

”העיצוב של המילים והמשפטים עוזר לי ליצור תיאטרליות“:

הוראה מותאמת לקריאה מולטימודלית בספרי ילדים

מודפסים – חקר מקרה

ד”ר מיכל גנץ-מישר וד”ר לימור ראובן

תקציר

מאמר זה מתאר מחקר איכותני-פרשני של חקר מקרה, שבחן את החוויות של סטודנטיות להוראה בקריאה מולטימודלית בספרי ילדים מודפסים, את האתגרים הפדגוגיים ויישומם בכיתות ההתנסות. שאלות המחקר:

1. איך סטודנטיות להוראה תופסות את חוויית הקריאה המולטימודלית בספרי ילדים מודפסים?

2. באיזה אופן מתמודדות הסטודנטיות עם האתגרים בהוראת קריאה מולטימודלית?

כלי המחקר: (א) משימת לימוד הכוללת בחירת ספר קריאה, קריאה בעדשה מולטימודלית לזיהוי רכיבי הדף וניווט ביניהם; כתיבת פעילויות הוראה, וכתיבת רפלקציה לאחר הוראה; (ב) ראיונות אישיים חצי-מובנים עם המשתתפות, שתיים עשרה סטודנטיות.

ממצאי המחקר מלמדים כי קריאה מולטימודלית מחייבת קריאה אקטיבית ומודעת לרב-אופניות המתחקה אחר אלמנטים שונים בטקסט ומערכות היחסים ביניהם, מזהה ומנווטת ביניהם לטובת יצירת פרשנות. פעילויות ההוראה מבוססות על מודל קריאה אינטראקטיבי המעודד תגובת קורא החופשי להבנות פרשנות ומשמעויות ממקורות מגוונים. תובנה משמעותית היא כי קריאה מולטימודלית מחזקת את כישורי ההוראה של המורה גם בליווי והנחיית תלמידים. תרומת המחקר היא ביישום מיומנויות לקריאה מולטימודלית בהבניית פרשנות ספרותית.

מילות מפתח: קריאה מולטימודלית, ספרות ילדים, הוראת ספרות ילדים, הכשרת מורים, פרשנות ספרותית

מבוא

מציאות החיים הדינמית, הסוערת ומרובת הגירויים שייצוגים שלה קיימים בכתב ובעל פה ובערוצי תקשורת מגוונים, מחייבת את מערכת החינוך בכלל ואת המורים בפרט, להיות אותנטיים ורלוונטיים לדרכי צריכת-הידע, החשיבה והארגון המתאימים ללומדים במאה ה-21.

בעשורים האחרונים נראה שחל שינוי בולט במעבר ממיקוד בשפה הכתובה למיקוד בשפה המערבת אלמנטים כתובים ווויזואליים, שכוללים אפשרויות קונוטטיביות ואסוציאטיביות רבות יותר. לרוב, שינוי זה בא לידי ביטוי בטקסטים ממוחשבים (Ebook), המלווים באמצעים המעשירים את הטקסט הכתוב (Text Enhancements) כגון קריאה קולית, איורים, קטעי וידאו, קישורי תוכן, היפר טקסטים ומקורות מידע מקוונים זמינים של מילונים לפענוח המסרים. מגמה זו נחשפת גם בספרי קריאה לילדים שיצאו לאור משנת אלפיים ואילך, כדוגמת הסדרה **לולה וצ'רלי** (צ'ילד; 2000; 2003). נראה, ששינויים אלו, הביאו למנעד רחב יותר של סגנונות קריאה.

קריאת ספרות בגיל בית-הספר היסודי מקדמת כישורים לימודיים, מרחיבה את הדעת, מעשירה את אוצר הידע הלשוני, וכמובן, תורמת להבניה חברתית ולרווחה רגשית. המורים לשפה ולספרות בבית הספר היסודי מתמודדים עם אתגרים שמציבה הוראת ספר ילדים מודפס, אשר דורשת מהילדים צורת קריאה לינארית, צמודה לטקסט. משרד החינוך וארגונים חינוכיים אחרים, וכן ספריות וערוצי טלוויזיה, מפעילים תוכניות שונות לעידוד קריאה. אולם, קריאת ספר מודפס כחלק משגרת הלימוד של הילדים בבית הספר היסודי דורשת התייחסות וחשיבה מחדש. מטרה חשובה היא לחזק ולפתח כישורי שפה בזיקה לארבע אופנויות השפה: קריאה, כתיבה, דיבור והאזנה, ולקדם מסוגלות אוריינית באמצעות דרכי הוראה ולימוד יעילות יותר ומותאמות כבר מגיל צעיר מאוד.

יתרה מזאת, הוראת ספרות בבית הספר היסודי משולבת לרוב עם הוראת השפה העברית ורכישת כישורים אורייניים, ואינה ניצבת כתחום דעת בפני עצמו. יוצא אפוא שההוראה כמעט שאינה עוסקת בפעילויות הכוללות קריאה פרשנית המעודדת שיח ספרותי פתוח, אישי וחוויתי. לאור כל אלו ניכר כי קידום אוריינות מולטימודלית (Multimodal Literacy), המבוססת על מיומנויות להפקת משמעויות מספרי קריאה באמצעות מספר רב של אופנים, יסייע לילדים להבנות משמעות, ליצור מיזוגי מידע, להסיק מסקנות ולגבש פרשנות (Mifsud, & Petrova, 2018; Djonov, et al., 2021; Yelland, 2018).

מאמר זה מציג את יתרונה של הקריאה המולטימודלית בספר המודפס בבית ספר יסודי, קריאה הנדרשת בעידן הדיגיטלי, ומציג פעילויות הוראה מותאמות. בקריאת ספרים אלו, הקוראים מוזמנים לקיים תקשורת פתוחה, מעודדת וערה עם הכותב/מאייר בזכות לשון טקסטואלית-ויזואלית, שמייצרת קודים רחבים יותר להבנת היצירה ולהבניית משמעויות (אלקד-להמן, 2022; Velandia, 2019; El-Laithy, 2019; Aharony, & Bar-Ilan, 2018; et al., 2012). ייחודו של מחקר זה הוא בתיעוד חקר מקרה של סטודנטיות, מתכשרות להוראה בבית ספר יסודי, המתנסות לראשונה בתהליך קריאה מולטימודלית ובגיבוש דרכי הוראה מותאמות לספר ילדים מודפס. בתהליך הלמידה התנסו הסטודנטיות במשימה לימודית שכללה שימוש במיומנויות קריאה ופרשנות אישית, שלא נסמך רק על מאמרים ומקורות ביבליוגרפיים, לבחינת אופני קריאה מגוונים ולגיבוש דרכי הוראה מגוונות ויצירתיות של ספר הקריאה. בשלב הבא, יישמו הסטודנטיות את פעילויות ההוראה לקריאה

מולטימודלית של ספר קריאה מודפס בהתנסות בבתי הספר. תרומת המחקר חשובה בעיקר על רקע הספרות התאורטית המרובה בנושא זה והיעדרם של חקרי מקרה המתארים את יישומה הלכה למעשה.

המאמר פותח בסקירה תאורטית על אודות קריאה מולטימודלית בכלל, ובספרי ילדים בפרט, ומתמקד בהכשרת סטודנטים לקריאה ולפיתוח מיומנויות קריאה מותאמות לילדים. בהמשך מתוארת שיטת המחקר ומשורטט הקשר בין חשיבותם של ידע תאורטי וידע פרקטי עדכני, ובין התנסות הלכה למעשה בגיבוש פעילויות הוראה מותאמות לקריאה מולטימודלית. נדון בשלוש תמות המתייחסות לחוויית הקריאה ועיבודה להוראה: המעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית יותר; המעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית; תובנות ממעשה ההוראה. בסיום המאמר יוצגו המסקנות וההשתמעויות להוראה.

תגובת הילד הקורא בספרי קריאה מודפסים

יצירות ספרות לילדים, בכל התקופות, משקפות בצורה זו או אחרת את האידאולוגיה והערכים של החברה שבה הן נכתבות, בעבר ובהווה. לספרי הילדים מקום מרכזי בתהליך הסוציאליזציה החברתית, התרבותית והמגדרית. ספר הילדים נתפס כאובייקט, כבעל תוכן וכמוצר חברתי-תרבותי. הוא מגלם משמעות אומנותית, שבכוחה לתווך מסרים ולעודד את הקורא לערוך עיבוד קוגניטיבי ורגשי בתוך גיבוש תפיסת עולם חברתית-תרבותית. במאה ה-21 מודגשת התאמת התוכן הספרותי לעיצוב החזותי אומנותי של ספרי הילדים. האיורים נעשו חלק אינטגרלי ומהותי של חוויית הקריאה, המהווה גם גורם המעודד את השותפים בחינוך ואת הילדים כאחד לצרוך ספרים, בצד שימוש במכשירים דיגיטליים או צפייה בתוכניות טלוויזיה (דנינו-יונה, 2017; לבנת וברעם-אשל, 2014; רגב, 1992; שיכמנטר, 2016).

תאוריה של תגובת הקורא (Readers response theory) רואה במעשה הקריאה תהליך דינמי של הבנת משמעות, המושתת על עולמו האישי של הקורא (אלקד-להמן ופויס, 2019). על פי אסכולה זו, פרשנותו של טקסט מבוססת על המטען התרבותי שהקורא נושא עימו. לדברי וולפגנג איזר (Iser, 1974), מנציגיה הבולטים של אסכולת בת"ה (ביקורת תגובת הקורא), הקריאה מפעילה רצף של פעילויות הנשענות הן על הטקסט הן על יכולות מסוימות של הקורא, והיא מעודדת את הקורא להתנתק מאוטומטיזם ולהיות נוכח ופעיל בזמן הקריאה. הוא מדגיש, שהתהליך הפעיל של הקריאה הכרחי להתעוררות התגובה: "טקסט ספרותי יכול לעורר תגובה רק כשקוראים אותו. לפיכך אין לנתח תגובה של קורא בלי לנתח בה בעת את תהליך הקריאה" (איזר, 2006, עמ' ט). רוזנבלט (Rosenblatt, 1978) מעמיד גם הוא את אישיות הקורא כגורם משמעותי בתהליך הקריאה וטוען כי הקריאה היא כמו "עסקה"; הקורא מביא את הניסיון הקודם שלו בחיי היום-יום ובקריאת ספרים, כדי ליצור משמעות חדשה וסדר חדש בפרשנות של היצירה. מכאן, שכדי להבין את תגובת

הקורא הצעיר בקריאת ספרי ילדים יהיה נכון לקחת בחשבון את חוויותיו הקודמות היום-יומיות והספרותיות, שתרמו לעיצוב כישוריו כקורא פרשן.

