

איריס קאופמן, רחל יפעת וג'ודי קופרסמיט, החוג להפרעות בתקשורת,
אוניברסיטת חיפה
ורד גינזבורג, החוג לספרות ילדים, מכללת סמינר הקיבוצים

בחירות לשוניות ובחירות ספרותיות של ילדי גן בעת בניית סיפור משוחזר

מבוא

הסיפורים שילדים מספרים משקפים תהליך התפתחות לשוני-קוגניטיבי ומאפשרים גישה להבנת האופן שבו תופסים הילדים את העולם, והדרך שבה הם מארגנים את חוויותיהם. כבר בגיל שנתיים אפשר למצוא, לפחות בחלק מסיפורי הילדים, התחלה וסיום, שימוש בלשון עבר ועוד מגוון מרכיבים לשוניים צורניים. תהליך ההתפתחות מתקדם מהיעדר סימן צורני אופייני לסיפור עד לצורה פיוטית הכוללת מאפיינים מוסכמים של הסוגה (Applebee, 1978; Bruner, 1990).

במחקרים שונים נמצא שקריאה יומיומית של סיפורים וסגנון קריאה שבו ההורים משוחחים על הסיפור ומגיבים להערות הילדים ושאלותיהם, תומכים בהתפתחות הלשונית של הילד, תורמים להרחבת אוצר המילים שלו ומסייעים לשכלול יכולת ההבנה שלו ויכולת ההבעה שלו (Crain-Thornson & Dale, 1992; Whitehurst et al., 1994). עוד נמצא, כי קריאת סיפורים מעודדת את התפתחות המודעות של הילד לתפקיד ולשימוש בשפה הכתובה (Concept about Print), ומעוררת יחס חיובי לקריאת סיפורים (Gillespie & Twardosz, 1997). מחקרים שבהם השתתפו ילדים שיש להם קשיים ברכישת השפה הראו תמונה דומה. תכנית התערבות המבוססת על כך שמבוגר וילד קוראים סיפור בצוותא - וכך למרחב שביניהם יש ערך בפני עצמו נוסף על עצם הקריאה ועל תוכן הסיפור - תוך שימוש באסטרטגיות המעודדות אינטראקציה והגברת המודעות לכתוב, הובילה להתפתחות משמעותית של המודעות לכתב, ליחס חיובי לקריאה, להשתתפות מרובה יותר בשיחה וכן להרחבת הלקסיקון (Crain-Toherson & Dale, 1999; Ezell & Justice, 2000). תיאוריות סוציו-אינטראקטיביות, המבקשות

מחקר, בלשון עבר, סיפור ויזכירה
(20) תשס"ה

Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 269 – 280). New York: Guilford Publications.

Neuman, S. & Roskos, K. (1997) Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.

Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002) Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.

Roskos, K. A. & Christie, J. F. (2000) *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sawyer, K. (1977) *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the preschool classroom* Mahwah, New Jersey :Lawrence Earlbaum Associates.

Sawyer, K. (2001) Play as Improvisational Rehearsal – Multiple Levels of Analysis in Children Play. In A. Goncu, E. Klein (Eds.) *Children in play, story and school* (pp. 19 – 38). New York: Guilford Press.

Sawyer, K. (2002) Improvisation and narrative. *Narrative Inquiry*, 12(2), 321-351.

Schiffrin, D. (1994) *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell Publishers.

Snow, C., Griffin, P. & Burns, M. S. (2006) Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world. Washington, DC: National Academy Press.

van Lier, L. (1988) What's wrong with classroom talk? *Prospect*, 2, 267-283.

Wells-Rowe, D. (1998) The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 10-35.

להסביר את תהליך רכישת השפה, מדגישות את חשיבותן של תמיכה חברתית ומסגרת הקשרית בתהליך ההתפתחות הלשונית (Tomasello, 2003) ומחזקות את חשיבותה של קריאת סיפורים בכלל וחלק מתכנית התערבות לילדים עם קשיים ברכישת השפה, בפרט. קריאה משותפת של ספרים מספקת מסגרת חברתית והקשרית עם אינטראקציה תקשורתית בעלת משמעות, שבה תפקיד המספר מועבר בהדרגה לילד והופך אותו שותף לשיח ולומד פעיל.

ילדים "קוראים" עוד בטרם רכשו את מוסכמות הכתב (Tolchinsky, 2003). הם משחזרים את הטקסט תוך כדי דפדוף והתבוננות בכתוב, על פי מה ששמעו מן המבוגר ועל פי האיוורים שבספר. בעת השחזור נשענים הילדים על הידע שלהם ועל תפיסותיהם על אודות השפה הכתובה ומאפייניה, משתמשים בשפת הספר ומבטאים תהליך המשקף את המעבר המורכב מן השפה הדבורה לשפה הכתובה, או כפי שמנסחת זאת פלד (תשנ"ח) מן "השיח השיחתי" אל "השיח האורייני".

