

כתיבה בגיל הרך

כותרות (בסדר אלפביתי)

עינת גוברמן | שרה זדונאיסקי ארליך | טליה חביב
רחל יפעת | אנה סנדבנק

Writing in early childhood

Ainat Guberman, PhD; Talia Habib, PhD; Ana Sandbank, PhD;
Rachel Yifat, Prof. & Sara Zadunaisky Ehrlich, PhD

כותבות:

עינת גוברמן, מכון מופ"ת, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
שרה זדונאיסקי ארליך, המכללה האקדמית בית ברל, אוניברסיטת חיפה
טליה חביב, האוניברסיטה הפתוחה, מכללה ירושלים
רחל יפעת, אוניברסיטת חיפה
אנה סנדבנק, מכללת לוינסקי לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

ייעוץ מדעי: פרופ' חוה תובל

הוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

עורך ראשי: דודו רוטמן

עורכות אקדמיות: שרה שמעוני, יהודית שטיימן

עורכת טקסט ולשון: מיכל סגל

עורכת גרפית ומעצבת העטיפה: אורית לידרמן

חברי הוועדה האקדמית של הוצאת הספרים:

פרימה אלבז-לובישי, אילנה אלקד-להמן, חנוך בן-פזי, יעל דר, יורם הרפז,
נצה מובשוביץ-הדר, אייל נווה, יעל פישר, שי פרוגל

תמונת העטיפה: קולאז' משולב ביצירות ילדים

מסת"ב: 3-179-530-965-978

© כל הזכויות לשירים שמורות לאקו"ם

עשינו כמיטב יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות של כל חומר ששולב
בספר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות.
אם יובאו אליה לידיעתנו, נפעל לתקן במהירות הבאות.

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"א/2021

טל': 03-6901428 <http://www.mofet.macam.ac.il>

דפוס: שיאים בע"מ

תודות

ספר זה יצא לאור בזכותן של נשים רבות שתרמו לו בנדיבות וברוחב לב. תודתנו העמוקה נתונה למחנכות ולילדים ששיתפו אותנו בתהליכי העבודה והלמידה שלהם. השתדלנו להזכיר את המחנכות במקומות הרלוונטיים לעבודתן במהלך הספר, ואנו מתנצלות מקרב לב אם שכחנו להודות לנשים ולאנשים נוספים שנטלו חלק בעבודות שהזכרנו.

אנו מבקשות להוקיר תודה מיוחדת לכל אלה:

פרופ' חוה תובל, שיזמה את הכתיבה של הספר ותרמה לו תוצרים שנוצרו בזכות עבודתה המסורה בהנחיית גנות לאורך שנים רבות.

ד"ר יהודית שטיימן, שראתה את הצורך בספר זה המשלב טיפוח אוריינות ב"רוח הגן": למידה מתוך עשייה משמעותית בהקשרים חברתיים ועם תיווך המעוגן בתיאוריה.

ד"ר אורה אביעזר ו**ד"ר מיכל חמו**, שקראו את כתב היד בתשומת לב ובעין ביקורתית והאירו את עינינו בנוגע לשינויים שיש לערוך בו.

תודה מיוחדת ל**ד"ר מיכל סגל** על תפקידה הכפול: קוראת קפדנית ומיומנת שתרמה לשיפור כתב היד מתוך היכרות עמוקה עם התחום, מסירות ונדיבות לב, ועורכת לשון שאין כדוגמתה.

גב' אורית לידרמן, העורכת הגרפית של הספר, שהשכילה להפיק תוצר מרהיב מתוך פתקים שנכתבו על ידי ילדים בידיים מוכתמות ובלתי-מיומנות, ומתצלומים שנוצרו בידי גנות בטלפון הסלולרי במהלך יום העבודה בגן.

גב' חני שושטר, שבדרכה היעילה והנעימה ניצחה על כל המלאכה. תודה נוספת לכם הקוראים. נשמח לענות על שאלות, לקבל תגובות והצעות, ובעיקר - ללמוד על החוויות שלכם במסע הארוך לטיפוח האוריינות של הילדים שאתם מגדלים - בבית ובמערכת החינוך.

עינת גוברמן | ainatgub@gmail.com

שרה זדונאיסקי ארליך | zadu.ehrlich@gmail.com

טליה חביב | habibtalia@gmail.com

רחל יפעת | rachelyifat@gmail.com

אנה סנדבנק | anasandbank@gmail.com

תוכן העניינים

מבוא: אוריינות וכתובה בגיל הרך	
עינת גוברמן	7
פרק א: הכתיבה בגיל הרך: התפתחות, התנסות, ומה שביניהן	
אנה סנדבנק	23
פרק ב: השפה הכתובה בגן הילדים: מהתיאוריה להתנסות ובחזרה	
אנה סנדבנק ושרה זדונאיסקי ארליך	49
פרק ג: סיפורים ועידוד הכתיבה	
טליה חביב	89
פרק ד: טקסטים גרפיים לא-מילוליים כתשתית לכתובה של טקסטים עיוניים	
עינת גוברמן	125
פרק ה: כתיבה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים: משמעות והקשר	
שרה זדונאיסקי ארליך ורחל יפעת	155
אחרית דבר: טיפוח השפה הכתובה בסביבה רב-לשונית	
עינת גוברמן	199
Abstract	216

מבוא אוריינות וכתובה בגיל הרך

עינת גוברמן

אנו חיים בחברה אוריינית. אוריינות היא היבט מרכזי כל כך בחינוך, עד שאי-אפשר להבחין בין הזכות לחינוך לזכות לאוריינות ובין יתרונות החינוך ליתרונות האוריינות (UNESCO, 2005). מטרתו של ספר זה היא להציג דרכים שבאמצעותן מחנכים בגיל הרך יכולים לתמוך בהתפתחות האוריינות בכלל והכתיבה בפרט, תוך הסתמכות על העניין הטבעי שילדים מביעים בכך. בתחילת המבוא נגדיר מהי אוריינות ואילו תחומי ידע מעורבים בה. לאחר מכן נציג את הגישה החינוכית שלאורה אנו פועלות. הפרק ייחתם בתיאור הפרקים הבונים ספר זה.

