

שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך

עורכות:

פרופ' פנינה ש. קליין דבורה גבעון
אוניברסיטת בר-אילן

הוצאת המות - אוניברסיטת תל-אביב
אוניברסיטת בר-אילן
בית הספר לחינוך
הספריה

לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית הספר

דורית רביד*

מבוא

המעבר מגן הילדים לבית הספר מסמן את תחילתה של תקופה חדשה, שבה הילד חשוף להוראה שיטתית ופורמלית יום-יומית בבית הילד לראשונה. מטרת הוראותיה של ההוראה בבית הספר היסודי היא לאפשר לילד ללמוד את עקרונות הקריאה והכתיבה כדי להשיג בהן שליטה אוטומטית. מטרתה הדרגתית יותר בהמשך הלימודים היא לאפשר לילד להשתמש בקריאה ובכתיבה כדי ללמוד – בעיקר כדי להפיק ידע מטקסטים כתובים ולקשר אותם עם טקסטים אחרים. רכישת הקריאה והכתיבה מתקשרת להתפתחות הלשונית בשתי דרכים: מחד, היא נשענת בראשיתה על יכולת שוין לשונית במהותן, כמו ערנות פונולוגית, מורפולוגית ותחבירית (Rubin, 1988; Demont & Gombert, 1996; Goswami, 1999). מאידך, גיסא, הקריאה והכתיבה הן תשתית קריטית להתפתחות האוריינות הלשונית, שהיא היכולת לשלוט בלשון על כל גווניה – הן הדבורים והן הכתובים, להשתמש בה שימוש הולם בהקשרים שונים ומגוונים וכן לנהל את רכיביה ולהשיב עליה חשיבה מטא-לשונית (Jenkins & Wyszocki, 1987; Ravid & Tolchinsky, 2002). המעבר לביתה א מסמן אפוא שלב חשוב ומשמעותי בחיי הילד, שבו הלשון תופסת מקום מרכזי בלמידה ובחשיבה ובין השאר תופכת גם מאמצעי למסרה.

עבור ילדים דוברים עברית יש למעבר זה חשיבות רבה עוד יותר, שכן מערכת הכתב העברית משקפת בצורה שיטתית לא רק פונמות, כמו מערכות אלף-ביתיות אחרות, אלא גם יחידות לשוניות בעלות משמעות – צורנים (יחידות מבנה ומשמעות במילה) ואותיות מש"ב וכל"ב (בעלות תפקידים דקדוקיים שונים, שיבואר בהמשך). למידת מערכת הכתב העברי כרוכה בתפיסת השיטתיות הלשונית בייצוגו, כדוגמה אחת להתקפות הצורנים במערכת הכתב נתבונן בשרש, שהוא תצורה החשוב ביותר בשפות השמיות (העברית והערבית) ומתווה בהן בסיס לאוצר המילים. השורש כת"ב הוא בעל צורה כתובה אחידה בכל המילים הנגזרות ממנו כמו, למשל, פָּתַב, הכתיב והתכתיב, פָּתַב, כתיב, הכתיב, הכתיב, פָּתַב ואפילו פָּתַב. אולם אם נקשיב למילים אלה, נבחין שהצורה הפונולוגית של השורש כת"ב משתנה – פעם האות כ'

* ד"ר דורית רביד, בית הספר לחינוך והתנהגות להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב

ואוריינות ותפיסת הלשון הכתובה מופיעים כבר אצל ילדים צעירים (Levin & Korat, 1993). במיוחד מתחזקת תשתית הלשון והאוריינות בקרב ילדי גן חובה, שחלק ניכר מהם כבר הפינו את העיקרון הנרפואי השולט במערכות כתב-אלף-ביתיות, ורובם מודעים ליתירות הלשוניות הנלוות והשכיחות שבכתיבה, כמו השורה ומוספית המין והמספר (Levin & Rappaport, 2001; Ravid & Malenky, 2001). ידע זה מסייע להם בהמשך הדרך לרכישת עקרונות הקריאה והכתיבה ובמיוחד להבנת היסודות האורייניים לעברית הכתובה.

בתקופה זו של הללדות – השנים הקדומות למעבר לכיתה א', ובמיוחד גן חובה ושנת המעבר עצמו – עוסק פרק זה, בתחנה בו אחד שתי שאלות: האחת, מה היא התשתית הלשונית-המתמדתית בשנות הללדות המוקדמות, שעליה נשענת רכישת הקריאה והכתיבה? השנייה, אילו שינויים קריטיים ללמוד קרוא וכתוב חלים במעבר בין גן חובה לכיתה א' בתחומי הלשון והאוריינות הלשונית?

התפתחות לשונית וניצני אוריינות לשונית בגיל הרך

פרק זה מתבסס על התנהגות, שהודיע הלשוני, שהילדים בגן החובה ובראשית בית הספר היסודי משתמשים בו כדי לרכוש את הקריאה והכתיבה, מתפתחת לאורך שנות הללדות, ובמיוחד בשנתיים הקדומות ללמודים בכיתה א'. בפרק זה נסקור את התפתחות הלשונית אצל ילדי הגן למן הללדות ועד גיל שלוש וכן נעסוק בשינויים החלים בידיע הלשוני בקרב ילדי גן סדום-חובה וחובה, בני ארבע וחמש.

תשתית ההתפתחות הלשונית בעברית בילדות המוקדמת

בתקופת החיים שבין הללדות לבין גיל שלוש חלים שינויים דרמטיים בילד המתפתח, והדרמטי מכולם הוא ההתפתחות הלשונית. חלק גדול מן השינויים הלשוניים הנצפים מתרחשים בין גיל שנה לגיל שלוש, התקופה שבה נרכשים מילון הליבה של שפת האם וצורך המבנים המורפותרביים שלה. מילון הליבה של העברית כולל שלוש קטגוריות של מילות תוכן – שמות עצם, פעלים וגם תארים שכיחים (Ravid & Nir, 2000; Ravid, 1985; Berman, 1985) וכן קטגוריות אחדות של מילות פונקציה (תפקיד) ההכרחיות ליצירת המבנה התחבירי של המשפט כמו, למשל, כנוני הגוף (אני, אתם) וכו' (קצת, עורר) וכו' (קפלו, 1983). כדי להביע תכנים מורכבים מן המציאות ולהשתמש במילים כהכלה במשפט המשפט יש גם לדעת איך להטות אותן. למשל, אפשר להטות שמות רבים במין ובמספר (שוטרי / שוטרים / שוטרים /

נשמעת כפופץ א' (למשל במילים כתיב וכתובה) ופעם כחוכך x (למשל, במילים תכתיב ותכתובה); ואפילו הני, הנשמעת בשורש זה כמעט תמיד כחוכך v, נשמעת כפופץ ב' במילה פתקה. יציבותו של השורש כחידה בעלת צורה אורתוגרפית קבועה משקפת אפוא את העובדה, שהוא יחידת משמעות אחת למרות ההבדלים הפונולוגיים בין המילים הנגזרות ממנו. כדי להצליח באיות נכון של מילים הנגזרות מן השורש כת"ב יש לשים לב, שלא מדובר כאן בסתם רצף של פונמות אלא בשלוש אותיות, שהרצף הקבוע שלהן מייצג משמעות יסודית של כתיבה. בעת ובעונה אחת, קריאה וכתיבה של מילים הנגזרות מן השורש זה (וכן משפחות מילים המבוססות על שורשים אחרים) מחזקות אצל הילד את תפיסת השורש כחידה לשונית שלמה. כך נוצר מעגל של סעינה לשונית הודית (bootstrapping) – הידע האורתוגרפי נשען על ידע לשוני שמקורו בלשון הדבורה, אולם הוא גם מחזק ומעריך ידע לשוני זה ויוצר תפיסה לשונית מגובשת יותר, המסייעת להמשך ההתמדרדות עם הלשון הכתובה וחדד חלילה. המחקר מלמד אותנו, שהילדים משתלטים על הכתיב התקין של השורשים רק לקראת סוף בית הספר היסודי, אך יש ראיות לשינויים מפליגים בתפיסת השורש הכתוב כבר בכיתות ג' וד', המעידים על תהליך מתמשך של חשיבה לשונית בתקופת כל בית הספר היסודי (כר און, 2000).

דוגמה אחת למרכיביו של הידע הלשוני בתפיסה האורתוגרפית היא ייצוג של אותיות פונקציה – האותיות המייצגות צורנים שונים בשורש בתפקידים שונים. כך, למשל, לאות ת' תפקיד פונקציה רבים, כמו סימון גוף ראשון ושני בזמן עבר בסופיות כמו תי, תי, תם (נפלת, הרבקה, התעמלקם), סימון גוף שני ושלילי בעתיד (תדבר, תעבדי), סימון הנסמן במבנה המסומנות (ספירת ככשים) ועוד תפקידים רבים ושונים. אף שאת האליל ז' אפשר לכתוב בעברית כידוע גם כסי, ז' בעל תפקיד פונקציה כמו התפקידים שתוארו לעיל נכתב תמיד בת', עובדה זו אינה נעלמת אפילו מתלמידי כיתה א' בישראל, שרבים מהם מצליחים לכתוב מילים המכילות את ת' הפונקציה לסוגיה כהלכה (רביד, בדרפוס; 2001, Ravid & Gillis). בהמשך הדרך מזהות אותיות הפונקציה סמנים כתובים המסייעים לקורא והצריך לעקוב אחר השתלשלות האירועים או אחר המבנה הלוגי שבכתיבה העברית, כך, למשל, התי, הסופית המסמנת את צורת הנקבה בחמש מילים במשפט "ורפאה של האישה יחד עם בנה עזר ליה להחליף את משקפיה", מסייעת להבין שמדובר במתרחש סביב האישה וכיצד מתייחסים אליה בני אדם אחרים (הדופא והבן) ותפצים (המשקפיים).

