

אוריינות ושפה דבורה - מה הקשר?

לכאורה, "אוריינות" ו"שפה דבורה" הם מושגים הסותרים זה את זה: הרי הכול יודעים שאוריינות עניינה בכתוב, ושפה דבורה היא דיבור. בדברים שלהלן נראה כי סתירה זו היא למראית עין בלבד: בשנים האחרונות מקובל להתייחס למושג "אוריינות" כמושג המקיף תחומים שונים ורחבים של ידע בלשון (כולל ידע כתב) בשפה דבורה וכתובה כאחת, ובמקביל הולך ומתברר יותר ויותר כי גם לרכישת האוריינות במובן הצר, כלומר לרכישת הקריאה והכתיבה, נדרשים כישורי לשון וכישורי שיח במנעד רחב.

בדברים שלהלן נפרט את הבסיס לטענות אלו אחת לאחת.

קשרים היסטוריים בין שפה כתובה לשפה דבורה

אחד הביטויים הרווחים בהגדרות עדכניות של אוריינות הוא "שימוש מושכל בלשון" (ראו לדוגמה, תכנית לימודים חדשה לגן הילדים, תשס"ו). מה משמעותו של ביטוי זה? הכוונה היא כמובן ל"שימוש מהדהד ספר" - שימוש הניזון מהחשיפה של הפרט למקורות עשירים של תרבות במדיה שונים במהלך התפתחותו ורכישת השכלתו. לתהליך זה שעובר הפרט יש מקבילה היסטורית: מהרגע ההיסטורי שבו המציאו בני אנוש את הכתב, והחלו לתעד את קורותיהם (ואת חישוביהם, בין יתר הפונקציות הרבות המבוצעות באמצעות הכתב) בשפה כתובה על אבן וחרס ומאוחר יותר על נייר, קרה משהו מהותי לתרבות האנושית: מאותו רגע החלו להתפתח תרבויות אורייניות, תרבויות שבהן כל צורות החשיבה והביטוי מושפעות מהשיח והשיג שלהן עם הטקסט הכתוב (Olson, 1994). הילד הנולד לתרבות אוריינית מוקף מרגע לידתו לא רק בייצוגים רבים ושונים של תרבות הכתב, אלא הוא גם עשוי להיחשף, במידות שונות, לשפה

1 מאמר זה פורסם לראשונה ב*הגן*, חוברת ג' תשס"ז: 8-20. להרחבה ראו בלום-קולקה (בדפוס).

דבורה הנושאת את חותם ההשפעה של התרבות האוריינית - כפועל יוצא מסביבתו המשפחתית. למידת החשיפה לשפה מעין זו, שאנו קוראים לה **"שיח אורייני"**, ולמידת השימוש בה, תהיה השפעה רבה בהמשך על התפתחותו.

רכיבי השיח האורייני

במהלך השנים בגן ובמהלך שנות הלימוד בבית הספר, אמורים ילדים לרכוש את היכולת לשוחח, לקרוא ולכתוב על נושאים הרחוקים מה"כאן ועכשיו", להבין טקסטים מורכבים מבחינת מבנם ולשונם, להתנסח בצורה בהירה ובמלים מדויקות, לספר סיפור, לתת הסבר ולהגדיר מושגים ומלים, ולטעון טענה - וכל זאת תוך התאמת רמת הפירוט וכמות המידע של מבעיהם לקהל שאליו הם פונים. בכל אלה יבוא לידי ביטוי השיח האורייני: יש נושאים וסוגות שמזמנים שיח אורייני מעצם טבעם, כמו סיפורים על העבר הרחוק (צריך לקשר בין משפט למשפט בטקסט רציף, למצוא את מילות הקישור והפעלים המתאימים וכיוצא באלה), וישנם נושאים וסוגות אחרות (למשל שיחת חולין) שבהם השיח האורייני עשוי "להביק" לפתע בניסוח המפתיע בדיוקו, במורכבותו התחבירית או ברמת ההכללה וההרחקה שבו. למשל, התיאור של עדית את הליצן שלה - "נכון זה יפה? זה ליצן שאין לו גבות ואין לו כובע, יש לו לחיים ועיניים ופה וזה ליצן שאני עשיתי!" - מראה כי היא יודעת להתבטא בדיוק רב ובמבנה מורכב בנושא הקרוב ללבה. השיח האורייני יכול לבוא לידי ביטוי הן בשיחות יומיומיות על נושאים שונים, הן במשימות לימודיות, והן בנסיבות פורמליות כמו הופעה בפני ציבור. הוא עשוי לפיכך להופיע הן בנסיבות שיח שבהן נדרשים בעיקר כישורי שיחה (היכולת להביע כוונות, להגיב לדברי הזולת ולהתנהגותו בצורה הולמת, השתלבות בחילופי התור בשיחה) והן בנסיבות שיח שבהן נדרשים בעיקר כישורים של בניית טקסט רציף, כמו בהרצאה לפני קהל או בכתבת מאמר (בלום-קולקה, תשס"ב).

תנאי ההצלחה בשיח האורייני

מה נדרש כדי שילדים יצליחו בכל ההיבטים של השיח האורייני? מה תהיה ההכנה הטובה ביותר בגן לא רק לקראת רכישת הקריאה והכתיבה, אלא גם לרכישת הכישורים שיבטיחו את הבנת הכתוב ואת יכולת ההבעה בעל פה ובכתב במגוון תחומים וסוגות? הרי מטרת העל של החינוך הלשוני בגן

