

איורים בספרי סיפורים מאוירים: תרומתם להרחבה ולהעמקה של אוצר המילים של ילדים

ברכה קיטה ומרים אשל

רוב החוקרים מסכימים, שהקומוניקציה הראשונית בין הילד והספר היא ויזואלית. מאחר שהתנסותו הלשונית של הילד הצעיר מצומצמת, עשוי האיור לשמש עבורו תחליף למורכבות הלשון או להבהרת מונחים הרחוקים מעולמו. ואכן, סיפורים בספרי ילדים לגיל הרך לרוב מלווים באיורים ובתמונות, בבחינת אמירה חזותית המתייחסת לטקסט ומאפשרת לתאר דמויות, רקע, אווירה, רגשות, תנועה והתרחשות. יש הטוענים שהאיורים באים על חשבון הטקסט, כך שתשומת הלב של הילד מופנית אליהם יותר מאשר לטקסט ומשמעותו, ושההתבוננות בהם מונעת את התפתחות הדמיון והשפה. המחקר הנוכחי, שאינו מאמץ השקפה זו, בא לאשש את הטענה שאיורים עשויים לתרום להבנה טובה יותר של סיפור. לשם כך האזינו חצי מקבוצת ילדי הגן לסיפור מתוך ספר מאויר וחצי האזינו לאותו סיפור מספר ללא איורים. מתוך הסיפור נבחרו שש מילים שהוגדרו על ידי החוקרות כ"קשות". נבדקה הבנתן וידיעתן של מילים אלו לפני ההאזנה ואחריה. נמצא כי שתי הקבוצות שיפרו באופן כללי את ידיעתן לגבי המילים בעקבות ההאזנה לקריאת הסיפור, אך ילדים שנחשפו לסיפור המאויר שיפרו במובהק את ידיעת המילים שלהם. המחקר מציע להרחיב את היריעה ולבדוק את הסוגיה בהקשרים נוספים ובשכבות גיל שונות.

מבוא

חשיפתם של ילדים למשלב הכתוב, המסומן (marked) כגבוה, זוהתה כדרך יעילה להעמקה ולהרחבה של אוצר המילים שלהם (Anderson, 1996). המושגים "עומק" ו"רוחב" של אוצר מילים מתארים את הנושא משני היבטים: עומק מהיבט האיכות ורוחב מהיבט הכמות (קיטה, 1992; קיטה ואשל, 2000; Anderson & Freebody, 1983; Curtis & Glaser, 1985).

עומק הידיעה של מילים מתייחס לאיכות הבנתן, כלומר, למידת ההיכרות עם המופעים שלהן בצירופים ובהקשרים שונים. מחקרים מראים על קשרים בין עומק ידיעת המילים לבין התפתחות לשונית, עלייה בגיל הילדים, חשיפתם לקריאה שיטתית של ספרים וסיפורים וצבירת ניסיון חיים עשיר (אשכנזי ורביד, 2000; קיטה, 1992; קיטה ואשל,

Anderson & Freebody, 1985; Curtis & Glaser, 1983; Nagy & Herman, ;2000
(1987).

ניקח לדוגמה את המילה "לב", המוכרת כמעט לכל אדם במשמעותה הראשונית. בהקשרים שונים היא מקבלת משמעויות שונות. הקרדיולוג, למשל, משתמש בה במשמעות שונה מאשר השולח זר פרחים בליווי ברכה "מכל הלב", או מן המשורר המשתמש בשיריו במטאפורה "לב שבור" (Anderson & Freebody 1985).

היבט הרוחב מתייחס לכמות המילים שאדם יודע, מבלי להתחשב במידת הדיוק של ידיעה זו. לדוגמה, הגדרת המילה שלולית כ"משהו שיש בו מים" עשויה להתקבל כנכונה, גם אם אין היא מדויקת או מלאה. העלייה באוצר המילים יוחסה על ידי חוקרים לאותם גורמים שיוחסו לעלייה בעומק ידיעת המילים (Beck & Meckeown,) (1991).

במחקר הנוכחי נבדקה ההשערה, ש"גיוסם" של איורים להבהרת פירושי מילים תורם באופן משמעותי להרחבה ולהעמקה של אוצר המילים. הכוונה לקריאה בקול על ידי בוגרים הקוראים ספרים מאוירים לילדים בגיל הרך (הורים, מחנכים, אחאים או חונכים). לשם כך נבחר תחילה את משמעות המונח "איור" והשתמעויותיו.

בשונה מצורך, העומד בפני עצמו, איור בספר מיועד להאיר את הכתוב (יובל, 1980). האיור, כתמונה, הוא אמירה חזותית, המתייחסת לטקסט ומאפשרת לתאר דמויות, רקע, אווירה, רגשות, תנועה, התרחשות וכל זה באופן סימולטני ואינטנסיבי (יסעור, 2004; סונין, 1995).

רבים מהחוקרים העוסקים בחקר איורים של ספרי ילדים בגיל הרך (יסעור, 1995; שוורץ, 1975; Shulevitz, 1996; Lanes, 1989), מבחינים בין איורים בספרי תמונות (picture books) לבין איורים בספרי סיפורים (story books). על פי הבחנה זו, בספרי תמונות המילים אינן עומדות בפני עצמן, וללא האיורים, הטקסט לא יהיה מובן (Hibbing & Rankin-Erickson, 2003). לטענתם, האיורים מספקים מידע שאיננו כלול בסיפור, ובלעדיהם הטקסט לא יהיה שלם. בסוגה זו, האיורים עומדים במרכז והמילים "רק" מחברות בין האיורים ויוצרות רצף (יסעור, 2004; סונין, 1995; Lanes, 1989; Shulevitz, 1996).

בספרי סיפורים, הדגש הוא על הסיפור, והוא ניתן להבנה גם ללא האיורים. הדיון במחקר הנוכחי מתמקד בספרי סיפורים מאוירים – story books. העוסקים בנושא מסכימים, כי האיורים תורמים להארת הטקסט ועשויים להרחיבו ולפרשו, בעוד בספרי תמונות האיורים הכרחיים (Shulevitz, 1996). לא כן הדבר בספרי סיפורים מאוירים, בהם מתפקדות אמנות הכתיבה ואמנות האיור באופן שונה. עם זאת, בו בזמן מתקיים ביניהן מעין דו-שיח המניב התייחסויות מגוונות, כמו הסכמה, הזדהות וחזרה על הנאמר, המשך של הטקסט והעשרה והרחבה שלו (גונן, 1991; יסעור, 2004; סונין, 1995; Nodelman, 1996).

