

בדרך לקריאה ולכתיבת של טקסטים עיוניים

יוהוית זוצניך

"ענינה של המורה הוא, כמובן, לא להותיר את תלמידיה לשלש בשאות סכימות ובאותם מבנים ש呵护ם מכירים מן הדיבור אלא לפתח בפניהם עrazים לבטי' בסכימות שיח אחרות, המשמשות בעיקר בכתיבה, ושאינם רק העברה וascalול של סכימות שיח דיבוריות".

נורית פלד, 1996

רקע ומטרות

הפרויקט שעליו אסף כאן הופעל בשליש הראשון של כיתה ב', בבית הספר החדשני על שם דוד בן גוריון שבמזרחה בתיה. הכל התחליל בהתעניינותו של הילדים בספרי מידע. הם לא הסתפקו בספרים שבבית-ספרנו והbayao, ביוזמתם, ספרים מביתם - אנציקלופדיות חדשות וצבעוניות וגם ישנות, דפיון צהבהבים ואירוחן בשחור-לבן, שמשכו את תשומת לבם.

תמונה שגורה בכיתה הייתה של ילדים היושבים בקבוצות על השטיח עם ספר טبع או אנציקלופדיה, שקוועים בשיחה נלהבת על האירויים בספר, מתווכחים, מביעים את ידיעותיהם, צוחקים, מקשיבים זה זהה, מביעים סקרנות....

אבל... הם "קראו" אך ורק אירויים ותצלומים. במקרה הטוב, בדקו את השערותיהם בקריאה של מילה אחת או שתיים מן הכתוב שבעד האירוי או קראו כתורת. **שום יلد לא קריא יותר!**

עובדזה זו הטרידה אותי מאוד ועוררה بي שאלות רבות. ילדים אויריניים אלו, הקוראים את ספרי אריך קסטנר וננהנים מספרות יפה, התנהגו בזורה שונה לחלוין עם ספרי מידע.

בדרךים מעודנות ניסיתי לשדר לתלמידי כי אני מצפה שיקראו גם מה "שכתבו במילים ולא רק מה שכתבו בציורים". בקשת הצעונה לא הועילה.

לא רציתי לחכות שהזמן "יעשה את שלו", ידעתי שעלי לעשות מעשה בnidon ושהה עיתוי הנכון. הרוי הסקרנות והרצון ללמידה ולדעת ישנים. מה שחרס עכשו - הוא לפחות את הלומדים הצעירים עוד צעד כדי להכניסם לעולם הטקסט העיוני. חלק מפעילותות "סל התרבות" יצאנו אפוא ל"עולם האוזן".¹

לקחת עמי מצלמה וצלמתי כל מה שביקשו הילדים, לרבות כל שלב ושלב בבקעת אפרוח. מצאתי הזדמנויות פז לשלב חוויה זו עם קריאה וכתיבה בטקסט עיוני. נושא האוזן היה ל"זימון" להתקדם אל האוריינות האקדמית.

חשוב לי לציין שמטותיי היו גלויות ומפורשות לילדים: הם ידעו שהם עומדים ללמידה לקרוא בספרי מידע ולכתוב כתיבה "אחרת", שונה מזו שהורגלו אליה. כמו כן הבנתי את תקווותי כי תהליך זה, שנחווה כולם יחד, י סייע לילדים לחזור באופן עצמאי נושאים אחרים שיבחרו לפי התעניינונותם.

התלמידים גם ידעו שהפעם יהיה הנושא משותף לכלם, בין היתר כדי שיוכלו לעזור זה לה, וכך קיבלת הלמידה כורה של פרויקט ארוז-טווחה. התמונות שצולמו ב"עולם האוזן" הן שהשפיעו במידה רבה על בחירת סוג התוצר שיופק בסוף הפרויקט: אלבום. אשר לשיחה הכתית בעניין "הנמען" שלנו - למי אנחנו כותבים - היו תשובהות הילדים מגוונות: אחדים טענו כי אנו כותבים להורים, לאחרים היה ברור שאנו כותבים לעצמנו. כמו כן היו ילדים שלא רואו חשיבות בשאלת וגם היו מי שטענו כי האלבום יהיה לכל מי שירצה לקרוא בו: אורחים, הורים, ילדים מכיתות אחרות, מורים... "כלום!"

