



משרד החינוך
המינהל הפדגוגי
אגף א' לחינוך קדם יסודי



שפה משותפת בגן

חינוך ילדים מרקע תרבותי ולשוני מגוון

כתבו

שרה זדונייסקי-ארליך

רחל יפעת

עינת גוברמן

יעוץ מדעי

חנה תובל

תהליך כתיבת החוברת

בשנת 2012 התכנסה קבוצה לכתוב חוברת הדרכה לגננות שבגן עולים חדשים. לאחר שנה של דיונים הוחלט לערוך תכנית הרצה (פיילוט) בכמה גנים על מנת לבדוק את התכנים ולקבל משובים על טיב העבודה המוצגת. תכנית כזו פעלה במשך שנתיים בהובלה של פרופ' חוה תובל.

בשנה שלאחר מכן, 2014-2014, כתבו ד"ר שרה זדוניסקי, פרופ' רחל יפעת וד"ר עינת גוברמן את החוברת בגרסתה הנוכחית בייעוץ המדעי של פרופ' חוה תובל.

אלקיים רועי - יועץ ארגוני בחברת 'מכון אופק לניהול'

גורבט נעמי - ראש תחום שפה - מט"ח

גרין יהודית - מפקחת מחוז מרכז- חמ"ד

וורמס מרטין - מדריכה ארצית באגף לחינוך קדם יסודי - תחום עולים

מקונן בליינש - יועצת חינוכית ומדריכה ארצית באגף קליטת תלמידים עולים

מהרט דוד - נציג מרכז ההיגוי של יוצאי אתיופיה

נבו אילה - מדריכה מחוז דרום - תחום עולים

שפילמן אביטל - מדריכה באגף קליטת תלמידים עולים

תורג'מן מירב - מדריכה ארצית לשפה ולאוריינות באגף לחינוך קדם יסודי

מנהלת אגף א' לחינוך קדם יסודי: **סימה חדד**

צוות כתיבה: ד"ר שרה זדוניסקי-ארליך

פרופ' רחל יפעת

ד"ר עינת גוברמן

ייעוץ מדעי: פרופ' חוה תובל

עריכה לשונית: יעל לביא-בליוויס

עיצוב גרפי: נעה כהן-שלמון

הדפסה: דפוס מאור ולך בע"מ

הוצאה לאור: גף הפרסומים, משרד החינוך



© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך

ירושלים, ה'תשע"ו - 2016

פתח דבר

החברה הישראלית מורכבת מתת-קבוצות רבות ומגוונות וגן הילדים הוא בבואה של החברה. מתוך ההבנה כי בגן נרכשת מערכת עמדות, אמונות ורגשות, דעות והתנהגויות שיאפיינו את הילדים בהמשך דרכם, ומתוך השאיפה ליצור חברה רב-תרבותית שבה לכל קבוצה מקום ראוי, אנו מחויבים ליצור את התנאים המיטביים לגן רב-תרבותי. גן כזה מדגיש את המאחד בינינו והמייחד אותנו, מאפשר היכרות עם מגוון מאפיינים תרבותיים כגון: מוזיקה, ריקוד, מזון וסיפורים עממיים, ומתייחס אל מגוון התרבויות כאל הזדמנות להעשרת עולם הילדים והילדות.

השפה העברית בגן רב-תרבותי היא גשר המחבר בין כולנו. על כן הקניית העברית כשפה שנייה חיונית לביסוס תחושת ביטחון ושייכות, ליצירת תקשורת יום-יומית, וכן כבסיס ללמידה ולהצלחה בעתיד. במובן זה לגנות תפקיד חשוב ומשמעותי בקליטתם המוצלחת הן של הילדים העולים והן של הילדים שאינם עולים אך אינם דוברים עברית, באמצעות יצירת חוויות חיוביות בעשייה החינוכית בכלל ובסוגיית רכישת העברית בפרט.

החוברת 'שפה משותפת בגן: חינוך ילדים מרקע תרבותי ולשוני מגוון' מוגשת לצוות החינוכי על מנת לסייע בבנייה ובהטמעה של תפיסה רב-תרבותית בגן, כשהעיסוק בהקניית השפה העברית תופס מקום מרכזי.

אני בטוחה שתמצאי בחוברת עניין ודרכים חווייתיות ומגוונות ליישום התפיסה החינוכית ולקידום ילדי הגן.

תודתי נתונה לכל השותפים בכתיבת החוברת.

סימה חדד

מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי

תודות

תודתנו נתונה לכל הקוראות אשר בתשומת לב ומחשבה רבה האירו את עינינו, הסבו את תשומת ליבנו להיבטים משמעותיים ביותר שדרשו הרחבה ופירוט, ותרמו בנדיבותן הרבה דוגמאות וניסוחים משלהן לטובת המשתמשים בחוברת.

יבואו על הברכה (בסדר אלפביתי):

גולדמן תמר

וגנר אדית

ורטה זהבי תמר

חביב טליה

סנדבנק אנה

תורג'מן מירב

אנו מודות לגב' סימה חדד, מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי, שיזמה את כתיבתה של החוברת מתוך מודעות לצורך של גננות בכלים מעשיים, מבוססי מחקר, שיסייעו להן בעבודתן עם ילדים שרוכשים עברית כשפה נוספת.

לגב' מרטין וורמס שליוותה את הפקתה של החוברת מן השלבים המוקדמים ביותר ועד לסיום המוצלח.

ולסיום - תודתנו נתונה לגננות ולילדים, לסטודנטיות ולמדריכות הפדגוגיות שדוגמאות מעבודותיהם מופיעות בחוברת, ובזכותם רעיונות תיאורטיים הופכים למציאות.

תוכן העניינים

9..... מבוא תיאורטי

13..... עקרונות מנחים לפעילות חינוכית בגן רב-תרבותי

22..... פעילויות במסגרת שגרת הגן

29..... שימוש בשפות ובמערכות כתב שונות בגן

34..... רצף פעילויות הקשורות לנושא מאחד

47..... סיכום

48..... ביבליוגרפיה

נספח

55..... סרטונים המדגימים פעילויות להעשרת השפה וטיפוח האוריינות בגן

56..... מקורות לספרי קריאה מומלצים

מבוא תיאורטי

בחוברת זו נעסוק בקליטתם של ילדי עולים וילדים אחרים שעברית אינה השפה הראשונה שלהם, והם רוכשים אותה בגן כשפה נוספת, בגישה רב-תרבותית: לכל אורך החוברת נראה כיצד משמשת השפה אחד האמצעים שמובילים את תהליך הקליטה וההשתלבות. זאת, בניגוד לגישות שעל-פיהן השפה היא מכשול שמעכב את תהליך הקליטה, ויש להשיג שליטה מסוימת בשפה העברית לפני שתהליך הקליטה מתחיל.

במבוא התיאורטי נתאר את מצבם של הילדים הללו ואת הרציונל שבבסיס הפעילות החינוכית המוצעת בהמשך. לאחר המבוא נציג דוגמאות יישומיות לפעילויות חינוכיות המגשימות הלכה למעשה את העקרונות המוסברים במבוא: כל אחד מהעקרונות שבמבוא בא לידי ביטוי לפחות בחלק מן הפעילויות המוצעות, ולכל פעילות יש בסיס תיאורטי.

למעלה ממחצית מילדי העולם חשופים ליותר משפה אחת

דו-לשוניות אצל ילדים

למעלה ממחצית מילדי העולם חשופים בסביבתם הקרובה ליותר מאשר שפה אחת (Grosjean, 2010). רכישה בו-זמנית (simultaneous bilingualism) של שתי שפות (או יותר) מזדמנת כאשר האנשים הקרובים לילדים דוברים שפות שונות ומשתמשים בהן באינטראקציה איתם. רכישה עוקבת או רכישה ברצף (successive bilingualism) מתרחשת כאשר שפה אחת (השפה הראשונה, בדרך כלל - שפת המורשת heritage language) נרכשת מלידה, ואילו השפה הנוספת (בדרך כלל - השפה הדומיננטית בחברה הקולטת) נרכשת מאוחר יותר (לאחר גיל שלוש). על-אף שלרוב מתרחשת החשיפה לשפה הנוספת עם המעבר מארץ לארץ, קורה לעיתים שילדים שנולדו בארץ שאליה היגרו הוריהם נחשפים אך ורק לשפה הראשונה, בעוד שהחשיפה לשפה הדומיננטית בארץ הקולטת מתרחשת רק עם ההצטרפות למסגרת חינוכית. מצבים אלה מתרחשים מתוך בחירה או מתוך כורח. מתוך בחירה - כאשר ההורים מעדיפים שילדיהם ירכשו תחילה את שפת המורשת שלהם; מתוך כורח - כאשר מי שמטפלים בילדים טרם הגעתם למסגרת החינוכית אינם שולטים בשפה הדומיננטית בחברה (טננבאום, 2014; שוהמי, 2014; Stavans, Olshtain & Goldzweig, 2009).

מאפיינים התנהגותיים של ילדים הרוכשים שפה בגן

מחקרים שבדקו את רכישת השפה השנייה במסגרת החינוכית תיארו חמישה שלבים (אולשטיין, 1998; Tabors 2003; Blum-Kulka & Gorbatt, 2014):

1. **שלב התמימות** - הילדים משתמשים בשפת המורשת מתוך אמונה שכולם מבינים אותה.
2. **שלב ההלם והאלם** - ההלם של כישלון שפת האם ככלי תקשורת עלול להוביל לאלם שיכול להימשך חודשים אחדים.
3. **שלב התקשורת הלא-מילולית** - תחילת ההתקשרות עם הסביבה במגוון אמצעים תוך שיבוץ מעט הידע הלשוני בשפה השנייה.
4. **שלב שפת הביניים** - תקשורת חלקית בשפה החדשה. תחילתן של יוזמות לתקשורת ולמשחק עם בני קבוצת הגיל.
5. **שליטה בשפה השנייה** - רק לאחר תהליך ממושך מעבר לשנות הגן.

יש לזכור עם זאת, שאין מדובר בשלבים הכרחיים שכל הילדים עוברים באותו סדר, אלא בהתנהגויות אופייניות, וכי בכל שלב נוכל למצוא התנהגויות ספציפיות שאופייניות לשלבים האחרים. במהלך רכישת השפה השנייה נמצא, שלילדים יש טעויות בלשון בשל חוסר היכרות עם השפה הנלמדת ובשל ההשפעה של שפת המורשת (Brisk, 2015). כך לדוגמה, ילדים עשויים לטעות במין הדקדוקי של שמות עצם (לדוגמה 'בית קטנה'), להימנע מיידוע (משום שברוסית אין הבחנה בין שמות עצם ושמות תואר מיודעים כגון 'הכיסא הצהוב' לבלתי מיודעים כגון 'כיסא צהוב'), או להשתמש בהגה מוכר (כמו: 'ס') במקום הגה שאינו קיים בשפת המורשת (למשל: 'צ', הגה שאינו קיים בספרדית). לעיתים עוברים ילדים תוך כדי שיחה משפה לשפה (code switching), ולעיתים הם יוצרים שילובים מקוריים בין השפות, שחלקם הם פרי של העברת מבנים לשוניים משפה לשפה (ילדה: "אימא, תסיני לי שיר"). כל אלה הן תופעות טבעיות ושכיחות המאפשרות לילדים לתקשר באופן היעיל ביותר עבורם באותו רגע. חשוב שהצוות החינוכי בגן יהיה מודע לכך, יעודד את הילדים להתבטא בכל האמצעים, מילוליים ובלתי מילוליים, העומדים לרשותם, וישתמש בהתנהגויות אלה כרמזים לתחומים שבהם כדאי להעשיר את הידע של הילדים, כפי שיפורט להלן.

נמצא, כי עבור ילדים הנחשפים לשפה שנייה עם כניסתם לגן היכולת לתקשר בשפה יום-יומית מתפתחת במהלך שלוש עד חמש שנים. לעומת זאת, הכישורים הבאים, אשר מכונים 'אוריינות לשונית' מתפתחים לאורך שנים רבות: ההיכרות עם אוצר המילים והמבנים הפונולוגיים, המורפולוגיים והתחביריים האופייניים לרבדים שונים של השפה (ליון, שוהמי וספולסקי, 2003; Hakuta, Butler & Witt, 2003; Blum-Kulka & Gorbatt, 2014).

(2000); השליטה במגוון סוגות והיכולת להתאים את השימוש בהן לסיטואציה ולנמענים: לספר סיפורים, לתאר אובייקטים ותהליכים, לטעון טענות ולנמק אותן, לשער השערות, לספק שיח מדעי ועוד הן בשפה הדבורה והן בשפה והכתובה.

המסקנה הפדגוגית הנובעת מכך היא, שבנוסף על תשומת הלב הנדרשת לעידוד השימוש בשפה העברית, נדרש מאמץ לטיפוח אוריינות לשונית מגיל צעיר ולאורך זמן. בהקשר זה יש להתייחס ברגישות לכישורים האורייניים שהילדים רכשו בשפה הראשונה: ממצאי מחקרים מלמדים, כי לידע בשפת המורשת השפעה על לימוד מוצלח של השפה החדשה, כך שמושגים שנרכשו בשפת המורשת והרגלים אורייניים, כמו קריאת ספרים, מיושמים בשפה הנוספת (חיים, 2014; Kahn-; Cummins, 2010; Horwitz, Kuash, Ibrahim & Schwartz, 2014 2012).

מהי ההשפעה של דו-לשוניות על התפתחות הילדים בטווח הארוך?

לפחות עד לשנות השישים רווחה במקומות רבים בעולם ההנחה, שחשיפה לשתי שפות בגיל צעיר עלולה לגרום לבלבול ולהזיק להתפתחות הלשונית והקוגניטיבית של הילדים (Genesee & Nicoladis, 2007; Hakuta, 1986). מתוך נקודת מבט זו, ומתוך רצון שהילדים ישתלבו באופן מלא בתרבות הקולטת, שהשפה נתפסה כרכיב מרכזי שלה, פנו הורים ומחנכים לילדים אך ורק בשפה הדומיננטית בתרבות הקולטת, ואף אסרו עליהם להשתמש בשפתם הראשונה.

בניגוד לכך ידוע כיום, שילדים החשופים מלידה לשתי שפות בו-זמנית מבחינים בין שתי השפות כבר בשנת החיים הראשונה. הם לומדים את המבנים הפונולוגיים והפרוזודיים ומפנימים את אוצר המילים המאפיין כל שפה ורוכשים שתי מערכות דקדוק (Kovács & Mehler, 2009; Petitto et al., 2001; Werker & Byers-Heinlein, 2008).

חשיפה לשתי שפות יכולה להשפיע על קצב הרכישה שלהן, כך שמסלול ההתפתחות השפתית אצל ילדים דו-לשוניים הוא ארוך יותר מזה של חד-לשוניים. בספרות העוסקת ברכישת שפת אם ידוע כי קיים קשר בין מידת החשיפה לשפה לקצב ההתקדמות בה. מידת החשיפה של ילדים דו-לשוניים לכל אחת מן השפות היא מצומצמת (יחסית לילדים חד-לשוניים). ישנם חוקרים שטוענים, כי עובדה זו יכולה להסביר את קצב הרכישה האיטי של שתיהן (Gathercole & Thomas, 2009; Oller & Eilers, 2002; Scheele et al., 2010).

