

"האופן שבו גננת חושפת את ילדי גנזה לספרות הוא האופן שבו היא מתחברת לתחום"¹

ד"ר אילנה אלקד-להמן

תקציר

המחקר הנוכחי בוצע באמצעות מתודולוגיה מעורבת: מחקר כמותי במערך מתאמי, ומחקר איכותני. מטרת המחקר ללמוד על מקומה של ספרות הילדים בגן הילדים בישראל. במחקר השתתפו 54 סטודנטיות להוראה לגיל הרך ו-52 גננות מאמנות מ-50 גני ילדים בישראל. כלי המחקר היו שאלון לסטודנטיות ושאלון למאמנות, שפותחו במיוחד לצורך המחקר. ביקשנו לבדוק במחקר מה הן עמדות הגננות כלפי ספרות הילדים, כיצד נבנו הידע והעמדות כלפי ספרות הילדים במהלך הכשרתן המקצועית ומה מטרות הוראת ספרות הילדים בגן.

הממצאים מלמדים כי ספרות הילדים נתפסת בידי כל הגננות כמקור זמין ללמידה על חגים ועונות השנה, להקניית ערכים, למפגש עם התרבות העברית. כמחצית מהגננות מודעות לתרומת ספרות הילדים בתחום השפתי, הקוגניטיבי, הריגושי והערכי. כל הגננות יודעות ומבינות כי ספרות לילדים עשויה להיות תשתית לאוריינות, אך מרבית הגננות אינן מתייחסות לספרות במימד האמנותי והספרותי. בעבודה בגן שיש בה זיקה לספרות ילדים, למעלה ממחצית הגננות אינן מתייחסות לעולמו של הסופר וזאת, גם אם נלמדות יצירות אחדות של אותו הסופר. דומה שהסיבה נעוצה בהעדר ידע ואי הבנה של מטרות ההתייחסות לסופר ולעולמו בגן הילדים.

המחקר מלמד על חשיבותה של ההכשרה להוראה בביסוס הידע בספרות ילדים, ועל הצורך בהמשך הפיתוח הפרופסיונאלי של הגננת בתחום ספרות הילדים. לפי ממצאי המחקר, המכללה מהווה מקור ידע עיקרי על ספרות ילדים לסטודנטיות ילידות ישראל ומקור ידע כמעט יחיד למי שלא נולדו בארץ. לכולן, סטודנטיות וגננות, זהו מקור הידע האקדמי הפרופסיונאלי היחיד על ספרות ילדים, בעוד שמקורות ידע אחרים נובעים מחיי יום-יום ומהעבודה. גם לגננות בפועל, המכללה היא מקור הידע האקדמי היחיד כמעט על ספרות ילדים וזאת, כיון שמרבית הגננות אינן מקבלות הדרכה כלשהי בתחום ספרות הילדים.

¹ דברי אחת המשתתפות במחקר. המחקר בוצע בתמיכת ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת. תודה לד"ר יצחק גילת על עזרתו, תודה לסטודנטיות ולגננות המשתתפות במחקר.

לפתיחה

במהלך המחצית השנייה של המאה העשרים התבסס מעמדה של ספרות הילדים כתחום מחקרי באקדמיה בארץ ובעולם, תוך שינוי מעמדה. בו זמנית, גברה תפוצתה המסחרית ועלה מספר הכותרים הרואים אור מדי שנה. במקביל – חלה עליה בשימוש באמצעי התקשורת האלקטרונית, הממירים במידת מה את ספרות הילדים.

גם בחינוך הקדם-יסודי השתנה מעמדה של הספרות לילדים. את העדרן של תכניות לימודים בתחום האוריינות והספרות לגן (משנות ה-50 ועד שנות ה-90), תפסו תכניות המסגרת לחינוך הקדם-יסודי (לומברד, 1995; קליין, 1995). בתכנית הלימודים לגן הילדים הוצע מקום נכבד לאוריינות בגן (לוי, 2005), אך מקומה של ספרות הילדים נותר בתכנית עמום: אין תכניות לימודים לתחום זה, ואין רשימת יצירות להוראה בחינוך הקדם יסודי. לנוכח עובדה זו, ראוי יהיה לבחון כיצד תופסות הגננות את מקום ספרות הילדים בחיי הגן. האם ספרות הילדים נתפסת ככלי להקניית ידע כללי, ככלי לחינוך לערכים ולעיצוב זיכרון קולקטיבי, ככלי במערך כולל של אמצעים שנועדו לחשוף את הילד לאוריינות, או שמא נתפסת הספרות כתחום תרבותי-אמנותי מובחן, שעיקרו טיפוח שלמותו התרבותית, הרוחנית והנפשית של הילד? ואפשר שראייתה של הגננת היא כוללת (הוליסטית)? ואם כן, כיצד באות עמדות אלה לידי ביטוי בפועל בחיי הגן?

במאה העשרים נתפס מקומה של ספרות הילדים באורח מסורתי, כשרוי בשולי המערכת הספרותית. מעמדה היה תקף בעיקר בתחומי החינוך וההוראה והעיסוק המחקרי בה זכה ללגיטימציה רק לקראת סוף המאה. כרב-מערכת ספרותית (אבן-זהר, 1973, 1984) היא מכילה טיפוסים קאנוניים ולא-קאנוניים, כשגורמים מתחומים שונים משפיעים על ההתקבלות וגם על הקאנוניזציה שלה: גורמים ספרותיים, גורמים מתווכים, גורמים היסטוריים-ספרותיים וכן מנגנוני תיווך מסחריים ומסחריים למחצה.

בעשורים האחרונים, עם השינוי שחל במעמדה של הספרות לילדים – היא נתפסת גם כמושא לעיון מחקרי-אקדמי. מעיסוק בסקירת יצירות והצעות להוראתן (רות, 1977, 1984; אופק, 1983; רגב, 1984) התפתח מחקר ספרותי-פואטי. קמו מחלקות אוניברסיטאיות להוראת ספרות ילדים, מכוני מחקר מיוחדים, וכתבי עת ייחודיים. התפתח מחקר המדבר על פואטיקה של כתיבה לילדים ומתעמק בסוגות, בעולמם של יוצרים או בסוגיות בינתחומיות (שנהר,

1982; ברוך ופרוכטמן, 1982; ברוך, 1985; הראל, 1983, 1984; חובב, 1986; משיח, 2000; שמיר, 1986; שביט, 1996; דר, 2006; אלקד-להמן, 2006).

המחקר הענף מציין כי קיים קושי להגדיר מהי "ספרות טובה לילדים": באיזו ספרות מדובר, בזו העומדת בתנאים בסיסיים מההיבט הספרותי? החינוכי? הפסיכולוגי התפתחותי? הפסיכולוגי ריגושי? או אולי ההתקבלות?

מנקודת מבט ספרותית יצירות ספרות טובות, לילדים ולמבוגרים, אינן נקלטות על כל רובדיהן במהירות ובקלות, להפך. היצירה הטובה תתגלה לקורא בפנים מרובות ושונות עם הישנות הקריאה בה ועם התפתחות הקורא (גילו, ניסיון חייו, ניסיון הקריאה שלו ועוד). יצירות לילדים הנראות לכאורה פשוטות ותמימות, זכו לאהדת ילדים, שנענים להן ספונטנית בשל הפוטנציאל הריגושי או החברתי הטמון בהן. בד בבד זכו יצירות אלה לעיון מחקרי בשל היותן יצירות מורכבות. לעתים היצירה היא מלכתחילה בעלת "שתי קומות" (ברוך ופרוכטמן, 1982): היא פונה בעת ובעונה אחת לנמענים שונים, לילד ולמבוגר, מתוך ידיעה ברורה שהילד אינו מסוגל להשיג את הרובד המיועד למבוגר. הפנייה למבוגר נעשית באמצעות אלוזיות, מבנים לשוניים רב משמעיים, או סיטואציות מורכבות, שהילד והמבוגר מפרשים אותן באופן שונה. הילד, בשל מגבלות עולם הידע שלו, אינו מסוגל לקלוט את "הקומה השנייה", אלא את "הקומה הראשונה" המתייחסת להיבטים המוחשיים של החוויה הספרותית, מבחינת התוכן והצורה. זהר שביט (1996) מדברת על "ספרות אמביוולנטית": יצירת ספרות שנוצרה מלכתחילה עבור קהל שונה מהקהל שהיא פונה אליו בגלוי. "סופר לילדים אינו מייעד את הטקסט לילד, אלא משתמש בו כפסבדור-נמען, כדי לכתוב טקסט שמכוון בעיקר למבוגרים" (שם, עמ' 183).

ההורים או המחנכים עומדים בפני הכרעות לא פשוטות בעת הבחירה ביצירות ספרות ראויות לילדים (שיפרין, 1995; אבירם וארם, 2007), תוך שעליהם להתייחס לפונקציות האסתטיות, הפסיכולוגיות, החינוכיות, החברתיות והערכיות של ספרות הילדים.