אוריינות וכתובה

המאפיין המרכזי של אוריינות הוא שימוש בטקסטים. בלום-קולקה וחמו (2010) מגדירות אוריינות כך: "היכולת להשתמש כהלכה בטקסטים כתובים ודבורים, אשר מצויים ונוצרים בידי החברה, נתפסים כנחוצים לה ומוערכים על ידה לאורך הדורות. יכולת זאת משמשת להשגת מטרות אישיות, לפיתוח הפוטנציאל האישי, לשכלול הידע ולהשתתפות פעילה בחברה" (עמ' 379). טקסטים הם יחידות שלמות הבנויות מסמלים ומבטאות רעיון (Halliday & Hassan, 1976). לטענתו של קרס (Kress, 2015), טקסט הוא יחידה סמיוטית קוהרנטית שנוצרה בכוונה להעביר משמעות לנמענים בהקשר חברתי-תרבותי מסוים. יוצרי הטקסט מרכיבים אותו מתוך מאגר של משאבים העומדים לרשותם - שפה דבורה, שפה כתובה, הבעות פנים, סמלים גרפיים ועוד. המשאבים נבחרים על פי הזמינויות שלהם, כלומר: המאפיינים ההופכים אותם למתאימים במיוחד להעברה של מסרים מסוגים מסוימים, המידה שבה יוצרי המסר חשים שליטה במשאבים הללו, מידת הנוחות או הקושי הכרוכות בהפקתם והציפיות המשוערות של הנמענים. כל טקסט הוא יצירה ייחודית, שהמשמעות שלו נובעת מאמצעי ההבעה המרכיבים אותו ומן האינטראקציה ביניהם. כך למשל, נימת הקול והבעות הפנים בעת האמירה של שפה דבורה עשויות לשנות את המשמעות

של הטקסט מקצה אל קצה. קרס טוען עוד, כי אמצעי הבעה בודד אינו יכול לשאת בנטל מסירת המשמעות של הטקסט כולו, ומשום כך - כל טקסט הוא יצירה מולטי-מודאלית. גם טקסטים שנדמה שהם מורכבים משפה כתובה בלבד הם מולטי מודאליים: הארגון של הטקסט לפסקות, צורת הפונט, גודל הפונט והכותרות - כל אלה הם אמצעים ויזואליים-מרחביים נושאי משמעות.

ספר זה עוסק בטקסטים כתובים. מקובל להבין את המונח 'טקסטים כתובים' כיחידות הבנויות משפה כתובה; אולם בעקבות אולסון (Olson, 1994) ספרנו יפרש את המונח באופן רחב, כך שיכלול טקסטים המשמרים מידע באמצעות רישומים גרפיים מסוגים שונים: כתיבה, ציורים, רישומים מתמטיים, תצלומים, מפות, צלמיות ועוד. עם זאת, לא נתעלם מן התפקיד המרכזי של השפה הכתובה בטקסטים לאורך ההיסטוריה ואף בימינו אלה. בהשוואה לשימוש בטקסטים דבורים בלבד, היכולת להשתמש בטקסטים כתובים היוותה נקודת מפנה בהיסטוריה האנושית (Donald, 1991). האמצעים המגוונים לייצוג מידע ושימורו לאורך זמן חיזקו במידה ניכרת את היכולת האנושית (תובל וגוברמן, 2013) והעצימו את היכולת של בני אדם לזכור ולעבד מידע. בזכותם אפשר היה לפרוץ את מגבלות הזיכרון מבחינת כמות החומר הנשמר, משך הזמן שהחומר זמין והיכולת לשלוף אותו בדיוק ובמהירות, ובנוסף הם העצימו את יכולתם של בני אדם לבצע פעולות מנטליות מורכבות, כגון: השוואה בין טקסטים, עריכה וביקורת (Harris, 1986; Olson, 1994). היבט זה של היכולת לייצג ולשמר מידע מכונה 'הרחבת התודעה' ('mind extension'). מגוון הטקסטים העומדים לרשות בני האדם מחזק את יכולתם 'לנהל' את עצמם - יכולת המכונה 'ניתוב התודעה' ('mind regulation'). לדוגמה: ניהול יומן לצורך זכירת מטלות או לשם רפלקציה והתמודדות רגשית וחשיבתית עם המציאות (Clark, 1997; Donald, 1991). השימוש של בני אדם בסוגים השונים של טקסטים כתובים מאפשר להם לשתף זה את זה במידע - 'שיתוף בין תודעות' ('mind sharing') - ולנהל דיון על אודותיו גם מעבר למרחקים בזמן ובמקום (Clark, 1997; Nelson, 2007). לדוגמה, עד היום אנחנו יכולים ללמוד על האירועים שהתרחשו בקרב קדש, שנערך ככל הנראה בשנת 1300 לפני הספירה, בזכות ציורי הקיר והכתב שעל קירות המקדש בלוקסור ולדון בתיאור באופן ביקורתי, תוך השוואה בין מקורות שונים, כגון הסכם השלום שנחתם בעקבותיו (Santosuosso, 1996). התפתחות הדפוס הביאה למפנה משמעותי נוסף בתקשורת האנושית, ובעקבותיה חלה התרחבות ניכרת באפשרויות שהיו קיימות לרישום ולהפצת מידע ולעידוד

הדיון, הביקורת והעלאת יוזמות חדשות. מהלך זה התפתח עוד יותר לאחר מכן, עם התרחבות השימוש בתקשוב, התרחבות שגם העצימה את היכולת להשתמש באמצעים גרפיים שאינם שפה כתובה (Kress, 2015).

פענוח והפקה של טקסטים כתובים הם משימות מורכבות המחייבות שליטה בתחומי ידע רבים ותיאום ביניהם (סנו וגוברמן, 2008; Scarborough, 2001). תחומי הידע הנחוצים לשם הבנה של שפה כתובה - שהיא הרכיב המרכזי בטקסטים כתובים רבים - מתוארים להלן בקצרה: היכרות עם סימני הכתב והדרכים שבהן הם מייצגים את השפה הדבורה; היכרות עם המורפולוגיה והתחביר של השפה, שליטה באוצר מילים רחב וידע פרגמטי (ידע לשוני); ידע על אודות המושגים שמילים מייצגות (ידע עולם), ויכולת להבין משמעויות בטקסט מבלי להסתמך על ההקשר המידי שבו הטקסט עולה (עצמאות מהקשר). בנוסף, יש חשיבות להיכרות מוקדמת של ילדים צעירים עם מגוון סוגות בשפה הדבורה והכתובה, כגון: סיפורים, הסברים, דיווחים ועוד.

