



האגודה הישראלית
של קלינאי התקשורת

כתב עת האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת כרך 40 | 2021



השפעות מתמשכות גיליון מיוחד לזכרה של פרופ' עירית מאיר

תוכן העניינים

3	דבר העורכת האורחת ד"ר ברכה ניר שער ראשון: גוף ושפה
11	גיוון לשוני במבט השוואתי: תובנות משפת הסימנים הישראלית שירית כהן-קוקה, PhD candidate
43	כיצד מתמודדים משתמשי תקשורת תומכת וחליפית עם מחסרים לקסיקליים? הדס וינדר (שטסמן), MA, טלי לבל, PhD
67	איך נראה בום? ג'סטות של פעוטות בקריאה משותפת של סיפור רז טננבאום, PhD candidate, רחל יפעת, PhD, ברכה ניר, PhD שער שני: אם ושפה
101	אדיגית (צ'רקסית) כשפת מורשת בישראל: היבטים מורפולוגיים ותחביריים של שפת ילדים ומבוגרים דוברי אדיגית ליסה שבסו, MA
124	השפעת אמצעי האליסיטציה על נרטיבים של ילדים בגילאי טרום בית ספר לירן בלכנר, MA, ברכה ניר, PhD שער שלישי: סיפור שפה
159	אז מה אומרים בכפר כנא: 'היה עוזר לו' או 'עזר לו'? פאתנה עומר, MA, רוני הנקין, PhD, ברכה ניר, PhD
183	"הסיפור האישי" – על חבל דק בין אוראליות לאוריינות: סיפורן של נשים בדואיות רואן כעביה, MA, רחל יפעת, PhD
204	תקצירים באנגלית
212	תקצירים בערבית



פרופ' עירית מאיר ז"ל

גיליון ד"ש ברשת
כרך 40 | 2021

השפעות מתמשכות

גיליון מיוחד לזכרה של פרופ' עירית מאיר



תוכן העניינים

3	דבר העורכת האורחת ד"ר ברכה ניר
	שער ראשון: גוף ושפה
11	גיוון לשוני במבט השוואתי: תובנות משפת הסימנים הישראלית שירית כהן־קוקה, PhD candidate
43	כיצד מתמודדים משתמשי תקשורת תומכת וחליפית עם מחסרים לקסיקליים? הדס וינדר (שטסמן), MA, טלי לבל, PhD
67	איך נראה בום? ג'סטות של פעוטות בקריאה משותפת של סיפור רז טננבאום, PhD candidate, רחל יפעת, PhD, ברכה ניר, PhD
	שער שני: אם ושפה
101	אדיגית (צ'רקסית) כשפת מורשת בישראל: היבטים מורפולוגיים ותחביריים של שפת ילדים ומבוגרים דוברי אדיגית ליסה שבסו, MA
124	השפעת אמצעי האליסיטציה על נרטיבים של ילדים בגילאי טרום בית ספר לירן בלכנר, MA, ברכה ניר, PhD
	שער שלישי: סיפור שפה
159	אז מה אומרים בכפר כנא: 'היה עוזר לו' או 'עזר לו'? פאתנה עומר, MA, רוני הנקין, PhD, ברכה ניר, PhD
183	"הסיפור האישי" – על חבל דק בין אוראליות לאוריינות: סיפורן של נשים בדואיות רואן כעביה, MA, רחל יפעת, PhD
204	תקצירים באנגלית
212	תקצירים בערבית

עיצוב ועימוד:

קידר סטודיו 054-9476318

צוות המערכת:

ד"ר אביבית בן-דוד	עורכת ראשית
ד"ר לאה ר. פלטיאל-גדליוביץ	עורכת
גב' לאה טל	עורכת
ד"ר אניטה רום	חברת מערכת

עורכות לשוניות:

גב' לירון רזניק-נבט
גב' דרורה לביא

השפעות מתמשכות – גיליון מיוחד של ד"ש ברש"ת לזכרה של פרופ' עירית מאיר

דבר העורכת האורחת

ד"ר ברכה ניר

החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

1. על עירית מאיר

סקרנות אינטלקטואלית רחבת אופקים, מחויבות אישית וחברתית לעשיית טוב ולקידומו ולב פתוח, נדיב ומסור – הן רק שלוש מהתכונות המאפיינות את פרופ' עירית מאיר, זכרה לברכה. הבחירה בצורת הפועל "מאפיינות" היא מכוונת – גם אחרי לכתה הפיזית מאיתנו רוחה של עירית ממשיכה לפעום ולפעול ולעורר השראה. הגיליון המיוחד שלפניכן הוא עדות להשפעות המתמשכות של עירית על התלמידות שלה, על הקולגות שלה ועל מגוון קהילות – קהילות דוברות ומסמנות שפות אם שונות, קהילות מחקריות מתחומי מדעי הרוח, מדעי החברה והחינוך ומדעי הרווחה והבריאות, כמו גם קהילת קלינאי התקשורת, קהילת המתורגמנים לשפות הסימנים וקהילת אנשי החינוך.

עירית מאיר לבית אייזנשטדט נולדה, גדלה והתחנכה בירושלים, בת למשפחה אקדמאית הומניסטית שבה הושם דגש על האדם, על החברה ועל התרבות (אביה, פרופ' שמואל נח אייזנשטדט ז"ל היה מבכירי הסוציולוגים בעולם). לפני שהחלה להרצות ולחקור במסגרת החוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת חיפה, כך היא סיפרה לי באחת ההזדמנויות, ליבה משך אותה לעיסוק בתחומי טיפול וחינוך מיוחד. תחומי העניין הרחבים של עירית כללו בראש ובראשונה תנועה, מחול ומוסיקה, וכן כתיבה, אמנות פלסטית וטבע. יחד עם כל אלה העסיק אותה טבע האדם, יכולתו להשתנות ולהתפתח, שאיפתו ליצור, בייחוד במישור הלשוני. על הקשר העז שלה לשפה ועל העניין הרב שלה במבנה של שפות שונות אפשר ללמוד ממכתב שכתבה בעת שירותה הצבאי לבעלה לעתיד, רוני מאיר, בשנת 1978, שבו היא מספרת: "אני נורא נהנית ללמוד ולקרוא הרבה ערבית... נורא היה טוב לראות היום איך ישי ניגש למשפט בערבית. הוא כ"כ מרגיש את השפה ונהנה מכל מבנה או שימוש מיוחד של מילים. מישוהו אמר היום שכששואלים את ישי איזה חדשות חשובות יש בעיתון, אז הוא עונה משהו כמו – מושאים פנימיים ותואר מעניין. ואני חושבת שאלה באמת הדברים המעניינים שיש בעיתון!".

משיכתה של עירית למחקר ניכרת מגיל צעיר. עוד בהיותה בתיכון, כתבה ביומנה האישי כך: "יש לנו מבחן בהיסטוריה בעוד 3 ימים... אצלי לדעת זה לא ללמוד את הספר בע"פ. אלא... שאני אוכל לקשר בין עובדות, להסביר מה הולך. לא מספיק לדעת את העובדות ואת סיכומי השיעור... צריך לדעת איך לגשת אל חומר, מה לעשות איתו...". את היכולת הזאת זיהתה בעצמה בכל הקשור לידע לשוני: "למשל בדקדוק – אני יודעת את החומר. בפירוש יודעת... החומר פשוט נמצא בתוכי".

שלושה מוקדים מרכזיים אלה – חברה ותרבות, שפה וגוף – עוברים כחוט השני בכל אחת מעבודותיה. הסיפור האקדמי האישי של עירית התחיל באוניברסיטה העברית, שם התמקדה בלימודי הבלשנות הן במסגרת מבנית והן במסגרת גנרטיבית. את התואר השני למדה בתוכנית לבלשנות גנרטיבית. את מחקר

התזה שלה בנושא מבני חיבור ויחסי דמיון בעברית החדשה השלימה בהצטיינות, בהנחייתה של פרופ' יעל זיו, "האימא הבלשנית שלה", כפי שפנתה אליה עירית בהרצאה שנתנה לרגל פרישתה. את תוצאות מחקרה זה היא הרחיבה ופרסמה כמה שנים לאחר מכן במאמר *Sentence-phrase coordination in Hebrew and the syntax-pragmatics interface* (2008) העוסק במבנים כגון "בוא הנה ומיד", ושבדגישה את ההכרח בשילוב של תאוריות פרגמטיות לצורך הבנת הפונקציה התחבירית של איברים מחוברים. כבר בשלב הלימודים לתואר השני מעידות עבודותיה המחקריות על מקורותיה ועל יכולותיה כתאורטיקנית מבריקה. וכך מספרת עליה יעל: "בכל השלבים היא הייתה בין המצוינים שבתלמידיי: מעמיקה, סקרנית, יסודית, חריפה, בעלת כושר אנליטי מרשים, אופקים רחבים, פתיחות יוצאת דופן למגוון תחומים וגישות תאורטיות ובקיאות בפרטיהם, ועם כל מצוינותה האקדמית הנדירה היא הייתה צנועה ופתוחה לשיתופי פעולה מחקרית נדיבים בכל הרמות. אותן תכונות אפיינו אותה גם כקולגה וגם כחברה לחיים". איכויות אלה באו לידי ביטוי גם בעבודות התזה והדוקטורט שהנחתה עירית עצמה ברבות הימים.

דרכה האקדמית של עירית קיבלה תפנית משמעותית במהלך שהותה בארצות הברית יחד עם בעלה ושלוש בנותיהם. המפגש האינטלקטואלי עם ספרם של פויזנר, קלימה ובלוג' (Poizner, Klima & Bellugi, 1990) *What the hands reveal about the brain* עורר את סקרנותה לגבי הקשר בין שפה, גוף וקוגניציה, והיא החלה ללמוד שפת סימנים אמריקאית. לאחר שחזרה ארצה בחרה לערוך את מחקר הדוקטורט שלה על שפת הסימנים הישראלית – תחום מחקר שהיה אז בחיתוליו – והתמקדה במבנה התמטי והתאמת הפועל בשפה זו. עבודת הדוקטורט שלה, בהנחייתם של פרופ' יהודה פאלק ז"ל וד"ר (לימים פרופ') וונדי סנדלר, זכתה בפרס אלן ברונפמן לעבודת דוקטורט מצטיינת במדעי הרוח. לאחר סיום הדוקטורט היא פרסמה שני ספרים יחד עם פרופ' סנדלר, המנחה שהפכה לשותפתה ולחברתה הקרובה, ועימה חלקה מחקרים שונים במסגרת המעבדה לחקר שפת הסימנים באוניברסיטת חיפה. ספרים אלה, "שפה במרחב", שראה אור בשפה העברית וגרסתו המורחבת והמעודכנת הפונה לקהל הבין-לאומי *A language in space*, התקבלו בהתלהבות רבה על ידי הקהילה המחקרית בארץ ובעולם, ומשמשים עד היום ספרי בסיס לכל המבקשים לעסוק בחקר הבלשנות של שפת הסימנים. וכך אומרת עליה וונדי: "נדיר שמנחה יכולה לומר בפה מלא שהיא למדה מהסטודנטית שלה יותר מאשר הסטודנטית למדה ממנה, אבל זהו בדיוק המקרה של עירית ושלי. האינטואיציות המכיליות להפליא של עירית לגבי מהו הדבר החשוב שאותו יש ללמוד היו מעוררות השתאות, והתלוו אליהן דחף אינטלקטואלי למחקר מעמיק סביב התופעות שהיא זיהתה. עירית גם הייתה דוקטורנטית נדירה ויוצאת דופן בכך, שהיא חקרה נושאים שלא נבעו משאלות המחקר של המנחים שלה. המעבר שעשתה מתפקידה כעוזרת מחקר למעמד של סטודנטית ולאחר מכן להיותה קולגה-שותפה היה כה חלק, עד שקשה לי להיזכר בנקודות הציון השונות בדרך. אך לעולם לא אשכח את חברתי היקרה ושותפתי למחקר, עירית מאיר".

תחומי המחקר של עירית הם מגוונים: מבנה השפה העברית ומבנה שפות הסימנים, בלשנות היסטורית והתפתחות שפות, בלשנות תאורטית (כולל חקר המטאפורה וחקר האיקוניות) ובלשנות השיח (כגון חקר הנרטיב מנקודת מבט התפתחותית וקלינית). המחקרים של עירית הם מחקרים סקרניים, מרעננים, ועוסקים בנושאים האנושיים ביותר והמופשטים ביותר – מהי שפה? כיצד שפה מתפתחת? מה הופך את השפה האנושית לייחודית כל כך? אלה השאלות התשתיות שתמיד הניעו אותה ושהניבו עבודות חדשניות, משכילות ובעלות השפעה ישירה וסגולית על העשייה הקלינית והחינוכית גם דרך תלמידותיה ממשיכות

דרכה. היא אף יזמה יחד עם פרופ' דני נדל מהחוג לארכיאולוגיה את פיתוחו של קורס אינטרדיסציפלינרי מתקדם בייחודי באוניברסיטת חיפה – "האדם המדבר: סוגיות באבולוציה של השפה", שבו הם שיתפו פעולה עם קולגות מהחוג לאנתרופולוגיה ומהחוג לפסיכולוגיה. קורס זה העניק לה הזדמנות לבחון מקרוב תופעות שריתקו אותה ואת הקרובים אליה, ולעסוק (כפי שמספר תיאור הקורס) בחלק מ"התעלומות המסקרנות והמאתגרות ביותר בהבנת התפתחותו של המין האנושי". קורס זה משקף את החזון האינטלקטואלי של עירית, ששואף לשילוב של דיסציפלינות שונות ולרב־תחומיות. את הסוגיות המרכזיות שזיהתה עירית היא בחנה אט אט, בזירות, בקפדנות, בפתיחות ובנינוחות. אחד המחקרים הבולטים שהובילה בשנים האחרונות ופורסם במאמר The effect of being human and the basis of grammatical word order: Insights from novel communication systems and young sign languages (Meir et al., 2017) עוסק באופן שבו הידיים משמשות בשפת סימנים על מנת לציין את היחס בין הפועל במשפט לבין מידת האנושיות של מי שמבצע את הפעולה המתוארת במשפט. ממצאיה של עירית היתרגמו לעיקרון של 'human first' – המדגיש את חשיבותו של המשתתף האנושי באירוע. והאנושיות אכן היא המוקד הראשון והמרכזי של עירית. עבודותיה משקפות את היופי הפנימי והחיצוני שלה, את האהבה שלה – אהבת השפה ואהבת הארץ על כל אנשיה. האנושיות של עירית משתקפת במערכות היחסים השונות שפיתחה בעולמה האקדמי, עם קולגות משני חוגי האם שבהם פעלה – החוג להפרעות בתקשורת והחוג ללשון עברית, כמו גם עם שותפים וחברים לדרך מחוגים אחרים ומאוניברסיטאות אחרות – שותפים שזכו ממנה לחברות אמיתית, אך יותר מכול הקדישה עירית את עצמה לתלמידותיה ולתלמידיה, שזכו לקבל ממנה יחס, ידע, כיוון, חמלה ואמפתיה. מעידות על כך ההקדשות שכתבו המחברות בפתח כל אחד מהמאמרים בגיליון זה – היא ידעה ליצור מרחב המזמן התפתחות, מרחב שאוהבים לשהות בו ולנוע בו. עירית העמידה מספר רב של בוגרות ובוגרי תארים מתקדמים בתחומים שונים הקשורים לחקר השפה, שמחקריהם עוסקים בתחומי ההפרעות בתקשורת, הבלשנות הכללית, הבלשנות העברית וחקר שפת הסימנים, הוראתה ותרומה. עבודותיהן של בוגרות ובוגרים אלה זוכות להכרה מהקהילה האקדמית, כפי שמעידים הישגיהם של רבים מתלמידיה ותלמידותיה בעבר וכן אוסף המאמרים שלפניכם.

2. על המאמרים המופיעים בגיליון

הגיליון המיוחד לזכרה של עירית מאיר כולל עבודות תזה ודוקטורט שהונחו על ידי עירית בשיתוף עם קולגות מתחומי דעת שונים. אמנם מדובר בחלק קטן מהעבודות שנרקמו לאורך שנות פעילותה כמנחה, אך הן מייצגות את התחומים המרכזיים שעניינו את עירית, וחשוב מכך – את הקשר הבלתי מעורער של תחומים אלה בינם לבין עצמם כמו גם את ההשפעה שלהם על תחומי דעת אחרים. כבלשנית בראש ובראשונה, עירית הכירה בחשיבות של הידע הלשוני על רבדיו השונים – הפונולוגי, המורפולוגי, התחבירי, הסמנטי והפרגמטי – כידע תשתיתי לכל מחקר העוסק בשפה, בין אם זהו מחקר מתחומי החינוך, האנתרופולוגיה, הסוציולוגיה, הפסיכולוגיה, התרגום או ההפרעות בתקשורת. בהתאם לכך הדגישה כל אחת מהכותבות בגיליון את התרומה הייחודית של החקירה סביב קטגוריות לשוניות מוגדרות היטב לידע התאורטי והמעשי שלהן כקלינאיות תקשורת.

מחקרי התזה והדוקטורט שמתוכם נכתבו המאמרים המופיעים בגיליון מיוחד זה עוסקים במגוון שפות: השפה העברית, שעמדה בבסיס התזה של לירן בלכנר, השפה הערבית, שנחקרה בתזה של רואן כעביה ובתזה

של פאתנה עומר, שפת האדיגה (צ'רקסית), שנחקרה בתזה של ליסה שבסו, שפת הסימנים הישראלית, שעומדת בבסיס מחקר הדוקטורט של שירית כהן-קוקה, שפת הגוף של פעוטות רוכשי עברית, שנחקרת בעבודת הדוקטורט של רז טננבאום ושפתם של משתמשי תקשורת תומכת וחלופית (תת"ח), שנחקרה בעבודת התזה של הדס וינדר (שטסמן). מנקודת מבט בלשנית-מבנית התמקדו חלקם של המחקרים במאפיינים ספציפיים של השפה, כגון בחינתן של פרדיגמות מורפולוגיות המביעות אספקטואליות במערכת הפועל בערבית של כפר כנא (עומר, 2018) או של מערכות מורפולוגיות מורכבות בפסוקית הפשוטה בשפת האדיגה (שבסו, 2018), שפה ארגטיבית המדוברת בכפר כנא בצפון הארץ, והמסמנת הבחנות בין עמדת נושא ועמדת מושא לפי סוג הפסוקית (טרנזיטיבית או אינטרנזיטיבית). מנקודת מבט של בלשנות השיח, חלקם הגדול של המחקרים בחנו את ההשפעה של הנסיבות – סוג הטקסט, ההקשר התקשורתי וכדומה – על ההפקות של דוברים, מסמנים או משתמשי תת"ח. מחקר תזה על טקסטים נרטיבים שהופקו על ידי ילדים בגיל טרום בית ספר, רוכשי עברית, הראה, כי אותם ילדים מפיקים טקסטים נרטיביים בעלי איכות שונה מבחינה תוכנית ומבנית כתלות באמצעי האליסטיציה (בלכנר, 2015). מחקר תזה על טקסטים נרטיביים מסוגים שונים שהופקו על ידי שלושה דורות של נשים בדואיות מבוגרות דוברות ערבית הראה כי לכל קבוצת משתתפות במחקר יש מאפיינים ייחודיים משלה ואיכות סיפורית משלה (כעביה, 2018). מחקר תזה על ההפקות הלשוניות של משתמשי תת"ח מנוסים בהשוואה לאלה של דוברי עברית שאינם מנוסים בשימוש בלוחות תקשורת חשף את האסטרטגיות הסמנטיות והתחביריות המסייעות למשתמשי התת"ח להתגבר על מחסרים לקסיקליים (וינדר, 2016). מחקר דוקטורט על הג'סטות של פעוטות רוכשי עברית מראה כי המאפיינים של ג'סטות מוקדמות – המנותחות על בסיס פרמטרים צורניים המוכרים ממחקר שפת הסימנים – מושפעים באופן ישיר מנסיבות השיח ומהקשריו (טננבאום, בהכנה). בדומה לכך, מחקר דוקטורט על יכולות הפקת השיח של חירשים מראה, כי הגיוון במאפיינים הפונולוגיים של סימנים בשפת הסימנים הישראלית מושפע מסוג הטקסט המופק, טקסט נרטיבי לעומת טקסט עיוני (כהן-קוקה, בהכנה).

המאמרים שנכתבו על בסיס מחקרים אלה ומופיעים בגיליון מיוחד זה הם צוהר לידע המקיף והמעמיק שכל אחת מהכותבות רכשה כחלק מהתמודדות עם סוגייה בלשנית זו או אחרת: המימוש של פונקציות נרטיביות שונות (אם במאמרו של כעביה ויפעת ואם במאמרו של בלכנר וניר או של עומר, הנקין וניר); מאפייני שפת האם הנרכשת בשלבי התפתחות שונים (במאמרה של שבסו וכן במאמרו של טננבאום, יפעת וניר ושל בלכנר וניר), או השימוש בערוצי תקשורת ויזואליים שונים (במאמרה של כהן-קוקה ובמאמרו של וינדר ולבל ושל טננבאום, יפעת וניר). המאמרים מתרכזים סביב שלושה מוקדים מרכזיים בחשיבתה האקדמית של עירית: שפה וגוף, שפה והתפתחותה ושפה וחברה. בהתאם לכך מחולק הגיליון שלפניך לשלושה שערים: **שער ראשון – גוף ושפה**. המאמר הפותח את הגיליון, **גיוון לשוני במבט השוואתי: תובנות משפת הסימנים הישראלית**, הוא חקר מקרה של חירש, שסימן טקסטים מסוגים שונים – שיח סיפורי לעומת שיח עיוני. מחקר זה מציג מאפיינים של הגיוון הלשוני בשפת הסימנים הישראלית כפי שהם באים לידי ביטוי בטקסטים אלה, בייחוד בשימוש בידים, בפה, ובגוף במרחב הסימון. ממצאיו של מחקר זה משקפים את הקשר בין השימוש ברכיבים צורניים שונים של שפת הסימנים לבין אילוצים שונים הפועלים על השימוש בשפה: אילוצים הקשורים לשפה עצמה (הנובעים מהמדיה הוויזואלית-גופני של שפה מסומנת) ואילוצים הנובעים מהקשרי השיח השונים. המאמר השני, **כיצד מתמודדים משתמשי תקשורת תומכת וחלופית עם מחסרים לקסיקליים?** מדגיש גם הוא את האילוצים הפועלים על שפה המופקת באמצעים ויזואליים-סימניים, במקרה

זה באמצעות לוחות תקשורת. אילוץ מרכזי שנבדק במחקרן הוא אוצר המילים המצומצם, המחייב הישענות על אסטרטגיות שונות המאפשרות למשתמשי התת"ח להתגבר על החסרים הלקסיקליים הנגרמים עקב אילוץ זה. המחקר מחדד את השפעתה של המודאליות הספציפית של עזרי תקשורת חזותיים, שמחייבת הישענות רבה על שותפי התקשורת. ההישענות על שותפי תקשורת, ובמיוחד על ההקשר התקשורתי, בולטת גם במאמר השלישי **איך נראה בום? ג'סטות של פעוטות בקריאה משותפת של סיפור**, הבוחן את השימוש העקיב שעושים פעוטות רוכשי עברית כשפת אם במגוון רכיבים צורניים של ג'סטות על בסיס המאפיינים הצורניים המוכרים ממחקר שפות סימנים. מחקר זה מראה כיצד הג'סטות של פעוטות בעלי התפתחות תקינה בהשוואה לפעוטות עם שיתוק מוחין מתעצבות באינטראקציות א־פ־עוֹט בעת קריאה משותפת של סיפור. ממצא מרכזי הוא, שעל אף הקושי המאפיין פעוטות עם שיתוק מוחין בהפקת ג'סטות בצורתן המוסכמת, הם מגייסים ג'סטות עקיבות מבחינה צורנית ומשמעית לצורך תקשורת עם האם, שמאפשרות להם השתתפות פעילה בשיח בהינתן תמיכות מתאימות משותפי התקשורת.

העיסוק בהיבטים התפתחותיים של שפה במאמר השלישי בגיליון זה מוביל לשער השני: אם ושפה. המאמר **אדיגית (צ'רקסית) כשפת מורשת בישראל: היבטים מורפולוגיים ותחביריים של שפת ילדים ומבוגרים דוברי אדיגית**, הוא מחקר ראשון מסוגו שנערך על השפה האדיגית המדוברת בכפר כמא. שפה זו ייחודית הן מבחינה סוציולוגית, כשפת מיעוט אתני המדוברת על ידי קהילה מצומצמת שהיגרה במאה ה-19 מצפון הקווקז לאזורנו, והן מבחינה דקדוקית כשפה פוליסינטטית ארגטיבית. במחקרה – המחקר ההתפתחותי הראשון שנערך בשפת האדיגה – בוחנת שבסו את הפקויותיהם הלשוניות של ארבעה ילדים וארבעה זוגות הוריהם שהשתתפו בניסוי פסיכו־בלשני, שתוכנן במיוחד לצורך חקר השפה. ממצאיו של המחקר מעידים על כך, שהמבוגרים והילדים כאחד נשענים על ידע פעיל של מבני הפסוקית הפשוטה באדיגה, וכי בניגוד לשפות מורשת אחרות המערכת המורפוטחבירית המאפיינת מבנים אלה שמורה. בעוד שמחקרה של שבסו עוסק בידע דקדוקי מחויב ותשתיתי של ילדים והוריהם, המחקר המופיע במאמר החמישי בקובץ: **השפעת אמצעי האליסיטציה על נרטיבים של ילדים בגילאי טרום בית ספר** בוחן את הידע הדיסקורסיבי של ילדים בני 5–6 כאשר הם נדרשים להפיק סיפורים שונים בעברית. ממצאי המחקר מצביעים על כך, שאותה ילדה תפיק מבני סיפור שונים כתלות באמצעי האליסיטציה ששימש את החוקרות – סיפור חוויה אישית, סיפור על פי רצף תמונות, סיפור על פי ספרון תמונות או סיפור על פי סרטון אנימציה. בדומה למחקרים אחרים בקובץ זה, ממצאים אלה מחדדים את החשיבות של ההקשר ואת השפעתו על המימוש של היכולת הנרטיבית, אך הפעם מנקודת מבט התפתחותית.

הדיון בהשפעת אמצעי האליסיטציה על היכולת הנרטיבית מוביל לשער השלישי והאחרון של קובץ מאמרים זה: **סיפור שפה**. במאמר **אז מה אומרים בכפר כנא: "היה עוזר לו" או "עזר לו"? מציגות הכותבות ניתוח דקדוקי של מערכת נטיות הפועל בערבית, המשרתת פונקציות טמפוראליות אספקטואליות**. מתוך השוואה בין שתי משימות נרטיביות – סיפור חוויה אישית וסיפור על פי ספרון תמונות – מאירות החוקרות את החשיבות של היכרות מעמיקה עם הצורות המורפולוגיות של השפה מחד גיסא, ועם הפונקציות הנרטיביות שצורות אלה משרתות מאידך גיסא. גם המאמר החותם את הקובץ: **"הסיפור האיש" – על חבל דק בין אוראליות לאוריינות: סיפורן של נשים בדואיות** מציג ניתוח פונקציונלי של טקסטים סיפוריים מנקודת מבט השוואתית, הפעם מתוך התבוננות בהפקותיהן של נשים מכפר כעביה. מחקר זה מתייחד באופיו האתנוגרפי, ומציג ניתוח של אמצעי הערכה בטקסטים של סיפורי חוויה אישיים המאפשר לחשוף את היכולות האורייניות

של מספרות מתרבות אוראלית במבט בין־דורי. תוצאות המחקר מדגישות את התשוקה של הנשים לספר את סיפורן האישי, או כדברי רואן כעביה עצמה, "את היכולת לחוות את העולם כסיפור ולספר אותו". כל אחד משבעת המאמרים המופיעים בגיליון מיוחד זה נחתם בדיון הכולל מסקנות הקשורות קשר ישיר לעבודתן הקלינית של הכותבות כמו גם של הקוראות והקוראים. מכאן חשיבותו של פרסום הגיליון בשנתון האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת ככתב העת האקדמי היחיד בשפה העברית הפונה לקהילה זו, שחרת על דגלו את המטרה להנגיש לקוראותיו ולקוראיו את המחקרים המקצועיים ביותר. תהליך הכתיבה של המאמרים עצמם, תחת הסטנדרטים הגבוהים של כתב העת, הם חלק בלתי נפרד מההכשרה האקדמית של דור העתיד של קלינאי התקשורת בישראל.

ברצוני להודות מקרב לב לעורכות של כתב העת – ד"ר אביבית בן־דוד, ד"ר לאה גדליוביץ וגב' לאה טל, על שיתוף הפעולה בהוצאתו לאור של הגיליון המיוחד. בייחוד תודותיי שלוחות לד"ר בן־דוד, שסייעה לי רבות וקיבלה עליה את אחריותה של העורכת הראשית במאמרים שבכתיבתם השתתפתי אני. תודות רבות מגיעות גם לשופטות ולשופטים האנונימיים של המאמרים השונים, ששאלו והעירו, אתגרו, הוסיפו וחיידו, ושיפרו בכך שיפור מהותי את כל אחת מהתרומות לגיליון. תודה ללירון רזניק־נבט ולדרורה לביא, העורכות הלשוניות, לד"ר דבורה גורדון שסייעה בעריכת התקצירים באנגלית, לד"ר ניבין עומר שסייעה בעריכת התקצירים בערבית, לזהר לרר פטקין, מנכ"לית האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת, ולפקולטה למדעי הרווחה והבריאות ולפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטת חיפה על התמיכה בפרסום הגיליון ולסיון קישוני שסייעה רבות בהבאתו של הגיליון לדפוס.

תודתי והערכתי נתונות גם לעמיתותיי מהחוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת חיפה – פרופ' רחל יפעת וד"ר טלי לבל, ומהחוג ללשון עברית באוניברסיטת בן גוריון – פרופ' רוני הנקין־רויטפרב, המנחות השותפות של עירית שהתגייסו בכל ליבן לתמוך בהוצאה לאור של עבודותיהן הראויות ביותר של תלמידותיהן. תודה מיוחדת שמורה למשפחתה של עירית – רוני, לי, אלה, ונועה – על השיתוף בכתיבה האישיים. אך התודה הגדולה מכל היא לכותבות הראשונות עצמן, ממשיכות דרכה של עירית – הדס, ליסה, לירן, פאתנה, רואן, רז ושירית. גיליון זה הוא בראש ובראשונה שלכן.

מקורות

- בלכנר, ל' (2015). השפעת כלי האליסיטציה על נרטיבים של ילדים בגילאי טרום בית ספר. חיבור לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר ברכה ניר ופרופ' עירית מאיר.
- וינדר (שטסמן), ה' (2016). כיצד מתמודדים משתמשי תקשורת תומכת וחליפית עם מחסרים לקסיקליים? חיבור לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר טל לבל ופרופ' עירית מאיר.
- טננבאום, ר' (בהכנה). ג'סטות כאמצעי להבעת כוונות תקשורתיות בקרב פעוטות עם התפתחות טיפוסית, פעוטות עם מש"ה ופעוטות עם שיתוק מוחין. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית פרופ' עירית מאיר, פרופ' רחל יפעת וד"ר ברכה ניר.
- כהן-קוקה, ש' (בהכנה). אפיוני המשלב הלשוני בשפת הסימנים הישראלית בטקסטים מסוגות שונות. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר ברכה ניר ופרופ' עירית מאיר.
- כעביה, ר' (2018). שימוש באמצעי הערכה בסיפוריהן של נשים בדאיות משלושה דורות. חיבור לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית פרופ' עירית מאיר ופרופ' רחל יפעת.
- מאיר, ע' וסנדלר, ו' (2004). שפה במרחב: אשנב לשפת הסימנים הישראלית. אוניברסיטת חיפה.
- עומר, פ' (2018). תפוצת צורות הפועל האימפרפקטיבי בטקסטים נרטיביים בלהג הערבי-פלסטיני של כפר כנא. עבודת גמר לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית פרופ' רוני הנקין וריטפרב, פרופ' עירית מאיר וד"ר ברכה ניר.
- שבסו, ל' (2018). מבנה הארגומנטים בפסוקית בסיסית באדיגה (צ'רקסית): מבט לשוני והתפתחותי. חיבור לתואר שני, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר ברכה ניר ופרופ' עירית מאיר.
- Meir, I. (2008). Sentence-phrase coordination in Hebrew and the syntax-pragmatics interface. *Studies in Language*, 32(1), 1-21.
- Meir, I. & Sandler, W. (2008). *A language in space: The story of Israeli Sign Language*. Erlbaum.
- Meir, I., Aronoff, M., Börstell, C., Hwang, S.O., Ilkbasaran, D., Kastner, I., Lepic, R., Ben-Basat, A.L., Padden, C. & Sandler, W. (2017). The effect of being human and the basis of grammatical word order: Insights from novel communication systems and young sign languages. *Cognition*, 158, 189-207.
- Poizner, H., Klima, E. S., & Bellugi, U. (1990). *What the hands reveal about the brain*. MIT Press.

שער ראשון
גוף ושפה

שירית כהן-קוקה, M.A.,
דוקטורנטית*

גיוון לשוני במבט השוואתי: תובנות משפת הסימנים הישראלית

הקדשה לזכרה של פרופ' עירית מאיר

כמתורגמנית לשפת הסימנים, דמותה ושמה של פרופ' עירית מאיר עוררו בי סקרנות וכבוד עוד טרם היכרותנו האישית. נפגשנו לראשונה בעת שתרגמתי הרצאה שלה לשפת הסימנים, הרצאה מרתקת שגרמה לי להבין עד כמה רבה האהבה המשותפת שאנו חולקות לשפת הסימנים ועוררה בי את הרצון ללמוד ולהעשיר את ידיעותיי בתחום במחיצתה. עירית הגיבה לבקשתי ללמוד אצלה את לימודי הדוקטורט בחום ובלבביות, תכונות שאפיינו אותה לאורך כל עבודתנו המשותפת, לצד ידע רב, חכמה, צניעות וכבוד לכל אדם באשר הוא.

אחד מתחומי המחקר העיקריים של עירית היה מחקר בלשני על שפות סימנים. מחקריה תרמו לביסוס מעמדה של שפת הסימנים כשפה טבעית, אנושית ונגישה לאנשים חירשים וכבדי שמיעה. בנוסף, עירית הדגישה את השפעתה של השפה על היכולות הקוגניטיביות, החברתיות והרגשיות של המשתמשים בה וכן על הזהות שנבנית באמצעותה (מומלץ בחום לקרוא את מאמרה "הזכות לשפת אם - נגישות לחינוך שוויוני בקרב ילדים חירשים"). בכך, יצרה עירית שילוב בין הדיסציפלינה הבלשנית לבין דיסציפלינות נוספות כגון חינוך וטיפול, שילוב שהוא רלוונטי לעולמם של אנשים חירשים ושיכול להשפיע על בחירת דרכי התקשורת עמם. התפיסה החיובית שהחזיקה על שפת סימנים ואמונתה בצורך בשילובה במסגרות החינוך והטיפול היו חלוציים ואף אמיצים בארצנו, שכן, מרבית תחומי המחקר בארץ ובעולם התמקדו בהתפתחות השפה המדוברת של ילדים חירשים וכבדי שמיעה, בכישורי התפיסה וההפקה בשפה המדוברת, בשימוש באמצעי שמיעה ושיקום שמיעתי וכדומה. הקו המבוסס מחקרית של עירית אתגר תפיסות אלו והביא לחשיבה מחודשת בקרב אנשי מקצוע לגבי ערכה החשוב של שפת הסימנים.

ברצוני להעלות כאן נקודה נוספת שאפיינה את עירית והיא הקשר הקרוב עם קהילת החירשים. עירית חקרה את שפת הסימנים תוך התייחסות רגישה ומכובדת לשפתם, לזהותם הייחודית, לצרכיהם ובעצם לסיפורם האנושי של אנשים חירשים כמיעוט תרבותי. המאמר הנוכחי מבקש לספר וללמוד על רובד נוסף בשפת הסימנים הישראלית והוא הגיוון הלשוני בשפה. הגיוון הלשוני הוא מרכיב חשוב בשפה, וקיומו מעיד על העושר הלשוני הקיים בשפה ועל המיומנויות השפתיות של הדוברים-המסמנים בשיח משתנה. המחקר בתחום מבקש להמשיך את דרכה של עירית ולהציג את האפשרויות המגוונות הקיימות

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

בשפה דרך קהילת דובריה. זוהי גושפנקא נוספת להיותה של שפת הסימנים שפה לכל דבר ככל השפות, והתקווה היא שהאפשרויות הקיימות בשפה תהיינה נגישות ומוכרות לאנשי מקצוע, לחוקרים, לאנשי חינוך וטיפול ולקהילה.

המאמר הנוכחי הוא חלק ממחקר מקיף על גיוון לשוני והוא מלווה בהנחיית ד"ר ברכה ניר, אותה זכיתי להכיר דרך עיריית. אני רוצה להודות מקרב לב לברכה על הליווי הצמוד, המסור, הסבלני והרגיש. ברכה היא מקור ידע בלתי נדלה עבורי ואני מודה לה על ההכוונה המקצועית ועל הידע המקיף בתחומי שיח וניתוח שיח שהם לב ליבו של המחקר. כמו כן, אני מבקשת להודות לברכה על הסיוע בכתיבת מאמר זה, לדורון לוי על ההשתתפות במחקר ועל הנכונות והזמינות לסייע בכל שאלה, ולסלעית יצחקי וליטל אנגלשטיין על הסיוע באיסוף החומרים בנועם, במקצועיות ובסבלנות.

תקציר

בשנים האחרונות נערכו מחקרים שעסקו באפיון הגיוון הלשוני של שיח דבור וכתוב בהתייחס לסוגי שיח שונים, בעיקרם הסיפורי והעיוני. לחקר הגיוון הלשוני חשיבות רבה, שכן יכולתו של דובר לשנות ולגוון את לשונו בצורה הולמת לנסיבות השיח היא מרכיב חשוב בשפה והיא מעידה על כשירותו ומיומנותו בשפה. אפיוני הגיוון הלשוני בשפות סימנים נבחנו במחקרים ספורים בלבד והידע לגביהם מועט. בשפת הסימנים הישראלית זהו נושא שטרם נחקר, על אף חשיבותו. מחקר בנושא מאפשר הבנה כיצד היבט הגיוון הלשוני מתממש בשפות סימנים, וכן, באיזה אופן הערוץ התקשורתי-פיזי בו מועברת השפה, משפיע על השימוש בגיוון הלשוני.

מטרת המאמר הנוכחי היא להציג מאפיינים של הגיוון הלשוני בשפת הסימנים הישראלית כפי שהם באים לידי ביטוי בטקסטים מסוגי שיח שונים, סוג שיח סיפורי לעומת עיוני. המאמר הוא חלק ממחקר מקיף בנושא שנערך בקרב בוגרים חירשים דוברי¹ שפת סימנים מלידה, והוא מציג את הגיוון בשיטת 'חקר מקרה' של אחד מהמשתתפים. חוקרים שונים מדגישים את הקשר בין השפה לבין הסיטואציה שבה היא מופקת. לתפיסתם, סיטואציית השיח מייצרת את השונות הלשונית והיא באה לידי ביטוי בבחירות הלשוניות של דוברי השפה בשיח. גיוון בשפה יכול לבוא לידי ביטוי ברמות שונות של המבנה הלשוני. המחקר מתמקד בגיוון הנובע מסוג השיח בשלושה היבטים לשוניים: הגייה שקטה (Mouthing), מרכיבי הסימן (המערכת הפונולוגית) ומרחב הסימן. מממצאי המחקר ניתן ללמוד כי קיימת השפעה ישירה של סוג השיח על שלושת המדדים ועל האופן שבו הם יבואו לידי ביטוי בשיח. שימוש שונה במרחב הסימן ובהגייה שקטה דווח בספרות אך לא בהתייחס לסוג שיח ומשלב. הממצאים במחקר הנוכחי משקפים באופן ייחודי את האינטראקציה בין אילוצים שונים הפועלים על השימוש בשפה: אילוצים הקשורים לשפה עצמה (במקרה זה, נובעים מהמדדים של שפה מסומנת) ואילוצים הנובעים מהקשרי השיח השונים (במקרה זה, שיח סיפורי מול עיוני). הגיוון הלשוני בשפה הוא יכולת הדורשת גמישות לשונית המתפתחת במהלך גילאי בית הספר. מטרת המאמר היא להנגיש לאנשי טיפול, חינוך ולמתורגמנים לשפות סימנים במסגרות חינוך, המהוות דמויות חינוכיות-לשוניות, את הידע והמודעות אודות סגנונות שיח והמבנים הלשוניים הנפוצים בהם בשפת הסימנים.

מילות מפתח: שפת סימנים ישראלית, גיוון לשוני, משלב, טקסטים סיפוריים, טקסטים עיוניים

פרטי התקשרות: שירית כהן-קוקה, shirit83@gmail.com

1 המונח "דוברי שפה" אומץ במאמר זה בהקשר לאנשים חירשים דוברי שפת סימנים לשם השוואה לדוברי שפות מדוברות.

מבוא

חקר השפה בהסתכלות סוציו-בלשנית

בין ענפי המחקר הקיימים בבלשנות, הענף הסוציו-בלשני רואה בשפה מערכת לשונית המבוססת על הקשרים שונים ומציע כי יש לבחון כל שפה בהתייחס להקשר החברתי שבו היא נוצרת (Halliday, 1978). פסולד (Fasold, 1984) מציין כי המהות הסוציו-בלשנית נשענת על העובדה שקיימת שונות לשונית בשפה, כלומר לדוברים יש מספר דרכים כדי להעביר מסר זהה. נבחן את שלושת המשפטים הבאים כדי לחדד נקודה זו:

1. נהניתי איתך מאוד בפגישה.
2. הייתה לי אחלה פגישה איתך.
3. לעונג הוא לי להיפגש עמך.

שלושת המשפטים הללו מציעים סט אפשרויות לשוניות-רטוריות להבעת תוכן זהה. בחירת הדובר באחת מהחלופות תצביע על הסיטואציה של השיח ותעניק לה משמעות חברתית (Fasold, 1984). האלידי (Halliday & Hasan, 1985) ציינו כי הטענה לפיה שפות צריכות להיות מובנות בהקשר לסיטואציה שבה הן נוצרות היא נכונה לכל חברה, בכל שלב התפתחותי שבו היא נמצאת. הם אמנם לא התייחסו במפורש לשפות סימנים, אך מכיוון ששפות סימנים הן שפות טבעיות שנוצרות בקרב קהילות אנושיות ומשמשות אותן, אין ספק כי נקודת מבטם רלבנטית לשפות סימנים בדומה לשפות מדוברות. ספולסקי (Spolsky, 1998) מצדד בכך שראוי ששפה תיבחן בהתייחס לסיטואציה החברתית שבה היא נוצרת, שכן הסיטואציה החברתית היא זו שיוצרת את השונות הלשונית בשפה. השונות הלשונית תבוא לידי ביטוי בבחירות לקסיקליות ודקדוקיות בהתייחס למאפייני הדובר² ולמאפייני המפגש (הסיטואציה, נושא השיח וכדומה) – אותם אדגיש במאמר זה. נוסף על הקשר הסיטואציה, סונג (Song, 2010) מציע כי יש להתייחס להקשר התרבותי של הדובר ולשינוי החברתי כמשפיעים על השיח. מנקודת מבט זו, שפה היא תופעה אשר קשורה קשר הדוק למבנה החברתי ולמערכת הערכים של החברה. השפה שבה אנשים משתמשים מהווה פיסה ממרכיבי זהותם האישית בכך שהיא מעידה על הסכמת השתייכותם לקבוצה מסוימת ועל קבלת מאפייני הקבוצה כייחודיים ותרבותיים (מאיר וסנדלר, 2004; Lucas, 2001). המאמר הנוכחי מתמקד בשפת סימנים המשמשת את קהילת החירשים בישראל. לוקאס (Lucas, 2001) מציין שמרבית המחקרים שבחנו שפות סימנים בהסתכלות סוציו-בלשנית ובהקשר של גיוון לשוני התייחסו בעיקר לקהילות דוברי השפה. מחקרים אלה התמקדו בתחומים כגון שונות חברתית ואזורית, דו-לשוניות וחקר עמדות כלפי השפה. לדבריה, אותם מחקרים היו מוגבלים במידה מסוימת בשל מספר סיבות: ידע מוגבל על המבנה הלשוני של שפות סימנים;

2 מאפייני הדובר כגון גיל, מקום מגורים, מגדר, מצב סוציו-אקונומי וכדומה. מחקרים שונים הצביעו על הבדלים סוציו-לשוניים הנובעים ממאפייני הדובר. למידע נוסף, ראו מחקריהם של לוקאס ועמיתים (Lucas, Bayley, & Valli, 2001; 2003) על שפת הסימנים האמריקאית בנוגע לוואריאציות פונולוגיות, מורפולוגיות ולקסיקליות; ראו מחקרים של שמברי ועמיתים (Schembri et al., 2009) לגבי וואריאציה במיקום הסימן בשפת סימנים אוסטרלית וניו-זילנדית ובקורלציה למאפייני הדובר; וכן ראו מחקרה של סטאמפ (Stamp, 2013) על שפת הסימנים הבריטית בנוגע לוואריאציות לקסיקליות בסימנים של צבעים, מספרים, מדינות ושמות מקומות ובהתייחס למאפייני הדובר.

ספקות לגבי ההגדרה הרשמית של שפות סימנים כשפות אמיתיות; יישומם של מודלים סוציולשוניים של שפות מדוברות על שפות סימנים שייתכן ואינם מותאמים; ושימת דגש על בחינת היחסים בין השפה המדוברת של קהילת הרוב לבין שפת הסימנים המקומית. ההכרה כי לשפות סימנים יש חיים סוציולשוניים כפי שיש למערכות אחרות שאנו מזהים כשפות, מדגישה את המעמד של שפת סימנים כשפה טבעית. יתרה מכך, לוקאס מציינת שלמחקר סוציולשוני על שפות סימנים יש השפעה ישירה וברורה על חייהם של אנשים חירשים מבחינת גישות טיפול, הזדמנויות חינוך, תרגום ותעסוקה. מחקרים בתחום יכולים לספק מענה לשאלות חינוכיות בנוגע לשפה בה ייעשה שימוש בחינוך תלמידים חירשים ובטיפול בהם, הנחשפים מלידתם לשפה טבעית בערוץ פיזי שונה. המחקר הנוכחי יכול לספק מידע לגבי אילוצים הנובעים מהמדיום בו מתממשת השפה בהקשרי שיח חינוכיים שונים.

שפות סימנים – שפות טבעיות בערוץ פיזי שונה

שפות סימנים התפתחו באופן ספונטני בקהילות שחברים בהן אנשים חירשים. שפות סימנים אינן מבוססות על שפות מדוברות, למרות שהן התפתחו כשפת מיעוט בסביבתן. ייחודן של שפות סימנים נובע מהעובדה שהן שפות חזותיות-מרחביות. בכך, שפות סימנים שונות באופן מהותי משפות מדוברות שהן שפות קוליות. כלומר, שפות סימנים מופקות על ידי הידיים, הפנים והגוף, ונתפסות על ידי העיניים. חוקרים שונים מסבירים כי העובדה ששפות סימנים משתמשות כאמצעי הבעה בידיים, בפנים ובגוף מעצבת מבנים לשוניים ייחודיים לשפות אלו. עם זאת, המבנים הייחודיים לשפות סימנים משרתים את אותן פונקציות חברתיות ומנטאליות של שפות מדוברות. ניתן לאפיין שפות סימנים על בסיס מרכיבים מבניים ופונקציונאליים כגון פונולוגיה, מורפולוגיה, סמנטיקה, תחביר ופרגמטיקה, כמו גם על בסיס אוצר מילים עשיר, ביטויים וניבים, דימויים ומטאפורות. עם זאת, מאפיינים אלו יבוטאו ויקודדו באמצעים הייחודיים לערוץ החזותי-מרחבי בו השפה מועברת (ראו מאיר וסנדלר, 2004; Sandler, 2018; Sandler, 2012; McBurney, 2012; Klima & Bellugi, 1979; Woll, Sutton-Spence, & Elton, 2001; & Lillo-Martin, 2006).

המבנה הלשוני של שפות סימנים

כדי להמחיש את הדומה ואת השונה בין שפות מדוברות לשפות סימנים, להלן יפורטו כמה מהמאפיינים הלשוניים של שפת הסימנים הישראלית שנבחנו במחקר הנוכחי.

המערכת הפונולוגית³: בעבר, הדעה הרווחת על שפת הסימנים הייתה שלא ניתן לפרק סימן לאלמנטים קטנים יותר. מחקרו החלוצי של סטוקי (Stokoe, 1960), הגדיר לראשונה כי סימנים מורכבים מיחידות מובחנות וחסרות משמעות, בדומה לשפות מדוברות. היחידות המרכיבות את הסימן הן:

1. **תבנית כף היד** – התבנית מתייחסת לצורת היד בסימן (Stokoe, 1960) והיא משתנה במספר האצבעות הנבחרות ובאופן שבו האצבעות מכופפות או נפרשות (Marshall, 2011). לשפות סימנים תבניות כף יד קבועות המכונות תבניות יסוד. בשפת הסימנים הישראלית ישנן 27 תבניות כף יד כאלו (לסוגי התבניות ולמידע, ראו באתר מילון שפת הסימנים הישראלית: www.isl.org.il).

3 הפונולוגיה של שפת סימנים כוללת מרכיב נוסף שהוא הבעות פנים, כך שהידיים אינן הדיבור היחיד בשפת הסימנים. ככלל, הבעות הפנים מהוות חלק אינטגרלי מהמבנה הלשוני של השפה ולהן תפקידים רבים, ביניהם העברת מידע על אופן ביצוע הפעולה ותכונות עצמים (כגון גודל ועוצמה), הדגשת הכוונה התקשורתית (שאלה, חיווי, ציווי) ועוד.

2. **אוריינטציה** – כיוון היד במרחב (Fenlon, Schembri, Rentelis, & Cormier, 2013). מארשל, (Marshall, 2011) מחדדת כי הכוונה לקשר בין היד הפעילה למיקום ההפקה.

3. **מיקום הסימן** – מתייחס לאזור הסימון במרחב (Stokoe, 1960). מיקום הסימן מכיל קטגורית מיקום עיקרית ומשנית (Sandler, 2012). הקטגוריה העיקרית היא אזור הסימון העיקרי שיכול להיות הראש, פלג הגוף העליון, הזרוע והיד הלא דומיננטית (Brentari, 1998; Sandler, 1989, 2012). הקטגוריה המשנית מתייחסת להפקת סימנים המשלבת מעבר ממיקום אחד למיקום אחר, כאשר הסימון יופק באותו אזור עיקרי (Liddell & Johnson, 1989; Marshall, 2011; Sandler, 2012). דוגמה לכך היא הסימן "חירש", כאשר אזור הסימון העיקרי הוא הראש, ואזורי מיקום משניים הם האוזן ולאחר מכן המעבר לפה (ראו דוגמא 5).

4. **תנועה** – מתייחסת לתנועה של כף היד והזרוע במרחב (תנועה מסלולית של הסימן) וכן לתנועה של מפרק ואצבעות היד (תנועה פנימית של הסימן).



דוגמה 1: הסימן "ללמוד" מדגים את היחידות הפונולוגיות: תבנית כף יד בצורת ; מיקום הסימן ליד הרקה; התנועה בסימן ממשיכה לכיוון הרקה וחוזרת על עצמה פעמיים⁴.

יחידות אלו מהוות את רשימת ההגאים בשפה, בדומה למערכת הפונולוגית של שפות מדוברות המורכבות מיחידות קטנות יותר (עיצורים ותנועות) אשר שילובן יוצר את אוצר המילים של השפה. באותה מידה, שינוי של אחד ממרכיבי הסימן משנה את משמעות הסימן (מאיר וסנדלר, 2004). עם זאת, בניגוד לשפות מדוברות שבהן היחידות מתחברות בצורה ליניארית-עוקבת אחת לשנייה, בשפות סימנים ההגאים מצטרפים זה לזה בעיקר בצורה סימולטאנית, בשל התכונות הייחודיות של הערוץ החזותי-ידני שמתממש במרחב. כך, בשפות סימנים ישנה אפשרות לסימון בו-זמני של סימנים בשתי ידיים (Sandler, 2012).

אוצר מילים וסמנטיקה: לשפות סימנים אוצר מילים עשיר ורב גוני המבוסס על היכולת ליצור מילים חדשות בהתאם לצורכי המשתמשים בשפה. אוצר המילים של שפה הוא מערכת פתוחה, שניתן להוסיף לה פריטים חדשים בהתאם לצורכי דוברי השפה. לשפות סימנים אמצעים לשוניים מגוונים ליצירת מילים חדשות. אחת

4 התמונות במחקר זה, אלא אם כן צוין אחרת, הן מתוך מחקר ISF מספר 617/16, בראשות ד"ר ברכה ניר ופרופ' עירית מאיר.

האפשרויות להרחבת אוצר המילים נעשית באמצעות אמצעים איקוניים⁵ המביעים תכונות חזותיות של עצמים או פעולות וממחישים את ניצול משאביה של שפת הסימנים כשפה מרחבית המאפשרת ייצוג מסוג זה (ראו דוגמה 2) (מאיר וסנדלר, 2004).



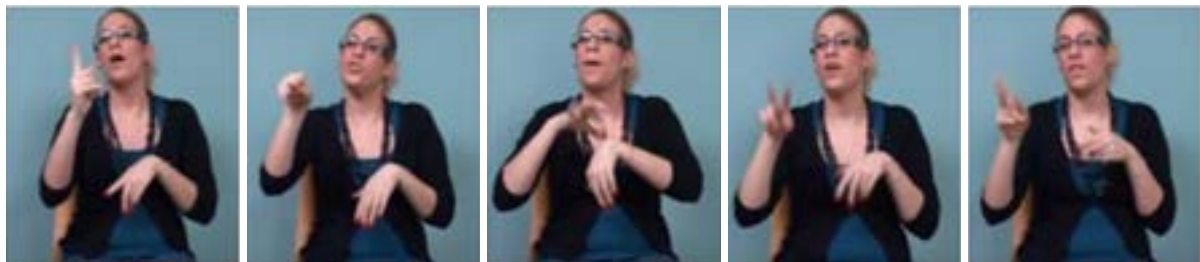
דוגמה 2: סימן איקוני חדש הוא הסימן לנגיף הקורונה⁶. הסימן ממחיש את הצורה של הנגיף כך שיד אחת מסמנת עיגול והיד השנייה ממחישה באמצעות תנועה המלווה באצבעות ידיים פתוחות, את הבליטות היוצאות מן העיגול. ניתן לראות שהמסמנת מייצגת בשפתיה את המילה "קורונה" באמצעות הזזת השפתיים.

לשימוש במרחב יש תפקיד חשוב בשפות סימנים. שימוש עיקרי אחד הוא קביעת מה שהוגדר על ידי החוקרים כ'נקודות ההתייחסות' (Reference point) והשימוש בנקודות אלה בכינויי גוף⁷ (Lillo-Martin & Klima, 1990). נקודת התייחסות היא אמצעי בשפות סימנים שבעזרתו המסמן בשיח יוצר קשר בין ישות שאליה הוא מרפרר לבין נקודה שרירותית בחלל. מאותו רגע, נקודה זו משויכת לאותו רפרנט וכל הצבעה לכיוונה מתייחסת אליו (ראו דוגמה 3). המסמן מארגן את מרחב הסימון שלו באמצעות מיקומים המייצגים אובייקטים או אנשים בשיח (מאיר וסנדלר, 2004; Meier, 1990). נוסף לכך, ישנו אמצעי מרחבי לא ידני הכולל את הסטת הגוף של המסמן לכיוון נקודת התייחסות שנקבעה קודם לכן. אמצעי זה נקרא "הסטת זהות" Role shifts (Lillo-Martin, 1995) ועצם השימוש בו מאפשר למסמן לקבל את זהותו של שם העצם המדובר, ולהעביר בסימון את נקודת מבטו (ראו דוגמה 4).

5 דוגמאות לסימנים איקוניים – מחשב (חיקוי תנועת האצבעות על המקלדת), בית (סימון משולש עם שתי הידיים בדומה לגג ועוד).

6 התמונות לקוחות מתוך סרטון אוצר מילים לסימנים הקשורים לנגיף הקורונה מאת שרה לנסמן ויפעת בן זאב, אחריות תחום שפת סימנים במשרד החינוך.

7 בשפות מדוברות, כינויי גוף מהווים קבוצה סגורה וקבוצה של אלמנטים לשוניים. בשפות סימנים אין קבוצה סגורה של כינויי גוף. כינויי הגוף בנויים על המערכת של יצירת נקודות התייחסות שתוארה לעיל, רפרנטים בשיח משויכים לנקודות במרחב הסימון באמצעות סימון שם העצם המציין את הרפרנט והוספת תנועה מצביעה לכיוון נקודה במרחב. מכאן ואילך נקודה זו מייצגת את אותו הרפרנט, והצבעה חוזרת לנקודה מתפקדת ככינוי גוף. מכיוון ששיח רפרנט לנקודת התייחסות נעשה מחדש בכל שיח, כינויי הגוף אינם יוצרים פרדיגמה קבועה והם מתממשים באופן שונה בכל שיח, כתוצאה מהשימוש במרחב בשפה זו (Lillo-Martin & Klima, 1990).



ניגשות

שם
(אני ואמא)

מרפאה

יש

שם
(תנועה לכיוון נקודת
התייחסות - המרפאה)

דוגמה 3⁸: הצבעה לנקודת התייחסות בסימון המילה "שם" בתחילת המשפט, ושימוש באותה נקודה בהמשך השיח בסימון המילה "שם" בפעם השנייה במשפט ו"ניגשות". ההצבעה המציינת את מיקום המרפאה והכיוונית בסימן ניגשות מהווה רפרור לנקודת התייחסות הראשונה.



לא...

רגע

דוגמה 4: הסטת זהות לצורך ייצוג מבעים של דוברים שונים. בתמונה הראשונה הדוברת מביעה את נקודת מבטה באמצעות נטיית הגוף קדימה. בתמונה השנייה הדוברת מביעה את נקודת מבטה של האחות בסיפור באמצעות תנוחת הראש לצד.

בנוסף למבנים הלשוניים שתוארו לעיל, לשפות סימנים ישנן כמה מערכות לייצוג רכיבים מהשפה המדוברת, הנובעות מהמגע בין שפת הסימנים לשפת הרוב בסביבתה. מערכת אחת היא איות ידני⁹, מערכת ידנית לייצוג האלפבית, כך שכל אות מהשפה הכתובה מיוצגת באופן ידני באמצעות תבנית כף יד מסוימת. התפקיד של האיות בשפה לרוב מוגבל לייצוג שמות עצם, כדוגמת שמות פרטיים ומקומות. במקרים אחרים, נעשה שימוש באיות כאשר עבור מילה מסוימת לא קיים סימן מקביל בשפת הסימנים. לעיתים, האיות יכול רק את האות הראשונה של המילה, כאשר ייצוג המילה השלמה ייעשה באמצעות הזזת השפתיים. סוג נוסף של איות, אתחול¹⁰, משלב בין השאלת אות מהשפה המדוברת לבין השאלת סימן משפת הסימנים. במקרים אלו, תבנית האיות המייצגת תצורה של האות מהאלפבית, משתלבת במבנה השורשי של הסימן (מאיר וסנדלר, 2004). ישנן שפות סימנים שעושות שימוש נרחב יותר באיות ידני, וישנן אחרות המעדיפות להסתייע

8 זכויות היוצרים לתמונות בדוגמאות 3 ו-4 הן של המעבדה לחקר שפת סימנים באוניברסיטת חיפה.

9 התופעות של איות, אתחול ושימוש בהגייה שקטה, דווחו בפעם הראשונה במחקר על שפת הסימנים האמריקאית (ASL).

להרחבה בנושא ראו (2001) Boyes-Bream וכן (2006) Padden.

10 דוגמאות לכך בשפת הסימנים הישראלית הן הסימנים ל"בעיה", "דרך" ו-"כביש", המסומנות באות הראשונה בה המילה מתחילה ובתנועה ומיקום נלווים.

ב-Mouthing¹¹, קרי, ייצוג המילה באמצעות 'הגייה שקטה' של מילה או חלקי מילה בשפה המדוברת תוך כדי סימון ידני. מספר חוקרים (Bank, Crasborn, & Van Hout, 2016; Johnston, Roekel, & Schembri, 2015) מדגישים שהשימוש בהגייה שקטה מהווה תופעה נפוצה של מסמנים מכל העולם וכי סימנים רבים מלווים בהגייה שקטה. הסיבה לכך נובעת משילוב בין השפה הנגישה למסמנים (שפת הסימנים), לבין שפת הרוב בסביבתם (השפה המדוברת). במובן זה, חירשים מסמנים הם למעשה דוברים דו-לשוניים. חוקרים אלה מסבירים כי המגע בין שפת הסימנים לשפה המדוברת יוצר דו-לשוניות ייחודית המאפשרת שילוב של אלמנטים משתי השפות בצורה סימולטנית, כגון השימוש בהגייה שקטה. הסיבה לכך נוגעת לאופנות השונה בה כל שפה מופקת – שפה מדוברת באמצעות הערוץ השמיעתי-קולי, בעוד התקשורת בשפת הסימנים נעשית דרך הערוץ החזותי-מרחבי.

לשפת הסימנים הישראלית קיימת ווריאציה לשונית מסומנת המכונה 'עברית מסומנת' או 'עברית מסומלת', שבה הערוץ החזותי-ידני מהווה שיקוף מסומן של השפה המדוברת, כך שהדובר מלווה את הפקתו המילולית בסימנים מאוצר המילים של שפת הסימנים. בווריאציה זו ישנו ניסיון ליצור התאמה מלאה בין מבנה השפה המדוברת לבין המסר המסומן על ידי ייצוג ידני-חזותי למבנה הדקדוקי של השפה המדוברת (מאיר וסנדלר, 2004). המניע לשימוש בעברית מסומנת הוא פדגוגי, מאחר שצורת תקשורת זו נחשבת בקרב אנשי חינוך רבים כשיטה היעילה ביותר להקניית השפה המדוברת. עם זאת, בצורה זו לא קיימים המבנים הלשוניים הייחודיים של שפת הסימנים כמו גם המבנים הלשוניים של השפה המדוברת (מאיר, 2014; מאיר וסנדלר, 2004; פלאוט, 2007; McBurney, 2012).

ניתן לסכם בדבריה של מאיר (2007) כי שפת הסימנים הישראלית מאופיינת בכל המורכבות המבנית המאפיינת שפות אנושיות, והיא גם בעלת גמישות תקשורתית ועושר הבעתי. המחקר הנוכחי עוסק בעושר ההבעתי של מסמנים חירשים בהקשרי שיח שונים.

חקר הקשרי שיח

המונח שיח מתייחס הן לאופן שבו מבעים שונים בשפה (דבורה, כתובה או מסומנת) קשורים אחד לשני ויוצרים משמעות והן לשימוש הלשוני בהקשרים מסוימים (Gee, 2014). בגישה זו, ההתייחסות לשפה אינה רק כמערכת מופשטת של דקדוק, אלא כמערכת של מבעים בהקשרים ספציפיים (Halliday, 1978; Smith, 2003). סמית (Smith, 2003) מתארת חמישה סוגי שיח עיקריים המופיעים בטקסטים: סיפורי, תיאורי, דיווחי, עיוני וויכוחי. לטענתה של סמית, כל סוג שיח מציג סוג מסוים של סיטואציה תקשורתית-לשונית. ידיעת השפה כוללת ידע של אותם סגנונות שיח, שהיא מגדירה כסוגות בעלות מטרה ומבנה משלהן. לפי ניר (Nir, 2015), סוגות אלה הן למעשה סימנים לשוניים לכל דבר, כלומר סכמות קונספטואליות המאלצות את הדובר/הכותב (או במקרה כאן, המסמן) לעשות שימוש באותם אמצעים לשוניים המשרתים את הפונקציה התקשורתית של

11 מחקרים שנעשו בתחום ה-Mouthing מצביעים על שני סוגים של פעולות "הגייה שקטה" בשפות סימנים. אחת מהן היא נגזרת של השפה המדוברת ומושפעת ממנה – המשתנה שנותח במאמר הנוכחי, ואילו השנייה מתארת הפקות שקטות בפה הנובעות משפת הסימנים (Mouth Gestures) שאינן קשורות לשפות מדוברות, ולא נבחנו במאמר זה. על אף שאין הסכמה גורפת על הגדרת שני סוגי הפעולות, מרבית החוקרים אימצו חלוקה זו (Boyes Bream & Sutton-Spence, 2001). השימוש בהגייה שקטה נפוץ יותר בשמות עצם וכן מופיע יותר בסימנים שאינם מורכבים מבחינה מורפולוגית (Crasborn et al., 2008). בנוסף לכך, נמצא כי השימוש בהגייה שקטה אינו מוגבל לסימן אחד, אלא יכול להימשך על פני סימון של מספר סימנים (Boyes Bream, 2001).

הסוגה. דוברי שפה, כאמור, נחשפים לנסיבות שיח שונות המשפיעות במישרין על השפה שבה הם ישתמשו ומאלצות אותם להשתמש במגוון צורות לשוניות (Ravid & Tolchinsky, 2002). תופעה זו מוגדרת בספרות כגיוון לשוני (Biber, 1995). דוגמה לגיוון לשוני בשיח הוא המשלב (Ravid & Berman, 2006), המתייחס לאופן השימוש בשפה המשתנה בהתאם להקשר, לנסיבות ולסיטואציה בהן הופקה השפה (בשפות מדוברות ראו ניר שגיב ועמיתים, 2005; Biber, 1995; Halliday, 1978; Trosborg, 1997; Roy, 1989; Stone, 2011; Zimmer, 1989). האלידי (Halliday, 1978) בחן את העקרונות הכלליים של גיוון הלשוני במטרה להבין אילו גורמים בסיטואציה התקשורתית קובעים שימוש במאפיינים לשוניים שונים. הוא הציג מודל המתמקד בסיטואציה ובמאפייניה השונים, וציין כי בכל שפה ישנם שלושה רבדים בזמן השיח שעלינו לקחת בחשבון: הסיטואציה והנסיבות (Field), הקשר החברתי בין המשתתפים בשיח (Tenor), וערוץ התקשורת שבו משתמשים (דבור/כתוב) (Mode). שלושת מדדים אלו למעשה מגדירים את המאורע החברתי-הלשוני, מאפשרים לדובר להתמצא בסיטואציה ומשפיעים על המבנה הארגוני של השיח. יתרה מכך, האלידי (1978) הציע שבעזרת הכרת הסיטואציה וההקשר החברתי בו נאמר השיח, אנו יכולים לנבא את הבחירות הלשוניות שהדוברים יאמצו.

אחת הדרכים לבחון גיוון לשוני היא באמצעות חקר טקסטים המופקים בהקשרי שיח שונים, קרי, סוגי שיח. קיימת הסכמה לגבי הגדרת סוגי שיח כקטגוריה מובחנת של שיח מכל סוג (כתוב או דבור), המאורגנת בתבנית שיח על סמך מטרות תקשורתיות ופונקציות סוציו-תרבותיות (Berman, 2010; Bawarshi & Reiff, 2010; Trosborg, 1997; Martin, 2009; 2006). ישנם מספר סוגי טקסט השונים זה מזה במבניהם, כאשר העיקריים שבהם הם סוג הטקסט הסיפורי (נרטיבי) וסוג הטקסט העיוני (אקספוזיטורי) (Bawarshi & Reiff, 2010; Clarina, Wolf & Kim, 2014; Grabe, 2002). סוגי טקסט אלה נבדלים זה מזה בפונקציות שהם משרתים, במבנים הלשוניים שהם מזמנים ובצורת הארגון שלהם.

סוג טקסט¹² סיפורי מוגדר כתבנית שיח המתארת חוויה (Ingram, 2000; Labov, 1972; Longacre, 1996) והוא כולל תיאור התרחשות המוצג כרצף אירועים בעלי קשר סיבתי מנקודת מבט של דמות מסוימת, כך שמבנה הטקסט מושפע בצורה ניכרת מההקשרים של זמן, מקום ודמויות (Clarina et al., 2014). סוג טקסט עיוני מציג וממשיג ידע, מחויב לארגון הידע בצורה מסודרת והיררכית, והנושא משמעותי וקובע את מבנה השיח (Berman & Katzenberger, 2004; Berman & Nir-Sagiv, 2007).

מחקרים שונים מצביעים על תלות בין גיוון לשוני לסוג הטקסט (Bawarshi & Reiff, 2010; Ravid & Berman, 2006; Trosborg, 1997). ראשית, הן לסוג הטקסט והן לבחירות הלשוניות קשר לסיטואציה. שנית, הבחירות הלשוניות תהיינה שונות כאשר מדובר בסוג טקסט אחר (Trosborg, 1997). אינגרם (Ingram, 2000) לדוגמה, מציין כי צורות לשוניות ספציפיות יופיעו בסוג שיח אחד יותר מאשר בסוג שיח אחר ובכך מדגיש את השפעת סוג השיח על הבחירות הלשוניות והגיוון בשיח.

12 ניר (2015) מדגישה את הבלבול שנוצר בהגדרת המושגים סוגה (Genre) וסוג טקסט (Text type) ומציעה נקודת מבט על טקסטים כמייצגים חלוקה קונבנציונאלית לצורה ולפונקציה כחלק מתבנית שיח. לדבריה, תבניות שיח מתעסקות בשינוי צורני וישנן צורות קונבנציונאליות אשר יפעילו אילוצים "נוקשים" במבנה השיח וברמת השימוש הלשוני, לעומת תבניות שיח פחות קונבנציונאליות, אשר יכילו אילוצים כלליים יותר על השיח. התוצר הסופי של הטקסט הוא פונקציה של השפעות מרבדים שונים של הידע הלשוני הדיסקורסיבי של הדובר, הכולל ידע על סכמות של אירועים וידע על סכמות של טקסטים. ניר (2015) מגדירה את הסוגה כמסגרת מכוונת להפקת השיח (למשל אירוע של חוויה אישית), ואילו את סוג הטקסט (סיפורי/עיוני) כסכמה של טקסט. שילוב שני אלו, סוגה וסוג הטקסט המהווים פונקציה וצורה בהתאמה, יוצרים את תבנית השיח.

גיוון לשוני בשפות סימנים בטקסטים מסוגי שיח שונים

ווריאציות בשפה הן חלק מהותי של כל השפות, בין אם הן מדוברות או מסומנות, והן מופיעות ברמות מבנה שונות בשפת הסימנים (Schembri & Johnston, 2013; Stamp, 2013). חוקרים מעטים בחנו כיצד גיוון לשוני הנובע מסוגות שונות בא לידי ביטוי בשפות הסימנים ומרבית המחקרים שעסקו בכך התמקדו בסוגה הסיפורית והתבססו על חקר מקרה. ג'ונסטון ושמברי (Johnston & Schembri, 2007) ציינו בספרם כי הסוגה הסיפורית בשפת הסימנים האוסטרלית מכילה תבנית כללית הדומה למבנה הסיפורי שהציע לבוב עבור שפות מדוברות (Labov, 1972). בנוסף, סיפורים מסומנים מזמנים תיאור עשיר ומפורט לדמויות, בייחוד בהיבטים החזותיים-מרחביים המאפיינים אותן. אפיונים ייחודיים אלו, כגון שימוש בהסטת גו לייצוג אנשים שעליהם מדובר בשיח, שכיחים בטקסט סיפורי (מאיר וסנדלר, 2004), והם נובעים מהערוץ החזותי שבו מועברת שפת סימנים (ראו גם Rayman 1999, לגבי השימוש הרב שעושים אנשים חירשים בהצגת דמויות עלי ידי הבעות פנים, הסטת גו ותנועות גוף בטקסטים סיפוריים).

זימר (Zimmer, 1989) ניסתה להגדיר גיוון משלבי בשפת הסימנים האמריקאית בסוגי שיח שונים אשר הופקו על ידי משתתף אחד: הרצאה רשמית, שיחה לא רשמית וראיון טלוויזיוני. השוואת שלושת הקטעים אפשרה לה לזהות את אפיוני הסימנים שבהם בחר הדובר להשתמש בהתאם לנסיבות ולסיטואציה. ממצאיה הצביעו על מספר הבדלים, בעיקר בשימוש במרחב, בתנועות גוף ובהחלפת ידיים בעת הסימון. ההרצאה, בשונה משני סוגי השיח האחרים, סומנה בקצב איטי יותר, הניבה שימוש רחב במרחב ובתנועות גוף מובלטות לצורך הדגשת הדובר, הנגדה והשוואה, והתאפיינה בהשפעה נמוכה יותר של סימנים קודמים או עוקבים על הסימן המופק ובתדירות גבוהה של החלפת ידיים. זימר הדגישה כי מחקרה הוא ניסיון ראשון לניתוח ווריאציות על סמך סיטואציית שיח וכי הממצאים מבוססים על התרשמות ולא על ניתוח נתונים שיטתי. סטון (Stone, 2011), במחקרו על גיוון לשוני בסוגי שיח בשפת סימנים בריטית (BSL) של משתתפת חירשת ילידה (שהפיקה טקסט סיפורי על ביקור בכנס לעומת טקסט רשמי של הצגת נתונים ממאמר שלא פורסם), מצא, למשל, שבטקסט לא רשמי אין דרך עקבית להתחיל ולסיים אפיזודה, נעשה שימוש במנח ראש ובגבות לסימון נושא, קיים קשר עין רציף בין הדוברים וקיים שימוש רב בג'סטות ובמאפיינים לא ידניים (כגון הבעות פנים). לעומת זאת, סטון מצא, בין השאר, שהחלוקה ליחידות שיח בטקסט רשמי נעשית בצורה ברורה ונראית לעין, השימוש בתנועות ראש נעשה על מנת לוודא שהמידע מובן למאזינים וכן על מנת להדגיש התחלת אפיזודה חדשה, הסימון איטי ותנועות השפתיים תואמות לשפה מדוברת. עם זאת, הטקסטים במחקר של סטון סומנו בפני מאזין שומע והגדרת הטקסטים לא הייתה ברורה (למשל, הסיפור נתפס כשילוב של שיחה וסיפור). יש לציין, שגם זימר וגם סטון ציינו מגמה של שימוש רב יותר בהגייה שקטה בטקסטים רשמיים אך לא ניתחו כמותית את השימוש במאפיין זה. לטענת סוטון-ספנס ווול (Sutton-spence & Wall, 1999), שימוש בהגייה שקטה מעלה את המשלב הלשוני בשיח.

מחקרים מעטים עסקו בבחינת הגיוון הלשוני של מרכיבי הסימן ועוד פחות מכך תוך התייחסות לפונקציה של סוג השיח. עם זאת, ממצאי אותם מחקרים נותנים סימוכין לווריאציות הקיימות במרכיבי הסימן בשפת הסימנים (Fenlon et al., 2013; Lucas et al., 2001, 2003; Schembri et al., 2009). לוקאס ועמיתים (Lucas et al., 2003) מציינים שווריאציה יכולה להיגרם על ידי שינוי בתבנית כף היד המקורית, שינוי במיקום הצורה הבסיסית של הסימן, שינוי בסוג התנועה ושימוש במספר ידיים שונה מהמצופה. התזוזה מצורת הבסיס של הסימן, בדומה לשפות מדוברות, נובעת מההשפעה של תהליכים שונים (כגון הידמות) ומהצורך

במעברים חלקים בין הסימנים ויצירת מסר מהיר (Battison, 1974). קלימה ובלוג'י (Klima & Bellugi, 1979) הסבירו ששינויים באחד ממרכיבי הסימן מספקים הוכחה חיצונית למובחנות ביניהם, כלומר, מרכיבי הסימן הם יחידות מובחנות היכולות להשתנות במהלך הפקת דיבור. לוקאס ועמיתים (Lucas et al., 2001, 2003) היו הראשונים שביצעו מחקר מקיף בהשתתפות מספר רב של אנשים חירשים מסמנים, ואחד ממבני השפה שהם בחנו היה גיוון במרכיבי הסימן (המערכת הפונולוגית). הם ציינו כי גיוון לשוני במרכיבי הסימן יכול לנבוע מסיבות שונות כגון אילוצים חברתיים, ביניהם סוג השיח. עם זאת, הם לא בחנו הבדלים הנוגעים באופן ספציפי לסוג שיח סיפורי ועיוני, אלא הבדלים בין סיפור לשיחה. אחת הסוגיות במחקריהם של לוקאס ועמיתים עסקה בווריאציות במרכיב מיקום הסימן "חירש" (דוגמה 5). נמצא כי מעל 90% מהפעמים שבהן הופק הסימן "חירש", הדוברים העדיפו שלא להשתמש בצורה המילונית של הסימן (כלומר, הצורה של הסימן כפי שהיא מופיעה במילון). בהתייחס להשפעת סוג השיח, החוקרים מצאו כי בסיפור הייתה נטייה גבוהה יותר להשתמש בצורה הלא-מילונית של הסימן "חירש" מאשר בשיחה¹³. לוקאס ועמיתים (Lucas et al., 2002) ושמברי ועמיתים (Schembri et al., 2009) עברו שפת סימנים אוסטרלית וניו-זילנדית, ביצעו ניתוח מקיף נוסף על שינוי מיקום הסימן של סימנים המסומנים באזור המצח לפי הערך המילוני, אך יכולים להיות מסומנים גם במיקום נמוך יותר. הממצא העיקרי ממחקריהם מצביע על משתנים לשוניים (למשל הפונקציה הדקדוקית והסביבה הפונולוגית של הסימן) וחברתיים (למשל גיל, אזור מגורים וכדומה) המשפיעים על הגיוון במיקום הסימנים. במחקרם של שמברי ועמיתים נמצאה השפעה גבוהה יותר לסביבת הסימן, קרי הסימן הקודם לסימן המטרה והסימן העוקב לסימן המטרה, על הגיוון בסימן המטרה. כלומר, כאשר הסימן הקודם/אחרי סומנו במיקום נמוך יותר, סימן המטרה הושפע יותר וסומן במיקום נמוך יותר. לסיכום, לוקאס ועמיתים הציעו שניתוח הווריאציות יכול להעיד האם ווריאציה מסוימת היא שיטתית והאם ניתן יהיה לצפות אותה מראש על סמך ההקשר.



דוגמה 5: הערך המילוני לסימן "חירש" בשפת הסימנים האמריקאית מהאוזן ללחי, לעומת הערך הלא מילוני לסימן "חירש" שמסומן מהלחי לאוזן (מתוך, Lucas et al., 2003, עמוד 28).

אינגרם¹⁴ (Ingram, 2000), במאמרו, הדגיש את החשיבות הרבה של זיהוי מסגרת השיח ככלי המסייע לזיהוי המבנים בשפת הסימנים הנפוצים לאותם הקשרים. כך למשל, בטקסט סיפורי נצפה למידע כרונולוגי שיוסמן בקצב מהיר עם הפסקות, ובזמן עבר. כמו כן, נצפה לשימוש במרחב המציג את הסצנה ואת הדמויות, לנקודת מבט סובייקטיבית, למשל לא רשמי, לשימוש באסטרטגיות של לקיחת תור ותזוזת גוף ועוד. טקסט

13 הממצא העיקרי במחקר מצביע על ווריאציות הנוגעות לפונקציה הדקדוקית של הסימן. להרחבה, ראו גם מחקרם של פנלון ועמיתים (Fenlon et al., 2013) שעסק באופן ספציפי בווריאציות בתבנית כף יד בשפת הסימנים הבריטית.

14 מאמרו של אינגרם עסק בתחום התרגום לשפת הסימנים. הוא הציע לשלב עבודה על טקסטים מסוגות שונות ובחינת אמצעים לשוניים נפוצים לסוגי השיח השונים בהכשרת מתורגמנים לשפת הסימנים.

ארגומנטטיבי (טיעוני), למשל, יאופיין בסדר לוגי לצורך ארגון המידע, יסומן בקצב איטי יותר עם הפסקות לשם הבנה ותגובה, יציג נקודת מבט אישית, יעשה בו שימוש במרחב לשם ייצוג רעיונות, יעשה בו שימוש במינוחים המתאימים לנושא ועוד.

לסיכום, ממצאי המחקרים שהוצגו לעיל מעידים על קיומן של בחירות לשוניות בשפות הסימנים ההולמות סוגי שיח שונים. כלומר, דוברי שפת הסימנים מגוונים את שפתם לפי ההקשר הלשוני-חברתי. עם זאת, אותם מחקרים לא התייחסו לסוגה העיונית ולהיבטים לשוניים שמובאים במאמר זה. מטרת המאמר הנוכחי היא לצמצם את הפער המחקרי הקיים בנושא.

ההקשר הלשוני-חברתי של אנשים חירשים

מאיר (2007) ציינה כי ניתן להתייחס לאנשים חירשים מנקודת מבט פיזיולוגית של רמת הירידה בשמיעה, הנותנת מקום מרכזי להגדרת החירשות כחוסר או כנכות. מאידך, ניתן להתייחס לאנשים חירשים כקהילה חברתית-לשונית, בעלת תרבות ייחודית המבוססת על שימוש בשפת הסימנים. מאיר בחרה לאמץ את נקודת המבט האחרונה, וכך גם כותבת מאמר זה. כך או כך, התבוננות ובחינה ראויה של היבטים לשוניים בשפות סימנים בקרב אנשים חירשים, דורשת התייחסות למורכבות הלשונית של דובריה המהווים קבוצת מיעוט לשונית-תרבותית. ההקשרים הלשוניים-חברתיים כוללים, בין השאר, את הרקע הלשוני-משפחתי אליו נולדו, את הסביבה החינוכית בה למדו בשנות לימודיהם ואת מידת שייכותם לקהילה החירשת¹⁵.

אנשים חירשים יכולים להיוולד למשפחות שבהן ההורים שומעים, או למשפחות שבהן ההורים חירשים. במקרה הראשון, המהווה את הרוב הגדול של אנשים חירשים (יותר מ-90%), המשפחה אינה דוברת שפת סימנים. עם היוולדו של ילד חירש, ההורים יכולים להחליט ללמוד שפת סימנים ולהשתמש בה בתקשורת עם ילדם. לחילופין, הם יכולים לתת לילד לרכוש שפת סימנים מסביבה חירשת או להחליט לגדל אותו על פי שיטות אוראליות שונות, ואז הילד לא ייחשף כלל לשפת סימנים (ויזל וזנדברג, 2002; מאיר וסנדלר, 2004; פלאוט, 2007; McBurney, 2012). מיעוטם של אנשים חירשים, כ-10% מכלל אוכלוסיית החירשים, נולדים להורים חירשים וזוכים מרגע לידתם לתשומה לשונית בערוץ הנגיש להם (מאיר, 2014). הם רוכשים את שפת הסימנים בתהליך טבעי לפי אותם שלבים ובאותו פרק זמן המאפיינים רכישת שפה דבורה אצל ילדים שומעים, וכך הם זוכים לאינטראקציה תקשורתית מגוונת, הן כמותית והן איכותית, בשפת הסימנים (מאיר וסנדלר, 2004; מוסייב וסנדלר, 2014; Newport & Meier, 1991; Mayberry & Squires, 2006; Meier, 1985). אולם גם במקרים אלה, שפת הסימנים המשמשת כשפת אם עבורם אינה השפה העיקרית במערכת החינוך, בקרב הציבור הרחב וכן באמצעי התקשורת השונים. לכן, השפה והתקשורת בסביבה שבה הם גדלים אינן נגישות להם באופן מלא (מאיר, 2014).

התפתחות הגיוון הלשוני מתרחשת במהלך שנות בית הספר, ולכן למערכת החינוך תפקיד משמעותי בהתפתחות זו, הדורשת גמישות לשונית המעוגנת בתחום האוריינות הלשונית (בלום קולקה, תשס"ב: תשס"ז; ניר שגיב ועמיתים, 2005; רביד, 2002). התרומה הלשונית של המערכת החינוכית עבור תלמידים

15 הספרות מציינת את קיומם של שלושה מרכיבים בהגדרת האדם כחירש או כבד שמיעה: הגדרה שמיעתית, תפקודית וחברתית. ההגדרה השמיעתית מתייחסת לרמת כושר השמיעה של האדם הגדרה תפקודית הנקבעת לפי מידת יכולתו של האדם להשתמש באופן פונקציונאלי בשמיעתו ובעזרי השמיעה לצורך תקשורת יומיומית עם הסביבה; והגדרה חברתית המתייחסת לאופן בו האדם תופס את עצמו ומוגדרת על פי החברה אליה משתייך האדם. ניתן למצוא פירוט על חלוקה זו אצל פלאוט (2007).

חירשים היא מורכבת, ונשענת רבות על המדיניות החינוכית הנהוגה בבית הספר, על מידת ההכרה בשפת הסימנים ועל נוכחותם של אנשים מסמנים מיומנים. המסגרות החינוכיות הקיימות במדינת ישראל עבור ילדים ובוגרים חירשים המשתמשים בשפת סימנים נוהגים בגישה הכוללת כגישה חינוכית (ויזל וזנדברג, 2002; מאיר, 2014; פלאוט, 2007). גישה זו מבוססת על תפיסת עולם אשר תומכת בשימוש בכל האמצעים האפשריים לשם שיפור התקשורת, וכוללת שימוש בתקשורת סימולטאנית של שפת סימנים ודיבור, בתוספת של איות אצבעות, כתיבה וקריאה. ראוי להדגיש כי על אף השימוש בסימנים, קיים שוני מהותי בין תקשורת כוללת לשפת סימנים. תקשורת כוללת משקפת באופן חלקי הן את שפת הסימנים והן את השפה המדוברת, ולכן משמעות המסר בגישה זו עלולה להיות מסולפת (מאיר וסנדלר, 2004). בנוסף לכך, מורים רבים אינם שולטים בשפת הסימנים, מצב המוביל את התלמידים ללימוד שפה מתוך אינטראקציות חברתיות ולא על סמך לימוד מסודר (גור, תשנ"ז). במקביל לכך, למועדונים החברתיים, המהווים מקום כינוס לאנשים חירשים, תפקיד משמעותי בהעברת התרבות והשפה בין חברי הקהילה החירשת (McBurney, 2012). אנשים חירשים המגדירים עצמם כשייכים לקהילת החירשים ישתמשו בשפת הסימנים כאמצעי תקשורת עיקרי, יאמצו את הנורמות והתכונות המלוות את קהילת החירשים ויבלו במסגרות חברתיות המיועדות לה (פלאוט, 2007).

מן האמור לעיל ניתן ללמוד כי הפרופיל הסוציולוגי של אנשים חירשים הוא הטרוגני (Costello, Fernandez, & Landa, 2006). בנוסף, התשומה הלשונית של אנשים חירשים אינה אחידה ומורכבת במידה רבה, דבר שעלול להשפיע על האופן שבו הם מפענחים שפה ומשתמשים בה לרכישת ידע, גם כאשר שפת הסימנים היא שפת אם עבורם (מאיר, 2014). במחקרי שפה ישנה חשיבות לבחון דוברים ילידים, שכן מושא המחקר – שפה – נגלה באופן מיטבי בהפקת שפה של דובר ילידי. חשיבות השימוש בבסיס נתונים של דוברים ילידיים נתמך במחקרים שונים בשפות סימנים שבהם נבחרו בקפידה משתתפים שרכשו שפת סימנים באופן טבעי (Costello et al., 2006). כמו כן, מחקרים בתחום רכישת השפה מצביעים על כך שגיל הרכישה משפיע באופן מהותי על מומחיות הדובר באותה שפה (Cormier, Schembri, Vinson, & Orfanidou, 2012). מסיבות אלו, במחקרים על גיוון לשוני בשפות סימנים יש לבחון דוברי שפת סימנים ילידיים, שחוו תשומה לשונית מבוססת יותר מאשר דוברי שפת סימנים שלמדו אותה מאוחר, כפי שנעשה במחקרים קודמים (Stone, 2011; Zimmer, 1989). רציונל זה מהווה מקור לבחירת הנבדק במאמר הנוכחי.

המחקר הנוכחי

שפות סימנים המשמשות את קהילות החירשים הן שפות חזותיות-מרחביות ולהן מאפיינים לשוניים המייחדים אותן משפות מדוברות. היבט הגיוון הלשוני בהקשרי שיח שונים ואפיוניו בשפות סימנים נבחנו במחקרים ספורים בלבד והידע לגביהם מועט. בנוסף לכך, לא נעשו מחקרים בשפות סימנים על סוג שיח עיוני ומחקרים על הגיוון הלשוני בשפת הסימנים הישראלית. המחקר הנוכחי הוא חלוצי ומטרתו לבחון את התכונות הלשוניות שיבואו לידי ביטוי בהקשרי שיח שונים בשלושה היבטים לשוניים שונים: הגייה שקטה, מרכיבי הסימן ומרחב הסימון. הווריאציות בהיבטים אלה של שפת הסימנים ייבחנו בהתאם לסיטואציה התקשורתית השונה (סוג טקסט סיפורי לעומת עיוני), קרי ה-Field (לפי Halliday, 1978). כאמור לעיל, המודל של האלידיי מתייחס לגורמים חיצוניים (הקשר/סיטואציה) כמשפיעים באופן ישיר על השונות בשפה, ללא קשר לשפה שבה נעשה שימוש בשיח. המאמר הנוכחי מציג את השונות הלשונית בשפת הסימנים הישראלית בטקסטים מסוגי שיח

שונים דרך חקר מקרה, כדוגמת מחקריהם של זימר (1989) וסטון (2011). מטרתו העיקרית של המאמר היא העמקת הידע בנוגע לגיוון הלשוני בשפת הסימנים הישראלית הנובע מסוגי טקסטים שונים. הממצאים יאפשרו זיהוי דמיון ושוני בין סוגי השיח בשפות סימנים. מטרה נוספת היא להנגיש את הידע אודות סוגי שיח והגיוון הלשוני הצפוי בהם לאנשי טיפול וחינוך העובדים באופן ישיר עם ילדים חירשים דוברי שפת סימנים.

שיטה

אוכלוסיית המחקר¹⁶

המשתתף בחקר המקרה המתואר במאמר הנוכחי הוא אדם בוגר חירש מלידה, בעל ירידה עמוקה בשמיעה (מעל 90db) ששפת אימו היא שפת הסימנים הישראלית, אליה נחשף מהוריו החירשים מאז לידתו. למשתתף תואר ראשון ושני והוא ראש התוכנית ללימודי תרגום באוניברסיטת אריאל. קיימת הטרוגניות רבה בקרב אנשים חירשים וכבדי שמיעה מבחינות רבות (רקע משפחתי/חינוכי/שפתי, שימוש בעזר שמיעתי, גיל הגילוי ועוד), לכן הבחירה במסמן ילידי נובעת מהרצון לבחון את הגיוון אצל דובר שזכה להתפתחות שפתית לפי השלבים המקובלים. הנבדק רואה בשפת הסימנים כערץ תקשורת עיקרי שלו ומעיד על מידת שייכות גבוהה לקהילת החירשים בישראל.