במחקר שבחן התנהגויות קריאה של ילדים כשהם משחזרים סיפור מוכר תוך כדי קריאתו בפני קהל מאזינים, מצאו החוקרות רמות שונות של שחזור הסיפור (Kaderavek & Sulzby, 2000). ברמה הבסיסית נשענו הילדים על האיוורים בלבד וסיפורם לא התגבש לכדי סכמה סיפורית מלאה. לעומת זאת, ברמה המפותחת יותר, ניסיונות השחזור התבססו יותר ויותר על הטקסט הכתוב והתגבשו לכלל "קריאה" עצמאית המתקרבת לטקסט המקורי. על פי מחקר זה נוצר דפוס התפתחותי שלפיו ילדים משתמשים באסטרטגיות שונות, ברמות השונות על פני רצף ההתפתחות. מיפוי הטקסטים המשחזרים וזיהוי האסטרטגיות שבהן משתמשים הילדים בסיפורם, מאפשר לנו ללמוד משהו על רמת ההתפתחות שבה מתפקד הילד. אפשר להתמקד בהיבט זה או אחר ממגוון רחב של היבטים הנוגעים לבניית הסיפור: היבטים לשוניים (תחביר, אוצר מילים ומשלב), היבטים מבניים (סכמת הסיפור) והיבטים תוכניים (בדיקת פרטי התוכן שנכללים בטקסט). במחקר שבו נבדקו מאפיינים לשוניים ונרטיביים נמצא כי ילדים, גם אלה שיש להם קשיים ברכישת השפה, חיברו קטעים ארוכים יותר (מבחינת מספר הפסוקיות) ובעלי מגוון לקסיקלי רחב יותר במטלות שחזור סיפורים בהשוואה למטלות "המצאת" סיפורים (Gazella & Stockman, 2003; Schneider & Vis Dube, 2005). ההנחה היא, כי שחזור

סיפור מוכר, מספק לילד מסגרת לשונית-נרטיבית שבה הוא יכול לבחור את המרכיבים הנראים מתאימים בעיניו לצורך בניית הסיפור, בין שמדובר בטקסט המילולי ובין שמדובר במידע ויזואלי מתוך האיוורים. חשוב לציין כי גם אם הסיפור המשחזר נשמע כדקלום הטקסט המקורי, הרי שתהליך יצירת הסיפור משקף למעשה את מה שהילד תופס כמאפיינים ההכרחיים בטקסט שהוא מנסה לשחזר (Sulzby, 1985). בחינת הסיפור המשחזר מאפשרת לבחון תהליכים לשוניים, טקסטואליים ופרגמטיים. תהליכים אלה באים לידי ביטוי בשינויים שעושים הילדים מול הטקסט המקורי ובבחירות הלשוניות שלהם. בדומה לתהליכים טבעיים של התפתחות השפה, החשיפה החוזרת לטקסט תבוא לידי ביטוי גם בהשתנות הספורים המשחזרים. הנחה זו מעוגנת במחקרים המעידים על כך שככל שהילדים מתנסים יותר בשחזור ספורים ומשחזרים את אותו ספור כמה פעמים, כך הם מתקרבים לטקסט המקורי ומרבים להשתמש בסמנים של שפה כתובה (Sulzby, 1985).

במחקר הנוכחי בחרנו לבדוק סיפורים משחזרים של ילדים ולהתמקד בבחירות הלשוניות והספרותיות שהם נוקטים בשחזור הסיפור המקורי בעת "קריאתו" בפני אחרים. הנחת המחקר הייתה, שמיפוי האסטרטגיות הלשוניות של הילדים בשלושה שחזורים חוזרים, יאפשר את בחינת ההשפעה של החשיפה החוזרת לספר וההתנסות החוזרת ב"קריאתו" לנמענים, על ההתפתחות וההתקרבות הלשוניות לטקסט המקורי. מטרה נוספת הייתה להשוות בין האסטרטגיות שנקטו בשתי קבוצות: ילדים שהתפתחותם רגילה וילדים שיש להם קושי ברכישת השפה, כדי לברר האם חשיפה חוזרת לספר משמשת מקור לימוד גם בעבור ילד שהתפתחותו מבחינה לשונית מעוכבת.

שיטה

אוכלוסייה

אוכלוסיית המחקר כללה שתי קבוצות של ילדים: שלושה ילדים מגן רגיל (שתי בנות ובן, שגילם: ר' - 3;11, ת' - 3;9, מ' - 4;3 בהתאמה); ושלושה ילדים מ"גן שפה" - גן המיועד לילדים שיש להם קשיים ברכישת השפה (שתי בנות ובן, שגילם: ב' - 6;11, ל' - 6;11, ק' - 6;5 בהתאמה). הילדים מ"גן שפה" הראו יכולת לשונית המתאימה לפחות לראשית היישוב הדקדוקי המאוחר (מידע זה התקבל מקלינאית התקשורת של הגן). הילדים בשתי

הקבוצות באו מבתי מטפחים וחוו חוויות של קריאה יומיומית משותפת עם מבוגר.

כלים

הספר שנבחר למחקר היה **העכביש העסוק** מאת אריק קארל (תרגום לעברית: מירה מאיר). בחירת הספר נעשתה על פי כמה שיקולים: (א) הספר לא היה מוכר לילדים שהשתתפו במחקר בשתי הקבוצות, כך שאפשר היה לעקוב אחר השפעת החשיפה החוזרת לטקסט על הבחירות הלשוניות והספרותיות של הילדים בעת השחזור של הסיפור; (ב) פורמט הספר הוא פורמט מוכר לילדים, הכולל תבנית של טקסט ואיורים; (ג) מבנה הספר הוא של שיר סיפורי, שהוא המבנה הדומיננטי בסיפורי ילדים בגיל הרך. האלמנט המוזיקלי בסיפור הנבחר אינו מושתת על חריזה, אלא על משפט חזרתי, המופיע בסיום כל אפיזודה בעלילה והוא הנותן לסיפור את הקצב המיוחד לו ומעגן את הקורא והמאזין ברצף ההתרחשות העלילתית ("הי... הי... הי... זהל הסוס, "רוצה לרכוב"? / העכביש לא ענה. הוא היה עסוק מאד בטוויית רשת הקורים שלו. // "מו מו" געתה הפרה, "רוצה לאכול עשב"? / העכביש לא ענה. הוא היה עסוק מאד בטוויית רשת הקורים שלו. // "קוקוריקו" קרא התרנגול, "רוצה לתפוס זבוב טרדן"? / והעכביש תפס את הזבוב ברשת שלו... בקלי קלות!). (ד) למרות המשלב הגבוה, הלקסיקון מוכר ברובו לילדים בגילאים אלה והסיפור אינו מורכב מבחינת התוכן.

