

רות ברמן

הדרך אל האוריינות הלשונית

עניינו של מאמר זה הוא שרטוט קווים לאפיון הדרך המובילה אל הכשירות האוריינית ולו שני חלקים: (א) רקע כללי להבהרת המושג "כשירות אוריינית", תוך התייחסות למאפייני התקשורת הלשונית הכתובה לעומת הדבורה ולדרישות המייחדות את ההתבטאות בכתב; (ב) תיאור מגמות בהתפתחות יכולות הכתיבה וההבחנה בין השפה הכתובה לדבורה על סמך דוגמאות בשפה העברית מתוך מחקר רחב-היקף בקרב תלמידים דוברי שפות שונות מגיל בית הספר היסודי, עבור בחטיבת הביניים ובית הספר התיכון, ועד ללימודים לקראת תארים מתקדמים באוניברסיטה.

1. הכשירות האוריינית ומאפייני הלשון הכתובה

במושג "כשירות אוריינית" הכוונה בהקשר הנוכחי היא בראש ובראשונה לאוריינות הלשונית [linguistic literacy] כפי שמושג זה נדון לאחרונה (ראו לדוגמה Berman & Ravid, 2009; Ravid & Tolchinsky, 2002). מובן מכאן שלא מדובר בכישורים בערוצי תקשורת מעבר לשפה הכתובה והדבורה, כגון אמצעים חזותיים או אלקטרוניים (Kress, 2003; 2005; 2010). מכאן גם עולה שהנאמר להלן תקף באותה מידה לכל שפות האנוש אשר להן מערכת כתב ומסורת כתובה, אם כי עיקר הנתונים והדוגמאות יובאו מטקסטים שהופקו בקרב דוברי עברית כשפה ראשונה. במושג "כשירות אוריינית" הנדון כאן, הכוונה היא ליכולת להתמודד בכתב ובעל-פה עם תפקודיה התקשורתיים של הלשון מתוך הלימות פרגמטית [pragmatic appropriateness] להקשרי שיח שונים במגוון נרחב של מצבי תקשורת. יכולת זו דורשת התחשבות נאותה בשלושה היבטים משולבים של השימוש הלשוני:

(א) סוגת השיח [discourse genre] – ההבחנה בין שיחה בין-אישית לשיח רציף, בין סיפור לדין, בין תיאור לטיעון, בין פרוזה לשירה ועוד (בלום-קולקה וחמו, תשע"א; Swales, 1990; 1999; Steen, 2007; Berman & Nir-Sagiv, 2007).

* המאמר מבוסס על הרצאות שניתנו במסגרת ערב לכבוד השקת ספר מאת פרופ' דורית רביד באוניברסיטת תל-אביב בינואר 2012 ובכנס ראשון לשפה בחודש פברואר 2013. הנתונים האמפיריים המדווחים בחלק השני של המאמר נאספו ונותחו בשיתוף הדוק עם ד"ר ברכה ניר. תודתי נתונה לאורנה דוידי על הערותיה המועילות לגרסה קודמת של המאמר ולעזר ועינב קדר על עזרתן בעריכת החומר. אני מודה גם לשני קוראים וכן לעורכת כתב העת על הערותיהם החשובות, שהועילו לי רבות בשיפור כתב היד.

(ב) שימוש ברמת התבטאות מתאימה, קרי המשלב הלשוני [linguistic register] – גבוה, בינוני או נמוך, רשמי או יום-יומי (ניר-שגיב, שטרנאו, ברמן ורביד, תשס"ח; Biber, 1995; Ravid & Berman, 2009).

(ג) נקיטת עמדת שיח [discourse stance] הולמת, במובן של התייחסות הן לנמען הן לטקסט מתוך נקודת מוצא אישית, סובייקטיבית ומעורבת לעומת מבט גנרי, מופשט ומרוחק יחסית (Berman, 2005a; Chafe, 1994). שלושה רכיבים אלה של ההלימות הפרגמטית מושפעים מגורם ערוץ ההבעה – בכתב או בעל-פה, בשפה כתובה או בשפה דבורה.

במבט היסטורי אפשר להבחין במעין תנועת מטוטלת במקום שתופסת הלשון הכתובה לעומת הדבורה במחקר הבלשני לאורך השנים, הקשורה קשר הדוק לתולדות מדע הבלשנות ולהתייחסות העקרונית לחקר הלשון בכלל (Daniels, 1996; 2002). בפילולוגיה המסורתית מן העבר, כמו גם בזו של היום, עיקר עניינו של חקר הלשון הוא בפענוח טקסטים כתובים תוך עיסוק מרבי בשפות הקלאסיות הכתובות, שרק הן ראויות לעיון מחקרי בניגוד לשפות הדיבור העממיות [vernaculars]. עם התפתחות הבלשנות המודרנית במחצית הראשונה של המאה העשרים, הושם הדגש על לשון הדיבור כאמצעי ביטוי ראשוני ולעתים אף בלעדי. סיבה עיקרית לכך הייתה מעבר מוקד עניינם של הבלשנים למחקר שדה [fieldwork] ולעיון האנתרופולוגי, לרוב בקרב קהילות דוברות שפות החסרות מערכות כתב. בהמשך, עם עלייתה של הבלשנות הפורמלית מבית ספרו של נעם חומסקי, חל שינוי נוסף שבמסגרתו אומצה שיטת האינטרוספקציה האישית של הבלשן החוקר כאדם אורייני ומשכיל שעיקר מקורות שיפוטיו הלשוניים שאובים מבקיאותו בשפה הכתובה (למעשה, כבר מראשית כתביו בשנות ה-50, נושא זה אינו עולה כלל בכתביו של חומסקי עצמו, בין היתר מפני שהבחנות תלויות-ערוץ בהבעה הלשונית עניינן ב"ביצוע", קרי, ההתנהגות הלשונית – יותר מאשר ב"יכולת", המגלמת את הידע הלשוני המופנם). אולם, בעשורים האחרונים התפתחו כיווני מחקר נוספים במסגרות שונות, לרבות הבלשנות הפונקציונלית, ניתוח השיחה [conversational analysis] וחקר לשון הילדים – תחומים הנשענים על ניתוח מדגמי שפה אותנטיים באמצעות הקלטות וטכנולוגיות ממוחשבות המאפשרות שימורה של השפה הדבורה וגישה ישירה לדיבור כמושא למחקר בפני עצמו.

העיסוק המפורש בשני הערוצים גם יחד תוך הבחנה מושכלת ביניהם הנו מרכיב קריטי לאפיון נושא האוריינות בכלל והתפתחותו לאורך שנות בית הספר בפרט. מחקרים רבים, בעברית ובשפות אחרות, מצביעים על הבדלים מובהקים בין ההבעה הלשונית בכתב לעומת ההבעה בדיבור – בלקסיקון, במורפולוגיה, בתחביר וברמת השימוש הלשוני (ברמן, לוסטיגמן וניר, תשס"ב; ברמן וניר, תשע"א; Biber, 1988, 1991; Berman & Nir, 2011; Halliday, 1989; Ravid & Berman, 2009). מנקודת המבט של חקר התרבות והפסיכולוגיה הקוגניטיבית, יש הטוענים כי שני הערוצים מייצגים אופנים שונים של הסתכלות על העולם, דרכים מובחנות להבעת משמעויות ואף מצבי תודעה [modes of consciousness] שונים זה מזה (Chafe, 1994; Olson, 1994; Ong, 1982, 1992; Tolchinsky, 2003). שני הערוצים נבדלים גם בפונקציות החברתיות והתקשורתיות המייחדות כל אחד מהם: לשיח בעל-פה

מעמד מרכזי כאמצעי המאפשר סוג מרכזי של "פעילות משותפת" (Clark, 1996) וכדרך תקשורת המובילה לבניית משמעויות מוסכמות ["co-construction of meaning"] בין הדובר לנמען וליצירת עולם שיח משותף בין המשתתפים באירוע דיבור נתון (בלום-קולקה וחמו, תשע"א; Gee, 2006; Duranti & Goodwin, 1992). לעומת זאת, השפה הכתובה הנה בסיס חיוני להשגת "האוריינות הלשונית" [linguistic literacy] ככשירות שהיא, מצד אחד, סימן היכר מובהק של האדם המשכיל באשר הוא (Ravid & Berman, 2009; Ravid, 2002) ומצד אחר מרכיב קריטי של ההצלחה הבית-ספרית. כשירות זאת מתבטאת בין היתר בהתגבשות ההולכת וגוברת לאורך שנות הלימוד של ה"לשון הספרית" [book language] והיכולת להתמודד עם אתגרי הלשון ה"אקדמית" (Blank, 2002; Jisa, 2009; Snow & Uccelli, 2004). עם זאת, בניתוח שיובא בחלק השני של מאמר זה נראה גם שבין דיבור לכתיבה אין הפרדה דיכוטומית, חותכת ומוחלטת, אלא שניהם הנם בבחינת אמצעי הבעה וורבאליים חופפים, המשלימים זה את זה. חוקרים העוסקים בנושא מנקודות מבט שונות מסכימים כי בין הדיבור לכתיבה קשרים הדוקים ויחסי-תלות הדדיים (Olson, 2006a; ראה גם Heath, 1983; Heller, 1999). ראיות מן המחקר הפסיכולינגוויסטי מצביעות על כך שהן הכתיבה הן הדיבור מושפעים באורח מקביל מן ההקשר התקשורתי שבו משמש כל אחד מהם (Halliday, 1989; Strömquist, et al., 2004; Chafe, 1994). כך לדוגמה, המחקר הבין-לשוני של הפסיכולינגוויסט דן סלובין (Slobin, 1996, 2000, 2003) (2004) מראה כי שני אמצעי הבעה מושתתים על גורמים משותפים, התלויים בטיפולוגיה הלשונית – קרי במבנה הייחודי של לשון מסוימת (אנגלית, עברית, ספרדית או טורקית) – שבה משתמשים בני האדם כדי לבטא את מחשבותיהם, בעל-פה או בכתב. על פי סלובין, הדובר-הכותב מפעיל את אותם תהליכים מנטליים של חשיבה והמשגה הן כדי לדבר הן כדי לכתוב ["thinking for writing"~"thinking for speaking"]. לטיעונים אלה ביסוס תיאורטי מוצק במסגרת הבלשנות הפונקציונלית, התופסת את הייצוג הלשוני בכתב לעומת הייצוג בעל-פה כשני מימושים אלטרנטיביים של אותה מערכת סמיוטית (קרי, רעיונית-מושגית) משותפת (Givón, 1989; Halliday, 1994; Hopper, 2001).

