמשו להעשרת "ארגז הכלים" ללמידה שרכשו התלמידים, באמצעות מתן זמן ל:

- ↔ **עשיית רפלקציה** בכתב, או בע"פ, על תהליכי הלמידה (שיקוף אישי של המחשבות, הרגשות, הרעיונות, התחושות, דרכי העבודה האישית וכיוצ"ב שהלומד עבר).
- ↔ **המללת החשיבה המטה-קוגניטיבית** (בכתב, או בע"פ) – תיאור תהליכי החשיבה והבנת היצירה הספרותית, הדרכים לפתרון דילמות ביצירה, אופן פיצוח שאלה, תכנון הכתיבה וכיוצ"ב.
- ↔ **קיום דיון כיתתי קצר המשקף את תהליכי הלמידה המטה-קוגניטיביים** (חשיבה על החשיבה) של תלמידים שונים.
- ↔ **המורה משקפת את דרכי החשיבה של תלמידים שענו על שאלה** בעת השיעור (במשפט אחד, או שניים).

מומלץ להקדיש שיעורי ספרות שבהם ילמדו התלמידים בקבוצות למידה: המורה מלמדת יצירה חדשה בקבוצת תלמידים אחת, שאר הקבוצות עובדות בצורה עצמאית. לאחר כרבע שעה עוברת המורה ללמד את היצירה חדשה בקבוצה השנייה, לאחר מכן עם הקבוצה השלישית וכן הלאה. (כל קבוצה בה סיימה המורה ללמד מקבלת משימה המתייחסת ליצירה חדשה). היתרון הגדול של דרך הוראה זו שהיא מזמנת דיאלוג ישיר עם כלל התלמידים בקבוצה, ומאפשרת ריכוז רב יותר בלמידה. החיסרון – למורה יש פחות שליטה על העבודה בקבוצות שלידה.

הלמידה המשמעותית מזמנת למידת עמיתים – תלמידים מלמדים תלמידים; מעריכים זו את זה; מציעים ומשפרים בעזרת עמיתיהם לכיתה. באמצעות למידת העמיתים מועבר מסר של כבוד והערכה ליכולות התלמידים. המורה, שתפקידה כמעבירת ידע ומעריכה יחידה, הופכת למורה-מנחה המצביעה על דרך, מאפשרת למידה ומעודדת העמקה ביצירה הספרותית; המורה הופכת לשותפה מלאה עם התלמידים לדרכי ההוראה-למידה-הערכה.

סוף מעשה במחשבה תחילה...

אבני דרך להכנת תכנה"ל הבית-ספרית/הכיתתית בספרות:

- ✓ נחליט על מטרת ההוראה-למידה-הערכה (ה"ה) הנגזרות מתכנה"ל בספרות לביה"ס העל-יסודי. (מהן מטרת ההוראה שיעמדו בבסיס תכנית ה"ה"?)
- ✓ נמקד יעדים הכוללים: תכנים ומיומנויות הנגזרים מתכנה"ל בספרות, ולוקחים בחשבון ידע קודם של התלמידים, יכולות קוגניטיביות ורגשיות, הישגים מצופים וכיוצ"ב.
- ✓ נבחר את תהליכי ההוראה-למידה הנגזרים ממטרות העל ואת דרכי ההערכה המתאימות. (כיצד נלמד וכיצד נעריך את הנלמד על מנת להשיג את המטרות והיעדים?)
- ✓ נחליט היכן יהיו צמתי הערכה (מעצבת, או מסכמת) ומהן המשימות אותן נעריך (תהליך ההכנה + תוצר המשימה).

את תכנה"ל בספרות הכיתתית מומלץ לארגן בטבלה, כגון:

מדינת ישראל
משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף רוח וחברה
הפיקוח על הוראת ספרות

תכנית לימודים בית ספרית / כיתתית

מטרת העל של יחידת ההוראה התמאטית: _____

נושא תמאטי	מס' שיעורים	ז'אנר/ים	היצירות	מיומנויות ומושגים	דרכי ההוראה	שילוב תקשוב	סוגי מטלות	דרכי הערכה	הישגים מצופים

מדינת ישראל
 משרד החינוך
 המזכירות הפדגוגית
 אגף רוח וחברה
 הפיקוח על הוראת ספרות

דוגמה לתוכנית לימודים כיתתית:

מטרת העל של יחידת ההוראה התמאטית: למידה משמעותית של השתקפות הזהות הישראלית במבחר יצירות ספרות

נושא תמאטי	מס' שיעורים	ז'אנרים	היצירות	מיומנויות ומושגים	דרכי ההוראה	שילוב תקשוב	סוגי מטלות	דרכי הערכה	הישגים מצופים
זהות ישראלית	3	שיר	ביטון ארז, תקציר שיחה עמיחי יהודה, תיירים	לשון פיגורטיבית (ציורית); מבנה השיר	פרונטלי	מצגת הכוללת פרשנות לשיר	שאלות במחברת	בוחן	1. התלמידים יכירו את השיר ומשמעותו. 2. ידעו לזהות את תרומת הלשון הציורית, ושל מבנה השיר, למשמעותו.
	5	סיפור קצר	ברדוגו סמי, חיזו בטטה	אפיון דמות; התפתחות העלילה;	פרונטלי + למידה אישית	'מפת חשיבה' המתארת את התפתחות העלילה. (מורה מציגה על הלוח, או תלמידים מכינים)	הכנת 'מפת חשיבה'	מחונן שבאמצעותו תתבצע: הערכת עמיתים; הערכה עצמית; הערכת המורה	1. התלמידים יכירו את עלילת הסיפור. 2. ידעו לאפיין את הדמויות בסיפור ויבינו את תרומתם למהלכו.
	2	ספר קריאה	גרוסמן דוד, יש ילדים זיגזג	יצירת הזדהות עם גיבור הספר	פרונטלי + עבודה יצירתית בקבוצות	סרטון יוטיוב – טריילר לספר, או לסרט בעקבות הספר	משימות לקבוצות: הצגה של סיטואציה מהספר; הכנת מיצג; רישום קומיקס; סרטון טריילר לספר וכיוצ"ב	מחונן להערכת עמיתים והערכת המורה	התלמידים יכירו את עלילת הסיפור.
	1	מאמר פרשני	יהושע א.ב., 'אני ישראלי', מתוך: הקיר וההר, זמורה ביתן, 1989	חילוץ המושג 'זהות' מהסיפור, מהשיר ומהספר; השוואה ביניהם	למידה בקבוצות (הכוללת הוראה בכל קבוצה לחד)	מצגת שיתופית	כל קבוצה מכינה שקף, או שניים, במצגת השיתופית ובה תיאור זהותה האישית של דמות מאחת היצירות.	מחונן להערכה	1. תלמידים יבינו את משמעות המושג 'זהות' וידעו לאפיין באמצעותו את הדמויות ביצירות שנלמדו. 2. תלמידים ידעו לערוך השוואה בין היצירות השונות, בנושא זהות הדמויות.

מדינת ישראל
משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף רוח וחברה
הפיקוח על הוראת ספרות