**תכנית הלימודים לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בשנת הלימודים תשע"ה**

הפיקוח על הוראת ספרות

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

בנין לב- רם, רח' דבורה הנביאה 2, ירושלים 91911, טל': 02-5603601, פקס: 02-5603469

**כתובת אתר המשרד**: <http://education.gov.il/sifrut>

**תכנית הלימודים לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בשנת הלימודים תשע"ה**

**רציונל:**

בימים אלו נערך משרד החינוך להטמעת תכנית החינוך הלאומית, שבמרכזה עיקרון הלמידה המשמעותית. במסגרת התכנית מתבצעת הלימה של תכניות הלימודים השונות להיקף שעות ההוראה בפועל. גם הפיקוח על הוראת ספרות נרתם למלאכה ופרסם את [תכנית ההלימה הזמנית בספרות לחט"ע](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/portal/HalimaTashad/SifrutMm.pdf) ואת [מסמך ההבהרות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim/elyona/EsberAlima.htm) לה. כעת מתפרסמת תכנית ההלימה הקבועה שתחליף את תכנית הלימודים בספרות לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והכללי, כיתות ז'-י"ב, תשס"ז. תכנית ההלימה הקבועה מיועדת לתלמידים שיחלו את לימודיהם בכיתה י' בשנת הלימודים תשע"ה. כל הפרטים הנוגעים לתכנית זו מצויים במסמך שלפניכם.

התכנית תיכנס לתוקפה בהדרגה עד לקיץ תשע"ו. שימו לב להנחיות הבאות:

* **בשנה"ל תשע"ה תלמידים שילמדו בכיתה י"א, או בכיתה י"ב**, ילמדו (ויבחנו) על פי [תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה לתלמידי כיתות י"א- י"ב בשנת הלימודים תשע"ה, ולתלמידי כתה י"ב בשנת הלימודים תשע"ו](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut11-12.pdf) (הזהה לתכנית ההלימה הזמנית, כולל הבהרות המפמ"ר לתכנית ההלימה הזמנית).
* **בשנה"ל תשע"ו תלמידים שילמדו בכיתה י"ב**, ילמדו (ויבחנו) על פי [תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה לתלמידי כיתות י"א- י"ב בשנת הלימודים תשע"ה, ולתלמידי כתה י"ב בשנת הלימודים תשע"ו](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut11-12.pdf) (הזהה לתכנית ההלימה הזמנית, כולל הבהרות המפמ"ר לתכנית ההלימה הזמנית).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **כיתה שנה** | **י'** | **י"א** | **י"ב** |
| **תשע"ה** | [תכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut10.pdf) | [תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה לתלמידי כיתות י"א- י"ב בשנת הלימודים תשע"ה, ולתלמידי כתה י"ב בשנת הלימודים תשע"ו](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut11-12.pdf) | [תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה לתלמידי כיתות י"א- י"ב בשנת הלימודים תשע"ה, ולתלמידי כתה י"ב בשנת הלימודים תשע"ו](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut11-12.pdf) |
| **תשע"ו** | [תכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut10.pdf) | [תכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut10.pdf) | [תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה לתלמידי כיתות י"א- י"ב בשנת הלימודים תשע"ה, ולתלמידי כתה י"ב בשנת הלימודים תשע"ו](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut11-12.pdf) |
| **תשע"ז** | [תכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut10.pdf) | [תכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut10.pdf) | [תכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים המתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/sifrut/sifrut10.pdf) |

לפניכם טבלה מסכמת של תכניות הלימודים בספרות על פי השנים השונות ועל פי שכבות הגיל:

**שימו לב,** על פי העיקרון המנחה במסמך דלעיל יש יצירות הנלמדות בהיקף רחב ובהעמקה ויש יצירות הנלמדות באופן אקסטנסיבי – **בשום אופן אין בכך היתר לוותר על הוראת נכסי צאן ברזל של הספרות העברית (והעולמית) דוגמת שירי ביאליק וסיפורי עגנון.** אפשרויות הבחירה בבחינה הן של התלמידים ולא של המורים. נא הקפידו על כך!

---

במסמך שלפניכם מפורטות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה, לתלמידים שיחלו את לימודיהם בכיתה י' בשנה"ל תשע"ה, כשהן מותאמות למדיניות הלמידה המשמעותית שמוביל משרד החינוך. מדיניות זו מוצאת את ביטויה במסמך בשני היבטים:

1. **הלימה של תכנית הלימודים בספרות למספר שעות ההוראה בפועל**. מהלך זה מצמצם אמנם את מספר היצירות הנלמדות לבגרות (ובכלל), אך הוא מאפשר למידה מעמיקה ומשמעותית יותר עבור התלמידים.
2. **חלוקת התכנית על פי המתווה של 70% - 30%.** קרי, חלקה הארי של התכנית יוערך בבחינת בגרות חיצונית (70%), והחלק הנוסף (30%) יוערך על ידי מורי בית הספר במגוון דרכי הערכה (הערכה בית ספרית).

ההיגיון העומד בבסיס התכנית הוא פשוט ובהיר. אותן יצירות ומיומנויות שוועדת המקצוע רואה בהן את בסיס הידע של הוראת הספרות (בדרך כלל מדובר ביוצרים קנוניים וביצירות קלאסיות) יהוו את הקורפוס המרכזי שראוי להיות מוערך בהערכה חיצונית. ואילו יוצרים צעירים ויצירות חדשות, שמן הסתם קרובים הם יותר לעולמם של התלמידים, יזכו אף הם בלמידה משמעותית, אך הוראתם ודרכי הערכתם תהיינה גמישות יותר. כך גם יתאפשר לתלמידים לבטא את עצמם ואת עולמם בעקבות היצירות בדרכים מגוונות.

למשל, בפרק 'שירה': על שירת ימי הביניים, שירי ביאליק ושירי המשוררים מן המחצית הראשונה של המאה ה-20, ייבחנו התלמידים בבחינת בגרות. ואילו על שירי המשוררים מן המחצית השנייה של המאה ה-20 תתקיימנה, כאמור, דרכי הערכה חופשיות ויצירתיות יותר, המזמנות גם למידה בינתחומית.

זאת ועוד, החלוקה דלעיל מאפשרת הבחנה בין רומן קלאסי שילמד בכיתה באופן אינטנסיבי, לבין ספרי הקריאה בהם יעסקו התלמידים באופן אקסטנסיבי. אין מדובר בהבחנה טכנית גרידא, אלא במהלך שיש בו היכרות מעמיקה עם ז'אנר ספרותי מרכזי ועם המיומנויות הכרוכות בלמידתו, מחד גיסא, וזריקת עידוד לתרבות הפנאי של התלמידים והעשרת עולמם הרגשי והקוגניטיבי, מאידך גיסא.

עם זאת, ובכדי שלא לקבע תכנית הבחנות שמרנית מדי, החליטה הועדה לאפשר למורי הספרות, בחירה בתחום הדרמה. המורה לספרות תוכל לבחור איזה משני המחזות שחובה ללמדם ברמת הבסיס – מחזה קלאסי ומחזה מודרני – ייכלל בבחינת הבגרות ואיזה יוערך בהערכה בית ספרית.

התקווה היא שמהלכים אלו יזמנו גיוון בדרכי ההוראה-למידה-הערכה; מתן מענה נוסף לשונות התלמידים; אפשרויות בחירה בין הוראה ז'אנרית להוראה תמאטית ושילוב חדשנות ויצירתיות בהוראה.

אנו מאחלים הוראה- למידה פורייה ומאתגרת לכל המורים ולכל התלמידים.

**תוכן העניינים:**

* [מבוא](#מבוא)
* [פירוט היצירות שיש ללמד בתכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים שמתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה](#היצירות)
* [שתי יחידות לימוד](#שתי)
* [תכנית הלימודים המותאמת: מגמת התמחות (הגברה)](#התמחות)
* [תכנית לימודים בספרות לתלמידים עולים](#עולים)
* [טבלה מסכמת של תכנית הלימודים המותאמת (2 יח"ל)](#מסכמת)

**מבוא**

**פתח דבר**

**תכנית לימודים בספרות**

תכנית הלימודים בספרות המובאת בזאת לפניכם מיועדת לשש שנות לימוד, מכיתה ז' עד י"ב. במתכונתה זו היא יוצרת רצף בין התכנית לחטיבת הביניים שיצאה לאור לראשונה בשנת תשנ"ב, לבין התכנית לחטיבה העליונה שיצאה לאור בשנת תש"ס. עם זאת, שתי התכניות עברו מאז שינויים מסוימים. התכנית לכיתות ז'-ט' שוכתבה ועודכנה, ואילו בתכנית לכיתות י'-י"ב הוכנסו במהלך השנים האחרונות שינויים אחדים, בעיקר ברשימת משוררי החובה הנלמדים בשתי יחידות הלימוד הראשונות, אך גם ביחידות ההרחבה.[[1]](#footnote-1) שילוב שתי התכניות במסמך אחד אינו טכני בלבד. הוא נועד לאפשר למורים בכל רמות הגיל להכיר את מלוא היקפם של לימודי הספרות בבית הספר העל-יסודי. רצף זה של שתי התכניות יסייע לצוותי מורים לתכנן במשותף תכנית לימודים בית ספרית רב שנתית תוך התחשבות במגוון שיקולים: דירוג ברמות קושי ומורכבות, גיוון בארגון ההוראה והימנעות מחזרה על אותן יצירות עצמן בשנות הלימוד השונות. כך יוכל כל מורה\*, בין אם בכיתות הנמוכות ובין אם בכיתות הגבוהות, לבחון את לימודי הספרות בבית ספר במבט כולל ומקיף. לדוגמה, מורה המלמד משירתו של ח"נ ביאליק בכיתות הגבוהות, יוכל להזכיר לתלמידיו שירים מתוך **שירי עם ופזמונות** שנלמדו בכיתה ח' או אף שירים שנלמדו בבית הספר היסודי. כך יוכל המורה לחשוף עם תלמידיו מבני עומק משותפים לשירת ביאליק המכונה "עממית" ולשירתו הנחשבת לקנונית. הוא הדין בבנייה הדרגתית של מבחר סיפורים מאת עגנון; הוראת יצירותיו בכיתות הגבוהות תוכל להסתמך על יצירות דוגמת **מעשה העז** או **מאויב לאוהב**.

היכרות עם התכניות בספרות לגילים השונים תאפשר בנייה של רצפי הוראה סביב יוצרים מרכזיים נוספים שכתבו לקהלי יעד שונים –  ילדים, בני נוער ובוגרים –  דוגמת ל' גולדברג, ע' הלל, י' עמיחי, ס' מיכאל, ד' גרוסמן, נ' זרחי ואחרים.  ראייה כוללת מסוג זה תאפשר גם מעקב אחר רכישתן ההדרגתית של מיומנויות אוריינות מכיתות היסוד ומעלה. ואמנם, אם מדובר בבניית רצף רב-שנתי של ההוראה, ראוי לתת את הדעת גם על הוראת ספרות בבית הספר היסודי: בתכנית **עברית – שפה, ספרות ותרבות**[[2]](#footnote-2) לבית הספר היסודי מוקדש לספרות מקום מוגדר ומרכזי כעולם שיח בעל מאפיינים משל עצמו, המצריך כלי פענוח ודפוסי היענות מיוחדים. היכרות עם התכנים והיעדים של התכנית בספרות בכיתות היסוד תפרוש תמונה מלאה ורציפה של לימודי הספרות בכל שנות בית הספר ותמנע כפילויות מיותרות ועודפות בהוראת סוג ספרותי מסוים. על פי שיקול זה הוחלט כי אין יותר מקום ללמד סיפורים עממיים בכיתה ז', היות ואלה נלמדים שוב ושוב בכיתות היסוד וגם קודם לכן. בתכנית הנוכחית מוצע  ללמד בכיתות ז' אך ורק סיפורים עממיים אמנותיים או אגדות בעיבוד ספרותי, דוגמת סיפוריו של ח"נ ביאליק מתוך **ויהי היום**.

**הספרות והוראתה - הנחות יסוד**

* קריאת ספרות יפה נושאת עמה חוויות רגשיות, רוחניות ואסתטיות. היכולת לחוות חוויות אלה היא יכולת נרכשת ונלמדת שיש לטפח מהילדות המוקדמת. הקניית הרגלי קריאה כפעילות חינוכית קבועה, מילדות לבגרות, צריכה אפוא להיות יעד חינוכי מרכזי ואחת מאבני היסוד ביצירת האקלים החינוכי-התרבותי של בית הספר.
* הספרות, בשונה מתחומים אחרים דוגמת היסטוריה או גיאוגרפיה, מספקת אפשרות "לחיות דרך" – דרך דמויות, מצבים אנושיים וסיפורים המעוצבים במדיום לשוני-אסתטי – ולא רק "לדעת על", ובכך כוחה הייחודי.[[3]](#footnote-3) קריאתן של יצירות ספרות, בעיקר בגיל צעיר, עשויה לעורר תהליכי הזדהות רגשיים וערכיים עם דמויות ועם מצבים אנושיים. התרחשותם של תהליכים כאלה הופכת את הקריאה לחוויה אישית עזה ומשפיעה על תפיסת הקורא את עצמו ואת עולמו במעגלים הולכים ומתרחבים.
* יצירות ספרות מזמנות לקוראים מפגשים עם דמויות ועולמות גם  מחוץ לגבולות הזמן והמקום. מפגשים מעין אלה עשויים להתרחש באמצעות קריאה ולימוד של מבחר יצירות המתאימות לגיל הלומדים, הן מהקלאסיקה והן מספרות בת זמננו – מקורית ומתורגמת. ביכולתם של מפגשים כאלה להרחיב את אופקי התלמידים ולפתח את דמיונם.
* מעשה הפרשנות של היצירה הספרותית נע בין שני קטבים: קשב רב לטקסט על כל מה שנכתב בשורותיו וביניהן וקשב של הקורא לעצמו, לעולמו הפנימי ולהיכרותו המצטברת עם יצירות אחרות. הפסיחה בין קטבים אלה פורשת כר נרחב לשיח תרבותי בין כל קורא לבין היצירה. עם זאת, אחת הדרכים להעמקת חוויית הקריאה ולעיבודה היא באמצעות השיחה הבין-אישית והקבוצתית על היצירה הספרותית, שיחה שהייתה ועודנה הכלי העיקרי במסגרת הוראת הספרות. הקריאה והשיחה (או הכתיבה) שבעקבותיה עשויות לתרום לגיבוש תפיסת עולם רב-ממדית ומורכבת המכילה גוונים ודקויות ולעתים אף סתירות.  כך יוכל כל אחד מהתלמידים לקחת חלק בשיח המתנהל במסגרת קהילה פרשנית רבת-קולות ובעלת יכולת להכיל פרשנויות שונות – כל זאת בתנאי שהפרשנות אכן מכבדת את הכתוב. כל קבוצה או כיתה יכולה לצמוח לקהילה פרשנית מעין זאת.
* מאז שלהי המאה ה-18 נחשבה הספרות העברית החילונית לשדה ניסויים, שבו נבחנו בלהט, לעתים מתוך ייאוש ולעתים מתוך תקווה, השאלות הגדולות הנוגעות לכינון תרבות וזהות יהודית-ישראלית בעולם של תמורות וטלטלות עזות. לימוד וקריאה של יצירות מן הספרות העברית עשויים לעורר בתודעת התלמידים שאלות הנוגעות לשייכותם ולזהותם ולעודד אותם לחפש תשובות ההולמות את צרכיהם הרוחניים והתרבותיים.  לאחרונה גם מרבים לדבר על ריבוי הקולות הגובר בשדה התרבות הישראלית, ובכלל זה בספרות, קולות שהודרו בעבר מהמרכז הקנוני או שלא נשמעו כלל. להוראת ספרות תפקיד חיוני בהפגשת הלומדים עם קולות וזהויות אלה.

**מטרות התכנית**

הוראת הספרות בשנות בית הספר נועדה בראש ובראשונה לעורר את אהבת הספרות  ולחנך את הלומדים לראות בקריאת יצירות ספרות לסוגיהן ובחילופי דעות עליהן פעילויות מהנות המעשירות את האדם כל חייו. זהו ללא ספק אתגר רציני, בעיקר במסגרת התרבות העכשווית המעודדת  בני נוער לבלות את שעות הפנאי בשלטוט בין ערוצי הכבלים, במשחקי מחשב המעניקים ריגושים מהירים ובשיטוטים במרחבי רשת האינטרנט.

דווקא מול הצפה בלתי פוסקת זו של "רעש חזותי", קשה להפריז בחשיבות ייעודם של מורי הספרות כמי שמתפקידם להקנות ללומדים דפוסים אחרים של בילוי זמן – דפוסים הדורשים קשב פעיל והתבוננות פנימה, שבלעדיהם לא ניתן כלל לקיים אותו דו-שיח סמוי ואינטימי שבין הקורא ליצירה הספרותית ולספר. אולם אף שקריאה היא פעולה שקטה הנעשית בתחום הפרט – בין אדם לבין הכתוב – היא גם פעולה בין-אישית של שיתוף ודיאלוג בין קוראים שונים. כפי שכותב רוברט אורי אלטר[[4]](#footnote-4):

**קריאה היא הנאה חשאית, מכיוון שכל אחד מאיתנו מתענג עליה בצורה מורכבת למדי, בדרכים שאחרים אינם יכולים להעתיקן. בכל זאת יש עדיין יסוד משותף מספיק המובנה בטקסט עצמו, כדי שנוכל לדבר זה עם זה על מה שאנו קוראים, ולפעמים גם לשכנע זה את זה. ושיחה רב-קולית זו, שלמרבה הברכה לעולם לא נסיימה, היא אחת התגובות המספקות ביותר על יצירת ספרות, שרק הקריאה עצמה טובה ממנה.**

כמורי ספרות אנו נקראים להיות החוליה המקשרת החשובה שבין שני ערוצים אלה – בין הקריאה כפעילות מופנמת לבין הקריאה כפעילות חברתית-תרבותית המתנהלת בדיבור ובכתב. כאשר מדובר בקריאה, אין הכוונה אך ורק לקריאה וללימוד של יצירות הנחשבות לקנוניות,  אלא גם לקריאת ספרים כפעילות  של פנאי שאף אותה יש לעודד לאורך כל שנות הלימוד.

המטרות שלהלן אמורות לשרת במישרין או בעקיפין את מטרת העל הזאת. כמו כן הן באות לחזק את המגמה שביסוד תפיסת הוראת הספרות כיום: טיפוח התלמידים כקוראים בעלי הכוונה עצמית, המסוגלים לשאול שאלות על יצירת ספרות ולקיים עמה דיאלוג פרשני פעיל מתוך עניין אישי והנאה. הקניית כלים פרשניים היא ללא ספק חלק חשוב בטיפוח רגישותם הספרותית ועצמאותם של הלומדים כקוראים המודעים לדקויות המבע הספרותי ולאופני קליטתו. עם זאת, בשום אופן אין לראות בהקניית כלים אלה מטרה בפני עצמה, אלא אמצעי בלבד להרחבת קשת תגובותיהם של התלמידים כלפי היצירה הספרותית.

