

מזמרת הלשון

עיון ומחקר בחינוך לשוני

בעריכת

עירית השכל־שחם

רות בורשטיין

עליזה עמיד

הלה אתקין



האגודה הישראלית
למורי שפה ואברה



המכללה האקדמית
לחינוך ע"ש דוד ילין



משרד החינוך
המזכירות הפדגוגית

ירושלים, תשע"ב - 2012

עורכות: עירית השכל-שחם, רות בורשטיין, עליזה עמיר, הלה אתקין

עורכת הלשון: מאירה הס
תפיסה חזותית וייעוץ גרפי: רפי כהן, "דרורים הוצאה לאור"
עיצוב גרפי וסדר: יפעת צוקרמן
עיצוב עטיפה: הראל שיניאק

הוצאה לאור: משרד החינוך
תודה מיוחדת לילדי משפחת שיניאק שהיו שותפים
בעצה ובמעשה להפקת ספר זה.

הספר יוצא לאור בסיועם של המוסדות האלה:
משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית
המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
האגודה הישראלית לחקר שפה וחברה

© כל הזכויות שמורות למחברים
ירושלים, תשע"ב – 2012

תוכן עניינים

5		פתח דבר
	למה עברית?	
9	למה עברית? סיפורה של יחידת לימוד	רפי שניאק
	סוגות ושיח	
21	הפתגם כטקסט לימודי	רפאל ניר
28	שיח הטיעון בקרב ילדים עמיתים בגן: זמינויות חברתיות, תרבותיות ואורייניות	שרה זדונאיסקי־ארליך ושושנה בלום־קולקה
53	למאפייניו הרטוריים של טקסט פוליטי עממי	ניצה פרילוק
	בין הלשון לספרות	
87	"והוא אינו מדבר לי מילת אהבה אחת" יצירותיה של דליה רביקוביץ למבוגרים ולילדים בנושא מות האב – היבטים ספרותיים וסגנוניים	מירי ברוך ומאיה פרוכטמן
106	דיאלוגיות מדומה בשירי מכתב	רחל רוזנר
127	על ארבעה תיאורי משפט מוסגרים בשירת אמיר גלבץ	דבורה הרפז
	סוגיות בהודאת לשון ואוריינות	
139	מלשון לימודים ללימוד לשון	אורה (רודריג) שורצולד
147	צמצום פערים בקריאה – מחקר הערכה על הוראת הקריאה בכיתות ב	אתי כהן־סייג ועלית אולשטיין
165	הוראת התחביר בראי בחינות הבגרות	ריקי תמיר

183	ניתוח בעיות מילוליות במתמטיקה באמצעות אסטרטגיות מתחום האוריינות הלשונית	רחל קליין
195	מאבחנים דקדוקיים ככלי לניתוח תחבירי בר־משמעות	עמנואל אלון ודינה גולדברג
על הכתיבה בספרי הלימוד ובעבודות תלמידים		
215	על לשון דרכי התרגול בספרי לימוד הלשון העברית	רות בורשטיין ורחל אוסטרובסקי
243	בדרך לאוריינות מדעית	נורית פלד־אלחנן
270	בדרך אל השפה המדעית – הלשון המופשטת בספרי לימוד לחטיבת הביניים	זהר לבנת
288	בניית כלי להערכת הכתיבה העיונית של תלמידי תיכון בישראל ואישושו	עירית השכל־שחם
317	צייני עמדה בכתיבת טיעון של תלמידי בית הספר התיכון	עליזה עמיר והלה אתקין
מגע עם שפות אחרות		
335	מקומה של הלאדינו ודרכי שיבוצה ב'ורד הלבנון' מאת לאה איני	ניבי גוסל
345	פישוט לשוני והכללה לשונית בקרב רוכשי שפה שנייה	רינת גולן ומלכה מוצ'ניק
366	הוראת שפה המבוססת על חקר השיח	עלית אולשטיין ועירית השכל־שחם

פישוט לשוני והכללה לשונית בקרוב רוכשי שפה שנייה

דינת גולן ומלכה מוצ'ניק

1. הקדמה

עולים המגיעים ארצה, ואינם לומדים את השפה העברית באופן פורמלי באולפן, מצליחים בכל זאת לתקשר בעברית עם הסובבים אותם. העולים מברית המועצות לשעבר, שהגיעו בסוף שנות ה-90 של המאה שעברה, לא למדו ברובם את השפה העברית בתהליך למידה עקיב, מכיוון, מודרך ושיטתי, אלא תוך רכישה בלתי-פורמלית, אקראית ומזדמנת, ותוך חשיפה לשפה במקומות ציבוריים. לשונם הדבורה הנרכשת היא פשוטה, בסיסית ותקשורתית, כמו לשון מהגרים ועובדים זרים השוהים בארץ (גולן, 2001), והיא עדות ליכולת תפיסה לשונית בסיסית של האדם, שנבדקה והוכחה על ידי חוקרים רבים. חוקרים אלה טוענים, כי לכלל שפות האנוש יש יסודות משותפים, ולאדם יש כושר מולד לרכישת שפה שנייה בעת החשיפה אליה (Greenberg, 1966; Chomsky, 1968). כלומר, קיים דקדוק אוניברסלי המבוסס על ידע מולד, ודקדוק השפה הראשונה תלוי בדקדוק זה. באופן דומה, דקדוק זה משפיע גם על לימוד שפה נוספת (White, 2003).

מאמר זה מתבסס על מחקר שבדק את לשונם הדבורה של העולים החדשים מברית המועצות לשעבר (גולן, 2007; גולן ומוצ'ניק, תשס"ח). במחקר נבדקו רכישה פורמלית ובלתי-פורמלית של השפה העברית בקרב עולים מברית המועצות לשעבר, והשפעתה על קליטתם החברתית והתרבותית בארץ. במחקר השתתפו 143 נבדקים, נשים וגברים; 80 מהם למדו באולפן ו-63 לא למדו בו. בשלב הראשון ענו הנבדקים על שאלון שהוכן למטרה זו. בשלב השני נתבקשו 12 נבדקים לתאר תמונות לצורך מיפוי מאפייני המאגר הלשוני של העולים שלמדו באולפן ושלא למדו בו. בדיקת התחום הלשוני נערכה בשיטה איכותנית-תיאורית. המחקר נערך תוך הבחנה בין מי שלמדו באולפן לבין מי שלא למדו בו. הדבר אפשר לנו לבדוק את השפעת משתנה לימוד השפה על הנבדקים. המאמר הנוכחי יתרכז רק במי שלא למדו באולפן, במטרה לשקף בצורה אותנטית את מאפייני השפה השנייה הנרכשת באופן ספונטני. בהמשך יסקור המאמר את הפישוט

הלשוני ואת ההכללה הלשונית, שהם הדפוסים הלשוניים הבסיסיים המשמשים כפיצוי על העדר אוצר מילים מגוון ועל העדר תחביר מורכב, שהם תוצאה של הרכישה הבלתי־פורמלית.

במטרה להבין כיצד באה לידי ביטוי יכולת התפיסה הלשונית של העולים, שבעזרתה הם מצליחים לתקשר גם בלי לימוד מכוון ומודרך, יובהרו תחילה המושגים "רכישת שפה" ו"לימוד שפה", ולאחר מכן יאופיינו תהליכי הפישוט הלשוני וההכללה, הנוצרים כתוצאה של רכישת שפה שנייה בלתי־מודרכת ובלתי־מכוונת. עמידה מקרוב על ההבדלים בין "רכישה" ל"לימוד", ועל מאפייני הפישוט וההכללה הלשוניים מבחינה מורפולוגית ותחבירית בלשון העולים החדשים, הנרכשת באופן בלתי־פורמלי, מאפשרת הבנת תהליכים לשוניים למיניהם. הבנה זו עשויה לסייע לאנשי הלשון להרחיב את הידע ואת מאגר הכלים לשיפור האמצעים להקניית שפה נוספת, ואף למצוא דרכים להעשיר את שפת האם ואת כישורי ההבעה בעל פה בקרב דוברים שבעבורם העברית היא שפת אמם, אך אינה עשירה מבחינה מורפולוגית ותחבירית.

2. רכישת שפה ולימוד שפה

"רכישה" ו"לימוד" שפה שנייה הם מושגים הקשורים לדרכים, לארגון, לזמן, למקום ולמסגרת ההוראה־למידה. גם לרמת המודעות לשפה, לצורך ולהנעה להשיג שליטה מלאה או חלקית בשפה שנייה יש השפעה על טיב השפה שבפי הדובר. רכישת שפה (acquisition) כוללת תהליכי לימוד ספונטניים ובלתי־מודעים, שאינם מושפעים מהוראה ישירה של מערכת החוקים של הלשון (לב, 1997). הכוונה היא לחשיפה ול"הצפה" של הבאים במגע עם שפה, שהיא חלק בלתי־נפרד מן הסביבה. לעומת זאת, לימוד שפה (learning) הוא תהליך מודע, כתוצאה ישירה של הוראת מערכת חוקי השפה השנייה (אלפי-שבתאי, 1999), והוא מוגבל לארגון מסודר ולמקום ולזמן מוגדרים. תהליך לימוד השפה מקנה יכולת להשתמש במבנה הדקדוקי של השפה השנייה, ובכך מאפשר לשלוט במיומנות סוציולינגוויסטית, אסטרטגית ותקשורתית.