התובנה הנובעת מכך היא, שמידת החשיפה לשפה העברית ואיכותה הן גורמים מרכזיים שיכולים לעודד את רכישת העברית אצל ילדים הרוכשים אותה כשפה נוספת. ואמנם נמצא, שיש בכוחה של פעילות חינוכית מתאימה למלא את הפערים בהתפתחות

קיים קשר בין מידת החשיפה לשפה וקצב ההתקדמות בה. פעילות חינוכית מתאימה יכולה לסגור את הפערים בין דוברי שפה ראשונה לשפה שנייה

האוריינות הלשונית בין דוברי שפה ראשונה לשפה שנייה (Cummins, 2010; Baker, 2011; Lipka & Siegel, 2012).

יתר על כן, מאז שפורסם מאמרם פורץ הדרך של פיל ולמברט (Peal & Lambert, 1963), ידוע שבסביבה חינוכית מתאימה עשויה לתרום רכישת שפה נוספת להתפתחותם הלשונית והקוגניטיבית של ילדים (Gleitman & Newport, 1995). מחקרים הראו, כי ילדים דו-לשוניים עשויים לגלות שליטה עצמית רבה יותר (Bialystok, Craik & Luk, 2008). החוקרים מסבירים זאת בכך, שילדים דו-לשוניים חייבים לבחור בכל רגע את השפה שבאמצעותה הם מתקשרים ולדכא את השפה האחרת. בנוסף על כך, ישנם מחקרים אשר מצאו שילדים דו-לשוניים מגיעים להישגים גבוהים יותר מילדים חד-לשוניים במבחנים שבודקים חשיבה מופשטת וסמלית (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). יש המסבירים זאת בכך, שהחשיפה לעובדה שאותם אובייקטים משוימים באופנים שונים מעודדת ילדים דו-לשוניים להגיע למסקנה, שהקשר בין מילים לבין האובייקטים שמסומלים באמצעותן הוא שרירותי. מסקנה זו עשויה להביא אותם להכרה באופי המופשט של סמלים. החשיפה לשתי שפות מזמנת השוואה ביניהן ויכולה לתרום להתפתחות של ידע על אודות השפות (ידע מטא-לשוני) בנוסף על היכולת להשתמש בהן (Bialystok, 1988; Ricciardelli, 1993). בגיל הבוגר יש בכוחה של דו-לשוניות להעצים את ההזדמנויות החברתיות והתעסוקתיות של הדוברים. רכישת שפה חדשה במקביל לשפת האם מאפשרת להורים לשמר את שפת מורשתם ולהעביר באמצעותה את העושר התרבותי של קהילתם (Baker, 2011).

להלן נראה כיצד אפשר לעצב את הפעילות החינוכית כך שהילדים יזכו לנצל את היתרונות הגלומים בסביבה רב-תרבותית ורב-לשונית.

עקרונות מנחים לפעילות חינוכית בגן רב-תרבותי

גישה פדגוגית ואקלים חינוכי

הגישה הפדגוגית המוצגת בחוברת זו היא גישה אקולוגית, שלפיה למידה מתרחשת בהקשר חברתי, מתוך כבוד הדדי ושיתוף פעולה בין אנשים בעלי רקע ונקודות מבט שונים. למידה יעילה נובעת מאינטראקציה בין פעולה, חשיבה ושפה: פעולה משותפת של אנשים בעלי רמות ידע שונות וסוגי ידע שונים מרחיבה את הידע של כלל המשתתפים ומעודדת את רכישת השפה המתאימה לפעילות זו. תפקידם של המחנכים הוא מורכב: ליזום פעילויות המאופיינות בשיתוף פעולה בין כלל השותפים בגן: מחנכים, ילדים ובני משפחותיהם (תובל, 2009), להשתמש בנכסים התרבותיים ובידע שהילדים ובני המשפחות מביאים איתם, ולהפוך את הידע שנצבר במהלך הפעילויות בגן לידע מפורש וזמין שימשם בסיס ללמידה נוספת. כל זאת, באווירה מכילה ומכבדת, ויתר על כן, בעידוד להעזה ולהתנסות בכלים הלשוניים והאחרים הנרכשים ללא חשש משגיאות, ומתן משוב מעשיר ומעצים.

היחס למורשת התרבותית ולשפתה¹

אחת השאלות הנפוצות היא אם יש לעודד ילדים לדבר בשפת המורשת שלהם. ישנן מחנכות אשר אינן מאפשרות להשתמש בשפת המורשת במסגרת החינוכית (גישה 'בוללת'). האמירה השכיחה "אצלנו מדברים רק עברית" משקפת ציפייה לתהליך מהיר וחד-משמעי של הינתקות מן המורשת התרבותית ומשפתה ומעבר לשימוש בשפה העברית. לעיתים מתעורר חשש אצל המחנכות הנוקטות גישה זו, כי מתן אפשרות לשמר את שפת המורשת עלול לפגוע בהסתגלותם של הילדים לארץ ובלמידת השפה העברית.

בפועל, תהליך הרכישה של השפה העברית עשוי להימשך זמן רב, ותועדו מקרים שבהם הוא נמשך קרוב לשנתיים (Blum-Kulka & Gorbat, 2014). שוהמי (1995) מציינת, כי לתביעה מילדים ליותר על השימוש בשפת האם עלול להיות מחיר קשה: בגיל הגן קיימים דיווחים על תופעות של פחד וגמגום, צמצום הדיבור ונסיגה לשתיקה.

¹ פרק זה נלקח ברובו מתוך וגנר (2003), ברשותה האדיבה של המחברת.

לעיתים קרובות תהליכי ההגירה של משפחות הילדים כרוכים במצבי משבר ובתחושות קשות של אובדן. שלילת שפת המורשת ותרבותה עלולה להחמיר עוד יותר את משבר הזהות, לפגוע בתקשורת בין הילדים לבין בני המשפחה המבוגרים (בעיקר קשישים), לגרום לניתוק ולניכור הולכים וגוברים ביניהם ולפגוע בסמכות ההורית (שוהמי, 1995; טננבאום, 2014).

בניגוד לגישה ה'בוללת', הגישה הננקטת בחוברת זו היא גישה 'רב-תרבותית ושוזרת'. גישה זו מתייחסת לשימור המורשת התרבותית ולהשפעות ההדדיות בין התרבויות השונות ('שזירה'), כנכס וכרווח הן עבור הנקלט והן עבור הקולט (סבר, 1997). היחס לשפת המורשת של הילדים הוא אחד הביטויים הבולטים של הגישה לקליטת עלייה. הוא אינו מצטמצם להיבטים פסיכו-לינגוויסטיים בלבד, אלא מבטא תובנה ביחס למשמעות הרגשית הכרוכה בשימור שפת המורשת.

כאשר צוות הגן או ילדים מאותה ארץ מוצא יכולים לשוחח עם הילדים בשפתם ולסייע להם להבין את המתרחש בגן, הדבר מחזק אותם מבחינה רגשית ומעודד את רכישת השפה הדומיננטית בגן (Oller & Jarmulowicz, 2007). זאת, משום שחברי הצוות והילדים הוותיקים יותר יכולים להדריך את הילדים ששליטתם בשפה העברית מצומצמת, ולתרגם עבורם מונחים שהם מכירים רק בשפת המורשת (Blum-Kulka & Gorbati, 2014).

גם כאשר צוות הגן אינו מכיר את שפת המורשת של הילדים, יהיה לילדים קל יותר להתמודד אם יחוו ש'מותר להם' לתקשר ולהתבטא בכל דרך שנראית להם. לעיתים הם יבחרו לשחק עם שאר הילדים הדוברים את שפתם, ולעיתים 'יעזו' לתקשר עם ילידי הארץ בעברית. התחושה ששפתם היא בעלת ערך תעודד דימוי עצמי חיובי ותקל על ההשתלבות בחברת הילדים כשווים (Cummins, 2010; Baker, 2011).

כאשר מעודדים את שימור שפת המורשת מאפשרים לילדים ליהנות מן הנכסים התרבותיים של משפחתם ושל קהילתם ומן היתרונות הקוגניטיביים והרגשיים הכרוכים בכך (Cummins, 2000; Jia & Aaronson, 2003).

שותפות בפעילות חברתית רלוונטית ומובנת כהקשר מיטבי לרכישת שפה

שפה נרכשת באופן מיטבי (אם כי לא בלעדי) בהקשרים משמעותיים לילדים. הקשרים משמעותיים הם הקשרים שבהם הילדים מבינים את תכליתה של העשייה ואת תפקידם בה (דונלדסון, 1978). רכישת השפה הראשונה מושתתת על הבנה הדדית של כוונות בין ילדים לבין המטפלים בהם (Tomasello, 2003). השתתפותם של פעוטות באופן פעיל במצבים החוזרים על עצמם (תסריטים, scripts), כגון רחצה באמבטיה, יוצרת תשתית

התחושה ששפתם היא בעלת ערך, תעודד דימוי עצמי חיובי ותקל על ההשתלבות בחברת הילדים כשווים

שממנה הם לומדים כיצד להתנהל, ובאמצעותה הם רוכשים את השפה הקשורה לאותן נסיבות (Nelson, 1996; 2007). בדומה לכך, שגרת הגן היא דוגמה מובהקת להקשרים שתומכים ברכישת השפה, משום שהאופי החזרתי והמובנה שלה מאפשר לילדים להבין את תכליתה ולרכוש את שגרת הלשון שמלווה אותה. לדוגמה, בעת סידור הקוביות בגן ילדים שרוכשים עברית כשפה נוספת יכולים לרכוש פעלים כמו 'לסדר' ו'לשים', שמות עצם קונקרטיים כמו 'קוביות' ומופשטים כמו 'משחקי יצירה', מילות יחס כמו 'מעל' ו'ליד', כיצד להתאים את שם התואר לשם העצם במין ובמספר - 'קוביות קטנות' (היבטים מורפולוגיים) ועוד. שילוט שמעורב בשגרת הגן יכול ליצור בסיס לרכישת השימוש בייצוגים גרפיים ובהם השפה הכתובה.

כמו ברכישת שפה ראשונה, כדאי שגם השפה הנוספת תירכש דרך השתתפות פעילה בתקשורת חברתית משמעותית עם מבוגרים ועם ילדים אחרים. בדרך זו תהליך רכישת השפה הוא הדרגתי, ובמהלכו עוברים הילדים מתלות בתמיכתם של בני השיח ליכולת עצמאית ליזום שיחות ולהשתתף בהן.

ככל שילדים פעילים ומעורבים יותר באינטראקציות הנוגעות לפעילות שבה הם עסוקים, כן מתפתחת ההיכרות שלהם עם אוצר המילים ועם המבנים הלשוניים שהם חלק בלתי נפרד מן הפעילות הזו. בה בעת, ככל שיכולתם הלשונית מתפתחת, רוכשים הילדים כלים רבים ומגוונים יותר המאפשרים להם ליטול חלק פעיל ולתרום לאינטראקציות נוספות (Bruner, 1986; Ochs, 1996; Tomasello, 2006). דוגמה לכך היא מצב שבו הילדים שואלים שאלה שמסקרנת אותם כמו: איך אוגרים רואים במחילה? מה הם אוכלים? בניגוד למשחק מובנה עם מילות שאלה. דוגמה נוספת היא התנסות ברישום ספרות בעת תכנון פעילויות שונות ומגוונות כגון קניות, הוראות הכנה, רישום הישגי המשתתפים במשחקים וכד' (תובל וגולדמן, 1998; תובל ובדרשי, 2003), בניגוד למילוי דפי עבודה שכל תכליתם היא רישום הספרות.

חשיפה לשפה עשירה במגוון סוגות

המונח סוגה (ז'אנר) מתייחס למכלול של טקסטים, דבורים וכתובים, בעלי מאפיינים לשוניים וטקסטואליים ספציפיים, הממלאים מטרה תקשורתית וחברתית-תרבותית. למשל: שיר, מכתב, סיפור, הסבר, מודעת פרסומת (Halliday & Hasan, 1989).

במהלך הפעילות בגן אפשר למצוא הזדמנויות רבות לחשיפה ולהתנסות בהפקה של מגוון סוגות. כך, לדוגמה, במהלך פעילויות סביב החגים, הילדים נחשפים לסיפור המשחזר את הנרטיב ההיסטורי של החג, לשירים הקשורים לחג, יוצרים מחזה על סיפור החג, מפיקים הזמנות למסיבה המכילות מידע על האירוע, מכינים רשימה של מטלות שיש לבצע כדי להתכונן למסיבה ועוד.

רכישת שפה בהקשר של שיח בין עמיתים

ילדים הרוכשים שפה שנייה ולעמיתיהם בגן ישנם תחומי עניין משותפים, והם שואפים להביאם לידי ביטוי במרחב החברתי. במהלך האינטראקציות בין העמיתים מתפתח שיח שמטרתו נקבעת על-ידי הילדים עצמם. אמנם ההקשרים של שיח עמיתים אינם מוגדרים כהקשרי למידה רשמיים, אך מתברר שהילדים נחשפים למגוון סוגות דיבור ומתנסים בהן: **הוראות** כיצד לשחק במשחקים שונים, **טיעונים** בעד ונגד משחק נתון, **סיפור** של אירועים דמיוניים או אמיתיים, **הסברים, התנצלויות** ועוד. על מנת שיבינו אותם על הילדים להפיק טקסטים מילוליים ברורים ולכידים ולנמק את עמדותיהם (בלום קולקה וחמו, 2010). בנוסף על כך, הם לומדים זה מניסיונו של זה, וחונכים זה את זה בביצוע פעולות שונות. לדוגמה, ילד עולה המתקן ילדה ששיבשה את שמו: "לא אומרים דיון ככה, אומרים די-און" (Blum-Kulka & Gorbat, 2014, p. 186).

ילדים ששליטתם בעברית מוגבלת יכולים לתרגל בשיחה עם עמיתים יחידות לשוניות חוזרות ולאמץ אותן. בדוגמה להלן נראה כיצד ילדה עולה בשם אווה מאמצת יחידה לשונית שכזו כדי ליטול חלק פעיל באינטראקציה שיזמה אסתר, ילדה דוברת עברית כשפה ראשונה.

דוגמה:

אסתר: מי אוהב לאכול צבע?

שנל: לא אני

אמה: לא אני

אסתר: מי אוהב לאכול שוקולד?

שנל: אני!

אמה: אני!

אווה: אני!

אסתר: מי אוהב לאכול... אה..

אווה: אה! אני- לא- אני- אני יודעת! מי אוהב לאכול פיתה?

