

הוראת שירה בעזרת שקפים — בבית הספר היסודי

מאת לאה חובכ

פתיחה

על הוראת ספרות והוראת שירה בכלל זה, נכתב רבות. מטרתו של מאמר זה למקד את העיון באחד מן האמצעים הטכנולוגיים שבהם ניתן להיעזר בהוראת שירה. הכוונה היא לשקף המוקרן לעיני התלמידים באמצעות מטול עילי, בשעת הוראת השיר בבית הספר היסודי.

השקפים כאמצעי בהוראת השירה אינם דבר חדש. אמצעי זה פותח למערכת שלימה של שקפים בסדנת סל"ם — "ספרות — למידה מומחשת", על ידי א"א ריבלין, עוד בראשית שנות השבעים. אולם הנמענים של סדנת סל"ם הם תלמידי התיכון ולומדים מבוגרים, ואילו אנו נתמקד בהוראת השירה לתלמידים צעירים בבית הספר היסודי, שדרך קליטתם שונה מזו של המבוגרים, כפי שיוסבר להלן.

נציג את שיטת סל"ם בקצרה, נביא את ההנחיות וההדרכה לתלמיד כפי שהם מוכאים בחוברת ללמידה עצמית של שיטת סל"ם, נעמוד על הקשיים שבשיטה זו ללומד הצעיר, ונציג את הפתרון: שילוב חלקי של השיטה בכיתות היסוד. חלקו השני של מאמרנו יעסוק בהדגמת השיטה המוצעת על ידינו על פי שיר ילדים ההולם את ההוראה בגיל בית הספר היסודי.

חלק I

א. עיקרי שיטת סל"ם — ספרות, למידה מומחשת

1. המטרה הסופית בהוראת הספרות, כפי שמנסח א"א ריבלין¹ היא זו: "היכולת לקרוא יצירה לירית ולהתרשם ממנה, להבינה ולהעריכה". כלומר, הקורא הבוגר יוכל להגיע בעצמו להישגים ספרותיים אלה.

בניסוח מטרה זו מצויים שלושת השלבים המרכזיים של סדנת סל"ם, שעליהם מבסס ריבלין את עיקר גישתו:

שלב א' — התרשמות, בו מתרשם התלמיד משמיעת השיר באמצעות קריאתו

1. ריבלין, הוראת שירה (תשל"א), עמ' 108.

5. ← חץ מחלק אחד לחלק אחר בשיר - לציון זיקה ישירה ביניהם.
6. ↔ חץ ניגודי בין חלקי השיר, לציון זיקה ניגודית, סתירה, או שוני ביניהם.
7. ↗ חץ כפול ומתפצל - לציון עימות בין חלקי השיר, בין בתים וכו', לגילוי הדומה והשונה.
8. = סימן זהות - לציון זהות גמורה, דמיון בין החלקים.
9. ? סימן שאלה - לציון שאלה, תמיהה, עניין פתוח להשערה, למציאת פתרון.
10. ⊖ קווקף במעגל או קו בלבד - מצביע על חיפוש פירוש נוסף למלה או לביטוי.
11. ☁ מעגל מסולסל - מצביע על חיפוש קונוטאציה או אסוציאציה.
12.] מסגרת - לציון חיבור של טורים, בתים או חלקי-שיר.

השאלות המשתמעות מסימנים אלו פירושו: מדוע הודגשה מלה זו? מדוע הובלטה מלה זו (או ביטוי זה וכו') בצבע שונה? מהי המשמעות של הבדלי הצבעים? מהי הזיקה בין החלקים המסומנים? מה פירוש המלה ומה משתמע מפירושה או מגילוי מקורה בתנ"ך, בתלמוד או בספרות וכו'.

השאלה הראשית היא: מהי תרומת התופעה המובלטת בשקף להבנת השיר?

א. התשובות

כיוון שמטרתה של סדנת סל"ם היא להביא את הלומד ללימוד עצמי מונחה, מציגה הסדנה בצד השקפים השואלים גם "דפי הצעה לתשובות". כאשר הלומד עובר על כל השקפים, וכותב את תשובותיו ותגובותיו, נוצרת בו מוטיבציה חזקה לדעת אם פתר נכון את "החידות" שחדו לו השקפים. מערכת התשובות באה לספק את הגירוי שנוצר, ולהציג את התשובה הנכונה לכל שקף ושקף. כך יכול הלומד העצמאי לבחון את ידיעותיו ותשובותיו, ואף ללמוד את מה שהוא לא הצליח להשיג בכוחותיו הוא. הלומד יכול גם לבחון את עצמו באמצעות התשובות ומפתח ניקוד הניתן לו מראש³, וכך לדעת מהי מידת ידיעתו הכוללת בניתוח שירים והערכתם.

א. עקרונות ומטרות השיטה

ריבלין מדגיש, שאין סדנת סל"ם באה להמיר את השיטה הקיימת בהוראת הספרות בשיטה אחרת, בלבדית. זו היא אחת מן הדרכים בהוראת שירה, ואין להשתמש בה יותר מעשרה עד חמישה-עשר אחוזים של כלל שיעורי השירה.

באמצעות שיטה זו מתחיל התלמיד לגלות את יכולתו העצמית, ולפתח מיומנות ללמידה עצמית. תחילה, בתמיכתו של המורה ותחת עינו הפקוחה. תמיכת המורה נעשית בעקיפין, בשקט, וכרמיזה באמצעות השקפים. זוהי "למידת-גילוי מונחית". יש בשיטה זו משמחת הגילוי ומהנאת הפיענוח, המוסיפים הנאה וחדוות-יצירה לעצם חוויית לימוד השיר.

סדנת סל"ם משתמשת באמצעים אורקוליים לשלוש מטרות: (א) לבודד את התופעה. (ב) למקד את הגירוי. (ג) על ידי כך למקד את התגובה. מן התלמיד נדרשת תשובה מילולית

3. שם, עמ' 188.

פעמיים בפסקול מעל רשמקול, קריאה ניטראלית אמנותית, ולא כמקובל, קריאה על ידי המורה המלמד. קריאה זו המתבצעת באמצעות השימוש באמצעי טכני, באה להדגיש את האובייקטיביות שבקריאה. מטרתה להרשים את התלמיד בלי תיווכו של המורה, הניצב פאסיבי מן הצד, או בשעת לימוד עצמי, אינו מצוי כלל ליד הלומד. קריאה זו היא דוגמה לקריאה נכונה של הטקסט.

שלב ב' - הבנה. התלמידים מקבלים דף עבודה לרישום תגובתם בעת הקרנת השקפים. הדף נחלק לשלושה טורים: (1) מספר השקף. (2) מהי התופעה הספרותית המודגשת בשקף ומהי משמעותה לפירוש השיר. (3) תוספות והערות. מלות השיר כולו ניתנות בשקף הראשון, והתלמידים כותבים בדף העבודה את התרשומות הכלליות, תוך האזנה לקריאת השיר ברשמקול.

הקרנת השקפים - בלמידה עצמית מונחית.

השקפים המוכנים מראש מוקרנים על ידי מטול עילי בזה אחר זה. כל שקף מייצג תופעה ספרותית אחת בלבד. הקרנת השקף נמשכת כשתי דקות בממוצע. בזמן הקרנת השקף כותבים התלמידים את תגובותיהם, מפרשים בקיצור את התופעה הספרותית, את האמצעי האמנותי המובלט בשקף באמצעים גראפיים, ואת זיקתו לתוכן השיר. העבודה היא אישית, עצמית ושקטה במשך כל השיעור. בסוף השיעור מושמע השיר שנית מעל הרשמקול.

כדי לדון בשיר מוקדש לו שיעור נוסף, בו תתקיים שיחה על כל שקף ושקף תוך הקרנה חוזרת, בעקבות פירושיהם ומימצאיהם של התלמידים. כאן המקום לשלב השלישי הוא שלב ההערכה של השיר כולו כסיכום לניתוח חלקיו.