קיימים הבדלים בין האסטרטגיות הננקטות בעת לימוד שפה באופן מסודר, מכוון, מודרך ופורמלי לבין אלה הננקטות ברכישת שפה ובשימוש בה בקרב לומדי שפה שנייה (Cohen, 2002). לימוד שפה במסגרת פורמלית כולל שינון אוצר מילים, ומיון המילים לחלקי דיבר וחזרה על חומר שלא נקלט, בעוד אסטרטגיות של רכישת שפה ושימוש בה כוללות שליפה, חזרה ותקשורת תוך כדי הכללה, העברה, מעתק, שימוש בפרפרזות, ולחלופין – הימנעות. בדרך כלל מבחינים בין לימוד במסגרת כיתה, כלומר לימוד פורמלי, לבין לימוד באופן אישי ובלתי־פורמלי, אך

קיימות נקודות השקה. על פי אליס ורברטס (Ellis & Roberts, 1987), מי שאינם לומדים בכיתה קולטים באותה המידה כמו הלומדים באופן פורמלי נושאים מסוימים, כגון סדר המורפמות והשלילה, אך מי שלומדים באופן פורמלי בכיתה יכולים לדעת טוב יותר ובאופן מדויק יותר גם את הנושאים האלה, וגם נושאים פרטניים אחרים, כגון צורות הריבוי והנטייה על פי גופים. ההוראה המודרכת יכולה, אמנם, לשנות את רכישת הסדר הטבעי של התפתחות השפה, אך עם זאת היא יכולה גם לעזור ללומד להתגבר על בעיות באופן מהיר יותר. הסיבה לכך היא שההוראה הפורמלית מתאימה ללומד כאשר הוא עצמו מוכן ללמוד מבנים לשוניים, ואילו מי שרוכש את השפה באופן בלתי-פורמלי חייב לחקור את החוקים בעצמו. כמו כן, ההוראה הפורמלית עשויה ליצור אצל הלומד רגישות להימצאותן של צורות ספציפיות בתשומה הלשונית, בעוד לומד בדרך בלתי-פורמלית לא יגלה אותן כלל (והל, 2001).

3. פישוט לשוני

מחקר שנערך באירופה על ידי קליין ופרדיו (Klein & Perdue, 1997) הראה, כי לשונם של מי שאינם לומדים את שפת היעד באופן מכוון, מודרך ופורמלי היא למעשה גרסה בסיסית (Basic Variety). הלשון הזאת, שהיא סוג של שפת ביניים (interlanguage), המאפיינת רוכשי שפה שנייה (Selinker, 1972; 1992), על אף היותה פשוטה, משמשת למעשה כאמצעי תקשורת ברמה גבוהה. השפה הנוצרת מתאפיינת, לרוב, באוצר מילים הגדל עם הזמן (המורכב בעיקר משמות עצם ומפעלים מעטים מאוד, בדרך כלל בלי הטיה), במיעוט שמות תואר ומילות יחס וקישור, בתחביר בסיסי בעל מבעים קצרים ובלתי-מורכבים, וביכולת ביטוי מסוימת של גורמי הזמן והמרחב. הדפוס הלשוני המחבר בין כל המאפיינים האלה הוא דפוס של פישוט לשוני.

המונח פישוט (simplification) מתייחס לתהליך אופייני לרוכשי שפה שנייה, ובו הדובר בוחר בצורה דקדוקית בסיסית אחת, המייצגת את הפקותיו הלשוניות וחוזרת לכל אורכן (Jordens, 1997; Meisel, 1980, 1997). הדבר בא לידי ביטוי בהעדר נטייה בפועל, בשם העצם ובשם התואר ובהעדר התאמה בין כל חלקי הדיבור, וכן בשימוש במשפטים קצרים ובלתי-מורכבים. במחקר המוצג כאן נבדקה המורפולוגיה המפושטת בלשונם של עולים דוברי רוסית מבחינת הנטיות וההתאמה במילות התוכן – שמות עצם, פעלים ושמות תואר, ובמילות התפקוד – מילות יחס ומילות קישור.

3.1 פישוט במילות התוכן

הפישוט במילות התוכן בעברית, בקרב העולים החדשים שלא למדו באולפן, הוא גדול יחסית בשלבים הראשוניים של הרכישה הבלתי-פורמלית, והוא נובע משתי סיבות עיקריות: א. מורכבות הנטייה בעברית (הצבת כינויי קניין, כינויי מושא, שיבוץ מוספיות בפועל והתאמות במין ובמספר); ב. השוני שבין חלוקת הצורות בשפה הרוסית לבין זו שבעברית.

רוב הנטייה בעברית מתאפיינת בסיומות. מוספיות הגוף המצטרפות לפעלים, לשמות העצם, למילות היחס ולעתים רחוקות אף לתוארי הפועל הן סופיות בלבד. נטיית המין, המספר והנסמך בשם נעשית באמצעות סיומות. גם המוספיות הפועליות רובן סופיות, חוץ מצייני הגוף, המין והמספר בזמן עתיד שהם תחיליות (נוסף על הסופיות) וציין הבינוני התחילי "מ-" בבניינים מסוימים (שורצולד, 2002). הרוכשים את השפה נתקלים בקושי בהצבת הסיומות האופייניות לגופים השונים. חלקם מעדיפים להשתמש בצורה מייצגת אחת לכל הגופים, ואחרים בוחרים להשתמש בשם הפועל, כדי לא להתמודד כלל עם נטיית הפועל או עם נטיית שם העצם. להלן יוצגו אסטרטגיות לפישוט בשם העצם, בפועל, בשם התואר ובתואר הפועל. יצוין כי במחקר הנוכחי נמצא שימוש מועט מאוד בתוארי הפועל.

3.1.1 פישוט בשם העצם

הפישוט בשם העצם מתייחס לנטייה לרבים, לנקבה ולנטיית הקניין. נטיית שם העצם היא למעשה תוספת לצורת היסוד של השם, כלומר יחיד-נפרד. תוספת זו נחלקת לשני סוגים: הפיכת שם העצם מיחיד לרבים ומזכר לנקבה, ושיוכו ליסוד לשוני אחר. על פי שורצולד (2002: 65), קבוצת צורני נטייה מצטרפת לסופם של נטעי השם בלבד. תכונה זו מבדילה בין השם לבין הפועל. צורת הריבוי השכיחה של שם העצם בזכר היא הסופית -ים, ושל שם העצם בנקבה הסופית -ות, אף שאין בכך סדירות. צורני נטייה אלה מוכרים לעולים החדשים, והשימוש בסופיות נעשה לעתים בלי ידיעת צורת היחיד אלא כיחידה אחת. להלן דוגמות: א. סופית -ים בשם העצם: ילדים, קִשְׁחָקִים, מִילִים, אֲנָשִׁים, צִיפּוּרִים, חַתּוּלִים, חֲבָרִים, דְּבָרִים, פִּירוּרִים, בְּקֻבּוּקִים, אוּטוּבוּסִים, בְּנִינִים; ב. סופית -ים בבינוני: עוֹשִׂים, בּוֹנִים, יוֹשֵׁנִים, עוֹבְדִים, מִטְטִילִים, שוֹתִים; ג. סופית -ות בשם העצם: סוֹכְרִיּוֹת, מַכּוּנִיּוֹת, תִּינוּקוֹת, תַּמוּנוֹת, חַתּוּלוֹת, בְּנוֹת, מַכּוּנִיּוֹת. לא נמצאו כלל צורות בעלות סופית -ות בפועל בבינוני.

עם זאת, היות שהשפה אינה שגורה בפייהם של הנבדקים, הם נוטים לפעול על פי ההיגיון הנובע מהכלל שיישמו ברוב המילים. לכן ניתן למצוא שימוש שגוי, דוגמת: אישׁוֹת, עִתּוּנוֹת, חַנוּתִים, חַנוּתוֹת, וכן צירוף הסיומת למילה ביחיד בהעדר

ידיעה של המילה בריבוי, למשל חופשים, נְדָרִים בלי לשנות את ההטעמה ואת התנועות שבצורת היחיד.

שלא כמו נטיות המין והמספר, שהתנייתן היא חובה והן תלויות במבנה התחבירי במשפט, נטיות הקניין מוגבלות ביותר. לא כל השמות הכלליים ניטים, אם כי הם יכולים להיות מועמדים בכוח לנטייה. גם דוברים ילידיים יעדיפו לומר במקום כפיתי "הכפית שלי" ובמקום מחברתי "המחברת שלי". נראה, כי כינויי הקניין שכיחים בלשון הכתב, אולם אינם תדירים בלשון הדיבור (שורצולד, 2002: 74). כצפוי, בבדיקת המדגמים הלשוניים של לשון העולים במחקר הנוכחי לא נמצאו כלל דוגמות לשימוש זה.