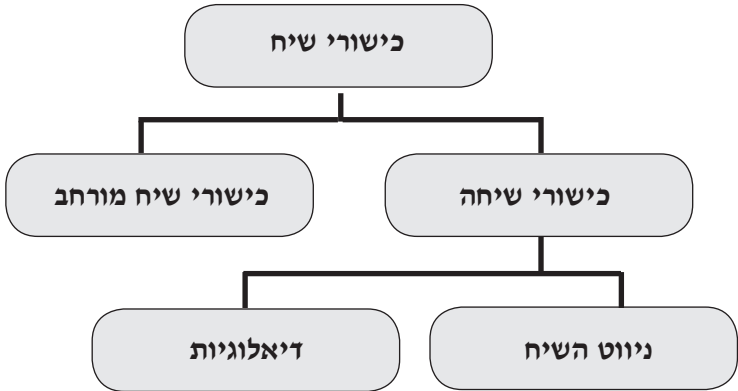
ובבית הספר היא לסייע לילדים לרכוש שליטה בשיח אורייני (ראו תכנית לימודים, חינוך לשוני, תשס"ג); קריאה, על כל היבטיה, היא פן אחד מרכזי של שליטה זו. כאשר מדובר בקריאה, חשוב להבחין בין יכולות המבוססות על פענוח, כמו קריאת מילים וקריאת משפטים בקול במדויק וברהיטות, לבין יכולות המבוססות על תיהלוך הכתוב לשם הפקת משמעות (הבנת הנקרא). שני הכישורים תלויים זה בזה בדרכים שונות: יכולות הפענוח הן תנאי הכרחי להבנה, אולם ההפך אינו בהכרח נכון - אפשר לפענח את הכתוב גם מבלי להבין. חלק מן המחקרים הרבים בנושא קריאה והבנת הנקרא שנערכו בשנים האחרונות ניסו לברר מה הם כישורי הלשון של הילדים הצעירים שיבטיחו רכישה מהירה ומוצלחת של קריאה ושל הבנת הנקרא; בחלק אחר מן המחקרים שאלו החוקרים את עצמם מה הם הכישורים שיבטיחו את רכישת האוריינות במובן הרחב יותר, כלומר אוריינות הכוללת יכולות הבנה והבעה בשיח אורייני (ראו סקירה אצל Bowman, Donovan & Burns, 2001).

המסקנה הכוללת ממחקרים אלה היא כי לכישורי השפה והשיח בשפה הדבורה בגיל צעיר השפעה מכרעת על רכישת האוריינות (על כל היבטיה) בבית הספר. אפשר לחלק את כישורי השפה והשיח שנחקרו בהקשר זה לשלושה אשכולות: "ידע צופן", "ידע שפה" ו"ידע שיח".

ידע צופן: במונח "ידע צופן" (Code Skills) נכללים כישורים הקשורים ישירות למערכת הכתב, כמו מושגים על דפוס וידע אותיות, וכן כישורים הנדרשים לקישור שבין מערכת הצליל למערכת הכתב, כמו מודעות פונולוגית ומאוחר יותר מודעות פונמית.

ידע שפה: במונח "ידע שפה" (Language skills) נכללים ידע של אוצר מילים ודקדוק, המאפשרים הבנה פעילה של מבעים במגוון רחב, ושימוש הולם באוצר מלים ובמבנים במגוון תחומים וסוגות.

ידע שיח: (Discourse skills) במונח "ידע שיח" נכללים כישורים בשני תחומים מרכזיים: כישורי שיחה וכישורי שיח מורחב (בלום-קולקה, תשס"ב). מכיוון שתחום ידע השיח מוכר פחות משני האחרים, נרחיב כאן במקצת בעניין זה.



תרשים 1: ידע שיח

כישורי שיחה: בשיחה "זורמת" בין שניים או בקבוצה משוחחים מצליחים להחליף תור דיבור בין דובר לדובר ללא תקלות מיוחדות; כלומר, הדוברים מצליחים לומר את דבריהם מבלי שאחרים יקטעו (לפחות רוב הזמן...) את דבריהם, הם מגיבים ללא הפסקות ארוכות לדברי זולתם, ויודעים כיצד להקצות תור דיבור (כמו באמצעות שאלה) לזולת, כמו גם כיצד לאותת לשומעים על שמירת תור הדיבור שלהם או סיומו. כישורים אלה - הנקראים "**כישורי ניווט**" נרכשים בחלקם כבר בגיל צעיר מאוד - פעוטות ידועים כמי שמסוגלים להשתתף ב"שיחה" קצבית עם האם או האב הרבה לפני תחילת הדיבור. לעומת זאת, לילדים צעירים קשה הרבה יותר לרכוש את המיומנויות הדרושות לניהול שיחה ממוקדת נושא, ללא כל פעילות נלווית, שיחה שבה התרומות של כל אחד מהמשתתפים רלוונטיות לנושא הנדון ולתור הקודם, אינן ארכניות ומפורטות מידי (או ההפך), מנוסחות בבהירות ונאמרות במשלב ההולם לנסיבות. הבסיס הראשוני ליכולות אלה הוא ביכולת של הפעוט להביע כוונות ("את זה!"), ולייחס לזולת יכולת פענוח של כוונות וכוונות משל עצמו. בהמשך נרכשות היכולות לנסח את אותה הכוונה בדרכים שונות (במקום "את זה" יופיע גם מבע כגון "תן לי בבקשה..." או אפילו "האם את יכולה לתת לי..."), להבין ניסוחים ישירים ועקיפים, ולדעת להתאים את סגנון הפנייה לנסיבות החברתיות (כשירות

המשלב). כישורים אלה, הנקראים בפינו "דיאלוגיים" הם כישורים הממשיכים להתפתח במשך שנות הגן.

ב"שיח מורחב" הכוונה להרחבת השיח בשני מובנים: הן מבחינת הנושא והתוכן, והן מבחינת הנוסח והרצף הטקסטואלי. השיח המורחב מופיע כבר בשפת הילדים בגיל הגן, והתפתחותו הולכת ונמשכת לאורך כל שנות הלימוד בבית הספר. בדוגמה שלהלן למשל, בולטת ההרחבה של השיח בעיקר במובן הראשון: אורן מספר לדני במהלך משחק בדיוני "סיפור אמיתי" שהוא, לפי מושגי ברונר (Bruner, 1986), מורכב ביותר מבחינת "נוף התודעה" שבו (המספר מייחס מצבי תודעה לשלוש דמויות, שתיים נעדרות ואחת נוכחת) ומורכב פחות מבחינת "נוף העלילה" (מעשה ההתחפשות).