כלי המחקר

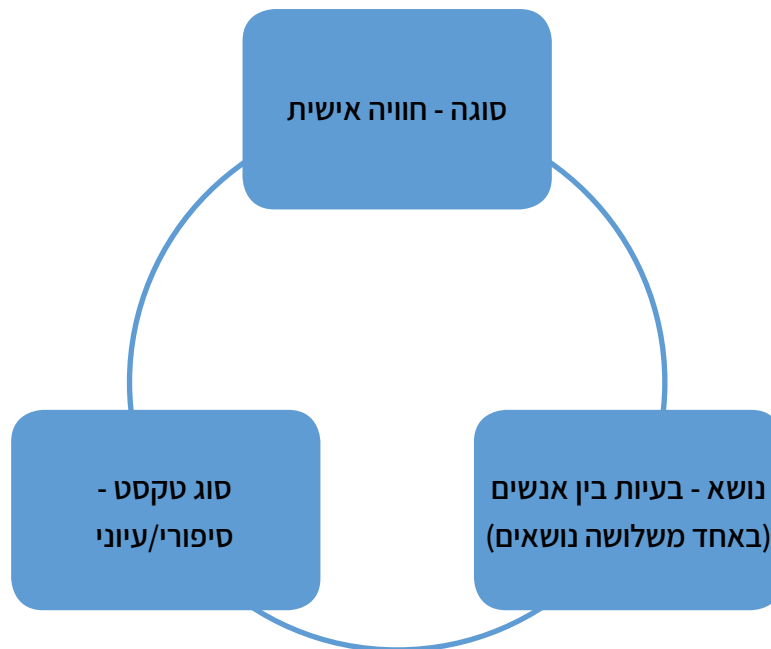
הסתכלות על טקסטים מסוגים שונים לצורך בחינת הגיוון הלשוני נעשתה במחקר קודם על השפה העברית המדוברת והכתובה (Berman, 2008; Berman & Verhoeven, 2002). בהמשך למתודולוגיה שבוססה במחקרים אלה ואחרים (ניר־שגיב ועמיתים, 2005; 2006; Ravid & Berman, 2006), המשתתף במחקר הנוכחי התבקש להפיק שני טקסטים מסומנים שונים באחד משלושה נושאים (ראו טבלה 1).

נושא לבחירה	המטלה עבור הנושא הנבחר
1. שימוש בשתל קוקליארי או במכשיר שמיעה	הפקת טקסט סיפורי – המשתתף התבקש לספר חוויה אישית
2. שימוש בשפת סימנים בבית ספר	הפקת טקסט עיוני – המשתתף התבקש להגיד את דעתו האישית.
3. תרגום לשפת הסימנים	

טבלה 1: רשימת הנושאים לבחירה והמטלה הכוללת הפקת שני טקסטים בנושא שהמשתתף בחר

16 המשתתף המתואר במאמר זה הוא אחד מ-16 המשתתפים בעבודת הדוקטורט של כותבת המאמר.

כלי המחקר נבנה על סמך שלושה אלמנטים המשפיעים על צורתו הסופית של הטקסט, כפי שניתן לראות בתרשים 1 (בעקבות Nir, 2015):



תרשים 1: האלמנטים המשפיעים על צורת הטקסט

הסוגה במחקר היא סוגה של חוויה אישית המעוררת התייחסות לאירוע, הנושא אחיד (על אף שיש בחירה באחד משלושה נושאים, המשתתף בחר לספר סיפור בנושא מסוים, ולאחר מכן דן באותו נושא), וסוג הטקסט – סיפורי/עיוני – שונה במאפייניו המבניים. תשלובת זו מהווה את ה-Field – בגישתו של האלידיי (1978) ומובילה את שיטת הניתוח במחקר הנוכחי.

הליך

איסוף הנתונים בוצע במהלך פגישה יחידה עם המשתתף בביתו. הפגישה חולקה לשני חלקים: בחלק הראשון ניתן הסבר כללי על המחקר ומולאו שאלוני רקע. המשתתף ידע כי עליו להפיק שני טקסטים אך לא קיבל מעבר לכך מידע על מטרות המחקר. החלק השני הועבר על ידי עוזרת מחקר חירשת ובו המשתתף התבקש להפיק את הטקסטים המסומנים אשר צולמו במצלמת וידאו. נוכחות בת השיח החירשת בשלב איסוף הנתונים היא חיונית וזאת על מנת שהמשתתף ירגיש נוח להתבטא בשפתו הטבעית, על שלל מאפייניה, בפני אדם הבקיא בשפתו¹⁷ (זאת, בדומה להליך איסוף נתונים של מחקרים נוספים על גיוון לשוני, בהם הסתייעו באנשי קשר חירשים כדי למזער השפעה אפשרית של השפה המדוברת, ראו מחקרם של Schembri et al., 2009).

17 מחקרים על דוברים דו-לשוניים בסיטואציות שיח שונות מראים כי למשתתפים דו-לשוניים יש נטייה לבחור באחת מהשפות בהן הם שולטים, בהתאם לשפה של השותף לשיח (Grosjean, 1999). מכיוון שאנשים חירשים הם דו-לשוניים, יש מקום להניח שהם עשויים להשתמש בשפת סימנים שקרובה יותר לשפה המדוברת (עברית מסומנת במקרה שלנו), במידה שהמאזין הוא אדם שומע. הנחה זו מהווה סיבה נוספת לבחירה במאזין חירש עבור ביצוע המטלה.

הסבר המטלה הוקלט מראש על ידי עוזרת מחקר חירשת נוספת והוקרן על ידי עוזרת המחקר שנכחה במפגש. המשתתף התבקש לבחור באחד משלושת הנושאים שצינו לעיל. עוזרת המחקר בפגישה הקרינה את הסבר המטלה במחשב נייד, ובמקביל הניחה מול הנבדק תמונות של הנושאים השונים. היא גם ענתה על שאלות המשתתף במידת הצורך.

קידוד הנתונים

תעתוק הטקסטים נעשה באמצעות תוכנת ELAN (Wittenburg, Brugman, Russel, Klassmann & Sloetjes, 2006). תוכנה זו (ראו דוגמה 6) מאפשרת לצפות בקטע וידיאו מוקלט ובתמליל שלו בזמנית. על סמך אלו, ניתן לבחון תופעות לשוניות בשפת הסימנים ומאפיינים חזותיים הנובעים מהערוץ התקשורתי. בנוסף, באמצעות התוכנה ניתן לנתח את אותן הפקות לפי פרמטרים שונים, כאשר כל פרמטר מופיע על המסך בשורה נפרדת. יתרה מכך, ניתן לבחון שילוב של פרמטרים ומילים המופיעים על אותם אלמנטים לשוניים, שכן הם קשורים לאותו ציר זמן. בנוסף, התוכנה מאפשרת הצגת נתוני זמן ומשך מדויקים של ההפקות הלשוניות השונות.



דוגמה 6: תוכנת ELAN ואופן ניתוח הנתונים. בדוגמה ניתן לראות את הסימן "טוב" ולבחון אותו לפי פרמטרים שונים כגון מספר ידיים, מרכיבי הסימן, הבעות פנים, מנח ראש/גו ועוד, בהתאם למטרות המחקר.

ניתוח הממצאים

ניתוח הנתונים נעשה בזיקה למודל שהציע האלידיי (1978) שבחן שיח בשפות מדוברות, ובהתייחס לרובד של הסיטואציה בשיח (Field = סוגות שיח, סיפורי ועיוני). ה-Tenor (המאזין) וה-Mode (שפת הסימנים), משמשים כמשתנים בלתי תלויים. במאמר יודגמו המאפיינים הלשוניים המשתקפים בשיח של מסמנים חירשים באמצעות שני טקסטים. ההפקות הלשוניות נבחנו בהתייחס לשלוש קטגוריות:

1. הגייה שקטה (Mouthing) – משתנה זה נבדק באמצעות ניתוח כמותי של בדיקת אחוז הסימנים שלוו בהגיית המילה או חלק מהמילה בשפה המדוברת באמצעות הזזת השפתיים.
2. שינויים במרכיבי הסימן – משתנה זה נבדק באמצעות ניתוח כמותי של אחוז השינויים באחד ממרכיבי הסימן: תבנית כף היד, אוריינטציה, מיקום ותנועה ובהשוואה לערך המילוני של אותו סימן (ראו דוגמאות 7-10). המילון¹⁸ לשפת הסימנים הישראלית של המכון לקידום החירש שימש כבסיס למבנה של מרכיבי הסימן המקובלים של סימן מבודד וכמקור להשוואה לבחינת סוגי השינויים. שיטת השוואה דומה נמצאה במחקרים נוספים (Lucas, Bayley, & Valli, 2001, 2003; Schembri et al., 2009). שמברי ועמיתים מציינים, כי ההנחה היא שהצורה המילונית של סימן המטרה היא הצורה שממנה נגזרות הווריאציות האחרות. עם זאת, הערך המילוני הוא נטול הקשר ולכן הוא מוקפד יותר ולא מושפע מתהליכים המתרחשים בעת סימון רציף (כגון, תהליכים פונולוגיים המושפעים מהסימנים הצמודים לו) או מתהליכים נוספים הקשורים לארגון השיח. על אף שהמילון לא משקף את המציאות הלשונית, הוא מוסכם ועל כן נבחר במאמר הנוכחי כנקודת בסיס להשוואה. חשוב להדגיש כי במקרים הנידונים של ווריאציות, השינוי במרכיבי הסימן אינו נחשב לשגיאות לשוניות, אלא מעיד על הגמישות הלשונית העומדת לרשות המסמנים. בנוסף, המילון עצמו נסמך על ידע אינדיווידואלי ולא מכיל את כלל הסימנים הקיימים¹⁹. במקרים כאלו, הסימנים נותחו באופן עקבי על סמך השימוש הנפוץ שלהם, לאחר התייעצות עם אנשים חירשים ומתורגמנים לשפת הסימנים. ניתוח הנתונים עבור שינויים במרכיבי הסימן בוצע על סימנים בשפת סימנים שמוגדרים בלקסיקון הליבתי²⁰ של השפה (סימנים שאנו צפויים למצוא במילון לשפת הסימנים) ולא בוצע על סימנים מורכבים שאינם מהלקסיקון הליבתי (כגון מסווגים, הרכבים²¹, כינויי גוף, מילות שייכות, אספקטים, פעלי התאמה ועוד), וכן לא על איות אצבעות. זאת, משום שלסימנים מורכבים ישנה נטייה לווריאביליות הנובעת ממאפייני השפה ומהאופנות הוויזואלית, ולא בהכרח מסוג הטקסט. אחוז²² הסימנים שנותחו בחלק זה בטקסט הסיפורי היה 43%, לעומת 60% מהסימנים שנותחו בטקסט העיוני.
3. שימוש במרחב הסימון – משתנה זה נבדק באמצעות ניתוח איכותני הבא לידי ביטוי במיקום הסימנים, בהצבעות לנקודות התייחסות ובסימון לעבר אותן נקודות התייחסות.

18 <http://isl.org.il>

19 יש לציין כי המילון המקוון לשפת הסימנים הישראלית נוצר בשנת 2002, וגרסה מחודשת יצאה בשנת 2015. מאחר ששפת הסימנים הישראלית היא שפה חדשה, קצב ההתפתחות שלה מהיר במיוחד. כתוצאה, המילון מכיל מצד אחד סימנים שאינם נפוצים עוד, ומצד שני לא מכיל סימנים נפוצים כיום.

20 ראו (Brentari & Padden (2001).

21 לוקאס ועמיתים (Lucas, Bayley, & Valli, 2001) דיווחו, כי בסימנים שהם חלק מהרכב יש נטייה להשתמש בצורה הלא מילונית של הסימן וכי יש צפי לשינוי באחד ממרכיבי הסימן.

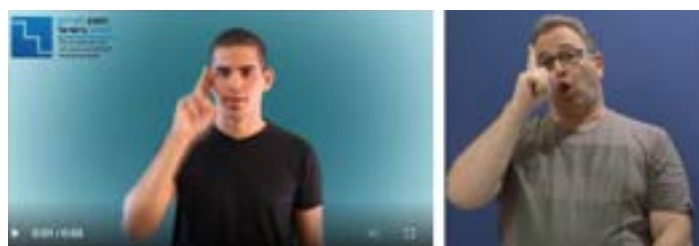
22 אחוז הסימנים שנותחו מעיד על אחוז הסימנים הפשוטים שנמצאו בטקסטים השונים. ניתן ללמוד מממצא זה שטקסטים סיפוריים מכילים יותר סימנים מורכבים מאשר טקסטים עיוניים, ולכן בטקסטים עיוניים אחוז הסימנים שנותחו היה גבוה יותר.

ממצאים

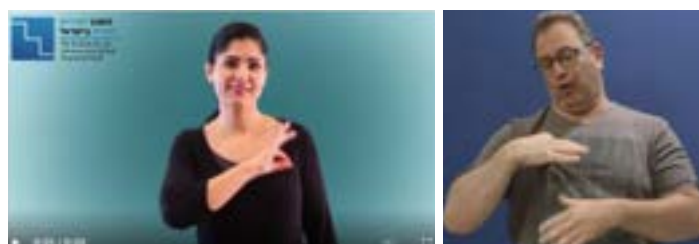
להלן ממצאים ראשוניים מניתוח השוואתי של שני סרטונים לפי הקטגוריות שצוינו. המשתתף, כאמור, סימן שני טקסטים, אחד מסוג טקסט סיפורי והשני מסוג טקסט עיוני.

הגייה שקטה: קטגוריה זו נוגעת להבדל ביחס בין כמות הסימנים שסומנו לבין כמות המילים שנאמרו בשפה מדוברת באמצעות הזזת השפתיים בהגייה שקטה בטקסט הסיפורי לעומת העיוני. נמצא כי המשתתף השתמש בהגייה שקטה בשני הטקסטים. בבחינת ההבדלים בין שני סוגי הטקסטים, נמצא שב-32% מהמקרים בטקסט הסיפורי המשתתף השתמש בהגייה שקטה, לעומת 48% בטקסט העיוני. ממצא זה מלמד כי הנבדק משתמש באמצעי זה יותר בטקסט עיוני וכי בטקסט זה יש השפעה רבה יותר של השפה העברית.

מרכיבי הסימן: כאמור, היחידות הבסיסיות המרכיבות את הסימן בשפת הסימנים הן תבנית כף היד, אוריינטציה, מיקום היד ותנועת היד. וואריאציות הן שינוי באחת מהיחידות הללו. הנה ארבע דוגמאות (דוגמאות 7-10) לשינוי אפשרי ביחידות הסימן:



דוגמה 7: שינוי במרכיב תבנית כף יד: הסימן "הורים" מסומן עם תבנית כף יד במקום תבנית כף יד כפי שמופיע בצורת הערך המילוני²³.

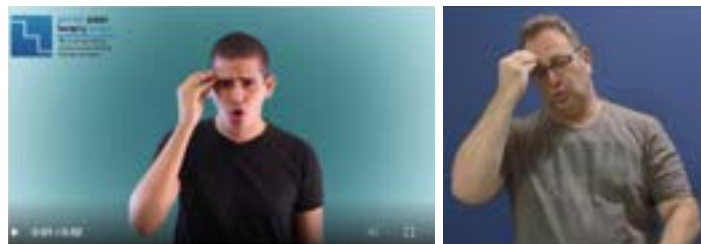


דוגמה 8: שינוי במרכיב אוריינטציה: הסימן בית ספר "תיכון" בהטייה של פרק כף היד, במקום לכיוון ההופכי לו – כפי שמופיע בצורת הערך המילוני.

23 תמונות הערך המילוני של הסימן (הנמצאות בצד שמאל בכל דוגמה) לקוחות מתוך המילון לשפת הסימנים הישראלית, המכון לקידום החירש.



דוגמה 9: שינוי במיקום הסימן: הסימן "משהו" במיקום במרחב בקו הכתפיים ולא במיקומו כפי שמופיע בצורת הערך המילוני.



דוגמה 10: שינוי במיקום הסימן: הסימן "לזכור" ממוקם מעל הגבה במקום בצד על הרקה כפי שמופיע בצורת הערך המילוני.

עבור מרכיב התנועה²⁴ נבדקו שני סוגי שינויים: האחד הוא השמטת התנועה בסימן, והשני – ביצוע תנועה חלקית של הסימן. למשל, סימן המילה "משהו" (ראו דוגמה 9), ללא התנועה המעגלית הכלולה בסימן או סימן התנועה באופן חלקי. מהממצאים עולה שיש יותר שינויים במרכיבי הסימן בטקסט סיפורי מאשר בטקסט עיוני: ל-46% מהסימנים (מסך הסימנים שנותחו) היה שינוי באחד מהמרכיבים או יותר בטקסט סיפורי, לעומת 29% מהסימנים בטקסט עיוני. בבחינת סוגי השינויים מבין המרכיבים השונים, נמצא כי בכל המרכיבים (תבנית כף יד, אוריינטציה, מיקום ותנועה) אחוז השינוי היה יותר גבוה בטקסט הסיפורי. עוד נמצא כי במרכיבים מיקום²⁵ ותנועה, היו יותר שינויים בשני הטקסטים (ראו טבלה 2). ההבדלים שנמצאו בשני הטקסטים השונים מעידים על כך שיש לפרמטר מרכיב הסימן משמעות ביצירת הבדלים בין סוגי הטקסטים.

תנועה	מיקום הסימן	אוריינטציה	תבנית כף יד	
17.5	19.1	12.7	9.5	טקסט סיפורי
11.3	15.6	4.3	6.5	טקסט עיוני

טבלה 2: אחוז השינויים בכל מרכיב סימן בשני הטקסטים מתוך הסימנים שנותחו בכל טקסט

24 שינויים בתנועה יכולים לבוא לידי ביטוי גם בגודל ובאורך שונה של התנועה, בסוג אחר של תנועה (קשתית לעומת ישרה) ועוד. אולם, אלו שינויים שלא נבדקו במחקר הנוכחי.

25 מרכיב מיקום הסימן כולל בתוכו מספר סוגי שינויים שנותחו בממצאים (כגון דוגמאות 10-9 שמתייחסות למיקום הכללי של הסימן ולמיקום הספציפי של הסימן, בהתאמה). סוג נוסף של שינוי יופיע בשינוי מיקום אחת הידיים בסימנים סימטריים דו ידניים.

שימוש במרחב²⁶ הסימון – סעיף זה מתייחס למיקום הסימנים והצבעות (pointing). בדוגמאות הבאות ובדיון אתמקד בשינוי מיקום הסימן במרחב הכללי. בדוגמה 11, המשתתף מספר כי הוא טס למקום באמסטרדם. הסימן "מקום" ממוקם גבוה יותר ובצד שמאל, כהמשך לסימן "לטוס" שהופיע לפניו. המשתתף הופך את אותה נקודה גבוהה לנקודת התייחסות בה הוא יתאר את המשך המשפט (ראו דוגמה 12), ובאמצעות אסטרטגיה זו הוא נותן מסגרת ושייכות לרצף הסיפור.



דוגמה 11: הסימן "מקום" מסומן גבוה ולצד שמאל במקום להיות מסומן במרכז הגוף מונח על היד השנייה.



הצטרפתי

כנס

שם (אינדקס²⁷)

אמסטרדם

דוגמה 12: סימון המילים "אמסטרדם", "שם", "כנס", "הצטרפות" במיקום הנטה לצד שמאל בהתאם לנקודת התייחסות שניתנה.

בהמשך הסיפור, מתאר המשתתף סיטואציה בה שלושה מתורגמנים לשפות סימנים שונות מתרגמים מרצה מסוים, כאשר הוא צופה בהם בהשתאות. תיאור זה נעשה באופן ניכר ידי שימוש במרחב כאשר הוא מיקם את המרצה בצד אחד, את כל אחד מהמתורגמנים במיקום אחר, ואת הצפייה בהם באמצעות הפניית הסימן "להסתכל" לאזור מיקומם השונה של המתורגמנים (ראו דוגמה 13).

26 יש לציין שנושא המרחב בשפת הסימנים הוא רחב, נוגע למרכיבי שפה נוספים (כגון מורפולוגיה ותחביר), ונובע מהערך הפיזי בו מועברת השפה.

27 האינדקס הוא אמצעי בשפות סימנים שבו הדובר בשיח יוצר קשר בין רפרנט לבין נקודה שרירותית בחלל. מאותו רגע, נקודה זו משויכת לאותו רפרנט וכל הצבעה לכיוונה מתייחסת אליו. שימוש באמצעי זה מונע חזרתיות בשיח ומהווה חלק ממערכת כינויי הגוף בשפה (מאיר וסנדלר, 2004).



צפייה במתורגמן הראשון צפייה במתורגמן השני צפייה במתורגמן השלישי חזרה לצפייה במתורגמן השני ואז הראשון

דוגמה 13: תיאור צפייה בשלושה מתורגמנים שונים.

טקסט סיפורי מאופיין, כאמור, כתיאור התרחשות המוצג כרצף אירועים בעלי קשר סיבתי, ומבנה הטקסט מושפע בצורה ניכרת מההקשרים של זמן, מקום ודמויות, כפי שניתן לראות בטקסט שהמשתתף הפיק. מאחר שהטקסט הסיפורי כולל מקומות ודמויות, הוא מכיל בתוכו נקודות התייחסות רבות והצבעה אליהן החשובות להבנת השיח והרצף. בבדיקת הצבעות לנקודות התייחסות נמצא כי בטקסט הסיפורי היו פי שתיים הצבעות לעומת בטקסט העיוני.

בטקסט עיוני, הפונקציה המרחבית נשארת זהה במובן של יצירת נקודת התייחסות, אך לשם מטרה של יצירת טיעון. המשתתף בונה את הטיעון שלו בכך שבתחילה הוא מתאר את גדילתו בבית דובר שפת סימנים בצד אחד (דוגמה 14).



סימן המסכם את התיאור המשפחתי מצד מסויים ("מצד אחד").

בבית

שפת סימנים

דוגמה 14: תיאור מצב בצד אחד, ומיצובו באותו צד בעזרת סימן, על מרכיב התנועה שלו, שממקם את כל הסיטואציה בצד זה.

לאחר מכן, הוא מתאר את הלמידה שלו במסגרות אוראליות, וממקם את הלמידה הזו בצד הופכי לצד הראשון (הצד בו מוקמה גדילתו בבית דובר שפת סימנים), כדי לייצר שימוש במבנה של השוואה (דוגמה 15). הוא מספר זאת במרכז הגוף ומתחיל את המשפט כך:



דוגמה 15: סימן המכיל תנועת מעבר למרכז הגוף.

המשתתף ממשיך לבנות את הטיעון בטקסט ומתאר כיצד נאלץ ללמוד לימודי מקצוע, כיוון שתרגום לא היה נפוץ באותה תקופה (תיאור זה ממוקם בצד אחד). לאחר מכן, המשתתף מספר על ההשראה מאשתו שנלחמה וזכתה ללמוד בליווי תרגום צמוד (תיאור זה ממוקם בצד שני). לבסוף, הוא מספר כיצד גם הוא הצליח לזכות בתרגום בלימודים גבוהים (תיאור זה ממוקם באמצע). לסיום החלק הזה, מסמן המשתתף את הסימן הבא (דוגמה 16) שמתאר את סגירת שלב הטיעון, בו הוצגו דוגמאות שונות, ומעבר לטענה העיקרית בה הוא פורט את הפלוסים והמינוסים שיש בתרגום. בדוגמה 17, המשתתף מסיים בסיכום של יתרונות וחסרונות לתרגום לשפת סימנים.



דוגמה 16: סימון שמשמעותו סיכום של כל מה שנאמר עד כה ומעבר לטענה העיקרית.



מינוס

פלוס

דוגמה 17: הסימנים "פלוס" ו"מינוס" ממוקמים בשני צדדים מנוגדים.

ככלל, הסימון בטקסט העיוני נוטה להיות במרכז הגוף, למעט מקרים בהם נעשה שימוש ויזואלי במרחב לצורך הצגת טיעון כגון יתרונות וחסרונות, וייתכן שצורת סימון זו מעידה על ניטרליות. לעומת זאת, הסימון בטקסט הסיפורי נוטה לכיוונים שונים בהתאם לנקודות התייחסות (לדמויות/מקומות וכדומה) הנקבעות בסימון. יש לציין כי הטקסט העיוני משלב גם הוא תיאורים של אנשים ומקומות וכן חוויות אישיות, אך הן נאמרו כחלק מבניית טיעון והן לא מהות הטקסט.

לסיכום, בשני הטקסטים שסומנו על ידי המשתתף, נראה שימוש במרחב באמצעות סימון במיקומים שונים. בטקסט הסיפורי המוקד בשימוש במרחב היה בתיאור של מקומות ושל אנשים, והוא נעשה באמצעות הצבעות לנקודות התייחסות ומיקום רציף של סימנים באזור קבוע לאורך הטקסט. לעומת זאת, בטקסט עיוני נעשה שימוש במרחב לצורך יצירת השוואה וטיעון של יתרונות וחסרונות שמוקמו במיקומים שונים במרחב, וכן שימוש בסימני מעבר המדגישים את ההשוואה/טיעון ויוצרים להם מסגרת (דוגמאות 15 ו-16). גם בטקסט זה נעשה שימוש בנקודות התייחסות, אך בשונה מהטקסט הסיפורי הן לא נקבעו באמצעות הצבעות לעבר נקודה. עם זאת, סימון הטיעונים נעשה במיקום קבוע שהוגדר מראש. כך למשל, טיעונים מסוג מסוים מוקמו בצד אחד וטיעונים מסוג אחר מוקמו בצד אחר. כשהמשתתף רצה לסכם את דבריו, הוא מיקם את הסיכום בהתייחס למיקום בו הוא תיאר את ההשוואה.

דיון

המאמר הנוכחי עוסק באפיון ראשוני לפרמטרים של גיוון לשוני בשפת הסימנים הישראלית, ובהעמקת הידע לגבי אופן השימוש השונה בשפה זו אצל אדם חירש בוגר בשני סוגי טקסטים שונים. ככל הידוע, זוהי עבודת המחקר הראשונה שנערכה בישראל ואף בעולם בנוגע לטקסט סיפורי ועיוני. באופן כללי, ניתן לראות כי קיימים הבדלים במאפיינים הלשוניים בטקסט הסיפורי לעומת העיוני, וכי השימוש השונה בהם מעיד על הגיוון הלשוני. גיוון זה מתבטא בבחירות משתנות בהתאם לסוג הטקסט בשלושת הפרמטרים שנבחנו: שימוש בהגייה שקטה, שימוש ביחידות המרכיבות את הסימן, ושימוש במרחב המתבטא במיקום כללי של הסימנים ובהצבעות.

בבחינת השימוש בהגייה שקטה נמצא כי הנבדק נטה להשתמש באחוז גבוה יותר באמצעי זה בטקסטים העיוניים. ממצא זה מעיד כי טקסט עיוני מושפע יותר מהשפה העברית מאשר טקסט סיפורי, בדומה לממצאים שדווחו במחקריהם של זימר וסטון (Stone, 2011; Zimmer, 1989) בנוגע להפקת טקסט רשמי. הסבר אפשרי להשפעת השפה העברית יכול להיות קשור למעמדה החברתי של שפת הסימנים. התפיסה החברתית כלפי שפת הסימנים עברה שינוי משמעותי מהעבר, דאז ראו בה צורת תקשורת פרימיטיבית של מחוות, להכרה גוברת כיום בכך ששפות סימנים הן מערכות לשוניות עשירות ומורכבות (Klima & Bellugi, 1979; Lillo-Sandler & Lillo-Martin, 2006; McBurney, 2012; Napier, 2006). עם זאת, שפות הסימנים אינן מוערכות באותה יוקרה כפי ששפות מדוברות מוערכות (Ann, 2001). מחקרים שבחנו את היחסים בין שפות סימנים לשפות מדוברות, התייחסו בממצאיהם למושג "דיגלוסיה" (Lucas, 2001). דיגלוסיה (Diglossia) מוגדרת כמצב לשוני-חברתי שבו חברה משתמשת בשתי מערכות לשוניות שונות לצרכים חברתיים ונסיבתיים שונים, כאשר מערכת אחת מתויגת כגבוהה (H) והשנייה כנמוכה (L) (Ferguson, 1959). סטוקי (Stokoe, 1969) טען, שאנשים חירשים חיים במצב דיגלוסי כאשר שפת הסימנים נחשבת לשפה נמוכה ואילו השפה המדוברת לגבוהה. גור (1997) טענה בהקשר לכך שאנשים חירשים חווים דיכוי לשוני, הנובע ממדיניות טיפול וחינוך התומכת בגישה השיקומית. בגישה זו, על האדם החירש להידמות לקבוצת הרוב, עמדה המועברת באמצעות מסרים גלויים וסמויים, בין השאר, לגבי השפה המועדפת לשימוש. אפשרות אחרת היא שמקור הנטייה לשימוש בהגייה שקטה נובע מהעובדה שדוברים חירשים חשופים לשפה הכתובה העברית (שכן, אין צורה כתובה לשפת הסימנים), והיא זו הנגישה להם בתכנים עיוניים ורשמיים (הרצאות, קריאת מאמרים, מסגרות אקדמיות). סימוכין לכך ניתן למצוא בדבריה של מאיר (2014), שטענה כי העברת ידע אקדמי נעשית בעיקר באמצעות השפה הכתובה. נטייה דומה להשפעת השפה הכתובה על השפה המדוברת בטקסטים רשמיים ניתן למצוא במחקרים של ניר-שגיב ועמיתים (2007), רביד וברמן (Ravid & Berman, 2009), ובר אילן וברמן (Bar-Ilan & Berman, 2007), לפיהם טקסטים עיוניים שהופקו על ידי דוברי שפות שונות קרובים יותר לשפה הכתובה של הטקסטים הסיפוריים מבחינת רמת המשלב הלשוני. במילים אחרות, ההשפעה של העברית המדוברת – שפת הרוב השומע, על שפת המיעוט, שפת הסימנים – לא נובעת מדיכוי שפת הסימנים, אלא משימוש באסטרטגיה דומה כאשר נדרשים להפיק טקסט עיוני.

לבסוף, השימוש בהגייה שקטה מופיע יותר בסימנים שאינם מורכבים מבחינה מורפולוגית (Crasborn et al., 2008). טקסט סיפורי עשיר יותר בסימנים מורכבים וייתכן וזו הסיבה לאחוז הנמוך יותר של הגייה

שקטה בטקסט מסוג זה. ייתכן גם שטקסט עיוני דורש מהנמען קשב ומעקב יותר מאשר טקסט סיפורי ולכן המוען עושה שימוש בהגייה שקטה על מנת להבהיר את המסר. כלומר, השימוש נובע מאילוץ תקשורתי של סוג הטקסט. בנק ועמיתים (Bank et al., 2016) מדגישים כי השימוש בהגייה שקטה נפוץ בקרב מסמנים. במחקרם, הם מצאו כי 61% מהפקות הסימנים מלוות בהגייה שקטה (והפקות נוספות מלוות בפעולות שפתיים נוספות כגון ג'סטות בפה). עם זאת, החוקרים לא בדקו את הנתונים בהתייחס לסוגי שיח שונים, אלא בהתייחס למשתנים סוציו-לשוניים של גיל, אזור, מגדר, רקע לשוני וחינוכי, ונמצא כי אין קשר משמעותי למשתנים השונים בהפקת הגייה שקטה (למעט קשר חלש למסגרת החינוכית בה התחנך הדובר). ג'ונסטון ועמיתים (Johnston et al., 2015) דיווחו גם כן על שימוש גבוה בהגייה שקטה (57% מ-17,002 סימנים שהם ניתחו מתוך קורפוס של 38 אנשים חירשים דוברי שפת הסימנים האוסטרלית, לוו בהגייה שקטה באנגלית). עם זאת, הם הדגישו כי אופן השימוש בהגייה שקטה משתנה באופן משמעותי בין מסמנים, כאשר הטווח נע בין 5-82 אחוזי שימוש בין משתתפים שונים. לכן, כדאי במחקר עתידי לבחון את השפעת העברית המדוברת על שפת הסימנים בקרב משתתפים נוספים, בכדי לבחון האם הווריאציה בהגייה שקטה נוגעת לסוגי הטקסטים השונים והאם גם בסוגי טקסטים יתגלה טווח גבוה באופן השימוש בהגייה שקטה. בנוסף, יהיה ניתן לבחון פרמטרים נוספים הנובעים מהשפעת השפה המדוברת כגון שימוש באיות ותחביר.

בהתייחס לשינויים ביחידות המרכיבות את הסימן – תבנית כף יד, אוריינטציה, מיקום ותנועה – בהשוואה לסימן כפי שמופיע במילון לשפת הסימנים, נמצא כי אחוז השינויים בטקסט הסיפורי גבוה משמעותית מאחוז השינויים בטקסט העיוני וכי אחוז גבוה יותר נמצא במדדי תנועה ומיקום. התנועה נחשבת כפרמטר מורכב כיון שהיא משתנה ופחות מובנת מאשר תבנית כף יד למשל (Morgan, 2017), ובמחקר הנוכחי נבדקו שינויים שהתמקדו במבנה הפנימי של התנועה (תנועה חלקית/חוסר תנועה). התנועה במהותה דינאמית ואף מוגדרת במודלים בלשניים של שפות סימנים תחת מאפיינים פרוזודיים (Brentari, 1998). מידת השפעתה על הטקסט הסיפורי, כמו גם האחוז הגבוה של שינויים בשאר מרכיבי הסימן בטקסט הסיפורי, עולים בקנה אחד עם אפיוני הטקסט הסיפורי. טקסט סיפורי של חוויה אישית הוא טקסט המתבטא מעצם מהותו בנקודת מבט אישית (Labov, 1972; Longacre, 1996) ובאקספרסיביות רבה (Lindblom, 1990). לינדבלאום, למשל, מצא שרצף דיבור בשיח סיפורי מתאפיין בעלייה במהירות הדיבור כיוון שהדיבור מופק בהקשר תקשורתי המבטא נקודת מבט אישית. למהירות הסימון, ככל הנראה, השפעה על כמות השינויים הפרוזודיים פונטיים במרכיבי הסימן. הממצא מעלה שאלה מעניינת למחקר: האם שינויים רבים במרכיבי הסימן יהוו מרכיב של גיוון לשוני שיאפיין את הסוגה הסיפורית ככלל, או במילים אחרות, האם הסוגה הסיפורית, בה ניתן לבטא נקודת מבט אישית ואקספרסיבית ביתר קלות לעומת סוגי שיח אחרים, מזמנת את השינויים במרכיבים הללו ויוצרת את הגיוון הלשוני בה? האם ניתן להקביל אמצעי זה לתופעות בשפה המדוברת כגון הידמות צלילים כמו במילה "בצפר", או השמטה כגון "תביא ת'ספר"? האם האחוז הגבוה של השינויים מעיד על היותו של הטקסט הסיפורי רשמי פחות מהטקסט העיוני? האם טקסט עיוני מזמן סימון מוקפד יותר מעצם הסיטואציה? ראוי לבחון שאלות אלו על מספר משתתפים רב יותר. יש לציין כי ניתוח הנתונים עבור שינויים במרכיבי הסימן, כמו עבור מאפיין ההגייה השקטה, הם ניתוחים כמותיים והסתכלות איכותנית על משתנים אלו חשובה ביותר ורצויה במחקרים עתידיים. למשל, בדומה למחקריהם של שמברי ועמיתים ולוקאס ועמיתים (Lucas et al., 2001, 2003; Lucas et al., 2002; Schembri et al., 2009), שניתחו את הממצאים בהתייחס למשתנים לשוניים שונים כגון הפונקציה הדקדוקית, הסביבה הפונולוגית של הסימן (סימן קודם/עוקב) ותדירות הסימן, בנוסף למשתנים החברתיים של הדובר.

השינויים בנוגע למיקום הסימנים במרחב מצביעים על שימוש דיסקורסיבי שונה בהתאם לסוג הטקסט ולמטרתו. כאמור, הטקסט הסיפורי הכיל מספר רב של סימנים שסומנו במיקום שונה מהמיקום של הסימן המילוני. הבחירה בסימון במיקום שונה, כמו גם יצירת רצף סימנים באותו מיקום מוגדר, מהווים אסטרטגיה חשובה בייצוג ובתיאור רציף של מאפיינים חשובים לטקסט סיפורי, כגון מקום ודמויות. במקביל לכך, הדובר הפיק הצבעות אינדקס על אותם מיקומים לשם יצירת נקודות התייחסות בשיח. בטקסט העיוני, ניתן לראות כי הדובר השתמש במיקום במרחב באופן אבסטרקטי לשם יצירת טיעון, הנגדה והשוואה. השימוש השונה במיקום במרחב בטקסט העיוני, כמו גם שימוש חוזר בסמני שיח שתוחם את הטענה באזור מרחבי מסוים (ראו דוגמאות 15,16,17), מעיד על בחירה אסטרטגית המודעת למבנה הייחודי של השיח שמטרתו להציג ידע בצורה מסודרת, היררכית וחזותית.

ההבדלים שנמצאו מעידים על הגיון הקיים בשפת הסימנים ועל קיומן של בחירות לשוניות התואמות לצרכים תקשורתיים שונים. במילים אחרות, ההפקות השונות של הטקסטים מהוות אינדיקציה לכך שסוג הטקסט (סיטואציית השיח), משפיע באופן מהותי על השימושים הלשוניים מתוך הרפרטואר הקיים בשפת הסימנים.

השלכות קליניות

לממצאי המחקר השלכות חינוכיות וקליניות מעבר להשלכות תיאורטיות. מאיר (2014), מדגישה את המצב הלשוני המורכב של תלמידים חירשים, ואת העובדה שהם אינם זוכים לתשומה לשונית עקיבה באף אחת מהמערכות התקשורתיות המשמשות אותם (שפת סימנים, שפה מדוברת ושפה מסומנת). לטענתה, למערכת החינוך יש חלק חשוב בתשומה הלשונית שילדים עם חירשות זוכים לה ומתפקידה לדאוג לתשומה ראויה. לשם כך, היא הציעה, יש צורך בפיתוח תוכניות להעשרה לשונית הכוללת חשיפה לשימושים שונים ולסוגות שונות של השפה וכן התנסות בשימושים ובסוגות אלו, כגון טקסטים סיפוריים, עיוניים והרצאות. לדעתה, הגברת המודעות למבנים הדקדוקיים של שפת הסימנים יכולה לסייע לתלמידים חירשים באמצעות השוואה למבנים מקבילים בשפה המדוברת. כאמור, הגיון הלשוני הוא כלי שפתי חשוב המתפתח בשנות בית הספר (בלום-קולקה 2002, 2007; ניר-שגיב ועמיתים, 2005; רביד, 2002). לכן, יש ללמד תלמידים חירשים (מסמנים מלידה וכאלו שהחלו לסמן מאוחר) את אותם אמצעים לשוניים מבחינים, הן לשם זיהוי סוג הטקסט והן לשם שיפור ההפקה בטקסטים שונים בהתאם למטרות הטקסט. בהקשר זה, חלק מתפקידם של הצוות החינוכי וקלינאיות התקשורת כדמויות חינוכיות-לשוניות, הוא להעשיר את שפתם של תלמידים חירשים. מודעות לסוגי שיח ולאמצעים הלשוניים הנפוצים בכל שיח (הן בשפה המדוברת והן בשפת הסימנים) תאפשר לצוות החינוכי והטיפול להבין טוב יותר את התלמידים ולחשוף את התלמידים לצורות המקובלות לשיח בשפה הנגישה להם – שפת הסימנים, ולצורה המקובלת בשפה המדוברת באמצעות הוראה מכוונת. לדוגמה, בטקסט סיפורי יש הצבעות רבות המבטאות כינוי גוף ואינדקסים. בהדגשת מאפיינים אלו, התלמידים ילמדו כי אלו חלק ממאפייני סוג הטקסט, וכן ילמדו כיצד עליהם להמיר את אותן הצבעות בשפה המדוברת לשיח קולח ורציף, ולשימוש נכון בכינוי גוף שחלק מתפקידם הוא למנוע חזרתיות בשיח. בטקסט עיוני, הסימון במרחב לשם יצירת טיעון יתורגם לשפה המדוברת/כתובה במילים הבאות: מצד אחד/מצד שני; לעומת; מחד/מאידך וכדומה. דוגמה נוספת היא הסימן המסכם את שלב הטיעונים הראשון ואת המעבר לטענה העיקרית (דוגמה 17), אותו ניתן לתרגם לעברית באופן הבא: "לאור כל מה שנאמר עד כה, ישנם..."; "כל מה

שאמרתי עד כה הוא כדי להדגיש..." וכדומה. טקסט עיוני הוא טקסט קשה יותר ללמידה (Berman, 2007). אחת הסיבות לכך היא שטקסט זה דורש להציג טיעונים לוגיים ותכנים מופשטים (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003). נוסף לכך, על מנת להפיק טקסט מסוגה עיונית בצורה מיטבית, יש צורך בארגון מדויק ובתיאור כל הפרטים במקום המתאים להם (Azizi & Ghonsooly, 2015). המבנה המרחבי שהוצג פה יכול לסייע לתלמידים חירשים מסמנים בלמידת המבנה של טקסט עיוני ובהבניית טקסט עיוני בשפת הסימנים בצורה מסודרת באמצעות אותם מבנים, וכן למידת המרת אותם מבנים לשפה המדוברת באופן תקין.

בישראל פותחה תוכנית התערבות דו לשונית אחת העוסקת במבניה הדקדוקיים של שפת הסימנים הישראלית מתוך ניתוח מעמית בין המסר בשפת הסימנים לבין אותו מסר המועבר באמצעים הלשוניים בשפה העברית הכתובה. תכנית זו נקראת גע"ש (גשר לעברית באמצעות שפת סימנים ישראלית) והיא פותחה על ידי מוסייב (2008). הנחת היסוד של התוכנית היא שעיסוק ברמה המטא לשונית בהבדלים המאפיינים את שתי השפות יוביל להבנת תפקידו של המבנה הדקדוקי בהעברת המסר ובכל שפה ובשיפור יכולות הכתיבה של התלמידים. ההתייחסות לתלמידים חירשים היא כלתלמידים דו לשונים ודו תרבותיים, אך גם כשולטים חלקית בכל שפה (דו לשונית חלקית) וכזקוקים לתהליכי למידה לרכישת מבנים בשתי השפות. כאמור, שפת הסימנים מועברת בערוץ פיזי שונה, הערוץ החזותי. המשמעות לכך היא שהאופנות מכתובה מבנים דקדוקיים ייחודיים (כגון שימוש במרחב), שאינם קיימים בשפות מדוברות (מאיר וסנדלר, 2004). מוסייב (2008) ומוסייב וסנדלר (2014) מדגישות את האתגר שבניתוח מטא לשוני דקדוקי של שתי שפות ממדיות שונות, נוכח העובדה ששפת הסימנים היא סימולטנית לעומת השפה המדוברת שהיא לינארית. לכן, ההשוואה בין המבנים איננה פשוטה, ודורשת גישור מפורש והוראה מכוונת באמצעות מודעות וחשיבה על האפשרויות הקיימות בכל שפה וניתוח המעמית ביניהן. דוגמה לאחד ההבדלים בין שפה סימולטנית ושפה לינארית שהודגמה בעבודת הדוקטורט של מוסייב (2008) הוא התפקיד הדקדוקי של הבעות הפנים בשפת סימנים, הבאות לידי ביטוי במקביל לסימון המילה ולכן בתרגום מסר בשפה המדוברת/הכתובה (הלינארית), יהיה צורך בהוספת תיאורם באמצעות כמה מילים²⁸. במילים אחרות, המעבר לשפה המדוברת/הכתובה אינו בהכרח סימן שמומר למילה, אלא סימן שמומר למספר מילים. ממצאי תוכנית ההתערבות מעידים כי מודעותם של התלמידים לגבי המבנים בשתי השפות עלתה. בנוסף, התלמידים הבינו שיש להם בסיס שפתי עשיר בשפת הסימנים עליו הם יכולים להישען בשלב המעבר לכתיבה.

שימוש לשוני בהקשרים שונים ומגוונים הוא מיומנות חשובה לדוברי שפה, מיומנות שיכולה לשפר את יכולתם האוריינית והתקשורתית של תלמידים חירשים. לכן, יש לתת לתלמידים חירשים הזדמנות להשתמש בשפה בהקשרים תקשורתיים מגוונים, להכיר את האפשרויות הקיימות בשפתם ולהיות מודעים להן, וללמוד את המבנים הלשוניים הנפוצים בהקשרי שיח שונים. יתרון נוסף לכך הוא בציפייה למבנים ספציפיים, כאשר משתתפי השיח מבינים באיזה סוג שיח הם נמצאים, למשל באמצעות זיהוי הכותרת ככותרת המובילה לטקסט סיפורי – "היה היה"/"פעם היה", לעומת כותרת טקסט או פתיחה במילים "דעתי האישית על..." המצביעות על טקסט עיוני צפוי ומכילות את התלמידים למבנה המקובל שלו. באופן דומה, ניתן לזהות את סוג השיח על סמך המבנים הלשוניים שהתלמידים מזהים בו. לצוות החינוכי והטיפול, ובפרט לקלינאי התקשורת, תפקיד חשוב בהעשרת השפה וכישורי השיח של תלמידים חירשים, שכן התמודדות עם סוגי

28 למשל, ישנן הבעות פנים המתבטאות בכיווץ השפתיים ולהן משמעות מוסכמת לתיאור כגון "בהירות", "ביסודיות".

טקסטים דורשת ידע לשוני עשיר. מודעות והכרות עם נושאים אלו תאפשר לאנשי הצוות לעורר את המודעות של התלמידים, לתווך במידת הצורך, אך גם לזהות את הידע השפתי והעושר שהתלמידים מביעים בשפתם, לתת להם מקום ולנצלם לשיפור כישורי השפה המדוברת והכתובה. לדברי מאיר (2007), למערכת החינוך תפקיד משמעותי ביצירת תנאים אופטימליים ומתאימים שיאפשרו לתלמידים חירשים להיחשף לשפת הסימנים ולהתפתח באמצעותה.

לסיכום, היכולת לגוון את השפה בצורה מותאמת והולמת לשיח נשענת על יכולות לשוניות ואורייניות המתפתחות בגילי בית ספר והיא דורשת גמישות לשונית. מחקרים מצאו כי יכולות שפתיות גבוהות קשורות קשר הדוק ליכולות אקדמיות גבוהות. זיהוי והבנה של מאפייני הגיוון השונים בשפת הסימנים תחדד את המודעות, ההבחנה, ההבנה וההפקה הן בשפת הסימנים והן בשפה מדוברת/כתובה של תלמידים חירשים.

מקורות

- בלום קולקה, ש' (תשס"ב). סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין תרבותיים. בתוך ש', בלום קולקה, וא', וויצמן (עורכות) ילדים מדברים – אוריינות שיח בסוגות של השפה הדבורה. 'סקריפט', 3, 25-9.
- בלום-קולקה, ש' (תשס"ז). אוריינות ושפה דבורה. הד הגן, ג, 20-8.
- גור, ח' (תשנ"ז). שוויון הזדמנויות ודיכוי: המקרה של החירשים. עיונים בחינוך, סדרה חדשה, 2, 209-219.
- ויזל, א' וזנדברג, ש' (2002). לקוי שמיעה: חינוך תלמידים חירשים וכבדי שמיעה. סוגיות בחינוך מיוחד יחידה 8, האוניברסיטה הפתוחה, תל אביב: בית ההוצאה לאור של האוניברסיטה הפתוחה.
- מאיר, ע' (2007). הזכות לשפת אם: נגישות לחינוך שוויוני בקרב ילדים חירשים. דיבור, שפה ושמיעה, 28, 33-46.
- מאיר, ע' (2014). התשומה הלשונית של ילדים עם ליקוי שמיעה בישראל. בתוך ט', מוסט, וד', רינגוולד-פרימרמן (עורכות), חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים, היבטים תיאורטיים ויישומיים, א, 139-183, הוצאת ספרים מכון מופ"ת.
- מאיר, ע' וסנדלר, ו' (2004). שפה במרחב – אשנב לשפת הסימנים הישראלית, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- מוסייב, א' (2008). שפת הסימנים כגשר לאוריינות – מחקר התערבות דו-לשוני דו-תרבותי. חיבור לשם קבלת תואר לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- מוסייב, א' וסנדלר, ו' (2014). חינוך דו-לשוני דו-תרבותי לילדים חירשים – מתיאוריה למעשה. בתוך ט', מוסט וד', רינגוולד-פרימרמן (עורכות), חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים, היבטים תיאורטיים ויישומיים, א, 384-429, הוצאת ספרים מכון מופ"ת.
- ניר שגיב, ב', שטרנאו, מ', ברמן, ר' ורביד, ד' (2005). התפתחות המשלב הלשוני בגיל בית ספר כגורם המבחין בין סוגות (סיפורי/עיוני) ובין אופנויות (כתיבה/דיבור). אוריינות ושפה 1, 71-103.
- פלאוט, א' (2007). מה נשתנה? ההיסטוריה של מסגרות החינוך לתלמידים עם ליקוי בשמיעה בישראל 1932-2005. הוצאת ספרים מכון מופ"ת.
- רביד, ד' (2002). ניצני ההיצג הדבור והתפתחותם ברכישת השיח העיוני. בלשנות עברית, 50, 95-120.
- Ann, J. (2001). Bilingualism and language contact. In C. Lucas (Ed.), *The sociolinguistics of Sign Languages* (p. 33-60). Cambridge University Press.
- Azizi, Z. & Ghonsooly, B. (2015). Exploring Flow Theory in TOFAL Texts: Expository and Argumentative Genre. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 210-215.

- Bank, R., Crasborn, O., & Van Hout, R. (2016). The prominence of spoken language elements in a sign language. *Linguistics*, 54(6), 1281-1305.
- Bar-Ilan, L. & Berman, R. A. (2007). Developing register differentiation: The Latinate-Germanic divide in English. *Linguistics*, 45(1), 1-35.
- Battison, R. (1974). Phonological Deletion in American Sign Language. *Sign language studies*, 5, 1-19.
- Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Berman, R. A. (2006). Trends in research on narrative development. In S. Foster-Cohen (Ed.), *Advances in language acquisition* (p. 294-318). Palgrave- Macmillan, UK.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35(4), 735-771.
- Berman, R. A. & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: a developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
- Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2007). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31, 339-380.
- Berman, R. A. & Verhoeven, L. (2002). Crosslinguistic perspectives on developing text production abilities in speech and writing. *Written Language and Literacy*, 5, 1-44.
- Biber, D. (1995). *Dimensions of register variation: A cross-linguistic comparison*. Cambridge University Press.
- Boyes Braem, P. (2001). Functions of the Mouthing in the signing of deaf early and late learners of Swiss German Sign Language (DSGS). In P. Boyes Braem & R. Sutton-Spence (Eds.), *The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in Sign Languages*, (p. 99-132). Signum Press.
- Boyes-Braem, P., & Sutton-Spence, R. (Eds.) (2001) *The hands are the head of the mouth: The mouth as articulator in Sign Languages*. Signum Press.
- Brentari, D. (1998). *A prosodic model of sign language phonology*. MIT Press.
- Brentari, D., & Padden, C. (2001). Native and foreign vocabulary in American Sign Language: A lexicon with multiple origins. In D. Brentari (Ed.), *Foreign vocabulary in 591 sign languages: A cross-linguistic investigation of word formation* (p. 49-85). Erlbaum.
- Clarina, R. B., Wolf, M. B., & Kim, k. (2014). The influence of narrative and expository lesson text structures on knowledge structures: Alternate measures of knowledge structure. *Education Technology Research and Development*, 62, 601-616.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124, 50-65.
- Costello, B., Fernandez, J., & Landa, A. (2006). The non-(existent) native signer: sign language research in a small Deaf population. In R. Müller de Quadros (Ed.), *Sign Languages: Spinning and unraveling the past, present and future* (pp. 77-94). Proceedings of the 9th Theoretical Issues in Sign Language Research Conference. Editora Arara-Azul.
- Crasborn, O., van der Kooij, E., Waters, D., Woll, B., & Mesch, J. (2008). Frequency distribution and spreading behavior of different types of mouth actions in three sign languages. *Sign Language & Linguistics*, 11(1), 45-67.

- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Blackwell.
- Fenlon, J., Schembri, A., Rentelis, R., & Cormier, K. (2013). Variation in handshape and orientation in British Sign Language: The case of the '1' hand configuration. *Language and Communication*, 33 (1), 69-91.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-40.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis, theory and method*. Fourth Edition. Routledge.
- Grabe, W. (2002). Narrative and expository macro-genres. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 249-267). Erlbaum.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M., (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A.P., Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (p. 82-98). Guilford.
- Grosjean, F. (1999). The Bilinguals' language modes. In J. L. Nicol (Ed.), *One mind two languages: Bilingual language processing*. Blackwell.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985) *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd edition. Revised by C.M.I.M. Matthiessen. Arnold.
- Ingram, R. (2000). Why discourse matters. In B.C. Roy (Ed.), *innovative practices for teaching Sign Language interpreters* (pp. ix-xvi). Gallaudet University Press.
- Johnston, T., & Schembri, A. (2007). *Australian Sign Language: An Introduction to Sign Language linguistics*. Cambridge University Press.
- Johnston, T., Roekel J. V., & Schembri, A. (2016). On the conventionalization of mouth actions in Australian Sign Language. *Language and Speech*, 59(1), 3-42.
- Klima, E.S., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University Press
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Lillo-Martin, D. (1995). The point of view predicate in American Sign Language. In K. Emmorey & J. Reilly (Eds.), *Language, gesture and space* (p. 55-70). Erlbaum.
- Lillo-Martin, D. & Klima, E. (1990). *Pointing Out Differences: ASL Pronouns in Syntactic Theory*. In S. D. Fischer & P. Siple (Eds.), *Theoretical issues in Sign Language research*, Volume 1: Linguistics (pp. 191-210). University of Chicago Press.
- Liddell, C. K., & Johnson, R. E. (1989). American Sign Language: The phonological base. *Sign Language Studies*, 64, 195-277.
- Lindblom, B. (1990). Explaining phonetic variation: A sketch of the H & H theory. In W. J. Hardcastle & A. Marchal (Eds.), *Speech production and speech modeling* (pp. 403-439). Kluwer Academic Publishers.
- Longacre, R. E. (1996). *The grammar of discourse*. Springer Science & Business Media.
- Lucas, C. (Ed.) (2001). *The sociolinguistics of Sign Language*. Cambridge University Press.

- Lucas, C., Bayley, R., Rose, M., & Wulf, A. (2002). Location variation in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 2(4), 407-440.
- Lucas, C., Bayley, R., & Valli C. (2001). *Sociolinguistics variation in American Sign Language*. Gallaudet University Press.
- Lucas, C., Bayley, R., & Valli C. (2003). *What's your sign for Pizza? An introduction to variation in American Sign Language*. Gallaudet University Press.
- Marshall, C. R. (2011). Sign language phonology. In N.C. Kula, B. Botma, & K. Nasukawa (Eds.), *The continuum companion to phonology* (pp. 254-277). Continuum International Pub. Group.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- Mayberry, R. I. & Squires, B. (2006). Sign language acquisition. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 739-743). Elsevier.
- McBurney, S. (2012). History of Sign Languages and Sign Language Linguistics. In R. Pfau, M. Steinbach, & B. Wall (Eds.), *Sign Language: An International Handbook* (pp. 909-948). Walter de Gruyter.
- Meier, R. (1990). Person deixis in American sign language. In S. Fischer & P. Siple (Eds.), *Theoretical issues in sign language research, Volume 1: Linguistics* (pp. 175-190). University of Chicago Press.
- Meier, R. P. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist*, 79, 1, 60-70.
- Meier, R., Currie, A-M., & Walters, K. (2002). A cross-linguistic examination of the lexicons of four Sign Languages. In R. Meier, K. Cormier, & D. Quinto, (Eds.), *Modality and structure in signed language and spoken language* (pp. 224-236). Cambridge University Press.
- Morgan, H. E. (2017). *The phonology of Kenyan Sign Language (Southwestern Dialect)*. Doctoral Dissertation, University of California, San Diego.
- Napier, J. (2006). Effectively teaching discourse to sign language interpreting students. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 251-265.
- Newport, E. L., & Meier, R. P. (1985). The acquisition of American Sign Language. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues* (p. 881-938). Erlbaum.
- Nir, B. (2015). Frames for Clause Combining: Schematicity and formulaity in discourse patterns. *Constructions and Frames*, 7(2), 348-379.
- Padden, C. A. (2006). Learning to Fingerspell Twice: young signing children's acquisition of finger spelling. In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the Sign Language development of deaf children* (pp. 189-201). Oxford University Press.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2006). Information density in the development of spoken and written narratives in English and Hebrew. *Discourse Processes*, 41, 117-149.
- Ravid, D., & Berman, R. A. (2009). Developing linguistic register across text types: The case of Modern Hebrew. *Pragmatics & Cognition*, 17(1), 108-145.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Rayman, J. (1999). Storytelling in the visual mode: A comparison of ASL and English. In E. A. Winston (Ed.), *Storytelling and conversation: Discourse in deaf communities* (pp. 59-82). Gallaudet university press.

- Roy, C. B. (1989). Features of discourse in an American Sign Language lecture. In C. Lucas (Ed.), *The sociolinguistics of the deaf community* (pp. 231-252). Gallaudet University Press.
- Sandler, W. (1989). *Phonological representation of the sign: Linearity and nonlinearity in American Sign Language*. Foris.
- Sandler, W. (2012). The phonological organization of sign languages. *Language and Linguistics Compass*, 6, 162-182.
- Sandler, W. (2018). The body as evidence for the nature of language. *Frontiers in Psychology*, 9, 1782.
- Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and linguistic universals*. Cambridge University Press.
- Schembri, A., & Johnston, T. (2013). Sociolinguistic variation and change in sign languages. In R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (pp. 503-524). Oxford university press.
- Schembri, A., McKee, R., McKee, D., Johnston, T., Goswell, D. & Pivac, S. (2009). Phonological variation and change in Australian and New Zealand Sign Languages: The location variable. *Language Variation and Change*, 21, 1-39.
- Smith, C. S. (2003). *Modes of discourse: The local structure of text*. Cambridge University Press
- Smith, T. (1999). An anthropologist looks at register. In J. Alveraz (Ed.), *Keys to highly effective interpreter training: Proceedings of the 1998 CIT Convention*. CIT Publications.
- Song, L. (2010). The role of context in Discourse Analysis. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 876-879.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Stamp, R. (2013) *Sociolinguistic variation, language change and contact in the British Sign Language (BSL) lexicon*. Doctoral thesis, UCL (University College London).
- Stokoe, W. C. (1960). Sign Language structure: An outline of the visual communication systems of American deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Paper*, University of Buffalo.
- Stokoe, W. C. (1969). Sign Language diglossia. *Studies in Linguistics*, 21, 27-41.
- Stone, C. (2011). Register, discourse and genre in British Sign Language (BSL). In C. Roy (Ed.), *Discourse in signed languages* (pp. 121-154). Gallaudet University Press.
- Trosborg, A. (1997). Text typology: Register, genre and text type. In A. Trosborg, (Ed.), *Text typology and translation* (pp. 3-23). John Benjamins.
- Zimmer, J. (1989). Towards a description of register variation in American Sign Language. In C. Lucas (Ed.), *The Sociolinguistics of the Deaf Community* (pp. 253-272). Gallaudet University Press.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN: a professional framework for multimodality research. In *5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)* (pp. 1556-1559).
- Woll, B., Sutton-Spence, R., & Elton, F. (2001). Multilingualism: The global approach to Sign Languages. In C. Lucas (Ed.), *The Sociolinguistics of Sign Languages* (pp. 8-32). Cambridge University Press.

כיצד מתמודדים משתמשי תקשורת תומכת וחליפית עם מחסרים לקסיקליים?

הדס וינדר (שטסמן), M.A.*
טל לבל, Ph.D.*

הקדשה מאת הדס וינדר (שטסמן) לזכרה של פרופ' עירית מאיר

קטונתי.

זאת התחושה הראשונה שעולה בי בבואי לספר על החוויה שלי כסטודנטית של פרופ' עירית מאיר. איך יכולה אני הקטנה לספר על אישיות גדולה ומאירה כל כך? כל המילים שלי כל כך קטנות והאור שאצליח להעביר הוא כאלומה של פנס מול אור של שמש ענקית, חמה, מאירה ונותנת חיים. ואולי כך אני יכולה לתאר את מחצית התחושה שלי כשזכיתי להיות מודרכת על ידי פרופ' עירית מאיר וד"ר טל לבל בעבודת המחקר שלי. הרגשתי כמי שעומדת מול שמש ענקית ומנסה ללכת לאורה ולהתחמם ממנה. מהשמש הענקית הזאת שיש בה ידע מקיף ומעמיק שתמיד מחפש עוד להקיף ועוד להעמיק. אך זה רק חציה האחד של ההרגשה במחיצת פרופ' עירית מאיר. את התחושה הזאת, שאולי אפשר לתאר כיראת כבוד, עטפה תמידית כמו חיבוק הרגשה שעירית השרתה על כל הסובבים אותה. הרגשה של יחד, של מבט מול מבט, של חיוך חם והתעניינות בפרטי החיים הכאילו סתמיים. כמו שמש חמימה ומאירה והכל לגמרי בגובה העיניים החמות שלה ובהיקף החיבוק. אך פעם לא העזתי לקרוא לה פרופ' כשהייתי במחיצתה... כל כך הרבה למדתי ממנה וכל כך הרבה רציתי עוד ללמוד. היא וד"ר טל לבל לימדו אותי כמה מחקר יכול להיות מעמיק ומדויק עד פרטי הפרטים ועדיין חם ואכפתי ואוהב אדם. כאשר עירית חקרה אנשים, היא ביקשה מהם ללמד אותה על עצמם. בענווה, בעין חודרת ומעמיקה אבל כל כך טובה, בחיפוש אחר הטוב. מוקד המחקרים שלה היה אנשים, בהם היא התעניינה באמת. כאנשים. גם במחקר שלנו הדגישה כל הזמן שאנחנו באים ללמוד מהאנשים המשתמשים בתקשורת תומכת וחליפית. כי מי יכול ללמד אותנו תת"ח יותר מהמשתמשים עצמם?! למדתי מחקר ואנושיות מכל משפט שלה, מכל הערה מדייקת. אני מרגישה עד היום ובטוחה שאמשיך להרגיש את דמותה מלווה אותי בתביעה מחייכת וחמה לדייק, להעמיק ולראות טוב באנשים. בחיים. בעולם. מלאת תודה על שזכיתי ללמוד ממנה ולהיות במחיצתה.

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

תקציר

תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) מאפשרת לאנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים להשתתף באופן פעיל בחיי היומיום. עם זאת, בתקשורת באמצעות תת"ח קיימים אילוצים שאינם קיימים בשפות טבעיות, ביניהם, אוצר מילים מצומצם במרבית העזרים. אנשים המתקשרים באמצעותם חווים, לעיתים קרובות, מצבים של מחסרים לקסיקליים, כאשר מילים הנחוצות להם אינן נמצאות בעזרים שלהם. מבעיהם של משתמשי תת"ח רבים הם קצרים וטלגרפיים, ובדרך כלל, שונים ממבעים דבורים.

במחקר הנוכחי אופיינו תוצרים לשוניים של משתמשי תת"ח במצבים של מחסרים לקסיקליים והושוו לאלה של אנשים עם התפתחות טיפוסית במצבים דומים. שישה משתמשי תת"ח מנוסים ושישה אנשים עם התפתחות טיפוסית ביצעו באמצעות אותם עזרי תת"ח מטלה של שיום שמות עצם שאינם מופיעים בעזרים. כל ההפקות נותחו והושוו ביניהן בהתאם לשלושה קריטריונים: אסטרטגיות ששימשו להסברת המילים החסרות, מבנה תחבירי של מבעי ההסבר והיעילות התקשורתית שלהם.

המאמר דן בנקודות הדמיון והשוני שנמצאו בין שתי הקבוצות, בהתייחס ל'השערת החסר' ול'השערת המודאליות הספציפית' המסבירות שתיהן את התוצרים הלשוניים "הייחודיים" של משתמשי התת"ח. המחקר מחדד את השפעתה של המודאליות הספציפית של עזרי תקשורת חזותיים, שמקשה על הבעה התואמת לשפה הדבורה ומחייבת הישענות רבה על שותפי התקשורת. המחקר תורם להעמקת הידע על שפתם של משתמשי תת"ח ומסקנותיו מלמדות על שיפורים נחוצים בעזרים ועל החשיבות של הזדמנויות שיח מגוונות עם שותפים המאפשרים עצמאות תקשורתית רבה יותר.

מילות מפתח: תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח), אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים, אוצר מילים, מחסרים לקסיקליים.

פרטי התקשרות: הדס וינדר (שטסמן), shtessh@gmail.com

מבוא

תקשורת היא מרכיב מהותי בעצם קיומנו. דיבור ולעיתים כתיבה הם אמצעי התקשורת המרכזיים המשמשים את רובנו, אך לא את כולנו. אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים (Complex Communication Needs) מתקשים לתקשר על ידי דיבור ו/או כתיבה בשל לקויות ומוגבלויות התפתחותיות חמורות כמו שיתוק מוחין (CP), אוטיזם (ASD), מוגבלות שכלית התפתחותית (IDD) ואפרקסיה התפתחותית של הדיבור (CAS), וכן פגיעות נוירולוגיות נרכשות כמו שבץ מוחי (CVA), חבלות ראש (TBI) ומחלות ניווניות כמו ALS. אנשים אלה נזקקים לתקשורת תומכת וחליפית (תת"ח).

תת"ח כוללת דרכים שתומכות, מרחיבות ולעיתים מחליפות דיבור וכתיבה שאינם פונקציונליים. תת"ח מאפשרת למשתמשים בה אינטראקציות עם אנשים בסביבתם בעזרת מערכות תקשורת המותאמות באופן אישי בהתאם ליכולות, לצרכים ולהקשרים של האדם תוך התחשבות בהעדפות שלו ושל בני משפחתו (Beukelman & Mirenda, 2013). בכך, היא מסייעת לאנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים לתקשר עם הסובבים אותם ולהשתתף באופן פעיל בחיי היומיום.

יחד עם זאת, בתקשורת שמתקיימת באמצעות עזרי תת"ח קיימים אילוצים רבים שאינם מאפיינים שפות טבעיות. אחד האילוצים בלוחות תקשורת מבוססי סמלים הוא היותם סט סגור של אוצר מילים חיצוני, סטטי ומוגבל בהיקפו (Beukelman & Mirenda, 2013). אוצר המילים של עזרי תת"ח נבחר, בדרך כלל, על ידי קלינאי תקשורת בסיועם של בני משפחה ומטפלים, לעיתים ללא מעורבות של האדם הזקוק לעזר התת"ח (Light, 1997).

משתמשי תת"ח חשופים מלידתם לשפה דבורה. ואולם, הם נאלצים להביע את עצמם בעזרת האמצעים המסומלים המוגבלים העומדים לרשותם. כך ייתכן שאוצר המילים המשמש אותם להבעה מצומצם יותר מאוצר המילים ההבנתי שלהם (Blockberger & Sutton, 2003), ולכן, לעיתים קרובות, לא ימצאו בלוח סמל מתאים למילה מסוימת הקיימת בלקסיקון המנטלי שלהם. החוקרות מירנדה ובופ קובעות כי "כמעט בלתי נמנע שאנשים עם תת"ח, בפרט אלה המסתמכים על סמלים ולא על אורתוגרפיה במטרה לתקשר, ימצאו עצמם, לפחות מדי פעם, צריכים לבטא משמעות של מילה, מושג או רגש מסוים, ויגלו שהאפשרויות שהם מחפשים אינן זמינות להן" (Mirenda & Bopp, 2003, עמ' 415, תורגם מאנגלית). במילים אחרות, משתמשי תת"ח חווים באופן יומיומי מצבים של מחסרים לקסיקליים.

דוברי שפות טבעיות נתקלים במחסרים לקסיקליים כאשר אין בשפות אלה מילים לתיאור מושגים חדשים (Ivir, 1987). מחסרים מתגלים גם בתרגום, כאשר למילה בשפה אחת אין מקבילה בשפה אחרת (Dagut, 1981). בשפות טבעיות קיימות דרכים מגוונות להתמודדות עם מחסרים, הכוללות תחדישי מילים, שאילת מילים, פרפראזות, הסברים או הגדרות (מאיר וסנדלר, 2004). מצבים נוספים הדומים להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים מתרחשים אצל ילדים צעירים כאשר במהלך התפתחות השפה חסרות להם מילים הדרושות להתייחסות לפרפנטים שונים (Pérez-Hernández & Duvignau, 2016). במצבים אלה, הם משתמשים פעמים רבות במילים הדומות סמנטית או פונולוגית למילים החסרות (Gershkoff-Stowe & Smith, 1997). באופן דומה נוהגים גם אנשים עם אפזיה או דמנציה, שמתקשים בשליפת מילים הדרושות להם (Biran & Friedmann, 2005). שיטות אחרות להתמודדות עם מילים חסרות הן ניסיונות תיאור או הגדרה של המילים אותן הם מתקשים לשלוף (circumlocutions), וכן שימוש בג'סטות והבעות פנים (Biran & Friedmann, 2005; Lukatela, Malloy, Jenkins, & Cohen, 1998).

מחסרים לקסיקליים מהווים גורם משפיע על רמת המובנות של התוצרים הלשוניים של משתמשי תת"ח. עם זאת, בספרות המחקרית קיימות דוגמאות אנקדוטליות ספורות המתארות שימוש באסטרטגיות סמנטיות, פונולוגיות ופרגמטיות בעת ההתמודדות עם המחסרים (Blockberger & Sutton, 2003; Mirenda, 2003). גוף מחקרי שהולך וגדל עוסק במבנה הדקדוקי של התוצרים הלשוניים של משתמשי תת"ח המתקשרים באמצעות עזרים מבוססי סמלים. תוצריהם הלשוניים מתוארים כשונים מזה של המתקשרים בשפות דבורות. המבעים של משתמשי התת"ח קצרים בדרך כלל וכוללים מילה או שתיים; פעמים רבות הם 'טלגרפיים', כלומר, אינם מכילים צינים תחביריים ומורפותרחביריים (Lund & Light, 2007; Smith, 2015). בנוסף, סדר המילים במבעיהם שונה מסדר המילים בשפה הדבורה (Nakamura, Newell, Alm, & Waller, 1998; Smith & Grove, 2003). מבעים תחביריים אופייניים שלהם הם פסוקיות פשוטות, תוך שימוש מוגבל במשפטים מורכבים ומחברים ובמשפטי שאלה, ציווי ושלילה (Soto & Toro-Zambrana, 1995; Sutton, 2000). (Gallagher, Morford, & Shahnaz, 2000).

שתי השערות מרכזיות מסבירות את ההבדלים בין מבעיהם של משתמשי התת"ח לאלה הנאמרים בשפות דבורות: 'השערת החסר' ו'השערת המודאליות הספציפית' (Beukelman & Mirenda, 2013). 'השערת החסר' מניחה שלרבים ממשתמשי התת"ח יש לקות שפתית אשר מהווה מחסום נגישות משמעותי וגורמת להפקה של מבעים בלתי תקינים. טענה זו מבוססת על דמיון מסוים בין מאפייני השפה שלהם לבין אלה של ילדים עם הפרעת שפה התפתחותית (DLD). בנוסף, למשתמשי תת"ח רבים מוגבלויות מוטוריות הגורמות למחסומי הזדמנויות משמעותיים. ההתנסויות והאינטראקציות שלהם עם הסביבה מצומצמות מאוד וכך עלול להיפגע תהליך רכישת השפה שלהם (Beukelman & Mirenda, 2013). משתמשי התת"ח נחשפים, בדרך כלל, למבנים לשוניים פשוטים שנאמרים להם על ידי שותפי התקשורת. גם כאשר שותפי התקשורת מלווים את הדיבור בהדגמה על ידי עזרי התקשורת, הם עושים זאת במבעים חד מיליים ומעט דו-מיליים. תשומה מצומצמת זו מייצגת רק באופן חלקי את רכיבי השפה (מאיר, 2010).

'השערת המודאליות הספציפית' טוענת, שלא בהכרח מדובר במבעים בלתי תקינים אלא במבעים שונים, שמאפיינים אופן ייחודי של תקשורת בעזרת מערכות תת"ח. תקשורת זו מתבצעת בערוץ גראפי-ויזואלי השונה מהערוץ המילולי-אודיטורי של השפה הדבורה (Sutton, Soto, & Blockberger, 2002). ייתכן כי הערוץ השונה הוא הגורם למבנה הדקדוקי השונה, בדומה לשפות סימנים שיש להן מבנה דקדוקי ייחודי (מאיר וסנדלר, 2004). בנוסף, אוצר המילים בעזרי התקשורת מוגבל, וחסרים בהם מילות תוכן וצינים מורפולקסיקליים, עובדה המקשה מאוד על בניית מבעים מקבילים לאלה של השפה הדבורה (Mirenda & Bopp, 2003; Van Tatenhove, 2009). זאת ועוד, הבעה באמצעות עזרי תת"ח היא איטית ביותר בהשוואה לדיבור, בפרט כשלמשתמשים יש מוגבלויות מוטוריות חמורות. לעיתים קרובות, המבעים נבנים במשותף (co-construction) על ידי המתקשרים ושותפי השיח שלהם (Binger & Light, 2008). אלו מצידם נוטים "להשתלט" על השיחה: ממלאים, בדרך כלל, את רוב התורות בשיח, ממעטים לשאול שאלות פתוחות ובמקומן מרבים בשאלות כן/לא. באופן כללי מאפשרים למשתמשי התת"ח מעט הזדמנויות ליזום ואף להגיב (Muller & Soto, 2002). לפיכך, משתמשי תת"ח מפיקים מבעים חלקיים ורגילים להסתמך על שותף התקשורת שיסייע להם להבהיר את כוונותיהם. ייתכן שהם עושים זאת על מנת לייעל את תהליך התקשורת. מאמר זה מציג חלק ממחקר תזה שנערך בהנחייתן של פרופ' עירית מאיר ז"ל ושל ד"ר טל לבל (הכותבת השנייה במאמר). המחקר מאפיין את ההפקות של משתמשי תת"ח ושל אנשים עם התפתחות

טיפולית במצבים של מחסרים לקסיקליים ובכך מאפשר לזהות מאפיינים הקשורים לחסרים בכשירות התקשורתית ומאפיינים הקשורים למודאליות הספציפית של תקשורת באמצעות עזרי תת"ח. המטרה הראשונה של המחקר הייתה לאפיין את התוצרים הלשוניים של משתמשי תת"ח במצבים של מחסרים לקסיקליים מבחינת האסטרטגיות והמבנה הדקדוקי שלהם, ולהשוותם לאלה של אנשים עם התפתחות טיפוסית באותם מצבים. המטרה השנייה הייתה להשוות בין מידת היעילות התקשורתית של משתמשי תת"ח ושל אנשים עם התפתחות טיפוסית במצבים אלה. המחקר עשוי לתרום לשכלול עזרי התת"ח ולסייע בתכנון טיפול שיקדם כשירות שפתית-תקשורתית של משתמשי תת"ח תוך הדרכת שותפי השיח שלהם.

שיטה

משתתפים

קבוצת המחקר כללה שישה אנשים עם שיתוק מוחין וצרכים תקשורתיים מורכבים המתקשרים באמצעות עזרי תת"ח במשך לפחות 10 שנים (ראה טבלה 1). כולם נמצאים במרכז יום לבוגרים צעירים עם מוגבלויות התפתחותיות, מוטוריות ושכליות, בדרגות חומרה שונות. לחלקם לוחות מבוססי סמלים ללא אפשרות איות ולחלקם לוחות עם אפשרות לאיית. חלק מהלוחות ממוחשבים וחלק מודפסים. משתתפי קבוצת המחקר הם משתמשי תת"ח מנוסים המתקשרים באמצעות העזרים שלהם, הן במרכז היום והן במקומות מגוריהם.

משתתף (שמות בדויים לפי סדר אלפביתי)	מין	גיל	אבחנה	עזר תקשורת	נגישות	היקף וסוג הפריטים בעזר
אור	נ	34	שיתוק מוחין ומוגבלות שכלית התפתחותית	מחשב תקשורת עם תוכנת גריד	נגישות ישירה (הצבעה)	כ-800 מילים כתובות וכן אותיות א"ב
אלי	ז	31	שיתוק מוחין ומוגבלות שכלית התפתחותית	לוח תקשורת	סריקה חזותית באמצעות שורת	כ-800 סמלים
דוד	ז	29	שיתוק מוחין	מחשב תקשורת עם תוכנת גריד	סריקה חזותית באמצעות שני מתגים	כ-600 מילים כתובות וכן אותיות א"ב
דורון	ז	34	שיתוק מוחין ומוגבלות שכלית התפתחותית	לוח תקשורת; סמלי PCS	סריקה חזותית באמצעות מלווה תקשורת	כ-700 סמלים

משתתף (שמות בדויים לפי סדר אלפביתי)	מין	גיל	אבחנה	עזר תקשורת	נגישות	היקף וסוג הפריטים בעזר
חגי	ז	35	שיתוק מוחין ומוגבלות שכלית התפתחותית	לוח תקשורת; סמלי PCS	סריקה חזותית באמצעות מלווה תקשורת	כ-1,000 סמלים
ליאוניד	ז	32	שיתוק מוחין	מחשב תקשורת עם תוכנת גריד	עכבר ג'ויסטיק (במחשב)	כ-1,300 סמלים וכן אותיות א"ב

טבלה 1: אפיון משתתפי קבוצת המחקר

קבוצת הביקורת כללה שישה אנשים עם התפתחות טיפוסית העובדים במרכז היום בו התבצע המחקר. כולם, שותפי תקשורת מנוסים של משתמשי תת"ח. כל אחד ממשתתפי קבוצת הביקורת התאמן במשך שבועיים במציאת מילים בעזר התת"ח הספציפי ששימש אותו בהמשך במטלת המחקר. זאת, כדי לאפשר להם הכרות והתמצאות בעזרים אלה.

כלי המחקר

לשם בניית כלי המחקר הורכבה, תחילה, רשימת מילים ארוכה מתוך שלושה מבחני אוצר מילים – הבנה והפקה Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT, Dunn & Dunn, 1997), Vocabulary Test – 4th Edition (Martin & Brownell, 2000), ומבחן תבור לאוצר מילים (תבור, 2008). מרשימה זו נבחרו 45 שמות עצם שאינם מופיעים בעזרי התקשורת של משתמשי התת"ח במחקר. הרשימה כללה שמות עצם מקטגוריות סמנטיות מגוונות וכן שמות פרטיים. הרשימה נבדקה על ידי בלשנית ועל ידי מומחית בתחום תת"ח לצורך בחירת מילים יומיומיות ומוכרות למשתתפי המחקר. 23 מילות מטרה נכללו ברשימה הסופית.

מטלת המחקר

המשתתפים התבקשו להסביר באמצעות עזרי תת"ח מילים שהוצגו כתמונות על מסך מחשב לשותף תקשורת שלא ראה אותן. כפי שצוין לעיל, המילים לא הופיעו בעזרי התקשורת. כל משתתף בקבוצת המחקר השתמש בעזר האישי שלו ומשתתפי קבוצת הביקורת השתמשו באותם עזרים. לכל משתתף בשתי הקבוצות הוצמד שותף שונה. החוקרת פגשה כל אחד מהמשתתפים עם שותף התקשורת שלו. כדי לדמות את התהליך למצב אותנטי, ביצוע המשימה התנהל כשיחה שהסתיימה כששותף התקשורת הבין את המילה או כשמשתמש התת"ח ביקש לעבור למילה הבאה.

ניתוח הנתונים

כל שיחה כללה הפקות של משתמש התת"ח שנאמרו בערוצי התקשורת השונים: ג'סטות, סמלים, איות, קולות ומילים דבורות וכן שאלות ואמירות של שותפי התקשורת.

כל השיחות הוסרטו ותומללו וחולקו ליחידות הבאות:

- **שיחה** – כל התורות של המשתתף ושל שותף התקשורת עד למעבר למילת המטרה הבאה.
- **הפקה** – אוסף המבעים שאמר משתמש התת"ח עד שהשותף הבין את מילת המטרה.
- **תור** – מבע שנאמר על ידי משתמש התת"ח או שותף התקשורת, כולל מבעי 'כן' ו-'לא'.
- **מבע** – אוסף המילים שהופקו על ידי משתמש התת"ח במהלך תור אחד והוסיפו מידע חדש לשיחה. מבעי 'כן' ו-'לא' של משתמשי התת"ח לאישור או לשלילת מבעי שותפי התקשורת לא נותחו כמבעים במחקר הנוכחי.

בהתאם למטרות המחקר, כל הפקות הנבדקים נותחו על פי שלושה קריטריונים: סוג האסטרטגיות, מבנה תחבירי של המבעים ומידת היעילות שלהם. לאחר הניתוח הושו המבעים של המשתתפים בשתי הקבוצות.

קטגוריות הניתוח

סוג האסטרטגיות

על מנת לאפיין את סוגי האסטרטגיות ששימשו את משתתפי המחקר נותחו כלל המבעים שלהם ($N=412$) לפי קטגוריות שחולצו bottom-up מתוך הנתונים. קטגוריות אלה מתייחסות לאופנים השונים שבהם המשתתפים סיפקו הסבר על מילה מסוימת לשותפי התקשורת באמצעות עזרי התת"ח. בניתוח זהו מגוון אסטרטגיות אשר חולקו לאסטרטגיות סמנטיות ולאסטרטגיות מטא-לשוניות. אסטרטגיה נוספת שזוהתה הייתה אסטרטגיה של שיום. האסטרטגיות הסמנטיות כללו: (1) אסטרטגיות של ההקשר (תרחישיות) המתמקדות בשימוש בחפץ. במקרים בהם מילת המטרה הייתה אדם, האסטרטגיות של ההקשר הייחוס לפעולות האופייניות של הדמות; (2) אסטרטגיות תפיסתיות המתארות ממדים פיזיקליים-תפיסתיים של החפץ או האדם; (3) אסטרטגיות טקסונומיות המתמקדות ביחסים קטגוריאליים בין החפץ או האדם למילה המתארת אותו. האסטרטגיות המטא-לשוניות השלימו את האסטרטגיות הסמנטיות. אסטרטגיות אלה הן הערות אשר שימשו את המשתתפים לתמיכה בתהליך ההסבר, באמצעות אמירות מכוונות כמו: נראה כמו, אני נותן רמז, לא הבנת אותי. אסטרטגיה נוספת הייתה שיום על ידי איות. אסטרטגיה זו שונה מהאחרות משום שהיא מספקת במפורש את מילת המטרה ולא רק רומזת עליה. השימוש בה התאפשר רק למשתתפים שעמדו לרשותם לוחות הכוללים אותיות א"ב.

כל מבע נותח לפי מספר אסטרטגיות, למשל, המבע "ילקוט קטן" שנאמר כדי להסביר את המילה "ארנק" נותח כמכיל שתי אסטרטגיות: יחסים סמנטיים (קו-היפונים) ואסטרטגיה תפיסתית (תיאור הגודל). טבלאות 2-4 להלן כוללות את שמות האסטרטגיות, הסברים ודוגמאות.

סוג האסטרטגיה		הסבר	דוגמאות (מקב' המחקר ומקב' הביקורת)	
			מילת המטרה	ההסבר למילת המטרה
אסטרטגיות של ההקשר (תרחישים)	מאפיין שתלוי בידע משותף	המילים שנאמרו מתארות מאפיין ספציפי למילת המטרה שהבנתו תלויה בידע משותף	יהודה פוליקר	זמר שהיה פה
	אופן השימוש	למה משמש החפץ	ברז	לשטוף ידיים
	מקום השימוש	מקום שבו נמצא החפץ או שמשמשים בו בחפץ	צעף	אישה קר צוואר
	זמן ונסיבות השימוש	ציון זמן או אירוע בו משתמשים בחפץ	טבעת צעף	חתונה אני-נותן-רמז אישה קר צוואר
	מבצע הפעולה בחפץ	התייחסות לאדם המבצע את פעולת השימוש בחפץ	הגה צעף	נהג רק אנשים לבש חורף
	החפץ שעליו מבצעים פעולה	התייחסות לחפץ עליו מבוצעת פעולת השימוש	מטאטא מספרים	לנקות חול אדמה ריבוע דף
	עיסוק	התייחסות לעיסוק של האדם (בהסברים לדמויות)	טובה ¹	דודה את מנהל לאכול
	חפץ מאפיין	חפצים המאפיינים את העיסוק (בהסברים לדמויות)	יהודה פוליקר	הופעה מיקרופון
	פעולה אופיינית	פעולות שמאפיינות את העיסוק (בהסברים לדמויות)	יהודה פוליקר	קשור מוסיקה הופעה
	אנשים באותו עיסוק	אנשים נוספים העוסקים באותו עיסוק (בהסברים לדמויות)	טובה	אישה אצל בית נועם היא לעבוד עם רחלי

טבלה 2: אסטרטגיות של ההקשר להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים

סוג האסטרטגיה		הסבר	דוגמאות (מקב' המחקר ומקב' הביקורת)	
			מילת המטרה	ההסבר למילת המטרה
אסטרטגיות תפיסות	תיאור	ציון מאפיינים פיזיקליים של מושג המטרה (גודל, צבע, צורה, חלקים, חומרים)	מטאטא מספריים כלוב מטאטא	לנקות <u>ארוך</u> <u>שחור גדול</u> ככה ככה שתיים <u>ריבוע</u> ארנבת יש <u>שערות</u>
	קטגוריית על	המילה היא הקטגוריה של מילת המטרה	פסנתר סולם	<u>כלי מוסיקה</u> אנשים לנגן דודו <u>חפץ</u> ללכת שמים
אסטרטגיות טקסונומיות	יחסים סמנטיים	קו-היפונים (co-hyponym) המילה שנאמרה היא פריט באותה קטגוריה של מילת המטרה מרונים (meronym) המילה שנאמרה היא השלם ומילת המטרה חלק שלה	ארנק מסור קרניים	ילקוט קטן דודו חפץ/דבר סכין פרה

טבלה 3: אסטרטגיות תפיסות וטקסונומיות להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים

סוג האסטרטגיה		הסבר	דוגמאות (מקב' המחקר ומקב' הביקורת)	
			מילת המטרה	ההסבר למילת המטרה
אסטרטגיות מטא-לשוניות	רימז	הוספת הערות הקשורות לתהליך ההסבר ומדגישות את היעדר המילה הרצויה	ברז מסור	מים אני-נותן-רמז כמו סכין
	תיקון	הוספת הערות הקשורות לכשל התקשורתי	פסנתר	משהו מורה-למוזיקה עוד- פעם-לא-הבנת-אותי בית- נועם חדר מורה-למוזיקה
שיום	איות	איות מילת המטרה	ארנק	א-ר-נ-ק

טבלה 4: אסטרטגיות מטא-לשוניות ואסטרטגיה של שיום להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים

מבנה תחבירי

ניתוח נוסף שנערך היה ניתוח תחבירי של המבעים. ניתוח זה התייחס למספר המבעים בכל הפקה, לאורך המבעים ולמבנה התחבירי שלהם. המבעים סווגו כדלקמן: (1) מבעים חד מיליים; (2) צירופים – מבעים דו מיליים שאינם כוללים פועל, למשל: "דלת לילה" כדי לתאר את מילת המטרה "מפתח"; (3) פסוקיות בעלות מבנה תחבירי מקובל בשפה הדבורה – פסוקיות הכוללות פועל ושסדר המילים בהן מקובל בשפה הדבורה. נכללו גם משפטים ללא מילות פונקציה החסרות בלוחות התקשורת ומשפטים עם פועל שהופיע בצורת המקור כפי שמופיעים פעלים בלוחות תקשורת מודפסים, למשל: "משהו להתרחץ יד", כדי לתאר את המילה "ברז"; (4) פסוקיות עם מבנה תחבירי שאינו מקובל בשפה הדבורה – פסוקיות שהושמטו בהן חלק ממילות התוכן ו/או סדר המילים בהן אינו תואם את זה של העברית הדבורה, למשל: "בורג לעבוד חפצים" כדי להסביר את מילת המטרה "מברג" ו-5) מבעים שהמבנה התחבירי שלהם אינו ברור, למשל: "בית של רק הרבה אולי 4 ציפור" כדי להסביר את המונח "פינת חי".

יעילות תקשורתית

היעילות התקשורתית הוגדרה כיכולת להבין את מילת המטרה על ידי שותף התקשורת וההירות ההבנה שלו. לפיכך, יעילות זו הורכבה משני מדדים: (1) מידת ההבנה של מילות המטרה על ידי שותפי התקשורת; (2) מהירות ההבנה אשר נמדדה על ידי מספר התורות עד שהמילה הובנה.

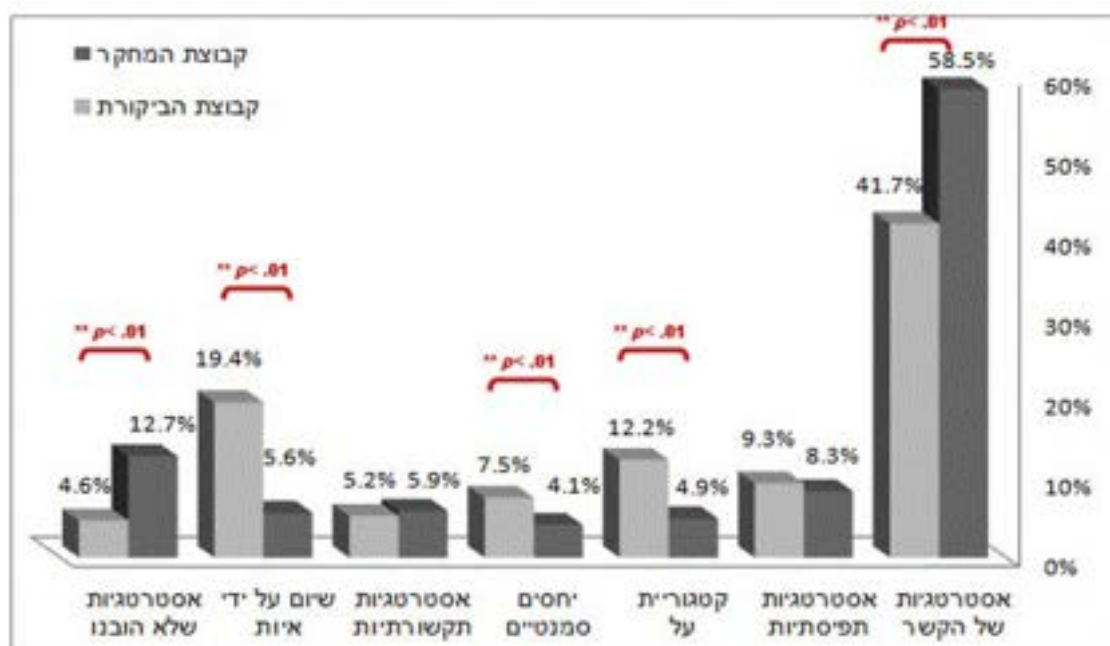
תוצאות

כל המשתתפים הסבירו לשותפיהם לפחות 20 מתוך 23 מילות המטרה. למשתתפי קבוצת המחקר נדרשו 4-6 מפגשים בני 45 דקות כדי למלא משימה זו ואילו משתתפי קבוצת הביקורת בצעו אותה במשך 2-3 פגישות.

