

צייני עמדה בכתיבת טיעון של תלמידי בית הספר התיכון

עליזה עמיר והלה אתקין

1. מבוא

כתיבת הטיעון נתפסת כהליך תקשורתי, וחושפת את הדרכים שבאמצעותן כותבים מביאים את עצמם אל השיח כדי לבטא את גישתם כלפי תוכנו של הטקסט וכלפי קהל הנמענים שלו. הכותבים מבקשים ליצור עולם חברתי, הניתן לזיהוי באמצעות בחירותיהם הרטוריות. אלה מאפשרות להם לנהל משא ומתן בין-אישי וליצור איזון בין טענותיהם לבין העמדות והציפיות של קוראיהם (Hyland, 2005).

כידוע, כתיבת טיעון נדרשת מתלמידים מרגע הגיעם לבית הספר (פלד־אלחנן, תשנ"ח: 80), ועד סיום בית הספר התיכון (השכל-שחם, תשע"א), והיא מופיעה בצורה מפורשת בתכניות הלימודים בעברית של בית הספר היסודי (תשס"ג: 57-58) והעל-יסודי; (תשס"ג 37-41). גם במוסדות להשכלה גבוהה נדרשת כתיבת הטיעון סטודנטים (שילה, תשס"ו), והיא מאפיינת את הכתיבה המדעית של כותבים בכתבי עת אקדמיים (לבנת, תשע"א).

בקרב חוקרים ואנשי חינוך שוררת אי-נחת מאיכות הכתיבה של תלמידים בישראל (הורביץ, תשנ"ה; ניר, 1995; פופובסקי, 1996; רגב, 1995; רוזנר, 1995). במחקר על אודות כתיבת טיעון של תלמידי י"ב בישראל, מצביעה השכל-שחם (תשע"א) על רמה נמוכה של כתיבה, הנעה בטווח הציונים 55-64 (שם: 110). המבחנים הארציים בעברית בבחינות הבגרות ובמיצ"ב מצביעים אף הם על רמה נמוכה של כתיבת טיעון יחסית לפרקים האחרים בבחינה (הבנת הנקרא וידע מטה-לשוני). גם מחקר בין-לאומי, שמרכזו בישראל, הראה, כי אמנם כבר בגיל צעיר יש לילדים יכולת להפיק טקסט נרטיבי דבור וכתוב כאחד, אולם בהפקה של טקסט טיעון, במיוחד בשיח הכתוב, ניכר אצל כולם קושי רב, גם אצל תלמידי כיתה י"א (Cahana-Amitay & Verhoeven, 2000) (Sandbank, & van Hell, 2000). להערכתנו, הבנה מעמיקה של סוגת הטיעון על המרכיב הדיאלוגי שבה, לצד התרגול המתמשך, עשויה לשפר באופן ניכר את כתיבת הטיעון.

אמצעים לשוניים להבעת דיאלוגיות בשיח הדבור ובשיח הכתוב נחקרו זה מכבר. בשיח הדבור חשוב לשוב ולהזכיר את מחקרה של רביד (תשס"ב), המתבסס על חלק מהקורפוס בפרויקט מחקר בין-לאומי, בין-לשוני ובין-תרבותי (Berman, 2000). מן ההיבט הדיאלוגי, מחקרה בוחן סמני סגמנטציה רגיש־נמען, שהם בלי ספק מרכיב חיוני ליצירת דיאלוגיות.

מחקרים נוספים בתחום הם מחקרה של קרקיינן (Kärkkäinen, 2003; 2007), הבוחנים את המימושים הלשוניים ואת התהליכים הכרוכים בנקיטת העמדה בין השותפים לשיח. היא בדקה את התפקידים של צייני עמדה הכוללים אזכור עצמי, ומתייחסים לדובר באינטראקציה דבורה: "I think", "I found", "I feel", "I know" (2003) ו-"I guess" (2007). קרקיינן ביססה את דבריה על המסגרת המושגית של דו בואה (Du Bois, 2001; Du Bois, 2003; Du Bois, 2007), הרואה בנקיטת

עמדה פעולה חברתית המושגת באופן דיאלוגי. גם ראוניומה (Rauniomaa, 2007) בדקה את התפקידים של צייני העמדה בשיח הדבור בשפה הפינית: *minum mielesta*, "לדעתי" ו-*minusta*, "אני חושב". הממצאים של המחקרים הללו דומים, ומצביעים על כך, שמעבר למסגור שיוצרים הצירופים האלה, הם מביעים נקיטת עמדה מפורשת.

בשיח הכתוב נחקרה הסוגיה של צייני העמדה (Hyland, 2005, Hyland & Tse, 2004; Fløttum et al, 2006 לבנת תשע"א), אולם המחקרים הללו התמקדו בעיקר בכתיבה אקדמית של כותבים מיומנים ושל סטודנטים. לא מצאנו מחקרים הבוחנים בצורה שיטתית את צייני העמדה המפורשים בכתיבתם של תלמידים מתבגרים.

במאמר "דיאלוגיות בכתיבת טיעון" (עמיר ואתקין, בהכנה) אנו עומדות על חשיבותה של הדיאלוגיות בכתיבת טיעון. מוצגים בו מאפיינים לשוניים מרכזיים לציון דיאלוגיות, ומתוארים ממצאי מחקר ראשוניים על מידת השימוש באמצעים לשוניים מטה-שיחיים, המבטאים דיאלוגיות בכתיבת טיעון של תלמידי כיתה י"ב. מן המחקר עולה, כי ניכר שחלק מהתלמידים מודעים לאופי האינטראקציוני והשכנועי של תהליך הבניית הטיעון, אולם אין הם ערים לחשיבות השימוש בסמנים דיאלוגיים (שם).

במאמר זה נתמקד בשני ציינים מטה-שיחיים מפורשים להבעת עמדה, השכיחים בכתיבתם של תלמידים: "לדעתי" ו"אני חושב/ת". הממצאים עשויים לתרום לחשיבה מחודשת על דרכים לנקיטת עמדה ועל ביטויין בכתיבתם של התלמידים. לפני שנציג את המחקר על נתוניו ועל השתמעויותיו, נציג את המסגרת המושגית הרלוונטית למאמר זה.