מצטיידים בسؤال

בדרך כלל, אני נהגת לבקש כי תלמידי ישאלו שאלות בנושא חדש להם. אני סבורה שכשר נושא מרוחק מתחום הידע שלו, עדיין אין לנו יודעים מה לשאול. הרוי בכל שאלה טמון ידע מסוים.

יום לפני יציאתנו לטבול ב"עולם האוזן" פתחתי בשיחת הכנה עם ילדי הcliffe, במטרה לרכז את הידע שבידינו בנושא (מעין "בדיקה מלאה" לפני היציאה לדרך).

.1. בית גידול לאוזים העוסק גם בהדרכת תלמידים.

השicha לא התנהלה כפי שציפיתי. הילדים התחילו להתווכח ביניהם. היו שטענו כי האוזן בימים ואחרים קבעו שהוא חי ביבשה. אחדים טענו כי לאימה אוזנה גזולים ואילו אחרים כינו אותם בשם אוזונונים או אפרוחים. מצאתי אףואל לנכון להתערב בוויוכחו וכיונתי את הילדים להפוך את קביעותיהם - את משפטיו החיווי - למשפטים אלה.

אני רואה חשיבות רבה בפעילות זו בעיקר כי צמחה מתוך המציאות של ה"כאן ועכשיו" בيتها ולא מפני שהיא חלק מ"תכנית המורה". נראה זו הייתה פעילות חשובה לומדים העצירים: הם זכרו את רשימת השאלות בעת הביקור ב"עולם האוזן" וחזרו אליה גם לאחר הביקור.

הוראה מכוונת: קבוצות קריאה עם המורה

"אינטראקטיות חברתיות מגוונות המאפשרות ניהול דיאלוג עם אחרים הן המרכיב הטובה ביותר לתמוך במבנה עולם הטקסט של הקורא."

ויגוצקי, 1978

ישבתי עם קבוצות של שישה ילדים שנבחרו באופן אקראי. לכל חבר מחברי הקבוצה היה תצלום של הטקסט.²

ובאמצע השולחן - הונח המקור - האנציקלופדיה, פתוחה לעיני כל.

אני זכרת את התסכול שהרגשתי עם הקבוצה הראשונה. משום מה רأיתי את עצמי מרצה לילדים איך בניו טקסט אנציקלופדי, מה ההבדל ביןו ובין טקסט ספרותי וכולי. בדרכ' כלשהו נוצר מצב שבו אני דיברתי, שאלתי, עניתי לעצמי וקראתי. והילדים...? אני יודעת... הוראת הסוגה חדשה הביאה אותי לידי התנהגות חדשה, כאילו חייב להיות דבר מה שונה מאוד בקריאה טקסט מידע.

לאחר ה"כישלון" עם הקבוצה הראשונה, שיניתי את הכוון והחלטתי כי עד שאבין מה התנהגות השונה והמתאימה לסוגה, אשתמש ב"טכניקות" המוכרות לי. שם הספר "כמו רומן" (פנק, 1992) עליה בזיכרוני. הוצאתי את השם מהקשרו ביודען והחלטתי להתיחס לקריאת הטקסט המידי כאל קריאת טקסט אמנותי, כמו רומן, כמו סיפור. לפחות - במובן של שמירה על ההנהה והגישה הראשונית אל הטקסט (פעילות טorous-קריאה).

2. הטקסט: הערך "אוזן" מן האנציקלופדיה "אביב" או לחופין הערך "אוזן" מהאנציקלופדיה "יבנה-לروس".

להלן פירוט מהלך המפגשים שעסקו בטקסט.

- ראשית, שאלתי את הילדים מה לדעתם יהיה כתוב בערך "אווז", כדי לפתח ציפייה (نبيוי, "ניחוש") ולעזר להם לדלות מזכרונות את הידע שלהם.

