

**טיבה של ההתפתחות האוריינית בבית-הספר:
בדיקת טקסטים דבורים וכתובים שמייצרים
ילדים בכיתות ג-ט, בעל-פה ובכתב**

1. הקדמה

המילה התפתחות נבחרת פעמים רבות לתיאור התהליך שילדים עוברים בהתנסותם האוריינית בבית-הספר. עם זאת, מדי פעם נשמעים קולות שמפקפקים בוודאותה של הבחירה הזאת. די אם נזכיר את אבחנתו של גיימס בריטון משנת 1975, שלאחר מחקר מקיף בנושא כתיבתם של תלמידים מכיתה ה עד יב באנגליה נוכח לדעת כי טרם בואם לבית-הספר, ילדים מסוגלים להשתמש בכתשע-עשרה פונקציות שונות של הלשון, ואילו בצאתם מבית-הספר אין ביכולתם להשתמש בלשון אלא בפונקציה לשונית אחת שהוא כינה "דמה" ואשר היא הפונקציה שמשמשת את הנבחן בכתבו לבוחן. החיבורים שנוצרים בפונקציה זו יכולים אולי להיקרא טקסטים במובן שקבע האלידיי, באמרו כי טקסט הוא "לשון שעושה עבודה כלשהי בהקשר כלשהו". כלומר על-פי ההגדרה המינימלית של המונח ז'נר או סוגה, שהיא: קטגוריה שמתארת את היחס בין הפונקציה החברתית של הטקסט לבין מבנהו הלשוני (קופ וקלנציס, 1993) אפשר אולי לומר, שהטקסט הבית-ספרי שייך לז'נר כלשהו, אולם אם נתעמק בתפקידה ובצידוק לקיומה של כל סכימה זיגריית נתקשה לקבל זאת בלב שלם, שכן ה"עבודה" שעושים טקסטים אלה מוגבלת מאוד ליחסי הבוחן והנבחן בבית-הספר ברגע מסוים אחד, ואין ל"עבודתם" שום משמעות אמיתית בעולם, מחוץ למסגרת מוגבלת זו. כלומר, טקסט בנושא מדעי שנכתב בבית-הספר אינו עומד בשום אמת-מידה שנהוגה כלפי טקסט מדעי בתרבות שמחוץ לבית-הספר. והוא הדין לגבי טקסט העוסק בספרות, בפרשנות התנ"ך, בהיסטוריה וכו'. טקסטים אלה אינם מתאימים להגדרתו של האלידיי (1985) את הטקסט כיחידת משמעות,

* הדי"ר נורית פלד-אלחנן היא מורה בחוג ללשון עברית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

של מהגרים. תוצאות המחקר הראו הרבה פחות הבדלים בין שתי הקבוצות הללו מאשר בין כל הטקסטים שנבדקו לבין הטקסט הבית-ספרי (ראה בייבר, 1988). על-פי מחקרם של בייבר ופיניקן, הטקסט הבית-ספרי אינו דומה לשום ז'נר שנכתב מחוץ למסגרת בית-הספר: הוא בעל "פני שטח" של כתיבה אקדמית אבל מאוד לא-אינפורמטיבי ומאוד מהוקשר ומגמתי. המסקנה מממצאים אלה היתה, כי חיבורים שנכתבים במסגרת בית-הספר נעדרים נורמות שיח ברורות, כך שהגדרתם הז'נרית יכולה לבוא רק על דרך השלילה, כלומר על-פי העובדה שאין הם דומים לשום סוג אחר של טקסטים בעולם, אך על בסיס זה קשה לקבל אותם כז'נר שיש לו זכות קיום או זכות להיות נלמד במשך שנים-עשרה שנים. חוקרים רבים משמיעים טענות אלה כבר שנים רבות, ודי אם נזכיר בעניין זה את ויגוצקי (1987).

במחקרים שבהם נשאלו מורים ותלמידים מה לדעתם חשוב בטקסט (פרבס והאווישר, 1989) השיבו המורים שהם מבקשים ללמד טקסטים שעומדים בקריטריונים של טקסטים עיוניים (לכידות, היגיון, סגנון מתאים וכו'), אך לתלמידים היה ברור כי כל שנדרש מהם הוא ציות לכללים מסוימים של טקסטורה, משלב ותוכן, ללא קשרים לוגיים ביניהם; אף אחד מן התלמידים לא אמר שדורשים ממנו לייצר יחידת משמעות (ראה להרחבה פלד, 1993). גם תלמידים בבית-ספר "פתוחים" יותר, המכסים את מעשה הכתיבה הלא-מודרכת באיצטלה של "יצירתיות", אינם מייצרים בסופו של דבר טקסטים נהירים, שעומדים בפני עצמם ואומרים משהו למישהו כיחידת משמעות.

במחקר המוצג להלן ביקשתי לבדוק מה טיבה של אותה "התפתחות אוריינית" שאנו מניחים את קיומה בבית-הספר, ואם אמנם ניתן לכתות את התהליך שנעשה בבית-הספר כ"התפתחות".

ילדים באים לבית-הספר כשהם בעלי ידע ז'נרי ואורייני מבוסס למדי. ידע זה נרכש מתוך התרבות עוד לפני בית-הספר. הלמידה, אם של לשון הדיבור ואם של לשון הכתב (הודעות, פתקים, סיפורים) נעשית לפני בית-הספר מתוך צורכי החיים, המכתיבים שימושים שונים בלשון (ראה פלד, 1996). כך, התנסחותם של ילדים נעה מן הביטוי היחידאי והלא-מובן דרך הפורמלי והמוסכם, אל הביטוי האישי והיחידאי המנוסח בצורה מקובלת. זאת אומרת, ילדים לומדים להשתמש בלשון כבערכת כלים ליצירת משמעות, כלומר לצורך ניסוח הביטוי היחידאי שלהם (ברונר, 1986, 1991; פלד ובלום-קולקה, 1992; וילקינסון, 1984,

הטקסט הכתוב והדבור. סקרדמליה וברייטר (1987) גורסים, כי כוח של מבנה זה חזק מאוד באין מה שיבוא תחתיו, ולפיכך יש למצוא סיבות טובות יותר מאלה הניתנות בבית-הספר והזדמנויות ייחודיות לפיתוחו של כל מבנה אחר שדורש עיבוד של ידע בכתיבה. כלומר, הבעייתיות נמצאת בדיוק באותו הדבר שמבקשים להקנות: במבנה הטקסט. זאת משום שהוא מוצג לא כמבנה בעל לוגיקה, שיכול "להביס" את הלוגיקה של מודל הטקסט הדיבורי, אלא כקונכיה חסרת חיים.

כאשר הדרישה ליצירת טקסט נתפסת כדרישה לאחידות - מבנית או משלבית - אין שום צורך להתעמק בעיבוד הידע. קביעה זו נתמכת בממצאים שעלו במחקר המוצג בזה, המראים כי אחרי כיתה ג לא מתגלים בטקסטים מרכיבים חדשים, וכמעט שלא מתגלות טכניקות חדשות, אלא רק שכלול של המבנה שכבר היה קיים מלכתחילה. לפיכך הטקסט המשוכלל ביותר הוא הטקסט הבנלי או הסטריאוטיפי, העושה שימוש מרבי אך לא יחידאי באמצעים הידועים. כלומר, זה הטקסט שמעיד על ציות למוסכמות הנושא, המשלב והזינר, ללא כל אמירה שמצדיקה את קיומו. ואכן, בין הילדים שרואיינו במחקר, בעיקר בקרב בני כיתות ז ו-ט, נשמעו הערות כגון: "מה לי ולזה?!", "זה לא אני!", "אני כותב למורה, לא לראש העיר!". הממצאים מעידים בעיקר על כך שהטקסט נכתב "לא ממני ולא אליך", יותר מאשר על התפתחות לכיוון של התחשבות בצורכי קהל יעד משוער או מכון. אין עדויות להתפתחות טקסט ש"מדבר אל" מישהו, שיש בו "אמירה" הנוגעת לי או שמצליחה לערב אותי, אלא לטקסט שנכתב מישות לא מוגדרת, או מתוך מבנה אוניברסלי כלשהו אל קורא היפותטי, שאיננו אני ואיננו אתה.

קרוב לוודאי שאילו למדו הילדים שנבדקו במחקר זה דרכים לעיבוד הידע, אפשר היה להיווכח בכך בכתיבתם, שהייתה נושאת אופי יותר רטורי או מתאפיינת בלוגיקה של מבנה אחר מזה של תור בשיחה.

אי לכך הוסקה המסקנה, שהתלמידים מפיקים טקסטים כתשובה לתביעה מסוימת, שמתבצעת במקום מסוים, ולכן אין הטקסטים הללו מעידים בהכרח על המאגרים הלשוניים והתרבותיים שיש להם. רמזים למסקנה זו ניתן למצוא גם אצל ברייטר וסקרדמליה (1987), בפרק הנקרא: משיחה לחיבור, תרגום עברי פלד, (1996). לדבריהם, אין הטקסט משקף לעולם את היכולת או אף את המודל שלפיו חובר אלא

כאן התפתחות? כלום לא היתה כתיבתה של לילך מתפתחת באופן שהתפתחה או השתכללה, או אף באופן טוב מזה, מגוון מזה, ללא בית-הספר, אך ורק בזכות התרגול בכתיבה וההתנסות בקריאה, ההתנסות בחיים ובתרבות והבנת מקומו של הסיפור בחייו? במילים אחרות, מה הייתה תרומתה של המורה, קרי תרומתה של ההתנסות האוריינית בבית-הספר: קריאה, כתיבה וחקר, להתפתחות הטקסט הסיפורי של לילך, או להבנתה של לילך את הפונקציה של הסיפור בעולם? מה תרם בית-הספר או כיצד עיצב בית-הספר את תפישת המשימה של לילך? מה היא חושבת שהעולם מצפה ממנה לעשות כשהוא טובע ממנה לכתוב סיפורים?

אם נביט על ההתפתחות במונחים זינריים, הרי שזו צפויה להיות תנועה ממענה מינימלי על דרישות הזינר (שימוש בדקדוק הסיפור בטקסט שנקרא סיפור או מענה על הדרישות המינימליות של סוגת ההוראות בטקסט שמכונה הוראות וכיו') למענה על הפונקציה החברתית של הזינר, שפירושו כאמור, לימוד השימוש בפורמלי ובמקובל על מנת להפוך את היחידאי לקומוניקטיבי ויעיל, עד כמה שהדבר ניתן. למשל בסיפור - מענה על ייעודו האמנותי והאידיאי, בהסבר - התאמתו של הטקסט לצרכיו של קהל מיועד, רחב ככל שיהיה. זאת אומרת, ההתפתחות צריכה להתבטא בעיבוד נתוני הסכימה הזינרית, מרכיבי הלשון ופריטי התוכן המתאימים, על-פי מטרות חברתיות ויעדים רטוריים פרטיים - אסתטיים ואחרים - של המחבר, לצורך "אמירה" מסוימת של הכותב לעולם.

ברור כי התפיסה המוצגת כאן מניחה את טבעו הדיאלוגי של הטקסט, כלומר שאין טקסט יכול להיקרא טקסט אלא על-ידי קוראו, ולפיכך היא מניחה שיפוט. על כן קשה ואולי לא ניתן לבדוק התפתחות אוריינית על-פי פרמטרים ברורים ואחידים, אולם ניתן להסיק הן ממבנה הטקסט והלשון והן מן הרושם שהטקסט יוצר בקריאה, אם אכן הוא מילא את שליחותו החברתית-תרבותית, שליחות שלשמה נועד מלכתחילה הזינר שבו נוצר.

לצורך זה נבנו במסגרת המחקר כלי קידוד וניתוח, שנועדו לבדוק טקסטים דבורים וכתובים בשני זינרים: הסבר משחק (שנועד למען יצור מן החלל) וסיפור (ראה פלד, 1994). כלי קידוד וניתוח אלה אפשרו השוואה מדוקדקת בין הטקסטים, הן מבחינה לשונית והן מבחינת המענה על דרישותיו של כל זינר והמענה על צורכי קהל היעד המוגדר.

הסיפורים ניתנו גם לקוראים משכילים כדי שיחוו את דעתם עליהם. הללו התבקשו לציין אם הסיפור טוב, לא טוב או שאינו סיפור כלל, ונערך ניתוח שביקש לבדוק אילו מרכיבי שיח, לשון ותוכן היו בטקסטים שנחשבו טובים או לא טובים, אילו אמצעים ליצירת מעורבות הקורא נקטו הכותבים השונים, כיצד פיתחו או לא פיתחו את הסכימה הז'נרית וכו'. בדרך זו ניתן לקבוע אם בית-הספר מכין את תלמידיו לדרישות ה"תרבות" והחברה שמחוצה לו או שהוא יוצר מעין תת-תרבות לעצמו.

מתוך הניתוח עלתה המסקנה, שבניגוד להנחה שעמדה בבסיס המחקר, לא נבדקו במחקר זה דיבור לעומת כתיבה באופן כללי, אלא נבדקה תפיסת המשימה של תלמידי בית-הספר והפירוש שהם נותנים לתביעה המופנית אליהם במסגרת זו, לייצר טקסטים בז'נרים שונים, בעל-פה ובכתב. כאמור, טקסטים בית-ספריים מוכיחים כי מה שקובע את צורתו ואופיו של הטקסט, כלומר את הרטוריקה שלו, הוא בראש וראשונה המקום שממנו משודרת התביעה לייצרו ולא דווקא תוכנה של תביעה זו. סימוכין למסקנה זו התקבלו גם בראיונות האישיים שנערכו עם הילדים, ובהם סופרו סיפורים תוך כדי השיחה והוסברו הסברים, שהיו שונים במהותם מאלה שהופקו במסגרת המשימה. במחקרים שקדמו למחקר הנוכחי לא הודגשה נקודה זו במיוחד (ראה מחקריהם של וילקינסון, 1980, 1984 וקרול, 1981) והטקסטים שחיברו תלמידים במסגרת משימה נתפסו כביטוי ליכולתם הלשונית באופן כללי, ולא כעדות לתפיסת המשימה שלהם במסגרת בית-הספר. המחקר המוצג בזה מתאר אם כן התנהגות לשונית של ילדים בבית הספר.

2. תיאור המחקר וממצאיו

המחקר התמקד בשאלה, האם קיימת התפתחות אוריינית בבית-הספר, ולשם כך בדק כיצד נראים טקסטים שילדים מחברים במסגרת בית-הספר: מהם המרכיבים המאפיינים טקסטים דבורים ומהם המרכיבים המאפיינים טקסטים כתובים, שמייצרים תלמידי בית-ספר בגילים שונים ובז'נרים שונים. מהם הקשרים בין אופנות (דיבור לעומת כתיבה) לסוגה (סיפור לעומת הסבר) ולגיל, וכיצד קשרים אלה מתגלים במבנה הלשוני, הטקסטואלי והתמטי של הטקסטים. כמו כן ניסה המחקר לברר מה גורם לטקסטים להיראות כפי שהם נראים,

וגם להעלות השערות, באילו מרכיבים של הטקסט ניכרת ההתנסות האוריינית ובאילו מרכיבים או היבטים של הטקסט ממשיכות להשפיע מוסכמות השיחה; האם דברים אלה תלויי גיל, סוגה או אופנות. לשם כך התבקשו הילדים ליצר טקסטים דבורים וכתובים בשני ז'נרים מוכרים: סיפור והסבר למשחק.