הבדלי גישה עקרוניים, כמודגם בתנודות ההיסטוריות שהוזכרו לעיל, הולידו כמה טיעונים המקובלים בקרב חוקרים, מחנכים וקלינאים, שעליהם רצוי לתת את הדעת בהתבסס על ממצאי מחקרים עכשוויים. ראשית, יש הטוענים כי "הכתיבה היא ראי של הדיבור" – עליו היא מושתתת ואותו היא משקפת במישרין. ואולם המחקר הפסיכולינגוויסטי-התפתחותי מטיל ספק בטיעון זה (ראה למשל Bourdin & Fayol, 1994). ניתוחים הנעזרים באמצעי מחשוב מתוחכמים להשוואת הפקות של אותם החומרים בכתב ובעל-פה מגלים כי לכל אחד משני הערוצים ישות משלו, כל אחד מושתת על תהליכים המיוחדים לו, שניהם נתונים לאילוצי עיבוד שונים ושניהם מעמידים את האדם בפני דרישות ייחודיות על מנת לתקשר בהצלחה ככותב או כדובר (Strömquist, Nordqvist, & Wengelin, 2004; Strömquist, et al., 2006). אדרבה, מבחינת המשימה של השגת האוריינות הלשונית, דרושה ההכרה בשפה הכתובה כ"סגנון שיח ייחודי" (Ravid & Tolchinsky, 2002). המחקר הפסיכולינגוויסטי

העכשווי מטיל ספק גם בטיעון מקובל נוסף, כי "הכתיבה מורכבת ומסובכת יותר מן הדיבור". מחקר התפתחותי מקיף בקרב תלמידי בתי ספר יסודיים ותיכונים מראה שמשמיות מסוימות מתבצעות ביתר קלות בכתב ואילו על אחרות מקלה הפקת הדיבור בזמן אמת [online]; הווה אומר, מטלות תקשורתיות מסוימות קלות יותר לביצוע בכתב ואילו אחרות – בעל-פה (Johansson, 2009; Strömquist, et al., 2004). יתרה מזו, כשמשווים בין טקסטים שהופקו בשני הערוצים על ידי אותם הנבדקים, נמצא כי היבטים שונים תורמים למורכבות של טקסט כתוב לעומת מקבילו הדבור (ברמן וניר, תשע"א), ולנושא זה נחזור בהרחבה בהמשך. טענה מקובלת שלישית היא כי "הכתיבה נחלקת בין תהליכים ברמת עיבוד נמוכה לעומת תהליכים הדורשים רמת עיבוד גבוהה" (Juel, 1988; Juel, Griffith, & Gough, 1986; Berninger, et al., 1997). גישות אלו מבחינות הבחנה מובהקת בין תהליכי כתיבה "נמוכים", כגון התרגום הפונולוגי ומיומנויות גרפו-מוטוריות אחרות, לבין תהליכי חיבור [composition] "גבוהים".

ברור כי בכניסה למערכת בעת רכישת ניצני האוריינות – בשלב ה"emergent literacy" – עיקר העיסוק של הילמד נתון ליחידות עיבוד קטנות ומצומצמות: אותיות, הברות, מילים. אולם, כפי שבכל תהליך של למידה "מתחילים בקטן" (starting small [Elman, 1993]), כך גם בתחום הלשוני רוכשים תחילה שליטה ביחידות הלוקאליות הבסיסיות המרכיבות את המסר הלשוני – כתוב כדבור – לא רק בגלל הגבלות בידע הלשוני הצרוף אלא גם ושמה בעיקר בגלל אילוצים קוגניטיביים כגון מגבלות זיכרון ועיבוד נתונים בזמן אמת. ואמנם נמצא שגם בהתפתחות יכולות השיח הנרטיבי הרציף – שבהן נתמקד בהמשך המאמר – ילדים מתחילים בהתייחסות לאירועים בודדים בלי לקשרם להקשר טמפוראלי או סיבתי נרחב יותר, לא כל שכן למבנה-פעולה [action structure] סיפורי גלובאלי (שן וברמן, תשנ"ז). כן נמצא כי בהפקת סוגי שיח שונים בקרב ילדים בגיל בית-ספר, מתפתחת קודם השליטה באמצעי הבעה לשוניים לוקאליים "קטנים" יותר (מילים, ביטויים רב-מיליים, משפטים פשוטים) ורק בהמשך, בגיל מתקדם יותר, הם מגלים יכולות של ארגון טקסט ברמה גלובלית נאותה (Berman & Nir-Sagiv, 2007, 2009). נמצא גם כי בין שתי "רמות" עיבוד אלה קשר הדוק וממשי כבר מראשיתה של יכולת ההתבטאות בכתב בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי (Silva, Abchi, & Borzone, 2010; Sandbank, 2004). מכאן עולה שאין ממד פונקציונאלי תקשורתי ללא שילובם של יסודות "קטנים" בסיסיים בהקשרים נרחבים וגלובליים יותר בבחינת תפיסת המסר מלמעלה-למטה [top-down]. רוצה לומר, התפתחות היכולת הדיסקורסיבית בעל-פה, כמו גם בכתב, תלויה באופן מהותי במעבר המוצלח מן השליטה ברמת הלוקלית לגלובלית מצד אחד ובשימוש המיומן בשתייהן במשולב מן הצד האחר (Berman & Slobin, 1994). עם זאת, חשוב לציין כי בכלל המחקרים הנזכרים כאן – שבהם נכללה גם אוכלוסיית משתתפים מבוגרים משכילים – אין לראות בהפקותיהם של בני קבוצה זו מייצגים למעין מודל אחיד והומוגני של "מצב-סופי" [endstate] אחד המגלם מצב אידאלי של אוריינות מלאה ומושלמת. אדרבה, גם בין מבוגרים דוברי אותה שפה ובעלי רקע השכלתי וסוציו-אקונומי משותף, נמצא תמיד אפקט של הבעה דיסקורסיבית

ולשונית אישית, המעיד לא רק על כישרונות אישיים שונים אלא גם על בחירות והעדפות טרוריות-תקשורתיות פרטיות בהקשר נתון. כך, לדוגמה, נמצא ביחס לאמצעי הקישוריות [connectivity] שבהם בחרו להשתמש מבוגרים דוברי-עברית שונים בבואם לספר סיפור המבוסס על אותו ספרון תמונות (Berman, 1988).

הגישה המנחה את הניתוח ההתפתחותי שיוצג להלן מושתתת על תפיסת השפה, הן הכתובה הן הדבורה, כמערך רב-ממדי ומורכב (Berman, 2007), כך שלאדם האורייני דרושה שליטה בו-זמנית בשלושה היבטים לפחות של מערך זה: (א) דיוק [accuracy] – שימוש ביחידות הייצוג הרלוונטיות; (ב) שטף [fluency] ואוטומטיות בתהליכי ההפקה והפענוח של חומר ורבאלי; (ג) התבטאות לשונית נאותה לשם תקשורת אפקטיבית. להלן נדגים את המבט הרב-מערכתי המשולב הזה בהתייחס לערוץ הכתב בלבד.¹

בממד הראשון הכוונה לשימוש בכתב כמערכת רישום [notational system] ייחודית, בצורת שרטוטם של סמלים גרפיים על פני חומר נתון (פפירוס, קלף, לוח, נייר) (Pontecorvo, 1997) – והיום גם על מסך המחשב או האייפון. בפן זה של הכתיבה עוסקים חוקרים מתחומי עניין שונים, החל מחקר מקורן ותולדותיהן של מערכות כתב לאורך ההיסטוריה (Coulmas, 1990), עבור בהוראת קרוא וכתוב בשנים הראשונות של בית הספר כחלק היישומי של תחום המחקר "ניצני האוריינות" [emergent literacy] (Levin, 2007; Levin & Bus, 2003; Teale & Sulzby, 1986) וכלה באבחון וטיפול בקשיי לשון/למידה כגון דיסגרפיה ודיסלקסיה (Share, 1996; Troia, 2008). בפן חשוב זה של הלשון הכתובה לא נעסוק להלן, כדי להתמקד ביכולת הכתיבה כמאפיין של "התפתחות שפה מאוחרת" (Berman, 2004; Nippold, 2007). חשוב לציין כי גם ההיבט הנדון של הכתיבה, שהוא לכאורה טכני בלבד, הנו רב-ממדי בפני עצמו ונשען על מיומנויות מורכבות ביותר ועל יכולות המעידות על ידע לשוני מעמיק ומורכב – לרבות כישורי סגמנטציה של יחידות לשוניות (Tolchinsky, 2003) ושליטה בקונבנציות הפיסוק והכתיב (Ravid, 2012). המחקר הפסיכולינגוויסטי מדגיש את אופיו הייחודי של הכתב כמושתת על יחידות-ניתוח שהן לשוניות במהותן (Berman, 2014; Blanche-Benveniste, 1997; Frost, Kugler, Deutsch, & Forster, 2005). גם המחקר ההשוואתי הבין-לשוני שהבליט את חשיבותו של גורם הטיפולוגיה – הווה אומר, תכונות המייחדות את מערכת הכתב בשפת-יעד נתונה ברכישת השליטה בכישורים כגון הכתיב והפיסוק (Bryant, Nunes, & Aidinis, 1999; Gillis & Ravid, 2006; Tolchinsky, 1998; Teberosky, 1998). אדרבה, מחקרים פסיכולינגוויסטיים אלה ודומיהם מוכיחים כי צדדים כביכול שטחיים של הכתיבה קשורים קשר הדוק לרמות עמוקות ומופשטות הן של

1 מודל פסיכולוגי מעניין המקביל במידת מה לניתוח זה הוצע ע"י החוקר ג'ון הייז (Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1986) במונחים של שלושה תהליכים עוקבים, שהוא מכנה תרגום או הפקת משפטים, תכנון ושכתוב. תהליכים אלה מקבילים במידת מה לשלושת הממדים המוזכרים כאן. אולם, מאחר שהם מדגישים במיוחד את תהליכי העיבוד לצורך הפקת טקסט והבאתו לכדי תוצר כתוב, עיקר עניינם של מחקרים המבוססים על מודל זה הוא ברכיבי הדיוק והשטף ואילו ענייני-אני כאן כרוב עבודותיי בתחום ניתוח השיח והתפתחותו (בכתב כבע"פ) מוקדש לפן השלישי – ההתבטאות הלשונית.

ידע לשוני הן של יכולות קוגניטיביות כלליות (Alves, Castro, & Olive, 2008; Bourdin) ושל יכולות הכתיבה הוא יעילות תהליך הפקת הסימנים הגרפיים, מיומנות הנמדדת על פי רוב מנקודת המבט של גורם השטף [fluency], קרי מהירות ההפקה, ומיקומן, אורכן ותכיפותן של ההפסקות המתגלות תוך כדי ביצוע המשימה. מחקרים הבודקים משתנה זה בקרב תלמידי אוניברסיטה (למשל & Hayes, 2001; Kaufen, 2001; Chenoweth & Hayes, 2001; Flower, 1986) מגלים כי כותבים בעלי שטף הפקה מהיר ומיומן יותר משתמשים במילים רבות יותר והטקסטים שלהם בנויים בצורה יעילה יותר מאלה של עמיתיהם האיטיים יותר.

תוצאות דומות נמצאו לקשר בין מהירות העלאת היסודות הגרפיים על הנייר לבין איכות הכתיבה כפי שהוגדרה באמצעות מדדים אחרים גם בקרב תלמידי בית ספר, הן בכתיבה על גבי נייר (Connolly, Dockrell, & Barnett, 2005) הן בהקלדה הממוחשבת (Alves, Branco, Castro, & Olive, 2012; Strömquist, et al., 2004). ממצאים אלה באשר למהירות ולשטף של תהליך הכתיבה/ההקלדה מצטרפים למחקרים שהוזכרו לעיל באשר לדיוק רישומם של היסודות הגרפיים בכתיב ובפיסוק. ביחד, ממצאי מחקר אלה מעידים על כך שלהיבטים שטחיים כביכול, המתייחסים למיומנות הכתיבה בגישת מלמטה-למעלה [bottom-up], קשר הדוק גם עם כישורים לשוניים וקוגניטיביים כלליים יותר הבאים לידי ביטוי בחיבור טקסט כתוב ובארגון זרימת המידע שבו.