הקריאה והכתיבה דורשות אפוא ידע לשוני וגם מקדמות אותו, והדרישה הזאת נעשית מרכזית בכיתה א'. ואולם ידע זה אינו מופיע בבת אחת בכיתה א'; יש ראיות רבות לקיומה של תשתית לשונית שיטתית כבר בשנות הגיל הרך (Dromi & Ravid, 1995; Ravid, 1986; Berman, 1986) ועבודות מחקר מצביעות על כך שניצני

ורן גם מסובכות מאוד מבחינה מורפופונולוגית – כפי שמתברר משגיאות של פעושות כמו *מִמְנֶה* במקום *מִמְנֶה* (רביד, 1995; Hickman, 1981; Chiat, 1995). למרות כל אלה, ילדים בני שלוש כבר שולטים היטב במגוון מילות היחס והשמות בעברית – אף כי הנטייה יוצאת הדופן המורכבת במיוחד לא תהייה הולמות עד גיל מאוחר הרבה יותר. רכישת מילות היחס המבטאות יחסים מורכבים יותר (בין לבין, על ידי) הנדירות יותר ורכישת החלופות האורייניות במשלב גבוה (באמצעות, דרך) מתעכבות מאוד עד גיל בית הספר היסודי ומעבר לו.

סוג ידע שלישי הנוחץ לבניית המשפט הפשוט בעברית הוא תפיסת מערכת הנגינים, והיחס שבין נגינים הם יחסי גזירה ולא נטייה; כלומר, פועל בנגיין שונה הוא פועל שונה ולא נטייה של אותו הפועל. כך, למשל, פרק והתפרק או הדיבק והדבק מציינים משמעויות פעילויות שונות ולא הטיה דקדוקית של אותו הפועל. למרות זאת רכישת הפונקציות הנכסיות של הנגינים היא מוקדמת, וחלה גם היא בין גיל שנתיים ושלוש, אף כי היא מתאחרת יחסית לסדר המילים ולמילות היחס, והיא מתרחשת בשלבים אחרים (Berman, 1993a,b). הטיה לך היא שהפועל הוא רכיב חשוב מאוד במשפט, והבעת התוכן הפעיל בסיסית מאוד בשפה. יתרה מזו, בנינים שונים גורדים מבנה שונה של המשפט: פעלים טרנזיטיביים ("וצאא") כמו פרק והדבק בונים משפטים שבהם יש שני "שחקנים" לפחות, שהאחד מהם מבצע פעיל והשני מקבל פעולה. למשל, התנינוק פרק את המגדל והגננת הדריקה את התמונה. לצומתם פעלים עומדים כמו התפרק ונרבק דורשים שחקן אחד בלבד, שהוא הנושא המציין מקבל פעולה שאינו פעיל, כמו במשפטים המגדל התפרק והתמונה נרבקה. כלומר, הבנת התסריט שהנגיין מקורד תומכת בנגיית המשפט הפשוט. הבנה זו תופעל להבעת התסריט עשויה להתעכב במקרים מסוימים עד גיל 5 או אפילו יותר, כפי שיעידו שגיאות יצירתיות בתחום הנגינים כמו, למשל, הקסים עילים את הליצן (ברמן ושגיא, 1981).

מן הדיון הקצר לעיל עולה תמונה התפתחותית ברורה לגבי תקופת הילדות המוקדמת: ילדים בני שלוש הם בעלי אוצר מילים בסיסי המאפשר להם להתבטא בצורה הולמת בהקשרים הדבורים של הבית ושל חברת הילדים. הם שולטים כבר במבנה המשפט הפשוט בעברית על דרך היבטיו, והם מכירים את הנטיות ההכרחיות של מילות התוכן – השמות, הפעלים והתארים – בהתאם לתפקידיהן במשפט. ידע לשוני זה מאפשר לילדי הגן הצעירים ביותר להתבטא בהקשרים בעל-פה ולתקשר בצורה הולמת עם חבריהם בני גילם ועם ילדים גדולים יותר וכן עם המבוגרים שבסביבתם. אולם אין פירושו של דבר, שבני השלוש הם בעלי כישורי שית מיומנים; אלה דורשים עדיין שנים אחדות של התפתחות עד שיגיעו לכלל הבשלה מסוימת (דורפמן, 1999; Pan & Snow, 1994; Berman & Slobin, 1994).

שוטרוט), להתאים לשם העצם את התואר, לזהות את הפועל בזמן וגם להתאים אותו לנושא המשפט (למשל, הילדים התיישב ליד השולחן העגול). גם מילות יחס נישות, ונטייתן שימושיות מאוד בשיחה היומית עם ילדים (אמא, אני רוצה לשבת עלייך). לקראת גיל שלוש רובם המכריע של הילדים כבר משתמשים כהולכה במילון הליכה של המבנה המשפטי את המילים בצורה הולמת. אמנם יתלפו עניינים עד שהילדים ישלטו בנטיית תשבות או הלא סדירות של השמות והתארים (למשל, עיפון / עפורות ומילה / מולים), אך אין ספק שילדים בני שלוש הם כבר בעלי ידע רב מאוד לגבי שפת אינם.

על בסיס הידע המילוני ידוע עם הידע המורפופונולוגי שתיארונו, מופיע אחד מהשיגים הלשוניים המרכזיים של הילדים דבורי העברית עוד לפני גיל שלוש, והוא – בנגיית המשפט הפשוט. מבלי להיכנס לשאלות המאורטיות החשובות באשר לדור שבה הילדים "פורצים" לתוך המערכת הדקדוקית, עובדה היא כי בין גיל שנתיים לשלוש מתגבש התחביר אצל הילד דובר העברית. ברמן (Berman, 1993a) מתווה את שלוש סוגי הידע ההכרחיים ליצירת המשפט העברי שמופיעים כולם בגיל כה רך אצל הילדים: סוג ידע אחד הוא סדר המילים. כ-75% מן המשפטים המופיעים בשפה הדבורה בכלל, בשפה המופנית לילדים (Child Directed Speech) ובשפה הילדים הצעירים עצמם הם בסדר זה; נושא – פועל – משלים כמו, למשל, התנינוק דוחף את העגלה. משפטים אלה הם בדרך כלל דינמיים ואינטיביים; כלומר, מתארים מבצע הפועל פעולה על אובייקט. הרבע הנותר של המשפטים הם משפטים בסדר נושא-ראשון של קיום, שייכות, חוויה ומורליות (צורך, איסור, היתר, במשמעות פחות דינמית של קיום, שייכות, חוויה ומורליות (צורך, איסור, היתר, המלצה וכו'). סדרי המילים התקינים במשפט הפשוט האופייניים לעברית נרכשים בגיל צעיר מאוד, בדרך כלל לפני גיל שנתיים וחצי (רביד, 1997; Berman, 1986; Dromi & Berman, 1993a).

סוג ידע שני, ההכרחי לבניית המשפט הפשוט והנרכש בין גיל שנתיים לשלוש (בקירוב), הוא מילות היחס ונטייתן. מילות היחס מבטאות את הקשרים המורכבים, את קשרי הזמן ואת הקשרים הלוגיים והתחביריים במשפט; הן מקשרות לדוב בין פעלים לשמות, וקשרים אלה תורמים ליצירת המבנה היסודי של המשפט. לגבי רבות מהן יש ליצור את הקשר המצפיר ולעתים השריותי שבין מילות היחס המסוימות לפועל המסוים, כמו טיפל ב, חשב על, פחד מ, כעס על וכו'. והצלחה ביצירת קשר זה תלויה בשכיחות המילה, בהבנת היחסים הקוגניטיביים שהיא מייצגת וכן בגורמים אחרים, כמו טרנזיטיביות המשפט והשפה המסוימת שבה מילות היחס מופיעות (קפלן, 1983; Berman, 1985; Bowerman, 1996). בעברית קיימת בעיה נוספת, והיא העובדה שמילות יחס נטייות במין, בגוף ובמספר (למשל, לי, לך, לה, לנו, להם), נטיית אלה דורשות בעצם תפיסה של כיווני הגוף ומרחב השיחה ואישית,

נקי, מלוכלך, יפהפיה, קר, מלא) ומאותו יותר גם מבחינת תכונות פנימיות יותר שיש להבין ולשפוט (מגזעל, ישן, טרי, מסוכן, מוצחק, מזוהר, משונה, מעניין ומשעמם), ממצא מעניין של ניר הוא העובדה, שהתארים מהווים כעשירית מכלל מילות המונח שהילדים מפיקים לאורך כל קבוצות הגיל שנבדקו; כלומר, זוהי באמת קטגוריה שאינה שכיחה מאוד בלשון הילדים למרות חשיבותה, אולם מספר התארים השונים גדל עם הגיל – שכן הצעירים יותר צעירים לחזור על אותו תואר במגוון אחדות (זה טעים טעים טעים טעים), ואילו הגן הגדולים יותר ישתמשו במגוון גדול יותר של תארים שונים בעלי משמעויות ייחודיות יותר ויותר. במקביל לשינויים המסנטיים הלולים בקטגוריית התארים גם שינויים מורפולוגיים (במבנה המילים); ככל שגיל הילדים המפיקים את התארים גבוה יותר, כך הם משתמשים בתארים בעלי מבנה מורכב יותר. אחד הילדים מקבוצת ה"בוגרים" במקורה של ניר ציין שאבא נראה חתני – כלומר, כמו חתן, גם המבנים המתמרימים, שבהם מופיעים התארים הולכים וגדלים מורכבים יותר הן מבחינת ההרכב הפנימי של הצירוף התואר (אדום מאד) והיכרות תארים (אדום ורעיל) והן מבחינת מיקומו של התואר במשפט (אדם מאד). ההתפתחות של קטגוריית התארים מדיגימה היטב את מרכיביו ואת חשיבותו של המילון בהתפתחות השפה בגיל הרך ואת הקשר שבין התפתחות אוצר המילים לכך התפתחות בתחומי לשון אחרים כמו, למשל, התחביר.