המטרה הראשונה של המחקר הייתה לאפיין את התוצרים הלשוניים של משתמשי תת"ח במצבים של מחסרים לקסיקליים הן מבחינת האסטרטגיות והן מבחינת המבנה הדקדוקי שלהם, וכן להשוותם לאלה של אנשים עם התפתחות טיפוסית באותם מצבים.

תרשים 1 מציג את אחוזי השימוש באסטרטגיות השונות מכלל האסטרטגיות בקבוצת המחקר ($N=410$) ובקבוצת הביקורת ($N=345$). השימוש באסטרטגיות השונות להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים היה דומה בין שתי הקבוצות: האסטרטגיות השכיחות ביותר (58.5% בקבוצת המחקר ו-41.7% בקבוצת הביקורת) היו אסטרטגיות של הקשר (תרחישיות). כך לדוגמה, לשם תיאור המילה "ברז" אמר דורון: "לשתות לנקות יד". האסטרטגיות האחרות הופיעו בתדירות נמוכה. לדוגמאות ראו טבלה 2.

בנוגע להבדלים בין הקבוצות, ניתן לראות כי משתתפי קבוצת המחקר השתמשו יותר באסטרטגיות של הקשר ($Z=2.07, p<.01$). יש לציין כי משתתפי קבוצת הביקורת השתמשו יותר בקטגוריות-על ($Z=3.96, p<.01$), באסטרטגיות של יחסים סמנטיים ($Z=-2.0, p<.01$) ובשיום על ידי איות ($Z=3.92, p<.01$). תופעה נוספת שנראתה בעיקר אצל משתתפי קבוצת המחקר הייתה הימצאות של אסטרטגיות שלא הובנו, או שלא הובן הקשר שלהן למילת המטרה ($Z=4.35, p<.01$).



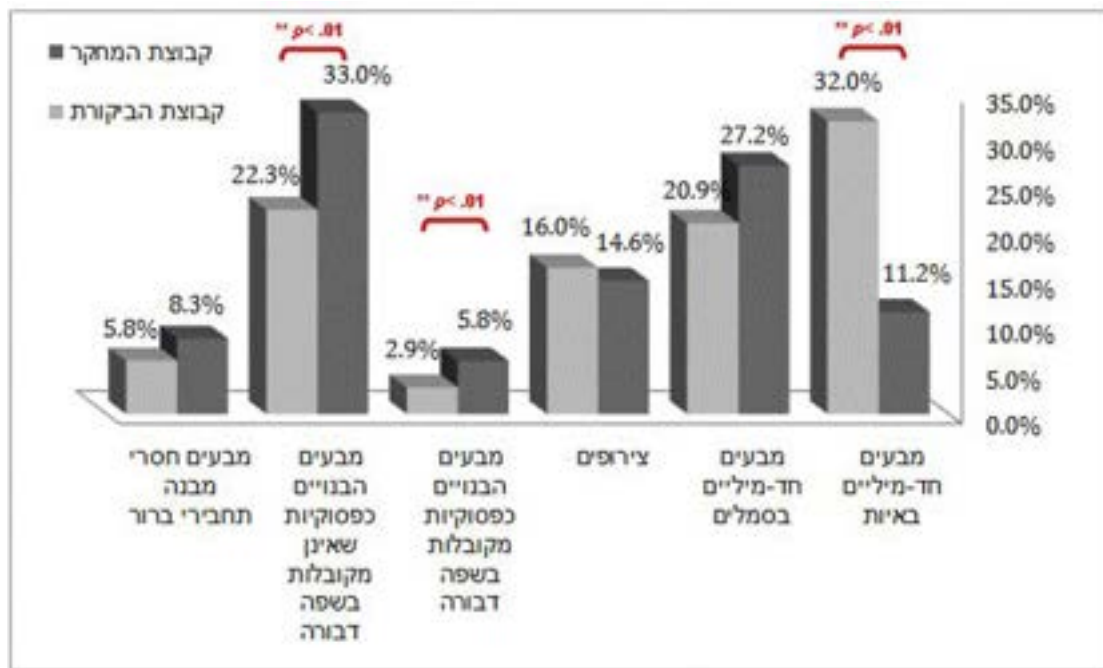
תרשים 1: אחוזי השימוש באסטרטגיות השונות בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת

בניתוח התחבירי נמצא שהמשתתפים בשתי הקבוצות הסבירו את מילות המטרה באמצעות הפקות שכללו בממוצע 1.6 מבעים (ס"ת 1.2 בקבוצת המחקר ו-1.1 בקבוצת הביקורת). בהסתכלות רחבה ניתן לראות שמרבית המילים החסרות הוסברו במבע יחיד ($N=206$, 73.5% בקבוצת המחקר ו-7.4% $N=206$ בקבוצת הביקורת). ברבע מהמקרים בקירוב, המשתתפים נדרשו למספר רב של מבעים כדי להסביר את המילים: 2 עד 9 מבעים בקבוצת המחקר ו-2 עד 7 בקבוצת הביקורת.

באשר לאורך המבעים, מרביתם היו קצרים יחסית בשתי הקבוצות וכללו מילה עד 3 מילים (76.2% מהמבעים בקבוצת המחקר ו-88.3% בקבוצת הביקורת). יחד עם זאת, קבוצת המחקר נטתה יותר להשתמש במבעים ארוכים בני 4-20 מילים (23.8% מהמבעים של קבוצת המחקר לעומת 11.7% בקבוצת הביקורת). הבדל זה נמצא מובהק ($Z=3.23$, $p<0.01$).

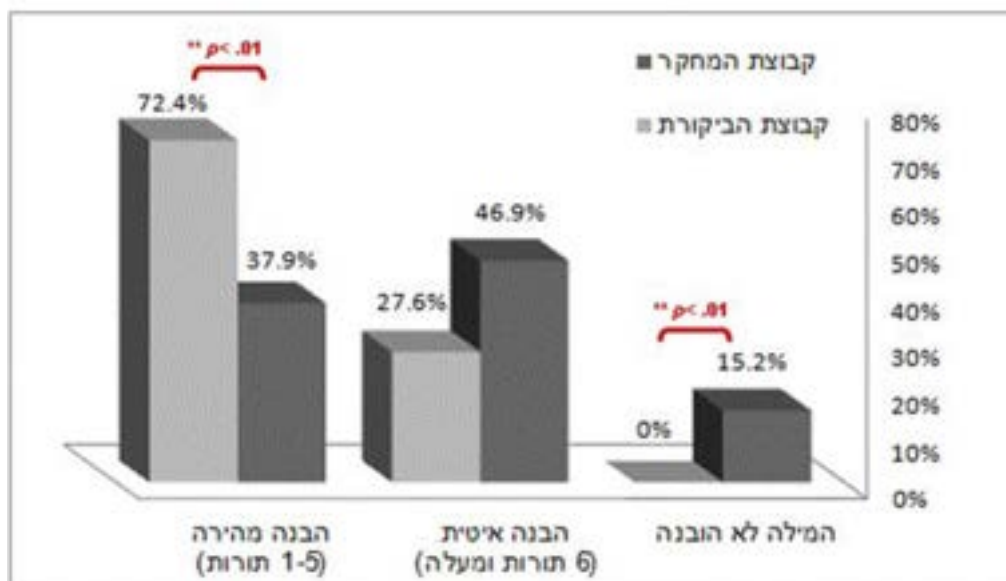
תרשים 2 מציג את אחוז סוגי המבנים התחביריים השונים של המבעים מתוך כלל המבעים בכל קבוצה ($N=260$). בשתי הקבוצות נראו מבעים רבים שנבנו כפסוקיות שאינן מקובלות בשפה הדבורה. אחוז גבוה יותר של מבעים כאלה היה בקבוצת המחקר. ההבדל בין הקבוצות נמצא מובהק (33% בקבוצת המחקר ו-22.3% בקבוצת הביקורת $Z=2.4$, $p<0.01$). בנוסף, מבעים רבים בשתי הקבוצות היו חד מיליים. בקבוצת הביקורת רובם הופקו באיות (32% מהמבעים) והשאר היו מבעים חד מיליים בסמלים (20.9%). בקבוצת המחקר רוב המבעים החד מיליים היו בסמלים (27.2% מהמבעים) ורק מיעוטם באיות (11.2%). ההבדל בין הקבוצות באחוז המבעים החד מיליים המופקים באיות נמצא מובהק ($Z=-5.15$, $p<0.01$). השימוש בצירופים היה דומה בשתי הקבוצות (14.6% בקבוצת המחקר ו-16% בקבוצת הביקורת) וכן השימוש במבעים חסרי מבנה תחבירי ברור (8.3% בקבוצת המחקר ו-5.8% בקבוצת הביקורת). בשתי הקבוצות אחוז קטן ביותר של מבעים נבנו כפסוקיות מקובלות בשפה הדבורה, עם הבדל מובהק בין הקבוצות לטובת קבוצת המחקר. (5.8% בקבוצת המחקר לעומת 2.9% בקבוצת הביקורת, $Z=4.5$, $p<0.01$).

בהסתכלות נוספת על התוצאות, ניתן לראות כי בשתי הקבוצות למבעים מועטים בלבד יש מבנה קאנוני המקובל בעברית. מבעים אלה כוללים מבעים חד מיליים שהופקו באיות ומבעים בסמלים שבנויים כפסוקיות מקובלות בשפה העברית. מחיבור אחוזי ההופעות של כל המבעים האחרים – מבעים חד מיליים בסמלים, צירופים, מבעים הבנויים כפסוקיות שאינן מקובלות בשפה הדבורה ומבעים חסרי מבנה תחבירי ברור, עולה כי מבעים אלה משמשים במידה רבה את המשתתפים בשתי הקבוצות: 83.1% ממבעי קבוצת המחקר ו-65% מקבוצת הביקורת. עם זאת, קבוצת המחקר השתמשה יותר במבעים כאלה שאין להם מבנה קאנוני של העברית והבדל זה נמצא מובהק ($Z=4.16, p<0.01$).



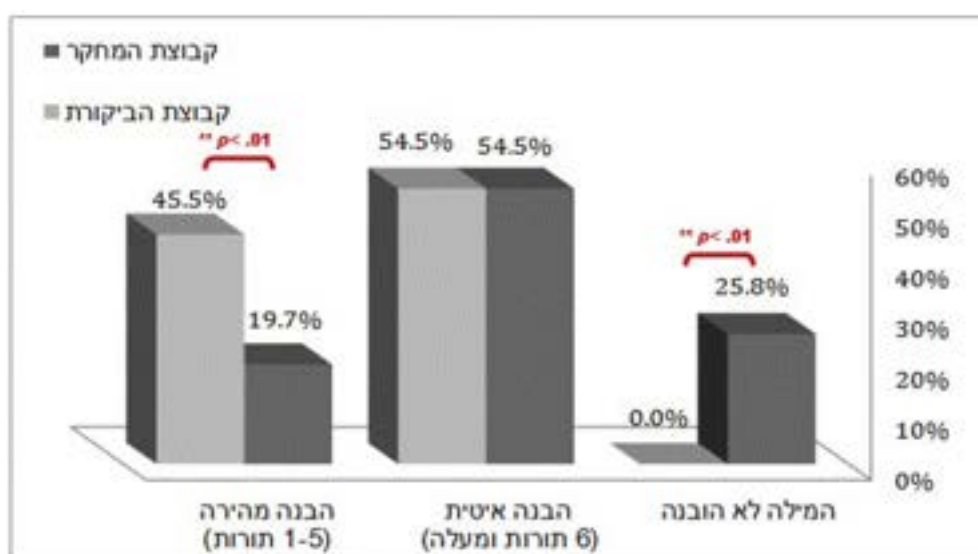
תרשים 2: אחוז סוגי המבנים התחביריים השונים מכלל המבעים בשתי הקבוצות

המטרה השנייה של המחקר הייתה להשוות בין מידת היעילות התקשורתית של משתמשי תת"ח ושל אנשים עם התפתחות טיפוסית במצבים של מחסרים לקסיקליים. הממצאים מעידים על אחוז מרשים של מבעים מובנים אצל שותפי התקשורת של משתמשי התת"ח (84.8%). עם זאת, יצוין כי שותפי התקשורת של המשתתפים עם התפתחות טיפוסית הבינו את כל המילים. הבדל זה נמצא מובהק ($\chi^2_{(1)}=21.95, p<0.01$).
 באשר למהירות ההבנה של המילים על ידי שותפי התקשורת בשתי הקבוצות, ניתן לראות בתרשים 3 שנמצא פער גדול בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת. בעוד שבקבוצת הביקורת השותפים הבינו את המילים במהירות, תוך 1-5 ثורות, ב-72.4% מכלל מילות המטרה, בקבוצת המחקר מילת המטרה הובנה במהירות רק ב-37.9% מהמקרים. הבדל זה נמצא מובהק ($\chi^2_{(3)}=2.944, p<0.01$). בשאר המקרים ההבנה הייתה איטית ואף איטית ביותר. גם בקבוצת הביקורת היו מקרים של הבנה איטית ואיטית ביותר, אם כי באחוזים נמוכים מאוד.



תרשים 3: מהירות ההבנה של מילות המטרה בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת

חשוב להדגיש שכל משתתפי קבוצת הביקורת אייתו את מילות המטרה כאשר העזרים כללו אפשרות לאיות, זאת בשונה מקבוצת המחקר שלא בהכרח עשו זאת. המילים המאוייתות היטו את תוצאות היעילות התקשורתית, שכן תהליך ההבנה במקרים של איות המילה ארך תור אחד בלבד. לאור זאת, הוחלט לנתח בנפרד את כל ההפקות שבוצעו באמצעות לוחות סמלים ללא איות (ראה תרשים 4). נמצא, כי כאשר המילים הוסברו באמצעות סמלים, תהליך ההבנה של כמחצית מהמילים (54.5% בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת) ארך תורות רבים ואפילו רבים מאוד (עד 30 תורות). עם זאת, עדיין היו יותר מקרים של הבנה מהירה בקבוצת הביקורת (45.5%) לעומת קבוצת המחקר (19.7%). הבדל זה נמצא מובהק ($Z=-3.16, p<0.01$).



תרשים 4: מהירות ההבנה של מילות המטרה אצל משתמשי לוחות הסמלים ללא אפשרות איות בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת

דיון

מחקר זה מאפיין את התוצרים הלשוניים של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים ושל אנשים עם התפתחות טיפוסית בעת שימוש בעזרי תקשורת במצבים של מחסרים לקסיקליים. האפיון התייחס לאסטרטגיות ההתמודדות שלהם במצבים אלה ולמבנה הדקדוקי של התוצרים הלשוניים. המחקר בדק גם את מידת היעילות התקשורתית של משתמשי תת"ח ושל אנשים עם התפתחות טיפוסית במצבים של מחסרים לקסיקליים.

מחקרים בתחומי השפה של משתמשי תת"ח נמצאים עדיין בראשית דרכם. המחקר הנוכחי מחדש ותורם לגוף מחקרי זה. ייחודיותו היא במתודולוגיה ובניתוח המאפשרים למשתמשי התת"ח ללמד אותנו על עצמם ועל יכולותיהם. יכולות אלה לא תמיד באות לידי ביטוי ביומיום, אולם התייעוד המדוקדק והניתוח המעמיק מאפשרים להאיר אותן וללמוד עליהן. בנוסף, ההשוואה לביצועיהם של אנשים עם התפתחות שפה טיפוסית באותה משימה ובאותם כלים המאפשרת להבחין בין מאפיינים הקשורים למשתמשים עצמם לבין מאפיינים הנובעים מעזרי התקשורת.

משתמשי התת"ח במחקר הנוכחי הראו יכולות מרשימות להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים. הם הכירו מילים רבות שאינן מופיעות בעזרי התקשורת שלהם, והראיה לכך היא שהם הצליחו להסביר אותן. בכך מהווה מחקרנו עדות נוספת לקיומו של לקסיקון פנימי של אנשים משתמשי תת"ח, שעשיר יותר מהלקסיקון החיצוני שמוצג בעזרים, זאת כפי שמצוין בספרות (Blockberger & Sutton, 2003; Mirenda & Bopp, 2003; Smith & grove, 2003). משתמשי התת"ח התמודדו עם המחסרים הלקסיקליים בדרכים יצירתיות, תוך שימוש בכל מגוון האסטרטגיות הסמנטיות. האסטרטגיה המרכזית שהשתמשו בה הייתה אסטרטגיה של הקשר, בדומה לקבוצת הביקורת. בנוסף, לעיתים שיימו את המילים החסרות על ידי איות. העומק הסמנטי של אוצר המילים של משתמשי התת"ח ויכולות החשיבה שלהם משתקפים במחקר זה באסטרטגיות השונות שבהן הם משתמשים. זאת ועוד, כל המשתתפים נקטו מידי פעם באסטרטגיות מטא-לשוניות שמדגישות את היעדר הסמל הרצוי להם. שימוש זה מעיד על חשיבה על תהליך ההסבר וניתן ללמוד ממנו על יכולת של משתמשי התת"ח להתחשב בשותף התקשורת.

הפקותיהם של כל משתתפי המחקר באמצעות עזרי התקשורת כללו מבעים באזכורים שונים. מרבית ההפקות כללו מבע קצר אחד, באמצעותו ניסו להסביר את מילת המטרה. לצד זאת, נמצאו גם מבעים ארוכים שכללו יותר מארבע מילים, למרות שהספרות מדברת על נטייה למבעים קצרים מאוד אצל ילדים ובוגרים משתמשי תת"ח (Lund & Light, 2007; Smith, 2015) וכן אצל ילדים ומבוגרים עם התפתחות שפה טיפוסית המתבקשים להביע את עצמם באמצעות לוחות סמלים (Smith, 2015; Sutton & Morford, 1998). חלק מהמבעים נבנו כפסוקיות המקובלות בשפה הדבורה, אולם רוב המבעים (83.1%) היו כאלה שאין להם מבנה קנוני של העברית.

שיטת המחקר הייחודית אפשרה השוואה בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת משום ששתי הקבוצות ביצעו את המטלה בעזרת אותם עזרי תת"ח. בהשוואה בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת ראינו נקודות דמיון ושוני. נדון בהשוואה זו על פי שתי ההשערות המתייחסות להבדלים בין מבעים מבוססי סמלים למבעים דבורים: 'השערת המודאליות הספציפית' ו-'השערת החסר'. נראה כי 'השערת המודאליות הספציפית' מסבירה את נקודות הדמיון בין שתי הקבוצות, ואילו 'השערת החסר' מסבירה בעיקר את נקודות השוני.

בדרך כלל לטובת קבוצת הביקורת. ברור כי ההשערות אינן סותרות אלא משלימות זו את זו, וכל אחת מהן תורמת להסבר תוצאות המחקר.

'השערת המודאליות הספציפית' מדגישה את השונות והייחודיות של תקשורת שמתקיימת באמצעות עזרי תת"ח. נקודות הדמיון הרבות שנמצאו בין שתי הקבוצות במחקר מצביעות על ההשפעה הגדולה שיש למודאליות על הבחירות המטא-לשוניות של אנשים בעת שימוש בעזרי תת"ח, גם כאשר היכולות הקוגניטיביות והשפתיות של המתקשרים הן תקינות, כמו בקבוצת הביקורת במחקר הנוכחי. תקשורת באמצעות עזרי תת"ח מתבצעת בערוץ הבעה גרפיוויזואלי, השונה מהערוץ הוורבלי-אודיטורי שמאפיין שפה דבורה. בנוסף, תקשורת זו מחייבת שימוש באוצר מילים מוגבל, והיא איטית מאוד ומתבססת, במידה רבה, על בנייה משותפת של אמירות משתמש התת"ח ושותף התקשורת שלו.

דגם השימוש באסטרטגיות הסמנטיות היה דומה מאוד בשתי הקבוצות. כל המשתתפים השתמשו בעיקר באסטרטגיות של הקשר (תרחישיות). אסטרטגיות שנחשבות משוכללות יותר, כמו קטגוריות-על ויחסים סמנטיים, הופיעו אצל כולם באחוזים נמוכים בלבד. מאחר שמשתתפי קבוצת הביקורת הם אנשים עם יכולות שפתיות תקינות, סביר להניח כי הסיבה לשימוש מועט זה הוא אוצר המילים המוגבל בלוחות הסמלים, בפרט היעדרן של שמות קטגוריות. גם השימוש המועט באסטרטגיות מטא-לשוניות היה דומה בשתי הקבוצות, וגם הוא מושפע, בין היתר, ממיעוטם של סמלים מסוג זה בלוחות התקשורת. ברבים מלוחות התקשורת חסרים סמלים כמו "אין סמל בלוח", "אני נותן רמז" שהיו יכולים לסייע בהתמודדות עם מחסרים. באשר למבנה התחבירי, בשתי הקבוצות שהשתמשו בלוחות עם סמלים נראה אחוז קטן מאוד של מבעים הבנויים כפסוקיות מקובלות בשפה הדבורה. רוב המבעים היו מבעים חד מיליים, צירופים ללא פועל או מבעים עם סדר מילים שאינו תואם לזה של העברית תוך השמטות של מילות תוכן, בעיקר פעלים ומילות פונקציה. לעיתים נראו גם מבעים חסרי מבנה תחבירי ברור בשתי הקבוצות. למשל, כדי להסביר את מילת המטרה "יהודה פוליקר", שהופיע בשנה שעברה בערב התרמה למען 'בית נועם', אמרה שירה, משתתפת בקבוצת הביקורת שהשתמשה בלוח התקשורת של אלי: "בית נועם איש כרטיס נכה לשיר עבר שנה". ממצאים אלה מתאימים לספרות המתארת משתמשי תת"ח וכן ילדים ומבוגרים עם התפתחות שפה טיפוסית בעת שימוש בעזרים מבוססי סמלים (Smith, McCague, O'gara Nakamura et al., 1998; 2016; Sutton & Morford, 1998 & Sammon). דמיון זה בין שתי הקבוצות, אשר בשתייהן המבעים שונים לחלוטין ממבעי שפה דבורה, מחזק את 'השערת המודאליות הספציפית'. במאמר שעוסק בקווי הדמיון והשוני בין שפה טבעית ומערכות תת"ח ציינה מאיר (2010) כי נהוג לצפות שסדר המילים יהיה זהה לזה של השפה הדבורה, אבל במערכות תקשורת חזותית הסדר המועדף אינו בהכרח כזה (ראו למשל, Goldin-Meadow, So, Ozyurek, & Mylander, 2008). ייתכן שתקשורת במודאליות חזותית שמתקיימת באמצעות עזרי תת"ח, דומה במידה מסוימת לתקשורת בשפת סימנים שמתאפיינת במבנה לשוני ייחודי שאינו חופף את השפה העברית (מאיר וסנדלר, 2004).

התקשורת בערוץ גרפיוויזואלי מתאפיינת באילוצים של חוסר באוצר מילים זמין וקצב איטי מאוד של תקשורת, בשונה משפה דבורה שמתנהלת בערוץ המילולי-אודיטורי, ולכן התוצרים שונים. הנטייה למבעים קצרים ולתקשורת טלגרפית בעת השימוש בלוחות סמלים יכולה להיות מוסברת לפי 'השערת המודאליות הספציפית' גם כרצון של כל המשתתפים להיות יעילים תקשורתית ולהתגבר על האילוצים, תוך הסתמכות על שותף התקשורת בתהליך הבנייה המשותפת של המסר. אמירת מבע קצר, לעיתים אף חד מילי,

וציפייה משותף התקשורת שירחיב אותו על ידי שאלות או הצעות שונות לפרשנות היא יעילה תקשורתית במצבים מסוימים. כך לדוגמה, כדי להסביר את המילה "טבעת" אמרה נועם, משתתפת בקבוצת הביקורת שהשתמשה בלוח התקשורת של חגי רק את המילה "תכשיטים" ושותפת התקשורת התחילה לשאול שאלות כן/לא והגיעה בקלות למילת המטרה. הבעה כזו מאפיינת שיחות שמשתתפים בהן משתמשי תת"ח וכפי שמצאנו במחקרנו, מחקרים נוספים מראים שכאשר אנשים עם התפתחות שפה טיפוסית מתנסים בשיחה באמצעות עזרי תת"ח הם נוקטים בדרך זו (Smith et al., 2016).

בניגוד ל'השערת המודאליות הספציפית' שמתמקדת בכלי התקשורת, 'השערת החסר' מתמקדת בידע הלשוני המצומצם של חלק ממשתמשי התת"ח ובמיעוט ההזדמנויות וההתנסויות שלהם. כל אלה מגבילים את התפתחות השפה שלהם לאורך החיים. ניתן להסביר את ההבדלים שנמצאו בין שתי הקבוצות על ידי השערה זו.

ההבדלים שנמצאו באסטרטגיות הסמנטיות כללו שימוש רב יותר באסטרטגיות בסיסיות של הקשר בקבוצת המחקר, ואילו בקבוצת הביקורת נראו יותר אסטרטגיות של קטגוריית-על ויחסים סמנטיים, הנחשבות משוכללות יותר. זאת, למרות שכזכור בשתי הקבוצות השתמשו באותם לוחות שבחלקם היו חסרות מילים ספציפיות המתאימות לאסטרטגיות אלה. ממצא זה מתאים לקשרים בין שימוש בקטגוריות-על לרמה שפתית, ידע לקסיקלי, ואף רמת ההשכלה של הנבדקים, כפי שמדווח במחקרים שונים (Belacchi, Benelli, & Benelli, 2005; Benelli, Belacchi, Gini, & Lucangeli, 2006; Marinellie & Chan, 2006; Storck & Looft, 1973; To, Stokes, Man, & T'sou, 2013). ואכן, ניתן להניח כי למשתמשי התת"ח במחקר ידע שפתי ולקסיקלי מצומצם יותר בשל חוויות חיים פחות מגוונות. גם הזדמנויות הלמידה שלהם מוגבלות, וסביר שלא התנסו במשימות לימודיות הדומות למשימת המחקר, כמו הגדרת מילים. כתוצאה מכך, ככל הנראה, הידע הסמנטי שלהם "מקומי" יותר, תלוי הקשר ופחות עשיר. כמו כן, לא קיימת אצלם סכמה של הגדרה טיפוסית הכוללת קטגוריית-על. סכמה זו מתפתחת עם העלייה בגיל, כאשר קיימת עלייה בשימוש בקטגוריות-על ספציפיות ובתכונות הנחשבות מהותיות למושג בעת הגדרת מילים (To et al., 2013).

הבדלים נוספים שניתן לפרש לפי 'השערת החסר' היו הסברים של משתתפי קבוצת המחקר אשר כללו לעיתים מידע חלקי שלא בהכרח אפיין את החפץ, לדוגמה, בהסבר למילה "מספריים" אמר חגי: "שחור גדול" ונראה שתיאר מספריים ספציפיות שמכיר. הסברים מסוג זה לא נמצאו אצל משתתפי קבוצת הביקורת. ייתכן שלחלק ממשתמשי התת"ח יש קושי בחשיבה מופשטת המתבטא בחוסר הבחנה בין תכונות אופייניות ותכונות מקריות של חפצים.

בנוסף, אסטרטגיות שנראו לא קשורות למילת המטרה נמצאו בעיקר בקבוצת המחקר. אמנם הבדל זה בין הקבוצות לא נמצא מובהק, אך חשוב לשים לב לתופעה זו מאחר שמבטים מסוג זה נפוצים בחיי היומיום של משתמשי התת"ח. למשל, בהסבר למילה "ברז" אמר חגי: "כוס כיתה הכל לנקות-פנים מים נמוך. הכל המון. בית-נועם כיתה. קיר". חלק מהמילים עזרו לשותף התקשורת כיוון שיש להן קשר ברור למילה "ברז": כוס, לנקות פנים, מים, קיר. לעומת זאת, לא ברור כיצד המילים: כיתה, נמוך, הכל, המון, יכולות לתרום לתהליך ההבנה של "ברז". עם זאת, ייתכן שלחגי, עם ניסיון החיים הספציפי שלו, בין השאר בשל הלכות המוטורית החמורה, יש עולם אסוציאציות שונה, ששותף התקשורת שלו לא מכיר ומתקשה להבין. ייתכן כי המיקום האופייני של ברז המוכר לחגי הוא בכיתה במרכז היום, המילה "נמוך" מציינת את זרימת המים למטה, ו-"הכל המון" בא לציין הרבה מאוד מים שזורמים מהברז. יחד עם זאת, בפועל, מילים אלה התגלו כמסיחות וכמטעות את שותף התקשורת.

תופעה נוספת שנראתה רק בקבוצת המחקר הייתה שימוש באסוציאציות אישיות כדי להסביר את מילת המטרה. לדוגמה, בהסבר למילה "מברג" אמר דורון: "לעבוד דוד אין-בלוח"; ובהסבר למילה "נדנדה" אמר ליאוניד: "בגן הפיל" (שם של פארק ספציפי). תופעה זו מאפיינת הגדרת מושגים של ילדים צעירים שבתהליך ההתפתחות נוטים תחילה להזכיר תכונות משניות הלקוחות מחוויות אישיות (To et al., 2013). התופעה פוחתת בהמשך, כשהקשרי החיים שלהם מתרחבים וכוללים מפגשים עם שותפי שיח רבים יותר. נסיבות החיים של אנשים עם מוגבלות מכתובות לעיתים קרובות אינטראקציות בעיקר עם מטפלים ועם בני משפחה בסביבתם הקרובה. הסתמכותם על אסוציאציות אישיות מהווה אסטרטגיה יעילה עם אנשים שמכירים אותם היטב (בלקסטון והנט-ברג, 2006).

גם באסטרטגיות המטא-לשוניות נמצא שוני בין הקבוצות. האסטרטגיות המטא-לשוניות בקבוצת המחקר היו כלליות ופחות מדויקות לעומת אסטרטגיות ספציפיות יותר בקבוצת הביקורת. לדוגמה, בהסבר למילה "מעטפה" אמר אלי: "נייר" והוסיף אסטרטגיה תקשורתית של *דומה ל*-. השותף הבין שמדובר באובייקט שדומה לנייר, אך נזקק למספר ניחושים כדי להגיע למילת המטרה. לעומת זאת, בהסבר למילת המטרה "טובה" (שם בדוי של אחראית מטבח בבית נועם) אמרה שירה מקבוצת הביקורת, שהשתמשה בלוח התקשורת של אלי: "אישה סבתא", וכאסטרטגיה תקשורתית הסתכלה על שותפת התקשורת, דפדפה לעמוד אנשי הצוות, הצביעה על אחד התאים הריקים בעמוד ועל שם הקטגוריה "צוות בית נועם". השילוב של אסטרטגיות סמנטיות ואסטרטגיות מטא-לשוניות כיוונו את שותפת התקשורת לאשת צוות מבוגרת שאין עבודה סמל מייצג בלוח התקשורת. ייתכן כי שוני זה נובע מקושי ביכולתם של משתמשי התת"ח לשער מהו הידע המדויק של שותף התקשורת ולהבין שהוא אינו חולק בהכרח את הידע האישי שלהם. ככל הנראה, קיימת אצל חלק ממשתמשי התת"ח יכולת מסוימת לייחס מצבים מנטליים לעצמם ולאחרים (Frith & Frith, 2005; Goldman, 2012), אך לא תמיד באופן מדויק. סיבה אפשרית אחרת לשימוש באסטרטגיות כלליות היא ההרגל של משתמשי התת"ח להישען על שותפי התקשורת המסייעים להם בייחוס משמעות. חשוב לזכור, כי משתמשי התת"ח יישענו לעיתים יותר על שותפי התקשורת בשל הלקויות המוטוריות החמורות שלהם המאטות מאוד את יכולתם להביע את עצמם. בהקשר זה, למרות הניסיון שלנו לייצר תנאים דומים למשתתפי קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת בכך שכולם ישתמשו בלוחות תקשורת כדי להביע את עצמם, המצב בפועל היה שונה. משתתפי קבוצת הביקורת השתמשו בלוחות התקשורת בנגישות ישירה של הצבעה על הסמלים. כך, הם יכלו להצביע במדויק, בקלות ובמהירות על הסמלים הרצויים להם ואילו רוב משתתפי קבוצת המחקר אינם יכולים להצביע ולכן משתמשים בלוחות תקשורת בנגישות עקיפה של סריקה באמצעות שותף או באמצעות מתגים. זוהי דרך איטית הרבה יותר מהצבעה על סמלים. גם אצל שני המשתתפים שהשתמשו בלוחות תקשורת בנגישות ישירה, ההצבעה הייתה איטית ולא תמיד מדויקת, כך שכל המשתתפים בקבוצת המחקר נזקקו לזמן רב יותר להביע את עצמם באמצעות עזרי התקשורת. עובדה זו בהחלט עשויה להגביר את ההסתמכות על שותפי התקשורת כדי לחסוך זמן וליעל את השיחה.

נקודת שוני מעניינת היא מידת השימוש באסטרטגיית שיום על ידי איות בשתי הקבוצות. משתתפי קבוצת הביקורת עם לוחות שכללו אותיות אייתו כמעט את כל מילות המטרה, וכך נהג גם משתתף אחד בקבוצת המחקר. לעומתו, שני משתתפים אחרים בקבוצה זו, ליאוניד ואור, הסבירו את מילות המטרה מבלי לאייתן, למרות שאפשרות האיות הייתה בלוחות שלהם. פעמיים בלבד ניסה ליאוניד לאיית את מילת המטרה למשל, כדי להסביר את המילה "ברז" איית ב-י-ז. ואולם, משלא הצליח לאיית בצורה תקינה, הוסיף הסבר:

"יש מים". שני משתתפים אלה אייתו חלק גדול ממילות ההסבר. כך למשל, כדי להסביר את המילה "רמזור" אמרה אור: "קשור כ-ל יום נ-ו-ע-ס כ-ו-ב-ש (= קשור כל יום נוסע כביש)". ייתכן שהם מודעים לקשיי האיות שלהם ומעדיפים לאיית מילים מוכרות בתוך משפט ולא מילים בודדות מנותקות מהקשר. יש לזכור שהם למדו בבתי ספר מיוחדים, כך שסביר שהקושי קשור גם למיעוט התנסויות במשימות אורייניות מסוגים שונים. 'השערת החסר' באה לידי ביטוי גם בהבדלים בין הקבוצות בתחום התחביר, כלומר, בשכיחות המבעים הארוכים ובמורכבות התחבירית שלהם. הסברים ארוכים בני יותר מארבע מילים נמצאו בשכיחות גבוהה יותר באופן מובהק בקבוצת המחקר לעומת ההסברים בקבוצת הביקורת (23.8% לעומת 11.7%). אורך מבעים כשלעצמו יכול להיות חיובי, ואולם פעמים רבות ההסברים היו בנויים מפסוקיות שאינן מקובלות בשפה הדבורה, באופן מובהק יותר בקבוצת המחקר (33% לעומת 22.3% בקבוצת הביקורת). מבנה תחבירי תקין עוזר לדובר להסביר את עצמו בצורה מובנת לשותף (Paul, 1997) ומבעים ארוכים שמשייטים בהם חלק ממילות התוכן וסדר המילים שלהם אינו תואם לשפה הדבורה, קשים מאוד להבנה. ממצא זה מתאים לספרות המתארת את מבעיהם של משתמשי התת"ח ככאלה (Smith & Grove, 2003). ייתכן כי אילו היינו מוצאות סדר מילים עקבי, גם אם שונה מזה של השפה הדבורה, היה קל יותר לשותפי התקשורת להבין במהירות את המדברים באמצעות לוחות תקשורת. מאיר (2010) ציינה, תוך התייחסות לספרות המתארת העדפה לסדר מילים שאינו זהה לזה של השפה הדבורה בעת שימוש במערכות תקשורת חזותית, כי חשוב לבחון מהו הסדר המועדף על ידי משתמשי תת"ח שונים ולתת מודל מפורש לשימוש בסדר מילים עקבי. לדבריה, שימוש עקבי בסדר מילים כלשהו יכול להביא למובנות גבוהה יותר של מבעי תת"ח.

ממצא מרשים ביותר במחקר נוגע למידת ההבנה של מילות המטרה על ידי שותפי התקשורת של משתתפי קבוצת המחקר. ברוב המקרים (כ-85% מהמילים) הצליחו משתמשי התת"ח להתגבר על הקשיים ועל המגבלות שלהם ולהבהיר את מילות המטרה לשותפיהם. ממצא זה חשוב מאחר שמשתמשי תת"ח נתקלים מידי יום במחסרים לקסיקליים שמחייבים אותם לדרכי התמודדות שונות. עם זאת, משתתפי קבוצת הביקורת הובנו על ידי השותפים ב-100% מהמקרים.

באשר למהירות ההבנה, השותפים של משתתפי קבוצת הביקורת הבינו את המילים מהר יותר מאשר השותפים של משתמשי התת"ח (הבנה מהירה ב-72.4% מהמקרים בקבוצת הביקורת לעומת 37.9% בקבוצת המחקר). מכיוון שמשתתפי קבוצת הביקורת אייתו מילות מטרה רבות יותר ובמקרים אלה הובנו תוך תור אחד, ניתחנו בנפרד את מהירות ההבנה בשתי הקבוצות כאשר התקשורת התבצעה באמצעות לוחות סמלים ללא איות. נמצא כי שותפי התקשורת של קבוצת הביקורת הבינו גם את המבעים שהובעו בלוחות אלה מהר יותר מהשותפים של קבוצת המחקר (45.5% לעומת 19.7%). מאחר שהלוחות היו זהים, ההבדלים באחוזי ההבנה המהירה תומכים בהשערת החסר.

עם זאת, 'השערת החסר' איננה מסבירה את המקרים בהם הייתה הבנה איטית. תהליך ההבנה על ידי שותפי התקשורת של כל משתמשי לוחות הסמלים היה ארוך בכמחצית מהמקרים. ל-53% בקבוצת המחקר ו-55.4% בקבוצת הביקורת נדרשו תורות רבים של הסברים ולעיתים תורות רבים מאוד (עד 30 תורות). איטיות ההבנה של מילות המטרה בעת שימוש בלוחות מבוססי סמלים ללא איות מלמדת שתקשורת בדרך זו מאלצת גם אנשים עם יכולות שפה תקינות להתבטא במבעים שאינם ברורים, המקשים על שותפי התקשורת שלהם. במילים אחרות, ניתן לומר שבחלק מהמקרים הגורם לתהליך ההבנה הארוך הוא עזר התקשורת ולא המשתמש בו. כלומר, הדמיון באחוזי ההבנה האיטית תומך ב'השערת המודאליות הספציפית'.

'השערת החסר' ו-'השערת המודאליות הספציפית' במשולב מסייעות לפרש את הממצאים הנוגעים לשוני במהירות ההבנה של מילות המטרה על ידי שותפי התקשורת. ניתוח הסברו של דורון את מילת המטרה "ארנק" מדגים כיצד ניתן לפרש את ההסבר לפי 'השערת החסר' או לפי 'השערת המודאליות הספציפית'. דורון הסביר את המילה "ארנק" בשלושה מבעים קצרים: הוא התחיל במבע "מתנה". לאחר שהסבר זה לא הובן, הוא הוסיף את המבע "כסף" וכאשר שותפת התקשורת עדיין לא הבינה הוסיף את המבע "לתת בתוך". לאחר 12 תורות אישר את המילה "כסף" למרות שזו לא הייתה מילת המטרה. ייתכן שלא הכיר את המילה "כסף" וחשב שמדובר בכסף, וייתכן שהכיר אותה, אך ויתר.

פירוש לפי 'השערת החסר' יזהה בהסברו של דורון מאפיינים שראינו בהסברים אחרים של משתתפי קבוצת המחקר, כמו: קושי בהסבר מילות המטרה (אישור המילה כספת), רמזים עמומים שכללו אסוציאציות אישיות (שימוש במילה "מתנה" שלכאורה אינה קשורה לארנק), ומבנים דקדוקיים שאינם תואמים לשפה הדבורה. 'השערת החסר' מתייחסת ללקות השפתית שיש לרבים ממשתמשי התת"ח וכן לחסר בהזדמנויות מספקות להבנה ולתשומה לשונית דבורה ומסומלת.

פירוש אחר, ברוח 'השערת המודאליות הספציפית', לא יראה את הרמזים כעמומים, אלא כיצירתיות שמשקפת התנסויות שונות בחיים יחד עם ניסיון להיות יעיל. כך למשל, כדי להבין את המילה "מתנה" בהסברו של דורון, יש לקחת בחשבון כי במרכז היום בו נמצאים משתתפי קבוצת המחקר, עובדים במסגרת תעסוקתית, ומקובל לייצג את המשכורות שלהם באמצעות הסמל "מתנה", אותה קונים לאחר תקופת עבודה מסוימת. ייתכן שדורון סומך על שותפת התקשורת שעובדת במקום ומכירה את ההקשר של הסמל "מתנה" כמייצג כסף. מדוע, אם כך, לא הצליחה שותפת התקשורת להבין? ייתכן שלא לקחה בחשבון את ניסיון החיים ואת הקשרי החיים המסוימים של דורון, ולכן הבינה את המילה "מתנה" פשוטה כמשמעה, ולא בהתאם למשמעות הספציפית במרכז היום. אולי גם למרות ההיכרות שלה עם דורון, היא איננה תמיד מודעת ליכולת שלו לתת רמזים מוצלחים. חשוב לציין שקשה לראות את היצירתיות הזו של דורון ושל כלל משתתפי קבוצת המחקר במהלך אינטראקציות תקשורתיות יומיומיות, אולם ניתוח הנתונים במחקר אפשר זאת. לסיכום, נראה כי שתי ההשערות מספקות הסברים מתחרים לתוצרים הלשוניים "הייחודיים" של משתמשי התת"ח. ואולם, לקיחה בחשבון של שתיהן עוזרת להבין את התוצרים הללו טוב יותר. חלקם מושפעים, כפי שנכתב בספרות, מחסרים ראשוניים במיומנויות שפתיות וממיעוט הזדמנויות שיח ולמידה, אולם מחקר זה מחדד את השפעתה של המודאליות הספציפית של עזרי התקשורת הוויזואליים, שמקשה מאוד על הבעה התואמת לשפה הדבורה ומחייבת הישענות רבה יותר על שותפי התקשורת.

מגבלות המחקר, המלצות למחקרי המשך והשלכות קליניות

למחקר מספר מגבלות, חלקן נובעות מהיותו ראשון מסוגו, וחלקן מהרצון לדמות בעזרת מתודולוגיה מותאמת, מצבים של תקשורת יומיומית. המגבלה הראשונה היא מספר הנבדקים המועט בכל קבוצה שנבע מקושי לאתר משתמשי תת"ח מנוסים. עקב כך, נדרשת זהירות בהכללה של מסקנות המחקר. מגבלה נוספת היא העובדה שלכל משתתף היה שותף תקשורת שונה. בשל תהליך הבנייה המשותפת שמאפיין תקשורת עם משתמשי תת"ח, ייתכן שתוצאות המחקר מושפעות גם מהתנהגויות השותפים ולא רק מביצועי הנחקרים.

בנוסף, למרות שמטלת המחקר סיפקה מידע רב על יכולותיהם של משתמשי התת"ח ועל הקשיים הספציפיים שלהם, זוהי משימה מובנית שניתנה בהקשר שאיננו טבעי, ולכן לא בהכרח משקפת באופן מלא את ההתמודדות של משתמשי תת"ח עם מחסרים לקסיקליים בחיי יומיום.

לפיכך, מומלץ לערוך מחקרי המשך בנושא זה שיכללו מספר גדול יותר של נבדקים בכל קבוצה. מחקרים חשובים נוספים יוכלו לבחון היבטים אחרים בהתמודדות עם מחסרים לקסיקליים, למשל, התמודדות עם מחסרים של חלקי דיבר אחרים כמו פעלים ותארים וכן התמודדות עם מחסרים לקסיקליים בשיחות טבעיות. באשר לשותפי התקשורת, כדאי לשקול דרכים שיאפשרו למספר נבדקים לבצע את המטלה מול אותו שותף בעזרת רשימות מילים שקולות. מידע מעניין נוסף ניתן יהיה לקבל משאלונים בהם יתארו משתתפי המחקר את הדרכים בעזרתן התגברו על האילוצים שהעמידו בפניהם עזרי התת"ח.

למחקר השלכות תיאורטיות וקליניות חשובות. המחקר תרם להרחבה ולהעמקה של הידע הקיים על שפתם של משתמשי תת"ח. ממצאיו מלמדים על יכולות מרשימות של משתמשי התת"ח שהצליחו לפרוץ את גבולות אוצר המילים של העזרים שלהם בדרכים יצירתיות, הדומות לאלה של אנשים עם התפתחות שפה טיפוסית. היצירתיות באה לידי ביטוי כאשר משתמשי התת"ח הביעו עצמם בסמלים, שלא בהתאם למשמעות הפשוטה שלהם, אלא במשמעות הקשורה אליהם באופנים שונים.

בכל שלבי המחקר בלטה הדלות היחסית של לוחות התקשורת מבוססי הסמלים. במהלך בניית הכלי המחקרי, התברר שחסרות מילים שכיחות ויומיומיות רבות בכל לוחות התקשורת של משתמשי התת"ח במחקר, שכזכור היו משתמשים מנוסים עם לוחות בעלי אוצר מילים שנחשב רחב. המחקר מספק רעיונות לשיפורים נחוצים בעזרי התת"ח. חשוב ביותר שהעזרים יכילו מגוון מילים: מילות תוכן ומילות פונקציה, מילים מופשטות וקטגוריות על. כדאי להוסיף גם סמלי מבעים מטה-לשוניים שמייצגים אסטרטגיות מטא-לשוניות: "אין סמל בלוח", "נראה כמו", "נשמע כמו", "פריט מהקטגוריה הזאת שלא נמצא בלוח", "אני מתכוון למשהו שמצויר בסמל" ועוד וללמד שימוש בהם. למרות החשש של אנשי מקצוע להוסיף מילים מופשטות ומילים ומבעים שקשה לייצג בסמלים, מחקר זה מלמד שכאשר מילים אלה נמצאות בעזרי התת"ח, אנשים עם מוגבלויות משמעותיות בהחלט משתמשים בהם. אוצר מילים עשיר הוא גורם קריטי לתקשורת טובה יותר. לוחות התקשורת צריכים לאתגר את המשתמש ובכך לקדם.

קיומו של אוצר מילים עשיר הוא רק חלק מהתמונה הרחבה של רכישת שפה ותקשורת. קלנדון ואנדרסון (Clendon & Anderson, 2016) מדגישות כי אחד המשתנים החשובים ביותר המשפיעים על התפתחות השפה הן דרישות סביבתיות לתקשורת מורכבת יותר. חשוב שאנשי המקצוע ידעו שפעמים רבות משתמשי התת"ח לא מצליחים להביא לידי ביטוי את יכולותיהם השפתיות-תקשורתיות במלואן בשל אילוצי המודאליות הספציפית. אנו סבורות שמטלת המחקר העמידה דרישות מסוג זה, וכך יצרה הזדמנות להראות יכולות שפתיות, שלעיתים הסביבה אינה מודעת אליהן. ככזו, יכולה מטלת המחקר להוות בסיס לפיתוח כלי הערכה שפתית עבור משתמשי תת"ח. בטורוביץ' ושות' (Batorowicz et al., 2018) בחנו מספר מטלות שפתיות של הבנה והבעה בקרב משתמשי תת"ח וצינו כי משימה של מתן רמזים למילים מלמדת על יכולות התקשורת והבנייה המשותפת של משמעות אצל משתמשי התת"ח ולפיכך מאפשרת נקודת מבט על מיומנויות תקשורת "של החיים האמיתיים" אצל משתמש התת"ח. מאחר שמשימת המחקר מדמה מצבים טבעיים שבהם נתקלים משתמשי תת"ח מידי יום, חשוב גם לשלבה בטיפול יחד עם התנסויות דומות של עיסוק במילים ובהגדרת מילים. חשוב שאנשי המקצוע שעובדים עם משתמשי התת"ח יצרו הזדמנויות בהן

הם ישוחחו על נושאים מגוונים עם שותפי תקשורת שונים. כך, הם יחשפו למחסרים לקסיקליים בתחומי תוכן שונים ויצליחו להבהיר עצמם לשותפי תקשורת השונים במידת התמיכות התקשורתיות שהם מספקים. חשוב להדריך את שותפי התקשורת להיות מודעים לכך שמבעיהם של משתמשי התת"ח כוללים שימוש יצירתי בסמלים שחורג לעיתים מהמילים הכתובות מעל הסמלים. גם כאשר האמירות נראות בלתי רלוונטיות לנושא השיחה, חשוב להניח שהן קשורות לנושא ולקחת בחשבון את ניסיון החיים הספציפי של המתקשרים בעזרת תת"ח ואת האילוצים שהעזרים מכתיבים להם (Jagoe & Smith, 2016).

הדרכת שותפי התקשורת תכלול הדרכה לשאלות שאלות שיכוונו את משתמש התת"ח לנתינת מידע ספציפי על המילה החסרה, כמו שאלות על שימוש, קטגוריות על, תיאור וכיו"ב, על מנת לייעל ולקצר את תהליך הבנייה המשותפת. כמו כן, חשוב לבחון מהו סדר המילים המועדף על ידי משתמשי תת"ח שונים ולתת מודל מפורש לשימוש בסדר מילים עקבי על מנת לשפר את מובנותם.

תפקיד שותפי התקשורת של משתמשי התת"ח דומה, במידה מסוימת, לזה של ילדים בשלבים הראשונים של רכישת השפה. השותפים מייחסים משמעות תקשורתית לנאמר ומציעים אפשרויות שונות שירחיבו את מבעיהם הראשוניים (לבל, 2011). בלום-קולקה וחמו (2010) כותבות: "התפתחותה של כשירות תקשורתית פרגמטית היא תהליך מורכב... ניתן לתארה כתהליך הדרגתי של יציאה לעצמאות ושל שחרור מתלות בבני שיח מבוגרים. עם הזמן, ילדים נדרשים ללמוד כיצד לתקשר במצבים בהם האחריות לשיחה עוברת אליהם. הסיוע השיחתי של המבוגרים (למשל, באמצעות שאלות מכוונות) מתמעט או נעלם כליל עם הזמן. הילדים לומדים ליזום ולנסח כוונות... ברצפים בעלי אורך שונה ובעלי מבנים שונים. הם לומדים לעשות זאת לא רק בתקשורת עם מטפלים, המכירים אותם ומסוגלים לפענח את דבריהם, גם אם נוסחו בעמימות רבה, אלא גם בתקשורת עם בני שיח, שלא ברור מראש כי יבינו את הנאמר, אם לא ינוסחו באופן בהיר ושלם. להתנסויות של ילדים בתקשורת עם סביבתם נועד תפקיד מרכזי בהפנמה של עקרונות פרגמטיים ובשכלול הכישורים הלשוניים וכישורי השיח, הנדרשים למימושם" (עמ' 9).

השאיפה היא לקדם את הכשירות השפתית-תקשורתית של משתמשי התת"ח ולאפשר להם להיות מומחים בהבעה יצירתית, מדויקת ויעילה באמצעות עזרי התקשורת שלהם ולקחת יותר אחריות על מובנות האמירות שלהם. יש לזכור שהתפתחות הכשירות השפתית-תקשורתית של משתמשי התת"ח היא תהליך הדרגתי ומורכב אף יותר מתהליך ההתפתחות של ילדים עם התפתחות טיפוסית. בשלבים הראשונים, משתמשי התת"ח נשענים על שותפי התקשורת שלהם במידה רבה מאוד. זוהי הישענות הכרחית בשל היעדר דיבור או כאשר הדיבור איננו פונקציונאלי, ופעמים רבות מתווסף איחור בהתפתחות שפה. שותפי התקשורת לוקחים, לפיכך, תפקיד מרכזי באינטראקציה עמם, מנסים להפחית את התסכול, ולאפשר את עצם קיומה של התקשורת. התפתחות הכשירות התקשורתית היא תהליך למידה מבוסס שימוש, ולכן משתמשי התת"ח זקוקים להזדמנויות רבות של שיח שבו השותפים סומכים עליהם יותר, מפחיתים את הסיוע ככל שניתן, ומאפשרים להם ליזום ולהביע את עצמם בצורה טובה ועצמאית יותר.

מקורות

- בלום קולקה, ש., וחמו, מ. (עורכות) (2010). ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. ת"א: מט"ח.
- בלקסטון, ש., והנט-ברג, מ. (2006). מעגלים חברתיים: תיעוד התקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים ושותפי התקשורת שלהם. פ"ת: אייזק ישראל.
- לבל, ט. (2011). הדרכת שותפי תקשורת של אנשים עם מוגבלויות שכליות וצרכים תקשורתיים מורכבים. דו"ח מחקר קרן של"ם.
- מאיר, ע. (2010). שפה טבעית ותקשורת תומכת וחליפית: נקודות הדמיון והשוני והשלכות קליניות. שנתון אייזק ישראל: תקשורת תומכת וחליפית, 26, 43-40.
- מאיר, ע., וסנדלר, ו. (2004). שפה במרחב: אשנב לשפת הסימנים הישראלית. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- תבור, ע. (2008). מבחן תבור לאוצר מילים. הדים.
- Belacchi, C., Benelli, B., & Benelli, B. (2005). Ambergris is not a precious fossil: the development of definitional skills. *Developmental Psychology*, 5-10.
- Batorowicz, B., Stadskleiv, K., Renner, G., Sandberg, A. D., & von Tetzchner, S. (2018). Assessment of aided language comprehension and use in children and adolescents with severe speech and motor impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(1), 54-67.
- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). 'To define means to say what you know about things': The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language*, 33(01), 71-97.
- Beukelman, D. R., & Mirenda P. (Eds.) (2013). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Pub.
- Binger, C., & Light, J. (2008). The morphology and syntax of individuals who use AAC: Research review and implications for effective practice. *Augmentative and Alternative Communication*, 24(2), 123-138.
- Biran, M., & Friedmann, N. (2005). From phonological paraphasias to the structure of the phonological output lexicon. *Language and Cognitive processes*, 20(4), 589-616.
- Blockberger, S., & Sutton, A. (2003). Toward linguistic competence: Language experiences and knowledge of children with extremely limited speech. In J. Light, D. R. Beukelman, & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice* (pp. 63-106). Paul H. Brookes.
- Clendon S., & Anderson, K. (2016). Syntax and morphology in aided language development. In M. Smith & J. Murray (Eds.), *The Silent Partner? Language, Interaction and Aided communication* (pp. 119-140). J&R Press Ltd.
- Dagut, M. (1981). Semantic 'voids' as a problem in the translation process. *Poetics Today*, 2(4), 61-71.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test - 3ed Edition*. American Guidance Service.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). "Theory of Mind". *Current Biology*, 15(17), R644-R645.
- Goldin-Meadow S., So, W. C., Ozyurek, A., & Mylander, C. (2008). The natural order of events: How speakers of different languages represent events nonverbally. *Proceedings of the National*

- Academy of Sciences of the United States*, 105(27), 9163-9168.
- Goldman, A. I. (2012). "Theory of mind". In E. Margolis, R. Samuels, & S. Stich (Eds.), *The Oxford handbook of philosophy of cognitive science* (pp. 402-424). Oxford University Press.
- Gershkoff-Stowe, L., & Smith, L. B. (1997). A curvilinear trend in naming errors as a function of early vocabulary growth. *Cognitive Psychology*, 34(1), 37-71.
- Ivir, V. (1987). Procedures and strategies for the translation of culture. In G. Toury (Ed.), *Translation across cultures* (pp. 35-46). Bahri Publications.
- Jagoe, C. & Smith, M. (2016). Relevance in the context of multimodality and aided communication. In M., Smith & J., Murray (Eds.), *The silent partner? Language, interaction and aided communication* (pp. 269-288). J&R Press Ltd.
- Light, J. (1997). "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 158-171.
- Lukatela, K., Malloy, P., Jenkins, M., & Cohen, R. (1998). The naming deficit in early Alzheimer's and vascular dementia. *Neuropsychology*, 12(4), 565-572.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part II-Communicative interaction. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 1-15.
- Marinellie, S. A., & Chan, Y. L. (2006). The effect of word frequency on noun and verb definitions: A developmental study. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, 49(5), 1001-1021.
- Martin, N.A. & Brownell, R. (2000) *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test. 4th Edition*. Academic Therapy Publications
- Mirenda, P., & Bopp, K. (2003). "Playing the game": Strategic competence in AAC. In J. Light, D. Beukelman, & J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC* (pp. 401-440). Paul H. Brookes.
- Müller, E., & Soto, G. (2002). Conversation patterns of three adults using aided speech: Variations across partners. *Augmentative and Alternative Communication*, 18(2), 77-90.
- Nakamura, K., Newell, A. F., Alm, N., & Waller, A. (1998). How do members of different language communities compose sentences with a picture-based communication system?: A cross-cultural study of picture-based sentences constructed by English and Japanese speakers. *Augmentative and Alternative Communication*, 14(2), 71-79.
- Paul, R. (1997). Facilitating transitions in language development for children using AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 141-148.
- Pérez-Hernández, L., & Duvignau, K. (2016). Metaphor, metonymy, and their interaction in the production of semantic approximations by monolingual children: A corpus analysis. *First Language*, 36(4), 383-406.
- Smith, M. M. (2015). Language development of individuals who require aided communication: Reflections on state of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 215-233.
- Smith, M., & Grove, N. (2003). Asymmetry in input and output for individuals who use augmentative and alternative communication. In J. Light, D., Beukelman, & J., Reichle (Eds.), *Communicative competence of individuals who use augmentative and alternative communication* (pp. 163-195).

Brookes.

- Smith, M., McCague, E., O'gara, J., & Sammon, S. (2016) "...this is not going to be like, you know, standard communication?". In M. Smith, & J. Murray (Eds.), *The silent partner? Language, interaction and aided communication* (pp. 269-288). J&R Press Ltd.
- Soto, G., & Toro-Zambrana, W. (1995). Investigation of Blissymbol use from a language research paradigm. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 11(2), 118-130.
- Storck, P. A., & Looft, W. R. (1973). Qualitative analysis of vocabulary responses from persons aged six to sixty-six plus. *Journal of Educational Psychology*, 65(2), 192-197.
- Sutton, A., & Morford, J. (1998). Constituent order in picture pointing sequences produced by speaking children using AAC. *Applied Psycholinguistics*, 19, 525-536.
- Sutton, A., Gallagher, T., Morford, J., & Shahnaz, N. (2000). Relative clause sentence production using augmentative and alternative communication systems. *Applied Psycholinguistics*, 21(4), 473-486.
- Sutton, A., Soto, G., & Blockberger, S. (2002). Grammatical issues in graphic symbol communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 18(3), 192- 204.
- To, C. K. S., Stokes, S., Man, Y., & T'sou, B. (2013). An analysis of noun definition in Cantonese. *Language and Speech*, 56(1), 105-124.
- Van Tatenhove, G. M. (2009). Building language competence with students using AAC devices: Six challenges. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18(2), 38-47.

איך נראה בום? ג'סטות של פעוטות בקריאה משותפת של סיפור **רז טננבאום, M.A., דוקטורנטית* רחל יפעת, Ph.D.* ברכה ניר, Ph.D.***

הקדשה אישית מאת רז טננבאום לזכרה של פרופ' עירית מאיר

מאמר זה מוקדש לזכרה של פרופסור עירית מאיר, שהלכה לעולמה לפני כשלוש שנים, ואשר ליוותה בהנחיתה המסורה והמיוחדת את מחקר הדוקטורט שלי. מחקר זה התאפשר הודות לשלוש מנחותי המופלאות: פרופסור עירית מאיר, פרופסור רחל יפעת, וד"ר ברכה ניר, ותודתי העמוקה נתונה להן.

שאלות מקצועיות רבות הובילו אותי לפנות לעירית. פגשתי אישה יוצאת דופן, שליבה הפתוח אפשר לה להתבונן בדרך מיוחדת על אנשים ועל תקשורת ועל שפה, ומתוך כך התווה גם את דרכה המחקרית הייחודית והחשובה. הידע הרב של עירית והאופן שבו לימדה בהרצאותיה ובמהלך השעות שבהן עבדנו על המחקר ריתקו אותי אליה כמו את כל תלמידותיה. עירית לימדה אותי כי ניתן ללמוד מכל ג'סטה או מילה, מכל אדם. נהגתי לשתף אותה ואת רחל בג'סטות חדשות מעניינות של הפעוטות שתועדו במחקר, ויחד נהנינו לבחון כל ג'סטה, וכל ג'סטה לימדה אותנו משהו חדש. כאשר נתקלתי בג'סטה מעניינת במיוחד, חיכיתי לרגע שבו אראה אותה לעירית, ואוכל ליהנות מההתלהבות האמיתית שלה, מהחיוך, ביחד עם הרצינות הרבה שבה התייחסה אליה.

מחקריה של עירית העוסקים בתהליכים המתרחשים בנקודות שבהן מתחילה להתהוות שפה, בחקר שפות סימנים צעירות ובחקר התפתחות שפה של פעוטות, מהווים תשתית חשובה להבנת תרומתו של הגוף להתפתחותה של שפה אנושית. בתשתית מחקר הדוקטורט שלי שנציג במאמר זה נמצאת גישתה המיוחדת של עירית, כבלשנית חוקרת שפות סימנים, לגוף שמתוכו נוצרת שפה. היא מביעה זאת במאמרה עם פרופסור מארק ארונוף, פרופסור קרול פאדן ופרופסור ונדי סנדלר (2013) – "הגוף מציע מגוון אפשרויות לסימון, מאחר שהוא כולל את הפנים על כל מורכבותם, איברי גוף, מנחים וכולי. בהתאם לכך ניתן להשתמש בו באופן סלקטיבי להדגשת מגוון תכונות: חלקי הגוף יכולים לייצג את עצמם, תנועת היד ביחס לגוף יכולה לסמן דברים ופעולות שאנחנו משתמשים בגוף לבצעם, וכן הגוף יכול לייצג את האדם שבתוכו. בנוסף, הגוף יכול לשמש מטאפורה למושגים רבים, במיוחד מושגי מרחב. השפה מנצלת אפשרויות אלה. אולם מאחר שמאגר האפשרויות הפיזיות תמיד קטן מן הצרכים התקשורתיים, עלינו לעשות שימוש מרובה באותה צורה לפונקציות שונות." (ע' 311; תרגום שלי, ר"ט)

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

עירית שאפה להעמיק ולחקור את ערוץ הג'סטות, ואת מאפייניו הייחודיים בהיותו ערוץ חזותי-ידיני, לעומת מאפייני ערוץ הדיבור שהוא שמיעתי-אוראלי, ומתוך כך להעמיק את הידע שלנו על השפה האנושית. היא סברה, כי מתוך התבוננות על ג'סטות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית, נוכל אף לפתח בסיס להתבוננות על הג'סטות של פעוטות עם לקויות מורכבות ומתוך כך לתמוך בהתפתחותם התקשורתית.

קשה לי להביע את גודל הערכתי לעירית ואת גודל התודה שלי אליה על דברים כה רבים, וכן גם את גודל הכאב על לכתה. האופן שבו פרשה עלי את כנפיה, לימדה אותי, ודאגה לי למן הרגע שהכרנו ועד ההתכתבות שלנו בימיה האחרונים ירגש אותי תמיד. אך יותר מכל אני מודה לה על נקודת המבט המיוחדת שלה, המעניקה משמעות לכל תנועה, ונותנת מקום לכל אדם, נקודת מבט אשר שינתה אותי והשפיעה רבות על עבודתי כקלינאית תקשורת וכחוקרת.

תקציר*

ישנה הסכמה בין חוקרים כי הג'סטות ממלאות תפקיד ייחודי בהתפתחות התקשורת, והן בעלות קשר מורכב עם רכישת המערכת הסימבולית הלשונית (דרומי ורינגולד-פרימרמן, 1996; Volterra et al., 2017; Adamson, Bakeman & Smith, 1998). בעוד שעל תפקידן התקשורתי של הג'סטות בהתפתחות מתקיים מחקר ענף (Goldin-Meadow, 2015; Volterra et al., 2017), המחקר על התפתחות הרכיבים הצורניים של הג'סטות נמצא עדיין בראשיתו (McNeill, 1992). מחקרים שנעשו על הרכיבים הצורניים של ג'סטות של מבוגרים מדגישים את תרומתם העקבית של רכיבים אלה בהעברת המסר באינטראקציה (Muller et al., 2010). מטרת המחקר הנוכחי היא להציב תשתית אנליטית, שתאפשר לאפיין את השימוש העקבי שפעוטות עושים במגוון רכיבים צורניים של ג'סטות, ולבחון מאפיינים אלה באינטראקציות אם-פעוט בעת קריאה משותפת של סיפור. לשם כך נשען המחקר על הניתוח הבלשני של שפות סימנים, אשר הראה כי ניתן לתאר רכיבים פונולוגיים של סימנים באמצעות תיאור דומה לזה שבו מתארים שפות דבורות (Klima & Bellugi, 1979; Stokoe, 1960; Sandler & Lillo-Martin, 2006; ראו גם כהן-קוקה בגיליון זה).

חלקו הראשון של המאמר מתאר את האפיון הצורני של הג'סטות של 14 פעוטות עם התפתחות טיפוסית, באינטראקציה של קריאה משותפת של סיפור. הקשר זה נמצא כמתאפיין בשימוש מרובה בג'סטה דאיקטית-הצבעה, לעומת העדר כמעט מוחלט של שימוש בג'סטות דאיקטיות אחרות. כמו כן, נמצאו ג'סטות מייצגות האופייניות לסיפור מעשה בחמישה בלונים (כתבה מרים רות, איירה אורה איל, הוצאת ספרית פועלים, 1974). ממצאים אלה מצביעים על כך, שעקביות השימוש בג'סטות באה לידי ביטוי באופן משמעותי ברפרטואר הג'סטות בהקשר הספציפי. כמו כן, אופיינו רכיבים צורניים של הג'סטות המייצגות, שהם בעלי חשיבות להעברת המשמעות של הג'סטה וקבועים באופן יחסי, לעומת רכיבים צורניים המאפשרים פרודוקטיביות. ממצא זה מודגם בהרחבה באמצעות הג'סטה "בום".

חלקו השני של מאמר זה מציג מחקר בתהליך שמתאר את האפיון הצורני של הג'סטות של שישה פעוטות עם שיתוק מוחין באינטראקציה של קריאה משותפת של הסיפור מעשה בחמישה בלונים. מתיאור זה עולה כי לג'סטות של פעוטות עם שיתוק מוחין מאפיינים צורניים הדומים לאלה של פעוטות עם התפתחות טיפוסית, אם כי עם רפרטואר תנועתי מוגבל. ממצא מרכזי הוא שעל אף הקושי בהפקת ג'סטות בצורתן המוסכמת, פעוטות עם שיתוק מוחין מגייסים לצורך תקשורת עם האם צורות שנושאות משמעות עקבית, שמאפשרת להם השתתפות בהינתן תמיכות מתאימות משותף התקשורת. השלכות ממצאים אלה על הערכה והתערבות טיפולית נידונות בהרחבה.

מילות מפתח: ג'סטות, שפת סימנים, קריאה משותפת של ספר, התפתחות טיפוסית, פעוטות עם שיתוק מוחין

פרטי התקשורת: רז טננבאום, raz.tenenbaum@gmail.com

* תודתנו נתונה לפרופסור ונדי סנדלר על תרומתה החשובה למחקר, וכן לקוראות האנונימיות על הערותיהן החשובות. כמו כן, תודתנו הרבה נתונה לגב' אינה קנדליס על תרומתה לאיסוף נתוני המחקר ולקידודם. תודה לבית איזי שפירא ולנשות צוות מעון יום שיקומי דה-לו על התמיכה במחקר. תודה מיוחדת לאימהות ולילדים שלקחו חלק במחקר.

חלק ראשון – מחקר ג'סטות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית

מבוא

ג'סטות הן תנועות ידיים וגוף המהוות חלק מן התקשורת האנושית, ונושאות תפקידים תקשורתיים מגוונים (Streeck, 2015). הג'סטות מתפתחות באופן טבעי, כמערכת מאוחדת עם הדיבור, אשר נוצרים ביניהם קשרים מורכבים ומשתנים לאורך השנים (Volterra, 2018). מחקרים רבים מצביעים על חשיבותו של ערוץ הג'סטות, תרומתו המשמעותית להעברת המסר התקשורתי והיותו בעל מגוון תפקידים בתהליכי רכישת תקשורת ושפה (Goodwyn, et al., 2000 ; Iverson & Goldin-Meadow, 2005 ; Goldin-Meadow, 2015 ; Mastroggiuseppe et al., 2015 ; Volterra et al., 2017, 2018).

ג'סטות הן ערוץ תקשורת חשוב, המתאפיין בתכונות ייחודיות המבחינות אותו מערוץ הדיבור: הג'סטות נראות לעין, בעלות משך משמעותי בהשוואה למילים, וניתן להעביר באמצעותן מסרים חזותיים המתאפיינים במידה רבה של איקוניות (Tolar et al., 2008; מאיר וסנדלר, 2004). אף כי הג'סטות מבוצעות בערוץ הוויזואלי-מרחבי, בדומה לסימנים בשפת הסימנים, הן מובחנות מן הסימנים המהווים סמלים לשוניים בשפת הסימנים, אשר יש לה חוקיות ומערכתיות של שפה בדומה למילים בשפה דבורה (McNeill, 1992). כמו כן, ניתן להבחין בין ג'סטות לבין "התנהגויות תקשורתיות" ו"פעולות אינסטרומנטליות", שחסרה בהן התכוונות תקשורתית מפורשת (Communicative explicitness) או רמה כלשהי של מובחנות בין מה שמובע לפרנט שלו. לדוגמה, פתיחה וסגירה של ספר או דפדוף הן פעולות עם הספר, לעומת ביצוע תנועת פתיחה עם הידיים בקרבת הספר שמוגדרת כג'סטה (Andrén, 2010 ; Volterra et al., 2017).

היכולת להביע ג'סטות מתפתחת לאורך הינקות. התינוק מפתח שליטה באיברי גופו השונים, ויכולת לשלב ביניהם. בהדרגה הוא רוכש אף יכולת הסמלה וכך הוא מסוגל להשתמש באיברים שונים בגופו כערוצי תקשורת המאפשרים את השלמת המסר התקשורתי שברצונו להעביר. מתוך כך נבנית מערכת תקשורתית מורכבת, הכוללת את ערוצי התקשורת השונים, אשר בה יש לכל ערוץ תרומה ייחודית להעברת המסר. על אף ייחודיותו של כל ערוץ, מחקרים שהשוו פעוטות שומעים וחירשים הראו תהליכי מעבר דומים בין ג'סטות למילים ובין ג'סטות וסימנים. למשל, נמצא כי יש דמיון בין תהליכי ההתפתחות של שימוש בג'סטת הצבעה להבעת כינויי גוף מבחינת שגיאות אופייניות וגיל רכישה בקרב פעוטות חירשים המשתמשים בשפת סימנים ופעוטות שומעים המשתמשים בדיבור (Petitto, 1990).

הייחודיות של הג'סטות בהיבט ההתפתחותי היא בהיותן בתפר שבין הפעולות הגופניות ובין המילים והסימנים בשפת הסימנים, והן מאפשרות לפעוטות, כבר משלב מוקדם מאוד, להתנסות בהעברת מסר על ידי אמצעי בעל משמעות מוסכמת בין דוברים, שגם לצורתו הקבועה יש חשיבות. מערכת זו מאפשרת שימוש בהסמלה תלוית הקשר כשלב מעבר לקראת תהליכי הניתוק מההקשר שבו מתרחש השיח (דרומי ורינגולד-פרימרמן, 1996 ; Adamson, Bakeman & Smith, 1998 ; Volterra et. al., 2017).

סוגי ג'סטות

מקנל (1992) טוען שניתן להתייחס לג'סטות מהיבטים שונים, ביניהם: תפקידן התקשורתי בשיח והמבנה הפיזי שלהן. מבחינת תפקידן התקשורתי בשיח, לדעתו של מקנל ניתן לתייג כל ג'סטה על פי המאפיינים הסמיוטיים שלה. לדוגמה, אם היא מטאפורית, איקונית, דאיקטית, מייצגת, משמשת להאיר אספקטים של מבנה השיחה ועוד. לדבריו אמנם מקובל לתייג כל ג'סטה על פי התפקיד הבולט שלה, אולם בפועל הג'סטות יכולות לשאת תפקידים שונים (McNeill, 1992). במאמר זה בחרנו להתייחס לשני תפקידים רלוונטיים במיוחד לשלב ההתפתחותי המוקדם של המשתתפים במחקר, ולבחון אם הג'סטה דאיקטית (Deictic) או מייצגת (Representative). הבחנה זו מקובלת במחקרים על הגיל הרך (Iverson & Thal, 1998).

ג'סטות דאיקטיות (Deictics)

תפקיד הג'סטות הדאיקטיות הוא לבסס רפרנס (לאזכר), כלומר, לציין או להסב תשומת לב לחפץ או לאירוע (Bates et al., 1979). הן יכולות לאזכר מגוון רחב מאוד של אובייקטים או אירועים, והן מקבלות את משמעותן מההקשר שבו מתנהלת התקשורת (דרומי ורינגולד-פרימרמן, 1996). בספרות מתוארים ארבעה סוגים מרכזיים של ג'סטות דאיקטיות: להראות (Showing), לתת (Giving) (מתייחסת להגשת הפעוט את החפץ לנתינה ולא פעולת הנתינה עצמה), להגיע (Reaching) (מתייחסת להושטת היד לעבר חפץ ולא ללקיחה או תפעול של החפץ) ולהצביע (Mastrogriuseppe et al., 2015) (Pointing). המורכבת שבג'סטות המצביעות – ג'סטת ההצבעה, מופיעה סביב גיל 12–14 חודשים, ולעיתים אף לאחר הופעתן של מספר ג'סטות מייצגות (המתוארות להלן). היא נחשבת לאבן דרך תקשורתית חשובה בשל יכולתה לנבא את הופעת המילים הראשונות ולאפשר ניתוק מן ההקשר באמצעות התייחסות לרפרנט גם בהעדרו (דרומי ורינגולד-פרימרמן, 1996). סוגי הג'סטות הדאיקטיות מופיעים בצילומים 1–4.



צילום מספר 2
ג'סטה דאיקטית – לתת (Giving)



צילום מספר 1
ג'סטה דאיקטית – להראות (Showing)



צילום מספר 4
ג'סטה דאיקטית – הצבעה (Pointing)



צילום מספר 3
ג'סטה דאיקטית – להגיע (Reaching)

ג'סטות מייצגות (Representational)

הג'סטות המייצגות מבוצעות באמצעות תנועת יד או גוף ומתחלקות לשתי קבוצות (Iverson & Thal, 1998).

1. ג'סטות מייצגות-איקוניות (*Representative-iconic*): ג'סטות המייצגות פעולה, אובייקט או תכונה. לג'סטות אלה יש משמעות קבועה בהקשרים שונים (Acerdolo & Goodwyn, 1990). וולטרה ושותפותיה מחלקות אותן לג'סטות המייצגות פעולה באמצעות תנועה או תכונה של החפץ, ולג'סטות המייצגות חפץ או אירוע באמצעות תכונת גודל או צורה המאפיינת אותו (Volterra et al., 2017). ג'סטות אלה אינן בהכרח מוסכמות בתרבות, והחזרתיות שלהן באינטראקציה של הורה-ילד יכולה להפוך אותן למוסכמות על ידי השותפים בתקשורת. דוגמאות לג'סטות מייצגות-איקוניות מופיעות בצילומים 5-6.



צילום מספר 6
ג'סטה מייצגת-איקונית – "לאכול"



צילום מספר 5
ג'סטה מייצגת-איקונית – "לדבר בטלפון"

2. ג'סטות מייצגות-קונבנציונליות (*Representative-conventional*): משמשות לניהול אינטראקציה חברתית (Volterra et al., 2017). הצורה והמשמעות של ג'סטות אלה נוצרות מתוך המוסכמות בחברה מסוימת (McNeill, 2019). דוגמאות לג'סטות מייצגות-קונבנציונליות מופיעות בצילומים 7-8.



צילום מספר 8
ג'סטה מייצגת-קונבנציונלית. "אוי"



צילום מספר 7
ג'סטה מייצגת-קונבנציונלית. "לא רוצה"

המחקר על ערוץ הג'סטות, אפיוניו ותפקידיו כחלק מהמערכת התקשורתית נמצא עדיין בשלב מוקדם לעומת המחקר על ערוץ הדיבור, ומעלה שאלות רבות לגבי הגורמים המשפיעים על השימוש של כל פעוט בערוץ תקשורת מסוים להעברת המסר התקשורתי שלו. מחקרים שונים אפיינו מגוון תפקידים של הג'סטות ברכישת שפה ותקשורת, ואף הראו כי שימוש בג'סטות על ידי פעוטות עם התפתחות טיפוסית יכול לנבא התפתחות שפה בהמשך (Rowe & Goldin-Meadow, 2009; Rowe, Özçalışkan, & Goldin-Meadow, 2008; Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Goldin-Meadow, 2015). לדוגמה, נמצא כי שימוש של פעוטות

עם התפתחות טיפוסית בצירוף של ג'סטת הצבעה ושיום הפריט עליו מצביעים מעיד על הופעה קרובה של רכישת יידוע, ושימוש בצירוף של ג'סטת מייצגת עם מילה המספקת מידע נוסף מנבא רכישת צירופי מילים (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). מחקרי התערבות אף הראו, כי שימוש מוגבר של ההורים בג'סטות מייצגות כחלק מן האינטראקציה עם פעוטות עם התפתחות טיפוסית ועידוד הפעוטות להשתמש בהן קשור לעלייה במדדים שפתיים בהמשך, בהשוואה לפעוטות עם התפתחות טיפוסית ללא חשיפה ושימוש מוגברים בג'סטות מייצגות. כמו כן, להתנסות מוגברת של פעוטות עם התפתחות טיפוסית בשימוש בג'סטת הצבעה השפעה על גודל אוצר המילים ההבעתי (Goodwyn, Acredolo, & Brown, 2000; LeBarton, Goldin-Meadow & Raudenbush, 2015).

בעוד שעל תפקידן התקשורת של הג'סטות מתקיים מחקר ענף (Goodwyn, Acredolo, & Brown, 2000; LeBarton, Goldin-Meadow & Raudenbush, 2015; Iverson & Goldin-Meadow, 2005), המחקר על הרכיבים הצורניים של הג'סטות נמצא עדיין בראשיתו. מטרת המחקר הנוכחי היא להציב תשתית אנליטית שתאפשר לאפיין את השימוש בג'סטות בגיל הרך מבחינת הרכיבים הצורניים. לשם כך נשען המחקר על הניתוח הבלשני של שפות סימנים. בעשורים האחרונים נערכו מחקרים רבים על שפות סימנים בכלל ועל שפת הסימנים הישראלית בפרט, כמו גם על האופן שבו הן עושות שימוש בידיים ובגוף ליצירת משמעות. המחקר הראה, כי ניתן לתאר שפת סימנים באמצעות תיאור דומה לזה שבו מתארים למשל שפות דבורות, תוך התייחסות לפונולוגיה, למורפולוגיה ולתחביר (Stokoe, 1960; Sandler & Lillo-Martin, 1979; Klima & Bellugi, 2006; ראו גם כהן-קוקה בגיליון זה). מחקרים אלה הראו לדוגמה, כי בדומה לרצף המקובל של צלילי הדיבור, למשל – מעיצורים סותמים לתנועות פתוחות, אשר ביניהם עיצורים חוככים, כך גם בשפת הסימנים ניתן למקם את תבנית כף היד על רצף, מכף יד סגורה לגמרי (אגרוף) לכף יד פתוחה, אשר ביניהן תבנית כף יד כפופה או מעוקלת.

מקובל לנתח את הפעולה המוטורית שמבצע דובר שפת הסימנים, באמצעות התייחסות לשלושה רכיבים: מיקום התנועה במרחב, כיוון התנועה ביחס לגוף ותבנית כף היד (Stokoe, 1960). באופן דומה ניתן להתייחס לרכיבים אלה בביצוע ג'סטות. ישנם אף רכיבים מוטוריים נוספים שניתן להתייחס אליהם בניתוח הג'סטות, מעבר לניתוח המקובל של שפת סימנים, כמו: חזרתיות הג'סטת, ביצועה ביד אחת או בשתי ידיים ועוד. באמצעות התייחסות לרכיבים צורניים אלה ניתן להסביר למשל כיצד הערוץ החזותי-מרחבי מאפשר להביע באופן איקוני וישיר יחסים מרחביים שונים, כגון תנועה ממוצא ליעד. השילוב של תבנית כף יד ותנועה מבטא באופן ישיר את העצם הנע, את תנועתו ואת היחס בין שני עצמים הנעים במסלול (מאיר וסנדלר, 2004). לג'סטות גם מבנה פנימי, הכולל שלושה שלבים – שלב ההכנה, שבו היד עולה ממצב מנוחה; שלב שני ומרכזי המכונה stroke, שבו מתרחשת התנועה של הג'סטת; שלב שלישי ואחרון – שלב הרטרקציה, שבו הג'סטת חוזרת למצב מנוחה (McNeill, 2005).

מחקרים שנעשו על הרכיבים הצורניים של ג'סטות של מבוגרים מדגישים את תרומתם העקבית של רכיבים אלה בהעברת המסר באינטראקציה. למשל, במחקר על דוברים מבוגרים נמצא כי ג'סטות יכולות לשאת משמעות עקבית של פעולה לעומת אובייקט, שאינה מועברת בהכרח במסר המילולי (Muller et. al., 2010).

המחקר הנוכחי

לאור חשיבותן של הג'סטות בהתפתחות התקשורת, המחקר הנוכחי בוחן באילו סוגים של ג'סטות משתמשים פעוטות ומהן הצורות המאפיינות סוגי ג'סטות אלה. בשונה ממחקרים אחרים שנערכו על ג'סטות, המחקר הנוכחי בוחן לא רק את המאפיינים התקשורתיים של הג'סטות או את רכיביהן הצורניים, אלא גם מציע מסגרת אנליטית לבחינת המאפיינים הצורניים הספציפיים של ג'סטות שמבצעים פעוטות, ואף בוחן מאפיינים אלה באינטראקציה של אם-פעוט בהקשרים שונים.

משתנה בעל השפעה מרובה הן על השימוש בג'סטות והן על הפרשנות הניתנת לג'סטה על ידי השותף לאינטראקציה הוא ההקשר שבו מתרחשת אינטראקציה בין הורה לפעוט. מגיל צעיר משתתפים פעוטות בהקשרים של שגרות יום-יומיות, בעלי מאפיינים לשוניים, תקשורתיים וחברתיים שונים, אשר קשורים ומותנים בסוג הרוטינה (Yont, Snow & Vernon-Feagans, 2003). המאמר הנוכחי יתמקד בהקשר של קריאה משותפת של סיפור (להלן "קריאה משותפת") ובדיקת המאפיינים הייחודיים להקשר זה.

קריאה משותפת של אם ופעוט כוללת צורת ישיבה ייחודית (הפעוט יושב סמוך לאם או על ברכיה), המאפשרת לשניהם להתמקד בספר, אם על ידי קריאה והתבוננות ואם על ידי נגיעה בו (למשל, לצורך דפדוף ואחיזה). קריאה משותפת היא ההקשר שבו האם תומכת באופן מרבי באינטראקציה. חווית הקריאה היא דיאלוגית, ומזמנת אינטראקציה בין המבוגר והפעוט ברבדים שונים: קריאת הטקסט הכתוב ושיחה על התכנים והאיורים בספר, וכן התייחסות לשפה עצמה (פעילות מטא-לשונית) (Lonigan, 2006; Kassow, 1998). במהלך קריאה משותפת ההורים שואלים שאלות, משיימים, מגיבים לפעולות התקשורת של הפעוטות ואף מאשרים את מבעי הפעוטות (Fletcher & Reese, 2005). החיבור בין שלושה ערוצי תקשורת בקריאה המשותפת – הערוץ האודיטורי – מילות הטקסט שהאם קוראת; הערוץ הוויזואלי – האיורים והכתב; והערוץ הוויזואלי-מרחבי – ג'סטות האם, מזמן לפעוט מידע תקשורתי רב-ממדי. האפשרות לקריאה חוזרת של הסיפור, הג'סטות הקבועות המלוות אותו ונוכחות האיורים יוצרות עבור האם הזדמנויות להרחבת התקשורת עם הפעוט, ומאפשרות לפעוט השתתפות פעילה באינטראקציה. השתתפות הפעוטות בקריאה המשותפת מתחילה להתפתח כבר מגיל שלושה חודשים או אף לפני כן, ומתבטאת בכך שהם קשובים לאימם, ונענים להצעות האם להשתתפות. החל מגיל חצי שנה הפעוטות אף מביעים צחוק ומגוון רגשות במהלך אינטראקציה של קריאה משותפת. כמו כן, הם משתתפים באמצעות ביצוע פעולות כמו החזקת דף בספר, המפוענחות על ידי האם במידת האפשר כחלק מביסוס ההקשר של קריאה משותפת, ומלוות לעיתים בהתייחסות מילולית של האם, כמו – "את רוצה להפוך דף?" (Rossmanith et al., 2014).

ג'סטות האם והפעוט בעת הקריאה המשותפת הן חלק בלתי נפרד מן האמצעים שמאפשרים השתתפות בתקשורת רב-ערוצית. מחקרים שונים התמקדו בג'סטה דאיקטית מסוג הצבעה כבעלת תפקיד מרכזי באינטראקציה זו. לדוגמה, רואה ושותפותיה (2008) הראו כי קיים מתאם חיובי בין השימוש של ההורים בהצבעה על האיורים בספר לשימוש של הפעוטות בהצבעה וכן בין השימוש בהצבעה על ידי הפעוט בעת קריאה משותפת לאוצר המילים שלו בהמשך (Rowe, Özçaliskan, & Goldin-Meadow, 2008). לבלי ועמיתים (2015) התייחסו למאפיינים כמו סוג הג'סטה בעת קריאה משותפת (דאיקטית/מייצגת איקונית/מייצגת קונבנציונלית), וכן להופעת הג'סטה כערוץ יחיד (חד-מודלי) או יחד עם ערוץ הדיבור (בי-מודלי) (Lavelli et al., 2015). עם זאת, המחקר על שימוש בג'סטות בהקשר זה עדיין בראשיתו ועולות שאלות רבות לגבי אפיון השימוש של האם והפעוט בג'סטות במהלך הקריאה המשותפת. מחקר זה מנסה לענות על חלקן.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 14 פעוטות (3 בנות ו-11 בנים) בני 1.11–1.5 שנים עם התפתחות טיפוסית. כל הפעוטות היו בשלב החד-מילי והשתמשו לפחות בעשר מילים מוסכמות.

מערך המחקר ומהלכו

לצורך איסוף המידע התקיימו שני מפגשים עם כל אם ופעוט בביתם, בפער של שבועיים ביניהם. במפגש הראשון התקיימה שיחה ראשונית, שכללה תיאור של המחקר ובקשת הסכמת האם להשתתפות. כמו כן נאסף מידע על התקשורת והשפה של הפעוט באמצעות שאלון HCDI Hebrew Child Developmental Inventory (Gendler-Shalev & Dromi, 2021) ונערך ריאיון עם האם לקבלת מידע דמוגרפי והתפתחותי. לאחר מכן נערכה תצפית מצולמת ראשונה לתינוד שלוש אינטראקציות טבעיות של הפעוט והאם בהקשר של משחק עם חפצים על השטיח, בהקשר של ארוחה ובהקשר של קריאה משותפת של ספר. כל הקשר תועד במשך 10 דקות. במפגש השני נערכה שוב תצפית מצולמת בשלושה הקשרים, בדומה למפגש הראשון. לצורך קידוד וניתוח, האינטראקציות תועדו בשתי מצלמות – מצלמה אחת התמקדה בפעוט ומצלמה שנייה התמקדה באם. בהקשר של קריאה משותפת האימהות התבקשו להקריא כפי שהן מקריאות באופן שגרתי. במאמר הנוכחי נתמקד בהקשר קריאה משותפת של סיפור. הקריאה המשותפת מזמנת לפעוט מגוון אפשרויות להשתתפות באינטראקציה עם אימו, כגון דפדוף, שימוש במילים, וכן גם את האפשרות להשתמש בג'סטות. מעבר למאפיינים הייחודיים המתקיימים בהקשר של קריאה משותפת של ספר, בחירת הספר משפיעה באופן ספציפי על אוצר המילים והג'סטות המתעוררים במהלכו, וכן על מבנה האינטראקציה. למשל, לאחר קריאות חוזרות של הספר, הפעוט שותף פעיל יותר מאשר בקריאות ראשונות ומתקיימים יותר חילופי תור בין הפעוט והאם. מבנים שונים של ספרים מאפשרים סוגי תמיכה והשתתפות שונים (Kaderavek & Justice, 2005). הספר שנבחר למחקר הוא **מעשה בחמישה בלונים** מאת מרים רות, בהיותו מוכר לאימהות ולפעוטות וכן בשל מאפייניו המיוחדים שיידונו בהמשך.

על מנת לזהות את האפיונים הצורניים העקביים של כל ג'סטה ולבחון את תרומתם ליצירת המשמעות, נערך מיפוי של מאגר נתונים רחב הכולל אינטראקציות אם-פעוט וכן נבחנו רכיבים שמקובל להתייחס אליהם בניתוח סימנים בשפת הסימנים. רכיבים אלה מתוארים בטבלה מספר 1.