הליך

הפגישות עם הילדים מן הגן הרגיל נערכו בתוך חדר שקט בגן הילדים. עם כל ילד נערכו שלוש פגישות, בפער של כשבוע ימים בין פגישה לפגישה. בכל פגישה שמע הילד את הסיפור מן המבוגר פעמיים, ואחר כך התבקש לשחזר ול"הקריא" את הסיפור כאילו הוא הסופר שכתב את הספר. במרבית הפגישות נכחו יותר מילד אחד, וכל ילד "הקריא" למבוגר ולילד האחר את הסיפור בתורו. סך הכל התקבלו מכל ילד שלושה סיפורים משוחזרים.

הילדים ב"גן שפה" העדיפו לשתף פעולה במסגרת הרוטינית המוכרת להם, ולכן פגישות המחקר עמם נערכו בגן במהלך מפגש קריאה קבוצתי רוטיני של הגננת והילדים. במסגרת זו נערכו עם כל ילד שלושה מפגשים, בפער של ארבעה ימים בין מפגש למפגש. בכל פגישה שמעו הילדים את הסיפור

מן הגננת, ולאחר מכן התבקשו לשחזר ול"הקריא" את הסיפור לקבוצה, כל אחד בתורו, כאילו הם הגננת המספרת את הסיפור במפגש הקריאה. בסך הכל התקבלו שלושה מכל אחת משתי הילדות סיפורים משוחזרים, ומן הילד התקבלו שני סיפורים.

סיפורי הילדים הוקלטו באמצעות רשם-קול ותועתקו בידי הבודקת לסימני IPA (International Phonetic Alphabet) בצירוף סימנים מוסכמים לציון אספקטים פרוזודיים. נוסף על כך, תומללו הסיפורים המוקלטים בכתיבה קונבנציונלית, שאינה מביאה בחשבון היגוי משובש או לא-מדויק, כדי להקל על הקוראים ולשם הדגמה של פרוטוקול הניתוח שלהלן.

ניתוח הסיפורים המשוחזרים

חלוקה ליחידות ניתוח

בניתוח שפתם של ילדים בגיל הצעיר, מקובל להשתמש במבע, ולא במשפט, כיחידת הניתוח הבסיסית (ברמן, 1997), זאת משום שפעמים רבות מבעיהם של הילדים הנמצאים בשלבים שונים של רכישת השפה אינם מקבילים ליחידה התחבירית המופשטת המוכרת למבוגר כ"משפט", אלא לובשים צורה של היגדים מובנים פחות. הבחנה זו רלוונטית בייחוד כשמנתחים את שפתם של הילדים שיש להם קשיים ברכישת השפה, אשר עקב הקושי מתבטאים לעתים במבעים מקוטעים, לא מאורגנים ולא קבילים מבחינה מורפו-תחבירית. נוכח זאת, בחרנו במבע כיחידת הניתוח. במסגרת הגדרה זו יחידת הניתוח יכולה להיות פסוקית עצמאית אחת או פסוקית הבנויה מאיבר עיקרי ומכמה איברים המחוברים או משועבדים לו. השימוש במבע נמצא יעיל במחקר הנוכחי, מכיוון שיחידה כזו גם אם אינה שלמה או מאורגנת מבחינה תחבירית - תופעה שכיחה בשיח ילדים (Kress, 1997) - עדיין היא יחידה רעיונית-סמנטית ואפשר להקביל בינה לבין היחידות הרעיוניות בסיפור המקורי. לצורך המחקר הצבנו את הפסוקיות של הספורים המשוחזרים מול המשפטים הרלוונטיים בסיפור המקורי. למשל:

הטקסט המקורי:

נוקר אחד העיפה הרוח את העכביש מעל השדה. חוט משי דק נמתח מגופו.

למרות שהספר מתורגם מאנגלית והנוסח העברי הוא תרגומו, הביטוי "טקסט מקורי" מתייחס בעבודה זו לטקסט המתורגם שהוקרא לילדים ושאותו התבקשו לשחזר.

דוגמאות לטקסטים של ילדים:

ביום בוקר אחד הרוח העיפה אותו ואת העכביש.

ביום בוקר אחד השמש זרחה, העיפה את העכביש ואת החוט שלו.

בבוקר אחד התעורר, זרחה השמש, התעורר העכביש, ונשבה רוח, והעיפה את הרשת שלו לגדר.

הפסוקיות שהקשרן מצוי מחוץ לעולם הסיפור (שיחה שאינה נוגעת ישירות לתוכן הסיפור, בין הילדים לבין עצמם או בין הילדים לבין מבוגר, למשל על תהליך ההתארגנות לקראת הקריאה) נכללו אף הן בתעתיק וסומנו בתוך סוגריים מרובעים.

מיקום הבחירות הלשוניות בסיפור

מכיוון שהסיפור שנבחר אינו בעל מבנה עלילתי קלסי (Labov & Waletzky, 1997), לצורך הניתוח הנוכחי, בחרנו בשני מקומות בטקסט המקורי, והגדרנו אותם על פי הפונקציה שהם ממלאים בסיפור: פתיח ודו-שיח.

פתיח

בחנית מבעי הילדים בפתיח נשענה על הקידוד שנקבע בפרופיל ניתוח הנרטיב אצל Bliss, McCabe & Miranda (1998) ועל פי מה שמוגדר אצל Kaderavek & Sulzby (2000) כניסיונות של הילד "to set the scene", דהיינו לספק למאזין הנאיבי, שאין לו ידע משותף עם הקורא, מידע על אודות הרקע להתרחשויות והדמויות המשתתפות. ניתוח הפתיח בסיפורים המשוחזרים התייחס למידת האקטיביות של העכביש, ולהבחנה בין פסוקיות המספקות אוריינטציה ורקע (Labov, 1972), לבין הפסוקיות המשמעותיות והמתחילה את האירועים.