ספרות ילדים ואוריינות

הישגים דלים במבחני קריאה בארצות הברית ובעולם, גרמו להפניית תשומת הלב המחקרית לתהליכי רכישת מיומנות הקריאה, לקשיים ולגיבוש הצעות שונות להתמודדות עם התופעה (ריד לאיון, 2000). בהמלצות שהוצגו בפני ועדה של בית הנבחרים של ארה"ב נאמר: "צריך להשקיע מאמץ רב כדי ליידע את ההורים ואת הקהילות החינוכיות והרפואיות בדבר הצורך לערב ילדים בקריאה, מהימים הראשונים של חייהם. להעסיק ילדים במשחקי לשון על ידי חרוזי ילדים,

סיפורים ופעילויות כתיבה; וכמו כן לספק לילדים התנסויות שעוזרות להם להבין את מטרות הקריאה ואת הפליאה והשמחה שיכולות לנבוע מכך" (בתוך ריד לאיון, 2000, 201). ספרות ילדים מסייעת באופן שאין שני לו בחשיפה לשפה, על ההיבטים הפונטיים, המשמעותיים והגרפיים. אמנם אין בכך עדיין ערובה ליכולת קריאה אצל הילד, אך חשיפה כזאת מעניקה לילד יתרון בולט, ובלעדיה הוא עלול להימצא בקבוצת סיכון המועדת לכישלון בקריאה.

דויד הנאור, בספרו "הגישה המאוזנת להוראת הקריאה" מציע הוראת קריאה העוקפת את המאבק שבין אנשי השפה כמכלול לאנשי הקו הפונולוגי בהוראת קריאה. גישתו המשלבת בין שתי השיטות גורסת "הוראה מפורשת שיטתית של פענוח ושל בניית משמעות בהקשר של סביבה עתירת אוריינות" (הנאור, 2003, 21). סביבה זו עשירה בספרות ילדים וספרות בכלל. לדידו, לקריאת סיפורים לילדים ושיחה עליהם, ל"קריאת" ספרים על ידי הילד בהקשר חברתי, ל"כתיבת" סיפורים בתיווך מבוגר, להתייחסות לאיורים תפקיד חיוני בתהליכים אורייניים ובבניית משמעות מהנקרא. מחקרה של עפרה קורת, העוסקים בספר ובספר האלקטרוני, מלמדים אף הם על חשיבות הספרות לילדים ועל חשיבות התיווך ההולם שלה (Korat & Shamir, 2008; Korat, Ron & Klein, 2008).

מחקרים מצאו כי חשיפת ילדים לשירי פעוטות (Nursery rhymes) תורמים לפיתוח מודעות פונולוגית אצל הילד, ומלמדים כי למשקל ולחרוז בשירים אלה תרומה לרכישת השפה הכתובה (Bryant, MacLean, Crossland, & Bardley, 1989). הממצאים מתייחסים לאנגלית וגם לעברית (Bentin & Leshem, 1993).

שתי חוקרות מומחיות לאוריינות ולראשית קריאה, לסלי מנדל-מורו ולינדה גמברל, מציגות במאמר מקיף את מקומה של הספרות בכלל וספרות הילדים בפרט, בהוראה בגן הילדים ובכיתות א-ג בארה"ב (Mandel Morrow & Gambrell, 2001). הן מציינות כי משנות ה-80 המאוחרות מסתמנת בארה"ב מגמה של שינוי דרמטי באשר לסוג החומרים, המשמשים להוראת קריאה וכתיבה (באנגלית). שעה שבעבר ההוראה נעשתה בעזרת ספרים וחוברות שחוברו במיוחד לצורך זה, הרי שבהווה משמשת ספרות ילדים באיכות גבוהה, סוגות סיפוריות וגם אקספוזיטוריות, להוראה המכונה בארה"ב *literature-based instruction*. המצע התיאורטי לתכניות הלימודים שהתפתחו הוא גישת תגובת הקורא (Reader response theory) (איזר, 2006), ופיתוחה לחינוך ולהוראה כפי שנעשה הלכה למעשה, בידי לואיז רוזנבלט משנות הארבעים ואילך (Rosenblatt, 2005). לפי גישה זו, הקורא הוא הבונה את משמעות הטקסט הספרותי, לאור ניסיון חייו והידע הקודם שלו, ולטקסט כשלעצמו אין משמעות נתונה ומוכתבת מראש. לאור תיאוריה זו, ההנחה היא כי בבחירה מושכלת

הטקסטים הספרותיים הם טקסטים המתאימים יותר מכל ללמידה בראשית קריאה, שכן הם תואמים את תפיסת עולמו וניסיונו של הילד, מתאימים לאוכלוסייה רב-תרבותית, (גם למי שאנגלית אינה שפת אימם), ויש בהם פוטנציאל לעורר מוטיבציה בקרב הלומדים. בגישה זו, שנכנה להלן "ספרות כבסיס להוראה", תכניות ההתערבות וחומרי הלמידה מושתתים על קריאת יצירות ספרות בקול. הקריאה בכתה מתבצעת על ידי המורה, והתלמידים מופעלים בפעילויות תיווך הכרוכות בקריאה, המשמשות כפיגומי-תמיכה בהתפתחות האוריינית של התלמיד. הכותבות סוקרות מחקרים רבים שבדקו את הישגי הלומדים בגישת ספרות כבסיס להוראה, לעומת ההוראה/למידה המסורתית. המסקנות מלמדות שלמרות שאי אפשר להוכיח בוודאות כי הוראה ולמידה של קריאה בעזרת טקסטים ספרותיים יעילה יותר מלמידה בגישות אחרות, ההישגים של הלומדים בעזרת טקסטים ספרותיים (אוצר מילים, הבנה, פרשנות, חשיבה ביקורתית, שימוש באסטרטגיות ועוד) וגם המוטיבציה ללמידה ולקריאה עצמית – מצוינים. מחקרים שונים תוהים האם הספרות היא זו שמאפשרת את ההישגים הללו, או שמא האינטראקציה המתרחשת לפני, במהלך ולאחר הקריאה. האינטראקציה והתיווך (ויגוטסקי, 2007) שהקריאה הקולית מזמנת – מבססים את הקריאה כתהליך שהוא בראש ובראשונה אינטר-פסיכולוגי, ולאחר מכן אינטר-פסיכולוגי (Teale, 1984). הלומד בונה משמעות לטקסט מתוך האינטראקציה ולאחריה. מחקרים כמותיים ואיכותניים מלמדים שלהוראה המבוססת על קריאה קולית של יצירות ספרות בכיתה באופן קבוע יש השפעה חיובית על מוטיבציה, על היחס לקריאה, על הנכונות לקרוא ועל תכיפות הקריאה. עם זאת, המחקרים מלמדים גם על מגבלותיה של השיטה: הוראה כזאת תובעת הקצאת זמן מיוחד לקריאה קולית וגם זמן מיוחד, קבוע ורב, לקריאה אישית של הלומדים ולאינטראקציה קבוצתית. בנוסף, סביבת הלמידה חייבת להיות עשירה בספרים, והילדים יכולים לבחור באופן חופשי מה יקראו. כשקיימת אינטראקציה ותחושת הצלחה בקריאה, הלומדים מגיעים להישגים נאים וברמה גבוהה.

בהוראה בה הספרות משמשת כבסיס לרכישת שפה שנייה, יש חשיבות מיוחדת באוכלוסיות רב-תרבותיות. הספרות משמשת בסביבה כזאת כמכנה-משותף בין-תרבותי, שמהווה נקודת מוצא טובה ללמידה: הילדים מכירים את הנורמות של הספרות העממית ושל המבנה הסיפורי המאפיין אותה, וכך הלמידה מושתתת גם על ידע קודם וגם על סקרנות ועניין. מחקרים שניסו להציב את התנאים להצלחה ברכישת שפה שנייה באוכלוסיות רב-תרבותיות (Cummins, 1989; Krashen & Terrell, 1983) גרסו שזו תתרחש אם הנלמד יעניין את הלומד [וספרות, לדעת

הכותבות, מעניינת ילדים מתרבויות שונות]. ללומד מושג בסיסי על הנלמד, והחומר הנלמד מצוי מעט מעל לרמה הלשונית של הלומד. על בסיס זה ניתן לבחון את תכניות הלימודים של "ספרות כבסיס להוראה" בתכנית ההתערבות, שנערכה באוכלוסייה של מהגרים בגבול טקסס מכסיקו. המחקר אכן מאשש את הישגיה של גישת "ספרות כבסיס להוראה" בהוראת שפה שנייה.

משמעות המחקרים הללו סוברות מנדל-מורו וגמברל (Mandel Morrow & Gambrell, 2001), בכך שהם חושפים את הצורך בהכשרה ובפיתוח מקצועי של מורים, המתמקדים במפגש ובהיכרות עם ספרות ילדים. מורים בארה"ב אינם מכירים במידה מספקת את ספרות הילדים, והמחקר מלמד כי היכרות זו היא חיונית להצלחת ההוראה בגישת "ספרות כבסיס להוראה". למותר לציין, שהכרחית ליישום הגישה היא ספרייה כיתתית עשירה, גדולה ומגוונת.

תכניות לימודים בישראל: אוריינות? ספרות ילדים?