(על פי McNeill, 1992) (לדוגמה, שימוש בתבנית כף יד a (אגרוף) להבעת ג'סטה מייצגת של 'טוק-טוק')	תבנית כף היד
בחפץ/בגוף הפעוט/בגוף האם/ללא (לדוגמה, מגע בגוף הפעוט – טפיחה על החזה להביע ג'סטה מייצגת "אני")	מגע

למעלה/למטה/ימינה/שמאלה/לקו אמצע/סיבובית/אחר (לדוגמה, תנועה לכיוון קו האמצע – באמצעות שתי הידיים להביע ג'סטה מייצגת "בום")	כיוון התנועה
מתחת בית חזה/בית חזה/ראש/מעל הראש/אחר (לדוגמה, הרמת היד מעל הראש להביע ג'סטה מייצגת "למעלה")	מיקום התנועה על ציר הגובה
יד ימין/יד שמאל/שתי ידיים/רגל/ראש/אחר (לדוגמה, שימוש בראש להביע ג'סטה מייצגת "לא", שימוש ביד ימין להביע ג'סטה דאיקטית "הצבעה")	איבר בגוף
רגעית/ממושכת/חזרתית/אחרת (לדוגמה, הרמת יד ממושכת עם חפץ להביע ג'סטה דאיקטית "להראות")	חזרתיות והמשך

טבלה מספר 1: הרכיבים הצורניים של הג'סטות שנותחו במחקר הנוכחי

עיבוד הנתונים, קידודם וניתוחם

לאחר תמלול כל האינטראקציות שהוקלטו, נבחר קטע רצוף מכל אינטראקציה שנמשך שלוש דקות. קטע זה נבחר תוך הקפדה על נקודת התחלה של אינטראקציה ועל רצף סביב תוכן המאפיין את ההקשר. רצף זה קודד ונותח על פי מגוון פרמטרים עבור האם והפעוט, כולל פרמטרים שקשורים לצורה ולפונקציה של הג'סטות. הניתוח בוצע באמצעות התוכנה ELAN (Crasborn & Sloetjes, 2008). תוכנה זו מאפשרת לצפות בהקלטה ובתמליל שלה בזמן, ומקובלת מאוד ככלי קידוד וניתוח במחקרים על שפות סימנים ועל ג'סטות. כמו כן מאפשרת התוכנה לקודד את ההפקות לפי פרמטרים שונים, כאשר כל פרמטר מופיע על המסך בשורה נפרדת, משום כך היא מתאימה במיוחד לניתוח תקשורת רב-ערוצית. בנוסף, התוכנה מאפשרת הצגת נתוני זמן ומשך מדויקים של ההפקות התקשורתיות השונות על פי המדדים שהוצגו לקידוד וניתוח. לצורך בדיקת מהימנות קודדו 20% מהאינטראקציות על ידי בודקת נוספת, אחוז ההתאמה בקידוד הג'סטות היה למעלה מ-90%. כל הפרמטרים שקודדו נותחו באמצעות תוכנת CLAN (Codes for Language Analysis), שהיא חלק אינטגרלי ממערכת ה-CHILDES (Child Language Data Exchange System). מערכת זו פותחה על ידי פסיכולוגים התפתחותיים ופסיכובלשניים, והיא מיועדת במיוחד לניתוח כמותי ואיכותני של השימוש של פעוטות והוריהם באמצעים תקשורתיים שונים, כולל שפה דבורה וג'סטות (MacWhinney, 2000).

תוצאות ודיון

בפרק זה יוצגו הממצאים על השימוש בג'סטות על ידי פעוטות בהקשר של קריאה משותפת. לצד אחוזי הג'סטות שיוצגו לשם התרשמות עבור כל המשתתפים, יתוארו בהרחבה דפוסי השימוש שנמצאו, בדגש על עקביות השימוש בצורות מסוימות ויידונו משמעויותיהם. כמו כן ייבחנו הג'סטות שנצפו כאופייניות לסיפור **מעשה בחמישה בלונים**. תיאור הג'סטות יודגם באמצעות הג'סטה "בום", האופיינית ביותר לסיפור.

על מנת להדגים את סוגיית ההשתתפות העקבית של הפעוט בקריאה משותפת, ניתן לבחון מאפיין בולט של הקשר זה – הדפדוף. הדפדוף הוא פעולה אינסטרומנטלית עם חפץ, המבוצעת באמצעות הידיים. במחקר הנוכחי נמצא, כי הפעוטות מרבים לדפדף במהלך הקריאה המשותפת – עדות לכך שהם מבינים את מהות האינטראקציה ומגלים עניין בתהליך הקריאה. לעיתים פעולת הדפדוף, שאינה בהכרח לפי הרצף הסיפורי, משמשת את הפעוט להביע כוונה תקשורתית (למשל, מחאה – "לא רוצה להקשיב יותר"; בקשה – "ספרי על מיצי", או "ספרי שוב", מענה לפנייה של האם בתזמון, ועוד). פעולת פתיחת ספר סגור יכולה להביע בקשה להתחיל את הפעילות, ולעומתה סגירת ספר פתוח יכולה להביע מחאה או בקשה לסיום הפעילות. צילום מספר 9 מדגים שימוש של פעוט בדפדוף.



צילום מספר 9
דפדוף

מהן אם כן הג'סטות המאפיינות קריאה משותפת בכלל, ואת הסיפור מעשה בחמישה בלונים בפרט? חשוב לזכור כי ג'סטות הן חלק מתקשורת רב-ערוצית, ועל רקע זה נבחן את הופעתן. ניתוח מדגמי האינטראקציות מראה כי הפעוטות ואימהותיהם השתמשו במהלך הקריאה המשותפת במידה רבה בשני ערוצי תקשורת – ערוץ הג'סטות והערוץ הקולי – מילים ווקליזציות. בסך הכול השתמשו הפעוטות ב-232 ג'סטות לצורך הבעת מגוון כוונות תקשורתיות, בהן ג'סטות מייצגות (141 ג'סטות) וג'סטות דאיקטיות (91 ג'סטות), שמרביתן הצבעה (96%) (פירוט השכיחות של כל קטגוריה מופיע בטבלאות בהמשך). לצורך השוואה, הפעוטות הפיקו 332 הפקות קוליות. הפקות אלו הכילו מילים מוסכמות בשפה, וכן ווקליזציות.

הפעוטות השתמשו אפוא במידה רבה בג'סטות מייצגות. ממצא זה מתאים להנחה שהספר **מעשה בחמישה בלונים** מזמן לאם ולפעוט שימוש בג'סטות מייצגות רבות לאורך הסיפור כליווי לטקסט. ואכן, כל הפעוטות, אשר על פי דיווח האימהות הכירו את הסיפור היכרות מוקדמת, השתמשו בג'סטות המקושרות לסיפור. לדוגמה, למעלה, זרק, גדול, ניפח, שלום, שרטה, מה קרה, ו-בום (ראו דוגמאות בצילומים: 17-21, 10-14 בהמשך). זאת בהתאם לטענתם של פלטשר וריס (2005), כי כאשר בוחנים קריאה משותפת יש להתייחס למאפיינים הקשורים לסיפור עצמו (Fletcher & Rees, 2005).

כמו כן, נעשה שימוש רב בג'סטה דאיקטית מסוג הצבעה, ולעומת זאת, כמעט שאין שימוש בג'סטות דאיקטיות אחרות. שימוש מרובה בהצבעה מאפיין הקשר של קריאה משותפת. הצבעת הפעוטות בהקשר זה מושפעת מתיווך האם (הצבעת האם והפניות המילוליות שלה) (Rowe, Özçalışkan & Goldin-Meadow, 2008; Muhinyi & Rowe, 2019). בדומה לספרים אחרים, גם הספר **מעשה בחמישה בלונים** מזמן הצבעה על דמויות ועצמים באיורים המופיעים לאורכו. מעבר לכך, בתחילת הספר (עמודים 2–3) יש הזדמנות מיוחדת להצבעה על חמשת הבלונים בצבעים שונים, החוזרת בכל פעם שקוראים את הסיפור.

בטבלה מספר 2 ובטבלה מספר 3 נתאר את הרכיבים הצורניים השונים של הג'סטות ששימשו את הפעוטות בעת הקריאה המשותפת בספר **מעשה בחמישה בלונים**.

ג'סטות מייצגות N=141	ג'סטות דאיקטיות N=91	
		איבר בגוף
58	0	בי־מנאלי (שתי ידיים)
21	49	יד ימין
8	39	יד שמאל
13	12	אחר
משך		
57	56	ג'סטה רגעית
17	33	ג'סטה ממושכת
13	11	ג'סטה חזרתית
13		אחר
מיקום התנועה על ציר הגובה		
34	44	בית חזה
17	53	מתחת לבית חזה
14	2	ראש
18	1	מעל הראש
16	0	אחר
מגע		
13	54	בחפץ
29	0	בפעוט
5	0	באם
53	46	ללא מגע

טבלה מספר 2: תיאור רכיבים צורניים של ג'סטות של הפעוטות במהלך קריאה משותפת (%)

הנתונים בטבלה 2 מציגים את המידע הרב שניתן ללמוד מתוך התבוננות על הרכיבים הצורניים של ג'סטות. להלן נתייחס לכל אחד מרכיבים אלה ונבחן אילו דפוסים עקביים ניתן לזהות בשימוש בכל רכיב בקריאה משותפת.

מעל מחצית הג'סטות המייצגות בוצעו בי־מנאלית, 21% מן הג'סטות המייצגות בוצעו ביד ימין ו-8% ביד שמאל (השאר בוצעו באמצעות איברי גוף אחרים). ייתכן כי ההסבר לכך קשור לעובדה, שבקריאה משותפת שתי הידיים של הפעוט פנויות (על פי רוב האם אוחזת את הספר), בניגוד למשל לארוחה או למשחק, שבהם הפעוט אוחז בדרך כלל חפץ באחת מידיו. צילומים 10-11 מדגימים שימוש בג'סטה מייצגת בי־מנאלית.



צילום מספר 11
נקודת הסיום (תחילת שלב 3)



צילום מספר 10
נקודת ההתחלה (תחילת שלב 2)
"שרטה מיצי את הבלון בציפורניה"

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד - 5B

בי־מנאלית

מיקום על ציר הגובה - נעה ממעל הראש לגובה בית החזה

ללא מגע

ממושכת

לשימוש הבי־מנאלית יכולה להיות חשיבות בהיבט ההתפתחותי משום שהשימוש בג'סטות בי־מנאליות קשור ברכישת מיומנויות מוטוריות של שימוש סימטרי בידיים. בהעדר יכולת לשימוש סימטרי בידיים עלולה להיפגע יכולתו של הפעוט להשתתף באינטראקציה ותיפגע התפתחותו התקשורתית. מתוך כך, יש מקום לבחון אם השימוש הבי־מנאלית בידיים הוא מאפיין מרכזי של ג'סטות של פעוטות בשלב החד־מילי. השימוש המרובה בג'סטות בי־מנאליות בהקשר קריאה משותפת מעלה את הצורך לבדוק את שכיחותו של מאפיין זה בהקשרים אחרים, וכן בהשוואה לאופן שבו ההורה מבצע את הג'סטה. כמו כן, יש מקום לבחון באיזו מידה ממצא עקבי זה של השימוש הבי־מנאלית בידיים חיוני ליצירת המשמעות של ג'סטות מסוימות והאם ניתן לייצר ג'סטות שמעבירות משמעות דומה גם בהעדר שימוש סימטרי בידיים.



צילום מספר 12

"שלום שלום בלון אדום"

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד - 5

יד שמאל

מיקום על ציר הגובה - ראש

ללא מגע

חזרתית

תנועה מצד לצד

צילום 12 מדגים שימוש בג'סטה חד־מנואלית.

בניגוד לג'סטות המייצגות, הג'סטות הדאיקטיות בוצעו כולן באופן חד־מנואלי, בחלוקה דומה בין שתי הידיים, ללא העדפה בולטת ליד ימין כפי שהיינו מצפים על פי דפוסי הצבעה של מבוגרים. עם זאת, בגיל הרך דפוסי העדפת היד שונים מאלו של מבוגרים ומצויים בהתהוות (Campbell, 2018). מרבית הפעוטות במחקר (12) השתמשו בכל אחת מן הידיים להצבעה. ייתכן שהשימוש בכל אחת מן הידיים מושפע מהקשר הקריאה המשותפת, שבו הספר מונח לפני הפעוט ומזמן הצבעה בשני הצדדים. מצב זה מגביר את האפשרות שהפעוט יצביע בכל פעם ביד שונה.

מבחינת משך הג'סטות, כל סוגי הג'סטות הובעו בשלושת הסוגים: רגעי, ממושך וחזרתי. ניתן לראות כי אחוז גבוה מן הג'סטות בוצע כג'סטה רגעית, וכן כי פעוטות מסוימים עברו בין סוגי משך שונים ליצירת הג'סטות. שימוש זה של פעוט במשך בלתי עקבי ליצירת אותה ג'סטה מצביע על כך, שהמשך אינו חיוני ליצירת המשמעות של אותה ג'סטה. עם זאת, יש מקום לבחון באיזה אופן תורמים שינויי המשך להשתתפות הפעוט באינטראקציה.

רכיב צורני נוסף שנבדק הוא מיקום הג'סטה על ציר הגובה ביחס לגוף. נמצא כי כמעט כל הג'סטות הדאיקטיות בוצעו בגובה בית החזה או מתחתיו. ממצא זה מתאים להקשר של קריאה משותפת, אשר מזמן הצבעה מרובה על הספר שמונח בדרך כלל על האם בגובה בית החזה של הילד או מתחתיו. הג'סטות המייצגות, לעומת זאת, בוצעו במגוון מיקומים. יתרה מזאת, לעיתים אותה ג'סטה בוצעה במיקומים שונים. נרחיב את הדיון במשמעויות האפשריות של הבדלים אלה בין ג'סטות דאיקטיות לג'סטות מייצגות בדיון

על הג'סטה "בום" המופיע בהמשך. צילומים 13 ו-14 מדגימים ג'סטות המייצגות משמעות זהה ומבוצעות במיקומים שונים על ציר הגובה.



צילום מספר 14

"אבא ניפח את הבלון שיהיה גדול גדול..."

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד - 5

בי־מנאלית

מיקום על ציר הגובה - בית החזה

ללא מגע

ממושכת

תנועה - לצדדים



צילום מספר 13

"אבא ניפח את הבלון שיהיה גדול גדול..."

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד - 5B

בי־מנאלית

מיקום על ציר הגובה - מעל הראש

ללא מגע

ממושכת

תנועה - למעלה

רכיב צורני נוסף המוצג בטבלה מספר 2 הוא המגע. לגבי הג'סטות הדאיקטיות ניתן לראות שכמחציתן בוצעו במגע עם הספר, וכמחציתן בוצעו ללא מגע. השימוש המרובה בהצבעה שאינה כוללת מגע בספר יכול להצביע על תהליכי התפתחות. לוק ושות' (1985) מצאו כי הצבעה מתפתחת מפרוקסימלית (קרובה) לדיסטלית (מרוחקת) (Lock et al., 1985). לפיכך, ההצבעה הפרוקסימלית בספר שמזמן הקשר הקריאה המשותפת היא ראשונית יותר. עם זאת, הממצאים מעידים על כך שהפעוטות מצליחים להצביע על הספר גם ללא מגע, אם כי עדיין בקרבה רבה אליו, כך שהקשר זה מזמן התנסות המאפשרת ביסוס ראשוני של ההצבעה וגם התחלה של שכלולה. כצפוי, כמחצית מכלל הג'סטות המייצגות בוצעו ללא מגע. 29% מן הג'סטות כללו מגע של הפעוט בעצמו (למשל, מגע של יד ביד למחיאת כף לייצג "בום", מגע של יד בחזה לייצג "אני" ועוד). שימוש מרובה זה של הפעוטות בגופם ליצירת משמעות לצד שימוש במגע בספר ובאם, מעיד על יכולתם של הפעוטות להשתמש בגופם באופן יצירתי לצורך הרחבת השתתפותם באינטראקציה. מאפיין צורני מרכזי של תקשורת בערוץ הידני, שנחקר רבות בהקשר של בלשנות של שפות סימנים, הוא כאמור תבניות כף היד. מאפיין זה מאפשר הבחנות סמנטיות ודקדוקיות בין סימנים שונים. המחקר הנוכחי מספק הזדמנות לבחון את תבניות כף היד כחלק מניתוח צורני הכולל ג'סטות דאיקטיות ומייצגות ומתייחס לרכיבים צורניים שונים של תבניות אלה.

תבנית כף היד	ג'סטות דאיקטיות (%) N=91	ג'סטות מייצגות (%) N=141
5 	5	59
5B 	3	13
G 	53	0
L 	13	0
BL 	5	0
Other	21	28

טבלה מספר 3: תבניות כף יד של ג'סטות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית במהלך קריאה משותפת

בטבלה 3 ניתן לראות כי הפעוטות משתמשים בכף היד ליצור מגוון צורות של ג'סטות דאיקטיות ומייצגות. לג'סטות הדאיקטיות והמייצגות צורות אופייניות שונות (למשל אין שימוש בתבנית כף יד G עבור ג'סטות מייצגות בהקשר זה).

כ-70% מן הג'סטות הדאיקטיות בוצעו באמצעות תבניות ברורות, עקביות ומובחנות צורנית ואילו שאר הג'סטות הדאיקטיות הופיעו באופן חד-פעמי או לא מובחן. כאמור, מרבית הג'סטות הדיאיקטיות היו

מסוג הצבעה. עשרה מן הפעוטות השתמשו בהצבעה באמצעות תבניות כף יד שונות, מהם שבעה השתמשו בג'סטת הצבעה עם תבנית כף היד הבוגרת G. עם זאת, חלק מן הפעוטות השתמשו ביותר מתבנית כף יד אחת להביע הצבעה, למשל, שלושה פעוטות (3, 6, 7) השתמשו בתבנית כף יד G וגם בתבנית כף יד 5, (הצורה הבוגרת והצורה הלא בשלה בהתאמה). צילומים 15 ו-16 מדגימים שימוש בג'סטה דאיקטית-הצבעה עם תבניות כף יד שונות.



צילום מספר 16

ג'סטה דאיקטית-הצבעה

תבנית כף יד - G

יד ימין

מיקום על ציר הגובה - מתחת בית החזה

מגע בספר

רגעית



צילום מספר 15

ג'סטה דאיקטית-הצבעה

תבנית כף יד - 5B

יד ימין

מיקום על ציר הגובה - בית החזה

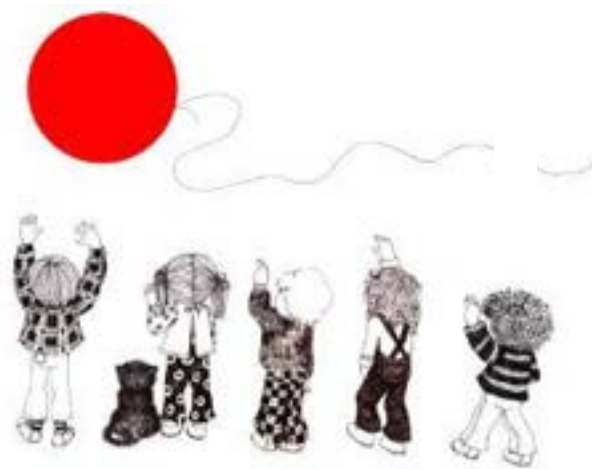
ללא מגע בספר

ממושכת

שימוש מגוון של הפעוטות בתבניות כף יד שונות מצביע על כך, שרכיב תבנית כף היד אינו הכרחי ליצירת ג'סטת הצבעה. בספרות המחקרית ההסבר המרכזי שניתן לגיוון בתבנית כף היד של ג'סטות הצבעה הוא הסבר התפתחותי. לדוגמה, קוג'ה וווקלייר (2010) מצאו כי קיים קשר בין תבנית כף היד של ג'סטת ההצבעה לגיל - עם העלייה בגיל הפך השימוש בתבנית כף יד G לנפוץ יותר, כך שהרפרטואר של צורות הג'סטות השתנה בהתאם. במחקר הנוכחי ניתן לראות כי אותו פעוט השתמש בתבניות שונות של כף יד ליצור הצבעה. ייתכן כי הסיבה לכך נעוצה במאפייני הספר. למשל, גודל האובייקט באיור שעליו מצביעים עשוי להשפיע על תבנית כף היד: ככל שהאובייקט גדול יותר ייתכן שההצבעה תהיה בתבנית עם שטח פנים רחב יותר, כמו 5, וככל שהאובייקט קטן יותר - תידרש הצבעה ממוקדת כמו G. כמו כן, ייתכן שתבניות כף יד שונות של הצבעה משמשות לפונקציות תקשורתיות שונות. לדוגמה, באותו מחקר קוג'ה וווקלייר (2010) מצאו שהצבעה עם מבנה כף יד שונה מקושרת לפונקציות שונות של הצהרה או בקשה. הם מצאו שבמקרים רבים תבנית כף יד 5 מקושרת לבקשה ותבנית כף יד G להצהרה (Cochet & Vauclair, 2010).

עוד ניתן לראות בטבלה 3 שהפעוטות ביצעו את מרבית הג'סטות המייצגות בתבנית כף יד 5 ו-B5. תבניות כף יד אלו הן גלובליות, אינן דורשת הפרדת תנועה ועל פי רוב מאפיינות שימוש ראשוני יותר בהתפתחות בהשוואה לתבניות הדורשות הפרדת תנועה באצבעות. שאר הג'סטות המייצגות בוצעו על ידי איברי גוף נוספים - ראש ורגל.

הממצאים מלמדים אפוא כי הפעוטות משתמשים במגוון צורות ליצירת משמעות דומה ובאותה צורה ליצירת משמעויות שונות. מעבר לכך, ניתן לזהות אצל הפעוטות דפוסים צורניים של שימוש בג'סטות מייצגות ודיאקטיות בעת קריאה משותפת. לדפוסים שנצפו יש השלכות בעלות חשיבות. נדגים את השימוש של הפעוטות בג'סטות מייצגות באמצעות הג'סטה "בום", ולאחר מכן נדון בהשלכות הממצאים שתוארו. הג'סטות האופייניות לסיפור **מעשה בחמישה בלונים** עוברות כחוט השני גם באיורי הספר. למשל, באיור של הילדים המנופפים לשלום המאיירת אורה איל היטיבה לתאר את הרכיבים הצורניים של הג'סטה "שלום". ניתן לראות שיש רכיב צורני אחיד של כיוון תנועת היד למעלה ומיקום היד בגובה הראש או מעל הראש, לצד רכיבים צורניים שכל ילד מבצע בדרכו כמו שימוש ביד ימין, שמאל או שתיהן. כפי שניתן לראות באיור 1.



איור 1: "שלום! שלום! בלון אדום!" ("מעשה בחמישה בלונים" כתבה מרים רות, איירה אורה איל, הוצאת ספרית פועלים, 1974)

איך נראה "בום"?

בספר **מעשה בחמישה בלונים** חוזרת התרחשות ה"בום" על עצמה כחלק מאירועים דרמטיים לאורך הספר, וקשורה למבנה האפיזודי הייחודי של סיפור זה. היא עומדת במוקד העניין בספר, ומהווה הזדמנות עבור הפעוט להשתתפות חוזרת בקריאה המשותפת, להבעת הקשבה ומעורבות בפעילות הקריאה, וכן לביצוע מגוון פעולות תקשורת. הפעוט לומד לצפות להתרחשות ה"בום" ולהכיר את הדרכים שבהן הוא יכול להשתתף בה. הג'סטה שימשה את הפעוטות במחקר להשתתף בסיפור בתזמון מתאים ולהיענות לאם על ידי ביצוע פעולות תקשורת שונות: להשלים משפט או מילה "ופתאום...", לענות לשאלה המופיעה בטקסט הסיפור – "מה קרה?", או לענות לשאלה מטא-טקסטואלית כמו: "מה קרה לבלון?" היא אף שימשה את הפעוטות לצורך פעולות תקשורת הכוללות יוזמה – לבקש משהו שמופיע בהמשך הסיפור, ולחפש מידע: "מתי הבום יגיע?"

להלן נבחן את הרכיבים הצורניים שבהם השתמשו הפעוטות ליצור ג'סטה "בום" כבסיס להבנת תרומתה להשתתפותם בקריאה המשותפת. צילומים 17–21 מדגימים שימוש בג'סטה מייצגת "בום".



צילום מספר 18
נקודת הסיום (תחילת שלב 3)



צילום מספר 17
נקודת ההתחלה (תחילת שלב 2)

"ופתאום – בום, טראח..."

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד – 5

בי־מנואלית

מיקום על ציר הגובה – בית החזה

מגע בפעוט

רגעית

תנועה בכיוון קו אמצע



צילום מספר 20
נקודת הסיום (תחילת שלב 3)



צילום מספר 19
נקודת ההתחלה (תחילת שלב 2)

"ופתאום – בום, טראח..."

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד – 5

בי־מנואלית

מיקום על ציר הגובה – מעל הראש

מגע בפעוט

רגעית

תנועה לכיוון קו אמצע



צילום מספר 21

"ופתאום - בום, טראח..."

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד - 5B

בי־מנואלית

מיקום על ציר הגובה - ראש

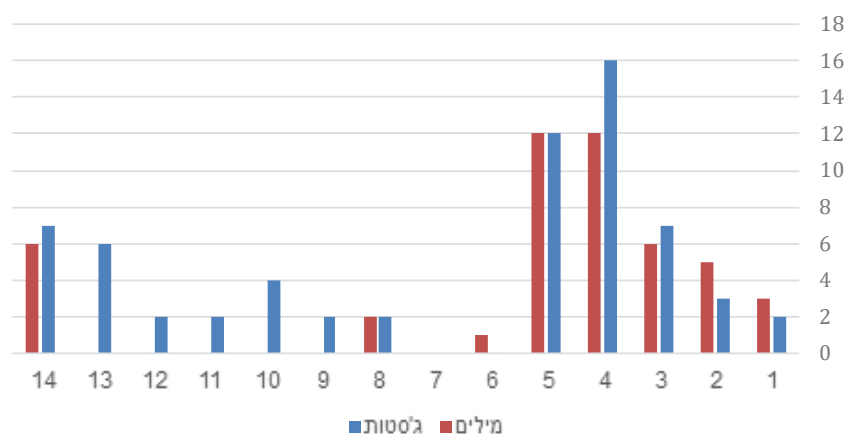
מגע באם ביד אחת

ממושכת

תנועה לכיוון קו אמצע

בכל הדוגמאות לעיל ניתן לראות את ההנאה על פני הפעוטות. זאת בהתאם למתואר בספרות על הבעות הפנים הנוצרות בהקשר של קריאה משותפת (Rossmanith et al., 2014). נוסף על כך, ניתן לראות כי חלק מהמאפיינים של הג'סטה חוזרים ונשנים בדוגמאות וחלקם משתנים מדוגמה לדוגמה. כך, בצילום 21 מתועדת יצירה משותפת של הג'סטה כאשר הפעוט ואימו מבצעים ביד אחת במשותף את הג'סטה, וכל אחד מהם משלים בעצמו את הג'סטה בידו השנייה. בדוגמה זו הפעוט מוביל בידו את יד האם. בתרשים 1 מתוארת הבעת "בום" בג'סטות ובמילים במהלך קריאה משותפת.

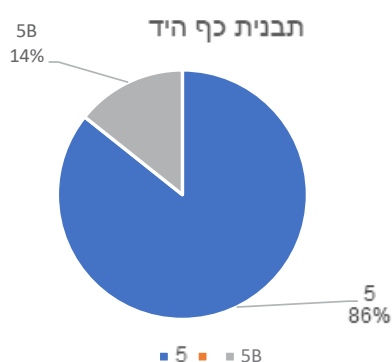
שימוש ב"בום" של כל פעוט



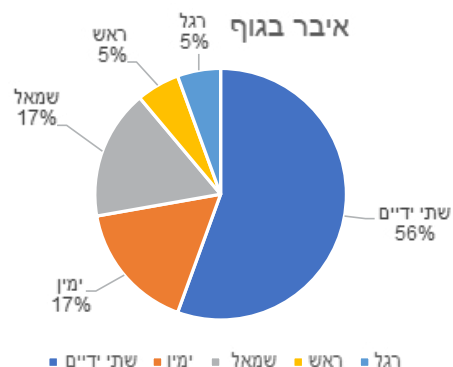
תרשים 1: הבעת "בום" בג'סטות ובמילים במהלך קריאה משותפת

המילה "בום" מופיעה בספר ארבע פעמים, ובעת הקריאה המשותפת ניתן היה לראות את מימוש במספר צורות: שימוש בג'סטה "בום", הפקת המילה "בום" או שימוש בג'סטה יחד עם הפקת המילה. בהפקת המילה "בום" ניכר גיוון פונולוגי, ואף צורת הג'סטה הייתה מגוונת, כמתואר בהמשך. מרבית הפעוטות השתמשו בג'סטה (12 מתוך 14), ושמונה הפיקו את המילה "בום". כמות הג'סטות "בום" שהופקה על ידי כל אחד מ-12 הפעוטות נעה בין 2-16, וכמות המילים "בום", שהופקה על ידי כל אחד משמונת הפעוטות, נעה בין 1-21. שבעה פעוטות הפיקו מילים וג'סטות להביע "בום", פעוט אחד הפיק מילים בלבד וחמישה הפעוטות השתמשו בג'סטה "בום", אך לא במילה. פעוט מספר 7 לא הפיק ג'סטה או מילה להביע "בום".

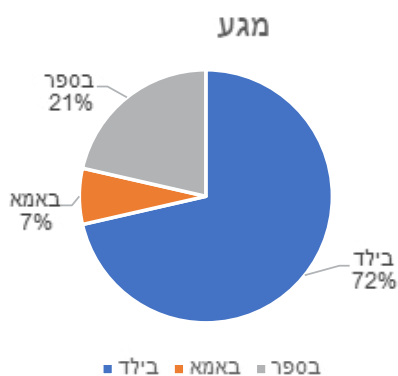
השימוש של האימהות בג'סטות "בום" הוביל להופעת ג'סטות "בום" של הפעוטות לאחר הג'סטה של האם, תוך שימוש ברכיבים אשר הדהדו לג'סטה שיצרה האם, בדומה להפקות הקוליות של הפעוטות שהופיעו לאחר הפקת המילה של האם "בום" על ידי האם והדהדו אליה. מתוך ניתוח האינטראקציות עולה, כי האימהות השתמשו באסטרטגיות שונות לעידוד הבעה מילולית או שימוש בג'סטה של המילה "בום". למשל, אם שהרבתה לחזור על השאלה "מה קרה?" או פיתחה משחק תורות קולי או תנועתית של "בום", ובמקרים מסוימים הג'סטה של האם הופיעה בעקבות הג'סטה של הפעוט והדהדה לצורת הג'סטה שיצר הפעוט. תרשימים 2-7 מייצגים את מגוון הרכיבים הצורניים שבהם השתמשו הפעוטות ליצור ג'סטה "בום" ואת אחוז הפעוטות שביצעו כל אחד מן הרכיבים הצורניים. יש לציין, כי בחלק מהמקרים אותו פעוט השתמש ברכיבים שונים.



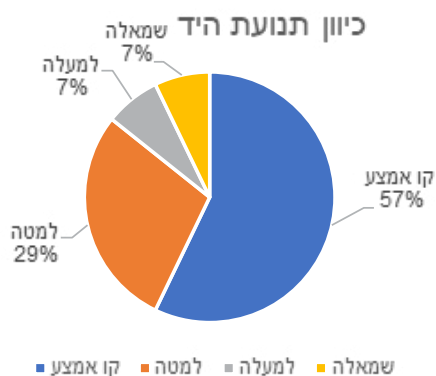
תרשים 3: תבנית כף היד



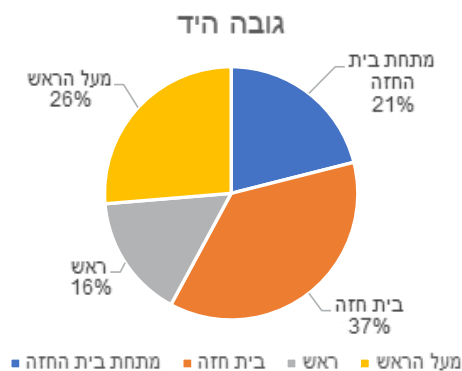
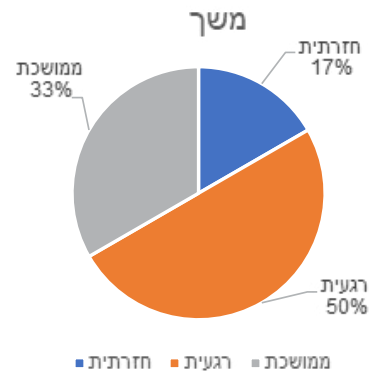
תרשים 2: איבר בגוף שמשמש ליצירת הג'סטה



תרשים 5: מגע



תרשים 4: כיוון תנועת היד

**תרשים 7: מיקום היד על ציר הגובה****תרשים 6: משך הג'סטה****תרשימים 2-7: רכיבים צורניים ליצירת ג'סטה "בום"**

מן התרשימים עולות מגמות המאפיינות את השימוש של הפעוטות בג'סטה "בום". הרכיבים שהיו יחסית יציבים וניתן לראות כי הם יוצרים צורות האופייניות ליצירת הג'סטה "בום" היו כיוון התנועה ותבנית כף היד. הפעוטות השתמשו בשני כיוונים מרכזיים לביצוע "בום": למעלה ממחצית הפעוטות ביצעו ג'סטה בכיוון קו אמצע וכשליש בכיוון למטה. בנוסף, כל הפעוטות השתמשו בתבנית כף יד 5 או 5B. כמו כן, הם השתמשו בעיקר בשתי ידיים – מעל מחצית מן הג'סטות "בום" בוצעו באופן ב־מנואלי. שימוש עקבי במאפיינים אלה יצר שתי תבניות האופייניות לג'סטה זו – שימוש בשתי ידיים הנפתחות לצדדים לנקודת התחלה ונעות לקו האמצע, עם כפות ידיים בתבנית כף יד 5 (8 פעוטות, ראו תמונות 17–20), ושימוש בשתי ידיים או אחת עם תבנית כף יד 5 הנעות בכיוון למטה ונוגעות ברגליים או בספר (4 פעוטות). נמצא כי חלק מן הפעוטות משתמשים בצורה אחת באופן עקבי, וחלקם נעים בין צורות שונות – פעוט מספר 4 אף מביע "בום" בשלוש צורות שונות.

רכיב שהתקבל לגביו ממצא עקבי המלמד על חשיבותו ליצירת הג'סטה "בום" הוא המגע. כל הג'סטות "בום" שבוצעו עם הידיים כללו מגע. ממצא זה נובע מכך, שמדובר בג'סטה ייחודית המייצרת קול באמצעות המגע. הפעוט מחפש דרכים להשמיע קול תוך הבנה שהרכיב העיקרי של ג'סטה זו הוא הפקת קול. הפעוטות השתמשו במגוון צורות של מגע ליצירת הג'סטה "בום", כל אחת מן הצורות המצוינות הופיעה אצל אותו פעוט יותר מפעם אחת: עשרה פעוטות יצרו ג'סטה "בום" הכוללת מגע באמצעות כף יד בכף יד או מגע יד בברכי הפעוט, ופעוטה אחת השתמשה בתנועה של הרמת יד אחת לצד הפנים (ייתכן כי כדי לשלב במסר גם "אוי"). שלושה מן הפעוטות יצרו ג'סטה "בום" באמצעות מגע בספר, ופעוטה אחת באמצעות מגע באם. מלבד ביצוע "בום" באמצעות הידיים, פעוט נוסף הביע "בום" באמצעות מגע של הרגל ברצפה. הצורה היחידה של "בום" שנצפתה ללא מגע הייתה באמצעות תנועת ראש מצד לצד. בליווי הפקה קולית. כאמור, המשותף למרבית הצורות (מלבד תנועת הראש) הוא מגע היוצר קול להבעת ה "בום". שימוש מגוון זה של הפעוטות בגופם על מנת להביע "בום" מתאים לידע שלנו על שימוש של פעוטות בג'סטות, אשר מהוות קרקע פורייה לשימוש באיקוניות ליצירת ייצוגים. הגוף מזמן אסטרטגיות מגוונות ליצירת הייצוגים האיקוניים שהפעוטות יכולים לבחור ביניהן כיצד להעביר את המסר (Meir et al., 2013). בדוגמה זו ניתן לראות שהפעוטות משתמשות בדרכים רבות לייצג "בום" באמצעות גופם. האימהות מקבלות את מגוון הצורות, ובכך מאפשרות לפעוטות להיות שותפים פעילים בקריאת הספר. לממצאים אלה לגבי הג'סטה "בום"

נודעות השלכות אף מעבר לסיפור **מעשה בחמישה בלונים** והקשר של קריאה משותפת, מאחר שלג'סטה זו שימוש נרחב בהקשרים נוספים בחיי היום-יום של הפעוטות.

סיכום והשלכות קליניות

מחקר זה דן בשאלות: כיצד נראות ג'סטות של פעוטות בעת קריאה משותפת? מהם הגורמים המשפיעים על היווצרות הג'סטות ועל הצורה שבה הן נוצרות? מאיר ושותפיה (2013) טענו, כי מעבר למגוון הצורות שמציע הערוץ החזותי-דינמי לצורך יצירת משמעות בשפות סימנים שונות, הוא אף מאפשר ביסוס דפוסים צורניים בדומה לאלה שבשפה דבורה. המחקר הנוכחי מלמד, כי ניתן לאפיין דפוסים צורניים של שימוש בג'סטות בעת קריאה משותפת בכלל, ושל הג'סטות האופייניות לספר **מעשה בחמישה בלונים** בפרט. נמצא כי ישנם רכיבים צורניים שחשובים להעברת המשמעות של הג'סטה, והם יחסית קבועים. לעומתם ישנם רכיבים צורניים המאפשרים פרודוקטיביות ויצירתיות, כפי שהודגם באמצעות הג'סטה "בום". בג'סטה זו הרכיבים של מגע ותבנית כף היד היו קבועים וכן מבחינת כיוון התנועה נמצאו שתי צורות אופייניות ליצירת ה"בום". עוד נמצא כי גובה התנועה ומשכה היו רכיבים פחות יציבים שאפשרו לפעוטות יצירתיות בהבעת הג'סטה, לעיתים תוך הבעת עמדה רגשית, זאת לעומת ג'סטה "למעלה", לדוגמה, אשר בה השימוש בגובה הג'סטה נצפה כעקבי ליצירתה. גם בניתוח הג'סטות הדאיקטיות נצפה דפוס עקבי: ניכר שהקשר הקריאה המשותפת מעודד שימוש בג'סטה דאיקטית-הצבעה, לעומת העדר כמעט מוחלט של שימוש בג'סטות דאיקטיות אחרות. גם כאן נמצא כי ישנם רכיבים שאינם הכרחיים ליצירת הג'סטה וניתן להשתמש בהם באופן יצירתי, הפעוטות השתמשו בתבניות כף יד מגוונות, עם או ללא מגע בספר לצורך הצבעה, ולעיתים אותו פעוט השתמש בתבניות שונות להצבעה.

הקשר הקריאה המשותפת מזמן שימוש בצורות אופייניות של ג'סטות של פעוטות ואף כל ספר מזמן שימוש בצורות של ג'סטות האופייניות לו. צורות אלה מופיעות הן בתגובה לג'סטות ההורה בהקשר זה והן מתוך ההקשר עצמו. הכרתן יכולה לשמש בסיס להערכת השתתפותו של הפעוט באינטראקציה של קריאה משותפת ואיתור התפתחות לא טיפוסית של שימוש בג'סטות. מתוך כך ניתן יהיה לבנות תוכנית התערבות טיפולית הכוללת הקניית ג'סטות בהקשר המתאים. יתרה מזו, ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות הרבה שיש למודעות של קלינאי התקשורת לעידוד השימוש בערוץ הג'סטות ולתרומתו להשתתפות של הפעוט בתקשורת. מודעות זו תתרום לפיתוח אסטרטגיות לתמיכה בפעוטות עם לקויות התפתחותיות שונות, כגון פעוטות עם שיתוק מוחין, לשימוש בג'סטות.

כיווני מחקר עתידיים

מחקר זה מדגיש את תפקידן החשוב של הג'סטות בתקשורת בכלל ובשלב התפתחותי מוקדם בפרט, ומעלה את הצורך במחקרים אשר יעמיקו את ההסתכלות על התקשורת הרב-ערוצית של הפעוט בהקשרים שונים. בהמשך, כחלק ממחקר זה, ייבחנו האפיונים הצורניים של הג'סטות של פעוטות בהקשרים נוספים שאינם קריאה משותפת של סיפור ותורמתם ליצירת המשמעות של הג'סטות, וכן ייבחנו הקשרים בין ג'סטות האם

והפעוט בהקשרים אלה (טננבאום, בהכנה). כמו כן, יש צורך במחקרים נוספים שיעמיקו את ההבנה של המערכת המורכבת של התקשורת הרב־ערוצית של ההורה ושל הפעוט באינטראקציה, ויחשפו את הקשרים בין האפיונים הצורניים של הג'סטות והמילים בהיבט ההתפתחותי כחלק מן האינטראקציה. חשיבות מיוחדת יש למחקר שיעסוק בשימוש בג'סטות בקרב אוכלוסיות עם לקויות מורכבות (טננבאום, יפעת וניר בהכנה). חלקו השני של מאמר זה מציג מחקר בתהליך על האפיון הצורני של הג'סטות של שישה פעוטות עם שיתוק מוחין באינטראקציה של קריאה משותפת של הסיפור **מעשה בחמישה בלונים** במטרה לבחון מהם הרכיבים הצורניים העומדים לרשותם של פעוטות אלה ליצירת ג'סטות ואת השימוש העקבי של הפעוטות ברכיבים אלה.

חלק שני – ג'סטות של פעוטות עם שיתוק מוחין – מחקר בתהליך

מבוא

החלק הראשון של המחקר הנוכחי מלמדנו כי קיימת תשתית של ידע שמאפשרת לזהות מהם הרכיבים הצורניים של הג'סטות העומדות לרשותם של פעוטות עם התפתחות טיפוסית. בחלק השני נבחן אם ניתן להחיל את הממצאים שתוארו בפרק התוצאות והדיון לגבי ג'סטות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית גם על אינטראקציות מתועדות של פעוטות עם שיתוק מוחין עם אימהותיהן. ילדים עם שיתוק מוחין משתמשים בג'סטות כמרכיב חשוב בתקשורת שלהם (Auer & Hörmeyer, 2017). לדוגמה, במחקר על ילדים עם שיתוק מוחין לא מדברים בני 5–7 שנים, נמצא כי למרות הטווח המצומצם של מבעים שניתן היה להגדיר כתקשורתיים, כל הילדים השתמשו בג'סטות והבעות פנים כאמצעי תקשורת, ולמעשה 40% מהמבטים התקשורתיים של הילדים התאפיינו בשימוש בג'סטות והבעות פנים (Falkman, Sandberg & Hjelmquist, 2002). גיל הפעוטות עם התפתחות טיפוסית במחקר בחלקו הראשון של מאמר זה אמנם צעיר יותר משל הילדים שנחקרו על ידי פוקמן ושות', אך בכל זאת ניתן למצוא קווים משותפים בין האוכלוסיות. כך, פרופורציית השימוש בג'סטות בקרב פעוטות עם התפתחות טיפוסית בשנה השנייה לחייהם דומה לפרופורציית השימוש בג'סטות בקרב ילדים עם שיתוק מוחין בני 5–7 שנים שאינם מדברים.

אם כך, עולות השאלות הבאות – כיצד נראות ג'סטות של פעוטות עם שיתוק מוחין? האם ניתן לתאר דפוסי שימוש? מה משפיע על היווצרותן? כיצד הן מתהוות למרות המגבלה המוטורית? כיצד הן מפצות על העיכוב בהפקת דיבור שמאפיין אוכלוסייה זו? וכיצד ביכולתנו לתמוך בהתפתחותן של ג'סטות באוכלוסייה זו? לפעוטות עם שיתוק מוחין יש הפרעה תנועתית הנגרמת עקב פגיעה קבועה במוח שאינו בשל בעובר ובתינוק וכוללת טונוס שרירי לא תקין, חולשה שרירית, לקות חושית ועוד. כתוצאה מכך, נפגעת יכולת הפעוטות ליצור תנועות מדויקות ומכוונות ולרכוש יציבות דינמית במנחים שונים (Campbell et al., 2017). הפרעה תנועתית זו עלולה להוביל לשימוש בצורות שהאם תתקשה לפרשן כמכוונות ולהעניק להן משמעות מוסכמת בהקשר שבו הן נוצרות. נסיבות כאלה יובילו להחמצת הזדמנויות להתנסות בתקשורת רצופה עם האם, לקושי לבסס ולשמר אינטראקציה ולאיימץ דפוסי אינטראקציה פסיביים עם מסרים צפויים ומצומצמים (Cogher et al., 1992; Pennington & McConachie, 2001; Cress, Moskal & Hoffman, 2008). הרמת יד כג'סטה מייצגת המכוונת להביע "שלום", שלא תגיע לגובה המוסכם, עלולה להתפרש לא נכון על ידי המבוגר, שאף עלול שלא לזהות את כוונתו של הפעוט להעביר מסר תקשורתי. זאת ועוד, המגבלה המוטורית יוצרת דפוסי תנועה אידיוסנקרטיים. חשוב אם כן להכיר את הדפוסים הייחודיים לכל פעוט על מנת לאפיין אילו תנועות משמשות אותו באופן פרודוקטיבי ועקבי לתקשורת.

אמנם עדיין אין בידינו ממצאים מקיפים לגבי הג'סטות של הפעוטות עם שיתוק מוחין, אולם ננסה להמחיש את החשיבות הרבה של ההסתכלות על הג'סטות של פעוטות אלה באמצעות כמה דוגמאות.

שיטה

אוכלוסייה

בחלק זה של המחקר השתתפו שישה פעוטות (שלוש בנות ושלושה בנים) בני 6.1–10.2 שנים עם שיתוק מוחין, המבקרים במעון יום שיקומי דה-לו בבית איזי שפירא, אשר תועדו באינטראקציות עם אמותיהם. כל הפעוטות היו בשלב החד-מילי והשתמשו לפחות בעשר מילים מוסכמות בערוץ תקשורת כלשהו (סמלים, סימנים ומילים) להבעת לפחות שתי כוונות תקשורתיות שונות.

מערך המחקר ומהלכו

מהלך המחקר התנהל כמתואר בחלק הראשון, למעט העובדה שחלק מן התצפיות נערכו בחדר הטיפולים בסביבה הגנית המוכרת לפעוטות, וחלקן בביתו של הפעוט.

תוצאות ודיון

בקרב פעוטות עם שיתוק מוחין שתועדו במחקר, בדומה לפעוטות עם התפתחות טיפוסית, נצפה שימוש בג'סטת דאיקטית-הצבעה בקריאה משותפת. צילום 22 מדגים שימוש של פעוט עם שיתוק מוחין בן 10.2 שנים (GMFCS-5), בג'סטת הצבעה על איור של בלון לצורך השתתפות בקריאה משותפת.



צילום מספר 22

ג'סטת דאיקטית-הצבעה

תבנית כף יד – 5B

חד-מנואלית – יד שמאל

מיקום – בגובה בית החזה

מגע – בספר

ממושכת

בקרב פעוטות עם שיתוק מוחין, בדומה לפעוטות עם התפתחות טיפוסית, נצפה אף שימוש בג'סטות מייצגות במהלך קריאה משותפת. צילום מספר 23 מדגים שימוש בג'סטת מייצגת על ידי פעוטה עם שיתוק מוחין, עם בת 6.2 שנים (GMFCS-4) במהלך קריאה משותפת.



צילום מספר 23

"לא"

ג'סטה מייצגת

תבנית כף יד - L

חד-מנואלית - יד ימין

מיקום - בגובה בית החזה

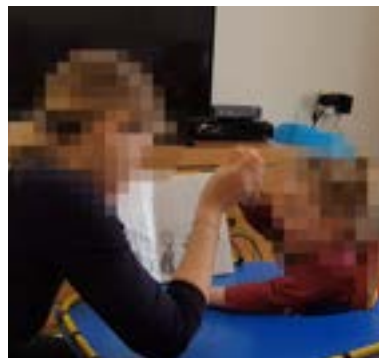
בדוגמה 23 הפעוטה משתמשת בתבנית כף יד L, אשר כוללת הפרדת תנועה של האצבע, ומלמדת על היכולת המוטורית שלה להפרדת תנועה בכף היד. הדוגמה מלמדת אותנו על היכולת התקשורתית שלה, שמגייסת צורה זו באופן פרודוקטיבי להעברת המסר. שימוש בג'סטות על ידי פעוטות עם שיתוק מוחין יכול אף לתמוך בהתפתחות המוטורית ולאפשר התנסויות מוטוריות חשובות כחלק מאינטראקציה טבעית (לדוגמה, לעודד הרמת ידיים ליצירת משמעות של "למעלה" או "זרק" בתזמון מתאים כחלק מקריאה משותפת). אף כי דוגמאות אלה עשויות להיות אידיאליסטיות לפעוטות עם שיתוק מוחין שתועדו במחקר הנוכחי, לנוכח הפגיעה המוטורית ואפיוניה המשתנים בין פעוט לפעוט, יש לזכור כי הן מעידות על כך, שפעוטות עם שיתוק מוחין משתמשים בג'סטות דאיקטיות ומייצגות, בדומה לפעוטות עם התפתחות טיפוסית.

מתוך התבוננות על הג'סטות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית עולה חשיבותה הרבה של הבניית הסביבה במהלך קריאה משותפת. יש לוודא שהפעוט יכול לראות את ג'סטות האם ושהספר נגיש לו למגע. עבור פעוטות עם שיתוק מוחין, ארגון הסביבה באופן מותאם הוא חיוני כדי לאפשר השתתפות בקריאה משותפת. פעוט עם שיתוק מוחין זקוק על פי רוב לזמן ממושך להתארגנות גופנית להשתתפות ולכן, על מנת לאפשר לו תנועה, הפעוט זקוק להושבה תמוכה כדי שיוכל לשבת לאורך זמן ולהשתמש באופן אופטימלי בידיו. הושבה זו מאפשרת אף קשר עין עם האם בעוד האם יכולה להשעין את הספר על השולחן ולהקל על תנועת ידיה. עם זאת, חשוב לוודא שמתאפשרת לפעוט גם קרבה לאימו וגישה נוחה לספר כך שיוכל להפיק הנאה מחוויית המגע עם האם בעת הקריאה, וכן לקבל את מלוא ההזדמנויות להשתתפות, לדוגמה – באמצעות דפדוף, המהווה כלי חשוב להשתתפות בתקשורת עבור פעוטות בכלל ופעוטות עם שיתוק מוחין בפרט. כפי שתואר לגבי פעוטות עם התפתחות טיפוסית, הדפדוף מאפשר להביע מגוון כוונות תקשורת, והוא בעל חשיבות רבה כאמצעי מפצה עבור פעוטות עם שיתוק מוחין, שהשתתפותם הקולית והג'סטואלית מוגבלת לעיתים. צילומים 24 ו-25 מדגימים שימוש בדפדוף על ידי פעוטות עם שיתוק מוחין הנמצאים בשלב החד-מילי (בדומה לפעוטות עם התפתחות טיפוסית במחקר) במהלך אינטראקציה של קריאה משותפת.



צילומים 24-25
דפדוף

תמיכת האם בפעוט בהקשר של קריאה משותפת היא חשובה וחיונית. תצפית באינטראקציה של אם-פעוט בעת קריאה משותפת תאפשר לברר אם האם פונה אל הפעוט בעת הקריאה, אם היא משתמשת בג'סטות, ואם היא מתייחסת לג'סטות של הפעוט. התמיכה ההורית יכולה להיות מסוגים שונים. למשל, ביצוע התנועות ביחד עם הפעוט, כפי שבא לידי ביטוי גם בדיאדות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית ואימהותיהם שהוצגו בפרק התוצאות והדיון. ישנן רמות תמיכה שונות לביצוע המשותף. הפעוט יכול להתנסות בהובלה של התנועה או חלק ממנה, היוזמה לג'סטה המשותפת יכולה להיות של הפעוט או של האם. צילום 26 מדגים ביצוע משותף של ג'סטה על ידי הפעוט ואימו בעת קריאה משותפת.



צילום מספר 26

"שלום, שלום בלון אדום"

חד-מנואלית - ימין

מיקום על ציר הגובה - ראש

מגע באם ביד אחת

חזרתית

תמיכה הורית יכולה להיעשות בדרכים שונות: באמצעות רמז של מגע פיזי באזורים שונים של היד של הפעוט, בקשה מילולית מפורשת - "תרים יד לומר שלום לבלון", בקשה מילולית עקיפה - "מה אלון עושה עם היד לבלון?" "הדגמת הג'סטה, המתנה בנקודת המוצא של הג'סטה (תחילת שלב 2, ראו בפרק המבוא - McNeill, 1992), הזמנה למגע בנקודת סיום הג'סטה, או ללא מגע.

כאמור, רמת הדיוק של התנועות של פעוטות עם שיתוק מוחין יכולה להיות חלקית (לדוגמה, אי־דיוק בגובה או בכיוון התנועה), לכן על שותפי התקשורת להיות מודעים לכך שמדובר בתנועה שהיא ג'סטה הנושאת כוונה תקשורתית, ולהגיב בהתאם על מנת לאפשר לפעוט את חוויית ההשתתפות. במקרים כאלה, שבהם הפעוט יחווה את הג'סטה שלו כמובנת על ידי שותף התקשורת, הוא ישתמש בה שוב ואף ידייק בהמשך את התנועה. קריאה משותפת, אשר בה ההקשר של הסיפור עוזר לאם להבין בקלות רבה יותר למה מתייחסת הג'סטה של הפעוט, יכולה לאפשר לפעוט לחוות את עצמו כמי שיוצר תקשורת יעילה ומובנת. כמו כן, קריאה חוזרת של אותו ספר, המגבירה את ההיכרות של תוכן הסיפור והשפה, מזמנת לפעוט גם אפשרות לתרגל שוב ושוב את השימוש בג'סטה בהיבט התקשורתי והמוטורי, ומתוך כך להשתמש בה בהמשך גם מחוץ להקשר הקריאה המשותפת.

לשימוש בג'סטות על ידי פעוטות עם שיתוק מוחין במהלך קריאה משותפת יש תפקיד חשוב נוסף. נמצא כי השתתפותם של פעוטות עם עיכוב בהתפתחות ערוץ הדיבור באינטראקציה היא מוגבלת ומצומצמת, והם מפתחים דפוסים א־סימטריים של אינטראקציה עם הוריהם (Light et al., 1985). עבור פעוטות אלה, לשימוש בערוץ הג'סטות יכול להיות אף תפקיד מפתח. לדוגמה, ראינו כי פעוטות עם התפתחות טיפוסית משתתפים בסיפור **מעשה בחמישה בלונים** בדרכים שונות – הבעת "בום" קולית יחד עם הבעת "בום" ג'סטואלית, הבעת "בום" קולית בלבד או הבעת "בום" ג'סטואלית בלבד. ייתכן שלפעוט עם שיתוק מוחין יהיה קושי להתנסות בהבעת "בום" קולית, אולם בתמיכה מתאימה, הכוללת התאמת הג'סטות שבהן משתמשת האם ליכולותיו המוטוריות של הפעוט, הוא יוכל להתנסות בהבעת "בום" ג'סטואלית, וכך להתנסות בהשתתפות מותאמת בקריאה המשותפת.

סיכום והשלכות קליניות

על קלינאי התקשורת להעניק לפעוטות עם לקויות מורכבות כמו שיתוק מוחין, או עם עיכוב התפתחותי ברכישת שפה, התערבות טיפולית שתעודד אותם להשתמש בגופם ליצירת ג'סטות. לשם כך נדרשת סביבה עשירה בג'סטות, שבה שותפי התקשורת מרבים ללוות את דיבורם באמצעות ג'סטות. אולם אין די בכך. בחלק א' של המאמר בחנו את הרכיבים הצורניים של פעוטות עם התפתחות טיפוסית. בחלק זה של המחקר הראינו כי הכרת הרכיבים הצורניים של הג'סטות מאפשרת אף לבחון את השימוש בג'סטות בקרב פעוטות עם שיתוק מוחין. פיתוח אסטרטגיות ודרכי התערבות שיעודדו שימוש בג'סטות יתאפשר על ידי העמקת הידע על הרכיבים הצורניים של הג'סטות העומדים לרשותם של פעוטות עם שיתוק מוחין ופעוטות עם לקויות מורכבות נוספות, תוך התייחסות לצורות טיפוסיות של ג'סטות ורכיבים צורניים החיוניים להעברת משמעות הג'סטה. בדרך זו תתרום העמקת הידע על הרכיבים הצורניים של הג'סטות לשיפור איכות החיים של הפעוטות ומשפחותיהם בטווח הקרוב והרחוק.

כיווני מחקר עתידיים

מחקר בתהליך זה שואף להבהיר, כי להתבוננות על הרכיבים הצורניים של הג'סטות נודעת תרומה חשובה להעמקת ההבנה של דפוסי הרכישה והשימוש בג'סטות בקרב אוכלוסיות עם לקויות מורכבות, כבסיס להתערבות טיפולית יעילה להקניית ג'סטות לילדים אלה. מתוך כך, לצד המחקרים הקיימים כיום על ג'סטות של אוכלוסיות עם לקויות מורכבות שונות כגון מוגבלות שכלית התפתחותית ואוטיזם (Iverson et al., 2003; Mundy et al., 1988; 1995; Stefanini et al., 2007; Vandereet, Maes and Lembrechts, 2011) מדגיש מאמר זה את הצורך החיוני במחקר, אשר בנוסף לאפיון הרכיבים הצורניים של ג'סטות של פעוטות עם התפתחות טיפוסית, גם יעמיק את הידע על הרכיבים הצורניים של ג'סטות של פעוטות עם לקויות מורכבות. חקר פעוטות עם לקויות מורכבות מעלה את הצורך אף במחקרים שיבחנו במגוון הקשרים לצד השימוש במילים ובג'סטות, גם שימוש בלוחות תקשורת עם סמלים ויזואליים שמקובל להשתמש בהם להרחבת התקשורת של פעוטות אלו (Light & McNaughton, 2015). מחקרים אלה יעמיקו את הבנת הקשרים שבין השימוש בערוצי התקשורת השונים.

ההכרה כי לג'סטות יש תפקיד חשוב בתקשורת הבין-אישית בכלל ובהיבט ההתפתחותי בפרט, מחדדת את הצורך בהתערבות טיפולית להקניית בקרב אוכלוסיות מורכבות, בדומה להתערבות להקניית דיבור. מחקר זה מלמד, כי להכרת הרכיבים הצורניים של הג'סטות נודעת תרומה חשובה כבסיס להתערבות להקניית הג'סטות בקרב פעוטות עם שיתוק מוחין, וכן לקויות מורכבות נוספות.

מקורות

- דרומי, א' & רינגולד-פרימרמן, ד' (1996). התערבות תקשורת ושפה לילדים לקויי שמיעה, השלב הקדם מילי. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- טננבאום, ר' (בהכנה). ג'סטות כאמצעי להבעת כוונות תקשורתיות בקרב פעוטות עם התפתחות טיפוסית, פעוטות עם מש"ה ופעוטות עם שיתוק מוחין. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית פרופ' עירית מאיר, פרופ' רחל יפעת וד"ר ברכה ניר.
- טננבאום, ר., יפעת ר. וניר ב. (בהכנה). התערבות מוקדמת עבור פעוטות עם מש"ה. מ. אל-יגון ומ. מרגלית (עורכות). מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות. בהוצאת קרן שלם.
- מאיר, ע' & סנדלר, ו' (2004). שפה במרחב: אשנב לשפת הסימנים הישראלית. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- Acerdolo, L.P. & Goodwyn, S.W. (1990). Sign language among hearing infants: The spontaneous development of symbolic gestures. In V. Volterra, & C.J., Erting (Eds.), *From gestures to language in hearing and deaf children* (pp.68–78). Springer-Verlag.
- Adamson, L.B., Bakeman, R. & Smith, C.B. (1998). Gestures, words and early object sharing. In V. Volterra, & C.J., Erting (Eds.), *From gestures to language in hearing and deaf children* (pp.31–41). Springer-Verlag.
- Andrén, M. (2010). *Children's gestures from 18 to 30 months*. Centre for Languages and Literature, Lund University.

- Auer, P. & Hörmeyer, I. (2017). Achieving intersubjectivity in Augmented and Alternative Communication (AAC): Intercorporeal, embodied and disembodied practices. In C., Meyer, J., Streeck, & J. S., Jordan (Eds.), *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction* (pp. 323–360). Oxford University Press.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Campbell, S. K., Schreiber, J. & Palisano, R. J., Orlin, N. (2017). *Physical therapy for children*. Elsevier press.
- Campbell, J. M., Marcinowski E. C., George F. Michel G. F. (2018). The development of neuromotor skills and hand preference during infancy. *Developmental Psychobiology*, 60, 165–175.
- Cochet, H. & Vauclair, J. (2010) Pointing gestures produced by toddlers from 15 to 30 months: Different functions, hand shapes and laterality patterns. *Infant Behavior and Development*. 33, 431–441.
- Cogher, L., Savage, E. & Smith, M.F. (1992). Cerebral Palsy, *The Child And Young Person*. London: Chapman & Hall Medical
- Crasborn, O. & Sloetjes, H. (2008). Enhanced ELAN functionality for sign language corpora. *Proceedings of the 3rd Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages: Construction and Exploitation of Sign Language Corpora* (pp. 39–43).
- Cress, C.J., Moskal, L. & Hoffmann, A. (2008). Parent directiveness in free play with young children with physical impairments. *Communication Disorders Quarterly*, 29, 99–108.
- Falkman, K. W., Sandberg, A. D. & Hjelmquist E. (2002). Preferred communication modes prelinguistic and linguistic communication in non-speaking preschool children with cerebral palsy. *Language Communication Disorders*, 37, 59–68.
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64–103.
- Gendler-Shalev H. & Dromi E. (2021). The Hebrew web communicative development inventory (MB-CDI): Lexical development growth curves. *Journal of Child Language, First View*, 1– 17. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000921000179>
- Goldin-Meadow, S. (2015). Gesture as a window onto communicative abilities: Implications for diagnosis and intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 22, 50– 60.
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P. & Brown, C. A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81–103.
- Iverson, J.M. & Thal, D.J. (1998). Communicative transitions: There's more to the hand than meets the eye. In Wetherby, A.M., Warren S.F. Reichle J. (Eds.), *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 59–86). Paul H. Brooks.
- Iverson, J. M., Longobardi, E., & Caselli, M. C. (2003). Relationship between gestures and words in children with Down's syndrome and typically developing children in the early stages of communicative development. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(2), 179–197.
- Iverson, J.M. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16, 367–371.

- Kaderavek, J. N. & Justice, L. M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 75–92.
- Kassow (2006). Parent-Child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1, 1–9.
- Klima, E. S. & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University Press.
- Lavelli, M., Barachetti, C. & Florit, E. (2015). Gesture and speech during shared book reading with preschoolers with specific language impairment. *Journal of Child Language*, 42, 1191–1218.
- LeBarton, E. S., Goldin-Meadow, S. & Raudenbush, S. (2015). Experimentally Induced Increases in Early Gesture Lead to Increases in Spoken Vocabulary. *Journal of Cognition & Development*, 16, 199–220.
- Light, J., Collier, B. & Parnes, P. (1985a). Communication interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part 1–Discourse patterns. *Augmentative and Alternative Communication*, 1, 74–83.
- Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs, *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85–96.
- Lonigan, C. J. & Whitehurst G. J. (1998) Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263–290.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Erlbaum.
- Mastrogiuseppe, M., Capirci, O. & Cuva, S.V. (2015). Gestural communication in children with autism spectrum disorders during mother-child interaction. *Autism*, 19, 469–481.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Meir, I., Padden, C., Aronoff, M. & Sandler, W. (2013). Competing iconicities in the structure of languages. *Cognitive Linguistics*, 24(2), 309–343.
- Muhinyi A. & Rowe, M. L (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 101053.
- Müller, C., Fricke, E., Ladewig, S., McNeill, D., Bressemer, Y. (2010). Creating multimodal utterances: The linear integration of gestures into speech. *Body Language Communication*, 38(2), 1662–1677.
- Mundy, p., Sigman, M., Kasari, C., & Yirmiya, N. (1988). Nonverbal communication in Down Syndrome, *Child Development*, 59, 235–249.
- Mundy P., Kasari, C., Sigman, M., & Ruskin, E. (1995). Nonverbal communication and early language acquisition in children with down syndrome and in normally developing children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 157–167.
- Pennington, L., McConachie, H. (2001). Interaction between children with cerebral palsy and their mothers: the effects of speech intelligibility. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(3), 371–393.
- Petitto L. A. (1990). The transition from gesture to symbol in American Sign Language. In V., Volterra, & C. J., Erting (Eds.), *From gestures to language in hearing and deaf children*. (pp. 153–161). Springer.

- Rossmanith, N., Costall, A., Reichelt, A. E., Lopez, B. & Reddy, V. (2014). Jointly structuring triadic spaces of meaning and action: book sharing from 3 months on. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–22.
- Rowe, M. L., Özçaliskan, S. & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First Language*, 28(2), 182–199.
- Rowe, M. L. & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323, 951–953.
- Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge University Press.
- Stefanini, S., Caselli, M. C., & Volterra, V. (2007). Spoken and gestural production in a naming task by young children with down syndrome. *Brain and Language*, 101(3), 208–221.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Linstok Press.
- Streeck, J. (2015). Embodiment in Human Communication. *Annual Review of Anthropology*, 44, 419–438.
- Tolar, T.D., Lederberg, A.R., Gokhale, S. & Tomasello, M. (2008). The development of the ability to recognize the meaning of iconic signs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 225–240.
- Vandereet, J., Maes, B., Lembrechts D., Zink, I. (2011). The role of gestures in the transition from one- to two-word speech in a variety of children with intellectual disabilities. *Language and Communication Disorders*, 46, 714–727.
- Volterra, V., Capirci, O., Caselli, M. C., Rinaldi, P. & Sparaci, L. (2017). Developmental evidence for continuity from action to gesture to sign/word. *Language, Interaction, Acquisition*, 8(1), 13–41.
- Volterra, V., Capirci, O., Rinaldi, P., & Sparaci, L. (2018). From action to spoken and signed language through gesture. *Interaction Studies*, 19, 216–238.
- Yont, K. M., Snow, C. E. & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435–454.

שער שני
אם ושפה

אדיגית (צ'רקסית) כשפת מורשת בישראל: היבטים מורפולוגיים ותחביריים של שפת ילדים ומבוגרים דוברי אדיגית

ליסה שבסו, M.A.*

הקדשה לזכרה של פרופ' עירית מאיר

את עירית אני מכירה עוד מהתואר הראשון, וכבר אז הרגשתי כלפיה הערצה והערכה. ההיכרות האמיתית עימה נוצרה בתואר השני. אני זוכרת את המפגש הראשון איתה בקשר לתזה. אמרתי לה שאני רוצה לחקור את שפת האם שלי – הצ'רקסית, שפה שמעולם לא נאלצתי "לחשוב" עליה. הייתה לי מוטיבציה גדולה ועם זאת הייתי גם מבוהלת מכך; הרי מאיפה אפשר להתחיל? ללא היסוס עירית הסכימה לקחת אותי תחת חסותה ולקבל את האתגר – לקיים מחקר על שפה שהיא לא מכירה, ושאני אמנם דוברת אותה, אבל לא באמת מבינה. בנועם ובסבלנות שאפיינו אותה היא הסבירה לי על התהליך שנעבור, וכיוונה אותי להתחיל מתחום המשפט הפשוט, פשוט זה לא היה.

הקהילה הצ'רקסית בארץ גאה מאוד במורשת שלה ובהיסטוריה שלה כעם עתיק שהגיע מהקווקז, אך לצד זאת קיימת תחושה אמורפית של ריחוף ללא קרקע מוצקה, המלווה לעיתים בתחושת מבוכה קלה. עד לביצוע המחקר הרגשתי שהשפה מחליקה לנו מבין האצבעות, ושהיא בדרך להיעלם. אמרתי לעירית ולד"ר ברכה ניר תבל"א שהשפה שלי נכחדת, שמילים מוחלפות למילים בעברית או לערבית ושנחנו כבר לא מדברים בצורה תקינה מבחינה דקדוקית. קבעתי עובדות על השפה כאשר אפילו לא ידעתי להבדיל בין סוגי משפטים בצ'רקסית. חקר השפה שלי היה משימה מורכבת לשלושתנו. במאמץ משותף למדנו את מבנה השפה: נגענו בתחום הפונולוגי, הבנו את המערכת המורפולוגית הסבוכה, ולאט לאט הצלחנו גם לדלות את הכללים הלשוניים של התחביר ומתוך כך להרכיב את המחקר.

מחקר זה מבחינתי הוא מתנה גדולה שאוקיר תמיד, זוהי אבן דרך משמעותית שסוללת את המשך דרכי המקצועית והאקדמאית. יותר מכול – היא אפשרה לי ללמוד על עצמי.

מעטים האנשים שזוכרים אותם לאורך החיים ושואבים מהם השראה. עירית היא השראה הן מבחינה מקצועית והן מבחינה אישית. כל כך שמחתי להשתתף בפרויקט הנוכחי, שמציג קמצוץ מתרומתה לעולם האקדמי. אם אוכל להיות לעשות חלקיק ממה שהייתה, ממה שהשיגה והובילה בחייה – אשרי.

תודה לך עירית...

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לקבל מידע לשוני והתפתחותי ראשוני על השפה האדיגית בהקשר של שפות מורשת, תוך התייחסות לתהליכי הרכישה של שפות ארגטיביות. שפת מורשת היא שפה של מיעוט אתני, על פי רוב של מהגרים וצאצאי מהגרים. השפה נרכשת במסגרת הביתית, ודובריה נתפסים כתת־קבוצה של דוברים דו־לשוניים אשר להם מאפיינים לשוניים מסוימים. האדיגית היא שפה ארגטיבית, ומתאפיינת בסימון שמבחין בין הארגומנטים של פסוקיות שונות. הדבר בא לידי ביטוי הן בנטיית שמות העצם וכינוי הגוף והן בסימוני התאם הפועל לנושא ולמושא בפסוקית. במחקר הנוכחי נבחנו הפקותיהם של ארבעה ילדים וארבעה זוגות הוריהם כדי לחקור תופעות הקשורות לתהליך הרכישה של מבנים מורפוטחביריים של השפה, בדגש על שתי תופעות: סדר המילים והשימוש במורפמות הריבוי. תחומים אלה נבחנו על ידי ביצוע מערך ניסויי המבוסס על צפייה ב-30 סרטוני וידאו המקודדים סוגי אירועים שונים, ועל הפקת פסוקיות פשוטות בעקבות הצפייה בסרטונים אלה. תוצאות המחקר הראו, שקבוצת הילדים וקבוצת המבוגרים נטו להיצמד לחוקי המערכת המורפוטחבירית של שפת האדיגה ברוב הפקותיהם, אם כי נמצאו הבדלים כמותיים ואיכותיים בין ההפקות של שתי הקבוצות. הפקות הנבדקים לא תאמו למאפיינים לשוניים של רוכשי שפת מורשת, אלא העידו על שימור של המערכות המורפוטחביריות השונות. ההשלכות הקליניות של ממצאים אלה נידונות בהקשר של הערכה וטיפול שפתי לדוברי השפה המותאמים לצורכיהם.

מילות מפתח: אדיגית, צ'רקסית, רכישת שפה, שפת מורשת, שפה ארגטיבית

פרטי התקשרות: ליסה שבסו, lisashapsoo@gmail.com

מבוא

לאבא.

הצ'רקסית (אדיגית) בישראל: שפה וקהילה

האדיגית היא אחת מ-40-50 שפות מורשת שונות המדוברות על ידי מהגרים ועולים בישראל. עקב מיקומה הגיאוגרפי של מדינת ישראל, נמנו בה מגוון שפות עוד טרם הקמת המדינה. עם ההגירה של יהודים רבים מרחבי העולם הפך האזור למרובה בשפות שונות. אמנם עם קום המדינה ננטשו שפות מהגרים רבות והעברית הפכה לשפת הבית, אך המדינה נשארה עדיין רב-לשונית (Meir, Joffe, Shabtaev, Walters & Armon-Lotem, 2021).

כיום חיים בישראל כ-4,000 צ'רקסים, המיושבים בשני כפרים בצפון הארץ – כפר קמה בגליל התחתון וריחניה בגליל העליון. כפר קמה הוא היישוב הגדול יותר, ומונה כ-3,000 תושבים, ובריחניה כ-1,000 תושבים (אשמוז, 2004; קתז, 2009). הצ'רקסים הגיעו לישראל בסוף המאה ה-18 כחלק מהגירה מסיבית מאולצת מהקווקז לשטחים של האימפריה העות'מאנית, לאחר תבוסה במלחמה ממושכת עם רוסיה (Kreindler, et al., 1995; Bram, 1999). הצ'רקסים בישראל הם מוסלמים סונים, אך במקביל ממשיכים לקיים גם את מנהגיהם ומסורתם הזכורים מהקווקז. למרות היותם מיעוט קטן ומבודד, הם הצליחו לשמר את תרבותם וזהותם. הקשר עם ארץ המולדת והכמיהה לחזרה הביתה תרמו לשימור ערכיהם וזהותם בישראל (Bram, 1999). הצ'רקסים דוברים אדיגית (או צ'רקסית בשמה הכללי) – שפה השייכת למשפחת השפות הקווקזיות ומתחלקת לשלוש קבוצות על פי שיוכן הגיאוגרפי. האדיגית משתייכת לענף הצפון-מערבי של משפחה זו (אבחאז-אדיגה) (Smeets, 1984).

מאז הגירת הצ'רקסים מהקווקז השפה האדיגית עוברת ונרכשת מדור לדור. היותה של הקהילה קבוצה אתנית מאוחדת תרמה לשימור השפה, משום שהשפה מהווה עוגן בתפיסת הזהות הצ'רקסית (אשמוז, 2004). הקהילה היא ייחודית מאחר שמדובר בקבוצת מיעוט החיה בסביבה רב-לשונית, הרוכשת את הצ'רקסית כשפת הבית והקהילה ואף כשפת ההוראה במסגרות החינוך הצעירות. את השפה העברית רוכשים אנשי הקהילה לשם לימוד בבית הספר ולשימוש בהקשר הרחב במדינה, לומדים קרוא וכתוב בערבית לצורכי דת, ואנגלית לצורכי השכלה אקדמית וקידום מקצועי (אשמוז, 2004). מצבה הלשוני המיוחד של הקהילה נידון במספר מחקרים אשר יסקרו בסעיף הבא.

הקהילה הצ'רקסית כקהילה רב-לשונית

הצ'רקסים מגדירים את עצמם כדוברי ארבע שפות (צ'רקסית, עברית, ערבית ואנגלית). עם זאת רמת המיומנות והשליטה אינה זהה בארבעתן (מבחינת קריאה, כתיבה, הבנה והבעה), וכל שפה משמשת לצרכים שונים. בתוך הבית ובמסגרת הקהילה הצ'רקסים מדברים צ'רקסית (אדיגית), ורובם אינם אוריינים בשפתם. בהגיעם לבית הספר רוכשים הילדים הצ'רקסים שתי מערכות כתב במקביל – עברית וערבית. ספרי הלימוד כתובים בעברית, ולעיתים שפת ההוראה היא עברית ולא שפת אימם של התלמידים. שנתיים לאחר מכן הילדים מתחילים ללמוד גם אנגלית. האותיות הקיריליות המשמשות לכתיבת הצ'רקסית נלמדות ברמה הבסיסית בלבד, עקב מחסור בחומרים אקדמיים וספרותיים בשפה. רק מאמצע בית הספר היסודי מתחילים הילדים הצ'רקסים ללמוד בצורה פורמלית את אותיות האלפבית הצ'רקסי, אך מוקצות לכך שעות מועטות

בלבד ביחס לשאר השפות הנלמדות. לפני מספר שנים הוחלט להמשיך בלימוד הצ'רקסית גם בחטיבת הביניים, הנמצאת בכפר קמה, ובכך ליצור רצף בלימוד השפה. בסיום החטיבה הילדים מגיעים לבתי ספר תיכונים מחוץ לכפרים, ובכך למעשה נפסק הלימוד של השפה הצ'רקסית, שהיה מועט מלכתחילה (Bram, 1995; Kreindler, et al., 1999; אשמוז, 2004; קטז, 2009; יצחקי, 2007; אולשטיין ונסים-אמיתי, 2008). רוב המחקרים שנערכו על הצ'רקסים בארץ עוסקים בשאלת הזהות בתור מיעוט החי במדינת ישראל ובניתוח עמדותיהם כקהילה רב-לשונית. ממחקרן של אולשטיין ונסים-אמיתי (2008) עולה, כי חברי הקהילה רואים בשפה הצ'רקסית אפיון מגדיר של זהותם האתנית ולכן הם מתייחסים אליה כשפה הדומיננטית. עם זאת, חברי הקהילה תופסים את העברית כשפה החשובה ביותר משום שהיא שפת הרוב במדינה, ולמעשה זאת השפה שאותה יעדיפו על פני האחרות לשימוש ככלי תקשורתי מחוץ לקהילה בכתיבה ובדיבור. דוברי הצ'רקסית מודעים לשני צדי המטבע של הרב-לשוניות: בקרב הקהילה רווחת התחושה כי הם משלמים מחיר גבוה על הבחירה בשפות שונות להשגת שליטה לשונית בהן על חשבון לשונות אחרות, אך הם תופסים את היותם רב-לשוניים עם רב-זהויות כעניין רגיל וכשגרת חיים.

מעמדה של השפה האדיגית כשפת מיעוט בתוך סבך השפות משתקף למעשה במצבה הלשוני של הקהילה. ניתן לראות השתרבות של שאר השפות בתוך שפת היום-יום באדיגית בהקשרים שונים וכן תהליכים שפתיים מעניינים בתחום המורפוטחבירי שיפורטו בהמשך. בסעיף הבא יוצג כיצד באה לידי ביטוי הרב-לשוניות בשימוש היום-יומי באדיגית, ויתואר המצב הלשוני הייחודי שהתגבש בקהילה.

מצבה הלשוני של האדיגית כשפת מיעוט

בהיותם מיעוט החי בארץ זרה, השפה הדבורה שבה משתמשים הצ'רקסים ביום-יום היא שפה בסיסית, שלא נוספו לה מילים חדשות מאז הגירוש מהקווקז. בנוסף, אוצר המילים בצ'רקסית כולל בעיקר מילים שכיחות ויום-יומיות. בסיטואציות שבהן נדרש שימוש במשלב אורייני גבוה יותר, כמו בהקשרים פוליטיים, פדגוגיים או אקדמיים, ישנה חלופת קודות (code switching) עם מילים ומושגים מהערבית והעברית בסביבתם, שהן השפות הדומיננטיות בחברה (יצחקי, 2007). למשל הדוברים נוטים להפיק שמות מקטגוריות שונות כמו רהיטים וירקות בשפה הערבית, ואילו בתחום מושגי המספר, צבע ומשחקים השפה העברית שולטת יותר (אשמוז, 2004).

מחקרים אלה מצאו, כי לשפה העברית יש המשקל המשמעותי ביותר, והצעירים היום אף משתמשים בשפה העברית בהתכתבויות ביניהם בשימוש היום-יומי. ישנה העדפה לכתיבה בעברית מאשר בערבית, שאינה מוכרת לכולם, מה גם שרובם לומדים בבתי ספר תיכוניים מעורבים עם שכניהם דוברי העברית מהיישובים הקרובים (יצחקי, 2007). לפי חוקרים אלה, השפה האדיגית נדחקת על ידי השפה העברית, שמתפתחת והופכת עם הגיל לשפה עיקרית המאפיינת שימוש בה בהקשרים נרחבים, בעיקר אלה הדורשים שימוש בשפה אוריינית (יצחקי, 2007; אשמוז, 2004).

מחקרים אלה עסקו כאמור בתפיסות ובעמדות של דוברי הצ'רקסית לגבי שפתם כשפת מיעוט. עם זאת, עד כה לא נערכו מחקרים הבוחנים את השימוש עצמו בשפה האדיגית בישראל, ובכלל זאת לא נערכו מחקרים שבחנו את השימוש במבנים מורפוטחביריים שונים בשפה. למחקרים מעין אלה נודעת חשיבות מיוחדת בהקשר של שפות מורשת, שהן לעיתים שפות בסכנת הכחדה.

שפת מורשת היא שפה של מיעוט אתני, על פי רוב של מהגרים וצאצאי מהגרים. השפה נרכשת על ידי דוברים מגיל הינקות, במסגרת הביתית. לרוב מדובר בדוברים דו־לשוניים, אשר רכשו את שפת החברה סימולטנית או בצורה עוקבת. בדרך כלל השליטה בשתי השפות אינה מאוזנת, והדוברים מפתחים כשירות גבוהה בשפתם השנייה ההופכת לשפתם הדומיננטית, ואילו שפת האם מצטמצמת להקשרים בתוך הבית והקהילה (Valdés, 2014; Montrul, 2012; Polinsky & Scontras, 2019). דוברי שפת מורשת נתפסים כתת־קבוצה של דוברים דו־לשוניים, ויש להם מאפיינים לשוניים מסוימים (Polinsky & Scontras, 2019), בייחוד בכל הקשור לכשירות הלשונית שלהם בשימוש ברכיבים מורפותרחביריים (Rodina, et al., 2020) הן בקרב מבוגרים והן בקרב ילדים הרוכשים את השפה (Polinsky, 2006; 2008).

רכישת שפות מורשת

תהליך רכישת שפת מורשת מתאפיין בסממנים הדומים לרכישת שפה ראשונה. עם זאת, משום שתהליך זה מתרחש לעיתים קרובות בסביבה דו־לשונית, הוא חולק גם חלק מהתכונות המאפיינות רכישת שפה שנייה (Montrul, 2010). המאפיין הבולט הוא, שדוברי שפת מורשת אינם מגיעים על פי רוב לרכישה מלאה של השפה (Polinsky & Kagan, 2007; Montrul, 2010). בשפתם של רוכשי שפת מורשת מופיעות טעויות התפתחותיות אופייניות גם לשפתם של רוכשי שפה ראשונה בשנות חייהם הראשונות (Schwartz & Minkov, 2014), וכן טעויות העברה האופייניות לרוכשי שפה שנייה, אם כי אלה תלויות גם במידת הדומיננטיות של השפה (Meir, 2018). עם זאת, בעוד שטעויות התפתחותיות המופיעות בקרב רוכשי שפה ראשונה עוברות עם הגיל ללא התערבות, רוכשי שפה שנייה ודוברי שפות מורשת ממשיכים להפיק טעויות אלו גם לאחר למידה והתערבות (Polinsky & Kagan, 2007), גם בבגרותם (Montrul, 2016; Polinsky, 2008). בניגוד לרוכשי שפה חד־לשוניים, לא תמיד ניתן לזהות בוודאות מהו הגורם הלשוני השפתי שמציגים דוברי שפת מורשת (Polinsky & Scontras, 2019). לעיתים ניתן לראות בשלב מסוים של הרכישה התאבנות של היכולות השפתיות ועצירת ההתפתחות השפתית (Montrul, 2010) ואף ניתן לראות היחלשות והתדרדרות של אספקטים דקדוקיים מסוימים בקרב רוכשי שפת מורשת (Jia & Paradis, 2015), גם כתלות באורך החשיפה של הדוברים לשפת הרוב (Meir & Polinsky, 2019). עם זאת, רוב רוכשי שפה שנייה לומדים את השפה בצורה פורמלית במסגרת החינוכית ועל כן הם מציגים יכולות אורייניות בשפה, לעומת רוכשי שפת מורשת, אשר למידה פורמלית אינה אפשרית להם על פי רוב ועל כן הם אינם אורייניים בשפת האם שלהם או שיכולותיהם האורייניות מוגבלות (Montrul, 2010; 2016). עקב מיעוט החשיפה לשפה אוריינית וההימנעות בשימוש בשפת הבית בהקשרים פורמליים, יכולות שיח פרגמטיות נפגעות לעיתים בקרב דוברי שפות מורשת. כך למשל, דוברים אלה יכולים לפנות בצורה שאינה מתאימה לסיטואציה בהקשרים הדורשים שימוש במשלב רשמי, וייטו להשתמש במבנים פשוטים ו"עממיים" יותר (Polinsky & Kagan, 2007). למוטיבציה נודע אפוא תפקיד מהותי ברכישת שפות מורשת, בדומה לרכישת שפה שנייה. עם זאת, המוטיבציה בשתי האוכלוסיות שונה: ברכישת שפה שנייה המוטיבציה מגיעה ממקום אורייני, תעסוקתי או חברתי, ואילו ברכישת שפת מורשת המוטיבציה מגיעה ממקום שמאפיין את הזהות והמשפחה (Montrul, 2010; 2016; Polinsky & Kagan, 2007).

כיום רווחת הכרה, כי דוברי שפת מורשת הם סוג שונה של לומדי שפה, ויש להם ידע חלקי בשפתם, אשר מלווה באתגרים לשוניים. מחקרים מראים כי כל תחומי השפה מושפעים בתהליך רכישת שפת מורשת:

כך למשל, ברמה הפונטית והפונולוגית דוברי שפות מורשת משמרים את המבנים האופייניים לשפתם בצורה טובה יותר מאשר לומדי שפה שנייה. מצד שני, ישנם שינויים פונטיים ופונולוגיים המושפעים משפת הרוב, ודוברי שפת המורשת מציגים מאפיינים פונולוגיים שחלקם אינם משפת אימם (Au, Knightly, Jun, & Oh, 2003; Oh, Jun, Knightly, & Au, 2002). נראה שהיכולות הפונולוגיות של דוברי שפות מורשת אינן דומות לדוברים חד-לשוניים, אך הן גם אינן דומות ליכולותיהם של דוברים דו-לשוניים (Polinsky & Kagan, 2007). אוצר המילים שלהם, כולל הידע שלהם, הוא בעיקר מילים נפוצות ושכיחות, השייכות לרוב ללקסיקון הילדות. כמו כן, בדרך כלל ישנה שליטה טובה יותר בפעלים מאשר בשמות עצם, שאותם נוטים להחליף במילים מהשפה הדומיננטית (code switching), משום שמבחינה סמנטית הפעלים מורכבים יותר, כלומר – הם נושאים את המידע המבני והלקסיקלי (Polinsky, 2005). תחום שנפגע באופן משמעותי בשפות מורשת הוא המורפוטחביר, בייחוד מוספיות הנטייה. ילדים דוברי שפות מורשת מבצעים טעויות מורפולוגיות רבות ביחס לדוברי שפה ראשונה, ואף ביחס להוריהם, בין היתר בנטיות שונות של מין, זמן ומודוס, ובתהליכים של התאם דקדוקי (ראו את סקירת המחקרים בעניין זה אצל Montrul, 2010 וכן את Meir & Polinsky, 2019). מבין מוספיות הנטייה השונות, צייני היחסה (case markers), המציינות תפקיד תחבירי של מילה בפסוקית, פגיעות יותר, והדוברים נוטים להחליף ביניהן ולא להשתמש בהן כהלכה (Polinsky, 2007; 2008b; Schwartz & Minkov, 2014). תהליכים נוספים הם הכללת יתר והשמטת צורות לא סדירות ופחות שכיחות, בעיקר בצורות הפועל. כמו כן, דוברי שפות מורשת נוטים להשתמש במבנים קפואים השכיחים בשפה כמו פסוקיות זמן ומקום, מילות מספר, מילות נימוס וכדומה, היכולים להתפרש בצורה לא נכונה כשליטה מורפולוגית של הדובר (Polinsky & Kagan, 2007). טעויות אלו, שעושים הדוברים הללו, אינן אופייניות לדוברים בעלי שליטה מלאה בשפה. השינויים המתרחשים בתחום המורפולוגי משפיעים על היכולות התחביריות של הדוברים, והם נוטים להסתמך יותר על סדר המילים הבסיסי בשפתם SVO/SOV (נושא-מושא-פועל / נושא-פועל-מושא) ומתקשים להבין מבנים מורכבים יותר כמו פסוקיות עם פועל בתחילתן. בנוסף, הם מראים קשיים במבנים תחביריים מורכבים כמו פסוקיות זיקה מסוגים שונים (כגון זיקת נושא וזיקת מושא). דוברים אלו נוטים לפשט מבנים מורפוטחביריים מורכבים ולהפכם למבנים בסיסיים ורגילים (Montrul, 2010). רוכשי שפת מורשת נדרשים להחזיק שתי מערכות תחביריות במקביל, מה שגורם למעמסה קוגניטיבית רבה יותר מאשר על חד-לשוניים. ההנחה היא, שהתחומים שבהם יש יותר קושי יוצרים פתח לשינוי בשפת המורשת (Polinsky & Scontras, 2019). לפי חוקרים אלה, עקב חוסר שימוש במבנים מסוימים בשפה, ניתן לראות "איבוד" של אותם מאפיינים לשוניים. בנוסף, ניתן לראות העברה של מבנים דקדוקיים ולקסיקליים מהשפה הדומיננטית לשפת המורשת, המתערבבים בה, כך ששפת המורשת הופכת להיות דומה לשפה הדומיננטית. עם זאת, חשוב להבין כי ישנה שונות גדולה בין רוכשי שפות מורשת (Polinsky & Kagan, 2007).

גורם חשוב בהבנת המאפיינים הלשוניים הנצפים בתהליך רכישת שפת מורשת הוא התשומה הלשונית שמקבלים דוברי השפה. תשומה שרוכשי שפת מורשת מקבלים לעומת רוכשי שפה ראשונה היא הטרוגנית, וההקשרים שבהם היא מועברת מצומצמים יותר. התשומה בכל מקרה יכולה להיות שונה משפת המולדת לכן ייתכן כי שינויים שפתיים כבר מצויים בתשומה המופנית לדוברי שפת מורשת. שינויים אלה מביאים להפקת מבנים לשוניים החורגים מהשינויים המאפיינים את שפת הרוב (Polinsky & Scontras, 2019). פולינסקי וסקונטרס (2019) במאמרם מציגים סקירה של מחקרים הדנים בחשיבות כמות התשומה ואיכותה בניבוי יכולות שפתיות. התשומה המועטה המופנית לרוכשי שפת מורשת (ביחס לדוברים חד-לשוניים) והחשיפה

המצומצמת לתופעות לשוניות נדירות יותר (כמו משלב ספרותי או שפה מקצועית) מקשה על רכישת השפה. נוסף על כך, איכות תשומה פחותה מתבטאת במיעוט הזדמנויות להתנסות בשפה במגוון הקשרים ובמספר מצומצם של נמענים. מצב זה משפיע גם הוא על היכולות התחביריות של דוברי השפה. במחקר זה נטען, כי יש צורך בחשיפה גדולה לשפה ממגוון רחב של מקורות (למשל קהילה גדולה) במגוון הקשרים וסביבות כדי להוביל להטמעה טובה יותר של המבנים הלשוניים הרלוונטיים. למעשה, ההשפעה הרבה ביותר על דובר שפת המורשת היא של האיכות והכמות של התשומה בשפת המורשת.

על רקע זה יתמקד מאמר זה ביכולות הלשוניות הנרכשות בהקשר רב-לשוני ורב-תרבותי בקרב ילדים דוברי אדיגית בגילאים שלפני גיל בית הספר בהשוואה לקבוצת מבוגרים דוברי השפה, ובכך ייבחנו שינויים, אם ישנם, המצויים בתשומה הלשונית של הילדים לעומת המבוגרים. יוצג ניתוח לשוני של מבנה הפסוקית הפשוטה באדיגית, אשר יתמקד בתחום המורפוטחבירי. תחילה יוצגו בסעיף הבא המאפיינים המורפוטחביריים של השפה האדיגית.