מקובל למיין את מטרות ההוראה על-פי תחומים שונים, כגון התחום הקוגניטיבי, התחום הרגשי והתחום הערכי-חינוכי. ברשימת המטרות שלהלן לא נעשה מיון מסוג זה בהנחה כי ההפרדה בין תגובה קוגניטיבית לרגשית בקריאה ובלימוד של יצירה ספרותית היא מלאכותית למדי (וראו ניסוח המטרה הראשונה). נוסף לכך, יצירות שונות מזמנות ממילא הדגשים שונים בהוראה. עם זאת, בין המטרות יש כאלה המכוונות יותר אל ההיבט הרגשי, ואחרות הנוטות אל ההיבט הקוגניטיבי או הערכי וכן הלאה.

**ואלה המטרות**:

התלמידים –

* יגלו עניין בקריאת ספרות יפה כהתנסות מעשירה ומהנה העשויה לעורר בהם מחשבה ומעורבות רגשית.
* ירכשו הרגלי קריאה קבועים של ספרים (רומנים לבני הנעורים או רומנים וקובצי סיפורים למבוגרים) בהתאמה לגילם ולרמת התפתחותם לאורך שנות הלימוד.
* יקראו בקול יצירות ספרות מסוגות שונות (או קטעים מתוכן) ברהיטות, בהיגוי נכון ומתוך הבנה.
* יגלו יכולת עצמאית של הבנה ופרשנות של יצירות ספרותיות מסוגות שונות וידעו לבסס ולנמק את הבנתם על מובאות וראיות מתוך הטקסט.
* יבינו ויפרשו עמדות המגולמות ביצירות בנושאים בין-אישיים, לאומיים או כלל- אנושיים בהקשרם ההיסטורי והתרבותי. כמו כן ירכשו כלים לחשיבה ביקורתית  על עמדות כאלה מנקודת תצפית עכשווית או אף אישית.
* יגלו רגישות למורכבות של מצבים אנושיים, כפי שהם מגולמים ביצירות ספרות, העשויות – מעצם מהותן – להאיר את ריבוי פניה של המציאות ולעודד פתיחות מחשבתית.
* ירחיבו את אופקיהם התרבותיים באמצעות התוודעות מצטברת ליצירותיהם של סופרי מופת, לתחנות מרכזיות בספרות העברית והכללית ולסוגות ספרותיות מרכזיות.
* יעמיקו את זיקתם למורשת התרבותית ולזהות היהודית והישראלית, כפי שהן באות לידי ביטוי בספרות העברית על ריבוי פניה ורבדיה הלשוניים בתקופות שונות.
* יפתחו רגישות אסתטית ויסבירו את תפקודיהן של דרכי המבע הייחודיות ליצירה הספרותית כטקסט מורכב ורב-משמעי (דרכי מבע כגון: לשון ציורית, מאפיינים מבניים, מצלול, אמצעים רטוריים).
* ישכללו דרכי מבע מגוונות, בכתב ובעל פה, בעקבות המפגש עם יצירות ספרות (כגון: מבע התרשמותי-אישי, מבע פרשני-עיוני).
* יגלו הבנה לכך שהספרות היא תחום הנבנה לאורך התקופות, נדבך על נדבך, ומצוי בהתהוות מתמדת.
* יבינו את ייחודה של הספרות – כאמנות הלשון הכתובה – במכלול האמנויות, תוך בחינת הקשרים ביניהן (ספרות והאמנויות הפלסטיות, ספרות וקולנוע ועוד).

**יעדים בלימוד ספרות**

**סיפורת**

* [הדמות הספרותית](#הדמות)
* [העלילה](#העלילה)
* [המספר ונקודת התצפית](#המספר)
* [הנושא והרעיונות](#הנושא)
* [לשון וסגנון](#לשון)

**א.** **הדמות הספרותית**

יותר מכל שאר מרכיבי הסיפורת, הדמות הספרותית היא שמקשרת באופן העמוק והמשפיע ביותר בין עולם הקוראים לבין העולם הבדוי. דמות ספרותית עשויה להיות מושא הזדהות רגשית ורעיונית, בעיקר אצל קוראים צעירים. באמצעותה הקוראים יכולים "להיכנס" אל העולם המסופר ודרכה הם עשויים לחוות את המורכבות והדינמיות של מצבי נפש ושל יחסי אנוש. לא אחת חוויית המפגש עם דמות ספרותית מצמיחה תובנות עצמיות חדשות אצל הקוראים ומרחיבה את טווח התקשורת שלהם עם עצמם ועם זולתם. ולהפך: לעתים קרובות הבנת עולמה של הדמות הספרותית ניזונה מתובנות שהקוראים מביאים מעולמם אל עולם היצירה. הדמות הספרותית, על קשריה עם סביבתה ועל התמורות שהיא עוברת, היא פעמים רבות כלי מבע לרעיונות או למסרים של היצירה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35629/itur.gif כיתות ז'-ט'**

תלמידים יתארו את הדמות הספרותית: מהם מאפייניה הבולטים? באיזה מצב אישי, משפחתי, חברתי היא נתונה? מה ניתן להסיק על אודותיה על פי פרטים שונים הנמסרים ביצירה: מעשיה, התבטאויותיה ואופן דיבורה, מחשבותיה ורגשותיה, מניעיה, תיאור הופעתה החיצונית, קשריה עם דמויות אחרות, דברים הנאמרים עליה מפי דמויות אחרות ביצירה או מפי המספר, פרטים הנמסרים על עברה, תמורות העוברות עליה במהלך העלילה וכדומה.

הם יבטאו את יחסם הרגשי או הערכי כלפי מעשיה והתבטאויותיה של הדמות הספרותית ויסבירו מה ניתן ללמוד באמצעותה ודרך סיפורה.

תלמידים יגלו הבנה לכך שהדמות מעוצבת בדרך כלל על רקע חברתי-תרבותי מסוים ומקיימת זיקות דינמיות עם דמויות אחרות ביצירה. כתוצאה מכך יוכלו התלמידים להבין כי דמויות ספרותיות (כמו דמויות אמתיות) עשויות להיות מורכבות ויהיו מסוגלים לרדת לעומקם של קונפליקטים בנפשן של הדמויות וביחסיהן עם זולתן.

תלמידים יבחינו בין דמות ראשית למשנית, וכאשר הדבר מתבקש – יסבירו את תפקידיהן של דמויות-משנה בזיקה לדמות הראשית ולסביבה החברתית המיוצגת ביצירה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35630/itur1.gif כיתות י'-י"ב**

תלמידים יסבירו את הזיקות שבין הדמות לבין סביבתה ותקופתה.

תלמידים יזהו מאפיינים לשוניים-סגנוניים, כגון לשון ציורית, מוטיבים חוזרים ואנלוגיות,  תיאורי מרחב, שבאמצעותם מעוצבת הדמות ביצירה ובהשפעתם העקיפה גם נבנה יחס הקוראים כלפיה.

תלמידים יסבירו את תפקידה של הדמות (אם יש לה תפקיד כזה) בייצוג והובלה של עמדות ורעיונות ביצירה.

**ב.** **העלילה**

העלילה היא שפונה אל הסקרנות הטבעית שלנו כקוראי סיפורים ומדרבנת אותנו להמשיך ולקרוא כדי לדעת "מה יהיה הלאה" עד הסוף ה"טוב" או "הרע" או אולי הבלתי-מוכרע.

מידת המרכזיות של העלילה משתנית כמובן בסוגי סיפורת שונים. העלילה תהיה המרכיב העיקרי בסיפור מתח, בסיפור בלשי או ברומן הרפתקאות אך בסיפורים אחרים היא עשויה להיות משנית לדמויות, לרעיון ולאווירה. ביצירות רבות מתרחשת העלילה בעיקר כמהלך פנימי בנפש הדמויות ואינה מושתתת דווקא על התרחשויות יוצאות דופן בעולם החיצוני. קריאה של יצירות מסוג זה דורשת מהקוראים קשב מיוחד ונכונות לנסות ולהבין – גם מתוך עולמם שלהם – מה עובר על הדמויות. התחקות אחר העלילה היא אולי החוט המוביל את תהליך הקריאה, ולכן חשוב מאוד להתבונן בעלילה במהלך הקריאה וגם במבט לאחור – עם תום הקריאה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35629/itur2.gif כיתות ז'-ט'**

בשלבים שונים במהלך קריאת היצירה לראשונה, תלמידים יתחקו אחר העלילה וינסחו את ציפיותיהם לאופן התפתחותה.

עם תום הקריאה, ישחזרו התלמידים וימסרו בקצרה את ההתרחשויות המרכזיות. במבט לאחור גם יוכלו להסביר את משקלה של הפתיחה בהתוויית ציפיות הקוראים (אלה שמומשו ואלה שלא מומשו). הם ידעו לזהות נקודות מפנה בעלילה וינמקו זיהוי זה (כלומר, מה הופך אותן לנקודות מפנה) ויסבירו גם את סיגור (סיום) העלילה (כגון, האם הוא צפוי או מפתיע, באיזה אור הוא מאיר את הדמויות הראשיות) ויבטאו את רישומו עליהם כקוראים. בקריאת ספרים שלמים יבחינו התלמידים, אם הדבר מתבקש, בין עלילה ראשית לעלילה משנית ויסבירו את הזיקה ביניהן.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35630/itur3.gif כיתות י'-י"ב**

תלמידים יבחינו בין מסירה כרונולוגית למסירה א-כרונולוגית של סיפור-המעשה ביצירות סיפורת שבהן הדבר משפיע על תהליך הקריאה ותורם למשמעות היצירה.[[5]](#footnote-5)

תלמידים יזהו קשרים בין עלילות מקבילות ברומן ויסבירו את משמעותם.

תלמידים יבחינו בדרכי עיצוב נושאות משמעות של פתיחת הסיפור וסיגורו ושל נקודות מפנה או נקודות שיא בעלילה ויסבירו את אופן השפעתן על תהליך הקריאה ואת חלקן בבניית משמעות היצירה.

**ג.** **המספר ונקודת התצפית** (מיקוד)

הסיפור מגיע לקוראיו (או לשומעיו) בתיווכו של המספר. האופן שבו המספר פורש את הסיפור משפיע על דרכי קליטתו. כל סיפור יכול להיות מסופר באופנים שונים, על ידי טיפוסים שונים של מספרים, מנקודות תצפית שונות ובקצב שונה. אף שבכיתות ז'-ט' אין צורך בדרך כלל בהבחנות אקדמיות מורכבות דוגמת מספר מהימן או בלתי מהימן, יש בכל זאת מקום להעלות אגב הקריאה שאלות כגון:  מי מספר את הסיפור - הדמות הראשית?[[6]](#footnote-6) דמות משנית שהייתה עדה למתרחש?[[7]](#footnote-7) ואולי המספר נשמע כבן דמותו של הסופר עצמו, מעין שליח שלו בסיפור?[[8]](#footnote-8)

לעתים קרובות המספר הוא "קול" חסר דמות, קונבנציה ספרותית נפוצה ביותר שאין לה מקבילה במציאות. מספר כזה עשוי להיות כל-יודע, לחדור אל נפש הדמויות ולספר לנו על מחשבותיהן ורגשותיהן הכמוסות ביותר כאילו היו הדמויות שקופות. במקרה כזה יש טעם לברר מהי נקודת התצפית שממנה מוסר המספר את סיפורו,[[9]](#footnote-9) האם הוא נצמד לדמות יחידה או לדמויות אחדות?  בסיפור קצר ייצמד המספר בדרך כלל לנקודת תצפית אחת, זו של הדמות הראשית. ברומן או בסיפור ארוך ייתכנו כמובן מעברים בין נקודות תצפית של דמויות אחדות המקיימות ביניהן מעין דיאלוג. העיסוק בהבחנות אלה חשוב רק אם הוא תורם להבנת משמעות היצירה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35629/itur4.gif כיתות ז'-ט'**

תלמידים יבחינו בין מספר בגוף ראשון לבין מספר בגוף שלישי, ובין מספר שהוא דמות בסיפור לבין מספר שהוא מעין "קול" (וזאת רק ביצירות שבהן יש חשיבות מובהקת להבחנה כזאת).  כמו כן הם יבחינו בין נקודת תצפית של ילד לבין זו של מבוגר ויסבירו את המשתמע מכך.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35630/itur5.gif כיתות י'-י"ב**

תלמידים יזהו מאיזו נקודת תצפית מובא סיפור המעשה, יבחינו במעברים מנקודת תצפית אחת לאחרת (אם יש כאלה) ויסבירו את השפעתה של נקודת התצפית על בניית משמעות היצירה.[[10]](#footnote-10)

תלמידים יתארו את  יחסו של המספר כלפי הדמות (אהדה, דחייה, חמלה וכד') ויסבירו כיצד הסיפר (הדרך שבה מסופר הסיפור) מעצב את יחס הקוראים לדמויות השונות.

תלמידים יגלו הבנה לכך שהמספר אינו בהכרח בן דמותו של המחבר (הממשי) של היצירה.

כאשר הדבר משמעותי ומתבקש, יבחינו תלמידים בין מספר מהימן למספר בלתי מהימן (אם בשל היותו "נוכל" ואם משום שאינו מודע למניעיו האמתיים[[11]](#footnote-11)). כמו כן, ביצירות שבהן הבחנה זו אכן נדרשת, יוכלו התלמידים להבחין שהערכים שאותם מבטא המספר (ואפילו מספר בגוף ראשון), אינם מייצגים בהכרח את הערכים העולים מכלל היצירה.

**ד.** **הנושא והרעיונות**

היבט זה נקשר לשאלה הבסיסית: במה עוסקת היצירה, מהו הנושא המרכזי או מהם הנושאים המרכזיים (תימה / תימות) שבהם היא עוסקת. עם היותה שאלה בסיסית לכאורה, היא מצריכה יכולת הכללה והמשגה והתשובה לה ניתנת לפרשנויות שונות וכן לניסוחים אחדים.[[12]](#footnote-12)

זיהוי הנושא המרכזי עדיין אינו נוגע בהכרח לניסוח העמדות העולות מכלל היצירה באותו נושא.[[13]](#footnote-13) זהו אם כן שלב נוסף הדורש אף הוא יכולת הכללה תוך התייחסות לכלל מרכיבי היצירה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35629/itur6.gif כיתות ז'-ט'**

תלמידים יוכלו לנסח ברמת הכללה מהו נושא הסיפור או הספר (כגון יחסים בתוך המשפחה, יחס כלפי האחר והשונה, התגברות על משבר) ולתאר את הזווית הייחודית של עיצוב נושא זה ביצירה המסוימת.

בהמשך לכך הם יבטאו את תגובתם ויחסם כלפי תמונת המציאות, הרעיונות או העמדות העולים מתוך מכלול היצירה. כמו כן, הם יביעו את דעתם על מידת הזיקה (קיימת או לא קיימת) בין תמונת מציאות זאת או בין עמדות אלה לבין מציאות חייהם.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35630/itur7.gif כיתות י'-י"ב**

תלמידים יבחינו בדרכים שונות – גלויות או סמויות – שבאמצעותן מיוצגות ומגולמות עמדות רגשיות או מוסריות ביצירות ספרות: באמצעות אמירות ישירה מפי דמויות או מפי המספר, באמצעות מהלך העלילה וסיגורה,[[14]](#footnote-14) באמצעות אירוניה, באמצעות מטאפורות ומוטיבים חוזרים.

תלמידים יגלו הבנה לכך שייתכנו פרשנויות שונות בפענוח העמדות הרגשיות או הערכיות המשתקפות ביצירה הספרותית, בהיותה, במיטבה, מבע מורכב ורב-משמעי.

**ה.** **לשון וסגנון**

"הסגנון הוא אמצעי בידי הסופר לממש את העוצמה, את השלמות הפנימית שבראייה מסוימת של המציאות, אבל הוא גם ביטוי להנאה הייחודית של דרכו של אדם אחד בשפה, הנאה שבנסיבות הטובות ביותר תפיק הנאת גומלין מאדם אחר – הקורא – שגם הוא מתמכר באופן חשוך מרפא ללשון."[[15]](#footnote-15)

הלשון והסגנון הם מהמאפיינים הראשונים שמהם הקורא מתרשם עם תחילת קריאתה של יצירה ספרותית. האם סגנון היצירה נשמע כסגנון של תקופה אחרת או שהוא מצלצל עכשווי? האם לשון היצירה נשמעת יומיומית ופרוזאית או אולי גבוהה ופיוטית? האם המחבר שם לשון שונה בפי דמויות שונות ביצירה כדי לאפיין אותן על פי גילן, מעמדן החברתי, השתייכותן המגדרית?

והאם אפשר לאפיין את היוצר על פי סגנונו המיוחד? איך, למשל, אנו מזהים בקלות יחסית דף מסיפור של עגנון?  של ס' יזהר? של עמליה כהנא-כרמון? של אורלי קסטל-בלום?

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35629/itur8.gif כיתות ז'-ט'**

תלמידים יבחינו במאפיינים לשוניים-סגנוניים בולטים ביצירה: האם מדובר בסגנון עכשווי? בסגנון "ישן"?[[16]](#footnote-16)  האם אוצר המילים ביצירה מוכר להם משפת היומיום או שיש בו מילים או ביטויים נדירים יותר, שאינם נהוגים בלשון הדבורה או אף בלשון הכתובה שאינה ספרותית? איך משפיע עניין זה על תהליך הקריאה של היצירה ועל אופן ההתרשמות ממנה?

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/A7A803C9-1088-4447-93F6-6324ABBB6106/35630/itur9.gif כיתות י'-י"ב**

תלמידים יוכלו לזהות תופעות הקשורות ברמת הלשון של היצירה, כגון שימוש בלשון גבוהה, או לחלופין –בלשון יומיומית, או מעברים ברמת הלשון מדמות אחת לאחרת כאמצעי של אפיון חברתי-תרבותי. הם יבחינו בין לשון פיוטית עשירה לבין לשון פרוזאית או "רזה" ויקשרו הבחנות מעין אלה גם לתקופות היסטוריות.[[17]](#footnote-17) הם יזהו תופעות של לשון פיגורטיבית ויעמדו על תרומתן ליצירה.

תלמידים יזהו אירוניה לשונית ויסבירו את תפקידיה בהקשר שבו היא מצויה ויבחינו במאפיינים ייחודיים ליוצרים בעלי סגנון אישי מובהק במיוחד.

**ספרי קריאה**

ספרי קריאה (מונחית ועצמית) משתייכים ברובם לתחום הסיפורת, והיעדים הפדגוגיים הקשורים בעיסוק בהם דומים ממילא לאלה המפורטים לעיל בנוגע לסיפורים קצרים. **עם זאת, יש לזכור כי לאור היקפם הארוך יחסית של ספרי הקריאה (בהשוואה לסיפורים קצרים) וכדי לעודד קריאה רבה, העיסוק בהם ייעשה על פי רוב ברמה אקסטנסיבית, בלי להתעכב יתר על המידה על הפרטים השונים. ממילא השיח על ספרי קריאה גם ישא אופי יותר חופשי והתרשמותי.**

תלמידים יקראו ספרים באורך מלא על פי נטיותיהם וטעמם ותוך התייעצות עם המורים והספרנים.

בכל אחת מהכיתות ז'-ט' יקראו התלמידים חמישה ספרים לפחות בשנה. הקריאה תלווה בתגובות מסוגים שונים: פרזנטציות בעל-פה, יומני מסע-קריאה, כתיבה התרשמותית, תיעוד הקריאה בתלקיטים, המחזה או תִסכות של יצירות או קטעים מתוכן, עריכת משפט ספרותי, הוצאת עיתון ספרותי וכדומה.