הטקסט המקורי בפתיח כולל את הפסוקיות האלו:

בוקר אחד העיפה הרוח את העכביש מעל השדה / חוט משי דק נמתח מגופו / העכביש נחת על גדר ליד החווה / והתחיל לטוות את חוט המשי שלו / שקוראים לו קור.

שלוש הפסוקיות הראשונות מספקות לקורא מידע על הרקע להתרחשות העלילה. בכולן, העכביש, שהוא הדמות המרכזית בסיפור, נותר פסיבי, מועף על ידי הרוח, שמנחיתה אותו על גדר החווה וחוט המשי שלו נמתח

ממנו. רק בפסוקית הרביעית הופך העכביש אקטיבי ומתחיל לטוות את חוט המשי שלו... זהו האירוע המשמעותי בפתיחת הסיפור, שכן הוא המאתחל את השתלשלות האירועים הבאה אחריו.

דו-שיח

רצף הסיפור בטקסט המקורי בנוי מיחידות דו-שיח בין החיות השונות לעכביש, שאותו הן מנסות להזמין לפעילות משותפת, למשל:

"מו מו!" געתה הפרה, "רוצה לאכל עשב?" / העכביש לא ענה. / הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.

קריאת המבנים הללו מגלה כי למעשה אין מתקיים דו-שיח, שכן העכביש אינו עונה. במסגרת הניתוח בחנו את מבעי הילד שנועדו לשחזר את הדו-שיח בין הדמויות השונות לבין העכביש, ובדקנו את התייחסותו לקיומו או אי-קיומו של דו-שיח (Kaderavek & Sulzby, 2000).

ממצאים

בבואם לשחזר את הסיפור, שינו הילדים את הטקסט המקורי בדרכים שונות ומגוונות. מבדיקת הסיפורים עולה כי אפשר לאפיין את אסטרטגיות הלשון שהילדים נקטו בהן בעת שחזרו הטקסט, על פי שלוש קטגוריות כלליות:

השמטה (Omission) - ויתור על פריטים לשוניים (מילים או פסוקיות שלמות) מתוך הטקסט המקורי, ללא החלפתם בבחירה לשונית אחרת של הילד.

תוספת (Insertion) - בחירה לשונית של הילד שאינה מופיעה בשפת הספר וממלאת פונקציה לשונית מסוימת (למשל, לשון הספר: העכביש לא ענה; לשון הילד: אבל העכביש לא ענה).

החלפה (Substitution) - בחירה לשונית של הילד שאינה זהה לשפת הספר ומשמשת במקום יחידה לשונית (מילה או פסוקית) המופיע בטקסט המקורי (למשל, לשון הספר: היה לו יום עמוס; לשון הילד: היה לו יום עסוק).

במחקר הבודק התנהגויות קריאה של ילדי גן בעת שחזרו סיפור תיארה Sulzby (1985) רמות שונות של שחזור, החל מניסיונות המבוססים על האיורים בספר ואינם מתגבשים לכדי סכמה סיפורית וכלה בניסיונות

פתיח

טבלה 1: דוגמאות משחזור הפתיח - ילדים מגן רגיל

	שחזור I	שחזור II	שחזור III
ר'	ביום בוקר אחד הרוח העיפה אותו ואת העכביש.	ביום בוקר אחד השמש זרחה, העיפה את העכביש ואת החוט שלו.	פעם אחת הרבה שנים היה רוח חזקה, והעיפה את העכביש ואת הקור.
ת'	בוקר אחד הרוח העיפה את החוט של העכביש.	בבוקר אחד התעורר, זרחה השמש, התעורר העכביש, ונשבה רוח, והעיפה את הרשת שלו לגדר.	בבוקר אחד הרוח העיפה את העכביש ואת החוט שלו. נחת על הגדר. התחיל למשוך את הרשת שלו.
מ'	העכביש.	בוקר אחד העיפה את הרוח את העכביש. קודם החוט מתח אותו ככה.	בוקר אחד השמש זרחה. העכביש מתח את החוט מגופו.

בסיפור המשחזור של ר' אפשר לראות כי גם לאחר החשיפה החוזרת לספר היא משמיטה את ההיגד המרכזי המתחיל את השתלשלות אירועי הסיפור (העכביש נחת על גדר ליד החווה... והתחיל לטוות את חוט המשי שלו, שקוראים לו קור), ומציינת בפתיח רק התרחשויות פסיביות המתארות את מה שקורה לעכביש. לעומתה, אצל ת' אנו יכולים לראות התפתחות בפתיח משחזור לשחזור. בשני השחזורים הראשונים ת' מציגה גם כן פרספקטיבה פסיבית, אך בשחזור השלישי היא אינה משמיטה עוד את ההיגד המשמעותי והעכביש שלה התחיל למשוך את הרשת. אצל א', השחזור הראשון מצומצם מאוד ואינו מציע למאזין פתיחה לסיפור, אולם שני השחזורים הבאים כבר מספקים רקע. השחזור השני ניתן מנקודת מבט פסיבית, בעוד השלישי מלמד על העכביש האקטיבי, שמתח את החוט מגופו וכך מרמז על העלילה העתידה לבוא.

המבוססים על הכתב ומתקריבים לטקסט המקורי. ניסיונות אלה יוצרים דפוס התפתחותי לפיו ילדים משתמשים באסטרטגיות שונות ברמות השונות, כשהאסטרטגיה המפותחת ביותר היא זו של החלפה.