אופן הייצוג של השפה הדבורה

אפשר לחלק את מערכות הכתב לארבעה סוגים על פי דרכי הייצוג שבהן הן משתמשות: (א) מערכות אידיאוגרפיות המייצגות רעיונות. אפשר לפענח אותן תוך שימוש במילים שונות, לדוגמה אפשר לקרוא את הביטוי "3X4=12" תוך שימוש במילים פְּעָמִים, כפול, שווה או שקול. שלושת הסוגים הנוספים של מערכות כתב מייצגים את השפה הדבורה; (ב) מערכות לוגוגרפיות מייצגות מורפמות¹; (ג) מערכות הברתיות מייצגות הברות; (ד) מערכות אלפביתיות מייצגות פונמות². רכישה של מערכת אלפביתית מחייבת מודעות פונולוגית, כלומר היכולת לפרק מילים לעיצורים ולתנועות (Bentin & Leshem, 1993); (Bradley & Bryant, 1983) יכולת זו אינה מתפתחת באופן טבעי, שכן יחידת התפיסה המולדת היא הברה - צירוף של עיצור אחד או יותר עם תנועה (Goodman & Nusbaum, 1996). קריאה וכתביה בשפות אלפביתיות מחייבות

1 מורפמה היא היחידה הקטנה ביותר בשפה הנושאת משמעות. חלק מהמורפמות הן עצמאיות, כלומר מילים כגון 'בית'; מורפמות אחרות הן קשורות, כלומר הן מהוות חלק נושא משמעות בתוך מילה, כמו למשל המורפמה '-ים' במילה 'בתים'.

2 פונמה היא היחידה הקטנה ביותר בשפה. היא אינה נושאת משמעות כשהיא לעצמה, אולם שינוי של פונמה משנה את משמעות המילה. לדוגמה, ההבדל בין 'בר' ל'פר' הוא בפונמה הראשונה.

פירוק של מילים לפונמות וסינתזה של פונמות חזרה למילים, כפי שהן שמורות בזיכרון השמיעתי של דוברי השפה. בנוסף, יש להכיר את סימני הכתב ולקשר בינם לבין היחידות הפונולוגיות שהם מייצגים. הלמידה הזו היא מורכבת, משום שלא כל המאפיינים של השפה הדבורה באים לידי ביטוי בכתב, ולהפך - לשפה הכתובה יש מאפיינים שאין להם מקבילים בשפה הדבורה (Halliday, 1989). מאפיינים של השפה הכתובה שאינם באים לידי ביטוי בשפה הדבורה, הם לדוגמה רווח בין מילים וכיוון הכתיבה. בעברית הבלתי מנוקדת, הייצוג של התנועות הוא חלקי. לעומת זאת, העברית הכתובה משמרת הבחנות היסטוריות, שנעלמו מן העברית הישראלית הדבורה של דוברים רבים, כגון ההבחנה בין ט' ל-ת' ובין א' ל-ע'. ילדים הלומדים לכתוב בשיטה אלפביתית צריכים, אם כן, להיות מסוגלים לפרק מילים לפונמות ולהרכיב מילים מפונמות, להכיר את הדרכים שבהן סימני הכתב מייצגים את השפה, לפתח את המיומנות המוטורית-תפיסתית לשם הפקת סימני הכתב, וללמוד את כללי הכתיב. כל הפעולות אלה מאפשרות שימור ושחזור של מילים ומבנה תחבירי של מבעים בשפה הדבורה, אולם הן אינן יכולות לייצג את כוונות הכותב בדרך שיטתית, משום שהן אינן מייצגות את עוצמת הדיבור, ההנגנה והבעות פנים (Olson, 1994). למידה על הדרך שבה השפה הכתובה מייצגת את השפה הדבורה - הגם שהיא מורכבת, אינה מייצגת אלא היבט צר ובודד של האוריינות. על מנת לקרוא ולהפיק טקסטים יש צורך בידע בתחומים נוספים. תחומים נוספים אלה מאפיינים טקסטים כתובים המעבירים מידע "נחוץ ומוערך על ידי החברה" (בלום-קולקה וחמו, 2010) לשם אינטראקציה יעילה של הפרט עם הסביבה או עם עצמו (תובל וגולדמן, 1998). להלן מוצגים התחומים הנוספים.

ידע לשוני

טקסטים כתובים נוטים להיות 'דחוסים' יותר מטקסטים דבורים. כלומר הם נוטים לכלול יותר 'מילות תוכן' - מילים המייצגות חפצים, פעולות, או תכונות, ופחות מילים 'ממלאות מקום' - מילים שאינן מספקות מידע ספציפי, כמו 'אז', 'ככה', 'כאילו' (Clark & Fox Tree, 2002; Stewart & Corley, 2008). אוצר המילים בשפה הכתובה הוא בדרך כלל במשלב גבוה יותר מאשר בשפה הדבורה. ישנם מילים וביטויים שאפשר לפגוש רק בכתובים, ולא בשפה המדוברת. אחת הסיבות לכך שבטקסטים כתובים מופיעות מילים שאינן שכיחות בשפה הדבורה היא הצורך להתגבר על הפער שבין הטקסט הכתוב ובין כוונת המוען כפי שהיא

מובעת באמצעים לא-מילוליים (שבהם נעזרים בשפה דבורה). מילים אלה, האופייניות לשפה כתובה, מתארות את הפעולות המילוליות שנעשות באמצעות המילים, כגון: שאלה, לעג, איום או דרישה (Olson, 1994). כדי להתמודד עם טקסטים כתובים ילדים זקוקים לידע מילוני ותחבירי מורכב. שליטה באוצר מילים עשיר גם מאפשרת למוענים להתנסח בדיוק, ולנמענים - להבין את הטקסטים שהם קוראים. גודלו של אוצר המילים מנבא הצלחה בלימודים, הן באותו זמן והן לאורך זמן (Hoff, 2006). בנוסף, יש צורך בידע פרגמאטי כדי להפיק טקסטים אפקטיביים. לדוגמה, בקשת עזרה מגורם רשמי מחייבת נימוס, ואילו בקשת עזרה בפייסבוק יעילה יותר כאשר משתמשים במונחים המציינים קרבה ובאימוג'ים. השימוש באמצעים לייצוג משמעות ישתנה בהתאם למסר: בקשת עזרה, תלונה או אזהרה, וכן המטרות שאותן המסר נועד לשרת (בלום-קולקה וחמו, 2010).