תגובת הקורא אצל ילדים באה לידי ביטוי בהבנה של תבניות עיצוב ברמות שונות, שבאמצעותן ובאמצעות תיווך של מבוגרים אחראים (הורים, אחים בוגרים, אנשי חינוך וכדומה) הם מבינים את העולם סביבם. בקיום שיח פרשני של הילדים עם המבוגרים האחראים חשוב להבין את הפער במשאבי הידע ובפרספקטיבות השונות. תגובת הקורא אצל דור המבוגרים – מי שאינו בקיא ברזי הטכנולוגיה ונתפס כמהגר דיגיטלי – מעודדת לרוב פרשנות התלויה בשפה בלבד (Prensky, 2001). במקרים אלו, יצירת פרשנות, בעקבות קריאה של טקסט מולטימודלי, מאתגרת ודורשת הנחיה, לשם התמצאות בו, והבנת האמצעים החזותיים ותפקידם במלאכת התרגום, עוד לפני מעשה התיווך הפדגוגי בהבנתו. על הקורא להיות מודע לשיקולי הדעת בתרגום ובקשרים בין האמצעים החזותיים לטקסט המילולי בהקשר תרבותי חברתי (Ball, 2006; Weissbrod, & Kohn, 2015, 2020).

מחקרים מדגישים (Stubbs, 2014; Snow, & Ucelli, 2009; Schleppegrell, 2001), כי הבניה של פרשנות ספרותית אינה תלויה רק במערכת הגומלין שבין הקורא-הילד לטקסט, אלא מבוססת על הקשרים רחבים יותר, ביניהם הבנה של הקורא בתהליכים חברתיים, תרבותיים, טכנולוגיים ובין-לאומיים. הקורא נדרש להסתמך על ידע מגוון מתחומי דעת והקשרים קוגניטיביים, חברתיים ותרבותיים שונים, היוצרים חיבורים חדשים בין הדמיון למציאות ומשפיעים על הבנת התכנים, ומכאן, על תהליך פענוח הטקסט ופרשנותו. זאת כיוון שספר ילדים שיצא לאור במאה ה-21 מתייחד בכך שהוא מזמין את הקוראים להפעיל מיומנויות ואסטרטגיות קריאה מעולמות תוכן שונים, כמו תקשורת, מדיה, עיצוב, מערכות מידע וניהול, וליצור זיקות ומיזוגי מידע מהמילולי לחזותי ולהפך בעת הפקת משמעות ומסרים. זאת ועוד, על הקוראים להתבונן במרחב הוויזואלי ולנווט בין דימויים לשוניים (טקסטואליים) ווויזואליים, קישורים טכנולוגיים ואלמנטים עיצוביים, אגב הפעלת שיקולי דעת ליצירת רצף בעלילה והפקה של מסר הגיוני, לכיד ומקושר (ברץ ולוין, 2020; Serafini, 2011).

נודלמן ותנדוי (Nodelman, 1980, 2016; Tandoi, 2019) מוסיפים, שאחת ממטרות הקריאה היא לפתח אצל הילדים זהות של קוראים, היינו, לעודד אותם ליצור פרשנות משל עצמם וללמד אותם להיות ביקורתיים. דוחות מטעם האיחוד האירופי (Kotzeva, 2015; 2023; European Commission, 2019), מלמדים כי פערים ברמת כשירויות שונות כמו אוריינות וכשירות דיגיטלית, מהווים מכשול או מחסום לשילוב ילדים בחיים אזרחיים בחברה וברכישת השכלה או מקצוע בעתיד. מחקרים (Lim, et al., 2022; Kaman, & Ertem, 2018; Falloon, 2020) מלמדים כי הכשירות הדיגיטלית והקריאה בספרי לימוד דיגיטליים מסייעים לילדים לפתח כישורי קריאה שוטפים והבנת הנקרא טובה יותר, ויש לכך השפעה משמעותית על ההישגים האקדמיים של הילדים. מכאן שלמבוגר המלווה, המחנך את הילד (במחקר זה, הסטודנטיות), יש תפקיד משמעותי עבור הילדים

לא רק כסוכן האחראי ליצור שיח ואינטראקציה סביב פירוש הטקסט, אלא כמתווך המלמד להגיב, לחשוב, להפעיל חושים ואסטרטגיות מותאמות לקריאה של טקסט מולטימודלי.

אסטרטגיות קריאה בספרי קריאה לילדים

המהפכה הטכנולוגית שאנו עדים לה השפיעה על תחום התקשורת ורכישת ידע ויצרה דינמיקה חדשה להעברת מסרים בערוצי תקשורת שונים לקהל הרחב. התפתחות זו, מאפשרת שימוש בדרכים מגוונות להפצת מידע, להבנתו ולהפקת מידע חדש, כתוב או דבור (Ganapathy, 2016). משאבים ייצוגיים תקשורתיים כמו תמונה, פעולה וצליל הוגדרו ונוסחו מחדש, בעיקר באמצעות המושג מולטימודליות, שמצביע על מגוון אפשרויות של מיזוגים, הרכבים ואופני תקשורת וביטוי לשם הפצת ידע ורכישתו (Jewitt, 2008; Kress, 2010).

תהליך הקריאה מורכב משום שהקורא נדרש למזג רכיבים קוגניטיביים ולשוניים לפי שלושה מדדים: (1) פענוח פונטי של הכתב באופן מדויק; (2) קריאה במהירות מתאימה ובאופן שוטף; (3) הבנת הנקרא כדי ליצור פרשנות ותובנות. קריאה, ובעיקר קריאה לשם פרשנות של יצירות ספרות היא מיומנות המורכבת מתת-מיומנויות הבאות לידי ביטוי ברמת המילה הבודדת וברמת הטקסט השלם. לפיכך, כדי לקדם את היכולת להבין את הנקרא, חשוב להתמקד בדרכי הוראה כדי לחזק רמת מודעות מורפולוגית גבוהה, לדעת לפענח גירויים חזותיים ולהעשיר את אוצר המילים. שליטה במיומנויות אלו מקדמת את היכולת ללמוד לקרוא ואת היכולת לקרוא לצורך למידה. הוראת קריאה המבוססת רק על מודעות פונולוגית ומורפולוגית, אוצר מילים, שטף בקריאה והבנת אוצר מילים עשויה שלא להניב שיפור במסוגלות הילדים לקרוא ולפרש. לפיכך, על אנשי חינוך לקדם אצל הקוראים אסטרטגיות מסדר חשיבה גבוה שיסייעו להם ליצור זיקות, מיזוגי מידע, השוואה, הערכה וגיוס ידע עולם רלוונטי להבניית פרשנות ספרותית. כמו כן, עליהם להיות מודעים לכך שכל קורא הוא עצמאי ובעל פרופיל קריאה ספציפי משלו, להתאים לו את דרכי ההוראה ולהשתחרר מכבלי הקריאה המסורתית הלינארית. למשל, נמצא כי תת-מיומנות חשובה היא קריאה מתוך הנאה, המאפשרת בחירה עצמאית היכן לאסוף מידע ואיך לעבדו לשם חיזוק היכולת לקרוא, להבין את הנקרא ולגבש פרשנות ספרותית (אלגואי-הרשור, 2023; קציר, 2016; Commodari, et al. 2020; Vakin-Nusbaum, et al. 2016; Graham, 2020).

הפקת משמעויות מספרי הקריאה והבנת המסרים מתרחשות לא רק באמצעות המילה הכתובה, אלא גם באמצעות משאבים ייצוגיים ותקשורתיים. לשם כך נדרש סגנון קריאה מולטימודלי, המסייע לארגן מחדש את המסרים ממרחבים שונים המוצגים לעין, מעולם הידע של הקורא ומחוויות אישיות שלו, המתכנסים יחד לביצוע מיומנות הקריאה. לתהליך זה תרמה הטכנולוגיה הדיגיטלית, המשלבת כמויות כמעט בלתי מוגבלות של מידע מילולי, אורקולי וחושי, שמארגן באמצעות משאבים סמיטיים ודרכי עיצוב של תצורות מגוונות כמו תמונות, מחוות, מבטים, תנוחות גוף, מוזיקה ודיבור. כל אלה יוצרים יחד מבנים קומפוזיציוניים שעל הקורא להיות מודע להם. עליו ליצור קשרים ברורים

ואסוציאציות מגוונות בין פיסות מידע שונות השאובות הן מן הספר, הן מחוויותיו והן מידע־עולם אישי שלו. כלומר, כשהקורא יוצר חיבורים קוהרנטיים וחזקים יותר, מתרחשת למידה משמעותית, הממקדת את מקורות הקשב לפי הבנתו, מעודדת לשאול שאלות ולווסת את אסטרטגיות הקריאה כדי לשפר את יכולת ההבנה שלו. תהליך קריאה אישי זה משפר את הגמישות הקוגניטיבית והיצירתית, התורמת להבנה, לפענוח וליצירת פרשנות (אלגאוי-הרשלה, 2023; פרידמן ועמיתים, 2020; Serafini, 2020; et al., 2018; Seaboyer, & Barnett, 2019; Jewitt, 2008; Milyakina, 2018;).

ייתכן שילדים יגלו קושי בהתבוננות בעיצוב הגרפי לשם פענוח המשמעות, ולא רק באמצעות המילה הכתובה, משום שלא הורגלו לכך קודם לכן. מחקרים מראים, שהפקת המשמעות מהיצירה אינה תלויה רק בתהליך הקריאה המסורתי, שבו נפגשים שלושה רכיבים: הקורא, הטקסט והפעילות או מטרת הקריאה, אלא בקריטריונים נוספים הקשורים הן למבנה היצירה הספרותית ולאופייה הן למכלול היכולות הקוגניטיביות, הלשוניות והמוטיבציונית של הקורא (Catts, & Kamhi, 2017; Goldman, et al., 2016). כל זאת, מלבד ייחודה של הקריאה המולטימודלית, שבה נוסף הגורם העיצובי חזותי, אשר מסייע לקורא להעניק חיים מעולמות התוכן שלו, לערוך הנפשה ולהביע רגשות כלפי הדמות, וכן לערוך אנלוגיה לחיים האישיים שלו, לשאול שאלות ולחקור את הסיטואציה במרחבים המתאימים לו. במקרים אלו נדרשת המורה לחדד את מטרות ההוראה ואת דרכי הבניית הידע בהתאם לכך.

משתמע מכך שקריאה מולטימודלית דורשת מהקורא שימוש במיומנויות נוספות מלבד פענוח קודים סמיוטיים נרטיביים, כפי שנדרש להם בעת הקריאה בטקסט המסורתי, המונומודלי (החד-אופני). הקורא נדרש לגייס מיומנויות דומיננטיות מתחומי התקשורת וההתמצאות במרחב, כמו ניווט בתהליך הקריאה, משום שאין נתיב אחד מוגדר מראש לקריאה, הקורא מוזמן לבחור, אגב הפעלת כל החושים, בטקסט ובסימנים השונים. לפיכך, קריאה מולטימודלית עשויה לצמצם את העומס הנתון על הקורא בפענוח מורכבות העלילה ובגיבוש המסרים ולהוריד את העומס המיותר שנובע ממידע לא רלוונטי. על הקורא להפעיל שיקול דעת, ולבחור באופן פעיל וסובייקטיבי במה להתמקד, בסדר המתאים לו ובהתאם לכך לגבש פרשנות בזיקה להבנתו ולאינטרסים שלו.