קיימת הצעה ללימוד חלקי של השיטה, שילוב "רצף שקפים" בנושא מסוים, בתוך השיעור הפרונטאלי, כגון: זיקת חריזה למבנה, מיקצב וחריזה, המחשה של ריקמה שירית וכיוצא בזה.² במקרה זה משתמש המורה במערכות השקפים ליצירת שונות המצויות תחת ידו, והוא משלב חלק מאחת המערכות, בהתאם להקשר, בתוך לימוד שיר שבו עוסקת הכיתה, לצורך הבהרת הנושא המסוים.

א. השקף וסימניו המוסכמים

כאמור, יש לבודד תופעה אחת לכל שקף. תופעה זו מוצגת באמצעות מערכת סימנים מוסכמת שהתלמיד לומד להכירה מראש. סימנים אלה מציגים בפני הלומד כעין שאלה ללא מלים, על ידי הדגשות שונות, שהסימנים מכוונים אותו אליה.

1. צבעים שונים משמשים להבחנה בין גורמים שונים בשיר.
2. □ מלבן המקיף מלה, ביטוי, טור או בית - להדגשה יתרה.
3. ○ מעגל המקיף מלה, ביטוי או טור - להדגשה.
4. ⊖ קו או שני קווים מתחת למלה, ביטוי, טור או בית - להדגשה רגילה.

2. ריבלין, ספרות - למידה מומחשת (1974), עמ' 177-178.

מנוסחת בע"פ ובכתב, תוך שימוש במינוח ספרותי מקצועי. המורה – אינו מפרש יודע-כל ומרצה, אלא "אֶתֶת", "רמזור", בעל אצבע מסמנת, מנחה ומארגן את התגובות על מנת לקדם את העיון ביצירה.⁴

ההגבלה בזמן קצוב, בשתי דקות להקרנת כל שקף, מביאה את התלמידים לריכוז מירבי, לומר מה שידוע להם בזמן מועט ובתימצות. הסיכום והחזרה שבסוף השיעור או בשיעור השני, משלימים את מה שהחסירו התלמידים בעבודה העצמית. שיטת הוראה זו באמצעות שקפים מכוונת, כאמור, לתלמידים מבוגרים המסוגלים ללימוד עצמי.

ב. הקשיים בקבלת שיטת סל"ם בבית הספר היסודי

הצגת שיטת סל"ם כדרך הוראת שירה למבוגרים, תלמידי תיכון ולומדים בוגרים, מוציאה מכלל קהל היעד את התלמידים הצעירים בבית הספר היסודי. כמה טעמים לדבר זה:

1. למידה עצמית מונחית, שבה מתייחד הלומד עם הטקסט שלפניו, מתבונן בשקף שיש עליו סימנים גראפיים, ועליו להמיר את המראה הגראפי של השקף בשאלה ורבאלית מנוסחת, היא פעולה קשה לעתים גם ללומד המבוגר. על אחת כמה וכמה – לילד בבית הספר היסודי.

2. לפי שיטת סל"ם על התלמיד לענות ברצף על התופעות שהשקפים מצביעים עליהן בזו אחר זו. אין מקום להתערבות המורה בשלב הראשון של העבודה, גם אם התלמיד נתקל בקשיים ואינו יודע לענות על השאלה הגראפית המוצגת לפניו. דרך זו אינה הולמת את הילד הצעיר, הזקוק מיידית להיוון חזר. הילד יאבד את בטחונו העצמי, ויתקשה לעבור ולדון בשקף הבא כל עוד תטריד אותו השאלה שלא נפתרה. ילדים אחרים יבטאו את אי-שביעות רצונם מכשלונם בזלזול ובהפרעות.

3. שיטת סל"ם חותרת להבנה מעמיקה של השיר תוך שימוש במושגים ספרותיים המגדירים את הזיקה שבין תוך וצורה, מבנה ומוכך. בבית הספר היסודי אין הילדים מכירים את מכלול המושגים המורכבים הללו והגדרתם. אין מקום להעמיס עליהם שמות והגדרות מן הספרות העולמית. די להם בראיית התופעות הברורות והבולטות, כגון חריזה, צורות מצלול שונות, חזרה, דימוי, האנשה ולעיתים גם מטאפורה, "השאלה", במינוח המצוי. הילד הצעיר יבחיך בתופעה וידע להנות ממנה גם אם לא ידע לכנותה בשמה המדויק. כמו כן, אין מלמדים משקלים בבית הספר היסודי, אם כי מורה טוב היודע את המשקלים יכול להדגים את הקריאה הריחמית המתבססת על המשקל גם לילדים צעירים. על כן, אין לדרוש מהתלמיד הצעיר את הגדרת התופעות וקריאתן בשמן המדויק.

4. מטרת הלימוד העצמי בשיטת סל"ם היא להביא את הלומד להבנה ולהערכת השיר. ההערכה והשיפוט יושגו בגיל מבוגר. הילד הצעיר אינו מסוגל לשפוט באופן אובייקטיבי את היצירה תוך סיכום עצמי של המרכיבים הרבים המצויים בה. כמו כן חסרות לו ידיעות כלליות והכרת יצירות נוספות של המשורר, התומכים בשיפוט ובהערכה. הילד זקוק לעזרה צמודה של המורה במהלך הלימוד כדי להגיע לתוצאות הרצויות.

4. ריבלין, שם, עמ' 105.

5. אחד הכללים בשיטת סל"ם, כפי שראינו, היא הגבלת הזמן הניתן לצפייה בכל שקף. מבחינה פסיכולוגית, דרך זו אינה הולמת את הלומד הצעיר, הנוקף לעיתים לזמן ארוך כדי להתמודד עם בעיה. אמנם, גם בשיטת השיחה הפרונטאלית, שבה שואל המורה את הכיתה שאלות בעל-פה, מוגבל הזמן המוקצב לחשיבה, אולם כאן נשמעת מיד התשובה מפי כמה תלמידים, וגם התלמיד האיטי בא על סיפוקו. ואילו בשיטת סל"ם נעלם השקף מעיני הצופה, ובמקומו מוקרן שקף אחר, עוד לפני שהיה סיפק בידו לפתור את "החידה".

6. שיטת סל"ם דורשת כושר ריכוז רב מן הלומד. לא זו בלבד שעליו לעבוד בעצמו במשך שעה ארוכה, עד שיוקרנו כל השקפים, אלא עליו להתרכז בכל שקף ריכוז מירבי, ולעבור משקף אחד למשנהו במהירות, ולהתרכז במהירות בכביה חדשה. ילדים צעירים אינם מסוגלים להתרכז זמן ממושך ריכוז מירבי בלי תגובות קולניות, ובלי שיתוף הזולת בפתרונותיהם.

מכל האמור כאן מתברר, ששיטת סל"ם כפי שהיא מוצגת ללומד הבוגר, אינה הולמת את הלומד הצעיר.

ג. הפתרון: שילוב חלקי של השיטה בכיתות היסודי

11. יתרונות השיעור הפרונטאלי בביה"ס היסודי שיטת הוראת הספרות בכלל והשירה בפרט בבית הספר היסודי בדרך של שיעור פרונטאלי, יש בה הרבה מן החיוב. המורה הטוב יוצר אווירה התואמת את היצירה הנלמדת, ובשיחה מכינה נאותה מכין את הלבבות לקליטת היצירה החדשה. הכנה זו דרושה בעיקר בגיל הצעיר, שכן התלמידים נתונים לענייניהם השונים ויש צורך לעורר מוטיבציה ללימוד החדש, לסלק קשיים המצויים בשיר או להרחיב את הרקע כטרם תישמע היצירה בכיתה. דברים אלה ניתנים להיעשות בשעה שהמורה עומד לפני תלמידיו ויוצר איתם קשר הדדי חי, דהיינו, בשיעור הפרונטאלי.