אורן (6;1)* ודני (5;11) משחקים בחצר הגן במשחק בדיוני.

אורן: אני אספר לך, את כל הסיפור האמיתי [עכשיו].

דני: כן, מה הסיפור, פיקא קרוק?

אורן: (נבלחש ובאיטיות) הדנטילים, התחפשו אליי, דנטיל אחד התחפש אליי, כי הוא כי הוא, כי רצה ש... שאתה תחשוב שאני עשיתי את זה. פשוט הייתה לו תחפושת מדויקת בגלל מכשיר ההדמיה שלו.

דני: הוא היה רע?

אורן: רע מאד:ד.

דני: פיקא, איפה הוא נמצא.

((הילדים מתחילים לחפש את הדנטיל ברחבי החצר)).

(בלום-קולקה והוק טגליכט, תשס"ב, בעמ' 128)

* גיל שש שנים וחודש אחד.

סימני תעתיק: הדגשה מסומנת בקו תחתון מתחת למילה [מילה]; חפיפות בין דוברים מופיעות בתוך סוגריים מרובעים [מילה] [מילה]; צליל מתארך מסומן בנקודתיים בתוך המילה [מיי::לה]; הערות החוקרים מופיעות בתוך סוגריים כפולים ((מילה)); סימני הפיסוק משמשים לסימון הנגה.

הרחבת הרצף הטקסטואלי בסיפור זה הייתה יכולה לבוא לידי ביטוי למשל בהוספת אפיזודות או בתוספת פרטים על אודות הגיבור. הרחבות כאלה הן הבסיס המבני של טקסטים דבורים וכתובים בסוגות כמו סיפור, הסבר וטיעון, והן יכולות לבוא לידי מימוש ברמות שונות; כלומר, ילדים בני אותו גיל בגן יספרו סיפורים מציאותיים ובדיוניים השונים זה מזה

באורכם, בלכידותם (מבחינת המבנה של הטקסט והגיוניותו) ובסגנון לשונו. הבדלים מעין אלה משקפים רמות שונות של אוריינות שיח, כפי שזו באה לידי ביטוי הן בהפקת טקסטים של שיח מורחב (סיפורים, הסברים, הגדרות, טיעון, הגדרות) והן בסממני לשון (אוצר מלים מדויק, ניסוחים מכלילים) בכל שיחה.

שפה דבורה ואוריינות: ממצאי המחקר

מחקרים רבים, שחלקם יפורט בהמשך, מעידים כי לכל אחד משלושת הנדבכים שהזכרנו - ידע צופן, ידע שפה וידע שיח - יש תרומה חשובה וייחודית לרכישת הקריאה, להבנת הנקרא ולכישורי השיח האורייני בכלל. משקלה של תרומה זו משתנה עם שלב ההתפתחות בקריאה ועם הגיל.

כישורי צופן, (כמו מודעות פונולוגית, ידע אותיות, מושגי דפוס), חשובים ביותר בעיקר לרכישת הקריאה בכיתות א' ו-ב'; ידע שפה (אוצר מלים עשיר, ידע מורפולוגי ותחבירי) חשוב ביותר להתפתחות יכולות של הבנת הנקרא ולאוריינות שיח בכלל, ובעיקר בכיתות הגבוהות. ידע שיח בגיל הגן, כמו כישורים של שיח מורחב (היכולת לספר, לתאר, להגדיר ולהסביר), מנבא הצלחה בידע שיח בכיתות הנמוכות, כמו גם כישורי הבעה והבנה בכיתות הבינוניות ובכיתות הגבוהות.

מאחר שחשיבות ידע הצופן לשלבים הראשונים של רכישת הקריאה זכתה לתשומת לב רבה בשנים האחרונות (לדוגמה, בנטין, תשנ"ז), נביא בהמשך דוגמאות ממצאי המחקר המראים בבירור דווקא את חשיבות שני המרכיבים הנוספים.

הינה כמה ממצאים:

- ❖ **ידע שפה:** בשנות הלימוד הראשונות רמת הקריאה קשורה לכישורי צופן וליכולת שימוש בלשון כאחת. בשנים מאוחרות יותר דיוק בקריאה והבנת הנקרא הם שני תחומים המושפעים מכישורים שונים. כישורי שפה משפיעים ישירות על הבנת הנקרא ולא על הדיוק בקריאה (Storch & Whitehurst, 2002).
- ❖ ידע שפה: שלא במפתיע, אוצר מלים עשיר בגיל הגן מנבא הצלחה הן בקריאה והן בהבנת הנקרא בבית הספר לאורך זמן (Nation & Snowling, 2004).

- ❖ ידע שיח: ילדים שהצליחו במשימת הפקת סיפור בעל פה ובניסוח הגדרות מכלילות (הגדרות שבהן הפריט משויך לקטגוריה, כמו למשל "חתולה היא חיה ש...") הצליחו יפה גם במבחני הבנת הנקרא בכיתה ד' (Dickinson, Tabors & Patton, 2001).
- ❖ ידע שיח: יכולות של ילדים בהפקת סוגות שונות של שיח מורחב (תיאור, סיפור) בגיל הגן מנבאה את הצלחתם לא רק בהבנת הנקרא אלא גם בהבעה בכתב בכיתות ג' ו-ד' (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004).

