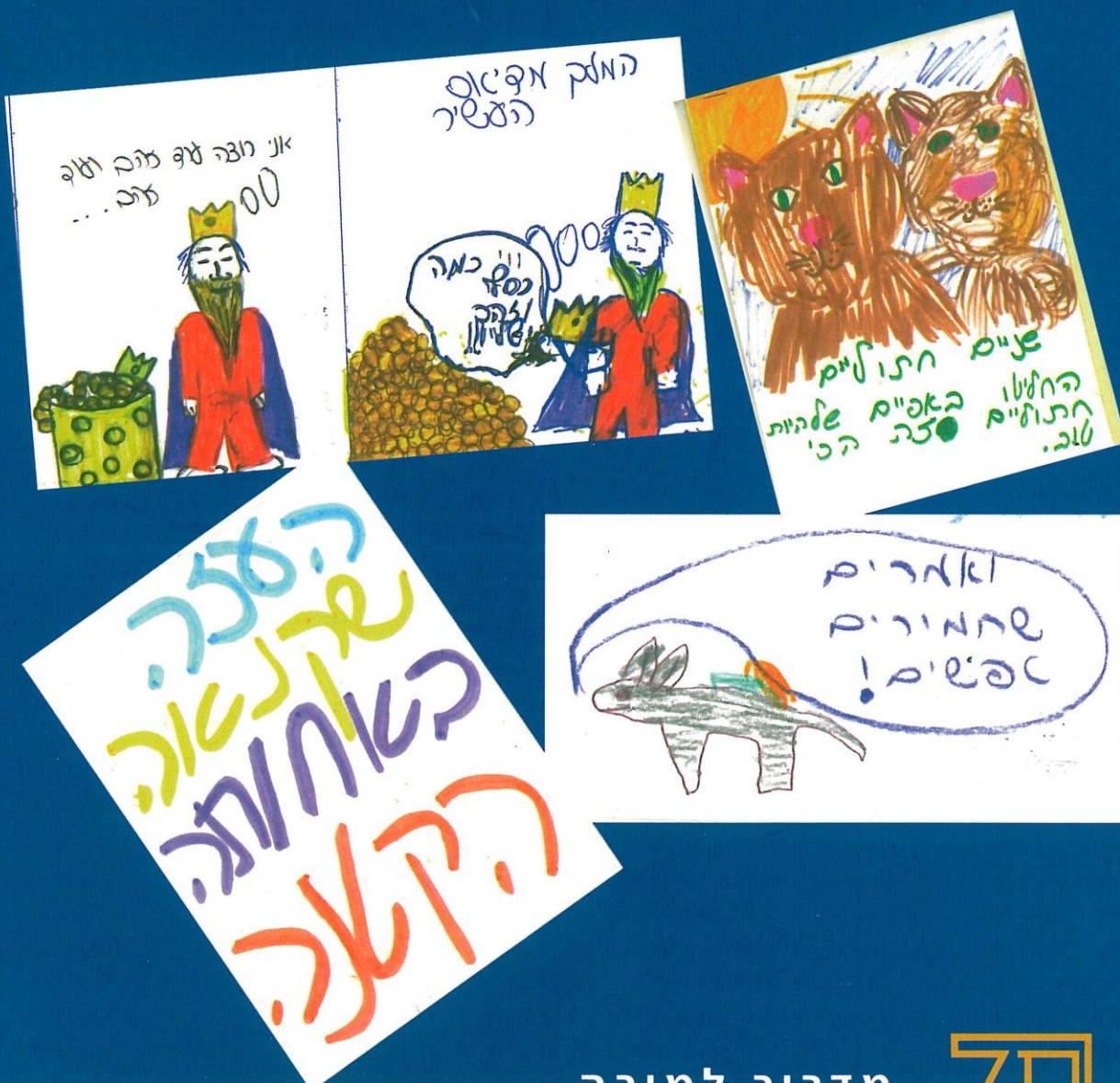


משרד החינוך התרבות והספורט
המנהל הפדגוגי
האגף לתכניות לימודים

מפגשים עם טקסטים

קוראים טקסט ספרותי



מִפְאָשִׁים עַד טָקֹטִים

קוראים טקס ספרותי

מדריך למורה
לבית הספר הייסודי הממלכתי

המדריך הוכן על ידי הצוות לחינוך לשוני לבית הספר הייסודי הממלכתי.

כתבו וערכו: רחל גרבֶר (מרכזת הצוות), יהודית מרום
בהתתפות: ארנונה פייקס, נירה פרדקון, שריית רביד, נורית שאשא,
טליה חביב ו��תיא אורלובסקי
עריכת רשימות של טקסטים ספרותיים: נירה פרדקון וארנונה פייקס

יעוץ מדעי: ד"ר נורית פלציג-אלחנן
קראו והעירו: בלהה ארצי (המחלקה למימוןיות יסוד, האגף לחינוך יסודי),
עדנה ענבר (ת"ל), ד"ר מיליאפשטיינינאי (בית ברל, ת"ל)

איורים: ילדי בתי הספר

תודה לילדי בית ספר גאולים בירושלים (התשנ"ו - ז), למנהלת לאה בראל
ולמורים רעה בן אדון, טלי מאמא, ג'וליאנה נחמיאס, דפנה סדן ודליה רייך.

תודה לילדי בית ספר סאלד בירושלים (התשנ"ו - ז), למנהלת רבקה סער
ולמורים ציפי צדוק, רותי מלacky-אברבוך ושירלי כהן.

תודה לילדי כיתה ד' בבית ספר יאנוש קורצ'אק בירושלים (התשנ"ו).

תודה לילדי כיתה ו' בבית הספר נזירים בהרצליה ולמורה ATI כץ (התשנ"ו - ז).

תודה לילדי כיתה א' בבית הספר תל"י בית גן בירושלים ולמורה רחל בניאן (התשנ"ז).

עריכת לשון: חסיה מגל, נעמי פרידמן
עיצוב גרפי: אלונה דגניות-צדקה
ביצוע גרפי וЛОחות: ארט פלוטס, ירושלים

תוכן

מבוא 5

- הפגש עם טקסטים בבית הספר 5
הקורא והtekst 6
קוראים, כתבים, מדברים ומאזינים 10

קוראים טקסט ספרותי 11

- הтекסט הספרותי, הקורא ותהליך הקריאה 11
לחיכנס אל עולם הטקסט 12
המורה והפגש עם הטקסט הספרותי 17
סיפורה של קריאה 21
מייפוי תגבות של ילדים 22
בקבות תגבות הילדים 25
קשרים בין הדמויות בספר 25
על סוגת המכתבים 33
תהיות על המסר 37
על האיורים בספר 41
ולסיום... 41

- ילדים קוראים טקסטים ספרותיים בבית הספר 42
מגילת זכויות הקורא 44
נספח מס' 1: זרמים בביבורת הספרות 45
נספח מס' 2: האORG מריבלו, עמוד ראשון 46

ילדים ומורים במסלולים ספרותיים 47

- כיצד בונים מסלולים ספרותיים? 47
מסלולים בעקבות יצירה 49
מורים מספרים על מסלולים בעקבות יצירה 52
ילדים יוצאים מסלולים אישיים 72
קריאה מצטברת ליחידה ספרותית 78
המסלולים וארגון החוראה-למידה 80
המסלולים וטיפוח האוריינות 80
רשימותביבליוגרפיות לבניית מסלולי קריאה 94
פנטסיה 95
текסטים בעקבות טקסטים 99
מסלול סביר יצירה אחת 102
סיפור הסטורי 105
לאה גולדברג, יוצרת ויצירתה 110
ספרות הילדים בראשית הזמן – "לכל היובלות למדינה ולא רק..." 114

הפגש עם טקסטים בבית הספר

ספר זה עוסק במפגש שבין ילדים ל其间 טקסטים בהקשר החברתי-תרבותי בכלל והבית ספרי בפרט, תוך כדי התיחסות לתהליכי הקראה וזיקתה לכתיבת דיבור ולהאזנה.

בספר מובאות דוגמאות של מפגשים עם טקסטים ספרותיים שקיימו מורות וילדים בכיתות שונות בבית הספר. דוגמאות אלה מאירות היבטים שונים הקשורים לתוכנו הדידקטי ולפגש עם טקסטים בבית הספר. הדיוון בהבנה ובהפקה של טקסטים נעשה תוך התיחסות למטרות החינוך הלשוני בבית הספר היסודי ולגישות החדשנות של הוראה-הŁימידה והאוריינות.

בהצגת הדברים יש שילוב של חומר עיוני ושל תיאור אירועים בית ספריים. המורים יכולים להיעזר בחומרם אלה בעת התכנון הבית ספרי/כיתה בהתאם לאישיותם, לטעםם, לצורכייהם ולערכיהם התלמידים בהתאם לסגנון ההוראה ולהקשר החברתי-תרבותי של המיצירות שבהן הם פועלים.

להלן מספר הנחות באשר למפגש עם טקסטים* בבית הספר:

- ילד יש תפקיד פעיל בהבנה ובהפקה של טקסטים.
- למורה יש תפקיד פעיל בתחום ההוראה-הŁימידה כיוצתה סיטואציות שיאפשרו מגע, חקירה, חשיבה על טקסטים וփקדים.
- הילדים נחשפים מאז היולדם למגוון של טקסטים בהתאם להקשר החברתי-תרבותי שלהם ויש להם ידע על סוגים טקסטים שונים.
- למגוון זה של טקסטים מצטרפים הteksty בית ספריים בעלי האופי המוחדר, שאתם נדרש. הילד לנוהל משא ומתן.
- פקידו של בית הספר להעשיר ולהרחיב מגוון זה ולהעמיק את המשא ומתן אותו.

* על פי האליידי (Halliday), טקסט הוא ייחידת לשון העשויה כל שהוא כאשר הוא בקשר חברתי-תרבותי מסוים. ככלומר, טקסט מהוווה חלק מאינטראקציה קומוניקטיבית שבה מתרחש "דיאלוג" ביןו לבין הקורא. האליידי ממשיך ואומר כי טקסט יכול להיות משפט, סיפור שלם או תמרור "עוצר" (פלד, 1996).

הקורא והטקסט

ג' לנגר (1990, 1995) מתבוננת בתהליכי הקריאה של טקסטים אינפורטטיביים וספרותיים ומתראת אותם.*

- התובוננות שלה בתהליכי הקריאה נעשית מתוך מток שלוש הנחות יסוד:
- הקריאה היא אקט של פרשנות.
 - הקורא הוא המעניין שמעות לטקסט אך הוא נעזר במוסכמות המסומלות בטקסט על ידי אפיונים לשוניים.
 - בעת המפגש עם הטקסט, הקורא מונחה על ידי צרכים ומטרות שהוא קבוע לעצמו.

לנגר טוענת כי בתחום הקריאה הולך ונבנה עולם טקסט אישי שמצויר אל עולם הטקסט הרחב שברשות הקורא וمبוסס על כל ההתנסויות הטקסטואליות שלו. ההבנה הולכת וمتפתחת בדרךים שונות תוך שימוש בניסיון הקודם של הקורא, בעולמו הטקסטואלי ובтекסט עצמו.

מצאי מחקרה של לנגר (1990) מצבעים על הקריאה כעל **תהליך של הבנייה** ממשמעות, שבו העמדות של הקורא **כלי הtekst** משתנות תוך כדי תהליך הקריאה. העמדות – הדרכים שבחן הקורא מתייחס לטקסט – משתנות, ככל מעמדה מוסיפה ממד שונה לחבנה. עמדות אלה יכולות להופיע בנקודות שונות בתהליכי. לנגר מבחינה ארבע עמדות ריקורסיביות, שהקוראים נוקטים ביחסם אל הטקסט. אין בין עמדות אלו קשר היררכי, וכל עמדה מוסיפה ממד קצץ שונה להבנת הטקסט כולה.

במשך הקריאה הקוראים טווים רשת של הבנות בהתאם לעמדות המשתנות; הם עורכים היכרות עם הטקסט, בונים ממשמעות משליהם, מתחברים אל הטקסט ועושים רפלקציה ולבסוּף מרחיקים עצם ממן. **באמצעות היחסים המשתנים בין העצמי לטקסט בוגרים אפוא הקוראים את הבנתם.**

להלן העמדות השונות על פי לנגר:

1. **לעמדת מבתוֹך ולתיכנס אל עולם הטקסט**
2. **להיות בפניהם ולנוּע בתוך עולם הטקסט.**
3. **לשנות ולתשוב מחדש על מה שיונדען.**
4. **לצאית מתוכן הטקסט ולנבש מחדש את עולם הטקסט האישי.**

5. **לעמדת מבחנוּך ולתיכנס אל עולם הטקסט** – בעמדה זו הקוראים יוצרים מגע עם הטקסט באמצעות השימוש במידע קודם, בניסיון ובמאפיינים בולטים של הטקסט, כדי לזהות אלמנטים הכרחיים (כגון: סוגה, תוכן, מבנה, לשון) לשם הבנית עולם הטקסט.

* על הטקסטים האינפורטטיביים בבית הספר נרחיב במדריך הבא. מדריך זה עוסק בקריאה של טקסטים ספרותיים.

הקוראים מנסים לקבוע את ההקשר להבנת הטע על ידי הצגת שאלות ויצירת אסוציאציות.

בטקסטים ספרותיים הקוראים יוצרים מגע על ידי בדיקת מאפיינים ומרכיבים כגון: דמיות, עלילה, מקום וקשרים ביניהם. הקוראים שואלים: מי הן הדמויות? מניין הן באות? איך הן נראות? הקוראים מבחינים בהופעת הדמיות ועוסקים בניסיון להבינם, בסוגה, בצורה ובסוגנון, בשימוש בדיalog ובmonoולוג, במקרים העיליה והתרחשות. הקוראים מעלים השערות על הקשרים בין הדמיות כדרך ליצור הבנה ראשונית של המCab. הקוראים אף מעלים לעיתים אירועים שקרו להם הדומים למה שמתואר ביצירה.

בטקסטים אינפורטטיביים הקוראים מנסים לזהות את הנושא כדי להיכנס אל עולם הטקסט האינפורטיבי שלפניהם, מחפשים את המשמעות של קטע מסוים, בודקים את ארגון הטקסט ומגדירים את הסוגה, בודקים את השימוש בלשון, משתמשים בידע מוקדם ובחתנסיות קודמות כדי לפתח הבנה התחלית של הטקסט.

לסיכום:

בעמדה זו הקוראים עושים שימוש באינפורמציה ששאבו מtower הטקסט ובידע המוקדם שיש להם וזאת על מנת לגייס די ראיונות שיאפשרו את "הכניסה אל tower הטקסט".

ב. **לחיות בפנים ולנווע בתוך עולם הטקסט** – בעמדה זו הקוראים שוקעים בתוך הבנותם כשם משתמשים בעולם הטקסט שבנו קודם לכן באמצעות ידע קודם ובעזרת הטקסט עצמו, כדי להמשיך וליצור משמעות. ככל שהם קוראים יותר, בניות המשמעות מתקדמת יחד עם הקריאה בטקסט; הקוראים נשבים בעלייה ובדרכן עיצובה או מתמקדים בטיעון של הטקסט האינפורטיבי.

בטקסטים ספרותיים הקוראים שבויים בסיפור עצמו. בעמדה זו מגיעים הקוראים להבנה עמוקה יותר של הדמיות, המצבים, המניעים והרגשות בספר. הם מגיבים למצבים השונים מנקודת מבטו האישית. הם מקשרים את עולם הטקסט המדומיין שלהם עם הקריאה הנוכחית תוך מעורבות בעולם הטקסט החדש שהם יוצרים*.

בטקסטים אינפורטטיביים הקוראים נתפסים לטיעון שבтекסט על ידי קישורו ל מה שכבר הבינו שהוא נושאeworld הטקסט. הם מתייחסים להיגיון שבדרך הצגת האינפורמציה ומרחיבים את עולם הטקסט שלהם תוך השוואה לידע קודם שלהם בנושא הטקסט.

לסיכום:

בעמדה זו הקוראים שואבים מניסיונם האישי ומן המידע שקיבלו מן הטקסט ומרחיבים את הבנותיהם.

3. לסתות ולחשוב מחדש על מה שיעודעים – בעמدة זו הקוראים משתמשים ב"עולם הטקסט" שבנו כדי לחשב מחדש על הידע הקודם שלהם או על הבנותם. כאן, בוגר אחד שפורה בעמדות אחרות, לא הידע הקודם מבהיר להם את עולם הטקסט, אלא עולם המציאות המדומינית של הטקסט גורם להם לחשב מחדש על הידע הקודם שלהם.

בטקסטים ספרותיים הקוראים פוגשים מצבים רבים שבהם עולם הטקסט גורם להם לחשב מחדש על ניסיונותיהם ועל הידע הקודם שלהם.

בטקסטים אינפורטיביים הקוראים משתמשים בהבנות שקיבלו מן הטקסט כדי לעדכן ולפעמים לתקן את המידע שכבר היה להם.

לסיכום:
העמدة הזאת מתארת מצב שבו הקוראים שכבר שקוועים ביצירת עולם הטקסט, נסוגים מתוכו לרגע ומשתמשים בהבנתם המתפתחת כדי לעשות רפלקציה על חייהם שלהם או על הידע האישי שלהם.

בשתי העמדות הראשונות השתמשו הקוראים בידע הקודם שלהם ובניסיונותיהם כדי להבין את הטקסט, ואילו בעמدة זו הם השתמשו בעולם הטקסט המדומין שלהם בדרך הפעכה – כדי לעזור לעשות רפלקציה על מה שהם ידעו, עשוי, או הרגשו לפני שקראו את הטקסט. במובן זה "לעומוד מבחן ולהיכנס אל עולם הטקסט" ו"להיות בפנים ולנוע בתוך עולם הטקסט", שניהם כרכבים בשימוש בידע קודם כדי להעשיר את עולם הטקסט שלהם, ואילו ב"לסתות ולחשוב מחדש על מה שיעודעים", הקוראים משתמשים בעולם הטקסט כדי לעשות רפלקציה ולעתים אף להעשיר את עולם המציאות שלהם.

4. יצאת מتوزח הטקסט ולגבש מחדש את עולם הטקסט האישי – בעמدة זו הקוראים מרחיקים את עצמם המודמיין שייצרו כשחינם רפלקציה, נוקטים עמדה ומגיבים לתוכן, לטקסט או לנישון הקריאה עצמו.

בטקסטים ספרותיים הקוראים משתמשים לעיתים בעמدة זו כדי להביע את תగובותיהם האישיים. יש קוראים שמחפשים בעמدة זו את האפשרות להסביר את הדמיות ואת תגובותיהן.

בטקסטים אינפורטיביים הקוראים מרחיקים עצם מעולם הטקסט, מעריכים אותו ואת חלקיו או מגיבים על המשמעות שהפיקו או לא הצלicho להפיק.

הקורא בונה, כאמור, את המשמעות של הטקסט לאורך זמן. העמדות שלו משתנות, וכל עמדה מסוימת ממד שונה להבנת הטקסט כלו.

ארבע העמדות אינן מתרחשות במשך ליניארי. הן מופיעות לכל אורך הקריאה, במשך השיחה או הכתיבה ובמשך תהליכי הרפלקציה שלאחריהן.

בטבלה ש להלן יש תיאור מסכם של ארבע העמדות שהקוראים תופסים באשר לטקסט שהם קוראים.

עמדות בתהליכי הקריאה של טקסט (על פי ג' לנגר)

העמדת	המוקד	הסטרטגיות
לעומוד מבחוֹז ולהייכנס אל עולם הטקסט.	איסוף מידע	להעלות שאלות טננטיביות ואסוציאציות בניסיון לבנות עולם טקסט.
להיות בפנים ולנוע בתוך עולם הטקסט.	פיתוח פרשנות	להשתמש בעולם הטקסט הפרטיו והידע האישי כדי לבנות ולהרחיב את ההבנה.
ל吝גת ולחשוב מחද על מה שיודעים.	רפלקציה על הידע האישי	להשתמש בהבנה המפתחת כדי לחשב מחדש על רעיונות, אמונהות ורגשות.
לצאת מtower הטקסט ולגבות מחדש את עולם הטקסט האישי.	נקיטת עמדה	הרחיק את העצמי מן הטקסט כדי לבחון, להעריך או לנתח את ניסיון הקריאה או אספקטים שונים של הטקסט.

במה יכולה ההיסטוריה לעמדות לעוזר לנו, המורים?

כל קורא מפתח את עולם הטקסט שלו בדרךו ונוקט עמדות באשר לטקסט בזמןנים שונים במשך הקריאה ובהתאם לצרכיו.

הכרת העמדות השונות יכולה לעוזר למורים להבין כיצד יכולו לספק לילדים עזרה בחשיבה בהירה יותר על הרעיונות שהם מעלים וכייזם יתמכו במשא ומתן של הילד עם הטקסט. המורה מזמן לתלמידיו התנסויות למידה, שיש בהן מעורבות וועסוק במידה שכך ידוע, במטרה להבין את הבלתי ידוע. כך הוא מתyiיחס למידה כאל תהליכי של יצירת משמעות ושל פתרון בעיות.

МОובן מאליו שאין הכוונה לומר כי יש ללמד את העמדות או לבחון אותן כל אחת בפרט.

קוראים, כתובים, מדברים ומאזינים

קריאה וכתיבה הם שני תהליכיים שבהם יש התייחסות לרעיונות. שני התהליכים מונחים על ידי החיפוש אחר משמעות וփקתה. בתהליכי ההבנה וההפקה של טקסטים הקוראים והכותבים משנים נקודות ראות: מ庫רא לכותב, מדובר למאזין, משתמש לצופה. מבחינה זו אין פולה "טהורה" של קריאה או כתיבה:
כותבים מדברים, קוראים, מקשיבים, מציריים, מרגישים ועוד...
קוראים דנים בرعיונות, מרגישים, מקשיבים, מסרטטים, מדגשים בקווים ועוד...

תהליכי הקריאה והכתיבה הם, אם כן, אירועים מורכבים מעצם הווייתם. מרכיבות זו תומכת בלמידה כאשר למשתמשים בשפה ניתנת החזданות להפוך מ庫ראים לכותבים, מדוברים למאזינים, משתתפים לצופים, כנדרש בתהליך הלמידה. קריאה וכתיבה הן שני תהליכי המשלימים זה את זה: הקריאה מעתלת את הרעיונות של הקורא באמצעות הטקסט של המחבר ומובילה אותו להתקדמות בתוכן, ואילו הכתיבה מcriיחה את הכותב לקחת בידו את השליתה על התהילה ומובילה אותו להתקדמות גם באסטרטגיות שניתן להשתמש בהן כדי לבנות משמעות.

בית הספר תורם להעשות התהליכיים הללו באמצעות האינטראקטיות החברתיות המגוונות שהוא מאפשר. קריאה וכתיבה, האזנה ודיבור – עם עמיותים, עם קוראים וכותבים מיומנים – בזוגות, בקבוצות, במליאה או במלואה – תומכים בהבנה ובהפקה של טקסטים.

קוראים טקסט ספרותי

הטקסט הספרותי, הקורא ותהליכי הקריאה

באינטראקטיביות בין הקורא לטקסט נוצר טקסט חדש על פי תגונבותיו של הקורא. "כל אקט של קריאה הוא ניסוח מחדש של מה שנוסח במציאות, דבר המביא לעולם שהוא שלא היה בו קודם" (Iser, 1978). הטקסט הספרותי מהוות תבנית ראשונית המסמנת מסלולי משמעות אפשריים היכולים להתחמש רק במוחו של הקורא. כך ניתן לאפיין את התהליך של קריאת טקסט ספרותי כ"חтиירה אל אופק מלא אפשרויות" (Langer, 1994). שאלות השאלות והחקרה של האפשרויות, וכן התערובות של תוכנות מחד של חוסר בהירות מאידך, שהקוראים נשאים אותם בסיום קריאת הטקסט – הן מעצם מהוות של קריאת הספרות*.

"חתיירה אל אופק
מלא אפשרויות"

ס' לנגר (1942), בכותבה על ייחודה של הטקסט הספרותי, טענת כי כבר מקריאה המיללים הראשונות נשאים הקוראים לתוכו כ尚ם משאים מאחוריהם את עולם היומם. מן הרגע הראשון הם מנסים לזהות את הזרנر, וההשערות הראשונות שלהם, אף על פי שהן בנות שינוי, עוזרות להם למצוא באיזו דרך לקרוא ואיזו משמעות לבנות. כך הקורא "טווה רשות של רגשות, תחושות, דימויים ורעיונות ביןו לבין הטקסט". הקוראים מתייחסים אפוא לספרות כאלו התנסות ולא כאלו אינפורמציה. הם משתמשים בה כדי להעלות תוכנות על מצבו של האדם, או על התפיסה שלהם את המשמעות של " להיות אנושי", בהקשרים חדשים של מה שהם קוראים. בעשותם כך הם מבאים בחשבון לא רק את הדמויות והמצבים שבהם הופיעו בטקסט, אלא גם את עצמם ועולם שסבבם.

במבוא תיארנו את העמדות, הדריכים האפשרות שבחן הקורא יכול להתיחס אל הטקסט בתהליכי הקריאה, כפי שתוארה אותן ג' לנגר (Langer, 1990, 1995) בעמלה הראשונה אנחנו אוסףים רעיונות בסיסיים, בשנייה אנחנו נכנסים עמוק לעולמות הטקסט שלנו, בשלישית אנו זוכים בתובנות על ידע העולם שלנו ועל ניסיונו בעולם המציאות ובעמדת האחראונה אנחנו עושים רפלקציה ובחונים את עולם הטקסט המדמיין שלנו באופן אובייקטיבי. כאמור, ארבע העמדות אין מתרכחות באופן ליניארי. הן מופיעות וחוורות ומופיעות לכל אורך הקריאה, במשך השיחה או הכתיבה ובמשך תהליכי הרפלקציה שלאחריהן. תהליכי נקיטת העמדות הוא

לעתים מערך של אסטרטגיות המופיעות שוב ושוב. ייתכן גם שבקרירת טקסטים מסוימים עדשה מסויימת לא תופיע כלל. גם מידת השימוש בכל אחת מן העמדות אינה שווה – ההפך הוא הנכון. העדשה שרוב הקוראים משתמשים בה היא העדשה השניה, זו שבה הקוראים עוסקים באופן פעיל בפיתוח הבנותיהם בלי קשר למה שהיו הרעיונות שלהם קודם לכך.

ההנחה בדבר העמדות וכיitzן הן תומכות בחבנתו של הפרט מאפשרת לנו לחשב על הדרכים להיכנס לדיאלוג עם התלמידים. הבנת העמדות יכולה גם לעזר למורים לגבות פעילויות סביר יצרות ספרות שתהיינה מוגרות ומציניות את התלמידים לצאת ולהיכנס למגון של עמדות שהן דרכיהם לחשוב על הייצירות.

להיכנס אל עולם הטקסט

בעדשה הראשונה "לעמוד בחוץ ולהיכנס אל עולם הטקסט", הקוראים יוצרים מגע עם הטקסט באמצעות השימוש בידע קודם, בניסיון ובמאפיינים בולטים של הטקסט. הקורא מנשה לקבוע את ההקשר להבנת הקטע על ידי שאלות שאלות ויצירת אסוציאציות.

دونלד גרייבס (Graves, 1991) מתאר אירוע של כתיבת טקסט בעקבות קריאת טקסט, אירוע שمدגים את העדשה הראשונה*. הקורא התבקש לקחת קטע של טקסט, לקרוא ולכתוב לצד הטקסט המקורי את כל העובר בראשו בזמן הקריאה: הרהורים על הטקסט, אסוציאציות שהעהה הכתוב והתמונה שהצטירו. להלן הדוגמה שמביא גרייבס בספרו:

текסט בעקבות
текסט – כתיבה
בעקבות קריאה

הтекסט המקורי

התמונה הצטיריה מיד – בבושקה במתבוח שבו יש מקום לאכソン לחם במעין ארון. בידה כייר עגולה של לחם קשה שהיא פורסת. מעוד לחلون משמאלה שדה ובו פרות רועות.

מיד לאחר שמצטירית בענייני התמונה עולה ברוחי המחשבה: כיצד ייתכן שהם מחזיקים בקר כשלחם עצם יש מעט כל כך לחם לאכול! ומיד אני ממשיך וחשוב: מצב כזה מתאים לתקופה שלאחר מלחמת העולם כשלאנשים היה מעט כל כך...

הтекסט המקורי

"...לחם לא הביאו לכפר يوم יום ועל כן האנשים צברו מלאי של לחם: מילאו מדפים לעצם ושביל הבקר הפרטיהם שלחם לתקופות שב罕 לא יהיה די מספוא..."

(מתוך הסיפור "דרישת שלום מאפאר" מאת בoris יחימוב, מצוטט בספרו של גרייבס, בתרגום מחברות המדריך.)

* دونלד גרייבס הוא מהןץ, הוגה דעתות וחוקר בשדה החינוך בארץות הברית. בעקבות עבודתו עם תלמידים ומחנכים חיבר ספרים אחדים שבהם הוא מדריך מורים כיצד ליצור בית ספר וכייטה אוריינית ולטפה תלמידים קוראים וכותבים.

دونלד גרייבס ממשיך ומסביר: "רוב הדברים שהצטירו ברוחם לא היו בטקסט המקורי אבל נראה שהסופר שטל דיבערים שיתאימו למילוי על ידי הקורא". ואנו מוסיפים: בסיפור יש דיבערים המשמשים עוגן לידע הטקסטואלי הקודם שלנו ולדרך שלנו לטווות קשרים בין טקסטים. פעילות זו ממחישה את הדרך האישית שבה אנו מתחברים אל טקסט. זהה פעילות מגרה ומأتגרת המדגימה נגשנות אל טקסט. היא קיימת לצד פעוליות מקובלות אחרות, כגון: העלאת ציפיות בעקבות כותרת, בעקבות התבוננות בכריכת הספר או באורינו, או קריאת המליצה על ספר.

במה שמדוברים טקסטים שככובו ילדים בעקבות קריאה של טקסט*. טקסטים אלה הם הבסיס שעליו הילך ונבנה עולם הטקסט האישי תוך כדי קריאה. כך למשל בעקבות קריאת העמוד הראשון של הספר הארג מריבליו (או: סילס מרנर) מאות ג' אליות כתבו ילדים את הטקסטים האלה:**

בעקבות האORG
מרובלו

אוֹר כותב מעין "בלדה". מעניינת התאמת הסוגה לתוכן:

הו סילס מרנר, למה זעפת? למה כעוט על הילדים שנאו להציג
בחלוּן?

אם בطن הכלועו הילדים שבקשו מפטח וההורם היו אונדי עצות, ובגלל זה
כלם חשבו שבאת במאעם השטן.
הזדקנות ועדין לא הצליחה להת聯絡 עם אנשי ריבלו.

הו סילס מרנר, למה זעפת? למה כעוט על הילדים שנאו להציג
בחלוּן?

היאת אדם נודד מאד וכל הזמן ארחת עם הנול.
הזדקנות ועדין לא הצליחה להת聯絡 עם אנשי ריבלו.

הו סילס מרנר, למה זעפת? למה כעוט על הילדים שנאו להציג
בחלוּן?

* ילדים מכיתה ה' מבית ספר סאלד בירושלים, התשנ"ג.

** ראו נספח מס' 2, העמוד הראשון של הספר הארג מריבליו (או: סילס מרנר), עמ' 46.

שנויות כתבת את יומנו של האורג מריבליו:

יום י' נובמבר,

בזוד אן, מאדן ואין, יכול לחיות כנ כל הזמן בנדידות. בכל פעם שהילדים נאים ומביטים אל"י דרך החלון אן, חושב שהם אינם לא כדי להיות חנוך אלא כדי ללעוג לי ולצחוק לי. אז אן יוצא ומגיט בהם

במנט מפחד ומבריח אותם ונלבוי אין רוצה להבריחם באמנת. האנשים שאומרים שאין יכול לתקשר עם כוחות הרשע טוענים. אין, בזוד, האנשים שעובדים מתוך לבית אורלם טוב, הם רואים אנשים, מפטעים וצוחקים, ואין יושב כאן לנבד בזוד.

לפניהם 51 שנה, כשבאת לכך, עיר ה"ית' וחיוור, עין קזרות ראייה והליךתי מוזרה. לא הזמאנתי איש לבית, איש לא עבר ליד בית'. לא הלכתי אף פעם לבית המרזה לפטע ולשתות זי. ה"ית' בזוד, מאדן מאוד לנבד.

אבל **אנדרה** מעלה הסיפור מחשבות על חיי הייסורים:

הסיפור הזה מזכיר לי את השכן שלי שכל הזמן היה צועק עליו כשהיא משתקת בזוז. אם כשותקת לא בין שתים לאربع, אף פעם לא נתן לי ולילדיו השכוונה לשתק על הדשא, בגלל שרצה לנוח כל הזמן.

לענין מזכיר הסיפור סיפור אחר:

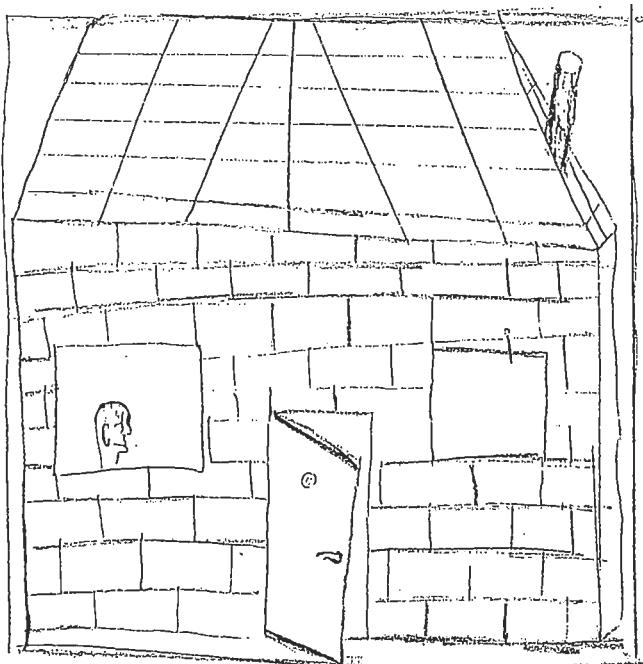
הקטע מזכיר לי את הסיפור "הענק ואנו". על ענק אחד שהיה לו אן אDEL וילדים באו לשתק בו. הענק לא הסכים שהילדים ישתקו ונבה חומה מסביב לאן. בא תורף והילדים לא באו לאן. בא האביב לארכץ אבל באן עדין תורף ורוח ושלג. הענק חשב ומצא שהוא היה רשע שלא הסכים שהילדים ישתקו באן. הרס את החומה וגם לאן בא האביב. הילדים שיתקנו עם הענק והענק הזדקן באוצר.

ברוחן מדמיינת את עצמה כדמות מן הסיפור:

תמיד נדמה לי שאני מין רוח רפואי לא נראית שונמצאת בתוך הסיפור ומפעצות מה ה"ית' וושה אם ה"ית' במקומות הדומות שבstorybook. אין, מדמיינתי לי שהעיר ריבלי היא מין כפר קטן שיש בו הרבה עמיה' ובגל

הכפר יש בית קטן ובו ישב איש תמים אמד ושמו סילס מרגר וקורא לו
סילס קטן ובו מסופר...

... הרגיש שצייר יבטא באופן הטוב ביותר ביותר את תחושיםתו למקרא הקטע:



ל... מזכיר הקטע משחו מהתנסויותיה הרגשיות:

הסיפור הזכיר לי כל מיני ילדים שמסתגרים בתוך עצם. כשמי霜ה פונה אליהם הם עושים מה שהוא מבקש זהה. לפני כמה שנים אם אין ה'ית' ככה.

cotabat על מחשבות שעלו בראשה בזמן הקריאה:

עליה לי בראש שבעת נורא לא כיף להיות בלבד וכך שאנשימים יבואו לבקר את האורא ויעשו לשמה אותן. אבל, אולי הוא גירש את הילדים, כי הוא לא רוצה להיות בחברת אנשימים אחרים, משומש קרה לו משעה רע בעבר והוא מפחד שם הוא יתידד עם האנשימים האלה קרה לו אותו הדבר.

