



משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

מינהל חברה ונוער

אגף חברה ורוח

אגף תכנים, תוכניות, הכשרה והשתלמויות

חובלים עצמם



ריכוז והובלת תהליך הכתיבה: גב' אלירז קראוס - המזכירות הפדגוגית, גב' מירה מור - מינהל חברה ונוער וד"ר טליה נגר - מדריכה ארצית.

תודות לכל השותפים לכתיבת החוברת ולכל מי שסייעו בידנו

גב' רחל מתוקי, יו"ר המזכירות הפדגוגית ומנהלת מחוז חיפה
גב' טליה נאמן יו"ר, מנהלת אגף תכנים והשתלמויות, מינהל חברה ונוער.
דר' אברהם ליפשיץ, ראש המינהל לחינוך הדתי

לחברי ועדת היגוי לקידום התפיסה המערכתית לחינוך ערכי:

גב' טליה נאמן יו"ר, מנהלת אגף תכנים והשתלמויות, מינהל חברה ונוער.
גב' אסתי רוסט, מפקחת מרכזת, מזכירות פדגוגית.
גב' רונית שרביט, המינהל פדגוגי.
גב' יעל בריל, ממונה תחום כישורי חיים שפ"י, מינהל פדגוגי.
ד"ר יוחאי רוזדיק, מפמ"ר מחשבת ישראל' מינהל חמ"ד.
גב' אורית צעירי, ממונה על החינוך החברתי האגף לחינוך יסודי, מינהל פדגוגי.
גב' מירה מור, רכזת ארצית של תהליך "התפיסה המערכתית לחינוך ערכי" בשנים תשע"ב תשע"ג
מר שאול וייגרט, רכז ארצי של תהליך "התפיסה המערכתית לחינוך ערכי".
חיה פלג, אגף תכנים תוכניות הכשרה והשתלמויות.
דר' יעל ברנהולץ, אגף תכנים תוכניות הכשרה והשתלמויות.

המזכירות הפדגוגית

אגף חברה ורוח:
גב' אלירז קראוס, מנהלת האגף.

גב' פנינה גזית, מפמ"ר גיאוגרפיה.

דר' טלי יניב, מפמ"ר ספרות ממלכתי דתי.

דר' שלמה הרציג, מפמ"ר ספרות ממלכתי.

דר' ארנה כץ-אתר, מפמ"ר הסטוריה ממלכתי.

גב' דניאלה פרידמן, מפמ"ר מדעי החברה ומנהלת המטה לחינוך אזרחי.

מר משה זעפרני, מנהל אגף מורשת.

דר' רוני מגידוב, מפמ"ר תנ"ך ממלכתי.

דר' יוחאי רודיק, מפמ"ר מחשבת ישראל ממ"ד.

דר' נורית רון רונקין, מנהלת אגף אמנויות ומפמ"ר מחול, המזכירות הפדגוגית.

גב' סיגל ברקאי, מפמ"ר אמנות.

חנה פרל, מנהלת אגף מדעים, המזכירות הפדגוגית.

דורית טייטלבוים, מפמ"ר כימיה.

גב' אירמה ז'אן, מפמ"ר מתימטיקה.

תודות מיוחדות

דר' משה וינשטוק, מנהל תוכנית לב לדעת, המינהל לחינוך דתי.

לצוות מדריכי שילוב ערכים בהוראת תחומי הדעת באגף חברה ורוח במזכירות הפדגוגית בתשע"ג.

שרה בראל - מדריכה לספרות ממלכתי, אפרת בשירי - מדריכה למדעי החברה, מירי וידן - מדריכה לספרות ממ"ד, שאול וייגרט - מדריך לאזרחות, דרורה נגב - מדריכה לגיאוגרפיה, דר' טליה נגר - מדריכה להיסטוריה ממלכתי, רות שניר - מדריכה לספרות ממלכתי.

עריכה: ד"ר טליה נגר וחיה פלג

עריכה לשונית: אפרת חבה

עריכה גרפית: ורדה בוברוב

תוכן העניינים

(המילים המסומנות מהוות קישור)

- דבר מנכ"לית משרד החינוך הגב' מיכל כהן עמ' 5
- מבוא עמ' 6
- רציונל התכנית עמ' 7
- פרק ראשון: התכנית המערכתית לחינוך ערכי. עמ' 10
- פרק שני: תפיסות שונות בחינוך לערכים-בצומת בין מתחים. עמ' 18
- פרק שלישי: מיפוי תכניות הלימודים בתחומי הדעת ואיתור הערכים העולים מהן. עמ' 29
- פרק רביעי: דוגמות למערכי שיעור ממוקדי ערכים בתחומי הדעת השונים וסדנה לצוותים חינוכיים. עמ' 121
- פרק חמישי: תקציר פרק מתוך ספרו של ד"ר משה וינשטוק "לב לדעת - לקראת למידה משמעותית", בהוצאת המינהל לחינוך דתי ומחונן למורה להכנת שיעור משמעותי ולהעברתו. עמ' 288
- נספח: מחונן מלא למורה להכנת שיעור משמעותי ולהעברתו מתוך ספרו של ד"ר משה וינשטוק "לב לדעת - לקראת למידה משמעותית", בהוצאת המינהל לחינוך דתי. עמ' 309

07 יולי, 2014

מספר סימוכין: 16105691

החינוך לערכים מצוי במרכז הווייתם ותפקידיהם של אנשי החינוך ומערכת החינוך. החינוך לערכים מבקש במהותו לייצר חברה טובה ומיטיבה, חברה המגנה על אזרחיה ומתייחסת למכלול צרכים. מתוך שכן, מוביל החינוך לערכים את התלמידים לבחינה בקורתית, מושכלת ומעמיקה של מכלול ההתנהגותיות, הקונפליקטים, המסורות, ההתנגשויות טרם בחירה. הוא מבקש להבחין בין טוב לרע, בין המותר לאסור, תוך שהוא נותן בידיהם את מגוון הכלים לבחינה, התמודדות ובחירה.

אנשי החינוך פעלו ופועלים מאז ומעולם במטרה להנחיל לתלמידיהם את הערכים הנתפסים בעיני החברה ובעיניהם כחיוביים ומיטיבים. מתוך שכן, בחרה מערכת החינוך להמשיך לפעול ולהעמיק את נושא החינוך הערכי תוך גיבוש תפיסה מערכתית כוללת.

הראציונאל העומד בבסיסה של התכנית הינו ראיית עבודת בית הספר על מכלול ההיבטים והתחומים בהם הוא עוסק כפסיפס אחד, כשהדברים משיקים ושזורים זה בזה. מתוך שכן, התכנית מתמקדת **בשילוב ערכים בהוראת תחומי הדעת**. הוראת תחום דעת תוך שילוב העיסוק בערכים תורמת ללמידה משמעותית, המתבססת על חיבור רלוונטי בין החומר הנלמד לעולמו של התלמיד, ומשלבת גם חוויה ערכית וחשיבה ביקורתית בתהליך הלמידה.

עקרונות מנחים לתכנית הינם:

- שילוב בין ערכים לפיתוח חשיבה בהוראת מגוון תחומי הדעת.
- חיבור בין המורשת הלאומית/תרבותית הלוקאלית לערכים ההומניסטיים האוניברסליים.

המסמך שלפניכם מיועד לשימושם של מנהלי מוסדות חינוך וסגלי ההוראה המעוניינים להוביל מהלך חינוכי – ערכי כולל בבית ספרם. אנו תקווה כי מסמך זה יסייע למוסדות החינוך וישמש כלי עבודה ראוי להובלת החינוך לערכים.

אני מבקשת להודות לעוסקים במלאכה: מינהל חברה ונוער, המזכירות הפדגוגית, המינהל הפדגוגי והמינהל לחינוך דתי שחברו יחדיו לכתיבה ולהובלת נושא החינוך לערכים.

ברכתי נתונה לאנשי החינוך שייבחרו להשתמש בתכנית כמנוף ללמידה משמעותית, ערכית וחוויתית בעלת משמעות וערך למורים, ללומדים ולחברה.

בברכה,

מיכל כהן

מורה טוב הוא מורה לחיים

תפיסת העולם שעליה מושתתת החוברת שלפניכם היא שכל מורה הוא מחנך. הנחת היסוד שלנו היא שבמהלך ההוראה בתחומי הדעת - אגב הענקת ידע, תכנים ומיומנויות - אנו ממלאים שליחות חינוכית. מקצוע ההוראה הוא פרופסיה הכוללת בתוכה את החינוך ואת ההוראה - ואלו שלובים זה בזה. בחוברת שלפניכם, אנו מבקשים להציג גישות שונות ביחס לתפקיד המורה בתחום הערכי, ולתת בידי בתי הספר ובידי המורים כלים מעשיים לשילוב בין הצד האקדמי בעבודת המורה לצד החינוכי בעבודתו בדרך המתאימה לחזון בית הספר ולתלמידים הבאים בשעריו.

כנסת ישראל הגדירה את מטרות החינוך בחוק החינוך הממלכתי, שנחקק בשנת 2000. המטרה הראשונה הכתובה בחוק היא: "לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו". כך הגדירה כנסת ישראל את תפקידם המרכזי של בית הספר ושל מערכת החינוך.

בשנים האחרונות, חברו אלינו עשרות בתי ספר ל"מסע בשביל הערכים", והרימו בכך את דגל השילוב בין המצוינות האקדמית והמצוינות החברתית והערכית, הציונית וההומניסטית. אפשר לדמות את צוות המורים בבית הספר לנגנים בתזמורת: לכל מורה תווים משלו ותפקיד משלו, אך דרושה ראייה כוללת כדי לנגן סימפוניה, כדי להגיע לנגינה שיש בה עוצמה רבה מעוצמתו של כל כלי בנפרד. האתגר העומד לפנינו הוא ליצור יצירה חינוכית המשלבת בתוכה את החינוך החברתי ואת הוראת המורים בכיתות. יצירה המשלבת מצוינות אקדמית עם מצוינות חברתית. יצירה המעוררת מחויבות לערכים ואחריות חברתית.

החוברת שלפניכם היא תוצאה של עבודה מאומצת שנעשתה באגף חברה ורוח במזכירות הפדגוגית. החוברת מתמקדת באפשרויות שונות לשילוב ערכים יהודיים, ציוניים, ישראליים והומניסטיים בהוראת תחומי הדעת, זאת כחלק מחזון בית ספרי כולל. אנו מקווים שהחוברת הזו תסייע לבתי ספר נוספים המעוניינים להצטרף לתכנית ליצור סינרגיה בעבודת בית הספר ולהביא ליצירת סימפוניה חינוכית שתאפשר למורים ולתלמידים לעסוק בלמידה ובו בזמן לעסוק בבירור ערכים ובבניית זהות אישית, תרבותית וחברתית, ושתאפשר להם להקדיש זמן ומקום לתהליכים של למידה משמעותית.

שאול וייגר

אלירז-חיה קראוז

רכז ארצי של תהליך" התפיסה המערכתית
לחינוך ערכי"

מנהלת אגף חברה ורוח
המזכירות הפדגוגית

רציונל התכנית

התכנית המערכתית לחינוך ערכי היא תכנית לשילוב ערכים באורח החיים הבית ספרי באמצעות דרכי ההוראה, באמצעות למידה חברתית ובאמצעות דרכי הערכה ומדידה.

מטרת החינוך לערכים היא לפתח את התלמיד להיות בוגר מוסרי ואזרח התורם לעצמו ולארצו. כדי להשיג מטרה זו, יש להקנות לתלמידים כלים שיאפשרו להם להתמודד עם חופש הבחירה ולהפעיל שיקול דעת ערכי.

פרופ' נמרוד אלוני הגדיר זאת במילים אלו:

"יש ליצור אצל המתחנכים זיקה ומחויבות, במחשבה ובמעשה, כלפי מערכת של ערכים, מידות ועקרונות, אשר מתווה לפרט נורמות התנהגות נאותה בכל הנוגע ליחסים שבינו לבין זולתו ובינו לבין עצמו." (מתוך: "מתווה לחינוך מוסרי בעידן של משבר ערכים" בתוך: **החינוך וסביבו**, שנתון המכללה לחינוך, סמינר הקיבוצים, 1996)

אחת הדרכים להבניית ערכים ולמידה משמעותית היא העלאת סוגיות ושאלות ערכיות מתכנית הלימודים בתחומי הדעת השונים. יש להוציא מהסמיו לגלוי נושאים המזמנים דיון ערכי, בהארת הערכים ובניהול דיונים ערכיים עם התלמידים בכיתה. לאחר עיון בתכנית הלימודים הקיימות בתחומי הדעת השונים ולאחר מיפוי, נראה כי יש בהן נושאים רבים שמאפשרים עיסוק בערכים יהודיים, בערכים ציוניים ובערכים הומניסטיים.

הנחת המוצא של תכנית זו היא שחינוך צריך להקנות ידע דיסציפלינרי ולתרום לפיתוח אישיותו של הלומד. חשוב שהמתחנכים והתלמידים יקיימו את הבירור הערכי תוך הבהרת משמעות הערכים במורשת היהודית ובתפיסה הומניסטית ודמוקרטית.

השאיפה של כל מורה בתהליך החינוך הערכי היא לשתף את תלמידיו בלמידה משמעותית, הרלוונטית לעולמו של התלמיד. לצורך כך, עליו להשתמש בדרכי הוראה המעודדות חשיבה וחשיבה ביקורתית: הוראה בשיטות לימוד שיתופיות (Cooperative Learning), קיום שיח משמעותי, עידוד לחשיבה מורכבת על אודות סוגיות אתיות ודיון בדילמות מוסריות. למידה משמעותית יכולה להתקיים כשמתנהל דיאלוג אמפתי וסובלני, דיאלוג המפתח כישורים חברתיים ומודעות מוסרית.

בנוסף, חשוב שהתלמיד יממש את התפיסות הערכיות ויוציא אותן מן הכוח אל הפועל, זאת באמצעות מנהיגות חברתית אקטיביסטית בקהילה שבה הוא חי.

מטרת חוברת זו היא לסייע למנהלים ולמורים בשילוב החינוך הערכי בתחומי הדעת השונים ובחיי בית הספר.

חשוב להדגיש כי כל בית ספר וכל צוות מורים יבחרו בערכים שברצונם לעסוק בהם ובדרך שילובם באורח החיים הבית ספרי ובתחומי הדעת.

בחוברת חמישה פרקים:

בפרק הראשון הסבר על התכנית המערכתית לחינוך ערכי.

בפרק השני מוצגות תפיסות שונות בחינוך לערכים.

בפרק השלישי מוצג מיפוי של תכניות הלימודים בתחומי הדעת השונים שערך אגף חברה ורוח, ומציגים הערכים שאותו בנושאים הנלמדים.

בפרק הרביעי מובאות דוגמות למערכי שיעור ממוקדי ערכים בתחומי הדעת השונים ומוצעת סדנה לצוותים חינוכיים. מערכי השיעור המובאים בפרק זה מותאמים לתכנית הלימודים בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. אנו מודים למזכירות הפדגוגית, על אגפיה השונים, על שנענתה לבקשתנו להדגים את הגישה המערכתית והרב-תחומית המנחה את התכנית המערכתית לחינוך ערכי ושלחה לנו מערכי שיעור מתחומי דעת שונים (תחומי דעת באגף רוח וחברה ובאגפים אחרים, כגון: אגף מורשת, אגף אמנויות ואגף מדעים). אנו מודים לכולם על ההיענות.

הפרק החמישי תקציר פרק מתוך ספרו של ד"ר משה וינשטוק העוסק בלמידה משמעותית ומחווה למורה להכנת שיעור משמעותי ולהעברתו. המחווה והמאמר המלא עומדים להופיע בקרוב בספר: "לב לדעת - לקראת למידה משמעותית", בהוצאת המינהל לחינוך דתי. אנו מבקשים להודות למוביל התכנית, ד"ר משה וינשטוק, על הסיוע הרב שהושיט לנו במלאכה, וכן לד"ר וינשטוק ולראש המינהל לחינוך דתי, ד"ר אברהם ליפשיץ, על שאישרו לנו לשלב את המחווה ואת תקציר המאמר בחוברת שלפניכם.

חשוב להדגיש כי ערכים באים לידי ביטוי במעשיו של האדם, ונובעים מתפיסותיו המוסריות. על אנשי חינוך, שתפקידם הוא לעצב את החברה לעתיד, לגלות אחריות רבה ולשמש דוגמה אישית. לכן, קודם להפעלת התכנית בבית ספר נדרש כל מורה לבירור ערכים אישי, ולאחריו נדרש שיח ערכי מתמשך של צוות המורים. רק לאחר מכן, אפשר ליצור תכנית בית ספרית להובלת השיח הערכי בקהילת בית הספר - בהוראה בתחומי הדעת ובתכניות חינוכיות וחברתיות. בחוברת, מובאת הצעה לסדנה שאפשר לערוך בחדר המורים כהכנה להפעלת התכנית בבית הספר.

פרק ראשון

התכנית האזרחית לחינוך ערכי

הוועדה לחינוך ערכי

ועדת ההיגוי לשילוב החינוך הערכי בתחומי הדעת קמה בשנת תש"ע ביוזמת משרד החינוך. מטרת הקמתה הייתה לבנות תכנית לחינוך ערכי לקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית. **תוכנית מקבילה מופעלת במגזר הערבי.**

את הוועדה מלווה המנהלת הכללית של משרד החינוך. בתפקיד יו"ר הוועדה מכהנת הגב' טליה נאמן, מנהלת אגף תכנים, תכניות, הכשרה והשתלמויות במינהל חברה ונוער.

בוועדה חברים נציגי המזכירות הפדגוגית, נציגי מינהל חברה ונוער, נציגי המינהל הפדגוגי, נציגי מינהל החינוך הדתי, נציגי אגפים שונים במשרד ואנשי שדה.

תפקיד הוועדה היה לגבש המלצות לקידום התפיסה של החינוך הערכי ולבניית תכנית שתכלול את כל הדיסציפלינות בראייה אינטגרטיבית ושתשלב שיח ערכי בהוראת תחומי הדעת, בשעת חינוך ובאורח החיים הבית ספרי.

החל משנת תשע"ג, פועלת הוועדה ליישום ההמלצות.

הנחות היסוד של התכנית

- **כל מורה הוא איש חינוך**, ותפקידו להעלות סוגיות ערכיות בתהליך ההוראה. אין מקום להפרדה בין חינוך לבין הוראה.
- **בכל אחד מתחומי הדעת גלומים ערכים** המזמנים שיח ערכי העשוי לסייע בגיבוש זהותם של באי בית הספר.
- **האחריות לחינוך הערכי מוטלת על כל בעלי התפקידים במערכת החינוך** ועל כל השותפים לה: הנהלת משרד החינוך, המפקחים במחוזות, בתי ספר, הורים וקהילה.

כל השותפים בחינוך הערכי נדרשים לקיים תהליך לבירור אישי-פנימי להבהרת הערכים המרכזיים והרגשות המניעים אותם בחייהם ובדרכם החינוכית.

מטרות התכנית

מטרת-על

פיתוח זהות לאור ערכי המורשת היהודית, הציונית, הישראלית וההומניסטית.

מטרות אופרטיביות

- א. לקדם את התפיסה לפיה כל מורה הוא איש חינוך.
- ב. לטפח תרבות ארגונית המקדמת חינוך ערכי בבתי הספר.
- ג. לבנות תכנית מערכתית לחינוך ערכי שתשלב שיח ערכי בהוראת תחומי הדעת, בשעת חינוך ובאורח החיים הבית ספרי.
- ד. ליצור רצף חינוכי-ערכי בין בית הספר והקהילה ויחסי גומלין בין גורמים אלו, ולקדם את המעורבות החברתית ואת ההתנסות הפעילה בה בבית הספר ובקהילה.

ערכי יסוד בתכנית

- ערכי המורשת והתרבות היהודית והציונית.
- מחויבות למדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.
- כבוד האדם, אהבת האדם וזכויות האדם.
- צדק חברתי, סולידריות ומעורבות חברתית ואזרחית.
- אהבת הדעת והחקר, סקרנות אמון מלוא יכולתו של התלמיד

מאפייני התכנית וייחודה

- התכנית היא תכנית **מערכתית**, המשולבת בכלל הפעילות החינוכית בבית הספר.
- התכנית מזמנת **שיח ערכי פתוח** בארבעה נושאים מרכזיים: יהדות, ציונות, ישראליות והומניזם.

- התכנית היא **רב-שנתית** והיא מתפרשת על פני שש שנות הלימוד בבית הספר העל-יסודי.
- התכנית היא **תהליכית** - כל שלב מתבסס על קודמיו ומוביל לבאים אחריו.
- התכנית היא **ספירלית** - העיסוק בנושאי היסוד חוזר ונשנה מדי שנה בשנה, כל שנה ברמה גבוהה מזו שבה הוא נדון בשנים הקודמות.
- התכנית היא **רב-תחומית** - היא ממומשת במקצועות ההוראה, בתכניות כישורי חיים, בחינוך החברתי-קהילתי ובחינוך במסגרות חוץ-בית ספריות.
- כל השותפים לחינוך הערכי נדרשים **לקיים תהליך לבירור אישי-פנימי** להבהרת הערכים המרכזיים והרגשות המניעים אותם בחייהם ובדרכם החינוכית.

תיאור גרפי של תהליך התכנית



מסלול פיתוח הזהות

הוועדה הוסמכה לעסוק בחינוך העל-יסודי, אולם זהו רק שלב בתהליך המתחיל בגיל הרך



המלצות הוועדה לקראת הטמעת התכנית

המלצות הוועדה מתבססות על הנחייתם של שר החינוך ומנכ"ל משרד החינוך להתוות במערכת החינוך דרך לשילוב החינוך לערכים בהוראת תחומי הדעת, בחינוך החברתי-קהילתי ובתכניות כישורי חיים. בנוסף, התבקשה הוועדה לבנות כלים להערכת בתי הספר את הישגיהם בתחום הערכי לצד הערכת הישגיהם הלימודיים.

תפקידי מטה המשרד והמחוזות בהטמעת התכנית

א. הכשרות והשתלמויות להטמעת התכנית

יישום התכנית המערכתית לחינוך ערכי מחייב מערך הכשרות והשתלמויות לבעלי התפקידים בכל המעגלים במערכת החינוך: מנכ"לים, מפקחים ומדריכים במטה ובמחוזות, מנהלים, מורים ובעלי תפקידים בבתי הספר, מורים במכללות לעובדי הוראה ופרחי הוראה. מומלץ לשלב פרק העוסק בחינוך הערכי במסגרות הכשרה שונות, כגון: מסלולים שונים להכשרת מנהלים, מכללות לעובדי הוראה ותכניות לפיתוח מקצועי של מורים במרכזי

הפסג"ה. פרק החינוך הערכי יעסוק בהכרת התכנית המערכתית לחינוך ערכי ובדרכים לקידום ערכי היסוד של התכנית.

ב. אחריות המפקחים, המדריכים והמפמ"רים במטה

יחידות משרד החינוך במטה ובמחוזות ייחשפו לעקרונות התכנית ויציעו דרכים להטמעת התכנית בתחומי הדעת, בתכניות החינוך החברתי ובתכניות שפ"י. כל מפמ"ר יציין את המסרים הערכיים הקשורים לתכנים הנלמדים בכל שכבת גיל, לאור ערכי היסוד של התכנית, וינחה את המדריכים לפעול ברוח התכנית (ראו דוגמה בנספחים). הנהלת כל בית ספר תבחר בערכים שברצונה להדגיש בתכנית הבית ספרית, ברוח התכנית המערכתית לחינוך ערכי.

ג. אחריות בעלי התפקידים במחוזות

מנהלי המחוזות ומנהלי חברה ונוער יובילו את יישום התכנית במחוזם:

- **יובילו צוותי עבודה אינטגרטיביים** שתפקידם לגבש אסטרטגיה להטמעת התכנית במחוז.
- **ילוו את המפקחים, את המנחים ואת המנהלים** בתהליך הטמעת התכנית בבתי הספר.
- **יקיימו פורום מנהלים** של בתי הספר שבניסוי - של מפגשים ושל פורום אינטרנטי.
- **יקיימו מפגשים מחוזיים** וימי שיא לבתי הספר שבניסוי.
- **יתעדו את התהליך.**

תפקיד בית הספר בהטמעת התכנית

א. אחריות המנהל כמנהיג חינוכי

למנהל בית הספר תפקיד מכריע בהעמקת החינוך לערכים בבית הספר ובהובלת תהליך חינוכי המשלב את תחומי הדעת, את החינוך החברתי ואת תחום כישורי חיים בקידום זהות יהודית, ציונית, ישראלית והומניסטית בקרב התלמידים. הכרת התכנית, על עקרונותיה ועל מרכיביה, תסייע למנהל בגיבוש אסטרטגיה וביישומה בבית הספר

ב. אחריות המורים ובעלי התפקידים

פיתוח תכנית מערכתית משלבת ומתפתחת לכלל השכבות בבית הספר היא באחריות משותפת של הרכז החברתי, הרכז הפדגוגי והיועץ. האחראי המתכלל והמוביל את תהליך פיתוח התכנית יהיה הרכז החברתי, הוא - בעבודה משותפת עם הרכז הפדגוגי ועם היועץ - יפעל מול רכזי המקצועות ומול צוותי כל מקצוע.

ג. שיתוף הורים

להצלחת התכנית, מומלץ לשלב נציגות הורים בפיתוח התכנית הבית ספרית. חשוב ליידע את ההורים - בימי הורים ובאספות בית ספריות - במהות התכנית ובערכים המנחים את צוות המורים, ולשתף אותם בנעשה. החשיפה בפני ההורים והשיתוף שלהם עשויים לתרום להעמקת החינוך הערכי בבית ובבית הספר וליצירת מערכת הרמונית.

ד. קשר עם מסגרות החינוך הבלתי-פורמלי

יצירת רצף חינוכי מבוקר עד ערב ושילוב החינוך הערכי גם במסגרות החוץ-בית ספריות ברשויות המקומיות יתרמו להשגת מטרות התכנית. מבין המסגרות הרבות להתנדבות ולתרומה לקהילה המוצעות לנוער, יש לציין את המרכזים הקהילתיים, את תנועות הנוער, את מועצות התלמידים והנוער, את המדריכים הצעירים (מד"צים) ואת מדריכי של"ח הצעירים (מש"צים).

יישום המלצות הוועדה לחינוך ערכי בבית הספר

בתשע"ג, הפעילו 47 בתי ספר שבניסוי את התכנית (מתוכם 5 בתי ספר מדגימים). מובילי התכנית במחוזות בחרו בבתי הספר על-פי קריטריונים שקבעה הוועדה לחינוך ערכי. צוות חינוך ערכי במחוז ובהדרכה מלווה את בתי הספר באמצעות מנחים שהוכשרו לנושא.

צעדים ליישום התכנית

תפקיד המנהל

- יפעל לחשיפת התכנית בפני צוות בית הספר, בפני התלמידים ובפני ההורים כדי לגייסם לשותפות בקבלת ההחלטות, בגיבוש התכנית וביישומה.
- יבנה תכנית לפיתוח מקצועי של המורים שתכלול בירור ערכי על-ידי הצוות החינוכי, בחירת ערכים המהווים את החזון ואת הבסיס להפעלת התכנית בבית הספר והקניית מיומנויות ליישום התכנית.

- יקים מערך לתיעוד, לבקרה ולהערכה של היישום, ויפעל לביצוע הערכה מעצבת של התכנית, להפקת לקחים, להכנסת שינויים בתכנית העבודה וליישומם.
- ישתף את כל צוות בית הספר, את ההורים, את תלמידי בית הספר ואת נציגות מועצת התלמידים בתהליך קבלת ההחלטות וביישומן.
- יתכן תשתית ארגונית, שתבטא בשעות במערכת, לצורך קבלת הדרכה ולהפעלת התכנית.

מהלך היישום

א. הקמת צוות היגוי בית ספרי

הרכב הצוות: מנהל, רכז חינוך חברתי, רכז פדגוגי, יועץ, רכז שכבה, רכז מקצוע ונציגים נוספים.

את הצוות ירכז רכז החינוך החברתי.

תפקידי הצוות

- לקבוע מדיניות בית ספרית בתחום החינוך הערכי בהתאם לעקרונות התכנית המערכתית לחינוך ערכי.
- לבנות תכנית עבודה אינטגרטיבית שתכלול שילוב החינוך הערכי בהוראת תחומי הדעת, בחינוך החברתי ובתכניות כישורי חיים.
- להקצות משאבים ליישום התכנית, במיוחד משאבי זמן.
- ליישם את התכנית בתחומים שבאחריות כל בעל תפקיד.
- לבנות תכניות לפיתוח מקצועי של חברי הצוות.
- להקים מערך לתיעוד, לדיווח, לבקרה ולהערכה של היישום.

צוות ההיגוי הבית ספרי יתכנס פעמים מספר לאורך שנת הלימודים, במועדים קבועים שיפורסמו מראש.

ב. הקמת צוותי משימה שכבתיים

הרכב הצוות: רכז שכבה, רכז חינוך חברתי, יועץ, רכז מקצוע, רב בית ספר - בממ"ד, נציגי מחנכים ומורים, נציגי מועצת התלמידים, נציגי הורים.

תפקידי הצוות

- **לפתח תכנית שכבתית בנושא** השכבתי בהלימה לתכנית הבית ספרית. התכנית תכלול מערכים בכל מקצוע בהלימה לתכנית המקצוע הכוללת, בהובלת רכזי המקצועות.
- **ליישם את התכנית** בתחומים שבאחריות כל בעל תפקיד.
- **לגייס את המורים לשותפות בהחלטות**, בגיבוש התכנית וביישומה.

תהליך יישום התכנית בבתי הספר

- **הקמת ועדה** אינטגרטיבית.
- **קיום שיח ערכי של** הצוות החינוכי לאורך השנה, הכולל בירור ערכי ובחירת ערכים מובילים.
- **שילוב ערכים בתחומי הדעת השונים** (בשני תחומי דעת לפחות בשנה הראשונה).
- **כתיבת מערכי שיעורים המשלבים ערכים** והעברת מערכים אלו ומערכים שקיימים זה מכבר בכיתה באמצעות דרכי הוראה משתפות (שאינן פרונטליות).
- **תיעוד התהליך, קיום משוב והערכה.**

פרק שני

תפיסות שונות החינוך לערכים – הצגת פני אתחית

כתיבה: סימא גרינבוים-גוטמן

החינוך לערכים ניצב במוקד החינוך. "העמקת החינוך לערכים" הוא יעד מרכזי שהציב לעצמו משרד החינוך. חינוך לערכים מתרחש כל הזמן: בשיעורים ומחוצה להם, בשיעורי חינוך, בפעילויות חברתיות שעוסקות בערכים במודע ובגלוי, ובהקשרים חינוכיים אחרים שבהם מתרחש חינוך לערכים בצורה סמויה. אנחנו מדברים על ערכים, מדגימים ערכים, ומתגמלים התנהגויות ערכיות.

אולם, החינוך לערכים הוא תחום חמקמק, במיוחד בעידן הפוסט-מודרני שבו אנו חיים. בעידן זה, ריבוי של נרטיבים ופרשנויות סובייקטיביות תפסו את מקום האמתות הברורות ותפיסת המציאות המוסכמת. במקום זהויות חד-ממדיות, יש ריבוי של זהויות נזילות. הגבולות הברורים בין דתיים לחילוניים, בין עולים לוותיקים, בין אשכנזים לספרדים הולכים ומיטשטשים. כיום, האדם מחפש משמעות רלוונטית והתחברות אישית. מצב זה מחייב חשיבה מחודשת בדבר משמעותם של ערכים ובדבר החינוך לערכים.

חינוך לערכים במאה ה-21 מציב כמה דילמות מרכזיות, שאותן נפרט להלן.

בין האישי לקולקטיבי

בניגוד לחברה המסורתית, שבה השייכות הקהילתית של האדם ונאמנותו לנורמות שלה עיצבו את זהותו, החברה המודרנית הציבה את הפרט במרכז, והגדירה את זהות לפי הבחירות שלו כאדם חופשי ואוטונומי, המשוחרר מלחצים חברתיים. המתח בין המחויבות הקהילתית של האדם לבין זהותו הייחודית בא לידי ביטוי במטרות החינוך של מדינת ישראל. אחת ממטרות החינוך היא לפתח את אישיותו של התלמיד, את כישרונותיו ואת תחומי התעניינותו בדרך שתביא למיצוי יכולתו, ומטרה אחרת היא לחנך לסולידריות ולאחריות חברתית ולעודד התנדבות ותרומה לקהילה.

לעתים, קיימת הלימה בין שאיפתו של אדם למיצוי עצמי לבין תרומתו לזולת. אולם, במקרים רבים קיים מתח בין הרצון להגשים רצונות אישיים לבין התביעה לפעילות למען מטרות חברתיות. הדבר בא לידי ביטוי, למשל, בתכנון זמן או בבחירת קריירה. אז מה חשוב לנו יותר - המיצוי העצמי המרבי של כל פרט או הסולידריות החברתית שלעתים מחייבת ויתורים אישיים?

בין ייחודיות תרבותית להשתלבות גלובלית

אנשים משתייכים לקבוצות תרבותיות שונות על בסיס אתני, לאומי או דתי. לכל תרבות יש ערכים פרטיקולריים המייחדים אותה. חברי הקבוצות התרבותיות מחויבים גם לערכים כלל-אנושיים, כגון צדק, הגינות וכבוד האדם. דווקא בכפר הגלובלי, הצורך של האדם להגדיר את עצמו על בסיס של השתייכות תרבותית ושל מסורת לאומית או דתית גובר. זהותו של האדם נבנית בשילוב של מרכיבים הלקוחים מהמורשת הייחודית שלו עם ערכים אוניברסליים.

עם זאת, במקרים רבים נוצר מתח בין הנאמנות הפרטיקולרית לבין המחויבות לערכים כלליים יותר. דוגמה לדבר היא צורת יישום הערך של "תיקון עולם": האתגר הוא כיצד כיהודים אנו יוצרים איזון בין מחויבות לבני עמנו (בבחינת "עניי עירך קודמים") לדאגה לכלל בני האדם, קרובים ורחוקים (עובדים זרים, פליטים, נפגעי אסונות טבע בעולם וכדומה).

מתח זה בא לידי ביטוי גם בהגדרתה של מדינת ישראל כמדינה יהודית-דמוקרטית. השאלה היא כיצד יש לשלב בין מאפייניה של מדינת ישראל כמדינת לאום של העם היהודי ומאפייניה כמדינה דמוקרטית; אם סמלי המדינה צריכים להיות בעלי זיקה חזקה לתרבות היהודית או שיש לשאוף למערכת סמלים שתזכה להזדהות של כל אזרחי המדינה.

בין הכלה להדרה

מתח נוסף הנובע מהגדרת המערכת הערכית הרצויה הוא המתח בין הכלה לבין הדרה: אם אנו מעוניינים בשייכות לקבוצה הומוגנית השומרת על ייחודה, קבוצה בעלת זהות קבוצתית חזקה וגאוות יחידה, או בשייכות לקבוצה הטרוגנית המגלה יחס של סובלנות ושל הכלה כלפי השונה.

הקבוצה ההומוגנית מתאפיינת בדמיון רב בין חבריה - המחזק את הלכידות החברתית. אולם, האחידות ותחושת הגיבוש עלולות לעודד יחס של היבדלות ושל אנטגוניזם כלפי אוכלוסיות אחרות, ובכך לתרום להיווצרות קונפליקטים בין-קבוצתיים.

הקבוצה ההטרוגנית מתאפיינת בשונות גבוהה בין חבריה ובקשרים חברתיים חלשים יחסית. בשל השונות בין החברים, המשאבים הזמינים לחברי הקבוצה מגוונים יותר, והפרט עשוי ללמוד דברים רבים ולהתחבר למשאבים שאליהם אין הוא יכול להגיע דרך פרטים שדומים לו (על-פי תאוריית ההון החברתי של רוברט פוטנאם).

אז היכן אנו מעדיפים לחיות - בקהילה מלוכדת והומוגנית (ביישוב קהילתי, למשל) או בעיר הגדולה שבה אוכלוסייה הטרוגנית ומגוונת, אך שהליכות החברתית בה נמוכה? אנחנו מעדיפים לשלוח את הילדים שלנו לבתי ספר שבהם לומדים ילדים שדומים להם (מבחינת מוצא, אורח חיים, מעמד חברתי-כלכלי וכו') או שאנחנו מעדיפים בית ספר שיש בו אוכלוסייה מגוונת?

האם יש דרך לשלב בין שני הדברים במדטיות המשתנה במצבי החיים השונים? איך עושים זאת?

בין המשכיות לבין שינוי

התפיסה הערכית התפתחה לאורך השנים עם התפתחות התרבות האנושית. מצד אחד, אנו מעוניינים להמשיך את מורשת הדורות, אולם מצד אחר, תרבות שאיננה מתפתחת ומשתנה סופה להתאבן ולהיכחד. כיצד מאזנים בין השאיפה להמשכיות לבין החתירה לשינוי? בין "קדם" לבין "קדמה"?

כן נשאלת השאלה אם אנחנו מכוונים לסוציאליזציה - להפנמת הנורמות החברתיות והתרבותיות המקובלות בחברה ולהשתלבות בה כפי שהיא, או שאנחנו מעוניינים לחנך לביקורת המציאות ולשאיפה לתקן את החברה בהתאם לערכים של מציאות אידיאלית?

כדי להתמודד עם סוגיות אלה, עלינו להבהיר מהו חינוך לערכים ולהתייחס לשאלות הנוגעות לכך, כגון: מהו ערך, לאילו ערכים אנו מחנכים, כיצד אנו מחנכים לערכים, מהם מדדי ההצלחה שלנו. בתשובות לשאלות הללו, קיים מתח בין גישות פילוסופיות, אידיאולוגיות וחינוכיות שונות.

מהו ערך

ראשית כול, עלינו להגדיר מהו ערך. למושג "ערך" יש הגדרות רבות, להלן כמה מהן:

- ערכים הם אבני בוחן, קני מידה הקובעים מה צודק ומה אינו צודק, מה נכון ומה אינו נכון, מה טוב ומה רע¹.
- ערכים הם עקרונות הפעולה או הנורמות של התנהגותנו. הם מיני תוכן המביאים אותנו להעדיף מעשה אחד או מהלך פעולה אחד על פני מהלך אחר².
- ערך הוא דבר שלא ניתנת לו הנמקה מן המציאות האובייקטיבית, דבר אשר אדם איננו צריך לקבל אותו. ערך הוא דבר שהאדם, מבחינה אובייקטיבית, איננו צריך לו, אך הוא מכריע עליו, ולא זו בלבד, אלא שלמען הדבר הזה, אשר הוא איננו צריך לו, הוא מוכן לשלם מחיר³.
- ערך הוא רעיון שאדם או קבוצת אנשים או חברת בני אדם מאמינים בו וחיים על פיו. שעל כן הם מסוגלים - באין דרך אחרת - גם להקריב את חייהם⁴.
- ערך הוא קונספציה מאורגנת-מוכללת, מפורשת או סמויה, האופיינית ליחיד או לקבוצה חברתית, על הראוי להיות רצוי. קונספציה זו משפיעה על הבחירה בין אופנים, אמצעים ומטרות פעולה מצויים⁵.

אפשר לציין שלושה אפיונים של המושג "ערך"⁶:

- ערכים הם מטרות או אידיאלים ראויים מצד עצמם.
- ערכים הם אמות מידה שלפיהן אנו מעריכים ושופטים תופעות ומעשים.
- ערכים הם עקרונות המנחים את התנהגותנו.

לאילו ערכים אנחנו מחנכים

החינוך לערכים חייב לעסוק בערכים מוגדרים. יש דרכים שונות ומגוונות למיון ערכים. אחת האפשרויות למיון היא:

- ערכים אישיים, כגון מיצוי עצמי או מצוינות.
- ערכים חברתיים-מוסריים, כגון כבוד האדם, יושר והגינות.

¹ שפירא, י' ובן אליעזר א' (1987), **יסודות הסוציולוגיה**, תל אביב: עם עובד.

² רוטנשטריך, נ' (1964), **סוגיות בחינוך**, ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.

³ ליבוביץ י' (1992), **שיחות על מדע וערכים**, תל-אביב: ספריית "אוניברסיטה משודרת", משרד הביטחון ההוצאה לאור.

⁴ עוז, ע' (1979), **באור התכלת העזה**, ירושלים: כתר.

⁵ הגדרה של קלוקהון, בתוך: מינקוביץ, א' (1967), "בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים", **החינוך**, ל"ט, עמ' 269-251.

⁶ כהן, א' (1996), **חינוך לערכים בשיעור**, בת-ים: ספרי נועם.

- ערכים לאומיים, כגון נאמנות לעם, לארץ, למדינה.
- ערכים אמוניים, כגון קבלת עול מלכות שמים, תורה ומצוות.
- ערכים אסתטיים, הקשורים להערכה אמנותית.

התפיסה המערכתית לחינוך ערכי הגדירה, על בסיס מטרות החינוך (2004), חמש קטגוריות של ערכי יסוד:

- א. ערכי המורשת והתרבות היהודית והציונית - זהות יהודית-ישראלית.
- ב. מחויבות למדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.
- ג. כבוד האדם, אהבת האדם וזכויות האדם.
- ד. צדק חברתי, סולידריות ומעורבות חברתית ואזרחית.
- ה. אהבת הדעת, החקר והסקרנות ופיתוח מלוא יכולתו של התלמיד.

כל הערכים הללו חשובים וראויים, אולם לעתים קיים מתח ביניהם התובע מכל אדם, מחנך או מסגרת חינוכית לקבוע סדרי קדימויות. לדוגמה: במצבים שבהם שמירה על ביטחון המדינה כרוכה בפגיעה בזכויות הפרט, בהכרעה אילו זכויות אדם הן בבחינת קו אדום, שדרישה לפגיעה בהן היא בלתי-חוקית בעליל. לעתים יגבר ערך כבוד האדם ולעתים ערך השמירה על הזכות לחיים ולביטחון של כלל אזרחי המדינה. כמו כן, ניסוח הערכים מאפשר פרשנויות שונות, בהתאם לתפיסות עולם שונות.

מקור התוקף של הערכים

איך נוצרים ערכים בחברה האנושית? ערכים הם מוחלטים ואובייקטיביים או יחסיים וסובייקטיביים? במלים אחרות, האם אנחנו מאמינים שקיימות אמתות נצחיות וערכים מוחלטים שמשותפים לכלל האנושות, או שערכים נובעים מרגשות סובייקטיביים או שהם תלויי תרבות? האם, למשל, ערכים כגון חיי אדם או כבוד האדם הם ערכים מוחלטים ומחייבים, או שזכותה של כל תרבות להתייחס בצורה שונה לחיי אדם ולכבודו? ומה לגבי מעמד האישה או זכויות הילד?

לשאלת מקור התוקף של הערכים אפשר לתת כמה תשובות, ביניהן:

התשובה הדתית - מושג הערכים הוא מעל ההיגיון האנושי, שכן המקור לערכים הוא אלוהי. הערכים הם מוחלטים ואובייקטיביים, ומחייבים מכוח ציווי אלוהי.

התשובה הרציונלית - האדם, באמצעות תבונתו האנושית, יכול להגיע לערכים מוחלטים ואובייקטיביים. לפי תפיסתו של הפילוסוף עמנואל קאנט, אם כל בני האדם יפעילו את תבונתם כראוי, הם יגיעו למסקנות אחידות שיתקבלו על דעתו של כל בעל תבונה. תוקפם של ערכי המוסר הוא אוניברסלי, והם תקפים בכל חברה ובכל תקופה.

התשובה הסוציולוגית - ביסוד קיומה של כל חברה, ערכים הייחודיים לה והמשותפים לכל חברה. תפקודה התקין של החברה תלוי במידת תפקודם התקין של חברה בהתאם לנורמות ערכיות המחייבות את כולם. לכן החברה משתמשת באמצעי סוציאליזציה וחינוך כדי להביא להפנמת ערכים אלה בנפשותיהם של כל חברה. אם כן, הערכים תלויים **ביחסיות תרבותית**.

התשובה האקסיסטנציאליסטית והפוסט-מודרנית - אין אמת אובייקטיבית מוחלטת. כל הערכים (מלבד ערכי החירות, הסובלנות והפלורליזם) הם ערכים **סובייקטיביים ויחסיים**, ותוקפם תלוי בהכרעתו של כל אדם ואדם. לכן כל אדם חופשי לשקול, להכריע ולקבוע את ייעוד חייו. יש לתת מקום לגיטימי לביטוי תפיסות שונות, ערכים שונים וזהויות שונות, ויש לקיים דיאלוג בין השונות על בסיס של שוויון ערך בין השונות.

הזכות לחנך לערכים מבוססת על תפיסת מקור התוקף של הערכים. לבחירה בין גישות אלה, יש השלכות חינוכיות מובהקות. כמחנכים, אנו נדרשים לברר לעצמנו באילו מקרים אנו רואים את עצמנו כמייצגים ערכים ברורים ומוגדרים - שמבוססים על אמונה דתית, על חשיבה רציונלית אנושית או על הסכמה חברתית - שמוטלת עלינו החובה להנחילם, ובאילו מצבים אנו שואפים לחנך בני אדם אוטונומיים - שבחרים לעצמם את דרכם ובונים לעצמם את סולם הערכים שלהם בשיקול דעת עצמאי - ועלינו לשמור על ניטרליות ערכית.

גישות שונות בחינוך לערכים

שאלת יסוד בחינוך לערכים היא השאלה אם מטרת החינוך לערכים היא לעצב התנהגות או לפתח חשיבה. קיימת גישה חינוכית הטוענת ש"אחרי הפעולות נמשכים הלבבות". לעומת זאת, יש הטוענים שזו גישה מניפולטיבית, המכוונת אנשים לעשייה ללא שיקול דעת וללא חשיבה עצמאית. עיסוק עיוני בדילמות מוסריות מפתח חשיבה מוסרית, אם כי לא הוכח שיש לכך השפעה על התנהגות ערכית. תכניות התנדבות מכוונות להתנהגויות רצויות מבחינה חברתית, אך לא בהכרח משפיעות על עמדות לטווח ארוך.

הגישה המסורתית בחינוך לערכים היא **הקניית ערכים**. השאיפה היא להקנות למתחנך ערכים וכללי התנהגות מוגדרים בחייו האישיים והמשפחתיים וכדי להכשירו למלא תפקיד חיובי בחברה כאדם הגון ומתחשב. ההנחה היא שתפקידם של המבוגרים הוא להעביר את ערכיהם לדור הבא ולהביא להפנמתם, וכי הסכמה על ערכים חיונית לקיומה של החברה.

לצורך זה נעשה שימוש בשלוש דרכים מרכזיות:

1. **למידה שכלית** - באמצעות מתן מידע, הטפה והסברים מילוליים.

2. **למידת חיזוק** - הקניית הרגלים באמצעות מתן חיזוקים של שכר ועונש על עשייה.
3. **למידת הזדהות** - מפגש עם דמויות המגלמות את הערכים הרצויים והמשמשות דגם לחיקוי.

ביקורת על גישה זאת הושמעה מכיוונים רבים. בין הטענות שהועלו:

- גישה זו מכוונת לעיצוב התנהגות ולא לפיתוח חשיבה.
- גישה זו אינה מעודדת בחירה חופשית, אלא מכוונת לאינדוקטרינציה.
- גישה זו עלולה להביא לקנאות ולדבקות יתר בערכים מסוימים, ולהעדר סובלנות למערכות ערכים אחרות.

ממתי נחשבת הצלחת חינוך לערכים כמוכרת בעיני הבריות? משעה שאותם דברים שאומרים המבוגרים בקולם העבה, חוזרים ונשמעים בקולות ציוץ דקים מפי הקטנים... על מה בנוי החינוך המקובל בכללו ו"החינוך לערכים" במיוחד? על ההנחה שיהיה מישהו מבחוץ ממונה על שמתרחש בפנימיותו של אדם זולתו, ושרצונו של זה יוכל להיות מחייב את רצונו של זה; ושעל-ידי לחץ נכון, יוכל אדם אחד להביא אדם אחר לידי כך שהדבר המבוקש ממך גם יתקיים בו... החברה... וחיי יחד הם הם ששמים לפני היחיד חובה כיצד עליו לגדול ומה עליו להעדיף ממה בתהליך גדילתו ובמהלך חייו...

ס' יזהר (1974), **על ערכים ועל חינוך לערכים**, תל-אביב: עם עובד

שמתי לב לכך שהמינוח השגור על פיהם של לוחמי "החינוך לערכים" הוא ביסודו מינוח של אלימות מינית: "לנעוץ", "להחדיר", "להעמיק", "להזרים", "להפרות" וכו'. כל אלה משל ליחס שבין אמנותיו ודעותיו של המורה-מחנך (באישורו של משרד החינוך והתרבות), לבין סבילותו "הטבעית" של החניך-תלמיד.

כשאני נתקל בביטויים-ציוויים כגון: "להקנות אהבת ארץ ישראל", "להחדיר את ערכי היהדות", לנטוע מושגי יסוד" או להעמיק את הוודאות... - אני משתומם על מורים ומחנכים שאינם יודעים, ולו מניסיון חייהם, ששום אהבה אין "להקנות" ושום אמונה אין "להחדיר" ושום הלך נפש אין "להעמיק", וכי שינון והטפה מולידים דקלום ומס שפתיים, ואלה מצדם מחוללים תמיד רק לעג ובחילה וציניות.

עמוס עוז (1979), **באור התכלת העזה**, ירושלים: כתר

הבהרת ערכים

גישה זו פותחה בארה"ב בשנות השישים. לפי תפיסתם, ערך הוא כל דבר שהוא בעל משמעות בחייו של אדם, ואין אדם רשאי לקבוע לזולתו אילו ערכים ראויים לאימוץ. עולם הערכים של האדם קשור לכל תחומי החיים: מטרות, שאיפות, תקוות, התעניינויות, רגשות, פעילויות, תרבות פנאי ושימוש בכסף. נקודת המוצא היא שבחברה שבה אנו חיים כיום אין ערכים קבועים וברורים. ערכים לובשים צורה ופושטים צורה בהתאם לגיל, לניסיון חיים, למצבים מיוחדים, לקשרי גומלין עם אחרים ועוד. במצב זה, שבו הערכים הם דינמיים ומשתנים, כל אדם חופשי לגבש לעצמו את מערכת הערכים שלו באופן אישי וייחודי - ללא הטפה, לחץ או כפייה מאחרים. על כל אדם מוטלת האחריות לבחון את רגשותיו, את רעיונותיו ואת התנהגויותיו ולבחור עצמאית בערכיו ובעמדותיו.

תפקידו של החינוך הערכי הוא לסייע למתחנך בתהליך שבו ילמד להבהיר לעצמו את ערכיו וליישם אותם במטרה לשפר את חיי הפרט ולפתח את אחריותו לחברה ואת מעורבותו בה. תהליך הבהרת הערכים כולל שבעה שלבים, שהם גם הקריטריונים לערכים - כל דבר העונה על שבעת הקריטריונים הללו יכול להיחשב ערך:

א. בחירה

1. **בחירה חופשית** - בחירה באמונה, בעמדה או בהתנהגות חייבת להיות בחירה מודעת, משוחררת מכל לחץ ומבוססת על נגישות חופשית למידע. ההנחה היא שדבר הנעשה בכפייה לא יחזיק מעמד.
2. **בחירה מתוך אפשרויות שונות** - בחירה חופשית קיימת רק כאשר יש אלטרנטיבות; רק כאשר קיימת יותר מאפשרות אחת, יש משמעות להעדפה.
3. **בחירה לאחר שקילת התוצאות האפשריות** - בחירת האפשרות המועדפת מחייבת חשיבה רב-כיוונית, שיקול דעת ובדיקה השוואתית של ההשלכות הצפויות.

ב. הערכה

4. **הוקרה** - רגשות מסייעים לאדם לבחור בעדיפויותיו. העדפה ערכית משמעה יחס רגשי חיובי אל הבחירה ושביעות רצון ממנה. בחירה שנעשית באילוץ אינה בחירה ערכית.
5. **הצהרת כוונות** - בחירה משמעותית מחייבת נכונות להצהיר על הבחירה בפומבי, ללא בושה. שיתוף האחרים ודיון משותף תורם לבירור הערכים. הדיון מזמין את האדם לנסח את עמדותיו במדויק ולשקול אותן מחדש בעקבות המשוב שהוא מקבל מחבריו.

ג. פעולה

6. **מימוש בהתנהגות** - כאשר אנו מאמצים ערך מסוים, אנו נותנים לו ביטוי מעשי בחיינו. רעיון שאינו משפיע על התנהגותנו אינו יכול להיות מוגדר כערך.
7. **חזרה** - ההתנהגות על-פי הערך איננה חד-פעמית; היא תופיע בעקביות במצבים שונים בחיים.

תפקיד המנחה הוא לסייע למשתתף להבין את עצמו, להבהיר לעצמו את עמדתו, לבחון את עוצמת רגשותיו ולבדוק התנהגויות הנובעות מהעמדות שנקט. המגמה המרכזית היא לבדוק את עקביות הבחירה ואת התאמת ההתנהגות הרצויה להצהרות.

יתרונותיה של גישה זו הן שהיא מאפשרת העלאת נושאים שנויים במחלוקת לדיון, מעוררת התעניינות והשתתפות פעילה, ומעבירה את האחריות למשתתפים אגב תרגול מיומנויות של שיח דמוקרטי. מגבלותיה הן שהיא איננה יוצרת היררכיה בין ערכים, אלא רואה את כולם כשווי ערך. כמו כן, נדרש מהמנחה להיות ניטרלי ולאפשר לעמדות שונות להישמע, גם כשאינן מקובלות עליו או כשהן חורגות מנורמות מקובלות.

שיפוט מוסרי

גישה שונה, המתנגדת לרלטיביזם, היא גישתו של קולברג. גישה זו מבוססת על הפסיכולוגיה ההתפתחותית ועל תפיסת הצדק על-פי הפילוסופיה של אפלטון ושל קנט. לדעת קולברג ועמיתיו, ניתן לפתח חשיבה מוסרית באמצעות ניהול דיונים בדילמות מוסריות ובאמצעות העלאת סוגיות ערכיות המחייבות הפעלת שיקול דעת והעלאת נימוקים מוסריים. הדילמה המוסרית מחייבת הכרעה בין שתי אלטרנטיבות ערכיות. החשיבות איננה באפשרות הנבחרת, אלא בהנמקות לה. תלמידים מבינים את הדילמה ומביאים נימוקים בהתאם לשלב התפתחות החשיבה שבו הם נמצאים. באמצעות דיוני דילמה, ניתן לקדם תלמידים בשלבי החשיבה המוסרית. על המורה לאתר סוגיות ערכיות בתכנית הלימודים, בחיי בית הספר ובאירועים אקטואליים, ולמלא תפקיד של מתערב סוקרטי. עליו לאתגר את תלמידיו באמצעות שאלות להבהרת העמדות, לחידוד הקונפליקט המוסרי, לחיפוש הנמקות, לבדיקת ההשלכות של העמדות הערכיות שהובעו ולבדיקת מידת תקפותן במצבים משתנים. כדי לאפשר שיח כזה, על המורה לפעול ליצירת אקלים של אמון הדדי בכיתתו ולטיפוח תרבות של מתן לגיטימציה גם לדעות מיעוט.

הדילמות עוסקות תמיד באדם אחר, לא בתלמיד עצמו, ומעודדות חשיבה יותר מאשר עשייה. על מנת לצמצם את הפער בין החשיבה המוסרית וההתנהגות, פיתח קולברג את מודל "הקהילה הצודקת" (The just community approach), מודל שנוסח בעולם ובארץ ושלפיו

תלמידים מתמודדים לא רק עם דילמות היפותטיות, אלא עם דילמות המתקיימות במצבי חיים אמיתיים.

בעינינו, חינוך ערכי הוא חינוך שעושה שימוש מושכל בכל הגישות - בהתאם לתפיסת עולמו של המחנך, בהתאם למסגרת שבה הוא פועל, בהתאם למטרותיו החינוכיות ולאוכלוסיית התלמידים שלו. על פי התפיסה מערכתית לחינוך ערכי אנו מחפשים את השילוב והאיזון בין החינוך למחויבות לערכים אישיים וחברתיים לבין חינוך המאפשר הבניית ערכים אישיים ותרבותיים מתוך בחירה ואוטונומיה. בכל סיטואציה חינוכית, אנו נדרשים לברר לעצמנו היכן אנחנו עומדים ומהן מטרותינו: מתי נדגיש התאמה לנורמות החברתיות המקובלות ולערכים מחייבים ומתי נעודד חשיבה עצמאית, באילו תחומים אנו רוצים שתלמידינו ימשיכו את דרכנו ועד כמה אנו רוצים לעודד אותם למצוא נתיבים חדשים, מתי נכוון לייחודיות תרבותית ומתי לאוניברסליות ערכית, באילו מצבים נכוון לפיתוח חשיבה ומתי ליישום התנהגותי מעשי. בכל מקרה, עלינו לזכור שפרות החינוך לערכים ניכרים רק לאחר שנים.

"תפקיד בית הספר איננו להקנות ערכים, אלא לגרום לתלמידים לרכוש ערכים"
(מאי, חברת מועצת תלמידים מחוזית, תשע"ב)

מקורות להרחבה

1. אדר, ל' (1976), **היסודות הפסיכולוגיים של החינוך לערכים**, תל-אביב: צ'ריקובר.
2. ברלב, מ' (1999), **ערכים וחינוך לערכים - סוגיות בהשתלמויות מורים**, ירושלים: המחלקה להשתלמויות מורים, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
3. גוטליב, א' ושימרון, ד' (1982), **בצומת הבהרת ערכים**, תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
4. דרום, ד' (1989), **אקלים של צמיחה, חופש ומחויבות בחינוך**, תל-אביב: ספריית פועלים.
5. הירשפלד, מ' (1996), **בגרות ערכית**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי.
6. טובין, מ' (1997), **ערכים בסבך החיים**, ירושלים: האגף לתרבות תורנית, משרד החינוך התרבות והספורט.
7. יזהר, ס' (1975), **על החינוך ועל החינוך לערכים**, תל-אביב: עם עובד.
8. כהן, א' (1996), **חינוך לערכים בשיעור**, בת-ים: ספרי נועם.
9. כשר, נ' (1992), **תורת המוסר**, תל-אביב: ספריית "אוניברסיטה משודרת", משרד הביטחון והוצאה לאור.
10. ליבוביץ, י' (1992), **שיחות על מדע וערכים**, תל-אביב: ספריית "אוניברסיטה משודרת", משרד הביטחון והוצאה לאור.

11. מינקוביץ, א' (1967), "בעיות פסיכולוגיות בחינוך לערכים", **החינוך**, ל"ט, עמ' 251-269.
12. נ', מסלובטי וי', עירם (עורכים) (2002), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**, תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
13. ניסן, מ' (1999), "ביטויים של רלטיביזם ואינדיבידואליזם בשיפוט מוסרי והשתמעויות לחינוך מוסרי", בתוך: מ', ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים - סוגיות בהשתלמויות מורים**, ירושלים: משרד החינוך.
14. סימון, ע"א (1983), **הזכות לחנך, החובה לחנך**, תל-אביב: ספריית פועלים.
15. עדיני, י', נורי, א', קרני, א' וקרן, ת' (2011), "ניו-רודג' - קווי מתאר ללמידה", מתוך: פורטל מס"ע.
16. פלג, ח' וברנהולץ, י' (2003), **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
17. קולברג, ל' (1980), "חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית", בתוך: ב', חזן (עורכת), **החינוך המוסרי**, תל-אביב: ספריית הפועלים, עמ' 53-77.
18. קולברג, ל' וטוראל, א' (1972), "התפתחות מוסרית, חינוך למוסר", **החינוך**, מ"ד, עמ' 401-437.
19. קליינברגר, א"פ (1962), "הזכות לחנך לערכים מחייבים", **מגמות**, י"א, עמ' 332-337.
20. קליינברגר, א"פ (1980), **מבוא לפילוסופיה של החינוך**, תל-אביב: יחדיו.
21. רמב"ם, הקדמה לפרק חלק, משל: דרך חינוכו של נער קטן, בתוך: אתר "דעת".
22. שגיא, א' (1994), "התגלות ומקור הנורמות", **גיליון**, ניסן תשנ"ד, תנועת נאמני תורה ועבודה, עמ' 11-5.
23. Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
24. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*, Vol. 2, New-York: Harper and Row.

פרק e יו

מיפוי תכניות הלימודים בתחומי הדעת ואיתור הערכים הצולמים מהן

בפרק זה נציג את המיפוי על-פי הממד הערכי שנערך לתכניות הלימודים. את המיפוי ערכו צוות המדריכים של התכנית המערכתית לחינוך ערכי. חשוב להדגיש כי בכל אחד מתחומי הדעת הנחה מפמ"ר התחום את המדריך במהלך ביצוע המיפוי, בשיתוף צוות המדריכים המוביל את המקצוע.

המיפויים שלפניכם משמשים בסיס לעבודת צוותי המורים בבתי הספר. עם זאת, כל מורה וכל צוות מורים מוזמן להתאים את ההוראה לחזון הבית ספרי, למציאות האקטואלית ולרלוונטיות של נושאי התכנית לאוכלוסיית התלמידים בבית הספר.

המיפויים נערכו במקצועות אלו:

אזרחות, גיאוגרפיה, היסטוריה בתכנית החינוך הממלכתי לחטיבת הביניים ולכיתות י' וי"א בחטיבה העליונה, ספרות בתכנית החינוך הממלכתי והממלכתי-דתי, סוציולוגיה, כלכלה.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת האזרחות

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים באזרחות

ערך: שאול וייגר

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה
הכרזת העצמאות	עקרונות הכרזת העצמאות: מדינת ישראל היא מדינה יהודית ודמוקרטית, הדוגלת בשיוויון זכויות לכל אזרחיה. הכרזת העצמאות מונה את מקורות הלגיטימציה להקמת מדינה לעם היהודי בארץ ישראל.	מדינה יהודית מדינה דמוקרטית חירות שוויון כבוד האדם זכויות האדם ציונות קשר ייחודי ליהודי התפוצות פלורליזם, סובלנות, הסכמיות קבלת האחר זכויות מיעוטים ציונות
פרק א: מדינת ישראל - מדינה יהודית מדינת ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי	- משמעויות שונות של "מדינת לאום". בסיס מושגי-תיאורטי והשוואתי (הגדרה עצמית, מהי לאומיות ומהן מדינות לאום, יוצגו המשמעויות השונות של מדינת לאום, יובהרו היחסים שבין מדינה ולאום, יובהר הרצף שבין מדינת לאום, מדינה דו-לאומית או רב-לאומית, ומדינת כלל	זכות העם היהודי למדינה זיקה למולדת שוויון מהותי פלורליזם סובלנות והסכמיות (על הגישות

השונות) מורשת העם היהודי	אזרחיה [מדינת לאום פוליטי, אזרחי או מדינת⁷]. - הצדקות למדינת לאום מנקודת מבט דמוקרטית, אגב הצגת הגישות השונות ליחס שבין אופייה היהודי של המדינה לאופייה הדמוקרטי.	
הכרת השונה קבלת השונה סובלנות לכידות חברתית ציונות סולידאריות חברתית רגשות הציבור	- סוגי זהויות. - הזהויות הספציפיות הקיימות בישראל: זהויות באוכלוסייה היהודית, זהויות באוכלוסייה הערבית והדרוזית.	של אזרחים ושל במדינת הלאום

מדינה יהודית כמדינת העם היהודי הכרת השונה קבלת השונה סובלנות לכידות חברתית רגשות הציבור סובלנות התנגשות בין ערכים	המאפיינים היהודיים של המדינה כפי שהם מתקיימים הלכה למעשה בהיבטים שונים: היבט משפטי-נורמטיבי, היבט דמוגרפי, היבט מוסדי.	מאפייני מדינת ישראל כמדינה יהודית בהיבטים שונים (המצוי)	
פלורליזם סובלנות הסכמיות זכויות מיעוט	1. היבט דמוגרפי-סוציולוגי: הכרת קבוצות המיעוט השונות (ערבים, דרוזים ואחרים), הכרת אופיו של המיעוט (לאומי, דתי, אתני), מעמד המיעוטים לפי הכרזת העצמאות.	המיעוטים בישראל	

⁷ השימוש במושגים השונים בהתאם לספר הלימוד שבאמצעותו מלמד המורה

מסורת ומורשת תרבותית	2. היבט המרחב הציבורי: מאפייני המיעוטים וביטויים בתחומי השפה, התרבות, הדת (כולל המעמד המשפטי-נורמטיבי). 3. היבט מוסדי: מעמד וסטטוס רשמי של מוסדות המיעוטים בתחומים: חינוך, מוסדות דת, בתי דין.	
חירות שוויון - שוויון מהותי	חירות ושוויון - ערכי יסוד בדמוקרטיה. התנגשות בין שני הערכים: חירות ושוויון.	חירות ושוויון - ערכי יסוד בדמוקרטיה
שוויון חירות כבוד האדם צמצום פערים אחריות הדדית עזרה הדדית	הגישה הליברלית מול הגישה הסוציאל-דמוקרטית.	גישות כלכליות-חברתיות במדינה הדמוקרטית
כבוד האדם חיים פלורליזם שוויון חירות מימוש עצמי או ביטוי עצמי סובלנות חירות ראויה וחיים בכבוד	ערך כבוד האדם כמקור לזכויות האדם. ארבעה סוגי זכויות.	זכויות האדם והאזרח
השתתפות אזרחית	חובות האדם והאזרח.	

שוויון בפני החוק כיבוד החוק שמירת זכויות האחר אזרח - נאמנות למדינה מעורבות חברתית		חובות האדם והאזרח
פשרה ואיזון הסכמה סובלנות, הסכמיות ערכים דתיים, ערכים לאומיים וערכים ביטחוניים	דוגמות מהמציאות הישראלית וממדינות אחרות להתנגשות בין ערכי חירות ושוויון לבין ערכים אחרים, כגון: ערכים דתיים, ערכים לאומיים וערכים ביטחוניים. יוצגו אינטרסים ציבוריים, כגון: רגשות הציבור, נימוקי ביטחון ושלוש הציבור, אינטרסים ציבוריים מעשיים (למשל, עורקי תחבורה יעילים).	התנגשות בין זכויות ועקרונות דמוקרטיים לבין ערכים ואינטרסים ציבוריים אחרים
שוויון בפני החוק כיבוד החוק כבוד האדם חופש המצפון הסכמיות	עיקרון שלטון החוק - שוויון בפני החוק: החוק מחייב את הפרט ואת רשויות השלטון כאחד. יובהר שבמשטר דמוקרטי הכפיפות לחוק נובעת, בין היתר, מהלגיטימיות של השלטון בעיני הציבור. תיעשה הבחנה בין המובן הפורמלי של המושג "שלטון חוק" לבין מובנו המהותי. הפרות חוק: א. סוגי הפרות חוק: עבריינות פלילית (רגילה) ב. עבריינות שלטונית ג. עבריינות אידיאולוגית-פוליטית שאלת גבולות הציות לחוק במקרים שבהם יש ספק, מחלוקת או מתח	עיקרון שלטון החוק

	בשאלת המחויבות לחוק: א. סירוב לציית לחוק מטעמי מצפון ואידיאולוגיה ב. פקודה בלתי-חוקית בעליל	
כבוד האדם סובלנות פתרון סכסוכים בדרכי שלום	עיקרון הכרעת הרוב כדרך לקבלת החלטות. יחסי רוב ומיעוט במדינה דמוקרטית. זכויות המיעוט כפֶּלֶם לעריצות הרוב.	עיקרון הכרעת הרוב ושמירה על זכויות המיעוט
סובלנות	סובלנות	עיקרון הסובלנות
פלורליזם	פלורליזם	עיקרון הפלורליזם

הסכמיות מחלוקות הן לגיטימיות	הסכמיות	עיקרון ההסכמיות
זכויות אדם לכידות חברתית הסכמיות	המצב המשפטי של חוקי היסוד ומעמדם, יידון הנושא "המהפכה החוקתית" והוויכוח בעניינה.	חוקי היסוד

יציבות שלטונית		
מדינה יהודית מדינה דמוקרטית שוויון	חוק האזרחות וחוק השבות. יועלו לדין הסוגיות האלה: - משמעות חוק השבות בעניין מעמדם של לא-יהודים בישראל. - אם יש בחוק האזרחות משום פגיעה בעיקרון השוויון. יובהר ההבדל בין "עלייה" ל"הגירה".	שבות ואזרחות
פלורליזם סובלנות	הפלורליזם החברתי בחברה הישראלית - הדומה והשונה בחברה: הטרוגניות, שונות, פלורליזם, שסעים.	החברה הישראלית - מתחים ודרכי התמודדות
סובלנות פלורליזם הסכמיות ערכים לאומיים ערכים תרבותיים פתרון סכסוכים בדרכי שלום נרטיב לאומי	חיים משותפים בחברה הישראלית: תיאור הקבוצות השונות - השוני ביניהן לצד המשותף להן. (1) המחלוקות, הגורמים לשסע ולהתמשכותו, ביטויי השסע. (2) אתגר החיים המשותפים למרות השסע, האפשרויות להסכמות, לפשרות ולצמצום המחלוקות (דרכי התמודדות עם השסע). תוצג העובדה שיש מחלוקות על אופן הצגת האירועים ההיסטוריים שהתרחשו בתקופת הקמת המדינה, ושמחלוקת זו היא אחד הגורמים המזינים את השסע הלאומי בישראל.	שסע לאומי
מעורבות אזרחית סולידריות חברתית אחווה הסכמיות תרבות פוליטית סובלנות, פלורליזם	מעורבות פוליטית של האזרחים בישראל: - פנייה לגופי ביקורת ממוסדים: בג"ץ, נציב תלונות הציבור. - השתתפות בהפגנות, בשביתות פוליטיות וכיו"ב. - שימוש האזרחים באמצעי התקשורת. תגובות להתרחשויות פוליטיות	מעורבות פוליטית

ריבונות העם מנהיגות	וחברתיות באמנות, בספרות, בתיאטרון ובקולנוע.	
פלורליזם הסכמיות פתרון סכסוכים בדרכי שלום הכרעת הרוב שקיפות מנהיגות אחריות כלפי הציבור	תהליך כינון הממשלה. יובהרו הקשיים בכינון ממשלות בישראל הנובעים מהיותן ממשלות קואליציוניות ומחלוקת הכוחות השווה בין הגושים (בשנות ה-80). סוגי ממשלות קואליציוניות: הממשלות יוצגו על-פי מידת התמיכה בכנסת: ממשלות צרות, רחבות, אחדות-לאומית. הגורמים המשפיעים על הרכבתן של קואליציות. ייבחן כוחן של מפלגות קטנות במו"מ קואליציוני. הממשלה ותפקידיה: הממשלה קובעת את המדיניות, ייבחנו תחומי המדיניות העיקריים. סמכויות ראש הממשלה והשרים (כולל אחריות משותפת ואחריות מיניסטרילית). דרך קבלת החלטות בממשלה: תיבחנה המסגרות שבהן מתקבלות החלטות: מליאת הממשלה, קבינט מצומצם, ועדות שרים ומסגרות אחרות. מבנה הממשלה. תיבחן סמכותה של הפקידות הממשלתית ועוצמתה (דרג נבחר מול דרג מנהל).	הרשות המבצעת
שלטון החוק	מקורות המשפט הישראלי: חוק יסודות המשפט, מקורות המשפט הישראלי,	

זכויות אדם ואזרח שוויון כבוד האדם משפט עברי שקיפות מידתיות	הבחנה בין חוקי יסוד, חקיקה, חקיקת משנה, חקיקה שיפוטית. הדיון על שילוב המשפט העברי. אי-תלותה של הרשות השופטת: - חשיבות אי-תלותה של הרשות השופטת ברשויות האחרות. - הדרכים להבטחת אי-התלות. שיטת המשפט ומערכת המשפט: - סוגי משפט: פלילי, אזרחי, חוקתי-ציבורי-מנהלי. - שופטים ולא חבר מושבעים, זכות הערעור, בג"ץ וסמכויותיו. - מבנה מערכת בתי המשפט (כולל הצעות לשינויים בה). - דרכי מינוי שופטים בישראל. - בתי משפט על-פי תחומים: בתי דין רבניים, בתי דין צבאיים וכיו"ב. בג"ץ: תפקידי בג"ץ וסמכויותיו, ביקורת שיפוטית, חקיקה שיפוטית. גישה פורמליסטית מול גישה אקטיביסטית. ייבחן בג"ץ כנותן "סעד למען הצדק" בנושאים שאינם בסמכותם של בתי משפט אחרים ובביקורתו על רשויות השלטון האחרות. יוצג הוויכוח על סמכויותיו של בג"ץ ועל תפקידיו.	הרשות השופטת
פלורליזם הכרעת הרוב מנהיגות אחריות כלפי הציבור שלטון החוק	יובהרו התחומים שבהם יש עליונות לכנסת והתחומים שבהם מוטלות עליה הגבלות. הרכב הכנסת - תוצאות הבחירות. תידון שאלת הייצוג של הקבוצות החברתיות והפוליטיות השונות: קבוצות אינטרס, עדות אתניות, נשים, קבוצות גיל וכיו"ב. כינוס הכנסת, פעילותה ופיזור על-פי חוק יסוד: הכנסת.	הרשות המחוקקת

זכויות אדם ואזרח	סמכות הכנסת לחוקק חוקי יסוד ולקדם חוקה. סמכויות החקיקה של הכנסת בהיעדר חוקה. החקיקה כתהליך דינמי - ישווה מעמד החקיקה הראשית לזה של החקיקה המשנית. תיבחן החקיקה כמענה לצרכים משתנים של המדינה ושל החברה, וחקיקת חוקי יסוד כתהליך ביצירת חוקה הקובעת נורמות כלליות. יידון כוחה של האופוזיציה כפועל יוצא של הרכב הקואליציה הממשלתית (גודלה ומידת הקרבה האידיאולוגית בין השותפים): - אפשרויותיה של האופוזיציה ומגבלותיה. - כוחן של ועדות הכנסת ומגבלותיהן. - בקרה על חלוקת משאבים.	
--------------------------------	---	--

אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת הגיאוגרפיה

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בגיאוגרפיה

ערכו: דרורה נגב ועירית שמואל

התכנית בגיאוגרפיה בחטיבת הביניים היא מקצוע חובה בכיתות ז', ח' ו-ט'.

בכיתה ז', נלמד התחום האנושי: גיאוגרפיה של האדם ושל הסביבה - **"האדם בסביבתו כפר עולמי"**; בכיתה ח', נלמד התחום הפיזי: **מדעי כדור הארץ**; בכיתה ט', הדגש הוא רגיונלי: **גיאוגרפיה של ארץ ישראל**.

בחטיבה העליונה, תכנית הלימודים ב"גיאוגרפיה ופיתוח הסביבה" היא בהיקף של חמש יחידות לימוד כמקצוע מורחב לבגרות. שלוש יחידות חובה ושתי יחידות התמחות כמפורט להלן:

במסגרת שלוש יחידות החובה: שתי יחידות בנושא "ארץ ישראל והמזרח התיכון" + 1 יחידת לימוד נתי"ב - ניתוח תופעות יסוד במרחב (אנסיין על חבל ארץ שלא נלמד).

במסגרת שתי יחידות ההתמחות נלמד אחד מהנושאים הבאים: "הפיתוח והתכנון המרחבי" או "האדם במרחב החברתי-תרבותי" או "כדור הארץ והסביבה".

פנינה גזית, מפמ"ר גיאוגרפיה ו"מולדת, חברה ואזרחות"

חטיבת ביניים - כיתה ז': "האדם וסביבתו - כפר עולמי"

ערכה: דרורה נגב

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	נושאים לדיון וסוגיות ערכיות	הערך שיודגש בתהליך הלמידה**
החיים בעולם משתנה	תמורות בתחומי חיים שונים וביטויין במרחב.	מדינות עניות, קבוצות עניות מול מדינות עשירות, קבוצות עשירות.	שוויון צדק מרחבי וצדק סביבתי
גלובליזציה מעצימה, שינויים בעולם	1. תהליכי גלובליזציה ונופים אנושיים דומים - נופים גלובליים, מדדים לדירוג רמת הגלובליות.	גלובליות מול ייחודיות, זהות תרבותית.	שוויון שונות
	2. מדדי גלובליות: היקף הפעילות הכלכלית, חיבור לאינטרנט, תקשורת, מעורבות בינלאומית.	השוואה בין מדינות בנושא רמת הגלובליות, יתרונות וחסרונות, פתיחות וסגירות.	שונות
	3. גורמים שאפשרו את הגלובליזציה, א' - גורמים טכנולוגיים: מערכות תחבורה ותקשורת.	תקשורת המונים, תקשורת סלולרית, נגישות, תחבורה (גורם נייח וגורם נייד), טכנולוגיות מידע ותקשורת, מהפכת מידע, מהפכה טכנולוגית, תהליכים טכנולוגיים ותהליכים פוליטיים.	פתיחות שיתופיות סובלנות הוגנות
	3. גורמים שאפשרו את הגלובליזציה, ב' - גורמים פוליטיים-כלכליים, "שוק חופשי" ויזמה פרטית, ארגונים בינלאומיים וחברות רב-לאומיות כמובילים את השינויים הכלכליים והפוליטיים.	מעורבות ממשלתית, "שוק חופשי", קפיטליזם מול מדינת רווחה, תמיכת מדינות עשירות בעניות - הכרח או בחירה.	כבוד האדם שוויון הזדמנויות שונות קבלת האחר סובלנות אחריות

** ערכים הם אמות מידה להתנהגות, המבוססות על השקפות עולם בשאלות של צדק, של מוסר, של אמת, של אסתטיקה ועוד. הערכים קובעים מה נכון וראוי בחברה מסוימת, מכתיבים את היעדים ואת מטרות-העל, ואלו מנחות את הנורמות, שהן כללי התנהגות מחייבים. ערך נחשב על-זמני ונצחי, והוא היסוד שעליו מושתתת החברה. לעומת זאת, נורמות יכולות להשתנות.

