



**האוניברסיטה הפתוחה  
המחלקה לספרות, ללשון, ולאמנויות**

**האגודה הישראלית לבלשנות יישומית**

**הכינוס הארבעים וחמישה של האגודה  
תקצירי ההרצאות**

**כ"ג בתשרי תשע"ט  
2.10.2018**

**נשיאת איל"ש: פרופ' זהר לבנת  
יו"ר איל"ש: פרופ' גילה שילה**

**הוועדה המארגנת  
יו"ר הוועדה: ד"ר נורית מלניק  
חברת הוועדה: ד"ר אורנה בן נתן**

## תוכן העניינים

1	הרצאת מליאה.....
	<b>נורית מלניק</b>
1	'ביג דאטה' והמחקר הבלשני.....
2	מושבים מקבילים (1).....
2	מושב 1א: הוראה ושפה.....
	<b>עליזה עמיר והילה אתקין</b>
2	ההשפעה של עניין על עמדות תלמידים כלפי הכתיבה.....
	<b>ציונה לוי ודבורה הרפז</b>
3	צעדים לכינונה של מדיניות רב-לשונית בבית הספר התיכון.....
	<b>אמיר מיכלוביץ' והדר ניץ</b>
4	'נכון?' כשאלת-ספח בשיח הכיתתי: זימון או הגבלה של הזדמנויות למידה.....
5	מושב 1ב: ריבוי ומגוון בתרגום.....
	<b>טניה ווינובה</b>
5	מפגשים של מתורגמנים קהילתיים עם עמיתיהם.....
	<b>רחל קודיש-ושדי</b>
6	הטקסט המקביל במוזיאון: תפקידו הסמלי והפונקציונלי של התרגום לאנגלית ביצירה הדו-לשונית.....
	<b>נעה ליבמן</b>
7	תרגום קוגניטיבס בכתוביות ולמידת שפה.....
8	מושב 1ג: Teaching English as a Foreign Language for Academic Purposes.....
	<b>מינה ליפנר, ז'אנה בורשטיין ואנה ליובמן</b>
8	The Case for Vocabulary Instruction in EAP Courses.....
	<b>קרן גולדפרד, סימון סנדלר, אלישבע בן-ארצי וג'וליה בורנשטיין</b>
9	The L2 motivational self-system in an Advanced level EAP Course.....
	<b>אורנה פרניץ וקרן גולדפרד</b>
11	PhD students' writing identity in a collaborative EAP course.....
13	מושבים מקבילים (2).....
13	מושב 2א: מורפולוגיה.....
	<b>יפה ישראלי</b>
13	לוחות נטייה דו לשוניים של הפועל, בעברית ובארמית-חדשה יהודית בלהג סקיז.....
	<b>דליה כהן-גרוס</b>
13	המרובעים הכפולים במערכת השם בסלנג הישראלי.....
	<b>ליאור לקס</b>
14	תנועות מתחרות בתצורת הנקבה בעברית.....

- 16 מושב 2ב: ערבית .....  
**אלון פרגמן**
- 16 החסך הפונולוגי בהוראת הערבית במערכת החינוך העברית.....  
**יהודית רוזנהויז**
- 17 היבטים מילוניים של אוצר המילים הבדווי בסיפורי עם בערבית-בדווית מהגליל .....  
**אלון פרגמן**
- 18 האביב צועד בעקבותיהן? התבוננות חברתית מגדרית בכתיבה הנשית בעולם הערבי .....  
**מושב 2ג: שפה ושיח**.....
- 19 **דנה שהם קוגלמס ועירית קופפרברג**
- תרומת שפה פיגורטיבית לחקר מורכבות בשיח נרטיבי של מורים וסטודנטים מהחינוך הרגיל שמשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים .....  
**גילה שילה**
- 20 הצגת הספר: Between the physician and the patient - Issues in medical writing .....  
**21 מושבים מקבילים (3)**.....
- 21 מושב 3א: דרכים לקידום יכולת החשיבה המופשטת בקורסי כתיבה אקדמית.....  
**דנה טאובה, אודי צמח ועידית שקד**
- 21 סדנה: דרכים לקידום יכולת החשיבה המופשטת בקורסי כתיבה אקדמית .....  
**מושב 3ב: דרכי התעשרותו של הניב הפואטי עיון בלשני ביצירות של שלונסקי, זרחי ומשעול**.....
- 22 **נטע דן**
- 22 מנגנוני ריסון והגברה בשירי "אבני בוהו" של אברהם שלונסקי.....  
**נירה לוינ**
- 23 "לפי המלא חורים" - לשון הרגש ביצירת נורית זרחי לילדים.....  
**מיכל נצר**
- 24 אנטומיה של הומור בשירת אגי משעול.....  
**מושב 3ג: לקסיקון-תחביר**.....
- 25 **רותי ברדנשטיין**
- 25 תהליך ההידקקות של מילות שאלה וצירופי שאלה בעברית.....  
**דני כלב**
- 26 הרחבת משמעות הפועל באמצעות תוחמים.....  
**רותי ברדנשטיין ולאון שור**
- 27 השהיה של התקדמות השיח – סמני השיח "רגע", "שנייה" ו"דקה".....  
**דיון במליאה**.....
- 29 **חנה עזר, עינת ליכטינגר, עליזה לזרסון וזהר לבנת**
- 29 כתיבה אקדמית: ביסוס סמכות, זהות ואוטונומיה של הכותב.....

## נורית מלניק

## 'ביג דאטה' והמחקר הבלשני

בעשור האחרון המונח 'ביג דאטה' (או 'נתוני עתק', על פי האקדמיה ללשון העברית) הולך ומשתלט על השיח העסקי, המדעי והציבורי. מקובל לאפיין 'ביג דאטה' על פי שלושה מאפיינים המכונים שלושת ה-V: נפח (Volume), גיוון (Variety) ומהירות (Velocity). במילים אחרות, מדובר במאגרי נתונים עצומים, המכילים מידע מגוון, הן מבחינת המבנה שלו, הן מבחינת מקורותיו, המופק ומעובד במהירות.

היכולת לאסוף, לאחסן ולעבד כמויות עצומות של נתונים הביאה עימה תחום חדש – מדע הנתונים – שמתמחה בהפקת ידע ותובנות מ'ביג דאטה' באמצעות כלים מתמטיים וסטטיסטיים. תחום זה נוגע בכל תחומי חיינו ויש הטוענים שהוא מהווה שינוי פרדיגמה מהסוג שתיאר תומס קון בספרו על המבנה של מהפכות מדעיות (Kuhn, 1962). ואכן, בתחומי מחקר שונים, כמו למשל מדעי החברה, עולה השאלה האם עדיין יש מקום לשיטה המדעית ולשיטות מחקר מסורתיות כגון העברת שאלונים לקבוצות מדגם (למשל: Anderson, 2008; Couper, 2013).

בהרצאתי אדון בשימוש ב'ביג דאטה' בהתייחס לשיטות המחקר הננקטות במחקר הבלשני (Schütze, 2016). אתמקד בשיטות אמפיריות מבוססות-נתונים, ואדון בהבדלים עקרוניים בין איסוף נתונים באמצעות חיפוש גוגל לבין שימוש בקורפוסים לשוניים יעודיים מסוגים שונים (Kilgarriff, 2007). אדגים את הדרכים שבהן השימוש בקורפוסים תומך במחקר התאורטי ומעשיר אותו, באמצעות מספר דוגמאות מהמחקר שלי על אודות השימוש בהתאם בעברית. אראה כיצד נתונים מבוססי-קורפוס יכולים לאשש או להפריך היפותזות בלשניות, מצד אחד, ולהציע תובנות חדשות, מצד שני. בנוסף, אעמוד על ההבדלים בין המחקר הבלשני מבוסס-הקורפוסים לבין השימוש בטכניקות של מדע הנתונים לצורך משימות של עיבוד שפה טבעית (למשל, תרגום ממוחשב), ובהקשר הזה אבחין בין תובנות לניבוים. אבחנות אלה יהוו בסיס לדיון מסכם בשאלות עקרוניות שמעלה השימוש ב'ביג דאטה' במחקר בכלל (boyd & Crawford, 2012), ובמחקר הבלשני בפרט.