בכיתות י'-י"ב יקראו התלמידים, נוסף לרומנים (אחד עברי ואחד מתורגם) ולמחזות הנלמדים בכיתה ברמה אינטנסיבית, שני ספרים לפחות בכל אחת משנות הלימוד וילוו את קריאתם בתגובות מגוונות שיוערכו על ידי צוות מורי הספרות.

שילובם של ספרי קריאה בתכנית הלמידה מכתיב יעדים נוספים:

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/0DA6C3E8-03C8-4194-A4EB-F2B52485242F/35697/itur.gif כיתות ז'-ט'**

תלמידים יגלו נכונות ויכולת לקרוא ספרים שאורכם עולה על עשרות עמודים ואף מגיע למאות עמודים. הם יעמדו בלוח זמנים המכתיב מראש את מועדי סיום קריאתם של ספרים במהלך כל שנת לימודים לצורך דיון בהם בכיתה.

תלמידים יבחרו ספרים לקריאה עצמית וינמקו את בחירתם (חיבה לסוגה מסוימת, לנושא מסוים או לסופר/ת מסוימ/ת, סקרנות ועניין כתוצאה מדפדוף בספר והתרשמות ראשונית ממנו, השפעת חוות דעת של חברים, מורים, ספרנים, הורים וכו').

הם ידעו לספר בקצרה ובבהירות את עלילת הספר שקראו, לתאר את דמויותיו המרכזיות,

לבטא בעל-פה או בכתב את התרשמותם המנומקת מהספר שקראו.

תלמידים ישתתפו בשיחה ויבטאו את דעתם הם על הספר או על קטעים מתוכו (למשל על הסיום), על הדמויות השונות, על העלילה. הם גם ידעו להקשיב לדברי אחרים ולכבד אותם, בין אם יסכימו להם או לא. כך הם יהיו שותפים בהפיכת קהילת בית הספר לקהילה קוראת.

תלמידים יגיבו במגוון של דרכים על חוויות הקריאה שלהם: כתיבת יומן מסע קריאה (תיעוד תגובותיהם כקוראים במהלך הקריאה עצמה), בחירת קטעים נבחרים לקריאה מוטעמת באוזני חבריהם, כתיבת המלצה מנומקת על ספר, ציור איורים לקטעים נבחרים מהספר ועוד.)

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/0DA6C3E8-03C8-4194-A4EB-F2B52485242F/35697/itur1.gif **כיתות י'-י"ב**

תלמידים יקראו באופן עצמאי שני ספרים לפחות בכל שנת לימודים (נוסף לשני הרומנים שבחרו להיבחן עליהם בבחינת הבגרות הארצית) ויגיבו על הקריאה בכתב או בעל-פה (כמפורט לעיל).

**שירה**

"גם למראה נושן יש רגע של הולדת". כך נפתח שירו הידוע של נתן אלתרמן ירח. רגע הולדת זה, שבו מתחוללת פגישה חד-פעמית וייחודית עם העולם, הוא אולי רגע לידתו של שיר. רגע דומה לזה עשוי לחוות אדם גם בקוראו שיר המאיר באור חד-פעמי חוויה מוכרת.

שיר הוא מבע מורכב המקיים בתוכו אחדות של תוכן וצורה, וכהגדרתו של המשורר האנגלי סמואל קולרידג' - "מיטב המילים במיטב סדרן". תפקודה של המילה בשיר, בשילובה עם שאר המילים הבונות אותו, נסמך לעתים קרובות על המטען הקונוטטיבי של המילה ולא רק על משמעותה המילונית. לכך עשויים להצטרף גם המצלול והריתמוס, ובמקרים רבים אף החלוקה לטורים ולבתים, המבטאים ויוצרים כולם את הלך הנפש המובע בשיר ומשתתפים בבניית משמעותו.

הוראת שירה תכשיר את התלמידים להבחין בפרטים המרכיבים את השיר ובצירופיהם, ובד-בבד תכוון תשומת הלב ליצירה השלמה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/E9F4AB60-175D-4276-A085-4E812D737A2A/35697/itur.gif כיתות ז'-ט'**

התלמידים יקראו שירים בקול רם, בדייקנות ובהבנה לאחר הכנה מראש.

תלמידים יסבירו בלשונם את החוויה או את הרעיון המובעים בשיר, או את התמונה המתוארת בו, ויציינו מה מיוחד באופן הבעתם ובדרך עיצובם בשיר זה. בשלבים שונים של הדיון בשיר הם יבטאו – בעל-פה או גם בכתב – את התרשמותם המנומקת מהשיר (האם השיר "דיבר" אל לבם או לא, ומדוע? מה כן מצא חן בעיניהם או לא? האם השיר מעורר בהם רגשות או מחשבות על מציאות חייהם?).

התלמידים יבחינו בין משמעות מילונית של מילים לבין השתמעויותיהן בהקשר שירי נתון (דנוטציה וקונוטציה) ויסבירו את התרומה של מבחר המילים לעיצוב החוויה או הרעיון המובעים בשיר.[[18]](#footnote-18) כמו כן הם יזהו תופעות של לשון ציורית בשיר: תמונות, דימויים, מטאפורות (ההבחנות המדויקות ביניהם חשובות פחות) ויסבירו את תרומתן למשמעות השיר ולרישומו עליהם.   
תלמידים יבחינו במבנים תחביריים יוצאי דופן (למשל, סדר מילים החורג מהמקובל), הבונים את משמעות השיר או המשפיעים על דרך קליטתו.

תלמידים יזהו בשיר יסודות מצלול בולטים ויתארו את חלקם של אלה בבניית משמעות השיר, את השפעתם על הלך הרוח בשיר ואת רישומם הריגושי על הקוראים. הם יתארו את מבנה השיר בכללותו ויסבירו, כאשר הדבר מתבקש, כיצד מבנה זה, לרבות רישומו הגרפי על הדף, עשוי לתרום ליצירת משמעות השיר והאווירה בו.[[19]](#footnote-19)

הם ינסחו את העמדה הרגשית או הרעיונית המשתמעת מהשיר, בשירים שאכן משתקפת בהם עמדה רעיונית או מוסרית.[[20]](#footnote-20)

בשלבי לימוד שונים, תלמידים יאתרו בטקסט קשיים פרשניים העשויים לנבוע מעמימות המבע השירי וממורכבותו ויציעו קריאות שונות של השיר.[[21]](#footnote-21)

לאור כל האמור לעיל תלמידים יגלו נכונות לנסות ולפרש בעצמם שיר התואם את רמתם ולהגיב עליו באופן התרשמותי ופרשני.

תלמידים ישוו בין שירים שונים על פי תבחינים רלוונטיים, כגון השוואה בין שני שירים של אותו משורר, או בין שני שירים באותו נושא, או בין שני שירים שבמרכזם אימאז' דומה (ציפור, עץ, חלון וכד').

תלמידים יזהו רמיזות וזכרי לשון בולטים המשוקעים בשיר ויסבירו את חלקם בבניית משמעותו. הם יבחינו בשימוש שהמשורר עושה באמצעים רטוריים המעצימים את המבע השירי והעשויים להגביר את רישומו על הקוראים, כגון שאלות, פניות אל נמענים (בשיר או מחוצה לו), מילות קריאה, חזרות מסוגים שונים, אירוניה וכן הלאה.

**http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/E9F4AB60-175D-4276-A085-4E812D737A2A/35697/itur1.gif כיתות י'-י"ב**

תלמידים יזהו ויתארו הבדלים סגנוניים בולטים בין שירים שנכתבו בתקופות שונות: למשל בין שירים מספרד של ימי הביניים על מוסכמותיהם האסתטיות הקלאסיות לבין שירה מודרנית, או בין שירים של ביאליק לבין שירים של משוררים דוגמת אלתרמן ולאה גולדברג, וביניהם לבין שירים של משוררים כגון עמיחי וזך**.**

**דרמה**

הטקסט הדרמתי – המחזה – מיועד להיות הצגה על הבמה לעיני צופים. כאשר קוראים מחזה, יש אפוא לזכור תמיד כי הוא חלק מהיצירה התאטרונית המשלבת היבטים נוספים: קול, תנועה, מרחב בימתי, תפאורה ותאורה, וכמובן – שחקנים המבצעים תפקידים. מחזה בנוי משני סוגי טקסט עיקריים: מונולוגים ודיאלוגים הנאמרים בפי הדמויות והוראות הבמה הנוגעות לתפאורה, לתלבושות, לאבזרי במה, למרכיבי זמן ומקום, לאופני הגשת הטקסט על ידי השחקנים ועוד. בשונה מיצירות מתחום הסיפורת, עלילת המחזה נמסרת על פי רוב שלא בתיווך מספר.

במרכז המחזה מצוי קונפליקט המטעין את העלילה במתח דרמתי ומהווה תשתית לגילומה של תמונת העולם העולה מתוך המחזה.

**כיתות ז'-ט'**



התלמידים יסבירו את הקונפליקט המרכזי במחזה וינסחו בלשונם מהם הנושאים המרכזיים בו. הם יבחינו במרכיביו המבניים של המחזה – מערכה, סצנה, דיאלוג ומונולוג, הוראות במה.

תלמידים יקראו בקול רם ובדייקנות קטעים מתוך מחזות נלמדים – מונולוגים ודיאלוגים, ואם הם מסוגלים לכך – יפעילו כישורי משחק.

כמו בלימוד יצירות סיפורת,  התלמידים יתארו ויאפיינו את הדמויות, יפרשו את מניעיהן ואת התפתחותן (אם יש כזאת) במהלך העלילה. הם יתארו את היחסים בין דמויות שונות ויגבשו את עמדתם הרגשית והערכית כלפי הדמויות ופעולתן. וכמו בלימוד יצירות סיפורת, תלמידים ישחזרו בקצרה את מהלך העלילה, יזהו נקודות מפנה מרכזיות בה ויפרשו את סיומה. במידת יכולתם וניסיונם כצופי תיאטרון, הם ינסו, להמחיש לעצמם ולחבריהם סצנות מתוך המחזה.

במהלך לימוד המחזה, ובעיקר עם סיומו של מהלך זה, יביעו התלמידים את דעתם המנומקת עליו מנקודת מבט רעיונית ואסתטית.

כל הפעילויות הלימודיות הללו אפשר וצריך לבצע בעל-פה ובכתב.

תלמידים יכירו קומדיה, יזהו ויסבירו את יסודותיה המרכזיים (כגון הסוף הטוב, אפיונים של דמויות קומיות או של מצבים קומיים וכד').

**כיתות י'-י"ב**



תלמידים יצביעו על דרכי עיצוב מרכזיות של דמויות במחזה: למשל, באמצעות דבריהן ומעשיהן, באמצעות הופעתן החיצונית, על פי הדברים שדמויות אחרות אומרות עליהן, על פי הוראות הבמה (אם יש כאלה) המתייחסות לדמויות ולהופעתן על הבמה (תלבושות, אבזרים נלווים).

תלמידים יכירו טרגדיה קלאסית או שקספירית, יזהו ויתארו את היסודות הטרגיים במחזה: הגיבור הטרגי, ההיבריס, המשגה הגורלי או המעשה המביש, היוודעות, קטסטרופה.

תלמידים יכירו מחזה מודרני מהמאה ה-19 או ה-20 ויבחינו בהבדלים שבין טרגדיה קלאסית לבין דרמה מודרנית.

**קריאת כיוון – הדגשים בהוראת ספרות**

**דימויים של תהליכי הוראה-למידה**

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

ספרות מחקרית נרחבת למדי נכתבה  (בעיקר בשנות ה-80 וה-90 של המאה ה-20) על האופן שבו מטאפורות של למידה-הוראה משקפות את הנחותיהם הגלויות והסמויות של מורים על מקצועם.[[22]](#footnote-22) השאלה מהן המטאפורות שלנו להוראת ספרות, עשויה אם כן לסייע ביצירת תהליך של חשיבה רפלקטיבית וביקורתית על דרכי ההוראה שלנו בפועל.

קיימת המטאפורה השמרנית של הוראה כ"העברת חומר", כאילו היה הידע מעין חבילה ארוזה היטב שאפשר להעבירה ממקום למקום, ולמעשה – ממחברת למחברת. על פי דימוי זה התלמידים הם נמענים פסיביים של "חבילה מבוילת". המורים הם הדוורים (או המוזגים), התלמידים הם הנמענים (או הבקבוקים).

מטאפורה אחרת של ההוראה קושרת אותה לתחום הגינון. ה"גנן" מביא בחשבון את "נתוני הקרקע והאקלים" של תלמידיו, מכיר את תכונותיהם ומסייע להם לצמוח, לפרוח  ולהניב פרות. המטאפורה האורגנית הזאת מייחסת ללומדים תכונות נוספות מעבר להיותם מכל ריק שיש למלאו. הגינון יעלה יפה רק אם הגנן ידע מהן תכונותיהם של השתילים בערוגתו ואילו תנאים יטיבו עמם.

יש המתארים תהליכי הוראה-למידה באמצעות מטאפורות מתחומי הכלכלה והתעשייה  ובמונחים של השקעות ותוצרים. ההשקעה היא הלמידה והתוצר הוא הידע שהתלמידים מסוגלים להפגין. סטנדרטים לימודיים הם במידה רבה חלק מאותה תפיסה.

מטאפורה המשקפת תפיסה שונה לחלוטין היא מטאפורת המסע. היא עשויה  כמובן לשקף שיטוט חופשי והרפתקני ללא יעד קבוע מראש, והיא יכולה לשקף מסע מזורז המאפשר למטיילים הכפופים לראות את נעליהם בלבד. קיימת כמובן אפשרות ביניים של מסע עם יעד מוגדר מראש, או אולי עם יעדים אחדים, אך גם עם פתיחות לדרך עצמה, לשבילים צדדיים ולהפתעות. המורה אמור לדעת לאן מועדות פניו ופני תלמידיו, אך הוא יכול לשתף אותם בניווט ובקצב. ממסע למסע הוא יאפשר להם למצוא את דרכיהם בעצמם, או אפילו להגדיר לעצמם יעדים משלהם.

בספרות ישפיעו מטאפורות ההוראה שלנו על האופן שבו אנו יוצרים את הקשרים בינינו לבין התלמידים, ובינם לבין היצירה הספרותית. את המשולש הדיאלוגי הזה (וגם זו מטאפורה) אפשר לבנות מיחסי כוח שונים. מי נמצא בקודקוד - המורים? היצירה? התלמידים? ואולי מחליפים מקומות מדי פעם?

ככל שנפנה מקום לתלמידים בהולכת הלמידה (ו"פינוי מקום" אפשר לבצע כבר בשלב בחירת יצירות ללימוד), כך נהפוך אותם לקוראים יותר עצמאיים ויצירתיים.  ומאחר שלרוב מדובר בלמידה בכיתה או בקבוצה, הם גם יוכלו לקיים משא ומתן על דרכי הבנה שונות של אותה יצירה עצמה.

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

כדאי אפוא לברר בכל פעם מחדש מהי המטאפורה שלנו להוראת ספרות וכיצד היא מכוונת את ההוראה שלנו. וברוח זאת גם אפשר להציע מידי פעם לתלמידים להשלים משפט כגון: לימוד (ספרות) הוא בעיני כמו... מעניין יהיה להשוות את הדימויים שהתלמידים מציעים לאלה שאנו רואים לנגד עינינו.

**הדגשים בהוראה**

**"בלומה יושבת לה בתוך כתלי ביתה   
והספר פותח לפניה פתחי עולם"**   
ש"י עגנון

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

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

השאלה בדבר גבולות החירות של הפרט, שבה עוסק החטא ועונשו מאת דוסטויבסקי, או השאלה בדבר המחויבות לזולת שבה עוסק הדבר מאת קאמי, או שאלת היחס לאויב המנוצח העולה בסיפור השבוי מאת ס' יזהר - כל אלה הן שאלות שחשיבותן רבה לעיצוב עולמם הרוחני של הלומדים, גם אם האופן שבו שאלות אלה מוצגות או נפתרות ביצירה עשוי לעורר את הסתייגותם. אדרבה, הדיון בשאלות אלה, תוך יצירת אבחנות בין עמדות שונות המשוקעות ביצירה לבין עמדתם של הקוראים הצעירים כלפי אותן שאלות עצמן, עשוי אף הוא לגשר בין עולמם לבין עולם הספרות.

האם משתמע מכאן שאין מקום להפגיש תלמידים עם יצירה שאינה נוקטת עמדה שיפוטית כלפי התנהגות אנושית כלשהי המגולמת בתוכה והראויה לגינוי מבחינה מוסרית? כדוגמה לעניין זה אפשר להביא את שירו של אלתרמן ניגון עתיק המסתיים, כזכור, במילים: "אַךְ אִם פַּעַם תִּהְיִי צוֹחֶקֶת/ בִּלְעָדַי בִּמְסִבַּת מֵרֵעַיִךְ,/ תַּעֲבֹר קִנְאָתִי שׁוֹתֶקֶת/ וְתִשְׂרֹף אֶת בֵּיתֵךְ עָלַיִךְ." האם במציאות של היום, שבה רצח נשים ותופעות אחרות של אלימות הם עניין כמעט יום-יומי, יש מקום להפגיש תלמידים עם שיר מעין זה, אף שאינו נוקט עמדת גינוי כלפי ביטוי כה קיצוני ומאיים של קנאה? זוהי שאלה שמורים לספרות אמורים לשאול את עצמם. אם אכן יחליטו ללמד שיר זה, יהיה עליהם להתייחס לשאלות מוסריות העולות מעמדת הדובר בשיר, אף ששאלות אלה כלל אינן נידונות בו.[[23]](#footnote-23)

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

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

**"במקום שניתן לתבונת הטקסט לדבר מגרוננו,   
אנחנו, ברוב תבונתנו מדברים על הטקסט"**   
דניאל פֶּנָק

**הקריאה בקול**

אחת הדרכים הנגישות (והמוזנחות) העשויות להעניק הנאה וסיפוק ולהעמיק את הבנת היצירה הספרותית היא מימושה בקריאה מוטעמת, בעיקר כאשר מדובר ביצירות קצרות יחסית, אך גם בקטעים מתוך יצירות ארוכות יותר.