תרומת הגן

לשיח של הגננת יש תפקיד מרכזי בפיתוח יכולות בלשון של הילדים ובקידום השיח האורייני. במחקר אורך רחב היקף (Dickinson et al., 2001) שנערך בארצות הברית, עקבו החוקרים אחרי דפוסי התקשורת שבין הגננת והילדים בגנים שונים. הם בדקו את השפעת הדפוסים אלה על התפתחות כישורי השפה והשיח של הילדים לאורך זמן. הם מצאו למשל כי בגנים שבהם הגננת שוחחה עם הילדים בשעת הארוחות על נושאים המרוחקים מ"כאן ועכשיו", השתמשה בשיחות אלו ובאחרות באוצר מלים נדיר, ו"ניצלה" הזדמנויות להרחבת השיח של הילדים, הילדים הצליחו מאוחר יותר (בסוף אותה שנה, ושנתיים מאוחר יותר) במשימות של ניצני אוריינות (זיהוי אותיות, מושגי דפוס וספר, זיהוי צלילים, מושגי כתב) ובהפקת הגדרות, כמו גם בהבנת סיפור. ממצא חשוב נוסף הוא כי הדרך שבה משוחחים עם הילדים בשעת קריאת סיפורים, משפיעה משמעותית על פיתוח כישורי שפה ושיח (ניצני אוריינות, אוצר מלים, הפקה של הגדרות וסיפורים), ובמיוחד על הבנת הנשמע והנקרא מאוחר יותר. דיקינסון ועמיתיו מצאו כי גננות ששיתפו את הילדים בשיחה פתוחה ומשמעותית סביב הסיפור, ושאלו לא רק שאלות מידע אלא גם שאלות מאתגרות חשיבה, קידמו את היכולות השפתיות ואת כישורי השיח של הילדים לאורך זמן. הסגנון האנליטי, הכולל עידוד מעורבות של הילדים בשיחות רפלקסיביות ומעוררות מחשבה סביב הסיפור (באמצעות שאלות של "למה" ו"איך"), נתגלה כבעל השפעה חיובית ביותר: נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בינו לבין מבחני אוצר מלים בגיל שלוש ובסוף גן חובה, וכן בינו לבין הבנת סיפורים בגיל ארבע.

ממצאים אלה מקבלים חיזוק ממחקרים אחרים. כך למשל, בתכנית התערבות שהפעילו וייטהורסט ועמיתיו (Whitehurst et al., 1994) בשעת

קריאת סיפורים ננקט סגנון שיח הנקרא "סגנון הדיאלוגי" - בשיטה זו, לאחר שהגננת והילדים קוראים את הסיפור כמה פעמים, הם חוזרים אליו ומספרים אותו ביחד, בשיתוף פעולה מלא, וללא שאלות מצד הגננת. ואמנם, הילדים שהשתתפו בתכנית זו שיפרו משמעותית את הישגיהם בהבנת הנשמע ובהבנת הנקרא.

האם יכולה אם כן סביבה תומכת ועשירה מבחינת הלשון בגן לפצות על חסכים מן הבית? האם הגן והבית משלימים זה את זה? ממצאי דיקינסון ועמיתיו (2001) מעודדים: מודל משוער שבנו על סמך תוצאות מחקריהם, מראה כי סביבה תומכת בבית בשילוב עם סביבה תומכת בגן מנבאת, כצפוי, הצלחה במבחני לשון ובמבחני אוריינות (ניצני אוריינות, אוצר מלים פסיבי והפקת סיפור) ואילו במצב ההפוך (כלומר, שתי סביבות שאינן תומכות) ההישגים נמוכים. התוצאה המפתיעה היא במקרים של פער בין הבית לגן - לטובת הגן: כאשר הסביבה בבית אינה תומכת, ואילו הגן מספק סביבה תומכת, הניבוי הוא כי הילדים יצליחו הרבה מעל לממוצע, ואילו במקרה ההפוך, כאשר הפער הוא לטובת הבית, הילדים יצליחו אך במעט מעל לממוצע. כפי שמסכמים החוקרים, ההשלכה של ממצא זה היא כי "גנים מצוינים יכולים לפצות על בתים המספקים תמיכה לשונית ואוריינית נמוכה בהרבה מהממוצע", (Dickinson & Tabors, 2001: 326).

תרומת שיח העמיתים

בשנים האחרונות הולכות ומצטברות ראיות המלמדות על כך כי ילדים רוכשים כישורי שפה וכישורי שיח לא רק דרך מצבי תקשורת משמעותיים בינם לבין המבוגרים, אלא גם ממצבי תקשורת משמעותיים בינם לבין ילדים אחרים. המחקר האתנוגרפי שלנו על שיח עמיתים בגן (בלום-קולקה תשס"ב; בלום-קולקה והוק-טגליכט, תשס"ב; צימרמן ובלום-קולקה, תשס"ו) מאשש מסקנה זו. במחקר השתתפו 40 ילדים: 20 ילדי גן (בני ארבע וחצי עד שש, בתחילת המחקר) ו-20 טרום-מתבגרים (בני תשע עד עשר, בתחילת המחקר). עקבנו אחר הילדים במהלך שלוש שנים, ובכל שנה הקלטנו אותם במצבים של שיח טבעי עם חברים, בראיון מובנה איתנו, ובארוחות משפחתיות. בדברים שלהלן נתמקד בשני מסלולי למידה מבטיחים העולים מניתוח שיח העמיתים של ילדי הגן בשנה הראשונה למחקר (בעת משחק חופשי בגן) ומהשנה השלישית, (כאשר היו כבר תלמידי כיתה א', ואנחנו הקלטנו אותם במפגש עם חברים בבית). מסלול

אחד הוא מסלול ישיר של הוראה ולמידה: במקרים כאלה, שהם נדירים יחסית, אחד הילדים, שהוא בעל הידע באותו עניין, משמש מורה - או במונחי ויגוצקי: שותף בכיר - המסביר לחברו עניין שהאחר התקשה או טעה בו, בין שאותו חבר ביקש את ההסבר או התיקון ובין אם לאו. כך בדוגמה שלהלן רפאל מתקן את לשונו של אורן מבלי שאורן ביקש זאת, אולם אורן מקבל את התיקון ברצון, חוזר עליו ובכך מאשר כי אמנם למד שמוטב לומר "חנייה למכוניות" מאשר "רצפה לאוטואים". שיחה זו התקיימה בגן ירושלמי, בשעה שהילדים היו עסוקים בטוויית סיפור דמיוני תוך כדי ציור.

גן עינית; רפאל (6;3) ואורן (6;2) בשעת בניית סיפור בדיוני

רפאל: ...זאת רצפה לאוטואים. מי ש-
 אורן: אתה [מתכוון] חנייה
 רפאל: [מי שלא] מי ש-חנייה לאוטואים (...)
 אורן: אתה מתכוון חנייה למכוניות?
 רפאל: כן. חנייה למכוניות. ((ממשיך))
 סימני תעתיק: (([מילה] = נאמר בחפיפה; שלוש נקודות בתוך סוגריים מציינות מלל לא ברור (...); (([מילה] = הערה.