מנהיגות קיימות			
צדק מרחבי-כלכלי חופש	צדק מרחבי-כלכלי, איחוד מול ייחוד, השפעות "השוק החופשי" על התפתחות האדם והמדינה, מקומיות מול גלובליות.	4. השלכות הגלובליזציה והשפעותיה על הכלכלה ועל הפוליטיקה, על התרבות ועל החברה ועל מקומיות.	
קיימות צדק חלוקתי טביעת רגל אקולוגית	פיתוח בר-קיימא, NIMBY - לא בחצר האחורית שלי, מדינות עניות כ"פח זבל" של העולם, נחלת הכלל מול נחלת הפרט, זיהום חוצה גבולות.	5. בעיות סביבתיות בעידן הגלובלי וניסיונות גלובליים לפותרן.	
כבוד האדם צדק חלוקתי קבלת השונה	עבודות ילדים, טביעת רגל אקולוגית.	המחשת פערים במרחב הגלובלי, יחסי עולם מפותח ומפותח פחות - יחסי שולט ונשלט ויחסי תלות.	אי-שוויון מרחבי
צדק סביבתי-חברתי צמצום פערים	רווח כלכלי בטוח בגלעין מול השקעת משאבים לפיתוח השוליים, אופן ניצול המשאבים והשימוש בהם, ניסוח טענות בעד ונגד כניסת מהגרים עובדים למדינות מפותחות, העברת רווחי תאגידים למדינות מפותחות.	גלעין ושוליים לאומיים, פעולות לצמצום הפערים, מדיניות לצמצום פערים בין אזורי הגלעין לאזורי השוליים והתערבות ממשלתית, צדק סביבתי-חברתי ואי-צדק סביבתי.	
קבלת השונה חופש בחירה כבוד האדם	ייחודיות, שונות, הכרת השונה, זכויות נשים.	מבט על עולם מורכב: אוכלוסיות העולם נבדלות זו מזו בתחומים שונים: דת, שפה, לאום, תרבות, צפיפות אוכלוסייה, צורת התיישבות, הרכב המשפחה וגודלה, מעמד	אוכלוסייה במרחב משתנה

		חברתי-כלכלי ועוד.
קיימות	מדיניות פיזור האוכלוסייה ופיתוח בר-קיימא, צמצום פערים, גלעין מול שוליים.	תפרוסת האוכלוסייה במרחב העולמי, במרחב הלאומי ובמרחב האזורי.
חופש בחירה כבוד למסורות כבוד האדם קבלת השונה קיימות אחריותיות	יכולת הנשיאה של הסביבה, טביעת רגל אקולוגית, אוכלוסיית התלויים בפירמידת גילים, התמודדות עם אוכלוסיית תלויים גדולה.	גידול האוכלוסייה במדינות מפותחות לעומת גידול האוכלוסייה במדינות מפותחות פחות - גורמים המשפיעים על הילודה וביטויים במדינות מפותחות ומפותחות פחות. גורמים המשפיעים על התמותה וביטויים במדינות מפותחות ומפותחות פחות.
כבוד האדם צדק חלוקתי קיימות פיתוח בר-קיימא	קשישים, מיעוטים, זרים; העסקת קטינים, היקף מדינת הרווחה.	השלכות המאפיינים הדמוגרפיים האופייניים למדינות הפחות מפותחות על מדינות אלה: התפוצצות אוכלוסין והשלכותיה, דרכי התמודדות ברמה הלאומית והבינלאומית. השלכות המאפיינים הדמוגרפיים האופייניים למדינות מפותחות על מדינות אלה: מחסור בכוח אדם וצורך במענה לאוכלוסייה מזדקנת, דרכי התמודדות.
כבוד האדם קבלת השונה	מהגרי עבודה, העסקת מקומיים מול העסקת מהגרי עבודה.	תנועות הגירה במרחב הגלובלי ובמרחב הלאומי (דוגמות: מהגרי עבודה, מהגרים לא-חוקיים, פליטים, הגירת יהודים -

		עלויות לארץ וירידה (מהארץ).	
צדק מרחבי וחברתי שוויון צדק סביבתי	פיתוח והשקעות באזורי השוליים מול המרכז, צדק חלוקתי.	הגירה פנימית - מרכז מול שוליים לאומיים.	
קיימות פיתוח בר-קיימא	חשיבות השטחים הפתוחים.	יישובים משתנים: הביטוי המרחבי של התמורות ביישובים, סוגי יישובים כפריים בעולם ובישראל, תמורות ביישובים ובמרחב הכפרי (בהשקפת העולם, במבנה התעסוקה, באורח החיים, בשימושי הקרקע).	יישובים כפריים ועירוניים במרחב משתנה
צדק מרחבי- חברתי-כלכלי חופש בחירה	אזרחות פעילה, שיתוף הציבור, חשיבות השטחים הפתוחים, שימור המגוון האקולוגי, פנאי ואורח חיים באזורי רווחה לעומת פנאי ואורח חיים באזורי מצוקה.	מבנה העיר - שימושי קרקע שונים בעיר (מגורים, מסחר ושירותים עסקיים - מע"ר, תעשייה, תחבורה, מבני ציבור, שטחים פתוחים ועוד), מיקומם במרחב העירוני ותמורות בהם (לדוגמה: מתעשייה לשירותים עסקיים ולפנאי, שינויים במבנה החברתי-כלכלי של שכונות מגורים).	
קיימות	דילמות שימור מול פיתוח, בנייה צמודת קרקע או בנייה רוויה, העמקת העוני, בעלות על קרקעות, ניצול עתודות קרקע.	תהליך העיור במדינות ברמות פיתוח שונות - מאפייני הפיתוח העירוני במדינות מפותחות פחות: הגירה מהכפר לעיר, גידול עירוני	

		מואץ ועיור יתר, קריסת מערכות עירוניות, חוסר תכנון, שכונות עוני. מאפייני הפיתוח העירוני במדינות מפותחות: עיור מתון, פָּרוּר, יוממות, תכנון, פיתוח בר-קיימא.	המשך: יישובים כפריים ועירוניים במרחב משתנה
קיימות שוויון	שטחים פתוחים, קיימות, שיקום עירוני, פָּרוּר.	שימושי קרקע שונים במרחב המטרופולינים: • תהליכי פָּרוּר ויוממות. • תהליכי התרחבות המטרופולין. הקשר בין מערך התחבורה והצמיחה העירונית לבין תהליכי פָּרוּר ויוממות - תהליכי היווצרות המגל ופוליס.	
קיימות סביבתיות	אזורי פינוי הפסולת העירונית - היכן נמצא "פח הזבל" הלאומי, שימור מול פיתוח, שכונות עוני ופרוורים.	סוגיות סביבתיות והתמודדות עמן, מטרדי העיר הגדולה: • בעיות תחבורה עירונית • זיהום אוויר • אי חום עירוני • פסולת מוצקה • שפכים עירוניים • רעש עירוני • צמצום השטחים הפתוחים • הזדקנות מבנים ותשתיות במרכזי ערים	
סביבתנות קיימות	תחבורה ציבורית לעומת תחבורה פרטית, פיתוח מערכות להסעת המונים, עירוב שימושי קרקע, יתרונות וחסרונות	התמודדות עם מטרדים: תכנון וקיימות, טיפול במטרדים בטכנולוגיות מודרניות	

	השימוש במקורות אנרגיה מאובנים ומתחדשים, מחיר והשקעה ציבורית.	וירוקות. דוגמות: בתחום האנרגיה - שימוש באנרגיה מתחדשת או בגז טבעי בתחנות כוח, שימוש בדלק דל-גופרית ובמכונות היברידיות. בתחום הפסולת - טיפול משולב, השבת שפכים. בתחום התחבורה - הרחבת תשתיות תחבורה מודרניות, כבישים עוקפים, מדרחוב במרכזי ערים, רכבת קלה, עידוד השימוש בתחבורה ציבורית, הגבלת כניסת כלי רכב למרכזי ערים, עידוד השימוש באופניים, קירות אקוסטיים למניעת רעש. שימור אתרים היסטוריים בעיקר במרכז הישן של העיר. - ריאות ירוקות במרכזי הערים. - בנייה רוויה במרכזי הערים.	
--	---	--	--

חטיבת ביניים - כיתה ח': "כדור הארץ-סביבה-אדם"

ערכה: דורות נגב

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	נושאים לדיון וסוגיות ערכיות	הערך שיודגש בתהליך הלמידה
מבוא	יחסי הגומלין אדם-סביבה. קיימות - תפיסת עולם המאפשרת את המשך קיום החיים בכדור הארץ.	פיתוח בר-קיימא, כושר נשיאה, מחזורים, שרשרת המזון.	טביעת כף רגל אקולוגית קיימות
כדור הארץ - מערכת השמש והיקום: השפעת האדם - חקר החלל והפסולת בחלל	פסולת בחלל - מקור הפסולת, הסיכונים הכרוכים בהימצאותה שם ופתרונות מוצעים לסילוקה. סוגיות לדיון: חקר החלל כהשקעה כלכלית בממדי ענק - השקעה כה גדולה אכן מוצדקת או שמוטב להפנות אותה למטרות אחרות.	דילמת חלוקת המשאבים, מטרות המחקר המדעי, אימפריאליזם בחלל.	צדק חלוקתי קיימות סביבתנות
מזג אוויר ואקלים - תהליכים מחזוריים באטמוספירה	האטמוספירה כמאפשרת חיים בכדור הארץ: טמפרטורות מתאימות, הרכב גזים מתאים, סינון קרינה מסוכנת.	שימוש באנרגיה ירוקה - עלות מול תועלת, קיימות	צדק קיימות
	השמש כמקור האנרגיה המרכזי לתהליכים בכדור הארץ (אטמוספריים, הידרוספריים, גיאוספריים, ביוספריים).	שמירת הסביבה הטבעית	קיימות שמירת הסביבה
השפעת האדם על האקלים	זיהום אוויר: תהליכים טבעיים ותהליכים מעשה ידי אדם, גשם חומצי, התדלדלות שכבת האוזון. התחממות גלובלית: הפשרת קרחונים, מגמה אקלימית או שינוי מחזורי,	השימוש במקורות אנרגיה מזהמים, תחבורה פרטית, מדינות מתועשות מול מתפתחות, יחסי גומלין אדם-סביבה, זיהומים חוצי גבולות, אַמנות	אחריות קיימות צדק חלוקתי טביעת רגל אקולוגית

	הגברת	בינלאומיות.	
המשך: השפעת האדם על האקלים	אפקט החממה, מגמות במאה השנים האחרונות, תחזיות לעתיד (עוצמת השינוי, השלכות על מערכות שעל פני כדור הארץ), דרכי התמודדות. סוגיה לדיון: משמעות העובדה שזיהום האוויר אינו מוגבל בגבולות מדיניים והשלכותיה.		
תהליכים פנימיים וחיצוניים בכדור הארץ: רעידות אדמה והתפרצויות געשיות	רעידות אדמה: היערכות להן והתמודדות עמן, רעידות אדמה בישראל, פעילות געשית, תהליכים חיצוניים המשנים את הנוף תמידית.	בדיקה של מידת הסיכון לרעידת אדמה באזורים שונים בעולם באמצעות ניתוח מפות ונתונים, הבדלים בעמידות מבנים בזמן רעידות אדמה בהתאם לרמת פיתוח המדינה ולמצב החברתי- כלכלי במדינה.	אחריותיות
השפעת האדם על התהליכים המעצבים את הנוף	תהליכים מקיימים ותהליכים הורסים, לדוגמה: מדבור, בירוא יערות מול נטיעה, הקמת סכרים והטיית נהרות - יתרונות וקשיים, בניית מרינות - יתרונות וקשיים (בישראל - הרס מצוקי הכורכר). קרקע כמשאב: זיהום קרקעות והתדלדלות קרקעות מול שמירה על הקרקעות.	יחסי גומלין אדם-סביבה, התערבות האדם והשפעתו על הנוף, הבחנות לפי סיבה ותוצאה ולפי עלות ותועלת, הבדלים בין אזורים בעולם ובין מדינות עשירות ועניות. תפקידו של העולם המפותח לסייע לעולם הפחות מפותח להתמודד עם אסונות טבע.	קיימות אחריותיות שוויון צדק חברתי- כלכלי-מרחבי
משאבי הטבע בכדור הארץ, ניצולם ודרכי שימורם -	הצגה של פתרונות מקיימים למשאבים במחסור ומשמעותם לאוכלוסייה. לדוגמה:	משאבי קיום ומשאבי אנרגיה ומחצבים, משאבים מתכלים ומתחדשים, ניצול יתר,	צדק חברתי- כלכלי-מרחבי קיימות

פתרונות טכנולוגיים למשאבים במחסור	אנרגיה סולרית, התפלה, טורבינות רוח.	צריכה מקיימת .	
משאבי מים	הפגיעה באיכות של מקורות המים והידלדלותם, דרכי התמודדות עם בעיות במדינות המפותחות ובמדינות הפחות מפותחות.	הפגיעה באיכות של מקורות המים והידלדלותם, מי שתייה לכל האוכלוסייה, מים כמשאב במחסור.	קיימות
משאבי אנרגיה	השלכות סביבתיות של השימוש במשאבי אנרגיה מתחדשים - שמש, רוח, אנרגיה הידרואלקטרית, אנרגיה גיאותרמית: דרכי השימוש, יתרונות וקשיים, תפרוסת הפקה מול תפרוסת צריכה, השלכות סביבתיות של השימוש במשאבים.	פיתוח בר-קיימא, שוויון מרחבי, פיתוח מרחבי, פיתוח בר-קיימא.	קיימות
המשאבים כזרז פיתוח	הקשר בין תפרוסת המשאבים לפעילות האנושית, פערים מרחביים בתחומי התיישבות, תעשייה, חקלאות, תיירות. פערים במרחב שעולים מהקשר בין תפרוסת המשאבים ואזורי ההפקה לבין מקום ניצולם ותפרוסת צריכתם.	מחיר הניצול הסביבתי, עצמאות מול תלות, עניים מול עשירים.	צדק מרחבי- סביבתי קיימות
השפעת האדם על ניצול משאבים ועל שימוש בהם	התפתחות המושגים קיימות, פיתוח בר-קיימא, וטביעת רגל אקולוגית בהקשר של ניצול משאבי כדור הארץ.	התהליכים הנדרשים כדי להשיג צדק חברתי- סביבתי בהקשר של שימוש במשאבי כדור הארץ.	קיימות צדק מרחבי- כלכלי-חברתי- סביבתי

--	--	--	--

כיתות ט', י"א, י"ב: "גיאוגרפיה ופיתוח הסביבה לחטיבה העליונה", "ארץ ישראל"

ערכה: דרורה נגב

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	נושאים לדין וסוגיות ערכיות	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה
נושא 1: התמודדות האדם עם תנאים פיזיים שונים	התמודדות האדם עם תהליכי הרס בחופי הים, תופעות באזור ים המלח בעקבות הפעילות האינטנסיבית של האדם באזור, דרכי התמודדות האדם עם תנאים פיזיים קיצוניים בנגב, בערבה ובבקעת הירדן, בנייה תואמת אקלים מדברי, המוביל הארצי.	חלוקת משאבים, שימור מול פיתוח, תעלת הימים - סכנה לחיסול ההתיישבות בערבה בשל המלחת קרקעות כתוצאה מדליפת מי ים מול אספקת מי שתייה לירדנים.	שוויון צדק חלוקתי יישוב הארץ
נושא 3: תמורות באוכלוסיית ישראל - בתפרוסת האוכלוסייה ובמפת ההתיישבות	א. מאפיינים דמוגרפיים, חברתיים וכלכליים של אוכלוסיית מדינת ישראל: הרכב אוכלוסייה, מאזן הגירה במדינה קולטת עלייה, מאפיינים חברתיים-כלכליים.	אוכלוסיית רוב ואוכלוסיית מיעוט, מהגרים, עולים, מבוגרים בחברה.	שותפות נאמנות כבוד האדם הומניזם זהות יהודית ואהבת לרעך כמוך קבלת האחר סובלנות יישוב הארץ
ב. עיצוב המרחב - צורות יישוב חדשות	שיקולי מיקום פרטיים מול שיקולים לאומיים,	חופש הבחירה	

ציונות עבודת קרקע יישוב הארץ שוויון קליטת עלייה קבלת האחר	מסורתיות מול חדשנות (יצירת חדש מול שמירה על ישן), פיזור אוכלוסין מול מרכז אורבני.	בתקופת העליות, התיישבות ותיקה, התיישבות חדשה, מעברות, ערי פיתוח, יישובי ספר.	
אוטונומיה של היחיד ערבות חברתית ואזרחית אחריות אישית קיימות	שיתוף ומטרות קבוצתיות (שיתוף ציבור בתכנון), לאומיות לעומת אינדיווידואליזם, קהילתיות מול פרטיות, סגרגציה מרחבית, בדלנות, מרכז מול פריפריה.	ג. תהליכי שינוי במרחב הכפרי והעירוני.	נושא 3: תמורות באוכלוסיית ישראל - בתפרוסת האוכלוסייה ובמפת ההתיישבות
פלורליזם רב-תרבותיות מעורבות אזרחית שיתוף אחריות קולקטיבית	בעלות פרטית על קרקעות מול בעלות המדינה, בדלנות מול השתלבות, סדרי עדיפויות בחלוקת משאבים, חלוקת התקציב, שימור מול פיתוח, מיעוטים - זכויות וחובות; מנוודות להתיישבות קבע, ריבוי טבעי מוגבר, דת ומדינה, הכרת האחר.	ד. תמורות ביישובים הערבים, הדרוזים, הבדווים.	
מנהיגות יוזמה שוויון שוויון הזדמנויות צדק חלוקתי קיימות טביעת רגל אקולוגית	קו העוני, המדינה ושירותי האזרח, רמת פיתוח, רמת חיים וחלוקת משאבים, נגישות מרחבית, אזורי פיתוח, שיקום שכונות, השקעת משאבים ופיתוח תשתיות ושירותים באזורי שוליים, הון-שלטון.	ה. ליבה מול פריפריה - אי-שוויון מרחבי, דמוגרפי, כלכלי.	

הומניזם ישראליות אהבת הארץ ציונות שמירת הסביבה	שוויון הזדמנויות, מעורבות המדינה, מים במחסור ומדיניות חקלאית, אמברגו על היצוא הישראלי, מעורבות פוליטית, שליטה על משאבי המדינה, עבודה מאורגנת, המזהם משלם, שמירת טבע מול פיתוח.	מבנה מגזרי, מאתוס ציוני בחקלאות למציאות משתנה, יוזמה פרטית, שליטה ריכוזית, תאגיד, משאבי לאום, ממעורבות ציבורית לזממות פרטית, תהליך גלובליזציה וחברות רב-לאומיות.	נושא 4: תמורות בכלכלת ישראל
יוזמה ציונות מוסר שמירת הסביבה קיימות	מחיר המים, איכות מי הכנרת, שיתוף פעולה עם ירדן, חלוקת מים, תעלת ים סוף-ים המלח, התיישבות חקלאית מול יחסים בינלאומיים, טובת הכלל מול טובת הפרט, זיהום מול שמירת הסביבה, העדפת סקטורים מסוימים על פני אחרים במחירי מים, קיום חקלאי - התיישבות, חשיבות החקלאות.	התמודדות עם משאבים מוגבלים: מקורות מים ומקורות אנרגיה, תפרוסת, תמורות ומחירי הפקה ושימוש.	נושא 5: משאבים ותשתיות - היצע מוגבל וביקוש גדל
ציונות שמירת הבריאות שמירת הסביבה צדק חלוקתי	משאבים מתחדשים מול מתכלים, תחרות שימושי קרקע, זיהום סביבתי, מחירי השימוש בסוגי מקורות אנרגיה מול שמירת איכות הסביבה, פיתוח בר-קיימא, סיכון האוכלוסייה בשימוש באנרגיה גרעינית.	ניהול משק האנרגיה, מקורות, שינויים בשימושים, פתרונות להבטחת אספקת אנרגיה.	
ציונות איכות הסביבה צדק יעילות	כבישי אגרה - מיקום וניהול תשתיות, הפרטה, חלופות ואיכות הסביבה.	מערך התחבורה - תפרוסת, בעיות, פתרונות.	
ציונות שמירה על	זיהום נחלים ופגיעה בבריאות, המלחת האקוויפרים, זיהום אוויר,	מפגעים סביבתיים ופגיעה בסובב הטבעי.	נושא 6: איכות הסביבה ופיתוח בר-

קיימא		זיהום קרקע, זיהום קרינתי ובריאות אזרחים, פגיעה בנדל"ן פרטי וציבורי.	הבריאות שמירת הסביבה צדק מוסר
הגורמים לפגיעה בסביבה - עלייה ברמת החיים וגידול אוכלוסייה.	חופי ים, מרכזי מסחר ושינוי יעוד קרקעות, דילמות בתכנון סביבתי, מעורבות ציבורית מול כוחות פוליטיים-כלכליים, שימושי קרקע מתחרים.	שיווין צדק מרחבי-חברתי-כלכלי ציונות	

גיאוגרפיה ופיתוח הסביבה - לחטיבה העליונה - "פיתוח ותכנון מרחבי"

ערכה: עירית שמואל

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	נושאים לדיון וסוגיות ערכיות	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה
מידת רמת פיתוח של מדינות	א. מדדים לבחינת רמת הפיתוח של מדינות. 1. סוגי מדדים: כלכליים, דמוגרפיים, חברה ורווחה, תשתיות טכנולוגיה ותקשורת, אינדקס הפיתוח האנושי. 2. השימושים במדדי רמת הפיתוח ומגבלותיהם: השוואה בין מדינות, דרוג מדינות, פיתוח בתוך המדינה, תהליכי תכנון ובניה. מגבלות מדדי הפיתוח. 3. תהליכי שינוי במבנה המגזרי של המשק.	- האם נכון לדרג מדינות? מי המדרג ומהו האינטרס המנחה אותו? - מה הקשר בין דרוג מדינה לחייו של הפרט? - האם דרוג כלכלי גבוה מעיד בהכרח על מדינה מפותחת? - מדדים כממוצע סטטיסטי המסתירים פערים עצומים בין הגלעין לשוליים. - פיתוח כלכלי מול מסורת. - הסביבה כמשלמת המחירים על הפיתוח המואץ. - אינטרסים ממשלתיים	חיי אדם, שוויון צדק חברתי קיימות כבוד, אושר אחריות גלובלית ערבות הדדית קבלת האחר מימוש עצמי צמיחה העדפה מתקנת

	ב. השלכות של תהליכי הפיתוח על תחומים שונים במדינה: 1. פיתוח מואץ - עיור, צמיחה במסחר, השכלה, רמת חיים. 2. פיתוח אי שוויוני: אי שוויון מרחבי בתוך המדינה, מחיר סביבתי. 3. האתיקה של הפיתוח: שימוש במדדים שפותחו בעולם המפותח, פיתוח ממשלתי מול מקומי, אי צדק ואי שוויון בחלוקת הרווחים והתועלות	ביזמויות פיתוח מול אינטרסים פרטיים. • מדידת עולם מתפתח במושגים של עולם מפותח. • מדיניות מדינת הרווחה מול מדינה קפיטליסטית. • צדק חלוקתי • סוגית צפון-דרום.	
גורמים לשונות בתהליכי הפיתוח	א. גורמים כלכליים היסטוריים לתהליכי פיתוח. 1. הקולוניאליזם: ניצול משאבים, הגדלת פערים בין מרכז לפריפריה, חלוקה לא הוגנת של רווחים, השפעה על מבנה המשק של המדינות הנשלטות, עיור והגירה. 2. הסחר העולמי: מדינות המייצאות משאב אחד, יתרון וחסרון יחסי של מדינה. ב. תהליך הגלובליזציה כמחולל תהליכי פיתוח מרחביים. • היבטים חיוביים של גלובליזציה במדינות מתפתחות: קדמה,	• המורשת הקולוניאליסטית - תרמה או גרמה נזק לכינון המדינות העצמאיות? • תהליך הגלובליזציה - מי המפסידים ומי המרוויחים? • מסורת לעומת קידמה - מי המפסידים ומי המרוויחים? • גורמים שונים לפערי פיתוח והבדלים בין מדינות מפותחות ומתפתחות.	זכויות אדם שוויון צדק מוסר כיבוד האחר קיימות צדק חברתי הגינות

		תעסוקה, רמת חיים, מודרניזציה, צמצום פערים עם עולם מפותח. היבטים שליליים של הגלובליזציה במדינות מתפתחות: ניצול עובדים, תלות, הגדלת פערים, פגיעה בשוליים, הגירה, נטישת מסורת, פגיעה בסביבה ובבריאות.	
חיים בכבוד הזכות לרמת חיים נאותה הזכות לחינוך הזכות לתעסוקה חופש העיסוק הזכות לטיפול רפואי הזכות לקניין גישה למשאבי טבע שימור עירוני סובלנות פלורליזם מסורת אבות חיבור לטבע	- פיתוח מואץ במרכזי הערים על חשבון הפריפריה. - הצורך למצוא פרנסה בערים למול צפיפות ועלויות גבוהות. - אי רכישת השכלה מתאימה כמכשול לקידום ופיתוח. - שימור מול פיתוח- מבנים למול דרישות המיקום של עסקים מתפתחים. - גטאות בתוככי הערים מבחירה או אילוץ - את מי משרתים?	א. ערים בעולם - תהליכי עיור, גורמי מיקום ומאפייני פיתוח עירוני. - שילבים בתהליך העיור. - גורמי מיקום של ערים. - המעבר מעיר ביניים לעיר תעשייתית מסורתית. - מאפייני הפיתוח העירוני במדינות מפותחות. - מאפייני הפיתוח העירוני במדינות מתפתחות. א. עיור יתר. ב. חתך מחירי הקרקע בעיר והשפעתו על מבנה המרחב העירוני. ג. מרכיבי המרחב העירוני: - שימושי קרקע בעיר. - מרכז העיר - מאפיינים. - המרחב המסחרי. - תמורות במרחב התעשייתי - תמורות במרחב המגורים - פיתוח מול שימור במרחב העירוני. ד. המעבר מעיר למטרופולין. ה. מרכיבי המרחב החברתי בעיר:	העיר במרחב העולמי

		1. הבדלות מרחבית 2. צדק מרחבי סביבתי ו. אזור המגע בין הכפר לבין העיר - השובל העירוני-כפרי. 1. מאפייני אזור המגע 2. חשיבות השמירה על השובל העירוני-כפרי ירוק. ז. עיר עולם - מוקד גלובלי לפעילות כלכלית. 1. ערי עולם - מאפיינים כלכליים, פיזיים, חברתיים, גלובליים. 2. ערי עולם - הגורמים לצמיחה והשלכותיה.	
הזכות לרמת חיים בסיסית חרות שוויון הזכות לקניין איכות הסביבה פיתוח בר קיימא	- ההשלכות החיוביות והשליליות של "המהפכה הירוקה". האם הייתה נחוצה? - עליה בתפוקה החקלאית על חשבון ניצול קיצוני של משאבים: קרקע ומים. - מחיר הקדמה עבור האיכרים והחקלאים המסורתיים. - משבר החקלאות- וההגירה המואצת לערים. - שינוי פני הכפר - כניסת תעסוקות לא חקלאיות. - האם הכפר האוטנטי ייעלם? - חקלאות מתועשת, חקלאות בת קיימא, נזקים מול תועלות. - תאגידים וחברות רב-לאומיות בתחום	א. המרחב הכפרי 1. הישוב הכפרי 2. מדרג הישובים במרחב הכפרי. ב. המהפכות החקלאיות והמהפכה הירוקה בעולם המתפתח ג. החקלאות בעולם המתפתח 1. איכרות 2. טיפוס חקלאות זעירה 3. חקלאות מסחרית ד. החקלאות בעולם המתפתח 1. חקלאות מסחרית מתמחה 2. בעיית החקלאות המסחרית ה. תמורות במרחב הכפרי בעולם המפותח: כניסת פעילויות לא חקלאיות לכפר, תיירות, תיעוש, כניסת אוכלוסייה עירונית,	המרחב הכפרי בעולם המפותח והמתפתח

	עליה בביקוש. ו. חקלאות וסביבה 1. פגיעה בסביבה - קרקע ומים 2. חקלאות בת קיימא	החקלאות- ניצול אזורים כפריים עניים.	
זרזי פיתוח - משאבים תחבורה ותקשורת	א. משאבים כתשתית לפיתוח 1. משאבי טבע - מקורות אנרגיה ומחצבים. 2. משאבי סביבה ונוף. 3. משאבי מים כבסיס פיתוח חקלאי. 4. משאבי ים 5. משאבי אנוש. ב. תשתית תחבורה ותקשורת 1. תחבורה 2. אמצעי תקשורת	• ניצול משאבי טבע, נוף וסביבה לטובת פיתוח. • ניצול משאבי אנוש לטובת פיתוח. • אמצעי תחבורה ותקשורת מעודדי הגירה וגלובליזציה. • יתרונות וחסרונות של ייצור דלקים ביוגניים. • חלופות תחבורה מסוגים שונים- יתרונות וחסרונות. • פיתוח תחבורה ציבורית והסעת המונים. • תשתיות תקשורת באזורי עולם שלישי ואזורים נדחים (תחבורה ותקשורת כזרזי פיתוח).	השגיות תחרותיות העצמה פיתוח בר קיימא
תכנון ופיתוח במרחב העולמי, תהליכים יתרונות והשלכות סביבתיות	א. גורמים ותהליכים בתכנון ופיתוח 1. גורמים בתחום התכנון: גידול אוכלוסייה, עליה ברמת חיים, שינויים תרבותיים וטכנולוגיים. 2. תהליכים והיבטים בתכנון ופיתוח ב. תרומת הפיתוח לאדם ולחברה: רמת חיים, רווחה, תועלת כלכלית, מקומות תעסוקה. ג. השלכות הפיתוח על	• ניגוד האינטרסים בין צרכי הציבור, מגמות יזמיות, כדאיות כלכלית, ושימור הסביבה. • דילמות הון- שלטון. • נזקים סביבתיים הנגרמים כתוצאה מתהליכי פיתוח. • עימות בין המדינות המתפתחות והמזהמות מול המדינות המפותחות. הסכמים וארגונים בינלאומיים.	פיתוח בר קיימא שמירת טבע

		הסביבה. 1. נזקים סביבתיים: ניצול יתר של מים, קרקע, מחצבים, יערות, הריסת מערכות אקולוגיות ואבדן שטחים פתוחים. 2. דרכים למזעור נזקים: תכנון, הקטנת זיהום, פעילות "ירוקה" קידום חקיקה סביבתית. ד. פיתוח בר קיימא ה. תכנון ופיתוח מיזמים בישראל	
--	--	---	--

הפיקוח על הוראת ההיסטוריה

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בהיסטוריה בחטה"ב

ערכו: לאה ויינברגר וד"ר טליה נגר

שכבת ז'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
נפילת האימפריה הרומית	שינוי המציאות באירופה בעקבות התפוררות האימפריה הרומית.	שמירה על זהות דתית ותרבותית (מפגש בין תרבויות)	שמירה על זהות מול קבלת זהות דתית ותרבותית חדשה, הפרייה הדדית או כפייה.
גיבוש מחדש של אירופה, תרבות נוצרית ומשטר פאודלי	השפעת מבנה המשטר הפאודלי על החברה.	חירות אישית	בחירה בין חירות אישית לקבלת הגנה.
גיבוש מחדש של אירופה, תרבות נוצרית ומשטר פאודלי	צמיחת הערים וחיי היומיום בחברה עירונית אוטונומית (גילדה, אוניברסיטה).	ערבות חברתית הדדית	ערבות חברתית מול אינטרס כלכלי- חברתי.
גיבוש מחדש של אירופה, תרבות	היהדות בתפיסת העולם הנוצרית כגורם המשפיע על מעמד היהודים בחברה	סובלנות דתית	סובלנות דתית או חוסר סובלנות דתית והשלכותיה,

נוצרית ומשטר פאודלי	הנוצרית.	היבטים של סובלנות והיבטים של מאבק ביחסי יהודים-נוצרים.
---------------------	----------	--

שכבת ז'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
האסלאם - עלייתה של דת חדשה	התפשטות האסלאם והקמת אימפריה מוסלמית כחובה דתית (ג'יהאד) וקביעת היחס ללא-מוסלמים).	סובלנות דתית שמירה על זהות דתית ותרבותית	חשיבות המפגשים בין בני תרבויות שונות, היתרונות של מפגשים אלו והסכנות הטמונות בהם.
האסלאם - עלייתה של דת חדשה	אוטונומיה דתית, תרבותית וחברתית בתנאים של גולה, המרכז היהודי בבבל.	זהות יהודית אחדות העם מבחינה דתית ומנהיגותית	
מסעי הצלב - עימות בין הנצרות לאסלאם	מסעי הצלב - עימות פוליטי ודת.	סובלנות דתית	סובלנות דתית מול קנאות דתית.
יהודי ספרד - בין נוצרים למוסלמים.	חצרנים יהודים.	ערבות הדדית בעם	נאמנות לעמך מול נאמנות לשלטון

		נאמנות לשלטון	הרוב.
--	--	---------------	-------

שכבת ז'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
רנסנס וההומניזם	השינוי בתפיסת האדם ומקומו בעולם.	כבוד האדם	כבוד האדם מול כבוד האל והכנסייה.
שינויים בעולם הדעת בעת החדשה המוקדמת	המצאת הדפוס: טכנולוגיה חדשה והשפעתה על הידע ועל הפצתו.	השכלה העניקת ידע לכל שכבות החברה	

שכבת ח'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד	<u>הערך</u> שיודגש	שאלה/ דילמה
------------	--------------------	--------------------	-------------

ערכית	בתהליך הלמידה	הוראה	
הזכות לרכוש השכלה, לחקור ולדרוש מול נאמנות לאנשי הדת ולאמונה הנוצרית.	חירות - הזכות לרכוש השכלה לחקור ולדרוש החובה להישמע לסמכות	המהפכה המדעית - גישה חקרנית המתבססת על ניסוי ועל תצפית.	נאורות - תפיסה חדשה של האדם ושל החברה
	כבוד האדם שוויון הזכות לחירות	עקרונות הנאורות: הכרה בזכויותיו הטבעיות של האדם	נאורות - תפיסה חדשה של האדם ושל החברה
אם מותר לכפות על אדם לקבל את רצון הכלל (התייחסות לרוסו).	חירות האדם והאזרח במדינה קבלת דעת הרוב	האמונה בקדמה ובארגון מחודש של החברה, האמנה החברתית, הפרדת רשויות, הכרה בזכויותיו הטבעיות של האדם.	נאורות - תפיסה חדשה של האדם ושל החברה
אם מותר למרוד בשלטון אשר אינו מאפשר ייצוג שווה לכל האזרחים.	שוויון הזכות להגדרה עצמית החובה להישמע לסמכות השלטון	המהפכה האמריקאית: יישום רעיונות הנאורות בעיצוב ארצות הברית.	נאורות - תפיסה חדשה של האדם ושל החברה
הקניית השכלה כללית והענקת זכויות אזרח ליהודים - הישג או סיכון.	זהות יהודית הזכות לרכוש השכלה	השפעת רעיונות הנאורות על החברה היהודית.	יהודים בין רפורמה ונאורות

--	--	--	--

שכבת ח'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
המהפכה הצרפתית	המהפכה - הרס המשטר הישן ויצירת משטר חדש הבנוי על רעיונות הנאורות.	שמירה על זכויות האדם שוויון בפני החוק חופש מצפון ודת	מטרה כמקדשת את האמצעים, חתירה לזכויות מול הפרת זכויות כדי להגיע לשלטון חדש.
המהפכה הצרפתית	עליית נפוליאון בונפרטה.	זכויות האדם הזכות להגדרה לאומית	שחרור עצמי מול שחרור לאומי.
המהפכה הצרפתית	היהודים במהפכה הצרפתית ובמשטר הבונפרטיסטי, אמנציפציה, שוויון זכויות ליהודים כיחידים וביטול האוטונומיה לקהילה היהודית.	שוויון זכויות הזכות להגדרה עצמית	שחרור עצמי מול ביטול האוטונומיה היהודית.

ד. המהפכה התעשייתית	השפעת המהפכה על חיי היחיד והחברה.	מימוש עצמי צדק חברתי	קפיטליזם מול סוציאליזם, מימוש עצמי מול מאבק לצדק חברתי.
---------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	---

שכבת ח'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
המהפכה התעשייתית	תנאי החיים של הפועלים: עבודת נשים וילדים.	ערך החיים ההגנה על שלמות הגוף זכויות ילדים זכויות נשים	מימוש קדמה טכנולוגית בהתחשבות בזכויות החלש בחברה.
ראשיתה של המדינה המודרנית: מדינה, חברה ותרבות במאה ה-19	ליברליזם - אימוץ רעיונות הנאורות במדינה המודרנית.	הזכות להגדרה לאומית הזכות להגדרה עצמית	הזכות להגדרה לאומית מול הזכות להגדרה עצמית.
יהודים בין השתלבות לדחייה	מעורבות יהודי ארצות הברית בחיי אחיהם באירופה ומגבלותיה.	ערבות הדדית נאמנות למדינה	ערבות הדדית לבני עמי מול נאמנות למדינה שבה אני חי.

היהודים לאן	פתרונות שונים לשאלת הקיום היהודי.	זהות יהודית מימוש עצמי השתלבות בחברה	הפתרון הטוב ביותר לשאלה היהודית.

שכבת ט'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/דילמה ערכית
השתלטות מדינות אירופה על אפריקה ועל המזרח הרחוק	מאפייני התרבות הקולוניאלית באפריקה.	חירות חיים שוויון כבוד האדם	השתלטות מדינות אירופה על אפריקה ועל המזרח הרחוק - חיובי או שלילי: שיעבוד תושבי אפריקה והמזרח הרחוק מצד אחד ופיתוח כלכלי, טכנולוגי ותרבותי מצד אחר .
יהודי צפון - אפריקה נוכח האימפריאליזם הצרפתי	השינויים בחברה היהודית בצפון אפריקה.	שוויון זכויות אזרחי הזכות לקיום חיי קהילה זהות יהודית	הזכות של היהודי לשוויון זכויות אזרחי מול פגיעה בחוזקה של הקהילה היהודית ובקיומה.

הגורמים לפרוץ מלחמת העולם הראשונה	התארגנות הגושים והתלהבות הציבור.	לאומיות הזדהות עם מעמד החברתי כלכלי.	הנאמנות ללאום והמחויבות לו מול הזדהות עם בני המעמד החברתי-כלכלי.
מאפייני מלחמת העולם הראשונה	מלחמת עולם טוטלית, מלחמת החפירות ומותם של מיליוני חיילים בחזית.	חיי אדם נאמנות למולדת	ערך חיי אדם מול נאמנות למולדת.

שכבת ט'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
מאפייני מלחמת העולם הראשונה.	ההיבט היהודי, יהודים ששירתו משני צדי המתרס.	נאמנות לעם היהודי נאמנות למדינה	מבחן הנאמנות של היהודים הלוחמים במלחמה הראשונה - נאמנות למדינתם או נאמנות לעמם.
הסדרי השלום והשלכותיהם	הסכמי השלום וההכרה בזכות להגדרה עצמית.	זכות המיעוטים להגדרה עצמית פתרון סכסוכים בדרכי שלום	האם היה לחוזה ורסאי סיכוי להביא שלום? האם הערכים "זכויות מיעוטים להגדרה עצמית" והערך "פתרון סכסוכים בדרכי שלום" באים לידי

ביטוי בחוזה ורסאי ?			
טובת המדינה והכלל מול הסכנה של פגיעה בזכויות הפרט.	שמירה על זכויות הפרט (חיים, חירות, שוויון וכבוד האדם) שמירה על טובת המדינה והכלל	דמוקרטיה שעמדו במבחן ודמוקרטיה חדשות שקרסו.	מדינות דמוקרטיות אל מול משברים חברתיים, כלכליים ותרבותיים
שוויון חברתי וביטול מעמדות במחיר של פגיעה בזכויות הפרט.	שמירה על זכויות הפרט שוויון חברתי לכול וביטול המעמדות	הסיבות והנסיבות למהפכת אוקטובר וניסיונותיהם של לנין ושל סטלין לעצב משטר וחברה קומוניסטים בבריה"מ בשנות ה-20 וה-30.	משטר טוטליטרי בעקבות מהפכת אוקטובר - הקמת ברית המועצות

שכבת ט'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
המשולש הארץ ישראלי: בריטים, ערבים ויהודים.	כתב המנדט על ארץ ישראל ומשמעותו לגבי תושבי הארץ בני שני העמים.	הגשמת החזון הציוני. שמירה על הזכויות האזרחיות של בני העם האחר היושב בארץ	בית לאומי ליהודים ושמירת הזכויות האזרחיות של הערבים.
בניית התשתית למדינה יהודית בתקופת המנדט.	גלי העלייה בין מלחמות העולם והשפעתם על התפתחות היישוב.	ערך הגשמת הציונות (התיישבות, תרבות, עבודה ופרנסה, הגנה על הישובים, חקלאות ועוד..)	דמותה של החברה היהודית בא"י: חברה קפיטליסטית הנסמכת על הון פרטי או חברה סוציאליסטית הנסמכת על הון לאומי.
הסכסוך היהודי-ערבי מאפיינים והתפתחות.	גילויי האלימות הערבית.	הזכות לקיום ערך החיים והביטחון. הזכות להגדרה עצמית	
היישוב במבחן	הדילמה: "הבלגה או או"ת"תגובה".	הזכות לחיים והגנה. איסור פגיעה בחפים מפשע.	הדילמה: "הבלגה או או"ת"תגובה"

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בהיסטוריה לשכבה י'

ד"ר אהובה שלר וד"ר טליה נגר

שכבת: י'

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	העבר שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה /דילמה ערכית
מאפייני הלאומיות המודרנית והתנועות הלאומיות באירופה במאה ה-19	הגורמים לצמיחת התנועות הלאומיות באירופה במאה ה-19 ולהתגבשותן.	התבונה - "העז לדעת! אזור אומץ להשתמש בשכלך שלך" (עמנואל קאנט). עידוד לחשיבה ביקורתית של מקורות הידע והסמכות בחברה האנושית.	תנועת ההשכלה לעומת רעיונות הרומנטיקה - התנגשות בין הרגש לבין השכל, כמיהה לעבר לעומת מבט לעתיד.
מאפייני הלאומיות המודרנית והתנועות הלאומיות באירופה במאה ה-19	דפוסי ההגשמה של שתי תנועות לאומיות באירופה במאה ה-19: שליטה במדינה, מטרת המאבק, הכוחות הפעילים שהניעו את המאבק, השלבים העיקריים במאבק, הגורמים המסייעים והגורמים המעכבים בניהול המאבק, תוצאות המאבק.	אהבת המולדת ומסירות פטריוטיות	
התנועה הלאומית היהודית המודרנית ומאפייניה העיקריים	הגורמים לצמיחתה ולהתארגנותה של התנועה הציונית.	שאיפה לשמירה על הייחוד הלאומי. השתלבות בחברה הדומיננטית	"היה אדם בצאתך ויהודי אהלך" (משה מנדלסון) - השתלבות בחברה במחיר אובדן הזהות היהודית

בקרב יהודים במדינות שזכו לאמנציפציה.			
--	--	--	--

נושא לימוד: לאומיות בישראל ובעמים	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה /דילמה ערכית
התנועה הלאומית היהודית המודרנית ומאפייניה העיקריים	פועלו של בנימין- זאב הרצל לבניית התנועה הציונית ולארגונה: "מדינת היהודים", תכנית באזל, המסגרות הארגוניות למימוש מטרות התנועה, ניסיונותיו של הרצל לקידום קבלת הצ'רטר, ויכוח אוגנדה.	מנהיגות - דבקות במשימה, יכולת לרתום אחרים למשימה מתוך שכנוע פנימי ולא בדרכים אלימות, כפי שבאו לידי ביטוי בפועלו של הרצל.	
דפוסי הפעילות של התנועה הציונית בגולה ובארץ ישראל	דפוסי הפעולה של התנועה הציונית במדינות אירופה, בארצות אגן הים התיכון ובארצות האסלאם: אגודות, ציוניות, ספרות, עיתונות, לימוד השפה העברית, "עבודת ההווה", הקמת מסגרות להכשרה ולעלייה.	דבקות בהגשמת החזון התמודדות עם בעיות השעה	טיפול במטרות קצרות טווח לעומת דבקות במטרה הסופית בלבד: השקעת מאמצים בפתרון בעיות היומיום של היהודים בגולה - "עבודת ההווה" - או דבקות בפעולות למען הקמת בית במולדת לעם היהודי.
דפוסי הפעילות של התנועה הציונית בגולה ובארץ ישראל	פעולותיהם של הציונים בארץ ישראל עד מלחמת העולם הראשונה: הסיבות לעליות לארץ ישראל,	שוויון חירות הפרט	התלבטות בין ערך השוויון לבין ערך חירות הפרט, התלבטות זו העסיקה את הקבוצות הראשונות

מפת ההתיישבות, צורות התיישבות, מסגרות פוליטיות, חברתיות וביטחוניות, תרבות וחינוך, אישים וארגונים שסייעו לפעילות הציונית.		(קבוצה - צורת התיישבות המבוססת על עיקרון השוויון על-פי האידיאולוגיה הסוציאליסטית) ואחר כך את הקיבוצים.
---	--	---

שכבת: י'

נושא לימוד - בית שני	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה /דילמה ערכית
ממדינת מקדש לעם הספר, בית שני, יהודה בתקופה הפרסית	המחלוקת בשאלת הזהות היהודית: הגישה הבדלנית מול הגישה האוניברסלית.	גישה בדלנית וסגורה גישה אוניברסאלית	<u>"מיהו יהודי" ?</u> (מתוך: "יוון ורומא : חברה וחזון בעולם העתיק " מכון שון תשנ"ג , 1992 , משרד החינוך ") הדילמה בין הגישה הבדלנית לגישה האוניברסלית בתקופה הפרסית: סוגיות היחס לשומרונים וגירוש הנשים הנזכרות.
השפעת ההלניזם על החברה היהודית	השפעות המפגש עם ההלניזם על צביונה של החברה היהודית בתחומים	פלורליזם	השתלבות מול דחייה - השתלבות בחברה משכילה עשירה ופתוחה לעומת שמירה על הזהות

הייחודית.		שונים: תרבות, אורחות חיים, מפעלי בנייה, אופי ההנהגה (צמיחתה של שכבת אצולה שלא ממעמד הכהונה ולא מצאצאי בית דוד).	
דרכי התמודדות עם המשבר הלאומי והאישי בעקבות חורבן הבית. בין ייאוש לבנייה - הסיכונים והסיכויים שבכל אחת מן הגישות. בניית המרכז ביבנה תוך שמירה על זכר המקדש הוא הפתרון שמצאו ריב"ז ורבן גמליאל- להתמודדות עם המשבר ופתרון הדילמה.	התמודדות פרודוקטיבית עם קושי	המשבר שנוצר בחברה היהודית עקב חורבן בית המקדש והסכנות שנשקפו לחברה היהודית עקב משבר זה. בניית המרכז ביבנה: עיצוב חיים יהודיים ללא מקדש, יצירת גורמים מלכדים חדשים: תקנות חדשות כזכר לחורבן, בית הכנסת, לימוד התורה והתפילה.	בין ייאוש לבנייה: מירושלים ליבנה

נושא לימוד - ערים וקהילות בימי הביניים	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה /דילמה ערכית
העיר בגדד בעולם המוסלמי	העיר בגדד כמרכז תרבותי של העולם המוסלמי במאות ה-9,10, תחומי הידע שפרחו בבגדד.	פתיחות כלפי אחרות שבירת קדומות	
הקהילה היהודית בעולם המוסלמי	המעמד המשפטי של היהודים בעולם המוסלמי, מאפייני הקהילה היהודית, ההנהגה העצמית ומוסדות הקהילה בעולם המוסלמי.	זהות יהודית השתלבות בחברה	דרכים לשמירה על הזהות היהודית באין הנהגה עצמאית, פיתוח מנגנונים לשמירה על הזהות הייחודית בתוך חברה מפותחת מאוד מבחינה אינטלקטואלית. החברה היהודית עמדה בפני השאלה - "כיצד לשמר את עצמם כחברה המיוחדת בדתה ובמנהגיה ולצאת מתקופת הגלות כפי שנכנסו אליה- עם יהודי" (שמחה גולדין)
העיר באירופה הנוצרית	היחסים בין תושבי העיר לבין השלטון: המאבק של תושבי העיר להשגת חירויות, הדפוסים השונים למתן חירויות. המבנה החברתי בעיר: חברתית, המושג "אזרח חופשי",	חירות שוויון	בתוך עולם מעמדי - שבו אדם נולד ומת במעמדו ושבו המוביליות כמעט אינה מתאפשרת - לוחמים תושבי העיר למען החירות של אזרחיהן.

		מעמד הנשים בעיר.	
הקהילה היהודית בבגדד	רס"ג - אישיותו, הגותו ותרומתו להגות היהודית, דרכי התמודדותו עם הבעיות שהעסיקו את היהודים בגולה בימי הביניים, הפולמוסים שבהם היה מעורב.	מנהיגות פתיחות תרבותית זהות יהודית	מהי מנהיגות כיצד ניתן ליישמה? רס"ג כאיש אשכולות המבטא יכולות אינטלקטואליות וכושר מנהיגות דתי וחברתי. רס"ג מבטא את ההשפעה התרבות המוסלמית העשירה על היהודים.
הקהילה היהודית בפראג	המהר"ל מפראג - אישיותו, ותרומתו להגות היהודית בימי הביניים.	מנהיגות פתיחות תרבותית זהות יהודית	המהר"ל כמנהיג אינטלקטואלי ודתי המושפע מן התפיסות הכלליות בדורו.

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בהיסטוריה לשכבה י"א

ערכו: גלעד מניב וד"ר טליה נגר

שכבת יא

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה /דילמה ערכית
מאפייני המשטר הטוטליטרי	המאפיינים המרכזיים המשותפים למשטרים טוטליטריים והדגמתם באמצעות המשטר הקומוניסטי בברית המועצות או באמצעות המשטר הפשיסטי באיטליה.	דמוקרטיה זכויות אדם ואזרח	הכמיהה למנהיג חזק בעתות משבר מול הסכנה שבהעצמתו ושבהעברת הסמכויות מהעם למנהיג.
הגורמים והנסיבות לעליית הנאצים לשלטון	עליית הנאצים התאפשרה כתוצאה משילוב של נסיבות פוליטיות, חברתיות וכלכליות. נסיבות כאלה עלולות להתרחש בכל מקום ובכל זמן.	דמוקרטיה אחריות אישית	שימוש בדמוקרטיה כדי להחריבה, אחריות אישית להגנה על הדמוקרטיה, עליית הנאצים לשלטון כתולדה של המאפיינים הייחודיים לגרמניה הנאצית או כפרי נסיבות היסטוריות אוניברסליות.
המעבר של גרמניה מדמוקרטיה לנאציזם	תהליך הנאציפיקציה של גרמניה כלל שני פנים: הפן החברתי-חינוכי והפן הפוליטי-ממסדי. התוצאה הייתה הפיכת גרמניה והגרמנים (ברובם) לנאצים.	אחריות אישית לשמירה על נורמות ועל ערכים תחת הפעלת לחץ חברתי ופוליטי.	פרט מול כלל: שמירה על אישיות עצמית מול הליכה עם הכלל (להיות ייחודי להיות כמו כולם).
תגובת מדינות	האדישות והשיקולים	אוניברסליזם	אוניברסליזם מול

בעולם - ועידת אוויואן ופרשת האנייה "סנט לואיס"	הפוליטיים הפרטיקולריים שלרוב אפיינו את עמדת מדינות העולם מול מצוקת יהודי גרמניה בשנות השלושים.	רגישות מוסריות קבלת האדם באשר הוא אדם נכונות להתגייס לעזרת בני אדם במצוקה	פרטיקולריזם: התגייסות לעזרת בני עם אחר או הדגשת השיקולים והאינטרסים הלאומיים הסותרים עזרה כזו.
--	--	--	--

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה / דילמה ערכית
מדיניות החוץ של הנאצים בשנות השלושים - תוקפנות מול פייסנות	ההידרדרות לקראת מלחמת העולם השנייה לאורך שנות השלושים כתוצר של מדיניות נאצית תוקפנית ושל היעדר תגובה מצד מדינות המערב.	אחוות עמים נכונות להסתכן כדי להגן על עמים מותקפים מחויבות לשמירה על הסכמים, חוק וסדר במערכת יחסים בינלאומיים	הגנה על עמים ועל מדינות מפני תוקפנות מול סיכון חיי אדם בלחימה בארץ אחרת. שמירת הסדר והחוק הבינלאומי מול התערבות בענייניהן של מדינות אחרות.
"הסדר החדש" והצעדים למימוש.	המדיניות הנאצית האנטי-יהודית היתה יחודית, אך גסחלק ממדיניות כוללת שהתבססה על האידיאולוגיה הנאצית.	אמפתיה ורגישות לסבל הזולת	
היהודים בפולין בימי	גורלם של יהודי פולין תחת הכיבוש הנאצי, תנאי החיים בגטו וההתמודדות עמם.	ההיצמדות לחיים שמירה על צלם אנוש בתנאים בלתי-אפשריים	

הכיבוש הנאצי עד לביצוע הפתרון הסופי		עזרה הדדית תפקידי הנהגה (יודנראט, תנועות הנוער) בעת משבר.	
דילמות של היודנראטים בגטאות בתקופת ההשמדה.	הדילמות שעמן התמודדו היודנראטים התמודדו עם דילמות בלתי אפשריות. דרכם לא הייתה מקשה אחת. יודנראטים שונים נקטו בדרכים שונות ומגוונות בהתמודדות עם דילמות אלה.	בחירה בין דרכי פעולה שונות שכולן רעות בחירה ברע במיעוטו. הימנעות משיפוטיות	קיום קשר עם האויב במטרה להציל יהודים או הימנעות בכל מחיר מכל קשר כזה.

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה / דילמה ערכית
דרכי הלחימה של יהודים בזמן הפתרון הסופי.	יהודים לקחו חלק בלחימה נגד הנאצים בדרכים שונות - בגטאות, ביערות, במחנות ההשמדה ובמסגרת צבאות בנות הברית.	הגנה עצמית סיכון חיים למען מטרה נעלה	מלחמה גם כשיש דרך אחרת או לא, מלחמה במחיר סיכון חיים של אחרים.
יחס האוכלוסייה בארצות הכיבוש הנאצי - גורמים	הבחנה בין שלושה סוגי אזרחים: משתפי פעולה, הרוב הדומם, מצילים. הדגשת דרכם של המצילים, ובעיקר של	אחריות אישית מוסריות הומניות עזרה לזולת	הצלת חיי אדם מול הסתכנות באובדן חיי המציל, משמעות העמידה מנגד והסיוע לתוקפן.

		"חסידי אומות עולם", אשר סיכנו את חייהם כדי להציל יהודים בלי לקבל תמורה כלשהי.	ודפוס פועלה.
קיום הסולידריות היהודית מול שמירה על אינטרסים של היישוב היהודי: סיוע לבריטניה במלחמה נגד הנאצים או מאבק בה בשל מדיניותה בארץ.	סולידריות יהודית	היישוב היהודי בארץ ישראל - שהיה עסוק בבעיות קשות משל עצמו והיה מוגבל מאוד ביכולותיו - נקט דרכים שונות בניסיון לסייע ליהודים שתחת השלטון הנאצי.	פעולות עזרה וניסיונות הצלה מצד היישוב היהודי
האם מותר לעשות שימוש בנשק להשמדה המונית כלפי אויב אכזר.	מוסר מלחמה	סיום המלחמה באירופה ובחזית המזרח הרחוק, הטלת פצצות האטום כדי לסיים את המלחמה עם יפן.	כניעת גרמניה ויפן, פצצות האטום.

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>העבר</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה /דילמה ערכית
שארית הפליטה	בסיום המלחמה התרכזו מאות אלפי עקורים יהודים במחנות עקורים באירופה. רבים מהם ביקשו להגיע לארץ	היצמדות לחיים גם לאחר סבל לא-אנושי ציונות נכונות להיאבק למען מדינה יהודית	

		ישראל.	
הקמת האו"ם ומשפטי נירנברג	בסיום המלחמה נקבעו נורמות וכללים לעולם החדש: חיזוק התפיסה לפיה במערכת הבינלאומית יש חוק וסדר ויש מי שאמור לשמור על הסדר. קיבוע הנורמה והערך שאדם אחראי תמיד למעשיו, גם אם ביצע פקודות של אחרים.	קיום חוק וסדר במערכת בינלאומית אוניברסליות אחריות אישית של אדם למעשיו הימנעות מציות עיוור לפקודות	במערכת היררכית כמו צבא, המבוססת על מילוי פקודות - האם יש מקום לשיקול דעת ואחריות אישית של מבצע הפקודות?
בניין הבית הלאומי 1945-1920	מדינת ישראל לא הוקמה יש מאין ב 1948. במשך למעלה מעשרים שנות חיים תחת המנדט הבריטי הונחה התשתית לקיומה של המדינה בתחומי הפוליטיקה, הדמוקרטיה, הכלכלה, הצבא, התרבות, ההתיישבות ועוד.	התמדה ונחישות דמוקרטיה	

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה / דילמה ערכית
מאבק היישוב בשלטונות הבריטי, 1948-1945	הגברת המאבק של היישוב היהודי בשלטון הבריטי מתום מלחמת העולם השנייה ולנוכח המשך מדיניותה האנטי-ציונית של ממשלת בריטניה. המאבק מתנהל בכמה מישורים: העפלה, ביטחון, התיישבות, דיפלומטיה.	פרגמטיזם מדיני - ניצול הזדמנויות פוליטיות שמירה על ערכי מוסר תוך כדי מאבק - הימנעות מפגיעה בחפים מפשע לאומיות - מאבק נחוש למימוש הזכות לריבונות	"מאבק צמוד" מול "מאבק רצוף" - כיצד לנהל את המאבק בבריטים.
מלחמת העצמאות	סירוב הערבים לקבל את החלטת כ"ט בנובמבר, פרוץ המלחמה והקמת מדינת ישראל, גבולות המדינה לאחר המלחמה. מלחמת העצמאות כמלחמה קיומית בעלת מאפיינים ייחודיים, אשר שינתה את המצב הפוליטי והדמוגרפי בארץ ויצרה, בין השאר, את בעיית הפליטים הפלסטינים.	פרגמטיזם מדיני - נכונות לקבלת פשרות דבקות במשימה - לחימה בתנאים קשים ביותר וחתימה להשגת היעדים אומץ לב ונכונות לסיכון חיים למען מטרות לאומיות רגישות לסבלו האנושי של האחר, גם אם הביא על עצמו סבל זה	יחס לאוכלוסייה אזרחית במהלך מלחמה, שמירה על ערכי מוסר גם בעת מלחמה - פרשת דיר יאסין.
הכרזה על הקמת המדינה והקמת צה"ל	מעבר בעת מלחמה מיישוב תחת ריבונות זרה למדינה עצמאית וריבונית. היסודות היהודיים והדמוקרטיים של המדינה הצעירה והקמת צבא אחד	שמירה על מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית החובה לציית לשלטון במדינה שמירה על אחדות	פרשת אלטלנה: האם נכון לירות על אחר על מנת למנוע פילוג ועל מנת להבטיח את קבלת מרות מוסדות

השלטון.	העם והימנעות ממלחמת אחים	הכפוף למרות הממשלה.	
תהליך הדדה-קולוניזציה כביטוי לתפיסה ערכית או כתוצר של אינטרסים של מעצמות שונות.	הזכות לחירות מדינית ולריבונות עצמית	תהליך הדדה-קולוניזציה המואץ לאחר מלחמת העולם השנייה כנותן ביטוי לתפיסות של חירות אישית ופוליטית. הגורמים הפוליטיים, הכלכליים והמדיניים לתהליך ומאפייניו בארצות רבות.	תהליך הדדה-קולוניזציה והקמת מדינות עצמאיות במזרח התיכון ובאפריקה

שאלה /דילמה ערכית	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	נושא לימוד
ראיית יהודי ארצות האסלאם שעלו לארץ בתקופה זו כפליטים שנאלצו לעזוב את בתיהם או כציונים גאים שקיימו את חזון קיבוץ הגלויות - מניעים סותרים או משתלבים.	אחדות העם היהודי ושותפות גורל ציונות	צמצום דרמטי במספרם של היהודים בארצות האסלאם מ-1948 ועד שנות ה-60, עזיבה המונית של יהודים את ארצות מוצאם - רובם עלו לארץ, מיעוטם הגרו למדינות אחרות. תהליך זה נבע מהרעה במצבם וממניעים ציוניים - כמיהה היסטורית ואמונית לארץ ישראל.	השפעת גורמים שונים על גורל היהודים בארצות האסלאם, 1967-1948
פעולות תגמול, יישובים אזרחיים כממלאי תפקיד ביטחוני בהגנה על	מוסר מלחמה יישוב הארץ	בעיות הביטחון הקשות שעמן התמודדה ישראל בשנים 1948-1956,	מדיניות הביטחון בשנות החמישים

ומלחמת סיני	המחלוקת בין הגישה האקטיביסטית, שראתה צורך בחידוד העימות הערבי-ישראלי, לבין הגישה המתונה, שסברה כי האינטרס הישראלי הוא להקחות את עוקצו של העימות.		הגבולות, מתינות מול אקטיביזם - דרכים לניהול מדיניות החוץ והביטחון של ישראל, מלחמה יזומה.
מלחמת ששת הימים	המעברים הדרמטיים שעברה החברה הישראלית בשבועות ספורים: מחרדה קיומית בתקופת ההמתנה לתחושת אופוריה והתעלות בשנים שלאחר המלחמה. ההתקפה הישראלית שפתחה את המלחמה, האינטרסים השונים של מצרים, של סוריה ושל ברית המועצות, המאמצים למניעת המלחמה, המלחמה כקו פרשת מים בחברה הישראלית ובמזרח התיכון כולו.	אומץ לב דבקות במשימה	בין שמחה על הניצחון ועל ההישג האדיר לבין אופוריה, שחצנות וזלזול באויב.
מלחמת יום הכיפורים	האופוריה שלאחר מלחמת ששת הימים והקונספציה הביטחונית שנוצרה בעקבותיה שגרמה לקיבעון מחשבתי ולזלזול באויב. הגורמים לעובדה שהמלחמה הפתיעה את ישראל, הניצחון הצבאי במלחמה והמחיר הקשה ששילמה עליו ישראל, ההשלכות של	אומץ לב דבקות במשימה	

		המלחמה על תהליכים בחברה הישראלית - הן לטווח קצר הן לטווח ארוך.	
--	--	---	--

נושא לימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערך</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
הסדרי השלום עם מצרים	תהליך השלום עם מצרים שהחל ב- 1977 כתוצאה של תהליכים פנימיים הן במצרים והן בישראל, תקדים ראשון של החזרת שטחים ושל פינוי יישובים ישראליים.	השלום והתובנה כי "לא לנצח תאכל חרב".	שטחים תמורת שלום.
עליות בשנות החמישים והשישים	בעשרים השנים הראשונות עסקה מדינת ישראל והחברה הישראלית במפעל אדיר של קליטת עלייה גדולה מכל רחבי העולם היהודי. מפעל זה הוא אחד ההישגים הבולטים של המדינה הצעירה, אף כי נעשו בו משגים וטעויות לא מעטות שהשפעתן ניכרה למשך שנים רבות.	קיבוץ גלויות מדינת ישראל כמדינת העם היהודי ערבות הדדית אחריות המדינה לקיומם בכבוד של אזרחיה	שאלת העלייה המבוקרת.
המעבר מחברת כור היתוך לחברה רב- תרבותית	המעבר של החברה הישראלית, שהתחיל בשליש האחרון של המאה העשרים, מחברת כור היתוך - ששאפה לעצב את כל חבריה בדמותו של "היהודי החדש", לחברה רב-תרבותית	פלורליזם סובלנות קבלת האחר	רב תרבותיות כביטוי לפלורליזם ולכבוד הדדי מחד גיסא, אך כמסוכנת ללכידות החברתית מאידך גיסא, בשלות החברה הישראלית

לתהליך כזה.		- המכירה בייחודם התרבותי של מגזרים שונים בחברה. הגורמים השונים לתהליך (כלל עולמיים וישראליים) וביטוי בתחומים שונים: קליטת עלייה, מוזיקה, תיאטרון, שפה, תקשורת ועוד.	
היחס לניצולי השואה.	היעדר שיפוטיות ביחס לניצולי השואה.	שינויים ביחסה של החברה הישראלית לשואה ולניצולי השואה שהתחילו בשנות הארבעים ונמשכים עד היום, גורמים לשינויים והשלכות השינויים על יחסם של הישראלים אל המציאות, משפט אייכמן, מלחמות ישראל ועוד כגורמים לשינויים.	תמורות בעיצוב זיכרון השואה

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת הספרות בחינוך הממלכתי

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בספרות לחטיבת הביניים בחינוך הממלכתי

ערכה: רותי שניר

תכנית לימודי הספרות בבית הספר בנויה בחלוקה לסוגות (ז'אנרים): פרוזה, דרמה ושירה. לצורך המיפוי שלהלן בחרנו חתך יצירות הנלמדות ברוב בתי הספר, והתמקדנו בממד הערכי המצוי בהן. הדיון הערכי שהיצירות מזמנות יכול להיעשות באמצעות מתודות הוראה שונות: דיון דילמה, צפייה בסרט, האזנה לקטע מוזיקלי. מובן שהבירור הערכי ייעשה בזיקה להיבטים הספרותיים של היצירות.

שכבת ז'

נושא הלימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערכ שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/ דילמה ערכית
סיפור קצר - חובה עגנון - "קליפת תפוח זהב"	תגובות לאירוע השלכת הקליפה לרשות הרבים: אי-עשייה, "ראש קטן", זריקת אחריות מאחד לשני.	אחריות	התעלמות מול מעורבות, דיבור מול מעשה, משמעות הקבוצה.
שירה - חובה טשרניחובסקי - "בת הרב ואמה"	נישואי יהודייה וגוי, דעות קדומות, אהבה רגעית, שנאה בסיסית כלפי היהודים, מעוות לא יוכל לתקון.	זהות יהודית ולאומית	מורשת, יהדות ומסורת מול ה"אני", אהבה אסורה, התבוללות, נישואי תערובת.
סיפור עם - חסידי י"ל פרץ - "אם לא"	דמות הרב, יחסי קהילה-רב, דרך לעבודת הא-ל,	חמלה ורגישות	מהי הדרך נכונה לעבודת הא-ל? אנושיות ומוסר

למעלה מזה"	מהות יום הכיפורים.		כתחליף לדת.
סיפור מתורגם או הנרי - "אחרי עשרים שנה"	יחסים בין חברים, שוטר מול פושע, מהי דילמה.	חברות חוק	זה מול זה: באילו מקרים חברות גוברת על החוק היבש?
שירה - שואה נתן אלתרמן - "על הילד אברהם"	השואה כחוויה טראומטית, זיכרון היסטורי - התכתבות עם הגורל היהודי, דמות האב הראשון - אברהם.	אהבת האדם ארץ ישראל כבית לעם היהודי	הקשר בין השואה וארץ ישראל.

שכבת ח'

נושא הלימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>הערכ</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/דילמה ערכית
סיפור קצר - חובה ביאליק - "אגדת שלושה וארבעה"	בחירת בן זוג על-פי שיקולי מעמד: מעמד מלכים מול פשוטי העם. ניסיון להלחם בגורל החיים, "היבריס".	חופש בחירה	גורל מול בחירה, פער דורות, סמכות הורים.
שירה - חובה ביאליק - "ציל צליל"	פרדה של גבר ואישה, חוויית נטישה ודחייה, התמדה, שיתוף רגשי, שיחה לבירור עמדות.	אהבה קשר זוגי רגישות כבוד לזולת	ביסוס קשר ומערכות יחסים, כיצד?
סיפור קצר עברי אתגר קרת - "לשבור את החזיר"	יחסי הורים-ילדים, תפיסות עולם שונות, דחיית סיפוקים, כבוד לכסף, הכנה לחיים.	חברות	כיבוד הורים מול ביקורת ילדים כלפיהם, דרכים לחינוך לערכים.

שירה רוני סומק - "קו העוני"	מעמדות חברתיים, תיוגים - "קו עוני", ביקורת חברתית.	סולידריות חברתית	יחס לחלש, לנזקק, לילד מיעוט יכולת בכיתה מותגים" מול "תיוגים.
שירה - שואה טריינין אבנר - "בחזרה לאושוויץ"	מחנה המוות "הגדול", השואה כצריבה בנפש לדורות.	כבוד האדם	איך משמרים את זיכרון השואה? מסעות לפולין.

שכבה ט'

נושא הלימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	<u>העבר</u> שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/דילמה ערכית
קומדיה - חובה ברנרד שאו - "פיגמליון"	מעמדות בחברה, שפה כמייצגת תרבות, תהליכי שינוי בחיים.	דבקות במטרה נחישות כוח רצון	הצלחה בחיים כתלויה בנקודת פתיחה, במעמד ובסביבה. האם ניתן להצליח בכל מצב ?
שירה - חובה רחל - "אל ארצי"	נטיעת עץ כביטוי לקשר לארץ, עלילות גבורה כביטוי לאהבת הארץ.	אהבת הארץ	דרכים למדידת האהבה לארץ, מהן דרכים לביטוי האהבה לארץ?
סיפור עברי יעקב שבתאי - "סרוויס צ'כי"	פחד מאב סמכותי, יחסי הורים וילדים, עונשים כדרך חינוך, טראומות ילדות.	כבוד האדם, הילד, המשפחה	כבוד ההורה - שלום הילד.
שירה זלדה - "עם סבי"	יחסי ילדים-סבים, זקנים בחברה, רגישות לחלש.	כבוד האדם	"אל תשליכני לעת זקנה".
שירה - שואה אבנר טריינין - "כתונת איש המחנות"	תיאור דמות מייצגת מ"שם", התכתבות עם התנ"ך כדרך להעמקת החוויה, יחסי אחים.	כבוד האדם	כיצד ניתן לשמור את זיכרון השואה?

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת הספרות בחינוך הממלכתי-דתי

**מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך
הממלכתי-דתי**

ערכה: מירי וידן

המיפוי שלהלן נערך עם מפמ"רית ספרות, ד"ר טלי יניב, והוא מתייחס ליצירות החובה בתכנית הלימודים (יצירות החובה משתנות אחת לשלוש-ארבע שנים). מכל יצירה נגזרו ערכים, ונוסחו שאלות מהותיות בהתאם לערכים אלו.

מקצוע הספרות בכלל ותכנית הלימודים בספרות בפרט מזמנים, מעצם מהותם, עיסוק בשאלות ערכיות ובירור ערכי.

אחד השיקולים בבחירת היצירות שיוכנסו לתכנית הלימודים הוא הערכים שעולים מהן.

חשוב להדגיש שפירוט הערכים והשאלות המוסריות המוצע להלן הוא בגדר הצעה, כל מורה יכול לבחור בערכים ובשאלות מוסריות המתאימים לתלמידיו ולאישיותו.

שכבת י-י"א

נושא הלימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/דילמה ערכית
מדרשי חכמים "רבי אלעזר והמכוער"	רבי שמעון בן אלעזר פוגש אדם מכוער ופוגע בו, המכוער מראה לו שבעצם העלבנו אותו יש בו פגם בהתנהגותו ובאמונתו. המסר הוא "לעולם יהא אדם רך כקנה ואל יהא קשה	כבוד האדם ביקורת עצמית	כבוד לכל אדם, כיצד? לימוד התורה כמחסן מפני התנהגות שלילית, תנאים לסליחה. האם יש לסלוח בכל מצב?

	כארז".		
סיפור קצר "המפתח" - יצחק בשביס זינגר	סיפורה של בסי פופקין, אישה שמסתגרת מאז מות בעלה, בעקבות שבירת מפתח ביתה היא נאלצת לבלות לילה שלם בחוץ, לילה של חשבון נפש שממנו היא יוצאת אישה שונה.	אמון בבני אדם משפחתיות	אפשרותו של האדם להשתנות בני אדם מיסודם טובים או רעים כיצד ניתן להתמודדות עם מוות ועם אבדן?
שירה "שם, אמרתי" - טוביה ריבנר	דובר השיר מנסה להראות לילדיו את המקום ממנו בא.	זיכרון השואה והגדת לבנו	מה לזכור ומה לשכוח פתרונות לבעיית פער הדורות יחסי הורים וילדים.
שירה "והילד איננו" - יהודה עמיחי	הדובר מתאר את דאגתו כלפי בנו הגדל.	משפחתיות - דאגת אב לילדיו ערבות הדדית	דאגה מנקודת מבט של ילד ושל הורה תהליך ההתבגרות - דרכים להשתחררות ולבניית עצמאות.
שירה "גדול, גיבור ונורא, אמרתי" - רבקה מרים	הדוברת מתארת את כוחו ועוצמתו של הא-ל.	אמונה בא-ל	אמונה בעקבות קשיים, צרות ומצוקות הלל ושבח לא-ל גיבור ונורא - כיצד.
שירה "צנח לו זלזל" - ביאליק	הדובר מתאר את תהליך השינוי שחל בו באנאלוגיה לעונות השנה.	התמודדות במציאות משתנה	התמודדות עם כישלונות ועם אכזבות התמודדות עם שינויים בחיים.
שירת ימה"ב "הבא מבול" - ריה"ל	שיר מסע לא".	אמונה ציונות והגשמה ציונית	אילו מחירים ראוי לשלם בעלייה לארץ שייכותנו לארץ.
פיוט "מעוז צור"	סקירה היסטורית של אויבים הקמים ללחותנו, הצלת הקב"ה ובקשת	אמונה ביכולת הקב"ה להצילנו מאויבינו	מלחמה פיזית לעומת הסתמכות על הא-ל.

	עזרה.	הנצחת חנוכה כניצחון מעטים את הרבים בשל האמונה בקב"ה	
פיוט "שלום לך דודי" - רשב"ג	הקשר בין עמ"י והקב"ה.	אמונה בנצחיות הקשר בין כנסת ישראל וקב"ה *גאולת עם ישראל	ציפייה לגאולה, עד מתי ?