ידע עולם

ידע עולם הוא ידע על אודות המושגים שמילים מייצגות. כדי להבין טקסטים יש צורך להכיר את תחומי הידע שבאים לידי ביטוי בטקסטים הללו, בין אם בצורה מפורשת ובין אם במשתמע. הידע עשוי להיות ידע דיסציפלינרי, שנחוץ לשם קריאת טקסטים בתחומי לימוד שונים, או ידע חברתי תרבותי (Duke, Bennett, Armistead, & Roberts, 2003; Duke & Block, 2012; Murnane, Sawhill, & Snow, 2012; Snow, 2017). התפתחות בידע על אודות העולם מביאה גם להתפתחות באוצר המילים, בשל הצורך לתאר במדויק עצמים ותופעות באמצעות מילים "טכניות" (Olson, 1994).

עצמאות מהקשר

אחד האתגרים המרכזיים בפענוח והפקה של טקסטים כתובים הוא ההתמודדות עם העצמאות היחסית של טקסטים כתובים מן ההקשר שבו נכתבו. השיחות היום-יומיות הן ברובן תלויות הקשר, כלומר הן מבוססות על הנחות משותפות בין בני השיח, על ידע ועולם מושגים משותף. הסיטואציה הספציפית שבמסגרתה השיחה מתקיימת, הבעות פנים והמחוות מאפשרות למשוחחים להבין זה את כוונותיו של זה. לעומת זאת, טקסטים כתובים תלויים פחות בהקשר המיידי (Sweet & Snow, 2003), ויש להבין אותם כשהם לעצמם, ללא תמיכה חיצונית לטקסט, כפי שהדבר נעשה בשפה הדבורה. מידת התלות של השפה בהקשר

מתוארת על פני רצף: בקצה האחד - השפה תלויה בהקשר המיידית וקרויה 'שפה מהוקשרת' ('contextualized'); בקצה האחר - השפה עומדת בפני עצמה, ללא צורך בידע נסיבתי משותף וקרויה 'שפה בלתי-מהוקשרת' ('decontextualized') או שפה עצמאית מן ההקשר המיידית (בלום-קולקה והוק-טגליכט, 2002; תובל, 2003). הבנה של טקסטים שאינם מהוקשרים מהווה אתגר, במיוחד עבור קוראים צעירים ובלתי-מנוסים. בשיח דבור, הנמענים יכולים לתת משוב למוענים ולומר כי אינם מבינים את דבריהם, והדוברים יכולים להיעזר במשוב על מנת להבהיר את דבריהם ולתקן כשלים בתקשורת. אפשרות זו אינה קיימת בקריאה. יתר על כן, טקסטים בלתי-מהוקשרים עשויים להכיל מידע שונה ואף סותר את זה המוכר לקוראים, כפי שקורה למשל בטקסטים היסטוריים או דמיוניים. במקרים אלה הקוראים צריכים להתעלם במידה רבה מן הידע המוקדם שיש להם, ומשאר האמצעים שדרכם הם לומדים על העולם בדרך כלל (תובל, 2003).

טיעון מסובך, תחביר מורכב, מילים לא מוכרות או מילים רב-משמעיות וכן רעיונות חדשים יכולים להקשות על ההבנה, אבל גם כשאוצר המילים הוא פשוט והקוראים מכירים את המציאות המתוארת בטקסט, יש כר נרחב לעבודה פרשנית מצידם של הקוראים (Olson, 1994; Bazerman, 2012).

יצירה של טקסטים שאינם מהוקשרים מהווה אתגר קשה אף יותר מההבנה שלהם עבור כותבים בכלל וכותבים צעירים בפרט. על מנת להפיק טקסטים עצמאיים מהקשר על יוצרי הטקסטים להבחין בין הידע המוכר רק לשותפים למצבים שבהם הופקו הטקסטים, ובין ידע שהוא נחלת הכלל (דונלדסון, 1978). לשם כך חייבים היוצרים של טקסטים כתובים לנסות לאמץ את נקודת המבט של הזולת, גם זה המרוחק והשונה מהם. משימה זו מחייבת מודעות מטא-קוגניטיבית ברמה גבוהה (Rijlaarsdam et al., 2008).

לכידות וקישוריות

הטקסט השלם צריך להיות מצד אחד לכיד, דהיינו בעל מסר שלם שנבנה מתוך חלקי הטקסט, ומצד אחר מקושר, כך שכל חלקי הטקסט נשזרים אלה באלה ליצירת המכלול השלם. שתי תכונות אלה מושגות באמצעות המבנה של הטקסט. המבנה צריך להיות הגיוני וברור, בעל שימוש מדויק בשפה, וליצור קשרים בין חלקי הטקסט באמצעות אזכורים של מה שנכתב קודם לכן מצד אחד, והטרמה של תכנים שיופיעו מאוחר יותר מצד אחר, כמו גם התייחסות למקומו של הטקסט במבנה הכללי ועוד (בלום-קולקה וחמו, 2010; Halliday

(Hasan, 1976 &). היכולת ליצור טקסטים בהירים, לכידים, מקושרים ועצמאים מן ההקשר המידי מושגת, במידה רבה, גם בזכות האפשרות שיש ליוצרי טקסטים לבחון אותם באופן ביקורתי ולערוך אותם שוב ושוב עד להשגת התוצר הרצוי: האם מבנה הטקסט מתאים למטרות הכתיבה ולתוכן? האם סדר מסירת המידע לקוראים הוא הגיוני? האם הקשרים שבין החלקים שמרכיבים את הטקסט מסומנים באופן ברור? האם המערכות הסמליות שנבחרו (שפה כתובה, רישום מתמטי, איור) הולמות את הטקסט? האם השימוש בכינויי גוף ובתיאורים מיידעים מייחד באופן ברור את האובייקטים שאליהם הם מתייחסים ('דפדור')? האם השימוש במונחים הוא מדויק? (Snow & Uccelli, 2009).