הכוונה במחקר זה היתה לאפיין הפקת טקסט של תלמידים ישראלים שעומדים ללא כל קושי מיוחד בדרישותיו של בית-הספר, מתוך מטרה לקבוע, על סמך הנתונים שיתקבלו, מהו הטקסט שנחשב ל"טוב" בבית-הספר או בתרבות שבית-הספר מייצג, וכיצד ילדים שאין להם כל קושי להיענות לתביעותיו של בית-הספר תופסים את דרישתו לייצר שיח. על סמך ממצאים אלה ניתן ליצור בסיס להשוואה בין סוגים שונים של כתיבה ודיבור של ילדים, בבית-הספר ומחוצה לו. על כן נבחר מדגם של ילדים העומדים בהגדרה של תלמידים "טובים", שצויניהם במבחן הבנת הנקרא, שהיה הקריטריון לבחירתם, נעו בין 75 ל-100.

המחקר ביקש לבחון את הנקודות הבאות:

- א. מהי מידת ההיענות למוסכמות הז'נר בכל אחד מן הז'נרים שנבדקו.
- ב. האם יש הבדל בהיענות לדרישות הז'נר בין הטקסטים הדבורים לטקסטים הכתובים.
- ג. האם מידת ההיענות לדרישות הסכימה הז'נרית משתנה עם הגיל ובשלבם שניתן לאתרם.
- ד. האם יש קשר בין התפתחות סגנון השיח בכלל לבין מידת פיתוחו של הטקסט.

הבדיקה נערכה לאורך שלושה צירים עיקריים:

ציר מס' 1: אורליות ואוריינות כסגנונות שיח:

כאן נבדקו מאפייני סגנון אורייניים ושיחתיים שנמצאו הן בעל-פה והן בכתב.

סגנון שיח הוגדר כשימוש באמצעים לשוניים ורטוריים הנבחרים מתוך התאמה לנושא המבע, לכוונת המחבר, לקהל היעד ולערוץ התקשורת. זאת אומרת: סגנון הוא חלק אינטגרלי מן הביטוי ולא חיצוני לו; הפונקציה שלו היא תמטית ותקשורתית ולא רק דקורטיבית.

את סגנון השיח האורלי מאפיינת בעיקר השיחה הספונטנית והוא ייקרא מעתה סגנון השיח השיחתי. במצב שיח זה נמצאים בני השיח

במקום, הטקסט מיוצר בתנאים של זמן-אמת, והוא אינו מתוכנן מראש כטקסט. למעשה רק בדיעבד ניתן לדעת אם היה "טקסט" או היו כמה טקסטים ולאיה סוגה אפשר לשייכם. עצם קיומו, אורכו ואופיו מותנים ביחסי הגומלין שבין בני-השיח. שיח ממין זה יהיה פחות מרבנה, פחות מפורש, ויתבסס על הקשר סביבתי ועל עולם משותף רחב בין הנמענים. לצורכי תמרור כוונותיו ישתמש הדובר לא רק באמצעים לשוניים אלא גם באמצעים פארה-לשוניים כגון תנועות ידיים ופנים, אינטונאציה ופרוזודיה. הלשון תשמש בדרך כלל בפונקציה ה"אקס-פרסיבית" והבינאישית שלה, כהגדרת ג' בריטון (1975), כלומר תשמש ליצירת קשר ותשקף את דרך הסתכלותו של הדובר על העולם, לא תמיד לצורך משא ומתן על משמעויות.

לפיכך הלשון בשיחה איננה שואפת במיוחד לבהירות ולדיוק. אין היא מבקשת לקבוע קביעות נחרצות על העולם ולכן לא נמצא בה דחיסות סמנטית אלא דווקא עודפות. הצלחתו של מבע תלויה בכושר ה"קוריאוגרפי" של הדובר (על-פי האלידיי, 1989). כלומר ביכולתו לעבד, לאתגר ולשנות את מבנה המבע, הדגשיו, נימתו ולעתים אף תוכנו תוך כדי השיחה, ולהתאימו על-פי הנסיבות המשתנות לתגובות המאזין, מידת העניין שלו, הקשב, ההבנה וכו' (ראה להרחבה פלד ובלום-קולקה, 1992). שהרי כידוע דורשת השיחה שהדובר יתק, יסחוף ויערב את נמעניו בדבריו אם הוא רוצה שהשיחה תוסיף להתקיים, והוא אכן עושה זאת כמעט בכל גיל, בכל מיני אמצעים לשוניים, מוסיקליים ורטוריים, לעתים על חשבון הדיוק והנאמנות ל"אמת" ול"עובדות" (ראה להרחבה טאנן, 1989, קולות משוחחים: מוסיקה מיתוס ופיוט בשיחה, תרגום עברי פלד, 1996).

את סגנון השיח האורייני מאפיינת בעיקר הפרוזה האקדמית הכתובה. בעולם האורייני התקשורת היא בין טקסטים ולא בין אנשים והיא לא נעשית בזמן אמת. בכתיבה אקדמית הכותב מחליט מראש על הסוגה שבה ייכתב הטקסט, על-פי מטרותיו החברתיות ויעדיו הרטוריים. אל תוך המבנה הזה הוא יוצק את התוכן הייחודי שלו ומתאימו לקהל הקוראים המשוער שלו.

הטקסט האורייני נועד להעביר מסר. שלא כמו בשיחה, שבה פעמים רבות מדברים כדי לדבר, בכתיבה אין כותבים כדי לכתוב אלא כדי לומר משהו לקהל קוראים. יתרה מזאת, בכתיבה משתדלים לומר "מה שיותר במה שפחות" (האלידיי, 1989). לפיכך שואף הטקסט למינימום

של עודפות לשונית ולדחיסות סמנטית מרבית. משום כך הוא מציית לחוקי התחביר המקובלים ואינו מסתייע, עד כמה שהדבר ניתן, בעזרי תמרוך חוץ-לשוניים. הוא מתוכנן מראש וערוך כך שהעולם המשותף בין הכותב לקוראיו יהיה חשוף ומפורש ולא מונח ביסוד הדברים, כמובן מאליו, כמו בשיחת רעים. טקסט אינפורמטיבי, עיוני, מתאפיין במפורשות רבה. הוא שואף להצגה ברורה של דברים, לאיזון של העמדה האישית, השזורה בטקסט באופן גלוי או סמוי, ולהצדקתה. לפיכך הגדיר בריטון (1975) את הפונקציה של הלשון בטקסט כזה "פונקציית המשא ומתן", שכן הטקסט העיוני מבקש לנהל משא ומתן עם קוראיו על משמעויות, לשכנע בהיגיון המיוחד שבו, שאיננו בדרך כלל ההיגיון ה"פשוט" או ה"משותף" או ה"מקובל" (ראה להרחבה האלידי ומרטין, 1993; האלידי וחסאן, 1985). על כן דורשת הכתיבה העיונית פירוט ההקשר, דיוק בפריטי תוכן, העמקה, מענה על דרישות פורמליות של הזינר, התאמת המשלב למטרת הכתיבה, לנושא ולקהל היעד ורטוריקה מנומקת.

בדרך כלל מזוהה סגנון השיח האורייני עם סגנון השיח הנדרש או הנלמד בבית-הספר, אף-על-פי שעד היום טרם נמצאה הוכחה אִמְפִּירִית לכך, וממצאי המחקר המוצג בזה, כמו גם ממצאי מחקרים שנערכו בארצות אחרות (בריטון, 1975, לעיל; בייבר ואחרים, 1987), אינם מצדיקים זאת. מחקרים שערכו בשנים האחרונות תלמידיו של האלידי (למשל קופ וקלנציס, 1993; גילברט, 1990) שבים ומציינים, שבית-הספר מלמד במסווה של לימוד "זינר ההצלחה החברתית" - כלומר סוגות של כתיבת העיון - את זירגון ההצלחה בבית-הספר בלבד, וכי זירגון זה מורכב באמת מפריטים מסוימים של טקסטורה, מבנה ותוכן, שאינם קשורים למטרתו החברתית-תרבותית של הזינר, כלומר אחידים בכל מצב.

ציר מס' 2: התאמה לסכימות ז'נריות:

כאן נבדקה מידת התאמתם של הטקסטים הדבורים והכתובים לדרישות הסכימות הז'נריות: סיפור והסבר למשחק.

מיושן של סכימות שיח או סכימות ז'נריות בטקסטים אינו אחיד. ברייטר וסקרדמליה (1987) מבחינים בין סכימות שיח "פתוחות" יותר לבין סכימות שיח "סגורות" יותר. סכימת שיח סגורה יחסית היא זו

שיכולה להתממש בשיחה בתור אחד של דובר אחד (סיפור, בדיחה וכד'), ואילו סכימה פתוחה היא זו אשר מימושה נעשה בידי בני שיח אחדים, במסגרת של מעגלי שיח שבהם יש שאלות ותשובות, קביעות וערעורן, הכרזות והתנגדויות, הפרכות והצדקות וכו'. סכימות כאלה עומדות למשל ביסוד הטיעון או ההסבר בשיחה. אנשים אינם מסבירים משהו מתחילתו ועד סופו ללא דרישה של מאזין, ומבנה ההסבר, עומקו, פירוטו וכו' מותנים לחלוטין בתגובותיו של המאזין. במחקר זה נבחרו טקסטים המייצגים סכימה סגורה יחסית (סיפור) וסכימה פתוחה יחסית (הסבר משחק).

ההיענות לסכימות הזינר נבדקה במספר מישורים:

1. **המישור הרטורי:** מבנה הטקסט והיחסים הטקסטואליים בין מרכיביו.
2. **המישור הלשוני:** משלב: בחירות תחביריות ולקסיקליות ודרכי הקישוריות.
3. **מישור התוכן:** עד כמה הטקסט מציית למוסכמות הזינר מבחינת פרטי התוכן, בחירתם, ארגונם ומיצוים.

ציר מס' 3: ציר ההתפתחות:

כאן נבדקו ממצאי ציר 1 וציר 2 על פני הגילים השונים.

בהתאם לכך היו הנחות המחקר כדלהלן:

1: השערות הדיפרנציאציה: בכל קבוצות הגיל ובכל אחת מן האופנויות - דיבור וכתובה, תורגש אבחנה זינרית ברורה בין סיפור לבין הוראות למשחק, וכן בין טקסטים דבורים לטקסטים כתובים בתוך כל אחד מן הזינרים. כלומר:

(1) כבר בכיתה ג' יהיו הבדלים בין הסיפור לבין ההוראות למשחק ברמת הסכימה הבסיסית (דקדוק הסיפור לעומת דקדוק ההסבר למשחק) וברמת המשלב הלשוני.

(2) כיוון ההיענות לדרישות הזינר ומידת פיתוחה של הסכימה הזינרית יהיו תלויים גם באופנות ולא רק בהתנסות האוריינית בבית-הספר: הטקסט הדבור יתפתח בכיוונים אחרים מאשר הטקסט הכתוב, בכל אחד מן הזינרים. בתחילת הכתיבה יהיו הטקסטים הדבורים מושלמים יותר מבחינת הזינר מאשר הטקסטים הכתובים, בהיות הראשונים סוג

שהיה "גיבור אמיץ חסון ונועז", וכשהוא עצמו מציג גיבור הוא קורא "עלי להציל את אנשיי"; הוא מספר על בת פרעה שאביה הרשע פקד עליה בזו הלשון: "אין לך ברירה, עליך להינשא לנסיך ישראל הרשע עד מוות"(!). ילדים צעירים מאוד כבר משתמשים בכינויים חבורים, בציווי ("פקחי את עינייך, מלכתי") ובמבנה גלובלי של סיפור (אפלבי, 1978). כלומר ה"טקסט" של הילד בהיכנסו לבית-הספר הוא מעין אזור חיתוך בין שני מעגלים, שכל אחד מהם מייצג סגנון שיח אחר: אורלי-שיחתי ואורייני: השיח האורייני, בתקופה הטרנס-בית-ספרית, כבר פולש אל תוך מעגל השיח השיחתי.

לפיכך תנועת הלימוד בבית-הספר יכולה להיעשות באחד משני כיוונים: 1. להרחיב את החיתוך על-פי קריטריונים זעריים, כך שאזור החיתוך יתרחב באופן שווה לשני הכיוונים - השיחתי והאורייני - בהתאם למטרות המבוע.

2. להרחיב את אזור החיתוך על-ידי השתלטותו של מעגל אחד, למשל מעגל הסגנון האורייני-בית-ספרי, ויתפתח בכיוון של יצירת טקסטים אחידים, ובכך להפריד לגמרי בין שני המעגלים וליצור שתי לשונות: בית-ספרית וחוץ-בית-ספרית. תהליך זה מבטל את מקומו של הסובייקט בטקסט, כיוון שאינו לוקח בחשבון את יעדי המחבר ומטרותיו החברתיות בבחירת מרכיבי המבנה והלשון. מחקר זה ביקש לבדוק, על-פי חיבוריהם של ילדים בגילים שונים, מהי הבחירה שעושה בית-הספר בעניין זה.

דרך קידוד הטקסטים

קידוד הטקסטים נעשה בשתי דרכים:

א. קידוד מאפייני הטקסט השלם, בכל זינר ובכל אופנות: הניתוח היה בעיקר ניתוח תוכן איכותי. כאן נבדקו מאפייני הזינר, מידת האוטונומיה של הטקסט, כלומר הימצאותם של מרכיבים אורייניים בו, ההתייחסות המשתקפת בטקסט לקהל היעד המשוער, והמשלב הלשוני. בסיכומו של הקידוד נערכו ניתוחי צלבוך למציאת הבדלים מובהקים בין סוגות, בין אופנויות ובין גילים שונים.

ב. קידוד יחידות הטקסט הבודדות, כלומר היחידות הקטנות ביותר שנושאות משמעות ויכולות לעמוד בפני עצמן (על-פי האנט, 1964). למשל: "רצתי", זו יחידת טקסט מינימלית; אך גם "הילד שהגיע

לבית-הספר באיחור לא ידע מה צריך להביא לשיעור, זו יחידה מינימלית, שכן היא אינה ניתנת לפירוק ליחידות קטנות יותר שיכולות לעמוד בפני עצמן. לעומת זאת משפטים מחוברים כגון "היא הגיעה בזמן והוא פתח לה את הדלת" חולקו למספר יחידות, במקרה זה לשתיים.

ניתוח היחידות הבודדות או המינימליות נעשה גם לצורך בדיקת השונות בשיעור מורכבותן של היחידות הללו וגם לצורך בדיקת השונות בשיעור השימוש במרכיבים לשוניים שונים לצרכים רטוריים. כמו כן נבדק באמצעות ניתוחי שונות שיעור השימוש ביחידות טקסט מסוגים שונים. כלומר נבדק שיעור הופעתו של כל סוג יחידה בכל טקסט, בכל זמן ובכל אופנות, על פני הגילים השונים, וכך נבדקה ההתפתחות בשיעור הופעתו של כל סוג, בשיעור המורכבות התחבירית שמתבקשת מכך וכן בשיעור הופעתם ותפקידיהם של קשרי החיבור.

יחידות הטקסט אופיינו, בעקבות לאבוב (1972) ופולאני (1986), כיחידות פעולה, הסבר או תיאור והערכה, וקידודן נעשה בהתאם לתפקידן בטקסט: יחידת פעולה היא יחידה שבמרכזה עומד פועל-פעולה ("הוא יצא מן הבית הקטן לכיוון היער"); יחידת תיאור או הסבר היא יחידה שביסודה עומד משפט שמני או פועל-מצב כלשהו (היה היה נער, פחדתי נורא, רציתי לברוח, או "זה משחק לשלושה משתתפים"). יחידות ההערכה הן אלה המעידות על לימוד הלשון, כלומר על השימוש שעושה הכותב בכל מרכיבי הלשון למטרותיו הרטוריות הפרטיות. שהרי רק כאשר מאמץ אדם את הלשון והופך אותה לערכת כלים ליצירת משמעות ולבניית טקסטים יחידאיים אפשר לומר שהוא למד את הלשון ושהוא מתפתח בה. על כן יחידת ההערכה היא המסובכת מכולם לאיתור ולאבחון, כיוון שאין לה אפיון לשוני ברור ולעתים קרובות תפקידה כיחידת הערכה תלוי אך ורק במיקומה בתוך הטקסט. לדוגמה, אילו הייתה היחידה "ודני אהב סוכריות ממתקים ושוקולד" מופיעה בתחילת הסיפור שכתבה ילדה בכיתה ב, לאחר משפט כגון: "פעם היה ילד ושמו דני", היא היתה מתפקדת כיחידת תיאור שמספקת את הרקע לאירועים שיבואו בהמשך. אך כשהיא מופיעה באמצע הסיפור, לאחר האירוע שבו דני מתגנב למטבח בכוונה לחסל את ממרח השוקולד בניגוד למצוות אמו, יש בה משום הערכה בעיקר בשל תפקידה של ו החיבור, הנוטלת על עצמה, כמו בדיבור, תפקיד של מילה טעונה יותר במשמעות, כמו "והרי".

