

מידעת

כתב עת לחקר המידע והספרנות

מאמרים נבחרים מכנס מולטידיע, מרץ 2011

גיליון מספר 7 | ספטמבר 2011 | אלול תשע"א

2	דבר העורכת	אורלי נתן
4	דבר יו"ר כנס מולטידיע עם הגיליון המיוחד	מרים פרבר
		הרצאה במליאה
5	עשר שנים לוויקיפדיה - לעבוד עם האנציקלופדיה הגדולה בעולם	פיבי איירס
		עשור למהפכת הידע
10	עד כמה המידע שלך זמין? על קשיים וטעויות בפתיחתם לציבור של מאגרי ידע טקסטואליים עבריים	דוד שי
14	מחוכמת ההמונים לחוכמה שיתופית	שירי מור-הגני ודני בן-צבי
		פילוסופיה, מידע ותרבות דיגיטלית
19	בין דיסטופיה לאוטופיה: ידע כנחלת הכלל	דניאל מישורי
38	עקרונות פעולה לשימוש ביצירות לצורכי הוראה ומחקר	פורום השכלה נגישה
44	תן וקח ברשת: מדוע אנשים משתפים מידע באינטרנט?	יפעת בילואוס
		חינוך - מידע - ספרים - ספרייה
57	אהבת הקריאה - האומנם ניתן להידבק בה?	מילי אפשטיין ינאי
65	קריאה, כתיבה והוצאה לאור בעידן המרשתת	מרים פרבר
		המידע מתקוון אליך
72	מאגר ארכיוני דיגיטלי לתיאטרון בישראל	שרון שפירא-גלאובר
85	מדיניות המערכת	
87	תקצירים באנגלית	
95	עשר שנים לוויקיפדיה - גרסה באנגלית	פיבי איירס

עורכת

אורלי נתן

meidaat@gmail.com

יו"ר המערכת

ד"ר אתי הרמן

eherman@univ.haifa.ac.il

מערכת

פרופ' יהודית בר אילן

ד"ר אירית גץ

פרופ' משה יצחקי

עמי סלנט

ד"ר זהבה שמר

עריכת לשון

עלית קרפ

עריכה גרפית

דפנה וקסלר

עיצוב סמליל הכנס:

סטודיו רות גופמן

כתובת המערכת

מרכז הספר והספריות

בישראל

ברוך הירש 22 ת"ד 3251

בני ברק 51131

טלפון: 03 - 6180151

פקס: 03 - 5798048

דואר אלקטרוני:

icl@icl.org.il

www.icl.org

© כל הזכויות שמורות למרכז

הספר והספריות בישראל

ISSN: 1565-544x

כתב העת הופיע עד 2003 תחת הכותר: "יד לקורא: כתב עת לספרנות, למידע ולארכיונאות".

אהבת הקריאה - האומנם ניתן להידבק בה?

מילי אפשטיין ינאי

נקודת המוצא במסמך זה היא האמונה שעל פיה, כדי לעודד קריאה כך שתתקיים גם לאחר תקופת בית-הספר, יש צורך בשיתוף ההורים והמשפחה באהבת הקריאה. שיתוף זה מצביע על הצורך להפוך את מעשה הקריאה להרגל, למנהג, לאורח חיים לחלק מתרבות הבית (habitus). מחקרים רבים מראים שקריאת ספרות יפה, לא רק לצורכי מידע או לצורכי לימוד, אלא כמעשה בעל ערך כשלעצמו, מועברת מהורים לילדיהם כנכס תרבותי. בכך, דומה הנחלת הקריאה להקנייתם של נימוסי שולחן וליצירת סדרי עדיפות לגבי בילוי הזמן הפנוי. הנטייה לבחור בקריאה כדרך לבלות את הזמן הפנוי וכך לספק צרכים אישיים ואסתטיים וגם צרכים של השתייכות קהילתית, נרקמת כמו הרגל בנסיבות חברתיות ותרבותיות התומכות בכך. הקריאה תומכת לא רק ברכישת השפה ובמיומנויות אורייניות, כפי שמודגש תדיר, אלא גם בעיצוב מרחבי הדמיון והרגש, כפי שכבר טענתי קודם. ואלו מרחבים שטוב לבקר בהם בילדות המוקדמת וגם לאחריה בליווי של הורים ובני בית, ולא רק של מורים בבית-הספר. במאמר זה מוצעת תוכנית דידקטית המעודדת את מעורבות ההורים בהרגלי הקריאה של הילדים, מתוך אמונה, שבנוסף לניסיון להטמיע את הקריאה במסגרות קהילתיות שונות, רצוי להחזיר את הקריאה למסגרת המשפחתית ולהטמיע אותה בפעילויות המשפחתיות.