3.1.2 פישוט בפועל

בהשוואה לרוסית נמצא, כי האפשרות להטות את הפועל לגופים השונים דומה לעברית בעבר ובעתיד, שבהם קיימת נטייה ייחודית לכל הגופים, אולם שלא כמו בעברית, אפשרות זו קיימת ברוסית גם לגבי זמן הווה (פודולסקי, תש"ם). במחקר הנוכחי תועדו אצל העולים שיבושים ומקרי חוסר התאם מרובים, בשל המורכבות בנטיית הפועל בזמנים השונים ובגופים השונים, וכן בשל העדר הקבלה לשפה הרוסית. רוב הפעלים שנמצאו בקרב העולים היו בצורות בינוני, פחות מכך בלשון עבר ומעט מאוד פעלים בלשון עתיד. נראה, כי הסיבה העיקרית לכך היא, שהבינוני בסיסי, ומורכב מארבע צורות עיקריות, המתאימות לזכר, לנקבה, לרבים ולרבות, המוכרות לנבדקים מנטיית השם. כמו כן, הנבדקים השתמשו במקרים מסוימים בצורות שמניות, הדומות לצורת הבינוני, והם נטו להחליף ביניהן, פעם כפועל ופעם כשם, בהתאם לרמת ידיעותיהם. כך, לדוגמה, אמר אחד הנבדקים ילדים מְשֻׁקָּה (בהתאמה מלעילית) במקום מְשֻׁחָּקִים, והוא למעשה השתמש בשם העצם "מְשֻׁחָּק" והוסיף לו סופית -ים, המתאימה גם לפועל וגם לשם העצם. כך הדבר גם לגבי הצורה הם מְצַלְקִים מלשון "מְצַלְקָה" בתוספת -ים. יש להניח שהמ"ם התחילית היא שגרמה לבלבול. נמצא גם שימוש בשם התואר "נקי", שאילו צירפה הנבדקת -ים במשמעות פועל בבינוניים: הם נקיים את הגינה. לא נמצאו צורות ציווי, וייתכן שהסיבה לכך היא אופי מטלת המחקר, כלומר תיאור תמונות. כמו כן, לא נמצאו גם צורות פועל בסביל. לשון הסביל משמשת בשפה במשלב לשוני גבוה, והיא צורה מורכבת יותר של הפועל; לכן היא נעדרה כצפוי מלשון העולים.

צורות המקור הנטוי נמצאו הן בשימוש תקין, הן בשימוש שגוי. העולים בחרו בהן לפעמים בגלל היותן נטולות גוף וזמן, ובכך פטרו עצמם מן הצורך בנטיית פועל מורכבת, לא מוכרת ולא ידועה. לדוגמה: הוא לשים, זה הלכת אולפן, הם לקרוא עיתון, היא לסדר שולחן, ילדות עושות לטעום. כמו כן נמצאו צורות בלי למ"ד

תחילת המצטרפת לצורת המקור הנטוי, כגון בית בשביל נוח, לְקַת עבודה וילדה לְקַת בית ספר.

השימוש בגופי הפועל בזמן עבר הצטמצם בעיקר לשלושה גופים – מדבר, נסתר ונסתרים. העדר ההתאם הדקדוקי בלט בפועל, הן בעבר הן בבינוני. להלן דוגמות להעדר התאם בפועל מבחינת זמן, גוף, מין ומספר: בת עבדתי. הייתי עם ילדים, הם עשינו פיקניק, הוא לקחת את המים, אדון עובדת בסופרמרקט, הוא עושה ניקיון, אנשים עושה טיול, הכול אנשים הולכת בית קפה, חוזרת בבית, חוזרת לישון. להלן צורות חריגות ושיבושים נוספים בפועל, הנובעים מעירוב צורות פועליות שונות, כפי שנמצאו בקרב העולים שלא למדו באולפן: היא השְתַּזְפָּת (עבר + צורן ליחידה), רוצה לְהִשְׁתַּזְפָּת (מקור + צורן ליחידה), הוא אָשִׁים (שם), הוא לָךְ (הולך), יש מישהו לוֹשְׁנָת, לוֹשְׁנִים? (ישנים).

3.1.3 פישוט בשם התואר

עם התפתחות תהליך לימוד שפה מסודר אצל העולים החדשים, הם מתחילים להתאים נכונה בין שם עצם לתוארו, למינו ולמספרו. ידע זה הוא חלק משפת הביניים, והוא אינו קיים אצל רוכש עברית כשפה שנייה (גולן, 2007). בקרב רוכשי עברית באופן בלתי-פורמלי, אשר בשפת האם שלהם אין הבחנה בין זכר לנקבה בשמות התואר, תהליך השליטה בנושא ההתאם עלול לארוך זמן רב. עם זאת, ברוסית מבחינים בשם התואר בין שלושה מינים: זכר, נקבה וסתמי, והבחנה זו סייעה לעולים שלא למדו באולפן לעשות את ההעברה הלשונית במהירות רבה יותר. נמצאו גם צורות שגויות, כגון חנות סגור, אישה שמן, בית קטנים. במקרים אלה סדר המילים בצירוף הוא נכון, אולם אצל חלק מן הנבדקים נמצא, כי שם המספר בא לפני שם העצם, דוגמת אחד ניתוח, יש שניים ילדים. מקור הטעות הוא בעובדה שברוסית מיקומו של שם המספר תמיד לפני שם העצם.

במקרים רבים לשון העולים נעדרה נטייה בשם התואר. תארים גזורי שם בסופית -י ("מעשי", "טבעי", "ציבורי"), הנחשבים לנפוצים מאוד בעברית החדשה, לא נמצאו כמעט בלשון העולים החדשים. הנבדקים לא הפיקו כלל שמות תואר על פי גזירה של שורש ותבנית (כגון "זהיר", "קמצן"), אלא בגזירה קווית בלבד. מעניין היה למצוא נטייה בשם תואר שנוצרה על ידי הוספת הצורן הרוסי -צ'יק לשם העצם העברי, כגון: חנות קטנצ'יק, זה כמו בית קטנצ'יק, וכן צירוף הצורן -צ'יק לציון בעל מלאכה מנקה, ניקיונצ'יק. השימוש בסופית -צ'יק מצוי גם אצל דוברים ילידיים כבר שנים רבות, והוא נשאל מן הרוסית בתיווך היידיש. השימוש המצומצם בשם תואר מחזק את הטענה, כי לשון העולים שלא למדו באולפן מייצגת את הגרסה הבסיסית בעלת המשלב הנמוך-בינוני.

3.1.4 פישוט בתואר הפועל

לשונם של המשתתפים במחקר הייתה מורכבת ברובה משמות עצם, ממעט שמות תואר, וממספר קטן של פעלים. הנבדקים לא הרבו להשתמש בתוארי פועל, ובמקרים שנעשה בהם שימוש, הדבר בא לציין: כמות – "הרבה", "קצת", מקום – "פה", "שם", "למטה", וכן זמן – "בבוקר", "בלילה". להלן דוגמות אחדות: איפה הרבה אנשים, הרבה מכוניות, סוגרים הכול פה, בבוקר אבא עבודה. לעתים הופיעו תוארי הפועל במשפטים שמניים המקבילים לשפה הרוסית: פה איש בשוק, יש פה בנות הרבה.

3.2 פישוט במילות התפקוד

מספר מילות התפקוד בשפה מצומצם מעצם תפקידן כמקודדות יחסים ומקשרות בין מילות התוכן. בשל כך, מילות התפקוד נחשבות ל"קבוצה סגורה" (closed class) (רביד, 1999; Klein & Perdue, 1997). בבדיקת מילות התפקוד בלשון העולים שלא למדו באולפן, עלה מספר השימושים הלא נכונים על השימושים הנכונים. השימוש המועט והשגוי במילות התפקוד עלה בקנה אחד עם השימוש במבעים הקצרים, עם העדר פעלים ועם העדר מערכות דקדוקיות מורכבות. אחד ממאפייני הגרסה הבסיסית הוא, שהיא אינה כוללת מבנים מורכבים, אשר מילות התפקוד משמשות להם תמיכה וחיבור.

