

**אוריינות ושיפה**

# **Literacy and Language**

**הכינוס הראשון (סקריפט 21)**

26-25 ביוני 2006 כ"ט - ל' סיוון תשס"ו

אוניברסיטת תל אביב, בניין משפטים

## **חוברת תקצירים**

יו"ר הכינוס

פרופ' דורית רביד

אוניברסיטת תל אביב

### **הוועדה המארגנת של הכינוס**

פרופ' דורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר צילה שלום, מכללת לוינסקי לחינוך

גב' רונית לוי, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר שושן ברוש-ויץ, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר דורית ארם, אוניברסיטת תל אביב

## הנהלת אוריינות ושפה

פרופ' דורית רביד, אוניברסיטת תל אביב - יו"ר  
ד"ר צילה שלום, מכללת לוינסקי לחינוך - סיו"ר  
ד"ר יצחק שלזינגר, אוניברסיטת בר-אילן  
ד"ר דורית ארם, אוניברסיטת תל אביב  
ד"ר שושן ברוש-ויץ, אוניברסיטת תל-אביב  
פרופ' איריס לוין, אוניברסיטת תל אביב  
ד"ר עפרה קורת, אוניברסיטת בר-אילן  
ד"ר מיכל שני, אוניברסיטת חיפה  
ד"ר ג'נאן פראג-פלאח המכללה הערבית האקדמית לחינוך-חיפה  
ד"ר רחל שיף, אוניברסיטת בר אילן  
גב' רונית לוי, אוניברסיטת תל אביב  
גב' עמליה בר און, אוניברסיטת תל אביב

## תכנית הכינוס

יום א' 25 ביוני 2006

	הרשמה וקפה	9.30 - 8.30
	ברכות	10.00 – 9.30
מחיינוך לפסיכולוגיה ובחזרה	אולם כס המשפט פרופ' יוסף שימרון, אוניברסיטת חיפה יו"ר: דורית רביד	10.00 – 11.00 הרצאת פתיחה
	הפסקת קפה	11.00 – 11.15
<b>12.45 – 11.15</b>		
<b>אולם כס המשפט</b>		
<b>מושב א': סימפוזיון יו"ר: איריס לוי</b>		
איריס לוי, עמליה בר און ואביבה סברדלוב; <u>חברי הפאנל</u> : דיוויד שר, אסתר טוב לי, דורית רביד, מיכל גרשון, צופיה יועד, רינה כהן רוזנשיין ומיכל רכטמן	שיח על תכנית הלימודים "לקראת כתיבה וקריאה בגן הילדים הישראלי"	
<b>אולם 203</b>		
<b>מושב ב': סימפוזיון יו"ר: עירית קופרברג</b>		
עירית קופרברג, אסתר ורדי-ראט, שרה שמעוני ועלית אולשטיין	נקודת מבט מתודולוגית על חקר השיח: השוואת שלוש שיטות ניתוח	
<b>אולם 209</b>		
<b>מושב ג': הרצאות – התערבות שפתית ופיתוח האוריינות יו"ר: צילה שלום</b>		
ורדה סובלמן-רוזנטל, דליה רינגוולד-פרימרמן, נטע לוי-שוורץ, פנינה ש' קליין	התרחיש התיווכי ככלי בהתערבות שפה בקרב ילדים עם תסמונת דאון	
ישראלה לביא	תוכנית טיפולית לפיתוח מיומנויות מורפולוגיות של ילדים לקויי שפה ולמידה בכתה ב': מחקר התערבות	
עדנה יובינר ומרים פוזנר	"קוראים ביחד" – פיתוח תרבות קריאה בקרב הורים וילדים	
רנה ברנר, ורד גביש, מרגלית יוספון ועפרה רטנר-אברהמי	אוריינות חזותית וטקסטים מכווני תרבות כאמצעי לפיתוח כישורים לשוניים אצל תלמידים עולים ובני עולים יוצאי אתיופיה	
<b>14.20 – 12.50</b>		
<b>אולם 209</b>		
<b>מושב א': הרצאות - כתיב וקריאה יו"ר: איריס לוי</b>		
רחל שיף ושני לוי-שמעון	השפעת יכולות החשיבה, המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית על יכולות הקריאה של ילדי כיתה א'	
אחמד חמוד	תפיסת מערכת הניקוד הסופי של הערבית הספרותית על ידי דוברים ילידיים	
מיכל הרמן	התפתחות הידע על ייצוג התנועות בקרב ילדי גן וראשית בית הספר	
עמליה בר-און	קריאה ללא ניקוד: "לטעות ולתעות בשבילי הגן"	

<b>אולם כס המשפט</b>	
<b>מושב ב': סימפוזיון יו"ר: עפרה קורת</b>	
על ספרים, סיפורים והתפתחות ראשית האוריינות בהקשרים חינוכיים שונים	עפרה קורת, דורית ארם, רינת שפילמן, עדינה שמיר ואורית חצרוני
<b>אולם 203</b>	
<b>מושב ג': הרצאות –</b>	
<b>שפה, ספרות ומוסיקה יו"ר: שושן ברוש-ויץ</b>	
ביאליק עכשיו?! הזיכרון האישי, הזכרון הקולקטיבי והקאנון הספרותי	אילנה אלקד-להמן ויצחק גילת
התפילה השירית של ברכה סרי	לאה ברץ
טקסט אחד ושלוש תמונות - היחס בין יצירות ליצירות חזותיות במקראות להוראת ספרות	יעל פויס
כיצד משפיעה יצירה מוזיקלית העוסקת בנושא מקראי על התייחסותם של תלמידים לנושא?	רבקה אלקושי
<b>הפסקת צהריים</b>	<b>15.20 - 14.20</b>
<b>16.50 - 15.20</b>	
<b>אולם 203</b>	
<b>מושב א': סדנא</b>	
ספר ילדים מאויר איננו טקסט מלווה בתמונות	תור רות גונן
<b>אולם 209</b>	
<b>מושב ב': הרצאות -</b>	
<b>לשון בגיל הרך יו"ר: דורית ארם</b>	
תרומתם של רמזים פרגמטיים לרכישת חוקי שפה אצל פעוטות	סמדר פתאל וגיל דיזנדרוק
התפתחות הלקסיקון והתחביר של פעוטות המשוקמים באמצעות שתל השבלול	עדי טוויג
על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד - מקרה מבחן: דיון ב"מיץ פטל" מאת חיה שנהב	מירי ברוך
היבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים בשימוש בפעלים ספציפיים בקרב ילדי גן	שירלי לזר
<b>אולם כס המשפט</b>	
<b>מושב ג': הרצאות -</b>	
<b>תהליכי קריאה יו"ר: עמליה בר-און</b>	
תרומת האוריינות ברוסית כ-L1 לרכישת אבני יסוד של הקריאה באנגלית כ-L3	מילה שוורץ, מרק לייקין ודויד שר
הקשר בין הבנת טקסטים כתובים לידע של אוצר מילים, ידע מורפו-תחבירי והבנת ריפרור	דפנה קפלן
מהירות שיום ומודעות פונולוגית - לקות אחת או לקויות נפרדות? בדיקת תיאוריות הלקות הכפולה בקריאת מילים וטקסטים	תמי קציר
מודעות ללקות הקריאה- כוח מניע או מונע?	ליאת פיינגולד ומיכל שני
<b>אולם כס המשפט</b>	
<b>17:30 מופע: אוריינות בטעם של דבש</b>	
<b>עם השחקן ליאור בן אברהם</b>	

	הרשמה וקפה	9.30 - 8.30
מבט חברתי על האבולוציה של השפה	אולם כס המשפט ד"ר דניאל דור, אוניברסיטת תל אביב יו"ר: רחל שיף	10.30 – 9.30 הרצאת מליאה
	הפסקת קפה	10.45 – 10.30
<b>12.15 - 10.45</b>		
<b>אולם 209</b>		
<b>מושב א': סימפוזיון יו"ר: דורית רביד</b>		
דורית רביד ורונית לוי; ברכה ניר-שגיב, נעמה לביא, אפרת רז-זלצברג, נטע אבוגוב וחלי צווילינג	ריבוי שם העצם בעברית: מחקר התפתחותי רב פנים	
<b>אולם כס המשפט</b>		
<b>מושב ב': הרצאות -</b>		
<b>שיח חינוכי, חזותי ואורייני יו"ר: יצחק שלזינגר</b>		
מילי אפשטיין-ינאי	אי-הבנות במוסד חינוכי: ניסיון לניתוח מבני המצוי והרצוי והצעות לשינוי - איך אפשר להמיר את השיח המונולוגי (המצוי) בכיתה לשיח דיאלוגי (רצוי)?	
דבורה הרפז, ציונה לוי ובתיה מנו	שער לאזרח המתחיל: שבועונים בעברית קלה ואוריינות מבוגרים	אסתר שלי-ניומן
אסתר שלי-ניומן	נופי מדבר וספר (frontier) בפרסומת הישראלית	אביבית אגם דאלי
<b>אולם 203</b>		
<b>מושב ג': הרצאות -</b>		
<b>הפקת סיפור בגיל צעיר יו"ר: אסתר טוב-לי</b>		
אסתר טוב לי	האם אפשר להחזיר סיפור וספר אל בית הספר?	
אסתר טוב לי ורחל הרץ לזרוביץ	ילדים כותבים סיפור: התפתחות כתיבת סיפור לסדרת תמונות בכתות א'-ב'	
אנה סנדבנק	זמן ואספקט ברקע: מבט פסיכולינגוויסטי על כתיבת משל	
<b>13.50 – 12.20</b>		
<b>אולם 203</b>		
<b>מושב א': הרצאות -</b>		
<b>היבטים תיאורטיים של שפה יו"ר: רות ברמן</b>		
ענת הורה	מבט קוגניטיבי על הקשר בין Theory Of Mind (TOM) למודעות מטא-לשונית	
בתיה סרוסי	נורמות לדרגת מוכרות (Subjective Familiarity) של שמות גזורים: ממצאים והשלכות על המילון המנטאלי של דוברי העברית	
ברכה ניר-שגיב	Construction Grammar: השפה כמבנים נושאי משמעות	
ליאור לקס	הממשק תחביר-מורפולוגיה-לקסיקון: עדויות ממערכת הפועל בעברית ובעברית ספרותית	
<b>אולם כס המשפט</b>		
<b>מושב ב': הרצאות -</b>		
<b>דו-לשוניות יו"ר מיכל שני</b>		
חנה עזר, צילה שלום ויעל קציר	מאפיינים אורייניים בקרב סטודנטים ערבים ויהודים במכללה להוראה דוברת עברית	

מיכל שני ואסתר גבע	היבטים סוציו-אקונומיים, תרבותיים ובית-ספריים: השלכות על דפוסי שינוי בהתפתחות שפה דבורה וכתובה בקרב ילדי העדה האתיופית
איריס אלפי-שבתאי ודורית רביד	שפה ואוריינות בקרב עולים ותיקים דוברי רוסית בישראל
שרון ערמון-לוטם, יונתן פיין, גלית אדם, אלינור סייג-חזאד, ענת בלאס, אפרת הראל ויואל וולטרס	נטיות הפועל כסמן ללקות שפה ספציפית אצל דו-לשוניים: השפעת המבדק והבדלים בין-לשוניים
<b>אולם 209</b> <b>מושב ג': הרצאות -</b>	
<b>היבטים חברתיים של שפה ומגדר יו"ר: ג'נאן פראג'-פלאח</b>	
ג'נאן פראג'-פלאח	מעמד האישה בתוכנית הלימודים "המורשת הדרוזית" עפ"י הטקסט הכתוב והאיוורים
מיכל טננבאום, נטע אבוגוב ודורית רביד	נרטיבים עבריים של בנות חרדיות דו-לשוניות: היבטים בלשוניים וסוציו-תרבותיים
שחר מרנין-דיסטלפלד	השיח אודות האישה העבריייה והמרחב הביתי בתקופת המנדט הבריטי ביישוב היהודי בארץ ישראל
שלאש אבו דאוד	הקשר בין ענייני לשון לבין ייצוג הבדלים מגדריים בשירת האזור (الموشح - "המושח" בערבית) ומידת שיקופם למציאות האנדלוסית
<b>15.00 - 13.50</b>	<b>הפסקת צהריים</b>
<b>16.30 – 15.00</b>	
<b>אולם 209</b> <b>מושב א': הרצאות -</b>	
<b>עיבוד שפתי וניתוח שיח יו"ר: רונית לוי</b>	
אלה רחמוט	רכישת דיבור ישיר ועקיף בקרב ילדים דוברי עברית מגיל טרום בית-ספר ועד חטיבת הביניים
ורד וקנין	עיבוד מורפולוגי והלקסיקון המנטלי: היבטים התפתחותיים
פזית קוטלר	שפה, מתמטיקה והשיח שביניהן
שרה פרמן, רות עזרתי ועינת ניסן-פורת	למידת המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות כלמידת מיומנות: עדויות מלמידת מילים מלאכותיות
<b>אולם כס המשפט</b> <b>מושב ב': הרצאות -</b>	
<b>אוריינות ושיח אקדמי יו"ר: שושן ברוש-ויץ</b>	
שושן ברוש-ויץ	מצב האוריינות בישראל
שושן ברוש-ויץ	
לאה ברץ	כתיבת משוב יצירתי בסביבת עבודה אקדמית
עירית השכל-שחם	"מעריכון כתיבה" - כלי להערכת הכתיבה העיונית של תלמידי תיכון בישראל
<b>אולם 203</b> <b>מושב ג': סדנא</b>	
דינה פישמן, רותי ריינר ושרון קורונה גאון	המעבר מהשיח השיחתי לשיח האורייני הבית ספרי

## רשימת המשתתפים לפי סדר א"ב

אביבה סברדלוב, האגף לתכנון תכניות לימודים, משרד החינוך  
 אביבית אגם דאלי, המחלקה לתקשורת, האוניברסיטה העברית  
 אורית חצרוני, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה  
 אחמד חמוד, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב  
 אילנה אלקד-להמן, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
 איריס אלפי-שבתאי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
 איריס לוי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
 אלה רחמוט, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
 אלינור סייג-חדאד, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן  
 אנה סנדבנק, מכללת בית ברל, מכללת לוינסקי לחינוך ובית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב  
 אסתר גבע, The Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto  
 אסתר ורדי-ראט, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
 אסתר טוב לי, אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן  
 אסתר שלי-ניומן, המחלקה לתקשורת, האוניברסיטה העברית בירושלים  
 אפרת הראל, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן  
 אפרת רז-זלצברג, החוג להפרעות בתקשורת והחוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב  
 ברכה ניר-שגיב, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב  
 בתיה מנו, רשת "אורט"  
 בתיה סרוסי, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל-אביב  
 גיל דיזנדרוק, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן  
 גלית אדם, האוניברסיטה הפתוחה  
 ג'נאן פראג-פלאח, המכללה הערבית האקדמית לחינוך, חיפה  
 דבורה הרפז, רשת "אורט"  
 דויד שר, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה  
 דורית ארם, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב  
 דורית רביד, בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
 דינה פישמן, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה  
 דליה רינגוולד-פרימרמן, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
 דניאל דור, החוג לתקשורת, אוניברסיטת תל אביב  
 דפנה קפלן, החוג להפרעות בתקשורת ובית הספר לחינוך, אוניברסיטה תל-אביב  
 ורד גביש, המרכז לטכנולוגיה חינוכית  
 ורד וקנין, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה  
 ורדה סובלמן-רוזנטל, מרכז בייקר ובית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
 חלי צוילינג, התכנית ללימודים קוגניטיביים, אוניברסיטת תל אביב  
 חנה עזר, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
 יואל וולטרס, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן  
 יונתן פיין, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן  
 יוסף שימרון, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה  
 יעל פויס, אורנים-מכללה אקדמית לחינוך, והחוג להוראה, אוניברסיטת חיפה  
 יעל קציר, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
 יצחק גילת, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
 ישראלה לביא, לימודים קוגניטיביים של השפה ושימושיה, אוניברסיטת תל אביב  
 לאה ברץ, המכללה האקדמית אחווה והמכללה האקדמית גבעת ווינגטון  
 ליאור בן אברהם, החוג לתיאטרון, מכללת סמינר הקיבוצים וביה"ס לתיאטרון של יורם לוינשטיין  
 ליאור לקס, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב  
 ליאת פיינגולד, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה  
 מיכל גרשון, האגף לחינוך קדם יסודי, משרד החינוך

מיכל הרמן, התכנית ללימודים הקוגניטיביים של השפה ושימושיה, אוניברסיטת תל-אביב  
מיכל טננבאום, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
מיכל רכטמן, משרד החינוך

מיכל שני, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה  
מילה שוורץ, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה  
מילי אפשטיין-ינאי, בית הספר ללימודים רב-תחומיים, מכללה אקדמית בית ברל  
מירי ברוך, האוניברסיטה העברית ומכללת לוינסקי לחינוך  
מרגלית יוסיפון, המכללה האקדמית אשקלון והמרכז לטכנולוגיה חינוכית  
מרים פוזנר, המרכז לטכנולוגיה חינוכית  
מרק לייקין, החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה  
נטע לוי-שוורץ, מרכז בייקר ובית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
נטע אבוגוב, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
נעמה לביא, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב  
סמדר פתאל, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן  
עדי טוויג, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב  
עדינה שמיר, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
עדנה יובינר, המרכז לטכנולוגיה חינוכית  
עינת ניסן-פורת, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
עירית השכל-שחם, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך והיברו יוניון קולג'  
עירית קופפרברג, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
עלית אולשטיין, האוניברסיטה העברית  
עמליה בר און, בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
ענת בלאס, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן  
ענת הורה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
עפרה קורת, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
עפרה רטנר - אברהמי, המרכז לטכנולוגיה חינוכית  
פזית קוטלר, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
פנינה ש.קליין, מרכז בייקר ובית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
צופיה יועז, האגף לתכנון תכניות לימודים, משרד החינוך  
ציונה לוי, רשת "אורט"  
צילה שלום, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
רבקה אלקושי, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
רינת שפילמן, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב  
רונית לוי, בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
רות עזרתי, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
רותי ריינר, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה  
רחל הרץ לזרוביץ, אוניברסיטת חיפה  
רחל שיף, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
רינה כהן רוזנשיין, משרד החינוך  
רנה ברנר, מכללת סמינר הקיבוצים והמרכז לטכנולוגיה חינוכית  
שושן ברוש-ויץ, אוניברסיטת תל-אביב  
שחר מרנין-דיסטלפלד, החוג להיסטוריה כללית, אוניברסיטת חיפה  
שירלי לזר, המחלקה ללשון עברית וללשונות שמיות, אוניברסיטת בר-אילן  
שלאש אבו דאוד, החוג לספרות, אוניברסיטת תל אביב  
שני לוי-שמעון, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
שרה פרמן, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
שרה שמעוני, מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
שרון ערמון-לוטם, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן  
שרון קורונה גאון, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה  
תור רות גונן, מכללת לוינסקי לחינוך ובית בהאונא  
תמי קציר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה



## הרצאות מליאה מוזמנות

### Plenary talks

**פרופ' יוסף שימרון**  
הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

**מחינוך לפסיכולוגיה ובחזרה**  
**הרצאת פתיחה**

המניעים שלי לעסוק בפסיכולוגיה קוגניטיבית באו מתחום החינוך, שבו עסקתי עוד קודם לימודי באקדמיה ובמהלכם. גם מתוך תמימות וגם מתוך סקרנות חשבתי שהמהפכה הקוגניטיבית בפסיכולוגיה תסייע לנו להבין כיצד אנשים חושבים, לומדים, מבינים וזוכרים, ומתוך כך יהיה בה תועלת לחינוך. תחום המחקר שלי התמקד בהדרגה בפסיכולוגיה של הקריאה, והיה זה רק טבעי עבורי לנסות לברר שאלות יסוד בפסיכולוגיה של הקריאה כפי שהן מתגלמות בקריאת העברית. שני ההיבטים בהם העברית (כשפה שמית) היא שונה באופן מהותי מהאנגלית ושפות אחרות הנכתבות בכתב אלפבתי הם הייצוג הפונולוגי של המילים בכתב העברי, שאינו מנוקד, והמבנה המורפולוגי של המילים בעברית. קריאת כתב שאינו מנוקד מהווה אתגר למי שמאמין שאינפורמציה פונולוגית היא חיונית לקריאה, ועוקב אחר הראיות לכך בקריאת שפות שונות. בהתייחס לעברית, השאלה היא כיצד ניתן להסביר קריאה רהוטה של כתב לא מנוקד, שחסרה בו אינפורמציה פונולוגית. בדומה לכך, גם תפיסת המילים בעברית, ככל שהיא מיוסדת על זיהוי צורני המילה, היא מיוחדת בעברית ובשפות שמיות אחרות בשל העובדה שפסיכיסטי המילים בשפות אלה בנויים משורש ותבנית ווקלית, שהם שזורים זה בזה - בניגוד לחיבור צורנים משורשר, שבו מאורגנים צורני המילה בזה אחר זה. השאלה שמעסיקה אותי ואחרים היא האם קריאת העברית שונה באופן מהותי מקריאת שפות, שארגון הצורנים בהן הוא אחר. בהרצאתי אדון בתשובות שניתנו לשאלות האלה עד כה, תוך שאני מתייחס להשלכות החינוכיות שלהן, באשר לרכישת הקריאה ולחינוך האורייני הקודם לרכישת הקריאה ונמשך לכל אורכו של מהלך חיינו.

**ד"ר דניאל דור**  
החוג לתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

**מבט חברתי על האבולוציה של השפה**  
**הרצאת מליאה**

שאלת האבולוציה של השפה עומדת במרכז המחלוקת על אופייה המולד/נלמד של השפה. התיאוריות המניחות מולדות מתרכזות בשאלת האבולוציה הגנטית. התיאוריות המניחות שהשפה נלמדת בהקשרה החברתי מציעות תסריטים של אבולוציה תרבותית.

בהרצאה אציג את עיקרי התיאוריה שפיתחתי עם פרופ' חווה יבלונקה, מהמכון להיסטוריה ופילוסופיה של המדע באוניברסיטת תל-אביב. התיאוריה מבוססת על תפיסה חדשנית של אבולוציה משולבת, תרבותית-גנטית, ועל תפיסה מורכבת של הפונקציה החברתית של השפה. על-פי התיאוריה, ההומינידים, דוברי השפה הראשונים, אכן עברו אבולוציה גנטית לרכישת שפה - אבל הגורם שדחף את האבולוציה הגנטית הזו היה דווקא הגורם החברתי.

## הרצאות, סדנאות, סימפוזיונים

עפ"י סדר א"ב של המציג(ה) הראשון(ה)

שלאש אבו דאוד

החוג לספרות, אוניברסיטת תל אביב [shlash@walla.co.il](mailto:shlash@walla.co.il)

### הקשר בין ענייני לשון לבין ייצוג הבדלים מגדריים בשירת האזור (الموشح - "המושח" בערבית) ומידת שיקופם למציאות האנדלוסית \*

\* ההרצאה מבוססת על עבודת תזה שנושאה: "דיוקן נשי בשירת האזור העברית והערבית בימי הביניים" בהנחיית פרופ' טובה רוזן.

ההרצאה תנסה לשפוך אור על זיקות הגומלין שבין הפסיפס הלשוני המיוחד במינו של שיר האזור לבין ייצוג הבדלים מגדריים. במלים אחרות, היא אמורה לבדוק כיצד עשויה הלשון המיוחדת של השיר הכוללת שפות ודיאלקטים שונים (ספרותיים ודבורים, ערביים, עבריים ורומאניים) לשקף את ההבדלים המגדריים שבין הדמויות, ולשפוך אור בעיקר על הדמות הנשית. בהרצאה נראה באיזו מידה יכולה הלשון המיוחדת של שיר האזור (המושח) לשקף את הלשון שבה דיברו תושבי ספרד המוסלמית-אנדלוס בימים ההם.

**רקע תיאורטי:** שירת האזור העברית היא שירה סטרופית שצמחה בספרד המוסלמית בעקבות המושחות הערביים וכחיקוי להם. זוהי שירה שקראה תיגר על השירה הקלאסית שוות החרוז, שברה מוסכמות רבות וחוללה שינויים רבים בשירה הנ"ל. בנוסף למבנה הסטרופי המיוחד של שיר האזור (הכתוב סטרופות במקום בתים עם חרוז מתחלף), הוא מסתיים בסיומת עממית ("כרג'ה" בערבית) הכתובה בשפה הערבית המדוברת, בשפה הרומאנית (הספרדית הקדומה) או בשפה המוזאראבית שהיא עירוב של השפה הערבית והרומאנית. מחקר הכרג'ה החל רק בשנות הארבעים של המאה הקודמת ע"י החוקר שטרן. מאז נכתבו עשרות רבות של מחקרים. החוקרים נמשכו לחקר הכרג'ה בעיקר בשל זרותה לגוף השיר: היא כתובה, כאמור, בעגה עממית מדוברת בערבית או במוזאראבית, ונאמרת בדיבור ישיר ע"י דמות חדשה ושונה ע"פ רוב מהדמויות המוזכרות בגוף השיר עצמו. בניגוד לגוף המושח הכתוב בלשון ספרותית השופעת, בדומה לשירה הקלאסית, באמצעים אומנותיים ובציורים מטפוריים, נעדרת בה כל ציוריות לישונית וכל אומנות פיגורטיבית. היא בנאלית, עממית וספונטאנית עד להפליא והדיבור שבה כאילו נטול הישר מן החיים. תכונה מעניינת נוספת לכרג'ה היא העובדה שבעשרות רבות של כרג'ות נאמר הדיבור העממי הישיר ע"י דמות נשית (נערה אהובה, אישה נשואה המאהבת בגבר אחר, אהובה נטושה וכד'). המחקר הנוכחי של הסוגיות הלשוניות והמגדריות וזיקת הגומלין שביניהן יסתמך בעיקר על טקסטים שיריים בערבית ובעברית. מתוך הספרות המחקרית הוא יבודד אותם רעיונות והשערות שיש להם קשר לנושא. המחקר יבדוק רעיונות והשערות אלה תוך ניתוח מדוקדק של הטקסטים השיריים.

**ממצאים ודיון:** אחד הממצאים החשובים של חיבור זה הוא קיומה של זיקת גומלין בין הדיבור הנשי העממי

שבכרג'ה לבין המציאות הלשונית באנדלוס. הגבולות הברורים שבין החלק הספרותי של המושח לבין הסיומת העממית שלו עשויים לשקף את ההבדלים הלשוניים בין שפת הגברים (הכובשים שלאחר כיבושה של אנדלוס החלו להתחתן עם נשים ספרדיות ולהקים משפחה) שלמדו וכתבו ערבית ספרותית לבין שפת הנשים, עקרות הבית שדיברו בדיאלקט הדבור. במחקרי נמצא שניתן ליישם את התיאוריה של Pidgins & Creoles וניתן להכיל אותה על המציאות הלשונית האנדלוסית. השפה המוזאראבית שהיא עירוב של שתי השפות שחלק גדול של הכרג'ות כתובות בה היא התוצר של המפגש בין שני העמים הכובש הערבי והנכבש הספרדי. זו היא שפת ה-Pidgin שאינה מהווה תחליף לשפת האם אלא משתמשת לצידה. היא תהיה מורכבת ממלים פשוטות, שפת היום יום המכילה גם ביטויים ארוטיים משפתו של הנכבש. המחקר מנסה לעשות הקבלה, בהסתמך על הדיבורים העממיים בכרג'ות, בין המציאות הלשונית באנדלוס לבין המציאות הלשונית בישראל. גם כאן נוצרת מעין שפת-Pidgin. נקודות הדמיון יידונו בהרחבה בהרצאה עצמה.

#### מקורות

- רוזן, ט' (1985), לאזור שיר-על שירת האזור העברית בימי הביניים, אוניברסיטת חיפה.
- Kelly, M. (1990-1991), "Virgins Misconceived: Poetic Voice in the Mozarabic Kharjas", *La Coronica*, University of Kansas, pp. 1-23.
- Nichols, p., (1996), "Pidgins and Creoles", In McKay, S. & H. Hornberger, N. (Eds), *Socio-linguistics and Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

**אביבית אגם דאלי**  
**המחלקה לתקשורת, האוניברסיטה העברית**  
[avivit-da@012.net.il](mailto:avivit-da@012.net.il)

**נופי מדבר וספר (Frontier) בפרסומת הישראלית**

בהרצאה זו יוצגו וינתחו פרסומות מהעיתונות היומית הישראלית שהופיעו בין השנים 1967 ועד 2004 ובכולן מופיעים נופי מדבר וספר. המדבר והספר מייצגים בתודעה הישראלית לאורך השנים את השממה אותה יש לכבוש. לעומת הטבע "החקלאי", הספר (Frontier) סימן את אזור הדמדומים העוין, המסוכן, אך המושך, שאליו שאפה החברה להתפשט. (באמצעות כיבוש השממה או כיבוש צבאי). רק בשנות ה-90 היחס לטבע הופך יותר מורכב. מעתה את הספר והמדבר לא רק כובשים והופכים אותם לאדמה חקלאית המניבה פריה, אלו משמשים גם כמקומות לנופש ולרגיעה מן העיר ההומה.

הבחירה בפרסומת היא משום היותה מדיום המבקש לקלוע לטעמים של הנמענים ממניעים ברורים: מכירת מוצרים או שירותים. דרך התבוננות לאורך זמן בפרסומות ניתן ללמוד על שינויים בתחומי עניין ובערכים באמצעותם מבקשים מפרסמים למשוך את תשומת הלב. למעשה פרסומות מתעלמות בדרך כלל מנושאים או מדברים השנויים במחלוקת בכל תקופה על מנת למנוע מצב של חרם קוניים. מכאן נתן להסיק כי פרסומות ישקפו בדרך כלל אספקטים עמם קהל היעד מזדהה. (Halbrook, 1987) כיוון שהמחקר עוסק בבחינת פרסומות מן העיתונות היומית המגיעה אל נתחים גדולים של האוכלוסייה הדוברת עברית הרי שפרסומות אלו יציגו רק צדדים עמם מרבית אוכלוסייה זו מזדהה בכל תקופה. כלומר, משמעויותיו המשתנות של נוף המדבר שאותם קלטה עינו של המפרסם ישמשו כברומטר חברתי הקולט שינויים תרבותיים וסוציולוגיים ומתרגם אותם לשפה חזותית המתפקדת כמכשיר של קידום מכירות. המדבר מייצג באיקונוגרפיה של הפרסומת עד ראשית שנות השבעים את 'העולם שמעבר', את הגבול ואת מה שמעבר לו, את האסור והמסוכן וכרקע לתיאור דמות החייל. (החייל הוא הדמות היחידה הנמצאת במדבר. הפרסומת בדרך כלל מתעלמת מהערבי אלא אם כן מדובר בדמות אקזוטית, המופיעה שנים אחר כך).

דימוי המדבר כאתר קרבות המשיך להתקיים עד מלחמת 73' בפרסומות ואז החל דועך. לאחר 73' למדבר ולספר נוספות התייחסויות אחרות. מצד אחד הוא מתואר כמקום מבודד שלא רק חיילים מגיעים אליו ומאידך מוענק לו דימוי של מקום אקזוטי. המדבר המתואר ולצדו חיילים או (ככל שחולפות השנים) דמויות אקזוטיות מייצג, מבחינת המפרסם, אתר קסום ומסוכן, יעד של מאוויים. המדבר נתפס לאורך כל השנים שנבחנו כיעד של 'כיבוש השממה' וכיבוש בכלל (בשנים המוקדמות) ומשנות ה-70 ואילך גם כאתר אקזוטי. בהרצאה אביא כמה דוגמאות של פרסומות משנים שונות שינתחו. הדוגמאות ימחישו את השינויים בתפיסת המדבר אותם אנסה להסביר בהתייחס לשינויים שעברה החברה.

**מקורות**

- Halbrook, M.B., (1987), "Mirror, mirror on the wall, whats unfair in the reflections on advertising?", *Journal of Marketing*, Vol. 51, July, pp. 95-103.
- Inglis, F., (1990), "Landscape as Popular Culture", in Pugh, S., (Ed.), *Reading Landscape, Country, City, Capital*, Manchester University Press, Manchester & New York, pp. 197-213.
- Selwyn, T., (1995), "Landscape of liberation and imprisonment: Towards an Anthropology of the Israeli Landscape", in Hirsch, E., O'Hanlon, M., *The Anthropology of Landscape*, Oxford, pp. 114-134.

איריס אלפי-שבתאי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב [irisliorsh@yahoo.com](mailto:irisliorsh@yahoo.com)  
 ודורית רביד, בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב

### שפה ואוריינות בקרב עולים ותיקים דוברי רוסית בישראל

עבודה רחבת היקף זו עמדה בראשונה בעברית על ידע העברית של 123 עולים ותיקים דוברי רוסית החיים לפחות שמונה שנים בישראל. ידע העברית נבחן לעמקו בשני ממדים: האחד הוא השליטה הדקדוקית בעברית, והשני - היכולות האורייניות בשפה. מטרות העבודה המרכזיות היו: (1) לבחון אלו מבנים מורפו-תחביריים בעברית מהווים קושי קוגניטיבי גם ללומדים ותיקים; (2) להשוות את ידע הדקדוק בעברית של העולים התיקים לקבוצת ביקורת של דוברי עברית (N=20); (3) לאמוד על היכולות האורייניות של העולים התיקים בעברית, ולהשוותן לממצאים קודמים על אוריינות ילידית בעברית; (4) לאמוד את מידת ההשפעה של גיל ההגעה לארץ ושל זמן שהות בישראל (בשנים) על ידע העברית; (5) לבחון כיצד כשירות לשונית גבוהה בלשון האם של הלומד (רוסית), וגם השכלה גבוהה, ידע עברית טרם עלייה, וכן לימוד באולפן – מסייעים בלימוד עברית כשפה שנייה; (6) לאמוד את מידת ההיטמעות החברתית של העולים התיקים לאחר שמונה שנים ויותר בישראל, ולהשוותה לממצאים קודמים על העלייה מבריה"מ לשעבר בישראל.