שכבת י"ב

נושא הלימוד	רעיון מרכזי ומיקוד הוראה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/דילמה ערכית
הסיפור החסידי "האיש שנותר בשדה"	חשיבותה של תפילה וערכה, מפגש בין הבעש"ט והאיש הפשוט.	תפילה כוונה בתפילה ראיית הטוב בכול	ערך תפילתו של האדם הפשוט לעומת ערך תפילת הצדיק. מאמצי האדם מול גזרת הקב"ה.
סיפור קצר "שברירים" - דבורה בארון	סיפורה של חיה-פרומה מגיל חמש ועד יום מותה.	ערבות הדדית עזרה לזולת מצוות בין אדם למקום מצוות בין אדם לחברו נתינה ותרומה לחברה	דרכים להתגברות על יחס אכזרי מצד החברה. התמודדות עם אנשי תורה שאינם מקיימים מצוות שבין אדם לחברו.
שירה "פגישה, חצי פגישה" - רחל	מפגש חטוף שמציף אהבה נשכחת.	אהבה ריסון ואיפוק	שליטה ברגשות-כיצד? התמודדות עם על הצפה של רגשות ישנים.
שירה "שיר נס השיר" - אצ"ג	שיר ארספואטי על מלאכת כתיבת השיר	אסתטיקה שירית	
שירה	תיאור חווית העלייה	ציונות	שייכות לאחר שהחלום

נשבר. התמודדות עם אכזבה- כיצד?		והקליטה בארץ, החלום ושברו.	"גלות" - בלפור חקק
התחדשות תמידית - כיצד, מימוש החיים, חשבון נפש ומבט רפלקטיבי - מתי וכיצד.	התחדשות תמידית התמודדות עם כישלון ועם הצלחה	שיר פילוסופי המתבונן על מהלך החיים.	שירה "שירי סוף הדרך" - לאה גולדברג
מטרת הקשיים והצרות שיש לעם ישראל, התמודדות עם קשיים- כיצד? רעיון הגאולה.	אמונה בגאולת ישראל	פניית כנסת ישראל לקב"ה בבקשה לגאולה.	שירת ימה"ב "יונת אלם רחוקים" - רמב"ע
כיצד שמירת השבת כמבטאת את הקשר שבין עם ישראל והקב"ה?	שמירת השבת	תיאור הלכות שבת לאורך בתי השיר, הקשר בין השבת ועם ישראל.	פיוט "כי אשמרה שבת" - ראב"ע
התגברות על הפחד בזמן מלחמה, אמונה בזמן קשיים- כיצד?	אמונה בקב"ה בזמן מלחמה תפילה	שיר מלחמה המתאר קרב קשה ואת ההצלחה בו.	שירת ימה"ב "יום צר ומצוק" - שמואל הנגיד

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת מדעי החברה

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים בסוציולוגיה

ערכו: דנה פרידמן, מפמ"ר מדעי החברה, בשיתוף עם המדריכות אפרת בשירי, אתי אברמוביץ, אתי נייברג ועדה ספיר

מדעי החברה - על מגוון התחומים שהם מציעים: פסיכולוגיה, סוציולוגיה, כלכלה ומדעי המדינה - חוקרים את החברה האנושית על רבדיה השונים. לפיכך, הם ממלאים תפקיד מרכזי בקידום ההבנה של מורכבות החיים החברתיים בעידן הפוסט-מודרני - בעולם בכלל ובחברה הישראלית בפרט.

תחומי הדעת שבמדעי החברה מזמנים התמודדות עם סוגיות בחיי הפרט והחברה. התפיסה הפדגוגית המנחה את הוראת תחום זה היא כי בכל סוגיה יש תשובות מספר לשאלות המועלות לדיון. הסוגיות נידונות ממגוון נקודות מבט, דבר המעודד חשיבה ביקורתית על תופעות בחיי היומיום. הוספת הנדבך הערכי (ערכים כגון: אהבת המולדת, כבוד, סובלנות, הכלה וכדומה) לצד הנדבך התוכני תקנה ערך מוסף ללמידה ותחזק אצל הלומדים את המחויבות לחברה ולערכיה.

במהלך שנת הלימודים תשע"ג, מופו תכניות הלימודים בסוציולוגיה ובכלכלה במטרה להבליט את הציר הערכי הגלום במקצוע. במיפוי הודגשו ערכים ונוסחו דוגמות אפשריות לדילמות ולשאלות ערכיות המעוררות דיון מעמיק בסוגיות הנלמדות.

מסמך המיפוי מזמן למורים ולתלמידים אפשרות להוסיף ולהציע דילמות ושאלות ערכיות בהלימה למציאות החברתית המשתנה.

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

אגף חברה ורוח

הפיקוח על הוראת מדעי החברה

מיפוי ערכים מתוך תוכנית הלימודים בסוציולוגיה

נושא תרבות

נושאים	עמודים בספר הלימוד	תתי נושאים	הערות דידקטיות ושילוב אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	שאלה/דילמה ערכית
מהי תרבות	41-48 ללא תרבות וחברה עמוד 44	הגדרת המושג תרבות (שפירא), הלם תרבות, קטגוריזציה, דעות קדומות וסטראוטיפים	שאלת שאלות	שוויון סובלנות	קיימת טענה כי קטגוריזציה פוגעת ביחסי גומלין חברתיים. האם הינך מסכים עם טענה זו או מתנגד לה?
מרכיבי תרבות	46-73	מרכיבי תרבות: חומרית, לא חומרית. ערכים: הגדרה, סולם ערכים, קונפליקט ערכים. נורמות: הגדרה, סוגי סנקציות, סמלים	יכולה להיות אמונה בדת, אך גם כל אמונה בדבר שלא ניתן להוכחה נחשב כאמונה מחשבים שייכים למרכיב הטכנולוגיה. אך	שוויון הוגנות סולידריות חברתית	האם קיים ערך או מדרג ערכים שהם מוחלטים בחברה? מי ראוי שיחליט אם נורמה היא נורמה מורס או נורמה

פולקווייס? מי צריך לקבוע את הסנקציות, את מידתן, את איכותן ו מי ראוי שיחליט אם נורמה היא נורמה מורס או נורמה פולקווייס? מי צריך לקבוע את הסנקציות, את מידתן, את איכותן ואת היקפן? מדוע חברה זקוקה לסמלים?		"האיך להשתמש בהם" מתייחס לתחום הידע.	סימנים ושפה. המאמר של הול: "הלשון האלמת" ידע - מתייחס לידע אנושי העובר בתרבות מסוימת. אמונה - טכנולוגיה - -פירוט נוסף על נושא הטכנולוגיה בפרק השוואה בין תרבויות (המודל של לנסקי עמודים 84-85 העיקרון המארגן)		
איזה צורך החברה צריכה להתחשב בו בקביעת הערכים שלה, צורך אישי או חברתי? נמק את תשובתך, תוך התבססות על אחת מהתאוריות שלמדת	יציבות חברתית סולידריות	שאלית שאלות. (למשל: שאלה מחוברת: האם פעם התחלת נורמה חדשה בקבוצתך?) רצוי לקשר את הנושא לגישה הפונקציונליסטית	התלמיד יכיר תכונות של מוסדות מאחד מהמוסדות החברתיים הבאים: חינוך, חוק, תקשורת המונים. התלמיד יזהה מוסד חברתי בטקסט שלא נקרא .	65-68	מיסוד ומוסדות חברתיים
האם ראוי לנקוט בהעדפה מתקנת כלפי	שוויון הוגנות צדק		הבחנה בין מין ומיגדר. חובה ללמד את המאמר "תרבות	69	מיגדר

ומיגדר"			יש להדגיש נושא זה כציר ספירלי שסביבו אנו מנתחים תופעות חברתיות בכל הנושאים בסוציולוגיה.		נשים? משמעות הסטטוס המגדרי וההתייחסות המגדרית בחברה פוסט-מודרנית.
טקסים	71-73	הגדרה, מאפיינים, תפקידים, טקס מעבר (ללא טקסי חיזוק)	שימור מול שינוי	נחיצות הטקסים לקיום החברה	
סטטוס		נושא סטטוס נלמד בפרק קבוצה. יחד עם זאת חשוב ללמד בפרק זה את המושגים: סטטוס: הישגי, שיוכי, בסיסי. סמל סטטוס מערך סטטוס קונפליקט סטטוס יוקרת סטטוס	אסטרטגית חשיבה "הגדרת מושג"	שיוויון הישגיות	האם יש משמעות לסטטוסים שיוכיים בחברה המודרנית.
גישות תאורטיות לניתוח תרבות	25-31 77-81	<u>הגישה הפונקציונליסטית</u> פונקציה דיס-פונקציה פונקציה גלויה פונקציה סמויה אוניברסל תרבותי <u>גישת האינטראקציה</u>	אסטרטגית השוואה בין התאוריות השונות.	שינוי מול שימור שוויון הוגנות	האם כל מוסד/תופעה חברתית הקיימים בחברה נחוצים או תורמים להמשכיותה? הגורמים לשינוי בהתנהגות

האישית, הדפוסים העיקריים של אי-שוויון חברתי.			<u>הסימבולית:</u> הגדרת מצב משותפת/לא משותפת משמעות סמלית פרשנות הבניית מציאות <u>גישת הקונפליקט:</u> קונפליקט בין תרבותי: מאבק, יחסי כוח, שליטה, שינוי חברתי.		
האם החוקר יכול להימנע מאתנוצנטריות תרבותית?	הומניזם קבלת האחר פלורליזם	אסטרטגית ה"הטיעון" תוך התייחסות לגישות אתנוצנטריות כפי שיבואו לידי ביטוי באקטואליה	גישת האתנוצנטריות התרבותית והיחסיות התרבותית מאמר: "פולחן הגוף של היאקירמא". יש להדגים את מרכיבי התרבות מתוך המאמר.	87-92	גישות לחקר תרבות
המחיר שחברה משלמת כאשר היא מאפשרת לתרבויות המשנה לפעול על-פי הערכים והנורמות שלהן הפער בין המדיניות	שוויון ייחודיות פלורליזם נתינה קבלת האחר	אסטרטגית טעון. מומלץ לעשות שימוש בנתוני הלמ"ס להדגמת נימוקים מסוג ראיה מומלץ להתייחס למושג קיפוח חברתי ספר קבוצה עמוד : 44.	תרבות משנה, מיעוטים (אתניים וגזעים) מדיניות כלפי יחידות תרבותיות: חובה לקשר את סוגי המדיניות	99- 100 102- 103	יחסי תרבות בחברה הטרוגנית

המוצגות בסוגיות קליטת עלייה לבין המציאות.	רב- תרבותיות	דוגמאות לטעון : "יש קיפוח כלפי מיעוטים בישראל" "מדיניות כור היתוך מהווה גורם מעכב לשינוי או מהווה גורם לשינוי". "פלורליזם היא המדיניות המועדפת כלפי מיעוטים במשטר דמוקרטי".	לגישות לחקר תרבות. <u>בעיות בעת מפגש בין תרבויות:</u> סטראוטיפים, גזענות, גישה אתנוצנטרית. <u>פתרונות לבעיות במפגש בין תרבותי</u> <u>מאמר שומרוני:</u> להדגים מתוכו את מרכיבי התרבות, טכנולוגיה, מאפייני טקס, מדיניות תרבותית של הפרדה.	עמוד 111- 112 עמודים: 134- 137	
האם שינויים הם כורח המציאות ואי אפשר לשלוט בהם?	שמרנות ליברליות ייחודיות לעומת אחידות	טעון המתייחס ל תהליך הגלובליזציה.	תרבות גלובלית ותרבות מקומית. תרבות צריכה	עמוד 155- 156	כיצד משתנות תרבויות?
עד כמה צריכה מעורבות החוקר בנושא הנחקר להשפיע על המחקר ו/או תוצאותיו?	יושר	השוואה בין התצפיות	תצפית: תצפית ישירה, מונחת וממוקדת. מומלץ לערוך סיור לימודי בו התלמידים יכירו מקרב תרבות משנה, ויצפו בה על פי שיטה זו.	161- 165	כיצד חוקרים תרבויות

נושא קבוצה

נושאים	עמודים בספר הלימוד	תתי נושאים	הערות דידקטיות ושילוב אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	דילמה/שאלה ערכית
מדוע אנשים מתגבשים לקבוצות?	8-10	צרכים אינסטרומנטליים צרכים אקספרסיביים	הערות דידקטיות: מושגים אילו נגזרים מתאוריה הפונקציונלית. בשלב לימוד מאמרי החובה - יש להדגים את חשיבות הקבוצה עבור הפרט ועבור החברה. ניתן לפתוח את הדיון באמצעות אסטרטגיה של שאילת שאלות(מחוברת/פתוח ה/עשירה)	סולידריות חברתית חירות שיתופיות השגיות אינדיווידואליזם	האם אנשים מצטרפים לקבוצות רק מסיבות אינטרסנטיות?
מהי קבוצה?	12-14 16	הגדרת קבוצה ומאפייניה: אינטראקציה חברתית, מבנה חברתי, המשכיות ויציבות חברתית. תלות הדדית. זהות קבוצתית. מכנה תרבותי משותף. הגדרת המושג קטגוריה	<u>הערות דידקטיות:</u> חשוב להדגיש בפני התלמידים שכדי שקבוצה תהיה קבוצה מבחינה סוציולוגית, היא חייבת לענות על כל המאפיינים.	נתינה	האם הערך של נתינה צריך להיות לקבוצת הפנים או גם לקבוצת החוץ?

			חברתית. (ללא המון וקהל)		
האם לדעתך יש לשובים קהילתיים זכות מוסרית לבחור או לפסול את האנשים עימם הם רוצים לחיות?	שיווין חירות ייחודיות סובלנות	<u>הערות דידקטיות:</u> <u>בנושא מיון קבוצות:</u> התלמיד ידע להבחין בין הקריטריון לבין הקטגוריות למיון (ראו טבלה עמ' 35) ניתן למיין ולהשוות בין קבוצות שונות לפי הקריטריונים השונים. יש להדגיש בפני התלמידים כי חלק מהמאפיינים אינם דיכטומיים כי אם על-פני רצף. בקריטריון של לכידות קבוצתית, ניתן לתרגל את הגורמים המגבירים לכידות קבוצתית כמשתנים בלתי תלויים. ובהתאם לכך לנסח השערות. <u>אסטרטגית חשיבה</u> * אסטרטגיית ההשוואה כאשר משווים בין קבוצות ניתן לבנות עם התלמידים חלק מהקריטריונים להשוואה ולבקשם להוסיף קריטריונים וכך ללמדם מיומנות	מיון קבוצות: גודל הקבוצה מטרת הקבוצה ואופי היחסים בה. תנאי קבלה לכידות חברתית	26-32,34,35	השוואה בין קבוצות

		השוואה. * ייצוגים גרפיים (באמצעות טבלה).			
האם ניתן להגדיר קבוצה ללא התייחסות לקבוצת התייחסות שלילית? מהם המדדים האובייקטיביים שצריכים להיות להערכת קיפוח חברתי?	<u>שוויון</u>	<u>הערות דידקטיות</u> מומלץ להציג בפני התלמידים אירועים אקטואליים או אירועים מההיסטוריה הישראלית, שניתן להסבירם באמצעות מושגים אלה. חשבו להדגיש את המושג של קיפוח יחסי בגיבוש תחושות של דימוי עצמי, ומיעוטים. <u>אסטרטגית חשיבה</u> אסטרטגית הטעון. <u>רשות:</u> ניתן להדגים מושגים אילו מתוך הקטע על החייל האמריקאי עמוד: 42	קבוצת השתייכות (נולד לתוכה, חובה, בחירה), קבוצת התייחסות, סוגים של קבוצות התייחסות: נורמטיבית, משווה שלילית. הרגשת קיפוח יחסי	38-41 44-45	קבוצת השתייכות וקבוצת התייחסות
משמעותם של סטטוסים שיוכיים בחברה המודרנית.	<u>שוויון</u> הישגיות	<u>הערות דידקטיות:</u> חשוב שהתלמידים יתרגלו מושג זה כבר בפרק תרבות, כאשר אנו מתייחסים לטקס מעבר שהגדרתו טקס	סטטוס, מערך סטטוס, סמלי סטטוס, יוקרת סטטוס, סטטוס, סטראוטיפ, סטטוס שולי.	46-49	סטטוס חברתי

		שמקיימים כאשר אדם עובר מסטטוס לסטטוס.	מערך סטטוס לא מאוזן. תפקיד, שותפי תפקיד, קונפליקט בין שותפי תפקיד	50-52	תפקיד חברתי
האם תסכים לפעול בניגוד למצפונך/אמונתך/ רצונותיך על מנת להיות חלק מקבוצה חברתית? האם תסכים לפעול בניגוד למצפונך למען מטרה משותפת קבוצתית? האם מותר לבצע ניסויים בבני אדם?	חירות הומניזם חשיבה ביקורתית	<u>הערות דידקטיות:</u> התלמיד ידע לתאר בקצרה את הניסוי ולהבחין בין תוצאות ומסקנות. ניתן לשלב כאן את הפרק התשיעי שעוסק בשיטת המחקר "ניסוי". יש לקשר את מסקנות ועדת הלסינקי עם המחקר של מיליגרם. <u>אסטרטגיות חשיבה:</u> הנושא של "ציות לסמכות" מתאים להדגמת הטעון. ייצוגים גרפיים: ניתן	לחץ קבוצתי וקונפורמיות: המחקר של אש המחקר של מיליגרם (ציות לסמכות) הצהרת הלסינקי	60-67	השפעת הקבוצה על התנהגות חברה

		להשתמש באסטרטגיה זו על מנת להדגים חשיבות של מערך מחקר. ייצוגים כמו "עץ", מתאימים להדגמת תוצאות ומסקנות			
האם הייתם מעדיפים מורה שהוא מנהיג דמוקרטי או סמכותי?	הישגיות חירות שוויון אחריות	<u>הערות דידקטיות:</u> חשוב להדגיש את חשיבות מערך המחקר שמלמדים מחקרים אילו. מומלץ לשלב את מושגי הפרק שעוסק בשיטת המחקר - הניסוי כשמלמדים את הניסויים בפרק זה <u>אסטרטגיות חשיבה:</u> אסטרטגיה של שאילת שאלות: (שאלה מחוברת/פתוחה מערערת) בפתיחת נושא המנהיגות. אסטרטגיית הטיעון ניתנת לשילוב גם בהקשר של מנהיגות. לדוגמא: כאשר דנים ביעילות דפוסי מנהיגות שונים	מנהיגות: *הגדרה המושג. *תאוריות בנושא מנהיגות(גישת התכונות והגישה המצבית). *קריטריונים למיון מנהיגות. *מחקרים בנושא מנהיגות: המחקר של ביליס: מנהיג חברתי ומנהיג משימתי המחקר של ליפלט וויט: מנהיג דמוקרטי, חברתי, בלתי מתערב.	78-80	תהליכי קבלת החלטות ומנהיגות בקבוצה

סוגי היחסים הנוצרים בעת מפגש בין תרבויות	123 126- 127	המחקר של שריף הפחתת דעות קדומות באמצעות מגע בין קבוצות	<u>הערות דידקטיות:</u> יש להדגיש את (השערת המגע של אלפורט). תמיכה חברתית ממסדית, פוטנציאל גבוה להכרות אישית, מעמד שווה, שיתוף פעולה (מטרת על).	סובלנות פלורליזם נתינה	אילו רעיונות יש לכם להפחתת הקונפליקט בין הדתיים לחילוניים במדינת ישראל על בסיס השערת המגע?
כיצד חוקרים קבוצות	130- 133	עקרונות בשיטות מחקר : שיטת מחקר: ניסוי. מאפיין השיטה. יתרונות, חסרונות	<u>הערות דידקטיות:</u> <u>שיטות מחקר: יש</u> <u>ללמד את המושגים:</u> משתנה תלוי, משתנה בלתי-תלוי, שאלת מחקר. (חקר) השערת מחקר, הגדרה נומינלית ואופרציונלית(כבסיס לעבודת החקר). <u>שיטת מחקר ניסוי:</u> <u>חשוב לשלב את</u> <u>המידע בתוך לימוד</u> <u>הניסויים בתוכנית</u> <u>הלימודים.</u>	הגינות יושר יושרה	האם מותר להסתיר מידע מנבדקים לצורך ביצוע ניסוי?

נושא משפחה

נושאים	עמודים בספר הלימוד	תתי נושאים	הערות דידקטיות ושילוב אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	דילמה/שאלה ערכית
מהי משפחה	8-9	הגדרת המושג משפחה ומורכבותה בחברה בת זמננו	הערות דידקטיות: יש לקשר בין הגדרת המושג משפחה למושגים הידועים לתלמידים עד כה (קבוצה, קבוצה ראשונית, טקס- טקס הנישואין) אסטרטגיות חשיבה: המושג משפחה מתאים לאסטרטגית "הגדרת מושג".	שמרנות מול ליברליות זהות	האם החוק במדינת ישראל צריך לאפשר הקמת משפחות חד מיניות?
	9-10 24-28 11-13	תאוריות לגבי משפחה: הגישה הפונקציונליסטית - תדגיש את חשיבות מוסד המשפחה לפרט ולחברה	המלצות דידקטיות: חשוב להדגיש כי הגישה הפונקציונליסטית, מתייחסת למשפחה כמוסד חברתי, ועוסקת באוניברסיליזם תרבותי. (נושאים שהוזכרו בספר תרבות) כדאי לתרגל מהן השאלות המרכזיות של כל תיאוריה והתשובה להן על פי	נתינה כבוד חרות מימוש עצמי	האם הערך של כיבוד הורים צריך להתקיים ללא שום תנאי?

		תפיסת התיאוריה את החברה. מומלץ להשתמש בקטעי עיתונות העוסקים בסוגיית אי השוויון המגדרי במשפחה וניתוחם באמצעות שאילת שאלות . (מערערות, פוריות, עשירות וכו'). אסטרטגיית הטיעון - "אוניברסאליות המשפחה מעידה על נחיצותה." או- "המשפחה מאבדת מיציבותה ויש חשש שתיעלם" - הצגת הסברים וראיות בעד ונגד הטענה.	גישת הקונפליקט-תתייחס בעיקר לנושא המגדר-זירת המשפחה כביטוי למאבקים כלליים יותר על רקע אי שוויון מגדרי, בין דורי ומעמדי.		
יש הטוענים כי מלכתחילה עדיף להקים משפחה ללא נישואין וכשלא מסתדרים	נתינה כיבוד הורים אחווה סולידריות	<u>המלצות דידקטיות:</u> כדי להקל על התלמידים את זכירת המושגים שקשורים למיון משפחות כדאי להסביר יחד איתם את המושגים, תוך הסתמכות על ידע	נושא: סוגי משפחות וקריטריונים למיונם: <u>אופן הקמת המשפחה:</u>	32-35	במה דומות משפחות בחברות שונות ובמה הן נבדלות זו מזו?

לפרק את הקשר וכך למנוע בעיות אפשריות של גירושין". חוזה דעתך על טענה זו.		קודם שלהם של מושגים לועזיים מתחומים אחרים: פטרי, מטרי, ניאו, בי, פולי, לוקלי, אנדו, אקסו. <u>אסטרטגיות חשיבה:</u> מארגן חשיבה מסוג מפת מוח מתאים להצגת סוגי משפחות וקריטריונים למיון משפחות.	נישואים כל זוגיות המוכרת ע"פ נורמות או חוקי מדינה). קוהביטציה. (ידועים בציבור) משפחה חד הורית, משפחה מורכבת. <u>מספר בני הזוג:</u> מונוגמיה, ביגמיה, פוליגמיה. <u>יחידות השייכות של בני הזוג:</u> אנדוגמיה, אקסוגמיה. <u>דפוסי מגורים:</u> פטרי לוקאלי, מטרי לוקאלי, ניאו לוקאלי. <u>דפוסי סמכות:</u> פטריארכאלי מטריארכאלי. <u>יחידת השייכות במחזור החיים:</u> משפחת מוצא. משפחת הקמה. <u>זהות המסגרת המשפחתית:</u> משפחה גרעינית, משפחה מורחבת.	
---	--	--	--	--

			<u>דפוס ייחוס:</u> פטרילינארי, מטרילינארי, בילינארי. <u>אופן הגדלת המשפחה:</u> ביולוגית, אימוץ, הפריה מלאכותית פונדקאות.		
האם ראוי שבמדינה דמוקרטית חוקי נישואין וגירושין יוגדרו ע"י ההלכה היהודית בלבד?	שימור מסורת שוויון חירות פלורליזם סובלנות	<u>הערות דידקטיות:</u> אין צורך לזכור את המספרים המדויקים. התלמיד לרכוש את המיומנויות של שימוש בטבלאות: - זיהוי משתנים תלויים ובלתי תלויים. - שימוש בממצאי הטבלה להסקת מסקנות. וגיבוש ראיות לתמיכה בטיעונים. <u>מידע עדכני מלשכת הלמ"ס:</u> ניתן להשתמש בדוחות מאתר הלמ"ס ובהם נתונים עדכניים על רמת המשפחתיות והקריטריונים לקביעתה	רמת משפחתיות- התלמיד צריך לדעת את המדדים לרמת משפחתיות.	41-47	

		<u>אסטרטגית חשיבה:</u> התלמיד ירכוש מיומנויות של השוואה על פי קריטריונים. ייצוגים גרפיים ומארגני חשיבה: טבלאות כייצוגים גרפיים. תרגול ייצוגים גרפיים נוספים לנתונים המופיעים. קיימת אפשרות שהתלמידים ידרשו למיומנות של ניתוח והסקת מסקנות מטבלה.			
מהם הגורמים לדפוס משפחה שונים?	58-60	משפחה בחברה מסורתית משפחה בחברה מודרנית	הצעה דידקטית: לבקש מהתלמידים על סמך מה שנלמד עד כה להציע קריטריונים למיון בין המשפחות. יש לשים לב שהתלמידים ידעו את הקריטריון להבחנה בין המושגים	ערכי שוויון מול ערכי אידיאולוגיים דאגה לכלל מול דאגה לפרט כבוד	כיצד הורים יכולים לשמר את המסורת בעידן של שינויים מהירים?
	67	מהי מודרניזציה	התלמידים יתבקשו לדעת 4 מאפיינים של החברה מודרנית בהתייחס לנושא המשפחה: - התפתחות המדע		

		והטכנולוגיה. (ניתן לקשור להשפעת טכנולוגיה רפואית מתקדמת על משפחה - פרק רביעי) - כלכלה: התמחות ותיעוש. - אקולוגיה: עיר. - התהוות המדינה המודרנית (מעורבות המדינה בחיי הפרט והחברה: התפתחות הבירוקרטיה: חברת המונים, הגירה) - חינוך ועליית ערך ההשכלה. - שינויים במבנה החברה וריבוד. (עליית המעמד הבינוני. ניעות חברתית) - חילון וירידת כוח הדת (תמורות ערכיות) - הדגשת ערכי השוויון, החירות והאינדיבידואל יזם. (לקשר למגדר!) - שינויים דמוגרפיים - עליה בתוחלת החיים. שינויים			
--	--	---	--	--	--

		בשיעור הילודה. <u>יש לקשר בין סוגי משפחות לסוגי חברות-</u> חברה תעשייתית/חברה בתר-תעשייתית. (פוסט) וחברה מסורתית/חברה מודרנית/חברה פוסט מודרנית. ראה גם פרק תרבות - עמ' 84-85 (לנסקי)			
		<u>הערות דידקטיות:</u> באמצעות המאמר יש להדגים את המושגים שנלמדו בפרק המשפחה, ואת הקשר בין שינויים חברתיים לשינויים במבנה המשפחה. מומלץ להביא מרצה להוראת יחידה זו, או ללכת למוזאון, לראות סרטים.	מאמר בנושא משפחה: אחד מתוך שניים: <u>חובה אחד מבין שני המאמרים</u> המדגים אפיונים מסורתיים ומודרניים של משפחה. (שינוי) "יהודי אתיופיה במעבר בין תרבותי" מאת: ד' בורובסקי <u>(רק את העמודים המצוינים)</u>	עמודים: 78-83, 85-87, 88-89 או: <u>92-104</u>	

			<u>או:</u> המשפחה הערבית - מסורת ותמורה.		
מה מיוחד את המשפחה הפוסט מודרנית?	118- 119	מהי חברה פוסט תעשיתית, מהי חברה פוסט מודרנית. מאפייני המשפחה הפוסט מודרנית	<u>מאפייני המשפחה הפוסט מודרנית:</u> חשוב להתייחס למאפיינים אילו תוך שימוש בקטעי אקטואליה: צורות חדשות של משפחה, עלייה בשיעור גירושין, ירידה בשיעור ילודה, ירידה בערך מוסד המשפחה, ירידה ביציבות המשפחה, עלייה באוטונומיה של הפרטים במשפחה, ציפייה להגשמה אישית ואושר אישי על חשבון המחויבות למשפחה, הפונקציות של המשפחה מתמעטות ועוברות למוסדות חברתיים אחרים, יחסי סמכות עוברים להיות יחסי שוויון, שימוש בטכנולוגיה רפואית מתקדמת לשם	אינדיווידואליזם מול דאגה לכלל מימוש עצמי חירות שימור לעומת שינוי שוויון	האם חלוקת התפקידים במשפחה צריכה להיות על בסיס מגדרי? אילו שינויים במערכת הערכים המשפחתיים השפיעו על יציבות התא המשפחתי?

		הולדה, אפשרות להולדה בגיל מבוגר יחסית. <u>הסיבות לשיעור גבוה של גירושין במשפחה.</u> -שינוי ערכים. -שינוי נורמות. -שינוי חקיקה -שינוי בתפיסת הזוגיות. <u>אסטרטגיות חשיבה:</u> נושא המשפחה הפוסט מודרניות מתאים לשימוש בטיעון. דוגמא לטענה: יציבות המשפחה הישראלית פוחתת או קיימת עליה בשיעורי הגירושין בישראל	מהן הסיבות לשיעור גבוה יחסית של גרושים?		
האם הפמיניזם בא לידי ביטוי בהעצמת יוקרת הסטטוס של	שוויון כבוד שמירה על	<u>הצעות דידקטיות:</u> מומלץ להציג בנושא זכויות הילד והאישה ראיות והסברים מתוך חוקים/ מחקרים/ מקרים אקטואליים	מעמדם של ילדים במשפחה ובחברה פוסט מודרנית: <u>מאמר חובה:</u> רבקה בר יוסף "ילדות בסביבה	134-136 137-139	אי שוויון במשפחה

תפקידים נשיים? האם לילדים זכות לבקש "להיפרד" מהוריהם?	החוק	שבהם יש פגיעה בזכויות אלה <u>מומלץ לקשר לנושא "מיסוד":</u> זכויות ילדים ונשים המעוגנים בחוק מהווים דוגמא לנורמות כתובות שהחברה המודרנית מבקשת למסד. דוגמאות לשימוש באסטרטגית הטעון: יש לעגן את זכויות הילדים בחוק" או- "נשים זקוקות להעדפה מתקנת".	החברתית משתנה של סוף האלף השני" מעמדן של נשים במשפחה ובחברה פוסט מודרנית: זכויות נשים: -העדפה מתקנת -תקרת זכוכית -תת ייצוג -כפל תפקידים.		
האם החוק צריך לאפשר לכל זוג גם ללא בעיות פוריות להשתמש בשירותי פונדקאות?	כבוד האדם שוויון מימוש עצמי הוגנות	<u>הצעה דידיקטית:</u> מומלץ לקשר נושא זה למושג קונפליקט ערכים, ודילמות מוסריות. לשם הדגמת בעיות חברתיות ניתן להשתמש בקטעי עיתונות (אקטואליה)	הגדרת המושג בעיה חברתית, הגדרה סובייקטיבית ואובייקטיבית	142	מהן הבעיות והדילמות של המשפחה בת זמננו?

		או בחוברת ניהול דיוני דילמה בנושא המשפחה הפוסט- מודרנית (באתר המפמ"ר) על התלמיד לציין אילו זכויות ניתנו לנשים או לילדים ולהסביר את התהליכים שהובילו לניסוח זכויות אלו בחוק. אין צורך להסתמך על מאמר. <u>אסטרטגית חשיבה:</u> אסטרטגיית ההשוואה: מיפוי בעיה חברתית - בין בעיה חברתית אובייקטיבית לסובייקטיבית..			
--	--	--	--	--	--

נושא: חיברות

נושאים	עמודים מתוך הספר	תתי נושאים	הערות דידקטיות והמלצה אסטרטגית חשיבה	הערך שיודגש בתהליך הלמידה	דילמה/שאלה ערכית
מהו תהליך החברות?	8-10	הגדרת המושג, חשיבות תהליך החברות לפרט ולחברה; זהות וזהויות משנה.	<u>הערות דידקטיות:</u> על התלמיד להבין שזהות נוצרת מתוך סך כל זהויות המשנה כולל סטאטוסים ותפקידים הכוללים הפנמת ערכים ונורמות. רעיון להפעלה: תלמידים שואלים לגבי זהות שתלמיד בחר (למשל: טייס) עד שמגלים את זהותו. יש להדגיש הבדל בין סטאטוסים שיוכיים להישגיים	השגיות עזרה לזולת	כיצד מתגבשים מרכיבי הזהות של הנוער בישראל באמצעות תהליכי החיברות?

		אסטרטגיות חשיבה: מארגן גראפי: מארגני חשיבה: אדם במרכז וכל זהויות המשנה המרכיבות את זהותו.			
האם הוגן לשדר לאדם מסר שגוי בתהליך החיברות כדי ליצור אצלו שינוי?	הגינות		גישות תאורטיות לחיברות: אינטראקציה סימבולית, פונקציונליסטית. תאורית "האני במראה" של קולי	29 32-33	כיצד מתפתחת הזהות? גישות לחקר זהות
כיצד ניתן באמצעות סוכני החיברות לחנך לערך הנתינה? האם ניתן להחליף את המשפחה כסוכן חיברות ראשוני? האם בית הספר מעביר את הנוער תהליך חיברות מטרים ביחס לזהות יהודית	חירות	<u>אסטרטגית החשיבה:</u> אסטרטגיית הטיעון: ניתן ליישם בהקשר של סוכני חברות, לדוגמא: האם בית הספר משמש כיום סוכן חברות המשמעותי ? מארגן גראפי - לכל סוכני	מיהו סוכן חיברות? סוכן חיברות ראשוני, משני. משפחה כסוכן חיברות בית ספר כסוכן חיברות אמצעי תקשורת המוניים כסוכן חיברות	41-45 46-49 54-56	סוכני חיברות

המטרות של תהליך החיברות	74-76	מטרות תהליך החיברות. הנחלת התרבות מדור לדור שיבוץ הפרט במבנה חברתי פיקוח חברתי (נלמד בפרק קבוצה)	החברות	אהבת המולדת שוויון הומניזם	וציונית?
המטרות של תהליך החיברות	77-80	מאמר: החידה הסינגפורית מאת: וימן גבי וברוך נבו.	המאמר ממחיש את הקשר בין סוג התרבות לבין מטרות תהליך החיברות, וכן את חשיבות תהליך החיברות מנקודת המבט של החברה.		כיצד ניתן להשתמש בתהליך החיברות על מנת להנחיל ערכים יהודיים הומניסטיים?
תהליך התבגרות בחברה מודרנית	90-92	תאוריות של התבגרות: המתבגר כאדם שולי פער דורות או קונפליקט בין דורות		שימור מסורת כבוד	היכן הגבול בין כיבוד הורים ובין הרצון להיות עצמאי בגיל ההתבגרות?
במה נבדלים תהליכי החברות בתוך החברה, ובמה הם נבדלים בין החברות השונות?	107-110	תאורית האקולוגיה האנושית: ארבעת הסביבות - מיקרו מסו, אקסו, מאקרו. מעברים אקולוגיים פשוטים ומורכבים.	הדגשת ההבדלים בתהליכי חברות בתרבויות שונות באמצעות יישום המושגים במאמרים העוסקים בהתפתחות הזהות		כיצד סביבות אקולוגיות שונות משפיעות על עולם הערכים של האדם?

		הייחודית לבני אדם. החידה הסינגפורית מאת: וימן גבי וברוך נבו. עמודים 77- 80 <u>הערות</u> <u>דידקטיות:</u> יישום התיאוריה באמצעות קטע המציג דמות או מאמר אקטואלי - ניתן אף להתייחס לעולמו של התלמיד והגורמים המשפיעים עליו בכל הרמות. (אילו מעברים אקולוגיים הוא עבר ואילו הוא עוד עתיד לעבור - מה סוגם?)			
--	--	---	--	--	--

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת מדעי החברה

מיפוי ערכים בתכנית הלימודים החדשה בכלכלה

ערכה: מלי אליאס

יחידה	נושאים עיקריים ביחידה	מיפוי ערכים/ דילמות ערכיות
1. מבוא	מדע הכלכלה - מהו כלכלן.	סקרנות, ביקורתיות, שיפוטיות, תכנון, חשיבה רציונלית.
2. מחסור, בחירה וויתור	תופעת המחסור - סוגי משטר: כלכלי, חברתי.	חירות - חופש הבחירה, אחריות אישית, חירות מול שוויון, כלכלה ליברלית מול כלכלה סוציאל-דמוקרטית, אחריות אישית מול אחריות חברתית, תחרותיות והישגיות מול שוויון הזדמנויות וצדק.
3. עקומת התמורה	המודל האנליטי של עקומת התמורה	בחירה, ויתור, אפקטיביות, יעילות
4. תעסוקה ואבטלה	תעסוקה, מבנה כוח העבודה, אבטלה.	אבטלה - אחריות אישית או אחריות חברתית. שימור מול פיתוח - תעשיות מסורתיות מול תעשיות עתירות ידע. השכלה, מצוינות, תחרותיות מול דאגה

לאחר		
מצוינות, הישגיות, אינדיווידואליות, תחרותיות, מקצועיות, שיפור מתמיד, אפקטיביות, השכלה	צמיחה כלכלית ופרותיה, הון אנושי.	5. הון אנושי וצמיחה כלכלית
צרכנות נבונה	המודל האנליטי - ביקוש והיצע.	6. ביקוש והיצע
אחריות אישית מול אחריות חברתית <u>מוצרים ציבוריים</u> - על מי מוטלת האחריות- אחריות ממשלתית? <u>השפעות חיצוניות</u> - כמו זיהום אוויר- על מי מוטלת האחריות? התאגדויות של יצרנים ושל צרכנים. צבירת כוח, הישגיות מול ערכים של צדק ושוויון, כבוד לאחר. התערבות ממשלה בשוק המוצרים - מדיניות רווחה: צדק מול יעילות כלכלית.	כשלי שוק והתערבות ממשלה בשוק המוצר.	7. כשלי שוק והתערבות ממשלה
שימור מול פיתוח - ביקוש לעובדים, תעשיות מסורתיות מול תעשיות עתירות ידע. היצע עובדים - מקצועיות, הישגיות, השכלה. איגודים מקצועיים - זכויות אדם, צדק. עובדים זרים - יעילות כלכלית מול מחויבות לאזרחי המדינה, כבוד לאחר. אחריות ממשלתית - חקיקה, נורמות. שוויון מגדרי.	מודל אנליטי - שוק העבודה, סוגיות בנושא עבודה.	8. שוק העבודה
שוויון, רווחה, צדק, אמפתיה, כבוד לאחר, חמלה, אינדיווידואליות מול דאגה	אי-שוויון - עקומת לורנץ ומדד ג'יני, עוני	9. אי-שוויון ועוני

לאחר, אחריות אישית מול אחריות חברתית.	כתופעה כלכלית- חברתית, רווחה, הפרטה.	
סולידריות חברתית, אחריות ממשלתית, שוויון הזדמנויות מול חירות, חופש הקניין, רווחה, צדק, יושר. מסים - צדק ויושר.	תקציב המדינה, מדיניות פיסקלית.	10. תקציב המדינה
נורמטיביות מול פוזיטיביות: עלייה בצריכה הציבורית - רווחה מול גירעון בתקציב. עלייה בשער הריבית כגורם לעלייה בהשקעות חו"ל במשק מצד אחר, ולעלייה ביבוא ובאבטלה מצד אחר. ירידה בשער הריבית כגורם לעלייה בהשקעות במשק מצד אחד, ולהכנסת המשק לאינפלציה מצד אחר.	המודל האנליטי - מודל קיינס, דוח מקו"ש, שוק הכסף, כסף ובנקאות, מדיניות מוניטרית.	11. מושגי יסוד במאקרו- כלכלה
שימור מול פיתוח נאמנות למקורות פנימיים מול פלורליזם וצמיחה. אפקטיביות - פוזיטיביות מול נורמטיביות.	גלובליזציה, מודל אנליטי - שוק מט"ח.	12. גלובליזציה

פרק רביעי

סדנה למורים ודוגמאות למערכי שיעור הממוקדים בערכים בתחומי הדעת השונים.

בפרק זה, מוצגים מערכי שיעור בתחומי דעת שונים מאשכול חברה ורוח ומאשכולות אחרים. **(המילים המסומנות בטבלה מהוות קישור)**

תחום הדעת	שם מערך השיעור	שם הכותבים	עמוד
אגף חברה ורוח			
סדנה לצוותים חינוכיים	בין סטלין לדחליל בגינה - המורה - המחנך כעוסק בערכים	שאל וייגרט- רכז ארצי של תהליך "התפיסה המערכתית לחינוך ערכי"	124
גיאוגרפיה	שימור ערכי סביבה	פנינה גזית - מפמ"ר גיאוגרפיה	129
גיאוגרפיה	אוכלוסיית העולם וישראל מזדקנת	פנינה גזית מפמ"ר גיאוגרפיה דרורה נגב, חניתה ברעם, אלה פאוסט, שרונה סופר-מדריכות.	133
היסטוריה בחינוך הממלכתי	יחס האוכלוסייה במדינות הכבושות לגורל היהודים במלחמת העולם השנייה	ד"ר אורנה כץ-אתר - מפמ"ר היסטוריה בחינוך הממלכתי	143
היסטוריה בחינוך הממלכתי	גילויי ערבות הדדית - חוסנו של העם היהודי	ד"ר טליה נגר, מדריכה.	148
היסטוריה בחינוך הממלכתי	מכור ההיתוך לרב-תרבותיות	ד"ר טליה נגר, מדריכה.	155

163	ד"ר טליה נגר, מדריכה.	היהודים שואלים לאן	היסטוריה בחינוך הממלכתי
172	אתי רחמקין-מורה לספרות בבית הספר השש שנתי 'דנציגר' בקריית-שמונה	גירוש ילדי העובדים הזרים	ספרות
177	רונית גרינברג, אפרת שלום, חגית קוטוק וטלי מינדל-מורות.	בעיה חברתית	מדעי החברה - סוציולוגיה
180	אפרת בשירי-קורן, מדריכה.	פרק אישיות רוג'רס	מדעי החברה - פסיכולוגיה
אגף מורשת			
183	הרב ד"ר יוחאי רודיק מפמ"ר מחשבת ישראל.	בין שינון להפנמה	מחשבת ישראל
189	ד"ר רוני מגידוב - מפמ"ר תנ"ך בחינוך הממלכתי	מאמר: ניתוח ערכי של סיפור אבנר בן נר	תנ"ך
אגף אמנויות			
200	איילה רייכרט - מפקחת קוריקולרית ותו"ל אגף אמנויות	מבוא לתכנית "ערכים ואמנויות"	אגף אמנויות
201	סיגל ברקאי - מפמ"ר אמנות חזותית	סיפורי התנ"ך של הצלם עדי נס - מהסיפור התנ"כי לחיי היומיום בחברה הישראלית	אמנות חזותית
210	לירון לבינגר-מדריכה	מורשת וזהות	מחול
217	ד"ר יעל שי - מפמ"ר מוזיקה, רנה כלף - מדריכה ארצית	יחידה בתכנית "שירים ושורשים"	מוזיקה

	במוזיקה		
226	איילה רייכרט - ממונה קוריקולרית ותו"ל אגף אמנויות ומפ"א על המוזיקה בחמ"ד	<u>ערכים ואמנויות</u>	מוזיקה בחמ"ד
237	רויטל שטרן-זיון - מפקחת ארצית על תקשורת ואמנויות אור מנחם - מדריכה ארצית לקולנוע בחמ"ד	<u>דמותו של האדם הדתי והיחס לזהות יהודית</u>	קולנוע בחמ"ד
248	אפי וישניצקי לוי - מנהלת תחום תיאטרון	<u>חפצים כאובייקטים המעצבים את הזהות האישית, המשפחתית והתרבותית</u>	תיאטרון
אגף מדעים			
252	אסתי זמלר, מורה לכימיה.	<u>פריץ הבר - זרעי ברכה או זרעים של פורענות</u>	כימיה
265	אסתי זמלר, מורה לכימיה.	<u>הילכו שניים יחדיו: על מארי קירי - אישה ומדענית</u>	כימיה
281	נאוה תמם, מדריכה.	<u>פענוח רצף די-אן-איי והנדסה גנטית - עבור הלומדים 5 יח"ל בכימיה</u>	כימיה
285	שרי בכר - מורה למתמטיקה ומדריכה במינהל חברה ונוער	<u>כסף - כיצד הוא מנוצל</u>	מתמטיקה

סדנה לצוותים חינוכיים

בין סטלין לדחליל בגינה - המורה-המחנך כעוסק בערכים

כתיבה: שאול וייגר - רכז ארצי של תהליך "התפיסה המערכתית לחינוך ערכי"

רציונל

בעשייה החינוכית שעושה מורה בכיתתו, יש מקום מרכזי לעיסוק בערכים. המציאות במדינת ישראל היא מורכבת מבחינה חברתית, פוליטית ומדינית, ולכן העיסוק בערכים הוא מצד אחד חשוב ביותר, ומצד אחר יוצר קשיים לא-מבוטלים. לא-מעט מהמורים נרתעים מהעיסוק בערכים מסיבות שונות, כמו: חוסר מיומנויות וחוסר מקצועיות, מחשבה שהנושא אינו רלוונטי, מורכבות הנושא, תהייה ביחס לזכותו של המורה להשפיע על תלמידיו בשאלות מוסריות וביחס למידה שבה עליו לעשות זאת.

מטבעה, התכנית המערכתית לחינוך ערכי מציפה שאלות אתיות ופרופסיונליות חשובות. אפשר לנצל את השאלות הללו לדיון מרתק ומשמעותי בצוות החינוכי.

בפעילות המוצגת להלן, הצעה לסדנה מובנית לצוותים החינוכיים של בית הספר - לאלו אשר עתידים לפעול בתכנית המערכתית לחינוך ערכי ולכלל המורים השואלים את עצמם שאלות בנושא הזכות לחנך לערכים.

מטרה: בירור הזכות לחינוך לערכים.

קבוצת יעד: צוותי חינוך.

עזרים: מונולוגים (נספח 1), דף מטלה (נספח 2), משפטי התייחסות (נספח 3).

מהלך הסדנה

שלב א' - בירור אישי וקבוצתי

המנחה יחלק לכל משתתף את המונולוגים של אסי ומרב (נספח 1) ויקרא אותם בקול.

בירור אישי

כל משתתף יקבל את דף המטלה (נספח 2) ויבצע את המטלה אישית.

בירור קבוצתי

המשתתפים יתחלקו לקבוצות, כל משתתף יציג את עמדתו לפני חברי קבוצתו. על הקבוצה להחליט על דרך הפעולה הנכונה בעיניה ולהתכונן להצגתה במליאה. נציג כל קבוצה יציג את החלטת קבוצתו בפני חברי המליאה ואת הנימוק לה.

שלב ב' - סדנה

המשתתפים ישבו במעגל. על הרצפה במרכז המעגל יונחו שלושה שלטים: "מסכים", "לא מסכים", "מתלבט".

הפעילות תתבצע בשלבים:

- א. המנחה יקריא משפט אחד ממשפטי ההתייחסות (נספח 3) ויחזור עליו פעמיים.
- ב. המשתתפים יתבקשו לקום ממקומם ולעמוד ליד השלט שמשקף את עמדתם ביחס לאותו משפט.
- ג. המשתתפים יתאגדו לקבוצות לפי עמדתם. כל קבוצה תקיים דיון להבהרת עמדתה ונימוקה.
- ד. המנחה יבקש משני נציגים מכל קבוצה להסביר את עמדת קבוצתם ולנמקה (המתלבטים יציגו את עמדתם אחרונים).
- ה. המנחה יקרא משפט נוסף ממשפטי ההתייחסות ויחזור על שלבי הפעילות.

שלב ג' - דיון

מה התברר לכם במהלך הדיון?

לדעתכם, מהו תפקיד המורה בחינוך הערכי?

האם לדעתכם ניתן למצוא את שביל הזהב בין אינדוקטרינציה לבין נטראליות ערכית? כיצד?

הצעה להרחבה

מצורפים קישורים לאתר אינטרנט שבו מופיע המאמר "[ההבדל בין חינוך לערכים לבין](#)

אינדוקטרינציה, מאת חנן יניב, ולאתר שבו מופיע קטע מספרו של דב דרום: "אקלים של צמיחה". מומלץ לקרוא ולערוך דיון נוסף בדברים.

נספח 1: מנוף

א. המונולוג של מרב

שירתי כקצינת חימוש ב"נפח", ברמת הגולן. אחרי שהשתחררתי, טיילתי כמה חודשים בחו"ל ואז הלכתי ללמוד כלכלה ומינהל עסקים במטרה להשתלב בניהול מפעל לעיבוד שבבים של אבא שלי, הנמצא באזור התעשייה של מעלה אדומים. אחרי כמה חודשים, הרגשתי שזה לא זה - לא הייתי מרוצה מהלימודים. החברה הכי טובה שלי למדה הוראה והתחילה לחנך בבית ספר פנימייתי לנוער בסיכון בגליל. בכל פעם שנפגשנו, לא היה אפשר לעצור אותה בסיפורים המרגשים שלה על העבודה. עשיתי שינוי דרסטי בלימודים: הפסקתי את לימודי הכלכלה, ואחרי שלוש שנים וחצי סיימתי תואר בהוראת מדעים.

התחלתי לעבוד בבית ספר לילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך באזור ירושלים. אני אוהבת את הילדים ומשקיעה בהם את הנשמה, והם מחזירים לי באותו מטבע. כשאני בכיתה, אנחנו מדברים על כל מה שהם מעלים. הרבה פעמים הם שואלים אותי מה אני חושבת על כל מיני דברים בעולם ובארץ. אני עונה על כל השאלות שלהם - מדברת על הדעות הפוליטיות שלי, על תקופה שבה עישנתי מדי פעם, על האהבות והאכזבות שלי - על הכול.

ילדים רגישים מאוד לזיופים, ואם אתה לא מאה אחוז כנה אתם - איבדת אותם. כמו שאת שמה לב, אני כמורה טוטאלית - נותנת את כולי במטרה להשפיע עליהם כמה שרק אוכל. לכל אחד מהם סיפור חיים לא-פשוט ומערכת ערכים שהיא, איך לומר את זה בעדינות? במקרים רבים די בעייתית.

אז זהו, ככה אני בשנה האחרונה, כמעט שאין לי יום ואין לי לילה, אבל יש הרבה סיפוק בעבודה עם אנשים צעירים ומקסימים, ויש לי זכות גדולה לחנך אותם ולהשתדל שיהיה להם עתיד יותר טוב ו... גם לחברה שלנו. ולחשוב שאם לא הייתי אמיצה ואם לא הייתי הולכת עם הלב הייתי קבורה עכשיו בקומת משרדים של מפעל לעיבוד שבבים במעלה אדומים...

ב. המונולוג של אסי

נולדתי ביהוד למשפחה שבה שני ההורים היו שכירים במגזר הציבורי. בצבא שירתי כסמ"פ בהנדסה קרבית. כשהשתחררתי, התחלתי מיד ללמוד היסטוריה, ואחרי שנה הבנתי שכדאי לי גם לעשות תעודת הוראה. טוב, בלי להצטנע יותר מדי... היו לי ציונים טובים וגם... ראש החוג אהב אותי, אז האוניברסיטה הציעה לי מסלול ישיר לדוקטורט. בתמורה, הייתי צריך ללמד בבית ספר בחצי משרה. התחלתי ללמד לבגרות. בשיעורים שלי אני מעלה כל הזמן דילמות ערכיות שנובעות מהחומר. התלמידים רוצים לשמוע את דעתי, ואני תמיד מסרב. ברור לי שמבחינה אתית אין לי שום זכות להשפיע עליהם. האנשים הצעירים הללו צריכים לגבש בעצמם את דעותיהם. תפקידי הוא להביא להם את העובדות, ואני סומך עליהם. את יודעת משהו? אני חושב על עצמי כאבא בעתיד. לא הייתי מסכים בשום פנים ואופן שכל מורה ישפיע על חינוך הילדים שלי וייקח ממני את הזכות לחנך אותם.

לפני שבוע, בשיעור בכיתה י"ב, הייתה לי דילמה. דיברנו על מלחמת העצמאות ועל זה שהערבים היו כאן רוב האוכלוסייה - 1,200,000, ובסוף המלחמה נהיו למיעוט של 120,000. מיד הביעו כמה תלמידים צער על שלא ניצלו את המלחמה לגרש את כולם! הם הציעו "לתקן את הטעות הזו בהקדם". בלב שלי, די רתחתי. היה לי הרבה מה להגיד להם, ואני מניח שאם הייתי אומר זה היה יכול לשנות את האווירה בכיתה לאווירה שפווה יותר. לעצמי אמרתי שזה המבחן שלי כמחנך וכמורה לחיים שמאמין בתלמידיו ושלא מנצל את כוחו כדי להשפיע עליהם בנושאים הבוערים בחברה הישראלית. במשימה הזו, לפחות, עמדתי.

נספח 2: דף מטלה

בין מרב לבין אסי

מרב ואסי מבטאים שתי גישות שונות ביחס לתפקידו של המורה כמחנך.

מהי עמדתך העקרונית בעניין?

סמן את מיקומך על הסרגל שלהלן - בין הזדהות מוחלטת עם דרכה החינוכית של מרב לבין הזדהות מוחלטת עם דרכו החינוכית של אסי. נמק את דעתך.

מִרְבּ _____ אֲסִי

נימוק

נספח 3: משפטי התייחסות

הצעות למשפטי התייחסות

- אין לי סימני שאלה בעניין הזכות שלי להשפיע על בני הנוער.
- גיבוש מערכת ערכים הוא תהליך אישי מובהק.
- בחינוך ערכי, יש משהו שמגביל את חופש הבחירה של התלמיד.
- אני איני דחליל. אני נמצא בכיתה כדי להשפיע.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח

שילוב ערכים בהוראת הגיאוגרפיה

שימור ערכי סביבה

כתיבה: פנינה גזית - מפמ"ר גיאוגרפיה, המזכירות הפדגוגית

ערך מרכזי: שימור ערכי סביבה

מתודה: הוראה בעזרת דילמה (חקר מקרה)

מטרות ערכיות

- לפתח בתלמיד אחריות אישית וחברתית, אכפתיות ומעורבות.
- להגביר את המודעות לאחריותו של האדם על פיתוח הסביבה ועל שימורה כדי להבטיח את עתידו של כדור הארץ ואת איכות החיים עליו.
- לעורר זיקה למדינת ישראל ולארץ ישראל - לנופיה, לאתריה ולמורשתה.
- לפתח בתלמיד סקרנות ועניין ביחס למתרחש במרחב.

נושאים נלמדים

- מישור החוף וחוף הים בישראל
- תחרות על שימושי קרקע
- פיתוח בר-קיימא וקיימות
- שמירה על שטחים פתוחים
- איכות סביבה: זיהום החוף והים

מטרה מחשבתית

- פיתוח חשיבה ערכית.

מטרה תקשובית

- שימוש בתוכנת מיפוי - [google maps](https://www.google.com/maps/).

חוף הים - נתונים

חוף הים התיכון הוא אחת המתנות יקרות הערך ביותר שהעניק הטבע למדינת ישראל. 188 ק"מ של חוף - מקיבוץ נתיב-העשרה ועד לראש-הנקרה. בזכות קרבתנו לדלתא של הנילוס יש לנו שפע של חופים חוליים: חופי רחצה טבעיים ומוסדרים, שמורות חוף, שמורות ימיות, רכסי כורכר, דיונות חול, אתרים ארכיאולוגיים, אתרים היסטוריים ועוד. כיום, לכל אחד מאתנו, אזרחי מדינת ישראל, נשארה רק פיסה קטנה ביותר של חוף טבעי וחופשי - כ-2.5 ס"מ בלבד!!!

דוגמות לסוגיות לדין

הפגיעה בחוף - זיהום הים והחוף, הרס רצועת החול והתמוטטות מצוק הכורכר, סגירת שטחי חוף בפני הציבור. הקשר לתכניות הלימודים: תכניות הלימודים, בבית הספר היסודי והעל-יסודי, עוסקות בדילמות סביבתיות.

- מבנה התכנית: ספירלית
- יסודי - דילמות סביבתיות בסביבה הקרובה
- על-יסודי - דילמות סביבתיות במעגלים הולכים ומתרחבים: רמה מקומית, רמה אזרחית, רמה גלובלית
- שימוש במושגים רלוונטיים מעולם התוכן
- דילמות יוצרות דיונים, פעילויות ליצירת מודעות, אכפתיות, מעורבות, אקטיביזם.

סוגיות לדין בבתי הספר היסודיים: חוף הים בפלמחים

- "מקבלים אחריות" <http://www.galim.org.il/lands/geo/sites/>
- הצגת בעיה נקודתית (מבחינת היקפה)
- הצגת טיעונים, מיון הטיעונים
- נקיטת עמדה ונימוקה
- הסקת מסקנות
- הצגת בעיה אחרת או נוספת. עריכת השוואה.

"מקבלים אחריות" - פעילות אינטראקטיבית (מתוך אתר "גלים"):

<http://www.galim.org.il/lands/geo/pages/3261/6531>

- התלמידים יכירו את המאבק על חוף פלמחים.
- התלמידים יכירו טיעונים לכאן ולכאן וידעו למיין אותם לסוגים.
- התלמידים יכתבו עצומה.

סוגיות לדין בבתי הספר העל-יסודיים: פיתוח חופי ישראל או שימורם

- בכיתות העל-יסודי מוצגת סוגיה מורכבת ורחבה יותר.
- הסוגיה מלווה בטקסטים מסוגים שונים (מפות, תמונות, נתונים מספריים, נתונים מילוליים ועוד).
- התלמידים מעלים את הטיעונים ואת הנימוקים להם בעצמם.
- התלמידים יוצרים הכללה ומסיקים מסקנות.
- התלמידים נוקטים עמדה מנומקת.

מהלך ההוראה

- הצגת מטרות השיעור ושלבי השיעור
- הצגת הדילמה
- דיון בסוגיות העולות מהתמונות, מ"גוגל ארץ" ומסרטונים
- דיון מסכם

שילוב אמצעים מגוונים: מדרשי תמונות, התבוננות ממעוף הציפור ("גוגל ארץ"), פעילויות מתוקשבות.

חשיבה טיעונית

טיעוני המתנגדים לשימור החוף: קבלני בניין, אנשי תעשייה, אנשי צבא, תיירים.
הצגת טענה: ישראל קטנה בשטחה ויש צורך להשתמש בשטחי החוף לבנייה, לתעשייה, לנמלי ים, למתקנים צבאיים, לנופש ולקיט.

נימוקי המתנגדים לשימור החוף:

- הייבוא והייצוא העיקרי של מדינת נעשה דרך נמלי החוף באשדוד ובחיפה.
- תחנות כוח לייצור חשמל לצינון הטורבינות ולקבלת חומרי גלם מחו"ל באניות.
- חלק מכלכלת ישראל מבוסס על תיירות חופים.
- מתקנים צבאיים.
- דייג כמקור מזון.

טיעוני המצדדים בשימור חוף הים: המשרד להגנת הסביבה, גופים "ירוקים" - קק"ל, "אדם טבע ודין", "רשות הטבע והגנים", "החברה להגנת הטבע", חקלאים, אזרחים.
הצגת טענה: חוף הים שייך לכלל הציבור. לכן, אין לבנות עליו מבני מגורים או תעשייה ואין לאפשר ליזמים בעלי אינטרסים כלכליים להשתלט עליו.

נימוקי התומכים בשימור החוף:

- עקרונות פיתוח בר-קיימא
- שימור ערכי הנוף והטבע
- שימור ערכי מורשת
- מקום הנאה ובילוי בשעות הפנאי
- תמ"א 13 (1983)
- חוק שמירת החופים (2004)
- תהליכים מקיימים

משימות כיתתיות

- סימולציה - קבוצות תלמידים שונות ייצגו את הגופים השונים ואת טיעוניהם.
- התלמידים יביעו את דעתם, ינקטו עמדה מנומקת בסוגיית שימור החופים בישראל או פיתוחם.
- דיון בכיתה בסוגיות דומות העולות בסביבה הקרובה, ולאחריו כתיבת מכתב לרשות המקומית בנושא.

תוצר שיתופי

- התלמידים יוסיפו ל"גוגל מפה" (google maps), לאורך חוף הים בישראל, את שמות הגופים השונים שסגרו קטעי חוף.
- תלמידים בכיתות גבוהות יותר יציגו על גבי המפה השיתופית אזורי חוף שלגביהם יש תחרות על שימושי קרקע, ויצגו את שמות המתחרים על קטעי החוף.

שילוב ערכים בהוראת הגיאוגרפיה

אוכלוסיית העולם וישראל מזדקנת

כתיבה: פנינה גזית - מפמ"ר גיאוגרפיה ומולדת, חברה ואזרחות ומדריכות לגיאוגרפיה:
דרורה נגב, חנינה ברעם, אלה פאוסט, שרונה סופר.

אוכלוסיית יעד: חטיבת ביניים, חטיבה עליונה

רציונל

החברה נדרשת למתן מערך שירותים לאדם הזקן. מהם חובותיה של החברה כלפי הזקן?
מדוע יש לטפח מערך שירותים מותאם, הוגן ונדיב לאוכלוסייה המתבגרת?

מטרות-על מתוך מטרות תכניות הלימודים

- חינוך לסובלנות ולמתן כבוד לחברות שונות ולתרבויות אתניות בארץ ובעולם וחינוך לאזרחות פעילה.
- הנחלת ערכים אוניברסליים, כגון הומניזם, סובלנות, צדק סביבתי ומעורבות חברתית.
- הכרה בשונות האנושית והערכת נחיצותה, הבנת מצוקות חברתיות במרחבים שונים.
- פיתוח אחריות אישית וחברתית, אכפתיות ומעורבות פעילה.

מטרות היחידה

- קבלת האדם המבוגר על שונותו.
- הכרה בזכותו של המבוגר לכבוד.
- הערכה כלפי פועלם של המבוגרים.
- הכרה בצורך למתן שירותים נאותים לאוכלוסייה הבוגרת.
- חינוך לערכים: כבוד האדם, שוויון, כבוד לקשיש, זכות כל אדם לחיות בכבוד.

ספרי לימוד

כיתה ז'

"אנשים ויישובים", בהוצאת מטח (בעברית ובערבית): אוכלוסייה, מבנה אוכלוסייה, מבנה גילים, מערך השירותים.

[גרסה דיגיטלית בעברית](#)

[גרסה דיגיטלית בערבית](#)

כיתה ט'

"ישראל, האדם והמרחב", בהוצאת מטח (בעברית ובערבית): שירותים במדינת ישראל, מבנה האוכלוסייה, תכנון שירותים מותאמים לצורכי האוכלוסייה.

[גרסה דיגיטלית בעברית](#)

[גרסה דיגיטלית בערבית](#)

חטיבה עליונה

"ישראל במאה ה-21", בהוצאת מטח.

[גרסה דיגיטלית בעברית](#)

"האדם במרחב החברתי-תרבותי", בהוצאת מטח (בעברית ובערבית).

[גרסה דיגיטלית בעברית](#)

[גרסה דיגיטלית בערבית](#)

פצילות מס' 1

אוכלוסיית העולם וישראל מזדקנת

נושא השיעור: תוצאותיה של הזדקנות האוכלוסייה בעולם ובישראל.

מטרות השיעור

- התלמידים יכירו בשינויים שחלו בהרכב האוכלוסייה בישראל ובמקומות שונים בעולם.
- התלמידים יבינו שהשינויים בהרכב האוכלוסייה משפיעים על האוכלוסייה המקומית.

עזרים

"אנשים ויישובים" עמוד 80:

גרף - חלקם של הקשישים באוכלוסייה במדינות נבחרות כיום ותחזית לעתיד (בעברית)

גרף - חלקם של הקשישים באוכלוסייה במדינות נבחרות כיום ותחזית לעתיד (בערבית)

"האדם במרחב החברתי-תרבותי" עמ' 150:

חלקם של הקשישים באוכלוסייה במדינות נבחרות (בעברית)

חלקם של הקשישים באוכלוסייה במדינות נבחרות (בערבית)

מהלך השיעור

מטלה לתלמידים ודיון כיתתי

תארו את הנראה בגרף שלפניכם. מה אפשר ללמוד מגרף זה? (שינויים בציר הזמן, השוואה בין מדינות)

צינו שני קשיים אשר, להערכתכם, נוצרו ויווצרו כתוצאה מהשינוי במספרם של הקשישים באוכלוסייה במדינות מפותחות (אפשר לציין קושי בתחום הכלכלי וקושי בתחום החברתי).

אפשר לחלק את התלמידים לקבוצות לפי הקשיים שכתבו (קשיים חברתיים, קשיים כלכליים) ולקיים דיון בקבוצות לבחירת שניים מהקשיים שאתם החברה חייבת להתמודד, ולהצעת פתרון לאחד הקשיים.

אפשר להיעזר בספר הלימוד "אנשים ויישובים", עמודים 80-81, כולל "מבט נוסף - קשה להיות אלמנה בהודו", וכן בספר הלימוד "האדם במרחב החברתי-תרבותי", עמודים 151-150.

מטלה לבית

לחטיבת ביניים

א. שוחחו עם קשיש (בן למעלה מ-70 שנה): סבא או סבתא, קרוב משפחה, שכן או מכר. מקדו את השיחה בנושאים אלו: קשיים ובעיות המטרידים אותו; השוואה בין תקופת הזקנה של הוריו לבין תקופת הזקנה שלו; כיצד לדעתו יש לפעול לאור שינוי הרכב האוכלוסייה בישראל.

ב. השוו בין הממצאים שהעליתם אתם בשיחה עם קשיש לממצאים שהעלו חבריכם בשיחה עם קשישים אחרים, והכינו רשימת ממצאים משותפת.

ג. השוו בין רשימת הממצאים שהכנתם למידע המצוי בספרי הלימוד: אילו מהממצאים שלכם תואמים לתיאור תופעות ההזדקנות בספרי הלימוד, אילו מהם סותרים אותו ואילו מוסיפים עליו.

לחטיבה עליונה

א. חפש באתרי אינטרנט כתבה (רשמו מקור ותאריך) העוסקת ביחס לקשישים בתרבויות שונות, סכמו את הנאמר בה.

ב. מצא כתבה בעיתון או באינטרנט (צינו מקור ותאריך) המתארת את הקשיים שנוצרו בחברה הישראלית כתוצאה מהעלייה במספר הקשישים באוכלוסייה, סכמו את הנאמר בה.

ג. הצע דרך להתמודדות עם הבעיה שנוצרה.

ד. תאר את האופן שבו אתה ובני משפחתך מתמודדים עם אחד מהקשיים שעלו בכתבה.

דיון בכיתה

קיימו דיון כיתתי לסיכום הממצאים שנמצאו בעבודת הבית.

1. מה הם הקשיים והבעיות שעמם מתמודדים המרואיינים שראיינתם?

2. אילו קשיים ייחודיים לקשיש שעמו דיברתם ואילו קשיים הם רווחים ומאפיינים את כלל ציבור הקשישים בארץ ובעולם?

רשמו על גבי הלוח בשני טורים: דילמות הדורשות פתרון והתייחסות, הגורם או הגורמים האמורים להתמודד עמן ולפתור אותן. הדגישו את התחומים שבהם כל אחד, כולל התלמידים עצמם, יכול לפעול ולסייע.

פעילות מס' 2

בזכותם - מערך שירותים לאדם הזקן

מטרות

- הכרה בצורך למתן שירותים נאותים לאוכלוסייה הבוגרת.
- חינוך לערכים: כבוד האדם, שוויון, כבוד לקשיש, זכות כל אדם לחיות בכבוד.

עזרים

ספרי הלימוד:

- "אנשים וישובים": הרכב הגילים של האוכלוסייה, הוצאת מטח, עמודים 75-76.
- "ישראל, האדם והמרחב": תוחלת חיים, הוצאת מטח, עמודים 25-27.
- "ישראל במאה ה-21": ענף השירותים, הוצאת מטח, עמודים 96-97.

מהלך השיעור

דיון

אילו שירותים יש לפתח עבור אוכלוסיית הגיל הבוגר?

פעילות בקבוצות

הכיתה תחולק לקבוצות, כל קבוצה **תגדיר שירותים** הנדרשים לאוכלוסייה הבוגרת (דוגמות: שירותים רפואיים, שירותי הנגשה וניידות, שירותי חברה ותרבות, שירותי עזרה בבית הקשיש). כל קבוצה תבדוק במקורות שונים מה הם הצרכים של אוכלוסייה זו, תבחר תחום אחד, תפרט את הנדרש בו ותתכנן דרכים ליישום הנדרש.

פעילות כיתתית

כל קבוצה תציג את הנדרש בתחום שבו התמקדה באמצעות מצגת, כרזה או דרך יצירתית אחרת.

דיון מסכם: מדוע חשוב שהחברה תדאג לזקניה? על מי מוטלת האחריות לדאוג לזקנים - על המדינה או על בני המשפחה? האם אפשר לחלק את האחריות בין שני גורמים אלו? מה כלול בתחום אחריותו של כל אחד מהם?

סיור ביישוב מגורי התלמיד

מטרת הסיור

לבחון את מידת הנגישות של אנשים בעלי מוגבלויות (אנשים הנזקקים לכיסאות גלגלים והמתקשים בהליכה) למוסדות ציבור.

תוצר השיעור

מפת נגישות למוסדות ציבור, לבתי קפה ולחנויות ביישוב בעזרת [Google maps](https://www.google.com/maps/).
העברת המפה בצירוף מכתב התייחסות מתלמידי הכיתה לראש הרשות ולמועצת היישוב.

סיכום ורפלקציה

סכם במשפט או שניים את שלמדת בשיעור.
ציין 1-3 מושגים שהוזכרו בשיעור והסבר אותם.
ציין מה אתה יכול לעשות למען קשישים ביישוב שלך.
ציין כיצד אתה יכול לפעול במוסדות היישוב, הקהילה או המדינה למען קשישים.

עבודה פרטנית

אימוץ קשיש: כל תלמיד (או זוג תלמידים) יאמץ קשיש. ידאג לבקרו לפחות אחת לשבוע, לקרוא לו בעיתון או בספר, לשוחח עמו, לבדוק אם הוא זקוק לעזרה, אם הוא זקוק לעזרת בעלי מקצוע או גורם תומך.

העשרה

דף לימוד מתוך אתר "מדרשת" - מה אפשר ללמוד מן הזקן.

פצילות חסי' 3

הזכות לכבוד - הזכות להזדקן בכבוד

כתיבה: דרורה נגב - מדריכה לגיאוגרפיה

מטרות ערכיות

מתוך תכנית הלימודים "מולדת, חברה ואזרחות"

מטרה 1: מדינת ישראל - מדינה יהודית ודמוקרטית

התלמידים יבינו שישראל, כמדינה יהודית ודמוקרטית, מחויבת להגנה על זכויות האדם; על קדושת החיים; על כבוד האדם. התלמידים יבחנו מצבים שיש בהם ביטוי לשוויון זכויות ולשוויון הזדמנויות לעומת מצבים שבהם מופר השוויון וקיימת אפליה בשל סיבות שונות: מגדר, גיל, דת, עדה, לאום, ותק בארץ, מצב כלכלי ומעמד.

מטרה 2: מכנה משותף לצד ייחודיות בחברה הרב-תרבותית במדינת ישראל

התלמידים יפתחו יחס של כבוד, של הערכה ושל סובלנות כלפי בני אדם באשר הם וכלפי חברות, תרבויות ודעות השונות מאלו שלהם. התלמידים יפתחו רגישות כלפי תופעות של אי-שוויון בסביבתם הקרובה ובסביבות אחרות. התלמידים יהיו מודעים לשונות שבין אדם לזולתו ולשונות בין הקבוצות החברתיות השונות, ויבינו כי לשונות יש הבט חיובי, וכי היא תורמת לרב-גוניותה של החברה. התלמידים יפעלו בהתאם לערכים הומניים כלל-אנושיים ובהתאם לערכים הדמוקרטיים המקובלים בחברה בישראל, כגון: זכויות האדם - הזכות לחיים, הזכות לשוויון והזכות לחירות.

מטרה 3: מעורבות חברתית-אזרחית

התלמידים יהיו מודעים למקומו של היחיד במסגרת החברתית ולזיקה שלו לחברה, וכן למחויבות ולאחריות שיש לו כלפיה וכלפי היחידים בה. התלמידים יהיו ערים לתופעות חברתיות שונות (כגון: אירועים, בעיות ודילמות, אורחות חיים ודעות בחברה ובסביבה שבה הם חיים), יעריכו אותן, יבקרו אותן וירצו לתרום לשיפור החברה בתחושת שייכות ומעורבות.

מטרות תוכן

- קבלת האדם המבוגר על-ידי ילדים ובני הנוער.
 - קבלת השונות של האדם המבוגר.
 - הכרה בזכותנו לכבוד.
 - הערכה כלפי פועלים של המבוגרים.
- מושגים: זכויות, זכות לכבוד, מפעל חיים, זקנה, בגרות, גמלאות.

מהלך השיעור

פתיחה

"כַּבֵּד אֶת אָבִיךָ וְאֶת אִמְךָ לְמַעַן יֵאָרְכְּךָ וְאַתָּה אֲמַרְךָ לְמַעַן יֵאָרְכְּךָ עַל הָאֲדָמָה אֲשֶׁר ה' אֱלֹהֶיךָ נָתַן לָךְ" (שמות כ, יא)

מדוע יש לכבד את המבוגרים?

האם גם סבא וסבתא כלולים בין המבוגרים שיש לכבד? מדוע?

באילו דרכים בא לידי ביטוי הכבוד למבוגרים? כיצד יש להתייחס לקשישים?

חלק א'

לפניכם תמונות:

מה רואים בהן?

תנו כותרת לכל תמונה.

מה רצה האמן להביע?

מה אתם מרגישים כשאתם צופים ביצירת האמנות - האם היצירה מעוררת בכם עניין או סקרנות ביחס לאיש או לאישה היושבים על הספסל? האם העובדה שכל דמות יושבת לבדה על ספסל מעוררת בכם תחושה או מחשבה כלשהי?



חלק ב'

האם התמונה מזכירה לכם מציאות שאתם מכירים? זקנים שאתם מכירים? לדעתכם, עם אילו קשיים מתמודדים אנשים מבוגרים? (מומלץ לחלק את הקשיים לתחומי משנה, למשל: בריאות, נגישות, פרנסה, תעסוקה וזמן פנוי, קשיים ביומיום, מצוקה פתאומית, ולרשום את התחומים על הלוח.)

חלק ג'

צפייה בסרטון: לכל קשיש מגיע טיפול רפואי בישראל:

<https://www.youtube.com/watch?v=70pR4TAqGGw>

סיכום

האם תוכלו להציע דרכים שבהן תוכלו אתם לעזור לשכן, לקרוב או לבן משפחה זקן? המורה ירשום את ההצעות על גבי הלוח.

יישום

כתבו רשימה כיתתית של רעיונות להתנדבות לעזרה לאנשים מבוגרים. בחרו רעיון אחד ובצעו אותו. דווחו למליאת הכיתה על עשייתכם למען הקשיש.

הרחבה

אור ירוק - סכנת פגיעה בקשישים בכבישים:

https://www.youtube.com/watch?v=ClyQFS_ZjU4

צפייה בסרטון - רשמו רשימת כללים לנהגים בכבישים להימנעות מסיכון אנשים. רשמו כללי התנהגות בכביש עבור הולכי רגל.

שיעורי בית

א. ציינו מילים נרדפות לקשיש (היעזרו במילון).

ב. הקלידו את המילה "קשישים" לחיפוש בגוגל תמונות, והכינו קולז' של תמונות על גבי מסמך word. תנו כותרת לקולז'.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת ההיסטוריה
יחס האוכלוסייה במדינות הכבושות לגורל היהודים
במלחמת העולם השנייה

כתיבה: ד"ר אורנה כץ-אתר, מפמ"ר היסטוריה בחינוך הממלכתי

אוכלוסיית יעד: שכבת י"א

רציונל

הוראת היסטוריה יכולה להיות כלי להנחלת ערכי קבלת האחר, ערכי אנושיות ואכפתיות. הוראת נושא השואה מזמנת לנו עיסוק בסוגיות ערכיות ואנושיות משמעותיות. האידיאולוגיה הנאצית והמשטר שהוקם על בסיס אידיאולוגיה זו היו דוגמה בוטה להתנהלות אלימה, מפלה, גזענית ואכזרית כלפי כל מי שהוגדר כאחר, כלומר - שאינו נמנה על הגזע הארי. התנהלות המפלגה הנאצית עם עלייתה לשלטון כללה הדרת היהודים וקבוצות חלשות שונות באוכלוסייה, בהן - נכים, הומוסקסואלים ומי שהוגדרו כאנטי-חברתיים. התנהלות זו הובילה, בזמן קצר, לכליאתם של מיליונים במחנות ריכוז ועבודה, והחמור מכול - ל"פתרון הסופי" - לניסיון להשמיד את יהודי אירופה. שאלת תגובת האוכלוסייה הלא-יהודית למתרחש מאפשרת לנו עיסוק בשאלות ערכיות מהותיות, לצד לימוד פרק חשוב בהיסטוריה של העם היהודי בפרט ושל האנושות בכלל. זו דוגמה מבהקת להוראה משמעותית.

מטרות השיעור

- לימוד משמעותי של סוגיה מרכזית בהיסטוריה הכללית והיהודית: יחס האוכלוסייה הלא-יהודית לגורל היהודים במהלך הכיבוש הנאצי במלחמת העולם השנייה.
- בחינת התגובות השונות למעשי הנאצים והמניעים להן.
- תרומה לעיצוב זהותו האישית של התלמיד באמצעות דיון בשאלת הגורמים המניעים בני אדם להתעלם ממצוקתו של האחר, הגורמים המניעים אותו לפגוע באחר, והגורמים לבחירתו לסייע לאחר הנתון במצוקה.
- העמדת מודל חיובי להזדהות התלמידים עמו - אחד מחסידי אומות עולם.
- התנסות בבניית טיעון על בסיס מידע היסטורי.