ניתוח כמותי של האסטרטגיות הלשוניות

בחינה כוללת של השינויים הלשוניים אצל שלושת הילדים מן הגן הרגיל, מראה שעם העלייה במידת החשיפה לספר, הלכה ופחתה כמות השינויים הכללית משחזור לשחזור וניכרה התקרבות לטקסט המקורי. תופעה זו חזרה גם עם שני ילדים (ב' וק') הלומדים ב"גן שפה", אולם אצל הילדה השלישית (ל') לא חל שינוי משמעותי במספר הכללי של השינויים.

בדיקת השינויים הלשוניים על פי הקטגוריות השונות (השמטות, תוספות והחלפות) בשלושת הסיפורים המשוחררים של הילדים מן הגן הרגיל, מראה כי ככל שגדלה מידת החשיפה לספר, ירדה כמות ההשמטות והתוספות, אך כמות ההחלפות דווקא עלתה.

בדיקה זו אצל הילדים ב"גן שפה" הראתה תוצאות שונות בקטגוריות השונות:

השמטות - בדומה לילדים בגן הרגיל, אצל שני ילדים (ב' וק'), ככל שגדלה מידת החשיפה לספר כמות ההשמטות פחתה. לעומתם, אצל ל' לא נמצא דפוס אחיד ביחס לכמות ההשמטות לאורך השחזורים.

החלפות ותוספות - בדומה לילדים בגן הרגיל, עם התגברות מידת החשיפה לספר, אצל שני ילדינו (ב' וק') ניכרה ירידה במספר התוספות; אולם בעוד אצל ב' נצפתה עלייה במספר ההחלפות, אצל ק', בשונה מן הילדים עם התפתחות רגילה ובשונה מב', הייתה ירידה גם במספר ההחלפות. שוב, אצל ל' אי-אפשר לאתר דפוס אחיד, גם ביחס לתוספות ולהחלפות.

תיאור ואפיון האסטרטגיות הלשוניות

כדי לתאר את הבחירות הלשוניות של הילדים בבואם לשחזר את הטקסט המקורי, נציג להלן דוגמאות ממבטי הילדים משתי הקבוצות בשלושת השחזורים, כפי שהופיעו בפתיח ובדו-שיח.

נציין כאן שתי תופעות מעניינות. מבחינת הקשר בין האיור והטקסט הכתוב - שלושת הילדים מתייחסים בסיפורם המשוזר גם לאיור ומציינים כי השמש זרחה, למרות שמידע זה אינו קיים בטקסט. מבחינה לקסיקלית - הילדים מעדיפים חלופות למילה קור: רשת, מילה הקשורה למכלול הוויזואלי של הקורים שיוצר העכביש ומופיעה מאוחר יותר בטקסט במהלך הדו-שיח, וכן חוט, מילה המתאימה לפעולת הטוויה ומתארת את הקור. בהקשר זה מעניין לציין כי בתרגום הסיפור מאנגלית לעברית בחרה המתרגמת להוסיף את הפסוקים: ...שקוראים לו קור, היגד שאינו מופיע בטקסט באנגלית. מן הדוגמאות עולה כי אף לא אחד מן הילדים בחר לשחזר פסוקית זו שיש בה קונוטציה דיסקטית. הילדים גם ויתרו על תיאור הקור - משי.

טבלה 2: דוגמאות משחזור הפתיח - ילדים מ"גן שפה"

	שחזור I	שחזור II	שחזור III
ב'	שעשיתי לי קור אמר העכביש. עשיתי קורי עכביש אמר.	בוקר אחד העכביש הוא לא, הוא לא ענה כי הוא היה עסוק ב(...) הקורים שלו.	העכביש העסוק. בוקר אחד הרוח העיפה את העכביש מאת החווה.
ל'	פעם אחת העכביש הזה נפל לעשב שעל ה(...).	העכביש עשה פה.	יום אחד השמש זרחה שהוא עשה דברים העכביש.
ק'	העכביש העסוק. בוקר אחד הרוח העיפה את העכביש. היא העיפה אותו לגדר של החווה.	העכביש העסוק. בוקר אחד העיפה הרוח את העכביש לגדר של החווה.	

הפתיח אצל ב' משתנה משחזור לשחזור. בשחזור הראשון ב' מתייחסת

למשפט החוזר, המופיע בדו-שיח בין החיות, ולא לפריטי הרקע והפתיחה. ראוי לציין כי קטע זה בשחזור אמנם אינו מאורגן ואינו משקף מבנים נרטיביים לכידים, אך יש בו מאפיין בולט של לשון כתובה: אמר העכביש, דהיינו, היפוך המיקום של הנושא והנשוא. בשחזור השני מתחילה ב' את הספור במלות הפתיחה בוקר אחד, אך שוב חוזרת ומשחזרת את הדו-שיח. ואילו בשחזור השלישי אפשר לראות התפתחות הן מבחינת הארגון הלשוני והן מבחינת התקרבות לטקסט המקורי. הם משלבים כותרת הכוללת את שם הסיפור, תיאור זמן ההתרחשות המופיע בשפת המקור (בוקר אחד), ואירוע אחד מאירועי הפתיחה (הרוח העיפה את העכביש). עם זאת, ב' בוחרת להשמיט את פעולת טווית הקורים המתחילה את הסיפור.

הניסיונות לשחזור הטקסט מביאים לכדי ביטוי את הקושי הלשוני הספציפי של הילד הקורא. כך למשל ניכר הדבר בניסיונותיה של ל' לשחזר את הטקסט. אולם למרות הקושי אפשר לראות, כי היא מתחילה את הסיפור בפתיח, משתמשת במילות פתיחה אופייניות לסיפורים (פעם אחת / יום אחד) ומתמקדת בפעולתו של העכביש (העכביש עשה... עשה דברים העכביש) המאתחלת את האירועים. עוד רואים כי בדומה לילדים בגן הרגיל גם ל' מגלה ערנות, מתייחסת למידע באיור ומציינת ש-השמש זרחה.

