

כבוד האדם והיחס לזולת

במסגרת הוראת הספרות

בבית הספר היסודי

תוכן עניינים

עמ' 3	כבוד האדם והיחס לזולת במסגרת הוראת ספרות בבית הספר היסודי
עמ' 4	רשימה של יצירות ספרות מרשימת הליבה
עמ' 6	רשימה של יצירות ספרות מרשימת הבחירה (מעגל שני)
עמ' 8	ספרי קריאה מרשימת הבחירה (מעגל שני)
עמ' 12	הוראה של יצירות ספרות בכיתה
עמ' 15	דגם הוראה לשיר ג'ינג'י
עמ' 36	דגם ההוראה לשיר מעשה בפא סופית

"כבוד האדם והיחס לזולת" במסגרת הוראת הספרות בבית

הספר היסודי

דברי פתיחה

יצירות ספרות רבות לילדים, ובתוכן כאלה הכלולות ברשימות שבתכנית הלימודים, עוסקות ביחס לזולת באשר הוא, בסובלנות לשונות חברתית, בסבל הנגרם מדחייה חברתית. יצירות שונות נוגעות ב"זולת" וביחס אליו מנקודת המבט של היחיד, מנקודת המבט של הקבוצה הסובבת או מנקודת מבט ערכית-חברתית רחבה. הן עשויות לעורר אצל הקוראים הזדהות עם הגיבורים וכן להעלות התלבטויות מוסריות ובכך לשמש תשתית לדיון חינוכי.

יתרונה של הספרות בהקשר זה הוא ביכולתה לשקף עבור הקוראים הצעירים בגן ובבית הספר את רגשותיהם של הגיבורים. בעזרתה יכול הילד הקורא למצוא לעצמו שותף ספרותי, לחוש אמפתיה כלפי הדמויות ביצירה וכן לבחון את התנהגותן באמות מידה מוסריות. בזמן מרחיקה הספרות את הדיון החינוכי מ"כאן ועכשיו", מ"אני ואתה" קונקרטיים. בכך היא פותחת לקורא דרך להבין ללב של הזולת מבלי שירגיש צורך להתגונן מפני הטפת מוסר ישירה ומאפשרת לו ללמוד לקח של התנהגות טובה מבלי לחוש באיום על מקומו בחברה. העיסוק ביצירות הספרות מאפשר לקורא הן התבוננות פנימה וגיבוש תובנה אישית לגבי סוגיות העולות מהטקסטים והן התבוננות החוצה על מערכת יחסים חברתית כפי שהיא באה לידי ביטוי ביצירה.

מצורפים בזה בהמשך:

א. רשימות של **שירים, סיפורים וספרי קריאה** מתוך תכנית הלימודים בעברית לבית הספר היסודי אשר מתאימים להוראה במסגרת הנושא "כבוד האדם והיחס לזולת". הספרים והיצירות עוסקים במגוון היבטים: יחס כלפי השונה, התמודדות עם קושי או עם נכות, יחסים בין קבוצות חברתיות, ועוד (ראו פירוט בטבלאות שבהמשך). גם ביצירות אחרות יש מקום לדון בשאלות ערכיות הנוגעות לדמויות, לרגשותיהן, להתנהגותן האחת כלפי האחרת, למעשיהן ולהשלכות של המעשים הללו על היחיד ועל החברה.

ב. **דגמי הוראה** ליצירות הקשורות לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת":

- דגם הוראה לכיתות ג'-ד' סביב השיר "ג'ינג'י" מאת מרים ילן שטקליס - שיר לירי העוסק ברגשותיו של ילד המרגיש דחייה חברתית בגלל היותו ג'ינג'י ובדרך שהוא מוצא כדי להתמודד עם מצוקתו החברתית.

- דגם הוראה לכיתות ה'-ו' סביב היצירה "מעשה בפ"א סופית" מאת נתן אלתרמן – שיר עלילתי המתאר את יחסן המזלזל והפוגעני של אותיות האלף-בית באות פ"א סופית ואת הקלקול שיחס זה יצר בעולם, עד אשר למדו האותיות את הלקח והעולם שב לתיקונו.

מורים ומחנכים מוזמנים להסתייע בדגמים אלה בבואם להדגיש היבטים ערכיים-חברתיים בהוראת הספרות בבית הספר היסודי.

בברכה,

דליה הלוי וצוות עברית ביסודי,

המזכירות הפדגוגית.

יצירות ספרות המזמנות דיון חברתי-ערכי

סביב נושא "כבוד האדם והיחס לזולת"

יצירות מרשימת הליבה

שכבת הגיל	שם היוצר	שם היצירה	מקור	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"	הפנייה לאתר תכנית הלימודים
א-ב	יהודה אטלס	והילד הזה הוא אני	והילד הזה הוא אני, כתר, 1977	קבלת העצמי ומערכת יחסים של הפרט עם החברה	
	חיים נחמן ביאליק	עציץ פרחים	שירים ופזמונות לילדים, כרמל, 2007	בדידות, חריגות, מערכת היחסים בין היחיד והחברה	קיים מדריך למורה באתר ת"ל
	גולדברג לאה	הילד הרע	צריך קטן, ספריית פועלים, 1959	דיון בנושא השליטה העצמית, מהו טוב ומהו רע, ועל מי האחריות למעשים	קיים מדריך למורה באתר ת"ל
	גפן יהונתן	הייתי הילד הכי קטן בכיתה	הכוכבים הם הילדים של הירח, דביר, 1974	התמודדות עם חריגות חברתית	
	שלומית כהן אסיף	התפייסות	רחקי שלבשתי פיג'מה, שוקן לילדים, 1982	מערכת יחסים בין חברים	
	עמיר פינקרפלד אנדה	הקיפוד	הדובון בלע סבון, הקיבוץ המאוחד, 2009	התמודדות עם דחייה חברתית	
	תמר אדר	זקנה על נדנדה	הוצאת יסוד, 1990	נקודות מבט שונות בחברה על התנהגות של הפרט, אשר חורגת מן המוסכמות המקובלות. הספר מעורר את השאלה, האם כולם חייבים לנהוג אותו דבר כדי לזכות בכבוד, הערכה, הבנה, וכד'.	דגם הוראה בתהליך פיתוח
	סיפור עם (עבדה מ. ברוך)	מקום המקדש	סיפור לכל יום – סיוון, כרך 9, ידיעות אחרונות, 1995	על ערכה של אהבה והתחשבות	
	א' א' מילן	פו הדב (פרקים נבחרים)	מחברות לספרות, 2004	על חברות בין שונים, על ידידות וקבלה	
	קיפניס ליון	נרקיס מלך הביצה	אורנית, 2009	על ההתנשאות ועל מחירה	
	מרים ילן שטקליס	דני גיבור		על הכאב והעלבון שבדחייה חברתית	קיים מדריך למורה באתר ת"ל
ג'-ד'	זרחי נורית	ילדה מזלג וילדה כף	באה המלכה למלך, מסדה, 1992	תרומתם של ה"שונים" ("מזלג וכף") לחברה	
	מרים ילן שטקליס	ג'ינג'י	שירים וסיפורים, דביר, 1986	רגשותיו של מי שנתפס כיוצא דופן (ג'ינג'י) ודרך התמודדותו.	פותח דגם הוראה, מופיע באתר ת"ל
	הנס כריסטיאן	הברווזון המכוער	ספר האגדות של אנדרסן, כנרת,	אגדה המציגה את סבלו של "השוונה" והאפשרויות הטמונות בכל אחד.	קיים קישור לסרטון ולמערך

שכבת הגיל	שם היוצר	שם היצירה	מקור	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"	הפנייה לאתר תכנית הלימודים
	אנדרסן		2008		שיעור
	חיים נחמן ביאליק	התרנגולים והשועל	שירים ופזמונות לילדים, דביר, 1957	גם למי שנתפס כחלש דרכים להתגבר על חולשתו ולנצח	מדריך למורה באתר
	ליאו ליוני	פרדריק	משלי פרדריק, כנרת, 2009	התמודדות עם סטראוטיפים ומיצוי הפוטנציאל האישי	
	סיפור עם	כף של עץ	תשעה סיפורים ועוד סיפור, האגף לתכניות לימודים, תשל"ט	עיסוק בערכים של כבוד והתחשבות בתוך המשפחה.	
	קסטנר אריך	פצפונת ואנטון	אחיאסף, 2005	מערכת יחסים של חברות והערכה בין בני מעמדות שונים.	יחידת הוראה
ה'ו'	חיים אידיסיס	מסע לארץ ישראל	תקליטור, מזמור, עקבות מאתיופיה במילים ובמנגינות, מט"ח 1999	תיאור מסע העלייה לארץ החוצה את מדבריות אתיופיה, דרך עיניה של ילדה. אחד הבתים בשיר מתאר בכאב את היחס החשדני שמקבלים העולים מאתיופיה בנוגע ליהדותם.	
	נתן אלתרמן	מעשה בפ"א סופית	ספר התיבה המזמרת, מחברות לספרות, 1958	עיסוק בטיפשות וברוע שבדחייה חברתית, בסבל שהיא גורמת לפרט, בערכו של כל יחיד ובחשיבות מקומו בחברה הכללית.	דגם הוראה נמצא באתר
	יאנוש קורצ'אק	הצלקת	דת הילד, בית לוחמי הגטאות והקיבוץ המאוחד, 1974	היחס המתנכל לזר, הפגיעה ב"שונה" וביטוי של רגשותיו בעקבות הדברים	
	אמנון שמוש	צעדים ראשונים	כתבי אמנון שמוש, אביב, 2000	חבלי קליטה קשים של המספר כעולה חדש מסוריה	
	דבורה עומר	הבכור לבית אב"י	עם עובד 2001	תיאור יחס הסביבה המתנכר לבן יהודה ומשפחתו על רקע ניסיונותיו להפוך את העברית לשפה מדוברת	מדריך למורה באתר

יצירות ספרות המזמנות דיון חברתי-ערכי

סביב נושא "כבוד האדם והיחס לזולת"

יצירות מרשימת הבחירה (מעגל שני)

שכבת הגיל	שם היוצר	שם היצירה	מקור	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"	הפנייה לאתר תכנית הלימודים
א' - ב'	אזופוס	האריה והעכבר	משלי אזופוס, מחברות לספרות, 1996	נחישותו של העכבר וההתמדה בעבודת הכרסום הקשה מאפשרת לו להציל את מלך היער. משל המציג את השותפות האפשרית בין ה"חזק" ל"חלש" ומאפשר בדיקה של המושגים הללו.	קיים מדריך למורה באתר ת"ל
	נעמי שמר	אצלנו בחצר	הכל פתוח, כל שירי הילדים, עם עובד, 2006	שיר המציג מצב אוטופי שבו כל אומות העולם מתקבצות בחצר אחת וחיות בשלום	
	מירי ברוך, עיבוד	הכותל המערבי - כותל האביונים	סיפורי, ירושלים, מודן, 1988	הצגת התרומה כל קבוצה בעם ישראל לבניית הכותל המערבי והבלטת הייחודיות בעשייה הנובעת מנתינה שלמה.	
	דורית אורגד	פסח שחגגנו באתיפיה	חלונות ב', מרכז טכנולוגיה חינוכית, 1993	הצגת המורשת של יהדות אתיפיה מסביב לחגיגת ליל הסדר	
	אליצור רבקה	שתי חברות ומשלוח מנות	עוד ועוד סיפורים, מודן, 1986	חברות בין עולה חדשה וילידת הארץ על רקע חג הפורים	
ג' - ד'	ע' הילל	השועל והחסידה	בוקר טוב, הקיבוץ המאוחד, 1961	משל המחזק את האמרה "אל תעשה לחברך מה ששנא עליך"	
	עלי מוהר	שיר השיירה	שירו הביטו וראו, משרד הביטחון, 1992	שיר המציג את התקבצות עם ישראל בארץ ישראל ומאפשר דיון בקליטת עליה וב"כור ההיתוך".	
	נורית זרחי	מיליגרם	הספר הפנטסטי של נורית זרחי, ידיעות אחרונות,	התמודדותה של גירפה לבנה ונמוכה עם היותה שונה בתוך הקהילה שלה ותרומתה הייחודית	

שכבת הגיל	שם היוצר	שם היצירה	מקור	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"	הפנייה לאתר תכנית הלימודים
			2008	למשפחה.	
	דורית אורגד	מסמר הערב	מסמר הערב, מחברות לספרות, 2000	סיפור המציג את נושא קליטת העלייה וקליטה חברתית על רקע מדורת ל"ג בעומר.	קיים מדריך למורה באתר ת"ל
ה' – ו'	חיים חפר	חסידי אומות העולם	כל המקיים נפש אחת, י' ושם, 1992	הטקסט מציג שאלות ערכיות העוסקות בערבות ההדדית בין בני האדם ובהקרבה של חסידי אומות העולם למען הזולת. "אדם לאדם חייב להיות אדם"	
	נורית זרחי	ככר העצב וככר השמחה	הכורסא המתנדנדת, הקיבוץ המאוחד, תשל"א	הטקסט מזמן הצצה אל עולמה של עולה חדשה וההתמודדות עם המעבר ועם ההתאקלמות במקום החדש.	
		רבי אלעזר והמכוער	תלמוד בבלי, תענית פרק ג', דף כ'	מדרש העוסק באדם המתקשה לסלוח לחברו על שהעליבו ומלמד אותנו על הגמישות שצריך אדם לגלות ביחסיו עם הסביבה	
	ר' נחמן מברסלב	ונתתי שלום בארץ	דרך המילים ה', כנרת זמורה ביתן, 2005	שיר תפילה לשלום	
	זרחי נורית	אמורי אשיג אטוסה	הספר הפנטסטי של נורית זרחי, ידיעות אחרונות, 2008	הספר עוסק במאבקה בהתבגרותה של מכשפה צעירה וביכולת להכיל גם דברים פחות רצויים ולמצוא בהם את היופי.	
	נעמי שמר	שירת העשבים	נעמי שמר, ספר ג', 1982	השיר עוסק בייחודיות של כל עשב ועשב וכל אדם ואדם.	קיים מדריך למורה באתר ת"ל
	קמצא ובר קמצא		ספר האגדה, 2000, עמק מג, סעיף ב'	מדרש ידוע העוסק בעלבון ונקבה ובשנאת החינם שהביאה לחורבן ירושלים.	

ספרי קריאה המזמנים דיון חברתי-ערכי

סביב נושא "כבוד האדם והיחס לזולת"

מתוך רשימת הבחירה בתכנית (מעגל שני)

שם הספר והיוצר	שכבת הגיל	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"
אבא עושה בושות/ שלו מאיר	א'-ב'	מערכת יחסים בתוך משפחה שבה בתחילה הילד מצפה מאביו להיות "כמו כולם" ואחר כך מקבל אותו ואף מוצא נקודות בשונות הקיימת בו הספר מאפשר לילד לבחון את מערכות היחסים בתוך המשפחה ולהתמודד באופן ביקורתי עם נורמות חברתיות מקובלות.
איתמר פוגש ארנב/ דוד גרוסמן		איתמר מפחד מהארנב והארנב מפחד מאנשים – אע"פ שמעולם לא פגשו את האחר. הספר מאפשר התבוננות מעט הומוריסטית על הפחד מההכרות עם השונה מאתנו.
בנצי/ דיוויד מק-קי		פיל יוצא דופן וצבעוני מגלה שהיחודיות שבו היא המהות שלו ומצליח לגרור אחריו את כל הפילים לקרנבל צבעוני. הספר מאפשר התבוננות ב'צבעוניות' הקיימת בכל אחד ואחת מאתנו ובתרומתה לחברה הכללית.
גומות החן של זוהר/ מאיר שלו		זוהר חושקת בגומות חן. היא מנסה לייצר לעצמה כאלו, אולם ללא הצלחה. הספר עוסק בהתמודדות עם המראה החיצוני וקבלת העצמי.
האריה שאהב תות/ תרצה אתר		האריה בטוח שהוא אוהב לאכול רק תות – עד שהוא טועם אותו... הספר מחדד את הצורך לבדוק את ה'מובן מאליו' ולקבל את עצמך כפי שאתה.
הינשוף שראה הפוך/ יוסי גודארד		לינשוף הצעיר ישנה בעיה – עוד מעט כנס הינשופים השנתי והוא אינו קורא כראוי... טוב שיש אימא שעוזרת להתמודד עם הבעיה. הספר מאפשר מפגש עם עולמם של הילדים לקווי הלמידה והוריהם ומחדד את חשיבות היצירתיות, הגמישות והכנות בפתרון בעיות.
משהו אחר/ קתרין קייב		'משהו אחר' מנסה להיות כמו כולם אבל כל דבר שהוא עושה רק מראה עד כמה הוא שונה. ואז בא 'מישהו' ומנסה להיות חבר שלו אבל 'משהו' אחר' ממש לא בטוח ש'מישהו' הוא בכלל כמוהו... הספר מאפשר התמודדות עם דחייה חברתית, עם הרצון להשתייכות חברתית ומזמן עיסוק בנושא מתוך התבוננות הן בנקודת המבט של היחיד והן מנקודות המבט של כלל החברה.
סבתא בטרנינג/ טשרנוביץ אבירד ימימה		סבתא של נונו היא בכלל לא סבתא כמו בתמונות, שיושבת על ספסל בגנה וסורגת, אלא סבתא שלובשת טרנינג ועושה התעמלות, וגם יש לה לב של זהב. נונו מספר על סבתא שלו וגם על דברים אחרים חשובים בחייו. הספר עוסק בשונות במשפחה.
מעלה הקרחות/ אפריים סידון		ראש עיר שכל תושביה קרחים נקלע לבעיה בשל שעה שצמחה בראשו. הוא הופך את חסרונו ליתרון מצליח לשלט ולרכוש את אהדת ההמונים בפעולות ראוות שונות. אולם, מצב זה מגיע לסיומו בשל התנהגותו כלפי תושבי העיר. הספר משקף מצב שבו חברה אינה מכירה ומקבלת את השונה ולכן

שם הספר והיוצר	שכבת הגיל	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"
		מזמן דיון בנושא החריגות בקבוצה.
דודי שמחה/ ע' הלל		סיפורי "דודי שמחה" עוסקים בדמותו של דוד יוצא דופן כפי שמתאר אותה הילד המספר ; הרגליו המשובשים של הדוד , התנהגותו הלא צפויה , ההומור המיוחד שלו, ובעיקר שמחת החיים הילדותית שאינה הולמת את גילו , המייצגת תפיסת עולם לא שגרתית. הספר עוסק בקבלת השונה במשפחה.
ג'ד' אור ואלכסנדרה/ יצחק נוי		אור הוא ילד עיוור וביחד עם אלכסנדרה, חברתו, הוא מתמודד עם בעיות וקשיים שונים. הספר מאפשר עיסוק בנכות ובהתמודדות עמה ומעלה את הדילמה של יחס החברה לקושי. הספר מאפשר גם לילדים רואים להתמודד עם הדילמה של נוחות מול אתגר.
קלמנטיין/ פניפקר שרה		קלמנטיין היא ילדה מיוחדת הסובלת מקשיים לימודיים והיפר-אקטיביות והיא מהווה אתגר למוריה ולהוריה. הספר מאפשר הצצה הומוריסטית לעולמה של קלמנטיין ולדרך ההתבוננות הייחודית שלה על העולם.
חוות הקסמים/ אוולין ברוקס וייט		סיפורה של עכבישה שכדי להציל את חברה החזירון מגורל אכזר מוכנה להקריב את חייה. הספר מאפשר עיסוק במושג הנתינה ומהות מערכת היחסים בין חברים.
ילדת הקשת בענן/ נעמי שמואל		התמודדות של ילדה עם יחס החברה למוצאה, כדוגמה לקשיים שמעלה "כור ההיתוך" הישראלי. הספר מאפשר עיסוק בנושא השפעת הרקע המשפחתי על הקבלה החברתית ובהתייחסות למגזרים שונים בחברה הישראלית.
מהפכת התפוזים של מתי/ תמי שם טוב		מתי היא ילדה בכיתה ג' שאינה קוראת. הספר עוסק בהתמודדות שלה ושל משפחתה עם הקושי ומאפשר לקורא להיווכח שלמרות הקושי מתי זוכה לתרומה לחברה. הספר מאפשר עיסוק בהתמודדות עם קשיים לימודיים, בחשיבות הכנות במערכת המשפחתית וביכולת של היחידים לתרום לחברה.
ילד הכרובית/ יהונתן גפן		סיפור על ילד מיוחד ויוצא דופן בקיבוץ קטן המחליט יום אחד לטפס על עץ ולהתנתק מכולם. החברים מנסים לשכנעו שירד אך זה לא עוזר. לאחר שנה דניאל נעלם מהעץ ומשאיר אחריו רק מספר נוצות. (קיימת יחידת הוראה)
רחוקי משפחה/ אורי אורלב		אחרי ששרדו את השואה מוצאים אורי ואחיו הצעיר, יגאל, בית חם בקיבוץ גניגר. הם הגיעו לקיבוץ כשהם יתומים מאמם, וללא אביהם שעקבותיו אבדו בזמן המלחמה. יום גשום אחד, לאחר כשנה בקיבוץ, הם מגלים שישנו קרוב משפחה ששרד מהתופת. הילדים יחד הוגים תכנית מבצעית כדי להגיע אליו.
בילבי/ לינדגרן אסטריד		בילבי היא ילדה עצמאית והרפתקנית החיה לבדה. היא אינה הולכת לבית הספר ואינה נתונה למשמעתו של איש. כאשר טומי ואניקה משדלים אותה להגיע אל הכיתה ולנסות ללמוד שם, היא אינה מסתדרת עם הכללים הנהוגים בכיתה. עם זאת היא ניחנה בהיגיון בריא ובחוש צדק מפותח. היא מראה כבוד למבוגרים המתייחסים אליה ואל חבריה בכבוד ובהוגנות, אך מזלזלת ובזה למבוגרים המפעילים את סמכותם מבלי לכבד את הילדים.