3.2.1 פישוט במילות היחס

מבחינת השימוש במילות היחס, נמצא כי בניהם של העולים החדשים שלא למדו באולפן השימוש היה בדרך כלל שגוי או חסר. בניתוח דקדוקי מעמת שערך פודולסקי (תש"ס) בין העברית לרוסית, נמצא, שלא תמיד ניתן לתרגם את מילית היחס "ב-" על ידי מילת יחס מקבילה ברוסית. הבדל ניכר בין השפות הוא שמילות היחס ברוסית מוצרכות על ידי שמות העצם ואינן מותאמות לפועל כמו בעברית. בלנקי (2005) מציינת, כי המשותף בין עברית לרוסית מבחינת מילות היחס "ב-" ו"על" הוא הגורם הסמנטי הקשור במיקומו של שם העצם, והגורם הפרגמטי התלוי בבחירת הדובר. למילת היחס "של" אין מקבילה ברוסית, ובמקומה משתמשים ביחסת הקניין (פודולסקי, תש"ס). השימוש במילית "של" נמצא אצל העולים בדרך כלל בצורות הנטויות "שלי", "שלו" ו"שלה". לדוגמה, זה נכד שלי יודע, זה עבודה שלו, זה עבודה של אישה שלי. לעומת זאת, לא נמצאה נטייה לרבות, "שלכן" או "שלהן", שכמעט אינה בשימוש גם בלשון הדבורה של הדוברים הילידיים.

להלן דוגמות לשימוש שגוי במילות יחס בקרב העולים שנבדקו: תינוק עם מיטה (במקום במיטה), ילדים נוסע את אופניים, ילדים נוסע לאופניים (במקום באופניים),

מנגן לגיטרה, הולכת לכלב (במקום עם הכלב), אימא משחקים בילדים (במקום עם הילדים). הנה דוגמות להעדר שימוש במילות יחס: הולכת צבא, נותן אוכל ציפורים, מנקים כלים ידיים (במקום בידיים). השימוש השגוי או העדר השימוש במילות היחס למיניהן בצמוד לפעלים נפוצים, כגון "הלך", "הסתכל", "נסע", מעידים על כך, ששפתם של העולים שלא למדו בצורה מודרכת ומסודרת היא שפה מאובנת ומקובעת, והם אינם מייחסים חשיבות למילות היחס כמשפיעות על טיב השפה ועל רמתה.

3.2.2 פישוט במילות הקישור

שלא כמו מילות היחס, מילות הקישור, הכוללות את מילות השעבוד ואת מילות החיבור, מקשרות בין צירופים, בין משפטים או אף בין יחידות תחביריות גדולות יותר, לצורכי הוספה, ניגוד, פירוט, ברה, הדגמה ועוד (רביד, 1999). העולים מהקבוצה שלא למדה באולפן מיעטו להשתמש במילות קישור, משום שלשונם כללה מבעים קצרים ובלתי-מורכבים, ולכן לא נזקקו להן כלל. תהליך הפישוט במילות הקישור מתייחס רק לנושא ההתאמה, משום שמילות הקישור אינן ניתנות להטיה, וזהו גם ההבדל בין לבין מילות היחס. השימוש במילות הקישור אצל הנבדקים המצטמצם למילים "אבל", "בגלל ש-" (צירוף שגוי המצוי גם אצל דוברים ילידיים) ו"ש-". מעניין לראות, כי על אף העדר משפטים מורכבים, נמצא שימוש במילות זיקה (בעיקר ש-), כגון יש בית שאין כזה ארכיטקטורה, משום שיש קווי דמיון בפסוקיות הזיקה שבשתי השפות, עברית ורוסית. כמו כן נמצאו מקרים שבהם נעשה שימוש במילות שאלה במקום במילות זיקה, שכן ברוסית, בדומה ללשונות אירופה אחרות, אפשר לפתוח פסוקיות זיקה במילות שאלה, כגון איפה, לאן, מה ועוד (עבאדי, 2000). כך נמצאו לדוגמה: מקום איפה אנשים יכולים לבוא, יש אנשים מי מדברים בטלפון, יש אנשים מה רואים תמונה.

3.2.3 פישוט ביידוע

היידוע מייצג מציאויות שונות, כלומר נועד לציון דבר מוכר. רבים מן החוקרים רואים בו צורת "מסגור" דקדוקית, ונוטים להגדירו באופן מבני-פורמלי ולא פונקציונלי (אגמון-פרוכטמן, 1982). תווית היידוע, המשמשת להפיכת שם עצם או שם תואר לא מיודעים למיודעים, אינה מופקת באופן שיטתי ועקיב בלשונם הדבורה של העולים. רוב הנבדקים מהקבוצה שלא למדה באולפן לא הבינו את תפקידה של תווית היידוע, שכן ברוסית אין קטגוריה של יידוע או סיתום, ולדוברים קשה ללמוד את שימוש בתווית זו (סולמוניק, תש"ס; עבאדי, 2000). מעט נבדקים הכירו את ה"א היידוע ונטו להשתמש בה באופן ספורדי, או מתוך חשיפתם לתבניות לשוניות קבועות ויישומן בלשונם, או כאשר היא הזכירה להם

את שפת האם. כך למשל, הם השתמשו במילת היחס "את" יחד עם ה"א היידוע, וצירוף זה מזכיר את המילה "אַתָּה" ברוסית ("זה"), שאחד מתפקידיה הוא מעין תחליף לתווית היידוע. עם זאת, השימוש לא היה קבוע ושיטתי, ובמקרים רבים הוא אף לא היה נכון, דוגמת הצירוף עושים את החיים. כמו כן, העולים מודעים לקיומו של הכּמּוּת "כל-ל" בעברית, הבא לפני שם עצם ברבים, והם השתמשו בו בצירוף ה"א היידוע, "כל ה-", משום שגם ברוסית יש לו מקבילה (עבאדי, שם). מבדיקת היקרויות השימוש או העדר השימוש בתווית היידוע, מתברר, כי אצל העולים שלא למדו באולפן לא נמצא כמעט שימוש בה"א היידוע ולא במילת היחס "את", הגוררת אחריה בדרך כלל שימוש בה"א היידוע. השימוש הלא סדיר והלא עקיב העיד על הבחנה חלקית, שנבעה מחשיפה לשפה וממודעות לשונית אחרי כמה שנות שהייה בארץ. שימוש זה מתקיים, למרות העובדה שמילת היחס "את" מופיעה בעברית לפני כל מושא ישיר מיודע, אך אין לה מקבילה ברוסית (פודולסקי, תש"ם). להלן דוגמות לחוסר שימוש בה"א היידוע: סוגרים חנות, אישה עם כלב שלה מטילת, הוא על עץ, בן עובד עכשיו מנוף, זה יש על יד ים.

3.2.4 פישוט במילות השאלה

ניתוח לשונם של העולים מעיד על שימוש מועט, יחסית, במילות שאלה. כאשר הם השתמשו במילות השאלה, הם הציבו אותן בתחילת המשפט. בלט השימוש במילות השאלה "מה", "מי" ו"איך", דוגמת מה הוא עושה?, איך קוראים לזה?, מי זה? מה זה? אני לא יודעת, מי קונה גלידה?. מבנה משפטי השאלה באמצעות מילות השאלה "איפה" ו"מתי" ברוסית דומה למבנה משפטי השאלה בעברית (פודולסקי, שם), אך בכל זאת נמצא, כי בקרב הנבדקים הדרך המקובלת יותר לשאול שאלה הייתה באמצעות שינוי הנגנה. זהו למעשה השלב הראשוני בבניית משפטי השאלה, בהעדר ידע רחב יותר על מילות השאלה ועל מבנה משפטי השאלה (Pienemann & Johnston, 1987).

3.2.5 פישוט בכינויי הגוף

הכינויים הם מילות תפקוד המחליפים שמות, צירופים ומשפטים, אולם אינם בעלי משמעות מילונית עצמאית. קבוצת כינויים אלה עוזרת ליצור תקשורת בזמן אמתי (רביד, 1999). הכינויים הנפוצים ביותר שנמצאו אצל שתי קבוצות המחקר, שנבעו מאופייה של מטלת המחקר, היו גוף ראשון – אני וגוף שלישי – הוא, היא והם. ברוסית לא קיימת הבחנה במין אלא בגוף שלישי יחיד בלבד, שבו מבחינים בשלושה מינים: זכר, נקבה וסתמי (פודולסקי, שם).

יש לציין כי נמצאו מקרים לא מעטים, שבהם השתמשו העולים שלא למדו באולפן בכינויי הגוף בשילוב עם אסטרטגיית הטופיקליזציה. הם ציינו את שם העצם

תחילה, כעין חלק ייחוד, ואחר כך הוסיפו גם כינוי גוף כאוגד או כציין הדגשה. לדוגמה: אישה היא משתזפת, אבא הוא טיפל בתינוק, אישה היא עובדת למחשב. נראה כי הנבדקים הכירו את השימוש המקובל בעברית בכינויי הגוף כאוגד, אך השתמשו בו גם במשפטים פועליים, ויצרו בכך צורה עודפת.

3.3 פישוט בתחביר

התחביר עומד בבסיסה של השפה האנושית, ומאפשר לדובר יכולת ויצירתיות לארגן את אוסף המילים שבה (רביד, שם). בבדיקה במחקר הנוכחי נמצא, כי הפישוט בתחביר כלל שימוש במשפטים בעלי סדר מילים בסיסי ביותר, הכולל נושא, נושא ומשלימים. ב־זמנית נמצא, כי המשפטים של נבדקי המחקר לא היו משפטים מורכבים.