2. המסגרת המושגית

2.1 מטה-שיח (metadiscourse)

קצנברגר וכהנא-אמיתי (Katzemberger & Cahana-Amitay, 2002) רואות במטה-שיח כלי פרוצדורלי הממלא שני תפקידים מובחנים: א. הוא מעניק לכותב אמצעי לציון המסגרת השיחית (דיסקורסיבית) של הטקסט המופק, ב. הוא משמש הנחיה לנמען, כיצד לפרש את חלקי הטקסט או את יחידת הטקסט השלמה.

בדומה לקצנברגר ולכהנא-אמיתי רואה בו הורביץ גוף מידע מבני, הנלווה לחלקים שונים בטקסט, כגון: "במאמר זה אדון ב..."; "אביא דוגמה נוספת"; בלשונה הוא משול "למדריך האוחז בידו של הקורא ומנחה אותו בצעדו במשעוליו של הטקסט: כאן פונים, כאן חוזרים לאחור, כאן מתחילים לסייר סיוורים מעגליים..." (הורביץ, 1999: 67). לדבריה, הנחיות קריאה ותדרכי הכוונה מעין אלה מסייעים לקורא להבין היכן הוא נמצא בטקסט ולאן עליו להמשיך.

להבדיל מתפיסה זו, היילנד וצה (Hyland & Tse, 2004), שחקרו כתיבה אקדמית של סטודנטים, סבורים כי מטה-שיח אינו רק "דבק", המאגד את החלקים החשובים יותר בטקסט, אלא הוא עצמו אלמנט חיוני, המסייע לקשור את הטקסט לתכניו; מתחשב בצורכי הקוראים, בהבנתם, בידע הקיים אצלם, בהתנסויותיהם הקודמות עם טקסטים, במעמדם, ומביא את כל אלה בחשבון. לטענתם,

באמצעות המטה-שיח, הכותב יכול לקשור את הטקסט להקשר נתון ולחשוף את אישיותו, את אמינותו, את רגישותו לקהל ואת התייחסותו למסר (Hyland, 2000).

אנו מאמצות את תפיסתם של היילנד והיילנד וצה (Hyland & Tse, 2004; Hyland & Tse, 2005;), שעל פיה, מטה-שיח כולל בתוכו משאבים לשוניים המשמשים לארגון השיח ולציון עמדתו של הכותב כלפי התוכן או כלפי הקורא. כמותם, איננו רואות במטה-שיח כלי פרוצדורלי בלבד, אלא אמצעי חשוב התומך בעמדת הכותב ובונה מערכת יחסים בינו לבין נמעניו.

2.2 עמדה (stance)

מונח נוסף העומד במרכז מחקרנו הוא **עמדה**. הגדרתו של המונח אינה אחידה. על כן אנו בוחרות להציג תפיסות שונות שבאמצעותן הגדרנו את מאפייני העמדה, שהנחו אותנו במחקר ובמאמר זה.

העמדה מציגה את השקפתו של הדובר, משוקעת בתוך הקשר רחב וממלאת תפקיד אינטראקטיבי-חברתי, המתקיים בין המוען לנמעניו (Du Bois, 2007; לבנת, תשנ"ח, תשע"א). באינטראקציה המתקיימת בין המוען לנמעניו, אין הדוברים טוענים טענות בלבד, אלא אף מבטאים את יחסם כלפי תוכן של טענות אלה (Andersen & Fretheim, 2000). אנדרסן ופרתהיים מבחינים בין תוכן הפרופוזיציה (communicated propositional content) לבין יחסו של הדובר (communicated attitude) לתוכן הזה. היחס כלפי תוכן של טענות אלה נתפס כ"קול" טקסטואלי של הכותב. לפי היילנד (Hyland, 2005), אפשר לראות בעמדה ממד שיש בו מאפיינים המתייחסים לדרכים שבאמצעותן הכותבים מציגים את עצמם וחושפים את שיפוטיהם, את דעותיהם ואת אמונותיהם. העמדה עוסקת באינטראקציה התלויה במאפייניו של הכותב ושל הקוראים הפוטנציאליים.

אחד ממאפייניה של העמדה הוא התיקוף (evidentiality), המתייחס למחויבות של הכותב כלפי מהימנותה של הפרופוזיציה שהוא הציג, וכלפי השפעתה על הנמען (Hyland, 2005). יש המכנים (Conrad & Biber, 2000) מאפיין זה עמדה אפיסטמית. הכוונה במונח זה היא למידת ביטחון של הדובר במבע הנאמר בשיחה על-ידי או על ידי בן-השיח, והוא כולל את הראיות של הדובר באשר לדבריו.

מאפיין נוסף הקשור בהבעת עמדה הוא **הרגש** (affect) (Conrad & Biber, 2000), המערב קשת רחבה של גישות אישיות ומקצועיות כלפי הכותב, ובתוכן רגשות, פרספקטיבות ואמונות.

הבעת העמדה טומנת בחובה גם **הערכה** (evaluation) (Du Bois, 2007). מונח זה כולל את המרכיבים השונים שהוצגו לעיל, ביניהם נקיטת עמדתו של הדובר, או נקודת מבטו ביחס לתכנים ולפרופוזיציות שעליהם הוא מדבר, וכן את רגשותיו (Thompson & Hunston, 2000).

למאפיינים אלה נוסף מרכיב חיוני, המכונה על ידי היילנד (Hyland, 2005) **נוכחות** (presence). הנוכחות קשורה למידה שבה הכותב בוחר להנכיח את עצמו בטקסט. היא מתבטאת בארבעה אמצעים לשוניים עיקריים: סיוגים, מגבירים, אזכור עצמי וצייני עמדה.