שם הספר והיוצר	שכבת הגיל	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"
גוני גרין/ לויס לורי		מהרגע שגוני גרין מגיעה לבית-הספר, מגלים ילדי כיתה ב' עניין רב בסגנון הלבוש הייחודי שלה ובארוחות העשר המיוחדות שלה. לכן בשעת סיפור בוחרים כולם פה אחד לשמוע סיפור מפיה של גוני גרין. הספר מציג לפני הקוראים הצעירים את אמנות הסיפור, תוך הדגמת חלק מהאמצעים הטכניים הפשוטים שבהם משתמשים סופרים כדי להבליט את המיוחד באירועים יומיומיים. במקביל הספר מביא את סיפור קבלתה של ילדה מיוחדת ע"י חבריה לכתה.
אוזו ומוזו/ אפרים סידון		סיפור בחרוזים המספר בהומור על יריבות ואיבה שצומחים מויכוח חסר משמעות. אוזו ומוזו היו שני אחים אשר אהבו זה את זה ועשו הכל יחדיו. יום אחד פרץ ביניהם ריב שטוטי. הם בנו חומה בתוך הבית ונפרדו לעולם. הסיפור של השנאה ביניהם התפתח מדור לדור בלי שזכרו את סיבת המריבה. כל משפחה, בהיותה שבויה באמונות קדומות, ספרה על מפלצות מסוכנות החיות מעבר לחומה. עד שילד אחד בשם אוזו טיפס על החומה וגילה מעברה השני ילדה בשם מוזו. שניהם הובילו לשבירת החומה.
ה'ו' לא רואים עליה/ חגית אהרונף		זהו סיפור של ילדה עיוורת המשתלבת בחברת הילדים ואף עוזרת להם לפתור תעלומת גנבות בישוב. הספר מאפשר עיסוק בקבלת החריג ובצורך להתמודד עם קשיים. הספר מציג בפני הקוראים את היכולת של ילדים לתרום לקהילה שבה הם חיים.
סמיר ויונתן על כוכב מאדים/ דניאלה כרמי		סמיר ויונתן הם שני ילדים בני לאומים שונים המאושפזים יחדיו בבית החולים ועוזרים אחד לשני להתמודד עם המחלה והקושי. הספר מאפשר עיסוק הן בהתמודדות במצבי קושי והן במערכת היחסים שבין אנשים ללא הבדל דת, גזע או לאום.
אחי אחי/ רעיה הרניק		סיפורו של ילד שאחיו נהרג בפעולה מבצעית והוא הופך לאח שכול. הספר יכול לעזור לתלמידים המתמודדים עם שכול ומוות ומציג את העיסוק של הקהילה הסובבת את המשפחה בנושא כאוב זה.
אל עצמי/ גלילה רון פדר		יומן אישי הנכתב על ידי ילד מבית שאן שעובר לגור עם משפחה אומנת. הספר מציג את ההתמודדות האישית והחברתית שלו. הספר מאפשר עיסוק בשונות הקיימת בחברה וביכולת של החברה לתמוך ביחיד.
סוד הבית הוורוד/ עפרה גלברט-אבני		סיפורם של דניאל ורועי העוברים דירה לבית ורוד ומתגעגעים לביתם הקודם. במהרה מגלים הילדים שהבית החדש מיוחד לא רק בצבע הקירות אלא גם במה שמתרחש בתוך הדירות. הספר עוסק ביחס החברה לקשישים ולחלשים שבקרבה.
בקבוק הבושם של אמא/ יונה טפר		הספר משלב את התמודדותה של שירי בת האחת עשרה עם מחלת אמא, תוך כדי בימוי הצגה בקיבוץ בו היא מתגוררת, ואת יחסיה עם חבריה ומוריה.
המכוערים של דניאל/ גלברד אבני עפרה		דניאל, ילד המודע למצבו החברתי בכתה ובטוח שיש לו חסרונות נוספים, מרגיש מיוחד ושונה מרוב הילדים מפני שאין לו אבא. שרשרת של אירועים - בכיתה ובחיי הפרטיים של דניאל - מחוללים שינוי בתפיסתו של דניאל את עצמו ואת ערכו. הספר עוסק בהתמודדותו של

שם הספר והיוצר	שכבת הגיל	התאמה לנושא "כבוד האדם והיחס לזולת"
		היחיד עם השונות והסביבה.
מונה מספר לכוכבים/ לורי לויס		לאנמאריה מקופנהגן שבדנמרק מתגלה לראשונה המזימה הנאצית לגרש את יהודי דנמרק למחנות ההשמדה, היא מבינה שהסכנה מרחפת גם על ראשה של חברתה הטובה ביותר, אלן רוזן. הספר מתאר מצבים בהם היחיד מתייצב מול החברה ומתמודד עם ליקוייה ופגמיה.
סמיר ויונתן מכוכב מאדים/ קרני דניאלה		סמיר, נער ערבי בן כפר בגדה המערבית, נקלע לבית חולים ישראלי לניתוח מסובך בברך. מתחת לשמיכה חי סמיר עם אבא, אמא, סבא, האחים, חברו עדן ואחיו הצעיר פאדי שנהרג מכדור של חייל. מעל השמיכה הוא פוגש ילדים ישראלים - עולם שהוא לא מכיר, וביניהם את יונתן המתעניין באסטרונמיה ומזמין אותו למסע אל כוכב הלכת מאדים.
מוכרת הגפרורים הקטנה/ה.כ. אנדרסן		הספר מתאר את סבלה של ילדה קטנה, ענייה ויתומה מאם, אשר מנסה למכור גפרורים בערב חג המולד. האנשים שחולפים על פניה אינם שמים לב אליה ואיש אינו קונה ממנה ולו גפרור אחד. הספר מעודד ראייה ביקורתית ורגישות חברתית כלפי החלשים והנזקקים.
נדיה/ גלילה רון פדר		נדיה, ילדה ערבית מכפר במשולש, רוקמת חלום להיות רופאה ולנהל את המרפאה המקומית. כדי להגשים את חלומה ולהגדיל את סיכוייה להתקבל לבית הספר לרפואה באוניברסיטה העברית היא נרשמת לבית ספר יהודי עם פנימייה ומתקבלת. קליטתה בפנימייה רצופה קשיים. היא מנסה להשתלב בחברה היהודית ולהכיר אותה. יחד עם זאת, היא מנסה לשמור על יחודה ועל מוצאה ולהוכיח לידידיה בכפר שאין לה כוונה להתרחק מהם.

דגמי הוראה בספרות לבית הספר היסודי

הוראה של יצירת ספרות בכיתה

מבוא

"קריאת ספרות יפה בבית הספר נועדה בעיקר להעניק חוויות והתנסויות אסתטיות שבאמצעותן יבינו התלמידים טוב יותר את עצמם ואת עולמם, יפתחו את הדמיון והאינטלקט, יפתחו אהבת קריאה ואודעות ספרותית ואת היכולת להעריך יצירות ספרות.

הספרות היא כלי להנחלת אוצרות התרבות והמחשבה [...] המכשיר עם מלאון יצירות הקשורות לעצמם של התלמידים ובעצמות המרוחקות מהם, יחזק את ההשת"יכות לחברה ולקהילה, יתרום לבניית הזהות האישית ויאפשר גישה לעולמות אחרים בדרך מיוחדת של חשיבה שלא ניתן להשיגה בקריאה של סוגי שיש לא ספרותיים".¹

במהלך שנות הלימודים בבית הספר היסודי יכירו התלמידים יצירות ספרות רבות ומגוונות מהמורשת התרבותית הישראלית, היהודית והעולמית. הם יוכלו ליהנות מהן, ללמוד באמצעותן על עולמות רחוקים ולהרחיב את נקודת מבטם על סוגיות חברתיות ומוסריות. דרך הספרות מוזמנים התלמידים להכיר את האחר ולהבין לליבו, למצוא חברים ספרותיים שאפשר לאהוב, להעריך או לבקר. ילדים צעירים יכולים לקבל השראה מאופן ההתמודדות של הגיבורים בספרים עם קשיים ועם דילמות ערכיות, למצוא דרכים אל הדמיון ואל החלום, ולפעמים אפילו אל הנחמה ואל התקווה.

כדי לאפשר את כל אלה, הוראת הספרות מחייבת רגישות רבה מצד המורים. עליה לאפשר לתלמידים מפגש אישי אותנטי עם השיר או הסיפור, ויחד עם זאת להציע תיווך שיאפשר הבנה של הטקסט הספרותי אך יותר מקום לפרשנות ולעיבוד אישי.

דרך הוראה מתאימה תעורר את התלמידים להפיק הנאה וחוויה אסתטית-רגשית מהיצירות, ובד-בבד טוביל אותם – באמצעות שיח כיתתי, באמצעות התבוננות בשפה ובסגנון ובאמצעות פיתוח של הבנת הכתוב בממדים שונים – לבחינה של השתמעויות אישיות וחברתיות מן היצירה. השתמעויות אלה עשויות להשתנות מקורא לקורא ואף מקריאה לקריאה.

¹ תכנית הלימודים בחינוך לשוני עברית - שפה, ספרות ותרבות, ירושלים: הוצאת ת"ל, תשס"ג, עמ' 56.

רכיבים בהוראה של יצירת ספרות

להלן מוצעים רכיבים שחשוב לכלול במהלך הוראה של יצירת ספרות כדי לשמור על ייחודיותו של עולם השיח הספרותי לצד קידום מטרות ההוראה בתחום הספרות ובתחום השפה. אפשר לבנות את מערך ההוראה סביב מרכיבים אלה באופן ליניארי, שלב אחר שלב, ואפשר לכרוך אותם זה בזה – כל זאת בהתאם לאופי היצירה ולמורכבותה ובהתאם לשיקולי הדעת הדידקטיים של המורים.

הכנה לקריאה – שלב ההכנה לקריאה נועד לחבר חיבור ראשוני בין התלמידים לבין היצירה, מעין שער המזמין אותם להיכנס פנימה: לקרוא, ליהנות וללמוד. תפקידו לעורר את סקרנותם ורצונם של התלמידים להכיר את היצירה ולהכשיר את הלבבות להבנת מסריה. אפשר שההכנה למפגש עם היצירה תתבסס על ידע קודם של התלמידים ועל היכרותם עם הנושא, ואפשר שתתמקד בחיבור אישי-רגשי של הקוראים למה שהשיר או הסיפור מביאים עמם. כדאי שההכנה ליצירה תעורר שאלות ותיצור הפתעה, תתחבר להקשר רלוונטי או תעמיד את הרקע הרחב הדרוש להבנה. ביצירה שבה מילים מרכזיות הן "מילים קשות" תידרש לעתים הכנה לשונית. אפשר להקדים ולפרש מילים אלה לפני הקריאה כדי שהתלמידים יוכלו להבין את היצירה ברובד הגלוי כבר בקריאה הראשונה.

מורים יכולים לבחור לא להתחיל את תהליך ההוראה של יצירה בהכנה מוקדמת, אלא להביאה ישירות בפני התלמידים.

מפגש ראשוני עם היצירה – יש דרכים שונות לפגוש את היצירה בכיתה, בהן קריאה של המורה, האזנה לקריאה במדיה או קריאה דמומה. אפשר לקרוא את היצירה בשלמותה, או לחשוף אותה בפני התלמידים בהדרגה. גם אם בשלב זה הציע המורה לתלמידים לקרוא את היצירה בקריאה דמומה, חשוב לזמן להם בהמשך האזנה לקריאה בקול של קורא מיומן.

*"הקריאה הקולית של יצירות ספרות היא דרך להעביר חוויה אסתטית ורעשית ולבטא פרשנות לטקסט. ההקראה בקול מאפשרת למורה המקריא להשתמש באמצעים שאינם לשוניים, כמו תנועות גוף, הפצות פנים, ובאמצעים המצניקים מוזיקליות ליצירה, כמו הטעמה, הנאנה, כדי לבטא את מרכזיותם של הקצב והמצלול וכך לאפשר למאזין להבין משמעויות שונות ביצירה."*²

הזמנה לתגובה אישית – במפגש הראשוני עם טקסט ספרותי מומלץ לשוחח על חוויות אישיות ועל

² שם, עמ' 75.

רגשות שניעורו בתלמידים בעקבות הקריאה. חשוב להזמין את התלמידים לשתף את חבריהם או את מליאת הכיתה בחוויתם האישית גם בהמשך, לאורך כל תהליך ההוראה.³ דרך זו נועדה לטפח בתלמידים גישה ייחודית לקריאת ספרות יפה, גישה המעודדת חיבור אישי לצד שיתוף ושיח ספרותי.

הבנת היצירה תוך התייחסות לרובד הגלוי, לרובד הסמוי ולפרשנות - במהלך ההוראה תהיה התייחסות לרובד הגלוי של היצירה, לרובד הסמוי וכן לפרשנות ביקורתית של היצירה. תפקיד המורה הוא לאפשר לתלמידים "לגלות" בכוחות עצמם רבדים שונים ביצירה, ובמקביל לחשוף בפניהם את שלא גילו בעצמם.

אחד המאפיינים של עולם השיח הספרותי הוא כתיבה השוזרת יחד אמירה גלויה וסמויה, דברים ברורים חד משמעיים, ודברים אחרים - הנתונים לפרשנותם של הקוראים. כך אפוא, תהליך הטקסט הספרותי עם התלמידים מחייב לעיתים מעבר בין ממדי ההבנה השונים ושזירתם זה בזה - בהתאם לנושאים ולרעיונות העולים מן היצירה. לעיתים כדאי לעסוק בכל אחד מהרבדים בנפרד ולעיתים אין צורך להפריד ביניהם בעת ההוראה. לדוגמה: בעת העיסוק בנושא מסוים העולה מהיצירה - כגון התנהגותו של אחד הגיבורים במהלך אירוע מסוים - אפשר לעסוק בנושא ברובד הגלוי, להעמיק את הבנתו ברובד הסמוי ואף להרחיב את הרעיונות אגב ניתוח פרשני שיש לו תימוכין בטקסט ואגב חיפוש ההשתמעות האישית בעקבות הקריאה.

הזמנה לביטוי אישי בעקבות היצירה - כדי לפתח הבנה ספרותית ולהעמיק את המשמעות האישית, חשוב לאפשר לתלמידים לבטא את העיבוד הרגשי והקוגניטיבי שלהם בעקבות הלמידה. יש מגוון רחב של דרכים שמזמנות ביטוי כזה: דיון, כתיבה, קריאת יצירה נוספת, מבע אמנותי, או כל דרך ביטוי אחרת המתאימה לתלמידים ולמורה.

חשוב לזכור שככל סוג של אמנות, גם ספרות יוצרת אצל כל קורא השתמעויות שונות. יש אפוא לאפשר לכל תלמיד ותלמידה את החיבור האישי והפרטי שסייע להם לפתח גם את הזהות העצמית *"בקהיליית הקוראים, שבה כל קורא מתבקש לנמק ולבסס את פרשנותו, כאות לידי ביטוי האמצעיות השונות שניתן להפיק מטקסט אחד."*⁴ יחד עם זאת, על המורה לפקוח עין ולזהות מתוך התגובות האישיות של התלמידים את אלה אשר חושפות אדישות כלפי סבל של הזולת או מאידך חושפות רגישות המחייבת תשומת לב מיוחדת.

הערכת הלמידה - הערכת ההבנה הספרותית והלמידה של יצירות ספרות תתבסס על מטרות ההוראה, בעיקר מתוך הישג נדרש מס' 6 בתכנית הלימודים.⁵ ההערכה לא תתמקד רק בהבנת תוכן היצירה, אלא גם בהתייחסות לרעיונות, למוסר השכל ולסוגיות חברתיות העולות ממנה, וכן בהבנת תרומתם של האמצעים הספרותיים לטקסט. כדי לשמר את הייחודיות של עולם השיח הספרותי, יש

³ להרחבה, קראו עמ' 56-60 בתכנית הלימודים.

⁴ ת"ל, עמוד 56.

⁵ ת"ל עמ' 90-91.

להקפיד – גם בתהליכי ההערכה – על מתן אפשרות לביטוי אישי ולפרשנות ייחודית וכמו כן לגוון בדרכי ההערכה. אפשר לבצע את ההערכה על יצירה שכבר נלמדה בכיתה, או להעריך את יישום הנלמד על יצירה אחרת.



"ג'ינג'י"

מרים ילן-שטקליס

(מתוך: "בחלומי", הוצאת דביר, 1963)

דגם הוראה

היצירה מופיעה במעגל הראשון – יצירות הליבה לכיתות ג-ד

בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, תשע"ג

פיתוח: צוות עברית ליסודי והפיקוח על הוראת הספרות במזכירות הפדגוגית, בשיתוף המחלקה למיומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי במינהל הפדגוגי.

