

אסתר ורדי-ראט, תמר אילון, הדסה אילנברג, זהבה כהן ותרצה לוין,
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

מן הסיפור אל המשחק:

אופיו האורייני של השיח המתרחש במהלך "משחק כאילו"

הקדמה

מאמר זה מבוסס על תהליך חינוכי מחקרי המתרחש מזה ארבע שנים במסלול לגיל הרך במכללת קיי בבאר-שבע. פיתחנו מודל של קהילה לומדת המאגדת מורי מורים במכללה (מדריכות פדגוגיות), סטודנטיות המתכשרות להוראה, גננות ומורות מאמנות (לילדי גן וכיתות א'-ב').

הליך המחקר הנו כדלקמן: סטודנטית קוראת סיפור לקבוצת ילדים ובעקבותיו הם משחקים אותו, באופן עצמאי וללא הנחייה או התערבות כלשהי של הסטודנטיות או המחנכת. השיח של הילדים מוקלט באמצעות מצלמת וידאו, ומתועד ידנית בידי שתי סטודנטיות תצפיתניות. לאחר מכן החומר מתועק לתמליל בעל פורמט אחיד.

הנושא שבחרנו לחקור נבע מתוך צורך ומוטיבציה פנימית של צוות המדריכות הפדגוגיות במסלול לגיל הרך. תחושת אי-הנחת בכל הקשור להישגיהם של התלמידים בתחום הקריאה ליוותה גם אותנו, ועמה הדאגה לגבי אופי הפעילות האוריינית בגן, בעקבות ההמלצה להקדים את העיסוק בקריאה וכתיבה לגיל הגן. הדילמה העולה כאן היא: כיצד לקדם ילדים בתחום האוריינות מבלי להפוך את הגן למעין בית ספר בזעיר אנפין? (ורדי-ראט, אילון, כהן, אוחנה ולוין, 2004).

האוריינות היא שומר הסף של כל המיומנויות (Snow, 2006) ועל אחת כמה וכמה נכון הדבר בהקשר להתפתחות הילדים בגיל הרך. ביקשנו למצוא פעילות חינוכית שתקדם אוריינות בגן הילדים בדרך המתחשבת בצרכים ההתפתחותיים של גיל זה. ההנחה הייתה כי אפשר לנצל את ההנאה של

הילד מ"משחק כאילו" לטיפוח כישורים אורייניים באמצעות עיסוק בלתי שגרתי בספר. אנו מאמינות ש"משחקי כאילו" בעקבות סיפור, מקרבים את הילד לספר ומאפשרים לו להתפתח בתחום האורייני בצורה לא פורמלית, אך משמעותית מאוד ורלוונטית בעבורו (קוזמינסקי, 2002; תובל, 2003). חוקרים רבים העוסקים בניצני אוריינות מציינים את הפעילות הנלווית לסיפור כדרך פורייה לטיפוח השפה הדבורה ולעידוד ניצני האוריינות (ארם ובירון 2003; רום 2003).

מבוא תאורטי

מקובל היום להתייחס למושג אוריינות כמקיף תחומים שונים ורחבים של ידע לשוני בשפה דבורה ובשפה כתובה כאחת, ובמקביל הולך ומתברר כי גם לרכישת האוריינות במובן הצר, כלומר לרכישת הקריאה והכתיבה, נדרשים כישורים לשוניים וכישורי שיח במנעד רחב (בלום-קולקה, 2006). במונח כישורי אוריינות מתייחסים ליכולת לשלוט בלשון על כל גווניה - הן הדבורים והן הכתובים - להשתמש בה שימוש הולם בהקשרים שונים ומגוונים וכן לנתח את רכיביה ולחשוב עליה חשיבה מטה-לשונית (Ravid & Tolchinsky, 2002).

השיח האורייני מוגדר כיכולת להבין ולהפיק, בעל-פה ובכתב, טקסטים במגוון עשיר של עולמות ידע. טקסטים אלו הנם רציפים, עצמאיים יחסית לרמת הידע המשוער של קהל היעד שאליו הם מיועדים, מקושרים, לכידים והולמים לנסיבות ולסוגה (בלום-קולקה, 2002). טיפוח השיח הדבור שייך לתחום הבניית המשמעות ולכן, על-פי המשגתה של סנאו, הוא מיומנות השייכת לתחומי הידע הרחבים באוריינות (Large problem spaces), בשונה ממיומנויות כגון הכרת אותיות הא"ב או הקניית כללי הכתיב, שהן מיומנויות השייכות לתחומי הידע המצומצמים באוריינות (Small (problem spaces) (Snow, 2006).