למרבה הצער, קריאת טקסט בקול במהלך שיעור ספרות נתפסת, לא אחת, כפעילות מיותרת, המתאימה, לכל היותר, לכיתות נמוכות. גם מסגרות שונות להכשרת מורים לספרות אינן מייחסות בדרך כלל חשיבות מספקת לפעילות זאת ואינן מטפחות את כישורי הסטודנטים בקריאה מוטעמת של טקסטים. יש אפוא מקום לציין כי הקריאה בקול, לאחר הכנה מוקדמת ותוך הקפדה על הגייה מדויקת, מכילה בתוכה מידה רבה של מימוש פרשני. בהתאם לכך רצוי להפוך פעילות זאת לנוהל קבוע, שעל פיו במהלך השיעור תלמידים אחדים יציעו קריאות שונות לאותו טקסט ולאחר מכן ידונו בהבדלים העולים מהן. על ערכה של הקריאה בקול באוזני תלמידים ועל המפגש החווייתי הישיר עם הטקסט הספרותי כותב דניאל פנאק, מורה בבית ספר תיכון בצרפת, שניסה לברר לעצמו ולאחרים את הסיבות להתרחקותם של צעירים מקריאת ספרים:

"אנחנו וכל האחרים, אלה שקראו ומתיימרים להפיץ ברבים את אהבת הספרים, מעדיפים לעתים קרובות יותר למדי להסביר , לבאר, לנתח, לבקר, לפרש יצירות שנאלמו דום מחמת העדות החסודה שאנו מעידים על גדולתן. המלה הכתובה, שנלכדה בסבך הכישורים שלנו, פינתה את הבמה למלה המדוברת שלנו. במקום שניתן לתבונת הטקסט לדבר מגרוננו, אנחנו, ברוב תבונתנו מדברים על הטקסט."[[24]](#footnote-24)

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

**"האם אנחנו מדברים על אותו הטקסט בכלל?"**   
עמוס עוז

**פתיחות פרשנית וגבולותיה**

כדי לפתח את ההבנה ואת יכולת הפרשנות של הלומדים כקוראים עצמאיים של יצירות ספרות יש לשאוף להעביר אליהם את עיקר האחריות הפרשנית; להניח להם להשתתף במימוש פעיל של היצירה, בהתאם לתאוריות מקובלות של הקריאה הפרשנית ברוח "תגובת הקורא"Reader's) Response)[‎](http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/sifrut_mavo.htm#s#s)[[25]](#footnote-25) . הם אלה אשר אמורים להגיב על היצירה הנלמדת, להביא מאוצר התנסויותיהם חוויות או אסוציאציות העשויות להאיר את תכניה, להצביע על קשיים בהבנתה ולהציע דרכים לפרשנותה. לימוד מקריאה פעילה. כמורים אנחנו צריכים להיות פתוחים להפתעות מרעננות וקשובים לניסיונות פרשניים שונים של תלמידים, לעודד אותם "ללכת עם זה" ולחפש ראיות והנמקות מתוך הטקסט לביסוס פרשנותם, או לחלופין, לברר אתם "היכן נתקעו" בניסיונותיהם לפרש את היצירה על פי דרכם.

"יש מקום לעודד פרשנויות שונות ומימושים שונים של יצירה. כל זאת, כמובן, בתנאי שניתן לעגן אותם בטקסט תוך קיום דיאלוג פעיל עם חלקיו ורבדיו השונים. צריך לזכור שטקסט מורכב לעולם אינו דבר סגור וחד-משמעי. על כך כותב עמוס עוז:      
אין שני אנשים שקראו את אותו הספר. אם נניח שאת ואתה קראתם את הרומן האחרון של א"ב יהושע ואתם תשוחחו עליו, לא פעם תתמהו - האם אנחנו מדברים על אותו הספר בכלל? לא רק שבעיניך הוא מאוד מצא חן ובעינייך בכלל לא, גם במקרה שבעיני שניכם הוא מאוד מצא חן, אתה תגיד: בעיקר דיבר אל לבי הגיחוך של מולכו ברומן של א"ב יהושע, זה איש נורא מצחיק, כל מה שהוא עושה יוצא לו להפך, שתי ידיים שמאליות. ואת תגידי: צחקת? אני לא מצאתי שם שום דבר מצחיק, אני קראתי את  זה וזה שבר את לבי. שני אנשים אינם קוראים אותו הספר. וזה לא במקרה, זה לא מפני שאתה קראת היטב ואת לא קראת כל-כך טוב ו/או להפך: אלא מפני שזו הפקה שונה - כאן ההפקה של א"ב יהושע ושלך וכאן של א"ב יהושע ושלך - ואלו שתי הפקות שונות."[[26]](#footnote-26)

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

**ומה בעניין מונחים ספרותיים?**

כל טקסט יכול להכיל בתוכו ערכים אסתטיים ותחבולות רטוריות, אך מקומם של אלה בטקסט הספרותי הוא מהותי ומרכזי, לפיכך קריאתו מזמינה היערכות מיוחדת ושונה. (או - בלשונו של רומן יעקובסון - התמקדות בפונקציה הפואטית של הטקסט).[[27]](#footnote-27) הוראת ספרות אמורה לפתח בהדרגה רגישות לקשת רחבה של דרכי מבע המעצבות את היצירה הספרותית במלוא מורכבותה. ההבחנה בדרכי המבע, ההנאה מהערכים האסתטיים הגלומים בהן והבנת תפקודן של דרכי מבע אלה בבניית משמעות היצירה - כל אלה הן חלק מהותי מתהליך בניית משמעותה של היצירה. יחד עם זאת, כאן דווקא טמונה סכנה מוכרת: תלמידים מתלוננים לא אחת כי העיסוק בדרכי מבע הופך לשינון משמים של רשימת מושגים ספרותיים או לתהליך של הדבקת תוויות על גבי טקסטים. כדי שזה לא יקרה יש לדאוג לכך שלימוד תופעה ספרותית כלשהי באמצעות המונח המציין אותה ייעשה בזיקה הדוקה ללימוד היצירה ולא בנפרד ממנה. אין צורך "להישמר" משימוש במושגים ספרותיים נפוצים, שהרי הם עשויים לבטא בחסכנות ובדייקנות תופעות מרכזיות ביצירה; ולא רק ביצירה הספרותית, גם בחיי היום-יום (וכאן אפשר להזכיר את הדוור בעל הנטיות הפיוטיות, "העושה מטפורות" לאהובתו, בסרטו הנפלא של רדפורד). הבנת שירו של עמיחי אבי, לדוגמה, נשענת בהכרח על יכולת הפענוח של הלשון הציורית שבאמצעותה מעצב הדובר את דמות האב, כפי שהיא זכורה לו כמי ש"נהרות ידיו נשפכו לתוך מעשיו הטובים". עם זאת אין לראות בהוראת השיר "הזדמנות" להוראת המושגים מטפורה או דימוי. גם תלמידים שניסיונם בקריאת שירה מוגבל עדיין, יבינו מאליהם כי המדובר בציור לשוני במעמד של "כאילו". אחרי הכול הם נתקלים בציורי לשון, לא אחת אפילו מתוחכמים, בפזמונים פופולריים**,** בפרסומות ובעיתונות. ההסבר של התופעה יכול להיעשות כבדרך אגב תוך כדי הדיון במקומה ביצירה וברישומה על הקוראים.

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

בדומה לכך, רק אם הבנת סיפור כזה או אחר (של עגנון, של צ'כוב, או של כל יוצר אחר) עשויה להתעשר מן העמידה על תפקודן של תופעות דוגמת אנלוגיה או מוטיב המארגנות את משמעות היצירה, הרי שמן הראוי להסב את תשומת הלב אליהן במהלך ההוראה. ובהמשך לכך, אם הבנת תפיסת העולם המשוקעת בסיפור או ברומן תלויה ביכולת הקוראים להבדיל בין עמדת המספר לבין עמדת המחבר המובלע, יש לחדד הבחנה זאת תוך כדי הוראת הסיפור. היעדר הבחנה כזאת לא יאפשר, למשל, הבנה מעמיקה של סיפור דוגמת שלושה ימים וילד מאת א"ב יהושע, או רומנים דוגמת מאדאם בובארי מאת פלובר, או הומו פאבר מאת מאקס פריש. כל סוג ספרותי ודרכי המבע האופייניות לו: במהלך לימוד מחזה יכירו התלמידים בהכרח מרכיבים דרמטיים כגון קונפליקט, מונולוג ודיאלוג, כשם שבמהלך דיון בטרגדיה יכירו התלמידים את המאפיינים הייחודיים לה. (הם גם ילמדו, מן הסתם, שהכרת המרכיבים הללו אינה מספקת להבנת ייחודה וכוח השפעתה של היצירה המסוימת.)

**ספרות בהקשרים מתרחבים**

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

הספרות היא תחום האמנות היחיד שזכה עד כה למעמד של מקצוע חובה בין המקצועות הנלמדים בבית הספר העל-יסודי. תחום זה עצמו עשוי לשמש כר נרחב להוראה בין-תחומית המשלבת בין ספרות לתחומי אמנות אחרים: אמנות פלסטית, קולנוע, מוסיקה ועוד. הקישור בין תחומי אמנות שונים יכול להתבסס על עקרונות מגוונים: תימה, זרם ספרותי-אמנותי משותף, סיפור או דמות מהמקרא שזכו להארה ספרותית ואמנותית, תקופה היסטורית וכן הלאה.[[28]](#footnote-28) ההוראה הבין-תח ומית עשויה לעודד חשיבה מסתעפת ויצירתית ולענות על צרכים של תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים. הזמנת הלומדים להתבוננות בין-תחומית נעשית, למשל, באמצעות התקליטור "שירים בתערוכה" (שהוכן על ידי צוות ספרות באגף לתכניות לימודים בשיתוף עם מט"ח, תשנ"ט), המכיל מאגר גדול של שירים, ביניהם רבים המוקראים בפי משוררים וקריינים מקצועיים, והמקשר בין שירה לאמנות פלסטית באמצעות מגוון של הפעלות**.**

**פיתוח דרכי הערכה אלטרנטיביות**

אופן ההערכה של הישגי התלמידים מקרין על תהליך ההוראה-למידה. הוראה "מונחית בחינה" עלולה להתעלם ממטרות חינוכיות ומתהליכי התפתחות וצמיחה של הלומדים ולהתייחס לאלה כאל "מותרות". דרך ההערכה המקובלת ביותר בבית הספר היא עדיין הבחינה המסכמת. ככל שיטת הערכה, גם הבחינה המסכמת יכולה להקרין על דרכי ההוראה באופן חיובי או שלילי. בחינה מסכמת, הבודקת אך ורק שליטה בחומר לימודים ש"הועבר" לתלמידים כנמענים פסיביים, מחמיצה את אחת המטרות המרכזיות של הוראת ספרות: טיפוח קוראים בעלי הכוונה עצמית. אך בחינה מסכמת עשויה גם לבדוק את הכשרים והיכולות שרכשו התלמידים כקוראים פעילים ואוטונומיים במהלך הלמידה. מכאן משתמע כי ראוי שכל בחינה תבדוק גם הבנה של טקסט ספרותי שלא נלמד בכיתה, וזאת כהמשך ללמידה פעילה של התלמידים במהלך לימודיהם. לדוגמה: אם בשיעורי הספרות נלמדו שירים של משורר מסוים, המבחן יוכל להתייחס לשיר נוסף של אותו משורר. הוא הדין לגבי סיפור: תלמידים ייבחנו על סיפור שלמדו בכוחות עצמם, לאחר שלמדו בכיתה סיפורים אחרים של אותו יוצר**.**

כיום מרבים להמליץ על דרכי הערכה חלופיות; כאלה הלוקחות בחשבון סגנונות למידה שונים של תלמידים[[29]](#footnote-29) והמייחסות משקל רב יותר למעמדם ולאחריותם של התלמידים כשותפים למוריהם בתהליכי ההערכה של תוצרי למידה שהפיקו. באופן זה נתפסת ההערכה, כפי שממליצה מנוחה בירנבוים, כחלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה עצמו**:**

מנתין כנוע לתהליכי הערכה עלומים, הוא [התלמיד] נהפך לשותף פעיל, הנוטל חלק בקביעת הסטנדרטים להערכה ובהערכה עצמה של מידת התקדמותו בחומר הלימוד. הוא נדרש לרפלקסיה עצמית, דהיינו, למודעות לתהליך הלמידה שלו, מקיים דו-שיח מתמיד עם המורה בנושא ההערכה, וכן משתתף בהערכת ההישגים של חבריו.**[[30]](#footnote-30)**

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

נמנה כמה כיוונים אפשריים להערכה חלופית:

* כתיבת עבודה על טקסט שטרם נלמד‎ תוך יישומן של דרכי קריאה ופרשנות שנרכשו במהלך לימוד של טקסט דומה (מאותה סוגה ספרותית, או של אותו היוצר, או אולי באותו נושא).
* הוראת עמיתים על סמך הכנה עצמית מוקדמת של יצירה.
* השתתפות פעילה בדיון קבוצתי על ספר קריאה או על יצירה נלמדת, החל בתהליך בחירת השאלות או הנושאים לעיון וכלה בניסוח התגובות והמסקנות של חברי הקבוצה לגבי השאלות שנידונו (כולל חילוקי הדעות!)
* הכנת תלקיט (פורטפוליו) או כתיבת יומן כפעילות לימודית מתמשכת וככלי להערכה מעצבת, למשל על ספרי קריאה או על נושא נלמד כלשהו.[[31]](#footnote-31)[‎](http://www.education.gov.il/tochniyot_limudim/sifrut_mavo.htm#te#te)
* תגובה יצירתית - למשל, המחזה של סיפור; כתיבת הסיפור מנקודת תצפית אחרת; כתיבת סוף אחר לסיפור והנמקתו; קריינות מוטעמת ופרשנית של שיר, של קטע סיפורי או של סצנה ממחזה בליווי חשיבה רפלקסיבית על אופן הביצוע; הלחנה מנומקת ומוסברת של שיר; כתיבת תסריט (על בסיס של היכרות עם סוגה זאת), הכנת מצגת המשלבת בין תחומי אמנות שונים, ועוד.

דרכי ההערכה החלופיות, המדגישות תהליכי למידה ולא רק תוצרים, מעוררות קשיים הנוגעים לתקפות ההערכה ולמהימנותה, ואף על פי כן רצוי לשלבן בתהליך ההוראה-למידה משום שלעתים דווקא הן עשויות להביא להידוק הקשר שבין יעדי הוראת המקצוע לבין ההערכה, בעיקר כאשר מדובר ביעד מרכזי דוגמת טיפוח לומדים בעלי הכוונה עצמית.

כאן אולי המקום להסתייג ולומר שכל תגובה יצירתית במסגרת לימוד הספרות ראוי להשתישען על היכרות מעמיקה עם הטקסט. במתן אפשרות לתלמידים לבחור בדרכי תגובה אישיות ויצירתיות אין משום הזמנה "לברוח" מהטקסט אל תוצרים שאין להם כמעט כל קשר למפגש פרשני עם הטקסט

הספרותי. לא אחת משקיעים תלמידים שעות רבות בהכנת תוצרים, יפים כשלעצמם, שאין כל דרך להעריך אותם כתגובה פרשנית על טקסט ספרותי. לכן, כל תגובה יצירתית ראוי לה ש"תחזור" אל היצירה המקורית באמצעות טקסט כתוב (או מוצג בעל פה) שהתלמידים יפיקו ככלי לנמק ולהסביר את תגובתם, דווקא כאשר זו נמסרת באמצעים לא-מילוליים (ציור, ריקוד, מצגת, הלחנה וכד').

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

"ניתן להביא לזכירה, להבנה ולשימוש פעיל בידע רק באמצעות התנסויות למידה המאפשרות ללומדים לחשוב על ולחשוב עם מה שהם לומדים."[[32]](#footnote-32)

**פירוט היצירות שיש ללמד בתכנית הלימודים בספרות,  לחטיבה העליונה לתלמידים שמתחילים את לימודיהם בכתה י' בתשע"ה**

תכניות הלימודים המותאמות להלימה המוצגות לפניכם בנויות על בסיס תכנית הלימודים בספרות הקבועה.

שימו לב, החלקים שיועברו להערכה בית ספרית (30%) מסומנים בצבע ירוק. החלקים שיוערכו בהערכה חיצונית (70%) אינם מסומנים בצבע.

**שתי יחידות לימוד**

* [פרק 'שירה'](#שירה1)
* [פרק 'סיפור קצר'](#קצר)
* [פרק 'רומן, נובלה וספרי קריאה'](#נובלה)
* [פרק 'דרמה'](#דרמה1)

**שירה**  (17 שירים, כ-3 שיעורים לשיר, סה"כ 51 ש')

**החל מקיץ תשע"ה ייבחנו התלמידים על פי רשימת השירים המופיעה להלן. במסגרת פרק זה ילמדו התלמידים 17 שירים על פי המפורט:**

* [שירת ימי הביניים](#הביניים)
* [שירי חיים נחמן ביאליק](#חיים)
* [שירה עברית במאה ה-20](#המאה)
* מאגר שירה

**שירת** **ימי הביניים**

**ארבעה שירים** - שיר אחד מכל קבוצה:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| א | ר' יהודה הלוי | ישנה בחיק ילדות |
| ר' שלמה אבן גבירול | שחי לאל; טרם היותי |
|  |  |  |
| ב | ר' יהודה הלוי | לבי במזרח; יפה נוף; הבא מבול |
|  |  |  |
| ג | ר' שלמה אבן גבירול | מליצתי בדאגתי |
| ר' שמואל הנגיד | הים ביני ובינך |
| טודרוס אבולעאפיה | חי אהבה |
|  |  |  |
| ד | ר' משה אבן עזרא | כתנות פסים |
| ר' שלמה אבן גבירול | ראה שמש; לאטך דברי שירך |

(כל השירים מתוך: שירמן חיים, **השירה העברית בספרד ובפרובנס**, מוסד ביאליק, 1960(

**הערה:** אחדים משירים אלה יוחלפו מידי כמה שנים.

**שירי****חיים נחמן ביאליק**

**ארבעה** שירים - אחד מכל קבוצה (א – ד):

|  |  |
| --- | --- |
| א | לא זכיתי באור; ואם ישאל המלאך; חוזה לך ברח |
|  |  |
| ב | לבדי |
|  |  |
| ג | הכניסיני תחת כנפך; ציפורת; עם דמדומי החמה |
|  |  |
| ד | על השחיטה |

(**שירים**, מהדורה מדעית, דביר, תשמ"ג-תש"ן; וכן: **ח"נ ביאליק, השירים**, בעריכת אבנר הולצמן, דביר, 2004; וכן: [פרויקט בן יהודה](http://benyehuda.org/bialik))

**הערה**: אחדים משירים אלה יוחלפו מידי כמה שנים**.**

**שירת המאה ה-20**

**בשירת המאה ה-20 שתי חטיבות:**

* [שירים מהמחצית הראשונה של המאה ה-20](#הראשונה);
* [שירים מהמחצית השנייה של המאה ה-20](#השנייה).