רשמתי בלוח את דבריהם בסדר שנאמרו, בלי לחפש שם עיקרון מארון. לאחר מכן ניגשנו לקריאת הטקסט.

התלבטתי אם כדאי לקרוא קודם את הטקסט כולו ללא הפסוקות ואחר-כך לקרוא פסקה-פסקה או אולי בקריאה הראשונה לקרוא ולשוחח על כל פסקה. לאחר שניסיתי את שתי הדרכים, בחרתי בשניה, אבל הקפדי מאד לקרוא שוב את הטקסט ברצף, מתחילה ועד סוף, לאחר ש"פירותנו" אווינו.

לעתים אני קראתי כשהילדים עוקבים בדףם ופעמים אחרות קראנו "במקלה". זה מעשה באופן ספונטני.

תכננתי מראש וקבעתי בקבוצה עד היכן לקרוא. השיקול היה חלוקה לפסקות על פי תוכנן, גם כשלא תמיד התאימו לבניה החיצוני של הטקסט.

בסיום קריאת הפסקה הראשונה שאלתי שאלה כמו "מה קראנו?" או "מה מסבירים לנו כאן?" בהמשך הקריאה, לרוב, לא היה צורך בשאלת. לאחר שתיקותיי בסיום הפסקה, התחליו הילדים בספר, האחד ממשלים את דברי חברו ויחד חוזרו את הטקסט.

topic כדי שhzor הולע שאלות, והדגשו תכניות חדשים, וביקר - הילדים הרחיבו את הנושא מתוך ידע קודם. למעשה, התורשה כאן בניית "עולם הטקסט" של הקוראים.

topic כדי קראה, התפרצו הילדים כשמצאו משפט שאישש את השערותיהם. תשובותיהם היו בסגנון: "הנה, מה שאני אמרת!" או "כאן מה שרשםנו".

topic דעתי, "הגילויים" האלה סייעו מאוד לתהוורת הביטחון שבאנציקלופדיה הגדולה הזאת כתובים גם דברים יודעים או שהם מצפים לקרוא.

לאחר קריאת פסקה ושיחה על מה שכותב בה, ביקשתי מהילדים לתת שם לפסקה ולרשום אותו בדף באופן שימושיים להם למצוא מידע במהירות בהמשך העבודה. התערבותי העיקרית הייתה בנקודה זו. מרבית הילדים הייתה חוזרת על אוסף של פרטים שקרו ואני כיוונתי אותם למצוא שם כולל. לדוגמה, כשהילדים אמרו שאפשר לקרוא לפסקה בשם "על הצואר, הרגליים, המקור...". עזרתי להם להגעה, בעזרה של שאלות ודוגמאות, למילה "גוף" ואז הסברתי להם שאפשר להשתמש במונח "מבנה גוף".

לפסקה אחת ניתנו שמות שונים בקבוצות שונות ולפעמים גם באותה הקבוצה. דוגמה:

- "זכור ונΚבָה"
 - "חַיִי זֹג"
 - "הקשר שבין הזכר והנקבה"
 - "תפקיד הזכר ותפקיד הנקבה".

בסוף המפגש, חזרנו להשערות הכתובות בלוח ובדקנו מה מן הדברים שציפו למצוא בטקסט אכן מצאו ומה המידע החדש שנוסף.

לאמתו של דבר, מהביקור ב"עולם האוזן" חזרנו ובידינו כמהות עצומה של מידע ואילו הtekסטים האנטיציקלופדיים שקרהנו מציגים כמהות מצומצמת מאוד וככללית של פרטיטים. כך נוצר מצב שבו בדרך כלל מצאנו כי המידע הקודם שהשתקף בהשערות היה רחב יותר מהמידע הנמסר בטקסט. לעיתים, עוררה עובדה זו תשובות ביקורתיות אצל הילדים והם שאלו שאלות כמו: "למה לא כתוב איך האוזניים נודדים?" או "מדוע לא כתוב כמה ביצים הנשבע מטילה?"