מיומנות נוספת היא הצלבת מידע ממגוון רחב של אופני ייצוג כגון, טקסט מילולי, גרפיקה, אימג'ים ויזואליים ועוד. בתהליך הקריאה בוחר הקורא את זוויות ההתבוננות הפיזית והמטפורית, היכן הוא בבחינת צופה, והיכן הוא זה שמתערב בתהליך של מיקוד והכללה ויוצר אסוציאציות חדשות של ידע ומיומנויות המשמשות תומכי זיכרון. תהליך קריאה זה כולל יישום תהליכי בקרה, מיומנויות מטא-קוגניטיביות ומיומנויות מנטליות רגשיות, המסייעים לקורא להטמיע מידע חדש בזיכרון לטווח ארוך ולבצע העברה שלהם להקשרים אחרים, וכן להתאים מיומנויות אלו לאסטרטגיות קריאה שונות בכל טקסט (חן וקוהאן-מס, 2018; כהן ולבנת, 2011; Torcasio, & Sweller, 2010; Serafini 2012; Smith, & Robertson, 2019; Armstrong, et al. 2022).

מעשה הקריאה והבנת הנקרא מבוססים על מודל קריאה רב-רכיבי, שמתקיימת בו אינטראקציה בו בזמן בין תהליכים רבים: קוגניטיביים, מטא-קוגניטיביים ולשוניים, הכוללים את המערכת הלשונית, ידע אורתוגרפי, תהליכים של זיהוי מילה, אוצר מילים, זיכרון, קשב, ידע כללי ותהליכים גבוהים יותר של בקרת הבנה ויכולת הסקת מסקנות (קציר ואחרות, 2019; Snow, & Ucelli, 2009). פאנל הקריאה האמריקאי (National Reading Panel, 2018) מציג שבע אסטרטגיות לקידום יכולת קריאה, הכוללות פעילויות אישיות של ניטור הבנה, שאלת שאלות והפקת משמעות בייצוגים גרפיים לפעילויות של למידה שיתופית, הבעה בכתב וסיכום. מחקר זה מוסיף, כי בקריאה מולטימודלית לא די להבין את הטקסט בנפרד, אלא יש הכרח בהתבוננות הוליסטית, סינרגטית ובו-זמנית, המתייחסת למכלול הגורמים המכוננים את הטקסט והמצויים סביבו, לרבות ההקשר שבזיקה אליו מתרחשת הקריאה (אלקד-להמן, 2022).



מונח **אני בהחלט קטנה מדי לבית-ספר** מאת צ'ילד, לורן (2003)
 כל הזכויות בעברית שמורות לא-נו-ני-מה הוצאת בת של דניאלה די-נור מוציאים לאור,
 הוצאה הרוחשת כבוד לקוראיה (האיור מתפרסם כאן באדיבות ההוצאה)

הכשרת סטודנטים לקריאה בספרי ילדים מולטימודליים

במאמרם בעל הכותרת הפרובוקטיבית: 'Nobody Wants to Read Anymore!' מתעמתים הכותבים טומפסון ומקאלניאי (Thompson, & Mcilnay, 2019) עם השאלה, מדוע כמות הקריאה של ילדים ואיכותה ירדו בצורה כה חדה בשנים האחרונות. לטענת החוקרים בתחום הניורוביולוגיה, ייתכן שריבוי הגירויים והמעבר האינטנסיבי מגירוי לגירוי, משפיעים על רמת המיקוד והריכוז של

הילדים. כידוע, קשב וריכוז הם אלמנטים מרכזיים הנדרשים לביצוע המיומנות של קריאה מעמיקה, לכן בתי הספר צריכים לערוך חשיבה מחדש איך ללמד את הילדים להיעזר בריבוי אופנויות בעת ובעונה אחת, כדי ללמוד לקרוא קריאה מעמיקה. מחקר שבדק את איכות ההוראה של מורים בצ'ילה, מצא שאחד הקריטריונים לבחינת איכות המורים והיכולת שלהם לקדם את הישגי הילדים קשורה בהתמודדות עם קריאה מולטימודלית של טקסטים מולטימודליים. הממצאים העלו, שרוב המורים אינם מזהים את ייחודו של הטקסט המולטימודלי, ואף אינם יודעים מה הן דרכי ההוראה המתאימות לו. הממצאים אף מחזקים את הצורך בבחינה נוספת של אופן רכישת האוריינות בבתי הספר ואת הצורך בפרקטיקות הוראה מתאימות למורים (Farías, & Veliz, 2019).

במחקר שערכה לי (Li, 2020), בחנה החוקרת את יכולתם של מורים צעירים ליישם שיטות הוראה המתאימות לטקסטים מולטימודליים. לטענתה, מורים מוגבלים במנעד השיטות שלהם להתמודד עם טקסטים מולטימודליים, כיוון שרוב הקוריקולום נשען על טקסטים מונומודליים ועל שיטות הוראה מסורתיות, והם עצמם מורגלים בקריאת טקסטים מונומודליים. במחקר השתתפו סטודנטים להוראה בשני קורסים בתחום התנסות במיומנויות אורייניות. במהלך הקורס היא נתנה משימות קריאה ועיבוד מולטימודליים, שדרשו מהסטודנטים לעבוד עם טקסטים חדשניים ולעצב חומרי לימוד באמצעות כלים טכנולוגיים שהם בחרו, בהתבסס על אחת, או יותר, משיטות ההוראה הידועות (מבוססות משימות, תוכן או ז'אנר). את הפרויקטים הגישו הסטודנטים עם הסברים רפלקטיביים על תהליך העבודה. ממצאי המחקר העלו שדוגמאות מוצלחות של יישום פדגוגיה מולטימודלית על ידי הסטודנטים עצמם, אפשרו להם לכוון שיטות הוראה תואמות לטקסט ולקריאה מולטימודלית.

סרפיני (Serafini et al, 2011) מבקש גם הוא למצוא דרכים המסייעות למורים להתמודד עם קריאה מולטימודלית של טקסטים מולטימודליים. כדי לעשות זאת הוא מציע, בעיקר למורים ולאנשי חינוך, למצוא מלכתחילה מתודת עבודה עצמית עם טקסט מולטימודלי, כדי שיוכלו להנחות את תלמידיהם בהמשך. בשל המורכבות של טקסט מולטימודלי, המחייב את הקורא לנווט בתוך כל הסימנים הגרפיים עד השלמת מעשה הפרשנות, הוא מציע להתחיל בשלושה שלבים של עבודה: תחילה, זיהוי האמצעים החזותיים והענקת משמעות דנטטיבית למושגים, לאחר מכן, גיבוש משמעות קונוטטיבית לאלמנטים השונים וליחסים ביניהם ובסוף התהליך, לחבר בין הפרשנות האישית והמשמעות התרבותית, הפוליטית והחברתית של האלמנטים. כל זאת, בתוך הפעלת שיקול דעת ובחינת תפקידים של האמצעים החזותיים מחוץ למרחב של הטקסט עצמו, דהיינו בהקשרם במרחב החברתי תרבותי של הקורא.

כדי להנחות את הילדים לנווט נכון בתהליך קריאה מולטימודלי בטקסט מולטימודלי, מציע סרפיני (Serafini, 2012) למורים לשאול את הילדים שאלות הקשורות בקומופוזיציה, בפרספקטיבה ובסמלים ויזואליים ולבחון את אופן הסידור וההיצג של האובייקטים המאורגנים ומונחים בטקסט, וכיצד הם מתקשרים עם אלמנטים מילוליים ואחרים. על כך מוסיפה הלר (2018) כי חשוב לעודד

את הילדים ליישם חשיבה מסדר גבוה של מיזוג והשוואה כדי שיצליחו לעבד באופן יצירתי, פתוח ורב-משמעי את הנרטיב החזותי.

חוקרים אחרים מדגישים את חשיבות היכולת של המורה לזהות בעצמה טקסט מולטימודלי, עוד לפני חשיפתו לתלמידיו. ספרים מולטימודליים אינם רק ספרי תמונות. טקסטים מולטימודליים יכולים להתפרסם בסגנון של קומיקס, רומנים גרפיים, ספרי ילדים מאוירים ועוד. תפקידה של המורה להיות מודעת לכך שהסופר והמאייר ממלאים תפקיד חשוב באופן ניצול המשאבים הסמיוטיים הלשוניים והחברתיים כמייצגים באופן טבעי את העולם החיצוני בהקשרו החברתי תרבותי. לכן, הקריאה המולטימודלית דורשת גם ידע והעשרה בהון התרבותי, בעיקר בתחום אומנות המערב. בעת תיווכו של הספר המולטימודלי לילדים יש לדעת מהו ההקשר החברתי תרבותי של המגוון החזותי, שהוא מעבר למילים, ולעבדו בהתאם (Adami, & Ramos Pinto, 2020; Abdullah, 2022; Weissbrod, & Kohn, 2019).

בעבודתם על ספרות ילדים עכשווית מציעים סמית ורוברטסון (Smith, & Robertson, 2019) לחשוף את הקוראים (אנשי חינוך, הורים) לסדרה של שאלות שבאמצעותן יוכלו לזהות את הייחוד בספרי ילדים מולטימודליים. כך למשל, הם מבקשים להסב את תשומת הלב של המורים לעובדה, שטקסט מולטימודלי אינו טקסט טיפוסי לא בעיצוב שלו, לא בגרפיקה ואף לא בקומפוזיציה, ומספקים סדרה של פרקטיקות כיצד ללמד תלמידים טקסט כזה. לדוגמה, המורה מזהה שהמילים כתובות אחרת מטקסט טיפוסי, הגרפיקה כוללת מידע שאינו מתוקף במילים כתובות. המידע הכולל מתקבל משילוב של תבניות העיצוב. לאחר הזיהוי הם מציעים שבתהליך ההוראה יקרא התלמיד את הטקסט בקול רם, כך תוכל המורה להצביע תחילה על קיום רכיבים שונים בטקסט (גרפיקה, יחסים של אלמנטים במרחב של הדף, גודל הפונטים וצורתם), ולאחר מכן, יהיה אפשר לדון יחד בבחירות העיצוב של הכותב כדי לייצר תהליך של פרשנות.

ניכר אפוא כי הוראת היצירה ממוקדת בהבנה של המורה את המסר ובזיקות שנוצרו בין הרכיבים הוויזואליים והטקסטואליים. בדומה לכך, הוראת ספרות בבית הספר היסודי מתמקדת ברכיבים הקשורים בפיתוח כישורי שפה וכשירות אוריינית, כמו הבנת הנקרא, איכות שטף הקריאה, הפקה מובנת ואנליטית של הפרשנות הטקסטואלית והערכים הספרותיים. היא עוסקת פחות בחוויית הקריאה עצמה, בהנאה שהספרות מעניקה לקורא, בהפעלת הדמיון, בהקשבה פנימית ובדיאלוג האינטימי המתקיים בין הקורא לבין היצירה (אלקד-להמן ופויס, 2022; ברחנא לורנד, 2017; פויס ודה-מלאך, 2013; שור, 2019; Schaeffer, 2013). מחקרים, המבוססים על קריאת ספרות בבית הספר, הן באופן מובנה ומתוכנן של למידת שפה הן באופן ספונטני לשם הנאה והפקת משמעות, מעידים על כך שהקריאה היא רכיב חשוב ודומיננטי בתוכנית הלימודים (Lao, & Krashen, 2000; Macalister, 2014).

מכללות לחינוך נדרשות להכשיר מורים להוראת ספרות בבית הספר היסודי שיהיו בעלי כשירות לקריאה מולטימודלית, המקדמת גיוס ידע על אודות הדמויות, המספר, העלילה ומבניה באופן רב-ערוצי ובאמצעות מסוגלות עצמית, יצירתיות, חדשנות ואוטונומיה.