### רשימת שירי המחצית הראשונה של המאה העשרים

**יש ללמד 5 שירים: שיר אחד מכל משורר**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| א | **נתן אלתרמן** | ירח, ליל קיץ, עוד אבוא אל ספך (**שירים משכבר: כוכבים בחוץ**, הקיבוץ המאוחד, ‎1999); שיר משמר (**חגיגת קיץ**, מחברות לספרות, 1965). |
|  |  |  |
| ב | **לאה גולדברג** | אורן, ולא היה בינינו אלא זהר, האמנם עוד יבואו, הסתכלות בדבורה (**שירים**, כרך ג, בעריכת: ט. ריבנר , ספרית פועלים, 1973). |
|  |  |  |
| ג | **אורי צבי גרינברג** | שיר אמי והנחל, שיר נס השיר, תפילה אחרונה, אליהו הנביא (ששה מיליונים כוסות אליהו). (**כל כתבי אצ"ג**, מוסד ביאליק, ירושלים, 2001-1990). |
|  |  |  |
| ד | **שאול טשרניחובסקי** | אומרים ישנה ארץ (ארץ שכורת שמש), ראי אדמה, שיר ב' מתוך שירים לאילאיל (אני אתן לה), לא רגעי שנת. (**כל כתבי שאול טשרניחובסקי**, עם עובד, 1990; וכן: **שירי טשרניחובסקי**, דביר, תשכ"ח) |
|  |  |  |
| ה | **רחל** | פגישה חצי פגישה, מיכל, רק על עצמי, באחד גלגולי (**שירת רחל**, דבר, 1977; וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://benyehuda.org/rachel)). |

**רשימת שירי המחצית** **השנייה של המאה העשרים**

**יש ללמד 4 שירים:**

**יש לבחור נושא אחד מארבעת הנושאים הבאים: זהויות; מה זאת אהבה?; לחיות בארץ ישראל; שירים בעקבות השואה.**

**בנושא שנבחר, יש לבחור 4 זוגות שירים וללמד שיר אחד מכל זוג.**

**להלן פירוט הנושאים והשירים:**

***זהויות***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **יהודה עמיחי**: כל הדורות שלפני  (**שירי יהודה עמיחי**, כרך 2, שוקן, 2004) | או | **ארז ביטון**: דברי רקע ראשוניים (**ציפור בין יבשות**, הקיבוץ המאוחד, 1990) |
|  |  |  |  |
| 2. | **חיים גורי**: אודיסס (**השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 1998) | או | **יונה וולך**: יונתן (**תת ההכרה נפתחת כמו מניפה**, הקבוץ המאוחד, 1992) |
|  |  |  |  |
| 3. | **שמעון אדף**: שדרות (**המונולוג של איקרוס**, גוונים, 1997) | או | **זלדה**: שני יסודות (**שירי זלדה**, הקבוץ המאוחד, 1985) |
|  |  |  |  |
| 4. | **נדא'א חורי**: הדיברות (מס' 2) (**בגוף אחר, מבחר שירים 1987 – 2010**, קשב לשירה, 2011) | או | **רוני סומק**: שיר פטריוטי (**מחתרת החלב**, זמורה ביתן, 2005) |
|  |  |  |  |
| 5. | **דליה רביקוביץ**: בובה ממוכנת (**כל השירים עד כה**, הקבוץ המאוחד, 1995) | או | **נורית זרחי**:היא יוסף (**אישה ילדה אישה**, ספרית פועלים, 1983) |

***מה זאת אהבה?***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **דליה רביקוביץ**: חול אפסי  (**כל השירים עד כה**, הקבוץ המאוחד, 1995) | או | **נתן זך**: כשצלצלת רעד קולך  (**כל השירים ושירים חדשים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 2008) |
|  |  |  |  |
| 2. | **אברהם חלפי**: עטור מצחך  (**שירים**´כרך א, הקבוץ המאוחד, 1987) | או | **פרץ בנאי**: כי אהבה היא צורך  (**קשת וכידון**, ספרית פועלים, 1985) |
|  |  |  |  |
| 3. | **נתן זך**: שיר לאוהבים הנבונים  (**כל השירים ושירים חדשים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 2008) | או | **ט. כרמי**: חוה ידעה  (**ט. כרמי שירים, מבחר 1994-1951**, דביר, 1994) |
|  |  |  |  |
| 4. | **זלדה**: כאשר היית פה  (**שירי זלדה**, הקבוץ המאוחד, 1985) | או | **יהודה עמיחי**: וכל הנשים אמרו  (דוד מלך ישראל חי וקיים, שיר מספר7**, שירי יהודה עמיחי**, כרך 5, שוקן, 2004) |
|  |  |  |  |
| 5. | **דוד אבידן**: בעיות אישיות  (**כל השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 2009) | או | **מאיר ויזלטיר**: ולמה היא נושכת את שפתיה  (שרטוטים תל-אביבים, 7, **דבר אופטימי עשיית שירים**, הקבוץ המאוחד, 2000) |

***לחיות בארץ ישראל***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **חיים גורי**: ירושה (**השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 1998) | או | **אמיר גלבֹּע**: שיר בבוקר בבוקר  (**כל השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד,  1994) |
|  |  |  |  |
| 2. | **משה דור**: גם הנוטשים  (**עוברים את הנהר**, זמורה ביתן, 1989) | או | **אריה סיון**: אני בסך הכול  (**ערבון**, **מבחר שירים 1997-1957**,  הקבוץ המאוחד, 2002) |
|  |  |  |  |
| 3. | **יהודה עמיחי**: תיירים  (**שירי יהודה עמיחי**, כרך 3, שוקן, 2004) | או | **יצחק לאור**: אהבת הארץ  (**שירים 1992-1974**, הקבוץ המאוחד,  2002 |
|  |  |  |  |
| 4. | **ארז ביטון**: תקציר שיחה  (**ציפור בין יבשות**, הקיבוץ המאוחד, 1990) | או | **נתן יונתן**: לאן היינו הולכים  (**שירים בכסות הערב, מבחר מכל שיריו**, ידיעות אחרונות, 2004) |
|  |  |  |  |
| 5. | **אגי משעול**: חזון איילון  ( **מבחר וחדשים**, מוסד ביאליק, ירושלים, 2003) | או | **רחל חלפי**: מלכת המים של ירושלים  (**מקלעת השמש**, הקבוץ המאוחד, 2002) |

### *שירים בעקבות השואה*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **מאיר ויזלטיר**: אבא ואמא הלכו לקולנוע  (**קיצור שנות השישים, שירים 1972-1959)**, הקבוץ המאוחד, 1984 | או | **דן פגיס**: טיוטת הסכם לשילומים  (**כל השירים**, הקבוץ המאוחד, 1991) |
|  |  |  |  |
| 2. | **טוביה ריבנר**: שם אמרתי  (**ואל מקומי שואף**, ספרית פועלים, 1990) | או | **אמיר גלבֹּע**: יצחק  (**כל השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 1994) |
|  |  |  |  |
| 3. | **דן פגיס**: כתוב בעיפרון בקרון החתום  (**כל השירים**, הקבוץ המאוחד, 1991) | או | **אבנר טריינין**: כתונת איש המחנות  (**הר וזיתים**, אגודת שלם, 1969) |
|  |  |  |  |
| 4. | **אסתר אטינגר**: היער השחור  (**לילה ויום**, הקבוץ המאוחד, 2011) | או | **בן ציון תומר**: ילדי הצל  ( **על קו המשווה**, עקד, 1969) |
|  |  |  |  |
| 5. | **אבות ישורון**: קדמי קראו  (**כל שיריו**, כרךⅣ, הקבוץ המאוחד, 2001) | או | **אברהם סוצקבר**: היד הכרותה שייכת לי  (תרגום: בנימין הרשב, **כינוס דומיות**, עםעובד, 2005) |

**סיפור קצר** (6 סיפורים, כ-6 שיעורים לסיפור, סה"כ 36 ש')

במסגרת הסיפור הקצר יילמדו **שישה** סיפורים בסך הכול כמפורט להלן:

**- שני** סיפורים מקבוצה א' – סיפורי עגנון (או אחת מיצירותיו כמפורט להלן)  
**-** סיפור **אחד** מקבוצה ב (המחצית הראשונה של המאה ה-20).   
- סיפור **אחד** מקבוצה ג (המחצית השנייה של המאה ה-20).   
**- שני** סיפורים מקבוצה ד (סיפור מתורגם).

* [קבוצה א. סיפורי עגנון](#עגנון)
* [קבוצה ב. סיפור עברי מהמחצית הראשונה של המאה ה-20](#עברי)
* [קבוצה ג. סיפור עברי מהמחצית השנייה של המאה ה-20](#מהמחצית)
* [קבוצה ד. סיפור מתורגם](#מתורגם)

**נוהל לאישור הוראת יצירות שאינן בתכנית הלימודים בספרות**

לקבלת אישור להוראת יצירות שאינן מופיעות ברשימות שלהלן יש לפנות בכתב אל הפיקוח על הוראת הספרות, משרד החינוך, בניין לב-רם, רח' דבורה הנביאה 2, ירושלים ,91911. הפניות צריכות להגיע עד חופשת החנוכה בכל שנה.

לקראת סוף כל שנת לימודים תתפרסם רשימת היצירות המאושרות להוראה בכל בתי הספר בארץ החל משנת הלימודים שלאחריה. יצירות שלא אושרו ולא פורסמו על ידי הפיקוח על הרואת הספרות לא יחשבו כיצירות שאפשר להיבחן עליהן בבחינת הבגרות בספרות.

הוראה זו מבטלת כל הנחיה שקדמה לה, בין אם בחוברת תכנית הלימודים בספרות לחטיבה העליונה (התש"ס) ובין אם בחוזרי המפמ"ר או בכל פרסום רשמי אחר.

הוראה זו תקפה החל משנת הלימודים התשס"ז.

**קבוצה א. סיפורי** **עגנון**

שתיים[[33]](#footnote-33) מבין היצירות:

|  |  |
| --- | --- |
| עגנון שמואל יוסף | המטפחת; עגונות (**אלו ואלו**, שוקן, 1998); האדונית והרוכל; מדירה לדירה; התזמורת (**סמוך ונראה**, שוקן, 1998); פנים אחרות; הרופא וגרושתו (על **כפות המנעול**, שוקן, 1998); המלבוש; תהילה; עם כניסת היום; פרנהיים (**עד הנה**, שוקן, 1998)    שבועת אמונים\* (**עד הנה**, שוקן, 1998);  בדמי ימיה\*; גבעת החול\* (**על כפות המנעול**, שוקן, 1998) |

**הערה:** בשל אורכן, כל אחת משלוש היצירות המסומנות בכוכבית תיחשב כחלופה לשני סיפורים.   
ראו \* בהמשך אפשרות ללמד גם את **סיפור פשוט** בפרק 'רומן'.

**קבוצה ב. סיפור** **עברי מהמחצית הראשונה של המאה ה-20**

**אחד** מבין הסיפורים:

|  |  |
| --- | --- |
| אברמוביץ' שלום יעקב (מנדלי מו"ס) | שם ויפת בעגלה (**סיפורים קטנים**, דביר לעם, ‎1950) |
| בארון דבורה | שפרה; פראדל (**פרשיות**, מוסד ביאליק, ‎1968) |
| בורלא יהודה | אתנן (**כתבי יהודה בורלא: מרננת**, דבר-מסדה, תשכ"ב) |
| ברדיצ'דבסקי מיכה יוסף | קלונימוס ונעמי (**כתבי מיכה יוסף ברדיצ'בסקי**, דביר, תשכ"ה וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://benyehuda.org/berdi)) |
| ברנר יוסף חיים | המוצא; עוולה (**בין מים למים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1980; וכן: **ילקוט לבתי הספר**, הקיבוץ המאוחד, 1969; וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://benyehuda.org/brenner)) |
| ברקוביץ' יצחק דב | כרת; תלוש (**כתבי י.ד. ברקוביץ'**, כרך א', דביר, תשי"ט; דביר לעם) |
| גנסין אורי | סעודה מפסקת (**כל כתביו**, ספרית פועלים/ הקיבוץ המאוחד, 1982; וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://www.benyehuda.org/gnessin)) |
| הזז חיים | אדם מישראל; שלולית גנוזה (**סיפורים נבחרים**, דביר, תשל"ז) |
| פרץ יצחק לייב | שמע ישראל (**כל כתבי י"ל פרץ**, כרך א', דביר, תשכ"ב-כ"ו); בין שני הרים (**שם**, כרך ב'; וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://www.benyehuda.org/perets)) |
| שופמן גרשום | הערדל; נקמה של תיבת זמרה; הניה (**כל כתבי שופמן**, כרך א', דביר ועם עובד, ‎1960) |
| שטיינברג יעקב | בת הרב; העיוורת; בת ישראל; בין לבני הכסף (**ילקוט סיפורים**, יחדיו, ‎1981) |
| שמי יצחק | הבריחה; בין חולות הישימון (**שישה סיפורים**, ספריית תרמיל, משרד הביטחון, 1984; וכן: **סיפורי יצחק שמי**, ניומן, 1971) |

**קבוצה ג. סיפור עברי מהמחצית השנייה של המאה ה-20 ועד המאה ה-21**

**אחד** מבין הסיפורים:

|  |  |
| --- | --- |
| איני לאה | עד שיעבור כל המשמר כולו (**גיבורי קיץ**, הקיבוץ המאוחד, ‎1991) |
| אלוני ניסים | שמיל; להיות אופה (**הינשוף**, ספרית תרמיל, ‎1975; וכן: **הינשוף**, סדרת קלאסי כיס, עם עובד, 1997) |
| אפלפלד אהרון | שלושה; עשן; סיפור אהבה; ברטה (**עשן**, עכשיו, ‎1962); המצוד; קיטי (**בגיא הפורה**, שוקן, ‎1963) |
| בלס שמעון | בעיר התחתית (**בעיר התחתית**, ספריית תרמיל, משרד הבטחון, ‎1979) |
| בן נר יצחק | קולנוע; משחקים בחורף (**שקיעה כפרית**, עם עובד, ‎1976) |
| ברדוגו סמי | שוק; חיזו בטטה (**ילדה שחורה**, בבל, 1999) |
| גוטפרוניד אמיר | גלויה מוואלדזה (**אחוזות החוף**, זמורה ביתן, 2002) |
| הנדל יהודית | סיפור בלי כתובת (**כסף קטן**, הקיבוץ המאוחד, ‎1988) |
| יהושע אברהם ב' | מסע הערב של יתיר; שתיקה הולכת ונמשכת; גאות הים (**כל הסיפורים**, הקיבוץ המאוחד, 1993) |
| כהנא-כרמון עמליה | נעימה ששון כותבת שירים (**בכפיפה אחת**, הקיבוץ המאוחד, ‎1971); הינומה (**שדות מגנטיים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1977) |
| ליברכט סביון | חדר על הגג (**תפוחים מן המדבר**, ספריית פועלים, 1986) |
| מגד אהרון | יד ושם (**ישראל חברים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1963) |
| מטלון רונית | אח קטן; ילדה בקפה (**זרים בבית**, הקיבוץ המאוחד, ‎1992) |
| סמילנסקי יזהר | השבוי (**שבעה סיפורים**, הקיבוץ המאוחד, תשל"א; וכן: **חירבת חזעה** **ועוד שלושה סיפורי מלחמה**, זמורה ביתן, 1989) |
| עוז עמוס | דרך הרוח; נוודים וצפע (**ארצות התן**, עם עובד, ‎1989); אבא (**בין חברים**, כתר, 2012) |
| קנז יהושע | התרנגולת בעלת שלוש הרגליים (**מומנט מוסיקלי**, הקיבוץ המאוחד, 1980) |
| קנז יהושע | התיק השחור (מתוך **"דירה עם כניסה בחצר"**, הוצ' עם עובד, 2008) |
| קסטל-בלום אורלי | שפרה (**לא רחוק ממרכז העיר**, עם עובד, 1987) |
| אתגר קרת | צפירה (**צינורות**, עם עובד, 1992) |
| שחר דוד | מעשה ברוקח ובגאולת העולם; דברים שבטבע האדם; על הצללים והצלם (**מותו של האלוהים הקטן**, שוקן, ‎1970) |
| תמוז בנימין | מעשה בעץ זית; תחרות שחייה (**סיפורים**, כתר, ‎1987) |

**קבוצה ד. סיפור** **מתורגם**

**שניים** מהסיפורים הבאים:

|  |  |
| --- | --- |
| אידריס יוסוף | מספר ארבע (**מקום על פני האדמה**, ואן-ליר, ‎1986) |
| אל חכים תאופיק | על חוד התער (**סיפורים ערביים**, משרד הביטחון) |
| באבל יצחק | מעשה בשובכי (**סיפורים**, ספרית פועלים, ‎1969); בן הרבי (**חיל** **הפרשים ועוד סיפורים**, כתר, ‎1987) |
| בשביס-זינגר יצחק | המפתח (**המפתח**, ספרית פועלים, ‎1978); גימפל תם (**חורבן קרשב ועוד סיפורים**, כרמל, 2000) |
| בוקצ'יו ג'ובאני | הבז (**דקאמרון - ספר עשרת הימים**, כרמל, ‎2000) |
| גוגול ניקולאי | האדרת (**סיפורים פטרבורגיים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1992) |
| דוקטורוב אדגר לורנס | הסופר במשפחה (**חיי המשוררים**, זמורה-ביתן, ‎1988) |
| המינגווי ארנסט | הרוצחים (**גברים ללא נשים**, זמורה-ביתן, ‎1988) |
| לוי פרימו | התלמיד (**זמן שאול**, הקיבוץ המאוחד, ‎1988) |
| מארקס גבריאל גרסייה | איש זקן מאוד עם כנפיים עצומות (**הסיפור העצוב שלא ייאמן על ארנדירה התמה וסבתה האכזרית**, שוקן, ‎1986) |
| מופסן גי דה | העלמה פרל (**הירושה**, עם עובד, ‎1977; אור-עם, ‎1982) |
| מחפוז נג'יב | אחרי עשרים שנה (**מקום על פני האדמה**, ואן-ליר, ‎1986); בית בעל שם רע; הפנסיונר (**הגנב והכלבים וסיפורים אחרים**, ספרית פועלים, ‎1970) |
| מנספילד קתרין | הזבוב (**הספרות**, כרך א', 2, 1986) |
| נבוקוב ולדימיר | רגע של חסד (**תריסר רוסי**, הקיבוץ המאוחד, ‎1994) |
| סלינג'ר ג'רום דוד | יום נפלא לדגי בננה; מר קרסולי שלנו בקונטיקט (**לאסמה**, **באהבה ובסאוב**, סימן קריאה, ‎1979) |
| עזאם סמירה | השעון והאדם (**סיפורים פלשתיניים**, עקד, ‎1970) |
| פו אדגר אלן | הבור והמטוטלת (**הבור והמטוטלת**, קלאסי כיס, עם עובד, ‎1997); אלאונורה (**מעשי הרצח ברחוב מורג**, מחברות לספרות, תשכ"ו) |
| פוקנר ויליאם | ורד לאמילי (**סימן קריאה,** ‎1, 1972; **ורד לאמילי - מסתורין ואהבה**, עקד, ‎1993); אמבר מובער (**סימן קריאה**, ‎1, 1972) |
| פיילי גרייס | שיחה עם אבי (**סימן קריאה**, ‎17-16, 1973; **סיפורים אמריקאיים משנות ה-‎60 וה-‎70,** עם עובד, ‎1993) |
| פינק אידה | הגן המפליג למרחקים; ציפורים; המחבוא (**הגן המפליג למרחקים**, ספרית פועלים, 1988; וכן: **כל הסיפורים**, עם עובד, 2004) |
| צ'כוב אנטון פבלוביץ' | כינורו של רוטשילד; יגון (**מבחר סיפורי צ'כוב לבתי ספר**, טברסקי, ‎1966) |
| קפקא פרנץ | גזר הדין (**גזר הדין וסיפורים אחרים**, עם עובד, ‎1997) |
| קרבר ריימונד | דבר קטן וטוב; נוצות; קאתדראלה (**דבר קטן וטוב**, כתר, ‎1986) |
| שלום עליכם | אהבתי הראשונה (**הסיפור הקצר**, ספרית פועלים, ‎1977) |
| קלייטס היינריך פון | רעידת אדמה בצ'ילי (קולהאס ואחרים), הקיבוץ המאוחד, 2002 |

**המורה יוכל ללמד, על פי בחירתו, סיפור נוסף במסגרת ההערכה הבית ספרית (במסגרת   
ה- 30%).**

**רומן, נובלה וספרי קריאה**  (רומן / נובלה, בין 15 – 20 שיעורים)

אחת משתי האפשרויות המפורטות להלן:

* **רומן אחד, או נובלה אחת** מהרשימה (עברי או מתורגם) – להערכה חיצונית (70%).
* **רומן אחד** **מהמסומנים בכוכבית** (ניתן לצמצם את מספר ספרי הקריאה ולהעביר כ- 10 שעות משעות ההערכה הבית ספרית [30%] לצורך הוראת הרומן המסומן בכוכבית).
* **ספרי קריאה – הקריאה החופשית**  
  + במסגרת הערכה הבית ספרית (30%) התלמידים יקראו **בין ארבעה לשישה ספרים** (וזאת, בנוסף לרומן שילמד בפרק רומן).
  + שלושה מן הספרים יבחרו על ידי המורים, יקראו בקריאה מונחית וידונו בכיתה. יתר הספרים יבחרו ע"י התלמידים, עפ"י טעמם האישי ותוך התייעצות עם מוריהם.
  + הערכת הקריאה החופשית תיעשה על ידי מורי בית הספר בהסתמך על פעילויות כגון: יומן מסע קריאה המתעד את הרשמים והמחשבות בזמן הקריאה; דיון קבוצתי בספר שנבחר לקריאה על ידי כמה תלמידים; המלצה מנומקת שתוצג בפני הכיתה בעל פה או על גבי עיתון קיר המיועד לכך, ועוד. וראו התייחסות לדרכי הערכה אלטרנטיביות במבוא לתכנה"ל בספרות.
  + להוראת ספרי הקריאה (קריאה מונחית הצגת תוצרי תלמידים ועוד) יוקדשו   
    כ- 16 ש'.

