

קירוב פרחי הוראה לספרות ילדים באמצעות פעילות חווייתית

ד"ר עמליה שך ורננה גריץ־שוקרון

תקציר

מטרת מאמר זה לתאר פעילויות שנועדו להרחיב את היכרותם של פרחי ההוראה הלומדים במכללה עם ספרות הילדים, לעודד אותם לקרוא בה ולהביאה בפני תלמידיהם. פעילויות כאלו מתקיימות במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין זה יותר מעשור. הפעילויות תוכננו ובוצעו בידי צוותי הספרייה והמרכז לספרות ילדים, בשיתוף עם ראשי המסלולים לחינוך בגיל הרך ולחינוך היסודי, ובהמשך הצטרפו גם מסלולים נוספים.

הפעילות המבוססת על למידה חווייתית, כוללת את בחירת הנושא הרלוונטי לכל הלומדים, תהליך הכנה של צוות המדריכות הפדגוגיות וצוות סדנאות משאבי הלמידה, ועבודה עם הסטודנטים במסגרת שיעורי דידקטיקה ובספרייה. שיאה של הפעילות הוא ביום הפנינג המשלב סדנאות חווייתיות סביב הנושא הנבחר ומפגש עם סופר.

המאמר מעגן את הפעילות ברקע תאורטי המתייחס לחשיבות הקריאה בעבור ילדים, לסוגיות של הוראת ספרות ילדים במכללה להכשרת מורים, לתרומתם של מפגשים עם סופרים ולמעלותיה של למידה חווייתית.

אנו סבורות כי בתיעוד הפעילויות ובניתוחן, ישנה תרומה גם למסגרות אחרות העוסקות בהכשרת מורים, כך שיוכלו ליישם את המודל ולפתחו על פי צורכיהם וייחודם.

* ד"ר עמליה שך – מדריכה פדגוגית במסלול לגיל הרך (לשעבר ראש המסלול לגיל הרך) במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; רננה גריץ־שוקרון – ראש המרכז לספרות ילדים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

מבוא: ערכה של הספרות לילדים וחשיבותה

בקרב אנשי חינוך שוררת הסכמה רחבה בדבר חשיבותה של קריאת ספרות בעבור ילדים:

הקריאה מעשירה, מרחיבה אופקים, מפתחת את היכולת הלשונית על כל מרכיביה ומספקת צרכים נפשיים. הספרות הינה חלק מן המטען התרבותי שאנחנו מבקשים להנחיל לילדינו, ומושגים ושמות הלקוחים ממנה הפכו למטבעות לשון ולחלק מן התקשורת שאנו מקיימים בחברה (גריין-שוקרון, 1998: 16).

חובב (1997) מפרטת את מעלותיה של ספרות טובה:

הסיפור הטוב מפתח את אישיותו של הקורא, מרחיב את אופקיו ומפתח את דמיונו... ספרות יפה בהיותה "ספרות עוז", היא ספרות מחנכת, תפקידה להניע, להפעיל את נפש הקורא... חינוך אדם ומימוש אדם – זו המטרה העיקרית בקריאת ספר טוב. הספר הטוב מעשיר את אוצרו הלשוני של הילד... באמצעות העלילה מפליג הילד הקורא על כנפי דמיונו אל מציאות אחרת, אל מקומות רחוקים שניתן לו לראותם בעיני דמיונו, גם אם לא דרכה רגלו בהם. הסיפור מספק את סקרנות הקורא והמאזין הצעיר ומעניק לו חוויה רגשית, ספרותית, אסתטית או אינטלקטואלית... ספרי הרפתקאות מספקים לקורא מתח והתרחשות דרמטית. הילד חש צורך נפשי להתמודד עם אתגרים ולגבור על מכשולים, לנצח את פחדיו ולהגיע להישגים (שם: 76).

הפילוסוף הוגו ברגמן מדגיש את ערכה החברתי וההומני של קריאת הספרות ואת תרומתה לעיצובו של אדם רגיש, קשוב, פתוח, רפלקטיבי כלפי עצמו וכלפי סביבתו. הוא מגדיר את קריאת הספרות כהתנסות:

מסע מענג של גילויים וחוויות, המרחיב את טווח ההתנסויות של הקורא אל מעבר לרחוקים שבמחוזות הדמיון ולעמוקות שבבארות הנפש. זאת התנסות של שכל וחושים: בחשיבה מורכבת, בהתבוננות מעמדות תצפית מגוונות, בהאזנה לקולות פוליופוניים. קריאת ספרות יפה היא התעשרות בעולם תרבותי ואנושי בעקבות הטמעת ניסיונם של אחרים בניסיוננו לא רק לשם הנאה, אלא, גם לצורך הערכה ובחינה (ברגמן, 1926: 15).

החינוך לאהבת הספר ולהנאת הקריאה מתחיל כבר בגיל הרך, בשלב טרום הקריאה. בשלב זה נפגשים הילדים עם הספרות בבית ובגן הילדים, באמצעות מתווך מבוגר. יסעור וקרמר (1998) מסבירות כי הטיפול לקראת ספרות מתחיל כבר בגיל הינקות, הרבה לפני שהילד מסוגל להבין טקסט ספרותי. הכוונה היא לכל הפעילויות המבוססות על תבניות "כמו ספרותיות" (חרוזים, מקצבים, חזרות, סיפורים לתמונות וכדומה), הבאות לידי ביטוי בשירי אמירה ומשחק, בספרי תמונות ראשוניים ובסיפורים מאולתרים (שם: 39). כל אלה מכינים את הילד לקראת הספרות הכתובה. יסעור וקרמר מדגישות:

אחד התנאים החשובים בטיפול הילד לספר ולספרות הוא לגדול בסביבה שספרים, קריאה והקראה הם חלק אינטגרלי ממנה. הילד הקטן מאזין לסיפורים המסופרים לו בעל-פה ומתוך ספרים וממשיך לדפדף בספרים ולשחזר את הסיפורים תוך שהוא מספרם לעצמו בעזרת התמונות בפינת הספר (שם: 91).

מפגשיו של הילד הצעיר בגיל הרך עם הספרים, מתרחשים אפוא כחלק מביסוסו של סדר יום, ואגב הקניית הרגלים והיכרות עם אמצעי המדיה והתרבות השונים. היכרותו את הספרים היא חלק ממכלול תהליכי הקניית השפה והתקשורת ומיומנויות אוריינות בסיסיות.

נוסף על ההנאה ועל העשרת הידע, משמשת ספרות הילדים גם ככלי להנחלת מורשת וערכים וכ"מכשיר" לחברות. הספרות לגיל הרך נמצאה מותאמת לצרכים ההתפתחותיים, הרגשיים והחברתיים של הילד. לספרות הילדים נודעת יכולת לחנך בני אדם לרגישות, לפתיחות ולהשתתפות עם הזולת. "ספרות הילדים מעצבת את גישותיהם והשקפותיהם של הקוראים הצעירים ובונה את עולם ערכיהם" (רוזנטל, 2008).

רוזנטל (2008) מציינת כי מחקרים רבים תומכים בכך שהגיל הרך נתפס כבעל חשיבות מיוחדת, בהיותו "נקודת מוצא" לתחילתו של חינוך ערכי-מוסרי. בגיל זה מפתח הילד תבניות ידע וסכמות חברתיות תוך אינטראקציה עם סביבתו. השקפה זו באה לידי ביטוי גם בהנחות היסוד של תחום הדעת של ספרות ב"תכנית המסגרת לגן הילדים":

באמצעות הספרות מפנים הילד ערכים חברתיים, מוסריים, כלל-אנושיים, לאומיים ודתיים... הספרות היא ערך מרכזי בחברה, ועליה נבנית התשתית של לשון משותפת לשימושים תרבותיים ומטפוריים (תכנית מסגרת לגן הילדים, תשנ"ה: 89).

למרות ההסכמה הכללית בדבר הערך הרב הטמון בקריאת ספרים בגיל הילדות, מערכת החינוך מתמודדת כבר שנים רבות עם הירידה בקריאה החופשית (FVR = Free Voluntary Reading) בקרב ילדים ובני נוער (Krachen, 1993).

ההסבר הפופולרי קשור בגירויים הרבים המתחרים על זמנו הפנוי של הילד, ובהם הטלוויזיה, המחשב (ובייחוד האינטרנט), סרטים הניתנים לצפייה ביתית, משחקים אלקטרוניים ועוד. כל אלה אינם דורשים מהילד ריכוז גבוה ופעילות מחשבתית מאומצת כפי שדורשת הקריאה.

פנק (1997) מונה בספרו כמו רומן סיבות נוספות לאירצונם של ילדים לקרוא בעצמם, לאחר שבשנות ילדותם הקנו להם הוריהם את חוויית ההנאה מהאזנה לסיפור. בין הסיבות מציין פנק את הפיכתה של קריאת ספרים למטלה לימודית הבודקת הבנה וזוכה בציון; את היותה של הקריאה חלק ממאבק הכוחות (פרסים ועונשים) המתפתח בין הורים לילדיהם; את הקשיים שברכישת הקריאה בכיתה א' ואת ליקויי הלמידה, המקשים על הקריאה השוטפת והמשמעותית ופוגעים בדימוי העצמי של הילד, שהישגיו מושווים לאלה של חבריו.