לעומת שתי הילדות, השחזורים של ק' קרובים יותר לטקסט המקורי. עם זאת, ק' אמנם מציין את שם הסיפור בשני השחזורים, אך הוא משמיט את אירוע הסיפור העיקרי ובוחר להשאיר רק התייחסות לרוח שהעיפה את העכביש.

בחרנו לציין כאן עוד שתי תופעות מעניינות. האחת, ל' משתמשת בביטויים דאיקטים (פה, זה) אשר משקפים כנראה את העובדה שמבחינתה המאזינים לסיפורה נוכחים, רואים את הטקסט ואת האיורים ויכולים להבין את כוונתה. האחרת, בשחזור הראשון ק' יוצר שתי פסוקיות נפרדות אך קשורות זו לזו מבחינה סמנטית באמצעות כינוי גוף (רוח - היא) ואילו בשחזור השני, בעבור אותו רעיון, ק' משמיט את כינוי הגוף המתייחס לרוח ויוצר פסוקית אחת. גם בכך אפשר לראות התפתחות, למרות שקי עדיין אינו משחזר את הניסוח המדויק בטקסט המקורי.

טבלה 3: דוגמאות משחזור הדו-שיח - ילדים מגן רגיל

שחזור I	שחזור II	שחזור III
מו מו אמרה הפרה ושאלה, רוצה לאכל עשב? אבל העכביש לא ענה.	מו מו געתה הפרה, רוצה לאכול עשב? העכביש היה עסוק ברשת הקורים שלו.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב? לא לא לא. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.
באה פרה ואמרה, מו רוצה לאכול עשב? לא. הוא לא ענה.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב? העכביש לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב? העכביש לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.
מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב? העכביש לא ענה.	מו מו אמרה הכבשה, רוצה לתפוס דבורה? לא. העכביש היה עסוק ברשת הטווייה של החוט.	מו מו פעתה הפרה. רוצה לתפוס זבוב? הוא לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.

בשחזור הראשון, נוצרים שלושת הילדים את הפנייה של הפרה לעכביש, ואת העובדה שהפניה נותרת ללא מענה מצדו, אך משמית את הפסוקית המסבירה מדוע לא ענה. בשני השחזורים האחרים הם משלימים את המידע בעזרת בטוויית רשת הקורים שלו. בשחזור השלישי מאפשרת ר' לעכביש לענות לפרה, נוקטת דיבור ישיר ומוסיפה לטקסט המקורי את תשובתו (לא, לא, לא).

בשחזור הראשון, ר' ות' משתמשות בביטוי ספרותי וממסגרות את פניית הפרה בשני פעלים (אמרה הפרה ושאלה / באה פרה ואמרה). בשני השחזורים האחרים משתנה מבנה זה לגרסת הטקסט המקורי וכך מושגת ההתקרבות לשפת הספר.

בנוגע לשימוש בפעלים, שלושת הילדים משחזרים את הדו-שיח באמצעות דיבור ישיר, ומשתמשים במשפטים הכוללים פועל אמירה לפני ציטוט ישיר של דברי החיה. עם זאת, במרבית השחזורים בוחרים הילדים להשתמש בשורש אמ"ר ולא בפועל הספציפי געתה הפרה (פרט לשחזור השני של ר'). מעניין לציין כי בשחזור השלישי, א' אמנם בוחר להשתמש בפועל אמירה ספציפי (פעתה), אלא שהפועל אינו מתאים לחיה המדוברת (פרה). עוד אפשר לראות כי בין השחזור השני לשלישי מ' משנה את מבנה הסמיכות מרשת הטווייה של החוט לטוויית רשת הקורים שלו שהוא המבנה המקורי. שאלה מעניינת היא האם במקרה זה ההתקרבות לשפת הטקסט המקורי מעידה גם על התפתחות בהבנת המשמעות הלקסיקלית של מבנה סמיכות זה.

טבלה 4: דוגמאות לשחזור הדו-שיח - ילדים מ"גן שפה"

הילד	שחזור I	שחזור II	שחזור III
ב'	באה פרה דפקה על החלון. דפיק דפוק דפיק, מי שם בשקיק? אין קול ואין עונה. העכביש נכנס פנימה.	מה מה פעה הכבשה, רוצה לבוא לאורוה? לא. הוא לא ענה. הוא היה עסוק בקורים שלו.	מו מו פעתה העז. הפרה. רוצה לישון? העכביש לא ענה.
ל'	מו מו לא ענה לפרה. הפרה רוצה לאכל עשב. מה אתה עושה?	והפרה אני, מו מו, יש לי חלב.	מו אתה רוצה לאכול עשב?
ק'	מו מו געתה הפרה, רוצה לאכול עשבים? עכביש לא ענה.	מו מו געתה הפרה, רוצה לאכל עשב? העכביש לא ענה.	

טבלה 3: דוגמאות משחזור הדו-שיח - ילדים מגן רגיל

משחזור הראשון, ר' ותי' משתמשות בביטוי ספרותי וממסגרות את פניית הפרה בשני פעלים (אמרה הפרה ושאלה / באה פרה ואמרה). בשני משחזורים האחרים משתנה מבנה זה לגרסת הטקסט המקורי וכך מושגת ההתקרבות לשפת הספר.