כתיבה:

צוות עברית ביסודי,
אגף שפות, מזכירות פדגוגית

גב' סיגל חסון, מדריכה ארצית
גב' ענת רויטר, מדריכה ארצית
גב' דליה הלוי, מפקחת

הפיקוח על הוראת הספרות,
אגף רוח וחברה, מזכירות פדגוגית

ד"ר טלי יניב, מפמ"ר ספרות בחינוך הממלכתי-דתי
גב' דבורה כהן, מדריכה ארצית (בתשע"ב).

קראו והעירו: ד"ר שלמה הרציג, מפמ"ר ספרות ממלכתי

גב' אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי
גב' יעל נדלר, מפקחת על העברית בחמ"ד
גב' יאירה אסרף-דרומי, מדריכה ארצית, צוות עברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית
גב' אורית רוזנמן, מדריכה ארצית, צוות עברית ביסודי, המזכירות הפדגוגית
גב' גילה קרול, מדריכה ארצית, החלקה למיומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי.

עריכת הלשון: גב' ליאורה הרציג.

תוכן העניינים

דברי פתיחה עמ' 14

מילות השיר עמ' 15

על היצירה עמ' 16

מהלך ההוראה עמ' 17

נספחים

נספח 1 – רשימת מקורות לקריאה נוספת על היצירה עמ' 28

נספח 2 – על היוצרת עמ' 29

נספח 3 – אמצעים ספרותיים ולשוניים ביצירה עמ' 30

דברי פתיחה

השיר ג'ינג'י הוא שיר לירי שמתאר מפי ילד צעיר את רגשותיו ואת דרכי התמודדותו עם סבל שנגרם לו בשל לעגם של חבריו. תכונה חיצונית – צבע השיער – גורמת לו לחוש ודחוי והוא משתף את הקוראים בעצב העמוק ובחוסר האונים שהוא חש בשל כך. אט-אט, לאורך השיר הילד מגייס כוחות כדי להתמודד עם מצוקתו: הוא נשען על אהבת אמו שהכיניו ג'ינג'י בפיה הוא כינוי חיבה ולא כינוי גנאי. הילד מתחזק עוד יותר כאשר הוא פוגש בחלום את המלך דוד שהיה ג'ינג'י גם הוא והמלך הגדול והנערץ אימץ אותו אליו באהבה. לא ברור אם הילדים ברחוב ישנו ממנהגם ויפסיקו ללעוג לג'ינג'י בשל צבע שיערו, אבל השיר מסתיים ברוח אופטימית כיוון שנראה כי הילד רואה את עצמו אחרת וכבר אינו חש חוסר אונים.

אין בשיר גינוי ישיר של התנהגות הילדים בכיתה וברחוב. האמירה של המשוררת היא אמירה עקיפה שפונה את ליבם של הקוראים הצעירים דרך השיתוף ברגשות של ילד אחר, אחר כמותם. נוסף לערך הספרותי של היצירה שהיא מאבני היסוד של הספרות העברית לילדים, הוראתה תאפשר למורים לחנך לאהבת האדם ולערכים חברתיים ואנושיים כחלק משגרת הלמידה בכיתה. זאת, לא בדרך של הטפת מוסר, אלא תוך כדי הרחקת הדיון החינוכי הישיר מהתנהגות הילדים אל רגשותיו של מי שדוחים אותו ולועגים לו על לא עוול בכפו.

הגורם המזמן לעיסוק בשיר יכול להיות אירועים שמתרחשים בחברת הילדים בכיתה, או חלק מעיסוק רחב יותר בנושאים חברתיים או בדמויות של גיבורים ספרותיים. כן מתאים ללמד את השיר במסגרת ייחודו של יוצר.

מטרות ההוראה

- היכרות עם יצירתה של מרים ילן-שטקליס
- גילוי רעיונות מפורשים ומסרים משתמעם מן השיר
- הרחבת משמעותה של היצירה וקישורה אל עולם הקוראים ואל חברת הילדים
- חינוך לאמפתיה וליחס מכבד אל הזולת, קבלה של השונה בחברה והכרה בערכו
- אפיון דמותו של הגיבור והתבוננות על דרכי ההתמודדות שלו עם צערו.
- זיהוי מאפיינים ספרותיים בולטים בשיר.
- הבחנה בשימוש בייחודי במילים ובצירופי מילים.

ג'ינג'י מרים ילן-שטקליס

אמא אומרת תמיד : מחמדי,
לילדי ראש-זקב,
ראש-זקב לילדי.

וברחוב הם קוראים לי... ג'ינג'י.
בפתח הם קוראים לי ג'ינג'י
אפלו בלילה בתוך-תוך כרי
יבער שפרי!
ג'ינג'י...

רבים הצבעים עמד, ה' –
תכלת פרשת על פני השמים,
ולאמא שלי חומות העינים,
ירק לעלה, ולורד נרד,
או לבן, או אדם, ועוד יש, ועוד!
רבים הצבעים עמד, ה',
יפים ומרבים!
ולמה בראת לך ילדים צהבים,
ה', צהבים?

בכיתי הערב לפני השנה,
ואמא נגשה, ודמעה בעינה.
מחמדי, לחשה, מחמדי...
ובלילה-בלילה ויבוא אליהו,
ויעמד על ידי,
ויאמר : קומה, קומה, ילדי!
ובכנף אדרתו עטפני
ונשאני –
אל על.

ושם במרום, בגן-עדן, – היכל,
ובו בהיכל – כסא-המלכות,
וישב לו המלך דוד,
ובגדו השרביט,
וארי מימינו וארי משמאלו,
ועומדים לפניו משרתיו ושפיריו,
ועומדים לפניו רבבות חילותיו,
והכל – זקב
ומתחת לפתח יורדים תלתליו –
צהבים תלתליו של המלך דוד,
צהבים תלתליו!
וכלו אדמוני.

ויאמר המלך דוד :
גש אלי, קטנטוני,
פתי שלי,
וראה – גם אני ג'ינג'י!
והביט אל עיני,
והביט אל תוכי,
וילחש : אפרוחי, אפרוחי,
ג'ינג'י שלי!
כך אמר לי דוד, כך אמר לי המלך.
ואמא שלי –
גם היא שם היתה עמדי,
ולחשה – מחמדי,
מחמדי...

מתוך : בחלומי, מרים ילן שטקליס, הוצאת דביר, 1963.

על היצירה

"ג'ינג'י" הוא שיר ילדים לירי המספר על התמודדותו של ילד ג'ינג'י עם הדימוי העצמי שלו ועם הלעג החברתי הקשור לצבע שעריו. בשיר מתוארת דרכו של הגיבור להתמודד עם העלבון והכאב ולהפוך רגשי נחיתות וחולשה להרגשת כוח ויתרון יחסי. באופן רחב יותר, אפשר לראות בשיר תגובה על דחייה חברתית, על חריגות, זרות ובדידות.

השיר מחולק לשני חלקים עיקריים: בחלק הראשון (בתים 1-3) מתוארת תחושת השונות של הדובר, המודגשת על ידי לעגם של הילדים. בחלק השני (בתים 4-5) מוצג חלום שבו נישא הדובר בזרועותיו של אליהו הנביא למפגש עם המלך דוד, שגם שערו אדמוני. הילד מבין כי צבע שעריו, שעד אותו רגע נראה לו כחיסרון, זהה לצבע תלתליו של דוד המלך - צבע הזהב המסמל את המלכות. בעקבות המפגש הדובר-הילד לומד לקבל את עצמו ואף להיות גאה בייחודו.

היצירה מדגימה התמודדות עם קושי באמצעות חלום ומפגש דמיוני עם דוד המלך. המפגש מאפשר לגיבור להישען על דמות משמעותית ומוערכת כדי לפתח את הזהות העצמית שלו עצמו ולחזק את ה'אני'. גם התלמיד הקורא עשוי לצאת מחוזק ממפגש זה ולרכוש דרך התמודדות עם קשיים ומצבי דָּחָק חברתיים.

באמצעות המפגש עם השיר יכולים המורים לעסוק בנושאים רגשיים ובכך לסייע במצוקות הנפש של הקוראים הצעירים. הקוראים נחשפים לתהליך של תסכול, התמודדות והתגברות. תהליך זה עשוי לעורר אמפתיה ורגישות לסבלו של האחר והזדהות עם כאבו.

מהלך ההוראה

1. הכנה למפגש עם היצירה

לקראת המפגש עם היצירה חשוב לחבר בין הילדים ליצירה באופן שיצור אותם לקריאה משמעותית. על פי שיקול דעתו, יכולה המורה לדלל על-על זה ולהתחיל את ההוראה בקריאת היצירה.

מהלכי הוראה ופעילויות אפשריות	שיקולי דעת
להלן מודגמות שלוש "כניסות" אפשריות למפגש עם היצירה כדי לעורר דיון על תפיסות סטריאוטיפיות לעומת היכרות מעמיקה. <u>א.</u> המורה מבררת עם התלמידים האם אפשר להסיק על אופיו של אדם על פי מראהו החיצוני. המורה יכולה לשאול למשל, מה אפשר ומה אי אפשר ללמוד עליה עצמה על פי צבע שיערה. לצורך המחשה, יכולה המורה לחבוש פאה בצבע כלשהו או בצבע ג'ינג'י, ולשאול האם השתנתה דעתם עליה. <u>ב.</u> הצגת מבחר תמונות של ילדים בעלי שער בצבעים שונים. התלמידים בוחרים תמונה ומספרים מה הם חושבים על הילד המצולם ומדוע. <u>לדיון:</u> מה אפשר ומה אי-אפשר ללמוד על הילדים שבתמונות. <u>ג.</u> כתיבת המילה ג'ינג'י על הלוח. <u>לדיון:</u> אילו מחשבות מעוררת בילדים המילה ג'ינג'י. חשוב שהמורה תכוון את דיון למידע המועט שיש לנו על אנשים רק לפי מראה החיצוני, וגם על היסקים המבוססים על סטריאוטיפים ודעות קדומות. רצוי לעודד את התלמידים לתאר מצבים שבהם היכרות מעמיקה שינתה את ההתרשמות הסטריאוטיפית הראשונית.	ההכנה עוסקת בהשפעה של המראה החיצוני או של תכונה בולטת אחרת על גיבוש עמדה אישית כלפי הזולת. הדוגמאות מאפשרות למורה לפתח אצל הלומדים מודעות לתפיסות סטריאוטיפיות ולהשפעתן על גיבוש העמדה האישית כלפי אנשים. מודעות זו תאפשר בשלבי ההוראה הבאים לעמת את הקוראים עם התפיסות הסטריאוטיפיות שלהם לאור ההתרשומות ביצירה.

2. האזנה לקריאה מוטעמת של היצירה מפי קורא מיומן

קריאה מוטעמת של מאמר מתווכת בין הילד ליצירה ומקלה את הכנתה, הקריאה מזמינה להקשיב ולהתרשם, מצוררת צניין ביצירה ומציעה פרשנות.

שיקולי דעת	מהלכי הוראה ופעילויות אפשריות
	א. הקראת היצירה מפי המורה. ב. האזנה וצפייה בדליה פרידלנד שקוראת את היצירה באופן פרשני. (להאזנה ל"ג'ינג'י" יש לעבור לדקה ה-13.50 בסרטון).

3. הזמנה לחיבור אישי, אינטואיטיבי ורגשי ליצירה

ההזמנה לחיבור האישי תאפשר לתלמידים להביע רגשות, מחשבות, ואלות, ולהילכך בהתנסות אישית דומה..

שיקולי דעת	מהלכי הוראה ופעילויות אפשריות
השיר "ג'ינג'י" עוסק בדחייה חברתית. הקוראים עשויים להזדהות עם הרגשות שדחייה כזאת מעוררת, לחוש אמפתיה כלפי הגיבור ואולי להתעודד כמוהו וגם לפתח רגישות כלפי האחר.	בסיום הקריאה רצוי להשתהות ולאפשר התפתחות של שיח חופשי. המורה מעודדת את התלמידים להגיב בדרכים שונות. א. המורה שואלת שאלה מנחה כמו: מה דעתכם על השיר? מה הרגשתם? במה נזכרתם במהלך הקראת השיר? במה תרצו לשתף את יתר הכיתה? האם השיר מצא חן? למה? האם השיר עצוב? ב. המורה מבקשת לבחור מהיצירה שורה/ אמירה/ בית אשר ריגשו את התלמידים או מצאו חן בעיניהם, לשתף את המליאה ולנמק. ג. המורה מזמינה את התלמידים לצייר בעקבות התרשמותם מהיצירה. אפשר לחזור לציור בסיום הלמידה להתבוננות נוספת.

4. הבנת היצירה לעומק – התייחסות לרובד הגלוי ולרובד הסמוי של היצירה

אחד המאפיינים של צולט השיח הספרותי הוא כתיבה השוללת יחידיו
אמירה גלויה על אמירה סמויה, דברים ברורים הנאמרים במפורש על
דברים הנתונים לפרשנות הקורא. לפיכך תיהלוק הטקסט הספרותי על
התלמידים מחייה לעתים מעבר בין אמדי ההבנה השונים ושלילתם זה
בזה בהתאם לנושאים ולרעיונות הצוללים מן היצירה..

שיקולי דעת	מהלכי הוראה ופעילויות אפשריות
שלב ראשון – הבנה ראשונית של התוכן אפשר לשחזר את תוכן השיר באמצעות שאלות ותשובות אגב חזרה אל השיר לבחינה חוזרת, לדוגמאות, לתימוכין. לדוגמה: מי הדובר בשיר? איך יודעים זאת? מה אנחנו יודעים עליו, ממה שהוא מספר לנו? חשוב שבשלב הראשון המורה תברר עם התלמידים אם עקבו אחר תוכן השיר: האם הבינו מי הדובר ומה הוא מספר על עצמו, על רגשותיו, על מה שקרה לו. האם הבחינו בחלום בשיר ועל מה מסופר בו. בשלב זה התלמידים יעמיקו את הבנתם בשיר דרך עיון ברעיונות, בדמויות, באמצעים הרטוריים והספרותיים. זאת, תוך כדי מעבר בין הרובד הגלוי לבין הסקת מסקנות, פרשנות והערכה.	
שלב שני – התבוננות מעמיקה ברעיונות	

מהלכי הוראה ופעילויות אפשריות	שיקולי דעת																								
א. נקודות המבט השונות על צבע השער וגילוי השינויים המתרחשים אצל הדובר ביחס לצבע שער הפעילות: התלמידים יתבקשו למצוא בשיר אזכורים של צבע השער. אפשר להיעזר בטבלה שלהלן. מומלץ להשלים אותה בעבודה משותפת של המורה ותלמידי הכיתה. חשוב להקפיד שתשובות התלמידים תהיינה מבוססות על הטקסט. לבסוף יתמקד הדיון בנקודות המבט השונות בשיר על צבע השער הג'נג'י.	לצבעים מקום בולט בשיר, הן בתיאור העולם הצבעוני והמגוון והן בתיאור ארמונו של המלך דוד. מעניין יהיה לראות שגם השער של הילד הדובר מתואר בשיר בשמות שונים למרות שהצבע עצמו נשאר קבוע ואף נתן לשיר את שמו – "ג'נג'י". הצבע נקרא אחרת בפי דוברים שונים בשיר והדבר עשוי להעיד על נקודת מבטם ועל יחסם לילד. גם הוא עצמו משנה לאורך השיר את שם הצבע של שער, מה שעשוי להעיד על האופן שבו הוא תופס את עצמו. להלן נוביל את התלמידים להתבונן בדרך שבה הדמויות השונות מכנות את הדובר ונסיק מכך על יחסן אליו כפי שהדבר נתפס בעיניו.																								
<table><tr><th>הדמות</th><th>צבע השער בעיני הדמות</th><th>איזה רגש מעורר הצבע?</th><th>איך יודעים? (תימוכין מתוך השיר)</th></tr><tr><td>אימא</td><td>זהב ג'נג'י</td><td>אהבה, הכלה, קבל</td><td>אימא משתמשת גם במילה "מחמדי" המצביעה על חיבה ואהבה</td></tr><tr><td>הילדים בכיתה וברחוב</td><td>ג'נג'י</td><td></td><td></td></tr><tr><td>הדובר בשיר</td><td>ג'נג'י</td><td></td><td></td></tr><tr><td>הדובר בשיר</td><td>צהוב</td><td></td><td></td></tr><tr><td>דוד המלך</td><td>ג'נג'י</td><td></td><td></td></tr></table>	הדמות	צבע השער בעיני הדמות	איזה רגש מעורר הצבע?	איך יודעים? (תימוכין מתוך השיר)	אימא	זהב ג'נג'י	אהבה, הכלה, קבל	אימא משתמשת גם במילה "מחמדי" המצביעה על חיבה ואהבה	הילדים בכיתה וברחוב	ג'נג'י			הדובר בשיר	ג'נג'י			הדובר בשיר	צהוב			דוד המלך	ג'נג'י			
הדמות	צבע השער בעיני הדמות	איזה רגש מעורר הצבע?	איך יודעים? (תימוכין מתוך השיר)																						
אימא	זהב ג'נג'י	אהבה, הכלה, קבל	אימא משתמשת גם במילה "מחמדי" המצביעה על חיבה ואהבה																						
הילדים בכיתה וברחוב	ג'נג'י																								
הדובר בשיר	ג'נג'י																								
הדובר בשיר	צהוב																								
דוד המלך	ג'נג'י																								

היוצרת בונה אצל הקוראים את ההתרשמות מן הניגודיות בבית זה של השיר: התיאור המגוון של הצבעים בטבע המשתלבים אלו באלו ויוצרים רושם של עולם הרמוני ומלא חיים אל מול הילדים הצהובים - 'יוצאי הדופן'. חשוב להנגיד את התיאורים המרובים בשורות-הבית עם השאלה בסוף הבית. ו' החיבור שאינה במשמעות של הוספה פשוטה, מבליטה את הניגוד בין התיאור שלפניה לבין השאלה שאחריה.	ב. אמצעים ליצירת ניגודיות בבית השלישי התלמידים יתבקשו לסמן את שמות הצבעים המופיעים בבית השלישי. סימון הצבעים בשיר ידגיש את הצבעוניות בעולם. - רִבִּים הַצְּבָעִים עִמָּךְ, ה' – תִּכְלֶת פְּרִשֶׁת עַל פְּנֵי הַשָּׁמַיִם, וְלֵאמָא שְׁלֵי חוֹמוֹת הָעִינִיִּים, יֵרֶק לְעֵלָה, וְלוֹרֵד וְרֵד, אוֹ לָבֵן, אוֹ אֲדָם, וְעוֹד יֵשׁ, וְעוֹד! רִבִּים הַצְּבָעִים עִמָּךְ, ה', יָפִים וּמְרִבִּים! וְלֵמָּה בְּרֵאתָ לָךְ יִלְדִים צֹהֲבִים. ה', צֹהֲבִים? המורה תנהל דיון על האווירה העולה מן התיאור הצבעוני בבית זה. אפשר להציע לתלמידים לאתר בבית השלישי משפט היוצר את התחושה המנוגדת לאווירה ההרמונית ששררה קודם (ולמה בְּרֵאתָ לָךְ יִלְדִים צֹהֲבִים, ה', צֹהֲבִים?). מוצע להפנות את תשומת הלב לתפקיד ו' החיבור כמדגיש ניגודיות ("ולמה בראת לך ילדים צהובים", "וברחוב הם קוראים לי... 'ג'ינג'"), לעומת מקומות אחרים בשיר שבהם תפקידו לבטא הוספה ("ולאמא שלי חומות העיניים", "ירוק לעלה ולוורד ורוד").
---	--

ג. תיאור הכניסה לארמון והמפגש עם דוד המלך

המורה תמקד את תשומת הלב של התלמידים בבית החמישי.