(Blum-Kulka & Gorbat, 2014, p. 190)

במהלך השיח בין העמיתים מתפתחים כישורי השיחה של הילדים. כישורים אלה כוללים, בין השאר, את היכולת להאזין באופן פעיל, לומר דברים רלוונטיים ולתקן כשלים בתקשורת. השיח מאפשר לילדים לשתף זה את זה בידיעותיהם. לדוגמה, סנדבנק (2014) מראה, כי ילדים לומדים זה מזה כיצד לכתוב. כפי שטען פיאז'ה (Piaget, 1983), המעמד השווה של עמיתים מגביר את הסיכויים לכך שיתגלעו ביניהם קונפליקטים קוגניטיביים שיבואו לידי פתרון במהלך האינטראקציה. לעומת זאת, המעמד הנחות

העיסוק בסוגה מסוימת מזמן חשיבה מטא-לשונית (חשיבה על אודות השפה): המידה שבה הטקסט מתאים למטרות של הילדים באותן נסיבות, המבנה של הטקסט והבחירות הלשוניות הנדרשות כדי ליצור אותו (Brisk, 2015).

ילדים ובני משפחותיהם שהגיעו לישראל מארצות אחרות יכולים להשתתף בפעילויות שלעיל, ולשתף את שאר ילדי הגן במורשת התרבותית שלהם: לספר את סיפורי העלייה של משפחתם, לשיר שירים שמאפיינים את ארצות מוצאם או להביא פתגמים ומשלים. המחנכות יכולות להיעזר בהתנהגויות הבלתי מילוליות של הילדים כדי לשער אילו אמצעים לשוניים חסרים להם, וכך להעשיר את שפתם של הילדים בזמן ובמקום שבהם הם זקוקים לה במיוחד. החשיפה למורשת התרבותית של הילדים תורמת לא רק להעשרת השפה ולהיכרות עם סוגות לשוניות שונות, אלא גם להעשרת אוצר הידיעות של כלל הילדים, ולטיפוח אווירה של הכרה והבנה כלפי תרבויות שונות.

שימוש במגוון אופניות

תקשורת היא תהליך שבו מעורבות אופניות שונות: שמיעתית, חזותית ותנועתית (תהליך מולטי-מדיאלי) ואמצעי תקשורת שונים: שפה מילולית, שפות גרפיות לא מילוליות, הבעות פנים ומחוות (תהליך מולטי-מדיאלי). כלומר, אנשים מבטאים את כוונותיהם, רעיונותיהם, צורכיהם ורגשותיהם באופנים שונים בנסיבות שונות. לדוגמה: כדי לתת הוראות נסיעה אפשר להשתמש בהצבעות ובמחוות, במפה (טקסט גרפי), במלל (שפה דבורה), ובהוראות כתובות. הנמענים משתמשים באותם אמצעים: תנועות, מחוות, הצבעות ומלל כדי לבטא הבנה או תהייה.

בעבר רווחה הדעה, שאופניות תקשורת שונות 'מתחרות' זו בזו, כך שאם מאפשרים לילדים להשתמש במחוות הדבר יבוא 'על חשבונה' של השפה המילולית. כיום לעומת זאת, ברור שתקשורת היא מולטי-מדיאלית, כך ששימוש במגוון של ערוצי תקשורת: מחוות, דיבור, תמונות ועוד, מבהיר טוב יותר את כוונותיהם של הדוברים, ומעצים את האפקט התקשורתי של המסר (Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Loncke, 2013).

כפי שתארנו בחלק שהוקדש למאפיינים ההתנהגותיים של ילדים הרוכשים שפה נוספת בגן, בשלבי הביניים, כאשר השליטה בעברית היא חלקית בלבד, הם זקוקים לאמצעי תקשורת לא-מילוליים כתחליף וכתמיכה לשפה הדבורה. תפקידו של הצוות החינוכי הוא, אם כן, לאפשר לילדים להשתמש במגוון אמצעי ביטוי, כדי שיוכלו להשתתף באופן פעיל בחיי הגן, וכדי שאמצעים אלה יתמכו ברכישת העברית. כך, למשל, תצלומים, איורים, מפות, הקלטות וטקסטים כתובים בשפת המורשת, יאפשרו לילדים לשתף את שאר ילדי הגן באירועים מחיי משפחתם, בתיאור של חוויותיהם, במנהגי ארץ המוצא שלהם וכיו"ב. הצבעה על איור או על תצלום יכולה להעביר את המסר ולשמש רמז עבור קהל הנמענים - לחזור על המסר באופן מילולי.

אופניות שונות: שמיעתית, חזותית ותנועתית

של ילדים באינטראקציות עם מבוגרים גורם לכך שהם נוטים לקבל את הפתרונות שהמבוגרים מציעים בלי להראות אי-הסכמה ובלי ללבן אי-הבנה.

בחלק שמוקדש לפעילויות נראה הפעלה של קבוצות של ילדים בפעילויות משמעותיות עבורם שבהן ניתנות הזדמנויות רבות לשיח בין עמיתים.

טיפוח שפה בלתי מהוקשרת

ניתן לאפיין את השפה על-פי **מידת התלות שלה בהקשר** - ככל שהשיח מבוסס על הנחות משותפות בין בני השיח ועל עולם מושגים משותף, כן הוא תלוי הקשר יותר. מידת התלות של השפה בהקשר מתוארת על פני רצף, כאשר בקצה האחד השפה תלויה בהקשר המידי (contextualized - מהוקשרת), ואילו בקצה האחר השפה עומדת בפני עצמה ללא צורך בידע נסיבתי משותף (decontextualized - בלתי מהוקשרת) (בלום-קולקה והוק-טגליכט, 2002; תובל, 2003). לדוגמה: בנסיבות שבהן ילדים משחקים מול מסך המחשב בגן יכול לומר לחברו: "אני אוהב את העולם הזה כי זה כיפי לקבל את זה, כי ככה קונים הרבה". לעומת זאת, בנסיבות שבהן הילדים משוחחים על אותו משחק בחצר הגן, קרוב לודאי שהם ירגישו צורך לנסח אותה אמירה באופן מפורש יותר: "אני אוהב את עולם הממתקים במיקמק (שם של משחק מחשב), כי זה כיפי לקבל את הפרס של היהלום, כי ככה אפשר לקנות הרבה ממתקים". אם הם לא ירחיבו די הצורך, הם עשויים למצוא שהנמענים אינם מבינים אותם. במקרים אלה המשוב מצדם של הנמענים (בין אם הוא בא לידי ביטוי כאי-הבנה, ובין אם כשאלות ישירות) יעודד את הילדים לשוב ולנסח את דבריהם בצורה מפורשת יותר.

יש לשים לב עם זאת להבחנה שבין שאלות שמבקשות מידע שחסר לנמענים (לדוגמה: "איפה קיבלת מכה?"), לבין שאלות לכאורה, שהתשובות עליהן ידועות למחנכים, וכל מטרתן היא שהילדים יתבטאו בצורה מפורשת (לדוגמה: "איך קוראים למקום הזה? תגיד - ברוך. איפה קיבלת מכה?"). השאלות שמבקשות מידע הן משוב אותנטי במהלך שיחה. לעומתן, שאלות לכאורה הן מעין שאלות מבחן (דיין ותובל, 1992; דיין, 2005). כאשר משתדלים לתמוך בשיח שאינו מהוקשר, אשר מספק לנמענים את כל המידע הנחוץ להם באופן מילולי, כדאי להימנע משאלות לכאורה משום שהן אינן מלמדות את הילדים כיצד להתבטא בשיחה טבעית, ואינן מאפשרות להם ללמוד על הערך הפרגמטי של שאלות אשר מבקשות מידע שחסר לנמענים. כתוצאה מכך נמנעת מהם האפשרות להבחין בין מצבים בשיחה שבהם נחוצה באמת 'תשובה מלאה' לבין מצבים שבהם היא מיותרת.

העשייה וכך גם השפה בגן בחיי היום-יום היא ברובה תלויה הקשר, מטרתה מובנת לילדים, היא מספקת את צורכיהם ומחוברת למצבם כילדים השייכים לחברה ולתרבות

יש לטפח את המודעות של הילדים לפערים בידע ובנקודות המבט בין דוברים (וכותבים) לבין נמענים, ולעודד אותם לגשר עליהם באמצעות התבטאות מפורשת ואימוץ נקודות המבט של הזולת

מסוימות. יחד עם זאת, חשוב ואף הכרחי לחשוף את הילדים גם לשיח שאינו מהוקשר בשל חשיבותו הרבה לצורך הלמידה בהמשך. הטקסטים הכתובים שבהם יעסקו הילדים במהלך לימודיהם, בין אם אמנותיים (כגון שירים, סיפורים ומחזות) ובין אם עיוניים (כגון: מילונים ואנציקלופדיות) אינם תלויים בהקשר המידי (Sweet & Snow, 2003). הבנה של טקסטים שאינם מהוקשרים היא אתגר, משום שהם עשויים להכיל מידע שונה ואף סותר את זה המוכר לקוראים (כמו למשל בטקסטים היסטוריים או דמיוניים), והקוראים צריכים להתעלם במידה רבה מן הידע המוקדם שיש להם ומשאר האמצעים שדרכם הם לומדים על העולם בדרך כלל (תובל, 2003). יצירה של טקסטים שאינם מהוקשרים היא אתגר, משום שיוצרי הטקסטים צריכים להבחין בין הידע המוכר רק לאלה השותפים למצבים שבהם הופקו הטקסטים לבין ידע שהוא נחלת הכלל, ולהפיק מבנים לשוניים עצמאיים, בהירים ולכידים (דונלדסון, 1978).

היכולת להשתמש בטקסטים שאינם מהוקשרים מתפתחת ככל שהילדים צוברים התנסויות רבות יותר בהפקה ובפירוש של טקסטים דבורים וגרפיים בסוגות שונות שאינם מהוקשרים (Berman, 2005; Schleppegrell, 2004). לאור העובדה שילדים הרוכשים שפה נוספת בגן מתקשים יותר מילדים אחרים, מומלץ בהקשרים לימודיים שבהם נדרשת שפה אוריינית להשתמש במגוון הפעילות בגן כדי להפיק טקסטים שאינם מהוקשרים.

לדוגמה:

במרבית גני הילדים מגיעה לגן פעם או פעמיים בשבוע גננת משלימה במקום מנהלת הגן. ישנם גני ילדים שבהם מתבקשים הילדים לעדכן את הגננת המשלימה בעניין הפעילות שנערכה עם מנהלת הגן ולהיפך, כדי להמשיך את הפעילות שבה החלו. עדכון המחנכות הוא דוגמה לשיח דבור שאינו תלוי בהקשר, מפני שעל הילדים לשחזר אירועים שהתרחשו בפני בת שיח שלא הייתה נוכחת ושותפה לאירועים אלה. במקרים אלה על הדיווחים, ההסברים ושחזור האירועים שהילדים מוסרים למחנכות להיות מפורשים ומנוסחים באופן ברור ומפורט כדי שיוכלו להבינם ולפעול בהתאם. מאחר שהילדים מתבקשים לדווח על הפעילויות לאחר יום (או כמה ימים) מאז התרחשותן, הצורך לזכור את הדברים מצדיק את העלאתם על הנייר. הכוונה היא לכך, שהילדים יכתיבו את הטקסט למחנכת או שיצרו טקסטים על-פי דרכם בכתב, בציור או בשילוב שלהם, תוך כדי הסבר של הטקסטים שיצרו.

שימוש בתצלומים כדי לתאר אירועים מחיי המשפחה (ראו הסעיף העוסק בשימוש במגוון אופנויות) הוא דוגמה נוספת להפקה של טקסטים שאינם מהוקשרים. תצלומים וטקסטים גרפיים אחרים יכולים לשמש תשתית להפקה של טקסטים כתובים שאינם תלויים בהקשר, כגון: תיאור של התפתחות צמחים בגינת הירק, מילון דו-לשוני, או דיווח על ממצאים של ניסויים ותצפיות שנערכו בגן (תובל וגוברמן, 2015).

הדוגמה שלמטה ממחישה כיצד המחנכת יכולה ליזום מצבים שיעודדו מעבר משימוש בשפה מהוקשרת לשפה בלתי מהוקשרת.

במהלך פעילות של הכנת דמות מנייר (אוריגמי), יצר אחד הילדים את הדמות תוך כדי מתן הוראות לעמיתיו שנכחו במקום והתבוננו בו. בהקשר כזה הילד יכול להשתמש בשפה תלוית הקשר ולהשתמש בביטויים כמו: תקפלו 'ככה' / תגזרו 'פה'. הביטויים 'פה' ו'ככה' הם ביטויים מצביעים, כלומר, ביטויים שהמשמעות שלהם משתנה בהתאם להקשר. השימוש בביטויים הללו מתאים לעשייה בהקשר משותף. אפשר לצלם את הפעילות ולהציע לילדים לכתוב הסבר כיצד יוצרים דמויות מנייר עבור ילדים שלא היו בגן בזמן הפעילות (או עבור ילדים שלומדים בגנים אחרים). מצב זה הוא דוגמה להקשר המחייב שימוש בשפה לא מהוקשרת, הכוללת שימוש במילות תוכן במקום הביטויים המצביעים. זאת, על מנת שהנמענים יוכלו לעקוב אחר ההנחיות ולבנות גם הם דמות באוריגמי במצבים שבהם הילדים המסבירים אינם נוכחים. הילדים יכתיבו למחנכת הנחיות לבניית הדמות וישתמשו בשפה לא מהוקשרת, מפורשת, ברורה ואוטונומית, כך שהמשתמשים בהנחיות יוכלו להיעזר בכתוב בלבד. כלומר, תיעוד כתוב ומעבר מדיבור לכתיבה (או להכתבה למחנכת) מעודדים שימוש בשפה לא מהוקשרת. ילדים יכולים לתעד התרחשויות לא רק בכתיבה אלא גם תוך שימוש בתצלומים, באיורים ובצלמיות (כגון חיצים), אשר מבהירים את השלבים השונים בתהליך. בהמשך, אפשר לבקש מהילדים להסביר לחבריהם אשר לא נכחו בפעילות כיצד ליצור את הדמויות תוך כדי שימוש בטקסטים שיצרו. פעולה זו מחזקת את ההשפעה של יצירת הטקסט הבלתי מהוקשר, ומאפשרת לערוך ולשפר אותו אם מוצאים שלא היה ברור דיו.

קריאה חוזרת של סיפורים ושחזור שלהם בשפה הדבורה היא פעילות אשר מקלה על הבנתם של הטקסטים, ומשמשת דוגמה לעידוד ההפקה של טקסטים שאינם מהוקשרים (קאופמן, יפעת, קופרסמיט וגינזבורג, 2009; Brisk, 2015). אפשרות נוספת היא שבהמשך לפעילות זו, יכתיבו הילדים את הסיפור למחנכת, ולאחר מכן יחשפו לנוסח שיצרו או לנוסחים שונים שילדים אחרים הציעו, על מנת לנהל דיון שמטרתו לאפשר לילדים לערוך ולשפר את הטקסטים שיצרו: לבחור בנוסחים המתאימים יותר, לשפר ניסוח ולהוסיף פרטים חסרים.