בהתייחס לדו-שיח בין הכתיבה והאיור גורסת גונן (1991), כי מקומם של איורים בטקסט כתוב הוא שווה ערך לזה של המילים, מכיוון שיש בכוחם להמחיש מושגים מופשטים, פעילויות, ביטויים ורגשות, לספק מידע חסר (כאשר דמות הגיבור וסביבתו אינם מתוארים בטקסט הכתוב), להדגיש היבט מסוים או לסתור אותו ולפרש את משמעות הטקסט על ידי דימויים חזותיים שאינם נמצאים בטקסט Richards & (Anderson, 2003).

במחקר זה, שבו אנו מתמקדות בילדי גיל הגן (4-6), מן הראוי להתייחס להסכמתם של חוקרים, שהקומוניקציה הראשונית בין הילד והספר היא ויזואלית. עמדתה של סטואינג (Stewing, 1988) בהקשר זה היא, שבין הטקסט והאיור צריכה להיות התאמה, שאם לא כן עלול להיווצר בלבול אצל הילד. האיורים עשויים להוסיף מידע משמעותי, כי התנסותו הלשונית של הילד הצעיר מצומצמת. האיור עשוי לשמש עבורו תחליף למורכבות הלשון או להבהרת מונחים טכניים הרחוקים מעולמו (Nodelman, 1996).

יש החולקים על תרומת האיורים בספר להבנת טקסט (Protheroe, 1993). אמנם רוב המחקרים בנושא זה מתייחסים למקראות המיועדות לשלבי הקריאה הראשונים, אך ראוי לבחון טענות אלה גם בהתייחס לספרי סיפורים: האיורים באים פעמים רבות על חשבון הטקסט, כך שתשומת הלב של הילד מופנית אליהם יותר מאשר לטקסט ומשמעותו; ההתבוננות באיורים מונעת את התפתחות הדמיון – כאשר ילד מאזין או קורא סיפור ללא איורים הוא מעלה בעיני רוחו את הדמויות, המקומות ושאר הפרטים; לעיתים האיורים בספר באים על חשבון מורכבות השפה. מחברי הספר מסבירים את המילים והמושגים באמצעות האיורים ולכן נמנעים משימוש בשפה עשירה ומגוונת.

לנו נראה שאיורים עשויים לתרום להבנה טובה יותר של סיפור, ומטרת מחקר זה להוכיח זאת.

ניתוח איורים של ספרי ילדים על ידי חוקרים הניב הבחנה בסגנונות איור שונים, למשל איור סכמטי ואיור ריאליסטי. האיור הסכמטי (כגון הקוביסטי והגאומטרי), מוגדר כציור הנוטה לפשוט האובייקט המצויר לכדי אלמנטים וצורות בסיסיים, בעוד האיור הריאליסטי (האימפרסיוניסטי והסוראליסטי) מוגדר כציור הנוטה לתיאור נאמן ואובייקטיבי של האובייקטים המצוירים (גרץ, 1989). נציין, שבמחקר הנוכחי נבחר ספר שסגנון איוריו הוא סכמטי.

נשאלת השאלה, אם איורים מסייעים לקורא או למאזין ללמוד את פירוש המילה מתוך הכתוב, בין שהוא קורא את הטקסט באופן עצמאי ולומד את פירוש המילה מתוך הכתוב, ובין שהוא מאזין לטקסט ולומד את פירוש המילה בסיוע מבוגר, המגייס את האיור להבהרת המילה (Richards & Anderson, 2003). שימוש באיורים להסברי מילים במהלך קריאת סיפור של מבוגר לפני ילדים מתרחש בדרך כלל במסגרת פעילות גומלין בין השותפים לקריאה. כוונתנו לקריאה אינטראקטיבית הכוללת כמה יסודות: השתתפות פעילה (active participation), שעל פיה "מותר" לילד המאזין לטקסט "להפריע" למבוגר הקורא באוזניו מתוך ספר על ידי שאילת שאלות, הוספת הערות, בקשת הבהרות וכדומה; תמיכת המבוגר בילד המאזין על ידי הכוונה ושימוש ברמזי לשון; ותיווך (mediating) בין רמת הלשון והידע של הילד המאזין לבין זו המצויה בסיפור (כולל מורכבות תחבירית, עלילתית וכדומה) (קיטה, פייטלסון, רוזנהויז וגולדשטיין, 1995; Morrow, 1989; Cochran-Smith, 1986).

תרומתם של איורים להרחבה ולהעמקה של אוצר מילים זכתה עד כה בהתייחסות מועטת בלבד. במחקר הנוכחי, המתמקד בנושא זה, נבדקה השאלה, אם איורים בספרי סיפורים מסייעים להעמקה ולהרחבה של אוצר המילים של ילדים בגיל הרך.

השיטה

אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בכיתות הגן מסלול גנות ומורות-גנות (מו"גיות) במכללת האקדמית לחינוך ולהכשרת מורים גורדון בחיפה, שבהן מתאמנות 23 הסטודנטיות משנה א'. הממצאים שנותחו והמוצגים במאמר הנוכחי מתייחסים לגנים דוברי עברית בלבד (ממצאי מחקר על גנים דוברי ערבית יוצגו במאמר נפרד).

אוכלוסיית המדגם כללה שישה ילדים מכל גן, שנבחרו על ידי הגנת מבין הילדים דוברי עברית ילידית תקינה ובעלי יכולת ריכוז במהלך האזנה לסיפור. בסך הכל השתתפו במחקר 138 ילדים – 75 בנים ו-63 בנות.

כלי המחקר

א. עותקים של הספר "הנקודות הצבעוניות של פיתי החיפושית", מאת חלי גולדנברג, מאויר בידי אלון הלוי. זהו סיפור על חיפושית מיוחדת מסוג פרת משה רבנו, שהנקודות שעל גבה צבעוניות. כשראתה את עצמה בשלולית פרצה בבכי, כי רצתה להיות דומה לאחיותיה בעלות הנקודות השחורות. הוריה ניסו בדרכים שונות לעזור לה להעלים את הנקודות הצבעוניות, אך ללא הצלחה (אבא חיפושית קרצף אותן ואמא חיפושית צבעה אותן בשחור) – פיתי החיפושית החליטה לחפש חבר, עד שלבסוף מצאה פרפר בעל נקודות צבעוניות.