המורה תבקש מהתלמידים לסמן בצבעים שונים את המשפטים המתארים את ההיכל, את המשפטים המתארים את ה"תפאורה" סביב המלך דוד בהיכל ואת המשפטים המתארים את הדמיון בין הדובר לבין המלך דוד.

וְשֵׁם בְּמִרוֹם, בְּגוֹ-עֶדֶן – הֵיכַל,
וְבוֹ בְּהֵיכַל – כְּסֵא-הַמְּלָכוֹת,
וַיּוֹשֶׁב לוֹ הַמֶּלֶךְ דָּוִד,
וַיִּבְנֶהוּ הַשָּׂרָבִיט,
וְאָרִי מִימֵינוּ וְאָרִי מִשְׁמָאלוֹ,
וְעוֹמְדִים לְפָנָיו מִשְׁרָתָיו וְשָׁרָיו,
וְעוֹמְדִים לְפָנָיו רִבְבוֹת חֵילוֹתָיו,
וְהֵכַל – זָהָב
וּמִתַּחַת לְפֶתַח יוֹרְדִים תִּלְתְּלֵיו –
צִהָבִים תִּלְתְּלֵיו שֶׁל הַמֶּלֶךְ דָּוִד,
צִהָבִים תִּלְתְּלֵיו!
וְכָלֹּ אֲדָמוֹנִי

המורה תסב את תשומת לבם של התלמידים לכך שהתקבלו, למעשה, שלושה חלקים לבית: החלק הראשון מתאר את הכניסה להיכל עד להתמקדות בדוד; החלק השני מתמקד בתיאור סביבתו של דוד בהיכל; והחלק שלישי מתמקד בשערו של דוד

אפשר להמחיש את התיאור ההדרגתי וההתקרבות למלך באמצעות תרשים כגון זה:



המורה תברר עם התלמידים מה משמעות התיאור המפורט של הארמון ושל המלך דוד בבית זה.

בסוף הבית הצבעים צהוב ואדמוני מתלכדים לצבע אחד צהבים תִּלְתְּלֵיו שֶׁל הַמֶּלֶךְ דָּוִד, צִהָבִים תִּלְתְּלֵיו!

וְכָלֹּ אֲדָמוֹנִי, כלומר ג'ינג'י. התלכדות זאת מבטאת את ההשלמה של הגיבור עם צבע שערו והכרתו במיוחד וביפה שבו.

המפגש עם דוד המלך מוצג בהדרגה (כמו בצילום "קלז אפ") באמצעות התיאור המלווה את כניסתו של הדובר להיכל עד שהוא מתקרב אל המלך.

התיאור מעצים את מעמדו הרם של המלך: השמים, גן העדן, ההיכל וכיסא המלכות הם הכנה למראה המרהיב והנאדר של דוד המוקף משרתים, אריות וחילים ושהכול סביבו זהב. בשיאו של התיאור, מגלה הדובר שצבע שערו של המלך הוא ג'ינג'י כצבע שערו שלו. סימן הקריאה במשפט: "וצהובים תלתליו!" מעיד על הפתעתו ועל התרגשותו של הדובר: **המלך המכובד והרם הוא ג'ינג'י כמוהו**. השער הג'ינג'י של המלך הוא בעצם **זהב של מלכות**. בעקבות כך שערו הג'ינג'י של הילד הופך בעיני עצמו פתע-פתאום מסיבה לגנאי ולהדרה חברתית - לתכונה שאפשר להתהדר בה: תכונה של מלך מכובד, יפה ומקרין הוד והדר על סביבותיו.

חשוב לדון עם התלמידים כיצד מתמודד הדובר בשיר עם תחושותיו הקשות באמצעות החלום והמפגש עם המלך דוד.

כחלק מההתמודדות עם הקושי חברתי נשען הדובר על הקרבה לדמויות התומכות בו. אמו מלווה אותו, אליה הנביא נושא אותו ודוד המלך מוצג כדמות אבהית וקרובה אליו. הקרבה בין דוד המלך לילד מוצגת בשיר לא רק באמצעות הדגשת הדמיון בין המלך לילד, אלא גם באמצעות הדגשת הקשר האינטימי ביניהם: המלך מתקרב אל הילד, פונה אליו ומכנה אותו בשמות חיבה, אהבה וחמלה בדומה לביטויי החיבה של אימו. העובדה שהדובר חוזר באזני הקוראים על המילים שהושמעו באוזניו מדגישה את חשיבותן בעיניו, מדגישה את הערך שהוא מייחס לאהבת האם ולאהבתו של דוד המלך שאליהם הוא חש קרבה. הדברים עומדים בניגוד לתחושת הניכור והדחייה שהוא חווה מצד הילדים האחרים – "הם". התמיכה והליווי של האם מובעים גם באמצעות המסגרת של השיר: הבית הראשון והאחרון מציגים את האם שנמצאת שם איתו ומסוככת עליו.	ד. הישענות הדובר על חיבתם המגוננת של אמו ושל דוד המלך התלמידים יתבקשו לאתר מילים בפי הדמויות בשיר שמבטאות אהדה, חיבה ואהבה לדובר (מחמדי, ילדי, קטנטוני, פתי שלי, אפרוחי, גש אלי, קרב, הביט אל תוכי). אפשר להתבונן בתופעה הלשונית המודגמת במילים אלו: מחמדי - מחמד שלי ילדי - ילד שלי קטנטוני - קטנטן שלי אפרוחי - אפרוח שלי. חשוב להדגיש את ההבדל בין הדמויות המרוחקות הקוראות לילד "ג'ינג'י" לעומת הדמויות הקרובות לילד הקוראות לו ועוטפות אותו בכינויי השייכות שלי- ילדי, מחמדי. התלמידים יתבקשו לאתר את מילות החיבה בבית השישי ולזהות מפי מי הן נאמרות. וְאָמַר הַמֶּלֶךְ דָּוִד : גֶּשׁ אֵלַי, קֶטְנֶטוֹנִי, פְּתִי שְׁלִי, וְרֵאָה – גַּם אֲנִי גִינְגִ'י! וְהִבִּיט אֶל עֵינַי, וְהִבִּיט אֶל תּוֹכִי, וְלָחַשׁ : אֶפְרוּחִי, אֶפְרוּחִי, גִּינְגִ'י שְׁלִי! כִּךְ אָמַר לִי דָוִד, כִּךְ אָמַר לִי הַמֶּלֶךְ. המורה תפנה את התלמידים לבית האחרון כדי לזהות את ההקבלה בקרבה שבין הילד למלך דוד לבין הקרבה עם אימו. כמו כן, תדון עם התלמידים במשמעותו של הדמיון בין הבית הראשון לבית האחרון היוצרים מעין מסגרת לשיר. וְאָמַא שְׁלִי – גַּם הִיא שֵׁם הִתְהַ עֶמְדִי, וְלָחַשָׁה – מַחְמַדִּי, מַחְמַדִּי...
--	---

חשוב להדגיש שדוד המלך מביט אל תוכו, כלומר אל נפשו, ואוהב את מי שהוא באמת. דוד המלך אינו מסתפק בחיצוניותו של הילד ובצבע שעריו.	ה. התבוננות בנפש לעומת התבוננות במראה החיצוני <u>הזמנה לדיון:</u> התייחסות למשפט: "והביט אל עיני והביט לתוכי"; מה הכוונה ב"הביט אל תוכי"? כדאי לחזור לשלב ההכנה ליצירה שבו עלו עמדותיהם של התלמידים כלפי מי שצבע שעריו הוא ג'ינג'י.
--	---

5. הזמנה לעיבוד אישי ולביטוי יצירתי בעקבות היצירה

כדי לפתח הפנה ספרותית ולהעמיק את המעמדות האישית, חשוב לאפשר לתלמידים לפטא את הציבור הרחב והקולוניאלי שלהם ליצירה באמצעות דיון, כתיבה, קריאת יצירה נוספת, מעצ אמןות, או כל דרך ביטוי אחרת המתאימה לתלמידים ולמורה.

שיקולי הדעת	מהלכי הוראה ופעילויות אפשריות
הדיון בתפיסות סטראוטיפיות שעלה כבר בשלב ההכנה והכתיבה מנקודת מוצא אמפתית, ייערך הפעם לאחר שהתלמידים נחשפו לרגשותיו של הגיבור בעקבות העמדות השליליות כלפיו ולאחר שהעמיקו ביצירה ובמסריה. חשוב שהמסר החינוכי יעבור לתלמידים באופן עקיף, דרך ההזדהות עם הגיבור, ולא בדרך של הטפה או בדרך דידקטית מדי. יודגש כי מטרת הפעילות המוצעת אינה ללמד מבנים של כתיבת מכתבים, אלא כוונתה להציע דרך לעורר את המעורבות הרגשית-אישית של התלמידים בסיפורו של הגיבור ולעודדם להבעה אישית.	• הזמנה לכתיבה המורה תזכיר לתלמידים את השיחה שנערכה בעת ההכנה למפגש עם היצירה. בשיחה זאת התייחסו התלמידים לעמדות סטראוטיפיות הקיימות בחברה. בעקבות קריאת היצירה, תבקש המורה מהתלמידים לכתוב תגובה על התהליך הרגשי שעבר הגיבור בשיר. אפשר להציע להם לכתוב – בשם ג'ינג'י או בשם עצמם – מכתב לחברים בכיתתו של ג'ינג'י ולספר כיצד ג'ינג'י מרגיש וכיצד הוא היה רוצה שיתייחסו אליו. במידת הצורך, אפשר לערוך דיון בעל פה כהקדמה לכתיבה. לאחר הכתיבה והקריאה של מכתבי תלמידים, אפשר לערוך דיון בתפיסות סטראוטיפיות ובהשפעתן על רגשותיהם של יחידים בחברה.

• **יצירת תמונה המביעה את מקומו של ג'ינג'י**

בחברה

המורה תחלק עיגולי נייר אחדים בצבעים שונים וביניהם עיגול כתום אחד. המורה תזמין את התלמידים לדמיון כי העיגולים הם החברים והעיגול הכתום הוא הילד ג'ינג'י בשיר. כל ילד יבחר כיצד להניח את העיגולים על דף לבן, ובהמשך יוכל לשתף אחרים ולנמק מדוע מיקם את העיגולים בתמונה כפי שהם ולאיזה חלק בשיר מתאימה התמונה שיצר.
ראו דוגמאות אפשריות:



ג'ינג'י מרגיש יוצא דופן, נחות, בודד. התמונה מתאימה מתאים לתחילת השיר, שם מסופר כי ג'ינג'י מרגיש כאב וצער בשל צבע שיערו המבדיל אותו משאר החברים.



ג'ינג'י, ילד מוקף חברים

בעל תחושת בטחון עצמי. התמונה מתאימה לסוף השיר. ג'ינג'י מקבל את עצמו, שלם עם צבע שיערו ומראהו ומרגיש כמו כולם.

גם פעילות זאת עוסקת בתפיסות סטראוטיפיות, אך אינה נעשית באמצעות דיון בלבד, אלא גם באמצעות הצגה גרפית סמלית של הרעיונות.

ההסבר של הילדים מאפשר לעסוק בדימוי העצמי של ג'ינג'י, בתחילת השיר ובסופו ובשינוי שחל ברגשותיו של ג'ינג'י לגבי מיקומו בחברה.

פעילות זו מכוונת את נקודת מבטם של התלמידים למקורות שמהם שאב ג'ינג'י כוחות להתמודד עם צערו: אהבתה של אמו, ההישענות על אליהו והקרבה לדוד המלך ומציאת הדומה ביניהם. המורה תזמין את התלמידים לדון בדרכים הללו ולחשוב יחד מי באמת סייע לג'ינג'י להתמודד. חשוב להגיע למסקנה כי ג'ינג'י עזר לעצמו בעזרת החלום והדמיון.	• יצירת עלילון המתאר את שלבי התמודדותו של ג'ינג'י עם כאבו ודימויו העצמי המורה תבקש מהתלמידים להוסיף כותרת מתאימה לעלילון.				
	הכאב והעצב בעקבות לעג החברים בלילה בתוך-תוך קרי יבער שער! ג'ינג'י...	אימא מנחמת...	אליהו בחלום...	דוד המלך בחלום...	אמא בחלום...
					

6. הערכת הלמידה

כדי לשמר את הייחודיות של צולט השיח הספרותי, יש לזמן, גם בתהליכי ההערכה, מיטוי אישי ופרשנות ייחודית. אפשר לבצע את ההערכה על יצירה שכבר נלמדה מכיתה או על ידי יישום הנלמד על יצירה אחרת.

שיקולי הדעת	דרכי הערכה														
ההתמודדות עם השיר "ג'ינג'י" נעשתה בליווי ובתיווך של המורה. בתהליך ההערכה תיבחן יכולתם של התלמידים לאפיין את רגשותיו של הילד הדובר בשיר ילדים לירי אחר.	אפשרות א': יישום הנלמד. הילדים יקראו שיר או שירים נוספים של מרים ילן שטקליס שבהם באים לידי ביטוי רגשות צער של ילדים, כגון דני גיבור, מיכאל, ידידי טנטן, ויתבקשו לזהות את הקושי של הדובר וכיצד הוא בא לידי ביטוי בשיר. שאלה לדוגמה: מה מרגיש/ה הילד/ה הדובר/ת בשיר וכיצד אנו יודעים זאת?														
אפשרות ב': הערכה בעקבות הלמידה של השיר.															
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">המטלה להערכה</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">מה השתנה ברגשותיו של ג'ינג'י מתחילת השיר ועד סופו וכיצד זה קרה? הביאו הוכחות מהשיר.</td></tr> <tr> <th colspan="2">רכיבים להערכה</th></tr> <tr> <td>זיהוי רגשותיו של ג'ינג'י בתחילת השיר.</td><td>כאב, צער, סבל, אכזבה, חוסר שביעות רצון. הבאת הוכחה מן השיר.</td></tr> <tr> <td>תיאור השינוי במצבו הרגשי בסוף השיר.</td><td>ג'ינג'י השלים עם צבע שערו ואפילו היה גאה בדמיון לדוד המלך.</td></tr> <tr> <td>זיהוי שלוש הדמויות שבהן הסתייע ג'ינג'י בהתמודדות עם צערו.</td><td>האם אליהו דוד המלך</td></tr> <tr> <td>הסבר כיצד ג'ינג'י הסתייע בכל דמות.</td><td>אמו- מילות חיבה ונחמה, מלווה צמודה, עומדת לצדו בצערו. אליהו- דמות אוהבת כמו אב, מעודד: "קומה ילדי", עוטף אותו ונושא אותו. דוד המלך - דמות אבהית המעודדת ותומכת נפשית: "הביט אל תוכי".</td></tr> </tbody> </table>		המטלה להערכה		מה השתנה ברגשותיו של ג'ינג'י מתחילת השיר ועד סופו וכיצד זה קרה? הביאו הוכחות מהשיר.		רכיבים להערכה		זיהוי רגשותיו של ג'ינג'י בתחילת השיר.	כאב, צער, סבל, אכזבה, חוסר שביעות רצון. הבאת הוכחה מן השיר.	תיאור השינוי במצבו הרגשי בסוף השיר.	ג'ינג'י השלים עם צבע שערו ואפילו היה גאה בדמיון לדוד המלך.	זיהוי שלוש הדמויות שבהן הסתייע ג'ינג'י בהתמודדות עם צערו.	האם אליהו דוד המלך	הסבר כיצד ג'ינג'י הסתייע בכל דמות.	אמו- מילות חיבה ונחמה, מלווה צמודה, עומדת לצדו בצערו. אליהו- דמות אוהבת כמו אב, מעודד: "קומה ילדי", עוטף אותו ונושא אותו. דוד המלך - דמות אבהית המעודדת ותומכת נפשית: "הביט אל תוכי".
המטלה להערכה															
מה השתנה ברגשותיו של ג'ינג'י מתחילת השיר ועד סופו וכיצד זה קרה? הביאו הוכחות מהשיר.															
רכיבים להערכה															
זיהוי רגשותיו של ג'ינג'י בתחילת השיר.	כאב, צער, סבל, אכזבה, חוסר שביעות רצון. הבאת הוכחה מן השיר.														
תיאור השינוי במצבו הרגשי בסוף השיר.	ג'ינג'י השלים עם צבע שערו ואפילו היה גאה בדמיון לדוד המלך.														
זיהוי שלוש הדמויות שבהן הסתייע ג'ינג'י בהתמודדות עם צערו.	האם אליהו דוד המלך														
הסבר כיצד ג'ינג'י הסתייע בכל דמות.	אמו- מילות חיבה ונחמה, מלווה צמודה, עומדת לצדו בצערו. אליהו- דמות אוהבת כמו אב, מעודד: "קומה ילדי", עוטף אותו ונושא אותו. דוד המלך - דמות אבהית המעודדת ותומכת נפשית: "הביט אל תוכי".														

רשימת מקורות לקריאה נוספת על היצירה

- גינ'י מרים ילן שטקליס, באתר [בין הצלצולים](#)
- [מרים ילן שטקליס](#) באתר "דףדף"
- [מרים ילן-שטקליס](#), באתר [המכון לתרגום ספרות עברית](#) (באנגלית)
- [מרים ילן-שטקליס](#) ב"לקסיקון הספרות העברית החדשה"
- [מרים ילן-שטקליס](#) ברשימת זוכי פרס ישראל לשנת תשס"ז
- [משירי מרים ילן שטקליס](#) - מאגרי מידע פדגוגיים, המכללה האקדמית בית ברל
- [האזנה לשירי מרים ילן-שטקליס](#) באתר [זמרשת](#)
- [מרים ילן-שטקליס](#) באתר "בננות"
- יעל דר, [יום אחד, כשהנפש פרצה לספרות הילדים העברית](#), באתר [הארץ](#) - על מרים ילן-שטקליס ו"פרח נתתי לנו"רית"
- אילנה אלקד-להמן, [מרים ילן שטקליס מפני ש... – על מקומה של מרים ילן-שטקליס באמצע המאה העשרים ובסופה](#)
- רותה קופפר, [פרח נתתי למי?](#), 27 ביוני 2008, באתר [עכבר העיר](#), גלריה
- [מבחר קישורים](#) (ליקטה: אילנה כהן), באתר מתיא תל אביב יפו
- [הספרים של מרים ילן-שטקליס](#) באתר [סימניה](#)
- סלינה משיח, [מרים ילן-שטקליס](#), ב-Jewish Women Encyclopedia (באנגלית)
- [טל איתן, לשחק עם ילד אחר: מבט מגדרי על שירי ילדים](#), ynet, 9 במאי 2012
- פתחו את השער: מדריך לכתה ד', מעלות: ירושלים, 1990, עמ' 176-178.