במהלך הדיון בשיר, דיון המתקיים בדרך כלל באמצעות דר-שיח בין המורה והתלמידים, או על ידי רב-שיח בין התלמידים לבין עצמם בהנחיית המורה, יכולה להיווצר חוויה לימודית כללית, שכל התלמידים שותפים לה, בין אם הם משתתפים פעילים בשיחה, ובין אם הם מאזינים פאסיביים. השאלות המופנות אליהם פועלות על האינטלקט והאמוציות כאחד. התלמיד הזרוי מגיב בהצבעה ובהשתתפות בשיחה באופן פעיל, ואילו התלמיד האיטי ייראה אמנם פאסיבי ולא יקח חלק פעיל בשיחה, אולם בשיעור טוב יהיה אף הוא מעורב רגשית וקשוב למשא-ומתן המתנהל בסמוך לו. תלמידים מסוג זה יכולים לתת ביטוי למחשבותיהם ורגשותיהם בכתב, אם המדובר בשיעור עצמו או בשיעורי הבית הבאים בעקבותיו.

12. קשיים בשיעור הפרונטאלי

אחד הדברים המעוררים חשש הוא שהשיעור הפרונטאלי ייהפך לדו-שיח חד-גוני בין המורה ותלמידיו. השאלות המילוליות הנשאלות על ידי המורה, לא תמיד נקלטות על ידי

כל התלמידים, והמורה עשוי למצוא את עצמו משוחח עם קומץ תלמידים פעילים בלבד, ואילו השאר הוסחה דעתם מן הנלמד בכיתה.

קושי נוסף הוא גיוון השאלות, והצורך לעורר את התלמידים ולהפעיל את חשיבתם. ככל שהתלמידים צעירים יותר, הם זקוקים לגיוני פעילויות בזמן השיעור, כדי לרכז את קשבם וליצור גירויים חדשים ועניין חדש בחומר הנלמד. דבר זה בולט יותר בשירה מאשר בסיפור. מטבע הדברים, קיימת בסיפור עלילה היוצרת מתח ומעוררת עניין, הן בעצם ההתרחשויות והן במעשיהם של הגיבורים. ואילו בשיר הקצר, במיוחד בשיר הלירי, אין כמעט עלילה, והמורה מתקשה לרכז את תלמידיו בקשב מלא במשך שיעור שלם.

3. שילוב השקפים בשיעור הפרונטאלי

הדרך המוצעת כאן להוראת השירה היא שילוב שתי השיטות באופן הרמוני ואינטגרלי – דהיינו: בשיעור הפרונטאלי, שבו המורה הוא העומד מול הכיתה ומפעיל את תלמידיו בהוראת השיר, ישלב המורה מידי פעם שקף שישאל במקומו. על המורה להכין מראש מספר שקפים שישלבו בהוראת השיר. כל שקף יבודד תופעה אחת בלבד מתוך השיר באמצעות סימנים גראפיים או צבעים, כך שלמתבונן בו תיווצר שאלה ברורה. השקף שואל! לתלמידים יוסברו מראש הסימנים שבהם ישתמש המורה בשקפים, והם יוכלו להבחין בתופעה המומחשת לנגד עיניהם.

מטרת שילוב השקפים במהלך השיעור היא לא רק לגוון את השיעור ואת השאלות ששואל המורה, אלא גם להדגיש ולהמחיש את התופעות האמנותיות המצויות בשיר, כך שגם תלמיד חלש יוכל לקלוט אותן. השקף הטוב מציב מעין חידה בפני הלומד, ופיענוחה של החידה הנשאלת בלא התערבות המורה, גורמת לתלמידים סיפוק רב, ויש בה משמחת הגילוי.

כאמור, התלמידים הצעירים לא יוכלו להתמודד עם לימוד עצמי של השיר כולו בדרך שמתווה סדנת סל"ם; הם זקוקים להנחייה צמודה של המורה. הם זקוקים לתגובה מיידית על כל שאלה. יחד עם זאת הם זקוקים לשיחה חפשית בעל-פה כדי לבטא במקום ומייד את רחשי ליבם, ואין בהם הכוח לחכות לפתרון השאלות הניצבות בפניהם עד תום השיעור.

השירה הטובה היא רב משמעית ודחוסה, הן בלשון ציורית והן בתוכן וצורה השלובים זה בזה ותורמים להעמקת השיר. אמצעי ההבעה האמנותיים הממלאים את השורות הקצרות של השיר, אינם ניתנים לזיהוי ותפישת על ידי הלומד הצעיר. הילד מסוגל להבחין בתופעה בודדת המובלטת וממוקדת לנגד עיניו, יותר מאשר במכלול התופעות. השקף המתמקד בתופעה אחת ומבליט אותה באופן מוחשי, הוא האמצעי היעיל העשוי לתרום להבנת השיר בתוך רצף ההוראה הפרונטאלית.

עם זאת, אין המורה חייב להשתמש תמיד באמצעי זה. פעמים ניתן להשיג אפקט דומה באמצעות גירויים צבעוניים או פלקטים מתאימים הממלאים את מקום השקפים. שיעור שבו מוקרנים שקפים יהיה בעיני התלמידים שיעור חגיגי ומעורר, שיגביר את החוויה וירשים אותם במיוחד.

אבקש לדייק במונח "שילוב חלקי". גם כשיטתו של א"א ריבלין קיימת הצעה ל"לימוד

חלקי" של השיטה (ראה לעיל, עמ' 94). אולם כוונתו של ריבלין היא לשילוב כמה שקפים מיצירה אחרת, שקפים העוסקים בנושא מסוים, בתוך שיעור פרונטאלי העוסק ביצירה אחרת. דרך זו הולמת את הלומד הבוגר, המסוגל להסיק את הכלל מתוך כמה פרטים שאינם נוגעים ביצירה הנלמדת.

אנו נמקד את הלימוד ואת השקפים שנציג סביב יצירה אחת. השילוב בין השקפים וההוראה הפרונטאלית, כפי שהוסבר לעיל, הוא אינטגרלי, בהיות השיעור מנוהל על ידי המורה, ורק חלק משיטת סל"ם ישתלב בהוראה, לפי יכולת קליטתם של הלומדים הצעירים.

ד. הכנת השיעור על ידי המורה

מטבע הדברים, שימוש באמצעים טכנולוגיים, דורש מהמורה מיומנות והכנה מכוונת. המורה עצמו צריך ליצור את השקפים, לדאוג למטול העילי, ולהושיב את התלמידים באופן שלא יסתירו זה לזה את השקף. רצוי לדאוג למסך ולתנאי תאורה הולמים.

המורה ינתח לעצמו את השיר כ"רמת המורה", ניתוח ספרותי מלא, תוך ציון אמצעי ההבעה האמנותיים המצויים בשיר. הבהרת המטרות של יחידת הוראה זו תעזור למורה למקד את הראוי להדגשה בשיעור.

שיקול הדעת הדידאקטי צריך להיות זהיר מאד. מלבד תכנון שיחה מכינה מתאימה ומהלך הדיון בשיר, צריך המורה לשקול ולהחליט, אילו אמצעי ההבעה האמנותיים המצויים בשיר (כגון: דימויים, חריזה, האנשה, חזרה, השאלה, מצלול וכו'), ראוי להבליט ולהמחיש באמצעות שקפים. מובן, שלא כל האמצעים המצויים בשיר יידחסו בהוראה השיר. מוטב להתמקד בכל פעם במספר מצומצם, כדי שהתלמידים יוכלו לקלוט את החומר מבלי להתבלבל.

שיקול דעת נוסף חייב להיות בבחירת מספר השקפים, ובהוראת יתר חלקי השיר בדרך קונבנציונאלית. כן יש לתת את הדעת על מקום שילובו של השקף במהלך השיעור, כך שהוא יהווה חלק אינטגרלי של השיעור.