המחקר כלל שני מבדקי שפה אשר יחד סיפקו תמונה עשירה ומקיפה על ידע העברית של העולים התיקים: האחד הנו מבדק שיפוט דקדוקי מובנה בעל-פה, והשני – מטלת הפקה של נרטיב כתוב על סיפור העלייה האישי לארץ. המחקר גם הכיל שאלון רקע אישי ומפורט, וכן מבדק כשירות לשונית ברוסית. שלושת המבדקים הראשונים נבנו במיוחד על-ידי החוקרות לצורכי המחקר הנוכחי, ואילו מבדק הכשירות הלשונית ברוסית הינו החלק הוורבלי של מבחן מועמדות לאוניברסיטה, אשר ניתן לנו באדיבות המרכז למדידה ולהערכה בירושלים. ממצאי המחקר וחידושויו המחקר המרכזיים הראו כי כטגורייית היידוע היא הקשה ביותר גם עבור עולים ותיקים דוברי רוסית; והיא גם הקטגוריה המושפעת ביותר מגיל ההגעה לארץ. היידוע גם נמצאה כקטגוריה מבחינה גם עבור עולים אשר הגיעו לארץ בגיל צעיר בהשוואה לדוברי עברית ילידיים. גיל הגעה צעיר לארץ משפיע על השליטה הדקדוקית בעברית, אך אינו משפר את היכולות האורייניות בשפה; שנים רבות בישראל אינן משפרות את השליטה הדקדוקית בעברית, את מקדמות את היכולות האורייניות בשפה. כמו כן, כשירות לשונית גבוהה ברוסית, שנות השכלה רבות, מיצב סוציו-אקונומי גבוה, וכן לימוד פורמאלי של עברית באולפן מסייעים בשליטה הדקדוקית בעברית ובשיפור היכולות האורייניות הן אצל עולים אשר הגיעו לארץ בגיל מבוגר, והן אצל עולים עם מספר שנים נמוך יחסית בישראל. בנוסף, הערכה עצמית גבוהה של ידע העברית על-ידי הלומד אינה בהכרח מנבאה הצלחה בדקדוק בעברית, כפי שזו נאמדה במבדק שיפוט דקדוקי ומפורט בעברית. ממצאים אלה שופכים אור על המורכבות הנדרשת בבחינת ידע בשפה שנייה אצל לומדים ותיקים; על הגורמים המשפיעים על הצלחה בעברית כשפה שנייה, ועל חשיבותה של הוראת עברית באולפנים לשיפור היכולות בעברית אצל עולים מבוגרים.

#### מקורות

- אלפי-שבתאי, א. (2006). ידע העברית בקרב עולים ותיקים דוברי עברית בישראל. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך.
- DeKeyser, R. M. (2000). The Robustness of the critical period in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), 499-533.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on learning English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

אילנה אלקד-להמן [elkahal@macam.ac.il](mailto:elkahal@macam.ac.il)  
 ויצחק גילת [gilati@netvision.net.il](mailto:gilati@netvision.net.il)  
 מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב

### ביאליק עכשיו?! הזיכרון האישי, הזיכרון הקולקטיבי והקאנון הספרותי

המחקר המוצג בזה, מהווה חלק ממחקר אינטרדיסציפלינרי (ספרות ופסיכולוגיה) רחב אשר מטרתו היא ללמוד על מקומו של ביאליק כמשורר קאנוני בעולמם התרבותי של ישראלים, בני גילאים שונים. המחקר בוחן את מידת ההתקבלות של ביאליק בזמננו, ואת שימור הקאנון בזיכרון הקולקטיבי.

**רקע תיאורטי:** תורת ההתקבלות (Constance School of Reception Aesthetics) שמכוננה הם Hans Robert Jauss וכן Wolfgang Iser, מהווה תשתית להיבטים הספרותיים במחקר, בו נבחנים לאור ממצאי המחקר המושגים קאנון, התקבלות ותיווך, במובן הספרותי והחינוכי. "קאנון" בספרות מתייחס לרשימת יוצרים ויצירותיהם אשר התקבלו ונתפסים בעיני קובעי-תרבות כדוגמאות הטובות ביותר וכדגמי מופת בתחום. בדרך כלל יצירות אלה נתפסות גם כבעלות ערך תרבותי-חברתי-לאומי מרכזי. הקאנון הספרותי העברי הוא בעל היקף רב, והזיכרון התרבותי (=ידע הזמין) של החברים בקהילת-התרבות מתקשה לשמר אותו. בנוסף, בכל מערכת ספרותית קיימות מגמות חדשנות המניעות לשוליים יוצרים שהיו בעבר מרכזיים, ולפיכך עשויה להתרחש תהליך של דחיקה מהקאנון של יוצרים אשר היו חלק ממנו. גורמים מארבעה תחומים שונים משפיעים על התקבלות ועל קאנוניזציה של ספרות ושל ספרות ילדים: הגורמים הספרותיים האימנטיים (איכות היצירה); הגורמים המתווכים הפורמאליים (מערכת החינוך: מורים, תוכניות לימודים; גורמים באקדמיה; אמצעי תקשורת); גורמים היסטוריים-ספרותיים (כמעצבי אופק ציפיות) וכן מנגנוני תיווך מסחריים ומסחריים למחצה: הוצאות ספרים (הדפסה, הפצה, עיצוב ספרים, איור), הלחנה והפצת מוזיקה, עיבוד לרדיו, לטלוויזיה לקולנוע, בקורת, פרשנות ועוד. בעוד המהדורה המדעית של כתבי ביאליק, היא בגדר הצהרה על הכרה אקדמית חסרת תקדים בספרות העברית, לה ראוי משורר קאנוני מובהק, השינויים בתכניות הלימודים בישראל וממצאי מחקר הערכה שבדק את הטמעתן מלמדים על שינויים במעמדו הקאנוני של ביאליק.

בהיבטים הפסיכולוגיים המחקר מתייחס לשאלת הזיכרון לטווח ארוך, לגורמים המשפיעים עליו ומעצבים אותו ולסוגי זיכרון שונים זיכרון סמנטי, זיכרון אפיזודאלי, זיכרון טוטאלי, זיכרונות המכונים "עמידים בפני שכחה", זיכרון מוסיקלי-שמיעתי ו"זיכרון אינטגרטיבי" של תבנית המשלבת מוסיקה וטקסט (Jakobson, & Cuddy, 2000; Wallace, 1994).

**שיטת המחקר:** זהו מחקר במתודולוגיה מעורבת: כמותי, איכותני-פרשני ועיוני. במחקר השתתפו כ-180 נבדקים, בייצוג לקבוצות גיל בטווח שנע בין 19 ל-75 שנה. לצורך המחקר פיתחנו כלי-מחקר מיוחדים, לבחינת זיכרון לטווח ארוך אצל מבוגרים באשר לשירי ביאליק: כלי לשליפה מהזיכרון, כאסוציאציה ספונטאנית וכהזכרות חופשית, וכלי שהינו גירוי יזום להיזכרות. כלי מחקר נוספים הם: ראיונות מובנים למחצה ובחינה וניתוח של אמצעים מתווכים הממלאים תפקיד של מעצב קאנון ומתווך במערכת החינוכית בהוראת ספרות.

**ממצאי המחקר** ניתן ללמוד אילו יצירות של ביאליק זכורות במיוחד לישראלים בני דורות שונים; מן הממצאים ומניתוח פרשני שלהם ניתן לעמוד על תפקידם של גורמים אימנטיים לספרות, ושל גורמי-תיווך כמו מוזיקה והוראה באשר למידת הזיכרון שיש לנבדקים ביחס ליצירות ביאליק. הממצאים עשויים להוות בסיס להצעת דרכים לטיפוח תרבות המתייחסת לביסוס התייחסות ליצירות ספרות בחברה הישראלית ובמערכת החינוך.

#### מקורות

- Jauss, H. R. (1982). *Toward an Aesthetics of Reception*. Trans. B. Timothy. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Kilgour, A.R. Jakobson, L.Cuddy, L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory and Cognition*. Vol 28(5): 700-710.
- Wallace, W. (1994). Effect of Melody on recall of text. *Journal of experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Vol 20(6): 1471-1485.

רבקה אלקושי  
מכללת לוינסקי לחינוך, תל-אביב  
[elkoshi1@bezeqint.net](mailto:elkoshi1@bezeqint.net)

## כיצד משפיעה יצירה מוזיקלית העוסקת בנושא מקראי על התייחסותם של תלמידים לנושא?

המחקר הנוכחי, שהתבצע בחסות מכון מופ"ת (אלקושי, 2006), מבקש לבדוק באופן אמפירי כיצד משפיעה יצירה מוזיקלית העוסקת בנושא המקראי "משפט שלמה"<sup>1</sup> על התייחסותם של תלמידים לסיפור המוכר אותו למדו בשיעורי התנ"ך בבית-הספר. הנחת היסוד היא שיצירת אומנות הבאה להמחיש נושא באמצעים אקוסטיים ו\או חזותיים פונה לא רק לקוגניציה, אלא גם לחושים, לרגש ולדמיון, ועל-ידי כך מפנה את תשומת-לבנו אל אספקטים שהתמליל אינו דן בהם (e.g., Goodman, 1976; Langer, 1957). בניסוי שנערך בבית-ספר יסודי במרכז הארץ השתתפו 30 תלמידי כיתה ו' (גיל 11:0-12.5). בשלב הראשון ניהלו התלמידים דיון חופשי על הנושא "משפט שלמה"; בשלב שני האזינו וצפו לראשונה בחייהם ביצירה "משפט שלמה" מקלטת ווידאו והביעו את רשמיהם; לבסוף התבקשו להכין ציור המייצג את היצירה המוזיקלית ולהסביר את ציורם. ממצאי החקירה מסתמכים על השוואה בין התגובות המילוליות של התלמידים לפני החוויה המוזיקלית ואחריה, ועל ניתוח הציורים.

המחקר הראה כי הפרשנות המוזיקלית עזרה לתלמידים להשתחרר מעמדות הומוגניות נתונות וקבועות-מראש, ועוררה אותם לחשיפת משמעויות בסיפור ולהשיבה אישית, עצמאית, ביקורתית ומעריכה. התהליך המוזיקלי הרחיב את העזת התלמידים לטפח התנהגות חקרנית ושפיטה אישית שהביאו להבנות חדשות וליתר מורכבות ודיפרנציאציה בתגובות. תלמידים שהפגינו מראש גישה דיאכרונית ודוגמאטית התעוררו לעסוק בתופעות של מוסר וערך, ומהתמקדות צרה בעלילה נפנו ליריעה רחבה של אלמנטים וגורמים רגשיים. הערצת השופט כסמכות שיש לציית לה באופן עיוור הוחלפה בדיון מפלג שאפשר לתלמידים לערער על המוסכם, להצביע על יתרונות וחסרונות במעשה, להביע הערכות אישיות ולהמציא פירושים ופירושים עצמאיים לדילמה. האופרה, המדגישה באמצעים ויזואליים ואקוסטיים את האימה הכרוכה בהריגת תינוק, למשל, עוררה מחשבות חדשות ביחס לפתרון המשפטי, והביאה תלמידים לביקורת מקורית וספונטאנית. הפעילות הגראפית הביאה למילוי "חללים" בסיפור, כלומר להוספת פרטים מסביב לעובדות המילוליות הנתונות: תיאור דיוקנאות, הוספת פרטי לבוש, אביזרים וכיו"ב. מעורבות התלמידים בחוויה האומנותית, כהשלמה ללימוד הנושא בגישה הורבטית המקובלת, תרמה ללמידה מגוונת, להמחשת הנושא, להארתו באור חדש, להפעלת חוש הביקורת וכושר ההמצאה ולאינטראקציה בקרב הלומדים.

יש ערך רב בטיפוחה של החוויה האומנותית בתוכנית לימודים, שכן לימוד נושא המלווה בפרשנות אומנותית יוצר מערכת של אסוציאציות שמגבירה את היסודות הריגושיים שבנושא, ובסופו של דבר גם את הבנת הכתוב. התחנכות יצירתית מטפחת את ההכרה באופיו הפלורליסטי של הנושא ובריבוי האינטרפרטציות האפשריות, ומונעת היווצרותם של לומדים מקבלי מרות, הנשענים על סמכות חיצונית ועל חזרה מדויקת על מה שקראו ושמעו. החוויה האומנותית מגבירה את השימוש בכוח השפיטה ואת ייחוס המשמעויות לטקסט על בסיס אסטרטגיות פרשנות אינדיבידואליות.

### מקורות

- אלקושי, ר. (2006). "ניסוי בהאזנה אינטואיטיבית ואוריינית לאופרה 'משפט שלמה' מאת ציפי פליישר והשלכותיו לחינוך", מודל לפיתוח קבוצתי של תוכנית לימודים מטעם מכון מופ"ת, תל-אביב (בדפוס).
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art: an Approach to a Theory of Symbols*. USA: Hackett Publishing Company, Inc.
- Langer, S.K. (1957). "Deceptive analogies: specious and real relationship among the arts", *Problems of Art*. New York: Charles Scribner's sons.

<sup>1</sup> היצירה "משפט שלמה" חוברת על-ידי המלחינה הישראלית ציפי פליישר. זוהי סצנה אופראית קצרה המבוססת על הטקסט המקראי המצוטט כלשונו מן התנ"ך (מלכים א' פרק ג' פס' י"ז-כ"ה). היצירה מבוצעת ע"י ילדים בשירה, נגינה ומחול.

## מילי אפשטיין-ינאי

בית הספר ללימודים רב-תחומיים, מכללה אקדמית בית ברל

[millyeps@zahav.net.il](mailto:millyeps@zahav.net.il)

### תקשורת בין אישית רצופה באי-הבנות במוסד חינוכי: ניסיון לניתוח מבני

מטרת הרצאה זו היא להציע דגם לדיון מבני במצבי "אי-הבנה" במהלך תקשורת בין אישית במוסד להשכלה גבוהה, בעזרת כלים דיסקורסיביים המשולבים במודל ארבעה סוגי השיח של לאקאן. כמו בכל מסגרות ארגוניות אחרת, גם מוסדות להשכלה גבוהה מהווים שדה מפגש לעובדים מסוגים שונים: פקידים, מנהלים, מזכירות, מורים, אנשי תחזוקה ועוד. המגעים האנושיים המתקיימים במסגרות אלו מתוארים בספרות כיחסים מורכבים, אשר מאופיינים רבות על ידי המתח בין מעשה הפרט לבין המערכת הממוסדת ואדמיניסטרטיבית.

מקום ההצטלבות הסימבולית שבין מעשה הפרט בהיותו מורה במוסד להשכלה גבוהה לבין המסגרת האדמיניסטרטיבית של המוסד, מהווה דוגמה למגעים אלו. במקום זה, הניתוח הדיסקורסיבי של המבנים והניתוח הסימבולי של התפקידים יכול להאיר את המבנה של תהליכים תקשורתיים מורכבים. בהרצאתי אנסה לתאר את "אי-ההבנות" והחיכוכים היכולות להתגלות במקום זה. אנסה לאפיין את הלוגיקה של מהלך זה, שבו מפגש אנושי ומפגש ניהולי חופפים. לשם כך, בניתוח איזור באופן משולב בכלים הלקוחים ממודל ארבעה סוגי השיח של לאקאן ועקרונות השיח של גרייס. אתמקד במיוחד במאפייני שיח האדון כפי שתיאר אותו לאקאן ובסוכן פעולת השיח במודל זה כן בדרישתו ל"תוצרים" מזה הממוקם בעמדת האחר בשיח, כלומר, המורה, זה שאמור לייצר ידע בתהליך ההוראה ובנוכחותו בכיתה. במקביל, אתייחס לאי-קיום של עקרונות השיח התומכים בשיתוף פעולה, ואקשור אי-קיום זה למאפייני שיח האדון ואופיו הריכוזי. קישור זה יחזק את הקשר בין עמדות בשיח לבין השימוש באסטרטגיות דיסקורסיביות המאפשרות לשמר אי-שוויון. ניתוח זה מבליט את הגילויים של הלא-מודע בממד האישי והקבוצתי-ארגוני כפי שהוא בא לידי ביטוי בחזרה של מבנה התנגדותי מודחק. תופעה זו מובילה ל"רעשים" תקשורתיים: אי-הבנות בלתי נמנעות ופרשנויות במהופך בלתי ניתנות לפשרה. דוגמה לכך היא המסירה החלקית של מידע הגוררת אחריה אי-הבנות וכן זיהו התקפה אישית בפעולות ממוקדות תוכן מקצועי (יוזמות, התייעצויות, וכו'). תופעה זו משקפת, כפי שכבר צוין, הפרה של חוקי שיתוף הפעולה בשיח, מצד אחד, אך מצד שני, היא מדגימה את נוכחותם של המקומות הסימבוליים בשיח, כפי שלאקאן תיאר אותם, בהבניית המשמעויות הנטויות במעשה התקשורתי.

ההרצאה תתאר את היחסים המתגלים ברווח שבין הצהרות גלויות לבין הרטוריקה המעצבת אותן, ואשר להם אפקט על העשייה האישית והמוסדית. אנסה אפוא להציע ניתוח מבני של רצף אירועים בעלי אופי ניהולי (אי-הבנות חוזרות בין מורים למנהלים, כלומר, ביחסים א-סימטריים), מתוך שאיפה לבדוק את אופי היחס שבין מקום ממוסד, לבין השפה המדוברת מאותו מקום. בדיקה זו תחסוף מבנה סימבולי המגשר בין הדיבור האישי לחברתי, מבנה שבו מיקום הדוברים בשיח יהיה רלוונטי לבניית המשמעויות ולהבנת האפקטיים שלה.

#### מקורות

Anward, Jan (1992). *Parameters of Institutional Discourse*, Paper presented at Discourse and the Professions, Uppsala, Nov.1992.

Lacan, J. (1985) *Escritos I*. Siglo Veintiuno: Buenos Aires.

Verhaeghe, P. (1995) From impossibility to inability: Lacan's theory on the four discourses, in: *The Letter. Lacanian Perspectives on Psychoanalysis*, 3, pp. 91-108.



### עמליה בר און

בית הספר להינדוק והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב

[amaliaba@zahav.net.il](mailto:amaliaba@zahav.net.il)

### קריאה ללא ניקוד: "לטעות ולתעות בשבילי הגן"

"קריאה שוטפת היא קריאה שבה זיהוי המילים הוא אוטומטי ועצמאי ואינו תלוי במשאבים קוגניטיביים גבוהים" (Perfetti, 1992). טענה זו תידון בהרצאה בהתייחס לקריאת העברית. התופעה הייחודית והבולטת של מערכת הכתב העברית היא היותה מערכת כתב אחת בעלת שתי גרסאות: מערכת כתב מנוקדת אשר נחשבת מערכת שקופה למדי ומערכת כתב לא מנוקדת המתוארת כמערכת כתב עמוקה (שימרון, 1997). ברירת המחדל בעברית היא הגרסה הלא מנוקדת. קריאה ללא ניקוד מציבה בפני הקורא שני אתגרים מרכזיים: האחד, השלמת המידע הפונולוגי החסר במילה – למשל, רק אלו שמכירים את המילה 'פטנק' יצליחו לפענחה בצורה נכונה; והאתגר השני הוא פענוח המילה ההומוגרפית, כמו למשל בצירוף 'ספר מצויין!'. עירור המבנה התנועי המלא של המילה בכדי להגיע לערכה הסמנטי מחייב הישענות על תהליכים לשוניים גבוהים – תהליכים מורפולוגיים, תחביריים, סמנטיים ופרגמטיים (אלון, 1995; Ravid, 1996).

ההרצאה תציג ממצאים מתוך מחקר המכיל סדרת מבדקים אשר מטרתם לתאר את התהליכים הלשוניים שמתערכים בקריאה ללא ניקוד בגילאי רכישת הקריאה (תחילה וסוף כיתה ב' וכיתה ג'), ובגילאים בהם הקריאה הופכת מיומנת (כיתות ד', ז' ו"א ומבוגרים). יוצגו תוצאות מבדק שהשווה פענוח של מילים הומוגרפיות הנתונות בתוך משפטים בעלי הקשר תומך ומשפטים בעלי הקשר תחבירי ו/או סמנטי מטעה. ממצאי המחקר מאששים את הטענה, שפענוח מילים בעברית מערב ומחייב תהליכים לשוניים גבוהים; מעורבות זו מופיעה כבר בשלבים המוקדמים של רכישת הקריאה, והיא מתפתחת עם העלייה בגיל, במיומנות הקריאה וביכולות הלשוניות. ממצאים אלה עשויים להשליך אור נוסף על תהליכי קריאה הן בהיבטים אוניברסליים והן בהיבטים ייחודיים לשפה העברית. כמו כן הם עשויים לתרום לתחום החינוכי והטיפולי הן בבניית תוכניות להקניית הקריאה והן בבניית תוכניות אבחון וטיפול בילדים בעלי קשיים בקריאה.

#### מקורות:

אלון, ע' (1995). העברית הכתובה הבלתי מנוקדת. אוניברסיטת בן גוריון  
שימרון, י' (1997). תפקיד הניקוד בקריאת העברית. מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל. בתוך י' שימרון (עורך),  
ירושלים: האוניברסיטה העברית, הוצאת מגנס 203-228.

Ravid, D. (1996). Accessing the mental lexicon: Evidence from incompatibility between representation of spoken and written morphology. *Linguistics* 34: 1219-1246.



**מירי ברוך**  
**האוניברסיטה העברית ומכללת לוינסקי לחינוך**  
[mirib@macam.ac.il](mailto:mirib@macam.ac.il)

**על שישה כלים לשוניים ועל קונצרט סגנוני אחד - מקרה מבחן:  
 דיון ב' מיץ פטל' מאת חיה שנהב**

המוסיקליות וההנגנה (האינטונציה) של הטקסט הספרותי נבחנו לאורך השנים מכיווני מחקר שונים. ראשיתן בטעמי המקרא, המשכן במשקלים השונים, בסימני הפיסוק, בעיקר אלה בעלי הטון המיוחד (סימן שאלה וסימן קריאה), בצלילים האקספרסיביים של המילים וכיוצא באלה. במסגרת הרצאה זו ברצוננו להתייחס לטקסט פרוזאי מוכר מאד, "מיץ פטל" מאת חיה שנהב, ולהראות כיצד מכתוב הטקסט לקורא קריאה בדרך ביצוע מסוימת – מעין קונצרט בעל מנעד גדול מאד, מבלי שלצד הכתוב יהיו הוראות ביצוע כמקובל במוסיקה (לגטו, סטקאטו, פיאנו, ופורטה). הקורא חייב לבצע את הטקסט על פי "הוראות הביצוע" המוכתבות לו מכוח הסיפור (היבט פונולוגי וסמנטי) ומכוח הבחירה הסגנונית של היוצרת (בעיקר היבט מילוני ותחבירי). עם זאת ברור, כי הקורא יהיה מסוגל לבצע את ההוראות רק לאחר שהבין את משמעות הטקסט. שכן, משמעות המילים (ההיבט הסמנטי שלהן) הוא המקנה לצלילים, למבנים התחביריים ולמילים שנבחרו את האיכות הנתפסת על ידי הקורא.

במהלך ההרצאה נתמקד בששת הסוגלים הסגנוניים הבאים:

1. בריתמוס של המבנה התחבירי, במיוחד במשפטי שאלה ובמשפטי קריאה
2. באורך המשפט, היוצר את צורת הסטקאטו והלגטו (מאוחה- מתמשך או "קופצני")
3. בחזרות על מילים או על תבניות תחביריות שלמות
4. בריתמוס המילים (מילים מלעיליות בעלות פוטנציה "רכה" יותר מול מילים מלרעיות)
5. מילים המכילות "צלילים אקספרסיביים" (עיצורים פוצצים וחוככים)
6. שימוש בפעלי אמירה או שמות תואר אקספרסיביים, המחייבים ביצוע בהתאם למשמעות הגלומה בהם (כגון: צעק, לחש, המהם וכדומה), כשאֵלֶה מדגישים את החלק של הגיוון הקולי, הפיאנו והפורטה שבטקסט.

הניתוח הסגנוני של הסיפור עשוי להבליט כיצד נוצרת דרמטיזציה בטקסט באמצעים סגנוניים, כאשר הקורא מעביר את ההרגשה הנוצרת בו בעקבות המשמעות אל הצליל ולהפך. באופן זה נקלטת התבנית הצלילית, התחבירית והמילונית, כמביעה בעצמה את המשמעות והאווירה המגולמות בטקסט או כתומכת בהן. באמצעות מקרה המבחן שלפנינו, "מיץ פטל" של חיה שנהב, ניתן להדגים כיצד הפתיחה התיאורית הרגועה, המציגה את הבית של מיץ פטל, בלויי שמות התואר הניטרליים ("היו לו וילונות צהובים, חלונות ירוקים ותריסים אדומים") מובעת במשפט רגוע בן שלוש פסוקיות, מידעי ופרטני, שאינו מכיל שום ריגושיות שהיא. בהמשך, כשמתחיל להיווצר סיפור המתח, מוחלפים משפטי החיווי במשפטי שאלה. תחילה ארוכים, וככל שעולה המתח הם נעשים קצרים יותר. הג'רפה והאריה הופכים לצמד בלשים, מעין "שרלוק הולמס וווטסון ידידו", האמורים לפענח את חידת מהותו של מיץ פטל. הדרמטיות עולה מן ההיבט הסמנטי, והסגנון הריגושי מופעל בעוצמה מרובה ויוצר מעין קונצרט מיוחד ומרשים, שאולי, יותר מכול, יוצר את קסמו של הסיפור ואף מסביר את אריכות ימיו.

**מקורות:**

בורשטיין ר' (2000), תשובות לשאלות "כן-לא" הכוללות הן חיוב והן שלילה. ספר מאיה פרוכטמן (חלקת לשון 29-32) עמ' 101-128.

הרושבסקי ב' (1968), האם יש לצליל משמעות? בתוך: הספרות, כרך א' מס' 2, עמ' 410-420.. פרוכטמן מ' (1990), לשונגה של ספרות, הוצאת רכס. אבן יהודה.

## שושן ברוש-ויץ

המרכז הבינתחומי בהרצליה ואוניברסיטת תל-אביב  
[sbrosh-vaitz@idc.ac.il](mailto:sbrosh-vaitz@idc.ac.il)

### מצב האוריינות בישראל

ההרצאה תעסוק בפירוש של ממצאי מחקר על מצב האוריינות בישראל, מחקר שהוגש לאונסקו במסגרת פעילותו ב"עשור האוריינות" (Brosh-Vaitz, 2005). למחקר שש **מטרות** מרכזיות: לקדם את הידע הקיים אודות הנושא; ליצור המשגות של התופעות הנחקרות; לקשר את הנושא הנחקר לידע התיאורטי שהתפרסם בארץ ובעולם; לדון באופן ביקורתי בממצאים; לעזור למקבלי ההחלטות לפעול בתחום הנחקר ולשפר אותו. **המתודולוגיה** של המחקר היא איכותית נטורליסטית והוליסטית. האופי הנטורליסטי נובע ממחקר ה"מצב" ב"עולם האמיתי", ללא תנאים של שליטה בו, תוך רגישות והבנת הקונטקסט המקצועי, החברתי וההיסטורי. אופיו ההוליסטי נעוץ בפרספקטיבה הכוללת, הבוחנת תהליכים, נתונים ומציאות במערכת דינמית וגדולה. הפרדיגמה האיכותית מבוססת על חקר מקרה כשיטה לארגון מידע ונתונים בדרך המשמרת את האופי הייחודי של האובייקט הנחקר. מתודולוגיה זו מאפשרת לחקור את תחום הדעת, את ההתנהגות האנושית בתחום האוריינות ואת התהליכים המתרחשים בתחום זה בארגון גדול, כמו מדינת ישראל. הצורות האפיסטמולוגיות והידע אודות הנושא הנחקר נבנים מהמעקב, מאיסוף הנתונים המציגים אספקטים רבים אודות הנושא הנחקר, מהתיאור המעובה/גדוש של המקרה הנחקר בהקשר ל"חיים האמיתיים", וכן מהשתתפות החוקרת בתהליך הנחקר ומהמישוע שהיא מביאה להבנת חקר המקרה.

המחקר נעזר במספר שיטות עבודה הנובעות מהגישה המתודולוגית: ראיונות, ניתוח מסמכים, איסוף נתונים כמותיים שהתקבלו במחקרים אחרים בשיטות מחקר כמותיות, וכן במעין "תצפית משתתפת" של החוקרת, לנוכח מעורבותה בתחום הנחקר במשך שלושים שנה. עבודת המחקר מתרחשת בתוך מסגרת מדעית מוגדרת של כללים ופרוצדורות החלים על המחקר האיכותי. החוקרת התבססה על קריטריונים של תוקף ומהימנות אשר הולמים את המתודולוגיה ואת התיאוריה של המחקר האיכותי. קריטריונים אלו מומרים באימוץ מושגים חלופיים: אמיתות (Trustworthiness) במקום תוקף ובר-הסתמכות ו- Dependability במקום מהימנות (יוסיפון, 2001). ההרצאה תתמקד בניתוח ובפירוש הממצאים של המחקר מנקודת מבט כוללת. במרכזה טענה כי האוריינות בישראל פועלת בתוך שתי פרדיגמות (ובמידה מסוימת אף בין שלוש פרדיגמות) קוטביות: פרדיגמה מודרנית ופרדיגמה פוסטמודרנית, ובשוליים גם הפרדיגמה הפרה-מודרנית. שתי הפרדיגמות: האחת, אידיאולוגית-לאומית, והשנייה: גלובלית וברוח ניאו-ליברליזם של הקפיטליזם המאוחר/החדש – מהוות בסיס מרכזי להבנת מצב האוריינות העברית והערבית. כמו כן הן משמשות נקודת מבט להבנת מצב האוריינות לאור ההיבט המגדרי ב"חזית הפמיניסטית", וכן ערוץ תפיסתי להבנת ההערכה של אוריינות ובקרתה. שתי הפרדיגמות משמשות אף מצע להבנת השינויים העכשוויים הפועלים בתחום, ובמרכזם השפעת מעורבותם של ארגונים גלובליים, על-לאומיים: ארגון אונסקו וארגון OECD.

זיהוי הקטבים והאתוסים השונים של הפרדיגמות השונות מסייע לארגון כל המידע שהתקבל בממצאי המחקר לידע מושכל, והוא עשוי לתרום להתמודדות מיועצת בתחום במישור התיאורטי, האקדמי, היישומי, הלאומי והבינלאומי.

### מקורות

יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה. בתוך נ' צבר-בן יהושע, מסורות וזרמים במחקר האיכותי (257-305). תל-אביב: דביר.  
 Brosh-Vaitz, S. (2005) On the state of literacy in Israel.

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=43180&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43180&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[Rina\\_b@macam.ac.il](mailto:Rina_b@macam.ac.il) רנה ברנר, מכללת סמינר הקיבוצים והמרכז לטכנולוגיה חינוכית  
 ורד גביש, המרכז לטכנולוגיה חינוכית  
 מרגלית יוסיפון, המכללה האקדמית אשקלון והמרכז לטכנולוגיה חינוכית  
 ועפרה רטנר-אברהמי, המרכז לטכנולוגיה חינוכית

### אוריינות חזותית וטקסטים מכווני תרבות כאמצעי לפיתוח כישורים לשוניים אצל תלמידים עולים ובני עולים יוצאי אתיופיה

במערכת החינוך בישראל לומדים היום קרוב ל 35 אלף תלמידים עולים ובני עולים יוצאי אתיופיה. העברית אינה שפת האם של התלמידים העולים ובמקרים רבים, העברית אינה שפת הדיבור בבית גם אצל תלמידים בני עולים, אף שנולדו בארץ. לחלק מהתלמידים יש קשיים ברכישת העברית ובעמידה בדרישות הלימודיות של המערכת. כתוצאה מכך מתגלה קושי לימודי גם בתחומי דעת נוספים הדורשים התמודדות עם טקסטים (שוהמי, לוינסקי, 2003). אחת הדרכים לסיוע וקידום התלמידים, היא בבניית תוכניות לימוד לשימוש יעיל בשפה הכתובה והדבורה, באופן שמקדם למידה. טיפוח השפה מתרחש כאשר התלמידים נפגשים עם טקסטים חזותיים ומילוליים. כוחם של טקסטים חזותיים מכווני תרבות הוא רב שכן המדיום החזותי אינו נייטרלי. הוא חלק מעיצובו של המסר והוא מסייע במעבר מטקסט חזותי לטקסט מילולי. טקסטים חזותיים מכווני תרבות, מוכרים לתלמידים העולים ועל כן הם עשויים לשמש בסיס לחינוך לשוני (תוכנית לימודים חינוך לשוני, תשס"ג). אמצעי נוסף הקיים בידי בית הספר המסייע לקידום הלימודי של תלמידים עולים הוא ניצול טוב ויעיל של הזמן המוקצה ללימודים ובכך מצמצם את הפער בין החלשים לחזקים. (אבן, 2004). יתרה מזאת, התלמידים העולים באים מתרבויות למידה השונות מתרבות הלמידה הרווחת בבתי הספר בארץ. שוני זה קשור להרגלי למידה, לקודים תרבותיים, לתפיסת מקומו ותפקידו של המורה, לאופן השימוש בטקסטים ולמרכיבים נוספים שיש להם השפעה על לימוד השפה. בצד עובדות אלה, חשוב לציין שהתקדמותם והצלחתם של התלמידים מושפעת מהידע המקצועי של המורים. זהו ידע מקצועי, והוא קשור להוראת עברית כשפה שנייה בהקשרים רב תרבותיים. במטח פותחה (יעל זהבי וצוותה), מתודיקה רגישת תרבות, הנענית למאפיינים הייחודיים-תרבותיים, חברתיים ולימודיים, של תלמידים עולים. רוב הטקסטים איתם נפגשים התלמידים בבתי הספר אינם מותאמים לתלמידים יוצאי אתיופיה ולצורכיהם הייחודיים, התאמה הנדרשת לקידום של התלמידים ולשכלול כשירותם האוריינית (שוהמי ועמיתיה, 2003). בבחירת הטקסטים והפעילויות חסרה במקרים רבים, התייחסות ממוקדת אל צורכיהם הייחודיים של תלמידים יוצאי אתיופיה כפי שפורטו לעיל. כדי לסייע ולקדם תלמידים יוצאי אתיופיה חשוב להפגיש אותם עם טקסטים רגישות תרבות, שתכניהם הספציפיים נשענים על ידע עולם של התלמידים, כמות המלל שלהם תואמת יכולות ורמות תפקוד מגוונות של תלמידים והם משתמשים באוצר מלים וביטויים המשלבים דפוסים לשוניים של שפת האם עם דפוסים לשוניים בעברית. בנוסף על כך יש ערך רב לטיפוח אוריינות חזותית כחלק מתפיסה רב תרבותית המשמשת במרחב החזותי המכוון לצרכים מגוונים- חברתיים, תרבותיים ולימודיים.

כנס תוצג כרקע פעילות המבוססת על הדרכה וליוי של מורות מתגברות בכיתות א' – ד', המבוצעת בשיתוף פעולה עם הגוינט, במסגרת פרויקט פקט (Parents & Children Together) לקידום ההישגים הלימודיים בשפה בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה. עיקר ההרצאה ייוחד להצגת הפעילות בשלושה מישורים משולבים: א) דרכים בקידום השפה של תלמידי קבוצות התגבור באמצעות מפגש עם טקסטים מילוליים מכווני תרבות – טקסטים טבעיים, טקסטים מותאמים תרבותית וטקסטים שנכתבו במיוחד כמענה לצרכים הייחודיים של תלמידים יוצאי אתיופיה, בתווך של מורות מתגברות אשר מודרכות להוראה רגישת תרבות. ב) דרכים בקידום השפה של תלמידים באמצעות ביקור בתערוכה "מורשת יהודי אתיופיה". טיפוח אוריינות חזותית – מפגשי יצירה, האזנה, קריאה, כתיבה ומשחק סביב התערוכה. ג) מבדקים רגישות תרבות אשר משמשים כלי בידי המורות המתגברות כאמצעי להתאמת תהליכי ההוראה-למידה, ותוצג התקדמות בהישגים הלימודיים של התלמידים.