לאבוב (1972) מבחין לשם כך בין יחידת הערכה חיצונית, גלויה וברורה, כגון "אכן, הצייד השתנה" לבין יחידת הערכה פנימית, או סמויה יותר מן העין, כגון "אבי כמובן התגאה בי מאוד". ללא המילה "כמובן" היה המשפט מתפקד כיחידת תיאור, אך המילה "כמובן" מוסיפה ליחידה נופך שיפוטי מצד הכותבת והופכת את המשפט ליחידת הערכה. יחידות ההערכה מבטאות למעשה את "קולו" של המחבר, מעבירות את נקודת מבטו על הדברים, את עמדתו, ובכך מכוונות את הקורא ביצירת המשמעות של הטקסט (להרחבה ראה ברוך, 1986, 1990, ובחטין 1986). על כן, ככל שהטקסט מעובד יותר על-פי מטרות רטוריות ומפותח יותר בתוך הזינר, נצפה למצוא בו יותר מרכיבי הערכה מאשר בטקסט סכמטי שאין מחברו "מעורב" בו ושאינו לו כל כוונה לערב את הקורא. ברור כי רוב היחידות בטקסט הן בעלות אופי מעורב, פעולה + תיאור או תיאור + הערכה, אך לצורך הניתוח נעשה מהלך שיפוטי שקבע מהו ההיבט הדומיננטי בכל יחידה ויחידה.

מטרת הניתוח הייתה בין היתר לקבוע, אם השונות בין הטקסטים שחיברו הילדים היא תוך-קבוצתית - כלומר מאפיינת יחידים, או בין-קבוצתית - מאפיינת קבוצות. כל הניתוחים נעשו על-פי גיל, אופנות וסוגה; לבסוף נעשו ניתוחי קורלציה בין ממצאים שעלו בדרך הניתוח הראשונה - מאפייני הטקסט השלם, לבין ממצאים שעלו בדרך הניתוח השנייה - ניתוח יחידות הטקסט הבודדות, במגמה לבדוק את הקשר בין התפתחות יחידת הטקסט הבודדת להתפתחות הטקסט השלם כיחידת אומר אחת.

היתרון שבניתוח זה הוא, שניתן להשוות באמצעותו נקודות שהן מעבר לסוגה או מעבר לאופנות, כגון מידת האוטונומיות של כל הטקסטים של אותו ילד, תפיסת משימת ייצור הטקסט, השימוש שעושים ילדים במשאבי הלשון, לדוגמה: שימוש בפעלים שונים באופנים בסיפור ובהסבר, שימוש בקשרים שונים או דומים בסיפור או בהסבר, שימוש במרכיבים לשוניים לצורך הערכה או תיאור וכיוצא באלה. כך ניתן לבדוק אם תפיסת המשימה של כל ילד וילד נקבעת על-פי הסוגה, על-פי האופנות (דיבור/כתיבה) או על-פי אמות-מידה רטוריות. למשל, ניתן לבדוק כיצד ילדים שאינם אמונים על סוגה מסוימת יבנו את הטקסט הנדרש על-פי אמות-מידה של סוגה אחרת: יהפכו את ההסבר למעין סיפור או דיווח סיפורי וכו'. ניתן לבדוק פונקציות לשוניות שונות, שבאות לידי ביטוי בטקסטים; האם דברים אלה הם תלויי אופנות,

תלויי סוגה, תלויי גיל או תלויים בתפישת המשימה של התלמיד, כלומר באמירה שהוא רוצה לבטא, וכמובן אפשר באופן זה לבדוק אם קיימת התפתחות, בכל אחד מן המישורים.

לאחר הבדיקה ביקש המחקר להתאים את אפיוניו של הטקסט הבית-ספרי, כפי שיוגדר לאחר הניתוח, לממצאים שעלו במחקרים אחרים ובעיקר למודלים תיאורטיים העוסקים בתהליכי כתיבה וייצור טקסטים שיחתיים ואורייניים. המודלים שנראו מתאימים ביותר לממצאי המחקר הזה הם מודל אמירת הידע ומודל עיבוד הידע, שפיתחו סקרדמליה וברייטר (1987), אשר מציגים דרכים שונות של התמודדות הכותב עם הידע שלו תוך כדי חיבור הטקסט.

הסיפורים בלבד נבדקו על-פי מודלים נוספים של כתיבה ספרותית, למשל על-פי הבחנותיו של ברונר (1986, 1991) באשר לפיתוח מישור הפעולה לעומת פיתוח מישור ההכרה בסיפור, או על-פי הבחנותיהם של טאנן (1989), פולאני (1989), ברונר (1986) ולאבוב (1972) על תכונות המאפיינות את הסיפור הטוב.

אך כאמור המודלים הבסיסיים והעיקריים שעל-פיהם מנסה הסיכום לארגן את ממצאי המחקר הם מודל אמירת הידע ומודל עיבוד הידע, שחיברו ברייטר וסקרדמליה. בפרק זה אנסה לבדוק את ממצאי המחקר לאור מודל זה, תוך שילוב נתונים ממחקרים אחרים וממודלים אחרים.

3. מודל אמירת הידע ומודל עיבוד הידע (ברייטר וסקרדמליה, 1987)

ההתאמה למודלים תיאורטיים של התנהגות בעת ייצור טקסטים מתבקשת מתוך ההנחה שטקסט, שהוא תופעה מורכבת הפועלת כמערכת, על-פי חוקים מסוימים, יהיה מונחה על-ידי התנהגות שיש בה חוקיות דומה (ברייטר וסקרדמליה, 1987). חוקיות זו, גם אם אינה משתקפת כולה בתוצר המוגמר, יש לה רמזים ועדויות בתוך הטקסט. למשל, טקסט שבנוי על-פי עיקרון רטורי-לוגי כלשהו, ואשר חורג מעקרון העקיבה השגור אצל ילדים, יכול להעיד על תהליכים של תכנון, עריכה, הצבת יעדים חברתיים ודרכים להשגתם באמצעות ניסוח, כלומר על יחסי-גומלין בין מישור התוכן למישור הלשוני, היינו על רטוריקה.

נקודת המוצא של ברייטר וסקרדמליה היא, שמחקרים על כתיבה ותהליכי חשיבה בכתיבה - פרוטוקולים - אינם יכולים לתאר את "הכותב הממוצע" כי אם את התנהגותם של כותבים מסוימים במצבים מסוימים. לכן ביקשו לייצר מודל אידיאלי ולבדוק על-פיו דרכים שונות לייצור טקסט. יתרונם של המודלים הוא בכך שהם יכולים להסביר תהליכי ייצור על-פי מאפיינים שנמצאו בטקסטים בנייתו תוכן, כפי שנעשה במחקר זה.

עם זאת, סקרדמליה וברייטר מסייגים את מסקנותיהם ואומרים, כי אין להסיק על יכולת ייצור מטקסטים מוגמרים אלא רק למצוא סימנים לתכנון או להיעדר תכנון.

ברייטר וסקרדמליה מגדירים את הכתיבה במודל אמירת הידע "טבעית" משום שאינה דורשת תכנון מחושב, והיא ממשיכה פחות או יותר את מה שקורה בשיחה ספונטנית, פנים-אל-פנים. כלומר המחבר מפעיל במקרה זה את ה"אוטומטון התרבותי" שלו (גי' דהאן, 1995). אף-על-פי-כן אין לפטור כתיבה כזאת כאסוציאטיבית, שבה הרמז הראשון מעורר את השני וכו', או שנושא המשימה מעורר את המשפט הראשון וכן הלאה. הסבר זה פשטני מדי, כיוון שאין הוא מסביר את ייצורם של סיפורים מושלמים ואין בו כדי לגלות אבחנה זינרית ומשלבית, שכבר בכיתה א ניתן למצוא (גם בטקסטים שבהם נמצאו רק חלק מן המרכיבים, הללו עומדים בדרישות הזינר). כלומר יש דבר-מה אחר שמדריך את הילדים בבניית הטקסט חוץ מאשר אסוציאציות, וזה כנראה מודל של ייצור טקסט, שיש בו פונקציה של בקרה הבדקת הלימות תוכנית, לשונית וזינרית.

למשל, ראייה לבקרה הלשונית-משלבית היא, שבמחקר המוצג בזה לא נמצאו בטקסטים הכתובים שום סמני שיחה, ביטויים כגון: טוב... אז עכשיו... או ביטויי סלג מדובר: כזה... כאילו... וכיוצא באלה, אך נמצאו ביטויים "ספרותיים" כגון: והנה, ביום ההוא, עקרה היתה אשתו. כמו כן רבו בסיפורים המקרים של החלפת מקומם של הנושא והנשוא.

ההנחה היא, שכתבה על-פי מודל אמירת הידע נעשית כך: כאשר ניתנת משימת כתיבה או ייצור טקסט, משמשים נושא החיבור והזינר שבו הוא צריך להיכתב כמדובבים או כמדרבנים לדליית פרטי תוכן מהזיכרון. הללו מסייעים לכותב לדלות מזכרונות את המשפט הראשון או את הפריט הראשון. מייד לאחר תחילת הכתיבה נוסף מקור שלישי

שמסייע לדליית פריטי מידע נוספים, והוא הטקסט שכבר נכתב. עם זאת אין להשוות את מודל מסירת הידע לאוטומטון מוחלט דוגמת המחשב, כיוון שילדים לא מסווגים את פרטי המידע בזיכרון לשליפה מיידית. להפך: המודל הוא זה שמסייע להם בשליפה על-ידי רמזים חיצוניים, כגון נושא המשימה והסוגה וכן על-ידי רמזים שהם עצמם מספקים, כמו היגיון וקשר בין פרופוזיציות ופריטי ידע. פרטי התוכן מסודרים בטקסט בדרך כלל בסדר שבו הם מופיעים ונדלים מזיכרונו של המחבר.

רמזי הנושא והסכימה הזינרית גורמים לכותב לדלות מידע מזכרונו באופן כמעט מיידי, אבל לא בתכנון מודע. לדוגמה, כשילדים צעירים התבקשו לספר סיפור, הם מייד אמרו או כתבו "פעם אחת" ורק אחר-כך החלו לחשוב הלאה, כאילו הכניסו את עצמם לתוך מסגרת הזינר כדי להתפנות לחיפוש אחר התוכן המתאים. הכתיבה נעשית על-פי סכימה פשוטה בדרך כלל, שיכולה להיות בת מרכיבים ספורים חיוניים בלבד, למשל: טיעון יהיה מורכב מהצהרת אמונות וסיבה, או הצהרת אמונות + כמה סיבות + סיבות נגדיות. סיפור יענה על המבנה הסכימתי של דקדוק הסיפור: רקע - אירוע מסבך - הדרך לפתרון - התרה. ההסבר למשחק יכול כלול באופן כרונולוגי את מטרת המשחק ואת המהלכים העיקריים.

טקסטים כאלה יכולים להיות בהירים וממצים ויכולים להיות לא-מספקים, הכל לפי המטרה והנושא. למשל: דיווח "יבש" או תיאור תהליך או ניסוי יוכל להתמצות על-פי מודל זה, אך דיווח עיתונאי או כתיבת טיעון ספק אם ישכנעו ללא תכנון על-פי יעדים רטוריים, כלומר על-פי קהל היעד ומטרתו החברתית או הפוליטית של החיבור.

אל מול מודל אמירת הידע העמידו החוקרים את מודל עיבוד הידע, שהוא לא רק שכלול של מודל אמירת הידע. ההבדל ביניהם הוא מהותי: במודל עיבוד הידע נעשה חיבור הטקסט באמצעות פתרון בעיות על-פי יעדים רטוריים-חברתיים שלאורם קיימת דיאלקטיקה מתמדת בין דרך הניסוח - האיך - לבין הנושא - המה. בעיות תוכן נפתרות באמצעים לשוניים וסגנוניים, ותופעות או התרחשויות לשוניות (במישור התחבירי, הלקסיקוני והשיחי) משפיעות על מישור התוכן בכך שהן גורמות להפקתם של פרטי תוכן חדשים או שונים וכו'. כל זה תוך התמקדות בצורכי קהל היעד המשוער ובמטרתו החברתית של המבע. במודל אמירת הידע, המופיע בתוך מודל עיבוד הידע כחלק אחד מן

הפעילות, חיבור הטקסט הוא ביצוע מטלה בלבד, או הוצאה לפועל של הוראות, על-פי דרישות הנושא והזינר ותו לו, כלומר הוא בעיקר משקף ידע קיים. חיבור טקסט במודל עיבוד הידע הוא עצמו יצירת ידע חדש, הן במישור התוכן והן במישור השיח. לפיכך חיבור טקסט במודל עיבוד הידע ייתכן כמעט אך ורק בכתיבה.

מודל אמירת הידע צמח מנתונים על כתיבה טירונית, לאו דווקא מנתונים על כתיבת ילדים. מכאן שהביטוי "הבדלי גיל" בהקשר זה פירושו הבדלים בהתנסות האוריינית ולא באמת בגיל, אף-על-פי שבתרבות שלנו ההתנסות האוריינית קשורה בדרך כלל לגיל, כיוון שהיא נעשית בעיקר בבית-הספר. למשל, אחד ההבדלים שמציינים ברייטר וסקרדמליה בין כותבים צעירים למבוגרים הוא בכך שבעייתם של כותבים בוגרים היא בדרך כלל לארגן את פרטי המידע הרבים שיש להם לומר או לכתוב, בעוד אצל הצעירים הבעיה בדרך כלל היא, שאין להם כמעט מה לומר וחסרות להם דרכים לדליית פריטי הידע המעטים השמורים בזכרונם.

מכאן שסיוע לילדים במעבר ממודל אמירת הידע, השולט בשיחה, למודל עיבוד הידע, המאפיין בעיקר כתיבה, אין פירושו פיתוח ושכלול מיומנויות ומרכיבים קיימים, אלא הבאת הכתיבה לשליטתו של מנגנון ביצוע המודרך על-ידי יעדים רטוריים ופועל לפתרון בעיות קוגניטיביות ואחרות, מודל שלא היה קיים ברפרטואר שלהם קודם.

הנחתם של ברייטר וסקרדמליה היא, שיש לילדים ידע מסוים של צורות ספרותיות או של סכימות שיח עוד לפני תחילת הכתיבה (להרחבה ברונר, 1986, ובישראל: טולציינסקי וסנדבנק, 1989; ברמן 1994). השאלה היא, איך הם מביאים את הידע הזה לידי ביטוי בכתיבה. דרך אחת יכולה להיות על-ידי תכנון מכוון, בהתאם לאילוצים המוכתבים על-ידי הזינר. אך על-פי התצפיות והראיונות שנערכו במחקר המוצג בזה ובמחקרים אחרים על כתיבת ילדים, כמעט שאין בכתיבתם תכנון כזה. מחקרים מראים כי ייתכן שילדים אינם מסוגלים לתהלך כל-כך הרבה מידע ואילוצים תוך כדי הכתיבה, ויש עומס מחשבתי רב שלא מאפשר עיבוד ידע בגיל צעיר. ואמנם בטקסטים שנבדקו במחקר זה התגלו בעיקר מאפיינים של חיבור טקסטים על-פי מודל אמירת הידע. הללו הופיעו בשיעור גבוה יותר מאשר מאפיינים של כתיבה על-פי מודל עיבוד הידע.