המסלול האחר שבו משמש שיח העמיתים לקידום כישורי שפה ושיח הוא **מסלול של התנסות**: משום מעורבותם הגבוהה של הילדים בתקשורת שבינם לבין עצמם, נוצרות הזדמנויות חוזרות להתנסות משותפת בכל ההיבטים הלשוניים, מכישורי צופן ועד לפיתוח שיח מורחב. בדוגמה שלהלן למשל, מתרחש אימון בזיהוי אותיות על המקלדת וקריאה בשמן במסגרת משחק מחשב, כאשר, שוב, אחד הילדים (גיא) משמש כמדריך נבוכים לילדה (מור) החוזרת אחריה ומשנת את שמות האותיות.

גן דגנית, גיא (ז' 5;11) ומור (נ' 5;3) בשעת משחק מחשב

גיא: עכשיו תילחצי פה. (...). את רוצה לעשות (...) את כל הפרצופים?
 מור: כן.
 גיא: אוקיי. אבל (...) בית, ((bet)), איפה בית?
 מור: בית.
 גיא: בית, קוף, כף, (...) ליד בית =
 מור: = איפה טית?

גיא: למד. (...) אלף.

מור: אלף.

סימני תעתיק: סימן של " = " מסמן מבע עוקב בצמידות למבע קודם; (...) = מלים לא ברורות

מן התצפיות שלנו אפשר ללמוד כי שיח העמיתים משמש כזירת הזדמנויות לקידום כישורי שפה ושיח במגוון רחב של סוגות: הילדים מספרים זה לזה סיפורים מן המציאות וטווים יחד עלילות בדיוניות במשחק סמלי (אבני, הכהן וחביב, תשס"ב); הם מסבירים זה לזה את התנהגותם (ילדה הרוצה להיות התינוקת במשחק מנמקת כך: "אבל אני יותר קטנה כי רק היום נולדתי ונאבדתי") ועניינים אחרים (רגשות, תופעות פיזיות ואנושיות בעולם ועוד); הם מפתחים דיונים מורכבים סביב נושאים שעל סדר יומם. בדוגמה הבאה אפשר לראות כיצד תגובות הקהל מסייעות למספר להבהיר את דבריו.

גן דגנית, נעם (ז' 4;5) ומרב (נ' 4;5), בשעת משחק בחצר

נעם: ראיתי ילד אחד (. ראיתי ילד אחד שקפץ מן המגלצ'ה עד לפה.

מרב: אני קפצתי.

נעם: וזה מסוכן; כמעט ירד לו דם ואז...:מירי אמרה (...).

מרב: קראו לו (ידיכין?) ((מרב ממציאה שמות שונים))

נעם: לא, זה עמית היה, קפץ, קפץ איפה שזה.

מרב: זה?

נעם: איפה שהעיגול הזה, את רואה את העיגול הזה? הוא נגע בעיגול הזה.

(בלום-קולקה והוק-טגליכט, תשס"ב: ע"מ 113)

סימני תעתיק: מילה = מילה מודגשת; ... = צליל מתארך; הרמת קול מצוינת באות גדולה [מילה]

כמו שקורה גם בסיפורים המסופרים בשיחה בין מבוגרים, הקפיצה מן המגלשה היא אירוע שראוי לספרו משום שיש בו מן החרגי, בין בגלל ההישג ("עד לפה") ובין בגלל הסכנה. הנקודה החשובה לענייננו כאן היא כי הקהל (במקרה זה מרב) היא שותפה פעילה בהבניית הסיפור: שתי השאלות שמרב שואלת (על שם הילד שקפץ, ועל זיהוי מדויק של מקום הקפיצה) גורמות לנעם להוסיף פרטים ולהבהיר את דבריו. סיפור סיפורים לחברים בגן מזמן לפיכך התנסות בשכלול הכישורים הטקסטואליים והלשוניים

הנדרשים לבניית סיפור בהיר ומעניין. בדרך דומה, במצבים שבהם מתפתח בין הילדים שיח טיעוני סביב נושא שעליו הם חלוקים (במקרה שלהלן, ילד המסרב להיענות לבקשה לתת לחברו מדבקת פוקימון מהאוסף שלו), המעורבות הרגשית הגבוהה ונוכחות קהל נוסף של ילדים אחדים, יוצרים זירה נוחה לפיתוח שיח טיעוני מורכב, הנמשך לאורך זמן (במקרה המסוים הזה, בהפסקות, במשך כמעט כל אותו יום בגן) ומאופיין בלכידות גבוהה (כל טיעון קשור הגיונית לטיעון הקודם ומזמין את הטיעון הבא). בשיח מעין זה אפשר לראות גם עד כמה הילדים יכולים להיות קשובים זה לזה.

לשם הדגמה נביא כאן רק כמה קטעים קצרים מהרצף (לדיון מפורט יותר בדוגמה זו ראו בלום-קולקה ועמיתיה, תשס"ב: בעמ' 91-92):

גן עינית. אמיר (ז' 6;5); גדי (ז' 6;5) עודד (ז' 3;5); אלון (ז' 1;5); מסביב לשולחן נמצאים גם דני (ז' 0;6) ורחלי (נ' 10;4).

הילדים יושבים ליד שולחן הציור, מציירים פוקימונים, מביטים בחוברת מדבקות של פוקימונים ומשוחחים. אמיר סיים לצייר מבוך לפוקימונים:

א. סבב ראשון: בקשה וסירוב מנומק

אמיר: גדי, גדי, אתה מו- (2.5) גדי,
גדי: °מה° (1.6)

אמיר: (1.9) גדי, <אתה תוכל להביא לי מדבקה של פו:קאדו?> פליז רק אחת

גדי: אבל יש [לי רק] שש ↑

סימני תעתיק: המספר המופיע בסוגריים הוא של הפסקות מדודות בעשיריות השנייה (0); דיבור בלחש מופיע בין שני הסימנים o o חץ עולה ↑ מסמן עלייה בהנגנה; מבע המוקף בסימנים < > נהגה במהירות מואצת.