מבנה השפה האדיגית

השפה האדיגית מאופיינת בעושר פונולוגי, יש בה הגאים רבים והיא כוללת 56 עיצורים ושבע תנועות (רייכל ורבן, 2007)¹. לצורך השוואה – בעברית יש 23 עיצורים וחמש תנועות (Ben-David & Berman, 2007). השפה מאופיינת במגוון רחב של הגאים עם אופני חיתוך שונים כמו: הגאים לטרליים (/l/), הגאים עם חיתוך משני סדקי /t'/, הגאים עם שיפתות (labialization) /kʷ/, צלילים עם שיפתות וחיתוך משני סדקי /pʷ/. השפה האדיגית היא שפה פוליסינתטית, המאופיינת במורפולוגיה חבורה פרודוקטיבית ביותר. המילים בשפה זו מורכבות ממורפמות משורשרות ויכולות להגיע אף לאורך של 15 מוספיות. מילה אחת יכולה לקודד מידע על הפרדיקט ועל כל הארגומנטים שלו (הנושא והמושא), והיא יכולה לעמוד כפסוקית בפני עצמה (Korotkova & Lander, 2008). כמו כן, השפה היא פוליקטגוראלית מבחינת החלוקה לחלקי הדיבר השונים, כך שההבחנה בין הקטגוריות הלכסיקליות נעשית על פי ההקשר המורפוטחבירי; כלומר, אותו בסיס מילה יכול לשמש בעמדות תחביריות שונות ולקבל את המוספיות הרלוונטיות לאותה עמדה. כך למשל, ניתן לנתח את אותה צורה בתפקיד שם עצם ובתפקיד פועל (Lander & Testele, 2017). לדוגמה²:

1. pʃaf'-ər ma-ʃxə-ø
girl.DEF-ABS DYN-eat-PRS
The girl is eating

2. z-je-ʃxə-pʃaf'ə
RFL-3SG-CAUS-girl
He/she is girlish

1 ניתן לראות בוויקיפדיה את טבלת ה-IPA של האדיגית. https://en.wikipedia.org/wiki/Adyghe_language
2 הניתוח הלשוני של התעתיקים נעשה על פי ההנחיות של ה-(Leipzig Glossing Rule (Comrie, Haspelmath, & Bickel, 2008). עותק מעודכן לשנת 2016 נמצא בקישור <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf> (להרחבה ראו פרק "שיטה").

המילים המורכבות ביותר באדיגה הן פעלים, כאשר המוספיות המתחברות אליהן מממשות מידע מורפולוגי אינהרנטי ומידע מורפולוגי קונטקסטואלי כאחד (Booij, 2007; ניר, 2019). המורפמות המשמשות לקידוד מידע אינהרנטי מקודדות מידע על המבנה הקונסטואלי של האירוע, כגון גרימה, נטיות זמן (עבר, הווה ועתיד), נטיות מודאליות (לדוגמה – ציווי, אפשרות, ודאות) ונטיות אספקט (לדוגמה – משך האירוע, סיום האירוע וכדומה). בשמות עצם המורפמות מבחינות בנטייה הנושאת מידע אינהרנטי, למשל של מספר ושייכות³. המורפמות המקודדות מידע קונטקסטואלי במערכת הפועל מקודדות מידע לגבי היחס התחבירי בין המילים בפסוקית, והן, בין היתר, מוספיות התאם עם שם העצם (מספר, גוף). כמו כן, לרוב המורפמות מספר אלומורפים, דוגמאות לתופעות אלה מופיעות בסעיף הבא.

הארגטיביות של האדיגית

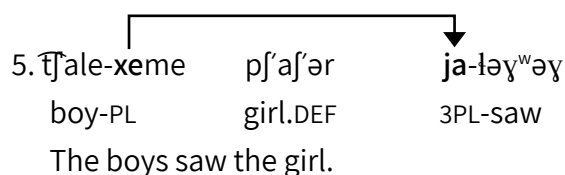
השפה האדיגית, בדומה לשאר השפות הצ'רקסיות, היא ארגטיבית, לעומת רוב שפות העולם שהן שפות נומינטיביות-אקוזיביות (בדומה לעברית, לערבית ולאנגלית). על כן היא מתאפיינת בסימון שונה של הארגומנטים בפסוקית. ניתן להסביר את סוגיית סימון הארגומנטים על ידי השוואה לדוגמאות (מומצאות) בשפה העברית: במשפט: "ילדה נשכה כלבה" אין סימון המבחין בעברית בין הנושא למושא – שני שמות העצם נוטים לנקבה, ואין דרך לזהות התאם בין הצירופים השמניים לבין הפועל (זיהוי הנושא הוא על בסיס משוער של סדר מילים קאנוני ושל סבירות פרגמטית של האירוע). בניגוד לכך, האדיגית מבחינה דקדוקית בין הנושא לבין המושא. אותו משפט באדיגית יסומן באופן הבא: ילדה-נשכה כלבה-m. סימון זה מאפשר לדוברים לזהות את שם העצם "ילדה" בתור ממלאת התפקיד של הנושא התחבירי. בנוסף, הצ'רקסית כשפה ארגטיבית מבחינה לא רק בין הנושא לבין המושא, אלא בין נושאים של פסוקיות טרנזיטיביות (פסוקיות יוצאות) מהסוג של "ילדה נשכה כלבה" לבין נושאים של פסוקיות אינטרנזיטיביות (פסוקיות עומדות), כגון: "הילדות ישנות".

דוגמה נוספת להמחשה של ההבדל בין השפה האדיגית לעברית לקוחה מתחום הריבוי. במשפט הבא בעברית: "הילדה אוכלת תפוחים". ניתן לראות התאם בין נושא המשפט – "הילדה", לבין הפועל, כפי שמסומן על ידי נטיית המין (לנקבה) והמספר (יחיד). לעומת זאת, אין התאם בין הפועל לבין מושא שהופק בריבוי. בניגוד לכך, האדיגית מסמנת גם ריבוי של הנושא וגם ריבוי של המושא על הפועל, כפי שמומחש על ידי דוגמאות מספר 3-5:

3. $pf'af'\bar{a}-\bar{x}\bar{a}r$ $m\bar{a}t\bar{f}\bar{a}j\bar{a}-\bar{x}$
 girl.DEF-PL sleep-PL
 The girls are sleeping.
4. $\bar{t}\bar{f}'al\bar{a}m$ $pf'af'\bar{a}-\bar{x}\bar{a}r$ $j\bar{a}l\bar{a}y^w\bar{e}-\bar{x}\bar{a}x$
 boy.DEF girl.DEF-PL saw-PL
 The boy saw the girls.

3 מוספיות הנטייה שנסקרו הן רק חלק קטן מסך המוספיות בשפה.

4 יש להדגיש כי בדוגמאות אלה בוצעה הפשטה של המוספיות, כך שאין הצגה מלאה של המורפמות המופיעות בהפקות הללו. לצורך הדין, הודגשו המורפמות הרלוונטיות של הריבוי.



בדוגמאות אלה ניתן לראות שצורן הריבוי של הנושא (דוגמה 3) ושל המושא (דוגמה 4) מופיעים בהתאם על הפועל. בדוגמה מספר 5 ניתן לשים לב שצורן הריבוי על הנושא (הבנים) מופיע בצורה מעט שונה בהתאם על הפועל. השוני בצורן לעומת הדוגמאות הקודמות הוא עקב התבנית הארגטיבית, המתבטאת כהופעה של מורפמת הריבוי במיקום לפני בסיס הפועל, והוא מציין גוף וריבוי במקביל⁵.

מחקר התזה שעליו מתבסס המחקר הנוכחי (שבסו, 2018) עסק בבחינת מבנים מורפולוגיים ותחביריים, הרגישים לתהליכי הרכישה בשפות ארגטיביות. הנתונים שיוצגו להלן מתמקדים בניתוח מורפרי תחבירי של הפסוקית הפשוטה באדיגית, בדגש על שתי תופעות: סדר המילים והשימוש במורפמות הריבוי. מטרתו של המחקר היא לתאר תיאור ראשוני את שפתם של ילדים ומבוגרים דוברי אדיגית בתחום הריבוי וסדר המילים במבנה פסוקית פשוטה, להשוות מבנים אלה לידוע מהספרות על האדיגה המדוברת בקווקז (Lander & Testelets, 2017) ולבחון תופעות הקשורות לתהליך הרכישה של מבנים אלה כשפת מורשת. כפי שיתואר בפרק השיטה להלן, מחקר זה מתבסס על מערך ניסויי (ולא על מחקר אורך הכולל ניתוח מדגמי שפה ספונטניים), וזאת על מנת לאפשר התמקדות בפסוקיות פשוטות שכוללות את המבנים הפרטניים שאותם ביקשנו לבדוק. מערך זה אף אפשר לנו להשוות בין הפקותיהם של שתי הקבוצות ולבחון את הקשר בין ההפקות. להלן שאלות המחקר:

1. אילו מבנים לשוניים יופקו בניסיונות להפקת פסוקיות פשוטות בקרב ילדים ומבוגרים דוברי אדיגית – האם יופק גם הנושא וגם המושא, ואיזה סדר מילים יהיה מועדף?
2. האם הנבדקים יבצעו התאם ריבוי של הנושא/המושא על הפועל? מה יהיה אחוז ההפקות של ההתאם על הפועל?
3. האם יימצאו הבדלים בין המשתתפים באותן קבוצות גיל בהפקות הלשוניות? ואם כן, האם ניתן לייחס הבדלים אלו להיותם רוכשי שפת מורשת?
4. האם יהיו הבדלים בהפקות של הילדים לעומת הפקותיהם של המבוגרים? אם כן, מהם הבדלים אלה, וכיצד ניתן להסבירם?

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו ארבע משפחות אשר התחלקו לשתי קבוצות: א. ארבעה ילדים (בן אחד ושלוש בנות) דוברי צ'רקסית בגילאי 4-6 שנים, החיים בכפר קמה ומתחנכים במסגרות החינוכיות בתוך הכפר. ילדים ללא לקויות חושיות, ללא הפרעת קשב וללא קשיים התפתחותיים. ב. שמונה מבוגרים דוברי צ'רקסית, זוגות ההורים של

5 לקריאה נוספת על הארגטיביות של הצ'רקסית, ראו שבסו, 2018.

כל הילדים מקבוצה א' בגילאי 29-41 שנים. הן הילדים והן המבוגרים דוברי צ'רקסית כשפת מורשת. גיוס הנבדקים נעשה על ידי פנייה אישית להורים. המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה לניסויים בבני אדם באוניברסיטת חיפה. מס' אישור 071/18.

כלי המחקר

אמצעי האליסיטציה במחקר הנוכחי היו סרטוני וידאו, אשר הוצגו במחשב, הוסרטו והוקלטו במיוחד לצורך המחקר. הסרטונים מתארים התרחשויות שונות, כמו פעולה, מצב, תהליך, גרימה וכדומה של אנשים או חפצים שאותם ניתן לתאר על ידי הפקות של פסוקיות פשוטות בעלות מספר ארגומנטים (משתתפים) משתנה: ארגומנט אחד (נושא הפועל), שני ארגומנטים היכולים להיות אנושיים או חפצים (נושא ומושא) ופסוקיות עם שלושה ארגומנטים (נושא ושני מושאים).

בכל הפסוקיות שהוצגו, הארגומנטים הם בגוף שלישי יחיד משום שרק פסוקיות מסוג זה ניתן להציג בצורה ויזואלית דרך וידאו. הנושא, ולעיתים גם המושא, בפסוקיות הופיעו ביחיד או ברבים, על מנת לראות את הפקות ההתאם על הפועל. דוגמאות להתאם מספר על הפועל על פי סוגי הארגומנטים (נושא/מושא) ניתן לראות בדוגמאות 3-5 לעיל.

כל ההפקות הוקלטו (הקלטה קולית והקלטת וידאו)⁶ ותועתקו. לאחר שלב התעתוק, בוצע ניתוח של הפקות המשתתפים, שבחן את העמדות התחבריות הממומשות והלא ממומשות מבחינה מורפוטחברית. קטגוריות הניתוח המוצגות במאמר הנוכחי הן: 1. סדר המילים; 2. ציון התאם ריבוי של הנושא ו/או המושא על הפועל.

הליך

תחילה הוצגו לנבדקים שני סרטונים להמחשת ההליך המצופה מהם, וזאת לאחר שהם קיבלו את ההוראה: "קודם נצפה בכל סרטון ואחר כך תספר לי מה קורה בו". מטרת הנחיה זו הייתה לעודד הפקות בזמן הווה ולמנוע הפקה של טקסטים ארוכים יותר (כגון טקסטים נרטיביים) שמזמנים שימוש בתחביר מורכב ובזמן עבר (Berman, 1988). במידת הצורך, במהלך הצפייה בסרטוני ההדגמה המטלה תווכה לנבדקים באמצעות שאילת שאלות שכיוונו להפקה הרצויה של פסוקית פשוטה שלמה הכוללת את כל הארגומנטים. על מנת לעודד השתתפות של הילדים ועל מנת להציג להם הקשר הגיוני לתהליך, נאמר להם כי הם נבחרו ללמד דוברי עברית את השפה הצ'רקסית וכי השתתפותם חיונית.

במחקר הנוכחי השתתפו כאמור ארבע משפחות דוברות אדיגה כשפת מורשת – זוגות ההורים וילדיהם. מדובר סך הכול בשמונה מבוגרים וארבעה ילדים. כל פגישה עם כל משתתף נערכה בחדר שקט, בבית פרטי ללא נוכחות משתתפים אחרים במחקר (הורה, אח או אחות). במהלך כל פגישה הועברו כ-30 סרטונים קצרים באורך של מספר שניות באמצעות המחשב הנייד. כל סרטון ייצג אירוע שונה על מנת לעודד הפקת פסוקיות עם מערך ארגומנטים שונה: ארבע פסוקיות עם ארגומנט אחד (פסוקיות אינטרנזיטיביות), 24 פסוקיות עם שני ארגומנטים (פסוקיות טרנזיטיביות) ושתי פסוקיות עם שלושה ארגומנטים (פסוקיות דיטרנזיטיביות)⁷.

6 אישור להקלטת המפגשים התקבל מועדת האתיקה האוניברסיטאית, כך גם אישורים מהנבדקים עצמם.

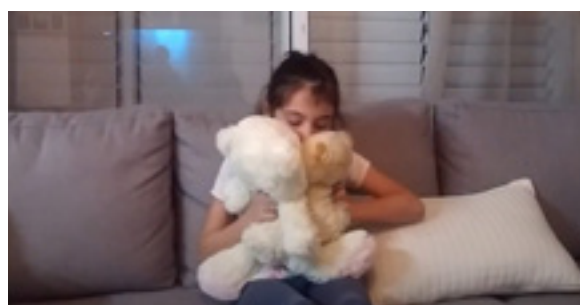
7 רוב התרחישים שהוצגו בסרטונים מזמנים הפקות של פסוקיות עם שני ארגומנטים כיוון שבתזה נבחנו פסוקיות מסוג זה בתחומים נוספים הקשורים לארגטיביות של השפה.

חלק מהסרטונים קודדו אירועים עם ריבוי משתתפים אנושיים או בעלי חיים, חפצים (הנושא, המושא או שניהם). עשרה סרטונים הצריכו הפקת נושא בריבוי ושמונה סרטונים הצריכו הפקת מושא בריבוי. עם כל משתתף התקיימו שתי פגישות במטרה להעלות את הסיכוי לקבל את הנתונים הדרושים לביצוע הניתוח המחקרי⁸. המשתתפים הוקלטו במהלך המפגש, וההקלטות תועתקו ונותחו לאחר כל פגישה. טבלה מספר 1 מסכמת את סוגי הפסוקיות שאותם ציינו שהמשתתפים יפיקו בעקבות צפייה בסרטונים.

תמונה מספר 1 ותמונה מספר 2 מציגות את הסרטונים שהוצגו לילדים. בתמונה מספר 1 ניתן לראות "ילדה מנשקת דובונים". במשפט זה המושא הופך בריבוי. בתמונה מספר 2 הנושא מוצג כריבוי "הילדות בוכות".



תמונה 2: ילדות בוכות



תמונה 1: ילדה מנשקת דובונים

מספר הארגומנטים	יחיד	ריבוי נושא	ריבוי מושא	סך הכל פסוקיות
1	2	2		4
2	8	8	8	24
3	2			2
3	12	10	8	30

טבלה 1: תיאור סוגי הפסוקיות המקודדים בסרטוני האליסיטציה

תעתוק וניתוח הנתונים

כל ההפקות של המשתתפים תועתקו (Comrie, Haspelmath, & Bickel, 2008) כך, שכל מורפמה מופרדת מבסיס המילה באמצעות מקף, ובשורה מתחתיהן רשומים בהתאמה תפקידה הדקדוקי והסמנטי של כל מורפמה⁹. כל תפקיד דקדוקי וסמנטי נרשם בתעתיק בקיצור (def למשל הוא קיצור של הפונקציה Definite

8 לעיתים נצפה חוסר עקביות בהפקות הנבדקים, במיוחד בקבוצת הילדים, משום במפגש הראשון הם לא תמיד הבינו את הנדרש מהם וההפקות אינן תואמות למצופה מבחינת המחקר. כל ההפקות הוכנסו למחקר.

9 הבנת תהליך התעתוק לפי המוסכמות הבלשניות לא הייתה תהליך פשוט, במיוחד כשזו פעם ראשונה שניגשים למשימה כזו. זו הפעם הראשונה שבה נדרשתי לחשיבה מטה-לשונית על שפת אמי. לא תמיד היה קל לזהות את כל המורפמות במילים, לעיתים פענחתי שתי מורפמות כמורפמה אחת. גם כאשר הצלחתי לזהות את כל המורפמות, לא תמיד היה קל לזהות מה תפקידן המורפו-תחבירי במילה. תודותיי שלוחות לפרופ' יורי לנדר, בלשן מאוניברסיטת HSE במוסקבה שחקר בין היתר את השפה האדיגית, שעזר לי עזרה משמעותית בהבנה של מבנה השפה, בפענוח המורפמות ובזיהוי תפקידיהן.

[יידוע], prs הוא קיצור של המוסכמה Present לנטיית זמן הווה, כל צייני הריבוי קיבלו את הערך pl^{10} , וכך הלאה¹¹. בשורה התחתונה ביותר בכל תעתיק מופיע תרגום חופשי של המשפט לאנגלית:

6. tʃələ-ʔsək^{wə} mə-ʃə-ø
 kid-little.DEF DYN-eat-PRS
 the little kid is eating

נוסף על הניתוח הבלשני של תפקיד כל מילה, הנתונים עבור כל פסוקית שהופקה על ידי המשתתפים נאספו במסד נתונים אלקטרוני שאפשר ניתוח סטטיסטי של הפריטים השונים לפי קטגוריות הניתוח בביצוע השוואה בין שתי הקבוצות מבחינת הבדל ודמיון כפי שיפורטו בסעיף הבא. בפרק התוצאות שלהלן יוצגו התוצאות עבור המשתנה של סדר מילים ועבור המשתנה של התאם בצורות ריבוי¹².

תוצאות

התוצאות המפורטות בפרק זה מתייחסות להפקות של כל נבדק שנאספו בעקבות שני מפגשי המחקר. הפקות אלה כללו חזרה על אותם סרטונים. עבור כל משתתף התקבלו 60 פסוקיות. סך הכול נאספו 480 פסוקיות מקבוצת המבוגרים ו-240 פסוקיות מקבוצת הילדים. לא היו מקרים שבהם לא נצפו הפקות על סרטונים מסוימים, וכל ההפקות הוכנסו לניתוח. ראשית, נבחן את ההפקות שהתקבלו משתי הקבוצות בתחום סדר המילים ולאחר מכן בתחום הריבוי.

ניתן לשים לב בחלק מהדוגמאות מהפקות הילדים והמבוגרים, אשר מוצגות בפרק זה בהפקות מילים השאלות מהעברית והערבית. מילים השגורות בשפת היום-יום ולרובן אין תחליף ידוע בצ'רקסית, מילים כמו: גלידה, משאית או בערבית בודה וגלאב, גם טאוולה (שולחן) וקורסי (כיסא). בהפקות הנבדקים המילים הללו חוזרות על עצמן, תוך כדי הוספת המוספיות השונות לאותן מילים.

1. סדר מילים

בבואנו לבחון את ההפקות שהתקבלו מהנבדקים בתחום סדר המילים, ראשית ייבחנו הפקות המבוגרים ובהמשך הפקות הילדים ולבסוף תוצג השוואה בין שתי הקבוצות.

1.1 קבוצת המבוגרים

על מנת לבדוק אם ישנו סדר מילים שכיח יותר בהפקות הנבדקים, נבחנו מכלול ההפקות של פסוקיות עם שני ארגומנטים בקבוצת המבוגרים, סך הכול 384 פסוקיות, כפי שניתן לראות בטבלה 2.

10 ציין ריבוי בשמות עצם מסומן על ידי מוספית ʔə. מדובר בהברה המורכבת מחוכך וילוני בלתי קולי ותנועה מרכזית. למורפמה זו אלומורפים היכולים להיות מיוצגים גם על ידי הסימנים הבאים: -x, -m, -ə, -ʔə, -mə (Kumakhov et al., 1996). סוג ציין הריבוי משתנה בהתאם לתבנית המשפט (Lander & Testelefs, 2017).

11 ההפרדה בנקודה מעידה על כך שמורפמה אחת מייצגת שני תפקידים דקדוקיים שונים.

12 תודתי נתונה לד"ר דמיטרי ניקולאייב מהחוג לבלשנות באוניברסיטה העברית על הניתוח הסטטיסטי של הנתונים.

סך הכול הפקות	OV	OVS	SV (עם פועל שאינו מצריך מושא)	SVO	SOV
384	24	24	26	55	239

טבלה 2: סדר מילים אופייני בהפקות המבוגרים בצפייה בסרטונים המצריכים נושא ומושא (פסוקיות טרנזיטיביות)

כפי שנכתב לעיל, הסרטונים שהוקלטו לצורך המחקר מציגים אירועים המזמנים הפקת פסוקיות עם נושא ומושא כמו גם פסוקיות עם נושא בלבד (פסוקיות טרנזיטיביות ואינטרנזיטיביות). הממצאים מראים, כי סדר המילים המועדף על הנבדקים בפסוקיות הטרנזיטיביות הוא במבנה SOV, לאחר מכן SVO, בהמשך SV ולאחריו OVS ו-OV. כמו כן, נצפו הופעות פחות שכיחות של פסוקיות במבנה VO (2), OSV (3), V ופסוקיות בודדות שבהן נוסף מושא כמו SO(O)V, SO(O), או שהושמט המושא הישיר והוסף מושא עקיף. סך הכול בשבעה אחוזים בלבד (27 הפקות) מתוך כלל הפעלים שהופקו ושהצריכו מושא, הושמט נושא המשפט.

1.2 קבוצת הילדים

בקבוצת הילדים נצפתה הטרוגניות רבה במבנים שהופקו. לעיתים גם הופקו פסוקיות מורכבות עם פסוקיות זיקה או פסוקיות מחוברות. לצורך ניתוח הנתונים הנוכחי נעשה בדרך כלל שימוש במבע הראשון שהופק (הפסוקית העיקרית).

מבחינת הפקות הילדים ניתן לראות הפקת פסוקיות רבות תוך השמטת הנושא – ב-111 מבעים מתוך 240 הפקות הושמט הנושא – רוב המבעים הללו הופקו על ידי שני ילדים מתוך הארבעה: נבדקת אחת הפיקה רק מבע אחד עם נושא, והוא במבנה SV, ונבדק נוסף הפיק רק ב-18 מתוך 60 הפקות מבעים עם נושא. המבנה השכיח בהפקות קבוצת הילדים היה במבנה OV ונצפו סך־הכול 67/240 הפקות מסוג זה. המבנה השכיח בקרב קבוצת המבוגרים היה מבנה SOV, ואילו מבנה זה היה השני בשכיחותו בקרב קבוצת הילדים שבה התקבלו רק 48 פסוקיות מסוג זה. באופן כללי ניתן היה לראות מגוון של הפקות כמו מבני OVS (27) שהיה השלישי בשכיחות, OSV (4) והוספת מושא נוסף במיקומים שונים O(O)V, O(O)VS, O(O). הפסוקיות בסרטונים המקודדים אירועים שמשותף בהם משותף אחד בלבד (ושמזמנים פסוקיות אינטרנזיטיביות) סדר המילים הנפוץ ביותר היה SV (13/32) ולאחריו V (10/32). כמו כן נצפו מבנים נוספים כמו VS, וגם מקרים שבהם הילדים בחרו לקודד את האירועים באופן שונה מהצפוי ולהפיק פסוקיות טרנזיטיביות הכוללות מושא. במקרים אלה נצפו מבנים כמו VO, SOV וכדומה.

1.3 השוואה בין תוצאות קבוצת המבוגרים לתוצאות קבוצת הילדים

בביצוע השוואה במבחן Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction בין כל הפקות המבוגרים להפקות הילדים נמצא הבדל מובהק ($\chi^2=67.385$, $p<0.001$) בשימוש במבנה משפט SOV, כך שקבוצת המבוגרים הפיקה יותר מבנים מסוג זה מאשר קבוצת הילדים. גם בביצוע השוואה בין שתי הקבוצות בפסוקיות שבהן הנושא והמושא הופקו נמצא הבדל מובהק ($\chi^2=19.208$, $p<0.001$) לטובת המבוגרים. עוד נמצא, כי קבוצת הילדים ביצעה השמטות רבות של נושא המשפט לעומת קבוצת המבוגרים בכל סוגי הפסוקיות. במבחן Fisher's exact test נמצא הבדל מובהק ($p=0.01$) בפסוקיות שהופקו בצפייה

בסרטונים שהצריכו שלושה ארגומנטים (נושא + שני מושאים). כך גם בשאר הפסקות (פסקות עם ארגומנט אחד ושני ארגומנטים) ($\chi^2=157.51$, $p<0.001$) כפי שנמצא בבדיקה במבחן Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction. כמחצית מהפסקות קבוצת הילדים הופקו ללא הנושא, וכפי שהוסבר בסעיף הקודם, מרבית ההשמטות של נושא המשפט נצפו בעיקר בקרב שני ילדים מתוך הארבעה. ההורים לעומתם, כמעט לא השמיטו את הנושא, למעט בהפסקות שהצריכו שלושה ארגומנטים.

על מנת לבחון את מידת התלות של הפסקות הילדים לתשומה של הוריהם, תוצג השוואה מעבר לנבדקים, כלומר – יבחן הדמיון בין קבוצת הילדים לקבוצת הוריהם. בוצעו ניתוחים של Jaccard similarity coefficient על מנת להשוות את הדמיון בין הפסקות הילדים לתשומה שהם קיבלו מקבוצת הוריהם במדדים של סדר מילים והפקת הנושא/המושא כפי שניתן לראות בטבלה מספר 3. טבלה זו מפרטת את מידת הדמיון בין הילדים להוריהם במדדים הללו, ערך גבוה יותר מעיד על דמיון רב יותר בהפסקות של קבוצת הילדים להפסקות קבוצת הוריהם.

מדדים שנבחנו	מידת הדמיון
הוספת מושא נוסף	1.00
הפקת מושא	0.95
הפקת הנושא	0.57
סדר מילים	0.24

טבלה 3: הדמיון בין קבוצת הילדים להפסקות הוריהם בתחום סדר המילים והפקות חלקי המשפט

כפי שניתן לראות בטבלה 3, הילדים נטו להפיק את המושא ברוב הפקותיהם בדומה להוריהם, שם נמצא דמיון רב של 0.95, בניגוד לנושא שהושמט בכמחצית מההפסקות של הילדים, ושם נצפה דמיון בינוני של 0.58. בהתאם לכך, התחום היחיד שבו נמצא דמיון חלש בין הילדים לבין הוריהם היה תחום סדר המילים.

2. התאם ריבוי (של הנושא ושל המושא) על הפועל

בסעיף זה יבחנו הפסקות הנבדקים בתחום ביצוע התאם ריבוי של הנושא ושל המושא על הפועל. תחילה יוצגו הפסקות המבוגרים ובהמשך הפסקות הילדים ולבסוף תוצג השוואה בין שתי הקבוצות.

2.1 קבוצת המבוגרים

נבחנו אחוזי הפקת התאם הריבוי על הפועל, ונבדקו הבחירות של הנבדקים בשימוש בצייני הריבוי על הנושא או המושא. נמצא כי בכל הפסקות שבהן הופק הנושא או המושא ביחיד, גם הפועל הופק ביחיד. בכל הפסקות שבהן הופק הנושא בריבוי נצפה התאם על הפועל ברוב ההפסקות כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות¹³:

13 בדוגמאות אלה מנותחות (עם גלוס) כלל המורפמות, כולל הסימונים המורפו-תחביריים האופייניים לשפה ארגטיבית (סימון נושא של פסקות טרנזיטיבית לעומת נושא של פסקות אינטרנזיטיבית ומושא). לפירוט על מבנים אלה ראו שבסו, 2018.

7. tʃələ-ʈsək^w-χə-mə kiks ja-ʃχə-∅
 kid-little-PL-ERG.DEF cake 3PL-eat-PRS
 the little boys/kids are eating a cake

8. pʃəʃə-ʈsək^w-χ-ə rə-γə-χ-∅
 girl-little-PL-ABS.DEF DYN-cry-PL-PRS
 the little girls are crying

עם זאת, במקרים בודדים לא נצפה התאם בין שמות העצם והפועל. באותם מקרים הנושא היה בריבוי, אך לא הפועל, כפי שניתן לראות בדוגמה הבאה:

9. pʃəʃə-ʈsək^w-χ-ə tʃ-ə-pk'ə-∅ rə-txəzə-χ-u
 girl-little-PL-ABS.DEF LOC-DYN-jump-PRS DYN-be-happy-PL-ADV
 the little girls are jumping happily

במשפט הזה ניתן לראות כי לא הופק התאם ריבוי על הפועל "לקפוץ", אך כן הופק ריבוי על הפועל הנוסף "לשמוח", המשמש כתואר הפועל.

בחלק מהפסוקיות הנבדקים בחרו להפיק את הנושא כצירוף (conjoining) של מבצעי הפעולה. כלומר, צירוף של השמות הפרטיים של הילדים המופיעים בסרטונים, כמו "נפנה ומרים". 11 מתוך הפסוקיות הללו הופקו על ידי אותה נבדקת. בכל הפסוקיות הללו התאם הריבוי הופיע על הפועל כמו בדוגמה הבאה:

10. nafna-m-rə marjamə-m-rə tʃə-γə-m jə-f^wəterə-χ
 nafna-ERG-ADD maryam-ERG-ADD tree-ERG.DEF DAT-kick-PL-PRS
 Nafna and Maryam are kicking the tree

כמו כן, בחלק מהפסוקיות בחרו הנבדקים להוסיף מוספית מספר במקום מוספית ריבוי על הנושא, ובאותן פעמים, למעט שתי פסוקיות, הופיע התאם ריבוי על הפועל, כפי שמוצג בדוגמה הבאה:

11. pʃəʃə-ʈsək^{wi}-t^w-ə mə-γə-χ-∅
 girl-little-TWO-ABS.DEF DYN-cry-PL-PRS
 the two little girls are crying

ב-12 פסוקיות בחרו הנבדקים להוסיף מוספית מספר למושא במקום מוספית ריבוי. ברוב המקרים הללו, בניגוד למקרים שבהם הנושא הופק עם מוספית מספר, הנבדקים לא הפיקו על הפועל ציין ריבוי, אלא בחרו להפיקו בצורת יחיד. לא נצפו הפקות שבהן המושא הופק כצירוף של חפצים.

2.2 קבוצת הילדים

בבחינת הפקות קבוצת הילדים בתחום ריבוי הנושא או המושא נמצא, שבפעמים שבהן הנושא או המושא הופקו בצורת היחיד לרוב הופק גם הפועל בהטיה ליחיד. עם זאת, בחמש הפקות המושא הופק בצורת היחיד, אך בכל זאת הופק ציין ריבוי על הפועל. זאת בניגוד לכללים המורפותרחביריים של השפה. ניתן לראות דוגמה מההפקות של אחד מהילדים במשפט הבא:

12. kursijə-m ja-g^{wɪ}tʃə-ø
 chair-ERG.DEF 3PL-push-PRS
 (s/he) is pushing the chair

בדוגמה מספר 13 ניתן לראות, כי על הפועל הופק התאם ריבוי של הנושא /χ/ (שהנבדקת השמיטה במשפט, אך בסרטון מוצגות שתי ילדות) ובנוסף הופק התאם ריבוי /ja/ (שאינו מתבקש) של המושא (חתול):

13. kətuwə-m ja-p'aɪ'ə-χ-ø
 cat-ERG.DEF 3PL-pat-PL-PRS
 (they) are patting the cat

בכל המקרים שבהם הופק הנושא ברבים הופיע ציין ריבוי על הפועל. בכל הפסוקיות שבהן המושא הופק בריבוי, רק כמחצית הופקו עם ציין ריבוי על הפועל בהתאם. ברוב הפקויותיהן של שתי ילדות נצפה התאם ריבוי על הפועל, ואילו ברוב הפקויותיהם של שני הילדים הנוספים לא נצפה התאם ריבוי על הפועל. טבלה מספר 4 מציגה את כמות ביצועי התאם ריבוי על הפועל בקבוצת הילדים.

מושא בריבוי	נושא בריבוי	
23	27	בוצע התאם על הפועל
26	1	לא בוצע התאם על הפועל
49	28	סך הכול

טבלה 4: מספר ביצועי התאם ריבוי על הפועל בקבוצת הילדים

כמו כן, נצפו מקרים שבהם הופקה מוספית מספר על הנושא והמושא במקום להפיקם עם מוספית ריבוי. במקרים אלה לא תמיד נצפה ביצוע התאם על הפועל. לעיתים הילדים בחרו להפיק את הנושא כחיבור של מבצעי הפעולה, ובכל אותם מקרים נצפה התאם ריבוי על הפועל.

2.3 השוואה בין קבוצת הילדים לקבוצת המבוגרים בתחום הריבוי

ניתן לראות בטבלה מספר 5 את מידת הדמיון שנמצאה בין הפקות הילדים לקבוצת הוריהם במדדים של הפקת הטיית מספר על הנושא/המושא והפקת התאם ריבוי על הפועל. בוצעו ניתוחים של Jaccard similarity coefficient על מנת לבצע השוואה בין הפקות הילדים לתשומה שהם קיבלו מקבוצת הוריהם.

מדדים שנבחנו	מידת הדמיון
הפקת התאם ריבוי של הנושא על הפועל	0.9
הפקת התאם ריבוי של המושא על הפועל	0.85
הפקת נטיית מספר על הנושא	0.83
הפקת נטיית מספר על המושא	0.82

טבלה 5: הדמיון בין קבוצת הילדים לקבוצת הוריהם במדדים של ריבוי

ניתן לראות, כי בקרב הילדים נמצא דמיון חזק בהפקות התאם ריבוי הנושא על הפועל להפקות הוריהם. כפי שצוין בסעיפים 2.1 ו-2.2 ברוב הפקות ההורים, כמו גם אצל הילדים, בוצע התאם ריבוי הנושא על הפועל כמצופה על פי המערכת השפתית באדיגית. כמו כן, נמצא דמיון חזק בהפקת התאם ריבוי הנושא על הפועל: הממצאים בסעיפים הקודמים מראים כי בכמחצית מההפקות של הילדים לא בוצע התאם ריבוי הנושא על הפועל.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לקבל מידע לשוני והתפתחותי ראשוני על השפה האדיגית על ידי בחינת הפקות של פסוקיות פשוטות על ידי ילדים ומבוגרים, שהם חלק מקהילה המוגדרת מבחינה חברתית כקהילה של דוברי שפת מורשת (אשמוז, 2004; אולשטיין וניסים-אמיתי, 2008). לעומת מחקרים קודמים, שהתמקדו בפן החברתי והלקסיקלי של האדיגית בהקשר התפתחותי, במחקר זה נבחנו הפקותיהם של ארבעה ילדים וארבעת זוגות הוריהם כדי לחקור תופעות הקשורות לתהליך הרכישה של מבנים מורפולוגיים ותחביריים של השפה. מערך הניסוי כלל הפקת פסוקיות פשוטות בעלות מספר ארגומנטים משתנה ובחינת הפקות הנבדקים בתחום של סדר מילים והתאם מורפמות הריבוי על הפועל. בהמשך גם נערכה השוואה התפתחותית בין הנתונים שנאספו מהפקות הילדים לבין אלה של המבוגרים. השוואה זו מאפשרת התייחסות לגורמים שונים היכולים להשפיע על שפתם של הילדים, כגון היות השפה ארגטיבית (תופעה שניתן עליה דגש רב בעבודת התזה עצמה; שבסו, 2018). בכך מצטרף מחקר זה למיעוט המחקרים שנעשו על התפתחות שפות ארגטיביות, ובייחוד בתחום התפתחות המורפותרחביר.

קבוצת הילדים וקבוצת המבוגרים נטו להיצמד לחוקי המערכת המורפותרחבירית של האדיגה (ראו Lander & Testelets, 2017) ברוב הפקותיהם. עם זאת, חלק מההפקות של מעט משתתפים משתי הקבוצות לא היו כמצופה על פי המערכת המורפותרחבירית של השפה. ממצאי המחקר מראים, כי ישנם הבדלים כמותיים ואיכותיים בין ההפקות של קבוצת הילדים לקבוצת המבוגרים מבחינת הבחירה של המשתתפים בהמללת האירועים שהוצגו בסרטונים, הבחירות בסדר המילים ובשמירה על מבנה הארגומנטים של הפועל. הפקות רבות יותר של הילדים לא תאמו את הפקות המטרה שאליהן כיוונו חומרי המחקר. בתחום סדר המילים המבוגרים והילדים הציגו הפקות מגוונות. עם זאת, ניתן לראות שהמבוגרים הראו העדפה למבני SOV ואילו בקרב קבוצת הילדים נצפו השמטות רבות של נושא המשפט (בעיקר בקרב שני ילדים) ועל כן המבנה השכיח ביותר היה OV. כמו כן, המבוגרים נטו לממש יותר את כל העמדות התחביריות של הפעלים לעומת הילדים. בפרק המבוא תואר כיצד תהליך רכישת שפת מורשת מתאפיין בסממנים הדומים לרכישת שפה ראשונה מחד גיסא ולרכישת שפה שנייה מאידך גיסא (Montrul, 2010; 2012). כלומר, בתהליך זה ישנם היבטים דומים יותר לאלה המאפיינים רכישת שפה ראשונה, כמו הופעת טעויות התפתחותיות בשנות החיים הראשונות, וישנם היבטים המאפיינים יותר רכישת שפה שנייה כמו הפקת טעויות התפתחותיות גם בגיל מאוחר יותר, הפקת טעויות העברה בין השפות ושימוש ב-code switching בין היתר (Montrul, 2010; Polinsky, 2007 & Kagan). עם זאת, נראה שהבסיס להבדלים בין דוברי שפת מורשת ודוברי שפה שנייה מדוברי שפה ראשונה הוא שונה. במחקרה של פולינסקי (Polinsky, 2016) מוצע, כי לדוברי שפת מורשת לעומת

דוברי שפה ראשונה ישנו הבדל בייצוג של קטגוריות דקדוקיות מסוימות ובארגוןן (ראו גם Meir & Polinsky, 2019). במחקר של סקונטראס וחבריו (Scontras, et al., 2017) נמצאה עדות להבדלים בייצוגים בהתאם במספר ובמין בין דוברי שפת מורשת לדוברי שפה ראשונה. נמצא שבקרב דוברי שפה ראשונה ישנם ייצוגים נפרדים להתאם במין ולהתאם במספר לעומת דוברי שפת מורשת, שלא הראו הפרדה בייצוגים בין שני סוגי ההתאמים. השמטות אלו מובילות לדלות בביצוע התאם. לטענת פולינסקי, דבר זה מוביל להיערכות מחדש של התחביר הפנימי של הדוברים. מסקירתם של בנממן, מונטרול ופולינסקי (Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013) עולה, כי מערכות המורפוטחביר של שפות מורשת פגיעות במיוחד בהקשר השמני. כמו כן, תחום ההתאם על הפועל נמצא כפגיע בשפות מסוימות (אם כי פחות מאשר בתחום השמני). לעומת מחקרים אלה, ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על כך שמערכות ההתאם של דוברים ילידיים בוגרים שנבדקו בהפקה של כ-500 פסוקיות אינן פגועות בהקשרים אלה. במקרים שבהם אכן היו השמטות של רכיבים מורפוטחביריים, הנטייה הייתה להשמיטם בתחום הפועל. בנוסף, עיקר הטעויות שניכרו בהפקותיהם של הילדים נמצאו בתחום הפועל (שימוש שגוי במוספית התאם הריבוי על הפועל).

במחקר הנוכחי הציגו המבוגרים והילדים כאחד הפקות מגוונות בתחום סדר המילים, ובקבוצת הילדים נצפתה הטרוגניות רבה יותר לעומת המבוגרים בבחירות סדר המילים בפסוקיות שהופקו, אך מצד שני חלק מהפקות הילדים התאפיינו בשימוש בסדר מילים שונה מזה של המבוגרים. בסקירת הספרות הוזכר, ששפת דוברי שפת מורשת מתאפיינת בנוקשות מבחינת הבחירה בסדר המילים וכי הם נוטים להסתמך יותר על סדר המילים הבסיסי בשפתם (Montrul, 2010; Polinsky & Kagan, 2007), הנחה שאינה תואמת את ממצאי המחקר הנוכחי בתחום הפקת פסוקיות פשוטות. פולינסקי וקאגאן (Polinsky & Kagan, 2007) מתארים כיצד ילדים דוברי שפות מורשת נוטים לעיתים להשתמש במבנים פשוטים יותר. בניגוד לממצאים ממחקרם של אלן ושרודר (Allen & Schröder, 2003), הילדים בחרו להפיק פסוקיות הכוללות שני ארגומנטים, ורק מעט הפקות נצפו עם פסוקיות הכוללות ארגומנט אחד (11 מתוך 192).

ממצאי המחקר מראים, כי למעשה התשומה הלשונית של הילדים אינה חלקית, לפחות לא בתחום המורפוטחבירי בהפקת פסוקיות פשוטות, וזאת בניגוד לממצאי מחקרים בתחום שפות מורשת (Polinsky, 2010; Montrul, 2010; Kagan, 2007). הילדים במחקר הנוכחי הציגו הפקות לא צפויות רבות וייתכן שטעויות אלה נמשכות גם בגילאים המבוגרים יותר, כפי שהציגו חלק מההפקות הלא מצופות של המבוגרים. ניתן להניח כי ההפקות הלא צפויות של המבוגרים נובעות מעצם היותם רוכשי שפת מורשת. עם זאת, עיקר הממצאים אינם מספקים עדות לגישה הגורסת כי המערכת המורפוטחבירית של שפת האדיגה (בהקשר של פסוקיות פשוטות) היא מערכת אופיינית לשפות מורשת. למעשה, ממצאים אלה מצביעים על היותה של הצ'רקסית שפה דומיננטית, לא רק מבחינה זהותם של הדוברים (אולשטיין וניסים-אמיתי, 2008), אלא גם מבחינת יכולותיהם הדקדוקיות.

הממצאים השונים לגבי שפות מורשת אינם מסבירים אפוא את הבחירות בהפקות של שתי קבוצות הנבדקים, המאופיינות לעיתים בהשמטות של ארגומנטים, בהשמטות של מורפמות ריבוי בחלק מהפסוקיות, בשינויים בסדר המילים, כמו גם בהטרוגניות של קבוצת הילדים ובהבדלים בין שתי קבוצות הנבדקים. גורם מרכזי נוסף שיכול להסביר את הבחירות הללו בקרב דוברי השפה הוא היותה של האדיגה שפה ארגטיבית. למעשה, ממצאי המחקר הנוכחי דומים לממצאים ממחקרים על רכישת שפות ארגטיביות כפי שהן נסקרו במחקר על השפה הבסקית (Austin, 2013), שפה איניקטיטוט (Allen & Schröder, 2003) ובסקירה

כללית של מאפייני שפות ארגטיביות (Stoll & Bavin, 2013). ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם הממצאים על שפות ארגטיביות, אשר מאופייניות בהעדפת הדוברים במימוש של ארגומנטים בעמדות מסוימות בפסקיות פועליות ולהשמיט אחרות. אף אופי ה"טעויות" שהוצגו במחקר הנוכחי, אם ניתן להגדירן כך, הן חלק ממאפייני שפות ארגטיביות.

סיכום ומסקנות

התחושה שליוותה אותי עד לביצוע מחקר זה ועד לניתוח הממצאים הייתה, שהשפה שלנו כקהילת מיעוט דועכת, ושאלו מאבדים היבטים לשוניים ייחודיים של השפה. אני שמחה לברר שהתבדיתי. כפי שניתן לראות בהפקות של המבוגרים ושל הילדים כאחד, רוב ההפקות היו תואמות למצופה במערכת המורפוטחבירית של השפה, אם כי נצפו הבדלים בכמות ובאופי ההפקות הלא צפויות. ניתן לייחס חלק מההפקות הלא צפויות הללו להיותה של האדיגית שפת מורשת, אך בעיקר לתבניות הרכישה של שפות ארגטיביות. חלק מההפקות של המשתתפים במחקרנו הציגו מאפיינים דומים לדוברי שפות ארגטיביות אחרות הן בהפקת הארגומנטים במילה, ובהפקת התאם על הפועל. הממצאים מראים שדוברי אדיגית אינם מציגים בכל תחומי השפה הפקות המאפיינות שפות מורשת. במחקר הנוכחי לא נמצא כי אספקטים לשוניים נעלמים בתחום הפקת פסקיות פשוטות כמו גם שימוש במבנים מצומצמים ונוקשים. יש להניח כי חלק מתהליך הרכישה של השפה וההבדלים בין הדורות נעוצים במאפייני הארגטיביות של השפה. ממצאי המחקר מעודדים מאוד כדוברת השפה, ונושאים עימם תקווה ורצון להמשיך לשמר את שפת הקהילה, לחזק את הידע שלנו לגבי השפה, ולהעשיר אותה ואותו כדוברים בידע על השפה. הוא מעורר תקווה ביכולתנו כקהילה לשמר את שפתנו ולהמשיך להפיח בה חיים.

למסקנות העולות ממחקר זה ישנן לא רק השלכות תיאורטיות, אלא גם השלכות קליניות ופדגוגיות. דגמי השימוש של ההורים ושל הילדים שהשתתפו במחקר מדגישים את הגישה, שעל פיה, בבואנו להעריך את יכולותיהם השפתיות של ילדים הגדלים בהקשר חברתי של רב-לשוניות בכלל, ושל שפת מורשת בפרט, עלינו לבחון את השימוש שהם עושים במאפיינים פנים-לשוניים הרגישים להשפעות של מאפיינים חוץ-לשוניים כגון התשומה הלשונית ההורית מחד גיסא וההבדלים בין מאפייני שפת המיעוט למאפייני שפת הרוב מאידך גיסא (Rodina, et al., 2020). על מנת לזהות השפעות של החשיפה לשפה העברית עלינו לבחון לא רק את המדיניות הלשונית של ההורים ואת כמות התשומה בשפת הרוב (Schwartz, 2008; Schwartz, et al., 2014), אלא גם את איכותה של התשומה בשפת המורשת. את שמונת דוברי האדיגה המבוגרים שהשתתפו במחקר הנוכחי ניתן לאפיין כדוברים השולטים במאפיינים המורפוטחביריים של פסקיות פשוטות – מאפיינים ייחודיים לאדיגית בהשוואה לעברית. בהתאמה לכך, נתוני השפה של ארבעת הילדים שהשתתפו במחקר הנוכחי אינם מצביעים על רכישת שפת מורשת, אלא דווקא על רכישת שפת אם. לממצאים אלה יש השלכות על הבחירות שתעשה קלינאית התקשורת במפגש עם ילדים דוברי אדיגית (ראו Gutiérrez, 2016; Clellen, 1999; Kohnert, 2010; Paradis, 2016). הערכה וטיפול בשפת הבית מהותיים לילדים רב-לשוניים עם צרכים מיוחדים. המשך שימור שפת הבית – האדיגית – וקבלת טיפול בו הם משמעותיים; תחילה, משום שידע שנרכש בשפה הראשונה יכול לסייע ברכישת השפה השנייה, כמו העברית שמתחילה להילמד

פורמלית עם תחילת בית הספר היסודי. שנית, כאשר לא ניתן טיפול ישיר בשפת האם, ייתכנו אמנם תהליכי העברה של מיומנויות לשוניות מסוימות מהעברית (לא נחקרה באופן ספציפי העברה מעברית לאדיגית), אך לא יתאפשרו תהליכים של התפתחות לשונית וסוציו-לשונית אחרים. לא זו בלבד – טיפול בשפת האם עם ילדים עם צרכים מיוחדים יכול להביא לביצועים טובים יותר מאשר טיפול בשפה שאיננה שפת האם, כמו למשל באוכלוסיית הילדים עם ASD. שימור שפת הבית יאפשר לילדים אלו לגדול כרב-לשוניים, ולמעשה להיתרם מהיתרונות השפתיים והקוגניטיביים המתלווים לרב-לשוניות (Novogrodsky & Meir, 2000). ידע זה, לצד ממצאי המחקר, יוכל להשליך על התחום הפדגוגי. הבנת תהליך העברת השפה בין דורות תוכל לסייע בשימור השפה על ידי המשך לימוד השפה האדיגית. לימוד לא רק של קריאה וכתיבה, אלא גם את חוקיה המורפוטחביריים במסגרת החינוכית ואף הרחבתה מעבר לשעות המוקצות לכך במסגרת החינוכית הרגילה, אך גם מתן אפשרות למסגרות תואמות לילדי החינוך המיוחד בשפתם.

ללא ספק, ממצאי המחקר השפיעו באופן מיידי על עבודתי כקלינאית. עד להשלמת המחקר נשענתי על הגישה, שעל פיה ניתן לתרגם את הידע על רכישת השפה העברית לידע על רכישת השפה האדיגית. למעשה, ההבנה שגישה זו אינה נכונה קלינית היא זו שהובילה אותי לעשיית המחקר הנוכחי. בתחילת הדרך למדתי לראשונה כיצד לפרק את הפעלים בשפת אמי למורפמות השונות וכיצד להבין את תפקידן הדקדוקי. ידע בסיסי זה אפשר לי להבין לעומק אילו מורפמות משמשות כתחיליות ואילו מהן משמשות כסופיות, כיצד הן מתחברות לפועל ובאילו אופנים נבנות המילים באדיגית (למשל להבין ששינוי סדר המורפמות הוא אפשרי בחלקן). ידע משמעותי נוסף שרכשתי הוא היכולת לאפיין סוגי פעלים ולזהות את הקשר בין מורפמות ספציפיות לבין פעלים רפלקסיביים, פעלי גרימה, פעלים הדדיים ועוד. זיהוי המורפמות והבנת התפקיד המורפוטחבירי שאותו הן מקודדות מאפשר לי לזהות סוגי פסוקיות שונים על פי סימונם הדקדוקי של הארגומנטים (למשל להבחין בין פסוקיות טרנזיטיביות שונות) ולהבין את תבניות ההתאם השונות על הפועל (לא רק בתחום הריבוי אלא בכל הנטיות של הפועל). בנוסף, אף כי המחקר עסק רק במאפייני הפסוקיות הפשוטות, הוא אפשר לי ללמוד גם על אופן הפקת פסוקיות מורכבות יותר ועל המורפמות המאפשרות הפקות אלו. זאת ועוד, מחקר זה אפשר לי לדעת אילו סיטואציות לזמן לילדים על מנת להפיק מגוון רחב של פסוקיות שונות בתהליך ההערכה, לדעת לאילו מבנים לצפות מילדים המגיעים לקליניקה ולהצליח לזהות הפקות התואמות למבנה השפה, אילו נחשבות לטעויות ואילו הפקות קשורות להיותם דוברי שפת מורשת רב-לשוניים. עם הכרת תהליכים אלה בקרב דוברי השפה, ניתן לבצע הערכות שפתיות מדויקות יותר ולבנות תוכנית טיפולית מותאמת.

אין ספק, כי קיים עדיין צורך בהמשך מחקר והבנה מעמיקה של התהליכים השונים העוברים על השפה האדיגית, כמו גם על שפות אחרות שאותן דוברים בישראל. יש צורך בהרחבת המחקר לגילים נוספים והגדלת מספר הנבדקים אשר יפיקו מדגמי שפה ספונטניים שישקפו את הפקותיהם הטבעיות בחיי היום-יום, ולבחון הפקת פסוקיות פשוטות ומורכבות. עד לביצוע המחקר לא עברתי למידה פורמלית על מבנה השפה. רק בלימודים לתואר ראשון בהפרעות בתקשורת התחלתי לבצע לראשונה חשיבה מטא-לשונית על האדיגית. עם סיום הלימודים חשתי בחוסר עמוק בידע לשוני בסיסי של השפה כמו גם במחסור בידע על התפתחות השפה. ליוותה אותי תחושה של חוסר מקצועיות בעבודה מול הורים ומתן מענה לא מספק למטופלים. הצורך בחקר השפה בער בי, ואין לתאר את הכוח שאני מרגישה שיש לי כעת כקלינאית תקשורת המטפלת בילדים מהקהילה. למרות היותה של הקהילה רב-לשונית רכשתי מיומנויות חשובות; כיום יש לי יכולת ומסוגלות

לנתח הפקות של הילדים ולהבין אילו הפקות נחשבות להפקות תקינות מבחינה מורפוטחבירית ומבחינה התפתחותית, ולהבין את ההשפעות הבין-לשוניות. היום אני יודעת ליצור מדרג של רכישת מבנים דקדוקיים האופייניים מבחינה התפתחותית ולבנות מטרות טיפוליות בהתאם. בנוסף, ההבחנה בין תהליכים פונולוגיים למורפולוגיים והקשרים ביניהם התחדדו בעקבות המחקר. הדבר המשמעותי ביותר מבחינתי הוא, שאני יודעת היום כיצד לגשת למחקרים בתחום השפה האדיגית ולהמשיך בלמידה.

מקורות

- אולשטיין, ע' ונסים-אמיתי, פ' (2008). רכישת שפה בהקשר של רב-תרבותיות ורב-לשוניות. *הד האולפן החדש*, 94, עמ' 3-17.
- אשמוז, ס' (2004). דילמות החינוך הלשוני בגיל הרך הצ'רקסי. *עמדותיהם של הורים ואנשי חינוך במגזר הצ'רקסי בקשר לשפות: צ'רקסית, עברית וערבית בגיל הרך*. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- יצחקי, ט' (2008). הצ'רקסים בישראל: עדה בסבך זהויות. עבודת גמר, אוניברסיטת חיפה.
- ניר, ב' (2019). המורפוטחביר בהתפתחות שפה: דיאכרוניה, סינכרוניה ואבולוציה. בתוך ברמן, ר' שינוי ושונות בלשון. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, עמ' 187-205.
- קתז, ג' (2009). להיות או לא להיות? – שאלות שאני שואל את עצמי. *צעירים אדיגאיים-צ'רקסים מתלבטים בנוגע לזהותם*. עבודת מוסמך, אוניברסיטת חיפה.
- רייכל, נ' ורבן, א' (2007). מערכת החינוך והזהות הצ'רקסית בכפר קמא. *אופקים בגאוגרפיה, אוניברסיטת חיפה*, כרך 69-68, עמ' 202-223.
- שבסו, ל' (2018). מבנה הארגומנטים בפסוקית בסיסית באדיגה (צ'רקסית): מבט לשוני והתפתחותי. עבודת מוסמך, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר ברכה ניר ופרופ' עירית מאיר.
- Allen, S. E., & Schröder, H. (2003). Preferred argument structure in early Inuktitut spontaneous speech data. In J. D. Du Bois, L. Kumpf, & W. Ashbey (Eds.), *Preferred argument structure: Grammar as architecture for function* (pp. 301-338). John Benjamins.
- Au, T. K. F., Knightly, L. M., Jun, S. A., & Oh, J. S. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*, 13(3), 238-243.
- Austin, J. (2013). Ergativity in child Basque. In E. L. Bavin & S. Stoll (Eds.), *The acquisition of Ergativity* (pp. 35-70). John Benjamins.
- Ben-David, A., & Berman, R. A. (2007). Israeli Hebrew speech acquisition. In S. McLeod (Ed.), *The international guide to speech acquisition* (pp. 437-456). Thomson Delmar Learning.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497.
- Booij G. (2007). *The grammar of words: An introduction to linguistic morphology*. Oxford University Press.
- Bram, Ch. (1999). Circassian re-immigration to the Caucasus. In S. Weil (Ed.), *Routs and roots: Emigration in global perspective* (pp. 205-222). Magnes.

- Comrie, B., Haspelmath, M., & Bickel, B. (2008). The Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses. *Department of Linguistics of the Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology and the Department of Linguistics of the University of Leipzig*. Available online at <<https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf>> (July 2016).
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (1999). Language choice in intervention with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(4), 291-302.
- Jia, R., & Paradis, J. (2015). The use of referring expressions in narratives by Mandarin heritage language children and the role of language environment factors in predicting individual differences. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(04), 737-752.
- Kahn-Horwitz, J., Kuash, S., Ibrahim, R., & Schwartz, M. (2014). How do previously acquired languages affect acquisition of English as a foreign language: The case of Circassian. *Written Language & Literacy*, 17(1), 40-61.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.
- Kumakhov, M., Vamling, K., & Kumakhova, Z. (2009). Ergative case in the Circassian languages. *Working Papers in Linguistics*, 45, 93-111.
- Kreindler, I., Bensoussan, M., Avinor, E., & Bram, C. (1995). Circassian Israelis: Multilingualism as a way of life. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 149-162.
- Lander, Y. A., & Testele, Y. G. (2017). Adyghe. In M. Fortescue, M. Mithun, & N. Evans (Eds.), *The Oxford handbook of polysynthesis* (pp. 948-970). Oxford University Press.
- Letuchiy, A. B. (2016). Agreement with complement clauses in Adyghe. *Rhema. Рема*, (4).
- Meir, N. (2018). Morpho-syntactic abilities of unbalanced bilingual children: a closer look at the weaker language. *Frontiers in Psychology*, 9, article 1318 (17 pages).
- Meir, N., Joffe, S., Shabtaev, R., Walters, J. & Armon-Lotem, S., (2021). Heritage languages in Israel: A multilingual tapestry with Hebrew threads. In S. Montrul & M. Polinsky. (Eds.), *The Handbook of heritage languages and linguistics*. Cambridge University Press.
- Meir, N., & Polinsky, M. (2019). Restructuring in heritage grammars: Adjective-noun and numeral-noun expressions in Israeli Russian. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. <https://doi.org/10.1075/lab.18069.mei>
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30 (1), 3-23.
- Montrul, S. (2011). Multiple interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121 (4), 591-604.
- Montrul, S. A. (2012). Is the heritage language like a second language?. *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Montrul, S. A. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1(3), 239-252.
- Novogrodsky, R. & Meir, N.)2020(Multilingual children with special needs in early education. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of early language education*. Springer International Handbooks of Education, https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_18-1.
- Oh, J. S., Jun, S. A., Knightly, L. M., & Au, T. K. F. (2003). Holding on to childhood language memory. *Cognition*, 86(3), B53-B64.

- Paradis, J. (2016). An agenda for knowledge-oriented research on bilingualism in children with developmental disorders. *Journal of Communication Disorders*, 63, 79-84.
- Polinsky, M. (2005). Word class distinctions in an incomplete grammar. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman* (pp. 419-434). Springer.
- Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics*, 14(2), 191-262.
- Polinsky, M. (2008a). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage Language Journal*, 6(1), 40-71.
- Polinsky, M. (2008b). Heritage language narratives. In D. M., Brinton, O. Kagan, & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 149-164). Routledge.
- Polinsky, M. (2016). Structure vs. use in heritage language. *Linguistics Vanguard*, 2(1).
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.
- Polinsky, M., & Scontras, G. (2019). Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(5), 1-17.
- Pye, C. (1990). The acquisition of ergative languages. *Linguistics*, 28(6), 1291-1330.
- Rodina, Y., Kupisch, T., Meir, N., Mitrofanova, N., Urek, O., & Westergaard, M. (2020). Internal and external factors in heritage language acquisition: Evidence from Heritage Russian in Israel, Germany, Norway, Latvia and the United Kingdom. In *Frontiers in Education* 5.
- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400-418.
- Schwartz, M., & Minkov, M. (2014). Russian case system acquisition among Russian-Hebrew speaking children. *Journal of Slavic Linguistics*, 22(1), 51-92.
- Schwartz, M., Nir, B., Leikin, M., Levie, R., & Ravid, D. (2014). Acquisition of noun plurals among early sequential Russian-Hebrew speaking bilinguals: a longitudinal multiple case study. *Heritage Language Journal*, 11, 151-185.
- Scontras, G., Polinsky, M., Tsai, C. Y. E., & Mai, K. (2017). Cross-linguistic scope ambiguity: When two systems meet. *Glossa: A journal of general linguistics*, 2(1), 1-28.
- Stoll, S. & Bavin, E.L. (2013). The acquisition of Ergativity. In E. L. Bavin & S. Stoll (Eds.), *The acquisition of Ergativity* (pp. 1-14). John Benjamins.
- Smeets, R. (1984). *Studies in West Circassian phonology and morphology*. Hakuchi Press.
- Thompson, S. & Hopper, P. J. (2001). Transitivity, clause structure, and argument structure: Evidence from conversation. In J. L. Bybee & P. J. Hopper (Eds.), *Frequency and emergence of linguistic structure* (pp. 27-60). John Benjamins.
- Valdés, G. (2014). Heritage language students: Profiles and possibilities. In T. G. Wiley, J. Kreeft Peyton, D. Christian, S. C. K. Moore, & N. Liu (Eds.), *Handbook of heritage, community, and Native American Languages in the United States*. Routledge.

השפעת אמצעי האליסיטציה על נרטיבים של ילדים בגילאי טרום בית ספר

לירן בלכנר, M.A.*
ברכה ניר, Ph.D.*

הקדשה מאת לירן בלכנר לזכרה של פרופ' עירית מאיר

המסע שלי עם עירית החל בלימודי התואר הראשון להפרעות התקשורת. תמיד אהבתי לשון ודקדוק. עירית לימדה אותנו בלשנות ופונטיקה וגרמה לי להתאהב עוד יותר ביסודות השפה. עירית הגיעה מדי שיעור עם חיוך רחב ורצון עז ללמד ולשתף אותנו בידע שלה. תמיד התעניינה בשאלות ועוררה בנו רצון לדיון ומחשבה. ידעתי שהיא חוקרת את שפת הסימנים, ולאחר התנסות בקורסים בתחום בחרתי להתחיל לעבוד במיח"א עם ילדים כבדי שמיעה. התאהבתי באוכלוסייה זו, ומאז אני שם. חלפו לא מעט שנים מסיום התואר הראשון והגיע הרגע להמשיך ללמוד ולערוך מחקר. היה ברור לי למי עליי לפנות ולשאול אם תסכים להנחות אותי בעבודה. פניתי לעירית, והיא נענתה לי בחיבה וקיבלה אותי במשרדה כראש החוג ללשון עברית. שוחחנו ודנו על הנושא שארצה לחקור, כפי שעלה מתוך השטח. בשיחתנו העליתי בפניה את הצורך לחקור את היכולת הפרגמטית ואת הקוגניציה החברתית בילדים כבדי שמיעה וחירשים בגיל הגן. עירית ייצגה בעיניי את המומחיות בתחום הלשון באוכלוסיית כבדי השמיעה. משום שהדגש בנושא המחקר היה ההיבט הפרגמטי של השימוש בשפה במסגרת שיח, הציעה עירית לצרף את ד"ר ברכה ניר להנחיה. במהלך העבודה ניהלנו פגישות רבות והתכתבויות משותפות, פנים מול פנים, בווידיאו ובדוא"ל. עם הזמן הנושא של התזה עבר תהפוכות, כשהדגש היה ונשאר ההיבט הבלשני.

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את הפקותיהם הלשוניות של ילדים בגילאי טרום בית ספר, תוך התייחסות לסוג הטקסט שעולה מהשימוש באמצעי אליסטיציה שונים. מטרתנו הייתה לבדוק כיצד הבדלים בין אמצעים אלה יתבטאו בטקסטים שיפיקו הילדים. במחקר נבחנו ארבע מטלות שונות זו מזו: סיפור חוויה אישית, סיפור על פי רצף תמונות, סיפור על פי ספרון תמונות, וסיפור מבוסס על סרטון אנימציה. במסגרת המחקר נבדקו 16 ילדים – שמונה בנים ושמונה בנות, בגילאי 5–6 שנים, עם התפתחות שפתית טיפוסית. כל ילד התבקש להפיק שבעה טקסטים שונים כמענה לארבע המטלות שפורטו לעיל. סך הכול הופקו ונותחו במחקר 114 טקסטים. השערותינו העיקריות במחקר היו, שבגילאי טרום בית ספר ילדים יציגו שונות במבנה הטקסטים שיפיקו, ושהיכולת הנרטיבית של הילדים תושפע מאמצעי האליסטיציה. מממצאי המחקר עולה, בדומה לממצאי מחקרים קודמים, כי אצל ילדים בגילאי טרום בית ספר היכולת הנרטיבית רגישה לאופי המטלה. ניתוח איכותני של הטקסטים שהופקו מראה, כי קיימת שונות רבה אצל אותו הנבדק ביכולת הנרטיבית מבחינה מבנית. תרומתו הקלינית של המאמר היא בכך, שהוא מראה כיצד השוואה בין אמצעי אליסטיציה שונים יכולה לשרת קלינאי תקשורת בהערכת יכולותיהם הנרטיביות של ילדים המשתתפים בטיפול.

מילות מפתח: טקסטים סיפוריים, אמצעי אליסטיציה, מבנה הסיפור, התפתחות שפה טיפוסית
פרטי התקשרות: לירן בלכנר, liranblechner@gmail.com

1. הקדמה

צורת שיח הנמצאת בשימוש תדיר בחיי היום-יום ומשקפת את התפתחות השפה ויכולות השיח של ילדים מגיל צעיר היא הטקסט הנרטיבי (כצנברגר, 1994; Berman & Slobin, 1994; Hudson & Shapiro, 1991; Berman & Katzenberger, 1998; Grabe, 2002; Berman & Nir-Sagiv, 2004; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004; Berman, 2008). מחקרים אלה ואחרים מראים, כי היכולת להפיק סיפור כרוכה בגיוסו של ידע סכמתי על מבנהו של הטקסט כמו גם על העקרונות הקוגניטיביים, הסוציו-קוגניטיביים והשפתיים המארגנים את הטקסט (שן וברמן, 1997).

מאז המחצית השנייה של המאה ה-20, משמש הטקסט הנרטיבי כר פורה למחקרים מתחומים שונים, כולל נרטולוגיה, בלשנות השיח ופסיכו-בלשנות התפתחותית (Toolan, 1988; Rimmon-Kenan, 1983; De Fina & Georgakopoulou, 2011). תחום מרכזי במחקר הנרטיבי עוסק במבנה הטקסט ובחלוקה של הטקסט ליחידות-על המשרתות תפקידים מובחנים בסיפור (Longacre, 1976; van Dijk, 1968; Propp, 1968; Johnstone, 2001; Mishler, 1995; Mandler, 1984; 1987; 1983). יחידות אלה כוללות את הפתיח (אורינטציה, היצג) ואת הסגיר (קודה), את הפעולה ותוצאתה (Gee & Grosjean, 1984) ואת ניסיון הפתרון וההתרה (Labov, 1972, pp. 363-384; Stein & Glenn, 1979; Labov & Waletzky, 1997). לפי מחקרים אלה, המבנה הסכמתי של טקסט נרטיבי שלם כולל את הפתיח שבו מוצג הרקע לאירועים שיפורטו בסיפור, וכן גוף הכולל אפיזודה אחת לפחות, וסגיר הכולל את סיום הסיפור (לרוב כהערה אישית או חוץ-סיפורית מצד המספר; רביד וברמן, 2003). נוסף על רכיבים אלה מתייחס המחקר על מבנה הטקסט הנרטיבי לעיקרון הקוגניטיבי המארגן של "מבנה פעולה" (Giora & Shen, 1994). ארגון מבנה פעולה בטקסט הנרטיבי נשען על היחידה המבנית הסיפורית התשתיתית, שהיא האפיזודה. אפיזודה מוגדרת כיחידה מופשטת שכוללת רצף של אירועים (לפחות אירוע מאתחל ותגובה; Stein & Glenn, 1979) המקושרים בקשר סיבתי או טמפורלי (שן וברמן, 1997).

מנקודת מבט התפתחותית, מחקרים שונים הראו כי המבנה הסכמתי הקנוני של הטקסט הנרטיבי, הכולל היצג, גוף וסגיר מתפתח עם הגיל (Peterson & McCabe, 1983; Hudson & Shapiro, 1991; Berman & Slobin, 1994; Ilgaz & Aksu-Koç, 2005). כמו כן, יכולת מרכזית המתפתחת לאורך הילדות היא הבניית הסיפור סביב מבנה אפיזודה ההולך ומשתכלל, החל באירוע בודד, המשך במספר אירועים מקושרים על ציר הזמן המופיעים בילדות המוקדמת ובהמשך ההתפתחות גם קישור סיבתי בין אירועים המתייחס לפעולה ולתוצאתה (Berman, 1995).

המחקר הנוכחי עוסק ביכולות הבניית הטקסט הנרטיבי של ילדים בגילאי 5-6. הדוגמה הבאה (1) מציגה סיפור חוויה אישית (מחולק לפסוקיות), שהופק על ידי אחד מהנבדקים במחקר הנוכחי – אלון, ילד בגיל 5.09:

1. {בגן יוכבד שיחקנו תופסת} / {ניסיתי לתפוס את גיל / והוא רץ **נורא מהר** / עד ש**כמעט** לא היה לי כוח
 {אפיזודת סיום
 לרוץ / אז נפלת} / {ואבא של אלעד הביא אותי לאבא שלי.}

כל אחת מהפסקויות בסיפור זה משרתת רכיב מבני סיפורי מסוים: הפסקוית הראשונה היא הפתיח המתאר את מקום ההתרחשות ואת מצב העניינים לפני תחילת האירועים בסיפור (גן יוכבד, משחק בתופסת), ארבע הפסקויות הבאות הן רצף האירועים של האפיזודה המרכזית הכוללת ניסיון, תגובה ותוצאה, והפסקוית האחרונה היא אפיזודת הסיום, שמתארת את ההתרחשות לאחר הנפילה (מוקד הסיפור). אמנם הסיפור אינו מסתיים בסגיר נוסחאי, אך השינוי במשתתפים (אבא של אלעד, אבא שלי) וההיסקים העולים מהאירוע המדווח (הגשת עזרה לילד שנפל) מאפשרים למספר לסיים את הסיפור.

המחקרים ההתפתחותיים שבחנו את יכולת ההפקה של טקסטים נרטיביים בקרב ילדים בגילאי טרום בית הספר העלו תוצאות שונות, ולעיתים אף סותרות, לגבי מאפייניהם הלשוניים, המבניים והתוכניים של סיפורים אלה. סיבה מרכזית לכך היא העובדה, שמחקרים אלה השתמשו באמצעי אליסטיציה שונים לעירור הסיפורים (Allen et al., 1994; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Duinmeijer, de Jong, & Schepers, 2012). לדוגמה, ברמן וסלובין (Berman & Slobin, 1994) ובעקבותיהם בוטינג (Botting, 2002), ריילי ושותפים (Reilly et al., 2004) אספו סיפורים באמצעות ספרון תמונות. במחקרים אלה התבקשו הילדים לספר סיפור תוך כדי עיון בספרון. פטרסון ומק'קייב (Peterson & McCabe, 1983) והדסון ושפירו (Hudson & Shapiro, 1991) עוררו סיפורים באמצעות שאלות שהוצבו לילדים במסגרת שיחה. מחקרים אחדים התמקדו בהערכת הנרטיב באמצעות רצפים של מספר תמונות (Berman & Katzenberger, 1998; Schneider & Dubé, 2005; Schneider, Hayward & Dubé, 2006; Veneziano & Hudelot, 2009). ממחקרים שונים אלה ניתן להסיק מסקנות שונות לגבי היכולת הנרטיבית בילדות ולגבי התפתחותה, בייחוד לגבי יכולתם של הילדים להפיק מבנה סכמתי שלם, הכולל פתיח, גוף וסגיר.

המחקרים ההתפתחותיים שבחנו את יכולת ההפקה של טקסטים נרטיביים בקרב ילדים בגילאי טרום בית הספר השתמשו באמצעי אליסטיציה שונים. לדוגמה, ברמן וסלובין (Berman & Slobin, 1994) ובעקבותיהם בוטינג (Botting, 2002) כמו גם ריילי ושותפים (Reilly et al., 2004) אספו סיפורים באמצעות ספרון תמונות. הילדים במחקרים אלה התבקשו לספר סיפור תוך כדי עיון בספרון. פטרסון ומק'קייב (Peterson & McCabe, 1983) והדסון ושפירו (Hudson & Shapiro, 1991) עוררו סיפורים באמצעות שאלות שהוצגו לילדים במסגרת שיחה. מחקרים אחדים התמקדו בהערכת הנרטיב באמצעות רצפים של מספר תמונות (Berman & Katzenberger, 1998; Schneider & Dubé, 2005; Schneider, Hayward & Dubé, 2006). מתוך מחקרים אלה ואחרים ניתן להסיק מסקנות שונות, ולעיתים אף סותרות, לגבי מאפייניהם הלשוניים, המבניים והתוכניים של סיפורים אלה, לגבי היכולת הנרטיבית בילדות ולגבי התפתחותה, ובייחוד לגבי יכולתם של ילדים להפיק מבנה סכמתי שלם (הכולל פתיח, גוף וסגיר). סיבה מרכזית לכך היא העובדה, שמחקרים אלה השתמשו באמצעי אליסטיציה שונים לעירור הסיפורים (Allen et al., 1994; Ilgaz & Aksu-Koc, 2005; Duinmeijer, de Jong, & Schepers, 2012). הנרטיב המופק (לוטן, 2003; Boudreau, 2008; Shiro, 2003; Berman, 1995; Spinillo & Pinto, 1994). מרבית המחקרים על הפקת נרטיב התבססו רק על אמצעי אליסטיציה מסוג אחד. מטלות שכיחות הן הישענות על סיפור רצף על פי סדרת תמונות, הישענות על ספרון תמונות ללא מילים, שחזור של סיפור, או עירור של סיפורים על בסיס אירועים מהעבר (בעיקר חוויה אישית). עם זאת, ספיניליו ופינטו (1994) טענו כי תוצאות מחקרן על ילדים בגילאים שונים מעידות על כך, שפיגומים ויזואליים (הצגתם של רצפי תמונות) מעוררים סיפורים באיכות נמוכה יותר לעומת סיפורים שהופקו על בסיס פיגומים אודיטוריים (הפניית הבקשה

"ספר לי סיפור"). סוגיית הפיגומים ותרומתם לאיכות הטקסטים שמפיקים ילדים מגיל טרום בית הספר העסיקה גם את ברמן (Berman, 1995). במחקרה השוותה ברמן בין נרטיבים שהופקו על בסיס מטלות שונות על ידי ילדים בגילאים שונים. למשל, ברמן מצאה כי בני 5-6 הפיקו סיפורי חוויה בעלי התחלה, אמצע וסוף על בסיס פיגומים אודיטוריים, שכללו בקשה לתאר מקרה של מריבה עם מישוה. כמו כן, ילדים אחרים בני אותו הגיל הציגו יכולת דומה במטלות סיפור על בסיס רצפי תמונות שונים (אירוע קנייה, אירוע דיג ואירוע קטיף פירות). לעומת זאת, ילדים אחרים באותו הגיל לא הפיקו נרטיבים מאורגנים היטב במטלת סיפור על בסיס סרט ("סרט האגסים", Chafe, 1980) ובמטלת סיפור על בסיס ספרון תמונות (ספרון "הצפרדע"). בשונה מספיניליו ופינטו (1994), ברמן (1995) לא מצאה הבדל ביכולת הנרטיבית כתלות בסוג הפיגומים (ויזואליים לעומת אודיטוריים), אלא כתלות באופי המטלה, כלומר – במידת המורכבות הקונספטואלית שכל מטלה מזמנת (לדוגמה, התמונות בספרון מוצגות לפי סדר קבוע מראש, כאשר כל שתי תמונות מוצגות זו לצד זו ומאפשרות התייחסות לאירועים דינמיים, בעוד שחלק מרצפי תמונות מוצגים ראשית כול ללא סדר מוגדר מראש, והילדים נדרשים לארגן את התמונות בעצמם). בשונה מברמן (1995), שבדקה ילדים שונים במטלות עירור נרטיב שונות, אלן ושותפיה (Allen et al., 1994) שירו (Shiro, 2003) ולוטן (2003) בדקו במחקריהן את הפקויותיהם של אותם ילדים שקיבלו מטלות שונות והראו, שיש פער ביכולת הנרטיבית של הילד בין מטלות שונות. לדוגמה, לוטן השוותה בין נרטיבים של ילדים בגילאי 6, 8 ו-10, שהופקו על בסיס סיפור חוויה אישית, לבין נרטיבים שהופקו על בסיס רצף תמונות. מחקרה הראה שהיכולת לשקף ידע נרטיבי היא "רגישת מטלה" (עמ' 2), כאשר במטלת סיפור חוויה אישית הילדים הצעירים יותר הצליחו להפיק סיפורים בעלי מבנה פעולה הכולל רכיב של מטרה או של התרה ואילו סיפורים שהופקו בעקבות רצף תמונות לא כללו רכיבים מבניים אלו באותם הגילאים.

המאמר הנוכחי מצטרף למחקרים שהשוו בין סיפורים שהופקו באמצעות מספר אמצעי אליסיטציה, ומתמקד בהשפעת אמצעי האליסיטציה על ההיבט המבני של טקסטים נרטיביים שהפיקו ילדים בגיל טרום בית ספר בהשפעת ארבעה אמצעי עירור שונים.

1.1 התפתחות הנרטיב ביחס לאמצעי האליסיטציה

כאמור לעיל, מחקרים התפתחותיים על היכולת הנרטיבית נשענו על אמצעי אליסיטציה שונים. ההבדלים המתודולוגיים בין המחקרים השונים אינם טמונים רק באופי האמצעי, אלא גם בהנחיות הפרטניות של מטלת האליסיטציה. לדוגמה פטרסון ומק'קייב (Peterson & McCabe, 1983) חקרו את היכולת של ילדים בני 3.06-9.06 להפיק סיפורים, בהתבסס על אירועים שחוו בעבר. הילדים במחקר התבקשו לספר סיפורים תוך כדי שיחה שהתנהלה כמעין ריאיון; החוקרות הציגו לילדים דף צביעה בנושא מוכר להם, בשילוב תכנים מילוליים סביב אירועים מעוררי עניין (כגון ביקור אצל רופא), ולאחר מכן הילדים נשאלו אם קרה להם משהו דומה. אם התשובה הייתה חיובית, הם התבקשו לספר את הסיפור באמצעות השאלה "האם קרה לך משהו דומה?" (בעקבות Labov, 1972). השימוש באמצעי אליסיטציה זה מכון את הילדים לסכמות תסריט יום-יומיות ואופייניות לגיל הצעיר (Nelson & Gruendel, 1986, pp. 21-46; Nelson, 1986, pp. 87-118) ובתוך כך הם מתבקשים לשחזר מזיכרונם אירוע שבו הם עצמם השתתפו. פטרסון ומק'קייב מצאו שילדים מסוגלים כבר בגיל נמוך מארבע שנים להפיק סיפורים הכוללים רצפי פעולות המקושרות זו לזו טמפורלית, אם כי ילדים בגיל 5-6 לא הרחיבו את האירועים השונים לכדי אפיזודות הכוללות מבנה פעולה שלם.

מספר מחקרים התמקדו בהערכת הנרטיב באמצעות רצפי תמונות (Berman & Katzenberger, 1998; Schneider & Dubé, 2005; Schneider, Hayward & Dubé, 2006; Veneziano & Hudelot, 2009). רצף תמונות כולל לרוב ארבע עד שמונה תמונות נפרדות, המוצגות לנבדק זו לצד זו, כאשר במחקרים מסוימים נקבע סדר התמונות על ידי הנסיין ובאחרים הילד מתבקש לסדר את התמונות בעצמו. רצפים אלה גם הם מבוססי תסריט הכולל אירוע או אירועים המתכנסים לאפיזודה אחת או יותר. בניגוד לסיפור חוויה אישית, על הילד המספר לזהות את התסריט שאליו מכון רצף התמונות (כפי שלדוגמה עולה מאופן סידור התמונות ומהאזכור של רכיבי תסריט קנוניים). ברמן וכצנברגר (Berman & Katzenberger, 1998) בחנו במחקרן את היכולת הנרטיבית של ילדים בני ארבע עד שש שנים כמו גם ילדים בני עשר ומבוגרים, שבפניהם הוצגו שני רצפים בני ארבע תמונות כל אחד: סיפור הדיג וסיפור רכישת הכובע. כל אחד מרצפי תמונות אלה מייצג תסריט מוכר, הכולל אירועים מאורגנים טמפורלית והמערור מבנה פעולה (כגון מטרה-בעיה, ניסיון להשיג-לפתור, פתרון-סיום). כפי שמראות ברמן וכצנברגר, תנאי מקדים ליכולת לספר סיפור על סמך רצף תמונות הוא היכולת של הילד להתייחס לתוכן הנראה בתמונות ולשייך אותו לתסריט הקיים אצלו (תסריט הקנייה או תסריט הדיג). הן הגדירו שלוש דרגות התפתחות בנרטיב: פרה-נרטיב, נרטיב לוקאלי-טמפורלי, ונרטיב גלובלי. לטענתן, שליטה בדרגה הנרטיבית הגבוהה תתאפשר רק לאחר שהילד שולט בדרגה הקודמת. במחקרן נמצא, כי שלושה רבעים מהנבדקים בני החמש, וכמעט כל הנבדקים בני השש, סיפרו סיפורים המאפיינים את הדרגה השנייה, הטמפורלית (ראו גם כצנברגר, 1994).

אמצעי אליסטיציה נוסף המשמש במחקרים על התפתחות הנרטיב היא ספרון תמונות (picture book). ספרון "הצפרדע" (Mayer, 1969) 'Frog Where Are you?' נמצא במחקרים רבים כאמצעי אליסטיציה אפקטיבי לעירור נרטיב מגיל שלוש (שן וברמן, 1997; Berman & Slobin, 1988; Reilly, 1992; Berman, 1994) ואף שימש באוכלוסיות עם התפתחות לא טיפוסית (Duinmeijer, de Jong, et al., 2004; Reilly, et al., 2012). שן וברמן (1997) חקרו את יכולת הפקת הסיפור באמצעות ספרון "הצפרדע" בגילאי 3-9, תוך התמקדות בילדים דוברי עברית. הם מצאו, כי מבנה הפעולה האפיזודי על כל חלקיו (מטרה-בעיה, ניסיון להשיג פתרון-לפתור, פתרון-סגור) מופיע בסיפוריהם של ילדים בילדות המאוחרת, מגיל בית הספר היסודי ואילך (שן וברמן, 1997), כאשר סיפוריהם של ילדים משתכללים מסיפורים הכוללים אפיזודה אחת לסיפורים הכוללים מערכת אפיזודות (Allen, Kertoy, Sherblom, & Pettit, 1994). כך, בגיל חמש חלה התפתחות ניכרת מבחינת השימוש הלשוני, אך מבנה הפעולה אינו שלם ולכן הנרטיב הוגדר כלא בשל. בגיל תשע הנרטיב כבר בשל יותר, כאשר מגוון הקשרים בין האירועים רחב יותר, ההתייחסות לאירועים גלובלית יותר ומבנה הפעולה שלם יותר, בעיקר מבחינת התייחסות להיבטים של זיהוי הבעיה והניסיון לפתרון.

מעטים המחקרים ההתפתחותיים שהשוו בין אמצעי אליסטיציה שונים, כאשר אותו הילד מתבקש להפיק טקסטים שונים (לוטן, 2003; Schneider & Shiro, 2003; Allen et al., 1994; Hudson & Shapiro, 2005). מחקרן של הדסון ושפירו, לדוגמה, בחן נרטיבים שהפיקו ילדים בגילאים שונים – טרום בית ספר, כיתה א' וכיתה ג' – תוך השוואה בין שלושה אמצעי אליסטיציה: שאלה שמעוררת תסריט ("מה קורה כשאת/ה...?"), שאלה שמעוררת סיפור חוויה אישית ("מה קרה לך כשאת/ה...?") ושאלה שמעוררת סיפור מומצא ("תוכלי/י לספר לי סיפור מומצא על...?"). במחקרן הן עקבו אחר התפתחות יכולת הבניית הטקסט כפי שבאה לידי ביטוי בכל אחת מהמטלות, וכן התמקדו בהיבטים הספציפיים המאפיינים כל הפקה, כגון הופעת היצג וסגור נוסחאי (כגון: "וזה הסוף" או "והם חיו באושר ועושר עד עצם היום הזה") בסיפור החוויה

האישית ובסיפור המומצא, אֶזכור של הסברים או מוטיבציות בסיפור החוויה האישית, ואזכור של בעיה ופתרון בסיפור המומצא. ממצאי המחקר הראו, כי אופן הביטוי של הכישורים הנרטיבים תלוי באמצעי האליסיטציה. ילדים בגיל טרום בית ספר לא כללו את כל הרכיבים המבניים שנבדקו על ידי הדסון ושפירו בסיפוריהם. עם זאת, אחוז גבוה יותר של ילדים פתחו את סיפוריהם בהיצג בסיפור החוויה האישית לעומת הסיפור המומצא, ואחוז נמוך יותר של ילדים סיימו את סיפוריהם בסגיר מפורש (גם אם נוסחאי) בסיפור החוויה האישית לעומת הסיפור המומצא. מכיוון שכל אחד מסוגי הסיפורים נותח לפי קריטריונים ייחודיים לו, לא ניתן לערוך השוואה מקיפה בכל הקשור למבנה הטקסטים המופקים על ידי קבוצת גיל זו.

אלן ושותפותיה (Allen et al., 1994) השוו גם הן סיפורי חוויה אישית לעומת סיפורים מומצאים של ילדים בטווח גילאים 4.03–8.01 שנים, שהתבקשו לספר שלושה סיפורים על משהו שקרה להם (בסיוע של משחק כרטיסיות עם תמונות המתייחסות לאירועים הקשורים לעולמם של ילדים) וכן שלושה סיפורים מומצאים לאחר עיון בשלושה רצפי תמונות שונים, אך ללא הישענות על רצפי התמונות בעת הסיפור. ההשוואה בין הסיפורים התייחסה להופעתם של רכיבים כגון פתיח, אירוע מאתחל, ניסיון לפתרון ופתרון. ממצאי המחקר העלו, כי סיפורי חוויה אישיים כללו יותר אפיזודות שלמות בהשוואה לסיפורים מומצאים, אך כללו יותר רצפי אפיזודות בהשוואה לסיפורים המבוססים על אירועים מחייהם של הילדים.

לוטן (2003) השוותה בין נרטיבים בנושא "מריבה" שהפיקו ילדים בגילאי שש, שמונה ועשר על בסיס סיפור חוויה אישית לבין נרטיבים סביב אותו נושא, שהופקו על בסיס רצף תמונות בן שלוש תמונות. מחקרה של לוטן הראה, שבמטלת סיפור חוויה אישית הילדים הצעירים יותר הצליחו להפיק סיפורים בעלי מבנה פעולה הכולל רכיב של מטרה או של התרה ואילו סיפורים שהופקו בעקבות רצף תמונות לא כללו רכיבים מבניים אלה. בנוסף, לוטן מצאה שאורך הסיפור על חוויה אישית בנושא מריבה ארוך יותר במידה ניכרת במספר הפסוקיות מאשר סיפור על בסיס רצף תמונות באותו הנושא. לוטן אף בדקה אם הילדים הפיקו היצג, אפיזודה שכוללת התרה וסגיר. בסיפור החוויה האישית הופיעו רכיבי ההיצג וההתרה בשכיחות גבוהה יותר לעומת רצף התמונות. בגיל טרום בית ספר (גיל שש) רוב משמעותי של הילדים (75%) השתמשו ברכיב ההיצג בסיפור האישי לעומת רבע מהילדים בסיפור על פי רצף התמונות. מרבית הילדים בגיל שש הפיקו סיפור הכולל רכיב התרה בסיפור חוויה אישית. בנוסף, כל הילדים במחקר זה לרוב לא הפיקו סגיר, ללא קשר לסוג המטלה.

בדומה למחקרים אלה בחנו שניידר ודובה (Schneider & Dubé, 2005) את מבנה הפעולה בסיפורים שהופקו על ידי ילדים בגיל 5–6, ובכיתה ב', בעלי התפתחות טיפוסית. מחקרן כלל התייחסות לשאלה: עד כמה אמצעי האליסיטציה (שחזור סיפור ללא תמונות, שחזור סיפור עם פיגומים ויזואליים, סיפור על פי רצף תמונות ללא מילים) משפיע על מבנה הפעולה בסיפור, כאשר אפיזודה שלמה מכילה אירוע מאתחל, ניסיון לפתרון ותוצאה. כל אחד מהמשתתפים התבקש להפיק שלושה סיפורים שונים עם אותה דמות ראשית. גם במחקר זה נמצאה השפעה של אמצעי האליסיטציה על מבנה הסיפורים בגיל 5–6; הילדים הפיקו יותר רכיבי אפיזודות כאשר שחזרו סיפור עם פיגומים ויזואליים, הווה אומר – כאשר הגירוי היה משולב הן אודיטורי והן ויזואלי.

בעוד שמחקרים אלה השוו ברובם את השפעתם של שני אמצעי אליסיטציה על הפקותיהם של ילדים, מחקרה של שירו (Shiro, 2003) כלל מערך שבו ארבע מטלות שונות שימשו להשוואה בין סיפוריהם של ילדים בכיתה א'. הילדים התבקשו לספר חוויה אישית מפחידה ללא פיגומים, חוויה אישית בעקבות פיגומים

אודיטוריים על פי המתודולוגיה של פטרסון ומק'קייב (Peterson & McCabe, 1983), סיפור בעקבות תוכנית טלוויזיה או סרט אהוב וכן סיפור על בסיס סרטון ללא מילים בשם "פיקניק". בשונה ממחקרים קודמים, שירו התמקדה בניתוח המבעים המעריכים (Narrative evaluation) ששימשו את הילדים בסיפוריהם השונים. גם מרכיב חשוב זה של הנרטיב נמצא מבחין בין הסיפורים, ושירו הסיקה, שאופי המטלה המוצגת לילד הוא משתנה משמעותי המשפיע על היכולות שאותו ילד מגייס לשם הפקת הנרטיב. ממצא מרכזי של שירו הוא, שהשימוש בסרטון ללא מילים כאמצעי אליסיטציה מעודד הפקה של אמצעי הערכה גם בגיל צעיר יותר מאשר אמצעים אחרים. השימוש בסרטון ללא מילים ככלי להפקת מבעים מעריכים נמצא משמעותי גם במחקרן של איטון ושותפותיה (Eaton, Collis & Lewis, 1999). ככלל, מחקרים אלה ואחרים מצאו שהצגת אירועים באופן דינמי, כבסרטון, מאפשרת הפקות ארוכות ועשירות יותר, הן במספר המילים לסיפור והן במספר המבעים (Dollaghan, Campbell & Tomlin, 1990; DeBeyer et al., 2012). שניידר ודובה (Schneider & Dubé, 2005) מציעות, שהפקה של סיפורים על בסיס סרטונים דינמיים היא מטלה קלה יותר מבחינת הילדים, כיוון שהם לא נדרשים לקשר בין תמונות סטטיות או לתרגם תמונות סטטיות לאירועים דינמיים (כצנברגר, 1994).