אם כך המסקנה היא, שילדים מסוגלים לייצר טקסטים לכידים ומתאימים לזינר בלי תכנון מודע ובלי להתעמק בפתרון בעיות רטוריות. ייתכן שידיעת צורות ספרותיות או סכימות זינריות היא כלי-עזר או מקור לדליית פרטי תוכן מן הזיכרון (ראה האלידיי 1989 וברונר 1986, 1991 לעיל). כלומר דליית פרטי התוכן מסתמכת על סכימות השיח הידועות ועל ידע הנושא, ומכאן יש להסיק שקיימת רטוריות בחיבור הטקסטים הראשוניים גם אם לא קיימת רטוריקה מודעת. הראיה ממחקר זה: ילדים יצרו ללא תכנון טקסטים שנוטים להיות לכידים ומתאימים לזינר, ונטייה זו משתכללת עם ההתנסות האוריינית בבית-הספר. רק לעתים, בתהליך יצירת הטקסטים הללו, חדרו פרטי תוכן שסטו מן הנושא או נכללו מרכיבים שלא התאימו לזינר. מכאן אפשר להניח שקיים מנגנון בדיקה ובקרה כלשהו, שפועל אצל הילדים מתחילת הכתיבה בעת חיבור הטקסט ובודק הלימות. מכאן שלמודל אמירת הידע יש שתי פונקציות: רימוז (cuing) ובדיקה. הפונקציות האלה משתכללות עם ההתנסות האוריינית בבית-הספר.

עתה נסקור ונסכם בקצרה את מאפייני מודל מסירת הידע כפי שמתארים אותו ברייטר וסקרדמליה וכפי שהתגלו במחקר זה:

תכונותיו של טקסט שנכתב על-פי מודל אמירת הידע

שלוש תכונות יכולות לאפיין טקסט שנכתב על-פי מודל של אמירת ידע בלבד: עיצוב בסיסי העומד בדרישות הזינר, לכידות נושאית ללא פיתוח רב וללא חידושים, והתאמה חלשה של התוכן לקהל יעד. זאת אומרת, בטקסטים שנכתבים במודל זה יש נטייה להיצמדות לנושא ברמה בסיסית לגמרי. הממצאים מראים למשל, כי צורת הנרטיב, שבה קיימת לכידות הן מבחינת השרשור - הקשרים בין האפיזודות השונות - והן מבחינת המיקוד - הנאמנות לנושא או למסר - שולטת החל מכיתה ג בכל הסיפורים הכתובים. גם בהסברים אין כמעט מקרים שההסבר סוטה לכיוון אחר מזה שהתבקש בהגדרת המשימה, כלומר שהוא הופך לסיפור או לדיאלוג. מכאן שהטקסטים עומדים בדרישות הזינר באופן בסיסי, מקיימים את דקדוק הסכימה הנדרשת, אך לא מעבר לזה. מכאן שיש לכותבים מתחילים סכימות שיח בסיסיות. הראיה היא, שילדים מצליחים להפיק טקסטים מובנים או קוהרנטיים רק בזינרים שהם מכירים. הם אינם מצליחים להפיק טקסטים בזינרים

שאין הם מכירים כלל, כלומר שאין להם ידע בסיסי בהם. להלן שלוש דוגמאות:

שירי ט"ו בשבט

מאיר לוי' פריד

בקר ב.ה.ד. אחד
יצא אה ל.ה. ח'פושית
ו.מ.ר.ה. יופי של
ח.ה. ח.ה. שוב'א.ב.א
ח.ה. ח'פושית ה.ה. ח'ל.ה.
ל.ק.פ.ץ ב.ג.ל. ו.ש.מ.ח.ה.
ח.ה. ח.ה. ה.ב.ל.ה. א.י.פ.ק.



העברת ה"ק ה"פ ואלו הן
העברת ה"ק ה"פ ואלו הן
העברת ה"ק ה"פ ואלו הן

[illegible]

הענין הזה
הוא שיש
בזה חכמה
וענין
הוא שיש
בזה חכמה
וענין

[illegible]

1910
 1911
 1912
 1913
 1914
 1915
 1916
 1917
 1918
 1919
 1920
 1921
 1922
 1923
 1924
 1925
 1926
 1927
 1928
 1929
 1930
 1931
 1932
 1933
 1934
 1935
 1936
 1937
 1938
 1939
 1940
 1941
 1942
 1943
 1944
 1945
 1946
 1947
 1948
 1949
 1950
 1951
 1952
 1953
 1954
 1955
 1956
 1957
 1958
 1959
 1960
 1961
 1962
 1963
 1964
 1965
 1966
 1967
 1968
 1969
 1970
 1971
 1972
 1973
 1974
 1975
 1976
 1977
 1978
 1979
 1980
 1981
 1982
 1983
 1984
 1985
 1986
 1987
 1988
 1989
 1990
 1991
 1992
 1993
 1994
 1995
 1996
 1997
 1998
 1999
 2000
 2001
 2002
 2003
 2004
 2005
 2006
 2007
 2008
 2009
 2010
 2011
 2012
 2013
 2014
 2015
 2016
 2017
 2018
 2019
 2020
 2021
 2022
 2023
 2024
 2025
 2026
 2027
 2028
 2029
 2030
 2031
 2032
 2033
 2034
 2035
 2036
 2037
 2038
 2039
 2040
 2041
 2042
 2043
 2044
 2045
 2046
 2047
 2048
 2049
 2050
 2051
 2052
 2053
 2054
 2055
 2056
 2057
 2058
 2059
 2060
 2061
 2062
 2063
 2064
 2065
 2066
 2067
 2068
 2069
 2070
 2071
 2072
 2073
 2074
 2075
 2076
 2077
 2078
 2079
 2080
 2081
 2082
 2083
 2084
 2085
 2086
 2087
 2088
 2089
 2090
 2091
 2092
 2093
 2094
 2095
 2096
 2097
 2098
 2099
 2100
 2101
 2102
 2103
 2104
 2105
 2106
 2107
 2108
 2109
 2110
 2111
 2112
 2113
 2114
 2115
 2116
 2117
 2118
 2119
 2120
 2121
 2122
 2123
 2124
 2125
 2126
 2127
 2128
 2129
 2130
 2131
 2132
 2133
 2134
 2135
 2136
 2137
 2138
 2139
 2140
 2141
 2142
 2143
 2144
 2145
 2146
 2147
 2148
 2149
 2150
 2151
 2152
 2153
 2154
 2155
 2156
 2157
 2158
 2159
 2160
 2161
 2162
 2163
 2164
 2165
 2166
 2167
 2168
 2169
 2170
 2171
 2172
 2173
 2174
 2175
 2176
 2177
 2178
 2179
 2180
 2181
 2182
 2183
 2184
 2185
 2186
 2187
 2188
 2189
 2190
 2191
 2192
 2193
 2194
 2195
 2196
 2197
 2198
 2199
 2200
 2201
 2202
 2203
 2204
 2205
 2206
 2207
 2208
 2209
 2210
 2211
 2212
 2213
 2214
 2215
 2216
 2217
 2218
 2219
 2220
 2221
 2222
 2223
 2224
 2225
 2226
 2227
 2228
 2229
 2230
 2231
 2232
 2233
 2234
 2235
 2236
 2237
 2238
 2239
 2240
 2241
 2242
 2243
 2244
 2245
 2246
 2247
 2248
 2249
 2250
 2251
 2252
 2253
 2254
 2255
 2256
 2257
 2258
 2259
 2260
 2261
 2262
 2263
 2264
 2265
 2266
 2267
 2268
 2269
 2270
 2271
 2272
 2273
 2274
 2275
 2276
 2277
 2278
 2279
 2280
 2281
 2282
 2283
 2284
 2285
 2286
 2287
 2288
 2289
 2290
 2291
 2292
 2293
 2294
 2295
 2296
 2297
 2298
 2299
 2300
 2301
 2302
 2303
 2304
 2305
 2306
 2307
 2308
 2309
 2310
 2311
 2312
 2313
 2314
 2315
 2316
 2317
 2318
 2319
 2320
 2321
 2322
 2323
 2324
 2325
 2326
 2327
 2328
 2329
 2330
 2331
 2332
 2333
 2334
 2335
 2336
 2337
 2338
 2339
 2340
 2341
 2342
 2343
 2344
 2345
 2346
 2347
 2348
 2349
 2350
 2351
 2352
 2353
 2354
 2355
 2356
 2357
 2358
 2359
 2360
 2361
 2362
 2363
 2364

טקסטים אלה, שכתבו ילדים בכיתה ב ובכיתה ג, מעידים על כך שהסכימה הזינרית היא פיגום ראשון במעלה לבניית טקסט בעל תוכן מסוים. הילדה שיודעת מהו "שיר" או מהי סכימת השיח של שיר הצליחה לכתוב טקסט שכל קורא יגדיר אותו כשיר, יפה או לא, מקורי או "מועתק", שיר שמעיד על הפעלתו של אוטומטון תרבותי כלשהו ברגע שניתנה המשימה לכתוב שיר. הילדה שלא יודעת איך כותבים שיר כתבה טקסט שאיננו בדיוק שיר ואיננו בדיוק סיפור, אף כי נראה שהוא שואף להפוך מסיפור לשיר, על-פי השורות הקצרות והניסיון לחרוז חרוזים. לעומתן, הילד שניסה להסביר את הטבלה עשה זאת במספר סוגות, כפי שהוא הבין אותן, והמסקנה מקריאת הטקסט שלו היא, שהוא איננו יודע מה ההבדל בין הסבר לבין שיר, אך הוא בהחלט יודע מהו סיפור. ובאמת הטקסט היחיד ה"שלם", ש"עושה את העבודה" בדוגמה זו הוא הסיפור. מכאן ברור שהמכשול שעמד בפני הילד בדרכו לייצור טקסט ההסבר לא היה היעדר הבנת הטבלה אלא היעדר סכימת הזינר המתבקשת. אי-אפשר להסביר טבלה מבלי לדעת איך מסבירים טבלה גם אם יודעים מה כתוב בטבלה, כשם שאי-אפשר לכתוב שיר מבלי לדעת איך כותבים שיר, גם אם יודעים מה רוצים שיהיה בשיר מבחינת התוכן. ילדים "נסוגים" בדרך כלל לסכימה הזינרית שהם מכירים; אך מטבע הדברים נובע, שבטקסט הכתוב בסכימה שאינה מתאימה יחולו שינויים גם בתוכן, שכן טקסט אקספרסיבי, סיפורי או שירי, אינו דומה לטקסט אינפורמטיבי לא מבחינת המבנה, לא מבחינת הלשון ואף לא מבחינת הטיפול בפריטי התוכן (להרחבה ראה פלד ובלום-קולקה, 1992).

ההבדל בין טקסט שנכתב על-פי מודל אמירת הידע לבין טקסט שנכתב על-פי מודל עיבוד הידע אינו טמון אפוא בעיצוב הבסיסי. טקסטים שנכתבים על-פי מודל אמירת הידע בנויים בדרך כלל כהלכה: הסיפור תמיד נאמן לדקדוק הסיפור, אף כי לא תמיד הוא ממלא את הפונקציה החברתית-תרבותית שלו, כלומר אינו מגיע לידי "סיפוריות" או "ספרותיות" והוא דומה יותר לדיווח; ההסבר מתאים מלכתחילה לסכימת הזינר שלו, גם אם אינו מגיע למתכונת של הוראות המתחשבות בקהל היעד, או, במקרה של הסבר תופעה כמו בטבלה לעיל - אינו מכיל את כל האפשרויות הטמונות בסכימה, כלומר אינו מפרש את הלוגיקה שבטבלה: הוא מסביר חלק מן היחסים בין התאים (לרוחב או לאורך) אך לא את כולם באופן שניתן יהיה ליצור תיאוריה מן הנתונים (גידולים תלויים באקלים ובאזור). ההסבר

למשחק יתאים בדרך כלל לקהל יעד היפותטי ויכלול את רוב המרכיבים החיוניים להבנת המשחק, אך הוא ישתלשל על-פי עקרון העקיבה, בצורה כרונולוגית או אחרת ולא יתאים לקורא המיועד, במקרה שלנו ליצור מן החלל החיצון.

עם זאת ברור שלא ניתן לייצר כל סוג של טקסט על-פי מודל זה. בסוגת הטיעון למשל קשה מאוד לייצר טקסט על-פי מודל אמירת הידע ללא שאלות מנחות. זאת משום שטקסט הטיעון אינו יכול להשתלשל על-פי עקרון העקיבה. הוא חייב להשתמש במבנה שלו כאמצעי רטורי, כלומר לעבד את הידע שבו על מנת לשכנע (ראה להרחבה פלד, 1996). ואכן, תלמידים שניסו במחקר זה לחבר טקסט טיעוני במקום משחק התקשו בכך מאוד וחזרו למתכונת המוכרת של הוראות למשחק. לדוגמה הגר, תלמידת כיתה ט, בחרה תחילה, במקום הסבר למשחק, להסביר ליצור שבא מכוכב אחר בעיה חברתית חשובה שקיימת בארץ (אפשרות זו ניתנה לתלמידי כיתות ז ו-ט). היא העירה לפני תחילת ההסבר: "אני רוצה לדבר על דתיים וחילונים, אבל זה קשה לי בלי שאלות מנחות, כי אז זה סתם להתכסח".

כפי שנראה, באמת גלשה הגר מהר מאוד לשיח אישי מאוד, לתיאור רגשותיה המהוקשרים ועולמה הפרטי, בלשון אקספרסיבית וסתומה מאוד למי שאינו מצוי בהווה החילונית הירושלמית. אי-טי יתקשה לדעת עם מי הגר "מתכסחת" בדיוק:

"פשוט יש כפייה, והם גם מתרבים בקצב כזה מוגבר... מה שיוצא זה שיש יותר דתיים מאשר חילונים והחילונים עוזבים את ירושלים. כל שנה יש יותר עזיבה. אני מצטערת שאנחנו צריכים לעזוב. קודם כל בגלל העבודה של אבא שלי אבל גם אמא שלי לא יכולה לסבול שאי אפשר לעשות כלום בערבי שבת, לבלות וזה..."

הגר התקשתה להתייחס באופן היפותטי לקהל היעד שלה בעת ייצור הטיעון בעל-פה, כיוון שהמאזינה שישבה מולה לא שיתפה פעולה ולא סיפקה "שאלות מנחות" כבקשתה, שהיו יכולות לעזור לה בבניית טקסט קוהרנטי ולא מהוקשר. על כן נסוגה הגר לסגנון שיח "אקספרסיבי" (על-פי בריטון, 1975), שבו תפיסת הקהל היא סובייקטיבית (על-פי קרול, 1981), כלומר תפיסה המעידה על כך שמייצר הטקסט בטוח שהמאזין נמצא איתו בתוך עולמו ומוסכמותיו התרבותיות והחברתיות, ואולי אף האישיות, ואינו טורח לפרש ולהנהיר

את דבריו. טקסטים כאלה אופייניים בדרך כלל לילדים צעירים מאוד, בתחילת הדיבור והכתיבה. אולם הגר, בהיעדר השתתפות פעילה של בת-שיחה, או ללא "שאלות מנחות", יצרה טקסט "טירוני" מאוד, שבו היא נמצאת כולה בתוך המבע, עד כי איננה מסוגלת לצפות את צורכי המאזין (קרוס, 1982).