במקביל לרכישת התחומים הלשוניים במובהק כמו המילון, המורפולוגיה והתחביר, מתפתחים בקרב ילדי גן צעירים כישורים המקשרים בין הפן הלשוני לפן התקשורתי – כישורי חשיבה, ספרות מחקרית רבה ומגוונת מתווה את דרכו של הילד בתפקוד שית הטיפור הרצף, שנוצרת מופיעים בסביבות גיל שלוש-ארבע (שן וברמן, 1997; Berman & Slobin, 1994), לא פחות חשובים הם כישורי חשיבה האינטראקטיבית, שבה על הילד לתפקד הן כמוען (דובר) והן כנמען (מאזין), להיות רגיש לתגובות הנמען, להציג נושא לדיון ולדבר עליו, להשתתף בחילופי תורות ולדאוג לתקון הכשל התקשורתי במקרה שזה נוצר (א. Huchaby, 1998; Woolfitt). יכולות חשיבה דורשות מן הילדים לא רק לדעת את לשונם אלא גם להשתמש בה בצורה הולמת, כך שיווצר דיאלוג תקשורתי. כאשר מדובר בשיח הורה-ילד, המבוגר המנסה דואג לקדם את חשיבה ולמלא את החללים החסרים בהיותו מודע לצרכיו של הילד הצעיר. אולם כאשר מדובר בשיחה בין בני גיל צעירים, כל משא התקשורת ההדדית מוטל על המשתתפים, ומתברר שגם תופעה אנשוית ראשונית זו אינה צצה יש מאין, אלא מתפתחת במקביל להתפתחות הלשונית, הקוגניטיבית והתחבירית של הילדים.

דורפמן (2001) התחקתה את שורשי האינטראקציה בין ילדים צעירים באמצעות התקשורת ודאו של שיחה בקרב ילדים צעירים ללא התערבות מבוגר. התקשור שש קבוצות בנות שלושה ילדים כל אחת בשעת משחק, שתיים בכל שכבת

בשנה הרביעית לזיזים מוסיפים לחול שינויים מהותיים בלשונם של הילדים, שינוי בור אחד הוא ההבנת המילון – רכישת מילות תוכן חדשות בקצב מהיר. דיון מקיף בהיבטים שונים של הידע המילוני של ילדים אפשר למצוא בברמן ושאגיא (1981) וכן בעבודות אחרות של ברמן (1999, 1993a, b; Berman, 1993a, b). במקביל לגידול במספר השמות והפעלים, הילדים מסוגלים כבר לייצר שמות ופעלים "לפי הומניה", כאשר אינם מכירים את המילה המקובלת בלשון המבוגרים, או כאשר מילה כזאת אינה קיימת כלל, משום שהמנגנונים הבסיסיים שבהם משתמשת העברית ליצירת שמות ופעלים כבר ומינים להם. לדוגמה, הם מסוגלים לגזור שורש מתוך פועל מוכר וליצור ממנו שם עצם תוך שימוש במשקל – כך, למשל, יוצרים ילדים רבים את שם העצם תָּקַן במשקל קָטַל המצוין בעל מקצוע ובעל תכונה מן הפועל תיקן או ממתקן לציון טכנאי או שיפוצניק. אורי בן השליש מצוין שהוא תָּפַד – כלומר, האחראי לפחות את הכדור, בדיוק באותו משקל. זאת ועוד, הילדים יכולים גם לגזור שורש מתוך שם עצם, שהם מכירים, כדי ליצור ממנו פועל המצוין את הפועלה המתקשרת לשם העצם תוך שימוש בנגיין. למשל, אורי אמר אם יבוא מחבל אני אקח דרכה ואני אֶרְבֶּה בו. דוגמאות אלה מעידות על תפיסה ברורה ויצירתית בגיל צעיר של חבנית המשקל או הנגיין. ואמנם ספרות המחקר מצביעה על כך, שילדים דוברים שפות שמיות – עברית וערבית – רגישים למבנה המילה מגיל צעיר מאוד, ובאופן מיוחד – לאפשרויות השילוב של שורש וחבנית (Ravid, 2000; Berman & Malenky, 2001). והו ידע מעש שהילדים עושים בו שימוש רב בשנות הלדות, והוא חשוב לזיווג, משום שרכישת האוריינות הלשונית בעברית נשענת במידה מרובה על תפיסת מבנה המילים, כפי שהוסבר לעיל.

קטגוריה נוספת המתפתחת בקצב מהיר לקראת גיל ארבע היא קטגוריית התארים. זו קטגוריה מעניינת במיוחד להתפתחות הלשונית, מאחר שהשפה הבסיסית מושתתת בראש ובראשונה על שמות ועל פעלים, ואילו התארים הם קטגוריה משנית במידה מסוימת, והשימוש בה נחשב שימוש עשיר המצביע על מילון מגוון ועל התחבר פפוחות יותר (Ravid, Levi & Avi-Ben Zvi, in press). בעבודתה המקיפה משנת 1997 תיעדה מכל ניר את מילון התארים של 50 ילדי קיבוץ בצפון הארץ בין גיל שנתיים לשש, שהוקלטו בשיחות ספונטניות ובמשחקים עם בני גילם. מאחר שכל ילד הוקלט פעמיים, בסיס הנתונים שאספה ניר מגיע ליותר מ-8,000 מבעים, ובהם 155 תארים שונים, שאנו רואים בהם את "תוארי הליכה" בעברית החדשה; כלומר, התארים שילדים צעירים לומדים ומפיקים בגיל הגן, מילון זה מכיל תוארי צבע (אדום, צהוב ואחר כך סגול, כחול ורוד) ותוארי מדר (עגול, גבוה, קטן ואחר כך גם כבר, ענק ועבה) למן קבוצות הגיל הצעירות ביותר. באמצעות התארים הילדים מעריכים תפסים ובני אדם בסביבתם הן מבחינה חיצונית (יפה, יפה, קרע,

ע"ה (בש"ה) 6

קבוצת הייל
נקודות רא
בהקלטה; פ
השוחה ולל
ממצאיה ש
צעים ואח
במחקר זה
מבוגרים (1
מחלפאים נר

לכידות השי
הגיל. אף שש
המשחק והשו
מבחינת לקי
דבריה הנה
הגיל אפס
מבחינות רבו
משוכים; ל
צריך ל
בליווי בלי

שיתוף: ולדד
מסקירה זו
הוותפים למשנה
שנות
תקשורתית.
שכונות
דבריו
פיעו בקרב
של - פורח
התקשורתית
המגויסים

אותם לפועל לכלל מכאן ולהתארים תוצאותיי כמו מקלקל מכהן. לקראת גיל ארבע תובנות כאלה אמנם מתגבשות אצל הילד, ועדות לכך הן שיגאות ציוריות כמו פורקן (במקום מפורק), מונסטר (במקום מנוסר), שקוט (במקום שקט) וכו'. הסיבה לכך שרכישת המערכת על הכלולות מתעכבת בקרב ילדים ארבע עד שש היא מורכבותה וקונצפטואליות והצורך בקישורים עם מערכות אחרות. מברחינה סמנטית צריך להבין כאן את מושג התוצאה – אם תחבית את התפוח, הוא מתוך; אם קלפתי את הכננה, היא מקלפת. הווי תהליך שאינו קל להבנה לילד הוד, שכן הוא יוצר תוצאה סבילה המתקשרת לאופי הפעולה. מברחינה הקשר בין הסמנטיקה לתחביר מדובר גם ביצירת מבנה סביל עצום, שבו נושא המשפט אינו המבצע אלא מקבל הפעולה (התפוח מקולץ), כלומר, התייחסות תחבירית לדומם ולתוצאת התהליך שחווה. אנו יודעים, שילדים דוברי עברית אינם מבינים ואינם מפיצים משפטים כמומים כאלה וצורות סביל למיניהן בגיל צעיר (רביד, 1997; רביד, לנדא ולובצקי, בדפוס; Bertman, 1997). מברחינה מורפולוגית על הילד לתפוס את הקשר הסדיר שבין הכניינים קל, פועל הפועל לבין מקבילתיהם הסבילות בהווה פעול, מפועל ומפועל. מדובר אפוא בידע רבידוברי מסוגים שונים, שעל הילד לרכוש כדי להתמודד עם קטגוריית הסביל התוצאותי, ואין פלא שרכישה זו מתעכבת עד מברכות גיל ארבע.

במחקרה של יגב (2001) הוז 30 נבדקים – 15 ילדים שסועי דרך בני 4:6 עד 6:0 ללא תסמונות או לקויים אחרים, ולומדים בגנים רגילים, ו-15 ילדים בראים מורחמים להם אחד-לאחר מברחינה מין, גיל, מיצב סוציו-אקונומי וספי שמיצה. הילדים נבדקו באופן אינדיבידואלי בעל-פה על ידי החוקרת. בדיקות כאן נעסוק פחות בפן הייחודי של אוכלוסיית הילדים בעלי דרך שסוע ויותר לתוצאות המאפיינים, את כל קבוצת הגיל הזאת. בחרנו לבדוק את קטגוריית התארים המורחמים במחזורי ראשית – משום שהיא מייצגת את המורפולוגיה הגוהרת, תחום המתפתח במחזורי בגילי טרום-כית הספר ומעיד על דע מילוני ודקדוקי כאחד; ושנית – משום שמחקרים קודמים בנושא התארים הראו, שגיל ארבע הוא אופייני להתפתחותה של הקטגוריה הזאת, כך שנוכל לבחון בעזרתה את הידע הלשוני של ילדים בעלי דרך שסוע לעומת ילדים בריאים (יגב, 1997; Bertman, 1994).

בעקבות ברמן וחילקה יגב את מברק התארים התוצאותיים לשני חלקים – מברק הבנה ומברק הפקה. מברק ההבנה, על פי הרעיון המקורי של ברמן, כלל 15 תוארי מטה בשלושת המשקלים הסבילים (ראו לעיל) כמו נעול, מחופש, מוכרז ונוער לבדוק את הבנת הרעיון של התוצאה הסבילה. למעשה, לא נעשה שימוש כלל בבלים לשינויים דבורים במבדק זה, וכולו היה מבוסס על ערכה של תמונות. ראשית, הוצג לילד זוג תמונות של מצב נתון ושלו מכשיר לשינויו (למשל, תפוח שלם וסכין, עכבר וספה, כובה ותחפושת, עיפרון ומחוד וכו'), שיצור יחד תשתית לבחירת תמונה שלישית, שהיא תמונת התוצאה. את תמונת התוצאה היה על הילד לבחור מתוך שלוש

גם הוא שינוי תהליכי (נעשה מתוך) במקביל למיתון. ליגוד נוסף מתבונן בפעלים סיבין והסתבין: משפעות הפועל בבניין התפעל היא של חורה על עצמו (ומסתבן הוא גם המבצע וגם המקבל של הפעולה – כמו בהתרחץ, התגב) ולא של הדדיות או של שינוי, ואין כלל קיום לפועל הפוטנציאלי הסבין.