## רשימת מקורות

- Anderson, C. (2008). The end of theory: the data deluge makes the scientific method obsolete. *Wired Magazine*, 16(7). <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>
- boyd, d. & Crawford, K. (2012). Critical questions for Big Data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662-679.
- Couper, M. P. (2013). Is the sky falling? New technology, changing media, and the future of surveys. *Survey Research Methods* 7(3), 145-156.
- Kilgarriff, A. (2007). Googleology is bad science. *Computational Linguistics*, 33(1), 147-151.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schütze, C. T. (2016). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Berlin: Language Science Press.

### מושב 1א: הוראה ושפה

#### עליזה עמיר והילה אתקין

#### ההשפעה של עניין על עמדות תלמידים כלפי הכתיבה

מבחני מיצ"ב בכיתות ה-ו-ח הבוחנים הבעה בכתב והבנת הנקרא, בדקו בשנים האחרונות עמדות של תלמידים כלפי הכתיבה ואת מידת ההנאה שלהם משיעורים העוסקים בכתיבה. נמצא כי תלמידים דיווחו שהם אינם אוהבים לכתוב ואינם נהנים משיעורי העברית. במחקר שנציג נציע תוכנית התערבות העשויה לתת מענה לשני אתגרים אלה.

עניין, הנאה ומעורבות הם משתנים רבי-עוצמה המשפיעים על המוטיבציה לכתיבה, ויש להם השפעה חיובית על הביצוע הקוגניטיבי ועל ההתנסות הרגשית של הכותב (Renninger & Hidi, 2016 Hidi & Boscolo, 2006;). המחקר מבוסס על תאוריות של עניין שמצאו קשר ישיר בין עניין, לבין התנהגויות חיוביות של למידה (Renninger Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2016 Hidi, & Tauer, 2008).

השערת המחקר הייתה שלכתיבה מתוך עניין המכוונת למטרות אמיתיות, תהיה השפעה חיובית על העמדות של התלמידים כלפיה, על המוטיבציה לכתיבה ועל ביצועי הכתיבה.

בהרצאה זו נציג מחקר התערבות שנועד לשפר את עמדותיהם של התלמידים כלפי הכתיבה ואת ביצועי הכתיבה שלהם. המחקר כלל 128 תלמידים מכיתות ה-ו-141 תלמידים מכיתות ח. בכל אחת משכבות הגיל היו קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת.

לפני תוכנית ההתערבות ואחריה: (1) כל התלמידים (קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת) מילאו שאלון עמדות על כתיבה הכולל גם תחומי עניין; (2) כתבו טקסט טיעון הלקוח ממבחני מיצ"ב.

לקבוצת המחקר נבנתה תוכנית התערבות שכללה שני מחזורי כתיבה. במחזור הכתיבה הראשון קבוצת המחקר חולקו לקבוצות של בעלי עניין אישי ונושאי משותף לפי השאלון שהתלמידים מילאו; התלמידים ניסחו בעצמם מטלת כתיבה אותנטית שנועדה להשפיע על נמעניהם, כתבו יחד טקסט, הציגו אותו בפני הכיתה ושלחו אותו לנמען שרצו לשכנע. במחזור הכתיבה השני התחלקו התלמידים לקבוצות על-פי תחומי עניין נוספים, וכל תלמיד כתב טקסט אישי שנועד לשכנע נמען אמיתי. בתהליך זה התלמידים באותה קבוצת עניין הין בבחינת יועצים אמיתיים המתעניינים באותו הנושא. קבוצת הביקורת למדה כרגיל על פי התוכנית הבית-ספרית. הם בעיקר התנסו במטלות כתיבה מתוך ספרי הלימוד.

הממצאים הצביעו על כך שבקרב תלמידי קבוצת המחקר חל שינוי מובהק בעמדות כלפי הכתיבה ובביצועי הכתיבה שלהם, ואילו בקבוצת הביקורת נותרו העמדות כלפי הכתיבה וההישגים כמעט בלי שינוי.

- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-arcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105-122.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York, NY: Routledge.

## ציונה לוי ודבורה הרפז

### צעדים לכינונה של מדיניות רב-לשונית בבית הספר התיכון

אחת השאלות בנושא מדיניות רב-לשונית הינה, האם החברה הישראלית הרב-תרבותית והרב-לשונית אמורה להכשיר את בוגריה לשליטה בשפות נוספות מעבר לשפת האם (ספולסקי ושוהמי, 2003). תשובה חיובית לשאלה זו דורשת שינוי בהוראת שפות בהתייחס למציאות בבתי הספר בארץ, שבה כל שפה נלמדת במנותק מהאחרות (השכל-שחם ושיניאק, 2015). סלסה-מורסיה ואולשטיין (2014) מייחסות שינוי כזה להטמעת גישות מבוססות-שיח כדי שהלומדים יוכלו להשתמש בשפה נוספת ביעילות ובמיומנות.

בשל חשיבות הוראת שפות בבית הספר ובהתחשב בקשיים המלווים תהליכי שינוי במערכת החינוך (Sarason, ), 1996, נהגתה יוזמה שמטרתה - חיזוק מדיניות בית-ספרית רב-לשונית. היוזמה נשענת על המשותף בהוראת שפות (חיים, 2014) ועל הצורך בקידום הקשר רב-לשוני שבו תפיסת ההוראה תהיה ליברלית, פתוחה ומתחשבת, בניעות חברתית ובהירות לשונית (אולשטיין וניסים אמיתי, 2008).

בסיס היוזמה נשען על חשיבה אקולוגית כגישה לשינוי חינוכי (קייני, 2006). לפיכך, עקרונות כמו הדדיות, שיתופיות, יחסי גומלין ופיתוח קהילות לומדות היו לעקרונות בסיסיים בהטמעתה. היוזמה כללה ימי עיון והשתלמות שנתיים, ובין נושאים נכללו, מעבר לנושאים דיסציפלינאריים, גם כלים להטמעת שינוי בבית הספר, מיסוד והובלת קהילות לומדות ופיתוח כלי דיאלוג עם תלמידים לצורך הקניית מיומנויות אורייניות.

היוזמה ליוותה במחקר שבדק את תוצרי השינוי. שאלת המחקר ביקשה לבדוק, האם יחסי גומלין מתוכננים מראש בין מורי השפות בינם לבין עצמם ובין מורי דיסציפלינות שונות עשויים להניב תוצרי הוראה, ואם כן- מהם?

בהרצאה נתמקד בחלק המחקר העוסק בניתוח איכותני של עבודות גמר שהגישו 57 רכזי שפות מ-26 בתי ספר במגזרים השונים ברחבי הארץ. התוצאות מצביעות על תחילת פיתוח יוזמות בית ספריות הנובעות מהשינוי שהובל. בהרצאה נתאר את תהליך השינוי כמארג רב-ממדי (קייני, 2006) שייחודו בשילוב שלוש דפוסי השינוי המוכרים: TOP-DOWN, BOTTOM-UP וחשיבה אקולוגית. כמו כן נסקור בהרצאה את תוצרי השינוי כמו כתיבת מילון ב-3 השפות, קיום דייביט בשתי שפות והוראת נושאים אורייניים משותפים לשלוש השפות כגון כתיבה טיעונית,

הוראת רצפים לוגים, הבנת אמצעים רטוריים בטקסט ועוד, המעידים על תחילת היטמעותה של מדיניות רב-לשונית בבתי הספר.

### רשימת מקורות

אולשטיין, ע' וניסים-אמיתי, פ' (2008). רכישת שפה בהקשר של רב-תרבותיות ורב-לשוניות, **הד החינוך החדש** 94, 3-17.

השכל שחם, ע' ושיניאק מ' (2014-2015). הוראת לשון בישראל- בין חזון למציאות – גלגולה של מדיניות לשונית, **חלקת לשון** 47, 143-188.

חיים, א' (2014). העברת רכיבי ידע של כשירות אקדמית בשלוש שפות בקרב תלמידים עולים דוברי רוסית, בתוך: **סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק א, הוצאת מכון מופ"ת, כליל (עמ' 125-150)**.

סלסה-מורסיה, מ' ואולשטיין, ע' (2014). גישות מבוססות-שיח: מסגרת חדשה להוראה ולמידה של שפה שנייה. בתוך ס' דוניצה-שמיט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק א (עמ' 98-125)**. תל אביב: מכון מופ"ת וכליל.