פרולוג: מעשה שהיה

מהווה רקע עיוני המאפשר לבסס את העמדה הדוגלת בעידוד מעורבות ההורים בקריאה של ילדיהם מתוך אהבה ומחויבות רגשית.

הקריאה כחוויה המתקיימת במרחב הסימבולי

החוויה הגלומה בסיפור הקצר שסיפרתי היא בעיני ההקדמה הטובה ביותר שאני יכולה לחשוב עליה כאשר אני פותחת קורס בספרות ילדים או בתהליך הקריאה, מפני שהיא מציגה את הקריאה כמעשה אינטימי, רגשי ומסקרן, שפותח דלתות אל הרפתקאות לא נודעות. קריאה כחיבוק וכחוויה מעצבת התורמת להתפתחות הרגשית והרוחנית של ילדים (בטלהיים, 1990; אבירם וארם, 2005). הקריאה כאירוע המתקיים במרחב סימבולי גמיש ומכיל, שדומה למרחב בו מתהווים המשחק והחוויה האסתטית (transitional space), ועל כן יש לו גבולות גמישים וטמונות בו אפשרויות רבות (Winnicott, 1971). מעשה הקריאה הוא הזמנה למסע רגשי בעולמם של אחרים כדי לחזור אלינו. מה שמתרחש

לפני שנים רבות, התראיינתי למשרתי הראשונה כמרצה לספרות ילדים בבואנוס איירס. בהתאם לרוחות שנשבו באותם ימים בעיר, התקיים הראיון בבית קפה ליד המוסד שבו הייתי עתידה ללמד. לאחר שקיבלתי את המשרה, על אף חוסר ניסיוני המוחלט בתחום, התרחק מעט מנהל התוכנית להכשרת מורות מהשולחן, טפח נמרצות על ירכיו, ואמר לי את אחד הדברים החשובים ששמעתי על הוראת קריאה לילדים צעירים והם מלווים אותי עד היום: "פה מלמדים לקרוא". פה, כלומר על הברכיים, מתוך חיבוק תוך החזקה של ספר ובעת ובעונה אחת גם הילד או את הילדה.

כבר אז, לפני יותר מ-20 שנה, התחולל במפגש הזה דבר מה עוצמתי, שהדהד בי והצית בי מבלי דעת, את ההחלטה להיענות לאתגר ולהעביר הלאה את הרעיון על פיו "פה מלמדים לקרוא", משמעו להנחיל לקוראים הצעירים סוג של אהבה. האמונה בצורך לעודד מפגשי קריאה בין הורים לילדים היא תמצית דברי במסמך זה. השימוש ברעיונות תיאורטיים ובעובדות מחקריות

ד"ר מילי אפשטיין ינאי, מכללת לוינסקי לחינוך; מנחה סדנאות כתיבה, קריאה ויצירה במגוון מסגרות; מאמנת אישית בעזרת כלים מתחום היצירתיות וה-NLP. millyepstein@gmail.com, www.etnahta.co.il

המתקיים בין עולם המציאות לבין עולם הפנטזיה ומגשר ביניהם (Winnicot, 1974). במרחב זה מתעוררת החוויה של אשליה אסתטית, שבונה משמעות. היכולת להימצא על במה פנימית זו, ובמלים אחרות, יכולתו של הפרט לדמיין את עצמו ממלא תפקיד כלשהו במצבים וירטואליים, מתבטאת בחלק גדול מן היחסים שהפרט מפתח עם המציאות הסובבת אותו. הקריאה היא חלק מאותה מציאות: היא מפעילה את דמיונו של הקורא, מאפשרת לו להתמודד עם העולם הטקסטואלי ולהעניק לו משמעות. כישרון זה מופעל ביחס לכל טקסט, הן ביחס לטקסטים עיוניים והן ביחס לספרות יפה הבונה עולמות בדיוניים. רמה מסוימת של אלתור מתבטאת בתגובת הקורא במפגש עם הטקסט, בדומה לרגעי משחק או לאירועי למידה, שבהם מארג של שליטה, ניבוי ההמשך ומוכנות לאלתורים מזדמנים מאפשר את התקדמות הפעולה (Montuori, 2003). התייחסות זו אל הקורא מדגישה את הפן הדמיוני והמשחק (playfulness) (Lieberman 1977), שבמעשה הקריאה, ובכך היא מאפשרת פרשנות משתנה של הטקסט ומזמינה אותו. בנייתו של תפקיד זה וההתרגלות אליו מתחילה כבר במפגשים הראשונים עם ספרים, וכך גם פיתוח הערכים הקשורים בהרגל עצמו (ולדן, 2001; Van Kleeck et al., 2003).