מטרתו של המחקר הנוכחי היא להצטרף למחקרים אלה ולהעריך את יכולת ההפקה של טקסטים נרטיביים בקרב ילדים בגיל טרום בית ספר, כאשר מוצגים להם אמצעי אליסיטציה שונים. בדומה למחקרים אלה, מטרתנו העיקרית היא לבחון את השפעתם של אמצעים אלה על מבנה הנרטיב. מחקרנו מרחיב על ממצאי מחקרים קודמים בכך, שהוא כולל ארבעה סוגי אליסיטציה הנבדקים בקרב אותם הילדים, כפי שמפורט להלן.

2. המחקר הנוכחי

כאמור לעיל, מחקרים קודמים הדגישו את חשיבות ההשוואה בין טקסטים המופקים על ידי אותו הדובר על בסיס אמצעי אליסיטציה שונים. במחקר שלהלן נבחנו ארבע מטלות להפקת סיפורים, השונות זו מזו מבחינת הפיגומים המוצעים במטלה:

- סיפור חוויה אישית – מטלה חצי מובנית (Eisenbeiss, 2010)¹, עם פיגומים אודיטוריים, ללא פיגומים ויזואליים. במטלה זו המספר נדרש לספר סיפור על פי אירוע שקרה לו (על בסיס המתודולוגיה של פטרסון ומק'קייב, 1983) (Peterson & McCabe, 1983).
- סיפור על פי רצף תמונות ללא מילים – מטלה חצי מובנית עם פיגומים ויזואליים, שבה המספר נדרש לסדר ארבע תמונות על פי הבנתו ולספר סיפור על בסיס הנראה בתמונות (על בסיס המתודולוגיה של אבחון כצנברגר, 2009, כפי שיפורט בהמשך).

1 המושג "חצי מובנה" משמש אותנו בהקשר של מטלות המגדירות בצורה מפורשת את נושא השיח (לדוגמה, מסיבת יום הולדת או אירוע קניות), אך המאפשרות לנמענים להיזכר באירוע שקרה להם עצמם (כאשר הם מתבקשים לספר חוויה אישית) או לארגן רצף אירועים לפי הבנתם (כאשר הם מתבקשים להפיק סיפור על בסיס רצף תמונות). מטלות אלה יוצרות אילוצים שונים על הדוברים בהשוואה למטלות כגון סיפור על פי ספרון תמונות או על פי סרטון, שבהן לא רק נושא השיח מוגדר מראש אלא גם סדר התמונות קבוע ("מטלות מובנות" בהגדרתנו להלן).

- סיפור על פי ספרון תמונות, ללא מילים – מטלה מובנית עם פיגומים ויזואליים, שבה המספר נדרש לספר סיפור על בסיס רצף האירועים המופיע בספרון (על בסיס המתודולוגיה של ברמן וסלובין, Berman & Slobin, 1994, כפי שיפורט בהמשך).

- סרטון ללא מילים – מטלה מובנית, עם פיגומים ויזואליים, שבה המספר נדרש לספר סיפור על בסיס הנראה בסרטון (על בסיס המתודולוגיה של קופרסמית' ומאיר, Kupersmitt & Meir, 2016, כפי שיפורט בהמשך).

ארבע מטלות אלה נבדלות זו מזו בדרכים שונות. שתיים מהמטלות (סיפור חוויה אישית וסיפור על בסיס רצף תמונות ללא מילים) הן פתוחות יותר, ומאפשרות לילד להישען על חוויותיו שלו ועל התסריט המעורר על ידי הפיגומים האודיטוריים או הוויזואליים. לעומת זאת, שתיים מהמטלות (ספרון התמונות והסרטון) מגבילות את המספר לאירועים (הבדיוניים) המעוררים באמצעות הפיגומים הוויזואליים. בנוסף, המטלות הפתוחות יותר הן גם בעלות פוטנציאל לעירור סיפורים קצרים יותר – סיפור חוויה אישית בגילאים אלה כולל לרוב דיווח על אירועים מעטים (ואפילו אירוע אחד בלבד), ומספר התמונות ברצפי התמונות ללא מילים הוא מצומצם (ארבע תמונות). בסיפור על פי ספרון תמונות ובסרטון יש מספר רב יותר של אירועים. ממד נוסף, שבו המטלות שונות אלו מאלו, הוא מידת הדינמיות שלהן – רצף התמונות וספרון התמונות מחייבים את הנבדקים להמיר את הנראה בתמונות סטטיות לאירועים דינמיים, ואלה מזמנים התייחסות לקשרים הטמפורליים הקיימים ביניהם (Berman, 1995). במטלת הסרטון מועצמת הדינמיות על ידי ההנפשה של הדמויות ופעולותיהן, כפי שמצינות שניידר ודובה (Schneider & Dubé, 2005).

הנחת המחקר היא, שהבדלים אלה בין אמצעי האליסיטציה השונים יבואו לידי ביטוי בהפקותיהם של ילדים בגיל טרום בית ספר. המחקרים השונים שנסקרו לעיל מעידים כי ילדים בגילאי 5–6 מסוגלים להפיק נרטיבים הכוללים פתיח, גוף וסגור, וכן מסוגלים לפתח אפיזודות סביב מבנה פעולה ואף לקשר בין רצפי אפיזודות בסיפוריהם. עם זאת, תהליך ההתגבשות של מבנים סכמטיים אלה (גם של מבנה הנרטיב וגם של האפיזודה) עדיין לא הסתיים בשלב התפתחותי זה, כך שצפויים לבוא לידי ביטוי הבדלים באופן שבו אותם ילדים מממשים רכיבים נרטיביים שונים בכל אחד מהסיפורים שיפיקו. השערותינו הספציפיות הן:

1. שלושת הרכיבים הסכמטיים המרכזיים של הנרטיב – פתיח, גוף וסגור, יופיעו בכל סוגי הסיפורים שיופקו על ידי הילדים. עם זאת, רכיבים אלה לא ימומשו באופן עקבי בכל הסיפורים: הילדים צפויים להפיק סיפורים ללא התייחסות לרכיבי רקע או לסגור, ולגוף הסיפור. בנוסף, האפיזודות לא צפויות לכלול מבנה פעולה שלם (לדוגמה, תוך התייחסות למוטיבציות של הדמויות, לניסיון להתרה או לפתרון) בכל המקרים.

2. עבור כל ילד יימצאו הבדלים במימוש היכולת הנרטיבית כתלות באמצעי האליסיטציה:

2.1 ככל שאמצעי האליסיטציה מציע מספר רב יותר של אירועים (ספרון תמונות ללא מילים וסרטון ללא מילים לעומת סיפור חוויה אישית ורצף תמונות ללא מילים), כך הנרטיב שיופק יהיה ארוך יותר.

2.2 אמצעי אליסיטציה שמצריך הישענות על ניסיונם האישי של הילדים (חוויה אישית) יניב סיפורים שמאפייניהם המבניים שונים מאלה של סיפורים שיופקו על בסיס אמצעי אליסיטציה עם פיגומים ויזואליים.

2.3 אמצעי אליסיטציה חצי מובנים (סיפור חוויה אישית וסיפור על פי רצף תמונות ללא מילים) יניבו סיפורים שמאפייניהם המבניים שונים מאלה של סיפורים שיופקו על בסיס אמצעי אליסיטציה מובנים (סיפור על פי ספרון תמונות, ללא מילים וסרטון ללא מילים).

3. שיטות

3.1 משתתפים

במחקר השתתפו 16 ילדים, שמונה בנים ושמונה בנות, בגילאי 5.00–6.02 (טרום בית ספר) גיל ממוצע 5.06, שהתחנכו בזמן עריכת המחקר בגני חובה בחינוך הממלכתי בעיר גדולה בארץ. המחקרים ההתפתחותיים שנסקרו לעיל הראו, כי גיל חמש מציין שלב קריטי בהתפתחות היכולת הנרטיבית של הילדים (כצנברגר, 1994; שן וברמן, 1997; Reilly, 1992; Berman & Slobin, 1994). לכל הילדים המשתתפים במחקר לא היה ליקוי שפתי, חושי או קוגניטיבי ראשוני (על פי דיווח גננת או הורים). כל אחד מ־16 הנבדקים התבקש להפיק שבעה טקסטים: שלושה טקסטים על חוויה אישית, שני טקסטים בעקבות סידור רצפי תמונות ללא מילים (מתוך "אבחון כצנברגר"), טקסט אחד בעקבות ספרון תמונות ללא מילים (The Frog Story) וטקסט נוסף בעקבות סרטון ללא מילים (הצב והארנב).

3.2 הליך המחקר

המחקר נערך בביתו של הילד או בביתה של החוקרת, בהתאם לרצון הילד והוריו. המחקר כלל שני מפגשים אישיים עם כל ילד, בהפרש של כשבוע. כל מפגש ארך כשעה, וכלל מטלות שפתיות שנלקחו מערכת ההערכה שפתית "אבחון כצנברגר" (2009), המתאים לילדים בגילאים אלה. כמו כן הוצגו במפגש אמצעי אליסיטציה שונים לעירור נרטיב. המפגשים הוקלטו במצלמת וידאו או באודיו, בהתאם להסכמת ההורים. בתחילת השימוש בכל אחד מאמצעי האליסיטציה, חוץ מסיפורי החוויה, ביקשה החוקרת מהילד לספר את הסיפור הכי ברור ומפורט שהוא יכול, "כמו סופר".

מתוך רצון לעודד את הילד לשיתוף פעולה, החל כל מפגש בשיחת חולין עם הילד. בשיחה זו הוסבר לילד, שהוריו ביקשו כי יספר להם על הפעילויות ועל הסיפורים שבהם יעסקו במפגש. לשם כך התבקש הילד לספר סיפורים מעניינים ככל האפשר, מפורטים וברורים כדי שהוריו יוכלו להבין את העלילה מבלי לראות את התמונות ואת הסרט. במחקר הוקפד על הצגת אמצעי האליסיטציה באופן מאוזן תוך כדי החלפת סדר הצגתם במחצית קבוצת הנבדקים.

3.3 כלי המחקר

כל הנבדקים עברו הערכה שפתית באמצעות האבחון השפתי המתוקנן "כצנברגר" (2009). כל הילדים שהשתתפו במחקר השיגו ציון כולל תואם גיל כרונולוגי או גבוה מהממוצע לגיל. בשלב השני של המחקר התבקשו המשתתפים לספר סיפורים. כדי לוודא כי בכל סיפור אמצעי האליסיטציה יתייחס לסוג הטקסט הנרטיבי, נעשה בכל המקרים השימוש בהוראה "ספר לי... כמו סופר". כאמור לעיל, במחקר נעשה שימוש בארבעה אמצעי אליסיטציה מובנים:

1. **סיפור חוויה אישית** – בעקבות ההנחיות שהופיעו במחקרן המקיף של פטרסון ומק'קייב (Peterson & McCabe, 1983), החוקרת הציגה בפני הילד תיאור כללי של חוויה שהיא עצמה חוותה, ושאלה את הילד אם גם הוא חווה חוויה דומה. בניגוד לפטרסון ומק'קייב, החוקרת לא המשיכה לפתח שיחה עם הילד, כדי לוודא שהסיפור המופק הוא בלתי תלוי בדיבוב נוסף מצדה. בחירת החוויות הסתמכה על היכרותה של החוקרת עם ילדי גן בגילאי טרום בית הספר, תוך כדי התמקדות בחוויות מוכרות ורלוונטיות לקבוצה גיל זו:

א. פעם הייתי ביום הולדת בגן משחקים, היית פעם ביום הולדת בגן משחקים? ספר/י לי...

ב. פעם ראיתי כלב ברחוב והוא רדף אחריי, זה קרה לך פעם? ספר/י לי...

ג. פעם, כשהייתי קטנה, הייתי בגן משחקים, רצתי ונפלתי. זה קרה לך פעם? ספר/י לי...

בכך החוקרת הציעה לילדים נושאים שונים שקשורים לחוויות אישיות ובתוך כך הגבילה את נושא השיח הכללי.

2. **סיפורים על פי רצף תמונות ללא מילים** – מטלה זאת נלקחה מ"אבחון כצנברגר" (2009). בעקבות הדגמה של סיפור על פי רצף תמונות ראשון (צביעת חדר) שאותו סיפרה החוקרת והנבדק שחזר אותו, החוקרת הציגה בפני הילד שני רצפים חדשים בני ארבע תמונות מצוירות צבעוניות כל אחד (רצף הדיג ורצף קניית הכובע). הילדים התבקשו לסדר את הרצף לפי הסיפור שהם בונים. לאחר מכן ביקשה החוקרת מהילדים לספר את הסיפור באופן הכי ברור ומפורט שהם יכולים, בדומה לבקשה בסיפור החוויה האישית.

3. **סיפור על פי ספרון תמונות ללא מילים** – החוקרת הציגה לילד את הספרון Frog Where Are You? בהתאם להנחיות המפורטות במאמרו של ריילי ועמיתותיה (Reilly et al., 2004; Berman & Slobin, 1994). החוקרת ביקשה מהילדים לעיין בו לאט, מההתחלה ועד הסוף. כשהילדים סיימו לדפדף בכל הספר, החוקרת ביקשה מהם לפתוח את הספר מההתחלה ולספר את הסיפור. בדומה למטלות האחרות, החוקרת ביקשה מהילדים לספר את הסיפור באופן הכי ברור ומפורט שהם יכולים.

4. **סיפור על פי סרטון ללא מילים** – במחקר הנוכחי נעשה שימוש בסרטון באורך כשלוש דקות (במקור כשמונה דקות, מבית היוצר של דיסני, 1935; ראו Kuperstitt & Meir, 2016), המציג את סיפור התחרות בין הצב והארנב (המבוסס על משל מאת איזופוס). לנבדקים ניתנה הוראה לספר את הסיפור כאילו הם פונים למשתתפת שלישית – האם, שאינה נוכחת במפגש. לאחר שהילד סיים לצפות בסרטון, החוקרת הגישה לו ספרון תמונות ללא מילים בן 16 תמונות. ספרון זה הוכן במיוחד לצורך המחקר, וכלל את רצף האירועים המרכזיים בסרטון. בדומה לספרון "הצפרדע", השימוש בספרון התמונות אפשר לילדים להישען על פיגומים ויזואליים, כך שהם לא נדרשו לזכור את הסרט, אלא רק לספר את הסיפור.

3.4 קטגוריות הניתוח

לאור המחקרים שנסקרו בפתח המאמר, התמקדו קטגוריות הניתוח במחקר הנוכחי באורך הטקסט מחד־גיסא ובמבנה הטקסט מאידך־גיסא². אורך הטקסטים נמדד במספר פסוקיות (Berman & Slobin, 1994)

2 מחקר זה מבוסס על מחקר התזה של הכותבת הראשונה (בלכנר, 2015), שבו בוצעו ניתוחים מבניים ואיכותניים, המתמקדים ביכולת הבניית הטקסט הנרטיבי.

כמדד ראשוני ליכולת הפקת טקסט. הפסוקית היא יחידה לשונית בסיסית, המציינת פעולה דינמית והמשכית (לרדוף, לאכול), אירוע (ליפול, לסגור) או מצב (לאהוב, לדעת, להיות). כל פסוקית כוללת אחת מהאפשרויות המובאות להלן:

- יחידה הכוללת פועל מוטע: "ואחרי זה גם הילד קפץ / ולבש את המגפיים / והחזיק את הכלב."
- יחידה הכוללת פועל ללא נטייה כלל (שם פועל) או צורת בינוני: "הילד טיפס על העץ / לבדוק / אם הצפרדע מסתתרת שם."
- יחידה הכוללת נשוא מורחב: "הילד התחיל לחפש / הכלב רצה לתפוס את הדבורים."
- יחידה הכוללת נשוא שמני: "הצפרדע בצנצנת / הכלב מפוחד."

הניתוח המבני של הטקסטים התייחס למרכיבי הנרטיב המרכזיים (פתיח, גוף, סגיר) ולאופן שבו הם ממומשים על ידי הילדים בכל אחד מהטקסטים. ניתוח זה כלל אפיון איכותני של כל אחד מחלקי הטקסט לפי ההגדרות הבאות:

פתיח – בעקבות פטרסון ושות' (Petersen et al., 2008), הפתיח של הטקסט הוגדר כיחידה הכוללת התייחסות מינימלית או מורחבת לדמויות (או לחלק מהן), התייחסות כללית או ספציפית לזמן או למקום ההתרחשות או לנסיבות האירוע (ר' Berman & Katzenberger, 2004), וכן התייחסות מפורשת למוטיבציה או לתכנון של הדמויות. מבחינה מבנית פתיח יכול לכלול פסוקית אחת או מספר פסוקיות, וכן יכול להתממש באמצעות סמן שיח תבניתי או נוסחת פתיח טיפוסית לסיפורים. להלן דוגמאות לסוגי הפתיחות הקיימות בקורפוס המחקר:

שם הילד וגילו	סוג הטקסט	הפתיח	מאפיינים
אור 5.10	סיפור על פי ספרון תמונות	פעם היה בית/ שהיה בו ילד כלב וצפרדע/ הם חשבו לצאת לטיול	התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למקום, למשתתפים ולמוטיבציות
	סיפור על פי סרטון	פעם היה ארנב וצב/ שרצו לעשות תחרות ריצה	התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולמוטיבציות
אפרת 5.04	סיפור חוויה אישית	פעם הלכתי לגן שמואל, הרבה פעמים/ הוא פה	התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למקום ולמשתתפת
	סיפור על פי רצף תמונות	פעם היה ילד/ שקראו לו רו (Ru)	התייחסות נוסחאית לזמן והתייחסות למשתתף
	סיפור על פי סרטון	פעם היה ארנב/ והיה צב/ שהם שתיהם היו חברים/ והם הלכו ביחד/ ואז פתאום ניסו להיות קצת רעים אחד לשני	התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולנסיבות האירוע, כמו גם למוטיבציות

התייחסות למקום ולמשתתפים	הייתי עם רון, איתמר הילל, ועומר בגן משחקים וגם יונתן	סיפור חוויה אישית	
התייחסות למשתתפת ולמוטיבציה	אישה אחת רצתה לקנות כובע	סיפור על פי רצף תמונות	גלעד 5.10
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים	פעם לילד היה כלב וצפרדע	סיפור על פי ספרון תמונות	
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולמוטיבציות	פעם אחת היה ילד שמח/ ועוד ילד שמח/ פעם אחת היו שני ילדים/ שהם היו חברים/ והם רצו לדוג דגים	סיפור על פי רצף תמונות	גור 5.06
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולמוטיבציות	פעם אחת היה כלב וילד/ שרצו לעשות משהו בחוץ	סיפור על פי ספרון תמונות	
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפת ולמקום	פעם אישה באה לחנות	סיפור על פי רצף תמונות	
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולנסיבות	פעם היה ילד וכלב/ שמצאו צפרדע/ והם שמו אותה בתוך קופסה	סיפור על פי ספרון תמונות	לילך 5.08
התייחסות למשתתפים, למקום ולנסיבות	יש לי חברה/ שקוראים לה לילי/ והיה לה יום הולדת ביער/ היה שם גן שעשועים כזה קטן	סיפור חוויה אישית	מיכל 6.02
התייחסות לזמן ולמשתתפים	יום אחד בלילה/ האמת ששלושה ימים בלילה עכשיו לפני שבועיים ועוד כמה ימים/ פעם ראיתי משפחת חזירי בר	סיפור חוויה אישית	נרית 6.00
התייחסות למשתתפים, למקום ולמוטיבציות	שחר ואמיר רצו לדוג בים דגים	סיפור על פי רצף תמונות	

התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולמוטיבציות	פעם אחת היה ילד קטן/ שקוראים לו שחר/ אז הוא רצה לתפוס צפרדע עם הכלב שלו/ ולכלב היה שם קצת מצחיק/ היה קוראים לו דן	סיפור על פי ספרון תמונות	נירית 6.00
התייחסות לנסיבות ולמשתתפים	הכול התחיל מארנב אחד וצב אחד	סיפור על פי סרטון	קרן 5.04
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים ולנסיבות	היה הייתה אישה/ שהלכה לקנות כובע צהוב עם פרח אדום ופס כחול	סיפור על פי רצף תמונות	
התייחסות נוסחאית לזמן, התייחסות למשתתפים	היה היה ילד/ שהיה לו צפרדע ירוקה עם כלב	סיפור על פי ספרון תמונות	

טבלה 1: הפתיח בטקסטים

גוף – בעקבות ברמן וסלובין (עמ' 82–88, Berman & Slobin, 1994), גוף הסיפור הוגדר כיחידה הכוללת רצף פסוקיות המתייחסות לעלילה (אפיזודה אחת לפחות). רצף פסוקיות אלה יכול להתייחס לפעולות דינמיות טיפוסיות לאירוע המאורגנות טמפורלית או סיבתית, לאגד מספר אירועים בודדים לכדי אירוע אחד לכיד, להתייחס לניסיון או למצב הפיזי או הפנימי של הדמויות. הגדרה כללית זו מאפשרת לנו להשוות בין סיפורים המתבססים על אמצעי אליסטיציה שונים. להלן דוגמאות:

שם הילד וגילו	סוג הטקסט	הפתיח	מאפיינים
אלון 5.09	סיפור חוויה אישית	הכלב הוא חשב/ שאנחנו משחקים תופסת	התייחסות למצב פנימי
	סיפור חוויה אישית	והוא רץ נורא מהר/ עד שכמעט לא היה לי כוח לרוץ/ אז נפלתי	רצף אירועים קשורים סיבתית, התייחסות למצב פיזי
	סיפור על פי ספרון תמונות	הוא חיפש בחלון/ חיפש במגף שלו/ וחיפש בחוץ/ והם לא ראו שום דבר/ אז הם קראו לו	רצף אירועים קשורים טמפורלית, בעיה וניסיון לפתרון

גלעד 5.01	סיפור על פי סרטון	והצב ראה/ שהארנב ישן/ אז הוא עשה, הוא אמר שקט/ ואז הוא התחיל לרוץ/ ואז הארנב התעורר	רצף אירועים קשורים טמפורלית וקוזאלית, התייחסות למצב פיזי ולמצב פנימי
גור 5.06	סיפור על פי ספרון תמונות	ואז היא הפילה אותו ארצה/ כי היא חשבה/ שהוא רע	רצף אירועים קשורים קוזאלית, התייחסות למצב פנימי
קרן 5.04	סיפור על פי רצף תמונות	ואז נועם היה שמח/ כי גדי היה עצוב/ כי נועם הפעם תפס דג/ וגדי תפס סתם קופסה	רצף אירועים קשורים קוזאלית, התייחסות למצב פנימי
נרית 6.00	סיפור חוויה אישית	ורקדנו/ ושרנו/ ואכלנו עוגה	רצף פעולות דינמיות טיפוסיות לתסריט יום הולדת
	סיפור על פי רצף תמונות	פעם אחת יצא פחית/ פעם אחת יצא מגף/ עד שפעם אחת יצא להם דג גדול ומושלם	שילוב של מספר אירועים בודדים לאירוע אחד לכיד

טבלה 2: הגוף בטקסטים

סגיר – בעקבות פטרסון ושות' (Petersen et al., 2008) סגיר יכול להיות נוסחאי, המעיד על מודעותו של המספר לסכמה הכללית של הטקסט הנרטיבי, או פסוקית/רצף פסוקיות, הכוללות תיאור מצבן של הדמויות בסוף הסיפור, או אפיזודה בעלת אופי מסיים (ההתרחשות המסכמת או האחרונה בסיפור, וכן אפיזודות מחוץ למתואר בתמונות או בסרטון). להלן דוגמאות:

שם הילד וגילו	סוג הטקסט	הפתיח	מאפיינים
אלון 5.09	סיפור חוויה אישית	ואבא של אלעד הביא אותי לאבא שלי	התרחשות מסכמת בסיפור
	סיפור על פי רצף תמונות	ואז הילד השני פרץ עם חיוך/ ולקח את הדג בידיו/ הילד השני היה עצוב/ ישב על הברכיים/ ולא ידע מה לעשות	האירועים המופיעים בתמונה האחרונה ברצף
	סיפור על פי ספרון תמונות	והם מצאו את המשפחה של הצפרדע/ ולקחו אותה בחזרה	האירועים המופיעים בתמונה האחרונה בסיפור, כולל היסקים לגבי סוף הסיפור

אריאל 5.04	סיפור על פי ספרון תמונות	נגמר	סגיר נוסחאי
אורן 5.01	סיפור על פי רצף תמונות	וזה סוף הסיפור	סגיר נוסחאי
	סיפור על פי ספרון תמונות	וזה סוף הסיפור	סגיר נוסחאי
אור 5.10	סיפור חוויה אישית	ונפלתי	האירוע המסכם תואם לאמצעי האליסטיציה (סיפור על מקרה שבו נפל)
	סיפור על פי רצף תמונות	ובסוף רק ילד אחד הצליח לדוג/ זה סוף הסיפור	סיכום האירוע המופיע בתמונה האחרונה ברצף יחד עם סגיר נוסחאי
	סיפור על פי רצף תמונות	והיא לבשה אותו	האירוע המופיע בתמונה האחרונה ברצף
אפרת 5.04	סיפור על פי סרטון	ואז שהצב ניצח/ הארנב נפל/ והתגורר על האדמה/ ודווקא את הצב הרימו כל/ הסוף	תיאור האירוע המסכם (הניצחון בתחרות) יחד עם סגיר נוסחאי
מיטל 5.00	סיפור על פי רצף תמונות	ואז הם הולכים לאכול את הדג לארוחת הצהריים	היסק מחוץ למתואר בתמונות
	סיפור על פי רצף תמונות	ואז הם בחרו כובע כסוף עם פרחים/ ושילמו	האירוע האחרון המתואר בתמונות יחד עם סגיר מתאים לתסריט הקניות
	סיפור על פי ספרון תמונות	והם הביאו צפרדע אחת מהבריכה/ נגמר הסיפור	האירוע האחרון המתואר בספרון יחד עם סגיר נוסחאי
	סיפור על פי סרטון	ואז הצב ניצח/ וכולם רקדו איתו/ והחזיקו אותו	תיאור האירוע המסכם (הניצחון בתחרות)
מיכל 6.02	סיפור על פי רצף תמונות	ואז היא שילמה/ והיא הלכה הביתה	האירוע האחרון המתואר בתמונות יחד עם סגיר מתאים לתסריט הקניות והיסק מחוץ למתואר בתמונות

מכל 6.02	סיפור על פי ספרון תמונות	אבל אז הגיע הזמן ללכת הביתה/ אז מה הוא יעשה?/ הוא לקח גור אחד/ והוא גדל אצלו בבית שלו/ תודה	האירוע האחרון המתואר בספרון יחד עם היסק מחוץ למתואר בתמונות וסגיר נוסחאי
נירית 6.00	סיפור חוויה אישית	זהו	סגיר נוסחאי
	סיפור על פי רצף תמונות	והם היו שמחים ומאושרים	תיאור מעריך (מצב פנימי של הדמויות) בסיכום האירועים
	סיפור על פי ספרון תמונות	ואז הם חיו באושר ועושר עד עצם היום הזה/ ואפילו גור אחד הסכים/ המשפחה של הצפרדעים הסכימה לבוא לביקור בבית של הילד והכלב/ זה סוף הסיפור	סגיר נוסחאי יחד עם היסק מחוץ למתואר בתמונות

טבלה 3: הסגיר בטקסטים

4. תוצאות

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק כיצד אמצעי אליסיטציה מסוגים שונים משפיעים על מבנה הסיפורים שמפיקים ילדים בגיל טרום בית ספר. ראשית, נדגים את הטקסטים הסיפוריים השונים שנאספו במחקרנו באמצעות שבעת הטקסטים של מיכל ש' (בת 6.02), המוצגים בטבלה. הטור הימני בטבלה כולל את אמצעי האליסיטציה, הטור המרכזי מציג את הטקסט המחולק לפסוקיות, והטור השמאלי מציג את ניתוח המבנה של כל טקסט.

אמצעי האליסיטציה	הטקסט (מחולק לפסוקיות)	ניתוח מבנה הטקסט
רצף הדיג (אבחון כצנברגר)	פעם היו שני ילדים/ שרצו לדוג דגים/ ילד אחד תפס דג/ ילד שני תפס קופסה/ דגו שוב/ אותו הילד שתפס דג [תפס עוד דג קטן/ והילד שתפס ת'קופסה/ תפס מגף/ אחר כך שניהם דגו ביחד/ הילד [שמצא את הדג הקטן הצהוב] מצא דג גדול / והילד [שמצא את המגף] לא מצא כלום סה"כ 14 פסוקיות	פתיח – הצגת הדמות, הצגת המוטיבציה של הדמות (פסוקית 1-2), (רצו). גוף – פעולות דינמיות לא ממושכות ורצף טמפורלי (פסוקיות 3-14)

רצף הכובעים (אבחון כצנברגר)	פעם הייתה אישה/ שהלכה לחנות/ היא רצתה לקנות כובע/ היא ביקשה מהמוכרת להסתכל במראה/ המוכרת הראתה לה/ ואז האישה החליטה לקנות את זה/ היא נתנה לה כסף, 20 שטרות, שטר של 20/ והאישה והמוכרת היו שמחות סה"כ 8 פסוקיות	פתיח – הצגת הדמות, הצגת המוטיבציה של הדמות (פסוקיות 1-3), (רצתה) גוף – (פסוקיות 4-7) סגיר – התייחסות למצב רגשי של שתי הדמויות (פסוקית 8)
עירור חוויה אישית – יום הולדת	כן. זה היה שגרנו ברמות ספיר/ וזה היה יום הולדת לשי/ וזה היה שם שני פעמים/ אבל אחד זה יום הולדת 6/ ואחד זה יום הולדת/ בשני הפעמים איפרו אותנו/ אותי איפרו כל הזמן לנסיכה סה"כ 7 פסוקיות	פתיח – זמן, מקום, הצגת הדמות (פסוקיות 1-5) גוף – אין קשר טמפורלי, אירוע לא דינמי (פסוקיות 6-7), בעיקר באמצעות פסוקיות שמניות
עירור חוויה אישית – כלב	בכלל לא היו כלבים ביום הולדת/ לא קרה לי/ חוץ מאצל חברים מהגן הקודם שלי/ ויש להם כלב/ שקוראים לו קוקי/ והוא רדף אחריי/, כל פעם שאני באה אליהם כמובן סה"כ 7 פסוקיות	פתיח – זמן, הצגת הדמות (פסוקיות 1-5) אין קשר טמפורלי בין הפסוקיות גוף – ("רדף") (פסוקית 6)
עירור חוויה אישית – נפילה	זה קרה לי רק בחצר של הגן הקודם/ כי קראו לי להיות הקטר/ אז קיבלתי מכה בברך עם דם סה"כ 3 פסוקיות	פתיח – זמן, הצגת הדמות (פסוקית 1) גוף – פעולות דינמיות (והרחבת הסיבתיות) (פסוקיות 2-3)

פתיח – הצגת הדמויות נסיבות (פסוקיות 1-3) גוף הכולל מספר אפיזודות (פסוקיות 4-33) אפיזודה – פעולות דינמית (התגנב) וקשרים טמפורליים בין האירועים (פסוקיות 4-5) אירוע מאתחל – (פסוקית 6) "לא ראה" אפיזודות סביב החיפוש (פסוקיות 7-33) אפיזודה סגיר סביב מציאת הצפרדע (פסוקיות 34-40) סגיר נוסחאי	פעם היה ילד/ והיה לו כלב/ יום אחד אימא ואבא של הילד הביאו לו צפרדע/ ובלילה בזמן שהילד והכלב ישנו/ הצפרדע התגנב החוצה/ חיפשו בבגדים, מתחת למיטה, מתחת למגפיים בתוך המגפיים/ אבל לא מצאו/ הם בדקו שוב/ ואז צעקו מהחלון/ "צפרדע איפה אתה, צפרדע?"/ והם לא מצאו/ ובטעות בגלל הצעקות כלבלי נפל/ אבל הילד מיהר/ ותפס אותו/ לפני שנפל על הזכוכיות/ חיפשו ביער/ צעקו/ "צפרדע איפה את, צפרדע?"/ חיפשו בתוך המאורה, בתוך הכוורת/ אבל במאורה היה אוגר/ ובכוורת היו דבורים/ והם המשיכו לחפש/ הכוורת נפלה/ הכלב בדק על העץ/ הילד בדק בתוך העץ, אבל בתוך העץ היה ינשוף/ והדבורים רדפו אחרי כלבלי/ והינשוף עף/ הוא חיפש על הר/ ולא מצא/ והוא בטעות היה על קרניו של האייל/ האייל זרק אותו/ אבל הילד קצת שמח/ כי הוא שמע את הצפרדע/ הוא אמר לכלבלי שקט שקט/ והם בדקו/ וראו את צפרדע ואת האישה שהתאהבה בו/ והוא התאהב בה/ הם הולידו ילדים/ והם שיחקו איתם/הסוף סה"כ 40 פסוקיות	ספרון הצפרדע
---	--	---------------------

פתיח – הצגת הדמויות, הצגת המוטיבציה של הדמויות (פסוקיות 1-7) גוף הכולל מספר אפיזודות – קשרים טמפורליים בין האירועים (פסוקיות 8-32) סיום – הפועל ניצח (פסוקיות 3-35) + סגיר נוסחאי	פעם היה ארנב וצב/ "שלום", אמר הארנב/ "שלום", אמר הצב/ "אולי נעשה תחרות?" / "בהחלט כן" / התחילו בתחרות/ ואז השופט, הוא עשה סימן להתחיל בתחרות/ הארנב רץ/ אבל הצב חשב שיש סכנה/ הארנב בינתיים רץ רץ רץ/ עד שהתעייף/ והלך לישון/ והוא ראה לפני את הצב עם כל החלזונות/ הוא צחק/ והלך לישון/ הוא ראה/ את הארנב ישן/ ואמר/ "טוב נלך בשקט"/ הוא עשה שששש (ג'סטה)/ והתחיל להתגנב/ אבל הארנב ראה, התעורר/ וראה אותו/ וצחק/ הוא הסתכל עליו/ ואחר כך הצב הגביר את המהירות/ כי הוא ראה את הארנב לידו/ ואז הארנב הצחיק את הארנבות/ אבל בינתיים הצב כבר המשיך/ הארנב רץ רץ רץ רץ רץ רץ/ אבל הצב ממש ממש רץ/ הצב ניצח/ הארנב נפל/ והצב ניצח/ הסוף סה"כ 35 פסוקיות	סרטון התחרות הצב והארנב
--	--	--------------------------------

טבלה 4: ניתוח הטקסטים של מיכל ש'

מדוגמאות אלה עולה, שאורך הטקסטים מושפע כצפוי מאמצעי האליסטיציה. מספר הפסוקיות הגבוה ביותר בטקסטים שהפיקה מיכל ש' הופיע בטקסט המבוסס על ספרון הצפרדע (40 פסוקיות) ובטקסט המבוסס על סרטון התחרות (35 פסוקיות; ר' טבלה מספר 4 לעיל). את מספר הפסוקיות המועט ביותר הפיקה מיכל ש' בעקבות העירור של סיפורי החוויה (בין 3 ל-7 פסוקיות בלבד). יש לציין שגם מספר הפסוקיות של סיפור רצף הכובעים היה נמוך (8 פסוקיות). בנוסף, גם מבנה סיפוריה של מיכל הושפע מאמצעי האליסטיציה, כפי שניתן לראות בטבלת הסיכום הבאה:

סוג הטקסט	פתיח עם מוטיבציה	גוף (עלילה)	סגיר
חוויה יום הולדת	-	+	-
חוויה כלב	-	+	-
חוויה נפילה	-	+	-

סוג הטקסט	פתיח עם מוטיבציה	גוף (עלילה)	סגיר
רצף דיג	+	+	-
רצף קובע	+	+	+
סיפור הצב והארנב	+	+	+
סיפור הצפרדע	+	+	+

טבלה 5: השוואה מבנית של הטקסטים של מיכל שי'

על אף שבכל סיפוריה של מיכל ניתן למצוא פתיח, רק בחלקם כולל הפתיח גם התייחסות למוטיבציה של הדמות. כמו כן, הטקסטים כוללים לפחות אפיזודה אחת (ולעיתים אף אירוע אחד בלבד), אם כי הקישוריות בין האירועים בגוף הסיפור תלויה באמצעי האליסיטציה. בנוסף, ניתן לראות שלא בכל הטקסטים נמצא הסגיר. כפי שעולה מטבלאות מספר 4 ו-5, סיפורי החוויה שהפיקה מיכל שונים באופן בולט מהטקסטים שהופקו על בסיס פיגומים ויזואליים – בשלושת הסיפורים היא דיווחה על אירועים בלבד, ללא הצגה של דמויות, של נסיבות או של מוטיבציות. כמו כן, שלושת הסיפורים האלה אינם מספקים עדות למבנה סכמתי של נרטיב, כלומר – לארגון כללי של פתיח, גוף וסגיר.

הטקסטים של כל אחד מהילדים שהשתתפו במחקר נותחו באופן דומה, והמגמות עבור כל הסיפורים שנאספו במחקר זה מוצגות בסעיפים הבאים.

4.1 השפעת אמצעי האליסיטציה על אורך הנרטיב

התוצאות להלן מתייחסות ל-114 טקסטים שהופקו במחקר הנוכחי על ידי 16 ילדים. בטבלה מספר 6 מפורט מספר הפסקאות בכל טקסט שהופק.

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חוויה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית קובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
33	21	8	6	-	2	-	מיטל 5.00
32	37	6	15	1	-	2	אורן 5.01
31	19	5	12	27	18	-	דן 5.03
41	33	9	16	-	-	2	קרן 5.04
49	38	17	18	30	15	1	אפרת 5.04
42	30	8	12	-	-	4	אריאל 5.04
32	39	8	14	12	2	6	גור 5.06
30	25	8	10	2	-	3	לילך 5.08

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חווייה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית כובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
18	18	8	9	4	3	2	עמית 5.08
38	34	8	12	6	5	-	אלון 5.09
42	22	4	5	2	2	-	שביט 5.10
33	27	6	10	4	3	-	גלעד 5.10
17	15	9	12	5	5	3	אור 5.10
47	34	10	10	4	10	7	נרית 6.00
34	19	10	12	-	3	3	מיכל נ' 6.02
40	35	8	14	3	7	7	מיכל ש' 6.02
35.06	27.875	8.25	11.68	8.3	6.25	3.63	ממוצע
8.99	8.07	2.86	3.4	9.84	5.37	2.11	סטיית תקן

טבלה 6: מספר הפסוקיות בכל טקסט שהופק מכל נבדק (N=16)

מטבלה מספר 6 עולה, כי ישנה שונות תוך־נבדקית בכמות הפסוקיות המופקות בעקבות השימוש בכל אחד מאמצעי האליסיטציה. בנוסף, טבלה זו מצביעה על שונות בין־נבדקית: לא כל הילדים הפיקו את כל סיפורי החוויה האישית. כמו כן, מספר הפסוקיות הנמוך ביותר הופק בעקבות אמצעי אליסיטציה זה. מספר הפסוקיות שהופקו בעקבות רצף תמונות ללא מילים היה נמוך ממספר הפסוקיות שהופקו בעקבות הצפייה בסרטון הצב והארנב ואילו מספר הפסוקיות הגבוה ביותר הופק בעקבות ספרון הצפרדע.

ראוי לציין גם את ההבדלים בערכי סטיית התקן של מספרי הפסוקיות בסיפורים – הבדלים המצביעים על שונות בין־נבדקית התלויה באמצעי האליסיטציה השונים. כך, בסיפורים שהופקו על בסיס אמצעי אליסיטציה אודיטוריים (סיפורי החוויה האישית) ישנה שונות רבה בין הילדים – חלק מהילדים הפיקו סיפורים ארוכים ואילו אחרים הפיקו טקסטים קצרים במיוחד. לעומת זאת, בסיפורים שהופקו על בסיס אמצעי אליסיטציה ויזואליים, הפיזור סביב הממוצע הוא קטן. זאת ועוד, מספר הפסוקיות שהופקו בסיפורים אלה גדול יותר באופן עקיב ממספר התמונות שהוצגו לילדים (ארבע תמונות בכל אחד מהרצפים, 32 תמונות בספרון התמונות ו־16 תמונות בספרון המבוסס על הסרטון). ממצא זה מעיד על כך, שהילדים מרחיבים על האירועים בתמונות או לחילופין מתייחסים לאירועים שונים המוצגים באותה תמונה.

4.2 השפעת אמצעי האליסיטציה על מבנה הנרטיב

הנתונים לגבי מבנה הסיפורים של כל אחד מהילדים מופיעים בסדרת הטבלאות הבאה:

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חווייה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית כובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
ללא + מוטיבציה	+	+	-	לא הפיקה טקסט	-	לא הפיקה טקסט	מיטל 5.00
-	+	ללא + מוטיבציה	+	-	לא הפיק טקסט	-	אורן 5.01
+	+	+	+	ללא + מוטיבציה	+	לא הפיק טקסט	דן 5.03
+	+	+	+	לא הפיקה טקסט	לא הפיקה טקסט	-	קרן 5.04
+	+	+	ללא + מוטיבציה	+	+	-	אפרת 5.04
+	+	+	+	לא הפיק טקסט	לא הפיק טקסט	ללא + מוטיבציה	אריאל 5.04
+	+	+	+	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	גור 5.06
+	+	+	ללא + מוטיבציה	-	לא הפיקה טקסט	ללא + מוטיבציה	לילך 5.08
+	+	+	+	+	ללא + מוטיבציה	-	עמית 5.08
+	+	-	+	+	+	לא הפיק טקסט	אלון 5.09
+	+	+	+	-	+	לא הפיקה טקסט	שביט 5.10
+	+	+	+	+	ללא + מוטיבציה	לא הפיק טקסט	גלעד 5.10
+	+	+	+	+	+	-	אור 5.10
+	+	+	+	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	נירית 6.00
+	+	+	+	לא הפיקה טקסט	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	מיכל נ' 6.02
+	+	+	+	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	ללא + מוטיבציה	מיכל ש' 6.02

טבלה 7: הופעת הפתיח בכל טקסט שהופק מכל נבדק (N=16)

מטבלה מס' 7 עולה, כי רוב הטקסטים במדגם כללו פתיח, וברוב המקרים פתיח זה כלל התייחסות למוטיבציה של הדמויות. מרבית הטקסטים שבהם לא הופיע פתיח או שהופיע פתיח ללא התייחסות למוטיבציה של הדמויות, הם טקסטים של חוויה אישית. לעומת זאת, רוב הטקסטים שהופקו על בסיס רצף התמונות ללא מילים כללו פתיח ואת התייחסות למוטיבציה של הדמויות. ההשוואה בין אמצעי האליסטיציה מעידה על כך שאמצעי אליסטיציה חצי מובנים (סיפור החוויה האישית וסיפורים על בסיס רצף תמונות) אינם בהכרח מזמנים הפקה של פתיח או התייחסות למוטיבציה של הדמויות לעומת אמצעי אליסטיציה מובנים.

באשר למרכיב הגוף – כמעט כל הטקסטים הנרטיבים שהופקו על ידי הילדים במחקר כללו רצפי אירועים מאורגנים טמפורלית, כפי שעולה מטבלה מספר 8. חלק מרצפי האירועים כללו קשרים סיבתיים, וחלקם התייחסו לניסיונות לפתרון בעיות שאינן חלק מסיום הסיפור הכללי.

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חווייה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית כובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	לא הפיקה טקסט	פסוקית אחת	לא הפיקה טקסט	מיטל 5.00
רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	ללא רצף אירועים	לא הפיק טקסט	ללא רצף אירועים	אורן 5.01
רצף טמפורלי וקוזאלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	+	רצף טמפורלי	רצף קוזאלי	לא הפיק טקסט	דן 5.03
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	לא הפיקה טקסט	לא הפיקה טקסט	הופיע גוף ללא קשרים	קרן 5.04
רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	הופיע גוף ללא קשרים	הופיע גוף ללא קשרים	אפרת 5.04
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	לא הפיק טקסט	לא הפיק טקסט	ללא רצף אירועים	אריאל 5.04
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	ללא רצף אירועים	ללא רצף אירועים	ללא רצף אירועים	גור 5.06
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	לא הפיקה טקסט	הופיע גוף ללא קשרים	לילך 5.08
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	+	רצף טמפורלי	הופיע גוף ללא קשרים	הופיע גוף ללא קשרים	עמית 5.08
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	הופיע גוף ללא קשרים	לא הפיק טקסט	אלון 5.09
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	ללא רצף אירועים	לא הפיקה טקסט	שביט 5.10
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	הופיע גוף ללא קשרים	לא הפיק טקסט	גלעד 5.10
רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	ללא רצף אירועים	ללא רצף אירועים	אור 5.10

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חווייה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית כובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	נרית 6.00
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	לא הפיקה טקסט	הופיע גוף ללא קשרים	ללא רצף אירועים	מיכל נ' 6.02
רצף טמפורלי, ניסיון לפתרון ופתרון	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	רצף טמפורלי	הופיע גוף ללא קשרים	הופיע גוף ללא קשרים	הופיע גוף ללא קשרים	מיכל ש' 6.02

טבלה 8: מאפייני רכיב הגוף בכל טקסט שהופק מכל נבדק (N=16)

ברוב סיפורי החוויה האישית נמסרה אפיזודה אחת מרכזית, לעיתים אף ללא פירוט האירועים באפיזודה אלא כאזכור של האירוע המדובב (חגגו לי יום הולדת). להלן דוגמה לטקסט שהופק על פי המתודולוגיה של פטרסון ומק'קייב (Peterson & McCabe, 1983) על ידי אחד הנבדקים – גור (בן 5.06):

(2) כן. גם פעם חגגו/ כשהייתי קצת יותר קטן מהגיל הזה/ בן ארבע וחצי, חגגו לי/ עשו לאיזשהו ילד, חבר שלי יום הולדת באיזשהו גן משחקים/ אני פשוט לא זוכר באיזה גן משחקים/ כי זה היה כשהייתי בן ארבע וחצי.

בדוגמה 2 הילד הפיק טקסט שבו הוא מתייחס לאירוע המרכזי (חגיגת יום הולדת). בטקסט ישנו אזכור לזמן, למקום וכן התייחסות מינימלית לדמויות, אך אין פירוט של רצף אירועים. ההפקה של הילד היא למעשה ברובה פתיחה לסיפור בהתהוות (ראו טבלה 7), בדומה לסיפורים שהופקו על ידי ילדים בגילאי גן ובית ספר, שהציגו מ'קייב ורולינס במאמר הסקירה שלהן (McCabe & Rollins, 1994). טקסטים אלו הופיעו ברבע מהמקרים מכלל סיפורי החוויה שהופקו (כפי שעולה מטבלה 8), אך לא מאפיינים את הטקסטים שהופקו בעקבות אמצעי אליסיטציה עם פיגומים ויזואליים.

לעומת הטקסטים של החוויה האישית, הטקסטים המבוססים על פיגומים ויזואליים כללו רצפי אירועים. עם זאת, ניתן למצוא הבדלים איכותניים בין הילדים גם בהפקת טקסטים אלה. לדוגמה, שני הנבדקים הצעירים ביותר, מיטל ואורן בני 5.00–5.01 ונבדקת נוספת (אפרת, 5.04) הפיקו בעקבות ספרון הצפרדע טקסטים נרטיביים, שניתן לאפיין אותם כנרטיבים לוקאליים-טמפורליים או אפילו כפרה-נרטיבים (Berman & Katzenberger, 1998). אפיון זה נסמך על הקשרים הלא מובהקים מבחינה טמפורלית בין האפיזודות בטקסטים אלה. מבנה זה בא לידי ביטוי בדוגמה מספר (3) מתוך הנרטיב לספרון הצפרדע, שהופק על ידי אחד הנבדקים – אורן (בן 5.01):

(3) והכלב נפל/ והוא עוד פעם קרא/ והדבורות באו לעקוץ/ והוא בנה בור/ בשביל להתחבאת/ אבל הגיע לשם אוגר/ ומשם יצאה גם הצפרדע/ והגיע הדבורות לכלב/ ועקצו את הכלב

בחלק זה של הנרטיב של אורן אין קשר טמפורלי בין האירועים, אלא רובם מוצגים בסדר שנראה אקראי, אך מוכתב על ידי הפיגום הוויזואלי וכולל תיאור נקודתי של המידע החזותי בכל תמונה בנפרד. כך, לדוגמה, לא ברור אם אירוע העקיצה של הכלב התרחש לפני, בזמן או אחרי אירוע יציאת הצפרדע מהבור. בשונה מממצאינו באשר לפתיח, קיימת אחידות עם תוצאות מחקרים קודמים בנוגע להיעדרותו של רכיב הסגיר בנרטיבים של ילדים צעירים.

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חווייה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית כובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
סגיר נוסחאי	סגיר נוסחאי	+	+	לא הפיקה טקסט	-	לא הפיקה טקסט	מיטל 5.00
+	סגיר נוסחאי	+	-	-	לא הפיק טקסט	-	אורן 5.01
סגיר נוסחאי	+	-	-	-	-	לא הפיק טקסט	דן 5.03
סגיר נוסחאי	-	+	-	לא הפיקה טקסט	לא הפיקה טקסט	-	קרן 5.04
סגיר נוסחאי	סגיר + סגיר נוסחאי	-	+	-	-	-	אפרת 5.04
+	סגיר + סגיר נוסחאי	-	-	לא הפיק טקסט	לא הפיק טקסט	-	אריאל 5.04
-	סגיר + סגיר נוסחאי	+	-	-	-	-	גור 5.06
+	+	-	-	-	לא הפיקה טקסט	-	לילך 5.08
+	+	סגיר + סגיר נוסחאי	+	-	-	-	עמית 5.08
+	+	-	+	+	-	לא הפיק טקסט	אלון 5.09
+	+	+	+	-	-	לא הפיקה טקסט	שביט 5.10
+	+	-	+	+	-	לא הפיק טקסט	גלעד 5.10
סגיר + סגיר נוסחאי	סגיר + סגיר נוסחאי	-	סגיר + סגיר נוסחאי	+	-	-	אור 5.10
סגיר + סגיר נוסחאי	סגיר + סגיר נוסחאי	+	סגיר + סגיר נוסחאי	+	-	-	נירית 6.00

ספרון תמונות סיפור הצפרדע	סרטון התחרות בין הצב והארנב	סיפורי רצף		חווייה אישית			אמצעי עירור הנבדק/ת
		קניית כובע	דיג	נפילה	כלב	יום הולדת	
סגיר + סגיר נוסחאי	+	+	סגיר + סגיר נוסחאי	לא הפיקה טקסט	-	-	מיכל נ' 6.02
סגיר + סגיר נוסחאי	סגיר + סגיר נוסחאי	+	-	-	-	-	מיכל ש' 6.02

טבלה 9: הופעת הסגיר בכל טקסט שהופק מכל נבדק (N=16)

מטבלה זו עולה, כי חלק קטן מאוד מהטקסטים הנרטיבים שהופקו בעקבות אמצעי אליסיטציה חצי מובנים (סיפורי החוויה וסיפורי הרצף) כללו סגיר. עם זאת, אין הדבר נכון בסיפורים שהופקו על בסיס אמצעי אליסיטציה מובנים. מרבית הסיפורים שהופקו בעקבות סרטון הצב והארנב וסיפור הצפרדע כללו גם סגיר. אמנם בשליש מהמקרים הסגיר כלל רק סגיר נוסחאי ("וזהו/הסוף"), אך לרוב הסגיר כלל גם אפיזודת התרה.

3. דיון והשלכות קליניות

5.1 פרשנות הממצאים לאור מחקרים קודמים

המחקר הנוכחי השווה את מבנה הטקסטים הנרטיביים שהופקו על ידי ילדים בגיל טרום בית ספר (5-6) על בסיס אמצעי אליסיטציה שונים. הממצא המרכזי במחקר הנוכחי הוא, שישנה שונות בהפקותיהם של הילדים הן בין הנבדקים וכן שונות תוך-נבדקית, כתלות באמצעי האליסיטציה. שונות זו באה לידי ביטוי באורך הטקסטים, מחד גיסא, ובמימוש של הפתיח, האפיזודה והסגיר מאידך גיסא.

על חשיבות ההשוואה בין אמצעי אליסיטציה שונים ניתן להסיק כבר מבחינת הממצאים באשר לאורך הטקסט. אורך הטקסט הוא מדד כמותי מוכר, ששימש במחקרים קודמים על התפתחות יכולות הפקת טקסט בילדות ובבגרות (Berman, 1988; 2008; Berman & Slobin, 1994; Heilmann, Nockerts & Miller, 2010), ומשקף שלבים התפתחותיים שונים ויכולות אישיות. במחקר הנוכחי נמצא, כי הטקסטים הארוכים ביותר הופקו בעקבות אמצעי האליסיטציה המובנים, לעומת אמצעי האליסיטציה החצי מובנים (סיפורי החוויה האישית וסיפורים שהופקו על בסיס רצפי תמונות). הסיפורים המובחנים ביותר באורכם הקצר הם סיפורי החוויה האישית, בשונה מממצאיהם של מחקרים קודמים שהשוו בין סיפורי חוויה אישית לסיפורי רצף (לדוגמה, לוטן, 2003). נראה כי הנבדקים במחקרנו לא הפיקו סיפורים עצמאיים, אלא נשענו על הסיפור שהוצג על ידי החוקרת בעת הצגת הפיגומים האוראליים. ניתן להסיק כי לילדים בגיל 5-6 קשה להפיק סיפורי חוויה אישיים ללא פיגומים ויזואליים. כיוון שאורך הטקסט הוא משתנה שנמצא במתאם עם גיוון לקסיקלי וכן עם פרודוקטיביות מורפולוגית (Hess, Haug & Landry, 1989; Tommerdahl & Kilpatrick, 2013), ממצאינו מצטרפים למחקרים קודמים המצביעים על החשיבות של אמצעי האליסיטציה כגורם משמעותי המשפיע על כמות הטקסט המופקת.

באשר למבנה הסיפורים, מנתוני המחקר עולה, כי אף לא אחד מן הנבדקים סיפר סיפור הכולל פתיח, לפחות אפיזודה אחת וסגיר בכל ארבעת תנאי האליסיטציה. לפי ברמן (Berman, 1995) נרטיבים של ילדים דוברי עברית בגיל הרך נוטים להתמקד יותר באירועים ופעולות ופחות בנסיבות האירוע, במוטיבציה, בפרשנות האבלואטיבית או ברקע לאירועים. גם לוטן (2003), שהעריכה את התפתחות מבנה הנרטיב בסיפור חוויה ובסיפור על פי רצף תמונות, כצנברגר (1994), שחקרה מבנה נרטיב בעקבות רצפי תמונות, וברמן וסלובין (Berman & Slobin, 1994), שחקרו את מבנה הנרטיב בעקבות ספרון התמונות – מצאו שרק חלק קטן מהטקסטים של ילדים בגילאי טרום בית ספר כוללים פתיח. בדומה לממצאיה של לוטן, סיפורי החוויה האישית שהופקו במחקר הנוכחי לא כללו כמעט מרכיבי רקע. עם זאת, מהשוואה בין הסיפורים שהופקו על בסיס פיגומים ויזואליים (בין אם חצי מובנים ובין אם מובנים) עולה, כי כמעט כל הילדים הצליחו להפיק את שלושת המרכיבים הסכמתיים של הנרטיב ברוב (אם לא בכל) סיפוריהם, כולל פתיח שבו התייחסות לרקע האירועים – גם אם התייחסות זו הייתה מצומצמת ביותר עד כדי אזכור מינימלי בלבד של הדמויות או התייחסות נוסחאית לזמן – ולרוב גם למוטיבציה של הדמויות. חשוב להדגיש עם זאת את התהליך ההתפתחותי המתרחש במעבר מגיל טרום בית ספר לגיל בית ספר המשתקף ברכיבים אלה: מגיל שש והלאה הילדים הולכים ומרחיבים את המידע המופיע בפתיח, וכוללים בגוף הסיפור אפיזודות בעלות מבנים מורכבים כמו נקודת שיא (ראו את סקירת המחקר בפרקן של Aksu-Koç & Aktan-Erciyes, 2018). לעומת זאת, הסגיר הפורמולאי משמש גם בסיפוריהם של ילדים בגילאי בית ספר יסודי (Sun, 1998). לוטן (2003), שהתמקדה בסיפורי חוויה אישית ובסיפורים לפי רצפי תמונות, אף מצאה שרק חלק קטן מהטקסטים במחקרה (15%) כללו סגיר (התרה וקודה). בדומה לממצא זה גם במחקרנו מצאנו כי חלק קטן מאוד מסיפורי החוויה כללו סגיר. עם זאת, תוצאות מחקרנו מראות, כי הטקסטים הנרטיבים שהופקו על בסיס רצפי תמונות, ספרון תמונות או על בסיס סרטון כללו גם סגיר (נוסחאי או לא נוסחאי): בסיפורים שהופקו על בסיס רצפי תמונות הילדים סיכמו את מצבם של המשתתפים (ההישג של הדייג שהעלה בחכתו דג, או שביעות הרצון של הקונה בחנות), בסיפורים על בסיס ספרון התמונות הילדים קישרו באופן ישיר בין הצפרדעים הנמצאות בביצה בתמונה האחרונה לבין הצפרדע שנעלמה מהצנצנת בתחילת הסיפור, ובסיפורים על בסיס הסרטון הם התייחסו באופן מפורש לניצחון של הצב בתחרות. יש לציין, כי בסיפורים שהופקו על בסיס רצפי תמונות (כלומר, על בסיס אמצעי אליסיטציה חצי מובנה) הופיעו פחות יחידות סיום מאשר בסיפורים שהופקו על ידי אמצעי אליסיטציה מובנים (הספרון והסרטון), ורק חמישה מהילדים הפיקו יחידות סיום בשני סיפורי הרצף. בסיפורים שהופקו על ידי אמצעי אליסיטציה מובנים, שליש מהילדים כללו רק סגיר נוסחאי (קודה – "וזהו/ הסוף"). רוב הילדים שהפיקו את הסגיר כללו בנוסף לקודה אפיזודה מפורשת של סיום, בין אם אפיזודה זו הופיעה בתוך התמונה האחרונה (ברצפי התמונות או בספרון) או בסצנת הסיום של אמצעי האליסיטציה (בסרטון), ובין אם היא שיקפה היסק לגבי אירועים (דמיוניים) שהתרחשו בעקבות תמונות או סצנות אחרונות אלה (לדוגמה, "ואז היא שילמה והלכה הביתה"). מממצא זה משקף את ממצאי מחקרם של שן וברמן (1997) על סיפורים המבוססים על אותו ספרון תמונות, שהופקו על ידי ילדים דוברי עברית בגילאים שונים. גם במחקרם נמצא, כי כ- 60% מהילדים בני החמש הפיקו סגיר הכולל התייחסות למציאת הצפרדע. במחקר הנוכחי נמצא אחוז גבוה יותר של משתתפים שהפיקו רכיב זה, אך מספר המשתתפים עצמו נמוך יותר. הימצאותו של הסגיר בסיפוריהם של הילדים מעידה על הפנמה של הסכמה הנרטיבית (כצנברגר, 1994; שן וברמן, 1997; Berman, 1995; Hudson & Shapiro, 1991). עם זאת, סכמה זו משתקפת באופן שונה בטקסטים הסיפוריים כתלות באמצעי האליסיטציה.

ההבדל בין הנרטיבים מבוססי רצף תמונות המכילים סגיר לעומת הנרטיבים המבוססים על ספרון התמונות ועל הסרטון עשוי להיות קשור לנגישות של ייצוג האירוע הספציפי שמעלה כל אחד מאמצעי האליסיטציה. ייתכן אפוא שהאירועים המוצגים ברצפי התמונות נתפסו כפחות מפורשים בהשוואה לספרון התמונות או לסרטון לאור כמות המידע המצומצמת (ארבע תמונות בכל רצף), מה שעלול להקשות על גיבוש הסיום. כמו כן, ייתכן שהמטלה של סיפור על פי רצף תמונות מעוררת טקסטים תיאוריים יותר מאשר שתי המטלות המובנות, המזכירות יותר את ספרי הילדים או את הסרטונים המצוירים שאליהם חשופים הילדים בשגרת יומם. כלומר, ההיכרות עם אמצעי האליסיטציה גם היא עשויה להשפיע על מבנה הסיפור המופק.

5.2 השלכות קליניות

השימוש בנרטיבים, השגורים בשפה, ככלי מבוסס הקשר להתערבות שפתית ולהערכת שפה ושיח בילדים, מודגש בספרות המקצועית הקלינית, שכן הנרטיבים משקפים התפתחות של יכולות מבניות ולשוניות מילדות ועד בגרות (Bishop & Edmundson, 1987; Botting, 2002; Boudreau, 2008; Dodwell & Bavin, 2009; Epstein & Phillips, 2009). בנוסף, יש הטוענים כי כישורים נרטיביים הם מנבא טוב למוכנות לבית הספר והצלחה אקדמית, לקות למידה ובפרט לקות קריאה (Tannock et al. 1993; Boudreau, 2008) ובהתפתחות שפה טיפוסית גם כמנבא הצלחה חברתית (ראו Huttunen & Ryder, 2012, עמ' 824).

המאמר הנוכחי התמקד בניתוח השוואתי של מבנה הטקסט. כלים שונים המתייחסים גם להערכת יכולת נרטיבית בגיל טרום בית ספר (לדוגמה, אבחונים בעברית כגון גורלניק, 1995; כצנברגר, 2009; וכלים שפותחו בשפה האנגלית ראו Heilmann et al., 2010; Petersen, Gillam & Gillam, 2008; או במגוון שפות, ראו Gagarina et al., 2012) נשענים על קריטריונים המבוססים על ידע תיאורטי הנוגע למרכיב זה של נרטיבים. הקריטריונים לניתוח הנרטיב המופיעים באבחונים אלה משותפים ברובם, ונשענים גם הם במידה רבה על המאפיינים המבניים שהתווה לבוב (Labov, 1972; וראו גם Stein & Glenn, 1979) כמו ההישענות על הפתיח, אפיזודות (רצפי אירועים דינמיים) וקישוריות בין אירועים. הקריטריונים להערכת היכולת הנרטיבית ששימשו במחקר הנוכחי נשענים על אותה ספרות תיאורטית ומחקרית, ומשקפים מאפיינים שונים בכל טקסט. כזכור, הילדים שנבדקו במחקר הנוכחי הם ילדים עם התפתחות טיפוסית. כלומר, גם ילדים עם התפתחות טיפוסית מראים שונות פנים־נבדקית ובין־נבדקית. כך, מעבר לשונות הבין־נבדקית בין ילדים בעלי התפתחות טיפוסית, מחקר זה מרחיב את ממצאיה של ברמן (Berman, 1995), ומראה כי אותם קריטריונים משקפים גם את השונות תוך־נבדקית במבנה הטקסט, המתבטאת בעת שימוש באמצעי אליסיטציה שונים (Wagner et al., 2000; Boudreau, 2008). בהמשך לכך, וכפי שמציינת בודרו בסקירתה, מעניין יהיה לבדוק אם קיימת שונות תוך־נבדקית גם באוכלוסייה בעלת התפתחות לא טיפוסית בעת שימוש באמצעי אליסיטציה שונים מובנים וחצי מובנים. כך לדוגמה, ממצאיהם של דווינמייר ושות' (Duinmeijer, de Jong, & Scheper, 2012) אינם מעידים על הבדלים במבניהם הסכמתיים של סיפורים שהופקו על ידי ילדים בעלי לקויות שפה בהשוואה בין סוגי סיפורים שונים (שחזור סיפור לעומת הפקת סיפור על בסיס פיגומים ויזואליים), אם כי אותם סיפורים הניבו מורכבות תחבירית שונה באוכלוסייה הנבדקת (ילדים עם לקות שפתית בהשוואה לילדים בעלי התפתחות טיפוסית תואמי גיל כרונולוגי, בגילאי 6–10 שנים). החוקרות מציעות בהקשר זה לבחון אמצעי אליסיטציה המעוררים סיפורים דומים יותר במספר התמונות מחד גיסא ובמבנה העלילתי מאידך גיסא – הצעה שאנו מצטרפות אליה.

תרומתו הקלינית של המאמר היא בכך, שהוא מראה כיצד השוואה בין אמצעי אליסטיציה שונים יכולה לשרת קלינאי תקשורת הבאים להעריך את יכולותיו הנרטיביות של ילד מטופל (ראו McCabe & Rollins, 1994). כלי אבחון להערכת שפה מבוססים לרוב על אמצעי אליסטיציה אחד, שבאמצעותו מעוררים סיפור. מכאן, שכלים אלה מזמנים מימוש מסוים של המבנה הנרטיבי. שימוש בכלי הערכה יחיד עלול ליצור תמונה של יכולת נרטיבית דלה של הילד. ממחקרנו עולה, כי על קלינאי תקשורת המבקשים להעריך יכולת נרטיבית בילדים, להיעזר במספר כלי אליסטיציה שיעוררו מבני טקסט שונים כדי לקבל תמונה מהימנה על יכולותיו הנרטיביות של הילד בגיל 5-6. יתרה מכך, מחקרנו מרחיב את ממצאיה של לוטן (2003) בנוגע לשימוש בכמה אמצעי אליסטיציה, ומעלה את החשיבות בשימוש באמצעי אליסטיציה חצי מובנים ומובנים בתהליכי הערכה וטיפול. על קלינאי תקשורת המעוניינים להעריך יכולות שפתיות באמצעות הנרטיב להיות מודעים ליתרונותיו וחסרונותיו של כל כלי אליסטיציה. כך למשל, יש להביא בחשבון את ההבדל בין אמצעי אליסטיציה חצי מובנה המספק פיגומים אודיטוריים (המאפשרים אמנם הפקה פתוחה וחופשית של נרטיבים, אך אלה אינם בהכרח ארוכים יותר או מפותחים יותר מבחינה מבנית) לאמצעי אליסטיציה חצי מובנים, המספקים גם פיגומים ויזואליים (התומכים בזיכרון). זאת ועוד, מן המחקר עולה היתרון בשימוש בכלי אליסטיציה מובנים מסוג סרטון קצר, בשילוב עם ספרון תמונות המציגות את האירועים המרכזיים בסרטון, או ספרון תמונות ללא מילים. כלים אלו יסייעו לעירור הטקסט הארוך ביותר שישמש מדגם שפה המתייחס לכל רובדי השפה, גם בקרב ילדים בגילאי טרום בית ספר בעלי התפתחות לא טיפוסית (Heilmann, Nockerts & Miller, 2010). במסגרת הטיפול ניתן דווקא להיעזר בעירור נרטיבים קצרים באמצעות כלי אליסטיציה חצי מובנים (כגון חוויה אישית) ככלי דיבוב וככלי ליצירת הקשרים משותפים עם המטופלים. בהמשך הם יאפשרו לנו התבוננות בהתפתחות היכולות השפתיות והמבניות מטיפול לטיפול. שימוש במגוון כלי אליסטיציה מובנים וחצי מובנים בעת ההערכה יאפשר לנו כמטפלים לקבל את התמונה הרחבה ביותר של היכולת השפתית של הילד בכלל ושל יכולת הבניית הטקסט הנרטיבי שלו בפרט (Boudreau, 2008). השימוש באמצעי אליסטיציה שיאתגרו את יכולותיהם של הילדים המטופלים יחד עם אמצעים התואמים את יכולותיהם באותו שלב, כאסטרטגיות משלימות בטיפול, הוא בעל חשיבות התפתחותית. לאור הממצאים שעלו במחקרנו מעניין יהיה לבחון במחקר המשך אם עבודה על הרחבת מבנה הנרטיב, תוך התמקדות בכלי אליסטיציה מסוג אחד בחדר הטיפולים, מאפשרת הכללה גם להרחבת מבנה הנרטיב שיעורר באמצעות כלי אליסטיציה אחר, שאליו הילד לא היה חשוף.

מקורות

- בלכנר, ל' (2015). השפעת כלי האליסטיציה על נרטיבים של ילדים בגילאי טרום בית ספר. עבודת מוסמך, אוניברסיטת חיפה, בהנחיית ד"ר ברכה ניר ופרופ' עירית מאיר.
- גורלניק, א' (1995). מבחן סינון גורלניק. משמר השרון: גיא סוכנויות.
- לוטן, א' (2003). השפעת שיטת הדיבוב על נרטיבים המופקים על ידי ילדים. עבודת מוסמך, אוניברסיטת תל אביב.
- כצנברגר, א' (1994). היכולת לספר סיפור על פי סדרת תמונות: היבטים קוגניטיביים, לשוניים והתפתחותיים. עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב.
- כצנברגר, א' (2009) אבחון כצנברגר: הערכת שפה של ילדים בגילאי גן. משמר השרון: גיא סוכנויות.

- רביד, ד' וברמן, ר' א' (2003). מדברים וכותבים על מצבי קונפליקט במהלך שנות ההתבגרות: חקר מקרה של הפקת טקסט נרטיבי בעל פה ובכתב. ספר איל"ש, עמ' 1-20.
- שן, י' וברמן, ר' (1997). מהאירוע הבודד למבנה הפעולה: שלבים בהתפתחות הנרטיבית. מחקרים בפסיכולוגיה של לשון וקריאה בעברית, אוניברסיטת חיפה. עמ' 740-779.
- Aksu-Koç, A. & Aktan-Erciyes, A. (2018). Narrative Discourse: Developmental Perspectives. In A. Baron & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communicative disorders* (pp. 329-356). De Gruyter.
- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherblom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, 469-497.
- Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different context. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 285-313.
- Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text construction. *Journal of Child Language*, 35, 735-771.
- Berman, R. A. & Katzenberger, I. (1998). Cognitive and linguistic factors in development of picture-series narration. *Special issue of Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicato*, 27, 21-47.
- Berman, R.A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
- Berman, R. A. & Nir-Sagiv, B. (2004). Linguistic indicators of inter-genre differentiation in later language development. *Journal of Child Language*, 31, 339-380.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross linguistic developmental study*. Erlbaum.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-22.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99-114.
- DeBeyer, M., Anderson, S., Servant, T., Willerton, K., Marcinkow, A., & Scheffers, S. (2012). The effect of static versus animated story stimuli on children's ability to tell stories. Education & Research Archive Research Report. doi.org/10.7939/R34Z8S
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
- Dodwell, K. & Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment; an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 43(2), 201-218.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., & Tomlin, R. (1990). Video narration as a language sampling context. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 582-590.
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555.

- Eaton, J. H., Collis, G. M. & Lewis, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Epstein, S. & Philips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 285-300.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-140.
- Gee, J. P., & Grosjean, F. (1984). Empirical evidence for narrative structure. *Cognitive Science*, 8(1), 59-85.
- Giora, R. & Shen, Y. (1994). Degrees of narrativity and strategies of semantic reduction. *Poetics*, 22, 447-458.
- Grabe, W. (2002). Narrative and expository macro-genres. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 249-267). Routledge.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166.
- Heilmann, J., Nockerts, A., & Miller, J. F. (2010). Language sampling: Does the length of the transcript matter?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 4, 393-404.
- Hess, C. W., Haug, H. T., & Landry, R. G. (1989). The reliability of type-token ratios for the oral language of school age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 32(3), 536-540.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Erlbaum.
- Huttunen, K. & Ryder, N. (2012). How children with normal hearing and children with a cochlear implant use mentalizing vocabulary and other evaluative expressions in their narratives. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(10), 823-844.
- Ilgaz, H., & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20(4), 526-544.
- Johnstone, B. (2001). Discourse analysis and narrative. In D. Tannen, H. Hamilton & D. Schiffrin (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 152-167). Wiley.
- Kupersmitt, J., & Meir, I. (2016). Expression of temporality in Hebrew narratives written by deaf adolescents. In R. A. Berman (Ed.), *Acquisition and development of Hebrew* (pp. 295-324). John Benjamins.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Longacre, R. E. (1983). *The grammar of discourse*. Springer.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Erlbaum.
- Mandler, J. M. (1987). On the psychological reality of story structure. *Discourse Processes*, 10, 1-29.
- Mayer, M. (1969). *Frog. Where Are You?* Dial press.

- McCabe, A. & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathologies*, 3, 45-56.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M. & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7-8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(6), 665-681.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 87-118). Erlbaum.
- Nelson, K. & Gruendel, J. M. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 21-46). Erlbaum.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Development psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum.
- Propp V. (1968) [1928]. *Morphology of the folktale*. University Texas Press
- Reilly, J. S. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2, 355-377.
- Reilly, J. S., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. Methuen.
- Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86-96.
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language*, 17(51), 283-302.
- Schneider, P. & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60.
- Schneider, P., Hayward, D., & Dubé, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 30(4), 224.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.
- Stein, N. I., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Ablex.
- Sun, L. C. (1998). The loss of narrative innocence: The development of narrative consciousness from child to adolescent. *Narrative Inquiry*, 8(1), 203-212.
- Tannock, R., Purvis, K. L. & Schachar, R. J. (1993). Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorders and normal peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 103-116.

- Tommerdahl, J., & Kilpatrick, C. (2013). Analysing frequency and temporal reliability of children's morphosyntactic production in spontaneous language samples of varying lengths. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(2), 171-183.
- Toolan M. 1988. *Narrative: A critical linguistic introduction*. Routledge
- Van Dijk, T. A. (1976). Narrative macro-structures. *PTL: A journal for descriptive poetics and theory of literature*, 1, 547-568.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2009). Explaining events in narratives: the impact of scaffolding in 4 to 12 year old children. *Psychology of Language and Communication*, 13(1), 1-18.
- Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlén, B., & Nilholm, C. (2000). Conversation versus narration in pre-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 83-93.

שער שלישי

סיפור שפה

אז מה אומרים בכפר כנא? 'היה עוזר לו' או 'עזר לו'?

פאתנה עומר, M.A.*
רוני הנקין, Ph.D.**
ברכה ניר, Ph.D.*

הקדמה אישית מאת פאתנה עומר לזכרה של פרופ' עירית מאיר

הנושא המרכזי שיוצג במאמר זה הוא התעצבותו של הפועל הערבי בטקסט הסיפורי ביחס לטמפורליות ולמערכת הזמנים בלהג של כפר כנא. בחרתי בנושא "הפועל הערבי והטייתו לפי קטגורית הזמן" יחד עם פרופ' עירית מאיר המנוחה, עוד לפני שהתחלתי את לימודי התואר השני. כבר אז ידעתי שאני רוצה לחקור אך ורק נושא הקשור לתחום הבלשנות, ולא רק זאת, אלא שהוא יהיה בהנחייתה של פרופ' מאיר, שחשפה אותי לתחום בשנה א' ללימודי התואר הראשון. ראייתה של פרופ' מאיר על עולם השפות הקסימה אותי, והמקצועיות שלה והידע הרחב שלה עוררו בי את התשוקה למחקר.

מעבר להיותה אשת אקדמיה מופלאה, עירית הייתה אישה מלאת נתינה, עם לב רחב ומקבל, ועם תובנות בונות, מקדמות ותומכות. עירית ליוותה אותי, האמינה בי, חיזקה אותי, עזרה לי בסלילת הדרך, וקיבלה את רגעי הקושי שלי. לי ולה הייתה מטרה משותפת: לקדם את תחום הידע של הדקדוק של הערבית המדוברת, ידע שיכול להוות בסיס קליני לעבודה של קלינאים בתחום ההפרעות בתקשורת. המחקר לתואר השני היה מאתגר, והיה כרוך בהתמודדות מורכבת לצורך הבנה תיאורטית של מבנים מורפולוגיים שבהם אני משתמשת כדוברת ילידית של השפה. מתחילת הדרך עירית תמכה בי, ויחד איתה גם פרופ' רוני הנקין, ושתייהן הקדישו את הידע שלהן והגישו עזרה מתמשכת בתהליך, שהפך למאתגר במיוחד אחרי שמצאתי את עצמי באמצע הדרך ללא עירית. בסופו של דבר המחקר הושלם, בזכות פרופ' רוני הנקין וגם בעזרת הנחייה מאספת ומלכדת של ד"ר ברכה ניר בשלבים האחרונים של העבודה. לזכרה הברוך של פרופ' עירית מאיר, אישה מקסימה, מורת דרך למופת באקדמיה ובעיקר בחיים, אשמח לשתף אתכם בפיסת הידע הקטנה הזו שזכיתי ללמוד ממנה.

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

** המחלקה ללשון עברית, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

תקציר

נרטיב (סיפור) נשען במהותו ובצורתו על ארגון טמפורלי של אירועים, כלומר סידורם על רצף הזמן. טמפורליות בטקסטים נרטיביים מבטאת יחסים שונים של סדר אירועים על ציר הזמן (רציפות, מוקדמות, מאוחרות או בו-זמניות), אופן ההתרחשות והשלמות של כל אירוע (אספקט מושלם, לא מושלם, מתמשך), ומידת הבולטות של האירועים על ציר הזמן (קו העלילה ויחסי חזית ורקע). בין האמצעים הלשוניים המרכזיים המבטאים ארגון זה בולט האמצעי המורפולוגי של הטיית הפועל לפי מערכת הזמן של השפה הנדונה, תוך שילוב הקטגוריות הדקדוקיות של זמן, אספקט ומודוס (יחסו של הדובר לפעולה). בערבית פלסטינית שלוש נטיות הפועל הבסיסיות בסוגת הסיפור הן 'פעל', 'יפעל', ו'ביפעל'. צורות אלה מופיעות במעמד עצמאי או בתוך הרכבים ופסוקיות. במחקר הנוכחי בדקנו את תפוצתן ותפקידיהן של צורות אלה בקורפוס של מדגמי שפה שהפיקו 10 בוגרים דוברי הלהג של כפר כנא שבצפון הארץ, במסגרת שתי משימות הפקה נרטיביות: סיפור הצפרדע, וסיפור על חוויה אישית. התמקדנו בתפוצת הצורות 'ביפעל' ו-'יפעל' לעומת 'פעל', בסביבות התחביריות האופייניות לכל צורה והרכב, ובפונקציות הנרטיביות שהן משמשות. מוצגות שתי רמות ניתוח: כמותני ואיכותני, בלויית דוגמאות לסביבות הלשוניות השונות. במסגרת השלכות המקצועיות והטיפוליות התייחסנו גם להבדל טיפולוגי אחד בין ערבית לעברית בביטוי יחסים אספקטואליים: בערבית, אך לא בעברית, יש קטגוריה של זמן פרוגרסיבי. הבדלים כאלה בין שתי השפות, שהן דומות ביסודן, עשויים לגרום לאי-הבנות בתקשורת ובתרגום. לכן, חשוב לזהותם.

מילות מפתח: טמפורליות, טקסטים סיפוריים, נטיות פועל, אספקט דקדוקי, ערבית פלסטינית, הלהג של כפר כנא

פרטי התקשרות: פאתנה עומר, fatena.5.awawdi@gmail.com

מבוא

אמצעים לשוניים לקידוד זמן בשיח ובסיפור

נרטיב (סיפור) הוא סוגה של שיח אשר מעבירה רצף של אירועים בעלי משמעות למספר, שמהווים יחידה שראוי לדווח עליה (רפורטבילית; ראו [1967] Labov, 2006; Labov & Waletzky, 1997). פליישמן (Fleischman, 1990) תיארה את הנרטיביות כעיצוב או גילוף של המציאות אל תוך יחידות של חוויה, וכארגון של יחידות חוויה אלה באמצעות ייצוגים מילוליים. המשגה זו מבטאת סכמה לשונית אשר נותנת למספר (narrator) את האפשרות ואת הדרך להציג ולתקשר את הסיפור שלו. לסוגה הנרטיבית חשיבות רבה בתחום רכישת השפה אצל ילדים (Berman, 1988; 1995; Berman & Slobin, 1994; Hudson & Shapiro, 1991), ובתחום הטיפול בהפרעות בתקשורת (Botting, 2002; Merritt & Liles, 1989; Petersen, Gillam, & Gillam, 2008), והיא מהווה מוקד למחקרים בתחומי לשון ושיח שונים. המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים אלה, תוך התמקדות בעקרון של ארגון מרכזי בטקסטים בכלל ובטקסטים סיפוריים בפרט. ספציפית, ארגון האירועים בסיפורים ייבחן לפי רצף זמני (טמפורלי) בלהג שנבחר מתוך להגי הערבית – בלהג המוסלמי של כפר כנא.

אמצעים לשוניים שונים משמשים לארגון האירועים על ציר הזמן בשיח: אמצעים לקסיקאליים הכוללים קשרי זמן ('לפני', 'אחרי', 'בינתיים') וסמני שיח ('היה היה'); אמצעים תחביריים הכוללים את ארגון המלים שנושאות את המידע הטמפורלי בסדר מסוים, כמו גם ארגון רציף של יחידות טקסט שונות; ואמצעים מורפולוגיים כגון הבעת הזמנים בפועל הנוטה. השימוש באמצעים אלה תלוי בטיפולוגיה של כל שפה, אך גם בסוגה הנדונה (שיח עיוני, טיעוני, סיפורי ועוד). כלומר, ההישענות על אמצעי מסוים לצורך הבעת זמן היא לא רק בשל ההכרח הלשוני, אלא במידה רבה מתעצבת לפי בחירת הדוברים בנסיבות שונות. בטקסט הסיפורי, האירועים, שמתרחשים בדרך כלל סביב פעילות של דמות כלשהי, מאורגנים על פי יחסי **רציפות, קדימות, מאוחרות, וסימולטניות (בו־זמניות)** לאירועים אחרים (Aksu-Koç & Von Stutterheim, 1994; Berman, 2014; Fleischman, 1990; Kupersmitt, 2015; Kupersmitt & Meir, 2016). יחסים אלה הם מרכזיים בארגון הלכידות של הטקסט, כפי שיוצג להלן.

לכידות, קישוריות וטמפורליות

שתי פונקציות מרכזיות בשיח בכלל, ובטקסטים סיפוריים בפרט, הן **לכידות וקישוריות**. לכידות (קוהרנטיות), כפונקציה של ארגון תמטי, מתארת את התלכדותו של השיח סביב 'נושא' ו'מבנה' (Giora, 1985) ומתייחסת לפוטנציאל ההתפרשות של הטקסט (ראו למשל Bublitz, 2011). קישוריות – כפונקציה של ארגון צורני – מתייחסת לאמצעים הלשוניים אשר יתרמו להשגת הלכידות (Halliday & Hassan, 1976): אמצעים לקסיקליים, מורפולוגיים, ו/או תחביריים אשר מקשרים בין יחידות הטקסט, דוגמת מילות קישור, סוגי פסוקיות, חזרות, החלפות לקסיקליות, וציינים טמפורליים. ציינים טמפורליים מורפולוגיים הם אלה שעומדים במוקד המחקר הנוכחי.

מבחינה סמנטית, טמפורליות משקפת הן את מיקומם היחסי של האירועים השונים על פני ציר הזמן הדאיקטי (כלומר, הזמן המתייחס לרגע הדיבור) והן את התנועה על פני ציר הזמן הסיפורי, ודרכה ניתן להגדיר משמעויות זמניות שונות בהתאם להקשרים שיחתיים שונים. משמעויות זמניות אלו חלקן יהיה יותר עיקרי, וחלקן יותר משני או שולי (פריפריאלי); חלקן יהיו משמעויות מוחלטות ואובייקטיביות וחלקן סובייקטיביות.

לטמפורליות חשיבות רבה במימוש הלכידות והקישוריות בשיח – הן בארגון הכרונולוגי של האירועים ושל היחסיות ביניהם לפי חזית ורקע (לכידות) והן במגוון צייני הזמן והביטויים הטמפורליים הדקדוקיים אשר ניתן להפיקם בכל טקסט (קישוריות). לדוגמה, בשיח הסיפורי המובהק הטמפורליות מיוחסת לאירועים שקרו לפני זמן הדיבור. לפיכך, מחקרים רבים מעידים על כך שזמן עבר נחשב לזמן מרכזי בשיח הסיפורי, שמתגוון באמצעות צורות של 'לא עבר' וצורות המבטאות אספקט (Aspect) ומודאליות (Modality), שיוסברו בהמשך (Berman, 1988; Kupersmitt & Berman, 2001). מרכיב טמפורלי נוסף שעלה ממחקר 'סיפורי הצפרדע' שנערך בחמש שפות (Berman & Slobin, 1994) הוא הזחות (Shifting), אשר מתייחסות למעברים בין עבר להווה ולעתיד כחלק מהתפתחות יכולת הבניית הטקסט הסיפורי בקרב ילדים, אך גם כחלק מהבעת היחסיות בין אירועי רקע לאירועי חזית בסיפור, או כחלק מבחירותיו האישיים של מספר הסיפור, למשל שימוש בהווה הסיפורי להחייאת האירועים והצבתם כחזית סיפורית.

אמצעים דקדוקיים להבעת חזית ורקע בטקסט הסיפורי

הטקסט הסיפורי מאופיין כטקסט שבו אירוע אחד גורם להתרחשותו של אירוע אחר (Labov & Waletzky, 1997). אירועים אלה מתארגנים במסגרת "מבנה פעולה" (Giora & Shen, 1994; Van Dijk, 1975; 1976) וראו מאמרן של בלכנר וניר בגיליון זה), רמת ארגון שנוגעת לא רק בארגון הטמפורלי של האירועים אלא גם בארגון הסיבתי שלהם, ושמשתכללת לאורך ההתפתחות הקוגניטיבית והלשונית (שן וברמן, 1997). חטיבות מרכזיות במבנה הטקסט הסיפורי הבוגר הן **רקע**, **אפיזודה**, **והתרה** (Stein & Albro, 1997), כשהאפיזודה כוללת אירוע מאתחל, בעיה, ניסיון לפתרון הבעיה ותוצאה. בחלוקה כללית יותר מובחנות שתי חטיבות-על ראשיות, חזית ורקע (Hopper, 1979; Reinhart, 1984; Tomlin, 1985): **חזית** (Foreground) היא קו העלילה (plotline), שבו מועבר המידע העיקרי המתייחס לאירועים המסודרים ברצף. **הרקע** (Background) מוסר את המידע ההיקפי, המקביל והמוסיף לחזית, והוא מתייחס לנסיבות, לתיאורים או להערכות סביב האירועים העיקריים בתוך הסיפור.

המחקרים השונים שעסקו באמצעים הלשוניים לקידוד טמפורליות בשתי חטיבות סיפוריות אלה הראו שקו העלילה מקודד, באופן כללי, על ידי זמן עבר במשפטים פשוטים; במקרה של משפט מורכב, קו העלילה מיוצג במשפט העיקרי (ולא בפסוקית המשועבדת). בשני המעמדות התחביריים הללו (משפט פשוט או משפט עיקרי), הפועל נחשב לעצמאי וככזה מתאים להעברת קו העלילה. לעומת זאת, הרקע יכול גם להיות מקודד על ידי זמנים שאינם עבר, בעיקר בפסוקיות משועבדות מסוגים שונים.

נוסף להיבט הזמן בטקסט הסיפורי, חוקרים שונים התייחסו לסימון הדקדוקי של אספקט בסיפור. אספקט דקדוקי הוא קו המתאר הטמפורלי הפנימי של אירוע פועלי, המקודד באמצעים דקדוקיים (Comrie, 1985; Eisele, 2007). חלוקה בסיסית בתחום האספקט מתייחסת להבחנה בין אירוע שהסתיים (אספקט פרפקטיבי) לעומת אירוע מתמשך (אספקט אימפרפקטיבי). לפי חלוקה בינרית זו של המבנה הסיפורי לחזית ולרקע, הופר (Hopper, 1979), למשל, התייחס לפועל הפרפקטיבי כמרכיב עיקרי אשר מקודד חזית, לעומת הפועל האימפרפקטיבי כמקודד רקע (ראו גם Morrow, 1985). חלוקה יותר מפורטת של המבנה הסיפורי היא החלוקה המשולשת של פליישמן שהראתה כיצד קו העלילה בספרות צרפתית מימי הביניים מחבר אירועים שמקדמים את העלילה ומובעים בזמן העבר הפשוט (Preterite) כברירת מחדל לזמן נרטיבי ללא ריגושיות, בצורה ניטרלית (Fleischman, 1990). כנגדו מצד אחד יש זמני רקע, כפי שמתוארים רבות

במחקר הנרטיבי; אך מצד שני יש גם זמני חזית שמבליטים אירועים מסוימים. לפי גישה זו, זמן חזית מובהק בשפות רבות אינו העבר הפשוט אלא 'ההווה הסיפורי' (Narrative present, Historical present) המקרב את אירועי העבר להווה כביכול, וכך מחייה וממחיש אותם (Fleischman, 1990, p. 75 ff), לדוגמה 'אני יוצא מהסופר ומי אני פוגש? המורה שלי מיסודי!' לסיפורים דרמטיים כגון אלה שנותחו במחקר, אנו מוצאות שחלוקה זו מתאימה יותר מהחלוקה הבינארית. לפיכך, החלוקה המשולשת היא זו שניישים על הסיפורים מכפר כנא, לאחר סקירה קצרה של מערכת הזמנים בערבית המדוברת, ובפרט בלהג המקומי הנדון.

נטיית הפועל בערבית על גווניה

הערבית המדוברת (עאמיייה) בישראל מתחלקת ללהגים עירוניים (כגון ירושלים, יפו או נצרת), כפריים (למשל כפרי המשולש לעומת כפרי הגליל), ובדואיים (בצפון הארץ לעומת הנגב). בנוסף, יש גם הבדלים עדתיים בין להגי מוסלמים, דרוזים ונוצרים. מכאן הצורך הברור להבחין בין להגים ואפילו תת-להגים ולפרט תמיד באיזה להג מדובר, ולא להסתפק במושגים כלליים כגון 'ערבית מדוברת', 'ערבית פלסטינית' או אפילו 'ערבית פלסטינית צפונית'. המחקר הנוכחי נערך בכפר כנא, בגליל התחתון ליד נצרת. האוכלוסייה מונה כ-22,500 תושבים, רובם מוסלמים עם מיעוט נוצרי של כ-12%. נתמקד בלהג המוסלמי, שמסווג אומנם תחת הטיפוס הצפון-פלסטיני הכפרי, אך הוא בעל כמה תכונות מבחינות. למשל, בשונה מרוב הלהגים המיושבים (כלומר כפריים ועירוניים), בלהג המוסלמי של כפר כנא נהגה העיצור הסותם הענבלי (q) הספרותי, או (/q/) כ-/g/, כמו בלהגים בדואיים בכל העולם הערבי. לעומת זאת, הלהג הנוצרי בכפר דומה ללהגים עירוניים באזור, כגון חיפה ונצרת, שבהם נהגה עיצור זה כסותם סדקי, כלומר אל"ף עיצורית /ʔ/. נטיית הפועל הערבי משלבת שלוש קטגוריות הקשורות זו בזו: זמן (Tense), שמקבע את הפעולה ביחס לזמן הדיבור או יחסית לזמן אחר שהוזכר בשיח; אספקט, שהוצג לעיל כציון של קו המתאר הטמפורלי של פעולה ובפרט מידת שלמותה; ומודוס (Mood), שמשקף את עמדתו של הפועל או הדובר כלפי הפעולה. ראשי התיבות TAM או TMA משמשים לקטגוריה משולבת זו (Horeish, 2009).