על רקע האמור לעיל, אנו רואות במונח **עמדה** פעולה של אינטראקציה בין השותפים לשיח, הנטועה בהקשר וכוללת תיקוף רגש והערכה, ויש לחקור אותה בתוך האינטראקציה, בהתאמה להקשר הרחב שבו היא משוקעת.

כותבים יכולים להבליט את טענותיהם כדי למשוך את תשומת לב הקוראים לפרופוזיציות של הטענה, באמצעות אמצעים לשוניים המבטאים עמדה. כאמור, יש דרכים שונות, חלקן מפורשות וחלקן סמויות, להבעת עמדה, כגון: צייני עמדה, סיוגים, מגבירים (היילנד 2005). במאמר זה בחרנו להתמקד בציינים מפורשים להבעת עמדה, הכוללים אזכור עצמי. ציינים אלה מאפשרים לנו לבחון את המודעות של הכותב לסוגה, ובין היתר את היכולת שלו לבטא את נוכחותו בטקסט.

3. מסגרת המחקר

הסוגה הנחקרת היא הטיעון, ואופנות ההפקה היא השיח הכתוב. **הקורפוס**¹ מכיל 133 חיבורים של תלמידי כיתה י"ב. כל אחד מן התלמידים נדרש לכתוב מאמר טיעון בנושא "תרבות הזיופים", על פי ההנחיות המוצגות להלן.

תרבות הזיופים

בשנים האחרונות מתפתחת בארץ תרבות של זיופים. ישראל נחשבת למובילה בעולם בהפרת זכויות יוצרים באמצעות הזיופים. כתבו מאמר על נושא הזיוף. במאמרכם תארו את התופעה על פי הידוע לכם (תוכלו להסתמך גם על הכתבה), דונו בהיבטיה השונים, והביעו את עמדתכם המנומקת ביחס אליה.

כל חיבור נבדק על ידי שני מעריכים מומחים באמצעות "מעריכון כתיבה" (השכל-שחם תשע"א). היקף הכתיבה הנדרש היה 800-1000 מילים.

איתרנו רכיבים לשוניים להבעת דיאלוגיות בכתיבת טיעון על פי היילנד, פלוטום ואח' (Fløttum, 2005; Hyland, 2006; et al., 2006), לבנת, תשע"א), וחילקנו אותם לקטגוריות האלה: אזכור עצמי, כולל כינויי גוף פרודים וחבורים; צייני עמדה הכוללים אזכור עצמי, גוף ראשון רבים, שאלות, מבני ויתור וסיוגים (hedges) (עמיר ואתקין, בהכנה). ספרנו בכל חיבור את הרכיבים הלשוניים על פי הקטגוריות שצינו לעיל. בעניין זה נציין שתי הערות מתודולוגיות.

ציוני פרופורציה – מאחר שבדקנו את שכיחותם של האמצעים הלשוניים בחיבורי התלמידים, ומאחר שאורכו של כל חיבור היה שונה, לא הסתמכנו על מספר המילים הממוצע, אלא בנינו ציוני פרופורציה **PCT**, כלומר, האמצעי הלשוני ביחס למספר המילים כציון אחוזי.

¹ מטלת הכתיבה והחיבורים נלקחו מהקורפוס של עבודת הדוקטורט של השכל-שחם (תשע"א). תודה לד"ר השכל-שחם על העמדת הקורפוס לרשותנו.

בדיקה אפרמטרית – בדרך כלל, חישובים סטטיסטיים מניחים שההתפלגות היא נורמלית וסימטרית. במחקר זה הוספנו בדיקה **בדיקה אפרמטרית**, שאינה מניחה הנחות לגבי הנורמליות של ההתפלגות כדי לבסס את הממצאים. על כן השתמשנו במדדי ה-skewness וה-standard of error כדי לבדוק את מהות ההתפלגות. מתוך הקטגוריות האלה התמקדנו במאמר זה בקטגוריה של צייני עמדה הכוללים אזכור עצמי.

שאלות המחקר:

1. באילו מימושים לשוניים הכוללים אזכור עצמי להבעת עמדה משתמשים הכותבים?
2. אילו צייני עמדה היו השכיחים ביותר?
3. היכן ממוקמים צייני העמדה השכיחים?
4. האם יש קשר בין שימוש בצייני עמדה לבין הציון שניתן לחיבור על ידי המעריכים?

4. ממצאים

מימושים לשוניים להבעת עמדה

שאלת המחקר הראשונה הייתה, באילו מימושים לשוניים הכוללים אזכור עצמי להבעת עמדה משתמשים הכותבים. יש לציין כי במחקר לא הגדרנו מראש אילו מימושים לשוניים נחקרו, אלא העדפנו להישען על הקורפוס, ולבדוק באילו ביטויים מפורשים להבעת עמדה הכוללים אזכור עצמי (self mention) משתמשים הכותבים.

בקורפוס נמצאו 32 צייני עמדה² הכוללים אזכור עצמי:

אני חושב, לדעתי, לפי דעתי, אני רוצה להגיד ש, אני רואה, אני תומך, אני מאמין, אני מסתייג, לפי ראות עיניי, אני חולק, לצערי, אני מאשים, באופן אישי, בעיניי, אני מתנגד, אני לא מצדיק, אני סובר, אני סבור, עמדתי, דעתי האישית, אני מעדיף, תגובתי, אני מסכים, אני מקווה, אני בטוח, לפי מיטב ידיעתי, לעניות דעתי.³

צירופים אלה כוללים בעיקר פועלי תפיסה, חשיבה ואמירה, שכונו על ידי קרקיינן (Kärkkäinen, 2003) 'צירופים אפיסטמיים'.⁴

מעניין לציין, כי בכל הקורפוס לא מצאנו צייני עמדה הכוללים את השורש טע"נ, כגון "לטענתי", "אני טוען", "טענתי היא". בכל הקורפוס נמצאו שתי היקרויות עם השורש טע"נ, ואלה הן:

² חוקרים מכנים את הציינים בשמות שונים. כך למשל, יש חוקרים המכנים את הציינים "לדעתי" ו"אני חושב" **סמני שיח** (Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002; רביד, תשס"ב), ויש המכנים אותם **צייני עמדה** (Hyland, 2005). בשל קוצר היריעה לא התייחסנו לסוגיה זו בצורה מעמיקה, ובחרנו להשתמש במונח 'צייני עמדה'.