אניבּ מרגישה מעורבות רבה:

אם ה"ית' אתת מלדי ריבלו' ה"ית' נכנסת אל ביתו ומנסה להכיר אותו ולדעת אם הוא מסוכן או לא.

הסיפור הזה מזכיר לי סרט שבו מסופר על איש שנראה שונה בפניי מפני שענשר בילדותו. הוא היה איש רע מאוד ולא הרשה לאיש להיכנס לבתו עד שאחד הילדים החליט להיכנס אליו. בהתחלה הילד קצת גביהן אבל אחר כך התרגל. הם התחלו לדבר ורואו קרובים כאלו היכרו כבר הרבה שנים. עד סוף הסרט הילד היה לצדו של האיש והגן עליו מפני ילדים שמלזלים בו.

אנו מוקוה שגם הסיפור הזה יאמר כן.

מזהכל שי: כותבת אל האורג מכתב בשם שכני:

לסילס שלום רב,
אני מנוטם לקבל אותך למברתנו אבל אין מסכים. כבר שלחנו לך
רבה מכתבים ואני עונה עליהם.
אני שלח לך תשובה.
השכנים שלך.

בעקבות קריית העמוד הראשון בספר כתבו הילדים בмагון של טקסטים שבietenו את ההתחברות האישית אל הקריאה. כאמור, התחברות זו מייצגת את העמדת הראשונה **לעמוד בחוץ ולהיכנס אל עולם הטקסט**. הטקסטים מבטאים חלק מהמתעניינים הטקסטואליים של כל אחד מן הילדים, את ניסיונם האישי, ומאליה נובעות ציפיותיהם והשעורותיהם לגבי המשך הקריאה.

המורה והפגש עם הטקסט הספרותי

על מקומו של המורה בדיalog בין הילדים ובין הטקסט בבית הספר כותב دونלד גרייבס: "חכמים האוריינניים הם ניסיון מתמיד לקרוא ולהבין את המתרחש בעולם שמסביבנו; קראה בטקסט כתוב היא רק קטע מזמן קראה זו. על כן המורה שמלמד לקרוא מלמד את תלמידיו לקרוא ולהבין את העולם, ובספר הוא רק חלק אחד מתוך עולם זה. כל רעיון אודוט קראה שאינה מנsha להבין בבת אחת, גם את הטקסט של העולם – או את הטקסט האנושי –

...וגם את הטקסט הכתוב, מחתיא את העיד של קראה ושל חשיבה..."
יצירת ספרות יכולה לשקף את המיציאות או חלקים מתוכה; היא יכולה גם להציג מול המיציאות זוכיות מגדלת או זוכיות צבעונית, שימושות אותה אך עדין שומרות על הזיקה אל החומרים של המיציאות. בהמשך מתואר תפקיד המורה כך: "... כמו צווענים עליינו להיות מודעים למקומות שהקראיה תופסת בחינינו ולנסות להנחיל תובנה זו לתלמידים, כדי שיוכלו לגלוות בעצמם את הכוח שיש למילה המודפסת..."

עוד אפשר לסכם ולהוסיף את הדברים האלה: כדי להנ nihil את התובנה הזו לתלמידיו, על המורה לקיים בעצם דיאלוג עם הטקסט.
פרק זה נעה סוגיות הקשורות לתפקידו של המורה מתוך בין הטקסט הספרותי ובין התלמידים.

רוזר (Roser, 1994) מצטטת את צ'יאנצ'ולו (Cianciolo, 1982): **תקפידה** הראשוני של הספרות אינו להיות כלי הוראה, ועל כן בכיתה, כמו בחיבים בכלל, יש לאפשר לה להתקיים קודם כולל בזכות עצמה; יש לאפשר לחווות סייפורים וтекסטים ספרותיים אחרים, קודם כולל יצירתיות אمنות. תשומת לב לכתב, לעובdot המאייר, ל" מסר" הספרותי או לכל דבר אחר שעולה מתוך בחינת היצירה – צרכיים להיות חלק מן הביקורים החוזרים בטקסט.

באביט (Babbit, 1990) אומרת: **ספרות יפה היא מדיום שביר**; יצירה טובה יכולה להתאפשרת תחת משא של משקל יתר.
עם שתי עזות אלו – האחת על זכותה של היצירה הספרותית לקיום עצמאי, והשנייה על הצורך להימנע מلطוף בה טיפול יתר – אנו יוצאים לדרך.

בנויות שיחה על יצירה נותנת חזמןויות לחשוב עליה בדרכים חדשות: לבחון, להשוות, להעלות שאלות, להגביב, ליהנות וליצור מערכות קשרים עם טקסטים אחרים. הצעה לבניית שיחה על יצירה ספרותית הוצאה על ידי צ'مبرס (Chambers, 1985). התכנית כונתה: "Three Sharings" – שלוש דרכים לחלוקת מחשבות על טקסט ספרותי:

חלוקת תרשימיות (observations): שיחה על מה שהקוראים אהבו ושמו לב אליו;

חלוקת תהיות (puzzlements): שיחה על מה שמעלה אצל הקוראים תהיות ושאלות על הכתוב (במיוחד אם אין בטקסט משהו שיש לו תשובה חד משמעות);

ללמד לקרוא –
ללמד להבין את
העולם

יש לאפשר לספרות
להתקיים בזכות
עצמה

"ספרות יפה היא
מדיום שביר"

חלוקת מחשבות על
текסט ספרותי

חלוקת קשרים (connections): שיחת על הקשרים שהתקסט מעלה, אילו טקסטים ספרותיים אחרים או ניסיונות אישיים הטקסט מזכיר למשתתפים בשיחה ועוד.

ציאנצ'ולו טוען כי כאשר קוראים יצירט ספרות בכיתה ניתן להתייחס אליה כאל **אירוע (event)**, כאל **אובייקט (object)** וכאל **מסר (message)**:

התיחסות לטקסט כאירוע כרוך בתגובה פנימית, אסתטית לסיפור כהתנסות אישית.

בחתייחסות לטקסט כאובייקט הקוראים חושבים וմדברים על המבנה, על מעשה היצירה של המחבר/המਐיר, למשל, כיצד מתפתחות הדמיות או כיצד נבנית האווירה.

בחתייחסות לטקסט כמסר הילדים מתמקדים במה שלומדים הגיבורים, שמים לב לנושאים, מרבים את המשמעויות של הסיפור ומפתחים השערות באשר לכוונות המחבר.

שיתוף בהתרשומות, בתהיות ובקשרים, יכולים יכולים להתרחש בתגובה לטקסט ספרותי כאירוע, כאובייקט, או כמסר. מורים שמצוינים את תלמידיהם להגיב לסיפור כאירוע יכולים אחר כך לדדריך את תלמידיהם לחשב על הסיפור מעבר לתגובה ראשונית אלה, גם כאובייקט או מסר. גם ילדים צעירים מאוד יכולים לתהות על הטכניקה של היוצר (תהיית על הטקסט כאובייקט) או לחשב על הסגנון של אותו יוצר בספר אחר (יצירת קשרים בחתייחסות לטקסט כאובייקט).

להלן, לשימושו של המורה בלבד, העוזרת לו למפות את התגובה לטקסט ספרותי כנקודות מוצא למיוך ולהרחבה של שיחת עליון על פי "שלוש הדרכים לחלוק מחשבות" ועל פי שלושת ממדיו החתייחסות לטקסט. בעמוד שלאחריה יופיע המיפוי כשהוא כולל בתוכו שאלות אפשריות שהצלבת כל שני ממדיו החתייחסות לטקסט יכולה להעלות.

לשימושו של המורה בלבד!

כלי למיפוי תగובות לטקסט ספרותי בנקודת מוצא למיקוד ולהרחבה של שיחת עליו, על פי "שלוש הדריכים לחילוק מחשבות" ושלושת מדי התייחסות לטקסט*

キー	タグ	接続語	種類のタゴボウ の対話 テキスト の言語
			אידיעז
			אובייקט
			סמן

אין הכוונה לייצר קטגוריזציה של תגובות לטקסט, אלא להראות מגמות ודריכי התייחסות לטקסט בשיחה עם ילדים. תגובות אלו הן נקודת המוצא לגיבוש התובנות בעקבות הקריאה.

לשימושו של המורה בלבד!

**כלי למיפוי תగבות לטקסט ספרותי בנקודת מוצא למקוד ולהרחבת של שיחת עליו, על פי "שלוש הדרכים לחלוקת מחשבות" ושלושת ממדיו
ההתייחסות לטקסט**

קשרים	תהיות	התרשומות	סוגי תגבות
			התייחשות לтекסט הספרותי כ-
* מה הטקסט "אמר" לי באופן אישי? * האם הטקסט האזכיר לי טקסטים אחרים שקרأتي?	* אילו שאלות שאלתי את עצמם בזמן הקריאה? (על הטקסט, על עצמו)	* מה הרגשתי במשך הקריאה? * מה אהבתني? ומה לא אהבתני?	אידוע
* מה הם הקשרים עם טקסטים אחרים? של אותו סוג? של סופרים אחרים? * על מה מבוססים הקשרים האלה? (мотיב, נושא, יוצר וכו)	* מה מיוחד בטקסט? למה הוא כתוב דווקא כך? * איך פועלות הדמויות ומה הקשרים ביניהן? * איך הדמויות מצטיירות? בציד האյור תורם לтекסט? * איך נבנית האווירה?	* מה הראשונים אוטוי בטקסט? * מה משך את תשומת לבוי?	אובייקט
* האם הטקסט האיר דברים שקרו לי? * האם הוא עוזר לי להבין דברים שקרו לי?	* מה הם הנושאים המרכזיים? * מה אנו למדים על החיים?	* האם העליתית איזושהי מסקנה במשך הקריאה ולאחריה? * איזו מחשبة תקשורה בי עלתה בראשי במחולץ הקריאה? * איזו מחשبة על הtekst עלתה בראשי?	מסר

אין צורך לשאול שאלות אלו!

השאלות הן מעין תמרורים היכולים לכונן את התערבותה של המורה בשיחה ולעוזר לה למפות את תגבות הילדים (שלרוב כוללות את השאלות הללו או את התשובות עליהם).

מטרת המיפוי היא להעלות למודעותנו כמורים את העובדה שתגבות הילדים בשיחה יכולות להוות נקודות מוצא לביסוס רשמי, לפיתוח מושגים, לגיבוש עמדות ולהצעת פרשנויות. אין תחליף להבעה של הילדים בעקבות קריאת הטקסט, והבעה זו היא הבסיס להעמקת הדיאלוג אטם.

סיפורה של קריאה

בפגישות שערךנו עם ילדים מכיתה ד', בבי"ס יאנוש קורצ'אק בירושלים בהתשנו, שוחחנו על הספר *ולפיניאה מומי בלום* מאת נורית זרחי, אותו קראו בעצמם לפני השיחה.

קוראים את
ולפיניאה מומי¹
בלום

ולפיניאה מומי בלום / נורית זרחי
איורים: אבי צ', מסדה 1986

זהו ספר מכתבים: מומי, ילד בן 9, כותב לשכנתו גב' עליזה שחף שנסעה לאמריקה. הוא מקבל על עצמו לטפל בכלבתה לולה וגם בפרח הסחלב שבביתה. מתוך מכתבו מתבהרים לפנינו חיו: מערכת היחסים המיוחצת שנרקמת ביןו לבין כמה מדيري השכונה, ידידים העוזרים למומי להתגבר על היחסים המורכבים שלו עם הוריו הגrownups ומזכים אותו בגור כלב משלו וביפוי של פריחת הסחלב. הסיפור קצר, מינורי, ובולטתו בו דוקא האווירה האופטימית. ציורים בשחור ובסגול תרומה מיוחדת.

במשך השיחה תיעדנו מילה במילה את תגבות הילדים. אחרי המפגש מיפויינו את תגבות הילדים על פי הצלבת שת הקייטרינוים כדי למוד על מוקדי השיחה. מוקדי שיחה אלה ניתנים להרחבה הן על ידי שיחה והן על ידי אירועי כתיבה, כפי שנציג בהמשך.

המפגשים סביר בספר נערכו עם קבוצה הטרוגנית של עשרה ילדים שלא במסגרת הפעילות השוטפת בכיתה ולא במסגרת פעילויות קריאה ממוסדות. מטרת המפגש הייתה לבחון דרכי התיחסות של ילדים לטקסט ספרותי, בשיחה ובאירוע כתיבה.

הסיפור הוא סיפור קריאה של ספר שלם, אך אפשר להסיק ממנו לגבי קריאה של טקסטים ספרותיים מסוימים נוספים כגון שיר או סיפור קצר. התעניינות באה להציגים כיצד הבנות הראשונות של ילדים מהוות בסיס לפיתוח תובנות סביב טקסט ספרותי וכמה חשוב להקשיב להן.

התנסות הוכיחה שוב שtekst ספרותי הוא מוקד אותנטי לשיחה, "סיבה טובה" לaintראקטיבית חברתית מהנה וمفירה, ובלשונם של הילדים: "לדבר על ספר זה כי!"

"לדבר על ספר
זה כי!"

מייפוי תגבות של ילדים בשיחה על הספר אולפיניאה מומי בולם מאת נורית זרחי

תתרשימים	
<p>דני: הרגשתי מה שהוא הרגיש, וכשהוא היה עצוב, הייתי עצוב. ענת: אהבתني שזה סיפור כמו מהחיכים שהוא כותב מה שהוא מרגיש יום יום.</p>	אינטלקט
<p>יאיר: לא אהבתתי את הקטע על הגולגולת בקובסת הנעלאים, הוא לאאמין.</p>	אינטלקט
<p>שירה: אף פעם לא רأיתי ספר שככלו מכתבים, בדרך כלל אני רגילה לספר שככלו כתוב מהצד, שימושו בספר אותו. מסופר על חיים של ילד שההוריות שלו התגרשו, אני מתרשם מאיך שהוא מסתדר עם החברים שלו.</p>	אינטלקט
<p>מיכל: התרשמתי מהדרך שבה הילד מבטא את הרגש. טל: התרשמתי מזיה שבין ילד למבוגר יש קשר כל כך טוב. ענת: הרשים אותי במיוחד הקשר שלו עם הכלבה וזאת אפילו לא הייתה הכלבה שלו. בני: יש מכתבים עצובים ויש מכתבים שמחים.</p>	אינטלקט
<p>שירה: החיים מעורבים והוא כל כך עצמאי... דני: החיים מבולבלים.</p>	רגש

התగבות לוקטו מנקודת שיחת עם הילדים. התגבות מופיעות במיפוי לא בהכרח בראצ' הופעתן בשיחה, על כן ההיגדים מנוטרים מהקשר. זהו תיעוד כתוב של שפה דיבורית ואין הוא מביא את הנימה ושאר סמנטים של הלשון הדיבורית. פעמים רבות סמןנים אלה קבעו את מיפוי התגבות ב"משבצות". יש להתייחס לתגבות כמצביות על מגמת ההיסטוריה בלבד. כפי שציינו, אין הכוונה ליצור קטגוריזציה של תגבות לטקסט, אלא להראות דרכי ההיסטוריה אלו בשיחתם של ילדים.

תפקידו	
<p>נעמה: למה הוא עושה דברים מסויימים? למה הוא מתעקש על הנעלים, למשל?</p> <p>עדין: איך זה שהוא מספר לעליזה כל מה שקורה לו? זה לא דבר שככל אחד מסוגל לעשות.</p>	אידיע
<p>יעל: זה אחד הספרים היחידים שקרואתי בהם מסופר על הוריהם גורושים.</p> <p>דני: יש לילד שני עולמות – אחד עם אבא שלו, אחד עם אמא שלו.</p> <p>מייכל: ועוד עולם עם ילדי הכיתה והחclave.</p> <p>ענת: היו למומי קשרים עם כל מי שהיה בסביבתו.</p> <p>נעמה: כל מכתב היה על משהו אחר וזה הפריע לי.</p> <p>טל: למה נורית זרחי בחרה לכטוב דווקא מכתבים?</p> <p>עדין: אולי נורית זרחי רצתה שלילדים יאהבו את הצורה הזאת.</p>	אובייקט
<p>דנה: מדברים בספר על קשרים של ילדים ומבוגרים.</p> <p>דני: המחברת מביאה ליד שחי כמוני, זה לא ילד מן האגדות, ורואים שבחיה יש שמחה ויש עצב.</p> <p>ענת: מדובר פה על מה זה חבר אמיתי. גם על גירושים ונישואים: האמא והאבא שהיו בעל ואישה ועכשו גורושים. לאמא חבר ולאבא אישة חדשה.</p> <p>שירה: על מות וחיים: של בלום ושל בעל השכנה ועל ילדים שגדלים וניבת בהירyon, הנכד של עליזה, הגורים של לולה.</p> <p>נעמה: על דברים שמצלחים ועל דברים שלא.</p>	טסaurus

קשרים	
ניקול: אני תמיד שואלת את עצמי, גם בסרטים, איך אני היתי כותבת את הסיפור. עדין: נסעתו לשנה לארה"ב ונתתי לחברת השركנית שלי; כשחזרת הייא החזירה לי אותה.	אירוע
דנתה: מתקשר לי לספר "אורחת לשנה אחת". מסופר שם על בן ובת שהבן נושא לחו"ל לשנה ומשאיר אצלם את הקיווה שלו והם מתכתבים זה בדיק מה שקרה לי ולעדי. ענטה: זה מתקשר לי ל"אורחה הכפולה": שני ילדים ושתי אחיות וההורים פרודים. שירת: זה מתקשר לי ל"אלכס כבר לא עולה חדש": הוא עולה חדש שכותב מכתבם לחבר שהשייר בחו"ל.	أوبينك
ענטה: גם ב"AMIL וחבליים" יש ילדים שעוקבים אחריו מישחו, עושים משהו בלשי, וגם מומי בולפניינאה עושה משהו בלשי.	
דני: גם ההורים של אבא שלי גrownups ייכלתי להבין. יעל: אליו זה מאד מדובר כי גם ההורים שלי גrownups.*	מסרים

* תשובות מעין אלו פותחות פתח לשיחת אינטימית עם הילדים, באווירה נינוחה ואוחדת, במסגרת שיבחרו בה, ורק אם יביעו נוכנות לכך.

בעקבות תגבות הילדיים

ניתן להפוך את המפגש שלאחר הקריאה ל"מקום" שבו מפתחים תובנות. ב"מקום" זה מזמינים את הילדים לחשוב ולחקר אפשרויות המתחילות בהתנסיות האישיות שלהם, ועל ידי שאלת שאלות על הטקסט מחדדות את תובנותם. בעקבות הדינונים, ובאמצעות ה"קולות" השונים, הולכות ותרבות פרספקטיבות שונות של הטקסט. כך תהליכי הלמידה הולך ומתבסס כתהיליך של הקשה לרעיונות השונים, וההוראה הולכת ומتابסת על **תגבות הילדיים**.

אחרי הקריאה –
לחשוב ולחקר
אפשרויות

כל אחת מן התגבות שהוועלו בשיחה בעקבות הקריאה יכולה להיות מוקד להרחבה על ידי שיחה או פעילות שתתנו מענה. התגבותה הן גם בסיס להבנה או להקניה של מושגים ספרותיים. בדרך זו רוכשים הילדים את יסודות הספרות כשם רלוונטיים לקריאה שלהם. השפה הספרותית צומחת מן המעורבות בדיונים בכיתה על הטקסט הספרותי.

במפגש עם הטקסט **תפקיד המורה** הוא לשוחח עם הילדים ולתמוך בדרכיהם:
החשיבות שלהם:

- לאפשר אינטראקציות חברתיות מגוונות שיפתחו אצל התלמידים יכולת להבחין בפרשיותיות שונות ולהללו夷ישרו את הפרשנות.
- לאפשר שאלות שאלות על ידי הילדים בדרך לחשוב על הטקסט, לחקר אפשרויות ולהתקדמי.
- לשאול שאלות כדי לדעת מה הילדים חושבים ולעוזר להם לפתח תובנות, לחשוב על הטקסט מחדש ולעצב פרשנות.
- להיות חשוב למה שהילד חושב ולדרך בה הוא חשוב ולכבד את הניסיון הטקסטואלי שלו.

בהמשך נביא קטעים מן השיחה על **ולפינייה מומי בלום**. הכתיבה שלאחריה נבעה מהתפתחות השיחה, וגובשה בתהליכי משא ומתן עם הילדים. הכתיבה חידדה, ביטאה ויישמה נקודות שהוועלו והובחרו בשיחה בעקבות הקריאה. כתיבה זו, על פי לנגר (Langer, 1995), מתעדת שלבים שונים במבנה עולם הטקסט האישי, היא מקיפה רעיונות בזמן אמיתי ומיצגת את ההבנה באותו הרגע וממנה ניתן להתקדם לעבר הבנות נוספות.

קשרים בין הדמויות בספר

.....
רחל (המנחה): ומה עם מומי?

ענת: למומי היו קשרים עם כל מי שהיה בסביבתו.

דני: יש לו שני עולמות – אחד עם אבא שלו, אחד עם אמא שלו...

מייכל: ועוד עם ילדי הכייה ועם הכלב.

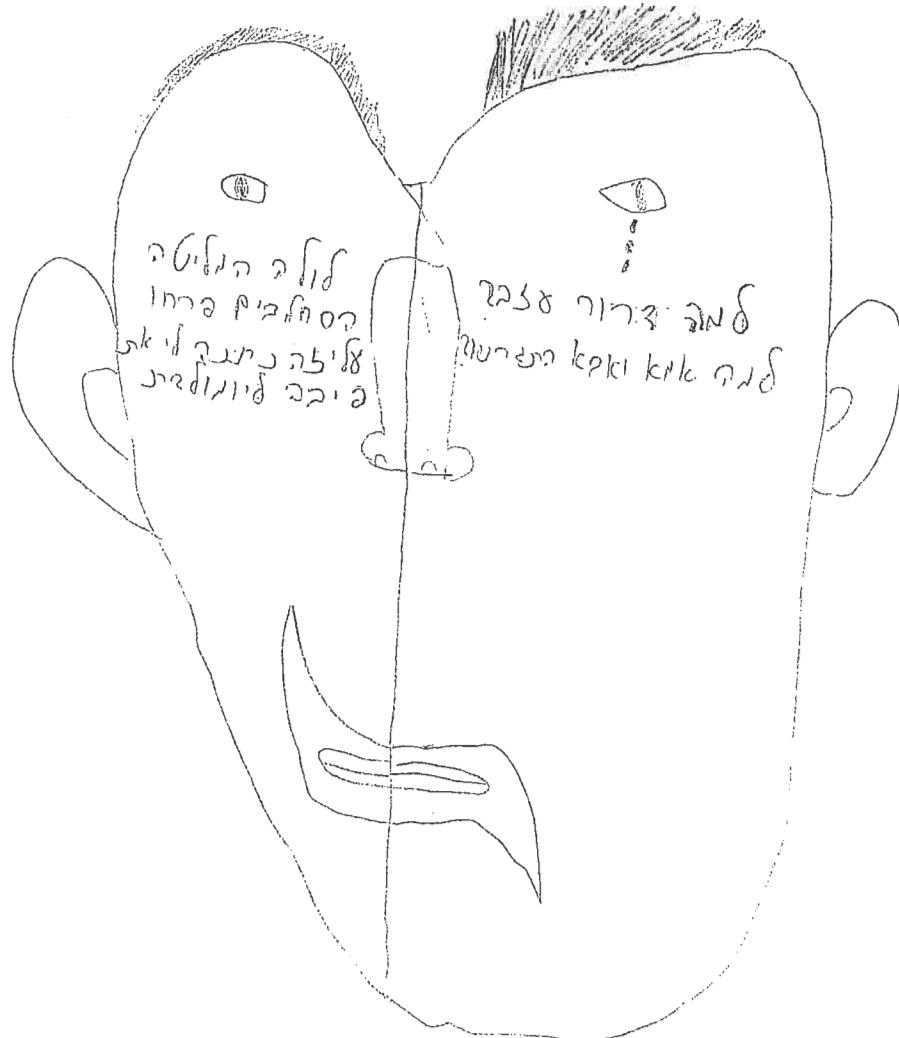
ענת: הוא כל הזמן קשור קשרים: עם ילדה מן הכייה, עם חבר, עם כלב, עם הדוקטור...

רחל: תוכלו לכתוב, לצייר או להביע בכל דרך שתרצו את הקשר של מומי עם

הדמות בספר.

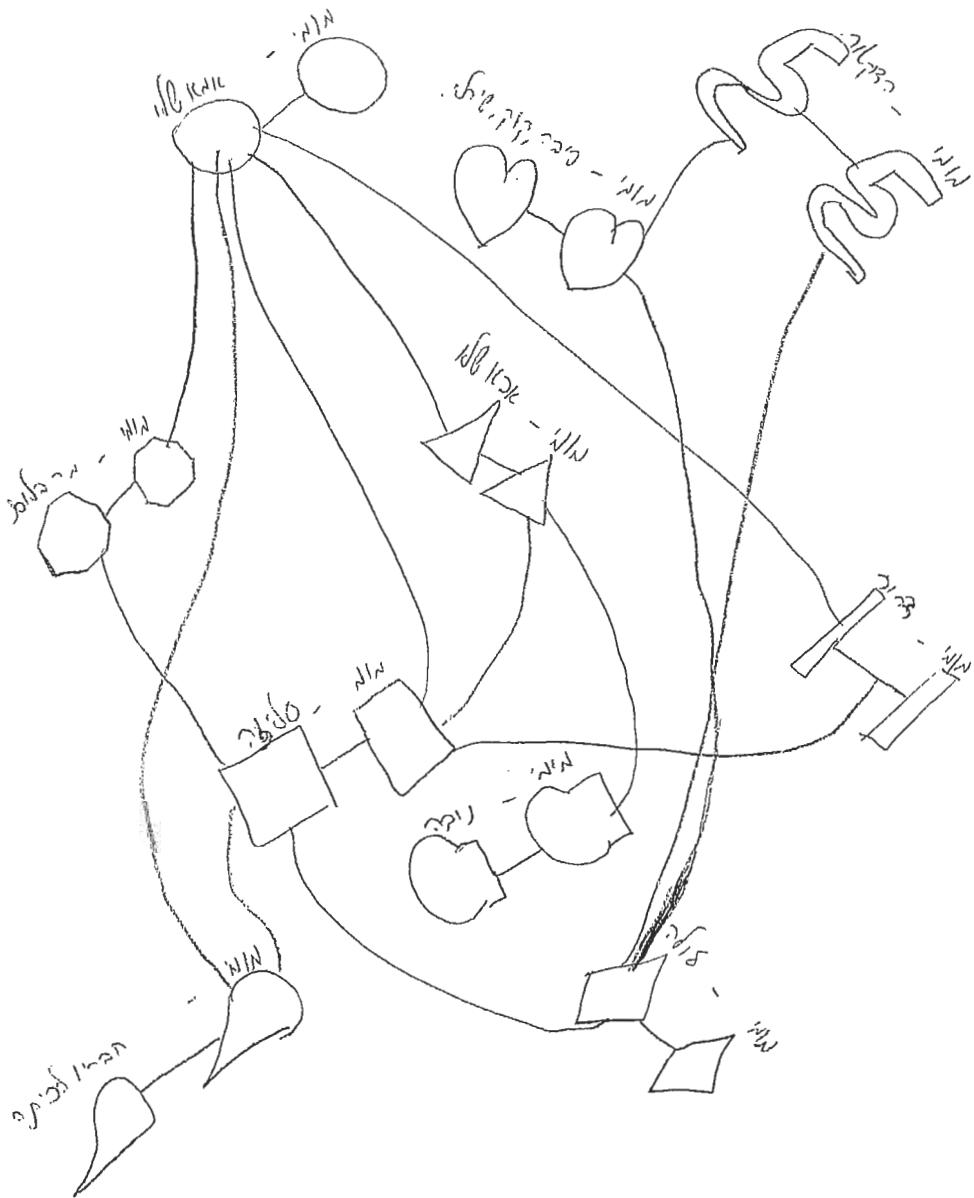


זה מסמלת את הקשריו של מומי עם העולם כמורכבים משישה פלחים של עיגול שלם שבמרכזו עומד מומי. בכל פלח היא מצירת ציור סכמטי של גיבורי העולם המסוים ושםם. דמיות מספר מופיעות בכמה עולמות בו-זמנית. לכל פלח יש "עולם", הגדרה כוללת, כגון: "העולם של החברים" או "העולם של השכנים".

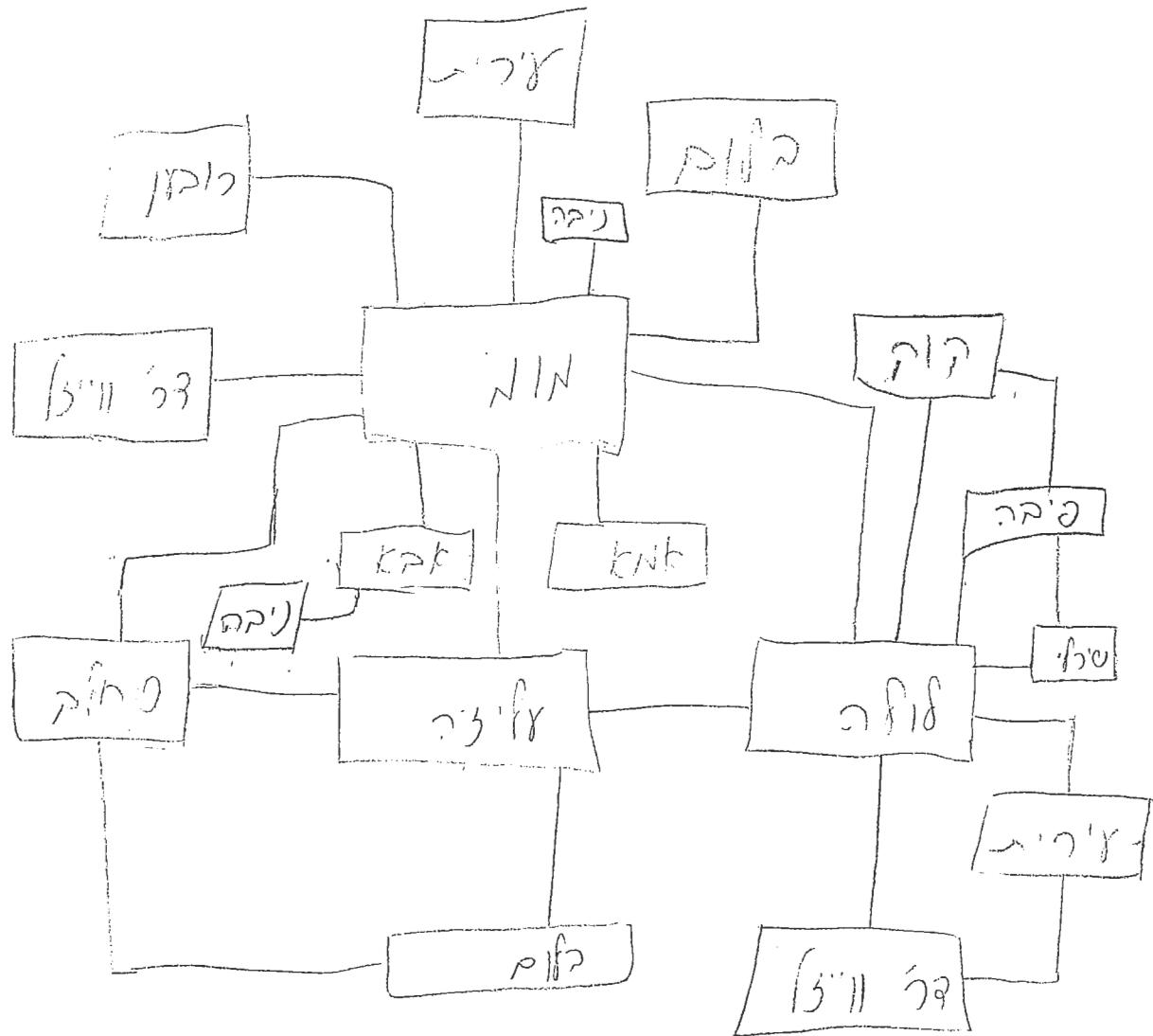


דני מייצג את עולמו של מומי כבני משתי פרדיוגמות: האחת של עצב והשנייה של שמחה. הוא מציר פרצוף המתחלק לשניים: חציו בוכה וחציו צוחק. בצד השמאלי הוא רושם: "לולה המליתה, הסחלבים פרחו, עליזה נתנה לי את פיבת ליוםולדת". בצד העצוב הוא רושם עובדות חיים של מומי שגורמות לו צער, אבל כאן הוא לא מתאר מצב או מציג עובדות, כמו שהוא עושים בצד החיווי, אלא ממשיד אותן בצורה של שאלות מתריסות: "למה דרור עזבי: למה אמא ואבא התגשוו?"

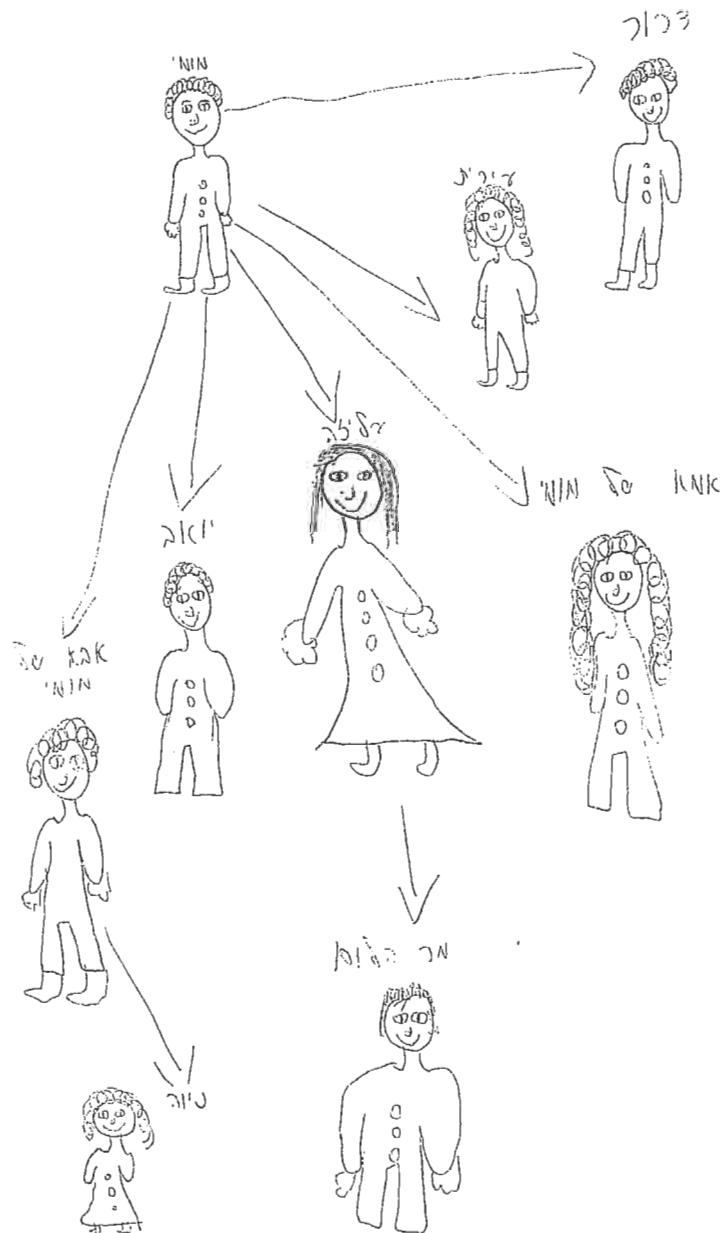
דני מייצג את התחשות שלו בציור. הוא משתמש בסמל הגרפי המקובל לצער: עין בוכה, שפתיים שמוטות. אבל הוא מוסיף גם סימול אישי: שיער סומך בחלק הראשי שבו הצער לעמודת השיער הרך והלא גבוהה בחלק הראש שבו השמחה.