פעילויות מעין אלה מניחות תשתית לשימוש בשפה בלתי מהוקשרת אצל כל הילדים, אך כפי שהוסבר לעיל, הן חשובות במיוחד לילדים הרוכשים עברית כשפה נוספת בגן. משום כך כדאי להתאמץ ולקיים אותן, גם אם יש צורך לסייע להם בעת הפקת השפה.

מבנה הפעילויות

להלן בקצרה העקרונות שמאפיינים את כל הפעילויות שמוצעות בחוברת זו (להרחבה, ולפריקטים שנערכו ברוח הגישה המוצגת כאן, ראו: סנדבנק וארצי, 1996; תובל, 1998; מיכאליס ויפעת, 2000).

רצף הפעילות

הרצף המומלץ הוא:

(א) **תכנון** משותף עם הילדים. (ב) **עשייה ותיעוד** העשייה. (ג) **שחזור** העשייה.

בכל שלב נוצרת שפה מתאימה. שלב התכנון, למשל, מזמן שימוש בזמן עתיד, לעומת השחזור שבו ייעשה שימוש בזמן עבר. שלב התכנון מזמן העלאת רעיונות תוך כדי דיונים, העלאת טיעונים, ניהול מחלוקות ופתרון בעיות לסוגיות משמעותיות עבור הילדים. התיעוד יעשה לא רק על-ידי המחנכות (באמצעות צילום, כתיבה ועוד) אלא גם על-ידי הילדים באמצעות מערכות ייצוג שונות, לאו דווקא מילוליות (כגון: איורים, מפות, צלמיות, תצלומים, ובמיוחד - לוחות זמן). התיעוד והשחזור מזמנים דיונים בהתאמת הטקסטים למטרות, לתוכן המיוצג ולנמענים. כך, ילדים שהשפה העברית אינה שגורה בפיהם יוכלו ליטול חלק ברצף הפעילויות כולו.

שימוש חוזר במיומנויות שנרכשו - עבודה לאורך זמן מאפשרת לחזור שוב ושוב לאותם תכנים מנקודות מבט שונות. ככל שהילדים יחזרו וישתמשו ביכולת שרכשו הם ישכללו ויפתחו אותה. כאשר הם מעמיקים בנושא מסוים הם מרגישים שהם מכירים אותו טוב יותר מאחרים, והתחושה מעצימה אותם ומחזקת את רצונם להמשיך לדעת וללמוד. מאליו מובן, כי החזרה על התכנים ועל המיומנויות כוללת גם חזרה על השפה ועל הסוגות הלשוניות הרלוונטיות לכל תחום, והעשרתן.

החזרתיות מאפשרת למחנכות לעקוב אחר התקדמותם של הילדים תוך כדי הפעילויות, מבלי להפוך את ההערכה למטרה בפני עצמה, ומבלי לערוך אבחונים נטולי הקשר לבדיקת הישגים - מצבים שיכולים לעורר בילדים חוסר נוחות וחרדות. ההערכה משמשת בסיס לתכנון הצעות לפעילויות נוספות שיעוררו מוטיבציה להתנסות שוב בידע הנרכש.

פעילויות במסגרת שגרת הגן

במסגרת הגן מתנהל סדר יום מגוון, חלקו נפוץ ושכיח במרבית הגנים וחלקו נהוג בגן מסוים. פעילויות שגרתיות נפוצות כוללות סידור הגן, יציאה לחצר, עריכת שולחן, התנהגות על-פי כללי ההיגיינה וכדומה. בחרנו להתחיל את רשימת הפעילויות המובאות בחוברת זו בשגרת הגן מפני שהיא דוגמה מובהקת שמאפשרת יישום של העקרונות המנחים שעליהם התבססנו: טיפוח אקלים חינוכי מכבד, טיפוח השפה תוך כדי פעילות בהקשר חברתי רלוונטי ומובן, יחס חיובי לתרבות המוצא ולשפתה, כולל עידוד השיח בין עמיתים בכל שפה שיבחרו, חשיפה לשפה עשירה במגוון סוגות, שימוש במגוון אופנויות וטיפוח שפה שאינה תלויה בהקשר.

למידת שגרת הגן היא תהליך חשוב עבור כלל הילדים, אך היא חשובה במיוחד לילדים שזוהי התנסותם הראשונה במסגרת גן דובר עברית. הכרת השגרה, הנהלים והכללים של הגן מאפשרת לילדים להשתלב בו, לחוש שייכות אליו ומקלה על תהליך הקליטה. באמצעות שגרת הגן נחשפים ילדים לתרבות הגן, ורוכשים את השפה הקשורה לשגרה בהקשר שבו המשמעות של מה שנאמר היא ברורה, בזכות ההיכרות עם הפעילויות המרכיבות את השגרה ועם מטרותיהן.

אפשר להקל על הכרת שגרת הגן ולהעצים את תרומתה לילדים על-ידי שימוש בכלים המערבים אופנויות מגוונות בנוסף על השפה הדבורה והכתובה - כלים לא מילוליים כמו תצלומים, לוחות זמן, מפות, תרשימים וצלמיות. הילדים ייחשפו לשימוש של המחנכות במגוון אמצעי הייצוג הללו וינכסו אותם בהדרגה.

כללי הגן

גנים מתנהלים על-פי כללים שונים (כללי התנהגות כלפי הזולת - עמיתים ומבוגרים כאחד, כללי היגיינה ובטיחות, כללים הנוגעים לסדר היום, ועוד). השתלבותם של ילדים חדשים בגן תהיה מהירה ומוצלחת יותר ככל שהם יכירו מוקדם יותר את כללי ההתנהגות המקובלים בו. הבנת הרציונל שבבסיסם של הכללים הללו, כלומר, הבנת המטרות שהכללים משרתים והאופן שבו הם עושים זאת, תורמת לחינוכם החברתי של הילדים. משום כך חשוב שכל הילדים יבינו את ההיגיון שמנחה את הכללים גם אם הם אינם נוחים להם. לדוגמה: חשוב שהילדים יבינו מדוע יש לשמור על הסדר בגן, גם אם אינם נהנים לסדר אותו. במידה שהדבר אפשרי, רצוי שהכללים ייווצרו בתהליך דינמי שבו הילדים

פעילים ושותפים. כאשר הילדים שותפים לקביעת הכלל בהקשר משמעותי הם חשים בעלות על הכלל ואחריות לקיומו. לייצוג הגרפי של כללי הגן באמצעות צלמיות, איורים, תצלומים ומילים כתובות, והצגתם במקום בולט - חשיבות רבה. הייצוג הגרפי ממחיש את ההתנהגות הרצויה, מקנה לכללים תוקף של חוק קבוע ומחייב שאינו פרי של גחמה רגעית, ומקל על ניכוסם גם במקרים שבהם הילדים לא היו שותפים לקבלתם. עצם ההשתתפות בהכנתו של הייצוג הגרפי, המקום הבולט שניתן לו, והאפשרות להשתמש בו כאשר הילדים מסבירים את כללי ההתנהגות בגן לילדים חדשים ולמבקרים, נותן לילדים תחושה של בעלות על הכללים ומחויבות כלפיהם. הייצוג הגרפי מקל על ילדים שאינם שולטים היטב בעברית להבין טוב יותר את המסר ולהעביר אותו הלאה.

תמונה 1 ממחישה באמצעות צלמיות כיצד יש לנהוג לאחר השימוש בשירותים. כאשר ילדים 'קוראים' את הצלמיות הם נזכרים בהיגיון שמנחה את הכללים ורוכשים את השפה הרלוונטית. הם חוזרים על אוצר המילים המתאים (לשטוף, לסבן, לנגב), נזכרים בהיגיון שמנחה את הכללים ומתוודעים למבנים התחביריים אשר אופייניים להוראות. חלקם נוקשים ובלתי אישיים, לדוגמה: "יש לשטוף ידיים לאחר השימוש בשירותים", וחלקם עקיפים ו'רכים', כמו: "האם זכרת לשטוף את הידיים?". שיחה על אודות הכללים היא הזדמנות להתוודע לאופן שבו תרבויות שונות מנסחות בקשות והוראות. חלקן - באופן עקיף ומנומס כשאלה או כהצעה, וחלקן באופן ישיר. לדוגמה, ילדה שהגיעה לארץ מארה"ב חזרה מרוצה מגינת המשחקים וסיפרה להוריה: "Today I learned how to say 'may I have my turn please', in Hebrew" (היום למדתי איך אומרים בעברית האם אני יכולה לקבל את התור שלי בבקשה): "זוזי!"² התייחסות מפורשת להבדלים בין-תרבותיים עשויה להקל על ההסתגלות לגן ולמנוע עלבונות שנובעים מאי-הבנה.

'קריאת' כללי ההתנהגות היא פעילות שמתאימה במיוחד לילדים הרוכשים עברית בגן, משום שמדובר בטקסטים קצרים מאוד, שאורכם נקבע על-ידי הסוגה הלשונית (כלל) ולא באופן מאולץ על-ידי המחנכת.

מבחינה לשונית כללי הגן הם הקשר שבו ההיקרות של פעלים בצורת המקור היא שכיחה (לדוגמה: נא לשטוף ידיים, אסור לרוץ במטבח, יש לשמור על הסדר). צורת המקור היא פשוטה יחסית לצורות אחרות של הפועל, מפני שהיא משוחררת משינויים שנובעים מהנטיות השונות, ואמנם - פעוטות הרוכשים עברית כשפה ראשונה מרבים להשתמש בה (Berman, 1985). העיסוק בכללים מאפשר, אם כן, לילדים לחזור ולהתנסות בשימוש בפעלים בהקשר פשוט יחסית מבחינה דקדוקית. עם זאת, חשוב שלילדים תהיינה הזדמנויות לפעול בנסיבות שבהן הם נחשפים לנטיות שונות של הפועל בסמיכות

² האנקדוטה סופרה על-ידי פרופ' קורי שולמן.

המבליטה את ההבדלים השיטתיים ביניהן (אחת ההזדמנויות הללו היא עיסוק באירועים שהיו לעומת אירועים שיתרחשו בעתיד סביב לוחות זמן, כפי שנראה בהמשך).



תמונה 1: הוראות לרחיצת ידיים לאחר הביקור בשירותים

שימוש בייצוגים שילדים מפיקים יכול להעצים את תרומתם להסדרת ההתנהגות בגן. תמונה 2 היא תצלום של שלט שמסביר שאסור לעלות למגלשה דרך משטח ההחלקה.³ במרכז השלט ציור של מגלשה. משטח ההחלקה נמצא משמאל ועליו אפשר לראות דמות של ילד. הקו המשופע האדום והמילה 'עצור' מסמנים שההתנהגות אינה מקובלת. הפקת שלטים עשויה להביא את הילדים לתחושה שהכלל הוא 'שלהם', ולהטמיע את המוסכמות שנהוגות בחברה אוריינית בנוגע לייצוג גרפי של איסורים. כנהוג בתמרוקים - השפה הכתובה מצומצמת. ילדים יכולים להחליט אם לשלב את השפה הכתובה בשלט על-פי רצונם ועל-פי מידת השליטה שלהם בה.

חלק מכללי הגן (כגון האיסור להכות זה את זה) הם כללים שמקובלים ברוב התרבויות בעולם, בעוד שכללים אחרים כגון ההתנהגות המקובלת בשעת האוכל או הצורך לחסוך במים, הם מיוחדים לתרבויות שבהן הם נוצרו. במקביל לכתיבת השלטים בעברית, אפשר לבקש מהורי הילדים שהגיעו לישראל מארצות אחרות לספר על כללי ההתנהגות במקומות שמהם באו, ולכתוב אותם בשפתם. הילדים יוכלו לקיים דיון - אילו כללים ברצונם לאמץ. צעד כזה יעמיק את ההיכרות הבין-תרבותית של ילדי הגן וייתן מקום לקהילותיהם של הילדים ולשפות המורשת שלהם.

בהקשר זה יש להקדיש תשומת לב מיוחדת לטיפול במצבים שבהם תרבות הבית נמצאת בחוסר הלימה לתרבות הגן. לדוגמה: ישנם ילדים שבאים מתרבות ביתית שאוסרת או שאינה מעודדת שימוש או מגע בחומרים שמלכלכים את הבגדים. ילדים אחרים באים

³ התמונות בדוגמאות 1, 2, 15 הופקו בגן של הגב' מירב כהן והגב' לילך לוי בירושלים.

מבתיים שבהם החינוך נגד אלימות מעורר דאגה ביחס ליכולתם של הילדים להגן על עצמם בחברה שבה, לדעתם, אלימות היא נורמה. על המחנכות להיות מודעות לכך, שבבתיים שונים נהוגות נורמות שונות, ולכבד זאת. מומלץ לקיים תקשורת פתוחה עם ההורים כדי ללמוד על הציפיות שלהם מהגן, וכדי להסביר להורים את עמדותיהן ביחס לנורמות הנהוגות בו. חשוב להבליט בפני כל הילדים את המסר ש"לכל מקום יש התנהגויות שמתאימות לו".



תמונה 2: אין לטפס על המגלשה מכיוון משטח ההחלקה

סידור הגן

ילדים צריכים להתוודע אל האופן שבו הגן מאורגן ולאחר מכן - לסדר את הגן בכל יום. שימוש בשלטים עם צלמיות, עם איורים או עם תצלומים ברחבי הגן עשוי להקל על ההתמצאות בו ועל סידור הגן. מפת הגן היא כלי נוסף אשר יכול לשמש את הילדים ובני משפחותיהם במהלך ההתוודעות לגן: היא מעידה על המיקום של האביזרים השונים בעזרת צלמיות שמראות את המקום שמתאים לכל חפץ (כדאי להשתמש באותם אמצעים גרפיים ברחבי הגן ובמפות כדי להקל על קריאת המפות). הילדים יכולים לקרוא מפה שהוכנה על-ידי מישהו אחר וגם לסמן עליה בעצמם. הסימון והקריאה יכולים לשרת את הילדים במגוון דרכים נוספות: שיום החפצים והמקומות, סיוע באיתור חפצים, השוואה בין הצעות שונות לסידור פינות בגן ועוד.



תמונה 3 ג': הגן מסודר

השימוש בטקסטים הגרפיים כגון התצלומים, הצלמיות והמפות שתוארו לעיל, וכלים נוספים כמו מודל הגן מקוביות או מפלסטלינה, יכולים להעצים את האינטראקציה בין הילדים, משום שהם יכולים לתווך ביניהם ולהקל על הילדים לתקשר באמצעות מחוות אל הכלים הללו.