#### מקורות

- אבן, י' (2004). "כדי להבין את הנקרא צריך לדעת מילים ולהבין את העולם", הד-החינוך, 10, יוני 2004.  
 משרד החינוך והתרבות (2003, תשס"ג). תכנית הלימודים - חינוך לשוני עברית – שפה, ספרות ותרבות (לכיתות ב' – ו').  
 ירושלים: האגף לתכניות לימודים.  
 שוהמי, א', לוינסקי, ד' (2003). הישגים לימודיים של תלמידים עולים. מחקר על פי הזמנת המדען הראשי של משה"ח. (נמצא באתר משה"ח [www.education.gov.il](http://www.education.gov.il))

## לאה ברץ

המכללה האקדמית אחוזה והמכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
[baratz@netvision.net.il](mailto:baratz@netvision.net.il)

### התפילה השירית של ברכה סרי

מטרת ההרצאה: הצגת לשון התפילה השירית של המשוררת ברכה סרי. ברכה סרי - משוררת ירושלמית נולדה בצנעא. שיריה מבטאים תפיסות עולם הנעות בין שני המקומות: כמייצגי מרחב גיאוגרפי, אך בד בבד גם כמייצגי מרחב לשוני. מתוך מכלול שירתה אתמקד בז'אנר שירי התפילה. המונח תפילה, בין אם זו תפילה אישית או תפילת ציבורית (קאנונית), מכיל דפוסי כתיבה אימנטיים לז'אנר זה (דן, 1998). נושאי התפילה מעוצבים מסך הגבולות האישיים – אידיאולוגיים – תרבותיים המכוננים את זהותה המיוחדת ומתוך כך מניבים לשון שירת תפילה המיוחדת לה.

ברכה סרי כנציגת המין הנשי, כנציגת נשים מזרחיות, כפמיניסטית מודעת וכבעלת ייחוד בשדה השירה הישראלי חושפת את מרד האישה המודרנית בדמות האב, האב הביולוגי והאב הרוחני - האל. ללשון התפילה שלה קווי מתאר מיוחדים:

- לשון שירתה נדמית כ"לשון רזה".
- השירה אינה מנוקדת כאקט חתרני מודע ומוצהר.
- בצד שיריה הערות ועיטורים נאיביים בכתב ידה, דהיינו טקסט שלישי מגמתי, הדורש פיענוח מסוג נוסף.
- בצד השירה מצורפים קטעים מן המקרא, עד כדי פרקים שלמים. לעיתים טקסט מודפס, ולעיתים בכתב ידה.

הצבת הטקסט המקראי בצד הטקסט השירי מחייב מפורשות טקסטואלית גבוהה (שריג, 2002) בשל המהות האינטרטקסטואלית של הכתוב. תהליך הקריאה מחייב את קורא השיר להפעיל מערכת מורכבת של קריאות, אני מכנה זאת **קריאה נודדת**. תהליך הקריאה אמור להתבצע כך: בקריאה ראשונה - פיענוח הטקסט המקראי בשנייה - פיענוח הטקסט השירי (לסדר יש משמעות - כי הטקסט המקראי קודם לשירי) כטקסט אוטונומי, לשלישית בחינת הטקסט המקראי ותרומתו לטקסט השירי. בקריאה רביעית רביעית חזרה אל הטקסט השירי בניסיון לראות, כיצד הטקסט הגמוני הגברי (תפילה) מקבל משמעות חדשה כתפילה אישית - נשית לא אחת כתפילה רווית ארוטיקה. כדי להגיע לחוויה פואטית - אסתטית יש לערוך קריאה נודדת בין השיר לטקסט הנלווה. למרות ההישענות על מקורות קנונים מאפשרת התפילה התבוננות בכוחה של האישות, בחיבור ובפריצה של גבולות המציבים סגנון שיה חדש. המתודה בה נבחנו הדברים היא מתודת ניתוח תוכן. אתמקד בעיקר בשירים מתוך ספריה: **תפילות ושתיקות, נורית ועדנה\***. מתודה זו נבחרה משום שניתוח תוכן אינו מתעלם מהנסיבות וההקשר שבו הדברים נכתבים. הניתוח אמור לשקף את התהליכים המתרחשים במציאות הן במישור האישי של הכותבת והן במישור החברתי (הן התרבותי והן האידיאולוגי פוליטי).

#### מקורות:

דן יוסף, על הקדושה, הפרק התפילה המיסטית, מאנגס, ירושלים, 1998.  
 שריג גיסי, "טפח וטפחיים: היבטים של מפורשות בשיחה הבין טקסטואלית, סקריפט גיליון 5-6, עמ' 11-35, 2002.

\* ההרצאה תייחס למכלול ספריה של המשוררת ברכה סרי.

## לאה ברץ

המכללה האקדמית אחוזה והמכללה האקדמית גבעת וושינגטון  
[baratz@netvision.net.il](mailto:baratz@netvision.net.il)

### כתיבה משוב יצירתי בסביבת עבודה אקדמית

**"כוח היצירה העצמית של הנפש הוא סודו האמיתי והסופי של האדם" אריך ניומן**

**מטרת ההרצאה:** להציג תוצרי קורס שעניינו: האם כתיבת משוב באופן יצירתי תורמת להעצמת אישיותו של הסטודנט? הקורס נבנה על ידי ולא נמצא לו סילבוס.

**שיטת המחקר:** מחקר פעולה על פי עקרון ה"חקר עצמי" שמציע וויטהד (Whitehead, 1994) חקירת הידע מתבססת על ידע וניסיון עצמי ובסוף התהליך נכתבת התיאוריה.

המחקר בחן תוצרי כתיבה של תלמידי מסלול החנ"ם בשני אופנים: בראשית הקורס נמסר לסטודנטים שאלון עמדות המבקש לבחון את עמדות הסטודנט כלפי כתיבת משוב יצירתי מול כתיבת משוב על פי כללי כתיבת משוב פורמאליים, שאלון נוסף נמסר בסוף הקורס כדי לבחון האם חל שינוי בעמדות. ניתוח השאלון נעשה עפ"י עקרון ניתוח הגידים (גלזר ושטראוס, 1976)

#### רקע תיאורטי:

מחויבויות סטודנט בתהליך ההכשרה היא להגיש משוב (רפלקציה) על השיעורים בהם הוא נוכח או נוטל חלק. לכתיבת זו כללים אקדמיים ברורים (כץ וזילברשטיין, 2002), והסטודנטים נדרשים להקפיד על כללי כתיבת המשוב.

במהלך שנת הלימודים הנוכחית נחשפו סטודנטים במסלול החינוך המיוחד לדרך נוספת לכתיבת משוב - כתיבת משוב יצירתי. הבחירה בסטודנטים מתחום החנ"ם נבעה בשל מפגש עם אוכלוסייה, שמטבע הדברים המפגש אתה לא קל. כתיבת משוב באופן יצירתי חותר תחת הדפוס האקדמי של המשוב הקלאסי, ואילו לכתיבה יצירתית חוקים משלה! קיים הבדל מהותי בין שני סוגי הכתיבה דבר שיודגם במהלך ההיצג. מטרת הקורס נועדה להקנות ידע בתחום הכתיבה יצירה, ידע שיגרום להעצמה אישית של הסטודנט, שיאפשר לו להתבונן בנושא מהיבטים רגשיים ולא רק שכלתניים. ובמילים שכתב סטודנט: "בסוף הקורס יצאתי חבר של עצמי, הרגשתי חוויה של שמחה, מצאתי את המילים אשר איבדתי מזה הרבה זמן... תודה רבה."

#### מקורות:

- כץ פ. זילברשטיין מ. (2002). אירועי הדרכה ואירועי הוראה: פדגוגיה של ספרות מקרים בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1976), the discovery of ground theory: strategies for qualitative research, Chicago.
- Whitehead, s. (1994), Creating a living educational theory from an analysis of my own educational practices: How do you create and test the validity of your educational theory? Appear presented at the annual meeting of American educational research association, New Orleans.

**תור רות גונן**  
**מכללת לוינסקי לחינוך ובית בהאוונא**  
[torg@macam.ac.il](mailto:torg@macam.ac.il)

**סדנה: ספר ילדים מאויר איננו טקסט מלווה בתמונות**

מטרת הסדנה: פיתוח מיומנויות קריאה של אלמנטים חזותיים אינטגרליים בשפה הויזואלית של ספר הילדים המאויר, הנתפסים כשוליים, למרות חשיבותם המהותית כנושאי מסרים תכניים ואסתטיים. תכני הסדנה: ספר הילדים המאויר הוא מוצר תרבות בין-תחומי עשיר ומורכב המפגיש תחומי-דעת שונים: ערכים ונורמות חברתיות; גישות חינוכיות ופסיכולוגיות הקשורות בהיסטוריה של חינוך הילד; זרמים אסתטיים באמנות הגבוהה ואופנות ויזואליות פופולריות כמקורות השראה וציטוט; גרפיקה שימושית ועיצוב המוצר; התפתחויות טכנולוגיות; מו"לות של ספרות ילדים מאספקטים היסטוריים, כלכליים ותרבותיים; תחום האיור בספרות הילדים; מרכיביהם הפיזיים-חומריים, הצורניים-עיצוביים-אומנותיים והתכניים של הספר המאויר; תכנון הרצף בספר; יחסי טקסט-איור; טיפוגרפיה; עיצוב הסצנות ובחירת הדימויים; נסיבות ההתבוננות בספר, המפגישות מבוגר בעל קונוטציות תרבותיות רחבות וילד לומד. כדי שהדיון בספר יהיה עשיר ומעשיר יש להתייחס לכל המרכיבים הללו, ולהביא לניתוח את מלוא המטען התרבותי, האסוציאטיבי והרגשי של המתווך המבוגר. רק מבט הוליסטי מעין זה יבדיר את מלא מורכבותו (גונן, 1995; גונן, 1996).

ספר הילדים המאויר נע בין שני קטבים, המנוגדים זה לזה לכאורה. מחד, הוא מוצר צריכה יום-יומי, נגיש וזול יחסית, בעל מרכיבים גרפיים וטכניים, המודפס באין-ספור עותקים זהים ונושא עמו שיקולים כלכליים ושיוקיים. מאידך, כאשר הוא במיטבו הוא יכול להיות מוגדר כחפץ אמנות או כיצירת אמנות חד פעמית. הדבר קורה כאשר מתממש בו שווי משקל מאוזן ומוצלח בין שלושת מרכיביו: טקסט, איור, עיצוב והפקה. שלושת אלו הנם תוצאות החלטותיהם של סופר המספק ציר רעיוני, מאייר המקנה פרשנות ויזואלית מיוחדת משלו לטקסט ואוירה רגשית לספר כולו, ומו"ל המחליט על ההפקה החומרית והעיצובית. כל מרכיב יוצר אימפקט שאי אפשר להתעלם ממנו, והצורך לקראו ולהבינו מוטל על אנשי החינוך המתמחים בחינוך הגיל הרך. אנשי החינוך נתפסים על ידי לא רק כמתווכים בין הספר לקהל היעד הצעיר אלא גם כאוצרים במוזיאון ניד, שאת חפצי האמנות שבו עליהם לזהות, לבחור ולהבין לפני הצגתם לקהל הצעיר.

ספר הילדים המאויר, כמכלול של סימנים, סמלים ורמזים ויזואליים מעבירי משמעות ומכונני הכרה פונה אל הילד ואל המבוגר כשני קהלי-יעד בעלי מטענים תרבותיים ואסוציאטיביים שונים ברמתם. הוא מפגיש את הילד עם אפשרויות ויזואליות מגוונות, מספק לו חוויה רגשית ואסתטית ובונה אצלו הקשרים אסוציאטיביים תרבותיים רחבים, הרבה לפני הגיעו אל הטקסט. חשוב שאנשי חינוך ואלו האחראיים על יצירת אוספים ספריים, כמתווכים וכאוצרים, יוכלו לפתח מיומנויות של אוריינות חזותית כדי להיות מסוגלים "לקרוא" באופן הוליסטי את מסריו של המוצר התרבותי הנקרא ספר מאויר. גישת ההוראה המוצגת בסדנה זו מכניסה את המתבונן אל הספר באופן שהנו הפוך לתהליך היווצרו. אם בדרך כלל הטקסט הנו הראשון במרקם הספרי ואילו מתווספים האיורים ולאחר מכן מתממשות ההחלטות ההפקתיות (החומריות והעיצוביות) – ההתייחסות כאן תתמקד בהבנת האיכויות והמסרים שמשדרים חלקי הספר "השותקים", "השוליים": הפורמט כצורה המכילה את הספר כולו, מעשה הכריכה ועיצובה ככרזת הספר, דפי הפורזן כנושאי אמירה אסתטית ורעיונית, דפי-השער, איכות הדפים וכו'. לכל אלו יש מה לומר, וזו גם הסיבה שבעטייה מוצגים הספרים עצמם ולא השיקופיות, המאיינות את מרכיביו החומריים של הספר. גישה זו תומכת באופן הרענן, הישיר, המידי, שבו רואה הילד את הספר המאויר ושוברת דפוסי אוריינות שגורים אך מוגבלים שהתגבשו אצל המבוגר. דפוסים אלו נוטים להתמקד בטקסט, הנתפס כמרכיב מרכזי "המדבר" באופן גלוי בספר, מתייחסים באופן שטחי וחסר מיומנויות קריאה-ויזואלית אל האיור סביבו, אך לעולם לא יגיעו אל האמירה והמסר המובעים בחלקים "השוליים", השותקים. אוריינות כזו אצל העוסקים בחינוך ובספרות ילדים מאוירת היא אוריינות לוקה וחסרה.

**מקורות:**

- גונן, ר. (1995) - מסרים ערכיים בספרי ילדים ישראליים מאוירים לגיל הרך בשנים 1948-1984. מעגלי קריאה, 23-24. אוניברסיטת חיפה. עמ' 53-93.
- גונן, ר. (1996) - מקורותיו ההיסטוריים והאומנותיים של האיור בספרות הילדים המערבית. באמת, 9-10. בית ברל. עמ' 109-142.
- גונן, ת.ר. (2004) - ארבע פנים לאיור: הפונקציה הקוגניטיבית, הערכית, האמנותית והפסיכולוגית של האיור בספר הילדים העכשווי. עולם קטן, כתב עת לספרות ילדים ונוער, 2. בית ברל. עמ' 41-70.

ענת הורה  
 ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב  
[anathora@netvision.net.il](mailto:anathora@netvision.net.il)

### מבט קוגניטיבי על הקשר בין TOM למודעות מטא-לשונית

מודעות מטא-לשונית היא החשיבה ההכרתית, האנליטית והמפורשת על הלשון. זוהי היכולת לחשוב באופן מודע על מרכיבי הלשון ולהתייחס אליה כאובייקט עצמאי לדיון. במילים אחרות מדובר ביכולת של המשתמש בלשון לייצג בקוגניציה את הרכיבים השונים של הלשון ולחשוב באופן מודע על המערכת הלשונית ודרך פעולתה. שלא כמו השימוש הלשוני בלשון הדבורה והכתובה להבעה והבנה, בו הידע של הדובר הינו אוטומטי, אינטואיטיבי וסמוי, הרי שהמודעות המטא-לשונית דורשת תהליך מבוקר של הלשון והבנת העובדה, שללשון קיום עצמאי ותכונות מבניות (Gombert, 1992). כמו כן נדרשת הבחנה בין האמצעי הלשוני לבין מה שהוא מייצג. היכולת להתייחס ללשון כאל אובייקט למחשבה ולדיון מחייבת מחד את הסתת תשומת הלב מן התוכן והמשמעות אל הצורה והפונקציה ומאידך את הבנת היחסים ביניהם. מן הבחינה הקוגניטיבית וההתפתחותית קשורה יכולת זו בהבנה המתפתחת אצל ילדים אודות טיבה הייצוגי הלשוני וכן בעובדה שניתן לייצג משמעות בדרכים שונות באמצעות המבנים הפורמאליים של הלשון. סוגיה זו רלבנטית לשאלה העוסקת בהופעתה של המודעות הלשונית אצל ילדים לראשונה ולתהליך התפתחותה.

Theory of Mind (TOM) היא היכולת של האדם להבין את החשיבה של עצמו ואחרים כמו גם היכולת להבין, לפרש, לנבא ולהסביר התנהגות ואמונות במונחים של המצבים המנטליים העומדים בבסיסם, כלומר ההבנה אודות טיבה הייצוגי של החשיבה. הבסיס האמפירי של ה-TOM מגיע משימות ה-*false/belief*. הצלחה במשימות אלה דורשת את היכולת להבין שאנשים שונים מחזיקים בידע ובאמונות שונות זה מזה וכן שאמונות יכולות להיות אמיתיות או שקריות. הצלחה במשימות *false/belief* מופיעה בגילאי 4-5 ומסמנת נקודת מפנה ביכולת הייצוגית (Gopnik, 1991). חוקרים רבים טוענים כי התפתחות המודעות המטא-לשונית והתפתחות ה-TOM קשורות זו בזו, משום ששתיהן נשענות על התובנה שאפשר לייצג דברים בדרכים שונות (Doherty, 2000). ילדים מצליחים במשימות ה-*false/belief* משום שהם מסוגלים להבחין בין מה שמיוצג ובין איך הוא מיוצג. באותו האופן אחד המאפיינים של המודעות המטא-לשונית היא היכולת להבחין בין הצורה או האמצעי הלשוני לבין מה שהוא מייצג. הבחנה זו מאפשרת לחשוב על הלשון כאובייקט עצמאי לחשיבה. הרצאה זו תציג את הגישות השונות להתפתחות המודעות המטא-לשונית וה-TOM ותעמוד על הקשרים ביניהם מן ההיבט הקוגניטיבי-התפתחותי.

#### מקורות:

- Doherty, M. J. (2000). Children's understanding of homonymy: Metalinguistic awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27, 367-392.
- Gombert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*, New York: Harvester, Wheat & Sheaf.
- Gopnik, A. (1991). Children's theories. Review of J. Perner Understanding the Representational Mind. *Science*, 254, 737-738.



## מיכל הרמן

התכנית ללימודים הקוגניטיביים של השפה ושימושיה, אוניברסיטת תל-אביב  
[herrmann@zahav.net.il](mailto:herrmann@zahav.net.il)

### התפתחות הידע על ייצוג התנועות בקרב ילדי גן וראשית בית הספר

המחקר בדק את התפתחות הידע של ילדים דוברי עברית, אודות ייצוג התנועות בכתיב העברי ע"י אותיות אהו"י, אשר להן תפקיד כפול – הן כעיצורים והן כתנועות. כתיב העיצורים נרכש ברובו בצורה תקינה בקרב ילדים שהתפתחותם טיפוסית עד סוף ביה"ס היסודי, ואולם בעיות הכתיב של התנועות שונות, ובמידה מסוימת חמורות יותר. הכתיב העברי נודע בכך שאינו תמיד מסמן את התנועות בצורה מפורשת. כידוע, התנועות מיוצגות בכתיב העברי, ובמיוחד בכתיב חסר הניקוד, בצורה חלקית ולא-עקיבה באמצעות אותיות אהו"י, ובכתיב המנוקד באמצעות סימני הניקוד. נמצא שבכתיב העברי ייצוג התנועות יציב פחות מייצוג העיצורים ורכישת התנועות קשה יותר מרכישת העיצורים.

במחקר השתתפו 48 ילדי גן חובה, כיתה א' וכיתה ב' ממיצב חברתי-כלכלי בינוני עד גבוה, בעלי התפתחות שפה תקינה. המבדקים הועברו אינדיבידואלית לכל נבדק לאחר חנוכה. המחקר כלל שלוש מטלות: מטלת כתיבה: 10 מילים חד הברתיות - 4 מילים ללא ייצוג התנועות ע"י אותיות אהו"י (למשל: צב) ו-6 מילים שבהן מיוצגות התנועות ע"י אותיות אהו"י (למשל: פיל). מטלת שיפוט: 24 מילים: 10 מילים נכתבו באופן תקין (למשל: סימן, גשם), כלומר יוצגו בהן אותיות אהו"י כנדרש וב-14 מילים נעשו שינויים מסוג הוספה עבור התנועות /a/ ו-/e/ (למשל: גאמד, בטקן), או השמטה עבור התנועות /i/, /o/ ו-/u/ (למשל: תרס). על הנבדקים היה להחליט האם המילה כתובה באופן תקין או שגוי ולתקן במידת הצורך. מטלת בחירה: 18 זוגות מילים הנשמעות זהה, אך הוצגו אורתוגרפית באופן שונה - מילה אחת נכתבה באופן תקין ובמילה אחת נעשתה שגיאה מכוונת. בעבור התנועות /a+e/ - הוחלפה האות הסופית (האות ה') באותיות א' או ע' (למשל: יָפָה-יָפָא, מוֹרְהָ-מוֹרְעָ). בעבור התנועות /i+o+u/ - נוספו למילים התקינות, בסופן, האותיות א' או ע' (למשל: גְּזֵרְתִּי-גְּזֵרְתִּיא). המילים (מקטגוריות דקדוקיות שונות - תארים ושמות, שמות עם כינוי קניין חבור, פעלים) נוקדו. על הנבדק היה לזהות את המילה הכתובה באופן תקין מבין שתי האפשרויות.

שערנו שבכל אחת מהמטלות נוכל לראות התפתחות בידע על ייצוג התנועות, כלומר - שקיים היבט התפתחותי-לימודי. כמו כן, שערנו שכתיב העיצורים יהיה טוב יותר מכתיב התנועות (בעיקר בגן חובה) ושהביצוע עבור התנועות /a, e/ המיוצגות על ידי האותיות א' ו-ה' יהיה שונה מאשר הביצוע עבור התנועות /i, o, u/ אשר מיוצגות על ידי האותיות י' ו-ו'.

התוצאות אוששו את ההשערות ותמכו בספרות. ממצא חשוב שנמצא, בשונה מעבודות קודמות, שרק לקראת כיתה ב' מתגבש הידע על התנועות. כתיב העיצורים נרכש לפני ייצוג התנועות ונובע מהבולטות הגבוהה של השורש העיצורי, בהשוואה לבולטות הנמוכה של התנועות. ילדי הגן התעלמו בכתיבתם מייצוג התנועות, ילדי כיתה א' הציגו מגוון אפשרויות וייצוג מוחלט נראה רק בכתיבתם של ילדי כיתה ב'. כפי ששערנו, קיימות שתי תת מערכות: האחת, עבור התנועות /a/ ו-/e/, הנרכשת כבר בכיתה א'. היא מותנת יותר מורפולוגית ושקופה אורתוגרפית, אך ילדי א' עדיין מתבלבלים בייצוגן של א' ו-ה' עקב שוני בתדירות הופעתן ותפקידן המורפולוגי. השניה, עבור התנועות /i/, /o/ ו-/u/, המיוצגות באופן תקין רק בכיתה ב'. השוואה בין המטלות הצביעה על כך שמטלת הכתיבה הייתה קלה יותר ממטלות השיפוט והבחירה, מכיוון שבאחרונות נדרשה החלטה לקסיקלית. אם כן, בשונה מהידע על העיצורים ברור שהידע הבסיסי על התנועות בכתיב העברי מתחיל להתגבש כבר בגן הילדים וממשיך במהלך השנים הראשונות בבית הספר היסודי, תוך התבססות במעבר בין כיתה א' בה העמימות גדולה מהבהירות, לכיתה ב'.

#### מקורות:

- Levin, I., Ravid, D. & Rapaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew speaking children: From kindergarten to first grade. *Journal of Child Language*, 28, 741-769.
- Ravid, D. (2005). Hebrew orthography and literacy. In R.M. Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schiff, R. & Ravid, D. (2004). Vowel representation in written Hebrew: phonological, orthographic and morphological contexts. *Reading and Writing*, 17, 241-265.



דבורה הרפז [dharpaz@ort.org.il](mailto:dharpaz@ort.org.il)  
 ציונה לוי [z\\_levi@netvision.net.il](mailto:z_levi@netvision.net.il)  
 ובתיה מנו [bmano@ort.org.il](mailto:bmano@ort.org.il)  
 רשת "אורט"

### המצוי והרצוי והצעות לשינוי -

#### איך אפשר להמיר את השיח המונולוגי (המצוי) בכיתה לשיח דיאלוגי (רצוי)?

מחקרים מוכיחים כי השיח הדיאלוגי הרצוי שבין מורה לתלמידיו לצורך הבניית ידע מיטבי אינו מתרחש במרבית השיעורים. כדי להפחית מנזקי השיח המונולוגי המוסדי שהוא פעמים רבות אף כוחני, ובמטרה לקדם ככל הניתן שיח דיאלוגי כתוב או דבור, פיתחנו ברשת אורט הצעות לכלי "הדיאלוג המתמיד" ואף התנסינו בשימושן.

שתי מטרות הנחו אותנו: יצירת כלים מתאימים לצורך העלאת המודעות העצמית של התלמיד הבודד לקשיו ולצרכיו כתנאי מקדים לפיתוח אוריינות לשונית ומתן אפשרות מרבית ומיטבית, ככל האפשר, למורה לשם מציאת מענה הולם ומיידי שיוביל את תלמידיו להצלחה.

מחקרים מוכיחים שלמידה משמעותית מתרחשת ברובד התוך-אישי והבין-אישי, ולצורך כך יש לקיים דיאלוג מתמשך בין התחום הקוגניטיבי לבין האפקטיבי-הריגושי. כיוון שכך, חשוב שהמורה ינווט את הוראתו לקראת יצירת תנאים דיאלוגיים כאלה. אך המציאות מוכיחה את ההפך הן בגלל חוסר זמן והן בשל תנאי למידה מאולצים בכיתות.

מחקרים רבים הוכיחו כי תלמידים מבקשים שהמורים יתעניינו בהם, שיצרו אתם קשר שוטף, שידעו מה "עובר" עליהם, עוד לפני שיקנו להם ידע. במחקרים אלה מודגשת העובדה **שלאינטראקציה בין המורה לתלמיד יש השפעה ניכרת על תהליך הלמידה ועל תוצאותיו**. כמו כן מודגשת במחקר החשיבות הרבה וההשלכות החיוביות שיש להשקעה הרגשית ביחסים של המורים עם התלמידים ולקרבה האמוציונאלית על ההתפתחות ועל הצמיחה של התלמידים (Howes, 1999). מסתבר שתלמידים מעריכים באופן חיובי את מוריהם במידה שבה הם מסוגלים ללמד את המקצוע לצד מידת הרגישות של המורים לצורכיהם האישיים (Cullingford, 1987). ויתרה מכך, תלמידים מצפים מהמורים לתמוך בהם רגשית הן בפן הלימודי והן בפן החברתי ולא לתת להם פתרונות ולומר להם מה לעשות. מכאן הסקנו שדיאלוג דבור או כתוב הוא חלק בלתי נפרד ומתמשך מתהליכי הוראה ולמידה מיטביים.

**הדיאלוג המתמיד** מושגת אפוא על מספר יסודות שהחשוב מביניהם הוא בירור עצמי של התלמיד את סגנון הלמידה שלו, בדיקת התנאים האופטימליים עבורו ללמידה ובעיקר - תרבות של דיווח מתמיד למורה על קשיו ועל צרכיו לצורך קבלת מענה הולם ויעיל. בזכות כך מחזק התלמיד את המודעות העצמית שלו ביחס לאופני הלמידה המתאימים לכישוריו, לקשיים ובעיקר לחלופות הדרושות לו לצורך קידום הישגיו במקביל לקביעת התחייבות מצדו, התלמיד, לקיום מטלות הן מבחינת החומר והן מבחינת דרכי הלמידה. לאורך כל התהליך מתקיים בירור מתמיד של התלמיד והמורה למידת קיום ההתחייבויות של שני הצדדים (מורה- תלמיד). בזכות כלי הדיאלוג המתמיד מפתח התלמידים גם דברים נוספים התורמים לקידום הישגיו: חיזוק תחושת המסוגלות, חיזוק תחושת האוטונומיה וכן חיזוק תחושת השייכות לקבוצה שבה המורה מתעניין בכל אחד מתלמידיו לאורך כל הדרך ומציג בפניהם חלופות ברורות ויעילות המתאימות לסגנונות הלמידה. (Deci & Ryan et.al, 1991). הממצאים מוכיחים כי בזכות הדיאלוג המתמיד נוצרת תשתית משמעותית לפיתוח אמון הדדי בין המורה לתלמידיו. בהרצאה נדגים מספר כלים שפותרו, נדון בהם ונציג את תוצאותיהם.

#### מקורות

- Cullingford, C. (1987). Children's attitudes to teaching styles. *Oxford Review of Education*, 13, 331-339.
- Deci, E.L., Vallerand. R.J., Pelletier, L.G., and Ryan R.M. (1991) Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, 26 (3&4), pp 325-346
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In Shaver (Eds), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press.

### עיריית השכל-שחם

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך והיברו יוניון קולג'

[Irit-hs@bezeqint.net](mailto:Irit-hs@bezeqint.net)

### "מעריכון כתיבה" - כלי להערכת הכתיבה העיונית של תלמידי תיכון בישראל

קיימת תמימות דעים בקרב חוקרים רבים באשר למורכבותו של תהליך הכתיבה ובאשר לקושי בהערכת הכתיבה. גישות שונות ושיטות מגוונות התפתחו בניסיון להתמודד עם קושי זה, אולם נדמה, כי נושא זה מהווה עדיין כר נרחב לחילוקי דעות ולמחקרים אפשריים.

בישראל נבדקת כתיבתם העיונית של תלמידים בבתי-הספר העל-יסודיים באמצעות כתיבת חיבורים, ובחינת הבגרות ב"חיבור עברי" הנערכת בתום שתיים-עשרה שנות לימוד אמורה לייצג את נקודת השיא בתהליך. מורי השפה האחראים על הוראת הכתיבה מעריכים את חיבורי תלמידיהם, אמנם בעזרת מערכת תבחנים מאורגנת (מחונן משרד החינוך), אולם נדמה כי כלי זה אינו מהימן דיו, שכן אחוז הפערים בין שני שופטים הוא גבוה; טווח הפערים עלול להגיע לכדי 30-40 נקודות; ממוצע הציונים במשך שנים רבות נע בין 70-72 ושיעור ההתכנסות לאמצע - גבוה. נראה כי הן הכתיבה והן הערכה מעוררות מורת רוח בקרב מורים ותלמידים כאחד.

על רקע אי הנחת נבנה כלי הערכה "מעריכון כתיבה" שמטרתו לשפר את הערכת הכתיבה מצד אחד, ומצד שני לתת כלי בידי הכותבים לשיפור כתיבתם. הכלי הוא תוצר לקטני של מערכות תבחנים קיימות, של גישות שונות לכתיבה ולמטרותיה, ומבוסס על תיאוריות בתחומים: פרגמטיקה, חקר השיח והשיחה, כתיבה והערכתה. הגישה הבאה לידי ביטוי ביצירת הכלי משלבת בין שתי השיטות המרכזיות להערכת הכתיבה: ההוליסטית והאנליטית.

"מעריכון כתיבה" - מערכת תבחנים מפורטת ומאייכת - נבנה במהלך שנות עבודה עם תלמידים ועם עמיתות בתחום הכתיבה והערכתה. הוא שונה ושופרט בעקבות שיח מתמשך עם מומחות בתחום. יש בו התייחסות לארבע הפונקציות של הכתיבה: החברתית (לשם מה?); הרעיונית (מה?); הבינאישית (מי ועם מי?) והטקסטואלית (איך?). עד כה חלק מן הפונקציות לא הוערכו כלל. הכלי כולל 25 היגדים. על המעריכים לציין את מידת נכונותם על רצף של 1-4 ביחס לחיבור מסוים. כלומר, המעריכים אינם קובעים ציון אלא מאייכים את הכתיבה. לעומת זאת מחונן משרד החינוך בנוי ארבעה ממדים המתייחסים לרכיבי התוצר המוגמר: תוכן, מבנה, מבע ותקינות. המעריכים נדרשם לקבוע ציון 0-100 לגבי כל ממד. לאחר גיבושו, ניתן הכלי בידי שש מעריכות, המשמשות כמורות לכתיבה וכן כמעריכות בחינות בגרות. חיבורים שנכתבו במסגרת בחינת הבגרות ב"חיבור עברי", ויצאו בפערים גדולים, הוערכו בידי שש המעריכות בעזרת הכלי החדש.

מן הממצאים עולה, כי ממוצע ציוניהן של שש המעריכות שהעריכו אותם החיבורים, קרוב מאוד. הקשר בין ציוניהן הוא בעל עוצמה גבוהה וכיוון חיובי (93). אמנם קיימים פערים בין המעריכות, אולם הם סבירים (60% מן הפערים בכלל נמצאים בטווח של עד 10 נקודות), ובכל מקרה קטנים באופן משמעותי מן הפערים הנוצרים מהערכה באמצעות הכלי הקיים במערכת, מחונן משרד החינוך. זאת ועוד, פריסת הציונים דומה לעקומת "הפעמון" ואינה מתכנסת לאמצע כלומר, הכלי מצליח לאפיין כתיבה טובה מאוד וכתיבה גרועה. הממצאים מעידים, כי הכלי תקף, מהימן ותקשורתי.

בהרצאה יודגם הכלי, ויוצגו העקרונות המונחים בבסיסו.

#### מקורות:

- Cope, b. & Kalantzis, M. (1993). The Power of Literacy and the Literacy of Power, In: Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), *The Powers of Literacy*. London & Washington DC: The Falmer Press
- Hamp-Lyons, L. (2002). The scope of writing assessment, In: *Assessing Writing* 8, pp. 5-16. Oxford: Elsevier Science Inc

ורד וקנין  
 הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה  
[vvaknin@uni.haifa.ac.il](mailto:vvaknin@uni.haifa.ac.il)

### עיבוד מורפולוגי והלקסיקון המנטלי: היבטים התפתחותיים

מטרת המחקר הזה לעקוב אחרי התפתחות הידע המורפולוגי כפי שהיא באה לידי ביטוי ביכולתם של תלמידי בית הספר היסודי לבצע במדויק וביעילות את הטיית הרבים. במחקר קודם, שבו נבדקו מבוגרים, התברר שדוברי העברית מבצעים את הטיית הריבוי של שמות העצם הסדירים מהר יותר, ובפחות שגיאות, מאשר את הטיית שמות העצם החריגים. ממצאים אלה פורשו בהסתמך על ההנחה שההטייה מתבצעת בשני ערוצים. בערוץ האחד מתבצעת ההטייה על-ידי חיבור מוספיות הריבוי לגזע המילה, בהתאם לכללי החיבור; ובערוץ השני מתבצעת ההטייה בהסתמך על חיפוש בלקסיקון המנטלי, בו מאוחסנות כל הצורות המוטות. העיכוב בהטיית שמות העצם החריגים נובע מהניגוד בין תוצאות ההטייה של שמות העצם החריגים בערוץ המורפולוגי (על פי הכלל הלשוני) ובערוץ האסוציאטיבי, וההכרח לחסום את הערוץ המורפולוגי כדי לבצע נכון את ההטייה של שמות העצם החריגים. החסימה גורמת להאטה וריבוי השגיאות.