מהלך השיעור

מבוא

מלחמת העולם השנייה פרצה בתחילת ספטמבר 1939 והסתיימה (באירופה) במאי 1945. במהלך כשש שנים אלו, הצליחה גרמניה הנאצית לכבוש כמעט את כל מדינות אירופה. במדינות אלה הונהג "הסדר החדש" על-פי האידיאולוגיה הנאצית. כלומר - שיעבוד אוצרות הטבע והאוכלוסייה של המדינות הכבושות לצורכי גרמניה הנאצית. ב"סדר החדש" לא היה מקום ליהודים, והם יועדו להשמדה.

תגובת האוכלוסייה הלא-יהודית לגורל היהודים היא שתעמוד במוקד שיעור זה.

ככלל, התקיימו במדינות הכבושות על-ידי הנאצים שלושה דגמים של תגובות לגורל היהודים:

- שיתוף פעולה עם הנאצים
- עמידה מנגד
- הצלת יהודים גם במחיר סיכון עצמי גבוה - חסידי אומות העולם.

צפייה בסרטון קצר

סרטון (3 דקות) הלקוח מתוך יוטיוב:

<http://www.youtube.com/watch?v=hRMcPJrWm-g>

שאלות מנחות לצפייה

- מדוע ציווה הילד על הילדה לברוח?
- מדוע הילדים האחרים לא התערבו?
- למה הנאצי היכה את הילד?
- למה הוא חזר לאחר שנים רבות כל כך?
- מדוע הוא הדביק את החד-קרן?

דיון בכיתה

- מדוע זעם הנאצי ואף היכה את הילד הגרמני?
- מדוע נמנעו הילדים האחרים מלסייע לחברם?
- הילד הגרמני שבסרטון השתייך לתנועת הנוער "היטלר יוגנד". אם כן, מדוע לא הסגיר את הילדה היהודייה?

חסידי אומות עולם

חסיד אומות עולם הוא לא-יהודי אשר הציל יהודים בתקופת השואה, אגב סיכון עצמו ומבלי שקיבל תמורה.

עד היום, הכיר "יד ושם" (המוסד המוסמך להעניק תואר זה) בלמעלה מ-24,000 חסידי אומות עולם. באתר "יד ושם" אפשר למצוא את סיפורו של כל אחד ואחד מהם. להלן כמה דוגמות מעניינות המייצגות דפוסים דומים של הצלה שנעשתה על-ידי אנשים השונים מאוד זה מזה:

המציל של "הפסנתרן" - וילהלם רוזנפלד, חבר המפלגה הנאצית לשעבר:

<http://www1.yadvashem.org/yv/he/righteous/stories/hosenfeld.asp>

הנסיכה אליס, יוון, הצלה בארמון המלוכה:

http://www1.yadvashem.org/yv/he/righteous/stories/princess_alice.asp

ארזיבת פאיו - המשרתת שהפכה למצילה, הונגריה:

<http://www1.yadvashem.org/yv/he/righteous/stories/fajo.asp>

יוסף ואנה נזארוק, הזר שפתח את הדלת, בלארוס:

מומלץ לחלק את הכיתה לארבע קבוצות, לתת לכל קבוצה את סיפורו של אחד מחסידי אומות העולם ולבקש מהם לענות על השאלות:

- מה היה המניע של חסיד אומות העולם שאת סיפורו קראתם?
- מה משמעות הכינוי "חסיד אומות עולם"?
- אילו ערכים הנחו אותו לדעתכם?

דיון במליאה

- **אילו מאפיינים יש לאדם העשוי להיות 'חסיד אומות עולם'?**
השכלה, רמת חיים, מקום מגורים, דת. היו גם אנטישמיים אשר סיכנו עצמם כדי להציל יהודים. המשותף לכל אותם אנשים מיוחדים וטובים היא הנכונות לסייע לאחר במצוקה ולפעול על-פי האמת הפנימית שלהם.
- **האם אני הייתי יכול לפעול כחסידי אומות העולם אלו? האם יש בי האומץ, הכוח, החוסן המוסרי?**
בשלב זה, התלמידים יעלו אירועים מחיי היומיום שלהם שבהם חוו פגיעה באחרים והתערבו כדי למנוע אותה או נמנעו מהתערות בשל חשש פן יבולע להם. חשוב לעודד את התלמידים להעלות את התלבטויותיהם באירועים אלה.

סיכום

הנאצים לא היו יכולים לבצע את רצח היהודים ללא סיוע של רבים כל כך מקרב העם הגרמני והעמים האחרים שכבשה גרמניה הנאצית וללא שיתוף פעולה מצדם. אך חשוב להדגיש - הגרמנים, כמו גם עמים אחרים שנכבשו על-ידי הנאצים - שילמו בעצמם מחיר כבד, שכן בחברה אלימה, המתנכלת לחלשים שבתוכה, כולם חיים בפחד ואימה שמא יהיו הם ל"אחר" שאינו ראוי עוד להיות חלק מהכלל.

מומלץ לסיים בשירו של מרטין נימלר, כומר פרוטסטנטי שהתנגד לנאצים:

בגרמניה לקחו הנאצים תחילה את הקומוניסטים,

אני לא הרמתי את קולי כי לא הייתי קומוניסט.

ואז הם לקחו את היהודים,

ואני לא הרמתי את קולי כי לא הייתי יהודי.

ואז הם לקחו את חברי האיגודים המקצועיים,

ואני לא הרמתי את קולי כי לא הייתי חבר איגוד מקצועי.

ואז הם לקחו את הקתולים,

ואני לא הרמתי את קולי כי הייתי פרוטסטנטי.

ואז הם לקחו אותי,

אך באותה עת, כבר לא נותר אף אחד שירים את קולו למעני.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת ההיסטוריה

גילויי ערכות הדדית - חוסנו של העם היהודי

כתיבה: ד"ר טליה נגר - מדריכה

אוכלוסיית יעד: כיתות ח'.

משך הפעילות: בין שני שיעורים לארבעה (לבחירת המורה).

נושא הלימוד: משה מונטיפיורי וחברת כ"ח.

הערך: ערכות הדדית.

רציונל

יחידת ההוראה "גילויי ערכות הדדית - חוסנו של העם היהודי" היא יחידת הוראה אשר מדגישה את מתודת הלמידה המשמעותית והמשלבת את ארבעת העקרונות המפורטים להלן, המתבססים על מהות האדם וההווה האנושית ועל מהות החברה והסביבה שבה האדם חי ויוצר.

1. עיקרון האכפתיות Caring - יחס של כבוד הדדי, של הערכה ושל אמון בין כל השותפים במעשה החינוכי הוא תוכנה של יחידת ההוראה. הערכות ההדדית היא ביטוי לאכפתיות, לכבוד ולאמון בין בני אדם.

2. חוויה של אוטונומיה, של שותפות ושל סינרגיה - התלמידים מתבקשים למלא משימה שתוצאותיה יהיו מגוונות. כל תלמיד יעצב את הפנייה האישית שלו אל משה מונטיפיורי. המורה יקבע את משך הזמן שירצה להקדיש לנושא ואת הדרכים שבהן יציג את חומר הלימודים בפני תלמידיו (האזנה למוזיקה, כתיבה יוצרת ועוד). מגוון הדרכים ייצור שותפות והקשבה של המשתתפים זה לזה, כך שכל תלמיד ייחשף לחומר לימודים רחב מזה שהוצג לפניו בתחילה.

3. זמן ומרחב להקשבה ולהתבוננות פנימית - שיטת ההוראה מספקת לתלמידים מרחב, זמן ושקט להקשבה פנימית ולחשיבה עצמית באמצעות האזנה למוזיקה, באמצעות קריאת סיפורו של משה מונטיפיורי, ובאמצעות בחינת השורש ער"ב. אלו מושכים את התלמידים לחשיבה פנימית ולחווייה תחושתית.

4. האדם כשלם - השימוש בדרכים מגוונות לקישור בין לימודי ההיסטוריה לתפיסה ערכית של סולידריות חברתית וערבות הדדית. הדרך ללמוד חומר עיוני באמצעות האזנה למוזיקה וקריאת סיפור - אלה הם המאפיינים של עיקרון ההוראה הרביעי המתייחס לאדם כשלם.

המודל מעודד חשיבה מורכבת אודות סוגיה ערכית רלוונטית לעולמם של התלמידים.

דרכי הערכה

דרך ההערכה ביחידת הוראה זו היא של הערכה מתמשכת - המלווה את ההוראה-למידה ומעודדת תהליכים מטה-קוגניטיביים, רפלקטיביים וחברתיים; ושל הערכה מקיפה ורב-ממדית - הבוחנת מגוון של כישורים ושל מיומנויות ומתמקדת בכישורים קוגניטיביים ורגשיים-ערכיים. על הערכה להיות חלק בלתי-נפרד מתהליך הלמידה. כלים שונים, כגון: מטלות ביצוע, תלקיט (פורטפוליו), יומני תיעוד ורפלקציה, עשויים לשקף את מאמצייהם של התלמידים, את התקדמותם ואת הישגיהם.

מטרות השיעור

1. להכיר אישים חשובים ותנועות יהודיות חשובות בתולדות העם היהודי ולהבין את יחסי הגומלין בינם לבין סביבתם ואת תרומתם הייחודית.
2. להתנסות בעיבוד מידע ממקורות היסטוריים שונים - כגון: תעודה היסטורית, שירה, סרטים וכל מקור אחר הנוגע ללימוד ההיסטוריה - ובהבנייתו.
3. להתנסות בהצגת ידע בצורה בהירה ומשכנעת באמצעות ניסוח טענה והצדקתה.
4. להתנסות באיסוף מידע מסוים, במיינו ובארגונו לפי יסוד מארגן (תחומי חיים).
5. להשתמש בסביבות למידה ממוחשבות.
6. לפתח תחושת שייכות לחברה, לבסס ולחזק את הרצון לפעול להשפעה על עיצוב דרכה של החברה.

מהלך השיעור

מבוא

ערבות הדדית היא פעולת תמיכה או עזרה מצד שני גורמים המסייעים זה לזה. הערבות יכולה להיות בין יחידים או בין קבוצות. בשיעור זה נעסוק בערבות ששררה בין יהודים במאה ה-19.

ערבות הדדית היא אחד מערכי היסוד של העם היהודי. **"כל ישראל ערבים זה לזה"** הוא ביטוי שטבעו חז"ל. הביטוי מציין את הסולידריות בין יהודים ואת אחריותו של כל יהודי לשלומם של חברו ולרווחתו. בראייה היסטורית, אפשר לראות ביטויים לסולידריות בין יהודים ולערבותם זה לזה באירועים רבים. גם כאשר קיבלו היהודים באירופה את **האמנציפציה** ויהודים רבים השתדלו להשתלב בחברה הכללית ובתרבות של מדינתם, לא חדלו אלה לסייע לאחיהם בשעת מצוקה, וזאת מבלי להתחשב במרחק הגיאוגרפי או באזרחותם השונה.

בפרק י"ט בספר הלימוד, אפשר לקרוא על גילויי ערבות הדדית בין יהודים ועל העזרה של יחידים ושל קהילות ליהודים הנמצאים במצוקה במדינות אחרות.

שאלות מרכזיות שעליהן ננסה לענות במהלך השיעור הן אם הערבות ההדדית התקיימה הן על-ידי אישים פרטיים הן על-ידי ארגונים, ומה גרם לאותם אנשים לסייע ליהודים שאינם מכירים.

על מנת לענות על שאלות אלו, נלמד קודם על דרכי הסיוע של משה מונטיפיורי ושל ארגון כי"ח לעם היהודי במאה ה-19.

עזרים

על פעילותו של משה מונטיפיורי ועל עזרתו ליהודים אפשר ללמוד ממקורות המידע שלהלן:

- פרק י"ט בספר **הלימוד**.
- מאמר של יוחאי בן-גדליה: **"נשות האסירים מדמשק"**, בתוך: סגולה 12 (2011), עמ' 76-77.
- השיר "השר מונטיפיורי", אשר כתב חיים חפר ושר יהורם גאון. מצורפים קישורים ל**ביצוע** השיר ול**מילות** השיר. השיר מביע את ההערכה העצומה שחש העם היהודי כלפי השר משה מונטיפיורי על פעילותו ועל עזרתו.

משימה

משה מונטיפיורי ופעילותו למען יהודים

כתבו מכתב תודה לשר משה מונטיפיורי בשם נשות דמשק על עזרתו הרבה בפרשת עלילת הדם. המכתב יכול להיכתב כמכתב אישי או כמכתב רשמי.

בכל מכתב צריכים להיות:

- פנייה וברכה בתחילת המכתב.
- תאריך כתיבת המכתב ולעתים גם המקום שבו הוא נכתב.
- גוף המכתב - שבו לעתים קרובות פתיחה וסיום.
- חתימה וברכה בסוף המכתב.

מצורף קישור לדף מידע העוסק בסוגת המכתב והמפרט את המאפיינים הלשוניים של המכתב.

ארגון כי"ח - כל ישראל חברים - ופעילותו למען יהודים

קראו בספר הלימוד בעמ' 246 את קטע המקור "מטרות כי"ח 1896", והשלימו את הטבלה בהתייחסות לתחומי הפעילות של ארגון כי"ח (מצורף נספח ובו מידע על תחומי חיים).

תחום החיים	המטרות של ארגון כי"ח

ער"ב

לשורש ער"ב שלוש משמעויות:

- א. טעים ומתוק, ערב לחיך.
- ב. מחובר, מעורב בדבר אחר.
- ג. אחראי, ערב כלפי האחר.

נחזור לשאלה שהצגנו בתחילת השיעור: גילויי הערבות ההדדית התקיימו הן על-ידי אישים פרטיים הן על-ידי ארגונים, לדעתכם, מדוע בחרו אותם אנשים לסייע ליהודים שאינם מכירים?

ענו על השאלה בהתייחסות למקור שורש המילה ערבות (ער"ב).

שאלות מנחות

- מדוע הערבות ההדדית **ערבה לחיך**? במה תורמת הערבות ההדדית לנותן?
- כיצד הערבות ההדדית תורמת **לחיבור** בין כל חלקי העם היהודי?
- כיצד הערבות ההדדית תורמת לתחושת **האחריות** של הנותן כלפי יהודים אחרים ולאכפתיות שלו מהם?

התייחסו בתשובותיכם לפעילותו של השר משה מונטיפיורי ולפעילות של ארגון כי"ח.

משימה

- היכנסו לאתר "גוגל" וחפשו גופים אשר פועלים לעזרה הדדית בחברה הישראלית, כגון: עזרה לחולים, עזרה לקשישים, עזרה לנכים ועוד. ציינו כיצד מתקיימת העזרה ההדדית ומדוע היא חשובה.
- נסו למצוא באתרים שבהם סיירתם סיפורים על עזרה הדדית. אילו מהם הרשימו אתכם? מדוע?
- הציעו דרכים שבהן אתם יכולים לסייע לאנשים הזקוקים לעזרה בין כותלי בית הספר או ביישוב שבו אתם גרים. תכננו תכנית עבודה לעזרה הדדית שתכלול דרכי פעולה ממשיות.

לסיום, נשמע יחד את השיר "כל ישראל ערבים זה לזה"



מבחר אתרים לעיונכם:

כל ישראל ערבים זה לזה

חז"ל

אמנציפציה

ספר הלימוד פרק יט

השיר השר מונטיפיורי, ביצוע של יהורם גאון

השיר השר מונטיפיורי, מילים

עלילת הדם בדמשק

נשות האסירים מדמשק

מאפיינים לשוניים של מכתב

קטע מקור כי"ח

השיר "כל ישראל"

נספח: תחומי חיים

תחום פוליטי - כולל את פעולות האדם שקשורות ליחסים שבין האזרח לממשלה או לשלטון, וליחסים שבין מדינה למדינה.

לדוגמה: הכרזת מלחמה או שלום, שליחת שגרירים, הטלת מסים ובחירות.

תחום צבאי - כולל את פעולות האדם שקשורות לענייני צבא וביטחון.

לדוגמה: אימונים צבאים, מלחמות, פיגועים.

תחום כלכלי - כולל את פעולות האדם שעוסקות בענייני כסף.

לדוגמה: מסחר, תעשייה, חקלאות, אוצרות טבע, בורסה, עבודה, עליית מחירים, קנייה ומכירה.

תחום תרבותי - כולל את פעולות האדם הקשורות להעשרת הרוח.

לדוגמה: בידור, קולנוע, מחול, אמנות, אפנה, מוזיקה.

תחום לימודי - כולל את פעולות האדם הקשורות בחינוך ובהשכלה.

לדוגמה: בתי ספר, אוניברסיטה, מדע, ספריות.

תחום חברתי - כולל את פעולות האדם הקשורות למעמד שלו בחברה ולזכויות ולחובות שיש לכל אחד בתוך החברה.

לדוגמה: יחסים בין קבוצות בחברה, עבדות וחופש.

תחום דתי - כולל את פעולות האדם הקשורות לאמונתו ולקיומה.

לדוגמה: מקומות קדושים לדתות שונות, בתי כנסת, מסגדים, כנסיות.

תחום לאומי - כולל את פעולות האדם הקשורות לעם שלו.

לדוגמה: קשר למולדת, השקעה של האדם במדינה, מאבק של עם על מדינה משלו.

תחום דמוגרפי - כולל את אוכלוסיות בני האדם.

לדוגמה: שינויים שחלים אצל אנשים שעוברים ממקום למקום, גידול האוכלוסייה והתמעטותה.

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

אגף חברה ורוח

הפיקוח על הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת ההיסטוריה

מכור ההיתוך לרב-תרבותיות

כתיבה: ד"ר טליה נגר - מדריכה

אוכלוסיית יעד: כיתות י"א.

משך הפעילות: בין שני שיעורים לארבעה שיעורים (בהתאם לבחירת המורה).

ערך: פלורליזם וסובלנות אל האחר.

רציונל

יחידת ההוראה "מכור ההיתוך לרב-תרבותיות" היא יחידת הוראה אשר מדגישה את מתודת הלמידה המשמעותית. היחידה מותאמת לתכנית הלימודים בהיסטוריה הנלמדת בבתי הספר הממלכתיים בחטיבה העליונה. היחידה משלבת למידה בין-תחומית של מקצועות ההיסטוריה והאזרחות.

יחידת הוראה זו מבקשת לעודד חשיבה מורכבת בסוגיות ערכיות הרלוונטיות לעולמם של התלמידים. ההוראה ביחידה מפתחת חשיבה, תורמת להבניית הידע של התלמידים ומסייעת להם לעבור מלמידה שעיקרה זכירה ושינון ללמידה שעיקרה הבנייה של הידע בדרכים משמעותיות. דרך הוראה זו שואפת לפתח בתלמידים את היכולת לשאול שאלות, למצוא פתרונות הולמים, להסיק מסקנות ולטעון טענות מנומקות היטב. תהליכי הלמידה משלבים כישורי חשיבה, מעורבות רגשית ועשייה ערכית, זאת במחשבה כי בירור הערכים והצדקתם יאפשרו לתלמידים התפתחות רוחנית וערכית.

דרכי הערכה

דרך ההערכה ביחידת הוראה זו היא של הערכה מתמשכת - המלווה את ההוראה-למידה ומעודדת תהליכים מטה-קוגניטיביים, רפלקטיביים וחברתיים; ושל הערכה מקיפה ורב-ממדית - הבוחנת מגוון של כישורים ושל מיומנויות ומתמקדת בכישורים קוגניטיביים ורגשיים-ערכיים. על הערכה להיות חלק בלתי-נפרד מתהליך הלמידה. כלים שונים, כגון: מטלות ביצוע, תלקיט (פורטפוליו), יומני תיעוד ורפלקציה, עשויים לשקף את מאמצייהם של התלמידים, את התקדמותם ואת הישגיהם.

מטרות השיעור

1. להבין כי בנושא הנלמד היו קיימות בעבר, וקיימות גם בהווה, גישות שונות.
2. להבין כי המציאות בהווה מושפעת מתהליכים שהתרחשו בעבר, תהליכים אשר עוצבו בידי בני אדם.
3. לפתח יכולת לזיהוי רכיבים וקשרים על-ידי ניתוח טקסט לפי הקשרו, ולזיהוי נקודת המבט של הכותב והטיעונים העולים בטקסט.
4. לבחון את ערכיה של החברה הישראלית בעבר ובהווה בשאיפה לגבש עמדה אישית מנומקת.
5. לפתח יכולת הבחנה בין ניתוח אירוע היסטורי והבנתו לבין שיפוטו מבחינה מוסרית.
6. לפתח אסטרטגיות חשיבה, כגון: הערכת מידע, ניסוח טיעון, קריאה ביקורתית והצדקת ידע והערכתו.

מהלך השיעור

העלייה הגדולה בשנות ה-50

מיד לאחר קום מדינת ישראל, החלה עלייה המונית של יהודים ממדינות רבות: ניצולי שואה מאירופה, פליטים יהודים ממדינות ערב ועוד. באותן שנים, חל גידול עצום באוכלוסיית המדינה: תוך שמונה-עשר חודשים בלבד צמחה האוכלוסייה מ-650,000 ל-1,300,000 תושבים, זהו שיעור גידול חסר תקדים.

עוד על העלייה בשנות ה-50, אפשר לקרוא במקורות המידע שלהלן:

- ספר הלימוד "הלאומיות בישראל ובעמים, בונים מדינה במזרח התיכון", מחברים: אייל נווה, נעמי ורד ודוד שחר, הוצאת רכס, פרק 19, עמ' 279-291.
- [אתר מטח: "עליות שנות ה-50: המון תקווה ומעט אמצעים", מחברות: צביה פיין, מאירה שגב ורחלי לביא.](#)
- [הסרט "לול":](#) אריק איינשטיין ואורי זוהר מגלמים עולים חדשים שזוכים ללגלוג מהעולים הוותיקים יותר, עד הרגע שהם נהיים ותיקים בעצמם וצוחקים על החדשים ועל המסורות שהביאו עמם, וכך חוזר חלילה.
- [הסרט "סאלח שבת":](#) סרט קולנוע קומי ישראלי בבימויו של אפרים קישון ובכיכובו של חיים טופול, שיצא בשנת 1964

משימה

דוד בן-גוריון, ראש הממשלה הראשון של מדינת ישראל, ראה בעלייה לארץ ישראל ערך חשוב ומשמעותי, אך קליטתם של העולים החדשים במדינה הצעירה הציבה קשיים ואתגרים. נבחרת להיות היועץ של ראש הממשלה בנושא עלייה וקליטה. נסה למפות את הקשיים שניצבו בפני הקולטים (המדינה והתושבים הוותיקים) ואת הקשיים של הנקלטים (העולים החדשים שהגיעו בשנות ה-50). פעולתך זו תסייע לראש הממשלה לתכנן את דרכי פעולתו.

קשיי המדינה והתושבים הוותיקים	קשיי הנקלטים - העולים החדשים

דוד בן-גוריון - מנהיג מתווה דרך

במשימה הקודמת, הצגת קשיים רבים בקליטת עלייה. ראש הממשלה דוד בן-גוריון איתר בעיה מהותית ומרכזית אחת שעמה על המדינה ועל האזרחים להתמודד, מאחר שבעיה זו, לדעתו, עשויה לסכן את קיומה של המדינה.

קרא את קטעי המקורות שלהלן ואתר את הבעיה המרכזית שעמדה בפני המדינה.

אנו מעלים לארץ עם יחיד במינו, מפוזר בכל קצוות תבל, המדבר בלשונות רבות, חניך תרבויות זרות, נפרד לעדות ושבטים שונים בישראל. ומוטל עלינו להתיר מחדש את כל הציבור הרב והמנומר הזה, לצקת אותו לדפוס של אומה מחודשת. עלינו לעקור המחיצות הגיאוגרפיות, התרבותיות, החברתיות והלשוניות המפרידות בין החלקים השונים, ולהנחיל להם לשון אחת, תרבות אחת, אזרחות אחת, נאמנות אחת, חוקים חדשים ומשפטים חדשים.

דוד בן-גוריון (1976), "כוכבים ועפר", מאמר בשנתון הממשלה תשי"א, רמת-גן, עמ' 33

אוכלוסין שאינם יודעים איש את שפת רעהו ואין הם מעורים בתרבות האומה ובידיעת הארץ אינם צמודים ודבוקים בחישובי תרבות משותפת וחזון לאומי – אינם עם המסוגל לעמוד ביום צרה בפני אויביו וצורריו.

דוד בן-גוריון (1976), "כוכבים ועפר", מאמר בשנתון הממשלה תשי"א, רמת-גן, עמ' 25

משימה

הגדר במילים שלך את הסכנה המרכזית העומדת בפני מדינת ישראל על-פי השקפתו של בן-גוריון.

כור היתוך

השקפת העולם של ראש הממשלה דוד בן-גוריון בנושא קליטת העלייה נקראה "מיזוג גלויות" או "כור ההיתוך". על-פי תפיסה זו, יש ליצור במדינה תרבות עברית חדשה שאותה יאמצו

כל הקהילות שהגיעו לארץ. העולים נדרשו לזנוח את התרבות המוכרת להם, לקבל על עצמם תרבות חדשה ולהיעשות לישראלים. בייסודה של גישה זו, עמדה השאיפה למיזוג גלויות וליצירת דגם חדש, **אחיד**, של ישראלי. בן-גוריון האמין כי למדינה יש יעדים וכי זכותה, ואף חובתה, לעצב את דפוסי החיים של אזרחיה. הוא ראה במוסדות המדינה כלים ליישום מדיניות "כור ההיתוך". לכן רתם את מערכת החינוך, את הצבא ואת ההתיישבות לשם מימוש חזונו זה.

עוד על מדיניות כור ההיתוך אפשר לקרוא במקורות המידע שלהלן:

- **ספר הלימוד** "הלאומיות בישראל ובעמים, בונים מדינה במזרח התיכון". מחברים: אייל נווה, נעמי ורד ודוד שחר, הוצאת רכס, פרק 19, עמ' 287-291.
- **אתר מטח**: "ישראל נוקטת מדיניות של כור היתוך", מחברת קציעה אביאלי-טביבאן.

משימה

ענה על **אחד** מהסעיפים:

1. **התבונן בציורו של אודי טאוב**. האיר מרחיש את המדיניות החברתית של ממשלת ישראל ושל העומד בראשה - דוד בן-גוריון. מהי הביקורת המובעת בציור זה על המדיניות שהתווה דוד בן-גוריון?
2. קרא את הקטע שלהלן, הלקוח מתוך מאמרה של מיכל צוויג "כור ההיתוך - בין הלכה למעשה". מהי הביקורת שמביעה הכותבת על המדיניות שהתווה בן-גוריון?

חזונו של בן-גוריון היה ראוי ורצוי, אך הוא נשק לאוטופי, ואכן הוא התנפץ אל מול סלעי המציאות. הרי בעיקרו של דבר לא היו אלה חומרים שעברו את מכונת ההתכה, ולא גלויות שהתמזגו לגביע, אלא אנשים, בני אדם, בשר ודם, שבעיניהם היה החזון הזה מציאות כואבת. למקצתם אידאולוגיית הקליטה צרבה והותירה בהם צלקות מלוות בכאב ותסכול, ועדיין הם לא שכחו.

שם, עמ' 31

המתנגדים לעיקרון "כור ההיתוך" ו"מיזוג הגלויות" מדגישים, בדרך כלל, את עיקרון הפלורליזם.

המילה "פלורליזם" מקורה במילה האנגלית "plural", שמשמעה הרבה, והיא מבטאת ערך חשוב: בחברה חיים יחד חברים השונים זה מזה ושדעותיהם שונות זו מזו. הפלורליזם הוא גם עיקרון וגם ערך במשטר הדמוקרטי. בדמוקרטיה, איננו שואפים שכולם יהיו זהים, הרעיון הדמוקרטי מעודד קיום חברה מגוונת ועשירה בדעות ובמנהגים. כדי לקיים את עיקרון הפלורליזם, על המדינה ועל האזרחים להכיר בזכות קיומם של קבוצות שונות באוכלוסייה ולהכיר בזכותם לבטא את ייחודם.

[באתר מטח תכלו לקרוא עוד על עיקרון הפלורליזם במשטר הדמוקרטי.](#)

משימה

במדינה המודרנית, הפלורליזם מתבטא בכמה תחומים. להלן היגדים מספר. נסה לזהות את התחום שאליו מתייחס ההיגד ואם הוא מבטא מדיניות של פלורליזם או של כור היתוך.

היגדים

- במדינת ישראל פועלות מספר רב של מפלגות, [ראה רשימת המפלגות לכנסת ה-19](#). (פוליטי)
- חלק מהעולים שמרו על ייחודם והמשיכו להשתמש בשפת ארץ מוצאם כשפת אם, ולעתים גם כשפה ציבורית. העולים בחרו להתקבץ בקהילות משלהם ובשכונות נפרדות שקמו בערים השונות ברחבי הארץ. הם הקימו גני ילדים, מרכזי תרבות, עיתונים וערוצי טלוויזיה נפרדים המשמרים את תרבות ארץ מוצאם. (תרבותי)
- בזמר העברי, אפשר למצוא שירים הנותנים ביטוי לעדות שונות, שימוש בכלי נגינה שונים, ולעתים שימוש בביטויים עדתיים המבטאים סגנון חיים הייחודי לעדה. דוגמות לשירים הנותנים ביטוי לעדות השונות: הזמר זוהר ארגוב בשיר "[הפרח בגני](#)"; ריטה בשיר "[שאה דומאד](#)" בפרסית; דודו טסה וברי סחרוף [בקלסיקות עירקיות](#); דודו פישר בשיר "[יידישע מאמע](#)". (תרבותי)
- בשנות ה-50, הוטלה משימת קליטת העולים על הממשלה בלבד. היום יש עמותות מספר המסייעות בקליטתם של העולים החדשים. (חברתי)
- מבין שלוש הרשויות, הוטלה משימת קליטת העלייה על הממשלה. (הפרדת רשויות - חוקתי מוסדי)

- חלק מהעולים החדשים של שנות ה-50 עבדו בתנאים קשים ביותר ללא הגנת ארגוני עובדים. (כלכלי)

משימת סיכום - כור היתוך מול פלורליזם

מה היו היתרונות והחסרונות של מדיניות כור ההיתוך בשנות החמישים?
מהם היתרונות והחסרונות של מדיניות פלורליסטית?
לדעתכם, איזו גישה מתאימה יותר לתקופתנו? נמקו והדגמו.
האם אתם יכולים לחשוב על גישות נוספות להתמודדות עם התרבויות השונות הקיימות במדינתנו?

מבחר מקורות

אתר מטח: "העלייה בשנות ה-50 - המון תקווה ומעט אמצעים", מחברות: צביה פיין, מאירה שגב ורחל לביא

ספר הלימוד "הלאומיות בישראל ובעמים, בונים מדינה במזרח התיכון", מחברים: אייל נווה, נעמי ורד ודוד שחר.

הסרט "לול"

הסרט "סאלח שבתי"

דוד בן-גוריון (1976), "כוכבים ועפר", מאמר **בשנתון הממשלה** תשי"א, רמת-גן, עמ' 33.

אתר מטח: "ישראל נוקטת מדיניות של כור היתוך", מחברת: קציעה אביאלי-טביבאן.

אתר מטח: ציורו של אודי טאוב.

מיכל צוויג (2007), "כור ההיתוך - בן הלכה למעשה", ישראלים - כתב עת רב-תחומי לחקר ישראל, מכון בן-גוריון לחקר ישראל, אוניברסיטת בן-גוריון.

אתר מטח: "סובלנות ופלורליזם", מחברים: מרים דרמוני, חנה שפיר, גלעד כץ, יובל לבל וורדה אשכנזי.

רשימת מפלגות לכנסת ה-19 מתוך אתר "ויקיפדיה".

אתר יוטיוב: זוהר ארגוב בשיר "הפרח בגני".

אתר יוטיוב: ריטה בשיר "שאה דומאד" בפרסית.

אתר יוטיוב: דודו טאסה וברי סחרוף בקליסיקות עירקיות.

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

אגף חברה ורוח

הפיקוח על הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת ההיסטוריה

היהודים שואלים לאן

כתיבה: ד"ר טליה נגר - מדריכה

אוכלוסיית יעד: שכבה ח'.

ערכים: שמירה על זהות יהודית, מימוש עצמי ורצון להשתלב בחברה, הזכות להגשמה לאומית.

מהלך השיעור

מבוא

בשלהי המאה ה-19, התמודדו היהודים עם מציאות אשר הובילה אותם לשאול את השאלה: מהו עתידו של העם היהודי.

המציאות באותה עת הייתה מורכבת וייחודית, והיא אשר הובילה את היהודים לתהיות באשר לעתידם. מציאות של גילויי אנטישמיות, של כישלון האמנציפציה, של עוינות, של רדיפות ושל פוגרומים במזרח אירופה, של תהליכי חילון לצד קיום אורח חיים דתי, ובנוסף לכך מציאות של התעוררות לאומית של עמים רבים באירופה אשר שאפו להקים מדינה עצמאית. כל אלו הובילו את היהודים לחשיבה מחודשת באשר לעתידם.

השאלה "יהודים לאן" לא הייתה רק שאלה של מקום, אלא שאלה מהותית. שאלה שנבעה מהצורך להתמודד עם אתגרים חדשים. היהודים עמדו בפני הכרעות גורליות באשר לדרכים שיבטיחו את המשך קיומו של העם היהודי.

על המציאות המורכבת שעמה התמודדו היהודים, אפשר לקרוא בספר הלימוד "[מסע אל העבר, קדמה ומהפכות](#)", בהוצאת מטח, בפרק כ'. כמו כן, אפשר לצפות בסדרת הטלוויזיה החינוכית "[לאן, יהודים, לאן](#)". ולהתמקד בפרק א' - המתעד את בעיית האנטישמיות במרכז אירופה ובמערבה, ובפרק ב' - המתעד את מצוקתם של יהודי רוסיה.

עיין במקורות המידע המוזכרים למעלה והשלם את הטבלה:

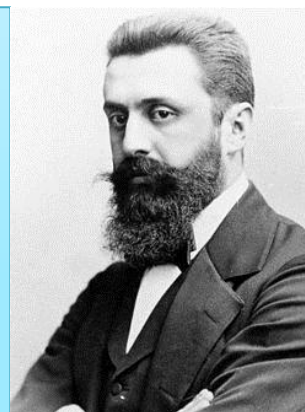
תהליכים של שילוב היהודים בחברה באירופה ותהליכים של דחייתם ממנה והביטויים לכך

עובדות המעידות כי היהודים חשו זרים ו דחויים במדינה שבה חיו	עובדות המעידות כי היהודים חשו כשותפים , כמשתלבים בחיי המדינה שבה חיו

מה איום על המשך קיומו של העם היהודי בגולה?

הרצל, "מדינת היהודים", מתוך: "לאומיות במבחן הזמן", הוצאת מטח

מצוקת היהודים איש לא יכחישנה. בכל הארצות בהן הם חיים במספר ניכר, הם נרדפים, אם הרבה ואם מעט. שוויון הזכויות מבוטל למעשה, לרעתם, בכל מקום, אף כי להלכה הוא קיים בחוק ... ההתקפות בפרלמנטים, באספות, בעיתונים, מעל דוכני כנסיות, ברחוב, בנסיעות, איסור הכניסה לבתי מלון מסוימים, ואפילו במקומות בידור – מתרבות מיום ליום.



על "אחד העם", מתוך: הספרייה של מטח

לטענתו, גרמו האמנציפציה וההשתלבות של היהודים בחברה הסובבת אותם להתרופפות האפיון התרבותי-לאומי של היהודים. העידן המודרני, שהתאפיין בתהליך חילון ובמתן שוויון זכויות, גרם לדעיכת הדת משום שלא יכלה עוד לקיים את הייחוד היהודי-תרבותי. לבעיה זו קרא "צרת היהדות".

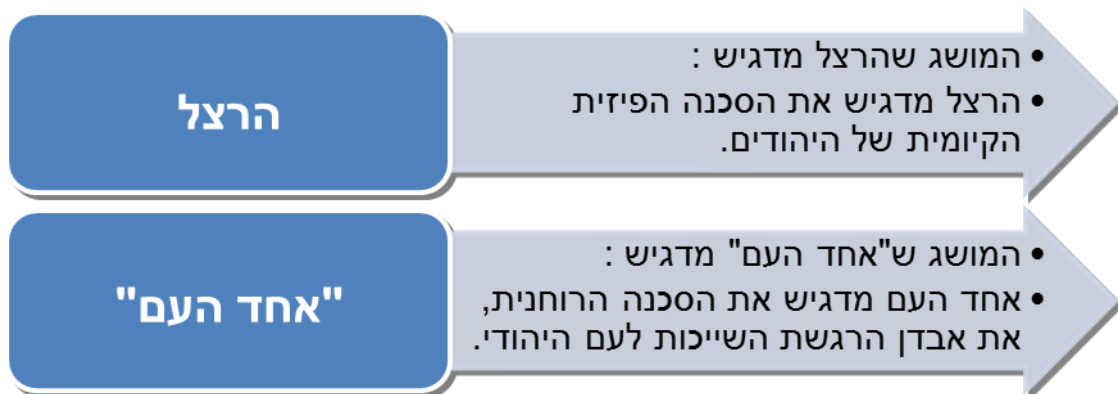
לדעתו, העם היהודי עומד בפני סכנת התפוררות התרבות הלאומית והיעלמות האומה בעקבות האמנציפציה וההתבוללות.

לדעת "אחד העם", "צרת היהדות" היא חמורה יותר. את "צרת היהודים" ניתן לפתור על-ידי הגירה למדינות המוכנות לקבל את היהודים, למשל: ארצות-הברית. אולם "צרת היהדות" לא תוכל להיפתר בגולה, אלא רק בארץ ישראל.



משימה

1. מהי הבעיה המרכזית שעמה מתמודדים היהודים על-פי הרצל ועל-פי "אחד העם"? השלם את התרשים: כתוב בכל מלבן את המושג המתאים: אנטישמיות או התבוללות (באמצעות לחיצה על המושג, תוכל לקרוא על משמעותו).
2. האם הבעיות שמעלים "אחד העם" והרצל קיימות גם היום?



הפתרונות השונים לשאלת הקיום היהודי בגולה

מה היו הפתרונות שעמדו בפני היהודים? מה ייחד כל פתרון מהפתרונות האחרים? במה הפתרונות שהוצעו שונים אלה מאלה?

קרא פרק כ"א בספר הלימוד "מסע אל העבר, קדמה ומהפכות", הוצאת מטח.

כל אחד מהמרבועים שלהלן מיצג פתרון לבעיה היהודית. לחיצה על המרובע תקשר אתכם לקטעי מידע חשובים.

טריטוריאליזם

מדינה ליהודים, לא בהכרח בארץ ישראל.

לאומיות יהודית, ריבונות, עצמאות

ציונות

עלייה לארץ ישראל, קיום ריבונות בה ו"עבודת ההווה".

לאומיות יהודית, ריבונות, עצמאות

היהודים כמיעוט לאומי במדינות מושבם

אוטונומיה, ה"בונד".

הגירה

יציאת יהודים מארץ המוצא והשתקעותם בארץ אחרת

תיקון היחיד וחברה מתוקנת

הוגי הפתרונות לשאלת הקיום היהודי שאפו לכונן חברה חדשה, חברה מתוקנת. חברה שבה תינתן ליהודי הזכות לשמור על זהותו היהודית, חברה שבה תינתן ליהודי הזכות למימוש עצמי, חברה שבה תינתן ליהודי הזכות להשתלב בחברה, ויש ששאפו שתינתן ליהודים גם הזכות להגשמה לאומית.

מה שהיה אינו יכול להמשיך, כך הסכימו כולם, יש לערוך שינוי. מצבו של היהודי בגולה מחייב שינוי. הוגי הפתרונות לשאלת הקיום היהודי היו חלוקים בדעותיהם באשר לדרך הטובה ביותר לפתרון הבעיה.

מחלוקת היא אי-הסכמה בין צדדים שונים בסוגיה מסוימת. בפרקי אבות נעשית הבחנה בין שני סוגים של מחלוקת:

"כל מחלוקת שהיא לשם שמים, סופה להתקיים. ושאִינה לשם שמים, אין סופה להתקיים. איזו היא מחלוקת שהיא לשם שמים, זו מחלוקת הלל ושמאי. ושאִינה לשם שמים, זו מחלוקת קרח וכל עדתו" (אבות ה, ז).

"מחלוקת לשם שמים היא מחלוקת עניינית, שהעוסקים בה חותרים להגיע לחקר האמת, ועל כן סופה להתקיים, כלומר תוכנה ימשיך להיות רלוונטי גם לאחר שתוכרע. מחלוקת שאינה לשם שמים היא מחלוקת אישית, המשקפת מאבקי כוח ורצון בשררה, ולכן תוכנה יחדל להיות רלוונטי ברגע שתוכרע, וישכח מלב." (מתוך: ערך "מחלוקת" בוויקיפדיה)

משימה

הפתרון הטוב ביותר ל"שאלה היהודית"

בחרו בעמדת זרם אחד מכלל הזרמים של הלאומיות היהודית שעסקו בסוגיה (ציונות, טריטוריאליזם, אוטונומיזם, הגירה) שהיא, לדעתכם, מציעה את הפתרון הטוב ביותר לשאלת עתידו של העם היהודי.

כתבו טקסט טיעוני שבו תנסו לשכנע את חברכם לכיתה שהפתרון של הזרם שאתם מייצגים הוא הפתרון המועדף. התייחסו בתשובתכם לסיכויים ולסיכונים העומדים בפני עם ישראל ולערכים אשר עמדו לנגד עיניהם של המצדדים בעמדות השונות, כגון:

- שמירה על הזהות היהודית.
- הזכות למימוש עצמי.
- הזכות להשתלב בחברה.
- הזכות להגדרה לאומית.

פעילות מקדימה

המורה יקיים דיון עם תלמידי הכיתה כשלב מקדים לביצוע משימת הכתיבה. בדיון זה, התלמידים יבחנו את משמעות המושג "ערך". אפשר להיעזר בפעילות בנושא מתוך: אתר מינהל חברה ונוער. בשלב השני של הפעילות, התלמידים ינסו להסביר כל אחד מהערכים הבא לידי ביטוי באחת מהצעות הפתרון לשאלת היהודים. את הגדרת הערכים רצוי לבצע בקבוצות עבודה בכיתה ולדון במשמעותם במליאה.

הנחיות לכתיבת טקסט טיעון

- ספר הלימוד "מילה טובה - הבנה, הבעה ולשון" עבור תלמידי שכבה ח' בהוצאת מטח, עמ' 9.
- מצגת מתוך אתר "הילקוט הדיגיטלי" של הוצאת מטח, שבה הסבר על תהליך כתיבת טקסט טיעון.
- דף מידע מאתר "מטח" המציג דגם לכתיבת טיעון. הטיעון משמש להצגת עמדה או דעה ולביסוסה.

מגוון דרכים להצגת תוצרי הלמידה של התלמיד

את דעתכם ואת עמדתכם תכלו להביע במגוון דרכים. בחרו בדרך אחת שבאמצעותה, לדעתכם, תצליחו לבצע את המטלה באופן מיטבי (להסבר מפורט לחצו על הקישור):

- **כתיבת טקסט טיעון**: כתבו טקסט טיעון. אם ברצונכם לשתף חברים מספר בכתיבת טקסט הטיעון, אתם יכולים להיעזר בשירותי Google Drive. שתפו את חבריכם לכיתה בקובץ שכתבתם כדי לקבל תגובות לו.
- **הצגת הטיעון במצגת**: הציגו את הטיעון במצגת. אפשר לשלב במצגת טקסט, תמונה וקול.
- **דיבייט - שיג ושיח**: הצגת הטיעון בנאום. כתבו את הנאום. אפשר לצלם את עצמכם נואמים או להקליט את עצמכם לצורך תרגול ואימון לקראת הפעילות הכיתתית. את ההקלטה ניתן להעלות לאינטרנט (לדוגמה ליוטיוב).
- **בימת דיון ומשחק תפקידים בכיתה**: כל אחד מכותבי הטיעונים יציג את הטיעון שכתב, רצוי להתחפש ולהשתמש בכישורי משחק בהצגת הטיעון.
- **פורטפוליו - תלקיט**: כתיבת טקסט הטיעון בתהליך, כתיבה תהליכית. המטרה היא לקדם את תהליך הכתיבה לקראת יצירת טקסט סופי ולאפשר רפלקציה על תהליך הכתיבה עצמו. התלמיד יכתוב טיוטות לטקסט הטיעון ויקבל עליהן משוב מהמורה. המשוב נועד לקדם את הכתיבה עד לשלב התוצר הסופי.

סיכום השיעור

שלב א' - עבודה בקבוצות

הערה למורה: חשוב לאפשר לתלמידים חופש בחירה בבחירת הנושא, ורצוי כי כל קבוצה תעסוק בנושא אחר על מנת שהתלמידים ייחשפו למגוון הנושאים המוצגים כאן.

חלוקת הכיתה לקבוצות. כל קבוצה תעיין בדף מקורות המידע ותענה על אחת מהשאלות:

- במבט לאחור, האם המחלוקת שהייתה קיימת בקרב היהודים במאה ה-19 הייתה מחלוקת חיובית או שלילית?
- איזו צורת מחלוקת היא לגיטימית ואיזו פסולה? נסחו כללים לניהול מחלוקת בדרך ראויה.
- האם קיימות מחלוקות בחברה הישראלית היום? הציגו מחלוקת אחת וצינו אם זו "מחלוקת לשם שמים". נמקו את תשובתכם.
- מה אפשר ללמוד משאיפתם של היהודים במאה ה-19 לחברה אחרת? מהי חברה מתקנת בעיניכם? מה הייתם שואפים לתקן בחברה שלנו? עד כמה זה תלוי בכם?

שלב ב' - במליאה

נציג של כל קבוצה ידווח על הנושא שהקבוצה עסקה בו ועל הדעות שעלו במהלך הדיון הקבוצתי.

שאלות לדיון במליאה

- מה למדתם משיעור זה? האם דבר מה שנלמד בשיעור יכול להשפיע עליכם בחיי היומיום?
- אילו ערכים עמדו בבסיס העמדות השונות? לדעתכם, אילו ערכים חשוב שיודגשו בחברה שלנו היום?
- האם היה מקור אחד ממקורות המידע שקראתם שערר בכם רגש כלשהו (שמחה, כעס, הזדהות ועוד)?

מחלוקת לשם שמים - דף מקורות

מתוך: אתר מינהל חברה ונוער

אלו ואלו דברי א-לוקים חיים

אמר רבי אבא אמר שמואל: שלוש שנים נחלקו בית שמאי ובית הלל, הללו אומרים הלכה כמותנו והללו אומרים הלכה כמותנו. יצאה בת קול ואמרה: אלו ואלו דברי א-לוקים חיים הן, והלכה כבית הלל. וכי מאחר שאלו ואלו דברי א-לוקים חיים, מפני מה זכו בית הלל לקבוע הלכה כמותן? מפני שנוחין ועלובין (צנועים) היו. ושונים דבריהן ודברי בית שמאי. ולא עוד אלא שמקדימין דברי בית שמאי לדבריהן.

עירובין יג ע"ב

כשאני רואה מתנגד

חילוקי הדעות בין ברל ז'בוטינסקי הקיפו את כל שטחי הפעילות הציונית: הגנה, טרור, התיישבות ועלייה. כאשר ניסו לנסח את עמדותיהם בכתב, התברר שהפער רחב ביותר. לקראת סיום השיחה, הפטיר ז'בוטינסקי: "אני עצוב מאוד מדברך. רואה אני שאין אתה מחשיב אותנו כלל... אתה רוצה בי אישית, שאהיה בתוך התנועה הציונית, אתה רוצה בנו רק כדי להיפטר מן 'הערך המפריע' שלנו". ברל הסביר לז'בוטינסקי את יחסו ליריבים פוליטיים: "כשאני רואה מתנגד, רוצה אני לדעת מדוע הוא מתנגד - ואף על-פי שאני בוטח בדרך כלל בצדקת דרכי, הריני נוטה להניח כי איזה פגם שיש בי ובתנועתי הוא שמזין ומפרנס את המתנגד. אתם קיימים בגלל איזה פחת שיש בנו".

אניטה שפירא (1981), **ברל**, עם עובד, חלק ב', עמ' 590

עיקר השלום

ועיקר השלום הוא לחבר שני הפכים. ואל יבהילך רעיוןך אם אתה רואה איש אחד שהוא ההפך הגמור מדעתך, וידמה לך שאי-אפשר בשום אופן להחזיק עמו בשלום [...] אדרבא, זה עיקר שלמות השלום - להשתדל שיהיה שלום בין הפכים.

מדברי ר' נחמן מברסלב, ליקוטי מוהר"ן, חלק א'

האגרוף המשכנע

הגדיל לעשות מכולם הסופר יהושע בר-יוסף*, שכתב במדורו "הרהור שני" ב"מעריב" על "האגרוף המשכנע": עם חי במחשבתו ובדמיונו, מן ההכרח ומדרך הטבע שיתפלג לזרמים ומפלגות. תמיד ידענו לתחום תחום הגיוני ותרבותי בהסברת דעותינו לבר-הפלוגתא [...] בלשון ובעט ובכוח הדמיון והשכל, ואפילו שיקרנו לשם שמים [...] הכול עד לאגרוף. כאן היה הגבול המקודש שאדם בעל תרבות אינו עובר אותו בשום פנים ואופן. ידענו כי רק מי שאין לו מה לומר בפה ובעט - מתחיל לדבר באגרוף. האגרוף אינו מסוגל להצליח במקום שהלשון והעט נכשלו, כי הניואנסים שבו מוגבלים מאוד. הוא גם פרימיטיבי מדי להכרתנו המפותחת. הוא יכול לכל היותר להקיז מעט דם או לשבר צלע, אבל אין בכוחו להתחרות עם חריפות הלשון של ריפתין או בנטוב.

מתוך: כרמית גיא, "מסע ליד-חנה", עם עובד, 1992, עמ' 125

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת הספרות בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת הספרות

דיון בדילמות חברתיות בגישה רב-תחומית - גירוש ילדי העובדים הזרים

כתיבה: אתי רחמקין, מורה לספרות בבית הספר השש שנתי 'דנציגר' בקריית-שמונה

למידת הנובלה "אנה והציידים" לראובן מירן

הקדמה

בכל קיץ בשנים האחרונות, בריטואל קבוע, עולה לכותרות סוגיית גירוש ילדי העובדים הזרים.

סוגיה זו, הנידונה בתקשורת, מזמנת אפשרות להעלות למודעות ולדין סוגיות חברתיות אגב למידת ספרות.

אוכלוסיית יעד: כיתות י'.

מטרות

1. חשיפת הלומדים הצעירים ליצירות העשויות לעורר בהם מחשבה ומעורבות רגשית, ובכך לפתח בהם עניין לקריאת ספרות יפה כהתנסות מעשירה ומהנה.^[1]
2. פיתוח רגישות למורכבות של מצבים אנושיים המגולמים ביצירות ספרות ולרב-משמעיות שלהם, ובכך לפתח רגישות לתופעות במציאות ולעודד פתיחות מחשבתית.^[2]

מבוא

פויס (תש"ס) רואה בהוראת הספרות כלי להנחלת מורשת תרבותית, לאומית ואוניברסלית וחלק מחינוך המעצב את האדם הצעיר על-פי מיטב התרבות, הבונה את הרוח האנושית: המורה לספרות, לדבריה, "מבקש להעביר הלאה גחלת של ערכים תרבותיים ואסתטיים באמצעות לימוד הספרות" (פויס, תש"ס: 31).

פויס (תש"ס) מציגה מודל להוראת הספרות כחלק משיח רב-תרבותי בקונטקסט משתנה. זהו מודל מוצהר בתכניות הלימודים הקיימות, "אך ביטוי בפועל מועטים מאוד" (פויס, תש"ס: 31).

32). מובילי גישה זו מתמקדים בתגובות הקורא לפי העיקרון המנחה: אין עליונות לעולם אחדותי ומוסכם. "גישה זו חותרת לשחרורו של האדם מדפוסים חברתיים מדכאים, משעבוד למערכת תקשורת מרדדת, ובו בזמן מבקשת לחזק את כוחו של היחיד [...] כך שידע לנווט את חייו לטובת עצמו ולטובת הקהילה." (פויס, תש"ס: 33)

רובינשטיין (2003) סבור שהגישה הרב-תחומית מאפשרת לתלמידים לראות את התמונה כמכלול. ראיית תמונה הוליסטית מתבקשת בעידן הפוסט-מודרני (רובינשטיין, 2003). זאת ועוד, תכניות רב-תחומיות מספקות הזדמנויות נאותות לאינטליגנציות המרובות בכיתה (כהן, 1995).

הנובלה **"אנה והציידים" לראובן מירן**^[3] דנה בערכים שונים: אנושיות, הומניות, מחויבות, זכויות אדם ועוד. אפשר להרחיב את הדיון באמצעות שילוב סרט הקולנוע הישראלי **"נודל"** (2007)^[4] בתהליך הלמידה. חשוב להדגיש שהמציאות היא מורכבת ואינה חד-ממדית. הסרט ממחיש חזותית את הדילמות ואת הערכים שהועלו. הדמויות בנובלה מבוססות על סיפור אמיתי. בסרט הדמויות בדויות, אך יש להן פנים ושמות. הממד החזותי ממחיש את הבעייתיות ומאפשר בכך יצירת אמפתיה בקרב התלמידים.

הדיון יעסוק בנושאים מרכזיים הבאים לידי ביטוי בנובלה. אנה, גיבורת הנובלה של מירן היא נערה בת 13 והיא מגוללת את סיפור חייה במונולוג ארוך, המתחיל כך: "קוראים לי אנה, וכבר שבועיים אני גרה במרתף. גרה, זאת אומרת, מסתתרת. עכשיו החופש הגדול, אבל אני לא יכולה לצאת מכאן. רק אימא יוצאת כל בוקר כשעוד חשוך, ואחרי עשרים דקות של פחד היא מגיעה לעבודה. המרתף שלנו לא רחוק מהתחנה המרכזית בתל-אביב, יותר מזה אני לא יכולה לגלות."^[5] הפחד הגדול ביותר של אנה הוא מהציידים, יחידת עו"ז של המשטרה, העלולים לבוא כל רגע ולגרש אותם. היא מתארת במרירות "אז עכשיו אנחנו אמורים להיות מגורשים כמו איזה זבל שצריך להסתיר במקום רחוק."^[6]

אנה מתייגת את עצמה בהיררכיה כמהגרת. היא מצרה על כך שאינה משתייכת למעמד גבוה יותר, מעמד של פליט פוליטי למשל. לכן היא מצהירה בכאב "אנחנו רק מהגרי עבודה"^[7]

בשפה פשוטה ובהבנה של ילדה בת 13, אנה מתארת את התהוותנו כעם "לפני שהתחיל הצייד, למדנו בשיעורי היסטוריה שמדינת ישראל הוקמה על-ידי אנשים צעירים שקראו לעצמם חלוצים, אבל היו בעצם פליטים. הם ברחו מהארצות שלהם כי הציקו להם שם ולפעמים ניסו להרוג אותם... אחר כך, הם שלחו שליחים שקראו לכל היהודים לבוא לכאן, והרבה באמת באו מכל העולם, מכל הצבעים. לא האנשים שנשארו בארץ מימי הרומאים הקימו את ישראל, אלא מהגרים ובני מהגרים."^[8]

לאנה תכנית פעולה מגובשת למקרה שתלכד בידי יחידת עו"ז. היא גם ילדה דעתנית ומודעת היטב לזכויותיה כילדה בפרט וכבן אנוש בכלל. לכן, תלויה בחדרה כרזה שבה כתוב: "ברוח מסורת ישראל מדורי דורות, על בסיס עקרונות מגילת העצמאות והכרזת זכויות הילד בעצרת האו"ם, אנו מכריזים בזאת על זכותו של כל ילד לגדול בבית הוריו ולקבל שם הזנה, חינוך הגנה, אהבה והבנה... הזכויות המפורטות בהכרזה זו מתייחסות לכל הילדים בישראל ללא יוצא מן הכלל, וללא כל הבדל או אפליה מטעמים של גזע, דת, מין, גיל, מוצא, אמונה או על טעם אחר כלשהו."^[9]

לאורך כל הנובלה, אנה משמיעה את הקול הפנימי שלה ממעמקי המרתף שבו היא אנוסה להישאר. היא עושה זאת באמצעות צרור שאלות נוקבות, הנותרות ללא מענה והמהדהדות

בקורא זמן רב ומעוררות בו מחשבה. על האמירה שעובדים זרים נושאים מחלות ומפיצים אותן, היא שואלת: "איך מהגרים יכולים להגיד דברים כאלה על מהגרים?"^[10] עוד היא מוסיפה: "למה לגרש אותנו מהארץ שבה נולדנו ושבנו נחיה יהיה אשר יהיה?"^[11] ובמקום אחר היא שואלת: "איפה אלה שמדברים כל הזמן בשם אלוהים? למה הם שותקים? או שאולי הם מדברים ורק אני לא שומעת?"^[12] לא חייבים להסכים עם כל מה שאנה מבטאת בגוף ראשון, בסובייקטיביות ומנקודת מבטה. אך דבר אחד ברור: אי-אפשר להישאר אדישים לנוכח המציאות שהיא מציגה.

תקציר הסרט "נודל" (2007): מירי קלדרון (מילי אביטל) היא אלמנה העובדת כדיילת באל-על ומתגוררת זמנית עם אחותה גילה (ענת וקסמן). נישואי גילה ובעלה איזי ששון (אלון אבוטבול) עלו על שרטון. העוזרת הסינית של מירי, ליאנג סו (ויקי לין), מבקשת ממירי לצאת בדחיפות לשעה אחת ומשאירה את בנה בן השש בדירתה. העוזרת יוצאת ואינה חוזרת, והם אינם מצליחים לאתר אותה. בסופו של דבר, מירי מגיעה למשטרת ההגירה, ומתברר שהאם גורשה חזרה, ואילו הילד "אינו קיים" כיוון שנולד בארץ והוא אינו רשום מבחינה חוקית בשום מקום. העלילה מתארת את ההתמודדות של שתי האחיות עם הסיטואציה שנוצרה ואת הפתרון היצירתי לה.

הסרט חושף את התנאים שבהם מתגוררים העובדים הזרים. מצביע על האנושיות שיש בחברה הישראלית לעומת האדישות והאטימות של הממסד. הסרט מדגיש ביטויים של אהבה, של חמלה, של שיתוף פעולה ושל הירתמות לעזרה שעדיין לא פסו מהחברה הישראלית.

הצעה לפעילות

- **פתיחה - חשיפה לנושא.** כתבות מעיתונים ומהאינטרנט הדנות בנושא גירוש ילדי העובדים הזרים יפוזרו בכיתה. הכיתה תחולק לקבוצות כדי לאפשר לכל אחד להתבטא.
- התלמידים יקראו את הסיפור "אנה והציידים" מאת ראובן מירן כהכנה לדיון. הציטוטים שיובאו בהמשך מהנובלה ייתלו על הקיר.
- התלמידים יצפו בסרט "נודל" (2007).
- קיום דיון בדילמות העולות מהנובלה ומהסרט.
- סיכום ומסקנות.

הצעות לשאלות אפשריות בקבוצה

(אפשר לחלק לכל קבוצה שתי משימות מתוך ההצעות שלהלן ושכל קבוצה תציג אחר כך במליאה את עיקרי הדברים שנאמרו בדיון שערכה.)

1. בחר משפט, אירוע או סצנה שעוררו בך הזדהות. תאר אותם והסבר מה עורר בך את תחושת ההזדהות.
2. כיצד היית ממליץ לאנה להעביר את הזמן במרתף?
3. מה לדעתך קורה בסוף הנובלה, מי נמצא בדלת ומה עומד לקרות? (סוף פתוח)

4. נתבקשת לכתוב לאנה מכתב על מנת לעודד אותה. איזה מסר אתה מבקש להעביר לה?

שאלת סיכום

גירוש ילדי העובדים הזרים: בכייה לדורות או הכרח קיומי?

ביבליוגרפיה

כהן, א' (1995), "אינטגרציה בתכנון לימודים", בתוך: נדיר, צחר ורון (עורכות), **המקראה למיקוד הלמידה**, תל-אביב: הוצאת משרד החינוך. עמ' 40-51.

מירן, ר' (2009), **אנה והציידים**, בנימינה: נהר ספרים.

משרד החינוך והתרבות (2000), **תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הכללי** (כיתות י'-י"ב), ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

פויס, י' (תש"ס), "הוראת ספרות בין מורשת תרבותית לשיח רב-תרבותי", **דפים** 29, עמ' 28-43.

רובינשטיין, י' (2003), "רב-תחומיות בתכניות הלימודים", בתוך: **על רב-תחומיות, בין-תחומיות ומה שביניהם**, ירושלים: הוצאת ת"ל משרד החינוך, עמ' 8-28.

הערות

[1] משרד החינוך והתרבות (2000), **תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הכללי** (כיתות י'-י"ב), ירושלים: משרד החינוך והתרבות, עמ' 8.

[2] שם, שם.

[3] מירן, ר' (2009), **אנה והציידים**, בנימינה: נהר ספרים. כל הציטוטים ממהדורה זו.

[4] **נודל** (2007), תסריט: איילת מנחמי, בימוי: איילת מנחמי ושמי זרחין.

[5] שם, עמ' 7.

[6] שם, עמ' 11.

[7] שם, עמ' 29.

[8] שם, עמ' 52-53.

[9] שם, עמ' 38-39.

[10] שם, עמ' 36.

[11] שם, עמ' 44

[12] שם, עמ' 44

יחידת ההוראה מפורסמת באתר המפמ"ר, בכתובת:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/SimchatKriha/Reoven.htm

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף חברה ורוח
הפיקוח על הוראת הסוציולוגיה בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת הסוציולוגיה

בעיה חברתית

כתיבה: רונית גרינברג, אפרת שלום, חגית קוטוק וטלי מינדל - מורות.

שילוב הנושא הערכי: דנה פרידמן, מפמ"ר מדעי החברה

משך הפעילות: שלושה שיעורים.

מטרת-על: פיתוח החשיבה של הלומד.

מטרות חשיבה

התלמיד יבחין בין טיעון לטענה.

התלמיד ידע לבנות טיעון.

התלמיד יכיר את מרכיבי הטיעון: טענה + נימוק מסוג הסבר ומסוג ראיה.

מטרות תוכן

התלמיד יגדיר מהי בעיה חברתית.

התלמיד יבין את מורכבות נושא הפונדקאות כחלק מנושא של דילמות בתחום המשפחה
הנוצרות בעקבות התפתחויות טכנולוגיות, ואת היות נושא זה בעיה חברתית.

התלמיד יבין את הטענות המרכזיות במאמר "אין פונדקאות לרווקות".

התלמיד ינתח את הטענות העולות מן המאמר בהתייחסות להתנגשות ערכי מדינה יהודית
עם ערכי מדינה דמוקרטית.

התלמיד יגבש עמדה בנושא.

שיעור ראשון

שלבי השיעור

1. המורה יסביר לתלמידים על תהליך הפונדקאות בכלליות (5 דק').
2. **הוראה מפורשת** - המורה יסביר את ההבדל שבין טענה לטיעון, יפרט את מרכיבי הטיעון ויבהיר מהו נימוק מסוג ראיה ומהו נימוק מסוג הסבר (בצורה פרונטלית, באמצעות כרטיסיות או באמצעות מצגת, 15 דק').
3. המורה והתלמידים ינסחו טיעון אפשרי המתייחס לפונדקאות (5 דק').
4. התלמידים יצפו בפרק מסדרה בנושא פונדקאות (הערה דידקטית: המורה יכין דף צפייה מובנה שבו יוכלו התלמידים לרשום, במהלך הצפייה או לאחריה, דוגמות לטיעונים העולים מהסרט, לדוגמה: הפונדקאות מסייעת לזוגות שאינם יכולים להביא ילדים. ודוגמות לסוגי נימוקים, לדוגמה: הסבר - כיוון שכך הם יכולים לקבל ילד הנושא את המטען הגנטי שלהם; ראיה - הזוגות המספרים בסרט על תרומת הפונדקאות להם. 15 דק').
5. התלמידים יציגו דוגמות לטיעונים ולנימוקים לסוגיהם בנושא זה (5 דק').

שיעור שני ושלישי (מומלץ ברצף)

המורה יחלק את הכיתה לארבע קבוצות לימוד. כל קבוצה תקרא בספר הלימוד בסוציולוגיה "המשפחה" את המאמר "אין פונדקאות לרווקות" שבעמ' 150-151.

משימה

התלמידים יכתבו טיעון על בסיס המאמר. כל קבוצה תתחלק לשניים - חלק אחד יכתוב טיעון בעד התופעה, וחלק שני יכתוב טיעון נגד התופעה. על התלמידים לנמק את טיעוניהם באמצעות הסבר או ראיה.

המורה יציג דוגמות לטיעונים: נגד - פונדקאות גורמת לניצול נשים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך; בעד - הפונדקאות מסייעת למשפחות שאינן יכולות להביא ילדים לעולם בדרך טבעית.

כל קבוצה תציג את הטיעונים שהעלו בפני הכיתה, והמורה יעורר דיון רפלקטיבי בטיעונים ובערכים שהעלו (25 דק').

הוראת תוכן: על בסיס הטיעונים שהעלו התלמידים, המורה יבנה את **ההגדרה של בעיה חברתית**. המורה ישאל אם פונדקאות היא תופעה הנוגעת לחברה כולה או רק לפרטים מסוימים בחברה, ואם אפשר לומר כי הפונדקאות היא בעיה חברתית (15-20 דק').

סיכום השיעור

המורה יחזור על התכנים שבהם עסק השיעור (הגדרת בעיה חברתית והתייחסות למאמר. אפשר לתת לאחד התלמידים לסכם בקצרה).

המורה ידון עם התלמידים בתהליך החשיבה שהוצג בשיעור, בתהליך בניית הטיעון ובקשיים שעלו בתהליך, ובשאלה באילו תחומים יכולה אסטרטגיה זו לסייע להם.

המורה ידון עם התלמידים בנימוקים שעלו בשיעור בעד פונדקאות ונגדה, ובערכים העומדים בבסיס נימוקים אלו, ויברר אתם אם העיסוק בנושא זה חידד בהם ערכים הקשורים לישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, ואם התחדש לכם דבר מה בשיעור.

המורה יכתוב את ההגדרה לבעיה חברתית ויסכם את המאמר.

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

אגף חברה ורוח

הפיקוח על הוראת הפסיכולוגיה בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת הפסיכולוגיה

פרק אישיות רוג'רס

כתיבה: אפרת בשירי-קורן - מדריכה.

מטרות השיעור

- התלמידים יגדירו את המושגים הערכה חיובית מותנית ובלתי-מותנית בהקשר לתיאוריה של רוג'רס וידגימו מושגים אלו.
- התלמידים יתרגלו שימוש יישומי במושגים הערכה חיובית מותנת ובלתי-מותנת בהקשר לתיאוריה של רוג'רס.
- התלמידים יפתחו מיומנות חשיבה לכתיבת טיעון ונימוק.
- התלמידים יבררו את הערכים המנחים אותם בשיקול דעתם.

מהלך השיעור

פתיח

- המורה יקרא בכיתה את הדילמה של אמא של יעל.
- המורה יברר עם התלמידים אילו ערכים עלו בדילמה.
- התלמידים יביעו את עמדתם המנומקת בדילמה בכתב.

עבודה בקבוצות

התלמידים יחולקו לקבוצות לפי העמדה שהביעו, בכל קבוצה יהיו חמישה תלמידים שדעתם בדילמה זהה. הקבוצות ידונו בנימוקים שהנחו את החלטתם (יתרון הדין בקבוצה הומוגנית הוא שהדין מתמקד בנימוקים להחלטה ולא בניסיונות שכנוע).

דין במליאה

- כל קבוצה מציגה במליאה שני נימוקים המשכנעים ביותר לדעתם.

- מבררים עם התלמידים:

- מדוע בחרו להציג בפני המליאה את הנימוקים הללו?
- האם הם שמעו נימוק שהם לא חשבו עליו?
- במהלך הצגת ההנמקה, יודגשו הערכים שהנחו את התלמידים בשיקול הדעת.

הקניה

- המורה מלמד את התלמידים את המושגים הערכה חיובית מותנית ובלתי-מותנית.
- המורה מבקש מהתלמידים לבחון את הנימוקים שהועלו ולמיין אותם לפי סוגי הערכה: חיובית מותנת וחיובית בלתי-מותנת.
- המורה שואל את התלמידים מה לדעתם היה רוג'רס מיעץ לאימא של יעל?

סיום (10 דק')

סיכום של הנעשה בשיעור, חזרה על הנימוקים שעלו בהדגשת הערכים שהנחו את התלמידים בשיקול הדעת.

הדילמה של אימא של יעל

יעל היא תלמידת תיכון בת 16. היא נערה חברותית, תלמידה נבונה המצליחה בלימודיה, טובת לב ובעלת יכולת מנהיגותית.

יעל קיבלה הצעה להדריך בתנועת הנוער קבוצה של ילדים בני 11. יעל שמחה מאוד על ההצעה והחליטה לקחת את הקבוצה ולהשקיע בה את כישוריה.

במקביל, החליטה יעל לרדת להקבצה של 4 יח"ל במתמטיקה ולהפסיק את לימודיה המוגברים במדעים כדי לפנות זמן להדרכת הקבוצה. שעות הלימוד במקצועות אלו מאוחרות מאוד, ולא ניתן לשלב הדרכה עם לימודים בשעות אלו.

מחנכת הכיתה לא תמכה ברצונה של יעל ופנתה לאמה של יעל בבקשה ברורה שלא לאפשר לה לרדת להקבצה במתמטיקה ולוותר על הלימודים המוגברים במדעים.

אימא של יעל מתלבטת בין תמיכה ברצונה של הבת לתמיכה בדעתה של מחנכת הכיתה, ואינה יודעת אם עליה ללחוץ על יעל לוותר על ההדרכה למען תעודת בגרות איכותית.

האם על אמה של יעל לאפשר לה להדריך במחיר של ויתור על בגרות ברמה של 5 יח"ל במתמטיקה ועל לימודים מוגברים במדעים?

- סמן את עמדתך.

☐ כן ☐ לא

- הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

אגף מורשת

הפיקוח על הוראת מחשבת ישראל

בחינוך הממלכתי דתי

שילוב ערכים בהוראת מחשבת ישראל

בין שינון להפנמה

כתיבה: הרב ד"ר יוחאי רודיק, מפמ"ר מחשבת ישראל

מבוא

"בשעה שאני לומד מתמטיקה, אין קשר בין הנפש שלי לבין מה שאני לומד. אבל בשעה שאני לומד מחשבת ישראל, הרי זה לימוד לנפש, ואיך אני יכול ללמוד מחשבת ישראל אם כבר שבועות ארוכים שלא התפללתי?"

שורות אלו כתב תלמיד במבחן הבגרות, והן מעוררות שתי שאלות עיקריות. הראשונה - כיצד ניתן להסביר את העובדה כי חרף לימוד אינטנסיבי במקצועות הקודש, התלמיד אינו מתפלל, ולמעשה, במובן מסוים, נכשל במבחן המעשה? השנייה - מדוע בחר התלמיד לשאול דווקא את הבוחן האלמוני במשרד החינוך שאלה מהותית ומשמעותית מעין זו ולא את מוריו ורבותיו המופקדים על חינוכו?

שאלות אלו הן חלק ממחשבות שעלו בנו ושהובילו אותנו לכתיבת יחידת לימוד חדשה, "אמונה וגאולה" שמה, שמטרתה ליצור שיח מתמיד בין המורה ותלמידיו. שיח משותף מגביר את משמעותו של תהליך הלמידה לחייו האישיים של התלמיד ומאפשר הפנמה ערכית המובילה לתוצאות מעשיות. במודל מחדש זה, ניתנת אפשרות לתלמידים לשתף את צוות ההוראה ואת שאר התלמידים, במהלך שיעור במחשבת ישראל, בשאלות אישיות ובהתמודדויות ערכיות שעמן מתמודדים התלמידים בחיי היומיום.

תהליך למידה משמעותי אינו מסתיים עם צלצול הפעמון להפסקת השיעור, והוא אינו נמדד במבחני ידע בלבד, אלא באופני הערכה מגוונים המעמידים במרכז את אישיותו של התלמיד ואת יכולותיו (עבודות חקר, משוב, מטלת ביצוע). יתרה מזו, מבחני הידע - הנערכים לצורך

מדידת הישגיו של התלמיד - אמורים גם הם לשקף תהליך למידה מעמיק באמצעות שאלות חשיבה והפנמה.

להלן נדגים מערך שיעור העוסק בנושא "אמונה בשעת משבר". סגנון המקורות הנלמדים בו ודרכי העברתו מבקשים להביא לידי ביטוי את ההיבטים המגוונים של למידה משמעותית שהוזכרו לעיל.

אמונה בשעת משבר

מטרת השיעור

נערים ונערות צעירים חווים פעמים רבות משברים, הן במישור האישי הן במישור הלאומי. השיעור שלהלן נועד לדיון עם התלמידים בשאלות יסוד - כגון בשאלת הלגיטימציה שיש לאדם מאמין לשאול שאלות אמוניות בעקבות משבר - ולהקניית דרכי התמודדות עם משבר.

פתיחה

השיעור יפתח בהצגת מציאות של משבר בדרך חזותית או רגשית, לדוגמה: סרט על אדם שהתמודד עם משבר והצליח להתגבר עליו או שיר המבטא משבר. התלמידים ידונו בדרכים להתמודדות עם משבר, בכוחות הנפש הנדרשים לכך ובתפיסות עולם המסייעות בתהליך. פתיחת השיעור בדרך זו מציבה אתגר חשיבתי בפני התלמיד ופותחת פתח להפנמת תכני השיעור בהמשך.

מקורות הלימוד

בראשית לב, ג-יב

וַיִּשְׁלַח יַעֲקֹב מַלְאָכִים לְפָנָיו אֶל עֶשָׂו אָחִיו אֲרֻצָּה שְׂעִיר שָׂדֶה אָדוֹם: וַיֵּצֵא אֹתָם לֵאמֹר כֹּה תֹאמְרוּן לְאֲדֹנִי לַעֲשׂו כֹּה אָמַר עֲבָדְךָ יַעֲקֹב עִם לִבִּי גֵרְתִּי וְאַחֲרַי עָתִיד: וַיְהִי לִי שׁוֹר וְחֲמֹר צֹאן וְעֶבֶד וְשִׁפְחָה וְאֲשֻׁלְחָה לְהַגִּיד לְאֲדֹנִי לְמַצֵּא חֵן בְּעֵינֶיךָ: וַיֵּשְׁבוּ הַמַּלְאָכִים אֶל יַעֲקֹב לֵאמֹר בָּאנוּ אֶל אָחִיךָ אֶל עֶשָׂו וְגַם הֵלַךְ לִקְרָאתְךָ וְאַרְבַּע מֵאוֹת אִישׁ עִמּוֹ: וַיֵּרָא יַעֲקֹב מֵאֵד וַיֵּצֵר לוֹ וַיַּחֲזֵק אֶת הָעַם אֲשֶׁר אִתּוֹ וְאֶת הַצֹּאן וְאֶת הַבָּקָר וְהַגְּמָלִים לְשֵׁנֵי מַחֲנֹת: וַיֹּאמֶר אִם יָבוֹא עֶשָׂו אֶל הַמַּחֲנֶה הָאֵחָת וְהָכָה וְהָיָה הַמַּחֲנֶה הַנִּשְׁאָר לְפָלִיטָה:

שאלה לדיון

האם פחדו של יעקב מעיד על חוסר אמונה?

ממה לדעתכם חושש יעקב? האם החששות שלו מעידות על חוסר אמונה? נמקו עמדתכם

עיינו במקורות הבאים וציינו מה דעתם בסוגיה זו.

האם מצאתם נימוקים נוספים לעמדתכם בנושא? נא לתת דוגמאות.