מטרות המחקר הן לבחון את החוויות של הסטודנטיות להוראה בקריאה מולטימודלית בספרי ילדים מודפסים ואת האתגרים הפדגוגיים ויישומם בכיתות ההתנסות. שאלות המחקר הן:

1. איך סטודנטיות להוראה תופסות את חוויית הקריאה המולטימודלית בספרי ילדים מודפסים?

2. באיזה אופן מתמודדות הסטודנטיות עם האתגרים בהוראת קריאה מולטימודלית ומהן התובנות שלהן?

מתודולוגיה

הקשר המחקר

התוכנית לתואר ראשון בחינוך, במסלול להוראה בבית הספר היסודי, במכללה לחינוך במרכז הארץ מקפידה על פיתוח המסוגלות האישית של הסטודנטים לחשוב, לפעול וליזום. הקורסים האקדמיים הנלמדים במכללה, וההתנסות בהוראה בבתי-הספר, מקדמים התמחות בתחום דעת בד בבד עם התמקצעות בהוראת שפה כחלק אינטגרלי ומשמעותי של חינוך בבית ספר יסודי.

כחלק מתהליך ההכשרה לבית הספר היסודי, סטודנטים, המתמקצעים במתמטיקה ובתחומי דעת שונים במדעי הרוח ובמדעי החברה, לומדים קורסים בתחום השפה והוראתה. הלמידה בקורסים מבוססת על פיתוח מסוגלות אישית לחשיבה, למחקר ולהתמודדות עם אתגרים הקשורים בשפה, כשהוראת היצירה הספרותית היא רכיב משמעותי בתהליך זה. לרוב, הקורסים מורכבים משלושה רבדים משיקים: (1) רכישת ידע תאורטי, (2) הבניה של ידע פדגוגי (3) יישום הנלמד בעת ההתנסות בהוראה בבית הספר. המטרה היא למצב את השפה העברית כציר מרכזי בין מקצועות הלימוד ולטפח כשירויות אורייניות, קרי אופנויות שפה וספרות, כמשימה המוטלת על המתכשרים להוראה באופן רציף ומתמשך, ובכל מפגש עם הילדים.

הסטודנטים להוראה בבית הספר היסודי הם הדור הבקיא ברוי הטכנולוגיה והחידושים הדיגיטליים, מודע לחשיבות העיצוב החזותי אומנותי, חווה התנסויות בין-לאומיות וגלובליות ומהווה נדבך מרכזי בעולם המשתנה והמתגבש. יחד עם זאת, חשוב להזכיר כי דור זה חונך על קריאה של ספרות ילדים על פי דפוסי קריאה, הבנה והפקת משמעות המבליטים את המילה הכתובה, את ההיבט הסמנטי פרשני (טקסט מונומודלי מודפס או דיגיטלי), וחווה פחות את המרחבים העיצוביים החזותיים והטכנולוגיים, האופייניים לטקסט המולטימודלי.

המתכשרות להוראה קיבלו בקורס זה משימה לימודית שאפשרה להן להבנות ידע-תוכן אישי וידע פדגוגי מתוך המפגש עם היצירות המזמנות קריאה מולטימודלית. אחת החוקרות שימשה

בתור מנחה ומלווה של הסטודנטיות בפעילות פדגוגית זו שהתקיימה במשך שבעה שיעורים. במהלך הקורס התנסו הסטודנטיות במשימה המורכבת משלושה חלקים: (1) זיהוי מאפייני קריאה מולטימודלית, ותהליך רפלקטיבי על העיצוב החזותי של ספר הקריאה המודפס, וכן גיבוש דרכי הוראה מותאמות ורלוונטיות; (2) הוראה ולמידה בכיתות בימי ההתנסות בבתי הספר; (3) כתיבת רפלקציה על התהליך כשלב מסכם.

קורפוס המחקר מבוסס על ספרים שבחרו הסטודנטיות כמתאימים לקריאה מולטימודלית. שיקולי דעת של הסטודנטיות בבחירת הספרים נבעו בעיקר מתוך עניין וסקרנות אישית הקשורים במפגש בין המסר המילולי לעיצוב החזותי. להלן דגשים אחדים בבחירת הספרים, שבלטו בהם רכיבים החשובים לתהליך הקריאה המולטימודלית: עושר חזותי וגיוון רב, שימוש בצבעים ובמרקמים שונים, מקום המילה הכתובה, קשר בין מילה כתובה לעיצוב האומנותי שלה ולמסר, עיצוב חזותי של מוטיבים יום-יומיים המלווים בהומור ומשמשים כמתוכי מסרים:

- בחרתי להציג את הספר **בילבול**¹. כבר בכריכת הספר ראיתי שימוש בהרבה אלמנטים ציוריים, בצבעים חזקים (אדום, צהוב, שחור ולבן) ומוטיבים שונים ומצחיקים. כשבוחנים את דף הכריכה רואים את השם המצחיק "בילבול" כשהמילה כתובה בתוך ענן, בועית, שמייצג משהו בראשו של הילד הצוחק. התמונה גורמת לחשוב: אולי הילד חושב על משהו והוא מבולבל (ג., ריאיון).
- בכריכה של הספר **בוטן**² הקשר בין הזנב של הקוף לבין האות ט בכותרת הספר משך את תשומת הלב ומיקד את העין שלי בקריצה של הקוף (נ., רפלקציה).
- בחרתי את הספר³ כי העיצוב של המילה 'בהחלט' כשכל אות בגודל אחר גרמה לי לחשוב על המתח אצל ילדים כשהם בוחנים כל הזמן מי גדול ומי קטן. בנוסף המילה 'קטנה' כשהיא כתובה בגופן קטן מאוד ומביעה בעצם את המסר של הספר, הוסיפה לי שמחה וילדותיות (ק., רפלקציה).

שיטת המחקר

המחקר הוא איכותני-פרשני של חקר מקרה בתחום החינוך: הכשרת סטודנטיות להוראה בבית ספר יסודי, ומורכב מתהליך של גיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית של ספר ילדים מודפס (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010; יוסיפון, 2016; Yin, 2009). מקרה זה מאפשר איסוף מידע מדויק – במסגרת זמן מוגדר ובאמצעות סטודנטיות – על הבניית דרכי ההוראה לקריאה מולטימודלית. המחקר מדגים חקר מקרה ייחודי ומתאר אותו באופן מפורט, על פי המבנה הכרונולוגי

1 אן דו (2021). **בילבול**, תרגום מאנגלית לעברית רוני בק, (איור: ג'ולס פיבר). תכלת.

2 אלתס, מרתה (2016). (כתבה ואיירה). **בוטן**, תרגום אבירמה גולן. כנרת.

3 צ'יילד, לורן, (2003). (כתבה ואיירה). **אני בהחלט קטנה מדי לבית-ספר**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאים לאור בע"מ.

של המקרה. הבנה מעמיקה של המקרה נעשתה בעזרת שילוב צורות שונות של נתונים ובאמצעות ריבוי כלי מחקר. ניתוח הנתונים של חקר מקרה תלוי בנושא המקרה, בסוגו (פנימי או אינסטרומנטלי) ובהיות המקרה מוצג כהשוואה או כמודל תאורטי. במחקר זה תארנו מקרה ספציפי המסייע בהפקה של מסקנות כוללניות ומשמעויות רחבות הנגזרות מהמקרה, ובהבנה אפיסטמולוגית של מהותו של ידע פדגוגי והתהליכים האישיים והחברתיים ליצירתו (Creswell, & Poth, 2018).

הפרדיגמה הפרשנית מתמקדת בהבנת עולם ההתנסויות המורכב של הסטודנטיות ובפירושו מנקודת המבט שלהן, מתוך הסתכלות הוליסטית על תהליכים המתרחשים אצלן, הן בלמידה הן בהוראה בבית הספר. על פי גישה זו החוקר מתבונן במעשי בני האדם והשיח שלהם, כפי שהם בעת התרחשותם הטבעית, בלא ניסיון להתערב ולעשות בהם מניפולציה (פדר-בוביס, 2021; שלסקי ואריאלי, 2016).

המשתתפות

במחקר השתתפו עשרים סטודנטיות בשנתן השנייה בלימודים לתואר ראשון במכללה לחינוך במרכז הארץ. כולן לומדות במסלול להוראה בבית הספר היסודי ובמגוון תחומי התמחות: מקרא, ספרות, עברית ואוריינות, מתמטיקה ומדעים ומחויבות ללמוד קורסים בשפה ובספרות. להלן חלוקת תחומי ההתמחות:

תחום התמחות	סטודנטיות
מדעים	2
ספרות	4
מקרא	3
מתמטיקה	5
עברית ואוריינות	6

גיל הסטודנטיות נע בין 21 ל-26. כולן למדו בקורס סמסטריאלי בנושא הוראת שפה וספרות, פדגוגיה ויישום, כחלק מחובות ההכשרה במסגרת הפקולטה לחינוך, כן השתתפו כולן בהתנסות בהוראת עברית בבתי הספר, בכיתות א-ד. חשוב לציין, שהוראת הספרות היא רכיב משמעותי בהוראת העברית בבית הספר היסודי, לכן שובצו סטודנטיות מתחומי דעת שונים בקורס זה.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו משני מקורות:

(א) משימת לימוד שהתנסו בה כל הסטודנטיות במסגרת הלמידה בקורס להוראת שפה, שנשמרה בתלקיט דיגיטלי באתר המודל של הקורס. משימה זו כללה 5 שלבים: (1) בחירת ספר ילדים מודפס וכתובת הסבר על בחירתן. הסטודנטיות קיבלו זמן חופשי לבחירת ספר מתוך הספרייה במכללה. לא ניתנה הנחייה באשר לתוכן או מהות הספרים, אלא רק

בנוגע למטרת המשימה לקידום קריאה מולטימודלית, כך שהספר יזמן שילוב בין רכיבים ויזואליים וטקסטואליים וזיקותיהם הפנימיות. הן יכלו לבחור ספר קריאה על פי שיקול דעתן בלבד ולהסביר את התאמתו לקהל הקוראים, התלמידים בכיתה; (2) קריאת היצירה בפרקטיקה מולטימודלית (זיהוי, התבוננות, ניווט בין הרכיבים); (3) תכנון וכתובה של פעילויות הוראה לקריאה מולטימודלית; (4) התנסות בהוראה בקבוצה קטנה בבתי ספר יסודיים; (5) כתיבת רפלקציה לאחר ההוראה (Ryan, 2013).

(ב) ראיונות אישיים חצי מובנים במשך שעה עם שתיים עשרה סטודנטיות. הראיונות נערכו בתום שנת הלימודים ונפתחו בשאלה: ספרי מה את זוכרת מתוך החוויה האישית שלך בבחירת הספר המודפס ובעת הקריאה המולטימודלית; תארי את תהליך כתיבת יחידת הלימוד ואת אתגרי ההוראה בקבוצה. כן נשאלו הסטודנטיות על דרכי התמודדות וקשיים, על גיבוש תפיסה חינוכית-פדגוגית להוראת ספרות ועל חשיבה באשר לדרכי ההוראה שבחרו לאמץ בעתיד.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים שנאספו מתוך התלקיט הדיגיטלי ובהסתמך על הראיונות נעשה באופן מובנה בשיטה של ניתוח תוכן והתמקד בתכנים שהסטודנטיות שיתפו בכתב ובעל פה (Giorgi, 2009). ניתוח התוכן אפשר לבחון את התפיסות, הרגשות, המחשבות והפעולות ממקור ראשון ולהסיק מסקנות תקפות בהקשר רחב יותר (שקדי, 2003).