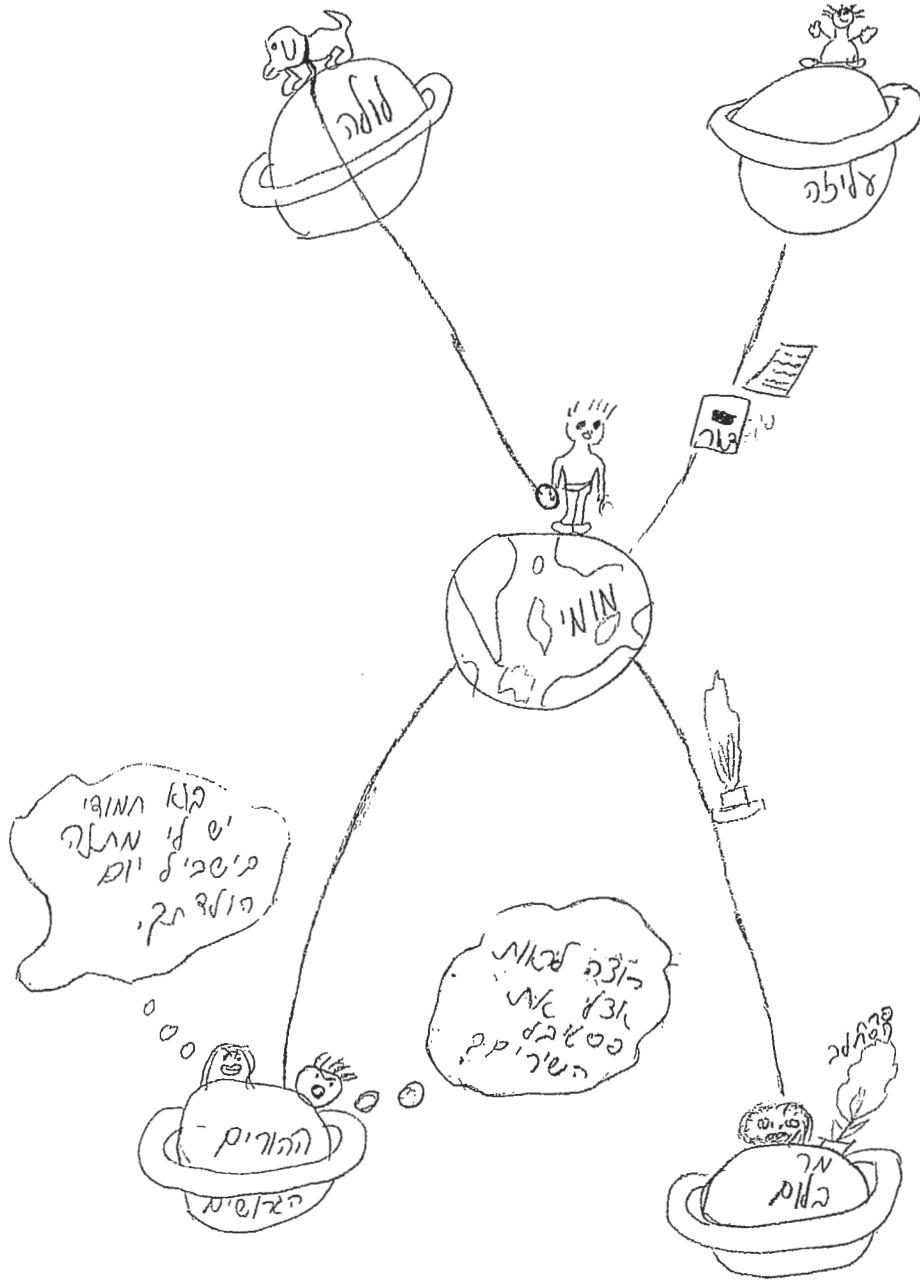
של רושמת את הקשרים שקיימים מומי באמצעות קוים היוצאים לכיוונים שונים ומובילים בכל פעם לחבר של צמד המסומן גרפית באותו סמל. בצד מופיע מומי עם מישחו אחר שמננו נמתח הקו אל פרט בצד אחר, כגון: מומיעליזה – – מר בלום – מומי.



אנו מכין תרשימים מורכב, שבו קשר אחד מוביל אל קשר אחר המסמל בקווים ושמות.
אבי אינו מסתפק בציון הקשרים של מומי עם הדמויות אלא מצין גם את הקשרים
שבין הדמויות לבין עצמן.

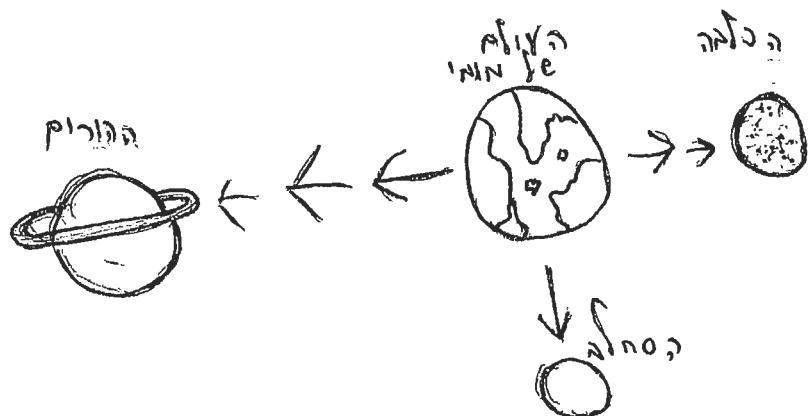


עיגול מיצגת את הקשרים בייצוג שאינו מורכב כל כךabil יש בו השקעה רבה בציור הדמויות. לעומת זאת מיצגת את קשריו של מומי עם הדמויות השונות בסיפור על ידי חיצים המובילים מדמותו המצוירת של מומי אל הדמות האחרת. כל אחת מן הדמויות מופיעה בשם ובציור מובחן. כשהדמויות מקיימות קשרים מוחזקים גם עם דמות אחרת, מותחת לעומת זאת החזק גם אליה.



לעומת זאת, משמשת בחומרה הסיפור בהמורר רב. היא מייצגת את "העלומות" באמצעות ציור כוכבי לכתחילה גוון הומוריסטי לציור בעיצוב הדמויות וביצוג מהות הקשר שביניהן. מומי אוחז בידו ברכזועה הקושרת אותו לוללה. הקשר בין מר בלום למומי נקשר באמצעות ה Schulz, והקשר עם עליזה מתקיים באמצעות חליפת המכתבים. ההורים הגרושים מביעים בדייבור ישיר, בקומיקס, את דרכי הפיתוי שהם נוקטים כלפי מומי.

גָּזָן מושתמש במילה שיצרה את המטפורה "עולם" של מומי (שליטה בשיחת) פשוטה ומייצגת את "העולם" של מומי באמצעות ציור "כדור הארץ", ואת "העולםות" שאתם הוא מקיים קשורים באמצעות צייר דמי כוכבי לכת אחרים.



שני קוראים ושתי גישות לטקסט... מעניין לשווות בין הנינוחות שבפרשנות ההומוריסטית של שירה לבין ההזדהות הרגשית העמוקה של דני עם בעיותו של מומי. השונות בין הילדים בגישתם לטקסט ניכרת גם בהבדלים במספר הקשרים שהילדים בחרו לייצג, גם במערכות הקשרים שהביאו לידי ביטוי וגם במורכבות הייצוג.

הילדים הציגו בפני חביריהם את עבודותם, הסבירו את ציורייהם, ויש והוסיפו קשרים ו"עולםות" בעקבות השיחה, או "תיקנו" את הקשרים שייצרו בראשונה. כך הרחיבו והבהירו את הבנתם באשר לקשרים של מומי עם הדמויות השונות.

התובנות שהילדים הגיעו אליהן היו גם חזמןנות להרחבת הדיון בסיסודות הספרותיים – דמות ראשית, דמיות משנהות והקשרים ביניהן.

על סוגת המכתבים

שירת: אף פעם לא ראיתי ספר שכולו מכתבים. בדרך כלל אני רגילה לספר שכולו כתוב מהצד, שמיشهו מספר אותו.

טל: למה נורית זרחי בחרה לכטב דזוקא מכתבים?
עדיו: אולי נורית זרחי רצתה שלדים יאהבו את הצורה – היא חשה שלדים אוהבים מכתבים.

טל: אולי כי זה כותבים למשהו.

רחל (המנחה): מה מיוחד מבchinתכם בצורה הזאת של כתיבה?
דני: מכתב הוא כמו ספר אל מי שאינו שלו. היתי חצי שנה בלונדון וחיכיתי כל יום למכתב. ומתי שלא בא מכתב התאכזבתי. כל בוקר ירדתי דבר ראשון לראות אם יש מכתב ואם הגיע הימי יודע מה חדש בארץ, מי הילדים החדשים בכיתה והכול.

ענת: זה צורה אחרת לכתיבה – זה מיוחד, אבל לא יכולים לכטב במכتب הכל כמו ספר.

דנה: לעיתים במכتبים אפשר להגיד דברים אחרים...אולי זה באמת קרה.
דני: אנחנו יכולים מחותטים בחיים של מומי.

טל: מכתב זה אישי.

שירת: ישildה שאני מתכתבת איתה מנצרת עילית וגם לאחותי יש מתכתבת ואני אוהבת לחתט לה במכتبים...

דנה: במקומות לעשות הקדמה ולספר על מומי, נורית זרחי כותבת מכתבים ומהם לומדים כל מה שהוא רוצה בספר...
רחל: ראייתם כמה מיוחדת הדרך. כל המכתבים בספר נכתבו על ידי מומי לעלייה. חשבו כמה דקות וברחו דמות אחת לכטב אליה מכתב.

הילדים ניגשו לכתיבה מתוך עניין רב. ראשית ניסו לברר מיהו הנמען ומהו המוען שלהם. הם שאלו שאלות כגון אלה:

- אפשר לכטב למומי?
- אפשר לכטב כאילו אני מומי?
- אפשר כדמות אחרת?
- אפשר כאילו אני לכלבה?
- אפשר אני כותבת תשובה למשהו שכתב לי?
- אפשר לכטב על דברים שהיו בספר אבל כמו שהוא אחר?

הכתיבה של הילדים לוותה גם בשיחות על הסוגה: כיצד מתחilibים מכתבי?
كيف פונים לנמען? מה מספרים לו? מה מעוניין אותן? מה מטרת המכתב?
היכן נפרדים? כל השאלות לבנו באזקה למכתביו של מומי בספר.

כותבים מכתבים

שינויי בנקודות

המבחן ומילוי

פעריים

כך גובשה הכתיבה בתהיליך של משא ומתן של כל המשתפים בשיחה. פעילות זו מהווה התנסות בכתיבה בסוגה של הספר. היא עוסקת בנקודת המבט. היא מאפשרת התייחסות לתוכנו של הספר ולמיילוי הפערים שבתקסט.

דניאל מתיחס לפרטים רבים בספר, מעלה תוכנות על משמעותם וממלא פרטים על ידי הצגת נקודות ראות של חבר (יואב), בן גילו של מומי. לצד פרטים מתוכן הספר מוסיף דני הבעת דעה והתפעלות מן הדרך שבה מומי מתודד עם המצב. הוא מגן את הקשר של המוען לנמען באמצעות אזכור התרחשות שבמציאות של הספר ובתוספת יחס אישי ביקורתי כלפי הדמות: בספר יואב מגלגל על מומי שהוא חבר של בנות, ובכתב יואב מוצא לנוכח לבקש סליחה ממומי על שפצע בו.

הוילטן כהן יוזם מילוי החלטת מלחמתם, אך לא מצליח
לממש את החלטה. אולם, עתה נקבעו מועד ומקום מפגשם. מפגשם
היא בלב שטח גזענאי בחלק הצפוני של רוחמהן. מפגשם מתקיים
בבבון גבעה (בג'ן) אשר פורסם על ידי סוכנות המודיעין
ככלי לשליטה ביבשת אפריקה. ברגע מפגשם מתקיים מפגש
הוילטן כהן עם מילוטן. מילוטן מודיע לוילטן כי כבודו
על קדשו של דוד, וזהו שמי שברצון כבודו משלם לגביו
פצעתו. מילוטן מודיע לוילטן כי מילוטן יתיר לוילטן
לשוב לארץ ישראל. מילוטן מודיע לוילטן כי מילוטן יתיר לוילטן
לשוב לארץ ישראל. מילוטן מודיע לוילטן כי מילוטן יתיר לוילטן
לשוב לארץ ישראל. מילוטן מודיע לוילטן כי מילוטן יתיר לוילטן
לשוב לארץ ישראל.

2731222

2) (1)

הנִמְשָׁא

נעמה בוחרת לכתוב מכתב למומי בשם יואב. נראה שהיא מנסה לשמור על סיטואציה אונטנית ככל האפשר: סביר שני הברים כותבים זה לזה בתקופת החופה מבית הספר. היא מתרצת את החלטה בהמלצת אימהיה: "טוב לכתוב מכתבם לחברים...". האירועים שעליהם היא מתייחסת מעוגנים בתוכן הסיפור והם נושא סביר לשיחה בין שני הברים. היא סוגרת פערים באמצעות תיאור התחושות כלפי האירועים תוך הקפדה על סבירות ומציאותיות: "...זה היה די כיף לרגל אחורי אבל כשחשתבר שהוא סתום ציר זה די ביש אותו ועצבן אותו. אבל אין דבר, זו הייתה הרפקה מהנה..."

.3101

שיירה כותבת בשם היא, מנוקדת מבטה של ילדה בת גילו של מומי, שmagiba למכתביו ולאירועים המתוארים בהם. היא מעריצה את מעשיהם, מציעה לו עזרה והופכת עצמה לחלק מן המציאות בספר (מוסרת ד"ש ללולה ומחכה לתשובה ממומי).

3.3. 96

WINI

ה' דצ'נ'ר נל פנקה מס' 3/
ה' ג'נ'ר נל פנקה פ' ג'נ'ר אונ' פ'ל'ד צ'ב'
פ'נ'ר יי' ר'פ' כ'ס'ר ש', כ'ס'ר א'פ'ל'ס'ס'
כ'ס'ר מ'ל'ד י'ס'ר פ'ס'ר א'ס'ר. פ'נ'ר ס'ל'נ'ק'ר'
ה'ל'ס'ס ר'פ' א'ס'ר פ'ס'ר ה'ל'ס'ס (ל'ס'ס)
ה'ל'ס'ס ר'פ' א'ס'ר פ'ס'ר ה'ל'ס'ס (ל'ס'ס)

פ'נ'ר נ'ל'ס'ס פ'ס'ר א'ס'ר ה'ל'ס'ס
פ'נ'ר, י'ל'ס'ס כ'ס'ר א'ס'ר נ'ל'ס'ס
ה'ל'ס'ס פ'ס'ר א'ס'ר ה'ל'ס'ס ר'ל'ס'ס
ה'ל'ס'ס א'ס'ר פ'ס'ר א'ס'ר ה'ל'ס'ס

א.א.א.

תהיית על המסר

ענת: היא רוצה לספר איך ילדים יכולים לפתח קשרים עם שכנים או אנשים או עם כל מיני חיים... זה איך להתנהג בחיותים...

עדיו: זה מלמד איך אפשר להתגבר על כל מיני קשיים...

נעמה: אפשר להזדחות עם הדמויות האלה שלא ירגשו שרק הם ככה...

דני: מומי חי כמונו, זה לא ילד מאגדה – ורואים שבחיהם יש שמחה ויש עצב...

שירה: שהחיות מעורבות, על חיים ומות: של בלום ושל השכנה ועל ילדים שגדלים וניבת בהירyon, הננד החדש של עלייה והגורים של לולה... וגם הגוזלים של הצופית.

רחל: נכון, יש בספר הרבה זוגות של ניגודים, הפסדים...

נעמה: על דברים שמצחיכים ועל דברים שלא – הצלחה וכישלון.

ענת: האמא והאבא שהיו בעל ואישה ועכשו גורשים, לאמא חבר ולאבא אישה חדשה – גירושין ונישואין.

רחל: האם תוכלו למצוא דרך לבטא על דף את הדברים שעיליהם דיברתם? תוכלו לעשות זאת בכל דרך שתרצו.

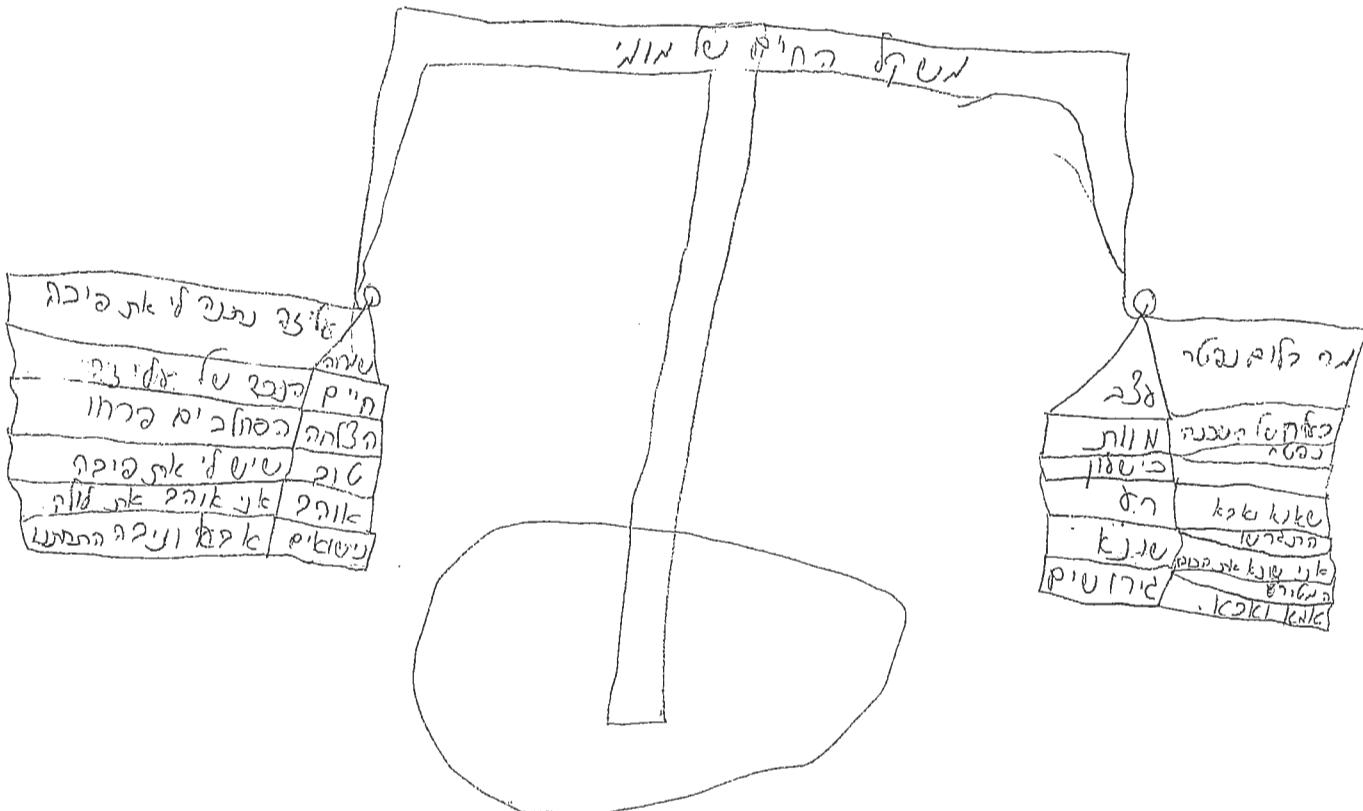
עדיו: מעמידה שני זוגות של ניגודים: מות וחיים, נישואין וגירושין, והיא מייצגת כל זוג בציור דמיות ואירועים מן הספר.



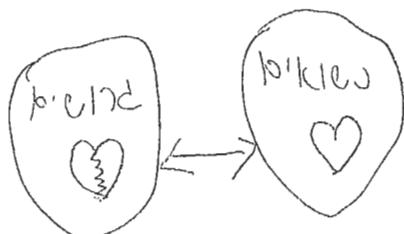
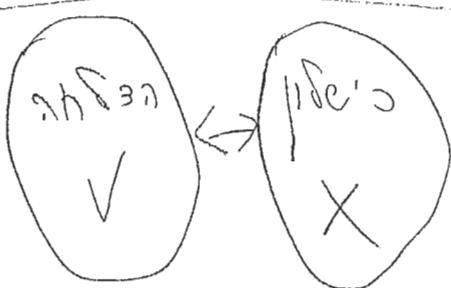
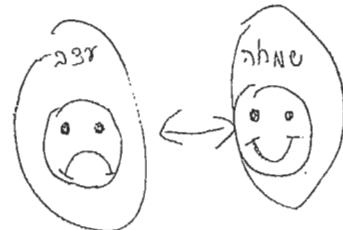
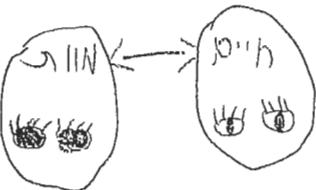
מוות עושה שימוש בלשון סמלים המקובלת בתרבות. כדי ליעזג "מוות" היא מציררת גם גולגולת וגם בית קברות ובתוכו מצבות שעלייהן כתוב אופייני. כדי ליעזג את ה"חיים" היא מציררת דמות גדולה של תינוק שהוא קליטינוק עם הסימול הקונונציונלי לתינוק, תלתל מאד מסויים על ראשו והוא לבוש חיתול הרוכס בסיכת ביטחון.



דז' מארגן את ה"עלמות" של מומי בשתי פרדייגמות תחת הכותרת "משקל החיים של מומי". הוא ממחיש את המאזן באמצעות ציור של מאזניים: על הימין האחת הוא מניח את כל השילילה ועל הימין השנייה את החיוב. הוא לא מסתפק בתיאור האירווע, הוא מגידר אותו בשם עצם מופשט, לא רק על פי מהותו אלא גם על פי מה שהוא מרגיש כלפיו: מר בלום נפטר – עצב, בעלה של השכנה נפטר – מות. ההזדהות של דני עם מומי באה לידי ביטוי בניסוח: את הרוב מנשח דני בגוף ראשון כאילו דיבר בשמו של מומי.



מציגה את העולמות המנוגדים ברמת סמליות גבוהה. היא משתמשת בסמלים מוסכמים (במטרה לסמל שמחה – עצב, כישלון – הצלחה), ובסמלים המבטאים יצירתיות וייחוד (חיה – מוות).



משתמש בסמלי תרבויות מופשטים מקובלים כדי לייצג את ההפכים שבסייע. את ה"מוות" מייצג ציור של חרב, את ה"חיה" – פרת, את ה"אהבה" – לב מפולח בחץ ואות ה"שנאה" – לב שבור.



פעילות זו שיקפה את ארגון החומרים שבtekסט, בלשונה של לנגר (Langer, 1995), "ספרת מלאי". זהה הליכה מעבר לעובדות המפורשות בטקסט שבמסגרתה נוצרות פרדיגמות על פי תחומי משמעותם שמצוירים בטקסט.

על האיורים בספרו

רחל: בספר יש איורים מיוחדים של המאייר אבי צ. תוכלו לעיין בהם ולשוחח עליהם עם חברי. תוכלו בספר את התרשימים בכתוב.

הילדים שוחחו ביניהם בזוגות על האיורים. העלו את רשותיהם על הכתב וכך ארגנו את הדברים להצגה בפני הקבוצה כולה.

בעקבות הכתיבה התיאורית של הילדים, התפתחה שיחה על התפקיד שהאיור ממלא בספר: על משמעות הצבע כיוצר אווירה, על שימוש בטכנית הרישום בשחור על רקע נייר המכטבים, על משמעותו של מוטיב הصلב המלווה את הספר, ועוד.

על הספר וולפינייה מומי בלום כתבנו גם בלקראן להבין ליהנות (התשנ"א).

לסיום...

airyuei הכתיבה נבעו מأופי הטקסט ומהתפתחות השיחה עליו. כל מפגש עם טקסט ספרותי יוביל לairyueim תלוי יצירה והקשר הקריאה. כל מפגש יוביל לפעולות שונות, במינונים שונים, והוא לא ימצא את כל האפשרויות. הכתיבה מהויה עצמי לחשיבה ולהעברת תוכנות ספרותיות אחרים. הבנות, תוכנות ואהבת הקריאה מוצגים בתוצרי הכתיבה והציגו של הילדים.

ఈילדים התבוננו בעבודות הכתיבה והציגו שלהם ושל חברי - עבדות שייצרו בעקבות הדינומים - המורה ניהלה אותם שיחה שבה "התארגנו" חומריה הספר על פי תוכנות שנרכשו בתהליך הקריאה והכתיבה. זה היה דיון על קשרים בין בני אדם, על יחסים במשפחה, על הצלחה וכישלון, על הסוגה ועל יסודות ספרותיים בולטים. שיחה זו היוותה, בעצם, הגשמה של העמדת הרביעית על פי לנגר, שבת חוברו האובייקטיבי והסובייקטיבי זה זהן; הקוראים מרחיקים את עצם מן הטקסט כדי לבחון, לחעריך, לעשות רפלקציה ולנקוט עמדה.

ילדיים קוראים טקסטים ספרותיים בבית הספר

לנגר (1990, Langer) מציגה קריטריונים שבאמצעותם ניתן להעריך את היכולות של הילדים לקרוא טקסט ספרותי:

- * הקוראים משתפים אחרים בהתרשומות שלהם בעקבות הקריאה.
- * הקוראים שואלים שאלות רלוונטיות על היצירה שהם קוראים.
- * הקוראים מתקדמיים מעבר להתרשומות הראשונות כדי לחושב מחדש, לפתח ולהעשיר את ההבנה.
- * הקוראים קוראים קשיים בתוך הטקסט ועם טקסטים אחרים.
- * הקוראים בוחנים את ריבוי נקודות המבט שבתוכו הטקסט ובין חברי הקבוצה.
- * הקוראים בוחנים פרשנויות אפשריות, תומכים בהן או מבקרים אותן.
- * הקוראים משתמשים בספרות כדי לזכות בתובנות על העצמי ועל החיים.
- * הקוראים מטפחים דרכי קראה רגישות לתרבותות אחרות ולהקשרים אחרים.
- * הקוראים משתמשים בכתביה כאמצעי לחשב על ולהעביר לאחררים הבנות ספרותיות.
- * הקוראים משוחחים וכותבים על יצירה בדרך האופיינית לשיח על ספרות.

ה יכולות שהוצעו ניתנות להערכת תהליכי חלק אינטגרלי מתהליכי ההוראה-מידה, באינטראקטיות החברתיות הכתתיות.

הטקסט בחוויה

幡條

מה המטרת העיקרית של קראת ספרות בבית הספר? מוס (1990, Moss) מציינת כי המטרת העיקרית היא להעניק לילדים חוות והתנסויות אסתטיות, שבאמצעותן יוכל להבין טוב יותר את עצמו ואת האחרים ויכולו לפתח את מודעותם הספרותית ואת יכולת שלהם להעריך טקסטים ספרותיים.

תפיסת הקראה של הטקסט הספרותי כחויה משמעותית תפחה ילדים אוהבי קראה.

רוזר (1994, Roser) אומרת כי יש ליצור הזדמנויות לקרוא ספרים טובים ולהקשיב להם הודות לעושר מבנה השפה שלהם; ויתרה מזאת: ילדים צריכים ספרות, מכיוון שסיפורים טובים עוזרים להם להבין טוב יותר את

הספרים והספרות

幡條

ספרות ואוריינות

העולם, מפתחים את דמיונם, מטפחים את תאוותם לקרה, מתוגרים את האינטלקט שלהם, ו אף מעניקים את המודעות העצמית שלהם ואת מודעותם לאחרים. למרבה המזל ספרות טובת גם תומכת בהישגים האורייניים. כשוראים לילדים מגוון עשיר של ספרים מכל הסוגים, צוחקים עם הספרים, מדברים עליהם, בוחנים אותם, מפנים אליהם, כתובים עליהם, מציגים את תוכנם וקוראים אותם שוב ושוב, האוריינות מושגה את מהazz הבוטה ביותר שלה.

לנגר (1990) טוענת כי עבר מורים רבים הוראת הספרות היא דרך להעביר לתלמידים את הידע התרבותי, את עיקרי המחשבה, את התרבות של חברותנו.

בפרק זה הוצגה מסגרת גמישה המעודדת את תגובת הקוראים לטקסט ספרותי; בסיסה עומדות שלוש הנחות פרי תאוריה ומחקר.

הנחה הראשונה באה מהן **התאוריה של תגובת הקורא** (Reader response). על פי תאוריה זו קוראים של טקסט ספרותי פעילים בبنית המשמעות שלו. הם בונים "עולם טקסט חדש" באמצעות התשובות שלהם לטקסט ובאמצעות החשיבה שהם חושבים על התשובות האלה (Langer, 1978; Rosenblatt, 1982; Iser, 1995).

מסגרות גמישה
לדיאלוג עם
טקסט ספרותי

הנחה השנייה היא **שאיןטראקטיות חברות** מגוונות המאפשרות ניהול דיאלוג עם אחרים הן המסגרת הטובה ביותר ללמידה בנויות עלום הטקסט של הקורא (Vygotsky, 1986). בكونטקסטים של שיתוף, מורים ותלמידים עובדים יחד, קוראים, כתובים ומשוחחים ביניהם על טקסטים ספרותיים. בkontextים אלה המורה תומכת בתהליך הפיקת המשמעות מן הספרות.

הנחה השלישית היא **שתייה הקריאה והכתביה תומכים זה בזה**. משא ומתן עם הטקסט הספרותי מספק הזדמנויות לתלמידים לכתוב כתגובה לקריאה ולשיחת שלהם על ספרות. הטקסטים שהילדים כתובים עוזרים להם להמשיך ולבנות את "עולם הטקסט" שלהם (Walmsley & Walp, 1990).

הנחות אלה עומדות בסיס המסגרת המוצעת, שבה התלמידים מקבלים הזדמנויות לקרוא טקסט ספרותי ולהגיב אליו, לחזור אפסוריות, להתמקד ביחסים שבין מצביו הקיימים האנושי, הרגשות וחairoוים ולהפוך את קריאת הספרות לשאפת נפש שתלווה אותם כל חייהם.

אל אהבת הקרייה כמטרה בהוראת הספרות מתייחס הספר דניאל פנאק בספרו כמו רומן* שעליו
כותב מיכאל הנדולץ בראשמה שלפניכם:

מגילת זכויות הקריאה

את "זיליסט" של ג'יטס, אך אפשר שלא לאחדב את טני דלי? הוא שואל, ומשיב "אפשר".
הזכות הדיבעית היא לירוזא חדש, והנבעת גם מהדבות לדוג על עמודים בגול ומגב נפשי אחד, כדי לשוב לספר גול ובמצב נפשי אחר, נכח יותה, וגם למפען תענג השיבה למוקט אנטימי ואהוב: החמשית היא "זכות רק רוא הכל", גם מתוך המחשבה שורמוני התוצאה מלשם ובונן על וחטאיהם יפים ואחוות מושבות יפה במא העת את מקרם, ממש לדיד זיאנו וללה; השישית היא "זכות לבוטאריזם", שהוא קורא לה "מחללה המועברת ברגע טקסטואלי" – סדר פוק זרכינט הרגשים בלבד באמצעות הספר; הזכות השביר עית היא לקרא בכל מקט, שבגללה התודבר כשהיה חיל לנקות את השירותים מדי ים ביומו, זהה לרבע שעה עם סמרטות מסריה ולבקרים מלאים בכל כתבי גוגול; השמירה נית היא הזכות לעזין ולרפוד ושבאיין לך זמן וכטף כדי לבנות שבע בחניציה, למה שתמנע מעצך את הזכות לבנות שם חמוץ רקווי? הוא שואל התשיעית היא זכויות לשראא בסכל רם; והעשירות היא הזכות לשוטוק – "המנגן" ריט שבסמת נתנו לי משלו לקראו תמיד ביטלו עצם מפני הספרים ותמיד נזהרו לא לשאול אותי מה הבנתי מהספרים ואלה, האם, כמובן, דיברתי על מה שקרהתי, מסיים פנוי, אך, ואומר כי לאלה, החזיות והמתיב, הוא מカリיש את ענווי הספר שלו, שאכן נקרא (כמובן). כמו הזמן.

וזה ספר תביב. למי שקרה וספרים מעניינים – אותו. הרינה ורביט בז נכתנים, מוכרים מתוויות אישיות, כמעט מובנים מעליהם, וזה ספר כל כך מוכן מאלי, עד כי בעת הקריאה חשבתי לעצמי שגם שגם אני היה יכול לנכתב ספר כזה, וזה כל ההבדל: אני היתי יכול (אולי) לנכתב אותו, פנאק כתב אותו, והספר גם היה רב מכר.
מיכאל הנדולץ

אחד הספרדים המצליחים בזרפת בשנים האחרונות הוא דניאל פנאק (Pennac), סופר פרוח ומצחיק, יליד קובל לנcket, שפיזס את ספרו הראשון ב-1973, ולמותו הצלחתו ממשיך לעבד בבית ספר תיכון בפאריס. באהדנה הוא "זכה את התעללה", הייג בפני עצמו לסופר זרפת הוויה להתרפסת באנגלית (ולהיפך: ספר זה נקרא כמו Roman Reads like a Novel Comme un Roman במקודם הזרפת Quartet Quartet האנגלית). יצא לאחיזנה בהזאתה הבריטית הספר נמכר בין ספרי הפיקשן, אבל למעשה זה מה או מעשייה על קרייאת הקריאה ואהבת הקריאה פנאק מתאר את תהליך לימוד הקריאה על ידי ילד, אשר מע תזהלה סיפוריים מפי הווי, לומד להזת אתיות, לכח טוב מלים, וככל שהוא לומד יותר, כך הוא קורא פתוח "בבטי הספר מלמדים לקרוא, ומה בדבר אהבת הקריאה" – הוא שואל, ומשיב, תוך כדי תיאור, שאת אהבתה הזאת לומדים בדרך הקשה. כמו למשל אצל אותו מורה (אפשר להבין שהוא פנאק עצמו) שמתחלק לקורא לתלמידיו, המתה ייחסים למשמעותם של פטריק ווסקין (שהיה רב מכך בגרמניה ויצא בעברית בהזאתה מרדן, בתרגומים מביריך של ניצה ברקאי) וכן נכחים לאחד בת הקראיית מתחדלים לקרוא בעצם, ולומדים במשך הזמן גם לבחין בין ספרים טובים וטובים פחות.