דיווח

בשני הסעיפים הקודמים עסקנו בדיווח על הסידור הפיזי של הגן ועל כללי ההתנהגות בו. בעזרת הלוח השבועי יכולים הילדים ובני משפחותיהם ללמוד מראש על ההתרחשויות השגרתיים בגן ועל אירועים מיוחדים, והדבר מונע תחושת שרירותיות. בלוח השבועי מצוינים, למשל, ימי הנוכחות של מחנכת הרוטציה, ימי החוגים, קבלת שבת וכדומה. בעזרת הלוח החודשי ו/או הלוח השנתי יכולים הילדים להתייחס לאירועים החשובים שהתרחשו בגן, לראות מה צפוי בהמשך, ובאיזה שלב נמצאים תהליכים שונים שמתנהלים בגן, כמו הכנת הגינה (תובל וגוברמן, 2013). באמצעות הלוח אפשר לציין אירועים שחשובים למשפחות הילדים, כמו חג הסיגד, ביקור של קרוב משפחה מחו"ל או הולדת אח. מחנכות של גנים שבהם השימוש בלוח הוא עניין שבשגרה מדווחות שקבוצות קטנות של שניים עד שלושה ילדים נוהגות להתקבץ באופן ספונטני ליד הלוח כדי לדון בעניינים שונים: מתי מתקיימים ימי הולדת של ילדי הגן ושל בני משפחה שונים, מתי הסתיימה חופשת החנוכה, ומתי כדאי לצאת לסיור לחפש רקפות. (ראו תמונה 4)

דיווח של הילדים לעמיתיהם ולצוות החינוכי על אירועים שחוו אחר הצהריים, בסוף השבוע או במהלך חופשות גם הוא אירוע שגרתי בגנים רבים. כדאי לצייד ילדים בלוחות זמן לפני היציאה לחופשות, כדי שיסמנו בהם חוויות מיוחדות שחוו וישתפו באמצעותם

במהלך סידור הגן כדאי לצלם את שלבי התהליך, החל באי-הסדר ההתחלתי, וכלה במצב המסודר הרצוי (שלב התייעוד). התצלומים שמתעדים את התהליך מאפשרים להיזכר ולדון בו כעבור זמן, כאשר הילדים רחוקים מעט מחוויית הסידור (שלב השחזור). במהלך הדיון התצלומים השונים מסייעים להבנת הסברי המחנכת והילדים בנוגע ליתרונות של המצב הרצוי ולקשיים שנובעים מחוסר סדר, ויכולים לשמש כעזרים לתכנון הסידור של הגן בעתיד (שלב התכנון).

הדוגמה שלהלן⁴ היא מתוך חוברת המתארת בתצלומים את תהליך סידור הגן. כל תצלום בחוברת מייצג שלב בפעילות של סידור הגן.



תמונה 3 א': הגן לא מסודר



תמונה 3 ב': מסדרים את הגן

⁴ התמונות בדוגמאות 3א-ג', 5, 10, 15א-ד' הופקו בגן חובה של הגב' מרים פררה בירושלים.

שימוש בשפות ובמערכות כתב שונות בגן

בגנים שבהם נהוגה גישה אשר על-פיה מתחשבים ברקע הלשוני והתרבותי המגוון חשופים הילדים לשפות שונות בדיבור ובכתב: ההורים מוזמנים ללמד את הילדים שירים בשפתם, שמות הילדים נכתבים בשפות שונות, הילדים מביאים מהבית ספרים בשפות המורשת שלהם ועוד. ההטרורגניות כמשאב תורמת במיוחד לאוריינות הלשונית ולאוריינות הכתב. החשיפה לשפות שונות מגבירה את המודעות המטא-לשונית של כל הילדים בגן. למשל - המודעות לעובדה שלאותם מושגים שמות שונים בשפות שונות (כגון שמות המספרים. ילדים נהנים למנות בשפות שונות), וכי בשפות השונות נעשה שימוש בהגאים שונים שאת חלקם קשה לילדים לבטא. החשיפה למערכות הרישום בשפות השונות מאפשרת לילדים להבחין בדומה ובשונה בין המערכות. לדוגמה, כיוון הכתיבה בעברית ובערבית דומה, ואילו כיוון הכתיבה בעברית ובאנגלית שונה. השוני במאפיינים כגון כיוון הכתיבה וצורת האותיות בשפות השונות יכול להביא למודעות הילדים את התכונות המהותיות במערכת הרישום בשפה שלהם. הדבר נכון גם בתחום התרבותי. כאשר ילדים נתקלים בילדים אחרים בעלי מסורות תרבותיות שונות הם מתוודעים למערכות חלופיות המקבילות לאלה שלהם. בהקשרים אלה ילדים שהגיעו מתרבויות שונות יכולים לקבל תפקידי הנחיה ומנהיגות בפעילויות או בסוגיות שונות ביטוי וערך חיובי לתרבות הבית: שימוש במערכות ייצוג שונות, כגון מוזיקה, ריקוד ופיסול, או נושאים אחרים שלעיתים בולטים בבתים שונים, כמו מדעים, שחמט, בישול, ועוד.

יש להוריד את הנקודותיים אחרי "כגון", להוריד את הפסיק אחרי ריקוד, להוסיף "ו" לפהי פיסול, להחליף את הנקודותיים שאחרי בתים שונים בפסיק, ולהוסיף את המילה "כמו".

תמונה 5 מראה דוגמה לילדה שכתבה את שמה (הילה) בשפת המורשת שלה, אנגלית, ובעברית.

את חבריהם (אפשר להשתמש בנוסף על כך גם בתצלומים או באיורים שמתעדים את האירועים הללו). לפני החופשה הילדים יכולים לסמן בלוח האישי שלהם אירועים שהם מקווים שיתרחשו. לאחר החופשה אפשר לבדוק עם הילדים אילו אירועים התרחשו לפי המצופה ואילו לא. שיחות סביב לוחות זמן מזמנות שימוש בנטיות העבר והעתיד של פעלים שונים בסמיכות זו לזו ומסייעות לרכישתן.

באמצעות מפת השכונה אפשר לתכנן ולתעד ביקורים בבתי הילדים, שזו שגרה נוספת שנהוגה בגנים רבים. בנוסף על כך, אפשר לדווח על אירועים שונים שהתרחשו בסביבה (כגון פיצוץ בצינור מים, או סלילת מדרכה).

שימוש במפות בהקשרים שבהם הדבר רלוונטי עשוי לתמוך בדיווח ולהעשיר את אוצר הידיעות והשפה של כלל הילדים. כך, למשל, לאחר ביקור של קרוב משפחה אפשר לראות בעזרת מפה היכן הוא גר - אם ביישוב אחר בארץ או בארץ אחרת, להשוות מרחקים בין מקומות שונים, ולהיעזר בתצלומים כדי ללמוד עוד על מציאות החיים באותם מקומות.

כדאי לצפות בסרטונים באתר גני-נט שמתעדים שימוש במפות ובלוחות שנה (רשימת הסרטונים מופיעה בנספח, לאחר הביבליוגרפיה).



תמונה 4: לוח חודשי, טבת תשע"ו, ובו מצויינים ימי הולדת ואירועים אחרים

מילון עברי-רוסי

תמונה / ציור	המילה ברוסית	המילה בעברית
	Рыба ריבה	דג
	Волна בולנא	מים
	Рыболов ריבולוב	אקוריום
	Рыболов ריבולוב	סנפיר
	Рыба ריבה	קשקשים
	Рыба ריבה	זימים

תמונה 6: מילון דו-לשוני עברי-רוסי ובו מילים על אודות דגים

המילון הוא כלי שמעודד דיון מטא-לשוני (דיון על השפה) בהקשר טבעי וברבדים אחדים: למשל, דיון בשאלה מהי מילה שימושית (דיון מטא-פרגמטי - על השימוש בשפה), דיון במשמעות של מילים מסוימות (כגון 'הסתגר' ראו תמונה 7);⁶ דיון בתופעה שבה מילה עם אותה משמעות נשמעת ארוכה מאוד בשפה אחת וקצרה מאוד בשפה אחרת (דיון מטא-פונולוגי - על מערכת הצלילים של השפה).

⁶ המילון נכתב בגן של הגב' לילך אעידן מגבעת המורה.



תמונה 5: הילה.

מבחינתם של הילדים אשר שפת אימם אינה עברית, הנוכחות של שפתם בגן בצורות שונות (שילוט, ספרים, מפות, מגוון מילונים, עיתונים וכיו"ב) מגבירה את תחושת הרווחה שלהם בגן ומונעת ניכור. חשוב לציין, שאמנם האחריות לשילוב הילדים מוטלת על הצוות החינוכי, אולם גם ילדי הגן הוותיקים השולטים בשפה עשויים להפתיע ביכולתם להנחות את הילדים החדשים. אין זה תהליך שיש לכפות על הילדים, אבל חשוב לנצל את ההזדמנויות שנקרות.

הכנה של מילון דו-לשוני (או יותר) כחלק משגרת הגן היא אמצעי מצוין להנכיח את שפות המורשת בגן, לחבר את בני המשפחה אל הנעשה בו ולאפשר לילדים שעברית אינה שפתם הראשונה להיות 'היודעים' אשר גם יכולים ללמד את עמיתיהם (ראו תמונה 6).⁵ כדאי להתייעץ עם הילדים בבחירת מילים או ביטויים שנחשבים בעיניהם כ'מילים שימושיות' שכדאי להכניס למילון. רכישת מילים שמתייחסות לעולם המנטלי מסייעת לקידום היכולת להתייחס למצבים רגשיים של העצמי ושל הזולת (שמח, עצוב, מאוכזב, כועס, נעלב, וכו') ולחשיבה (יודע, מעדיף, מנחש, זוכר). משום כך, כדאי לאתר הקשרים מתאימים על מנת לעסוק ולכלול במילון מילים לרגשות ולחשיבה בשפות השונות.

⁵ הפעילות נערכה בגן סתונית ב' של הגב' לילך אעידן מגבעת המורה.

ספרה של דתיה בן דור 'ככה זה בעברית' מציע עיסוק בלשון כעולם תוכן. הספר חושף בפני הילדים מגוון נושאים הקשורים לשפה. להלן כמה דוגמאות: "אם אומרים הרבה חורים וחור אחד, למה לא אומרים הרבה חורים והור אחד? למה לא אומרים אור אחד והרבה אורים? למה? ככה זה בעברית".

מילים אחיות - דתיה בן דור משתמשת במלה 'אחיות' (ולא נרדפות) כדי להמחיש את העובדה שמילים נרדפות אינן נושאות משמעות זהה וכותבת: "יש בעברית מילים אחיות שאומרות אותו הדבר. ולמרות שהן אומרות אותו הדבר, אף אחת מהן לא מיותרת, כי הן אומרות אותו הדבר קצת אחרת". דתיה בן דור מפגישה את הילדים עם מילים מן השפה היום-יומית מול מילים המאפיינות את שפת הספר: נגיד / נאמר, חבר / ידיד, גשם / מטר, מקום / אתר, אתמול / אמש.

היא והוא - דתיה בן דור מעדכנת את הקוראים, כי השפה העברית מבחינה בין זכר לנקבה: "מאז ומתמיד שפתנו העברית ידעה להבחין בינו לבינה. יש מילים לה בשבילו, יש מילים לה בשבילה, ורק צריך לבחור את המילה הנכונה. כי בת איננה בן ובן איננו בת, ולכל אחד מגיע יחס מיוחד". היא מאפשרת לילדים להתנסות בנטיות סדירות (היא תינוקת והוא - תינוק, היא מתוקה והוא - מתוק), ובנטיות יוצאות דופן (היא גברת והוא - אדון, הוא חמור והיא - אתון), כל זאת בחריזה משעשעת וקליטה, המבירה את המשמעות ומאפשרת לילדים להיזכר בטקסט גם בהקשרים אחרים.

בספר 'שירים שובבים' חושפת דתיה בן דור את הילדים לביטויים כבולים המוכרים לילדים מעולמם הקרוב (מה אומרים כשהשמש זורחת? בוקר טוב! בוקר טוב! מה אומרים כשהשמש בורחת? לילה טוב! לילה טוב!), ולכאלה שמרחיבים את הידע הלשוני שלהם (מה אומרים כשהשבת נגמרת? שבוע טוב! שבוע טוב! מה אומרים כשהכוס נשברת? מזל טוב! מזל טוב!).

ספרים של אמי רובינגר כמו 'חתול גדול חתול קטן' או 'אין אריות כאלה' עוסקים אף הם במשחקי שפה כגון הפכים וחריזה, והאירורים תומכים ומסייעים לכלל הילדים, ובפרט לאלה שעברית אינה שפתם הראשונה.

הפעילויות האורייניות בגנים נערכות בשפה העברית והן בעלות ערך רב בתמיכה ברכישת העברית על אופנויותיה (שפה דבורה וכתובה) אצל ילדים דו-לשוניים. יחד עם זאת, כדאי לעודד מתן ביטוי גם לשפות המורשת של הילדים על מנת להגביר את תחושת השייכות שלהם לסביבה החדשה, תוך יצירה של מרחב מוכר וקרוב לעולמם הרגשי. קריאה משותפת בספר 'ככה זה בעברית', מאפשרת להציע לילדים הדו-לשוניים ולבני משפחותיהם להציג את שפת המורשת בפני עמיתיהם ולערוך מחר פועילויות כגון: השוואת מילים 'אחיות' בשפות השונות, בדיקה אם בכל שפות המורשת של הילדים בגן מבחינים ומסמנים זכר ונקבה, בחירת אוסף מילים שנחרזות בעברית, ובדיקה אם הן נחרזות גם בשפות אחרות. באופן כזה תעודד המחנכת ותחזק את מעמדה של שפת המורשת של הילדים בעודה תומכת בהתפתחות העברית.



תמונה 7: הסתגר = סגר את עצמו

פיתוח מודעות וערנות לשונית הוא אחד מהיעדים המשמעותיים בתכנית הלימודים לילדי גן, ולכן מחנכות מקדישות זמן ניכר לפעילויות מטא-לשוניות בגן. ספרי ילדים הם מקור הנאה עבור הילדים ומאפשרים גם חוויות למידה והעשרה לשונית. ישנם ספרי ילדים שנושאים המרכזי הוא הלשון, והם עוסקים בה באופן עקיף או ישיר. העיסוק בלשון באמצעות הספר מעמיק את המודעות ומעורר אצל הילדים עניין באשר לתהליכים בשפה בכלל ובשפה העברית בפרט. כך ניתן 'להחליף' את החרדה מהשפה הלא מוכרת בחדווה לעסוק בנושא מרתק ומלמד.

רצף פעילויות הקשורות לנושא מאחד

ליווי של תהליך: מזחל לפרפר

הפעילויות המתוארות כאן התרחשו לאחר שילדי גן⁸ יצאו לגינה כשחלקם אוזז בזכוכית מגדלת. אחד הילדים גילה זחל על ענפי שיח הפיגם ובעקבותיו גם שאר הילדים. הילדים קטפו כמה עלים והתבוננו בזחלים. התצפיות תועדו באמצעות מגוון אמצעי ייצוג: הזחלים תוארו באמצעות איורים (ראו תמונה 8), תאריכים חשובים כגון תאריך ההתגלמות סומנו על גבי לוח שנתי (ראו תמונה 9). לאחר השלבים השונים של תיעוד וסיכום הנושא באמצעים גרפיים שונים, הילדים "קוראים" בעל פה את אשר רשמו. במקרה הזה נעשתה הקריאה בתמיכת הגרף (תרשים זרימה מעגלי) שמייצג את מעגל החיים (ראו תמונה 10).