ההחלטה להתחיל לקרוא היא החלטה מרכזית במפגש עם הטקסט, מכיוון שהיא מבטאת את התנועה המתחוללת במרחב הפנימי הדמיוני ופירושה להתפנות לטקסט כדי להיות פנוי, ובכך לפנות אל הטקסט, ולהיות מוכן להתחלת ההרפתקה. תנועה זו נגועה במאפיינים של מרחב המעבר, ועל כן היא יכולה להתהוות כמו במצב של משחק או במצבים "כאילו" אחרים, שבהם ממלא הדמיון תפקיד מרכזי. האופי הבלתי צפוי של המפגש עם הטקסט הוא שמאפשר לשמור את הקריאה כפעולה חתרנית, כתופעה בעלת כוח מהפכני שאינו מתיישן עם הזמן. אופיה זה של הקריאה מופעל בחלל דמיוני, באותו מרחב רגשי-קוגניטיווי שהקורא ממלא בו את תפקידו בזמן הקריאה. הקריאה - כל קריאה - מצטיירת אפוא בעיני, כחוויה דמיונית.

מפגש קורא-טקסט כמודל

נראה שאנו חיים בעידן של סטנדרטיזציה של הנלמד,

על הדפים, משקף את חיינו ומהדהד בנו בדרכים שונות. כפי שהיטיב לתאר זאת רואלד דאל בספרו מתילדה: "הספרים נשאו אותה לעולמות חדשים, והציגו בפניה אנשים מדהימים שחיו חיים מרגשים, [...] כך טיילה בעולם כשהיא יושבת בחדרה הקטן בכפר האנגלי". הקריאה מאפשרת לברוח מן המציאות ובד בבד היא גם יכולה להיות הצעד הראשון כדי לבדוק אותה ולכוון את הקורא לעשייה הנובעת מהמסקנות שהסיק ממנה.

במהלך המאה הקודמת, עוררה הקריאה את עניינם של חוקרים בתחומים שונים. חוקרים מתחומים כמו הפסיכו-לינגוויסטיקה, הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, הסוציולוגיה, הפדגוגיה והאורייניות השונות ניסו לספח אותה אל תחומי המחקר שלהם ולהסבירה. עמדות רבות ומגוונות מנסות "לתקוף" את הקריאה ולכבוש אותה בעזרת טרמינולוגיה מתוחכמת הבאה להפשיט אותה לפני חוקריה. כך, היא אמורה להיות ניתנת לשליטה, להבנה ולהפנמה, כמו גם להעברה הלאה. במציאות, לא אלה הם פני הדברים. הציפייה המחקרית-חינוכית להבין את תהליך הקריאה בשלמותו נדונה לאכזבה או לכל היותר לגרימת אותו סיפוק כביכול באמצעות סקרים ומבחנים; אלא שסקרים ומבחנים אינם מעידים על שמחת הקריאה או על הרצון להשקיע בה, והם מתייחסים להישגים לימודיים מדידים; כך מסיטים את כיוון תהליך ההוראה לתוצאות ניתנות לכימות (דיין, 2011, מצטט את מחקרה של דגן-בוזגלו). השמחה של השקוע בקריאתו נמצאת ב"מקום" אחר, ועל כן יש לשים לב לגישה המדגישה את המרחב הדמיוני (L'imaginaire) או את "הבמה הפנימית" (Mannoni, 1979) שטוענת שתהליך הקריאה מתרחש כמרחב שיש לפתחו ולטפחו. כדי ללמוד להיות קורא חשוב לפתח עמדה של קורא או תפקיד של קורא (אפשטיין-ינאי, 1996), כמצפן פנימי המכוון את העשייה. מדובר ב-"savoir faire", ידע שאינו מנוסח בהכרח. הצעה המשתמעת מהדברים הללו אינה הצעה פשוטה, כי היא מבקשת לעסוק במה שחומק מן העין, בד בבד עם דרישתה לתת דוגמה אישית של התנהגות שתוצאותיה אינן צפויות באופן מיידי.

במה פנימית זו, שהפרט ממלא בה את תפקיד הקורא, היא מרחב מטפורי, חסר גבולות מוגדרים, חלל דמיוני

הנשמר אילם בתוכנו, ולפעמים זה ציווי המוליד אותנו לחיים חדשים.