מן הדינמיות שלעל עולה, שאפשר למצוא הכללות במערכת הגוהרת, אולם הכללות אלה הן 'קצרות מודע' או פוריות למחצה. מכאן שתמיד יש להכיר כל מילה גוהרת ואת משמעותה הייחודית לגופה, וכן גם הקשרים 'יחודיים' שיש לה עם המשפחה המורפולוגית שלה – משפחת המילים הגוהרת מאותו שורש, למשל המורפולוגיה של הגוהרת גם אינה הכרחית וחובקת-כול כמו המורפולוגיה של הנטייה: נטיית המין, המספר, הנון והזמן הן הכרחיות כדי לדבר עברית. הן מופיעות בכל משפט, שאנו מפיצים, ואפשר בקלות לגזור מהן הכללות סדירות – אם השוטר מוכר והשוטר מוכר, המורה כותב והמורה כותב, לכן המורפולוגיה של הנטייה נרכשת בגיל צעיר, כפי שהראינו לעיל. אך המורפולוגיה של הגוהרת אינה הכרחית, ואפשר לעיתים קרובות לעקוף את הצורך בהפעלה על מילה גוהרת במקרה של חסר לקסיקלי על ידי שימוש בתחביר או במילה אחרת. אפשר לומר, למשל, סיבין את עצמו במקום הסתבין. התפתחות המורפולוגיה של הגוהרת אצל הילדים תלמדי גן טרום-חובה וגן חובה סומנת אפוא בחובה הן התרחבות של דע מילוני (אצור המילים) והן התרחבות של דע מברחינה (הדרכים לגזור מילים וקשרים צורניים בין מילים, והיא חשובה מאוד להבנת הנקרא ולכתובה מחד גיסא ולכתוב ברוך מאד גיסא – כפי שהוסבר לעיל בראשית פרק זה).

בתחום המורפולוגיה של הגוהרת בודדת להתמקד ברכישת תחום התארים הסבילים התוצאותיים בגילים ארבע עד שש, שהוא אחד התחומים שנוחקו במחקרה של יגב (2001). המשוואה יכולות לשוניות בקרב ילדים שסועי דרך בגן הילדים ליכולות אלה בקרב ילדים בריאים בני גילם. תארים סבילים תוצאותיים מציינים תוצאה סבילה של פעולה. למשל, אם כותבים מכתב, הוא כותב; אם מציירים פרח, הוא מצייר; ואם מקלישים שיר, הוא מקליט (Bertman, 1994). תארים כאלה הם בעלי צורה של פעלים בזמן הווה, כוללם תצליח ג, והם מופיעים במערכת משלשת של המשקלים פעול (מקביל לפועל בבניין קל; כתב / כותב), מפועל (מקביל לפועל בבניין פיעל; ציר / מציר) ומפועל (מקביל לפועל בבניין תופעל; הקליט / מקליט).

שורשי של דע זה מופיעים בגיל צעיר, שכן תארים תוצאותיים כמו מלוכלך, מקולקל, שבור שימושיים מאוד לתאר מצבים המוכרים מסביבת הילד. אולם בגיל ודך ילדים תופסים את המילה כיחידה שלמה ולא מנותחת, והם לא יפרקו בהכרח את התואר התוצאותי לרכיביו כדי לקשר אותו עם הפועל היוצר את התוצאה בדרך שתאפשר ללמוד את ההכללה הצורנית. למשל, כדי להגיע לתובנה לגבי תארים תוצאותיים צריך לאתר במילה מלוכלך את השורש כלל'כ ומשקל מפועל ולקשר

ממשקלים שונים וקצות במקום מוקצת, מופרק במקום מפורק, כראיה נוספת לכך שהחליך הרכישה עדיין בעיצומו, והם אינם שולטים במערכת שלישית מלאה. בקטגוריה זו תארים רבים השייכים למילון המתקדם, שאינם נמינים בכלל לילדים בגיל הגן, כגון: חצוי, מושפץ, מופרע מזהר – כך שברור כי הדרך לרכישה השלמה עדיין ארוכה, אולם אין ספק, שהמנגנון הנסיטי ליצור תארים תוצאתיים כבר זמין לילדי הגן, ושיבכולתם של הילדים בטווח הגיליים הזה למצות את השורש מתוך הפועל הנתון (למשל, שורש סר"ק בפועל הסתרק) ולשלב אותו במשקל תואר סביל המביע את תוצאת הפעולה (למשל, משקל מופעל היוצר את התואר התוצאתי מפורק). כשאנו מתבוננים בהמשך תהליך הרכישה, נמצא, שילדים בני 8-10 מפרקים בתגלית של כ-90% תארים תוצאתיים כמו צבוע, מירכש, מופשל, ומכאן שתהליך הרכישה של קטגוריה זאת נמשך לפחות מגיל הגן ועד כיתה ד' (Ravid & Avivi-Ben Zvi, in press).

לשון ואוריינות לשונית במעבר מן הגן לבית הספר

בחלק זה של הפרק נעמוד על שיבו המשתנה של הידע הלשוני של הילדים דוברי העברית במעבר מגן חובה לכיתה א' בבית הספר היסודי, ולכן נתמקד בילדים בני 5-6. התמונה שהתווינו עד עתה לגבי ההתפתחות הלשונית עד גיל זה היא חלקית בלבד, אך אפשר להסיק ממנה מסקנות אחדות לגבי הידע הלשוני של ילדי הגן. ההתפתחות הנצורה בתקופה זו, המאפשרת בהמשך את רכישת האוריינות הלשונית. ראוי, שילדי גן חובה שולטים היטב בכל היסודות של לשונם – באוצר המילים הנסיטי ובהרחבות מסוימות של, בנטיית ההכרחיות של המילים, בעקרונו המורפולוגי של המוריה, במבנה המשפט הפשוט ובתשתית של השיחה האינטראקטיבית ושל השיחה הציף.

לילדי גן חובה יש כבר ידע רב בנושא הלשון הכתובה, ידע המתפתח מגיל צעיר באינטראקציה עם סביבה אוריינית עתירת טקסטים וחומרים מודפסים (Levin, 2002; Ravid & Tolchinsky, 1996; Korat & Amsterdam, 2002). בדיע ראויות רבות לקשר בין ייצוגי הלשון הכתובה לייצוגי הלשון הדיבורית ולכן שיתכם של שני סוגי הידע משתנה תוך השפעה הדדית במעבר מן הגן לבית הספר. כך מתברר, שילדים המתקדמים יותר בידע לשוני דבור, מצליחים יותר גם בידע הלשוני הכתובה, וכי קיים קשר מובהב בין שני סוגי הידע (Levin et al., 1991; Jones, 2000; Shatil, Shale & Levin, 2001). מאחר שמערכת הכתב העברי מקודדת מידע לשוני (ראו לעיל), סביר להניח שידע של עקרונות לשוניים יסייע ברכישת הכתב במערכת רישום, וכן שהכנה של השתקפות יסודות לשוניים במערכת הכתב

תמונות – תמונות המטרה ושני מסתרים מקטגוריית פריט המטרה ומקטגוריית המכשיר לשינוי. למשל, להשלים ההגיגות של תמונות התפוח השלם והספין הוא התפוח החתוך, ושני המסתרים היו בגנה ומלג. להשלמת תמונות העכבר והספה הייתה תמונת המטרה של העכבר המוסתר (הספה שזנבו של העכבר משתרבב מאחוריה), והמסתרים היו שידה ותחיל. ממוצע ההצלחה בשתי קבוצות המחקר במבחן ההבנה היה 48%, וממצא מתאם בין העלייה בגיל הילדים (בתודשים) לבין הבנת תארים מאחז מן המשקלים התוצאתיים (מפועל, כראש וילקנו את הילדים לקבוצות משני מציבים נמוך וגבוה), לא מצאנו הבדל ביניהם בהבנת התארים; וכאשר השוונו את הילדים שסויע הוד לילדים הכריאים, מצאנו שלא היה הבדל משמעותי בין הקבוצות. נראה אפוא שילדים בקבוצת הגיל הנדונה מסוגלים להבין את מושג התוצאה הסבילה, אף כי ללא ספק הדרך עוד ארוכה להבנה מלאה.

מבחן ההפקה של יגב כלל אותם 15 תארים תוצאתיים, שאת תמונותיהם היו הילדים צריכים לכוון במבחן ההבנה. הפעם לא קיבלו הילדים גירוי בעזרת תמונות, וכל תשובותיהם התבצעו בהקשבה לשאלות התחקות. לילדים נאמר "אני אגיד משפט, ואתה צריך להשלים את המשפט שאומר". במשפט שהילד שמע הופיע פועל פעיל מבניין מסוים, ועל הילד היה להפק את התואר התוצאתי בבניין המקביל תכון. לדוגמא: "דני חרד את העיפרון [בניין פיעל], וכשיני העיפרון... (תשובה נכונה): מחורר (משקל מפועל)". נבנה סולם בן תשע דרגות להערכת תשובות הילדים – לכן תשובות שבתן לא נעשתה שום פעולה מורפולוגית (למשל, הילד אמר רך במקום פרוס), עבור בתשובות שבתן בוצעו פעולות מורפולוגיות שתוצאתן שנויה (למשל, המבנה אינו תוצאתי, כמו נפרק במקום מפורק, או החלפו משקל התארים ותוצאתיים, כמו חרד במקום מחורר) ועד לתשובות נכונות. ממוצע ההצלחה בשתי קבוצות המחקר היה 47%, ולא נמצא הבדל בין הילדים הכריאים לילדים בעלי החך השסוע. לעומת זאת נמצא, שילדים ממצב סוציו-אקונומי גבוה השיגו תוצאות גבוהות יותר (62% במבחן מאשר הילדים מן המצב הנמוך יותר (37%); וכן נמצא קשר בין העלייה בגיל של הילדים (בתודשים) לבין הצלחתם בהפקה של שניים מתוך שלושת משקלי התארים התוצאתיים (פועל ומפועל), קשה במיוחד לכל הילדים היה משקל מופעל בבניין הופעל, המקביל לפעלים בבניין הפעיל (מובחר, מוקלט, מוסתר, מוקצץ, מושקף, שגלגל היו התוצאות הכלליות של מבחן זה נמוכות. כך מצאנו גם ברובן במחקר (1994), התוצאה מוסברת בשיתות הנמוכה יותר של בניין הופעל במילים המוכרות לילד ובמבנה התבנה הבעיית של COAc.