הסיבות לבחירת הספר היו: הסיפור הוא הגיוני בעל מבנה עלילה מגובש; האיורים משלימים את הטקסט ומרחיבים את המידע החסר בטקסט הכתוב; הספר חדש יחסית ועדיין אינו מוכר בגני הילדים. אורך זמן קריאת הסיפור הוא כ-15 דקות ומאפשר ריכוז מלא של רוב הילדים.

ב. עותקים מצולמים של הספר הנ"ל, ללא איורים צרורים כספר.

ג. טופסי הנחיה לאופן ביצוע הקריאה על ידי הסטודנטיות ולדרך שאילת השאלות לגבי פירושי המילים.

ד. דפי רישום ותיעוד תשובות ותגובות הילדים שהכינו החוקרות עבור הסטודנטיות.

מהלך המחקר

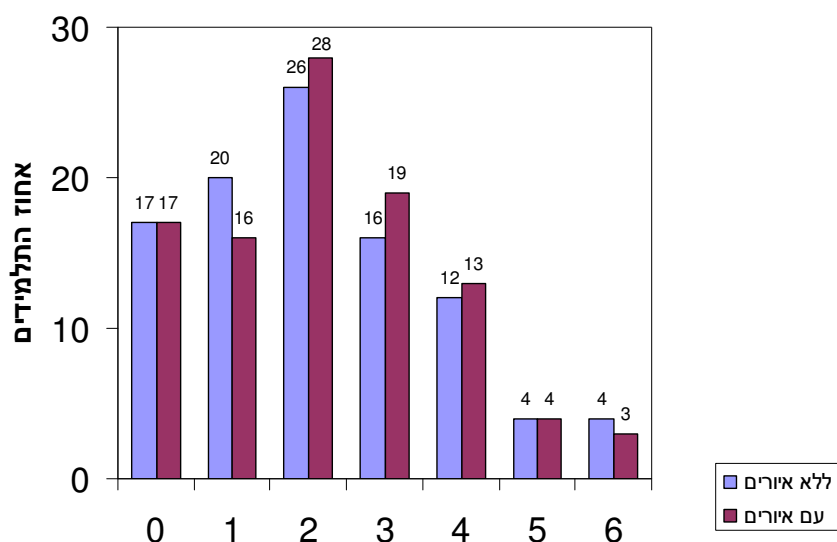
- א. בחירת שש מילים שהחוקרות הגדירו לעצמן כ"קשות" ו"בלתי שגרתיות" מתוך הספר שנבחר, המובהרות בעזרת איורים: תימהון, שלולית, נמס, פרש, קרצפו, התכרבלה.
- ב. שיפוט הספר והמילים שנבחרו על ידי שלושה שופטים מומחים. השיפוט התייחס לבדיקת ההתאמה של הספר לאוכלוסייה ולבדיקת ההתאמה של האיורים כמבהירים את המילים שנבחרו.
- ג. קיום סדנת הכנה לסטודנטיות להבהרה ולהדגמה של אופן ביצוע ההתערבות הטיפולית.
- במהלך הסדנה הובהר שעל הסטודנטיות לקרוא את הכתוב בלבד ולהימנע מקריאה אינטראקטיבית והוספת הסברים לטקסט.
- ד. בדיקה מטרימה של ידיעת המילים שנעשתה על ידי הסטודנטיות לכל אחד מהילדים המשתתפים במחקר. לפני התחלת הקריאה נשאל כל ילד לפירוש כל אחת משש המילים. תשובות הילדים תועדו.
- ה. קריאת הסיפור וקריאתו ללא האיורים. שלושה ילדים, שנבחרו באופן אקראי מבין ששת הילדים בכל גן האזינו לקריאה מתוך הספר המצולם ללא איורים. שלושת הילדים האחרים האזינו לקריאה מתוך הספר המאוייר, ובמהלך הקריאה הציגו הסטודנטיות את האיורים המבהירים את המילים הקשות.
- ו. בדיקה חוזרת של ידיעת המילים שנעשתה על ידי אותן הסטודנטיות לכל אחד מהילדים, במתכונת המתוארת בסעיף ד', לאחר הקריאה. תשובות הילדים ותגובותיהם תועדו.

הממצאים

ידיעת המילים לפני ההתערבות הטיפולית

בבדיקה המטרימה נמנו מספר הפעמים שבהן לא ידעו הילדים את פירושי שש המילים הנבחרות וענו "לא יודע", "לא זוכר", "שכחתי" (להלן: "לא יודע"), בכל אחת משתי הקבוצות, זו שהאזינה לקריאה מתוך הספר המאוייר וזו שהאזינה לסיפור מבלי שהילדים ראו את האיורים.

טבלה 1: אחוז הילדים שענו "לא יודע" בשתי קבוצות הטיפול



טבלה 1 מראה, כי אחוז הילדים שענו "לא יודע" בשתי הקבוצות דומה ולעיתים אף זהה. לדוגמה, אחוז הילדים שענו אפס פעמים "לא יודע", כלומר לא נתנו כלל תשובה מעין זו, הוא 17 בשתי הקבוצות.

נמצא שאין הבדל מובהק בהתפלגות הילדים לפי מספר התשובות "לא יודע" לפי מבחן χ^2 .

"הרחבה" ו"העמקה" של אוצר המילים

הישגיהם של הילדים בתחום "הרחבה" ו"העמקה" של אוצר המילים נמדדו בהתייחס לשש המילים שאותרו כמילים קשות. לא נעשתה הבחנה בין ידיעת עומק וידיעת רוחב של מילים בעקבות ההתערבות הטיפולית, דהיינו החשיפה לקריאת הסיפור. הישגי הילדים נמדדו על פי מספר מדדים: שיפור, הקשר ואי ידיעת המילים, כמתואר בהמשך.