"משחק כאילו" והתפתחות כישורי אוריינות

חוקרים רבים הדגישו את חשיבות המשחק הסמלי כאמצעי לטיפוח התחום הקוגניטיבי של הילדים (Einarsdottir, 2000; Bergen, 2002 Sawyer); (1997; Carruthers 2002). האריס הרבה לחקור את נושא המשחק הסמלי והשלכותיו הקוגניטיביות (Harris 2000). הוא הצביע על כך שיתכן כי

תהליכים הדרושים להתמודדות עם הבנת טקסטים כתובים, מתפתחים כאשר ילדים משחקים "משחקי כאילו". לטענתו, באמצעות "משחק כאילו" הילדים לומדים להשעות זמנית את המציאות המיידית ולהיכנס למציאות אחרת, דמיונית. יכולת זו דרושה גם כדי להפיק משמעות מטקסטים, שכן הילד נדרש להתנתק זמנית מהמציאות שבה הוא נמצא ולהיכנס לעולם הטקסט. במובן זה אפשר לראות ב"משחק כאילו" מעין תרגול המכשיר את הילדים להינתק מה"כאן ועכשיו" לטובת עולמות מרוחקים יותר. מרכיב ההרחקה צוין אף בידי בלום-קולקה (2002; 2006). עצם הכניסה לעולם הבדיוני יש בה יסוד של הרחקה, ולכן השיח שנוצר בקרב הילדים חייב להיות מותאם לרמת הידע המשוערת של שותפי השיח. נרצה לטעון כי ב"משחק כאילו" בעקבות סיפור יש יסוד כפול של הרחקה: ראשית, ההתרחקות מה"כאן ועכשיו" בעצם הצלילה לעולם הבדיוני, ושנית, הטקסט עצמו הינו גורם הרחקה נוסף, שכן על הילדים לשקוע בעולם הטקסט ולשחק על פיו.

יש להדגיש את ההעדפה שיש כיום לדעת חוקרים שרואים ב"משחק כאילו" צוהר שבאמצעותו אפשר ללמוד על האוריינות של הילדים, לחוקרים שרואים ב"משחק כאילו" פוטנציאל לטיפוח כישורי אוריינות (Morrow & Schickedanz, in press; Neuman & Roskos, 1997; Roskos & Christie, 2000).

שיח עמיתים ב"משחק כאילו" וזיקתו להתפתחות אוריינית

בפעילות של "משחק כאילו" בעקבות סיפור, הילדים משחקים במסגרת קבוצתית, באופן עצמאי וללא הנחייה או התערבות מצד מבוגר כלשהו. במובן זה אפשר לומר כי האחריות לשיח מוטלת על הילדים בלבד, ללא תיווך או "פיגומים" של המבוגר. הילד נדרש לזיום, להגיב ולנסח כוונות תקשורתיות, וכל זאת עם בני שיח שאי-אפשר להניח מראש כי יבינו את הנאמר, אלא אם ינוסח בצורה בהירה ושלמה (בלום-קולקה 2002). במחקריהן של בלום-קולקה והוק-טגליכט, אפשר לראות תמיכה באסכולה זו (בלום-קולקה והוק-טגליכט 2002, בלום-קולקה, 2006; Blum-Kulka, 2005; Blum-Kulka, 2004). לטענתן, שיח העמיתים משמש בעבור הילדים מעין "מדרגה" לאימון בכישורי שיח ואף לצמיחתן של סוגות שונות של שיח אורייני.

שיח עמיתים ב"משחק כאילו" מפתח אצל הילדים את כושר האלתור, הנחוץ להם מאד בחיי היום-יום, ומפתח את תרבות השיח הדבור (oral culture). סוייר מדווח על יכולתם של הילדים לנהל משא ומתן, להציע הצעות, ולשתף פעולה, כאשר הם משחקים "משחק כאילו", מבלי שאיש לימד אותם פורמלית לעשות זאת (Sawyer, 2001, 2002).

נוכל לסכם ולומר כי "משחק כאילו" בעקבות סיפור נותן לילדים לגיטימציה להשתמש בדמיונם ובאמצעותו להתפתח בתחום האורייני והלשוני-פרגמטי.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הינה לתאר את השיח של ילדים במהלך "משחק כאילו" בעקבות סיפור ולאפיינו מתוך מגמה לבדוק את הזיקה בין מאפיינים אלה לבין כישורים אורייניים.

במאמר זה נתמקד בשאלה אחת: כיצד הילדים מתייחסים לטקסט הסיפורי שהוקרא להם על-ידי סטודנטיות להוראה, ומה השפעתו של טקסט זה על השיח המתרחש במהלך "משחק כאילו" שבא בעקבותיו?

שאלת המחקר: מהו מקומו של הטקסט הסיפורי בשיח הילדים, במהלך "משחק כאילו", המתפתח בעקבות קריאת הסיפור?

כדי לענות על שאלה זו שאלנו שאלות ממוקדות יותר:

- 1) מה הם מאפייני ההתייחסות לטקסט הסיפורי?
- 2) כיצד באה לידי ביטוי המודעות לטקסט הסיפורי?
- 3) כיצד באה לידי ביטוי הרחבת הטקסט בידי הילדים?

השיטה

שיטת המחקר הינה חקר השיח (discourse analysis), הממוקמת בתחום המחקר האיכותי-נטורליסטי. השיטה נשענת על הסוציו-לינגוויסטיקה, תוך דגש על הפונקציונליות של השיח (Schiffrin, 1994). נדגיש כי הניתוח שנערך במסגרת מחקר זה מתייחס לשפה מדוברת, כפי שהיא מתרחשת בין ילדים במהלך משחק. ון ליר (Van Lier, 1988) הגדיר זאת: "ניתוח תהליך

האינטראקציה על ידי התבוננות מקרוב על רישומים אודיו-ויזואליים של האינטראקציה".