הפועל הערבי מבחין בין שתי צורות פשוטות בלבד: 'פעל' ו'יפעל', שמבחינת נטייה מקבילות לנטיות העבר והעתיד של העברית בהתאמה. 'פעל' נוטה באמצעות סופיות בלבד, במקביל לעברית: פעל-תי, פעל-נו וכו', ואילו 'יפעל' מצרף גם תחילות בנטייתו, כמו מקבילו העברי ת-פעל-י, י-פעל-ו וכו'. הראשון בעיקרו פרפקטיבי (מושלם או מוגמר) ולכן נקרא גם 'פרפקט' בספרות המחקר על ערבית; והשני אימפרפקטיבי (לא מושלם; בלתי מוגמר) ולכן מכונה גם 'אימפרפקט'. במאמר הנוכחי ייעשה שימוש במונחים 'פעל' ו'יפעל', כמקובל כיום במחקרים רבים. 'פעל' מתאר פעולה כיחידה שלמה אחת שאין לפרקה או לתארה כתהליך, ואילו 'יפעל' דווקא מפרק ומתאר פעילות בהתרחשותה כתהליך שטרם הושלם (Eisele, 2007). לפיכך, 'פעל' נהוג במידה רבה לציון זמן עבר, אך יכול גם לציון תנאי (קיים או בטל), איחול ועוד. 'יפעל' אינו מוגבל לשום זמן ומשמש להווה, עתיד, נוהג או פעולה מתמשכת בעבר ועוד. בצורת 'יפעל' בלבד מתקיימות הבחנות מודאליות. במחקר בתחום הערבית הקלאסית מקובל מינוח המבחין בין מודוס התילוי או הסובינוקטיב (jaktub-a) למודוס האיווי או היוסיב הגזום ללא תנועה סופית (jaktub). אך להגי הערבית החדשים אינם מבחינים בין שני אלה ולכן נתייחס אליהם כאחד. בכפר כנא, כמו ברוב להגי הערבית באזורנו, צורת 'יפעל' הפשוטה היא בדרך כלל מודאלית¹. היא משמשת להבעת כוונה, חשש או כל רגש אחר כלפי הפעולה, או

1 המונח 'מודאלי' המשמש אותנו כאן עומד בניגוד למודוס החיווי, שמביע אירוע כעובדה. אך שגם החיווי הוא מן הסתם מודוס, נהוג לייחד את המושג 'מודאלי' למודוסים שאינם חיווי.

תלות בפעולה אחרת. גם הציווי 'אפעל' (iffal), שהוא כמובן מודאלי, קשור לצורת 'יפעל'. על מנת לסמן פעולה כעובדה במודוס החיווי (indicative) משמשת בלהגי הערבית באזורנו התחילית b- שיוצרת את צורת 'בִּיפֵעַל' (bjiffal). זו נהגית בכפר כנא, כמו בלהגים רבים אחרים, גם בִּפֵעַל (biffal) אך תכונה פה באופן אחיד 'ביפעל'. הבינוני הפועל (fa:ʕil) משמש למצב מושלם או מתמשך. למרות מקומו במערכת הזמנים, לרבות הזמנים הסיפוריים, הוא לא יידון במאמר זה בשל שיקולי מקום.

תמהיל רכיבי המערך המשולש TMA משתנה בנטיית הפועל בלהגי הערבית הרבים, ומטרת המחקר להראות את התמהיל הייחודי בסוגת הסיפור בלהג המוסלמי של כפר כנא (להלן: הלהג של כפר כנא).

הפועל הנוטה בכפר כנא

טבלה מס' 1 מדגימה, באמצעות הפועל daras 'למד', את הטיית הפועל הפשוט לפי הפרמטרים של זמן, אספקט ומודוס בלהג הנדון.

צורת הפועל	זמן	אספקט	מודוס	דוגמה	תרגום
פעל	עבר	מושלם	חיווי	daras	'למד'
ביפעל	הווה-עתיד	לא מושלם	חיווי	b(j)udrus	'לומד ילמד'
יפעל	הווה-עתיד	לא מושלם	תילו-איווי	judrus	'(ש)ילמד'

טבלה 1: הטיית הפועל לפי זמן, אספקט ומודוס בלהג של כפר כנא

המשמעות הטמפורלית אינה חד־משמעית בפועל הערבי, כפי שמראה טור הזמן בטבלה. מידע זה מובע בהקשר, למשל באמצעות צייני זמן לקסיקליים מפורשים, בסוגריים בדוגמאות 1–3:

1. ilwalad daras [imba:riħ] 'הילד למד [אתמול]'
2. ilwalad budrus [issa] 'הילד לומד [עכשיו]'
3. ilwalad budrus [bukra] 'הילד ילמד [מחר]'
4. ilwalad la:zim judrus 'הילד צריך ללמוד' (מילולית: 'הילד צריך ילמד')

דוגמה 1 מראה את השימוש הראשי של 'פעל' לאירוע שהושלם בזמן עבר. בדוגמאות 2–3 מוצגת צורת החיווי הפשוט 'ביפעל' לציון אספקט לא מושלם. מבחינה טמפורלית, השימוש הראשי של צורה זו הוא לזמן 'לא עבר' או הווה-עתיד, אך כאמור ערכה הבסיסי הוא אספקטואלי, לא טמפורלי. פירוט לקסיקלי כגון 'עכשיו' בדוגמה 2 מצמצם את טווח הזמן הנדון להווה העכשווי, אך גם בהיעדר פירוט לקסיקלי כלשהו יהיה ההווה בגדר ברירת המחדל לפענוח טמפורלי של 'ביפעל'. לזמן עתיד ישמש ציין זמן לקסיקלי כגון 'מחר' כבדוגמה 3 או 'בעוד שנה' לעתיד רחוק יותר. דוגמה 4 מראה את צורת 'יפעל' ללא תחילית החיווי, במעמד הידוע כתילו-איווי בשל תלות במילית המודאלית 'צריך' לצד הפונקציה של הבעת איווי.

לציון העתיד נפוצים בלהג של כפר כנא כמה יסודות דקדוקיים במעמד של תחליות לצורת 'יפעל':

- התחילית *raħ* שמקורה בפועל *ra:ħ* 'הלך' – כמו בשפות רבות מקבל פועל זה תפקיד דקדוקי לציון העתיד. בלהג של כפר כנא חלה בפועל התאבנות (איבוד נטייה פועלית) ונוצרה תחילית: *ilwalad raħ* *judrus* 'הילד הולך ללמוד', כלומר ילמד, וזאת כנראה בעתיד הקרוב, אלא אם ניתן ציון לקסיקלי של עתיד רחוק, כגון 'בעוד שנתיים'.
- צירוף שמעיד במקורו על רצון *bidd*, ובנטייה למשל *bidd-i* (מילולית: 'ברצוני') 'אני רוצה', הפך לצורן עתיד, לא בהכרח מודאלי, כמו בשפות רבות (הש' באנגלית: *will* 'רצון', אך *I will fall* 'אפול').
- תחילית נוספת לעתיד מודאלי שמשלב תכלית היא *ta(nno)*, קיצור מ- *ħatta (inno)* מילולית 'עד ש', 'כדי ש'.

הרכבים פועליים

גיוונים במסגרת הטקסט הסיפורי כגון הרגליות (נוהג) בעבר או התחלה, התמשכות וסיום של פעולה – כל אלה מובעים בלהג באמצעות הרכבים פועליים (שמכונים גם 'פעלים מורכבים'). הרכב כזה פותח בפועל עזר בצורת 'פעל' או '(ב)יפעל' ואחריו פועל תוכן, בדרך כלל בצורת 'יפעל'. בטבלה מס' 2 מוצגות דוגמאות מהלהג של כפר כנא להרכבים פועליים בתפקידים האופייניים להם.

מבע	תרגום	תפקיד
5 <i>ilwalad ka:n judrus</i>	הילד היה לומד (נהג ללמוד)	נוהג בעבר
6 <i>ilwalad ballaħ/kammal judrus</i>	הילד התחיל/המשיך ללמוד	התחלה/התמשכות בעבר
7 <i>ilwalad ga:sid (b)judrus</i>	הילד עסוק בלימוד	התמשכות בהווה

טבלה 2 – דוגמאות להרכבים ותפקידיהם (פועל העזר מובלט)

בדוגמה 5, פועל העזר הטמפורלי *ka:n* 'היה' משמש לנוהג בעבר, השוו בעברית 'הוא היה לומד (נהג ללמוד) לפני כל מבחן', ומשתמע שפעולה זו כבר אינה נמשכת, אלא אם נאמר אחרת ('והוא עדיין נוהג כך'). 'היה' כפועל עזר משמש גם בהרכב שמשמעותו פרוגרסיבית, כמו באנגלית *He was studying when I came*, ובתרגום מילולי 'הוא היה לומד כשבאתי'. בעברית סטנדרטית המשמעות הפרוגרסיבית אינה תקינה, אף שקיימת בסוציולקטים של עברית 'מזרחית' או 'פריפריאלית': 'הוא היה לומד כשבאתי' (הנשקה 2012; Henshke, 2015). להבדל זה בין ערבית ואנגלית לעברית נחזור בהמשך. דוגמה 6 מראה שימוש בהרכבים עם פועלי עזר אספקטואליים כמו 'התחיל' או 'המשיך', לציון פעולה שהתחילה או המשיכה בעבר. דוגמה 7, לעומת זאת, שייכת לזמן הווה: פועל העזר *ga:sid* (מילולית: 'יושב') מציין את המשכיות הפעולה, במקרה

2 ההתאבנות ואיבוד המשמעות הלקסיקלית בולטות במיוחד כשהתחילית *raħ* מצטרפת לפועל *ra:ħ* 'הלך'. דוגמה יפה מהקורפוס: הדובר מצהיר על חוויה קשה במיוחד שהיא לא תישכח לעולם *mij raħ tru:ħ řan ba:li* 'היא לא הולכת ללכת (לשום מקום) מזכרוני'.

זה הלמידה, בהווה. פועל התוכן מופיע בצורת התילוי 'יפעל' או בצורת החיווי 'ביפעל', כשהאחרונה משמשת יותר להתמשכות מוחשית בנסיבות השיח, פה ועכשיו.³

תיאור זה של הפועל הפשוט והמורכב בכפר כנא תואם ביסודו, למעט גיוון בפרטים שוליים, את התיאורים המקבילים על צורות הפועל בירושלים (ליון, 1994; פיאמנטה, 1968), בנצרת (Havelova, 2000) ובלהגים פלסטינים מיושבים באופן כללי (Shahin, 2008) ואף בלהגים בדואיים בנגב (הנקין, 1985) ובצפון הארץ (Rosenhouse, 1984). צורני עזר נוספים כגון Sam, Samma:l להבעת הווה עכשווי לא הופיעו בקורפוס הנוכחי ולא נכללו במאמר זה.

זמנים סיפוריים בלהגים ערביים ובכפר כנא

בקרב חוקרי הערבית נפוצה החלוקה הבינרית של זמני סיפור, שבה 'פעל' המושלם נתפס כזמן החזית, בהיותו הזמן הסיפורי המובהק הקשור לאירועי קו העלילה, בעוד הפועל הבלתי מושלם קשור בראש ובראשונה לאירועי הרקע (Brustad, 2000). אך כאמור לעיל, במאמר הנוכחי מערך הזמנים הסיפוריים שבקורפוס ינותח דווקא לפי החלוקה המשולשת של פליישמן. למיטב ידיעת כותבות המאמר, חלוקה זו יושמה בלהגים ערביים עד כה רק במחקרה של הנקין (Henkin, 2010) על זמנים סיפוריים בלהגים בדואים בנגב. אומנם להגי הנגב הבדואיים שונים מאוד מהלהג הכפרי של כפר כנא, אך שוני זה דווקא מבליט את היישומיות של החלוקה המשולשת בשני סוגי הלהגים, הכפרי כמו הבדואי – וייתכן אף בלהגים ערביים נוספים, למשל עירוניים או עדתיים. הנקין מתייחסת לשלושה סוגים עיקריים של זמנים סיפוריים בנגב: זמן עלילה שהוא לרוב 'פעל' המושלם; זמן רקע אשר בו נפוצות צורות '(ב)יפעל' עצמאיות ובהרכבים; ומגוון עשיר במיוחד של זמני חזית רגשיים ודרמטיים. נפוץ במיוחד השימוש בציווי הסיפורי, שאינו מוכר כלל בלהגים מיושבים. כך למשל, לאחר שהגיבורה בסיפור עם בדואי נחטפה בפשיטה של שודדים, מסופר שהיא ירדה בהיחבא מהנאקה של שוביה והסתתרה בסבך. אירוע דרמטי זה מובע בסדרת ציוויים, כביכול הוראות מפיו של הבמאי לשחקנית שמשחקת את הגיבורה במחזה: 'רדי מהנאקה! פלי תחת עץ! והישארי מוסתרת!' (Henkin, 2010, p. 151). ההווה הסיפורי נפוץ מאוד כזמן חזית במסורת הסיפורית הבדואית, והוא מופיע במגוון מבנים והרכבים, שחלקם לא מוכר בלהגים מיושבים והשימוש בהם במסגרת סיפור עלול לגרום לאי הבנה או לתקלה תקשורתית במפגש בין דוברי להגים שונים. למשל, אחד הדגמים של ההווה הסיפורי בנגב הוא המבנה w-hu: jgu:l (מילולית: 'והוא יאמר' או 'והוא אומר'). בהמשך, נראה מבנה זה בתפקידו הרגיל בלהג של כפר כנא, כמו ברוב הלהגים הפלסטינים, לא כזמן סיפורי אלא בפסוקית מצב. פסוקית המצב ידועה בדקדוק הערבי בתפקידה להבעת מצב מתמשך תוך כדי אירוע רגעי אחר, למשל כפי שנראה בהמשך בדוגמה 16 'בעודם ישנים...' (מילולית: 'והם ישנים') ובדוגמה 17 'בעוד הכלב נובח...' (מילולית: 'והוא נובח הכלב'). פסוקית המצב שייכת בהכרח לחטיבת הרקע בסיפור, שכן מדובר באירוע שאינו מקדם את העלילה אלא מתמשך ברקע של האירוע העיקרי. אך במערך הזמנים הסיפוריים בנגב עשוי הרכב זה לשמש דווקא זמן חזית, מובלט כפתאומי ודרמטי. למשל, בסיפור על בעל ששב הביתה במפתיע אנו שומעים שאהובה של אשתו מתחבא, וברגע שהבעל מתרחק לרגע, יוצא המאהב מהמסתור ובורח. אפיזודה זו מנוסחת בהווה

3 אפשר לראות בתצורה 'בִּיפעל' גם הרכב פועלי, שרכיביו הם התחילית b- והפועל, אך במאמר הנוכחי מונח זה מתייחס להרכבים הפותחים בפועל עזר נוטה, ואילו צורת 'בִּיפעל' מסמלת רמה גבוהה יותר של התלכדות בין התחילית לפועל. לכן, בהיעדר פועל עזר, הוחלט להתייחס במאמר הנוכחי לצורת 'בִּיפעל' כפועל פשוט.

הסיפורי מדגם 'והוא פועל' כזמן חזית המבליט אירועי שיא בעלילה: 'והוא הולך, הבעל. והוא יוצא אהובה ובורח'. אך דוברי להגים אחרים, לרבות להג כפר כנא, עלולים לפרש את המשפט כך: 'בעודו הולך... בעודו יוצא אהובה ובורח'.

כעת, ניישם את ההבחנה המשולשת של זמנים סיפוריים על הזמנים הסיפוריים בלהג של כפר כנא, שטרם זכו למחקר, ונבחין בסימון בין פועלי רקע (בגופן נטוי), פועלי קו העלילה (קו תחת) ופועלי חזית (קו תחת כפול). שילוב של שלושתם ניתן לראות בניתוח שנעשה להלן בדוגמה 8. המספרת וכמה מאחיה היו בדרך הביתה בהליכה. האח הקטן התעייף ונתלה על משאית ירקות מאחור בלי שהנהג יידע. הוא נפל ונפצע במרחק מה וכשהאחים הגיעו לזירת האירוע הם לא הבינו את פשר ההתקהלות סביב פצוע שרוע על הכביש:

8. iħna mfi:naɪ fakkarna jaħni fi: ʔifi. dalle:na ma:fji:n. baħd ifwaj, walla hinni
bigu:lu ha:da ilwalad ʔibin subħi ilʔami:n

אנחנו הלהג. חשבנו כאילו שיש משהו. המשכנו ללכת. אחרי קצת זמן, והנה הם אומרים: "הילד הזה הוא בנו של סובחי אמין"

שתי הפעולות הראשונות (הלהג, המשכנו) הן על קו העלילה ולכן מנוסחות בצורת 'פעל', כרצף אירועים שהושלמו. ביניהם מצוין מצב רקע – הסיבה להליכה בלי לעצור הייתה מחשבת המספרים שההתקהלות ליד הכביש אינה נוגעת להם. יש לציין נקודה חשובה לממשק בין דקדוק לסמנטיקה: למרות שלמצבי רקע אופייני (ב)יפעל' הלא מושלם, פה לציין מצב הרקע של חשיבה מוטעית משמש דווקא 'פעל' המושלם. הפרדוקס מוסבר בכך שמדובר בפועל 'חשב' שמציין בעצם משמעותו הפנימית מצב סטטי, בלי קשר לצורתו הדקדוקית של הפועל. זו עדות לקשר הסבוך בין אספקט דקדוקי, שהוא במוקד הדיון, לאספקט לקסיקלי, המכונה גם Aktionsart. המושג אקציונזארט נוגע למשמעות הלקסיקלית של אירועים פועליים, למשל כרגעיים, מתמשכים, או סטטיביים, וזאת כאמור מעצם מהותם הסמנטית, בלי קשר לזמן או האספקט הדקדוקי שבו מוטה הפועל. הדיון במאמר הנוכחי מוגבל לזמן ולאספקט דקדוקיים ולא עוסק באספקט לקסיקלי. ובהתייחס לדוגמה 8: שיא האירוע הוא התגלית המטלטלת שהנער המוטל על הכביש הוא אחיה של המספרת. תגלית מרעישה זו מובעת באמצעות מבנה המוכר בדקדוק ערבי, הן של השפה הקלסית והן של הלהגים העכשוויים, ומכונה פרזנטטיב (Presentative) להצגת אירועים חדשים על במת הנרטיב, היא זירת האירועים. תפקידם של מבנים פרזנטטיביים במסורת הסיפורית של הנגב תואר בהרחבה (Henkin 2010, 2021). אופייניים למבנה זה בלהג של כפר כנא המילית walla 'והנה' ו'ביפעל' בהווה הסיפורי, שמופיעים בדוגמה 8: 'והנה הם אומרים לנו'. המשמעות הדרמטית עולה מהמבנה כולו ולא מצורת הפועל לבדה, אך במסגרת המבנה הפרזנטטיבי ההווה הסיפורי מעצים את אפקט ההמחשה.

שיטה

משתתפים

המחקר הנוכחי עוסק בהבעת פונקציות טמפורליות בטקסטים סיפוריים בפי תושבי כפר כנא, תוך התמקדות בתפוצת הצורות 'ביפעל' ו-'יפעל' לעומת 'פעל', ותפקידן בעיצוב חזית, קו עלילה ורקע סיפוריים. לצורך זה, הוקלטו סיפורים מפי 10 נבדקים (5 גברים ו-5 נשים) בגילים 20–40, כולם דוברים ילידיים של הלהג

המוסלמי המקומי, ממיצב סוציאקונומי בינוני, ללא בעיות התפתחותיות בעבר, ובוגרי לימודים תיכוניים. בבתייהם לא דוברו בשום שלב בחייהם להגים אחרים, למשל מצד אחד ההורים או בני בית שגדלו באזור אחר והשתקעו בכפר בעקבות נישואין. הם חשופים גם ללהג הנוצרי שבכפר, וכמו כל דוברי הערבית בארץ ובעולם כיום, גם ללהגים אחרים שמועברים באמצעי התקשורת.

מטלות לצורך איסוף מדגמי השפה

המדגמים נאספו בשתי מטלות שפתיות אשר שייכות לשתי תת-סוגות של השיח הסיפורי:

(1) הפקת טקסט סיפורי על סמך ספר התמונות 'סיפור הצפרדע' הידוע בקרב קהילת המחקר הלשוני-התפתחותי בשם The Frog Story. הוא יצא לראשונה בשנת 1969 בספרון מאת Mercer Mayer בשם Frog, where are you? הסיפור שייך לסוגת הנרטיב הבדיוני Fictional narrative ומחבר מספר אירועים לא לגמרי ריאליסטיים המתרחשים בין דמות אנושית אחת וכמה בעלי חיים. תמצית העלילה: ילד מצא צפרדע והחזיקו בבית⁴ אך יום אחד הצפרדע בורח והילד וכלבו יוצאים למסע חיפושים מלא הרפתקאות מול דבורים, ינשוף, סנאי, יען וצבי. סיפור זה היווה בסיס למחקר התפתחותי בנושא הפקת נרטיב שנערך בשפות שונות (Berman & Slobin, 1994). מאז נעשה בו שימוש רב ככלי לחקר התפתחות היכולת להפקת נרטיב אצל ילדים, כמו גם במחקר על הבדלים בין שפות בקידוד אירועים. מחקרים שהתבססו עליו מעידים על היותו כלי משובח לחקירת נושאים התפתחותיים, קוגניטיביים, פסיכודינמיים ונרטיביים. לשימוש בו יתרונות רבים: משתתפים מתרבויות שונות, דוברי שפות שונות מכל הגילים נהנים מהסיפור עצמו; והנתונים שנאספים מתוך הסיפורים מייצגים דגימה של שיח מהוקשר ובעל משמעות, אשר מאפשר לחוקרים ניתוח לקסיקלי ודקדוקי יחד עם ניתוח פונקציונאלי ודיסקורסיבי (Strömquist & Verhoeven, 2004).

(2) הפקת טקסט סיפורי על חוויה אישית לפי בחירת הנבדק, שגרמה לו בזמנו שמחה רבה או עצב רב. סיפור חוויה מתעד אירועים בעבר שהצטרפו לכדי יצירת חוויה. חוויות (Experiences) הן זרם של פעילויות חופפות או רציפות שמרכיבות את חיי היומיום (Fleischman, 1990) כשלמושג בעברית מתלווה ממד של רגש, כלומר מדובר באירועים שמשאירים רושם כלשהו על הדובר, דווקא לא יומיומיים (Labov, 2006). התרגום של חוויה, אמיתית או מדומינת, אל תוך מבני שפה יכול להתעצב במספר דרכים, שאחת מהן היא הסיפור (Fleischman, 1990). לבוב מגדיר את סיפור החוויה האישית כדיווח על שרשרת של אירועים שהם חלק מהביוגרפיה של הדובר ואשר הם, בדרך כלל, מקבילים בסדר הופעתם בסיפור לסדר התרחשותם במציאות. בסוגת סיפור החוויה האישית נעשה שימוש רב לצורך חקירת סוגיות בסוציולוגיה של השפה גם בהתפתחות שפה.

הסיבה לשילוב של שתי התת-סוגות, סיפור הצפרדע וחוויה אישית, הייתה השאיפה לנצל את היתרונות של כל אחת. מבחינת המסגרת המחקרית החיצונית, סיפור מתוך ספר תמונות מבטיח אחידות רבה יחסית בתכנים ומסגרת התייחסות. הוא מעניק למחקר סוג של פיגומים ועוגן אשר אינם קיימים בתיאור חוויה מהעבר (שן

4 מכיוון שכל המשיבים התייחסו לצפרדע באופן עקבי במין זכר, ננהג כך גם אנחנו, אף שבעברית 'צפרדע' היא ממין נקבה.

וברמן, 1997), שכן חיסרון בולט של סוגת החוויה האישית במחקר ניסויי הוא שונות (הטרונגניות) רבה, כיוון שלכל אדם חוויות אישיות משלו (סגל, 2008). מצד שני, חסרון בולט בשימוש בספר תמונות לצורך דיבוב הוא שבעת התבוננות בתמונות יש פיתוי לתאר את מה שרואים בזמן הווה, ולא לספר סיפור שנע על רצף זמן, בעיקר בזמן עבר (נרטיב). ואכן, הסיפור שהפיק אחד המשתתפים העידה על בעיה זו – הוא הבין את המטלה כתיאור התמונות ולא כסיפור, דבר שגרם להטיה בתוצאות. לכן, סיפוריו לא נכללו בניתוח הכמותני. בעיה זו כמובן אינה קיימת בסיפור חוויה אישית, שיתרון נוסף שלו הוא הקשר ריאליסטי ומוחשי, מוכר ונגיש יותר לנבדקים מאשר סיפורים בדיוניים.

הליך

לצורך ליקוט הסיפורים, הכותבת הראשונה ערכה פגישה אישית עם כל נבדק, במהלכה הוא התבקש לבצע את שתי המטלות הסיפוריות. הסיפורים הוקלטו ותועתקו. בקורפוס שהופק נותחו כל הפעלים בצורות הנדונות על ידי הכותבת הראשונה בסיוע הכותבת השנייה. ניתוח הסיפורים שהופקו במטלות אלה התבצע בשתי רמות: ברמה אחת בוצע ניתוח איכותני של המבנים הצורניים וסביבותיהם התחביריות של פעלי '(ב) יפעל'; וברמה השנייה בוצעה בדיקה כמותנית של 'ביפעל' בהשוואה ל'יפעל' ו'פעל', וזאת באופן כללי וגם בסביבות תחביריות שונות. הניתוח הכמותני כלל את הרובד הסיפורי (קו עלילה, חזית ורקע) וגם מבעי הערכה (Evaluation), שבהם מביע הדובר את יחסו לאירועים או לדמויות או מספק הסברים או פרשנויות (Labov & Waletzky, 1997) וראו גם את מאמרן של כעביה ויפעת בגיליון זה). ואילו חטיבת הדיאלוג (הדיבור הישיר) הוצאה מהניתוח הכמותני.

בשלב ראשון בודדו ארבע סביבות תחביריות או מעמדות של '(ב)יפעל': מעמד עצמאי, הרכב, שעבוד, ומודאליות. בדוגמאות להלן מציין קו תחתי אירוע מקדם עלילה:

סביבה 1: עצמאי – בדרך כלל בצורת 'ביפעל', למשל להבעת הווה סיפורי, מקדם עלילה בגוון דרמטי:

9. [iddivdaʃ bitlaʃ min ilmarṭaba:n... w-binizim](#)

הצפרדע יוצא מן הצנצנת... ובורח

יש לציין שבמקור המוקלט ברורה ההבחנה, באמצעות הנגנה (אינטונציה) ואמצעים פרזודיים ואחרים, בין 'ביפעל' כהווה סיפורי במסגרת סיפור ספונטני לבין תיאור תמונה בספרון סיפור הצפרדע, כשצורת 'ביפעל' אינה הווה סיפורי אלא הווה רגיל. טון דיבור רגשי מאפיין את ההווה הסיפורי לעומת טון ניטרלי לדיווח או לתיאור תמונה. המקרים שזוהו כשייכים לסוג השני הוצאו כאמור מהקורפוס. במדיום הכתוב של התעתיק והתרגום מן הסתם מתבטלת ההבחנה.

סביבה 2: הרכב – 'יפעל' משמש כפועל תוכן משלים לפועל עזר בצורת 'פעל'

10. [ballaʃu jibḥaθu ʃan iddivdaʃ w-ijna:du ʃale](#)

התחילו לחפש את הצפרדע ולקרוא לו

דוגמה 10 מראה את פועל העזר האספקטואלי 'התחילו' (ראו טבלה 2 לעיל וטבלה 4 להלן) בצורת 'פעל' לקידום העלילה, כשהוא שולט על שני פועלי תוכן בצורת 'יפעל', מילולית: 'התחילו יחפשו... ויקראו',

במשמעות 'התחילו לחפש... ולקרא'. הן החיפוש והן הקריאה נשלטים על ידי אספקט ההתחלה. תכונה זו של אפשרות שרשור פועלי תוכן לפועל עזר אחד אופיינית לכל ההרכבים בקורפוס. גם בעברית, כפי שרואים בתרגום, אין צורך לחזור על פועל העזר 'התחילו'. לכן הוחלט להתייחס גם לפועל תוכן שאינו צמוד לפועל העזר כחלק מהרכב. יש לציין שאירוע הקריאה אינו מקדם את העלילה ולכן לא סומן בקו תחתי. הוא חלק מהפעולה המורכבת – חיפוש מלווה בקריאות חוזרות תוך כדי התמשכותו.

סביבה 3: שעבוד – 'יפעל' משועבד למילית כגון *innu* 'ש', או פועל קוגניטיבי (שאינו פועל עזר) כגון *nisi* 'שכח'. בדוגמה 11, פועל התוכן בצורת 'יפעל' משועבד לפועל 'שכח' (מילולית: 'שכח יסגור'):

11. jo:m mn-il?ajja:m *nisi* jsakkir yaṭa ilmarṭaban:n

יום אחד שכח לסגור את מכסה הצנצנת

סביבה 4: מודאליות – 'יפעל' צמוד למילית מודאלית, כגון *ʕafa:n* 'כדי', *la:zim* 'צריך', *mumkin* 'אולי', *biddi* 'אני רוצה' (מילולית: 'ברצוני'):

12. figit ʕa-wizi iṣṣubih biddi ʔaṣalli

התעוררתי בבוקר מוקדם, רציתי להתפלל (מילולית: 'ברצוני אתפלל')

בהקשר הנתון משמעות הדוגמה 12 היא 'התעוררתי... כשברצוני להתפלל'. אך אותו הצירוף *biddi ʔaṣalli*, שנותח פה כצירוף של מילית מודאלית נוטה ('ברצוני') ופועל בצורת 'יפעל' ('אתפלל'), זהה לצירוף שניתן לנתחו כפועל מורכב לציון עתיד, לאו דווקא מודאלי (לפי סעיף 2.1 לעיל, צורן עתיד ii). ההבחנה בין שני הפירושים ברורה במקרים רבים, כמו כאן בדוגמה 12, שאין אפשרות לנתח כעתיד מורכב (מעין*) 'התעוררתי בבוקר אתפלל'; אך לעיתים קרובות יש דו־משמעות כששני הפירושים אפשריים, והפענוח הוא סובייקטיבי ותלוי נסיבות שיחתיות.

טבלה 3 מראה את ניתוחן של דוגמאות 9–12 לפי מבניהן המורפולוגיים והסביבות התחביריות שבהן הן מופיעות.

סביבה תחבירית				מבנה מורפולוגי		דוגמה
במבנה מודאלי	בפסוקית	בהרכב	עצמאי	צורת פועל	ניתוח צורה	
			bitlaʕ binhizim	ביפעל ביפעל	bY.exit.he bY.escape.he	9
		ballafu jibḥaṮu ijna:du		פעל יפעל	began.they Y.look for.they Y.call.they	10

סביבה תחבירית				מבנה מורפולוגי		דוגמה
במבנה מודאלי	בפסוקית	בהרכב	עצמאי	צורת פועל	ניתוח צורה	
	nisi jsakkir			פעל יפעל	forgot.he Y.close.he	11
bididi?asalli				יפעל יפעל	want.I Y.pray.I	12

טבלה 3: אפיון '(ב)יפעל' בארבעה מבנים מורפולוגיים (Y='יפעל'; bY='ביפעל')

ההבדל בין ניתוחי הצירוף 'פעל יפעל' בדוגמות 10 ו-11 בטבלה הוא שבראשונה הצירוף הוא הרכב פועלי, שרכיביו הם פועל העזר האספקטואלי 'התחילו' ושני פועלי תוכן 'יחפשו' ו'יקראו' (הם התחילו לחפש... ולקראו...); ואילו בדוגמה השנייה הצירוף 'פעל יפעל' אינו הרכב: הפועל הראשון 'שכח' אינו פועל עזר והוא אינו מתרכב עם הפועל השני 'יסגור' בהרכב פועלי אלא ביחס של שעבוד ('הוא שכח לסגור').

ממצאים ודיון

כעת יוצגו ממצאים איכותניים וכמותניים לגבי תפוצת הצורות '(ב)יפעל' ו'פעל' ביחס לפרמטרים של זמן, מודוס ואספקט בסביבות התחביריות השונות. ראשית, ניתן לראות שסיפורי הצפרדע היו בממוצע ארוכים יותר מסיפורי החוויה. כך למשל, הנבדק הראשון הפיק טקסט שאורכו 81 מבעים במטלת סיפור הצפרדע מול חוויה אישית בת 20 מבעים, שמתוכם 2 היו מבעי דיבור ישיר, כך שלא נכללו בניתוח הכמותני. להערכת הכותבות, סיבה בולטת להבדל היא אורכו הרב של סיפור הצפרדע המקורי, שחובר מלכתחילה כרצף הרפתקאות במטרה לרתק את הקוראים, ילדים צעירים, ולכן היה גדוש באירועים דרמטיים במיוחד, ולא בהכרח מציאותיים. לנבדק לא הייתה אפשרות להפסיק באמצע ולכן התוצר היה ארוך למדי בכל המקרים. לעומת זאת, החוויה האישית האחת שהתבקש כל נבדק לשחזר, ללא הכנה מוקדמת, ולספר באופן ספונטני, על פי רוב לא הגיעה לאורכים כאלה, בדומה לממצאי מחקרים קודמים (Berman & Verhoeven, 2002).

ממצאים איכותניים

בהדגמת הסביבות התחביריות שבהן הופיע '(ב)יפעל' והיחסים הטמפורליים בין האירועים, כפי שנמצאו בקורפוס, יסומנו פועלי רקע בגופן נטוי, פועלי קו העלילה בקו תחתי ופועלי חזית בקו תחתי כפול.

'ביפעל' פשוט

כמתבקש מעצם הגדרתו, 'ביפעל' נמצא מוגבל למודוס החיווי. רוב הופעותיו כזמן סיפורי הן במעמד עצמאי, כלומר במשפט פשוט או במשפט עיקרי (ראשי). החריגות, במעמד לא עצמאי, חלות בפסוקיות מסוגים

שונים, כגון פסוקית הזיקה שבדוגמה 13:

13. *kunna... nishar he:k sahra ʕa:ʔilijji binibsiʔ ilwa:ħad fi:ha*

היינו... מבלים במין ערב משפחתי כזה, שהבן־אדם נהנה בו

פסוקית זיקה זו, כמו שאר היקריות 'ביפעל' בפסוקיות משועבדות בקורפוס הסיפורי, שייכת לרובד ההערכה. בממד המבנה הסיפורי, נבדק בקורפוס שימוש במגוון הזמנים הסיפוריים להביע את היחסים השונים בין פעולות: רציפות, סימולטניות, מוקדמות ומאוחרות (ראו פרק המבוא). היחס הנפוץ ביותר, ברירת המחדל ברצף סיפורי, הוא רציפות. כאשר שומעים רצף של פעולות א', ב', ג' מניחים, אלא אם נאמר אחרת, שזה היה סדר האירועים. ליחס זה משמשת בדרך כלל צורת 'פעל':

14. *fazʔa xirbata maʕa:j issaja:ra, w-za:ħat maʕa:na bi-ʃja:riʕ*

פתאום התקלקלה לי המכונית, וסטתה איתנו ממסלולה בכביש

גם צורות '(ב)יפעל' יכולות לתאר רצף פעולות בעבר, וזאת בתפקידן כזמן החזית 'הווה סיפורי', כפי שרואים בדוגמה 15, שבה מספר הנבדק כיצד הגיע לבית החולים עם הולדת בתו הבכורה ונבהל מאוד לראות מעין 'כדור יוצא מראשה' (בעקבות לידת ואקום):

15. *Θa:ni jo:m ʔazi:t ʔana, battallaʕ ʕa-lbinit...*

למחרת באתי אני. אני מסתכל על הילדה...

סימולטניות היא היחס בין פעולות שמתרחשות בו זמנית ומובע לעיתים קרובות באמצעות משפט מצב. בדוגמה 16 הצפרדע רקס ברח בעוד הילד והכלב ישנים. פעולות היקיצה והבריחה שהן קצרות, דינמיות ומקדמות עלילה מובעות באמצעות 'פעל' ומתרחשות במהלך פעולת השינה, שהיא ארוכה וסטטית ומובעת במשפט מצב:

16. *bi-lle:l w-hinni na:jmi:n, fa:g Reks wi-nhazam*

בלילה בעודם ישנים (מילולית: 'והם ישנים'), התעורר רקס וברח

יחס **סימולטניות** אפשרי גם כששתי הפעולות מתמשכות:

17. *w-hu: jʕawwi ilkalib, innahil ballaʕ jitharrak*

בעוד הכלב נובח (מילולית: 'והוא נובח הכלב'), הדבורים התחילו לזוז

בדוגמה 17 נביחת הכלב המתמשכת מובעת במשפט מצב ואילו תחילת התזוזה של הדבורים, שהיא רגעית ומקדמת עלילה, מובעת בצורת 'פעל', כצפוי. היחס בין פעולות הנביחה ותחילת התזוזה הוא יחס הכלה (Inclusion), שכן השנייה מוכלת בתוך טווח הזמן של הראשונה. אך אפשר לראות פה גם סימולטניות,

שכן לאחר תחילת תזוזתן משתמע שהדבורים המשיכו לזוז עוד זמן לא מוגדר, בו זמנית לאירוע הנביחה המתמשך.

יחס **מוקדמות** מתקיים בין שתי פעולות כשאחת מסומנת כמוקדמת, בדרך כלל באמצעים לקסיקליים במילית כגון 'לפני (ש)'. מפני שבקורפוס הנוכחי לא הזדמנה דוגמה מתאימה, יחס זה יודגם באמצעות דוגמה 18 מאזור המשולש שבמרכז הארץ:

18. kabil ma: Sa:mir jru:h ʕa-lmidrasi, immo ba:sato
לפני שסאמר הלך (מילולית: יילך) לבית הספר, אימו נישקה אותו

שני האירועים (ההליכה והנשיקה) הם מקדמי עלילה, אך הם אינם מוצבים על קו העלילה לפי סדר התרחשותם, אלא בסדר ההפוך: האירוע המוקדם מוצב אחרי המאוחר. בנוסף, דוגמה זו מראה תכונה חשובה מאוד של ערבית: הזמן בערבית הוא יחסי. כך בדוגמה 18, הפעולה המאוחרת יותר, ההליכה לבית הספר, מובעת ב'יפעל', שכן היא עתידית ביחס לראשונה, הנשיקה. זאת על אף ששתייהן התקיימו בעבר. ביחס של **מאוחרות**, בנוסף לעצם סידור הפעולות הרגיל בסדר שבו קרו, יש גם סימן מפורש של **מאוחרות**, בדרך כלל באמצעים לקסיקליים, כגון המילית 'אחר כך', המובלטת בדוגמה 19. כשהילד ריאן וכלבו ג'וני גילו שהצפרדע ברח, ג'וני נשען על אדן החלון לחפשו, מעד ונפל, ואז:

19. aza raRajja:n ra:h ʒa:bu. baʕde:nat garraru ʔinhin jitlaʕu jdawru ʕale:
ריאן בא, הלך והביא אותו. אחר כך החליטו שהם ייצאו לחפש אותו

בין יחסי **מוקדמות** ו**מאוחרות** יש אפשרות המרה, שאינה משנה את היחס העובדתי או רפרנציאלי (Referential) בין סדר האירועים, אך משנה את זווית המבט, המיקוד והבולטות. אם נמיר בדוגמה 18 את יחס **המוקדמות** של 'לפני שסאמר הלך לבית הספר אימו נישקה אותו' ברצף של **מאוחרות** 'לאחר שאמא של סאמר נישקה אותו, הוא הלך לבית הספר' ישתנה המיקוד ללא שינוי של סדר הפעולות. כך גם בדוגמה 19 ניתן להמיר את **המאוחרות** 'ריאן בא...', ואחר כך הם החליטו לצאת ולחפש אותו, ביחס **מוקדמות** 'לפני שהחליטו לצאת ולחפש אותו, ריאן בא'. המידע שבמשפט העיקרי הוא ממוקד ובולט יותר, בעוד שזה שבפסקית המשועבדת מובע כרקע, בלי קשר למיקומו כמוקדם או כמאוחר על רצף האירועים.

הרכבים

לא רק '(ב)יפעל' הפשוט אלא גם הרכבים פועליים משתלבים ברצפים בארבעת היחסים. הדוגמה הבאה מסיפור הצפרדע מראה קשר של **מאוחרות** במסגרת הרכבים. דוגמה 20 מראה רצף של אירועים עוקבים המקודדים בהרכבים ביחס של **מאוחרות**, הפעם על קו העלילה: ניתן לראות שני הרכבים נפרדים עם פועלי עזר אספקטואליים לציון התחלתן של שתי פעולות מתמשכות (חיפוש, קריאה בשם הצפרדע) וביניהן חוצץ פועל בצורת 'פעל' לפעולה של יציאה מהחדר:

20. w-ʕaʕad jdawwir ʕala idduvdaʕ fi kull ilʔama:kin fi lbe:t... w-ʔiliʕ baʕde:n min galb
ilʔurfi tabaʕtu min galb ilbe:t, w-ballaʕ jna:di la-barra.

והתחיל לחפש את הצפרדע בכל המקומות בבית... ואחר כך הוא יצא מתוך החדר שלו, מתוך הבית, והתחיל לקרוא החוצה

על אף שהיחס הטמפורלי בין שלוש הפעולות (התחלת החיפוש, יציאה, התחלת הקריאה) הוא של **מאוחרות**, הרי שהיחס האספקטואלי שונה: שני ההרכבים האספקטואליים מציינים כניסה לפעולה, שמשתמעת התמשכות עוד זמן לא מוגדר. מדובר, אפוא, באיכות שונה של שרשור הפעלים, וביחסים של התמשכות בו זמנית והכלה בין הפעולות חיפוש, יציאה וקריאה.

טבלה מס' 4 מראה את פועלי העזר האספקטואליים הנפוצים בקורפוס הסיפורי כמקדמי עלילה. כולם מתפקדים גם כפעלים עצמאיים במשמעותם המילונית (לקסיקלית) הראשונית הרשומה בטור השני. בתפקיד הדקדוקי כפועלי עזר משמעות ראשונית זו בדרך כלל מחווירה ונחלשת לטובת משמעות דקדוקית פונקציונלית במסגרת ההרכב, שבו פועל העזר שולט בפועל תוכן בצורת 'יפעל', בדרך כלל צמוד ולפעמים גם במרחק מה.

הפועל	משמעות מילונית	פונקציה בהרכב	דוגמה מהקורפוס	תרגום הדוגמה
sa:r	נהיה	התחלה	sa:r jinbaħ	החל לנבוח
ballaġ	התחיל	התחלה	ballaġ jdawwir	החל לחפש
gaġad	ישב	התחלה	gaġad jna:di	החל לקרוא
kammal	השלים	המשך	kammal ilkalib jdawwir	הכלב המשיך לחפש
qall	נשאר	המשך	qallu jinhiz mud	המשיכו לברוח
baṭṭal	הפסיק	הפסקה	baṭṭal jiydar	הפסיק להיות מסוגל

טבלה 4: פועלי עזר אספקטואליים מקדמי עלילה

שלושת הפריטים הראשונים בטבלה מקודדים התחלת פעולה (אינגרסיביות). מוצאו של sa:r באוגד 'נהיה' (become) לציון כניסה למצב. בתפקידו כפועל עזר אומנם אבדה משמעותו המילולית, אך לעיתים משתמר אפקט של פתאומיות וניגוד לציפיות, מעין כניסה למצב של ביצוע פעולה. לעומתו, ballaġ במהותו מציין התחלה של פעילות, בדרך כלל רצונית, כגון 'התחיל לכתוב', ומתמקד בשלב הראשוני של התחלת הפעולה. נפוץ משניהם כפועל עזר בקורפוס הוא הפועל gaġad. הוא מופיע גם בהקשרים מנוגדים בתכלית למשמעותו הראשונית של ישיבה, למשל gaġad jinhizim 'החל לברוח'. מבין פועלי ההמשך qall מציין המשך בלבד, בעוד kammal מוסיף את גוון ההשלמה, בהתאם למוצאו הלקסיקלי.

לסיום הצגת הניתוח האיכותני, ננתח בשלמותו את הרצף שאמר אחד הנבדקים בתמונה מס' 4 בסיפור הצפרדע. בתמונה מס' 3 נאמר רק: 'הילד התעורר' ואנו מבינים לפי התמונה שהוא גילה שהצפרדע נעלם.

21. *jdawwir ʕa-dqivdaʕ fi-lyurfi, fo:g ittaxit, tiht ittaxit. ilkalib ka:n jsa:ʕdu. ilkalib ʕatta ʔadxa:l ra:ʕu fi da:xil ilmarʕaba:n, jla:gi idqivdaʕ. fiʔ qivdaʕ*

מחפש את הצפרדע בחדר, מעל למיטה, מתחת למיטה. הכלב עזר לו (מילולית: היה עוזר לו). הכלב אפילו הכניס את ראשו אל תוך הצנצנת, למצוא (מילולית: ימצא) את הצפרדע. אין צפרדע.

בתיאור זה של התמונה נותח רק אירוע אחד כמקדם עלילה, שמובע בפועל הראשון (מחפש) כזמן חזית בהווה הסיפורי⁵. שאר האירועים (מובלטים בדוגמה ובתרגומה) אינם על קו העלילה. עזרת הכלב מובעת פה בהרכב פרוגרסיבי המציין התמשכות בזמן (מילולית: היה עוזר לו) בדומה לפרוגרסיב האנגלי *The dog was helping him*. בעברית אין קטגוריית זמן פרוגרסיבי, ומכאן התרגום 'עזר לו'. במסגרת העזרה, מופיע הצירוף הפועלי 'הכניס את ראשו' בזמן 'פעל' להבעת פעולה חד פעמית בזמן עבר, שכלולה בטווח הזמן של העזרה. אירוע הכנסת הראש לצנצנת משעבד אירוע נוסף בפסוקית תכלית, שמובעת בעברית באמצעות שם פועל '(כדי) למצוא את הצפרדע', ובלהג בצורת 'יפעל' במודוס תילוי איווי, מילולית: '(כדי ש)ימצא'.

ממצאים כמותיים

מספר המילים הכולל בשני הקורפוסים שנאספו לצורך המחקר הוא 4,559. קורפוס סיפורי הצפרדע כלל 2,947 מילים, ואילו קורפוס סיפורי החוויה כלל 1,612 מילים. כלומר, סיפור המבוסס על אמצעי אליסיטציה מובנה כגון ספרון תמונות מעורר סיפורים ארוכים יותר מבקשה לסיפור חוויה אישית (ראו מאמרן של בלכנר וניר בקובץ זה). כל אחד מהקורפוסים נותח לפי מספר הפעלים הכולל: 865 בקורפוס סיפורי הצפרדע, ו-420 בקורפוס סיפורי החוויה. ההשוואות הכמותיות שלהלן מתייחסות לאחוז הצורות מתוך סך הפעלים בכל אחד מהקורפוסים.

תפוצת הצורות 'פעל', 'יפעל' ו'ביפעל'

בבדיקה הכמותית של צורות 'יפעל' ו'ביפעל' ביחס ל'פעל' נראה שבשתי המשימות המשתתפים השתמשו ביותר צורות 'פעל' מאשר 'יפעל' ו'ביפעל'. תרשים 1 מראה את התפלגות הפעלים בשתי המטלות:



תרשים 1: התפלגות 'פעל', 'יפעל' ו'ביפעל' בשתי המטלות

5 אפשר להתייחס לשימוש בזמן הווה פה כתוצאה מהבנה שגויה של המטלה, כאילו הייתה מטלת תיאור תמונה, כפי שהסברנו בסעיף השיטה. אך במקרה זה הביצוע הקולי הבהיר באופן חד משמעי שמופק סיפור, לא תיאור תמונה.

בסיפורים שהופקו במטלת סיפור הצפרדע 74.5% מהפעלים היו בצורת 'פעל', ובמטלת סיפור החוויה 62.4% מהפעלים היו כאלה. ההסבר המוצע לכך ש'פעל' נמצא שכיח יותר מ'(ב)יפעל' בשתי המטלות הוא שהראשון מהווה את ברירת המחדל, הבלתי מסומנת, של קו העלילה. לעומת זאת, '(ב)יפעל' הוא מסומן, ומסומנות קשורה תמיד בשכיחות פחותה, שכן עלייה מופרזת בשכיחות תוריד בהכרח מרמת האפקטיביות של הצורה המסומנת. פועלי '(ב)יפעל' מספקים, מצד אחד, נתוני רקע להתמצאות המאזין מבחינת דמויות, מקום, זמן, התנהגות ועוד, ואף מבעי הערכה שמטרתם קירוב המאזין לדובר. התרבותם של כל אלה הייתה גורמת לרקע להשתלט על העלילה; ומצד שני, פועלי '(ב)יפעל' מבליטים אירועי חזית, שמחיים את העלילה. אילו היו מתרבים יתר על המידה היו מאבדים מערכם הרטורי כזמני חזית מסומנים ומובלטים.

הסבר אפשרי להבדל הכמותי בתפוצת הצורות הפועליות בשתי המטלות נובע מאופי הסוגות. סיפור הצפרדע עוצב מלכתחילה כסיפור פיקטיבי ברמות גבוהות במיוחד של דינמיות ועלילתיות. מטרתו ליצור עלילה דרמטית מבדרת, לקהל יעד מקורי של ילדים שאוהבים, כידוע, סיפורי 'אקשן' עלילתיים. 24 התמונות גדושות ורוויות באירועים ראשיים ומצריכות מספר רב של פעלים פרפקטיביים כדי לדווח על רצף האירועים. במטלה זו אין צורך רב במבעי רקע, בהיותו מובהר במידה רבה באמצעות התמונות. לעומת זאת, סיפור החוויה מצריך הישענות רבה יותר על מידע רקע ועל זמני רקע, כדי לפצות על היעדר התמיכה החזותית הקיימת בסיפור תמונות. דבר זה מסביר הופעה של יותר פעלי '(ב)יפעל' ביחס למטלת הצפרדע. יתר על כן, סיפור התמונות אינו מחייב מאמץ מטעם המספר לתחזק את הקשר עם השומע באמצעות מבעי הערכה בצורת '(ב)יפעל', שכן מדובר במטלה חיצונית מטעם החוקרות, ולא בצורך פנימי של המספר, והעלילה חזקה ומרתקת בפני עצמה, ללא צורך בהתערבות הדובר. לעומת זאת, סיפור החוויה הוא מציאותי, אישי ו'מזמין' מבעי הערכה. אומנם הדיבוב הראשוני היה חיצוני, מטעם החוקרת, אך ברגע שאדם מתחיל לספר חוויה אישית לאחר, הוא נשאב לקשר הבין-אישי של השיח ומספר סיפור מעורר עניין, שאותו ראוי לספר (Labov, 2006). לכן, יש השקעה בקירוב הסיפור למאזין. לאור זאת, בסיפור חוויה יש יותר משפטי הערכה אשר מפרשים את האירועים כפי שנחו על ידי המספר, כדי להשיג יותר אמפתיה, הזדהות והשתתפות מצד המאזין, דבר שמסביר הופעה של יותר פעלי '(ב)יפעל' ביחס למטלת הצפרדע.

תפוצת צורות 'יפעל' ו'ביפעל'

כל הנבדקים בשתי המטלות השתמשו בהרבה יותר פעלים בצורת 'יפעל' מאשר בצורת 'ביפעל'. תרשים 2 מראה שבמטלת סיפור הצפרדע 89.9% מפעלי '(ב)יפעל' היו בצורת 'יפעל', ואילו במטלת סיפור החוויה 64.9%.



תרשים 2: התפלגות פעלי '(ב)יפעל' לשתי הצורות 'יפעל' ו'ביפעל'

הסבר מתבקש לפער הגדול בין שתי הצורות הוא שבמערך הנרטיבי בלהג זה יש הרבה יותר סביבות אשר נקשרות לצורה 'יפעל' מאשר לצורה 'ביפעל'. הראשונה מצטרפת לפועלי עזר, למשל להבעת נוהג בחטיבת הרקע ולהבעת היבטים אספקטואליים כגון התחלת פעולה והתמשכותה בחטיבת האפיזודה. היא גם משתלבת בפסוקיות מסוגים שונים ובצירופים מודאליים; ואף משמשת כהווה סיפורי במקרים מועטים. כצורה לא מסומנת היא רב־תכליתית במהותה. ואילו צורת 'ביפעל' מוגבלת בתפוצתה, כצורת חיווי עצמאית בזמן הווה-עתיד, שהוא תחום טמפורלי שולי ביותר בסוגת הנרטיב, הממוקמת ביסודה בזמן עבר. בהשוואה בין שתי המטלות לגבי תפוצת 'יפעל' ו'ביפעל', רואים יחסית יותר צורות 'ביפעל' בסיפור החוויה. יתרון זה לצורות החיווי העצמאיות בסיפור חוויה קשור בחלקו לריבוי יחסי במשפטי הערכה חיצוניים, הכוללים פועל עצמאי במודוס החיווי, כגון 'אני זוכר', 'לא אשכח', 'אני מדמיין את זה לפעמים'. כל אלה מקודדים בצורות 'ביפעל' ונפוצים בסיפורי חוויה אישית לחיזוק הקשר הבין אישי בין מספר למאזין.

תפוצת צורות הפועל האימפרפקטיבי ביחס לסביבות התחביריות

תרשים 3 מראה כי צורת 'יפעל' מוגבלת ב-95.9% מהופעותיה לסביבות לא עצמאיות, ואילו צורת 'ביפעל' הופיעה בסביבה עצמאית ב-72.4% מהיקריותיה. בתרשים 4 ניתן לראות את תפוצתן של שלוש סביבות לא עצמאיות כאופייניות ל'יפעל'.



תרשים 3: תפוצת 'יפעל' ו'ביפעל' ביחס לסביבות התחביריות



תרשים 4: התפלגות 'יפעל' לפי הסביבות התחביריות

ניתן לראות כי 'יפעל' מופיע בעיקר בתוך פסוקית משועבדת מודאלית (44%), בתוך הרכב (42%), או בתוך מבנה מודאלי אחר, כגון *biddu jiffal* 'הוא רוצה לעשות' (10%). במעמד עצמאי, רואים תפוצה כמעט אפסית של צורת פועל זו. כך מתחזקת הקביעה ש'יפעל' כצורת היסוד האימפרפקטיבית, כשהיא חסרת תחילית החיווי, נשארת לרוב מודאלית ולא עצמאית.

את תפוצת פועלי העזר לא ניתן היה לבדוק בשל מיעוט בהיקריות של רובם. *sa:r* 'התחיל' היה השכיח ביותר בשתי המטלות, ואחריו *ka:m* 'היה', אך גם בשני אלה לא הצדיקה התפוצה ביצוע של ניתוחים כמותניים.

סיכום ומסקנות

המחקר הנוכחי עסק בזמנים הסיפוריים בלהג ערבי כפרי בצפון הארץ. בדיקה כזו מאתגרת במיוחד בערבית על מכלול להגיה, בשל השילוב הסבוך בין זמן, אספקט ומודוס במערכת הפועל שלה, באופן שקשה להפריד ביניהם. בסיס הנתונים היה קורפוס של מדגמי שפה של 10 מבוגרים תושבי כפר כנא, שהשתתפו בשתי משימות הפקה נרטיביות: סיפור הצפרדע, וסיפור על חוויה אישית. בקורפוס סיפורי זה נבדקה תפוצתן של צורות ההווה-עתיד הבלתי מושלם, 'יפעל' ו'ביפעל', ביחס לצורת העבר המושלם 'פעל'; כמו כן, נבדקו סביבות תחביריות אופייניות לכל צורה והרכב והפונקציות הנרטיביות שהן משמשות.

ברמת הארגון של השיח הסיפורי, ניתן היה לראות את הצורות השונות ביחסים של **רציפות**, **סימולטניות**, **מוקדמות** ו**מאוחרות**. כמו כן עלה כי כמו בלהגים אחרים, גם בלהג זה צורת 'פעל' משמשת כזמן סיפורי מובהק ולא מסומן, ברירת המחדל בקידוד קו העלילה. רצף של צורות 'פעל' מרכיב את השלד הסיפורי ומכאן הדומיננטיות של צורה זו בסיפורים – תפוצתה עולה בהרבה על תפוצתן של שאר הצורות הנבדקות. מנגד, הפעלים האימפרפקטיביים בצורת '(ב)יפעל', שהוראתם הבסיסית היא ציון הווה-עתיד בלתי מושלם, אינם על קו העלילה השלדי. הם משמשים מצד אחד כזמני רקע המספקים מידע ונתוני התמצאות למאזין. מצד שני, הם מהווים זמן חזית כהווה סיפורי אשר מחייה את העלילה. תפקיד זה מסביר את מיעוט ההיקריות, יחסית לזמן העבר הפשוט של קו העלילה – שימוש מופלג בצורות המסומנות היה 'ממוסס' את האפקטיביות שלהן.

חלוקת התפקידים בין 'יפעל' ו'ביפעל' משתנה מלהג ללהג. בלהג של כפר כנא ניתן לראות ש'ביפעל' אינו בלעדי לחיווי בסביבה תחבירית עצמאית, במשפט פשוט או עיקרי, אלא מופיע גם בפסוקיות לא מודאליות. בשימוש הסיפורי המובהק של ההווה הסיפורי צורה זו נפוצה יותר מצורת 'יפעל'. אומנם גם צורת 'יפעל' משמשת כהווה סיפורי, אך בהיותה מודאלית בעיקרה היא אופיינית לסביבה לא עצמאית של הרכבים ופסוקיות, וכמשלימה פעלים אספקטואליים להבעת המשכיות, חזרתיות, התחלה ועוד. בשל מגוון סביבות זה היא מן הסתם היותר נפוצה משתי צורות ההווה-עתיד הלא מושלם; אך עדיין תפוצתה נמוכה בהרבה מזו של הזמן הסיפורי המובהק, צורת 'פעל'. השימוש ב'ביפעל' בחטיבות הרקע וההערכה אופייני יותר למטלת החוויה האישית מאשר לסיפור התמונות, שם חטיבות אלה יורדות בחשיבותן יחסית לקו העלילה הדומיננטי.

מגבלות, השלכות, מה הלאה ומדוע זה חשוב

מחקר זה הוא ראשוני ולפיכך חשוב להכיר במגבלותיו: מספר הנבדקים הקטן הניב קורפוס מצומצם. הניתוח בהכרח היה חלקי ולא נגע בכל הפרמטרים של מערכת הזמנים. למשל, המחקר הנוכחי לא עסק בצורת הבינוני, לא בדק את התפוצה היחסית של פועלי העזר, מלבד ממצא ראשוני לגבי השניים הנפוצים ביותר, 'היה' ו'נהיה'. בנוסף, במחקר זה אין התייחסות מפורשת למשפטי הערכה, והדיבור ישיר הוצא מהבדיקה הכמותנית. אין עיסוק בחלוקת התפקידים בין 'יפעל' ו'ביפעל' בתפקיד הווה סיפורי ואף כזמני רקע. המחקר התמקד בסוגה אחת בלבד, כבסיס לראשית העיסוק בזמני הפועל בלהג של כפר כנא, ומכאן עולים צורך ועניין לבדוק פרמטרים אלה בסוגות שונות ובלהגים שונים.

למרות מגבלותיו, למחקר תרומה פוטנציאלית לכמה תחומי מחקר: בתחום הדיאלקטולוגיה, זו נגיעה ראשונה בלהג הערבי הייחודי המדובר בכפר כנא. בהיבט בלשני כללי המחקר הנוכחי מציג מסגרת מתודולוגית ניסויית לעיסוק בפרמטרים שונים של זמנים, אספקטים ומודוסים בסוגת שיח ספציפית, היא הנרטיב. השלכות אפשריות לחקר הנרטיב נוגעות בעיקר בתחום הספציפי של הזמנים הסיפוריים. מחקר השוואתי בתחום זמנים סיפוריים יכול לחדד את ההבדלים בין טיפולוגיות שונות, ולבדוק כמה הן מאפשרות קידוד והבחנה דקדוקית עבור הפונקציות הסמנטיות השונות. באופן כללי, המחקר הנוכחי מהווה דוגמה ליישום של שיטות ניתוח נרטיבי שעשויות להיות מועילות וטובות ליישום במחקרים על טכניקות של סיפור בתת-סוגות שונות, ואף בשפות שונות ותרבויות שונות.

מנקודת מבט של קלינאי תקשורת, המחקר הנוכחי מראה איך בדיקת מגוון האמצעים ששימשו את הדוברים בקהילה זו פתחה צוהר לאפשרויות שהשפה מציבה לדוברים מיומנים להביע מסר או מידע נתון בדרכים שונות, אך בהדגשות שונות ובמסרים פרגמטיים שונים. מידע זה חשוב, כמובן, לעבודת קלינאי התקשורת מבחינה הערכתית, מחקרית וטיפולית. מבחינה מתודולוגית, בחינת הבדלים בין מטלות ותוצאותיהן מלמדת על החשיבות של בחירת המשימות הטיפוליות למטרות שונות ובחינת מידת זימון ודיבובן לצורות הדקדוקיות הרצויות בזמן טיפול.

ומה הלאה? מחקר זה הוגבל למבוגרים, אך ברור שתחום חקר חשוב הוא בחינת התפתחותן של הצורות הלשוניות והפונקציות שלהן אצל ילדים, בהתבסס על טקסטים סיפוריים שייתנו מסגרת טקסטואלית עשירה ומורכבת לבחינת התפתחותן של צורות אלו. ידע מבוסס מחקר בתחום זה ייתן לנו כקלינאים הזדמנות לבחון את השימוש של הילדים בצורות הפועל בלהגם, ולאחר מכן בשפה הספרותית עקב כניסתם למסגרת בית ספרית. מכיוון שהערבית היא שפה דיגלוסית, הפערים בין שפת הבית לשפת האוריינות גדולים במיוחד, וכדי לגשר עליהם יש להבין את האמצעים הלשוניים והסגנוניים בכל אחת מהשפות, המדוברת והספרותית, וזאת בכל תחומי הלשון, לרבות תחום הזמנים הסיפוריים. כקלינאי תקשורת, חשוב בכל שלב לבחון מהו הידע הלשוני הקיים לגבי אספקט, זמן ומודליות.

יתר על כן, מכיוון שהערבית בישראל היא שפת מיעוטים, ומוקפת בעברית כשפת המדינה ושפת המרחב הציבורי, יש מקום למחקר נרחב על הבדלים לשוניים ופרגמטיים שעשויים להפריע בתקשורת בין דוברי שתי השפות. למשל, בערבית צורות הפועל משלבות הבחנות של זמן, אספקט ומודוס ואילו בעברית חדשה נטיות הפועל מביעות בעיקר זמנים, ומידע על אספקט ומודוס הוא בעיקר לקסיקלי. סוגיה זו עומדת בבסיס הכותרת למאמר, המנוסחת כשאלה: 'היה עוזר לו' או 'עזר לו'? זאת על סמך דוגמה 22, שבניתוחה

צוין שהפרוגרסיב בלהג של כפר כנא לא יכול לעבור בתרגום לעברית חדשה כפי שהוא. בעברית תקנית, ההרכב הפועלי 'היה עוזר' ישמש לנוהג ('הוא היה עוזר לכולם, כיום כבר לא') או להיפוטטיות ('הייתי עוזר לו אילו יכולתי') אך לא לאספקט פרוגרסיבי, בהיעדר קטגוריה אספקטואלית זו בעברית. בלהג של כפר כנא (כמו גם באנגלית) משמש הרכב זה דווקא לפעולה מתמשכת בעבר, כלומר לאספקט פרוגרסיבי, ומכאן מקור לאי הבנה פוטנציאלית בתקשורת בין דוברי שתי השפות, שהן דומות ביסודן. דווקא בשל דמיון זה, הבדלים כגון אלה שעלו במחקר הנוכחי בתחום הזמנים יכולים לגרום לבלבול ואף לאי הבנה. במפגש בין קלינאי תקשורת דובר שפה אחת למטופל דובר שפה אחרת הבדלים טיפולוגיים אלה כמובן צצים ומשפיעים על יעילות התקשורת ומכאן החשיבות של מחקר בתחומים אלה.

לסיכום, השלכותיו של מחקר חלוצי זה נוגעות בכמה תחומים תיאורטיים ומעשיים. במסגרת עבודתנו כקלינאי תקשורת, הצלחתנו קשורה לידע שאנו נשענים עליו בכלי ההערכה ובטיפול. ביסוס הידע אודות הפועל הערבי הנוטה ואופן התפתחותו ורכישתו מהווה אבן בסיס בהתאמת כלי האבחון שישמשו לבניית תוכניות טיפול לילדים לקויי שפה. מחסור בביסוס מחקרי לידע על הטקסט הסיפורי לסוגיו ועל טמפורליות בלהגים שונים של ערבית יכול לגרום לכך שהתשתית של הטיפול שלנו אינה חזקה מספיק לעבודתנו. מחקר זה, גם אם ברמה ראשונית, מהווה ניסיון לגעת בבחינת ידע זה תוך אמונה שזה יתרום בהבנת התשתית שעליה נישענים קלינאי תקשורת לצורכי הערכה וטיפול. ובאופן כללי יותר, ניתן לראות שגם בתחום המצומצם שנבדק יש הרבה יותר שונות ממה שנראה לעין ומכאן הצורך לבדוק בכל לשון, להג, סוגה ומשלב את השאלה 'איך אומרים'.

מקורות

הנקין, ר. (1985). מערכת הפועל של להגי בדואים בנגב – זמנים ואספקטים. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל-אביב. הנשקה, י. (2012). על לשון הפריפריה הישראלית – בין שיבוש לשאילה. בתוך א. ממן וש. פסברג (עורכים), *מחקרים בלשון יד-טו*. (עמ' 175-186). ירושלים: מאגנס.

ליון, א. (1994). דקדוק הלהג הערבי של ירושלים. האוניברסיטה העברית, ירושלים: מאגנס.

סגל, מ. (2008). מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

פיאמנטה, מ. (1968). שימוש הזמנים, האספקטים והדרכים בלהג הערבי הירושלמי. ירושלים: משרד ראש הממשלה, לשכת היועץ לענייני ערבים.

שן, י. וברמן, ר. (1997). מהאירוע הבודד למבנה הפעולה: שלבים בהתפתחות הנרטיבית. בתוך י. שימרון (עורך), *מחקרים בפסיכולוגיה של לשון וקריאה בעברית* (עמ' 740-779). ירושלים: מאגנס.

Aksu-Koç, A., & Von Stutterheim, C. (1994). Temporal relations in narrative: Simultaneity. In R. A. Berman, & D. I. Slobin, *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (pp. 393-455). Erlbaum.

Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, 469-497.

Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different context. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 285-313.

Berman, R. A. (2014). Acquiring and expressing temporality in Hebrew: AT/(M/A) Language. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 11(2).

- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross linguistic developmental study*. Erlbaum.
- Berman, R. A. & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language & Literacy*, 5(1), 1-43.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Brustad, K. E. (2000). *The syntax of spoken Arabic*. Georgetown University Press.
- Blublitz, W. (2011). Cohesion and coherence. In J. Zienkowski, J-O Östman & J. Verschueren (Eds.), *Discursive pragmatics* (pp. 37-49). John Benjamins.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
- Eisele, J. C. (2007). "Aspect". In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, & A. Zaborski (Eds.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Vol. 1 (pp. 195-201). Brill.
- Fleischman, S. (1990). *Tense and narrativity: From medieval performance to modern fiction*. University of Texas Press.
- Giora, R. (1985). Notes towards a theory of text coherence. *Poetics Today*, 6(4), 699-715.
- Giora, R. & Shen, Y. (1994). Degrees of narrativity and strategies of semantic reduction. *Poetics*, 22, 447-458.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Routledge.
- Havelova, A. (2000). *Arabic dialects of Nazareth: a dialectological and sociolinguistic description*. Ph.D. diss., University of Haifa, Haifa.
- Henkin, R. (2010). *Negev Arabic: Dialectal, sociolinguistic, and stylistic variation*. Semitica Viva Series no. 48, Otto Harrassowitz. Wiesbaden.
- Henkin, R. (2021). Evidentiality and mirativity in Traditional Negev Arabic: Morphological, lexical, and discourse-syntactic strategies. *Journal of Semitic Studies*, 66(1), 153-183.
- Henshke, Y. (2015). The Mizrahi sociolect in Israel: Origins and development. *Israel Studies*, 20(2), 163-182.
- Hopper, P. J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In T. Givón (Ed.), *Syntax and semantics: Discourse and syntax* (pp. 213-241). Academic.
- Horesh, U. (2009). 'Tense'. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, & A. Zaborski (Eds.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Vol. 4 (pp. 454-458). Brill.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Erlbaum.
- Kupersmitt, J. R. (2015). Moving on and off the timeline in narratives of personal experience written in three languages: A form-function developmental study. *Linguistics*, 53(6), 1303-1339.
- Kupersmitt, J., & Berman, R. A. (2001). Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives. In L. Verhoeven & S. Strömquist (Eds.), *Narrative development in a multilingual context* (pp. 277-317). John Benjamins.
- Kupersmitt, J., & Meir, I. (2016). Expression of temporality in Hebrew narratives written by deaf adolescents. In R. A. Berman (Ed.), *Acquisition and development of Hebrew* (pp. 295-324). John Benjamins.

- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37-45.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Mayer, M. (1969). *Frog, Where Are You?* Dial.
- Merritt, D. & Liles, B. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Morrow, D. G. (1985). Prominent characters and events organize narrative understanding. *Journal of Memory and Language*, 24, 304-319.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Reinhart, T. (1984). Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22, 779-809.
- Rosenhouse, J. (1984). *The Bedouin Arabic dialects: General problems and a close analysis of North Israel Bedouin dialects*. Otto Harrassowitz.
- Shahin, K. (2008). Palestinian Arabic. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, & A. Zaborski (Eds.), *Encyclopedia of Arabic language and linguistics*, Volume 3 (pp. 526-538). Brill.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (1997). Goal-structured knowledge in telling stories. In N. L. Stein, E. R. Albro, U. Quasthoff, A. McCabe, A. Nicolopoulou, & H. J. Hermans (Eds.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5-44). Psychology Press.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. (2004). Prologue: Typological and contextual perspectives on narrative development. In L. Verhoeven, & S. Strömquist (Eds.), *Relating events in narrative, Volume 2: Typological and contextual perspectives* (pp. 1-14). John Benjamins.
- Tomlin, R. S. (1985). Foreground-background information and the syntax of subordination. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 5(1-2), 85-122.
- Van Dijk, T. A. (1975). Action, action description, and narrative. *New Literary History*, 6(2), 273-294.
- Van Dijk, T. A. (1976). Narrative macro-structures. *PTL: A journal for descriptive poetics and theory of literature*, 1, 547-568.

"הסיפור האישי" - על חבל דק בין אוראליות לאוריינות: סיפורן של נשים בדואיות

רואן כעביה M.A.*
רחל יפעת Ph.D.*

הקדשה אישית מאת רואן כעביה לזכרה של פרופ' עירית מאיר

נכנסתי לעולם הגדול והאפור שיש בו פיסת דשא אחת ירוקה (אוניברסיטת חיפה) לפני מעל עשור, הייתי אז בת 20, בשלב הקדם מילי של השפה העברית ובליזוי מבטא חזק - מעצם הנוכחות שלי בנוף אחיד. התחושות שליוו אותי בימים הראשונים היו של זרות וניכור, כאילו רק עכשיו חתכו לי את חבל הטבור שקשר אותי לכפר וישר בעטו בי לתוך המבנים האפורים, לתוך כיתת הגאונים ואמרו לי: "יאללה, נראה אותך" אך בעצם, לא הרגשתי שהעולם האפור באמת רואה אותי. עירית ראתה אותי ואת החברים שלי מהרגע הראשון, הודתה על הנוכחות שלנו וניסתה בכל כוחה שנרגיש שייכים - אם זה בכתיבת דוגמאות בערבית על כל דבר שהסבירה, או בבקשות שלה שנחפש ונשתף בדוגמאות מהערבית. היא העריצה את השפה הערבית למרות שלא הבינה אותה, נתנה לנו לגיטימיות למבטא החרושי שלנו, לקצב האיטי ולחוסר ההשתתפות בדיונים. הסתכלה עלינו במבט אימהי שאומר: "אתם תגדלו, אין ספק, ואני תמיד פה בשבילכם".

שנתיים אחרי התואר הראשון חזרתי ללמוד תואר שני והפעם עם שפה מתובלנת בחוצפה ישראלית ומטרה לערער על מה שהחוקרים חושבים על חברות "לא אורייניות" כמו החברה שלי. בתרגום ליטרלי לערבית - לא אורייני غير متنون, זה לא מואר. הסמנטיקה של המושג הזה שברה לי את הלב כל פעם מחדש. כשחיפשתי שותפות לאוריינטליזם העצמי שאני רוצה לתעד, התחיל רומן ארוך שנים עם פרופ' עירית ז"ל ופרופ' רחל יפעת. המסע שהתחלנו איפשר לנו להכיר חברה בתולית שלא נגע בה עטו של חוקר, וזה היה מסע מרתק וחדשני אך מפרך ותובעני. היו ימים שקמתי עם תחושה שאני הולכת לשנות את פני החברה שלי, אך ברוב הלילות הלכתי לישון עם תחושת חוסר אונים, תסכול והבנה שהמחקר הזה לעולם לא יצא לאור. בכל רגעי השיא והשפל עירית תמיד הייתה זמינה, מכילה ומאמינה. גם אם היא התעצבנה על כך שאני משתמשת הרבה במילת הקישור "כך ש" כשאני לא מציינת שום תוצאה, היא עצמה הדגישה את תוצאת העבודה האישית שלי כל פעם, תוך שהיא מבחינה בשינויים הכי קטנים. עירית הייתה המנחה שמלווה ורואה הכול, אך גם החברה שיושבת איתי אחרי סיום יום העבודה, מקשיבה, מנסחת, מדייקת, מארגנת, יוצקת ומחבקת הכל מחדש.

נכחתי בלוויה של עירית וראיתי איך משפחתה ואהוביה נפרדים ממנה בשמחה ובשיר ואני בדמעות שלא הפסיקו לשנייה, כל אחד בדרכו. עירית נקברה

* החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

בטבעון, קרוב מאוד למקום שהיה פעם הבית של המשפחה שלי, אימי מבקרת בו לעיתים קרובות כדי ללקט עלים. חודש אחרי שעירית נפטרה היא אמרה לי: "היום אבא שלך ואני עברנו ליד בית הקברות ועצרנו בכדי להתפלל לנשמתה של החברה שלך (לקרוא אלפאתחה)". אני מודה לעירית על הזכות שהעניקה לי להבין שאימי אינה מתארת את רגשותיה ואינה מדברת על אהבה, אבל היא "עושה" באהבה. אימי, אני וכל מי שזכה לעבור בחייה של עירית נזכור אותה לעד כל פעם שנבחין בעושר התרבותי, בגיוון ובצבעים שמאירים את חיינו במשקפיים רחבות שבאות להכיר ולא למדוד.

תקציר

המאמר הנוכחי מציג חלק מן הממצאים של מחקר שנערך במסגרת עבודת תזה, אשר בחן את השימוש באמצעי הערכה בסיפוריהן של נשים בדואיות מצפון הארץ, שאינן יודעות קרוא וכתוב אך הן אורייניות בדרכן, בהשוואה לבנותיהן האקדמאיות. המחקר משלב ניתוח כמותני ואיכותני של אמצעי הערכה המופיעים בטקסטים שהופקו על ידי נשים משלושה דורות: דור הסבתות־רבנות, דור הסבתות ודור האימהות הצעירות המתגוררות באותו אזור. הניתוח הטקסטואלי, שהתמקד באמצעי הערכה המדווחים על מצב פנימי, מראה שלא נמצא קשר חד משמעי בין גיל לשימוש במכלול אמצעי הערכה מסוג מצב פנימי בסיפור חוויה אישית. לעומת זאת, בכל אחת מהקבוצות נמצא שימוש מרכזי באמצעי הערכה ספציפיים, המדגישים את נקודת מבטן של המספרות. המחקר מדגיש את חשיבות הסיפור בעל פה ואת משמעותו בייצוג המציאות החברתית־תרבותית, בייחוד בחברות שעדיין משמרות את המסורת האוראלית, וקורא לקלינאי תקשורת להיות קשובים לסגנונות השיח של האוכלוסייה בה הם מטפלים.

מילות מפתח: נרטיב בדואי דבור, תרבות אוראלית, אמצעי הערכה, נשים בחברה הבדואית פלסטינית.

פרטי התקשורת: רואן כעביה, rawankabya@gmail.com

מבוא

נרטיב: רקע אישי

לילא¹ היא אישה בת 93 מהכפר שלי. הגעתי לביתה כדי לצלם אותה מספרת סיפורים לצורך המחקר. כששאלתי אותה מול המצלמה אם היא מסכימה שאצלם אותה, מאחר שאינה יכולה לקרוא או לחתום על חוזה ההסכמה לצילום, היא השיבה: "סבתא² תצלמי אותי, תשלחי אותי (את הסרט) לבחריין אפילו". הדור של לילא חי את החיים דרך הסיפורים והיה גאה למלא את חובתו לספר סיפור בכל עת ועונה, בכל סיטואציה. לילא שיתפה אותי ובכך המשיכה להצדיק בפני את הבחירה בה כמשתתפת: "גם הבן של חוסיין (הבן הוא הנכד שלה) צילם אותי ללימודים שלו. אני וגם אימי לפני, הזמינו אותנו במיוחד לחתונות כדי להגיד גיטאייד (שירים) בפני קהל המוזמנים". המפגש אצל סבתא לילא ארך מעל לשלוש שעות, גדושות בסיפורים, מעשיות ושירים. בסיומו יצאתי עם תשובה לשאלה שאני תמיד נשאלת: "מה נשאר מהבדואיות שלך בחיים המודרניים שאת חיה כיום?" והתשובה היא: "התשוקה לספר: היכולת לחוות את העולם כסיפור ולספר אותו". לסיפור מקום חשוב ומשמעותי בשיח בחברה הבדואית הצפונית בכלל ובשיח הנשי בפרט. סבתא שלי התחילה הרבה שיחות במבע "אתמול חלמתי עליך", כדי לשאול מה שלומי. לסבתא שלי ולאמי תמיד היה סיפור על ילדה, אישה או נערה שעוברת משהו שאני עוברת, וזו הייתה דרכן ללמד אותי להתנהל בעולם. כמו הסבתות שלי שתיקשרו איתי וחינכו אותי דרך סיפורים, גם אני משתמשת בסיפורים בניסיוני לשנות את העולם: מתעדת את סיפוריהן של הסבתות, מנסה לכתוב את הסיפור של הכפר, מעודדת אימהות לספר אגדות, ומעודדת אנשי מקצוע העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות ללמוד על ספרות ילדים.

הנרטיב כצורך אנושי בתרבויות השונות

הנרטיב הוא האמצעי העיקרי של בני אדם לייצג את העולם ולהבין את המציאות על ידי ארגון ההתנסויות ברצפים של אפיזודות נושאות משמעות (Richardson, 1990). בכל תרבות, דת, מגזר, מגדר וקבוצות באשר הן, אנשים מארגנים את החוויות שלהם כנרטיב, וכך, טוען ברונר, הם יכולים להעניק משמעות לחוויות, להסביר חריגות מהסדר המקובל, לייחס כוונות למתרחש ולמצוא סיבה ותכלית למעשיהם (Bruner, 1990; 1991). הנרטיב נוכח בחיים בכל רגע, מאחר שבני אדם חולמים, זוכרים, מקווים, מטילים ספק, שונאים ואוהבים באמצעות סיפור (הרדי, 1977, אצל פלד-אלחנן, 2000). הסיפור מהווה דרך "לארוז" חוויות ולהגישן לנמענים בדרך הגיונית, כדי שיוכלו לשחזר את החוויה ברמה הרגשית והקוגניטיבית (בלום-קולקה, 2000). הקול של המספר מהדהד את הקול התרבותי-חברתי של העולם שבו הוא חי (Bauman, 1986), ולכן, הסיפורים הם כלי חשוב על מנת להצהיר על עצמנו כיצורים תרבותיים.

תרבויות אורייניות לעומת אוראליות

מחקרים אתנוגרפיים מוקדמים שחקרו הבדלים בין תרבויות הבחינו בין תרבות אוריינית לאוראלית (לא אוריינית). ההנחה שעמדה בבסיס חלוקה דיכוטומית זו התייחסה לתרבויות אוראליות כאל תרבויות פרימיטיביות, כמו גם הטענה שרכישת שפה כתובה משפיעה באופן משמעותי על התפתחות מיומנויות

1 כל השמות במאמר הם שמות בדויים.

2 שימוש בכינויי קרבה מהופכים שכיחים בלהג הבדואי: הסבתא קוראת לנכדה "סבתא" (הנקין, 2012).

מנטליות גבוהות ומהווה תנאי מקדים לחשיבה מופשטת (Goody & Watt, 1963). אל מול תפיסה זו, הציגו חוקרים אחרים ממצאי מחקרים אתנוגרפיים הסותרים את הניסיון לתייג בני אדם מתרבויות אוראליות כנטועים בחשיבה קונקרטית וכחסרי יכולת לרפלקציה ולחשיבה מופשטת ומטא-לשונית (Finnegan, 1984; Street, 1988). מחקרים מסוג זה הראו את הבעייתיות שבשימוש באוריינות כקטגוריה דיאגנוסטית המכלילה ומדרגת סוגי חברות על פני רצף של התפתחות. למשל, בניסיון לערער על הטענות של קשר בין אוריינות וחשיבה מופשטת, פינגאן (Finnegan, 1988) דנה בשאלה האם אפוס, שירים, סיפורים ודרכי שימוש אמנותיות אחרות בשפה בעל פה יכולים להיחשב כאוריינות. לטענתה, שירה וספרות אוראליות שונות מאלה הכתובות בכך שיש מי שמציג/מבצע (Perform) אותן. לכן, הביצוע של שיר או סיפור בעל פה מדגיש את היעדרה של גרסה אחת לאותה יצירה וכן את הייחודיות של כל ביצוע על ידי המבצע המסוים בתוך הקשר ספציפי, והתקשורת תלויה באינטראקציה האישית הישירה בין הסופר/מבצע והקהל.

רפרור המרמז למציאות הוא מרכיב מרכזי בספרות אוראלית. מספרי סיפורים משתמשים בטכניקות דרמטיות או קומיות כדי להאיר את התנהגות הדמויות או להאיר באופן עקיף אספקטים שונים של החיים החברתיים. טכניקות אלה יוצרות מרחק בין המחבר והטקסט, שעל המאזין לפרש ולפענח (Basso, 1990). לעומת שיחה, שבה המאזין הוא בן שיח פעיל, הטקסט הכתוב מתאפיין במפורשות רבה יותר מטקסט דבור ואינו מסתייע בעזרים חוץ-לשוניים להבהרת כוונות הכותב. אולם, חשוב להדגיש כי הבדלים אלה אינם מאפיינים אופנויות - דיבור לעומת כתיבה, אלא מאפיינים סגנונות שיח. לכל סגנון שיח יש סוגות משלו, שקיימות בו, יכולות להיווצר בו ומשרתות את מטרותיו (פלד-אלחנן, 1998).

ההנחה הרווחת כיום בעולם המחקר מתייחסת לתרבויות אוראליות כאל תרבויות מורכבות שכוללות השקפות עולם שונות ותהליכים מחשבתיים מורכבים, ומה שמכונה חברות פרימיטיביות אינן פרימיטיביות בחשיבה או בכל היבט אבולוציוני אחר. מחקרים מעין אלה מכירים גם במורכבות השפתית-מחשבתית של התרבות האוראלית וברצף הקיים בין אוראלי לאורייני (Bauman, 1986). אוריינות נתפסת כמערכת של פרקטיקות שיח (Discourse practices) הקשורות להשקפת עולם פרטיקולרית, אמונות וערכים של חברות ושל קבוצות תרבותיות, אשר בהקשרים מסוימים דורשים שימוש ספציפי בשפה עם רמות שונות של הרחקה ושל מורכבות לקסיקלית ותחבירית. פרקטיקות שיח קשורות באופן אינטגרלי לזהות ולתפיסת העצמי של האנשים המשתמשים בהם.

נרטיב בחברות אוראליות

הנרטיב בחברות האוראליות צומח מתוך המסורת של סיפורי עם, אגדות, מעשיות נשים וסיפורים לפני השינה שהיחודיים מביניהם עוברים מדור לדור. לדוגמה, תת-הסוגה הנרטיבית המועדפת על בני העדות האתיופית והערבית הוא אגדה, ואילו נשים בדואיות העדיפו את סוגת המעשיות (עיראקי, 1990; Henkin, 2015; Stavans, 2012; 2010). בחברה הערבית, מעדיפים נרטיב שיש לו מוסר השכל ומגמה דידקטית בולטת ושמטרתו העיקרית היא הטמעת נורמות חברתיות (עיראקי, 1990). המבוגר מספר לילדים סיפורים שהוא זוכר בעל פה והסיפור ממשיך ללוות אותם כל החיים, כדרך לשימור התרבות והזיכרון הקולקטיבי (עיראקי, 1990; Miller, Wiley, Fung, & Liang, 1997). בדוגמה הבאה מוצג סיפור אישי (לקוח ממאגר הסיפורים במחקר הנוכחי) של סבתא-רבא בדואית, אשר מדגים את השימוש בסיפור אישי למטרת תיעוד ושימור אורח חיים שהיה מקובל פעם:

דוגמה מס' 1: אלה היו החיים שלנו, ורדה 92 שנים, סבתא רבתא

כשהייתי בגילך התחתנתי, הייתי צעירה ובא סבא שלך וביקש את ידי, התחתנו והבאנו ילדים. היה לי כיף, ילדתי את אמנה וכל הילדים שלי (אמרה את השמות של שבעת ילדיה) היינו ישנים במאהלים שעשויים משיער של עזים, המים מטפטפים עלינו, וואי איזה חיים היו לנו. היינו הולכים למלא מים על החמור, לשות בצק, אופות, מגיעות לראס אלעין למלא מים ומבשלות על האש שהדלקנו מעצים, אלה היו החיים שלנו.

סיפור זה סופר על ידי ורדה, משתתפת באחת משלוש קבוצות המחקר, קבוצת ה-"סבתות רבות", סבתות גדולות. הסבתא רבתא מתארת בסיפור את החיים של הבדואים בדור שלה, מנקודת המבט שלה ומדגישה בסיפורה את ההיבטים שמבדילים את אורח החיים שלה מאורח החיים היום.

פרץ (2017) חקר מעשיות, סיפורי עם ואגדות שנשים וגברים מהחברה הערבית, לא רק הבדואית, מספרים בצפון, פירש אותן וניסה למצוא להן מקבילות בתרבויות אחרות. בעבודה מקיפה ומפורטת, מתאר פרץ את הסיפורים כעשירים בפתגמים ובשירים ארוכים וגדושים בדימויים. דורות של סבתות הזינו את ילדותיהן, ילדיהן, נכדותיהן, נכדיהן, נינותיהן וניניהן (ובניהן אני), באגדות ובמעשיות על מכשפות ועולם דמיוני עשיר. בניגוד למחקרים קודמים, שהשוו, ברובם, בין מבוגרים מתרבות אוריינית למבוגרים שהוגדרו כ-Functionally illiterate – כלומר אנשים שביקרו בבית ספר, אך לא הצליחו לרכוש קריאה וכתבייה מתמקד המחקר הנוכחי (Eme, Lacroix & Almecija, 2010; Stanovich & Cunningham, 1993) בחברה הבדואית שבה חיים מבוגרים משכילים לצד מבוגרים שלא זכו ללמוד בגלל נסיבות חברתיות, ומתמקד בסיפורים אישיים של נשים משלושה דורות.

החברה הבדואית פלסטינית בישראל

החברה הבדואית היא חלק מהחברה הערבית בישראל ומתחלקת לשני אזורים, צפון ודרום. בדומה לחברה הערבית, הפרט בה מגדיר את עצמו במידה רבה ביחס לסביבה החברתית והפיזית שבה הוא חי, ומייחס חשיבות רבה ליצירת הרמוניה עם קבוצת השייכות. הבחנות אלה באות לידי ביטוי גם בשפה: הבדואים מדברים בדיאלקט ערבי-בדואי שמובחן בין צפון לדרום ואף בין הכפרים הבדואים בצפון, כאשר הדיאלקט הבדואי מובחן באופן מהותי משאר הדיאלקטים הערביים בעולם ובישראל (Rosenhouse, 1995). תהליך קיבועם של הבדואים מחיי הנוודות התחיל בסוף שנות המנדט. בשלושת העשורים האחרונים, חדירת המודרניזציה גרמה להתפוררותן של חלק מהמוסכמות החברתיות ולשינויים חברתיים משמעותיים, ביניהם פתיחת צוהר ההשכלה בפני בנות (אלעטאונה, 1993; מזאריב, 2011). החברה הבדואית בישראל ומחוצה לה, נחשבת לאוראלית. בחברה הבדואית היום ישנם דורות אורייניים שלמדו באקדמיה, אך חלק ניכר מיומם הם מבילים בתרבות אוראלית, אשר מבוססת על סיפורים בעל פה, טקסי קודש ותפילות. בחברה זו, שעומדת במרכז המחקר הנוכחי, הדורות שאינם יודעים קרוא וכתוב לומדים בעל פה פסוקים מהקוראן ומקשיבים לנאומים בשפה הספרותית במסגד או באירועים אחרים, בהסתמך על הזיכרון שלהם. אורח החיים ומרבית הטקסים המסורתיים והחגים מתנהלים בעל פה – טקסי נישואין, חגים, תפילות – ובמקביל קיימים חלקים אורייניים, כגון קריאה בקוראן או לימוד בעל פה של פסוקי קוראן מורכבים, גם על ידי אנשים לא אורייניים. למשל, הנואם במסגד משתמש בשפה ספרותית במשלב גבוה מול קהל המתפללים. אבל

למרות השילוב, ישנה הפרדה ברורה בין אנשים משכילים לכאלה שלא זכו ללמוד באקדמיה. לדוגמה, אם אומר דבר מה שלא יהיה מקובל על בני השיח שלי, בטענה שאני עוברת על קוד חברתי או תרבותי מסוים, לרוב התגובה תהיה: "איך את אומרת את זה, את משכילה מִתְּחַפֶּה".