אופיו של המפגש קורא-טקסט, כפי שהוא מצטייר בעיני הילד, הוא שמעניק לו את הכלים המאפשרים לו להמשיך את התפתחותו מעבר לבית-הספר. המפגש קורא-טקסט יוצר דרכי התייחסות וערכים למתנסים בו; המפגש הנוכחי, המתנהל במסגרת בית-הספר או במסגרת הבית, משמש מודל רב-ממדי (רגשי, אינטלקטואלי, התנהגותי, וכד') למפגשים עתידיים, וככזה הוא מעורר ציפיות לגבי הטקסט. ההתנסות החוזרת מאפשרת לפתח כישורים לניווט מוצלח של המפגשים הבאים עם טקסטים, שבהם תהיה תמיד רמה מסוימת לפחות של אלתור ויצירתיות (Montuori, 2003, בתיאורו של הפנומנולוגיה של האלתור). המפגש מספק פיגומים (ויגוצקי, 2004) עתידיים: נוצר יחס דמיוני בין הילד לבין המבוגר.

הקריאה כהרגל וכערך

נקודת המוצא במסמך זה היא האמונה שעל פיה, כדי לעודד קריאה כך שתתקיים גם לאחר תקופת בית-הספר, (לאחר שעות הלימודים) יש צורך בשיתוף ההורים והמשפחה באהבת הקריאה. שיתוף זה מצביע על הצורך להפוך את מעשה הקריאה להרגל, למנהג, לאורח חיים לחלק מתרבות הבית (habitus). מחקרים רבים מראים שקריאת ספרות יפה, לא רק לצורכי מידע או לצורכי לימוד, אלא כמעשה בעל ערך כשלעצמו, מועברת מהורים לילדיהם כנכס תרבותי (Bourdieu, 2003). בכך, דומה הנחלת הקריאה להקנייתם של נימוסי שולחן וליצירת סדרי עדיפות לגבי בילוי הזמן הפנוי. הנטייה לבחור בקריאה כדרך לבלות את הזמן הפנוי וכך לספק צרכים אישיים ואסתטיים וגם צרכים של השתייכות קהילתית, נרקמת כמו הרגל בנסיבות חברתיות ותרבותיות התומכות בכך. חשוב פה להדגיש שה-habitus מצטייר כמערכת של נטיות לא מודעות שנוצרו על ידי ההפנמה של מבנים חברתיים אובייקטיביים וממשיים. ההרגל מייצר פרקטיקות ואופני התנהגות, והוא תוחם את מקום המפגש של התניות (determinism) חברתיות אובייקטיביות עם ציפיות ותקוות סובייקטיביות.¹

תופעה הבאה לידי ביטוי בין היתר במבחנים, בחלוקה מדעית כביכול ושווה לכול של תוכני הלימוד, ביצירת מנגנונים מורכבים של מעקב, במדידתם של המורים ושל הלומדים כאחד ובהערכתם (Epstein Jannai, 2010; 2001). תשובות סטנדרטיות נוטות להעלים את אותו "צל" שעליו דיבר רולאן בארת בהתייחסויותיו למעשה הקריאה: בצל הזה טמון הפער שבו יכולים לצמוח פרשנות אישית, חוסר הבנה, סקרנות ואהבה (Barthes, 1973). תשובות נכונות למבחנים סטנדרטיים לא משקפות, בדרך כלל, כישורי ניתוח של טקסטים וכישורי פרשנות. כישורים אלו מתפתחים מתוך התנסות ארוכה בשיחה ובדיון - שמשתכללת במהלך שנות ההתפתחות והגדילה, ועוברת תהליך של הפנמה והטמעה (ויגוצקי, 2004; Beck, 2001). מדובר בתהליך, שכמו כל תהליך התפתחותי, עובר מהחוף פנימה. שיחה פרשנית ורגשית על אודות סיפור או טקסט, בכל גיל, עוזרת לפתח הרגלים רפלקטיביים ולזהות בטקסט הנקרא מידע מסוגים שונים שיכול לתרום לשיחה ולשאלות שיבואו בעקבותיה (אבירם וארם, 2005; De Jong & Leseman, 2001; Aram & Levin, 2001). שיחה המתעוררת בעקבות טקסט היא אמצעי חשוב כדי לעודד חשיבה והקשבה, שאילת שאלות והעלאת השערות, פיתוח הסברים ושיתוף ברגשות. הזמנה לשיחה כזאת יכולה להתרחש בבית, בחיק המשפחה.