פן שלישי של יכולת הכתיבה כמרכיב חשוב בכשירות האוריינית הנו השימוש בשפה הכתובה כב"סגנון שיח ייחודי" (Ravid & Tolchinsky, 2002) – מושג שעליו נעמוד בחלק השני של המאמר. יכולת "ההבעה בכתיב" מתקשרת במישרין למושג של "איכות טקסט", העומד בבסיס כל ניסיון לאפיין מה צפוי מן האדם האורייני בבואו לבטא את רעיונותיו בכתב. מושג זה הנו מעורפל, חמקמק וקשה להגדרה, והוא זוכה להתייחסויות רבות ושונות בקרב המשתמשים בו (Berman & Nir-Sagiv, 2009). מניחות שנוערכו במסגרת פרויקט רחב-היקף על התפתחות יכולות הפקת טקסטים מגיל בית הספר היסודי ועד לבגרות – שחלק מממצאיו יוצגו בסעיף הבא – עולה כי איכותו של טקסט נתון תלויה בשלושה רכיבים (משולב: א) תוכן תמטי רלוונטי, ענייני ומעניין (רביד וברמן, תשס"ג; Berman, 2005b; Ravid & Cahana-Amitay, 2005); (ב) מבנה גלובלי הולם וארגון המידע בטקסט כיחידת שיח קוהרנטי ובהיר (Berman & Nir-Sagiv, 2007); (ג) הבעה לשונית נאותה תוך שימוש באמצעי לשון ברורים ומקובלים בלקסיקון ובתחביר, ובמשלב לשוני הולם הן ברמה הלוקלית של מילים וצירופים הן ביחידות שיח מורכבות יותר ברמה של קישוריות בין פסוקיות (Berman, 2014). חשוב לחזור ולהדגיש, כפי שנבקש להבהיר בחלק הבא של המאמר, כי ההבעה הלשונית הכתובה אינה בהכרח "טובה" יותר או "מורכבת" יותר מזו של השפה הדבורה. תחת זאת נטען כי טקסטים המופקים בשני הערוצים שונים זה מזה בהיבטים מסוימים, ואילו בהיבטים אחרים של איכותם הטקסטואלית הם דומים בתוכם התמטי, בארגונם הגלובלי ואף בהיבטים מסוימים של השימוש הלשוני.

זאת ועוד, חשוב לסיכום סעיף מקדים זה להדגיש גם כי את ההבחנה שפה כתובה/

שפה דבורה אפשר לראות למעשה כרצף ולא כדיכוטומיה. יש טקסטים בכתב הכוללים במידה זו או אחרת מאפיינים לשוניים המזוהים לרוב עם השפה הדבורה, דוגמת פתקאות המיועדות לבני הבית או מכתבים אישיים בין ידידים. כמו כן יש שחומרים המופקים בעל-פה דומים בשימושם הלשוני לטקסטים כתובים – דוגמת נאומים, הרצאות, ושיחות ברדיו וכלי תקשורת אחרים (ואילו ייחודה של לשון התקשורת הממוחשבת יוצר מעין שפת-ביניים מיוחדת במינה באמצעות הדואר האלקטרוני מכאן והמסרונים המוגבלים באורכם מכאן). להבחנות אלו חשיבות ראשונה במעלה בחינוך הלשוני ובהגעת התלמיד לאוריינות הלשונית, תוך רגישות לגווי-גוונים אלה של השימוש הלשוני שהם תלויי-הקשר תקשורתי ולא רק תלויי-ערוץ הבעה. עם זאת, לצורך הדגמת הנושא הנדון כאן בחלק הבא של המאמר, בחרנו להתרכז בטקסטים שהופקו בעיקר בסוגה אחת (הסיפור האישי) בנושא דיון משותף (קונפליקט בין-אישי) ובהקשר תקשורתי רשמי יחסית (מערך מחקר שנקבע מראש והוא נערך בין כותלי בית הספר) – וזאת במטרה לאפשר השוואה ממוקדת ומפורטת ככל האפשר בין טקסטים שהופקו על ידי אותם המשתתפים גם בעל-פה וגם בכתב.

הערה מקדימה נוספת היא כי לנושא האוריינות חשיבות רבה לפן החברתי ולעמדות הסוציולינגוויסטיות והחינוכיות המשפיעות על תפיסת האוריינות בחברות שונות. ידוע, לדוגמה, כי הערבית בארץ כבעולם מצטיינת כשפה בעלת דיגלוסיה מובהקת במיוחד ולמצב זה השפעה מכרעת בנוגע לאוריינות בכלל ולחינוך הלשוני בפרט (Maamouri, 1998; Saiegh-Haddad, 2003; סאיג-חדד, תשס"ח, תשע"א). לא ידוע לנו על מחקרים המשווים בין שפות שונות מבחינה זו (להוציא עבודותיו הבין-לשוניות בנושא המשלב הלשוני של בייבר (Biber, 1995) שנערכו לרוב מנקודת מבט מבנית יותר מאשר תרבותית-תקשורתית. יש לציין גם כי לא נערכו השוואות מובנות בין גורמים אלה בשבע הלשוניות ששימשו לאיסוף הנתונים בפרויקט הבין-לאומי, שתוצאותיו לשפה העברית מדווחות להלן (Berman, 2008), אף כי נמצא בבירור, למשל, שהאמצעים המבניים העומדים לרשות הדוברים-הכותבים משפיעים מאוד על האופן שבו הם בוחרים לבטא בלשונם עמדת שיח מרוחקת-גנרית לעומת אישית-סובייקטיבית (Berman, 2011) ברמה הסוציולינגוויסטית, מתיאורים תוך-לשוניים של כל אחת מן השפות שהשתתפו בפרויקט הבין-לאומי הנדון כאן (Aisenman, 1999) מתקבל הרושם, כי את ההבחנות בין שפה פורמלית-כתובה לבין שפה יום-יומית מדוברת אפשר לרשום על פני רצף – כשהבחנות אלו חדות ומובהקות במיוחד בשפה הצרפתית בקצה האחד (Jisa, 2004) והן שוליות יחסית בשפה סקנדינבית כגון שוודית (Johansson, 2009). ואילו העברית מגלה פנים לכאן ולכאן, כפי שנדון בבדיקת נושא המשלב הלשוני בטקסטים שהופקו במסגרת הפרויקט שעליו ידווח בהמשך (Ravid & Berman, 2009). אולם, כאמור, נושא מרתק זה טעון עדיין מחקר השוואתי מכוון ומעמיק.

2. מגמות התפתחותיות לאורך ההתבגרות

בסעיף זה נדון כאמור בשימוש בשפה הדבורה ובשפה הכתובה על סמך טקסטים שהופקו בשני הערוצים בקרב ילדים, מתבגרים ובוגרים דוברי שפות שונות, לרבות העברית. השאלה

המרכזית שבה נעסוק להלן היא "מה משתנה בהתבטאות הלשונית של הילדים בדרכם לאוריינות הלשונית?".

הנתונים המדווחים להלן מסתמכים על תוצאות של מחקר פסיכולינגוויסטי רחב-היקף, העוסק בתחום התפתחות השפה המאוחרת [later language development] (Berman, 2004, 2007) ועניינו העיקרי, לבדוק את התפתחות האוריינות בהקשרים שונים ובשפות שונות, מגיל בית הספר היסודי לאורך ההתבגרות (Berman, 2008; Berman & Verhoeven, 2002). המחקר נערך בשבע ארצות, בקרב דוברים ילידיים של אנגלית, עברית, ספרדית, צרפתית, הולנדית, שוודית ואיסלנדית. המשתתפים היו כולם תלמידים בעלי התפתחות כללית ולשונית תקינה, בני מעמד בינוני-גבוה שלמדו בבתי ספר מבוססים, כדי לנטרל במידת האפשר גורמי רקע סוציו-אקונומי ודו-לשוניות. בכל ארץ השתתפו שמונים נבדקים, בארבע קבוצות גיל/לימוד: (א) כיתה ד' – בני 9-10 שנים, (ב) כיתה ז' – בני 12-13 שנים, (ג) כיתה י"א – בני 16-17 (וד) תלמידי אוניברסיטה הלומדים לתארים מתקדמים בשנות ה-20 וה-30 לחייהם. הליך מחקר מקביל בדיוק שימש בכל הארצות שבהן נערך המחקר, תוך התאמת ניסוח ההנחיות לכל שפה ושפה. כבסיס להפקת טקסטים מקוריים, לכל נבדק הוצג תחילה סרט וידאו קצר ללא מילים ובו סצנות של מצבי קונפליקט (מוסרי, חברתי, פיזי) בהקשר בית-ספרי לא מזהה. לאחר הצפייה בסרט, נתבקשו המשתתפים לכתוב ולספר סיפור על מקרה שבו הם היו מעורבים במצב של "בעיות בין אנשים" וגם לכתוב חיבור ולתת הרצאה שבהם דנים בנושא "בעיות בין אנשים". הליך זה הניב מסד נתונים של 320 טקסטים בכל אחת משבע השפות, כשכל משתתף הפיק ארבעה טקסטים (טקסט סיפורי דבור וכתוב וטקסט עיוני דבור וכתוב) – כולם סביב הנושא המשותף של קונפליקט בין-אישי. סדר המטלות אוזן בין ארבע אפשרויות בהתחשב במשתני הסוגה (סיפורי/עיוני) והערוץ (דבור/כתוב).

המגמות המתוארות להלן מסתמכות על בדיקות שנערכו למסד הנתונים בשתיים מן השפות בפרויקט רחב-היקף זה (עברית ואנגלית) והתוצאות המוזכרות בסעיף זה מתייחסות לשתי השפות במקביל, מאחר שלא נסתמנו הבדלים מובהקים ביניהן במשתנים הנדונים כאן. כלומר להשוואת ערוץ ההפקה ורמת גיל/לימודים יש תוקף בשתי שפות (לפחות) השונות זו מזו בכמה מישורים טיפולוגיים רלוונטיים (Aisenman, 1999). יתרה מזו, מגמות ההתפתחות הכלליות שהסתמנו במשתנים הנדונים כאן נמצאו תקפות בקווים כלליים גם ביתר השפות שנחקרו בפרויקט הבין-לאומי הרחב (Berman, 2008). לנוחות הקוראים, הדוגמאות המובאות להלן הן מן השפה העברית בלבד, ובכוונה לא הובאו בחשבון נפרד תכונות טיפולוגיות הייחודיות לשפה העברית, דוגמת מערכת נטיות ההתאם ומערך בנייני הפועל במישור המורפולוגיה או מבנים סתמיים חסרי-נושא שטח במישור התחבירי²

2 השוואה בין-לשונית בקורפוס הבין-לאומי מגלה, לדוגמה, כי הטיפולוגיה של השפה משפיעה במישור על הדרכים שבהן משתמשים דוברים-כותבים להבעת עמדת שיח מרוחקת ופורמאלית, פחות אישית ומעורבת: בשפות כמו צרפתית ושוודית ניתן להיעזר בכינוי סתמי בעמדת נושא דקדוקי למטרה זו דוגמת *on, man* (Jisa & Vigiúé, 2005; Ragnasdóttir & Strömquist, 2005) ואילו באנגלית בהיעדר כינוי

(Berman, 1986, 1993, 2011). רוב רובן של הדוגמאות המובאות להלן לקוחות מטקסטים שהופקו בסוגה הסיפורית, כדי לבדוק את משתנה הערוץ בלי לערב את הסוגה כמשתנה בלתי תלוי נוסף.

תכונותיהם של טקסטים שהפיקו משתתפי המחקר נסקרות להלן משלושה היבטים: תכונות המייחדות את הטקסטים הכתובים לעומת מקביליהם הדבורים (סעיף 2.1), תכונות המשותפות לטקסטים המופקים בשני הערוצים (סעיף 2.2) והתפתחויות בהשגת האוריינות הלשונית מבית הספר היסודי ועד לבגרות (סעיף 2.3). חשוב לציין, כי על אף שכל תופעה נדונה להלן בקווים כלליים על סמך דוגמה אחת או שתיים בלבד, הממצאים כולם מתבססים על ניתוחים סטטיסטיים של התפלגות התופעות השונות, כמפורט בהקשרים אחרים לרבות בשפה העברית (ברמן וניר, תשע"א) ובניתוחים נוספים של הטקסטים באנגלית (Berman & Nir-Sagiv, 2007, 2011).