נוכח מידת האקטיביות והמאמץ הנדרשים לקריאה ולמול זמינותן של אפשרויות בילוי קלות, מוחשיות ועשירות בצליל, צבע, קול ותנועה, תפקידם ואחריותם של מורים וספרנים לקירוב הילדים אל הספר, להקניית מיומנויות קריאה והרגלי קריאה ולפעילות לעידוד הקריאה החופשית, מקבלים משנה חשיבות.

תפקידם של מורים וגננות בהנחלת אהבת הקריאה

הסופר סי' יזהר (סמילנסקי, תשמ"ו) שואל כיצד להביא לכך שהקורא היחיד, כשיהיה יושב וקורא יצירת ספרות, יהיה "יודע הנאה". על כך עונה יזהר: "מתחילים במורה. אם הוא אינו יודע טעם ההנאה הזו, לעולם לא ידע להטעים את תלמידיו בה" (שם, 80).

לדעת יזהר, תפקיד המורה הוא להקנות את אהבת הקריאה לתלמידיו ולפתח בהם את התכונות העושות אותם לקוראים טובים יותר, דהיינו, לחדד את החושים ואת הרגישויות הדרושים כדי להיות קוראים מאומנים ומיומנים, המוכשרים לקרוא כל טקסט שיבוא על דרכם.

רונלד יובה (1993) מקנדה מדגיש:

אם אנחנו רוצים שילדים יקראו או חייבים להגיע למחנכים. למחנכים השפעה רבה על חיי הילדים בתחום הקריאה. אני אישית מודאג מהעובדה שמורים רבים הפכו למה שאני מכנה: "לא קוראים בכוונה". הם יודעי קרוא, מלמדים קריאה. אבל רבים מהם אינם קוראים להנאת עצמם. הנאת הקריאה הינה שאלת מפתח. יש לשכנע את המורים להכיר בחשיבות הספרים בתכנית הלימודים ובתפקידם לשמש מודל לילדים.

ס' יזהר מוסיף לעניין זה בספרו **לקרוא סיפור**:

אנו רוצים לטפח מורה רגיש, בעל ידע וכישורים, שיהיה מסוגל להביא את תלמידיו להיענות לפנייה האמנותית המיוחדת של כל יצירה, לקלוט את המסרים והאקספרסיביות שהיא מעבירה אליו באמצעות המילים. להפגין "תגובת נוכחות אישית מיוחדת" שתכלול כעס, שמחה, אמפתיה, דמעות, צחוק, חשיבה, הארה או כל ביטוי אישי אחר המתעורר בעקבות המפגש עם היצירה (יזהר, 1982: 84).

חובב (1997) עומדת על הקשר ההדוק שבין המפגש שיש לפרחי הוראה עם יצירות ספרות ולימוד ספרות, לבין יכולתם לקרב את תלמידיהם הצעירים אל הספרות ואל קריאתה:

יש חשיבות רבה לחוויה הספרותית העמוקה שיש להקנות לסטודנטים כמורים לעתיד. ליצור אצלם זיקה ואהבה לספרות הילדים מתוך הכרה והעמקה, כדי שיוכלו להעביר את אהבת הספר לתלמידיהם, לטפח אצלם את הקריאה ואת הבנת הנקרא מתוך הנאה. חשוב לתת בידי הסטודנטים המתכשרים להוראה אמצעים ספרותיים וקריטריונים להבחנה בין ספרות ילדים טובה ואמנותית, לבין ספרות קלוקלת וגרועה. עליהם לדעת ולחוש, שספרות ילדים טובה גורמת הנאה גם למבוגר! (שם: 78).

רות (1982) מתייחסת לתפקידה של הגננת כאחראית לבחירת החומר הספרותי המוגש בגן הילדים, ודנה בחשיבות העלאת מודעותן של הגנות לבחירותיהן. לדבריה, ככל שהגננת מבינה ערכי ספרות רבים יותר ויודעת להתעמק במשמעותה הרב-רובדית של יצירה, כך יהיה המבחר שתגיש לילדים בגן משמעותי יותר. גננת שנחשף בפניה מבחר ספרותי עשיר, תוכל להביא יצירות מתאימות לכל הזדמנות ותיצור שילוב אורגני בין הספרות לבין חוויות החיים. רות קוראת לגננות להיות ערות לשיקולים המנחים את בחירתן ביצירות ספרות לילדי הגן, לסוגי היצירות ולתגובותיהם של הילדים. ערנות זו דרושה כדי לוודא שהיצירות שנבחרו מגוונות ומותאמות לרמת התפתחותם של הילדים, להבנתם ולצורכיהם הרגשיים.

ואולם, כבר במהלך הכשרתם, מתברר כי פרחי הוראה אינם מתמצאים דיים בספרות הילדים. התרשמות זו עולה שוב ושוב מדבריהם של המורים והמדריכות הפדגוגיות וכן מעדויות הספרניות. הסיבות לכך מגוונות: ראשית, זמן רב חלף מאז קראו הסטודנטים בספרי הילדים או האזינו להם כשהיו צעירים. חלק מפרחי ההוראה לא גדל בארץ או לא בא מבתים שבהם קריאת ספרים נעשית כדבר שבשגרה. הסטודנטים כיום גדלו בעידן הטלוויזיה והמחשב, ובעבור חלק ניכר מהם הקריאה לא תפסה מקום עיקרי בבילוי הפנאי שלהם.

נוסף על כך, רבים מהם אינם מעודכנים בספרות הילדים החדשה המתפרסמת בארץ, בשפע שקשה לעקוב אחריו בשנים האחרונות, הן בתחום ספרות המקור והן בתחום הספרות המתורגמת. חֶסֶר זה אינו מתמלא, נוכח העובדה שלא כל הסטודנטים מחויבים במהלך הכשרתם ולימודיהם במכללה בלימוד קורסים בספרות ילדים.

גם בין אלה הלומדים בקורסים כאלה, מעטים הם המנצלים את הספרייה כדי לקרוא ספרים נוספים על אלה המופיעים בתכנית קריאת החובה של הקורס. כפי שמסבירה גירון (1998), הכשרת המורים במכללות בתחום הוראת ספרות ילדים מותאפיינת ב"כפל פנים". היא מתמקדת בפן הספרותי-האסתטי ובפן הדידקטי-מתודי. הפן הספרותי-אסתטי מייצג את העיסוק בספרות ילדים כתחום דעת שנבחן בקריטריונים תמטיים, לשוניים, מבניים-פורמליים ומוזיקליים. מכאן שהוראת הנושא מחייבת עיסוק במושגי יסוד פואטיים של השירה והפרוזה; הבחנה בין ז'נרים

שונים; הכרה בתמורות הפואטיות והאידיאולוגיות העוברות על העשייה האמנותית של ספרות הילדים; היכרות עם תאוריות על הספרות ותורתה. הפן הדידקטי-מתודי משמעו עיסוק במטרות ובדרכים להוראת הספרות מגיל הגן ובבית הספר היסודי, והתאמתן של יצירות שונות לאוכלוסיות ספציפיות של לומדים אגב הסתמכות על לימודי הפסיכולוגיה ההתפתחותית.

גירון מפרטת מה הן מטרות הוראת ספרות ילדים במוסדות להכשרת עובדי הוראה: לפתח ולהעשיר את הידע של הסטודנט ואת הבנתו בתחום ספרות הילדים; לציידו ברפרטואר של יוצרים ושל יצירות שהם בבחינת המטען התרבותי המשותף; להקנות לו כלים לבחירת היצירות; לטפח בו טעם אמנותי ומודעות לערכי היצירה על מרכיביה ורבידיה השונים ולטפח את כישורי ההוראה שלו (גירון, 1998: 206–207).

רוב הקורסים בספרות ילדים הנלמדים במכללה לחינוך, ממוקדים אפוא בנייתו ספרותי, בהקניית מושגי יסוד בתחום ספרות הילדים ובעיבוד דידיקטי. מלבד זאת, ישנה חשיבות גם לעיסוק בהיבטים של עידוד קריאה, בהתאמת הסיפורים להתפתחותם הקוגניטיבית של הילדים, להתפתחותם הרגשית ולהתפתחותם החברתית, בזיהוי מסרים גלויים וסמויים וביצירת זיקה בין יצירות הספרות לעולמם האישי של הילדים ולעולמם הרגשי. בייחוד הדבר חשוב לגבי ילדים בגיל הרך, התלויים בתיווך המבוגר בגישתם אל הספר ואל הסיפור.

מכל האמור לעיל עולה שיש חשיבות מרבית בחשיפת ספרות הילדים והנוער בפני פרחי ההוראה בדרכים שונות ומגוונות.