במחקר זה נבדקו תלמידים בכיתות ב' ו-ד', וכן מבוגרים. בניסוי הוצגו לנבדקים בסיסי מילים, ולאחריהם צורות ריבוי נכונות או שגויות. על הנבדקים היה לסמן בלחיצת כפתור אם צורת הריבוי נכונה או שגויה. הממצאים מראים שהתלמידים בכיתה ב' מבצעים את ההטייה באופן דומה למבוגרים, כלומר מטים לאט יותר, וביותר שגיאות, את שמות העצם החריגים, בהשוואה לשמות העצם הסדירים. עם זאת, התברר במפתיע שההבדלים בין הטיית שמות העצם הסדירים והחריגים מצטמצמים ואולי אף נעלמים אצל תלמידי כיתה ד', אף שהם חוזרים ומופיעים ביתר שאת אצל המבוגרים.

ההסבר המוצע לממצאים האלה נסמך על המודל שהוצע במחקרים הקודמים, אשר לפיו בעת ההטייה הדובר נשען על שני סוגי ידע: הידע המורפולוגי (כללי ההטייה), והידע האסוציאטיבי (ידע הצורות המוטות השמור בלקסיקון המנטלי). ניתן אולי להניח שקצב התפתחות השליטה בשני סוגי ידע אלה אינו אחיד. הילדים בכיתה ב' שולטים באופן מוגבל גם בכללי ההטייה וגם בהכרות עם צורות הריבוי החריגות. המאפיין את ההתפתחות מכיתה ב' לכיתה ד' הוא השגת היכרות טובה יותר עם צורות הריבוי החריגות, אך השליטה בכללי הריבוי עדיין אינה משיגה מידה גבוהה מאד של אוטומטיות, שתגרום לקושי בהטיית החריגים בדומה למצב אצל מבוגרים. אצל המבוגרים מוסיפה להתפתח ההיכרות עם צורות חריגות, אך במקביל מגיעה האוטומטיות של ההליכים המורפולוגיים לדרגה גבוהה מאד, ואוטומטיות זו מקשה עליהם להטות שמות עצם חריגים, אשר בהטייתם יש לחסום את פעולת הערוץ המורפולוגי.

#### מקורות:

- Berman, R. A. (2003). Children's lexical innovations: Developmental perspectives on Hebrew verb structure. In J. Shimron (Ed.) (2003). *Language processing and acquisition in languages of Semitic, root-based morphology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ravid, D. (1995). *Language change in child and adults Hebrew: A psycholinguistic perspective*, Oxford, England: Oxford University Press.
- Shimron, J. (2006). *Reading Hebrew*. Erlbaum Press.

### אהמד המוד

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

[ahmadah@walla.com](mailto:ahmadah@walla.com) [hammadah@post.tau.ac.il](mailto:hammadah@post.tau.ac.il)

### תפיסת מערכת הניקוד הסופי של הערבית הספרותית על ידי דוברים ילידיים

הניתוח התחבירי של מילים בערבית הספרותית מחייב התייחסות לשלושה אלמנטים: התפקיד התחבירי של המילה, העמדה / היחסה התחבירית אליה שייכת המילה, והסימון של היחסה התחבירית. סימני היחסות התחביריות הם שלושה בעיקר: הניקוד הסופי (התנועות הסופיות), אותיות (בעיקר א', ו', י' שהם תנועות ארוכות), והשמטת אותיות. הניקוד הסופי הוא הסימון השכיח ביותר של יחסות תחביריות. חשיבות הניקוד הסופי נובעת מכך שהשליטה במערכת זו מצביעה על שליטה בתחביר הערבי ועל יכולת חשיבה מטא-לשונית של דובר הערבית. תהליך רכישת מערכת הניקוד הסופי אורך זמן רב כך שהוא מתחיל משנותיו הראשונות של הילד הערבי בבית הספר היסודי ועד סיום לימודיו בבית הספר של החטיבה העליונה. על פי בחינת הבגרות בערבית התלמיד אמור לענות על שאלה שבודקת את הידע שלו בניקוד, ולפי ממצאי משרד החינוך ההישגים של התלמידים אינם מרשימים, מה שמצביע על בעיות בתהליך רכישת מערכת הניקוד. המטרה העיקרית של המחקר הייתה לבדוק את תפיסתם של דוברי ערבית ילידיים למערכת הניקוד הסופי של שפתם הספרותית. המחקר השתמש בטכניקה של שגיאות ניקוד מכוונות. 90 נבדקים משלוש קבוצות גיל שונות, תלמידי כיתה ח', תלמידי כיתה י' ותלמידי כיתה יב' נתבקשו על פי מבחן לבצע שלוש משימות: זיהוי שגיאת ניקוד, תיקון השגיאה ומתן הסבר. נמצא כי זיהוי הטעות קל יותר מתיקונה ותיקונה קל יותר מהסברה. תוצאות המחקר מראות גם שדוברי ערבית ילידיים מבצעים שגיאות רבות בכל התנועות שמרכיבות את מערכת הניקוד הסופי של הערבית הספרותית, ובכך הם מתקשים לתפוס את מערכת זו. מבין הסיבות העיקריות לכך ההבדל בין הערבית הדבורה לערבית הספרותית-הסטנדרטית משום שבערבית הדבורה לא קיימת מערכת תנועות סופיות המסמנת תפקידים תחביריים ויחסות. וברמה של היחסות התחביריות נמצא כי היחסה הקשה ביותר עבור הנבדקים הייתה היחסה השנייה "אקוואטיב" בשל ריבוי התפקידים התחביריים השייכים לה מצד אחד, ובשל ריבוי סימניהם של תפקידים תחביריים אלה מצד שני. נמצא גם שמידת ההצלחה בזיהוי, תיקון והסבר הטעות עולה עם הגיל.

### מקורות:

- Abu-Rabia, S. (2002). Reading in a root-based morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 25, (3), 299-309.
- Coulmas, F. (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ravid, D. & Malenky, A. (2001). Morphological Awareness. *First Language*. Vol. 21' part 1, no. 61.

## אסתר טוב לי

אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן [tov-ly@inter.net.il](mailto:tov-ly@inter.net.il)

### האם אפשר להחזיר סיפור וספר אל בית הספר?

"The Brain is a Story Seeking, Story Criaing Instument" (Smith, 1992 P.6).

מדוע ילדינו אינם קוראים? זוהי שאלה שאינה יורדת מסדר היום הציבורי במדינת ישראל, ובצדק! רמת הקריאה של ילדינו נמוכה על פי מבחני קריאה ארציים ובינלאומיים. קיים פער עצום בהישגי הקריאה של ילדים ממיצבים נמוכים ופגיעה בבסיס השפה העברית. כשהדרישות האורייניות הולכות ועולות כך הידע האורייני של ילדינו הולך ופוחת. כל אלה מביכים אותנו, החוקרים והמחנכים, וגורמים לנו לחזור ולתהות כיצד הידרדרה רמת הקריאה של ילדנו ומה עלינו לעשות על מנת לשנות ולשפר. מערכת החינוך הישראלית הציבה לאחרונה שתי תוכניות לחינוך לשוני, האחת לביה"ס היסודי ואחרת לגן הילדים (ליון, 2005) בשתייהן ניתן משקל רב לקריאת ספרים: "כל תלמיד ותלמידה יהיו קוראים חובבי ספר, הנהנים מטקסטים ספרותיים, מקוריים ומתורגמים" (עמ' 11). תלמידים "חובבי ספר" אינם נולדים ביה"ס, תכונה זו מתפתחת מהילדות המוקדמת.

סכימת שיח סיפורית מתפתחת אצל ילדים כבר בגיל שלוש, וזאת כתוצאה מחשיפה שיטתית למבנה סיפור וספר, קצרה היריעה מלספר מהי תרומת קריאת הספרים: רכישת מבנים לשוניים קבועים, בפיתוח אוצר מילים, תחביר, מורפולוגיה, בחיזוד ההבחנה בין שפה דבורה וכתובה, בפיתוח מודעות לדפוס ולמבנה ספר ובהעברת מסרים לאומיים, ערכיים תרבותיים ואומנותיים. תכניות התערבות רבות נערכו בארץ ובעולם באשר לדרך כיצד לעודד מוטיבציה לקריאה ולעודד קריאה. מחקרים אחדים השוו בין שיטות קריאה שונות וניסו לבודד מה בשיטת הקריאה גורם למוטיבציה לקריאה (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). מחקרים אחרים בדקו כיצד עיסוק בסוגות ספרותיות מטפח מוטיבציה לקריאה (Alden, Lindquist & Lubkeman, 2003). אילו ילדים נחקרו? חלק מתכניות ההתערבות עסקו בטיפוח סיפור וספר אצל ילדים רגילים חלקן עסקו בטיפוח אהבת ספר ממיצבים חברתיים נמוכים. מעטים המחקרים ותכניות התערבות שעסקו בטיפוח סיפור וספר אצל ילדים בחינוך המיוחד.

מחקר זה ביקש לבדוק האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר, ולא לתלמידים רגילים, אלא דווקא לתלמידים לקויי הלמידה, המתקשים בקריאה, ממיצב חברתי כלכלי נמוך יחסית ובעלי הון אורייני דל יחסית. לשם כך נבנתה תכנית התערבות שהועברה לתלמידי 6 כתות מקדמות שהושו לקבוצת בקורת ובה 6 כתות מקדמות אחרות ממיצב חברתי כלכלי דומה. תכנית ההתערבות כללה חשיפה אינטנסיבית לפעילויות קריאה שונות ומובנות, מידי יום. קריאה יומיומית, חשיפה שיטתית לסוגות, ספריה כיתתית. קריאה חוזרת ונשנית של סיפור, קריאה פונקציונאלית, קריאת גילוי. הפעלה אקטיבית של התלמידים בקריאה ובתגובה בכתב בעקבות הקריאה. חלק מהפעילויות היו קבועות וחלקן מגוונות ומשתנות. אוכלוסיות המחקר הינה אוכלוסייה ייחודית ולכן ראוי להעלות לדיון שאלה האם תכנית ההתערבות מתאימה לילדים רגילים ו/או לאוכלוסייה ייחודית זו.

בתום שנת הלימודים נבדקה מידת העדפת ספר על פני דברים אחרים, נבדקה כמות קריאת הספרים, איכות ההבנה בעקבות חשיפה לספרים ומודעות לדפוס מבחינת הכרות עם מבנה הספר. בשש הכתות של קבוצת הבקורת נעשתה עבודה אוריינית המתלווה לשיטת הקריאה שנלמדה שם ("הכח לקרוא" של דגנית שניר). שם עסקו בפעילויות אורייניות באופן מזדמן ובדרך הקשורה לתוכן הנלמד. לדוגמא, אם הסיפור בחוברת רכישת הקריאה עסק בנעץ בנעל, לילדים הוקראו ספרים וסיפורים העוסקים בסיפור זה (נעליים). ששת הכתות בקבוצת הביקורת קיבלו הדרכה בתחום האוריינות ממדריכה משותפת. הממצאים מעידים על עדיפות מובהקת לתלמידי כתות מקדמות בקבוצת הניסוי על פני קבוצת הביקורת. ממצאים אלה מוכיחים שחשיפה שיטתית ומובנית מפתחת סכימת שיח סיפורית המסייעת לתלמידים מכתות מקדמות להתמודד עם סיפור חדש, מפתחת הנאה ובעקבותיה הנעה לקריאה ומאפשרת צמיחה של שפת הספר, מודעות לדפוס ואהבת קריאה מההיבט הכמותי והאיכותי. אכן, אפשר להחזיר סיפור וספר אל בית הספר, ואפילו לילדים בכתה מקדמת.

#### מקורות:

- ליון, א. (2005) לקראת קריאה וכתובה בגן הילדים. משרד החינוך, אגף לתיכנון ופיתוח תוכניות לימודים.
- Alden, K. Lindquist, J. Lubkeman C. (2003) *Using Literature To Increase Reading Motivation*, MA Thesis, Saint Yavier University, Chicago Illinois.
- Wigfield, A. Guthrie, J. Tonks, S. Perencevich, K.C. (2004) Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influence. *Journal of Educational Research*, V. 97 P 299.

אסתר טוב לי, אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן [tov-ly@inter.net.il](mailto:tov-ly@inter.net.il)  
ורחל הרץ לזרוביץ, אוניברסיטת חיפה

### ילדים כותבים סיפור: התפתחות כתיבת סיפור סדרת תמונות בכתות א'-ב'

מחקר זה עקב אחר התפתחות יצירת סיפור דבור וכתוב לסדרת תמונות מראשית כיתה א' עד אמצע כיתה ב', במטרה ללמוד על התפתחות הכתיבה. הבנת מרכיביו של רצף התפתחותי זה עשויה לאפשר איתור "תהליכים מקלים" ברכישת הכתיבה. תהליך הפיכתו של תלמיד כיתה א' ל"כותב סיפורים" לא נעשה ב"חלל ריק", Alvermann, (2000). הוא מושפע מהסביבה האוריינית הביתית ומה"הון האורייני" (אוריינות מוקדמת) עמו הגיע התלמיד לבית הספר וכן מהאינטראקציות המתרחשות בסביבה האוריינית הבית ספרית בה הוא לומד (Blum-Kulka & Snow, 2002) לפיכך, נבדקו המשתנים: רמת האוריינות המוקדמת (נמוכה, בינונית וגבוהה), ושתי סביבות אורייניות שונות, המשפיעות על התפתחות היכולת של התלמיד ליצור סיפור דבור וכתוב. סיפור זה הוערך על פי סכימת שיח סיפורית: העלילה, מבנה סיפור וספר (דקדוק הסיפור) עד כמה מתפתח המבצע המתוכנן (מודעות לקורא ולמאזין) וכן, ניתוח הסיפור כהפקה של כתיבה במעבר מכותב טירון לכותב מיומן.

**הליך המחקר:** התלמידים קיבלו ספרון ריק וארבע תמונות. הם נתבקשו ליצור סיפור לסדרת התמונות ולכתוב אותו. סדרת התמונות (הילד, הצפור וכדור הסל) מתארת מערכת יחסים המסתיימת באירוע מפתיע. ההתרחשות המתוארת בתמונות איננה התרחשות שגרתית. כלומר, התלמיד נדרש לערוך עיבוד קוגניטיבי של סכמת הסיפור הרגילה ושל הגירוי השונה מאותה סכמה. מטלה זאת בוצעה ארבע פעמים: בתחילת כיתה א', באמצע כיתה א', בסוף כיתה א' ובאמצע כיתה ב'. בסך הכל הופקו 864 סיפורים (108 תלמידים שיצרו סיפור בעל פה ובכתב ב-4 זמנים). **השערות המחקר** עסקו במספר תחומים. השערת ההתפתחות הייתה: תמצא התפתחות (מראשית כיתה א' ועד אמצע כיתה ב') ביכולת ליצור סיפור. השערת האופנות הייתה, שבראשית כיתה א', הסיפור הדבור יהיה עשיר מהסיפור הכתוב. באמצע כיתה ב', סכימות השיח הסיפוריות בדיבור ובכתיבה תהיינה דומות מבחינת שמירה על מבנה הסכימה. השערת אוריינות מוקדמת הייתה, שתלמידים שנכנסו לכיתה א' ברמת אוריינות מוקדמת נמוכה, יצמצמו את הפער ויתקרבו משמעותית להישגיהם של התלמידים מרמת אוריינות בינונית. כשהישגיהם של התלמידים מרמת אוריינות גבוהה יהיו גבוהים באופן ניכר משתי הקבוצות האחרות. השערת הסביבה האוריינית הייתה, שתלמידים הלומדים בסביבה אוריינית של "הצלחה לכל", יגיעו להישגים גבוהים יותר ביצירת סיפור, מאשר בסביבת "אוריינות כוללת", זאת בשל עבודה שיטתית עקבית ומסודרת על אהבת הספר וטיפוחו.

**ממצאים - הסיפורים הכתובים טובים באיכותם מאלו הדבורים** כבר מאמצע כיתה א'. קיים מעין "צילום מצב" ברמת האוריינות המוקדמת עמה נכנסו הילדים לכיתה א', כשביה"ס תורם בעיקר לתלמידים הבינוניים ופחות לתלמידים מרמת אוריינות מוקדמת גבוהה ונמוכה. **השהות בסביבות האורייניות השונות אינה יוצרת הבדלים מהותיים:** ברמת כתיבת הילדים, נמצאו יתרונות ל"הצלחה לכל" ברכיבים מבנה ספר ומבצע מתוכנן אך, נמצאו יתרונות ל"אוריינות כוללת" במבנה הסיפור ובמבצע מתוכנן: מודעות לקהל. הראיונות והתצפיות אפשרו לחוקרת ללמוד כיצד מלמדות המורות כתיבה בשתי סביבות אורייניות. המורות עברו מהקניית כתיבה כ-"מיומנות טכנית" לעבודה בדרך של כתיבה כ"תהליך אינטראקטיבי".

המחקר תורם לאקדמיה ולשדה כאחד. הממצאים מאפשרים הרחבת גוף הידע העוסק בקשיים העומדים בפני "כותבי סיפורים" מתחילים. החשיפה המובנית לסיפור כתוב מניבה יכולות גבוהות של יצירת סיפור. כלי המחקר, "כתיבת סיפור לסדרת תמונות", יכול לשמש כלי יעיל קבוצתי ואישי לצורך אבחון וטיפול בילדים עם קשיי שפה, חשיבה וארגון. המחקר אף עומד על חשיבות העשייה החינוכית של מורת כיתה א' לצורך פיתוח "כותב סיפורים מיומן". בעקבות מחקר זה ניתן לבנות תכנית השתלמות להכשרת מורים מטפחי "יצירת סיפורים" בשפה דבורה וכתובה. רצוי להשקיע בשכנוע של העוסקים במלאכת החינוך, שאין סתירה בין "כתיבה ילדית" ל"כתיבה מוסכמת" (Burn & Snow, 2000) ולתת הנחיות ברורות ללמידה בה יש לטפח "כתיבה ילדית" ומתי היא תבוא לצד, ולא על חשבון, "כתיבה מוסכמת".

#### מקורות:

- Alvermann, D.E. (2000). Narrative Approaches. In M.L. Kamil, P.D. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 123-14). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Associates.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (2002). *Talking to Adults*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burn, S. & Snow, C. (2000) *Staring out right: a guide to promoting children's reading success*. Washington, CD: National Academy Press.



## עדי טוויג

החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

[aditwik@hotmail.co.il](mailto:aditwik@hotmail.co.il)

## התפתחות הלקסיקון והתחביר המוקדם של ילדים המשוקמים באמצעות שתל השבלול

אחת התוצאות הפוטנציאליות החשובות של שיקום באמצעות שתל השבלול היא רכישת השפה הדבורה. מחקרים שהתמקדו בחקר יעילות שתל השבלול כמאפשר את רכישת השפה הדבורה דיווחו על כך שאוצר המילים ההבעתי גדול יותר ככל שמשך השימוש בשתל ארוך יותר, אם כי הוא נותר מאחר ביחס למצופה מילדים בעלי שמיעה בתחום הנורמה באותו גיל כרונולוגי. ואולם, קיימת השפעה של גיל ההשתלה על רכישת השפה. ככל שגיל ההשתלה צעיר יותר כך היכולות השפתיות של הילדים גבוהות יותר וקרובות יותר לאלו המצופות על פי גילם הכרונולוגי (Connor et al., 2000; Kirk et al., 2002). במחקר פסיכולינגוויסטי התפתחותי שבו נבדק הרכב הלקסיקון של ילדים שהושתלו בגילאים 1;3-2;10 והשתמשו בשתל במשך כשנה וחצי, נמצא שאוצר המילים שלהם כלל בעיקר מילות תוכן ולא מילות פונקציה (Szagun, 2000). על רקע דלות המחקר השפתי בכלל והמחקר הפסיכולינגוויסטי בפרט בנושא רכישת הלקסיקון של ילדים המשוקמים באמצעות שתל השבלול, וכן על רקע השוני הטיפולוגי בין השפה העברית לשפות אחרות, ביקשה עבודתנו הנוכחית לפתוח צוהר להיבטים ברכישת הלקסיקון במזגם של 12 ילדים דוברי עברית בעלי ליקוי חמור-עמוק בשמיעה, שמשוקמים באמצעות שתל השבלול מנקודת מבט פסיכולינגוויסטית התפתחותית.

**הליך:** הילדים הנבדקים נחלקו לשתי קבוצות על פי גילם בעת החיבור הראשוני (switch on) של השתל: בשנה הראשונה לחיים (בגילאים 1;0-3;1) או בשנה השנייה לחיים (בגילאים 1;2-8;3). כל קבוצה כזו חולקה לשלוש על פי משך השימוש בשתל: 1;0, 1;6, ו-2;6 שנים לאחר החיבור הראשוני. מדגמי שיח ספונטאני נאספו באמצעות הקלטות אודיו של אינטראקציות לא מובנות בבית הילד. מבעי כל משתתף תועתקו תוך שימוש בתעתיק פונטי ובתעתיק אורתוגרפי לעברית. **השערותינו:** היו: (1) ככל שמשך השימוש בשתל ארוך יותר כך הלקסיקון יהיה גדול יותר ומורכב יותר בשתי קבוצות גילאי ההשתלה; (2) תבנית רכישת הלקסיקון של הילדים שהושתלו בגיל הצעיר יותר תהיה מתאימה יותר לזו המדווחת בספרות עבור ילדים בעלי שמיעה בתחום הנורמה בהשוואה לזו של הילדים שהושתלו בגיל המבוגר יותר. **ניתוח:** נתוני הלקסיקון של משתתף נותחו על פי מספר המילים הכללי בשיח (תמנית ותבנית) ועל פי הגודל היחסי של כל קטגוריה לקסיקאלית: קולות ואונומטופאות, מילים חברתיות, מילות תוכן ומילות פונקציה.

**תוצאות ומסקנות.** עבודתנו מספקת תמיכה לטענה, שלפיה שתל השבלול מאפשר את התפתחות הלקסיקון של ילדים בעלי ליקוי עמוק בשמיעה המשוקמים באמצעותו. זאת משום שהלקסיקון של כל המשתתפים גדל והיה מורכב יותר ככל שמשך השימוש בשתל היה ארוך יותר. כמו כן תוצאות עבודתנו מתאימות לאלו של מחקרים המצביעים על צמצום האיחור בהתפתחות השפה בקרב ילדים מושתלים באמצעות השתלה מוקדמת. זאת משום שנראה כי בקרב הילדים שהושתלו בגיל הצעיר יותר הלקסיקון היה גדול ומורכב יותר, בעיקר לאחר משך השימוש הארוך ביותר בשתל שנבדק, כלומר לאחר משך שימוש של כשנתיים וחצי בשתל. תבנית התפתחות הלקסיקון של הילדים שהושתלו בגיל שנה בקירוב התאימה לזו המדווחת עבור ילדים בעלי שמיעה בתחום הנורמה: ככל שמשך השימוש בשתל היה ארוך יותר השימוש שלהם בקולות, אונומטופאות ומילים חברתיות פחת בעוד שהשימוש שלהם במילות תוכן ובמילות פונקציה גדל. לעומת זאת תבנית התפתחות הלקסיקון של הילדים שהושתלו בגיל שנתיים בקירוב הייתה שונה: השימוש שלהם בקולות, אונומטופאות ומילים חברתיות פחת ככל שמשך השימוש בשתל היה ארוך יותר, אך נותר גבוה יחסית; בנוסף, בעוד שאמנם השימוש שלהם במילות תוכן ובמילות פונקציה גדל, הוא נותר נמוך יחסית.

**מקורות:**

- Connor, M.C., Hieber, S., Arts, H.A., Zwolan, T.A., (2000). Speech, Vocabulary, and the education of children using Cochlear Implants: Oral or total communication? *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43, 1185-1204.
- Kirk, K., Miyamoto, R., Ying, E., Perdew, A., & Zuganelis, H., (2002). Cochlear Implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *The Volta Review* 102 (4), 127-145.
- Szagun, G., (2000). The acquisition of grammatical and lexical structures in children with cochlear implant: A Developmental psycholinguistic approach. *Audiology Neurootology* 5, 39-47.

מיכל טננבאום<sup>1</sup> [mtannen@post.tau.ac.il](mailto:mtannen@post.tau.ac.il)

נטע אבוגוב<sup>1</sup> [neta@netvision.net.il](mailto:neta@netvision.net.il)

ודורית רביד<sup>1,2</sup> [dorit@post.tau.ac.il](mailto:dorit@post.tau.ac.il)

בית הספר לחינוך<sup>1</sup> בית הספר להפרעות בתקשורת<sup>2</sup> אוניברסיטת תל אביב

### נרטיבים עבריים של בנות חרדיות זו לשוניות; היבטים בלשוניים וסוציו-תרבותיים

בהרצאה זו נדווח על מחקר שנערך על קבוצה שבדרך כלל אינה נדונה מנקודות ראות פסיכולינגוויסטית וסוציולינגוויסטית – החרדים. זוהי קבוצת מיעוט הטרוגנית מבחינות רבות, ואנו התמקדנו בתת קבוצה שלה – זו המאופיינת, בנוסף לסגרגציה המאפיינת את החרדים בכלל, גם בסגרגציה לשונית; דהיינו, חרדים המבכרים לדבר אידיש, בעוד העברית נתפסת אצלם כלשון קודש, ומשמשת לתפילה וללימוד בלבד. מעטים המחקרים העוסקים בניתוח אמפירי של העברית שבפי האוכלוסייה החרדית בישראל, ומעטים עוד יותר המחקרים העוסקים בתחום זה מבחינה התפתחותית. המחקר הנוכחי מנתח היבטים לשוניים ותרבותיים בנרטיבים שנכתבו בעברית על-ידי בנות חרדיות דו-לשוניות (אידיש / עברית). הסיפורים נכתבו על-ידי 20 בנות בכיתה ד' ו-36 בנות בכיתה ז' בבית ספרן בירושלים, על הנושא "מקרה טוב שקרה לך". הנרטיבים נותחו על-פי שלוש פרדיגמות מחקריות: פרוטוקול ניתוח לשוני של טקסטים, ניתוח המבנה הגלובלי של הנרטיב, וכן ניתוח תוכן הנוגע למדמים חברתיים, רגשיים ותרבותיים. הניתוח הלשוני כלל מדדים שונים של פוריות לשונית, של קטגוריות מילות התוכן העבריות לסוגיהן, של מורפולוגיה ושל תחביר; ניתוח המבנה הגלובלי בחן את מבנה הנרטיב; ואילו ניתוח התוכן התמקד בתפיסת הזהות והשינוך החברתי-תרבותי המשקפת ערכים ותפיסות של החברה החרדית, באמצעות שלוש קטגוריות תוכן: סולידאריות, ביטויי רגש ודוגמטיזם.

מתוך ניתוח הנתונים עלה כי מבחינה התפתחותית ישנו שיפור ברוב המדדים הלשוניים עם עליית הגיל ושנות הלימוד – אורך טקסט, מדדי פוריות לשונית, יחידות מידע, וכן עושר לקסיקלי. ניתוח המבנה הגלובלי הראה כי הנרטיבים כוללים, פרט לנרטיב הקלאסי, נרטיבים מסוג דיווח תסריטי (מערכת ציפיות של הכותב מאירועים שגרתיים), דיווח מאורעות (הכולל מאפיינים של דיווח תסריטי ושל נרטיב קלאסי) ומעשיות חסידיות (המספרות על צדיקים או על קהילות המאוימות על ידי פוגרום). ממצאים אלו שזורים בממצאים הלשוניים והתרבותיים במחקר. ניתוח התוכן הראה כי רוב הנרטיבים נשאו אופי שיתופי, שבו קיימת זיקה לאירועים הקשורים למשפחה, לבית הספר, ו/או לקהילה המורחבת. כמו כן, נמצאו ביטויים רבים המשקפים חשיבה דוגמאטית, תופעה רווחת בהקשר לביטויי שפה בקרב קבוצות המאופיינות באידיאולוגיות ברורות. עם הגיל נמצאה גם עלייה בביטויי הרגש.

נראה כי לנרטיבים במחקר מאפייני טקסט ותוכן מעניינים וייחודיים, אשר מחד משתלבים עם מאפיינים כלליים אוניברסאליים של התפתחות הנרטיב, ומאידך משקפים אספקטים ייחודיים לקבוצה זו מבחינה לשונית, חברתית, תרבותית, ורעיונית.

### מקורות:

- McKenny, J. (2003) A double take on writer's stance: Content analysis of dogmatism compared with corpus analysis of student essays. In L. Lagerwerf, W. Spooren & L. Degand (eds) *Determination of information and tenor in texts: Multidisciplinary approaches to discourse* (pp.93-103). Stichting Neerlandistiek and Münster: Nodus Publikationen.
- Mitchell, B. (1998) Yiddish and the Hebrew revival: A new look at the changing role of Yiddish. *Monatshefte* 90, 189- 197.
- Ravid, D. & Berman, R. (In press) Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes* 41 (2), 2006.



## ישראלה לביא

החוג ללימודים קוגניטיביים של השפה ושימושיה, אוניברסיטת תל אביב  
[lavy\\_i@bezeqint.net](mailto:lavy_i@bezeqint.net)

### תוכנית טיפולית לפתוח מיומנויות מורפולוגיות של ילדים לקויי שפה ולמידה בכתה ב': מחקר התערבות

ההכרה בחשיבותן הגדולה של מיומנויות שפתיות לרכישת מיומנויות היסוד: קריאה, כתיבה וחשבון ולמיומנויות מתקדמות כמו הבנת הנקרא, יכולת השוואה וכו'; הובילה להתפתחות מודלים טיפוליים שונים בחינוך המיוחד בהם אחראית קלינאית תקשורת להעברת תוכניות שפתיות כיתתיות שמטרתן העשרת אוצר מילים, מבנה משפט, מודעות פונולוגית, חוקי שיח ועוד. מחקרים שונים מצאו שילדים לקויי שפה מראים פער ברכישת כישורי הגזירה המורפולוגית ביחס לבני גילם הכרונולוגי ובני גילם השפתי. קשייהם מתבטאים בעיקר בהפקת צורות גזורות ובאנליזה שלהן ומשפיעים על מיומנויות לימודיות שונות.

מטרות המחקר: 1. הערכת תוכנית התערבות המבוססת על מורפולוגיה, אשר נבנתה בעקבות המלצות החוקרים השונים לכלול את המורפולוגיה בתוכניות לקידום מיומנויות שפתיות בקרב ילדים צעירים בכלל ולקויי שפה בפרט. 2. הערכת היכולת המורפולוגית של ילדים מרובי לקויות: לקות שפתית, לקות למידה רב בעייתית והפרעות קשב, גורמים אשר כל אחד בפני עצמו יוצר קשיים שפתיים ומורפולוגיים בפרט ועל אחת כמה וכמה שילובם יחד.

16 תלמידים לקויים מאד מבחינה שפתית ולקויי למידה כאחד, הלומדים בשתי כיתות ב' בבית ספר לחינוך מיוחד השתתפו בתוכנית ההתערבות שנמשכה 13 שבועות. התוכנית כללה תחומים מורפולוגיים שונים בנטייה ובגזירה אשר הועברו בשיח ומשחק, ביצירה לשונית חופשית וביקורתית. לפני התוכנית ולאחריה הועבר מבדק להערכת היכולת המורפולוגית בנטייה ובגזירה, בשם בתואר ובפועל: ריבוי שם עצם; התאם תואר; תארים תוצאתיים; דימינוטיב, נטייה וגזירת פעלים. נושאי המבדק היו שונים מהנושאים אשר הועברו בתוכנית ההתערבות. כך שנבדקה יכולת העברה והכללה של תהליכי הגזירה והיצירה שנלמדו על הנושאים שנבדקו. הממצאים מראים שילדי המחקר מתקשים במשימות הדורשות תהליכים מורפולוגיים שונים. מיומנויות הגזירה נמצאו קשות יותר ממיומנויות הנטייה. קושי רב הופיע בהתמודדות עם משימות הסבר שיפוט והשוואה. בעקבות ההתערבות השתפרה היכולת המורפולוגית והמילונית של הילדים. בכל המבדקים נמצא שיפור בתוצאות. תוכנית ההתערבות תרמה לעליה במתאמים בין המבדקים השונים דבר המעיד על התגבשות הקשרים בין המרכיבים השונים של המערכת המורפולוגית הנטייתית והגזרונתית. השיפור ביכולת אינו זהה בקרב כל הילדים או בכל התחומים המורפולוגיים שנבדקו: נמצא שיפור גדול במבדקי הדימינוטיב והתארים התוצאתיים לעומת שיפור קל בריבוי שם עצם והתאם התואר. נמצאה השפעה עקיפה של התוכנית על מובנות הדיבור והתמודדות עם קשיים בהגיית מילים בשל דיספרקסיה או דיסארטריה. כמו כן ניכרת השפעת התוכנית על הקריאה והכתיבה, מיומנויות דקדוקיות, מיומנויות מטא-לשוניות ומיומנויות חברתיות תקשורתיות. בהשוואה למחקרים מקבילים אשר בדקו מיומנויות מורפולוגיות בקרב ילדים בגילים שונים וללא בעיות שפתיות, מצאנו שבעקבות ההתנסות המורפולוגית הצטמצם הפער בין הילדים הלקויים לבני גילם בתחומים הנבדקים. מצאנו שחשיפה רבה לדוגמאות, לגייטמצייה ל"טעויות" מניפולציות לשוניות והפריה הדדית בין הילדים סייעו ליצירת החוקיות המורפולוגית ועל ידי כך הורחב אוצר המילים האקטיבי והפסיבי. ההתקדמות ביכולת המורפולוגית התבטאה גם בשיעורים אחרים ובאינטראקציות חברתיות שונות.

ממצאי מחקר זה מחזקים את הצורך בהערכה מורפולוגית של ילדים לקויי שפה וילדים עם שפה תקינה ובהתמקדות על המורפולוגיה של השפה בנוסף למיומנויות פונולוגיות ברכישת הקריאה והכתיבה.

#### מקורות:

- גיגור, ו'. (2000). תכנית הוראתית- טיפולית המשלבת הומור לשוני לפיתוח המודעות הלשונית בגיל בית הספר: מחקר התערבות. עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
- Tyler, A., Lewis, K.E., Haskill, A., & Tolbert, L.C. (2002) Efficacy and cross-domain effects of a morphosyntax and a phonology intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 52-66.
- Law, J., Garrett, Z. and Nye C.(2004). The efficacy of treatment for children with developmental speech and language delay/ disorder: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47.4 p924(20). ) From *Expanded Academic ASPA*.