בשלב הראשון קראה כל אחת מהחוקרות את הטקסטים שנאספו מתוך התיעוד והראיונות וחילקה אותם לקטגוריות ולנושאים בהקשר של תהליך הלמידה וההוראה בקריאה מולטימודלית של ספרי ילדים מודפסים. לאחר מכן, כל אחת קראה שוב את הטקסטים של כל קבוצה וזיהתה תמות בולטות המסמנות מאפיינים של היצירה הספרותית ותהליכים פדגוגיים בהפקת הפרשנות הספרותית. כדי לחזק את מהימנות הממצאים התקיים דיון משותף בין שתי החוקרות ונקבעה מהימנות (87%) בין החוקרות השופטות (Merriam, 2009). בדיון הותאמו מקטעי התוכן לשלוש תמות מרכזיות, המתייחסות לחוויית הקריאה ולעיבודה להוראה: א. מעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית; ב. מעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית; ג. תובנות ממעשה ההוראה.

אתיקה

במחקר נשמרו בקפידה הכללים האתיים: שמירה על אנונימיות וחיסיון של המשיבות ושל הנתונים, הימנעות משאלות פוגעניות ומתן בחירה לסטודנטיות אם להשתתף במחקר או לא. הנתונים עובדו רק לאחר שהסטודנטיות סיימו את הקורס וקיבלו עליו הערכה בציון. הובא לידיעתן של הסטודנטיות, שהנתונים נשמרו לצורכי מחקר אקדמי, שמטרתו לתת מענה יישומי מדויק לצרכים השונים בהוראת היצירה הספרותית בבית ספר יסודיים.

חשוב לציין כי משום העובדה שהסטודנטיות התמודדו עם משימה של בחירה אישית של יצירה מולטימודלית להוראה, לא הקפדנו על חובת ההוראה של ספרי קריאה שאושרו על ידי משרד החינוך או ספרים מכווני גיל.

ממצאים

מניתוח הנתונים עלו, כאמור, שלוש תמות מובילות: מעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית יותר; מעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית; תובנות ממעשה ההוראה. להלן תיאור כל אחת מהן.

מעבר מקריאה פסיבית לינארית לקריאה מודעת ואקטיבית יותר

בתיאור חוויית הקריאה הראשונית בעדשה מולטימודלית סברו הסטודנטיות שקריאה כזו דורשת מהקורא להיות אקטיבי, להתמקד באלמנטים שנמצאים על הדף ולעמוד על ייחוד מערכות היחסים ביניהם. בעקבות פעילות מודעת זו על הקורא להחליט באיזו תבנית עיצוב להשתמש כדי לעבד את עלילת הסיפור ואת הרעיון המרכזי שלו. כך למשל, הסטודנטית ק. מעידה על עצמה בריאיון, שבזמן הקריאה היא בחנה את האלמנטים הטקסטואליים והמרחביים של הסיפור, ובעקבות כך החליטה לשנות את סגנון הקריאה לתיאטרלי יותר:

הקריאה שלי היא לא פסיבית, העיצוב של המילים והמשפטים עוזר לי ליצור תיאטרליות בהקראה. פעילות שכל כך רציתי לעשות, אבל לא יצא לי. אולי כי התביישתי לשחרר את שפת הגוף, את תנועות הידיים שלי (ק., ריאיון).

ק. מתארת תהליך שבו היא עוברת מקריאה פסיבית לאקטיבית, הממחישה לילדים לא רק את המסר המילולי, אלא מפנה את תשומת ליבם לקומפוזיציה, לפרספקטיבה ולמשמעות של הסמלים הוויזואליים ולפירושם בהקשרים שונים.

הקריאה בסגנון הזה דרשה מק. להיות פעילה ואפשרה לה ליישם את תפיסת הזהות המקצועית שלה, לפיה תפקידה כמורה הוא גם להפגין יכולות מתחום ההמחזה והמשחק – "ליצור תיאטרליות בהקראה". בעבר, כפי שמעידה ק., היו ניסיונות ליצור מהלך כזה, ניסיונות שלא צלחו: "פעילות שכל כך רציתי לעשות, אבל לא יצא לי...". אולם, עתה המפגש עם יצירה ספרותית עשירה בתבניות עיצוב ובאמצעים גרפיים אפשר לה לפעול מתוך אינטואיציה אישית ולא לתר התנהגות תיאטרלית בעת ההוראה. נראה כי חוויית הקריאה המולטימודלית האישית שלה חיברה אצלה בין הרגש האינטואיטיבי לבין המנגנון הלוגי והמושכל ועודד אותה ליצירתיות. יתרה מזאת, המיקוד של ק. בעיצוב החזותי המולטימודלי, שחרר אותה מדפוסי הקריאה שגיבשה לעצמה במשך השנים, הן בעבר כתלמידה הן כסטודנטית בתחילת הכשרתה, לפיהם יש להיצמד למילה הכתובה ולמסר המילולי. כמו ק. גם נ. אפיינה את צורת הקריאה האקטיבית מתוך התבוננות באמצעים הגרפיים:

בקריאת הספר התמקדתי בטיפוגרפיה, לפי מה שהכותב יצר בטקסט, כך שלקורא לא תהיה בעיה כלל לעשות הפרדה בין הדמויות שמדברות בטקסט ולאפיין אותן. זה לא קל למקד את ההקשבה במרכיב החזותי. ניתן לראות, שלקוף⁴ הוא נתן פונט מסוים בעוד שלפרפר הוא נתן פונט אחר, אשר נועדו לייצג אותם כדוברים בסיפור (ג., רפלקציה).

נ. מתארת את עיצוב הגופנים המותאם לכל דמות כרכיב המסייע בתהליך הקריאה ובפענוח המסר הנבנה במחשבתו של הקורא, וכן את תפקידה כמורה להדגיש ולעורר מודעות לכך: "התמקדתי בטיפוגרפיה". ברוח דברים אלה טוענת ג. שהרקע הגרפי ומערכות היחסים בין הגופנים השונים, העיצובים והאיורים מושכים את העין ואת תשומת הלב של הקורא, ובדרך זו מאפשרים בדיקה נוספת של המסר מנקודת מבט אישית, תרבותית וחברתית ומסייעים להעלות לתודעת הקורא את הקשר בין עלילת הסיפור לבין החיים:

שימוש במרקמים ובצורות מגוונות ברקע של האיורים של גיבורי הספר מושך את תשומת הלב, כמו למשל, סוגיה⁵ כל כך מורכבת, אם לאכול אוכל בריא ולא בריא שנראה לי שבכל בית מתמודדים איתה, מוצגת באופן מגוון ובעיצובים שונים לדוגמה: פעם אחת הגזר מופיע ציור, צילום של גזר אמיתי ואז יש דימוי של גזר למקלות מלוחים (ג., רפלקציה).



מתוך **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה** מאת לורן צ'ילד
 כל הזכויות בעברית שמורות לא-נו-ני-מה הוצאת בת של דניאלה די-נור מוציאם לאור,
 הוצאה הרוחשת כבוד לקוראיה. (האיור מתפרסם כאן באדיבות ההוצאה)

- 4 דונלדסון, ג'וליה (2014). **לקוף יש בעיה**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפּלר). כנרת זמורה דביר.
 5 צ'ילד, לורן (2000). (כתבה ואיירה). **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאם לאור בע"מ.

למעשה טוענת ג. שהאמצעים החזותיים בספר מדגישים באופן בלתי מילולי את המצב התודעתי של הדמויות ומעודדים את הקורא לבחון את הסיטואציה לא רק בהקשרה הספרותי, אלא גם מחוצה לו. כך למשל, המגוון הרחב של ההיצגים החזותיים, כמו הגזר שמיוצג כציור, כצילום וכדימוי של גזר למקלות מלוחים, מהווה מוטיבציה לבחון איך ללמד ומה לצפות מתשובות הילדים בסוגיה של הימנעות מאוכל. בתוך כך ניתן לקיים שיח פרשני רלוונטי על חוויות ואתגרים יום-יומיים שהילדים מתמודדים עימם.

מבחינת הקומפוזיציה של היצירה, הקריאה המולטימודלית מאפשרת לסטודנטיות לפתח תהליכי חשיבה ליצירת הזיקות והקשרים בין הסמלים הוויזואליים והפרספקטיבה שלהם בהקשר חברתי תרבותי ביצירה לבין ההשתמעות שלהם מחוץ לטקסט. דרכי התיווך שלהן מזמנות הבנה טובה יותר של שגרת החיים של הילדים.

מעבר מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פרקטיקות לקריאה מולטימודלית

קריאת ספר בפרספקטיבה מולטימודלית, עוררה בסטודנטיות את הצורך להפעיל שיקולי דעת באשר לפעולות התיווך המתאימות ביותר לילדים. כך העידו הסטודנטיות:

הילדים יכולים להתחבר לדמותה של לולה⁶ ולזהות את מצב הרוח החיובי שלה כתוצאה מכך שהיא מסרבת לאכול גם באמצעות העיצוב החזותי של גזרים בגדלים שונים, של עיצוב השולחן והדוגמאות של סוגי האוכל. האותנטיות שבעיצובים מאפשרת לי לחבר את המסר לעולמם של הילדים ובאופן חופשי הם יוכלו להשוות עצמם אליה (ה., רפלקציה).

ה. מסבירה, כי העיצובים השונים לאותו אלמנט מקלים על הילדים להזדהות עם הדמות ולהבניה, כל אחד על פי העיצוב החזותי שמתאים לו. מגוון ייצוגיים אלו, שנמצאים אינהרנטית ביצירה המולטימודלית, מאפשרים למורים לספק מענה פדגוגי מולטימודלי בהתאמה לסוגי קוראים שונים ולסגנונות למידה ופענוח שונים. נ. בחרה לאפיין את העיצוב החזותי ביצירה כ"כלי עזר" כלומר, אמצעי פדגוגי דידיקטי, המתווך את דרכי ההוראה שלה לקידום שיח ספרותי כדיאלוג שיתופי, מאפשר ופתוח:

זהו כמו כלי עזר שעוזר לי בהוראה. אני פחות מסבירה ומדברת. המראה החזותי מגרה את העין ומשחרר אותי מהוראה צמודה לטקסט. יש לי גם ילדים בכיתה שספר עם הרבה תמונות וצבע עושה להם "רעש" בעיניים ומבלבל אותם. אני משאירה זמן למחשבה. נראה לי, שהחיבורים בין מה שכתוב לבין התמונות הללו הם גם אמצעי תומך לפיענוח המסר (נ., רפלקציה).