בשיחה שלאחר המשימה אמרה הגר:

"יותר קל לי בכתב... כי ככל שאני יותר כותבת באים לי יותר רעיונות. זה יותר מתקדם ומתפתח. בעל-פה פחות כי אני עסוקה יותר בדיבור מאשר במחשבה" (ראה פלד, 1996, לניתוח טקסטים נוספים של הגר, בדיבור ובכתב). כלומר, בתשע שנות התנסותה בבית-הספר למדה הגר לשכלל את כתיבתה במודל אמירת הידע, או כדברי ברייטר וסקרדמליה, להאריך ולעבות את התור האחד שהיתה מפיקה בשיחה. זה מה שמתבטא בדבריה "ככל שאני כותבת באים לי יותר רעיונות". אולם נראה מדוגמת הגר, שיכולת ייצור הטקסט בדיבור לא השתכללה אצלה באותה מידה והיא עדיין זקוקה לבן-שיח פעיל על מנת לבנות טיעון, דבר שלא נעשה במקרה זה. ככל הנראה ייצור טקסט עצמאי ואוטונומי בעל-פה לא מתורגל במיוחד בבית-הספר. ייתכן שרק הטקסט הכתוב מפיק משהו מן ההתנסות בבית-הספר, ואילו הטקסט הדבור אינו מגיע לכל אוטונומיה.

הסיפור הוא ז'נר שגם בשיחה הספונטנית יכול לזכות למיצוי בתור אחד של דובר אחד. על כן הוא נחשב לסכימת שיח "סגורה". בשיחה מחובר הסיפור בדרך כלל על-פי מודל אמירת הידע והעיקרון המבני שלו הוא עקרון העקיבה. כל אמצעי הריתוק, השכנוע והמתח באים לידי ביטוי בתזמור הנכון של מרכיבי הלשון, מרכיבי המוסיקה והקצב ושפת הגוף (ראה להרחבה ולפירוט טאנן: קולות משוחחים, בתרגום עברי פלד, 1996).

במחקר המוצג בזה, חוברו רובם המכריע של הסיפורים, הדבורים והכתובים, במודל אמירת הידע, כלומר על-פי עקרון העקיבה, אולם לרוב הסיפורים חסרו אמצעי הריתוק והדרמטיזציה המאפיינים סיפורי שיחה. לפיכך כונו הטקסטים הללו "נרטיב", "כרוניקה" או "דיווח" (ראה וילקינסון, 1984; פולאני, 1986, לפירוט), וזאת כיוון שהם לא הגיעו לרמה של "סיפור", שבו נעשה שימוש במבנה ובלשון לשם אמירה כלשהי, אמנותית וחברתית, כפי שקורה בסיפורי שיחה או בסיפורים כתובים.

מחקרים מראים (קינג ורנטל, 1983; ברמן, 1994), כי בטקסטים שמחברים ילדים בכיתות ב-ג כבר מצויים רוב מרכיבי סכימת הסיפור הבסיסית, אך עד גיל 17 אין הטקסטים שמחברים ילדים בבית-הספר מציגים פיתוח עלילתי, פיתוח דמות או רעיון. במחקר המוצג בזה לא התברר העניין כתלוי בגיל עד כדי כך, אולם המרכיבים שהשתכללו בסיפור היו מרכיבי הפיתוח ולא מרכיבי הבסיסיים של הסכימה או של "דקדוק הסיפור". ראוי לציין ולהדגיש, כי מרכיבי הפיתוח הם אלה שזיכו את הסיפור בתואר "ספרותי" או "טוב" על-פי שיפוטם של אנשים משכילים אוהבי ספרות (ראה פלד, 1994, פרק 9).

מכאן שמודל אמירת הידע כשהוא לעצמו לא מאפשר לחבר טקסט שמסוגל להביע את יחידאיותו של המחבר או ליצור מעורבות אצל הקורא, אלא רק טקסט שמתאים לנושא ולזינר. טקסט זה מקביל ל-*writer based prose* שמציגה לינדה פלאור (1979): הטקסט מציג תוכן שריר וקיים בזיכרון, אך כשהוא מגיע לדף הוא לא ערוך דיו עבור הקורא. הסדר שבו מאורגנים פרטי התוכן משקף את סדר הופעתם בזיכרונו של הכותב, בתודעתו או בניסיונו, אך אין בכך די כדי לעורר עניין, הנאה או הבנה. אין בו, במונחיה של דבורה טאנן (1989), תרגום עברי בתוך פלד (1996), כדי ליצור מעורבות אצל הקורא ולהביע את מעורבותו של הכותב. זאת אף-על-פי שרוב הטקסטים שיקפו תפיסת קהל היפותטית, זאת אומרת הוכיחו מידה ראויה של ריחוק הכותב מן הטקסט, סיפקו הקשרים ממצים והסברים מספיקים ורוב האזכורים שהופיעו בהם היו פנים-טקסטואליים ונהירים. אולם הם לא שיקפו תפיסת קהל שניתן לכוונתה אולי אמפטית, כלומר תפיסה שמעידה על התחשבות בצרכיו של קהל יעד מוגדר, כגון אי-טי, שהוגדר כקהל היעד להסבר המשחק, או סיפור שניכר בו מאמץ לרתק או לבטא את "קולו" של המחבר, מה שמכנה ג' ברונר *stance* (ראה גם טאנן, 1989; ברונר, 1986; פולאני, 1985; לאבוב, 1979), ואין בו מה שמכנה ברונר "סובזינקטיביות", כלומר מרחב מחיה לקורא ליצור את משמעויותיו הוא מן הכתוב. תכונות אלה נמצאו כמאפיינות סיפורים מוזמנים, שעל כן כיניתי אותו בעקבות פולאני "דיווחים" או בעקבות וילקינסון "כרוניקה". גם ביטויי השיפוט של הקוראים המשכילים, שהתבקשו לשפוט את הסיפורים, מעידים על כך: ביטויים שבסודם נמצאת הנחה כי סיפור טוב הוא סיפור שיש בו תנועה או סיפור שיוצר "מרחב". למשל: "הסיפור יוצר/לא יוצר מרחב" או "הסיפור אינו מוביל לשום מקום" או "אינו מתפתח".

יצירה זו של מרחב או תנועה אינה תלויה בשכלול ובפיתוח של מרכיבים יחידים בטקסט אלא בעיבודו של הטקסט השלם כיחידת משמעות אחת. ואכן, בבדיקת קורלציה נמצא קשר חלש בין שכלולם של מרכיבים שונים בטקסט לבין התפתחות הטקסט השלם (למשל: תיאור הדמות, ציון עולם הסיפור וכו'). מכאן ששכלול מרכיבים יחידים בטקסט לא גורם להגברת הלכידות של הטקסט, לפיתוחו כיחידת משמעות המבטאת אמירה מסוימת של הכותב ויוצרת מעורבות אצל הקורא. עיבוד של ידע למטרות רטוריות, כגון שימוש בעיקרון מארגן שאיננו כרונולוגי, או שימוש בביטויי הערכה המעידים על נקודת מבט מסוימת של הכותב, נמצא רק אצל יחידים, ללא אפיון גילי, ומכאן שאין הוא יכול להעיד על תרומתה של ההתנסות האוריינית בבית-הספר.

ממצאים אלה חיזקו את ההנחה שהתפתחה במהלך המחקר, כי כל הטקסטים, בשני הזיגורים, בלא הבדל כיצד נוסחה התביעה לייצרם, חוברו עבור המראיין כמורה או כבוחן, בפונקציה הלשונית שג' בריטון מכנה "מנבחן אל בוחן", ללא התחשבות בקהל יעד משוער, בין אם הוגדר (יצור מכוכב אחר) ובין אם לאו. רובם ככולם חוברו במודל אמירת הידע, נערכו ותוכננו, אם בכלל, ברמה המקומית בלבד, באותן נקודות אשר עצם ההתנסות המרובה בכתיבה מאפשרת את שכלולן.

המקרים שבהם התגלתה תפיסת קהל מפותחת ואמפתית יותר, שהעידה על התחשבות כלשהי בקהל היעד המשוער, היו יחידים ולא תלויים בגיל, כלומר הם אינם יכולים לשמש עדות להתנסות האוריינית בבית-הספר. דוגמה מעניינת היא הסבריו של גור מכיתה ג:

הסבר כתוב למשחק

שם: גור

כיתה: ג

כותרת: המשחק: מחבואים

אומר ליצור כיצד משחקים כאשר כל מלה שאני אומר אני גם אדגים. הראה לו את ההסברים וההדגמות מספר פעמים, עד אשר יבין היצור את המשחק והשלבים בשתף. כאשר יבין היצור את שלבי המשחק: אתרגל איתו כל שלב הרבה מאד פעמים ואז האשה איתו את המשחק בכל השלבים גם יחד בקצב איטי ולאחר בקצב מהיר.

תצפית: התחלה - 8:05; סיום - 8:17;
הפסקות: כל חצי שורה, לשם קריאה. מחיקות: 4.
הערות: חושב הרבה לפני תחילת הכתיבה.

מן התצפית עולה כי גור ייחד חשיבה רבה לתכנון ולעריכת ההסבר הקצר שלו, שלא היה אלא ביאור הדרך שבה יש להסביר כל משחק שהוא ליצור מן החלל. עמדה זו הובעה בחריפות רבה עוד יותר בהסבר הדבור של גור.

קודם לביצוע המשימה התנהלה בינינו השיחה הבאה:

נורית: נגיד שאתה פוגש יצור מכוכב אחר והוא רוצה לשחק איתך. איך תסביר לו את המשחק?

גור: אה... זה קצת קשה.

נורית: למה זה קשה?

גור: כי הוא לא יכול לדבר איתי, לא מבין אותי...

נורית: נגיד שהוא יודע עברית.

גור: אה, הוא יודע? אבל בכל זאת הוא לא מבין אותי. כי הוא לא יודע מה זה משחק.

נורית: זה נכון.

גור: אז א... אצטרך להדגים לו את המשחק, אחר-כך א... אצטרך ללמד אותו את המשחק כמה פעמים, להראות לו את המשחק עד שהוא יתרגל לשחק ישירות, אז אני אוכל כבר להסביר לו את החוקים היותר מסובכים במשחק, לתרגל איתו גם את החוקים היותר מסובכים עוד פעם, לשחק איתו הרבה את המשחק וזהו.

נורית: איזה משחק תרצה ללמד אותו?

גור: אז המשחק... אני אלמד אותו תופסת. אז הוא לא תופש שאני...

שאני צריך לתפוס אותו או הוא צריך לתפוס אותי, אז אני צריך להראות למישהו אחר, עד שזה ייקלט שהוא צריך לעשות אותו דבר.

אחר-כך אני אשחק איתו.

נורית: ואיך תסביר לו?

גור: אני אקח אותו ביד ואני שם לו את היד על הגב שלי, אחר-כך אני אתרגל איתו הרבה פעמים עד שהוא ידע לבד.

נורית: ולא תסביר לו במילים?

גור: אסביר לו קצת במילים אבל הרבה הוא לא... אני אסביר לו ש...

א... מה אני אגיד לו? אני אגיד לו שזה משחק, במשחק הזה צריך לתפוס, עכשיו הוא צריך לתפוס אותי באיזה מקום ולרוץ אחרי.

אותו דבר אני. עכשיו, זה יקח לו זמן לחשוב על זה. עד שהוא כבר ילמד את המשחק, כבר יתרגל את זה הרבה. אז הוא ידע לשחק ישיר. נורית: איך תסביר לו מי מנצח? גור: אני... קשה... אני אראה לו עוד חבר, שהחבר תופס אותי נניח ניתן לו מתנה, ואז הוא יבין שמי שתופס הוא מנצח.

גור הבין את הקושי שבעיבוד הידע התפעולי שלו לכדי טקסט ובעיקר את הקושי שבהמללה זו למי שאינו מצוי בתרבות, או בלשונם של ברייטר וסקרדמליה את הקושי שב"סגירת" סכימת שיח "פתוחה".

לפיכך הוא מטיל ספק ביכולתה של הלשון למלא את המשימה בעצמה, ללא עוזרים חוץ-לשוניים, ומסקנתו הנחרצת היא, כי הדבר אינו אפשרי (ראה בעניין זה גם חסן, 1985). פועלי הפעולה רבים לאין שיעור מפועלי האמירה בהסבר של גור: אראה, אדגים, אקח אותו ביד, אתרגל איתו ועוד. מקומה של הלשון בטל בשישים לעומת ההדגמות וההמחשות: "אסביר לו קצת במילים אבל הרבה הוא לא...", מה אני אגיד לו?"

אליק מכיתה ה' הסביר את הקשיים הללו בשיחה שלאחר המשימה:

אליק: מה קשה? סיפור בעל-פה ומשחק בכתב. כי דבר שעושים פיזית יותר קשה להסביר בכתב כי רק כותבים ולא עושים שום דבר. וסיפור בדרך כלל כותבים אז קשה לבנות את זה כמו שצריך בעל-פה.

יש לציין כי במחקר החלוץ שנערך לקראת המחקר המוצג בזה, ואשר כלל גם ילדי גן וכיתה א', היו כמה ילדים, מן הצעירים ביותר, שהביעו ספקות דומים לאלה של גור ושל אליק באשר ליכולתה של הלשון למלא את המשימה לבדה, כלומר לעבד את כל הידע הדרוש כך שאפשר יהיה להגישו כראוי לקהל היעד. אין ספק שילדים אלה דיברו מתוך ניסיונם בהסבר משחקים לחברים שאינם יודעים לשחק. מכאן אפשר להניח אחת משתיים - או שרגישות זו הולכת לאיבוד במשך השנים, או שתלמידים המנוסים בפרקטיקה הבית-ספרית אינם מעלים אותה כטיעון, מתוך הכרת נוהלי ההתנהגות הלשונית בבית-הספר, ההופכת טיעון זה ללא-רלוונטי. במהלך הראיון נשאלו הילדים איפה חשו בקושי: ברמת הלשון, התוכן, התכנון או ההתאמה לצורכי קהל היעד. רוב הילדים השיבו כי קשיי התכנון והעריכה היו במישור הלשוני בלבד, ברמת המילה והצירוף, ולא התייחסו כלל לרמות האחרות. תכונות אלה עולות בקנה אחד עם ממצאי המחקר על הנקודות שנראה כי זכו לתשומת לב מיוחדת, ואשר השתכללו עם הגיל, נקודות שרובן ככולן

שייכות למישור ה"טקסטורה" (לקסיקון: "מילים יפות", "ביטויים", "מושגים" ותקינות תחבירית).

ילדים לא רבים ניסו להתמודד עם בעיית עיבוד הידע עבור קהל היעד - אי-טי, וגם אז ברמה הנקודתית בלבד. למשל, מיכאל מכיתה ה בחר להסביר את המשחק "מונופול" והתעקש להמיר כל מונח במונחים שנראו לו סבירים יותר, לדוגמה: "מתקדמים בהטלת קובייה, חפץ ריבועי שעל כל צד שלו מסומנת ספרה. מתקדמים מספר משבצות על פי המספר שמצוין על צדו העליון של החפץ". אז: "במשחק זה רוכשים או מוכרים חלקות. המכירה והקנייה נעשות באמצעות פיסות נייר שעליהן מסומנים מספרים". בהמשך, כשהסביר מהו בנק, אמר: "הבנקאי אחראי על ניהול חלוקה וגבייה של פיסות הנייר המכונות כסף. כל פיסת נייר היא שטר אחד של כסף". אך כאמור היה מספר הילדים שחשבו על בעיות אלה חסר משמעות באחוזים.