בחילוף השני של הספר מונח פנאק את "מגילת זכויות הקריאה" בעשר דברות עם דברי פרשנות הזכות והאשונה היא – למותת האביבה שלו עצמו לספרים – "זכותם של לא לקרוא", שאחד מהטבריה הוא שיזופש הביטוי אינו יכול להוביל לתום. גם את הזוכה לקרוא. השניה. היא "זכותם לעזוזים", העדרפה בעיני על מה זו זכות מקצרות לנשען, למשל; השלישית היא "זכותם של לא לגמור ספר", והוא מודה שלא קיא את "פטרבורג" של אנדרי בילוי או

זרמים ב ביקורת הספרות

ביקורת הפוסטמודרניסטי	"ביקורת החדש" [#]	ביקורת המסורתית	זרמים ב ביקורת הספרות ← התיחסות ↓ אל ↓
פתוח לפרשניות שונות של קוראים שונים. מקבל משמעות מיחסו עם טקסטים אחרים.	אובייקט אסתטי אוטונומי, מובנה ובעל חוזיות, שניתן לתיאור אובייקטיבי על פי מאפייניו הפormalיים.	תליי החיבור ההיסטורי: - חתקופה - קורות חייו ויצירתו של המחבר.	הטקסט
"קולו" עולה מן הטקסט ומצטרף אל "קולות" הקוראים.	המחבר אינו נטפס בקריאת כגורם כלשהו.	חייו ותקופתו של המחבר נתפסים כגורם מכירע בטקסט.	המחבר
הקורא הוא הסמכות. מנסה מחדש את עולם הטקסט באמצעות המטענים הטקסטואליים ידוע העולם שלו.	מתיחס אל הטקסט כסמכות. על הקורא לתפוס את מאפייני הטקסט ומרכיביו. לשם הפחת המשמעות של הטקסט הבלתי תלוי, נדרש מן הקורא שימוש בכלים מוגדרים לנитוח.	קורא ומפרש את הטקסט על פי הקשרו. לומד על ההקשר מן הטקסט. נדרש לו ידע בתחוםים השונים שבהם נוגעת היצירה.	הקורא
תהליך אינטראקטיבי, קשר דיאלקטי המתרחש בהקשר החברתי-תרבותי של הקורא, ומכאן ריבוי הפרשניות על פי הקוראים השונים.	פעולה שבה הפרשנות תלויות ביכולת הקורא להפיק משמעות "נכונה", אחת ויחידה, שהיא מעבר להקשר המידי של הקורא והtekst.	פעולה שבה הפרשנות תלויות קשר היסטורי של היצירה ושל המחבר.	הקריאת

מתוך: הארגן מריבלי (או: סילס מרנר) מאות ג' אלפיות, עם עובד, תשכ"א, עמוד ראשון.

באוטם הימים חי ועבד להנאתו איש Tümim אחד, ושמו סילס מרנר. בית אבן קטן היה לו, לא הרחק מן הכפר ריבלי. ילדי הכפר היו נהנים מאוד ממזום מנור הארגנים, עד שהיו עזבים את משקייהם ובאים להחיצ' בחלון ביתו של מרנר. אולם מרנר, שהיה אדם עצוב ומרגש, לא סבל את נוכחותם של הילדים. אם אירע שהבחין בהם, תוק עבודתו, היה הולך מצלל הנול, פותח את הדלת ומעיף בהם מבט, שהיה בו כדי להקפיו מאימה את הילדים המסתכנים.

הם פחדו ממבט עיניו הגדלות של סילס. מפני הוריהם שמעו, כי יש בכוותו של סילס לרפא חולים, וכי הוא בא ב מגע עם השטן. גם זו מאמונות ההבל שהיו רווחות ביוטר בימים ההם. בני האדם האמינו, שיש אנשים המקיימים קשר עם כוחות הרע ועם השטן.

כפר משגע ופורח היה ריבלי. הוא ישב באמצעו של מישור פורה, והaicרים ראו ברכה בעמלם. אולם הכפר היה מוקף יערות ומנותק מן העולם הגדל, שבו כבר נשתנו המושגים, גדל המדע והתרחבה הדעת.

כבר עברו חמיש עשרה שנה על סילס מרנר בריבלי. בבואו לכפר היה איש צעיר, חיוך ועיניו החומות קצורות דאייה. מוזר היה האיש בחילוכותיו. מעולם לא הזמן אדם עבר את מפטן ביתו. מעולם לא הלק לבית מרוזח לשבותין ולפטעט עם הבריות. לא היה לו שיח ושיג עם אדם, מלבד בענייני עבודתו. רוק היה האיש ובודד.

אולם, אף כי חשו בני ריבלי מפני סילס, שמחו על בואו לגור עמהם. הארגן חזק בטרלי הסמוכה לרכיבלי מת. ואנשי הכפר, וביחוד נשיו, שהשתן היה מצוי בשפע במגורייהם, ידעו מה ברכה צפונה באדם הידוע לארגן ממנו בגדים נאים.

ילדים ומורים במסלולים ספרותיים

תפקידו של המורה משולל לתפקידו של המדריך בתערוכה בМОזיאון (Eeds & Peterson, 1991). מורים, כמו מדריכים במוזיאון, מזמיןinos את הילדים הראשית לראות, לחשב או להרגיש בדרכם שלהם את הספרותים, ובשלב השני מכוננים אותם בעדינות מעבר לתగובותיהם הראשוניים אל תובנות ספרותיות ושיפוטים אסתטיים. ההכוונות שעליהן מדובר אכן ריעונות שנכפו מלמעלה, אלא יותר עידוד לחזור אל הספרות ולמצוא בו בסיס לפרשניות ולהערכות.

בפגש של הילדים עם יצירות ספרות, המורה משולל ל"מדריך טיוולים" (מורה דרך) הפותח בפני מודרчиיו מסלולים לטיוולים אפשריים: הוא משאלחים את ניסיונו הטקסטואלי ומשתף את הילדים ב"עולם הטקסטים" שלו, בדרך שהשירים והסיפורים מתקשרים ביניהם עצמם, ומאפשר להם לבנות מסלולים ספרותיים-אישיים. בבסיסה של פעילות זו מונחת התפיסה כי הטקסטים הספרותיים יוצרים ביניהם קשרים בדרכים רבות ומגונות.

איןטרקטסטואליות* היא מכלול הדריכים שבוחן כל טקסט מפיק את משמעותו ואת יכולתו לשאת משמעות מהיחסים שלו עם עולם הטקסטים האחרים.

כיצד בונים מסלולים ספרותיים?

ניתן לבנות מסלולים ספרותיים על פי מוקדים שונים. סוגה, מוטיב, נושא, סופר, מאיר, כל אחד מהם יכול להוות מוקד לייצרת מסלול ספרותי. המסלולים השונים יכולים להשתעף בתchanות השונות ולהוביל אותן למסלולים שונים נוספים. לצדדים יש מרחב גם לבניית מסלולים אישיים של הקוראים השונים.

ספרים שקובצו יחד משום שהם עוסקים באותו עניין, או שיש להם נושא משותף, או שהם מאותה הסוגה, או שיש להם אותו מחבר/מאיר, וזרים לילדים למצוא קשרים שעבורם לגבות היצירה. היחידות עוזרת לילדים לגלוות את הקשרים המלכדים ספרות ולהבין טוב יותר ש"סיפורים נשענים על סיפורים" (Yolen, 1977).

המורה כ"מדריך
טיוולים"

איןטרקטסטואליות

"סיפורים נשענים
על סיפורים"

המסלול הספרותי הוא גם אמירה של אחריות אינטלקטואלית: קשה לדמיין מישחו שמתרגש מאד מקריאה אם הוכרה תמיד לקרוא טקסטים שימושיו לאחר בחר בשביבו (Wray & Medwell, 1991). התפתחות התנהאה וההתלהבותן מן הקריאה, חזות הקריאה ופיתוח הטעם הטוב תלויים בחופש שניתן לילדים להשתמש בזכות הבחירה של חומר הקריאה. בעת בניית המסלול הספרותי לוקח הקורא על עצמו אחריות לקרוא, כמסלול, המופקד על החוט המשך בין התchanות השונות במסלול ועל תיאור הדרכ שעשה. הזכות לבחור היא זכותם של הילדים אבל גם של המורות. המורה מציעה תchanות לקריאה על פי מטעניה הטקסטואליים, על פי טעמה, על פי המלצות חברותיה לעובדה, על פי עיון במדריכים למורה ועוד.

בחירה היוצרת לקריאה במסלולים הובאו בחשבון כמה שיקולים:

- האם הטקסטים –
- מעודדים שאלות?
- מעודדים חשיבה רפלקטיבית?
- מעודדים חקירה?
- מציגים סוגות שונות?
- תורמים לגילוי אimentiות בעלות משמעות על ההוויה האנושית?
- מגרים לקריאה עצמאית ולכתיבה?
- מרחיבים את הדמיון?
- עוזרים לפתח הערכה אסתטית-אמנותית?

המסלולים ממחישים היבטים מסוימים של הקריאה של טקסטים ספרותיים ומהווים דרך אחת מני רבות למפגש עם טקסטים אלה.

מספר על מסלולים שנשללו, ניסיונות שנעשו על ידי מורים שונים ששימשו לתלמידיהם מורי דרך לספרות – מדריכי טיולים ספרותיים. נביא מן העשייה הכיתתית ומהתרשומותיהם של מורים ותלמידים ממנה. כמו כן נציג ייחדות טקסטואליות שמטרתן לאתגר את הקריאה ואת החשיבה הספרותית.

מסלולים שונים

אחד הדרכים היא **מסלול בעקבות יצירה**. דרך זו מבוססת על העיקרון של בחירת יצירה אחת כייצירה מוביילה וכנקודות מוצא ובנית "מסלול טיול" בעקבותיה. מסלולי הטיול יכולים להיות בניוים על בסיס תוכן מסוות, סוגה זהה או יוצר מסוות לכל היצירות. הדיווח הראשון שלנו וдиוחהן של המורות דפנה, רעה וגליאנה משקפים דרך זו. מן הדיווח של המורה תל'י עולה גרסה מעט שונה. תל'י הציגה בפני הילדים יצירה מוביילה ואפשרה לילדים עצם, במהלך שיחה ודיוון שהנחתה, לגבות מסלולים שונים בעקבות יצירה זו. בגרסה זו ניתן משקל אחר למעורבות המורה בבחירה הטקסטים.

דרך אחרת באה לידי ביטוי בדיווחה של המורה אתי. אתי אפשרה לכל ילך- לייצור מסלול מנוקדת מוצאת אישית לחלווטין.
- ושוב בדרך שונה, המוצגת בהמשך, המורה נורית מתארת מפגש של ילדים עם ייחידה טקסטואלית הנבנית מקריאה של כמה יצירות בזו אחר זו. העיקרונו המארגן את היצירות ליחידה אחת לא נחשף בפני הילדים מראש אלא "נתגלה" על ידם תוך כדי הקראיה. הילדים התבקשו לעמוד על הקשרים בין היצירות ומשם להמשיך ולבנות מסלולים שונים.

מסלולים בעקבות יצירה

אחד "הטיילים הספרותיים" מציג נוקדת מוצאת יצירה אחת, המוביילה אל מסלולים ספרותיים שונים. המסלולים נבנים על בסיס תוכן מסוון, סוגה זהה, יוצר אחד ויצירתו ועוד.

היצירה המוביילה בדוגמה הזאת היא "בגדי המלך החדשים" מאות הנס כריסטיאן אנדרסן. זהו סייפור אוניברסלי המוגש כמעשייה ומעלה אמיתות על ההוויה האנושית. בין השאר סופר במעשייה על אנשים שאינם מוכשרים לתפקידם, על העמדת פנים בפניו שרהה, על כוחה של דעת קהל ועל סופה של גאויה. אחרי ניהול דיאלוג עם היצירה (ראו פרק קודם) ושיחה על הקשרים שהתקשט מקיים עם טקסטים ספרותיים אחרים, התחיל הטויל הספרותי. הילדים הזמינו לבחור לעצם אחד או יותר מסלולים מוצעים, המתקשרים אל היצירה הזו: מסלול "אגדות ומעשיות", מסלול העוסק ב"שלטונו ושררה", ומסלול "הנס כריסטיאן אנדרסן – היוצר ויצירתו".

בעקבות "בגדי המלך החדשים"

המסלול הראשון, מסלול "אגדות ומעשיות" – מסלול המתקשר אל היצירה על פי הסוגה שלה. המסלול כולל שלושה טקסטים המאפיינים שלושה סוגים של אגדות ומעשיות: מעשייה אוניברסלית: "הציג וdag הזהב" בעיבודו של ז. אריאל (ע"פ פושקין), אגדה שמקורה עברית: "שלמה המלך והדבורה" מאות ח. נ. ביאליק, ומעשייה אמנوتית מן הסוג החתרני: אגדה חדשה מאות גיל הרaben.

מסלול "אגדות ומעשיות"

המסלול הלאך והפתוח – הילדים שבחרו בו, כי נהנו מן האגדות, הזמינו לקרוא עוד מסוגה זו על פי הרשימה לקרה נספח שהוצאה להם. בראשימה מופיעות אגדות ומעשיות נוספות: המעשייה מן הסוג החתרני המנפץ מוסכמות: הנסיכה שלבשה שקיית נייר מאות מונש, שתי מעשיות בינהוומיות מפורסמות: "ששת הברבורים" מאות האחים גרים, סיפורי הברון מינכאון מאת א. ב. גוטפריד ועוד מעשייה של ביאליק, "התרנגולים והשועל". גם זה אינו סוף המסלול. הילדים רחיבו את קרייאתם בראשימה משל עצמן – עוד הזמינות לקרה של יצירות אחרות שהם מכירים ואוהבים באותה סוגה.

ועוד הזמינות לקריאה

הזמנה לקריאת נוספת

- _____ - הנסיכה שלבשה שקיית נייר
רוברט מונש
- _____ - שת הברבורים
אחים גרים
- _____ - סייפורי הברון מיניכאוון
א.ב. גוטפריד
- _____ - התרגנוגלים והשועל
ח.ג. ביאליק

אגודות ומעשיות

מסלול א'

- שלמה המלך והדבורה
ח.ג. ביאליק
- הדיג ודג הזהב
ז. אריאל (ע"פ פושקין)
- אגדה חדשה
גיל הראבן

שליטוں ושרה

מסלול ב'

בגדי המלך
התדים
ה.כ. אנדרסן

- מלך צביך
ד"ר ז'ויס

- הנסיך הקטן
א. דה-יסנט אקזופרי
- תאריה וחטשיזה
א"א קריילוב
- סייפור מוזר ומלא תימחון
על האיקטן האי הגיון
א. סידון

יוצר וייצרטו - ה.כ. אנדרסן

מסלול ג'

- קטע אינפורטיבי
על אנדרסן
- קובץ סייפור אנדרסן
- הسرט הנס כריסטיאן
אנדרסן

מסלול "שלטונו
ושררה"

מסלול נוסף, שני, שנפתח בעקבות קריית היצירה "בגדי המלך החדשים" הוא מסלול תוכני העוסק ב"שלטונו ושררה", נושא שעלה בשיחה על היצירה ופותח בדיון. תחת שם זה הובא קטע קצר מתוך הספר **הנסיך הקטן** מאת אנטואן דה סנט אצופרי, שבו דנים המלך והנסיך הקטן בתבונת השלטון, בסמכות ושררה ובחכמתה אמיתית. היצירה השנייה שהוצעה לקריאה היא עליות פרדייננד פדוחטור בקייזר מארט אפרים סיידון. זהו ספר קצר העוסק בשරרה משיחיתה ובסופה של שלטונו רודני. אחרי מפגש עם שתי היצירות הזמננו הילדים לקריאה עוד על הנושא תוך היערות בראשיה לקריאה נוספת. הרשימה כללה את הספר החלם **הנסיך הקטן**, את ספרו של ד"ר זיס בתרגם מה שאלת גולדברג "מלך צבא", את הסיפור המשלי "האריה והחסידה" מארט קריילוב ואת ספרו של אפרים סיידון **סיפור מוזר ומלא תימחון על האי הקטן** האי היגיון. היצירות מגוננות, והילדים היו חופשיים להוביל למסלולים חדשים שלא הוצרו בעקבות הקריאה באחת או יותר מהן (כגון: משליחות בעקבות "האריה והחסידה" או היכרות עם יצירתו של המאייר יוסי אבולעפה בעקבות **סיפור מוזר ומלא תימחון על האי היגיון**). בעיקר התבקשו הילדים ליצור רשימת קריאה נוספת בעקבות קשיים טקסטואליים שהיצירות שקבעו העלו מתחם עולם הטקסט האישי שלהם.

מסלול "יוצר
ויצירותו"

המסלול השלישי שהוצע עוסק ב"הנס כריסטיאן אנדרسن – היוצר ויצירתו". הוא כלל קטע אינפורטיבי על הסופר, קטע הלקווח מן האנץיקלופדיה העברית, את היצירה המפורסתת "הברוזון המכוער" שהוא במידה רבה מקבילה של סיפור חייו כפי שהוא סיפר אותו. היצירה השלישית גם היא מוכרת מאוד, "הנסיכה והאפונה", מעשייה משעשעת שיש בה מן הסටירה החברתית. הילדים הזמננו לקריאה עוד מיצירותיו של אנדרSEN: "הزمיר", "מוכרת הגפרורים הקטנה" ולפי בחירותם מתחם הקובץ **אנדרSEN מספר**, וכך ללמדם להכיר לא רק את היצירות אלא גם את הנושאים שענינוו את הסופר במיוחד. במסגרת החרכות הזו הזמננו הקוראים גם לצפות בסרטו של צ'רלס ווידור **הנס כריסטיאן אנדרSEN בכיכובו של דני קי** (ארה"ב, 1952), חוויה המאפשרת הרחבה טקסטואלית אל טקסטים ויוזואליים. הילדים בחרו יצירות שאהבו במיוחד במוחם ורשמו המלצתה לקריאה נוספת. הילדים יכולו להביא את היצירות שעלייהן המליצו (בכל המסלולים) אל הכתיבה ואפשרו לחבריהם להכיר אותן.

"מדריך קריאה"

במשך הטויל הספרותי כתבו הילדים בכתביה רפלקטיבית מעין "מדריך קריאה", שבו תיארו איך טילו, מה היו "התחנות" שבחנו עצרו, מה "קרה" שהם בthankות אלו, מה קרה להבנה שלהם את הטקסט בעקבות הקריאה של טקסטים נוספים, איליה התענינו במיוחד, מה סוג הפעולות שעשו, אילו מסלולים חדשים יצרו או היו רוצים ליצור.

מורים מספרים על מסלולים בעקבות יצירה

להלן דוגמאות מעבודתן של מורות ושל תלמידים בمسلולים הספרותיים. הדוגמאות הן מקרים פרטיים, לפי בחירתה של כל מורה, על פי צרכיה וצורכי תלמידיה ואין להתייחס אליהן כהמלצת לחיקוי. הן מובאות כאן כדי להדגים יישומים שונים של מסלולי הקריאה.

דפנה, מחנכת כיתה ד', מספרת על תכנון העבודה בمسلולים הספרותיים:

"שקרأت את הספר "עצת העוף" (סיפור עם מפי יהודי מרוקו) התרשתי מכך שהוא טומן בחובו עשר של רעיונות. הנחתי אותו בעצמי להזדמנות מתאימה, ואכן זאת באה כשתחלתי לתכנן את המשע הספרותי. בחרתי בספר זה להוביל את המשע כי בספר עולמים רעיונות, כגון חכמיה לחופש, הרצון להיות עם בני מיןך, בד בבד עם תוכנות בהן העוף המואנש נעזר כדי להשיג את מטרתו, כגון חכמה.

בבחירה ספרורים מתאימים ניסיתי להשتمש ככל האפשר בספרייה הcientifica, כדי שלילדים תהיה נגישות לרוב הייצירות; כמו כן חיפשתי בכל ספרי המקראות שיש לי בכתיה. קראתי את כל הייצירות ובחרתי מהן את אלו שמצאו חן בעיני והתקשו לרעיונות שהיצירה המוביילה שבחرتני מזמיןנה: חכמה, שלום וחופש. דאגתי גם למגוון טקסטואלי: סיפורים, שירים, אגדות ומעשיות. וכשהיו לפניי כל הייצירות הללו קראתי אותן שוב".

"שני מסלולים שבהם רציתי להתרכז היו ברורים לי ממחתחלה: האחד, חכמת בעלי כנף והשני, העוף כסמל. תהליך בחירת היצירות לכל אחד מון המסלולים הלו היה ממושך מכיוון שיש עשר של יצירות. באשר למסלול השלישי התלבטתי. לבסוף הוא גובש בתיאיעצות עם הילדים: בעלי חיים בספרורים, באגדות ובמשלים. הנושא של בעלי חיים מאוד קרובה לבם של ילדים הכתיה. יש להם מודעות לצרכים של בעלי חיים ולטיפול בהם. ילדים בכתיה יש פינת חי שהם אחרים עליה וטבעי היה אפוא שיחלטו על המסלול של בעלי חיים באגדות, בספרורים ובמשלים".

"ספרתי לילדים שאנו עומדים לצאת למסע ספרותי. שאלתי את הילדים:

- מהו מסע?
- מסע זה כמו טiol.
- מה צריך להכין לקראת יצאה למסע? – שאלתי.
- לפניו שיווצאים למסע ערך לדעת لأن יוצאים ומה רוצים לראות, אז צריך לתכנן את המסלול של המשע. יש צורך להחליט מה רואים במשע המסלול, היכן עוזרים לאכול ולנוח וכו'.

בחירה היצירה המוביילה

בנייה מסלולים

ילדים מציעים מסלול

מהו מסע ספרותי?

- באילו איברים בגוף משתמשים כшибוצים למסע? – שאלתי.
- במסע בדרך כלל משתמשים ברגליים, בעיניהם כדי לראות את הנוף, באזנים כדי לשמוע את הצלילים ובוחש הריח כדי להריח את הפריחה ואת הטבע.
- כיצד אתם חושבים שהדברים קורים במסע ספרותי? – שאלתי.
- מסע ספרותי הוא טויל בספרים ואי אפשר להשתמש ברגליים, אך משתמשים בעיניהם, במחשבה ובדמיון.

לאחר השיחה קראנו את היצירה המוביילה "עצת העוף". אחרי קריאה שוחחנו על היצירה ונגענו ברעיונות שהיא מעלה, רעיוןות שהובלו אותנו אל המסלולים ולגיבוש המסלול הנוסף על ידם. הספרים עמדו לרשות הילדים והם הוזמנו לקרוא בהם כדי להחליט באיזה מסלול ירצו לטויל".

כך כיוונה דפנה את עבודותם של תלמידיה:

חכוונה למסלולים

היצירה "עצת העוף", נוגעת בנושא של "חכמת בעלי כנף". אם ברצונך לקרוא עוד יצירות בנושא זה, לפניו מסע כזה במסלול א. מסלול ב יוביל אותך ליצירות שנוגעות בנושא "בעלי-כנף ומה הם מסמלים". אם נושא זה מעניין אותך מוצע לך מסלול סייפורתי נוספת. במסלול ג תמצא/י מגוון של סייפורים שנוגעים בבעלי חיים. הרבה סיפורים בחרו לכתוב וווקא על בעלי-חיים ולא על אנשים. אולי במסלול זה תגלת מודיע.

1. בוחרים באחד המסלולים שמצוין חן בעינינו.
 2. כותבים ומתעדדים מודיע בחרכנו במסלול זה.
 3. עוברים על שמות היצירות שבמסלול וקוראים על פי בחירתנו.
 4. עורכים תרשימים או ציור על התחנות שלנו במסלול.
 5. מטילים בכל המסלולים או באחד מהם על פי בחירתנו.
 6. מוסיפים יצירות למסלולים השונים.
7. מציעים מסלול חדש. (מה רעתכם על מסלול שימושיים בו סרטים הקשורים לנושא?)

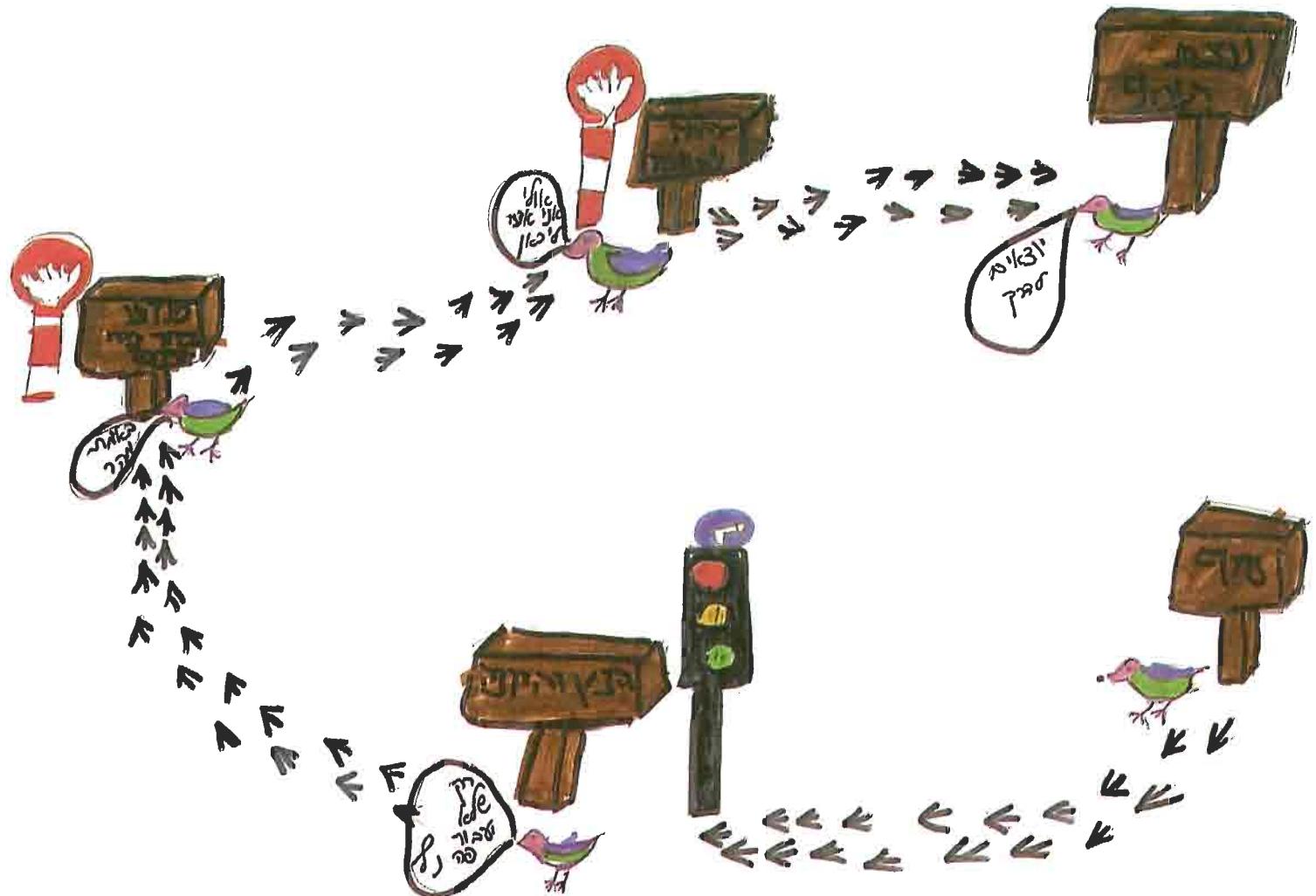
בתחנות השונות נפגש לשוחח ולהחליף רעיונות.

התובנות שלihan מגיעים הילדים בעקבות העבודה במסלולים הן לב לבה של הפעילות, ועליהן ניתן למודד בשיחות עם הילדים. שיחה על טקסטים ספרותייםנותנת חזמןויות לחשב עליהם בדרכים חדשות – לבחון, להעלות שאלות, להגיב, ליהנות ולהעריך קשרים עם טקסטים. שיחת היא הפורום לבנית משמעות (ראו שיחת בעקבות קריאת ספר, עמ' 21).

"מפות
קריאה"

להלן "מפות קריאה" המתארות את מסלולי הקריאה של ילדים. כל ציון מקום במפה הוא שמו של טקסט ספרותי במסלול שנבחר על ידי הילד/ה.







הילדים בכיתה של דפנה תיעדו את עבודתם בمسلسلים

כשהציאו בפניהם את המושע הספרותי לא הבנתם מה הכוונה, אבל כשהתחלתי אז התחלת ליהב מה זה להיכנו אל עולם הספרות והמשלים....

עבדתי על "האזורים שלימדו את העורב" ונורא נהיית, כי המשל הזה מאוד צודק וגם מצאת בו משנה שאני מסכימה איתו: "לא רק המבוגרים יודעים יותר".

אם עבדתי על "השועל והחסידה" וגם נהיית, אפילו שלא הבנת הcola. "שלוש עצות התרגול" היה הספר שחייב אהבתו מכל הספרים וגם מצאת שהוא אומר עני דברים שאני מסכימה איתם: "אל תשווה את עזם לחיות" ו"אתה האדם לא הכחכם בעולם".

ליאורי

... אין אהבתת מאוד לעובד במושע ספרות, כי אין אהבתת לכתוב ספרות ולקרוא ספרות. ספרות מכל מיני סוגים, מעצבים, שמהים, מרגאים. ומכל מיני מקומות לא רק בישראל. ומכל מקום זה סוא אחר של ספרות ושירים...

טירוב

במושע הספרות הפלאתי לי לעולם הספרים וכשעבדתי על ספר כלשהו הרagation, ממש כמו אחת מן הדמויות... במסלול כל אחד היה צריך לעשות את הסדר לספרים במסלולו. אני סיידרתי את הספרים לפי מה שהכי היתי רוצה לקרוא עד הדברים שלא כל כך היתי מעוניין чтן לקרוא. את המסלול ציירתי בצוות כביש שבתוון התמורות היו השמות של הספרים. אמרתי שאמרת, הוופת, עוד עני ספרים מ"הזמןה לקריאה נזוכה"...

מייכלי

במושע הספרות, לפחות, אין לעובד עם ספרים. הרagation ממש כאילו אין, הדמויות יוכלו ממש להראיש מה הן מרגיאות...
קיים

...זה נראה ראוי לבדוק את המסלולים לבד... הרבה ספרות אני מכירה וזה מאוד כיף להכיר ספרות חדשים...בקבוצות אני אהבת לעובד אבל לבדוק עוד יותר. למשל עבדנו בקבוצות ונתנו לנו ספר לקרוא ואחרי זה הצינו את הספר לפני כל הクラיטה.

אלאנמר

"להכנס אל עולם
הסיפורים"

"סיפורים מכל
הסוגים"

"סיידרתי את
הסיפורים
במסלול"

"לקראן ביחד או
לחוד"

אני בחרת, במסלול א': חכמת בעלי כנפי כי אין אהבת בעלי חיים ורצית
לדעת את התוכמה שלהם...
מייכל

...בהתחלת חשבתי שמדובר ספרות, זה שיעזרים לכל מיין מקומות מתחוץ
לבית ספר וראים סיפורים ואחר כך הבנתי שזה לא כן. נתנו לי כל מיין
מסלולים ואני בחרת, במסלול א', מפני שהוא שם סיפורים שהכרת, אותם
כשהייתי קטן ונורא רצית לקרוא אותם שוב...

או פיר

...ידעתי שהמדובר בספרות, לימד אותנו המון ספרים, ואני אהבת המונ
ספרים, יש לי בבית אווף ספרים...
טלי

בחרת, במסלול השלים מכיוון שזה מאוד מדובר אל"ז זה נושא שכיף לי
לדבר עליו בגלל שזה מאוד חשוב.
כשאני עובדת במסלול אני מרגישה שאני מורה של עצמן...

דנית

אני בחרת, במסלול החופש. ברاء ששמעתי את המילה "חופש" רצית
לקראן סיפורים על חופש. ואני רוצה להר.cgiש את החופש ואת זה אני
עושה על ידי קריאה של ספרים. וחותם זה הדבר הנפלא ביותר שקיים
בעולם שלנו וכל אמד רוצה חופש, אם בעלי המ"ם...

בן

"לבחור מסלולים"

"לŁמוד המונ
ספרים"

"אני מורה של
עצמך"

"להרגיש את
החופש"

הרעיון שיש לילדים על ספרים, הכתיבה בעקבות סיפורים שקראו,
ובעיקר ה吉利וים של הילדים על הקשרים שהספרים יוצרים זה עם זה
באים לידי ביטוי בתיעוד – בתగובות שלהם. התיעוד מזרבן חשיבה
וחבנה באמצעות החמללה המפורשת. בתיעוד מתיחסים הילדים, תוז
כתביה, לתהיליך, לפעלויות, לקושי, לרגשות מעוררת בהם הקריאה.

סיפורה של טלי

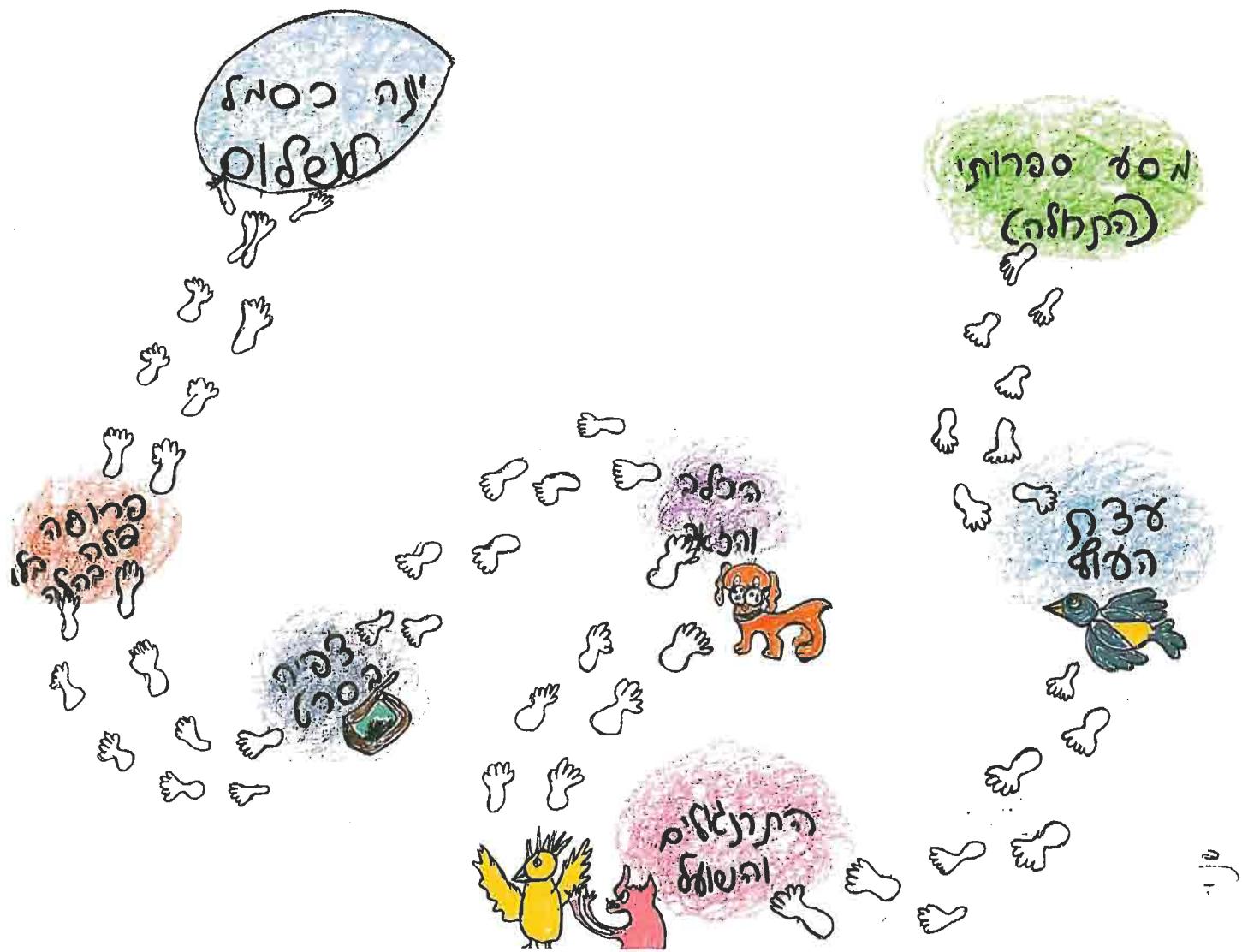
גם בכתה של טלי, כתה ד', "יצאו" הילדים לדרך, מתוך היצירה "עצת העוף"; אך בעקבות השיחה על היצירה "נסללו" מסלולים שונים במקצת. הילדים היו שותפים לתכנון וניסחו יחד עם המורה את הכוונה למסלולים השונים.