יש, כך נראה, נטייה לצסוק בקריאה מתוך עמדות קוגניטיביות בלבד. עמדות אלו מטשטשות את קולה של התרבות המדברת, משתיקות אותה ומקטינות בכך את כוחה המהפכני של הקריאה. רק הוראת הקריאה מתוך אהבת ההנאה שבקריאה (Barthes, 1973) וכמעשה של מסירת אהבה זו הלאה, יכולה, כך נראה, לחדש את ימיה של הקריאה כקדם. באמצעות הקריאה התרבות מדברת אלינו: רבדים-רבדים של היסטוריה, של שפה מעובדת דרך הזמן ובאמצעות מי שדובר אותה, של מוסכמות מקובלות או של מוסכמות בתהליך היווצרות ושל תובנות מתובנות שונות זורמים אלינו מתוך הכתוב ותורמים באופן מתמיד לעיצוב הווייתנו המשתנה. התרבות, גם כמדכאת וגם כמעצבת, מדברת אלינו בקולות רבים. הקולות והרצונות של אחרים מגיעים אלינו בגלים של קריאה. לפעמים זה קול חרישי

¹ כדאי לשים לב למקום המפגש בין דעותיו של ויגוצקי לבין מחקריו של בורדייה. על כך מתבקש מחקר נפרד.

ההורים בפרויקטים מעין אלו, הוא צעד מתבקש כדי לחתור, ולו במעט, להבטחת מעשה הקריאה כאירוע הממלא צרכים אישיים ואסתטיים בעתיד; וזאת, מבלי להתייחס למה יהיה מצבה של הקריאה בעתיד.

חשוב לזכור שנגישות הטקסטים בעידן שלנו אינה מבטיחה קריאה. כפי שהמחקרים של אדוני חוזרים ומוכיחים (2011), מתקיימת חלוקה פונקציונלית של הזמן הפנוי, כאשר הזמן מיועד לקריאה הוא חלק מהמערך הכללי שלו. הקדשת זמן לקריאה מבטאת ערך והרגל, ומכאן החשיבות שבהנחלת הקריאה בגיל מוקדם. ואולם, נשאלת השאלה מדוע כדאי לקרוא דווקא עם ההורים או עם דמויות רלוונטיות אחרות (role models)? והתשובה היא, שמכיוון שכמו רוב ההרגלים, גם אהבת הקריאה מתפתחת באופן לא מודע, כאשר מנגנונים מסוימים חוזרים ונשנים והחזרה, מעניקה תחושה של ביטחון ושל משמעות, של סוג של אינטימיות ושל שייכות.

תוכנית התערבות על קצה המזלג - להחזיר את הקריאה למשפחה

על רקע הסוגיות שהצגתי עד כה, אציע תוכנית דידקטית המעודדת את מעורבות ההורים בהרגלי הקריאה של הילדים, מתוך אמונה, שבנוסף לניסיון להטמיע את הקריאה במסגרות קהילתיות שונות, רצוי להחזיר את הקריאה למסגרת המשפחתית ולהטמיע אותה בפעילויות המשפחתיות. התוכנית שואפת לפתח מגוון מיומנויות הנרכשות במסגרות לא-פורמליות שתורמות בעיצוב הרגל תרבותי (habitus) ועמדה ערכית כלפי התנהגויות מעוגנות תרבות, כגון הקריאה. מדובר במיומנויות הקשורות להקשבה, להפנמת עמדת הזולת כבר-שיח בעת הקריאה, ליכולת האלתור והבדיקה, וליכולת לנוע בין אילוצי החוקים של הסוגה והשפה לבין אפשרויות השיחה, הרגש והפרשנות. התוכנית נוסתה באופן מצומצם על ידי, וכעת אני מחפשת גורמים שירצו לקחת חלק בהקמת הפרויקט ובמימונו באופן רחב.

התוכנית "אהבת הקריאה" דוגלת בחיבור רגשי בין הורים לבין ילדים בעזרת קריאה, שיחה ועשייה משותפת. התוכנית מתמקדת בשיחה שבין הורה לבין ילד לאחר הקריאה של אחד הטקסטים שנבחרו לתוכנית. הרעיון אינו ללמד משהו באופן פורמלי, אלא

הרחבת מעגלי הלימוד לשלבים שונים בהתפתחות המקצועית ודמוקרטיזציה של הלימוד במוסדות להשכלה גבוהה תומכות בכך שהקריאה לצורך השכלה ולצורך עדכון הידע המקצועי מתקיימת תדיר. כלומר, האוכלוסייה קוראת יותר, ללא ספק. ביחד עם זאת, המחקרים בישראל ובארצות אחרות (אדוני, 1992), מבליטים את התופעה שציינתי קודם: קריאת ספרות מקצועית לא מבטיחה קריאת ספרות להנאה וסיפוק צרכים אישיים ואסתטיים ולא מנבאת אותה. הקריאה כפעולה היכולה לעורר הנאה מסוגים שונים וכפעולה המספקת מניפה רחבה של צרכים רגשיים, אסתטיים וקוגניטיביים מצריכה זמן רב של חיברות, וכן פיתוח של כישורים ספרותיים שמקנים את היכולת לנווט בין מיומנויות לבין מוסכמות טקסטואליות מגוונות (Culler, 1980).