המורה צריך להכין את התלמידים קודם לשיעור וללמדם את הסימנים המוסכמים שבהם הוא משתמש בשקפים (ראה לעיל, בשיטת סל"ם). הכנה טובה יותר תשיג את התוצאות הרצויות, והשקף ישאל ויבליט את התופעה מבלי שהמורה יתערב.

II הוראת שירה בעזרת שקפים – הדגמה

בחלק זה של מאמרנו נביא הצעה להוראת שיר בשיעור פרונטאלי, שבו משתלבים מספר שקפים במהלך השיעור. כל שקף יציג תופעה אחת או עניין אחד מתוך השיר, בצבעים שונים ובסימנים גראפיים מוסכמים. על יד השקף אציין את השאלה שהשקף מציג ואת זיקתה לניתוח השיר ומשמעותו. שאלה זו לא תישאל לילדים, שכן, תפקידו של השקף לשאול בעצם מהותו. פעמיים יוצר שקף נבנה, זה על גבי זה, כדי לציין זיקה הרדית. מהלך השיעור והשקפים מעוגנים בניתוח השיר.

אָבד לי הכדור
הגדול האדם.
בו שחקתי
כל היום,

ובלילה —
תלמתי: תהום
ואני זרק כדור לשמים
ושלח אתריו הידים
לתפש. אני עף
ופתאם —
נפל הכדור אל התהום
ואני אתריו.

בבקר חפשתי לשוא
במטה, בארון, בשלחן
ותחת כל שית בגן —
לא היה הכדור.



ואז —
עצמתי העינים
ושחקתי, כך, בימים:
אחת, שמים, שלש;
יד, תזה וראש
כפלים — — —
תשכתי, באמת הכדור בימים.

צחקת אחותי הגדולה:
"אחי הקטן, איך שחקת היום?"
ואבד לי שנית הכדור האדם.

א. ניתוח השיר

1א. התוכן

השיר "אבד לי הכדור" הוא שיר לירי-יודי, בו מספר הדובר על חוויה עזה שעברה עליו עקב מקרה שקרה לו. בשיר מביע הדובר את רגשותיו ותחושותיו שנגרמו על ידי החוויה. השיר קצר ומרוכז ומכיל בתמציתיות מבעים מפורשים ושאינם מפורשים אלא נרמזים.

אובדן הכדור האהוב, הגדול והאדום, משפיע על הדובר, וגורם לו לחלום עליו בלילה (בית ב'). החלום הוא תגובה ישירה למה שאירע בסמוך לו, אך יש בו הבעת רגשות מסויית במקצת. בחלום מתגשמת משאלתו והוא משחק בכדור. עם זאת, חזרת בחלום חוויית אובדן הכדור — "נופל הכדור אל התהום", אולם הדובר אינו נפרד ממנו, אלא אף הוא עף אחריו אל התהום. מובע כאן יחס אמביואלנטי; מצד אחד הרצון להישאר עם הכדור ואפילו בתהום, אך מאידך גיסא — פחד הנפילה לתהום הנרמז על ידי חזרה כפולה על מקום זה: "חלמתי תהום", "נופל... אל התהום". בית זה הוא כמובן דמיוני.

השפעת אובדן הכדור מתמשכת למחרת בבוקר, במציאות ובדמיון. במציאות (בית ג') הוא מחפש את הכדור בכל מקום, בבית ובחוץ. הרבה כאב מובע במלים הפשוטות: "לא היה הכדור". משאינו מוצאו — הוא פונה לדמיון (בית ד'), ושם נמצא הכדור על ידי עצימת עיניים. הדובר משחק בכדור דמיוני תוך אשליה: "חשבת, באמת הכדור בידי". כאן מפורט המשחק והוא חיקוי למשחק ילדים ידוע בכדור, המלווה במילות-זמר ידועות ("אחת, שמים, שלוש").

הבית האחרון סוגר את המעגל: הכדור האדום אבד בשנית. אולם כאן מופנית אצבע מאשימה כלפי האחות "הגדולה", שנפצה את האשליה. בדבריה אל אחיה "הקטן" נשמע כעין לעג: "אחי הקטן, איך שחקת היום?". בדבריה אלה היא מוציאה אותו מעולמו הדמיוני ומן משחק ה"כאילו", ומחזירה אותו למציאות הכואבת. הדברים מנוסחים בתמציתיות אך בהדרגת התוצאה הישירה והמיידית: "ואבד לי שנית הכדור האדום". הכאב הרב מאופק. נקבעת רק העובדה היבשה כביכול, שהדובר חווה בשנית את אובדן הכדור, והכאב גדול שבעתים.

2א. מבנה השיר

בשיר חמישה בתים לא אחידים, בהם מספר הטורים ואורכם אינו שווה. הבית הראשון קצר ביותר וכולל את עיקר המאורע. הטור הראשון בשיר בנוי כמשפט דינאמי, בו קודם הנשוא לנושא: "אבד לי הכדור". בפועל "אבד" מובע האסון המרכזי, ועל כן פותח בו הדובר בהדרגה תוך יצירת מתח בקורא: מה אבד? גם הטור האחרון בשיר פותח כפועל זה, בתוספת ו' החיבור, "ואבד", ויוצר מתח תוך הדגשת התואר "שנית", כלומר: אובדן כפול. כך נוצרת מסגרת בשיר.

אובדן הכדור חוזר בכל בית, פרט לרביעי. בבית הרביעי כאילו נמצא הכדור, בדמיונו ובמשחקו של הילד. ציון האובדן בבית ב' וג' הוא עקיף, בעוד בביתים א' וה' הוא ישיר ומפורש, כאמור.

6. על הואגו הלירי-יודי ראה: חובב, לאה, יסודות בשירת הילדים, כרטא, תשמ"ז, עמ' 61-65.

אבד לי הכדור, פרחי בר, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תשל"ד, עמ' 47.

השיר בנוי לסירוגין בין מציאות לדמיון ובהתאם לכך מתקצרים הבתים ומתרחבים: בבתים א', ג' וה' מתרחשים האירועים במציאות הכואבת, והדובר המאופק קובע עובדה בקיצור נמרץ, הכדור אבד ולא נמצא. ואילו בבתים ב' וד' – בדמיון, משחק הדובר בכדור, אם כחלום ואם במשחק דמיוני. בתים אלה רחבים ובהם מאריך הדובר לתאר את הנאתו ממשחק הכדור. בסוף החלום אובר הכדור – כהד למציאות הסמוכה לחלום. בבית א' מציין הדובר, "בו שחקתי", להדגשת ההנאה שגרם לו הכדור, ובהתאם לכך נרמז גודל צערו עם אוברנו. רמיזה זו משתמעת ואינה מפורשת.

בסוף השיר בולט הניגוד בין המשחק ב"כאילו" ובין אוברנו השני של הכדור.

3. המצלול

בשיר קיימת חריזה חלקית, ונותרים טורים שאינם מחורזים. אולם קיימים בשיר שני חרוזים שולטים ובכולם חוזר הצליל הסיומי m. הַחֲרוֹז הַאֶחָד om – אדום/היום; פתאם/תהום; היום/אדום. החרוז האחר áym – לשמים/הימים; העינים/בידים; כפלים/בידים. סיומת זו ממחישה את צלילו של הכדור המקפץ בידי המשחק: ym,ym, om,om.

עיון בשיר מגלה לנו שחרוזים אלה שולטים בארבעה מבתי השיר: א', ב', ד' וה', שבהם נזכר המשחק בכדור, ואילו בבית האמצעי, בית ג', אין להם זכר. שם מחפש הדובר את הכדור ואין בו כל זכר למשחק, על כן נעדרים גם צלילי המשחק. בבית ג' חוזר התואר "לְשֹׁאָה" עם סיום הבית השני: "אחרי" ומדגיש את הזיקה המשמעותית, כלומר: לשוא אני אחירו. זוהי ההתפקחות מן האשליה שבחלום.