בנייה ועריכה של טקסטים עצמאים מהקשר, לכידים, מקושרים וברורים מחייבת מודעות מטא-קוגניטיבית ומטא-טקסטואלית, שכן יוצרי טקסטים צריכים להיות מודעים לאפשרויות הבנייה והניסוח של טקסטים ולהשפעתם על תהליכי הפענוח והבנייה המשמעות של הטקסטים על ידי הקוראים (Rijlaarsdam et al., 2008). לדעתו של בזרמן (Bazerman, 2009), התהליכים הכרוכים בהפקת טקסט - התכנון, הניסוח, ההבניה והרפלקציה - מטפחים את המודעות המטא-טקסטואלית ומביאים לשינוי אינטלקטואלי אצל היוצרים. האפקט החזק ביותר מושג באמצעות אירועים קצרים ושכיחים של כתיבה המתרחשים לאורך זמן, ובמגוון סוגות.

היכרות עם מגוון של סוגות כתובות

סוגה (genre) היא צורה אופיינית של טקסט שבה משתמשים מוענים (כלומר יוצרי הטקסט) על מנת לפנות אל הנמענים בדרך העונה על ציפיותיהם של הנמענים בהקשרים דומים (Bakhtin, 1986), כמו: המחאה (צ'ק), חוק, מאמר מדעי, עלון מידע ועוד. כל סוגה קשורה בעולם חברתי, חומרי וטקסטואלי מסוים בזמן ובמרחב. העולם מיוצג בטקסט, בין אם במפורש ובין אם במשתמע. לדוגמה, כרטיס כניסה לתיאטרון הוא טקסט כתוב המהווה חלק מפעולה מורכבת, שיש בה משתתפים רבים. הפעולה מתרחשת בהקשר חברתי-תרבותי מסוים, שבו יש לה משמעות: חברה שיש בה תיאטראות, שחקנים, במאים, תאורנים וכיוצא ב, וקהל המשלם עבור הצגות. כדי שלכרטיס, כטקסט כתוב, תהיה השפעה, עליו לענות על הציפיות של הנמענים מבחינת התוכן והמבנה. במקרה של כרטיס לתיאטרון, הציפייה היא שהוא יכלול את שם ההצגה, התאריך, מקום ההופעה, מקום הישיבה, הסכום ששולם, ואת שמו של הגוף שהנפיק את הכרטיס. כדי

לצפות בהצגה יש צורך להכיר את הסוגות של הטקסטים המשרתים אותה: לוח מופעים, הזמנות, כרטיסים ועוד. הכרת הסוגה היא אחד מהגורמים התורמים לכך שטקסטים כתובים מצליחים לשמש כלי להעברת מסרים. הפענוח של המסר המילולי נתמך על ידי ההיכרות של הנמענים עם הפעולה שהמוען מבקש לבצע באמצעות הטקסט, כמו גם על ידי ההבנה של האופן שבו התוכן והמבנה של הטקסט משרתים את השגתה של מטרה זו. הלמידה של הטקסטים היא חלק מהלמידה של הפעולות עצמן (Bazerman, 2012).

סוגות מתקבעות ומשתנות לאורך זמן על ידי שימוש חוזר. בחטין (Bakhtin, 1986) מבחין בין סוגות ראשונות למשניות. סוגות ראשוניות מתפתחות בהקשרים יום יומיים, כחלק מאינטראקציה בלתי-מתווכת, חוזרת ונשנית בין בני אדם. סוגות משניות הן סוגות מתווכות על ידי התרבות. טקסטים ספרותיים ומדעיים הם דוגמות לסוגות משניות. סוגות משניות קולטות לתוכן סוגות ראשוניות, אך משתמשות בהן לצורכיהן. כך למשל, דיאלוג ספרותי מאמץ את סוגת השיחה לצרכים אומנותיים. חינוך לאוריינות כולל, אם כן, הבנה והפקה של טקסטים מסוגות משניות מגוונות.

התהליך של רכישת מיומנות בהפקת טקסטים מסוגות שונות הוא ארוך וממושך, ואינו מסתיים אף בגרות. כותבים מיומנים ממשיכים ללמוד כיצד להפיק טקסטים מתוך התבוננות בטקסטים שכתבו אחרים, מתוך ההתנסויות שלהם בכתיבה ומן התגובות שקיבלו על טקסטים שיצרו (Bazerman, 2013); וככל שהם מסוגלים להבין וליצור טקסטים כתובים בסוגות שונות - כך רמת האוריינות שלהם גבוהה יותר, ואיתה - היכולת שלהם להשתתף בחיים החברתיים תרבותיים בצורה פעילה ותורמת.

מטרתו של הספר ומקומו ב'נוף החינוכי'

מטרתו של ספר זה היא להתמקד בתחום הכתיבה, תחום שנחקר פחות מהוראת הקריאה (Treiman & Kessler, 2014, p. 20), ולהציע גישה חינוכית שיטתית המניחה את היסודות להתפתחות הכתיבה לאורך החיים, החל בגן הילדים. על מנת להבין את מקומו של הספר ב'נוף החינוכי' הקיים, נסקור בקצרה את הגישות החינוכיות והתמורות שעיצבו את המציאות החינוכית הנוכחית.