תמונה 8: איורים של זחלים



תמונה 9: עוקבים אחרי התפתחות הזחלים בעזרת לוח שנתי



תמונה 10: מעגל החיים של הזחל מתואר באמצעות תרשים זרימה

אפשרות נוספת - לתעד את התפתחות הזחלים באמצעות תצלומים ולאגד אותם לטקסט סיפורי, חווייתי או לטקסט מידעי, בדומה לספרים על אודות מעגל החיים של פרפרים שבהם הם עיינו.

הכנת דפי מידע: תיאור של עלים

תמונות 11 - 12 מראות דפים מתוך מגדיר עלים שילדי גן הכינו.⁹ תמונה 11 מראה את תוכן העניינים, ואילו תמונה 12 מראה דף אשר מספק מידע על שפות העלים השונות. תוכן עניינים הוא סוגה בפני עצמה. שמות הפרקים רשומים זה מתחת לזה בהתאם לסדר הופעתם בספר, ולצד שמו של כל פרק רשומים מספרי העמודים המתאימים.

⁹ הספר הוכן על-ידי ילדים בגן חובה עם הסטודנטית, הגב' רחל דערי ממכללת לוינסקי, בהדרכתה הפדגוגית של הגב' סיגל טיש. התמונה באדיבותה של ד"ר אנה סנדבנק.

⁷ בכל שנת לימודים מציב משרד החינוך יעדים בתחום הפדגוגי-דידקטי על-פי אשכולות תוכן שונים. עם זאת, "תכנית הליבה אינה תכנית לימודים בית-ספרית המתורגמת ליחידות זמן וליחידות של תוכן מקצועי. נהפוך הוא, היא מאפשרת למחנכת ליזום, ליצור ולהשתמש בידע הדידקטי המצוי בידה כיד הדמיון הטובה עליה. האיך הדידקטי נשאר פתוח ומאפשר כל צירוף אפשרי של תוכני תכנית הליבה בדרך אינטגרטיבית ובין-תחומית" (מיכלוביץ, 2006).

ברוח זו נציג פעילויות שנעשו בגנים שונים על-פי עקרונות של למידה בהקשר משמעותי, תוך שימת דגש על השפה באופניויתיה השונות. פעילויות נוספות אפשר למצוא בחוברת 'מתכללים בירושלים' (תובל, 1998). אנו מקוות שהעקרונות והפעילויות המוצגים בחוברת זו יסייעו לגננות ליזום פעילויות הקשורות לנושאי ליבה, כפי שיוחלט עליהם מעת לעת, ונשמח לקרוא על יוזמות אלה.

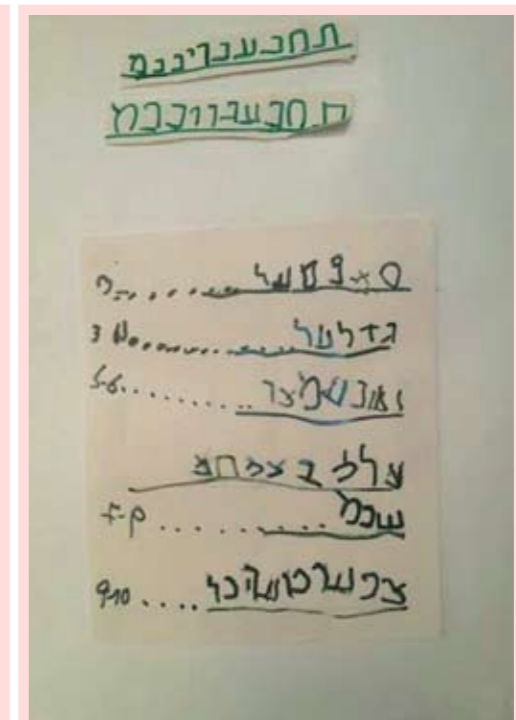
⁸ הגן של הגב' לבנת זרקה וברכה ג'הסי בעפולה, והגן של הגב' מימי פררה חן וחביבה שבו בירושלים.

כפי שאפשר לראות, הילדים שיצרו את הטקסט כתבו על-פי התאמות בין אותיות לבין הגאים ובין אותיות לבין צירופים של עיצורים ותנועות, אך עדיין לא בדרך המוסכמת. כתיבת הספרנים היא כמעט מושלמת. בדוגמה זו באות לידי ביטוי זירות שונות של למידה: היכרות עם הסוגה 'תוכן עניינים', ארגון המידע על אודות עלים לספר, והביטוי של הידע של הילדים על אודות השפה הכתובה כמערכת ייצוג (Ferreiro and Teberosky, 1982).

כאשר ילדים מעתיקים זה מזה או מדפוס חשוב לעודד אותם לשאת בתפקיד פעיל: לחפש את המודל להעתקה בעצמם, מפני שהחיפוש מוביל אותם להתייחס להקשר שבו המילה מופיעה ולתפקיד שיש לה בהקשר זה (למשל: היכן מופיעות המילים 'תוכן עניינים'). לעיתים יעסקו הילדים בניתוח פונולוגי כדי למצוא בסביבה הקרובה מילים שדומות למילת המטרה (לדוגמה: 'חנן הגנן' כמודל לחלק מן המילה 'משונן'). מתן הזדמנויות לילדים לכתוב על-פי דרכם בהקשרים רלוונטיים מקדם את כישורי הכתיבה שלהם. לכן, ראוי לעודד אותם להתנסות ולספק להם משוב שמתמקד בביטויים של הידע שמתבטאים בכתיבתם. לעיתים, בזמן הכתיבה והקריאה יעסקו הילדים בניתוח הרכבן של המילים שהם מנסים לכתוב, בחילופי מידע הדרוש להם על אודות הכתיבה ובבקרה של הכתוב (סנדבנק, 2014).



תמונה 12: דף מתוך המגדיר, התייחס לשפת העלה - עלה משונן ועלה תמים



תמונה 11: תוכן עניינים של מגדיר עלים. הכותרת היא 'תוכן עניינים' (כתובה פעמיים). הפרקים הם: שפת העלה (עמודים 1-2), גודל עלה (עמודים 3-4), שיניים בצבע (עמודים 5-6), עלים בצבעים שונים (עמודים 7-9), צינוריות הובלה (עמודים 9-10).

תמונה 12 מראה דף מתוך המגדיר עצמו. כבכל טקסט בסוגת המגדירים, השפה היא מכלילה. הטקסט אינו מתייחס לחוויות פרטיות ומנסח בקצרה, מתוך מטרה להעביר מידע השואף להיות מהימן ואמיתי.

יש הטוענים, שטקסטים בעלי אופי מידעי נגישים פחות לילדים בכלל, ועל אחת כמה וכמה נגישותם פחותה לילדים המתמודדים עם רכישת העברית כשפה נוספת. מכאן נובע, שרצוי לעודד עיסוק בטקסטים שנושאים מידע עקב חשיבותם הרבה בכל שלבי החינוך (Murnane, Sawhill & Snow, 2012).

הפעילויות שתוארו לעיל הן רק דוגמאות ספורות מבין נושאים רבים העשויים לעניין את הילדים בגן. פרויקטים דומים יכולים להתנהל בנושאים אחרים כמו: הקמת גינה או ייצור גבינה - והפקת ספר עם תצלומים או איורים שמתארים את השלבים השונים, הכנת דפי מידע על בעלי חיים או על אודות אתרים שבהם ביקרו ילדים, מעקב אחר עונות השנה ועוד. לאחר הפעילות והתיעוד - חשוב לסכם אותה בעל-פה, ולהשתמש בטקסטים הגרפיים שהופקו במהלך התיעוד כ'פיגומים'. מקרים שבהם הילדים משתמשים במילים מצביעות או במחוות מפני שהמילים או המבנים הלשוניים המתאימים אינם זמינים להם, עשויים לשמש הזדמנות עבור המחנכות לספק את המידע החסר לילדים 'הקוראים' את הטקסטים הללו.

חנות בגדים בגן

הקמת חנות בגדים בגן היא פרויקט שמרחיב את הידע של הילדים: כיצד בנויה חנות, כיצד היא מתאימה את עצמה לעונות השנה, והוא מזמן חשיפה לתכנים לשוניים דבורים וכתובים מורכבים כמו למשל: בניית קטלוג לחנות, כתיבת הזמנות לפתיחת החנות, הכנת שלטים לדוכנים השונים ועוד. הילדים נחשפים למערכות ייצוג מגוונות שמתאימות לתוכן המיוצג ולמטרות הייצוג: רישום של מספרים כדי לנקוב במחיר ועריכת חשבון בקופה, תכנון מרחב החנות באמצעות מפה, שימוש בצלמיות כדי לכוון את הקונים למחלקות השונות וכדומה. הקמת החנות והמשחק החברתי במרחב החנות יובילו למיון, לשיום ולתיאור של פרטי הלבוש. כל זאת, מתוך הצורך שמתעורר בתקשורת בין הילדים, למשל, כשיחליטו להקים אגף בגדי ספורט או מחלקת בגדי ילדות. עקרונות מיון נוספים שיכולים לבוא לידי ביטוי הם: בגדי עבודה לעומת בגדים לחג, בגדי קיץ לעומת בגדי חורף וכדומה. אם יתבקשו הילדים להסביר לאיזו מטרה הם ממיינים את הבגדים, תשובתם תהיה קשורה למטרה שהם עצמם הגדירו בקשר לחנות (לדוגמה, כדי להציע בגדי חורף בהנחה). התוצאה היא, שמגוון העשייה הלימודית מתרחב בהתאם לסוג הפעילות. לדוגמה, כדי להציע הנחות במכירת סוף עונת החורף על הילדים לעסוק במחירים ובמערכת המספרים. באמצעות החנות אפשר לעסוק בתכנים רב-תרבותיים.

כך, למשל, אפשר לארגן 'מכירת בגדים' לאירועים ספציפיים כמו חג הסיגד או טקס החינה, להכין כיסויי ראש לבני תרבויות שונות ועוד.

כאשר הילדים רואים עצמם חלק מן הקהל בחנות, מוכרים או קונים, הם משתמשים באוצר **מילים עשיר** הרלוונטי והקשור לפעילויות הכרוכות בתפקידים כאלה: **פעלים ספציפיים** (לקנות, למכור, לשלם, לסדר, לקפל), **שמות עצם** (כל סוגי הבגדים, קופה, קולבים, מדפים), שמות עצם מקטגוריות-על (כגון בגדי ספורט) ושמות עצם ספציפיים מתוך אותה קטגוריה (גופייה, נעלי ספורט), **שמות בעלי מקצוע** (זבן, קופאית), **שמות תואר** (בגד יפה, רחב, צבעוני, מקופל, מגוהץ), מבני סמיכות (מכירת סוף עונה, שעות פתיחה, בגדי חג) ועוד.

פעילויות עם מזון

ילדים עוסקים במזון בגן בהקשרים שונים: מדי יום הם אוכלים ארוחה קלה, בגנים רבים אופים חלות לקבלת שבת, מכינים מאכלים עבור עצמם או עבור אורחים, לקראת מסיבות, חגים ועוד.

הפעילות 'מכינים פנים לכריכים' שבאתר גן-נט (ראו הפניה מלאה בנספח) מראה כיצד ילדים עולים מכינים כריכים בצורת פרצופים באמצעות מגוון עשיר של ירקות. במהלך הפעילות הילדים מתעדים את אופן הכנת הכריכים באמצעות צלמיות וקוראים את הטקסטים שיצרו לחבריהם. לדוגמה: "את השיניים עשיתי מתירס". הקשר משחקי זה מאפשר לילדים לשנן את שמות הירקות ושמות אברי הפנים ומעודד צריכה של מזון בריא. הטקסטים עם הצלמיות שמתעדים את הכריכים שנוצרו במהלך הפעילות יכולים לשמש את הילדים כעבור זמן לצורך שחזור. עריכה חוזרת של הפעילות לאורך זמן מאפשרת לשמר את אוצר המילים שנרכש במהלכה, ומעמיקה את ההיכרות עם סוגת המתכון.

בגנים עם ילדים מתרבויות שונות אפשר להזמין את בני המשפחה כדי לסייע בהכנת מתכון האופייני לארץ המורשת של המשפחה. בני המשפחה יכולים להכין את המאכל יחד עם הילדים או להציג את המתכון ולהסביר כיצד להכין את המאכל. אפשר גם להסתפק במתכונים מתוך ספרי בישול המציגים מתכונים ממקומות שונים בעולם.

כדאי ללוות כל מתכון בשיחה על הרקע להכנתו: הקשר שלו לחג או לאירוע מסוים או הייחודיות של מרכיביו. הכנת המאכל מחייבת תכנון: הכנה של רשימת כלים, מצרכים וכמויות, רשימת קניות או פתקים להורים ובהם המצרכים הנדרשים. (על התפתחות הכתיבה של ילדים ראו אצל סנדבנק, ולדן וזילר, 1995; סנדבנק, 2014). הכנת המאכל תתועד, ולאחר ההכנה אפשר לשחזר את הפעילות ולהחליט אם לכלול את המתכון בספר המתכונים האהובים של ילדי הגן. השחזור מאפשר עיסוק חוזר בסוגה תוך

התחשבות במאפייניה המבניים (למשל, פירוט המצרכים ואופן הכנה) והלשוניים (שימוש בשם הפועל: לבחוש, לערבב).

פעילות חוזרת מסוג זה מאפשרת חשיפה חוזרת ועיבוד של מגוון הטקסטים הקשורים בה: הזמנה לאורחים הבאים ללמד על הכנת מאכל, כתיבת פתקים להורים, כתיבת מכתב תודה לאורחים, כתיבת ספר מתכונים וכדומה.

הכנת מזון מזמנת חשיפה ועיסוק בלקסיקון הקשור ישירות לפעילות זו וכן דיון מטא-לשוני. להלן שיחה קצרה בין מחנכת לילדים הממחישה נקודה זו:¹⁰

מחנכת: ילדים, למה אתם חושבים שצריכים שמרים בעוגה?

דניאל: שהבצק יתפח.

אלין: שיצא לנו טוב.

מחנכת: מה זאת אומרת שהבצק יתפח?

אבי: שזה מתנפח.

דניאל: כמו שמנפחים בלון.

מחנכת: ומה לדעתך מנפח את הבלון?

אלון: האוויר.

מחנכת: ומה לדעתך מנפח את הבצק?

קארין: השמרים.

שחזור הפעילות באמצעות כתיבת המתכון מאפשר לעבוד על מהות המעבר בין שפה דבורה לשפה כתובה. במהלך השחזור הילדים המתמודדים עם רכישת העברית יכולים להיעזר לצורך התקשורת במחוות ובידע השפתי שכבר רכשו. המחנכת יכולה לנצל את ההזדמנויות הללו כדי להציע לילדים את המילים שלהן הם זקוקים באותו רגע. למשל:

מחנכת: אז מה עשינו עם החומרים?

ילד: מסמן בג'סטה פעולת ערבוב.

מחנכת: (אומרת) נכון, ערבבנו את הסוכר והקמח.

(כותבת) לערבב את הסוכר והקמח.