שיפור

השיפור נקבע על סמך השוואה בין הידע שגילו הילדים לפני הקריאה לבין הידע שגילו אחריה. דרגות השיפור היו : 0-2. באופן זה הציון 0 ציין שלא חל כל שיפור בהישגיו של הילד : ילד שלא ידע את פירוש המילה לפני הקריאה וגם לאחריה קיבל את הציון 0. למשל, התשובה על השאלה מה פירוש המילה "התכרבלה" בפעם הראשונה היה "לא מכירה את זה בכלל", ובפעם השנייה, לאחר הקריאה, התשובה היתה – "כרבלת". באותה מידה, ילד שידע את פירוש המילה לפני הקריאה והראה את ידיעתו זו גם לאחר הקריאה קיבל גם הוא את הציון 0 (שכן הישגיו היו מלכתחילה גבוהים ולא יכול היה לחול כל שיפור בהם). כך לגבי המילה "שלולית". בפעם הראשונה היתה התשובה "שלולית מים זה שיוורד גשם. הגשם עושה שיהיה שלולית". בפעם השנייה היתה התשובה "כשהגשם יורד ומוציא הרבה מים מהשמים והעננים מוציאים את הגשם ואז הגשם נותן שלולית". למרות הידיעה, הילדה קיבלה את הציון 0, כי לא חל כל שיפור בידיעת המילה. ילד ששיפר את ידיעת המילים שלו באופן חלקי, כלומר נתן פירוש חלקי ולא מלא למילה שקודם לכן לא ידע כלל את פירושה, קיבל ציון 1. לגבי המילה "קרצפו" ילד ענה לפני הקריאה "לא יודע", ולאחר הקריאה הסביר "ניקו". ילד ששיפר מאוד את ידיעת המילה, עד כדי מתן פירוש מדויק ומלא למילה שקודם לכן לא ידע את פירושה, קיבל את הציון 2. ילדה שנשאלה לפירוש המילה "פָּרַשׁ" משכה בכתפיה ואמרה "לא יודעת". אחרי הקריאה היא אמרה "הפרפר פָּרַשׁ את הכנפיים ככה" והדגימה באמצעות פרישת ידיה לצדדים.

הקשר

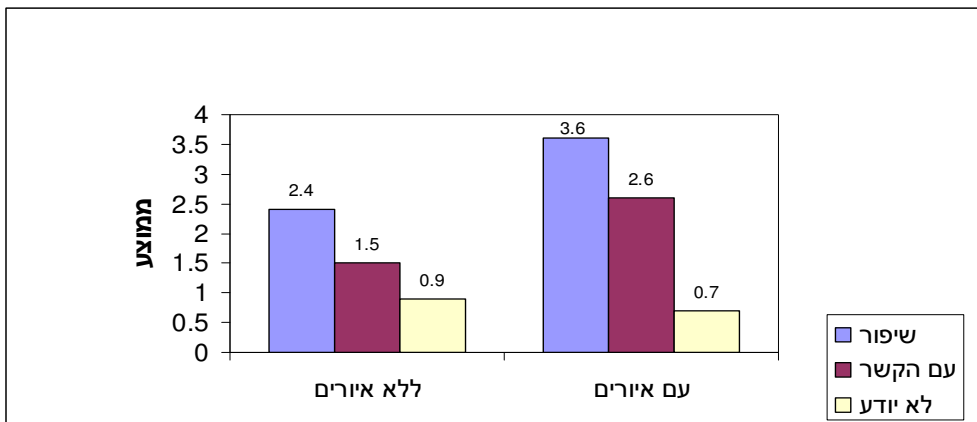
הישגי הילדים נמדדו גם על פי מדד ההקשר. כאן נמדדה מידת ההסתייעות שלהם באירועי הסיפור ובאירועי לשם הסברי המילים. לדוגמה, ילד ששזר בתשובתו אירוע מתוך הסיפור או הצביע על האירוע כדי להבהיר את כוונתו קיבל את הציון 1. לגבי המילה "שלולית" הסביר אחד הילדים "היא (כלומר החיפושית) ראתה את עצמה משתקפת בשלולית"; או לגבי המילה "נמס" הסבירה אחת הילדות "הגשם ירד אז הנקודות של החיפושית ירדו" (כך במקור). ילד שלא הזכיר בתשובתו את אירועי הסיפור קיבל ציון 0. כל ילד קיבל ציון "הקשר", המבטא את סך-הכל הפעמים שבהן הוא השתמש בהקשר להסברי המילים.

אי ידיעת מילים

אי ידיעת המילים בקרב שתי קבוצות הטיפול נמדדה בהתייחס למספר הפעמים שענו "לא יודע", כאשר נשאלו לפירושי המילים. תשובות כמו "שכחתי" ו"אני לא זוכר" סווגו גם הן כ"אי ידיעת המילה".

טבלה 2 מציגה את ממוצע ההבדלים בין הישגי שתי הקבוצות, לאחר ההתערבות הטיפולית, שכללה קריאה ושאלת שאלות לפירוש שש המילים הנבחרות, בשלושת המדדים שנבדקו: שיפור, הקשר ואי ידיעת המילים.

טבלה 2: השוואה בין הקבוצות לאחר הקריאה



מטבלה 2 ניתן ללמוד, שציון הממוצע הכולל במדד ה"שיפור", (שהופק משש המילים הנבחרות) של ילדים שנחשפו לקריאת הספר המאויר, גבוה יותר מזה של ילדים שנחשפו לקריאה מתוך ספר בלתי מאויר. ההבדל נמצא מובהק ($P=0.001$) לפי מבחן χ^2 .

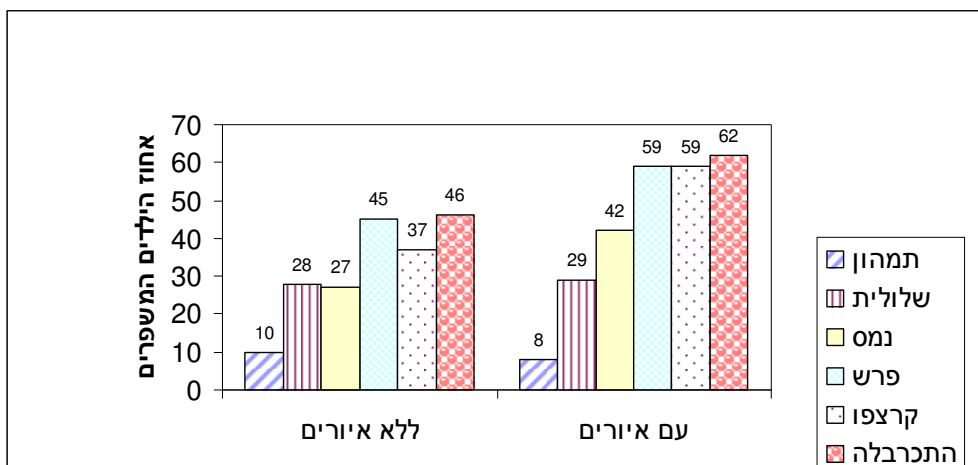
כן מראה הטבלה, שילדים שנחשפו לאיורים השתמשו לשם הסבר המילים בהקשרים מן הסיפור, יותר מאשר ילדים שלא נחשפו לאיורים. גם כאן נמצא הבדל מובהק ($P=0.001$) לפי מבחן χ^2 .