[נוהל לאישור הוראת יצירות שאינן בתכנית הלימודים בספרות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/2Yechidot/Nohal.htm)

* [רומן עברי](#רומן)
* [רומן מתורגם](#רומן2)
* [נובלה עברית](#נובלה)
* [נובלה מתורגמת](#נובלה2)
* [הקריאה החופשית](#הקריאה)

**רומן עברי**

|  |  |
| --- | --- |
| אורפז יצחק | **מסע דניאל** (עם עובד, 1969) |
| איתן רחל | **ברקיע החמישי** (עם עובד, תשל"ב) |
| אלמוג רות | **שורשי אוויר** (כתר, ‎1987) |
| אפלפלד אהרון | **תור הפלאות** (הקיבוץ המאוחד, תשל"ח); **קטרינה** (כתר, ‎1989) |
| באר חיים | **נוצות** (עם עובד, תש"מ); **חבלים** (עם עובד, תשנ"ח) |
| בן נר יצחק | **בוקר של שוטים** (כתר, ‎1992) |
| ברטוב חנוך | **פצעי בגרות** (עם עובד, תשמ"ז) |
| בר-יוסף יהושע | **עיר קסומה**\* (הקיבוץ המאוחד, תשל"ט) |
| גולדברג לאה | **והוא האור** (הספרייה החדשה,2005 [1946]) |
| גרוסמן דוד | **מומיק**(הקיבוץ המאוחד, 2006); **ספר הדקדוק הפנימי**\* (הקיבוץ המאוחד, 1991) |
| הנדל יהודית | **החמסין האחרון** (הקיבוץ המאוחד, תשנ"ג) |
| יהושע אברהם ב' | **המאהב** (שוקן, 2002); **גירושים מאוחרים** (הקיבוץ המאוחד, תשנ"א); **מר מאני**\* (הקיבוץ המאוחד, תש"ן); **השיבה** **מהודו** (הקיבוץ המאוחד, 1994) **שליחותו של הממונה על משאבי אנוש** (הקיבוץ המאוחד, **2004**) |
| לפיד שולמית | **גיא אוני** (כתר, ‎1982) |
| מגד אהרון | **החי על המת** (עם עובד, תשכ"א; וכן: אחוזת בית, 2006), **פויגלמן** (עם עובד, תשמ"ז); **מסע באב** (עם עובד, תש"מ) |
| מיכאל סמי | **חצוצרה בוואדי** (עם עובד, תשמ"ז); **חסות** (עם עובד, תשל"ז) |
| נבו אשכול | **ארבעה בתים וגעגוע** (זמורה ביתן, 1992) |
| סמילנסקי יזהר | **מקדמות**\* (זמורה ביתן, תשנ"ב) |
| עגנון שמואל יוסף | **סיפור פשוט** (**כל סיפורי ש"י עגנון**, כרך ג': **על כפות המנעול**, שוקן, 1998; וכן: **סיפור פשוט**\*, כולל הערות וביאורים, שוקן, 1998)); **שירה**\* (שוקן, 1999) |
| עוז עמוס | **מיכאל שלי** (עם עובד, תשכ"ח; וכן: כתר, 1990); **מנוחה נכונה** (עם עובד, תשמ"ב); **קופסה שחורה** (עם עובד, תשמ"ז; וכן: כתר, 1996) |
| עמיר אלי | **מפריח היונים** (עם עובד, 1992) |
| פוגל דוד | **חיי נישואים**\* (הקיבוץ המאוחד, 1986) |
| ק' צטניק | **השעון** (מוסד ביאליק, תשל"ב) |
| קנז יהושע | **התגנבות יחידים**\* (עם עובד, 2006); **מחזיר אהבות קודמות** (עם עובד, 1997) |
| קניוק יורם | **חימו מלך ירושלים** (עם עובד, 1987); **אדם בן כלב** (ספרית פועלים, 1981; וכן: משכל, 2005) |
| קשוע סייד | **גוף שני יחיד** (כתר, 2010) |
| ראובני אהרון | **שמות** (עם עובד, תש"ל) |
| רביניאן דורית | **החתונות שלנו** (עם עובד, ‎1999) |
| שבתאי יעקב | **זכרון דברים**\* (הקיבוץ המאוחד, 2005) |
| שדה פנחס | **החיים כמשל** (שוקן, ‎1977) |
| שחם נתן | **רביעיית רוזנדורף** (עם עובד, תשמ"ז) |
| שילה שרה | **"שום גמדים לא יבואו"** (הוצאת עם עובד, 2005) |
| שלו מאיר | **רומן רוסי** (עם עובד, תשמ"ח); **כימים אחדים** (עם עובד, תשנ"ד); **יונה ונער** (עם עובד, 2006) |
| שמיר משה | **הוא הלך בשדות** (עם עובד, תשל"ג); **פרקי אליק** (עם עובד, תשל"ג) |
| תמוז בנימין | **מינוטאור** (הקיבוץ המאוחד, תש"מ); **רקוויאם לנעמן** (זמורה ביתן, מודן, תשל"ח) |

**רומן מתורגם**

|  |  |
| --- | --- |
| אוסטר פול | **ארמון הירח** (עם עובד, 1994); **מוסיקת המקרה** (עם עובד, 1992) |
| אורוול ג'ורג' | **1984** (עם עובד, תשל"ג) |
| אז'אר אמיל (גארי) | **כל החיים לפניו** (עם עובד, תשמ"ד) |
| אייטמטוב צ'ינגיס | **והים אינו כלה\*** (עם עובד, 1994) |
| אליוט ג'ורג' | הטחנה על הנהר הפלוס (כרמל, 1998) |
| גולדינג ויליאם ג'רלד | **בעל זבוב** (עם עובד,1968) |
| בולגקוב מיכאיל | **האמן ומרגריטה**\* (ידיעות אחרונות - ספרי חמד, 1999) |
| בל היינריך | **המוקיון** (מסדה, 1971) |
| בלזק אונורה דה | **אבא גוריו** (הקיבוץ המאוחד, 1992); **הדודן פונס** (עם עובד, 1981) |
| ברונטה אמילי | **אנקת גבהים** (כתר, 1990) |
| ברונטה שרלוט | **ג'יין אייר** (מ.ניומן ח.ש.ד.) |
| בשביס-זינגר יצחק | **העבד** (עם עובד,2002) |
| גארי רומן | **עפיפונים** (עם עובד, 1983) |
| גרין גרהם | **מסעותי עם דודתי** (עם עובד, תשנ"ד) |
| דה לוקה ארי | **הר אדוני** (הקיבוץ המאוחד,2003) |
| דוסטויבסקי פיודור מ' | **החטא ועונשו**\* (ידיעות אחרונות, 1995) |
| דיקנס צ'רלס | **תקוות גדולות** (ספרית פועלים, 1983); **דוד קופרפילד** (דביר וזמורה ביתן, 1987) |
| הסה הרמן | נרקיס וגולדמונד (שוקן, תשל"ח) |
| הרפר לי | **אל תיגע בזמיר** (עם עובד, תשמ"ד) |
| וולף וירג'יניה | **אל המגדלור**\* (מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, סימן קריאה, 1975) |
| ויילד אוסקר | **תמונת דוריאן גריי** (אור-עם, 1984; וכן: פן הוצאה לאור, 2006)) |
| טולסטוי לב | **אנה קרנינה**\* (עם עובד, 1999) |
| מאן תומס | **בית בודנברוק**\* (עם עובד, 2003) |
| לורנס דיוויד הרברט | **בנים ואוהבים** (שוקן, תשמ"א; וכן: פן הוצאה לאור, 2005) |
| מארקס גבריאל גרסייה | **מאה שנים של בדידות**\* (עם עובד, 2002); **אהבה בימי כולרה** (עם עובד, תשמ"ט) |
| מוריסון טוני | **העין הכי כחולה** (הקיבוץ המאוחד, 1996) |
| מלמוד ברנרד | **העוזר** (עם עובד, תש"מ) |
| ממי אלבר | **נציב המלח** (עם עובד, תשכ"ד) |
| סאראמאגו ז'וזה | **על העיוורון** ((הקיבוץ המאוחד, 2000) |
| סלינג'ר ג'רום דיוויד | **התפסן בשדה השיפון** (עם עובד, 1975) |
| פוקנר ויליאם | **הקול והזעם**\* (ספרית פועלים, תשל"ג); **אור באוגוסט**\* (ספרית פועלים, 1968) |
| פיצ'ג'ראלד פרנסיס סקוט | **גטסבי הגדול** (מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, תשל"ד); **ענוג הוא הלילה** (עם עובד, תשל"ד) |
| פלובר גוסטב | **מאדאם בובארי**\* (ספרית פועלים, 1957; וכן: תשנ"א) |
| פרלה יהושע | **יהודים סתם** (הקיבוץ המאוחד, 1992) |
| פריש מקס | **הומו פאבר** (ספרית פועלים, 1982) |
| קאמי אלבר | **הדבר\*** (עם עובד, 2001); **הזר** (עם עובד, 1985); **אדם הראשון** (עם עובד, תשנ"ה) |
| קונדרה מילן | **ספר הצחוק והשכחה** (זמורה ביתן, תשמ"א) |
| קזנצאקיס ניקוס | חייו ומעלליו של אלכסיס זורבס (זורבה היווני) (עם עובד, תשנ"ו) |
| קפקא פרנץ | **המשפט**\* (שוקן, תשנ"ב) |

**נובלה עברית**

|  |  |
| --- | --- |
| אורפז יצחק | **נמלים** (**שלוש נובלות**, ספריית פועלים, תשל"ב; וכן: **לילה בסנטה פאולינה**, גוונים, 1997) |
| ביאליק חיים נחמן | **מאחורי הגדר** (**סיפורים**, דביר, 1938; וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://www.benyehuda.org/bialik/hagader.html)) |
| בן נר יצחק | **עתליה** (**אחרי הגשם: שלושה סיפורים**, כתר, ‎1979) |
| הראבן שולמית | **נביא**; **אחרי הילדות**; **שונא הנסים** (**צימאון**, דביר, תשנ"ו) |
| טביב מרדכי | **כינורו של יוסי** (עם עובד, ‎1964) |
| יהושע אברהם ב' | **שלושה ימים וילד** (**כל** **הסיפורים**, הקיבוץ המאוחד, 1993) |
| כהנא-כרמון עמליה | **לב הקיץ לב האור** (**בכפיפה אחת**, הקיבוץ המאוחד, ‎1971; כאן נגור: חמש נובלות, הקיבוץ המאוחד, תשנ"ו) |
| סמילנסקי יזהר | **חרבת חזעה** (**ארבעה סיפורים**, הקיבוץ המאוחד, 1984; וכן: **חרבת חזעה ועוד שלושה סיפורי מלחמה**, זמורה ביתן, 1989) |
| סרי דן בניה | **עוגיות המלח של סבתא סולטנא** (כתר, ‎1988) |
| עגנון ש"י | **בדמי ימיה** (**על כפות המנעול**,שוקן,1998) |
| קורן ישעיהו | **לוויה בצהריים** (מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, ‎1974) |
| קסטל-בלום אורלי | **המינה ליזה** (כתר, ‎1995); **רדיקלים חופשיים** (כתר, 2000) |

**נובלה מתורגמת**

|  |  |
| --- | --- |
| אייטמטוב צ'ינגיס | **ג'מילה** (עם עובד, 2005) |
| הראבל בוהומיל | **העיירה שבה נעצר הזמן** (עקד, ‎1994) |
| בולגאקוב מיכאיל | **לב כלב: סיפור מפלצתי** (משכל, 2002) |
| המינגווי ארנסט | **הזקן והים** (עם עובד, ‎1980) |
| זיסקינד פטריק | **היונה** (עם עובד, ‎1986) |
| מאן תומס | **טוניו קריגר**; **מוות בוונציה** (**מוות בוונציה וסיפורים אחרים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1988) |
| מוריאק פרנסואה | **הנשיקה למצורע** ; **הורתו** (**הנשיקה למצורע**, עם עובד, תשמ"א) |
| מלוויל הרמן | **ברטלבי** (משרד הביטחון, ספריית תרמיל; ‎1988; וכן: **המעורר** מס' ‎2, 1997) |
| סטיינבק ג'ון | **של עכברים ואנשים** (הספרייה החדשה, 2011) |

**דרמה**  (2 מחזות, כ-17 שיעורים למחזה, סה"כ 34 ש')

במסגרת פרק זה יילמדו **שני** מחזות: טרגדיה אחת מאת סופוקלס או מאת שקספיר, ומחזה מודרני אחד.  
במסגרת ההערכה החיצונית (70%) יוערכו: אחד מהמחזות (על פי בחירת המורה) וכן מאפייני הדרמה ויסודות הטרגדיה.

במסגרת ההערכה הבית ספרית (30%) יוערך: המחזההנוסף.

[נוהל לאישור הוראת יצירות שאינן בתכנית הלימודים בספרות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/2Yechidot/Nohal.htm)

* [טרגדיה](#טרגדיה)
* [מחזה מתורגם](#מחזה)
* [מחזה עברי](#מחזה2)

רשימת המחזות לבחירה:

**טרגדיה** **קלאסית:**

|  |  |
| --- | --- |
| סופוקלס | **אנטיגונה** (דביר, ‎1970; מוסד ביאליק, ‎1971; שוקן, ‎1990); **אדיפוס המלך** (מוסד ביאליק, ‎1971; שוקן, ‎1994) |
| שקספיר ויליאם | **המלט** (אור-עם, ‎1973; דביר, ‎1981);  **מקבת** (הקיבוץ המאוחד, ‎1971; עם עובד, ‎1986);  **המלך ליר** (מוסד ביאליק, ‎1971; אור-עם, ‎1994);  **אותלו** (דביר, ‎1991) |

**דרמה מודרנית:**

**מחזה מתורגם**

|  |  |
| --- | --- |
| אנסקי ש. | **הדיבוק** (חמו"ל, ‎1975; אור עם, ‎1983) |
| איבסן הנריק | **בית בובות** (אור-עם, ‎1983) |
| ברכט ברטולד | **מעגל הגיר הקווקזי** (אור-עם, ‎1984); **אמא קוראז'** (עם עובד, ‎1986) |
| דירנמט פרידריך | **ביקור הגברת הזקנה** (אור-עם, ‎1983) |
| ויליאמס טנסי | **ביבר הזכוכית** (אור-עם, ‎1982); **חשמלית ושמה תשוקה** (אור-עם, תשמ"ו) |
| לורקה גרסיה פדריקו | **ירמה** (מחזות, הקיבוץ המאוחד, ‎1965; עם עובד, ‎1988) |
| מילר ארתור | **מותו של סוכן** (אור-עם, ‎1986) |
| סטרינדברג אוגוסט | **העלמה יוליה** (אור-עם, ‎1985) |
| פינטר הרולד | **החדר** (אור-עם, ‎1988) |
| פירנדלו לואיג'י | **שש נפשות מחפשות מחבר** (מרכז ישראלי לדרמה, ‎1990) |
| צ'כוב אנטון | **גן הדובדבנים**; **שלוש אחיות** (ארבעה מחזות, עם עובד, ‎1973) |

**מחזה עברי**

|  |  |
| --- | --- |
| אלוני ניסים | **הכלה וציד הפרפרים** (הקיבוץ המאוחד, ‎1980); **הנסיכה האמריקאית** (עמיקם, ‎1963); **אכזר מכל המלך** (ידיעות אחרונות, ספרי חמד, ‎1997) |
| אלתרמן נתן | **פונדק הרוחות** (הקיבוץ המאוחד, ‎1974) |
| בן שמחון גבריאל | **מלך מרוקאי** (עדי, ‎1980) |
| בר יוסף יוסף | **אנשים קשים** (מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, ‎1983) |
| לוין חנוך | **חפץ** (**חפץ ואחרים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1988); **הילד חולם** (**מלאכת החיים ואחרים**, הקיבוץ המאוחד, ‎1991) |
| לפיד שולמית | **רכוש נטוש** (אור-עם, ‎1991) |
| סובול יהושע | **גטו** (אור-עם, ‎1989); **ליל העשרים** (אור-עם, ‎1990) |
| רז אברהם | **לא ביום ולא בלילה** (מפעל השכפול, אוניברסיטת ת"א, ‎1968) |
| שבתאי יעקב | **נמר חברבורות** (הקיבוץ המאוחד, ‎1985) |
| תומר בן ציון | **ילדי הצל** (עמיקם, ‎1963) |

**טבלה מסכמת של תכנית הלימודים המותאמת (2 יח"ל)**:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **הערכה חיצונית – 70%** | **הערכה בית ספרית – 30%** |
| **שירה** | 4 ימיה"ב; 4 ביאליק; 5 מחצית ראשונה של המאה ה-20 **(39 ש')** | 4 מחצית שנייה מאה 20 **(12 ש')** |
| **סיפורת** | 2 עגנון; 1 מחצית ראשונה; 1 מחצית שנייה; 2 מתורגמים **(36 ש')** | 1 לבחירת המורה **(6 ש')** |
| **דרמה** | 1 דרמה ע"פ בחירת המורה + יסודות הדרמה ויסודות הטרגדיה **(18 ש')** | 1 מחזה שלא נלמד לבחינה החיצונית **(15 ש')** |
| **רומן, נובלה וספרי קריאה** | 1 רומן, או נובלה **(15 – 20 ש')** | 4 - 6 ספרי קריאה – רומנים **(16 ש')** |
| **סה"כ שעות** | **113 ש'** | **49 ש'** |

**תכנית הלימודים המותאמת: מגמת התמחות (הגברה)**

* [היחידה השלישית](#השלישית)
* [היחידה הרביעית](#הרביעית)
* [היחידה החמישית](#החמישית)

**היחידה השלישית -**  יחידה בית ספרית

היחידה השלישית היא יחידה בית ספרית המהווה חלק מלימודי ההתמחות בספרות, ללומדים וללומדים בהיקף של 5 י"ל (שייבחנו על היחידות ארבע וחמש בשאלון ארצי בכתב**).**

היקף היחידה 90 שעות (3 שעות שבועיות).