את מאמרה הדין בשיעורי ספרות במכללה להכשרת מורים, מסכמת אלקד-להמן (1997) במילים אלו:

הוראת ספרות היא בעלת משמעות כאשר התלמיד חש כי התעשר בתהליך הלמידה: הגיע לתובנה טובה יותר של עצמו כאדם, של תפקידו השונים במשפחתו או בחברה, אם התחולל בו שינוי אשר לא היה מתחולל אלמלא הלמידה, אם עולמו התרבותי התרחב – לא רק באינפורמציות ששינן, אלא בידע שהפנים. אני מאמינה שבאמצעות הוראה שהסטודנט נוטל בה חלק פעיל, הפונה אליו כאדם, רואה בחוויותיו ובהתנסויותיו גורם רלוונטי לתהליכי למידה שהוא עובר

יש סיכוי להגיע לכך. מתוך מאמץ של שותפות והתנסות בהתמודדות עם מגבלות ההבעה עשוי הלומד לקלוט את ייחודו ויופיו של מבע אמנותי (אלקד-להמן, 1997 : 144).

למידה חווייתית

הלמידה החווייתית מבוססת על האמונה שההשתתפות הפעילה של הלומד באמצעות עשייתו משמשת מפתח להפנמת הלמידה ולהפיכתה לחלק ממנו ומחיו. דיואי (Dewey, 1938) טוען שחוויות קודמות משפיעות על חוויות עכשוויות ובאופן טבעי גם על חוויות עתידיות. למידה המתרחשת בזמן נתון תתפתח ככל שהזמן חולף.

קולב ופריי (Kolb & Fry, 1975) פיתחו תאוריה בדבר למידה חווייתית הכוללת ארבעה אלמנטים אשר יוצרים מחזוריות של למידה. לדעת קולב, במחזור הלמידה החווייתית "**חוויות מוחשיות ומיידיות**" משמשות בסיס "**להבחנות ולרפלקציה**".

הבחנות אלו מוטמעות ומאפשרות ליצור "**מושגים מופשטים**". מושגים אלה מניעים יצירת יישומים חדשים להפעלה, וניתנים ל"**בדיקה פעילה**" בסיטואציות חדשות. בדיקה זו פותחת אפשרויות ליצירת חוויות חדשות. קולב טוען שחוויה מיידיית או קונקרטיית מביאה לתובנות, להבחנות ולרפלקציה. לדבריו, תהליך זה מייצג בצורה אידיאלית מעגל לימודי אשר נוגע בכל הבסיסים המשמעותיים של הלמידה (אם כי, לא תמיד כאלה הם פני הדברים). מעגל זה כולל את החוויה שעובר הלומד (במקרה שלנו הסטודנט), רפלקציה שהוא עורך בעקבותיה, חשיבה על החוויה ועל הרפלקציה ובעקבות זאת ביצוע פעולה.

הפעילות הנעשית במכללה בשנים האחרונות סביב ספרות הילדים, נושאת אופי של למידה חווייתית, שמטרתה להגביר אצל הלומדים את הפנמת ערכה של הספרות ולהביאם ליישמה בשלב הראשון בכיתות ובגני הילדים שבהם הם עובדים במסגרת אימוני ההוראה שלהם, ובעתיד גם בגנים ובכיתות שבהם ישמשו בתור מורים עצמאיים.

קולב מגדיר את הלמידה החווייתית כבניית ידע הנובעת מחיבור בין תפיסה ועיבוד של החוויה (קולב, 1984 : 41) בתור תהליך – למידה חווייתית היא קונסטרוקטיבית, כלומר היא בונה את ההבנה מתוך תהליך של חקירה ורפלקציה.

ברוקפילד (16: 1983, Brookfield) מתאר את הלמידה החווייתית כך: "סוג הלמידה של תלמידים אשר ניתנת להם הזדמנות לרכוש וליישם ידע, כישורים ורגשות בסיטואציה רלוונטית ומיידית". למידה חווייתית, כוללת "מפגש ישיר עם תופעה נלמדת במקום רק לחשוב על המפגש או לתכנן איזו אפשרות של עשייה בתחום" (9: 1981, Borzak).

הובסון (Hobson, 1996), בורנפורד (Burnaford, 1996) והנסון-סמית (Hanson-Smith, 1996) דנים בתחושת הבדידות שיש לעוסקים במקצוע ההוראה. בהוראה בכלל, ובגני ילדים בפרט, נוצר מצב שאינו מזמין דו-שיח עם עמיתים למקצוע. למעשה, "המורה נסגר בתוך אישיותו וכיתתו ואינו חולק את מחשבותיו ורגשותיו עם עמיתיו" (ציוני, 2001: 92). אם לא ניצור הזדמנויות לשיח בין עמיתים כבר בזמן ההכשרה, ילווה הדפוס הזה – הקיים במערכת החינוך – את פרחי ההוראה הנכנסים לתפקידם. חשיפה לדפוס אשר מזמין דו-שיח הוא חלק מבינית "אני מאמין" של כל אחד ממורי העתיד. הקריאה המשותפת בספרי ילדים במהלך הסמסטר, דיון בעקבות הקריאה המאפשר לסטודנטים לחלוק את המחשבות והרגשות שלהם ולהציג אלה בפני אלה ספרים נוספים, והצעות להפעלת ילדים בהקשר לסיפורים, מחזקים את השיח ביניהם לגבי ההוראה ומחדדים את תרומתו.

וויטהד (Whitehead, 1994) מציין שלמורה יש מאגר של ידע רב, הנובע מניסיונו האישי (89: 1994, Whitehead). אם ישתמש בידע זה, יתעד את פעולותיו, יבדוק אותן וישאל את עצמו כיצד יוכל לשפר את עבודתו ולהעלות את איכות הלמידה של תלמידיו, יוכל לבנות "תיאוריה חינוכית חייה". תאוריה זו תמשיך להיבנות על סמך היכרותו עם תחומים שונים, שימוש בידע שרכש וברפלקציה שיערוך בעקבות זאת. לדברי קולב (1984), הלמידה המשמעותית מתרחשת כאשר מתרחש תהליך של למידה והתאמה לצרכים להבדיל מהקניית תוכן או תוצרים (שם: 38)

אם המטרה היא להקנות ידע, אזי הרצאה, קריאה בנושא או אפילו צפייה יכולים לשמש כלים מתאימים. לעומת זאת, אם המטרה היא להביא את הידע הזה למצב שבו הלומד יוכל להכליל את הידע וליישמו בסיטואציות אחרות וחדשות – הלמידה החווייתית היא אחת הדרכים המשמעותיות לכך.

ההנחה שלנו היא שהיחשפות הסטודנטים לחוויות מהנות של למידה ושל קריאת ספרות ילדים בשיעורי הדידקטיקה ובאמצעות מפגשים עם סופרים, בנוסף ללימודיהם הפורמליים, תוכל לשמש להם בסיס לבניית התאוריה החינוכית האישית שלהם בתחום ספרות הילדים, כלומר שהם יכירו בחשיבות ספרות הילדים כתורמת להעשרת תלמידיהם מבחינות שונות: לשונית, ערכית, רגשית וחברתית ויבינו את תפקידם לחשוף בפני הילדים את הספרות הזו בדרכים מגוונות.

מפגש עם סופר

מפגשי תלמידים עם סופרים מוכרים במערכת החינוך כבר שנים רבות כאמצעי חווייתי לעידוד קריאה ולקירוב תלמידים אל הספרים. המפגשים מבוססים על הסקרנות המתעוררת בקורא להכיר את היוצר שגרם לו הנאה, עניין, התרגשות, הזדהות ומחשבה. ילדים מדמיינים לעצמם את מראה היוצר ונרגשים מן האפשרות הניתנת להם להשוות את הדמות האמיתית לזו שדמיינו ומן ההזדמנות לשוחח עמו, לשאול שאלות, לשמוע ממנו את הסיפור שמאחורי הסיפור ולהתרשם מתהליך העבודה שהביא אל היצירה השלמה. רגב (2002) מציין כי כבר בשנות החמישים של המאה ה-20 נכתבו ספרים ורשימות בעיתוני ילדים שנועדו לאפשר לקוראים הצעירים להכיר את הסופרים הכותבים למענם ואת תהליכי יצירתם. רגב סוקר ספרים כאלה שהתפרסמו גם בשנים האחרונות. אמצעי התקשורת המודרני – המרשתת (אינטרנט) – מאפשר לקוראים לקיים קשר ישיר עם הסופרים, לשאול את שאלותיהם ולהביע את תחושותיהם בעקבות הקריאה באתרים ובפורומים שונים. היענותם של הקוראים הצעירים לאפשרות זו, מעידה על הצורך הקיים בערוץ תקשורת כזה ועל העניין שלהם בו.

מפגשי תלמידים עם סופרים יכולים ליצור הזדמנות להעשרת הקריאה ברמות נוספות, שמעבר לקריאה הרגילה, החופשית. בקריאה זו הילד עסוק בעיקר במעקב אחר התפתחות העלילה, פתרון הקונפליקט, הבעיה, התעלומה, והגעה לסוף הטוב, המביא הקלה, פורקן מן המתח וקתריזיס.