עוד נמצא, כי הילדים שנחשפו לסיפור המאויר ענו פחות "לא יודע" אחרי ההתערבות הטיפולית, מאשר ילדים שלא נחשפו לסיפור הלא-מאויר. הבדל זה לא נמצא מובהק לפי מבחן χ^2 ($P=0.525$).

השיפור בידיעת שש המילים שנבחרו לאחר ההתערבות הטיפולית בשתי קבוצות המחקר

השיפור בידיעת המילים נמדד גם בהתייחס לכל אחת משש המילים בנפרד.

טבלה 3: השוואה בין אחוז המשפרים והמשפרים מאוד בשתי קבוצות המחקר



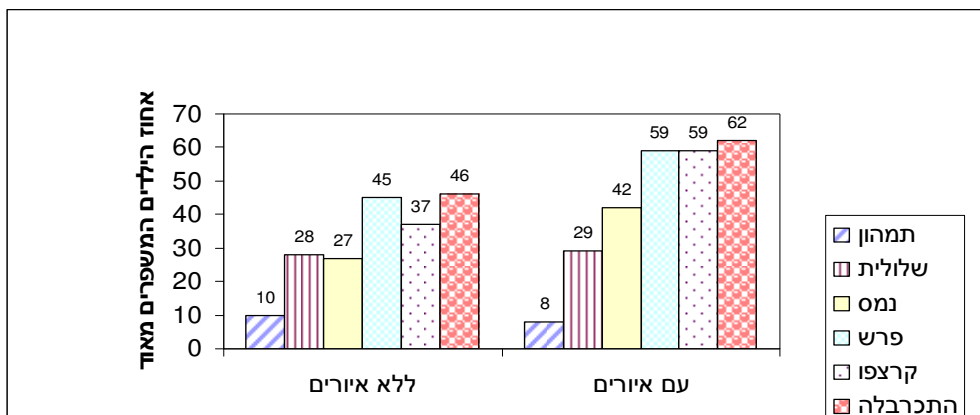
דרגות שיפור: לא שיפר/שיפר מאוד

מטבלה 3 ניתן ללמוד שקיים הבדל בשיפור ידיעת המילים בין שתי קבוצות הטיפול. לגבי שלוש מבין המילים נמצא הבדל מובהק בשיפור: אחוז הילדים ששיפרו את ההסבר למילה "התכרבלה" היה 62% בקרב הילדים שנחשפו לספר המאור ו-46% בקרב הילדים שהאזינו לספר הלא-מאור. ההבדל נמצא מובהק ברמת $P=0.047$ לפי מבחן χ^2 . כך גם לגבי המילה "קרצפו". אחוז הילדים ששיפרו את הסברם למילה "קרצפו" היה 59% בקרב הילדים שנחשפו לספר המאור לעומת 37% בקרב הילדים שהאזינו לספר הלא-מאור. ההבדל נמצא מובהק ברמת $P=0.002$ לפי מבחן χ^2 . ממצא דומה עלה לגבי המילה "פרש". אחוז הילדים ששיפרו את ההסבר למילה זו היה 59% בקרב הילדים שנחשפו לספר המאור לעומת 45% בקרב הילדים שהאזינו לספר הלא-מאור. ההבדל נמצא מובהק ברמת $P=0.040$ לפי מבחן χ^2 . בשאר שלוש המילים לא היה הבדל מובהק בשיפור ידיעת המילים בין נבדקי שתי הקבוצות.

אחוז הילדים ששיפרו מאוד

בדקנו בנפרד את אחוז הילדים ששיפרו מאוד (נבדקים שקיבלו ציון 2) את ידיעת שש המילים בשתי קבוצות המחקר.

טבלה 4: השוואת אחוז המשפרים מאוד בשתי קבוצות המחקר



דרגות שיפור: לא שיפר/שיפר/שיפר מאוד

לגבי שלוש מבין המילים נמצא הבדל מובהק בשיפור: אחוז הילדים ששיפרו מאוד את ההסבר למילה "התכרבלה" היה 35% בקרב הילדים שנחשפו לספר המאור ו-15% בקרב הילדים שהאזינו לספר הלא-מאור. ההבדל נמצא מובהק ברמת $P=0.02$ לפי מבחן χ^2 .

אחוז הילדים ששיפרו מאוד את הסברם למילה "קרצפו" היה 26% בקרב הילדים שנחשפו לספר המאור ו-6% בקרב הילדים שהאזינו לספר הלא-מאור. ההבדל נמצא מובהק ברמת $P=0.001$ לפי מבחן χ^2 .

אחוז הילדים ששיפרו מאוד את ההסבר למילה "פרש" היה 32% בקרב הילדים שנחשפו לספר המאור ו-13% בקרב הילדים שהאזינו לספר הלא-מאור. ההבדל נמצא מובהק ברמת $P=0.013$ לפי מבחן χ^2 .

בשאר שלוש המילים לא נמצא הבדל מובהק בשיפור ידיעת המילים בין נבדקי שתי הקבוצות.