שאלות אמונה נוכח משבר מלמדות על רצון אמתי להבנת דרכי הבורא

הרב אליעזר ברקוביץ

ברקוביץ א' מאמרים על יסודות היהדות, הוצאת שלם, ירושלים, תשס"ד עמ' 86-87

ה"התדיינות" עם א-לקים היא צרך של האמונה; היא נובעת מלב לבה של האמונה. כאשר בספרו של אלי ויזל ("הלילה"), ילד מוצא להורג בתליה ומישהו שואל: "היכן א-לקים?", זוהי השאלה הראויה להשאיל. אלולי נשאלה השאלה, היה בכך משום חלול השם. אמונה אינה יכולה לעבר על זועה שפזזת לסדר היום. אמונה, בגלל היותה אמן בא-לקים, תובעת ממנו צדק. אין היא יכולה לסבל מערבות של א-לקים באי-צדק ובאכזריות. ואולם, האמונה רואה את יד ה' בכל דבר תחת השמש. האמונה מבקשת, למצער, לקבל רמז באשר לטיבה של ההתערבות הא-לקית, גם אם לא להבינה לחלוטין. הטחת דברים כלפי שמים מכח האמונה עצמה בולטת כציון דרך משחר ימיה של היהדות בהיסטוריה. אברהם נאבק עם א-לקים על גורל סדום ועמרה. אנו רואים כיצד אדם שבאדיקותו מחשיב את עצמו ל"עפר ואפר" ותו לא אוזר עז, למרות זאת, לקרא תגר על א-לקים במלים: "השפט כל הארץ לא יעשה משפט?" אין כאן סתירה כלל. איש האמונה מציב לפני א-לקים סמן שאלה בגלל אמונתו...

הוא מבקש להצהיר על אמונתו, אך לא מתוך העמדת פנים כאלו לא ארעה השואה מעולם. הוא יודע שדור זה חייב לחיות ולהאמין בצלה של השואה. עליו ללמד כיצד לעשות זאת. כדי שאמונתו תוכל להשאר בעלת משמעות, עליו להקצות מקום לאפלה המסמאת של מחנות ההשמדה בתוך האמונה שלו. האפלה תשאר, אך "לאורה" הוא יצהיר על אמונתו, והיא תתן משנה תקף להצהרותיו. הבלתי מסביר לא יתחור, אך הוא יהפך להשפעה חיובית בגבוש הדבר שיש להפיר בו...

שאלות לדין

- (א) מדוע "ההתדיינות" עם א-לוקים היא צורך של האמונה?
- (ב) עיינו בסוף הקטע, בהתייחסות אל השואה. מהו ההבדל בין אמונה הכוללת בתוכה את השואה לבין אמונה המתעלמת ממנה?

דרכי התמודדות עם משבר - הטוב והרע מאת ה'

מסכת ברכות דף סא עמוד ב'

"בְּשָׁעָה שֶׁהוֹצִיאוּ אֶת רַבִּי עֲקִיבָא לְהַרְיגָה, זָמַן קְרִיאַת שְׁמַע הָיָה, וְהָיוּ סוֹרְקִין אֶת בְּשָׂרוֹ בְּמַסְרָקוֹת שֶׁל בָּרָזֶל, וְהָיָה מִתְכַּוֵּן לְקַבֵּל עָלָיו עַל מַלְכוּת שְׁמַיִם בְּאַהֲבָה. אָמְרוּ לוֹ תַלְמִידָיו: רַבֵּנוּ! עַד כָּאן? אָמַר לָהֶם: כָּל יְמֵי הָיִיתִי מְצֻטָּעַר עַל פֶּסוּק זֶה: "וּבְכָל נִפְשֶׁךָ" - וְאַפְלוּ הוּא נוֹטֵל אֶת נִשְׁמָתְךָ; אָמַרְתִּי: מָתִי יָבוֹא לִידִי וְאַקְיָמֵנּוּ! וְעַכְשָׁו שָׁבָא לִידִי - לֹא אֶקְיָמֵנּוּ? הֲיֵה מֵאֲרִיךְ בְּ"אַחַד" עַד שִׁיִּצְאָה נִשְׁמָתוֹ בְּ"אַחַד". יִצְאָה בֵּת קוֹל וְאָמְרָה: אֲשֶׁרִיךְ, רַבִּי עֲקִיבָא, שִׁיִּצְאָה נִשְׁמָתְךָ בְּ"אַחַד"; אָמְרוּ מִלֵּאכֵי הַשָּׁרֵת לִפְנֵי הַקְּדוֹשׁ בְּרוּךְ הוּא: רַבּוֹנוּ שֶׁל עוֹלָם, זוֹ תוֹרָה וְזֶה שְׁכָרָה? ... יִצְאָה בֵּת קוֹל וְאָמְרָה לוֹ: אֲשֶׁרִיךְ, רַבִּי עֲקִיבָא, שְׂאֵתָה מְזֶמֶן לַחַיִּי הָעוֹלָם הַבָּא!"

פירוש המלבי"ם לספר דברים פרק ו, פסוק ד

הָאֱמוּנוֹת הַקּוֹדְמִים שֶׁהָיוּ מֵאֲמִינִים בְּרַבּוֹי הָאֱלֹהוֹת, הָשׁוּ בְּזֵה שֵׁשׁ אֱלֹהִים פּוֹעֵל טוֹב וְיֵשׁ אֱלֹהִים פּוֹעֵל רָע, כִּי לֹא יָכְלוּ לְצִיר שֶׁהַטּוֹב וְהָרַע הַנִּמְצָא בְּעוֹלָם יֵצְאוּ מִשָּׁרֵשׁ אֶחָד, וְעַל כֵּן הָיוּ מִתְיָרָאִים מִפּוֹעֵל הָרַע וְאוֹהֲבִים אֶת הַפּוֹעֵל הַטּוֹב. וְכַאֲשֶׁר בָּא בַּתּוֹרָה אֶמֶת לְלַמֵּד שֶׁיִּתְאַחֲדוּ הִירָאָה וְהַאֲהָבָה לֹא-לֵקִי אֶמֶת, הַצָּרִיךְ לְהַקְדִּים לָהֶם אֱמוּנַת הַיְחוד, שֶׁאֵין-לֵקִי עוֹלָם הוּא אֶחָד וְאֵין זוּלָתוֹ וְהוּא שָׂרֵשׁ לְכָל הַנִּמְצָא וְהַמְתָּהוּ בְּכָל הָעוֹלָמוֹת, הֵן דְּבָרִים אֲשֶׁר לִפִּי הַשְׁגָּתֵנוּ נִקְרָאִים בְּשֵׁם טוֹב וְהֵן דְּבָרִים אֲשֶׁר נִקְרָאִים בְּשֵׁם רָע.

שאלות לדין

- (א) מדוע בחר ר' עקיבא לסיים את חייו בפסוק "שמע ישראל"?
- (ב) מה הן המסקנות המעשיות שאפשר להסיק מכך לחיי היומיום שלנו?

ראיית המכלול ולא רק המציאות העכשווית

תלמוד בבלי, מסכת נידה דף לא עמוד א'

דרש רב יוסף: מאי דכתיב "אודך ה' כי אנפת בי ישוב אפך ותנחמני"? במה הפתוב מדבר? בשני בני אדם שיצאו לסחורה. ישוב לו קוץ לאחד מהן, התחיל מחרף ומגדף. לימים שמע שטבעה ספינתו של חברו בים, התחיל מודה ומשבח. לך נאמר: "ישוב אפך ותנחמני" והינו דאמר רבי אלעזר: מאי דכתיב "עשה נפלאות (גדולות) לבדו וברוך שם כבודו לעולם"? אפלו בעל הנס אינו מכיר בנסו.

שאלה לדיון

עין שוב בקטע שקראת. נסה למצוא דוגמה מחיי היומיום, ואולי מחייך האישיים, שתמחיש את הרעיון המבוטא בקטע שקראת.

הקב"ה מעמיד בניסיון רק אנשים בעלי כוחות נפש, שמסוגלים להתמודד

עם הניסיון

מדרש תנחומא לפרשת וירא, אות כ'

ה' צדיק יבחן. (תהלים יא)

אמר רבי יונה: הפשתן הזה, כל זמן שאתה כותש עליו משתבחת. אימתי? כשהוא יפה. אבל כשהוא רע, אתה כותש עליו והוא מתפקע. כך אין הקדוש ברוך הוא מנסה אלא לצדיקים.

אמר רבי יהודה בר שלום: היוצר הזה אינו מקיש על כלי וקנקן רעוע שלא ישבר. ובמה הוא מקיש? - על הבריא. כך אין הקב"ה מנסה לרשעים אלא לצדיקים, שנאמר "ה' צדיק יבחן".

אמר רבי אלעזר: משל למה הדבר דומה? לבעל הבית שיש לו שתי פרות, אחת כחה יפה ואחת כחה רע. על מי הוא מטיל את העל - לא על אותה שכחה יפה? הוי אומר, ה' צדיק יבחן.

לך נאמר והא-לקים נסה את אברהם:

שאלות לדיון

- (א) מהו ההבדל בין הפשתן לבין הכלי כמשל לאדם המתמודד?
- (ב) כיצד ניתן להסביר מקרה שבו אדם לא הצליח להתמודד עם המשבר?

רוב הרעות בעולם נגרמות על-ידי בני האדם

רמב"ם, מורה נבוכים, חלק שלישי, פרק יב

1. המין הראשון מן הרעות, מה שיֵאָרַע לָאָדָם מִצַּד טָבֵעַ הַהוּיָה וְהַפֶּסֶד, כְּלוּמָר, מַחֲמַת שֶׁהוּא בֶּעַל חֹמֶר, כִּי מִשּׁוֹם כֶּךָ נִפְגָּעִים מִקְצַת בְּנֵי אָדָם בְּמוֹמִים וְחֲסָרוֹת מִלְּדָה, או שִׁיֵּאָרְעוּ מַחֲמַת שְׁנוּיִם הַנֶּעֱשִׂים בִּיסוּדוֹת, כְּקִלְקוּל הָאֵוִיר או הַבְּרָקִים וּשְׂקִיעַת הָאָדָמָה...
2. וְהַמִּין הַשֵּׁנִי מִן הַרְעוֹת הוּא מֵה שִׁיֵּאָרַע לְבְנֵי אָדָם זֶה מִזֶּה, כִּהְשַׁתְלֹטֶם זֶה עַל זֶה. וְהַרְעוֹת הַלָּלוּ יֵתֵר מֵרְעוֹת הַמִּין הָרִאשׁוֹן...
3. וְהַמִּין הַשְּׁלִישִׁי מִן הַרְעוֹת הוּא מֵה שִׁיֵּאָרַע לָאָדָם מִמֶּנּוּ, מִפְּעֻלָּתוֹ הוּא עֲצָמוֹ, וְזֶה הוּא הַמְּצוֹי הַרְבֵּה, וְהַרְעוֹת הָאֵלֶּה יֵתֵר מֵרְעוֹת הַמִּין הַשֵּׁנִי בְּהַרְבֵּה, וּמֵרְעוֹת הַמִּין הַזֶּה צוֹעֲקִים כָּל בְּנֵי אָדָם...

שאלות לדין

- א) כתבו בלשונכם את שלושת סוגי הרעות שיש בעולם.
- ב) לדעתכם, מהו החידוש המרכזי בדברי הרמב"ם?

סיכום

במהלך השיעור, התייחסנו לעניינים ערכיים שונים:

- 1) יש לגיטימציה לשאלות בעקבות משבר ואין בכך כפירה.
- 2) שאלות שמקורן ברצון לברר את דרכי הבורא הן שאלות במקומן.
- 3) הטוב וְהָרַע מקורם בבורא עולם, ולכן בחר ר' עקיבא לקרוא את "שמע ישראל" לפני מותו.
- 4) בהתמודדות עם משבר יש לראות את מהלך המאורעות כתהליך ולא רק בהסתכלות נקודתית.
- 5) ההנחה האמונית היא שבורא העולם אינו רוצה להכשיל את בריאותיו, ולכן נראה שהוא מעמיד אותנו בניסיון בידיעה שאנו יכולים להתמודד עמו, יש בנו כוחות נפש לכך.
- 6) רוב הרעות בעולם נגרמות, לפי הרמב"ם, על-ידי האדם עצמו או על-ידי אנשים אחרים. עובדה זו מטילה על האדם אחריות משמעותית על עצמו ועל סביבתו.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף מורשת
הפיקוח על הוראת התנ"ך
בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת התנ"ך

מאמר: ניתוח ערכי של סיפור אבנר בן נר

כתיבה: ד"ר רוני מגידוב - מפמ"ר תנ"ך בחינוך הממלכתי

שמ"ב ב-ג: אבנר בן נר - חולשתו של בעל הכוח

סיפורו של אבנר הוא סיפור על מנהיג הצובר כוח, וכוח זה משכר אותו ומובילו אל מותו. על-פי קריאה זו של שמ"ב ב-ג, לבעל הסיפור תפיסה ערכית בדבר הסכנה הטמונה בכוח השלטון. במקרה של אבנר, הסכנה מאיימת בראש ובראשונה על בעל הכוח עצמו. זהו סיפור על דמות משנית, והוא מכין אותנו לתהליך דומה שיקרה לדמות המרכזית - לדוד. גם דוד יצבור כוח שישחית אותו ושיגרום לו סבל רב.

היבט ערכי חשוב בתהליך הלמידה הוא המודעות למחויבות לטקסט, לאחריות בניתוחו וליסודיות הניתוח. להערכת פעולותיה של דמות חייב להיות ביסוס בכתובים. הקורא נדרש להביא את עמדתו ולהציג את נקודת מבטו, ועל אלה להיות מבוססים ושקולים. הקָשָׁב לכתוב אינו רק אמצעי לפיתוח רגישותו של הלומד ולחידודה, אלא גם בסיס לכל אמירה ולכל שיפוט הצריכים להיסמך על הכתוב.

בהתאם לגישה זו, ראוי להזמין ביקורת גם על הקריאה בסיפור כפי שהיא מוצגת במאמר זה.

הקדמה: מי היה אבנר בן נר? מלחמת האחים הידועה פחות במקרא

אבנר בן נר היה דודו של שאול (שמ"א יד, נא) והוא שימש כשר צבאו (שמ"א יז, נה; מל"א ב, לב). לאחר מות שאול ושלושת בניו בקרב בהרי הגלבוע, המליך אבנר את איש בושת - בנו הרביעי של שאול. מאבק מר ניצת בין תומכי איש בושת משבט בנימין - ועמם רוב שבטי

ישראל, לבין שבט יהודה שהמליך עליו את דוד. עיקר פעילותו של אבנר מתוארת על רקע המאבק והבאתו לידי סיום.

המפגש בין גנרל שבע קרבות לבין איש צעיר בעל תכונה ייחודית - שמ"ב ב, יז-כג

בשמ"ב ב, יז-כג, מתואר מפגש בין אבנר, שר צבא ותיק ושבע קרבות, לבין עשהאל, איש צעיר בעל תכונה ייחודית. העימות בין כוחות דוד בפיקודו של יואב בן צרויה לבין כוחות איש בושת בפיקוד אבנר בן נר מתנהל באזור שבט בנימין (סמוך לגבעון). המספר קטע את סיפור התמונה הכוללת של שני הצבאות הנלחמים זה בזה כדי לעשות מעין צילום תקריב (close up) לפגישת עשהאל ואבנר.

המפגש בין אבנר לבין עשהאל הוביל למותו של האיש הצעיר. מדוע מצא עשהאל את מותו בידי אבנר? האם הגנרל למוד הקרבות נהג בחוסר רגישות ובאטימות בכל הנוגע לחיי אדם וגרם בכך למות הצעיר? שיפוט הדמויות בסיפור קצר זה מחייב הקפדה ודיוק בקריאת הכתוב, ועמידה על הרמזים שיובילו להתבוננות מבוססת ומעמיקה בסיטואציה המתוארת. רמזים אלה הם האמצעים הספרותיים שהמספר השתמש בהם - מילים מנחות, מבנה של דו-שיח בין אבנר לבין עשהאל והתרומה שתרם לו כל אחד מהדוברים, פרטים הניתנים בהצגתו של עשהאל ובפירוט הדרך שבה נהרג בידי אבנר. על אלה נעמוד בניתוח הסיפור.

מי אשם במות עשהאל

מילה מנחה בשירות פענוח שאלה

כמעט בכל אחד מן הפסוקים בשמ"ב ב, יט-כג מופיע שורש מנחה, ויש אף פסוקים שהשורש מופיע בהם יותר מפעם אחת. שורש זה יכול לשפוך אור על הסיטואציה המתוארת ולהשפיע על הערכתו של הקורא את הדמויות ואת מניעיהן. השורש המופיע בפסוקים אלו הוא **אח"ר**.

נראה כי באמצעות הביטוי "**אַחֲרַי**, **אַחֲרֵי**" נמסרת האובססיה המניעה עשהאל לרדוף אחר אבנר. בהיותו קל רגליים, הוא נושף בעורפו של יריבו ואינו מרפה מן הניסיון להורגו. מה מניע את עשהאל לרדוף כך אחרי אבנר? ננסה להבין זאת מהמשך הניתוח.

המניע של עשהאל לרדיפה אבנר

כפי הנראה, עשהאל רוצה להתפאר בהישג הגדול של המלחמה - לכידת המפקד העליון של כוחות האויב. כפי שעוד נרחיב להלן, אבנר - ולא איש בוש - הוא האיש החזק במחנה ישראל (רומז לכך תפקידו הפעיל של אבנר כמתואר בפס' ח-ט).

בפסוק יח נאמר על עשהאל: "וַיְהִי שֵׁם שְׁלֹשָׁה בְנֵי צְרוּיָה יוֹאָב וְאַבְיָשִׁי וְעִשָּׂהאֵל וְעִשָּׂהאֵל קָל בְּרִגְלָיו כְּאַחַד הַצְבִּים אֲשֶׁר בַּשָּׂדֶה". עשהאל הוא הצעיר בבני צרויה, אחיו של שר הצבא יואב (שמ"ב יז, כה; יט, יד; מל"א יא, טו) ושל ראש סירת הגיבורים אבישי (שמ"ב כג, יח). ייתכן שהוא מבקש לרכוש לעצמו מעמד של כבוד אצל שני אחיו ולהשתוות אליהם בעיני עצמו, בעיניהם שלהם ובעיני צבא הלוחמים. אפשר שה"אֲנֹכִי" שלו מבטא את שאיפתו להישגים ולעוצמה הראויים לבן צרויה, ושאיפה זו היא המניעה אותו. עשהאל כל כך להוט לקרב שאין הוא מסוגל להעריך את כוחו מול עוצמתו של אבנר. נראה כי חשב שתכונתו הייחודית - היותו קל רגליים כאחד הצבאים אשר בשדה - מספיקה למבצע הנועז והיומרני של לכידת אבנר. אם נכונה הבנתנו זו את הסיפור, נגלית לפנינו תמונה שבה האיש הצעיר, עשהאל, הוא המתגרה בגנרל ובכך מביא על עצמו את סופו המר. פירוש זה מתחזק בניתוח התנהגותו של אבנר: דווקא הוא, איש הקרבות, מבקש לעצור את עשהאל.

דיאלוג שהוא כמעט מונולוג

נציב את המפגש בין אבנר ובין עשהאל במבנה של דיאלוג:

(כ) "וַיֵּן אַבְנֵר אַחֲרָיו וַיֹּאמֶר: הֲאֵתָה זֶה עֹשֶׂהאֵל?"

וַיֹּאמֶר: אֲנֹכִי!

(כא) וַיֹּאמֶר לוֹ אַבְנֵר: נָטָה לָךְ עַל יְמִינְךָ אוֹ עַל שְׂמְאֶלְךָ וַאֲחֲזָ לָךְ אֶחָד מִהַנָּעֲרִים וְקָח לָךְ אֶת חֶלְצֶתוֹ.

וְלֹא-אַבָּה עֹשֶׂהאֵל לְסוּר מֵאַחֲרָיו.

(כב) וַיִּסָּף עוֹד אַבְנֵר לֵאמֹר אֶל-עֹשֶׂהאֵל: סוּר לָךְ מֵאַחֲרִי, לְמָה אֶכְפֶּה אֶרְצָה? וַאֲיֵךְ אֶשָּׂא פָנַי אֶל-יוֹאָב אֶחֱיָךְ?

וַיִּמָּאֵן לְסוּר.

וַיִּכְהוּ אַבְנֵר בְּאַחֲרֵי הַחֲנִית אֶל הַחֹמֶשׁ.

את השיח בין השניים פותח אבנר, הפונה אל עשהאל שלוש פעמים. לעומתו, עשהאל משיב פעם אחת ובמילה אחת. המילה היחידה של עשהאל בשיח שבינו לבין אבנר (ובתנ"ך כולו) היא "אֶנֶכִּי" (פס' כ). למעט מילה זו, המענה שלו מתבטא בפעולה שאינה פוסקת - המשך המרדף אחר אבנר. אפשר שהמילה היחידה שהוא אומר מייצגת את אישיותו ואת הלך רוחו - הרדיפה הנמרצת אחרי אבנר, שהוא איננו מרפה ממנה, נעשית למען עצמו, למען האדרת שמו.

תל-אביבי, מאיזו עיר הוא? השאלה המיותרת

לכאורה, הפנייה הראשונה של אבנר מיותרת. הרי הוא פונה בשאלה רטורית: "הֲאֵתָה זֶה עֲשֵׂהָל?" אבנר יודע שהאיש הצעיר שבעקבותיו הוא עשהאל שהלוא הוא פונה אליו בשמו; הקורא יודע כי הרודף הוא עשהאל; ועשהאל עצמו יודע זאת ללא ספק. לשם מה, אם כן, באה פנייה זו?

אולי היא נועדה לפתוח בשיח אנושי. אפשר שאבנר מבקש להתייחס אל הרודף הזה הנצמד אליו בלי להרפות באופן אנושי ואישי. במלחמת אחים מדובר כאן, ולא במלחמה בין שני צבאות שחייליהם אנונימיים אלו לאלו.

ילד, תתעסק עם מישהו בגודל שלך

בפנייתו הבאה אל עשהאל, מתייחס אבנר אל שאיפתו של הצעיר. הוא מציע לו לחזור עם שלל שהוא יכול להשיג, מציע לו אתגר שעמו הוא יכול להתמודד. הוא מבין שהרדיפה אחריו היא לצורך חיזוק גבריותו של עשהאל ומעמדו. בפנייתו של אבנר, מופיעה מילה מנחה: "וַיֹּאמֶר לוֹ אֲבִנֵּר, נָטָה לְךָ עַל יְמִינְךָ אוֹ עַל שְׂמְאַלְךָ, וַאֲחִז לְךָ אֶחָד מִהַנְּעָרִים, וְקַח לְךָ אֶת הַלְּצָתוֹ." המילה "לְךָ" החוזרת בפנייה הזו של אבנר - בשבילך, לשם צרכיך - מעידה על הבנתו את הצורך של עשהאל להתבלט כגיבור בקרב. הוא מציע לו לאחוז את "אחד הנערים", ולא את האיש מספר אחת, שכן אותו לא יוכל לקבל.

האובססיה של עשהאל מבוטאת בסירובו "לְסוֹר מֵאֶחָרָיו" (פס' כא).

ניסיון לפנייה אנושית

עתה, פונה אבנר אל עשהאל בפעם השלישית, ושוב, כבפנייה הראשונה, בשאלה רטורית. גם כאן עשהאל הוא המרכז: "סור לך מאחרי", הוא אומר לו, "למה אכפה ארצה ואיך אשא פני אל-יואב אחיך?".

בעצם, מה אומר אבנר לעשהאל? הוא מנסה לחלצו מהלך הרוח ההישגי, הבלתי-מתפשר, באמצעות הזכרת יואב אחיו וצערן על מותו (הצפוי) של עשהאל. אבנר מבקש להעמיד את עשהאל על הטרגדיה האנושית שיסבול ממנה אותו אדם עצמו שאת הערכתו הוא מבקש ושאת אישורו הוא מחפש. ואולם גם בכך אבנר אינו מצליח להסיט את עשהאל מדרכו.

הקץ לדיבורים

מפקד הצבא אינו יכול עוד להמשיך ולעסוק באיש הצעיר הרודף אחריו והמפריע לו לנהל את המלחמה. הניסיון להרחיקו ולהימנע מעימות לא צלח. על אבנר לעצור את עשהאל בכוח.

יש לא-מעט אירוניה בתיאור מותו של עשהאל בפסוק כג: "וַיָּכּוּ אַבְנֵר בְּאַחֲרֵי הַחֲנִית אֶל הַחֹמֶשׁ וַיַּצֵּא הַחֲנִית מֵאַחֲרָיו וַיָּפֹל שָׁם".

התנועה האופקית האובססיבית של עשהאל הייתה לאנכית: "וַיָּפֹל שָׁם וַיָּמָת תַּחְתּוֹ". השורש המנחה אח"ר אינו מופיע עוד בהקשר של עשהאל הרודף אחר אבנר. הפעם החנית של אבנר היא זו שאחרי עשהאל.

אבנר, המנוסה בלחימה, הורג את הצעיר הזריז בקלות רבה ובהפתעה מוחלטת. הוא הורג אותו בלי להסתובב אליו, והמכה איננה ניחתת באמצעות חוד החנית, אלא באמצעות חלקה האחורי. ידיו החזקות ולמודות המלחמה של אבנר מחדירות את החנית מצדה הקהה לתוך גופו של עשהאל, והיא יוצאת מגבו. הייתה זו מכה מהירה, מפתיעה ובעלת עוצמה אדירה, שאינה מאפשרת לבעל הרגליים הקלות לחמוק ממנה. עוצמה שהגנרל הוותיק לא מיהר להשתמש בה, אלא ביקש להימנע ממנה.

עוד היבט בשיח - הפסיכולוג, הטוב שבגנרלים

על-פי קריאתנו, אבנר ביקש למנוע את מותו של עשהאל. הוא הבין כי עשהאל משתוקק לשוב מהקרב עטור ניצחון, כשבדין ההישג המרשים של הריגת מפקד צבא האויב. בעצם פנייתו אליו בשמו, נראה שאבנר ביקש לפתוח בשיחה עם עשהאל. הוא הציע לו לחזור

למחנהו כשבידיו הישג המתאים למידתו, ואף ניסה לפנות לרגשותיו כשתיאר בפניו את יואב העתיד להתאבל על מותו.

ואולם, אפשר לקרוא את דבריו של אבנר, שכוונתם הייתה למנוע את מות עשהאל, גם כהתגרות בו. לעניות דעתי, לא בכוונה, אלא בחוסר רגישות ובחספוס של איש צבא.

כשאיש צעיר המרגיש קוֹמְפֶּטֶנְטִי מאוד והרוצה להשיג הישגים מרשימים מופנה אל "נער במידתו" - "אֶחָד מֵהַנְּעָרִים" (פס' כא) בלשונו של אבנר - אין במעשה מתן מענה אמיתי לרצונותיו והוא אף עשוי להתפרש כזלזול ביכולותיו. צפוי שפנייה מעין זו תשיג את ההפך: תלהיב את עשהאל לעמוד מול שר הצבא הוותיק והמנוסה.

ייתכן שגם הזכרתו של יואב כאח שכול עוררה את עשהאל שהרי התכוון להופיע בפני יואב כמנצח. הצגת התמונה כאילו הוא מנוצח, מובס ומומת לא תאמה את מחשבותיו. חלומותיו של עשהאל היו אחרים לחלוטין.

במהלך קרב הנסיגה שעל אבנר לנהל, יכולתו להיות קשוב יותר לצרכיו של עשהאל ורגיש להם מוגבלת. משום כך, ככל הנראה, לא הצליח בדבריו להניאו מלצאת נגדו. וכמובן - שאיפתו הגדולה של עשהאל, הפנטזיה לחזור אל שני אחיו כמנצח, עיוורה אותו, והוא כשל בהבנת המציאות. כישלון שעלה לו בחייו.

אבנר עתיד להיכשל באופן דומה.

סיכום - הימנעות משימוש בכוח

אם כן, לפנינו גנרל הבטוח בעצמו, היודע היטב את מלאכת ההרג, אבל שאינו ממהר להשתמש במיומנותו זו. ההכרה בכוחו אינה מעבירה אותו על דעתו. הוא מבין את הצעיר הרודף אחריו, מנסה לכבד אותו ובעיקר להימנע ככל האפשר מלהשתמש בכוחו ובעוצמתו בטרם מיצה את כל האפשרויות למניעת הרג מיותר.

צבירת הכוח של אבנר, שמ"ב ג, א-יב

במהלך המאבק בין בית שאול לבין מחנה דוד, הלך ביטחונו של אבנר ותפח לממדים כאלו שבסופו של דבר הביאו למותו שלו.

(א) וַתְּהִי הַמִּלְחָמָה אַרְכָּה בֵּין בֵּית שָׁאוּל וּבֵין בֵּית דָּוִד וַדָּוִד הִלָּךְ וַחֲזַק וּבֵית שָׁאוּל הִלָּכִים וַדָּלִים. (ב) וַיִּלְדוּ (וַיִּזְלְדוּ) לְדָוִד בָּנִים בְּחֶבְרוֹן וַיְהִי בְּכוֹרוֹ אֲמִנּוֹן לְאַחִינֹעַם הַיִּזְרְעֶאלִית. (ג)

וּמִשְׁנֵהוּ כְּלָאֵב לֹא־בִיגִל (לֹא־בִיגִיל) אִשֶּׁת נָבֵל הַכְרָמְלִי וְהַשְּׁלֹשִׁי אֲבִשְׁלוֹם בֶּן מַעֲכָה בֵּת תַּלְמִי
מֶלֶךְ גָּשׁוּר. (ד) וְהַרְבִּיעִי אֲדֹנִיָּה בֶן חַגִּית וְהַחֲמִישִׁי שְׁפָטִיָּה בֶן אֲבִיטָל. (ה) וְהַשְּׁשִׁי יִתְרָעַם
לַעֲגֹלָה אִשֶּׁת דָּוִד אֵלָּה יִלְדוּ לְדָוִד בְּחֶבְרוֹן. (ו) וַיְהִי בְּהִיּוֹת הַמִּלְחָמָה בֵּין בֵּית שָׁאוּל וּבֵין בֵּית דָּוִד
וְאַבְנֵר הָיָה מִתְחַזֵּק בְּבֵית שָׁאוּל

במהלך מלחמת האחים, דוד מחזק את ביתו ואת שושלתו, לוקח לו נשים, קושר קשרים
ומוליד בנים. ולעומת זאת, במחנה איש בושת, ריב ומחלוקת הקשורים באישה, רצפה בת
איה, פילגשו של שאול. ריב זה יוצר קרע בין איש בושת לבין אבנר. מחילופי הדברים בין
השניים, ברור שאבנר הוא האיש החזק וברור גם שהוא מודע לכך. נשים לב לפסוקים א ו-ו:
מחנה איש בושת ככלל מפסיד במלחמה. ואולם, במלחמה פעמים רבות יש גם מרוויחים -
גנרלים, סוחרים נשק, מקימי עמדות הגנה וכיוצא בהם. מעמדו של אבנר כשר הצבא התחזק
מאוד בתוך מחנה איש בושת.

מהמסופר, לא-ברור אם אבנר בא על פילגש שאול, אך מכל מקום הוא נחשד בכך. קשר כזה
הוא פגיעה במעמדו של המלך הנוכחי. הבא על אשת המלך הקודם, על פילגשו או אף על
סוכנת ביתו, חותר בכך אל מעמד לגיטימי המקנה לו את הזכות להיות המלך הבא. כך
כששכב אבשלום עם פילגשי דוד לעיני כל ישראל כשמרד בו (טז, כ-כג), וכך כשביקש אדוניה
לבוא על אבישג סוכנת דוד (מלכ"א ב, יג-כה), בקשה שעלתה לו בחייו כי נתפסה כשאיפה
לתפוס את כס המלוכה.

ברִיב בֵּין אַבְנֵר לַאִישׁ בּוֹשֶׁת (ש"מ"ב ג, ו-יא) נזכר איש בושת פעם אחת (פס' ח), ואין זה מקרי
- שכן המחבר מקפיד להחסיר את שמו של איש בושת בן שאול: "וְלִשְׁאוּל פִּלְגֶּשֶׁת וְשָׁמָּה רָצְפָה
בֵּת-אִיָּה וַיֹּאמֶר אֵל אַבְנֵר מִדּוֹעַ בָּאתָה אֶל פִּילְגֶּשֶׁת אֲבִי." (פס' ז) מיהו "האומר" בפסוק?
המשפט הראשון מדבר על שאול ורצפה, ואילו המשפט השני המספר אינו מזכיר את שם
האומר - הלוא הוא איש בושת.

כך גם בפסוק יא: "וְלֹא-יָכֹל עוֹד לְהָשִׁיב אֶת-אַבְנֵר דֹּבֵר מִיְּרָאָתוֹ אֹתוֹ". אבנר מדבר בפסוק י,
והמעבר אל איש בושת, הסופג את התפרצותו של שר הצבא שלו, אינו מלווה בציון שמו של
נושאו החדש של המשפט.

המספר מקפיד להתעלם מאיש בושת ומבטא בכך את החולשה ואת חוסר האונים של מי
שאמור לרשת את המלך הראשון. לעומתו, אבנר נזכר בקטע חמש פעמים. כשם שמיעוט
הזכרתו של איש בושת היא דרכו של המספר להעיד על חולשתו, כך ריבוי הזכרתו של אבנר
מעיד על הכוח שצבר בבית איש בושת. הדבר אף נאמר מפורשות בפסוק ו: "וַיְהִי בְּהִיּוֹת
הַמִּלְחָמָה בֵּין בֵּית שָׁאוּל וּבֵין בֵּית דָּוִד וְאַבְנֵר הָיָה מִתְחַזֵּק בְּבֵית שָׁאוּל", וניכר היטב בדברי
אבנר - הן בדחותו את האשמה המוטחת בו מצד איש בושת הן בתפיסתו את עצמו כמי

שמנהל משא ומתן עם דוד: "כֹּה יַעֲשֶׂה אֶל-לִקְיָם לְאַבְנֵר, וְכֹה יִסִּיף לוֹ כִּי כֹאשֶׁר נִשְׁבַּע ה' לְדָוִד כִּי כֵן אֶעֱשֶׂה לוֹ" (פס' ט). אבנר תופס את עצמו כמגשים את שבועת ה' לדוד - בו תלויה התגשמות התכנית הא-לוקית. הוא משמש, כביכול, נציגו של הא-ל עלי אדמות והמוציא לפועל של כוונותיו.

פנייתו של אבנר לדוד - "למי ארץ"

גם בפנייתו של אבנר אל דוד מבוטאת היטב תחושת עוצמתו של אבנר: "וַיִּשְׁלַח אַבְנֵר מִלְאָכִים אֶל דָּוִד תַּחֲתָיו לֵאמֹר לְמִי-אֶרֶץ לֵאמֹר כָּרְתָה בְּרִיתְךָ אִתִּי וְהָיָה יָדִי עִמָּךְ לְהִסָּב אֵלֶיךָ אֶת-כָּל-יִשְׂרָאֵל." (פס' יב).

"למי ארץ?" שואל אבנר את דוד שאלה רטורית.

למה כוונתו במילים אלו? לדוד הארץ? על-פי פירוש זה, אבנר הוא שיכול להסב את הארץ לבעליה החוקיים.

שמה לאבנר הארץ, וברצותו יתננה לאיש בושט וברצותו יתננה לדוד?

ואולי לא-לוקים הארץ, אבל בידי אבנר המפתח להגשים את רצון הא-ל ולתתה לדוד?

בפסוק יב, אבנר משתמש בפועל בבניין הפעיל - "להסב": "וְהָיָה יָדִי עִמָּךְ לְהִסָּב אֵלֶיךָ אֶת כָּל יִשְׂרָאֵל". בבניין זה, השתמש המספר בתיאור רצף הפעולות של אבנר בפרק ב, פסוקים ח-ט: " (ח) וְאַבְנֵר בֶּן נֵר שָׂר צָבָא אֲשֶׁר לְשָׂאוֹל לָקַח אֶת אִישׁ בֶּשֶׁת בֶּן-שָׂאוֹל וַיַּעֲבֹרֵהוּ מִחֲנִים. (ט) וַיִּמְלֹכֵהוּ אֶל הַגִּלְעָד וְאֶל הָאֲשׁוּרִי וְאֶל יִזְרְעֶאל וְעַל אֶפְרַיִם וְעַל בִּנְיָמִן וְעַל יִשְׂרָאֵל כָּלֵה". אם כן, אבנר הוא המעביר, המקים, הממליך והמסב (ראו ג, י).

מעמדו של אבנר כמקשר וכמגשר

מנקודת מבטו של דוד, הברית עם אבנר כדאית ביותר שכן בכוח השכנוע שלו יעברו שבטי ישראל התומכים באיש בושט לצדו של דוד, וכך תסתיים מלחמת האחים בת שבע השנים. אבנר בוטח בכוחו להביא לדוד את כל ישראל וביכולתו לנהל את העניינים לפי רצונו ולפי הבנתו.

פסוקים יט-כא מלמדים על הצלחת שליחותו של אבנר. אף גרעין ההתנגדות הקשה ביותר - משבט בנימין - התרצה ותמך במצטרפים אל דוד. ללא ספק, אבנר מרגיש כי הכול תלוי בו, והוא בטוח ביכולת התיווך והשכנוע שלו, המוכיחה עצמה לעיני כול.

"(יט) וַיִּדְבֹר גַּם אֲבִנֵר בְּאֶזְנֵי בְנֵימִן וַיֵּלֶךְ גַּם אֲבִנֵר לְדַבֵּר בְּאֶזְנֵי דָוִד בְּחֶבְרֹן אֶת כָּל אֲשֶׁר טוֹב בְּעֵינֵי יִשְׂרָאֵל וּבְעֵינֵי כָּל בֵּית בְּנֵימִן. (כ) וַיָּבֹא אֲבִנֵר אֶל דָּוִד חֶבְרֹן וְאֹתוֹ עֲשָׂרִים אָנָשִׁים וַיַּעַשׂ דָּוִד לְאֲבִנֵר וְלָאָנָשִׁים אֲשֶׁר אִתּוֹ מִשְׁתֶּה. (כא) וַיֹּאמֶר אֲבִנֵר אֶל דָּוִד אֲקוּמָה וְאֵלֶכָה וְאֶקְבָּצָה אֶל אֲדֹנִי הַמֶּלֶךְ אֶת כָּל יִשְׂרָאֵל וַיִּכְרְתוּ אֶתְךָ בְּרִית וּמִלְכָּת בְּכָל אֲשֶׁר תֵּאָוֶה נַפְשְׁךָ... נִרְאָה שֶׁהַבִּיטָחוֹן בַּנְחִיצוֹתָיו, בְּעֶרְכוֹ וּבִכְחוֹ הוּא שֶׁהֵרָדִים בְּאֲבִנֵר אֶת חוֹשׁ הַזְהִירוֹת וְהוּא שֶׁאִפְשָׁר לְיוֹאֵב לְהוֹרִגוֹ בְּעוֹרְמָה. סִיפּוֹר הִרִיגָתוֹ, הַמִּתּוֹאֵר בְּשֵׁם"ב ג, כ-כז, מִתְאָר אֶת בִּיטָחוֹנוֹ שֶׁל אֲבִנֵר בְּעֶצְמוֹ בִּיצִיאָתוֹ מִהַמִּשְׁתֶּה שְׁדוּד עָשָׂה לְכַבּוֹדוֹ. כָּל כֵּךְ שֶׁם אֲבִנֵר אֶת מִבְטָחוֹ בַּחֲשִׁיבוֹתָיו עֲבוּר מַחֲנֶה דָּוִד וְכָל כֵּךְ הָיָה מֵלֵא בְּהַכְרַת עֶרֶךְ עֲצָמוֹ, שֶׁאִפְשָׁר לְיוֹאֵב לְהַטּוֹתוֹ אֶל מְקוֹם צָר בַּדְּבָרִי אֲשֶׁלִּיהִי, שֶׁם מִצָּא אֶת מוֹתוֹ בְּמַכָּה אֶל הַחוּמָשׁ, מִמֶּשׁ בְּאוֹתוֹ הָאוֹפֵן שֶׁהוּא עֲצָמוֹ הָרָג בְּעֶבֶר אֶת עֲשֵׂהָאֵל.

"(כו) וַיֵּצֵא יוֹאֵב מִעֵם דָּוִד וַיִּשְׁלַח מַלְאָכִים אַחֲרֵי אֲבִנֵר וַיֵּשְׁבוּ אֹתוֹ מְבוֹר הַסָּרָה וְדָוִד לֹא יָדָע. (כז) וַיֵּשֶׁב אֲבִנֵר חֶבְרֹן וַיִּטֶּהוּ יוֹאֵב אֶל תּוֹךְ הַשָּׁעַר לְדַבֵּר אֶתוֹ בְּשָׁלִי וַיִּכְהוּ שָׁם הַחֲמִשׁ וַיָּמָת בָּדָם עֲשֵׂהָאֵל אַחִיו." הַמִּשְׁקָל הָרַב שִׁיחַס אֲבִנֵר לְתִרּוּמָתוֹ לְמַחֲנֶה דָּוִד הִקְהִה אֶת הַבַּחֲנוֹתָיו. הוּא לֹא רָאָה אֶת קִנְאָתוֹ שֶׁל יוֹאֵב, שֶׁחָשׂ שֶׁמַּעֲמָדוֹ כִּשְׁר צָבָא מֵאוּיִם עִם הַמַּעֲבָר שֶׁל אֲבִנֵר אֶל כּוֹחוֹת דָּוִד, וְלֹא רָאָה אֶת שְׂאִיפָתוֹ שֶׁל יוֹאֵב לְנִקּוּם בּוֹ עַל הָרָג עֲשֵׂהָאֵל אַחִיו.

בַּמִּפְגֵּשׁ שֶׁל אֲבִנֵר עִם עֲשֵׂהָאֵל, אִפְשָׁר לוֹ בִּיטָחוֹנוֹ שֶׁל אֲבִנֵר בְּכּוּחוֹ לְרַאוֹת אֶת יָרִיבוֹ, לִפְנוֹת אֶל מַנִּיעִיו וּלְנִסּוֹת לְהִימָנַע מִלְּהִרוֹג אוֹתוֹ. מִשְׁהַתְעַצֵּם כּוּחוֹ וְהוּא נִשְׁעָן עַל עוֹצְמָתוֹ, נֹאטֵם מִלְּהַבִּין כִּי אֵינְטֵרְסִים נּוֹסְפִים מַנִּיעִים אֶת הַמֵּאוֹרְעוֹת וְכִי עָלִיו לְהִכִּיר בָּהֶם וּלְהִישָׁמֵר מִפְּנֵיהֶם.

עִמִּיר בִּנְיָן - אֲבִנֵר בֶּן נֹר וְאֵנוּ, לּוֹמְדֵי הַמִּקְרָא

בִּשְׁירוֹ שֶׁל עִמִּיר בִּנְיָן "הַכּוֹל עַד לְכָאן", בָּאָה לִידֵי בִיטּוֹי תַּחוּשָׁתוֹ שֶׁל אָדָם שֶׁחָשׂ אֶת כּוּחוֹ וְאֶת עוֹצְמָתוֹ וְשֶׁהִבִּין כִּי תַּחוּשָׁה זֹאת גּוֹרֵמַת לוֹ לַחֲיוֹת בְּתוֹךְ בּוֹעָה, בְּזִיּוֹף וּבִטְשָׁטוּשׁ מְשֻׁטָּה. לְמַרְבִּית הַמִּזְלִי, שֶׁלֹּא כְּאֲבִנֵר, לֹא שִׁלֵּם בִּנְיָן בַּחֲיָיו עַל תַּחוּשָׁה זֹאת וְהוּא זָכָה לְהִכִּיר בָּמָה שֶׁעָבַר עָלָיו, לְהִתְאַפֵּס, לְהִתְאַזֵּן, לְהַבִּיעַ בִּשְׁירוֹ אֶת הַבִּנְתּוֹ וּלְיִצּוֹר שׁוֹב בְּדֶרֶךְ הַנִּכּוֹנָה לוֹ.

הכול עד לכאן

מילים ולחן: עמיר בניון

מנגינות מדומות, משטות, מזיפות
מטשטשות לי את שביל הזהב.
מתנגנות בי, משקרות לי, מציקות.
רציתי להביא קצת, להרגיש איזה ערך,
וסמכתי עלייך שאת תגלי לי את הדרך.
ונשמתי אוויר מזוהם והלכתי בערך,
התהלכתי שולל עד לכאן.

לצפייה במילים מתוך שירונט

<http://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=802&wrkid=15759>

לשמיעת השיר ולצפייה בקליפ:

<http://www.youtube.com/watch?v=4BmqsvKy9bU>

וכך מנתח ליאור ששון, ממערכת msn, את מהלך יצירתו של בניון:

"ניצחת אתי הכול", שיר האהבה של עמיר בניון, היה לא רק השיר הכי יפה בקריירה שלו, אלא אחד היפים שנכתבו במוזיקה הישראלית בשנים האחרונות. אבל האלבום שנקרא על שם השיר היה בינוני. הרבה מילים גדולות שסבלו לחנים חלשים, ותחושה כללית שבניון מאבד קצת את הדרך. אך כמו בכל שלב אחר בקריירה הקצרה והאינטנסיבית שלו, בניון הוא המצפון הכי טוב של עצמו. "מנגינות מדומות, משטות, מזיפות, מטשטשות לי את שביל הזהב [...]" התהלכתי שולל עד לכאן, " הוא שר בתקליט "הכול עד לכאן", ומתחיל בעצם את הדרך מחדש. בניון נוטש באלבום הזה את הצליל האלקטרוני שאפיין את שני אלבומיו האחרונים, וזה עושה לו רק טוב...

נראה שבנקודת הזמן הזו בקריירה שלו, אחרי שבע שנים שהניבו חמישה אלבומים, בניון נשאר נאמן רק לעצמו ולמוזיקה. "אני בתוך בועה, סתם מנופח בלי שום ערך, וידעתי - בסופו של דבר היא תתפוצץ לי בדרך", הוא שר באותו חשבון נפש מדויק שהיה הסנונית הראשונה מהאלבום. הוא מתייחס כאן ישירות למהלכים הדרמטיים שהתרחשו בקריירה שלו בשנתיים האחרונות: בניון פרש מהופעות, סירב לקבל את פרס אקו"ם בתואנה שהם פוגעים באמנים, חזר הביתה, התעלם מהתקשורת ועזב את חברת התקליטים - שנאמנה

בעיקר לשיקולי מסחריות. זה היה סיכון לא-קטן. בניין יכול היה באותה מידה להישאר בלי כלום, אבל אלה בדיוק המקומות שמהם ניתן לייצר אמנות גדולה באמת. במובן הזה "הכול עד לכאן" הוא הניצחון הגדול של בניין.

יצירות פרי רוח האדם - של המקרא ושל בניין במקרה זה - עוסקות בתופעות אנושיות. לכן, אף שבניין אינו מזכיר אירועים מן המקרא, אפשר להשתמש בשירו כדי לראות תופעה אנושית בהקשריה השונים. כל אדם בכל זמן יכול להזדהות עם הבנה אנושית שהיא על-זמנית. בסיפורו של אבנר בן נר ובשיר "הכול עד לכאן" של בניין, התופעה האנושית היא אבדן דרך בשל תחושת כוח, בשל תחושת "אני ואפסי עוד". במקרה של אבנר איש הצבא, הובילה תחושתו אל מותו; במקרה של עמיר בניין האמן והיוצר, הובילה התחושה לפגיעה ביצירתו.

ביבליוגרפיה

שמעון בר-אפרת תשנ"ו, **שמואל ב'** (מקרא לישראל), הוצאת ספרים עם עובד מאגנס, האוניברסיטה העברית תשנ"ו, עמ' 21-28.

על משמעות הביטוי "אני ואפסי עוד", ראו:

http://hebrewlog.blogspot.com/2004/06/blog-post_06.html

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

הפיקוח על הוראת האמנויות

שילוב ערכים בהוראת האמנויות

מבוא לתכנית ערכים ואמנויות

המדריך למורה "ערכים ואמנויות" נכתב על-ידי המפקחות המרכזות את המקצועות מוזיקה, קולנוע, אמנות חזותית ומחול באגף אמנויות במזה"פ.

מתוך מגוון הנושאים הקשורים בערכים, בחרו המפקחות המרכזות לעסוק בנושא "זהות אישית, חוליה בשרשרת הדורות". בכל אחד מהתחומים, נכתבו דגמים להוראה על-פי מחוון שהתייחס למטרות הערכיות של התכנית הכוללת, כמו הנחלת ערכי מדינת ישראל בתחומי יהדות וציונות והנחלת תפיסה הומניסטית.

מטרות כתיבת המודל הן: הכרת שפת האמנויות והבנייתה בהקשר של הנושא הנבחר, וטיפול קשרי גומלין בין האמנות הנלמדת לנושא הערכי.

דגמי ההוראה המובאים להלן הם דוגמות לאופני למידה מגוונים שמטרתם להביא את התלמידים להפנמת הערכים הנלמדים.

בין השלבים השונים של התכנית יש קשר פדגוגי ופסיכולוגי, התואם את ההתפתחות האופיינית לקבוצת הגיל הרלוונטית.

בכל יחידה פורטו המטרות שלה בהתאם לנושא הנלמד בה, הצעות לפעילות בכיתה והתוצרים המצופים.

הפעולות המובאות ביחידות אלו הן בבחינת הצעות בלבד. הרעיונות המובעים בהן פותחים פתח למגוון עשיר של פעילויות נוספות אשר המורים והתלמידים כאחד יכולים להציע ולפתח.

בהצלחה ובהנאה לכולם,

איילה רייכרט,

מפקחת קוריקולרית ותו"ל אגף אמנויות

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת האמנות החזותית
בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת האמנויות

סיפורי התנ"ך של הצלם עדי נס - מהסיפור התנ"כי לחיי היומיום בחברה הישראלית

כתיבה: סיגל ברקאי - מפמ"ר אמנות חזותית

סיצור מס' 1

עדי נס: דוד ויהונתן

<http://lib.cet.ac.il/pages/imgviewl.asp?item=16953>

נושא השיעור: חברות

רציונל: התלמיד ידון בערך החברות באמצעות ניתוח היצירה. התלמיד יתקרב לעולמו הפנימי ויבחן את ערכיו האישיים כאדם בחברה לאחר התבוננות ביצירת האמנות.

מטרות

1. התלמיד ילמד לנתח יצירת אמנות ולפרשה.
2. התלמיד יפנים ערכים רצויים באמצעות עיסוק באמנות.
3. התלמיד יברר לעצמו את משמעות הערך "חברות" עבורו.
4. התלמיד ילמד להביע דעה עצמית ולכבד את דעת זולתו.
5. התלמיד יפתח את עולמו היצירתי, את כושר החשיבה הקוגניטיבי והפרשני שלו ואת יכולת הביטוי האישית שלו באמצעות עיסוק ביצירה האמנותית.

6. התלמידים יבינו את הרצף ההיסטורי המקשר בין עבר להווה.

אמצעי למידה

תהליך הלמידה יתבצע בחמישה מישורים:

1. תיאור מילולי של היצירה לפרטיה.
2. פעילות מידענית: הסיפור המקראי - הרקע והמידע הנוגעים ליצירת האמנות.
3. כתיבה - אילו תחושות מעוררת בך היצירה? כיצד מובע ערך החברות ביצירה?
4. פרשנות - דיון קבוצתי.
5. יצירה בסדנה.

חומרים: בריסטולים, מספרים, דבק.

מהלך השיעור

- א. התלמיד יקבל דפי בריסטול לבנים ודפי בריסטול שחורים.
- ב. התלמיד יתבקש להביע באמצעות מגזרות נייר בשחור ולבן את האופן שבו הוא תופס את המושג "חברות" לאחר הדיון שהתנהל בכיתה בעבודתו של עדי נס: התלמיד ידביק את הצורות השחורות על גבי הדף הלבן או להפך, וינסה לתאר באופן חזות מצבים שמזמן מפגש בין חברים, כגון: הקשבה, מתח, אלימות, תמיכה, אהבה וכד'.
- ג. העבודות יוצגו בכיתה ויתלו על הקיר.
- ד. התלמידים יקיימו דיון ושיח עמיתים על המוצג בעבודות. על המורה להדגיש את הערכים המבטאים חברות כפי שהם מתבטאים ביצירות התלמידים.

הצעות לעבודות לדוגמה מתוך "תולדות האמנות"

מאטיס, **מגזרות נייר**, מתוך הסדרה "Jazz", 1441.

קארה וולקר, **מגזרות שחור לבן והקרנות**, מתוך: Kara Walker. "Excavated from the Black Heart of a Negress", 2002.

מגזרות נייר מסורתיות:

מגזרת נייר יהודית, פולין 1664, צבעי מים ודיו על נייר.

פרטי מקור: מזרח, פולין, 1864, אמן: משה הרץ, צבעי מים ודיו על נייר, מגזרת נייר, אוסף אתנולוגי, מוזיאוני חיפה.

שיצור מס' 2

עדי נס: קין והבל

<http://lib.cet.ac.il/pages/imgviewl.asp?item=16952>

נושא השיעור: תחרותיות

רציונל

באמצעות ניתוח היצירה, התלמידים ידונו בשאלה אם תחרותיות היא ערך חיובי או שלילי.

יתקיים דיון קבוצתי בשאלה מתי התחרות תורמת ומתי היא מזיקה.

התלמיד יתקרב לעולמו הפנימי ויבחן את ערכיו האישיים כאדם בחברה לאחר התבוננות ביצירת האמנות.

אמצעי למידה

תהליך הלמידה יתבצע בחמישה מישורים:

1. תיאור מילולי של היצירה לפרטיה.
2. פעילות מידענית: הסיפור המקראי - הרקע והמידע הנוגעים ליצירת האמנות.
3. כתיבה - אילו תחושות מעוררת בך היצירה?
4. פרשנות - דיון קבוצתי.
5. יצירה בסדנה.

חומרים: שימוש בחומרים מגוונים - קשים ורכים, מחוספסים וחלקים, שטוחים ומעוגלים וכד'. קרטונים מסוגים שונים, אמצעים לחיתוך, לגזירה ולהדבקה, צבעי גואש, דבק פלסטי ועוד.

מטרות

1. התלמיד ילמד לנתח יצירת אמנות ולפרשה.
2. התלמיד ידון בסוגיות שונות העולות מהתבוננות ביצירת האמנות.
3. התלמיד יברר לעצמו את המושג "תחרותיות" ואת משמעותו לחייו.
4. התלמיד יברר עם חבריו את המרכיבים השונים של התחרותיות - החיוביים והשליליים, וילמד להביע דעה עצמית ולכבד את דעת זולתו.
5. התלמיד יפתח את עולמו היצירתי, את כושר החשיבה הקוגניטיבי והפרשני שלו ואת יכולת הביטוי האישית שלו באמצעות העיסוק ביצירה האמנותית.
6. התלמידים יבינו את הרצף ההיסטורי המקשר בין עבר להווה.

מהלך השיעור

- א. התלמיד יקבל מגוון חומרים בעלי תכונות מנוגדות, למשל: רך-קשה, חלק-מחוספס, כבד-קל וכד'.
- ב. התלמיד יתבקש להביע באמצעות שימוש בחומרים ניגודיים, ביצירה דו-ממדית או תלת-ממדית, את האופן שבו הוא תופס את המושג "תחרותיות" בעקבות הדיון שהתנהל בכיתה על עבודתו של עדי נס (בשלב הראשון, התלמיד יחבר משטחים באלכסונים ובזוויות המבטאים ניגודים או מתח, בשלב השני, הוא ינסה להגיע להרמוניה מהניגודים).
- ג. התלמיד יציב את עבודתו בחלל בדרך שתדגיש את הערכים שרצה לבטא.
- ד. העבודות יוצגו בכיתה (פסלים ואובייקטים המבטאים מתח וניגודיות). כל תלמיד יציג את רעיונותיו מילולית, ולאחר מכן יתקיים בכיתה דיון קבוצתי שיעלה למודעות את המושג "תחרותיות" ומושגים אחרים שעולים מהתבוננות ביצירות, כגון: הסכנה שבאלימות, קנאת אחים, שפיכות דמים, השלמה, פיוס, שיח לסובלנות ועוד. על המורה להדגיש את הערכים

הצורניים והחומריים המבטאים את נושא השיעור כפי שהם עולים מיצירות התלמידים. התלמידים ידונו בשאלות: מה נלמד מהחומרים ומהיצירות על עימותים בין ניגודים, אם ניתן להגיע להשלמה ולפיוס גם בין ניגודים, אם במקום קנאה ואלימות אפשר להשתמש ברגש אחר שיתרום לפיתוח חיובי של שני הצדדים.

הצעות לעבודות לדוגמה מתוך "תולדות האמנות"

ברתולומאו מנפרדי, **קין והבל**, שמן על בד, 1611 (Bartolomeo Manfredi, *Cain and Abel*). המוזיאון ההיסטורי, וינה.

Cain Kills Abel, oil painting by Bartolomeo Manfredi, c. 1600,

Kunsthistorisches Museum (Vienna)

אווה הסה, **אי סדירות של מטרונום**, טכניקה מעורבת, 1966 עזבון האמנית. (Eva Hesse, *Metronomic Irregularity*).

ריצ'ארד דיקון, **מוכה אלם**, פיסול בטכניקה מעורבת, אוסף מוזיאון טייט, לונדון, בריטניה (Richard Deacon, **Struck Dumb**, 1988).

שיעור מס' 3

עדי נס: רות ונעמי מלקטות

<http://mikranet.cet.ac.il/pages/imgviewl.asp?item=16960>

נושא השיעור: נאמנות

רציונל: התלמיד ידון בערך הנאמנות באמצעות ניתוח היצירה. התלמיד יתקרב לעולמו הפנימי ויבחן את ערכיו האישיים כאדם בחברה לאחר התבוננות ביצירת האמנות.

אמצעי למידה

תהליך הלמידה יתבצע בחמישה מישורים:

1. תיאור מילולי של היצירה לפרטיה.
2. פעילות מידענית: הסיפור המקראי - הרקע והמידע הנוגעים ליצירת האמנות.
3. כתיבה - אילו תחושות מעוררת בך היצירה? כיצד מובע ביצירה ערך הנאמנות?
4. פרשנות - דיון קבוצתי.
5. יצירה בסדנה.

מטרות

1. התלמיד ילמד לנתח יצירת אמנות ולפרשה.
2. התלמיד ילבן סוגיות ערכיות הנוגעות למושג "נאמנות" באמצעות למידת יצירות אמנות.
3. התלמיד יברר לעצמו את משמעות הערך "נאמנות".
4. התלמיד יברר עם חבריו במרכיבים השונים של הערך "נאמנות", וילמד להביע דעה עצמית ולכבד את דעת זולתו.

5. התלמיד יפתח את עולמו היצירתי, את כושר החשיבה הקוגניטיבי והפרשני שלו

ואת יכולת הביטוי האישית שלו באמצעות העיסוק ביצירה האמנותית.

6. התלמידים יבינו את הרצף ההיסטורי המקשר בין עבר להווה.

חומרים: תמונות וסרטונים מהאינטרנט, מחשב, תוכנות "צייר" (Paint), "פאואר

פוינט" (Power-Point) ו"מובי מייקר" (Movie Maker), מסכי הקרנה.

מהלך השיעור

א. התלמיד יתבקש לחפש באינטרנט מגוון ייצוגים חזותיים לערך "נאמנות".

ב. התלמיד יתבקש לבחור דימוי אחד מהדימויים שמצא ולצייר בהשראתו ציור אישי המבטא את משמעות המושג "נאמנות" עבורו. אפשר גם ליצור סרטונים, אנימציות ו"סטופ מושן" מהחומרים שנאספו מהאינטרנט בשימוש בטכנולוגיות דיגיטליות.

ג. החומרים שיצרו התלמידים יוקרנו במסכים במרחב בית הספר והכיתה.

ד. יתקיים דיון כיתתי ביצירות של התלמידים ויודגשו תחושות, רגשות, דעות ומחשבות הקשורות לנאמנות שעלו בהתבוננות ביצירות.

הצעות לעבודות לדוגמה מתוך "תולדות האמנות"

ברייטון ריברי, **סימפתייה**, שמן על בד, 1611.

גרנט ווד, **אמריקן גותיק**, שמן על עץ, 1431.

מארי קאסאט, **אמבט לילד**, שמן על בד, 1643.

יצור מס' 4

עדי נס: הגר

<http://mikranet.cet.ac.il/pages/imgviewl.asp?item=16955>

נושא השיעור: שוויון בין המינים

רציונל

התלמיד ידון בערך השוויון באמצעות ניתוח היצירה. התלמיד יתקרב לעולמו הפנימי ויבחן את ערכיו האישיים כאדם בחברה לאחר התבוננות ביצירת האמנות.

אמצעי למידה

תהליך הלמידה יתבצע בחמישה מישורים:

- א. תיאור מילולי של היצירה לפרטיה.
- ב. פעילות מידענית: הסיפור המקראי - הרקע והמידע הנוגעים ליצירת האמנות.
- ג. כתיבה - התלמיד יתאר בכתיבה את סיפור הגר ויקשר בין יצירתו של עדי נס לסיפור המקראי, התלמיד יתאר את רגשותיו ואת תחושותיו ביחס לסיפור וליצירה.
- ד. פרשנות - דיון קבוצתי.
- ה. יצירה בסדנה.

מטרות

1. התלמיד ילמד לנתח יצירת אמנות ולפרשה.
2. התלמיד יתחבר לעולמו, לרגשותיו ולתחושותיו באמצעות ניתוח יצירת האמנות.
3. התלמיד יפנים ערכים רצויים באמצעות עיסוק באמנות.

4. התלמיד יברר את משמעות הערך "שוויון בין המינים" עבורו.
5. התלמידים יבררו עם חבריהם מרכיבים שונים של המושג "שוויון בין המינים", וילמדו להביע דעה עצמית ולכבד את דעת זולתם.
6. התלמידים יפתחו את עולמם היצירתי, את כושר החשיבה הקוגניטיבי והפרשני שלהם ואת יכולת הביטוי האישית שלהם באמצעות העיסוק ביצירה האמנותית.
7. התלמידים יבינו את הרצף ההיסטורי המקשר בין עבר להווה.

חומרים: עיתונים, ז'ורנלים, כרזות מהאינטרנט, בריסטולים, מרקרים, צבעי פנדה, צבעי עיפרון, צבעי מים, מכחולים, מספריים, דבק, שבלונות טקסט, מדבקות.

מהלך השיעור

- א. התלמידים יתבוננו בכרזות המעודדות שוויון בין המינים.
- ב. התלמידים ייצרו כרזה המשלבת טקסט ודימוי שמטרתה עידוד לשוויון בין המינים.
- ג. הכרזות ייתלו במסדרון בית הספר בלוויית טקסט המסביר את משמעותן.
- ד. התלמידים יקיימו דיון ושיח עמיתים על המוצג בכרזות, על הערכים המתנגשים שעלו ביצירות ועל עמדתם בנושא. על המורה להדגיש את הערכים המבטאים את נושא השיעור כפי שהם עולים מיצירות התלמידים.
- ה. אפשר לקיים הפעלה, תערוכה או יום עיון בנושא ולהרחיב את הדיון לכלל אוכלוסיית בית הספר.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת המחול
בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת המחול

מורשת וזהות

כתיבה: לירון לבינגר - מדריכה.

אוכלוסיית יעד: כיתה ז'

רציונל

יחידת ההוראה במחול המוצגת כאן עוסקת בנושא "זהות אישית - חוליה בשרשרת הדורות", נושא הנלמד בכיתות ז' כחלק מהתכנית הממלכתית. פרקי היחידה מציעים עיבוד לתכנים הכלליים באמצעות תנועה.

היחידה בנויה בשלבים: התמקדות בפרט הרוקד, בשמו ובמשפחתו; התמקדות במשפחה ובקהילה הקרובה; התמקדות בזהות הקיבוצית ובמורשת היהודית.

תהליכי הלמידה מבוססים על חקר אישי מקדים של כל אחד מהלומדים בביתו ובקרבת משפחתו ועל התנסויות תנועתיות בהרכבים שונים (יחיד, זוגות, קבוצת רוקדים) ומשולבים בהם יצירות מובנות המסכמות את החומר הנלמד ומרכזות אותו. הלמידה מבוססת על ההנחה כי העיסוק באלתור בחלל הסטודיו מעורר שאלות רבות ביחס לזהות האישית ולעשייה האישית, וכי הוא מחדד תהליכים שעובר התלמיד בשיעור ומשקף תהליכים אלו.

ביחידת ההוראה המוצעת, ארבעה פרקים. הפרקים מדגישים את הערכים שבליבת הזהות האישית והלאומית. עיסוק בנושאים אלה באמצעים מחוליים מזמן ללומדים אפשרות לחקר עמוק של זהותם ומאפשר להם להביע רגשות, מחשבות ויכולות אישיות.

התהליך כולו מכוון לפיתוח המוטיבים השונים לכדי יצירה אישית העוסקת במורשת ובהווה. יצירה הבנויה מקטע סולו או שיש בה קטע תנועתי אישי, יצירה המבוססת על החומרים שנלמדו והשומרת על העקרונות שנלמדו בשיעור. במהלך העבודה, במהלך השיעור עצמו ועם סיומו, המורה מוזמן לשקף לתלמיד רגעים שבהם עלה הנושא הערכי הנלמד ושהם ביטאו התלמיד את הבנתו את הנושא. התלמיד יתעד את הרגעים ברישום בדף, והמורה יאסוף את

הדפים האלו מכל התלמידים ויצור מהם קולאז' או אלבום שיציג את הקבוצה ואת כל אחד מהפרטים בה.

מטרות

1. הכרת המורשת המשפחתית.
2. פיתוח היכולת לחקור נושא באמצעות אלתור בתנועה.
3. פיתוח היכולת לביטוי יצירתי באמצעות שפת המחול.
4. פיתוח לומד סקרן וחוקר, המסוגל להביא לידי ביטוי את מחשבותיו, את רגשותיו ואת יכולותיו האישיות.
5. בירור הזהות האישית מול הקבוצה באמצעות שיח על סיטואציות ערכיות שעלו בשיעור.
6. מתן כלים להתמודדות של היחיד ושל הקבוצה עם קונפליקטים ועם אתגרים.
7. חשיפת התלמיד ליצירות מתחומי אמנות נוספים (מוזיקה - בפסקול השיעור, ספרות ועוד).

זהות ומורשת	זהות	מורשת	זהות	
מחויבות למדינה	סביבה קרובה	מוצא המשפחה	השם שלי	הנושא החוץ-מחולי
עבודה בשילוב חפץ	עבודה בשילוב תמונה ועיסוק ברגשות	תנועה ועצירה	עבודה תנועתית בשילוב מלל	הנושא התנועתי

שיעור מספר 1

הזהות	
השם שלי	הנושא החוץ-מחולי
שמות פרטיים: מה משמעות שמי? מי נתן לי את השם? למה? חלוקת השם להברות.	שאלות בהקשר לנושא החוץ-מחולי
עבודה תנועתית בשילוב מלל.	הנושא התנועתי
א. עמידה במעגל: • מחיאת כף שעוברת מתלמיד לתלמיד	מהלך השיעור (הצעות לפעילות)

• אפשר לשנות כיוון העברה • העברת מחיאת כף + קול • העברת קול + תנועה • שינוי מקום על קו המעגל ב. הליכה חופשית בחדר: • התרחקות זה מזה • התקרבות ללא מגע • לעבור בין שניים תוך כדי הליכה ג. פגישה עם בן זוג ואמירת שם: פגישה עם בן זוג ואמירת שם בן הזוג ד. חלוקה לשתי קבוצות: • חברי קבוצה אחת מתקדמים במרחב ואומרים את שמותיהם בחלוקה להברות. • חברי הקבוצה השנייה מגיבים בתנועה להברות השונות הנאמרות. ה. אלתור תנועה בהברות של השם. ו. כל תלמיד מספר על השם שלו לבן זוג. ז. על בן הזוג לבחור נושא או מילה עיקרית מתוך הסיפור ולתרגם לתנועה או לרצף תנועתי. ח. הצגת סיפורים וקטעים.	
א. יצירת משפט תנועתי בהברות של השם - תנועה לכל הברה ובניית רצף של הברות לאו דווקא לפי הסדר. ב. יצירה של רצפים מתוך הסיפורים.	תוצרים מצופים ומשוב

שיעור מספר 2

מורשת	
מוצא המשפחה	הנושא החוץ-מחולי
שיח על המוצא של התלמיד וחקר המוצא.	שאלות בהקשר לנושא החוץ-מחולי
תנועה ועצירה	הנושא התנועתי

א. להכין לשיעור תנועת ריקוד או משפט תנועתי המשולבים במחווה האופיינית למקום שממנו הגיעה משפחת התלמיד, כולל מלל על ההקשר. ב. תנועה ועצירת איבר אחד או יותר בצירופים שונים. ג. ביצוע המחווה באופנים שונים: שכיבה, עמידה, ישיבה, אגב התקדמות, אגב גלגול, אגב נפילה וכד'. ד. לבחור ארבעה מהאופנים שהתנסו בהם ולבצע אותם בשמונה ספירות, עצירה, שמונה ספירות. ה. דו-שיח בתנועת המחוות ובעצירה. ו. חזרה לעבודה אישית - תנועה במרחב ועצירה בשילוב בין המחווה לאלתור חופשי. ז. שינויים במקומות שבהם עוצרים. ח. שינויים בטווח התנועה ובכיוונה. ט. יחסים בין מוזיקה לשקט ובין תנועה לעצירה. י. חצי קבוצה מאלתרת וחצי קפואה כפסל. יא. בזוגות - אלתור בשלושה חלקים: • חלק ראשון: אלתור של הריקוד הישן בלבד. • חלק שני: אחד עוצר, שני מאלתר חומר חדש עם המחוות. • חלק שלישי: חומרים חדשים בלבד. יב. התבוננות בזוגות (אפשר ליצור מבנים שונים לשילוב של עצירה ושל ישן וחדש בדואטים).	מהלך השיעור (הצעות לפעילות)
א. יצירת משפט תנועתי המשלב בין הישן לחדש. ב. אלתור משותף. ג. בנייה של דואט סביב האלתור.	תוצרים מצופים ומשוב

שיעור מספר 3

סביבה קרובה	
זהות	הנושא החוץ-מחולי
מקום שאני אוהב בסביבה הקרובה: מה אני אוהב בו? איך הוא נראה למי שלא מכירו?	שאלות בהקשר לנושא החוץ-מחולי
עבודה בשילוב תמונה + עיסוק ברגשות דרך תנועה. כל תלמיד מצלם תמונה של מקום המשמעותי לו בשכונה.	הנושא התנועתי
א. התבוננות בתמונה - לחשוב על מילה אחת המתארת את הרגש למקום המצולם. ב. במעגל: המורה אומר מילה המבטאת תחושה, וכתגובה כל פעם תלמיד אחר נכנס למעגל ומתרגם את המילה לתנועה או לרצף תנועתי. אפשרות אחרת - תלמיד נכנס למעגל ומבצע רצף תנועתי, יתר התלמידים מתרגמים את הרצף לרגש. ג. הסתובבות בחדר בין התמונות של כולם. ד. עצירה ליד תמונה, אלתור במרחב המבטא תחושות שמעלה המקום. ה. נחלק את התמונה בדמיון לשלוש רמות גובה ונאפיין כל רמת גובה תנועתית בהקשר לתמונה. ו. למידה בהתבוננות: חלוקה לקבוצות - קבוצה צופה וקבוצה מאלתרת. החלפת תפקידים. ז. בניית משפט תנועתי לאחת מהתמונות שהוצגו. ח. כל אחד ניגש לתמונה שלו ומאלתר בהקשר אליה (אפשר להנחות את תהליך האלתור). ט. יצירת משפט תנועתי נוסף בהקשר לתמונה האישית. י. מפגש בין משפט תנועתי שיצר המצלם לבין משפט תנועתי שיצר תלמיד שאינו מכיר את המקום המצולם.	מהלך השיעור (הצעות לפעילות)
אטיוד קצר המשקף את המקום.	תוצרים מצופים ומשוב

שיעור מספר 4

זהות ומורשת	
מחויבות למדינה	הנושא החוץ-מחולי
ישיבה במעגל, כל תלמיד בתורו אומר: "ישראל בשבילי היא...."	שאלות בהקשר לנושא החוץ-מחולי
עבודה בשילוב חפץ - כל תלמיד מביא מהבית חפץ המתקשר בעיניו לזהות ישראלית.	הנושא התנועתי
א. הנחת חפצים במפוזר בחלל החדר. ב. הסתובבות בין החפצים. ג. הגדרת אופני תנועה המתקשרים לאפיונים של החפצים השונים. ד. עמידה על תכונות של חפץ מסוים ועל השפעתן על התנועה. ה. אלתור - תכונות החפץ. ו. אלתור - משמעות החפץ ברמה הרגשית. ז. פגישה עם החפץ ופרדה ממנו באיכויות תנועה שונות. ח. השפעה הדדית: אני פועל על החפץ והוא פועל עליי.	מהלך השיעור (הצעות לפעילות)
א. אלתור ובנייה: הגדרת יחסים ובניית ריקוד סולו או דואט, רקדן חפץ. ב. צפייה בשתי עבודות בו בזמן והשוואה ביניהן.	תוצרים מצופים ומשוב

תוצרים אפשריים לסיכום יחידת הלימוד
פיתוח המוטיבים השונים לכדי יצירה אישית העוסקת במורשת ובזהות, בשמירה על העקרונות שנלמדו בשיעור.
עבודה בקבוצות - חיבור ריקוד קבוצתי לאחד מהנושאים שבהם עסקנו.
שיקוף - אגב השיעור ובסיומו - של רגעים שבהם כל תלמיד תיאר את הנושא החוץ-מחולי והגיע להבנה ביחס אליו, לתאר את הרגעים בכתיבה בדף, לאסוף את הדפים וליצור מהם קולאז' או אלבום אשר יציג את הקבוצה ואת הפרטים שבה.
קיום ערב להצגת התוצרים.
הקראת קטעים אשר כתבו התלמידים, הצגת תהליך אלתור, הצגת תהליכים תנועתיים שנוצרו בשיעורים.
אפשר להזמין אנשים שהיו שותפים לתהליך הלמידה, לדוגמה הורים או סבים וסבות, וליצור בתהליך משותף אתם.
שיח בנושא הזהות והתנסות חוויתית בתנועה - אישית וקבוצתית.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת המוזיקה

שילוב ערכים בהוראת המוזיקה
יחידה בתכנית "שירים ושורשים"

כתיבה: ד"ר יעל שי - מפמ"ר מוזיקה; רנה כלף - מדריכה ארצית במוזיקה



שירים ושורשים

הגישה שבבסיס התכנית רואה בפיוט מרכיב מרכזי בתרבות היהודית. הדגש בתכנית הוא בהיבט המוזיקלי של הפיוט, בגישה אתנומוזיקולוגית ורב-תחומית, בהכרת המורשת התרבותית של קהילות ישראל השונות ובהפנמת ערכי המורשת.

השירה, אבן יסוד בכל תרבות מוזיקלית ובכל לימוד מוזיקלי, היא השער שדרכו נכנסים התלמידים לעולמו העשיר של הפיוט; הם עוברים מסלול חווייתי הכולל משימות מגוונות, מהנות ומאתגרות שמחברות אותם לכל פיוט ופיוט, מאפשרות להם לשיר את הפיוט ובסופו של תהליך - להכיר את תרבות הקהילה שאליה נחשפו ולהוקיר אותה.

למידת כל פיוט תכלול משימות העוסקות בתוכן הפיוט ומשימות העוסקות במוזיקה של הפיוט. לבד ממשימות אלה, נכתבו עבור כל פיוט משימות המחברות את תכני הפיוט לעולמם של התלמידים כמו גם לערכים שעליהם גדלו. המושגים שנלמדים מחולקים לשלושה תחומים: מושגים מורשתיים (מושגים הקשורים למעגל השנה ולמעגל החיים של העם היהודי), מושגים מוזיקליים ומושגים ספרותיים.

כאמור, התכנית "שירים ושורשים" נכתבה בראייה רב-תחומית, והיא עונה למטרות התכנית "זהות אישית - חוליה בשרשרת הדורות".

נושא היחידה: הקהילה הספרדית-ירושלמית

בחרנו להציג במערך זה את הקהילה הספרדית-ירושלמית. שורשיה של קהילה זו בספרד, בתקופת תור הזהב, והתהוותה נמשכת, בעיקר, בקהילות שגלו מספרד ושהתפצלו לשלושה מקומות: ירושלים, טורקיה וחלב (סוריה). קהילה זו עשירה בפיוטים שנשתמרו מימי הביניים ובפיוטים נוספים שחברו במהלך השנים בסגנון דומה. לקהילה זו מורשת ציונית, יהודית, תרבותית, חברתית וערכית עשירה. התוודעות לגיבושה של קהילה רב-תרבותית זו מזמנת התייחסות ליחסי גומלין בין קהילות, לתרבויות מוזיקליות ולקשר שבין העבר, ההווה והעתיד.