איסוף הנתונים - הנתונים נאספו מתוך "משחקי כאילו" של ילדים בגני חובה ובכיתות א' וב'.

המחקר מתבסס על איסוף נתונים באופן אתנוגרפי, דהיינו, תיעוד השיח של הילדים כפי שהוא צולם במצלמת וידאו. אין במערך המחקר התערבות בתהליכים המתרחשים במהלך המשחק, כמו חלוקת תפקידים, תפאורה, שימוש באביזרים, או אפילו משך הזמן של המשחק.

במחקר זה נותחו שלושים תמלילים שתועדו במצלמת וידאו. משך המשחק נע בממוצע בין עשרים דקות לחצי שעה. היקף התמלילים נע בממוצע בין מאה תורות למאתיים וחמישים תורות. בסך הכול נותחו 5857 תורות.

מכל "משחק כאילו" נאספו חומרים אלה:

- קלטת וידאו של "משחק כאילו";
- תיעוד ידני של שתי תצפיתניות (הסטודנטיות השייכות לקבוצת המחקר), לאחר סינתזה של שני התיעודים לתמליל אחד משותף;
- התמליל בפורמט של טבלה, כפי שצולם, תועד ועובד מתוך קלטת הווידיאו;
- הטקסט הסיפורי - אותו סיפור שסופר לילדים, ושעל-פיו התנהל המשחק.

כלי המחקר - סכמת קידוד שפותחה לשם בניית קטגוריזציה של מאפייני השיח. סכמת הקידוד מתבססת על התצפיות שנערכו במהלך "משחק כאילו" של הילדים, ובהתבסס על ספרות מחקר בתחום, והיא פותחה במהלך התהליך של הקהילה הלומדת (ראו בפרק הרקע).

עיבוד הנתונים וניתוחם - מבוסס על סיכום שכיחויות של מאפייני השיח על-פי קטגוריות השיח שנבחרו בסכמות הקידוד. כדי לעבד את הנתונים ולנתחם הועברו התמלילים לפורמט המתאים לתכנת CHILDES, תכנה מיוחדת לניתוח מאפייני שיח, ועובדו על-פי תכנת CLAN (McWhinney, 1991).

ממצאים

מקומו של הטקסט הסיפורי בשיח הילדים במהלך "משחק כאילו"

בעקבות סיפור

במסגרת פעילות זו הילדים משתמשים באופן פעיל בשפה הטבעית שלהם, בתקשורת חברתית עם בני השווים, בסיטואציה משחקית המשלבת הנאה. אך שלא כמשחק דמיוני רגיל, במשחק בעקבות סיפור, הילדים צריכים להתמודד עם הטקסט הסיפורי, כלומר: הסיפור עומד בתווך, בין הילד והמשחק. מחד גיסא, הטקסט הסיפורי הוא מקור סמכות ומקור ידע והוא מעשיר את עולמו של הילד, ומאידך גיסא, הטקסט הוא גורם מאלץ, אשר הילדים צריכים להתמודד איתו, משום שהוא מפחית את דרגות החופש שיש לילדים במהלך המשחק.

בדוגמה שלהלן נוכל לראות כיצד הילדים מתמודדים עם הטקסט הסיפורי, המאלץ אותם לשחק את תפקיד הסבתא, שאותה הם ממאנים לגלם. ניכר כי לילדים יש מוטיבציה גבוהה לשחק, שכן הם אינם "שוברים את הכלים" ומפסיקים לשחק, למרות הקושי שבו הם נתקלים, אלא ממשיכים לנהל משא ומתן, ללא עזרת מבוגר, הכולל רעיונות יצירתיים לפתרון, תוך כדי נאמנות לטקסט והתייחסות מטה-קוגניטיבית לטקסט.

דוגמה מס' 1: (השמות בכל הדוגמות בדויים)

תמליל בעקבות הסיפור: "כיפה אדומה" כיתה: גן חובה

תאריך: 8.12.2003 הגננת: שוש פרימר הסטודנטית: עדי אלטמן

- | | |
|-----------------------|--|
| 78. עמיחי (ז): | אין סבתא, אין משחק. |
| 79. אבישי (לנועה): | אז את תהיי חמש דקות הסבתא, מה הבעיה? |
| 80. נועה (נ): | לא רוצה. |
| 81. עמיחי: | תהיי סבתא ואחר כך אווזה. |
| 82. נועה: | לא רוצה, עמיחי, אתה לא המחליט. |
| [דילוג על שישה תורות] | |
| 89. עמיחי: | אם אין סבתא, אז אתה לא מקבל את הכובע. |
| 90. אבישי (ז): | אהה, יש לי רעיון! בכאלו הייתה פה סבתא. |
| 91. נועה: | צאלה, את חייבת ללבוש את זה, כי את הילדה (נותנת לצאלה צעיף סגול). |
| 92. אבישי: | נועה, מה את? |
| 93. נועה: | אני האוזה, אני לא רוצה להיות זקנה! |
| 94. צאלה (נ): | כן, גם אני לא. |