כשהתעורר שאלות מעין אלו, השתמשתי בהזדמנות לשוחח על מאפייני הטקסט שקראונו – ערד אנטיקולופדי. לעומתם טبع אחרים שהיו בכיתתו ובהם יותר פירוטו והרבה

קריאה עם עמיותים

אפשר להשווות את הקריאה עם נהיגה במקומות או במשאיות. יש מקומות קטנות, גדלות, ישנות, חדשות; משאיות, אוטובוסים, מסלולים מהירים ואיטיים. כל ההבדלים האלה דורשים איזו גמישות והתאמה מצד הנהג. ובכל זאת, יש רק דרך אחת לנהוג. אפשר לנוהג טוב או לא טוב, אבל אי אפשר לנוהג כליל להשתמש בדוחשות הדלק, בכלמים וכבהגה. בזורה זו או אחרת יש לפעול כדי שהמקומות תישע, תעוצר ותשיע אותן למקום שאנו רוצים. באופן דומה, על אף שנדרש גמישות בקריאה, לתהיליך יש מאפיינים מהותיים שאינם יכולם לשנתנות. חיבים להתחיל מטקסט, מאייז צורה גרפית, הטקסט חיב להיות מעודכ כשפה והתהיליך חיב להסתדרים בכוניות ממשמעות. ככל משמעות אין קריאה והקוראים לא יכולים להגיע למשמעות כליל לעברו את התהיליך העיבוד.

ק' גודמן, 1982

עוד פעילות, בצד קריאה קבועתי עם המורה, היזמה קריאה של עמייתים בטקסט נוסף.

של מבוגר, שתוכל לשיעו לקריאתם היחידנית של הלומדים הצעירים. לא מצאתи הבדל ניכר בمسلسل הלשוני, במבנה ובתוכן של הערך "אווז" בין האנציקלופדיות "אביב" ו"גינה-לروس". לפיכך, כישיבתי עם קבוצות לקריאה הראשונה, אפשרתי לילדים לבחור באיזו אנציקלופדיה לקרואו ATI וباיזו אנציקלופדיה יקראו בלבד. באנגלוגיה לפעילות כתיבה המוכרת כ"כתיבת ספר כמו... " או "כתיבה בעקבות..."³ - אוכל להגדיר פעילות זו כ"קריאה כמו..." או "שייחה כמו..." בעקבות הקריאה בטקסט העיוני. אכן, במסגרת זאת התקיימים משא ומתן פורה בין הילד ובין חורייו וייתכן שהתרחש סוג של למידה שביסס את הלמידה עם המורה.

שיעור - שעת אנציקלופדיה

במהלך יום הלימודים, אנחנו מפנים זמן לקריאה עצמית של הילדים וגם לקריאה של מבוגר באזוניהם. בפרק הזמן זהה, שאנו ננו מכנים בשם "שיעור סיפור", אני קוראת לילדים בעיקר שירים, אגדות וסיפורים בהמשכים. בימים שבהינו עוסקים בפרויקט "האווז", התחלתי לקרוא לילדים קטעים מספרי מידע כמו ספרי טבע, אנציקלופדיות וחוברות "טבע הדברים". וכך המציאו הילדים את השם "שיעור אנציקלופדיה" באנגלוגיה לשם המשורש אצלנו, "שיעור סיפור".

ולכן, קריאתי לא הייתה שונה מקריאה סיפור. כוונתי הייתה פשוטה ביותר: אם ברצוני שהילדים יקרואו בעצמם טקסטים מדעיים, עלי להציגם גם קריאה זה... עלי להרגיל את אזוניהם ל"מוזיקה" של הטקסט (ובודאי שלכל טקסט דקזוק משלו) ואם אפשר - לדדר מסר שטקסטים מדעיים אמנים נקראים בדרך כלל לשם לימוד, אולי מקריאה לשם לימוד אפשר ליהנות כמו מרום...
לא בדקתי את "הבנת הנשמע" שלהם, כמו שאיני בודקת אותה בהשמעת סיפור בהמשכים. אולם היום, בדיעכט, אני סבורה שקריאה הטקסט העיוני עוררה בילדים שאלות רבות יותר והם ביקשו הסברים ובטים יותר מאשר בקריאה טקסט אמנוטי.