⁴ אין בכוונתנו במאמר זה להציג מיון פנימי של הציינים הללו, מאחר שאנו מתמקדות בשני צייני עמדה מסוימים.

דוגמה 1:

בזכות כל זיופים אלו השבוע הייתה תביעה בבית המשפט של הזמר עופר לוי, זמר המזרחית הידוע הוציא דיסק חמישי שלו באלבום הבכורה, עופר טען כי הסתובב ברחבי העיר וראה את הדיסקים שלו צרובים למכירה ב-25 שקלים.

12mtmo2n

דוגמה 2:

אפשר לנחש שהוא ירצה לשים שם מוצר גרוע בהחלט. ואם **תטען**, אמנם המוצר גרוע יותר אך גם המחיר נמוך יותר, זה נכון.

154rtmy1z

בשתי הדוגמאות הללו, הציינים האלה אינם כוללים אזכור עצמי ואינם מבטאים את עמדתו המפורשת של הכותב, ולפיכך לא נכללו במחקר.

אחד המרכיבים המרכזיים של כשירות פרגמטית הוא היכולת של הכותב להבנות ייצוג הולם של עצמו בכתיבתו, בהלימה לעיצוב הזהות החברתית שלו (Hyland, 2002). היילנד סבור, כי האזכור העצמי הוא אסטרטגיה רטורית רבת-עצמה, המחוללת שכנוע ומדגישה את מקומו של הכותב בטקסט. לשימוש באזכור העצמי תפקיד מהותי ביחסים שבין טענת הכותב לבין קהיליית השיח שלו. הכותב ממצב את עצמו ביחס לקהיליית השיח. על כן, לשיטתו, כינוי גוף ראשון אינם חלופות סגנוניות בלבד, אלא רכיבים מובהקים להעצמת הזהות. צייני העמדה מבטאים את נקודת מבטו הסובייקטיבית של הדובר באשר לנאמר בשיח. באמצעותם הכותב יכול להביע דרגות שונות של ביטחון או של תוקף, החל ממיילים המציינות את ביטחונו של הדובר וכלה בתמיכה מלאה באמיתות הטענה.

השימוש של התלמידים בציני עמדה

ב-73.7% מהחיבורים נמצא שימוש בציין עמדה אחד לפחות, ואילו ב-26.3% מכלל החיבורים שנבדקו לא השתמשו התלמידים בציני עמדה מפורשים. ממצא זה משקף את הנתון שעל-פיו, שיעור גבוה מקרב המשתתפים השתמשו בציני עמדה. אנו משערות, כי השימוש הרב נובע מכך שתלמידים ומורים כאחד מזהים כתיבת טיעון עם השימוש בציני עמדה. הם רואים באמצעים אלה סמנים לשוניים מוסכמים להבעת עמדה. לפי קצנברגר וכהנא-אמיתי (Katzenberger & Cahana-Amitay, 2002), סמני שיח יכולים ליצור הבחנה בין סוגות. כך, למשל, צייני עמדה מאפיינים את סוגת הטיעון. נוסף על כך, מסורות ההוראה וספרי הלימוד אכן מעודדים את התלמידים לסמן את הטענה באמצעות צייני עמדה. כך, למשל, בספר "דברים ככתבם" של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך, מופיעה ההתייחסות הזאת:

כיצד נדע שבמשפט כלשהו מביעים טענה?

לעתים קרובות "מודיעים" על טענה בביטויים כגון אלה: לדעתי,,, טענתי היא ש... אני סבור/חושב כי... אני חוששת כי... אני משוכנע ש... אין ספק ש... (2003: 229)

כדי לבדוק את ההתפלגות הפנימית של צייני העמדה ניפינו את המשתתפים שלא השתמשו בציני עמדה, כך שמספר נבדקים היה 98 (n=98).

שאלת המחקר השנייה בדקה אילו צייני עמדה הם השכיחים ביותר

השכיחות הגבוהה ביותר, שהתקבלה היא של ציין העמדה 'לדעתי' - 63% ושל ציין העמדה 'אני חושב' - 25%. ההיקריות של שאר צייני העמדה היו זניחות ונעו בין אחוז אחד ל-8%. אחד ההסברים האפשריים לחלופות הלקסיקליות המועטות יכול להיות העדר חשיפה למנעד רחב יותר של חלופות לקסיקליות ומשלביות להבעת עמדה. כמו כן, אין להתעלם ממוסכמות ההוראה הרווחות אצל מורים ובספרי הלימוד, כפי שצוין לעיל.

אפשר לייחס את חוסר הגיוון בדרכי הבעת העמדה אף לכך שהתלמידים כתבו את היחידות הטקסטואליות הללו כמעין תשובה לשאלה, או כסוג של תור בדיבור, המתייחס לדרישה "הבע דעתך" או "מה דעתך". ההבדל הבולט מבחינת שכיחות השימוש, בין ציין העמדה "לדעתי" לבין "אני חושב", נובע, להערכתנו, משיוך ציין העמדה "לדעתי" לתפיסת סוגת הטיעון.

מענה ואילך נתמקד במאמר זה בשני הציניים "לדעתי" ו"אני חושב". לבנת (תשנ"ה, תשנ"ו, תשנ"ח תש"ס, 10, תש"ס), במחקרה על התיאורים המתייחסים למשפט כולו בעברית החדשה הכתובה, מכנה את ציין העמדה "לדעתי" – "תיאור משפט מוסגר"⁵. תיאורי המשפט המוסגרים מבטאים את עמדת הדובר ביחס לתוכן המשפט, נוגעים לערך האמת שלו או קשורים לביצועה של פעולת הדיבור. למעשה, בתוך המשפט דרות בכפיפה אחת שתי פרופוזיציות שונות, האחת מתארת את תוכנה של האחרת באופנים שונים.