קייני, ש' (2006). **חשיבה אקולוגית, גישה חדשה לשינוי חינוכי**. תל אביב: מכון מופ"ת וכליל.

שוהמי, א' וספולסקי, ד' (2003). מדיניות לשונית חינוכית חדשה בישראל: מחד-לשוניות לרב-לשוניות? בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים). **תמורות בחינוך: קווי למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים (עמ' 193-208)**. תל אביב: רמות- אוניברסיטת תל-אביב.

Sarason, B.S. (1996). Programmatic and Behavioral Regularities. In: *Revisiting: The culture of the school and the problem of change* (pp.95-118). New York & London: Teachers College Press.

## אמיר מיכלוביץ' והדר נץ

### 'נכון?' כשאלת-ספח בשיח הכיתתי: זימון או הגבלה של הזדמנויות למידה

מחקר זה עוסק בשימוש שעושות מורות ב'נכון?' כשאלת-ספח בשיח הכיתתי, למשל במבע הבא: "פעולות, מעשים, זה התנהגות, נכון?". 'נכון?' כשאלת-ספח הינו סמן שיח (בדומה ל-'אוקיי', 'כאילו', 'את יודעת' וכדומה), ומקביל לסמן השיח 'tag-right'? באנגלית. מחקר קודם על 'נכון' בעברית הדבורה היומיומית (Maschler & Miller, 2016) הראה כי 'נכון?' כשאלת-ספח בעל הנגנה עולה מופיע בשכיחות נמוכה (17%) יחסית ל'נכון' בהנגנה המשכית או יורדת (83%). לעומת זאת, המחקר הנוכחי מראה כי 'נכון?' כשאלת-ספח בהנגנה עולה הינו שכיח למדי בלשונן של מורות (46%), ושכיחותו דומה לזו של 'נכון' בהנגנה המשכית או יורדת (54%). מטרת המחקר הנוכחי הינה, אם כן, לעמוד על הפונקציות של 'נכון?' כשאלת-ספח בשיח הכיתתי.

המחקר נערך במסגרת המתודולוגית של חקר השיח, ומתבסס על קורפוס שנאסף במסגרת פרויקט מחקרי נטורליסטי רחב היקף שבחן פדגוגיה בבתי ספר יסודיים בחינוך הממלכתי בישראל (פולק, סיגל ולפסטיין, 2015). במחקר הנוכחי ערכנו מיקרו-אנליזה של הקלטות ותמלולים של שמונה שיעורים מתוך הקורפוס שהוזכר לעיל. ממצאי המחקר עולה כי השימוש שעושות מורות ב'נכון?' כשאלת-ספח מתקשר באופן ישיר ללב ליבה של מלאכת ההוראה – וידוא הבנה. 'נכון?' כשאלת-ספח בפתיחתה של יחידת שיח מזמין הרחבה של הנושא הנדון, ולפיכך מזמן הזדמנויות למידה (למשל, בכך שהוא מסמן אפשרות להציף פערים בהבנה). לעומת זאת, 'נכון?' כשאלת-ספח בסיומו של רצף

הוראתי חוסם דיון נוסף בנושא ולפיכך מגביל הזדמנויות ללמידה (למשל בכך שהוא מסתיר פערים בהבנה). למחקר זה השלכות חשובות עבור מורות ומורים, שכן הוא נוגע בדילמה המלווה את מלאכת ההוראה, קרי – "האם אני יכול/ה להמשיך הלאה?".

#### רשימת מקורות

פולק, א', סיגל, ע' ולפסטיין, א' (2015). פדגוגיה בישראל: פעילות ושיח בכיתות הלימוד. באר-שבע: המעבדה לחקר הפדגוגיה, המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

Maschler, Y., & Miller-Shapiro, C. (2016). The role of prosody in the grammaticization of Hebrew *naxon* ('right/true'): Synchronic and diachronic aspects. *Journal of Pragmatics*, 92, 43-73.

### מושב 1: ריבוי ומגוון בתרגום

#### טניה ווינובה

#### מפגשים של מתורגמנים קהילתיים עם עמיתיהם

בישראל שבה מתגוררות קבוצות מיעוטים ילידיים ומהגרים המהווים כמחצית מכלל האוכלוסייה, נועדו לכאורה לתרגום ולמתורגמנות תפקיד ומעמד חשובים. למרות זאת ולמרות הגורמים החיצוניים, המתבטאים, בין היתר, בחקיקה ובמאמצים המושקעים בהתמקצעות, רוב עיסוקי התרגום נותרים מקצועיים למחצה (Sela-Sheffy & Shlesinger, 2008). מתורגמנות קהילתית היא עיסוק המאופיין ביחסי כוחות אסימטריים מאחר שבאינטראקציות משולשות, המתקיימות באמצעות המתורגמן, מעורבים סוכנים בעלי עמדות כוח שונות. עיסוק זה מצוי בשוליים של כלל עיסוקי התרגום. למרות התמורות האחרונות, מתורגמנות קהילתית עדיין מבוצעת בדרך כלל בידי "מתורגמנים טבעיים" (Harris, 1977) לעת מצוא, רובם חסרי הכשרה בתחום ורובם מייצגים את המיעוטים שעבורם הם מתרגמים. על רקע זה, ובמטרה לתרום לצמצום פערים לשוניים ותרבותיים באמצעות מתורגמנים בעלי הכשרה ייעודית, נחנך בשנת הלימודים 2007 באוניברסיטת בר-אילן קורס "מתורגמנות קהילתית" המכשיר סטודנטים דו-לשוניים, רובם נציגי מיעוטים ילידיים ומהגרים, לשמש מתורגמנים במוסדות ציבוריים ובארגונים חברתיים. מבחינת הכשרתם של המתורגמנים ומבחינת עבודתם בשטח, מציע הקורס "מתורגמנות קהילתית" פשרה בין מתורגמנות לעת מצוא לבין מתורגמנות מקצועית (Shlesinger, 2007: 149).

במהלך השתתפותם בקורס, מגבשים הסטודנטים את "האני המקצועי", כשגורמים רבים משפיעים על כך: מסלוליהם האישיים והחברתיים הכוללים את היותם של הסטודנטים נציגי קבוצות מיעוט בישראל רבת התרבויות; הדינמיקה בשדות המקצועיים שאליהם הם נכנסים כמתורגמנים; הדינמיקה במהלך ההכשרה בשדה המתורגמנות הקהילתית הכוללת את הנחיית המנחות והלימודים לצד העמיתים לכיתה. מרכיבי ההביטוס הראשוני, העוברים תבנות מחדש במהלך ההשתתפות בקורס, נותרים אינהרנטיים בהביטוס המקצועי המנחה את התנהלותם של הסטודנטים בשדות המקצועיים שאליהם הם נכנסים (Bourdieu, 1990).



ההרצאה, המבוססת על עבודת הדוקטור שנכתבה בהנחיית פרופ' יואל וולטרס ופרופ' רחל ויסברוד במחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר-אילן, מושתתת על ייצוגים עצמיים שהפיקו הסטודנטים-מתורגמנים במהלך השתתפותם בקורס. היא תעסוק בדינמיקה של המפגשים בין הסטודנטים ל"עמיתים", מתורגמנים טבעיים לעת מצוא חסרי הכשרה: בני משפחה ומלווים אחרים, אנשי צוות דו-לשוניים, עוברי אורח מקריים ומתנדבים. חלק מהסוכנים האלה הם סוכני השדות המקצועיים, בעלי עמדות מוקנות בהם, ובכולם ניתן לראות סוכנים הפועלים בגזרה של שדה המתורגמנות הקהילתית. בייצוגיהם העצמיים משקפים ומבנים הסטודנטים את העובדה הקיימת בשטח: מתורגמנות קהילתית טרם מוסדה בישראל רבת התרבויות.