עלי לציין שהקטעים שבחורתி לקרוא לא היו תמיד קשורים ישירות לנושא ה"אווז" אלא גם לנושאים כמו תועפות העופות, החתמה בבעלי-חיים, נדידת העופות וכיוצא אלו.

³. כוונתי לפעילויות המקובלות בעת האחרונה בתзи הספר, ובהן הילדים קוראים ספר ובין היתר כתובים בעקבותיו כשם נאמנים לבניה הסוגה ולמורטבים המרכזיים של הספר.

בשיחות שהתפתחו על הטקסט הנשמע היה אפשר לגלוות את הקשר שהילדים עשו לנושא האוווי.

באופן כללי, אפשר לציין שאחרי קריית טקסט אמנוטי בסיטואציה זו של "שעת סיפור" ולא בפגש ספרותי כшибים לשוחח על ספר) מורגשת מאוד השתקה שבסוף, שתיקה של הנאה, של התפעלות. ואילו לאחר קריית טקסט מידע היה דבר רב: שאלות, הערות ודיון לשם הבקרה, לשם הבנה.

כתב עם המורה: קבוצות עניין

לימוד כתיבה עיונית בסוגות שונות מחידד את מודעותם של תלמידים לעצם קיומן של סוגות ומשמעותן כתיבותם בכל מצב שהוא. ברור כי את כל אלה יזמין או עצם השהייה בכיתת הספר והשיכחה לטקסטים אינם עושים לפיכך ש לכתבת בדרך של הוראה מכונת, צעד צעד, לכל סוג של מעבר בנפרד".

נורית פלץ, תשנ"ח

כל ילד בחר ת-נושא שלו רצה לכתוב באלבום וכך נוצרו קבוצות על פי עניין משותף. כל קבוצה אספה את המידע המתאים לנושא שהיה ברשותה ואתו באה למפגש עם המורה. תהליך יצירת הטקסט היה שונה מקבוצה לקבוצה; ואולם בכל הקבוצות פתחתי את המפגש בשאלת: "מה אתם יודעים על הנושא וחושבים שכדי לכתוב באלבום שלנו?". ככלומר, קודם נוצר טקסט דבר במשותף ולאחר מכן התפתח ממנו הטקסט הכתוב, לאחר חשיבה רבה ודיונים על כל רכיביו (עתים יומו הילדים הצבועות כדי לבחור מילה אחת ברוב קולות).

להלן, אנסה לשחרר כמה מן הדברים שהיו בתהליך יצירת הטקסט.

- בפעילות זו בלט הקשר ההזוקן דיבור-קריאאה-כתיבה. הקריאה שירתה את הכתיבה והפך, כשי צדדים של מطبع אחד, שני תהליכי המשלימים זה את זה. העובדה הזאת באה לידי ביטוי, לדוגמה, כשהאמצע הכתיבה הרגישו הילדים צורך לחזור ולקרוא שוב כדי להבהיר דבריהם, להוסיף פרטים, לחפש אסמכתא לידע שלהם וגם - לבדוק איך כתובים את מה שרצו להגיד.

- לא מעט פעמים נשמעו הערות כמו "ככה לא י賓ו". ככלומר, כפי שהילדים קראו בעינוי "cotobim", כך גם ניסו לכתוב בעוני "korais". לשם כך הודגישה בשיחות הראייה המתה-לשונית.