במשך שנים רבות, ומסיבות שונות, לא עוצבה במערכת החינוך הישראלית תכנית לימודים מחייבת לחינוך הקדם-יסודי. מחנכות בחינוך לגיל הרך, כמרים רות, כתבו ספרות ענפה על הוראת ספרות ילדים בגן, מפקחות כתבו הנחיות ותדריכים לגננת, נכתבו חוברות הדרכה לגננת ששימשו מקור ידע להוראת כמה וכמה נושאים אורייניים וכתב העת "הד הגן" שימש ועודנו משמש במה לחומרי הוראה לגננות. אופיים של החומרים הללו היה פרקטי-מתודי. בשנת 1960 פרסם משרד החינוך "מדריך לתכנית העבודה בגן הילדים". המדריך מקיף תחומים רבים בחיי הגן, אך למרבה הצער אין בו התייחסות לספרות ילדים. אף שיש בו פרק העוסק במבנה הגן ובסביבה הלימודית, המדריך אינו מציע את הספרייה כחלק מהסביבה הלימודית בגן, ואין אזכור לשילובן של יצירות ספרות, למעט הצעה שבתחום הלשון ולקראת החגים אפשר לקרוא סיפורים ושירים. בבמות מסוימות פורסמו רשימות של יצירות מומלצות לספרייה בגן או לעבודת הגננת. רות (1983), למשל, הציעה לגננת רשימת ספרים מומלצים, אך ציינה: "המבחר הספרותי נקבע על ידי הגננת" (שם, 49). תדריך לגננת שנושאו פיתוח היענות ורגישות לשיר ולסיפור, מציע לשלב בעבודת הגננת יצירות מסוימות (רייזמן, דליות, ניסים ושיטאי, 1984) ובחברת לפעילות לשונית בגן, המעודדת שאילת שאלות מובאות בתור דוגמה יצירות ספרות (ניסים, שיטאי, בר, דליות וכהן, חש"ד, עמ' 46-48).

בשנת 1995 ראו אור שתי תכניות: תכנית למסגרות חינוך לבני שנתיים עד שלוש, ותכנית מסגרת לעבודה בגן. בשתיהן אין התייחסות לרשימת ספרים או סופרים, שעם יצירתם מוצע להפגיש את ילדי הגן. "הספרות על מאפייניה הייחודיים

מעבירה מורשת תרבותית ומסרים חברתיים וחינוכיים. ספרות היא אמצעי לרכישת ידע, כלי להרחבת העושר הלשוני ומנוף לפיתוח מודעות לרכיבים צורניים של הלשון: היא מעוררת חוויות וגורמת הנאה, עונה על צרכים אישיים ומסייעת בהכרת הסובב ובהכרת עולמות רחוקים" (לומברד, 1995) – כך מוגדרת הספרות בתכנית המסגרת לגן לגילאי 3-6. נקודת המוצא היא תרבותית-ערכית, תוך התייחסות להיבטים ריגושיים ואסתטיים שמזמן העיסוק בספרות ילדים. התכנית מציבה מטרות להוראת ספרות ילדים, ונותנת בידי הגננת כלים להתאמת יצירות לילדים, בעזרת התייחסות להתפתחות הילד, למאפייני הטקסט תוך דירוג יצירות ספרות לפי מורכבות, לפי הסוגה ואפיוני האיור. בתכנית לימודים נוספת לגן, "תשתית לקראת קריאה" שטייטה שלה ראתה אור בשנת 2005 (לוי, 2005) מוקדש מקום נרחב לטיפול תרבות אוריינית בגן ובכלל זה לספרות ילדים, ללא התייחסות ליצירות מוגדרות או ליוצר זה או אחר. עם זאת, התכנית מתייחסת לחשיבות טיפוח הקריאה ואהבת הקריאה מהגיל הרך, ולתרומת הקריאה לעולמו של הילד. בנוסף, התכנית מתייחסת לתהליכים קוגניטיביים ותרבותיים בקריאה, ולחשיבות הכרת סוגות ומבנים ספרותיים כתופעה המשפיעה על ההבנה, תופעה המכונה בתחום הספרות ארכי-טקסטואליות (Gentle, 1997).

הרושם המתקבל מהתכניות לחינוך הקדם יסודי הוא, כי הגישה הכללית מציגה מעבר מראיית הספרות ככלי לחינוך ערכי, כלי להעשרה לשונית, וכלי לידע (גבריאלי, 1996) לחינוך אורייני במובן הרחב של המילה, בתחום הקוגניטיבי והריגושי.

תיווך וספרות הילדים

מחקרים מלמדים באופן חד-משמעי על השפעת הרגלי הקריאה ומודל הקריאה, שהילד מפנים בביתו על כלל התנהגותו האוריינית כבוגר (אדוני ונוסק, 2007; פוזנר, 2007). ילד אינו יכול להגיע בכוחות עצמו לטקסטים ספרותיים, אלא לאלו שיתווכו לו במישרין על-ידי מבוגר. מכאן האחריות הרבה המוטלת על המתווך בין הספרות לילד, חשיבות עמדותיו כלפי ספרות ילדים והידע שיש לו בתחום. פעילויות של תיווך של ספרות באמצעות המבוגר נעשות בכמה מישורים. ראשית, בעשייה בעת הקריאה או ההקראה בבית, בכיתה ובגן. תיווך בא לביטוי גם במכלול התנהגויות המבוגר ובעיצוב סביבת למידה הולמת (Korat & Shamir, 2008; Korat, Ron & Klein, 2008) לתיווך ההורים והמחנכים בגיל הרך השפעה מכרעת על יכולות אורייניות בגיל הרך, והוא עשוי להפוך אמצעי מסייע לקליטה, או גם גורם מעכב (אבירם וארם, 2007; ויגוטסקי, 2007). גן הילדים עשוי להוות מסגרת

החושפת לא רק את הילד לספרות ילדים אלא גם את משפחתו, באמצעות ספריית השאלה ומעורבות של הורים בספרייה ובגן (גבריאלי, 1996).

ילדים נהנים מסיפורים ומשירים עוד בטרם רכשו יכולת דיבור, וההנאה גדלה, מתפתחת ומשתנה עם התפתחות הילד (גארדנר, 1995). תפקיד המתווך לדאוג שלא תאבד. מתווך עשוי ליצור חוויה משמעותית, שתשפיע על עמדת הילד כקורא מבוגר (פנק, 1997), ולתמוך בלמידה משמעותית (פרקינס, 1998).

תכניות העבודה והלימודים השונות לחינוך הקדם-יסודי בישראל, הותירו מאז ומעולם את הבחירה ביצירות ספרות בידי הגננת (לומברד, 1995; קליין, 1995; לוי, 2005). ניתן לראות בכך מחד גיסא, ביטוי לאוטונומיות הגננת ולאחריותה הפרופסיונאלית, אך מאידך גיסא, חירות זו עלולה להוביל גם לעשייה רדודה או לאי-עשייה. האוטונומיה יוצרת מצב בו בחירה בספר משקפת ידע (או העדרו) בספרות ילדים, הבנה (או אי הבנה) של חשיבותה לגבי הילד. הבחירה של הגננת היא קריטית ביחס לעיצוב ידע ויחס כלפי ספרות ילדים בקרב ילדים ובקרב הוריהם. כמו כן, היא מחוללת תהליכים דינמיים של קנוניזציה ודה-קנוניזציה באשר למקומם של סופרים לילדים (אלקד-להמן וגילת, 2006).

במערך הכשרת המורים פותחו כלים ייחודיים לפיתוח מודעות בבחירת יצירות ספרות מתוך שיקולים פסיכולוגיים ריגושיים, קוגניטיביים, לשוניים (שיפרין, 1995), וכן לאור שיקולים ספרותיים (גרון וסנפיר, 1993). מורים לספרות ילדים במכללות לחינוך מקדישים תשומת-לב מרובה לסוגיות אלה, ועל כן מלמדים חומרים תיאורטיים ומתודיים שנכתבו עבור הסטודנטים להוראה (אלמוג וברוך, 1996; ברוך, 2000; גרון, 2004; יסעור וקרמר, 1998; רות, 1977, 1984; ואחרים). עם זאת, היקף שעות הלימוד של ספרות ילדים במכללות לחינוך מוגבל למדי, ורק לעיתים רחוקות זוכה המחנכת לעתיד, בהשכלה רחבה בספרות ילדים במהלך לימודיה במכללה. היעדר ידע רחב והבנה מעמיקה בספרות ילדים מביאים לכך, שלעיתים המתווך מתפתה לבחור בטקסט שאפשר "להבין מיד" (כלשונה של נורית זרחי ביצירתה "בוטיק סיגי וחוט"): טקסט פופולארי או פשוט מאוד מבחינת לשונו ותכניו, ללא עומק ספרותי או פסיכולוגי, מתוך ויתור על טקסט מורכב ואיכותי מבחינה ספרותית. לעתים זו בחירה הנובעת מחוסר ידע, לעתים זו בחירה הנעשית מתוך רצון להקל על הילד, להתחבר לעולמו, אולי מתוך מחשבה שכך תתחבב הספרות על הילד. אין ספק כי ראוי להפגיש ילד עם יצירות ספרות מגוונות ושונות ברמתן, וודאי שיש להתאים את היצירה ליכולת הלשונית והקוגניטיבית של הילד. ויתור על ספרות מורכבת הוא מקח טעות: ספרות נטולת עומק רוחני, ספרותי ולשוני היא "ספרות לרגע", שאינה מותירה חותם, ואינה מעניקה לקורא בה את התרומה הרוחנית שלה ניתן לצפות מספרות טובה,

שאליה ניתן לשוב במהלך החיים משום שהיא מעניקה תעצומות נפש לקורא בה. בחירה בספרות קלה מתגלה, בסופו של עניין, כסיבה לכך שאין רוצים לקרוא ואין אוהבים ספרות.

תיאור המחקר

המחקר שיוצג להלן בוצע במתודולוגיות מעורבות (mixed method): מחקר כמותי במערך מתאמי, ומחקר איכותני וספרותי הבוחן את מקומה של הספרות לילדים בגן. במחקר ביקשתי ללמוד על עמדותיהן של גננות כלפי ספרות ילדים, על מקורות הידע של הסטודנטיות ושל הגננות באשר לספרות ילדים וכן להבין מה ניתן ללמוד מהממצאים לגבי הכשרת מחנכות לחינוך הקדם-יסודי ולפיתוחן המקצועי בתחום ספרות הילדים.