במשחק בעקבות הסיפור "כיפה אדומה" אף אחד מהילדים אינו רוצה להיות סבתא והם מנמקים זאת בנימוקים חברתיים רציונליים ("אני לא רוצה להיות זקנה!" תור 93). עם זאת הם מודעים למחויבות שיש להם לטקסט הסיפורי, דהיינו, למרכזיותה של הסבתא בסיפור, או כפי שאומר עמיחי: "אין סבתא, אין משחק" (תור 78). מדוגמה זו אפשר להתרשם כי הילדים מעוניינים מאוד לשחק את הסיפור. בעיקר נוכל לראות זאת בדבריהם של עמיחי ואבישי, כאשר עמיחי בוחר בדרך של אולטימטום ("אין סבתא - אין משחק", תור 78), ואילו אבישי מציע דרך של פשרה ונוקט עמדה יותר מפשרת ("אז את תהיי חמש דקות הסבתא, מה הבעיה?" - תור 79). כדאי לשים לב להצעה היצירתית של אבישי בתור 90: בראותו את התנגדותם של הילדים לגלם את הסבתא, הוא מציע שידמינו באופן מופשט כי קיימת במשחק סבתא ("אהה, יש לי רעיון, בכאילו הייתה פה סבתא"), כלומר: הילדים בגיל הגן כבר מסוגלים לייצג דמות בסיפור (סבתא), באמצעות טרנספורמציה אידיאית, ובכך מפגינים את יכולתם לייצג את המסומל באמצעות סמל (Goncu & Klein, 2001). יכולת זו הינה הבסיס לעיסוק באוריינות, שכן המילים הכתובות הן עצמן סמלים מופשטים לחפצים ולרעיונות (Wells-Rowe, 1998). דוגמה זו אף מבליטה תגובות רגשיות לנוכח הטקסט, וכן את מקומו של האפקט כמניע את אותה טרנספורמציה אידיאית.

בנקודה זו נעבור לסיכום כמותי של מאפייני השיח של ההתייחסות לטקסט הסיפורי, כפי שהם באים לידי ביטוי בתהליך הקטגוריזציה שבחרנו לנתח.

ההתייחסות לטקסט: ניתוח על פי הקטגוריזציה של סכמת הקידוד

נתחיל בהצגת הממצאים של הקטגוריות המרכזיות של ההתייחסות הילדים לטקסט במהלך "משחק כאילו" בעקבות סיפור (סעיף 1). לאחר מכן נפרוס את ההתפלגות של המאפיין השכיח ביותר מבין הקטגוריות המרכזיות, המודעות לטקסט (סעיף 2). הפסקה הבאה מתארת את מאפייני השיח של הרחבת הטקסט, אחת מתוך קטגוריות המשנה של המודעות לטקסט (סעיף 3).

1. מה הם המאפיינים של ההתייחסות לטקסט הסיפורי?

ההתייחסות לטקסט כוללת את הקטגוריות האלו:

1.א. מודעות לטקסט המתייחסת ליכולת של הילדים להסתמך במשחקם על הסיפור ששמעו. בקטגוריה זו נכללים גם תורות שבהם הילדים משנים את הטקסט - אך מתוך מודעות אליו, כך שהם מצליחים לשמור על המסגרת הסיפורית. קטגוריה זאת מתחלקת לתת-קטגוריות, שאותן נתאר בהמשך: (1) התייחסות מטה-קוגניטיבית לטקסט; (2) נאמנות לטקסט; (3) הרחבת הטקסט.

1.ב. חוסר מודעות לטקסט מתייחס לעובדה שהילדים אינם מתייחסים אל הטקסט במשחקם. ייתכן שלא הבינו את הטקסט או שלא אהבו אותו והם סוטים מן המסגרת הסיפורית.

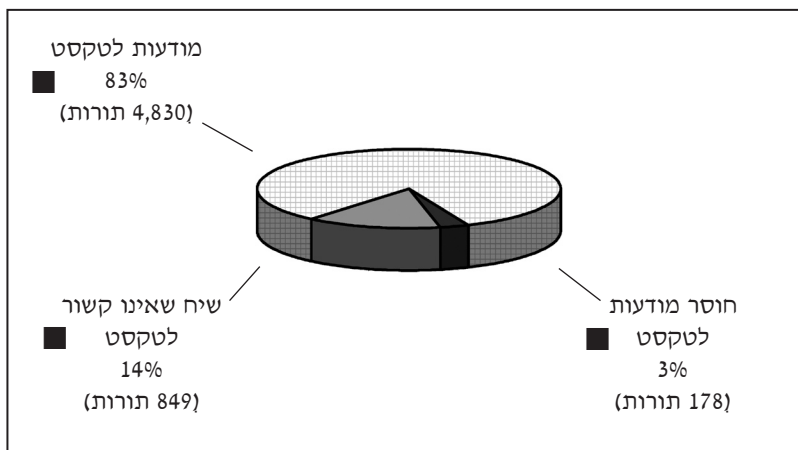
1.ג. שיח שאינו קשור לטקסט המתייחס לשיח העוסק במציאות של הילדים "כאן ועכשיו", ואינו קשור למשחק הדמיוני.

להלן התפלגות הקטגוריות הראשיות של ההתייחסות לטקסט (תרשים מס' 1).