תוצאות מבחן ההפקה של יגב מצביעות על כך, שתחום התארים התוצאתיים נמצא בצמצם בתהליך הרכישה של יגב מציב סוציו-אקונומי גבוה יותר, שבו סביר להניח שהורקע אורייני יותר, מסייע לילדים לרכוש מבנים אלה מוקדם יותר. הילדים תלמידים גן סיום חובה וגן חובה ביצעו שגיאות יצירתיות, שבהן החליפו תארים

למילה שלאחריו. זו איננה קונוטציה כותבה בלבד; יש קשר מורפולוגי חזק בין אותיות משייה וכל"ב למילה הבאה אחריה. למשל, המילה פרחים משפיעה על הגיית ה"ל המופיעה לפנייה וגם מושפעת ממנה, כך שתוצאת הצירוף היא לְפָרְחִים. מובן מאליו, שהפנמת הקונוטציות של הכתב העברי תעזור בהמשך לילד לתהליך את הלשון הכתובה במחירות ובקלות ולהפיק ממנו תוכן – וזו תלוא מטרת הקריאה והכתיבה.

צירוף אותיות משייה וכל"ב למילה הבאה אחריהן היה אחד הנושאים שנחקר בעבודתה של וידמן (2000), והיה חלק מבדיקה מקיפה יותר של יכולות הכתיבה והלשון הדבורה של הילדים בגן ובבית הספר במחקר האורך שערכה. המבדק נערך פעמיים לכל ילד – פעם אחת בגן חובה ופעם שניה לאחר כשמונה חודשים בכיתה א. כל ילד נבדק הקשיב למשפט והתבקש לכתוב אותו. המשפטים הנכילו צירופים שונים של אותיות משייה וכל"ב וכן את המילים השכיחות את, כפי שמסומן לפניהם:

1. אבי שחקן בכדור.
 2. ויפשו את החתול והעכבר.
 3. אבא ראא נסע לאילת.
 4. בשחורתי מביגן הלכתי לחבר.
 5. דני חזק באריה.
 6. ראיתי את התינוק שישן.
 7. קיבלתי מאמא כלב במתנה.
- זידמן ביקשה לברר, אם הילדים יוכלו לכתוב את אותיות משייה וכל"ב כהלכה, כשתן מצורפות למילה שאחריהן – אף שהן בעלות תוכן ספציפי הגורם לילדים בקבוצות גיל אלה לכתוב אותן לפעמים בנפרד כמו בדוגמה שה ישן (סנדלבן, 1997; Tolchinsky & Teberosky, 1997). עוד ביקשה לדעת, אם הילדים יודעים שאם המילים את יש לכתוב בנפרד; אף שהיא קצרה, היא אינה בעלת השעמה נפרדת משלה, ולעיתים קרובות ביטוייה נחשם, והיא נשמעת כחלק מן המילה הבאה אחריה תחתית.

כרי לבדוק את כתיבת משייה וכל"ב ואת במשפטים, נעשה תהליך מורכב של בדיקת אתרי הפדרה והחבור (היכן שצריך לחבר בין האותיות למילים והיכן שצריך להפרידן), וניתנו לילדים ציגים לגבי כל אתר שבו הופיעו אותיות משייה וכל"ב המילית את (הניתוח מבוסס על וידמן, 2000). נמצא כי ההצלחה בסגנונציה (סימון נכון של חיבור והפרדה) בגן הייתה קרובה ל-16%, ואילו בכיתה א עלתה ההצלחה בסגנונציה ל-75%. תרשים מס' 1 (בעמוד הבא) מציג את פירוט תוצאותיו של מבדק משייה וכל"ב המילית את על פי כל אות ואת בגן לעומת כיתה א.

כפי שאפשר לראות מן התרשים וכפי שהיה אפשר לצפות, הילדים משתפרים מאוד בצירוף ובהפרדה של אותיות משייה וכל"ב המילית את בעברית הכתובה –

תקדם את הכנת המערכת הלשונית הדבורה. תקופת הזמן שבה שני סוגי הידע מתפתחים במהירות זה בצד זה ותוך השפעה הדדית רבה היא המעבר מן השנה הראשונה של הלימודים בגן הילדים נגן חובה אל השנה הראשונה של הלימודים בבית הספר היסודי בכיתה א. בחלק זה נסקר את ההתפתחות בתחומים נבחרים אחדים של ידע הלשון הכתובה והדבורה במעבר מן הגן לבית הספר.

אורלי וידמן (2000) חקרה את התפתחותם של ידע פונולוגי ומורפולוגי בדיקה

להתפתחות ידע הכותב במחקר אורך בקרב ילדי גן חובה וכיתה א. מתוך עבודה נרחבת זו נתמקד בשני תחומי ידע שנחקר, המדגימים את השינוי הדרמטי החל בלשון ובאוריינות הלשונית עם תחילת הכתיבה והפירמילית של הקריאה והכתיבה.

חיבור והפרדה של יסודות תחביריים בעברית הכתובה

נושא אחד שנעסוק בו הוא ייצוגן בכתב של אותיות משייה וכל"ב. העברית, כמו שפות אלה-ביחיות אחרות, מפרדה בין מילה למילה ברווח דפוס; ואולם סדרה של אותיות המייצגות יסודות תחביריים במשפט, שסימנן בדרך-קו המסומני הוא משייה וכל"ב, מצטרפות בכתב העברי למילה הבאה אחריהן, כך שתגיבות כתובות רבות בעברית (תיבה היא ייצוג כתוב מקובל של מילה) מכילות לא רק את המילה אלא גם יסודות נוספים לפנייה. למשל, התיבה הכתובה וכשפבית בגוריה מן היסודות הבאים:

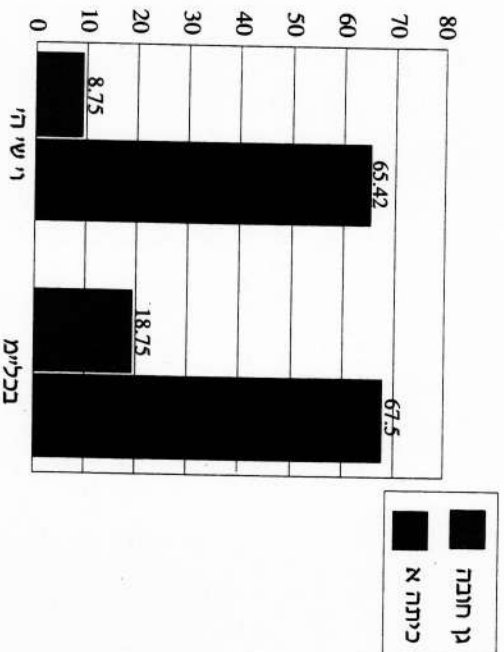
ו + כש + ה + בית.

למעשה, אותיות משייה וכל"ב מורכבות משתי קבוצות. הקבוצה האחת היא אותיות בכל"מ המייצגות את מילות היחס הקצרות המצטרפות למילה הבאה, שלכל אחת מקבילתה ארובה יותי: ב' מקבילה לבתוך, כ' מקבילה לכמו, ל' מקבילה לאל ומ' מקבילה למן. אך שימו לב, שבגיגוד למקבילותיהן הארוכות יותר (שאין בהן כוחות זהות לזן במשמעותן), שלוש מאותיות בכל"מ מכילות גם את ה' הידיעה כשזו באה אחריהן. כך אגתנו אומרים וכותבים בפניה כשהכוונה היא בתוך הבית, או לפית כשהכוונה היא אל הבית. אותיות וכותבים בפניה כשהכוונה היא באופן טיפוסי לפני שמות עצם (ככל זמן, כאריה, לודתי, מהמשחק) ויוצרות יחד עם שם העצם מבנה תחבירי הנקרא צירוף יחס. הקבוצה השנייה המוכללת בתוך אותיות משייה וכל"ב היא שלוש אותיות המסמנות יסודות תחביריים אחרים במשפט: ש' השעבוד המופיעה בדרך כלל לפני פסוקית משועבדת, כמו במשפט הצעצועים שקנתה רותי; צבעוניים מאו; ו' החיבור המצטרף יחד יסודות במשפט, כמו בדוגמה רותי קנתה לילדים צעצועים. ספרים חדשים ותוכנות צביעות; וה' הידיעה, המידעת את שם העצם, כמו בדוגמה הצעצועים.

כאשר לומדים לכתוב ולקרוא בעברית, יש להכיר את הקונוטציות המקובלות בכתב העברי, ואת מתיק היא העובדה שיש לצרף בכתבה את אותיות משייה וכל"ב

המשפט הפשוט, ואותיות היחס מופיעות תמיד לפני שמות עצם, כך שהן נתפסות כשייכות להם. לעומתן ו' ו-ש' הן בעלות תוכן עצמאי של שעבוד וחיבור, והן מצטרפות לכל סוג של מילה – וכבר ראינו מדוע ו' הידיעה קשה יותר לסימון. בכל מקרה, בבית הספר היסודי הקוגניטיות כבר מתגבשות, והתצלוח בסימון הנכון של שתי קבוצות משידה וכלי שורה.