שאלת המחקר שהוצבה היא: מה מקומה של ספרות הילדים בחינוך הקדם יסודי בישראל?

שאלות המשנה הן:

1. מהם מקורות הידע של הסטודנטית והגננת על ספרות ילדים?
2. מהן עמדותיהן של הגננות כלפי מקומה ותפקידיה של ספרות הילדים בגן?
3. כיצד באות לביטוי עמדות אלה בתרבות הגן?
4. מה הקשר בין נתונים דמוגרפיים ו/או תרבותיים, לבין הממדים הנחקרים באשר למקומה של ספרות ילדים בעולמן התרבותי והפרופסיונאלי של הגננות?

במחקר השתתפו 54 סטודנטיות להוראה לגיל הרך, הלומדות ביחידה להסבת אקדמאים להוראה במכללה במרכז הארץ, ו- 52 גננות מאמנות.

הסטודנטיות ערכו תצפיות ב- 50 גני ילדים, ואת ממצאיהן הציגו בשאלון שמילאו. הרקע האקדמי הקודם של הסטודנטיות הוא: ל- 15.6% תעודת B.Ed, ל- 69% תעודת B.A. וליתר תעודות אחרות. גילן הממוצע הוא 30 שנה, הצעירה ביותר בת 20 והמבוגרת בת 44, סטיית התקן היא 5.4. מבחינת מצבן המשפחתי 61% מהן נשואות, 31% רווקות. מעל מחצית הסטודנטיות המשתתפות במחקר 55.6% - הן אמהות, ל 39% יש יותר מילד אחד. מבחינה תעסוקתית בזמן שהשיבו על השאלון 66.7% היו מורות, 15.6% היו גננות, ו- 17.8% עסקו במשלח יד אחר, כולל עיסוק בתחום האקדמי הקודם (עורכת דין, עובדת סוציאלית, מעצבת

טקסטיל ועוד). 64% מהן נולדו בישראל, ו- 36% במקומות אחרים. 15% מהסטודנטיות ניתן להגדיר כעולות חדשות, (שוהות בארץ פחות מ-7 שנים). עברית היא שפת האם של 53% מהסטודנטיות, רוסית – 30%, ערבית 9.4% וליתר שפת אם אחרת. 66.7% מהן למדו בגן ילדים בישראל, ו- 72.5% למדו בבית ספר בישראל, משמע שמרביתן קיבלו את חינוכן במערכת החינוך הישראלית. עם זאת, בולטת העובדה כי למעלה מ 25% מהסטודנטיות המבקשות להיות מחנכות בחינוך הקדם-יסודי, לא התחנכו בישראל ועברית אינה שפת האם שלהן.

המשתתפות הנוספות במחקר הן 52 גננות, שנבחרו כמתאימות לשמש מאמנות על-ידי צוות ההדרכה לגיל הרך במכללה. הגננות רואיינו על ידי הסטודנטיות, ומילאו יחד את השאלון. גילן הממוצע של הגננות הוא 41.5 שנים, והוותק הממוצע שלהן בהוראה הוא 16.5 שנים. מרביתן נשואות 74.5%, ו- 85% מהן אמהות לילדים. מרבית הגננות, 69%, הן בעלות תעודת B.Ed., ל-25% תעודת B.A., ול- 4% מהן תואר שני. גננת מאמנת אחת הייתה חסרת תואר אקדמי. מבין הגננות, 88% הן ילידות ישראל, וגם מי שאינן ילידות הארץ נמצאות בישראל למעלה מ 10 שנים. שפת האם של 81% מהגננות היא עברית, 11% ערבית, ו-4% רוסית.

לצורך המחקר פותחו שני שאלונים, שאלון לסטודנטית ושאלון לגננת. בשניהם חלק סגור וחלק פתוח. כלי המחקר עוצבו על ידי החוקרת, מומחית לספרות ילדים, תוך התייעצות עם שתי מומחיות לחינוך בגיל הרך, ועם מומחה לשיטות מחקר וסטטיסטיקה. אף הסטודנטיות שותפו בחשיבה על כלי המחקר במסגרת השיעור בספרות ילדים. הסטודנטיות התבקשו לתצפת בגן על פעילויות בספרות ילדים, ולקיים עם הגננת המאמנת שיחה על הפעילות, ובמהלכה למלא עם הגננת את השאלון שלה. הגננות השיבו על השאלות באופן אנונימי מתוך הסכמה וידיעה כי השאלון משמש למטרת מחקר בלבד, ושהשיחה מהווה חלק מתהליך ההנחיה של הסטודנטית. זכויות המשתתפים במחקר הובטחו כמקובל, לפי כללי האתיקה במחקר בחינוך.

הנתונים בתשובות על השאלון עובדו סטטיסטית. הניתוח מורכב מסטטיסטיקה תיאורית שמציגה את השכיחויות, ממוצעים וסטיות. נבחנו הקשרים בין עמדות הנשאלות לבין מאפייני רקע כמו גיל, ותק ושפת אם. נעשה ניתוח תוכן של התשובות המילוליות, כבסיס לקטגוריזציה שלהן.

ממצאים

גני הילדים במחקר

8% מהגנים מצויים במגזר הערבי (בכפרים ובעיר), והיתר – במגזר היהודי, בערים שונות וכן בישובים קטנים: 18% מהגנים בתל אביב, 16% מהגנים בראשון לציון, 14% מהגנים בנתניה, 6% מהגנים בחולון וברמת גן, וכן גנים יחידים בפתח-תקווה, חדרה, רעננה, קריית אונו, מבשרת ירושלים, נווה מונסון, מושב בשרון ובישובים נוספים. 20% מהגנים הם גני ילדים לא גדולים מבחינת מספר הילדים, מתחת ל- 26 ילדים. ב- 80% מהגנים יש 30-36 ילדים בכיתת גן. ב- 24% מהגנים הילדים צעירים בני פחות מארבע שנים, וביתר הגנים האוכלוסייה היא של בני 4 ומעלה, בתמהילים שונים (חד גיליים או רב גיליים).

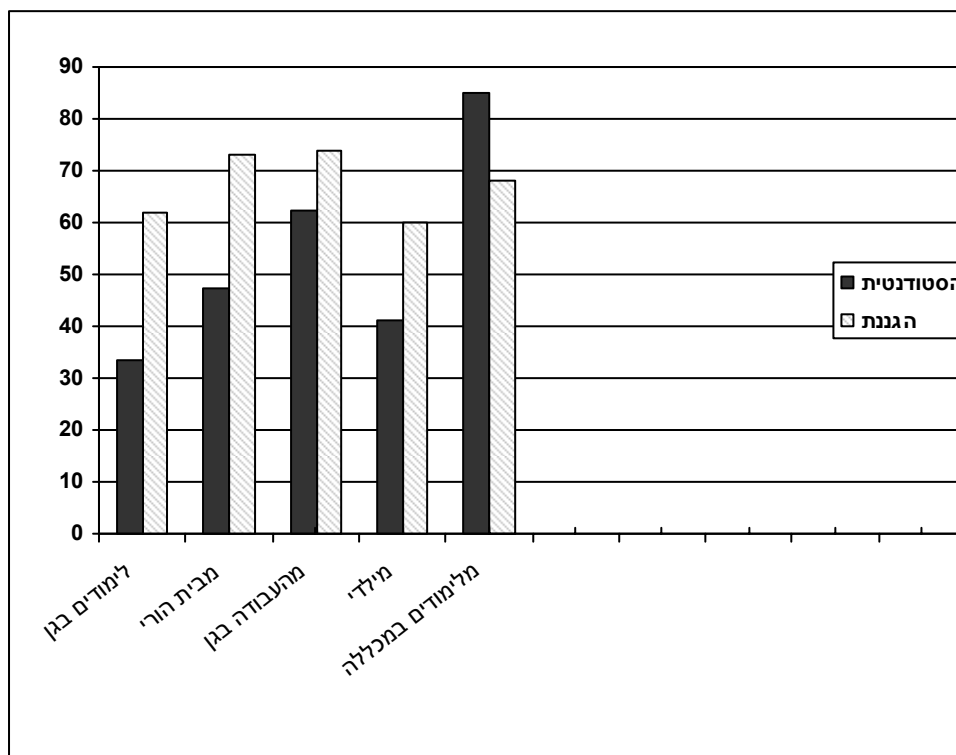
לאור תיאור הגננות, על כמחצית מהגנים ניתן לומר כי אוכלוסייתם באה ממעמד סוציו אקונומי בינוני-גבוה, ורק כ- 8% מהגנים הוגדרו במפורש כגנים בהם האוכלוסייה היא ממעמד סוציו אקונומי נמוך, או אוכלוסיית מצוקה.

מקורות הידע בספרות ילדים

המשתתפות במחקר נשאלו מה מקור ההיכרות שלהן עם ספרות ילדים, ויכלו להשיב על יותר מתשובה אחת: ההיכרות היא מבית ההורים, מילדיהן, מעבודתן בגן, מלימודיהן במכללה או ממקור אחר. להלן ממצאי מקור הידע של הסטודנטית על ספרות ילדים (תרשים מס' 1).