לבנת (תשנ"ה) מיינה את "תיאורי המשפט המוסגרים" לשש קטגוריות. אחת מהן נוגעות לענייננו, וכוללת תיאורי משפט המבטאים את מידת מחויבותו של הדובר כלפי הטענה המובעת במשפט. היא מכנה אותם "מתחמי אמתות" וכוללת את הציניים: "לדעתי", "לפי מיטב ידיעתי", "בעיניי" ועוד (שם: 180-181). באמצעות תיאורי המשפט האלה, הדובר מציין שהטענה שהוא טוען אמתית בתחום מסוים בלבד, וכי אין הוא מתחייב לאמתותה בתחום אחר.

מילר (2010: 68) מנסחת תפקיד זה בדרך שונה מעט: מבעים, כגון "מבחינתי" ו-"לפי דעתי האישית", משמשים להבעת מקור טענתו של הדובר – דעתו האישית, שאינה בהכרח משותפת לו ולאחרים, ולעתים מנוגדת לזו של בני השיח, ואף מעידים על מידת ביטחון גבוהה בטענתו. ציין העמדה השני "אני חושב" שייך לקבוצת פועלי תפיסה/חשיבה/אמירה. פעלים אלה מעידים על מידת ביטחון של הדובר באשר למבעים המשמשים אותו.

קרקיינן (Kärkkäinen, 2003) בדקה את הפונקציות של המבע "I think", שנמצא השכיח ביותר במחקרה. היא מצאה, כי מלבד הבעת מחויבותו של הדובר, מבע זה ממלא פונקציות רבות הקשורות לשיח: סימון יחידה חדשה בשיח, סימון פרספקטיבה חדשה בשיח ועיצוב האמירה בצורה שתהיה מכוונת לנמען, בעיקר במקרים שבהם נושא השיח שנוי במחלוקת. בדומה לקרקיינן, רביד (תשס"ב) סבורה שציניים אלה עשויים לסמן התחלות, סיומים ומעברים בנושאים תמטיים עבור הנמען הנוכח.

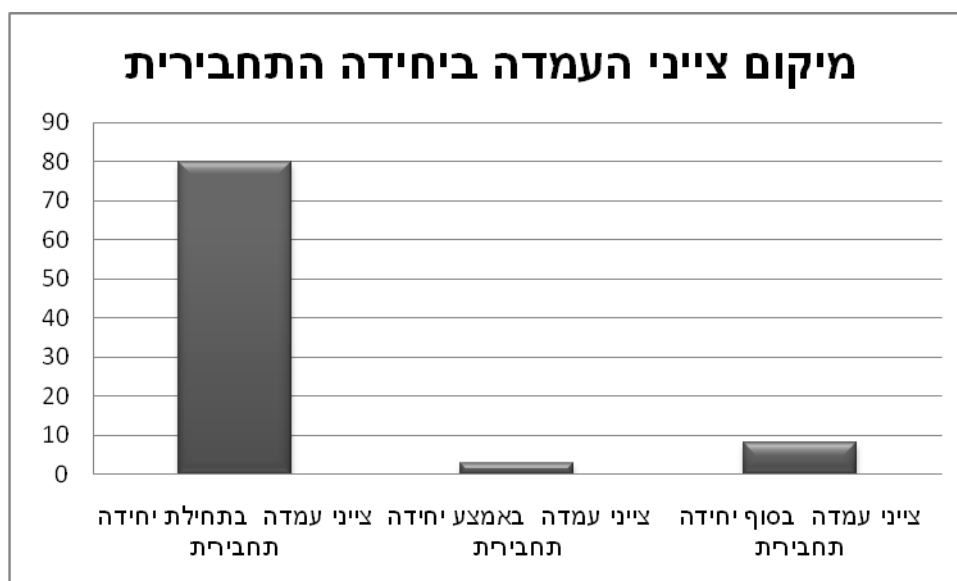
⁵ בלשון השיח הבית-ספרי מקובל לכנותו 'הסגר'.

נראה, אם כן, כי לציני העמדה האלה יש שלושה תפקידים עיקריים: האחד מתמקד באמתות הטענה ותוחם אותה, השני – מעיד על מידת ביטחונו של הכותב בטענה, והשלישי – מעיד על מודעות לנמען.

4.2 מיקומם של צייני העמדה בטקסט וגודל יחידת השיח שעליה הם חולשים

בדקנו היכן ממוקמים צייני העמדה בהתייחס ליחידה התחבירית, ולמאגד הפסוקיות שאליהן הם מתייחסים.

לוח 1



מן הממצאים עולה, כי 80% מהציינים מופיעים לפני ראשיתה של יחידה תחבירית, ולמעשה הם משמשים, בלשונה של רביד (תשס"ב), "סמני סגמנטיציה", המאותתים לנמען על חלוקת נושאי השיח ועל מעברים תמטיים. רביד סבורה, כי סמנים כגון "אני חושב" ו-"לדעתי" הם **סמני סגמנטיציה רגישי-נמען**: קטגוריה זו משתמשת בסמני שיח לסימון התחלות, סיומים ומעברים בנושאים התמטיים בעבור הנמען הנוכח. יש לציין, כי אף על פי שאין מדובר בשיח דבור אלא בשיח כתוב, הכותב מודע לכך שיש לו נמענים, ובאמצעות הציינים הללו הוא מנכיח את עצמו בתוך הטקסט.