השפה כאמנות: פעילויות עם שירים ועם סיפורים

קריאה משותפת של ספר ילדים בבית ובגן היא חוויה מעשירה מבחינות רבות. השפה היא חומר גלם ליצירות כמו שירה וסיפורים, משחקי מילים, לשון נופל על לשון, חריזה וכדומה. הקמת ספרייה רב-לשונית בגן הכוללת סיפורים ושירי ילדים בגרסאות ובשפות

¹⁰ פעילות זו נערכה בגנים בבית שאן במסגרת פרויקט התערבות מטעם 'מל"ל' המרכז לטיפוח הלשון - מכללת בית ברל.

הכנת אסופת מעשיות

מטרתו של פרויקט זה היא ליצור אסופה של סיפורי עם. ילדי הגן משוחחים בבית עם הוריהם על הסיפורים שהיו אהובים עליהם כילדים. מדי פעם מוזמן מבוגר לגן לספר בפני הילדים את הסיפור שבחר. לעיתים קרובות המבוגר גם מוסר לילדים רקע על הסיפור, כמו מי סיפר לו את הסיפור, מתי סיפרו לו ומדוע אהב אותו. המפגש עם הילדים מוקלט, וכך יכולים הילדים לשמוע שוב את הסיפורים לפי בחירתם והתעניינותם. סיפורי עם המוצגים לילדים בגן מפי בני משפחה מאפשרים לילדים להיחשף לתרבות מורשתם ולשתף אותה עם שאר הילדים. פעילות מעניינת בהקשר זה יכולה להיות השוואה בין גרסאות שונות של אותו סיפור בתרבויות שונות, על מנת לעמוד על ההבדלים ביניהם.



תמונה 13: איור בעקבות המשל של אזופוס 'הנמלה והצרצר'.

לאחר שהילדים בוחרים בסיפור יושבת המחנכת בכל פעם עם קבוצה קטנה של ילדים כדי לשחזר אותו: הם מכתיבים לה את השתלשלות הסיפור כפי שהוא זכור להם. הדיונים הללו הם כר נרחב לעיסוק בהסכמות ובאי-הסכמות בנוגע לרצף הסיפור, עד שבסופו של דבר הילדים מגיעים לתוצר משותף.

הסיפור, ההקשבה להקלטתו, בחירתו, שחזורו לאחר מכן והפקת הספר יוצרים סביבה לימודית משמעותית עבור ילדים הרוכשים עברית כשפה שנייה. הסיפורים מקבלים ביטוי באמצעות אופניויות שונות: בתחילה, כאשר הסיפור מוצג בעל-פה על-ידי מבוגר הדגש מושם על הדרך שבה הוא מסופר (performance). בהמשך, כאשר הילדים

שונות תאפשר מגוון רחב של פעילויות סביב השפה. הקריאה המשותפת והמשתפת מעניקה לילדים חוויה רגשית נעימה, חושפת אותם לנכסים התרבותיים של החברה, מרחיבה את ידע העולם ומעשירה את השפה (ראו רשימת מקורות לספרים מומלצים בנספח).

שירי ילדים מדגישים את הצד הלשוני-צלילי של השפה: ההטעמה, המשקל והחריזה. הם מעודדים שינון של אוצר המילים שלהם בדרך מהנה ואף משחקית (למשל, בשירי משחק ואצבעות כמו: "יש לי קן מגבעולים, בו חמשת גוזלים. אחד הלך, אחד ברח, אחד נבהל, אחד נפל..").

הסוגה הסיפורית היא סגנון מאתגר לשיח לא מהוקשר עבור הילדים מפני שעליהם לבנות את האירועים והעלילה באמצעות המילים. יחד עם זאת, התנסות בסיפורים (האזנה והפקה) מסייעת לילדים להכיר את הכוח הגלום בסיפור ליצירת עולמות דמיוניים (Bruner, 1986). תמונה 13 היא איור דמיוני של משל.

איורים אשר משולבים בטקסט המילולי או מופקים על-ידי הילדים במהלך ההאזנה עשויים לתרום להבנת הסיפורים (Fang, 1996; Carney & Levin, 2002; Rubman & Waters, 2000). זאת, משום שבניגוד לטקסט המילולי, אשר מציג את המידע טיפין טיפין באופן סדרתי ומחייב זכירה ואינטגרציה, איורים משמשים מסגרת מארגנת אשר מציגה את מכלול הפרטים והיחסים ביניהם בבת אחת. כאשר האיור חוזר על מידע שמופיע בטקסט הכתוב, מעובד המידע בשני אופנים: עיבוד חזותי-מרחבי ועיבוד שמיעתי-מילולי. הקידוד הכפול מעמיק את הבנת הטקסט ומקל על זכירתו (Paivio, 1986). בדרך כלל מציגים איורים את המקום, הזמן והפעולות של גיבורי הסיפור. בכך הם עשויים לקשר בין מה שהילדים מכירים מתוך עולמם לבין הסיפור, ולכוון את הציפיות שלהם ביחס להמשך (Peeck, 1993; Fang, 1996; Carney & Levin, 2002; Vernon Lord, 2007).

איורים עשויים להבהיר לקוראים את המשמעות של מילים שאינן מוכרות להם (Peeck, 1993; Fang, 1996; Carney & Levin, 2002). בנוסף על כך, עשויים איורים לפרש את הטקסט ולהוסיף מידע שלא נאמר בו במפורש. כתוצאה מכך, הטקסט המילולי יכול להיות קצר ופשוט מבחינה תחבירית מבלי לפגוע במורכבות של המסרים שהסיפור מוסר (Peeck, 1993; Fang, 1996; Carney & Levin, 2002). לדוגמה: הספר 'לילה טוב גורילה' (רתמן, 1997) מביא סיפור שלם על גורילה שגונב מן השומר את המפתחות לכלובים בגן החיות ומשחרר את בעלי החיים. כל זאת - מאחורי גבו של השומר, אשר מאמין שהן שכבו לישון אחרי שאיחל להן לילה טוב. הטקסט הכתוב מצטמצם ל-"לילה טוב..." ולכמה שמות של בעלי חיים. הטקסט מקבל משמעויות שונות, אירוניות, בהתאם להתרחשויות המצוירות. תכונות אלה של טקסטים מאיורים חשובות במיוחד לילדים ששליטתם בשפה מוגבלת.

מגוון ההצעות לפעילויות שניתן לערוך בעקבות קריאת סיפורים הוא רחב. להלן נציע ארבע דוגמאות (למקורות נוספים - ראו נספח).

אפשר להרחיב פעילות זו להקמת תיאטרון עם קופת כרטיסים, שבה יעסקו הילדים בהנפקת כרטיסים ובמכירתם, בכתיבת הזמנות וכדומה. תמונה 15¹² היא דוגמה של כרטיסי כניסה שהנפיקו ילדים עם שילוב בין מערכות רישום שונות: שם ההצגה 'מולי וצומי' נכתב במילים. הדמויות המרכזיות מופיעות באיור. מחיר הכרטיס להצגה 4 ₪ נכתב באמצעות שילוב של הספרה 4 ואותיות.

המחזה יכולה לקדם חברות ולכידות קבוצתית באמצעות המשא ומתן המתנהל סביב חלוקת התפקידים וההתנסות של הילדים בתפקידים השונים (ורדי ראט ואח', 2008). לעיתים האינטראקציה בין הילדים מובילה לכך, שכולם יכולים להביע את דעתם ולהשתתף במחזה, ולעיתים על הצוות החינוכי להתערב לשם כך. כאשר הילדים חשים ש'רואים ושומעים אותם' הם מקבלים אישור לכך שהם שייכים לחברה, חשובים לה ומשפיעים עליה.



תמונה 15: כרטיסי כניסה להצגה 'מולי וצומי'

מאזינים להקלטת הסיפור, ניתן דגש להאזנה. לאחר מכן, בעת השחזור של הסיפור בעל-פה לקראת הכתבתו למחנכת, מרכזים הילדים במעבר מאופנות השפה הדבורה לכתובה, על כל המשתמע מכך מבחינה לשונית. לבסוף - נעשה שימוש באופנויות נוספות בתהליך עיצובו של הסיפור כתוצר סופי. למשל - שימוש באופנות החזותית לצורך בחירת האיורים שילוו את הטקסט. המעבר בין האופנויות השונות מאפשר חשיפה חוזרת לטקסט המתאימה לעבודה עם ילדים שאינם שולטים היטב בעברית. בנוסף על כך, העבודה באופנויות שונות ובסוגות שונות מאפשרת לעמוד על ההבדלים כמו גם על הייחודיות של כל אחת מהן.

המחזה

ילדים יכולים להמחזי סיפורים שהם קוראים, וכך לאמץ את לשון הטקסט ולבטא את האופן שבו הם מבינים אותו תוך כדי כך. במהלך ההמחזה יכולים הילדים לשנות את הטקסט ולקרר אותו לעולמם. כך למשל, ילדים שהמחזיזו את הסיפור 'תירס חם' (רות, 1978) שינו את התירס לדייסת מוק (מאכל אתיופי). תמונה 14¹¹ מתעדת סצנה מתוך הסיפור 'מעשה בחמישה בלונים' (רות, 1979). התמונה צולמה בשכונת המגורים של הילדים שהעלו את המחזה.



תמונה 14: "שלום בלון אדום" מתוך 'מעשה בחמישה בלונים'

¹¹ הפעילות נערכה על-ידי מר אמנון מדר ממכללת דוד ילין במסגרת פרויקט שיזמה ד"ר תמר ורטה-זהבי בגן של הגב' אביטל אדרי ושל הגב' יפה דבוש בירושלים.

¹² הכרטיס הופק בגן של הגב' מירב כהן והגב' לילך לוי בירושלים.

משחק 'כאילו' בעקבות סיפור

בפעילות זו קוראת המחנכת סיפורים בפני קבוצות קטנות של ילדים. לאחר מכן מוזמנים הילדים לשחק את הסיפור באמצעות אביזרים שבהם הם יכולים להשתמש כרצונם (ורדי-רט, אילון, אילנברג, כהן, ולוין, 2008). הפעילות מזמנת שימוש במגוון של סוגות דבורות: סיפור, טיעון (למשל, בוויכוח על חלוקת התפקידים), הוראות (כאשר ילדים מביימים זה את זה), והערות מטא-לשוניות (כאשר ילדים מעירים הערות על דרך הצגת הדברים, כמו למשל - "לא, תגיד: הנאה הבית?"). (Vardi-Rath, Teubal, Aillenberg & Lewin, 2014, p. 78).

פרויקט כזה רלוונטי לכלל הילדים, אך תרומתו משמעותית במיוחד לילדים הרוכשים עברית כשפה שנייה. זאת, מן הסיבות הבאות: המרחב המשחקי תומך בהתפתחות היכולות הארויניות של הילדים הנהנים מהמשחק והוא מרחיב את היכרותם עם ספרי ילדים בדרך לא שגרתית (לעומת קריאת ספר במפגשי מליאה). ילדים המתקשים להתבטא בעברית יכולים להשתתף במשחק 'כאילו' חברתי גם באופן לא מילולי, או להשתמש בשפה על-פי יכולתם ללא אילוצים לשוניים הנובעים מהקשר מובנה כמו שחזור סיפור.

ההתנסות החוזרת בהפקת סיפורים והמחזתם נותנת לילדים הזדמנות לשכלל את יכולותיהם הלשוניות במסגרת של עשייה מוכרת, ומאפשרת למחנכת לעקוב אחר התפתחותם ולזהות תחומים שבהם הילדים זקוקים לתמיכה נוספת.

סיפורים בעקבות סיפור

סיפורים וספרים יכולים לשמש מקור להשראה וליצירה של סיפורים נוספים. ואכן, פעילות בעקבות ספרים נפוצה ומוכרת בגני הילדים. למשל, לא פעם מחנכות מבקשות מהילדים לחשוב על סוף אחר לסיפור, לדמיין מה היה קורה אילו הגיבור היה מתנהג אחרת, ובאופן כללי לבחון עולמות אפשריים באמצעות כתיבה של סיפור בעקבות סיפור.

יצירת סיפורים או טקסטים חדשים בעקבות טקסטים קיימים היא תהליך חשוב ומשמעותי עבור ילדים אשר רוכשים שפה שנייה, משום שהטקסט המקורי קיים וניתן להיאחז בו ולחזור אליו בכל פעם מחדש, והוא משמש עוגן ליצירה הבאה של הילדים. לדוגמה, בספר 'אבא שלי' (בראון, 2001) המחבר מתאר את אביו: "הוא בסדר גמור אבא שלי. אבא שלי לא מפחד משום דבר, אפילו לא מהזאב הרע". הסיפור ממשיך בנימה הומוריסטית: "אבא שלי יכול לאכול כמו סוס", "הוא חזק כמו גורילה", "הוא חכם כמו ינשוף". הטקסט גדוש בשמות תואר השוואות ודימויים, והאיורים המלווים מרשימים ומזמינים התייחסות.

בפעילות שנערכה בגן ילדים לקראת 'יום המשפחה' הוצעה המחנכת בעקבות קריאה בספר, שהילדים יציגו לחבריהם את בני המשפחה שלהם באמצעות שימוש באנלוגיות שיעצימו את יכולתם להשאיר את הרושם הרצוי להם על חבריהם. בין ההצעות של הילדים היו הדימויים הבאים: "אימא שלי חמודה כמו פִּיָּה", "אימא שלי כעסה כמו שור". הפעילות מניעה את הילדים להפיק ולהבין דימויים, ועשויה להעשיר את אוצר שמות התואר ששכיחותם בשפה הדבורה נמוכה יחסית (Ravid & Nir, 2004).

תמונת 16 א-ד': שירון שילדה בגן חובה הכינה כדי ללמד את השירים שהיא אוהבת לבני המשפחה. כל דף כולל ציור שמייצג את השיר וכן את שם השיר או שורה מתוכו.