נגוע לשימוש בפעלים, שלושת הילדים משחזרים את הדו-שיח באמצעות דיבור ישיר, ומשתמשים במשפטים הכוללים פועל אמירה לפני ציטוט ישיר של דברי החיה. עם זאת, במרבית השחזורים בוחרים הילדים להשתמש בשורש אמ"ר ולא בפועל הספציפי געתה הפרה (פרט לשחזור השני של ר'). מעניין לציין כי בשחזור השלישי, אי' אמנם בוחר להשתמש בפועל אמירה ספציפי (פעתה), אלא שהפועל אינו מתאים לחיה המדוברת (פרה). עוד אפשר לראות כי בין השחזור השני לשלישי מי' משנה את מבנה הסמיכות מרשת הטווייה של החוט לטוויית רשת הקורים שלו שהוא המבנה המקורי. שאלה מעניינת היא האם במקרה זה ההתקרבות לשפת הטקסט המקורי מעידה גם על התפתחות בהבנת המשמעות הלקסיקלית של מבנה סמיכות זה.

טבלה 4: דוגמאות לשחזור הדו-שיח - ילדים מ"גן שפה"

הילד	שחזור I	שחזור II	שחזור III
ר'	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש היה עסוק ברשת הקורים שלו.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.
ת'	באה פרה ואמרה, מו רוצה לאכול עשב! לא. הוא לא ענה.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש לא ענה. הוא היה עסוק בטוויית רשת הקורים שלו.
מ'	מו מו אמרה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש לא ענה.	מו מו אמרה הכבשה, רוצה לתפוס דבורה! לא. העכביש היה עסוק ברשת הטווייה של החוט.	מו מו אמרה הכבשה, רוצה לתפוס דבורה! לא. העכביש לא ענה.
ב'	באה פרה דפקה על החלון. דפיק דפוק דפיק, מי שם בשקיק! אין קול ואין עונה. העכביש נכנס פנימה.	מה מה פעה הכבשה, רוצה לבוא לאורווה! לא. הוא לא ענה. הוא היה עסוק בקורים שלו.	מו מו פעתה העז. הפרה. רוצה לישון? העכביש לא ענה.
ל'	מו מו לא ענה לפרה. הפרה רוצה לאכול עשב. מה אתה עושה?	והפרה אני, מו מו, יש לי חלב.	מו מו אתה רוצה לאכול עשב?
ק'	מו מו געתה הפרה, רוצה לאכול עשבים! עכביש לא ענה.	מו מו געתה הפרה, רוצה לאכול עשב! העכביש לא ענה.	

בשחזור הראשון, מציינים שלושת הילדים את הפנייה של הפרה לעכביש, ואת העובדה שהפנייה נותרת ללא מענה מצדו, אך משמיטים את הפסוקית המסבירה מדוע לא ענה. בשני השחזורים האחרים הם משלימים את המידע (עסוק בטוויית רשת הקורים שלו). בשחזור השלישי מאפשרת ר' לעכביש לענות לפרה, נוקטת דיבור ישיר ומוסיפה לטקסט המקורי את תשובתו (לא לא, לא).

מבין כל השחזורים בשתי הקבוצות, אחת הדוגמאות המעניינות ביותר הפריט הלשוני של הטקסט המקורי בכזה המוכר להם. עם זאת, הילדים היא זו של ב' המופיעה בשחזור הראשון. בסיפורה, ב' שואלת מבנה המוכר גם מאמצים את שפת הספר וניכרת רכישה הן בתחום הלקסיקון והן לה מספרו של לוי קיפניס **ששה בשקיק אחד** (בא אדמוני מר תמר, בתחום המבנים הדקדוקיים).

דפק על השקיק ואמר: דפיק דפוק דפיק! מי שם בשקיק!... קפץ ונכנס פנימה) ומשבצת לתוכו את הדמויות מן הספור הנוכחי (**באה פרה דפקה על החלון. דפיק דפוק דפיק, מי שם בשקיק!... העכביש נכנס פנימה**) תוך שהיא שומרת על התכנים הרלוונטיים לסיפור על העכביש (אין קול ואין עונה).

למרות המגמות שנצפו, אפשר לומר כי קיימת שונות בין הילדים בין שתי הקבוצות ובתוכן מבחינת כמות השינויים שהם עושים בטקסט וכן מבחינת מהות הבחירות הלשוניות שלהם. שלא כמו הילדים בגן הרגיל, אצל הילדים ב"גן שפה" אי-אפשר היה לגלות דפוס קבוע בהשתנות הטקסט המשוחזר ככל שהיכרותם עם הספר עלתה, תופעה המשקפת בבחירת פעלי האמירה מדייקת ב' בסוג הפועל ומשחזרת אותו כפי שמופיע בטקסט המקורי (**פעתה הכבשה / פעתה העז**), אך בשחזור את החסר בפועל אמירה ספציפית באמצעות שימוש בשורש אמ"ר, הילדים השני היא משבשת את ההתאם הדקדוקי בין פועל האמירה לבין מין החיה (**פעה הכבשה**). לי שומרת על עקרון הדו-שיח ובשלושת השחזורים שלה החיה פונה לעכביש שאינו עונה. בשחזור הראשון,

נוכחות העכביש מנוסחת חלקית (**לא ענה לפרה**) אך בשחזורים האחרים נוכחות העכביש רק משתמעת מתוך פניית החיה. ראוי לציין כי גם אצל ל' אנו רואים תופעה מעניינת. בשחזור השני אומרת הפרה: **...יש לי חלב. זוהי תוספת אסוציאטיבית בעקבות הסיפור, הנובעת מתוך ידע העולם של הילדה.**

לעומת שתי הילדות, ק' קרוב יותר לשפת הטקסט המקורי. הוא מציין הן את הפנייה והן את חוסר התגובה של העכביש ומשתמש בפועל האמירה הספציפי (**געתה**).