#### רשימת מקורות

- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Harris, B. (1977). The Importance of Natural Translation. *Working Papers on Bilingualism*, 12, 96-114.
- Shlesinger, M. (2007). Making the Most of Settling for Less. *Forum*, 5(2), 147-170.
- Sela-Sheffy, R., & Shlesinger, M. (2008). Strategies of Image-Making and Status Advancement of a Marginal Occupational Group: A Research Project in Progress. In A. Pym, M. Shlesinger and D. Simeoni (Eds.). *Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in Homage to Gideon Toury* (pp. 79-90). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

### רחל קודיש-ושדי

#### הטקסט המקביל במוזיאון: תפקידו הסמלי והפונקציונלי של התרגום לאנגלית ביצירה הדו-לשונית

התרגומים לאנגלית בפנלים במוזיאונים בישראל מוצגים לצד המקור העברי (parallel texts), בניגוד למצב הרווח של מקור נעדר. קופמן דנה בנוכחות הבו-זמנית (coprésence) של המקור ושל התרגום ובמשמעויות העשויות לנבוע מהצגתם יחד (Kaufmann, 2002). פים מתייחס לטקסטים הדו-לשוניים כאל הצגה כפולה (double presentation), שמטרתה ליצור שוויון יחסי בין התרגום למקור, גם באמצעות פעולות לאיזון וסימטריה ביניהם (Pym, 2010). קיים מגוון רחב של טקסטים מקבילים, המציגים תרגום לצד המקור, ובהם טקסטים ספרותיים, דתיים, מסמכים משפטיים, פרסומות, אתרי אינטרנט וברושורים (Sager, 1998). ייחודו של התרגום בטקסטים המקבילים במוזיאונים בכך שהוא נוצר בתהליך אחד עם המקור ושניהם נועדו לשמש יחד בסיטואציה תקשורתית דומה (Neubert and Shreve, 1992: 89).

הטקסטים בפנלים הם חלק מהנוף הלשוני (Linguistic Landscape) במוזיאונים, דהיינו "זירה הנוצרת על-ידי סוכני תרבות המייחסים חשיבות לתוכן, להעדפות הלשוניות ולמשמעות הסימבולית של נוף זה" (וקסמן ושוהמי, 2016). אמנם, חוק המוזיאונים בישראל (תשל"ג) מחייב את המוזיאונים לספק תרגום בשפה שנייה, אך הוא אינו מגדיר את שפת התרגום או את הפורמט להצגתו. יצירתם של טקסטים דו-לשוניים אורכת זמן רב ויקרה, וכן היא

מלווה בדילמות ייחודיות למדיום, כגון: איזו מבין השפות תוצג ראשונה? האם שתי השפות יוצגו באותו גודל ובאותו צבע? כיצד להתמודד עם מצב שבו הכתבים נכתבים מכיוונים שונים? (Kellen, 2009: 277; Coulmas, 2018: 146). מניתוח הטקסטים בפנלים עולה, ששילוב התרגום לאנגלית לצד העברית משרת שתי מטרות, נוסף להנגשת הטקסט לדוברי שפת היעד: סימבולית — להציג את המוזיאון כרב-תרבותי, בין-לאומי; ופונקציונלית — לשמש כלי לבחינת התכנים והשפה במקור (בשלב היצירה של הטקסט המקביל), ולשמש ערוץ נוסף של פרשנות ולימוד לקוראי המקור והתרגום (בשלב הסופי).

#### רשימת מקורות

- Coulmas, F. (2018). *An Introduction to Multilingualism: Language in a Changing World*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaufmann, F. (2002). La coprésence de l'original et de sa traduction. In F. Israël (Ed.), *Identité, altérité, équivalence? La traduction comme relation (Hommage à Marianne Lederer)* (pp. 323–338). Paris: éditions Minard.
- Kellen, J. (2009). Tourism and Representation in the Irish Linguistic Landscape. In E. Shohamy and D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* (pp. 270–283). New York and London: Routledge.
- Neubert, A. and Shreve, G.M. (1992). *Translation as Text*. Kent, Ohio and London: Kent State University Press.
- Pym, A. (2010, rev. ed.). *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. Tarragona: Intercultural Studies Group.

### נעה ליבמן

#### תרגום קוגניטיבס בכתוביות ולמידת שפה\*

בהרצאה אסקור בקצרה את הניסוי שערכתי במסגרת עבודת הדוקטור שלי ואת ממצאיו העיקריים, ולאחר מכן אתמקד בממצאים משניים הנוגעים לטעויות של הנבדקים, המעוררות שאלות נוספות למחקר. הניסוי מתייחס לתרגום מנקודת מבטם של צרכני התרגום – כיצד הם קולטים ומעבדים את התרגום ואת טקסט המקור.

במסגרת עבודת הדוקטור ערכתי ניסוי בתחום של תרגום למדיה ורכישת שפה זרה. בניסוי זה נבדקה ההשפעה של אופני תרגום שונים לחומר אודיו-ויזואלי על יכולתם של נבדקים לזהות קוגניטיבס, מלים וצירופים שהם דומים בשפת המקור ובשפת היעד. במחקר בחרתי ללכת בעקבות קרול (Carroll, 1992:104) שהציעה הגדרה רחבה שאיננה מתמקדת באטימולוגיה של המלים. הקוגניטיבס לצורך מחקר זה הם מלים או צירופי מלים בשפת המקור אשר יש להם בשפת היעד שווה-ערך מבחינה דנוטטיבית שמקיים גם התאמה צורנית-פונולוגית, מבלי להתחשב באופן שבו נוצרו ההתאמה או הדמיון. הנבדקים במחקר היו תלמידי חטיבות ביניים בשלב הביניים של לימוד השפה האנגלית, והם התבקשו לזהות קוגניטיבס בפסקול בשפה הזרה הנלמדת - אנגלית, הדומים למלים וביטויים בשפת האם שלהם. ממצא עיקרי מן הניסוי הוא שתרגום המדגיש את נקודות הדמיון בין שפת המקור (השפה הזרה) לשפת היעד (שפת האם), שאותו כיניתי "תרגום-קוגניטיב", מסייע לתלמידים לזהות את הקוגניטיבס בפסקול בשפה הזרה.

ממצאים משניים מן המחקר נוגעים למספר מצומצם של נבדקים שביצעו זיהוי שגוי של קוגניטיבס מתוך הקטע האודיו-וויזואלי. הטעויות היו מסוגים שונים כגון טעויות בשמיעה, ידידי כזב ועוד. ממצאים אלה פותחים צוהר להבנת מנגנון הקליטה של התרגום אצל צרכני התרגום. מתוך הטעויות של צרכני התרגום ניתן ללמוד על איכותו ויעילותו של התרגום עבור המטרות השונות שלשמן הוא נוצר. הממצאים המשניים של הניסוי מורים, איפוא, על כיוונים אפשריים למחקרים נוספים אשר יעמיקו את הבנת מנגנון הקליטה והעיבוד של התרגום למדיה בידי צרכניו.

\*ההרצאה מבוססת על עבודת דוקטור בהנחייתה של פרופ' רחל ויסברוד מן המחלקה לתרגום וחקר התרגום באוניברסיטת בר אילן.

#### רשימת מקורות

סדן, צ' (2012). "ידידי כזב בעברית החדשה וביידיש החדשה", בתוך מוצ'ניק, מ' וסדן, צ' (עורכים), *מחקרים בעברית החדשה ובלשונות היהודים: מוגשים לאורה (רודריג) שורצולד*. ירושלים: כרמל.

Carroll, S. E. (1992). On Cognates. *Second Language Research* 8(2), 93-119.

Chamizo Dominguez, P. J., & Nerlich, B. (2002). False friends: their origin and semantics in some selected languages. *Journal of Pragmatics* 34(12), 1833-1849.

## מושב ג1: Teaching English as a Foreign Language for Academic Purposes

### מינה ליפנר, ז'אנה בורשטיין ואנה ליובמן

#### The Case for Vocabulary Instruction in EAP Courses: Effects on Students' Perceptions of Their L2 Reading and Language Learning Success

Numerous studies have shown a positive effect of L2 vocabulary knowledge on L2 reading comprehension (e.g., Anderson, 2000; Grabe, 2009; Laufer, 1992; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). However, in Israeli university EAP courses, in which the main focus is on teaching reading comprehension and academic skills, there is little time for vocabulary instruction, and only a limited number of words can be taught. This raises the question of whether a focus on intentional vocabulary learning in these courses can have a significant impact on students' performance and motivation. In the context of EAP courses, measuring this impact is difficult, due to the presence of other factors such as previous knowledge and use of reading techniques. Social Cognitive Theory emphasizes the relation between performance, motivation and the notion of self-efficacy, which refers to "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments." (Bandura, 1997). These beliefs are formed by various sources of information, including, most

importantly, “mastery experiences” (ibid.). Students’ self-efficacy has been shown to be related to foreign language motivation and achievement (Lamb, 2017).