בשנות ה-80 וה-90 התנהל ויכוח נוקב בין 'מחנות' של מחנכים וחוקרים בנוגע לדרך הנכונה להוראת הקריאה. בין אלה מצויים: (א) גישת 'המילה השלמה' הטוענת שקריאה היא ראייה, וכי בדומה לזיהוי חזותי של אובייקטים,

גם בקריאה הזיהוי של המילה השלמה קודם לזיהוי הפרטים. התומכים בגישה זו הסתמכו, בין היתר, על מחקרים שהראו שקיימים תהליכי פענוח של טקסטים כתובים 'מלמעלה-למטה', דהיינו באמצעות זיהוי של מילים שלמות. כך למשל, הוכח שזיהוי של אותיות בתוך מילים מהיר מזיהוי של אותיות המוצגות בנפרד, וכן שאפשר לזהות מילים גם כשאי-אפשר לזהות אף אות באופן חד-משמעי, וכי קריאה של מילים מהירה מקריאה של צירופים של אותן אותיות שאינם מילים (McClelland & Rumelhart, 1981). (ב) 'השפה כמכלול' הטוענת שרכישת הקריאה מתפתחת בדרך טבעית, וכי בדומה לרכישת השפה הדבורה, די בחשיפה לשפה הכתובה על מנת לגרום לעניין וללמידה. על פי גישה זו, הקורא עוסק בניחוש מושכל של משמעות המילים שהוא קורא על פי ההקשר (Goodman, 1967). טענה נוספת, המזוהה עם גישת השפה כמכלול, היא שיש חשיבות עצומה למוטיבציה של ילדים לקרוא, וכי יש לחשוף את הילדים מגיל צעיר למגוון עשיר של טקסטים כתובים בסוגות שונות. למרות ש'השפה כמכלול' אינה זהה ל'מילה השלמה', שתי הגישות אינן סותרות זו את זו. (ג) המחנה שמנגד, המכונה 'הגישה הפונית' (על בסיס פונמות) ללימוד הקריאה, טוען כי על מנת לרכוש את הקריאה יש לשלוט בצופן האלפביתי, וכי מי שאינו שולט בצופן יהיה חייב לשנן אלפי מילים כתובות שיש ביניהן הבדלים ויזואליים דקים. בנוסף, הדבר לא יאפשר קריאה של מילים שאינן מוכרות לקוראים וימנע מהם גישה לעולמות עשירים של ידע (Chall, 1967).

היום ברור כי רכישת הקריאה אינה מתרחשת מאליה, וכי יש צורך בהתערבות חינוכית. ילדים הרוכשים שפות אלפביתיות זקוקים למודעות פונולוגית, וללמוד כיצד סימני הכתב מייצגים פונמות. המרה גרפו-פונמית (המרה מסימני הכתב לפונמות ולהברות) מתרחשת במהלך הקריאה בכל גיל ובכל רמת מיומנות, ומאפשרת רכישה של מילים שאינן מוכרות. קוראים מיומנים מסוגלים להסתמך על ההקשר ועל חלקים מהמילים הכתובות כדי לפענח את הכתוב במיומנות ובמהירות, אך יכולת זו מתפתחת בהדרגה, ואינה קיימת אצל קוראים מתחילים (Castles, Rastle, & Nation, 2018). טענות אלה אינן עומדות בסתירה לכך שתהליך רכישת הקריאה והכתובה הוא תהליך התפתחותי, המתחיל הרבה לפני ההבנה מסימני הכתב (בשפות אלפביתיות) מייצגים יחידות פונולוגיות, והוא מחייב תהליכי חשיבה ופענוח מורכבים. בנוסף, יש חשיבות עצומה למוטיבציה לקרוא ולחשיפה לטקסטים בהקשרים מגוונים, ואלה משפיעים במידה רבה על ההישגים הלימודיים לאורך שנים (Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, & Monseur, 2002).

מחקרים רבים נערכו משנות ה-80 ואילך בעולם ובארץ על התפתחות הקריאה והכתיבה ועל הגורמים המשפיעים עליה. במסגרת זו נזכיר רק דוגמות ספורות מתוכם. מחקרים אלה עקבו אחר 'ניצני אוריינות', החל בהבנה שכתב מייצג משמעות ועד ליכולת לקרוא ולכתוב מילים ומשפטים (לוי, אמסטרדמר וקורת, 1997; Tolchinsky, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1982). הם עמדו על התרומה של שפה דבורה להתפתחות האוריינות (בלום-קולקה והוק-טגליכט, 2002; רביד, 2002) ושל חשיפה לסיפורים ותיווך הורי להתפתחות השפה, הקריאה והכתיבה (ארם, 2002; Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 2002). מחקרים שנערכו בשנים מאוחרת יותר ניסו להבין באילו דרכים עשוי שימוש במחשב לתמוך ברכישת הקריאה (Korat & Shneor, 2019).

מחקרים אלה מעצבים את הגישה המאוזנת להוראת הקריאה והכתיבה. גישה זו אינה שיטת הוראה ספציפית, אלא מבטאת את ההכרה בכך שהבנת הנקרא היא תהליך מורכב, וכי במהלך ההוראה יש להתייחס לכל ההיבטים שנזכרו לעיל: היכרות עם ההמרה הגרפ-פונמית, ידע לשוני, ידע עולם, היכרות עם מגוון סוגות ומוטיבציה. קוראים מתחילים הם שונים זה מזה, והם עשויים להזדקק לתמיכה מסוגים שונים במהלך רכישת הקריאה והכתיבה (Cecil, Baker, & Lozano, 1998; Snow, Burns, & Griffin, 2001; Scarborough, 2015). הביטוי 'הגישה המאוזנת' מסווה לעיתים גישה אקלקטית שאינה מטפלת באספקטים הללו באופן שיטתי, ויש כמובן להיזהר מן הפרשנות הזו.

האימוץ של 'הגישה המאוזנת' להוראת הקריאה והכתיבה פתח זירה חדשה של עימות: האם יש ללמד את ההיבטים השונים באופן ליניארי או בו-זמני? המצדדים בגישה הליניארית טוענים, שניצול מיטבי של זמן ההוראה המוגבל בכיתות הלימוד מחייב תזמון של ההוראה, כך שהתייחסות לאסטרטגיות של הבנת הנקרא או להיבטים מורפולוגיים צריכה להידחות עד להשגת שליטה של הילדים בהמרה גרפ-פונמית (Castles et al., 2018). מדינות ששפת ההוראה שלהן כתובה בשיטה אלפביתית, אשר הסתמכו על הגישה הליניארית, בנו את תוכנית ההוראה שלהן כך שהלימודים בגן הוקדשו למודעות פונולוגית והיכרות עם האותיות, הוראת הקריאה הייתה המוקד של העבודה בשלוש השנים הראשונות של בית הספר היסודי, ושימוש בקריאה וכתבייה לשם למידה החל בכיתה ד'. במדינות אלה התגלתה תופעה המכונה 'השפל של כיתה ד' (Chall, 1990; Jacobs, & Baldwin, 1990). דהיינו, בעת המעבר מהוראת הקריאה והכתיבה להסתמכות על קריאה וכתבייה לשם למידה - נמצאו חוסר רצון וחוסר יכולת של

הילדים להשתמש בשפה הכתובה לשם למידה. בתחום זה נמצאו פערים גדולים בין ילדים משכבות מבוססות לבין ילדים משכבות חלשות, אשר לא היו חשופים לשימוש נרחב בשפה הכתובה בבתיהם. פערים אלה היו מפתיעים לאור העובדה שבעת הרכישה של ההמרה הגרפמית-פונמית, חודשים ספורים קודם לכן, הפערים בין הילדים היו מצומצמים. במדינות אלה התברר כי לילדים משכבות חלשות חסר ידע לשוני, ידע על אודות העולם והרגלים של שימוש בטקסטים כתובים (Duke & Block, 2012; Murnane et al., 2012; Snow, 2017).