2.1 הבחנות בין שני הערוצים

לבדיקת התכונות המבדילות בין טקסטים המופקים בכתב לבין טקסטים המופקים בעל-פה, נעיינ תחילה בסיפורה האישי של תלמידת כיתה ד', בת 9 שנים. בסיפור בעל-פה המוצג בדוגמה (1) להלן, מובלטים פריטים שהוגדרו כ"סמני שיח" [discourse markers] חסרי תוכן רפרנציאלי מוסכם וללא תפקיד דקדוקי מקובל (כמפורט בהמשך) ואילו הפריטים המסומנים בקו תחתון מציינים חזרות, הברות תפל, פאוזות וסימנים נוספים של חוסר שטף. הטקסט מובא לנוחיות הקוראים בכתב עברי רגיל אולם הניתוחים הממוחשבים נערכו כולם על פי נוסח המתועתק בכתב פונמי, המשקף את הגייתם של הדוברים (ראה נספח). בדוגמה (2) מובא הנוסח הכתוב של אותו סיפור, כפי שנכתב על ידי אותה ילדה לאחר שסיפורה אותו בעל-פה.

דוגמה (1): סיפור אישי דבור של שירן, תלמידת כיתה ד', בת 9 [מס' G02]
 טוב, יש לי חברה שהיא גם דודה שלי וגם חברה שלי, ופעם ופעם עם הייתי עם אה ילדה ש ... ילדה מהכיתה שלי שהייתי בכיתה א' ואני, היה לה שיער מאד קצר כאילו קצוץ וצחקנו עליה וזה ומאד לא היה לה נעים לה ואחר-כך אה כדי ... המשכתי מאד לצעוק עליה וזהו. היא בכתה, אמרה לאמא שלה. ביקשתי ממנה סליחה והתחלנו להיות חברות טובות. זהו. [57 תיבות]

דוגמה (2): סיפור אישי כתוב של שירן, תלמידת כיתה ד', בת 9 [מס' G02]
 יש לי דודה שהיה לה שער קצר וצחקנו עליה והיא נאלכה מאוד היא אמרה לאמא שלה שאני צוחקת עליה ואז אמא שלה אמרה לי ואני כבר לא צוחקת עליה [28 תיבות]

מובהק אחד לתפקיד זה, יעדיפו לשם כך את מבנה הסביל התחבירי (Jisa, Reilly, Verhoeven, Baruch, & Rosado, 2002) וזאת בניגוד לספרדית ולעברית, שבהן קיימים לשם כך מבני משפט סתמיים חסרי נושא דקדוקי ליד מבני-פועל דוגמת בניין התפעל בעברית וכינויים קליטיים בספרדית (Tolchinsky & Rosado, 2005; Berman, 2011).

מן הדוגמאות ב- (1) ו- (2) עולה בבירור כי כבר בכיתה ד' של בית הספר היסודי מובחנת היטב התבטאותם של הילדים בעל-פה לעומת בכתב. בין המגמות הכלליות שמדגימים שני הטקסטים ב- (1) וב- (2) נמצא:

(א) בבחינת סך התפוקה הוורבלית: גורם זה נמדד לרוב על פי מספר המילים בטקסט, אף כי המושג "מילה" הוא כשלעצמו בעייתי וקשה להגדרה – בייחוד כשמשוים בין שפות שונות לא כל שכן בין שפה דבורה וכתובה (Berman, 2002). הטקסטים בכתב קצרים בהרבה (במקרה הנדון הם כוללים כמחצית ממספר המילים) לעומת אלה המופקים בעל-פה. ממצא זה הוא כללי ורווח בשפות שונות, לרבות במסד נתונים נרחב יותר ובשיטות הפקה שונות כגון השחזור בשפה העברית (Davidi & Berman, 2014), במחקרים רחבי היקף בין תלמידים בארץ (Berman & Ravid, 2009) ובקרב תלמידי בית ספר באנגליה (Malvern, Richards, Chipere, & Durán, 2004) וכן בקרב ילדים דוברי ספרדית בשנים הראשונות של בית הספר היסודי (Silva, et al., 2010). מגמה זו היא כאמור כללית ביותר, אולם עם עליית הגיל, הולך ויורד היתרון הכמותי היחסי של הטקסטים המופקים בעל-פה, תוך הארכה יחסית של הטקסטים בכתב וזאת מסיבות המפורטות בסעיף 2.3 בהמשך.

(ב) ריבוי אמצעים המייצגים רמת שימוש לשוני גבוהה, מבוקרת ופורמלית יותר בטקסטים הכתובים. זוהי מגמה הבאה לידי ביטוי מובהק יותר בגילאים המתקדמים. קביעה זו מסתמכת על שורה של מדדים המאששים זה את זה והם כוללים: שימוש במילון אורייני (Ravid, 2004), מורכבות מבנית של אוצר המילים מבחינת אורך המילה כנמדד על פי כמות יחסית של מילים בנות שלוש הברות או יותר, פריטים לקסיקליים שלרוב אינם שכיחים בשפת היעד – אנגלית או עברית (Berman & Nir-Sagiv, 2010; Nir, Bar-), ומשלב לשוני פורמלי וגבוה לעומת ההתבטאות היומיומית ה"רגילה" של ההבעה בעל-פה (Ilan, & Berman, 2008; Bar-Ilan & Berman, 2007; Berman & Ravid, 2009).

(ג) כפי שהוכח גם בהקשרים אחרים ובשפות אחרות, ההבעה הלשונית הכתובה לרוב דחוסה יותר ומאופיינת בשונות (וריאביליות) לקסיקלית רבה יותר מאשר השפה הדבורה (Biber, 1988; Halliday, 1989). המדדים ששימשו לאישוש קביעה זו כוללים את מספרן היחסי בטקסט של מילות תוכן (שמות עצם, פעלים, תארים) הנושאות את עיקר תוכנו הסמנטי-תמטי של הנאמר או הכתוב, והעובדה שלרוב אין חזרות על אותן המילים (Berman & Verhoeven, 2002; Strömquist, et al., 2002). ראייה חתוכת מדד נוסף לדחיסות תחבירית [density of expression] נמצאת לדוגמה באורכם ובמורכבותם של הצירופים השמנניים [noun phrases] בטקסט, שלהם מעמד מיוחד ביצירת הדחיסות הטקסטואלית בעברית (Ravid & Berman, 2010).

לאישוש נוסף של מגמות אלו, עיינו בסיפוריו של נער בן 12, כפי שמסר בעל-פה בדוגמה (3) בהשוואה לגרסתו הכתובה בדוגמה (4) – שבהם הסימן [מציין פסוקית [clause] חדשה.³

דוגמה (3): סיפור אישי דבור של אדם, תלמיד כיתה ז', בן 12 [מס' J05]
 כשהיינו במגרש הכדורגל [אני וחבר שלי שיחקנו כדורגל]
 ו... התחלנו לשחק [ואחרי ששיחקנו [אני עברתי אותו [הוא עבר אותי]
 ואז התחלנו להתווכח [מי יותר טוב בכדורגל [אה אחר אחרי שהתווכחנו וזה]
 זה עבר לקללות [אחרי קללות והתווכחות וכל זה אה הגענו ל... קטטה, מריבה]
 התחלנו לריב [ואז אה לא דיברנו [ואז אחרי שעה אה הוא בא אלי]
 אני באתי אליו [ואז ביקשנו סליחה [והשלמנו [/ 63 מילים [קרי תיבות], 17
 פסוקיות

דוגמה (4): סיפור אישי כתוב של אדם, תלמיד כיתה ז', בן 12 [מס' J05]
 במגרש הכדורגל כאשר שיחקתי עם חבר כדורגל]
 התווכחנו [מי יותר טוב [אחר-כך זה עבר לקללות]
 ומזה התחלנו להתקוטט [ואז כמוכן לא דיברנו]
 אך כעבור שעה השלמנו [/ 26 תיבות, 7 פסוקיות

אותן המגמות בדיוק שהדגימו הטקסטים ב- (1) ו- (2) באות לידי ביטוי בטקסטים של נער בחטיבת הביניים, וביתר שאת. לא זו בלבד שהגרסה הכתובה קצרה הרבה יותר במספר המילים, היא אף קצרה במספר הפסוקיות (7 לעומת 17). ואמנם רצוי להביא בחשבון לא רק מילים אלא גם פסוקיות (קרי פרדיקציות), המסתמנות כמדד לאורך טקסט העולה בקנה אחד עם ספירת המילים ומאששים אותה. גם כאן וגם בהקשרים אחרים בעברית ובשפות אחרות (ראה לדוגמה Berman & Ravid, 2009; Davidi & Berman, 2014) (ראה הערה 3). הגרסה הכתובה מגלה גם את התכונות הבאות: גיוון לקסיקלי [lexical variety] רב – 25 לקסמות [lexemes], קרי תבניות מילים שונות, מתוך סך של 26 מילים (קרי תיבות כתובות) לעומת כמעט 30% חזרות לקסיקליות בסיפור בעל-פה (45 לקסמות שונות מתוך 63 מילים); במישור הדחיסות הלקסיקלית, בסיפור הכתוב ישנן 16 מילות תוכן [content words], שהן כשני שלישי (62%) מסך המילים, לעומת 28 מילות תוכן שהן פחות ממחצית (41%) מן המילים בסיפור בעל-פה; ברמת המורכבות המבנית של המילים, בכתוב מופיעות 13 מילים

3 רוב הניתוחים, משמשת ה"פסוקית" כיחידת ניתוח בסיסית על פי ההגדרה הבאה: "a unit that contains a unified predicate that expresses a single situation (activity, event, state)" (Berman & Slobin, 1994, 666); נוהג זה מאפשר לחוקר להימנע מהסתמכות על יחידות לשוניות דוגמת "משפט" [sentence] שהן שנויות במחלוקת ברמה העקרונית, קשות לזיהוי ברמה המעשית ואינן עולות בקנה אחד עם יחידת התנהגות הנקבעת על פי אינטונציה כגון המבע [utterance]. יחידת הפסוקית הוכיחה את תקפותה והתאמתה לניתוחי טקסטים שהופקו על ידי ילדים ובוגרים בשפות שונות בכתב כבעל-פה (Berman & Verhoeven, 2002).

(50%) רב-הברתיות לעומת רק כ-40% (28/63) בסיפור הדבור; ולבסוף, ברמת השימוש המשלבי, בסיפור הכתוב 5 מילים במשלב גבוה (כגון להתקוטט, קללות, כאשר, אך) ורק 2 בלשון יומיומית מובהקת, בניגוד לסיפור הדבור שבו רק 3 מילים במשלב גבוה יחסית ואילו פריטים אופייניים לשפה היומיומית (ואז, וכל זה) מופיעים לא פחות מ-9 פעמים. חשוב גם כאן לציין, כי תוצאות אלו מהשוואת שני טקסטים של נבדק אחד בלבד עולות בקנה אחד עם ממצאים בעלי מובהקות סטטיסטית שנערכו על מסד נתונים מקביל אך נרחב הרבה יותר בשפות שונות (80 נבדקים בכל שפה שהפיקו לרבות העברית בלבד).⁴

מן הנאמר עד כה עולה כי באופן כללי ולאורך הגילאים שנבדקו, הטקסטים הכתובים מגלים מסומננות [markedness] סגנונית הבאה לידי ביטוי בלשון "גבוהה", פורמלית ומבוקרת יותר ובדחיסות בהבעה הלשונית הלקסיקלית והתחבירית. לעומת זאת, לטקסטים הדבורים אופי תקשורתי-אינטראקטיבי והבעת עמדת שיח אישית-מעורבת ייחודית להם – אף כי הם הופקו כולם במסגרת הפורמלית שבין כותלי בית הספר ונאספו על ידי בודקים לא מוכרים למשתתפים. מתקבל הרושם, שהמשתתפים פונים במישרין לנמען כלשהו, על אף שלחוקרים נאמר במפורש לא לאפשר דו-שיח אתם, כך שהטקסטים הנדונים כאן מייצגים שיח רציף וכביכול מונולוגי. לרוב סגנונם הוא דיפוזי יותר מאשר מהודק, תכונה כללית הבאה לידי ביטוי בכמה מישורים: ראשית, כאמור, (א) אורך הטקסט הנמדד גם במספר פסוקיות וגם במספר מילים, לרוב עולה באופן מובהק על אורכו של הטקסט הכתוב; (ב) אמצעי הקישוריות הבין-פסוקתית [inter-clausal connectives] אף הם שונים בשני המקרים, כשבטקסטים הדבורים נשענים יותר על סוגי פסוקיות המערבים במישרין את הדובר או את נמענו, כגון דיבור ישיר (לדוגמה: אז היא אמרה לי אני מצטערת, פשוט לא מסתדר לי אתך); פסוקיות צמודות ללא סימן מקשר מפורש (לדוגמה: אני חדשה כאן בבית הספר, אני נמצאת כאן חודשיים, הגעתי מירושלים); וכן פסוקיות הסגר הנאמרות כאילו בדרך אגב, לרוב לשם הבעת עמדת שיח קרובה ומעורבת יותר או הרהורי לבו של המספר (לדוגמה: הייתה לי חברה שבאה מהכפר – אני חושבת שהיא גדלה בקיבוץ...). כאמור, אמצעים אלה משמשים לקרב בין המספר לנמענו, לעתים קרובות תוך הוספת הערות הערכה והבעת דעות בצורת התייחסות אבלואטיבית [evaluation], המבטאות את עמדתו האישית-סובייקטיבית של המספר כלפי האירועים ומשתתפיהם ומקנות לטקסט גוון חי ותיאוריות צבעוניות כתוצאה מכך, באופן שחסר לרוב בטקסטים הכתובים (ריינהרט, תשנ"ה; Labov, 1972).