המפגש יוצר קשר בין הספר, שהוא בדיוני בעיקרו, לבין החיים הממשיים, המציאותיים, וזאת בזכות הופעתו של הסופר, שהוא החוליה המקשרת בין הבדיון לממשות (גריין־שוקרון, 1998: 54).

כאשר מפגשים עם סופרים נערכים לאחר שילדים הוכנו אליהם כהלכה, קראו ספרים, דנו בהם, יצרו בעקבותיהם וחוו חוויית מהנות, המפגשים עשויים לחזק את החוויה שעברו הילדים בקריאה, להעמיק את ההבנה ולגרות אותם לקריאה נוספת ולביטוי יצירתי. באמצעות המפגש והשאלות והתשובות הנכללות בו, נחשפים בפני הילדים נושאים שונים כגון, הקשר בין דמיון למציאות בספרות; תרומתם של איורים ויחסי סופר-מאייר; תהליך הכתיבה של ספר ותהליך הפקתו; מקומו של ספר בחיי אדם; תהליכי קריאה והבניית משמעות; קשרים בין ספר לסרט; מסרים חינוכיים וחברתיים ששזורים בספרים ומובלטים בידי הסופר ועוד.

לשם דוגמה אפשר להביא את המקובל בתחום זה בבריטניה, שם לובשים מפגשים עם סופרים ומשוררים הכותבים לילדים, אופי של סדנת כתיבה. סדנה כזאת מטפחת את יכולתם של התלמידים לבטא את עצמם בכתב בדרכים שונות ובסוגות שונות, כפי שנדרש כיום בתכנית הלימודים של החינוך הלשוני. גם במפגשים אלה מתרחשת למידה חווייתית, ללא מתן ציונים וללא תיקון שגיאות, אגב מתן משובים הדדיים בין התלמידים הקוראים אלה בפני אלה מיצירותיהם, ותוך דיון בתהליכי הכתיבה (Jones & Lockwood, 1998).

נורית יובל, סופרת ומאיירת, מתארת את תרומתם של המפגשים גם לסופרים עצמם:

מפגש אמיתי מתרחש כשהיוצר מוזמן למפגש עם קוראי ספרו, והם מגיבים לנושא, בהצגה, בשיחה, בציור או בכל דרך אמנותית. אני תמיד מופתעת לראות כמה הרחבות יש לו, וכמה פתרונות נוספים. אלה הן הפגישות המפרות את הקורא, מפני שהוא יוצר בעצמו, ואת הסופר, שחוזר עם תהיותיו, האינטואיציה שלו וכושרו המקצועי אל האנושי, ההגותי, היצירתי של רעיו בני האדם. כאן נמשכת חוויית הגילוי, ההפתעה וראיית-העל, שהיא נקודת-העל, שהיא נקודת הבא ההתחברות של הסופר וקוראיו. כאן נולדת התרומה, אולי בספר הבא שייכתב על ידו, ואולי על ידי אחד הקוראים? וכאן מתרחב הנושא עוד ועוד, כי הספר האחד מתרבה כפי מספר קוראיו (יובל, 1997).

פעילויות לעידוד קריאה בספרות ילדים במכללת דוד ילין

מתוך הבנת חשיבות חשיפתם של פרחי הוראה לספרות הילדים והנוער בדרכים מגוונות, ומתוך הכרה בתרומתם של מפגשים עם סופרים לקירוב ילדים לספרים ולקריאה חופשית בהם, יזמו הספרייה והמרכז לספרות ילדים במכללת דוד ילין בשיתוף עם ראשי המסלולים לגיל הרך ולחינוך היסודי. פעילות לעידוד קריאה, שכללה מפגש של פרחי הוראה עם סופרי ילדים. בהמשך נוספה למפגש גם התנסות חווייתית במסגרת סדנאות. נקבע כי פעילויות ההכנה למפגש עם הסופרים ייערכו במהלך שיעורי הדידקטיקה ובידי המדריכות, מכיוון שבמסגרת זו נרקם ומתבסס הקשר שבין התאוריה לבין השדה, נידונים מצבים מהעבודה בבתי הספר ובגנים כחלק מתהליך ההכשרה המעשית, ומתרחש המעבר ההדרגתי והאישי של הסטודנטים מתלמידים בהווה למורים בעתיד. תכנית הלימודים בשיעורי דידיקטיקה מספקת מרחב וגמישות שבהם אפשר לשלב תכנים שונים, ולהדגים עקרונות חינוכיים ודרכי למידה.

בחירתו של הצוות הפדגוגי לעסוק בספרות הילדים באמצעות תהליך למידה בעל אופי חווייתי, נבע מן הרצון להדגיש ולייחד את העיסוק בספרות ילדים לעומת חובות הלמידה האחרות של הסטודנטים, שלהן אופי פורמלי יותר. הכוונה היא לתרום ליצירת זיכרון חיובי, לחזק את הפנמת הנושא ולעודד אותם לעסוק בספרות הילדים גם בעתיד כמורים וכגננות, באופן שיביא את הילדים לזהות את הקריאה בספר כחוויה מהנה ונעימה.

המטרות הגלויות של הפעילות המתמשכת הזו הן: העמדת ספרות הילדים במוקד תשומת הלב, חשיפת הסטודנטים למגוון יוצרים ויצירות, בחינת הספרים מנקודות מבט שונות, יצירת קשר בין הספרים להתנסויות באימוני ההוראה והצגת מודלים שונים לעבודה עם ספרים. המטרות הללו משמשות אמצעי להשגת מטרה רחבה יותר של יצירת **מורה שהוא אדם קורא ואיש ספר**.

כאמור, בשנים הראשונות התמקדה הפעילות במפגש עם סופר הכותב לילדים ועם מגוון יצירותיו. לאחר שנבחרו בעבור כל מסלול יוצרים שיצירותיהם מתאימות לשכבת הגיל שפרחי ההוראה מתמחים בה, שילבו המדריכות הפדגוגיות בשיעוריהן קריאה בספרי היוצר שהוזמן להיפגש עם הסטודנטים. המדריכות הציעו לסטודנטים הזדמנות לחוות את

היצירות בעצמם, להציג בפני חבריהם וכן לעבד אותן בעבור הילדים – תלמידיהם. כל מדריכה הייתה חופשייה לבחור כמה זמן להקדיש לנושא ולעיסוק בספרי הילדים וכיצד לשלבם בשיעוריה. יש מדריכות שבחרו לקיים שיעור בתוך ספריית הילדים, אגב הפעלת הסטודנטים במשימות ממקדות בתוך התצוגה ותוך עיון ודפדוף בספרים.

ביסוד עבודת ההכנה למפגש, עמדה התפיסה שהמפגש עם הסופר יהיה משמעותי אם יקדם לו תהליך היכרות עם יצירותיו. זיהוי המרכיבים היוצרים יחד את היצירה השלמה, את משמעותה ואת המסרים הגלומים בה, במישור הגלוי ובמישור הסמוי, מגביר את הערכת הקוראים כלפי היצירה ואת הנאתם ממנה.

נודלמן (Nodelman, 1996) טוען שההנאה מספרות כרוכה בחשיבה, במודעות ובהבנה של הקורא ביחס לרעיונות שהטקסט מעלה, ביחס לרגשות שהוא מעורר, ביחס לייצוגי המציאות שהוא כולל וביחס למניפולציות שהוא מפעיל על הקורא. הקריאה, יצירת המקום לחוויה ולפרשנות האישית, הדיון המשותף והחשיבה על היצירות, מעוררים ציפייה להכיר את האדם שמאחורי היצירה, את מי שכישרונו ומקצועיותו גרמו להנאה, להתרגשות, להפתעה ולתובנות. כאשר קוראי ספרות הילדים הם מבוגרים המתעדים לעסוק בחינוך, נוספת על הממד החווייתי של הקריאה גם חשיבה על ערכן הספרותי, הרגשי והחינוכי של היצירות ועל התאמתן לילדים. על כן המפגש עם הסופר יכול אפוא לעסוק גם בשאלות אלו ולהתרחב אל מעבר לסקרנות הבסיסית שיש בעצם הפגישה עמו.

בשנים הראשונות התקיימו המפגשים עם הסופרים בכל מסלול ומסלול בנפרד, בכמה דגמים:

מפגשים בקבוצות קטנות – המפגשים נערכו בקבוצות קטנות עם כמה סופרים במקביל, כדי לאפשר לסטודנטים מפגש פנים-אל-פנים עם סופר, אגב קיום שיחה והעלאת שאלות. לשיחות אלו קדמה התכנסות חגיגת של כל הסטודנטים של המסלול עם כל הסופרים שהוזמנו באותו יום. הסופרים הציגו את עצמם וקראו מיצירתם. בהזדמנויות אחרות נערכו במקביל בקבוצות קטנות, מפגשים עם מאירים או עם מספרי סיפורים שתיארו את עבודתם והזגו טכניקות שונות.