ספר זה שייך לגישה המאוזנת בו-זמנית. מטרתו של הספר היא להיענות לאתגר האוריינות באמצעות מתן הזדמנות לילדים בגיל הרך להתנסות בכתובה של טקסטים מסוגות שונות, בהקשרים שבהם הטקסטים מעצימים את יכולתם של הילדים להשיג מטרות החשובות להם. במהלך ההפקה של הטקסטים הילדים רוכשים בהדרגה היבטים שונים הנחוצים לשם ביצוע הפעילויות והפקת הטקסטים: ידע עולם, ידע לשוני, ידע על אודות הסוגה, שליטה בהמרה גרפית-פונמית, והם משתמשים בטקסטים לצורך למידה. אנו מאמינות שעיסוק נכון בטקסטים כבר בגיל הרך יעצים את יכולתם של ילדים להשתתף בפעילויות חברתיות, יגביר את המוטיבציה שלהם לעסוק בטקסטים גם בעתיד, ויניח מסד מוצק להמשך הלימודים בעתיד. עם זאת, הפעילויות המוצגות בספר מתאימות גם לילדים בבית הספר היסודי, וחלקן אף מעבר לכך.

הגישה הפדגוגית

הגישה המנחה את הספר הזו היא גישה אקולוגית הדוגלת בכך שהלמידה והידע האנושיים מתפתחים בהקשרים חברתיים, תרבותיים וחומריים, ובשיתוף פעולה בין בעלי יכולות שונות, בעלי רקע שונה ובעלי נקודות ראות שונות (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978). יכולות קוגניטיביות באות לידי ביטוי בסיטואציות של פעילות חברתית-תרבותית שיש לה משמעות רלוונטית לחיי המשתתפים. לדוגמה: הכנת לוח משחק או כתיבת מתכון, על מנת להשתמש בהם. ככל שילדים פעילים ומעורבים יותר באינטראקציות הנוגעות לפעילות שבה הם עסוקים, כך מתפתחת ההיכרות שלהם עם אוצר המילים, עם ידע העולם ועם הטקסטים המהווים חלק בלתי-נפרד מן הפעילות הזו. היתרונות העיקריים של עשייה רלוונטית הם העצמת הלומדים, הגברת המוטיבציה שלהם ללמידה והסיכוי להעברה של ידע שנרכש בסיטואציה מסוימת לסיטואציות נוספות

(Bruner, 1986; Ochs, 1996). בסיטואציות האלה תפקידן של המחנכות³ הוא להציע לילדים את הכלים התרבותיים שיתמכו בעשייה העצמאית שלהם. מקור חשוב נוסף ללמידה הוא שיח עמיתים, הן בהקשרים של שיתוף פעולה והן בהקשרים של עימות. בהקשרים של שיתוף פעולה - ילדים יכולים ללמוד זה מניסיונו של זה, ולחונך זה את זה בביצוע של פעולות שונות. בהקשרים של עימות - המעמד החברתי השווה מאפשר לעמיתים לדון בחילוקי הדעות שביניהם, בלי שהם נאלצים לקבל את דעתה של דמות סמכותית, עוד לפני שמושגת הסכמה והבנה.

במהלך העבודה אנו מציעות לשוב אל הנושאים הנלמדים ולחזור עליהם בהקשרים מתאימים נוספים. החזרה תחזק את המיומנות, ואיתה את תחושת הידע והביטחון העצמי של הילדים, ותגביר את רצונם להמשיך ולעסוק בכתיבה. החזרה המתגוננת מאפשרת למחנכות לעקוב אחר התקדמותם של הילדים תוך כדי הפעילויות בלי לעורר חוסר נוחות וחרדה, והיא משמשת בסיס לתכנון פעילויות נוספות המותאמות לצורכי הילדים בהמשך.

כל המאפיינים האלה מזוהים היום עם למידה המבוססת על פרויקטים (project based learning) (Bell, 2010). בלמידה מבוססת פרויקטים המחנכים מזמנים לילדים באופן מתוכנן בעיות או משימות רלוונטיות אשר מעוררות עניין ומעורבות. העבודה על המשימות נערכת בקבוצות עמיתים הטרוגניות. תפקידם של המחנכים מצטמצם לסיוע וניטור 'מרחוק'. הם מספקים לילדים הוראה מפורשת רק במקום ובזמן שבהם הילדים זקוקים לה. מחקרים שנערכו על הוראה מבוססת פרויקטים מצאו, שבהשוואה לשיטות לימוד מסורתיות היא מגבירה את המוטיבציה של התלמידים, משפרת את היחסים החברתיים בכיתה, מעמיקה את ההבנה ומרחיבה את הידע, וכל זאת מבלי לפגוע ברמת השליטה של הילדים במיומנויות המחייבות תרגול.

מבנה הספר

הספר מחולק לשבעה פרקים. כל פרק עומד בפני עצמו, וביחד - מתקבלת תמונה מקיפה על כתיבה בגיל הרך. **המבוא**, מאת עינת גוברמן, עוסק באוריינות

3 במהלך הספר נתייחס לגני ילדים, משום שאלה מהווים את המסגרת החינוכית הממוסדת המרכזית שהילדים בגיל הרך נחשפים אליה. בהתאם למציאות הרווחת נשתמש במונח 'מחנכות' כדי לתאר גננות וסייעות, אך הדברים רלוונטיים גם למסגרת הביתית ולמסגרות חינוכיות אחרות, ולכול מי שנמצא באינטראקציה עם ילדים.