3.3.1 סוג המשפטים ואורכם

העולים שלא למדו באולפן השתמשו במבנים קצרים ופשוטים (ולא מורכבים או מאוחרים), שכללו בעיקר שמות עצם ופחות פעלים ומילות תפקוד, ואורכם הממוצע נע בין שלוש לחמש מילים, אך לעתים כללו מילה אחת או שתיים בלבד. לדוגמה: עץ (כאשר הנבדק נתבקש לתאר כיכר במרכז העיר), הוא שירים (מנגן ושר), זה קלחת (מקלחת). השימוש הרב בצירופים שמניים אלה נובע מן העובדה, שגם בשפה הרוסית קיימים משפטים שמניים, לעומת משפטים בעלי פועל או פועל עזר, כפי שאנו מוצאים בשפות אירופה האחרות (עבאדי, 2000). העולים מיעטו להשתמש בפעלים, הן משום שקל להם יותר לצרף שמות עצם זה לזה הן משום שהם אינם מכירים את נטיות הפועל למיניהן. לדוגמה: ילדים ארוחה ערב, זה ביחד עבודה אנשים (אלה אנשים שעובדים ביחד), מה יש עץ זה ילד (הילד מטפס על העץ). בצורה כזאת הצליחו הנבדקים לתאר את התמונות ולהביע את עצמם, בלי פועל ובלי מילות תפקוד המצטרפות לפועל. המבנים המלאים של העולים שנבדקו היו בעיקר משפטים מאוחרים (בדרך כלל בעזרת וי"ו החיבור), למשל ניירות שם ואחר כך לא טוב, ונמצאו מעט מאוד משפטים מורכבים, דוגמת אני רואה כל הבית שאנשים קמו בבוקר.

3.3.2 מבנה המשפטים

סדר המילים במשפט יכול להשתנות אצל העולים בהתאם לעקרונות פרגמטיים ופונקציונליים של טופיקליזציה ואוריינטציה, בלי קשר לשפת האם או לשפת היעד. שינויים אלה בסדר המילים במשפט קובעים את סוגי המשפט שבהם בחרו הדוברים מקרב העולים שנבדקו.

- א. משפטים פועליים בעלי סדר נושא-נושא-מושא (SVO): סדר המילים המקובל בעברית פותח בנושא, ובו מתמקד המשפט (רביד, 1999). סדר זה נקבע לפי דרגת הקשר בין המילים. מבנה סדר מילים הנפוץ בעברית הוא מבנה נושא-פועל-משלים (מושא ואחריו תיאור). מי שהשתמשו בפעלים עשו זאת בהסתמך על העובדה שתבנית זו מצויה גם ברוסית (פודולסקי, תש"ס), וכך נעשתה בלשונם מעין העברה. לדוגמה: אני יודע מילים, הוא עושה ניקיון בבוקר.
- ב. משפטים חסרי נושא דקדוקי וחסרי נושא סמנטי: בעברית קיימים גם מבני משפט חסרי נושא דקדוקי (SVO). לפי ברמן (Berman, 1980), בכל משפט בעברית חייב, אמנם, להיות נושא שהוא נשא זמן, אך לא חייב להיות נושא. קיימת הבחנה בין מבנים חסרי נושא מבני דקדוקי לבין מבנים שהם חסרי נושא סמנטי. הדבר דומה לסוגים רבים של משפטים בלי נושא דקדוקי גלוי ברוסית, אך אינו דומה לאנגלית או לצרפתית. סוגי המבנים של המשפטים חסרי הנושא הדקדוקי הם משפטים שבהם הנושא נסתר (אכלתי = אני אכלתי), משפטים שבהם הנושא הוא צורת מקור הבא לאחר רכיב מודאלי (צריך ללמוד), מבני קיום (existentials) ומבני שייכות (possessives), הבאים לידי ביטוי באמצעות המילה "יש" ("יש לי פנאי" – שייכות; "יש פה אהבה גדולה" – קיום). במשפטים האלה אין פועל, והמילה "יש" משמשת כנושא (Berman, 1980).

העברית והרוסית דומות בהבעת קיום, ודומות פחות בצירופים המביעים שייכות. על פי פודולסקי (תש"ס) ועבאדי (2000), השימוש ב"יש" בשתי השפות זהה כמעט (אפילו מבחינה פונטית), ואחריו יבוא הנושא במשפט, אם כי בעברית באות המילים "יש" או "אין" במקום הראשון במשפט, בעוד ברוסית הן עשויות להימצא גם במקום השני במשפט. השימוש במילה "יש" נמצא אצל חלק מהנבדקים כאסטרטגיה מסוימת לצורך תיאור התמונות. לעתים מילאה "יש" את תפקידה של "זה", לעתים הופיעה בצמוד לפועל לצורך הדגשה, ולעתים שימשה לשמירת רצף הדיבור או למילוי חללי דיבור. עם זאת, נבדקים מספר שינו את סדר המילים כאשר הופיעה המילה "יש", ואמרו, למשל: בנינים פה יש וכן על יד יש גם חלון, על יד יש אישה. רוב השימוש במילים "יש" ו"אין" היה לציון קיום או כתחליף לפועל, ולא לציון שייכות. להלן דוגמות לציון קיום: שמה יש אישה ישנה, פה יש בדירה אישה עם ילד... ויש חלון שמה אישה עם בעל (רצף דיבור), יש אנשים מה רואים תמונה, אין המון אנשים לרחוב (במקום "יש מעט"), יש פטיש, יש זה (מילת חלל). הנה דוגמות לשימוש במילה "יש" כתחליף לפועל, או כתוספת לנושא פועל: יש מדברת בטלפון, הוא על יד יש רדיו (הוא שומע את הרדיו שלידו), מה יש עץ זה ילד (הילד מטפס על העץ), גברת יש ציפור (הגברת מאכילה את הציפור).

3.3.3 שימוש בדיבור ישיר ועקיף

דיבור ישיר ודיבור עקיף באים לידי ביטוי באופן שונה בשפה הכתובה ובשפה הדבורה. בשפה הכתובה ניתן להבחין בקלות בסימנים הגרפיים לדיבור הישיר, המרכאות והנקודתיים, ואילו בשפה הדבורה מבנה המשפט וההנגנה הם המציינים את הדיבור הישיר. השימוש בדיבור עקיף לא נמצא בקרב העולים שלא למדו באולפן, משום שהוא מצריך שימוש בסימני השעבוד, שלא כמו בדיבור הישיר. להלן דוגמות לשימוש בדיבור ישיר: נו, אימא אמרה: 'זה אסור. יותר מדי', אימא אומרת: 'לא, לא צריך', גבר אולי אומר: 'היום חם'.

3.4 סיכום תהליכי הפישוט

תהליך הפישוט בקרב העולים שלא למדו באולפן התאפיין בשימוש מועט בפעלים לעומת השימוש בשם העצם, ומכאן גם לא נמצאה נטייה רבה בפועל. כמו כן, מילות היחס המקשרות בין הפעלים לשמות העצם לא נמצאו בשימוש נרחב, והשימוש המצומצם היה לקוי בחלקו. תווית היידוע, שאינה קיימת בשפת האם של העולים, לא נרכשה בצורה יסודית, והם לא הכירו היטב את השימוש בה. מבעיהם של הנבדקים היו קצרים, ומורכבים בעיקר משמות עצם ופחות מפעלים וממילות תפקוד. אורכם הממוצע נע בין שלוש לחמש מילים. לא נמצאו בלשונם משפטים מורכבים, אלא רק משפטים מאוחדים באמצעות וי"ו החיבור, וכן נעשה שימוש רב במשפטי קיום ("יש"/"אין").

4. תהליך ההכללה

תהליכי ההכללה (generalization) שנמצאו בלשונם של העולים החדשים שלא למדו באולפן מתייחסים לשני תחומים, אוצר המילים והתחביר. מבחינת אוצר המילים, הנבדקים שהשתתפו במחקר השתמשו במילים מכלילות הקרובות לסביבתם הלשונית, שהתפרסו על פני שדה סמנטי רחב. בתחום התחביר מתייחס תהליך ההכללה ליישום מבנים תחביריים בולטים ולשימוש תדיר בהם, לעומת התעלמות ממבנים מורכבים או נדירים. תהליך זה אופייני לרוכשי שפה בתחילת התהליך, אך אצל מי שלא למדו באופן מכוון התהליך נעצר ומתאבן.