4 חשוב לציין כי תוצאות אלו ואחרות המובאות להלן מהשוואת שני טקסטים של נבדק אחד בלבד עולות בקנה אחד עם ממצאים מנייתחים כמותיים שנערכו על מסד נתונים מקביל נרחב הרבה יותר בשפות שונות 80 נבדקים בכל שפה – 20 בכל אחת מארבע קבוצות גיל – שהפיקו כל אחד 4 טקסטים שונים, טקסט סיפורי כתוב ודבור וטקסט עיוני כתוב ודבור, כך שבכל שפה, לרבות עברית, נאגר מסד נתונים של 360 טקסטים. בעברית נע אורכם של הטקסטים הסיפוריים מאורך מינימלי של 24 מילים ו-4 פסוקיות בסיפור בעל-פה של תלמידת כיתה ד' לעומת סיפורה בכתב שכלל 6 מילים ו-2 פסוקיות, ועד הסיפור הארוך ביותר שהופק באותו נושא (קונפליקט בין-איש) על ידי סטודנט לתואר שני במדעים, ואורכו 576 מילים ו-111 פסוקיות בסיפור בעל-פה לעומת 321 מילים שקובצו ב-51 פסוקיות בסיפורו הכתוב.

מנגנון אבלואטיבי מיוחד במינו בא לידי ביטוי בסיפורים בעל-פה בצורת "סמני-שיח" – ביטויים כגון טוב, נו, בעצם, כאילו, כזה ועוד (Maschler, 2010; Nir & Berman, 2010). ביטויים כאלה ודומיהם חסרי תוכן רפרנציאלי מוסכם והם סוטים לרוב בתפקידיהם הדקדוקיים המקובלים (למשל מילים כמו טוב, יפה, פשוט אינן משמשות כתוארי שם אטריבוטיביים). סמני שיח אלה רווחים בשפה הדבורה וחסרים לרוב בטקסטים בכתב (Ravid & Berman, 2006). אף כי הדעה המקובלת בקרב אנשי הלשון והחינוך היא שיש להימנע מכול וכול משימוש בביטויים מעין אלה, נמצא כי הם אופייניים לדיבורם של המתבגרים בשפות ובתרבויות שונות ולהם תפקידים חברתיים-תרבותיים וכן דיסקורסיביים מובהקים. כמו אמצעי הערכה (אבלואציה) אחרים, ביטויים אלה מעניקים לטקסט הדבור צביון חי ואינטימי מיוחד משלו. עם זאת, גם כאן נמצא כי ככל שהפקת הסיפורים בעל-פה נהיית בשלה ומיומנת יותר, כן יורדת ההישענות היחסית על חלק מסמנים אלה, אף כי התופעה ניכרת גם בדיבורו של האדם המשכיל והאורייני הבוגר.

כאמור בחלק הראשון לעיל, חלק ניכר מה"דיפוזיות" המאפיינת את לשון הדיבור תלוי במישרין באילוצי הפקה של שיח רציף להבעת תוכן רעיוני ב"זמן אמת" [online], כשנדרש מהמספר להעלות זיכרונות ומחשבות תוך כדי הבעתם בלבוש ורבלי מבלי יכולת לחזור ולהרהר במה שאמר או עומד לומר. קושי זה בא לידי ביטוי בסימני חוסר שטף, כגון חזרות על פריטים לקסיקליים, היסוסים, פאוזות והתחלות נפל מסוגים שונים. אלה אינם דווקא ראיה ל"שפה קלוקלת", אלא לתופעות המהוות פונקציות דיסקורסיביות מובהקות, בכך שהן מאפשרות לדובר דרכי השהיה לארגון מחדש של מחשבותיו תוך שהן מעניקות לנמען השומע זמן להפנים ולפרש את הנאמר ולהתכונן לבאות (Clark, 1996). עם זאת, מצאנו גם כי סימני חוסר שטף אלה הולכים ומתמעטים לאורך ההתבגרות, כעדות לכך שבמסלול המוביל אל האוריינות, הולכות ומשתפרות לא רק יכולות ההבעה בכתב אלא משתכללת גם המיומנות הדבורה ומשתקפת בהפקה שוטפת וקוהרנטית יותר בעל-פה.

מכל האמור בסעיף זה יוצא שהבדלים ברורים בין הפקת טקסט בכתב ובעל-פה מסתמנים כבר בגיל בית הספר היסודי ומקורם במכלול מורכב של גורמים, לרבות אילוצי תיהלוך וסיטואציה תקשורתית שונה במשימת ההתבטאות בכל ערוץ. אולם, כפי שנטען בחלק הראשון לעיל, אין לראות את השפה הכתובה ככהכרח "טובה" או מורכבת יותר מזו הדבורה. אדרבה, לכל ערוץ אפיונים ודרישות משלו, שאתם יש להתמודד בדרך להשגת האוריינות הלשונית.

2.2 קווי דמיון בין שני הערוצים

בסעיף זה נבקש להראות שעל אף ההבחנות לעיל, להבעה בכתב ובעל-פה תשתית קונספטואלית סמיטית משותפת, שאותה אפשר לזהות בשלושה ממדים לפחות: בתוכן התמטי, במבנה הגלובלי ובהבעה הלשונית תלוית-הסוגה.

נשווה לשם כך את הסיפורים שסיפרה בעל-פה ובכתב תלמידת חטיבת הביניים בדוגמאות (5) ו-6).

דוגמה (5): סיפור אישי דבור של צליל, תלמידת כיתה ז', בת 13 [מס' J03]
 זה אהה קרה לא מזמן שהיו ... אהה כמה ילדים שלא הכירו אותי ממש,
 אהה התחברתי עם ... אהה עם חברות והיו לי מלא חברות ו- אהה
 היו שני ילדים שסתם בצחוק אהה כמו שצוחקים ביחד כזה החלי ...
 החליטו שהם קוראים לי מהיום "פרחה" אז אהה ... בהתחלה נורא
 נפגעת כי הם שלחו לי פתקים בשיעורים וזה, אז אממ ... הלכתי
 למורה וסיפרתי לה והיא דיברה אתם ו ... כאילו הבנו ... החברות
 שלי היו יחד אתי וכל הזמן אמרו להם להפסיק וזה היו רק שני
 ילדים אז החברות שלי אהה ... אז הלכתי למורה והיא דיברה
 אתם ודווקא עכשיו אהה ... אנחנו כאילו ביחד כאילו מדברים מידי
 פעם וזה וצוחקים ביחד, כי הם הבינו שפגעו בי והם הפסיקו [135 מילים]

דוגמה (6): סיפור אישי כתוב של צליל, תלמידת כיתה ז', בת 13 [מס' J03]
 לא מזמן היו שני ילדים שבצחוק רצו לקרוא לי
 פרחה אז בהתחלה לקחתי את זה בצחוק אבל אחר כך
 הם צעקו את זה בכיתה ונפגעת אז אמרתי למורה והיא
 דיברה איתם והם הפסיקו כי הבינו שפגעו בי. [37 תיבות]

אותן המגמות בדיוק שצוינו כמבדילות בין הסיפור הדבור לכתוב בסעיף הקודם מסתמנות גם בדוגמאות ו- (5) ו- (6) – חלקן אף ביתר שאת. בשני הטקסטים מסופר אותו הסיפור – שעניינו הפגיעה שפגעו שני בני כיתה במספרת בכך שקראו לה "פרחה", ובעקבות תוכחה מצד מורתן הפסיקו לעשות כן "כי הבינו שפגעו בי". כן גם בדוגמאות ב- (1) ו- (2) מפי ילדה בכיתה ד' – על פגיעה שפגעו ילדי הכיתה בחברתה בגלל שעה הקצוץ ולאחר מכן חדלו. התוכן התמטי-קונספטואלי הנמסר בסיפורים – התקרית עצמה, העילה להתנהגות הפוגעת, המשתתפים בה ואופן סיומה – כל אלה משותפים לשתי הגרסאות. גם ממצא זה הוא כללי ומשותף לאורך מסד הנתונים של המספרים בעל-פה ובכתב החל מכיתה ד' וכלה במבוגרים המשכילים.

יתרה מזו, לא רק שיש כאן אותה עלילה – אף בלבוש ורבלי וסגנון תקשורתי שונים בשני המקרים – בשתי הגרסאות גם מבנה השיח וארגון הטקסטים דומים. גם לסיפור בעל-פה וגם לסיפור בכתב סכמה נרטיבית קנונית, הכוללת התייחסות לנתוני רקע של "לא מזמן" ואזכור שני ילדים מאותה כיתה כמשתתפי האירוע, האפיזודה של הטחת מילת הגנאי "פרחה" כלפי המספרת, תגובתה הרגשית והמעשית של המספרת והסיום של הבנה ופיוס הדדיים. זאת ועוד, שני הסיפורים משתמשים באמצעים הלשוניים המובהקים לסוגה של הסיפור האישי; שמות העצם הנם לרוב מוחשיים, אגב רפרור ספציפי למשתתפים על ידי כינוי-גוף אישיים (במקרה זה, גוף ראשון למספרת וגוף שלישי ליריביה) ואילו הביטויים הפועליים [predicating] הם לרוב פעלים המביעים פעולות והתרחשויות דינמיים בזמן עבר ומתייחסים לאירועים ספציפיים, ולא למצב עניינים כללי או רווח. הווה אומר, מבחינות

רבות נשמר הייחוד הסוגתי - במקרה הנדון של סיפור על חוויה אישית בעל-פה כבכתב. לשם הבהרת נושא זה והדגמתו, נציין בטקסטים עיוניים שהפיקה אותה תלמידה כשנתבקשה לדון בנושא של "בעיות בין אנשים" כשנאמר לה במפורש לא לספר סיפור אלא שעליה להביע את מחשבותיה ורעיונותיה בנושא.

דוגמה (7): הרצאה דבורה של צליל, תלמידת כיתה ז', בת 13 [מס' J03]

אה ... אני חושבת שכאלו ממה הבעיות נובעות מבעיות ש-מש-מילדים אה כמו שראינו בסרט הזה אה הילדים שיותר מתביישים אז הם פחות מקובלים כי הם פחות מסתובבים עם כל החבר'ה והם פחות בחברה אז עם הזמן כאילו מתחילים כזה פחות להתייחס אליהם ולהתחיל לדבר עליהם מאחורי הגב כמה הם אה אה אולי אפשר להגיד וככה כל מיני דברים כאלה, וזהות כאילו. בדרך כלל בעיות נובעות אולי ... לפעמים גם רוצים גם להראות לחבר'ה כמה אנחנו אה כאלה, אם, לא מפחדים כלום. אז אנחנו עושים כל מיני דברים ומסתובבים ... גם אם יש לי חברה שהיא נורא לא מקובלת אז אני למשל אסתובב עם חברות מקובלות, יש כאלה ילדים שעושים את זה, וזהו.