על היוצרת מרים ילן-שטקליס

מרים וילנסקי נולדה לד"ר יהודה ליב ניסן וילנסקי (את שמה "ילן" קראה מאוחר יותר על שמו: יהודה ליב ניסן) והדסה בת יצחק ליפשיץ בפוטוקי הסמוכה לעיר קרמנצ'וג שבאוקראינה, אז חלק מן האימפריה הרוסית. אביה היה מנהיג ציוני, ממייסדי קרן היסוד וחבר בתנועת המחתרת "בני משה" והיא התחנכה על ערכי היהדות והציונות. אחיה היה האדריכל עמנואל לוינסקי.

לאחר סיום לימודיה בבית הספר התיכון, למדה ילן-שטקליס פסיכולוגיה ומדעי החברה באוניברסיטת חרקוב, ולאחר מכן המשיכה ללימודי יהדות בבית הספר הגבוה ללימודי היהדות בברלין והשלימה תואר בספרנות בבית הספר לספרנות בפריז. בשנת 1920 עלתה לארץ, בגיל עשרים. בתחילה עבדה במשרדי "הדסה", אך לאחר זמן מה התקבלה לעבודה כספרנית במחלקה הסלאבית בבית הספרים הלאומי, שם עבדה עד לפרישתה.

בסוף שנת 1929 נישאה למשה שטקליס, שהיה מחשובי החוקרים הפרהיסטוריים של ארץ ישראל. לזוג לא נולדו ילדים.

את שיריה כתבה, על פי דבריה, מתוך נפש מיוסרת. "שירים, כמו ילדים, נולדים בייסורים", היא אמרה. ילן-שטקליס התייתמה בגיל שש עשרה מאמה וחייתה בבדידות ובעצב. בהיעדר ילדים משלה, היא קיבלה את ההשראה לשיריה מילדי אחרים. למרות, ואולי דווקא בשל כך, הפליאה לתאר חוויות ילדות ורגשות עמוקים של ילדים.

בתחילה כתבה למבוגרים, ולאחר עלייתה לארץ, בשנת 1922 פרסמה מספר שירים בשפה העברית שיועדו לקוראים מבוגרים. בגיל 34 התחילה לכתוב שירים וסיפורים לילדים, שהתפרסמו בתחילה בעיתון **דבר לילדים** ולאחר מכן בספרי שירים וסיפורים.

בשנת 1956 זכתה בפרס ישראל על יצירתה והייתה לכלת פרס ישראל הראשונה לספרות ילדים. בשנת 1968 הוענק לה אות יקריר ירושלים.

מרים ילן-שטקליס נפטרה בחיפה בשנת 1984 בגיל 83.

רבים משיריה של ילן-שטקליס הולחנו והפכו לנכס צאן ברזל בשירת הילדים הישראלית. חלק משיריה של שטקליס הולחנו סמוך לכתיבתם ואף הופיעו בליווי תווים כשנתפרסמו לראשונה. אך במהלך השנים זכו השירים לעיבודים רבים, ביניהם של זמרי רוק שעיקר יצירתם מופנית למבוגרים ושביצעו את שיריה אותם הכירו כילדים, בהם: "מיכאל" ("חיכיתי חיכיתי, בכיתי בכיתי, ומי לא בא? מיכאל"), "דני גיבור" (הידוע בזכות השורות "פרח נתתי לנורית" ו"זולגות הדמעות מעצמן", ומוכר בלחנו של מקס למפל), "הסבון בכה מאד", "שמש שמש בחלון", "ג'ינג'י" ("לילדי ראש זהב"), "ידידי טינטן", "בובה זהבה", "לשפן יש בית", "אצו רצו גמדים", "רוח רוח" ועוד.

אמצעים לשוניים וספרותיים בשיר "ג'ינג'י"- הרחבה למורים⁶

אמצעי ספרותי	הגדרת המושגים הספרותיים	כיצד האמצעי הספרותי מתבטא ביצירה?
ארמזים (אֶלּוּזִיּוֹת)	התייחסות מילולית, מפורשת או משתמעת של אדם למקום, לאירוע או ליצירה אחרת. המקורות העיקריים לארמזים בספרותנו הם התנ"ך, התורה שבעל-פה וספרי התפילה.	השיר בנוי על ארמז (אֶלּוּזִיּוֹת) מקראי: על דוד המלך נאמר: "...והוא אדמוני, עם יפה עיניים וטוב רואי" (שמואל א' ט"ז, 12). צבע שער נזכר בשיר כמאפיין מרכזי של הדמיון בין הדובר לדוד המלך.
מילה מנחה: מילה שחוזרת במשמעויות משתנות	מילה החוזרת ביצירה, בצורה אחת או בצורות שונות, מלכדת את הפרק ברעיון, בתמונה ובצליל ומקדמת את העניין. מילה מנחה היא אמצעי אמנותי רטורי ומעין מפתח לקריאה נבונה של היצירה.	המילה "ג'ינג'י" חוזרת פעמים רבות בשיר. לחזרה מטרה עיקרית של הדגשת המוטיב המשמעותי שמוביל את השינויים ביצירה; שכן מה שמניע את האירועים הוא שינוי היחס אל צבע השער. הצבע עצמו אינו משתנה; הדמויות השונות בשיר רואות אחרת את הצבע ויש שינוי גם באופן שהילד רואה את הצבע. המילה המנחה היא, במקרה הזה, הציר הקבוע שסביבו נע השינוי.
שימוש בסמליות של צבעים	סמל (סימבול) הוא פיגורה לשונית, משהו העומד במקום משהו אחר. "משהו" זה יכול להיות מילה, ניב, מקום או מוצג וכדומה, שיש לו משמעות עצמית, ועם זאת הוא נתפס כמייצג וכממחיש תכונה או רעיון, רגש או שאיפה, מושג או	השיר בנוי על משחק בצבעים, המדגיש את הערך הסובייקטיבי שמייחסים לתכונות אנושיות ושגורם לרגשות ולתגובות שונים: - האם אומרת תמיד לילדה ששערו זהב. - הילד וחבריו אומרים "ג'ינג'י" ככינוי גנאי. - דוד המלך הוא אדמוני, שם-תואר

⁶ מילון מושגים זה משמש בעיקר למורים. יודגש כי התלמידים בכיתות ג'-ד' אינם נדרשים להכיר מונחים אלה בשמותיהם או להסבירם.

אמצעי ספרותי	הגדרת המושגים הספרותיים	כיצד האמצעי הספרותי מתבטא ביצירה?
	פעולה אחרים.	נדיר וקדום יותר, והכול סביבו זהב. לדובר בשיר שער אדמוני אך הוא קורא לו "צהוב". לצבע הצהוב מתקשרים רגשות קנאה ושנאה. ייתכן שבאמצעות הצגתו של "גינג'י" כבעל צבע שער צהוב ("למה בראת לך ילדים צהבים, ה', צהבים?") המשוררת מדגישה את הרגשות השליליים שהרגיש הילד הגיבור כלפי צבע שערו לפני המפגש עם המלך דוד.
מילים חוזרות בפתיחה ובסגירה של היצירה	החזרה בא להדגיש את הפרט החוזר אם בגלל חשיבותו, ואם בגלל הצורך לסכם ולשכנע.	השיר מתחיל באימא הקוראת לבנה "מחמדי" ומסתיים באותה אימא הקוראת לאותו הילד באותו השם - "מחמדי" – אך במשמעות שונה. משמעות המילה "מחמדי" בבית האחרון עשויה להיות שהדובר למד לאהוב את עצמו והרגיש טוב עם עצמו; או אולי היא מבטאת את הנחמה הקלה שמצא הדובר בתוך הרגעים הרבים של העצב.



מעשה בפ"א סופית

נתן אלתרמן

(מתוך: ספר התיבה המזמרת, 1958)

דגם הוראה

היצירה מופיעה במעגל הראשון – יצירות הליבה לכיתות ה'-ו'

בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי

.

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, תשע"ג.

פיתוח: צוות עברית ליסודי והפיקוח על הוראת הספרות במזכירות הפדגוגית, בשיתוף המחלקה למיומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי במינהל הפדגוגי.

כתיבה:

**הפיקוח על הוראת הספרות,
אגף רוח וחברה, מזכירות פדגוגית**

**צוות עברית ביסודי,
אגף שפות, מזכירות פדגוגית**

ד"ר טלי יניב, מפמ"ר ספרות בחינוך הממלכתי-דתי
גב' דבורה כהן, מדריכה ארצית (בתשע"ב).

גב' יאירה אסרף-דרומי, מדריכה ארצית
גב' דליה הלוי, מפקחת
גב' סיגל חסון, מדריכה ארצית
גב' אורית רוזנמן, מדריכה ארצית
גב' ענת רויטר, מדריכה ארצית

קראו והעירו: ד"ר שלמה הרציג, מפמ"ר ספרות ממלכתי
ד"ר רמה מנור, מפמ"ר עברית (תשע"ג), המזכירות הפדגוגית
גב' אתי בוקשפן, מנהלת המחלקה למיומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי
גב' יעל נדלר, מפקחת על העברית בחמ"ד.

עריכת הלשון: גב' ליאורה הרציג.

עמודים

תוכן העניינים

35 דברי פתיחה

36 היצירה "מעשה בפ"א סופית"

37 עיון ביצירה

44 מהלכי ההוראה

נספחים

54 נספח 1 – על היוצר

56 נספח 2 – האמצעים האומנותיים ביצירה

58 נספח 3 – תרשימי זרימה למורה ולתלמיד

60 נספח 4 – הזמנה למסלולים ספרותיים

דברי פתיחה

היצירה "מעשה בפ"א סופית" דנה באותיות האלף-בית ובהתנהגותן המרושעת כלפי אחת מהן שנתפסת כחלשה. להתנהגות זו תוצאות הרות אסון בעולם, ואין לאותיות בררה אלא לשנות ממנהגן ולאפשר לסדר לחזור על כנו. לא ברור מתוך היצירה אם האותיות חשות חרטה, גם אין בה אמירה חינוכית ישירה על טוב ועל רע ועל מה שראוי לעשות. אבל בדרך העקיפה האופיינית לספרות, עולה מתוך היצירה מסר אנושי של הכלה וקבלה, של רגישות והתחשבות ברגשותיו של האחר באשר הוא.

נוסף לערך הספרותי ולתרומה התרבותית של לימוד יצירת מופת בכיתה, הוראת היצירה "מעשה בפ"א סופית" תאפשר למורים לחנך לאהבת האדם ולערכים חברתיים ואנושיים. זאת, לא בדרך של הטפת מוסר, אלא תוך כדי הרחקת הדיון החינוכי הישיר מהתנהגות הילדים אל התנהגותן של אותיות האלף-בית.

בדגם שלהלן מוצעים מהלכי הוראה מותאמים לכיתות ה' ו'. המהלכים מגוונים וכוללים כמה כיווני בחירה אפשריים. מומלץ לעסוק ביצירה כארבעה שיעורים ובהתאם לכך לבחור מתוך האפשרויות המוצעות בדגם. בדגם מספר שלבים, אולם אין הכרח לבצע שלבים אלה בזה אחר זה, אלא אפשר לשלב ביניהם בהתאמה לתלמידי הכיתה ולדגשי ההוראה.

יש להביא בחשבון שהיצירה היא מורכבת וכתובה בלשון גבוהה. המורים יפעילו אפוא שיקול דעת בנוגע למידת התיווך שעליהם לבצע בכיתה כדי לקרב את היצירה אל התלמידים ולעשותה קלה יותר להבנה.

מטרות ההוראה

- היכרות עם יצירתו של נתן אלתרמן
- זיהוי נושאים, רעיונות ומסרים מרכזיים ביצירה
- הרחבת משמעותה של היצירה וקישורה אל עולמם של הקוראים ואל חברת הילדים
- חינוך לאמפתיה וליחס מכבד אל הזולת, קבלה של השונה בחברה והכרה בערכו
- זיהוי מאפיינים בולטים ביצירה, כגון ארמזים¹ למקרא ולאגדה
- הבחנה בשימוש ייחודי במילים ובצירופי מילים.

¹ ארמז (אָלּוּזִיָּה) - התייחסות מילולית מפורשת או משתמעת לאדם, למקום לאירוע או ליצירה אחרת. המילים "על דעת עיניי שראו את השכול", הפותחות את השיר "נדר" מאת שלונסקי, רומזות למילים "על דעת המקום ועל דעת הקהל" הפותחות את תפילת כל נדרי בליל יום הכיפורים. הארמז מעמיק ומעשיר את הטקסט ומחייב את הקוראים לערוך השוואה עם משהו שמעבר למילים הרומזות. המקורות הראשיים לארמז בספרותנו הם התנ"ך, התורה שבעל פה וספרי התפילה (אשר א' ריבלין, **מונחון לספרות**, ספרית פועלים, 1995).

מעשה בפי"א סופית/ נתן אלתרמן

יום אחד מימי חפש, בהיות
הספרים בטלים
בקרון זוית,
התחילו כל האותיות
מתגרות בפי"א סופית.

אמרה היוד החסודה: "אחוד לכן חידה –
מיהי זו הנשקפה מספר ומגויל?
על פי רגלה היא חסידה
אבל על פי אפה
היא פיל".

שמחו האותיות (כי קץ
לבן בשעמום) ובקול עלז
קפצו על המציאה, החלו כל-
כלן, מאהרי ועד זשר'ע,
בפי"א סופית להתקלס.

אמרו: "ראו נא איזה ארץ
ואיזה עקם לתפארת!"
אמרו "בכלל לאיזה צרף
יצקו אותה? בזבזו עופרת".
אמרו: "ראשה כשל טבלן הוא,
שעה שבברכה טובל הוא".
אמרו: "אכן הניר סבלן הוא
אם פי"א סופית כזאת סבל הוא".

אמרו: "כל בעל חוש ליפי
(בלעז – בעל חוש אסתטי)
הלא יתמה באיזה אפן
נשתרבה לאלף-בית היא".

אמרו: "אם גם נסכים כי שקר
החן ושווא יפי התאר,
דיו אפיה! דגמה מבהקת
להתנשאות - שאין-כמוה: –

בתוך עצמה היא מקפלת
והמלים שכן כתובה היא
גמורות! שכן מיד נועלת
כמין מנעול את התבה היא!

אכן, לו עם הכתב שומענו
כי אז סלקה הוא בלי הסוס...
אך מה נלינה? בזמננו
הכל-בכל ראוי לדפוס!"

כך אותיות הוסיפו להג,
כי אין עוצר ורסן אין.
וצחוק עם כל אמרה קולעת
ומחיאות כ"ף וקריצות ע"ן.

עם כל שנינה צחוקן השחז עוד,
עם כל בדיחה הוסיף פלפל הוא –
אך פתע נדהמו... הא? מה זאת?
ארע דבר שלא פללו.

כי פי"א סופית שמעה כל אלה,
סבלה, סבלה, שתקה... ופתע
פסעה... זנקה... טפחה בדלת...
יצאה מתוך האלפא-ביתא!

זנקה... יצאה בטפיחת-דלת...
והספרים שבזוית
והעולם ויושבי-חלד
נותרו
בלי פי"א
סופית.

עוד לא הכל תפסו כצרך
מה תקלה ארעה... אולם
פתאם כאלו איזה ברג
נשלף מן העולם...

הצפרים שעופפו
חדלו לפתע
מלעופ...

המתופפים שתופפו
פתאם נדמו
מלתופ...

סוסים שדהרו-שטפו
עמדו
לא עוד שטפו שט...
טפות ברזים שטפטפו
פסקו
לא עוד נטפו נט...

עמדה הרוח הרוחפת
לא רחפה רח...
עמדה העת המתחלפת,
נמשך הרגע
בלי לחל...

עוף לא עופ...
תף לא תופ...
סוס לא שט...
ברז לא נט...
רוחות לא רחפו רח...
נמשך הרגע בלי לחל...
כי כל ההתחלות כלן
נשארו בלי סו...

הכל נקטע... נתק... נפסק...
ושקט קם מאין כמוהו...
נדמה היה – רק רעד קט
והעולם חוזר לטהו.

לא איש ידע במי אשם
ורק האותיות אי שם
בקרון הזוית,
הבינו כי תבל כלה
נפגמת בשל אות קלה,
אפלו בשל פי"א סופית...

שתקו גבהי-רקיע
וארץ... הבריות
עמדו ברחוב בלי נייע
פעורי פיות...

אז... בסביבה המחרישה
והתוהו והסומרת
נשמע לפתע קול אשה
אשר יצאה אל הגוזזרת...

אל בנה בחוץ, בקול זועף,
הרעימה היא מן הגוזזרה:
יוסף, מה שם קרה, יוסף?

...ופי"א סופית אשר חסרה –
פ ת א ס ח ז ר ה...

חזרה עם בן פורת יוסף
שאץ מן החצר יחף.

חזרה אל מקומה... וכבר
הכל הקיצו כמרדם
וכאלו לא ארע דבר
מיד המשיך עולם כקדם
לעופף,
לתופף,
ולשטף,
ולרחף
מסוף עד סוף...

ופי"א סופית שמכחה
על העולם כמעט הקץ בא,
עמדה תמימה, צנועה, נוחה,
כאלו לא נקפה היא אצבע.

שום אות לא עוד פצתה את פיה
להקניטה, את המנצחת...
שכן האלף-בית השביעי
את כל האותיות גם יחד –
שלא לשאל אם דמות הפיל לה
או אם לה דמות החסידה
ולא להרגיזה חלילה
ולא לפגוע בכבודה.

עיון ביצירה "מעשה בפ"א סופית"²

על היצירה

האלגוריה המחורזת "מעשה בפ"א סופית" נכללת בקובץ **ספר התיבה המזמרת** (1958). יצירה זו רומזת למדרש מתוך **ספר היצירה** הנקרא "מדרש האותיות", שלפיו העולם נברא מאותיות האלף-בית. על בסיס רעיון זה מספר אלתרמן על ריב בין האותיות שהוביל לדחייתה של הפ"א סופית מתוך האלף-בית וכמעט גרם לעולם לעמוד מלכת.

היצירה מתארת את סיפורן של האותיות ביום של חופשה, ברגעים של שעמום. האותיות כולן, בהנהגתה של האות י', נטפלות לפ"א סופית, מציקות לה ומוציאות את דיבתה רעה. בתגובה היא בוחרת לעזוב את חברת האותיות, יוצאת מתוך האלף-בית וגורמת בכך לכאוס בעולם. בסופה של היצירה, למשמע קריאתה של אם לבנה יוסף לשוב הביתה, חוזרת הפ"א סופית אל האלף-בית בשקט, בלי מהומות וללא תוכחה. העולם חוזר לקדמותו, וכעת מקומה בין האותיות מובטח.

העלילה מזמינה את הקוראים להזדהות עם דמותה של הפ"א סופית וליצור אנלוגיה למצבים חברתיים מוכרים מחיי הילדים. תיאורה של הפ"א סופית מזכיר ילד דחוי, גמלוני וכפוף אשר סובל מלעגם של חבריו. מן היצירה עולים מסרים חברתיים-ערכיים, כגון אין אדם מיותר בחברה אפילו יהיה קָעור ונקלה בעיני האחרים; אין לזלזל בשום פרט ממרכיבי המכלול; לכל אחד יש מה לתרום לחברה והיא שלמה רק כשכל הפרטים נמצאים בה.

להלן הצעה לעיון ביצירה, בשלושה חלקים:

חלק א': בתים א'-י"א – התנהגות האותיות כלפי פ"א סופית.