4.1 הכללה באוצר המילים

ההכללה בתחום אוצר המילים מתבטאת בשימוש במילות מפתח בסיסיות ופשוטות לתיאור שדה רחב של מושגים, של מצבים או של עצמים הקשורים לאותו התוכן. בניית תהליך ההכללה באוצר המילים של העולים החדשים נתייחס לשדה הסמנטי כמונח הבסיסי. בלשנים מספר התייחסו לשדה הסמנטי

מהיבטים שונים. לנדאו (תשל"ד) מגדירה אותו כ"אוסף של מילים הקרובות במשמעותן, אשר למרות הקרבה שבין משמעויותיהן נבדלות זו מזו על פי עיקרון סמנטי כלשהו, המבטא את היחסים שבין הפריטים ואת תפקידו המיוחד של כל אחד מפריטי השדה" (תשל"ד: 29). על פי צרפתי (תשס"א), חלוקת לשון לשדות סמנטיים משקפת את המצב החברתי והתרבותי של החברה המדברת באותה הלשון, את סביבתה, את עיסוקיה ואת אורח חייה. המונח "שדות סמנטיים" נדון בהרחבה אצל סוברן (תשנ"ד, תש"ס, 2006). על פי הגדרתה, השדה הסמנטי הוא אוסף של מילים המכסות תחום משמעות, וכן אוסף של מילים קרובות במשמעותן. על פי ניר (1989), קרבה בין סמנטמות יכולה להיות אחת מתוך שלושה סוגים: א. היכללות (היפונימיה); ב. מגע; ג. חפיפה (חלקית). כאשר מדובר בשתי מילים המציינות סמנטמות שאחת נכללת באחרת, התופעה נקראת הכללת היפונים (ניר, 1989: 32).

4.1.1 הכללה בשם העצם ובכינויים סתמיים

המילה "בית" נמצאה בשימוש מכליל רב בקרב העולים שלא למדו באולפן. כך נמצא, שמילה זו שויכה לשדה סמנטי הכולל כמה מרכיבים: בית כמבנה או בניין המשמש למגורים וגם המקום שחוזרים אליו מן העבודה (במקרה זה הנבדקים אמרו לעתים הביתה). נראה כי לבית תפקיד מרכזי במילוי צורכיהם של העולים (למשל קונים דברים בשביל בית). כמו כן, במקום המילים "נופש" ו"אוהל" שימש הצירוף "כמו בית". לדברי צרפתי (תשס"א) המובן של המילה "בית" היה ונשאר "מבנה המשמש מקום מגורים", אך המושג השתנה ממבנה בעל מרחב עיקרי אחד למבנה בעל מרחבים אחדים. בדוגמות מתוך המחקר הנוכחי נמצא, כי למילה "בית" הוענקו גם משמעויות נוספות. להלן דוגמות אחדות: יש אישה היא באה רק לבית והיא מדברת שלום לכולם, יש בעיה גדולה בבית (מסגרת המשפחה) וכן אני רואה כל הבית (מבנה). המילה "עבודה" קשורה לתחום חייהם של הנבדקים, והיא עומדת בניגוד לכל מה שקשור ב"בית" כלומר על פי הממצאים בקרב העולים החדשים שלא למדו באולפן, כל מה שאינו בית תואר בדרך כלל כעבודה. לדוגמה,

אתר נופש הוא זה כלום עבודה, או בוקר, אנשים הולכים לעבודה.

מילה נוספת שננקטה בה הכללה רבה ונמצאה פעמים רבות היא המילה "אנשים". ניתן לכלול מילה זו בשדה סמנטי רחב – "בני אדם", "גברים", "נשים", "זקנים", צעירים", "פועלים" ועוד. רוב הנבדקים שלא למדו באולפן השתמשו במילה זו לציון כל סוגי בני האדם שראו בציור, למשל: זה ביחד עבודה אנשים, בלגן איפה הרבה אנשים. המילה המכלילה "אימא" נמצאה ביחס לכל תמונה שבה נראתה אישה עם ילדים. נראה כי הנבדקים הניחו שכל אישה היא אם, ולכן הם השתמשו בה באופן תדיר, גם כשבתמונה לא נראו תמיד ילדים. אפשר שהמילה "אימא"

נתפסה בעיניהם כאישה, לאו דווקא עלמה או בחורה, אלא כמי שאינה צעירה ומן הסתם היא אם לילדים. לדוגמה: אימא משחקים בילדים, אימא סדרת את המיטה. בדומה לכך נמצא, כי מילה מכלילה נוספת הייתה "ילדים", ששימשה לתיאור כל מי שאינם מבוגרים – תינוקות, בני נוער ועוד. למשל: אוכל לילדים, ילדות עושות לטעום אוכל (דיילות שיווק).

שלא כמו העובדים הזרים (גולן, 2001), העולים החדשים שלא למדו באולפן היו מסוגלים לנקוב בשמות של מאכלים למיניהם, הכוללים פירות, ירקות ועוד, אולי משום שרוב הנבדקים היו נשים, אשר לרוב עורכות את הקניות לבית. עם זאת נמצא, כי המילה "אוכל" בקרב העולים שנבדקו מכלילה תחום רחב של מרכיבים הקשורים במזון, בארוחות ובמצרכים מהחנויות. לדוגמה: פה שמים אוכל, זה אוכל בית קפה.

עם ההכללה בשמות העצם, שניתן לראות כי התייחסה בעיקר למרכיבי הקיום הבסיסיים (מגורים, פרנסה, אנשים ומזון), נמצאו שימושים מכלילים רבים בכינויים הסתמיים "משהו" (לציון חפצים) ו"מישהו" (לציון בני אדם), כיוון שהם אינם מציינים אובייקט מסוים ומתייחסים לדבר בלתי־מוגדר ולא ברור (רביד, 1999). הנבדקים הבחינו בין "מישהו" לציון בני אדם, לבין "משהו" לציון כל מה שאינו בני אדם. העולים השתמשו בכינויים סתמיים אלה כתחליף למילים רבות החסרות להם, וכך שויכו הכינויים לשדה סמנטי רחב, התייחסו לפעולה עצמה ופחות מכך למבצע אותה. כמו כן נמצא, כי הכינויים הסתמיים שימשו כמילים למילוי חלל בדיבור.

4.1.2 ההכללה בפועל

ההכללה בפועל נעשתה עקב מיעוט הפריטים שהנבדקים הכירו בתחום זה. בכך נקטו העולים גם אסטרטגיה של חיסכון, בדומה לילדים הרוכשים את שפתם הראשונה (ברמן, 1997). אחת ההכללות הבולטות ביותר, אשר נמצאה גם בלשונם של העובדים הזרים בישראל (גולן, 2001), הייתה על ידי שימוש בפועל "עשה" בצירוף שמות עצם הקשורים לפעולה המתוארת. הפועל "עשה" משמש כמילה מרכזית, בסיסית ושגורה ביותר, וצירופו לשם העצם המתאים יוצר תחליף לפועל לא מוכר, או לנטיית פועל לא ידועה. אחת הנבדקות אף השתמשה בפועל זה בלבד, בלי כל תוספת שם עצם, כדי לצייץ פעילות מסוימת, דוגמת והנה אישה עושה (מארגנת, מנקה, מסדרת).

להלן דוגמות לתחליפי הפועל באמצעות הצירוף עשה + שם עצם: הוא עושה סדר (מסדר), הוא עושה ניקיון, עשינו ניקיון (מנקה/מנקים), הוא עושה מטאטא (מטאטא את הרצפה), איש עושה כלים (שוטף כלים), עושים את המים (רוחצים), היא עושה אוכל (מבשלת), ילדות עושות לטעום אוכל (מפרסמות מוצר מזון), היא עושה נשיקה

אימא (מנשקת), הילדים עושים אופניים (רוכבים על אופניים), הוא עושה מוזיקה (מנגן), עשינו פוטו פה (מצלמים), עושה סיפור (מספר).

4.1.3 הכללה בשם התואר ובתואר הפועל

בלשונם של העולים שלא למדו באולפן לא נמצאו שמות תואר רבים בגלל שפתם המצומצמת והבסיסית ובשל מבעיהם הקצרים. מפאת מיעוט המאייכים ניתן לראות כי ההכללה שנעשתה בשם התואר הייתה רחבה, כמו בשם העצם ובפועל. כך נמצא, שאצל הנבדקים הופיעו רק שמות התואר "קטן" ו"גדול" ותואר הפועל "הרבה". השימוש בשם התואר הבסיסי "גדול" נועד לציון פרופורציות ויחסיות, כתחליף לשמות תואר דוגמת "ענק" או "עצום" (מבחינת הממדים), במקום "רבים" (מבחינת הכמות) או במקום "מבוגר" (מבחינת הגיל). באופן דומה שימש שם התואר "קטן" במקום "קצר" (מבחינת הממדים) או "צעיר" (מבחינת הגיל). ניר (1989) מתייחס לזוג גדול-קטן כאל נורמה הקובעת מה נחשב לגדול בהקשר הנתון. הנורמה אינה מוחלטת ומשתנה בהתאם לנסיבות. כך, לדוגמה, נמצא במחקרנו: זה כמו בית גדול, יש בית קטנים (אוהל).