ב. סבב שני: שכנוע הקהל בצידוק לסירוב, וטיעונים חוזרים של שני הצדדים

גדי: (ממדפדף בחוברת המדבקות, מצביע על מדבקה ופונה בגופו ובמבטו לדני) הוא רוצה שאני אתן לו מדבקה כזאת של פוקאדור. (1.3) רק בשביל המבוך שלו. (2.5) ואז יהיה לי רק חמש ↑

אמיר: חמש זה גם הרבה.

אמיר: (1.3) [אז]

26. גדי: [נו] נכון, ואם אני אתן לך אחד (0.9) כבר יהיה לי (0.6) כבר יהיה לי חמש ואז (0.7) ואז אחותי תצרח עליי (0.9) שנתתי אחד בחינם
↑ (1.1)

27. אמיר: <בסדר גדי, אני נותן לך חבילה ↑ חיים. (1.4) אז אני לא אתן לך נגיד את החבילה ה- של קלפים של פוקימון. > (0.8) ((מנופף בידו))
[לללמממ]

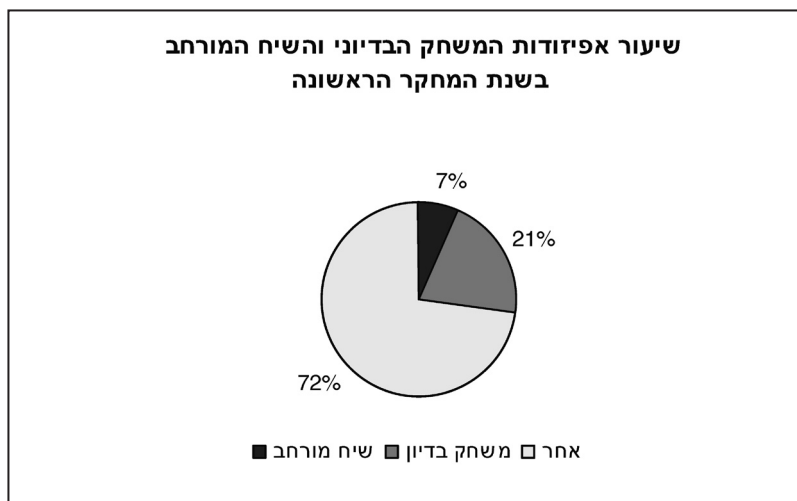
28. גדי: [את הקלפים] של פוקימון הבטחת ליומולדת.
(הילדים ממשיכים לדון בנושא וחוזרים אליו כמה פעמים במהלך היום))

מפת השפה הטבעית של ילדים צעירים בשיח עמיתים לפי סוגות

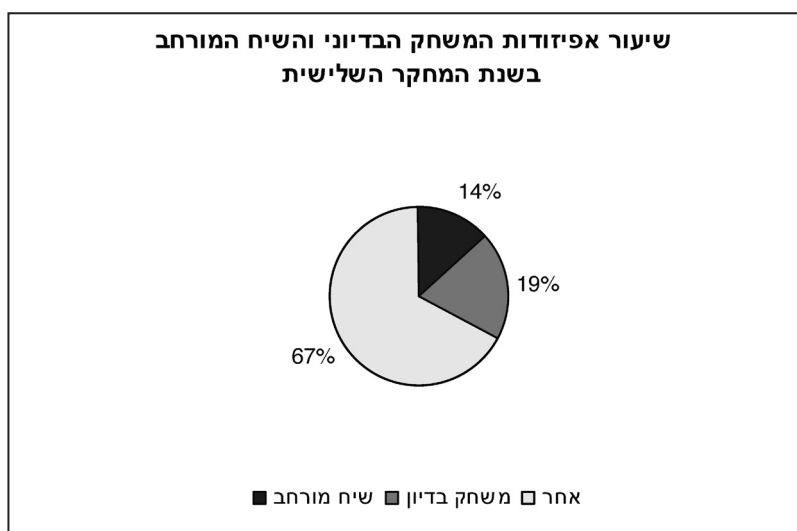
בשלב הראשון של המחקר על שיח עמיתים שהוזכר לעיל, בדקנו את הופעת הסוגות השונות בשיחות המוקלטות שבין ילדים לילדים, ומצאנו מנעד רחב של סוגות, שכלל סיפורים, הסברים, טיעונים, שיחות חולין, משחק בדיוני ושיח פעילות (ראו דוגמאות לעיל, וכן בלום-קולקה ועמיתיה, תשס"ה). בשלב השני בדקנו בבדיקה כמותית את שיעור ההופעה של כל אחת מהסוגות, חילקנו את כל אירועי השיח בכל שנה (400 דקות הקלטה, כלומר 20 הקלטות בנות 20 דקות כל אחת, של ילדים שונים בכל הקלטה) לאפיזודות נושאיות, וזיהינו את הסוגה המרכזית ביותר לכל אפיזודה. בדיקה זו נערכה פעמיים: בפעם הראשונה הגיל הממוצע של הילדים היה חמש שנים, והילדים הוקלטו בשעת משחק חופשי בגן; בפעם השנייה הגיל הממוצע של אותם ילדים, היה שבע שנים, ואז הוקלטו הילדים בשעת משחק חופשי עם חברים בבית (בלום-קולקה, אבני ובר, תשס"ו).

במיוחד עניין אותנו לבדוק באיזו מידה מופיעות בשיח הילדים בגילאים האלה סוגות של שיח מורחב, ואם יש עדויות נוספות להופעה של שיח אורייני. התמונה הכללית המצטיירת היא כי רוב הזמן בשיח העמיתים, בשנה הראשונה לתצפית, מוקדש לשיח פעילות ולשיח משחקי (כולל משחקי חצר, משחקי קופסא ומשחק סמלי), אם כי כבר בשלב זה מופיעה גם שיחה חברתית וסוגות של שיח מורחב (דיון, סיפור והסבר). לעומת זאת, בשנה השלישית לתצפית עולים שיעור השיחה וסוגות השיח המורחב על חשבון שיח הפעילות (שיעור המשחק נותר יציב). שני הגרפים שלהלן

מתמקדים במכוון בשתי סוגות המתקשרות לדעתנו עם התפתחות השיח האורייני: סוגות של שיח מורחב והמשחק הבדיוני.