שתי הסטודנטיות ה. ו- נ. מאפשרות לעצמן לקחת "צעד אחורה" כמהלך פדגוגי מחושב כדי לאפשר לילדים להתבונן וליצור את הנרטיב שלהם מתוך ארגון הסימנים הגרפיים על הטקסט בדרך שנכונה להם ועל פי ההבנה האישית שלהם. נראה, ששתיהן סומכות על היכולת של הילדים לקרוא קריאה מולטימודלית, ובדרך זו רואות את תפקידן בעיקר כמתווכות בין העלילה הסיפורית לעולם

הילדים, כדי שיוכלו להפיק מהם משמעות. דבריה של נ. "אני פחות מסבירה ומדברת" מעידים על כך שהצליחה לצמצם את זמן ההסבר שלה מתוך מודעות כי עליה לאפשר לתלמיד להשמיע נימוק אישי, המבוסס גם על תהליך של ניווט, חשיבה והסקת מסקנות מהעיצוב החזותי, ובכך לקבוע כי אין חד-משמעיות ביצירת הפרשנות הספרותית.

בדומה לסטודנטית נ. גם ג. מתייחסת לעיצוב החזותי כחלק אינטגרלי מתהליך הקריאה: לדעתה, העיצוב של המסר בגופנים שונים מסייע לי ליצור הוראה שיש בה דמוקרטיה, ושכל אחד יכול להבין את הצורות בדרכו. אני מרגישה, שיש לי אפשרות לכבד את התשובות של התלמידים. העיצוב החזותי יוצר מתח ועניין מדוע יש שינוי של הגופנים, האם הכיוון של העלילה ישתנה כעת, האם יהיה חיובי או שלילי. אני רוצה לאפשר לתלמידים ליהנות מאי הוודאות הרגעית בעלילה כמו בסרט (ג., ריאון).

לדעת ג. הקריאה המולטימדיאלית מזמנת אפשרות רחבה יותר לפרשנות ומסייעת לה כמורה "ליצור הוראה שיש בה דמוקרטיה" לחיזוק המסוגלות הפדגוגית לקדם סובלנות, פתיחות והכלה לכל דעה ופרשנות שהילדים מגבשים. תפיסה זו משתקפת בביטוי שבו בחרה לתאר את תהליך הקריאה כ"יוצר מתח ועניין", כלומר, הדגש אינו במסר המשתמע מן המילה הכתובה, אלא מן המודעות שלה כמורה לעודד התבוננות, תשומת לב והבנה של השפעות האלמנטים העיצוביים על הפקת המשמעות. עוד מוכיחה ג. כי השהייה באי הוודאות בגיבוש הערך האישי מסייעת לה ליצור פעולות הוראה אותנטיות יותר "כמו בסרט" ורלוונטיות לילדים, וגם "לכבד את התשובות של התלמידים".

תגובות הסטודנטיות מלמדות שהוראת היצירה באופן מולטימודלי עודדה אותן לגלות כשיריות פדגוגיות המבוססות על פתיחות, גמישות וסובלנות ומסייעות להן בקידום קריאה מודעת כדי להבנות שיח ספרותי המשוחרר מפרשנות ידועה מראש. העיצוב החזותי המולטימודלי מהווה נדבך מרכזי בעידוד שיח זה בהיותו מגוון ורב-ממדי ועשוי למנוע דפוסי חשיבה חוזרים, שיפוטיות ותשובות חד-משמעיות.

תובנות ממעשה ההוראה

העיצוב החזותי המגוון של היצירה המולטימודלית אפשר לסטודנטיות לגבש פעילויות הוראה מגוונות להעשרת היכולת הפרשנית, שילוב אוצר מילים וניסוח עמדה אישית. הסטודנטיות מיקדו את תשומת הלב של הילדים בתרומתן של מערכות היחסים שבין העיצובים הגרפיים, הדימויים והאייקונים להבנת המשמעות הספרותית. להלן כמה תובנות מרכזיות לקריאה רב-אופנית של היצירה הספרותית:

1. שימוש בטונים שונים ובהנגנה כדי ליצור קשר בין הטקסט והרכיבים הוויזואליים במטרה לעודד את הילדים להתרכז, להקשיב ולגבש משמעות:

- פתאום הרגשתי בנוח לשנות את הטון בקול שלי מחזק לחלש, וגם בעקבות המילה היחידה בדף הצלחתי להשמיע קול של הפתעה. גם החזקתי את הספר כל פעם בתנועה אחרת: פעם הדגשתי את החלק העליון של הדף ופעם חלק צדדי יותר (ק., ריאיון).
2. הפניית הקשב ומשאבי הלמידה האישיים לשוטטות, להתבוננות ולבחינת המשמעויות: לאפשר בחירה אישית לילדים לנווט ולנהל את הפרשנות שלהם על ידי הדגשת העיצובים הגרפיים המוכרים להם משגרת החיים הטכנולוגית והיום-יומית שלהם ולהקשיב להסברים שלהם. לתת זמן להקשיב מתוך כוונה להבין את המחשבות של הילדים (ג., ריאיון).
3. הידוק הזיקה בין קריאה ועיבוד פרשני של יצירת ספרות לבין שגרת חיי היום-יום של הילדים:
- מה שעוזר לילד להתרכז באיורים ולגייס מילים שהוא מכיר, או ללמוד מילים חדשות, זה עניין שלו ורצון לפתח את הפרשנות. ישנו שימוש באנומטופיאות המציגות רגשות (למשל – חחחחח!), שימוש ברגשונים (אמוטיקונים) (למשל, ציור של לב כמו בטלפונים החכמים) וגם הכפלת אותיות לשם הדגשה מעין דיבורית (באהאהאהאה). נוסף על כך יש שימוש ברווח בין אות לאות, למשל – נ פ ל ת ! המדגיש את פעולת הנפילה. יש שימוש במילה הכתובה כמו בדיבור (ד., רפלקציה).
4. פיתוח ביקורת ודעה אישית בבחינת היחסים בין האלמנטים הטקסטואליים והוויזואליים והבאתם לידי הקשר הגיוני:
- השילוב בין המרקמים השונים על הדף סייע לי לאפשר לילדים למצוא את הקשר ההגיוני בין מה שהם רואים לבין המסר, ודאגתי שיסבירו באמצעות מילות קישור מתאימות של השוואה, ניגוד וגם זמן. בתיאור הדמויות הפניתי את תשומת הלב לעיצובים השונים במיקום על הדף, בצבעים, בלבוש, בתנועות הגוף והצלחתי לכוון את הילדים להשתמש גם במילים מנוגדות ונרדפות (א., ריאיון).
- הגדלים השונים בדף מאפשרים לילדים לבנות סיטואציה, היו שהבליטו את הסקרנות של הנמר למפגש עם בוטן⁷ ופחות את המזימה שלו לטרורף (ר., רפלקציה).
5. עידוד הילדים להיות קוראים עצמאיים המסוגלים לזהות את רכיבי הטקסט המילוליים והוויזואליים, לתור אחר מערכות היחסים ביניהם ולהפיק מהם משמעות. על המורה להיות מודעת לשונות הגבוהה ביכולת הקריאה ופענוח המשמעות בקרב הילדים וליצור פעילויות הוראה מותאמות לפיתוח מסוגלות זו של קוראים עצמאיים:
- להלן שתי דוגמאות לפרקטיקה כזו המעודדת את הילדים להתנהל באופן עצמאי מתוך יכולת להבין את הקשרים בין האמצעים החזותיים והמילוליים שעל הדף:

7 אלתס, מרתה (2016). (כתבה ואיירה). בוטן, תרגום אבירמה גולן. כנרת.

בהתחלה הילדים התעלמו מהאיורים של האוכל⁸, אז שאלתי אותם: מה האיורים של האוכל עושים בספר, מה אתם מרגישים כלפיהם? תלמידה א. הציגה את המצוקה של הדמות שמסרבת לאכול, ואיך האח לוקח אותה והם עפים בסופר יחד עם המילים והמשפטים כמו גלים, והמשפט שלה היה "זה כמו חלום במטבח". אני בטוחה, שהעיצוב החזותי הוא שעודד את התלמידה לחוויה אישית (ט., רפלקציה).

כששאלתי את התלמידים איך מרגיש הקוף? התלמיד ר. הוסיף "הקוף לחוץ, כי כל ההסבר שלו מופיע בגוש אחד מסודר ומרובע". כשביקשתי שיסביר את דבריו הוא הצביע על הפסקות המסודרות לעומת הכתב השונה שבדברי הפרפר (נ., ריאיון).

מדברי הסטודנטיות משתמעת התייחסות חיובית ורמת מודעות גבוהה לעיצוב החזותי כרכיב משמעותי בגיבוש פעילויות לקריאה מולטימודלית של ספרים ולגיבוש פרשנות ספרותית, מתוך שילוב אינטגרלי שלהן, פיתוח מודעות לבחירת מילים, לידע לשוני ולהעשרת אוצר מילים. עוד נמצא, שהסטודנטיות נדרשו לקריאה מולטימודלית ובזמן נתון הפעילו כשיריות של הקשבה פנימית, התבוננות אישית והבניה של המשמעות, אגב יצירת דיאלוג, הקשבה ללומדים והפקת משמעות ממכלול ההזדמנויות שבטקסט.

כן נראה, שהעיצוב החזותי, בד בבד עם העיצוב טקסטואלי, מהווים מקור לגיבוש מטרות ההוראה, המשקפות עקרונות פדגוגיים שבבסיסם פתיחות, יצירתיות וגיוון. פעולות אלו מעודדות את הילד לשוטט במרחב החזותי-אומנותי בספר ולבחור היכן למקד את העין ואת המחשבה כדי ליצור לכידות במסר הנקלט. נדמה, כי חוויית ההוראה של הסטודנטיות, הכוללת בחירה ומעורבות אישית, חקר ולמידה, במפגש שלהן עם היצירה המולטימודלית, חיזקו אצלן את המסוגלות הפדגוגית בשאלות כגון: איך לפעול למען חיזוק המסוגלות העצמית של הילדים ביכולת הפרשנות ובהפקת משמעות בלמידה.

סיכום ומסקנות

במחקר זה תיארנו את חוויית ההתנסות של סטודנטיות להוראה בבית הספר היסודי בכיתות א-ד בקריאה מולטימודלית של ספרי ילדים מודפסים ובעיבוד פעילויות הוראה ליצירה הספרותית. התהליך כלל זיהוי רכיבי עיצוב שונים בטקסט, ניווט בתוכם, הפעלת שיקול דעת בבחירת חומרי הוראה והתנסות בהוראה מולטימודלית בכיתות. הממצאים משקפים תהליך פדגוגי המורכב משלוש קטגוריות: המהלך מקריאה פסיבית לינארית לקריאה אקטיבית; המהלך מחוויית קריאה ספונטנית לגיבוש פעילויות הוראה לקריאה מולטימודלית; תובנות ממעשה ההוראה. הממצאים מתקפים את הקשר שבין קריאה מולטימודלית שמעודדת למידה מתוך עניין, אוטונומיה, מעורבות אישית

8 ציילד, לורן (2000). (כתבה ואיירה). **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאים לאור בע"מ.

9 דונלדסון, ג'וליה (2014). **לקוף יש בעיה**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפיר). כנרת זמורה דביר.

והבניית ידע רלוונטי ואותנטי מהספר המודפס לבין גיבוש פרשנות ספרותית שיש עימה יצירת חיבורים וקשרים לוגיים, שאילת שאלות, הבנת הדמויות ומתן משמעות ותוקף למסר העלילתי.