התרשים מראה שמקור הידע העיקרי עבור 85% מן הסטודנטיות הוא המכללה. ממצא זה מפתיע למדי, לנוכח העובדה שמרבית הסטודנטיות שהשתתפו במחקר עוסקות בהוראה בבית הספר או בגן, ומעל מחציתן אמהות לילדים – שני תחומים בהם מצופה כי תהיה חשיפה ספונטנית לספרות ילדים. העבודה בגן מהווה מקור ידע עבור כ- 60% מן הסטודנטיות. שלושה מקורות נוספים – לימודים בגן, בית ההורים והילדים של המשיבה צוינו כמקורות על ידי כ- 40% מהן. סטודנטיות יחידות ציינו מקורות ידע נוספים: אחת למדה ספרות ילדים לתואר הראשון, אחת הייתה סייעת למורה, אחת למדה מחברה, אחת מציינת כי מקור הידע שלה הוא "מקריאה כשהייתי קטנה". סטודנטית שציינה כי מקור הידע הבלעדי שלה הוא המכללה הוסיפה להבהרה: "למדתי בחוץ לארץ". היא עלתה לארץ בשנת 2002, ושפת אמה היא רוסית.

לוח מְצָלָב של נתונים (cross tabulation) של ממצאי תשובה זו עם נתוני ארץ המוצא מלמד כי בעוד של- 79% מילידות ישראל המכללה מהווה מקור ידע עיקרי על ספרות ילדים, 94.7% ממי שלא נולדו בארץ רוכשות ידע על ספרות הילדים במכללה.



תרשים מס 1: מקור הידע בספרות ילדים בקרב הסטודנטיות (N=54) ובקרב הגנות (N=52)

בשונה מתשובות הסטודנטיות, אצלן נמצא מקור דומיננטי של ידע (המכללה), הופיעו אצל הגנות חמישה מקורות בשכיחות של 60% לפחות. מקור הידע העיקרי בספרות ילדים בקרב 74% מהגנות, הוא העבודה בפועל בגן, אך באותה

מידה משמש בעדויות הגננות בית ההורים 73.5% מקור משמעותי לידע על ספרות ילדים, בשונה מהמצב בקרב הסטודנטיות. הלימודים במכללה, אף שתמו פורמאלית לפני שנים, לפי נתוני הגננות, מהווים מקור ידע חשוב בקרב 68% מהן.

כמקור ידע נוסף התייחסו רק גננות מעטות, הן כתבו: "מאהבה אישית לתחום שהתפתחה עם השנים"; "מהתיכון"; או: "לא למדתי ולא יודעת ספרות עברית".

אשר ללימודי המשך והשתלמויות למיניהן, מתשובה לשאלה אחרת, למדנו כי 73% מהגננות אינן מקבלות הדרכה כלשהי בתחום ספרות הילדים. 17% מהגננות מקבלות הדרכה ממדריכה, ממפקחת או ממרכזת. למעט גננת אחת, שציינה כי היא מקבלת הדרכה בספרות ילדים, ההדרכה שמקבלות הגננות מתמקדת בנושאי אוריינות וספרייה, למשל: "אני מקבלת הנחיה בנושא לקראת קריאה, שעוסק גם בנושא ספרייה. אך ספציפית לספרות ילדים אינני מקבלת הדרכה". 11.5% מהגננות ציינו כי השתתפו בהשתלמויות בתחום, למשל: "עוברים השתלמות של שפה במסגרת ביה"ס". במסגרת תכנית הלימודים החדשה נערכות השתלמויות באוריינות, אך לאור תשובות הגננות השתלמויות אלה, כנראה, אינן מתייחסות לספרות הילדים. 9.6% ציינו כי הן לומדות בעצמן על ספרות ילדים "דרך כתבות המתפרסמות בקשר לנושא ובהן כתבות המלמדות על ספרים חדשים", "קריאת מאמרים בנושא בהד הגן ובאינטרנט".

עמדת הגננת כלפי ספרות ילדים

כדי ללמוד על עמדותיהן של הגננות כלפי ספרות ילדים נבנה שאלון, המכיל היגדים המנוסחים בלשון שלילה ובלשון חיוב על ספרות ילדים. ביקשנו ללמוד מתשובות הגננות כיצד הן מבינות את תפקידיה של ספרות הילדים, את מטרות השימוש בה בגן, את הזיקה שבינה לבין אוריינות. כמו כן, ביקשנו להבין באיזו מידה הספרות נתפסת כמקור להנאה או לקושי בעבודת הגננת.

הגננת התבקשה לענות על סדרת שאלות. המספר 6 מצביע על הסכמה גבוהה עם ההיגד, המספר 1 מציין אי הסכמה עמו. תוצאות המציגות את ממוצעי התשובות של הגננות באשר לעמדותיהן ואת סטיות התקן ראו להלן בלוח מס' 1.

הממצאים מלמדים כי הגננות נהנות לקרוא בקול, וחשות כי ילדים נהנים מספרות, ומעוניינים לשמוע שירים וסיפורים. הן חושבות כי ספרות ילדים מפתחת את הדמיון, משמשת כלי בחינוך לערכים, ומפתחת את הילד מבחינה קוגניטיבית. הן אינן חושבות שספרות ילדים עלולה להזיק לילד. הן מאמינות

בחשיבותה של הספרייה בגן, ובהוראת סוגות שונות בספרות בגיל הגן, ולא חושבות שיש לדחות את הקריאה בספרות לבית הספר. בתשובות לשאלות הללו התקבלו ערכים המעידים על עמדה חיובית גורפת בנוגע לתפקיד של ספרות הילדים בגן.

מרבית הגננות אינן רואות בהכנה של פעילות בספרות ילדים, פעילות המחייבת אותן בהשקעה רבה, אך סטיית התקן בתשובה זו מלמדת על השונות שביניהן, וכן, אף שמרביתן אינן מעדיפות על פניה אמנויות, יש מי שחשות כך.

כל הגננות מייחסות חשיבות עליונה לסוגיות אורייניות, ומרביתן (אם כי לא כולן) מבינות את הזיקה שבין אוריינות לספרות. עם זאת, מבעד לתשובות נוספות מתברר כי לא כולן מייחסות ערך למפגש אינטנסיבי עם יצירת סופר אחד בגן. תשובת הגננות מצויה גם בזיקה לעמדות כלפי יצירה של יוצר קלאסי כמו ביאליק: כלפי קלאסיקה לגננת אין בהכרח עמדה קודמת חיובית.

ממצא מעניין הוא כי הגננות מסויגות ממתן חופש לילד בבחירת ספר הקריאה. ייתכן כי הגננת תופסת את תפקידה כמי שמחנכת ומכוונת את הילד, וייתכן שאינה מודעת לחשיבות הבחירה החופשית של הילד לעידוד היחס החיובי לספר ולקריאה (פוזנר, 2007; Krashen, 1993), ולצורך שלו בקריאה חוזרת של מה שכבר מוכר. סטיית התקן מלמדת על שונות גבוהה למדי בין הגננות באשר ליחס הכללי למאמץ הנתבע מפעילות בעקבות ספרות ילדים בגן, בהשוואה לתחום כמו אמנות. גם באשר לשילוב ההורים בפעילויות הקשורות בספרות ילדים, סטיית התקן מלמדת על שונות גבוהה למדי בין תשובותיהן: חלקן מסויגות מכך, וחלקן פועל כך. זה ממצא מפתיע במידה מסוימת, לאור מאמץ שהושקע בהכנת חומר עזר לגננות בנושא שילוב ההורים בפעילות על ספרייה בגן, חומר המצוי בהישג יד כבר יותר מעשר שנים (גבריאלי, 1996).

לוח מס' 1: ממוצעים וסטיות תקן של עמדות גנות כלפי ספרות ילדים (N=52)

הגד	ממוצע התשובה שניתנה	סטיית תקן
א	5.86	.601
ב	5.80	.530
ג	5.73	.723
ד	1.06	.311
ה	1.65	.955
ו	6.00	.000
ז	4.37	1.468
ח	3.52	1.681
ט	5.58	.548
י	5.71	.855
יא	2.11	1.320
יב	2.18	1.424
יג	1.04	.195
טו	5.94	.238
טז	5.59	.638
יז	1.20	.670
יח	5.69	.713
יט	4.17	1.338
כ	5.31	1.103
כא	4.82	1.535
כב		

גננות שהוסיפו בסעיף כב היגדים משל עצמן משקפות קירבה לספרות, והבנה של חשיבותה הפסיכולוגית והאוריינית: "הספרים מלמדים ונותנים ביטוי לרגשות שונים ומוצאים פורקן"; "החשיפה לספרות בילדות תורמת מאוד ליחס אליה בעתיד".

הקשרים בין עמדות הגננות לבין גיל וותק בעבודה נבדק באמצעות מקדמי מתאם של פירסון, לא נמצאו קשרים מובהקים. נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים אשר השוו בין גננות, ששפת האם שלהן עברית לגננות ששפת האם שלהן אינה עברית, בנוגע לכל אחת מהעמדות. נמצאו הבדלים מובהקים ($p < 0.05$) לגבי ארבעה היגדים:

באשר להגד יט, "הילדים בוחרים מה הם רוצים לקרוא", דוברות העברית כשפת אם מייחסות לו פחות חשיבות מאשר הגננות האחרות.

באשר להגד כא, "חשוב לשלב הורים בפעילות על ספרות" – מי ששפת האם שלהן אינה עברית מייחסות חשיבות רבה יותר לשיתוף הורים בפעילות על ספרות בגן מאלה הדוברות עברית. אני מניחה שהסיבה נעוצה במודעות האישית שלהן לשונות של ההורים, אולי לרקע התרבותי השונה שלהם אשר בשלו אינם מכירים את הספרות בשפת הגן, ובמגזר הערבי – לסוגיות אורייניות כלליות עליהן העידו הגננות והסטודנטיות בהיגדים בחלקים הפתוחים של השאלון, למשל, אמרה סטודנטית: "גן ערבי. הורים לא משקיעים בספרות ילדים". והגננת באותו הגן: "גן ערבי [...] אין שיתוף פעולה מההורים".