צפייה במפגש סופר עם ילדים – בכל שנה נפגשים ילדי החטיבה הצעירה הצמודה למכללה (שגילם 4–7 שנים) עם סופר או עם מאייר, לאחר שקראו מיצירותיו ולמדו מהן. במסגרת הפעילות עם הסטודנטים, התקיים מפגש הילדים עם הסופר על הבמה באולם התרבות של המכללה, כאשר הסטודנטים צופים בו ורושמים לעצמם הערות. בסיום המפגש עם הילדים, שוחח הסופר עם הסטודנטים על האירוע, התייחס לכתיבתו לילדים וענה על שאלות.

מפגש עם סופר בקשר לנושא נבחר

לאחר שנים מספר ובשל אילוצים כלכליים שחייבו אותנו להסתפק בהזמנת סופר אחד לכל מסלול, התפתח דגם שבו עסקו תלמידי כל מסלול ביצירות ספרות לילדים, המתקשרות לנושא מסוים (לדוגמה: נושא "פחדי ילדים" במסלול הגיל הרך והנושא "גיבור" במסלול לחינוך יסודי). הסטודנטים הכירו דרכי עיצוב וביטוי שונות, השוו בין יצירות והרחיבו גם לגבי הרקע הרגשי והחינוכי של הנושא. בסיום התהליך נפגשו עם סופר שספרו מתקשרים לנושא שנדון.

לפני כחמש שנים החלטנו לאחד את הפעילות לעידוד הקריאה ואת המפגש עם הסופרים לתלמידי המסלולים השונים (הגיל הרך, החינוך היסודי והחינוך המיוחד). כמו כן החלטנו לתת מקום רב יותר ל"כוחות" שנמצאים בתוך המכללה, לעומת הבאת מרצים אורחים מן החוץ. ההחלטה שמלכתחילה נבעה משיקולים כלכליים, התבררה בהמשך כבעלת ערך מערכתי חשוב. כך התפתחה דרך פעולה נוספת שבה מתקיימת פעילות משותפת לסטודנטים מן המסלולים השונים **סביב נושא נבחר** מסוים, ואל חווית המפגש עם היוצר התווספו הסדנאות, שמועברות בידי המדריכות הפדגוגיות וצוותי הסדנאות ושבהן הוצעו התנסויות חווייתיות בעקבות יצירות ספרות לילדים ובקשר לנושא הנדון.

היה ברור שהנושא הנבחר צריך להיות רחב מספיק, כך שיהיה לו ביטוי וייצוג רב בספרי הילדים המיועדים לגילים השונים. נוסף על כך, כל אחד מן הנושאים שנבחרו הוא בעל משמעות חינוכית ורגשית בעבור ילדים. בהתאם לכך נבחרו הנושאים הללו: בעלי חיים; הורים וילדים; אוכל; הומור; מראות והשתקפויות.

שלבי הפעילות לעידוד הקריאה

תיאור כללי

תהליך ההכנה מורכב מכמה מעגלי עבודה וכולל את ראשי המסלולים ואת המדריכות הפדגוגיות בשיתוף עם מדריכות הסדנאות למשאבי למידה ועם הסטודנטים. לתהליך שותף צוות הספרייה ברבדים שונים ובחלק מהמקרים גם אנשי תחום הדעת הנבחר מן המכללה.

בשלב המקדים, מוזמנות מדריכות המסלולים להציע נושאים המעניינים אותן והנראים להן מתאימים. צוות הספרייה מציע אף הוא נושאים שיש להם ייצוג ספרותי נרחב. בסוף שנת הלימודים, או בחופשת הקיץ, מתקיימת ישיבה בהשתתפות ראשי המסלולים השותפים לפעילות עם מנהלת הספרייה ועם ראש המרכז לספרות ילדים, שבה נבחנות ההצעות ובסיומה נבחרים הנושא והסופר שיוזמן. הסכמת כל השותפים על הנושא הנבחר, מחזקת את שיתוף הפעולה ומונעת תחושה שהפעילות על כל מרכיביה – הדורשת מן השותפים עבודה והשקעה נוספת על משימותיהם השגרתיות – נכפית מלמעלה.

בשבוע שלפני תחילת הלימודים מתקיימת פגישת הכנה שבה משתתפות המדריכות הפדגוגיות, צוות הסדנאות וראשי המסלולים. בפגישה זו מציגה ספרנית המרכז לספרות ילדים רקע תאורטי על הנושא הנבחר, היבטים שונים המתקשרים לנושא ואת אופני ייצוגו בספרי ילדים. לסקירה זו מתווספת הרצאה של איש מקצוע, או של מרצה מן המכללה, המעשיר אותנו בהתייחסות לנושא הנדון מתחומי דעת נוספים כגון פסיכולוגיה, קולנוע, או מתחום העשייה בשדה.

כפי שתואר לעיל, במהלך הסמסטר הראשון עוסקים הסטודנטים ביצירות ספרות ילדים הקשורות לנושא שנבחר בשיעורי הדידקטיקה ובספרייה. את כל התהליך מלווה צוות הספרייה בתצוגת ספרים ואיורים המתקשרים לנושא, וכן בתערוכת תמונות של יצירות אמנות (ציור ופיסול) המתייחסת לנושא הנדון ומעשירה את הלומדים.

לקראת סיום הסמסטר נערך **"יום הפנינג"**. "יום הפנינג" הוא היום המסכם ושיאה של הלמידה החווייתית. היום מורכב משלושה חלקים:

1. **הסדנאות** – מכיוון שהבסיס ללמידה חווייתית הוא שהעשייה וההתנסות הם משמעותיים, ושהתנסות ישירה שנוספת על לימוד

תאורטי, מגבירה את הפנמת הלמידה בידי הלומד, אנו רואות בחוויות הלמידה בסדנאות דגם שהסטודנטים מוזמנים להרחיב, להתאים וליישם בעבודתם כמורים. הסדנאות מתקיימות בקבוצות מעורבות של סטודנטים ממסלולים שונים, הלומדים בשנות לימוד שונות, דבר שמעשיר את הלימוד היום-יומי ומרחיב את נקודת המבט של הלומדים. הסטודנטים נרשמים לסדנאות על פי נושאהן בתחילת אותו שבוע, מבלי לדעת מראש מי ינחה אותן, כדי לאפשר להם התנסות לימודית לאו דווקא עם המדריכות המוכרות להם.

2. **מפגש עם יוצר** – המפגש מתקיים לאחר הסדנאות ובהשתתפות כל הסטודנטים והמדריכות. היוצר נבחר על פי יצירותיו המתקשרות לנושא הנדון, וכמובן בזכות כתיבתו האיכותית. הוא מתבקש לשוחח עם הסטודנטים על ספריו ועל תהליכי כתיבתם. לאחר הרצאתו, מוקצה זמן לשאלות וניתנת האפשרות לחרוג מן הדיון הספרותי בנושא הנבחר אל שאלות על כלל יצירתו ועל תהליכי עבודתו. בדרך כלל, לאחר המפגש עם הסופר ניתנת הרצאה נוספת המרחיבה את הנושא הנדון להיבטים נוספים כגון קולנוע, או שמתקיים מפגש עם יוצר נוסף.

3. **שיתוף** – יום ההפנינג מסתיים בשובם של הסטודנטים אל קבוצות הדידקטיקה המקוריות לשיחת "שיתוף" שבה הם חולקים את חוויותיהם ואת תובנותיהם מן הסדנאות השונות ומן המפגש עם הסופר. בשלב זה החוויה עדיין "טרייה" וההתייחסויות אינן נוגעות רק בפן של ספרות ילדים, אלא גם בתחושות ובחוויות האישיות. השיתוף הוא שלב ראשוני בעיבוד החוויה שעברו הסטודנטים. כפי שטוענים קולב ופריי (Kolb & Fry, 1975). כאמור לעיל אחד השלבים החשובים בהפנמת החוויה הוא שלב "ההבחנות והרפלקציה" המאפשר לחוויה להפוך לחלק מהלומד ולהישאר איתו בהמשך דרכו. הסטודנטים שמביעים תמיד צער על כך שלא יכלו להשתתף בכמה סדנאות, זוכים באפשרות לחוות סדנאות נוספות ולו בעקיפין, ולאפשרויות להאיר ולהעיר. הם משתפים אלה את אלה בהתנסויות שחוו, כך שכל אחד מהם נחשף גם לתוכן הסדנאות האחרות.

להלן נדגים את תהליך העבודה סביב הנושא הראשון שנבחר לפעילות המשותפת – בעלי חיים.