This research examines the effect of vocabulary instruction on students’ perceptions of their reading comprehension and motivation. Over 60 undergraduate students completed a vocabulary self-evaluation questionnaire. An additional 20 students completed a follow-up questionnaire one semester after the course ended. Preliminary data point to a positive effect of vocabulary instruction on students’ perceived reading and language skills. Furthermore, increased vocabulary knowledge seems to promote an enhanced perception of language learning success, confidence, and motivation. These findings suggest that even in a context with limited amounts of time to devote to it, vocabulary teaching and learning can have a significant effect on students’ beliefs about themselves as successful language learners.

## References

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346.
- Laufer, B. (1992a). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. L. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126–132). London: Palgrave Macmillan.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski G. (2010) Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners’ vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22, 15–30.

קרן גולדפרד, סימון סנדלר, אלישבע בן-ארצי וג'וליה בורנשטיין

## The L2 motivational self-system in an Advanced level EAP Course

Motivation provides the primary drive to initiate second or foreign language (L2) learning and later continues to nourish the difficult and lengthy learning process. Motivation, therefore, is critical for second or foreign language learning (Spolsky, 1989). Nevertheless, research has little empirical evidence to support this claim and thus the investigation of motivation and second language (L2) learning is a rich area for investigation (Spolsky, 2000; Guilloteaux & Dörnyei, 2008). More specifically and most recently, Dörnyei’s (2005, 2009) theory of the L2 motivational self-system has become a primary area of inquiry focusing on learners' self-

concept and motivational dispositions (Csizer & Magid, 2014; Papi, 2010; You, Dörnyei & Csizér, 2016).

The L2 motivational self-system paradigm is significant since it is reconcilable with other important conceptualizations of motivation, and at the same time builds a useful bridge to practical avenues for motivating language learners (Dörnyei & Ushioda, 2009; Gardner, 2001; Noels, 2003; Ushioda, 2001). Specifically, The L2 motivational self-system includes the Ideal L2 Self, the Ought-to L2 Self and the L2 Learning Experience which combine theoretical constructs from the L2 field and mainstream psychology. Dörnyei (2009) notes that with regard to foreign language learning, the L2 motivational self-system model represents a major change in that it incorporates the psychological theories of the self.

This talk will report on the initial findings of a study on L2 motivation for advanced level EAP courses based on Dörnyei's L2 motivational self-system questionnaire. Questionnaires were given to 250 students at the beginning and at the end of their courses. The groups were heterogeneous in terms of field of study. We found that year of study and level of stress, were significant motivation factors regarding the way in which students related to their English studies.

## References

- Csizér, K., & Magid, M. (Eds.). (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33-43.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gardner, R.C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei and R. Schmidt, (Eds.) *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Noels, K.A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning* (pp. 97-136). Oxford: Blackwell.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self-system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach; *System*, 38, 467-479.

- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (2000). Anniversary article: Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21(2), 157–169.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 91-124). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- You, C. J., Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), 94-123.

## אורנה פרניץ וקרן גולדפרד

### PhD students' writing identity in a collaborative EAP course

Students' writing identity is a pertinent issue in applied linguistics. When considering how this issue develops in a writing classroom, the elements of power and authority should also be taken into account. These elements go beyond the student teacher interaction when a course is taught by two instructors, a disciplinary and a linguistic expert. In such a situation, the instructors need to negotiate power and authority among themselves regarding the syllabus, teaching material, frontal instruction and assignment feedback. This negotiation may impact the students' development of their writing identity.

EAP L2 writing instruction is expected to support students' academic enculturation, facilitate their authorial identity and aid in the acquisition of scholastic written communication skills. Within multilingual and multidisciplinary contexts, the impact of a language instructor may be limited to instruction of writing strategies and performance and not disciplinary knowledge construction and enculturation. In such a situation, a disciplinary expert could provide complementary instruction and student feedback.

In spite of the advantages in collaborative teaching, certain challenges and tensions may arise from this dual framework. When two instructors teach frontal lessons and assess students' work, they need to negotiate their expectations from each other, their specific pedagogical roles, as well as their ownership of space (Martin-Beltrán & Peercy, 2014). Following Morelock et al., (2017), we are particularly interested in how the instructors negotiated power and authority throughout the course, and the impact this interplay had on the students. A further concern are the challenges encountered by students (Bovill et al., 2016) as they forge through the complexities of academic writing skills acquisition and the tensions that may arise from interacting with the two instructors. Within our focus on students, we are also interested in

exploring the development of authorial identity (Cheung et al., 2018) and possible instructor impact.

Using the Grounded Theory approach, the presentation will discuss the above issues and present data collected from diaries written by the instructors, documenting tensions and negotiations; student questionnaires; interviews with the instructors and students; and written feedback to students' assignments.

## **References**

- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.
- Cheung, K. Y. F., Elander, J., Stupple, E. J. N., & Flay, M. (2018). Academics' understandings of the authorial academic writer: a qualitative analysis of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1468-1483.
- Martin-Beltran, M., & Peercy, M. M. (2014). Collaboration to teach English language learners: Opportunities for shared teacher learning. *Teachers and Teaching*, 20(6), 721-737.
- Morelock, J. R., Lester, M. M., Klopfer, M. D., Jardon, A. M., Mullins, R. D., Nicholas, E. L., & Alfaydi, A. S. (2017). Power, perceptions, and relationships: A model of co-teaching in higher education. *College Teaching*, 65(4), 182-191.

מושב 2א: מורפולוגיה

יפה ישראלי

**לוחות נטייה דו-לשוניים של הפועל, בעברית ובארמית-חדשה יהודית בלהג סקז**

בהרצאה זו יוצגו לראשונה לוחות דו-לשוניים לנטיית הפועל בעברית, אשר שימשה כלשון תרבות דתית עילית בכורדיסטן האיראנית, ובמשלב הספרותי של הארמית-החדשה היהודית בלהג סקז, אשר נבדל מן הלשון הדבורה בקווי לשון ארכאיים, הפותחים צוהר להכרת כמה ממאפייניו של רובד היסטורי קודם ללהג סקז המדובר בימינו. דוברי ארמית בלהג סקז התגוררו עד לעלייתם ארצה בשנות החמישים של המאה העשרים בכורדיסטן האיראנית, הנמצאת במערב ובצפון מערבה של איראן וגובלת באזרבייג'ן בצפון ובכורדיסטן העיראקית במערב.

בהרצאה נדון במבנה לוחות נטייה אלה, אשר שימשו כלי עזר להוראה מסודרת של הפועל העברי, כפי שהם רשומים בכתבי יד מן המאה ה-20 שהיו מקור להרצאה זו, ובמאפייני מערכת הפועל הארמי, כפי שהיא משתקפת בהם: הלוחות רשומים זה אחר זה, לפי סדר א"ב עולה של הפועל העברי בגוף ראשון מדבר בזמן עבר. בשורה העליונה רשומות באותיות עבריות מרובעות ובניקוד צורות הפועל העברי של שורש אחד בבניין אחד – קל, פיעל, הפעיל – בכל הזמנים וברוב הגופים, ומתחתן רשומות צורות הפועל הארמי באותיות עבריות בכתובה בינונית ובניקוד. מערכת הפועל הארמי כוללת חמישה בסיסים – עבר, בינוני, הווה/עתיד (סובינקטיב), ציווי, שם הפועל – ומבחינים בה בין נטיית פועל יוצא לבין נטיית פועל עומד, בכל הגזרות. לדוגמה: פְּלִיט [= יָצָא], פְּלִיטְלִי [= הוּצֵא], בגזרת השלמים. כמו כן, נעיר על צורות חריגות של הפועל העברי כמו: נְתַנְנוּ.