מקצת הילדים (בעיקר בכיתה ג) העידו על קשיים במישור התוכני ("קשה לי להמציא") או במישור ההתאמה לקהל ("יותר קשה לי לכתוב, כי מה, אני ידבר אל פתק?"). מכאן ברור שהכותבים, לפחות אחרי כיתה ג, לא הונחו על-ידי שיקולים שמביאים בחשבון את צרכי המיוחדים של קהל היעד, או את יחסיו של הכותב עם קוראיו. זאת אומרת שההתייחסות לקהל היעד, שעדיין קיימת אצל הצעירים, הקרובים לעולם הדיבור, נעלמת מן השיקולים עם גבור ההתנסות האוריינית בבית-הספר.

בדרך כלל דיווחיהם של "אומרי ידע" וכותבים לא מיומנים על דרך כתיבתם, כמו גם הטקסטים שהם מייצרים, מעידים על תכנון מועט מאוד, ועל הצבת יעדים ופתרון בעיות ברמה המקומית בלבד (ברמן, 1994, מצאה התפתחות בסיפור הדבור מלכידות מקומית ללכידות גלובלית, וזו נמצאה בעיקר אצל מבוגרים); ואכן, הדיווחים במחקר זה מעידים על שימת לב לשיפור אוצר המלים והתחביר ברמת המשפט לכל היותר. לדוגמה, רונן מכיתה ט:

רונן: בעל-פה יותר קל לי כי אני לא קורא ואין לי שפה עשירה.

נורית: מה זה שפה עשירה?

רונן: כל מיני מושגים... ביטויים כאלה... מילים גבוהות. אז בעל-פה אני יותר מצליח להתבטא כי אני לא צריך לתכנן כל מיני מושגים יותר גבוהים וכאלה...

היו ילדים, אם כי מעטים, שהביאו שיקולים אחרים בחשבון, למשל את דרישות הזינר ומטרותיו החברתיות. לדוגמה דן מכיתה ה':

דן: בסיפור אני מנסה להיות מעניין ולהשתמש במילים יפות יותר. בהסבר אני מנסה להיות מובן ולא להשתמש במילים כל כך אי-אי-א.

גישתו של דן, שהוא צעיר מרוגן ומבוגר מגור, נכונה יותר מבחינה רטורית ומעידה על התייחסות לקהל משוער וכן על אבחנה זינרית ברורה, הן בתחום השיח והן ברמת המילה והצירוף. אך בדרך כלל דיווחיהם של כותבים לא מנוסים על כתיבתם עולים בקנה אחד עם המודל. רוב הראיונות במחקר זה מוכיחים כי הכותבים רואים את הכתיבה כעניין של זכירת כל מה שהם יודעים על הנושא וכתיבת כל הרעיונות או הרעיונות הטובים ביותר במשלב מסוים, שנחשב תקני. למשל, בשיחה שהתקיימה עם מיכאל נשמעו הדברים הבאים:

מיכאל: אני לא מתכנן או חושב על הכתיבה, אלא כל משפט שאני כותב מזכיר לי את המשפט הבא.

מיכאל מתאר תהליך כתיבה בדיוק על-פי מודל אמירת הידע, ואין זה סותר את מה שראינו בדוגמה לעיל, המעידה על כך שהשקיע מאמץ רב ומחשבה רבה בעיבוד פרטי הידע עבור קהל היעד שלו.

עתה נפנה אל הבדלים נוספים בהתנהגותם הכוללת של אומרי ידע ומעבדי ידע בעת ייצור הטקסט.

הבדלי התנהגות בין אומרי ידע לבין מעבדי ידע

על כתיבה או על חיבור טקסט בעל-פה על-פי מודל אמירת הידע ניתן להקיש לא רק מן הטקסט עצמו אלא גם מהתנהגות המחבר: על-פי ברייטר וסקרדמליה ישנם גם הבדלים בהתנהגות הכותב, שיכולים להעיד על השימוש במודל אמירת הידע או במודל עיבוד הידע. מרכיבים שונים מהתנהגות זו נתגלו בעת התצפית והראיון אצל הילדים שנבדקו במחקר זה:

התחלה מיידית, משך הכתיבה ותיקוני עריכה: אומרי הידע מתחילים את הכתיבה בדיוק לאחר פרק הזמן שנחוץ כדי לדלות את הפריט הראשון שיתאים לנושא ולזינר, וייצור הטקסט הכתוב שלהם אורך פחות או יותר כפי שאורך מעשה הכתיבה בלבד. זאת אומרת,

ההבדלים בין הכותבים על-פי מודל זה יהיו בהתאם למידת ההיכרות שלהם עם הנושא ועם הז'נר, ולפיכך עם הגיל יתקצר פרק זמן ההמתנה בין קבלת ההוראה לבין תחילת הכתיבה, ופרק זמן הכתיבה יישאר פחות או יותר שווה. לעומת זאת מעבדי ידע ייחדו זמן גם לתכנון שלפני הכתיבה, גם למחשבה ולתיקונים בעת הכתיבה, וכמובן לעריכה. זאת אומרת שעל-פי מודל זה, עם הלימוד והניסיון זמן ההמתנה אמור להתארך וזמן הכתיבה אמור להתארך גם כן.

במחקר על סיפורים שחוברו על-פי תמונות ותיארו את עלילותיהם של ילד ושל צפרדע למשל (ברמן, 1994), נמצא כי נבדקים שסיפרו סיפור לא בצורה כרונולוגית ואשר ניסו לארגן את המידע על-פי היררכיה של חשיבות האירועים, ולהשתמש בטכניקות ספרותיות שונות, הרבו בהפסקות, בתיקונים ובחשיבה תוך כדי הסיפור. בעיקר עשו זאת המבוגרים. במחקר שערכו סקרדמליה וברייטר (1980), תלמידי כיתות ה התחילו את הכתיבה מייד, עם או בלי אילוצי זמן ואורך. תלמידי כיתה י נהגו כמו תלמידי כיתה ה, אך סטודנטים מבוגרים השתהו ככל שניתן להם וככל שאורך החיבור הנדרש היה רב יותר. במחקר המוצג בזה התחילו כשליש מן הילדים בכיתות ג-ה-ז את סיפוריהם לאחר חשיבה.

אחוז הילדים שהתחילו בייצור הטקסט לאחר חשיבה, על-פי כיתות, ז'נר ואופנות

כתובת הסיפור לאחר חשיבה	
ג-29%	
ה-34%	
ז-37%	
ט-50%	
הסיפור בעל-פה לאחר חשיבה	
ג-39%	
ה-46%	
ז-36%	
ט-67%	
כתיבת ההסבר לאחר חשיבה	
ג-36%	
ה-27%	

12%-ז	
12%-ט	
	ההסבר בעל-פה לאחר חשיבה
36%-ג	
19%-ה	
13%-ז	
20%-ט	

מן הממצאים המוצגים בטבלה זו עולה שבסיפור פחת עם הגיל מספר הילדים שהתחילו מייד, מה שמעיד על כך שחלקם תכננו את החיבור ברמה מסוימת, מעבר למילים הראשונות של הטקסט. בכיתה ט כבר חשבו לפני כתיבת הסיפור כמחצית מן הילדים, ונתון זה יכול להתקשר להתחשבות שגילו תלמידי כיתה ט בצרכיו של קהל היעד שהגדירו לעצמם ושלעתים אף סימנו במפורש ("אגדה לילדים בני 5-2", או: "נגיד את ילדה קטנה", "חשבתי שאני מספר לבת שלי" ועוד). לעומת זאת בהסבר למשחק פחת עם הגיל מספר הילדים שחשבו לפני תחילת המשימה, ובהסבר הכתוב אף היה אפקט מובהק של גיל ($p < .001$) בנקודה זו. מכאן ניתן להסיק שהחשיבה לפני תחילת הסיפור יוחדה בעיקר להמצאת התוכן, שבהסבר היה ידוע מראש. זאת אפשר להסיק מנתוני כיתה ט: בסיפור נדרשו לכמחצית מן הילדים מספר שניות למחשבה, ואילו בכתיבת ההסבר כמעט שלא היו תלמידים שהשתהו לחשוב קודם לתחילת הדיבור או הכתיבה. אפשר גם להניח שבכיתה ג יוחד זמן החשיבה לעניינים טכניים יותר מאשר לתכנון גלובלי, הנחה שיכולה להתבסס הן על בדיקת הטקסטים, הבנויים ברובם מפרטי מידע פרודים ואקראיים על המשחק, המעידים על היעדר תכנון גלובלי, והן על העובדה שכאשר דיברו הילדים על "תכנון" התכוונו לתכנון אוצר מילים וכתיב בלבד. הירידה במשך זמן החשיבה יכולה להתבאר אם נזכור שעם הגיל הופכים הכתיבה או ייצור הטקסט בכלל לאוטו-מטיים; והואיל וכמעט שלא היתה עדות לשיקולי קהל שהטרידו את הילדים, הרי המיומנות והניסיון המצטבר גרמו לכך שכתובתם תהיה יותר מהירה ופחות זקוקה למחשבה מטרימה. עם זאת ראוי לזכור שמשך ההמתנה לא עלה על מספר שניות ברוב המקרים, אך ראוי כמובן לחקור נקודה זו ביתר פירוט, בסוגות שונות ובתנאים שונים.

נקודה נוספת היא, שמשך הכתיבה לא השתנה אף-על-פי שמספר המילים בטקסטים עלה במובהק עם הגיל. משך זמן הכתיבה הממוצע נע בין 7 ל-3 דקות בכל הגילים, אף-על-פי שאורך הטקסט עלה במובהק עם הגיל.

מספר מילים ממוצע על-פי כיתות ועל-פי סוגה

כיתה	סיפור בכתב		סיפור בעל-פה		משחק בכתב		משחק בעל-פה	
	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן	ממוצע	ס' תקן
ג	126	70	277	165	56	46	100	42
ה	150	83	279	222	111	75	136	109
ז	224	141	378	302	114	82	153	117
ט	236	142	459	300	114	74	149	91

התפתחות במספר המילים הממוצע לכל טקסט

סוג הטקסט	אפקט הגיל	מובהקות	ערכי F	ד' חופש
סיפור בעל-פה	מובהק	$P<.05$	$F=3$	3
סיפור כתוב	מובהק	$P<.004$	$F=7$	3
משחק כתוב	מובהק	$P<.001$	$F=5.3$	3
משחק בעל-פה	לא מובהק		$F=2$	3

הטקסטים הדבורים מכילים תמיד מספר רב יותר של מילים בממוצע והסיפור מכיל תמיד יותר מילים מאשר המשחק. ממצא זה תואם את ממצאי היידי והילדיארד (1983), שלפיהם ילדים מייצרים, במסגרת משימות בית-ספריות, טקסטים ארוכים יותר באופנות הנוחה להם (דיבור) ובמסגרת הסכימה "הסגורה" ועל כן הנוחה יותר לכתיבה - סכימת הסיפור.

כמו כן קיימת אינטראקציה בין אופנות לבין זינר, ונראה כי בכל הכיתות הנטייה היא להאריך בסיפור הדבור ולקצר במשחק הכתוב. ממצאים אלה מדגישים שוב את האבחנה הזינרית שילדים עושים מתחילת הכתיבה וכן את האבחנה בין טקסט דבור לטקסט כתוב.

גם בבדיקת היחס בין מספר יחידות הטקסט לבין מספר המילים בטקסט נראה שהשפעת הלימוד בבית-הספר מורגשת במובהק בטקסטים הכתובים, וקיימת הומוגניות בעניין זה בקבוצות הגיל השונות. הן בסיפור הכתוב והן בהסבר הכתוב למשחק קטן במובהק היחס מכיתה ג לכיתה ט; כלומר עם ההתנסות ביצירת טקסטים בבית-הספר הופכות יחידות הטקסט לארוכות יותר ומן הסתם למורכבות יותר בטקסטים הכתובים. כדאי לציין בנקודה זו כי התפתחות מובהקת חלה גם בתקניות הפיסוק, הכתיב והלקסיקון. בטקסטים הדבורים אין הומוגניות רבה בתוך הקבוצות ולפיכך ההבדלים הבין-קבוצתיים אינם מובהקים גם אם הם קיימים (למשל, בסיפור בעל-פה $F=1.5$)

זאת אומרת, המיומנות והניסיון עזרו לכותבים להפיק באותו פרק זמן טקסט ארוך יותר, בעל מספר מילים רב יותר ויחידות טקסט ארוכות ומורכבות יותר, מדויק מבחינת אוצר מילים, כתיב ופיסוק ועשיר יותר בפרטים, ומכאן אפשר להסיק שהאוטומטון משתכלל עם ההתנסות האוריינית בבית-הספר. ילדים יחידים כתבו מעבר ל-10 דקות, ואצלם נראה מן הטקסט כי התרחש עיבוד של ידע מעבר לפני השטח, כלומר מעבר לכתיב, פיסוק וכיוצא באלה.

עריכה קוסמטית: צורת העריכה של הטקסט הגמור על-פי מודל אמירת הידע מצטמצמת לתיקונים קוסמטיים בלבד. הטקסט הכתוב והגמור משמש לאומר הידע בעיקר כמקור המזכיר לו לדלות פרטים נוספים מן הזיכרון; ולכן העריכה, במקרה הטוב, תכלול הוספת פרטים חסרים או שינוי הנושא. למשל, בסיפור היא תגרום ליצירת הסתעפויות נוספות בדרכו של הגיבור אל היעד, לפרט נוסף בתיאור הדמות ובמשחק להוספת פריט זה או אחר שנשכח, כמו "וגם יש קובייה" או "שכחתי להגיד שצריך לקלוע לסל". הטקסט, כיחידה שלמה, לא משמש בסיס לזיהוי בעיות ברמה הגלובלית ולהבהרת יעדים רטוריים, ועל כן הדרישה לעריכה גורמת ברוב המקרים להארכת הטקסט. לעומת זאת, עריכתם של מעבדי הידע מקצרת פעמים רבות את הטקסט. על-פי התצפית שנערכה במחקר זה על כותבי הסיפורים

וההסברים שנראו מפותחים ו"מעובדים" יותר, נראה שהם הקדישו זמן רב יותר לכתיבה כולה, וגם ערכו את חיבוריהם מעבר לרמת המילה והמשפט, הן תוך כדי הכתיבה והן לאחריה, ועם זאת אין שום דבר מיותר בטקסט, כלומר קיימת בו התכונה שהאלידי מגדיר כ"קריסטליזציה", שהיא תכונת הכתוב לומר הרבה במעט, כמו גם הרמוניה קישורית (חסן, 1984), כלומר אין פריטים שהיו מוציאים מחוץ לטקסט כ"לא שייכים".

מה שבולט לעין הוא, שאין אחדות גילית בעניין זה, אלא שהכתיבה ועריכתה, כאשר הן חורגות ממודל אמירת הידע, הן עניין אישי לחלוטין ומכאן שאין מושפעות, ככל הנראה, מן הלימוד המכוון בבית-הספר, כפי שמושפעים אורך הטקסטים, תקינות סימני הפיסוק, הקבילות התחברית ומאפיינים לשוניים אחרים, שכן הסתם ניזונים יותר מן הלימוד בבית-הספר ומגבלים לרמת המילה, הצירוף והמשפט היחיד. נקודה זו מובילה אותנו לנושא הטיוטות:

טיוטות: בכתיבה על-פי מודל מסירת הידע, ה"טיוטה", אם תידרש, תהיה גרסה מוקדמת של החיבור המוגמר; העניינים יופיעו באותו סדר וקשה יהיה לאפיין את המעבר מטיוטה לחיבור במונחים רטוריים, כלומר קשה יהיה להבחין בעיבוד שעבר הידע מן הכתיבה הראשונית לכתיבה המוגמרת. במחקר שמוצג כאן כמעט לא נכתבו טיוטות כלל, אך אפשר לבדוק טיוטות של תלמידים בנסיבות רגילות של בית-הספר, למשל חיבורה של ליאב מכיתה י:

טיוטה לפרסומות

הערה: המילים בסוגריים מעוינים הן מילים שליאב מחקה.