תרשים מס' 2: אחוזי הצלחה בסימון נכון של אותיות היחס בכלי'מ (צירוף לחיבה הבאה) לעומת אותיות ו' ש' ה' (צירוף לחיבה הבאה) בגן ובכיתה א' (וירמן, 2000)

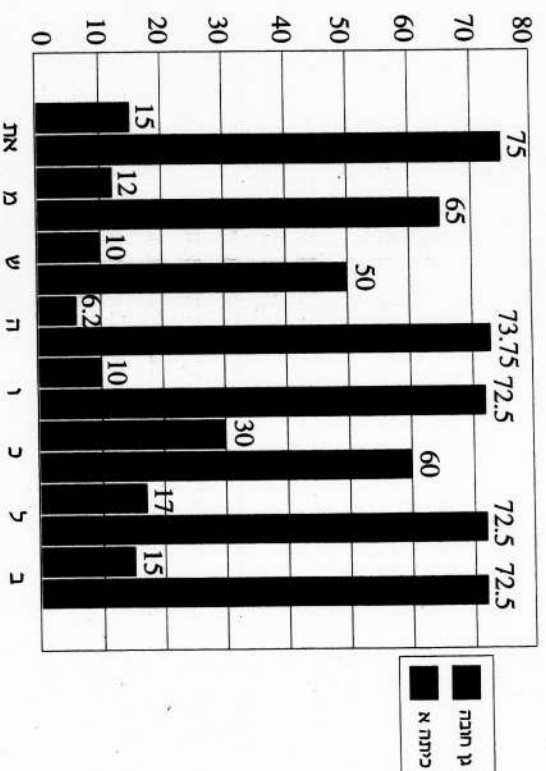


ניגונים חכורים ואפציונליים בעברית הדבורה

קל להסביר מדוע הילדים מצליחים להתקדם בה יפה בסימון הנכון של חיבור והפרדה של אותיות משידה וכלי'מ והמילית את בעברית הכתובה, שהרי הם חשופים חשיפה מסיבית ללשון הכתוב. כבר בגן חובה ובמיוחד בכיתה א' הם לומדים בצורה פורמלית את יסודות הקריאה והכתיבה, ובמחזורם זה של כתיבת אותיות משידה וכלי'מ והמילית את הם זוכים להנחיות מפורשות ומפורשות מן המורות בכיתה א'. אולם מתברר שגם בתחומים אחרים של הלשון הדבורה הילדים חווים התקדמות גדולה בין הגן לביתה א', תחומים שאינם מהווים חלק מתכנית הלימודים הרשמית ואינם זוכים

במקביל, כמובן, לשמור הכלי החל בכתיב וסגנונציה של המילים מן הגן לביתה א' (Levin et al, 2001). בגן מצליחים הילדים במיוחד בסימון המחובר של כ' והשוואה (רני חזק באריזה) והם מתקשים במיוחד בסימון המחובר של ו' הידיעה. סיבה אחת לכך עשויה להיות השקיפות והבולטות של יסודות אלה – כי נהגית בעיצור הבדור א, ויש לה תוכן סמנטי ברור, ואילו ו' נהגית בעיצור ה ממושט לרוב בלשון הדבורה, וצריך להתאמץ כדי להגותו בצורה ברורה, כך שמה שנותר בדרך כלל היא התנועה a, שלה תפקידים רבים בשפה (Ravid, 1995). בכיתה א' הילדים כבר מצליחים בסימון כל אותיות משידה וכלי'מ והמילית את במידה שווה.

תרשים מס' 1: אחוזי הצלחה בסימון נכון של משידה וכלי'מ (צירוף לחיבה הבאה) והמילית את (הפרדה) בגן ובכיתה א' (וירמן, 2000)



בכל הנוגע לאותיות משידה וכלי'מ, כפי שראינו לעיל, אלה מבילות שתי קבוצות תחביריות שונות: אותיות בכלי'מ מסמנות מילות יחס בתוך צירוף היחס, ואותיות ו' ש' ה' מסמנות יחסים תחביריים של חיבור, שעבוד ויידוע. לכן נערכה בדיקה נוספת, שבה הושוה סימון שתי הקבוצות התחביריות בגן ובכיתה א', והוצאות מוצגות בתרשים מס' 2 (בעמוד הבא).

אמנם התברר, כי בגן קל יותר לילדים לסמן את אותיות היחס בכלי'מ בצירוף לחיבה הבאה, ואילו את האותיות האחרות ו' ש' ה' הם מתקשים יותר לתפוס כשייכות למילה הבאה. הסיבה לכך עשויה להיות העובדה, שצירוף היחס הוא חלק מן

(כדורי, מרחבשותיה), ובמיוחד בטקסטים סיפוריים כתובים (Cahana-Amiay & Ravid, 2000).

בעבודתה של ירדמן (2000) נחקרו הן ההבנה והן ההפקה של כינוי הקניין החבור, לעומק בכל הגופים בעקבות עבודתן של ליון ואחרים (2001, Levin et al.). למעשה הכיל המחקר שני מבדקים נפרדים, ואחד היה מבדק ההבנה של כינוי הקניין; בחלק זה הוצגה לילדים מילה מורכבת הנוגה משם עצם ומכינוי קניין חבור, כמו עפרונה. לאחר מכן התבקשו הילדים לומר מחדש את מילה הניגודי המורכבת בשתי מילים – למשל, אפשר לומר אפו ואפשר לומר בשתי מילים... האף שלי; אפשר לומר מטוסף ואפשר לומר בשתי מילים... המטוס שלי; אפשר לומר שעונכם ואפשר לומר בשתי מילים... השעון שלכם. אף שהילד נדרש כאן להפקה של צורה לשונית, היה סביר לדגות שפירוק המילה הנתונה לשני חלקיה הנפרדים מעיד על הבנת שם העצם והכינוי המסתתרים בתוכה ועל עצם הבנת חיבורם לצורך הכנת שייכות. כדי להצליח במבדק זה יש להיות הן את שם העצם המסתתר בתוך המילה המורכבת (למשל, את המילה עיפורה בתוך המילה המורכבת עפרונה) והן את מילית השייכות של ואת כינוי הגוף המדויק המסתר אלה (שלה במקרה של עפרונה) – ולא שלי, שלני וכו'.

כלומר, מדובר במשימה מורכבת הדורשת הן ידע מילוני והן ידע דקדוקי וכן ידעת צורתן המדויקת של המילים.

במבדק השני, מבדק ההפקה של כינוי הקניין החבור, נדרשה מן הילד פעולה תפוחה, קשה יותר, למוג יחיד שם עצם וכינוי חבור לצורה אחת. בחלק זה הוצג לילדים צירוף שתי מילים הנוג משם עצם ומכינוי קניין שצורף למילית השייכות של, כמו תמונה שלה. לאחר מכן התבקשו הילדים לומר את הצירוף הנוג משתי מילות הניגודי במילה אחת – למשל, אפשר לומר ארמון שלי ואפשר לומר במילה אחת... ארמוני; אפשר לומר נעל שלי ואפשר לומר במילה אחת... נעלי; אפשר לומר חתול שלי ואפשר לומר במילה אחת... חתולי; אפשר לומר צלחת שלה ואפשר לומר במילה אחת... צלחות; אפשר לומר כן שלי ואפשר לומר במילה אחת... כנו. כדי להצליח במבדק זה צריך להכיר את עצם המונחון היוצר שם עצם בעל כינוי קניין חבור וכן ליצור את החיבור המדויק בין שני היסודות – כלומר, נעל ונעלי, נעלי, נעלי.

תרישים מס' 3 (בעמוד הבא) מציג את התצאה בכינוי הקניין החבור – הבנה והכנה. כל הפרטים לגבי ציגיון הפריטים וכן הנתונים הסטטיסטיים המדויקים נמצאים בעבודתה של ירדמן (2000).

כפי שאפשר לדאות מן התרישים, יש עלייה ברורה ביכולת הילדים לפרק מילים בעלות כינוי קניין חבור במעבר מן הגן לבית א, אך בהפקה אקטיבית של שמות עצם עם כינוי קניין חבור הילדים מתקשים מאוד הן בגן חובה והן בבית א. אף שהם

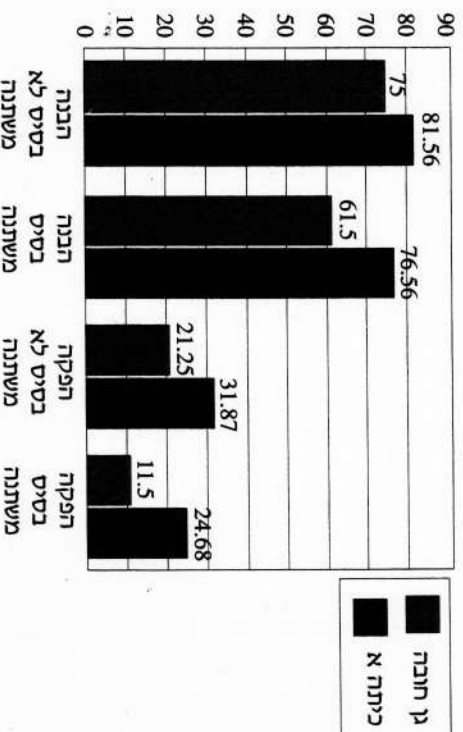
להוראה מפורשת לא בגן חובה ולא בבית א. בחורתי להציג כאן את כינוי הקניין החבור, השיר לחתום הכינויים החבורים האופייניים (לא הכרחיים), חתום לשוני שאינו חלק מתפתחות הלשון המוקדמת ומאפיין את השינויים החלים בלשון הילדים בגיל בית הספר היסודי ואף לאחר מכן (Cahana-Amiay & Ravid, 2000).