גרף 2: מיפוי סוגות בשנת המחקר הראשונה



גרף 3: מיפוי סוגות בשנת המחקר השלישית

כפי שאפשר לראות בגרפים 2 ו-3, סוגות השיח המורחב מופיעות כבר בגיל חמש, ושיעורן עולה בהתמדה עד גיל שבע. כבר בשנה הראשונה למחקר, כשגיל הילדים הממוצע היה חמש, 7% מאפיזודות השיח הוקדשו לסיפורים, דיונים ולהסברים - סוגות שיח מורחב שכולן מרכזיות בהתפתחות השיח האורייני בבית הספר. שיעור אפיזודות השיח המורחב בגיל שבע עולה ל-14% - ממצא שייתכן שאפשר לייחסו להשפעת בית הספר. בשתי השנים, הסוגות האחרות (השטח הצהוב בשני הגרפים) הן שיח פעילות, שיח משחקי מסוגים אחרים, וכן שיח של שיחות חברתיות.

אנו רואים עדות נוספת להופעת השיח האורייני בתקשורת המתנהלת במסגרת המשחק הבדיוני. אפשר לראות במשחק הבדיוני (ששיעורו עומד על 19%-21% בשתי המדידות) מימוש של השיח האורייני מכמה טעמים, שמקוצר היריעה יוזכרו כאן בקיצור רב². ראשית, המשחק הסמלי מאפשר לילדים לבנות שיח אורייני מרוחק קוגניטיבית ורציף בשני מובנים: דרך בנייתם של עולמות מדומיינים המרוחקים מהעולם המציאותי העכשווי, ושנית, דרך ייחוס כוונות לדמויות בדיוניות שונות בתוך הסיפור, כמו בטקסט ה"סיפור האמיתי" שראינו לעיל (Harris, 2000). שנית, כדי לשמור על שיתוף פעולה ועל לכידות המשחק הבדיוני הילדים נדרשים להקשיב זה לזה היטב, ולעתים לזכור לארגן מידע מורכב ביותר (כמו במקרה של בניית עלילה חדשה סביב דמויות מוכרות מהתרבות הפופולרית). האתגר הכרוך בכך עשוי לתרום לבניית טקסטים רציפים ומורכבים. שלישית, דרך הכניסה לתפקידים חברתיים שונים (למשל: "אמא", "תינוקת", רופאה", "חולה") מסגלים הילדים לעצמם שפות ביטוי שונות (במשלבים שונים) ומחדדים את רגישותם להבדלים חברתיים-לשוניים בין דוברים ומצבים. ההבחנות השפתיות בין דמויות משוחקות לפי תפקיד, נמצאו בתצפיות שלנו גם בין ילדים שונים, וגם בגילום תפקידים שונים בידי ילד או ילדה אינדיבידואליים. נוסף על כך, מסגרת המשחק משמשת כר פורה לפיתוח כישורי לשון, למשחקי צליל וחריזה, כמו גם להמצאות וחידושים (ברמת המילה והצירוף - "כרישונית", "דירת הרוחות", "כלוב התינוקות" - קמפף, הוק-טגליכט ובלום-קולקה, תשס"ז).

2 על נושא זה יורחב במסגרת עבודת הדוקטורט שכותבת אפרת מור בהנחיית (בהכנה).

סיכום והשלכות חינוכיות

המחקרים שנדונו כאן מובילים למסקנה כי תשתית לשון עשירה בשפה הדבורה היא הבסיס המיטבי לרכישת כישורי אוריינות במובן הרחב. מסקנה זו נגזרת מהגדרה רחבה של אוריינות, הרואה את מטרת החינוך הלשוני, בהכשרת ילדים לשימוש מושכל בשפה הדבורה ובשפה הכתובה במגוון רחב של תחומים וסוגות. שימוש מושכל כזה - הבא לידי ביטוי בשיח אורייני - מאופיין ביכולת להבין או לנסח בעל פה ובכתב טקסטים לשם השגת מטרות שונות - כמו טיעונים, הסברים, סיפורים, הגדרות ותיאורים - תוך שימוש באוצר מלים מדויק, מבנה טקסט ומשלב הולמים ורמת מפורשות מותאמת לקוראים ולשומעים. ראינו כי השיח האורייני נתרם לפחות משלושה סוגי ידע: ידע שיח (כישורי שיחה וכישורי שיח מורחב), ידע שפה (אוצר מלים, מורפולוגיה ותחביר) וידע צופן (מודעות פונולוגית, שמות אותיות, מושגי דפוס). מן המחקרים ברכישת הקריאה והבנת הנקרא אפשר ללמוד על החשיבות הרבה של כל שלושת סוגי הידע: בסיס טוב בכישורי צופן מסייע לילדים לרכוש את העיקרון האלפביתי וללמוד לקרוא במדויק ובשטף, ואילו תשתית טובה בידע שפה ובידע שיח חיוניים כדי שיבינו את הכתוב וירכשו כלים להבעה אוריינית בעל פה ובכתב.