ניתן להבחין בהבדל שבין שני הַחֲרוֹזִים הדומים: אדום, תהום וכו' – הוא חרוז "גברי", המסתיים בהדגשה מלרעית. חרוז זה הוא "קשה", והוא בא בשיר בכל מקום שמדובר בו על אובר הכדור. ואילו החרוז áym – שמים, ידים הוא בחרוז "נשיי", בעל סיומת מלעילית. חרוז "רך" זה מציין את המשחק המהנה בכדור. הוא מצוי בחלק מן החרוזים שבבית ב', שבו מתואר המשחק בחלום, והוא שולט בכל המשחק הדמיוני שבבית ד'. שם נעדר החרוז האחר לגמרי. בכל אחד מאיברי החרוז הזה מצויה המילה "ידים", כלומר: "הכדור בידי", ואני נהנה לשחק בו.

הבחנה זו במצלול בהקשר למשמעותו בשיר, מחזירה אותנו למבנה השיר. המסגרת לשיר מצויה אם כן לא רק בטור הראשון והאחרון, אלא בחריזה של הבית הראשון והאחרון, שבשניהם חוזר החרוז הקשה "אדום/היום".

3. מטרות

1. להביא את הילדים להזדהות עם מקרה מוכר להם מחייהם היומיומיים.
2. להפגיש אותם עם שיר לירי-יודי, בו מספר הילד על חוויה עזה.
3. להכיר את מבנה השיר ומשמעותו.
4. להבחין בין מציאות ודמיון בשיר ומשמעות החלום.
5. להביא את הילדים לכיטוי חוויותיהם ביחסיהם עם מבוגרים מהם.
6. להבחין במצלול ובחריזה המשמעותית בשיר, ולהכיר שהחרוז אינו קישוט חיצוני גרידא.

ג. שיקול דעת דידיאקטי

שיר זה ניתן ללמד בכיתה ג' טובה או ד'. נושא השיר מוכר לילדים, ואובדן צעצועים יקרים להם מצוי לרוב. גם משחק "כאילו" מוכר בגיל הצעיר, ועימו העימות עם האחות הגדולה. הילדים כבר מודעים לחלומותיהם, במידה שהם זכורים להם, ויכולו להתייחס לחלום המורכב שבשיר. על הסוג הספרותי, שיר לירי-יודי, אין לדבר בכיתה נמוכה, אולם יש צורך להמחיש את הרגש המובלע בשיר.

על מבנה השיר יש להעמידם, הם לא יבחינו בו בעצמם. לשם כך נביא שקפים שידגישו את התופעות הבולטות. הוא הדין בחריזה המשמעותית. לא נקרין יותר מ-6 שקפים, כולל השיר כולו, כדי לא לגבב ולספך את העיון בשיר.

הכתיבה על הלוח תהיה מצומצמת כי השקפים ימלאו את מקומה. עיקרה יתרכז בסיכום השקפים. השיעור ימשך כ-50 עד 60 דקות.

זמן משוער	מהלך השיעור	הערות ושיקול דעת
	פתיחה:	
כ-5 דק'	מ: למי מכם אבד חפץ כלשהו? מ: מי רוצה לתאר את הדבר האבוד? מ: מה חשבתם עם אובר הכלי או המשחק? מ: מי רוצה לתאר מה עשה לאחר שהחפץ אבד? מ: האם הצער נמשך זמן רב? האם הוספתם לחשוב על הדבר האבוד? מתי?	מטרת השיחה המכינה לרובב את הילדים ולהמחיש להם סיטואציה מקבילה לזו שבשיר. פיתוח רגשות.
1-2 דק'	מעבר ליצירה: מ: היום נלמד שיר מאת המשורר זאב. אהרון זאב כתב את הספר "פרחי בר", ומתוכו נלמד היום את השיר "אבד לי הכדור". קריאה (על ידי המורה): תגובות התלמידים:	הצגת הספר בפני התלמידים. חלוקת דפי השיר לתלמידים. כתיבת הכותרת על הלוח ליד שם המשורר.
כ-40 דק' דיון עם שקפים	ת: לילד שבשיר אבד כדור. זה כתוב גם בשם השיר. ת: כדור גדול ואדום. ת: הילד מספר שהמשיך לחפש את הכדור למחרת בבוקר. ת: הוא גם חלם עליו בלילה.	התגובות יאמרו ללא שאלה מכוונת, שכן שיחת ההכנה כבר עוררה לכך.
	מ: נתכונן בשיר ונבדוק, האם כתוב שהילד הדובר בשיר מצטער על אובר הכדור? ת: לא כתוב במפורש. מ: האם לדעתכם מצטער הילד? אם כן, איך אנו חשים בזה?	הכוונת התלמידים אל המובלע בין השיטין.

ת: הוא מתאר כדור יפה, גדול ואדום, ומספר ששיחק בו כל היום. אם אבד לו משחק כל כך אהוב, הוא בודאי מצטער.
ת: הוא חלם עליו בלילה, סימן שהתגעגע עליו.
ת: הוא חיפש אותו בכורך בכל מיני מקומות.

מ: נקרא את כל השיר המצוי בידיכם על גבי שקף מס' 1, ונתבונן עתה בשקף השני המוקרן על גבי השיר כולו. זכרו את הסימנים שדיברנו עליהם, קווים להדגשה וצבעים שונים.

ת: הקווים הצהובים מראים שאבד לו הכדור. ת: השורה הראשונה בשיר דומה לאחרונה. זה מודגש יותר, בקלבן סביב המלים.

ת: גם בבית השני יש קו צהוב – אבל זה כתוב אחרת, הכדור נופל אל התהום, זאת אומרת, שהוא הולך לאיבוד.

ת: בבית השלישי הילד מחפש את הכדור לשוא, לא היה הכדור בשום מקום, הלך לאיבוד. כאן יש שני קווים צהובים.

מ: נכון מאד. בבית השני והשלישי איננו מוצאים את הפועל "אבד", המודגש בבית הראשון והאחרון, אך התוכן מראה זאת במלים אחרות. לא באופן ישיר. ומה בבית הרביעי? קראו אותו שוב.

ת: כאן הילד משחק בכדור "כאילו", עוצם עיניים וחושב שהכדור בידיים.

ת: לכן לא סימנת שוב קו צהוב? הכדור כאילו לא אבד. מ: יפה מאד. הילד כאילו מצא את הכדור. מדוע, אם כן, מופיע מלבן צהוב בבית האחרון?

ת: זה בגלל אחותו הגדולה. היא לעגה לו. לכן הוא אומר "אבד לי שנית הכדור האדום". כאילו מצא אותו ואיבד אותו שוב.

מ: נכון. כבר אמרתם קודם ששורה ראשונה דומה לאחרונה. לצורה כזו בשיר קוראים "מסגרת". היצירה כאילו סגורה בתוך מלים דומות, בהתחלה ובסוף.

מ: נראה שקף מס' 3.
ת: הפעם הצבע הוא כחול.

הקרנת שקף מס' 1 – השיר, ועליו שקף מס' 2 (ראה בסוף מערכת שקפים).

המורה אינה שואלת אלא מחכה לתגובות התלמידים על השקף.

יש כאן גילוי הדרגתי של התופעה ואחר כך של משמעותה.

המורה מכוונת את תשומת הלב לבית שבו אין כל סימן.

כאן הארה והבנה של השוני שבבית ד'.

כתיבה על הלוח: מסגרת – התחלה וסיום דומים ביצירה.

הקרנת שקף מס' 3.
המורה שותף ומחכה לתגובות התלמידים.