פרסומות הן מין שטיפת מוח לציבור השומע והרואה אותם. רוב <האנשים> <לציבור> לרוב האנשים הפרסומות ניכנסות אליהם למוח אם הם רוצים או לא, ילדים קטנים מושפעים מהר מאוד מהטלוויזיה וישר מעבירים את זה להתנהגותם. אל היכנסותם של הפרסומות לראש שלך אין לך שליטה. האים בצורה כזו צריכה הפרסומת להגיע אלייך. פתיחה: ילדים <קטנים> מושפעים מהטלוויזיה והרדיו בצורות שונות חלק מהשפעות הרדיו והטלוויזיה והרדיו הם פירסומות שצריכות/שאמורות ליקנות את ליבם. האים זו דרך אחרית ליקנות את ליבם, <האם מה שרואים ושומעים בפרסומת זה מה שהילדים

צריכים לראות ולשמעו האים הפרסומות מיתחשבות בכל ההשפעות שיקראו <ביגללם> לאחר שמיעת הפרסומות.

פיסקה 1: ילדים צעירים מאמינים בטלוויזיה וברדיו ומיתחשים אליהם כאל דבר שצריך להאמין בו כמו כאן בפירסומות שמוראות להם ומציאות להם דברים דברים ניקלטים אצלם מהר מאוד, בזכות ההשפעה לא תמיד חיובית הם יכולת להשפיע לרעה ופחוט דעות אישיות. הפירסומות לא תמיד אחריים לתוצעות ולהשפעות.

כשהיוצרים פירסומות <הפרסומות עצמם> לא כל כך חושבים על השפעות שליליות אלה אלה רק על הרווחים. יוצרי הפירסומות לא מיצרים לזה שאחרי הפירסומות למשל לממתק איזשהוא כזה ילד יתלהב ויכל כל כך הרבה ויוציא המון כסף ואולי לא יוכל להפסיק. שזו השפעה שלילית שלפרסומות "תמימה". סיכום: הילדים (הקטנים שקונים) לא עצמיים או זהירים מספיק בעצמם כדי להבין את ההשפעות השליליות (בין היתר) שיכולות להיגרם ע"י הפרסומות הפרסומות עצמם לא מספיק אחריית במה שהם מביאים לציבור חושבים ולא לא על הצד החינוכי שיכל להועיל גם להם וגם לציבור שיהנה בצורה נכונה חינוכית ואחריית.

פיסקה 2: הפירסומות לא תמיד אחריית לתוצאות ולהשפעות השליליות. כשה יוצרים פירסומות חושבים על השפעות החיוביות שישפיעו על ילדים (במקרה שלנו) למשל ממתק שפרסום החברה תישמח שקונים הרבה אבל לא תחשב על נזק השיניים שיקרא למשל ואל ההרגלים הרעים שמפתחים ילדים עים אכילת ממתקים.

החיבור: שימוש אחראי וחינוכי בפרסומות

ילדים מושפעים מפירסומות שבטלוויזיה וברדיו בצורות שונות, הפרסומות אמורים ליקנות את ליבם. האם זו דרך טובה לקנות את ליבם של ילדים? האים הפרסומות מתחשבות בכול ההשפעות שיצאו לאחר שמיעת הפרסומות?

ילדים קטנים וחלשים מאמינים בפרסומות שהם רואים, ומושפעים מהם. בכל מיני דרכים. ההשפעות שבאות מהפרסומות לא תמיד חיוביות. יש בהם המון מהצד השלילי שהוא בין היתר קניה מזויפת של

לב הילדים שלילדים קשה לישלוט עליהם כמו הדעות האישיות שלהם שנפגעות עקב האמונה בפרסומות.

הפירסומות לא תמיד אחריות לתוצאות ולהשפעות השליליות. כשהיוצרים פירסומות חושבים על ההשפעות החיוביות על ילדים (במיקרה שלנו ילדים קטנים) למשל ממתק שמפרסמים. החברה תישמח שקונים הרבה וקונים ממנה אבל היא לא תהיה מודעת לגורם השלילי שבוה: נזק בשיניים, הרגל לא טוב.

הילדים הקטנים לא מספיק חזקים בעצמם כדי להבין את ההשפעות השליליות שנגרמים להם ע"י הפרסומות, ונוסף לזה הפירסומות עצמן לא מספיק אחריות וחושבות רק על ההשפעות החיוביות שניגרמות עקב הפירסומות.

ולא חושבות על הצד החינוכי הנכון והאחראי הנכון.

ציון: 76. הערת המורה: ניסוח

אפשר לומר שהטייטה שימשה לליאב מעין "סיעור מוחין" או "שחרור ידע". הטייטה מורכבת משני חלקים: טייטה כללית וחלוקה לפסקאות. מכאן שליאב ביקשה לעשות שתי פעולות: 1. לדלות מזכרונה את כל הידע שיש לה בנושא: תוכן, מחשבות ורעיונות; 2. לחלק את הידע הזה לשתי פסקאות, כפי שדורשת משימת החיבור הבית-ספרי, כלומר לסווג, למיין ולהחליט מה ייכנס לחיבור והיכן. הואיל ולא היתה לה מטרה מוגדרת בכתובה וגם לא קהל יעד משוער, הייתה המשימה קשה מאוד. כמו כן חסרו לליאב שגרות עבודה בעניין זה, כלומר היא אינה יודעת לעבד את הידע שלה לכדי טקסט. לפיכך נראה כל חלק של הטייטה ככתיבה מחדש של כל התוכן, הרעיונות והמחשבות באופן מבלבל מאוד, כפי שהדברים נדלים מן הזיכרון, כל פעם מחדש. לא נראה שליאב השתמשה בטקסט הראשוני שכתבה כבסיס לעיבוד אלא רק כמדריך להמשך השליפה מן הזיכרון.

בחיבור ניסתה ליאב לארגן את הדברים. אין פרטים נוספים בחיבור, אולם הארגון לוקה בחסר והחיבור אינו מתפקד כטקסט אלא נראה כטייטה שנייה: כקובץ לא לכיד ולא מקושר של יחידות רעיון ללא כל קשר לוגי ביניהן. הטקסט אקספרסיבי מאוד, זורם ללא כל עיקרון מארגן, בעל רמת עודפות גבוהה מאוד, מהוקשר ולא גמור. למותר לומר שהערת המורה "ניסוח" לא תתרום הרבה לליאב ולשיפור כתיבתה.

אך אם נתייחס אל כל טקסט שכותבים תלמידים כאל שאלה למורה או כאל תביעה, הרי ברור בעליל שליאב משוועת ללמוד כיצד מחברים טקסט, כיצד מתכננים אותו, כיצד בונים אותו וכיצד עורכים אותו. התביעה לייצר טיוטה לא עזרה לה, כיוון שאיננה מכירה את ההליכים הנחוצים כדי להגיע אל מעבר לטיוטה. מקרה ליאב מעורר את התהייה מה בין ההבדל אומרי ידע מתחילים לאומרי ידע מנוסים ומה ההבדל בין מעבדי ידע מתחילים למעבדי ידע מנוסים.

הבדלי שכלול בין כותבים מתחילים לכותבים מיומנים: הבדל בולט בין כתיבה במודל אמירת הידע לבין כתיבה במודל של עיבוד ידע הוא, שהכתיבה במודל אמירת הידע הולכת ונעשית קלה עם הניסיון ואילו כתיבה במודל של עיבוד ידע הולכת ונעשית מורכבת וקשה עם הניסיון. חשוב לזכור כי בכתיבה במודל אמירת הידע, על-אף כל השכלולים ותוספת הבקרה והבדיקות, המודל ליצירת הטקסט, כיוון שאינו מותאם ליעדים רטוריים, נשאר בעינו, כפי שהוא קיים בכתיבה טירונית; וזאת מאחר שהוא מונחה רק משיקולי הוצאה לפועל של המשימה, הנעזרת ברמזי תוכן וזינר, ואין בו שיקולי יעדים חברתיים ופתרון בעיות כוללות, המתבססים על צורכי קהל היעד המשוער ועל מטרת המבע. עם זאת, לא רק כתיבה לקויה אלא גם כתיבה טובה יכולה לצמוח ממודל אמירת הידע: מודל זה אינו מאפיין כתיבה גרועה, אלא כתיבה שנעשית על-פי עיקרון מסוים אחד. הואיל וסוג זה של כתיבה מקיף תלמידים וגם סטודנטים, חייבים להיות הבדלי איכות בין הטקסטים של הכותבים המיומנים לטקסטים של הכותבים המתחילים. חלק מן ההבדלים נובעים מידע תחבירי, מעושר אוצר המלים ורמתו, מכתוב וממיומנויות לשוניות שונות, שהן מעבר לזינר. חלק אחר של ההבדלים נובעים משני מרכיבי המודל: ידע זינרי וידע תוכני. לכותבים מנוסים יש ידע רב יותר בשני התחומים הללו.

במסגרת מודל אמירת הידע, הכרת סכימות שיח ומוסכמות לשוניות מביאה לידי יצירת חיבורים בנויים היטב. בנוסף, פונקציית הבקרה משתכללת וגורמת לכך שפרטי התוכן יהיו יותר רלוונטיים לנושא או למסר הכללי, והמבנה הזינרי יותר הדוק ויותר לכיד. הכותבים המנוסים בודקים ומבקרים את הטקסט שנכתב לא רק על-פי הלימות המידע לנושא ולזינר אלא גם על-פי אמות-מידה של בהירות, נחיצות ורלוונטיות לעניין. הדבר תלוי כמובן בידע שהיה קיים בתחילה: ברייטר וסקרדמליה מדגישים כי לילדים יש ידע הטרוגני של סכימות שיח.

את תהליך הלימוד והשכלול בכתיבה במודל אמירת הידע אפשר לראות בהשוואה בין סיפורים טירונים לבין חיבורים בוגרים יותר. הראשונים מעוצבים על-פי מתכונת זינרית ברורה מאוד וכתובים במשלב הולם, אך לוקים בחוסר לכידות ובאי היצמדות לנושא, בהיעדר רלוונטיות של הפרטים לנושא ולמסר או בהיעדר פיתוח; האחרונים כתובים אף הם במתכונת סכימטית שיש בה הקפדה רבה יותר על כל הפרטים הנ"ל ולפיכך מעידים על למידה והתנסות בכתיבה בזרז זה, כפי שנראה בשתי הדוגמאות להלן.

שם: הדס

כיתה: ג

כותרת: ה צ י ד

לפני זמן לא רב היה ציד הציד הזה היה צלף סוג א. יום אחד הוא צד ארנבת ורצה לפשות את עורה אך הפלא ופלא הארנבת פתחה את פיה ודברה בספת בני אדם וכך אמרה: ציד יכאר אנה אל תפשות את עורי ואם תעשה כן חייך מאושרים, ואם תפשות את עורי חייך עצובים שמע הציד את דברי הארנבת והינה כאשר חזר לביתו והינה זה בית גדול והוא ואישתו אשירים.

תצפית

התחלה: 8:29; סיום: 8:35; 5 הפסקות: 1 (שואלת: "עורה כותבים עם עיז") מחיקות: 3, לצורכי כתיב.

הערות: שופעת ביטחון. כותבת ברצף. מכתובה לעצמה הברות.

הסיפור של הדס בנוי על-פי מתכונת של סיפור אגדה דידקטי "קלסי", אך הוא נעדר פיתוח: התוכן, המשלב, הביטויים המליציים לקוחים מספרות ילדים מאותו סוג, ללא תיאורים, ללא דיאלוג, מאוד סכימטי. ברור שהמשימה שקיבלה הדס הפעילה בבת אחת אוטומטון, והוא פעל ללא היסוס וללא הפסק. בסוף הסיפור הצייד חוזר בו ממעשיו הרעים ובא על שכרו. הדס אינה מציינת למשל אם הצייד המשיך אחר כך לצוד או לא. ערך הגמול או השכר ברור ומפורש כאן, ללא התלבטויות כלשהן וללא תהייה על סדרי העולם בכלל, כלומר ללא עיבוד של ידע כלשהו - אם מבחינה ערכית, תוכנית או מבחינת השיח עצמו.

שם: רונית

כיתה: שנה ד

הוא רצה לתפוס את הסוס אבל הוא לא רצה להרגו. הוא אהב את הסוס הזה.... הסוס הקשיב לכל פקודותיו... זה היה סוס מיוחד במינו... הוא היה רעב ללחם אבל את כל מזונו נתן לסוס....

.....
הצייד הפך לגיבור עממי שהגן על אנשים עם סוסו. אבל יום אחד הוא ניסה לעשות מעשה. התחיל להיות בעל תאוות בצע..... אותו רגע הסוס הפך לציפור ענקית שנעלמה באופק.

האם ניתן בוודאות לקבוע איזה מודל הנחה את מיכה בסיפורו? ללא ספק קיימות אצל מיכה עדויות לעיבוד של ידע, אף-על-פי שהדברים משתלשלים בצורה עוקבת, ונראה שכל פרט גרס לדליית הפרט הבא ממאגר הידע שלו. אולם ברור שהאוטומטון התרבותי לבדו לא הוא שהנחה את סיפורו של מיכה, אלא נעשתה פה בחירה קפדנית של פריטים מתוך המאגר הקיים. לדבר זה יש עדות גם במשך זמן ייצור הטקסט (20 דקות).

ניתן להסיק אפוא, כי טקסטים אינם מיוצרים על-פי מודל זה או אחר אלא יש בהם נטיות לכאן או לכאן, מרכיבים שולטים ממודל זה או אחר, שיכולים לרמוז על תהליך הכתיבה. במחקר זה שלט מודל אמירת הידע, והוא הלך והשתכלל עם הגיל.

4. דיון בממצאים ומסקנות

הילדים שנבחרו למחקר התבקשו לייצר סיפור אחד בעל-פה ואחד בכתב, על-פי כותרות שניתנו להם, וכללו את האפשרות לנושא חופשי, וכן להסביר משחק שהם יודעים היטב ליצור מכוכב אחר. שני הזיכרונות שנבחרו לבדיקה הם זיכרונות המוכרים לילדים עוד בטרם כניסתם לבית-הספר ושגורים מאוד בשיחה, והטקסטים שחוברו כללו בתוכם מרכיבים אורייניים גם בעל-פה כבר בכיתה ג. כלומר, לא היה ילד שנפגש בזיכרונות אלה לראשונה בחייו בעת המחקר, או שלא התנסה ביצירת טקסטים בזיכרונות אלה עוד לפני הלימוד בבית-הספר. משום כך אפשר להניח שסכימת השיח והנושא שימשו מקור מיידי לדליית פרטי תוכן מן הזיכרון ולארגונם בטקסט. על כן ניתן להניח שטקסטים שנראים סכימטיים לגמרי חוברו באופן כמעט אוטומטי, על-ידי הפעלתו של "אוטומטון תרבותי" (גי דהאן, 1995; ראה גם ברונר, 1986), או במונחיהם של ברייטר וסקרדמליה, על-פי מודל "טבעי" של

אלה מציינים כ"התפתחות" את המעבר של ילדים מסיפורים אישיים לסיפורים בגוף שלישי, מסיפורים העוסקים במציאות קרובה ועכשווית לסיפורי בדיה, שעוסקים ברחוק ובעלום. והנה, על-פי המחקר המוצג כאן, ילדים ישראלים תופסים את עצם הדרישה לספר סיפור כדרישה לתאר דמויות בדיוניות במקומות רחוקים. הסיבה לכך לא נחקרה, כיוון שנקודה זו לא הועלתה כהשערה בתחילת המחקר, וכמובן יש מקום למחקר נפרד בעניין זה; ייתכן מאוד שהדבר מעיד על תפיסה ספרותית של משימת ייצור הסיפור, תפיסה העשויה לאפיין את "עם הספר" (בניגוד להבחנות ה"פסיכולוגיות", האומרות שילדי ישראל רוצים אולי "לברוח" ממציאות חייהם הקשים ולהדחיקה). נקודה זו יכולה גם להסביר את האבחנה שילדים עושים בין סיפורי שיחה לסיפורים שהם מתבקשים לייצר במסגרת בית-הספר.