- היו קבוצות שכלל לא הרגשו צורך לחזור לקריאת הטקסט באמצעות תהליך הכתיבה, אם כי הן "קרוואו" תמונות ותצלומים וביססו עליהם את עקרון הכתיבה.
- בעת כתיבת הטקסטים, הילדים "נתפסו" מאוד לשימוש בכינוי קניין חבר (לדוגמה "ונצחותיהם", "בקיעתם", "זנבו"). במקרים מסוימים אף היה "עובד שימוש", אבל העורתי לא הועילו. הילדים טענו ב烦恼ות ש"ככה כתובים בספרי מידע..." לא התכוונו למד כינוי קניין חבר, בהנחה שלימוד זה מוקדם מדי בכתיבה ב'. אבל הילדים יישמו את ידע-השפה שלהם ותרגלו אותו מתוך צורך שלהם. אני מפרשת זאת בגלוי ידע בהתאם הלשון לדרישות הסוגה.
- הלמידה נראית "כמו טבעי" ואף משעשעת. דוגמה לכך הייתה כשהגינו בשיא התמיינות במילה "בת זוגתו". במקרה הזה התרבות בזירות רבתה, כדי שלא לעכב את שטף הכתיבה.
- בתהליך יצירת הטקסט, התבוננו בלוח-דף גדול וכך שחררתי את הילדים מהקשישים ה"טכניים" שטמונים בכתיבה בשלב הזה של התפתחותם. הם עצם היו פנויים לתונן, לנישוח, לקוهرנטיות ול"עובדות החשיבה" של חיבור הטקסט.
- השתדלתי מאוד לתת לילדים דוגמה לכתיבת טיוותה: הקפדתי על כתוב ברור אבל לא על "סדר ונקיון". היו מחקות, תוספות בין שורות וכוכלי. כמו כן הובלתי את התלמידים לקרוא שוב ושוב את מה שנכתב לפני הוספת משפט חדש.
- התערבותי בעיקר בדרך של העלאת שאלות שכיוונו את הצעירים לחידוד החשיבה בעת הכתיבה. השאלות נגעו בעיקר בנושאים כמו בחירותיהם הלשוניות; חיפוש אחר עיקרונו מארגן שאינו עקרון-העקבה (הריצ'חכרונולוגי שלילו מרגלים מהشيخ הדבורה ומשמעותם); שימוש בקשרים; מצומצם פערים כדי ליצור טקסט אוטונומי וכוכלי.
- כל קבוצה עבדה על הטקסט שלה שלושה עד חמישה שיעורים, בערך, תוך כדי שיפור הטיוותות ועיבויו. לעיתים היו תשובות הילדים קיזוניות מאוד: פעמים אחדות לא הסכימו להסתכל שוב במה שכתו בעיניהם ביקורתית והכל נראה להם מושלם. פעמים אחרות - חסור הסיכון היה מופרז ודפים נטלשו זה אחר זה.
- אבל כאן עוד נקודה הנוגעת לכתיבה על פי סוגה. באופן כללי אפשר לקבוע שרוב הילדים הקפידו מאוד על כתיבה עובדתית, עניינית ואובייקטיבית (עד כמה שהאובייקטיביות אפשרית - הרי בכל הסבר של "עובדת" טמון פירוש מסוים).
- ילדים מספר התקשו להינתק מסווג השיח המוכר להם - נרטיבי, אקספרסייבי - והציגו משפטים כמו "כשיצאנו מהמדגרה..." או "כשאפרוח יצא מהביצה הוא מגUIL ואחרי שמינייבשים לו את השיער הוא חמוד".

משפטים אלו סייפקו לי הזדמנות טובה להעריך את התפתחותם של הילדים בהבנת דרישות הסוגה החדשה. כמו כן תרמו לכך הדינונים שבhem חזרו לידי הקבוצה וחידדו לעצם מה מאפייני הטקסט המידי (בדרך כלל - בהשוואה לטקסטים א門וטיים).
בדינונים האלה התערבתי כ"מתרגמת", הצעתי מילים שהילדים "חישבו". כך קרה, לדוגמה, עם המילים "סובייקטיבי", "אובייקטיבי", "עובדתי", "ענינני" ו"נטול רגשות".