תרשים מס' 1:

התפלגות ההתייחסות לטקסט - חלוקה לקטגוריות ראשיות

[בסך הכול 30 תמילים, 5,857 תורות]



מתוך הממצאים עולה כי רוב השיח של הילדים במהלך "משחק כאילו" בעקבות סיפור, אך מראה על מודעות לטקסט (83%). גם כאשר אין הילדים מדייקים בפרטים או ברצף האירועים, ניכר כי הם מתכוונים לטקסט שסופר להם לפני כן. עם זאת, לעתים, מנהלים הילדים שיח המושפע מה"כאן ועכשיו" שאינו קשור לסיפור שאותו הם משחקים (14%). חלק זניח מן התורות (3%) הוא שיח המעיד על חוסר מודעות לטקסט. נוכל לסכם ולומר כי הילדים מפיקים את הסיפור, ללא התערבות מבוגר, תוך מודעות לטקסט הסיפורי, אף שלעתים הוא בבחינת אילוץ בעבורם, כפי שראינו בדוגמה מס' 1.

2. כיצד באה לידי ביטוי המודעות לטקסט הסיפורי?

מצאנו שהילדים יכולים להיות מודעים לטקסט בשלוש דרכים עיקריות:

2.א. התייחסות מטה-קוגניטיבית - הילדים מביעים ביקורת על הטקסט, כלומר הילדים מתייחסים אל הטקסט מתוך עמדה חיצונית (מחוץ לטקסט), תוך הבעת עמדה שיפוטית או ריגושית.

דוגמה מס' 2: התייחסות מטה-קוגניטיבית

תמליל בעקבות הסיפור: "קישתא" / חנה גולדברג
תאריך: 24.3.2004 המורה: אלה ביגוביץ הסטודנטית: ענבר שדמה

78. הן (ז): לא, זה כיף שיש לפחות בן אדם אחד, זה לא כיף שכולם חתולים.
79. פזית (נ): יש שתי כלבים ושתי חתולים?
80. הן: לא, בן אדם אני רוצה.
81. פזית: אה..., בן אדם.
82. אמנה (נ): את בן אדם נו!
83. פזית: לא רוצה כבר להיות בן אדם.

2.ב. נאמנות לטקסט

- הילדים מגלים תוך כדי משחק נאמנות לטקסט הסיפורי ששמעו, בדרכים שונות: שימוש בשפת הספר (320 תורות מתוך 4,249 תורות של הנאמנות לטקסט), שמירה על הרצף הסיפורי (207 תורות), התבססות על הספר כבר סמכא (158 תורות), שמירה על המבנה הסיפורי (54 תורות) וחידושי לשון (15 תורות).

בחרנו להביא את הדוגמה של השימוש בשפת הספר, משום היותה נפוצה. במסגרת המשחק בעקבות סיפור, הילדים נחשפים לא רק לשפת היום-יום הדבורה, האופיינית לבית ולאינטראקציה תלוית הקשר מיידית בין הילדים, אלא גם לסוגים שונים של טקסטים דבורים וכתובים העוסקים במגוון נושאים מעבר לתכני היום-יום (רביד, 2002).

דוגמה מס' 3: נאמנות לטקסט - שימוש בשפת הספר
תמליל בעקבות הסיפור: "מעשה בכובעים" כיתה א'
תאריך: 10.3.2003 המורה: חגית רווח הסטודנטית: סופי בן יאיר

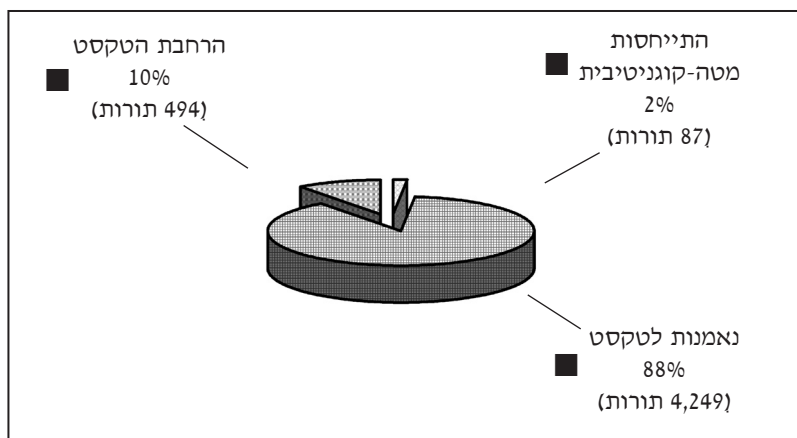
13. אור: (קם בתנועות התמתחות, מעין התעוררות).
קופים, החזירו לי את כובעי!
14. אור: (אור מסיר את הכובע מראשו, זורק אותו, וגם האחרים זורקים).
אלך לי לדרכי.
15. אור: אלך לי לעיר הגדולה (הולך עם כובע לראשו וסל הכובעים).
16. אור: אני אמשיך בדרכי. הגעתי לעיר הגדולה. מי רוצה לקנות כובע?
17. אור: אני אלך לכפרי ואכין בביתי עוד כובעים.

אור משתמש בשפת הספר, בהשתמשו בגוף ראשון בזמן עתיד (אלך, אכין), שכן בדרך כלל בדיבור נוהגים להשתמש בגוף שלישי עתיד, כגון: ילך, יכין. כמו כן הוא משתמש בכינוי חבור (כפרי, דרכי, ביתי), המצביע על משלב גבוה של השפה.