**רשימת מקורות**

גולדנברג, א' (תשל"ט). לוח הנטייה העברי הראשון. **לשונונו**, 43, 83-99.  
הופקינס, ס' (תשנ"ג). יהודי כורדיסטאן בארץ ישראל ולשונו. **פעמים**, 53, 50-74.  
ישראלי, י' (תשנ"א). **מערכת הצורות של הפועל בדיאלקט סקז של הארמית המזרחית החדשה**, עבודת גמר בהדרכת הפרופסור גדעון גולדנברג. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

**דליה כהן-גרוס**

**המרובעים הכפולים במערכת השם בסלנג הישראלי**

תופעת ההכפלה מתוארת בהרחבה בחקר הבלשנות מבחינת תפוצתה ומאפייניה האוניברסליים בשפות העולם השונות. המחקרים בנושא מקיפים מנעד רחב של טיפוסים הכפלה, החל מחזרתיות על צלילים או הברות ועד התמקדות



בהישנות של מילים או ביטויים. ואולם בספרות המחקר קיימת הסכמה, שבכל מקרה ההכפלה היא תהליך מורפו-פונולוגי, המשמש למטרות סמנטיות, פרגמטיות ודקדוקיות במערכות הגזירה והנטייה כאחת.

גם העברית על רובדיה השונים פורה ביצירת מילים באמצעות הכפלה, וזו עשויה להופיע כמלאה או כחלקית (full or partial reduplication). במערכת השם עשויה ההכפלה לשמש בתפקידים שונים ואף סותרים. כך, בשמות העצם היא מציינת הקטנה בלבד (זנב-זנבנב, חתול-חתלתול, שפם-שפמפם), ואילו בשמות התואר היא מביעה הקטנה (שמן-שמנמן, חמוץ-חמצמץ, כחול-כחלחל) לצד הגברה (יפה-יפהפה, קטן-קטנטן, קצר-קצרצר).

בהרצאה זו נדון בשמות במבנה  $C_1aC_2C_1aC_2$ , היינו: מילים שנוצרו משורשים דו-עיצוריים (biradicals) שהוכפלו לכדי יסודות שורשיים מרובעים (quadriradical) עם תנועת /a/ ביניהם. במשלב התקני המלרעי דגם זה אינו בעל משמעות נלווית מיוחדת (גלגל, קנקן, תלתל; או מילות תצליל דוגמת זמזם); אך דומה כי בסלנג הישראלי של העשורים האחרונים הוא קיבל בהטעמתו המלעילית עומס ריגושי ייחודי להבעת לעג ובוז (לפלף, צ'חצ'ח, נחנח). הנתונים למחקר לוקטו ממילוני סלנג (מודפסים ומקוונים), מכלי התקשורת ומרשתות חברתיות, וההרצאה תציג אותם ואת ההסברים האפשריים לתצורתם זו.

#### רשימת מקורות

- בליבום, ר' (תשע"א). 'ההכפלה הלקסיקלית בעברית: מגמות חדשות', מחקרים בלשון, יג, 199-219.
- שורצולד (רודריג), א' (תשס"ד). 'כמה הערות על הכפלות עיצורים במילה העברית', מחקרי מורשתנו (ספר צבי בצל), ב-ג, 251-265.
- Bat-El, O. (2013). Reduplication. In G. Khan (Ed.), *Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics* (pp. 337-340). Leiden: Brill.
- Bolozky S. (1982). Remarks on Rhythmic Stress in Modern Hebrew. *Journal of Linguistics*, 18(2), 275-289.
- Kreitman, R. (2003). Diminutive Reduplication in Modern Hebrew. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, 15, 101-129.
- Schwarzwald (Rodrigue), O. (2010). Recursiveness in Hebrew Word Formation. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics* 7(1), 2-13  
[www.skase.sk/Volumes/JTL15/pdf\\_doc/01.pdf](http://www.skase.sk/Volumes/JTL15/pdf_doc/01.pdf)
- Tobin, Y. (2001). Trying to "Make Sense" out of Phonological Reduplication in Hebrew. In B. Palek and O. Fujimura (Eds.), *Proceedings of LP'2000* (pp. 227-260). Prague: Karolinum Press.

## ליאור לקס

### תנועות מתחרות בתצורת הנקבה בעברית

המחקר בוחן התגוונות בתצורת הנקבה, דהיינו מקרים שבהם לצורת בסיס אחת שתי סופיות נקבה. למשל, למילה ניתן למצוא שתי צורות נקבה של המילה מושלם: מושלמת ומושלמה. בעוד שהשימוש בסופית X רווח יותר, קיים מספר לא מבוטל של דוגמאות שבהן יש שימוש הסופית Xה.

תצורת הנקבה בעברית נחקרה רבות מן ההיבט המורפולוגי וההתפתחותי. הבחירה בסופית הנקבה  $X$ ,  $X$  או  $X$ ית מבוססת במידה רבה על חוקיות, אף על פי שמדובר בחוקיות מורכבת (שורצולד 1982, 2002). שורצולד מראה כי ניתן לנבא את הבחירה בסופית כלשהי על סמך תכונות סמנטיות וצורניות של הבסיס. למשל, שמות חד-הברתיים מקבלים לרוב  $X$ ה (איש-איש), ושמות המסתיימים בסופית  $X$ ן מקבלים  $X$ ית (חצוצרן-חצוצרנית).

הרצאתי תמקד בתצורת הנקבה של מילים במשקלי הבינוני מוקטל ומקוטל. צורת הנקבה של משקלים אלה נוצרת ברוב המקרים באמצעות הסופית  $X$ ת. טענתי כי הבחירה גם במוספית  $X$ ה אינה מקרית, אלא מבוססת הבחנה בין קטגוריות לקסיקליות. משקלי הבינוני מהווים מקרה טיפוסי של רב-קטגוריאליות, שכן הם משמשים לתצורת פעלים, שמות עצם ושמות תואר (Berman, 2017). עיון בתצורת הנקבה מראה כי הסופית  $X$ ה משמשת בעיקר בשמות תואר, לצד הסופית  $X$ ת, ואילו בפעלים קיים שימוש בסופית  $X$ ת בלבד. נתבונן למשל במילה מודרך, המשמשת הן כצורת ההווה של הפועל *הודרך*, והן כשם תואר. צורת הנקבה של הפועל היא *מודרכת* בלבד (1), ואילו במשמעות התוארית ניתן למצוא היקרויות של *מודרכת* של *מודרכה* (2). חשוב לציין כי הצורה המפוצה יותר היא *מודרכת*, אולם כאשר קיים שימוש בסופית  $X$ ה, הוא מוגבל למשמעות התוארית.

(1) הקבוצה *מודרכת* / \**מודרכה* על ידי המורה.

(2) השיעור יכול לצפייה *מודרכת* / *מודרכה* בסרטים.

השימוש ב- $X$ ה נועד לא רק לסמן הבחנה בין פעלים ושמות תואר, אלא גם ההבחנה בין תצורת מילים בלקסיקון ובתחביר. טענתי מבוססת על ההנחה כי תצורת שמות תואר חלה בלקסיקון, בעוד שתצורת הסביל חלה בתחביר. תצורת הנקבה היא מטבעה תהליך נטייה החל בתחביר, אולם המנגנון המורפולוגי רגיש להבחנה בין מקורו של הבסיס. כאשר הבסיס הוא פועל סביל, קיימת בחירה ב- $X$ ת הנפוצה יותר ומהווה את 'ברירת המחדל' בתצורת הנקבה של רוב בצורות הבינוני. לעונת זאת, כאשר הבסיס הוא תואר המאוחסן בלקסיקון, מתאפשרת גם בחירה במוספית עם תנועת  $a$ , אשר יש לה מעמד לקסיקלי מובהק יותר בתצורת מילים (שורצולד, 2002).

בהרצאה אשווה בין מקרה זה לבין התגוונות בתצורת הנקבה של מילים שאולות (למשל, *דביל* - *דבילית/דבילה*). עיון במקרים אלה מראה כי ה'תחרות' בין המוספיות אינה חופשית לחלוטין, אלא כמעט תמיד בין  $X$ ה לאחת משתי המוספיות  $X$ ת ו- $X$ ית. טענתי היא כי התחרות אינה בין סופיות אלא בין תנועות. מדובר בבחירה בין מוספית עם תנועת  $a$  לבין מוספית עם אחת מהתנועות  $e$  או  $i$ . הבחירה היא ביו תנועת  $a$  האופיינית יותר ללקסיקון, לבין התנועות  $e$  ו- $i$  האופייניות יותר לתהליכים אוטומטיים החלים בתחביר.