גישת ה"שיח האורייני", כפי שהוצגה כאן, רואה ברכישת הקריאה על כל היבטיה (זיהוי ופענוח וקריאה לשם הפקת משמעות) נדבך אחד מכלל כישורי השיח המתפתחים בגן ובבית הספר. כישורים אלה כוללים פן של כישורי שיחה ופן נוסף של כישורי שיח מורחב, ושניהם גם יחד זקוקים לטיפוח ולקידום. כפי שראינו, לסגנון השיח של הצוות החינוכי בגן עשויה להיות השפעה רבה על פיתוח כישורי השיח בכלל, והשיח האורייני בפרט. גננות המאתגרות את הילדים מבחינת הלשון ומבחינה קוגניטיבית, מעודדות שיחה על נושאים הרחוקים מ"כאן ועכשיו", ומסייעות לילדים לרכוש אוצר מלים בתחומים שונים הן גננות המקדמות את כישורי השפה והשיח של הילדים ובכך מסייעות ברכישת האוריינות. בדיקת שיח העמיתים של הילדים מלמדת על שתי תופעות חשובות: ראשית, היא מראה כי השימוש בשיח האורייני מתחיל כבר בגיל הגן, ובא לידי ביטוי בעיקר בסוגות כמו סיפורים והסברים ובמשחק הסמלי. שנית, העיון בשיחות של הילדים בינם לבין עצמם, מלמד כי שיחות אלה משמשות להם הזדמנויות להתנסות ולמידה בתחומי לשון ושיח שונים. מכאן מסתמנות כמה השלכות חינוכיות מרכזיות:

א. לשם טיפוח התשתית הלשונית לקראת רכישת הקריאה ופיתוח השיח האורייני בכלל, חשוב לשמור על איזון בין הנדבכים השונים. בסופו של דבר, הדרך המיטבית לסייע לילדים ברכישת האוריינות על כל היבטיה היא בפיתוח תשתית עשירה בשפה, הכוללת קידום מורחב ומעמיק של ידע שפה וידע שיח לצד ההשקעה המקובלת היום בפיתוח כישורי הצופן.

אני מצטרפת כאן למסקנתם של טאבורס, סנאו ודיקינסון המסכמים את מחקרם המקיף כך:

אנו טוענים כי כיתות של גן חובה עבור בני חמש צריכים להיות מקומות מוגנים המתמקדים בפיתוח תנאי הקדם להתפתחות האוריינות... ולא כהזדמנות להתחיל שנה מוקדם יותר בקשר פונמי-גראפמי. התוצאות שלנו מראות שילדים מתחילים אוריינות עם רכישת השפה, וכי קידום יכולותיהם הלשוניות באמצעות חשיפתם לסביבה לשונית עשירה ומאתגרת במהלך חמש השנים הראשונות לחייהם, היא הדרך הטובה ביותר להבטיח את הצלחתם כקוראים (Tabors, Snow & Dickinson, 2001: 334).

ב. ילדים רוכשים ידע שפה ושיח בתקשורת משמעותית בינם לבין מבוגרים כמו גם בתקשורת משמעותית בינם לבין עצמם. לשיח העמיתים יש כמה יתרונות חברתיים כזירת למידה (מעורבות גבוהה, שוויון חברתי יחסי בין המשתתפים) שכדאי לתת עליהם את הדעת בזמן ארגון מרחבי הפעילות בגן. חשוב להבטיח כי הגן יספק הזדמנויות רבות לשיח עמיתים ולמשחק חופשי כערכים בפני עצמם, במקביל להזדמנויות מובנות של שיח מקדם עם הצוות החינוכי בקבוצות קטנות ובמליאה.

ג. כישורי השיח האורייני שמגלים ילדים בגיל הגן זקוקים לטיפוח שיטתי הן במשך שנות הגן והן בכיתות היסוד. חשוב אם כן כי במקביל להקניית הידע האלפביתי בכיתות היסוד יימשך טיפוח שיטתי רחב של כישורי שפה ושיח בעל פה ובכתב.

מקורות

אבני ח', הכהן ג', וחביב ט' (תשס"ב) לכידות בכניסות לסיפורים בשיח ילדים דבור. סקריפט, 4-3, 111-127.

בלום-קולקה ש' (תשס"ב) סוגות של שיח אורייני דבור: היבטים התפתחותיים ובין תרבותיים. סקריפט, 4-3, 24-9.

בלום-קולקה ש', והוק-טגליכט ד' (תשס"ב) תרומת שיח העמיתים להתפתחות שיח אורייני. סקריפט, 4-3, 111-75.

בלום-קולקה ש', אבני ח', ובר נ' (תשס"ה) סוגות, סוגות סוגות: מפת השפה הטבעית על פי סוגות וכיולים בלשונם של ילדים בשיח עמיתים בגילים שונים. הרצאה בכנס סקריפט תשס"ה.

בלום-קולקה ש' (בדפוס) שפה תקשורת ואוריינות: קווים להתפתחות השיח האורייני. בתוך: ש' קליין וי' ב' יבלון (עורכים). ממחקר לעשייה בגיל הרך. הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בנטין, ש' (תשנ"ז) על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה. שמרון י' (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה. ירושלים: י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

צימרמן ח', ובלום-קולקה ש' (תשס"ו) ילדים מדברים מדע. הד הגן, ג, 66-45.

קמפף ז', הוק-טגליכט ד', ובלום-קולקה ש' (תשס"ז) ילדים מספרים טלוויזיה. פנים, 37, 47-38.

תכנית לימודים חדשה לגן הילדים - תשתית לקראת קריאה וכתובה. dmzcms.education.gov.il/EducationCMS/Units/ Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/ChinuchLeshoni (2006). ראו באתר:

תכנית לימודים: חינוך לשוני, עברית-שפה ספרות ותרבות לבית הספר היסודי והממלכתי דתי. (תשס"ג) משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לפיתוח תכניות לימודים.

- Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (Eds.) (2001) *Eager to learn: Educating our preschoolers*. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Dickinson, D., K., & Tabors, O. (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brooks publishers.
- Griffin, T. N., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. (2004) Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*, 123-147.
- Harris, P. L. (2000) *The work of the imagination*. Malden, Mass: Blackwell.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004) Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading, 27*, 342-356.
- Olson, D. (1994) *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, S., & Whitehurst, G. (2002) Oral language and code-related precursors in reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*(6), 934-947.
- Tabors, P., Snow, C., & Dickinson, D. (2001) Bringing homes and schools together: supporting language and literacy development (pp.313-335). In: Dickinson, D. & Tabors, P. (Eds.) *Beginning literacy with language*. Baltimore: Paul H. Brooks publishers.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fichsel, J. E. (1994) A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689.