2.ג. הרחבת הטקסט - הילדים משחקים את הסיפור בהתאם למה שסופר להם, אך מוסיפים ומעבים את הטקסט מתוך נקודת מבטם. כלומר, המסגרת המשחקית נשאר קבועה (עלילה, דמויות, זמן, תפאורה), אך הילדים מרשים לעצמם להמציא, להוסיף, להלביש, 'לצבוע' את העלילה ולדווב את דמויותיה. בכך מוכיחים הילדים את יכולתם להיצמד לטקסט ולשמור על המסגרת הסיפורית, אך עם זאת הם מוכיחים גם יכולת להרחיב את הטקסט ולהעשירו כיד הדמיון הטובה עליהם. קורסרו (Corsaro, 1997) מגדיר זאת כ"שעתוק פרשני" (Interpretative Reproduction). דוגמאות להרחבת טקסט יובאו בפרק הבא, הן בסוגי ההרחבה השונים של הילדים (ראה סעיף 3).

להלן התפלגות הקטגוריה "המודעות לטקסט הסיפורי", (תרשים מס' 2):

תרשים מס' 2:
התפלגות קטגוריית משנה: מודעות לטקסט
[סה"כ 4,830 תורות]



הממצאים מצביעים על כך שהילדים נאמנים לטקסט הסיפורי בחלק נכבד מהשיח שלהם במהלך "משחק כאילו" בעקבות סיפור (88%). אפשר לראות כי ב-10% מהמקרים הילדים מרחיבים את הטקסט מנקודת מבטם. ההתייחסות המטה-קוגניטיבית עומדת על 2% בלבד, אך היא משמעותית מאוד בגיל זה של הילדים.

3. כיצד באה לידי ביטוי הרחבת הטקסט בידי הילדים?

רצינו לבדוק כיצד באה לידי ביטוי ההרחבה של הטקסט הסיפורי אצל הילדים, באותם 494 תורות שבהם אכן הרחיבו את הטקסט. מצאנו שלעיתים הילדים מרחיבים את הטקסט ביצירתיות, ולעיתים אף משנים את הסיפור, תוך שמירה על המבנה הסיפורי של הטקסט המקורי. להלן המאפיינים שקודדו בתוך קטגוריית הרחבת הטקסט:

3.א. הרחבת הטקסט - השלמת פרטים (השלמת החסר, השלמת פערים) אותם תורות שבהם הילדים הרחיבו את הטקסט הסיפורי שקראו להם

לפני כן, הוסיפו עליו, או שינו אותו במעט. בהרחבה זו של הטקסט לא היה משום משהו יוצא דופן, וניכר כי הילדים הרחיבו את הטקסט לטובת המשחק, תוך התחשבות באילוצי המציאות, לדוגמה:

דוגמה מס' 4: הרחבת הטקסט

תמליל בעקבות הסיפור: "דג הקשת" / מרכזס פיסטר כיתה: גן חובה תאריך: 14.1.2004 המורה: שוש פרימר הסטודנטית: עדי אלטמן

78. אבישי (ז): הינה , אני כבר דג הקשת
79. נועם (נ): [מראה לרותם את הבדים] תיראי איזה יפה זה , נכון שאני צריכה להיות דג הקשת?
80. אבישי: לא , אבל אני אמרתי
81. אבישי: אז בואו נהיה שתינו דג הקשת
82. אבישי: אני דג הקשת, ואתם הדגים הקטנים
83. נועם: כן, כן
84. רותם (נ): אני הדג הלבן הקטן
85. נועם: אני הדג הצבעוני, והוא גם קטן
86. אבישי: שלום אח קטן, בוא נתאמן על המופע

3.3. הרחבה יצירתית של הטקסט - המדובר בהרחבה שנשענת על הדמיון והיצירתיות של הילדים. כדי להבחין בין סוג זה של הרחבה לסוג הרגיל (סעיף א'), החלטנו לשאול את עצמנו במהלך הקידוד: האם הופתענו כאשר קראנו את ההרחבה הזו בתמליל? או שזה היה די מתבקש מתוך הסיפור ואילוצי המציאות שהילדים שיחקו? האם היינו יכולים לצפות זאת, במהלך הקריאה של התמליל? במידה והתשובה הייתה: אכן הופתענו, ולא הייתה לנו אפשרות לצפות את ההרחבה של הילדים - קודדנו זאת כהרחבה יצירתית של הטקסט. בדוגמה להלן אנו רואים את היצירתיות הילדים, בהופכם את כיפה אדומה לכיפה לבנה, בגלל אילוצי המציאות - האביזרים הלבנים. כדאי לשים לב לדיון שמנהלים הילדים, לטיעון של לירון (תור 33), לנימוק של עדי (תור 34), להצעה היצירתית והסמויה של לירון (תור 72), ולקבלת ההצעה בידי מתן (תור 73).