מטרות היחידה

(המטרות הללו משותפות לכל ארבעת השיעורים שיוצגו ביחידה זו)

- התלמידים יתוודעו לתהליך התהוותה של קהילה, להיסטוריה של הקהילה, ליחסי הגומלין בין קהילות שנוצרו במקומות שונים ולהשפעתן זו על זו.
- התלמידים ילמדו לזהות את המסורת המוזיקלית המובעת במוזיקה שלה הם מאזינים. התלמידים יתנסו בהאזנה פעילה המאתגרת אותם לזהות את המסורת המוזיקלית, שהיא חלק מתרבות המושפעת מסביבתה. בדרך זו ילמדו לכבד את מורשתם ויפתחו סובלנות למורשת התרבותית של חבריהם.
- התלמידים יתמודדו עם שאלות ערכיות הקשורות במקומו של הפיוט במורשת היהודית.
- התלמידים ילמדו את הפיוט בהקשר רב-תחומי.
- התלמידים יצברו מידע באמצעות למידת חקר מונחית - למידה שמשלבת חקר של קשרי הגומלין בין המוזיקה לטקסט (יפורט בהמשך).
- התלמידים ידונו בנושאים הקשורים ליהדות ולציונות, בדגש בתרומתה של המוזיקה לגיבוש זהותם.
- התלמידים יעמיקו את הכרתם את השפה העברית.

שיעור ראשון

נושא השיעור: חשיפה ראשונית לקהילה הספרדית-ירושלמית

גלגול של פיוט על ציר הזמן

דוגמות לשאלות:

- על אילו מקורות יהודיים מתבסס הפיוט? היכן הוא מופיע?
- מיהו הפייטן?
- הפיוט על ציר הזמן - עבר, הווה ועתיד.
- אילו אמצעים ספרותיים קיימים בפיוט ומה משפיע על התהוותו?

ספרד-ירושלים: היבט היסטורי

- תור הזהב התרבותי בספרד.
- תחילת הנצרות.
- גירוש ספרד.
- התפצלות האומה היהודית.
- התייחסות לשלוש קהילות יהודיות שבונות את הקהילה הספרדית-ירושלמית - ספרד, טורקיה, סוריה.

האזנה לשלושת הפיוטים הבאים ברצף (מצ"ב קישורים לצפייה בביצוע הפיוטים ולהאזנה לפיוטים)

רפא צירי - ספרד

<http://www.piyut.org.il/tradition/287.html?currPerformance=324>

חדש כקדם ימינו - טורקיה

<http://www.piyut.org.il/tradition/372.html?currPerformance=867>

<http://www.piyut.org.il/textual/56.html>

- לאיזו קהילה מבין השלוש (ספרד, טורקיה, סוריה) משויך הפיוט?
- אילו אלמנטים בפיוט לימדו אתכם על הקהילה שבה נוצר?
- מה הקשה עליכם להחליט לאיזו קהילה שייך הפיוט?
- מה משותף לכל הפיוטים ובמה ייחודו של כל אחד מהם?

בשלושת השיעורים הבאים נלמד על כל אחד מהפיוטים באמצעות סרגלי החקר: ספרותי, מוזיקלי וקשר בין מוזיקה וטקסט לצורך הוראת הפיוט בדרך משמעותית.

את סרגלי החקר פיתח צוות הכתיבה של תכנית "שירים ושורשים" והם מופיעים בספר השלישי של התכנית.

הרעיון בסרגלי החקר הוא לזהות נושאים מוכרים בפיוט ולבצע חקר ראשוני אגב האזנה לפיוט ואגב מעקב אחר מילותיו. התלמיד אקטיבי, חוקר ומעורב בתהליך ומבין את שעליו לחקור. המורה מארגן את המידע שמעלים התלמידים, מחדד את ההבנה בו, מאתגר את התלמידים בשאלות עומק ומיקוד, מוסיף אינפורמציה ומועשר מידיעותיהם של התלמידים (מצ"ב סרגלי החקר).

ההיבט הערכי של הפעילות בסרגל חקר

- הבנה של כל אחד מהתלמידים את הידע שלו ותרומה של כל תלמיד לכיתה כולה.
- דיון שבו כל אחד מהתלמידים מביע את דעתו בנושא זהות וערכים בהקשר לנושאים בשיעור שנכנסו ללב. דיון פורה אפשרי רק כאשר ניתנת לכל אחד מן התלמידים ההזדמנות לגלות בעצמו את המאפיינים של הפיוט באמצעות שימוש בסרגלי החקר מבלי להיות מושפע מאחרים.

שיצור שני

נושא השיעור: "רפא צירי" - ספרד, הוראת הפיוט באמצעות סרגלי החקר

"רפא צירי"

האזנת חקר: נאזין לפיוט ואגב האזנה נזהה את מאפייניו באמצעות סרגלי החקר.

נאזין לפיוט פעמים מספר, זאת על מנת לאפשר לתלמידים להתמקד ולהעמיק ברבדים שונים בהאזנות החוזרות.

מהלך השיעור

דיון פעיל בקבוצה לפי הממצאים שעלו בסרגלי החקר.

במהלך הדיון, נתמקד בתוכנו של הפיוט, העוסק ב**ביקור חולים**, ובשאלות אלו:

אילו ערכים מעלה הפיוט? מה מידת הרלוונטיות של ערכים אלו לחיינו? מה תוכלו ללמוד מן הפיוט?

בקהילה הספרדית, מקבלים כל אדם שחזר לבית הכנסת לאחר תקופה ארוכה של מחלה בפיוט "רפא צירי". אם האדם נמצא זמן רב בביתו ואינו יכול להגיע לבית הכנסת, באים לבקרו בביתו ובפתח הבית שרים לו את הפיוט.

מה דעתכם על מנהג זה? האם כדאי לאמץ את הרעיון שבו לחיינו? כיצד?

המלצות לפעילויות נוספות

- אפשר להציע לתלמידים לשיר את הבית הראשון של הפיוט לתלמיד או למורה אשר הבריא ממחלה.
- אפשר להציע לתלמידים לחבר פיוט או שיר קצר ולשלוח לחבר או למורה אשר הבריא ממחלה.

לומדים לשיר את הפיוט

הוראת השירה של הפיוט, הבהרת מבנה הפיוט, תכניו של הפיוט וההקשרים שבין המוזיקה לטקסט.

יוקדש מקום להבנה לעומק של השפה העברית.

סיצור *fe* ורפיצי

נושא השיעור השלישי: "חדש כקדם" - טורקיה, הוראת הפיוט באמצעות סרגלי החקר

נושא השיעור הרביעי: "למה הקץ" - חלב (סוריה), הוראת הפיוט באמצעות סרגלי החקר

מהלך השיעורים

מהלך שיעורים אלו יהיה בדומה למהלך השיעור בפיוט "רפא צירי".

בכל השיעורים, ידגים המורה בשירה או בנגינה, שלו או של תלמידיו, קטעים מתוך הפיוט על מנת לחדד את ההבנה שלו באמצעות "ביצוע חי" שמוסיף עושר רב לשיעור. בשיעור האחרון, נביא דוגמה לביצוע עכשווי של הפיוט "למה הקץ", ונבצע אותו בנגינה ובשירה.

שני הפיוטים נכתבו בגלות ושניהם עוסקים בגעגועים של עם ישראל הפזור בגלות למולדתו. אגב לימוד שירת הפיוט, נתייחס גם לתכניו. שירת הפיוט תעשה בצורה שתביע את הגעגועים לארץ ואת הערגה לה.

נדון עם התלמידים בשאלות אלו:

- האם חשתם תחושת געגוע? למי התגעגעתם? פרטו.
- למה מתגעגע המשורר? התוכלו להסביר מדוע?
- מה מלמדת העובדה שהפיוט נשמר בקהילה לאורך הדורות?

תוצרים מצופים

- התלמידים יכירו את תוכן הפיוטים וישירו אותם בהבעת התוכן באמצעות השירה.
- התלמידים יכירו את הפיוט על רבדיו השונים בהקשר לתרבות שבה הוא צמח.

- התלמידים יתנסו בדיון על הפיוט המתבסס על סרגלי החקר, ויפתחו כלים לדיון תרבותי ומכבד.
- התלמידים ידונו בסוגיות ערכיות העולות מהפיוטים, דיון זה יקשר את התוכן הנלמד לעולמם של הלומדים.
- התלמידים יעמיקו את ההיכרות עם חבריהם לכיתה באמצעות מידע על קהילות מוצאם.
- התלמידים ייחשפו לתרבות עמם ולעושר השפה העברית באמצעות הוראת הפיוט.
- התלמידים יעמיקו את הקשר שלהם למורשת קהילתם ויכבדו את המורשת של חבריהם.
- באמצעות הוראת הפיוט, יתחזק הקשר הבין-דורי בין התלמידים להוריהם ולסבים וסבות שלהם.

משוב

בסעיף זה נפרט מדדים למשוב מהשטח שעל-פיו נוכל לבדוק עד כמה הופנמו התכנים המוזיקליים והערכיים:

- מספר התלמידים ששרים את הפיוטים.
- איכות השירה.
- היכולת לשמר בביצוע השירה אלמנטים הקשורים לסגנון השירה בתרבות שבה נוצר הפיוט.
- מידת רצונם של התלמידים ללמוד נושאים נוספים הקשורים בעמם ובמורשתם.
- תגובות התלמידים לתרבויות מוזיקליות חדשות.
- גיבוש הזהות של כל תלמיד ותלמידה.
- איכות התקשורת החברתית בכיתה.
- צורת התנהלות הדיונים בכיתה.

את סרגלי החקר פיתח צוות הכתיבה של הספר "שירים ושורשים 3", והם מופיעים בנספח לספר.

סרגלי חקר

- סרגל חקר מוזיקלי
- סרגל חקר ספרותי
- סרגל חקר - קשר בין מוזיקה לטקסט

סרגל חקר ספרותי

צורה

- ☐ אקרוסטיכון
- ☐ חרוז מבריח
- ☐ חריזה פנימית
- ☐ משפט הבנוי משתי צלעות (דלת וסוגר)
- ☐ מדריך
- ☐ בתים
- ☐ מחרוזות

פונקציה

- ☐ שבת
- ☐ מעגל השנה
- ☐ מעגל החיים
- ☐ כל עת

סרגל חקר מוזיקלי

ביצוע

- ☐ שירת יחיד
- ☐ שירת מענה
- ☐ סולנים מתחלפים
- ☐ קהל / קבוצה
- ☐ מקהלה
- ☐ קולי (בלא ליווי כלי)
- ☐ קולי בליווי כלי

מבנה

- ☐ תקסים
- ☐ מוואל
- ☐ הברות חסרות משמעות
- ☐ מבנה חזרתי (סטרופי)

סרגל חקר - קשר בין מוזיקה לטקסט

קשר מבני בין המבנה המוזיקלי לבין המבנה הספרותי

☐ יחידה מוזיקלית חופפת לשורה בפיוט

☐ יחידה מוזיקלית חופפת לבית

☐ יחידה מוזיקלית חופפת למחרוזת

☐ אין חפיפה בין המבנה המוזיקלי לבין המבנה הספרותי

קשר בין צליל והברה

☐ צליל אחד להברה אחת

☐ שני צלילים ויותר להברה אחת

קשר הבעתי בין המוזיקה לבין תוכן הפיוט

☐ קיים קשר הבעתי בין המוזיקה לבין תוכן הפיוט

☐ אין קשר הבעתי בין המוזיקה לבין תוכן הפיוט

☐ המוזיקה מעבירה נאמנה את תוכן הפיוט

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת המוזיקה
בחינוך הממלכתי-דתי

שילוב ערכים בהוראת המוזיקה

ערכים ואמנויות

**כתיבה: איילה רייכרט - ממונה קוריקולרית ותו"ל אגף אמנויות ומפ"א על המוזיקה
בחמ"ד**

"עם שאין לו עבר, אין לו הווה

ועתידו לוט בערפל"

(יגאל אלון)

**יחידה בנושא "שיר המעלות" ו"שיבת ציון" - היא שיבתם של גולי ציון
מגלותם בבבל**

רציונל

ביחידת הוראה זו, המורים למוזיקה יתייחסו לטקסט המוזיקלי ולטקסט המילולי בהקשר
לנושא "זהות אישית - חוליה בשרשרת הדורות".

"שיר המעלות", המיוחס לדוד המלך, נבחר לייצג את השילוב של טקסט מתקופה מוקדמת
בחיינו. המלודיה שנכתבה לשיר במאה הקודמת והמלודיה החדשה שנכתבה במאה שלנו
יוצרות הדגמה מובהקת של חיבור החוליה בשרשרת.

שיר המעלות השביעי ברצף שירי המעלות שבתהלים עוסק בזהות של עם ישראל כעם המחובר לציון. רוב המפרשים פירשו ששיבת ציון המוזכרת במזמור היא שיבתם של גולי ציון מגלותם בבבל.

לפי פירוש זה, אנו יכולים לראות את החיבור בין הזהות האישית של כל אחד מעם ישראל והזהות של העם בכללו, ואת החיבור של עם ישראל לשרשרת הדורות - שממנו נובעת התקווה לקיבוץ הגלויות לארץ ישראל בעתיד: "שובה ה' את שביתנו כאפיקים בנגב".

אפשר לראות את החיבור המוזיקלי לטקסט בבחינת שתי מלודיות - האחת נכתבה בתחילת המאה הקודמת בסגנון המנוני (בביצוע של חזן הוצעה להיות המנון לאומי), השנייה נכתבה בשנים האחרונות בסגנון של שיר עממי.

המלודיות, השונות באופיין זו מזו, נותנות את הפרשנות שלהן לטקסט ומבטאות שתי זוויות הסתכלות עליו. המשותף לשתי המלודיות הוא היותן תפילה.

מטרות

1. התלמידים יפנימו ערכים הקשורים בשיבת ציון באמצעות לימוד המזמור "שיר המעלות".
2. התלמידים יכירו שני ביצועים שונים של המזמור בהקשר לתקופות שונות.
3. התלמידים ישוו בין שני הביצועים וידונו בהשפעת המלודיה על הטקסט ובהקשרה לתקופה שבה נוצרה.
4. התלמידים יכירו מושגים מוזיקליים חדשים.
5. התלמידים יבצעו את "שיר המעלות" על-פי הפרטיטורות המצורפות.

איצ'ק'ס 1

שיר המעלות (פתיחה באמצעות קישור)

נושא השיעור: "שיר המעלות" - תהלים קכו / לחן: פנחס מינקובסקי

שיר המעלות / תהלים קכו, לחן: פנחס מינקובסקי

ביצוע 1: יוסלה רוזנבלט (פתיחה באמצעות קישור)

ביצוע 2: עמית ליסטוונד (פתיחה באמצעות קישור)

עיבוד: לאה אולשר

Cm Fm Cm Fm G Cm Fm Cm Fm G7 Cm Bb

Soprano
למים - חו-כ נו-י-י ה יון צי בת - שי את ס-ש-ה ב שו-ב לות ע-מ-ה שיר
גב - נ - ב קום פי - א - כ נו-תי שבי ת א שם ה בה-שו

Tenor
Eb Ab Eb Eb Cm Fm Ab G Cm Bb

S
נח רי נו ג לשו ו נו פי ק חו-ש לא מ' ז א
רו קצו רי נה מעה ד ב מים נור ה

T
Eb Ab Eb Eb Cm Ab Eb Bb Eb

S
לה א עם שוח-ע-ל ס ש-ה גדול ה יים - נו ב מדו יא ז א
רע - ? ה שד מ שא - נו כה ב ו לד לו-ה

T
Ab Fm Eb Fm Cm G7 A(Cm)

S
רים שמו נו יי ה נו מ-ע שות-ע-ל ס ש-ה גדול ה
תיו מו-לו א שא נו נה-רי ב בוא י בוא

T
S 13

שיר המעלות בשוב ה' את שיבת ציון היינו כחולמים, אז ימלא שחוק פינו ולשוננו רינה, אז יאמרו בגויים הגדיל ה' לעשות עמנו היינו כחולמים, שובה ה' את שביתנו כאפיקים בנגב, הזורעים בדמעה ברינה יקצורו, הלוך ילך ובכה נושא משך הזרע, בא יבוא ברינה נושא אלומותיו.

רקע לשיר

זהו שיר המעלות השביעי שבספר תהלים, והוא נחלק לשני חלקים שווים:

חלק א' נפתח ב"בשוב ה' את שיבת..." וחלק ב' מתחיל ב"שובה ה' את שביתנו...".

חלק א' מדבר בלשון עבר, ואילו חלק ב' בלשון בקשה או בלשון עתיד.

רוב המפרשים פירשו ששיבת ציון המוזכרת במזמור היא שיבתם של גולי ציון מגלותם בבבל.

את "שיר המעלות" נוהגים לומר לפני ברכת המזון בשבת, ביום טוב ובכל יום שאין אומרים בו תחנון, וכן בסעודות מצווה.

את הלחן כתב אחד מגדולי החזנים של תקופתנו יוסלה רוזנבלט.

מאפיינים מוזיקליים

הביצוע שנשמע הוא של חזן (שהוא ילד), מקהלה ותזמורת.

הבית הראשון מבוצע בצורה לירית ושקטה, לעומת הבית השני המעובד כשיר לכת. הבית הראשון כתוב בסולם דו מינור, ואילו בבית השני יש מודולציה לרה מינור.

פסוק א' מתחיל בטוניקה ומסתיים בה.

פסוק ב' מתחיל בדומיננטה, אולם בהרמוניה מז'ור: מי במול מז'ור, היינו הסולם המקביל.

פסוק ג' הוא מעין וריאנט מצומצם של הפסוק השני מבחינה מלודית וגם מבחינה הרמונית.

פסוק ד' הוא נקודת השיא של השיר והוא מתחיל בצליל טוניקה גבוה באוקטבה, והוא מאופיין בצעדי סקונדות.

את השיא מבליטה ההרמוניה הייחודית שלו - הדרגה השישית מז'ורית, לה במול מז'ור.

הצעות למהלך השיעור

- התלמידים ישוחחו על הקשר שבין המוזיקה לטקסט ועל תרומתם זה לזה.
- התלמידים ישירו את השיר באופן זה:

ארבע שורות ראשונות על-ידי כולם - טוטי.

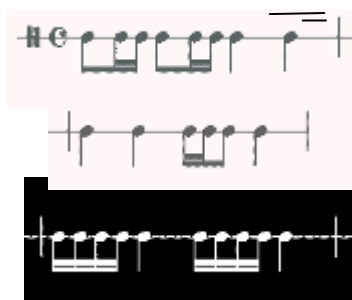
סולן א' - שורות 5-6.

סולן ב' - שורות 7-8.

סולן ג' - שורה 9.

טוטי בשורה אחרונה.

- ליווי הבית השני בשיר באוסטינו ריתמי. הכיתה תתחלק לשלוש קבוצות.
- כל קבוצה תנגן חלק אחר ותבצע את המוטיב שלה:



שורות 1-4: ט-ט ט-ט טא טא

שורות 5-6: טא טא ט-ט ט ט

שורות 7-10: טפ טפ ט טפ טפ ט

שיצור מס' 2

נושא השיעור: "שיר המעלות" - תהלים קכו / לחן מיוחס לפינחס מינקובסקי

הצעת תזמור: אילנה שרגו

The musical score is arranged for Soprano Recorder, Glockenspiel, Bells, Triangle, and Timpani. It consists of three systems of staves. The first system (measures 1-4) shows the Soprano Recorder playing a melody, the Glockenspiel providing harmonic support, and the percussion instruments (Bells, Triangle, Timpani) playing a rhythmic pattern. The second system (measures 5-8) continues the melody and accompaniment. The third system (measures 9-12) features a repeat sign and a key signature change to D major. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings like 'simile'.

הצעות למהלך השיעור

- הכיתה תתחלק לשתי קבוצות: קבוצה א' תשיר את מנגינת השיר, וקבוצה ב' תשיר או תנגן את הקול השני.
- הכיתה תבצע את התזמור לפי ההצעה שלעיל.

שיעור מס' 3

נושא השיעור: "שיר המעלות" - תהלים קכו / אהרן רזאל

היינו שמחים - שיר המעלות / תהלים קכו, לחן: אהרון רזאל

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five staves of music. The lyrics are in Hebrew, and guitar chords are indicated above the notes. Red lines connect the lyrics to the corresponding notes.

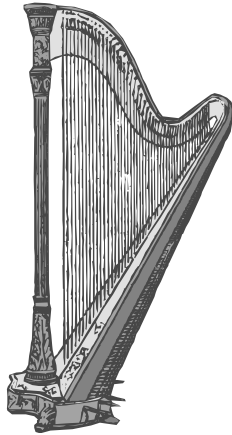
Staff 1: Voice part. Chords: Em, D, C, Bm, Em. Lyrics: שִׁידָּה - מַעַל לֹות שׁוֹב - הַ שֵׁם -

Staff 2: Chords: G, D, C, Em (with a triplet), G, D, C, Em. Lyrics: אֵל לֹא - מִי שֵׁן - חֹקֵק נִגְזַר - לִשְׁוֹנוֹ נִה -

Staff 3: Chords: G, C, Bm, E, Bm. Lyrics: אֵל מִרוֹ - יָם - גּוֹלֵם הַ הַגּוֹלֵל לֵעַ - עַם שׁוֹת לֹה -

Staff 4: Chords: E, Bm, G7+, C6, Em, D. Lyrics: הַגּוֹלֵל לֵעַ שֵׁם - הַ גּוֹלֵל - שׁוֹת - מַעַל - מַעַל - מַעַל - מַעַל -

Staff 5: Chords: Em, G. Lyrics: חֵם חֵם



שיר המעלות	שובה ה'
בשוב ה'	את שביתנו
את שיבת ציון,	כאפיקים בנגב.
היינו כחולמים.	הזורעים בדמעה
אז ימלא שחוק פינו,	ברינה יקצורו
ולשוננו רינה.	הלוך ילך ובכה
אז יאמרו בגויים:	נושא משך הזרע
הגדיל ה' לעשות עם אלה.	בוא יבוא ברינה
הגדיל ה' לעשות עמנו,	נושא אלומותיו.
היינו שמחים.	

מאפיינים מוזיקליים

השיר כתוב בסולם מי מינור.

הטקסט מתחלק לשני בתים בעלי אותה מנגינה.

שני המשפטים הראשונים זהים מבחינה מוזיקלית (4 שורות ראשונות).

משפט שלישי ורביעי זהים מבחינה מוזיקלית (שורה חמישית ושישית).

משפט חמישי (שורה שביעית) מתחיל כמו השלישי והרביעי, אבל מתפתח ומתרחב והוא ארוך יותר (עד שורה תשיעית).

המשפט האחרון (שורה עשירית), הסוגר את השיר, זהה למשפט הפותח את השיר.

כדי ליצור אווירה של שמחה ושל קלילות, שינה המלחין את ההדגשות במילים, למשל במקום מלעיל במילה "לשוננו", מלרע - לשֹׁננו.

כדאי לשים לב לסיום השיר - בצליל סול ובדרגה השלישית המז'ורית - הצובע את שמחת העולים לציון בגוון חדש.

הצעות למהלך השיעור

- התלמידים יאזינו לשיר ויסמנו קו תחת ההברות המודגשות.
- התלמידים יצטרפו בשירה רק למשפטים החוזרים "את שיבת ציון היינו כחולמים".
- התלמידים ינצחו על השיר במשקל ארבעה רבעים.
- התלמידים ירקעו בפעמה הראשונה המודגשת וימחאו כף בשלוש הפעמות האחרות. לחילופין - ישמיעו צליל בשני סוגים של כלי הקשה.
- התלמידים ינגנו בכלי הקשה מלודיים - את ההברות המודגשות במי, את ההברות האחרות בסי.
- הכיתה תעמוד בשתי שורות מקבילות: במשפט הראשון - שורה א' תנוע קדימה, ובמשפט השני החוזר - שורה ב' תנוע לקראתה. במשפט השלישי -שורה א' תתרחק, ובמשפט הרביעי -שורה ב' תתרחק. בתחילת המשפט החמישי - שתי השורות ינועו יחד למרכז, ואחר כך התלמידים יתפזרו בחדר לכיוונים שונים. במשפט האחרון התלמידים יחזרו למצב ההתחלתי בליווי תנועות ידיים בסגנון חסידי.
- התלמידים יבחינו בפיסוק השונה במלודיה זו לעומת המלודיה הראשונה שנלמדה, ויסבירו כיצד המלודיה מפרשת את הטקסט.

שיצור מס' 4 – סיכום היחידה

נושא השיעור: השוואה בין שתי הגרסאות:

1. "שיר המעלות" - תהלים קכו / לחן: פנחס מינקובסקי
2. "שיר המעלות" - תהלים קכו / לחן: אהרון רזאל

רקע כללי על מלחיני השיר (מתוך "זמרמורשת")

פנחס מינקובסקי (1859-1924) נולד בעיר ביליאה שבאוקריאנה. אביו מרדכי כיהן כחזן בבית הכנסת הגדול במשך 45 שנה, ועמו למד מינקובסקי את יסודות החזנות. את היסודות המוזיקליים שהיו חסרים לו השלים בהצטרפו למקהלת החזן ניסן ספיבק (1824-1906). כבר בגיל 18, ירש מינקובסקי את מקומו של ספיבק כחזן בבית הכנסת של קישנייב. מינקובסקי הרבה לתור בעולם וכיהן כחזן בקהילות חרסון, למברג ואודסה. קהילת חרסון אף שלחה את מינקובסקי ללימודים בווינה אצל שלמה זולצר (1804-1890), שהיה החזן החשוב ביותר במאה ה-19 ושעד היום הוא מכונה אביה של החזנות המודרנית. זולצר לא היה רק החזן החשוב ביותר בדורו, אלא גם פרופסור בקונסרבטוריון המלכותי של וינה. מינקובסקי למד שם בהדרכתו ובהדרכת רוברט פוקס - שהיה מנהלו של הקונסרבטוריון. בשנת 1887, קיבל על עצמו מינקובסקי את תפקיד החזן הראשי של קהילת קהל עדת ישורון בניו-יורק (Eldridge street Synagogue) - בית כנסת שנחנך בשנת 1887 ושהיה אורתודוקסי באופיו. ברוח אמריקאית-עסקית, הובטח לרוכשי המקומות שכספם יוחזר במקרה שיוכנס עוגב לבית הכנסת או שנשים תשרנה במקהלתו). מייסדי בית הכנסת, שביקשו להפגין את עושרה של הקהילה החדשה, הציעו למינקובסקי הצעה חסרת תקדים בעולם החזנות באותם ימים: חוזה לחמש שנים ומשכורת שנתית של חמישה-עשר אלף דולרים, סכום אסטרונומי באותם ימים. בשנת 1892, הוזמן מינקובסקי שוב לאודסה לכהן כחזן הראשי בבית הכנסת של יוצאי ברודי - שהיה ידוע כבית כנסת של סוחרים עשירים שהיו אוהבי חזנות מושבעים. בתפקידו זה, כיהן מינקובסקי 30 שנה. הוא נפטר בבוסטון בשנת 1924 ונקבר בפילדלפיה.

אהרון יוסף רזאל (נולד ב-ב' באלול ה'תשל"ד, 20 באוגוסט 1974, בניו יורק) הוא זמר ומלחין של מוזיקה חסידית אלטרנטיבית. כשהיה בן חודש, עלתה משפחתו לישראל. למד בבית ספר "דוגמה לבנים" ובבית הספר ליד האקדמיה למוזיקה בירושלים. שירת בצה"ל כמעבד מוזיקלי בחיל חינוך, וחזר בתשובה עם משפחתו לאחר הצבא. למד בישיבות "שלום רב" בצפת, "נתיב דעת" בירושלים, וב"מכון מאיר". בעבר, שימש כקלידן של הלהקה המשפחתית, "להקת רזאל". מתגורר בשכונת נחלאות בירושלים, נשוי ואב לשלושה בנים ובת.

רזאל הוא אחיו של המוזיקאי יונתן רזאל, אותו הוא מופיע לעיתים, ובן דודו של הכנר ניצן חן רזאל.

את תחילת דרכו המוזיקלית עשה דווקא בתחום הקלאסי, אך לאחר שחזר בתשובה התחבר יותר למוזיקת הרוק, ובה הוא יוצר כיום. בעל תואר שני במוזיקה (קומפוזיציה במוזיקה קלאסית) ומנגן במספר כלים מגיל צעיר. סגנונו הוא שילוב של ג'ז ובלוז עם רוק אלטרנטיבי. תמליליו מתבססים על המקורות היהודיים ועל כתיבה אישית וחלקם בעלי מסרים פוליטיים ודתיים.

רזאל היה מהראשונים שפרצו את מחסום המוזיקה החסידית ויצרו סגנון מוזיקה חדש המכונה "מוזיקה יהודית מקורית". כמה סינגלים שלו אף הגיעו למצעדים בתחנות הרדיו הכלליות - הבולט בהם הוא "זמן הגאולה".

בתקופה שקודם ליישום תכנית ההתנתקות, הרבה להשתתף בהפגנות נגד התכנית ולהסתובב ברחבי גוש קטיף כדי להעלות שם את המורל. כשנתיים לאחר ההתנתקות, הוציא את הדיסק "להיות מחובר", שעוסק בין השאר באירועי ההתנתקות.

רזאל מרבה להופיע בהופעות לזכרו של שלמה קרליבך. ובשנת ה'תשס"ז, הוציא עם חיים דוד סרצ'יק ועם שלמה כ"ץ את האלבום "כשושנה", שבו ניגונים מיוחדים של הרב המזמר שלא הוקלטו עד אז. בעבר, הופיע עם אריאל זילבר במופע המשותף "אריאל ורזאל".

במרס 2011, הוציא את האלבום "מה עשית היום", שכלל את הסינגל המצליח "מה עשית היום", וכן דואט עם שולי רנד בשם "עולה בשביל".

- דיון כיתתי בנושא הקשר שבין המלודיה לטקסט המילולי.
- **הבחנה במאפיינים מוזיקליים שונים**

1. הבחנה בין ביצוע של חזן לבין ביצוע של זמר.
2. סולם ומנעד.
3. אופי מוזיקלי.
4. מבנה.
5. אופני הביצוע - שירה, ליווי.
6. היבט תקופתי - אופי המנגינה בהקשר של תקופה.

תוצרים מצופים

- התלמידים יכירו את התוכן שבו עוסק "שיר המעלות" וידעו לשיר את שתי המלודיות.
- התלמידים ידעו לפרש את הטקסט המוזיקלי ואת הטקסט המילולי על רובדיהם השונים.
- התלמידים יבצעו את שתי הגרסאות בשירה ובנגינה.
- התלמיד יכיר חלק נוסף מהמורשת התרבותית של עם ישראל כחלק מהבניית זהותו האישית.

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

הפיקוח על הוראת הקולנוע

בחינוך הממלכתי-דתי

שילוב ערכים בהוראת הקולנוע

דמותו של האדם הדתי והיחס לזהות יהודית

כתיבה: רויטל שטרן-זיון - מפקחת ארצית על תקשורת ואמנויות

אור מנחם - מדריכה ארצית לקולנוע בחמ"ד.

רציונל

כבר בראשיתו של הקולנוע הישראלי, נידונה שאלת היחס בין המודל של הישראלי החדש, "החלוץ" - שאותו ניסו לשווק על מסך הכסף - ובין המודל של היהודי הישן, הגלותי. לאורך השנים, עלתה לא פעם שאלת זהותו היהודית של הקולנוע בארץ, והיחס לנושא זה הושפע מהלכי הרוח בציבוריות הישראלית בעניין יהדות בכלל ובעניין הממסד הדתי בפרט.

יחידה זו מתמקדת בשינוי שחל ביחסם של יוצרי הקולנוע הישראלי לשאלת יהדותם וזהותם היהודית. היחידה תעסוק בייצוג של שאלה זו בקולנוע בשנות ה-60 ובייצוג של היהודי, של הדתי ושל הזהות היהודית בקולנוע משנות ה-90 ואילך. נעסוק בהנחלת ערכים של חברה רב-גונית ובקבלתם של דמויות "האחרים" בקולנוע ובחברה הישראלית ובשינוי היחס אליהן - מתפיסתן כדמויות סטריאוטיפיות לתפיסתן כדמויות בעלות עומק ומורכבות אשר אפשר להזדהות עמן.

מטרות

- להכיר בשינוי שעברה דמותו של האדם הדתי בקולנוע ישראלי מימי ראשית הקולנוע הישראלי ועד ימינו - מהיותה זרה להיותה "אחת משלנו" - אגב גיבוש תפיסת עולם ערכית של קבלת האחר והשונה.
- הכרת המושג "רב-תרבותיות" בקשר להצגתה של היהדות בסרטים ישראליים בני ימינו.

- להכיר בכך שסרטי הקולנוע מעבירים תפיסת עולם ערכית ושיש לשים לב לעולם הערכי המובע מהם.
- לפתח יכולת צפייה ביקורתית בסרטים ויכולת לבחינת הערכים העולים בסרט.

נושא השיעור: היחס ל"אחר" בקולנוע הישראלי בראשיתו.

רציונל: מטרתו של שיעור זה היא להציג לתלמיד יצירות קולנועיות שנוצרו בתחילתו של הקולנוע הישראלי אגב הדגשת הצורה הבעייתית שבה עוצבו בהן דמויות של אנשים דתיים.

מטרות: הכרת שני סרטים מן הקולנוע הישראלי המוקדם המייצגים את אידאולוגיית "כור ההיתוך".

שיעור מס' 1

מהלך השיעור

השיעור יפתח בהקדמה לקראת הצפייה:

ישראל בשנות ה-40-60

"אליק נולד מן הים" במשפט זה פותח משה שמיר את ספרו(מתוך: משה שמיר, "במו ידיו", עם עובד תל אביב 1973). שפט זה מאפיין את הדרך שבה רצו החלוצים המהגרים שהגיעו ממזרח אירופה לארץ לראות את עצמם. הם רצו ליצור ניתוק מוחלט בין היהודי הגלותי עטור הזקן והפאות ובין הצבר הישראלי הקשוח, זה שליבו חם ותוסס, בעל בלורית השער המקורזלת, הלוחם וכובש הארץ. אפשר לומר כי דמותו של היהודי במובן הקלאסי של המילה הוכחדה סינמטית בראשית הקולנוע הישראלי.

אמצעים: צפייה בקטעים מתוך סרטים ודיון לאחר הצפייה.

שני סרטים בולטים בהיותם מעצבים את דמותו של היהודי החדש, הרצוי:

הם היו עשרה, של ברוך דינר, מ-1960

הסרט משקף את תפיסת העולם הציונית שאפיינה את התקופה ואת הקולנוע הישראלי בתחילתו. הסרט הוא למעשה שיר הלל לחלוצים. עלילת הסרט מתרחשת בסוף המאה ה-19, בתקופת העלייה הראשונה.

החיים החלוציים שגיבורי הסרט חיים משקפים את המיתוס הציוני יותר מאשר את המציאות. הסרט מתאר קבוצת חלוצים אידיאליסטים מהעלייה הראשונה, אך חילוניותם המובהקת של החלוצים בסרט אינה משקפת את המציאות הכללית בעלייה הראשונה - שהייתה, בעיקרה, עלייה דתית. ככל הנראה, העלילה מבוססת על ייסוד גדרה, שנוסדה בחנוכה - בכ"ו בכסלו תרמ"ה, אך פרטי העלילה אינם תואמים את האירועים ההיסטוריים.

על הקמת המושבה גדרה אפשר לקרוא באתר [ויקיפדיה](#).

המושבה גדרה אכן הוקמה על-ידי עשרה ביל"ויים, ביניהם הזוג [מינצה ובנימין פוקס](#). אבל גדרה הייתה המושבה היחידה שנוסדה על-ידי חברי ביל"ו החילוניים, וגדרה הייתה בשפלה ולא במקום הררי כמו זה שרואים בסרט. שאר אנשי ביל"ו הצטרפו למושבות קיימות ולא הקימו מושבות חדשות. למעשה, האופי החילוני של החלוצים בסרט משקף יותר את העלייה השנייה ויוצר דימוי מטעה ביחס לעלייה הראשונה, דימוי שתואם את המיתוס הציוני ולא את המציאות.

החומרים של הסרט דומים לחומרים של מערבון - אנשים בעלי אידיאלים ועקשנות מיישבים את השממה ונאבקים בטבע, במחלות ובאוכלוסייה מקומית עוינת.

הצעות לפעילות

שאלות לדיון בכיתה לאחר הצפייה

- מהו היחס לעולם היהודי הגלותי בסרט?
- מהו עולם הערכים שיוצר הסרט מבקש להנחיל באמצעות הסרט?
- מיינו את דמויות הגיבורים לדמויות חלשות וחזקות. האם ניתן לאפיין את הקבוצות הללו?

- עם אילו ערכים אתם מזדהים? עם אילו ערכים אינכם מזדהים? נמקו עמדתכם.
- הביעו עמדה ערכית כלפי הקטע שראיתם.

הוא הלך בשדות, של יוסף מילוא, מ-1967

הוא הלך בשדות הוא רומן מאת משה שמיר שיצא לאור בשנת 1947. ספר זה נחשב לאחת היצירות המרכזיות בספרות העברית החדשה ולאחד הטקסטים המכוננים של החברה הישראלית לאחר קום המדינה. "הוא הלך בשדות" היה לאחת מאבני היסוד במיתוס הישראלי-ציוני. דמותו של גיבור הסיפור, אורי, תרמה רבות לעיצוב דמותו של הצבר המיתולוגי, "יפה הבלורית והתואר" (חיים גורי, שיר "הרעות").

את דמותו של אורי בסרט מגלם אסי דיין. הבחירה באסי דיין לא הייתה מקרית - בהיותו בנו של משה דיין, גיבור מלחמת ששת הימים, הוא מחזק את דמותו של הפלמ"חניק הנערץ.

הסיפור מתרחש בשנת 1944, לפני קום המדינה, על רקע המאבק של אנשי היישוב בערבים מצד אחד ובבריטים מצד אחר. הספר מתאר את חייו של אורי, הפלמ"חניק, ואת אהבתו למיקה, נערה עולה, עד למותו הטרגי בשדה הקרב.

אורי הוא צבר יליד הארץ, קיבוצניק, הילד הראשון של קיבוץ "גת העמקים", בן 19. אורי הוא בעל ביטחון עצמי והוא חש מחויבות עמוקה לארצו, למשפחתו, לחבריו ולמשימות הצבאיות המוטלות עליו. בניגוד לאורי, יליד הארץ, שבא "מכאן", מיקה, בת זוגו, היא עולה חדשה מפולין, פליטה חסרת כול, באה "משם" ורוצה להיקלט בקיבוץ. מיקה ואורי מסמלים את האוכלוסיות השונות שאכלסו את מדינת ישראל עם קומה. אורי מסמל את דמות הצבר, בעל השורשים (בית, הורים), בעל הזיקה לאדמה ובעל תחושת השתייכות, ואילו מיקה היא ניגודו המוחלט. היא הטיפוס הגלותי, הלא-צברי, התלוש, שאינו מחובר לאדמה וליישוב, הנעדר שורשים מחד גיסא וחזון מאידך גיסא. השיחה בין השניים נשמעת כשיח חירשים. היא מדברת על רצונה בפרטיות, בחדר או לפחות בפינה משלה. הוא מדבר על הטרקטור הנכסף, על ההתלבטות אם להפסיק לעבוד בבציר ולעבור לעבודה אחרת. לאורי חשובים המדינה, הקיבוץ והחזון, והוא מביע זאת במוחצנות ובביטחון עצמי. לעומתו, מיקה מושכת כלפי פנים, לחדר, לפינה. יחסה לאורי חרד ורכושני, כמעט כמו יחסה לחדר שלהם, והיא מתנגדת שילך לפלמ"ח. התנהגותה של מיקה היא זרה, בלתי-אהודה בקיבוץ ובלתי-מובנת. ההשוואה בין ילידי הארץ לניצולי [השואה](#) שהגיעו לארץ היא בלתי-נמנעת. בדומה לאותה

אוכלוסייה, גם מיקה נדרשת לוותר על המרכיבים הגלתיים, "לשכוח הכול ולהתחיל מחדש", להסתגל למציאות החדשה אגב ויתור על זהותה הקודמת.

אורי, הבוחר להשתתף במבצע צבאי, מעדיף את פני חבורת הלוחמים על פני דמותה של מיקה. אפשר לומר שהוא מעדיף את אהבת המולדת על פני אהבת אישה. מותו של אורי במהלך אימון ולידת בנו, למיקה, אחרי מותו עשויים להצביע על המחיר הכבד שמשלמת החברה הישראלית בהבנה ובמוכנות ובחזון לעתיד טוב יותר.

מיקה מייצגת תלישות - משפחתה אינה מוזכרת ואין אזכור ממשי לחייה הקודמים. ידוע לקורא שהיא באה "משם", ללא הורים או משפחה, ללא רכוש או השתייכות. בעוד שבספר פרטים רבים על אורי, על הוריו ועל הקיבוץ, אין מוזכרים פרטים על אודות המקום שממנו באה מיקה. אין לאיש עניין לדעת מהיכן באה ומה קרה למשפחתה.

בסרט, מיקה איננה זוכרת כלל את עברה, ובכך היא נעשית ראויה להיות בת זוגו של אורי.

סטשק, העולה הנאחז בעברו, מפסיד את הקרב על לבה של מיקה לאורי.

הצעות לפעילות

שאלות לדיון בכיתה לאחר הצפייה

אפיינו את דמותו של אורי, גיבור הסרט, על-פי הלבוש, השער, העיסוק, ההתנהגות.

בחרו סצנה אחת שבה, לדעתכם, מצהיר אורי על סולם הערכים הנכון לצבר וללוחם הארצישראלי.

כיצד מוצג הקיבוץ בסרט? אילו ערכים הקיבוץ מחייב?

מהו היחס לשואה בסרט? הדגימו דרך עיצוב דמותם של העולים!

מהם הערכים שהקטע מבקש להנחיל לצופים בו? עם אילו ערכים אתם מזדהים ועם אילו ערכים אינכם מזדהים? נמקו.

האם תוכל לחשוב על ערכים אחרים שיכולים לעלות במפגש כזה בין עולים חדשים לבין הקולטים אותם בקיבוץ? פרטו.

תוצרים מצופים ומשוב

התלמיד יוכל להתמודד עם טקסט קולנועי קצר ולבחון באמצעותו את דמותו של האדם הדתי כפי שהשתקפה לעיניו של המתבונן בסרט מראשית הקולנוע הישראלי המייצג את עולם הערכים החד-ממדי של "מדינות כור היתוך".

התלמיד יצפה בקטע מתוך "שני קונילמל" (ישראל בקר, 1966 ניתן לצפייה ביוטיוב, חנויות התו השמיני) וינתח את הדמויות הראשיות - בדגש בייצוג האדם הדתי בקטע.

שיעור מס' 2

נושא השיעור

ייצוג דמותו של הישראלי בקולנוע הישראלי משנות ה-90 ועד שנות ה-2000 - רב-תרבותיות.

רציונל

ביצירה הקולנועית של ימינו מתחילה להיווצר הבחנה מעניינת בין יהודים ובין הדת היהודית, בין דתיים ובין הממסד הדתי. מתחילה להבשיל הבנה כי היהדות איננה שייכת בהכרח לדתיים, וכי בית הכנסת ומסורת ישראל שייכים, למעשה, לכולם.

המושג "רב-תרבותיות" החודר לזירת הקולנוע יוצא נגד מושג "כור היתוך" ונגד מחיקת זהותם של סקטורים שלמים בציבוריות הישראלית.

כך מתקבלת בחינה מחודשת ובשלה יותר של יוצרים את שורשיהם.

בהלך הרוח הרב-תרבותי של שנות האלפיים, הסרטים מציבים גיבורים החיים בכמה מוקדים בו בזמן והנתונים להשפעות תרבותיות מגוונות. ואולי אף עלילת הסרטים מביעה חוסר כניעה לתכתיביה של תפיסת עולם מונוליטית אחת. שאלות של זהות דתית, של מסורת עדתית ושל מסורת בית אבא הן מקובלות יותר ואפשר למצוא מספר רב של סרטים העוסקים בכך. בסרטים אלו יש עיסוק במסורת, במנהגים, במיסטיקה ובחזרה בתשובה.

מטרות

- הכרת המושג "רב-תרבותיות".
- הבהרת השינוי שעברה דמותו של האדם הדתי בקולנוע מהיותה דמות "האחר" להיותה דמות מקובלת, עגולה ומורכבת.
- רכישת כלים לניתוח דמויות באמצעות שלושה סרטים בעלי זווית ראייה שונה ומגוונת.

אמצעים: צפייה בקטעים מהסרטים המוצעים (אפשר לבחור) ושאלות לדיון.

מהלך השיעור

יש לצפות בקטעים מהסרטים המצוינים להלן ולקיים דיון בשאלות המובאות בהמשך.

לילסדה, של שמי זרחין, מ-1995

סרט זה, שעשה אדם חילוני, תואם את הגישה הרב-תרבותית של ימינו. המשפחה העומדת במרכז הסרט היא משפחה חילונית מוצהרת, המתכנסת למפגש משפחתי בליל הסדר (ערב בעל אופי דתי במהותו), ומתוך כך מכירה בחוסר הצורך להשתית את חייה על בסיס ערכי אחד בלבד דתי או חילוני אלא באפשרות למזג בן השניים. גם הסרט עצמו אינו עוסק אך ורק בהיבט דתי או בהיבט משפחתי, אלא מכיר בחשיבותם של שני הנושאים כאחד. עצם יצירתו של הסרט מבטאת את הרצון של יוצריו להעלות לזירה התרבותית את שאלת מקומו של הרכיב הדתי בחיינו ואת שאלת משקלו. המגמה להשתמש בחגי ישראל (ובטקסים נוספים) כמרכיב בסרטי קולנוע (ראו "שחור", חנה אזולאי הספרי 1994, הסרט "שבעה", שלומי ורונית אלקבץ, 2008, והסרט "אושפיזין", גידי דר, 2004) מעידה שיוצרי קולנוע רואים בעולם הדתי מרכיב משמעותי בחייהם, ולצד מרכיבים רבים נוספים, חלק בלתי-נפרד מהשיח הקולנועי-תרבותי של זמננו.

הצעות לפעילות ולדיון

- מהו יחסה של המשפחה לליל הסדר?
- אילו אלמנטים מתוך מכות מצרים מופיעים בסרט?
- מהי האמירה של היוצר כלפי היהדות כפי שניתן לזהות בסרט? מה דעתכם על אמירה זו? נמקו.

- במה תורם המפגש המשפחתי להעמקת הקשר עם מסורת ישראל כפי שמוצג בסרט?

חופשת קיץ, של דן וולך, מ-2007

הבמאי דן וולך היה דתי בעבר. הוא גדל במשפחה ליטאית מכובדת בשכונת מקור ברוך בירושלים, אחד מעשרים ילדים במשפחה, ולמד בישיבת פונוביץ' ולאחריה בישיבתו של הרב זילברמן בעיר העתיקה בירושלים - שם למד גם אורי זהר באותה עת. לדבריו, נחשף בישיבה זו ל"שיאים מטורפים של עבודת ה'", ולאחר חצי שנה בישיבה, עזב את "הטוטליות" כהגדרתו.

סרטו אכן מתאר טוטליות, ולראשונה בקולנוע הישראלי מוצגת בסרט דילמה הלכתית-דתית, שעוסקת במצוות שילוח הקן, שעליה נאמר: "שלח תשלח את האם ואת הבנים תקח לך למען יטב לך והארכת ימים" (דברים כב, ז).

גיבור הסרט הוא רב צדיק אשר בנו יחידו טובע בים המלח (מקום שבו הסיכויים לטבוע קטנים ביותר) בשל רשלנותו של אביו העסוק בתפילת מנחה. לרב הצדיק לא נולדים ילדים נוספים.

באמצעות הסיפור הקולנועי הזה, אומר הבמאי דני וולך שאין השגחה של האל בעולם. העולם מתנהל מעצמו, ללא מנהיג, ללא כללים וללא שכר ועונש.

נראה שהסרט נוצר מנקודת מבט אתאיסטית, וכך גם עולה מריאיון עם הבמאי שהתפרסם בעיתון "הארץ", ("החילוני הראשון" מתוך "גלריה קולנוע" אלון הדר, 2007), אולם במבט מעמיק, אנו מזהים דווקא אהדה כלפי דמויות האם והילד, ואפילו כלפי דמותו הסמכותית של האב.

שאלת קיומו של האל והשגחתו על העולם מהדהדת ביצירה זו בחזקה כשאלה דתית, למרות רצונו של הבמאי להביע עמדה אפיקורסית.

הצעות לפעילות ולדיון

- הבמאי מציג דמויות מורכבות. בחר דמות אחת והדגם את המורכבות המתקיימת בה.
- מהי הדילמה העולה בסרט?

- אילו ערכים מתנגשים בדילמה?
- כלפי מי יש לגיבור מחויבות? איזו מהן קודמת? נמקו בחירתכם.
- מה דעתך, כאדם מאמין, על הדילמה המוצגת בסרט?
- לדעתך, סרטים מסוג זה תורמים לשיח התרבותי יהודי-דתי המתקיים במדינת ישראל? נמק.
- כיצד סרט זה תורם להבנת עולם הערכים של אנשים דתיים וחרדים? הדגימו.

אושפיזין, של גידי דר ושולי רנד, מ-2004

ביטוי נוסף לרב-תרבותיות הוא העובדה שמפעם לפעם ציבורים שונים - וביניהם גם הציבור הדתי - מצליחים להגיע למוקדי הכוח ולהפיק סרטים במימון של קרנות מדינה, ומביאים כך לראשונה למסך את עולמם האוטנטי, ללא תיווך.

סרטים אלו מספקים לנו הצצה אמינה לתפיסות עולם שונות, והם מעלים קונפליקטים שלא הועלו על המסך בעבר, כמו גם ביקורת פנימית נוקבת (הדבר נכון גם ביחס לציבור העולים ממדינות חבר העמים לשעבר ומאתיופיה, ביחס לאנשי הפריפריה, לעדות שונות, לערבים ועוד).

דרכו של שולי רנד מפותלת. הוא נולד למשפחה דתית בבני-ברק והיה תלמיד ישיבה עד גיל 18, אז התגייס לסיירת שקד. כשהשתחרר מהצבא, היה כבר בתהליך של התרחקות מהדת. הוא למד משחק בסטודיו של ניסן נתיב ונהיה לאחד השחקנים הבולטים בארץ בקולנוע ובתיאטרון. כשהיה בשיא הקריירה שלו, הוא החליט לפרוש ממנה ולחזור בתשובה.

שולי רנד חזר למשחק לאחר שבית הספר לקולנוע "מעלה" ביקש ממנו לנהל את מגמת התיאטרון בבית הספר. שם זרע רנד את הזרעים הראשונים לתיאטרון דתי גברי.

בניגוד לסרטים ישראלים אחרים, הסרט איננו מציג את נוהגי החברה החרדית כריטואלים חסרי פשר, אלא מציג את ההיגיון האנושי שמאחורי ההוויה הדתית. אמנם משה ומלי, גיבורי הסרט, מתמודדים עם מצבם באמצעות שיחות עם אלוקים, אך המסר של אושפיזין חורג מן הגבולות הגיאוגרפים והחברתיים שבהם מתפתחת העלילה. הסרט עוסק בתחושות אנושיות, כמו אהבה, צדק, תקווה ורצון לשיפור עצמי. הצופה יכול להזדהות ללא קושי עם לבטיהם של הגיבורים ועם בחירותיהם ללא קשר למטען התרבותי שלו.

הסרט איננו משקיף מבחוץ על החברה החרדית, אלא מזמין את הצופה להתארח בה, ובכך כוחו.

הכניסה הסוחפת לעולם החרדי הסגור מתאפשרת בזכות האוטנטיות של הסרט - עיצוב מושקע ומרשים של שכונה חרדית עשירה ותוססת ושל שלל דמויות מהעולם החרדי.

שאלות לדין בכיתה לאחר הצפייה בסרט

- כיצד מוצג העולם החרדי בסרט זה?
- מהם ערכיו וכיצד ערכים אלו באים לידי ביטוי בסרט?
- לדעתך, מדוע נתנה החברה הישראלית (האקדמיה) פרס לסרט זה ומה גרם להצלחתו?
- הסרט שייך לקבוצת סרטים המבקשת להאיר דמויות במדינת ישראל אשר לרוב אינן זוכות לייצוג על המסך. הבא דוגמה לסרט אחר, או לתכנית טלוויזיה, שהוציא דמויות מתפיסה סטריאוטיפית והציגן כעגולות.

תוצרים מצופים ומשוב

אפשר להקרין את הסרטים הקצרים "נעילה", (זהר מרקמן, 2006/ בה"ס לקולנוע סם שפיגל ירושלים), "רבי סנטה" (תהילה קרייזלר, 2007, בה"ס לקולנוע מעלה ירושלים) או "טאטע" (יניב לינטון, 2012, בה"ס לקולנוע סם שפיגל ירושלים) ולדון בערכים הרב-תרבותיים המובאים כתמות בסרטים קצרים אלו. אפשר לעשות זאת כעבודת כיתה או כעבודת בית. מצופה מן התלמידים לזהות כי מדובר בסרטים הנענים לקריאה הרב-תרבותית והעוסקים בהרחבת דמותו של האדם הדתי.

ביבליוגרפיה

אלמוג, ע' (1997), "שלילת הגלות והיהודי הגלותי", **הצבר - דיוקן**. תל-אביב: עם עובד וספריית אופקים, עמ' 153-157, 127-137.

פרצ'יק, ר' (1998), "הרגש הדתי בקולנוע ישראלי", בתוך: נ', גרץ, א', לובין וג', נאמן (עורכים), **מבטים פיקטיביים - על קולנוע ישראלי**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 328-341.

קמין, א' (2004), "בין האושפיזין למדורת השבט, רעיונות בקולנוע הישראלי", **נתיב: כתב עת למחשבה מדינית חברה ותרבות**, 17, עמ' 104-108.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
הפיקוח על הוראת התיאטרון
בחינוך הממלכתי

שילוב ערכים בהוראת התיאטרון

חפצים כאובייקטים המעצבים את הזהות האישית, המשפחתית והתרבותית

כתיבה: אפי וישניצקי-לוי - מנהלת תחום תיאטרון

יחידה 1 - חפצים בעלי משמעות בהיסטוריה המשפחתית שישמשו בסיס לבניית סיטואציה בימתית (3-4 שיעורים)

רציונל

החפץ כאובייקט בבניית אשליה בתיאטרון וכאובייקט הקשור לחיי היומיום מזמן לנו אפשרות להתבונן בעצמנו ובעולם הסובב אותנו. לחפצים השונים יש משמעויות שונות בחיי האדם, המשפחה והחברה. לחפצים יש ערך שימושי, ערך סימבולי, ערך פולחני, ערך אסתטי וערך רגשי. כאשר בוחנים את הזהות האישית בשרשרת הדורות, לחפצים המשפחתיים יש את הכוח לספר את הסיפור המשפחתי כחוליה בשרשרת של זהות חברתית ותרבותית.

אפשר לספר את סיפורם של חפצים שעברו מדור לדור ונהיו לחפצים בעלי משמעות ערכית ורגשית למספר ולמשפחה. לחפץ חיים הנמשכים מעבר לחיים שלנו. בכוחו של החפץ לשאת את העבר אל ההווה מעצם היותו קשור לאירועים בעבר.

מטרות

1. חיזוק הקשר של התלמידים עם המורשת המשפחתית.
2. פיתוח יכולת הביטוי המילולי והיכולת לספר סיפור אישי ומשפחתי.
3. פיתוח היכולת לביטוי יצירתי באמצעות שפת התיאטרון.
4. פיתוח היכולת להעביר משמעות סמלית של חפץ בהקשר חברתי ותרבותי באמצעות שפת התיאטרון.
5. הכרה של מאפייני סגנונות בתיאטרון, כמו תיאטרון סיפור ותיאטרון חפצים.

הצעות לפעילות

1. כל תלמיד יביא לכיתה חפץ הקשור למורשת משפחתו: כלי, תשמיש קדושה, תכשיט וכד'.
2. התלמידים ימיינו את החפצים שהובאו לכיתה.
3. התלמידים ישבו במעגל סביב החפצים שהובאו.
4. כל תלמיד יספר את הידוע לו על החפץ שהביא. התלמידים ינסו לענות על שאלות אלו: מהו מקור החפץ, מתי נוצר, מי יצר אותו, אילו גלגולים עבר מדור לדור וממקום למקום.
5. התלמידים יכתבו מונולוג של חפץ המספר על עצמו או מונולוג של דמות המספרת על החפץ שלה ויציגו את המונולוגים.
6. התלמידים יכתבו דיאלוג בין שתי דמויות הקשורות לחפץ, לדוגמה: הרוכל בשוק שהחפץ התגלגל לידיהו והחפץ עצמו. הדיאלוג יתאר את המפגש ביניהם. התלמידים יציגו את הדיאלוג.
7. כל תלמיד יבחר שניים מהחפצים שהובאו לכיתה ויקשר ביניהם, גם אם אין כל קשר בין החפצים. התלמידים יכתבו דיאלוג בין שני החפצים הנפגשים ויציגו את הדיאלוג.
8. כל זוג תלמידים יקבל התחלה של סיפור המתאר מסע של חפץ. על הזוג לבחור חפץ אחד מבין החפצים ולתאר את מסעו ברצף של שלוש תמונות בכתב, בהתייחס למקום ולזמן. בשלב הבא, על התלמידים לביים סיטואציה דרמטית בשילוב מרכיבים בימתיים היוצרים עולם שבו אפשר להכיר את הדמויות הקשורות לחפץ ואת התרבות הקשורה בו. התלמידים יציגו את הסיטואציות.
9. התלמידים ישלבו בהצגה את סיפורם המשפחתי, את תיאור מסע המשפחה ואת קורותיה בהתייחסות לחפץ.

תוצרים מצופים

1. אסופת סיפורים המספרים את סיפורי החפצים האישיים והמשפחתיים, באמצעות הסיפור אפשר לחזק את תחושת הזהות הפרטית של התלמיד.
2. תערוכת חפצים.
3. אירוע בימתי המשלב את הסיפורים האישיים ואת סיפורי החפצים השונים בשילוב קטעי מוזיקה ותלבושות. אירוע המעלה סיפורי מורשת.

משוב

המשוב יתקיים לאחר כל שלב בתהליך היצירה. המשוב יתייחס להיבטים שונים בתהליך - האישי, המשפחתי, החברתי, היצירתי והמקצועי - תחום הדעת.

יחידה 2 - זהות אישית ושונות תרבותית, מי אני ומאין באתי - במקביל לפרויקט שורשים
(3-4 שיעורים)

פירוט התהליך:

- חקירת ההיסטוריה המשפחתית כחלק מההיסטוריה היהודית והישראלית בהתבססות על חומרים ביוגרפיים הנאספים במהלך כתיבת עבודת שורשים, ובהתייחסות למורשתם של התלמידים בתחומים שונים: היסטוריה, דת, חברה, חינוך ואמנות.
- יצירת קשרים בין הזהות האישית והחברתית לממד האמנותי באמצעות שימוש בתמונות ובסיפורים שישמשו חומרים לבניית אירוע בימתי.

מטרות

1. עיסוק במרכיבים המעצבים את עולמו של האדם כפרט בחברה, פיתוח תחושת השייכות של התלמיד למשפחתו ולעמו.
2. פיתוח יכולת לביטוי מילולי ויכולת לספר את הסיפור האישי והמשפחתי.
3. פיתוח יכולת לביטוי יצירתי באמצעות אמצעים בימתיים.

הצעות לפעילות

1. הכרת השיר "לכל איש יש שם" מאת זלדה:

לכל איש יש שם
שנתן לו אלקים
ונתנו לו אביו ואמו.
לכל איש יש שם
שנתנו לו קומתו ואופן חיוכו
ונתן לו האריג.

לצפייה במילות השיר בשירונט:

<http://shironet.mako.co.il/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=383&wrkid=1964>

אפשר לבקש מהתלמידים להציג את מקור השמות שלהם, את הסיפור המסתתר מאחורי השם.

2. אפשר להציע שימוש בתמונות מהאלבום המשפחתי כבסיס ליצירת סיטואציה בימתית - מפגש בין דמויות או מונולוג של אחת הדמויות.
3. איסוף מידע על דמות קרובה - סבא, סבתא, דודים - שלה סיפור ביוגרפי מעניין, כמו: העלייה ארצה, סיפור גבורה, התמודדות בקשיים במלחמה וכד'.
4. כתיבת מונולוג של דמות.
5. עבודה על עיצובה הפיזי של הדמות.
6. איסוף פרטים המאפיינים את הדמות (חפצים, תלבושת, מוזיקה) שישמשו את התלמידים בהצגתם.

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף מדעים
הפיקוח על הוראת הכימיה

שילוב ערכים בהוראת הכימיה

פריץ הבר - זרעי ברכה או זרעים של פורענות

כתיבה: אסתי זמלר, מורה לכימיה

רציונל

פריץ הבר היה כימאי שזכה בשנת 1918 בפרס נובל לכימיה על פיתוח התהליך לייצור אמוניה מחנקן אטמוספרי. התהליך אפשר ייצור תעשייתי של חומרי דשן לחקלאות, ופריץ הבר נחשב בזכותו לזה שפתר את בעיות הרעב בעולם מצד אחד, ולאבי הלוחמה הכימית מצד אחר - הראשון שעשה שימוש בלוחמה כימית למטרות קטל כשפיזר גז כלור בשטחי אויב בזמן מלחמת העולם הראשונה.

מועמדו לפרס נובל הייתה שנויה במחלוקת. בשיעור, התלמיד יתמודד עם הדילמה ויידרש לנקוט עמדה ערכית בסוגיה זו.

במהלך השיעור ייחשפו ציוני דרך נוספים בחייו של הבר, כגון: עובדת היותו יהודי שהמיר את דתו לנצרות, הזמנתו על-ידי חיים ויצמן לשמש מדען חוקר במכון "זיו" ("מכון ויצמן" היום), עובדת היותו המפתח של תכשיר להדברת מזיקים בחקלאות, תכשיר אשר לאחר מותו שימש להשמדת מיליוני יהודים (ציקלון B).

כל אלה ישמשו בסיס לדיון ערכי על חיי אדם, על פטריוטיות ואהבת הארץ, על סקרנות, על התמדה, על נאמנות ועוד, ועל הקשר שלהם לעולם המדע בכלל ולכימיה בפרט.

שילוב אפשרי בתכנית הלימודים

- כיתה י' - הטבלה המחזורית, יסודות, תרכובות, מצבי צבירה.
- כיתה י"ב - תהליכים בשו"מ (התהליך של הבר לייצור האמוניה כדוגמה להשפעתם של זרזים על קצב תגובה ולהשפעתם של תנאי לחץ וטמפרטורה על תהליכים בשו"מ).

רקע מדעי שרצוי שהתלמיד יכיר לפני השיעור

1. הכרת היסודות הגזיים - חנקן, כלור, מימן והתרכובת אמוניה.
2. תהליך הבר - תהליך ליצירת גז אמוניה.
3. גז הכלור - מאפיינים ותכונות.
4. גז האמוניה - מאפיינים ותכונות. חשיבותו כחומר גלם בתעשיית הדשנים.

מטרת-על

פיתוח חשיבה ערכית בסוגיית ערך חיי האדם.

מטרות אופרטיביות

- הבנת ההשלכות של פיתוחים מדעיים על חיי האדם.
- פיתוח מודעות התלמיד לדילמות מוסריות הנובעות מתהליך החקר המדעי.
- הכרת השימושים האפשריים בחומרים כימיים - חנקן, אמוניה, כלור.
- התוודעות לכימאי פריץ הבר - זוכה פרס נובל לשנת 1918.

מבנה השיעור

משך הזמן בדקות	תוכן	
20	קריאת מידע ועיבודו בקבוצות	א.
15	הצגה במליאה	ב.
10	עבודה קבוצתית	ג.
10	הצגת טיעונים במליאה	ד.
25	דיון	ה.
5	סיכום והשלמת מידע	ו.
5	רפלקציה	ז.
90 (שיעור כפול)	סה"כ	

מהלך השיעור (הערות והבהרות למהלך השיעור - ראו בנספח ד')

שלב א' - קבוצתי (20 דקות)

- i. חלוקת הכיתה לקבוצות בנות 5-6 תלמידים.
- ii. כל קבוצה מקבלת טקסט ועליה להציג אותו בקצרה בפני המליאה (להלן שלושה טקסטים שונים - נספחים א', ב', ג').

שלב ב' - במליאה (15 דקות)

- i. כל קבוצה מציגה את הטקסט שקיבלה.
- ii. אם כמה קבוצות קיבלו אותו טקסט, קבוצה אחת מהן תציג את הנושא.

שלב ג' - קבוצתי, הכנה לשלב הטיעונים (10 דקות)

הכנה להצגת הטיעונים בעד ונגד הענקת פרס נובל לפריץ הבר בפני ועדת הפרס:

i. קבוצת האמוניה

- a. מתבססת על המידע שקיבלה מקבוצת **הכלור** ורושמת טיעונים **נגד** קבלת הפרס.
- b. בוחרת נציג שיעלה את הטיעונים בפני ועדת הפרס.

ii. קבוצת הכלור

- a. מתבססת על המידע שקיבלה מקבוצת **האמוניה** ורושמת טיעונים **בעד** קבלת הפרס.
- b. בוחרת נציג שיעלה את הטיעונים בפני ועדת הפרס.

iii. ועדת הפרס

- a. מנהלת דיון מקדים על סמך המידע שקיבלה על המדען ונערכת לשלב הצגת הטיעונים.
- b. נערכת עם שלטים שנכתב עליהם "בעד" ו"נגד".

שלב ד' - במליאה, טיעונים בפני ועדת הפרס (10 דקות)

- i. חברי ועדת הפרס יושבים מול המליאה - כל אחד מהם מחזיק בידיו שני שלטים - "בעד" ו"נגד".
- ii. מצד אחד יושבים נציגי הקבוצות שהכינו טיעונים בעד קבלת הפרס (על סמך סיפור האמוניה), מנגד יושבים נציגי הקבוצות שהכינו טיעונים נגד קבלת הפרס (על סמך סיפור גז הכלור).
- iii. על-פי הנחיית המורה, בכל פעם אחד מן הנציגים מעלה טיעון.
- iv. חברי ועדת הפרס מניפים שלטים "בעד" או "נגד" במהלך שמיעת הטיעונים - כל אחד מחברי הוועדה מחליט על דעת עצמו וזכותו לשנות את החלטתו עם התקדמות שלב הטיעונים.
- v. השלב מסתיים על-פי הנחיית המנחה - ההחלטה אם יוענק לפריץ הבר פרס נובל או לא תיקבע בהתאם למספר השלטים שהונפו בעד הענקת הפרס או נגדו ברגע ההכרזה על תום שלב הטיעונים.

שלב ה' - דיון במליאה (25 דקות)

1. רענן הידע המדעי: במה עסק פריץ הבר בתקופת מלחמת העולם הראשונה ומהן ההשלכות של עיסוקיו?
2. מה הדילמה שעמדה בפני ועדת הפרס?
3. אילו ערכים אנושיים באים לידי ביטוי בסיפורו של פריץ הבר?
4. לדעתכם, אילו מניעים הובילו את פריץ הבר לפתח לוחמה באמצעות גז הכלור?
- לדעתכם, אילו מניעים הובילו את פריץ הבר למצוא את התנאים המתאימים לייצור גז האמוניה?
5. מה הסתירה בעובדה שאותו אדם אחראי לייצור גז האמוניה ובה בעת לשימוש בגז הכלור בשדה הקרב?
6. האם קיימת התנגשות ערכית בפעילותו של פריץ הבר? אילו ערכים מתנגשים בסיפורו?
7. לו הייתם אתם חברי ועדת הפרס - כיצד הייתם פוסקים?

אופציות נוספות לדיון במליאה (לפי הזמן)

מידע מפי המורה: מאמוניה מייצרים גם תרכובות חנקן, שהן בסיס לחומרי נפץ. במהלך מלחמת העולם הראשונה, הייתה גרמניה נתונה בסגר ימי, ללא יכולת לייבא חומרי נפץ. תהליך ייצור האמוניה אפשר לה לייצר חומרי נפץ בסדר גודל מסחרי, למרות הסגר הימי.

ציטוט: מקס פריץ, מדען יהודי שזכה בפרס נובל בשנת 1962, כתב על הבר: "האירוניה של הגורל היא שדווקא ההמצאה המיטיבה ביותר של פריץ הבר היא שגרמה נזק בל ישוער לאנושות..."

למה התכוון מקס פריץ בדבריו?

סיפורו של פריץ הבר הוא דוגמה לאופנים השונים שבהם ניתן להשתמש בידע המדעי. האם תוכלו לתת דוגמות למקרים נוספים שבהם נעשה שימוש בידע מדעי מסוים הן למטרות חיוביות הן למטרות שליליות?

שלב ו' - סיכום והשלמת מידע על-ידי המורה (5 דקות)

- פריץ הבר זכה בפרס נובל בשנת 1918 על תהליך ייצור האמוניה. ועדת הפרס הגדירה אותו כ"מי שהיטיב עם האנושות על-ידי פיתוח חומר גלם המשמש לייצור דשן בחקלאות".
- מהאמוניה מייצרים גם תרכובות חנקן, שהן הבסיס לחומרי נפץ. במהלך מלחמת העולם הראשונה, הייתה גרמניה נתונה בסגר ימי, ללא יכולת לייבא חומרי נפץ. תהליך ייצור האמוניה אפשר לה לייצר חומרי נפץ בסדר גודל מסחרי, למרות הסגר הימי (יתכן שללא היכולת לייצר חומרי נפץ הייתה המלחמה מסתיימת מוקדם יותר, ומותם של חיילים רבים היה נמנע).
- בשנת 1919, מנעו בעלות הברית את המשך פיתוחו של נשק כימי כנגד בני אנוש, ופריץ הבר התמקד בפיתוח חומרי הדברה כנגד מזיקים בחקלאות. בעבודתו, ייצר הבר תכשיר חדשני כנגד מזיקים - היה זה שילוב של חומצה רעילה (חומצה ציאנית) עם סם ריחני לא-רעיל ונדיף. מטרת חומר הריח הייתה להזהיר בני אדם מפני הרעל הקטלני. לתכשיר החדש הוא קרא ציקלון B.
- בשנת 1924, הקים הבר את מכון המחקר הגרמני-יפני לשיתוף בתחום המדעים. בשנת 1933, עם עלייתו של היטלר לשלטון, נדרש הבר לפטר את כל העובדים היהודים במכון. הוא מסרב ומתפטר מתפקידו כראש המכון.
- הבר הגדיר עצמו כל חייו כפטריוט גרמני. למרות זאת, עם התגברות האנטישמיות, נאלץ הבר לעזוב את גרמניה ולעבור לאנגליה. בגלל מעורבותו בפיתוח נשק ללוחמה כימית, נחשב לאישיות לא-רצויה בקרב הקהילה המדעית באנגליה.
- בתקופה זו, נפגש הבר עם מדען יהודי אחר - חיים ויצמן, אשר הקים אז את מכון "זיו" ("מכון ויצמן" היום). ויצמן הציע להבר לעלות לישראל ולנהל במכון את המחלקה לכימיה פיזיקלית (שכיום נקראת ב"מכון ויצמן" על שמו).

- הבר קיבל את ההצעה והתכונן לעלות לישראל, אך בשנת 1934, נפטר מהתקף לב. יש האומרים כי האירוע התרחש במהלך נסיעתו לישראל.
- שבע שנים לאחר מותו, נתקבלה הוראה סודית להעביר לידי האס-אס גז ציקלון B ללא התוספת הריחנית. בהוראה הרשמית נכתב כי הגז מיועד להשמדת כינים ולמניעת התפשטותה של מחלת הטיפוס. בפועל, נעשה בו שימוש להשמדתם של כמיליון וחצי יהודים, ביניהם גם רבים מבני משפחתו של הבר עצמו.

שלב ז' - רפלקציה (5 דקות)

1. מה למדתם מסיפורו של פריץ הבר?
2. האם במהלך הפעילות עלו בכם מחשבות בדבר ההשלכות הנובעות מפיתוח מדעי? אם כן - אנא, פרטו.
3. האם ניתן להסיק מסיפורו של הבר לתחומים אחרים בחיי היומיום בכלל ובמדע בפרט?
4. האם יש קשר בין כימיה לבין ערכים?

נספח א' - כרטיס הנחיות ואיזצ'אק לברטוביץ האמון

עומדות לרשותכם 20 דקות לביצוע משימה זו.

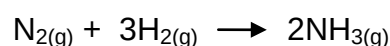
עליכם לקרוא את הקטע שלפניכם ולהתכונן להצגתו בפני הכיתה - היעזרו בנקודות להדגשה שבסוף הקטע.

לאחר המהפכה התעשייתית באירופה, השתנו הרגלי הצריכה של בני האדם. אוכלוסיית העולם הלכה וגדלה, ואתה גבר הצורך בכמויות גדולות של יבול חקלאי למזון. השימוש המסיבי בקרקע לצורך קבלת יבול חקלאי הפר את האיזון הטבעי בין החומרים בקרקע. קצב קצירת היבול החקלאי וזריעת הקרקע מחדש היה מהיר מדי והביא לדילול חומרי קרקע אשר חיוניים להתפתחותם התקינה של הצמחים.

אחד החומרים החיוניים להתפתחותו התקינה של הצמח הוא החנקן. מרבית הצמחים אינם מסוגלים להשתמש בחנקן המולקולרי, המצוי בשפע באוויר, והם זקוקים לתרכובות חנקן הנספגות דרך שורשי הצמח מן הקרקע. בלעדיהן, הצמח אינו יכול לייצר חומרים שונים, כמו חלבונים, חומצות גרעין וכלורופיל (מולקולה חיונית לתהליך הפוטוסינתזה). על מנת לאפשר התפתחות תקינה של גידולים חקלאיים, יש להעשיר את הקרקע בתרכובות חנקן. ניתן לעשות זאת באמצעות חומרי דשן. באותם ימים של סוף המאה ה-19 ותחילת המאה ה-20,

המקור היחיד לדשנים המכילים תרכובות חנקן היו מכרות מלח בצ'ילה, אלא שכמות הדשנים הייתה מוגבלת ולא נתנה מענה הולם לצורך הגובר ביבולים חקלאיים.

בשנת 1909, פיתח הכימאי הגרמני הבר תהליך לייצור הגז אמוניה ממימן ומהחנקן שבאוויר:



במשך 125 שנה, ניסו כימאים ליצור אמוניה מחנקן וממימן, אך נכשלו משום שלא מצאו את התנאים המתאימים לתגובה. הבר, שהיה נחוש בדעתו לפתור את הבעיה, ערך מחקר יסודי עם כימאי נוסף, והשניים מצאו כי בתנאי לחץ של 300 אטמוספירות, בטמפרטורה של 500°C ובנוכחות זרז, ניתן לייצר אמוניה בקצב מהיר.

כיצד, אם כן, סייע תהליך ייצור האמוניה לבעיית דישון הקרקע בתרכובות חנקן? מן האמוניה ניתן לייצר כמויות מסחריות של דשן. הכמויות הגדולות של הדשן אפשרו קיום חקלאות בקנה מידה גדול, וכך התאפשר סיפוק מזון לאוכלוסיות גדולות. זו הסיבה שהבר כינה את התהליך "לחם מן האוויר" - שכן, בזכות תהליך ייצור האמוניה, נמצאה דרך להאכיל את ההמונים, ומחירי התבואה והלחם הוזלו.

בשנת 1918, הועלתה דרישה להעניק להבר פרס נובל בכימיה על שהיטיב עם האנושות בכך שפיתח חומר גלם לייצור דשן.

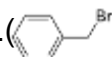
נקודות חשובות להדגשה בעת ההצגה בפני המליאה

- מי היה הבר?
- איזה תהליך כימי הוא פיתח?
- מה הרקע לפיתוח התהליך?
- איזו בעיה נפתרה עם פיתוחו של התהליך?

נספח ב' - כרטיס הנחיות ואיזע לקבוצת הכלאור

עומדות לרשותכם 20 דקות לביצוע משימה זו.

עליכם לקרוא את הקטע שלפניכם ולהתכונן להצגתו בפני הכיתה - היעזרו בנקודות להדגשה שבסוף הקטע.

הימים הם ימיה הראשונים של מלחמת העולם הראשונה, ופריץ, כימאי גרמני בן 46, מתנדב לצבא וממונה לראש האגף הכימי במשרד המלחמה הגרמני. בתחילת המלחמה, הצרפתים מנסים לירות פגזים המכילים גז מדמיע (בנזיל ברומיד - ) . הניסיון לא מצליח - החומר אינו יעיל, כמותו קטנה, והוא אינו מתאדה בטמפרטורות נמוכות. פריץ עורך גם הוא ניסויים עם גז מדמיע. הוא מנסה לירות חומר הגורם להתקפות עיטוש, ולבסוף מוצא דרך להשתמש בגז הכלור. את גז הכלור הוא מצליח לארוז בבלוני גז, והוא מתכנן בקפידה את האופן שבו ישחרר את הגז על מנת שינדוד עם הרוח אל עבר שטחי האויב.