## רשימת מקורות

- שורצולד, א' ר'. (2002). פרקים במורפולוגיה עברית. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- Schwarzwald, O.R. 1982. Feminine Formation in Modern Hebrew. *Hebrew Annual Review*, 6, 153-178.
- Berman, R.A. 2017. Word Class Distinctiveness versus Polycategoriality in Modern Hebrew: Typological and Psycholinguistic Perspectives. In V. Vapnarsky and E. Veneziano (Eds.), *Lexical Polycategoriality: Cross-linguistic, cross-theoretical and language acquisition approaches* (pp. 343-377). Amsterdam: John Benjamins.

### אלון פרגמן

#### החסך הפונולוגי בהוראת הערבית במערכת החינוך העברית

ערבית נחשבת לאחת השפות המורכבות לרכישה וללימוד, הן כשפת אם והן כשפה נוספת. מחקרים שונים הצביעו על מורכבות רכישה כשפת אם מסיבות פונולוגיות (Saiegh-Haddad, 2007), אחרים הצביעו על מורכבות הכתב הערבי כגורם מעכב ברכישת הקריאה והכתיבה (Ibrahim, Eviatar, & Aharon-Peretz, 2007). למרות מעמדה המיוחד כשפה רשמית לצד העברית (עד לאחרונה), ערבית כשפה נוספת נלמדת בהיקפים מצומצמים מאוד במערכת החינוך העברית, והמחקרים מעידים על קושי רב, שאותו חווים התלמידים ברכישת הכתב הערבי וצלילי השפה (פרגמן ורוסק, 2014; 2010; Fragman & Russak, 2010). מחקריהם של פרגמן ורוסק שבדקו שגיאות כתיב בערבית בקרב תלמידי כיתות ה'-י' דוברי עברית כשפת-אם מצאו שגיאות כתיב אורתוגרפיות ופונולוגיות בהיקף של קרוב ל-80% בקרב תלמידי חטיבת הביניים ובית הספר התיכון, ללא שיפור משמעותי גם לאחר ארבע שנות לימוד. החוקרים הצביעו על "מעמסה לשונית" משמעותית עבור דוברי העברית: קושי אורתוגרפי להבחין בין אותיות דומות בערבית (כגון, ج-ح-خ) שנכתבות באופנים שונים על פי מקומן במילה מחד, וקושי פונולוגי להבחין בין הצלילים הלא מוכרים בערבית, שחלקם אף דומים לצלילים אחרים בערבית, שדומים לצלילים שקיימים בעברית (למשל, ض - ذ - د) מאידך, ולכן חל עיכוב משמעותי ברכישתם.

על מנת להבין באופן מעמיק יותר את פשר העומס הלשוני האמור, המחקר הנוכחי ביקש לבדוק האם מקור הקושי פונולוגי או אורתוגרפי, או שניהם גם יחד, בקרב תלמידי כיתה ט', י"א ו-י"ב (N=72). זאת, באמצעות מטלה שכללה 48 מילים, חלקן בעלות טעות כתיב אחת, פונולוגית או אורתוגרפית, וחלקן בעלות איות תקין. לגבי כל מילה, הנבדקים התבקשו לציין אם היא מאויתת כהלכה, אם לאו. ממצאי המחקר מעידים על כך שהקושי האורתוגרפי שמלווה את התלמידים לאורך חטיבת-הביניים אינו מהווה גורם משמעותי לתלמידי כיתה י"ב, אולם הקושי הפונולוגי נותר בעינו. ממצאי מחקר זה מחזקים ממצאים קודמים בדבר העדר חשיפה מספקת לשפה הערבית לכל אורך שנות הוראתה במערכת החינוך העברית, ומעידים על כך שהיא נלמדת בעיקר כמערכת של סמנים גרפיים כתובים ללא ייצוג שמיעתי מספק, גם למי שהשלימו חמש יחידות לימוד בבית הספר התיכון לאחר שש שנות לימוד. לממצאים אלה עשויות להיות השלכות על גיבוש המדיניות הלשונית כלפי הוראת השפה הערבית כשפה נוספת בידי הגורמים הרלוונטיים במשרד החינוך, על מנת שלימוד הערבית יהיה משמעותי יותר עבור הלומדים.

#### רשימת מקורות

פרגמן, א' ורוסק, ס' (2014). הקשר בין פונולוגיה ואורתוגרפיה בקרב דוברי עברית כשפת-אם הלומדים ערבית כשפה זרה. בתוך ע' ענבר-לוריא וס' דוניצה-שמידט (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (עמ' 110-95). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

Fragman, A., & Russak, S. (2010). Qualitative analysis of spelling errors in Arabic as a foreign language among native Hebrew students in Israel. In V. Aguilar, L.M.P. Canada & P.S.

Grimm (Eds.), *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language* (pp. 103-114). Murcia: Universidad de Murcia, Spain.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2007). Meta-linguistic awareness and reading performance: A cross-language Comparison. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36, 297-317.

Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 607-626.

## יהודית רוזנהויז

### היבטים מילוניים של אוצר המילים הבודוי בסיפורי עם בערבית-בדוויית מהגליל

לצורך העבודה בדקתי כ-50 סיפורים שהוקלטו בשנות ה-80 – חלקם על-ידי המחברת ורובם על ידי חוקר הפולקלור ד"ר יואל ש' פרץ. הדיון יתייחס לרכיבים הבודוים בסיפורים האלה – לאופי אוצר המילים הבודווי ולתחומים הסמנטיים של אוצר המילים הזה. רוב המספרים והמספרות היו קשישים, כך שניתן היה למצוא בסיפוריהם רכיבים מילוניים שכבר אינם משמשים בתרבות המודרנית שלהם, ושל תושבי ישראל באופן כללי. בנוסף, נמצאו בטקסטים האלה מילים שמשקפות את הערבית המדוברת של תושבי הקבע הוותיקים באזור ומילים בעברית.

במחקר קודם מצאה רוזנהויז (2014), שדוברים לא-בודוים השתמשו והכירו ערכים מילוניים מוקדמים יחסית (מתחילת המאה ה-20) במספר קטן יותר מאשר ערכים מילוניים מודרניים (מסוף המאה ה-20). אבל יש לזכור, כי סיפורי העם המסורתיים שייכים לסוגה ספרותית-לשונית שונה מזו שנבדקה בעבודה הנ"ל. לסוגה זו יש, בין היתר, מוסכמות סגנוניות ונוסחאות התבטאות חוזרות. לכן, הנחת עבודה אחת היא שהמספרים הבודוים הקשישים של הסיפורים שנבדקו ישתמשו באוצר המילים המסורתי, המוקדם, יותר מאשר בערכים שמשמשים כיום בחיי היום-יום. מצד שני, אם חיי היום-יום החדשים משפיעים על המספרים הקשישים במידה רבה, יופיע בסיפוריהם מספר גדול יחסית של מבעים מודרניים. אבל יתכן גם מצב שלישי, שונה משתי האפשרויות הנ"ל: מספר הערכים המילוניים בקבוצת המבעים המוקדמים עשוי להיות דומה למספר המבעים החדשים.

ממצאי המחקר: נמצא שאוצר המילים בסיפורי העם מכיל רבדים לשוניים שונים (בודוים, יושבי-קבע, ערבית ספרותית). ישנן מילים מוקדמות (מקוריות) רבות יחסית בסיפורי הבודוים, ולצדן מתפקדים מונחים מודרניים מעטים יותר, כולל מונחים בעברית. כלומר, המספרים, המספרות וקהל המאזינים שלהם הכירו את המילים האלה, מצב זה שונה ממצאי הבדיקה המילונית שבמחקר מ-2014, לפיו המילים המוקדמות היו ידועות פחות מהמילים החדשות. ההבדלים בין המילים המקוריות-בודויות ובין המונחים המודרניים ניכרים גם בתחום הקבוצות הסמנטיות בסיווגנו: נראה שרבות מהמילים המקוריות-הבודויות יצאו משימוש בגלל שינויי התנאים, הנושאים המעניינים את הדוברים, וההשפעה המתחזקת של להגי הסביבה. סוגת הסיפורים הבודוים מלאה עדיין בביטויים ובמבעים מיוחדים, אך ספק אם הם יישארו כך לאורך זמן.

### רשימת מקורות

פרץ, י"ש (2017). בין השמש לירח – סיפורי עם של שבטי הבודוים בגליל. ירושלים: מינרווה.