איריס לוי<sup>1</sup>, עמליה בר און<sup>2,1</sup> ואביבה סברדלוב<sup>3</sup>  
 בית הספר לחינוך<sup>1</sup> בית הספר להפרעות בתקשורת<sup>2</sup> אוניברסיטת תל אביב  
 האגף לתכנון תכניות לימודים, משרד החינוך<sup>3</sup>  
[iris1@post.tau.ac.il](mailto:iris1@post.tau.ac.il)

### סימפוזיון: שיח על תכנית הלימודים "לקראת כתיבה וקריאה בגן הילדים הישראלי":

בסימפוזיון תידון תכנית הלימודים החדשה באוריינות לגן הילדים אשר פותחה על ידי ועדה שהוקמה על ידי האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך בראשותה של פרופ' איריס לוי מאוניברסיטת תל אביב. הוועדה כללה חוקרים ומורים מתחום האוריינות מאוניברסיטאות וממכללות, אנשי המשרד מומחים בתחום, מפקחות וגננות.

#### מבנה הסימפוזיון:

\* בחלק הראשון תוצג התכנית על ידי איריס לוי, עמליה בר-און ואביבה סברדלוב.  
 \* בחלק השני יצטרפו חברים נוספים מן הוועדה: מיכל גרשון (משרד החינוך), אסתר טוב לי (אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן), צופיה יועז (משרד החינוך), רינה כהן רוזנשיין (מפקחת), דורית רביד (אוניברסיטת תל אביב) מיכל רכטמן (גננת, משרד החינוך), ודויד שר (אוניברסיטת חיפה).  
 החברים יציגו תחילה את תפיסותיהם לגבי התכנית ויתקיים רב שיח עם הקהל המוזמן להציג שאלות והערות.

נפתח בתיאור הרקע להקמת הוועדה אשר פיתחה את תכנית הלימודים. נעמוד על מבנה הוועדה ונתאר את מבנה המסמך המציג את תכנית הלימודים. נפרט את העקרונות הפדגוגיים הכללים ביסוד התכנית. נתאר את המיומנויות האלפביתיות אשר התכנית מבקשת לטפח – ידע אותיות, מודעות פונולוגית וראשית כתיבה וקריאה – כיצד היא מציעה לטפחם ומה הם ההישגים המצופים בכל מיומנות אלפביתית. בתחום הכשירות הלשונית נתאר את התפתחות יכולת השיחה והשיח וכן התפתחות היכולות המילוניות, המורפולוגיות והתחביריות האופייניות לקבוצות הגיל השונות. בתחום המכוונות לספר נדון בדרכים לטיפוח ושילוב ספרים בגן לשם הנאה מקריאה, הנעה לקריאה, הבנת הטקסט ולשון הספר, וכן התמצאות בספר ובמוסכמות הכתב. נעמוד על החידושים שהתכנית מציעה. כמו כן יודגמו דרכים לתכנון פעילות בגן בהתאם ליעדי התוכנית והעקרונות הפדגוגיים המנחים.

#### מקורות:

לקראת כתיבה וקריאה בגן הילדים (2005). טיוטת תכנית לימודים שהוגשה לוועדה לחינוך קדם יסודי ולוועדה לתכניות לימודים במשרד החינוך. כתובת אינטרנט:

[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot\\_Limudim/Portal/TochniyotLimudim/KdamYesodi/KrihaKtiva.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/TochniyotLimudim/KdamYesodi/KrihaKtiva.htm)

National Reading Panel - Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. (2000). National Institute of Child Health and Human Development.

Snow, C., Bums, M., & Griffin, P. (Eds.), (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

## שירלי לזר

המחלקה ללשון עברית וללשונות שמיות, אוניברסיטת בר-אילן  
[shirlyron@walla.co.il](mailto:shirlyron@walla.co.il)

## היבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים בשימוש בפעלים ספציפיים בקרב ילדי גן

במחקר שיוצג נבחנה השפעה של מעמד סוציו-אקונומי על השימוש בפעלים ספציפיים בקרב ילדי גן. המחקר נערך בעקבות מחקרים אחרים שבדקו אם קיימים הבדלים לשוניים בין ילדים ממעמדות סוציו-אקונומיים שונים, כגון מחקרה של זיידמן (2001).

לשם כך נדגמו 100 ילדי גן חובה בני 5-6: 50 ילדים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך (להלן מסא"ן) ו-50 ילדים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני גבוה (להלן מסאב"ג). בכל מעמד סוציו-אקונומי נדגמו 25 בנים ו-25 בנות. במטרה לבחון את ההבדלים בין קבוצות הילדים בשימוש בפעלים ספציפיים, התבקשו הילדים לתאר 20 תמונות שבכל אחת מהן נראה אדם המבצע פעולה מסוימת. במהלך המחקר התברר כי ישנם הבדלים משמעותיים בין התמונות לגבי הפעלים שבהם השתמשו הילדים לתיאורן. כלומר לתיאור תמונות מסוימות רוב הילדים השתמשו בפועל הספציפי, ולתיאור תמונות אחרות רוב הילדים השתמשו בפעלים כלליים יותר. לצורך הסברת הבדלים אלה שותפה במחקר קבוצת ביקורת בת 50 סטודנטים, היות שעל-פי תשובותיהם ניתן לבחון את שיוך הפעלים למשלב מסוים ואת שכחותם של פעלים אלה. בין הסטודנטים הופצו שאלונים שבהם הם התבקשו להשלים 20 משפטים הכוללים את הפעולות המופיעות בתמונות שהוצגו בפני הילדים.

מן הראוי לציין, כי חלק מהפעלים שהילדים השתמשו בהם לתיאור התמונות, הוגדרו במחקר זה מבחינה לשונית כסמיות סמנטיות. פעלים אלה הוגדרו במחקר גם מבחינה קוגניטיבית תוך התייחסות לקטגוריות הכלה על-פי דרומי (Dromi, 1982) וכן לתיאוריית האב-טיפוס של באוארמן (Bowerman, 1980). לדוגמה: לתיאור התמונה של ילדה הגורבת גרביים, ילד השתמש בפועל "נועלת" – מבחינה לשונית זוהי סטייה סמנטית, מאחר שהפועל "לנועל" אינו מתאים לאובייקט "גרביים". מבחינה קוגניטיבית, פועל זה משתייך לקטגוריית הכלה של הרחבת יתר (על-פי החלוקה של דרומי), שניתן להסבירה על-פי מודל האב-טיפוס של באוארמן. כלומר הילד תופס כנראה את פעולת הנעילה כ"אב-טיפוס" של פעולות לבישת פרטי לבוש על הרגליים. תוצאות המחקר מצביעות על הבדלים מובהקים בין המעמדות הסוציו-אקונומיים בשימוש בפעלים ספציפיים, והיתרון הוא לילדי מסאב"ג. ככל הנראה, הסיבה לכך היא שבקרב משפחות ממסאב"ג האינטראקציה בין ההורים לילדים יותר מפותחת מאשר בקרב משפחות ממסא"ן, וכן השפה של ההורים עשירה יותר. יש להניח, כי השילוב בין שני המרכיבים הללו (אינטראקציה מפותחת בין הורים לילדים ועושר לשוני של ההורים) תורם לכך שהילדים יכירו מגוון רחב של פעלים, ובשל כך ישתמשו בדיבורם בפעלים ספציפיים. בהרצאה המוצעת נדון בהבדלים בין המעמדות הסוציו-אקונומיים בשימוש בפעלים ספציפיים, וכן בהבדלים בין התמונות לגבי הפעלים שבהם השתמשו הילדים לתיאורן. נוסף על כך, נדון בפעלים שבהם השתמשו הילדים לתיאור התמונות, מבחינה לשונית ומבחינה קוגניטיבית.

**מקורות:**

- זיידמן, ע' (2001), *התפתחות תקשורת בתחילת השנה השנייה לחיים – השוואה בין פעוטות ממעמדות סוציו-אקונומיים שונים* (עבודת מסטר, החוג לייעוץ חינוכי-חינוך מיוחד), אוניברסיטת תל-אביב.
- Bowerman, M. (1980), "The Structure and Origin of Semantic Categories in the Language Learning Child", in: Foster, M. and Brandes, S. (eds.), *Symbol as Sense*, New York, Academic Press, pp. 279-299.
- Dromi, E. (1982), *In Pursuit of Meaningful Words: A Case Study Analysis of Early Lexical Development* (Ph.D. thesis), Kansas, University of Kansas.

## ליאור לקס

החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב

[liorlaks@zahav.net.il](mailto:liorlaks@zahav.net.il)

### הממשק תחביר-מורפולוגיה-לקסיקון: עדויות ממערכת הפועל בעברית ובערבית ספרותית

מחקרי מעוגן במודל העקרונות והפרמטרים (חומסקי 1981), לפיו הידע הלשוני התחילי כולל עקרונות, שאינם משתנים משפה לשפה, ופרמטרים, המהווים כללים פתוחים שערכם נקבע עם החשיפה לשפה, ומאפשרים את השוני בין שפות. הרצאה זו תעסוק בהבדלים המורפו-פונולוגיים בעברית ובערבית ספרותית, בין תצורת הסביל לבין תצורתם של ארבעה סוגי פעלים: פעלי גרימה (למשל: הרקיד), פעלים אנאקוזטיביים (למשל: התקמט), פעלים חוזרים (למשל: התרחץ) ופעלים הדדיים (למשל: התנשק). כאשר פעלים קשורים זה לזה באופן שיטתי (למשל: הרגז-התרגז), ההנחה הבסיסית היא שהם אינם מאוחסנים כשני ערכים בלתי תלויים בלקסיקון. למשל, נניח כי הפועל החוזר התאפר נגזר מהפועל היוצא איפר. תהליך גזירה זה מכונה אופרציה תמטית, שכן מדובר באופרציה המשנה את מבנה הארגומנטים, דהיינו התפקידים התמטיים של הפועל. השוואתם של פעלים חוזרים והדדיים בשפות שונות מורה של כך שהם נחלקים לשני סוגים שונים של שפות: שפות רומאניות וצ'כית, למשל, מצד אחד ושפות כגון עברית, ערבית והונגרית מצד שני. שפות מהסוג הראשון אינן מאפשרות תצורת שם פעולה לפעלים מסוג זה בעוד ששפות מן הסוג השני מאפשרות זאת (למשל: התרחצות). הבדל נוסף הנו בפוריות התצורה של פעלים אלה. בשפות כגון צרפתית תהליך זה פורה לחלוטין בעוד שאין הדבר כך בשפות כגון עברית. כך למשל, הפועל התנשק אינו קיים בעברית במשמעות חוזרת (נישק את עצמו) בעוד שהדבר אפשרי בצרפתית (לצד המשמעות ההדדית). ריינהרט וסילוני (2005) טוענות כי ההבדל הבין-לשוני באופי התחבירי והסמנטי של אופרציות תמטיות נובע מפרמטר התחביר לקסיקון (1). (1) פרמטר התחביר-לקסיקון: הדקדוק מאפשר לאופרציות תמטיות להתרחש בלקסיקון או בתחביר הלקסיקון, אוצר המילים המנטלי, כולל ערכים לקסיקליים ומידע תמטי. הרכיב התחבירי שולף ערכים מן הלקסיקון ומצרפם לכדי מבנה. ריינהרט וסילוני מניחות כי מבנה הרשת התמטית של הפועל אינו נגיש לאופרציות תחביריות. על כן אופרציות המשנות את המבנה התמטי נחשבות לקסיקליות (למשל: תצורת פועל אנאקוזטיבי) בעוד אופרציות דוגמת סביל מתבצעות בתחביר. תצורת פעלים אחרים כגון הדדיים נתונה לפרמטריזציה.

הבסיס התיאורטי לניתוח המורפולוגי הנו גישתו של Aronoff (1976), לפיה הלקסיקון מכיל מילים קיימות בלבד. בכלל זה, אני מאמץ את תיאוריית ה- Steriade (1988) Stem Modification אשר מספקת הסבר לתצורת מילים באמצעות שינויים פנימיים החלים על מילים קיימות. בהרצאתי אציג את ההבדלים בין פעלים סבילים ליתר סוגי הפעלים ואטען כי ההבדל במורפו-פונולוגיה של תצורתם נובע מערך הפרמטר תחביר-לקסיקון. תצורת הסביל כוללת שינוי תנועות בלבד ואינה פולשנית כלפי מבנה הבסיס. פעלים סבילים (להוציא נפעל אליו אתיחס בנפרד) חולקים את התבנית המלודית *u-a* בעברית, ובערבית *u-i* בעבר ו- *u-a* בעתיד. ניתן לנבא בקלות מהו המקביל הסביל של פועל יוצא, שכן השינוי הוא קבוע. אופרציות לקסיקליות מאפשרות תהליכים מורכבים יותר, בהם נוספות הברות או יחידות כובד לבסיס. פעלים הדדיים בערבית, למשל, נוצרים על ידי הארכת התנועה של הפועל היוצא (הפיכת הברה לכבדה) ו/או באמצעות הוספת תחילית (ובכך שינוי מספר הברות). יתרה מזאת, לא ניתן לנבא מהו הלבוש המורפולוגי של פועל הנגזר בלקסיקון. לדוגמה, המקביל ההדדי של הפועל פגש נגזר בבניין נפעל (נפגש) ואילו המקביל ההדדי של לחש נגזר בהתפעל (התלחש). בשני המקרים הבסיס לתצורה הוא בניין פעל ולא ניתן לנבא מדוע הערך ההדדי נגזר בתבנית שונה.

#### מקורות:

- Aronoff, M. 1976. *Word Formation in Generative Grammar*. MIT Press, Cambridge, Mass.  
Reinhart, T. & T. Siloni. 2005. The Lexicon-Syntax Parameter: Reflexivization and other Arity Operations. *Linguistic Inquiry* 36, 3.  
Steriade, D. 1988. Reduplication and Transfer in Sanskrit and Elsewhere. *Phonology* 5. v.1 73-155.

שחר מרנין-דיסטלפלד  
 החוג להיסטוריה כללית, אוניברסיטת חיפה  
[smarnin@haifau.013.net.il](mailto:smarnin@haifau.013.net.il)

## השיח אודות האישה העבריייה והמרחב הביתי בתקופת המנדט הבריטי ביישוב היהודי בארץ ישראל

\* ההרצאה מהווה חלק מעבודת דוקטורט בהנחיית פרופ' חיה שפייר-מקוב ופרופ' דבורה ברנשטיין.

**רקע:** החל משנות ה-20 הוצאו לאור בעברית טקסטים רבים שעניינם היה חיי הבית של האישה העבריייה בארץ ישראל – ניהול משק הבית, הטיפול בילדים, חינוך מיני וחינוך ליופי ולטיפוח הגוף הנשי. ספרי הדרכה, חוברות מטעם ארגונים שונים וכתבות במדורי נשים בעיתונות העברית – כל אלה יצרו את מה שניתן לכנות "השיח" אודות האישה העבריייה והמרחב הביתי. הכתבים, שראו עצמם ברי סמכא להתוות דפוסי התנהגות ונורמות חברתיות לאישה העבריייה באו מתחומי הרפואה, החינוך, האופנה והקוסמטיקה. חלק מן הטקסטים תורגמו לעברית משפות אירופיות שונות ומאנגלית, והחלק האחר נכתב במקור בעברית. בנוסף למקורות הטקסטואליים נעשה שימוש גם במקורות חזותיים כמו פרסומות, כרזות, איורים ותצלומים על מנת לתרום תובנות לשיח הטקסטואלי.

**שיטת המחקר ורקע תיאורטי:** המחקר הנו היסטורי-סוציולוגי. הטקסטים הכתובים והחזותיים מנותחים תוך קיום דיאלוג עם תיאוריות שונות מתחומי הסוציולוגיה, האנתרופולוגיה, ההיסטוריה, הבלשנות ותולדות האמנות. **מטרת המחקר:** מטרת העבודה היא לשרטט את המכנה המשותף של השיח אודות האישה העבריייה האידיאלית או הרצויה. אחר כך לנתח את המודל/המודלים ששורטטו תוך בחינת שאלות אודות זהות לאומית, פוליטית, מגדרית ומעמדית בישוב העברי בארץ ישראל המנדטורית. מטרה נוספת הנה לנסות למצוא אינדיקציות היסטוריות לקיומו של השיח – מידת התקבלותו או דחייתו על ידי נשים שחיו בארץ בתקופת המנדט. **ממצאים ודיון:** השיח אודות האישה העבריייה והמרחב הביתי התאפיין באוריינטציה המערבית שלו, שהושפעה מתפיסת האדם החדש המודרני, הרציונאלי, היעיל והשקול. רפרטואר ההתנהגויות המומלץ או הרצוי איננו חף מהקשרים היסטוריים ומגנטיבות החיים של חברת המהגרים שניסתה ליצור תרבות עברית חדשה בארץ ישראל של ראשית המאה ה-20. הרפרטואר גם איננו חף מתפיסות חברתיות אודות תפקידי שני המינים ותרומתם המצופה לבניין החברה המתגבשת. מושגים כגון "גוף", "מיניות", "בית" ו"משפחה" כמו גם אחרים, זוכים במחקר לקריאה ביקורתית השופכת אור על רובדי משמעות גלויים ונסתרים של השיח אודות האישה העבריייה; היכן שפת הכתיבה היא אקטיבית והיכן פאסיבית? איזה מן ייצוג של אישה מצטייר מן השימוש בשפה? איזה סוג של מינוחים מגויס לדיונים השונים באישה? האם קיים הבדל בין כותב גבר (הרוב) לבין כותבת אישה בנוגע לנושא הנדון? ועוד.

מסקנות ביניים אחדות מסתמנות כבר בשלב הזה. ראשית, נראה כי מקומה של האישה העבריייה בשיח הציוני ביישוב העברי נתפס כמרכזי על ידי סוכני הציונות שניסו לעצב את דמותה באופן אקטיבי. מסקנה זו סותרת טענות מקובלות במחקר כאילו מקומה של העבריייה החדשה היה מודרן, שולי ולא חשוב למהות הציונית, לעומת מקומו של הגבר "העברי החדש". מסקנה נוספת הנה כי בתחומי האישה והמרחב הביתי השיח לא ערך אבחנה נחרצת בין האישה בהתיישבות העובדת לבין האישה העירונית-בורגנית. הבדלי המגדר במרחב הביתי מטשטשים, כך מסתבר, אידיאלוגיות ונרטיבים "גדולים"; השיח לא בהכרח מפריד בין עקרת הבית הכובסת עבור בני משפחתה לבין הכובסת בקיבוץ שכיבסה את הבגדים של הקולקטיב, לשם דוגמא.

### מקורות

בורדייה פייר, (2005), *שאלות בסוציולוגיה*, רסלינג, תל-אביב.  
 נאי ניצה ותמר רפפורט, (2001), "נידה ולאומיות: גוף האישה כטקסט", יעל עצמון (עורכת), *התשמע קולי? ייצוגים של נשים בתרבות הישראלית*, הקיבוץ המאוחד, ירושלים, ע"מ 213 – 224.  
 פוקו מישל, (1996), *תולדות המיניות I הרצון לדעת*, הקיבוץ המאוחד, ירושלים.

**ברכה ניר-שגיב**  
 החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב  
[brachan@post.tau.ac.il](mailto:brachan@post.tau.ac.il)

### **Construction Grammar: השפה כמבנים נושאי משמעות**

גישת ה- Construction Grammar (CG) היא מודל תיאורטי מוביל במסגרת הבלשנות הקוגניטיבית-פונקציונליסטית, המשמש כר נרחב למחקר מעמיק במגוון תחומים – החל ברכישת שפה כגישה הוליסטית המבוססת על האינטראקציה בין דוברים ועל השימוש בשפה (Tomasello, 2003), עבור בפסיכולינגוויסטיקה כגישה המתייחסת לעקרונות קוגניטיביים של ארגון וייצוג מנטלי (Langacker, 1991), וכלה בחקר השיח – מתוך התייחסות לתבניות דיסקורסיביות תלויות סוגה ושימוש (Halmari & Östman, 2001). בהרצאה זו אציג את התפיסות העומדות בבסיס תיאוריית ה-CG לפיהן כל ממדיה של השפה (פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר, סמנטיקה, פרגמטיקה וכך הלאה) פועלים יחדיו לעיצוב ההפקה הלשונית ולגיבושו של אוסף מבנים (או תבניות) נושאי משמעות. כלומר, אוסף מבנים זה – הכולל יחידות מורפולוגיות, מילים, צירופים וניבים ואף תבניות שיח שלמות – מתאפיין בעיקרון הבסיס לפיו "השלם גדול מסכום חלקיו", כך שכל מבנה הוא צימוד בלתי ניתן להפרדה של צורה ומשמע. עיקרון זה ישמש בסיס לדיון בהשלכות תיאורטיות ומעשיות בחקר רכישת השפה מכאן ובחקר השיח מכאן.

#### **מקורות:**

- Halmari, H. & Östman, J-O. (2001). The soft-spoken, angelic pickax killer: The notion of discourse pattern in controversial news reporting. *Journal of Pragmatics*, 33/6: 805-823.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II*. Stanford: Stanford University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ורדה סובלמן-רוזנטל<sup>1</sup>, דליה רינגוולד-פרימרמן<sup>2</sup>, נטע לויך-שוורץ<sup>1</sup> ופנינה ש.קליין<sup>1</sup>

מרכז בייקר וביה"ס לחינוך, אונ' בר-אילן<sup>1</sup>

ביה"ס לחינוך אוניברסיטת תל-אביב<sup>2</sup>

[dalianati@bezeqint.net](mailto:dalianati@bezeqint.net) [rosentv@mail.biu.ac.il](mailto:rosentv@mail.biu.ac.il)

## התרחיש התיווכי ככלי בהתערבות שפה בקרב ילדים עם תסמונת דאון

ילדים עם תסמונת דאון מציגים בנוסף למוגבלות הקוגניטיבית גם אחור שפתי משמעותי שהוא מעבר למצופה על-פי גילם המנטאלי (Mundy, Sigman, Kasari & Yirmiya, 1988). מכאן, שאוכלוסייה זו זקוקה בנוסף להתערבות קוגניטיבית גם להתערבות בתחומי השפה. תכנית התרחיש התיווכי פותחה במטרה לענות לצורך זה ולקדם את כישורי התקשורת והשפה של ילדים עם תסמונת דאון. התכנית משלבת את עקרונות התיווך שהוגדרו על-ידי קליין (Klein, 1996) עם עקרונות התערבות באמצעות תרחישים (דרומי, זאדונאיסקי-ארליך ורינגוולד-פרימרמן, 1999). התרחישים הינם ייצוגים סכמאטיים המתייחסים לרצף של פעולות מחיי היום יום, המאורגנות בזמן ובמרחב לצורך השגת מטרה כלשהי (לדוגמה, תרחיש קניות). המחקר הנוכחי עקב אחר אסטרטגיות התיווך של המורות ותהליכי למידת השפה של הילדים במהלך יישומה של תכנית ההתערבות.

**מטרות:** (א) בדיקת אופן השפעתה של תכנית ההתערבות על התפתחות אוצר מילים ועל התפתחות יוזמות תקשורתיות בקרב ילדים עם תסמונת דאון, (ב) תאור הקשר בין אפיונות התרחיש השונות לאסטרטגיות התיווך שמפעיל המבוגר במסגרת אפיונות אלה.

**שיטה:** המחקר בוצע בשיטת חקר מקרים מרובים. שישה ילדים הלוקים בתסמונת דאון ושלוש מורות השתתפו במחקר. כל הילדים היו בשלב הדקדוקי המוקדם וגילם נע בין 10-5 שנים. תכנית ההתערבות נמשכה שבעה חודשים והתקיימה במסגרת שיעורים פרטניים פעם בשבוע. השיעורים תועדו במצלמת וידאו. לצורך ניתוח אפיונות התרחיש הוגדרו אחת עשרה קטגוריות בתהליך ניתוח תוכן על בסיס הנתונים עצמם. אסטרטגיות התיווך נותחו באמצעות הכלי OMI-Observing Mediation Interaction (Klein, 1996). בנוסף, נותחו שינויים לאורך זמן בהבעה הלסקיקלית של הילדים ובהבעה של יוזמות תקשורתיות.

**ממצאים עיקריים:** (א) הילדים הראו התקדמות כמותית ואיכותית בהפקת שמות עצם, פעלים ותארים, (ב) שלושת המורות הראו דפוס תיווך דומה. בדפוס זה בלט השימוש באסטרטגיית ההרחבה. לא ניכר הבדל בהתנהגויות התיווך של המורות בין אפיונות התרחיש השונות, (ג) שלושה סוגי אפיונות: תכנון הפעילות עם הילד, "בנית ידע משותף" ו"התנסות ממשית" עוררו הפקה רבה יותר של מילות תוכן ספציפיות בהשוואה לשאר סוגי האפיונות, (ד) רוב יוזמות הילדים לנושא חדש הופיעו במהלך האפיונות מסוג "תכנון הפעילות עם הילד".

**דיון ומסקנות:** ממצאי המחקר ניתן ללמוד על יעילות מבנה התרחיש התיווכי לקידום שימוש הולם במילות תוכן ספציפיות ובהפקת יוזמות תקשורתיות. ממצא זה הינו חשוב ביותר בשל הקושי הרב שמציגים ילדים עם תסמונת דאון בשימוש בשפה כאמצעי תקשורת. בנוסף, המחקר מאפשר הבנה טובה יותר של אפיוני אפיונות התרחיש השונות ותרומתן הדיפרנציאלית לעידוד תהליכי שיח שונים. לדוגמה, אחת המסקנות החשובות היא שאפיונות תכנון הפעילות עם הילד מהווה חלק אינהרנטי בכל התערבות עם תרחישים וזאת גם עם אוכלוסיות בעלות קשיים קוגניטיביים כמו ילדים עם תסמונת דאון.

### מקורות:

דרומי, א., זאדונאיסקי-ארליך, ש., ורינגוולד-פרימרמן, ד. (1999). התרחיש כמסגרת להתערבות שפה בשלב החזק-מילי. תכנית "קשר", מהדורת ניסוי.

Klein, P.S. (1996). Early intervention: *Cross cultural experiences with a mediational approach*. N. Y.: Garland.

Mundy, p., Sigman, M., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1988). Nonverbal communication skills in Downs syndrome. *Child Development*, 59, 235-249.



### אנה סנדבנק

המכללה האקדמית בית ברל, מכללת לוינסקי לחינוך ובית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב  
[ana-sk@bezeqint.net](mailto:ana-sk@bezeqint.net)

### זמן ואספקט ברקע: מבט פסיכולינגוויסטי על כתיבת משל

הצגה זו מתארת מחקר שבחן את התפתחות הכתיבה של משל בקרב ילדים בכיתות א', ב', ד', ו' בהשוואה למבוגרים. היא מתמקדת בצורות הלשוניות להבעת זמן ואספקט ובמרחק הטמפורלי שנוצר באמצעותן בסגמנט הראשון של המשל: הרקע. ניתוח הצורות הלשוניות התבסס על ההבחנה בין זמן דקדוקי –Tense- לבין שני מרכיבי האספקט: האספקט הלקסיקאלי –Aktionsart- והאספקט הדקדוקי –Inflectional aspect- (Smith, 1997). בעברית הזמן הדקדוקי מסומן בפועל, אך אין סימון דקדוקי של אספקט. מסיבה זו התמקד הניתוח בקטגוריות של האספקט הלקסיקלי בלבד.

אוכלוסיית המחקר כללה 80 משתתפים – 16 בכל קבוצת גיל, דוברי עברית ילדים. משתתפי המחקר התבקשו לשחזר עיבוד של גרסה בעברית של המשל "שתי הפרדות" מאת לה פונטיין (אופק, 1991). איסוף הנתונים נערך במהלך שלושה מפגשים: בראשון המשתתפים האזינו לקריאה של המשל, בשני ובשלישי הם התבקשו לכתוב את המשל או לחילופין להכתיב אותו למבוגר, המשמש כ"לבלר". בין שלושת המפגשים הייתה הפסקה של יום אחד עד שלושה ימים. מחצית של אוכלוסיית המחקר התבקשה לכתוב ואחר כך להכתיב והמחצית השנייה פעלה בסדר הפוך על מנת לנטרל אפקט של סדר. ניתן היה לצפות כי עם הגיל המרחק הטמפורלי של הטקסטים יהיה מורכב יותר ולפיכך יימצא מגוון רחב יותר של צורות לשוניות להבעת זמן ואספקט. כמו כן, שהמרחק הטמפורלי בטקסטים המוכתבים יהיה מורכב יותר מאשר בטקסטים הכתובים במיוחד בקרב הילדים הצעירים ולפיכך הם יכללו מגוון רחב יותר של צורות לשוניות להבעת זמן ואספקט.

הניתוח מראה כי הזמן הדקדוקי שבו מעוגן הרקע של המשל הוא זמן עבר בכל קבוצות הגיל ובשתי דרכי ההפקה. בהתאם לציפיות נמצא שימוש בזמנים דקדוקיים שונים בקרב המבוגרים. אולם, לא נמצאו הבדלים בין דרכי ההפקה. כמו כן נמצא כי ילדים צעירים נטו לכתוב ברקע פעלים לא לקסיקליים, כגון קיום ושייכות, המבטאים מצבים (states). בחירות אלה יצרו רקע סטטי. ילדים בוגרים ומבוגרים, לעומת זאת, נטו לבנות את הרקע של המשל באמצעות פעלים לקסיקאליים, המייצגים פעילויות (activities) ומצבים (states). מבנים אלה יוצרים רקע דינאמי ומייצגים יחסים טמפורליים שונים. בנוסף לכך נמצא כי עם עלייה בגיל ועלייה במורכבות הטקסטים גבר השימוש באמצעים דקדוקיים מסומנים (marked). לדוגמה, שינויים בזמן הדקדוקי, בבניין, ביחסת מקבל הפעולה (הלך לו) או בחירה בנשוא מורחב. אמצעים אלה, שהם אופציונליים בעברית, יצרו הבחנות אספקטואליות כגון התהוות או משך. ממצאים אלה הנם ביטוי לקשר שבין התפתחות השפה הכתובה כסגנון שיח לבין הרכישות המאוחרות בשפה המאפיין את ההתפתחות של האוריינות הלשונית (Ravid & Tolchinsky, 2002). התייחסות לקשר שבין הבחירות הלשוניות לבין הדפונקציה שהן ממלאות בטקסט חושפת לא רק מגמות התפתחותיות אלא גם את הבחירות הרטוריות המועדפות בשפה.

### מקורות:

- אופק, ע. (עורכת). (1991). משלי לה-פונטיין. תל אביב: אלומות.  
 Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 489-494.  
 Smith, C. S. (1997). *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer.



בתייה סרוסי  
 החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל-אביב  
[serious@post.tau.ac.il](mailto:serious@post.tau.ac.il)

### נורמות לדרגת מופרות (Subjective Familiarity) של שמות גזורים: ממצאים והשלכות על המילון המנטאלי של דוברי העברית

תקציר זה מתאר חלק ממחקר ארוך-טווח שנועד למפות קשרי גומלין בין מורפולוגיה לבין סמאנטיקה במילון המנטאלי של דוברי עברית (Berman, 1987; Ravid, 1990). בשלב הראשון נאסף בסיס הנתונים למחקר, המורכב מקבוצות קטנות של שמות בעלי שורש משותף כמו *גְבוּרָה / גְבֻרָה / גְבֻרִיּוּת / הַגְבָּרָה / מְגַבֵּר / תַּגְבֵּר* מהשורש גב"ר. במאגר זה, המכיל 2400 מילים, כלולים שמות גזורים כמו בדוגמה לעיל, שהקשר המורפולוגי ביניהם ברור אולם דרגת הקשר הסמאנטי ביניהם אינה חד-משמעית. בשלב הבא של המחקר נקבעו נורמות למשתנים שאמורים להשפיע על ארגון השמות הללו במילון המנטאלי של דוברי העברית. ההרצאה הנוכחית עוסקת באחד המשתנים, הנקרא "דרגת מוכרות" (Subjective Familiarity) (Gernsbacher, 1984), והבודק את מידת ההיכרות האישית עם מילים.

מאגר המילים חולק באופן רנדומאלי לתשעה שאלונים, המכילים כ-260 מילים כל אחד. כל שאלון מולא ע"י 30 אנשים, דוברי עברית ילידיים, בני 18-40. בס"ה השתתפו 270 (9x30) אנשים בניסוי זה. התוצאות מראות שמעל ל-80% מהמילים במאגר דורגו כמילים מוכרות או מוכרות מאוד (4-5 בסולם ציונים בין 1 ל-5). כ-8% מהמילים קבלו ציון נמוך (1-3 בסולם) וכ-11% מהמילים קבלו ציון מוכרות בינוני (3-4 בסולם). המילים *מזיגה, התמזגות, מיזוג ומזוג, מהשורש מז"ג, לדוגמה, קבלו כולן ציון גבוה. החריגה היחידה בקבוצה זו היתה המילה מְזִיג, המקבילה העברית למונח consonance (מחידושי האקדמיה ללשון), שקבלה ציון מוכרות נמוך. מבט על התפלגות השמות שקבלו ציון מוכרות נמוך מראה שכ-70% מהם הם תחדישים של האקדמיה ללשון עברית כמו *תְּלַצָּת* (ספינת גרירה), *מְכַנֵּן* (מערכת גדולה של בניינים) ו*תַּשְׁקָּף* (פרסקטיבה). המילים הלא-מוכרות האחרות הן מילים במשלב גבוה, רובן ממקור ארכאי או ספרותי כמו *אֶגְרוֹן, תְּמָר* (שם מליצי ליון), ו*סְמוּלָּה* (עמוד תמיכה).*

השמות שקבלו ציון מוכרות בינוני מראים התפלגות שונה; כ-44% מתוכם הם חידושי האקדמיה ללשון. אחוז המילים במשלב גבוה הוא כ-40%. שמות נוספים בקבוצה זו לקוחים מתחום ידע ספציפי כמו למשל *פְּעֻמָּה* (beat) ו*תְּמַמֵּר* מתחום המוסיקה. סוג אחר של ניתוח הראה ששיעור שמות הפעולה (לדוגמה, *הַפְּנֵנוּת*) והמילים המופשטות בסיומת ות (לדוגמה, *אֶרְיִסוּת*) הגיע כמעט לחצי מהמילים בקבוצה זו. הציון הגבוה שניתן לרוב הגורף של השמות ברשימה, בהם שמות ממקור עתיק כמו *תְּלַקָּה* ו*מְאָקְלָה*, שמות מופשטים כמו *תְּמַנְנוּת* ו*פְּעֻרִיּוּת* או שמות בדרגת ספציפיות גבוהה כמו *טְרִיפָּה* (ערבוב) ו*נְחִיל*, מעורר שאלות באשר למקומה של המוכרות במילון המנטאלי של דוברי עברית; נראה שאלו נוטים להישען יותר על תכונות צורניות בבדיקת מידת ההיכרות האישית שלהם עם מילים. מילים עבריות לגיטימיות מבחינה מורפולוגית, הבנויות משורשים ומשקלים מוכרים, מטות את דוברי העברית לכיוון של "היכרות יתר" (overfamiliarization). המשקל היחסי של מאפיינים מורפולוגיים בשיפוט מעין זה הוא, כנראה, גבוה ביחס למשקלם היחסי של מאפיינים סמאנטיים.