כתגובה למבקריו, טען הבר שהצרפתים השתמשו בלוחמה באמצעות גז לפניו, ושהשימוש בגז רק יביא לסיומה המהיר של המלחמה ובכך יקצר את זוועותיה.

בשנת 1915, לאחר שייצר מאות טונות של גז, הוא יוצא לחזית ומפקח אישית על הצבת בלוני הגז בעמדות. לאחר חישוב מדויק של כיוון הרוח, החלו הגרמנים בהפגזה מאסיבית אל עבר הכוחות הצרפתים, ואגב ההפגזה, שחררו כ-150 טון של גז כלור מ-6,000 בלוני גז. הרוח נשבה מערבה, וענן ירוק החל לנוע אל עבר החיילים הצרפתיים. כ-6,000 חיילים מתו מחנק תוך דקות מספר. מעל 10,000 חיילים נוספים נפגעו משאיפת הגז אשר שקע אל תוך השוחות שבהן הסתתרו.

את קו ההגנה אשר נותר פרוץ, איישו חיילים קנדיים. אלו קיבלו הוראה ממפקדם להשתין אל תוך הממחטות שברשותם ולהצמידן לפה. המפקד זיהה את הענן הירקרק, הבין שמדובר בגז כלור, וידע שאוריהא - תרכובת המצויה בשתן - מגיבה עם הכלור ובכך מנטרלת את פעילותו.

בהמשך אותה שנה, שוב פיקח הבר על שחרור גז כלור בחזית. הפעם היה זה כלפי חיילי הצבא הבריטי. אלו כבר היו מצוידים במסכות גז אשר בהן כרית כותנה ספוגה בתמיסת נתרן פחמתי.

גז הכלור שהפיק פריץ היה הגז הקטלני הראשון שפותח ללוחמה צבאית, והשימוש בו פתח לשימוש בגזים רעילים נוספים אשר פותחו בידי כל הצדדים הלוחמים. עד לתום המלחמה, נפגעו יותר ממיליון וחצי חיילים מגזים רעילים - חלקם נספו, ואחרים סבלו מן הפגיעות למשך כל חייהם.

בשנת 1918, משהסתיימה מלחמת העולם הראשונה, גברו הקולות הדורשים להעמיד את הכימאי פריץ לדין על שהוביל לפיתוחה של הלוחמה הכימית בחזית, מעשה שהוגדר כפשע נגד האנושות.

נקודות חשובות להדגשה בעת ההצגה בפני המליאה

- מי היה פריץ?
- איזה מוצר כימי הוא פיתח?
- מה הרקע לפיתוח המוצר?
- אילו השלכות נבעו מפיתוח המוצר?

נספח א' – כרטיס הנחיות ואיזעף לזווער פרס נובל

עומדות לרשותכם 20 דקות לביצוע משימה זו.

עליכם לקרוא את הקטע שלפניכם ולהתכונן להצגתו בפני הכיתה - היעזרו בנקודות להדגשה המופיעות בסוף הקטע.

פריץ הבר נולד בשנת 1868 בגרמניה למשפחה יהודית. אביו היה סוחר בחומרי צבע ובמוצרי רוקחות, ופריץ התעניין בכימיה כבר מגיל צעיר. לאחר ניסיון כושל כסוחר בעסק המשפחתי, פנה הבר ללימודי הכימיה. היות שעל היהודים נאסר ללמוד לימודים אקדמיים באותם ימים, המיר הבר את דתו לנצרות והצהיר כי בהיותו גרמני לכל דבר, אין לו שום זיקה ליהדות, אלא רק לתרבות הגרמנית.

בשנת 1894, קיבל הבר תואר דוקטור לכימיה והתקבל לעבודה במעבדה שעסקה בחקר הנפט. בשנת 1906, התמנה לפרופסור וניהל את מכון המחקר בכימיה פיזיקלית ובאלקטרוכימיה באוניברסיטה. בשנת 1911, התמנה למנהל מכון המחקר בכימיה פיזיקלית ובאלקטרוכימיה באוניברסיטת ברלין. בשנת 1914, התמנה לראש האגף הכימי במשרד המלחמה הגרמני.

בשנות עבודתו ככימאי, פיתח הבר מגוון חומרים בתחום התעשייה הכימית, ובשנת 1918 הוצע כמועמד לקבלת פרס נובל לכימיה.

נקודות חשובות להדגשה בעת ההצגה בפני המליאה

- מי היה פריץ הבר?
- באיזו תקופה גדל?
- נקודות ציון חשובות בחייו.

נספח ד' - הצרות לאורה ונקודות ההרהר לאהלך השיצור

לשלב א'

- (1) על מנת שהעבודה הקבוצתית תהיה אפקטיבית, רצוי שהקבוצות תהיינה קטנות (לא יותר משישה תלמידים, עדיף פחות).
- (2) בכיתות גדולות, שבהן יהיו יותר משלוש קבוצות, יעבדו כמה קבוצות על אותו טקסט (יש רק שלושה טקסטים שונים).
- (3) מספר התלמידים בוועדת הפרס יהיה אי-זוגי.

לשלב ב'

- (1) אם יש יותר משלוש קבוצות בכיתה ורוצים לחסוך בזמן, כדאי לבחור קבוצה אחת מכל נושא להצגת הנושא.
- (2) חשוב לציין כי בקבוצת האמוניה שם המדען הוא הבר, ובקבוצת הכלור שם המדען הוא פריץ. לאחר ששתי הקבוצות הראשונות (קבוצת האמוניה וקבוצת הכלור) מציגות את התכנים, נוצר רושם כי מדובר בשני מדענים שונים.
- (3) רק לאחר שוועדת הפרס מציגה את המדען, מתברר כי למעשה מדובר בפריץ הבר, כלומר, באותו מדען. המטרה היא להוסיף אלמנט של הפתעה ושל סקרנות ולעורר את הקונפליקט שבו יעסקו בהמשך השיעור - היחס לאדם אשר פיתח שני פיתוחים השונים כל כך זה מזה באופיים ובהשלכותיהם.
- (4) ועדת הפרס מתארת נקודות ציון בחייו של המדען, ומגלה כי למעשה מדובר באותו מדען. יש לשים לב לכך שבקטע המידע שקיבלה ועדת הפרס תגליותיו של הבר אינן מוזכרות, מתואר רק סיפור חייו. יש לעמוד על כך שנקודות ציון בחייו, כמו לידתו כיהודי, המרת דתו לנצרות והצהרותיו, יוצגו על-ידי הקבוצה שכן יש לכך חשיבות להמשך (לכשיתגלה מה קרה באחרית ימיו ולאחר מותו).

לשלב ג'

- (1) בשלב זה, הקבוצות מכינות טיעונים לשכנוע ועדת הפרס שפריץ הבר ראוי לפרס נובל או אינו ראוי לו.
- (2) על מנת לעורר עניין בשיעור ובמטרה לחדד את ההקשבה של הקבוצות זו לזו בשלב הקודם, מוצע שכל קבוצה תכין טיעונים המתבססים על הנושא שבו עסקה הקבוצה האחרת: הקבוצה שהציגה את נושא האמוניה (שהוא, ללא ספק, גורם שמקנה להבר

זכות לקבלת הפרס) תכין טיעונים נגד הענקת הפרס להבר על סמך המידע ששמעה בשלב ב' על עבודתו של הבר עם גז הכלור, ולהפך - הקבוצה שהציגה את נושא הכלור תכין טיעונים בעד הענקת הפרס להבר על סמך המידע ששמעה בשלב ב' על פיתוחו של תהליך הבר (התהליך להפקת גז האמוניה).

- (3) אפשר, כמובן, לאפשר לכל קבוצה להכין טיעונים המתאימים לנושא שהציגה בשלב ב'.
- (4) בזמן שהקבוצות עוסקות בהכנת הטענות, קבוצת ועדת הפרס עורכת דיון כללי על המדען, מקבלת מהמורה הנחיות לשיפוט (כפי שמפורט בשלב ד' שלהלן) ומכינה שלטים "בעד" ו"נגד" לכל אחד מן החברים בקבוצה.

לשלב ד'

- (1) המורה מנהל את שלב הצגת הטענות.
- (2) בשלב זה לא מתקיים דיון.
- (3) כל קבוצה בתורה מציגה (באמצעות הנציג שבחרה) טיעון, וחברי ועדת הפרס מניפים שלטים "בעד" או "נגד".
- (4) לשם יצירת עניין, רצוי שהטענות בעד ונגד יוצגו לסירוגין ושחברי ועדת הפרס יניפו שלט לאחר כל טיעון.
- (5) זכותם של חברי הוועדה לשנות את דעתם במהלך שלב הטענות ולהחליף את השלט שהם מרימים בהתאם.
- (6) המורה יחליט מתי לסיים את שלב הטענות.
- (7) כאמור, חשוב שמספר חברי ועדת הפרס יהיה אי-זוגי על מנת שיהיה אפשר להגיע להכרעה.
- (8) מטרתו של שלב זה היא לאפשר לתלמידים להעמיק קצת יותר בפרטי הנושאים בדרך משעשעת ומהנה. גם העובדה שחברי ועדת הפרס רשאים לשנות את דעתם בכל רגע מעשירה את הפעילות.

לשלב ה' - הערות, הארות ותשובות אפשריות לשאלות הדיון

1. מצד אחד, פיתח הבר את תהליך הבר לייצור האמוניה - תהליך שאפשר ייצור תעשייתי של חומרי דשן לחקלאות. מצד אחר, היה הבר "אבי הלוחמה הכימית" - הראשון שעשה שימוש בלוחמה כימית למטרות קטל בפיזור גז כלור בשטחי אויב.

- a. חשיבותו של גז האמוניה כחומר גלם בתעשיית הדשנים - לשם מה נדרש השימוש בדשנים? מה הקשר בין רעב, חקלאות ודשנים? מדוע כינה הבר את תהליך ייצור האמוניה "לחם מן האוויר"?
- b. מהן השפעותיו של גז הכלור על גוף האדם? כיצד מאפשרים טמפרטורת ההיתוך והרתיחה של גז הכלור ומצב הצבירה שלו שימוש בו לצורכי לוחמה כימית?
2. מצד אחד - תרם הבר תרומה עצומה לאנושות בכך שפיתח תהליך שפתר את בעיית הרעב בעולם.
מצד אחר - הניח הבר את היסודות ללוחמה הכימית שמטרתה קטילת חיי אדם.
3. הערך המרכזי הוא ערך חיי האדם - אותו אדם פועל למען חיי האדם בכך שהוא מונע ממנו רעב, ובה בעת פוגע בחיי אדם בעתות מלחמה. בשיעור עולים ערכים נוספים, יש לאפשר לתלמידים להציע ערכים הקשורים בנושא ולהביע את דעתם ביחס אליהם.
4. מצד אחד, פטריוטיות - אהבת העם והמולדת. מצד אחר, השלכות, קווים אדומים, גבולות.
5. סקרנות, תרומה לאנושות.

תשובות לאפשרות המשך הדיון

- סינתזת האמוניה - המצאה אחת שאפשרה לייצר גם מזון וגם חומרי נפץ בכמויות מסחריות. המצאה זו סייעה אמנם לאנושות לפתור את בעיית הרעב, אך בלעדיה לא יכלה גרמניה לייצר חומרי נפץ, וכדברי מקס פריץ: "... ללא חומרי נפץ הייתה המלחמה עשויה להסתיים זמן רב קודם שנסתיימה, היה נמנע מותם של צעירים רבים, ובנסיבות אלו אולי לנין לא היה מגיע לרוסיה, היטלר לא היה תופס את השלטון בגרמניה והשואה לא הייתה מתרחשת..."
- ביקוע גרעיני - ייצור חשמל מחד גיסא ופצצת אטום מאידך גיסא; דינמיט (סיפורו של אלפרד נובל) - חומר נפץ לפיצוץ סלעים מחד גיסא וחומר נפץ לייצור אמצעי לוחמה מאידך גיסא.

ביבליוגרפיה

- מקס פרוץ, "המאניה, האמוניה והאירוניה", בתוך:

http://www.snunit.k12.il/heb_journals/galileo/2014.html

- לאה פרינס, "הסיפור הנורא של הכימאי היהודי", בתוך מוסף '[שבת](#)', מקור ראשון, כ"ה

בטבת תשע"ב, 20.1.2012:

[/http://musaf-shabbat.com](http://musaf-shabbat.com)

- הסיפור המדהים של פרופסור גז" בתוך אתר היסטוריה:

<http://historia.co.il>

- הביוגרפיה של פריץ הבר באתר "פרס נובל":

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/chemistry/laureates/1918/haber-bio.html

- "פריץ הבר", באתר "ויקיפדיה":

http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%A4%D7%A8%D7%99%D7%A5_%D7%94%D7%91%D7%A8

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף מדעים
הפיקוח על הוראת הכימיה

שילוב ערכים בהוראת הכימיה

הילכו שניים יחדיו: על מארי קירי - אישה ומדענית

כתיבה: אסתי זמלר, מורה לכימיה.

רציונל

מארי קירי הייתה האישה הראשונה שקיבלה פרס נובל, והראשונה שזכתה בשני פרסי נובל: פרס נובל לפיזיקה בשנת 1903 - עם בעלה פייר קירי ועם הפיזיקאי הנרי בקרל, על תרומה יוצאת דופן לחקר תופעת הרדיואקטיביות.

פרס נובל לכימיה בשנת 1911 - על גילוי היסודות רדיום ופולוניום, על בידודו של הרדיום ועל חקר תכונותיהם של יסודות אלו ותרכובותיהם.

במהלך השיעור, התלמידים יתוודעו לחייה של מארי קירי ולמרכיבים באישיותה אשר הובילו להישגיה הגדולים והמרשימים. הם ילמדו על אופייה החקרני, על אהבתה לידע וללימודים, על התמדתה ועל חריצותה, על אופייה הנחוש ועל מסירותה לעבודת המעבדה - אשר סללו את דרכה לתגליות מדעיות פורצות דרך. הם יכירו את מציאות חייה, את עובדת היותה אישה מדענית בעולם של גברים ובתקופה שבה נשים היו חסרות זכויות. הם יעמדו על החשיבות שהיא ראתה בהתמקדות בחקר המדעי לשמו, ועל עקשנותה ועל השקעתה הרבה בהקמת מכון בינלאומי לחקר הרדיואקטיביות - שבו הייתה היא עצמה מודל לחיקוי לדור חדש של מדענים אשר עתידים היו לתרום תרומות מרשימות לתחום מדע הרדיואקטיביות (ביניהם בתה אירן ובעלה של הבת פרדריק ז'וליו, אשר הכירו זה את זה במכון המחקר וזכו יחד בפרס נובל לכימיה בשנת 1935 על שיטה ליצירת איזוטופים ראדיואקטיביים מלאכותיים).

ציוני דרך בחייה של מארי קירי משמשים בסיס לדיון ערכי על שוויון מגדרי ועל שוויון הזדמנויות, על מציונות אישית ומקצועית, על הקרבה בתרומה לחברה ועל מהותם של הישגים ומשמעותם.

שילוב בתכנית הלימודים

- כיתה י': מבנה האטום - קרינה רדיואקטיבית וסוגיה.
- כיתה י': תהליך החקר המדעי.

רקע מדעי שעל התלמיד להכיר לקראת השיעור

- מבנה האטום.
- איזוטופים.
- קרינה רדיואקטיבית לסוגיה.

מטרת-על

הכרה ביכולותיו של הפרט להוביל שינוי ולפרוץ דרך גם בסביבה שבה הוא נחשב מיעוט (מבחינה מגדרית, אתנית, תפיסת עולם, עולם ערכים וכו').

מטרות אופרטיביות

- דיון ערכי במעמד המיעוט לסוגיו השונים דרך עיסוק בדמותה של מארי קירי ובאישיותה:
 - מיעוט מגדרי ושוויון הזדמנויות במדע - אישה מדענית בעולם של מדענים גברים.
 - מיעוט על רקע אתני - חייה בחברה הצרפתית על רקע מוצאה הפולני.
 - מיעוט על רקע מדעי - הסיקה שהקרינה הרדיואקטיבית היא תוצר של התרחשות פנימית באטום בתקופה שבה שלטה עדיין התיאוריה של דמוקריטוס שגרסה שאטום הוא יחידה בלתי-ניתנת לחלוקה.
- דיון בתכונות המאפיינות מצוינות אישית ומקצועית ובחשיבותן לאדם המבקש משמעות לחייו.
- מעקב אחר שלבים בתהליך החקר המדעי.
- הכרת היסודות שאותם חקרה מארי קירי - אורניום, רדיום ופולוניום - והכרת תכונות הרדיואקטיביות.
- התוודעות לאישיותה של המדענית מארי קירי ולציוני דרך בחייה - האישה הראשונה אשר זכתה בפרס נובל, והראשונה מבין הזוכים אשר זכתה בשני פרסי נובל.

מבנה השיעור

תוכן	משך הזמן בדקות	
א. משימת ציור	5	
ב. דיון במליאה	15	
ג. בניית ציר זמן בחייה של מארי קירי	30	
ד. דיון	25	
ה. סיכום והשלמת מידע	5	
ו. רפלקציה	10	
סה"כ	90 (שיעור כפול)	

מהלך השיעור (הערות והבהרות למהלך השיעור ראו בנספח א')

שלב א' - אישי (5 דקות)

כל תלמיד מתבקש להוציא דף ולצייר מדענים.

שלב ב' - במליאה (15 דקות)

- i. תלמידים מתנדבים מציגים את הציור שציירו ומסבירים את הציור.
- ii. איסוף הציורים וחלוקה לשתי קבוצות - ציורים של מדען לעומת ציורים של מדענית.
- iii. דיון:
 - a. מה הן הסיבות לציור גבר או אישה?
 - b. האם יש משמעות לכמות הגברים שציירו בכיתה לעומת כמות הנשים שציירו?
 - c. האם ניתן להגדיר את העיסוק במחקר מדעי כמקצוע נשי או גברי? מדוע?
 - d. ציינו שמות של מדענים גברים שאתם מכירים.
 - e. ציינו שמות של מדעניות שאתם מכירים.

שלב ג' - במליאה, בניית ציר זמן בחייה של מארי קירי (30 דקות)

כל תלמיד יקבל פתק שבו רשום פרט כלשהו ממהלך חייה של המדענית מארי קירי. על כל תלמיד לתת כותרת למידע שבידו ולרשום אותה באותיות גדולות בדף. בפתקי המידע לא

צוינו תאריכים. על התלמידים, כל אחד בתורו, להציג בפני הכיתה את המידע שברשותו ולנסות למקם אותו על ציר הזמן.

שלב ד' - במליאה, דיון (25 דקות)

1. אילו אירועים במהלך חייה של מארי קירי נראים לכם מעניינים?
2. אילו אירועים במהלך חייה של מארי קירי נראים לכם חשובים?
3. עם אילו דילמות נאלצה מארי קירי להתמודד בחייה? איך היא התמודדה אתן?
4. לדעתכם, באילו תכונות אופי ניחנה מארי קירי?
 - i. האם היא ניחנה בתכונות שמאפיינות מדענים?
 - ii. האם קיימות תכונות שניתן לייחס אותן למדענים בלבד?
 - iii. האם ניתן לייחס לה תכונות מיוחדות הקשורות בהיותה אישה?
5. אילו ערכים הומניים באים לידי ביטוי בסיפור חייה של מארי קירי?
6. כל חייה הייתה מארי קירי בעמדת מיעוט:
 - i. לאילו קבוצות מיעוט השתייכה מארי קירי?
 - ii. לאילו מרכיבים בסיפור חייה של מארי קירי אפשר לייחס את הישגיה הרבים?
7. האם משהו מסיפור חייה של מארי קירי מעורר השראה או משמש מודל לחיקוי? פרטו.

שלב ה' - סיכום על-ידי המורה (5 דקות)

שלב ו' - רפלקציה (10 דקות)

1. מה למדתם מסיפורה של מארי קירי?
2. מה אהבתם בדמותה? עם מה הזדהיתם?
3. האם תוכלו להשליך מהיכרותכם את דמותה של מארי קירי לתחומים בחיי היומיום שלכם?
4. האם אתם מכירים סוגיות ערכיות ודילמות נוספות הקשורות בחקר הכימיה?

נספח א' - הערות והבהרות למורה

לשלב ג'

- (1) יש להצטייד מראש בסרט דביק (סלוטייפ) על מנת להצמיד את ההיגדים ללוח.
- (2) יש לשרטט על הלוח קו אופקי ארוך מאוד שישמש ציר זמן.
- (3) בנספח ב' 47 היגדים המתארים את תולדות חייה של מארי קירי. יש להחליט אם להשתמש בכולם בשיעור או לבחור מביניהם את אלו שבהם המורה מעוניין לעסוק.
- (4) יש להקפיד להכין פתקים עם היגדים, ללא ציון השנה שבה התרחשו (המורה יחזיק דף שבו ההיגדים בסדר כרונולוגי). הפתקים יחולקו לתלמידים ללא סדר הגיוני, ומשימתם של התלמידים היא להצליח לסדר את ההיגדים בסדר כרונולוגי נכון.

(5) להלן שתי אפשרויות להפעלה

א. בוחרים מנספח ב' היגדים כמספר תלמידי הכיתה. כל אחד מהתלמידים מקבל פתק ובו פרט מידע אחד מתולדות חייה של מארי קירי (כאמור, ללא ציון השנה שבה אירע). על כל תלמיד לתת כותרת למידע, לכתוב אותה באותיות גדולות על דף ולשבצו, בתורו, במקום שנראה לו המתאים ביותר על ציר הזמן ולחלוק עם הכיתה את המידע שיש ברשותו.

הפעילות מסתיימת כאשר המורה מאשר שהאירועים סודרו בסדר הנכון.

ב. חלוקת הכיתה לקבוצות - כל קבוצה מקבלת 5-6 היגדים המתייחסים לתקופות שונות בחייה של מארי קירי. על כל קבוצה לסדר את ההיגדים שבידה בסדר כרונולוגי, ולאחר אישור המורה, להציג את המידע שבידיהם לפני הכיתה בדרך יצירתית.

לשלב ד' - תשובות אפשריות לשאלות הדין

דוגמות לדילמות בחייה של מארי קירי

- בת למשפחה פולנית פטריוטית בתקופה שבה הצאר הרוסי שולט בפולין ושולל מן הפולנים את זכויותיהם הלאומיות.
- האם להציג את כישוריה לפני הצאר הרוסי למרות איבתה אליו?
- האם ללחוץ את ידו של מנהל מערכת החינוך הרוסי בשעה שהיא מתנגדת למשטר הרוסי?
- האם עליה לעבור על החוק וללמוד שיעורי ערב משום שנשים אינן מורשות ללמוד באוניברסיטה?

- האם לחזור לבית אביה בפולין או להשלים את עבודת הדוקטורט שלה בחברת אהובה בפריז?

תכונות אופי

מצוינות אישית ומקצועית, עקביות, מסירות, נכונות לפריצת דרך, נכונות לפריצת גבולות, יזמה אישית, צניעות, דבקות במטרה, הקרבה, נחישות, למדנות, פטריוטיות.

אפשר לסכם את הדין בשאלה זו בציטוט מאחד ההספדים שנאמרו על מארי קירי לאחר מותה:

(1) מתוך דברי ההספד של ארנסט רתרפורד (פיזיקאי אשר חקר את מבנה האטום ואת הראדיואקטיביות וגילה את הגז הראדיואקטיבי רדון. זוכה פרס נובל לכימיה בשנת 1908) למארי קירי (פסחוף, 1996):

"... למאדאם קירי שמור מעמד יוצא מגדר הרגיל במדע, כמי שנחשבה לחוקרת הראשונה במעלה של דורנו... הגילוי של הרדיום ובידודו היה מאורע בעל משמעות יוצאת דופן למדע - הן מנקודת מבט תיאורטית והן מנקודת מבט שימושית... לתגליותיה יש תפקיד חשוב בצמיחת הידע שלנו על המבנה הפנימי של אטומים... לרדיום ערך מוסף חשוב מאין כמותו לטיפול בגידולים סרטניים... ידידיה הרבים של מאדאם קירי מכל רחבי העולם העריצו אותה לא רק בשל כישרונותיה כמדענית, אלא גם בשל אישיותה ואופייה הנאצלים, וכולם אבילים על הסתלקותה בטרם עת של מי שתרמה תרומה כה גדולה לדעת האנושית, והגדילה, באמצעות תגליותיה, את רווחתו של המין האנושי..."

(2) לאחר מותה, ברשימה שפרסם אלברט איינשטיין תחת הכותרת "מארי קירי, לזכרה", שיבח אותה איינשטיין על כך שתמיד פעלה מתוך אמונה שהיא "משרתת של החברה". כמו כן ייחס בדבריו את גילוי הרדיום והפולוניום "לא רק לאינטואיציה נועזת, אלא גם להתמסרות ולדבקות בביצוע העבודה, חרף הקשיים החמורים ביותר שאפשר להעלות על הדעת" (פסחוף, 1996).

(3) דברים שנאמרו בשנת 1995, בעת שהועברו עצמותיהם של פייר ומארי קירי לפנתיאון המלכותי של צרפת (גולדסמית, 2005):

א. פייר-ז'יל דה-ז'ן, מנהל בית-הספר הפריזאי לפיזיקה ולכימיה תעשייתית (EPCI), המקום שבו חקרו מארי ופייר קירי את הרדיואקטיביות, את הרדיום ואת הפולוניום, אמר שבני הזוג קירי מייצגים את "הזיכרון הקולקטיבי של העם הצרפתי ואת היופי שבהקרבה העצמית".

ב. לך ולנסה דיבר על מוצאה הפולני של מארי קירי ואמר שהייתה פטרוטית פולנייה וצרפתייה גם יחד.

ג. פרנסואה מיטראן, נשיא צרפת דאז, כינה אותה "הגברת הראשונה של ההיסטוריה המפוארת שלנו", וציין לשבח את מאבקה הראוי להוקרה של אישה שהחליטה לכפות את כישרונותיה על חברה שבה כישרונות, חקרנות אינטלקטואלית ואחריות ציבורית היו נחלתם של גברים בלבד.

5. ערכים הומניים הניכרים באישיותה של מארי קירי

תרומה לחברה כדרך חיים (מחזירה את המלגה שקיבלה כסטודנטית כדי לעזור לסטודנטים פולנים אחרים, נכונותה לתרום את מדליות הנובל לטובת המאמץ המלחמתי הצרפתי, נכונותה לשתף את כלל הקהילה המדעית בידע המדעי מבלי לצפות לתמורה כלכלית, התגייסותה להקמת מעבדות רנטגן ניידות בעת מלחמת העולם הראשונה, דאגתה לסטודנטים ולמדענים שעבדו אתה, עיסוקה בהוראה ובהנחיה במשך כל חייה).

לסיכום פרק זה של הדיון, אפשר לבחור לצטט אחד ממשפטיה של מארי קירי (פסחוף, 1996):

1. "אי-אפשר לקוות לבנות עולם טוב יותר, מבלי לשפר את הפרטים החיים בתוכו. על כל אחד מאתנו לעבוד לשיפור הרמה שלו, כדי להשיג את היעד הזה. בעת ובעונה אחת, עלינו להיות שותפים באחריות כללית לכל האנושות. חובתנו המיוחדת היא לסייע לאלה שנוכל להועיל להם בצורה הטובה ביותר, לדעתנו."

2. "האנושות זקוקה לאנשים חולמים, שהדבקות נטולת האנוכיות במטרה היא כה הכרחית מבחינתם, עד שאינם יכולים להקדיש חלק ניכר מתשומת לבם לענייניהם החומריים. מן הסתם, יהיה מי שיאמר שלאידאליסטים כאלה אין צורך בעושר, שכן הם אינם מתאווים לו. אבל חברה מאורגנת היטב יכולה להבטיח שגם אנשים אלה יקבלו את הדבר שהם זקוקים לו יותר מכול: אמצעים לעבודה יעילה ולחיים נטולי דאגות חומריות. אמצעים שיאפשרו להם להקדיש את עצמם אך ורק לשירות המחקר המדעי."

6. כל חייה היתה מארי קירי בעמדת מיעוט

א. לאילו קבוצות מיעוט השתייכה מארי קירי?

1) מיעוט מגדרי ושוויון הזדמנויות במדע:

a. אישה צמאת ידע ולמדנית בעולם שבו נאסר על נשים ללמוד.

b. אישה מדענית בעולם של מדענים גברים.

- (2) מיעוט על רקע אתני - חייה בחברה הצרפתית על רקע מוצאה הפולני.
- (3) מיעוט על רקע מדעי - הסיקה שהקרינה הרדיואקטיבית היא תוצר של התרחשות פנימית באטום בתקופה שבה שלטה עדיין התיאוריה של דמוקריתוס שגרסה שאטום הוא יחידה בלתי-ניתנת לחלוקה.
- (4) מיעוט על רקע סוציו-אקונומי - בת למשפחה משכילה אך מעוטת יכולת, נאלצה לעבוד למחייתה כאומנת, ובשל כך נבצר ממנה להינשא לבחיר לבה - סטודנט להנדסה חקלאית ממעמד כלכלי גבוה.

ב. לאילו מרכיבים בסיפור חייה של מארי קירי ניתן לייחס את הישגיה הרבים? הכוונה היא לדון עם התלמידים בסיבות שהובילו להצלחותיה. אם היותה "מיעוט נצחי" דרבן אותה להצטיינות, או שמדובר במבנה אישיות ובתכונות אופי שהיו באות לידי ביטוי בכל מקרה.

לסיכום פרק זה של הדיון, מומלץ להתייחס לדבריו של ד"ר אלישע בר-מאיר, מנהל המחלקה לרדיולוגיה בבית החולים "בני ציון" בחיפה (בר-מאיר, 2012):

הישגיה של מארי קירי בולטים במיוחד על רקע רוח התקופה שבה חיה. נשים באירופה בשלהי המאה ה-11 היו משוללות זכויות כמעט לחלוטין, ודעתן לא נחשבה כלל בנושאים פוליטיים או אקדמיים; נשים גרושות נאלצו לוותר על כל זכויותיהן ברכוש, בהכנסה ובילדים, ועל-פי חוק - אישה שברחה מביתה הוחזרה בכפייה לידי בעלה כאילו הייתה רכוש. לא היה שום חוק שאסר התעללות בילדים ובנשים; לנשים לא הותר לצאת מביתן ללא בת לוויה או בן משפחה קרוב, וגם לא לארח גברים בלא נוכחות אדם שלישי. ספר פופולרי במיוחד בצרפת באותה תקופה נשא את הכותרת "רפיון השכל הפיזיולוגי של האישה", וכליאתן של נשים עצמאיות מדי במוסדות לחולי רוח הייתה שיטה רווחת.

אך גם אם מביאים בחשבון את רוח התקופה, קשה לתפוס כיצד האקדמיה הצרפתית למדעים, ארגון אליטיסטי ושוביניסטי, סירבה בעקשנות לקבל את מארי קירי כחברה בה, אפילו לאחר זכייתה בפרס נובל לפיזיקה.

גם את הישגיה המדעיים של מארי קירי, כמו את הישגיה המגדריים, צריך לבחון בעדשת תקופתה.

כיום, מחקר מדעי רציני אינו יכול להתקיים ללא שיתוף פעולה גלובלי בין קבוצות של חוקרים, ועליו להיות מושתת בעיקר על טכנולוגיות מתקדמות ועל מחשבי-על. בתקופתה של קירי, המחקר התבסס על עבודה אינדיווידואלית וסיזיפית, שהתבצעה

בתנאים פרימיטיביים וללא כל מכשור טכנולוגי הולם. לצורך ניסוייהם, השתמשו המדענים בעץ, בבד, בדבק, בתיל, בפח ובזכוכית. מארי ופייר קירי בנו תא ריק (ואקום) לצורך ניסוייהם משאירות דיקט, והשתמשו במשאבת יד כדי לרוקנו מאוויר. תנאים אלה מחייבים עקשנות, השראה וחדשנות לא רק כדי להגיע לתגלית כלשהי אלא גם כדי להאמין בה.

נספח ב' - נקודות ציון בחייה של מארי קירי

1. 1867 - מריה סקלודובסקה, הלוא היא מארי קירי, נולדה בפולין, אך באותם ימים לא הייתה פולין מדינה עצמאית, אלא ארץ ששטחיה נחלקו בין פרוסיה, אוסטריה והאימפריה הרוסית. ורשה, עיר הולדתה של מארי, נשלטה על-ידי הצאר הרוסי, והוא שלל מן הפולנים את זכויותיהם הלאומיות.
2. מארי קירי הייתה הבת הצעירה מבין חמישה ילדים של זוג מורים, אשר גידלו את ילדיהם כפטריוטים פולנים הגאים בתרבותם ובמורשתם. כשהאימפריה הרוסית אסרה את לימודי השפה, ההיסטוריה והספרות הפולנית, גברה מסירותם של בני משפחת קירי לשורשיהם הפולנים. אמה של מארי נאלצה להתפטר ממשרתה כמנהלת בית ספר, ואביה עזב את עבודתו כמורה למתמטיקה ולפיזיקה, וקיבל משרות הוראה נחותות בפיקוח רוסי.
3. הזוג קירי גידל את ילדיהם לאהבת הדעת וההשכלה, וברוח זו גדלה מארי קירי. מארי כונתה בפי משפחתה וחבריה "מניה", תלמידה מצטיינת, ונקראה מדי פעם בפעם להפגין את יכולותיה בפני המפקחים הרוסים - דבר שהיא נאלצה לעשות למרות איבתה לשלטון הרוסי אשר שלל את זכויותיה כאזרחית פולנייה.
4. את האהבה ללימודי המדעים ירשה מארי מאביה. כילדה צעירה, נמשכה מארי לתיבת זכוכית מלאה במכשירים ששימשו את אביה כמורה לפיזיקה. האב נאלץ להחזיק את התיבה בבית משום שהרוסים אסרו על ביצוע ניסויי מעבדה.
5. 1875-1877 - במהלך שנתיים אלו, איבדה מארי את אחותה הבכורה שנפטרה מטיפוס ואת אמה שנפטרה משחפת. השכול קירב את בני משפחת סקלודובסקי הנותרים עוד יותר זה לזה - האב, הפרופסור סקלודובסקי, וארבעת הילדים שנותרו, האח יוזף והבנות ברונה, הלה ומארי.
6. 1883 - מארי מסיימת בהצטיינות את לימודיה בבית הספר התיכון, והמנהל הראשי של מערכת החינוך מעניק לה מדליית זהב לציון הישגיה המעולים בבחינות הגמר. היא נאלצת ללחוץ את ידו במעמד הענקת המדליה, על-אף שהאיש ייצג עבורה את המשטר הרוסי בפולין - משטר שהיא התנגדה לו מאוד.

7. מארי אינה מתקבלת ללימודים באוניברסיטת ורשה משום היותה אישה. היא מצטרפת ל"אוניברסיטה הצפה" - שיעורי ערב בלתי-חוקיים. שם, בחשאי, היא מרחיבה את השכלתה ולומדת על התפתחויות חדשות בתחומי הפיזיקה, הכימיה והפיזיולוגיה, אך היא מבינה מהר מאוד כי אין זה תחליף ללימודים של ממש באוניברסיטה רצינית.
8. 1884 (בטרם מלאו לה 17 שנה) - מארי מתפרנסת ממתן שיעורים פרטיים לילדי עשירים בוורשה. מאוחר יותר, היא מעתיקה את מגוריה לכפר מרוחק, שם היא מטפלת בילדיו הצעירים של בעל בית חרושת לעיבוד סלק סוכר. בשכרה, היא מממנת את לימודיה של אחותה ברוניה.
9. 1886 - היא מתאהבת בבנם הבכור של בעלי בית החרושת - סטודנט להנדסה חקלאית. אך כשהשניים מחליטים להינשא, הם נתקלים בהתנגדותם של הורי החתן, הטוענים שאין זה יאה שסטודנט ממעמד כלכלי גבוה יקשור את חייו עם אומנת חסרת פרוטה.
10. 1888 - בשעותיה הפנויות מעבודה, מארי לומדת בכוחות עצמה פיזיקה, כימיה ומתמטיקה בספריית בית החרושת. במכתב לאחיה היא כותבת: "אני לומדת כימיה מספר. תוכל לשער כמה מעט אני מסוגלת להפיק מן הלימוד הזה. אבל מה אוכל לעשות אם אין לי שום מקום לעריכת ניסויים, או לביצוע עבודה מעשית?".
11. 1890 - מארי חוזרת לוורשה ומשלימה את השכלתה בכימיה כשהיא מבלה שעות במעבדה שניהל אחד מקרובי משפחתה (ששימש בעבר עוזרו האישי של הכימאי דימיטרי מנדלייב). במעבדה, היא מבצעת את כל הניסויים המתוארים בספרי הכימיה והפיזיקה שלמדה, ומחליטה כי "המחקר הניסויי בתחומי הפיזיקה והכימיה הוא בדיוק הפעילות המתאימה לי ביותר...".
12. 1891 - מארי קירי עוזבת את ורשה ונוסעת ללמוד באוניברסיטת סורבון שבפריז. היא חיה בתנאי דלות, חוסכת בקניית מזון, סובלת מקור ומתמסרת כל כולה ללימודיה. בהיותה פולנייה, עליה ללמוד את השפה הצרפתית ולהשלים פערים לימודיים רבים - בעוד הסטודנטים הצרפתים שולטים בשפת הלימוד והם בעלי הכשרה מדעית נרחבת בהרבה משלה. למרות הקושי והמחסור, מארי כותבת: "כל מה שראיתי ולמדתי היה חדש וגרם לי עונג. זה היה כאילו עולם חדש נפתח בפני - עולם המדע - ואני זכיתי, סוף סוף, להכיר אותו במלוא החופש".
13. 1893 - מארי קירי מסיימת את לימודי התואר הראשון בפיזיקה כשהישגיה הם הגבוהים ביותר בכיתתה, וכעבור שנה היא משלימה את לימודי המתמטיקה במקום השני בכיתתה. היא זוכה במלגת לימודים על הישגים יוצאים מגדר הרגיל לצורך לימודי התואר השני. כעבור ארבע שנים, לאחר שהחלה להשתכר כמדענית, היא מחזירה את סכום המלגה שקיבלה כדי שיינתן לסטודנטים פולנים עניים אחרים.

14. אביב 1894 - מארי קירי פוגשת את פייר - מדען המנהל מעבדה לפיזיקה בבית ספר לפיזיקה ולכימיה תעשייתית בפריז. היה זה כאשר חיפשה מעבדה שתאפשר לה לערוך ניסויים לקראת עבודת הדוקטורט שלה בתכונות המגנטיות של פלדה. מלבד התעניינותם המשותפת של השניים במדע, מתפתחים ביניהם קשרים רומנטיים. במקום פרחים כמתנת חיזור, קיבלה מארי מפייר אחד ממאמריו על מגנטיות בהקדשה אישית.
15. קיץ 1894 - מארי חוזרת לחופשה בפולין בכוונה להמשיך ולעסוק במחקר מדעי בארץ מולדתה ולפגוש את אביה האהוב. מכתבי האהבה של פייר משכנעים אותה לחזור לפריז ולעשות את עבודת הדוקטורט שלה שם. מארי מעודדת את פייר לסיים רשמית את עבודותיו, וחודשים אחדים לפני חתונתם, פייר זוכה בתואר דוקטור על מחקריו בתחום המגנטיות.
16. 1895 - מארי ופייר קירי נישאים בטקס צנוע, שבו נוכחים אבי הכלה ואחותה אשר הגיעו במיוחד מפולין, הורי החתן ומספר מועט של קרובי משפחה. השמלה הכחולה אשר לבשה מארי בטקס נישואיה שימשה אותה במשך שנים לאחר מכן לצורך עבודתה במעבדה. את ירח הדבש בילו בני הזוג בטיול אופניים ברחבי צרפת.
17. 1897 - מארי עומדת בהצלחה בבחינת הסמכה להוראת מדעים לנשים צעירות, ומשיגה את הציון הגבוה ביותר מבין כל הנבחנות. באותו זמן, היא עוברת לעבוד במעבדה של בעלה, ומתכננת לכתיבת עבודת הדוקטורט שלה, אך ללא שום תמיכה כספית. רק את הפלדה הדרושה לה לצורך ניסוייה, היא מקבלת חינם מכמה חברות לעיבוד מתכות. בשנה זו, באה לעולם אירן, בתם הבכורה של מארי ופייר (לימים, בשנת 1935, תזכה אירן עם בעלה פרדריק ז'וליו בפרס נובל לכימיה על יצירת יסודות רדיואקטיביים חדשים, כלומר, יצירת יסודות רדיואקטיביים מלאכותיים).
18. 1898 - מארי מחפשת נושא לעבודת הדוקטורט שלה. באותה תקופה, מגלה הפיזיקאי הגרמני וילהלם רנטגן קרניים אשר מסוגלות לעבור דרך גופים מוצקים ולספק צילומים של עצמות של אנשים חיים. הוא קורא להן בשם "קרני X". במקביל, פיזיקאי צרפתי בשם אנרי בקרל מגלה כי עפרת אורניום פולטת קרניים המשחירות לוח צילום. העולם המדעי נרעש מתגליתו של רנטגן ואינו מקדיש תשומת לב ל"קרני האורניום". מארי בוחרת ב"קרני האורניום" כנושא לעבודת הדוקטורט שלה.
19. 1898 - מארי קירי עורכת ניסויים בגושי אורניום ומודדת בהם מדידות קפדניות ומגלה שהאורניום ממשיך לפלוט קרינה גם כשמחממים אותו, כשמקררים אותו, כשמפוררים אותו או כשיוצרים תגובה בינו לבין חומרים אחרים. היא מסיקה שמקור הקרינה הוא באטומי האורניום עצמם. תגלית זו הייתה למעשה הבסיס להבנה שאטומים חייבים להיות מורכבים מחלקיקים קטנים יותר (באותה תקופה שלטה עדיין התיאוריה של דמוקריטוס שגרסה שאטום הוא יחידה בלתי-ניתנת לחלוקה).

20. 1898 - מארי קירי מפרסמת מאמר מדעי ובו היא משתמשת במונח מדעי חדש - רדיואקטיביות (פעילות קרינתית). במאמר, היא מתארת מתכת רדיואקטיבית נוספת - תוריום. כמו כן, היא מציגה במאמר שני מינרלים המכילים אורניום ("זיו הזפת" ו"כלקוליט") אשר פעילים הרבה יותר מן האורניום עצמו - עובדה מרשימה אשר הוליכה אותה להשערה שהמינרלים הללו עשויים להכיל יסוד שונה מהאורניום, בעל רדיואקטיביות גבוהה הרבה יותר ממנו. פייר, בעלה של מארי, מוצא עניין רב בממצאיה של אשתו, זונח את מחקריו בגבישים ומצטרף למחקרה.
21. 1898 - מארי קירי מפתחת שיטה חדשה לאנליזה כימית (שיטה לבדיקת ההרכב הכימי של חומרים) - גיבוש למקוטעין. שיטה זו מבוססת על כך שחומרים בתערובת שומרים על תכונותיהם, ובכלל זה על טמפרטורת ההתגבשות. כאשר מחממים תמיסה מרוכזת מאוד ומניחים לה להתקרר באטיות - כל חומר מתגבש ושוקע בטמפרטורה אחרת, וכך ניתן להפריד בין החומרים.
22. 1898 - באמצעות שיטת הגיבוש למקוטעין, מארי קירי ופייר בעלה מגלים שני יסודות חדשים. הם קוראים להם "פולוניום" ו"רדיום". הם מפרסמים מאמר שבו הם מציניים שהיסודות שונים מאוד זה מזה בתכונותיהם, אך התכונה המשותפת לשניהם היא רדיואקטיביות חזקה. פייר קירי חושף את זרועו במכון למנת רדיום על מנת לתעד את תהליך ההחלמה. הוא נכווה קשות ומחלים מן הכווייה רק כעבור חודשים רבים. ממחקריהם, הם מסיקים שחשיפה לרדיום עשויה לגרום לקטילת תאים חולים, ומכאן שרדיום יכול לשמש לטיפול בסרטן.
23. 1898 - החומרים הרדיואקטיביים שהפיקה מארי בתהליך הגיבוש למקוטעין נעשים יותר ויותר מרוכזים. בני הזוג קירי נהנים לבקר בצריף המעבדה שלהם בלילות ולצפות ב"אורות חלשים וקסומים" הזורחים מן המבחנות המכילות חומרים רדיואקטיביים. אלא שהמבחנות הזוהרות אינן מספקות פרנסה, ובני הזוג קירי סובלים מחסור רב. אפילו את המינרלים המשמשים כחומר גלם למחקר שלהם, עליהם לממן בעצמם.
24. 1898 - יום אחד, מקבלים בני הזוג קירי מתנה מממשלת אוסטריה - טון של עפרת אורניום. שמחתה של מארי קירי בעת שהיא קורעת את שקי המשלוח ושופכת את תכולתם דומה לשמחתו של ילד נלהב אשר פותח את אריזות מתנות יום ההולדת. בני הזוג מעבדים כשבעה טון מן המינרל, וכך הם לומדים שטון אחד של עפרת אורניום מכיל רק כ-0.3 גרם רדיום.
25. 1898-1902 - מארי קירי ופייר בעלה מבצעים את ניסוייהם ואת מחקריהם בצריף קטן בחצר בית הספר לפיזיקה ולכימיה תעשייתית, בחדר עלוב ודל אמצעים שמשמש להם מעבדה. לימים סיפרה מארי שנדרשו להם כמעט ארבע שנים לקבוע את זהותו של הרדיום, אך אילו עמדו לרשותה אמצעי המעבדה הראויים, די היה לה בשנה אחת על

מנת להגיע לאותה מטרה. עם זאת, היא ציינה בכתביה כי "ימי העבודה בצריף הקטן והעלוב היו כה מאושרים, למרות הקשיים שנלוו אליהם".

26.1902 - מארי ופייר קירי מפרסמים בעיתונות המדעית את כל פרטי התהליך להפקת הרדיום. בעולם המדעי גוברת ההתעניינות ב"חומר הפלא" בעל כוחות הריפוי למחלת הסרטן. מארי ופייר מספקים בשמחה כל מידע שיש להם. הם מחליטים שאין שום הצדקה לכך שיפיקו מתגליותיהם המדעיות רווחים כלכליים, ולכן אינם רושמים פטנט על שום שיטה שפיתחו.

27.1902 - תעשיין צרפתי המזהה את הפוטנציאל הכלכלי הטמון בהפקת רדיום, פותח מפעל לייצור רדיום לצרכים רפואיים. היות שסביבת העבודה שבה ביצעו מארי ופייר את ניסוייהם הייתה צריף קטן ועלוב, הם מופתעים מכך שהתעשיין מסכים להקצות לרשותם שטח עבודה קטן במפעלו, ושמחים על כך. פועלי המפעל מפיקים רדיום בהדרכתה המוקפדת של מארי. את ההון ממכירת הרדיום, גורף התעשיין הצרפתי.

28.1903 - מארי קירי עומדת בהצטיינות בבחינה על עבודת הדוקטורט שלה, והיא האישה הראשונה בצרפת שהוכתרה בתואר דוקטור. ארנסט רתרפורד, פיזיקאי העוסק בחקר מבנה האטום (וזוכה פרס נובל לכימיה בשנת 1908) מכבד את מארי בנוכחותו בארוחת ערב שנערכה לכבודה לרגל קבלת הדוקטורט.

29.1903 - מארי ופייר קירי, עם אנרי בקרל, מקבלים פרס נובל לפיזיקה על מחקריהם המשותפים בתופעות הרדיואקטיביות. בני הזוג קירי, אשר למרות מחקריהם לא חשבו כי עליהם להגן על גופם מפני קרינת החומרים הרדיואקטיביים, חולים מכדי להשתתף בטקס הענקת הפרס.

30.1904 - פייר קירי ממונה כמרצה מן המניין באוניברסיטת סורבון, והאוניברסיטה מעמידה לרשות בני הזוג קירי מעבדה. באותה שנה נולדת איב, בתם השנייה של מארי ופייר (אשר לימים תהיה לסופרת, לעיתונאית ולפסנתרנית, ותזכה עם בעלה בפרס נובל לשלום על פעילותם בארגון יוניצ"ף - ארגון בינלאומי לטיפול בזכויות הילד). מארי עוזבת לזמן מה את המחקר ומתמסרת לטיפול בבנותיה.

31.1906 - מארי קירי מתאלמנת מבעלה, ומתמנה, במקומו, כמרצה מן המניין באוניברסיטת סורבון. היא האישה הראשונה אשר מקבלת תואר פרופסור מרצה באוניברסיטה. בהרצאתה הראשונה, קהל גדול נוכח ומזכה אותה במחיאות כפיים סוערות.

32.1906 - בעקבות מות בעלה, עוברת מארי קירי להתגורר בבית אביו בכפר, שם עוזר לה הסב המסור לטפל בבנותיה. בית הספר שבו אמורה בתה ללמוד אינו משביע את רצונה, והיא מצטרפת לקבוצת הורים שמקימה בית ספר שיתופי, שבו ההורים מלמדים - כל אחד לפי תחום עיסוקו.

33. 1911 - מארי קירי משתתפת בוועידת פיזיקאים בבריסל. הוועידה עוסקת באתגר שניצב בפני הפיזיקה בעקבות גילוי הרדיואקטיביות ותופעות אחרות במבנה האטום. בין המרצים בוועידה מדען צעיר ומבריק אשר מותיר במארי קירי רושם עז. שמו של המדען אלברט איינשטיין, והוא מחפש באותה תקופה משרה אקדמית שתתאים לכישוריו. מארי קירי כותבת עבורו מכתב המלצה לצורך קבלת משרה באוניברסיטה של ציריך.
34. 1911 - מארי קירי מקבלת פרס נובל לכימיה על גילוי הרדיום והפולוניום ועל פיצוח שיטות לבידוד הרדיום. היא איש המדע הראשון אשר זוכה בשני פרסי נובל. בטקס הענקת הפרס, נשיא האקדמיה מציין את העובדה שגילוי הרדיום חולל מהפכה בכך שסתר את האמונה עתיקת היום שאטומים אינם יכולים להשתנות. כמו כן, הוא מציין שבחקר הרדיום תרמה מארי קירי להתפתחותם של תחומים חדשים ברפואה.
35. 1914 - עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה, הגרמנים מפציצים את פריז. מארי חוששת למקור הרדיום היחיד שנמצא בצרפת - גרם בודד אחד של רדיום שנמצא במעבדה שלה. היא אורזת אותו בתיבת עופרת שמשקלה עשרים ק"ג, נוסעת ברכבת להפקידו במרתף הכספות של בנק בבורדו וחוזרת לפריז.
36. 1914 - מארי קירי מעריכה שהמלחמה תגרום לנפגעים רבים, ושקרני X (קרני רנטגן) יוכלו לסייע לרופאים לאתר עצמות שבורות וקליעים ורסיסים אשר חדרו לגוף. על-אף שמחקריה לא עסקו בקרני X, היא מגייסת תרומות וציוד להקמתן של קרונות ניידות דמויות אמבולנסים שיישאו ציוד לבדיקות רנטגן. במקביל, היא משלימה את ידיעותיה בתחום קרני הרנטגן, לומדת נהיגה ומשתלמת במכונאות רכב - כל אלה כדי שיתאפשר לה להפעיל בעצמה את המעבדות הניידות.
37. 1914 - במהלך מלחמת העולם הראשונה, מארי קירי מצליחה להכשיר עשרים כלי רכב לשמש תחנות רנטגן ניידות לבדיקות חיילים פצועים בחזית. היא מכשירה את בתה אירן להיות לה לעוזרת, ויחד הן עוברות בקווי החזית ומבצעות בדיקות רנטגן.
38. 1916 - מארי קירי מבינה שהמתקנים לבדיקות הרנטגן שהקימה הם חסרי ערך ללא עובדים שיפעילו אותם. עם בתה אירן, היא פותחת קורסים לטכנאות רדיולוגית לנשים. מארי ואירן מלמדות בקורסים את יסודות המתמטיקה, הפיזיקה והאנטומיה, ומכשירות מאה וחמישים נשים להפעלת מכשירי רנטגן בחזית.
39. 1916 - ממשלת צרפת מבקשת מתושביה לתרום חפצי כסף וזהב שברשותם על מנת לסייע למאמץ המלחמתי. ברשות מארי קירי אין שום תכשיטים יקרי ערך, היא מציעה לתרום את שתי מדליות הזהב שקיבלה כאשר הוענקו לה פרסי נובל. הבנק הממלכתי הצרפתי מסרב לקבל את המדליות.
40. 1919 - עם תום המלחמה, מארי קירי מחליטה להתמקד בהקמתו של מכון לחקר מדע הרדיואקטיביות לזכרו של בעלה פייר קירי. היא זוכה אמנם לתמיכה כספית מממשלת

צרפת, אך זו אינה מספיקה. בניין למכון יש לה, אך כדי להקים במקום מכון מחקר ברמה בינלאומית, היא זקוקה לציוד ולחומרים ראויים. לצורך כך היא פותחת במסע לגיוס תרומות.

41. 1920 - מארי קירי מעניקה ריזון לעורכת עיתון נשים אמריקאית, ובו היא מספרת על גרם הרדיום שעומד לרשותה במכון המחקר. לשאלתה של העיתונאית מהו הדבר שהיא משתוקקת לו יותר מכול, עונה מארי: "גרם שני של רדיום בשביל המעבדה שלי". העיתונאית, ויליאם מלוני בראון, מוצאת כי לרשות מעבדות דומות בארצות הברית עומדים חמישים גרם רדיום, והיא מחליטה לארגן "מגבית רדיום למען מארי קירי". העובדה שמחירו של גרם אחד של רדיום הוא מאה אלף דולר אינה מרתיעה אותה.

42. 1921 - מארי קירי מפליגה לארצות-הברית, ובקבלת פנים חגיגית בבית הלבן, היא מקבלת מנשיא ארצות-הברית את גרם הרדיום שניקנה עבורה בכספי תרומות. הדבר גורם למבוכה רבה בממשלת צרפת אשר לא העניקה לה מעולם שום אות הוקרה רשמי על תרומתה למדינה ועל פעולותיה.

43. 1921 - מארי קירי חוזרת ממסעה בארצות-הברית כשברשותה גרם אחד של רדיום, עפרות רבות אחרות, כמויות גדולות של ציוד יקר וסכום כסף גדול במזומן. כמו כן, נפתחה עבורה בבנק בניו-יורק "קרן הרדיום של מארי קירי". כספי הריבית שנשאה הקרן יספקו למארי הכנסה עד ליומה האחרון. סוף כל סוף היא יכולה להקדיש עצמה למחקר מבלי לסבול מקשיי פרנסה.

44. 1922 - מארי קירי בת החמישים-וחמש היא כעת מדענית נודעת ומוערכת. היא עומדת להגשים את חלומה ולעשות את מכון הרדיום למרכז בינלאומי לחקר הרדיואקטיביות. היא בוחרת בקפידה את סגל המדענים למכון, ודואגת שיהיו ביניהם תמיד כמה חוקרים מפולין וכמה נשים.

45. 1922 - מארי קירי מטפחת את מדעני המכון לחקר הרדיואקטיביות, והם מגיעים להישגים מדעיים מרשימים. בכל פעם שאחד מהם עומד בהצלחה בבחינות הדוקטורט או זוכה בפרס כלשהו, מארי עורכת מסיבת תה מיוחדת לכל צוות המכון, שבה התה מורתח במכלי זכוכית מעל מבערי בונזן, ונמזג לכוסות מעבדה כימיות.

46. 1934 - משך כל חייה, התעלמה מארי קירי מסימנים אשר העידו על כך שחשיפה לקרינה רדיואקטיבית היא מסוכנת לבריאות ועלולה לגרום למוות. היא סבלה מכאבים באצבעותיה בשל כוויות הקרינה, מזמזום מטריד באוזניים, מחולשה תמידית ומבעיות בראייה. כיום, ידוע שבחשיפה ממושכת לקרינה נפגם מעבר קרני האור מעדשת העין לרשתית. בהקשר לכל אלה, אמרה מארי: "אולי יש קשר בין רדיום ובין הבעיות האלה, אבל אי-אפשר לאשר זאת בוודאות".

47. 1934 - מארי קירי נפטרה בגיל שישים-וחמש ממחלת דם. היא נקברה לצד פייר בעלה, ובשנת 1995 הועברו עצמותיהם לפנתיאון המלכותי של צרפת, כאות כבוד והוקרה על פועלם במדע ובמחקר. גם כיום, שנים רבות אחרי מותה, כשמודדים את רמת הרדיואקטיביות של חפצים שהשאירה אחריה, נמדדות רמות גבוהות של קרינה ממחברותיה, מספרי הבישול שבהם השתמשה, מקעריות אוכל ומרהיטים. חלק מחפציה מאוחסנים בספרייה הלאומית של פריז, לשם אפשר להיכנס רק בלבוש מיוחד המגן מפני הקרינה.

ביבליוגרפיה

נעמי פסחוף, (1996), **מרי קירי ומדע הרדיואקטיביות**, מאנגלית: עמוס כרמל, הוצאת ידיעות אחרונות.

Marie Curie:

<http://www.aip.org/history/curie/brief/index.html>

אלישע בר-מאיר, (2012), **"ימינו עברו במעבדה"**, בתוך: אבחנה דקה, ביקורת ספרים:

<http://barmar.co.il>

ברברה גולדסמית, (2005), **"גאונות אובססיבית - העולם המדעי והאישי של מארי קירי"**,

<http://www.text.org.il/index.php?book=0505091>

"מארי קירי", בתוך אתר "ויקיפדיה":

http://he.wikipedia.org/wiki/מארי_קירי

אלעד טורצ'ין, רפי ארזי, מרב הדר, גיא אייל, ברק צוברי וסיגל סוויסה, (2012), **"מארי קירי: אישה מלאת אנרגיות"**:

<http://www.icast.co.il/default.aspx?p=Podcast&id=379261&cid=432055>

משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית
אגף מדעים
הפיקוח על הוראת הכימיה

שילוב ערכים בהוראת הכימיה

פענוח רצף די-אן-איי והנדסה גנטית - עבור הלומדים 5 יח"ל בכימיה

כתיבה: נאוה תמם, מדריכה ומורה לכימיה

מבוא

מדענים הצליחו למפות גנום של עובר באמצעות בדיקת דם פשוטה של אמו, ובכך פתחו פתח לעולם שבו יוכלו ההורים לבחור אם להמשיך היריון או לסיימו בשל מאפיינים גופניים ואישיותיים של העובר.

מיקוד ערכי: הערכים הבולטים ביותר שמתוכנן לשלב במהלך השיעור

משמעות ערך החיים.
היכולת לקבל החלטה נכונה.
זכותו של אדם להשתמש במידע להחלטה על חיי עובר.

ידע מוקדם

די-אן-איי - מבנה ותפקיד.
המידע שנושא הדי-אן-איי והשפעתו על תהליכים המתרחשים בגוף האדם.
מוטציה.

שיטת ההוראה

עבודה בקבוצות ולאחר מכן דיון כיתתי.

מהלך השיעור

הצגת הבעיה

נח לקח אתנו לתיבה זוגות זוגות מכל חיות הארץ. כך הובטחה, לפי הסיפור התנ"כי, המשכיות כל המינים לאחר המבול. כיום, הודות לחידושים מהפכניים בתחומי הגנטיקה והביוטכנולוגיה, נפתחו דרכים לרתום לצרכינו את התהליכים המתרחשים בטבע. אנו יכולים לבחור חומר תורשתי ולאחסן אותו, ואף לחבר בין חומר תורשתי ממגוון מקורות.

טשרני, א' (1998) "סופר גנים", כמעט 2000, כתב עת למדע וטכנולוגיה, 17, 38-42.

- ההתפתחות של האנושות בתחום זה היא חיובית או שמא שלילית? התפתחות זו תשפר את חיינו או אולי תסכן את קיום המוסר האנושי?
- מוצדק להשתמש ביכולת זאת כדי להפסיק היריון משום שהתינוק צפוי להיות שמן או נמוך, למשל?
- התערבות בסדרי הטבע, גם אם נעשית לתועלת האדם, היא מעשה ראוי?

משחק תפקידים: פענוח רצף הדי-אן-איי - חלום שמתגשם או אסון בהתהוות

התלמידים יקבלו את הכתבה "מקדמת דנא רואים את הנולד" מתוך עיתון הארץ 2010.

הצגת נושא הדיון: פענוח רצף הדי-אן-איי בשלב העוברי - יתרון או חסרון?

הצדדים המעורבים

מדענים התומכים בפענוח רצף הדי-אן-איי של העובר על-פי רצון ההורים.

מדענים המעוניינים להגביל את פענוח רצף הדי-אן-איי ולאפשר זאת רק במקרים שרופא יקבע שזה נחוץ.

חברות ביוטכנולוגיות.

ארגון הורים.

תלמידי הכיתה יתחלקו לארבע קבוצות. כל קבוצה תייצג אחד מהגורמים המעורבים.

כל קבוצה תמנה יו"ר שיהיה אחראי על ניהול הדיון.

כל קבוצה תנהל דיון ותסכם אותו בכרטיסייה:

הגוף המיוצג:	
העמדה:	
הנימוקים:	

לאחר מכן, כל קבוצה תציג את עמדותיה בפני כל הכיתה.

יתקיים דיון כיתתי, ובסופו תערך הצבעה:

פענוח רצף הדי-אן-איי
אסון בהתהוות
מספר הקולות בעד:

פענוח רצף הדי-אן-איי
חלום מתגשם
מספר הקולות בעד:

- הדיון הכיתתי יציף לא-מעט בעיות מוסריות המתייחסות למידע הידוע על העובר.
- הדיון אקטואלי שכן בעוד שנים מספר יהיו התלמידים הורים בעצמם והם יצטרכו להתמודד עם השאלות שעלו.
- מבחינת תכנית הלימודים, הדיון יתרום רבות להבנה של תהליך השכפול, השעתוק ותרגום המידע למראה האדם, להתנהגותו ולתכונותיו.

מקורות מידע נוספים

- השילוני-דולב, י' (2004), "מהו תינוק רצוי? הפלות סלקטיביות בשל אנומליות בכרומוזומי מין בגרמניה ובישראל", **תיאוריה וביקורת, גיליון 25**.
<http://theory-and-criticism.vanleer.org.il/%D7%99%D7%A2%D7%9C+%D7%94%D7%A>

[9%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%A0%D7%99-
%D7%93%D7%95%D7%9C%D7%91%C2%A0.aspx](http://www.rambam.org.il/info+מגזין+אדם/כתבות+לפי+גיליונות/גיליון+מ+4+אפריל+2006/גנטיקה+פרויקט+הגנום+האנושי.htm)

▪ הברמאס, (2004), הירשימה של המהנדס הגנטי - עתידו של טבע האדם בדרך אל אוגניקה ליברלית? .

▪ ד"ר אלי שפרקר, (2006), מחלקת עור, ראש המעבדה לדרמטולוגיה מולקולרית. מגזין אדם, מגזין רמב"ם לחיים בריאים.

<http://www.rambam.org.il/info+מגזין+אדם/כתבות+לפי+גיליונות/גיליון+מ+4+אפריל+2006/גנטיקה+פרויקט+הגנום+האנושי.htm>

▪ אנדרו פולאק, (2010), מקדמת דנא רואים את הנולד, עיתון הארץ.

<http://www.haaretz.co.il/misc/1.1187161>

משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

אגף מדעים

הפיקוח על הוראת המתמטיקה

שילוב ערכים בהוראת המתמטיקה

כסף - כיצד הוא מנוצל

כתיבה: שרי בכר - מורה למתמטיקה ומדריכה במינהל חברה ונוער

רציונל

הלוגיקן ואיש החינוך המתמטי פרופסור וינר טען כי "שיעור המתמטיקה הוא זירה של התמודדות עם ערכים. המורה צריך להיות מודע להם ולהתמודד אתם... הוא צריך לחפש את הקשר שבין החומר הלימודי לאפשרויות לחינוך לערכים".

וינר, ש' (1999), "הוראת מתמטיקה וערכים: חינוך, שקרים ווידאו", ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמויות מורים, ח'.

אוכלוסיית יעד: כיתות ז'-ח'.

מהלך השיעור

הכיתה יושבת במעגל והמורה מציג את נושא השיעור: **כסף - כיצד הוא מנוצל**.

עבודה אישית - כל תלמיד מקבל אחת משלוש הכרטיסיות (מופיעות להלן) ופותר בעצמו את השאלות המופיעות בה (10 דקות).

עבודה קבוצתית - התלמידים מתחלקים לקבוצות לפי הכרטיסיות שקיבלו. הם בודקים את תשובותיהם לשאלות המתמטיות, ולאחר מכן דנים בשאלה המופיעה תחת הכותרת "דיון". כל קבוצה כותבת את הנימוקים שעולים בקבוצה על גבי בריסטול (20 דקות).

דיון במליאה - נציג כל קבוצה מציג את הבעיה שניתנה לחברי קבוצתו, את עיקרי הדיון שערכה הקבוצה ואת הנימוקים שרשמה. תלמידים אחרים בכיתה יכולים להעלות טיעונים נוספים (20 דקות).

- אם בדיון הערכי עולה רק תשובה אחת, על המורה להציע גם את האפשרות האחרת. כמו כן, יש לשים לב לנימוקים שהתלמידים מעלים (אין כאן עניין של נכון או לא-נכון)
- אפשר לערוך במליאה משחק תפקידים ולהציג באמצעותו את הטיעונים. במהלך השיעור יידונו נושאים ערכיים, כגון: תרומה, כבוד להורים, ערך הכסף, חיסכון, מותגים וכו'.

כרטיסייה 1 - דיון בערך הצניעות

מעצבת בגדי ערב עורכת מכירה מיוחדת, שבה יוצעו למחירה גם שמלות מהעונה הקודמת בהנחה עד 50% מהמחיר הרשמי.

נעה חיפשה שמלה לנשף סיום הלימודים. היא ראתה שמלה שמחירה הרשמי 400 ₪, וכעת מחירה 240 ₪ כיוון שהיא מהעונה הקודמת. לעומת זאת, מחיר השמלות מהעונה הנוכחית נע בין 400-600 ₪.

מהו היחס בין מחיר השמלה לאחר ההנחה לבין מחירה הרשמי?

בכמה אחוזים ירד המחיר?

דיון: נועה מתלבטת אם לקנות שמלה מהעונה הנוכחית או את השמלה מהעונה הקודמת.

- מה לדעתכם על נועה לקנות?

הקיפו את התשובה: שמלה מהעונה הנוכחית / שמלה מהעונה הקודמת

הציגו שני נימוקים לחיזוק עמדתכם.

- האם הייתם משנים את עמדתכם אם מחיר השמלות היה 4,000 ₪ ו- 2,400 ₪?

כרטיסייה 2 - דיון בערכי נתינה, כבוד להורים וצניעות

במהלך חופשת הקיץ עבדו שי וניצן כשמרטפיות, וכל אחת מהן הצליחה לחסוך 1,800 ש"ח. שי החליטה, מכיוון שזהו כספה והיא עבדה קשה, להגשים את חלומה: היא ראתה בעיתון נעליים כמו נעליים שנעלה דמות מפורסמת במחיר 1,800 ₪, והיא החליטה לקנות אותן. לעומתה, החליטה ניצן לחלק את הסכום לארבע מטרות:

10% מהסכום תתרום לעמותת "שכן טוב" (כמעשר – מנהג להפריש עשירית מהנכסים לצדקה).

ב-50% מהסכום תקנה לעצמה בגדים, ב-15% מהסכום תקנה מתנה להוריה – שעון קיר לבית, ואת שאר הסכום תחסוך על מנת להשתמש בו בהמשך השנה.

• כתבו את הסכום שאותו ניצן מקדישה לכל מטרה.

* **דיון** – עם מי אתם מזדהים ומדוע? הביאו שני נימוקים לפחות לחיזוק עמדתכם.



שי



ניצן

הקיפו את התשובה, ונמקו.

כרטיסייה 3 - דיון בנושא "מותגים כסמל סטטוס"

איתי קיבל מסרון שבו הודיעו לו שבקניון ינתנו ביומיים הקרובים הנחות עד 30%. הוא נכנס לאחת החנויות וראה שתי חולצות.

חולצה אחת של מעצב ידוע ומחירה 350 ₪ ולאחר הנחה 245 ₪.

חולצה שנייה, דומה מאוד לראשונה, אך אינה של מעצב ידוע, ומחירה 120 ₪, ואין עליה הנחה. איתי מתלבט איזו חולצה לקנות.

מהו היחס בין מחיר החולצה השנייה למחיר החולצה הראשונה לאחר ההנחה?

מה משמעות יחס זה?

מהו אחוז ההנחה שקיבל איתי עבור החולצה הראשונה?



דיון - איזו חולצה הייתם מציעים לאיתי לקנות?

הקיפו את התשובה: חולצה ראשונה / חולצה שנייה

הביאו שני נימוקים לחיזוק עמדתכם.

פרק חמישי

תקציר פרק מתוך ספרו של ד"ר משה וינשטוק "לב לדעת - לקראת למידה משמעותית" ובו מחוון למורה להכנת שיעור משמעותי ולהעברתו.

א. מהי למידה משמעותית

בביטוי "למידה משמעותית", אנו מתכוונים לכך שתוכן חיצוני (דברים כתובים, אדם, יצירת אמנות) נוגע בעולמו הפנימי של הלומד ומקבל משמעות עמוקה. מתוך כך, נפשו של הלומד מתרחבת, ועוד רובד נוסף לאישיותו: רעיון, הבנה, רגש, החלטה. נוצרת הפנמה של הדבר, התאחדות בין התוכן לאדם, מתהווה חוויה.⁸

ברגעי הלמידה הללו, אנו עשויים לחוש התבהרות גדולה של נושא שהעסיק אותנו זמן רב, הבנה עמוקה שמתחדשת בתוכנו, התפעמות מיפי הכתוב או היצירה או אף שכחה עצמית והתאחדות עם מושא עיסוקנו בהווה, כאילו שום דבר אחר אינו קיים.

לעתים קרובות, כאשר מדברים על חווית למידה משמעותית, מתכוונים לאירוע שיא חד-פעמי, לחוויה רגעית שיצרה שינוי או מהפך בחיי הלומד.⁹ כמה מחקרים ותיאוריות עסקו בחוויות מעין אלו, ואין ספק שאירועי השיא מעצבים את חיינו ומשפיעים עליהם.¹⁰ חוויות מעין אלו, שכל אחד מאתנו יכול להיזכר בהן, מאופיינות בתחושת למידה טובה, חיובית ומפרה, ובהרגשת עוררות: אינטלקטואלית, רגשית או רוחנית.

⁸ המילה "חוויה" היא מילה שטבע א"ד גורדון, ומשמעותה היא איחוד של חיים והווה. כאשר נוצרת אינטראקציה בין האדם לנמצא חוצה לו, ותוכן חיצוני לאדם נפגש בעולמו הפנימי – האינטלקטואלי, הרגשי, הערכי או הרוחני – נוצרת הפרייה בין ההווה (החיצונית לאדם) לבין החיים, מתרחשת חוויה.

⁹ את המונח "התנסויות" או "חוויות שיא" (peak experience), טבע מסלאו (Maslow, 1959), והוא הראשון שטען שבחוויות הללו שלובים רכיבים רגשיים עם למידה הכרתית ועם גילוי עצמי. בלום הרחיב את תובנותיו של מסלאו לתופעה הנקראת "חווית שיא המבוססת על לימוד בכיתה" (Bloom, 1981). הוא ערך מחקר בהשתתפות שמונים סטודנטים וביקש מהם לתאר זיכרונות מלימודיהם שהותירו בהם רושם חזק. הוא גילה שמדובר גם בשיעורים שתוכננו היטב. יאיר בספרו (2006) מנגיד בין תפיסת הלמידה המצטברת לבין תפיסת הלמידה של חוויות השיא. הוא מציג יחסים של השלמה הדדית "בלוויית ויכוח קל". הוא מתאר את הלמידה המצטברת כמצע לנקודות השיא. אנו סבורים שהדברים משלימים זה את זה ומשמישים בערבוביה: גם למידה מצטברת עשויה להיות חוויה הנחקקת בחיי הלומד, ויש חוויות למידה קטנות המעצבות כל הזמן את תובנותיהם של הלומדים, את סקרנותם ואת חיהם.

¹⁰ כך, למשל, סובר גם תדמור (2007). לדבריו, עוצמת החינוך עשויה להתבטא לא בהכרח באירועי שיא, אלא ב"חווית ההווה החינוכית" – הווה חינוכית מתמשכת, דיאלוגית, רצינית (עמ' 14).

העיסוק הנרחב בהקשר הלוגי כמעט ואינו מביא בחשבון את עוצמת החוויה הלימודית המתקשרת גם לרגשות רבים: התפעמות, שמחה, תסכול, סיפוק, תחושת מסוגלות, ואף מביאה את האדם להרחבת עולמו הפנימי והאישיותי. העיסוק בחוויות למידה משמעותיות אינו זונח את מטרות ההוראה המסורתיות והקוגניטיביות. פיתוח חוויות למידה משרת היטב את מטרות רכישת הידע וזכירתו, פיתוח החשיבה ופיתוח הסקרנות להמשיך ללמוד ולהעמיק.¹¹ כאשר מתרחשת חווית למידה, הנושא נטמע בחיי הלומד, נותר בזיכרוננו לטווח ארוך, מותיר בו תחושה חיובית כלפי הלמידה ומעורר בו סקרנות ורצון ללמידת המשך.

חווית למידה משמעותית

הביטוי "חווית למידה משמעותית" מורכב משלוש מילים שיש לעמוד על טיבן.

א. חוויה

חוויה היא התרחשות נפשית באדם. כאשר האדם מתנסה בחוויה, הוא מרוכז בה. האדם והזמן הווים במקום מסוים, ויש חיבור בין האדם, המקום והזמן (המילה "חוויה" נוצרה מעירוב של "חיים" ו"הוויה").¹² בהתרחשות זו, עשויים לבוא לידי ביטוי כוחות מגוונים באישיותו של האדם (קוגניציה, רגש, נפש, תת-מודע ועוד). לעתים קרובות, המשמעות של החוויה מתבררת רק לאחר זמן ולאחר עיבוד של ההתנסות.

ב. למידה

למידה כוללת כל אינטראקציה בין האדם לבין תוכן מן החוץ שבעקבותיה האדם "גדל" (צומח, מעמיק, מתרכב - מלשון מורכב). הן ברמת האינפורמציה היבשה ("אינפורמציה הטריוויה"), הן ברמת הבניית ידע קוגניטיבי ומיומנויות, הן ברמת הרגשות, הערכים, האישיות וכו'.

ג. משמעות (בהקשר של למידה)

משמעות, בהקשר של למידה, קיימת כאשר אדם גדל ממפגש עם תוכן מן החוץ (למידה), והתוכן מקבל הקשר, חשיבות ופשר ייחודיים לעולמו. התוכן מתחבר למרכיבי ה"אני" (self) של האדם בדרך שעשויה להשפיע על חייו בעתיד.¹³ ככל שהלמידה תיגע במקומות עמוקים יותר בלומד וקיומיים לו ותצמיח אותו, כך היא תהיה משמעותית יותר.¹⁴

¹¹ כך הראה בלום שחוויות הלמידה מוטמעות לאורך זמן בזיכרוננו של הלומד (Bloom, 1981).

¹² ראו הערה מספר 8.

¹³ למונח "משמעות" כמה הסברים: לנדאו (1999) הסביר אותו כ"חשיבות או רלוונטיות" ותדמור (2007) הציע להוסיף גם "נוגעת בשאלות קיומיות עמוקות של האדם ונותנת להן מענה", ואף ביקש להציע לחנך לעיסוק בשאלות של משמעות. במונח עצמי (self) אנו נוקטים בתפיסתו של קוהוט, שעל פיה העצמי הוא הליבה של האישיות. הוא משקף את המאפיינים המבניים

כאשר שלושת המרכיבים (חווייה, למידה ומשמעות) באו לידי ביטוי בתהליך הלמידה, הרי שהתרחשה חווית למידה מיטבית. נוצרה התרחשות נפשית שהאדם היה במרכזו ושמלוא תשומת לבו הייתה נתונה לה. האדם נפגש עם תוכן מן החוץ והיה מרוכז במפגש זה כך שהתוכן התחבר לעולמו והצמיח אותו. כמובן שיש למידה ללא חוויה או משמעות, ויש חוויות שאינן חוויות למידה.¹⁵ כמו כן, יש גם חוויות למידה טובות שאינן מגיעות לשיאים אלו של הפנמה, והן מצויות על הרצף הרחב שבין רכישת ידע המנוכר לאדם (שגם לה יש ערך רב) לבין למידה שכוללת את כל שלבי החוויה.

מילת המפתח בחוויית למידה משמעותית ובלמידה משמעותית בכלל היא **מפגש**. על האדם הלומד להיפגש עם תוכן מן החוץ כדי להפרות את אישיותו, את חייו.¹⁶ בדומה למפגש משמעותי עם אדם, שבו יש להפנות תשומת לב והיענות נפשית ומחשבתית לעומד מולך, כך גם בלמידה, יש צורך בהפניית תשומת הלב, בהיענות ובפינוי המחשבה וההקשבה לתוכן המוצג בפני הלומד. אם מצליחים בכך, הרי עשוי להיווצר קשר עמוק בינינו לבין תכני הלמידה.