דיון

קריאה שיטתית בקול מתוך ספרים זוהתה בספרות המקצועית כדרך יעילה להרחבה ולהעמקה של אוצר המילים של ילדים, בייחוד כאשר כללה הסברים מילוליים. במחקר הנוכחי נבדקה השאלה, מהי תרומת האיורים להרחבה ולהעמקה של אוצר המילים לקורא/מאזין במהלך קריאתו/האזנתו. במילים אחרות, נבדקה השאלה אם השימוש באיורים עשוי לבסס אצל ילדים בגיל הרך הבנת מילה ולאפשר העמקה של הבנה זו. לפני שהתחלנו בהתערבות הטיפולית הבטחנו שלא יהיה הבדל בין הילדים משתי הקבוצות באשר למידת ההיכרות עם שש המילים שנבחרו. תרומת ההאזנה לקריאת סיפור מאויר לעומת האזנה לסיפור לא-מאויר להרחבה ולהעמקה של אוצר המילים נמדדה על פי שני מדדים: שיפור ושימוש בהקשר. הממצאים מראים, כי שתי קבוצות הנבדקים, זו שנחשפה לקריאת סיפור מאויר וזו שנחשפה לקריאת סיפור לא-מאויר, שיפרו באופן כללי את ידיעתן לגבי המילים בעקבות ההאזנה לקריאת הסיפור. ניתן אפוא לומר, כי האזנה לסיפור, בין שהוא מאויר ובין שאינו מאויר, מסייעת בביסוס ידיעת מילים וברכישת מילים חדשות/לא ידועות. עם זאת נמצא, כי ילדים שנחשפו לסיפור המאויר שיפרו במובהק את ידיעת המילים שלהם.

מבדיקת התייחסותם של הילדים להקשר הסיפורי נמצא, כי בשתי הקבוצות עלה השימוש בו לאחר ההאזנה לסיפור. שוב נמצא שהשימוש בהקשר בקרב ילדים מהקבוצה הראשונה, זו שהאזינה לסיפור המאויר, היה גבוה יותר במובהק מזה שנמצא בקרב ילדים מהקבוצה שהאזינה לסיפור הלא-מאויר. נראה כי האיורים "הזמינו" שימוש נרחב יותר באזכור אירועים מן הסיפור. סטודנטיות רבות דיווחו, כי ילדים רבים דפדפו בספר באופן עצמאי וספונטני כדי להיעזר באיור שהיה רלוונטי להסבר מילה קשה שהם התבקשו לפרשה. כך למשל דיווחה הסטודנטית סבטלנה: "כאשר הגעתי למלה 'התכרבלה' ביקשה אילנית לפתוח את העמוד עם האיור הזה. כדי להסביר את המילה היא השתמשה במילים נרדפות ובתנועות ידיים. לגבי המילה 'קוצפוף' היא שוב ביקשה לפתוח את האיור, וכשעדיין לא הבינה כל כך, הקראתי לה שוב את הפרק. רק אחר כך היא הצליחה להסביר את המילה".

בהקשר זה כדאי לציין כי סטודנטיות רבות דיווחו שהילדים הסתייעו במחוות גופניות כדי להסביר את המילים הקשות שהם התבקשו לפרשן. בייחוד בלט הדבר לגבי הפעלים "התכרבלה", "קוצפוף" ו"פרש". במילה "פרש" הם פרשו את ידיהם לרווחה לצידי הגוף, ובמילה "התכרבלה" הם קיפלו את גופם כעובר ברחם אמו.

בחינת השיפור בידיעת כל אחת משש המילים מראה, כי בשלוש מן המילים שהוגדרו כקשות נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות. הישגיהם של הילדים שנחשפו לסיפור המאוויר בפעלים "פרש", "התכרבלה" ו"קרצפו" עלו באופן מובהק על אלה של הילדים שנחשפו לסיפור הלא-מאוויר. להערכתנו ההבדל נובע מכך, שהאווירים למילים אלו מתארים באופן מפורש, מדויק ובהיר את המשמעות של מילים אלו.

ראוי להסב את תשומת הלב למילים שלגביהן לא נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות הטיפול. המילה "שלולית" היתה מוכרת מלכתחילה לרבים מהילדים משתי הקבוצות. השיפור בתשובות הילדים היה מזערי ולא ניתן להצביע על הרחבה או העמקה בידיעתה. ייתכן שמלכתחילה לא היה צריך לכלול אותה. לעומת זאת המילה "תימהון" היתה קשה להבנה הן לילדים שהאזינו לסיפור המאוויר והן לאלה שהאזינו לסיפור הלא-מאוויר. מתברר שרוב הילדים התקשו לתת הסבר למילה גם לאחר שהסטודנטיות חזרו וקראו את הקטע הרלוונטי מתוך הטקסט. אף הפניית הילדים לאיור הרלוונטי לא סייעה בכך. לדוגמה, הסטודנטית אילת דיווחה: "אחרי הקריאה שאלתי את לינוי מה פירוש המילה 'תימהון'. אבל הוא לא הבין את הפירוש. האיור לא עזר, לכן חזרתי לקטע הזה שוב. הקראתי עם אינטונציה והבעת פנים, ובכל זאת לא הבין. אז אני הסברתי לו במילים פשוטות".

יצוין שרוב הסטודנטיות שהשתתפו במחקר העידו על קושי בקריאת הספר הלא-מאוויר. הילדים היו לדבריהן פחות קשובים ופחות מרוכזים. כך דיווחה הסטודנטית אלה: "לדוד הוקרא הספר הלא-מאוויר ונראה לי, שמסיבה זו דוד אינו מרוכז וקשוב בזמן הקריאה. דוד אמר 'מה זה? זה לא ספר! למה אין בו תמונות?'".

לסטודנטית גנית הסיפור הלא-מאוויר נראה "פתאום" יותר ארוך ופחות מעניין. וכך היא דיווחה: "במשך הקריאה כשראיתי שבלהה מאבדת ריכוז בגלל הפריטים שבסיפור שהיא לא יכולה לראות אותם בספר, חשבתי לעצמי: 'רק התחלתי את הסיפור וכבר איבדתי אותה. איך אני אמשוך אותה'. למה? כי היא לא מתחברת לסיפור בלי האיורים. הספר ארוך והמילים לא פשוטות".

הסטודנטית מירי דיווחה על התנגדותם של הילדים לקריאה של הסיפור הלא-מאוויר ועל דרישה שלהם להחליף את הספר באחר. כך מצאנו בדיווחה: "לדן הקראתי את הסיפור הלא-מאוויר. הרגשתי שדן קצת מעוצבן שהסיפור היה בשחור-לבן וללא איורים. לאורך כל הסיפור דן חזר ושאל 'מה זה הסיפור הזה? אין לו צבעים? אין לו ציורים? אני רוצה סיפור אחר! מירי תקראי לי סיפור אחר!'".