חלק ב': בתים י"ב-כ"א – הכאוס שנוצר בעולם לאחר יציאתה של הפ"א סופית מהאלף-בית.

חלק ג': בתים כ"ב עד הסוף – חזרתה של הפ"א סופית לאלף-בית והשבת הסדר בעולם.

² על פי זיוה שמיר, **תיבת הזמרה חוזרת**, בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2005, עמ' 91-118.

חלק א': בתים א'-י"א

היצירה	עיון
<u>בית א' :</u> יום אחד מימי חפֿש, בהיות הספרים בטלים בקרוֹן זוית, התחילו כל האותיות מתגרות בפ"א סופית.	בית זה הוא האקספוזיציה והוא מכיל את כל המרכיבים הרומזים על התפתחות העלילה: הזמן – החופש הגדול, המקום – קרן זוית, הדמויות – אותיות האלף-בית. הבעיה – התגרות האותיות בפ"א סופית.
<u>בית ב' :אמרה היוד החסודה:</u> "אֶחָד לָכֵן חִידָה – מִי־הִי זֶה הַנְּשֻׁקָה מִסֵּפֶר וּמִגּוֹיִל? עַל פִּי רָגְלָה הִיא חֲסִידָה אָבֵל עַל פִּי אָפָה הִיא פִּיל".	תחילתה של ההתגרות היא בחידה, כביכול, שחדה האות "יוד החסודה". היציאה של אות קטנת-גוף דווקא נגד הפ"א סופית מרמזת על חלש אשר מתחזק על ידי הצגת אחרים כחלשים ממנו. הלעג שבחידה מבוסס על הניגוד בצורתה של האות פ"א סופית בין אפה המגושם כחדק של פיל לבין רגלה העדינה כרגל חסידה. המילים "מִי־הִי זֶה הַנְּשֻׁקָה מִסֵּפֶר וּמִגּוֹיִל?" רומזות לפסוק המקראי: "מִי זֹאת הַנְּשֻׁקָה כְּמוֹ שָׁחַר, יָפָה כְּלָבָנָה, בָּרָה כְּחֶמָה" (שיר השירים ו, י). ארמז זה מעמיד ניגוד חריף בין יופייה של הדמות במקרא לבין כיעורה, כביכול, של האות פ"א סופית, ובכך מגביר את הלעג.
<u>בתים ג'-ט' :</u> שְׁמַחוּ הָאוֹתוֹת (כִּי קָץ לָבֹן בְּשַׁעֲמוֹם) וּבָקוּל עֲלֹז קָפְצוּ עַל הַמְּצִיָּאָה, הִחֲלוּ כָל-כָּלָן, מֵאֲהוּ"י וְעַד זִשְׁר"ץ, בִּפְ"א סוּפִית לְהִתְקַלֵּס. אָמְרוּ: "רְאוּ נָא אֵיזָה אֶרֶץ וְאֵיזָה עֶקֶם לְתַפְאֶרֶת!" אָמְרוּ "בְּכָלֵל לְאֵיזָה צֶרֶךְ יִצְקוּ אוֹתָהּ! בְּזָבוּז עוֹפְרֶת". אָמְרוּ: "רֹאשָׁה כְּשֶׁל טַבָּלָן הוּא, שָׁעָה שֶׁבְּבִרְכָּה טוֹבֵל הוּא". אָמְרוּ: "אֲכֹן הַנִּיר סַבָּלָן הוּא אִם פ"א סוּפִית כְּזֹאת טוֹבֵל הוּא". אָמְרוּ: "כָּל בַּעַל חוּשׁ לִיפִי	<u>מבית ג' והלאה מצטרפות שאר האותיות להתעמרות בפ"א סופית. ההתעללות מספקת להן תעסוקה ובידור ושותפות בה כל האותיות בנות כל המעמדות, מאהו"י ועד זשר"ץ. אהו"י – אימות הקריאה, "המיוחסות", מכיוון שהן מצויות במרבית המילים בשפה העברית ובלעדיהן לא תיתכן קריאה נכונה. זשר"ץ – האותיות השורקות "הנחותות", אולי מכיוון שצלילן אינו נעים לאוזן. בבתים הבאים מפרטות האותיות את חסרונותיה כביכול של הפ"א סופית.</u> <u>בתים ד'-ז' פותחים כולם במילה "אמרו". החזרה על המילה ארבע פעמים מדגישה את הכוח השלילי של הקבוצה ואת ההליכה כעדר. כל האמירות קשורות לחיצוניותה של האות.</u> <u>בבית ד' האותיות מתייחסות לאורך ולעוקם.</u> <u>בבית ה' האותיות מדמות את צורתה של הפ"א סופית לטבולן (מין ברווז). באמצעות דימוי זה אלתרמן רומז לסיפור "הברווזון המכוער" מאת אנדרסן. כמו בסיפור של אנדרסן, גם היצירה "מעשה בפ"א סופית" מתחילה בדחייה ובדידות של</u>

הדמות, אך בסופה חוזרת הדמות לחיק החברה כמנצחת וכבעלת ערך. ההתעללות נמשכת <u>בבתים ז'-ח'</u>, ושם האותיות לועגות לפ"א סופית לא רק על צורתה החיצונית, אלא גם על אופייה "הבעייתי" וטוענות כלפיה שהיא מתנשאת. אלתרמן רומז למילים מתוך "אשת חיל" (משלי לא, ל-לא) – "שקר החן והבל היופי, אישה יראת ה' היא תתהלל" – ומשלבן בטענותיהן של האותיות.	(בִּלְעָז – בַּעַל חוֹשׁ אֶסְתֵּטִי) הֲלֹא יִתְמָה בְּאִיזָה אֶפֶן נִשְׁתַּבֵּחַ לְאֶלֶף-בֵּית הִיא". אָמְרוּ: "אִם גַּם נִסְכִּים כִּי שֶׁקֶר הַחֵן וְשׂוֹא יָפִי הַתֹּאֵר, דִּיּוּ אִפְיָה! דְּגָמָה מִבְּהָקָת לְהַתְנַשְּׂאוֹת – שְׂאִין-כְּמוֹהָ : – בְּתוֹךְ עֲצָמָה הִיא מְקַפֶּלֶת וְהַמְלִים שֶׁכֵּן כְּתוּבָה הִיא גְּמוּרוֹת! שֶׁכֵּן מִיָּד נוֹעֶלֶת כְּמִין מְנוּעוֹל אֶת הַתְּבָה הִיא! אָכֵן, לוֹ עַם הַכֶּתֵב שׁוֹמְעֵנוּ כִּי אִזּוֹ סִלְקָה הוּא בְּלִי הַסּוֹס... אֵךְ מָה נִלְיָנָה? בְּזִמְנֵנוּ הַכֹּל-בְּכָל רְאוּי לְדַפּוֹס!"
ההתעללות חסרת המעצורים מגיעה לשיאה. מתוארת ההנאה שהאותיות מפיקות מההתעמרות באות החלשה יותר, תוך רמיזה לשמות האותיות "מחיאות כ"ף וקריצות עי"ן". בית י"א מסתיים בהפתעה כאשר "אַרְע דָּבָר שֶׁלֹּא פִּלְלוּ".	בְּתִים י'-י"א : כִּךְ אוֹתִיּוֹת הוֹסִיפוּ לְהִגֹּ, כִּי אֵין עוֹצֵר וְרִסֵּן אֵין. וְצָחוֹק עִם כָּל אִמְרָה קוֹלַעַת וּמְחִיאוֹת כִּ"ף וְקָרִיצוֹת עִ"ן. עִם כָּל שְׂנִינָה צָחוֹקוֹן הַשְּׁחִז עוֹד, עִם כָּל בְּדִיחָה הוֹסִיף פִּלְפֵּל הוּא – אֵךְ פֶּתַע נִדְּהָמוּ... הֵא? מָה זֹאת? אַרְע דָּבָר שֶׁלֹּא פִּלְלוּ .

חלק ב': בתים י"ב-כ"א

עיון	היצירה
בבתיים אלו מתוארת יציאתה של האות מן האלף-בית. היא סובלת בשקט עד שאינה מסוגלת לשאת עוד, ואז היא קמה ויוצאת בלי לומר מילה. עזיבתה מתוארת באמצעות דימוי לבורג הנשלף מן העולם, אשר למרות קוטנו, בלעדיו העולם עלול לקרוס.	<u>בתיים י"ב-י"ד :</u> כי פ"א סופית שְמָעָה כָּל אֱלֹהִים, סָבְלָה, סָבְלָה, שְתָקָה... וּפָתַע פְּסָעָה... זָנְקָה... טַפְחָה בְדָלָת... יִצְאָה מִתּוֹךְ הָאֲלָפָא-בֵּיתָא! זָנְקָה... יִצְאָה בְטַפִּיחַת-דָּלָת... וְהַסְפְּרִים שְבָזוּיִת וְהַעוֹלָם וְיוֹשְׁבֵי-חֶלֶד נוֹתְרוּ בְּלִי פ"א סוֹפִית. עוֹד לֹא הָכֵל תַּפְסוּ כְצֶרֶךְ מֵה תַקְלָה אֲרַעָה... אוֹלָם פְּתָאם כָּאֵלוּ אֵיזָה בָּרָג נִשְׁלָף מִן הָעוֹלָם...
העולם מתואר ללא הפ"א הסופית. הקוראים חווים את חסרונה במילים לא גמורות שמהן נשמטה – "לעופ.. לתופ.. שטו...נטו...". מתקיימת כאן זיקה בין תוכן למבנה, כאשר המבנה החסר של המילים משקף את הרעיון ביצירה. מתוארים הפרטים השונים שהפסיקו לתפקד: הציפורים, המתופפים, הסוסים והברזים. הכאוס מקיף את כל העולם. החזרות על הפרטים שהפסיקו לפעול מחזקות את הרגשת הכאוס עד שנדמה ש"העולם חוזר לתוהו". בתיאור יש ארמז למדרש על מעמד הר-סיני, שלפיו העולם נעצר כדי לקבל את התורה: "אָמַר רַבִּי אֲבָהוּ בְּשֵׁם רַבִּי יוֹחָנָן, כְּשֶׁנִּתֵּן הַקְדוּשׁ בְּרוּךְ הוּא אֶת הַתּוֹרָה, צִפּוֹר לֹא צוּחַ, עוֹף לֹא פָּרַח, שׁוֹר לֹא גָעָה, אוֹפָנִים לֹא עָפוּ, שְׂרָפִים לֹא אָמְרוּ קְדוּשׁ-קְדוּשׁ, הַיָּם לֹא נִזְדַּעְזַע, הַבְּרִיּוֹת לֹא דָּבְרוּ, אֱלֹא הָעוֹלָם שׁוֹתֵק וּמַחְרִישׁ, וְיִצְא הַקּוֹל: אֲנֹכִי ה' אֱלֹהֶיךָ" (שמות רבה, פרשת יתרו).	<u>בתיים ט"ו-י"ט :</u> הַצִּפּוֹרִים שְעוֹפָפוּ חָדְלוּ לִפְתַּע מִלְעוֹפ... הַמִּתּוֹפְפִים שְתוֹפְפוּ פְּתָאם נָדְמוּ מִלְתּוֹפ... סוֹסִים שְדָהְרוּ-שְטָפוּ עָמְדוּ לֹא עוֹד שְטָפוּ שְט... טְפוֹת בְּרָזִים שְטַפְטָפוּ פָּסְקוּ לֹא עוֹד נְטָפוּ נָט... עָמְדָה הָרוּחַ הָרוֹחֶפֶת לֹא רָחַפָה רַח...

רגע קבלת התורה במדרש הוא רגע של חרדת קודש. ביצירה, לעומת זאת, העולם נעצר לא מתוך חרדת קודש אלא כתוצאה משיבוש הסדרים. הארמז יוצר אצל הקוראים ציפייה לרגע של קודש, ובמקומו מתרחש רגע של קלקול. על ידי הניגוד, רושם הקלקול מתעצם. עם זאת, התוצאה בשני המקרים זהה – גם במתן תורה וגם ביצירה העולם עובר תהליך של תיקון.	עֲמֻדָּה הָעֵת הַמִּתְחַלֶּפֶת, נִמְשָׁךְ הָרָגַע בְּלִי לַחֲלָ... עוֹף לֹא עוֹפֵ... תֵּף לֹא תוֹפֵ... סוֹס לֹא שֹׁטֵ... בָּרִז לֹא נֹטֵ... רוּחוֹת לֹא רָחֲפוּ רָח... נִמְשָׁךְ הָרָגַע בְּלִי לַחֲלָ... כִּי כָל הַהִתְחַלּוֹת כָּלָן נִשְׁאַרוּ בְּלִי סוֹ... הַכֵּל נִקְטַע... נִתְקַ... נִפְסַק... וְשָׁקֵט קָם מֵאִין כְּמוֹהוּ... נִדְמָה הִיָּה – רַק רַעַד קָטָן וְהָעוֹלָם חוֹזֵר לְתוֹהוּ.
בתוך הכאוס שנוצר מבינות האותיות שהעולם אינו יכול להתקיים אלא אם כל אות ניצבת במקומה, בלי קשר לחוזקה או לחשיבותה.	<u>בְּתִים כ'–כ"א :</u> לֹא אִישׁ יָדַע בְּמִי אֲשֶׁם וְרַק הָאוֹתִיּוֹת אֵי שָׁם בְּקֶרֶן הָזֵוֹיָה, הַבִּינוּ כִּי תִבֵּל כָּלָה נִפְגְּמַת בְּשָׁל אוֹת קָלָה, אֲפֹלוּ בְּשָׁל פ"א סוֹפִית... שִׁתְּקוּ גְבְּהֵי-רָקִיעַ וְאַרְץ... הַבְּרִיּוֹת עֲמֻדוֹ בְּרָחוּב בְּלִי נִיעַ פְּעוּרֵי פִּיּוֹת...

חלק ג': בתים כ"ב-כ"ח

היצירה	עיון
<u>בתים כ"ב-כ"ה:</u> אֲזָ... בְּסִבְיָהּ הַמַּחְרִישָׁה וְהַתּוֹהָה וְהַסּוּמְרָת נִשְׁמַע לִפְתָּע קוֹל אִשָּׁה אֲשֶׁר יֵצֵאָה אֶל הַגּוֹזְזֹת... אֶל בְּנֵה בַחוּץ, בְּקוֹל זוּעָף, הִרְעִימָה הִיא מִן הַגּוֹזְזֹת: יוֹסֵף, מָה שָׁם קָרָה, יוֹסֵף? ...וּפִ"א סוּפִית אֲשֶׁר חִסְרָה – פֶּתַח אֶם חָזַר הָ... חֲזָרָה עִם בֶּן פּוֹרֶת יוֹסֵף שָׁאֵץ מִן הַחֶצֶר יָחַף.	מול התוהו ובוהו שנוצר בעולם נשמע קולה של אם הקוראת לבנה מן המרפסת: "יוסף, מה שם קרה יוסף?". הקריאה הזאת מחזירה את האות לאלף-בית ואת העולם – לסדרו. מה ייחודה של קריאת האם לבנה יוסף שהצליחה להשיב את סדרי בראשית על כנם? הקריאה של האם לבן מקפלת בתוכה אהבת אם. מעשיה של האם מציגים דרך התנהלות בעולם השונה מדרכן של אותיות האלף-בית. הבחירה בשם "יוסף" רומזת ליוסף המקראי. שם, הבן האהוב על אביו נדחה וגורש על ידי אחיו, נמכר לעבדות ולבסוף חזר לחייהם של אחיו כמשנה למלך מצרים. האזכור של יוסף כאן מרמז שגורלה של הפ"א הסופית יהיה כגורלו. אחרי שעזבה את האלף-בית כתוצאה מהתעללותן של האותיות בה, היא תחזור כמנצחת. במקביל, הצעקה של האם מוסיפה ממד של הומור השובר את חומרתו של האירוע. כדאי לתת את הדעת גם לחיבור שנוצר בין האות יוד (שפתחה בהתעללות האותיות) לבין הפ"א סופית בתיבה "יוסף". המילה כולה מחברת בין שתי האותיות הללו, ואין המילה מתקיימת בלעדי האחת או האחרת.
<u>בית כ"ו:</u> חֲזָרָה אֶל מְקוֹמָה...וּכְבָּר הַכֹּל הַקִּיצוּ כְּמִרְדָּם וּכְאֵלוּ לֹא אֶרֶץ דָּבָר מִיַּד הַמְּשִׁיךְ עוֹלָם כְּקֶדֶם לְעוֹפֶף, לְתוֹפֶף, וּלְשֵׁטֶף, וּלְרֹחַץ, מִסּוּף עַד סוּף...	העולם חוזר לסדרו. החזרה לסדר מתבטאת גם במילים שקודם לכן לא היו שלמות ושבו והופיעו שלמות ביצירה – לעופף, לתופף, ולשטוף, לרחוף.

מתואר האיזון החדש שנוצר בעולם. הפ"א הסופית נשארת תמימה וצנועה, ובכל זאת האותיות לא מעזות עוד להתגרות בה. היא אינה מנצלת את מעמדה החדש ואינה משיבה מלחמה לאויבותיה משכבר. בכך היא בעצם מוכיחה שהיא טובה מהן. יש לשים לב שהאותיות אינן מתגרות בה שוב לא משום שהן אוהבות אותה יותר, אלא משום שהן מפחדות מכוחה הרב שהתגלה להן. מכך משתמעת אמירה פסימית-משהו על הקושי של חברה להשתנות ולהכיל באמת את הפרטים החלשים או השונים שבה. עם זאת, היצירה מחדדת ומחזקת את העמדה כי כוחה של חברה מתבטא יותר מכול בדרך שבה היא מתייחסת לחלשים ולשונים שבתוכה.	<u>בתים כ"ז- כ"ח:</u> וּפִ"א סּוֹפִית שְׁמֹכָה עַל הָעוֹלָם כְּמַעַט הִקָּץ בָּא, עֲמֻדָּה תְּמִימָה, צְנוּעָה, נוֹחָה, כָּאֵלוּ לֹא נִקְפָּה הִיא אֶצְבָּע. שׁוּם אוֹת לֹא עוֹד פָּצְתָה אֶת פִּיהָ לְהַקְנִיטָה, אֶת הַמְנַצַּחַת... שָׁכַן הָאֶלֶף-בֵּית הַשְּׁבִיעַ אֶת כָּל הָאוֹתִיּוֹת גַּם יָחַד – שֶׁלֹּא לְשָׂאֵל אִם דְּמוּת הַפִּיל לָהּ אוֹ אִם לָהּ דְּמוּת הַחֲסִידָה וְלֹא לְהַרְגִּיזָה חֲלִילָה וְלֹא לְפָגֹעַ בְּכַבֻּדָּה.
---	---

מהלכי ההוראה

הכנה לקראת מפגש עם היצירה

מכיוון שמדובר ביצירה הכתובה בסגנון שהילדים אינם מורגלים בו, בשפה עשירה ובאוצר מילים ממשלב גבוה, יש חשיבות רבה להכנה לקראת הקריאה. מוצעות להלן כמה אפשרויות לבחירת המורה.