בלמידה משמעותית, מתרחש מפגש שאמור לחולל דבר מה בתוכיותו של האדם. למידה כזו עשויה לפתח משהו חדש: תובנה, רעיון, החלטה, הקשר של דברים נוספים ועוד. כאשר הלמידה אכן מגיעה לרבדים עמוקים ונוצר מפגש בין התוכן הנלמד ללומד, היא עשויה להעמיק בו עוד ולהגיע לרובד התרחשות נוסף: **הפנמה**, שמשמעותה היא הטיית הנלמד לעבר עולמו הפנימי של הלומד, בהתאמתו לתפיסותיו ולאישיותו.¹⁷ ההפנמה נוצרת כאשר המפגש בין עולמו הפנימי של הלומד לבין תכני הידע שאליהם הוא נחשף הוא מאתגר, חושף משהו מעולמו הפנימי של הלומד ומשפיע עליו. ההפנמה עשויה לשכלל תצורות חשיבה והבנה, לשנות אותן, להביא לדיוק בדברים שניצניהם נבטו בעולמו הפנימי של הלומד, להמשיגם ולתת להם פנים חדשות, ואף להעמיק תצורות רגשיות, ערכיות, ורוחניות של

של האישיות וכן את יכולת ההסתגלות למצבי חיים בשלבי ההתפתחות השונים. העצמי נוצר ונתמך באמצעות אינטראקציות בלתי-פוסקות בין האדם לבין הסביבה. תהליך התפתחותי בריא (ראו שלבי התפתחות העצמי) מאפשר יצירת תחושה של עצמי לכיד ועקיב לאורך זמן.

¹⁴ ראו, למשל, במאמרו של אזולאי (2010), שבו הוא טוען שהמשמעות נרקמת במפגש שבין האדם לעולם. לדבריו, משמעות **במובן חזק** מתרחשת רק כאשר יש מפגש בין אדם לבין "עולם הערך" החיצוני לו. לדבריו, המשמעות מוטבעת ב"מעגל הערך" שחיצוני לאדם, ואינה חוויה של האדם. המשמעות נרכשת רק כשאדם מטביע את חותמו על העולם החיצוני לו (למשל על עולם המוזיקה – העומד בפני עצמו כעולם חיצוני ליקום ולאדם). אנו, כאמור, מחפשים חוויות למידה משמעותיות, קיומיות וקטנות יותר (שמעון אזולאי, "חינוך ומשמעות החיים", **הד החינוך**, פברואר 2010).

¹⁵ לא כל חוויה היא חווית למידה. למידה שאדם חווה בה תחושה טובה ומרגשת, אך תחושה זו מתפוגגת לאחר רגע, והוא אינו זוכר אותה, והיא אף אינה משפיעה על חייו, על תפיסותיו או על אישיותו כלל – כלומר, הוא לא צמח ממנה – אינה חווית למידה. לדוגמה, אדם שנהנה מצפייה בסרט, ומיד בסיומו לא נותר מחוויה זו דבר – אינה חווית למידה.

¹⁶ "למידה משמעותית היא פעילות המתרחשת הן ברמה האישית הן ברמה הבין-אישית. הדבר מחייב דיאלוג בין התחום הקוגניטיבי לבין התחום האפקטיבי, ודיאלוג בין פנים וחוץ. ללא האינטראקציה המתמדת הזאת, משמעות הלמידה היא מזערית" פלדמן, 1996, עמ' 45.

¹⁷ על-פי מילון אבן שושן, היא "הפניה פנימה, הטיה כלפי פנים". על-פי מילון ספיר, "הפיכת גירויים ומניעי חוץ לחלק בלתי-נפרד מתודעתו העצמית של האדם ומאישיותו".

הלומד או לחדש בהן.¹⁸ הפנמה היא תהליך שבו האדם גדל ומתפתח, היא פרי המפגש בין הפנים לחוץ. ההפנמה עשויה להיווצר בהתבהרות של מבנים מחשבתיים, בהזדהות עם רעיון או עם מחשבה, בהתפעמות גדולה, ברפלקסיה על הלמידה ואף בביקורתיות כלפי הנלמד ובהתמודדות עם תכניו המערערים את האדם.¹⁹ בעקבות המפגש בין התוכן לעולמו של הלומד, הלומד משכלל לעצמו את תבניותיו, ההכרתיות והרגשיות, מְכַנֶּה לעצמו תבניות תחתיות, ולעיתים, אף משנה דברים בחייו ובהתנהגותו.²⁰

התהליך הפנימי של ההפנמה יכול להיעשות רק על-ידי הלומד. הלומד יתבקש לפתח דיאלוג אישי מעמיק עם התכנים שהוצגו לו (בניגוד להליך באינדוקטרינציה). הוא עשוי לקבל את התכנים, לדחות אותם או לדון בהתאמתם לשלב זה של חייו, לבית שבו גדל, לאופיו ולתפיסת עולמו.

שלבי חווית הלמידה המשמעותית

בקבוצת חשיבה שעסקה בנושא הלמידה המשמעותית, עלה שחווית הלמידה המשמעותית מורכבת משלושה שלבים.²¹ שניים מהם הם תנאי סף להיווצרותה, ואילו השלישי ייווצר רק במקרים שבהם החוויה תהיה מיטבית. השלבים הם: א. קשב והיענות; ב. מפגש; ג. הפנמה (התמרה, בלשון הקבוצה).²² חווית הלמידה המשמעותית מתחילה בהפניית הקשב, הפניית תשומת הלב והריכוז, אל הנושא הנלמד. שלב זה כולל רגישות לדבר הנלמד ונכונות להיפנות אליו. לאחר מכן, נדרשת אף היענות, כלומר: תשומת לב פעילה, רצון לאינטראקציה עם הנושא.²³ השלב השני הוא המפגש, החיבור בין החומר הנלמד לבין עולמו הפנימי של האדם

¹⁸ מילון ספיר.

¹⁹ ההפנמה על ידי ביקורתיות נעשית כאשר המפגש עם תכנים מבחוץ מוביל לבדיקה אם הם עשויים להתאים לאישיות ולתפיסותיו של הלומד ובאיוז דרך. תהליך הפנמה מסוג זה דורש התבוננות לדעת מה בתכנים אלו סותר את עולמו ומערער אותו, מה בהם הוא יכול לקבל כפי שהוא, מה עליו להתאים לעולמו או להתאים את עולמו לו, ומה עליו לדחות על הסף. כמובן שיש להתאים את הביקורתיות לגיל הלומד. בגילאים צעירים, הרפלקטיביות אינה יוצרת למידה משמעותית ולהפך. יש גילאים שבהם הילדים לא פיתחו עדיין סכמות מטה-קוגניטיביות המאפשרות להם לבצע רפלקציה, כלומר: חשיבה על חשיבתם, באופן שיגרום לכך שעצם הלימוד, המודעות ללמידה והרצון להבין את הדברים המעניינים אותם יהיו מניע עיקרי ללמידתם. מחקרו של הרטר (Harter, 1987) מראה שלפני גיל 8-9, רוב התלמידים אינם בשלים עדיין לבצע תהליכי רפלקציה וחשיבה מושכלים. גישות רבות העוסקות בתחום ההכוונה העצמית של ילדים מסכימות עם ממצא זה. גישות אלו מטילות ספק ביכולתם של תלמידים בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי להגיע למודעות לתהליך הלמידה ולביצוע חשיבה על חשיבה (Schunk & Zimmerman, 1989).

²⁰ "הפנמה פירושה: קליטה פעילה של תכני העולם החיצוני, עיבודם וארגונם, ועשייתם לחלק מתכני ה'אני' שהאדם משתמש בהם באופן ביקורתי והתכוונותי" (עיבוד של פרנקנשטיין, מתוך צלה רון, לקראת הוראה דיאלוגית, עמ' 15).

²¹ קבוצת החשיבה החלה דרכה במכון מופ"ת בהובלת ד"ר אורית פרנפס, כחלק מקבוצת חשיבה גדולה שהוביל פרופ' ישעיהו תדמור. פיתוח המודל הראשוני נעשה בהרכבים שונים ובשלב שונים. מלבד ד"ר אורית פרנפס וד"ר משה וינשטוק, היו שותפים לפיתוח: אפרת וורד, רותם טרכטנברג, טלי אדרת-גרמן, עמיר פריימן, ד"ר יעל אברהמי, תחיה הרמן.

²² ראו מאמרם של אורית פרנפס ומשה וינשטוק לעיל.

²³ ההיענות היא השלב השני בטקסונומיה של קרתוואל, היא באה לאחר שלב הקבלה – שמשמעותו היא ש"הלומד יהיה רגיש לקיומם של גירויים ושל תופעות מסוימות, יהיה נכון לקלוט אותם או להפנות אליהם את לבו" (קשב). ההיענות היא: "תשומת לב פעילה".

(במפגש אנו מזהים שני מרכיבים שמזינים זה את זה: א. הידע וההבנה הבסיסיים - ההתבוננות בתוכן העומד מול האדם, ההכרה ב"אחר" העומד מול הלומד. ב. תגובת הלומד לידע - מה תוכן זה מעורר בלומד, מה תגובתו, מה הוא חש ביחס לתוכן זה, מה הוא חושב עליו. השלב המסיים, העשוי להתרחש, הוא ההפנמה או ההתמרה. בהפנמה-התמרה, כאמור, משהו בעולמו הפנימי של האדם מתחדש, נחשף או משתנה בעקבות המפגש.²⁴ לעתים, השלבים יבואו לידי ביטוי בבת אחת, אך לרוב, הם יופיעו בסדר הזה.

אנו, כמורים, מסוגלים ליצור את הקשב, מעוניינים להגיע למפגש ומקווים שאף תיווצר הפנמה בקרב הלומדים.

ב. תהליך הלמידה המשמעותית

כדי להבין לעומק את התהליך המתרחש בלמידה המשמעותית ומה עשוי לחולל את המפגש המיוחל ואת ההפנמה, כדאי להעמיק מעט יותר, להבהיר ולהרחיב בדוגמות על כמה מן המרכיבים שהובאו לעיל. כאשר מנתחים את המרכיבים המחוללים את הלמידה המשמעותית (הן הישירים הן העקיפים), נראה שהמשותף לכולם הוא העובדה שתהליך הלמידה המשמעותית עונה על כמיהה של הלומד או על צורך קיומי של האדם (אלו יכולים להיות כמוסים או גלויים).

כך, כשתוכן הידע נוגע בסוגיות שמעסיקות את עולמו של הלומד, הוא מקבל מענה ישיר לעיסוקו הפנימי; כשהלומד מאתגר על-ידי הטקסט או חש תחושת התעלות עקב פענוח סוגיה, הוא מקבל מענה לרצונו הטבעי של האדם להצליח באתגר ולסקרנות הטבעית הטמונה בקרבו; כאשר מדובר בחידוש, בתגלית או בפענוח, הדבר עונה על הצורך הטבעי של האדם להתקדם, להתפתח, ללמוד ולהתחדש; כאשר מדובר ביצירה, היא נוגעת בכמיהה העמוקה והטבעית של האדם ליצור ולהפרות את העולם ביכולותיו.²⁵ בלמידה של אינפורמציה המנותקת מעולמו של האדם ומכמיהותיו יהיה קשה לייצר את חווית הלמידה המשמעותית. לעתים גם מציאות עקיפה שהאדם כמה אליה יוצרת, בדרך אגב, עניין בלמידה. למשל, הכרה חברתית שאדם מקבל בעקבות הצלחתו הלימודית - הוא כמה להכרה חברתית, ובדרך אגב נוצר מפגש עם הלמידה.²⁶

²⁴ יאיר מתאר בספרו (2006, עמ' 7-45) שלושה אופנים שבהם רגעי השיא משפיעים על האדם: האחד - חקוק, חקיקת החוויה באדם (חקוק), ולעתים נוצר פיתרון חדש אצל הלומדים; השני - חוק, כלומר: השפעה על האופי הקבוע של האדם, יצירת חוק מוסרי, ערכי וכו' או דרך חשיבה, אוריינטציה לחיים, עיקרון מנחה ועוד (יתכן שיתבצע רק לאחר נקודת המפנה). השלישי - חיקוי המגיע רק עם נקודת המפנה: האדם מעוניין לחקות את מה שנחקק בחוויה זו לכל חייו ואף עושה זאת.

²⁵ עשור (2005) תיאר את הכמיהה הזו כ"צורך לאוטונומיה" - צורך בביטוי עצמי אותנטי התואם את נטיותיו.

²⁶ עשור (2005) תיאר את הכמיהה הזו כצורך בקשר ובביטחון וכצורך בהשתייכות.

מעבר להבנה שהלמידה המשמעותית משרתת צורך קיומי של האדם, נראה שהיא קשורה לרובד עמוק יותר של הרחבת העצמי. כאשר אדם מתאחד עם מושא הלמידה, הוא חש שאישיותו מתרחבת וגדלה. משהו שקשה לתאר במילים מתרחש, נוצרת התוודעות עמוקה של האדם לנלמד, לעצמו ולמציאויות שבתוך שניהם ושמעבר להם. אנו חשים זאת פעמים רבות כאשר אנו "שוכחים את עצמנו" במהלך למידה או עיסוק בתוכן מסוים.

עומק השפעת הלמידה המשמעותית תלוי בדברים רבים, אך בראש ובראשונה הוא תלוי בעומקה של האינטראקציה בין עולמו של הלומד לתוכן הנלמד ובצורך שעליו עונה התחום הנלמד. מנעד חוויות הלמידה הוא רחב - בעומקן של החוויות ובמשמעויות השונות שלהן. ככלל, אפשר לומר שכאשר הנלמד עונה על צורך קיומי דוחק של הלומד (מודע או לא-מודע) ונותן לו מענה - הן ישיר הן עקיף - חווית הלמידה, הפנמתה ויישומה יהיו מיטביים.

א. למידה כמענה ללבטים פנימיים או לכמיהה תת-מודעת וכמערערת ודאות פנימית

המענה שהתוכן מספק לעולמו של רוכש הידע עשוי להיות ישיר ופונקציונאלי. דוגמה לכך היא נער בגיל ההתבגרות שעסוק בחיפוש עצמי עמוק ובגיבוש הזהות האישית שלו אל מול החברה והמשפחה.

ב. למידה כמענה לצורך באתגר ובהתנסות מעצימים

בני אדם ניחנו בתשוקה טבעית להוציא את כוחותיהם אל הפועל. זהו רצון פנימי עמוק ומבורך. לעתים מזומנות, חווית הלמידה המשמעותית תבוא כמענה לצורך זה. במהלך הלמידה, כאשר ההתנסות המעשית חוברת לתוכן הנלמד והאדם יכול להביא את יכולותיו (התבוניות, הרגשיות, המעשיות) לידי ביטוי מעשי, הדבר מגביר את הקשב שלו ואת הקשר שלו אל התוכן. הצורך בהצלחה, בעמידה ביעדים ובבחינה עצמית של היכולות מוביל לכך שלומדים רבים חשים סיפוק רב וחווים למידה משמעותית בעקבות הצלחה ועמידה באתגרים לימודיים חד-פעמיים: כמו הבנת סוגיה או יצירה מורכבת, ובאתגרים מתמשכים: ככתיבת עבודה או סיום למידה של מידע רב וזכירתו.

ג. יצירתיות

אנשים רבים בורכו בכוחות יצירה, והוצאתם של כוחות אלו אל הפועל ממלאת אותם סיפוק, והיא אף צורך קיומי עבורם.

ד. למידה כמענה לצורך של האדם לארגן את תפיסת עולמו

בני אדם מארגנים את ערכיהם ואת תפיסות העולם שלהם בתבניות מוגדרות והיררכיות. רבות מן התבניות משופעות בשאלות לא פתורות ובהיסוסים. למידה המקנה ידע שיכול לתת מענה להיסוסים אלו, לאשש את מערכת התפיסות של האדם או להקנות מערכת השקפות שיוכלו לשרת את האדם בעולם הסובב אותו תהיה למידה משמעותית עבורו. כך גם לגבי מידע שיערער את תפיסתו ואת השקפת עולמו ויכריח אותו להגדיר אותן מחדש.

ה. הרחבת ה"אני"

אנשים רבים חשים סיפוק ושמחה כאשר הם חווים תחושה של צמיחה ושל הרחבת ה"אני" - הן אינטלקטואלית הן רגשית ואפילו כשמדובר על דברים שניתן לכנותם מיסטיים. אנשים שחשים צורך להצמיח את אישיותם ואת עולמם יחוו משמעות רבה בלמידה שתענה על ציפייה זו.

ו. השפעה עקיפה

לעתים, המענה לכמיהה אינו נובע מן התוכן הנלמד, אלא הוא נובע בעקיפין מהליך הלמידה.²⁷ לדוגמה, כאשר הלומד חש שהמורה או החברה מעריכים אותו, אוהבים אותו, מעודדים אותו ומתייחסים לדבריו, תחושה זו עונה על הכמיהה של הלומד לשייכות או להכרה ביכולותיו. קבלת מענה על כמיהה זו תגביר את הקשב ואת הריכוז של הלומד ואת יכולת ההיענות שלו, ותעלה את הסבירות למפגש שלו עם החומר הנלמד.

על-אף כל האמור פה ועל-אף הניסיון לאיפיון, למפות ולהגדיר את המניעים ללמידה ואת מאפייני חווית הלמידה המשמעותית, נכון יהיה לסייג כעת את הכתוב לעיל. כדאי לזכור כל העת שהאדם ונפשו מורכבים עד מאוד, שהאדם הוא הרבה מעבר לסכום חלקיו הידועים לנו, שיש בו רבדים שונים ועמוקים, רבדים שהעולם, ואנו עצמנו, עוד רחוקים מהבנתם. לרוב, העיסוק בחקר הלמידה מתייחס למרחב התבוני (הרכיב הראשון של ה"מפגש"). בבקשתנו לגעת במרחבים נוספים של האדם, עלינו לזכור שיש עומק בתת-המודע של האדם, שיש

²⁷ כאמור לעיל, וכפי שצוטט ממחקרו של עשור (2005), המוטיבציה הפנימית ללמידה אינה נובעת תמיד רק מהתעניינות בתכנים הנלמדים. היא נובעת גם מצורך בהכרה חברתית, מצורך בחוויה עצמית של מסוגלות או מצורך בהשתייכות. צרכים אלו מביאים את האדם למפגש עם עולמו הפנימי, מפגש שאינו קשור ישירות לתוכן הנלמד, אבל מתרחש באמצעותו ובזיקה ישירה אליו. כך נוצר קשר בין התכנים לבין ההתרחשות הפנימית באדם, קשר העשוי להביא להפנמת הנלמד, להתמרה.

באדם עולם רגשי המוסבר בדרכים רבות ושונות ועולם רוחני שכמעט לא עסקו בו ובהסברתו (וספק אם הדבר אפשרי).

פעמים רבות חוויית הלמידה המשמעותית מתרחשת בהיסח הדעת. אדם קורא שיר, סיפור או מחזה, שומע מנגינה או פוגש אדם בעל השראה ופתאום הוא חש שהושפע עמוקות, שהדברים נגעו בעולמו הפנימי (המודע או התת-מודע). במקרים רבים, הפנמה שאינה מתומללת נותרת כחוויית למידה עמומה ועלומה שהתרחשה מבלי משים.

ג. כיצד ניתן לחולל למידה משמעותית ולפתחה

מורים רבים עסוקים בשאלה כיצד ניתן להפיח רוח למידה בכיתה בת שלושים תלמידים ולפתח למידה שעם היותה מרחיבת ידיעות, גם תעניין את הלומדים, תסקרן אותם, תפעם אותם, תעורר אותם לחשיבה, ללמידה עצמאית נוספת, ליצירה. למידה שתעניק ידע ומיומנויות, ועם זאת גם תיגע בעולמם הפנימי של הלומדים, תצמיח אותם, תבנה את יכולותיהם ואת אישיותם. למידה שיהיו בה ארבע מטרות ההוראה: רכישת ידע ומיומנות, פיתוח חשיבה וסקרנות, הצמחת אישיותו של הלומד, פיתוח ערכיו. סוגיה זו הביאה להקמת תכנית "לב לדעת", העוסקת בדרכים לפיתוח למידה משמעותית. הפרק הנוכחי יוקדש לכלים העשויים לעצב את הלמידה המשמעותית, ויתוארו בו חלק ממחוללי הלמידה המשמעותית, עקרונות כלליים ומתודות מרכזיות שבעזרתם ניתן להעמיק את הלמידה ולעורר להפנמה.

1. מחוללי הלמידה המשמעותית

א. המורה

"אישיותו של המורה היא הטקסט שהתלמידים לומדים. טקסט שלא ישכחו לעולם."²⁸ אישיותו של המורה, ההשראה שהוא משרה סביבו, אהבת הלמידה שלו ואהבתו את תלמידיו הם מפתח מרכזי ללמידה משמעותית. משמעותו של מורה מסור, האוהב בעצמו את הלמידה והמקפיד על איכותה, שפתוח לשאלות הלומדים ולמחשבותיהם ושיועד לומר מילה טובה ולהניח בעדינות יד על כתף תלמידו ברגע הנכון לא תסולא בפז. יש מורים שחוננו במתנות שמים אלו, ורבים מאתנו זוכרים מורים כאלו ומוקירים אותם. עם זאת, לא כולנו חוננו בכריזמה וביכולת השפעה טבעית על הלומדים, ולא תמיד אנו יודעים כיצד ללמד באופן

²⁸ השל (2011), עמ' 251. בק (2005) ניתח את הליך הכשרת המורים וטען שכיום שואלים "מה המורה צריך לדעת" במקום "מי המורה צריך להיות" (עמ' 304). אנו סוברים ששני הדברים חשובים ושיש לשלב ביניהם. על אופי ההשפעה של המורה ראו תדמור (2007), עמ' 227-257.

משמעותי. עם זאת, יש לנו אפשרות למידה - אנו יכולים לשפר את הוראתנו ולהגיע להוראה משמעותית לא פחות מאותם שחוננו בכך בטבעם. לכל המורים הללו, שצריכים לעמול על מנת ליצור חוויית למידה משמעותית, שצריכים לחפש כלים ולהתאמן בהוראה מסוג זה (ואנו ביניהם), אנו מקדישים את המילים להלן.

מניסיונו למדנו שהבסיס החשוב ביותר לכך שמורה מן השורה יצליח ליצור למידה מסוג זה הוא האמון. אמון בכך שתכני הלמידה והמפגש עמם אכן טומנים בחובם משמעות עמוקה, אמון של המלמד בדרכו, בתלמידיו ובתהליך הלמידה. לעתים קשה לנו להאמין שלמידה בבית הספר יכולה להיות משמעותית. משום כך, אנו ממליצים למורה לנסות להיזכר בחוויית למידה משמעותית חיובית שהוא חווה בחייו (גם אם זה דורש מעט זמן), לחשוב מה יצר אותה, להיזכר בהבנות שהבין בעקבותיה, בתחושות שהוא חש בעת הלמידה, ובה בעת, לחשוב כיצד הוא יכול לסייע לתלמידיו לעבור חוויה דומה.

מלבד גילוי אמון, כדאי שבמהלך הכנת הלימוד, המורה יבחן היכן הדברים נוגעים בו ומחיים אותו, ויעבור בעצמו תהליך של למידה משמעותית בטרם הוא נכנס לכיתה. מורה שחש שחומרי הלמידה מחוברים לחייו, לכמיהותיו, לגעגועיו, לערכיו ולתפיסת עולמו, שהם חלק ממנו, מעביר את התחושה לחברה הלומדת.

אנו ממליצים למורה לחשוב, לפני שהוא נכנס לכיתה, אילו שאלות מתעוררות בו ביחס לתכנים, מה מעורר בו תהיות, מה מרתק אותו, מה מסעיר אותו ונוגע בעולמו, מה הוא היה רוצה להעביר לתלמידיו (דוגמות לשאלות מצורפות בנספח). מורה החי את תכני הלמידה מעורר השראה בתלמידים. הכבוד, ההתלהבות, החיות שהוא חש כלפי התכנים מוקרנים לתלמידים גם בערוצים לא-מילוליים.

מאחר שהלמידה מקבלת יתר משמעות כאשר היא עונה על כמיהה של הלומד ועל צורך שלו, כשהיא נוגעת בעולמו ובעולם הסובב אותו, כדאי שנכיר את עולמם של תלמידיו, את צרכיהם ואת כמיהתם, ונחפש בתכני הלמידה את אלו שעשויים להתחבר לעולמם ולהרחיבו. הדומיננטיות שלנו בשיעור אמנם מעוררת את הלמידה, והניסיון שלנו מאפשר לנו לענות על שאלות תלמידיו, אך חשוב עם זאת להקדיש זמן ללמידה עצמית של התלמיד, לבירור אישי שלו ולהפנמה שלו את הנלמד. למעשה, נראה שבלמידה משמעותית מוסט הזרקור מן המורה המלמד אל התלמיד שאמור להיפגש עם החומר הנלמד, לעבדו ולהפנימו. תפקידיו כמורים, מעבר להיותנו מקור להשראה ולידע ודוגמה אישית, הוא לעורר את התלמיד

ללמידה, ליצור בחבורה הלומדת אווירת למידה, פתיחות, כנות והקשבה, ולסייע לתלמיד להשתמש בניסיון חייו ובידע שברשותו ללמידה בעצמו.²⁹

המורה מדריך את התלמידים, מסייע להם בידיעותיו ומניסיונו, נותן להם מטלות - אך עיקר העשייה היא שלהם.³⁰ כאשר הלומדים פעילים והמורה משמעותי, הלמידה תתקיים במרחב שבין הלומדים למורה - ייווצר דיאלוג לניתוח חומרי הלמידה, משמעותם וההשלכות שלהם.

המפתח לרבים מן הדברים האמורים לעיל הוא המורה - אישיותו, כנותו, אופיו וצורת ההוראה שבה הוא יבחר ללמד. המורים שונים זה מזה, לכל אחד מהם עולם פנימי משלו, ואף מורה אינו במיטבו תמיד (וגם זה חלק מן המציאות הכנה הנחשפת לעיני החבורה הלומדת). עם זאת, באימוץ דרכים להוראה משמעותית, אנו יכולים לקדם את הלמידה.

ב. תכני הלמידה

לצד מרכזיותו של המורה בהליך הלמידה המשמעותית, יש משמעות גם לאופני ההוראה והלמידה. נפרט כעת אפשרויות שונות להוראה שיכולות לסייע למלמד ליצור למידה משמעותית בכיתתו. מאחר שלמידה משמעותית כרוכה במפגש של הלומד עם התכנים העומדים בפניו, הרי שכלל שהוא נפגש עם תוכן מרומם, מעמיק ונוגע יותר, כך המפגש יהיה מפרה יותר ומשמעותי יותר לבניית חייו ואישיותו.

יש, אם כן, חשיבות רבה לתכני הידע שאליהם נחשף הלומד, ונדרשת שימת לב רבה לדיוק בבחירת התכנים, אך גם לאחר בחירת התכנים, יש לדעת כיצד ליצור את הלמידה ואת המפגש.

אנו מציעים, טרם ההוראה, לבחור חומרי למידה שיכולים להתחבר לעולמם של הלומדים. לשם כך, כדאי ליצור **מיפוי של תחומי עניין** בקרב בני הגיל שלהם מיועדת תכנית הלימודים, ולהתאים את התכנית ללומדים לא רק מבחינה קוגניטיבית, אלא גם מבחינה רגשית ונפשית.

²⁹ בלמידה המשמעותית יש חשיבות רבה לחבורה, והמורה הוא דמות מרכזית ביצירת אווירה ובעיצוב אופי היחס בין הפרטים הלומדים ובינם לבין תכני הלמידה (Vygotsky, 1978).

³⁰ דברים אלו יותאמו לשלבי ההתפתחות של הילד. כך בבתי הספר היסודיים הרפלקסיה שתידרש תהיה מעוטה ובבתי הספר התיכוניים הביקורתיות שתידרש תהיה רבה וכו'. מחקרים מראים שעד גיל 8-9, רוב הילדים אינם בשלים עדיין לבצע תהליכי רפלקסיה וחשיבה על חשיבתם. מחקרים רבים גם מראים שבכיתות הנמוכות המודעות של הילדים לתהליך הלמידה עדיין אינה מפותחת דיה (עמנואל, תשס"ג; Harter, 1987; Zimerman & Schunk, 1989).

ג. החבורה הלומדת וערנות

לתהליך הקורה בקבוצת הלומדים - הקשר בין הלומדים, ההקשבה לדעות מגוונות, עיבודן וההתמודדות עמן, הסיוע זה לזה בהבנת החומר ובעיבודו - יש השפעה רבה על אופי הלמידה ועל חוויות הלמידה המשמעותיות. למעשה, כאשר חבורה לומדת באווירה **המאפשרת הקשבה ומפגש**, כאשר אדם שומע את זולתו, נפגש עם תפיסתו, מעבד אותה ומגיב אליה, מתרחשות בחבורה חוויות למידה משמעותיות. כאשר נוצרת קהילת לומדים קשובה ופעילה, השיח הכיתתי משפיע גם על ההקשבה לתכנים הנלמדים ומשפיע מאוד על אופי הלמידה, על הערנות הקוגניטיבית והנפשית של הלומדים ועל יכולת הקשב שלהם.³¹

יש דרכים רבות להביא לידי עוררות, והדרכים משתנות באוכלוסיות שונות. אחת הדרכים, שמועילה כמעט תמיד, היא **המעורבות של הלומד**. פעמים רבות, למידה טובה היא למידה שבה התלמידים מעורבים הן בתהליך הלמידה הן בתוצר.³² המעורבות של הלומדים מושגת בדרכים שונות, העיקרית שבהן היא שהלומד לא יהיה פסיבי, שהוא יפעל בחלק גדול מן הלמידה במגוון גדול של פעולות - בהתאמה ליכולותיו ולאישיותו (יקשיב, יחשוב, יביע דעה, יחוש וייצור). ככל שיותר פנים באישיותו של האדם יהיו מעורבים בלמידה, כך יותר תלמידים יחוו במשמעותה. שימוש ביכולות שונות של הלומדים במהלך הלמידה ייצור מעורבות של הלומדים בתהליך ויעורר בהם מוטיבציה ללמידה.

על מנת להגביר את ההיענות של הלומדים ללמידה, את מעורבותם בתהליך, וממילא את ערנותם, טוב לשתף את הלומדים בשלבים שונים של הלמידה.³³ כאשר ניתנת ללומד בחירה בנוגע לתכני הלמידה ולאופני הלמידה, הוא בוחר דברים הקרובים ללבו, לכישוריו ולכמהותו, ויש לכך השפעה על היענותו ללמידה ולאחר מכן על משמעות הלמידה לגביו.

אמצעי למידה אלו (מעורבות, שיתוף, אפשרות בחירה, שימוש ביכולות מגוונות) הם למעשה כלים בידי המורה הטוב ליצירת קשב והיענות - שהם השלבים הראשונים בתהליך הלמידה והפתח ללמידה משמעותית. לעתים, הם גם הפתח למפגש עמוק של הלומד עם התכנים ועם המתרחש בלמידה. מפגש זה עשוי לחולל התפתחות וצמיחה בחיי הלומד, בתפיסת עולמו ובערכיו, בתחומי העניין שלו, ואף בהתנהגותו המעשית.

³¹ על החשיבות של החבורה הלומדת לשיפור הלמידה, ראו אצל ויגודסקי (Vygotsky, 1978). על תחושת הקהילתיות הנוצרת בקהילת הלמידה ועל התרומה של הקהילה לצמיחה קוגניטיבית ורגשית ראו אצל שולמן (Shulman 1997).

³² יורם הרפז בית ספר חושב.

³³ על חשיבות המעורבות ואפשרות הבחירה להיווצרות מוטיבציה פנימית, ראו הרפז (2010), הרפז (2008). עשור (2005), במאמרו על אודות מוטיבציה פנימית, ציין גם הוא את האוטונומיה של הלומד ואת שיתופו בבחירת חומרי הלמידה ואופני הלמידה כאחד הדברים המשמעותיים ביותר ביצירת מוטיבציה מעין זו. הצעה להפעלת תלמידים רבים ראו אצל גוטרמן (2008). אפשר לראות את המאמר באתר 'מכון אבני ראשה':

<http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/62.aspx>

ד. שאלות המעוררות קשב ומפגש

תהליך הלמידה מבוסס על תהיות הלומדים. אחד המרכיבים המרכזיים בעינינו בלמידה הוא עידוד הלומדים לשאול שאלות רבות וטובות ככל האפשר, ובמיוחד שאלות הנוגעות לתפיסותיהם ולעולמם.³⁴ כל אדם מעלה שאלות מעולמו, מנפשו וממחשבותיו. למעשה, השאלות הן צוהר שדרכו עשויי מפגש הלמידה להיווצר, והן מלוות את כל תהליך הלמידה: החל מן השאלה הבסיסית של הלמידה -שאלת הגדרת התוכן הנלמד, דרך שאלות ביחס להשלכות של התוכן על עניינים נוספים, וכלה בשאלות בדבר משמעות התוכן לנו ולחיינו.

מעבר לשאלות התלמידים, שחשוב מאוד לעודד אותן, גם שאלותיו המנחות של המלמד חשובות, וכדאי לשים לב למשמעותן. כמובן, יש הבדל בין שאלות הנשאלות כחלק מהלמידה לבין שאלות הערכה והיבחנות. להלן נעסוק בשאלות המלוות את תהליך הלמידה המאופיין בפתיחות רבה, בהיות המלמד מתווך, בתמיכת חבורת הלמידה לתהליך המתרחש ועוד, ובהמשך נעסוק גם בשאלות הערכה והיבחנות, שאופיין ומטרתן שונים. ככלל, החשיבות של השאלות כמעוררות את הלמידה ואת הסקרנות היא גדולה, ולכן חשוב שהשאלות תהיינה פוריות, כלומר: מעוררות חשיבה ולא סוגרות חשיבה, ושיינתן זמן מספיק לחשוב עליהן.³⁵

שאלות מעוררות קשב

השאלות היוצרות קשב צריכות ליצור עניין, סקרנות, השקטה וריכוז או אתגר. אפשר להשתמש במגוון סוגי שאלות. חלק מסוגי השאלות המצורפים בהמשך יסייעו אף לנושא יצירת היענות וקשב ראשוניים.

שאלות מעוררות קשב הן שאלות שיזמינו את התלמידים להקשיב ושיעורו אותם, עוד טרם הלימוד, להיפתח ללמידה ולתת לבם ודעתם על תוכנו של השיעור או על נושא מסוים בו, כגון: "אילו שאלות עדיין הטרידו אתכם לאחר הדיון בשיעור הקודם". שלב פתיחת השיעור והשאלות המוצגות בו במטרה ליצור קשב הם המבוא המעורר את ציפיית הלומד והם חשובים מאוד לאופיו של השיעור. לדוגמה, שיעור שמטרתו לעורר סקרנות יתחיל בפתיחה מתאימה, וכך תתאים הפתיחה לשיעור בעל אופי של חקירה, לשיעור שייצור הזדהות וכד'.

³⁴ פרופ' ישעיהו תדמור סבור ש"ליבת החינוך היא ההווה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית שמביאה לעידוד שאלות קיומיות בתודעת התלמיד – שאלות הנוגעות לזהותו, לערכיו, לדרכו ולמשמעות חייו." (תדמור, 2007, עמ' 79-81).

³⁵ על שאלות פוריות ראו הרפז (2008, עמ' 149-158); הרפז (2010). גוטרמן (2006) מצא שלרוב הזמן הניתן בכיתה להשבה על שאלה הוא בין שנייה לשנייה וחצי.

השלב השני הוא המפגש. המפגש, מעצם מהותו, כולל שני מרכיבים: א. רכישת הידע והבנה של התוכן שעמו נפגש הלומד; ב. המתחולל בלומד עצמו במהלך המפגש. לכן אנו מבחינים בין שני סוגי שאלות בשלב המפגש: הסוג הראשון מכוון להבנה הבסיסית של התוכן, סוג שאלות זה יעסוק בתוכן הנלמד: בטענת הטקסט, בכוונתו, בקישורו לתכנים אחרים;³⁶ והסוג השני מופנה אל עולמו הפנימי של הלומד ואל הזיקה שבינו לבין החומר הנלמד. סוג שאלות זה יתמקד בדעתו של הלומד על הנלמד, בתחושה העולה בו כלפי התוכן, בנקודות שבהן התוכן הפתיע אותו, ובהשפעת התוכן על חייו (לעיתים, אין סדר השלבים כזה. לדוגמה, בעת קריאת שיר, הנושא, המקצב והסמנטיקה עשויים לעורר רגשות עמוקים באדם עוד לפני שהוא ינסה לברר את אמירתו של המשורר).

א. שאלות הלמידה הבסיסית: שאלות אלו עוסקות בלמידה בסיסית ובהבנת התוכן המוצג ללומד. על מנת שהאדם יופרה מתכנים חיצוניים, יש צורך שהוא ייפגש עמם באמת. בכל מפגש עם תכנים מן החוץ, יש חשש שלא נבחין כלל במשמעות התוכן המוצג לנו, אלא נשליך עליו את עצמנו ואת מסקנותינו המוכנות מראש, וממילא לא תיווצר הפריה, לא יהיה מפגש, וממילא לא תהיה למידה. בשביל להבין את משמעות התוכן המוצג לאדם, יש לשאול **שאלות ידע והבנה**: מה המקור אומר, מה באמת קרה, מה כוונת המקור. לאחר מכן, מגיע תור **שאלות ההבנה והניתוח** (חשיבה מסדר גבוה): מיון, ניתוח, השוואה, הסקת מסקנות מהתכנים ועוד.³⁷ יש לשים לב שגם בהבנה של התוכן המוצג ללומד, ראוי להיפגש עם עולמו הפנימי של התוכן: עם עמדות היסוד שעליהן הוא מושתת, עם התחושות שהוא מעוניין לעורר בנו. כמובן שעל התשובות לשאלות אלו להתבסס על התוכן הנלמד. למעשה, שאלות אלו באות לברר את משמעות התוכן הנלמד. לרוב, בבתי הספר נותרים בשלב זה.

סוג השאלות השני בא לברר מה מעורר התוכן בלומד.

ב. שאלות המופנות אל עולמו הפנימי של הלומד: שאלות אלו עוסקות באינטראקציה שבין האדם לבין התוכן הנלמד. בשלב זה, הלומד יתבקש לקשר בין תכני הלמידה לעולמו הפנימי.

³⁶ בשלב הראשון של המפגש, כדאי ל"נטרל את הריגושיות" (בשפה של ההוראה הדיאלוגית), להתבונן בתוכן, להביט בו כשלעצמו עד כמה שניתן. מטרת הלמידה הדיאלוגית דומה למטרת המפגש: פיתוח דרכי חשיבה שבהן יוצר התלמיד, על מכלול אישיותו, אינטראקציה עם התכנים הנלמדים. בהוראה הדיאלוגית, מכונה השלב הראשון של המפגש 'נטרול הריגושיות' (פולברמאכר, 2009). בבתי הספר שלנו, פעמים רבות הלמידה נעצרת בשלב זה של המפגש – בהבנה, בחשיבה מסדר גבוה, בהיבחות, ואין התקדמות לשלב המפגש עם העולם הפנימי של הלומד. ראו למשל את המסמך המארגן של משרד החינוך בנושא חשיבה מסדר גבוה (יועד, 2009). על חשיבות השלב הראשון של המפגש, אפשר ללמוד מן החשיבות של החינוך להכרה באחר (אדם או תוכן), תדמור (2007), עמ' 191-226.

³⁷ כאן ניתן להשתמש בטקסונומיה של בלום (Bloom, 1956). בשלבים הגבוהים של הטקסונומיה, היא לעיתים נושקת לשלב השני של המפגש, להשלכה והערכה, אך היא עדיין מוגבלת לרובד הקוגניטיבי. לדוגמה, בשלב ההשלכה אפשר לשאול את הלומד היכן במציאות חייו הוא נתקל בדילמה זו. זו דוגמה לשאלה של חשיבה מסדר גבוה, המעודדת מפגש בין חיי הלומד לבין התכנים. עם זאת, אין בשאלה זו נגיעה ברגש, בהזדהות או בהפנמה (באלו יש נגיעה בטקסונומיה שבלום בנה עם קרתוואל).

השאלות תהינה הן עקרוניות כלליות והן אישיות - המערבות את עולמו הפנימי של הלומד בתהליך בהתאם לרמת הכנות, הפתיחות והיכולת של הקבוצה הלומדת. ככל שהכנות והפתיחות גדולות יותר, כך הלמידה תהיה משמעותית יותר. משום שעולות שאלות הנוגעות בעולם הפנימי של הלומדים, חשוב שהמורה יהיה רגיש לתלמידיו ויכבד את רצונם לאינטימיות, ויכוון את רמת האינטימיות של השאלות בהתאמה לכנות ולפתיחות השוררות בכיתה.

מלבד שאילת הלומד שאלות הנוגעות לעולם הפנימי, נעודד אותו גם להכריע בעניין המסר העולה מן התכנים ובעניין דעתו על הלמידה בהתאם לערכיו, לתפיסת עולמו ולשיקול דעתו. ניתן לעשות זאת על-ידי **שאלות מסר**, העוסקות במסר העולה לדעת הלומד מן הפרק הנלמד, או על-ידי **שאלות נקיטת עמדה**, העוסקות בשיפוט ערכי של התוכן הנלמד (כל השאלות צריכות להיבחן ביחס למטרות הלמידה וליחס אל הנלמד).³⁸ בקבוצה שבה שוררת אווירת פתיחות וכנות בין הלומדים, אפשר לשאול את הלומדים כיצד היו הם עצמם נוהגים.

ההפניה להפנמה

השלב השלישי הוא ההפניה של הלומד לעיבוד המפגש וליישומו. **שאלות המעודדות את הפנמת הנלמד** הן שאלות המקשרות את הנלמד אל הלומד. לדוגמה: איזו נקודה מן השיעור אתה יכול לקחת לחיך (או בהרחקה: אפשר לקחת לחיים), מה המסר של השיעור לחיים (או לחיים). פעמים רבות, הלמידה מחלחלת לאט, ולכן אי-אפשר להגדיר בבירור מה העניקה לנו הלמידה מיד עם תום השיעור. כמו כן, לעיתים השפעת השיעור היא עמומה, והיא מתבהרת במהלך החיים. עם זאת, הפניית תשומת לבו של הלומד לשאיפה ולרצון לעודד את ההפנמה היא משמעותית.

כאמור לעיל, שיח מעין זה שהוצג כאן יכול להתבצע רק כשיש מוכנות לקבלת הזולת כפי שהוא, הקשבה עמוקה זה לזה, סבלנות רבה לדברי הזולת ויחס של כבוד הדדי.

לסיכום הדברים, אפשר לומר שהשאלות שנשאל החל משלב המפגש (לאחר שלב יצירת הקשב) מחולקות לשלושה סוגים: א. התייחסות לתוכן הנלמד: מהו התוכן, מה הוא רוצה לומר, מה יש בו. ב. התייחסות להשפעת התוכן על הלומד: מה אני חש, מבין, מקבל בעקבות

³⁸ לדוגמה, בבתי הספר של החינוך הדתי לא יישאל סוג שאלות זה על דמויות מופת על מנת לשמר את היחס הראוי לדמויות התנ"ך ולחז"ל. במהלך שאילת השאלות, יש חשיבות רבה למטרות החינוך. ב'לב לדעת', התייעצנו עם הרב יעקב אריאל בשאלה אילו שאלות לשאול בלימודי הקודש וכיצד לשמר את היחס המכבד של תלמידינו לדמויות נערצות ולתורה. תשובתו הייתה שסוג שאלות אלו הוא עדין ושעדיף לוותר עליהן בגלל החשש. יודגש, שללא קשר לקדושת הטקסט עצמו, גם היחס אל המקור (הנחות היסוד של הלומד והמלמד כלפי הכתוב) חשוב מאד בתהליך הלמידה המשמעותית ובשיפור יכולת ההפנמה של הנלמד. יאיר (2006) הראה שבקשת נקיטת עמדה מסייעת מאוד בגיבוש חווית הלמידה המשמעותית (עמ' 69-71).

המפגש עם הנלמד. ג. עידוד להפנמה: מה מהנלמד אני יכול ליישם בחיי. לשימוש המורים, סיכמנו את סוגי השאלות ואת צורת השימוש בהן בטבלה המובאת בנספח.

ה. צפייה לרצינות בלמידה, ליצירה, לבחירה

ציפייה לרצינות בלמידה מקרינה לתלמידים אמון ביכולותיהם ומפתחת אותן. על כן, אחד המרכיבים בלמידה משמעותית הוא הדרישה מן הלומד ללמידה מעמיקה, רצינית ומקיפה, הכרוכה במשמעות אישית. הדרך לעודד למידה מיטבית היא ליצור הנעה פנימית. כאמור, אחת הדרכים לכך היא עירוב התלמידים בתהליך הלמידה ובבחירת אופני הלמידה. לרוב, התלמיד יבחר בנושא שמעניין אותו (כמיהה אישית) ובאופן למידה שמתאים לו (מגוון אינטליגנציות), יחקור את התחום הנלמד וייצור בו.

כאשר תלמיד יוצר, יש אינטראקציה בין עולמו הפנימי ויכולותיו לבין הנלמד, לכן כדאי להציע ללומדים ליצור משהו (מצגת, ציור, מודל, כתיבה יוצרת) בהשפעת התוכן הנלמד. לעתים, לא די בדרך הדיבור או הקוגניציה ליצירת מפגש בין הלומד לנלמד, ונדרש שילוב של עשייה ושל יצירה, העושים את מפגש הלומד עם הנלמד למשמעותי.³⁹

ככלל, הפעלת כישורים שונים במהלך ההוראה וגיוון ההוראה מעוררים בלומדים תחומי עניין שונים ויכולים ליצור למידה משמעותית. דוגמות לגיוון בהוראה הן יצירה, נגינה, יציאה לטבע, התנסות מעשית. אלו שעשויים להגביר עד מאוד את המעורבות של הלומדים בלמידה ואת העניין שהם מגלים בה.

ו. משוב, שיקוף ומודעות למטרות הלמידה

השיקוף הוא, למעשה, המפגש של הלומד עם הלמידה. אנו מציעים למורה לשקף ללומד את ששמע ממנו ולבחון אם לכך באמת התכוון. השיקוף בצורה הזו מבהיר לנוכחים שהמורה מבקש להיפגש באמת עם דבריהם - כשם שהתלמיד מתבקש להיפגש עם תכני הלמידה. המורה המבצע את השיקוף ממחיש את תהליך המפגש: קודם כול, הוא מנסה לראות את שמולו ולהבינו, להבין את התוכן שהביע הלומד. לאחר מכן, הוא מגיב לנאמר ובודק את מחשבותיו ואת תחושותיו ביחס לכך. השיקוף ממחיש את תהליך המפגש המתבצע ללא הרף במהלך הלמידה - בין המורה ללומדים, בין הלומדים לתכנים ובין התלמידים לבין עצמם (כדאי לבקשם לשקף זה לזה).

המשוב הניתן לאחר המפגש עם דברי הלומד משפיע על הלומדים ועל תהליך הלמידה. המורה יכול לתת משוב לכל שאלה של הלומד ולכל הבנה שאליה הגיע. במשוב, המורה

³⁹ למידה קונסטרוקטיבית. Perkins. D., "The Many Faces of Constructivism," in *Educational Leadership*, Vol. 57, No. 3, November 1999, pp. 6-11.

משקף ללומד את אמירתו ביחס לנלמד עד כה וביחס למטרות הלמידה,⁴⁰ ומאתגר אותו להמשך חשיבה והפנמה.⁴¹ המשוב מסייע למורים ולתלמידים להיות מודעים למטרות הלמידה ופעילים למימושן.⁴²

2. הערכת הלמידה המשמעותית

למידה היא תהליך מתמשך שיש להעריכו באופן רציף בהתאם למטרותיו. בראייה זו, ההערכה היא חלק בלתי-נפרד מתהליך ההוראה והלמידה - היא מטביעה חותם עמוק בלמידה ומעצבת אותה.

הדרך שבה המורה מעריך את הלמידה משדרת מסר ישיר לתלמיד כיצד עליו ללמוד, מה חשוב למורה ובמה להתמקד. ההערכה משפיעה על כל שלבי הלמידה. מעגל הלמידה בנוי ממטרות הלמידה (תכנון), מההתנסות החינוכית, מההערכה - וחוזר חלילה.⁴³ כל שלב משפיע על משנהו ואמור להיות קשור במובהק לשלבים האחרים. הלומדים רואים מה מעריכים ובוחנים, והדבר מכונן את כל שלבי הלמידה. כך, כאשר התלמיד יודע שכל מה שיתבקש בהיבחנות הוא לצטט פריטי מידע, הוא יעסוק במהלך הלמידה בשינון פרטים אלו ויבין שזה עיקר הלמידה. כאשר יתבקשו בהערכה חשיבה, מחקר או יצירה, הדבר ישפיע ישירות על כל מהלך הלמידה.

יתרה מכך, לא רק כלי ההערכה מקרין על הלמידה, אלא גם תהליך ההערכה. כאשר התלמיד נדרש לשבת במשך שעה בסיום הלמידה ולכתוב את כל שהוא זוכר, המסר הגלוי המועבר הוא שמה שחשוב הוא רק הזכירה של החומר, ואילו תהליך הלמידה אינו חשוב - גם אם התלמיד החל לשנן את החומר שלוש שעות לפני המבחן לאחר שכל השנה לא עשה דבר, אם הוא זוכר את שהוא משנן, זה מספק.

⁴⁰ בירנבאום, מ', "משוב והערכה בכיתה", מתוך אתר 'בהבניה מתמדת': <http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit7-expand.htm>. בהגדרתו הרחבה, המשוב מתייחס לכל מידע שמסופק למבצע פעולה כלשהי ביחס לאותו ביצוע (Black & Wiliam, 1998). כאשר מספקים משוב, חשוב להיות מודעים להשפעתו על התלמידים: על החוללות העצמית שלהם (אמונתם במסוגלותם להצליח) ועל המוטיבציה שלהם להמשיך בלמידה. ממחקרים עולה כי הערות מורים שהתייחסו לעבודה היו אפקטיביות יותר מאשר הערות שהתייחסו ללומדים עצמם (Black & Wiliam, 1998).
⁴¹ טוב שהתלמידים (כמו המורים) יבינו היטב את מטרות הלמידה ואת יעדיה, את המתבקש מהם, ואת הדרכים לעשות זאת. כאשר אדם מודע למטרות הלמידה ומתבקש לשקף את תהליך הלמידה לעצמו ולזולתו, או כאשר הוא מקבל משוב ביחס לתהליך הלמידה, הדבר משפיע מאוד על הלמידה ועל משמעותה. שיתוף התלמידים בבניית מחוונים להערכת הביצוע עוזר להבהיר נקודות אלה (אשורי וחובריה, 1999, מתוך בירנבאום, מ', "משוב והערכה בכיתה", מתוך אתר 'בהבניה מתמדת': <http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit7-expand.htm>).
⁴² על חשיבותו של המשוב כמקדם למידה ראו בוזו-שוורץ והרפז (2013). לוי ומירון (2002) הוכיחו שבמעגל הלמידה של טילר - המתאר את הלמידה כמעגל של מטרות, התנסות והערכה - לרוב, הערכים והרגש בא לידי ביטוי רק במטרות הלמידה ולא בהתנסות ובהערכה. הבנייה המשותפת של מחוון למידה על-פי המטרות מסייעת לכך שהלמידה תתייחס לכל מטרותיה.
⁴³ הגדרת המעגל שאומץ לתכנון הלמידה בישראל היא לפי תפיסתו של טיילור על-פי וולף (Wolf, 1985).

זאת ועוד, ההערכה המסורתית נתפסת בדרך כלל כמנותקת מחייו של התלמיד, ופעמים רבות החומר הנלמד נשכח לאחר הבחינה. בגישת החלופות בהערכה, אנו שואפים להערכה משיבת רוח, שתהיה חלק מחוויית הלמידה המשמעותית ושתייוותר בזיכרון הלומד לאורך זמן. מומלץ לעשות זאת בכלים שונים ובהתאמה ללומדים השונים - לאופיים, לצורת הלמידה שלהם וליכולותיהם האישיות.

החשש מרידוד השיח ומשטחיות

מערכת החינוך כפי שהיא היום, לרוב, אינה מכוונת ללמידה משמעותית. הדבר בא לידי ביטוי בהכשרת המורים במכללות ובאוניברסיטאות, בתכניות הלימודים, בחומרי הלמידה, באופני ההוראה ובהערכה. המעבר של המערכת לתפיסת למידה כזו עלולה להביא לידי רידוד השיח, לידי דוגמטיות ולידי שטחיות. כך יכול להיווצר מצב שבו כל תלמיד ילמד לענות תשובות נדושות על שאלות האמורות להפנות את הלמידה פנימה, וילמד לעשות עבודות באופן טכני, רק בשביל לקבל את הציון המבוקש. כן עלול להיווצר מצב שבו אף המורים שותפים להתייחסות זו ללמידה.

החשש הזה אמתי והוא עלול להתממש כמעט מבלי משים. המפתח להתמודדות עם מצב זה הוא למידה משמעותית של המורה. כאשר המורה חי את הלמידה המשמעותית, מכין כך את השיעור ונכנס אל מרחב השיח הכיתתי כשהוא מכוון ללמידה כזו, הדבר יעבור גם אל התלמידים. מדובר בשינוי עמוק - מלמידת "העתק הדבק", ובמקרה הטוב "חשוב והדגם על מקור אחר", ללמידה שיוצרת תהליך קוגניטיבי ונפשי של התפתחות, של צמיחה ושל התקדמות. הצלחת שינוי הלמידה תלוי במלמדים - תפקיד המערכת הוא לעודד אותם לכך, ללוות אותם, ולכוון אותם לתכני הלמידה ולדרכי ההערכה המתבקשים - אך הצלחת הדבר תלויה בהם.

החשש מהנחלה (אינדוקטרינציה)

לכל מערכת חינוכית יש מערכת ערכים שבהם היא מאמינה ושאליהם היא מחנכת. כך, למשל, ממטרות חוק החינוך הממלכתי עולה שמערכת החינוך אמורה ליצור את התהליכים ואת האופנים שיעזרו בגיבוש אישיותו של התלמיד ותפיסתו לכדי היותו אדם אוהב אדם,

אוהב עמו ואוהב ארצו, המכבד את הוריו, מכבד את סביבתו ומגלה אחריות כלפיה, מעורב בחברה הישראלית, נאמן לערכי היהדות והדמוקרטיה של מדינת ישראל ועוד.⁴⁴

יש תפיסות חינוכיות הסוברות שהדרך הנכונה לחינוכו של אדם לערכים ולבגרות היא הטפה והנחלת הערכים ללומד בברור ובמובהק, ללא אפשרות לעיבוד שלו. אנו סוברים שיש חשיבות רבה לכך **שהלומד יעבד את הערכים ואת תפיסות העולם, יבחן אותם ויתאים אותם לאישיותו ולדעותיו**. הליך זה יהיה חלק מהלמידה החל מן שהגיל שבו התלמיד מסוגל להתבוננות רפלקטיבית על המציאות. בהתמודדותו, בחשיבתו העצמית ובניתוחו, הלומד יבדוק את הדברים ויתאימם לעצמו, וממילא גם יהיה מודע יותר לערכי החברה.

יש חשש שהלמידה המשמעותית תיתפס כדרך להנחלת ערכי החברה, ללא חשיבה עצמית, ללא עיבוד של הלומד, ללא התמודדות אישית. במקרה כזה, המורה ינסה להשתמש בשיטות ללמידה משמעותית כדי להבנות עולם חד-ממדי, שבו ייחודו של הלומד עלול להימחק. בסיטואציה מעין זו, הלומד ידע שיש תשובות שאסור לו לענות בכיתה, שיש מחשבות שאל לו להביע שמא יבולע לו. אווירה מעין זו תפגע אנושות בסיכוי ללמידה משמעותית - הבנויה על כנות השיח, על יכולת תהייה, תמיהה ועיבוד אישי. במציאות כזו - שבה התלמיד יודע שאסור לו לשתף את האחרים במחשבותיו ולהביע את תהיותיו - ייווצר נתק בין הלמידה ובין בית הספר לבין עולמו האמיתי של הלומד. בקרב התלמידים ייווצר שיח חוץ-בית ספרי כן ואמיתי, הלועג לעולמם של המחנכים, ואילו בבית הספר כולם ידעו שצריך להעמיד פנים, לרצות את המורה ולוותר על הכנות ועל העמדה האישית.

איננו סבורים שהמלמד צריך לוותר על עמדתו הערכית, אדרבה, היא חשובה ביותר. עמדתו הערכית של המורה אף מועצמת מתוקף מעמדו, ניסיון חייו, ידיעותיו ומוסריותו, והיא מרכיב דומיננטי במרחב הלמידה. עם זאת, אסור שעמדתו של המורה תשתיק את הקולות האחרים העולים בכיתה, את התהיות, את השאלות, את המחשבות ואת ההתבוננות האישית - שהן, בסופו של דבר, מביאות להפנמה של תכני הלמידה ושל הערכים העולים בה בהתאמה ללומדים.

⁴⁴ על הערכים השונים המובאים בחוק ועל המורכבות שיש בחינוך הערכי במשרד החינוך כיום ראו: וינשטוק, מ', "נייר דעה בנושא: ערכי מערכת החינוך ומקומו של החינוך הערכי בה." מוגש לוועדה לנושא "מחקר מתווה דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש", של היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים; עירם, י' ומסלובטי, נ' (2002), "מבוא: ערכים וחינוך ערכי", בתוך: נ', מסלובטי וי', עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 11-25; י', עירם, ש', שקולניקוב, י', כהן וא', שכטר (2001) (עורכים), **צמתיים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך; שכטר, מ' ועירם י' (2002), "מבית ספר לבית חינוך, קיום מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית", בתוך: נ', מסלובטי וי', עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**, תל-אביב: רמות – אוניברסיטת תל-אביב, עמ' 449-468.

מחווון מקוצר למורה להכנת שיעור משמעותי ולהעברתו

פתיחה

התלמיד בחברה המודרנית חשוף למידע עצום ורב, אך הוא נדרש לשינוי בהרגלי הלמידה כדי לרכוש מידע זה. אם בעבר למידה דרשה בעיקר שינון, הרי היום הלומדים נדרשים לחשיבה, להבנה ולמודעות לתהליך הלמידה.

מכאן הצורך הגובר בעיצוב למידה יעילה ומשמעותית. על מנת לעצב למידה מעין זו, אנו נדרשים להבהיר מהי למידה משמעותית, כיצד נבחנת למידה כזו ומהי מהות הלמידה בכלל.

פרק זה נועד לסייע למורה לתכנן מערך שיעור המוביל ללמידה משמעותית. בפרק מחווון מקוצר המסייע בתכנון מערך שיעור, טבלה ובה דוגמות לשאלות המקדמות חשיבה, ותקציר של מאמר מתוך הספר "לב לדעת" - לקראת למידה משמעותית" - ספר שכתב ד"ר משה וינשטוק ושעוסק במהות הלמידה המשמעותית.

מחווון מקוצר למורה (מחווון מורחב ורקע למחווון ראו בנספח לחוברת)

פרק זה מובא באדיבות ד"ר וינשטוק הספר "לב לדעת" - לקראת למידה משמעותית", העתיד לצאת לאור בקרוב על-ידי המינהל לחינוך דתי.

מחווון מקוצר זה נבנה על מנת לסייע למורים לבנות שיעור שבו תהיה הלמידה משמעותית. הוא בנוי ונסמך על המחווון המורחב והמפורט ללמידה ברוח "לב לדעת", ומטרתו היא לסייע למלמדים לפרוט את הרעיונות המובאים בו לעשייה מדויקת במהלך השיעור. מחווון זה בנוי

על התפיסה המחקרית שלפיה חווית הלמידה המשמעותית נבנית בשלושה שלבים (לרוב, כל שלב עומד בפני עצמו, אך הם עשויים להיות גם כרוכים זה בזה):

שלב ראשון: קשב - הפניית תשומת הלב של התלמיד אל הלמידה ואל התוכן הנלמד.

שלב שני: מפגש - שלב זה נחלק לשני שלבי משנה, האחד - הכרת תכני הלמידה והבנתם לעומק (כולל חשיבה מסדר גבוה); השני - חיבור בין התוכן הנלמד לעולמם הפנימי של הלומדים (הזדהות, הגעה להבנה חדשה, ערעור, דחייה, רגש וכו').

שלב שלישי: הפנמה - שינוי בלומד בעקבות הלמידה (שלב זה תלוי בלומד, לא תמיד הלומד מגיע לשלב זה. אין ביכולתנו לחזות את תגובת התלמיד, אך אנו יכולים לכוון אותו להיות פתוח לשינוי ולהשפעה).

נקודות להתייחסות בעת הכנת השיעור

- א. מה אתה רוצה שהתלמיד ירכוש בשיעור זה - ברמת הידע, ההבנה, המיומנות, החוויה.
- ב. באילו דרכים תעביר את השיעור על מנת שמטרות אלו יושגו.
- ג. כיצד תפתח את השיעור כדי לעורר קשב.
- ד. איזה סוג **מפגש** ייווצר בשיעור - ברמת הידע, ההבנה והחוויה.
- ה. כיצד תכונן את תלמידיך **להפנמת** הלמידה.

נקודות להתייחסות במהלך השיעור

פתיחת השיעור.	באיזה סוג פתיחה התחלתי את השיעור (איזו אווירה פתיחה זו משרה).	פתיחה המעוררת: פעלתנות, קשב, חקר, סקרנות, רגשות, יצירתיות, אתגר, אחר.
מפגש	שלב א: הכרת התוכן הנלמד.	אם הלומדים הבינו את תוכן הלמידה, את הנושא המרכזי, את המילים, את המסר הבסיסי העולה מן התוכן הנלמד.
	חשיבה מסדר גבוה (מיומנות אחת או שתיים לכל שיעור).	אם הלומדים התבקשו לנתח, למיין, להכליל, להשוות למקורות אחרים, להעריך את הידע.
	שלב ב: חיבור בין התוכן לעולמם הפנימי של הלומדים.	אם הייתה בחירה כלשהי בלמידה. אם נוצרה בכיתה מעורבות. אם נערך שיח רגשי כלשהו. אם התבקשו הכרעות ערכיות או רלוונטיות. אם התבקשה הפעלת

יכולות מגוונות.			
אם הלומדים הופנו לשאלות שיוכלו לבוא לידי ביטוי בחייהם. אם הם התבקשו להמשיך לחקור וליצור, להמשיך? המציאות החיצונית את הנלמד. אם הם התבקשו לשייך את מסקנות הנלמד לחיים מחוץ לבית הספר.	האם הלימוד ישפיע על הלומד ועל חייו.	הכוונה להשפעת הנלמד בשיעור על חיי הלומד.	

נספח: מחוון מורחב למורה להכנת שיעור משמעותי ולהערכתו

מתוך ספרו של ד"ר משה וינשטוק "לב לדעת - לקראת למידה משמעותית" (הספר יצא לאור בקרוב)

בעת העברת השיעור, כדאי שתזכור את השאלות שעלו בך במהלך הכנת השיעור, הן תהינה הלזז האוטנטי של שיעורך, הן תשפענה על האווירה בשיעור ועל הלמידה. כדאי לשים לב לרוח השוררת בכיתה. את הרוח לא ניתן לכמת, אך האינטואיציות שלך כמורה חשובות, והן ועשויות ללמד אותך לאן כדאי להוביל את השיעור. כדאי לחשוב מראש על כמה אופציות אפשריות להעברת השיעור, ולהיות פתוח במהלך השיעור לעשיית שינויים במטרה להגביר את ההעמקה ואת ההבנה ולעורר השתתפות, התעניינות, למידה ויצירה.

במחווון השיעור יש מרכיבים לבחינת שלושת השלבים שפורטו לעיל: א. קשב והיענות; ב. מפגש: הכרת הנלמד ונקודת המפגש של הלומד עם הנלמד; ג. הטיה להפנמה.

רוב זמן השיעור מוקדש לחלק הראשון שבשלב המפגש: הבנת הנלמד וניתוחו. בשלב זה, מתורגלות ונרכשות גם המיומנויות.

חשוב לנו להדגיש שהרשימה הארוכה של מרכיבי השיעור - התבוננים, הערכים, הרגשים וכד' - המובאת להלן איננה רשימה לביצוע ולא ניתן לממש את כולה בשיעור אחד. מטרתה היא להציג בפני המורה מגוון כלים וכיוונים שיכולים לסייע לו בשלב זה של השיעור. אנו ממליצים להתמקד בכל שיעור ברכיב אחד מתחום ה"קשב", בכמה רכיבים מתחום "מפגש שלב א'" (הכרת תכני הלמידה), ובאחד מן הרכיבים מתחום "מפגש שלב ב'" (מה הלמידה מעוררת בלומד). כדאי מאד לגוון במהלך השיעורים בין ההצעות השונות.⁴⁵

הרכיב	התבוננות בהתרחשות בכיתה	הצעות אפשריות ליישום המבוקש ולשאלות בכיתה	ביטוי בשיעור
שלב א': קשב והיענות			

⁴⁵ המחווון נבנה לכל תחומי הלמידה, אך מאחר שיש הבדל בין המטרות בתחומי הדעת השונים, צריך להתאים את הלמידה למטרות תחום הדעת. יש להתאים את השאלות למטרות-העל החינוכיות של תחום הדעת. במיוחד נכון הדבר בלימודי הקודש בחמ"ד, שם יש לשים דגש בהתאמת הדברים למטרות. תפיסת 'לב לדעת' בנוגע ללימודי הקודש נבנתה במשך שנים רבות בהתייעצות עם הרב יעקב אריאל ובליווי של הרב אלישע אבינר. עם זאת, חשוב שיקול הדעת של כל מורה והתאמת התכנים והלמידה לסוג האוכלוסייה שהוא מלמד.

השקטה והקשבה מרוכזת	האם נוצרה השקטה וריכוז של תלמידי הכיתה?	הכנת הכיתה, הוצאת ספרי הלמידה. טון הדיבור ואופן העמידה של המורה.	
	האם הפתיחה לשיעור יצרה היענות של הלומדים לנושא?	מבוא בהיר שמסביר את מטרות השיעור ומרכז את הלומדים. סיפור אישי, מקרה מהחיים, תמונה, קטע, סרטון.	
היענות: עוררות ופעלתנות	האם נוצרה ערנות בכיתה? (סקרנות, הפתעה, אתגר)	קישור לסוגיה - נושא בוער שעלה בשיעורים קודמים או בכיתה. שאלה מפתיעה, שאלה יוצרת אתגר (האם מישהו יודע...? כל אחד יכתוב לעצמו...), דילמה, חפץ מעורר סקרנות ועוד.	
שלב ב': המפגש אינטראקציה בין האדם לתוכן רכיב א': התוכן שעמו הלומד נפגש (ידע, הבנה וניתוח) רכיב ב': חיבור התוכן ללומד (המרכיבים אינם חייבים להופיע לפי סדר זה, יתכן שקריאת טקסט או האזנה לו יעוררו רגש עמוק בלומד, ורק אח"כ הוא יתבונן בתכני הטקסט)			
המפגש רכיב א': הכרת תכני הלמידה התבוננות בעת הלמידה התבונית: אם היה אתגר, אם נדרש מאמץ, פיצוח, חידוש, אם הייתה הפתעה אינטלקטואלית, אם הייתה התבהרות במהלך הלמידה, אם המורה נתן משוב בונה ללומדים			
הרכיב	התבוננות במתרחש	הצעות ליישום המבוקש ולשאלות בכיתה	ביטוי בשיעור
<u>תבוני הכרתי</u>	האם הלומדים הבינו את התוכן הבנה בסיסית?	לדעתך, מה פירוש המושג, התוכן? לדעתכם, מה הנושא המרכזי בתוכן? מה השאלה המרכזית שעליה הוא עונה?	
	האם התבקש תרגום לשפת	אמרו בלשונכם את טענת המחבר.	

ידע		חשיבה מסדר גבוה	
הלומד או איתור מידע ותרגומו לשפת הלומד?	כיצד מסביר פלוני את מעשיו? מה המילים שעליהן מתבסס המפרש בפירושו?	האם התבקשו השוואה, מיון או הכללה של פרטים?	א. מה לדעתכם הקשר בין... לבין, מה הדומה ומה השונה ב... ב. כיצד ניתן לחלק את התפיסות לקבוצות שונות? מה לדעתכם מאפיין כל קבוצה? מה לדעתכם יוצא דופן? ג. מה המכנה המשותף לשני הקטעים.
האם התבקש ניתוח (בעיה ותוצאה, קושי והסבר), חיבור בין מקורות שונים (סינתזה) והסקת מסקנות חדשות מהנלמד?	א. מה לדעתכם מאפיין את דמותו של... לאור שני המקורות? (סינתזה) ב. לאור הניתוח בא', מה תהיה דעתו של פלוני בסוגיה חדשה זו? ג. מה לדעתך יטען א' במקרה X? על סמך אילו עובדות הוא יטען זאת?	האם נדרשה הערכה של התוכן?	לדעתך, איזו משתי ההבנות של התוכן מחמירה יותר עם דמותו של פלוני? אילו שאלות עלו בך בעקבות קריאת הסיפור? איזה נושא בתוכן היית מציע לחקור לעומק?
האם התבקש עידוד לשאלות ולחשיבה?		המפגש	

רכיב ב': יצירת מפגש בין התוכן הנלמד לעולמם של הלומדים

רכיב זה של המפגש בא לידי ביטוי באווירה בכיתה: האם הייתה אווירה נעימה ומאפשרת? האם שררה כנות? האם שרר כבוד כלפי דעות שונות במהלך הלמידה? האם המורה נתן משוב הבונה ומעודד את הקשר עם הנלמד? האם חשת, כמורה, שהיה בכיתה מפגש עמוק עם התוכן?

קישור בין הלמידה לעולם הפנימי (התוכן הערכי אקטואלי ורלוונטי לחיי הלומד)	האם חשת שהדברים רלוונטיים לעולמם של התלמידים? האם הם התבקשו ליישם את הדברים בעולמם? להפעיל שיקול דעת ערכי?	לדעתך, איזה מסר לחיינו עולה מן התוכן הנלמד? היכן דילמה זו מתבטאת בחברה הישראלית (אקטואליה)? היכן בחייך מתבטאת דילמה זו (רלוונטיות)? האם יש לך דוגמה מן החיים שמתקשרת למה שלמדנו? לדעתך, מי בסיפור פעל נכון מבחינה ערכית? מה הדילמה הערכית שעמה הוא התמודד? מדוע לדעתך בחירתו נכונה? מה התחדש לך בלמידה?	
רגשי קישור לעולם הרגשי של הלומד	האם חשת שהייתה בכיתה אווירה המאפשרת כנות? האם הלומדים מעורבים בנלמד מבחינה רגשית? האם נוצר שיח פנימי? האם עודדת שיח כזה?	מה היה לך משמעותי בלימוד? איזה רגש מעורר בך הטקסט? מה חשת בעת קריאת השיר? ציין מילה, קטע או משפט שדיברו אליך, נגעו בך, עוררו בך התנגדות. האם משהו בלמידה הפתיע אותך? אחר:	
	האם בעת הלמידה נוצרה בכיתה הזדהות עם התוכן, עם הדמויות, עם מסרים?	ציין אמירה או מסר בסיפור שאתה מזדהה עמם. עם מי מבין הדמויות אתה מזדהה במיוחד? מדוע?⁴⁶ מה בדמות זו עורר בך הזדהות?⁴⁷ אם איזו עמדה אתה מזדהה?	
אישיות נגיעות המבקשות	האם יש תחושה של קשר בין הלומדים לנלמד?	אילו מבין הנקודות שאליהם התייחסו מדברות אליך במיוחד? לו היית פוגש את המשורר, מה	

⁴⁶ בשאלה זו יש צורך ברגישות, בעדינות ובהתאמה למטרות הלמידה. למשל, בשיעורי היסטוריה איננו מעוניינים לעורר הזדהות עם דיקטטורים או עם אנשים מושחתים וכד'. ככלל, כל למידה היא בהתאם למטרות הלמידה ולתחום הדעת. כך, למשל, נבקש להכריע בין דמויות שאכן ראויות בעינינו להזדהות, ושמטרות הלמידה מעודדות הזדהות עמן (דמויות ערכיות ומשמעותיות, בעלות אישיות חיובית וכו'). בלימודי הקודש, יש להימנע מלבקש העדפות בין דמויות מופת (איננו שופטים אותם).

⁴⁷ שאלה מעין זו תישאל כאשר אחת ממטרות הלמידה היא רצון לעורר הזדהות של הלומד עם הדמות המדוברת.

לעודד קשר נפשי אל הנלמד, והבאת יכולות ואינטליגנציות מגוונות לידי ביטוי	האם התבקשה הפעלת יכולות והתנסויות מגוונות של הלומדים? האם הופעלו חושים במהלך הלמידה? האם ניתנה בחירה במהלך הלמידה?	היית שואל אותו? מבקש ממנו? לו היית יכול לפגוש את אחת הדמויות מההיסטוריה, מה היית שואל אותה? מבקש ממנה? בקשת יצירה בעת הלמידה (ציור, פיסול, חקר, פעילות תיאטרלית), עבודה קבוצתית, בקשת הצגה בפני קהל של הלמידה, לימוד בחברות. יצירת קשר בין הלמידה לבין העולם שמחוץ לבית הספר (ראיונות, יציאה לטבע, מפגשים, סיורים), שילוב מוזיקה, שירה, התבוננות בתמונה, צפייה בסרט. בחרו אחת מן האמירות וכתבו... בחרו נקודה מהטקסט וכתבו שאלה העולה ממנה לדעתכם. בחרו שאלה אחת, משימה אחת.	
מעורבות ובקשת הכרעה	האם התרחש דיון ער בקרב הלומדים? האם נתבקשה והייתה התייחסות לדעתם? האם הלומדים חשו מעורבות?	מה הדילמה העולה מן המקור? לדעתך, כיצד יש להכריע בדילמה זו? האם היית נוהג כמוהו במקרה האמור? האם הדמות בסיפור פעלה נכון לדעתך?⁴⁸	
שלב ג': הפנמה ויישום מה הלומד מעוניין לקחת מן הנלמד לחייו (שלב זה, הלומד עובר לבדו, המורה יכול רק לעודד את הדבר)			

⁴⁸ גם בנקודה זו, יש צורך ברגישות, בעדינות ובהתאמה למטרות הלמידה. כך, למשל, בלימודי הקודש יש לשים לב שלא לבקש הכרעה כאשר מדובר בסוגיה הלכתית או כאשר מדובר בשיפוטיות ביחס לדמויות מופת. גם בתחומים אחרים נבקש להכריע על-פי מטרות המקצוע – הקוגניטיביות והערכיות.

	איזו נקודה מהשיעור אתה יכול לקחת לחי"ך? עם מה יצאת מן השיעור? מה המסר מן השיעור לחי"ך? האם התחדש לך משהו שפיתח את השקפת עולמך? כתוב חיבור על הדרך שבה ניתן לשלב את מסקנות הלמידה בחי"ך. עידוד הלומדים לעשייה מעשית בעקבות מסקנות הלמידה ועוד.	אין אפשרות לבחון אם אדם הפנים את הלמידה, אלא אם הוא בוחר לשתף אותנו בכך. אך אפשר להפנות אותו לעבודה פנימית.	התבוננות וצמיחה פנימית של הלומד (שלב זה אינו ברשותנו ואנו יכולים רק לעודדו ולצפות לו)
בסיכום השיעור, כדאי ליצור איסוף של הידע, של ההבנות ושל ההתרחשות שהייתה בכיתה. א. שיקוף: להזמין את הלומדים לשקף את תהליך הלמידה ואת מה שנעשה בכיתה, לבקש מהם לומר מה הם למדו במהלך השיעור, מה הם הבינו, מה התחדש להם, עם אילו שאלות הם נותרו להמשיך למידה. לאחר מכן שקף אתה את מה שחשת שנעשה בכיתה (כולל סיכום שלך שכולל את הידע, את דרכי החשיבה ואת המפגש האישי). ב. המשך למידה, חשיבה והפנמה: להזמין את התלמידים לחשוב מה מהשיעור הם יכולים ליישם בחייהם, להזמין אותם להמשיך לחשוב על השיעור, להציף שאלות שנותרו וכו'. ג. סיכום אישי למורה: האם הלומדים השיגו את מטרות השיעור ברמת הידע, החשיבה והחווייה? האם השאלה שלך ליוותה את כל מהלך השיעור? האם השיעור היה משמעותי עבורם?			