דוגמה (8): חיבור שכתבה צליל, תלמידת כיתה ז', בת 13 [מס' J03]

אני חושבת שכל ילד גם אם הוא לא הכי מקובל צריך אליו להתייחס יותר כדי להכניס אותו לחברה וכך כולם היו סובלנים וסבלנים אחד לשני ולא היו מריבות ודברים דומים.

ההבדלים שצוינו בסעיף הקודם בהבעה בעל-פה לעומת בכתב משתקפים בבירור גם בשני הטקסטים הלא-סיפוריים בדוגמאות (7) ו-(8). אמנם, לשניהם גם קווים משותפים בולטים, המבדילים אותם בבירור מן הסיפור שסיפרה אותה נערה בעל-פה ובכתב. תכונות אופייניות לסוגת הדיון העיוני בשתי הגרסאות הנן השימוש בשמות עצם גנריים (כלליים) בריבוי, כגון בעיות, ילדים, מריבות, דברים כאלה ואילו השימוש היחיד בכינוי-גוף אישי הוא בביטוי השגיתי אני חושבת המשמש כסמן היכר של סוג שיח זה בעברית ובשפות אחרות במחקר הבין-לשוני (דוגמת, I think, je trouve, creo). בניגוד מובהק לטקסטים הסיפוריים, הפרדיקטים במקרה זה הם בזמן הווה כללי והפעלים הם פועלי מצב [stative verbs], המתייחסים למצבים פנימיים כגון מחשבות או רגשות (רוצים, מפחדים), ולצדם שימוש רווח בביטויים מודאליים (אפשר, אולי, אם הוא לא ...) שאינם מתייחסים להתרחשויות שקרו באופן ממשי אלא להשערות באשר לאפשרות או לצורך שיקרו בעתיד. אף אלו הן תכונות אופייניות לסוגת העיונית הלא-נרטיבית בשפות שונות, לרבות העברית (Berman & Nir-⁵ Sagiv, 2004; Reilly, Jisa, & Berman, 2002).

5 אפשר לטעון, שדמיון זה בתוכן התמטי של הסיפורים נובע מכך שהמשתתפים נתבקשו למעשה לספר אותו סיפור פעמיים - פעם בכתב ופעם בעל-פה. אולם ממצאים דומים, העולים בקנה אחד עם המדווח כאן בהשוואה בין הערוצים, עולים ממחקר דומה שנערך בקרב דוברי עברית באותן קבוצות גיל שנתבקשו

קווי-דמיון אלה בין הטקסטים הדבורים והכתובים מעידים, כפי שנטען בחלק הראשון של המאמר, על כך שההתבטאות הלשונית בשני הערוצים גם יחד מושתתת על יסוד קונספטואלי-מנטלי משותף של הידע הלשוני – בהתאם לתכונותיה הטיפולוגיות המיוחדות של כל שפה ושפה (עברית, אנגלית, טורקית וכו'). מן המאגר של ידע זה, המצטבר מן הגיל הרך לאורך החיים, מגייס האדם האורייני את האמצעים הדרושים כדי להביע את רעיונותיו-מחשבותיו בין בעל-פה בין בכתב. הפעלת סוגי ידע משותפים אלה – בתוכן התמטי, בעקרונות הארגון ובהיבטים תלויי-סוגה של ההבעה הלשונית – חלה תוך התחשבות מועטה בלבד בגורם ערוץ ההתבטאות או אף תוך ביטולו. השליטה בידע זה חיונית להתפתחות האוריינות הדיסקורסיבית [discursive literacy], המתבטאת ביכולתו של אדם משכיל להתמודד ביעילות – בכתב כבעל-פה, בקריאה כבכתיבה – עם מגוון נרחב של חומרים בסוגות שיה שונות בלשונו. יכולת מורכבת זו התלויה בכישורים קוגניטיביים-חברתיים כלליים הקשורים בהתגבשותן של יכולות ביצוע [executive abilities] המאפשרות עיבוד בזמן אמת של מידע רב ומורכב – לרבות זיכרון מוגבר, חשיבה לוגית-דדוקטיבית וגמישות מחשבתית בהתייחסות בו-זמנית להיבטים שונים של אותה סוגיה (Paus, 2005; Steinberg, 2005). מעניין לציין, כי קביעות אלו, שמקורן בתחומי חקר המוח, עולות בקנה אחד עם רמות תפקוד שמגדירה קרמילוף-סמית (Karmiloff-Smith, 1992) כרמות גבוהות המתפתחות מאוחר במודל שהיא פיתחה לתחום קוגניציית העל [meta-cognition]. רמות אלו מתאפיינות בנגישות מוגברת למערכות ולקטגוריות רבות ומגוונות תוך יצירת קשרי-גומלין הולכים ומוגברים ביניהן. יכולות אלו מבשילות לרוב בסביבות גיל ההתבגרות ומאפשרות לדובר-כותב ליצור תוכן תמטי מקורי ומעניין ולבנות טקסטים קוהרנטיים ומאורגנים כהלכה בסוגי שיח שונים – כישורים הנסמכים גם על ידע עולם עשיר והתנסות אוריינית נרחבת.

2.3 מגמות התפתחותיות בדרך לאוריינות הלשונית

בסעיף אחרון זה נשרטט בקווים כלליים את המסלול ההתפתחותי המאפיין את הדרך להשגת האוריינות הלשונית כפי שמתואר בסעיפים הקודמים. ראשית, ברמת הידע הסוגתי, נמצא באופן מובהק ובשפות שונות כי המשתתפים במחקר מבחינים היטב באמצעים הלשוניים שבהם משתמשים בשיח הסיפורי לעומת העיוני (השווה לדוגמה את הטקסטים ב-5 ו-6) לעומת ב-7 וב-8 (לעיל, Berman & Nir-Sagiv, 2004). עם זאת, ברמת מבנה הטקסט וארגון המידע שבו, מגיעים לכלל שליטה בהפקת טקסט עיוני-אקספוזיטורי רק בבית הספר התיכון, בגיל ההתבגרות המתקדם, הן בכתב והן בעל-פה, ויש גם בוגרים שאינם מצליחים במשימה זו בצורה מיומנת ומשכנעת. לעומת זאת, מחקרים רבים בעברית ובשפות אחרות מצביעים על כך שבקונבנציות השיח הסיפורי שולטים הילדים היטב כבר בגיל 9 עד 10

שנים – לא רק בעל-פה אלא גם בכתב (Berman & Katzenberger, 2004; Berman & Nir-Sagiv, 2007). הוחלט אפוא לצורך העיון בדרך אל האוריינות ממבט התפתחותי, להתמקד בסוגה הנרטיבית לשם נטרול מכוון של גורם הסוגה.

שאלה מרכזית כאן היא "מה משתנה מבחינה זו מבית הספר היסודי לתיכון?". המסקנה הראשונה היא כי מסתמנות אותן המגמות בשימוש הלשוני וביצירת טקסט נרטיבי בעל-פה לעומת בכתב החל מהתגבשות ניצני האוריינות, לרוב בסביבות כיתה ד' ולאורך שנות הלימוד הבית ספרי. מגמות אלו הולכות ומתחדדות עם העלייה בגיל. לדוגמה, בגורם של תפוקה לשונית כללית הנמדד על פי אורך הטקסט נמצא בכל שבע השפות שבדקנו כי, כאמור, טקסטים דבורים ארוכים מן הכתובים (במספר מילים ובמספר פסוקיות) בכל ארבע קבוצות הגיל שנבדקו, אולם הבדל זה בולט במיוחד בכיתה ד' בקרב כותבים פחות מנוסים ופחות מיומנים והוא הולך ומצטמצם מכיתה ז' ובעיקר החל מבית הספר התיכון ואילך. בהיבט האיכותי מצאנו, אף זאת בשפות שונות, שיש יותר סמני-שיה אינטראקטיביים וסממנים נוספים של שפה דבורה בטקסטים שהופקו בעל-פה, אולם עם הגיל גם אלה פוחתים יחסית ונהיים מועטים ומתוחכמים יותר. כן באשר לתופעות לשוניות המאפיינות את השפה הכתובה (כגון משלב מוגבה ודחיסות לקסיקלית ותחבירית) – תופעות אלו ניכרות בטקסטים שהופקו בכתב באופן מובהק יותר כפונקציה של העלייה בגיל וברמת לימוד ומכאן גם בדרגת האוריינות.

את הקביעות הללו נדגים דרך השוואת הסיפורים שהפיקה תלמידת כיתה י"א, בת 16, לאלה של תלמידי כיתה ד' (בטקסטים מס' 1) ו-2 (לעיל) וכיתה ז' (בטקסטים מס' 3) עד (7) (לעיל). לשם ההדגמה ולהשוואת ההדיקות התחבירית היחסית של הסיפורים שהפיקה בעל-פה (במס' 9) להלן) ובכתב (מס' 10) להלן), סומנו בקו הצירופים השמניים המופיעים בשני הטקסטים.

דוגמה (9): סיפור אישי דבור של נגה, תלמידת כיתה י"א, בת 16 [מס' H13]

יש ... אני רוקדת בבלט וזה בחופשה, ויש לי חברה מאד כאילו שהיא בין החברות אה הטובות שלי שאנחנו כאילו רוקדות שם, משם גם הכרנו ועכשיו, בין שאר המתחים שיש בין חברות, הבעיה שלנו שיש, אה יש תחה... תחרות... תחרותיות עצומה ו... וזהו, וזה בלי בלי כל-כך הרבה לשים לב, זה הרבה פעמים אה מריבות קטנות הופכות להיות למאוד גדולות כי יש הרבה, כעסים פנימיים שמשליכים אותם על דברים קטנים מאד ו... ו... זאת אומרת ואז אה יש התפרצות של רגשות פתאום ויש מריבות יותר גדולות ממה שאמורות להיות. טוב, לדוגמה הייתה לנו שיחה איזשהו ... איזה שהיא בעיה ש ... אה סתם ממש אה דבילי. אני הסתפרתי והיא הסתפרה כמוני, בדיוק. ואני ככה בעיניי אה זה היה מאד יפה ... אבל זה ככה קצת

הציק לי למרות שידעתי שזה לא משהו שאני ... שמותר להתעצבן עליו, זה זכותה. וגם ככה תמיד אומרים עלינו שאנחנו נראות נורא דומה, ועכשיו אנחנו נראות עוד

יותר דומה וזה. בכל מקרה אז אם, אז היה ככה מן ... היא הרגישה נורא ... היא הייתה כנראה מראש אה אה כאילו ידעה, היא הייתה במצב של התגוננות מראש, אז היא ידעה אז מתוך דברים קטנים שאמרתי שזה כאילו טיפה הראיתי לה את זה, זה קצת מטעה, אבל סך הכל אמרתי לה שזה יפה, אז היא הבינה לא נכון והיא מאד ראתה

את הצד השלילי של הדברים שאמרתי והרחיבה אותם ואז נוצרו משחקי ילדים כאלה,

שהיא לא כל כך רצתה לדבר אתי וכל מיני דברים כאלה. ואני חושבת שחלק... אה שזה דבר שהוא מאד מאד טפשי וזה בנות בגילנו במיוחד. עם חברות טובות זה לא

צריך לקרות סתם ככה. אז אני חושבת שזה קשור. [266 מילים, 46 פסוקיות]