ת: הפעם אין שום סימן בבית השלישי.
ת: את המלה "שחקתי" ו"שחקת" הדגשת מאד, על ידי מרובע מסביב למלה.
ת: אני יודע! הקו הכחול מדגיש את הקטעים בשיר שבהם הילד משחק! בבית השלישי הוא מחפש את הכדור ואינו משחק!

מ: נכון מאד. מי יקרא את תיאור המשחק בבית שני?
מ: מי רוצה לקרוא את המשחק בבית ד'?

ת: זה לא אותו המשחק. בבית שני הוא חולם שהוא זורק כדור לשמים ורוצה לתפוש אותו, סתם. ובבית הרביעי הוא שר את משחק הכדור שאנחנו מכירים ומשחק בכדור בעינים עצומות.

ת: שלוש פעמים חזרת המלה שיחקתי ושיחקתי. זה סימן שהילד מאד אהב לשחק בכדור האדום.

מ: נכון. לכן היא מודגשת מאד. אך האם הפועל "שחקתי" בבית ראשון זהה לזה שבבית רביעי?

ת: לא. בבית הראשון הילד מספר לנו שאתמול שיחק בכדור ממשי ובבית הרביעי הוא מספר איך שיחק "כאילו" בכדור.

מ: צדקת. נראה שקף נוסף ונבין מה קורה בשיר שלנו. שקף מס' 4.

ת: הבתים הראשון והאחרון מסומנים בצבע חום.
ת: הבית השני והרביעי בצבע ירוק, גם המלים "חלמתי" "עצמתי העינים" מודגשות סביב בירוק.

ת: חלום הוא לא באמת. אולי הירוק מסמן מה שלא היה באמת?

ת: נכון, נכון! גם בבית הרביעי זה לא באמת. הוא משחק בכדור "כאילו", אולי זה רק בדמיון, כי הוא עוצם עיניים.

ת: אני חושב שהצבע החום מסמן את מה שקרה באמת: בבית הראשון הוא מספר שהכדור אבד. בבית השלישי הוא חיפש אותו, ובבית האחרון אחותו הגדולה צחקה לו, והכדור שוב אבד.

מ: מצאתם יפה מאד איך השיר בנוי. יש בשיר מציאות ודמיון לסירוגין, כפי שאמרתם. זהו מבנה השיר. מי יוכל להסביר מדוע?

ת: במציאות קרה לילד מקרה עצוב. לכן הוא חולם בלילה שהוא שוב משחק עם הכדור. החלום דמיוני.

קריאת הטורים המודגשים ע"י תלמידים.

שאלת השוואה והבחנה.

הקרנת שקף מס' 4 על גבי השקף הקודם.

שקף זה קשה בתחילה, והתלמידים מתארים את מה שהם רואים עד שהם מפענחים.

ההדגשה החזקה של המלים "חלמתי" ו"עצמתי העינים", כיוונה את הילדים לפתרון.

מבנה השיר – על הלוח: מציאות ודמיון לסירוגין. להוסיף את ההכללה – מבנה השיר.

זמן משוער	מהלך השיעור	הערות ושיקול דעת
	הגדולה כאמת לא התנהגה בסדר, וגרמה לאחיה צער נוסף.	
4-3 דק'	מ: אמרתם דברים יפים ונכונים. לפני שנעבור לראות דבר נוסף בשיר, נקרא את השיר לפי השקף של מציאות ודמיון, לסירוגין. נבחר חמישה ילדים, שלושה יקראו את הכתים שבמציאות ושניים את הכתים שבדמיון. מ: האם שמתם לב מתי ארוכים הכתים ומתי הם קצרים? ת: במציאות — הכתים קצרים, אבל בדמיון, כשעה שהילד חושב שהוא משחק, הם ארוכים.	להשאיר שקפים 4-5. קריאה "בתפקידים": שלושה ילדים הם מציאות, ושני ילדים הם דמיון. כל ילד קורא בית לפי סדר. קריאה זו באה כדי לחזק את ההבחנה וכדי לחזור על השלם, תוך גיוון הפעילות.
	מ: נראה עכשיו את השקף השישי, האחרון. ת: יש כאן שני צבעים דומים, אדום וכחום. מדוע? ת: אני חושב שמסומנים החרוזים בשיר. אבל יש עור חרוזים שלא סימנת: בשלחן/בגן; שלוש/וראש. מדוע? ת: הסימנים הם בארבעה בתים, ואין שום סימן בבית השלישי.	הקרנת שקף מס' 6. השקף קשה. התגובות מרובות על השאלות שהשקף שואל את התלמידים. ההבחנה היא חלקית.
	מ: אתם מציינים דברים נכונים. התבוננו היטב וחשבו, מדוע כך מסומנים הצבעים. בדקו את הדומה שבכל הצבעים. ת: בצבע האדום מסתיים החרוז ב"ם סופית. ת: גם בצבע הכתום מסתיימות המלים ב"ם סופית. מ: האם בשניהם זה אותו חרוז? ת: לא! בצבע האדום התנועה שונה. זה ם, אדם, היום, תהום. ת: בצבע הכתום החרוז הוא: אים, שמים, ידים, עיניים.	רמיה
	מ: מי רוצה לקרוא את כל מלות החרוז שבצבע האדום? בבקשה להדגיש את סופי המלים (קריאה על ידי תלמיד). מ: עכשיו יקרא תלמיד אחר את המלים החורזות שבצבע הכתום. ת: אנחנו שומעים כאילו הכדור קופץ, ם, ם, אים, אים! מ: יפה מאד! בוודאי זו היתה כוונתו של המשורר ואב, להמחיש לנו בצלילים החוזרים את המשחק בכדור.	הקרת שקף מס' 5. המורה מסבירה שוב את הסימן המוסכם.

זמן משוער	מהלך השיעור	הערות ושיקול דעת
	מ: מצוין! האם גם לכם יש חלומות כאלה? מ: מי רוצה להסביר את החלום שבשיר? ת: החלום מחולק לשניים. בתחילה הוא משחק חורק את הכדור לשמים, אבל כשהוא רוצה לתפוש הוא מרגיש שהוא עף ונופל. ת: המלה תהום חזרת פעמיים. אולי הוא חולם שוב שהוא מאבד את הכדור הנופל לתהום, והוא נופל לשם גם כן. זה פחד! מ: נכון מאד. בחלום אנו מוצאים שני דברים, גם את החוויה של אובדן הכדור, מה שקרה לו אתמול, כאילו התהום בלעה אותו, והילד רודף=נופל אחריו. אבל לפני כן חלם הילד את משאלת ליבו, שהוא כאילו מצא את הכדור ושיחק בו. הרי זה רצונו. חלום פירושו גם משאלה. ת: גם בבית הרביעי הוא כאילו ישן, עוצם עינים ומשחק בדמיון. מ: נכון, זה כאילו "חלום בהקיץ". על ידי עצימת העינים הוא כאילו אינו רואה את המציאות, והוא מרמין לעצמו את הרצוי לו. ת: השורה האחרונה בבית הרביעי מראה שהדמיון אצלו כאילו זה "באמת".	ניתן לפתח שיחה על חלומות, אך יש להזהר מלהיסחף ולהיגרר ולסטות מן השיר.
	מ: נראה שקף קטן המשלים את מה שדברנו עכשיו: שקף מס' 5. ת: אני רואה הדגשה חזקה בירוק וגם כחום. ת: השורה האחרונה בבית הרביעי מול השורה האחרונה בשיר. מ: מה פירוש מול? האם החץ המנוגד המוביל לשני הכיוונים ברור לכם מה פירושו? ת: זה מראה על ניגוד! זה לעומת זה. ת: יש כאן ניגוד בין מציאות ודמיון. ת: בסוף המשחק הדמיוני חשב הילד שמצא את הכדור והוא בידים שלו. זה השיא של הדמיון!	סיכום המורה נחקר כאן, כי החלום מורכב, ולא כולם כינו אותו. על הלוח: חלום = משאלה.
	ת: והשיא של המציאות שגם הכדור שבדמיון אבד לו בגלל אחותו. לכן זה מנוגד. מצא אותו — בדמיון ← אבד לו — במציאות. ת: זה כאילו אובדן כפול. לכן כתוב "שנית". אחותו	על הלוח. הבלטת הכפילות.