העולים שנבדקו לא נטו להשתמש בשמות התואר "רב" או "רבים", משום שגם בעברית היום יומית של הדוברים הילדיים לא נעשה בהם שימוש רב. לעומת זאת, הם הרבו להשתמש בתואר הפועל "הרבה", כמו בדוגמות: איפה הרבה אנשים, הרבה מכוניות, יש פה בנות הרבה. באופן כללי, ההכללה בתואר השם הייתה רבה יותר מאשר ההכללה בתואר הפועל. אצל אחד העולים נעשתה הכללה אחת בתואר הפועל, כאשר במקום לומר יושב על הרצפה אמר יושב למטה. דרך הכללה נוספת שנמצאה היא השימוש במילת השלילה "לא" כדי ליצור את התואר ההפוך, כאשר המילה לא הייתה זמינה בלשונם, ומכאן שכתחליף לתואר הפועל "מעט" שללו הנבדקים את תואר הפועל "הרבה" ואמרו לא הרבה. ניתן לראות, כי בהכללה בתחום שמות התואר ותוארי הפועל בולט השימוש ביחסי ניגוד (ניר, 1989: 120).

4.1.4 הכללה במילות התפקוד

בקרב העולים שלא למדו באולפן נמצא שימוש מכליל ונפוץ במילות היחס "ב-" ו"ל-" במקום מילות יחס אחרות, כלומר: מילות יחס אלה שימשו באופן מכליל גם במקרים שבהם נדרשו מילות יחס אחרות. הנבדקים נטו להציב באופן מכליל את מילות היחס "ב-" ו"ל-" לצורך חיבור בין שמות עצם לבין פעלים, ובין שמות עצם לשמות עצם אחרים. באות היחס "ב-" נעשה שימוש מכליל רב יותר מאשר באות היחס "ל-". השימוש התקני היה בצירופים המציינים מקום, כגון עובד במשרד, יש הכול בסופרמרקט, והשימוש המכליל המוטעה היה בצירופים דוגמת ראית בילדה (במקום "את"), נסעת בארץ (במקום "ל-"), עובד בשולחן (במקום

"ליד"). שימוש מכליל במילת היחס "ל-" נמצא בצירופים כמו נוסע לאופניים (במקום "ב-").

בבדיקת לשונם של העולים החדשים נמצא, שאחת הדרכים לעקוף את השימוש במילות שעבוד הייתה על ידי שימוש במילות שאלה, אך בלי תוספת "ש-" ("איפה [ש-]", "מה [ש-]", "מי [ש-]"). ייתכן כי אין זאת הכללה במובן הפשוט, אלא העברה ושימוש מבני ייחודי, שבו מילת השאלה משמשת גם כמילת שעבוד. שימוש זה מוכר בלשונות אירופה, ובכלל זה ברוסית. להלן דוגמות: זה מקום **איפה** אנשים יכולים לבוא, זה אנשים **מה** לומדים, יש אנשים **מי** מדברים בטלפון.

כינוי הרמז "זה" הופיע תדירות בלשון הנבדקים. כינוי זה מצביע על עצמים מסוימים שלמוען ולנמען יש ידע משותף עליהם, ושניהם נוכחים באותו המקום ובאותו הזמן. על פי הלוי (תשס"ו), הכינוי "זה" עבר שינוי פרגמטיסמנטי: החל מפריט לקסיקלי ועד אמצעי תחבירי למיקוד מסר והדגשת יסוד מסוים. גם בלשון הנבדקים נמצא, כי כינוי הרמז "זה" שימש לפעמים כתחליף למילה לא ידועה או כמילת חלל. יש לציין כי אופי המטלה, תיאור תמונות, וההצבעה על פריטים בתמונה, הכתיב לעתים את השימוש המכליל בכינוי הרמז "זה". מכאן יובן השימוש הרב והתדיר בכינוי "זה" בלשון הנבדקים, והיותו מרכזי וחשוב כמסייע בזירוה תהליכי התקשורת בינם לבין בני שיחם. ההכללה בכינוי "זה" (בלי שימוש מקביל בכינויים "זאת" ו"אלה") נובעת, בין השאר, מן העובדה שגם ברוסית נעשה שימוש בכינוי רומז סתמי (נוסף על ההבחנה בין כינוי רמז בזכר, בנקבה ובריבוי), בלי להתאימו לנשוא השמני במין ובמספר (פודולסקי, תש"ס). להלן דוגמות: "זה" כנושא – זה עבודה של אישה שלי; "זה" כמשלים פועל – אני לא יודעת איך קוראים זה; "זה" כאוגד – אישה זה מוזיקה; ו"זה" כמילת חלל – והנה אישה שעושה זה חנות, זה אישה זה עושה אוכל.

4.2 הכללה בתחביר

תהליך ההכללה במבני המשפט בלשון העולים החדשים מתאפיין ביישום ובהפנמה של מבנים לשוניים בולטים ונפוצים. נושא הבולטות (salience) משפיע על אופיו ועל מהותו של תהליך רכישת שפה שנייה: מבנים שאינם בולטים אינם נרכשים כמעט על ידי מבוגרים, ולהפך – מבנים שכיחים ובולטים יירכשו ראשוניים (Dekeyser, 2000). בלשון העולים שלא למדו באולפן נמצא שימוש נפוץ במבנה בעל נושא סתמי, כאשר הנושא היה ברור, והיה מיוצג על ידי גוף שלישי רבים בזמנים שונים; אך בלשו במיוחד צורות הבינוני. מבנה כזה קיים גם בשפה הרוסית, ומכאן שנעשתה העברה לשונית (פודולסקי, ש"ס). במקרים אלה לא ברור על פי התיאור מיהו עושה הפעולה, וההתמקדות היא בפעולה עצמה. להלן דוגמות: סוגרים הכול גם פה, פה אולי יושבים כבר אוכלים ומדברים, זה סופרמרקט. רוצים אוכל בבית.

4.3 סיכום תהליכי ההכללה

מיעוט השימוש בשמות עצם ובפעלים, ובחירה בשמות ובפעלים מייצגים בלשון העולים צמצמו את הגיוון בשימוש במילות היחס והקישור. נמצא שימוש מכליל במילים "בית", "עבודה", "אנשים", "אוכל", בפועל "עשה" בצירוף שם העצם, באותיות היחס "ב-" ו"ל-", לעתים באופן תקני ולעתים באופן בלתי-תקני. כמו כן נצפתה הכללה במילות הקישור, על ידי הפיכת מילות השאלה למילות שעבוד. מאפיינים נוספים להכללה בלשון העולים הם: התחליף הבולט לשמות העצם באמצעות כינוי הרמז "זה" והשימוש בנושא הסתמי, בעיקר צורת בינוני רבים (רואים, שומעים).

5. מסקנות והשלכות

במאמר זה נסקרה לשונם של עולים חדשים שהגיעו לישראל והשתלבו בחיי המדינה, בלי שלמדו את השפה העברית בצורה מסודרת ובמסגרת מוגדרת של אולפן, או של כיתה לימוד דומה. מטרת ההתמקדות בניתוח לשון העולים שלא למדו באופן מסודר ומודרך הייתה לתאר את שפתם הנרכשת ולאפיין אותה, ובעקבות זאת, להסיק באשר לקשר בין רכישת שפה לבין יכולת תפיסה לשונית בסיסית של האדם. נמצא, כי הם מצליחים לפתח כשירות תקשורתית על אף שפתם הבסיסית, היות שהם מכירים את הקוד המשותף לחברה, שהוא הלשון המדוברת בקהילה.

מיפוי לשונם הדבורה והתקשורתית של העולים החדשים במסגרת מחקר מקיף (גולן, 2007) הראה, כי לשונם הנרכשת היא לשון מצומצמת ומאובנת, המתאפיינת בפישוט ובהכללה רבים, הן מבחינת אוצר המילים, הן מבחינת התחביר. הפישוט באוצר המילים מתאפיין בשימוש רב בשמות עצם לעומת שימוש מועט בפעלים. לדוגמה, במקום פעלים חסרים הם נוטים להשתמש ב"עשה" + שם העצם (עשה גיטרה - ניגן). כמו כן, מתבטא הפישוט בהטייה מצומצמת של השם והפועל ובמיעוט במילות יחס וקישור. בתחביר נמצא שימוש במבנים קצרים, לעתים בלי התאם בין חלקי המשפט. ההכללה באוצר המילים באה לידי ביטוי בשימוש במילים נפוצות, המוכרות לנבדקים מחיי היום-יום, כגון "משהו", "עבודה", "אוכל", וכן בשימוש במשפטים שבהם הנושא סתמי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם "הגרסה הבסיסית", שנמצאה אצל עובדים זרים בעולם (Klein & Perdue, 1997) ותועדה גם בקרב עובדים זרים בישראל (גולן, 2001).