כפי שראינו לעיל, רוב רובה של המורפולוגיה של הנטייה, העוסקת בנטיית מילות החבור ומילות היחס, נרכשת בגיל צעיר מאוד (אף שהצורות המדויקות של הנטייה נרכשות במלואן רק לאחר שנים רבות, בגיל בית ספר). הטיבה היא, כפי שציגנו, סידורתה, שקיפותה, מחויבותה והחלטה הכללית של הנטייה – העובדה שכל משפט בעברית מכיל נטיית, משמעותו הברורה, הסידור בהחלטן והתברורות בסימון הנטיית. אולם קיימים שני סוגים עיקריים של נטיות שאינן הברורות, ושניתן לעקוף את סימון המורפולוגי באמצעות המילה הברורה: כינוי הקניין החבור (למשל, מדרת) וכינוי המושא החבור (למשל, ראיתי). כינוי הקניין החבור, שבו נתמקד בפרק זה, הוא בעצם סימון השייכות במבנים כמו ביתי, אחותי, ארמונה, מחברונה, המכילים שם עצם וכינוי קניין חבור, המסמן מיין, מספר וגוף. למשל, אחת מכיל כינוי קניין חבור המציין שייכות למיין וכך יחיד נסתר. הרבה לפני שהילדים לומדים להפיק ולהבין צורות חבורות כאלה, הם לומדים להבצע אותן בתבונה תבונית הדורשת שתי מילים: הבית שלי, האחות שלי, הארמון שלי, המתבררת שלנו. נטיית כינוי הקניין החבור היא אפוא אופיינית, לא הכרחית. זוהי בחירה סגנונית במשלל גבוה יותר, הדורשת יחיד הן את שם העצם והן את משמעות השייכות על נטיית המין, המספר והגוף למילה אחת, ואין ספק שהן ההבנה והן ההפקה של ש"ע בעל כינוי קניין חבור קשות יותר מאשר ההבנה וההפקה של מבנה חבורי. שקוף המכיל כל יסוד בצורה ברורה. הכינויים החבורים מאפיינים את הלשון הגבוהה יותר או היבית ספרית, כך שאינם מופיעים בשפה החבורה המופנית לילדים צעירים. אולם הם שכיחים להפליא בספרי הילדים, בכתוביות השלוויות המלוות את התבניות לילדים ולמבוגרים, בטקסטים לימודיים ובחומרים כתובים אחרים, שהילדים נחשפים להם בדרך ישירה ועקיפה.

במחקרים קודמים נמצא, כי הפקת כינוי הקניין החבור מתקדמת בצורה ברורה בין הגן לבית א במבדק ניסויי: הילדים בגן חובה הפיקו בתצאה למעלה מ-70% משמות העצם הנטויים בכינוי קניין חבור, ובבית א הגיעו כמעט ל-90% תצאה, בכפוף לגורמים שונים כמו הגוף המופיע בכינוי הקניין וסוג שם העצם הנטוי (Levin et al., 2001). יש לומר, עם זאת, כי במחקר זה נבדקה רק ההפקה ולא ההבנה של כינוי הקניין החבור, והמסקנה רק בכינוי קניין המסתיימים בהברה פתוחה בגוף ראשון ושלישי (בית), ארמונה, משרוקית). כאשר נבדקה הפקת טקסטים בעל-פה וכתב אצל ילדי בית ספר יסודי ותיכון לעומת מבוגרים, החבור, כי רק בסביבות בית ז הילדים מתחילים להשתמש בצורה ספוגנית בשמות עצם נטויים בכינוי קניין חבור

ניסית לצורה פתגו; במעבר מוכף לפקף החוכך f הופך לפופץ p; ובמעבר מעפפון למילה המורכבת עפפונה חלים שלושה שינויים מורפופונולוגיים, שניים בתנועות ואחד בעיצור. צפוי אפוא ששמות כאלה, בעלי בסיס משתנה, יהיו קשים יותר להבנה ולהפקה, גם משום שקשה לבצע את עצם השינוי הנדרש וגם משום שקשה לייחס את הצורה הנטויה לצורה הנפדרת השונה ממנה (Levin et al., 2001). תרשים מס' 4 מציג את התצולות בהבנה ובהפקה של כינוי קניין חבור במעבר מן הגן לבית הספר על פי סוגי הנכיסים – משתנה ולא משתנה.

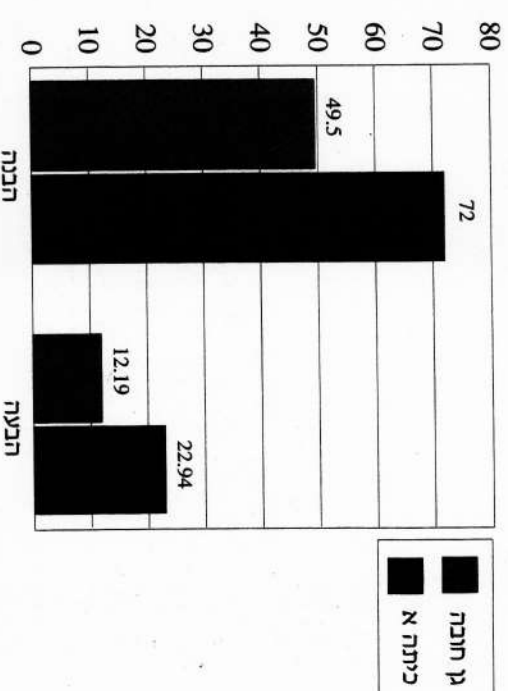
תרשים מס' 4: אחוזי הצלחה בהבנה ובהפקה של שמות עצם בעלי בסיס לא משתנה ומשתנה עם כינוי הקניין החבור בגן ובביתה א (יידמן, 2000)



אמנם מתברר, כי הן בהבנה והן בהפקה הנכיסים שאינו משתנה (כמו ארמון, משרדקית) זוכה לאחוזי הצלחה גבוהים יותר עם כינוי הקניין החבור מאשר הנכיסים המשתנה (כמו כלב, בן); ההצלחה בנכיסים שאינם משתנים מגיעה בהבנה ל-82% ובהפקה ל-32%. מכאן שבגיל הצעיר יש לגורם המורפופונולוגי – התנהגות תצולית בתוך המילה – תפקיד חשוב בהצלחת ההבנה של מערכת הכינויים החבורים ובהפקת צורות בתוכה.

מפיקים כמעט פי שניים צורות נכונות בביתה א, עלייה זו אינה משמעותית סטטיסטית. מתברר אפוא, כי כאשר נבדק מגוון רחב של שמות הנכיסים בכינוי קניין חבור בכל הגופים האפשריים, במין זכר ונקבה ובמספר יחיד ורבים, ילדים דוברי עברית מתקדמים התקדמות רבה בין הגן לביתה א גם בתחום שאינו נכלל כלל בתבנית הלימודים הרשמית שלהם ואינו מקבל שום הוראה מפורשת. אולם יש עוד דרך ארוכה לפנינו עד שיוכלו להפיק מגוון צורות במדק ניסויי בביתה ד של בית הספר היסודי (גייגר, 2000), כל שכן על שימוש פעיל נאות במטרת הפקת השיח (Cahana-Amiray & Ravid, 2000).

תרשים מס' 3: אחוזי הצלחה בהבנה ובהפקה של שמות עצם עם כינוי הקניין החבור בגן ובביתה א (יידמן, 2000)



ליסכום חלק זה נחמק יותר בסוגי שמות העצם הנכיסים בכינוי הקניין החבור. יש ביניהם כאלה שאינם עוברים שינוי, כאשר הם נכסים, כגון: כוסך, ארנכס, ירי, ארמון, מכוניתה, סוסכס, הפער שבין הצורה הפורדה מכוננית לצורה החבורה או תכנונית מכוניתה אינו גדול אפוא, וקל להבין מן המילה המורכבת שמדובר במכוננית וגם ליצור כהולכה וללא שגיאות את הצורה החבורה. שמות עצם כאלה הם בעלי בסיס בלתי משתנה, וצפוי שיהיו קלים יותר להבנה ולהפקה. אולם יש בין מילות המדק שמות עצם המשתנים, כאשר הם נכסים. למשל, במילה בת משתנה התנועה, כשהיא

במתכבים וכאנשי מחקר לסייע לילדים לרכוש את אותן פנים של הלשון, שאינן זמינות להם משפת היום-יום – מילים ומבנים במשל גבוה יותר, וכן ללמד אותם לחשוב על הלשון חשיבה מלאה-לשונית אנליטית ומפורשת. את המטרות האלה אפשר לחשיג באמצעות שתי דרכים עיקריות. האחת היא חשיפת הילדים מגיל צעיר לא רק לשפת היום-יום והדבורה האופיינית לבית ולאניטארקציה תלוית הקשר מידי בין ילדים, אלא גם לסוגים שונים של טקסטים דבורים וכתובים העוסקים במגוון נושאים מעבר לתוכני היום-יום. דרך המלך בהקשר זה היא קריאת סיפורים לילדים כמצעיה שגרתית מגיל צעיר, אולם הפרקים האחרים בקובץ זה יציעו דרכים עשירות נוספות לחשיפת הילד ללשון מורחבת ולתכנים הלשוניים המוכרים לילד – כלומר, שיוחות לשוניות מפורשות עם כל המבנים הלשוניים המוכרים לילד – כלומר, שיוחות ופעילויות בנושא הלשון כמו, למשל, חריות ופעילויות מטא-פונולוגיות אחרות, פירוק המילים לרכיביותן, משחקי מילים ומשחקים תחביריים ודיון במשמעויות של מילים ושל טקסטים, כל אלה צריכים, כמוכן, להיעשות במינוח הנכון ובדרכים הנכונות בהתאם לכל גיל וגם בהתאמה מיוחדת ליכולות השונות של הילדים בנ. עם זאת אין ספק, שהמסקנה העולה מפרק זה היא הצורך בסיסטמטיזציה של הידע הלשוני אצל מתכבי הילדים הצעירים – גננות גן הילדים ומורות כיתות א. אם יכירו המתכבים את היסודות המערכתיים של השפה העברית, יוכלו לעשות בה שימוש מושכל בסיטואציות שונות בנן הילדים ובכיתה א, לבנות פעילויות הולמות עבור הילדים ובמיוחד להבין מדוע הם מתבטאים כפי שהם מתבטאים וכוונתם כפי שהם כותבים. הבנה זו של התהליכים הלשוניים שבהשתתפות רכישת הקריאה והכתיבה תועיל הן לילדים הלומדים והן למורים.