הקריאה תומכת לא רק ברכישת השפה ובמיומנויות אורייניות, כפי שמודגש תדיר, אלא גם בעיצוב מרחבי הדמיון והרגש, כפי שכבר טענתי קודם. ואלו מרחבים שטוב לבקר בהם בילדות המוקדמת וגם לאחריה בליווי של הורים ובני בית, ולא רק של מורים בבית-הספר.

הקריאה כפעילות אישית וחברתית

המפגש עם הטקסט הוא מפגש חד פעמי, שאינו חוזר על עצמו באותו אופן, גם אם קריאתו של טקסט מסוים מתקיימת מספר פעמים. נהוג לומר שהקריאה היא פעילות פסיכו-חברתית. מעשה הקריאה הוא מצד אחד מעשה אישי, הפונה אל מרחב הסימבולי והרגשי הסמוי מן העין ועל כן הוא מספק צרכים אישיים ויכול לצורר הנאה אישית, ובד בבד הוא מעשה בעל השלכות חברתיות ותרבותיות, המצליח לייצר קהילה, שיש לחברים בה תחושת שייכות, שפה משותפת ופרשנויות המועברות באינטראקציה עם הזולת. כדי להבין את הטקסט, צריך לפתוח אותו ולעסוק בו באמצעות שיחה ובאמצעות יחסי גומלין עם האחר, שלפעמים הוא ישות חיצונית ולפעמים הוא כבר הופנם והפך לבן שיח במרחב התוך-אישי המתקיים בכל פרט, וככזה מאפשר את הדיאלוג הפנימי המתנהל בזמן הקריאה. בית-הספר מנסה לעודד תהליכים אלו ולפתח את אהבת הקריאה בעזרת אמצעים מגוונים ותוכניות התערבות. נראה, שהניסיון לערב את הבית ואת

הפרויקט הנוכחי מציב להעמיק את מעורבותם של ההורים בהרגלי הקריאה של הילדים בגיל בית-הספר ואת השפעתם עליהם באמצעות פעולות יזומות של שיחה ויצירה. מדובר בחשיפת המשתתפים למודל של שיחה ולאסטרטגיות אופייניות לגישה חקרנית לטקסט. הרעיון הוא לאפשר שיחה אינטימית ורגשית בעקבות קריאה של טקסט ספרותי, מתוך אמונה שהמסגרת המשפחתית חשובה ליצירתם של "קשרי אהבה" עם הקריאה מעבר לתקופת בית-הספר (אדוני, 1992, 2011).

בעמוד הבא בתוך מסגרת מוצגת דוגמה לפעילות שיחה ויצירה בעקבות הקריאה בסיפור "לבד", מאת ארנולד לובל, סופר הסדרה שגיבוריה הם שני החברים צפרדי וקרפד.



מטרותיו של הפרויקט הן מטרת צנועות שאינן מצריכות משאבים רבים או יקרים כדי להוציאן אל הפועל. יחד עם זאת, הן מחייבות אמונה, אורך רוח ומוכנות להמצאת פתרונות יצירתיים במעבר מן התיאוריה אל המעשה. הפרויקט תוכנן ונוסח בקרב ילדים בני שבע-תשע, במסגרת פעילות שהתקיימה בבית-הספר עם ההורים. הקושי שבהבאת ההורים לבית-הספר בשעות הבוקר או בשעות אחרות ביום כדי לקיים פעילות משותפת עם ילדיהם, הוא נושא מורכב שהדין בו יידחה כרגע.

מטרות הפרויקט:

- ללמד מיומנויות יסוד הנחוצות לילדים בתחילת הלימוד בבית-הספר.
- להעשיר את יחסי הגומלין בין הילדים להוריהם באמצעות קריאה משותפת.
- לשמר את כבוד הילדים כלפי הוריהם על ידי תהליך למידה שנעשה בעת ובעונה אחת, הורים וילדים זה לצד זה.
- לחשוף את הילדים ואת הוריהם לאופנים השונים של השיחה על אודות הטקסטים, של הדין בהם ושל הערכתם.

להניח את הפיגומים לשיחה בין שווים בנושאים רגשיים ואחרים, לאחר קריאת סיפור או האזנה למי שקורא אותו בקול רם. המפגשים המונחים אמורים להוות מעין מודל של שיחה אפשרית, כאשר לאחר יש שיתוף בקבוצה ועבודת יצירה משותפת בין ההורה לבין הילד. מדובר ביצירת מסגרת תומכת להתנסות בשיחה על אודות טקסט, שהאלתור והיצירתיות ממלאים תפקיד בהבנת הטקסט ומהווים חלק מוזמן ורצוי בשיחה בין ילדים להוריהם, מתוך הנחה שהתנסויות כאלו יצרו את האפשרות להיות בעת ובעונה אחת, גם בעל קול אישי וגם חלק מקבוצה, גם להכיר את חוקי התרבות והמסורת וגם לקחת סיכונים ולהביע דעה אישית. מסיבות שונות התמקד עד כה המחקר בתחום התערבות ההורים בהרגלי הקריאה של הילדים בגילאים של טרום בית-ספר.