ניתן לראות, כי לשונם הדבורה של העולים, הנרכשת מתוך חשיפה אקראית ובלתי-מכוונת, היא לשון שאין בה מגוון משלבים וסוגות. החשיפה אליה נובעת מהאזנה של העולים לבני שיחם או לשיחות דבורות אקראיות ברחוב, באמצעי

התקשורת למיניהם ובמוסדות ציבוריים שהם מבקרים בהם. כאשר הדוברים נדרשים להשתמש בלשון בהקשרים נוספים למטרות שונות (למשל: עבודה, לימודים גבוהים, קריאת ספר או עיתון), הם מבינים כי עליהם לפנות ללימוד פורמלי ומסודר. לימוד מכיוון ומודרך יותר יטשטש את המאפיינים הבולטים של הגרסה הבסיסית, יפחית מעוצמת הפישוט וההכללה, ויפתח את ערוצי הלשון גם לכיוונים נוספים. חלק מן העולים החדשים אכן פונים ללימודים סדירים לאחר כמה שנות שהייה בארץ, היות שהם חשים צורך בכך, ואינם מסתפקים בידיעת השפה הדבורה והתקשורתית בלבד. יצוין, כי ההבדלים בין רכישת שפה באופן אקראי לבין לימוד שפה באופן מסודר מורגשים פחות לאחר שהעולים כבר מיומנים בתקשורת בין-אישית בשפה העברית. כל שנותר אפוא לאלה שכבר דוברים את השפה לצורכי תקשורת הוא לעבור ללימוד מסודר כדי להרחיב את השכלתם הלשונית.

הקנייה של מבנים לשוניים נוספים ואוצר מילים שלא למטרות תקשורת בסיסית בלבד יכולה להתבצע בעזרת אנשי הוראה שהוכשרו לכך באמצעות עיגון חברתי ותרבותי, כלומר באמצעות הקשר מתאים וחומרי לימוד הולמים, המשלבים בין טקסט לבין הוראת מטה-לשון. הקניית דרכי שימוש בשפה בלי ההקשר המתחייב, אלא מהיבטים דקדוקיים בלבד, לא תשיג את מטרתה, היות שלומדים מבוגרים, שכבר גיבשו את עולם הידע והתוכן שלהם, זקוקים ללימוד מתוכנן של השפה מתוך הקשר כדי שיוכלו לחבר אותו לידע הקודם. הפישוט וההכללה ננקטים כהליכים לשוניים אוניברסליים ומתוך העברה משפות אחרות. לפיכך, על המורים העוסקים בהקניית דרכי הבעה לשונית בעברית כשפה שנייה, דבורה וכתובה, להעשיר את הידע של הלומדים ולהרחיב את השימוש בה בכלים שבידיהם.

כדי להימנע מפישוט יתר בשפת העולים ואולי אף בקרב תלמידים ילידיים, יש להכשיר, לתרגל ולאמן אותם לשימוש מגוון ותדיר באפנויות השפה למיניהן. שימוש לשוני מושכל באפנויות השפה למיניהן יסייע לפיתוח לשון תקנית, שהפישוט נעדר ממנה. גורם מדרבן נוסף להעלאת רמת הכשירות הלשונית הוא הדוגמה שדוברי שפת האם יכולים לשמש בעבור העולים החדשים. ייתכן שהעולים משתמשים בחלק מן הדפוסים הלשוניים הבלתי-תקינים והמאובנים, משום שהם נחשפים בין השאר ללשון הדוברים הילידיים, שאינה תמיד לשון תקנית, ומחקים אותה.

לסיום, נראה כי עולים חדשים, המעוניינים בשילוב חברתי ותרבותי בישראל מעבר לקיום תקשורת בסיסית של שפת המקום, חייבים להעשיר את העברית שבפיהם על ידי מעבר מרכישה ללימוד. לשם כך כדאי לעודד אותם לפנות ללימוד מכיוון ומסודר של ההבעה בכתב, בצד שכלול מתמיד של מיומנות ההבעה בעל פה. שליטה מיטבית בשפה על כל אופנויותיה תסייע גם להקלת קליטתם החברתית והתרבותית.

רשימת מקורות

- אגמון-פּרוכטמן, מ' (1982). **הידוע והסתום: קטגוריות של יידוע ותיחום בעברית הישראלית**. תל אביב: פפירוס, בית ההוצאה של אגודת הסטודנטים באוניברסיטת תל אביב.
- אלפי-שבתאי, א' (1999). **תפיסות מבנה הסביל, הפקתו ושימושו בשפת האם ובשפת היעד בקרב פרחי הוראה לאנגלית** (עבודת מאסטר), אוניברסיטת תל אביב.
- בלנקי, א' (2005). מילות היחס בעברית וברוסית. **הד האולפן החדש** 89, 114-128. ברמן, ר' (1997). עיון ומחקר ברכישת העברית כשפת אם: ראשית רכישת התחביר וצורות השיח. בתוך י' שימרון (עורך). **מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל**. ירושלים: הוצאת מגנס, 57-99.
- גולן, ר' (2001). **גרסה בסיסית (Basic Variety) ותהליכי תקשורת בלשונם של עובדים זרים בישראל** (עבודת מאסטר), אוניברסיטת תל אביב.
- גולן, ר' (2007). **רכישה פורמלית ובלתי פורמלית של השפה העברית בקרב עולים חדשים מחבר העמים והשפעתה על קליטתם החברתית והתרבותית** (עבודת דוקטורט), אוניברסיטת בר אילן.
- גולן, ר' ומוצ'ניק, מ' (תשס"ח). רכישת שפה באופן פורמלי ובלתי פורמלי על ידי עולים חדשים מברית המועצות לשעבר והשפעתה על קליטתם החברתית. **הד האולפן החדש** 92, 107-115.
- הלוי, ר' (תשס"ו). תפקידה של זה הבלתי לקסיקלית בעברית בת ימינו. **לשונו** 68, 283-307.
- והל, א' (2001). למידה והוראה של שפה שנייה. תלפיות י"ב, 215-235.
- לב, ב' (1997). **מחקר השוואתי בשגיאות כתיבה של לומדי עברית כשפה שנייה ששפת אמם רוסית או אנגלית** (עבודת מאסטר), אוניברסיטת תל אביב.
- לנדאו, ר' (תשל"ד). **פרקים בסמנטיקה עברית**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר אילן.
- ניר, ר' (1989). **סמאנטיקה עברית: משמעות ותקשורת**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סוברן, ת' (תשנ"ד). **שדות סמנטיים: עיון בלשני-פילוסופי בקשרי משמעות**. ירושלים: מאגנס.
- סוברן, ת' (תש"ס). **חקירות בסמנטיקה מושגית: המארג הלשוני וההיערכות של מושגים מופשטים**. ירושלים: מאגנס.
- סוברן, ת' (2006). **שפה ומשמעות: סיפור הולדתה ופריחתה של תורת המשמעים**. חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

סולומוניק, א' (תשמ"ח). מושגי יסוד בהוראת שפה נוספת: תדריך זידקטי למורים בהנחלת הלשון העברית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.

עבאדי, ע' (2000). סוגיות בתחביר עברי משווה עברי-רוסי והשלכות על ההוראה. בתוך א' (רודריג) שורצולד, ש' בלום-קולקה וע' אולשטיין (עורכות). ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון. ירושלים: כרמל, 59-44.

פודולסקי, ב' (תש"ם). הערות בדקדוק מעמת (עברית-רוסית). בתוך ח' רבין וא' סולומוניק (עורכים). בעיות בדקדוק מעמת (אורחות י"א). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לחינוך מבוגרים, 108-90.

צרפתי, גב"ע (תשס"א). אסופות ומבואות בלשון – העברית בראי הסמנטיקה. ירושלים: האקדמיה ללשון עברית.

רביד, ד' (1999). התחביר והוראתו: ספר לימוד ומדריך למורה, עיין ערך לשון. תל אביב: מט"ח.

שורצולד (רודריג), א' (2002). פרקים במורפולוגיה עברית. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, כרך ב', יחידות 4-6; כרך ד', יחידות 11-12.

Berman, R. (1980). The case of an (S)V0 language: Subjectless construction in Modern Hebrew. *Language* 56(4), pp. 759-776.

Chomsky, N. (1968). *Knowledge of Language*. New York: Preager Press.

Cohen, A.D. (2002). Assessing and enhancing language learners' strategies. *Hebrew Higher Education: A Journal for Methodology and Pedagogy in the University Teaching of Hebrew Language and Literature* 10, pp. 1-13.

Dekeyser, R. M. (2000). The robustness of the critical period in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22(4), pp. 499-533.

Ellis, R. & Roberts, C. (1987). Two approaches for investigating second language acquisition in context. In R. Ellis (ed.). *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International, pp. 3-31.

Greenberg, J. H. (1966). *Language Universals: With Special Reference to Feature Hierarchies*. The Hague: Mouton.

Jordens, P. (1997). Introducing the Basic Variety. *Second Language Research* 13(4), pp. 289-301.

Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety. *Second Language Research* 13(4), pp. 301-348.

Meisel, J. (1980). Linguistic simplification. In S. Felix (ed.). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 13-46.

- Meisel, J. (1997). The L2 Basic Variety as an I-Language. *Second Language Research* 12(4), pp. 374–385.
- Pienemann, M. & Jhonston, M. (1987). Factors influencing the development of language proficiency. In D. Numan (ed.). *Applying Second Language Acquisition Research*. Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre AMEP, pp. 45–141.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3), pp. 202–231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.