מקורות

- בלום-קולקט, ש' (2002), סוגות של שית אורייני רכור: תיבשים התפתחותיים ורכיביותיים. סקריפט, 3-4 (גיליון מיוחד) – ילדים מדברים: אוריינות שית בסוגות של השפה הדבורה, 9-24.
- בר און, ע' (2000), המציאות הפסיכולוגיוסית של השורש אצל ילדים ומבוגרים: תבשים סמנטיים, פונולוגיים-צורניים ואורתוגרפיים. עבודה מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- ברמן, ר' א' ושגיא י' (1981), על דרכי תצורות-המילים והודושן בגיל הצעיר. בלשנות עברית חסישית, 18, 32-62.
- גייגר, י' (2000), תכנית הוראתית-שיפולית המשלבת הזמור לשוני לפיתוח המודעות

קשר בין סוגי הידע

לכאורה אין קשר בין תחום דע תלמד בצורה מפורשת בכיתה א – כתיבה נכונה של אותיות משה וכל"ב – והתפתחות בצורה כה ברורה בין הגן לכיתה א לבין תחום דע שאינו כלול בתכנית הלימודים, שתכניו אינם בהכרח מוכרים לילדים וואולי גם לא למורים, ושאנו נלמד בצורה מפורשת – כל שכן שלא כל הלקיז מתפתחים בקצב דומה. אולם נמצאו מתאמים חזיוניים המצביעים על קשר של עקביות והתפתחותית בין מבדק הסמנטיזציה (סימן נכון בכתב של משה וכל"ב) בגן חובה לבין מבדקי ההבנה וההכנה הדבורים של כינוי הקניין החבור בכיתה א. יתרה מזאת, נמצאה תרומה ייחודית של יכולת כתיבה בגן (כתיבה וסמנטיזציה) המבטאת את הצלחת הילד במבדקי הנשייה האופציונלית בכיתה א (הכנה והכנה של כינוי קניין חבור וכן המבטאת את הצלחת הילד במבדקי הנשייה האופציונלית בכיתה א (פרטים סטטיסטיים וניתוחים מדויקים אצל וידמן, 2000, כלומר, מתברר שקיים קשר הדוק בין יכולת הלשון הכתובה והדבורה במעבר בין גן חובה לכיתה א.

סיכום ומסקנות

בפרק זה ביקשתי לסקור את הידע הלשוני המקיים את התפתחות האוריינות הלשונית והמקביל לה בשנות הילדות המוקדמות, ובמיוחד את ההתפתחות הלשונית בכיתות הגן הגבוהות ומעבר מן הגן לבית הספר. אי שסקירה זו חלקית בלבד, פנים אחרים שלה ישלמו מתוך המאמרים הנוספים שבקובץ זה, ובמיוחד מעבודותיהן של אסתר דרומי ואיויס לוי. התמונה העולה מן הסקירה היא, שלרשות הילדים העולים לכתה א יש ידע רב, מפורט ונרחב לגבי העברית הדבורה והכתובה, ושידע זה מסייע להם ברכישת הקריאה והכתיבה. אין ספק שילדים, שלרשותם ידע לשוני רב יותר, ירכשו מוקדים יותר ויותר קלות את ניצני האוריינות בגיל הצעיר ואת העקרונות הפורמליים של הקריאה והכתיבה בהמשך הדרך. מסקנה זו מצטרפת לסדרה ארוכה של מחקרים בעולם ובארץ, המקשרים ישירות בין הידע הלשוני לבין יכולות השפה הכתובה.

כיצד אפשר לסייע לילדים ברכישת הידע הלשוני חלקים גדולים מן הידע הזה נרכשים ללא התערבות מרובה מבחוץ, תוך שימוש במנגנונים מולדים התומכים תמיכה מסיבית ברכישת השפה הדבורה אצל כל ילד. טיב הספציפי של מנגנונים אלה שנוי במחלוקת, אולם אין ספק שלילדים צעירים יש יכולת עצומה להפנים את העקרונות הסמויים של מערכות שפה רבות וקשורות זו בזו. תפקידנו כמורים,

- Berman, R.A. (1993b). Marking of verb transitivity by Hebrew-speaking children. *Journal of Child Language*, 20, 641-669.
- Berman, R.A. (1994). Formal, lexical, and semantic factors in the acquisition of Hebrew resultative participles. In S. Gahl, A. Dolbey & C. Johnson (Eds.), *BLS*, 20, 82-92.
- Berman, R.A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5, 285-313.
- Berman, R.A. (1997). Preliterate knowledge of language. In C. Portocovo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 61-76). Amsterdam: Benjamins.
- Berman, R.A. (1999). Children's innovative verbs versus nouns: Structured elicitations and spontaneous coinages. In L. Menn & N. Bernstein-Ratner (Eds.), *Methods in Studying Language Production* (pp. 69-93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berman, R.A. & Ravid, D. (2000). Acquisition of Israeli Hebrew and Palestinian Arabic: A review of current research. *Hebrew Studies*, 41, 7-22.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective. In P. Bloom, M.A. Peterson, L. Nadel & M.F. Garret (Eds.), *Language and space* (pp. 385-436). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cahana-Amity, D. & Ravid, D. (2000). Optional bound morphology in the development of text production. In S.C. Howell, S.A. Fish & T. Keith-Lucas (Eds.), *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 1, 176-184). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Chiat, S. (1981). Context specificity and generalizations in the acquisition of pronominal distinctions. *Journal of Child Language*, 8, 75-91.
- Demont, E. & Gombert, J.E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational*

- הלשונית בגיל בית הספר: מחקר התערבות. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- דורפמן, ס' (2001). התפתחות כישורים פורמטיים של ילדים צעירים כשהוא משולשת. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- וסטרייך, ר' (2001). אפיוני שיה מוכונון ולא מוכונון אצל מתבגרים ודוברי עברית. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- ידדן, א' (2000). הקשר בין התפתחות מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית וכתובה בקרב ילדי גן חובה וזיתיה א. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- יגב, א' (2001). מיומנויות שפה בגיל סדום ביה"ס: השוואת ילדים שסועי חוץ לילדים בריאים בני גילם. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- נר, מ' (1997). רכישת תארים על ידי ילדים צעירים ודוברי עברית. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- סורבנק, א' (1992). התפתחות הכתיבה של סכסכים אצל ילדים בגן ורכיתה א': התהליך התוצרי. עבודת מ"א, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- קפלן (1983). סדר הרכישה של יסודות מורפוסיןקטיים בקרב ילדים ודוברי עברית בגיל הדך. עבודת מ"א, הווג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
- רביד, ר' (1995). רכישת מילות זחם תגשיות ותהלונו: עקרונות פסיכולוגיותסטיים. בתוך א' שורצולד ו' שליוגור (עורכים), ספר הדסה קטטור: אסופת מחקרים בלשון (עמ' 184-195). רמת גן: חן.
- רביד, ר' (1997). רכישת לשון, תהלוך לשון ואוריינות: עקרון העקבות תגשיות. בתוך ר' שורצולד (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה (עמ' 101-118). ירושלים: מאגנס.
- רביד, ר' (ברפוס). תגישת הכתיב אצל וילד בישראל, מגמות, 32(1).
- רביד, ר', לנדא, ו' ורובצקי, מ' (ברפוס). המורפולוגיה של המביל בגיל בית הספר: דוגמא לרכישה מאוחרת. סקריפט, 5-6.
- שן, י' וברמן ר' (1997). מהאיוור הבורד למבנה תפעולה: שלבים בהתפתחות תגשיות. בתוך י' שורצולד (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה (עמ' 119-145). ירושלים: מאגנס.
- Berman, R.A. (1985). *Acquisition of Hebrew*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R.A. (1993a). Developmental perspectives on transitivity: A confluence of cues. In Y. Levy (Ed.), *Other children, other languages: Issues in the theory of acquisition* (pp. 189-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- (pp. 229-249). Hove, UK: Psychology Press.
- Ravid, D. (1995). *Language change in child and adult Hebrew: A psycholinguistic perspective*. New York: Oxford University Press.
- Ravid, D. (In press). A developmental perspective on root perception in Hebrew and Palestinian Arabic. In Y. Shimron (Ed.), *The processing and acquisition of root-based morphology*. Amsterdam: Benjamins.
- Ravid, D. & Malenky, M. (2001). Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: A developmental study. *First Language*, 21, 25-56.
- Ravid, D. & Nir, M. (2000). On the development of the category of adjective in Hebrew. In M. Beets, B. van den Bogarde, G. Bol, J. de Jong & C. Roijmans (Eds.), *From sound to sentence: Studies on first language acquisition* (pp. 113-124). Groningen: Center for Language and Cognition.
- Ravid, D. & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 419-448.
- Ravid, D., Levie, R. & Avivi-Ben Zvi, G. (In press). Hebrew adjectives in language-impaired and typically developing gradeschoolers. In L. Verhoeven and Hans van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ravid, D., Olshtain, E. & Ze'elon, R. (In press). Children's linguistic and pragmatic speech adaptation to native and non-native interlocution. *Journal of Pragmatics*.
- Rubin, H. (1988). Morphological knowledge and early writing ability. *Language and Speech*, 31, 337-355.
- Shatil, E., Share, D. & Levin, I. (2000). A longitudinal study of the relationship between preschool writing and grade 1 literacy. *Applied Psycholinguistics*, 21, 1-21.
- Thompson, S.A. & Hopper, P.J. (2001). Transitivity, clause structure, and argument structure: Evidence from conversation. In J. Bybee & P. Hopper (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp. 27-60). Amsterdam: Benjamins.
- Psychology*, 66, 315-332.
- Dromi, E. & Berman, R.A. (1986). Language specific and language general in developing syntax. *Journal of Child Language*, 13, 371-387.
- Gillis, S. & Ravid, D. (2001). Language-specific effects on the development of written morphology. In S. Bendjabbah and W.U. Dressler (Eds.), *Morphology 2000* (pp. 129-136). Amsterdam: Benjamins.
- Goswami, U. (1999). The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 134-156). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickman, M. (1995). The development of reference to person, time, and space. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 194-218). Oxford: Basil Blackwell.
- Hutchby, I. & Wootfitt, R. (1998). *Conversation analysis*. Oxford: Polity Press.
- Jones, K.N. (1991). Development of morphophonemic segments in children's mental representations of words. *Applied Psycholinguistics*, 12, 217-239.
- Levin, I. & Korat, O. (1993). Sensitivity to phonological, morphological and semantic cues in early reading and writing in Hebrew. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 213-232.
- Levin, I. Korat, O. & Amsterdam, P. (1996). Emergent writing among kindergartners: Cross-linguistic commonalities and Hebrew-specific issues. In G. Rijlaarsdam, H. van der Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Current trends in writing research: Theories, models and methodology*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Levin, I., Ravid, D. & Rappaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew-speaking children: From kindergarten to first grade. *Journal of Child Language*, 28, 741-769.
- Pan, B.A. & Snow, S. (1999). The development of conversational and discourse skills. In M. Barrett (Ed.), *The development of language*