גם הסטודנטית רקפת העידה על חוסר התלהבות מצידם של הילדים שהאזינו לספר הלא-מאויר. לא כך הדבר לגבי הילדים שהאזינו לספר המאויר. וכך היא כתבה: "הפרויקט היה מעניין. רק היה חבל להסתכל על הילדים שהגיעו בשמחה לשמוע סיפור ולא יכלו ליהנות ב-100%. ראיתי איך הם חיכו לסיפור והסתכלו על הספר... ושם אין תמונות! הילדים שהקשיבו לסיפור מהספר הלא-מאויר, לא חושבת שלמדו משהו חדש. מה שהם ידעו הם ידעו. רק הילדים שהקשיבו לסיפור מהספר המקורי, הם כן למדו וכן היתה להם הצלחה. היו ילדים שאמרו שזה כיף להם ללמוד משהו חדש". מן הדיווח נראה כי הסטודנטית היתה כל כך מאוכזבת מקריאת הסיפור הלא-מאויר, שהיא הסיקה, כי לקריאתו לא היה ערך. בדיעבד הראו הממצאים, כאמור, שגם קריאת סיפור לא-מאויר משפרת את ידיעת המילים, אך פחות מאשר קריאת סיפור מאויר. רגישותה של הסטודנטית הגר לאכזבתם של הילדים שנחשפו לספר הלא-מאויר הביאה אותה לחפש פתרון מקורי. היא הבטיחה להם שהם שוב יאזינו לסיפור, והפעם לסיפור המאויר. על כך היא סיפרה בדיווחה: "אני חושבת שמרבית הילדים אהבו את הסיפור. הסיפור העשיר להם את אוצר המילים שלהם. היו הבדלים בין הבנת פירושי המילים לפני הקראת הסיפור ולאחר הקראת הסיפור. לי אישית מאוד כאב שאני צריכה לספר סיפור בלי תמונות לילדים ואף היה לי קשה לבחור בין הילדים שישמעו סיפור עם תמונות לבין הילדים שישמעו סיפור בלי תמונות. הדבר היחיד ששכנע אותם היה, כשאמרתי להם שאם אני אסיים מהר את ההקראה אז לאה הגננת תספר להם את הסיפור עם התמונות במפגש. וכך היה. אני חושבת שהרעיון שלי להקריא את הסיפור המקורי לכל ילדי הגן היה גם בשביל להרגיע את עצמי, שילד לא ילך הביתה מאוכזב". רוב הסטודנטיות לא היו שבעות רצון מן ההגבלה שהוטלה עליהן במסגרת המחקר, להימנע מקריאה אינטראקטיבית. כאמור, קריאה אינטראקטיבית כוללת יסודות כמו השתתפות פעילה (active participation), שבה המבוגר הקורא בקול מתוך ספר והילד הרך המאזין לסיפור משתתפים באופן פעיל במהלך הקריאה. השתתפותו הפעילה של המבוגר מתבטאת, בין היתר בהסבר מילים קשות וביטויים לא-מוכרים, בתמיכה בילד המאזין על ידי הבניית הידע הקודם שלו למידע הרלוונטי לטקסט, שימוש ברמזי לשון, וכן תיווך (mediating) בין רמת הלשון של הילד לבין זו של הסיפור (כולל מורכבות תחבירית, עלילתית וכדומה). במסגרת השתתפותו הפעילה של הילד מותר לו "להפריע" למבוגר הקורא לפניו מתוך ספר, בהצבת שאלות והערות ובבקשת הבהרות והסברים לגבי מילים קשות/לא מובנות. כל זאת נמנע במכוון במחקר הנוכחי כדי לנטרל "רעש"

והתערבות של גורמים "מלכלכים", כדי ששאלת המחקר תיבדק בצורה "נקייה" ככל האפשר.

כאמור, סטודנטיות רבות התרעמו על ההכרח להימנע מקריאה אינטראקטיבית. היטיבה לבטא זאת גילה: "אני לא הרגשתי שותפות בהקראה. אני הרגשתי שפשוט 'אני מקריאה והיא מקשיבה'. זה בניגוד לכל מה שלמדתי בשיעור האוריינות שלי: שהקריאה זה אינטראקציה. במקרה שלי לא היתה שום אינטראקציה. הייתי מתווכת ממש גרועה!"

סטודנטיות רבות ציינו בדיווחיהן על קושי "למשוך" את הילדים לפעילות הקריאה, מכיוון שבאותה שעה התקיימה פעילות משחק בחצר או בחדר המשחקים הסמוך. וכך כתבה ג': "זמן ההקראה של הסיפור, זמן המשחק בחצר, היה בעייתי, כי הילדים רצו לשחק בחצר. אם היה אפשר, הייתי משנה את הזמן. אך מסגרת התוכנית של הגן לא השאירה לי זמן אחר לקריאת הסיפור". ייתכן שבעקבות הערות מסוג זה יהיה צורך לבחון מחדש את עיתוי הקריאה.

מן הראוי להתייחס ל"רווח" של הסטודנטיות מהתנסותן במחקר: התמודדות עם תגובות הילדים כמו תסכול, חוסר ריכוז, חוסר שיתוף פעולה; בחינת היבטים יישומיים של תיאוריות שנלמדו בקורס העיוני הקשור לשדה המחקר; והתנסות בעריכת מחקר חינוכי על היבטיו השונים. וכך כתבה דליה: "באופן אישי, הרגשתי קצת פחד. חשבתי, כיצד הילדים יגיבו? האם ישתפו איתי פעולה? האם ייהנו? האם לא יאבדו את סבלנותם? והאם יאהבו את הסיפור בכללותו? כאשר התחלתי בפעילות עם כל ילד, הרגשתי כי כל ילד עונה בצורה אישית משלו. סיקרן אותי לדעת מה כל אחד יענה ואם בגיל חמש או שש אוצר המילים של הילדים גבוה מספיק כדי להבין מילה לא מוכרת להם. למדתי מהפרויקט על עולמם האישי ועל חוויותיהם האישיות של הילדים, וגם למדתי כי הקראת סיפור מועילה לילדים מבחינת אוצר המילים שלהם".