ממצאינו עולים בקנה אחד עם מחקרה של קרקיינן (Kärkkäinen, 2003) על השיח הדבור. ממחקרה עולה, כי דוברים נוטים להביע את עמדתם בתחילת יחידת ההנגנה לפני הטענה שכלפיה העמדה מובעת, כדי לכונן את הנמענים כיצד להתייחס לתוכן הטענה, ולסייע להם לעצב את תגובתם בהתאם (שם: 67-68) ו-(Kärkkäinen, 2006). אמנם קרקיינן חקרה את מיקום הציון בשיח הדבור, ואילו אנחנו בחנו את מיקומו ביחידה התחבירית בשיח הכתוב, אולם, הממצאים הדומים יכולים לחזק את התרשמותנו, כי התלמידים נוטים לראות את כתיבתם כמעין תור בדיבור. הנתונים, שלפיהם רוב הציינים מסמנים התחלות, מעידים, כאמור, שהמוען מאותת לנמעניו על התחלה של יחידת תמטית חדשה, כפי שנראה בדוגמה שלהלן.

[...] הזיוף יכול לגרום גם לנזקים כלכליים בתחום האופנה ובתעשיות הסרטים ובענפים רבים נוספים: בתרבות, חוץ מההיבטים הכלכליים זוהי גם בעיה מוסרית כמו שהזכרתי, משום שזוהי גניבה, וזהו דבר שפוגע באנשים שיצרו את המוצר **ולדעתי** תרבות הזיוף זוהי תופעה מאוד מקוממת **ואני חושב** שצריך להלחם בה. **אני חושב** שאם לא יהיו זכויות יוצרים או בעצם שלא תהיה להם חשיבות בעיני אנשים, אנשים שרוצים להתפרנס מהמוסיקה שלהם או מהסרטים שהם יוצרים לא יוכלו יותר לחיות מהכסף שזה נותן, וגם פחות ופחות אנשים יוכלו להוציא דיסקים מפני שהם לא יצליחו לכסות את ההוצאות. **אני חושב** שהזיופים מראים על חוסר אכפתיות של אנשים, ואני רואה אנשים שיש להם אמצעים שיכולים לקנות את הסרטים המקוריים או את הדיסקים המקוריים של המוזיקה, ולמרות זאת הם מעדיפים לצרוב, **אני חושב** שצריכים למצוא פתרונות בנוגע לבעיה הכללית ולקנוס לדוג' חנויות שמוכרות מוצרים מזויפים, ולהטיל קנסות על אנשים שמורידים קבצים שמפירים זכויות יוצרים מהאינטרנט. **אני חושב** שבאמת אין מה לעשות, אבל אם רוצים להשיג מוזיקה, צריך לשלם את המחיר גם אם הוא גבוה, וכך בכל שאר המוצרים. (124rtmy2z)

צייני העמדה הופיעו בשליש האחרון של הטקסט ולא בשני השלישים האחרים. בשני השלישים הראשונים של החיבור מתאר התלמיד את תופעת הזיופים ואת גורמיה. בחלק השלישי הוא מביע את עמדתו ביחס לתופעה. בחלק זה של הטקסט נמצאו שש היקריות: היקריות אחת של 'לדעתי' וחמש היקריות של 'אני חושב'. הריבוי היחסי של צייני העמדה האלו מדגיש את העובדה שהכותב קושר בין כתיבת טיעון לציני עמדה ורואה בציני העמדה כלי מרכזי להבעת עמדה מפורשת. כל אחד מציני העמדה מופיע בראש יחידה תחבירית, אף על פי שכמעט אין סימני פיסוק המעידים על כך.

הכותב מבטא את עמדתו בשישה חלקים:

1. **לדעתי** תרבות הזיוף זוהי תופעה מאוד מקוממת
2. **ואני חושב** שצריך להלחם בה.
3. **אני חושב** שאם לא יהיו זכויות יוצרים או בעצם שלא תהיה להם חשיבות בעיני אנשים, אנשים שרוצים להתפרנס מהמוסיקה שלהם או מהסרטים שהם יוצרים לא יוכלו יותר לחיות מהכסף שזה נותן, וגם פחות ופחות אנשים יוכלו להוציא דיסקים מפני שהם לא יצליחו לכסות את ההוצאות.
4. **אני חושב** שהזיופים מראים על חוסר אכפתיות של אנשים
5. **אני חושב** שצריכים למצוא פתרונות בנוגע לבעיה הכללית ולקנוס
6. **אני חושב** שבאמת אין מה לעשות, אבל אם רוצים להשיג מוזיקה, צריך לשלם את המחיר גם אם הוא גבוה.

בדוגמה זו מצד אחד הציניים עשויים להעיד על דרגת ביטחון גבוהה (מילר 2010), ומצד שני אפשר לראות בהם לפי לבנת (תשנ"ט), דווקא החלשה של דרגת הביטחון. אנו נוטות לראות בדוגמה זו ביטוי לדרגת ביטחון גבוהה הן בשל הדחיסות הרבה של הציניים הללו הן בשל פעולות הדיבור המעידות על נימה החלטית של הדברים. יתרה מזאת, חלק מהמעברים התמטיים טומנים בתוך הבעת העמדה פעולות דיבור נוספות כגון המלצה, כפי שרואים למשל בהיקרות החמישית "**אני חושב** שצריכים למצוא פתרונות בנוגע לבעיה הכללית ולקנוס" או פעולת דיבור של אזהרה בהיקרות השלישית.

יתרה מזאת, המעברים התמטיים הרבים אינם מאפשרים לכותב להשלים מהלך שלם של טיעון, ובמקרים מסוימים מעברים תכופים אלה בצירוף צייני העמדה עשויים לדמות לתורות בדיבור.

4.3 קורלציות בין הרכיבים שנבדקו לבין ציון החיבורים

במבוא ציינו כי שוררת אי־נחת מאיכות הכתיבה של התלמידים במבחנים הכוללים כתיבה. בשאלת המחקר שלהלן ביקשנו לבדוק אם יש קורלציה בין השימוש בצייני העמדה השכיחים 'אני חושב' ו'לדעתי' לבין הציון שקיבל החיבור משני המעריכים שהעריכו את החיבור. לשם כך חילקנו את כל הקורפוס לרבעונים, כשכל רבעון מציג טווח ציונים, כפי שמתואר בלוח.