בגרסה הכתובה בדוגמה (10) מובא אותו הסיפור מבחינת תוכנו התמטי ומבנהו הנרטיבי, אך תוך הבדלים ניכרים בהבעה הלשונית:

דוגמה (10) סיפור אישי כתוב של נגה, תלמידת כיתה י"א, בת 16 [מס' H13]

מקרה שקרה לי הוא מקרה שנובע מתוך העובדה הבאה –

אני וחברה שלי רוקדות בלט באותה קבוצה ובאותו מקום כמה שנים ותמיד יש מתח תחרותי מאוד בין הבנות בקבוצה שמשליך בצורה כפולה (לפחות) על מתח בין חברות טובות. המקרה הוא של ריב מטופש מאוד על זה שהיא הסתפרה בדיוק כמוני והבינה את הדברים שלי לא כל-כך נכון (היא מאוד הקצינה אותם) ואז נוצר מתח גדול למספר ימים ולדעתי זה נובע מהעובדה שלכל אחת מאיתנו יש מידה מסוימת של קנאה בשנייה וכאשר יש מקרה קטן מאוד של ריב או כעס הוא תופס מימדים גדולים ונהפך לריב עם הרבה מאוד רגשות מעורבים בו, על כלום (בעצם). [105 מילים, 17 פסוקיות]

ברור ממבט ראשון, כי הסיפורים של המתבגרת הנם קוהרנטיים ומתוחכמים יותר מאלה של התלמידים הצעירים. עם זאת, השוואה בין הגרסה הדבורה לכתובה מגלה ביתר שאת אותן המגמות של אורך הטקסט (266 מילים ו-46 פסוקיות בדבורה, לעומת 105 מילים ו-17 פסוקיות בכתובה). בטקסט הדבור רווחים שימושי לשון יומיומיים וסימני חוסר שטף, בניגוד ניכר לגרסה הכתובה. הסיפור הדבור מגלה פחות שונות ודחיסות לקסיקלית לעומת הכתוב – על פי הקריטריונים שנסקרו בסעיף 2.1 – ואילו הדחיסות התחבירית הרבה יותר של הגרסה הכתובה באה לידי ביטוי בשימוש בצירופים שמניים; בכתב, שנים עשר הצירופים השמניים כוללים 55 מילים, כך שהם תופסים יותר ממחצית ה"שטח" שלו, ומפגינים בכך את רמת ה"שמניות" האופיינית לעברית הכתובה האוריינית (Ravid & Berman, 2010; Ravid & Cahana-Amitay, 2005).

מהשוואת סיפוריה של תלמידת כיתה י"א בשני הערוצים לעומת סיפורי התלמידים הצעירים עולים הבדלים תלויי-גיל והתפתחות גם מעבר להבעה הלשונית הצרופה; תוכנם בוגר ובשל יותר. המספרת דנה במקרה הנדון במפורש כמקרה ספציפי של מצב קונפליקט נרחב יותר, ובסיפורה היא מביאה נימוקים ומוטיבציות למצב שנוצר. כהולם את השיח הנרטיבי הבשל, בין בכתב בין בעל-פה, סיפור המעשה כשלעצמו (הרכיב הנקרא "אפיוודה") תופס מקום קטן יחסית מן הטקסט בכללותו והוא כולל הכללות ואמירות גנריות המתאימות גם לשיח הלא-סיפורי, בהערות המובאות בזמן הווה כללי תחת זמן עבר ספציפי. יתרה מזו, ובהתאם לנטען בראשית מאמר זה, רק בסיפור הכתוב של נערה זו בדוגמה (10) ניכר השימוש בשפה הכתובה כסגנון שיח ייחודי בפני עצמו – יכולת שהיא כאמור קריטית להצלחה בפעילות הבית-ספרית הן בקריאה הן בכתיבה.

עם הגיל ניכר גם שיפור ברמתם של הטקסטים הדבורים, הם נהיים קוהרנטיים יותר, בעלי שטף, הם זורמים יותר ומגלים פחות התחלות נפל וחזרתיות – כל אלה עדות ליכולת ביצוע "און-ליין" מיומנת ויעילה יותר. לצדם, הטקסטים בכתב מגלים סגנון בית-ספרי, "אקדמי" יותר. התופעות המודגמות כאן, בסיפוריה של תלמידת כיתה י"א, מגלמות ממצא התפתחותי כללי ביותר, והוא שנקודת החתך הקריטית של הידע הלשוני מסתמנת בין שתי הקבוצות הצעירות יותר לבין תלמידי התיכון בני 16-17 שנים, בין תלמידי חטיבת הביניים לתיכון (Berman, 2007, 2008). התפתחות זו באה לידי ביטוי לא רק במובחנות ההולכת וגדלה של השפה הכתובה אלא גם בכישורי שיח אחרים, כגון התרחבות השליטה בסוגות שיח נוספות מעבר לסיפור האישי. יתרה מזו, נמצא כי אצל מבוגרים משכילים השימוש בשפה הדבורה מושפע מן השפה הכתובה (Berman & Nir-Sagiv, 2011; Johansson, 2009). כתוצאה מכך, בהקשרי שיח פורמליים כגון הרצאות, ראיונות או מתן תשובות במסגרת מחקרית או בית-ספרית מובנית – הדובר האורייני, המשכיל והמיומן, שואב מניסיונו ככותב וכקורא את הידע הדרוש לשם הענקת סגנון מבוקר ומהוקצע יותר להבעתו בעל-פה. ברמת אוריינות גבוהה, אם כן, באה לידי ביטוי מובהק הדו-כיוונית בין שני ערוצי ההבעה הלשונית שצוינה בחלק הראשון של המאמר.

3. סיכום

מניתוחים הבודקים בו-זמנית את משתני ערוץ ההבעה ורמת גיל-לימוד, עולה תמונה התפתחותית מורכבת אך עקבית לאורך שפות שונות ובמחקרים שנערכו מנקודות מבט שונות בפרויקט הבין-לאומי על הפקת טקסטים סיפוריים ועיוניים. תלמידי כיתה ד', בני 9-10 שנים, כותבים באופן דומה למדי לאופן התבטאותם בעל-פה בשעה שהם כבר מסוגלים להפיק טקסטים בסוגות שיח שונות בשני הערוצים. יוצאת דופן מבחינה זו היא הסתמכותם של בני קבוצת הגיל הצעירה על פריטים חסרי תוכן רפרנציאלי בטקסטים שהפיקו בעל-פה, תופעה המעידה על הקושי שהם חווים בהפקת שיח רציף "בזמן אמת". תלמידי חטיבת הביניים בגיל טרום-בגרות מייצגים מעין שכבת מעבר בין תלמידי היסודי והתיכון – הם דומים לצעירים מהם בחלק ניכר מן המדדים אך שונים מהם באחרים. מתבגרים בגיל תיכון

נבדלים באורח מובהק משתי הקבוצות הצעירות בחלק הארי של המדדים שבהם נעזרנו: הם מגלים מיומנות ניכרת בהפקת שיח דבור רהוט לצד שליטה נאותה בשפה הכתובה כסגנון שיח ייחודי.

מעבר לקביעות אלה, המסלול ההתפתחותי בדרך אל האוריינות מגלם כמה מגמות כלליות במערך נרחב של תחומי הידע הלשוני – שבמאמר הנוכחי נדון בעיקר במישורי הלקסיקון והתחביר – אף כי ידע זה בא לידי ביטוי מובהק גם בתחום המורפולוגיה – כגון בשימוש בעברית בצורות חבורות לעומת מקבילותיהן הפרודות. במגמות אלה אפשר להבחין באורח אמיתי ומעמיק בראש ובראשונה כשמעיינים בהן על יסוד שימוש בהקשרי שיח שונים. הווה אומר, לא בתרגילי לשון מבודדים ולא במשפטים חסרי הקשר תקשורתי אמיתי יפגין התלמיד לאן הגיע ומה השיג מן המטלות הרבות העומדות בפניו בדרך לאוריינות הלשונית. סיבה מרכזית לכך היא היכולות הדרושות לשם כך (כפי שנטען בראשית המאמר) משלבות זו בזו כישורים קוגניטיביים כלליים ומיומנויות ביצוע מפותחים, ידע לשוני בכל תחומי השפה וניסיון וחשיפה נרחבים בהקשרי שיח ובסוגי שימוש לשוני שונים ומגוונים. יכולות אלו באות לידי ביטוי זו לצד זו בשני הערוצים, בכתב ובעל-פה, כשהאחת גם מזינה את רעותה וגם ניזונה ממנה ככל שעולים הגיל ורמת ההשכלה. לרכישת האוריינות הלשונית והשליטה בה מסלול התפתחותי ארוך והוא נמשך לאורך החיים, החל מהכיתות הראשונות של בית הספר היסודי, עבור בחטיבת הביניים ושנות הלימוד בבית הספר התיכון ומעבר להן.

ביבליוגרפיה

- בלום-קולקה, ש', וחמו, מ' (תשע"א). ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. תל-אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מ"ח).
- ברמן, ר', וניר, ב' (תשע"א). שפה דבורה ושפה כתובה לאורך ההתבגרות. בתוך: ע' קורת וד' ארם (עורכות). אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים (עמ' 211-229). ירושלים: מאגנס.
- ברמן, ר', לוסטיגמן, ל', וניר, ב' (תשס"ב). ניתוח טקסטים כראי להתפתחות שפה מאוחרת. עיונים בשפה וחברה, 1, 10-47.
- ניר-שגיב, ב', שטרנאו, מ', ברמן, ר', ורביד, ד' (תשס"ח). התפתחות המשלב הלשוני בגיל בית הספר כגורם מבחין בין סוגות (סיפורי/עיוני) ואפנויות (כתיבה/דיבור). אוריינות ושפה, 1, 71-103.
- סאיג-חדד, א' (תשס"ח). על האתגר שמציבה הדיגלוסיה לילדים הרוכשים תהליכי קריאה בסיסיים בערבית. אוריינות ושפה, 1, 106-126.
- סאיג-חדד, א' (תשע"א). תרומתם של החשיפה לערבית סטנדרטית ושל המרחק הפונולוגי מערבית מדוברת לעיבוד הלקסיקלי בערבית סטנדרטית. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות). אוריינות ושפה (עמ' 321-336). ירושלים: מאגנס.
- רביד, ד', וברמן, ר' (תשס"ג). מדברים וכותבים על מצבי קונפליקט במהלך שנות ההתבגרות: חקר מקרה של הפקת טקסט נרטיבי בע"פ ובכתב. בתוך י' שלזינגר ומ' מוצ'ניק (עורכים), ספר היובל של איל"ש (עמ' 278-293).

- ריינהרט, ט' (תשנ"ה). מטקסט למשמעות: אמצעי הערכה. בתוך י' שן (עורך), *היבטים קוגניטיביים של המבנה הנרטיבי* (עמ' 4-37). אוניברסיטת תל-אביב: מכון פורטר.
- שן, י', וברמן, ר' (תשנ"ז). מהאירוע הבודד למבנה הפעולה: שלבים בהתפתחות הנרטיבית. בתוך י'. שמרון (עורך). *מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל* (עמ' 119-145). ירושלים: מאגנס.
- Aisenman, R. (Ed.). (1999). *Relevant features of spoken and written language*. Tel Aviv University: International Literacy Project Working Papers II.
- Alves, R. A., Branco, M., Castro, S. L., & Olive, T. (2012). Effects of handwriting skill, output modes and gender of fourth graders on pauses, written language bursts, fluency and quality. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to Cognitive Psychology* (pp. 389-402). New York: Psychology Press.
- Alves, R. A., Castro, S. L., & Olive, T. (2008). Execution and pauses in writing narratives: Processing time, cognitive effort and typing skill. *International Journal of Psychology*, 43, 969-979.
- Bar-Ilan, L., & Berman, R. A. (2007). Developing register differentiation: The Latinate-Germanic divide in English. *Linguistics*, 45, 1-36.
- Berman, R. A. (2002). Crosslinguistic comparisons in later language development. In S. Strömquist (Ed.), *The diversity of languages and language learning* (pp. 25-44). Lund: Center for Languages and Literature.
- Berman, R. A. (1986). The acquisition of morphology/syntax: A crosslinguistic perspective. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language acquisition*, 2nd ed. (pp. 429-447). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R. A. (1993). Developmental perspectives on transitivity: A confluence of cues. In Y. Levy (Ed.), *Other Children, Other Languages: Issues in the Theory of Acquisition* (pp. 189-241). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R. A. (Ed.) (2004). *Language development across childhood and adolescence: Psycholinguistic and crosslinguistic perspectives*. [Trends in Language Acquisition Research (TILAR), Volume 3]. Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A. (Ed.) (2005a). *Journal of Pragmatics*, 37(2). [Special Issue on *Developing discourse stance across adolescence*].
- Berman, R. A. (2005b). Introduction: Developing discourse stance in different text types and languages. *Journal of Pragmatics*, 37, 105-124.
- Berman, R. A. (2007). Developing language knowledge and language use across adolescence. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of language development* (pp. 346-367). London: Blackwell.

- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.
- Berman, R. A. (2011). Revisiting impersonal constructions in Hebrew: Corpus-based perspectives. In A. Malchov & A. Sierwieska (Eds.), *The typology of impersonal constructions* (pp. 323-355). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A. (2014). Linguistic perspectives on writing: Lexical and syntactic facets of written expression. In B. Arfé, J. Dockrell, & V. Berninger (Eds.). *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and oral language difficulties* (pp. 16-32). Oxford: Oxford University Press.
- Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38, 57-94.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31, 339-380.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43, 79-120.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2009). Cognitive and linguistic factors in evaluating expository text quality: Global versus local? In V. Evans & S. Pourcel (Eds.). *New directions in cognitive linguistics* (pp. 421-440). Amsterdam: John Benjamins.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2010). The lexicon in speech-writing differentiation: Developmental perspectives. *Written Language & Literacy*, 13, 181-203.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2011, May). Modality effects on language variation in narrative text construction, Plenary lecture, French Cognitive Linguistics Association Annual Conference (AFLiCo IV), Université Lumière, Lyon2.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (under revision). Word length in developing text construction: Cross-language, cross-genre, and cross-modal analyses.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.). *Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). New York: Cambridge University Press.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Developing text production abilities in speech and writing: Aims and methodology. *Written Languages and Literacy*, 5, 1-44.
- Berninger, V., Vaughan, K., Abbott, R., Abbott, S., Brooks, A., Rogan, L., Reed, E., & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting fluency problems in beginning writing: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89, 652-666.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1991). Oral and literate characteristics of selected primary school reading materials. *Text*, 11, 73-96. [Special issue on *Studies of orality and literacy: Critical issues for the practice of schooling*, ed. by R. Horowitz]
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). The unit in written and oral language. In C. Pontecorvo (Ed.). *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 21-45). Amsterdam: John Benjamins.
- Blank, M. (2002). Classroom discourse: A key to literacy. In K. D. Butler & E. R. Silliman (Eds.). *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities* (pp. 151-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (1994). Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*, 29, 591-620.
- Bourdin, B., & Fayol, M. (2000). Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach. *Reading and Writing*, 13, 183-196.
- Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.). *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Chenoweth, A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing – generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, 80-98.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Connelly, V., Dockrell, J. E., & Barnett, J. (2005). The slow handwriting of students constrains overall performance in exam essays. *Educational Psychology, 25*, 99-107.
- Coulmas, F. (1990). *The writing systems of the world*. Oxford, England: Blackwell.
- Daniels, P. T. (1996). Introduction: The study of writing systems. In P. T. Daniels & W. Bright (Eds.), *The world's writing systems* (pp. 1-18), New York: Oxford University Press.
- Daniels, P. T. (2002). The study of writing in the twentieth century: Semitic studies interacting with non-Semitic. In S. Izre'el (Ed.), *Israel Oriental Studies XX*, 85-111.
- Davidi, O., & Berman, R. A. (2014). Writing difficulties of Hebrew-speaking children with language/learning impairments: Insights from text reconstruction. In B. Arfè, J. Dockrell, & V. Berninger (Eds.), *Writing development and instruction in children with hearing, speech, and oral language difficulties* (pp. 143-157). Oxford: Oxford University Press.
- Duranti, A., & Goodwin, C. (Eds.) (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elman, J. L. (1993). Learning and development in neural networks: The importance of starting small. *Cognition, 48*, 71-90.
- Frost, R., Kugler, T., Deutsch, A., & Forster, K. I. (2005). Orthographic structure versus morphological structure: Principles of lexical organization in a given language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition, 31*, 1293-1326.
- Gee, J. (2006). Oral discourse in a world of literacy. *Research in the Teaching of English, 41*, 153-159.
- Gillis, S., & Ravid, D. (2001). Language-specific effects on the development of written morphology. In S. Bendjaballah & W. U. Dressler (Eds.), *Morphology 2000* (pp. 129-136). Amsterdam: John Benjamins.
- Gillis, S., & Ravid, D. (2006). Typological effects on spelling development: A cross-linguistic study of Hebrew and Dutch. *Journal of Child Language, 33*, 621-659.
- Givón, T. (1989). *Mind, code and context: Essays in pragmatics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. (2nd ed). London: Arnold.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Heath, S. R. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. F. (1999). *Reading-writing connections: From theory to practice*. (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hopper, P. (2001). Grammatical constructions and their discourse origins: Prototype or family resemblance? In M. Putz, S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics: Theory and language acquisition* (pp. 109-130). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 135-162). Amsterdam: John Benjamins.
- Jisa, H., & Viguié, A. (2005). A developmental perspective on the role of French *on* in written and spoken expository texts. *Journal of Pragmatics*, 37, 125-142.
- Jisa, H., Reilly, J. S., Verhoeven, L., Baruch, S., & Rosado, E. (2002). Passive voice constructions in written texts: A cross-linguistic developmental study. *Written Language & Literacy*, 5, 163-182.
- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech*. Lund, Sweden: Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund 48.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (Eds.) (2005). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Kaufer, D., Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English*, 20, 121-140.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*, London: Routledge.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*, 22, 5-22.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Chicago: Chicago University Press.
- Levin, I. (2007). The role of Hebrew letter names in early literacy: The case of multi-phonemic acrophonic names. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 193-216.
- Levin, I., & Bus, A. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39, 891-905.
- Maamouri, M. (1998). Language education and human development : Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Discussion paper prepared for The World Bank, The Mediterranean Development Forum.
- Malvern, D. M., Richards, B. J., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Basingstoke, England: Palgrave MacMillan.
- Maschler, Y. (2010). *Metalanguage in interaction: Hebrew discourse markers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nippold, M. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. (3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Nir, B., Bar-Ilan, L., & Berman, R. A. (2008). Vocabulary development across adolescence: Text-based analyses. In A. Stavans & I. Kupferberg (Eds.), *Studies in Language and Language Education* (pp. 47-74). Jerusalem: Magnes Press.
- Nir, B., & Berman, R. A. (2010). Parts of speech as constructions: The case of Hebrew "adverbs". *Constructions and Frames*, 2, 242-274.
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, D. (2006a). Oral discourse in a world of literacy. *Research in Teaching of English*, 41, 136-142.

- Olson, D. (2006b). Continuing the discourse on literacy. *Research in Teaching of English*, 41, 175-179.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Ong, W. J. (1992). Writing is a technology that restructures thought. In P. Downing, S. D. Lima, & M. Noonan (Eds.), *The linguistics of literacy* (pp. 293-319). Amsterdam: John Benjamins.
- Paus, T. (2005). Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 60-68.
- Pontecorvo, C. (1997). Studying writing and writing acquisition today. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. xv-xxx). Amsterdam: John Benjamins.
- Ragnasdóttir, H., & Strömqvist, S. (2005). The development of generic *maður/man* for the construction of discourse stance in Icelandic and Swedish. *Journal of Pragmatics*, 37, 143-56.
- Ravid, D. (2004). Later lexical development in Hebrew: Derivational morphology revisited. In R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 53-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Ravid, D. (2012). *Spelling morphology: The psycholinguistics of Hebrew spelling*. New York: Springer.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41, 117-149.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2009). Developing linguistic register in different text types. *Pragmatics & Cognition*, 17, 108-145.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2010). Developing noun phrase complexity across adolescence: A text-embedded analysis. *First Language*, 30, 1-29.
- Ravid, D., & Cahana-Amitay, D. (2005). Verbal and nominal expression in narrating conflict situations in Hebrew. *Journal of Pragmatics*, 37, 157-183.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Reilly, J. S., Jisa, H., & Berman, R. A. (2002). Modal expression of propositional attitudes. *Written Languages and Literacy*, 5, 183-218.

- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition : The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.
- Sandbank, A. (2004). *Writing Narratives: A Crosslinguistic Developmental Study*. Tel Aviv University unpublished doctoral dissertation.
- Share, D. L. (1996). Word recognition and spelling processes in specific reading disabled and garden-variety poor readers. *Dyslexia*, 2, 167-174.
- Silva, M. L., Abchi, V. S., & Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research*, 12, 47-64.
- Slobin, D. I. (1996). From “thought and language” to “thinking to speaking”. In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2000). Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Niemeir & R. Dirven (Eds.), *Evidence for Linguistic Relativity* (pp. 107-138). Amsterdam: John Benjamins.
- Slobin, D. I. (2001). Form-function relations: How do children find out what they are? In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development* (pp. 406-449). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (pp. 157-191). Cambridge, MA: MIT Press.
- Slobin, D. I. (2004). Relating events in translation. In D. Ravid & H. B. Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development: Essays in Honor of Ruth A. Berman* (pp. 115-130). Dordrecht: Kluwer.
- 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). New York: Cambridge University Press.
- Steen, J. G. (1999). Genres of discourse and the definition of literature. *Discourse Processes*, 28, 109-120.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 69-74.
- Strömqvist, S., Holmqvist, K., Johansson, V., Karlsson, H., & Wengelin, Å. (2006). What key-stroke logging can reveal about writing. In K. Sullivan & E. Lindgren

- (Eds.), *Computer key-stroke logging and writing: Methods and applications* (pp. 45-72). Dordrecht: Kluwer.
- Strömquist, S., Johansson, V., Kriz, S., Ragnarsdóttir, H., & Ravid, D. (2002). Towards a crosslinguistic comparison of lexical quanta in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 45-68.
- Strömquist, S., Nordqvist, Å., & Wengelin, Å. (2004). Writing the frog story: Developmental and cross-modal perspectives. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (pp. 359-394). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teale, W., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture: What children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tolchinsky, L., & E. Rosado (2005). The effect of literacy, text type, and modality on the use of grammatical means for agency alternation in Spanish, *Journal of Pragmatics*, 37, 209-238.
- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1998). The development of word segmentation and writing in two scripts. *Cognitive Development*, 13, 1-21.
- Troia, G. (Ed.). (2008). *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices*. New York: Guilford.

נספח

תעתוק פונמי של דוגמה מס' (1) בסיפור אישי שסופר בעל-פה על ידי שירן, תלמידת כיתה ד'

tov, yeš li xavera še-hi gam doda šeli ve-gam xavera šeli
 ve-pa'am ve-pa'am im [//] hayiti im eh yalda še- [//] yalda
 me-ha-kita šeli še-hayiti be-kita alef ve-ani [//] haya la sear
 meod kacar **keilu** kacuc ve-caxaknu aleha **ve-ze** ve-meod lo
 haya la naim la ve-axar-kax eh kedey [//] himšaxti **meod**
 licok aleha **ve-zehu**. hi baxta, amra le-ima šela. bikašti
 mimena slixā ve-hitxalnu liyot xaverot tovot. **zehu**.

מקרא: [//] מסמן פאוזת ארוכה.