שיקולים דידקטיים	מהלכי הוראה ופעילויות לבחירה
אפשרות ראשונה: הקדמה של המורה ופירוש של מילים קשות	
אפשר להקדים ולומר בכיתה כי היצירה של אלתרמן כתובה בעברית יפה מאוד ורחוקה מלשון הדיבור של הילדים וגם מלשון הדיבור בימינו. המורה ישקול כיצד להתאים את ה"כניסה" אל היצירה בהתאם לרמת כיתתו, באופן שיעודד את התלמידים להתעניין ביצירה למרות הקשיים בהבנת חלק ממילותיה.	לפי הצורך, מוצע שהמורה יקדים ויספר בקווים כלליים את תוכן היצירה, כולו או חלקו. אפשר להקדים ולפרש מילות מפתח בטקסט כדי להקל בהמשך את הבנת תוכן היצירה, לדוגמה: להתקלס, חסודה, גזוטר ו עוד.
אפשרות שנייה: העלאת השערות לפני קריאת היצירה	
הכותרת "מעשה בפ"א סופית" מעוררת תהייה: מה יכול להיות סיפור מעשה המתקשר לאות מתוך האלף-בית? סביר להניח שהתלמידים יתקשו לשער על מה מדובר ביצירה על סמך הכותרת בלבד. שלב זה ייעשה בקצרה, שכן המטרה איננה לכוון ל"תשובה נכונה", אלא לעורר סקרנות ועניין בהמשך הקריאה. לעומת הכותרת, הבית הראשון מציג בפני הקוראים מידע רב יותר על מה שהם עתידים לקרוא. בבית זה מוצג במה תעסוק היצירה ועל מי מדובר בו ונרמז הקונפליקט בין הפ"א הסופית לשאר האותיות.	המורה יזמין את התלמידים להעלות השערות לגבי תוכן היצירה על סמך הכותרת, ולאחר תהייה ראשונית, יקרא בפניהם גם את הבית הראשון: יום אחד מימי חפ"ש, בהיות הספרים בטלים בקרן זוית, התחילו כל האותיות מתגרות בפ"א סופית. המורה יבדוק עם התלמידים מה המידע שמובא בבית זה, ולאחר מכן יזמין אותם להתאים את השערותיהם להמשך.

קריאת היצירה

יש דרכים שונות לפגוש את היצירה, בהן קריאה של המורה, האזנה למדיה, קריאה דמומה, קריאת היצירה בשלמותה או קריאת היצירה בהדרגה. כך או אחרת, אין לוותר על הקריאה הקולית, לפחות פעמיים במהלך ההוראה.

*הקריאה הקולית של יצירות ספרות היא דרך להעביר חוויה אסתטית ורגשית ולבטא פרשנות לטקסט. ההקראה בקול מאפשרת למורה המקריא להשתמש באמצעים שאינם לשוניים כמו תנועות גוף, הבאות פנים ובאמצעים המצניקים מוזיקליות ליצירה כמו הטעמה, הנאמה, כדי לבטא את מרכזיותם של הקצב והמצלול ובכך לאפשר למאזין להבין משמעויות שונות ביצירה.*⁴

שיקולים דידקטיים	מהלכי הוראה ופעילויות לבחירה
כמו בקריאת כל יצירה, חשוב שהמורה יקרא את היצירה או שתושמע לתלמידים קריאת מומחה. קריאה מדויקת מוטעמת ופרשנית תסייע בהבנה הראשונית של היצירה ואף תדגיש את ערכה האסתטי. בשל מורכבותה של היצירה, חשוב שהמורה יודא במהלך הקריאה שהתלמידים אכן מבינים את הכתוב, ובמידת הצורך יושלבו ביאורי מילים וביטויים כדי להקל את ההבנה ולאפשר לתלמידים לעקוב אחר התפתחות העלילה. חשוב שהדבר לא יפגום ברצף הקריאה ובהנאה מהטקסט.	קריאה קולית של המורה במהלך הקריאה יוכל המורה להדגיש, באמצעות אינטונציה ותנועות גוף, מילים שעלולות להיות לא מובנות לתלמידים. אפשר ללוות את הקריאה בהסבר ולהיעזר באיוריו של דני קרמן.³

³ נתן אלתרמן, "מעשה בפ"א סופית", **ספר התיבה המזמרת**, בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד, 2000.

⁴ שם, עמ' 75.

הזמנה לתגובה אישית

כדי לטפח מעורבות רגשית בקריאת ספרות יפה, חשוב לעודד את התלמידים לבטא תגובה ראשונית – טעם אישי, רגשות ועמדות כלפי הדמויות והאירועים בשיר.

שיקולים דידקטיים	מהלכי הוראה ופעילויות לבחירה
ייתכן שתעלינה תגובות אמפתיות כלפי הפ"א הסופית או כעס כלפי שאר האותיות, ואולי יהיה מי שיתייחס להומור שביצירה או ללשונה הגבוהה. בשלב זה אין צורך לבקש מהתלמידים לבסס את דבריהם, אלא לאפשר הבעה חופשית של התרשמותם הראשונית.	המורה יעודד את התלמידים לתגובה אישית באמצעות שאלות כלליות כגון: * האם הייתם רוצים לשתף אותנו בתחושות, ברגשות ובמחשבות שהתעוררו בכם במהלך ההאזנה? * האם היצירה הצחיקה אתכם או העציבה אתכם? * מה מצא חן בעיניכם? האם הייתם רוצים לשתף אחרים במשהו שהתחברתם אליו ביצירה?

הבנת היצירה ברובד הגלוי וברובד הסמוי

מהלך ההוראה יכול ללכוד התייחסות לרובד הגלוי, לרובד הסמוי וכן פרשנות ביקורתית של היצירה. לעתים כדאי לעסוק בכל אחד מהרובדים בנפרד ולעתים אין צורך להפריד ביניהם. כאשר עוסקים בנושא מסוים, כגון התנהגות של אחד הגיבורים, אפשר להבינו ברובד הגלוי, להעמיק את הבנתו ברובד הסמוי ואף להרחיב את הרעיונות תוך כדי ניתוח פרשני.

א. שחזור העלילה	
שיקולים דידקטיים	מהלכי הוראה ופעילויות לבחירה
בשל מורכבות היצירה ובשל אורכה חשוב בשלב ראשון לוודא שהתלמידים אכן הבינו את היצירה כולה ברובד הגלוי שלה. לשם כך יש לשחזר את העלילה ולבדוק במהלך השחזור שהמילים הקשות אכן מובנות. אפשר לבחור בשתי האפשרויות המוצעות כאן, או באחת מהן בהתאם לרמת התיווך הנדרשת בכיתה, כמפורט להלן: 1. חיפוש התשובות לשאלות המורה ובניית תרשים זרימה במשותף עם התלמידים מזמנים קריאה מונחית וממוקדת אשר תסייע לתלמידים להבנות תמונה שלמה של העלילה. 2. חלוקת היצירה לשלושה חלקים מקלה את הבנתה ברובד הגלוי. על שלושת חלקי היצירה ראו בפרק: עיון ביצירה "מעשה בפ"א סופית". הדרכים המוצעות מאפשרות עיסוק בהכללות בדרגות קושי שונות, בין אם התלמידים נדרשו להציע כותרת בעצמם ובין אם התבקשו להתאים כותרת קיימת.	מוצעות שתי אפשרויות לשחזור העלילה ולהבנת היצירה ברובד הגלוי: 1. שחזור העלילה בעזרת שאלות ותשובות המורה יברר עם התלמידים האם הם מבינים את היצירה ואגב כך יציג שאלות כגון: על מי מסופר? מה הבעיה המתעוררת ביצירה? במה האשימו האותיות את פ"א סופית? האם וכיצד נפתרה הבעיה? בעזרת השאלות והתשובות המורה יסרטט על הלוח תרשים זרימה של התפתחות העלילה (ראו דוגמה בנספח 4). 2. חלוקת היצירה לשלושה חלקים הוראת היצירה בחלקים יכולה להיעשות בכמה דרכים כדי לתת מענה לשונות בכיתה: • התלמידים יחלקו את היצירה לשלושה חלקים עיקריים ויתאימו שם לכל חלק. • התלמידים יקבלו את היצירה מחולקת לשלושה חלקים ויתבקשו להתאים שם לכל חלק על פי תוכנו. • לתלמידים יוצגו שלוש כותרות והם יחלקו לפיהן את היצירה. • התלמידים יקבלו את שלושת חלקי היצירה מלוויים בכותרות המתאימות ויתבקשו למצוא בתוך היצירה פרט המתאים לכותרת בכל חלק.

	דוגמה (חלק ראשון) : הכותרת: <u>"התעללות האותיות בפ"א סופית"</u> פרט מתאים מתוך היצירה: <u>"החלו כל כולן מאהו"י ועד זשר"ץ בפ"א סופית להתקלס"</u> (בית ג'). לאחר החלוקה לשלושה חלקים ישחזרו התלמידים והמורה את תוכנו של כל חלק כדי ליצור רצף עלילה שלם.
ב. דיון מעמיק ביצירה – דמותה של פ"א סופית והשינוי ביחסן של האותיות אליה רצוי שתשובות התלמידים תהיינה מעוגנות בטקסט ומלוות בציטוט מתאים. כך תתאפשר חזרה אל היצירה והיכרות קרובה יותר עם לשון השיר.	
שיקולים דידקטיים	מהלכי הוראה ופעילויות לבחירה
המורה יוביל את התלמידים להכללה כי המראה החיצוני הוא שכיוון את התייחסותן של האותיות לפ"א הסופית. חשוב מאוד לעורר את תשומת לבם של התלמידים לבחירות הסגנוניות של המשורר. כדאי לשים לב לאירוניה שנוצרת עקב השימוש בניגודיות (כגון "עוקם לתפארת") או בלשון סגי נהור (כגון "היוד החסודה"). מילות התואר, הפעלים ושמות הפעולה שבהם בחר המשורר מאפשרים לקורא לא רק לסרטט בדמיונו את דמותה של פ"א סופית, אלא גם ללמוד על דמותן של האותיות האחרות – שהרי לשונן מעידה על אופיין.	יחסן של האותיות לפ"א סופית בתחילת היצירה • האות פ"א סופית תוצג על הלוח או על מסך לנגד עיני התלמידים. • התלמידים יתבקשו לקרוא מתוך היצירה את האופן שבו תיארו אותה שאר האותיות ולהתמקד בשמות עצם, בשמות תואר ובפעלים בעלי קונוטציה שלילית. כדאי לקבץ מילים אלה על הלוח ולוודא שהתלמידים יודעים מה פירושן. • אפשר להציע לתלמידים לצייר את האות פ"א סופית כפי שהאותיות תיארו אותה, או להתבונן באיוריו של הצייר דני קרמן. ההתבוננות באיורים של התלמידים ובאיורים של דני קרמן תמחיש את האופן המעליב שבו ראו האותיות את הפ"א הסופית ואת התייחסותן המוגזמת לחיצוניותה.

הדיון בחלק זה יתמקד ברגשותיה של פ"א סופית, בהחלטתה לפרוש ובכאוס שנוצר בעולם בעקבות יציאתה מהאלף-בית. הכאוס מדגיש את חשיבותה של האות כחלק מהאלף-בית, גם אם אינה מופיעה אף פעם בראש מילה, אלא תמיד בסופה, אחרונה. הרגשות של פ"א סופית אינם מתוארים בהרחבה, אם כי כתוב שסבלה. כאן יש מקום להשלים את הפער ולהזמין את התלמידים לשער מה הרגישה, מה חשבה. הם ודאי יעשו זאת על סמך ניסיון החיים שלהם: על סמך חוויותיהם האישיות במצבים דומים, על סמך חוויות של אחרים שהיו עדים להן, וכן על סמך יצירות ספרות וקולנוע בספרים ובמדיה. באמצעות הניסיון להבין ללבה של פ"א סופית המושפלת והמבודדת ישתדל המורה לעורר את הרגישות למצוקתו של הזולת.	תגובתה של הפ"א הסופית הדיון יעסוק ברגשותיה של פ"א סופית בתגובה לעלבונות אלה ובהתבוננות שיפוטית על התנהגות האותיות בעזרת שאלות כגון: • אילו היית אחת האותיות, מה היית מרגישה וכיצד היית נוהגת? • מה הייתה תגובתה של פ"א סופית לעלבונות? • אלו תיאורים ביצירה מעידים על כך שפ"א סופית סבלה?
בבית זה מתבטא הרעיון של היצירה כולה: חשיבות הפרט ביצירת השלם. יש לשים לב לדרך שבה אלתרמן מעצב את הכאוס בעולם בעת חסרונה של פ"א סופית: מילים משובשות, ריבוי פעלים, תשתית מדרשית. מטרת הפעילות היא להמחיש את המשל – לכל אות חשיבות ביצירת מילה, בלעדיה אין המילה שלמה ואינה מובנת. תובנה זו היא בסיס שעליו אפשר יהיה בהמשך לדבר על הנמשל – חשיבותו של כל פרט בחברה ותרומתו לה.	תגובתו של העולם להיעלמותה של פ"א סופית 1. שימוש בסימנים לשוניים אלתרמן בוחר לבטא את חסרונה של פ"א סופית בעולם באמצעות סימנים לשוניים כגון: • מילים משובשות ("לא עוד נטפו נטו..."). • שימוש בסימן הפיסוק שלוש נקודות כדי שהקוראים ישלימו בדמיונם את המתואר ביצירה ("שתקו גבהי-רקיע /וארץ..."). התלמידים יסמנו מקומות ביצירה שבהם מופיעים השיבושים הלשוניים הללו ואגב כך יעמדו על תפקידן של שלוש הנקודות. אפשרות נוספת: להמחשת חסרונה של אות בקריאה ובהבנה של הכתוב, המורה יציע לתלמידים לקרוא את הבית הראשון ביצירה תוך השמטת האותיות מס או תו (האותיות השכיחות בבית זה).

	אפשר שתלמיד אחד יקרא את הבית כולו תוך השמטת אחת האותיות, והחבר המאזין ינסה להבין מה השתבש ויאמר מה הבין מן הטקסט והאם נעמה לו ההאזנה.									
חשוב לשים לב לדמיון במבנים הלשוניים אשר בעזרתו המשורר מפנה את הקוראים אל המדרש. בהשוואה בין הכתוב ביצירה לבין המדרש יתייחס המורה להבדל שבין האווירה בארמז לבין האווירה ביצירה, או להבדל שבין הקדושה במקרא לבין הקלקול ביצירה. המורה יפעיל שיקול דעת כיצד תוצג טבלת ההשוואה בכיתה. תלמידים חזקים יוכלו לבחור בעצמם את התבחינים בעוד יתר התלמידים יקבלו את הטבלה עם התבחינים ורק ימלאו את פרטי ההשוואה.	2. שימוש בארמז אלתרמן מבטא את חסרונה של הפ"א סופית בעולם גם באמצעות ארמז למדרש על מעמד הר-סיני (שמות רבה כט, ט). ביצירה כתוב : ”עוף לא עוף ... תף לא תוף ... סוס לא שט ... פרז לא נט ... רוחות לא רחפו רח ... נמשך הרגע בלי לחל ...” המורה יזמין את התלמידים לערוך השוואה עם המדרש (נספח 2) וישאל שאלות כגון : - מה גרם לעצירת העולם במדרש ומה גרם לה בשיר? - מהי האווירה המתוארת בשיר לעומת האווירה המתוארת במדרש? אפשר לארגן את ההשוואה בתוך טבלה כמוצג להלן : <table><tr><td>המדרש</td><td>השיר</td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td>מה גרם לעצירת העולם?</td></tr><tr><td></td><td></td><td>מהי האווירה שנוצרה?</td></tr></table>	המדרש	השיר				מה גרם לעצירת העולם?			מהי האווירה שנוצרה?
המדרש	השיר									
		מה גרם לעצירת העולם?								
		מהי האווירה שנוצרה?								

הסיבה לחזרתה של הפ"א סופית לאלף-בית דווקא עכשיו אינה מצוינת ביצירה במפורש. המורה מזמין את התלמידים להעלות השערות על הסיבות לחזרתה מיד לאחר שהאם קראה לבנה, למשל: • הפ"א הסופית הבינה את חשיבותה בעולם. • אהבת אם לבנה מתקנת את הפגם שנוצר בעולם. • קריאת האם מבטאת את החזרה הביתה, החזרה לשגרה. • בשם יוסף האות יוד, שהתחילה את המריבה, והאות פ"א סופית יוצרות מילה שלמה אחת.⁵ מתוך היצירה עולה אמירה דו-משמעית על הלקח שהאותיות למדו. מצד אחד הן הבינו "... כי תבל כולה נפגמת בשל אות קלה...". מצד שני, לא נאמר במפורש שהן למדו את הלקח, אלא שהן נאלצו לשמוע בקולו של האלף-בית.	חזרתה של פ"א סופית לעולם המורה יבקש מהתלמידים לשער מדוע פ"א סופית חזרה לעולם דווקא לאחר שהאם קראה לבנה. המורה יערוך דיון בשאלה האם האותיות למדו את הלקח. התלמידים יוזמנו להביע את דעתם בהסתמך על הכתוב.
---	---

⁵ פרשנות אפשרית נוספת קשורה אף היא בארמז הנשען על תשתית מקראית (ראו נספח 2): המשורר יוצר הקבלה בין דמותו של יוסף המקראי, כאח דחוי, לבין הפ"א הסופית. כמו יוסף, גם הפ"א הסופית חוזרת כמנצחת.

הזמנה לעיבוד אישי ולביטוי יצירתי בעקבות היצירה

כדי לפתח הבנה ספרותית ולהעמיק את המשמעות האישית, חשוב לאפשר לתלמידים לבטא את העיבוד הרגשי והקוגניטיבי שלהם ליצירה באמצעות דיון, כתיבה, קריאת יצירה נוספת, מבע אמנותי, או כל דרך ביטוי אחרת המתאימה לתלמידים ולמורה. בשלב זה חשוב לסכם את המסרים של היצירה ולעמוד על הרלוונטיות שלהם לחיי התלמידים.

מהלכי הוראה ופעילויות לבחירה	שיקולים דידקטיים
הרחבת משמעותה של היצירה באמצעות דיון בסוגיות הקשורות לעולם הקוראים המורה יביא לדיון סוגיות מרכזיות העולות מן היצירה שיש להן זיקה לעולמם של הקוראים, כגון: – איזה אירוע בחיינו מציגה/מזכירה היצירה? – איזה סוג של אנשים מייצגת האות פ"א סופית? – איזה סוג של אנשים מייצגות שאר האותיות? – מהם מסריה העיקריים של היצירה? אפשר לקיים את הדיון במליאת הכיתה או בקבוצות. משימה בכתב: קריאת פתגמים וציון הקשר בין הפתגם לבין היצירה דוגמאות: – "הבטלה מביאה לידי שעמום והשעמום מביא לידי חטא" (כתובות, דף נ"ט ע"ב). – חוסר מעש מביא לשעמום המוביל להתנהגויות שליליות כגון מריבות, אלימות מילולית ופיזית. – "אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו" (אבות ד', כז). היחס אל האחר לא מתוך היכרות אמיתית אתו הוא שמוביל לעתים לפסילתו. – "במקום שאין אנשים השתדל להיות איש" (אבות ב, י). במקום שבו החברה אינה מגלה התנהגות אנושית, על	הספרות מאפשרת לנו לגעת בסוגיות רגישות בדרך עקיפה, באמצעות העיסוק בגיבורים שביצירה. השיר "מעשה בפ"א סופית" מזמן התמודדות עם בעיה חברתית-ערכית אופיינית לחברת הילדים: תיוג תלמידים כ"מקובלים" או "לא-מקובלים". במהלך הדיון ביצירה מתאפשר למורה לחנך לערכים של אמפתיה וקבלה מבלי להטיף לתלמידים באופן ישיר העלול לעורר התנגדות.