#### מקורות:

- Berman, R.A. (1978) *Modern Hebrew Structure*. Tel Aviv: University Publishing Projects.  
 Gernsbacher, M.A. (1984) Resolving 20 years of inconsistent interactions between lexical familiarity and orthography, concreteness and polysemy. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 256- 281.  
 Ravid, D. (1990) Internal structure constraints on new-word formation devices in Modern Hebrew. *Folia Linguistica*, 24, 289-346.

חנה עזר [hezer@macam.ac.il](mailto:hezer@macam.ac.il)  
 צילה שלום [tsila@macam.ac.il](mailto:tsila@macam.ac.il)  
 ויעל קציר [katzir@macam.ac.il](mailto:katzir@macam.ac.il)  
 מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב

### מאפיינים אורייניים בקרב סטודנטים ערבים ויהודים במכללה להוראה דוברת עברית

מחקר זה הוא חלק ממחקר רחב על התפתחות לשונית ואוריינית בעברית בקרב סטודנטים יהודים וערבים במכללה להוראה. המחקר נערך על רקע המצב הלשוני בישראל, אשר בה שתי שפות רשמיות, עברית וערבית (Spolsky & Shohamy, 1999). השפה הרשמית במכללה להוראה במגזר היהודי היא עברית. נראה, שרמת המיומנות האוריינית בעברית בקרב סטודנטים ערבים ויהודים היא באופן טבעי מעניינה של החברה הישראלית בכלל ומערכת החינוך בפרט. עם זאת, תפיסת האוריינות האקדמית 'הטובה' היא בעייתית ומשתנה בהתאם לסביבה, להוראה ולגישה הפדגוגית (Kruse, 2003). מחקרים בדקו קריטריונים להערכת האוריינות בקרב קבוצות סטודנטים שונות ובקרב מוריהם (למשל, Ezer & Sivan, 2005). אולם מעטים בדקו מאפיינים ספציפיים של אוריינות אקדמית בקרב קבוצות סטודנטים.

על רקע זה, אחת ממטרות המחקר הייתה לבדוק היבטים אורייניים בשיח הכתוב עברית, שהם תוצאה מהמפגש הבין-תרבותי במוסד האקדמי להוראה. בהרצאה יוצגו ממצאים התפתחותיים מהניתוח האורייני של הטקסטים בעברית, שהפיקו בכתב הסטודנטים הערבים והיהודים, בתחילת לימודיהם במכללה, ולאחר שנתיים. אוכלוסיית המחקר כללה 24 סטודנטים ערבים מכיתת לימוד אחת במדרשה למוסיקה, ו-42 סטודנטים יהודים מהמסלולים לגיל-הרך ולבית הספר היסודי. כלי המחקר המרכזי לניתוח האורייני היה שאלון פתוח שכלל משימת כתיבה בעברית. כל משתתף במחקר התבקש להפיק טקסט בעברית בשני חלקים: סיפור אירוע הקשור במורה טוב בבית הספר, והסבר מהו מורה טוב ומדוע. במחקר נמדדו בשני פרקי זמן, בתחילת הלימודים, ובשנה השלישית, המרכיבים האורייניים הבאים: בתחום הצורה - פתיח, סגור, מבנה הולם את המטרה, סדר הצגת סוגי הטקסט צמוד למטלה ומבנה הסיפור; בתחום התוכן - מרכיבי סיפור, הסבר והנמקה, קישוריות בין סוגי הטקסט (הסוגות), קישוריות בין חלקי הטקסט, קוהרנטיות בין סוגי הטקסט וקוהרנטיות בין חלקי הטקסט. לבסוף, ניתן לכל קבוצה ציון כללי של פרופיל אורייני, שחושב על ידי ממוצע של שני הציונים הקודמים.

הממצאים מצביעים על העדפה ברורה של כל הקבוצות לטקסט ההסבר בתחילת דרכם במוסד האקדמי, ואיזון בין שני סוגי הטקסטים בהמשך לימודיהם. נמצא, שסטודנטים ערבים מכירים את המרכיבים האורייניים, הצורניים והתוכניים, ומשתמשים בהם היטב בשפה העברית, לאורך זמן. בקרב הקבוצות היהודיות, הסטודנטים מן המסלול היסודי מגלים בתחילת לימודיהם פרופיל אורייני חלש יותר יחסית לשתי הקבוצות האחרות, בעוד שסטודנטיות מן הגיל-הרך מגלות פרופיל אורייני גבוה באופן מובהק. לאורך זמן, בשנה השלישית ללימודים, חלה עלייה מובהקת בפרופיל האורייני של סטודנטיות מן המסלול היסודי ועליה מתונה אצל סטודנטים ערבים. אצל סטודנטים מן הגיל הרך חלה ירידה ברמת האוריינות.

בהרצאה נתייחס למשמעות הממצאים, לאפיון הפרופיל האורייני של הסטודנטים במכללה לחינוך בהתייחס לסוגות הנדונות ולהשתמעויות להוראת אוריינות אקדמית במכללה לחינוך.

#### מקורות:

- Ezer, H., Sivan, T. (2005). "Good" academic writing in Hebrew: The perceptions of pre-service teachers and their instructors. *Assessing Writing*, 10, 117-133.
- Kruse, O. (2003). Getting started: Academic writing in the first year of a university education. In L. Bjork, G. Brauer, L. Rienecker & P. S. Jorgensen (Eds.). *Teaching academic writing in European higher education* (pp. 19-28). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Spolsky, B., Shohamy, E. (1999). *Languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Multilingual Matters & Channel Veiv Publications.

שרון ערמון-לוטם<sup>1</sup>, יונתן פיין<sup>1</sup>, גלית אדם<sup>2</sup>, אלינור סייג-חדאד<sup>1</sup>, ענת בלאס<sup>1</sup>,  
 אפרת הראל<sup>1</sup> ויואל וולטרס<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן, <sup>2</sup>האוניברסיטה הפתוחה  
[armonls@mail.biu.ac.il](mailto:armonls@mail.biu.ac.il)

### נטיות הפועל כסמן ללקות שפה ספציפית אצל דו-לשוניים: השפעת המבדק והבדלים בין-לשוניים

המחקר בוחן את ביצועיהם של ילדים דו לשוניים אנגלית-עברית, בני ארבע עד שבע, אשר אובחנו כבעלי לקות שפה ספציפית (SLI), בכדי להעריך את התרומה היחסית של התהליך והייצוגים הלשוניים השונים של הנבדקים. במחקר נבחן הממשק בין לקות שפה ספציפית ודו-לשוניות מהיבטים שונים, הכוללים את המורפו-תחביר, הפרגמטיקה והשיח, כמו גם תהליכים לקסיקאליים. דווח ראשוני זה מתמקד בשימוש הנעשה על ידי הנבדקים במערכת נטיות הפועל בעברית ובאנגלית. הממצאים מצביעים על טעויות מסוימות בשימוש במערכת זו, העשויות לשמש כמאפיין מבחין של לקות שפה ספציפית אצל ילדים דו לשוניים עוקבים. המחקר בחן שניים עשר ילדים דו לשוניים עוקבים - דוברי אנגלית מן הבית אשר רכשו עברית כשפה שנייה בגן הילדים במשך שנה או יותר - אשר אובחנו על ידי קלינאית תקשורת והושמו בגנים שפתיים. לאחר בדיקת יכולותיהם הלשוניות באמצעות אבחונים סטנדרטיים באנגלית (CELF-4/Wiig, Secord & Semel, 2004) ובעברית (גורלניק 1995), חולקו הנבדקים לשתי קבוצות. בקבוצה האחת נכללו נבדקים אשר הראו סטית תקן של 1.5 ומעלה בשתי השפות, ובשנייה כאלו אשר הראו סטית תקן של 1.5 ומעלה בשפה אחת בלבד. מכל הנבדקים נאספו נתונים בשתי השפות על ידי דוברים ילידיים של שפת היעד באמצעות מדגם ספונטאני (ראיון אישי, סיפור מספר מוכר ומשחק חופשי) ושלוש מטלות דיבוב שונות: הפעלות (enactment), השלמת משפטים בתוך ספור (לפי Dromi, Leonard, Adam, & Zadunaisky-Ehrlich, 1999) וחיקוי. כמו כן נתבקשו הורי הילדים למלא שאלון שבו העריכו את מאפייני הקושי של הילדה ולפרט את הסיבות שהביאו להשמת הילד בגן שפתי. הנתונים שנאספו נותחו עבור כל ילד בנפרד, ליצירת פרופילים לשוניים אישיים, אשר הצטברו לתמונה רחבה יותר.

אצל כל הילדים נמצאה השמטה של הזמן וסמן גוף שלישי באנגלית וכן חילופים בין הבניינים בעברית, אך אחוז השגיאות היה גבוה יותר אצל אותם ילדים אשר הראו סטית תקן של 1.5 ומעלה בשתי השפות. אצל ילדים אלו נמצא שימוש שגוי בגוף שלישי באנגלית ונמצאו גם טעויות רבות כאשר נדרשו להשתמש בגוף שני בעבר בעברית. כמו כן הראו הממצאים אצל ילדים אלו שיעור נמוך יותר של טעויות במערכת הנטיות בדיבור הספונטאני ובהפעלות בשתי השפות, קושי רב יותר בהשלמת משפטים בהקשר סיפורי, וקושי רב בחיקוי. ממצאים אלו יושוו למחקרים על לקות שפה ספציפית בשתי השפות וכן לתהליכים התפתחותיים תקינים אצל דו לשוניים, על מנת להעריך את מאפייני הטעויות במערכת הנטיות. ההבדלים בין המטלות ייבחנו גם כמצביעים על בעיות עיבוד, ותוצג האפשרות להשתמש במטלת החיקוי כבסיס לכלי אבחוני עבור האוכלוסייה הזאת.

#### מקורות:

- Dromi, E., Leonard, L. B., Adam, G. & Zadunaisky-Ehrlich, S. (1999). Verb agreement morphology in Hebrew speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 42, 1414 - 1431.
- Guralnik, E. (1995). A screening test for Hebrew speaking preschoolers. Tel Aviv: Matan Publisher.
- Wiig, E. H., Secord, W. A., & Semel, E. M. (2004). *Clinical evaluation of language fundamentals - preschool 2*. San Antonio, TX: Harcourt/Psych Corp.

מרים פוזנר ועדנה יובינר  
 המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטה)  
[edna\\_y@cet.ac.il](mailto:edna_y@cet.ac.il), [miriam\\_p@cet.ac.il](mailto:miriam_p@cet.ac.il)

### "קוראים ביחד" – פיתוח תרבות קריאה בקרב הורים וילדים

מטרתו של פרויקט "קוראים ביחד" היא לתרום לפיתוח הרגלי קריאה חופשית של ילדים בזמנם הפנוי, באמצעות פעילות משותפת להורים וילדים, המתקיימת בספריות בתי הספר שבהם לומדים הילדים. הפעולות שננקטו במסגרת זו הן: יצירת הזדמנויות וכלים עבור הורים וילדיהם לקריאת ספרים כפעילות משותפת, שתשמש נדבך בפיתוח תרבות הקריאה בביתם; העשרת הספרייה הביתית של המשפחות במדף של ספרי איכות לילדים; פיתוח תרבות הקריאה בבית הספר באמצעות השתלמות לצוות החינוכי תוך יצירת מגוונים בית ספריים שיאפשרו להמשיך את הפעילות מעבר לתקופת הפרויקט. אינטראקציה בין הורים לילדים, ובעיקר בין הילד לאמו נחקרה בהקשרים מגוונים. ממצאים מראים על קשר בין האינטראקציה הורה-ילד ובין התפתחותו הקוגניטיבית בכלל והתפתחותו השפתית והאוריינית של הילד בפרט. דה יונג וליסמן (De Jong & Leseman, 2001) מציינים שקריאת ספרים משותפת הורה-ילד, מאפשרת שיחה מעבר לעניינים יומיומיים ומעודדת תהליכים כגון בדיקת השערות והסקת מסקנות. באינטראקציה של הורה עם ילד סביב ספר ניתן לראות גם הזדמנות לתיווך בין ילד למבוגר לפי עקרונות התיווך של פוירשטיין (פוירשטיין, 1998). זוננשיין ומונסטרמן (Sonnenschein & Munsterman, 2002) מראים כי ילדים שחוו חוויית קריאה חיובית, יפתחו יחס חיובי לספרים ולקריאה. הפרויקט לווה בפעולת הערכה בשנה"ל תשס"ו. לצורך ביצוע ההערכה נעשה שימוש במתודולוגיה המשלבת שיטות כמותיות ואיכותיות. במסגרת המחקר נעשה שימוש במספר כלי מחקר: שאלון להורים שכולל היגדים המתייחסים לרמות תיווך שונות של קריאה לילדים. השאלון הועבר בתחילת השנה ובסופה. ראיונות עם תלמידים על ספרים שקראו ואהבו במיוחד. הראיונות בוצעו בתחילת השנה ובסופה. כמו כן נבדק מספר הספרים ושמותיהם, שהשאלו התלמידים המשתתפים במועדון בהשוואה לקבוצת התלמידים שבכיתתם לומדים תלמידים המשתתפים בפרויקט, ונעשה ניתוח של דפי מעקב – באמצעותם תעדו ההורים את הספרים שקראו עם ילדיהם בתקופה שבין מפגשי המועדונים. בהרצאה יוצגו הממצאים שעלו מניתוח שאלוני ההורים ומניתוח מספר הספרים ואיכותם שהושאלו על ידי התלמידים במהלך ההשתתפות בפרויקט. כמו כן ידונו בהרצאה ההשתמעויות האופרטיביות העולות מממצאים אלה.

#### מקורות:

- פוירשטיין, ר. (1998). האדם כישות משתנה – על תורת הלמידה המתווכת. ספריית האוניברסיטה המשודרת, הוצאת משרד הביטחון.
- De Jong, P. F. & Leseman, P. M. (2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development, *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 318-337.

## יעל פויס

אורנים-מכללה אקדמית לחינוך והחוג להוראה, אוניברסיטת חיפה  
[yaelp@construct.haifa.ac.il](mailto:yaelp@construct.haifa.ac.il)

**טקסט אחד ושלוש תמונות - היחס בין יצירות מילוליות ליצירות חזותיות  
 במקראות להוראת ספרות**

במטרות המוצהרות של תוכנית הלימודים הנוכחית להוראת הספרות נכתב כי יש לראות בהוראת הספרות פתח והזדמנות "להתבוננות בין-תחומית בספרות בזיקה לתחומי ידע ואמנות אחרים" (משרד החינוך, תשנ"ב: 6). הגישה הרב-תחומית המוצהרת בתוכנית הלימודים וכן מגמות עדכניות בעיצוב ספרי לימוד הביאו בשנות התשעים להפקת מקראות מגוונות להוראת הספרות. מקראות אלה משלבות בצד היצירות המילוליות תמונות של יצירות חזותיות ואומנותיות. השילוב בין יצירות אומנות מילוליות ליצירות אומנות חזותיות מעמיד בפני המורה והלומד אתגר פרשני מורכב, הדורש הבנה והתמצאות בשני תחומי האומנות. פרשנותם של הקוראים/מתבוננים מושפעת מכמה גורמים: א. גורמים תוכניים: מהו סוג הקשר בין היצירה המילולית ליצירה החזותית (הולצמן, 1997). ב. גורמים פיזיים: מהם היחסים הפיזיים בין התמונה לטקסט, כלומר המיקום של התמונה ביחס לטקסט וסמיכותם זה לזה (Miller, 1992). ג. גורמים דידיקטיים: דגשי ההוראה והגישה הדידיקטית של המורה כמו גם הערות ושאלות שמופיעות בחומרי הלימוד. תרומתם של ייצוגים ויזואליים ללמידה נחקרה בעיקר בחומרי לימוד להוראת המדעים המדויקים ומדעי החברה (Ainsworth, 1999). בהם שולבו הייצוגים הויזואליים במטרה להשלים, לכוון ולהעמיק הבנה של תופעה נתונה המוסברת בטקסט סמוך. לא נחקרה תרומתם של ייצוגים ויזואליים בהוראת ספרות ועל אחת כמה וכמה לא התרומה של שילוב יצירות אומנות חזותיות במקראות להוראת הספרות.

**המחקר** הנוכחי בחן בחינה משווה את הקשר בין יצירות הספרות ליצירות האומנות החזותית בשלוש מקראות. השתיים הראשונות הן לחטיבת הביניים ואילו השלישית לחטיבה העליונה. שלוש המקראות הן: "מגוון", בהוצאת האגף לתוכניות לימודים ובעריכת צוות בראשותה של פנינה שירב; "פשוט ספרות" בהוצאת כנרת ובעריכתן של סדר אייל ונירה לוי; "אשנב לספרות" בהוצאת האגף לתוכניות לימודים ובעריכתן של צוות בראשות דרורית נויגבורן. נבחרו יצירות שהופיעו ביותר ממקראה אחת ואף זכו לליווי של יצירה חזותית בצידן בכל אחת מהמקראות. נבחן סוג הקשר בין היצירות על פי שיטת המיון של הולצמן (1997) ובכל מקום בו נמצא קשר אנלוגי בין היצירות נבדק אם האנלוגיה היא על בסיס דמיון תימטי, אסכולתי, סגנוני-ז'אנרי, תקופתי או לאומי.

**ממצאים:** א. בכל שלוש המקראות נמצא כי הזיקה הדומיננטית בין הטקסטים ליצירות החזותיות היא אנלוגיה תימטית. ב. במקראה "מגוון" ההפניה של הלומדים והמורים אל העיון ביחסי טקסט-תמונה שיטתית ומובנית יותר מאשר במקראות האחרות, בהן האומנות החזותית משמשת יותר כאיורים ופחות כיצירות מזמנות למידה. ג. מבחר היצירות החזותיות המלווה יצירות ספרותיות שמופיעות בשלוש המקראות או בשתיים מהן, מעיד על תפיסה שונה של תפקיד האומנות החזותית במקראות. התפיסה השונה באה לידי ביטוי במספר מאפיינים: בחירה בתמונה בעל אופי ריאליסטי קונקרטי לעומת תמונה בעלת אופי סוריאליסטי או מופשט; בחירה בצילום לעומת בחירה בציור וכן בחירה בפרט תוכני מתוך היצירה כבסיס לאנלוגיה לעומת בחירה בתימה מרכזית ליצירה כבסיס לאנלוגיה. שונות התמונות הנבחרות ע"י העורכות עשויה לזמן שיה פרשני אחר סביב היצירה הנלמדת. בהרצאה תוצגנה דוגמאות ותידון משמעותן לגבי אופיו של השיח הכיתתי והפרשנות שעשויים לצמוח מהסמיכות בין היצירות הספרותיות ליצירות החזותיות.

**מקורות:**

הולצמן, א' (1997). ספרות ואמנות פלסטית. תל אביב: הקבוץ המאוחד.

Ainsworth, S. E. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & Education*, 33(2/3), 131-152.

Miller, H. J. (1992). *Illustration* (Chap. 1, pp. 9-60). Cambridge, MA : Harvard University Press.

## ליאת פיינגולד ומיכל שני

החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

[liatfaingold66@hotmail.com](mailto:liatfaingold66@hotmail.com) ; [shanys1@inter.net.il](mailto:shanys1@inter.net.il)

### מודעות ללקות הקריאה - כוח מניע או מונע?

**רקע תיאורטי:** במחקר הנוכחי נבחנו ההשלכות של המודעות ללקות הקריאה בקרב ילדים המאובחנים כלקויי קריאה והלומדים בכיתות ה' - ו'. בשנים האחרונות גוברת המודעות החברתית לתחום לקויות הלמידה, הן בהיבט המחקרי והן בהיבט הטיפולי ובתוך כך, לקויי הלמידה עצמם חשופים ומודעים יותר ללקות הלמידה שלהם, ולהשלכותיה עבורם. לאור זאת, מתעוררת השאלה, מהן ההשלכות של המודעות העצמית הגוברת ללקות, עבור ילדים בעלי לקויות למידה; האם המודעות ללקות היא תמיד כוח אשר עוזר להתמודד עם הלקות, או שמא, במקרים מסוימים, היא יכולה להיות גורם מעכב, אשר מלווה ברגשות שליליים? שאלה זו טרם נבדקה במחקרים קודמים.

המושג "מודעות עצמית" מורכב משני רכיבים: "ידיעת המצב הפנימי", רכיב המבטא את מידת הידע על העצמי, ו"מידת הרומינציה", רכיב המבטא את מידת העיסוק והמחשבות על העצמי. בספרות העוסקת במודעות עצמית נמצא כי רכיב הרומינציה הוא הקשור באופן חיובי לרגשות שליליים, כגון, חרדה ודיכאון (Belloch, 2003). בהתבסס על מושג זה, מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשרים בין שני רכיבי המודעות ללקות קריאה (כלקות הלמידה השכיחה ביותר): מידת הידע על לקות קריאה ומידת העיסוק בלקות, לבין היבטים רגשיים (חרדה תכונתית ולימודית, תחושת מסוגלות לימודית ומוטיבציה פנימית ללמידה) ולימודיים (הישגי הבנת הנקרא). זאת, על מנת לבחון מי מבין שני רכיבי המודעות ללקות קריאה, אדפטיבי יותר, קרי, קשור לרגשות חיוביים ולהישגים גבוהים בהבנת הנקרא.

**שיטה:** במחקר השתתפו 85 תלמידים מכיתות ה' - ו' אשר אובחנו כבעלי ליקויים בקריאה על פי מדדי אבחון מהימנים ותקפים. **מדדי המחקר** כללו שאלה פתוחה על מהותה של לקות קריאה (נמדדו מס' האיפיונים הנכונים שהועלו) שאלון למידת העיסוק בלקות, שאלונים למדידת רמת חרדה תכונתית ולימודית, מוטיבציה פנימית ומסוגלות אישית ומבחינה הבנת נקרא. כלל השאלונים הוקראו באופן אינדיבידואלי לכלל המשתתפים. **ממצאים:** בקרב לקויי קריאה שני רכיבי המודעות - מידת הידע על לקות קריאה ומידת העיסוק בלקות אינם תלויים האחד בשני. עוד נמצא, כי רמת עיסוק גבוהה בלקות קשורה לחרדה לימודית ותכונתית גבוהה ולהישגים נמוכים בהבנת הנקרא, בעוד שרמת הידע על הלקות קשורה להישגים גבוהים בהבנת הנקרא. בהמשך לכך, נמצא כי מבנה המודעות האדפטיבי ביותר עבור לקויי קריאה הוא זה אשר מורכב משילוב של ידע גבוה על לקות קריאה ומידת עיסוק נמוכה, זאת מאחר והרכב זה קשור לרמות נמוכות של חרדה ולהישגים גבוהים בהבנת הנקרא.

ניתוח נתיבים הראה, כי שני רכיבי המודעות מנבאים הבנת נקרא באופן הפוך; ידע גבוה על לקות קריאה מנבא הישגים גבוהים, בעוד שמידת עיסוק גבוהה מנבאת הנמכה בהישגים הלימודיים. בנוסף לכך נמצא, כי המשתנים הרגשיים - חרדה לימודית ותכונתית, מוטיבציה פנימית ללמידה, תחושת מסוגלות לימודית ותפיסת הילד את חרדת האם - אינם מנבאים באופן ישיר את הבנת הנקרא, אלא, רק באמצעות מידת עיסוק גבוהה בלקות.

**השלכות המחקר:** מחקר זה, מראה לראשונה, כי למודעות העצמית ללקות קריאה ישנן השלכות מעורבות. מן הממצאים עולה, כי חשוב שילדים לקויי קריאה ידעו מהם אפיוניה של לקות קריאה ומהן השלכותיה ודרכי ההתמודדות עמה. יחד עם זאת, לאור ההשלכות המהותיות השליליות של מידת עיסוק גבוהה בלקות, עולה חשיבות רבה להבנת גורמים אשר מעוררים את הנטייה הרומינטיבית בקרב לקויי קריאה.

#### מקורות:

- Ben-Artzi, E. (2003). Factor structure of the private self- consciousness scale: Role of item wording. *Journal of Personality Assessment*, 81 (3), 256-264.
- Ben-Artzi, E., & Humburger, Y. (2002). Private Self- consciousness Subscales: Correlations with extraversion, and self- discrepancy. *Imagination, Cognition and Personality*, 21(1), 21-31.
- Belloch, A.(2003). Dimensions of the self- consciousness scale and their relationship with psychopathological indicators. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 829-841.

דינה פישמן, רותי ריינר ושרון קורונה-גאון  
 המכון לאבחון וטיפול בהפרעות שפה ודיבור של החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה  
[dfishman@univ.haifa.ac.il](mailto:dfishman@univ.haifa.ac.il)

### סדנה: המעבר מהשיח השיחתי לשיח האורייני הבית ספרי

**רקע תיאורטי:** מחקרים רבים מצביעים על כך שיכולות השפה השונות מהוות בסיס לאוריינות ולמיומנויות הלמידה הנרכשות בבית הספר. ילדים המתקדמים יותר בכישורי הלשון הדבורה, מצליחים יותר בכישורי הלשון הכתובה וקיים קשר מנבא בין שני סוגי הידע. תפקידנו כאנשי מקצוע וכהורים לסייע לילדים לרכוש את אותן פנים של הלשון אשר אינן זמינות להם משפת היומיום ולאפשר להם חשיבה מטא-לשונית מפורשת הדרושה לפיתוח אוריינות.

ניתן להשיג מטרות אלו בשתי דרכים עיקריות - האחת חשיפת הילדים מגיל צעיר, לא רק לשפת היומיום הדבורה, אלא גם לסוגים שונים של טקסטים כתובים ודבורים. השנייה - עבודה מטא-לשונית בתחומי השפה השונים ועיסוק במשמעויות של סוגות וטקסטים (Ravid & Tolichinsky, 2002). בלום-קולקה (2002) מחלקת את המגוון הלשוני של שיח הילדים לשתי קבוצות מרכזיות של סוגי שיח: שיח שיחה ושיח אורייני. שיח אורייני יכול להופיע בשפה הכתובה, כמו גם בשפה הדבורה. שיח אורייני דבור מצוי בביה"ס, אך תחילתו בגיל הרך. התפתחותו תלויה במידה רבה בהתרחשותם של אירועים אורייניים משמעותיים ומשותפים וגישור בין שפה מהוקשרת, הזמינה לילדים, לשפה בלתי מהוקשרת, הנחוצה להתמודדות עם סוגות שונות של טקסט כתוב (תובל, תשס"א).

**מטרות הסדנה:** לאור האמור, בנינו תוכנית יישומית להתערבות קבוצתית לילדים לקויי שפה, תלמידי גן חובה והוריהם. התוכנית עסקה בדרכי התערבות חינוכיות חדשניות ובפיתוח השיח האורייני הבית-ספרי. מטרת הסדנה היא להציג את יישומה של תכנית ההתערבות, השמה דגש על המעבר בין שני סוגי השיח, עם קבוצת ילדים לקויי שפה והוריהם.

**מהלך הסדנה:** במהלך הסדנה נציג את הרציונאל, את הבסיס המחקרי הנשען על ממצאים עדכניים ונתמקד בנושאים הבאים: פעילות קבוצתית כהדמיה למסגרת כיתתית, הספר כמוקד לפעילות אוריינית שפתית ומעורבות ההורים כשותפים-צופים וכמשתתפים פעילים. הסדנה תלווה בצפייה משותפת בקטעי וידאו המתעדים את תהליך ההתערבות, ניתוח תמלילים והתייחסות למגוון אסטרטגיות התערבות.

### מקורות:

בלום קולקה, ש. 2002, סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין תרבותיים. סקריפט 3-4 תובל חוה. (תשס"א) לקרוא או לא לקרוא, הד הגן.

Ravid, D. & Tolichinsky, L. 2002. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448



**ג'נאן פראג'-פלאח**  
**המכללה הערבית האקדמית לחינוך-חיפה**  
[janan@macam.ac.il](mailto:janan@macam.ac.il)

**מעמד האישה בתוכנית הלימודים "המורשת הדרוזית" עפ"י הטקסט הכתוב והאיוורים**

שתי ועדות ציבוריות בשנות השבעים מונו כדי לבדוק את מצב העדה הדרוזית: ועדת בן דור שבראשה עמד פרופ' גבריאל בן-דור מאוניברסיטת חיפה, וועדת שכטרמן שבראשה עמד ח"כ שכטרמן שהיה אז יו"ר ועדת החינוך והתרבות של הכנסת. בשתי ישיבות של הממשלה ביוני 1975 ואוקטובר 1976, הוחלט לקבל את המצלות הוועדות ומונתה ועדת מנכל"ם לענייני דרוזים.

משרד החינוך היה הראשון שביצע החלטת הממשלה והקים מחלקה עצמאית לטיפול בחינוך הדרוזי, והוקמה יחידת מטה במשרד הראשי שנקראה "הוועדה לחינוך ולתרבות לדרוזים" עיקרי מאמצייה של הוועדה הופנו להכנת תכניות לימודים. בשנת 1976, הוחלט להתחיל בלימודי המורשת הדרוזית בבתי הספר.

בתכנית הלימודים של "המורשת הדרוזית", נכלל חומר על העדה, תרבותה וייחודה, עקרונות האמונה, דמויות דתיות והיסטוריות. יצאה לאור סדרת ספרים במורשת הדרוזית לכיתות ג'-י"ב. התלמידים הדרוזים הלומדים בבתי ספר דרוזים חייבים בבחינת בגרות במורשת הדרוזית ברמה של יחידה אחת חובה ויחידה אחת בחירה.

**המחקר נעשה בשני שלבים: א.בדיקת מעמד האישה בתוכנית הלימודים. ב.בדיקת השפעת מעמד זה על עימדת בני הנוער כלפי האישה הדרוזית. בבדיקת מעמד האישה בספרים אלו נבדקו:**

1. סיפורים על נשים.
2. דמויות הנשים בחומר הנלמד.
3. דמות האישה הדרוזית בתוך החומר.
4. השכיחות של הופעת האישה הדרוזית ביחס לגבר הדרוזי בחומר.
5. איורים.

לצורך העניין נבדקו ארבעה ספרים מייצגים, הספר הראשון לכיתה ג', השני לכיתה ז', השלישי לכיתה ט' והאחרון לחטיבה העליונה.

המטרה העיקרית של המחקר הייתה לבדוק את השפעת הטקסט הכתוב, האיור והחומר הנלמד על עמדת הנוער הדרוזי כלפי האישה. חשוב לציין שלא בכל הכפרים הדרוזיים מלמדים תוכנית זו, או שמלמדים אותה רק בבית הספר היסודי לכן ההשפעות שונות. לצורך מהימנות המחקר נבדקה השפעת התוכנית על עמדת הנוער בשלושה כפרים שונים בראשון מלמדים את החומר מכתה ג' עד י"ב, בשני רק בבית הספר היסודי ובשלישי לא מלמדים את התוכנית בכלל (כפר מעורב ובו הדרוזים מהווים מיעוט).

**ואלה הממצאים: א.** אחוז הופעת הנשים והבנות בטקסטים הנלמדים הוא נמוך מאד 8.77%. **ב.** רוב הבנות שמופיעות בטקסטים בעלות תכונות פאסיביות הן צייתניות וחסרות יוזמה. **ג.** לא הוזכרו נשים אינטלקטואליות. **ד.** רוב הטקסטים נכתבו ע"י גברים מלבד נג'לא אבו עז-אלדין.

**מקורות:**

- מן בוסתאן תוראתי (מהבוסתן של מורשת) לכיתה ג', (1993), חיפה.  
 מן אעלאם אל-דרוז (מפורסמים דרוזים) לכיתה ט', (1980).  
 מן עיון תראתי בני מערוף (ממעיינות המורשת הדרוזית) שני חלקים לחטיבה העליונה, (1987).



שרה פרמן, רות עזרתי ועינת ניסן-פורת  
 החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב  
[saraf@macam.ac.il](mailto:saraf@macam.ac.il)

### למידת המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות כלמידת מיומנות: עדויות מלמידת מילים מלאכותיות

מטרת המחקר הייתה לבחון כיצד נלמד המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות. מילה היא תבנית מורפו-פונולוגית הממפה משמעות, ולמידת מילה כוללת זיהוי התבנית המורפו-פונולוגית כמילה ושילובה בלקסיקון המנטלי. כיום ברור שלמידת מילים חדשות איננה נחלתם של ילדים בלבד, וכי מבוגרים מרחיבים את המילון עד העשור השישי לחייהם. עדיין לא ברור מהם מנגנוני הלמידה האחראיים על למידת מילים חדשות. אחת ההשערות המקובלות היא שלמידה שפתית נשענת על מנגנון למידה ספציפי לשפה (Chomsky, 1965). מנגד, הצטברו עדויות לכך שלמידה שפתית נשענת על מערכת הלמידה הכללית. אחת ההצעות היא שלמידת מילים מתרחשת באמצעות מערכת הזיכרון הדקלרטיבית האחראית על למידת עובדות (מה) ולמידת חוקי הדקדוק נשענת על מערכת הזיכרון הפרוצדורלית האחראית על למידת הרגלים ומיומנויות (איך) (Ullman, 2004).

במחקר קודם נמצא שלמידת השימוש בחוק מורפולוגי מלאכותי מערבת את מערכות הזיכרון הפרוצדורלית והדקלרטיבית: למידת המרכיב המורפו-פונולוגי של החוק הדגימה אפיונים של למידה פרוצדורלית ולמידת המרכיב הסמנטי הראתה אפיונים של למידה דקלרטיבית (Ferman et al., submitted). במחקר הנוכחי תוכנן לחקור למידה של המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות.

במחקר זה, 7 מבוגרים למדו 18 מילים מלאכותיות שהומצאו לצורך המחקר. המילים תאמו לחוקי המורפו-פונולוגיה של השפה העברית, כללו 2-3 הברות, וייצגו שמות עצם מקטגוריות סמנטיות מוחשיות מסוג: פירות/ירקות, צמחים, כלי רכב, וכלי נגינה. תחילה המילים המלאכותיות הוצגו בו-זמנית חזותית ושמיעתית באמצעות תוכנת מחשב שהותאמה לצורכי המחקר לדוגמא, הנבדק שמע את המילה בְּלָחוֹן (על משקל קרחון) וראה על המסך על תמונת רקע שבה הוצגו כלי נגינה מומצאים תוך הבלטה של כלי הנגינה התואם למילה המושמעת. הלמידה התרחשה תוך ביצוע של שתי מטלות: מטלת זיהוי התמונה המתאימה למילה המלאכותית הנשמעת ומטלת הפקת המילה המתאימה לתמונה מוצגת. נערך מעקב אחר תהליך הלמידה תוך מדידת דיוק (%) הצלחה) ומהירות הבצוע, וניתוח טעויות מטלת ההפקה. כל לומד השתתף ב-8 פגישות למידה יום-יומיות ופגישת בקורת לאחר הפסקה בת חודש ללא תרגול.