גם ביחס להגד י, "חשוב שילד יכיר את התרבות העברית" – ניכרים הבדלים תרבותיים בין מי ששפת האם שלהן אינה עברית לאלה ששפתן עברית. ברור שבמגזר הערבי לא מיוחסת חשיבות להכרת התרבות העברית, אך כנראה שגם בקרב העולות הנושא אינו נתפס כחשוב.

להגד יב, "לא כדאי להקדיש זמן מיוחד למשורר/ת סופר/ת אחד בגן" מי שאינן דוברות עברית חושבות שההיגד נכון יותר ממי שדוברות עברית. ייתכן כי ההסבר לכך טמון במקום המרכזי שיש לספרות עממית (ולא לסופר) בתרבות הערבית ובתרבויות נוספות, או בהיעדר ידע בספרות ילדים ובריחוק מספרות הילדים העברית של העולות.

כשאלה אחרונה שאלנו עוד את הגננת: "האם ברצונך להוסיף משהו על ספרות ילדים בגן?". מעניין כי 42% מהגננות השיבו על שאלה זו. תשובתן, במרבית המקרים, היא מעין "אני מאמין" שלהן באשר לספרות ילדים בגן, המשקף את עמדותיהן. כל ההיגדים הללו מוינו ל-5 קטגוריות, והן: תרומת ספרות הילדים לילד בתחום שפתי, קוגניטיבי וערכי וריגושי; ספרות הילדים כחלק מחיי יום-יום

בגן; התייחסות לחשיבות הבחירה הראויה של ספרים בגן; חשיבות התיווך בקריאה; וכן תשובות המשקפות הבט ריגושי: אהבת הגננת לספרות והשפעת תחושתיה על יחסם של הילדים לספרות.

להלן מספר דוגמאות לכל קטגוריה:

תרומת ספרות הילדים לילד בתחום שפתי, קוגניטיבי, ערכי וריגושי:

"ספרות ילדים היא אחד הדברים החשובים ביותר להתפתחות השפה, ההבנה ואוצר המילים של הילד. אני מקפידה לקרוא בכל יום בגן סיפור."

"ספרות מחנכת ומהנה לילדים."

"ספרות ילדים נותנת הרבה התפתחות שפתית, שכלית

וחשיבה. ונותנת הרבה דמיון."

"לדעתי, גם אם ספרי ילדים נועדו לשעשע וגם אם מטרתם

להעביר מסר - בשני המקרים הילד יוצא מרווח!"

ספרות הילדים כחלק מחיי היום-יום בגן:

"נושא הספרות מהווה חלק חשוב ומרכזי בעבודה בגן."

"ספרות ילדים מלווה את כל התכנים בגן."

"הספרות לילדים, השפה והאוריינות משתלבת בחיי הגן בכל

יום, בכל רגע ובכל משחק שבו הילדים נמצאים."

התייחסות לחשיבות הבחירה הראויה של ספרים בגן;

"אני חושפת את הילדים למגוון הסוגים השונים בספרות ילדים

כולל מעשיות, אגדות, ספרות מודרנית וספרות קלאסית. אני

ביקורתית [...] ולא כל ספר נכנס לגן.

"לכל קבוצת גיל יש ספרים המתאימים לה."

חשיבות התיווך בקריאה:

"בלימודי ספרות חשיבות רבה לדרך לספר סיפור."

היחס הרגשי לספרות:

"פינה מאוד אהובה על הילדים ועלי."

"ספרות ילדים מהנה ומענגת גם אותי כאדם מבוגר. ישנם

ספרים [...] שאני תמיד אוהבת לחזור אליהם ותמיד תמיד אני

מגלה משהו נוסף, חדש, מפתיע."

לסיכום: בולט כי בקבוצה של המשתתפות במחקר, כמעט למחצית הגננות יש

הבנה טובה של חשיבות הספרות והעיסוק בה בגן ועמדה אוהדת כלפיה.

פעילויות בהקשר לספרות ילדים

הסטודנטית התבקשה לצפות בגן, ולאור תצפיותיה לסמן את סוגי הפעילויות המתקיימות בגן בהן משולבת ספרות ילדים. הוצעה לה רשימת פעילויות, ועליהן יכלה להוסיף עוד. הרשימה שניתנה לה כללה: קריאה בקול; דקלום; ציור, כוור, הדבקה בעקבות היצירה; שירה בקול; ריקוד; צפייה בטלוויזיה; משחקי חברה; משחקי מחשב; המחזה; תיאטרון בובות; שילוב בחגיגות; שיחות עם ההורים; אסיפות הורים; פוסטרים; פינת ספרות/פינת סופר; שילוב בנושא חגים; שילוב בנושא טבע/עונות שנה, או נושא אחר; רבות מהפעילויות מעידות על קיום פינת סופר בגן או בספרייה.

תשובות הסטודנטיות מלמדות כי בצפייתן בגנים 96% מזהות קריאה קולית של יצירות ספרות, 79% התייחסו לשירה בקול, 77% ציינו קיום פעילויות יצירה בחומרים, 68% התייחסו להמחזה ועוד 41% לתיאטרון בובות. כמו כן, נעשה שימוש אינטנסיבי בספרות כמקור תוכן ללמידה על נושאים שונים כמו חגים – 89%, עונות שנה ותופעות בטבע 74%. הסטודנטית לא נשאלה מתי מתקיימת הפעילות, וגם לא מי יוזם את הפעילות.

הגננת נשאלה שאלה דומה, אך זו הייתה שאלה פתוחה שנוסחה תוך הדגשת הבחירה שלה בפעילויות בעלות ערך מיוחד ביחס לספרות ילדים. היא נשאלה: ערכי רשימה של 3 סוגי פעילויות, שנראות לך חשובות, בהן את משלבת ספרות ילדים. הגננות המאמנות מנו פעילויות דומות לאלה שהוצעו לסטודנטיות בשאלון הסגור, אך הוסיפו הצעות לפעילויות הממוקדות בעשייה של הילד עצמו, בשיתוף ההורים והקהילה, ופעילויות בעלות היבט אורייני ו/או ספרותי מסוגים שונים. התקבלו 150 היגדים שיש בהם תיאור של פעילות שנעשית בגן בזיקה לספרות ילדים, אלה מוינו ל-12 קטגוריות, בחלקן נכללו פריטים דומים אחדים (למשל: הפעלה דרמטית כללה משחק דרמטי, המחזה, תיאטרון בובות, הצגה וכו'). להלן פירוט הקטגוריות:

1. קריאה קולית של הסיפור על ידי מבוגר
2. דקלום
3. יצירה
4. שילוב אמנויות (מוזיקה, שירה ואמנות)
5. תנועה ומחול
6. הפעלה דרמטית: המחזה, תיאטרון, תיאטרון בובות, משחק דרמטי
7. העשרת שפה: עיסוק באוצר מילים

8. פעילויות שאופיין ספרותי ו/או אורייני: לשחזר את הסיפור; לסדר אירועים לפי רצף; עיסוק בגיבור; עיסוק במבנה הסיפור; סופר החודש; חרוז, צליל; מבנה ספר; "לכתוב סיפור"
9. פעילות עידוד קריאה /ספרייה
10. שיחה: שיחה על רגשות; לספר סיפור אישי
11. עיסוק תמאטי: לימוד נושא בעזרת ספרות ילדים; הקניית הרגלים או חינוך לערכים
12. פעילות עם הורים

ערכנו חישוב של ההצעות לפעילות מכלל ההצעות של הגננות. הממצאים מבליטים את מרכזיות ההפעלה הדרמטית שצוינה ב- 54% מההיגדים של הגננות, פעילות ציור ויצירה שאוזכרה על ידי 40% מההיגדים של הגננות. השימוש בספרות להוראה של נושא עלה בקרב 38% מההיגדים. כלל הפעילויות האורייניות והספרותיות שהוצעו הגיעו ל 50% מהיגדי הגננות, זאת, למרות שהפעילות מלכתחילה כרוכה בספרות ילדים, ומאפשרת במישרין התמקדות באוריינות ובספרות. מעניין כי קריאה קולית לא אוזכרה על ידי יותר מ- 21% מהיגדי הגננות כפעילות (אולי לא ראו בה פעילות ייחודית), מקומה השולי של השיחה (למרות חשיבותה הרבה בתיווך!) 10% בלבד, והשימוש הנמוך בספרות ילדים בפעילות עם הורים, כ-8% בלבד.

מה חושבות גננות על ספרות ילדים?

מהממצאים עולה כי ספרות הילדים נתפסת על ידי הגננות המשתתפות במחקר כמקור טוב ללמידה על חגים ועונות שנה, להקניית ערכים, למפגש עם התרבות העברית. אך רק גננות מעטות שיקפו בתשובותיהן קירבה ויחס רגשי כלפי ספרות, אף שמחציתן, בערך, מבין יפה את חשיבותה.

מההיגדים החופשיים של הגננות ניתן ללמוד כי כמחציתן מודע לתרומת ספרות הילדים לילד בתחום שפתי, קוגניטיבי, ערכי וריגושי; יש ביניהן המציינות כי ספרות הילדים מהווה חלק מחיי יום-יום בגן; מעטות מתייחסות לחשיבות הבחירה הראויה של ספרים בגן, ולחשיבות התיווך בקריאה. גננות מעטות מציינות כי יחסה של הגננת לספרות ילדים משפיע על הילדים, ועל מקומה של ספרות הילדים בגן.