המנהגים, המוסכמות והסיפורים בחברה הבדואית עוברים מדור לדור בעל פה. דור הנשים הראשון של החברה (דור הסבתות-רבנות) הוא דור שלא זכה להשכלה בית-ספרית, שלא למד קרוא וכתוב ופעילותו האוריינית כללה שימוש בכסף ובשירותי קופת חולים, האזנה לרדיו וצפייה בטלוויזיה, אשר הותקנה בכפרים כשהן היו כבר אימהות ואף סבתות. הנשים השייכות לדור הביניים (הסבתות), שאף הן לא זכו להשכלה בית-ספרית, כבר יודעות גם להשתמש בטלפון הנייד, ואילו הצעירות האקדמאיות (אימהות צעירות) שומרות על המאפיינים של התרבות בעל פה בחייהן המודרניים. עם פתיחת צוהר ההשכלה לנשים בחברה הבדואית בצפון גדלו דורות של נשים אקדמאיות, והמעמד של הסיפור בעל פה פחת. שעות הסיפור היומיות שארכו שעות ארוכות, ונשזרו בתוך סדר היום העמוס כמעט נעלמו. דור הסבתות ממעט כיום לספר סיפורים בעל פה ולהמשיך את המסורת, בין אם מתוך תובנה שהסיפורים שלהן לא יקדמו את ילדותיהן שמבקרות בבית ספר (כך טענה אחת הסבתות) ואולי בגלל שהדור שרכש קריאה וכתביה לא מגלה יותר עניין בסיפורים אלה. דור האימהות הצעירות מסתמך על הספר הכתוב כדי לספר סיפורים, ולרוב ספרים אלה מתורגמים משפות ומתרבויות אחרות.

הנרטיב הבדואי הדבור

מחקרים אשר נערכו על הנרטיב הבדואי בארץ תיעדו סיפורים של בדואים בנגב ומצאו כי הנרטיב הבדואי הדבור (בדומה לנרטיב הערבי) הוא בעל ערך חברתי, ונחשב להון תרבותי (Henkin, 2010; Rosenhouse, 1995). בחברה הבדואית בדרום, הנרטיב המועדף על גברים הוא האגדה, אותה הם מספרים באופן תיאטראלי (Performative), אשר כוללת שירה ומורכבת ממשפטים נרטיביים ארוכים וממשפטי דיאלוג קצרים יותר. מאידך, הנרטיב המועדף על נשים הוא מעשייה שאינה כוללת שירה אך מסופרת בחריזה וכוללת חזרה על משפטים נוסחתיים. ילדים, נחשפים הגברים למעשיות הנשים ולמאפיינים שלהן, אך הנשים אינן חשופות לאגדות מאחר שהן מורחקות מהתקהלות הגברים (Henkin, 2000; 2010). אחד המאפיינים של הסיפור הבדואי הוא "משפטי אמירה" – משפט הכולל פועל של אמירה למשל *yghulu:n* "אומרים": הקודם לדיבור הישיר (Rosenhouse, 1995).

הנקין (2000) הבחינה, בהקשר של הנרטיב הבדואי בנגב, בין נרטיב גברי דבור לבין נרטיב נשי דבור. אגדות הגברים מתעדות נושאים ברמת השבט וקשרים מחוץ לשבט, ומתייחסות לנושאים כגון: הגירה, רכיבת הסוסים ותיעוד של הרפתקאות הגיבור. האגדות דנות בערכים של הבדואים כגון: לויאליות, חברות אמת או נקמת דם. מאפיין מרכזי של הנרטיב הגברי הדבור הוא השימוש הנפוץ בדיבור ישיר, כשהדמות הראשית או הדובר בפני הקהל עושים בו שימוש אומנותי המקנה לנרטיב מבנה של מחזה. בנוסף נמצא, כי הגברים השתמשו גם ב"הווה הנרטיבי" ובמעבר בין זמנים כאמצעי להבלטת האירועים ולהפיכת הנרטיב למוחשי, דהיינו: מעלילה בזמן עבר לעלילה בזמן הווה. לעומת זאת, המעשיות של הנשים מתמקדות בנושאים אישיים ובין אישיים כמו געגועים לילדים, מריבות בין שתי נשים על אותו גבר, סיפורים על כלה וחמותה. המעשיות מתרחשות מחוץ למדבר, בערים או במסגד. כמו כן, בעוד שהאגדות באות לשמר את המוסכמות, במעשיות הנשים משתחררות מכבליהן ועוברות על המוסכמות ועל הקודים התרבותיים (Henkin, 2000; 2010). סיפורי העם שמתאר פרץ (2017) של גברים ונשים בצפון, מתעדים את המאבק בין הדורות ואת רצונו של

הדור הצעיר להגשמה עצמית ולבניית מציאות שונה, שוויונית וצודקת. חלק מהסיפורים התייחסו לערכים בדואים כמו כבוד, שמירה על כבוד האחות ודאגה לנישואיה, ומוסכמות חברתיות. לפי הנקין (Henkin, 1998), שהשוותה בין הנרטיב של גברים לילדים, הדיבור הישיר והסגנון הדיאלוגי התיאטרלי הם אסטרטגיות הערכה המאפיינות את הנרטיב הבדואי של הגברים בנגב, כאשר המספר הבוגר עובר מסיפור אירועי אגדה בדיונית למשחק או להצגה שהוא מעורב בה, ומכאן לעמדה שהיא סובייקטיבית יותר במהותה. לעומת זאת, הסיפור של הילדים מתרחש בעבר הרחוק ויש לו אופי שיחתי יותר מאשר נרטיבי.

הנקין (Henkin, 2000; 2010) מצאה שהסיפור הגברי מובחן מהסיפור הנשי גם בסגנון הסיפור. גברים מספרים אגדות בצורה פרפורמטיבית, דינמית, הכוללת שירה ונוטה לשתף את המאזינים. סגנון הסיפור הנשי, לעומת זאת, הוא יותר נרטיבי, פנטסטי, ויזואלי ועשיר בפרטים. בסיפורי הגברים וגם בסיפורי הנשים אפשר למצוא מבנה המכונה Ping Pong structure, שכולל מקטעים של דיבור ישיר שהמספר מציג. להלן דוגמה לסיפור עם מבנה כזה הלקוח ממאגר הסיפורים של הנשים במחקר הנוכחי. אחת המשתתפות מספרת על הקשר שלה עם אימה (הדיבור הישיר מסומן בקו תחתון):

דוגמה מס' 2: עד הנחל, ודחה 68 שנים, סבתא

הייתה חתונה אצל השכנים לידנו, התלבשנו ורצינו ללכת. אבל אמא שלי לא מרשה ולכן קמנו וברחנו ממנה. היה סבא פלאח גר פה לידינו, רדפה אחרינו עד לנחל, רדפה אחרינו עד לנחל. אומרת: "תחזרו, נשבעת באלוהים שלא תלכו לחתונה ותשמעו שירים, אני ארביץ לכן". כשהלכנו, את שומעת פגשה אותנו ליד החתונה והחזירה אותנו הביתה ואמרה לנו: "אסור להיות שם ולשמוע שירים". פה היא קראה לאח שלנו ואמרה לו: "הנה האחיות שלך הלכו לחתונה". וסבא פלאח קורא לה ואומר לה: "יא עופה תרשי להן ללכת לחתונה יא עופה זה שוק*", אולי יתמזל מזלן, אולי יתחתנו".

* שוק: הכוונה שחתונה זה כמו גלריה או מתחם שיש בו הרבה צעירים והבנות יוכלו למצוא בן זוג.

הדיבור הישיר של הדמויות בסיפור יוצר תחושה דמוית הצגה, אך במדגם הרחב לא תמיד קיים אזכור "למי אמר מה". משום כך, הנמען צריך להיות קשוב כל הזמן ולעקוב אחר הדיבור הישיר, שטומן בחובו את ההתפתחויות ואת הדעות של הדמויות. דיבור ישיר נחשב לאחד מאמצעי ההערכה בנרטיב (סגל, 2008) בהם נדון להלן.

אמצעי הערכה

אמצעי הערכה הם אמצעים לשוניים שתפקידם לעצב, לפרש ולהסביר את המאורעות ולכוון את השומע למשמעות שמאחורי הסכימה הנרטיבית (Labov & Waletzky, 1967). על פי לבוב (Labov, 1972) הערכה יכולה להופיע בפסקיות חופשיות שמוסיפות מידע על הסיפור מחוץ לעלילה (למשל, וזו הייתה הרגשה מוזרה) או פסקיות שמייחסות מידע הערכתי על דמויות בסיפור (למשל, 'אני רק עצמתי עיניים'). הערכה יכולה גם להיות שזורה בתוך הנרטיב בצורה של מידע מפורט נוסף על הדמויות (למשל, 'רעדתי כמו עלה').

כמו כן, הערכה מופיעה כאשר מתרחשת השהייה של הפעולה (למשל, פראפראזה או חזרתיות) ושימוש באלמנטים שמשווים את מה שקרה עם מה שלא קרה או צריך היה לקרות. אולם, הגדרותיו של לבוב את אמצעי ההערכה דורשות ניתוח תחבירי מדוקדק שקשה ליישמו על בסיס נתונים רחב ויש חילוקי דעות בספרות על ניתוח סוגי הערכה. יש חוקרים הטוענים שההבחנה של לבוב בין פסוקיות נרטיביות בעלות פונקציה רפרנציאלית של הסיפור, לפסוקיות הערכה, אשר משקפות את הפונקציה האקספרסיבית היא בעייתית. לטענתם, אמצעי הערכה מפוזרים בכל הנרטיב ויוצרים מגוון תבניות הממלאות מספר פונקציות בתוך השיח הנרטיבי (Shiro, 2003). שירו מציעה קטגוריזציה אלטרנטיבית ביחס לסוגי הערכה בנרטיב, המתמקדת במאפיינים לשוניים בהם משתמשים המספרים לייצג רגשות ומחשבות. הקטגוריות הסמנטיות כוללות התייחסות רגשית, הצגת מחשבות ואמונות, תפיסה דרך החושים, מצב פיזי המשקף מצב רגשי/פנימי, כוונות, יחסים ודיבור מדווח (ישיר ועקיף). התוכן ההערכתי כולל התייחסות לנסיבות של האירועים המרכזיים, תיאורים, פרשנות וסיבתיות. לאמצעי ההערכה יש פונקציה רפרנציאלית של בניית משמעות ולא רק ליווי של השלד הנרטיבי (ריינהרט, 1995). בעבודתן של אייזמן ואסייג (Aisenman & Assayag, 1999), המתייחסת לסוגיית צורות הלשון המגדירות אמצעי הערכה, הן הראו שלא ניתן לבדוד את פסוקיות ההערכה מהפסוקיות הנרטיביות רק על יסוד ההגדרות התחביריות שהציע לבוב, ושפסוקיות רבות משרתות בשני התפקידים בו־זמנית. בעבודה הנוכחית מקובלת טענתן של ריינהרט (1995), אייזמן ואסייג (Aisenman & Assayag, 1999) ותוכן הערכתי הוגדר ככל תוכן שמתייחס לרגשות, כוונות, אמונות, דיבור ישיר ומצבים פיזיים שיכולים להעיד על מצבים רגשיים הנמצאים לכל אורך הנרטיב. בסיפור האישי המובא להלן (מתוך מאגר הסיפורים במחקר הנוכחי) נדגים פונקציות שונות של אמצעי הערכה בנרטיב.

דוגמה מס' 3: ילדה טובה, מנאל 35 ש', אם צעירה

פעם אחת הייתי אני ילדה טובה מאוד מאוד בבי"ס בתיכון כשהייתי בגיל של דינה, עכשיו הייתי ילדה טובה מאוד וילדה כאילו גם בבי"ס לא עושה הרבה בעיות, קצת בעיות לא הרבה, המעניין פעם אחת היה לנו טיול, טיול למקום שאני מאוד מאוד אוהבת ואני רוצה ללכת עם הילדים מהכיתה שלי.

ואז רצינו ללכת באוטובוס לטיול רחוק, המעניין אנחנו תמיד לובשים חולצת מדים לבי"ס ומכנסי ג'ינס, המעניין בסיפור שהלכתי ואני אמרתי חשבת: שיש לנו טיול, אלבש מכנסי ג'ינס יפים לא מכנסי בי"ס, כל יום כל יום רציתי ללבוש אותם הלוואי, קניתי מכנסיים שחורים ולבנים, אני אמרתי "המכנסיים האלה חדשים אני אלך איתם לטיול כדי שאהיה לבושה מכנסיים יפים וחדשים" ונשארתי עם חולצת בית ספר ורק לבשתי מכנסיים.

תפקיד מרכזי של אמצעי הערכה בנרטיב הוא להסב את תשומת לבו של הנמען לאירועים משמעותיים וזאת על ידי אמצעים לשוניים המדרגים את חשיבות המידע. לדוגמה, השימוש של המספרת באיך (תיאור האופן, הגדרה או תיאור של מילה במשפט מבחינת ה'איך') "המעניין" בנקודת המעבר בין האוריינטציה הכללית שבה המספרת מציגה את עצמה לבין ההקדמה לסיפור הפרטני שעומד לבוא, או בין ההקדמה לבין תיאור המחשבות והמעשים של המספרת, מאותת לנמען שכעת עומד להופיע מידע חשוב. התיאור וההקדמה

משמשים כדי להצדיק את עוגמת הנפש מהסיפור, שבהמשך מנהל בית הספר לא הסכים למספרת לנסוע לטיול חשוב, רק בגלל שלבשה את המכנסיים החדשים.

תפקיד מרכזי נוסף של אמצעי הערכה הוא הדגשת המשמעות של האירועים והעצמתם בעזרת חזרות או השוואה (ריינהרט, 1995). החזרות בסיפור, כגון ילדה טובה מאוד, ילדה לא עושה בעיות, מכנסיים חדשים, יפים, לא מכנסיי בי"ס, שחורים ולבנים, והמללת המחשבות על ידי שימוש בפעלים מנטאליים כגון חשבת/רציתי, משמשות לשיקוף הדיאלוג הפנימי שגרם למספרת לשבור את חוקי הלבוש ולהעצים את הזעזוע מכך שהמנהל לא הסכים שתיסע לטיול. אמצעים כגון חזרות, המללת מצב פנימי ומתן הסבר מתבלים את הסיפור ונותנים לגיטימציה לחוויה האישית הזו להיחשב כטראומטית.

אמצעים לשוניים שונים נמצאו כמשרתים הערכה נרטיבית, אמצעים הבאים לידי ביטוי באוצר המילים, ברמה הדקדוקית וברמת הטקסט. במחקר הנוכחי, נתמקד בהערכה ברמת אוצר המילים, אותם פריטים לקסיקליים שיש להם ערך הערכתי ברור מבחינת הפונקציה והמשמעות. סגל (2001) הציגה מערך מקיף הכולל מגוון אמצעי הערכה לקסיקליים, שאותם היא הגדירה על פי צורתם הלשונית ועל פי תרומתם הייחודית לעיצוב הרעיוני באינטראקציה של מספר-מאזין.

אמצעים לדיווח על מצב פנימי כוללים שלושה סוגים:

1. המללת מצב פנימי – שימוש בפעלים מנטאליים/רגשיים.
 2. ציטוט – דיבור ישיר של הדמות.
 3. מצב פיזי מעריך – התייחסות למצב פיזי כמעריך למצב הפנימי.
- הסיפור הבא מדגים את השימוש באמצעי ההערכה המדווחים על מצב פנימי.

דוגמה מס' 4, אמא ובת, הנא, 58 שנים, סבתא

הלכתי לסבתא סתה, שבוע לא הלכתי לבקר אותה, זאת אמא שלי ואז הלכתי לבקר אותה. ואז היא אומרת לי: "אני כועסת עלייך".

"למה אמא את כועסת עלייך?"

אמרה לי: "את לא באה לבקר אותי".

אמרתי לה: "אני הייתי חולה אמא שלי והתחלתי לבכות".

אמרה לי: "לא זה לא נכון, אם את חולה את יכולה להתקשר בטלפון להגיד 'אני חולה', אבל את לא באת אליי כי את לא רוצה לבוא אליי ולכן אני כועסת עלייך ולא רוצה שתבואי אליי יותר".

אמצעי ההערכה 'מצב פנימי' הוא דיווח מפורש או עקיף של התחושות ושל המחשבות של הדמויות או של המספר עצמו. הסוג הראשון הוא המללה, כמו התגובה של האם "אני כועסת עלייך", או כפי שמופיע במשפט האחרון שבו האם ממלילה את המוטיבציות הפנימיות שלה ואת הפרשנות שלה לסיטואציה. הסוג השני הוא דיבור ישיר של הדמות: "את לא באה לבקר אותי". הסוג השלישי הוא האמצעי 'מצב פיזי מעריך', המתייחס לתגובה גופנית שמסגירה רגשות, כמו התיאור של המשתתפת "והתחלתי לבכות".

מסקירת הספרות עולה כי עד כה, לא נערך מחקר שהתמקד באופן הבעת ההערכה בסיפורי נשים בדואיות בצפון הארץ. המחקר המוצג במאמר זה הוא חלק ממחקר רחב שעסק באפיון השימוש במגוון אמצעי הערכה בסיפורים בעל פה של נשים בדואיות מהצפון - כעביה, ביר אל מקסור וזרזיר, משלושה דורות, סבתות־רבנות (שאינן קוראות וכותבות), סבתות (שאינן קוראות וכותבות), ואימהות צעירות (אקדמאיות). השאלות בהן מתמקד המאמר הנוכחי הן: האם סיפוריהן של הנשים כוללים שימוש בשלושת הסוגים של אמצעי הערכה המתייחסים לדיווח על מצב פנימי? והאם יש הבדל באופן השימוש בסוגים של דיווח על מצב פנימי בין שלושת הדורות?

שיטה

משתתפות

במחקר השתתפו 30 נשים בדואיות המתגוררות באזור הגליל התחתון משלושה דורות. קבוצת הדור הראשון כללה 10 סבתות־רבנות בגיל ממוצע של 89.6 שנים (ס.ת.=6.39), שאינן יודעות קרוא וכתוב. הנשים בקבוצה זו התחתנו בגיל ממוצע בין 9 ל-15 שנים, לא זכו ללמוד לקרוא ולכתוב ועסקו בעבודות הבית. החיים שלהן נסבו סביב עבודות הבית שלהן, הקשבה וסיפור סיפורים כדרך לבידור והבעה עצמית. קבוצת הדור השני כללה 10 סבתות בגיל ממוצע של 62 שנים (ס.ת.=4.98), שאינן יודעות קרוא וכתוב, אך נחשפו לטלוויזיה, רדיו, טלפון ועיתונות בגיל ההתבגרות ושנות העשרים שלהן. הן התחתנו בגיל מאוחר יותר מהסבתות־רבנות, 15-20 שנים, ועיקר תפקידן הוא להיות עקרות בית. קבוצת הדור השלישי כללה 10 נשים בגיל ממוצע של 30.4 שנים (ס.ת.=2.91), בעלות השכלה של מעל 15 שנות לימוד. בנוסף, כמאזינים לסיפורים השתתפו 30 ילדים (19 בנות ו-11 בנים), בגילאי 6.5-8 שנים.

כלי המחקר

במחקר הרחב נעשה שימוש בשלושה סוגי סיפורים בעל פה: חוויה אישית, אגדת עם, סיפור מספר תמונות (Frog, Where are you? Mayer, 1969). המאמר הנוכחי מתמקד רק בסיפור חוויות אישיות. הבחירה בסיפור חוויה אישית נבעה מכך שסוג זה של חוויה מוביל את המספרת לתיאור קונפליקט, תחושות ורגשות פנימיות, ואלו אמורים לעודד את השימוש באמצעי הערכה מסוג דיווח על מצב פנימי.

הליך

המחקר כלל פגישה אחת עם כל משתתפת, אשר במהלכה הוסברה לה המטרה העיקרית של המחקר ואופן התנהלותו. כל המפגשים תועדו בווידיאו. ההנחיה להפקת הסיפור הייתה: "אני מבקשת שתחשבי על מעשה שעשית בעודך ילדה קטנה, מעשה שחרוט בזיכרוןך, שהכעיס את אמא שלך והיא הענישה אותך. אחר כך, ספרי את המעשה לבן/ת, לנכד/ה, לנין/ה שלך".

דרך עיבוד הנתונים

המפגשים המתועדים תומללו בשפה הערבית, ולאחר מכן תורגמו לעברית. כל תמליל חולק לפסקאות, כך שכל יחידה המכילה פרדיקט המביע סיטואציה של מצב, אירוע או פעולה, נחשבה כפסקאות (Berman & Slobin, 1994).

לאחר החלוקה לפסוקיות, נעשה זיהוי וקידוד של אמצעי ההערכה המופיעים בכל פסוקית וחישוב שכיחות הופעתם בכל סיפור. זיהוי וקידוד אמצעי ההערכה המתארים מצב פנימי נעשה על פי סגל (2001).

ממצאים

במחקר הנוכחי התקבלו ממצאים ייחודיים של סיפורי נשים בדואיות משלושה דורות, לכן הוחלט להציג את תוצאות המחקר תוך שילוב נתונים כמותיים עם דוגמאות המתארות את צורות השימוש השונות באמצעי הערכה מסוג מצב פנימי וניתוחן.

המדד הראשון שנבדק היה אורך הסיפור האישי, אשר נקבע על פי מספר הפסוקיות בסיפור (כאמור, כל יחידה המכילה פרדיקט המביע סיטואציה של מצב, אירוע או פעולה, נחשבה כפסוקית). נמצא כי ממוצע אורך הסיפור האישי של הסבתות-רבנות היה הארוך ביותר (ממוצע 55.2, ס.ת. 43.9), ולאחריהן סיפורי קבוצת הסבתות (ממוצע 31.7, ס.ת. 16.9), בעוד שקבוצת האימהות הצעירות סיפרו את הסיפורים הקצרים ביותר (ממוצע 38.9, ס.ת. 16.6). עם זאת, הבדל זה בין שלושת הדורות לא נמצא מובהק.

אמצעי הערכה

כאמור, דיווח על מצב פנימי, המעביר לנמען תחושות, מחשבות ותהיות של הדמויות בסיפור, יכול להתבצע על ידי שימוש בשלושה סוגים של אמצעים: (1) המללה מפורשת של המצב הפנימי של הדמות (לדוגמה, "ואז (קם) אבא שלי בא והתעצבן עליי"); (2) ציטוט ישיר מפיה של הדמות (לדוגמה, אמרה לי: "באלוהים אם תעשי את זה עוד פעם אני אהרוג אותך"); או (3) הערכה של מצב פיזי שנוצר כתגובה למצב פנימי (לדוגמה, "אני התחלתי לבכות" (בדיאלקט שונה)) (סגל, 2011).

ממצאים כמותיים: שימוש באמצעי הערכה בשלוש הקבוצות

תחילה נבחנו שכיחות השימוש באמצעי ההערכה דיווח על מצב פנימי (כולל שלושת הסוגים) וההבדלים בין שלושת הדורות באמצעות מבחן שונות חד-כיווני (ANOVA). שכיחות השימוש באמצעי ההערכה מתייחסת ליחס בין המספר הכולל של אמצעי ההערכה שהוזכרו בסיפור ומספר הפסוקיות באותו סיפור. נמצא הבדל מובהק ($p < 0.05$) בין הדורות בממוצע הכולל של שכיחות השימוש באמצעי ההערכה מסוג מצב פנימי. לבחינת מקור ההבדל בוצע מבחן המשך Mann-Whitney ונמצא (לאחר תיקון Bonferroni) כי הצעירות השתמשו במצב פנימי בשכיחות גדולה יותר (ממוצע 33.17, ס.ת. 12.24) מהסבתות-רבנות (ממוצע 20.63, ס.ת. 11.46). לעומת זאת, לא נמצא הבדל מובהק בשכיחות השימוש במצב פנימי בין הסבתות-רבנות והסבתות מחד, ובין הסבתות והצעירות מאידך. כלומר, לא נמצא קשר חד משמעי בין עלייה בגיל לשימוש במכלול מרכיבי אמצעי הערכה מסוג מצב פנימי בסיפור אישי.

בשלב שני, נבדקו ההבדלים בין הדורות בכל אחד משלושת סוגי אמצעי ההערכה 'מצב פנימי' (המללה מפורשת, ציטוט, הערכת מצב פיזי) בנפרד. גם כאן, לא נמצא קשר חד משמעי בין גיל המשתתפות ושכיחות השימוש בשלושת סוגי אמצעי ההערכה 'מצב פנימי'. הצעירות השתמשו יותר בסוג הראשון: המללת מצב פנימי (ממוצע 17.1, ס.ת. 6.5) מדור הסבתות (ממוצע 8.78, ס.ת. 6.5) אך לא מדור הסבתות-רבנות (ממוצע 10.6, ס.ת. 3.9). לא נמצא הבדל בין שלושת הדורות בשימוש באמצעי הערכה מסוג 'ציטוט מפיה של דמות'

($F(2,27)=0.07$, $p=0.9369$). הערכת מצב פיזי הייתה בשימוש רב יותר אצל הסבתות (ממוצע 14.8, ס.ת. 4.6) רק לעומת הסבתות־רבנות (ממוצע 3.1, ס.ת. 3.8), אך לא נמצא הבדל בין הצעירות (ממוצע 8.9, ס.ת. 6.3) ובין שני הדורות המבוגרים יותר.

לסיכום הממצאים הכמותיים, הן במבט כולל על אמצעי הערכה מסוג 'מצב פנימי' והן בבחינת כל אחד מרכיביו, לא ניתן לומר כי קיים קשר בין דור המשתתפות ושכיחות השימוש באמצעי ספציפי. יתרה מזאת, הסתכלות על הממצאים מעידה על סטיות תקן גדולות מאוד אשר מראות על שונות מאוד גדולה בין כלל המשתתפות ומעידות על כך שלכל משתתפת, כנראה, יש סגנון ייחודי כך שקשה להצביע על אפיון גורף של קבוצה. בשלושת הדורות שזרו המשתתפות בסיפורן האישי מגוון אמצעים לתיאור מצבה הפנימי של המספרת או של הדמות בסיפור, אך ננסה לאפיין את הסגנון של שלושת הקבוצות.

ממצאים איכותניים: שימוש באמצעי הערכה בשלוש הקבוצות

אף על פי שהממצאים הכמותיים המתוארים לעיל אינם מצביעים על מגמה ברורה של הבדלים בין הדורות ומראים שונות מאוד גדולה בין המשתתפות, הממצאים האיכותניים של מחקר זה מעידים כי קיימת שונות ניכרת בין הקבוצות בשימוש באמצעי הערכה. לדוגמה, אמנם שלושת הדורות הרבו להשתמש בציטוט מפייה של דמות, אך דור הצעירות השתמש באמצעי הערכה מהסוג הראשון: המללה מפורשת לתחושות ולרגשות על ידי פעלים מנטאליים יותר משאר הקבוצות. קבוצת הסבתות השתמשה בעיקר בהערכת מצב פיזי, ואילו הסבתות־רבנות ארזו לתוך הציטוטים את ההערות ואת המחשבות שלהן על האירועים בצורה אובייקטיבית, שלכאורה אינה מסגירה דעה אישית, בעיקר כשהשתמשו בפעלים מנטאליים שכיחים ולא מגוונים. כך, אחוז גדול מהפעלים היו ההטיות של הפועל 'לרצות'.

המשתתפות בדור הצעיר שילבו בין שימוש בציטוטים ובהערכת מצב פיזי, וכן הבעת פעלים מנטליים מגוונים לצורך המללת מצב פנימי. בסיפור הבא, המספרת (מקבוצת האימהות הצעירות) מתארת כיצד חברותיה מאתגרות אותה לבצע עבירת משמעת בבית ספר, ואת רצונה להוכיח להן את יכולותיה.

דוגמה מס' 5: אני חזקה, חנאן 32 שנים, צעירה

הבנות החברות שלי אמרו לי: "חנאן מה דעתך (חושבת) על לקפוץ מעל השער של הבי"ס ולחזור הביתה בלי אישור?"

אז אמרתי (חשבתי) "כן בסדר אני רוצה להראות לכן שאני חזקה."

קפצתי מעל השער, ברחתי הביתה לבדי. ראה אותי איש מבוגר ואמר לי: "בואי *דוד שלי תעלי איתי לאוטו" ואני פחדתי וברחתי הביתה.

בסיפור הזה ניתן לראות כי הפועל המנטלי 'פחדתי' מופיע יחד עם הערכת מצב פיזי ברחתי שחוזר פעמיים. בדיווח ישיר על מצב פנימי, הרבו המשתתפות הצעירות להשתמש בפעלים מנטליים כמו רוצה, יודע, חושב, תוך ציון מפורש של תוכן הרציה או המחשבה. זאת, בהשוואה לסבתות־רבנות שהשתמשו בפעלים מנטליים שכיחים ומוכרים כמו רוצה, אך מיעטו להשתמש בתיאור מפורש של המחשבות והרגשות שלהן או של הדמויות. בסיפור אני חזקה, נעשה שימוש בצירוף השכיח בלהגים בדואים 'מה דעתך' (או 'מה את אומר' במקום 'מה את חושבת'), ובהמשך הטקסט ב'אמרתי' במקום 'חשבתי', אף הוא שכיח בלהג

הבדואי. ככל הנראה יש קשר בין הדו־משמעות של הפועל אמרתי (=חשבתי) והשימוש הרב יותר בציטוטים לעומת דיווח ישיר על מצב פנימי.

הסבתות־רבנות השתמשו בציטוטים ארוכים שכללו את כל מה שיש להן להגיד. בדוגמה הבאה, המספרת (סבתא־רבתא) מתארת אירוע טראומטי שעברה כילדה, שבו כף ידה נפגעה באופן חמור כתוצאה מחומר נפץ:

דוגמה מס' 6: כיף בבית חולים, סבחה, 78 שנים, סבתא רבתא

כשהייתי קטנה שיחקתי עם אחי ליד האש ואז פתאום הוא אומר לי: "הנה כדור."

אמרתי לו: "אחי תביא לי, תביא את הכדור שאזרוק אותו."

...פתאום כל האצבעות האלה שלי נעלמו [נכרתו] ואני קטנה. עטפתי אותה ביד שלי [הצביעה על היד שלה עם האצבעות החסרות], עטפה לי אותה בשמן זית ואיך אני אומרת לאחי: "היי אחי היי אחי באלוהים [נשבעת] היד שלי הולכת להיכרת והבנות ילעגו לי ויגידו לי: היי את עם היד הכרותה."
לקחו אותי לבית חולים, אושפזתי חודש בבי"ח האנגלי ושיחקתי וקפצתי על הגב של האחיות והיה לי כיף... זה כשהייתי קטנה.

הסיפור האישי בדוגמה זו כולל שלושה ציטוטים ישירים. שני הציטוטים הראשונים מתארים את האירוע באמצעות מלל של המספרת ושל אחיה. המלל מתייחס לפעולות המעידות על רצון – האח מצהיר על כך שיש כדור ואז המספרת מבקשת שייתן לה את הכדור כדי שתזרוק אותו. לעומת זאת, בציטוט השלישי בו פונה המספרת לאחיה יש התייחסות כפולה למצב פנימי: באחד, המספרת מביעה את חששותיה לתגובה האפשרית של לעג מצד חברותיה, ובשני, הלעג של החברות מדווח לאח על ידי דיבור ישיר בתוך דיבור ישיר ('היי, את עם היד הכרותה'). בבדיקת הסיפורים, ניתן היה לראות כי שימוש בציטוט ישיר לשיקוף עמדה רגשית רווח אצל הסבתות־רבנות. הדיבור הישיר של המשתתפת אינו רק ציטוט אלא הצגת דיאלוג פנימי, המתאר את מידת העוצמה של הטראומה, שממשיכה ללוות אותה גם בגיל 86, וחושף בפני המאזין את עולמה הפנימי.

בהשוואת השימוש באמצעי הערכה על ידי המשתתפת הצעירה לעיל (דוגמה מס' 5 אני חזקה) לעומת הסבתא־רבתא (דוגמה מס' 6 כיף בבית חולים), נראה כי על אף השימוש המגוון באמצעי הערכה ובהמללת המצב הפנימי מצד המשתתפת הצעירה, הגשת הדיאלוג הפנימי של הסבתא על ידי שימוש בציטוטים ו"העלמת" הביטויים הרגשיים מושכת את תשומת לבו של הנמען וסוחפת אותו לתוך הסיפור.

ממצא מעניין הראה, כי קשה לאפיין את השימוש של קבוצת הסבתות, שהן דור הביניים, באמצעי הערכה של מצב פנימי. הן מיעטו להשתמש בהמללה מפורשת למצב פנימי ובעיקר השתמשו בהערכת מצב פיזי. הדוגמה הבאה, דוגמה מס' 7, ממחישה זאת.

דוגמה מס' 7: חלב וחמאה, חמיסה חסר הגיל ש', סבתא

אמא הכינה חמאה, כשרציתי להביא אותה הביתה נפלה ונשפכה ואז מה חמיסה תעשה כאן? מה אני אמורה לעשות? התחלתי לבכות (שינתה להג ללהג יותר עירוני) ואז אמא שלי: "מה עשית, מה עשית?" ואמא רדפה אחריי... ברחתי ליער ומשם ברחתי לשדה שהיה שתול בו טבק, ומרוב פחד מאמא שלי הלכתי לישון בשדה. מצאו אותי והשלמנו והיא נישקה אותי.

בסיפור זה, ניתן לראות שהמספרת משתמשת בשלושת סוגי ההערכה מסוג מצב פנימי, אך בעיקר בהערכת מצב פיזי המלווה בחזרות ('ברחתי'). מעניין לשים לב גם לשימוש באמצעי ייחודי של שינוי ללהג יותר עירוני למען התקרבות לילדה הקטנה, הנמענת, שהיא בת לאב בדואי ולאם עירונית. מהסתכלות על המדגם ניתן לומר, כי בעוד ששני דורות הסבתות הבדואיות אשר גדלו בתרבות שמרנית מסורתית נמנעו מלהצהיר במפורש על רגשותיו וכוונותיו של האחר, כמו גם על שלהן, הצעירות, אשר נחשפו לסגנונות שיח ולתרבות מערבית, נתנו ביטוי מפורש למצב הפנימי של האחר ושל עצמן. חוסר ההתייחסות הישירה למצב פנימי של הדמויות מהווה, ככל הנראה, חלק משמירה על קוד חברתי הקורא לשמירה על ההרמוניה עם האחרים. השימוש המועט בהתייחסות מפורשת גרם למשתתפות משני הדורות הראשונים להביע את דעתן ומחשבותיהן על ידי שימוש בציטוט או במצב פיזי מעריך ובנוסף לכך, הן השתמשו לרוב בהטיות הפועל 'רציתי'. הצעירות, לעומתן, השתמשו במגוון פעלים מנטאליים ורגשיים, בנוסף לאמצעי הערכה מסוג דיבור ישיר ומצב פיזי מעריך. בסיפורים הבאים, ניתן לראות כיצד משתתפות משני הדורות של הסבתות משתמשות בעיקר בדיבור ישיר ובמצב פיזי מעריך כדי להמליל את המצב הפנימי שלהן כמספרות או של דמות בסיפור, בעיקר באמצעות ציטוטים.

דוגמה מס' 8, תתחתנו, ת'וריא, 89 שנים, סבתא רבתא

אמר להם (אין אזכור מי אמר): "תיקחו אותה (תתחתנו), את אשתו של אחיכם ותגדלו את הילדים שלה."

אמר: "לאן תיקחו אותה [לקחת במובן הפיזי]."

אמר: "קח אותה (תתחתן) אתה טאהר."

אמר: "לא, אני לא נכנס למיטה של אחי."

"קח אותה מוחמד."

אמר: "לא, אני לא נכנס למיטה של אחי, גדלנו ביחד איתה, היא גידלה אותנו."

בסיפור זה, המספרת מתארת אירוע טראומתי בשבילה, בו בני משפחתו של אביה ז"ל מנסים למצוא שידוך לאימה כדי למנוע ממשפחת האם לקחת אותה בחזרה לאחר שבעלה נפטר. הדיבור הישיר בדוגמה זו הוא קטע אותנטי מהאירוע עצמו, המשולב בדיווח על האירוע. מכלול הציטוטים באירוע מעיד על המצב

הפנימי של הדמויות. המספרת אינה מציינת מי הדובר אלא מסתפקת בציון הפועל 'אמר'. השימוש בדיבור ישיר מפיהן של הדמויות (Ping Pong structure) כדרך לספר את הסיפור הופך אותו לדמוי הצגה, ותועד על ידי הנקין (2000) כאחת המאפיינים של הנרטיב הבדואי הדבור.

הסבתות ובעיקר הסבתות־רבנות השתמשו בעיקר בציטוט מפי דמות כצוהר להעברת החשיבה והדעה האישית שלהן בנוגע למתרחש בסיפור, במקום אמירה אישית גלויה. דרך זו מוכרת בשיח הבדואי שבו הבעת עמדה אישית, נקיטת עמדה באופן ישיר או הצגת התלבטויות וקונפליקטים פנימיים, אינן מקובלות. לכן, המספר מקדים את הפסוקיות שבהן הוא מביע את דעתו בפועל אמירה, שלעיתים הוא סתמי, כגון 'אומרים' (ובכך מכוון לעמדה כללית ואובייקטיבית). המצוקה של המספרת באה לידי ביטוי באינטונציה שבה השמיעה את הציטוטים, במעבר המהיר בין האירועים ברגע שהציעו לאחד מהאחים של בעלה שהיא גידלה אותם להתחתן איתה. גם את ההסברים שהאחים נתנו מדוע קשה להם להתחתן איתה, המספרת מפרטת מבלי להמליל בצורה ישירה את הרגשות שלה כלפי ההתרחשות.

בסיפור הבא, הסבתא מספרת שאמא שלה ביקשה ממנה כשהייתה ילדה קטנה להשגיח על הפרה כדי שלא תזדווג, מפני שאז לא יוכלו לחלוב אותה. מכיוון שהיא לא הצליחה לשמור על הפרה, היא נענשה.

דוגמה מס' 9: אין חלב, רג'ווא, 60 שנים, סבתא

אמר לה: "וואל יא דודה מה זה? הפרה מייצרת חמאה?"

היא הרביצה לי.

אמר לה: "וילי, את דודה היא חולבת חמאה?"

בסיפור זה, ההתייחסות של הסבתא לעונש הלא הוגן לדעתה נעשית באמצעות שימוש בהערכת מצב פיזי 'הרביצה לי' בשלוש חזרות שונות. יחד עם זאת, המספרת משלבת בסיפור את תגובתה הנפשית הטעונה דרך ציטוט מילותיו של הדוד שלה. כאשר הדוד ראה את האם מכה את המספרת (הסבתא), הוא חזר פעמיים על משפט שמשמעותו היא שאפילו אילו הפרה הזאת הייתה מניבה חמאה ולא סתם חלב, לא היה מגיע למספרת עונש כל כך קשה. המספרת ממחישה את הכאב שלה ומחזקת את העמדה שלה דרך ציטוט של דמות חיצונית (הדוד) אשר מזדעזע מהעונש ומשתמש בשתי המילים 'וואל' ואז 'וילי' שנאמרות בדרך כלל עם אינטונציה של פליאה (וואל יכולה להיות מתורגמות לאוי ואבוי / מה חוללת?, וילי זו קריאה לנקבה שעשתה משהו רע), השימוש בפנייה (Vocative) 'יא דודה' ובמילות קריאה (interjection) 'וילי' ואף ב-'וואל' הוא שימוש בלקסיקון רגשי. זאת מפני שהמספרת, מפאת כבוד אמה, אינה מסוגלת להביע את דעתה על העונש שקיבלה.

דיון

הרעיון שהוביל אותי למחקר הנוכחי נולד כבר בהיותי סטודנטית לתואר ראשון, בשנה הראשונה בתוכנית להפרעות בתקשורת, כששמעתי את ההגדרה של אדם לא אורייני. חשבתי על התרגום לערבית, غير متطور 'לא מואר', ראיתי מול עיניי את אימי וסבתי וחשבתי "הלואי שיום אחד אהיה מוארת כמוהן". תהיתי: אם

הנשים האלה לא אורייניות, אז איך הן הצליחו להתמודד עם מציאות מורכבת ודינמית, ולגדל דורות משכילים יותר מהן. במהלך השנים הסתכלתי על אימי ועל הנשים שבסביבתה ולא הצלחתי לתאר את האוריינות שלהן במושגים שלמדתי באוניברסיטה. צעירות כמוני, אשר גדלו בבית עם דמות של סבתא, זכו לזמן איכות ולהיחשף אגדות שהועברו באופן מרתק. עד היום, אני חשה תחושת החמצה, כי כישורן של הסבתות אינו מועבר יותר לדורות הבאים, מקומו של הסיפור בעל פה נשאר ריק, ורק לאחרונה החליפו אותו ספרים איכותיים. זאת, הודות לפרויקטים יזמיים כגון מקתבת אלפאנוס ואחרים שתרגמו ספרות ילדים משפות אחרות וגופים כ'מרכז הספר' וספריות (חקאיה) שהכשירו ועודדו כותבים מקומיים לכתוב ספרי ילדים.

מעמדו של הסיפור בעל פה פחת בגלל כמה סיבות. אחת מהן היא השינוי החברתי שחל כאשר נשים שלא למדו קריאה וכתובה גידלו ילדים אשר רכשו השכלה ויצאו לשוק העבודה מחוץ לבית. בנוסף לכך, התפתחות המדיה הדיגיטלית – הטלוויזיה ולאחר מכן האינטרנט – לא השאירה מקום לאגדות על מלחמות בין שבטים, על מכשפות או על קטטות בין גיסות. באופן לא מודע, הסיפור בעל פה מסוג אגדות ומעשיות נעלם מהחברה הבדואית בצפון, אך הוא עדיין קיים בצורת הדיבור היומיומית של הנשים בחברה. מחקר התזה שלי ביקש לשפוך אור על הסיפור בעל פה של נשים שלא רכשו קריאה וכתובה לעומת נשים אקדמאיות שחיות תחת אותה קורת גג. המאמר הנוכחי מתמקד בשימוש באמצעי הערכה מסוג 'מצב פנימי' בסיפוריהן האישיים של נשים בדואיות משלושה דורות, שנבדלות בחשיפה ללימוד קרוא וכתוב, באורח החיים ובמוסכמות החברתיות שבהן גדלו. שלושת אמצעי ההערכה בסיפור המדווחים על מצב פנימי מעבירים לנמען, במישרין או באופן עקיף, את התחושות והמחשבות של המספרת או של דמות בסיפור דרך דיווח על מצב פנימי, ציטוט דיבור ישיר ודרך הערכת מצב פיזי (סגל, 2008).

בתוצאות המחקר לא נמצא קשר בין עלייה בגיל לשימוש במכלול אמצעי הערכה מסוג מצב פנימי בסיפור חוויה אישית. ממצא זה עומד בסתירה למחקרים קודמים שהראו כי גורמים חברתיים-תרבותיים משפיעים על השימוש הכולל באמצעי הערכה מסוג מצב פנימי (Aksu-Koç & Tekdemir, 2004). אמנם, הצעירות השתמשו יותר בקטגוריה הכללית של אמצעי הערכה, אך זאת בהשוואה לסבתות רבות בלבד. ניתוח איכותני של הנתונים מראה, שכל אחת מהקבוצות נשענת על אמצעים מאפיינים משלה להעברת התוכן הפנימי – חלקם מפורשים, כגון השימוש בפעלים מנטאליים ורגשיים, וחלקם עקיפים כגון דיבור ישיר או מצב פיזי מעריך. השימוש באמצעים מפורשים להעברת מצב פנימי שונה בין קבוצה לקבוצה: קבוצת הצעירות השתמשה בפעלים מנטאליים ורגשיים באותה מידה כמו קבוצת הסבתות רבות (ההבדל המובהק נמצא רק בהשוואה לקבוצת הסבתות). אך הניתוח האיכותני הראה שהצעירות ציינו את הרצון, את המחשבות, את הרגשות ואת המניעים שלהן ושל הדמויות בסיפור באמצעות שימוש בפעלים מנטאליים ורגשיים מגוונים, ולעומתן שני הדורות של הסבתות ובעיקר קבוצת הסבתות רבות השתמשו בעיקר בפועל רוצה (وَدِّي) ונתנו ביטוי למצב הפנימי באמצעות דיבור ישיר שאינו מסגיר דעה אישית של המספרות. כלומר, הן עשו זאת בעזרת אמצעים שנתפסים כדיווח אובייקטיבי על מה שנאמר על ידי דמויות אחרות. העברת התוכן הנאמר על ידי דמויות אחרות, ללא התייחסות מפורשת לדעתן האישית, היא למעשה דרכן של הסבתות רבות להציג את עמדתן לגבי המסופר (דוגמה מס' 9) – כל מה שראוי לסיפור (האירועים והדמויות) מגולם בתוך הציטוטים, כאשר דמות (בדרך כלל, גורם שלישי שלרוב אינו ידוע, או אפילו גורם נעדר, כפי שמעיד השימוש בצורת גוף שלישי רבים – אומרים يَقُولُ) היא זאת שמבטאת את מחשבותיהן.

ניתן לשער שהגורם להעדפת דיבור ישיר או תיאור של מצב פיזי שיוכל להעיד על מצב נפשי נעוצה בכך שהסבתות והסבתות־רבנות גדלו בתוך חברה שמרנית, המעניקה משמעות עצומה לשמירה על ההגמוניה ועל ההרמוניה בין פרטיה. המללה ישירה למניעים ולרגשות של הדמויות יכולה להפר הרמוניה זו. בתהליך סיפור הנרטיב, הקול שלנו מהדהד את הקול התרבותי־חברתי של העולם שאנו חיים בו. כך, אנחנו מתעכבים על מה האחרים חושבים ועל איך הם שופטים את ההשפעה של הסיפור שלנו עליהם (Bauman, 1986). הנרטיב של הסבתות מהדהד את הערך העליון של שמירה על הרמוניה עם קבוצת השייכות, תוך הימנעות מהבעת דעה גלויה על התנהגותם של אנשים. ממצאים אלה על החברה הבדואית בצפון תואמים ממצאי מחקרים אחרים על תרבויות שמרניות כגון התרבות היפנית (Küntay & Nakamura, 2004). לכן, הממצא שהשימוש בדיבור ישיר היה זהה בין שלושת הדורות, מעיד על חשיבות אמצעי הערכה זה בסגנון השיח בחברה הבדואית בצפון. לצד הדיבור הישיר, הצעירות השתמשו גם בהמללה ישירה ובמצב פיזי מעריך.

כאמור, הנתונים המוצגים במסגרת המאמר הנוכחי מהווים חלק קטן מבסיס נתונים רחב (90 סיפורים משלושה סוגים – אגדות, חוויות אישיות וסיפור מספר תמונות). בסיפורי האגדות של הסבתות והסבתות־רבנות ניתן היה לראות שפע של פרטים, חזרתיות ועושר של פתגמים, בהתאם למסורת של סיפורים בעל פה. חשוב להדגיש גם את הביצוע הקולי (performance) של מספרות אלה, שמעביר בעוצמה את הריגוש, האמפתיה והייסורים. הסיפורים האישיים של הסבתות־רבנות הביעו חוויות אישיות, אמיתיות ואוטנטיות. ההישענות על האסטרטגיה של שימוש בציטוטים (דיבור ישיר) ארוכים הביאה לתחושה של מחזה ההולך ומתקדם, תחושה שגרמה לנמענים (במחקר הנוכחי – ילדים ששימשו כמאזינים) להישבות על ידי הסיפורים המרתקים שכללו תכנים, לעיתים טראומטיים, אותם שיתפו הסבתות־רבנות באומץ, למשל, על בריחה מהבית, אב חורג או אשפוז בעקבות תאונה. לעומת החוויה הסיפורית העוצמתית שנרשמה בהאזנה לסיפורי הסבתות־רבנות, המספרות מקבוצת האימהות הצעירות שיתפו את הנמענים בחוויותיהן האישיות באופן דידקטי, שתואם יותר מטרות חינוכיות או הקניית ערכים. על אף שהאימהות הצעירות שילבו המללת מצב פנימי, ציטוטים והערכת מצב פיזי בחוויה שלהן, ניתן לומר שהתכנים היו דידקטיים עם מוסר השכל. בשיחה שקיימתי עם המשתתפות לאחר כל סיפור בנושא מקום הסיפור בחייהן, התרשמתי שהבדל זה נובע מכך שהסבתות־רבנות תפסו את מטרת הסיפור כשעשוע והנאה, ואילו האימהות הצעירות ראו בסיפור כלי חינוכי להטמעת התנהגויות מסוימות.

הנרטיב מהווה חלק משמעותי מהמשאבים הלשוניים והחברתיים של כל תרבות ולכן הוא משתנה בהתאם למוסכמות ולקודים של אותה תרבות. מחקרים סוציולשוניים מראים שבין החברה הערבית לחלק מהחברה הישראלית קיימים הבדלים בסגנון הדיבור (גריפאת, 1986; כתריאל, 1999; בלום־קולקה, 1982). בעוד שסגנון הדיבור בחברה הישראלית התאפיין במתן ביטוי ישיר ומפורש לעמדות המספר, בדומה לדור האימהות הבדואיות הצעירות במחקר הנוכחי, הרי שבחברה הערבית העדיפו סגנון דיבור עקיף הכולל בתוכו אלמנט של הימנעות מפגיעה ברגשות האחר ושמירה על הרמוניה בין־אישית, כפי שנמצא אצל קבוצת הסבתות והסבתות־רבנות. על פי כתריאל (1999), סגנון הדיבור טומן בתוכו ערכים חברתיים־תרבותיים: סגנון הדיבור הישיר, הנחשב כמקובל בחברה הישראלית, סימל פעם בחברה הערבית בוטות וחוסר כבוד. אך כיום, סגנון דיבור זה מאומץ ושזור בפי הדור הצעיר. השימוש של האימהות הצעירות בהמללה מפורשת והתייחסות ישירה למחשבות, כוונות ומניעים של הדמויות מעידה על שינוי בסגנונות שיח. יחד עם זאת, הן שומרות על הדיבור הישיר שמאפיין גם את שני הדורות המבוגרים יותר.

מסקנה מרכזית מהמחקר הנוכחי היא שלכל דור יש ארגז כלים ודרך משלו להדהד את הקול החברתי ולספר את סיפורו האישי, דרך המושפעת מהתרבות, מהמוסכמות ומהאירועים של אותה תקופה. ארגז הכלים הזה דינמי ומשתנה בהתאם לשינויים חברתיים. הגעתי למחקר עם נפש חפצה, והקשבתי מרותקת יחד עם הילדים לסיפורים. כשראיתי שבחלק מן הממצאים, הצעירות השיגו ניקוד גבוה יותר בשימוש באמצעי הערכה לעומת הסבתות, הבנתי שמעבר למספרים ולהגדרות מילוניות, ישנם היבטים ומרכיבים נוספים ההופכים את הסיפור של הסבתות למרתק כל כך. כמי שהקשיבה לסיפורים בעת ביצועם, אני יכולה לומר שיש מגוון אמצעים שאינם מילוליים אשר מעבירים מידע על אופן הביצוע של הסיפור, למשל, מידת המוטיבציה של המספר, הבעות פנים, אינטונציה, שימוש בכלים לשוניים להתקרבות לנמען וכדומה, המעניקים לסיפורים עומק חווייתי-רגשי. המשתתפות, בעיקר מדור הסבתות-רבותות, לא סיפרו את הסיפור על מנת לבצע את המטלה שביקשתי, אלא סיפרו מתוך עמדה של עניין ורצון לרתק את הנמענים הצעירים.

תובנות בעקבות המחקר

בשנים האחרונות, הסיפורים הכתובים מקבלים מעמד מיוחד בחברה הבדואית ולכן פוחת המעמד של הסיפור בעל פה. התובנה שלי מהמחקר הנוכחי היא שחשוב להתייחס לסיפור שבעל פה כבעל ערך, בפרט בתרבויות בהן הסיפור בעל פה שכיח ומשמעותי. הפסיפס האנושי בישראל הוא צבעוני ומגוון ועלינו להכיר את המשאבים ואת ההון התרבותי של כל אחת מהחברות המקומיות. לצורך כך, עלינו לחקור את האגדות והמעשיות שנמסרות בעל פה בקרב התרבויות השונות בארץ, ולאפשר לילדים להכיר אותן ואת מאפייניהן הייחודיים ואף לספר אותן בעצמם. ישנה חשיבות למתן ערך ומקום לסיפור בעל פה של כל חברה, שמהווה חלק משמעותי מהמשאבים הלשוניים והתרבותיים שלה. תפקידנו כאנשי טיפול וחינוך להיות ערים למקום הזה, להנכיח ולהעצים אותו.

בנוסף, בעבודתי כקלינאית תקשורת אני פוגשת ילדים ערבים ויהודים. כתוצאה מהדיגלוסיה בחברה הערבית ומהרקע השפתי-תרבותי של עולים חדשים בישראל, חלק מהילדים אינם נחשפים לספרי ילדים כפי שהיה רצוי. למשל, בחברה הצ'רקסית, ילדים משתמשים ביומיום בצ'רקסית וחשופים לסיפורים ולאגדות בצ'רקסית, אך השפה הכתובה הנלמדת בבית הספר היא עברית. במקרים רבים, הצוות המקצועי ממליץ להורים להקריא לילדים ספרים, כחלק משגרת היום, על מנת לחזק ולהעשיר את יכולותיהם השפתיות. אולם, לעיתים, חלק מהורים אלו מתקשים לקרוא בשפת הספר. כיום, לאחר ביצוע המחקר, אני מבינה את ערכם של הסיפורים בעל פה ששמעתי מהנשים בסביבתי. זכור לי "הקולנוע" הביתי של אימי, שהייתה משכיבה את חמש בנותיה זו ליד זו, מכבה את האור ומציתה בתוכנו את הדמיון כשהיא מספרת אגדות שקלטתי בכל החושים, ולאחר מכן חלמתי עליהן בלילות ובימים. בעקבות התובנה הזו, אני רואה כיום בסיפור שבעל פה כלי בעל פוטנציאל לסייע להורים בשיפור יכולות השפה של ילדיהם, במיוחד באותם מקרים בהם הורים מתקשים מסיבות שונות להקריא סיפורים כתובים. להורים אלו, שמתקשים להתמודד עם שפת הספר, אני ממליצה לספר לילדים שלהם סיפורים ואגדות שהם עצמם שמעו כילדים.

מקורות

- אלעטאונה, מ' (1993). הקשר בין מעמדה של האישה הבדווית (החוקית והידועה בציבור) לבין דמויה העצמי ורווחתה הפסיכולוגית. עבודה לקבלת תואר מוסמך, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן.
- בלום-קולקה, ש' (1982). ביצוע פעולות דיבור בלשון שנייה. בתוך ש., בלום-קולקה, י., טובין, ו-ר., ניר (עורכים), עיונים בחקר השיח (עמ' 147-175). ירושלים: אקדמון.
- בלום-קולקה, ש' (2000). סיפור, סיפר ומספר באירועים סיפוריים במשפחה. בתוך: נ., פלד (עורכת), דרכים לאוריינות: מדיבור לסיפור. כרך ב' (עמ' 101-143). ירושלים: הוצאת כרמל.
- גריפאת, י' (1986). המסאירה כדפוס תקשורתי בתרבות הבדואית. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- הנקין, ר' (2012). בוא, הוי אמא שלך: כינויי קרבה מהופכים בלהג הבדואי של הנגב. אוריינות ושפה, 4, 39-66.
- כתריאל, ת' (1999). מילות מפתח: דפוסי תרבות ותקשורת בישראל. (עמ' 225-207). חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.
- מזאריב, ת' (2011). תהליך הנישואין בקרב הבדואים בגליל: בין מסורת לבין מודרנה. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג ללימודי ארץ-ישראל, אוניברסיטת חיפה.
- סגל, מ' (2001). יחסי צורה-תפקוד בביטויי הערכה (אבלואציה) בהפקת סיפור אישי-חוויתי לאורך ההתבגרות. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב.
- סגל, מ' (2008). מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.
- עיראקי, ג' (1990). קריאה בפני ילדי גן חובה דוברי ערבית לעומת פעולות העשרה אלטרנטיביות כדרך לשיפור הבנת הנקרא ומיומנויות לשון. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- פלד-אלחנן, נ' (1998). סוגות בדיבור ובכתיבה. מכון מופ"ת, בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות, תל-אביב.
- פלד-אלחנן, נ' (2000) (עורכת). דרכים לאוריינות כרך ב': מדיבור לסיפור. ירושלים: הוצאת כרמל.
- פרץ, י. ש' (2017). בין השמש לירח: סיפורי עם של שבטי הבדווים בגליל. ירושלים: מינורה בית הוצאה לאור.
- ריינהרט, ט' (1995). מטקסט למשמעות: אמצעי ההערכה. בתוך י. שן (עורך). היבטים קוגניטיביים של מבנה הנארטיב (עמ' 4-37). תל אביב: מכון פורטר, אוניברסיטת תל אביב.
- Aisenman, R., & Assayag, N. (1999). Fact and fiction in evaluating narrative evaluation. In R. Aisenman (Ed.). *International Literacy Project Working Papers in "Developing Literacy Across Genres, Modalities and Languages"* (pp. 38-57). Tel Aviv University..
- Aksu-Koç, A., & Tekdemir, G. (2004). Interplay between narrativity and mindreading: A comparison between Turkish and English. In S. Strömquist & L. E. Verhoeven, (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (pp. 307-328). Erlbaum.
- Basso, K. H. (1990). *Western Apache language and culture: Essay in linguistic anthropology*. University of Arizona Press.
- Bauman, R. (1986). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge University Press.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Erlbaum.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.
- Eme, E., Lacroix, A., & Almecija, Y. (2010). Oral narrative skills in French adults who are functionally illiterate: linguistic features and discourse organization. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1349-1371.
- Finnegan, R. H. (1988). *Literacy and orality: studies in the technology of communication*. Blackwell.
- Gee, J. P. (1989). Orality and Literacy: From the savage mind to ways with words. *Journal of Education*, 171(1), 39-60.
- Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304-345.
- Goody, J. (1968). Restricted Literacy in Northern Ghana. In J. Goody (Ed.), *Literacy in traditional society* (pp. 198-264). Cambridge University Press.
- Henkin, R. (1998). Narrative styles of Palestinian Bedouin adults and children. *Pragmatics*, 8(1), 47-78.
- Henkin, R. (2000). Narrative styles of Negev Bedouin men and women. *Oriente Moderno XIX (LXXX)* 1, 59-81.
- Henkin, R. (2010). *Negev Arabic: Dialectal, sociolinguistic, and stylistic variation*. Harrassowitz.
- Küntay, A. C. & Nakamura, K. (2004). Linguistic strategies serving evaluative functions: A comparison between Japanese and Turkish narratives. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative: Typological and contextual perspective* (pp. 329-358). Erlbaum.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts: Oral versions of personal experience* (pp. 12-44). University of Washington Press.
- Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, H., & Liang, C. H. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development*, 68(3), 557-568.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial.
- Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19(1), 116-135.
- Rosenhouse, J. (1995). An Arabic Bedouin story and its linguistic analysis. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, 30, 62-83.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-195.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211-219.
- Stavans, A. (2012). Language policy and literacy practices in the family: the case of Ethiopian parental narrative input. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 13-33.
- Stavans, A. (2015). Enabling bi-literacy patterns in Ethiopian immigrant families in Israel: a socio-educational challenge. *International Journal of Multilingualism*, 12(2), 178-195.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Shirit Cohen-Koka, M.A.,
Ph.D candidate*

Linguistic variability in a comparative view: Insights on Israeli Sign Language

Abstract

Research conducted in recent years discusses the way linguistic variability of spoken and written discourse can be characterized in different types of discourse, mainly narrative and expository discourse. This research is significant, since the ability of a speaker to change her or his language and to adjust it according to the communicative circumstances is a prominent factor that demonstrates the speaker's competency and skill. At the same time, few studies have been conducted on the characterization of linguistic variability in sign languages and little is known about it. Studying variation in Israeli Sign Language allows us to understand both how the aspect of linguistic variability is expressed in sign languages and in what way does the physical-communicative channel in which the language is expressed affect the use of linguistic variability.

The purpose of the current study was to present features of linguistic variability in Israeli Sign Language as they appear in texts of different discourse types – narrative versus expository. The study is part of a large-scale research conducted with deaf adults whose native language is sign language, and presents a case study of one participant. It focused on the variability emerging from the comparison between two types of discourse in three linguistic aspects: mouthing, sign components (the phonological system), and the space in which the sign is produced. Our findings revealed that there is a direct effect of the discourse type on the variability of signs in these three aspects. The results of the study highlight discourse types and linguistic structures common in sign language as a significant aspect that requires the awareness of therapists, educators, and sign language interpreters in educational systems.

Keywords: Israeli Sign Language, Language variation, Register, Narrative, Expository

Contact details: Shirit Cohen-Koka, shirit83@gmail.com

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

Hadas Vinder (Shtessman), M.A.*
Tal Lebel, Ph.D*

How do Augmentative and Alternative Communication users deal with lexical voids?

Abstract

Augmentative and Alternative Communication (AAC) enables people with complex communication needs to actively participate in daily life situations. However, AAC places constraints that do not exist in natural languages, one of which is the limited vocabulary available to the users in most AAC aids. People who communicate using AAC often encounter situations of lexical voids that emerge when necessary words are missing in the aids.

The study characterized utterances of AAC users when they encounter lexical voids and compares these characteristics to those of people with typical development in the same situation. Six experienced AAC users and six people with typical development used the same AAC aids to perform a naming task of items that did not appear on the aids. All productions were analyzed according to three parameters: strategies employed to explain the missing words, syntactic structure of the productions and their communicative efficiency.

Similarities and differences were found between the groups which were then explored in light of the 'deficiency hypothesis' and the 'specific modality hypothesis'. Both explain the 'unique' linguistic products of AAC users. The study emphasizes the effect of the specific modality of visual communication aids, which imposes difficulties on expression and requires a great deal of reliance on communication partners. The study contributes to the knowledge about the language of AAC users. Its conclusions indicate necessary improvements in their aids and the importance of diverse opportunities with partners that enable greater communicative independence.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication (AAC), People with complex communication needs, Vocabulary, Lexical voids

Contact details: Hadas Vinder (Shtessman), shtessh@gmail.com

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

Raz Tenenbaum, M.A.,
Ph.D candidate*
Rachel Yifat, Ph.D*
Bracha Nir, Ph.D*

What does *Boom* look like? Toddlers' use of gestures in shared book-reading

Abstract

Researchers agree that gestures play a unique role in communication development, and that they have a complex relationship with the acquisition of language (Dromi & Ringold-Primerman, 1996; Volterra et al., 2017; Adamson, Bakeman & Smith, 1998). While the communicative role of gestures in development has been extensively researched (Goldin-Meadow, 2015; Volterra et al., 2017), research on the development of the structural components of gestures is still in its infancy (McNeill, 1992). Nevertheless, studies done on the structural components of adult gestures emphasize the consistent contribution of these components in conveying the message in interaction (Muller et al., 2010).

The present study aimed to establish an analytical infrastructure that characterizes the consistent use toddlers make of various structural components of gestures and examine these characteristics in the toddler interaction during a shared book reading. The study relied on the linguistic analysis of sign languages, which shows that phonological components of signs could be described similarly to spoken languages (Klima & Bellugi 1979; Stokoe, 1960; Sandler & Lillo-Martin 2006).

The first part of the paper described the formal characterization of the gestures of 14 toddlers with typical development, interacting with an adult during the shared reading of a storybook. This relationship is characterized by multiple uses of deictic gesture - pointing, as opposed to the almost complete absence of other deictic gestures. These findings suggest that the consistency of gesture use is reflected in the gesture repertoire in the specific context.

The second part of the paper described the structural characterization of the gestures produced by six toddlers with cerebral palsy during the shared book reading. Our findings suggested that gestations of toddlers' with cerebral palsy have structural characteristics similar to those of toddlers with typical development, albeit with limited motor repertoire. A key finding was that despite the difficulty in producing gestures in their agreed-upon form, toddlers with cerebral palsy recruit

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

forms that carry consistent meaning in order to communicate with their mothers, allowing these children to participate in the interaction. The implications of these findings on assessment and therapeutic intervention are extensively discussed.

Keywords: Gestures, Sign Language, Shared book reading, Typical development, Cerebral Palsy

Contact details: Raz Tenenbaum, raz.tenenbaum@gmail.com



Lisa Shapso, M.A.*

The Adyghe language as an Israeli heritage language: Morphological and syntactic aspects

Abstract

The aim of the current research was providing initial linguistic and developmental information on the Adyghe language as a Heritage Language in Israel, while examining the acquisition processes of Ergative Languages as well. Heritage language is defined as a minority language, mostly of immigrants and their children, who acquire it in the home environment, and its speakers are categorized as a sub-group of bilinguals who demonstrate specific language features.

The current research analyzed simple-clause-level productions of four children and their eight parents who participated in a language elicitation experiment. The experiment was based on 30 short videos that represent different events to elicit simple clauses by the participants. The purpose of the study was to examine the acquisition of morpho-syntactic structures, specifically word order and number agreement on the verb.

Results showed that both the children and their parents tended to produce grammatical word order constructions and number agreement, although qualitative and quantitative differences were found in the choices both groups made. Our findings indicate that these morpho-syntactic structures are preserved in the Adyghe language of these participants, and that they are not significantly impacted in these domains by the proficient use of other language(s). The clinical implications are discussed in the context of appropriate assessment and treatment of Adyghe speaking children.

Keywords: Adyghe, Circassian language, Language development, Heritage language, Ergative language

Contact details: Lisa Shapso, lisashapsoo@gmail.com

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

Liran Blechner, M.A.*
Bracha Nir, Ph.D*

The effect of elicitation tools on pre-school children's narrative texts

Abstract

The present study examined the linguistic productions of pre-school children with reference to the type of text that emerges from the use of different elicitation tools. Our aim was to examine how differences between these tools would be reflected in the texts produced by the children. The study relied on four different tasks: a personal experience story, a story based on a sequence of pictures, a story based on a picture book and a story based on an animated video. The study focused on the productions of 16 children, eight boys and eight girls, aged 5-6 years, with typical language development. Each child was asked to produce seven different texts, in response to the four tasks listed above. A total of 114 texts were produced and analyzed.

Our main hypotheses were that texts produced by pre-school children will show variability in their structure and that the ability of these children to construct narrative texts will be directly influenced by the elicitation tools.

Similarly to previous studies, the findings of the current study show that the narrative ability of pre-school children is sensitive to the nature of the task. A qualitative analysis of the texts provides evidence for structural variability in different texts produced by the same subject.

The study contributes to clinical practice in that it shows how comparing between different elicitation tools can help clinicians to assess the narrative abilities of children participating in treatment.

Keywords: Narrative texts, Elicitation method, Story structure, Typical language development

Contact details: Liran Blechner, liranblechner@gmail.com

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

Fatena Omar, M.A.*
Roni Henkin-Roitfarb, Ph.D**
Bracha Nir, Ph.D*

Narrative tenses in the North Palestinian Dialect of Kafr Kanna

Abstract

A narrative reconstructs the temporal organization of events along a timeline, as formulated by the narrator. Temporality in a narrative text includes the relations between narrative events as consecutive, posterior, anterior or simultaneous, as well as (im)perfective or progressive. In addition to basic plotline tenses, narrative events may be foregrounded or backgrounded via language-specific uses of tense. In the case of Arabic, however, tense is intrinsically intertwined with aspect and mood. In Palestinian dialects two basic verbal conjugations are used in narrative: *faʕal* for a completed (perfective) event and *jifʕal* for an incomplete (imperfective) event. The latter, however, is usually subjunctive in mood, unless prefixed by the indicative morpheme *b-*.

In the present study we investigated the functions and interaction of these three forms in the North Palestinian dialect of Kafr Kanna, in a corpus of narrative texts produced by ten adults. Each narrated the well-known 'Frog Story', used in many cross-linguistic studies on narrative production and development; this was followed by a personal experience story, narrated by each of our informants. We then performed both qualitative and quantitative analyses, and demonstrated characteristic functions of the verbal forms in the two narrative sub-genres. As expected, the perfective tense outranked the imperfective in both tasks; but interestingly, the gap between the perfective and imperfective was greater in the personal experience texts. We explained this as due to the increased need, in the personal stories, for evaluation, typically encoded in imperfective forms. Differences in frequency between the two imperfective forms were also found and explained as due to the nature of the tasks. The clinical implications found, especially in the bilingual Israeli context, include reference to a significant typological difference between Arabic and Hebrew: while the former has a progressive tense, the latter does not.

Keywords: Temporality, Narrative texts, Verbal inflections, Grammatical aspect, Palestinian Arabic, North Palestinian dialect of Kafr Kanna

Contact details: Fatena Omar, fatena.5.awawdi@gmail.com

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

** Th Department of Hebrew Language, Ben-Gurion University of the Negev

Rawan Kaabya, M.A.*
Rachel Yifat, Ph.D*

"The Personal Story" – On a thin line between orality and literacy: The story of Bedouin women

Abstract

This paper presents findings on the use of evaluative devices in the stories of Bedouin women from the North of Israel, who are illiterate but are also literate in their own way.

Quantitative and qualitative analyses illustrate the commonalities and differences in how evaluative devices are employed in personal experience narratives produced by women from three generations: great-grandmothers, grandmothers, and young mothers, all living in the same area. The analyses focused on the evaluative devices that report on their inner states: their emotions, feelings, thoughts, and sensations, as expressed either via the use of mental or cognitive as well as emotive verbs or via direct speech.

While no clear relationship was found between the women from the three generations in how they report on their inner states in their stories, in each group we found specific patterns of usage for these devices, emphasizing the point of view of the storyteller.

The study highlights the importance of the oral story and its significance in representing the socio-cultural reality, especially in societies that still preserve the oral tradition. Furthermore, it calls on speech and language clinicians to be attentive to the discourse styles of the populations they meet.

Keywords: Oral narrative, Bedouin culture, Orality, Evaluation devices, Women in Palestinian Bedouin society

Contact details: Rawan Kaabya, rawankabya@gmail.com

* The Department of Communication Sciences and Disorders, The University of Haifa

شيريت كوهين-كوكا، M.A.* طالبة دكتوراة

التنوع اللغوي بنظرة مقارنة: مدارك من لغة الإشارة الإسرائيلية

ملخص

خلال السنوات القليلة الماضية، تم إجراء أبحاث تصف التنوع اللغوي للخطاب المنطوق والمكتوب مع التطرق إلى مختلف أنواع الخطابات، وفي جوهرها الخطاب القصصي والنظري. هنالك أهمية كبرى للبحث في التنوع اللغوي، حيث أنّ قدرة كل متحدث على تغيير وتنويع لغته بصورة ملائمة لظروف الخطاب هي عنصر بالغ الأهمية في اللغة، وتدلّ على قدراته ومهاراته اللغوية. تم فحص ميزات التنوع اللغوي في لغات الإشارة في عدد محدود من الأبحاث، وما تزال المعرفة المتعلقة بذلك قليلة. في لغة الإشارة الإسرائيلية، هذا الأمر لم يُدرس ولم يبحث بعد، على الرغم من أهميته. يتيح إجراء بحث حول هذا الموضوع، إمكانية فهم كيف يتحقق جانب التنوع اللغوي في لغة الإشارة، وكذلك، كيف تؤثر القناة التواصلية-الجسدية التي يتم تمرير اللغة من خلالها على استخدام التنوع اللغوي.

الهدف من المقالة الحالية هو عرض ميزات التنوع اللغوي في لغة الإشارات الإسرائيلية كما تنعكس في مختلف نصوص الخطاب المختلفة، الخطاب القصصي مقابل النظري. هذه المقالة هي جزء من بحث شامل حول الموضوع، تم إجراؤه في صفوف البالغين الصّمّ ممّن يتحدثون لغة الإشارة منذ الطفولة، وهي تعرض التنوع بطريقة "بحث حالة" لأحد المشاركين. يشدد الكثير من الباحثين على العلاقة بين اللغة وبين الظروف (الحالة) التي يتم إنتاجها فيها. بحسب توجههم، تخلق ظروف الخطاب الفروق اللغوية وتنعكس من خلال الاختيارات اللغوية التي يقوم بها متحدثو اللغة خلال الخطاب. من الممكن أن ينعكس التنوع في اللغة من خلال مستويات مختلفة للبنية اللغوية. يتمحور البحث حول التنوع الناتج عن نوع الخطاب في ثلاثة جوانب مختلفة: النطق الصامت (Mouthing)، مركبات العلامة اللغوية (المنظومة الفونولوجية)، وحيز العلامة. بالإمكان أن نفهم من نتائج البحث أن هنالك تأثيرا مباشرا لنوع الخطاب على المعايير الثلاثة وعلى الطريقة التي تنعكس بها هذه المعايير خلال الخطاب. تحدثت الدراسات السابقة عن استخدام مختلف لحيز العلامة والنطق الصامت في النصوص القصصية، لكن لم يتطرقوا لنوع الخطاب والسجل (177). تعكس نتائج البحث الحالي، بصورة مميزة، التفاعل بين مختلف الظروف الملزمة في استخدام اللغة: قيود تتعلق باللغة نفسها (في هذه الحالة، نابعة من التواصل بلغة الإشارة) وقيود نابعة من مختلف السياقات الخطابية (في هذه الحالة، خطاب قصصي مقابل نظري). التنوع اللغوي هي قدرة تستدعي مرونة لغوية التي تتطور خلال سنوات المدرسة. الهدف من المقالة هو إتاحة المجال لمختصي العلاج، التربية والمترجمين للغة الإشارة في الأطر التربوية، والذين يعتبرون شخصيات تربوية-لغوية، للحصول على المعرفة والوعي بشأن أنماط الخطاب والبنى اللغوية الشائعة خلالها في لغة الإشارة.

كلمات المفتاح: لغة الإشارة الإسرائيلية، التنوع اللغوي، سجل، نصوص قصصية، نصوص نظرية

بيانات التواصل: شيريت كوهين-كوكا، shirit83@gmail.com

كيف يواجه مستخدمو التواصل الداعم والبديل نواقص المفردات اللغوية؟

هداس فيندر (شتيسمان)، M.A.*
طال ليل، Ph.D.*

مُلخَص

يتيح التواصل الداعم والبديل، للأشخاص ذوي الاحتياجات التواصلية المركّبة، إمكانية المشاركة الفعّالة في الحياة اليومية. مع ذلك، في التواصل الداعم والبديل، هنالك قيود غير متواجدة في اللغات الطبيعية، وبضمنها، الثروة اللغوية المحدودة في غالبية وسائل المساعدة. في كثير من الأحيان، يشعر من يتواصلون عبر هذه الوسائل بحالات من نقص المفردات اللغوية، حيث لا تتواجد الكلمات التي يحتاجونها في وسائل المساعدة المتاحة لهم. يتّسم كلام مستخدمي التواصل الداعم والبديل بكونه قصير وتلغرافي، وعادة ما يكون مختلفاً عن الكلام النطقي. في البحث الحالي، تم تشخيص النواتج اللغوية لمستخدمي التواصل الداعم والبديل في حالات نواقص المفردات اللغوية، ومقارنتها بالأشخاص ذوي مستوى تطور نمطي في ظروف شبيهة. قام ستة مستخدمين للتواصل الداعم والبديل وستة أشخاص مع مستوى تطور نمطي، من خلال نفس وسائل التواصل الداعم والبديل، بأداء مهمة تسمية أغراض لا تظهر في وسائل المساعدة. تم تحليل كل النواتج والمقارنة بينها بموجب ثلاثة معايير: الاستراتيجيات المستخدمة لشرح الكلمات الناقصة، المبنى النحوي للتفسير ونجاعة التواصل. تناقش المقالة نقاط التشابه والاختلاف الموجودة بين المجموعتين، بالتطرق إلى "فرضية النقص" و "فرضية الأسلوب الحسي العيني" اللتين تشرحان النواتج اللغوية "المميزة" لمستخدمي التواصل الداعم والبديل. يوضح البحث تأثير الأسلوب الحسي العيني للوسائل البصرية المساعدة على التواصل، والتي تزيد من صعوبة التعبير بشكل يتلاءم مع اللغة المنطوقة ويستدعي الارتكاز إلى حدّ كبير على شركاء التواصل. يساهم البحث في تعميق المعرفة بشأن لغة مستخدمي التواصل الداعم والبديل، وتشير نتائجه إلى التحسينات اللازمة في وسائل المساعدة وأهمية منح فرص خطاب متنوعة مع شركاء يتحون استقلالية تواصلية بشكل أكبر.

كلمات المفتاح: التواصل الداعم والبديل، أشخاص ذوي احتياجات تواصلية مركّبة، ثروة لغوية، نواقص المفردات اللغوية.

بيانات التواصل: هدا فيندر (شتيسمان)، shtessh@gmail.com

كيف يبدو البوم؟ ايماءات الأطفال خلال قراءة القصة المشتركة

راز تنباوم، M.A.*
طالبة دكتوراة
راحيل يفعات، Ph.D.*
براخا نير، Ph.D.*

ملخص

هنالك اتفاق بين الباحثين بأنّ الايماءات تلعب دوراً مميزاً في تطوّر قدرات التواصل، وأنها ترتبط بعلاقة معقدة مع اكتساب المنظومة اللغوية الرمزية (درومي ورينجولد-فريمرمان، 1996، Volterra et al., 2017; Adamson, Bakeman & Smith, 1998). في حين يجري بحث غني بشأن الدور الذي تلعبه الايماءات في التطوّر (Goldin-Meadow, 2015; Volterra et al., 2017)، ما تزال الأبحاث المتعلقة بتطور المركبات الشكلية للايماءات في بدايتها (McNeill, 1992). تؤكد الأبحاث التي أجريت على المركبات الشكلية للايماءات لدى البالغين على مساهمة هذه المركبات في تمرير الرسائل في سياق تفاعلي (Muller et al., 2010). الهدف من البحث الحالي هو وضع بُنية تحتية تحليلية، تسمح في وصف وتمييز الاستخدام المتسق لدى الأطفال لتشكيله من المركبات الشكلية للايماءات، وفحص هذه الميزات خلال سياق تفاعلي بين الأم والطفل عند قراءة قصة بصورة مشتركة. من أجل ذلك، يركز البحث على تحليل لغوي للغة الإشارة، الذي أظهر أنه بالإمكان وصف مركبات فونولوجية للإشارات من خلال وصف شبيه لوصف اللغات المنطوقة (Klima & Bellugi 1979; Sandler & Lillo-Martin 2006; Stokoe 1960) انظروا أيضاً كوهين-كوكا في هذا العدد).

يصف الجزء الأول من المقالة الصفات الشكلية لإيماءات 14 طفلاً مع مستوى تطوّر نمطي، في سياق تفاعلي لقراءة قصة بشكل مشترك. تبين أن هذه العلاقة تتسم بكثرة استخدام الايماءة الرمزية - الإشارة بالأصبع، في مقابل غياب شبه تام لاستخدام إيماءات رمزية أخرى. كذلك، تم إيجاد إيماءات تمثيلية التي تميز قصة حكاية البالونات الخمسة (من تأليف مريام روت، رسوم أورا إيال، دار النشر سفريات بوغاليم، 1974). تشير هذه النتائج إلى أن الاستخدام المتتابع والمتسق للايماءات يتجسد بصورة كبيرة في ذخيرة الايماءات المستخدمة في سياق معيّن. كذلك، تم تشخيص المركبات الشكلية للايماءات التمثيلية، والتي تعتبر ذات أهمية لتمرير معنى الايماءة، وهي ثابتة نسبياً، بالمقارنة مع مركبات شكلية التي تتيح إنتاجية. نعرض هذه النتيجة بتوسّع بواسطة الايماءة "بوم".

يتطرق الجزء الثاني من هذه المقالة إلى بحث جاري الذي يصف الميزات الشكلية لإيماءات ستة أطفال مصابين بالشلل الدماغي، من خلال سياق تفاعلي لقراءة قصة مشتركة لقصة حكاية البالونات الخمسة. يتضح من هذا الوصف أن إيماءات الأطفال المصابين بالشلل الدماغي تتسم بمميزات شكلية تشبه تلك التي لدى الأطفال ذوي مستوى التطور النمطي، ولكن ذلك يترافق مع ذخيرة حركية محدودة. إحدى النتائج المركزية هي أنه بالرغم من الصعوبة في إنتاج إيماءات بشكلها المتعارف عليه، إلا أن الأطفال المصابين بالشلل الدماغي يجتهدون أشكالاً تحمل معاني ثابتة من أجل التواصل مع الأم، تتيح لهم هذه الأشكال المشاركة عند تقديم الدعم الملازم من قبل شريكهم في التواصل. تمت مناقشة تأثيرات هذه النتائج على التقييم والتدخل العلاجي بتوسّع.

* نشكر بروفيسور وندي-سندلر على مساهمتها الكبيرة في البحث، وكذلك للقارئات مجهولات الهوية على ملاحظتهن الهامة. كذلك، شكرنا الجزيل للسيدة إينا كندليس على مساهمتها في جمع معطيات البحث وتدوينها. شكر خاص للأمهات والأطفال الذين شاركوا في البحث.

كلمات المفتاح: ايماءات، لغة الإشارة، قراءة كتاب مشتركة، تطوّر نمطي، أطفال مصابون بالشلل الدماغي

بيانات الاتصال: راز تنباوم: raz.tenenbaum@gmail.com

اللغة الأديغية (الشركسية) كلغة تراثية في إسرائيل: الجوانب الصرفية والصياغية في لغة الأطفال والبالغين من الناطقين بالأديغية

ليسا شابسو، M.A.*

مُلخَص

كان الهدف من البحث الحالي الحصول على معلومات لغوية تطورية أولية بشأن اللغة الأديغية في سياق اللغات التراثية، مع التطرق إلى سيرورة اكتساب اللغات الأرجنتينية (שפות ארגנטינאיות). لغة التراث هي لغة أقلية إثنية، غالبا من المهاجرين وأبناء المهاجرين. يتم اكتساب اللغة في إطار المنزل، ويتم اعتبار الناطقين بها مجموعة فرعية من المتحدثين بلغتين ذوي مميزات لغوية معينة. الأديغية هي لغة أرجنتينية، وتتسم بترميز لغوي يميز بين أطراف الفعل في الجمل المختلفة، ينعكس الأمر من خلال تصريف أسماء العلم والضمائر وكذلك من خلال الترميز اللغوي للتوافق بين الفاعل والمفعول به في الجملة.

في البحث الحالي، تم فحص النواتج الكلامية لأربعة أطفال وأهاليهم (أربعة أزواج) من أجل فحص الظواهر المتعلقة بسيرورة اكتساب البنى الصرفية-النحوية للغة، مع التشديد على أمرين: ترتيب الكلمات واستخدام صيغة الجمع. تم فحص هذه المجالات من خلال إجراء تجربة تركز على مشاهدة 30 شريط فيديو قصير توثق أحداثا مختلفة، والتعبير بواسطة جمل بسيطة في أعقاب مشاهدة هذه الفيديوهات.

ظهرت نتائج البحث أن مجموعة الأطفال ومجموعة البالغين كانتا تميلان إلى الالتزام بقواعد المنظومة الصرفية-النحوية الخاصة باللغة الأديغية في غالبية نواتجهما الكلامية، وإن كان قد تم إيجاد فروق كمية ونوعية بين نواتج كلا المجموعتين.

لم تتلاءم صفات النواتج الكلامية للمشاركين مع الميزات اللغوية لمكتسبي اللغات التراثية، بل دلت على حفاظهم على مختلف النظم الصرفية-النحوية. يتم نقاش الإسقاطات السريرية العلاجية لهذه النتائج في سياق التقييم والعلاج اللغوي للناطقين باللغة، والملائمة لاحتياجاتهم.

كلمات المفتاح: الأديغية، الشركسية، اكتساب اللغة، لغة تراثية، لغة أرجنتينية (שפה ארגנטיבית)
بيانات التواصل: ليسا شابسو، lisashapsoo@gmail.co

تأثير وسائل الاستخلاص على روايات الأطفال في سن ما قبل المدرسة

ليران بليخنر، M.A.*
براخا نير، Ph.D.*

مُلخَص

يفحص البحث الحالي النواتج اللغوية لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، مع التطرق إلى نوع النص الذي ينتج عند استخدام وسائل مختلفة لاستنباط واستخلاص الكلام. كان هدفنا هو فحص كيف تنعكس الفروق بين هذه الوسائل في النصوص التي ينتجها الأطفال. خلال البحث، تم فحص أربع مهام مختلفة عن بعضها البعض: قصة تجربة شخصية، قصة بحسب تسلسل صور، قصة بحسب كتيب صور، وقصة تعتمد على فيديو رسوم متحركة. في إطار البحث، تم فحص 16 طفلاً - ثمانية أولاد وثمان بنات، بعمر 5-6 سنوات، من ذوي التطور اللغوي النمطي. طلب من كل الأطفال إنتاج سبعة نصوص مختلفة كتلية للمهام الأربع المذكورة أعلاه. بالمجمل، تم إنتاج 114 نصاً خلال البحث.

كانت فرضياتنا الأساسية في البحث أنه في سن ما قبل المدرسة، يبدي الأطفال فروقاً في بنية النصوص التي ينتجونها، وأن قدرة الأطفال الروائية تتأثر بوسائل الاستخلاص. يظهر من نتائج البحث، بما يتلاءم مع أبحاثاً سابقة، أن القدرة الروائية لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، ذات حساسية لطبيعة المهمة. يظهر التحليل النوعي للنصوص التي تم إنتاجها أن هنالك فرقاً كبيراً في القدرات الروائية من الناحية البنيوية لدى نفس المشترك. المساهمة السريرية العلاجية لهذه المقالة هي أنها تُظهر كيف أنّ المقارنة بين مختلف وسائل الاستخلاص تخدم أخصائيي النطق والسمع في تقييم القدرات الروائية لدى الأطفال المتعالمين.

كلمات المفتاح: نصوص قصصية، وسائل استخلاص كلام، بنية القصة، تطوّر لغوي نمطي
بيانات التواصل: ليران بليخنر، liranblechner@gmail.com

إذا ، ماذا يقولون في كفر كنا؟ "كان يساعدنا" أم "ساعَدْنَا"؟

فاتنة عمر، M.A.*
روني هنكين، Ph.D.**
براخان نير، Ph.D.*

مُلخَص

ترتكز الرواية في جوهرها وفي شكلها على الترتيب الزمني للأحداث، أي التتابع على محور الزمن. تمثل التراتبية الزمنية في نصوص الروايات مختلف العلاقات الزمنية لترتيب الأحداث (التتالي، الأسبقية، التأخر أو التزامن)، طريقة وقوع واكتمال كل حدث (مكتمل، غير مكتمل، مستمر)، ومدى بروز الأحداث على المحور الزمني (خط الحبكة وتناسب الواجهة مع الخلفية). من بين الوسائل اللغوية الأساسية التي تعبّر عن هذه التراتبية الزمنية، تبرز الوسيلة الصرفية المتمثلة بتصريف الفعل بحسب المنظومة الزمنية للغة المذكورة، كجزء من دمج مجموعات نحوية مثل الزمن، الجانب والوجهة. في اللغة العربية الفلسطينية، التصريفات الثلاثة الأساسية في السرد الروائي هي "فعل"، "يفعل"، و"يفعل". تظهر هذه الأشكال إما بصورة مستقلة أو في سياق توليفات وجمل. خلال البحث الحالي، قمنا بفحص شيوع ووظيفة هذه الأشكال من خلال عينات لغوية صدرت عن 10 أشخاص بالغين يتحدثون اللهجة المحلية لكفر كنا في شمال البلاد، في إطار مهمتين روائيتين: قصّة الضفدع وقصّة عن تجربة شخصية. ركّزنا على شيوع الشكلين "يفعل" و "يفعل" مقابل "فعل"، في البيئات النحوية النمطية لكل شكل وتركيبية، وكذلك بالوظائف الروائية التي تؤديها. يتم عرض مستويين من التحليل: كمي ونوعي، بمرافقة نماذج وأمثلة لمختلف البيئات اللغوية. في إطار التأثيرات المهنية والعلاجية، تطرّقنا أيضاً لفرق تصنيفي نمطي واحد بين اللغة العربية واللغة العبرية في التعبير عن العلاقات الجانبية. في العربية، بخلاف العبرية، هنالك تصريف زمني مستمر. يؤثر هذا الفرق على أسلوبنا في ترجمة وقول نفس الأشياء بلغات تبدو لنا، في الظاهر، متشابهة.

كلمات المفتاح: التراتبية الزمنية، نصوص قصصية، تصريف الأفعال، الجانب النحوي، العربية الفلسطينية، لهجة كفر كنا

بيانات الاتصال: فاتنة عمر، fatena.5.awawdi@gmail.com

* قسم اضطرابات التواصل، جامعة حيفا

** قسم اللغة العبرية، جامعة بن غوريون في النقب

"القصة الشخصية" - على جبل رفيع بين الشفاهية والتمكّن: قصة نساء بدويات

روان كعبية، *M.A.
راحيل يفعات، *Ph.D

مُلخَص

تعرض المقالة الحالية جزءًا من نتائج بحث تم إجراؤه في إطار أطروحة ماجستير، والذي فحص استخدام وسائل التقييم في قصص النساء البدويات من شمال البلاد، اللاتي لا يعرفن القراءة والكتابة، ولكنهن متنوّرات بطريقتهن، بالمقارنة مع بناتهن الأكاديميات. يدمج البحث بين التحليل الكمي والنوعي لوسائل التقييم الواردة في النصوص التي أنتجتها النساء من ثلاثة أجيال: جيل الجدّات - الأمهات، جيل الجدّات، وجيل الأمهات الشابات اللاتي تسكنّ في نفس المنطقة. يُظهر التحليل النصّي، الذي يتمحور حول وسائل التقييم التي تعكس حالة داخلية، أنه لم يتم إيجاد علاقة واضحة الدلالة بين الجيل واستخدام مجمل وسائل التقييم من هذا النوع في قصة التجربة الذاتية. في المقابل، وُجد في كلٍ من المجموعات استخدام مركزي لوسائل تقييم معينة، التي تشدد على وجهة نظر الراويات. يشدد البحث على أهمية القصة الشفوية ومعناها في عرض الواقع الاجتماعي-الثقافي، وخصوصا في المجتمعات التي ما تزال محافظة على التقاليد الشفوية، ويدعو أخصائيات النطق والسمع للإصغاء إلى أنماط الخطاب داخل المجتمع الذي يقدم فيه العلاج.

كلمات المفتاح: الرواية البدوية الشفوية، الثقافة الشفوية، وسائل التقييم، النساء في المجتمع البدوي الفلسطيني.
بيانات التواصل: روان كعبية، rawankabya@gmail.com

השפעות מתמשכות

גיליון מיוחד לזכרה של פרופ' עירית מאיר

تأثيرات ممتدة

إصدار خاص لذكرى بروفيسور عيريت مؤير

Ongoing Influences

A special issue in memory of Prof. Irit Meir