לוח 2: חלוקת החיבורים לרבעונים

טווח הציונים ⁶	רבעון
עד 50	רבעון ראשון (תחתון)
59 – 51	רבעון שני
68 – 60	רבעון שלישי
69 ומעלה	רבעון רביעי (עליון)

מבדיקת הממוצעים וסטיות התקן ניתן להבחין, כי הממצאים אינם זהים בשני צייני העמדה "לדעתי" ו"אני חושב". הנתונים מצביעים על כך שנמצא מתאם שלילי מובהק ($r=-0.37$) בין ציין העמדה "לדעתי" לבין ציוני החיבור, כלומר, ככל שנעשה שימוש רב יותר ברכיב העמדה "לדעתי" היה ציון החיבור נמוך יותר, ואילו בין ציין העמדה "אני חושב" לבין ציון החיבור לא נמצא מתאם מובהק.

ההסבר שאנו מציעות לממצא על ההבדלים בין שני הציינים הוא, כפי הנראה, חשיפה רבה יותר לציין העמדה "לדעתי", המזוהה עם כתיבת הטיעון. עוד הסבר נעוץ אולי בהנחות של תלמידים ש"אני חושב" עשוי להחליש יותר את הטענה מ"לדעתי".

5. דיון

⁶ יש לציין, כי הציון הממוצע הכללי של חיבורי התלמידים בקורפוס הנבדק היה 59 וסטיות התקן 12.80 (השכל-שחם, 2011, עמ' 102)

במחקר זה בחנו משאבים לשוניים המשמשים לציון עמדתם של תלמידי י"ב בכתיבת טיעון. התמקדנו בשני צייני עמדה, "לדעתי" ו"אני חושב", שנמצאו השכיחים ביותר בכתיבתם. ניכר, כי חלק מהכותבים מודעים במידה מסוימת לאופייה האינטראקטיבי של כתיבת הטיעון, לקיומו של הנמען הפוטנציאלי ולכך שעליהם לנהל עמו דיאלוג. ואכן, מצאנו 32 צייני עמדה מפורשים, וביניהם את שני צייני העמדה: "אני חושב" ו"לדעתי", שהיו השכיחים ביותר. האחרים היו זניחים מבחינת שכיחות השימוש בהם. נתון זה מעיד על העדר גמישות רטורית, כלומר: לכותבים חסרים מבנים לשוניים מגוונים להבעת עמדה. הסבר נוסף יכול להישען על קצנברגר וכהנא-אמיתי (Cahana-Amitay, & Katzenberger, 2002), ועל-פי, העדר הגיוון משקף חשיפה מוגבלת והתנסות מועטה בפעילות אקדמית הדורשת מיומנויות של טיעון.

האמצעים שנוקטים הכותבים לניהול דיאלוג מוגבלים למדי. לעתים נראה, כי הם תופסים את כתיבתם כתור בדיבור, ועל כן הם זקוקים לסמני סגמנטציה כדי לסמן לנמען על תחילתו של תור חדש. זאת עוד, ייתכן כי התלמידים מתייחסים לכתיבה כאל תשובה לשאלה: "מה דעתך?" / "הבע דעתך", ומשיבים "תשובה מלאה" הכוללת את נוסח ההנחיה.

נמצאה הלימה בין השימוש בציון העמדה "לדעתי" לבין הציון הנמוך, שניתן על ידי שני מעריכים. לגבי צייני עמדה אחרים לא מצאנו קורלציה מובהקת. עוד מצאנו, כי כותבים שקיבלו ציון גבוה לא השתמשו בהכרח בצייני עמדה מפורשים, אלא כתבו את עמדתם באמצעות משפטי חיווי בדומה לכותבים מיומנים, כגון עיתונאים, שאצלם נמצא שימוש מועט ביותר, אם בכלל, בציון העמדה "לדעתי" (השכל-שחם ותמיר, 2011).⁷

חשוב לנו לציון, כי אין מאמר זה בא לעודד את הלומדים להגביר את השימוש בשני צייני העמדה המפורשים, שעמדו במוקד המאמר. מצד אחד, אין להסיק מכך שאין להשתמש כלל באזכור עצמי בכתיבת טיעון, שכן באמצעות האזכור העצמי, הכותב מנכיח את עצמו ומעצב את זהותו החברתית בטקסט. עם זאת אנו סבורות, בדומה לעמדה של לבנת, כי "הבעת משפט החיווי כשלעצמו היא צורתה החזקה ביותר של הטענה. הבעת טענה ללא כל תוספת של איור היא התמיכה המלאה באמתותה, וכל תוספת מודלית רק תחליש אותה בדרך כלשהי" (לבנת, תשנ"ט: 351).

מאחר שהתלמידים יצרו סוג של תלות בין הבעת עמדה לבין השימוש בצייני עמדה, שנתפסו כצייני סוגה בלעדיים, חשוב כי במהלך הוראת הטיעון יציגו המורים בפני התלמידים דרכים שונות להבעת עמדה. כמו כן, יש לחשוף אותם למנעד רחב של אמצעים לשוניים, שבעזרתם כותבים מביאים את עצמם לשיח שלהם כדי לבטא את גישתם כלפי התוכן וכלפי הנמענים של הטקסט, ולא להסתפק במילים "לדעתי" ו"אני חושב" כחזותה של כתיבת הטיעון.

הקורפוס ששימש אותנו במחקר זה נאסף ב-2006. מאז שולבו תכניות התערבות של משרד החינוך: תכנית "שלהב"ת" (שילוב הבנה והבעה בתחומי הדעת) והמיזם "כתיבה והערכה באמצעות תיק עבודות". מחקר משווה שיבחן קורפוס נוסף של כתיבת טיעון של תלמידי תיכון מהשנים 2012-2013 יוכל לבחון אם חל שינוי בתפיסתה של הוראת הטיעון במהלך השנים האחרונות.