עם זאת, לא כל הגננות יודעות ומבינות כי ספרות לילדים עשויה להוות תשתית לאוריינות כפי שמלמד המחקר (Mandel Morrow & Gambrell, 2001), ויש

להצר על כך. בשנים האחרונות בעקבות תכניות הלימודים לחינוך הקדם יסודי (לומברד, 1995; לוי, 2005) הפיקוח מדגיש את חשיבות האוריינות ואני מתרשמת כי הגננות מפרשות את המסר כי האוריינות חשובה מספרות הילדים, אולי בגלל המאבק שהיה כנגד גישת השפה כמכלול בהוראת קריאה. אך ראוי להדגיש, כי זו אינה תחרות בין שני גורמים מתחרים, ושיתוף שבין החינוך לאוריינות והחוקרים שעיקר עיסוקם באוריינות, לאנשי ספרות הילדים עשוי להניב תוצאות אורייניות טובות (Mandel Morrow & Gambrell, 2001).

הפעילויות השונות שנמנו על ידי הסטודנטיות ועל ידי גננות מלמדות על כך, שיש עשייה בעקבות ספרות ילדים, אך זו אינה בהכרח עשייה שמעידה על שימוש בידע בספרות. הפעילויות שהציעו הגננות מדגימות את האופן בו הן מבינות את ספרות הילדים ופועלות בסביבתה. לאור זאת, ניכר שמרבית הגננות תופסות את הספרות כאמצעי מוביל לתכנים שונים, וקל להן ליזום פעילות דרמטית או פעילות יצירה, אך כלל הפעילויות האורייניות והספרותיות לסוגיהן נמוך מההפעלה הדרמטית. תכנון וביצוע הפעלה בעלות אופי אורייני, תיווך ספרותי או התמקדות בבניית משמעות של יצירת הספרות, מושתתים על ידע קודם מבוסס של הגננת, על התנסויות חיוביות קודמות שלה ועל יכולות בתחומים אלה.

תשובות הגננות מעוררות את ההשערה שהמקור לעמדותיהן טמון בסוגיית הידע (החסר), ובהעדר הבנה של הסיבות והמטרות שבהתייחסות לספרות ילדים כחלק מחינוך אסתטי וחינוך יצירתי. ידע קודם בספרות ילדים, הוא תנאי ליחס חיובי כלפי יצירתו הספרותית של סופר. מפגש עם ספרות ילדים כאמנות, משמעותו תפיסה של ההיבט האמנותי שבספרות הילדים, שייחודו גם בקשר ההדוק שבין השפה הכתובה לשפת האיור, וכניסה למטא-ספרות: לתהליך של יצירה, כתיבה, איור הספר, הפקה של ספר, מפגש קוראים עם הספר ו/או עם היוצר. הבנה ספרותית מתפתחת כתוצאה מלמידה, מבניית ידע על טיבה של ספרות בכלל וספרות ילדים בפרט, תהליך שאינו יכול להתרחש באופן ספונטני ללא למידה מתמשכת.

מרבית הסטודנטיות (85%), מציינות כי מקור הידע העיקרי שלהן בספרות ילדים הוא המכללה. הדברים נאמרו בסיום קורס סמסטריאלי ראשון בו נחשפו לספרות ילדים. מרביתן היו אמורות ללמוד רק עוד קורס אחד בספרות ילדים. אחוז הסטודנטיות העולות, המציינות כי המכללה היא מקור הידע על ספרות ילדים גבוה ביותר: 94.7%. משמעות נתונים אלה היא שלמכללה אחריות מרכזית בכל הקשור לידע בספרות ילדים של הסטודנטיות המכשירות עצמן להוראה בחינוך הקדם יסודי. בבניית תכנית לימודים לסטודנטיות אלה ראוי להיות מודעים לכך, שזה תחום דעת שלא נלמד בעבר, ולמעט היכרות אישית עם ספרות ילדים, שאין

לראות בה ידע ברמה פרופסיונאלית, לסטודנטיות אין ידע ואין יכולת להפעלת שיקולי דעת מקצועיים. לסטודנטיות העולות אין פרט למכללה שום מקור ידע אחר בספרות ילדים.

אשר לגננות, הממצאים מבליטים את הידע הפרקטי היומיומי של הגננת כמקור ידע מרכזי על ספרות ילדים, וכן את הידע שיש לה עוד מבית הוריה. מקור ידע נוסף הוא הלימודים במכללה, לימודים אשר תמו לפני שנים. למרות חשיבותם של מקורות הידע האישיים, תפיסה של הוראה בחינוך הקדם יסודי כפרופסיה, מניחה למידה של ספרות ילדים ברמה אקדמית. לימודיהן של הגננות נמשכים גם בהשתלמויות, אך ממצאי המחקר מלמדים כי 73% מהגננות אינן מקבלות הדרכה כלשהי בתחום ספרות הילדים אף במסגרות אלה. במסגרת תכנית הלימודים החדשה נערכות השתלמויות באוריינות, אך לאור המחקר, השתלמויות אלה, ברובן, כנראה אינן מתייחסות לספרות הילדים ואינן מקשרות בינה לבין אוריינות, וזאת למרות הצלחתן של גישות *literature-based instruction* בהן ספרות היא חומר התשתית ללימודי קריאה וכתובה בכיתות היסוד של בית הספר (Mandel Morrow & Gambrell, 2001).

כיון שמרבית הגננות אינן מקבלות הדרכה בספרות ילדים – ראוי לחשוב על תכניות השתלמות ראויות, שתפגשנה את הגננת עם ספרות הילדים ברמה אקדמית ועדכנית. המחקר באקדמיה על ספרות ילדים כתחום דעת בפני עצמו, מלמד עד כמה הידע בספרות ילדים מורכב ומרובד, ואינו מתמצה בהיכרות עם יצירות שמקורן בילדות בבית (ברוך ופרוכטמן, 1982; אלקד-להמן, 2006; דר, 2007). ספרות הילדים היא רב-תחומית באופייה, ומחייבת ידע בספרות, בפסיכולוגיה, באמנות ובחינוך. חיבור הידע הפרקטי לידע התיאורטי עשוי להניב תוצאות מרשימות (צלרמאיר, 2005).

ידע בספרות ילדים עשוי להעצים את הגננת ולבסס את תחושת המסוגלות שלה בתחום. גננות שהעמיקו את הידע שלהן בספרות ילדים בהשתלמויות מקיפות, בלימודים להשלמת תואר ראשון ובלמודי התואר השני, תיארו כיצד השתנה אופיין של הפעילויות הקשורות בספרות הילדים. אלה הפכו לעשירות ומורכבות יותר מבחינת ההיבטים הספרותיים, הלשוניים, הריגושיים והקוגניטיביים. ספרות הילדים הפכה נושא מרכזי בפעילויות בגן ובאסיפות ההורים. לפי ממצאי המחקר לספרות הילדים מקום מסוים בחיי הגן, אך מקום שולי באינטראקציה עם ההורים.

הכרחי לבסס אצל הגננת ידע, היכרות עם הפרטואר רחב ועדכני אך גם קלאסי, הבנה ויכולות להפעיל שיקולי דעת מושכלים בבחירת ספרים לגן. הידע יהווה

נקודת מוצא לפעילות משמעותית יותר עם הילדים בגן. לאור הקלות שבהפקת ספר מבחינה טכנולוגית וכלכלית בזמננו, יש נטייה גוברת של אנשים טובים שאינם סופרים או גורמים מסחריים שונים לכתוב ספר לילדים. חלק מהספרים הללו גרוע ורובם ככולם אינו ראויים לכינוי "ספרות ילדים". כיצד תדע הגננת מהי ספרות ילדים ראויה? לכך אין נוסחה שניתן ללמדה בתוך רגע. התנאי לבחירה ראויה היא ידע, היכרות עם ספרות ילדים, הבנה ויכולת להפעיל שיקולי דעת.

לידע חשיבות בעיצוב עמדות כלפי הספרות כבר בגיל הצעיר. לאור ממצאי המחקר המלמדים על החשיבות שיש לקריאה בכלל על סיכויי ההצלחה של ילדים, ועל הישגיהם בלמידה בכל התחומים (פוזנר, 2007), פיתוח של עניין בקריאה ואהבת ספר בחינוך הקדם יסודי הם בעלי חשיבות עליונה לקידום הילדים במערכת החינוך.

לסיכום: חשיבות המחקר

לממצאי המחקר חשיבות בהבנת ערכה של הוראת ספרות ילדים בהכשרה להוראה לחינוך הקדם יסודי, לייזום פעילויות לפיתוחן הפרופסיונאלי של גננות, וכן לעיצוב של חומרי הוראה ולמידה ותכניות לימודים בנושא הוראת ספרות ילדים.

המחקר משקף את העובדה שהידע של הגננת בספרות הילדים הוא גורם המעצב את עמדותיה כלפיה. באמרי "ידע" איני מתכוונת רק לידע שבונה הסטודנטית בהכשרתה הראשונית, אלא ללמידה לאורך חיי הגננת. ספרות הילדים היא תחום דינמי: יצירות חדשות נכתבות ומתפרסמות חדשות לבקרים, הגננת נחשפת לספרים על ידי גורמים משווקים, ששיקוליהם אינם שיקולי איכות או ערך. לאור אלה, עולה חשיבותן של השתלמויות איכותיות בספרות ילדים, מפגשים סביב ספרות ילדים עם חוקרים, שיחות ומפגשים עם יוצרים.