התיעצות עם ילדי הכתיבה האחרים

לאחר שכל קבוצה הפיקה תוכנה כתיבה שבחינה היה מוגמר, צילמתי אותו על שקף לשם הצגתנו וקריאתו לכל ילדי הכתיבה.

מטרת פעילות זו - מעבר לקבלת תשובות, שיחה על טקסט והתייעצות עם עמיתים - הייתה גם לשתף את כל הילדים בכל תתי-גושא, לקבלת תמונה של התוצר הסופי שלהם: האלבום.
לאמתו של דבר היו ה"תיקונים" וההצעות לשיפור מועטים ביותר. אני יודעת אם זאת הייתה השפעת הכליל - מטול השקפים שננתן לילדים תחושה של דבר מה "מושלם" - או אם

היה קושי במשמעות עצמה, נוסף על הקושי שבביצעה במלואה.
מתוך רצון לעורר השתתפות פעילה יותר, הצעתי שבחירת השם לתת-נושא תיעשה גם היא במלואה. אז חלה תפנית מעניינת הן מבחינת מעורבותם של הילדים והן מבחינת הסגנון שנבחר. לאחר ניסיונות להיות נאמנים לכתיבה "עובדתי", פתאום היה רצון לשבור את ה"רצינות" שאפיינה אותה ולבחור כוורות מושכות ומסקרנות. קיבלתי את הסגנון "הפוסטמודרניטי" זהה... כי מבחינת הילדים, הם "המציאו" אותו.

מעניין אם הכרותם עם חבורות כמו "ילדי טבע הדברים" ו"טבע הדברים" השפיעה על בחירת המשלב הלשוני של הכותרות... .

ושוב לקריאה

מש"נולד" האלבום - נוסף עוד ספר מיידע בכתיבה, אמן לא "מקצועני" אבל בעל יתרון בולט מאוד. הילדים מרבים לקרוא בו, בגאוות ובנהנה, כי הוא **שלהם**. תוך כדי קריאה שוב ושוב הם נזכרים ומשוחחים על תהליך הכתיבה ועדין יש ילדים שקוראים בעניינים ביקורתיות ומצערלים על דבר מה שלא כתבו או שיכלו כתוב אחרית.

מצב בלתי נמנע הוא שהילדים ידפסו באלבום בחיפוש אחר תצלום שהם מופיעים בו (הרוי לתמונות מקום מרכזי בכל אלבום!), אבל המעבר מ"קריאה Tamonot" ל"קריאה הכתובה - המיללים" היה חלק ובלתי מתחסומים.

מהסתכלות ילדים שעדיין זוקקים לתמייה ולפיגומים רבים יותר בקריאה, נראה שהאלבום "ידיזוטי" להם מאד וקריאתם בו דורשת מהם פחות מאמצים ומקנה להם תהועה של ביטחון והצלחה.

כתבה רפלקטיבית

לקראת סיום הפרויקט, נשאלו הילדים מה למדوا על עצם ועל תהליכי הלמידה שלהם. לאחר שענוavel-peh, התבקשו הילדים גם לכתוב את דבריהם. לפי דעתי, דבריהם אלו מעדים, בין היתר, על עבודתם בפרויקט מתוך הבנת המטרות. נקודה זו נראית לי חשובה ביותר למעורבותם במהלך הלימודים שלהם.

מקורות

- פלד נ' (1996), "על מהות המעבר מディיבור לכתיבה", בתוך: נ' פلد (עורכת), **זרפים לאוריינות**
רכז א': **mdiibor laftibah**, כרמל, ירושלים
- פלד נ' (1998), **סוגיות בדיבור ובכתביה**, מכון מופ"ת, תל אביב
- פנק ד' (1996), **כמו רומן**, הוצאת שוקן

Goodman K. S. "El proceso de lectura: configuraciones a traves de las lenguas y del desarrollo". En, Ferreiro E. y Palacio M. (compiladoras) *Nuevas perspectives sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI editores (1986). Buenos Aires.

Vygotsky L.S. (1978), *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Process*, Cambridge Ma.: Harvard University Press.