זמן משוער	מהלך השיעור	הערות ושיקול דעת
	<p>ת: בתחילה ובסוף מטופר שאבד הכדור.</p> <p>ת: זה אמרנו כבר! אני רואה שגם החרוזים "האדם" ו"היום" חוזרים בבית הראשון והאחרון, והרי הם קשורים לאובדן הכדור, וזה מתוק את המסגרת!</p> <p>מ: מצוין! כך באמת סגרנו את השיר והבנו את מבנהו ותוכנו. נחלק עכשיו תפקידים, וננסה להמחזי את השיר. ילד אחד יקרא וילד אחר ימחז. כמה דמויות יש בשיר?</p> <p>ת: הילד ואחותו, שתיים.</p>	<p>הערות ושיקול דעת</p>
	<p>5-7 דק'</p> <p>לפי הזמן שנשאר</p> <p>מ: כמה תמונות יש בשיר? לכל תמונה נקרא ילד אחר שימחז.</p> <p>ת: כיום, כלילה, בבוקר כשהוא מחפש, ואחר-כך כשהוא משחק בדמיון.</p> <p>ת: ועוד תמונה, כשאחותו מרבת אליו. חמש תמונות, כמו מספר הבתים.</p> <p>מ: נכון מאד. אתה תהיה הקריין, ואתם תמחזו את דבריו. קרא לאט ואנו נראה זאת כמו פנטומימה.</p> <p>הערה: במקום המחזה (או בנוסף לה) יכול המורה לתת עבודה בכתב, אם בכיתה ואם כשיעורי בית.</p> <p>א. כתוב על מקרה דומה שקרה לך: "אבד לי ה..." (ספר, עפרון, מחשב וכ').</p> <p>ב. "אחי הגדול (אחותי הגדולה) הרגיו אותי..."</p> <p>ג. "חלמתי חלום מפחיד!"</p>	<p>הערות ושיקול דעת</p>
	<p>השקפים והסכרם</p> <p>שקף מס' 1: השיר "אבד לי הכדור".</p> <p>שקף מס' 2: (צהוב) אובדן הכדור. הדגשה חזקה בבית ראשון ואחרון הרומזת למבנה השיר.</p> <p>שקף מס' 3: (כתול) המשחק בכדור. הדגשה חזקה סביב הפועל "שחקתי", "שחקת" להדגשת מיקום המשחק בשיר ואופיו.</p> <p>שקף מס' 4: מציאות, בתים א, ג, ה (חום) ודמיון, בתים ב, ג (ירוק), להדגשת המבנה</p>	<p>הערות ושיקול דעת</p>

זמן משוער	מהלך השיעור	הערות ושיקול דעת
	<p>האם משהו מכם יכול לשער מתי מופיע כל אחד מהחרוזים הרומים? התכוננו שוב בשיר.</p> <p>ת: החרוז "ום" שבצבע האדום מופיע במלים "ארום". האם בגלל זה צבעת באדום?</p> <p>ת: גם המלים "היום", "פתאום" ו"תהום" מסומנות באדום, זה לא שייך!</p> <p>ת: כל המלים הללו מופיעות בבתים א', ב' וה'. אבל בבית ב' יש שני סוגים של חרוזים, גם בכתום.</p> <p>מ: יפה. אולי תקשרו את החרוזה לתוכן השורות.</p> <p>ת: בבית הרביעי מופיע החרוז אים, בכתום, כשהילד משחק בכדור בדמיון. גם בבית שני יש משחק בחלום, וחרוזות בו המלים ידים/שמים!</p> <p>ת: ככל החרוזים הכתומים מופיעה המלה ידים! סימן שהחרוז הזה קשור למשחק הכדור בידים, גם בחלום וגם בדמיון!</p> <p>מ: מצוין! מצאתם יפה את הקשר המשמעותי שבין החרוזה והתוכן. נתכונן עכשיו בחרוז הצבוע באדום ונבדוק מתי הוא מופיע.</p> <p>ת: בבית הראשון והאחרון. זה קשור לאובדן הכדור.</p> <p>ת: גם בבית השני כך! "תהום", "פתאום" — תהום, החרוזים האלה מראים שהכדור אבד לו גם בחלום! הוא כאילו שומע את קפיצות הכדור בדמיונו, אום אום.</p> <p>מ: נכון מאד. ומדוע אם כן, כפי שציינתם קודם, אין בכלל חרוזים "אדומים" או "כתומים" בבית השלישי?</p> <p>ת: שם הילד רק מחפש את הכדור ואין כל משחק, לא ממשי ולא דמיוני. לכן לא שומעים את הכדור הקופץ.</p> <p>מ: יפה מאד! פיענחתם את חידת השקף והסימונים שבו. זה היה באמת שקף קשה. אנחנו רואים שהמשורר קושר את צלילי החרוזה במשמעות ובתוכן של השיר. החרוזה הטובה, האמנותית, אינה סתם קישוט חיצוני. נסכם זאת על הלוח.</p> <p>מ: מי רוצה לחזור ולהסביר מדוע אמרנו שיש לשיר זה "מסגרת"?</p>	<p>הערות ושיקול דעת</p>
	<p>חזרה זו מעמיקה את המושג ומעבדה אותו גם בקשר לחרוזה.</p>	<p>הערות ושיקול דעת</p>

אָבד לי הפדור

שקף מס' 2



אָבד לי הפדור

הַגְדוֹל הָאָדָם.
בו שחַקְתִּי
כָּל הַיּוֹם,

וּבְלִילָה —
תִּלְמָתִי: תְּהוֹם
וְאֲנִי זוֹרֵק בְּדוּר לְשָׁמַיִם
וְשׁוֹלַח אֶתְרִי הַיָּדִים
לְתַפְשׁ. אֲנִי עָף
וּפְתָאָם —
נֹפֵל הַכְּדוּר אֶל הַתְּהוֹם
וְאֲנִי אֶתְרִי.

בְּבִקְרַת חִפְשִׁי לְשׁוֹא
בְּמִשָּׁה, בְּאֶרֶז, בְּשִׁלְחָן
וְתַחַת כָּל שִׁיחַ בְּגֵן —
לֹא הָיָה הַכְּדוּר.

וְאֵז —
עֲצַמְתִּי הַעֵינַיִם
וְשַׁחֲקָתִי, כָּד, בְּיָדַיִם;
אֶחַת, שְׁמַיִם, שְׁלֵשׁ;
יָד, תְּהָה וְרֹאשׁ
כְּפָלִים — — —
תְּשַׁבְּתִי, בְּאֶמַת הַכְּדוּר בְּיָדַיִם.

עֲתָקָה אֶחֱזִיתִי הַגְדוֹלָה:
"אֶחָדִי הַקָּטָן, אֵיךְ שַׁחֲקָתִי הַיּוֹם?"
וְאָבד לי שְׁנֵית הַכְּדוּר הָאָדָם.

הערה: כל ההדגשות כצבע צהוב!

לאה חוכב

המסורג של הבתים. הדגשה חזקה סביב המלים "חלמתי", "עצמתי העינים", לרמוז לסיטואציה הדמיונית.

שקף מס' 5: עיבוי הניגוד בין מציאות ודמיון. ניגוד כפול: מצא ↔ אבד, מציאות ↔ דמיון. (ירוק) "חשבתי באמת הכדור בידים". (חום) "ואבד לי שנית הכדור האדום".

שקף מס' 6: החריזה המשמעותית בשיר: הקשר בין הצליל M ומשחק הכדור הקופץ. ההבדל בין החרוזים הרומזים על אוכדן הכדור (אדום), ובין החרוזים המשמיעים את המשחק בדמיון (כתום).