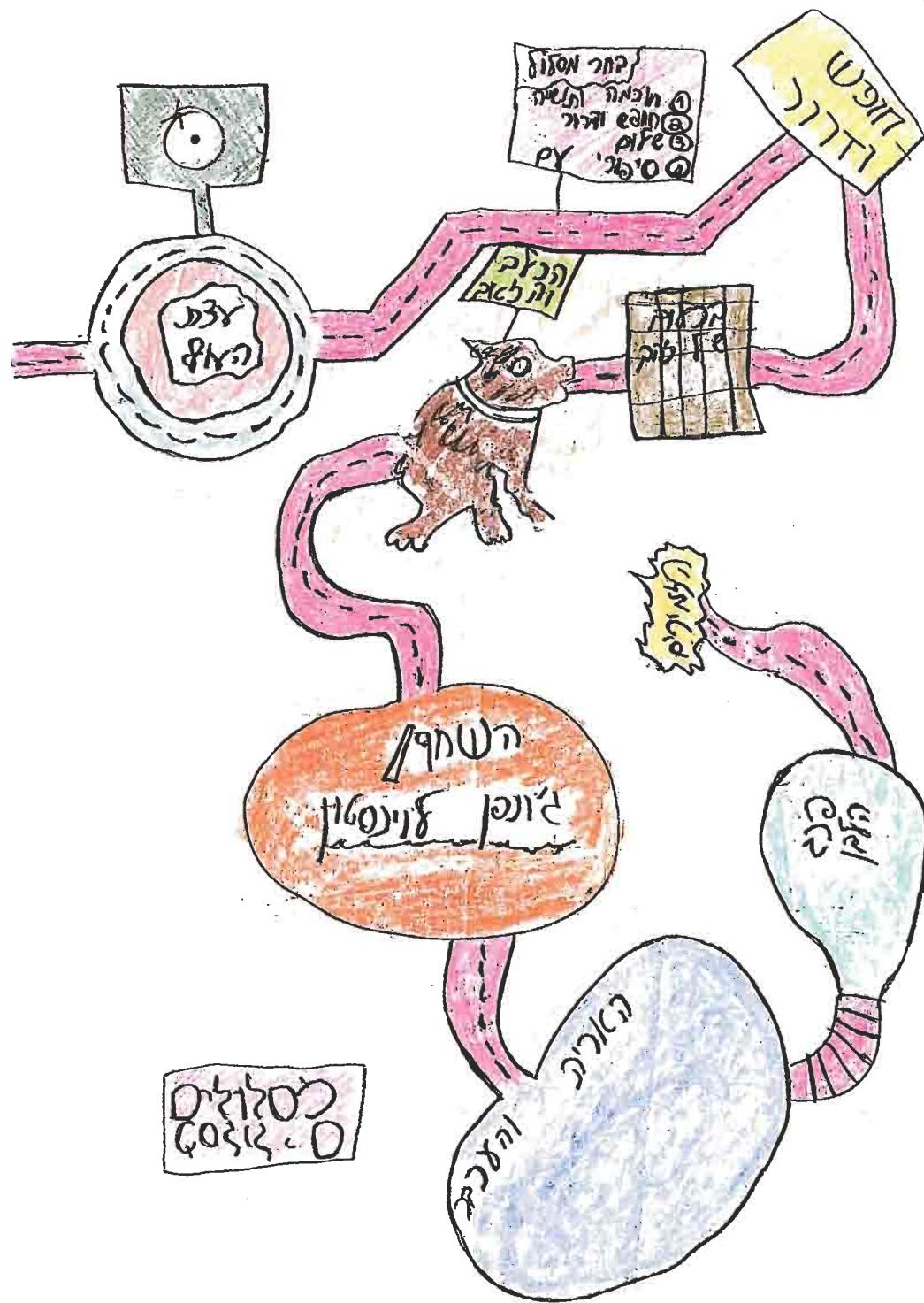
חכוнач למסלולים

"עצת העוף" הוא סיפור המדגיש את החכמתה וחתושיותה של בעלי כנף. אם ברצונכם לקרוא סיפוריים נוספים בנושא זה, בחרו במסלול זה! במסלול השני תוכלו לחתוך נושא חופש וזרור ביצירות ספרות. במסלול השלישי תוכלו לחתוך בנושא העוף – היונה – כסמל לשלום. העוף המוזכר הוא היונה, המסלמת את השלום! במסלול סיפורים עט תוכלו לקרוא עוד סיפורים עם שונים. אם תרצו תוכלו ליצור גם מסלול משלכם. טויל נעים ועובדת נעימה!



טלי





יצירות לקריאה נוספת שמציעים הילדים

הילדים מתבקשים להוסיף יצירות מتوزע המاجر הטקסטואלי שלהם ולنمך את בחרתם. היכולת להצדיק את התאמתה של היצירה למסלול היא המבחן האמתי להבנת הטקסט. הרשימות שייצרו הילדים בדרך זו יוצעו לילדים הכתיבה וירחיבו את הקריאה במסלולים.

המורה והילדים
מתכוונים מסלולים

וכך מתעדת דליה, מורה בכיתה ד', את תכנון העבודה במסלולים:

"לאחר קבלת המשימה ישבתי להגדיר את המטרות שלי:
- לבחור סיפור טוב, שייהי מעניין לי ולילדים ושניתן יהיה לצאת ממנו במסלולים שיישירו את הילדים.
- לשלב את הילדים כמה יותר בתהליך הלמידה (היה לי ברור שגם אני עצמי אהיה בתהליך למידה כיון שהוא מודל חדש עבורו).
המודל הוא מודל "חי" שיכל להפתח **בזכות הילדים**. בכל מסלול –
הצעות של יצירות טובות מאוד מוכרכות ולא כל כך מוכרכות. הטילים
הספרותיים יהיו טילים קבועתיים על פי בחרתי וטילים אישיים על פי
בחירה התלמידים.

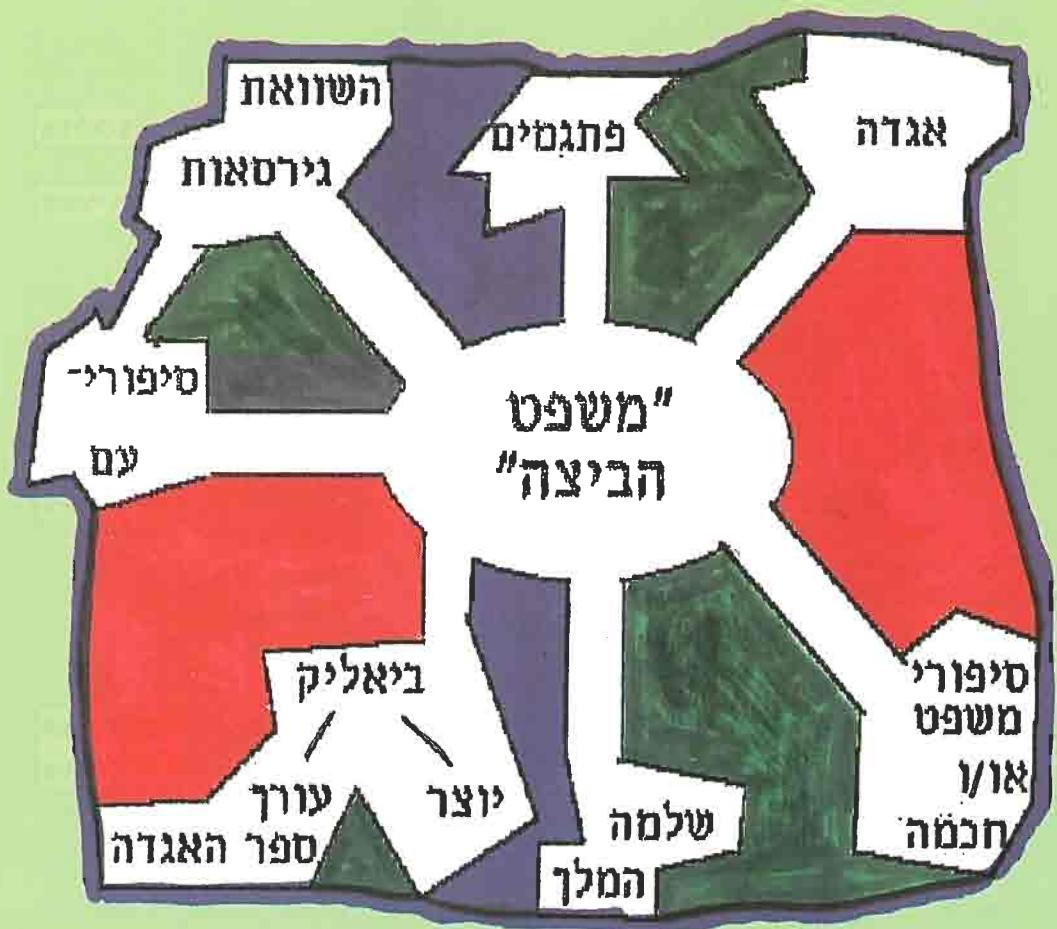
קראתי סיפורים מتوزע מבחר מקראות ובחратי בסיפור "משפט הביצה"
מאט ביאליק. שיתפתי את הילדים ברעיון הכללי של המסילות וכדי לבחור
במסילות ולהיכנים, אפשרתי להם לבחור בין עבודה משותפת שלהם ושלוי
ובין עבודה חכנה בלבד שלי. תשובות הילדים היו נלחבות והם ביקשו
להיות שותפים. הבהירתי לילדים שכיוון שאנו בונים ביחד את המסילות
נוצרך להיאזר בסבלנות, כי בזודאי יהוו שינויים, הוספות ותיקונים.

קראננו את הסיפור ושאלנו את עצמנו לאילו טילים נוכל לצאת. הילדים
העלו את הנקודות האלה:

- יוצר – ביאליק
- גיבור ספרותי – שלמה
- נושא – חכמה

אני הופתע שנitin להתייחס גם לנקודות אלה: אגדה, השוואת גרסאות,
סיפורים משפטיים, פתגמים, ז'אנרים.

ישבנו, הילדים ואני, וסרטנו מפת מסילות כיתתית. אחת הילדים
התנדבה להדפיס את המפה.
ביקשתי מן הילדים לחפש חומר במקראות ובספרים שבספריית הכתיבה.
כבר למחמת הביאו הילדים שמות של סיפורים. ארגנו לוח והתחלנו לרשום
בו את שמות היצירות במסילות השוניים..."



מסלולים	סיפורי חכמה	סיפורי משפט	ח.ג. ביאליק – היוצר
זומנה לקריאה נוספת	הזמנה לקריאה נוספת	שלאו שמות לבן שבתאי לוי	– בת-שבע בתרגום מ. ג. שטקליס
		– אביוון והוא חכם סיפור עם בלקני	– סועדת הבגד (אגדה תימנית)
		– ערבה של שתיקה בלאנשא	– החכם שהגיע אל השם (אגדה פרסית)
		– השופט הקטן שי בן ציון	– הנער דוד ובדי הדרש ח.ג. ביאליק
		– האישה ומשפטה עם הרוח / ח.ג. ביאליק	– שירם ופזמון לילדי
			– ויהי היום
			– בגינת הירק
			– אצבעוני
			– חרוזים לעת מצוא

רעה, מורה בכיתה ה', מסורת:

"נבחר מקום בכיתה שם הוכן לוח קיר ו מתחתיו מדפים. על הלוח נכתב בגדול 'טיול ספרותי', וממנו מוליכים ארבעה חיצים אל המסלולים השוניים. הילדים אירעו את הלוח באיזור המתאים לכל מסלול. מתחת לשם המסלול נתלה רשימת היצירות המוצעות לקריאה במסלול, ועל המדפים הונחו הספרים, ומתחת לכל מסלול – הספרים הקשורים אליו. מתחת למסלולים ארבע קופסאות עבודה. בכל קופסה – צילומים של חומר קריאה הקשור למסלול. כל ילד יוכל לבחור חומר קריאה כרצונו".

"...הטיול הספרותי מאפשר חשיפה לחומר ספרותי רב ומגוון, הבנה וייצוג קשרים בין טקסטים. יש בו אפשרות בחירה לפי נטייה אישית, אפשרויות לעובדה אישית וקובוצתית, ריכוז של עבודות חשיבה ויצירה, עם אפשרויות תמרון ורחיב פעולה למורה. העברת הנושא דרושת, לדעתו, תכנון מדויק ופינוי זמן לעובדה משותפת על ייצירות מפתח' ועל 'תחנות' שונות במסלולים".

וכך מסכמת תלמידתה, **אנ' :**

עבדת' במסלול "שליטון ושררה". הנישא היה מאד קרוב לי. אנ' אהבת בעיות חברות כמו מלכים ואוכזות אוצרת. אנ' תושבת שצערן שווין' ושליטון דמוקרטי, לא מלכים בשליטון תמיד, שראש ממשלה גבור בذرן דמוקרטיות. קראת' את היצירות: סיפור מוזר ומלא תימהן על הא' הקטן הא' ה'אי', מעלה הקרחות והנס' הקטן זהה'ת' מאד.

**עיצוב הסביבה
הפייזית
ל" מסלולים"**

**חשיפה לחומר
ספרותי רב ומגוון**

קריאת' ורלוונטיות



טיול ספרותי בכתה של רעה

וועוד הזמנה לקריאה הזמנה לקריאת נוספת

- _____ - הארי והשועל / קריילוב
- _____ - הארי שהזדקן והשועל איזופוס
- _____ - הארי והאדם / קריילוב
- _____ - האדם שניצח את הארייה / קריילוב

- _____ - סיפורו מוזר ומלא תמהון על האי הקטן האי היגיון
 - א. סיידון
 - המלך צבצב ד"ר זויס
 - מעלה הקrhoחות
 - א. סיידון

- _____ - הצרצר והנמלה
- _____ - השועל ובת העורב

- _____ - הנמלה / ע. היל
- _____ - ג. גוטמן אהוב ציורים
- _____ - סרט הנפשה של דיסני (לפי בחירה אישית)

האריה במשל

- האריה בזקנתו קריילוב
- האריה והחמור שהשתתף עמו בצד / איזופוס
- מלך החיות יוצא לקרב לה פונטן

שלטון ושררה

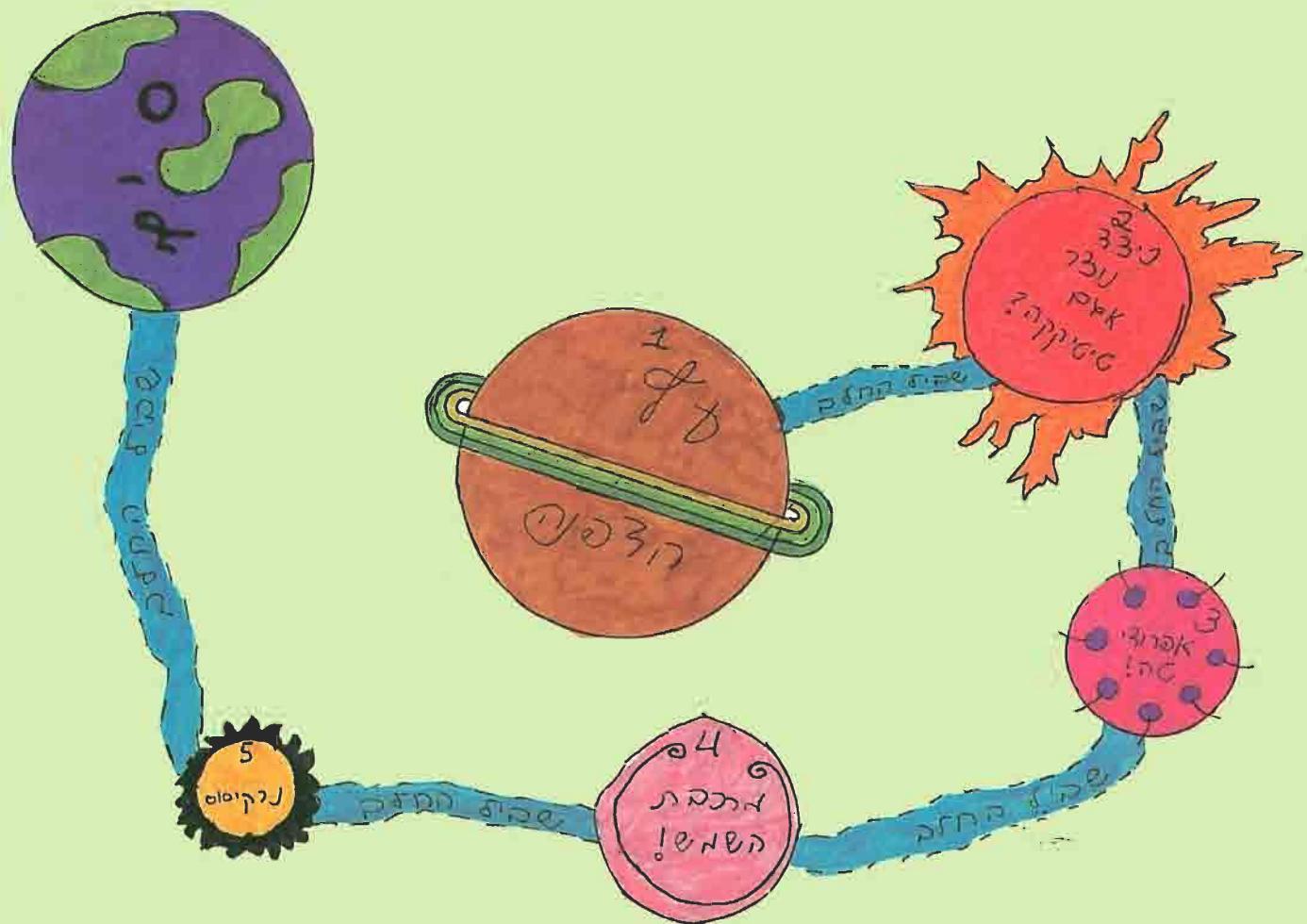
- הנסיך הקטן / אנטואן דה-יסנט אקזופרי (פרק 10)
- בגדי המלך החדשים
 - ה.כ. אנדרסן

קריילוב

- ברבור סרטן וזאב המים
- עוביי האורת והכלבים

האנשה

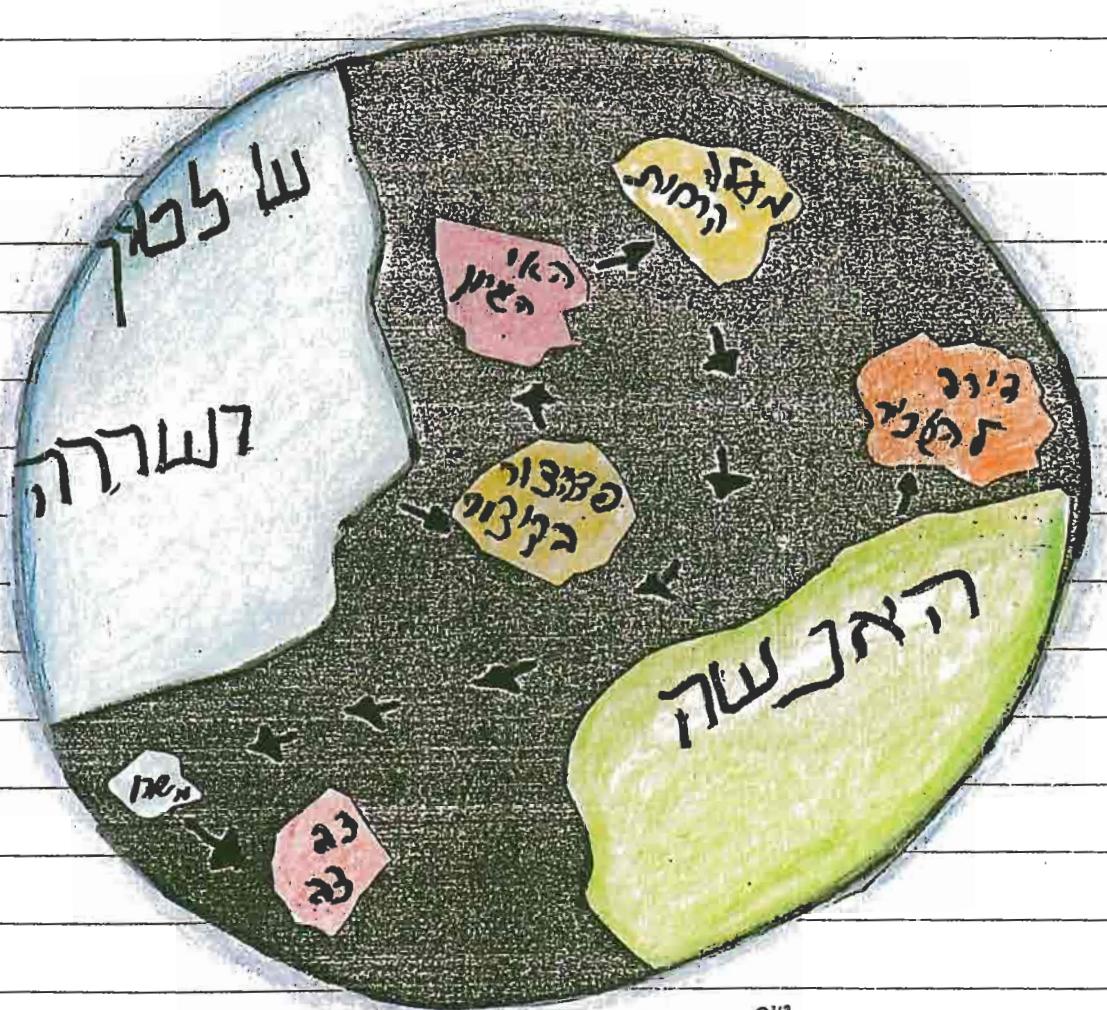
- בגינת הירק ח.ג. ביאליק
- דירה להשכיר לאה גולדברג



מִזְבֵּחַ בְּשָׂרֶב

בְּשָׂרֶב

לְקָרְבָּן



המורה ג'וליאנה, מchnכת כיתה ג' מספרת:

- "...אחרי מחשבה רבה החלטתי שהיצירה המוביילה תהיה "דירה להשכיר" וזאת מכמה סיבות:
- זו יצירה טובה של סופרת ידועה ואהובה.
 - היא מזינה שיחת ודין על פתרון בעיות חברותיות חשובות ועוד.
 - זו יצירה שמוכרת לילדים.

בוחרים את היצירה המוביילה ואת המסלולים

יצאתי בדרך עם "דירה להשכיר" וכשהתלבטתי באיזה מסלולים לבחור חשבתי על מה שמתרכש בארץ בזמננו, והיה לי ברור שאחד המסלולים יהיה בנושא הסובלנות - חיים ייחדי. זה נושא שכל כך הטריד אותי וממשיך להטריד אותי עד היום. חשבתי וקיוויתי שדרך העבודה הזאת הילדים יהיו יותר מודעים לצרכים של האזלת, לעניין החופש וגם לaczיות הפרט.

המסלול השני שגיבשתי יחד עם הילדים בעקבות קריית 'דירה להשכיר' היה האנשה, שהוא יסוד ספרותי בולט במשלים ובאגדות, שאליה טקסטים שהרבו לקרוא בכיתה. הילדים אהובים מאוד סיורים שיש בהם האנשה. הם מרגישים קרובים לבני חיות. תכונותיהם האנושיות משעשעות אותם, וכך קל להם יותר להגיע ולהבין את המסריהם ואת מוסר ההשכל. המסלול השלישי שתכננו, אני והילדים, מוקדש לייצרת לאה גולדברג שתרמה רבות לספרות הילדים. שמחתי לגנות שהילדים מכירים הרבה יצירות שלה.

...ראשיות הספרים בכל מסלול הוצעו על ידי ועל ידי הילדים שהכינו יצירות. אחרי קריאה, דיון וחשיבה הגיעו הילדים להחלטה באיזה מסלול לבחור. בחירה הייתה קבוצתית. תפקידי היה לעזור להם בבחירה ובזמן העבודה, להשתתף בשיחה ובדינויים עם הקבוצות השונות על היצירות שב'תנתונן' השונות.

... היהEIF ותענג לראות את הילדים עובדים ביחד. הם שוחחו ביניהם, התלבטו, רבו, חילקו ביניהם את העבודה והגיעו לתוצאות יפות..."

הילדים והמורה
בעבודה

כפי שכבר ציינו, הקורא טקסטים ספרותיים יוצר ביניהם קשרים בדרכים רבות ו מגוונות. המורה המתוויה בין היצירות לבין הילדים יכול לכונן ולעוזדם לקרוא, לבחור, לבנות מסלולים ספרותיים ולהבהיר לעצם ולאחרים את מהות הקשרים שיוצרים.

טיפול ספרותי

הומנה לקידאה נוספת

מוסלולים ספרותיים

פְּרָלָאַת כְּפִירַת/ ח. כ. פְּיַאלִיךְ

עֲרֵבֶת כְּכִינָה כְּכִינָה/ אַסְכִּים סִינָן

אַנְגָּם מְחֻתְּפִין/ א. מְגַן

מְהֻזָּה וְסִפְרַת רְאֵלָת פְּסָמָן/ נְדָחָן

אַאֲרִיךְ

וְהַמִּיסָּת

הַמִּיפְּגַשׁ תְּכִרֵת

האנשה

למה לוכחות חוכרה פיזטה/ ע. הלל

ויכוח/ ע. הלל

חשעון רוצה לשון/ ט. ילו שטקליאט

סובלנות

טכט משפחתי/ יוסי אכולעפה

טעלת קrhoות/ אפרים סייזון

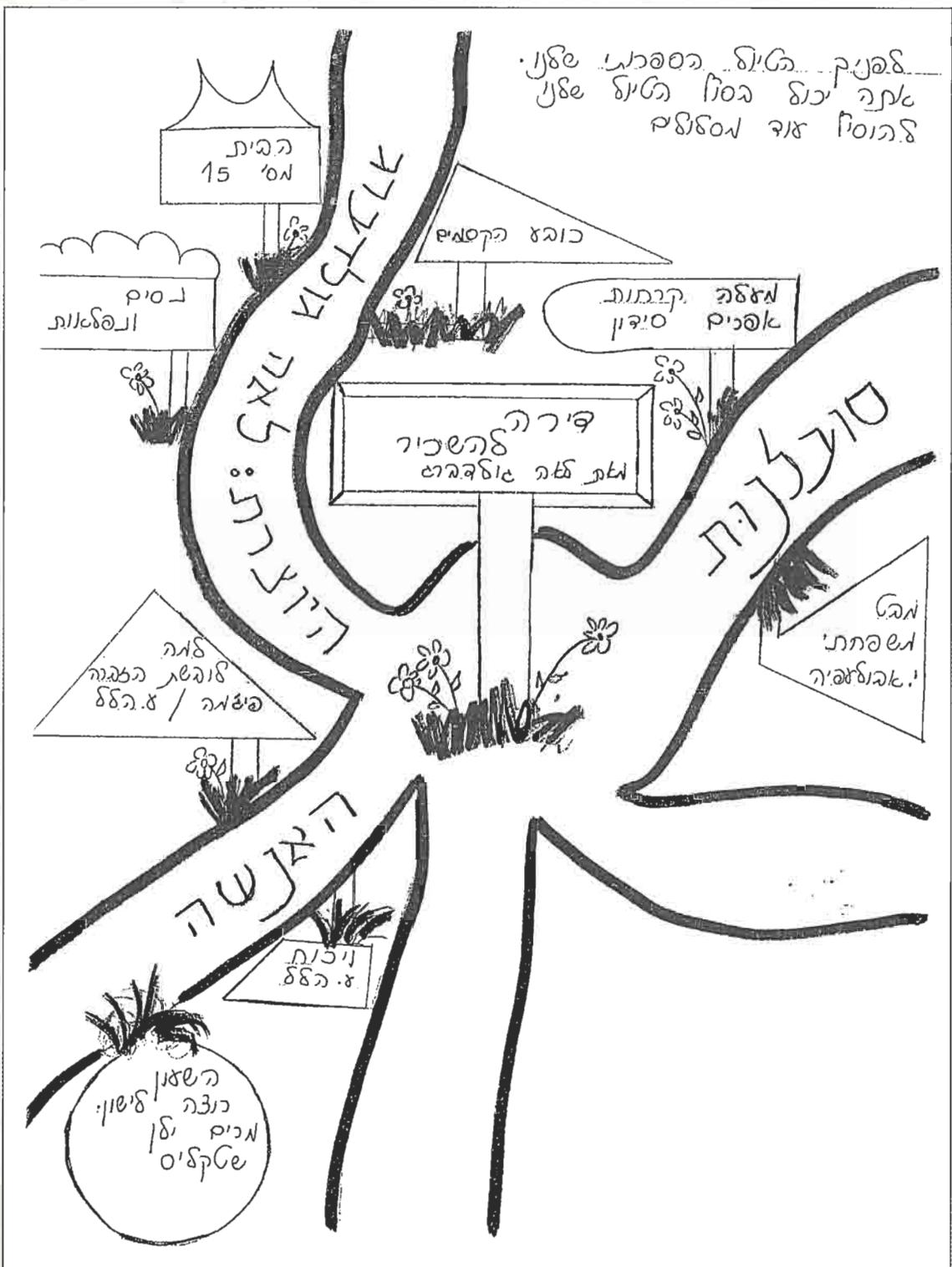
**דירה להשכיר
מאט: לאה גולדברג**

היווצרות - לאה גולדברג

ויסים וופלאות

הכית טס' 15

כוּכָע הַקְּסָמִים



ילדים יוצרים מסלולים אישיים

העובדת, שנעשתה בכיתות של דפנה, טלי, רעה, דליה וגוליינה, יישמה את עקרונות המשע הספרותי מבחן התלמידים בספרים יוצרים והרלוונטיות של הנושאים לילדים הניתנה. אמנים הילדים בחרו את המסלול, וכן בחזרו באיזה יצירות להתמקד ו אף יכולו להוסיף יצירות לקריאה נוספת נוספת בכל מסלול, אולם העבודה נשענה יותר מכל על בחירתה של המורה. בדוגמה הבאה נראה דרך אחרת לעבודה במסלול הספרותי, דוגמה המימוש את עקרון הבחירה של הילדים בזורה מלאה.

מסלולים ספרותיים "אישיים" בכיתה של **אתי**

אתי העיצה לילדים לבנות את המשע הספרותי כ"מדריך טילים" לטיור מאד פרטיג. מי שבוחר לצאת לטיל בוחר בעצמו, או לפחות לפי טumo האיש, את יעד הטיל שלו. הוא גם בוחר بما הוא רוצה להתמקד כשהוא מטיל. יש המעדיפים אתרים ארציולוגיים, יש שאוהבים מוזיאונים, אחרים נחנים יותר מנופים. טעם אישי, מעב רוח מסוים או עונת השנה יכולם להכתיב סגנון של טיל. כך גם יכולים הילדים לטיל בעולם היצירות הפרטיג שלהם.

הם נתקשו לצאת משםיהם אוחבים: יצירה ספרותית, סרט קולנוע, שם של נושא, רעיון כלשהו. ה"עוגן" הזה היה רק נקודת התחלה לבניית מה אישית. המפה של כל ילד ייצגה את הטעם והענין האישיים שלו, לא רק מבחינת הנושאים אלא גם מבחינת סוג הפריטים שילדים בחרו לרשום בה. אצל ילדים מסוימים הייתה המפה מורכבת ממשות של ספרים בלבד. אחרים הרבו לרשום שמות ספרדים, ועוד אחרים כתבו גם שמות ספרים, גם סרטים וגם נושאים המנושכים בשם כללי (גוליבר בארץ הגמדים – מסעות – מסביב לעולם בשמוניים יומ – רצון לדבר כמעט בלתי אפשרי).

בשלב הבא התירו הילדים את הסבך האסוציאטיבי ויוצרים מבנים מאורגנים יותר. הם שלפו את הנושאים המעניינים אותם ביוטר וקבעו תחתם את היצירות הספרותיות והחזויות הרלוונטיות. הדבר הצידק קריאה, חשיבה, התייעצות ודיון. ב"מפות" החדשות שיצרו הילדים נוצרו מסלולי קריאה, וצפיה מאורגנים מן החומרם שהיו במארג הטקסטואלי הפרטיג שלהם. לעיתים המארג היה מצומצם, ואז הנושא הפרטיג נפתח לכיתה או לקבוצת ילדים והם "תרמו" משליהם ל"קופת" היצירות הפרטיג.

המורה אתי, כחלק מתוכן הקהילה הקוראט'icot בת ומנחת שיחות על ספרים, תורמת גם היא למאגרים הטקסטואליים של הילדים. בוגם כזה היא מציעה יצירות לקריאה (או צפיה), מחדדת את הקשר בין יצירה לקריאה, עוזרת במילון וסינון החומר ללא רלוונטי ו"מעכבות" ילדים ב"תחנות" שונות כדי להעשיר את החוויה ולהרחיב את המשמעות – משמשת מדריכת של "טיול" ספרותי.

ילדים התייחסו ל"מדריך" הנכתב כיצירה שלהם, וכך מופיעים בו גם ציורים וסיפורים שכתבו עצמם.