וכתיבה בגיל הרך; פרק א, מאת אנה סנדבנק, עוסק בהתפתחות הידע על כתיבה בעברית אצל ילדים בגיל הגן: היסודות התיאורטיים שהניעו את המחקר בתחום, שיטות המחקר והממצאים המרכזיים; פרק ב, מאת אנה סנדבנק ושרה זדונאיסקי ארליך, עוסק בניחות התרומה של התנסות בהפקה של טקסטים כתובים בגן, מסוגת המתכון, להיבטים שונים בתחום האוריינות; פרק ג, מאת טליה חביב, מתמקד בכתיבה נרטיבית של ילדים צעירים; פרק ד, מאת עינת גוברמן, מתמקד בכתיבה של טקסטים עיוניים; פרק ה, מאת שרה זדונאיסקי ארליך ורחל יפעת, מוקדש לכתיבה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים; הפרק אחרית דבר, מאת עינת גוברמן, החותם את הספר, הוא פרק אינטגרטיבי המראה כיצד אפשר ליישם היבטים שנדונו במהלכו להוראה בגנים עם ילדים מרקע תרבותי ולשוני מגוון. כל פרק נפתח ברקע תיאורטי שמתוכו נגזרות הפעילויות הפדגוגיות המתוארות בהמשך. הספר עשיר בדוגמות שנאספו בגני ילדים. מחנכות הקוראות ספר זה מוזמנות בחום להשתמש בדוגמות, ולשלוח אלינו דוגמות משלהן.

מקורות

- אדם, ד' (2002). לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית הספר. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות). **שפה למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 135-155). תל אביב: רמות.
- בלום-קולקה, ש' והוק-טגליכט, ד' (2002). שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות). **שפה למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 105-133). תל אביב: רמות.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (עורכות). (2010). **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים**. תל אביב: מטה.
- דונלדסון, מ' (1978). **חשיבתם של ילדים**. תל אביב: ספרית פועלים.
- לוין, א', אמסטרדמר, פ' וקורת, ע' (1997). ניצני כתיבה בגיל הגן: היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון. בתוך: י' שימרון (עורך). **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתוב** (עמ' 248-289). ירושלים: מאגנס ומכון הנרייטה סאלד.
- סנו, ק' וגוברמן, ע' (2008). חינוך לאוריינות בגיל הרך. **במכללה**, 20, 13-28.
- קורת, ע', סגל-דרורי, א' ושמיר, ע' (2015). הספר האלקטרוני כמקדם שפה ואוריינות אצל ילדים צעירים: סקירת מחקרים שנערכו בישראל. **אוריינות ושפה**, 5, 75-99.
- רביד, ד' (2002). לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית הספר. בתוך: קליין, פ' וגבעון, ד' (עורכות). **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 43-70). תל אביב: רמות.
- תובל, ח' (2003). תלוי בקונטקסט: טקסטים מהוקשרים ולא מהוקשרים: מה הם ומה הקשר שלהם עם אוריינות? **הד הגן**, 68(1), 66-73.
- תובל, ח' וגוברמן, ע' (2013). **טקסטים גרפיים: כלים לטיפוח האוריינות של ילדי הגן**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- תובל, ח' וגולדמן, ת' (1998). אוריינות על היבטיה השונים בגן הילדים. בתוך: ח' תובל (עורכת). *מתכללים בירושלים* (עמ' 12-21). ירושלים: מנח"י.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In: C. Bazerman, C. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a changing world* (Ch. 14, pp. 279-294). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (2012). Genre as social action. In: J. P. Gee, & M. Handford (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis* (Ch. 16, pp. 226-238). NY: Routledge.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.
- Bentin, S. & Leshem, H. (1993). On the interaction between phonological awareness and reading acquisition: It's a two-way street. *Annals of Dyslexia*, 43, 125-148.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 30, 419-421.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Cecil, N. L., Baker, S., & Lozano, A. S. (2015). *Striking a balance: A comprehensive approach to early literacy* (5th Ed.). N.Y: Routledge.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. N.Y: McGraw-Hill.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, H. H. & Fox Tree, J. E. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84, 73-111.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Duke, N. K., Bennett-Armistead, S., & Roberts, E. M. (2003). Filling the great void: Why we should bring nonfiction into the early-grade classroom. *American Educator*. Retrieved from: <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/filling-great-void>.
- Duke, N. K. & Block, M. K. (2012). Improving reading in the primary grades. *The Future of Children*, 22(2), 55-72.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, N.H: Heinemann.
- Goodman, J. C. & Nusbaum, H. C. (1994). *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harris, R. (1986). *The origins of writing*. London: Duckworth.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Results from Pisa 2000. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>.
- Korat, O. & Shneor, D. (2019). Can e-books support low SES parental mediation to enrich children's vocabulary? *First Language*. <https://doi.org/10.1177/0142723718822443>
- Kress, G. (2015). Semiotic work: Applied linguistics and a social semiotic account of multimodality. *AILA Review*, 28, 49-71.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-15.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ochs, E. (1996). *Linguistic resources for socializing humanity*. Cambridge University Press.
- Olson, D. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.

- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, practice and research. *Journal of Writing Research, 1*(1), 53-83.
- Santosuosso, A. (1996). Kadesh revisited: Reconstructing the battle between the Egyptians and the Hittites. *The Journal of Military History, 60*(3), 423-444.
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In: S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). N.Y: Guilford.
- Shamir, A. & Korat, O. (Eds.). (2013). *Technology as a support for literacy achievements for children at risk*. Springer.
- Snow, C. E. (2017). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty-year perspective. *Infancia y Aprendizaje, 40*(1), 1-18.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In: D. R. Olson & N. Torrance (Eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, O. W. & Corley, M. (2008). Hesitation disfluencies in spontaneous speech: The meaning of um. *Language and Linguistics Compass, 4*, 589-602.
- Sweet, A. P. & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford Publications.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Treiman, R. & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. N.Y: Oxford University Press.
- UNESCO EFA Global Monitoring Report Team (2005). Why literacy matters. In: *Education for All Global Monitoring Report 2006* (Ch. 5, pp. 135-145). Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.