מראה הלוח

אבד לי הכדור / זאב

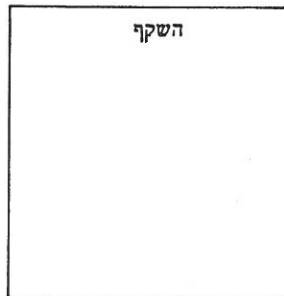
מבנה השיר

מסגרת = התחלה וסיום דומים ביצירה.
לסירוגין — מציאות ודמיון.

חלום = משאלה.

מצא אותו — בדמיון
אבד לו — במציאות

צלילי החרוזים קשורים בתוכן השיר וממחישים את המשחק בכדור.



אָבד לי הפדור

שקף מס' 4



אָבד לי הפדור
הגדול האדם.
בו שחקתי
כל היום, ← ח.

ובלילה -
חלמתי: תהום
ואני זרק בדור לשמים
ושולח אתריו הדיים
לתפש. אני צף
ופתאם - ← י.
נופל הפדור אל התהום
ואני אתריו.

בבקר חפשתי לשוא
במטה, בארון, בשלחן
ותחת כל שיח בגן - ← ח.
לא היה הפדור.

ואז -
עצמתי העינים
ושחקתי, כף, בדיים:
אחת, שפים, שלש; ← י.
יד, חנה וראש
כפלים - - -
חשכתי, באמת הפדור בדיים.

צתקה אחותי הגדולה:
"אחי הקטן, איך שחקת היום?" ← ח.
ואבד לי שנית הפדור האדם.

לאה חובב

אָבד לי הפדור

שקף מס' 3



אָבד לי הפדור
הגדול האדם.
בו שחקתי
כל היום, ← ח.

ובלילה -
חלמתי: תהום
ואני זרק בדור לשמים
ושולח אתריו הדיים
לתפש. אני צף
ופתאם - ← י.
נופל הפדור אל התהום
ואני אתריו.

בבקר חפשתי לשוא
במטה, בארון, בשלחן
ותחת כל שיח בגן - ← ח.
לא היה הפדור.

ואז -
עצמתי העינים
ושחקתי, כף, בדיים:
אחת, שפים, שלש; ← י.
יד, חנה וראש
כפלים - - -
חשכתי, באמת הפדור בדיים.

צתקה אחותי הגדולה:
"אחי הקטן, איך שחקת היום?" ← ח.
ואבד לי שנית הפדור האדם.

הערה: כל ההדגשות בצבע כחול!

אָבד לי הַכְדוֹר

שקף מס' 6



אָבד לי הַכְדוֹר
הַגְדוֹל הָאֵדָם → א.
בו שְׁחַקְתִּי
כָּל הַיּוֹם, → א.

וּבְלִילָה -
חִלַּמְתִּי: הַיּוֹם → א.
וְאָנִי זוֹרֵק כְּדוֹר לַשָּׁמַיִם → כ.
וְשׁוֹלַח אֲתָרְיוֹ הַיְדֵיִם → כ.
לְתַפֵּשׂ. אָנִי עָף
וּפְתָאֵם - → א.
נוֹפֵל הַכְדוֹר אֶל הַתְּהוֹם → א.
וְאָנִי אֲתָרְיוֹ.

בְּבִקְרַת חֲפְשָׁתִי לִשְׂוֹא
בְּמַטְהָ, בְּאֶרְוֹן, בְּשִׁלְחֹן
וְתַחַת כָּל שֵׁיחַ בְּגֵן -
לֹא הָיָה הַכְדוֹר.

וְאִז -
עֲצַמְתִּי הַעֵינַיִם → כ.
וְשְׁחַקְתִּי, כָּדָּ, בְּיְדֵיִם: → כ.
אֶחָת, שְׁתַּיִם, שְׁלֹשׁ;
יָד, חֲזָה וְרֹאשׁ
כַּפַּי לַיָּמִין - - - → כ.
חֲשַׁבְתִּי, בְּאֶמַת הַכְדוֹר בְּיְדֵיִם. → כ.

צַחֲקָה אֲחוּמֵי הַגְדוֹלָה:
"אֲחִי הַקָּטָן, אֵיךְ שְׁחַקְתָּ הַיּוֹם?" → א.
וְאָבֵד לִי שְׁנֵית הַכְדוֹר הָאֵדָם. → א.

הַעֲרָה: א. - הַהֲדָגְשָׁה בְּצַבֵּעַ אֲדוּם!
כ. - הַהֲדָגְשָׁה בְּצַבֵּעַ כְּחוּם!

אָבד לי הַכְדוֹר

שקף מס' 5



אָבד לי הַכְדוֹר
הַגְדוֹל הָאֵדָם.
בו שְׁחַקְתִּי
כָּל הַיּוֹם,

וּבְלִילָה -
חִלַּמְתִּי: תְּהוֹם
וְאָנִי זוֹרֵק כְּדוֹר לַשָּׁמַיִם
וְשׁוֹלַח אֲתָרְיוֹ הַיְדֵיִם
לְתַפֵּשׂ. אָנִי עָף
וּפְתָאֵם -
נוֹפֵל הַכְדוֹר אֶל הַתְּהוֹם
וְאָנִי אֲתָרְיוֹ.

בְּבִקְרַת חֲפְשָׁתִי לִשְׂוֹא
בְּמַטְהָ, בְּאֶרְוֹן, בְּשִׁלְחֹן
וְתַחַת כָּל שֵׁיחַ בְּגֵן -
לֹא הָיָה הַכְדוֹר.

וְאִז -
עֲצַמְתִּי הַעֵינַיִם
וְשְׁחַקְתִּי, כָּדָּ, בְּיְדֵיִם:
אֶחָת, שְׁתַּיִם, שְׁלֹשׁ;
יָד, חֲזָה וְרֹאשׁ
כַּפַּיִם - - -

י. - חֲשַׁבְתִּי, בְּאֶמַת הַכְדוֹר בְּיְדֵיִם.
צַחֲקָה אֲחוּמֵי הַגְדוֹלָה:
"אֲחִי הַקָּטָן, אֵיךְ שְׁחַקְתָּ הַיּוֹם?"
ח. - וְאָבֵד לִי שְׁנֵית הַכְדוֹר הָאֵדָם.

הַעֲרָה: י. - הַהֲדָגְשָׁה בְּצַבֵּעַ יְרוּק!
ח. - הַהֲדָגְשָׁה בְּצַבֵּעַ חוּם!

ביבליוגרפיה נבחרת

1. אדר, צבי. "חינוך דרך ספרות", לשון וספרות בבית-הספר היסודי לכיתות ה-ה, "אורים" (תשט"ו).
2. גולדברג, לאה, "חמישה פרקים ביסודות השירה", עיונים, חוב' כ"ה (תשי"ז).
3. חובכ, לאה. "להוראת השיר הסיפורי הארוך" ('מה זה היה לו, לרוח', ללאה גולדברג), באמת מס' 1 (1987), עמ' 95-116.
4. חובכ, לאה. יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג, כרטא (תשמ"ז).
5. כהן, אדיר. דרכים בהוראת השירה, עקד (1972).
6. ריבלין, א"א. "הוראת שירה באמצעים אור-קוליים", ספר מאיר, הוצאת החינוך (תשל"א), עמ' 103-109.
7. ריבלין, א"א. "למידה מומחשת של ספרות", עיונים בחינוך 2 (טבת תשל"ד), עמ' 93-116.
8. ריבלין, א"א. ספרות — למידה מומחשת, אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, המכון לאמצעי הוראה (1974). ביבליוגרפיה רחבה בעמ' 211-215.
9. שטראוס, אריה ל. "מקומה של היצירה במציאות", בדרכי הספרות, מוסד ביאליק (תשי"ט), עמ' 15-32.