תמונת 16 א': רוץ בן סוסי



תמונת 16 ב': כן נבנה לנו קן

סיכום

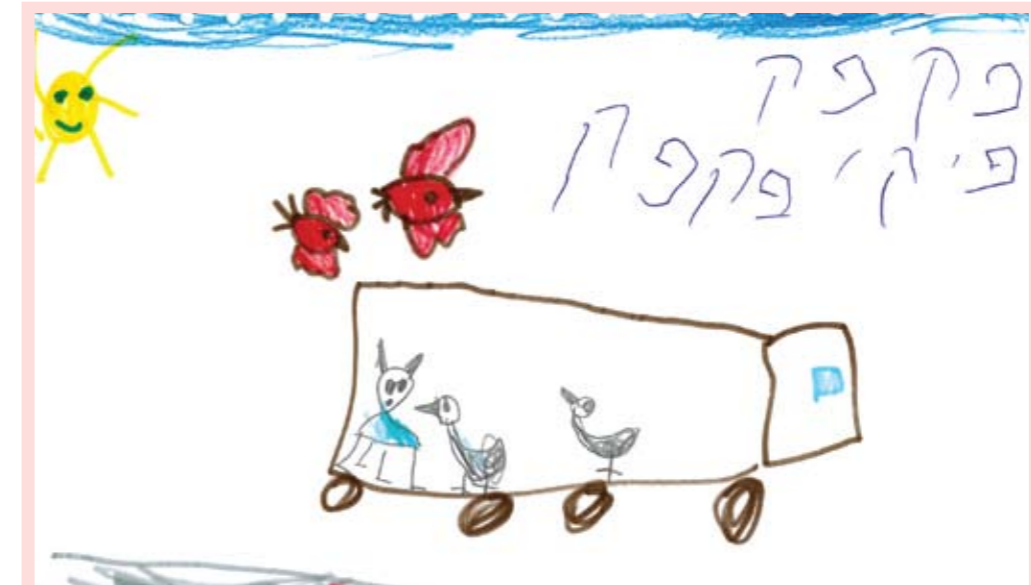
בחוברת זו ניסינו להציע לגננות כלים מעשיים לקליטה ולחינוך של ילדים מרקע תרבותי ולשוני מגוון. מאחר ש"אינו דומה שונה פרקו מאה פעמים לשונה פרקו מאה ואחת" (חגיגה, ט' ב'), נשוב ונזכיר בקצרה את העקרונות שעליהם מתבססים הכלים הללו: טיפוח של אקלים חינוכי מכבד, יחס חיובי לתרבות המוצא ושפתה, טיפוח השפה הדבורה והכתובה במובן הרחב, תוך שימוש באמצעי ייצוג גרפיים שונים, פעילות בהקשר חברתי רלוונטי ומובן, הקצאת זמן ניכר לעבודה בקבוצות קטנות, עידוד השיח בין עמיתים בכל שפה שיבחרו, חשיפה לשפה עשירה במגוון סוגות, שימוש במגוון אופנויות - שמיעתית, חזותית, תנועתית, וטיפוח היכולת להפיק ולהבין שיח שאינו מהוקשר.

אנו מאחלות לכן הצלחה רבה, ונשמח לשמור על קשר:

ד"ר שרה זדונאייסקי ארליך	zadu.ehrlich@gmail.com
פרופ' רחל יפעת	rachelyifat@gmail.com
ד"ר עינת גוברמן	ainatgub@gmail.com
פרופ' חוה תובל	teubalster@gmail.com



תמונה 16 ג': קילפתי תפוז



תמונה 16 ד': פקפק

- אולשטיין, ע' (1998). שפה נוספת בגיל הרך. **הד הגן**, סב (ד): 395-392.
- בלום-קולקה, ש', וחמו, מ' (2010). ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. תל אביב: מטח.
- בלום-קולקה, ש', והוק-טגליכט, ד' (2002). שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות) **שפה למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמודים 105-133). תל אביב: רמות.
- בן דור, ד' (1980). **שירים שובבים**. תל אביב: עם עובד.
- בן דור, ד' (1990). **ככה זה בעברית**. תל אביב: עם עובד.
- בראון, א' (2001). **אבא שלי**. תל אביב: מודן.
- דונלדסון, מ' (1978). **חשיבתם של ילדים**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- דיין, י' (2005). השאלה: משמרת ויוצרת את יחסי הכוח בארגונים חינוכיים. **במכללה**, 16-17, 115-138.
- דיין, י', ותובל, ח' (1992). השאלה כמרכיב ביחסי הגומלין שבין המחנך לבין הילד. **הד הגן**, 57 (1), 33-37.
- וגנר, א' (2003). דו לשוניות ורב תרבותיות: השלכות לקליטת עלייה בגן הילדים. בתוך: נ' קדמן, א' גולדהירש, א' וגנר, מ' וינוקור, ל' כנעני, ונ' עשת (עורכות) **גם וגם בגן** (עמודים 27-37). ירושלים: משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי.
- ורדי-רט, א', אילון, ת', אילנברג, ה', כהן, ד' ולוין, ת' (2008). מן הסיפור אל המשחק: אופיו האורייני של השיח המתרחש במהלך "משחק כאילו". **במכללה**, 20, 73-90.
- חיים, א' (2014). העברת רכיבי ידע של כשירות אקדמית בשלוש שפות. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות) **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (חלק א', עמודים 125-149). תל אביב: מופ"ת.
- חמו, מ' והוק-טגליכט, ד' (2010). הסברים בשיח עמיתים: תכנים ותפקודים. בתוך: ש' בלום-קולקה, ומ' חמו (עורכות) **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמודים 121-152). תל אביב: מטח.
- טננבאום, מ' (2014). שימור שפות בחברה רב-לשונית. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות) **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (חלק א', עמודים 43-63). תל אביב: מופ"ת.
- לוין, ת', שוהמי, א', וספולסקי, ד' (2003). **מצבם הלימודי של תלמידי עולים: ממצאים והמלצות למקבלי החלטות**. ירושלים, ישראל: לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.

- מיכאליס רמון, ח' ויפעת, ר' (2000). הפרויקט כמסגרת לפעילות לשונית בגן שפתי. **מחשבות כתובות**, 17, 32-56. מכללת בית ברל: מל"ל.
- מיכלוביץ, ר' (2006). הלב והליבה של גני הילדים. **הד הגן**, 70 (2), 8-21.
- סבר, ר' (1997). **כאילו שהכל בסדר. גישור בין תרבות: למה צריך אותו ואיך עושים את זה?** ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
- סנבנק, א' (2014). **אוריינות בגן הילדים: אינטראקציות בין ילדים וטקסטים**. דו"ח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- סנדבנק, א' וארצי, ב' (1996). להתפתח כקוראים וככותבים במסגרות לימודיות. **מחשבות כתובות**, 14, 3-18. מכללת בית ברל: מל"ל.
- סנדבנק, א', ולדן, צ', וזיילר, א' (1995). **ככתבם וכלשונם... על כתיבתם של ילדים צעירים**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, ומכללת בית ברל: מל"ל.
- רות, מ' (1978). **תירס חם**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- רות, מ' (1979). **מעשה בחמישה בלונים**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- רתמן, פ' (1997). **לילה טוב גורילה**. תל אביב: מודן.
- שוהמי, א' (1995). סוגיות במדיניות לשונית בישראל: שפה ואידיאולוגיה. בתוך: ד' חן (עורך) **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמודים 249-256). תל אביב: רמות.
- שוהמי, א' (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות) **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (חלק א', עמודים 64-97). תל אביב: מופ"ת.
- שלום, מ' (2015). השפעת התיווך על דרכי הכתיבה של ילדים עם עיכוב התפתחותי בגן חובה. פרויקט לקבלת תואר M.Ed. תל אביב: מכללת לוינסקי.
- תובל, ח' (1998). **מתכללים בירושלים**. ירושלים: מנח"י.
- תובל, ח' (2003). תלוי בקונטקסט: טקסטים מהוקשרים ולא מהוקשרים: מה הם ומה הקשר שלהם עם אוריינות? **הד הגן**, 68 (1), 66-73.
- תובל, ח' (2009). של מי הגן הזה? **הד הגן**, 73 (4), 20-27.
- תובל, ח' ובדרשי, ע' (2003). אוריינות פנים רבות לה - תוכנית התערבות בתחום השפה על פי הגישה המתכללת. **הד הגן**, 68 (2), 24-33.
- תובל, ח' וגוברמן, ע' (2013). **טקסטים גרפיים: כלים לטיפוח האוריינות של ילדי הגן**. תל אביב: מופ"ת.
- תובל, ח' וגוברמן, ע' (2015). טקסטים גרפיים כתשתית לכתיבה אקדמית. **הד הגן**, ע"ט(4), 36-43.
- תובל, ח' וגולדמן, ת' (1998). אוריינות על היבטיה השונים בגן הילדים. בתוך: ח' תובל (עורכת). **מתכללים בירושלים** (עמ' 12-21). ירושלים: מנח"י.

Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), pp. 1973-1990.

Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. London: Cambridge University Press.

Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader. What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons*, 37, pp. 130-142.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), pp. 213-237.

Genesee, F., & Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. In: E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell. pp. 324-342.

Gentner, D. (1981). Some interesting differences between verbs and nouns. *Cognition and Brain Theory*, 4(2), pp. 161-178.

Gleitman, L.R. & E.L. Newport. (1995). The invention of language by children. In: L.R. Gleitman & M. Liberman (Eds.), *An invitation to cognitive science*. Vol. 1: *Language* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

Hakuta, K. (1986). *Cognitive development of bilingual children*. Center for Language Education and Research Educational Report Series, No. 3. UCLA.

Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency? (Policy Report 2000-1.) Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute. http://lmri.ucsb.edu/publications/00_hakuta.pdf

Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological science*, 16(5), pp. 367-371.

Adesope, O.O, Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), pp. 207-245.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th edition). Bristol: Multilingual Matters.

Berman, R.A. (1985). Acquisition of Hebrew. In: D.I. Slobin (Ed.) *Crosslinguistic study of language acquisition* (Volume 1, pp. 255-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berman, R. A. (2005). Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of pragmatics*, 37(2), pp. 105-124.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), pp. 560-567.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, pp. 859-873.

Blum-Kulka, S., & Gorbat, N. (2014). "Say princess": the challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. In: S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (Eds.) *Children's peer talk: learning from each other* (pp. 169-193). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bornstein, M.H., et al. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75(4), pp. 1115-1139.

Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: genre-based pedagogy for K-5 classrooms*. New York and London: Routledge.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Carney, R. N. & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(1), pp. 5-26.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2010). Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways. *Linguistics and Education*, 21(1), pp. 77-79.

Peal, E. & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, pp. 1-23.

Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3, pp. 227-238.

Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K. & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of child language*, 28(2), pp. 453-496.

Piaget, J. (1983) Piaget's theory. In: P. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (vol. 1, pp. 103-128). New York: Wiley.

Ravid, D. & Nir, M. (2000). On the development of the category of adjective in Hebrew. In: M. Beers, B. van den Bogaerde, G. Bol, J. de Jong, & C. Rooijmans (Eds.) *From sound to sentence: Studies on first language acquisition* (pp. 113-124). Groningen: Center for Language and Cognition.

Ricciardelli, L. A. (1993). An investigation of the cognitive development of Italian-English bilinguals and Italian monolinguals from Rome. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 14, pp. 345-346.

Rubman, C. N., & Waters, H. S. (2000). A, B seeing: The role of reconstructive processes in children's comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 503-514.

Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31, pp. 117-140.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stavans, A., Olshtain, E. & Goldzweig, G. (2009). Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), pp. 111-126.

Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. Guilford Publications. New York: Guilford.

Tabors, P. O., Paez, M. & López, L. M. (2003). *Dual Language Abilities of Bilingual Four-Year Olds: Initial Findings from the Early Childhood Study of Language*

Jia, G. & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), pp. 131-161.

Kahn-Horwitz, J., Kuash, S., Ibrahim, R., & Schwartz, M. (2014). How do previously acquired languages affect acquisition of English as a foreign language: The case of Circassian. *Written Language & Literacy*, 17(1), pp. 40-61.

Klibanoff, R.S., & Waxman, S.R. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel Adjectives: evidence from preschool-aged children. *Child Development*, 71(3), pp. 649-659.

Kovács, A. M. & Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325 (5940), pp. 611-612.

Lipka, O. & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing*, 25(8), pp. 1873-1898.

Loncke, F. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: Models and applications for educators, speech-language pathologists, psychologists, caregivers, and users*. San Diego, CA: Plural Publishing Inc.

Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), pp. 3-15.

Ochs, E. (1996). *Linguistic resources for socializing humanity*. Cambridge University Press.

Oller, D.K. & Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Oller, D. K. & Jarmulowicz, L. (2007). Language and literacy in bilingual children in the early school years. In: E. Hoff & M. Shatz (Eds.) *Handbook of Language Development* (Chapter 18, pp. 368-386). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. N.Y.: Cambridge University Press.

Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.

סרטונים המדגימים פעילויות להעשרת השפה וטיפוח האוריינות בגן

בסרטונים ניתן לצפות באתר גננט-בוסתנט אשר פועל בשיתוף פעולה בין האגף לחינוך קדם יסודי והמרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח).

המקרה של ילדים עולים ובני עולים שעברית עבורם היא שפה שנייה, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=50e37413-1594-4424-83a5-6186b092b461&lang=HEB>

מכינים פנים לכריכים: טיפוח השפה וכתבת הוראות בזכות אינטראקציה בין עמיתים, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=d6fcd6bd-3755-47f0-b844-a03e07c07598&lang=HEB>

הרכבה לפי הוראות גרפיות, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=25d36e47-bb3e-4f4b-bd03-777b06094152&lang=HEB>

מכינים משחק מסלול, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=3a073690-cadb-44af-bc40-6287fea10b7b&lang=HEB>

מדידה בין עמיתים, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=20c525ea-5106-4e6b-a7c7-c05037725142&lang=HEB>

לומדים מכישלון בגינה, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=5590da49-8877-4506-b572-3c6d2c12fd10&lang=HEB>

איור מדעי, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=9bae23ef-c790-4d05-8211-4dd732c60f9d&lang=HEB>

שחזור טיול באמצעות תיעוד: ציור, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=ef369858-abda-4931-b4ec-17931424b6eb&lang=HEB>

and Literacy Development of Spanish-Speaking Children. NABE Journal of Research and Practice, 1(1), 1.

Tomasello, M. (2003). Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vardi-Rath, E., Teubal, E., Aillenberg, H. & Lewin, T. (2014). "Let's pretend you're the wolf!": the literate character of pretend-play discourse in the wake of a story. In: S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (Eds.) Children's peer talk: learning from each other (pp. 63-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vernon Lord, J. (2007). Notes on narrative illustration.

Retrieved from: <http://www.fulltable.com/VTS/n/ni/n.htm> , March 2016

Werker, J.F. & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. Trends in Cognitive Sciences, 12(4), pp. 144-151.

Wood, H.A. & Wood, D.J. (1983). Questioning the preschool child. Educational Review, 35(2), pp. 149-162.

מחפשים את המטמון בעזרת המפה של הגן, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=67cd6c07-14de-4de9-9bf7-b7846ec37f45&lang=HEB>

מפת השכונה: שיחה סביב מפה בעקבות טיול בשכונה, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=03bfd972-4715-4950-af16-922fba355edb&lang=HEB>

לוח תיעוד, תכנון, שחזור (וטיפוח ההבעה הבלתי מהוקשרת), מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=17b13d2d-df13-40db-9794-4932d990548f&lang=HEB>

מתכננים את השבוע בעזרת יומן: מכינים לוח שבועי, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=3cd0ce33-aa17-443b-ac80-c28306380adf&lang=HEB>

משוחחים סביב לוח תכנון שנתי, מרס 2016, נדלה מ:

<http://ganenet.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=a5c9fc57-9851-42c9-943f-05f37c97e47a&lang=HEB>

מקורות לספרי קריאה מומלצים

דר, י' (2005). **מדריך מפה לספרי ילדים**. תל אביב: מפה.

לבנת, ח' וברעם אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן**, 5, עמ' 54-89.

משרד החינוך, האגף לחינוך קדם יסודי (2015). **שפה ואוריינות: מצעד הספרים - רשימות הספרים**, מרס 2016, נדלה מ:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/PreSchool/Kria_Ktiva/MizhadHasfarim/ReshimotHaSfarim.htm