ראשית, יש תוצאות חד-משמעיות של מחקרים רבים, שהתקבלו בכל העולם, ועל פיהן יש לפעילויות אורייניות בתקופת טרום בית-הספר (גילאים 0-6), השפעה מכרעת בהישגים הלימודיים של הילדים, במיוחד בהישגים בעלי גוון אקדמי ומופשט, כגון קריאה וכתובה (De Jong & Aram & Levin, 2001, 2002; Leseman, 2001).

שנית, מגמת ההתפתחות של בית-הספר כמוסד בו שוהים הילדים מרבית זמנם, וכמוסד המקדם הישגים אקדמיים, מעניק להישגים אלו חשיבות רבה. שלישית, מבחינה אמפירית, ההורים נוטים לשהות עם ילדיהם הקטנים יותר זמן מאשר עם ילדים בוגרים הנמצאים במסגרות שונות, ועל כן ניתן להציע לאוכלוסייה זו להשתתף בהתערבות מחקרית מתמשכת וממוקדת בנושא קריאה ובפעילויות אורייניות אחרות בבית, בגן או במפגשים המתקיימים בשעות אחר-הצהריים (קורת, סגל ולנדאן, 2008). רביעית, עובדה אחרונה זו מספקת קרקע פורה למחקר שניתן לבצע אותו, לעקוב אחריו ולאסוף את נתוניו, ואכן יש הוכחות רבות לטענה בדבר חשיבותן של פעילויות אלו בגיל המוקדם כמנבאות הישגים לימודיים (ארם, 2002; De Jong & Leseman, 2001), וכן לחשיבות הקריאה והשיחה על אודות הספר כפעילויות מנבאות הבנת הנקרא וכישורים לשוניים (De Jong & Leseman, 2001 קפלן ורביד, 2009; קורת, סגל ולנדאן, 2008).

במסמך זה, והיא מתאימה לילדים בכיתות ב'-ד', ואולם ניתן להתאימה בקלות לגילאים אחרים. כדאי לשים לב לכך, שאין צורך בידע קודם מעבר לרצון להשקיע בשיחה כנה וסקרנית שעוסקת בטקסטים עם ילדך. אך רצון זה הוא תוצאה של ידע קודם שנשען על ערך שהופנם, ערך אשר התוכנית מזמנת לו אפשרות להיפך להרגל פורה² או לאלתור שיטתי.

- לחזק הקשר בין ההורים לבין ילדיהם באמצעות שיחות על הטקסט ועל העולם שהוא מציג.
- לעודד עשייה יצירתית משותפת של הורים וילדים.
- לתעד שינויים בתפיסות ההורים לגבי מעורבותם בקריאת ילדיהם במסגרת הבית.
- התוכנית המוצעת היא צעד מעשי לרעיונות שפירטתי

פעילות הורים-ילדים בעקבות הסיפור "לבד": מתוך הספר צפרדי וקרפד יום-יום, מאת ארנולד לובל

© ד"ר מילי אפשטיין-ינאי



דף הוראות למשימה המשותפת:

- שוחחו עם ילדכם על אודות הסיפור בעזרת דף זה. תנו להם לכתוב את הרעיונות על גבי הדף המצורף, ועזרו להם רק במידת הצורך. בסופו של דבר, תוכלו להיעזר בדף זה בשיחה הקבוצתית.
- שוחחו עם ילדכם על מצבים שבהם הוא אוהב להיות לבד ועל מצבים שבהם נעים לו להיות בחברת חברים. ספרו גם אתם על מצבים שבהם אתם אוהבים להיות לבד ועל מצבים שבהם אתם אוהבים להיות עם חברים. האם זכור לכם רגע או אירוע מיוחד?
- מה אתם אוהבים לעשות לבד? מה אתם אוהבים לעשות ביחד?
- ספרו לילדכם על מצבים של "לבד" ושל "ביחד" מימי ילדותכם.
- מה אתם אוהבים לעשות כדי לשמח אנשים אוהבים עליכם? נסו לעמוד על הבדלים בין אנשים. מה משמח אתכם?
- שרטטו על הדף הצבעוני את שתי הידיים המחוברות של אחד מכם, כך שתיווצר צורת פרפר. בחרו מתוך הרעיונות שרשמתם קודם, ארבעה או חמישה דברים שאתם אוהבים לעשות לבד וגם ארבעה או חמישה דברים שאתם אוהבים לעשות ביחד. כתבו אותם על "האצבעות" מכל צד של הפרפר. קשטו את הפרפר שלכם בקישוטים שונים, כרצונכם. ציור הפרפר יהיה מזכרת מפעילות זו. לאן יוכל לעוף?