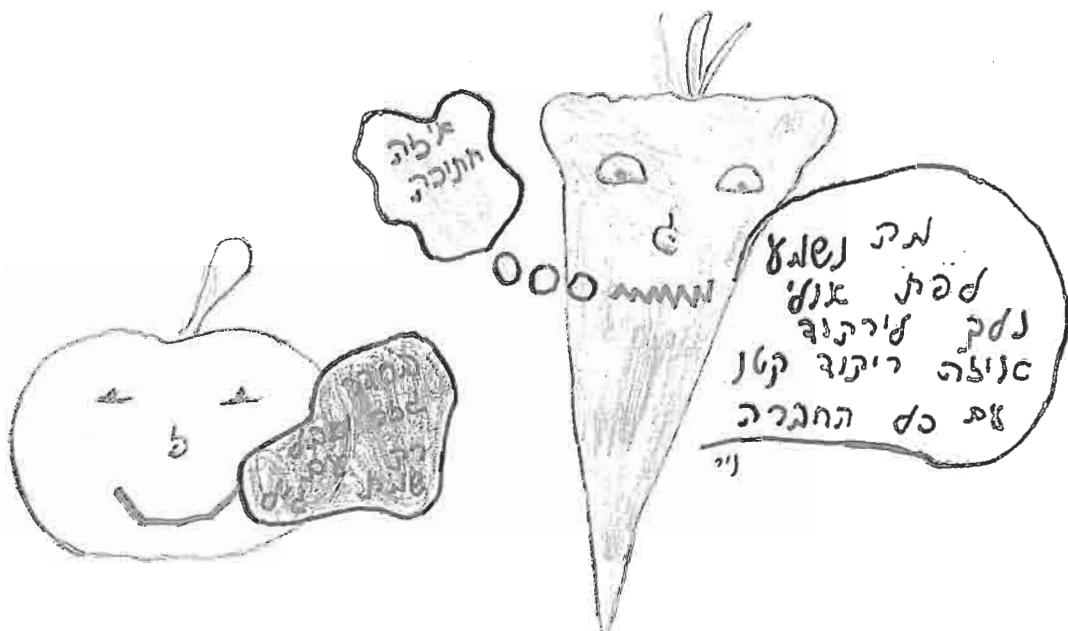
"מדריך טילים
פרטיג"

ארגון מסלולי
קריאה אישיים

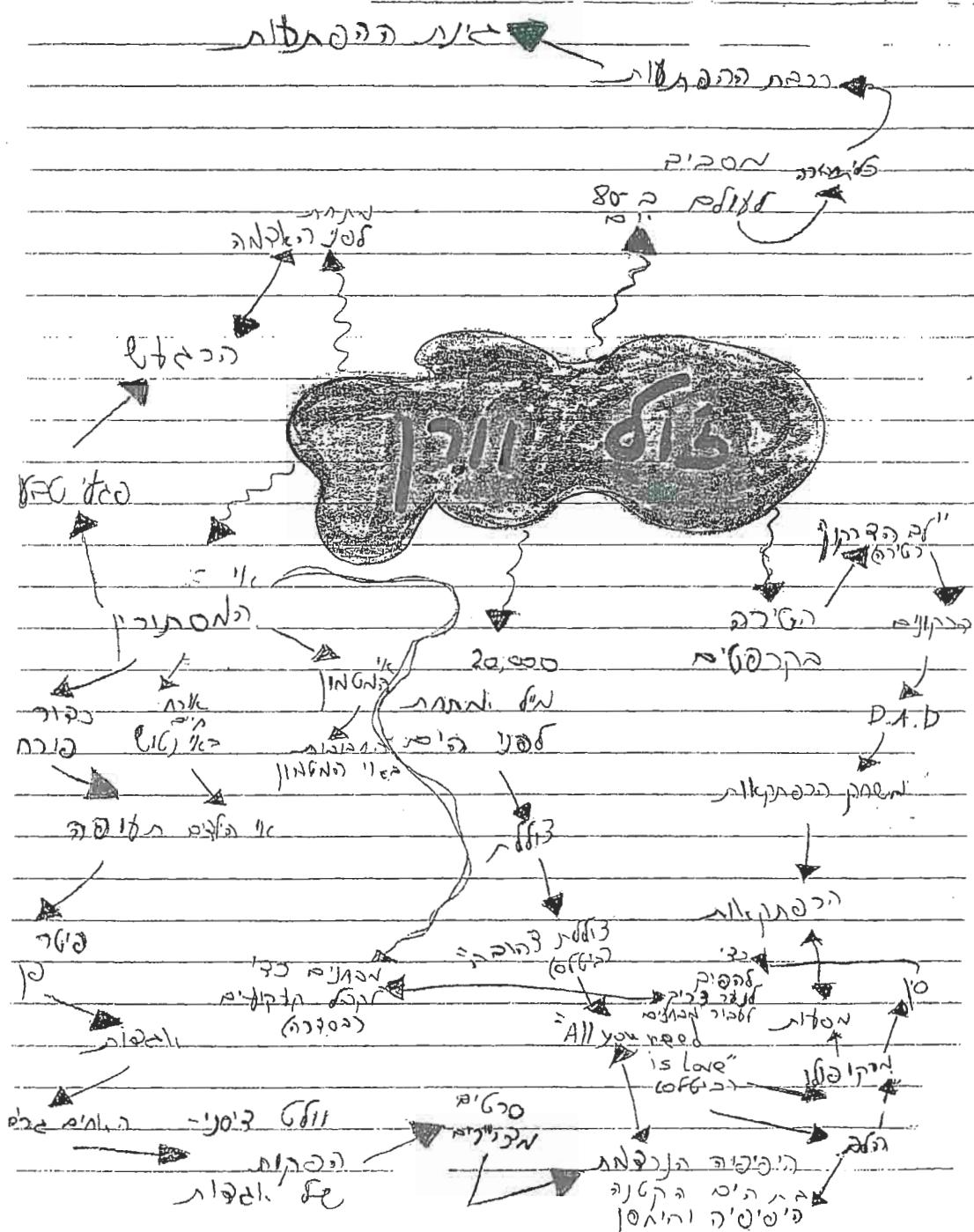
המורה במסלולים
האישיים

המסגרת שיצרה אתי בכיתה היא מסגרת המכבדת מאוד את המטען הטקסטואלי של הילדים ואת חופש הבחירה. כפי שכבר נאמר קשה מאוד לדמיין מישחו שמתלהב מאוד מקריאה אם תמיד בפוקו עלייו לקרוא משהו שימושו אחר בחר עבورو. מורים הבוטחים לילדים ומאפשרים להם לבחור את הספרים בעצמם (אין הדבר אומר שהמורה מסיר מעצמו כל מעורבות בבחירה הילדים), מיישמים הלכה למעשה את אימרתנו של פנאק (1996): "בין קריאה לכפייה אין שום קשר".

המשא ומתן על ספרים בכיתה, השיחה על היצירה, מתן הזדמנויות רבות לקריאה וההתיחסות אל הקריאה כגורם אישי, כל אלה יוצרים אפוא מסגרת לעידוד קריאה.



להלן דוגמאות מעובדותה של שיר מביתה ו' של אתי:
שיר בנתה מפה אסוציאטיבית בעקבות יצירותיו של זיול ווורן. על בסיס מפה זו ואחרי
מיון ובחינת התוכן, בחרה את היצירות וארגנה אותן במסלולים הספרותיים שלה.

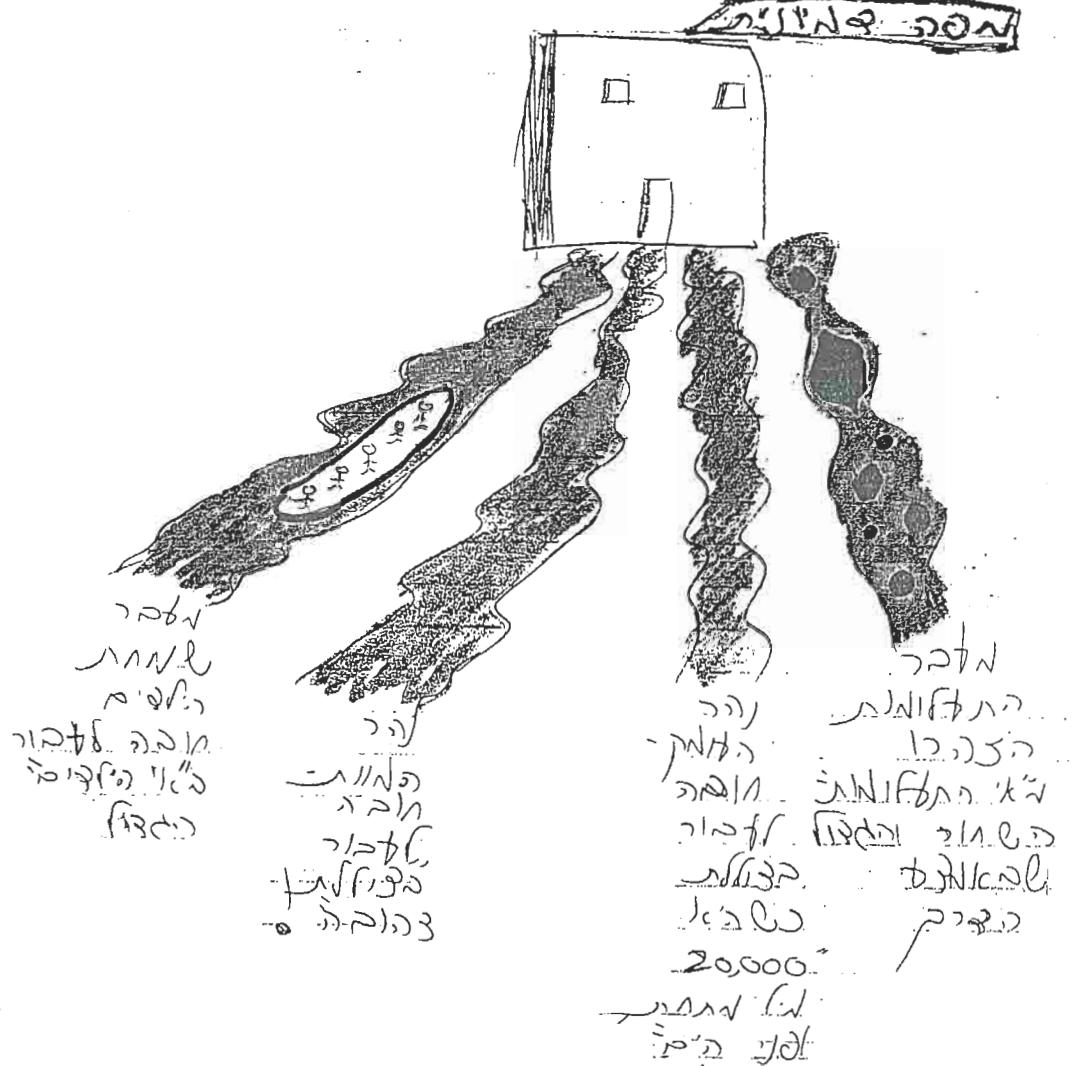


כִּירְבָּן כַּלְבָּנָה

מִלְאָמָר גֶּפֶן כִּירְבָּן 20,000

לְבָנָה → כִּירְבָּן כַּלְבָּנָה 10,000
 כִּירְבָּן כַּלְבָּנָה 10,000
 כִּירְבָּן כַּלְבָּנָה 10,000

לְבָנָה



בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן

בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן

* בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
* בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
* בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
* בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן

בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן
בְּקָרְבֵּן בְּקָרְבֵּן

1. סימנו על הרשימה המקורי שלחן את היצירות שהתאימו באמת לנושאים שבهم בחרו.

5 ח' או

אגה אגדה

תעלת מים מים

הנץ חם

מפעלה

טנה

הכין חבית

העבון נייר גבוב

לטב גומינר גומינר

טב

טב לאחר

"טב לאויג"

טב טב

טב רבץ (ט)

טב גומינר גומינר

טב טב

טב טב

טב טב

טב טב גומינר גומינר

טב טב גומינר גומינר

קריאה מצטברת ליחידה ספרותית

דרך המדגישה את הקשרים שקיימים ספרות יוצרים בין טקסטים, העיטה חומרה **נורית**. היא העיטה לילדים לקרוא אחור יצירה, וביקשה מהם לנסות ולעמוד על הקשר בין היצירות. החוטאים שקשרו בין היצירות יוצרים מהן יחידה טקסטואלית אחת לא הוציאו מראש, אלא "התגלו" על ידי הילדים עם הקריאה. וכך ניתן היה לבחון את הדרך שבה נוצרים נדבכי הבנה, כשהקריאה מעשירה ומחזצת את הקריאה שלאחריה ומרחיבה את הבנתה של כל יצירה לחוד.

ילדים "מגלים"
קשרים

היצירות שנכללו ביחידה הספרותית שהעיטה נורית:

- **עלילות פרדיננד פדהצור בקייזר / א. סיידן**
- **בגדי המלך החדשים / ח.כ. אנדרסן**
- **הנסיך הקטן (פרק מトー הספר) / א. דה סנט אצופרי**
- **מלך צבצב / ד"ר זויס**

רצף המפגשים עם הטקסטים מספק הזדמנויות ליצור "חיבורים אינטראקטואליים". התלמידים עוסקים בתהבוננות, בחקירה ו评议, ובבנייה פעילה של משמעות. על ידי חקירה וציבורה של רעיונות הרחיבו הילדים את יכולתם להבין, להעריך ולהנחות מספרות.

ازמנה לסיוור
ספרותי

דורון, מכיתה של נורית, מפרסם הזמנה ל"סיוור ספרותי" ומנסה למשוך תשומת לבם של קוראים פוטנציאליים. מדובר נתן למדו כיצד הקריאה במסגרת יחידה ספרותית אפשרה לו לעמוד על היבטים מסווגים לכל הספרים ועל ההיגיון שמאחורי הכללתן של היצירות ביחידה אחת.

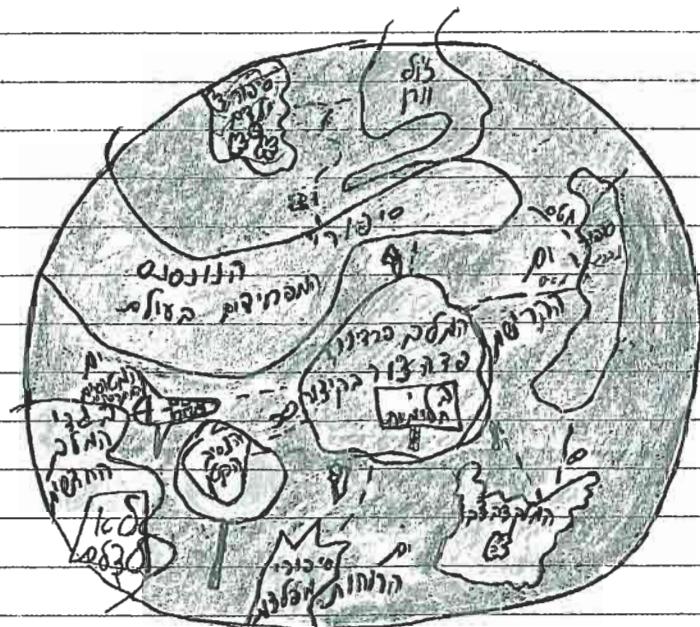
מלך פרדיננד פדהצור בקייזר...מלך צב-צב...באד' המלך
התדים...הנוסף הקטן...מלך פרדיננד פדהצור בקייזר...מלך צב-
כב...באד' המלך החדשים..

סיוור ספרותי

סיוור ספרותי, מלכאות, ביותר!!! נעבור בסדרת סיפורים על מלכים, אתרים סיפרותיים מרתקיים ביותר. נתהיל את הטויל אצל המלך פרדיננד, נעבור אצל באדי המלך החדשים, נכיר אם את המלך צב-צב וונפאגוש את הנוסף הקטן ועוד מלכים רבים. נושא הסיוור: מלכים

שאוהבים לשלוט ולהיות נערצים על העם וחשוב להם ביותר ענין' הכבוד. גסונו של דבר הם נראים בסיפור כמו ליצים שצוחקים עליהם ועל הטמעום שלהם. הבדיקות יפלו עליהם כי הם יותר מדי חושבים את עצמם ולא אמיתיים בעצמם (המשמעות האחרון מתיחס ל"فردיננד" ול"גדי המלך החדש"). נתחיל אצל "הנסיך הקטן" משום ששמה זה ממש שוניה מהסיפורים האחרים. שם המלך בבעיה שאינו לו עם בכלל, אחר כך נגבור אצל המלך צב-צב שתשגב את עצמו כמי שהוא היכן שיכול להיות. ושוב, האחרים האחרונים ביחד על פרדיננד ונגד המלך החדשים, שען מלכים שרצו להרשים את כולם והם יוצאים אונשיים מטופלים ואז העם מביןיהם בהם כלל לא מתאימים להיות מלכים כי הם לא אמיתיים בעצמם והם רק רוצים עוד ועוד להיות המודל של העם כולם.

אלו מציג את המסלול הספרותי על אטריו השונים בדרך גרפית:



המסלולים וארגון ההוראה למידה

העבודה במסלולים הספרותיים אפשרה אינטראקציות חברתיות מגוונות. במסלולים מובנים, שבהם הצעה המורה את היצירה המוביילה, נקודת המוצא הייתה עבודה **במליה**, עבודה שיצרה חוויה משותפת לכל ילדי היכיתה. במסגרת עבודה זו נידונו כיוונים אפשריים לטיפול בעקבות היצירה. כמו כן היו השיחות במליה מסגרת לדיווח על הטוילים והמודלים השונים במסלולים הספרותיים.

אינטראקציות
חברתיות מגוונות

ההחלטה לכת לבת במסלול מסויים הייתה במקרים רבים החלטה קבוצתית, וילד **הקבוצה** קראו טקסטים ובחרו "תחנות" בדיבונים קבוצתיים. כמו כן כתבו ביחד על טקסטים שנקרו בקבוצה.

ילדים רבים בחרו במסלולים על פי החלטה אישית ועבדו בעבודה ייחידנית. הם בחרו את מהלכיהם בעצמם אף על פי שהשלבים רבים השתתפו בדיבונים במליה או בקבוצה.

המסלולים והמורה

המורה תמכה ועודדה אינטראקציות שונות, ריכזה דיבונים, שיתפה ילדים ברפרטואר הטקסטואלי שלו, שימוש "יועצת" בשיקולי הבחירה ושותפה בתהליכי הכתיבה.

מורים מדברות על התנסות ב"מסלולים" כעל אתגר אינטלקטואלי, שמחיב חשיבות-על של המורה. לא עוד סיפור ועוד סיפור אלא חשיבה על הקשרים – על הדרך שסיפורים נשענים על סיפוררים. העבודה היא דינמית ועוסקת בחיפוש בALTHI פוסק של סיפורים. זהה **騰נית** למודים אישית ולא נכפית, שמורות מתכננות עצמן עבור כיתתן, ויחד עם תלמידיהם.

המסלולים וטיפוח האוריינות

המורה הופכת לחלק אינטגרלי מקהילת הקוראים – הכותבים, לא רק מתווכת בין ילדים לבין ספרים אלא גם מביאה ספרים שהיא אהובה במסלולים של ילדים יוצרים. התנסות הזאת היא דוגמה לדיאלוג בין של ילדים, מורים ויצירות ספרות.

המורה בקהיליות
הקוראים-הכותבים

דניאל פנאק בספרו **כמו רומן** מספר זיכרון ילדות וקיים. האח הקטן רואה את אחיו הגדל שכוב על הבطن, סנטרו בין כפות הידיים והוא שקו על כל גופו בקריאה ספר עבה במיוחד. האח הקטן ומסוקן שואל: "מה אתה קורא?" ומתקבל תשובה לאקוננית: "המוניון". הקטן ממשיך ושותל: "זהיפה?" הגדל

עונה קצרות: "משהו, משהו!" עכשו הקטן כבר אינו מרפה וממשיך לשאול: "על מה חסיפור?" וגדול עונה בתמצית מקורית: "על אחד שבתחלת שותה הרבה ויסקי ואחר כך שותה הרבה מים". די היה בתשובה מגרה צזו כדי לגרום לאח הקטן לבנות קצת שלם עם ספרו של לואיס ברומפילד, המונסן, ששכח מאחינו הגדול. דרך אגב, האח הגדול לא גמר לקרוא את הספר עד היום.

פנוק מושך ואומר כי הקריאה בסופו של דבר היא חוויה משותפת, ואם נבדוק נגלה כי את הספרים היפים שקראנו אנו חייבים לאדם יקר לנו שהציגו לנו אותם לקריאה. אחר כך הכתוב סוחף אותנו ואנחנו שוכחים אפילו איך הגענו אליו – זה כוחה של יצירה.

העבודה בمسلسلים נותנת לילדים את האפשרות לקרוא יצירות ספרות להנאתם, בלי ללמד אותם ובלי לבדוק אם הבינו אותם על כל ממשמעוויותיהם. מורות העידו כי הן מוכנות להשחרר מן הצורך לשאלות הבודקות הבנה לטובת חווית הקריאה, ההנהה והביטחוי האישני. המורה המתווך בין היצירות לבין הילדים יכול לכונן ולעוזדם לקרוא, לבחור, לבנותمسلسلים ספרותיים ולהבחר לעצם ולאחרים את מהות הקשרים שיוצרים.

העבודה בمسلسلים העמיקה את ההיכרות בין הילדים לבין הסוגות הספרותיות השונות ולאפיונים שליהן, את מודעותם של הילדים לעולם הספרים ואת עושר תגובתם לייצירות ספרות. היא עודדה את הילדים לשוחח על ספרים, וגם לקרוא ולכתוב באופן עצמאי. המורה, המשתפת איתם בمسلسلיה, היודעת עבורם מצד אחד דמות לחיקוי ומצד אחר הייתה מוכנה גם להיות מובלטת על ידם ל"תחנות" הספרותיות השונות.

השיחות והדיאלוגים במסגרת השונות נסבו סביב שביב שיקולי בתרה של מסלולים וטקסטים, וכן סביב היצירות עצמן. שיחה על ספר נתנה הזדמנות להשווות, להעלות שאלות, להגיב, ליהנות ולהעריך קשרים עם ספרים.

מטרת העל של העבודה בمسلسلי קריאה היא, כאמור, העשרה העולם הטקסטואלי של הילדים וטיפוח אהבת הקריאה שלהם. הכתיבה במסגרת זו מטרתה לתת ביתוי לחווית המפגש עם הטקסט.

בין **סוגי הכתיבה** שהעבודה בمسلسلים מזמנת נמצאים:

- טקסטים חזותיים ו/או מילוליים המשקפים קשרים בין טקסטים;
- טקסטים חזותיים ו/או מילוליים המשקפים את תוכון הקריאה;
- טקסטים המתעדים תהליכי קריאה בכללelian ו/internal/textualities בפרט;
- טקסטים בעקבות טקסטים: כתיבה ז'אנרית, כתיבה על פי נושא המסלול, כתיבה אישית...

"להישחף" לקריאה

היכרות עם שואות

شيخות זדינניים
שביב טקסטיים

סוגי כתיבה שונים

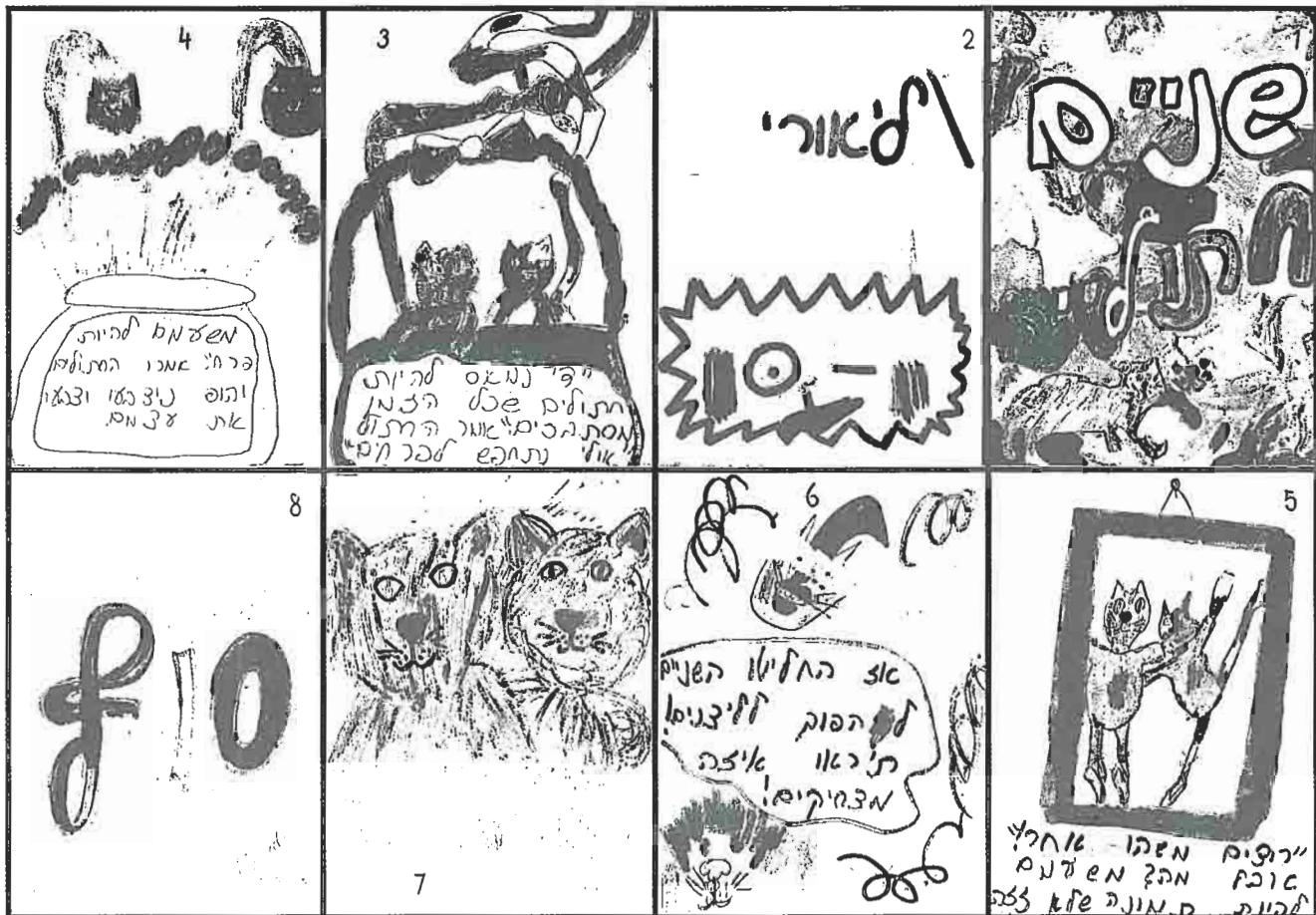
להלן דוגמאות מספר לכתיבה של תלמידים במלולים ספרותיים:

בג' מלייה א/3, בבי' ס תל"י, בית וגן, ירושלים, כותבת טקסט המתעד קריאה על ידי התיחסות אישית, מערכיה וביקורתית לאגדה. בר מתארת, מפרשת, מסיקה מסקנות אישיות ומזגת טקסטים בחומר.

הנתקן מילון גלגול
הנתקן מילון גלגול

ב' כ' מ' נ' ק' ס' י' ת' א' ב' כ' מ' נ' ק' ס' י' ת' א' ב' כ' מ' נ' ק' ס' י' ת'

לייאו מכיתה ב' באותו בית ספר, יוצר גרסה חדשה ל"מעשה בחתוליים" של ע' היל, בקומיקס.



כתבתת של מועדון מכיתה א/ב בבני"ס תל"י בית וגן בירושלים היא דוגמה לכתיבה המזגת שני טקסטים ויוצרת טקסט חדש, המביא בחשבון את ידע העולם שלו ואת הידע הספרותי שלו.

ו' נא

א. ג'לה וכיה צ'ויאה

א. ג'יל | כה ג'ויאן ה. צ'ויאן

ו. ג'ויאן | א. צ'ויאן פלוד. א. אל.

ל. צ'ויאן, ג'ויאן ס. צ'ויאן

ו. צ'ויאן | ק. צ'ויאן ל. צ'ויאן

נ. צ'ויאן. ג'ויאן ס. צ'ויאן ק. צ'ויאן

ג. צ'ויאן | א. צ'ויאן ב. צ'ויאן ג. צ'ויאן

ה. צ'ויאן | י. צ'ויאן ז. צ'ויאן צ. צ'ויאן

ט. צ'ויאן | א. צ'ויאן י. צ'ויאן צ. צ'ויאן

ט. צ'ויאן | י. צ'ויאן ז. צ'ויאן צ. צ'ויאן

ט. צ'ויאן | י. צ'ויאן ז. צ'ויאן צ. צ'ויאן

ט. צ'ויאן | י. צ'ויאן ז. צ'ויאן צ. צ'ויאן

לפניהם מאותה כיתה, כתובות המלצה על ספר המשקפת את הבנתה:

...סילב קומינט סימן חת-גיא

הנורא לuin נמי, זע פס א-רין

לעוזר כי גווער נעלז א-רין

לעכוד פ. קומינט נמי סילב

סילב

דפנה גם הכינה טקסט חזותי המשקף את יצרת הקשר בין טקסטים על ידי דיאלוג בין דמויות משתי אגדות. בדיאלוג כל דמות מתייחס למרכיב המאפיין את הדמות השניה.

לפניכם



ענבל מכיתה ד/ג מאותו בי"ס יוצרת טקסט המשקף קשרים בין טקסטים במסגרת מסלול ספרותי, תוך התייחסות אישית מפורטת ליצירה הפותחת את מסלולי הקריאה:

אני קראת, שלוש יצירות של הסופרת נורית זרת' והאגעת למסקנה שהיא כתבתה ביחיד על ידיהם או אורם קטעים שיש להם בעיות נמשפתה, למשל: הורים אrosisם, ילדים שהוריהם מתו, ילדים שההורים שלהם התגרשו והתחתנו שנית. בכל היצירות מדברים על ילדים שיש להורים שלהם בעיות מסוימות. כן אם בספר "וילפיניאה מומ' בלום", ההורים על מומ' אrosisם ומדוברים במיוחד על מומ' ומומ' הוא לצד. אני אהבת, מאד את הספר "וילפיניאה מומ' בלום" בגלל שהספר נושא בכל>Main' חלקים חשובים בתחום, כמו לעל: הביעות של הוריו של מומ', אין שמאום, שומר על ביתה של עלייה וכו'...

יזונגן מכיתה ו/ג בבית הספר "גאולים" בירושלים, יוצק את תוכני הספר המיתולוגי אל סוגה חדשה – היומן האישי. עם שינוי הסוגה משתנה גם נקודת המבט – במקומות הספר "הכל יודע" שבסייעת המקורי, יונתן בוחר לכתוב יומן מנוקדת מבטו של הגיבור המיתולוגי. והנה קטע מיוםנו של אקרזיווס:

יום ראשון

אוף, למה לא נולד לי, בז? לכל חבר יש בניים ולוי בת אחת. הם ממש שמים אותו, ללוועגן אני, תיבן לדבר עם האורקל!

יום שני

האורקל אמר שלא יהיה לי בן ונקדי רצח אותה! מה רוצים ממן, האלים לכל הרוחות? מה עשית? אני אם לא יכול להרוא את בת, אני אכלא אותה בנורו!

יום רביע'

בלילה לא ישנת, היו לי יסורי מצפון. חלמתי על דנא. אולי קר לה? אולי היא עצובה? היא בטח כועסת עלי בגלל שהכנסות, אותה לכלה, אולי עדיף שהאורקל לא היה מדבר אית', אך דנא לא הייתה מסכינה!.....

עוד דוגמה להעתיקת תכנים מסווגה לסוגה נמצא אצל [גלו](#) מאותה כתתה. בריית העולם בסיפור המיתולוגי הופכת ליצירה מחורצת:

מכל היה לך לו תכוונה והו שיכן אם רצון לשליטה	הוא תלל לשתק להשתעשע בדמויות ותוך דקה יצר לו תיות!	יום אחד התליך פרומיתיאו להכין אדם ולהראות לזויאו
הוא הכניש הכל לאוש והLEN לשאול את זיאו אם הוא ניתן לשימוש.	מה עשית? שאל פתאום האת, אייזו מתחשה מטומטמת כל כרוי	הוא הכנין ארץ מלא תכוונות: חכמה, טפשות, אהבה, עקשנות.
האי הטעיאן האדול לזויאו מה דעתך? שאל פרומיתיאו.	לא נשarra שום תכוונה לאדם מה עשית? יא את מטומטם?	אר פרומיתיאו לא שכח יש לו כמובן אם אתי
לא ספק הוא ערוץ ומוכן אר הוא מאד דומה לי זה לא מסוכן?	שוב נאנה האת האידול עוד הפעם הצלחת לקלקל הכלוי	אר בעי אוד לפרומיתיאו המכם אתו אפיקתיאו די מטומטם.
נשלת את פנדורה עם תיבת עם צורות היא בטוחת תהיה סקרנית לראות	از הנרייך בראשו רעניין, בבנה אותה כמו האל העליוני	הוא לא חכם לא חושב על מכסה הארץ התישב.

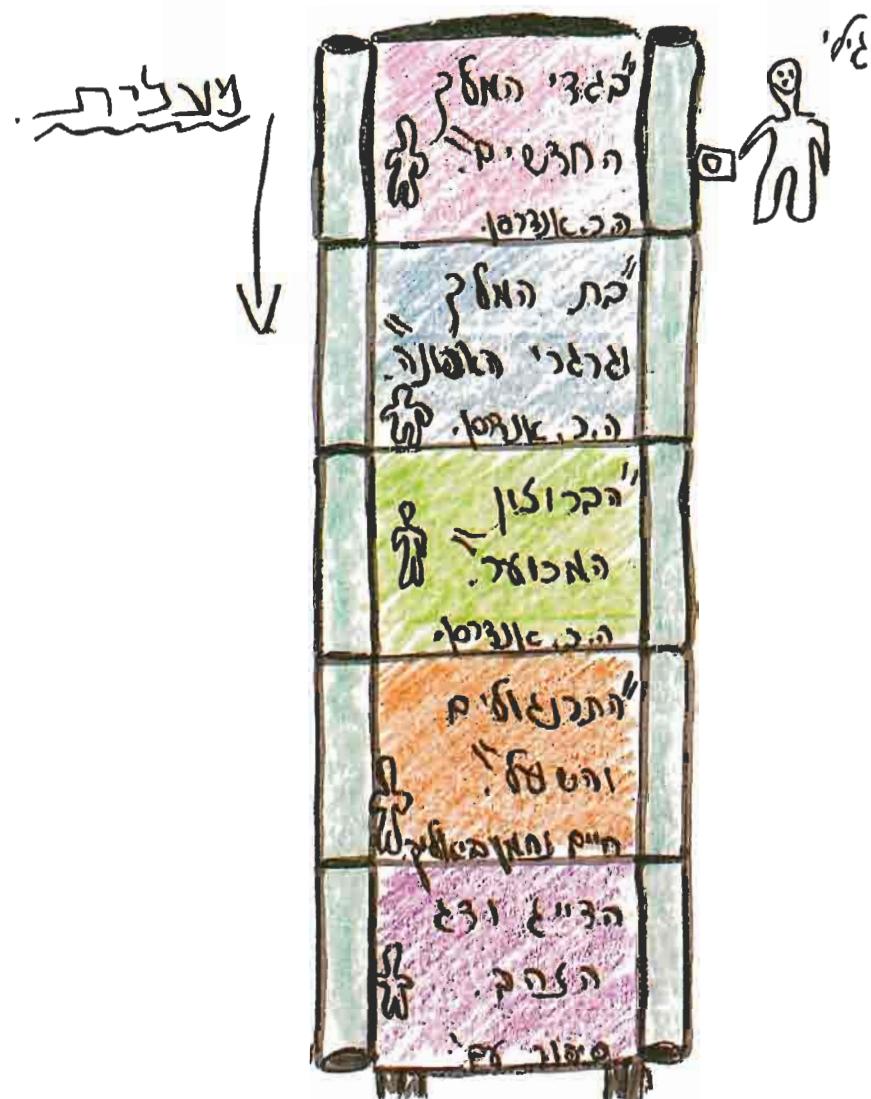
אחרי שתפתח ת'קופסה, "יצאו צרות, אך אם התקווה!