ג. אבחנה בין אופנויות (דיבור לעומת כתיבה): הטקסט הכתוב, בשני הז'נרים, מציג מאפיינים של סגנון שיח אורייני יותר מן הטקסט הדבור ונענה יותר לדרישות הפורמליות של הז'נר; למשל: יחידות ההסבר והתיאור רבות יותר בטקסטים הכתובים ושיעורן עולה עם הגיל, ולפיכך גם המורכבות התחבירית עולה. בסיפור הדבור נמצאו באופן מובהק יותר הסתעפויות עלילתיות ופחות תיאורים והעמקה מאשר בסיפור הכתוב, אשר בו ניכרה אבחנה משלבת בין דיאלוג לבין סיפור מסגרת, הקפדה על תחביר ואוצר מילים לצד עלייה בתיאור דמויות ותכונותיהן, וכן תיאור מצבים וסביבה. בהסבר הכתוב ניכרת הקפדה על מוסכמות הז'נר, כלומר על מבנה גלובלי של סכימת ההוראות, שגוברת עם הגיל, ואילו בהסבר הדבור קיימת ככלל הקפדה על הפונקציה הקונטיבית של ההסבר, כלומר יש נטייה להנהיר יותר ולהרבות בעצות ובפרטים.

ג. התפתחות: המרכיבים האורייניים שנצפו בטקסטים כבר בכיתה ג עוברים בהדרגה להיות דומיננטיים יותר בכתיבה ומשתכללים בעיקר בטקסטים הכתובים (למשל ההתייחסות לקהל יעד משוער, עלייה בשיעור יחידות הסבר ותיאור). מכאן ניתן להסיק שבבית-הספר קיימת זהות בין טקסט אורייני לטקסט כתוב. גם הטקסטים הדבורים מאמצים מרכיבים מסגנון השיח האורייני-הכתוב, הנדרשים בבית-הספר, ומשתכללים בהם יותר מאשר במרכיבי סגנון אחרים, שיכולים לאפיין דיבור טוב. מגמה זו מתבטאת בהיענות גוברת לדרישות הפורמליות של הז'נר ובשכלול ואימוץ מרכיבי מבנה ולשון

הסטריאוטיפי של סיפור המעשה ונותר סכימטי מאוד וללא אמירה מקורית או ייחודית.

לדוגמה, הסבר כתוב למשחק מאת אורן, כיתה: ז
כותרת: שם המשחק: כדורגל

כשם המשחק כך הוא: משחקים בכדור קטן קצת מכדור הסל. משחקים על מגרש בחוץ. מגרש דשא שאורכו 100 מטרים בערך. יש קו אמצע שעליו שמים את הכדור בתחילת כל מחצית או לאחר הפקעת גול.

אורך המשחק 90 דקות + הערכה (משחקים של אליפויות) של שלושים דקות רק עם התוצאה שווה (תקו).

את המשחק משחקים עם הרגל ואסור לגעת ביד. רק לשוער שעומד בשער שבאורך 7 מטרים ובגובה של 2 מטרים מותר לגעת ביד עד הרחבה שאורכה 16 מטרים.

בכל קבוצה 11 שחקנים יש שופט אחד ושני כוונים שקובעים אם חוץ או דברים אחרים שהשופט לא רואה.

עם שחקן עובר עבירה נותן למשהו מכה חזקה אז השופט נותן ביטה ישירה לשער. ואפשר להקים חומה (כמה אנשים שמצטופפים ומפריעים לשחקן לבעוט את הכדור). אם העבירה חמורה אז השופט מזהיר בעזרת כרטיס צהוב (שני כרטיסים יוצאים מהמשחק) או כרטיס אדום וזאת יציאה מהמשחק בכלל.

מותר להחליף שני שחקנים אך, אם מוציאים שחקן אסור להחליף אותו.

מטרת המשחק להבקיע יותר שערים.

אם עוברים עבירה על שחקן שמתקיף בתוך רחבת 16 המטרים יש בעיטת עונשין ממרחק 11 מטרים שחקן בועט לשוער ללא התערבות השחקנים האחרים.

במשחקים של קבוצות הכדורגל יש אליפות ומי שזוכה בה הוא אלוף הארץ יש גם משחקי גביע שמי שזוכה בגביע הגביע נשאר אצלו עד השנה הבאה.

מטרת המשחק להכניס כמה שיותר שערים.

הרכב המשחק בדרך כלל

בהגנה: 4 שחקנים בקשור (המוסרים) 3 שחקנים.

בהתקפה 3 חלוצים (מתקיפים)

אם כדור יוצא החוצה אז מוציאים כדור מאחורי הראש.

לכול. שילדיו יתלבשו כראוי, שישנו בזמן, שיתרחצו 4 פעמים בשבוע ועוד...

האב היה עובד כסנדלר אך כסף רב לא יצא מזה.
נוסף לעבודה הזאת היה הבן שבגיל 7 עוזר לאביו בציד שהיה נערך פעם בשבועיים.
הציד היה הדבר שאותו מאוד אהב הבן ובמשך כל השבוע היה מחכה ליום השני.

כך עברו חודשים על גבי חודשים והילד נעשה יותר ויותר ויור מאומן בציד ציפורים והעופות שגם חיות קטנות. כעבור כשמונה שנים חלה האב שבמשפחה במחלה קשה וממושכת ועזרה הילדים לא קיבלו. המצב הכספי הדרדר והדרדר עד אשר החליט הבן לצוד כדי שלפחות יהיה להם מה לאכול.

הבן היה צד עופות ומכין אותם לארוחה. האב שמח על כך ובמשך הזמן הבריא. כעת הבן אהב את הציד לא רק כתחביב אל גם כאצלת אדם.

הסיפור של מיה מעיד על ידע שיח: סכימת הסיפור מדויקת על-פי מתכונת של סיפורים עממיים; המשלב נכון הן מבחינת אוצר המילים והן מבחינת התחביר. הערכים נכונים ומשקפים את הלך הרוח בחברה המערבית היום - אסור להרוג חיות אלא לשם "אצלת אדם", וכך הוא מייצג את הבנלי, את האוניברסלי, שאליו מחנכת ההתנסות האוריינית בבית-הספר. אין בו שום אמירה אישית, יחידאית, לא במבנה לא בלשון ולא בתוכן. זוהי הוצאה לפועל של משימה, באופן אוטומטי. האוטומטון התרבותי של מיה פועל להפליא.

5. סיכום:

את התהליך המתרחש בבית-הספר, כפי שעולה ממחקר זה, אפשר אולי לתאר כך:

$$T1=F:TO > TW$$

$$T2=T1 - ATO - ATWI=TS$$

$$TS=F:TOW-S > UST$$

מקרא: טקסט אורלי-שיחתי - TO

טקסט כתוב - TW

טקסט אידיאלי - T

יתרונות הטקסט האורלי - ATO

במחקר זה נמצא כי בשלבים הראשונים של גיבוש השפה הכתובה מתרחשת השתלטות של מעגל הטקסט השיחתי על הביטוי (כיתה ג במחקר זה). השתלטות מסוימת של מעגל סגנון השיח האורייני מתחילה להתרחש בשלבים המאוחרים של הגיבוש, שבא לידי ביטוי באימוץ מרכיבים מסוימים של לשון הכתב. הדיפרנציאציה, כלומר ההפרדה המודעת בין שני המעגלים, והאינטגרציה השיטתית, כלומר שילוב מרכיבים משני המעגלים, נעשות באופן חלקי מאוד, בעיקר בכיתות ז-ט במחקר זה, ובעיקר במרכיבי המשלב וסכימת הזינר הבסיסית ולא לצרכים רטוריים.

כתיבה "אפיסטמית", שכוללת את כל מרכיבי הלשון הנחוצים על מנת לומר משהו לעולם (ברייטר, 1980), יכולה להתאפשר רק על-ידי לימוד נאות, פונקציונלי של הלשון ומתן אפשרות ליצירת טקסט יחידאי. כלומר האינטגרציה צריכה לנבוע משיקולים רטוריים ולהיות של אותם יסודות או יתרונות של הטקסט השיחתי, המבטיחים את הישגותו של המחבר בתוך הטקסט שלו ואת יצירתו של סגנון, כלומר של טקסט ש"אומר" משהו. אחרת משתלט על הכל שיח ה"אדון", במקרה זה שיח בית-הספר או שיח המורה, ומביא לידי כך שהשיח הבית-ספרי יישאר כמעין שפה שלישית: זיגון שאיננו משמש אף אחד בשום מקום אחר ואין בתוכו מקום לקולו של התלמיד המדבר או הכותב בו. באופן שהדבר נעשה, כפי שעולה ממחקר זה, נותרת הדיפרנציאציה התכונה המרכזית של תפיסת הטקסט האורייני של ילדים בבית-הספר, ולא האינטגרציה.

מסקנה אחת יכולה להיות, כי הטקסטים שנבדקו במחקר זה, היינו טקסטים המיוצרים במסגרת משימה עד כיתה ט, מצויים עדיין בעיצומו של תהליך לימוד המוסכמות של סגנון השיח האורייני, ולפיכך משתכללים בתוך הסטריאוטיפ. מסקנה אחרת יכולה להיות, כי ההתנסות האוריינית בבית-הספר אינה מכוונת לעיבוד הידע ואינה מסוגלת, מתוקף יחסי המוען והנמען בתוך קהיליית השיח המיוחדת הזאת, להגיע לאותה אינטגרציה שתכלול את "קולו" של הכותב, גם אם היא מגוונת כביכול את הנמענים המשווערים של הטקסטים השונים ומלמדת להתבטא בזיגורים שונים (ראה גם רוזנר, 1996).

מכל מקום, בטקסטים שנבדקו במחקר זה אין עדות מובהקת ללימוד לקראת אינטגרציה של מרכיבים מסגנון השיח האורייני והשיחתי בצורה פונקציונלית, על-פי דרישות הזינר, וליצירת טקסט שימלא את

שיוכלו להפעילו תוך כדי הקריאה, בתהליך של יצירת המשמעות של הטקסט, כתיבה שיש בה עיבוד של כל הידע שנחוץ על מנת ליצור טקסט חדש.

הואיל ונמצא במחקר כי לא ננקטו אסטרטגיות כאלה בסיפורי המשימה, והואיל ומחקרים אחרים מוכיחים כי ילדים נוקטים אסטרטגיות כאלה בשיחה, אפשר אולי להסיק כי הטקסטים שהתקבלו במחקר הם תוצר של מבנה מסוים שהילדים שיערו כי דורשים מהם בתביעת המשימה. ברור שהתביעה הזאת לא הייתה מפורשת אלא משתמעת, מתוקף היותה בתחומי בית-הספר וכו', אך היא באה לידי ביטוי בתוצרים שהתקבלו ואשר מעידים על תפיסת משימה דומה למדי אצל רוב הילדים בכל הגילים. אחת ההשערות לכשל הזה היא, שיש בחינוך הלשוני בבית-הספר משום תפיסה של השפה כדבר-מה "גמור" (מילר, 1991; ראה גם האלידי ומרטינ, 1993), מסומנים אחידים וברורים, מושאי התייחסות ברורים, המצויים כולם בדיבור של המורה, בשיח שלו, ואף במילותיו אחת לאחת. לפיכך התביעה לדבר היא פעמים רבות: "אני תובע ממך לדבר אותי אלי". בכך נסתמת האפשרות להיכללות וליצירתיות בתוך השפה, שמתחילה בדיוק במה שאיננו "רפרנציאלי" או "גמור" או "ברור" (ראה גם ברונר, 1986; בחטין, 1981). תהליך "רכישת" השפה והשימוש בה משועבד בבית-הספר לשיח שמייצר המורה, המוצג כ"אדון הידע" וכ"אדון הלשון" (דהאן, 1995; פלמן, 1987), שיח שנחשב ל"טקסט הנכון" או ל"שיח ההצלחה" (קופ וקלנציס, 1993). מגבלתו של השיח הזה היא, שבתביעתו הוא דורש להפיק לכל היותר את מה שכבר קיים, כלומר את הטקסט שקיים בכוח, בראשו של המורה, גם כאשר אין הוא מושמע בפועל (ראה גם נ' פלד, 1993; גילברט, 1990). על כן, גם כאשר "מתחפשת" התביעה לדרישה לייצר שיח אל מישו אחר (ליצור מן החלל למשל), היא אינה "מבלבלת" את התלמידים, והם מייצרים את הטקסטים שלהם עבור התובע האמיתי, שהינו המורה, או המראיין-הבוחר, המאיש את מקומו של המורה (ראה רוזנר, 1996). זו התביעה אשר מעודדת ל"למידה" סבילה של "מידע" או של הוצאה לפועל של משימות, במקום לעודד לימוד למטרות של יצירת ידע ו"היכללות" הן ברמת התוכן והן ברמת השיח (ראה גם בחטין, 1981).

קביעה זו עשויה לתת מענה כלשהו לאחת השאלות שנשמעות פעמים רבות במערכת החינוך: "לאן נעלם קולו של הילד, ששמענו בכיתה א-ב

כטאנן, וילקינסון, ברונר, קופ וקלנציס, שסוברים כי יש להחיל אוריינות של נגישות אל התרבות - כלומר אל הסוגות הקיימות ולא לוותר על ההיכללות, כלומר על מתן אפשרות לכל כותב לתרום משלו לתרבות וללשון. מכאן שעל הטקסט הכתוב לאמץ ולטפח מאפייני שיחה מובהקים, שהיו בשיח הדבור מלכתחילה ואשר כתיבה טובה אמורה לאמץ ולשכלל, מאפיינים התורמים ליצירת מעורבות הקורא על-ידי ביטוי "קולו של המחבר": אמצעי ריתוק ודרמטיזציה, המצויים בטקסטים שילדים מייצרים מחוץ למסגרת בית-הספר.

במחקר זה, כאשר התקשו התלמידים לחבר את הטקסט היה זה משום שלא ידעו להחליט מהו בדיוק מקומו של המראיין. כפי שראינו, לא חשפו ההתלבטויות שיקולים של רטוריקה ותפיסת קהל, אלא בעיקר שיקולי משלב. אולם לחוקרים ולצופים ברור כי שורש הבעיה נעוץ בעמימות שיש בבית-הספר לגבי מטרות רטוריות וחברתיות להוראת הכתיבה והלשון בכלל.

לסיום, קביעתו של וילקינסון (1984) באשר להתפתחות כתיבתם של ילדים כתנועה שבליבתה נמצא המוטו: "אני כותב משמע אני קיים, אני כותב משמע אני חושב, אני כותב משמע אני מרגיש, אני כותב משמע אני חלק מן העולם", אינה באה לידי ביטוי ראוי לשמו בטקסטים שנבדקו במחקר זה.

ביבליוגרפיה

- דהאן, גבריאלי (1995), "בדרך חזרה לאפשרות של מורה", בתוך: אנליזה ארגונית: כתב-עת לליעוץ ארגוני וחינוכי, הוצאת מכון צפנת ירושלים.
- ולדן צביה (1996), "ניצני אוריינות, אוריינות ובוריינות", בתוך: פלד, נ' (1966), עורכת: דרכים לאוריינות כרך א: מדיבור לכתיבה, הוצאת כרמל ירושלים.
- טאנן, ד' (1985), "התמקדות יחסית במעורבות בדיבור ובכתיבה", בתוך: פלד, נ', עורכת (1996): דרכים לאוריינות, כרך א: מדיבור לכתיבה, הוצאת כרמל ירושלים.