ביבליוגרפיה

אדוני, ח' (1992). המשכיל הישראלי החדש – דפוסים של המשכיות ושינוי בהרגלי הקריאה של אוכלוסיה יהודית בישראל בין השנים 1970-1990, *יד לקורא*, 63-52.

² "שגרה פורייה" במונחיו של כספי (1992, Caspi)

- אדוני, ח' (2011). על כתפי גוטנברג - מעשה הקריאה במאה העשרים ואחת. הרצאה שנישאה בכנס "מגוטנברג עד גוגל", שהתקיים באוניברסיטה הפתוחה, ב- 13 בפברואר, 2011.
ניתן להאזין להרצאה ב: <http://www.youtube.com/embed/jiV8qkPGQgg>
- אפשטיין-ינאי, מ' (1996). הקורא המדמיין את תפקידו, חלקת לשון, 23, 244-258.
- אפשטיין-ינאי, מ' (2010). הכשרת מורים – האומנם משימה אפשרית? בתוך: ח' בן-נון (ע') *התבוננות – הילד, המבוגר ותרבות מתחדשת. מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי*, (עמ' 200-209). הוד השרון: מכללת שערי משפט.
- דיין, א' (2001). משרד בהפרטה, *הד החינוך*, פ"ה, 4, 2629-2926.
- אראם, ד' ואברם, ס' (2005). הסיפור שאינו נגמר: קשר בין קריאת ספרים ובחירתם על-ידי אמהות לבין התפתחות אוריינית ורגשית-חברתית של ילדי גן חובה, *הד הגן*, ב'.
אוחזר מ: <http://www.itu.org.il/Index.asp?ArticleID=2087&CategoryID=575&Page=2>
- אראם, ד' (2002). אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות: עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילות, בתוך: פ' ש', קליין וד' גבעון (עורכות), *שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך* (עמ' 135-156). תל אביב: הוצאת רמות.
- בטלהיים, ב' (1994). *קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד*. תל אביב: רשפים.
- דאל, ר' (2000). *מתילדה*. תל אביב: מרגנית – ספרי מופת לילדים.
- ויגוצקי, ל' (2004). *למידה בהקשר חברתי – התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים*. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ולדן, צ' (2001). על אוריינות, הוריינות ומוריינות, *פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך*, 16, 109-112.
- לובל, א' (1982). *צפרדי וקרפד יום-יום*. ירושלים: אדם, מוצאים לאור.
- קורת, ע', סגל א' ולנדאו, י' (2008). קריאת ספר ילדים, התבוננות באלבום תמונות ורמת אוריינות בבית: השוואה בין קבוצות מיצב שונות, *אוריינות ושפה*, 1, 127-157.
- קפלן, ד' ורביד ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים להבנת הנקרא ולכישורים לשוניים: מחקר התפתחותי פסיכולינגוויסטי, *מידעת: כתב עת לחקר המידע והספרנות*, 5, 4-18.
- Aram, D.. & Levin, I. (2001). Mother-Child joint writing in low SES: Socio-cultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development* 16, 1-22.
- Aram, D. & Levin, I. (2002). Mother-Child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill Palmer Quarterly* 48, 202-224.
- Beck, S.W. (2001). Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry / Inside city schools: Investigating literacy in multicultural classrooms. *Harvard Educational Review*, 71(2), 296-310.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Bs. As: Editorial Quadrata. Trad. Alberto C. Ezcurdia.
- Caspi, M. (1992). The Personal Component in G.C Cupchik. & J. Lazlo, (eds.), *Playing Interfaces, in: Emerging Visions*, New York: Cambridge University Press.
- Culler, Jonathan (1980). *Structuralist Poetics. Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge and Kegan Paul.

- De Jong , P. & Leseman, P. P. M. (2001), Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School, *Journal of School Psychology*, 39, (5), 389–414.
- Epstein-Jannai, M. (2001). A place for the teacher, *Educational Theory*, 51, spring, 221-24.
- Lieberman, J.N. (1977). *Playfulness. Its relationship to Imagination and Creativity*. London: Academic Press.
- Manonni, O. (1979 [1966]). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Montuori, Alfonso (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity, *Human Relations*, 56(2), 237–255.
- Van Kleeck, A., Stahl, S. A. & Bauer, E. B. (2003). (Eds.), *On reading books to children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publication.