אחת הגננות סיכמה את עמדתה בתשובה הפתוחה בסוף השאלון: "האופן שבו גננת חושפת את ילדי גנה לספרות הוא האופן שבו היא מתחברת, אוהבת ונחשפת לתחום". אהבת ספרות ו"התחברות" אליה אינה עניין אינטואיטיבי. היא תוצר של קריאה רבה ולמידה בעקבותיה. על המומחים לספרות ילדים, העוסקים בהכשרת המחנכות לגיל הרך ובפיתוחן המקצועי מוטלת האחריות לחשוף את הסטודנטיות והגננות לספרות הילדים באופן כזה ש"תתחברנה", ותהיינה מסוגלות להעניק לילדים בגן מפגש של עניין עם הספרות, שיעורר תחושה שיש בספרות משהו ייחודי ומשמעותי לחייהם, ויהיה תשתית לאהבה הקריאה.

עם זאת, ראוי לעמוד על מגבלות המחקר: המחקר מקיף מספר לא גדול של נבדקות ושל גני ילדים, ולכן לא ברור עד כמה ניתן להכליל את ממצאיו על אוכלוסייה רחבה של גננות וסטודנטיות. אוכלוסיית הסטודנטיות בהסבת אקדמאים להוראה, היא אוכלוסייה מיוחדת מבחינות רבות, בשל נתוני ההשכלה התחיליים, ובשל אחוז העולות החדשות הגבוה יחסית בהכשרה להוראה. בכך אינן מייצגות את כלל האוכלוסייה בהכשרה להוראה בחינוך הקדם יסודי. זאת ועוד: כל הגננות וגני הילדים נמצאו על ידי המדריכות הפדגוגיות כראויים לשמש גנים מאמנים, משמע: כנראה שענו מלכתחילה על קריטריונים של רמה טובה. מכאן, שאינם מייצגים מצב כללי בארץ, אשר יש להניח כי הוא פחות טוב, אך קשה לדעת במה וכמה. דווקא לאור זאת, הממצאים מעוררים דאגה ממשית: מה תמונת המצב בגני ילדים ובקרב גננות, שאינן עומדות בקשר רציף עם סוכני שינוי דוגמת המכללות לחינוך? מה מקומה של ספרות הילדים וכיצד מתעצבת תרבות הגן שלהן?

רשימת מקורות

- אבירם, ס', ארם, ד' (2007). לפני שמתחילים לקרוא, או: כיצד אמהות בוחרות ספרים לילדיהן? **עולם קטן**, 3, 158-176.
- אדוני, ח', נוסק, ה' (2007). קולות הקוראים. **מעשה הקריאה בסביבת התקשרת הרב-ערוצית**. ירושלים: מאגנס.
- אלמוג, ג', ברוך, מ' (1996). ז'אנרים בסיפורת לילדים. תל אביב: מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2006). לבדה היא אורגת - קריאה ביצירת נורית זרחי. ירושלים: כרמל.
- אלקד-להמן וגילת, (2006). קנון הספרות במערכת החינוך בישראל מקרה מבחן: יצירתו של חיים נחמן ביאליק - מה אנחנו זוכרים ומדוע? דו"ח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברוך, מ' (1985). סוגיות וסוגים בשירת ילדים. תל אביב: משרד הבטחון ההוצאה לאור.
- ברוך, מ' (2000). ז'אנרים בספרות ילדים לגיל הרך. תל אביב: מפ"ט עמל.
- ברוך, מ' פרוכטמן, מ' (1982). לכל שיר יש שם. תל אביב: פפירוס בית ההוצאה אגודת הסטודנטים אוניברסיטת ת"א.
- גבריאלי, י (עורכת) (1996). מעורבות הורים בספריית גן הילדים. ירושלים: משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך קדם יסודי, המחלקה לתכניות הורים וקהילה.
- גרון, ר' (2004). לחוות ספרות בגיל הרך – עיון בלקט יצירות נבחרות ועיבודן להוראה. תל אביב: מכון לוי קיפניס ומכללת לוינסקי.
- גרון, ר', סנפיר, מ' (1993). יסודות בשירת ילדים כמפתח להוראתה. תל אביב: מכון מופ"ת, משרד החינוך והתרבות.
- דר, י' (2006). ומספסל הלמודים לוקחנו. ירושלים: מאגנס.
- דר, י' (2007). למה נרדמת המזמר ביער? שאלו פי זמיר נערה ונער. הארץ ספרים, 23 ביולי, עמ' 6.
- דר, י' (2007). הזדקויות בין-דוריות בספרות הילדים המודרנית: המקרה הישראלי. **עולם קטן**, 3, 13-30.
- הנאור, ד' (2003). הגישה המאוזנת להוראת הקריאה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הראל, ש' (1983). מביאליק עד אטלס. בתוך: אדיר כהן (עורך). עיונים בספרות ילדים. חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית-הספר לחינוך, עמ' 5-32.

- הראל, ש' (1984). רכיבים ותבניות משירתו "הקאנונית" של ביאליק ב"שירים ופזמונות לילדים" . בתוך: מירי ברוך, מאיה פרוכטמן (עורכות). **מחקרים בספרות ילדים**. אוצר המורה, 116-140.
- הראל, ש' (1992). **הילד והחיים**. תל אביב: עופר. פרק ג': על כמה מהשיטות הראשיות להכוון דידיאקטי-ערכי בשירי ילדים. 63-86.
- חובב, ל' (1986). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**. ירושלים: כרטא.
- ויגוטסקי, ל' (2007). **חשיבה ודיבור**. ערכה: בלה קוטיק, תרגום: רחל גלבאום. ירושלים: מאגנס.
- יסעור, ח', קרמר, ע' (1998). **לגדול עם ספרים**. חיפה: הוצאת אח.
- יסעור, ח', קרמר, ע' (2002). **לגלות את מעשה היצירה**. חיפה: הוצאת אח.
- לוי, א' (יו"ר וועדה) (2005). **תשתית לקראת קריאה וכתיבה - תכנית לימודים לגן. טיוטה**. ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.
- לומברד, א' (1995). **תכנית מסגרת לגן הילדים: הממלכתית והממלכתית-דתי הערבי והדרוזי (גילאי 3-6)**. משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.
- ניסים, ר', שיטאי, ר', בר, מ', דליות, נ', כהן, ר' (ללא שנת פרסום). **יש לי שאלה - השאלה נמכשיר להבנת קשרים בין תופעות**. ירושלים: מעלות, האגף לתכנון לימודים.
- משיר, ס' (2000). **ילדות ולאומיות**. תל אביב: צ'ריקובר.
- פוזנר, מ' (2007). תקרא - תצליח. **הד החינוך, פ"א, 7, 108-110**.
- פנק, ד' (1997). **כמו רומן**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.
- פרקיס, ד' (1998). **לקראת בית-ספר חכם מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה**. ירושלים: מכון ברנר וייס לטיפוח החשיבה ומשרד החינוך והתרבות.
- צלרמאר, מ' (2005). הויכוח על Evidence-Based practice והשתמעויותיו לעניין Scientifically based Research, **שבילי מחקר, 12, 30-34**.
- קליין, פ' (יו"ר וועדה) (1995). תכנית למסגרות חינוכיות לבני שנתיים עד שלוש. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכניות לימודים.
- רגב, מנחם (1984). **מדריך קצר לספרות ילדים**. ירושלים: כנה. עמ' 84-94.
- רות, מ' (1977). **ספרות לגיל הרך**. אוצר המורה, הסתדרות המורים.
- רות, מ' (1984). **מבחר ספרותי - לגילאי הגן וראשית הקריאה - מאמרים**. אוניברסיטת חיפה, בית-הספר לחינוך של התנועה הקיבוצית.
- ריד לאיון, ג' (2000). אוריינות של ילדים. **דפים, 30, 194-202**.
- רייזמן, ע', דליות, נ', נסים, ר', שיטאי, ש' (1984). **היה היה... פיתוח היענות ורגישות לסיפור ולשיר**. ירושלים: מעלות, משרד החינוך והתרבות.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות - מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, עם עובד.
- שיפריין, ז' (1995). **שיקולים פסיכולוגיים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים**. תל אביב: מכון מופ"ת, משרד החינוך והתרבות.
- שנהר, ע' (1982). **מסיפור עממי לסיפור ילדים**. גסטליט, חיפה.
- שמיר, ז' (1986). **שירים ופזמונות גם לילדים לחקר שירת ביאליק לילדים ולנוער**. פפירוס ת"א.
- Bentin, S. & Leshem, H. (1993). On the interaction of phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148.
- Bryant, P. E. MacLean, L., Crossland, M. J. & Bradley, L. (1989) Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of Child Language*, 16, 2, 407-428.
- Cummins, J. (1989). **Empowering minority students**. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Korat, O., Ron, R. & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different ses groups. *Journal Of Cognitive Education And Psychology*, 7, 2, 223-247.

- Korat, O. & Shamir, A. (2008). The Educational Electronic Book As A Tool For Supporting Children's Emergent Literacy In Low Versus Middle Ses Groups, *Computers And Education*, 50, 1, 110-124.
- Krashen, S. D. (1993). *The Power of Reading; Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.
- Krashen, S.D. & Terrell, T. D. (1983). **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press.
- Mandel Morrow, L. & Gambrell, L. B. (2001). Literature-based instructios in the Early Years. In: S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Edi.). **Handbook of Early Literacy Research** (Vol. 1 pp. 348-359). New York London: The Guilford Press.
- Rosenblatt, Louise M (2005). **Making meaning with texts: selected essays**. Portsmouth, New-Hampshire : Heinemann