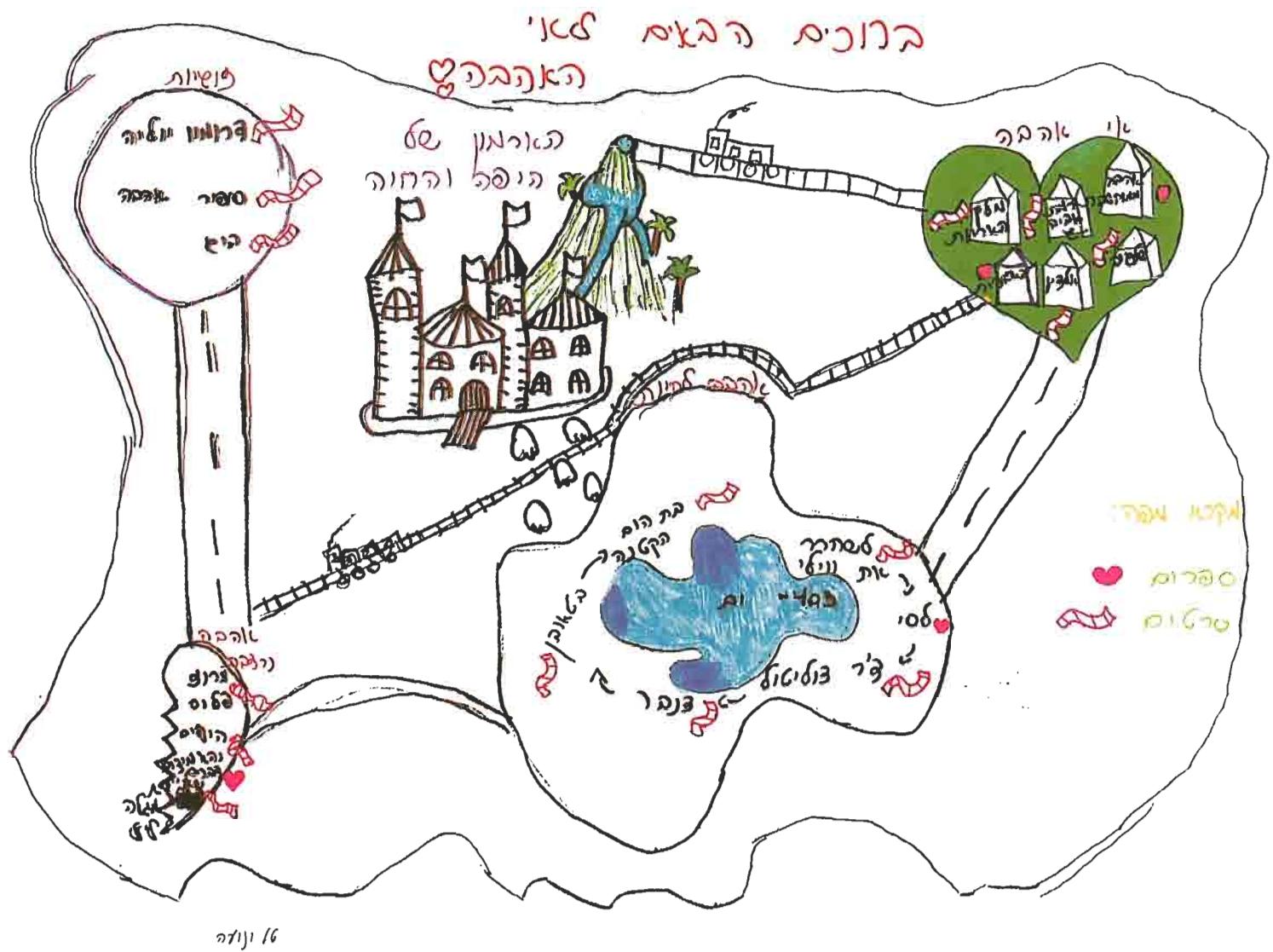
הטקסט של [אליאתא](#), מכיתה ד/ג בבב"ס תל"י בית וגן בירושלים, הוא טקסט המתעד את תהליך הקריאה ואת הקשרים שהקורא יצר בין טקסטים שונים במסלול הספרותי. הוא מתייחס לנושאים, לסוגה ולהתנסות האישית:

כשהתחלתי במסלול המכتنבים רأית את הספר "אבא ארן ראל"ם". שם הופיע ענין אותו, ורציתי לקרוא אותו אבל בכתבה ובספרייה לא היו מספיק עותקים. בńית שאלתי את אמא שלי, והוא נתנה לי עותק של הספר, אבל ספר זה היה מיוחד כי הספר הוצא לאור לפני זמן רב, וההדפסה ישנה מאוד. הנושאים המשותפים בין "וילפינ'אה מומי בלום" ו"אבא ארן ראל"ם" הם אהבה, התכתבות בין ילד למבוjar נדי. הילד ב"וילפינ'אה" והצעירה ב"אבא ארן ראל"ם" כתובים המכتنבים על בעיותיהם ומעשיהם, ראשונותיהם ומחשבותיהם. המועל כתוב על אירועים שמתראתשים והמעל קורא את המכتنבים אך לא משיב עליהם ולכנן אין תקשורת. לדעתם הספרים חשבו שזו הדרכם טובה לתאר את הספר כဆחד האיבורים המשוגים לא עונה על המכتنבים וזה יוצר מתח ותעלומה.

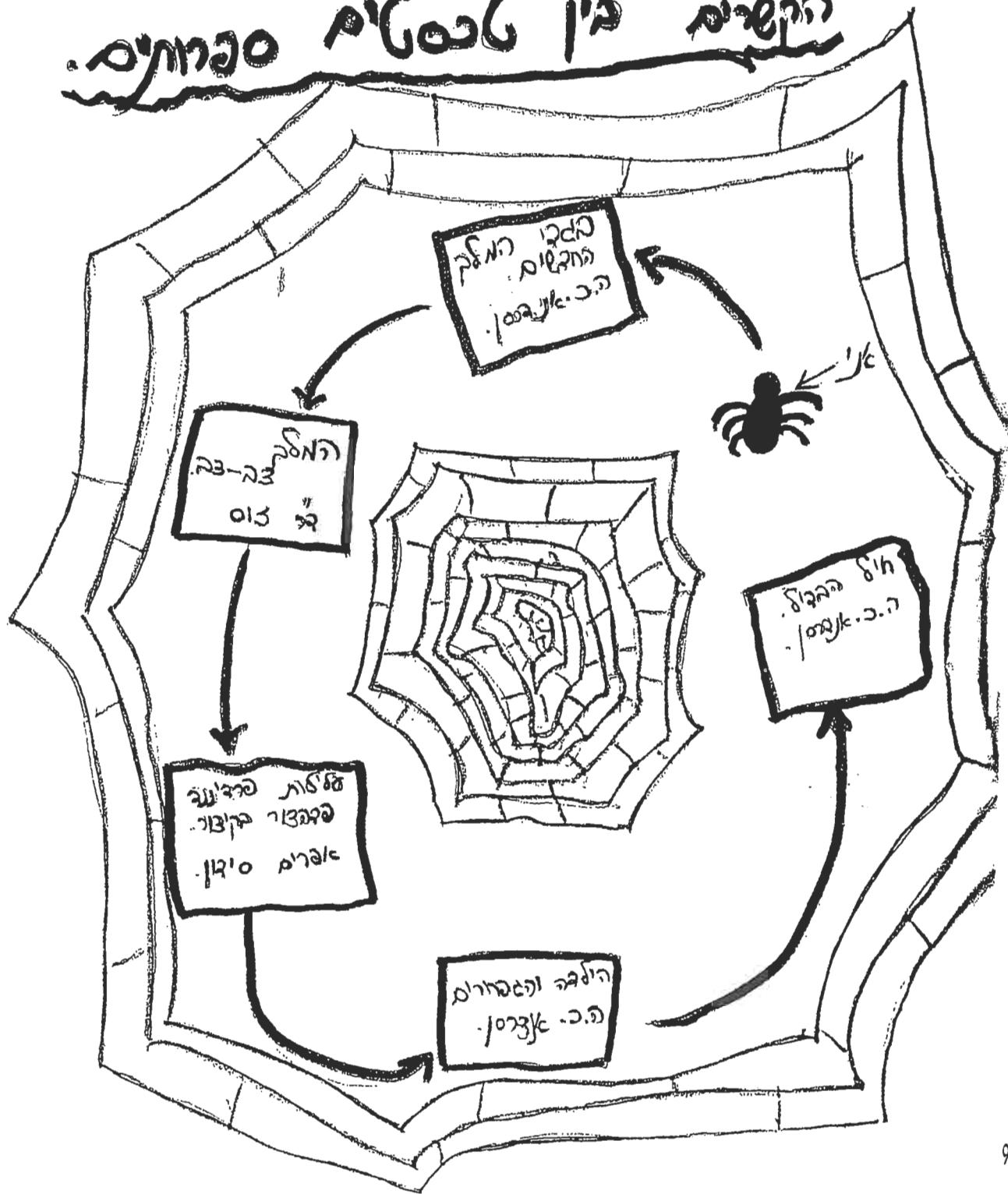
והנה כמה טקסטים חזותיים – "מפות המסלולים" – המשקפים את תכנון הקריאה:

תרגולים אסלאל הטיוּב (ט)



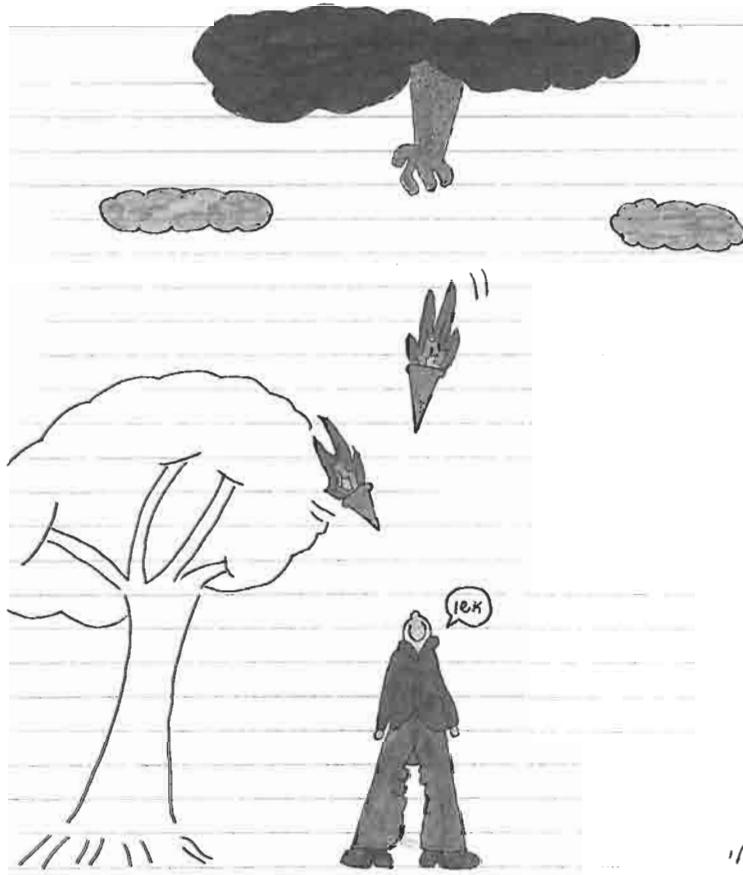


הַקָּרְבָּן כִּי גָדוֹת מֵעַמְּךָ.



בבנייה המסלולים נעשה שימוש מרבי בספרייה הכתית ובספרייה הבית ספרית. הילדים הרבו גם להביא טקסטים וספרים מן הבית. כמו כן נעשה שימוש רב במרקאות שהיו נגישות לילדים. המקראות כקבצים טקסטואליים פתוחים מזמיןות עבודה במסלולים. התיאחות למגוון הטקסטואלי כמגרר פתוח מאפשר יצירת מסלולים על פי בחירת הקוראים.

לסיכום: מצאנו כי קראת ספרים המאורגנים ביחידות מעודדת אצל ילדים שיחח על ספרים וקורא עצמאית. ספרים שקובצו יחדיו משומש חם עוסקים באותו עניין או שיש להם נושא משותף, או שהם מאותה הסוגה, או שיש להם מחבר/ מאיר אחד, עוזרים לילדים למצוא קשרים שעבורם גבולות היצירה הבודד. היחידות עוררת עוזרות לילדים לגלוות את הקשרים המלכדים ספרות ולהבין טוב יותר ש"סיפוריים נשענים על סיפוריים". נראה אף שרעיגנות נוטים לפרוח כאשר נוצרות לאדם חזדמנויות לחקור ולקשר קשרים מגוונים, לדון ולשוחח – להבהיר משמעותם של דברים לעצמו.



רשימותביבליוגרפיות לבניית מסלולי קריאה

להלן הצעותביבליוגרפיות לבניית מסלולי קריאה למורים וילדים. הטקסטים שברשימת מאורגנים ביחסות התנсыיות קריאה וכטיבת מגוונות. ההצעות מובאות ללא ציון גיל מומלץ לקריאה. מורים וילדים יכולים לבנות מסלולים על פי טעםם וצריכיהם.

בקבוקת יצירה פותחת או ייחוד טקסטואלית מוצעים "מסלולים" שהם יחידות בהן הטקסטים מתקשרים זה זה בדרכים שונות, כגון: נושאים, יוצרים המיוצגים בהן, סוגות, מוטיבים ועוד.

פתח סימנים

ס"י = סיפור ש = שיר א"מ = אגדה-מעשיה

* = טקסטים שהתרפרסמו בספרים ובמהדורות נוספות צינו.

ניתן לבנות מסלולים ספרותיים בעזרת המקורות הבאים:

- **שירים וסיפורים בספרות ילדים, תחקיר ועריכה:** נירה פרדקין, *הצotta לחינוך לשוני, האגף לתכניות לימודים ומפ"ט* עמל, 1997.
מاجر ממחשב שכולל בתוכו תקצירים, מראוי מקום ופתחות נושאים לשירים וסיפורים שפורסמו באנתולוגיות וקובציים שייצאו לאור בארץ. המاجر מופץ בתקליטור, על ידי מפ"ט עמל.
- **ספרי קריאה לילדים – קטלוגים מנומקים ופתחות,** משרד החינוך והתרבות, עורך: גרשון ברגסון. יצא לאור על ידי "קרן הספרות לילדי ישראל"
הקטלוגים מביאים רשימות של כותרי ספרים ותקצירים שלהם. עוד יש בקטלוגים מפתחות שונים, למשל: על פי שמותה מחברים, על פי נושאים.
- **הזמןות לקריאה נוספת שבסיוומו של כל "חלון"** בסדרת המקראות חלונות:
חלונות א, ב, ג בהוצאה ת"ל – מט"ח – עם עובד
חלונות ד בהוצאה מט"ח – עם עובד
- מהרוות, פרקי ספרות לביה"ס הממלכתי – מדריכים למורה, ת"ל.
- **כיף הקריאה הטובה – רשימות ספרים לקריאה עצמית ומודרנת בכיתות ב'-ז' ז'–ט'**, משרד החינוך והתרבות, המינהל הпедוגוגי, האגף לתכניות לימודים / הפיקוח על הוראת הספרות / צוות נט"ע, אוניברסיטת תל אביב, התשמ"ג.
- **ברגסון, גרשון, מצא את הנושא, נושאים ייחודיים בספרות הילדים והנוער,** קרן הספרות לילדים ישראל, 1996.
- **לקרא להבין ליהנות, חלקים א' וב'**, משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הпедוגוגי, האגף לתכניות לימודים, התשנ"א, התשנ"ג.
- **קטלוגים נושאים בספריות.**

גונסיה

ברשימה זו כלולות יצירות קלסיות ויצירות עכשוויות המזמיןות את הקורא למציאות אחרת – פנטסטית ודמיונית. התבוננות ז'אנרית היא חלק בלתי נפרד מביקור בעולם הפטנסיה: בראשימה הביבליוגרפיה מוזכרות אגדות, מעשיות וסיפורים מיתולוגיים.

הביטויים הרבים שלהם זכו חלק מהיצירות בاميון תקשורת אחרים מאפשרים העשרה והרחבה של המסלולים על ידי שילוב סרטים, סרטי>Anימציה וסדרי טלוויזיה או קלטות אודיו, כגון: העיבוד האומנותי בספרים *הסיפור שלא נגמר והקוסם מארץ עוז*. כמו כן ניתן לדון בגלגולו של טקסט ספרותי שעבד לסרט והסרט עבדשוב בספר, כך למשל הספר *gilgi מאת לינדרן*, שעבד לסרט בשם *בילבי* ובקבוקות הסרט נכתבו ספרים שכונו באותו השם.

בורלא, עודד, *שלוש ועוד כחול*, עם עובד 1972. (קובץ סיפורים)

لينדרן, أسطرید, *gilgi*, ترجمة: أبیہا چیم, زک 1979.

أورلب, أوري, *קשה להיות אריה*, עם עובד 1979.

בשביס זינגר, יצחק, *גדא וביש גדא או חלב הלביאת*, תרגום: דוד בן נחום, ספרית פועלים 1973.*

מורואה, אנדרה, *הشمאנאים והמרזנאים*, תרגום: אליעקובוביץ, ירושאל 1968.

נסטליינגר, קריסטינה, *שומריו או הילד מקופשת השימורים*, תרגום: ארנו בר, אחיאסף 1991.

פרז'ן, אלינור, *ארץ יערות המערב*, תרגום: דליה רביבוביץ, מחברות לטפרות 1993. (קובץ סיפורים)

מפלצות-ודרקונים ודמיונות פנטסטיות אחרות

אבס, שלמה, *טוסח-טוסחה-מטאטסה*, ספרית פועלים 1983. (קובץ שירים וסיפורים)

أورلب, أوري, *כתר הדרקון*, כתר 1984.

أندرسن, النس كريستيان, "الشد بحنوت المكولات" متוך *الحبر لمسع*, ترجمة: آهارن أمير,
زموره بيتن مودن 1977, عما 138-141. (آ"م)

أندرسن, النس كريستيان, "الشد بحنوت المكولات" متוך *النسيبة والأفونه* وبعد 26 أגדوت,
ترجمة: يعل ولدمان, مחברות לטפרות 1995, عما 24-40.

רגاش, זיל (isisوف وعرיכה), *מיתוסים ואגדות עמים*, תרגום: ארזה טיר-אפרלויז, פרידמן 1994.

בורלא, עודד, **הדרךון השובב**, הקיבוץ המאוחד 1979.

בן-כנען, עוזי, **בתיה היינה והדרךון המתכווץ**, כתר 1991.

גרים, האחים, "בן המלך שלא פחד מכלום" מתוך **מעשיות/ האוסף המלא**, תרגום: שמעון לוי,
ספרית פועלים 1994, עמ' 363-360. (א"מ)*

גפן, יהונתן, "הדרךון הלא נכון" מתוך **הדרךון הלא נכון**, דבר 1986, עמ' 31-28. (ש)*

גרים, האחים, "ארבעת האחים הפיקחין" מתוך **היפהפיה הנרדמת** ועוד 34 אגדות אחרות
תרגום: חנה לבנת, מחברות לספרות 1990, עמ' 136-140. (א"מ)*

הרaben, גיל, **אגדה חדשה**, עם עובד 1994.

יאנסון, טוביה, **משפחה חמוץ המזרות**, תרגום: אוריאל אופק, הדר 1964.

יאנסון, טוביה, **עמק החיים המזרות**, תרגום: אוריאל אופק, הדר 1964.

יובל, נורית, **סברקצתה**, דני ספרים 1994.

ילנשטייליס, מרימ (תרגום ועיבוד), "שלדיי בן אלמוות" מתוך **תפוחי העולםים** (אגדות עם
רוסיות), עם עובד 1977, עמ' 64-73. (א"מ)

כהן-אסיף, שלומית, "בארץ המפלצות" מתוך **ניסיונות הפתעה**, הקיבוץ המאוחד 1993, עמ' 61. (ש)

כהן-אסיף, שלומית, "לעת המפלצת" מתוך **מכור העננים**, ספרית פועלים 1989, עמ' 58. (ש)

לויס, ק.ס, האריה, המכשפה וארון הבגדים, תרגום: שושנה וידל, מחברות לספרות 1990.
(הראשון בסדרה של ספרים על ארץ נרנינה)

ליינגרן, אסטריד, **האחים לב ארי**, תרגום: חנה קרגיו, ספרית פועלים 1984.

הוותרן, נתנאל, "המינוטאורוס" מתוך **סיפורי מופלאים** (מספרות אנגלוז), תרגום: ג' אריווך,
ニومן 1968, עמ' 40-13. (קובץ סיפורים)

קינגסלי, צ'רלס, "טסוס" מתוך **גיבורי קדם**, תרגום: ש' סקולסקי, עמיichi 1976, עמ' 185-236.
(א"מ)

הוותרן, נתנאל, "שיני הדרךון" מתוך **סיפורי מופלאים** (מספרות אנגלוז), ניומן 1968,
עמ' 90-62. (א"מ)

נסבית, אדית בלנט, הקמייע, תרגום: נ' מריוון, זמורה ביתן מודן 1979.

סנדק, מורייס, ארץ יצורי הפלא, תרגום: אוריאל אופק, כתר 1984.

עדולח, "טורא והטרול" מתוך הבית בקצת המושב, ספריית פועלים 1992, עמ' 24. (ש)

צ'וקובסקי, קורניי, ברמלי, תרגום: נתן אלתרמן, עם עובד 1975.*

קולודי, קרלו, הרפטקאותו של פינוקיו, תרגום: מרימ שוסטרמן-פזובאננו, זמורה ביתן 1990.*

קינן, יצחק, נחש הפלא ממאראכש, מסדה 1995.

קנט, ג'ק, דרקון אין דבר כזה, תרגום: אברהם יבין, עם עובד 1987.

שלו, מאיר, הילד חיים והמפלצת מירושלים, הקיבוץ המאוחד 1982.

مسעות פונטסטיים

פרץ, יואל (תרגום ועיבוד), "סיפורו של סינדבֵּד הנודד בימים" מתוך אלף לילה ולילה, כתר 1987,
עמ' 34-92. (א"מ)*

אנדה, מיכאל, הסיפור שאינו נגמר, תרגום: חוה פלאץ, לדורי 1980.

באום, פרנק ליימן, הקוסם הארץ עוז, תרגום: אליעזר כרמי, דורה 1974.

טווין, מארק, ינקי מקונטיקאט בחצר המלך ארתור, תרגום: גدعון טורי, כתר 1983.

לויס, ק"ס, הנסיך כספיין, תרגום: גدعון טורי, זמורה ביתן מודן 1980. (סדרה על ממלכת נרניה)

קסטנר, אריך, שלושים וחמשה במאי (או: דני רוכב אל הים הדרומי), תרגום: אלישבע קפלן,
achiashf 1980.

קורול, לויס, עליה בארץ הפלאות ובארץ המראת, תרגום: אהרן אמיר, מחברות לספרות 1963.*

בורלא, עודד, **כמו סיפורים**, עם עובד 1968. (קובץ סיפורים)

* גפן, יהונתן, "הסיפור על האיש הירוק" מתוך **הכbesch השישה עשר**, דבר 1983, עמ' 36. (ש)*

הلال, ע', "שני עננים" מתוך **אני פושע**, הקיבוץ המאוחד 1987. (ש)*

הلال, ע', "לא יؤمن כי יסופר" מתוך **בוקר טוב**, הקיבוץ המאוחד 1968, עמ' 18-19. (ש)*

זרחי, נורית, "האישה באבטיח" מתוך **באה המלכה למלך**, מסדה 1992, עמ' 7. (ש)*

ספר שירי אמא אוזה, תרגום: אורית סלע, מודן 1987. (קובץ שירים)

מכשפות וקוסמים

ויליאמס-אליס, אמל (עיבוד), "אלדין ומנורת הקסמים" מתוך **ليلות ערבי**, תרגום: צבי אריד, מחברות לספרות 1964, עמ' 127-148. (ס')

עמי, גדליה, **המכשפה האחורונה**, כרטא 1993.

גלברט, עפרה, **סוד המכשפות**, הקיבוץ המאוחד 1981.

גרים, האחים, "הنزل וגרטל" מתוך **אוצר המעשיות הקלסיות**, תרגום ועריכה: שלמה אבש, עגור 1987, עמ' 23-22. (א"מ)*

זרחי, נורית, **אמורי אשיג אטושה**, ספרית פועלים 1992.*

מודן, שולח, **המכשפה של ליאור**, מודן 1992.

קורצ'אק, יאנוש, **קאייטוש המכשף**, תרגום: אורית אורלב, עם עובד 1987.

רוזמן, יעל, **מכשיפהילה קטנה**, עם עובד 1991.

תקסטים בעקבות טקסטים

כפי שאומר يولן (Yolen, 1997), "ספרים נשענים על ספרים". יש והישענות זו היא סמייה וmobilitas, ויש והיא גלויה ולפעמים אף מוצחרת. ברשימה שלහן יזכרו יצירות שנכתבו בעקבות יצירות אחרות. לעיתים היצירות החדשות הן ואריאציה על יצירה קודמת כמו "סנדל החוכמת" מאות פרז'ן או "בגדי המלך החדשים" מאות סיידון; לעיתים הן נכתבו בעקבות מוטיב או מוטיבים מיצירות אחרות כגון "הסיפור שאינו נגמר" או "שיחה עם עטף", ולעתים הן "משיכות" יצירות אחרות כגון "האמת על סיפור היפהפייה הנרדמת". הקשרים בין היצירות מסויפים רבים של משמעות וענין לקריאה של כל אחת מהן ומגבירים את ההנהה ממנה.

לאחר הפרטיהם הביבליוגרפיים של כל יצירה שברשימה, צוין המוטיב או שם הטקסט שעקבותיו נכתב הטקסט החדש.

נושאים, מוטיבים ודמויות מtexsts אחרים

בן-גוריון, נעמי, "שרה שרה שר שמח" מתוך ביצה שמסתכלת, אלף 1976, עמ' 26-27. (ש)
(בעקבות שירי רחוב)

בן-גוריון, נעמי, "הלכתி לחפש את הציפור שלバイאליק" מתוך מתנות לא אРОזות, כתר (כתרלי) 1983.
(ש) (בעקבות שירו שלバイאליק "אל הציפור")

בן-זדור, דתיה, "עוד חידה" מתוך הספר הגדול של ذاتיה בן דור, עם עובד 1993, עמ' 75. (ש)
(בעקבות השיר "השפן הקטן")

בשביס זינגר, יצחק, גדא וביש גדא או חלב הלביאה, תרגום: דוד בן נחום, ספרית פועלם 1973.
(בעקבות סיפורו עם על מזל, ביש מזל וחתurbות וכן סיפורו שלバイאליק "חלב הלביאה")*

גולדברג, אלה, "סיפורים בעננים" מתוך צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 52-58. (ש)
(בעקבות המעשיות "החתול במגפים", "סינדרלה", "זהבה ושלושת הדובים")

גפן, יהונתן, "סופו של יהושע הפרוע" מתוך הדראקון הלא נכון, דבר 1986, עמ' 44. (ש)
(בעקבות הספר על "יהודים הפרוע")

הلال, עי, "שיחה עם עטף" מתוך הספר הגדול של עי הلال, עם עובד; הקיבוץ המאוחד 1992,
עמ' 50. (ש) (בעקבות המשל של איזופוס "העטף והנמיות")*

הרaben, גיל, אגדה חדשה, עם עובד 1994. (בעקבות סיפורים על דרקונים ואביים)

וינשטיין, צילה, "ילד חכם" מתוך צועקים בשקט, מעريب 1986. (ש)
(בעקבות "בגדי המלך החדשים")

זרחי, נורית, "קייפוד" מתוך הפה שרצתה להיות זמרת, דבר 1985, עמ' 34. (ש)
(בuckבות השיר "קייפוד" מאת אנדה עמיר-פינקרפלד)

טנא, בנימין, "אל האי השומם" מתוך בצליו של עז הערמן, ספרית פועלים 1983, עמ' 90-100. (ס) (בuckבות רוביינזון קרויזו)

יונתן, נתן, "למה אתחפש" מתוך שירי עפר ורות, ספרית פועלים 1956, עמ' 38-39. (ש)
(בuckבות יצירות קלאסיות, למשל: רוביינזון קרויזו, "שלגיה", ודמותות תנ"כיות כמו המלך דוד,
שמשון*)

כהן-אסיף, שלומית, "סינדרלה ואני" מתוך נשיקת הפתעה, הקיבוץ המאוחד 1993, עמ' 53. (ש)
(בuckבות "סינדרלה")

לויד, אלכסנדר, שתי פרשיות חייו הראשונות של לוקס קasha, תרגום: ATI פז, זמורה ביתן 1987.
(בuckבות סיפורי אלף לילה ולילה וסיפורים מן המיתולוגיה היוונית)

ליין, לאрисה, "מי יאכל בשבת" מתוך ארץ זבת מיץ אבטיח כבדש, רשיים 1990, עמ' 9-11. (ס)
(בuckבות משל "הצרcer והנמלה")

עדולה, "חתול בחיטה" מתוך הבית בקצת המושב, ספרית פועלים 1992, עמ' 38. (ש)
(בuckבות "חתול במוגדים")

פרזון, אלינור, סנדל הזוכבית, תרגום: דליה רביקוביץ, מחברות לספרות 1959.
(בuckבות "סינדרלה" מאת פרו)

קסטנר, אריך, 35 במאי, תרגום: אלישבע קפלן, אחיאסף 1980.
(בuckבות מוטיבים מתוך המיתולוגיה היוונית, סיפורים על דמויות ההיסטוריות ועוד)

קסטנר, אריך, פצפונת ואנטוון, תרגום: אלישבע קפלן, אחיאסף 1978.
(בuckבות "הנערה עם הגפרורים", "כיפה אדומה")

שנהב, חיים, "פית פט טו" מתוך הספר הגדול של חיים שנהב, עם עובד 1990, עמ' 87-95. (ס)
(בuckבות השיר "מאחוריו החר")*

שנער, לאח, "למה ברחו מרגלית וצופיה מן הבית?" מתוך זה קרה באמת, הוצבי 1991, עמ' 129-139.
(ס) (בuckבות "שלגיה" ו"סינדרלה")

טורידז, ברוך, "נסיך הבוז והנסיכה המכוערת" מתוך מיתרים 2, ערכיה: מيري ברוך; דליה שטיין,
מסדה 1993, עמ' 244. (ס) (בuckבות "הנסיך צפרדע")

בעקבות סיפורים מקראים

ביאליק, חיים נחמן, *ויהי היום*, דבר 1965. (קובץ א' מ) (סיפור דוד ושלמה)

בשביש זינגר, יצחק, *מדוע בחר נח ביוונה*, תרגום: מירה מאיר, ספרית פועלם 1980.

(סיפור תיבת נוח)*

אורחי, נורית, "פרידה מתיבת נוח" מתוך הפה שרצה להיות זמרת, דבר 1985, עמ' 46. (ש)

(סיפור תיבת נוח)*

כהנא-אסיף, שלומית, "סליחה וויזטא" מתוך **לפעמים בכם**, כתור 1990, עמ' 74. (ש)

(מגילת אסתר)*

מינצרי ערי, מירה, "אבא לבזו נשאר" מתוך **מתחיל בקצת ונגמר בסוף**, כתור 1982. (ש)

(סיפור יعقوב ו يوسف)

"המשכנים"

בונשאול, משה, "מי מכיר את העז הלבנה?" מתוך **מה שرك השקרך?**, אופיר 1993, עמ' 8. (ש)

("המשך" להعز הלבנה מאת אותו מחבר)

DAL, רואלד, **חרוזים נלוויים**, תרגום: נימה קרסו, מודן 1997. (ש)

("המשך" פארודי ל"סינדרלה", "שלגניה", "כיפה אדומה" ועוד מעשיות קלסיות)

כהנא-אסיף, שלומית, "הגמד השמנני" מתוך **מוכר העננים**, ספרית פועלם 1989, עמ' 39. (ש)

("המשך" לשlaggiah")

סידון, אפרים, "האמת על ספר היפהפייה הנרדמת" מתוך **שירים רעים לילדים טובים**, כתור 1991.

(ש) ("המשך" פארודי ל"היפהפייה הנרדמת")

עבר-זהני, דפנה, "תחלוכת בגדי המלך" מתוך **הגברת צפראע בוכח במקלחת**, טרקלין; עקד 1975,

עמ' 12-13. (ש) ("המשך" ל"בגדים החדשניים")

קורן, שירה, **בנה של סינדרלה ובתה של שלגניה**, ד' רכגולד 1993. (קובץ סיפורים)

("המשכנים" לסיפורים ומעשיות קלסיים כמו "סינדרלה", "שלגניה" "בגדים החדשניים" ועוד)

מסלול סביב יצירה אחת בגדי המלך החדשים מאת הנס כריסטיאן אנדרسن

בכוחו של טקסט ספרותי לפתח אשנב לעולמות טקסט נוספים. סייפורו של הנס כריסטיאן אנדרSEN "בגדי המלך החדשים", על מאפייניו כמעשייה סאטירית, מזמן טיוולים במסלול קריאה מגוונים שהחלקים הצענו בתחילת הפרק.

סגולותיו של סייפור זה משכו מתרגמים, מעבדים וסופרים שונים לתרגם את היצירה או לכותבה מחדש. התובנות בתוצרת הקריאה-כתיבה שלהם היא רובה נוסף בחווית הקריאה. ההתובנות באירועים השונים המלוים כל גרסה מעשירה חוויה זו.

תרגומים לסיפור

"**בגדי המלך החדשים**" מתוך **אגדות הנס כריסטיאן אנדרSEN**, תרגום: בינה אופק, עופרים 1995,
עמ' 32-39.

"**בגדי המלך החדשים**" מתוך **כל אגדות אנדרSEN**, תרגום: אהרן אמיר, מסדה 1967, עמ' 98-104.

"**בגדי המלך החדשים**" מתוך **אגדות אנדרSEN/ בגדי המלך החדשים**, תרגום: אהרן אמיר,
זמורה ביתן 1984, עמ' 98-104.

"**הקייסר והבגדים החדשים**" מתוך **אגדות וסיפורים**, תרגום: דב קמתי, בינה 1980, עמ' 20-25.

"**בגדי החדשים של הקיסר**" מתוך **תשע אגדות**, תרגום: שמואל שנייצר, מעריב 1984, עמ' 39-46.

שלטון ואשרה בסיפור אנדרSEN

"**הزمיר**" מתוך **תשע אגדות**, תרגום: שמואל שנייצר, מעריב 1984, עמ' 17-28.*

"**ה קופצים לגובה**" מתוך **הנסיכה, והאפונה ועוד 26 אגדות**, תרגום: יעל ולדמן, מחברות לספרות
1995, עמ' 58-59.*

"**הנסיך הרשע**" מתוך **הברוזון המכוער ועוד ארבע-עשרה אגדות**, תרגום: יעל ולדמן,
מחברות לספרות 1996, עמ' 157-159.*

"**הנסיכה על האפונה**" מתוך **הנסיכה והאפונה ועוד 26 אגדות**, תרגום: יעל ולדמן,
מחברות לספרות 1995, עמ' 7-8.*

"גלוילים" של "בגדי המלך החדש"

וינשטיין, צילה, "ילד חכם" מתוך **צועקים בשקט**, מעריב 1986. (ש)

סידון, אפרים; גבע דודו, **בגדי המלך החדש**, עם עובד 1982. (ס)

עבריהDENI, דפנה, "תהליכי בגדי המלך" מתוך **הגברת צפראדע בוכח במקלהת**, טרקלין; עקד 1975 עמ' 12-13. (ש)

rgb, מנחים, "בגדי המלך הישנים והחדשים" (מעשייה עממית מאורית) מתוך **סיפורות ילדים ונוער**, 1991, י"ח (ב), עמ' 12-19. (מאמר)

קורן, שירה, "החייטים הרמאים תופרים שניית בגדי מלך חדש" מתוך בנה של סינדרלה ובתת של שלגייה, רכגולד 1993, עמ' 51-62. (סי)

שלטן ושררה בטקסטים ספרותיים אחרים

אגסי, אליהו, "כעט כען שליחיו" מתוך **הסיפור הארץ ביוטר בעולם** (סיפורים ערביים), עגור 1989, עמ' 71-73.

אורלב, אורן, "ראש העירtan לשיר" מתוך **קיציצה בצחרים**, כתר 1995, עמ' 43-58. (סי)*

אורלב, אורן, **כתר הדרכון**, כתר 1984.

אזופוס, "מלך קוֹף" מתוך **מייטב מגלי אזופוס**, תרגום: בינה אופק, עופרים 1994, עמ' 41-42. (משל)*

אזופוס, "השועל והקוֹף שנבחר למלך" מתוך **מגלי אזופוס**, תרגום: שלמה שפאנ, מוסד ביאליק 1960, עמ' 303. (משל)*

אלפי, יוסי, **מלך חלק לישון**, ספרית פועלים 1986.

וילד, אוסקר, "הנסיך המאושר" מתוך **חזמיר והשושנה**, תרגום: אוריאל אופק, עם עובד 1989, עמ' 7-16. (סי)*

גדליה, עמי, **נעורים במסטור**, כרטא 1994.

ד"ר זויס, "מלך צב צב" מתוך **מלך צב וסיפורים אחרים**, תרגום: לאה גולדברג, ספרית פועלים 1965. (סי)

דוקטור סוס, **יאצק הצב**, תרגום: אבירמה גולן, דבר 1991.

סידון, אפרים, **עלילות פרדיננד פדהצור בקייזר**, כתר (כתר-לי) 1976.