כאמור, ייחודה של הקריאה המולטימודלית בכך שהיא מנותקת מקריאה לינארית אוטומטית. זוהי קריאה הזורשת מודעות של הקורא לאופן הקריאה וארגונה ומחייבת הפעלת אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה של התבוננות, מיזוג, השוואה, הקשבה ובחירה בתוך בחינת מערכת היחסים בין האמצעים הגרפיים והחזותיים בתהליך של הבניית פרשנות ספרותית.

ממצאי המחקר מעידים כי על הקורא להפעיל שתי כשירויות בה בעת: כישורי קריאה מזה, וקידוד חזותי של תבניות העיצוב מזה. עליו לנווט, להשוות ולמזג ביניהן כדי ליצור מסר ולעבד את התכנים בהקשר קוגניטיבי, חברתי ורגשי. מתוך כך עולה כי חשוב לפתח מיומנויות קריאה מולטימודלית בקרב סטודנטים להוראה, משני טעמים, קריאה כזו בכיתה עשויה לספק למורה מידע על דפוסי הקריאה של הקורא הצעיר ועל חוויותיו בהקשר חברתי תרבותי, אך יתרה מזאת, מידע זה יסייע למורה להתאים את דרכי התיווך לספר הקריאה (Op de Beeck, 2018; Hombrecher, & Wassiltschenko, 2022). מחקר זה מדגיש אפוא את תרומתה של המורה בגיבוש דרכי התיווך בין היצירה לבין הילדים, בעיקר בקידום המודעות לתפקידו של הניתוח החזותי והטקסטואלי כמרחב המקדם חשיבה, המסייע בהבניית המסרים ובגיבוש תובנות ומחשבות לעתיד.

זאת ועוד, המחקר מעיד על הצורך בהתנסות מוקדמת זו של הסטודנטיות להוראה עוד בתוכנית ההכשרה, כדי לחזק את המיומנויות שלהן בראייה רחבה וכללית יותר של המבנים הקומפוזיציוניים בספר הקריאה. התנסות זו מאפשרת להן בחינה מחדש של דרכי התשאול המסורתיות וגיבוש שאלות המקדמות סינתזה, אנליזה, הערכה והבעת דעה ממקורות מגוונים בטקסט ומחוצה לו בעת גיבוש הפרשנות הספרותית.

שילוב מיומנויות לשוניות ואסטרטגיות להוראת הקריאה והכתיבה בתהליך של הפקת פרשנות ספרותית הוא ידוע ומוכר. מחקר זה נותן מענה רלוונטי ועדכני יותר לאתגרי הוראת הקריאה בבית הספר היסודי. הוא מחזק את יכולתן של הסטודנטיות לגבש דרכי הוראה יצירתיות התורמות להעשרת אוצר המילים ולחזוק הבנת הנקרא והיכולת הפרשנית של הילדים.

על רקע ספרות המחקר ניכר, כי הקריאה המולטימודלית מאפשרת לסטודנטיות לבסס את דרכי ההוראה על מעורבות התלמידים ועל יכולתם להבנות משמעות ספרותית ממקורות שונים, שלרוב, נתפסים כפחות חשובים או כשוליים (כמו גודל גופן או קומפוזיציה האובייקטים על הדף). על הכשרת סטודנטים להוראה לקדם התנסות בפיתוח יכולתם של הסטודנטים ליצור פעילויות הוראה על פי העקרונות של הבניית ידע, הערכה ופרשנות, המבוססים על האינטראקציה עם אלמנטים חזותיים והבנת החשיבות והערך של אומנות העיצוב, במטרה לקדם באופן משמעותי את המסוגלות לפרשנות ספרותית (גרין, 2019; Bloom, 2000; 2019; Ayllón, Alsina, & Colomer, 2019).

ממצאים אלו מאירים באור חדש את הגדרת הקורא המיומן של משרד החינוך (מוכירות פדגוגית, 2019). לפיה, "קוראים מיומנים מסוגלים לחשוב מעבר לפירוש המילולי, או למשמעות המוסקת מהטקסט" (עמ' 5). מחקר זה מוכיח, כי גם קוראים שאינם מיומנים יכולים להפיק משמעויות, להסיק מסקנות, לקשור תכנים לחיים האישיים, החברתיים והתרבותיים ולבחון בראייה רחבה את המסרים הספרותיים באמצעות קריאה מולטימודלית והעיצוב הרב-אופני של הטקסט. לכל קורא ניתנת ההזדמנות להשמיע את פרשנותו באמצעות ליווי והכוונה של המורה, בלא תלות ברמת הכשירות שלה.

בעניין זה חשוב להדגיש, כי מערכות החינוך בארץ ובעולם מציבות יעדי הוראה וסטנדרטים בליווי ציוני דרך להגשתם, אך אלו אינם מספקים מפות דרכים להשגתם. הוראת הספרות בבית הספר היסודי בארץ מתרכזת גם היא בעיקר בהבנת הנקרא ובכישורים אוריינים. ממצאי המחקר מוסיפים נדבך משמעותי לטיפול הקריאה המולטימודלית המאפשרת שיח פתוח, מכיל ומקשיב בין המורה לתלמידים בהבניית ידע ספרותי חדש. באמצעותה ניתן לתת מענה לשאלות שהן רלוונטיות יותר לקידום איכות ההוראה: מה ללמד? כיצד ללמד? למה לצפות מהילדים? מהו ההקשר החברתי תרבותי בנייתו הסמיוטי של האמצעים החזותיים? וכיצד להעריך את הישגי הילדים שגיבשו פרשנות באופן יצירתי ומגוון יותר.

תרומת המחקר בכך שהוא מאשש את הידע התאורטי בכל הקשור לתהליך הקריאה של ספרי קריאה מולטימודליים לילדים. החידוש הוא בתיעוד חקר מקרה ספציפי של גיבוש פעילויות הוראה, הלכה למעשה, המותאמות לקריאה מולטימודלית. הוא מחזק את חשיבות תרומתו של שיח הוראה פרשני-אישי יותר ומעודד לחשיבה מסדר גבוה וליצירתיות. יתרה מזאת, המחקר תורם תרומה משמעותית לשינוי בתפיסת תפקיד המורה, שאינו רק "מעביר ידע" אלא גם מנחה ומלווה. הוא תורם גם לחשיבות הגיבוש של דרכי הוראה מולטימודליות, המזמנות תהליכים טבעיים ליצירת הפרשנות. דרך זו הולמת את הדרישות המוצגות במסמך מסגרת הלמידה המתפתחת (Learning Compass 2030) של מדינות ה-OECD (משרד חינוך, 2019; שלם ולבנטל אנדרסון, 2020). בזיקה ישירה לתקשורת בעידן הנוכחי ולעיסוק הרב של הילדים באמצעים דיגיטליים שונים המחזקים מסרים חזותיים בערוצי תקשורת ומדיה חברתיים, ליכולת הקריאה המולטימודלית חשיבות אדירה. היצירה הספרותית מתגייסת אף היא להידוק הזיקה לעולם הילדים, משתלבת בעיסוקים היום-יומיים שלהם, ולכן יש לעדכן את דרכי ההוראה של הטקסט הספרותי ובכלל. אפשר שפעילויות אלו יגבירו את המוטיבציה של הילדים לקרוא ספרות יפה ולהפיק משמעות מתוך מגוון האפשרויות הקיימות ביצירה הספרותית, ולא להסתפק בתקשורת הדיגיטלית הקצרה והלקונית. מחקר המשך עשוי לתת מענה גם לפעולות הוראה, המזמנות דיון בבחינת הזיקה של תרגום ספרי הקריאה המולטימודליים לתופעות חברתיות ותרבותיות, אגב בדיקת מידת שקיפותו והתאמתו של התרגום לקונפליקטים חברתיים ולתרומות אידאולוגיות של החברה.

מקורות

ספרי הקריאה המולטימדיים

- אלתס, מ' (2016). (כתבה ואיירה). **בוטן**, תרגום אבירמה גולן. כנרת.
- אן ד' (2021). **בילבול**, תרגום: רוני בק, (איור: ג'ולס פייבר). תכלת.
- דונלדסון, ג' (2003). **הענק הכי גנדרן בעולם**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפּלר). כנרת זמורה דביר.
- דונלדסון, ג' (2014). **לקוף יש בעיה**, תרגום: רמונה די-נור (איור: אקסל שפּלר). כנרת זמורה דביר.
- צ'יילד, ל' (2000). (כתבה ואיירה). **אף פעם בחיים אני לא יאכל עגבניה**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאם לאור בע"מ.
- צ'יילד, ל' (2003). (כתבה ואיירה). **אני בהחלט קטנה מדי לבית-ספר**, תרגום אבירמה גולן. דניאלה די נור, מוציאם לאור בע"מ.

מקורות מחקרניים

- איזר, ו' (2006). **מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית**. מאגנס.
- אלגאוי-הרשלה, א' (2023). **נירופדגוגיה: כשמוח וחינוך נפגשים**. מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' (2022). ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיטיקה החברתית: עיון בסיפור "נוני ונוני-יותר" מאת נעמה בניזימן. **ספרות ילדים ונוער**, 143, עמ' 21-49.
- אלקד-להמן, א' ובר-און, א' (2022). קולות ושתיקות בשיעור הספרות. מתוך א' אלקד-להמן ו' פויס, **ספרות מבעד לקירות הכיתה** (עמ' 129-151). מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א' ופויס, י' (2022) (עורכות). **ספרות מבעד לקירות הכיתה**. מכון מופ"ת.
- אלקד-להמן, א. ופויס, י' (2019). קריאה, שיח וכתביה בקבוצה מרובת תרבויות – בין גילוי לכיסוי. **עיונים בחינוך**, 19/17, עמ' 184-217.
- ברחנא לורנד, ד' (2017). לחם ושעשועים: מדיניות משרד החינוך ביחס ללימודי אומנויות. בתוך ש' פרוגל וד' ברחנא לורנד (עורכים). **חינוך לאמנות: אסתטיקה ואתיקה** (עמ' 55-90). מכון מופ"ת.
- ברץ, ל' ולוין, א' (2020). מודל האוריינות התהליכית כבסיס לתוכנית לימודים לעידוד קריאה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 65, גרין, מ' (2019). **לשחרר את הדמיון: מאמרים על חינוך, אומנות ושינוי חברתי**. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- דנינו-יונה, ג' (2017). **ילדות טובות: הבניית יחסים מגדריים בספרות הילדים הישראלית הקנונית**. רסלינג.
- הלר, ע' (2018). התמונה שעל הקיר: רכישת הון תרבותי בתיווך יצירתו של אנתוני בראון. **חוקרים @ הגיל הרך**, 8, עמ' 27-55.
- חן, ד' וקוהאן-מס, ג' (2018). **למידה, בינה וחינוך: קובץ הרצאות ומאמרים**. מכון הנרייטה סאלד והמרכז ללימודים אקדמיים.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). מכון מופ"ת.
- כהן, א' ולבנת, ז' (2011). שפת המקצועות: **ידע לשוני וביטוי במקצועות לימוד שונים בחטיבת הביניים**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות. <http://education.academy.ac.il/>