היחידה השלישית מאפשרת לכל בית ספר לבנות תכנית בהתאם לבחירת המורים והתלמידים**.**

בניית יחידה עצמאית בספרות מאפשרת למורים להתאים לתלמידיהם תכנית ייחודית תוך מימוש של מטרות הוראת הספרות (עמ' 7 - 8 בחוברת של תכנית הלימודים).

בבניית היחידה יבחר המורה אחת **משלוש האפשרויות המצוינות** בעמ' 58 בחוברת של תכנית הלימודים**:**

**1. הוראת נושא בית ספרי**

מורים יוכלו **לעצב בעצמם** נושא על פי **המתכונת וההיקף** של הנושאים המוצעים ביחידה החמישית או לבחור כנושא בית ספרי **נושא נוסף מאלה המוצעים ביחידה החמישית.**

המורה יגדיר את השאלות המרכזיות הנגזרות מהנושא הנבחר ויקבע את רשימת היצירות שתילמדנה במסגרת הנושא**.**

היקף היחידה ייקבע על פי **מפתח הקצאת השעות** (עמ' 63 בחוברת תכנית הלימודים)

שיר 3 שיעורים

סיפור קצר ‎6 שיעורים

מחזה ‎17 שיעורים

רומן ‎20 שיעורים

נובלה 15 שיעורים

מאמר ‎4 שיעורים

צפייה ודיון בסרט קולנוע ‎‎5 שיעורים

ספר קריאה 4 שיעורים

התבוננות ועיון ביצירות מתחומי האמנות הפלסטית (ציור, פיסול, צילום) או האזנה ליצירות מוזיקאליות - 3 שעות.

רצוי שהוראת הנושא תכלול דרכי הוראה שונות כגון: הוראה פרונטלית, למידה עצמית (אפשרית בחירה של יצירות ע"י התלמיד ובהנחיית המורה), הכנת עבודה, ניהול תלקיט (פורטפוליו), עבודה יצירתית בעקבות עיון ביצירות**.**

מומלץ גיוון של דרכי הערכה: בחינות על יצירות שנלמדו בכיתה, בחינות על יצירות שתילמדנה על-ידי תלמידים באופן עצמאי, תלקיט של עבודות בעלות היקף מצומצם וכו'.

הישגי התלמידים בנושא שיילמד במסגרת היחידה השלישית יוערכו בבית הספר, והישגיהם בנושא שיילמד במסגרת היחידה החמישית יוערכו בבחינה בשאלון הארצי**.**

בראשית השנה יובהר לתלמידים מהי התכנית שתילמד ובאלו דרכים יוערכו הישגיהם.

**2. הנחיית תלמידים בכתיבת עבודה.**

העבודה תיכתב על יצירות שאינן נלמדות בכיתה.

כתיבת עבודה תיעשה באופן עצמאי על-ידי התלמיד בהנחיית המורה ובהדרכתו. תפקיד המורה להסביר לתלמידיו כיצד לכתוב עבודה וללוות אותם במשך כל שלבי עבודתם.

המורה יבחר נושא משותף לכל תלמידי כיתתו, וקדיש להוראת הנושא ולדיון בשאלות העולות ממנו כ-30 שעות. שאר השעות יוקדשו להנחיית התלמידים ולהצגת עבודותיהם בפני מליאת הכיתה.

יש לארגן את ההנחייה על-פי לוח זמנים מתוכנן מראש ולבצעה בדרכים שונות: הנחיית תלמידים בודדים, הנחיית קבוצות תלמידים, דיונים במליאת הכיתה.

המורה יכול גם לאפשר לתלמידים לבחור בנושא. רצוי לתת לתלמיד הזדמנות לכתוב על נושא שמעניין אותו ולבחון אותו מנקודות מבט המעוררות את סקרנותו והמביאות אותו לידי יישום הבנות ספרותיות של יצירות חדשות לו.

חשוב ליצור אינטראקציה בין הכותבים, ללבן במשותף בעיות ולעודד תלמידים להציג עבודותיהם בסיום הכתיבה בפני עמיתים לכיתה או בפורומים אחרים של בית הספר.

יש לתכנן את תקופת כתיבת העבודה על פי אבני דרך (ראה דף תכנון).

**3. סדנה יצירתית.**

**העבודה היצירתית תבוסס על עיון ביצירה או ביצירות שלא נלמדו בכיתה.**

לעיון עצמאי זה תִּקדם הוראה במסגרת הכיתה (הוראה בהיקף של כארבעים שעות).

שאר השעות יוקדשו להנחיית התלמידים במהלך השנה.

העבודה היצירתית תיעשה אחרי ניתוח מעמיק של יצירות הספרות שנבחרו וקריאת ביבליוגרפיה, **ותלווה בדברי הסבר כתובים שיבטאו הבנה ספרותית**.

התוצר הסופי אמור להעיד על הבנה ספרותית מעמיקה ועל יכולת לבטא הבנה זו בדיאלוג בין תחומי.

**נהלים :**

1. יש לשלוח לאישור המדריכ/ה המחוזי/ת **דף תכנון** בתחילת הוראת היחידה השלישית.

2. יש לשלוח למדריכ/ה המחוזי/ת **דו"ח ביצוע** לאחר חופשת הפסח, עם סיום הוראת היחידה. רשימת היצירות בדו"ח זה תוצמד למחברות הנבחנים בשאלון הארצי על יחידות 4-5.

3. יש לנהל תיקייה לכל כיתה הלומדת את היחידה השלישית, הבית ספרית. בתיקייה יש לשמור את דף התכנון המאושר על ידי המדריכה, את שאלוני המבחנים, את רישום המשימות שנִתנו לתלמידים, את ההערכות שנִתנו לתלמידים ואת דו"ח הביצוע שנשלח למדריכה. כן יש לשמור מדגם של מבחנים שכתבו תלמידים במהלך השנה. תיקייה זו תהיה נתונה לבקרה של הפיקוח על הוראת הספרות.

4. העתקים של עבודות תלמידים יישמרו בבית הספר ויהיו נתונים לבקרה של הפיקוח על הוראת הספרות.

**היחידה הרביעית**

**מבחר יצירות מספרות העולם**

* [אפוס](#אפוס)
* [סיפורת](#סיפורת)
* [דרמה](#דרמה)
* [שירה](#שירה)

**אפוס**

יש ללמד:

|  |  |
| --- | --- |
| הומרוס | פרק מתוך **האודיסיאה**: פנלופה מכירה את אודיסאוס (ספר ‎23, תרגום לפרוזה מאת אהוביה כהנא, כתר, ‎1996; ניתן לשלב גם קטעים נבחרים מתוך תרגומו של שאול טשרניחובסקי, שיר ‎23, עם עובד, ‎1987) |

**סיפורת**

יש ללמד:

|  |  |
| --- | --- |
| סרוונטס מיגל דה | שני פרקים מתוך **דון קיחוטה**: פרק ח' ופרק נוסף על פי בחירת  המורה (הקיבוץ המאוחד, 1994) |

שתי נובלות מבין:

|  |  |
| --- | --- |
| גוגול ולדימיר | **האף** (**סיפורים פטרבורגיים**, הקיבוץ המאוחד וסימן קריאה,  1992) |
| טולסטוי לב ניקולאייביץ' | **מות איוון איליץ'** (דביר, תשמ"ז; וכן: הקיבוץ המאוחד,  1999) |
| קלייסט היינריך פון | **מיכאל קולהאס** (בבל, 2003; וכן: **קולהאס ואחרים**, הקיבוץ המאוחד, 2002) |
| קפקא פרנץ | **הגלגול** (**סיפורים ופרקי התבוננות**, שוקן, 1967; וכן: **סיפורים ופרוזה קטנה**, שוקן, 1993) |

**דרמה**

קומדיה אחת של שקספיר או דרמה מודרנית אחת. לבחירה מתוך הרשימות להלן:

|  |  |
| --- | --- |
| שקספיר | **חלום ליל קיץ** (מוסד ביאליק, 1964; וכן: ספרית פועלים, 1988) |
|  | **כטוב בעיניכם** (דביר, 1990) |
|  | **מהומה רבה על לא דבר** (דביר, 1988) |
|  |  |
| ברכט ברטולד | **אמא קוראז'** (עם עובד, 1986 ) |
| בקט סמואל | **מחכים לגודו** (אדם,1985) |
| יונסקו יוג'ין | **הכסאות** (אור-עם, 1982) |

**שירה**

שישה שירים (שניים מכל אחת מהקבוצות):

הערה: השירים המסומנים ב- \* נכללים [בתקליטור שירים בתערוכה, בהפקת ת"ל ומט"ח, 1999.](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Shirim/ShirimBtarocha.htm)

|  |  |
| --- | --- |
| **קבוצה ראשונה** | |
| אדוניס (עלי אחמד סעיד אסבר) | ראשית הידידות (תרגום - רגולנט שמואל: **בלהט החרב המתהפכת**, עין, ‎1994) |
| גלטשטיין יעקב | בלדה \* (תרגום - הרשב בנימין: **שירה מודרנית**, עם עובד, ‎‏1992) |
| גתה ולפגאנג | לילה לנודד (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - אור אמיר והירשפלד אריאל; טשרניחובסקי שאול; אבי-שאול מרדכי, עורך: רייך אשר, עם עובד, 2001; וכן: תרגום - פלס ישעיהו **מאזניים**, יולי ‎‏1988) |
| יוז טד | ירח מלא ופרידה הקטנה (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - זנדבנק שמעון; מסג סבינה; אייג ז'אקוב אליעזרה; לעאל איריס; סגל אורה) |
| לסקר-שילר אלזה | פרידה \* (**שירים**, תרגום - עמיחי יהודה, עקד, 1969) |
| שקספיר ויליאם | סונט ‎130 \* (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - אור אמיר והירשפלד אריאל; ויזלטיר מאיר) |
| **קבוצה שנייה** | |
| ברכט ברטולד | גנרל הטנק שלך \* (תרגום - הרשב בנימין: **גלות המשוררים**, הקיבוץ המאוחד, ‎‏1978) |
| ג'ובראן חליל ג'ובראן | הילדים \* (**הנביא,** תרגום - נועה זאלוד,  מודן, ‎‏1980) |
| היינה היינריך | האורן הבודד (**מבחר תרגומים**, תרגום - פרידמן שמואל, 1986; וכן: **אהבה - אנתולוגיה משירת העולם**, תרגום - שדה פנחס:  שוקן, ‎1989; **יסורים וחיוכים** **- מבחר שירי היינה**, תרגום - טנאי שלמה, רשפים,‏1995; **דרכים להבנת השירה**, תרגום - רינג ישראל:  ספרית פועלים, ‎‏1965) |
| מנגר איציק | אהבה \* (**שיר בלדה סיפור**, תרגום - מלצר שמשון, הוצאת י"ל פרץ, ‎‏1962) |
| פו אדגר אלן | אנבל-לי \*  (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - ז'בוטניסקי) |
| פרוסט רוברט | אש וכפור (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - ליטווין רינה, אבינועם ראובן; אלעד פנחס; שביט עוזי; דור משה; שתל שמואל; וכן: **הארץ**, "תרבות וספרות", תרגום - אולמן-מרגלית עדנה, 5.9.2003) |
| שימבורסקה ויסלבה | שמחת הכתיבה (**אטלנטיס**, תרגום - וייכרט רפי: עכשיו, ‎‏1993) |
| **קבוצה שלישית** | |
| אחמטובה אנה | שיר הפגישה האחרונה (**הנשיקה מבעד למטפחת**,תרגום - הרשב בנימין; רחל; קריקסונוב פטר; בר יוסף חמוטל; דיקמן עמינדב) |
| בודלר שארל | מקבילות (**שירה מודרנית**, תרגום - הרשב בנימין, עם עובד, ‎‏1992; וכן: **פרחי הרע**, "זיקות", תרגום - מנור דורי: הקיבוץ המאוחד, ‎‏1993; וכן **החליל והקוקיה**, "היענויות", תרגום - ראובן צור: הקיבוץ המאוחד, ‎‏1993) |
| בלייק ויליאם | הנמר [טיגריס] (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - מנור דורי; אבינועם ראובן; רייכמן חנניה; שלום ש; יעוז-קסט איתמר) |
| ויטמן ולט | קברניט שלי! רב החובל (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - בן נחום יונתן; אבינועם ראובן; הלקין שמעון) |
| פטררקה פרנצ'סקו | סונט ד' מתוך מותה של הגבירה לאורה (**קולות רחוקים וקרובים**, תרגום - גולדברג לאה: ספרית פועלים, ‎1975) |
| רילקה ריינר-מריה | יום סתיו (**הנשיקה מבעד למטפחת**, תרגום - זנדבנק שמעון; גולדברג לאה; ברודצקי עדה; שביט עוזי; זינגר משה) |

**הערה לרשימת השירים**: השוואת התרגום הראשון, המצוין לצד כל אחד מהשירים, לתרגומים נוספים המופיעים לעיל עשויה להעשיר את העיסוק בשירים ולהעמיק את הבנת הזיקה שבין תרגום לפרשנות. במידה שהדבר אפשרי, רצוי להשוות את התרגום למקור. התרגום שיופיע בשאלוני בחינת הבגרות הוא הראשון מבין התרגומים.

**היחידה החמישית**

**על היחידה - הנושאים לבחירה**

לבחירה אחד מבין ששת הנושאים האלה:

* [להיות יהודי, להיות ישראלי : קולות וזהויות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/Yechida5/Bchira1.htm)
* [ספרות בעקבות השואה](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/Yechida5/bchira2.htm)
* [התבגרות בראי הספרות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/Yechida5/bchira3.htm)
* [בכול צופייה והכול צפוי בה : סוגיות ארספואטיות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/Yechida5/bchira4.htm)
* [לא הכול ריאליסטי : מן המיתולוגי אל הפנטסטי](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/Yechida5/Bchira5.htm)
* [נשיות וגבריות: ייצוגי מִגדר בספרות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/Yechida5/Bchira6.htm)

כל אחד מהנושאים מורכב משני חלקים: חובה והרחבה. חלק החובה כולל רשימת יצירות מרכזיות שאותן יש ללמד, אף כי גם כאן מוצעת מידה מסוימת של בחירה. חלק ההרחבה כולל יצירות מומלצות מז'אנרים שונים. בחלק זה יכולים המורים לבחור גם יצירות על פי טעמם האישי, אף אם אינן נזכרות ברשימות.

להוראת חלק זה יוקדשו כ-45 שעות. המורים יבחרו יצירות ספרותיות משני ז'אנרים לפחות, על פי המפתח של הקצאת שעות ממוצעת להוראת יצירה, בהתאם לז'אנר שאליו היא משתייכת:

מפתח הקצאת שעות (יש להתאים את מספר היצירות שילמדו למפתח הקצאת השעות החדש):

* שיר ‎3 שיעורים
* סיפור קצר ‎6 שיעורים
* מחזה ‎17 שיעורים
* רומן ‎20 שיעורים
* מאמר 4 שיעורים
* נובלה 15 שיעורים
* צפייה ודיון בסרט קולנוע 5 שיעורים
* ספר קריאה 4 שיעורים

נוסף ליצירות מתחום הספרות אפשר לבחור בחלק ההרחבה גם ביצירות מתחומי אמנות נוספים. לצפייה ולדיון בסרט קולנוע מומלץ להקדיש כ-5 שעות. להתבוננות ולעיון ביצירות מתחומי האמנות הפלסטית (ציור, פיסול, צילום) או להאזנה ליצירות מוזיקליות מומלץ להקדיש כ-3 שעות.

בהקדמה לכל נושא מוצגות הסוגיות המרכזיות לדיון, בליווי הפניה למדגם של יצירות שבהן עולות סוגיות אלה.

בהוראת כל נושא יש לדון **לפחות בשלוש מהסוגיות המרכזיות** הכלולות בו ולהדגים סוגיות אלה בעזרת יצירות המזמנות דיון משמעותי בנושא.

**תכנית לימודים בספרות לתלמידים עולים, עליה ייבחנו בשאלונים 904041; 45**

**בתכנית הלימודים חמישה פרקים, כדלקמן**:

[**פרק א – שירה**](#פרק) (שירה עברית בימי הביניים, שירת ביאליק, שירה עברית במאה העשרים).

[**פרק ב – סיפור קצר**](#פרק2) (סיפורי עגנון, סיפורים עבריים של יוצרים אחרים, סיפורים מתורגמים).

[**פרק ג – רומן**](#פרק3) (רומנים מתורגמים מרוסית, או משפות אחרות, רומנים עבריים).

[**פרק ד – דרמה**](#פרק4) (טרגדיה יוונית או שקספירית, דרמה מודרנית).

[**פרק ה – ספרי קריאה**](#פרק5)(מתוך רשימת הרומנים בחוברת תכנית הלימודים לחט"ע, ו/או יצירות שאושרו ע"י הפיקוח על הוראת ספרות).

**הערה**:יש לערוך את רשימת היצירות שלמדו תלמידים עולים על פי מתכונת הפרקים והקבוצות בתכנית הלימודים (ראו נספח 5).

**פרק א – שירה**

**במסגרת פרק זה ילמדו התלמידים 10 שירים על פי המפורט להלן:**

**שירת ימי הביניים**

**יש ללמד 2 שירים: שיר אחד מכל קבוצה (א-ב**).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| א | **יהודה הלוי** | לבי במזרח; יפה נוף; הבא מבול |
| ב | **משה אבן עזרא** | כתנות פסים |
|  | **שלמה אבן גבירול** | ראה שמש; לאטך דברי שירך |

(כל השירים, פרט לשיר 'ישנה את', מתוך: שירמן חיים, **השירה העברית בספרד ובפרובנס**, מוסד ביאליק, 1960. השיר 'ישנה את' בתוך: **שירת איטליה** – אנתולוגיה, ח' שירמן (עורך), ברלין, תרצ"ד).