דוגמה מס' 5: הרחבה יצירתית של הטקסט
תמליל בעקבות הסיפור: "כיפה אדומה" כיתה א'
תאריך: 21.4.2004 המורה: חנה כלפון הסטודנטית: שרון פילד

33. לירון (נ) (לעדי): נו עדי, את כיפה אדומה ולא כיפה לבנה.
 (לעדי צעיף לבן על הראש, צעיף לבן על הצוואר וחולצת פסים לבנה).
34. עדי (נ): אבל אין לי פה משהו ללבוש אדום ואני לא שמה את הכובע המגוחך הזה.
- ...
70. לירון (מתן): שלום לך, איך קוראים לך?
 71. מתן (ז): אני אמא של כיפה אדומה.
 72. לירון: תודה. אמא של כיפה לבנה! (מובילה אותו לאמצע החדר).
 73. מתן: כיפה לבנה הולכת לסבתא.

3.ג. שינוי הסיפור - כאן המדובר אמנם בשינוי הסיפור, אך תוך מודעות לקיומו של הטקסט, ושמירה על התבנית הסיפורית של הסיפור או על מהותו. בדוגמה שלהלן נוכל לראות, שלא זו בלבד שהילדים משנים את הטקסט, אלא הם מודעים לשינוי זה (תורות 83, 84, 85).

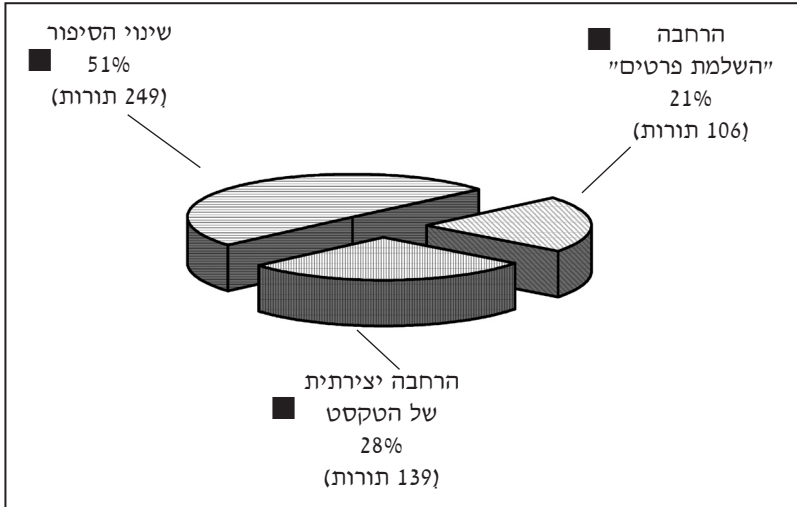
דוגמה מס' 6: שינוי הסיפור
תמליל בעקבות הסיפור: "קישתא" / חנה גולדברג כיתה א'
תאריך: 24.3.2004 המורה: אלה ביגוביץ הסטודנטית: ענבר שדמה

78. זיו (ז): אז אני אח של קישתא.
 79. גל (ז): גם אני אח של קישתא, אנחנו אחים שלך (של עביר).
 80. בר (נ): (מסתובבת אל עביר ובר שמאחוריה) הִי (מחבקת את עביר) אמא תראי, מצאתי חתולה חדשה.
 81. זיו (לבר): עם מי את מדברת?
 82. גל (לבר): אבל לא הייתה לך חתולה.
 83. בר (לעביר): לא, עכשיו את הולכת אחריי (בר מתקדמת במרחב). אנחנו קצת נשנה. אפשר לשנות?
 84. גל: אני אשנה, מאיה, אני אח של קישתא.
 85. בר: בוא נשנה קצת את הסיפור, עכשיו אנחנו עושים משהו בקשר לסיפור.

להלן ההתפלגות של הרחבת הטקסט (תרשים מספר 3):

תרשים מס' 3:

קטגוריית משנה: הרחבת הטקסט [סה"כ 494 תורות]



מתרשים מס' 3 אפשר ללמוד שהדרך המקובלת על הילדים להרחיב את הטקסט הסיפורי היא לשנות את הסיפור, אך ללא שינוי המסגרת הסיפורית, או הרעיון המרכזי של הסיפור (51%).

בשליש מן המקרים (28%) הילדים מרחיבים את הטקסט ביצירתיות. אפשר לומר שהילדים משחקים את הסיפור מנקודת מבט פרשנית, יצירתית (Corsaro, 1997). הילדים מוכיחים בכך את יכולתם להיצמד לטקסט ולשמור על המסגרת הסיפורית, אך עם זאת להרחיבו, להעשירו כיד הדמיון הטובה עליהם.

סיכום

להלן התובנות שעלו מתוך הממצאים הקשורים למקומו של הטקסט הסיפורי ב"משחק כאילו" בעקבות סיפור:

- ❖ ב"משחק כאילו" בעקבות סיפור יש לטקסט מקום מרכזי בטיפוח שיח אורייני.
- ❖ הפקת הסיפור מתקיימת תוך נאמנות לטקסט, הבאה לידי ביטוי בשימוש בשפת הספר, בשמירה על הרצף הסיפורי ועל המבנה הסיפורי, בהתבססות על הספר כעל בר-סמכא ובהעשרה לשונית.
- ❖ הילדים מוכיחים את יכולתם להרחיב את הטקסט הסיפורי, תוך שמירה על התבנית הסיפורית ועל המהות המרכזית של הסיפור.
- ❖ לעתים קרובות הילדים מרחיבים את הטקסט ביצירתיות, תוך שעתוק פרשני. הילדים פועלים כך בעקבות האילוצים שעמם עליהם להתמודד, הקשורים הן למציאות הסובבת אותם (כגון: אבירים, מספר הילדים המשחקים והתאמתו לתפקידי הסיפור) והן לטקסט עצמו, המכתיב את העלילה, התפקידים המקום והתפאורה.
- ❖ הילדים מתייחסים אל הטקסט מתוך עמדה חיצונית (מחוץ לטקסט), תוך הבעת עמדה שיפוטית או ריגושית. הרחבה יצירתית-פרשנית של הסיפור מתקיימת תוך הסתכלות מטה-קוגניטיבית.