⁷ כינוס "שפה וחברה" 2011

רשימת מקורות:

- הורוביץ, מ' (תשנ"ה). על הבנה והבעה ומה שביניהן, **חלקת לשון** 17, עמ' 21-42.
- הורוביץ, מ' (1999). טקסט ומטה טקסט במשלב השיח הטיעוני, בתוך: **הצד הלשוני של המטבע**, רכס הוצאה לאור, עמ' 44-79.
- השכל-שחם, ע' (תשע"א). **מודל להערכת כתיבת טיעון ככלי מחולל כתיבה**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- לבנת, ז' (תשנ"ה). בין 'ודאי ל'אולי': **תיאורי המשפט המוסגרים בעברית החדשה**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- לבנת, ז' (תשנ"ו). 'כמובן', 'כידוע', 'בקיצור': על כוחם הרטורי של תיאורי משפט אחדים, בתוך: שורצולד, א' ו' שלזינגר (עורכים), **ספר הדסה קנטור**, אוניברסיטת בר אילן, עמ' 111-116.
- לבנת, ז' (תשנ"ח). בין עובדות לשקרים: מודליות בשיח העיתונאי הארגומנטטיבי, **חלקת לשון** 26, עמ' 48-55.
- לבנת, ז' (תשנ"ט). המודליות של הספק, ביטוייה הלשוניים וכוחה הרטורי, בתוך: שרביט, ש' (עורך) **מחקרים בלשון העברית העתיקה והחדשה לכבוד מנחם צבי קדרי**, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- לבנת, ז' (תש"ס 1). 'אולי' בעברית של ימינו: היבטים רטוריים, **חלקת לשון** 29-32, עמ' 242-261.
- לבנת, ז' (תש"ס 2). תיאורי משפט מתחמים, בתוך: שורצולד, א', ש' בלום-קולקה, וע' אולשטיין (עורכות) **ספר רפאל ניר**, הוצאת כרמל, ירושלים, 370-376.
- לבנת, זוהר (תשס"ט). סמני השיח בעברית של ימינו – מבט סינכרוני ודיאכרוני, בתוך: כהן ח' (עורך) **מאתיים וחמישים שנות עברית חדשה**, האקדמיה ללשון העברית ירושלים, עמ' 111-227.
- לבנת, ז' (תשע"א). **הרטוריקה של המאמר המדעי: הלשון וקהיליית השיח**, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- מילר, כ' (2010). **הבעת עמדה אפיסטמית בשיח העברי היומיומי הדבור**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.
- ניר, ר' (1995). האם על המבחן לשקף את דרך לימוד המקצוע? **איגרת מידע מ"ב**, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, עמ' 21-23.
- עמיר, ע' וה' אתקין (בהכנה). דיאלוגיות בכתיבתם של תלמידים, **דפים**, מופ"ת, תל אביב.
- פופובסקי, מ' (1996). הכותב כסובייקט בתהליך הכתיבה, **איגרת מידע מ"ג**, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, עמ' 6-13.
- פלד-אלחנן, נ' (תשנ"ח). **סוגות בדיבור ובכתיבה**, תל אביב: מכון מופ"ת.
- רביד, ד' (תשס"ב). ניצני ההיצג הדבור והתפתחותם ברכישת השיח העיוני, **בלשנות עברית** 50, עמ' 95-120.

רגב, ז' (1995). פוסט תהליכים מעגלי ובחינת הבגרות בחיבור, **איגרת מידע** מ"ב, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, עמ' 23-30.

רוזנר, ר' (1995). בעיות בכתיבה פונקציונלית-הקשרית בבחינת הבגרות, **איגרת מידע** מ"א, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים, עמ' 38-50.

שילה, ג' (תשס"ו). שגיאות לוגיות-מבניות בכתיבה, **חלקת לשון** 36, עמ' 165-189.

תכנית לימודים, (תשס"ג). **חינוך לשוני, עברית – שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי-דתי**, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.

תכנית לימודים, (תשס"ג). **עברית לבית הספר העל-יסודי הממלכתי והממלכתי דתי**, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכניות לימודים.

Andersen, G., & Fretheim, T. (2000). *Pragmatic markers and propositional attitude* John Benjamins Publishing Company.

Cahana-Amitay, D., & Sandbank, A. (2000). Clause packaging in written expository texts. *Developing Literacy in Different Contexts and Different Languages. Working Papers*, 3, 129-148.

Conrad, S., & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, 56-73.

Du Bois, J. W. (2001). Towards a dialogic syntax. *Ms. Department of Linguistics, University of California, Santa Barbara*.

Du Bois, J. W. (2003). Discourse and grammar. *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*, 2, 47-88.

Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*, 139-182.

Fløttum, K., Gedde-Dahl, T., & Kinn, T. (2006). *Academic voices: Across languages and disciplines* John Benjamins Publishing Co.

Hyland, K. (2000). Hedges, boosters and lexical invisibility: Noticing modifiers in academic texts. *Language Awareness*, 9(4), 179-197.

Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207-226.

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility:: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112.

Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.

Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.

Hyland, K., & Tse, P. (2005). Evaluative that constructions: Signalling stance in research abstracts. *Functions of Language*, 12(1), 39-63.

- Karckainen, E. (2007). 'The role of I guess in conversational stancetaking. *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*. Amsterdam: Benjamins, , 183-219.
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic stance in english conversation: A description of its interactional functions, with a focus on I think* John Benjamins Publishing Company.
- Kärkkäinen, E. (2006). Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. *Text & Talk*, 26(6), 699-731.
- Katzenberger, I., & Cahana-Amitay, D. (2002). Segmentation marking in text production. *Linguistics*, 40(6), 1161-1184.
- Rauniomaa, M. (2007). Stance markers in spoken finnish: Minun mielestä and minusta in assessments. *Stancetaking in Discourse*, 221-252.
- Thompson, G., & Hunston, S. (2000). Evaluation: An introduction. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, 1-27.
- Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion* Foris Pubns USA.
- Verhoeven, L., & van Hell, J. (2000). Clause linkage in dutch spoken and written expository texts: A developmental perspective. *Working Papers in "Developing Literacy Across Genres, Modalities, and Languages*, 3, 123-128.