**שירת ביאליק**

**יש ללמד 2 שירים: שיר אחד מכל קבוצה (א-ב)**

|  |  |
| --- | --- |
| א | לבדי |
| ב | הכניסיני תחת כנפך; ציפורת; עם דמדומי החמה |

(**שירים**, מהדורה מדעית, דביר, תשמ"ג-תש"ן; וכן: **ח"נ ביאליק, השירים**, בעריכת אבנר הולצמן, דביר, 2004; וכן: [פרויקט בן יהודה](http://benyehuda.org/bialik))

**שירי המחצית הראשונה של המאה העשרים**

**יש ללמד 3 שירים: שיר אחד מכל משורר**

|  |  |
| --- | --- |
| א | **לאה גולדברג**: אורן, ולא היה בינינו אלא זהר, האמנם עוד יבואו, הסתכלות בדבורה (**שירים**,כרך ג, בעריכת: ט. ריבנר , ספרית פועלים, 1973) |
| ב | **אורי צבי גרינברג**: שיר אמי והנחל, שיר נס השיר, תפילה אחרונה, אליהו הנביא (ששה מיליונים כוסות אליהו). (**כל כתבי אצ"ג**, מוסד ביאליק, ירושלים, 2001-1990). |
| ג | **רחל**: פגישה, חצי פגישה, מיכל, רק על עצמי, באחד גלגולי (**שירת רחל**, דבר, 1977; וכן: [פרוייקט בן יהודה](http://benyehuda.org/rachel) ). |

**שירי המחצית השנייה של המאה העשרים**

**יש ללמד 3 שירים:**

**חובה לבחור נושא אחד מבין הארבעה וללמד שיר אחד מכל זוג שירים בנושא שנבחר.**

***זהויות***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **יהודה עמיחי**: כל הדורות שלפני(**שירי יהודה עמיחי**, כרך 2, שוקן, 2004) | או | **ארז ביטון**: דברי רקע ראשוניים(**ציפור בין יבשות**, הקיבוץ המאוחד, 1990) |
|  |  |  |  |
| 2. | **חיים גורי**: אודיסס (**השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 1998) | או | **יונה וולך**: יונתן (**תת ההכרה נפתחת כמו מניפה**, הקבוץ המאוחד, 1992) |
|  |  |  |  |
| 3. | **נדאא חורי**: דיברות (מס' 2) (**בגוף אחר, מבחר שירים 1987 – 2010**, קשב לשירה, 2011) | או | **רוני סומק**: שיר פטריוטי (**מחתרת החלב**, זמורה ביתן, 2005) |

***מה זאת אהבה?***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **דליה רביקוביץ**: חול אפסי  (**כל השירים עד כה**, הקבוץ המאוחד, 1995) | או | **נתן זך**: כשצלצלת רעד קולך  (**כל השירים ושירים חדשים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 2008) |
|  |  |  |  |
| 2. | **זלדה**: כאשר היית פה  (**שירי זלדה**, הקבוץ המאוחד, 1985) | או | **יהודה עמיחי**: וכל הנשים אמרו  (דוד מלך ישראל חי וקיים, שיר מספר7**, שירי יהודה עמיחי**, כרך 5, שוקן, 2004) |
|  |  |  |  |
| 3. | **דוד אבידן**: בעיות אישיות  (**כל השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 2009) | או | **מאיר ויזלטיר**: ולמה היא נושכת את שפתיה  (שרטוטים תל-אביבים, 7, **דבר אופטימי עשיית שירים**, הקבוץ המאוחד, 2000) |

***לחיות בארץ ישראל***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **חיים גורי**: ירושה (**השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 1998) | או | **אמיר גלבוע**: שיר בבוקר בבוקר  (**כל השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד,  1994) |
|  |  |  |  |
| 2. | **משה דור**: גם הנוטשים  (**עוברים את הנהר**, זמורה ביתן, 1989) | או | **אריה סיון**: אני בסך הכול  (**ערבון**, **מבחר שירים 1997-1957**,  הקבוץ המאוחד, 2002) |
|  |  |  |  |
| 3. | **יהודה עמיחי**: תיירים  (**שירי יהודה עמיחי**, כרך 3, שוקן, 2004) | או | **יצחק לאור**: אהבת הארץ  (**שירים 1992-1974**, הקבוץ המאוחד,  2002 |

### *שירים בעקבות השואה*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. | **מאיר ויזלטיר**: אבא ואמא הלכו לקולנוע  (**קיצור שנות השישים, שירים 1972-1959)**, הקבוץ המאוחד, 1984 | או | **דן פגיס**: טיוטת הסכם לשילומים  (**כל השירים**, הקבוץ המאוחד, 1991) |
|  |  |  |  |
| 2. | **טוביה ריבנר**: שם אמרתי  (**ואל מקומי שואף**, ספרית פועלים, 1990) | או | **אמיר גלבוע**: יצחק  (**כל השירים**, כרך א, הקבוץ המאוחד, 1994) |
|  |  |  |  |
| 3. | **דן פגיס**: כתוב בעיפרון בקרון החתום  (**כל השירים**, הקבוץ המאוחד, 1991) | או | **אבנר טריינין**: כתונת איש המחנות  (**הר וזיתים**, אגודת שלם, 1969) |

**פרק ב – סיפור קצר**

**התלמידים ילמדו חמישה סיפורים עפ"י הפירוט הבא:**

**סיפורי עגנון**

**סיפור אחד** מבין הסיפורים הבאים:

פרנהיים, הרופא וגרושתו, האדונית והרוכל, המטפחת, פנים אחרות, מדירה לדירה.

**סיפורים עבריים נוספים**

**התלמידים ילמדו שני** סיפורים [מבין הסיפורים העבריים שברשימה בעמ' 90 - 91 בחוברת תכה"ל המעודכנת](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/2Yechidot/Sipur_kasar.htm#b). לרשימה זו ניתן להוסיף את הסיפורים "תפוחים מן המדבר" / סביון ליברכט, "פטרו" / מירה מגן, "צפירה" / אתגר קרת, "אבא" / עמוס עוז.

**סיפורים מתורגמים**

**שניים** מבין הסיפורים [המתורגמים שברשימה בעמ' 91 - 92 בחוברת תכה"ל המעודכנת](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/2Yechidot/Sipur_kasar.htm#b).  
**אין לבחור סיפורים שאינם ברשימה זו**.

**שימו לב:** החל מקיץ **תשע"ה ועד לחורף תשע"ז** (ועד בכלל), אחת השאלות תתייחס לסיפור **"אח קטן"** מאת רונית מטלון.

**פרק ג' – רומן, נובלה וספרי קריאה**  (רומן / נובלה, בין 15 – 20 שיעורים)

**התלמידים ילמדו רומן אחד, או נובלה אחת** [מבין היצירות שברשימה בעמ' 94 - 97 בחוברת תכה"ל המעודכנת](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Safrut/Kitot10_12/2Yechidot/novela.htm). לרשימת הרומנים ניתן להוסיף גם את "תרנגול כפרות" / אלי עמיר.

על פי אחת משתי האפשרויות המפורטות להלן:

* **רומן אחד, או נובלה אחת** מהרשימה (עברי או מתורגם) – להערכה חיצונית (70%).
* **רומן אחד** **מהמסומנים בכוכבית** (ניתן לצמצם את מספר ספרי הקריאה ולהעביר כ- 10 שעות משעות ההערכה הבית ספרית [30%] לצורך הוראת הרומן המסומן בכוכבית).
* **ספרי קריאה – הקריאה החופשית**  
  + במסגרת הערכה הבית ספרית (30%) התלמידים יקראו **ארבעה ספרים, לפחות אחד מהם מהספרות העברית** (וזאת, בנוסף לרומן שילמד בפרק רומן).
  + שלושה מן הספרים יבחרו על ידי המורים, יקראו בקריאה מונחית וידונו בכיתה. יתר הספרים יבחרו ע"י התלמידים, עפ"י טעמם האישי ותוך התייעצות עם מוריהם.
  + הערכת הקריאה החופשית תיעשה על ידי מורי בית הספר בהסתמך על פעילויות כגון: יומן מסע קריאה המתעד את הרשמים והמחשבות בזמן הקריאה; דיון קבוצתי בספר שנבחר לקריאה על ידי כמה תלמידים; המלצה מנומקת שתוצג בפני הכיתה בעל פה או על גבי עיתון קיר המיועד לכך, ועוד. וראו התייחסות לדרכי הערכה אלטרנטיביות במבוא לתכנה"ל בספרות.
  + להוראת ספרי הקריאה (קריאה מונחית הצגת תוצרי תלמידים ועוד) יוקדשו   
    כ- 16 ש'.

**פרק ד' – דרמה**

**יש ללמד את מאפייני הדרמה ואת יסודות הטרגדיה וכן מחזה אחד מבין האפשרויות הבאות**:

1. טרגדיה יוונית או שקספירית (מהרשימה שבתכנית הלימודים (עמ' 98).
2. מחזה מודרני (מתוך הרשימה שבעמ' 98 - 99 בחוברת תכנה"ל המעודכנת).   
   **הערה**: אין לבחור מחזה **שאינו** ברשימה זו.

1. כמוצהר בתכנית המקורית, אחת לכמה שנים יחול שינוי ברשימות אלה.   
   \* לנוחיות הקריאה נקטנו לשון זכר-יחיד. כמובן, הכתוב נוגע למורות ולמורים, לתלמידות ולתלמידים. [↑](#footnote-ref-1)
2. ראו את [פרק הספרות](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/TochnitLimudim/olamot/Hakdama.htm) בתוכנית הלימודים לבית הספר היסודי, עברית – שפה, ספרות ותרבות, משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, 2003 ירושלים , כולל רשימה של הישגים נדרשים בתחום. [↑](#footnote-ref-2)
3. Louise M. Rosenblatt (1970). Literature as Exploration, Heineman, London. [↑](#footnote-ref-3)
4. (רוברט אורי אלטר (2001), הנאות הקריאה בעידן האידאולוגי, אוניברסיטת חיפה / זמורה-ביתן, עמ' 244.) [↑](#footnote-ref-4)
5. למשל בסיפורו של ויליאם פוקנר **ורד לאמילי**, או בסיפורה של יהודית הנדל **סיפור בלי כתובת**. [↑](#footnote-ref-5)
6. סיפורים רבים בתכנית הלימודים לכיתות ז'-ט' נמסרים בגוף ראשון מפי מספר המשחזר חוויית ילדות. בסיפורים כגון אלה מתפקד המספר גם כדמות ראשית. יש עם זאת להבחין בין אלה המובאים מנקודת תצפית רטרוספקטיבית, במבט לאחור, מפי מספר מבוגר (כך למשל **בשל תפוחים** מאת יהודה בורלא, או **סרוויס צ'כי** מאת יעקב שבתאי), לבין אלה הנמסרים בגוף ראשון מנקודת מבט של ילד, ללא אותה פרספקטיבה של זמן, כמו בסיפור **לשבור את החזיר** מאת אתגר קרת, או בספרו של דוד גרוסמן **יש ילדים זיגזג**. נקודת המבט הילדית משתקפת בלשון ובתפיסת המציאות גם יחד. אפשר לעמוד עם התלמידים על ההבדל בין שני אופני סיפר אלה. נקודת התצפית המאוחרת מאפשרת למספר לנסח תובנות מאוחרות על אירועי העבר והשלכותיהם. [↑](#footnote-ref-6)
7. למשל, הסיפור **התסריט הראשון של סבק** מאת בנימין טנא מסופר מפי מספר-עד, אחד מחבורת "ילדי החצר", אך הגיבור הראשי של הסיפור הוא סבק, אשר שמו מופיע בכותרת. המספר העד אינו יכול לדעת מה סבק חשב והרגיש . (ראו התייחסות לעניין זה במדריך למורה ל**מגוון** ז'.) ואמנם בהמשך הסיפור מועבר 'שרביט הסיפר' אל סבק עצמו, המספר לחבריו את התסריט הראשון שלו. כך נוצרת תבנית של סיפור בתוך סיפור. תבנית זו משרתת היטב את משמעות הסיפור, שעניינו בין השאר הוא המחויבות ההדדית שבין היחיד לבין הקבוצה. [↑](#footnote-ref-7)
8. כך הוא המצב בסיפורו של אביגדור דגן **השען**, שבו מתפקד המספר כמי שתר אחרי סיפורים, כדי להעלותם על הכתב, וכמי שמעלה תהיות על השאלות הגדולות של החיים. (למשל: "מדוע קוטל כדור את פלוני וסוטה הצדה וחולף על פניו של אלמוני?"). [↑](#footnote-ref-8)
9. למשל בסיפורו של צ'כוב **ואנקה** נמסר הסיפור מפי מספר כל יודע דרך נקודת התצפית הילדית של הילד בן התשע הכותב מכתב לסבו שבכפר. המספר אינו מעיר דבר על תמימותו ופגיעותו הטרגית של הילד המנוצל. את זאת הוא מניח בידי הקוראים. הבחירה למסור את הסיפור דרך נקודת תצפית זאת היא אם כן חלק מתכליתו המוסרית-חברתית של הסיפור. נקודת תצפית זו אף מחוזקת באמצעות המכתב שכותב הילד, כמובן בגוף ראשון: "ואתמול החטיפו לי [...]" במכתב הילד הופך למספר. [↑](#footnote-ref-9)
10. מעברים מנקודת תצפית אחת לאחרת יכולים להתרחש על ידי מספר אחד "הנודד" בין תודעות של דמויות שונות או על ידי חלוקת הסיפר בין דמויות מספרות שונות (כמו למשל ב**מאהב** מאת א"ב יהושע, או ב**ארבעה בתים וגעגוע** מאת אשכול נבו). [↑](#footnote-ref-10)
11. למשל הרופא בסיפורו של עגנון **הרופא וגרושתו** או המספרת ברומן **מיכאל שלי** מאת עמוס עוז. [↑](#footnote-ref-11)
12. מנחם ברינקר (1989) "תימה בספרות" **האם תורת הספרות אפשרית**, עמ' 42-28. [↑](#footnote-ref-12)
13. כגון, מהי למשל העמדה המשתמעת מהסיפור **שברירים** בשאלת קיפוח החלשים וחסרי המגן בחברה? או מהי העמדה המשתקפת מתוך הסיפור ההומוריסטי של מארקס **משהו חמור מאוד הולך לקרות בכפר הזה** בנוגע לאופן שבו שמועות עושות להן כנפיים? [↑](#footnote-ref-13)
14. כדוגמה בולטת ומוכרת מאוד אפשר להביא את סיגורו של **סיפור פשוט** מאת עגנון. [↑](#footnote-ref-14)
15. רורבט אורי אלטר (2001), **הנאות הקריאה,** אוניברסיטת חיפה / זמורה-ביתן, עמ' 117. [↑](#footnote-ref-15)
16. לדוגמה, איזו סגנון מזכיר להם סיפור כמו **אגדת שלושה וארבעה** מאת ביאליק? או מה נשמע להם מיוחד בסיפור כמו **מעשה העז** מאת עגנון? מה יקרה לסיפור אם "נתרגם" אותו ללשון עכשווית? [↑](#footnote-ref-16)
17. למשל, הם יבחינו בהבדלים בין סגנונם של סופרים ישראליים משנות ה- 50 וה-60 (יזהר, עמוס עוז, א"ב יהושע) לבין סופרים הכותבים היום ב"לשון רזה" (אתגר קרת, אורלי קסטל בלום). [↑](#footnote-ref-17)
18. שיר שבאמצעותו ניתן להבין היטב את ההבדל בין דנוטציה לקונוטציה הוא למשל השיר **מה מרגישה חרסינה** מאת אברהם חלפי. הדנוטציה של המילה 'חרסינה' (חומר המורכב מקאולין ומשמש לייצור כלי שולחן) רחוקה מהקונוטציה של אותה מילה בשיר, שבו היא נקשרת בעקיפין לצירוף "כחרס הנשבר" מתפילת "ונתנה תוקף". ראו **מדריך למורה למגוון ט**', עמ' 221-220. דוגמה נוספת: הקונוטציה של המילה 'בזבזנים' בשירו של טשרניחובסקי **ראי אדמה** שונה מאוד מהדנוטציה של המילה בהקשריה היום-יומיים. [↑](#footnote-ref-18)
19. הם, למשל, יוכלו להסביר כיצד החלוקה הסימטרית לשני בתים בשירו של ביאליק **תרזה יפה** משרתת את התקבולת המשלימה לכאורה (והניגודית למעשה) בין התרזה לנערה. דוגמה אחרת: תלמידים יתנו את לבם לאפקט של טור נפרד המסיים שירים דוגמת **יצחק** מאת א' גלבע, **סינדרלה במטבח** מאת ד' רביקוביץ, או **להשאיר** מאת ש' טנאי. [↑](#footnote-ref-19)
20. למשל, מהי העמדה המשתקפת בשיר **מקרה פעוט** מאת אלתרמן, בשיר **אמו** מאת גורי, מהשיר **השכנה הרעה** מאת זלדה, מהשיר **בעלטת** מאת גלבע או מהשיר של עמיחי **משלושה או ארבעה בחדר**? (ואלה כמובן רק דוגמאות.) [↑](#footnote-ref-20)
21. למשל, כיצד אפשר להבין ולהסביר את השורה החוזרת "קווים של עשן ניטו במלוכסן" בשירה של דליה רביקוביץ **כף יד רשעה**? [↑](#footnote-ref-21)
22. דן ענבר, "הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים", **החינוך במבחן הזמן**, איתן פלדי (עורך), עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך, רמות, אוניברסיטת תל אביב (כולל ביבליוגרפיה). [↑](#footnote-ref-22)
23. ‎יש כמובן, לדון באותן שאלות בהקשר הכולל של השיר ובמסגרת זו להבהיר את המסורת השירית הבלדית שממנו הוא נובע, מסורת עתיקה שחומריה ומאפייניה נוטים אל הדרמתי, אל המוקצן ואל האפל. (והרי כותרתו של השיר היא "ניגון עתיק".) כמו כן יש מקום לעמוד בכיתה על תמונת העולם האגדית המצויה בחטיבות רחבות בשירתו של אלתרמן, שבגבולותיה החיץ בין החי למת הוא שקוף ועביר, כביכול. גם בשיר זה הדובר-המת פונה מעולם המתים אל אהובתו החיה. הסיטואציה השירית עצמה אינה מציאותית ונלווית אליה אווירת רפאים מסתורית. אך גם בירור ספרותי חיוני זה אינו פוטר את המורה מדיון ערכי, שייערך בזיקה למפגש עם השיר, בשאלת ההבדל המהותי הקיים בין אהבה, סוערת ככל שתהיה, לבין בעלות רכושנית והרסנית על חיי האישה האהובה. (ואולי בהקשר זה המושג "רצח על רקע רומנטי", השגור כל כך בשפת הרחוב, צריך לעבור פירוק וניתוץ). [↑](#footnote-ref-23)
24. דניאל פנאק, כמו רומן, שוקן ‎1992, עמ' ‎92, במקור אין הדגשות. [↑](#footnote-ref-24)
25. על תפקיד הקוראים כשותפים במימוש הטקסט ראו: ‎1978. [↑](#footnote-ref-25)
26. עמוס עוז, "למה לקרוא ספרות", מאזניים ס"ג, יולי-אוגוסט ‎1989. [↑](#footnote-ref-26)
27. רומן יעקובסון, "בלשנות ופואטיקה", הספרות ב', מס' ‎2, ינואר, ‎1970. [↑](#footnote-ref-27)
28. וראו אבנר הולצמן, ספרות ואמנות, הקיבוץ המאוחד, ‎1997. [↑](#footnote-ref-28)
29. ראו הוארד גרדנר, אינטליגנציות מרובות, ת"ל ומכון ברנקו וייס, ‎1996. [↑](#footnote-ref-29)
30. מנוחה בירנבוים, חלופות בהערכת הישגים, רמות, אוניברסיטת תל אביב, ‎1997. [↑](#footnote-ref-30)
31. מנוחה בירנבוים, חלופות בהערכת הישגים, רמות, אוניברסיטת תל אביב, ‎1997. [↑](#footnote-ref-31)
32. דיוויד פרקינס, מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה, מכון ברנקו וייס והאגף לתכניות לימודים, ‎1998 [↑](#footnote-ref-32)
33. בשל אורכן, כל אחת משלוש היצירות המסומנות בכוכבית תיחשב כחלופה לשני סיפורים. ראו \* בהמשך אפשרות ללמד גם את **סיפור פשוט** בפרק 'רומן'. [↑](#footnote-ref-33)