קורצ'אך, יאנוש, **מלך מתיא הראשון**, תרגום: אורית אורלב, כתר (כתרי) 1979.*

קייפניס, לוין, "מלך הכלול יכול והנפח בן חיל" מתוך **היה היה מלך**, ליכטנפלד 1980, עמ' 3-5. (ס)

קרילוב, א"א, **"הצדדים מבקשות להן מלך"** מתוך **כל משלוי קרילוב**, תרגום: חנניה רייכמן, טברסקי 1950, עמ' 29-32. (משל)*

רמאות והולכת שולל

אגסי, אליהו (עיבוד ותרגום), **"කבר קדוש"** מתוך **הסיפור הארוך ביותר בעולם** (סיפוריים ערביים), עגור 1989, עמ' 52-53. (א"מ)

אגסי, אליהו, **"מטבע מזויף"** מתוך **חושם מבגדד**, עם עובד 1966, עמ' 47-49. (א"מ)

אנדרسن, הנס כריסטיאן, **"קלاؤס הקטן וקלאווס הגadol"** מתוך **התיבה המועפת ועוד 17 סיפוריים**, תרגום: אהרן אמיר, מסדה 1985, עמ' 17-25. (ס)*

ביבר, יהואש, **"מכוניות מימי מתושלח"** מתוך **דודי עקיבא ואני**, מסדה 1971, עמ' 74-88. (ס)

ביאליק, חיים נחמן, **"התرانגולים והשועל"** מתוך **שירים ופזמון לילדיים**, דבר 1971, עמ' 169-176. (ש)*

גרים, האחים, **"הaiccr קטנ"** מתוך **רעות האווזים**, תרגום: שלמה אבס, דולפין 1985, עמ' 81-87. (א"מ)*

סיפור היסטורי

שרה גיבורת ניל"ו מאת דבורה עומר

שרברק (סדרת "נוועזים") 1967

"... אחת הדרכים להעתיק משמעותם לאירועי ההוויה היא התבוננות בהקשר ההיסטורי דרך יצירות ספרות. הספרות מאפשרת התבוננות בחוויה האנושית בהבנה ובאמפתיה כפי שהיא משתקפת בעיני הסופר. דרך סיפוריים ההיסטוריים הקורא יכול 'להיכנס' אל אירועים ומקומות שונים משלו ולמקומות רחוקים. הקורא יכול לחוש את האירועים ומכאן הוא יכול לנסות ולהבין את מניעיהם ותחשויותיהן של הדמויות" (Hart-Hewins & Wells, 1992).

مسلسلים הבנויים מסיפוריים ההיסטוריים מזמינים שילוב ועיוון בספר ההיסטורי, בטעודות היסטוריות וגם צפיה בתצלומים ובסרטים תועדה וכן האזנה לשידורים מהתקופה. הזיקה בין חומרים אלה לבין המבנה שבסיפורים ההיסטוריים מאפשרת לעמוד על החבנה בין טקסט ספרותי על רקע ההיסטורי לבין מחקר ההיסטורי.

עד סיפוריים ההיסטוריים מאת דבורה עומר

אל ראש החדר, זמורה ביתן 1984. (על בן גוריון)

בדחרת, גל הפקות 1989. (על מניה שוחט)

הבכור בבית אב"י, עם עובד 1967. (על אליעזר בן יהודה ועל בנו איתמר בן אב"י)

הבריחה אל החופש, קרני 1987. (על יעקב מרידור)

דמעות של אש, שרברק 1984. (על צביה לובטקין)

לאחוב עד מוות, שרברק 1980. (על זהרה לביטוב)

מעבר לככיש (או חברות עולמים), שרברק 1972. (על חיים ברינחים)

סערה באביב, שרברק 1987. (על טוביה קושניר)

פתחום באמצע החיים, שרברק 1984. (על זוריק לב)

קול קרא בחשיכה, זמורה ביתן מודן 1980. (על הרצל)

רייוז באור אדום, גל-הפקות; כתר 1994. (על בני הזוג לוץ)

התחנה טהרן, כתר 1988. (על ילדי טהרן)

מלחמת העולם הראשונה בארץ ישראל

ביבר, יהואש, המפקד הראשון ליהודה, שרברק 1978.
(על קולונל אליעזר מרגולין, מפקד הגदוד העברי הראשון).

בוני-עזר, אחוד, ג'ידע (סיפורו של אברהם שפירא), עם עובד; יד בן צבי (סדרת "ראשונים בארץ") 1993.

גוטמן, נחום, החופש הגדול או תעלומת הארוגזים, עם עובד 1946.

גוטמן, נחום, שביל קליפות התפוזים, יבנה 1958.

נאור, לאה, הרופא על הסוס, יד בון-צבי; עם עובד (סדרת "ראשונים בארץ") 1989.
(על ד"ר חלל יפה)

שמאלי, אליעזר, "אדם ובהמה" מתוך אור בגליל, מסדה 1967, עמ' 40-17. (סיאי)

שמאלי, אליעזר, שומר בישראל, מסדה 1970.

סיפורים ביוגרפיים נוספים

אופק אוריאל, גיבור חidata, שרברק (סדרת "נוועזים") 1970. (על יוסף טרומפלדור)

בלטמן, רעה, החרב והפרת, רכגולד 1996. (על אבשלום חייב)

בצր, עוזד, הצנחתנית שלא שבה, שרברק (נוועזים) 1969. (על חנה שנש)

בר, עמוס, המשוררת מכינרת (סיפורה של רחל), עם עובד; יד בן צבי (סדרת "ראשונים בארץ") 1993.

בר, עמוס, פורץ המחשומים, שרברק (נוועזים) 1977. (על זרובבל הורוביץ)

ברגמן, תמר, רב חובל שבאליך, יד בון-צבי; עם עובד (סדרת "ראשונים בארץ") 1990.
(על כתראיאל יפה)

הרآل, נירה, לב קטן לב גדול, RCS 1996. (על הרצל)

הרשלג, פועה, שליחות של אהבה, עם עובד; יד בן צבי (סדרת "ראשונים בארץ") 1993.
(על אנצו סירני)

זיו, אסתר, **לעולם תהיה עצמן** (סיפורה של הנרייטה סאלד), עם עובד; יד בן צבי 1996.

ליואן, חוה, **פותחים את חיים**, עם עובד; יד בונצבי 1997 (סדרה "ראשונים בארץ").
(על נובומיסקי ולנגורסקי – מפעלי ים המלח)

נאור, לאה, **הרופא על הסוס**, עם עובד (סדרת "ראשונים בארץ") 1989.
(על ד"ר חלל יפה)

נאור, לאה, **המושור – סיפורו של ביאליק**, יד בן צבי; עם עובד (סדרת "ראשונים בארץ") 1991.

קيري, איוֹן, **מאדאם קירי**, תרגום: מרימ וגבריאל טלפיר, גזית 1958.

רוזמן, יעל, **מלך התchapות**, יד בן צבי; עם עובד 1995 (סדרת "ראשונים בארץ"). (על יהודה ארזי)
שמאלי, אליעזר, **שומר בישראל**, מסדה 1970. (על אלכסנדר זייד)

יצירות על רקע היסטורי

אופק, אוריאל, **בדרך לגימנסיה**, ספרית פועלם (נעורים) 1980. (תקופת שלטונו המנדט והמחתרות)

אופק, אוריאל, **כוכבים בגבול**, יבנה (צייניק) 1964. (העללה מסורתית ומלחמת השחרור)

אורגד, דורית, **שני חברים במלכת הצלבנים**, מסדה 1985.

אורגד, דורית, **הנער מסיביליה**, מרכז זלמן שזר 1984. (האנוסים בספרד במאה ה-16)

אורלב, אורן, **האיש מן הצד الآخر**, כתיר 1988. (יהודים ופולנים בורשה בשואה)

אלתרמן, נתן, "אנשי עלייה שנייה" מתוך **ספר התيبة המזמרת**, הקיבוץ המאוחד 1974, עמ' 57-62.
(ש*)

ביבר, יהואש, "האם הדרוזית" מתוך **פייפר מעל הוואדי**, מסדה 1968, עמ' 51-59. (ס')

(מרד הדרוזים בצרפתים בשנות ה-20)*

בן-שאול, משה, "הعز הלבנה" מתוך **מי מכיר את העז הלבנה**, מסדה 1973, עמ' 47-9. (ס')
(ירושלים בשלחי המנדט)*

בר, עמוס, **אנניה בוערת בחוף תל-אביב**, הקיבוץ המאוחד 1980. (האנניה אלטלנה)

גבעתי, רוני, ילדת האפרסמן, עם עובד 1995. (ימי המלכה שלומציון בעין גדי)
גדליה, עמי, מסע בעקבות האהבה, הקיבוץ המאוחד 1995. (ירושלים בתחילת המאה ה-20 ובסופה,
תוך סיפור על המושבה האמריקאית ועל עליית יהודי תימן)

הרניק, רעה, יומן מן החדר האטום, ספרית פועלים 1991. (מלחמת המפרץ)

טהרלב, יורם, "הבדה על יואל משה סלומון" מתוך אלף זמר ועוד זמר ג', עריכה: רפי פשצזון,
תلمמה אליגון.(ש) (ראשיתה של פתח-תקוה*)

טפר, יונה, לעזוב בית, הקיבוץ המאוחד 1994. (קיבוץ דפנה במלחמת השחרור)
לרמן, ישראל, בן אהבת לא אהבת, מסדעה 1987. (עיר ושכונה במאורעות 1939-1941)

מורדאנט, אלינור, לידיו האזעקות, תרגום: יעקב אורלנד, עם עובד 1991.
(ילדים בלונדון במלחמת העולם השנייה)

מיכאל, סמי, סופה בין הדקלים, עם עובד 1975. (יהודי בגדר, 1941)

מרייאט, קפטן פרידריך, לידיו העיר החדש, תרגום: כרמית גיא, כתר 1966.
(אנגליה בתקופת קромולו)

נוי, יצחק, ארבעה ימים על הנهر, כתר 1989. (הבריגדה במלחמת העולם השנייה)

הריעיט, ביצ'ר סטאו, אוחל הדוד טוב, תרגום: רפאל אלגד, כתר 1986. (העבדות בארץות הברית *)
ענטבי, שמעון, הסבא המכחיק נשאר במצרים, הוצאה עצמית 1993. (יהודי מצרים בשנות ה-30-40)

רוזמן, יעל, הרומן שלי עם בן גוריון ועם פנינה, עם עובד 1986. (בן גוריון, מלחמת לבנון)

رون-פדר-עמית, גליה, ה"שומרת" הניפה "סמרטוט" עברית, אדם 1989. (העלפה)

שטריפטיזורצל, אסתר, שבעת המנעולים, כתר 1995. (העלפה)

דבורה עומר/ סיפוריים אחרים

- עומר, דבורה, אמא עשרה או צער גידול הוריהם, שרבrik 1972.
- עומר, דבורה, אני אתגבר, שרבrik 1973.
- עומר, דבורה, لأن נעלם קפיטן קווק, שרבrik, 1969.
- עומר, דבורה, הספר הגדול של דבורה עומר, עם עובד, 1996. (לקט)
- עומר, דבורה, כל מה שהיא (אולי) וכל מה שקרה (כמעט) לקרשינדו ולוי, שרבrik 1977.
- עומר, דבורה, עד השמיט, עמיichi 1996.
- עומר, דבורה, פגיעה ישירה, שרבrik 1981.

לאה גולדברג, יוצרת ויצירתה

כניסה אל עולמו של יוצר היא "הליכה" בדרכים שבן היוצר קוראי-כותב את המציאות על היבטיה השונים ויוצר מציאות מדומיננט.

לאה גולדברג בנתה את "המציאות המדומיננט" מtower מודעות למקומה של הספרות בעיצוב אישיותו של הקורא הצעיר ומtower היכרות עם "הכללים הרצויים" לכטיבה שהיו נוהגים בתקופתה ובמסורת האירופית שמננה היא באה.

ביצירתה לילדים כותבת לאה גולדברג על נופים ועל היחסים של הילד עם עצמו ועם הסובבים אותו מtower ראייה מחויכת וגם מtower עצב. בשירה ובמספריה ההתבוננות היא גם לירית וגם פנטסטית.

אני עם עצמי

"אני לבדי בבית" מtower צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 32-33. (ש)*

"הילד הרע" מtower צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 30-31. (ש)*

"קובע כסמים" מtower מה עשות האיליות, ספרית פועלים 1973, עמ' 68-71. (ש)*

ילדים ומבוגרים

"mphochit plaim ktna" Mtower מה עשות האיליות, ספרית פועלים 1973, עמ' 95-99. (ש)

ניסים ונפלאות, ספרית פועלים 1970.*

"שפת ילדים" מtower צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 80-81. (ש)

שירי ערש

"הירח הצהוב" מtower מה עשות האיליות, ספרית פועלים 1973, עמ' 15-16. (ש)*

"על הדשא" מtower מה עשות האיליות, ספרית פועלים 1973, עמ' 26-28. (ש)

"עמירה ישנה" מtower מה נשקך מחלוני, ספרית פועלים 1989, עמ' 38. (ש)

"ערב מול הגלעד" מtower מה עשות האיליות, ספרית פועלים 1973 עמ' 55. (ש)*

"רוח" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 36-37. (ש)

"שיר ערש" מתוך מה נשקף מחלוני, ספרית פועלים 1989, עמ' 40. (ש)

חברות ילדים

ידיי מרחב ארנון, ספרית פועלים (אנקורים) * 1943.

ניסים ונפלאות, ספרית פועלים (אנקורים) * 1954.

מלכת שבת הקטנה (ראו פרטים בחמץ).

סבע, נוף ואטרים

"אור וצל" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 10-11. (ש)*

"בא הסטיו" מתוך מה נשקף בחלוני, ספרית פועלים 1989, עמ' 12. (ש)

"חלון מואר" מתוך צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 22-23. (ש)

"מחבאים" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 34-35. (ש)

"מציהה" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 31-32. (ש)*

"על שפת הים" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 104-105. (ש)

עליה של זהב, ספרית פועלים 1988. (קובץ שירים)

"הספורטאית" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 33. (ש)*

"הפרש במרום" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 106-108. (ש)

"שחפים" מתוך מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 102. (ש)*

"שלושה חלונות" מתוך צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 73-75. (ש)

"שרב" מתוך צרייף קטן, ספרית פועלים 1976, עמ' 26-27. (ש)*

ונסנה ופנטזיה

הביבר העלייז, ברונפמן 1976. (קובץ שירים)

"חלומו של פיל" מתוך **באו עננים**, ספרית פועלים 1982, עמ' 14. (ש)

"הכלבלב רוצה לركוד" מתוך **באו עננים**, ספרית פועלים 1982, עמ' 61. (ש)

לפילה יש נזלת, ברונפמן 1976. (קובץ שירים)

טיספורי מר קשקש, ספרית פועלים 1987. (קובץ שירים)

מר גוזמאן הבדאי, ספרית פועלים, 1977. (קובץ שירים)

שיר-סיפור

אה פלוטו, ספרית פועלים 1973.

בארץ סין, ספרית פועלים 1986.*

דב דובוני בן דוביים מצחצח נעלימים, ספרית פועלים 1987.*

"דירה להשכיר" מתוך **דירה להשכיר**, ספרית פועלים 1970.*

"מעשה בשלושה אגוזים" מתוך **דירה להשכיר**, ספרית פועלים, 1970.*

ספרים במלחים ובתצלומים, במלחים ובאיורים

גולדברג, לאה וסמואל אדיית, **בניים, בנות, בובות**, עם עובד 1968.

גולדברג, לאה וריבקינ-בריק, אנה, **הרפטקה במדבר**, הקיבוץ המאוחד 1966.

גולדברג, לאה וריבקינ-בריק, אנה, **מלכת שבא הקטנה**, ספרית פועלים 1990.

גולדברג, לאה ונבון, אריה, **אורן בדור**, ספרית פועלים 1985.

לאה גולדברג – תרגומים ועיבודים

ד"ר זויס, המלך צב צב וסיפוריים אחרים, ספרית פועלים 1965.

מולודובסקי קדיה, פתחו את השער, הקיבוץ המאוחד 1971. השירים הבאים: "מעשה בחנית", עמ' 18-19; "הרואה", עמ' 25-26; "מעשה בגיגית", עמ' 49-53; "מעשה בזאב", עמ' 54-55.

marsk, סמויל, המפוזר מכפר א"ר, עם עובד (שפן הסופר) 1968.

צ'וקובסקי, קורני, "כך ולא כך" מtower דירה להשכיר, ספרית פועלים 1970. (סי)

צ'וקובסקי, קורני, "פלא עז" מtower מה עשות האילות, ספרית פועלים 1973, עמ' 84-87.

הביתן הקטן (עיבוד למשיות עם), ספרית פועלים 1968. (א"מ)

ריבקינ-בריק, אנה; יונס, אלי, אלה קרי הילדה מלפלנד, ספרית פועלים 1954.

ריבקינ-בריק, אנה; לינדרן, אסטריד, דירק הילץ מהולנד, ספרית פועלים 1970.

ריבקינ-בריק, אנה; לינדרן אסטריד, לילבָס ילצת הקרכט, ספרית פועלים 1961.

על יצירותיה של לאה גולדברג:

חווב, לאח (תשמ"ז). *יסודות בשירת ילדים*, כרטא.

rgb, מנחים (1985). "על סיפורי הילדים של לאה גולדברג" מtower בזרבי הספרות לילדים, הקיבוץ המאוחד / ספרית פועלים.

ספרות הילדים בראי הזמן – "לכל היובלות למדינה ולא רק..."

ילדים ומורים במסלולים ספרותיים דיאכטוניים בעקבות הלשון

המסלולים המוצעים כאן מעידים על כוחה של הספרות לשקף את המיציאות הלשונית שהתפתחה והשתנתה בארץנו, באמצעות הטקסטים שנקרוו בעבר וקוראים אותם גם היום.

התבוננות בלשון חושפת אותנו למכלול התכנים שהעסיקו את ספרות הילדים שהתרסמה בישראל בשנים שלפני קום המדינה ובמשך 50 שנים קיומה.

הראייה הדיאכטונית של טקסטים ספרותיים – התבוננות בתופעות שונות והתפתחותן במהלך השנים – מאפשרת לנו את הקשרים המלכדים ספרות, היוצרים מארג טקסטואלי תרבותי.

הלשון העברית היא אחד הנכסים המשותפים לכל אזרח המדינה. יובל למדינה הוא הזדמנויות להתבוננות בלשון ותרבותות המשתחחים בה.

הלשון מתפתחת ומשתנה באופן בלתי פוסק. השינויים החלים בכיוונים שונים, ואפשר לראותם כמשמעותם של לשון של יצירות שנכתבו בזמןאים שונים.

השוואת תרגומים ישנים לחדים

השלב שאליו הגיעו הלשון הכתובה בזמן שבו תרجمו את היצירה משתקף לעתים קרובות בתרגומים. תרגומים מלפני עשרות שנים נראים לנו "מיושנים" ובלתי ברורים בגל השינויים שחלים באוצר המילים ובחיבור של הלשון. הנה הצעות אחדות:

מתוך מאבוך האגדות
אנדרסון, הנס כריסטיאן, "בגדי המלך החדש", מתוך **אגדות אנדרסון**, תרגום: בנימין טנא, ניומן תשכ"ד.
אנדרסון, הנס כריסטיאן, "בגדי המלך החדש", מתוך **כל אגדות אנדרסון**, תרגום: אהרון אמר, מסדה 1967 ו-1977.

אנדרסון, הנס כריסטיאן, חזmir, תרגום: נתן אלתרמן, דבריר תשכ"ג 1975.
אנדרסון, הנס כריסטיאן, חזmir, תרגום: בינה אופק, עופרים תשנ"ה 1996.

אנדרסון, הנס כריסטיאן, "הנסיכה על העדשה", מתוך **אגדות אנדרסון**, תרגום: בנימין טנא, ניומן 1964.
אנדרסון, הנס כריסטיאן, "בת המלכה על העדשה", מתוך **אגדות וסיפוריים**, תרגום: דב קמחי, בינה 1980.

אנדרسن, הנס כריסטיאן, "הנסיכה והאפונה", מtower תשע אגדות, תרגום: שמואל שניצר, מעירב 1984.

אנדרسن, הנס כריסטיאן, "הנסיכה והאפונה", מtower אגדות אנדרسن, תרגום: אהרון אמר, מסדה 1985.

אנדרسن, הנס כריסטיאן, "בת המלך והעדשה", מtower עשר אגדות לילדים, תרגום: חיים נחמן ביאליק, מוזיאון ישראל, אגף הנוער 1984.

אנדרسن, הנס כריסטיאן, "הנסיכה והאפונה", מtower אגדות אנדרسن, תרגום: אהרון אמר, מסדה 1985.

אנדרسن, הנס כריסטיאן, "הנסיכה על האפונה", מtower הנסיכה והאפונה ועוד אגדות, תרגום: יעל ולדמן, מחברות לספרות 1995.

בבואהנו להתבונן בתרגומים שונים לאגדות עליינו להביא בחשבון את המחוויות למושכבות הסוגה. ובתרגומים בכלל, אל לנו לשכוח את השפעת סגנון האישית של המתרגם על לשון התרגום.

שני תרגומיים בספר אחד

זה סנט אקזיפרי, אנטואן, **הנסיך הקטן**, תרגום: א' לרנר, עם עובד 1964.
זה סנט אקזיפרי, אנטואן, **הנסיך הקטן**, תרגום: אילנה מרמן, עם עובד 1993.

לופטינגן, יו, **דוליטל הרופא ומאורעותיו**, תרגום: אברהם סולודר, מסדה 1929 ו-1968.
לופטינגן, יו, **עלילות דוליטל הרופא**, תרגום: זהר שביט, מסדה 1975.

שני תרגומיים בספר שירים אחד:

מילון, אלכסנדר אלון, **פעוטים היינו**, תרגום: יעקב אורלנד, מחברות לספרות תשכ"א.
מילון, אלכסנדר אלון, **שחינו קטנטנים**, תרגום: אורנה מורג, מחברות לספרות 1989 תשמ"ט.

כ"ג מדברים עכשוויי, אבל פעם...

הלשון הדיבורית משתנה וצומחת מדי יום בימנו. הלשון הכתובה אינה מצלילה לדיבוק את קצב השינוי, אבל במקום שהיא מביאה את הדיבור הישיר, אפשר לעקוב אחרי חלק מן השינויים באוצר מילים ובחביר. ניתן לבדוק אם בדילוגים שייצרו הספררים משתקפת הלשון הדיבורית על פי הזמן שבו נכתבו הייצירות.

סיפורים בהם הילדים מדברים בינויהם:

גולדברג, לאה, **ניסים ונפלאות**, ספרית פועלים 1954.
גולדברג, לאה, **ידידי מרחוב ארנון**, ספרית פועלים 1943.
בנשלום, צביה, **אצלנו בשכונה**, יבנה 1971.
ביבר, יהואש, **דודו עקיבא ואני**, מסדה 1971.

הראל, נירה, **סיפורי הבית המשותף**, כתר 1981.
כהנ-אסיף, שלומית, **סבא מרוחב העפיפונים הכהולים**, עם עובד 1986.

סיפורים שבהם מבוגרים וילדים מדברים ביניהם:

אורלב, אורין, **קציצה מהצחרים ועוד סיפורים**, כתר 1995.
גנור, רוני, **טוטי כלב פרסומות**, הקיבוץ המאוחד 1997.
מורג, אורנה, **סיפורי רחוב מיכ'ל ובכלל**, דני ספרים 1997.

כן מתגלגת הלשון אצל אותו יוצר

לכל יוצר סגנון ולשון ייחודיים לו. אבל לעיתים שינויים שחלים בלשון משפיעים מאוד גם על לשונו הייחודית של היוצר.

הנה דוגמאות מספר שבעזרתן אפשר להתבונן בלשון אצל אותו יוצר בזמנים שונים, לבדוק האם ניתן לזהות בה שינויים מהותי.

בן שאול, משה, **ילדי הבית המוזר**, מסדה 1965.
בן שאול, משה, **אייזו מן ילדה את**, מעريب 1988.
בן שאול, משה, **אנחנו ילדים טובים ירושלים**, ספרית פועלים 1993.

גפן, יהונתן, **שירים שענת אוחבת במיוודה**, דבר 1974.
גפן, יהונתן, **שירים לניטה** 1997.

זרחי, נורית, **הכורה המתנדנת**, הקיבוץ המאוחד 1970.
זרחי, נורית, **ולפיניאה מומי בלום**, מסדה 1986.
זרחי, נורית, **מקל מבחנות**, כתר 1994.

טשרנוביץ-אבידר, ימימה, **שמונה בעקבות אחד**, טברסקי תש"ט.
טשרנוביץ-אבידר, ימימה, **שמונה בעקבות אחד**, כתר 1996.

שימושים מובדים בלשון בתקופות שונות, בהתבוננות בשירת הילדים*

אפשר לעקוב ולראות את השינויים שחלו במרקזת השנים בשירים לילדים בשימושים הנבדלים בלשון העברית ובסודותיה. בשירים לילדים של ביאליק رب השימוש באלויזיות מקרניות ובtabniot לשון מן התנ"ך ומשلون ח'ל. שלונסקי מרבה ליצור מילים חדשות ומשתעשע במשחקי לשון. לשון הדיבור היומיומי מכבבת בשיריו של יהודה אטאלס.

bialik, חיים נחמן, "קטינה כל בו", "התרנגולים והשועל", "בערוגת הגינה", "משה הנער תעה בעיר", מתוך שירים ופזמון לילדיים, דבר 1993 ו-1964.
שלונסקי, אברהם, **עלילות מיקי מהו**, ספרית פועלים 1947.
שלונסקי, אברהם, אני וטלי בארץ הלמה, ספרית פועלים 1957.
אטאלס, יהודה, **וחילז הזה הוא אני**, כתר 1977.

וזה הלשון שלנו...

מופעים שונים של הלשון – המחלבים השונים, ההבדלים בהיגוי, איך כתובים? איך אומרים? ועוד – כל אלה זוכים להתייחסות ולתיאור בספרות.
הנה דוגמאות של שירים שבהם יש תיאור של תופעות בלשון והתיאיחסות אליהן:

אלברשטיין, חוה, "עברית", מתוך אני לא מושלם!, עם עובד 1994.
בן דור, דתיה, **ככה זה בעברית**, עם עובד 1990.
מינץ, ערי מירה, "אנשים עם שמות", מתוך מי שנשאר עם עצמו הוא כבר לא לבד, הקיבוץ המאוחד 1978.
נאור, לאה, "מה עושים שירים בגשם", מתוך צידה לדרכ, כתר 1989.
עדולה, "למי קוראים סול?", מתוך איש הזמן, מסדה 1987.
שלונסקי, אברהם, "למה קוראים לדג – דג?", מתוך אני וטלי בארץ הלמה, ספרית פועלים 1957.
אגמון, מאיה, "אמא של עברית", מתוך **לשון העברית שלנו**, יסוד 1989.
בנימין, חגית, "שפה משוטפת", מתוך נס בוגה כוכב, מודן 1987.
כהן-אסיף, שלומית, "עברית של סבא", מתוך סבא מרוחב העיפויונים הכהולים, עם עובד 1986.
אלתרמן, נתן, "על שמות כבירים של אישים אבירים", מתוך ספר התיבה המזמרת, מחברות לספרות 1958.
שיר, סמדר, **שירי רחוב**, ספריית מעריב 1982.
נאור, לאה, "אפשר לומר אותו דבר בכל מיני מילים", מתוך אבא, בן כמה הייתה כשהיתה ילדי?, עידנים 1981.
עמייחי, יהודה, "משחק מילים של דידי", מתוך **הזונב השמן של הנומה**, שוקן 1978.

* בעקבות אמרתו של ד"ר שלמה הרآل, "שימושים מובדים בלשון שירי הילדים" מתוך **ספרות ילדים ונוער**, ספטמבר 1989, עורק: גרשון ברגנון, משרד החינוך והתרבות, המדור לספרות ילדים, ירושלים.

ולסימן... על כוחה של השפה השכיל לכתוב נתן אלתרמן:
אלתרמן, נתן, "מעשה בפה סופית", "על שמות כבירים של אישים אבירים", מתוך ספר התיבה
המזמerta, מחברות לספרות 1958.

טיול בין ערים

טיול בין שירי ערש חדשניים וישנים מזמן פגישות עם זיאנר משותף לכל האמהות ולכל הילדים
שבועלם, עם מגוון עולמות קונקרטיים שבתוכם נכתבו והושרו השירים. לצד היסודות הצליליים
המאפיינים את הזיאנר שמרתם להרגיע, יש בו יסודות פולקלורייטיים, המגוללים התרבותיות
וכבעים לוקאים מתקופות שונות*. טiol ביצירות מן הסוגה זאת מתיחד גם בעובדה שהוא
מדובר בשתי לשונות, בלשון העברית המיחדת לנו, ובבלשון המזיקה האוניברסלית, כמו כן הוא
מלמד אותנו על התמורות שהלו בזיאנר.

לנו אל, אסתר, גיל אלдум, [עורכים], שיר לאלף ערים, הקיבוץ המאוחד תשמ"ד.**
גולדברג, לאה, "ערב אל מול גלעד", מתוך מה עשות האיליות, ספרית פועלים תש"ט.
ילן שטקליס, מרימ, "שיר ערש", מתוך יש לי סוז, דבר 1962.

אז וgam היום

בראייה לאחרור, אל שנות היצירה בספרות הילדים, אל מה שנוצר במהלך שנים אלה ונעשה נכון
תרבותי משותף, אנו מבאים, מתוך שפע היצירות, ספרים שנכתבו כאן בלשון העברית.
אליה ספרים שאחננו שכראנו אותם כשהיינו קטנים, אהבנו שכראנו אותם עם ילדים
ואחננו אהבותיהם מודג גם עכשו.

ביאליק, חיים נחמן, ויהי היום, דבר 1970 (הדפסה מחודשת).

שלונסקי, אברהם, עליות מיקי מהו, ספרית פועלים 1947.

שלונסקי, אברהם, אני וטלי בארץ הלמה, 1958.

אלתרמן, נתן, ספר התיבה המזמerta, מחברות לספרות 1958.

אלתרמן, נתן, ילדים, ספרית פועלים 1972.

גולדברג, לאה, מה עשות האיליות, ספרית פועלים תש"ט.

* ברוך, מيري (1985).

** שיר לאלף ערים היא אנטולוגיה לשירי ערש בעברית, לשירים מצורפים תווים להחנים שלהם. באנטולוגיה כמו שהיא שלושים שירים שנכתבו בזמן שונים, מסוף המאה שעשרה ועד ימינו, בארץ וב בחו"ל.

גולדברג, לאה, **צרייף קטן**, ספריית פועלים תש"ד.

גולדברג, לאה, **דירתה להשכיר**, ספריית פועלים 1971.

גולדברג, לאה, **ידידי מרחווב ארנון**, ספריית פועלים תשכ"ו.

גולדברג, לאה, **ניסים ונפלאות**, ספרית פועלים 1954.

גולטמן, נחום, **שביל קליפות התפוזים**, יבנה 1958.

גולטמן, נחום, **חופש הגזול או תעלומת הארגזים**, יבנה 1946.

ילן שטקליס, מרימ, **שיר הגדי**, דביר 1958.

ילן שטקליס, מרימ, **יש לי סוד**, דביר 1962.

זרחי, נורית, **הכורסא המתנדנת**, הקיבוץ המאוחד 1970.

זרחי, נורית, **וולפיניאה מומי בלום**, מסדה 1968.

זרחי, נורית, **באה המלכה למלך**, מסדה 1986.

גפן, יהונתן, **שירים שעננת אוחבת במיוחד**, דביר 1969.

גפן, יהונתן, **כוכבים הם הילדים של הירח**, דביר 1974.

גפן, יהונתן, **תכבש הששה עשר**, דביר 1983.

ביבליוגרפיה

- אפשטיינר, מיל (1996). "פגש קורא-טקסט אצל ילדים: ניסיון אפשרי להתבונות" בחלקת לשון, 24, מכללת לוינסקי לחינוך, המכון לחקר הלשון והוראתה, קיץ תשנ"ז, עמ' 81-92.
- ברוך, מيري (1985). **סוגיות וסוגים בשירת ילדים**, משרד הבטחון.
- פלד, נורית (1995). "מאפייני השיח בכיתה כקדמים שיתוף פעולה מוצלח בין תלמידים ומורים: ניתוח אירועי שיח בשיעורים לילדים עולים" במחשובות כתובות, 13/2, מל"ל – המרכז לטיפוח הלשון, מכללת בית ברל, עמ' 3-16.
- פלד, נורית (1996). **מדיבור לכתיבה, דרכים לאוריינות**, כרמל.
- פנאק, דניאל (1996). **כמו רומן**, שוקן.
- סיפור מסך, הנחיה לצפייה מודרכת בסרטוי קולנוע (התשנ"ה). משרד החינוך, התרבות והספורט, המינהל הפסיכוגי, האגף לתוכניות לימודים.
- סיפור וסרט, על עיבוד קולנועי לסיפורים (התשנ"ו). משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפסיכוגי, האגף לתוכניות לימודים.
- סנדבנק, א., ולדן צ. וזלר, א. (התשנ"ה). **כתבם וכלשונם... על כתיבתם של ילדים צעירים**, מל"ל – מכללת בית ברל, המחלקה למיניות יסוד, האגף לחינוך יסודי, משרד החינוך התרבות והספורט.
- שביט, זהר (1996). **מעשה ילדים: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, האוניברסיטה הפתוחה.
- Babbitt, N. (1990). Protecting children's literature. In **Horn Book**, 66, 696-703.
- Baldick, C. (1990). **The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms**. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1986). **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press.
- Chambers, A. (1985). **Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children**. New York: Harper & Row.
- Cianciolo, P.J. (1982). Responding to literature as a work of art — An aesthetic literary experience. In **Language Arts**, 59, 259-264.

Eeds, M. & Peterson, R (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. In **The Reading Teacher**, **45**, 118-126.

Graves, D. (1991). **Build a literate classroom**. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books.

Hart-Hewins L. & Wells J. (1992). **Read It in the Classroom!** Markham, Ontario: Pembroke Publishers Limited.

Iser, W. (1978). **The act of reading: A theory of aesthetic response**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Langer, J. (1990). The process of understanding: Reading for literary and informative purposes. In **Research in the Teaching of English**, **24**, 119-160.

Langer, J. (1994). Reader-Based Literature Instruction. In J. Flood & J. Langer (Eds.) **Literature Instruction, Practice & Policy**. New York: Scholastic.

Langer, J. (1995). **Envisioning Literature, Literary Understanding and Literature Instruction**. New York: Teachers College, Columbia University, IRA.

Langer, S. (1942). **Philosophy in a new key**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rosenblatt, L.M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. **Theory Into Practice**, **21**, 268-277.

Roser, N. (1994). From Literature to Literacy: A New Direction for Young Learners. In J. Flood & J. Langer (Eds.) **Literature Instruction, Practice & Policy**. New York: Scholastic.

Vygotsky, L. (1986). **Thought and Language**. Cambridge, MA: The MIT Press.

Walmsley, S.A. & Walp, T.P. (1990). Integrating Literature and Composing into Language Arts Curriculum: Philosophy and Practice. **Elementary School Journal**, **90**, 251-274.

Wray D. & Medwell J. (1991). **Literacy and Language in the Primary Years**. London & New York: Routledge.

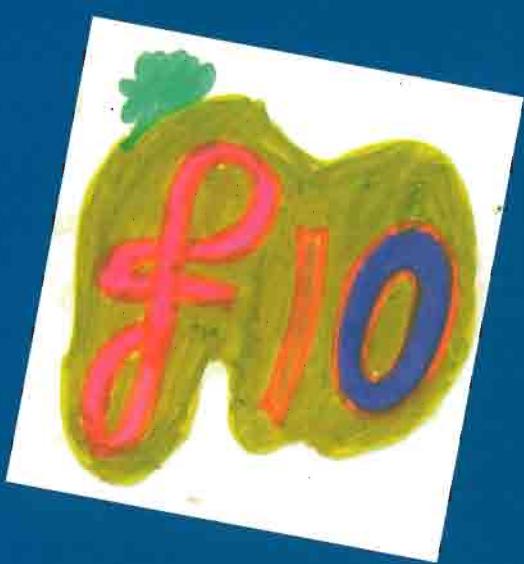
Yolen, J. (1977). How basic is SHAZAM? In **Language Arts**, **54**, 545-651.

כתובתנו:

הצוות לחינוך לשוני לבית הספר היסודי הממלכתי
האגף לתכניות לימודים
משרד החינוך התרבות והספורט
ירושלים 91911

טל': 02-5601140

אנו מודים לך על קניון



"מעליות" הוצאה ספרים בע"מ.



דאנקוֹד 182-1056