פעילויות הכנה

פעילויות ברמת המדריכות הפדגוגיות

הפעילות המשותפת של צוותי המסלולים סביב הנושא "בעלי חיים" החלה במפגש של מדריכות המסלולים השונים שחלקן לא הכירו אלו את אלו קודם לכן. הפגישה הלימודית לא עסקה רק בפריסת הנושא, אלא נוצלה גם למטרות היכרות וגיבוש, כדי לעודד עבודה משותפת של מדריכות מן המסלולים השונים. נוכח הנושא שנבחר, קיימנו ביקור משותף בגן החיות התנ"כי בירושלים, ובמהלכו קיבלנו הדרכה מד"ר מיכל מוטרו, המלמדת במסלולים השונים במכללת דוד ילין ומומחית בתחום בעלי החיים. במהלך הביקור בגן עמד לרשותנו חדר לימוד שבו ניתנה גם הסקירה על הנושא בספרי ילדים, וחולקו רשימות ספרים ממוינים לפי גיל נמעניהם. מאחר שדגם עבודה זה היה חדש, הוצגו גם רציונל הדגם ותהליך העבודה המתוכנן.

בשלב השני התקיימה פגישה משותפת של מדריכות המסלולים. בפגישה זו נחשפו בפני המדריכות הספרים המוצעים בנושא, הועלו הצעות לנושאים ולפעילויות המתאימים לסדנאות והן התחלקו לצוותי עבודה משותפים.

פעילויות ברמת הסטודנטים

במהלך הסמסטר הראשון שילבו המדריכות את הנושא ואת ספרי הילדים בשיעוריהן והביאו את הסטודנטים אל הספרייה. הם קראו ודנו בשיירים ובסיפורים שבמרכזם בעלי חיים ולמדו על הז'נרים השונים שהם מיוצגים בהם, על מוטיבים מרכזיים שעולים בסיפורים על בעלי חיים, על תרומתו של בעל החיים לסיפור ולילד ועל משמעות הבחירה של היוצר בבעל החיים המסוים להעברת משמעות הסיפור והמסר שלו. הדיון בספרים שונים בעלי הקשר משותף, מאפשר להשוות ביניהם, לבדוק דרכים שונות לפיתוח עלילה ולהעברת מסרים ומציע דרכים לשימוש באמצעים אמנותיים שונים בהקשר דומה. כמו כן הסטודנטים קראו מיצירותיו של הסופר שעמו היו עתידים להיפגש בסיום הסמסטר.

יום ההפנינג

כל השותפים לפעילות (המדריכות הפדגוגיות, צוותי הסדנאות למשאבי למידה, צוות הספרייה ומרצים מתחום הדעת של טיפול באמצעות בעלי חיים ואף ראש המכללה) התגייסו להכנת סדנאות שאפשרו לסטודנטים להתנסות בלמידה משמעותית וחווייתית של הנושא.

הסדנאות ביום ההפנינג שונות זו מזו באופיין ובתוכנן, בהתאם לבחירתן ולנטייתן של המדריכות שמעבירות אותן. כל הסדנאות מביאות יצירות ספרות כנקודת מוצא להתנסות. ההתנסות עשויה לשאת אופי אמנותי, מדעי, רגשי, חברתי, תרבותי וכדומה. ההתנסויות המגוונות כוללות שימוש בחומרי יצירה, כתיבה יצירתית, תנועה, המחזה, צפייה במצגת או בסרטון, שיחה ועוד.

בין הסדנאות השונות אשר נערכו ביום ההפנינג בנושא בעלי חיים היו סדנאות אלו:

- **השונה והדומה** – בעקבות סיפור על בעל חיים שהרגיש שונה מחבריו, נערכה שיחה על תחושת שונות, כל משתתפת סיפרה על חוויה אישית דומה וכולן יצרו בחומרים את משאלתו של השונה;
- **בעלי חיים באמנות** – המשתתפים בחנו ציורים שממחישים תנועה של בעלי חיים והמשיכו בציור את אחת התמונות;
- **פו או הדוב: תפיסתם של הילדים את בעלי החיים** – נבחנו סדרות טלוויזיה שבמרכזן דמויות של בעלי חיים ונדונו ההבדלים בין ייצוגן של החיות בסרט לעומת המציאות.
- **"סיפור על ג'ירפה": סדנה ליצירת סיפור** – בסדנה קראו את ספרו של גדי טאוב "הג'ירף שאהב לרחם על עצמו" והמשתתפים יצרו סיפור מאויר חדש עם דמויות הסיפור;
- **עשה לך טוטם** – סדנת יצירה בעקבות יצירות פולקלור;
- **סטריאוטיפים מיניים ובעלי חיים** – דנו בייצוגים מגדריים של בעלי חיים בסיפורי ילדים ובהשפעתם על הקוראים;
- **ממסגרת למסגרת** – נבחרו ספרי ילדים אהובים בנושא בעלי חיים, והמשתתפים יצרו מסגרות חדשות לאיורים קיימים;

- **אולימפיאדה של חיות** – בסדנה זו הוצגו בעלי חיים המאופיינים כ"שוברי שיאים" בטבע, במהירות, בקפיצה לרוחק וכדומה. בהמשך חולקו המשתתפים לקבוצות שהתחרו ביניהן בספורט היתולי;
- **ארץ יצורי הפרא** – דנו בסיפורו של מוריס סנדק ובמשמעויותו ברמת הילד וברמת המבוגר;
- **לגדול עם חיות מחמד** – בסדנה הודגשו החוויות הרגשיות שבגידול חיות מחמד, באמצעות סיפורים אישיים של המנחה ושל המשתתפים;
- **סיפורים עממיים** – בסדנה הוזכרו סיפורי עם הקשורים בבעלי חיים והמשתתפים המחיזו והציגו אותם בעזרת אביזרים;
- **סיפורי חיות באמצעות מחול ותנועה** – בסדנה שולבו פעילות של דמיון מודרך ותנועה;
- **בעלי חיים במיתולוגיה** – בסדנה נקראו סיפורים ובעקבותיהם יצרו יצירה משותפת;
- **סדנה ייחודית נערכה בשילוב ילדי החטיבה הצעירה** שעל יד המכללה, ובה הכינו מקומות מחיה לכלבים בעקבות סיפורים.

בתום היום המסכם, התבקשו הסטודנטים למלא משובים. תגובותיהם מעידות על התרומה המשמעותית של הלמידה החווייתית בסדנאות להתפתחותם האישית והמקצועית. רבים מהם ציינו שהיו רוצים להשתתף ביותר מסדנה אחת ביום ההפנינג. הם הדגישו את הנאתם, את האווירה הטובה והאינטימית, את החוויות האישיות והרגשיות שחוו, את הכלים שרכשו, ואת נקודת המבט החדשה. דוגמה לכך היא סטודנטית שכתבה כך:

הסדנה דיברה על הרגשת השונה בקבוצה. האופן שבו הועברה נתן אפשרות לכל אחת מהמשתתפות לבוא לידי ביטוי, להביא משהו מעצמה שבו הרגישה שונה, הייתה הזדהות גדולה עם המקרים. הסדנה הייתה מאוד מהנה וקולעת למטרה.

בדבריהם התייחסו סטודנטים לנושא שנבחר ולדרך העברתו בסדנה:

תמיד אהבתי בעלי חיים ואת האינטראקציה המיוחדת שיש ביניהם לבין ילדים. אך לקחת נושא מסוים ולהעביר אותו דרך סיפור חיות ובכך לדון בו עם ילדים ולהגיע למעמקי הנפש שלהם בצורה

"בטוחה", זו נקודה שחשוב היה לי להיחשף אליה ולאמץ אותה ככלי!

גם לפני הפעילות ידעתי שתמיד אשתמש בחי ובצומח בלמידה, מתוך הקרבה שלי לבעלי חיים. אבל הפעילות נתנה לי את המשמעות הרגשית לשימוש בבעלי חיים ואת הדרך לזהות דרך הבחירה בבעל החיים את הרגשות של הילד. בנוסף קיבלתי רעיון מעשי לפעילות ואשתמש בו באימוני הוראה.

קראו לנו סיפור ואז נתנו לנו ליצור סיפור אחר עם אותן הדמויות – דרך העברה זו פתחה וגירתה את היצירתיות שלי. גם יצאתי עם תוצר וזה חשוב בשבילי.

התייחסויות נוספות נגעו להשפעת הסדנה על התפתחותם האישית:

אופן ההעברה היה טוב, נתנו לנו כלים שדרך הסיפור של הילד נוכל גם לחשוב על עצמנו. השילוב של קריאת ספר בשקופיות, הקראת הסיפור על ידי המדריכה ויצירה של אביזרים היה יפה וגם מבדר עם השילוב של ההצגה מול הכיתה.

הסדנה הייתה מעניינת, נתנה נקודות למחשבה, עוררה מודעות עצמית. אופן ההעברה היצירתי נותן אפשרות לעבודה עצמית.

תשובותיהם של הסטודנטים לשאלה: "מה לקחת איתך מהפעילות לעבודתך העתידית כגננת או מורה?", מעידות על תרומת הסדנה להתפתחותם המקצועית:

גיליתי דברים על עצמי וגם קיבלתי כלים לעבוד איתם בעתיד. למדתי שניתן ללמוד בצורות שונות וצריך להיות יצירתיים ומעניינים, וכך זה יעניין יותר את התלמיד.