הסטודנטית הגר כתבה: "אחד הדברים שלקחתי עימי מן הפרויקט, שכאשר שאלתי ילד מילה מסוימת ותשובתו היתה במילה אחת, פניתי אליו ושאלתי אותו: 'יש לך מה להוסיף? מה עוד אתה יודע על המילה הזאת?'. ואכן רוב הילדים הוסיפו לתשובתם עוד מילים הקשורות למילה המסוימת שנשאלה ובכך הם הגיעו לתשובה מדויקת יותר. נוסף על כך נוכחתי לדעת, שלאחר הקריאה הילדים יכלו לקשר בין מילה מסוימת, שלא ידעו את פירושה בתחילה, לסיטואציה שהתרחשה בסיפור. כתוצאה מכך הם יכלו להגיע לפירוש מדויק יותר של המילה. לאורך הפרויקט היו לי מספר לבטים, כגון אם אני

יכולה להעיר לילד שאינו מרוכז או מראה סימני עייפות ואיך אני אמורה להגיב על תסכול. למשל, כאשר שאלתי את אחת הבנות מה פירוש המילה תימהון, היא גלגלה את עיניה, הסתכלה לצדדים ועיניה החלו לדמוע. אז בתגובה אמרתי לילדה, שזה לא נורא כי יש הרבה ילדים שלא יודעים את פירוש המילה והם לא עצובים".

לסיכום, נראה כי השערת המחקר אוששה. אכן, איורים בספרי סיפורים מאוירים תורמים להרחבה ולהעמקה של אוצר מילים. ראוי להזכיר, כי במחקר הנוכחי לא בודדו שני ההיבטים הנדונים. כלומר, היבט רוחב אוצר מילים לא נמדד באופן נפרד מזה של עומק אוצר מילים, בשל מיעוט המילים שהילדים התבקשו לפרש, שש בלבד. לאור האמור נראה כי ראוי לחזור ולבדוק את שאלת המחקר בעזרת בסיס נתונים רחב יותר.

עוד יש לומר, כי ממצאי המחקר הנוכחי מתבססים על ספר אחד, בעל סגנון איור מסוים בלבד. נראה, כי ביסוס הממצאים שלנו מחייב מחקר מעמיק יותר, שיכלול ספרים בעלי סגנונות איור שונים ומגוונים. כמו כן יש מקום לבדוק את תרומתם של איורים המקיימים עם הטקסט דיאלוג אחר מזה שנבדק בספר הנוכחי, למשל העשרה של הטקסט, הרחבה של הטקסט או איורים שהם בבחינת סתירה לטקסט או המשכו.

כמו כן מעניין יהיה להרחיב את היריעה ולבדוק את הסוגיה באופן מחקרי בהקשרים רחבים יותר, תרומתם של איורים להרחבה והעמקה של אוצר המילים בשכבות גיל שונות ותרומתם להבנת הנקרא בגילים שונים, למשל ילדי גן לעומת ילדי בית ספר.

מקורות

אשכנזי, א' ורביד, ד' (2000). מודעות לשונית סמויה ומפורשת בהתפתחותה של הבנת ההומור הלשוני. **דיבור ושמיעה**, 22, 111-123.

גונן, ר' (1991). **מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראלים מאוירים לגיל הרך בשנים 1948-1984**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

גרץ, ש' (1989). שלבי התפתחות גיליים בהעדפת סגנונות איור, מבע אמוציונלי של איורים המיועדים לגילאים צעירים. **מעגלי קריאה**, 21, 63-84.

יובל, נ' (1980). הצד האסטטי של ספרי ילדים. **מעגלי קריאה**, 8, 71-74.

יסעור, ח' (1995). ה- picture book כסוגה (ז'אנר) בספרות ילדים. **מעגלי קריאה**, 23-24, 267-289.

יסעור, ח' (2004). על התפקידים השנים של התמונות בספרי ילדים. **מעגלי קריאה**, 30, 45-47.

סונין, א' (1995). איורים מזווית אחרת: עיונים באיורי המקראה ג'ו'. **מעגלי קריאה**, 23-24, 257-262.

קיטה, ב' (1992). **קריאת סדרות לעומת טקסטים אחרים בפני תלמידי כיתה א' טעוני טיפוח כדרך לפיתוח מיומנויות קריאה והרגלי קריאה להנאה**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

קיטה, ב', פייטלסון, ד', רוזנהויז, י' וגולדשטיין, ז' (1995). פעילות גומלין בין קוראים למאזינים במהלך קריאת טקסט: חשיבותה ותרומתה לתהליך הבנת הנקרא. **חלקת לשון**, 18, 57-70.

קיטה, ב' ואשל, מ' (2000). ידע מילים, מושגים ומטאפורות והשפעתם על הבנת הנקרא. **דיבור ושמיעה**, 22, 59-65.

שוורץ, י' (1975). ספר התמונות ללא מלל: עץ אמנותי ייחודי. **מעגלי קריאה**, 13-14.

Anderson, R. C. (1996). Research foundations to support wide reading. In V. Greaney (Ed.), *Promoting reading in developing countries* (pp. 55-77). New-York: International Reading Association.

Anderson, R. C., & Freeboby, P. (1985). Vocabulary knowledge. In H. Singer, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp. 343-371). Newark, DE: International Reading Association.

Beck, I. L., & McKeown, M.G. (1991) Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (vol. 2, pp. 789-814). New York, London.

Cochran-Smith, M. (1986) Reading to children: a model of understanding texts. In B. B. Schieffelin, & D. P. Gilmore (Eds.), *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* (p p. 35-54). Norwood, NJ: Ablex.

Curtis M. E., & Glaser, R. (1983) Reading theory and the assessment of reading achievement. *Journal of Educational Measurement*, 20, 133-147.

Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L.(2003) A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56, 758-770.

Lanes, S. G. (1989). *The art of Maurice Sendak*. New-York: Harry & Abrahms.

Morrow, L. M. (1989) *Literacy development in early years: Helping children read and write*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nagy W. E., & Herman P. A. (1987) Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKlown, & M. A. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 12-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nodelman, P. (1996). How picture books work. In S. Egoff, G. Stubbs, R. Ashley, & W. Sutton, (Eds.), *Only connect: Reading on children's literature* (pp. 242-253). Toronto: Oxford.

Protheroe, P. (1993). Are picture books harmful? *New Scientist*, 138, 44-48

Richards, J. C., & Anderson, N. A. (2003). What do I see? What do I think? What do I wonder (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. *The Reading Teacher*, 56, 442-444.

Shulevitz, U. (1996). What is a picture book? In S. Egoff, G. Stubbs, R. Ashley, & W. Sutton, (Eds.), *Only connect: Reading on children's literature* (pp. 238-241). Toronto: Oxford.

Stewing, J. W. (1988). *Children literature*. Boston: Houghton Mifflin Company.