- לבנת, ח' וברעם-אשל, ע' (2014). שיקולי בחירה מושכלים בטקסט הספרותי לילדים. **עולם קטן: כתב-עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 5, עמ' 54-89.
- ליבלר, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן, ומ' קרומר-נבו, (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית – אגף שפות, הפיקוח על הוראת העברית בקדם-יסודי וביסודי (2019). מהיבנות ללמידה, כלי להפקת תועלת מן המיצ"ב, לאור המיצ"ב הפנימי תשע"ט (גרסת טיוטה, אפריל 2019), עמ' 1-59.
https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/assessment/benefit19.pdf
- מרכיבי חינוך OECD 2030 <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- פדר-בוביס, פ' (2021). מהו מחקר איכותני איכותי? מ', לביא-אג'אי וד', לביא טובין (עורכות). **שיחות על מחקר איכותני** (עמ' 83-100). מכון מופ"ת.
- פויס, י' ודה-מלאך, נ' (2013). מטרותיה של הוראת הספרות: בין בחינות בגרות ליצירתיות. **עיונים בחינוך** 7-8, עמ' 236-259.
- פיש, ס' (2012). **יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של הקהילות פרשניות: מבחר מאמרים** (תרגום: א' אטינגר וא' זהבי). רסלינג.
- פרידמן, י', טייכמן-וינברג, א' וגרובגלד, א' (2020). נורופדגוגיה: יישום ממצאי חקר המוח בחינוך וההשלכות על הידע הפדגוגי של מורים מכהנים. **דפים**, 72, עמ' 11-26.
- קציר, ת. (2016). מילה אחר מילה (הבנת הנקרא). י' הרפז (עורך). **להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים** (עמ' 325-329). מופ"ת.
- רגב, מ' (1992). **ספרות ילדים – השתקפויות: חברה אידיאולוגיה וערכים בספרות ילדים ישראלית**. אופיר.
- שור, י' (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה**. מכון מופ"ת.
- שיכמטר, ר' (2016). **מבטים חדשים על ספרות ילדים**. האוניברסיטה הפתוחה.
- שלם, מ' ולבנטל אנדרסון, מ' (2020). חינוך 2030 מפת דרכים לחינוך ולמידה בישראל. שעת רצון לחינוך
<https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/akademia-reshet/conference/technologies/edu-2030.pdf>
- שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך: נ', צבר-בן יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23-65). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. רמות.
- Abdullah, S. (2022). Translating Picture Books: Towards a Multimodal Approach. *Insights into Language, Culture, and Communication* 2(2), 85-96.
https://apc.aast.edu/ojs/index.php/ILCC/article/view/ilcc.2022.02.2.085/pdf_14
- Adami, E., & Ramos Pinto, S. (2020). Meaning-(Re) Making in a World of Untranslated Signs: Towards a Research Agenda on Multimodality, Culture, and Translation. In M. Boria., Á. Carreres., M. Noriega-Sánchez., & M. Tomalin. (Ed.s). *Translation and Multimodality*, (Pp 71-93). Routledge.

- Aharony, N., & Bar-Ilan, J (2018). Students' Academic Reading Preferences: An Exploratory Study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 50(1), 3-13.
- Armstrong, A., Insua, G. M., & Lantz, C. (2022). Shaping Effective Readers: An Investigation of Faculty Perceptions and Pedagogies. *Portal* (Baltimore, Md.), 22(3), 595-611. <https://doi.org/10.1353/pla.2022.0039>.
- Ayllón, S., Alsina Á., & Colomer J. (2019). Teachers' Involvement and Students' Self-Efficacy: Keys to Achievement in Higher Education. *PLoS One*, 24;14(5). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6534320/>
- Ball, C. E. (2006). Designerly ≠ Readerly: Re-Assessing Multimodal and New Media Rubrics for Use in Writing Studies. *Convergence* (London, England) 12(4), 393-412.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. The MIT Press.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2017). Prologue: Reading Comprehension Is Not a Single Ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 73-76.
- Commodari, E., Guarnera, M., Di Stefano, A., & Di Nuovo, S. (2020). Children Learn to Read: How Visual Analysis and Mental Imagery Contribute to the Reading Performances at Different Stages of Reading Acquisition. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(1), 59-72. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09671-w>
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (Fourth edition), Sage Publications.
- Djonov, E., Tseng, C., & Lim, F.V, (2021). Children's Experiences with a Transmedia Narrative: Insights for Promoting Critical Multimodal Literacy in the Digital Age. *Discourse, Context & Media*, 43(1). <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100493>
- EL-Laithy, M.A. (2019). Aspects of Multimodality in Children's Literature: Beatrix Potter's The Tale of Peter Rabbit as an Example. *Bulletin of the Faculty of Arts*, 79(8), 53-84.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport, and Culture. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Falloon, G. (2020). From Digital Literacy to Digital Competence: The Teacher Digital Competency (TDC) Framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Farías, M., & Veliz, L. (2019). Multimodal Texts in Chilean English Teaching Education: Experiences from Educators and Pre-Service Teachers. *PROFILE Issues in Teachers Professional Development*, 21, 13-27. DOI:10.15446/profile.v21n2.75172
- Ganapathy, M. (2016). The Effects of Using Multimodal Approaches in Meaning-Making of 21st-Century Literacy Texts Among Esl Students in A Private School in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 143-155. <https://www.researchgate.net/publication/291832662>

- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.
- Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, C., George, M., Greenleaf, C., Lee, C. D.; Shanahan, C. (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51, 219-241.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565384.pdf>
- Graham, S. (2020). The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 35-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>.
- Hombrecher, H., & Wassiltschenko, J. (2020). The Well-Worn Book and the Reading Child: Cultural and Cognitive Aspects of Materiality in German Children's Literature. *Neohelicon* (Budapest), 47(2), 537-557. <https://doi.org/10.1007/s11059-020-00551-0>.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. DOI: 10.3102/0091732X07310586
- Kaman, S., Ertem, I.S., (2018). The Effect of Digital Texts on Primary Students' Comprehension, Fluency, and Attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147–164.
- Kotzeva, M. (Ed) (2015). *Being Young in Europe Today*. Eurostat. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9?t=1429539408000>
- Kotzeva, M. (Ed) (2023). *Key Figures on the Eu in the World*. Eurostat.
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-key-figures/w/ks-ex-23-001>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lao, Y. C. & Krashen, B. S. (2000). The Impact of Popular Literature Study on Literacy Development in EFL: More Evidence for the Power of Reading. *System* (Linköping), 28(2), 261–270.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00011-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00011-7).
- Li, M. (2020). Multimodal Pedagogy in TESOL Teacher Education: Students' Perspectives. *System*, 94, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102337>
- Lim, K., Go, J., Kim, J., Son, J., Jang, Y., & Joo, M. H., (2022). Sustainable Effect of the Usefulness of and Preference for Digital Textbooks on Perceived Achievements in Elementary Education Environments. *Sustainability* (Basel, Switzerland), 14(11), 6636, 1—14.
<https://doi.org/10.3390/su14116636>.
- Macalister, J. (2014). Teaching Reading: Research Into Practice. *Language Teaching*, 47(3), 387-397. DOI:10.1017/S026144481400007X

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milyakina, A. (2018). Rethinking Literary Education in the Digital Age. *Sign Systems Studies*, 46(4), 569-589.
- Mifsud, C.L. & Petrova, Z. (2018). Literacy Education in the Digital Age. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder & P. van den Broek (Eds.). *Learning to Read in a Digital World: Studies in Written Language and Literacy*, 17, (pp. 165-183). John Benjamins Publishing Company.
- National Reading Panel: Reports of the Subgroups Reflect the Findings and Determinations of the National Reading Panel. (2018)
<https://bornlearning.org/sites/default/files/national-reading-panel-summary-report.pdf>
- Nodelman, P. (1980). Defining Children's Literature. *Children's Literature*, 8, 184-190.
- Nodelman, P. (2016). The Hidden Child in The Hidden Adult. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 8.1, 266-277.
<https://doi.org/10.3138/jeunesse.8.1.266>
- Op de Beeck, N. (2018). Picture-Text-Relationships in Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 19-27). New York: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *Part 1. On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale Ill: Southern Illinois University Press.
- Ryan, M. (2013). The Pedagogical Balancing Act: Teaching Reflection in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Schaeffer, J. M. (2013). Literary Studies and Literary Experience (K. Antonioli, Trans.). *New Literary History*, 44(2), 267-283.
- Schleppegrell, M. (2001). The Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12, 431-459.
- Seaboyer, J. & Barnett, T. (2019). New Perspectives on Reading and Writing Across the Disciplines. *Higher Education Research and Development*, 38(1), 1-10.
 DOI: 10.1080/07294360.2019.1544111
- Serafini, F. (2012). Reading Multimodal Texts in the 21st Century. *Research In the Schools*, 19(1), 26-32.
- Serafini, F. Lindsey, M., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2011). Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350.
- Serafini, F., Kachorsky, D., & Reid, S. (2018). Revisiting the Multimodal Nature of Children's Literature. *Language Arts*, 95(5), 311-321.

- Serafini, F. Lindsey, M., Kachorsky, D., & Rylak, D. (2020). Incorporating Multimodal Literacies into Classroom-Based Reading Assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285-296.
- Smith, J.M & Robertson, M.K. (2019). Navigating Award-Winning Nonfiction Children’s Literature. *The Reading Teacher*, 73(2), 195-204.
- Snow, C., & Ucelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-135). Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (2014). *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Routledge. Doi.org/10.4324/9781315857251
- Tandoi, E. (2019). “It’s Not Just Writing”: Negotiating Childness in Children’s Literature Through Performance. *Children’s Literature in Education*, 50(1), 76-89.
- Thompson, R., & Mcilnay, M. (2019). Nobody Wants to Read Anymore! Using a Multimodal Approach to Make Literature Engaging. *CLELEjournal*, 7(1), 61-80.
- Torcasio, S., & John Sweller, J. (2010). The Use of Illustrations When Learning to Read: A Cognitive Load Theory Approach. *Applied Cognitive Psychology*, 24(5), 659-672. <https://doi.org/10.1002/acp.1577>.
- Vaknin-Nusbaum, V., Sarid, M., Raveh, M., & Nevo, E. (2016). The Contribution of Morphological Awareness to Reading Comprehension in Early Stages of Reading. *Reading & Writing*, 29 (9), 1915-1934. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9658-4>
- Velandia, M. R., Torres, A. L. P., & Núñez Alí, M. (2012). Using Web-Based Activities to Promote Reading: An Exploratory Study with Teenagers. *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*. 14(2), 11-27.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2015). Re-Illustrating Multimodal Texts as Translation: Hebrew Comic Books ‘Uri Cadduri’ and ‘Mr. Fibber, the Storyteller. *New Readings*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.18573/newreadings.101>.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2019). *Translating the Visual: A Multimodal Perspective*. Routledge, Taylor, and Francis Group.
- Weissbrod, R., & Kohn, A. (2020). Cultural (re)translation: The Case of Yohanan Simon. *Translator* (Manchester, England), 26(1)25-42. <https://doi.org/10.1080/13556509.2019.1703302>.
- Yelland, N. J. (2018). A Pedagogy of Multiliteracies: Young Children and Multimodal Learning with Tablets. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 847-58. <https://doi.org/10.1111/bjet.12635>.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.