נחשפתי לעולם שלם של ספרים, צבעים, ציורים ומילים, אפשר ללמוד מהספרים כל כך הרבה וללמוד על הילדים דרך הספרים. יש המון ספרים מקסימים שמלבד מקריאת הספר, יש לעשות איתו כל כך הרבה. דבר ששמתי לב אליו בסדנה.

למדתי שניתן לשלב ספרים של בעלי חיים כדי להתמודד עם בעיות שונות שעולות בגן, או בעיות שקיימות בחיי היום-יום ומתקשרות אל חיי היום-יום בכלל.

היבט נוסף שהודגש במשובים, הצביע על תובנות לגבי הפקת מסרים ומשמעויות מתוך הספרים:

למדתי שספר אשר לכאורה נראה לנו כלא מהנה ואינו מעניין, אם נתעמק ניווכח שהוא מכיל מסרים סמויים אשר מאוד חיוניים לילדים ולכן לפני שבחרים ספר ושוללים אותו, יש לקרוא אותו כמה פעמים כדי לנסות ולגלות דברים חדשים ורלוונטיים שלא נגלו אלינו בקריאה ראשונה.

למדתי בעיקר להסתכל על הספרים בצורה אחרת, לחפש את המשמעות שלא תמיד נמצאת על פני השטח.

למדתי על הספר כאמצעי טיפולי, חווייתי, מעביר מסר, הזדהות. אפשר בעזרת הספר להשיג מטרות רבות ולו תפקידים רבים וחשובים.

2. מפגש עם סופר

לאחר הסדנאות פגשו הסטודנטים את היוצר רן לוי-יממורי שהתייחס לנושא של בעלי חיים מאספקטים שונים. לוי-יממורי הציג בפני הקהל את פעילותו למען שמירה על הטבע ועל בעלי חיים המצויים בסכנת הכחדה ואת כתיבתו הספרותית בנושאים אלה. הרצאתו לוותה בנגינה ובמצגת של צילומים מפעילות קהילתית שנעשתה לניקיון נחל קישון. במשובים שניתנו להרצאתו בלטה התרשמות הסטודנטים ממסירותו לנושא איכות הסביבה ולהנחלת האהבה לטבע, וההבנה שכתובתו היא אמצעי לקדם את הנושא החשוב בעיניו, לדוגמה:

הוא העביר את המסר על חשיבות הטבע בעולם ועל חינוך מתאים לילדים שקשור בטבע. דבריו דיברו אליי. אהבתי לשמוע אדם שעבר כל כך הרבה הרפתקאות בחייו, אדם כל כך מסור להתנדבותו עבור זכויות של בעלי חיים, כשנראה שלהרבה אנשים בעולם הנושא הזה לא נוגע.

סטודנטים התייחסו גם לקשר בין סיפור חייו של היוצר לבין פעילותו ונושאי כתיבתו:

הרשים אותי במיוחד כשסיפר על עצמו כילד שברח מהשיעורים כדי לצייר את הטבע. זה היה נוגע ללב.

מן המשובים עלה שהיוצר הצליח להעביר גם מסר חשוב נוסף:
בסוף הוא חיזק את כולם בעניין זה שכל מה שאתה רוצה וליבך חפץ
בו – תעשה.

המפגש עם אדם שהגיע להישגים ומימש את עצמו ואת כישרונותיו, מעניק
אפוא להיכרות עם היוצר ערך מוסף. מדבריהם של הסטודנטים בעקבות
מפגשים עם סופרים במכללה במשך השנים, אפשר לראות עד כמה
הפעילות אכן מעודדת התעניינות ומגבירה את החשיפה ואת הקריאה של
הסטודנטים בספרות ילדים.

הסטודנטים מעידים שהפגישה עם הסופרים היא חוויה מהנה, מעניינת
ומרגשת בעבורם. בעקבות המפגשים הם חשים רצון וסקרנות לקרוא
ספרים נוספים, רואים את הספרים באור אחר, ומבינים את חשיבות
תפקידם בעידוד הקריאה של ילדים ובהכנת תלמידים למפגשים עם
סופרים. הדים מן החוויה מתקבלים מהם גם בעבור זמן רב מן המפגש,
בעודם סטודנטים או בהמשך, כשהם כבר מורים וגוננות בשטח,
המיישמים בכיתותיהם את אשר חוו:

היה מרתק לשמוע את הסיפורים שמאחורי הספרים, ובקריאה שנייה
של הספרים קראתי אותם באור אחר, הבנתי מה עומד מאחורי
הספר.

היה מעניין ומחדש, כיוון שתמיד רציתי לדעת מה הסופר בעצמו
חושב על הספר שלו ואיך הוא היה קורא אותו בפני אנשים.
ממשובי הסטודנטים עולה שהמפגש עם הסופרים לא רק העשיר את
עולמם האישי, אלא העניק להם ראייה וכלים שיוכלו ליישם הן בעבודתם
החינוכית בזמן לימודיהם והן בעתיד כמורים עצמאיים:

הסופרת דיברה על הרבה דברים מעניינים לכל סטודנטית שרוצה
בעתיד להיות מורה מוצלחת בתחום קריאת הספרים והסיפורים,
ואיך צריך להשתמש בספרים בצורה טובה.

המפגש עזר לי להבין יותר עד כמה חשובה הספרות ועד כמה חשוב
לבחור סיפורים מתאימים לגיל שאני מלמדת. הבנתי עד כמה
סיפורים יכולים להשפיע על הרגשות והמחשבות של הילד.
כאשר הסופרת דיברה על הדרך בה היא מציגה את ספריה בפני
תלמידיה בגיל יסודי, למדתי מספר דברים שיש לעשות – כמו

העובדה שיש תלמידים שלא יודעים עם מי הם הולכים להיפגש, לא מכירים את הסופר ולא את הספרים ולדעתי יש לעשות הכנה לפני מפגש כזה.

פעילויות מסוג זה מדגישות את חשיבות הקריאה בגיל צעיר ואולי עוזרות לחשוב איך מעודדים קריאה.

3. שיחת השיתוף

הסטודנטים חזרו וביטאו את חשיבות השיחה המסכמת בקבוצות האם עם המדריכות שמנחות אותם במשך השנה, לעיבוד החוויות והלמידה שעברו, ולהדגשת עקרונות הרלוונטיים לאוכלוסיית התלמידים שבה הם מתמחים. כמו כן, הסטודנטים חלקו ביניהם רעיונות לפעילויות שלמדו בסדנאות, רעיונות שיוכלו לשמש אותם בעבודתם בגנים ובבתי הספר, כדברי אחת התלמידות:

השיחה הייתה מוצלחת ומעשירה, מכיוון שנתנה לנו את המידע והרעיונות והמתודות שהיו בשאר הסדנאות, וכך הצלחנו להרוויח ממספר סדנאות, אפילו שהיינו רק באחת.

נוסף על כך, חלקו הסטודנטים את רשמיהם מן המפגש עם הסופר ולמדו שחויית המפגש מושפעת גם מטעם אישי, מציפיות שונות ומסגנונות קשב שונים. ישנם מאזינים שמתרכזים יותר במאפיינים חיצוניים של המרצה האורח (כגון: מראה, סגנון דיבור, טון, תנועה, שימוש באמצעים טכניים ואחרים ועוד). לעומתם, מאזינים אחרים מתרכזים בתכנים. מודעות זו חשובה למורים גם ביחס לארגון ותכנון מפגשי ילדים עם סופרים. מעניין לציין שהיו סטודנטים שצינו במשובים שהסדנאות ושיחת הסיכום תרמו לגיבוש הקבוצתי בזכות האווירה האינטימית, הלא-פורמלית והמשוחררת ששררה במהלך פעילות זו.

סיכום

הפעילות המתוארת במאמר, אשר מתקיימת במכללת דוד ילין זה כעשור בדרך של למידה חווייתית, זוכה למשובים חיוביים מצד הסטודנטים והמדריכות הפדגוגיות. הם מביעים שביעות רצון מן המתכונת הקיימת ומודים על החוויות ועל ההזדמנות להתוודע לספרים וליוצרים חדשים.

כמו כן הם מציינים כי הסדנאות מקנות להם רעיונות ודרכי עבודה מקוריות ומהנות.

נוסף להעשרה בתחום ספרות הילדים, אפשר לזהות רווחים נוספים שהסטודנטים מפיקים מן הפעילות. הסטודנטים שהגיעו לספרייה עם המדריכות במסגרת שיעורי דידקטיקה ובעקבות משימות קריאה שקיבלו, חשו נוח יותר להמשיך לבוא לספרייה, להתמצא בה, להתייעץ, לשאול ספרים שהכירו בעבור התלמידים שהם מלמדים או חונכים ואף בעבור ילדיהם שלהם.