דיון

במחקר זה רצינו לבדוק כיצד משפיעה קריאה חוזרת של ספר על הבחירות הלשוניות והספרותיות של ילדים כשהם משחזרים את הספור בפני קהל מאזינים. ממצאי המחקר מגלים כמה וכמה מגמות ותופעות מעניינות. ככל שהילדים נחשפים לסיפור ומכירים אותו טוב יותר, כך מתקרב סיפורם לשפת הספר מבחינה לשונית ובמקביל נכנסים יותר פרטי תוכן אל תוך הסיפור שיצרו. בשחזור הספור נוקטים הילדים שלוש אסטרטגיות עיקריות: השמטה, שינוי או החלפה של פריט לשוני או פריט תוכן מן הסיפור המקורי. כמו כן, ככל שמידת ההיכרות עם הספר מעמיקה ועם ההתנסות החוזרת בשחזור, מרבים הילדים להשתמש בלשונם ולהחליף את

מקורות

- בשחזורים מאוחרים יותר משמעותה שהילדים הפנימו כי בעת השחזור עליהם להישען על הטקסט הכתוב ולא על האזר:
- לסיכום, האופן שבו משחזרים הילדים את הסיפור המקורי פותח צוהר לתובנות שיש להם על הדרך שבה יש לספר סיפור. הקריאה המשותפת עם הילדים והמבוגר מוכרת להם היטב. הם רואים בשפת הספר מקור לימוד ומודל לחיקוי. בחירותיהם הלשוניות מעידות על מודעותם למאפייני השפה הכתובה והמשלב הספרותי, ולעתים קרובות אף ניכרת השפעתם של סיפורים אחרים על הסיפור המשוחזר, אם במילים הפותחות את הסיפור (פעם אחת הרבה שנים) ואם בתכנים המהדהדים אל תוך סיפורם (שישה בשקיק אחד). התנסויות חזרות ביצירת סיפורים, הנשענים על טקסטים ספרותיים אמיתיים, עשירים מבחינה לשונית, תוכנית וויזואלית, מעניקות לילדים מרחב שבו הם יכולים לעסוק בסוגיות של בחירות לשוניות ונרטיביות. זהו תהליך חשוב ומפתח לילדים בכלל ולילדים עם קשיים ברכישת השפה בפרט.
- ברמן, ר' (1997) מבוא לפרקים העוסקים ברכישת לשון. בתוך י' שמרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל. ירושלים: הוצאת מאגנס. עמ' 23-36.
- פלד, נ' (תשס"ח) סוגות בדיבור ובכתיבה. תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת.
- קרל, א' (2003) העכביש העסוק. עברית: מירה מאיר. תל אביב: ספריית פועלים.
- Applebee, A. N. (1978) *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: Chicago University Press.
- Bliss, L. S., McCabe, A., & Miranda, A. E. (1998) Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-ages children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992) Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, pre-school language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421-429
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P.S. (1999) Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 28-39
- Ezell, H. K., & Justice L. M. (2000) Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9, 36-47
- Gazella, J., & Stockman, I. J. (2003) Children's story retelling under different modality and task conditions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 61-72

חנה תובל, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין

תרומת טקסטים גרפיים לא-מילוליים להתפתחות אוריינית של ילדים צעירים - השלכות להכשרת מורים

המונח אוריינות מעלה בראש וראשונה אסוציאציות של מלים כתובות. אוריינות נתפסת כיום כעיסוק מושכל בטקסטים מילוליים (ראו לדוגמה Ravid & Tolchinsky, 2002). עם זאת, בשלושים השנים האחרונות התגבשה תפיסה רחבה יותר לאוריינות שכוללת גם טקסטים גרפיים לא-מילוליים כגון שפה מתמטית כתובה, סרטונים למיניהם, גרפים, דיאגרמות, איורים בכלל ואיורים מדעיים בפרט, מפות, לוחות זמן ועוד (ראו למשל: Kress and van Leeuwen, 1996; Harris, 1995; Olson, 1994; Lemke, 1998, 2002; תובל, 2002).

בפרק זה כוונתי לטעון כי לטקסטים הגרפיים הלא-מילוליים יש תפקיד ייחודי בטיפול האוריינות של ילדים וילדות בשלבים המוקדמים של חשיפתם לשפה הכתובה ולשיח האורייני. אפשר לטפח את הכשרים והמיומנויות הרלוונטיים ביותר לאוריינות בגיל הרך תוך העצמת יכולת הילדים והילדות להשתמש במגוון רחב של טקסטים גרפיים לא-מילוליים נמצבים שבהם כלים אלה משמשים אותם בפעילויות בעלות משמעות נעבור.

אנסה לבסס טענה זו לפי הסדר שלהלן: הצגת סוגיות העלולות להכשיל התפתחות אוריינית בשלבים המוקדמים; הצגת הטקסטים הגרפיים הלא-מילוליים כמקרה פרטי של "שפה כתובה במובן הרחב" (Olson, 1994) ומקומה של מערכת זאת ב"ארגון הכלים הקוגניטיביים" של בני אדם בכלל וילדים צעירים בפרט; הצגת דוגמאות לטקסטים גרפיים לא-מילוליים שימושיים, בייחוד בשלבים המוקדמים בהתפתחות האוריינית ותיאור ממצאים מחקריים או תצפיות על אודותיהם: יומן שבועי (Teubal, 2000), איור מדעי (Gross & Teubal, 2001), איור נרטיבי (Teubal & Dockrell, 2007), רישום מספרי (Guberman, 2001).

Gillespie, C. W., & Twardosz, S. (1997) A group storybook reading intervention with children at a residential school for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 320-332.

Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000) Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narrative and emergent readings. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 23(1), 34-50.

Kress, G. (1997) *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Labov, W (1972) The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 354-396.

Labov, W. & Waletzky, J. (1997) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.

Schneider, P. & Vis Dubé, R. (2005) Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 52-60.

Sulzby, E. (1985) Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458 - 481.

Tolchinsky, L. (2003) *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. The Developing Mind Series. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fishcel, J.E. (1994) A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.