לסיום,

ראינו כי הכישורים האורייניים של הילדים מתפתחים תוך כדי שימוש פעיל בשפה ותוך כדי התייחסות לאספקטים שונים של הטקסט שנחשף בפניהם, כל זאת באמצעות שיח עמיתים, ללא התערבות מבוגר. נראה לנו כי "משחק כאילו" בעקבות סיפור, הוא פעילות הנלווית לסיפור, המטפחת מיומנויות השייכות לתחומי הידע הרחבים באוריינות (סנו וגוברמן, כרך זה), ומביאה את הילדים לשימוש מושכל בלשון - וכדבריה של בלום-קולקה: לשימוש "מהדהד ספר" (בלום-קולקה, 2006).

מקורות

- אדם, ד', ובירון, ש' (2003). בתוך: אותיות פורחות בגן. *הד הגן*, ב', 4-23.
- בלום-קולקה, ש' (2002) סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין-תרבותיים. *סקריפט: אוריינות - חקר, עיון ומעש*. 3-4, 9-24.
- בלום-קולקה, ש' (2006) אוריינות ושפה דבורה - מה הקשר? *הד הגן*, ג', 8-19.
- בלום-קולקה, ש' והוק-טגליכט, ד' (2002) שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), *שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך* (105-133). תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- ורדי-ראט, א', אילון, ת', כהן, ז', אוחנה, ר' ולוין, ת' (2004) טיפוח אורייני באמצעות משחק 'כאילו' בעקבות סיפור. *הד הגן*, ב', 48-59.
- סנו, ק', וגוברמן, ע' (2008) חינוך לאוריינות בגיל הרך. *במכללה*, כרך זה.
- קוזמינסקי, ל' (2002) למידה אסטרטגית של מילים חדשות בהקשר סיפורי. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), *שפה למידה ואוריינות בגיל הרך* (185-205). תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- רביד, ד' (2002) לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית הספר. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), *שפה למידה ואוריינות בגיל הרך* (43-70). תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- רום, א' (2003) טיפוח שפה של ילדים והעשרתה. בתוך: א' רוט, מ' סגל ובי צור (עורכות), *ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים (עמ' 221-242)*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- תובל, ח' (2003) לומדים לשחק ומשחקים כדי ללמוד. *הד הגן*, ד', 20-31.
- Bergen, D. (2002) The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-21. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>.

- Blum-Kulka, S. (2005) Modes of meaning-making in children's conversational storytelling. In J. Thornborrow & J. Coats (Eds.) *The sociolinguistics of narrative* (pp. 149-170). Amsterdam: John Benjamins.
- Blum-Kulka, S. (2004) The role of peer interaction in later pragmatic development: The case of speech representation. In R. Berman (Ed). *Language development across childhood and adolescence: Psycholinguistic and crosslinguistic perspectives* (pp. 191-210). TILAR series, Amsterdam and New York: John Benjamins.
- Carruthers, P. (2002) Human creativity: its cognitive basis, its evolution, and its connections with childhood pretence. *British Journal of Science*, 53.
- Corsaro, W. A. (1997) *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Einarsdottir, J. (2000) Incorporating literacy resources into play curriculum of two Icelandic preschools. In: K.A. Roskos & J.F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. 77-89) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göncü, A., Mistry, J., & Mosier, C. (2000) Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 321-329.
- Göncü, A. & Klein, E. (Eds) (2001). *Children in play, story and school*. New York: The Guilford Press.
- Harris, P. L. (2000) *The work of imagination*. Malden, Mass. Blackwell.
- McWhinney, B. (1991) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, L.M. & Schickedanz, J.A. (2006) Dramatic play and literacy in preschool: We need to learn more. In D.K. Dickinson & S.B.

- Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 269 – 280). New York: Guilford Publications.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1997) Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002) Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Roskos, K. A. & Christie, J. F.(2000) *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sawyer, K. (1977) *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the preschool classroom* Mahwah, New Jersey :Lawrence Earlbaum Associates.
- Sawyer, K. (2001) Play as Improvisational Rehearsal – Multiple Levels of Analysis in Children Play. In A. Goncu, E. Klein (Eds.) *Children in play, story and school* (pp.19 – 38). New York: Guilford Press.
- Sawyer, K. (2002) Improvisation and narrative. *Narrative Inquiry*, 12(2), 321-351.
- Schiffrin, D. (1994) *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Snow, C., Griffin, P. & Burns, M. S. (2006) Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world. Washington, DC: National Academy Press.
- van Lier, L. (1988) What's wrong with classroom talk? *Prospect*, 2, 267-283.
- Wells-Rowe, D. (1998) The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 10-35.