התוצאות הצביעו על כך שהתרגול השפיע בצורה לא לינארית על ההישגים הן בדיוק והן במהירות הביצוע. השיפור הקבוצתי התאפיין בעקומת למידה מסוג power function המאפיינת למידה של מיומנויות לא שפתיות: שלב ראשון קצר של שיפור מהיר בהישגים ובהמשך שיפור איטי מתמשך. ההישגים בדיוק לא היו על חשבון ההישגים במהירות ולהפך, ונשמרו לאורך זמן (חודש). מעבר לכמות התרגול, לזמן הייתה תרומה נוספת לשיפור בהישגים: בנוסף להישגים המהירים שהתרחשו תוך כדי התרגול (בתוך פגישות התרגול) זוהו גם הישגים מאוחרים בדיוק ובמהירות שהתפתחו בהפסקות שבין פגישות התרגול ומעידים על קיומה של תופעת ההתגבשות (memory consolidation) בלמידה של המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות. בניתוח טעויות הפקת המילים המלאכותיות זוהו טעויות פונולוגיות, מורפולוגיות, ומורפו-פונולוגיות, שהעידו על מעורבותם של תהליכי שפה אלה בלמידת המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות. לסיכום, התוצאות תומכות בהשערה שלמידת המרכיב המורפו-פונולוגי של מילים חדשות מראה אפיונים של למידה פרוצדורלית, מערבת את מנגנוני השפה, ודומה לרכישת מיומנויות לא שפתיות.

#### מקורות:

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. MIT Press.
- Ferman, S., Olshtain, E., & Karni, A. (submitted). Generalization of an artificial morphological rule: differential and changing contributions from procedural and declarative memory to fluent linguistic task performance.
- Ullman, M.T. (2004). Contribution of memory circuits to language: the declarative/ procedural model. *Cognition*, 92, 231-270.

סמדר פתאל וגיל דיזנדרוק  
 המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן  
[smadar.pa@gmail.com](mailto:smadar.pa@gmail.com)

### תרומתם של רמזים פרגמטיים לרכישת חוקי שפה אצל פעוטות

בשנים האחרונות מתרבות העדויות המחקריות לכך שעל מנת להסיק את משמעתן של מילים חדשות, פעוטות נעזרים בכוונות הדובר. למשל, הם רגישים לכיוון מבטו של הדובר, הבעתיו הרגשיות ומצבי ידע שונים (Akthar & Tomasello, 2000). ממצאים אלו תומכים בהנחה שהיכולת של פעוטות להבין את כוונות הדובר חיונית לרכישת שפה. המחקר הנוכחי בוחן האם פעוטות נשענים על כוונות הדובר גם בתהליך רכישת חוקים. 32 ילדים בני שנתיים השתתפו במחקר, שכלל שלושה שלבים. בשלב הראשון, שלב ה-baseline, הוצגו לילדים שמונה סטים של חפצים לא מוכרים, שהורכבו מסרטון מטרה ושני סרטוני בחינה. סרטון המטרה הציג חפץ לא מוכר מבצע פעולה לא מוכרת. סרטון בחינה אחד הציג את חפץ המטרה מבצע פעולה אחרת, בעוד שהסרטון השני הציג את הפעולה מהסרטון המטרה מתבצעת על ידי חפץ אחר. הנסיינית הציגה לילדים את סרטון המטרה בצירוף מילת תפל הגזורה מתבנית מורפולוגית של שם עצם (משקל מקטלה) או מתבנית מורפולוגית של פועל (בניין התפעל). לאחר מכן, הופיעו במקביל שני סרטוני הבחינה והילדים התבקשו לבחור סרטון שמתאר את המילה.

בשלב השני, שלב האימון, נלמדה האבחנה המורפולוגית. לכל הילדים הוצגו הסרטונים באופן דומה לשלב ה-baseline מלבד העובדה שבשלב זה הובלט הסרטון המתאים לקטגוריה תחבירית של מילת התפל. בשלב זה נערך תפעול לגבי רמזי כוונות הדובר. למחצית מהילדים הוצגה הבלטה זו כמכוונת (להלן, התנאי המכוון), ואילו ליתר הילדים הוצגה ההבלטה כמקרית (להלן, התנאי המקרי). במהלך תפעול זה, התבקשו הילדים להצביע על הסרטון המתאים לקטגוריה התחבירית של מילת התפל. הצבעתם לוותה במשוב שניתן מהמחשב לגבי תקינות תשובתם. בשלב השלישי, שלב הערכה, הועבר הליך באופן זהה לשלב ה-baseline, על מנת לבחון כיצד ילדים בכל קבוצה הפנימו את התבנית המורפולוגית.

נמצא שבשלב ההערכה אחוז הבחירות הנכונות של הילדים שהשתתפו בתנאי המכוון (M=69%) היה גבוה באופן מובהק מ: 1. אחוז הבחירות של הילדים שהשתתפו בתנאי המקרי (M=51%) 2. ניחוש (50%) 3. אחוז הבחירות הנכונות של אותם הילדים בשלב ה-baseline. מנגד, אחוז הבחירות של ילדים שהשתתפו בתנאי המקרי לא היה שונה מסיכוי הניחוש ומביצועיהם בשלב ה-baseline. כלומר, ילדים בתנאי המכוון הצליחו ללמוד את החוקים, בעוד שילדים בתנאי המקרי לא.

תוצאות אלו תומכות בכך שהבולטות של הרפרנט אינה מספיקה על מנת להכליל ולהפנים את חוקי השפה. כדי לעשות זאת, פעוטות זקוקים לאינטראקציה תקשורתית עם סביבתם ולשם כך הם מתייחסים לכוונותיו ולהתנהגות מכוונות למטרה של בן השיח.

#### מקורות:

- Akthar, N. & Tomasello, M. (2000). The social nature of word and word learning. In: R.M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (eds.). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford University Press. pp. 115-135.

### שפה, מתמטיקה והשיח שביניהן:

מיצד יכולות מורפו-תחביריות, הנמדדות בחיבור עיוני, נקשרות ליכולות פתרון ויצירה במתמטיקה?

\* המחקר בוצע במסגרת עבודת התזה בהנחייתן של פרופסור דורית רביד ופרופסור אסתר דרומי. מטרת המחקר הנוכחי הייתה העמקת הידע אודות קשרים אפשריים המתקיימים בין יכולות שפתיות לבין יכולות מתמטיות בגיל ביה"ס היסודי ובחטיבת הביניים. בכך ביקש המחקר הנוכחי לסדוק במעט את החיץ הדיספלינארי הקיים בין שני שדות מחקר, אשר בדרך כלל נחקרים בנפרד האחד מן השני – שפה ומתמטיקה. בספרות המקצועית אמנם קיימים מחקרים אשר בודקים קשרים בין שפה ומתמטיקה, כמו: הקשר בין היכולת לפתור בעיות מילוליות בחשבון לבין היכולת ליצור בעיות מילוליות בחשבון (Silver & Cai, 1996), אך מחקרים אלה עדיין נשארים בתחום המתמטיקה ואינם פורצים גבולות. לעומת זאת, המחקר הנוכחי בדק קשרים בין שפה למתמטיקה בעזרת מספר מבדקים, אשר אחד מהם הינו מובחן בעליל מתחום המתמטיקה – מבדק "כתיבת חיבור עיוני". מבדק אחרון זה הינו מבדק שפתי "טהור". בכך מצטרף מחקר זה אל מספר מועט של מחקרים אשר בדקו קשרים בין שני תחומי הידע המובחנים. לדוגמא: MacGregor & Price (1999) חקרו היבטים של מיומנות שפה ולמידת אלגברה. הן חקרו כיצד שלושה מרכיבים של מודעות מטה-לשונית: סימבול, תחביר ואמביוולנטיות עשויים להשפיע על למידת מקצוע האלגברה.

באמצעות מבדק "כתיבת חיבור עיוני" נבדקו במחקר הנוכחי קשרים אפשריים בין יכולות מורפו-תחביריות ותחביריות של השפה לבין יכולות מתמטיות שונות. היכולות המתמטיות נבחנו בעזרת שני מבדקים: (1) מבדק הבוחן את היכולת לפתור תרגילים ובעיות מילוליות במתמטיקה. המבחן הכיל תרגילים ובעיות שנדגמו ממבחן המיצ"ב של משרד החינוך. (2) מבדק "יצירת בעיות מילוליות" – מבדק זה בדק את היכולת של המשתתפים ליצור בכתב שאלות מתמטיות מילוליות לאחר קריאת נתון טלגרפי. בעזרת מבדק זה נמדדה הן היכולת המתמטית של המשתתפים (לדוגמא: מידת המורכבות המתמטית של השאלות שיצרו), והן היכולת השפתית (שימוש תקין בשיח החשובני, שימוש במשפטים מורכבים ושימוש בסימני שאלה).

מבדק "כתיבת חיבור עיוני" והמבדקים המתמטיים השונים היוו כלים לבחינת ביצועיהם של 67 משתתפים משתי שכבות גיל (ד' ו-ז'). בחינת שתי שכבות גיל משקפת את המסגרת התיאורטית של המחקר – התפתחות שפה מאוחרת. סימוכין להתמקדות בהתפתחות שפה מאוחרת מגיעים ממחקרים העוסקים בכתיבת טקסטים. לדוגמא: Ravid & Zilberbuch (2003b) מצאו עליה בשימוש במבנים מורפולוגיים מורכבים וחדשים (תארים גזורי שם) עם העלייה בגיל. כמו כן, נמצא כי הטקסטים הכתובים היו דחוסים יותר מבחינת האינפורמציה. ממצאי המחקר הנוכחי מורים על גורם שכבת הגיל כגורם המרכזי האחראי על התווייתם של דפוסי הממצאים. **בשכבת ז'** נמצאו קשרים מובהקים בין יכולות שפתיות לבין היכולת ליצור שאלות מתמטיות מילוליות מורכבות מבחינה מתמטית. הממצא הזה נכון גם בהקשר ליכולות השפתיות, אשר נמדדו בחיבור העיוני הכתוב וגם כאשר הם נמדדו בשאלות המתמטיות המילוליות שיצרו תלמידי שכבת ז'. כמו כן נמצאו קשרים בין השימוש במדדים מורפו-תחביריים ותחביריים גבוהים לבין היכולת לפתור בעיות מילוליות במתמטיקה. בשתי שכבות הגיל נמצאו קשרים בין היכולת לפתור תרגילים ובעיות מתמטיות מילוליות לבין היכולת ליצור שאלות מתמטיות מילוליות. מתוך השוואה בין שכבת ד' לשכבת ז' נמצא כי החיבורים העיוניים של שכבת ז' היו רוויים ביותר מבנים מורפו-תחביריים גבוהים ובאלמנטים כוללים המעידים על רמה תחבירית גבוהה. כמו כן, שכבת ז' יצרה שאלות מתמטיות מילוליות מורכבות יותר הן מהבחינה המתמטית, הן מהבחינה השפתית ואף בהקשר לרמת הגמישות של היצירות המתמטיות. ממצאי המחקר מובילים למסקנה כי קיים דפוס חוצה ז'אנרים, אשר סובב סביב שלושת ההתפתחויות הנלוות להתפתחות שפה מאוחרת - ההתפתחות הקוגניטיבית, התפתחות האוריינות וההתמקצעות. כמו כן עולה כי השליטה בשיח החשובני חשובה ומהווה את נקודת המפגש של השפה והמתמטיקה.

### מקורות:

- MacGregor, M. & Price, E. (1999). An exploration of aspects of language proficiency and algebra learning. *Journal for research in mathematics education*, 30(4), 449-467.
- Ravid, D. & Zilberbuch, S. (2003b). Morphosyntactic constructs in the development of spoken and written Hebrew text production. *Journal Child Language*, 30, 395-418.
- Silver, A. E. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for research in mathematics education*, 27(5), 521-539.

**עיריית קופפרברג**  
מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב [kupir@macam.ac.il](mailto:kupir@macam.ac.il)

### **סימפוזיון: חקר השיח מנקודת מבט מתודולוגית: השוואת שלוש שיטות ניתוח**

מטרת המושב להציג ולהשוות שלוש שיטות להפקת משמעות בתחום חקר השיח ולהדגים את ההשוואה באמצעות טקסט זהה הלקוח משיח כיתה אינטראקטיבי. חקר השיח מאמץ את ההנחה שניתן להפיק משמעות על ידי התמקדות בשפה ובשיח שהופקו בהקשרים שונים של החיים החברתיים מבלי לספק תיאוריות ומודלים א-פריוריים. השיטות שיוצגו הן: "שיטת ארבע העולמות", "שיטה לחקר אירועי-דיבור מוסדיים" וה"תיאוריה המעוגנת בשדה". המושב כולל את החלקים הבאים: א. פתיחה שתתמקד בהגדרת גבולות חקר השיח וניסוח ההנחות המשותפות לגישות השונות בתחום (10 דקות). ב. שלוש הרצאות בנויות 20 דקות כל אחת (סה"כ 60 דקות) שתצגנה את השיטות. כל הרצאה תכלול את הרכיבים הבאים: 1. מקורות השראה תיאורטיים. 2. עקרונות השיטה, יתרונות, מגבלות ותבחיני הערכה. 3. הדגמת השיטה באמצעות טקסט זהה. ג. סיכום ודיון (20 דקות).

### **מבנה הסימפוזיון:**

**שיטת ארבעת העולמות**  
**עיריית קופפרברג**  
מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב  
[kupir@macam.ac.il](mailto:kupir@macam.ac.il)

מטרת ההרצאה להציג שיטה להפקת משמעות המבוססת על "מודל ארבעת העולמות". המסגרת התיאורטית שבהשראתה פותחה השיטה משלבת את חקר השיחה המוסדית, אנתרופולוגיה בלשנית וחקר הנרטיב הלבוביאני – שלוש גישות פונקציונליות לחקר השיח. ההנחות המשותפות לגישות אלה הן שמשאבי שפה הם אבני הבניין של התקשורת הבין-אישית חברתית שבאמצעותם נבנה האני של המספרים ושיח קשור להקשר שבו הוא מתקיים ובין השניים יש יחסי גומלין. כמו כן, מבוססת השיטה על מודל ארבעת העולמות (Kupferberg & Green, 2005) המניח שמשותפים בשיח מציבים את עצמם בעולמות העבר, ההווה והעתיד ושהחוקר יכול לבנות ממשק פרשני המבוסס על עולמות אלה. למודל העולמות (שם) יש משמעות מתודולוגית, משום שהוא מאפשר לחוקר לפרק את המורכבות הקיימת בשיח האינטראקטיבי לרכיבי העבר, ההווה, והעתיד ולחבר אותם בממשק הפרשני שהוא בונה. יתרון בולט של השיטה הוא התהליך המחקרי המנומק והמפורט שהיא מציעה בפירוק והרכבת הטקסט. בנוסף, השיטה נשארת צמודה ברמת המיקרו לתורי הדיבור של המשתתפים במהלך ניתוח העולמות ואיננה מטשטשת את מאפייני האינטראקציה. יחד עם זאת, מיצוב בשיח הוא תהליך מורכב שיכול להיות ממומש בכל הרמות הלשוניות באופן מפורש וסמוי. הבנת הסמוי תלויה באמינות הפרשנות של החוקרים. בהרצאה יוצגו תבחיני איכות המנחים את החוקר המשתמש בשיטה המאפשרים לבנות פרשנות אמינה (למשל, חיפוש עדויות תוך-טקסטואליות וחץ-טקסטואליות התומכות באמינות הפירוש שניתן במחקר).

**שיטה לחקר אירועי-דיבור מוסדיים**  
**אסתר ורדי-ראט**  
מכללת קיי לחינוך [esterv@macam.ac.il](mailto:esterv@macam.ac.il)

מטרת ההרצאה להציג שיטה לחקר שיח מוסדי, תוך הדגשת פעילות הגומלין בין משתתפי השיח. השיטה פותחה בהשראת הסוציולוגיסיטיקה, המדגישה את האינטראקציה הלשונית בתוך ההקשר (Blum-Kulka, 1997) ומתאימה לשיח כיתה ולאירועי דיבור ציבוריים וא-סימטריים. בנוסף, השיטה משלבת את האתנוגרפיה של התקשורת, המסבירה את השונות התרבותית וההקשרית של הפעולות הלשוניות, עם הפרגמטיקה והמיקרו-סוציולוגיסיטיקה. השיטה מאמצת את ההנחה כי לשיח תפקיד חשוב בהבניית המציאות החברתית, והיא מבוססת

על ניתוח מדוקדק של "מבנה ההשתתפות" המתקיים באירועי-דיבור א-סימטריים. השימוש בשיטה מבוסס על תיאור כמותי ואיכותי של השיח, המוקלט ומתועתק במהלך האינטראקציה (על-פי כללי CHILDES), ועל בניית סכימת קידוד רלוונטית לאירוע הדיבור הנחקר. סכימה זו הנה מסגרת קונספטואלית, היוצרת קטגוריות שיח הנובעות מתוך הנתונים, ונשענת על ספרות מחקרית בתחום. מכיוון שהשיטה מבוססת על ניתוח אירועי שיח טבעיים, קיים קושי להגיע להכללה, כמו בכל המחקרים האיכותיים. חסרונה הוא גם יתרונה: מחקר מסוג זה תורם להבנת תופעות חברתיות מורכבות, לעיתים סמויות, על-ידי בחינה מדוקדקת של השפה המדוברת כפי שהיא מתרחשת במהלך אירוע הדיבור.

### התיאוריה המעוגנת בשדה – מיקוד בתוכן השיח

שרה שמעוני

מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב [shsara@macam.ac.il](mailto:shsara@macam.ac.il)

מטרת ההרצאה להציג את שיטת "התיאוריה המעוגנת בשדה" לניתוח נתונים במחקר איכותי, ולהדגימה באמצעות ניתוח טקסט של שיח כיתה. המסורת במחקר איכותי הנקראת "התיאוריה המעוגנת בשדה" פותחה, בשנות הששים, על ידי גלזר ושראוס (Glazer & Strauss, 1967) כפתרון לחסר בתיאוריות חדשות במדעי החברה. לפי טענתם, פיתוח הידע בתחומים אלו, על ידי צבירה איטית, בצעדים קטנים, המתאפשר במסגרת הפרדיגמה הפוזיטיביסטית, מקשה על פיתוח תיאוריות. לפיכך הוצעה דרך לבניית תיאוריות מתוך ניתוח קשוב של נתונים מן השדה. השיטה מבוססת על בחינה מדוקדקת ועוקבת של הנתונים במטרה להעלות קטגוריות תוכן, לחשוף את משקלן היחסי של הקטגוריות הללו בהסבר התופעה הנחקרת ולמפות את הקשרים ביניהן. בדרך זו ניתן ליצור מבנה תיאורטי, המתאר בשפה מדעית, את התופעה. השימוש במתודה מוקפדת וברורה בנייתו נתונים איכותיים, מקנה לתיאוריה המופקת מן השדה את ה"מוצקות" (Rigor) הנדרשת כאשר רוצים להפיק מתוך הנתונים הללו משמעויות ודפוסים, ללא שימוש בתיאוריה א-פריורית. שיטת "התיאוריה המעוגנת בשדה" הפכה בשנים האחרונות, בצד מסורת מקובלת במחקר האיכותי, לדרך שכיחה לניתוח תוכן במחקרים איכותיים. היא הופקעה מרשותם של מפתחיה ומשמשת חוקרים רבים כטכניקה או אסטרטגיה לעיבוד נתונים. יש לזכור כי התיאוריות המעוגנות בשדה, הנחשפות במהלך עיבוד הנתונים ברמת מיקרו, הינן תיאוריות מקומיות שאינן ברות הכללה, מן הסוג המבוקש במחקרים פוזיטיביסטיים. ניתן לשרג את אמינותן על ידי בחינתן על ידי המשתתפים במחקר, על ידי הצלבת נתונים, שיטות ניתוח או ניתוחים על ידי יותר מחוקר אחד ועל ידי השוואתן לממצאי מחקרים על תופעות דומות. יתרון של התיאוריות המעוגנות בשדה במתן קול לתופעות ייחודיות בזמן ובמקום, על רובדיהן ומורכבותן.

### מתדיינת

עלית אולשטיין, האוניברסיטה העברית [elitezeev@yahoo.com](mailto:elitezeev@yahoo.com)

### מקורות

- Blum-Kulka, S. (1997). Discourse pragmatics. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 38-64). London: Sage.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Kupferberg, I. & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.

**עפרה קורת**  
 בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
[korato@mail.biu.ac.il](mailto:korato@mail.biu.ac.il)

### **סימפוזיון: על ספרים, סיפורים והתפתחות ראשית האוריינות בהקשרים חינוכיים שונים**

האזנה לסיפורים כתובים או דבורים תוך שימוש בספרים נחשבת לפעילות חשובה לפיתוח הלשון הדבורה והכתובה עבור ילדים צעירים המצויים בראשית דרכם האוריינית. בסימפוזיון הנוכחי נבחן הקשרים מגוונים של פעילויות עם ספרים תוך ניסיון לברר את התרומה הייחודית של הקשרים אלה ללשון הדבורה והכתובה של הילדים. הילדים במחקרים שנציג נחשפו לפעילויות שונות, כגון, קריאת טכסט על ידי אדם מבוגר לעומת האזנה לאותו סיפור בלשון דבורה, קריאה עצמאית של ספר אלקטרוני כפעולה יחידנית לעומת קריאה עם עמית, קריאה עצמאית של הילד מתוך ספר אלקטרוני לעומת האזנה לקריאת אותו ספר בפורמט מודפס על ידי אדם מבוגר. בנוסף, נציג מחקרים שהתמקדו בקריאת ספר אלקטרוני בקרב ילדים מהחינוך המיוחד והתרומה של פעילות זאת להתפתחות ראשית אוריינותם.

### **מבנה הסימפוזיון:**

#### **סיפור ספר לילדי גן: תיווך האם בעת סיפור ספר מאויר עם או בלי טקסט כתוב**

**דורית ארם ורינת שפילמן**  
 בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב  
[dorita@post.tau.ac.il](mailto:dorita@post.tau.ac.il)

תקשורת עשירה עם ילדים צעירים המציבה אתגרים קוגניטיביים לילדים חשובה להתפתחות ילדים (Holden, 1997). קריאת ספר מהווה אינטראקציה המאפשרת איתגור קוגניטיבי של ילדים, שכן הורים משלבים מגוון פעילויות קוגניטיביות ורגשיות, מעבר לקריאת הטקסט. הם שואלים שאלות, מנסחים מחדש, מסבירים את הסיפור, מתארים, נותנים כותרת לתמונות וביחד עם הילד הם בונים את הבנת הסיפור (Haden, Reese & Fivush, 1996). במחקר הנוכחי בחנו את האינטראקציה בקריאת ספור מאויר עם וללא טכסט כתוב תוך התייחסות להיבטים של סגנון התיווך האם ואת רמת השיתוף של הילד בעת סיפור הספר. אוכלוסיית המחקר כללה 30 זוגות אם-ילד גן מאזור המרכז ממעמד סוציו-אקונומי בינוני. שני מפגשים נערכו בבתי הילדים והאימהות צולמו בוידאו מספרות לילדיהן סיפור מתוך ספר מאויר עם טכסט כתוב בפגישה אחת ומתוך ספר מאויר ללא טכסט כתוב בפגישה האחרת. תוצאות המחקר הראו כי אמהות באינטראקציה עם ספר מאויר ללא טכסט כתוב שאלות שאלות ברמה גבוהה יותר, מרחיבות את הסיפור, מתייחסות לפירושי מילים ולמבנה הספר בהשוואה לאינטראקציה המשלבת איור וטכסט כתוב. כמו כן, נמצא כי הילד מעורב יותר באינטראקציה ללא הטכסט הכתוב, שואל שאלות ומתייחס לדברי האם בהשוואה לאינטראקציה המשלבת איור וטכסט כתוב. מעבר לכך, נמצא כי לאם יש סגנון תיווך כללי מעבר לסוג הסיפור. התוצאות הדגישו את חשיבות חשיפת הילד לספרים מז'אנרים מסוגים שונים.

### **מקורות:**

- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extra-textual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.  
 Holden, G. W. (1997). *Parents and dynamics of child rearing*. Westview press, Harper Collins.

**השפעת פעילות משותפת עם ספר אלקטרוני על ניצני כתיבה של ילדי גן  
עדינה שמיר ועפרה קורת  
בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן**

הספר האלקטרוני הינו תוכנה חדשנית אשר מעבר להיותה מקור להנאה ושעשוע עבור הילד הצעיר מהווה בעיני חוקרים ואנשי חינוך כמקור אפשרי לקידום אוריינות הילד (De Jong & Bus, 2002). במחקר זה בדקנו, האם הפעילות בספר האלקטרוני, מקדמת את ניצני הכתיבה של הילד? כמו כן, בהתבסס על מחקר שעוסק בקשר בין למידת עמיתים לבין הישגים (Shamir, Tzuriel & Rozen, 2006), התמקדנו בתרומתה של הלמידה בזוגות לניצני הכתיבה של הילד בפעילות עם התוכנה. במחקר השתתפו 110 ילדי גן חובה אשר חולקו אקראית לארבע קבוצות מחקר: א) ילדים שעבדו בזוגות בתפקיד מנחים (N=30), ב) ילדים שעבדו בזוגות בתפקיד מונחים (N=30), ג) ילדים שעבדו יחידנית (N=30) ו ד) קבוצת בקורת שלא עבדה עם הספר האלקטרוני (N=20). לפני ולאחר הפעילות עם הספר האלקטרוני נבדקו ניצני הכתיבה הבסיסיים והמורכבים של הנבדקים. ממצאי המחקר מצביעים על תרומתה של הפעילות עם הספר האלקטרוני לקידום היבטים בסיסיים של ניצני כתיבה (למשל, מודעות פונולוגית) אך לא נמצא שיפור ברמת ניצני הכתיבה המורכבים של הנבדקים. נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות המחקר רק במדד מודעות פונולוגית ברמת צירוף. ממצאי המחקר יידונו ביחס ל תרומתם הן לגוף הידע המחקרי והן לעשייה החינוכית.

**מקורות:**

- DeJong, M. T. & Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Psychology*, 94, 145-155.
- Shamir, A. & Tzuriel, D. & Rosen, M (2006). Peer Mediation: The Effects of Program Intervention, Math Level, and Verbal Ability on Mediation Style and Improvement in Math Problem Solving. *School Psychology International*, 27, 209- 231.

**קידום אוריינות הילד בעקבות קריאה עצמאית בספר אלקטרוני לעומת קריאת  
מבוגר לילד: השוואה בין ילדים מקבוצות מיצב שונות  
עפרה קורת ועדינה שמיר  
בית הספר לחינוך אוניברסיטת בר-אילן**

השאלה האם קריאה עצמאית של ספר אלקטרוני מקדמת את אוריינות הילד הצעיר בהשוואה לקריאת מבוגר לילד מעסיקה חוקרים במקומות שונים בעולם (De Jong & Bus, 2004; Doty, Popplewell, & Byers, 2001). במחקרנו בדקנו שאלה זאת בקרב ילדים משתי קבוצות מיצב; 64 ילדים ממיצב גבוה ו-64 ממיצב נמוך. בכל קבוצה חלקנו את הילדים אקראית לשלוש קבוצות (א) קריאה עצמאית בספר אלקטרוני (ב) האזנה לקריאת מבוגר את הספר המודפס (ג) קבוצת בקורת. רמת אוריינות הילדים (פירושי מלים, ניצני קריאת מלים, מודעות פונולוגית) נבדקה לפני ולאחר הפעילות. בשתי קבוצות ההתערבות ההתקדמות הגדולה ביותר הושגה בתחום פירושי המלים. בנוסף, ילדי המיצב הנמוך השתפרו במודעות פונולוגית יותר מילדי המיצב הגבוה, ואילו ילדי המיצב הגבוה השתפרו בפירושי מלים יותר מילדי המיצב הנמוך. בשתי קבוצות המיצב נמצאה רמת הבנה טובה של הסיפור בעקבות קריאת הילד בספר האלקטרוני ובעקבות קריאת המבוגר.

**מקורות:**

- De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.

Doty, D.E, Popplewell, S.R & Byers, G.O. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of research on computing in education*, 33(4), 374-384.

## תרומת הספר האלקטרוני לקידום אוריינות הילד בחינוך המיוחד

אורית הצרוני

בית הספר לחינוך אוניברסיטת חיפה

[hetzroni@construct.haifa.ac.il](mailto:hetzroni@construct.haifa.ac.il)

רכישת שפה ורכישת אוריינות כרוכים זה בזה לעיתים תכופות כשמדובר בילדים שלהם לקויות תקשורת (Hetzroni, 2004). מחשבים נמצאו כיעילים במיוחד בעבודה עם ילדים שיש להם אוטיזם (Hetzroni & Tannous, 2004). שני מחקרים בחנו למידת סמלים גראפיים לרכישת שפה באמצעות סיפורים מבוססי מחשב. מחקר אחד בחן את השפעת השימוש בסיפורים אלקטרוניים ושימוש במשחקים המשולבים בתכנת מחשב אינטראקטיבית על למידת סמלים גראפיים ואורתוגרפיים בקרב ילדים עם אוטיזם הלומדים בגן תקשורת. מחקר זה בחן גם את ההשפעה של תצוגה צבעונית מול תצוגה בגווני אפור על רכישת המילים. במחקר נוסף נבדק השימוש בסיפורים אלקטרוניים קצרים הדנים בסיטואציות חברתיות המלווים בתצוגת סמלים על יכולת ניתוח סיטואציות אלו בקרב ילדים עם אוטיזם. המחקר בחן את היכולת של הילדים להיעזר בסיפורים על מנת ללמוד לזהות רגשות. בהרצאה יוצגו תוצאות המחקרים ודיון בהם.

### מקורות:

- Hetzroni, O. E. (2004). AAC and Literacy. *Disability and Rehabilitation*, 26, 1305-1312.  
 Hetzroni, O. E., & Tannous, J. (2004). Enhancing communication by children with autism using a computer interactive program. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 34, 95-113.



## דפנה קפלן

החוג להפרעות בתקשורת ובית הספר לחינוך, אוניברסיטה תל-אביב

[dafnak@macam.ac.il](mailto:dafnak@macam.ac.il)

### הקשר בין הבנת טקסטים כתובים לידע של אוצר מילים, ידע מורפו-תחבירי והבנת ריפרור

\* המחקר נעשה במסגרת עבודת דוקטורט בהנחיית פרופסור רביד ופרופסור ברמן

שיח רציף הינו יחידת משמעות בעלת רצף מבעים המתפקדת כיחידה מלוכדת: אין אפשרות להבין בנפרד את משמעות המילים והמשפטים המרכיבים את היחידה המלוכדת ללא הקשר למשמעות השלימה של השיח. כלומר הבנה טובה של טקסט דורשת מהקורא לא רק לפענח מילים ולהבין משמעות של צרופים ושל משפטים בודדים אלא לזהות את הקשרים והיחסים בין חלקי הטקסט השונים ולבנות ייצוג קוהרנטי של הטקסט כולו. בהבנת יחידות ארוכות של שיח כתוב נזקק הקורא להפעיל תהליכי עיבוד ברמות שונות: להשתמש בתהליכי פענוח ברמת האות והמילה, בתהליכי עיבוד של המילון, המורפולוגיה והתחביר ובאינטגרציה של הידע הלשוני ברמה הגלובלית של הטקסט. תהליך ההבנה הוא תהליך פעיל של יחסי גומלין בין הקורא לטקסט, שבו מפעיל הקורא תהליכי הסקה תוך אינטגרציה של ידע המופק מן הטקסט וידע כללי על העולם שמביא אתו הקורא ובונה ייצוג חדש של העולם המתואר בטקסט (Van Den Broek, 1994 Perfetti, 1994).

בגיל בית הספר נחשף הילד למגוון עשיר של מבנים לשוניים המתאימים להקשרים שונים: אופנות (דבורה או כתובה), משלב (רמת פורמליות, מצב חברתי או תקשורתי) וסוגה (סוגי שיח כגון: שיחה, סיפור, כתיבה אקדמית). בגיל זה מעצים את הלקסיקון שלו ולומד מבנים מורפו-תחביריים חדשים האופייניים לשפה הכתובה. הילד נדרש להשתמש בסוגות חדשות ומגוונות ולעבור מסוגה לסוגה ומאופנות אחת לשניה. למיומנויות אלה נדרשים ידע לשוני וגמישות בשימוש הלשוני ברמה ההולכת וגדלה עם הגיל (Ravid & Tolchinsky, 2002).

מטרת המחקר היא לבדוק את תרומת הידע הלשוני שנרכש בשנות בית הספר - ידע אוצר מילים ידע מורפו-תחבירי ויכולת הבנת הרפרור להבנת טקסטים כתובים - סיפוריים ועיוניים. במחקר נבדקו 99 ילדים מגילאי בית הספר: כיתה ד', ז' וכיתה י"א. ו-12 מבוגרים. הנבדקים היו דוברי עברית כשפת אם, ממיצב בינוני גבוה, אשר אינם סובלים מבעיות בפענוח מערכת סימני הכתב. הנבדקים קראו שלושה טקסטים עיוניים ושלושה סיפוריים. הנבדקים ענו על שאלות הבנה לגבי תוכנם של הטקסטים, פרשו מילים קשות מתוכם וענו על שאלות לגבי זהותם של מאזכרים שונים בטקסט. בנוסף ענו על מבדקים שבדקו ידע מורפו-תחבירי. נמצא קשר בין המבדקים המורפו-תחביריים להבנת הטקסטים. כמו כן נמצא קשר בין אוצר מילים והבנת הרפרור להבנת הנקרא. בהרצאה נדון בתרומה הייחודית של כל אחד מהתחומים להבנת הטקסטים תוך התייחסות לשתי הסוגות העיונית והסיפורית.