בבואם לספרייה כדי לחפש ספרים מתוך הרשימה שקיבלו, נתקלו הסטודנטים בספרים נוספים ובתצוגות המעשירות המצויות בספרייה. שיתוף הפעולה בין הספרייה והמרכז לספרות ילדים, לבין המסלולים והמדריכות, הוסיף להפיכת הספרייה למרכז פעילות נגיש ומוכר. התערוכות שהוצגו בספרייה הדגו דרכי תצוגה והעשרה שניתנות להכנה גם בעבור הילדים בכיתות ובגני הילדים, כדי שישמשו כגירוי לקריאה נוספת.

מעדותן של המדריכות ושל הספרניות עולה כי הצגת היבטים שונים של אותו נושא, היכרות עם יצירות ספרות שונות והתנסות בפעילויות מגוונות הקשורות בנושא, הביאו כמה סטודנטים לבחור להקדיש את פרויקט הסיכום שלהם לאותו נושא ולהמשיך להעמיק בו ובהיבטיו השונים¹.

כשם שבבית הספר משמשת הזמנת סופרים למפגש עם ילדים הזדמנות להעשיר את המורים בהיכרות עם חומרי קריאה מעניינים לתלמידיהם, כך גם במכללה התרחבו עם השנים הידע של המדריכות בתחום ספרות הילדים והיכרותן עם יוצרים, עם ספרים חדשים, עם נושאים, עם ז'נרים ועם אופני ביטוי בספרות הילדים. המדריכות הפדגוגיות הפכו להיות מעורבות יותר בהעמדת הספר והקריאה במרכז.

הפעילות הוסיפה גיוון לעבודתן והגבירה את שיתוף הפעולה בין עמיתים. עיבוד נושא בהקשר ליצירות ספרות לילדים והזגמת היבטים שונים לאותו נושא, דורשים מן המדריכות ללמוד, להתחדש ולגלות יצירתיות.

1. הפרויקט הוא נושא שבוחר סטודנט הלומד בשנה ג' לעבודתו בגן או בכיתה במשך תקופה מסוימת, החל בשבוע וכלה בתקופה ארוכה יותר. במהלך הכנת הפרויקט הסטודנט מעבד את הנושא בדרכים המתאימות למסגרת החינוכית שהוא עובד בה.

חשוב לציין שלא נכונותן, התלהבותן ושיתוף הפעולה המרשים מצדן, לא הייתה הפעילות מתרחשת.

בסיום כל פעילות מתבקשות גם המדריכות לתת משוב לצורך הערכת הפעילות והפקת לקחים. אחת הבעיות שהועלו, קשורה בבחירת הסופר המוזמן להופיע בפני הסטודנטים. אף שאמנותו של הסופר קשורה ביצירה מילולית, מתברר כי כתיבה והופעה בפני קהל הן מיומנויות שונות לחלוטין.

כך קורה שלא כל סופר שכתבתו איכותית, מצליח לסחוף בדבריו קהל גדול. לעתים קרה שהסופר נמשך לדבר על הנושא המרכזי ועסק פחות בתהליכי יצירתו. מטבע הדברים, קהל גדול מורכב משומעים בעלי טעמים שונים, התעניינויות שונות וצרכים שונים. עמידתו של הסופר כמרצה על במה המרוחקת מן הקהל, אינה מאפשרת קיום שיחה וחילופי דברים כפי שמתאפשרים במפגש אינטימי יותר בקבוצה קטנה.

למותר לציין שלשם קיום פעילות מגוונת ועשירה יותר נדרשת הגדלת התקציב. ובכל זאת, קיום פעילות משותפת לשני המסלולים (הגיל הרך והחינוך היסודי) – שנבעה מאילוצים כלכליים – הביאה להיכרות בין צוותים מתחומים וממסלולים שונים במכללה ולעבודה משותפת ופורייה. לאחר החוויה הראשונית המוצלחת, הצטרפו בהמשך לפעילות המשותפת גם מסלולים נוספים (החינוך המיוחד, חטיבת ביניים, המסלול לחינוך מיוחד בחברה הערבית, התכנית לתרפיה באמצעות בעלי חיים). דברי אחת הסטודנטיות מעידים על הרווח משיתוף זה:

איזה כיף לעבוד יחד עם מסלול אחר! בסדנה עם תוכן מאוד רגיש, קבוצה מעורבת אפשרה השתתפות כנה ואמיתית ומרגשת.

בחרנו לסיים ב"אני מאמין" שלנו, שלפיו מחנך – מורה או גננת – שאינם קוראים בעצמם, לא יוכלו להנחיל את אהבת הקריאה לתלמידיהם, ומכאן ברור שחוויות משמעותיות בהקשר לספרות הילדים צריכות להיות חלק מהכשרתו של כל פרח הוראה, גם אם לא בחר להתמחות בספרות. נוסף על כך, כפי שסיכמה אחת הסטודנטיות במשוב שלה:

"היום כשלהזמין סופר זה חלק ממערכת החינוך, אז החוויה של להתנסות בזה לפני כן ולדבר על כך היא הכנה טובה לעתיד.

רשימת המקורות

אלקד-להמן, א' (1997). על הוראת ספרות ילדים במכללה: שאלות של זהות אישית, נשיות, גבריות והפתעות בשירי נורית זרחי. דפים, 24, 132 – 144.

ברגמן, ה' (1926). על הספרים ועל הקריאה, מולדת 1, 47 – 49.

גירון, ר' (1998). הסדרה "ספרות ילדים ודרכי הוראתה במוסדות להכשרת עובדי הוראה" הנחות, מטרות ותכנים. דפים, 26, 206 – 211.

גרין-שוקרון, ר' (1998). עידוד הקריאה החופשית של ילדים באמצעות מפגשים עם סופרים. עבודת מחקר מוגשת לקבלת תואר מסיים תכנית התמחות במחקר פעולה בחינוך, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

חובב, ל' (1997). ערכה ותפקידיה של הספרות לילדים. דרך אפרתה, ז', 75 – 81.

יובה, ר' (1993). אז הילדים אינם קוראים! ספרות ילדים ונוער, 78, 38 – 41.

יובל, נ' (1997). למה התכוון המשורר – הרהורים על מפגשי סופרים. ספרות ילדים ונוער, 93, 31 – 33.

יסעור, ח' וקרמר, ע' (1998). לגדול עם ספרים. קריית ביאליק: אח.

סמילנסקי, י' (1982). לקרוא סיפור. תל אביב: עם עובד.

סמילנסקי, י' (תשמ"ו). הוראת ספרות – איך ולמה? בתוך מהלכים: בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים – שנתון המכללה לחינוך ע"ש לוינסקי, 79 – 87.

פנק, ד' (1997). כמו רומן. ירושלים: שוקן.

ציוני, ש' (2001). פרקטיקות בהכשרת מורים, בתחום ספרות הילדים ודרכי הוראתה. דפים, 33, 69 – 100.

רגב, מ' (2002). סופרים ומשוררים כגיבורי תרבות: כיצד הופגשו פעם והיום, סופרי ילדים עם קוראיהם. בתוך מ' רגב, תחושתו של אדם המתגנב אל ילדותו – אסופת מאמרים על ספרות ילדים ונוער (עמ' 27 – 42). ירושלים: כרמל.

רוזנטל, א' (2008). מה הערך בסיפורי ילדים!! *הד הגן*, 72, ג, 98–109.
רות, מ' (1982). המבחר הספרותי נקבע ע"י הגנת. *הד הגן*, מ"ו,
143–154.

תכנית מסגרת לגן הילדים (תשנ"ה) משרד החינוך התרבות והספורט,
האגף לתוכניות לימודים, האגף לחינוך קדם יסודי.

Brookfield, S.D. (1983). *Adult Learning, Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.

Borzak, L. (Ed.) (1981). *Field Study. A source book for experiential learning*. Beverley Hills: Sage Publications.

Burnaford, G. (1996). *Collaborative self study: A new venue for curriculum theorizing*. New York: AERA.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone Book, Simon & Schuster.

Hansen Smith, S. (1996, April). *Meeting resistance, confusion and delight, my own and theirs: A beginning instructor looks at elements of instructor imposition in her practice*. New York: AERA

Hobson, D. (1996, April). *Walking the talk or taking the walk: A Teacher educator examines intersection between saying and doing in his practice with experienced classroom teachers*. New York: AERA.

Jones, D. & Lockwood, M. (1998). The writer in education. *Children's literature in education*, 29(4), 199–210.

Kolb D.A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.

Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A.W. Chickering (Ed.) *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey, Prentice-Hall.

Krachen, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the research*. Colorado: Libraries Unlimited.

Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's Literature*. New York: Longman.

Whitehead, J. (1994). Creating a living educational theory from an analysis of my own educational practices: How do you create and test the validity of your living educational theory? Paper presented at the annual meeting of *American educational research association*, New Orleans, April, 1994.

The background features a white central area with text. This area is framed by gray shapes: a top-left rectangle with diagonal white lines, a bottom-left rectangle with diagonal white lines, a solid gray bottom rectangle, and a solid gray right-side vertical bar with diagonal white lines.

שער שלישי

עמדות של
סטודנטיות וגננות
בגיל הרך