המשפט מאפשר לעסוק שוב בערכים החברתיים העולים מן היצירה, אך בדרך אחרת: כאשר פ"א סופית מתגוננת, זו הזדמנות לדבר בשמה, לספר את כאבה, לתאר את המקום שאליו נדחקה שלא בטובתה. המשפט הוא הזדמנות לצאת מן היצירה להוראה של טקסט טיעוני בעל-פה ובכתב. כאן יובלט גם הקשר בין האופנות הדבורה לאופנות הכתובה.	הפרט לגלות רגישות ואנושיות. אף אחת מהאותיות לא נהגה כמאמר הפתגם. האותיות התנהגו כעדר. אף אחת מהן לא הפעילה ביקורת ולא יצאה נגד היחס השלילי כלפי פ"א סופית. עריכת משפט ציבורי שבו האותיות תובעות לדין את פ"א סופית על כך שחוללה תוהו ובוהו בעולם יש להכין את המשפט עם התלמידים מראש, לפני הביצוע בפועל, ולהנחות אותם בבניית הטיעונים ובהבאת ההוכחות מן השיר. מומלץ שההכנה למשפט תיעשה בדיון בעל-פה בקבוצות. לאחר מכן ייכתבו הטיעונים. לאחר הנחיה ובקרה של המורה, בעלי התפקידים יתכוננו לדיון בעל-פה במסגרת ההדמיה של המשפט. שאר התלמידים, אשר ישמשו קהל, יתכוננו לתת משוב למתדיינים על פי תבחינים שיוגדרו מראש, ובהם אופן הדיבור ותרבות הדיון.
---	---

הערכת הלמידה

כדי לשמר את הייחודיות של עולם השיח הספרותי, יש לזמן, גם בתהליכי ההערכה, ביטוי אישי ופרשנות ייחודית. אפשר לבצע את ההערכה על יצירה שכבר נלמדה בכיתה, או ליישם את הנלמד על יצירה אחרת.

אפשר לבחור את אחת מהמשימות המופיעות בשלב העיבוד האישי, להוסיף לה מחוון ולהשתמש בה ככלי הערכה.

על היוצר (מידע למורה)⁶



נתן אלטרמן (1910-1970) הוא מהדגולים שבמשוררי ישראל. מלבד היותו משורר היה גם מחזאי, מתרגם ובעל טור בעיתון.

נולד בוורשה, פולין, ועלה לארץ עם משפחתו ב-1925. התגורר עם משפחתו בתל אביב ולמד ב"גימנסיה הרצליה".

שיריו התפרסמו מאז 1931, וספרו הראשון **כוכבים בחוץ** ראה אור ב-1938.

משנת 1934 כתב בקביעות בעיתונים **הארץ** ו**דבר** בתי שיר שהיו גם פובליציסטיקה מחורזת במיטבה. היה מהמשוררים הבולטים בקבוצת "יחדיו" בראשות שלונסקי, ומ-1940 נמנה עם קבוצת משוררי "מחברות לספרות" של ישראל זמורה.

שירתו של אלטרמן נחלקת לשתי חטיבות: שירה לירית ושירה אקטואלית המגיבה על מאורעות הזמן. השירה האקטואלית מצאה את ביטוייה בשירי "הטור השביעי", שהתפרסמו אחת לשבוע בעיתון **דבר** וליוו את היישוב בארץ מתקופת ההעפלה, דרך הקמת המדינה ועד מלחמת ששת הימים (1967). במסגרת "הטור השביעי" התריע אלטרמן על עוולות ופגמים והיה ל"מצפון האומה", כדברי בן גוריון.

שירתו הלירית מצטיינת בדימויים מפתיעים, בברק לשוני, במוזיקליות כובשת, כמו גם בממד הגותי. השפעתו על בני דורו ועל הדורות הבאים הייתה עצומה. בשנת 1968 הוענק לו פרס ישראל.

לצד שירים כתב אלטרמן יצירות לילדים ופזמונים לתאטרון הסאטירי "המטאטא". הוא היה ממניחי היסוד לפזמון הארצישראלי, ועשרות מפזמוניו הולחנו ("בכל זאת יש בה משהו", "כלניות", ועוד). הוא גם חיבר מחזות והיה אחד המתרגמים הטובים והפוריים שידעה הספרות העברית.

השירים שכתב לילדים מיועדים גם למבוגרים. אלה הם שירים מתוחכמים, מלאי רעיונות, שילד לא יבין אותם במלואם. רק המבוגרים יכולים לעמוד על מלוא משמעותם הנסתרת. כך גם ביצירה "מעשה בפ"א סופית".

מתוך לקסיקון הספרות העברית החדשה: <http://library.osu.edu/projects/hebrew-lexicon/00400.php>⁶ ומתוך האתר של נתן אלטרמן: <http://www.altermann.org.il/>

בין ספריו החשובים: **כוכבים בחוץ**, **שמחת עניים**, **עיר היונה**, **שירי הטור השביעי והמחזה פונדק הרוחות**.

בין תרגומיו ניתן למצוא מחזות מאת שייקספיר (**אותלו**, **נשי וינדזור העליזות**), מאת מולייר (**החולה המדומה**, **טרטיף**, **הקמצן**, **דון ז'ואן**) ומאת רסין (**פדרה**). כמו כן תרגם אסופה של בלדות אנגליות וסקוטיות.

האמצעים האמנותיים ביצירה "מעשה בפ"א סופית" (הרחבה למורה)

ההתייחסות לאמצעים האמנותיים ביצירה נועדה לקדם את הבנתם של התלמידים, להעשיר ולהקנות חוויה אסתטית מקיפה:

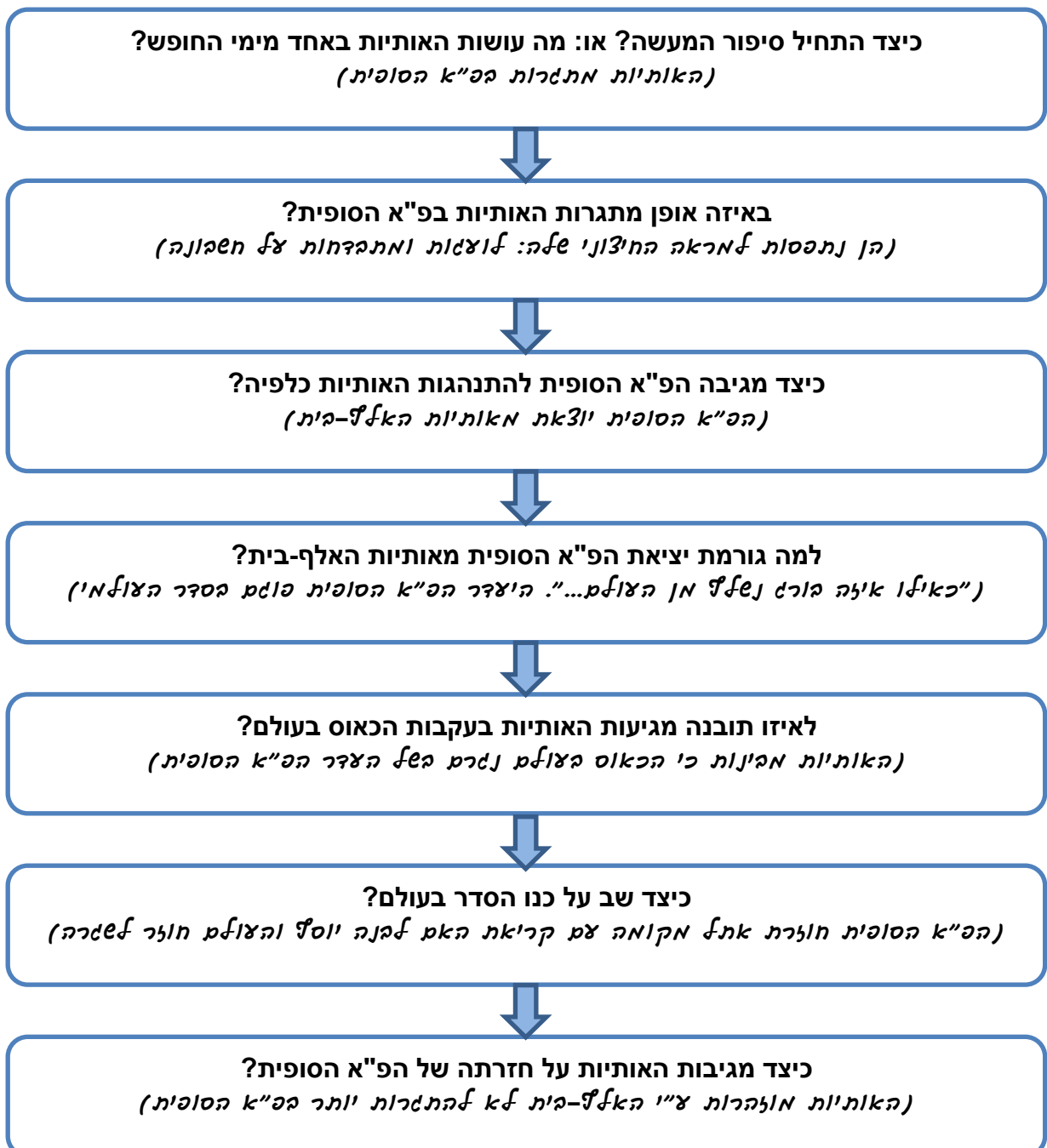
- **האנשה** – האותיות מדברות ופועלות בדומה לבני האדם בכלל ולילדים בפרט.
- **ריבוי פעלים** – הפעלים המרובים יוצרים דינמיות וזרימה.
- **אנאפורה** – מילה או ביטוי החוזרים ברציפות בראשי השורות. ביצירה יש חזרה על המילה "אמרו" בתחילתם של ארבעה בתים רצופים, מבלי לציין אלו אותיות אומרות, וזאת כדי לשקף את ההליכה בזרם.
- **משחקי מילים** – על ידי שימוש במילים מאותה משפחה: טבֵּלֶן-טובל, סבֵּלֶן-סובל, נועלת-מנעול, חסודה-חסידה.
- **שימוש מרובה בשלוש נקודות (...)** הקורא לקוראים להשלים פערים, כגון: "לא עוד נטפו נטו...", "שתקו גבהי-רקיע /וארץ... הבריות", "עמדו ברחוב בלי נייע/ פעורי פיות...", "אז...בסביבה המחרישה", "פתאום חזרה...".
- **ארמזים מקראיים**

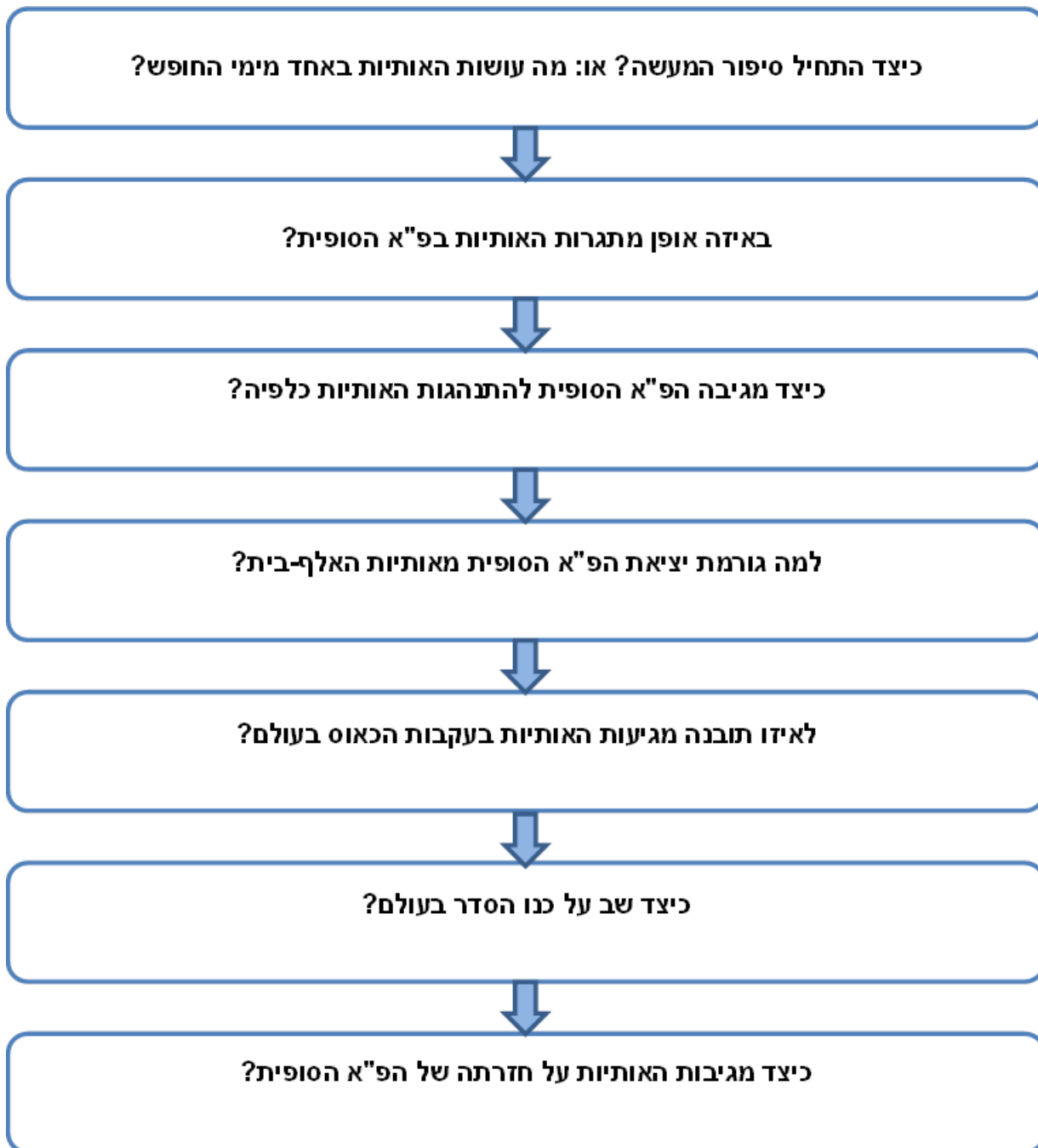
הארמז ביצירה	התשתית	הסבר
"אִמְרָה הַיּוֹדִד הַחֲסִידָה אֶחָד לָכֵן חִידָה – מִיָּהּ זֶה הַנֶּשֶׁקָה מְסַפֵּר וּמְגַוִּיל ... עַל פִּי רִגְלָהּ הִיא חֲסִידָה אֲבָל עַל פִּי אֶפֶה – הִיא פִּיל".	"מִי זֹאת הַנֶּשֶׁקָה כְּמוֹ שְׁחַר יָפָה כְּלָבָנָה בָּרָה כְּחֶמָה" (שיר השירים ו, י).	הארמז משיר-השירים מדגיש את כיעורה של הפ"א סופית על ידי חידוד הפער בין המראה שלה לבין יופייה של הרעיה במקור המקראי.

הארמז ביצירה	התשתית	הסבר
"אַל בְּנֶה בְּחוּץ, בְּקוֹל זֹעֵף, הִרְעִימָהּ הִיא מִן הַזּוֹזוּטְרָה : יוֹסֵף, מָה שֶׁם קָרָה יוֹסֵף?... חֲזָרָה עִם בֶּן פֶּרֶת יוֹסֵף שָׁאֵץ מִן הַחֲצָר יָחָף". אָמְרוּ : "אִם גַּם נִסְכִּים כִּי שֶׁקֶר הַחֹן וְשׂוֹא יָפִי הַתֹּאֵר דִּיז אִפְיָה! דְּגָמָה מִבְּהֻקָּת לְהַתְנַשְּׂאוֹת – שְׂאִין-כְּמוֹהָ". "עוֹף לֹא עוֹפֵ... תֵּן לֹא תוֹפֵ... סוֹס לֹא שֵׁט... בָּרָז לֹא נֵט... רוּחוֹת לֹא רָחֲפוּ רָח... נִמְשָׁךְ הֶרְגַע בְּלִי לַחֵל... כִּי כָל הַהִתְחַלּוֹת כֶּלֶן נִשְׁאַרוּ בְּלִי סוֹ... הַכֵּל נִקְטַע... נִתַּק... נִפְסַק... וְשֶׁקֶט קָם מֵאִין כְּמוֹהוּ... נִדְמָה הִנֵּה – רַק רֵעַד קֵט וְהַעוֹלָם חוֹזֵר לְתַהוֹ".	"בן פורת יוסף" הוא ביטוי הלקוח מברכת יעקב לבנו יוסף: "בן פרת יוסף בן פרת עלי-עין בנות צעדה עלי-שור; וימרהו ורבו וישטמהו בעלי חצים; ותשב באיתן קשתו ויפזו זרעי נדיו מידי אביר יעקב משם רעה אבן ישאל" (בראשית מט, כב) "שקר החן, והכל היפי: אשה יראת-יהוה, היא תתהלל. לא תנו-לה, מפרי נדיה; ויהללה בשערים מעשיה" (משלי לא, ל-לא). "אמר רבי אבהו, בשם ר' יוחנן: כשנתן הקב"ה את התורה, צפור לא צוות, עוף לא פרח, שור לא געה, אופנים לא עפו, שרפים לא אמרו קדוש קדוש, הים לא נזדעזע, הבריות לא דברו. אלא העולם שותק ומחריש. ויצא הקול: אנכי ה' אלהיך" (שמות רבה כט, ט)	מתקיים קישור ליוסף המקראי, שהאחים דחוהו ושהפך במהרה למשנה למלך מצרים, לבין סיפורה של פ"א סופית, שנדחתה על ידי שאר האותיות ובסופו של היצירה חזרה כמנצחת. הארמז יוצר פער בין אשת החיל ממשלי לבין פ"א סופית, שאין לה לא יופי ולא אופי. על ידי כך מודגשת עליבותה של הפ"א סופית. הארמז מדגיש את – - חשיבותו של הרגע שבו פ"א סופית עזבה את העולם. - הניגוד בין מעמד הר סיני, שבו הטבע היה שותף במתן תורה, לבין הכאוס שמתחולל בטבע אחרי שפ"א סופית עוזבת את האלף-בית. - ההקבלה בין המדרש ליצירה, כי בשניהם העולם עובר תיקון.

תרשים זרימה (למורה)

- בתרשים מופיעות שאלות מרכזיות שעשויות לסייע למורה בשחזור העלילה. במידת הצורך ישאל המורה שאלות נוספות.
- תשובות אפשריות מופיעות בסוגריים.





הזמנה ל"מסלולים ספרותיים"

1. קריאת יצירות נוספות העוסקות ביחס לשונה, כגון: "סבתא סורגת" מאת אורי אורלב, "מעשה בפ"א קטן" מאת נתן אלתרמן, "הברווזון המכוער" מאת ה"כ אנדרסן.
2. קריאת יצירות נוספות מאת נתן אלתרמן כגון: "הגדי מן ההגדה", "הופעת הלצים", "זה היה בחנוכה".