#### מקורות:

- Perfetti, C.A. (1994) In: Gernsbacher, M.D. (ed) *Handbook of Psycholinguistics* N.Y.: Academic Press, 849-894
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language* 29, 419-448.
- Van Der Broek, P. (1994) Comprehension and memory of narrative texts, inference and coherence. In Gernsbacher, M.D. (ed) *Handbook of psycholinguistics* N.Y.: Academic Press, 539-588

תמי קציר  
 הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה  
[katzirta@gmail.com](mailto:katzirta@gmail.com)

### מהירות שיום ומודעות פונולוגית - לקות אחת או לקויות נפרדות? בדיקת תיאוריות הלקות הכפולה בקריאת מילים וטקסטים

**רקע ומטרות:** הרוב המכריע של הספרות המחקרית על ילדים דיסלקטיים בעשרים השנים האחרונות התמקד במודעות פונולוגית ובדיוק קריאת המילים. לאחרונה הוצעה תיאוריות הלקות הכפולה המציעה כי לחלק מהילדים הדיסלקטיים יש לקות במהירות שיום בנוסף או בנפרד מלקות בעיבוד פונולוגי (Wolf & Bowers, 1999). לפי תיאוריות זו ניתן לסווג ילדים לפי הלקות שלהן ולכלל קבוצה יהיה פרופיל קריאתי שונה. עד היום נבדקו בעיקר ההשפעות השונות של לקויות בעיבוד פונולוגי ומהירות שיום על קריאת מילים בודדות. מספר חוקרים טוענים שהממצאים ממחקרים אילו מעידים כי לקות שיום הינו למעשה תהליך פונולוגי. מטרת מחקר זה הוא להשוות את הפרופיל הקריאתי של ילדים דיסלקטיים המסווגים לפי תיאורית הלקות הכפולה במדדים של קריאת אותיות, מילים, קריאת טקסט שוטפת, והבנת הנקרא. מטרה נוספת הינה לבדוק האם מדובר בלקויות נפרדות או בלקות אחת, פונולוגית.

#### שאלות מחקר:

1. האם ילדים המסווגים לפי תיאורית הלקות הכפול יראו הבדלים בביצוע של קריאת אותיות, מילים, וטקסטים?
2. האם קיים קשר בין מודעות פונולוגית ומהירות שיום?

**הליך ותוצאות:** 123 ילדים בכיתות ב-ג בעלי ליקויי קריאה חמורים השתתפו במחקר ונבדקו במגוון מדדים שאומדים שטף קריאה ותת-יכולות שונות המעורבות בקריאה כמו כן הם נבדקו בקריאה דמומה וקולית. ציוני התקן של המשתתפים היו באחוזונים המעידים על לקות חמורה (מתחת לאחוזון 16%) בכל המדדים שנבדקו. הילדים סוגו לשלוש קבוצות: אילו עם ציון תקן נמוך מ-85 במהירות שיום, עיבוד פונולוגי, וקבוצה שלישית עם ציונים מתחת ל-85 בשתי הקטגוריות. ניתוחי שונות בין שלושת הקבוצות על כל מדדי הקריאה הראו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות עם לקות אחת לקבוצה עם הלקות הכפולה. כמו כן הקבוצה עם הלקות הפונולוגית קיבלה ציונים טובים יותר משתי הקבוצות עם לקויות במהירות שיום בכל מדדי הזמן. בנוסף לכך מתאמי פירסון בין המדדים השונים לא היראו קשר סטטיסטי בין מהירות שיום ועיבוד פונולוגי.

**דיון:** מחקר זה תומך בתיאורית הלקות הכפולה. ההבדלים בין הקבוצות מעידים על חשיבותן של שתי הלקויות לאספקטים שונים של קריאה; דיוק וזמן. בהיבט יישומי, ממצאי המחקר נראה שכדאי לכלול מטלת שיום מהיר (אצל ילדים מבוגרים יותר שיום של אותיות, ואצל צעירים שיום של חפצים וצבעים) בכל סדרת מבחני אבחון, החל במבחני המיון המיועדים לגיל הגן. כמו כן, שימוש בטבלאות התפתחותיות של קצב הקריאה של ילדים, מותאמות לפי גילים, בנוסף על הכלים הקיימים, יכול לספק למטפלים תמונה כוללת יותר של פרופיל הקריאה של התלמיד. בנוסף, תוכניות ההתערבות צריכות לקחת להתחשב יותר בהערכות רב-רכיביות באמצעות בחינה של פרופילים ספציפיים של ילדים (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

#### מקורות:

- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "Double-Deficit Hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 1-24.
- Wolf, M., & Katzir, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading, 5*, 211-239

### דורית רביד ורונית לוי

בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

[levieron@netvision.net.il](mailto:levieron@netvision.net.il) [doritr@post.tau.ac.il](mailto:doritr@post.tau.ac.il)

### סימפוזיון: ריבוי שם העצם בעברית: מחקר התפתחותי רב פנים

שם העצם הוא אחת הקטגוריות הבסיסיות ביותר בכל השפות, ויחד עם הפועל הוא מהווה את התשתית למבנה המשפט (Shopen, 1985). הכרת מבנה שם העצם ודרכי נטייתו היא דרישה מרכזית בתהליך הרכישה של כל שפת אם. שמות העצם בעברית נטים במין ובמספר, שתי התכונות הבסיסיות ביותר במורפולוגיה של העברית. צורת הסופית נקבעת על ידי מין שם העצם בצורת היחיד שלו (למשל, ספר-ספרים), ואולם שמות לא מעטים נטים בסופית הפוכה (קיר-קירות, דבורה-דבורים). בנוסף לסוג הסופית, צורת הריבוי של שם העצם תלויה גם בשינויים החלים בבסיס (או הגזע) שלו: בנוסף לבסיסים שאינם משתנים (כר-כרים), בסיסי השמות עוברים שינויים מסוגים שונים כמו חיטוף תנועה ושינוי תנועה (גמל-גמלים, חץ-חיצים), חילופי פוצץ וחוכך (דוב-דובים, עיפרון-עפרונות) וחילופי בסיס (אשה – נשים). שינויי בסיס אלה אינם מוגבלים לריבוי השמות – הם משותפים לכל התהליכים המורפולוגיים הקויים בשמות (Ravid, in press). הכרת ריבוי שם העצם הוא אפוא אחת הדרישות החשובות בידע הלשוני של ילדים דוברי עברית, שכן היא מניחה את התשתית לידע מורפולוגי נרחב נוסף. על הילד להכיר את הסופיות הסדירות (תיק – תיקים) והחריגות (חלון – חלונות) בשפה, כמו גם את השינויים החלים בצורת היחיד במעבר לצורת הרבים (עז-עזים, צד – צדדים).

מודל חדש שפותח על ידי רביד (Ravid, 2006) מתבונן בריבוי השמות בעברית (ובשפות אחרות) מנקודת הראות של רמת שינוי הבסיס וצפיות הסופית, תוך התייחסות לייחוד המורפו-פונולוגי של קטגוריות ריבוי בזכר ובנקבה בעברית החדשה. על בסיס מודל זה יציג הסימפוזיון חמש דרכי מחקר שונות של רכישת ריבוי השמות בעברית, המכסות יחדיו קשת רחבה של דרכי תשאול (למן מחקר ניסויי מובנה ועד לבדיקת הפקות ספונטאניות של ילדים) ומספר רב של פריטים בקרב מגוון גילאים של נבדקים, תוך הישענות על מידע חדש לגבי תפוצת הסוגים השונים של ריבוי השמות בשפה הדבורה והכתובה.

#### מקורות:

- Ravid, D. (2006). Noun plurals in the acquisition of Hebrew. Plurals workshop, 2 June, 2006, Linguistics dept, Vienna University & Austrian Academy of Sciences.
- Ravid, D. (in press). Word-level morphology: A psycholinguistic perspective on linear formation in Hebrew nominals. *Morphology*.
- Shopen, T. (ed) (1985). Language Typology and Syntactic Description. Vol. III: Grammatical Categories and the lexicon. Cambridge, Cambridge University Press.

#### מבנה הסימפוזיון:

**הצגת המודל המורפולוגי החדש של ריבוי שמות בעברית**

**רונית לוי**

**בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב**

**תפוצת ריבוי שמות בשפה דבורה, ב-input לילדים ובנתוני אורך**

**ברכה ניר-שגיב**

**החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב**

מטרת המחקר היא הפקתו של מאגר נתוני שכיחות בשפה טבעית של הקטגוריות השונות של ריבוי השמות בעברית - תוך מיפוי תפוצתן של קטגוריות אלה בנתוני input של דוברים מבוגרים מחד ובנתוני אורך של ילדים בשלבי הרכישה המוקדמת של העברית מאידך. מיפוי זה בוחן את שכיחותן של תמניות ותבניות על פי עשרים

וארבע קטגוריות ריבוי בתוך שלושה בסיסי נתונים בעברית: קורפוס של אינטראקציות ספונטניות בין ילדים בגילאי 1;5-0;3 והוריהם; קורפוס של שמונה שיחות ספונטניות בין ילדים בגילאי 1;16-3 ומשפחותיהם (Blum Kulka, 1997); קורפוס של 136 ספרי ילדים מוקלדים ומנוקדים (Ravid & Levin, in preparation).

### **ריבוי שמות: המחקר הקלאסי**

#### **נעמה לביא**

החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

[naamabl@012.net.il](mailto:naamabl@012.net.il)

מטרת המחקר היא למפות את רכישת מערכת הריבוי בשם בקרב ילדים דוברי עברית בעלי התפתחות תקינה. נבדקו 140 ילדים דוברי עברית ילידיים, בגילאי 10-3, 20 ילדים מכל קבוצה. כמו כן, נבדקו שתי קבוצות ביקורת: האחת כללה 20 ילדים בני 13-6;11 והשנייה כללה 20 מבוגרים דוברי עברית. שיטה: הכלי הוא מבחן הטיית שמות לרבים, לרוב בעזרת תמונות. השמות נבחרו ומוינו על פי חלוקה בלשנית המדרגת את שינויי הבסיס ודרגת הצפיות של המוספיות. תוצאות המחקר מראות עלייה בגיל הרכישה עם העלייה בשינוי הבסיס והירידה בצפיות הסופית של המילה ולרוב, הצלחה גבוהה בסופית הריבוי מהצלחה בבסיס המילה המוטית.

### **ריבוי שמות: מחקר מובנה בהקשר טבעי**

#### **אפרת רז זלצברג**

החוג להפרעות בתקשורת והחוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב

[efrat.raz@gmail.com](mailto:efrat.raz@gmail.com)

מטרת המחקר הנוכחי היא לעקוב אחר התפתחות רכישת ריבוי שם העצם לסוגיו בשיטת מחקר שתגרום להפקה טבעית ואוטנטית של צורות ריבוי בהקשר ניסויי. הפתרון שנמצא הוא לבדוק את הפקת שמות העצם בריבוי על ידי ילדים בהקשר טבעי, כלומר לא במצב שבו הם מקבלים צורת יחיד (עיפרון) וצריכים להגיב בצורת ריבוי (עפרונות). הרעיון הוא שהילד הנבדק מדריך ילד אחר במשחק לוטו על משבצות צבעוניות, ותוך כדי כך הוא מפיק צורות ריבוי של שמות. הילד אינו מודע לכך שהוא נבחן על צורת הרבים של שם העצם, והוא מתרכז במשחק הלוטו ובמשבצות הצבעוניות. המשחק הועבר ל-100 ילדים דוברי עברית ילידיים בגילאי 5-10, 20 ילדים בכל קבוצת גיל. קידוד הנתונים נעשה עפ"י סולם הציונים שפותח במחקרה של נעמה לביא.

### **ריבוי שמות במחקר תסריטים**

#### **נטע אבוגוב**

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב

[neta\\_@netvision.net.il](mailto:neta_@netvision.net.il)

מטרתו של חלק זה היא לחקור רכישת ותפוצת צורות ריבוי דרך הפקת תסריטים בקרב 77 ילדים מארבע קבוצות גיל 3,5,7,9. הילדים התבקשו להפיק תסריטים בארבעה נושאים שונים תוך כדי שיחה חצי מובנית והתבוננות בתמונות. בהרצאה זו נדווח על התסריטים וצורות הריבוי אותן מפיקים הנבדקים בדרך זו.

**ריבוי שמות בשיחות בין ילדים**  
**חלי צוילינג**  
**התכנית ללימודים קוגניטיביים, אוניברסיטת תל אביב**  
[omer-z@013.net](mailto:omer-z@013.net)

מטרת המחקר היא חקירת רכישת מערכת ריבוי השמות בשפה העברית, תוך שימוש בהקלטות של שיחות ספונטניות בין ילדים. במחקר נבדקו 18 קבוצות של ילדים, מגיל שנתיים ועד גיל 8 שנים. כל קבוצת ילדים מנתה שלושה ילדים. השערות המחקר היו כי הילדים יבחרו להפיק בשיחותיהם צורות ריבוי שמות בעלות בסיס קבוע וסימון מסייע של המוספית בגילאים הצעירים, ומבנים מורכבים יותר ויותר של נטיית הרבים עם העלייה בגיל.

**סיכום הסימפוזיון**  
**דורית רביד**  
**בית הספר לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב**

## אלה רחמוט

החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב

[itzikella@yahoo.com](mailto:itzikella@yahoo.com)

## רכישת דיבור ישיר ועקיף בקרב ילדים דוברי עברית מגיל טרום בית-ספר ועד חטיבת הביניים

\* העבודה בהנחיית פרופ' דורית רביד.

דיבור ישיר ודיבור עקיף הם המבנים הלשוניים המשמשים לדיווח על פעולות דיבור (speech acts), ובמיוחד על "מאורעות דיבור" (speech events) (Coulmas, 1986). השימוש במבנים אלה דורש יכולות תחביריות, לקסיקליות ופרגמטיות, ולכן תהליך רכישתם ארוך-טווח, ונמשך לאורך שנות התפתחות השפה המאוחרת (Goodell & Sachs, 1992; Nordqvist, 2001a). מטרת המחקר היו לשפוך אור על תהליך הרכישה של דיבור ישיר ועקיף ולתרום להבנת הפונקציות של מבנים אלה בנרטיב. המחקר כלל חמישים נבדקים בגילאי טרום בית-ספר (גן חובה 5-6 שנים, N=14), בית-ספר יסודי (כיתה ב' 7-8 שנים, N=12) וכיתה ה' (10-11 שנים, N=12) וחטיבת ביניים (כיתה ט' 14-15 שנים, N=12). כל נבדק השתתף בארבעה מבדקים שנבנו במיוחד לצורך המחקר: שניים מהם מובנים (מבדק חזרה ומבדק שחבור) ושניים נטורליסטים-למחצה (שחזור של קטע קומיקס ושל קטע סרט). הפקות הנבדקים הוקלטו ותועתקו ונבנו סולמות ציינון להערכת רמת השימוש במבנים הלשוניים ובמגוון מדדי שיח. תוצאות המבדקים המובנים הצביעו על רבדים שונים ברכישת המבנים הלשוניים: תוצאות מבדק החזרה, המעידות על מידת ההיכרות עם המבנים הלשוניים, היו גבוהות כבר בקרב ילדי הגן, והגיעו למקסימום בשנות בית-הספר. לעומת זאת, תוצאות מבדק השחבור, המעידות על הידע המטא-תחבירי, היו אפסיות בקרב קבוצת הגיל הצעירות. רק בשלהי בית הספר היסודי התגלו ניצנים של יכולת שחבור, וזו השתפרה לקראת סוף חטיבת הביניים, אם כי גם בתקופה זו יכולת השחבור עדיין לא הושלמה. מבדקי השחזור הצביעו על מגמה התפתחותית ברכישה של מבני הדיווח על דיבור: בעוד שבשנות טרום בית-הספר נעשה שימוש יתר בדיבור ישיר חופשי, בשנות בית-הספר גבר בהדרגה השימוש בדיבור ישיר מובנה ועקיף, ובשלהי שנות בית הספר היסודי ובראשית שנות חטיבת הביניים שולבו גם הדיבור העקיף החופשי וההכללה (encapsulation) בגוף השיח, ואפשרו לו להיות יותר זורם וקוהרנטי. תפקידם של הדיבור הישיר והעקיף בנרטיב הוערך באמצעות בדיקת הקשר בין רמת השימוש במבני הדיווח על דיבור בשיח סיפור ובין התפקוד במדדי השיח השונים. התוצאות הצביעו על מתאם חיובי בין מדדים אלה. ניתוח ההבדלים בין המבדקים העלה כי המבדקים המובנים היו קלים יותר מהמבדקים הנטורליסטים למחצה, וכי מטלת שחזור הסרט הביאה להפקה של נרטיבים בעלי תוכן וצורה עשירים יותר בהשוואה למטלת שחזור הקומיקס.

ממצאי המחקר מלמדים על שלבי הרכישה של מבנים לשוניים בשנות התפתחות השפה המאוחרת, החל מרמת ההיכרות עם התחביר של השפה ועד להתבססות הרובד המטא-תחבירי. כמו-כן התוצאות הראו התמקצעות בשימוש בתחביר בהתאם לצורכי השיח. הקשר שנמצא בין הדיבור הישיר והעקיף ובין מדדי השיח מצביע על חשיבותם המרכזית של הדיבור הישיר והעקיף בשיח הסיפור, וכן על נחיצותם בתקשורת היומיומית הדבורה, המאופיינת בדיווחים רבים על מאורעות דיבור. לאור חשיבותם של מבנים אלה, חשוב להתייחס גם להיבטים המתודולוגיים ולבחור על פיהם את שיטת הדיבור האופטימאלית ללמידה.

## מקורות:

- Coulmas, F. 1986. Reported speech: Some general issues. In: F. Coulmas (ed.). *Direct and indirect speech*. Berlin: Mouton, 1-28.
- Goodell, E. W. & J. Sachs. 1992. Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15: 395-422.
- Nordqvist, Å. 2001a. *Speech about speech - A developmental study on form and function of direct and indirect speech*. Ph.D. Dissertation. Goteborg University: Department of Linguistics.

מילה שוורץ, מרק לייקין ודויד ושר  
 החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה  
[Daniel\\_93@bezeqint.net](mailto:Daniel_93@bezeqint.net)

### תרומת האוריינות ברוסית כ-L1 לרכישת אבני יסוד של הקריאה באנגלית כ-L3: דו-לשוניות דו-אוריינית למול דו-לשוניות חד-לשוניות

**מטרת המחקר** הייתה לבדוק את השפעתם של שני סוגי דו-לשוניות, דו-לשוניות דו-אוריינית, שליטה בידע קורא וכתוב ב-L1 (שפת האם) ו-L2 (bi-literate bilingualism) ודו-לשוניות חד-אוריינית, שליטה בידע קורא וכתוב רק ב-L2 ללא היכרות עם L1 הכתובה (mono-literate bilingualism), על התפתחות מיומנויות שמהוות בסיס לרכישת הקריאה ב-L3 (השפה שנרכשה לאחר רכישת שפת האם והשפה השנייה).  
 הועלו שתי ההשערות הבאות:

1. יימצא קשר חיובי בין ידע אורייני ב-L1 (רוסית) להצלחה ברכישת אבני היסוד של הקריאה והכתיבה באנגלית כ-L3. לעומת זאת, לא יימצא קשר בין ידע בשפה הדבורה ב-L1 לרכישת אבני היסוד של הקריאה והכתיבה באנגלית כ-L3. ההשערה הראשונה מתבססת על הנחתה של Bialystok (2002), לפיה רכישת הקריאה ב-L1 מהווה תשתית לאוריינות בשפות אחרות.
  2. תימצא העברת הכישורים הלינגוויסטיים והמטה-לינגוויסטיים בין השפות המרוחקות (השפות השייכות למשפחות לשוניות שונות ולמערכות כתב שונות) בקרב הילדים הדו-לשוניים הדו-אורייניים, אך לא בקרב הילדים הדו-לשוניים החד-אורייניים. כלומר, במחקר הנוכחי שוער כי הילדים הדו-לשוניים הדו-אורייניים יראו את יתרונם על פני הילדים הדו-לשוניים החד-אורייניים במודעות הפונולוגית ובפענוח פונולוגי באנגלית כ-L3. ההשערה השנייה נשענת על The Interdependence Hypothesis (Cummins, 1978), כאשר עד היום ההעברה הבין-שפתית נבדקה לרוב בשתי אורתוגרפיות לטיניות בלבד. לעומת זאת, במחקר הנוכחי נבחנה ההעברה הבין-שפתית של הכישורים הלינגוויסטיים והמטה-לינגוויסטיים בין השפות השייכות למשפחות לשוניות שונות (סלוית, גרמנית) ולמערכות כתב שונות (קירילית, לטינית).
- במחקר השתתפו 107 תלמידי כיתה ה', שהותאמו לפי גיל, מין, IQ לא מילולי, רמה שפתית, רמה חברתית-כלכלית ואזור מגורים. הילדים סווגו בכל רמת הגיל לשלוש קבוצות ההשוואה העיקריות: 1. ילדים דוברי רוסית כ-L1 שרכשו את אבני היסוד של הקריאה ברוסית לפני חשיפתם לאנגלית הכתובה (n = 50); 2. ילדים דוברי רוסית כ-L1 שלא נחשפו לרוסית הכתובה (n = 18); 3. ילדים חד-לשוניים דוברי עברית כ-L1 (n = 39). למשתתפים הועברו מדדים לינגוויסטיים, מטה-לינגוויסטיים ומדדי האוריינות בשפות הרוסית והעברית. כמו כן, הילדים נבדקו במדדים הבאים בשפה האנגלית: זיהוי מילים אמיתיות ומילות תפל - Woodcock Reading - Mastery Test – Revised (Woodcock, 1987), כתיבת מילים אמיתיות ומילות תפל, מודעות פונולוגית וידע דקדוקי.

ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי תרומת האוריינות ברוסית כ-L1 לרכישת ידע קורא וכתוב באנגלית כ-L3 נמצאה בשלושה תחומי ההשוואה בין הילדים הדו-לשוניים הדו-אורייניים לבין הילדים הדו-לשוניים החד-אורייניים והילדים החד-לשוניים: **פענוח מילות תפל, אנליזה פונמית וכתובת מילות תפל**. לפיכך, נמצאו עדויות להעברה הבין-שפתית של המיומנויות הפונולוגיות כמיומנויות המטה-לשוניות, כישורי הפענוח והכתיבה בין שפות המרוחקות הן מבחינה הלינגוויסטית והן מבחינה האורתוגראפית. במחקר הוסק, שלמרות היעדר הזדמנות להתפתחות הרוסית הכתובה כ-L1 במסגרת בית-ספרית בישראל, קימת תרומת האוריינות בשפה הזו לרכישת הפענוח באנגלית כ-L3.

#### מקורות:

- Bialystok, E. (2002). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 52, 159-199.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

רחל שיף ושני לוי שמעון  
 בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן  
[rschiff@mail.biu.ac.il](mailto:rschiff@mail.biu.ac.il) [shaniaro@zahav.net.il](mailto:shaniaro@zahav.net.il)

### השפעת יכולות החשיבה, המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית על יכולות הקריאה של ילדי כיתה א'

במחקר זה נבחנו הקשרים בין יכולות החשיבה, יכולות השפה והישגי הקריאה. מטרת המחקר היא לבחון את מערכת הקשרים בין חשיבה מילולית וחשיבה לא מילולית לבין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית, לבחון את הקשרים בין מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית לבין הישגי הקריאה (דיוק, שטף והבנת הנקרא) וכן לבחון את מערכת הקשרים בין יכולות חשיבה מילולית וחשיבה לא מילולית לבין הישגי הקריאה (דיוק, שטף והבנת הנקרא). משתנים אלו נבדקו בתחילת כיתה א' ובסופה. בנוסף לכך נבנה מודל חדשני בו הוצגו הקשרים המשוערים בין המשתנים באופן סימולטני והוצגה מערכת הקשרים בין המשתנים כולם, כאשר מטרת המחקר היא להוכיח מודל זה.

במחקר נמצאו קשרים מובהקים בין יכולות החשיבה (מילולית ולא מילולית) לבין יכולות השפה (מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית) ולבין הישגי הקריאה (דיוק, שטף והבנת הנקרא). מבדיקת מערכת הקשרים בין יכולות השפה לבין הישגי הקריאה נמצא כי המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית קשורות זו לזו גם בתחילת כיתה א' וגם בסופה. בתחילת כיתה א' נמצאה המודעות הפונולוגית קשורה להישגי הדיוק והשטף בקריאה ואף מנבאה אותם. בעוד, המודעות המורפולוגית, נמצאה קשורה ליכולות השטף אך לא נמצאה מנבאה את ההישגים בקריאה.

מניתוח הממצאים בסוף כיתה א', נמצאו קשרים מובהקים בין המודעות הפונולוגית לבין יכולות הקריאה (דיוק, שטף והבנת הנקרא) ונמצא כי המודעות הפונולוגית תורמת באופן מובהק לדיוק בקריאה. לעומתה, נמצאה המודעות המורפולוגית קשורה בקשר מובהק להישגי השטף והבנת הנקרא ותורמת באופן מובהק להישגים בהבנת הנקרא. מניתוח מודל ההשוואות, בו נבדקו הקשרים הכוללים של משתני המחקר באופן סימולטני וסימביוטי, נמצאו קשרים מובהקים בין המשתנים בסוף כיתה א'. המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית נמצאו קשורות זו לזו בקשר הדדי ומהוות גורם מתווך בין יכולות החשיבה (מילולית ולא מילולית) לבין הישגי הקריאה (דיוק, שטף והבנת נקרא).

מודל חדשני זה מחזק את האמור בספרות, אך בשל היותו מודל סימולטני לבדיקת מערכת הקשרים בין כל המשתנים בו-זמנית, הוא מוסיף ומאיר עליה באשר לקשריהם הדיפרנציאליים של יכולות החשיבה למודעות הפונולוגית ולמודעות המורפולוגית, באשר לקשר של המודעות הפונולוגית להישגי הקריאה לעומת הקשר של המודעות המורפולוגית להישגי הקריאה וכן באשר להיותן מתווכות בין יכולות החשיבה לבין הישגי קריאה. חשיבותן המכרעת של המודעות הפונולוגית ושל המודעות המורפולוגית ליכולות הקריאה, מחזקת את הצורך במתן משקל רב בהוראה ישירה של יכולות אלה הן לפני רכישת הקריאה והן במהלכה. בנוסף לכך בעקבות המודלים הסימולטניים שמצאו קשרים בין משתני החשיבה לבין משתני המודעות ובינם לבין הישגי הקריאה, יש חשיבות רבה לפיתוח החשיבה ושילוב תוכניות חשיבה בלמידה, שיסייעו לפיתוח המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית ואלו יתרמו להישגי הקריאה.

#### מקורות:

- Carlisle, J., & Nomanbhoy, D. (1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14, 177-195.
- Deacon, S., & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological?" The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Mahony, D., Singson, M., & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to word relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.



## אסתר שלי-ניומן

המחלקה לתקשורת, האוניברסיטה העברית בירושלים

[msetti@huji.ac.il](mailto:msetti@huji.ac.il)

### שער לאזרח המתחיל: שבועונים בעברית קלה ואוריינות מבוגרים

כמדינת הגירה ישראל משקיעה משאבים בהוראת עברית למהגרים חדשים, בפיתוח תוכנית האולפן ובהפקה ופיתוח של חומרי לימוד בעברית קלה. ההרצאה תבחן את תרומתם של השבועונים בעברית קלה, ל**מתחיל**, שער לקורא החדש, ובגרסה העכשווית שער ל**מתחיל** לחיבורות לומדי העברית לתרבות הישראלית. הרצאתנו תבחן את התפקיד הכפול של טקסטים בעברית קלה באמצעות ניתוח של גיליונות חנוכה מאז שנת תשי"ז (1956) ועד תשס"ה (2004). סקירה דיאכרונית זו מראה שבשונה מהעיתונות היומית שער ל**מתחיל** מביא בפני לומדי העברית את ההיסטוריה של החשמונאים, את הפולחן הישראלי של חנוכה, וסיפורי חנוכה נוספים. אנו מוצאים גם שינויים המשקפים את המעבר מפרשנות מונוליתית-לאומית לאירועי החג, לפרשנות אישית ופוליטית יותר הכוללת גם אספקטים דתיים. הפולחן של חנוכה מקבל גם הוא אופי פלורליסטי יותר - לצד ברכות להדלקת הנרות אפשר למצוא גם "פולחנים חילוניים" כגון הצגות לחנוכה או מבחר מתנות מתאימות. בנוסף לבחינת תכני הטקסטים אנו גם נדון במאפיינים של השפה הנקראת "עברית קלה", הן מבחינת סוג הטקסטים שראוי לשכתב ולפרסם והן מבחינת מבנה השיח. ניתוח הטקסטים לחנוכה בעברית קלה מדגים את האספקטים האידיאולוגיים של מפעלי אוריינות: ההחלטה למי תהייה נגישות לחומר כתוב, איזה חומר יהיה נגיש ובאלו שפות, אינה פדגוגית בלבד. טענתנו היא שקהל היעד של השבועונים, אזרחים חדשים בארץ, הופך את הטקסטים מעצם טבעם כמעט למורי דרך לזהות הישראלית. בעוד המטרה המוצהרת של השבועונים היא לאפשר לקורא העברית החדש להיגמל מהעברית הקלה ולעבור לאמצעי תקשורת אחרים, למעשה הם "גומלים" אותו מזהויות קודמות ומנחילים לו, בנוסף לשפה, גם את ההיסטוריה והגיאוגרפיה של הארץ ומציגים את הערכים המרכזיים של הקהילה.

#### מקורות:

- נר, רפאל. 1985. פישוט של טקסטים עבריים עיתונאיים. בתוך: אומה ולשון: ספר זכרון לאריה טרטקובר. בעריכת מנחם זהרי ואחרים. ירושלים: ברית עברית עולמית והקונגרס היהודי העולמי. עמ' 277-288.
- Collins, James and Richard K. Blot. 2003. *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, Teun A. 1998. "Opinion and ideologies in the press." In, *Approaches to media discourse*, edited by Allan Bell and Peter Garrett. London: Blackwell Publishers. Pp. 21-63.

## מיכל שני

החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

## ואסתר גבע

The Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto

### היבטים אורייניים-סביבתיים, קוגניטיביים, לשוניים ובית-ספריים: השלכות על דפוסי שינוי בהתפתחות שפה דבורה וכתובה במהלך ביה"ס היסודי בקרב ילדי העדה האתיופית

**מטרת המחקר:** המחקר הנוכחי הנו חלק ממחקר רחב היקף אשר נועד לבחון מהם המשתנים הקוגניטיביים, אורייניים-סביבתיים ולשוניים, המעכבים או מקדמים את רכישת השפה הכתובה בקרב ילדים ממוצא אתיופי, הלומדים בגנים ובבתי ספר יסודיים בישראל. במספר מחקרים עליהם דיווחנו נמצא כי ילדי גן מראים עיכוב בהתפתחות כישורי השפה הדבורה אך כישוריהם בניצני אוריינות – רכיבים הנלמדים בגן – זהים לבני גילם הלומדים באותם גנים (שני ומלך, 2005) וכי בכיתות א ב מצטמצמים פערים גם במודעות פונולוגית בשל השליטה בקוד האלפביתי (שני ובן-דוד, 2005). מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון, באמצעות נתוני רוחב, את דפוסי השינוי בהתפתחות השפה הדבורה והכתובה במהלך ביה"ס היסודי, תוך בחינת הקשר לרקע התרבותי (שייכות/אי שייכות לעדה האתיופית) ולהתנסות הבית ספרית (דרגת הכיתה).

**שיטה:** באמצעות מחקר רוחב, נבחנו כישורי חשיבה לא מילולית, ידע לשוני ומודעות מטה-לשונית, ידע תרבותי-סביבתי וכישורי קריאה וכתובה בקרב ילדים ממיצב סוציו אקונומי נמוך, מתוכם 132 מהעדה האתיופית ו-130 שאינם בני העדה הלומדים בכיתות א, ב, ד ו-ו. הילדים נבחרו מאותן 7 מסגרות חינוכיות, גישה אשר אפשרה הן נגישות לאוכלוסייה האתיופית (ישנה התנגדות של בני העדה לדגימה מכוונת וממוקדת בילדיהם) והן מזעור של השפעת בית הספר והמורים על ההישגים האורייניים. כך הובטח גם שהילדים שאינם בני העדה האתיופית באים מרקע סוציו-אקונומי (נמוך) וחינוכי דומה.

**ממצאים:** נמצא, כי כקבוצה, ילדי העדה האתיופית אינם מגלים כישורים אורייניים – בשפה דבורה וכתובה – בשפה האם – האמהרית. ממצאי ניתוח MANOVA, בו נבדק האפקט של כיתה ומוצא על משתנים משותפים והאינטראקציה ביניהם, ניתן להסיק על ארבעה דפוסי שינוי התפתחותי:

1. **המשכיות פערים** – לרוחב כל דרגות הכיתה נותרים פערים ביכולת בלתי מילולית, בידע תרבותי-סביבתי ובידע תחבירי, כאשר ילדי העדה מתפקדים נמוך יותר.
  2. **התרחבות פערים** – עם העלייה בדרגות הכיתה נפתח פער באוצר מילים בין קבוצות המחקר, כאשר ילדי העדה מראים רמת תפקוד נמוכה יותר.
  3. **היעלמות פערים** – החל מכיתה א, נעלמים פערים אשר נצפו בגיל הגן בין ילדי העדה לבין עמיתיהם בערנות פונמית ובהבחנה שמיעתית; בנוסף – לרוחב כל דרגות הכיתה לא נראים פערים בין קבוצות המחקר בדיוק בקריאת מילים בודדות ובהקשר.
  4. **הצטמצמות פערים** – החל מאמצע ביה"ס היסודי נראית הצטמצמות מובהקת בפער שאותר בדרגות כיתה נמוכות יותר בין ילדי העדה לבין עמיתיהם בשטף קריאה, וביכולת הכתיב וכן ביכולת השיום.
- מסקנות:** נראה כי עם ההתפתחות וההתרחבות בהתנסות בית ספרית, פערים בתחומים שאינם מורכבים קוגניטיבית – מצטמצמים ונעלמים. עם זאת, בקרב ילדי העדה נותרים פערים כישורים לשוניים מורכבים יותר ובידע אורייני-סביבתי (הכרת דמויות ומקומות והכרת שמות ספרים). תוצגנה השלכות חינוכיות.

#### מקורות:

- Bar-Yosef, R. (2001). Children of two cultures: Immigrant children from Ethiopia in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 32, 231-246.
- Geva, E. (2000). Individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia*, 50, 123-154.
- Shany, M. & Geva, E. (under revision). Does SES tell the whole story? An in-depth examination of emergent literacy in Ethiopian children living in Israel.

## אוריינות בטעם של דבש - מפגש חווייתי, ספרותי ומוסיקלי

עם שחקן התיאטרון

ליאור בן אברהם

מגמת התיאטרון, מכללת סמינר הקיבוצים וביה"ס לתיאטרון של יורם לוינשטיין

[lsudba@netvision.net.il](mailto:lsudba@netvision.net.il)

נצא למסע אורייני מרתק החל מפרקי מקרא, דרך ש"י עגנון, נגיע לביאליק, נתעכב אצל עמוס עוז, ונתענג על טקסטים מרתקים ומשובחים של מיטב המשוררים והסופרים העבריים. בדרך ייחודית ומקורית משלו נוגע השחקן בשפה העברית, שם דגש על כוחן ויופיין של מילים, מנגן על האותיות כמו על תווים, וחושף מאחורי הטקסט את הפנים והסיפורים האנושיים. ההרצאה מלווה בקטעי מוסיקה ובאביזרי תיאטרון לרוב. היא מוגשת בהומור ועם כבוד רב לשפה העברית.