Rosenhouse, J. (2014). Vocabulary changes in an Eastern Arabic dialect region in the 20<sup>th</sup> century. In L. Casini, P. La Spisa & A.R. Suriano (Eds.), *Quaderni di Studi Arabi N.S. 9, The Languages of Arabic Literature. Un Omaggio a Lidia Bettini* (pp. 99-114).

## אלון פרגמן

### האביב צועד בעקבותיהן? התבוננות חברתית מגדרית בכתיבה הנשית בעולם הערבי

בהרצאה זו אני מבקש לבחון את כתיבתן של נשים ערביות בעשור האחרון, ובמיוחד לאור אירועי האביב הערבי, מהיבטים חברתיים, תרבותיים ומגדריים. אתמקד בניתוח האנתולוגיה המתורגמת "חוריה חַרְיָה", הכוללת 53 סיפורים קצרים וסיפורים קצרצרים, שפורסמו על ידי נשים ברחבי העולם הערבי בקובצי סיפורת, באינטרנט, בפייסבוק ובבלוגים אישיים. אציג את התימות הבולטות בכתיבתן, את סגנון כתיבתן ואת המאפיינים הלשוניים בכתיבתן. כמו כן, יוצגו מספר דוגמאות תרגומיות שעמדו במרכז עבודת התרגום של אסופה זו.

אחד הממצאים החשובים שאציג בהרצאה מצביע על כך ש"האביב הערבי" הנו אביב פואטי ומגדרי, לא פחות (ואולי הרבה יותר) מאשר אביב פוליטי (Salti, 2013). נשים רבות, יותר מאי פעם, כותבות על מצבה העגום של האישה, על הניצול המיני ועל האלימות הפיזית כלפיה. עם זאת, לצד תיאורים קשים אלה, ניתן למצוא גם התייחסויות פוליטיות מגדריות, קריאת תיגר על הפטריארכיה הגברית הדכאנית, וקריאה לשותפות מלאה במאבק על פני החברה הערבית (צורף, 2018). למשל, מונא בישלם האלג'יראית מתארת בכתיבתה את הכתיבה ככלי הנשק של האישה, וכאמצעי להבראת החברה כולה. הכתיבה מאפשרת לנשים להצטרף למאבק למען זכויות אדם וחופש הביטוי במולדתן לצד הגברים, כשוות בין שווים. לפיכך, נשים נקראות להתגייס למען שחרור מולדתן ולגלות נכונות להתמודד עם כל ה"שדים" (נואל אל-ע'נם, מרוקו), להפר את שתיקתן ולכתוב, כי השתיקה היא מותן (סאג'דה עבדאללה אבראהים, בחרין). ממצאים נוספים מצביעים על סגנון כתיבה תלוי מקום וזמן והקפדה מועטה לעתים על סימני פיסוק ואיות, אולי בשל השימוש הרב במדיה המקוונת.

למדיה המקוונת תפקיד משמעותי בשבירת מוסכמות "העולם הישן" שבו נגזר על האישה להישאר בספירה הפרטית (פרגמן, 2018). בעולם המקוון העכשווי כתיבתה של האישה פורצת לספירה הציבורית בלחיצת כפתור. תופעה זו מביאה לטשטוש הגבולות ומאפשרת לנשים להשמיע את קולן בגלוי, ולהיות שותפות, יותר מאי פעם, בשיח הציבורי בסוגיות חברתיות, פוליטיות, כלכליות, תרבותיות, ערכיות ומגדריות. כותבות אלה כותבות את המהפכה החברתית הבאה, המהפכה המגדרית. בכתיבתן הן כותבות את חירותן (דאהר, 2017).

### רשימת מקורות

דאהר, מ' (2017). בין הפרטי לציבורי ובין ה"אני" ל"אחר" ביצירתה של הסופרת האלג'יראית פדילה אלפארוק. בתוך ד' גוטספלד (עורכת), *לנוע בין המרחבים* (עמ' 78-88). תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.

פרגמן, א' (2018). "אני היא זו שאנסתם בכיכרות": הסופרות המצריות שפותחות את הפה, <https://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-5207224,00.html> (30.3).

צורף, מ' (2018). "המהפכה השקטה": נשים סעודיות מובילות שינוי מבפנים. בתוך מ' צורף ות' רזי (עורכות), *נשים ומגדר במרחבים מזרח-תיכוניים* (עמ' 115-150). חיפה: פרדס הוצאה לאור.

## מושב 2: שפה ושיח

### דנה שהם קוגלמס ועירית קופפרברג

#### תרומת שפה פיגורטיבית לחקר מורכבות בשיח נרטיבי של מורים וסטודנטים מהחינוך הרגיל שמשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים

קיימת הסכמה בקרב החוקרים שבני אדם בונים משמעות, ומציגים את התנסותם ואת ממדי הזהות שלהם באמצעות הסיפור האישי הלא-ספרותי ובאמצעות שפה פיגורטיבית. מחקר שבדק את מהות החיבור בין הסיפור האישי ושפה פיגורטיבית מנקודת מבט של חקר השיח, מזהה, מתאר ומפרש את התפקיד של שפה פיגורטיבית בשילוב עם אמצעים לשוניים שאינם פיגורטיביים בהפקת משמעות גלויה וסמויה, בהשגת לכידות מקומית ולכידות-על, במיצוב האני של הפרט והקבוצה בשיח נרטיבי ובסוגות אחרות ובבניית התייחסות מטא-לשונית לתהליך השיח עצמו (ויצמן, בדפוס; קופפרברג, 2016; Kupferberg & Green, 2005).

בחלק הראשון של ההרצאה נציג בקצרה הנחות והגדרות מתחום חקר השיח שעליהן מתבסס החיבור בין חקר הנרטיב והשפה הפיגורטיבית. בחלק השני, נציג ממצאים מתוך מחקר איכותני (המהווה חלק מפרויקט מחקרי משלב שיטות) שמתמקד ב- 80 סיפורי התמודדות של מורים וסטודנטים בחינוך הרגיל עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. המשתתפים התבקשו להמליץ בכתב אירועים בעלי משמעות מתוך ההתנסות המקצועית שלהם. כדי לשמור על אמינות, ניתוח הטקסטים שילב שתי שיטות ניתוח: ניתוח תוכן תמטי וניתוח שפה פיגורטיבית. ממצאי המחקר מראים ששילוב זה אפשר לזהות צמתים נרטיביים שמעידים על התנסות מורכבת מבחינת הרגש החשיבה וההתמודדות של המשתתפים. לממצאים אלה יש משמעות תיאורטית, מתודולוגית וישומית שאותה נסביר בהרצאה.

#### רשימת מקורות

ויצמן, א' (בדפוס). סקירה על הספר "לגעת בשמיים": ניתוח שיח משלב שפה פיגורטיבית. **עיונים בשפה וחברה**, 11.

קופפרברג, ע' (2016). "לגעת בשמיים": ניתוח שיח משלב שפה פיגורטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.

Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

## הצגת הספר: *Between the physician and the patient - Issues in medical writing*

בהרצאה יוצג ספר חדש החוקר את לשונם של מסמכים רפואיים בעברית ובאנגלית העוברים בין הרופאים לעמיתיהם ובינם לבין המטופלים: מכתבי קבלה, מכתבי שחרור, מכתבי ייעוץ ודיווחים. הספר נכתב בשיתוף פעולה בין רופא מומחה ברפואה פנימית ובפרמקולוגיה קלינית ובין חוקרת טקסט.

בחלקו הראשון של הספר מוצגים מאפייני הטקסטים המידעיים והטיעוניים שהם חלק מן הסוגה של מסמכים רפואיים, והם מנותחים מנקות מבט מבנית-ארגונית, לשונית-דקדוקית ורטורית-סגנונית.

החלק השני מעלה בעיות ניסוח שנמצאו במסמכים, מדגים אותן ודן בהן. חלקן בעיות הנמצאות גם בסוגות אחרות כמו חזרות וחוסר ארגון, אך חלקן אופייניות במיוחד לסוגה זו או בולטות בה: שימוש במשפטים קצרים ומקוטעים, העתקה והדבקה, שימוש נרחב בקיצורים, חוסר ארגון למרות הגיליון הממוחשב, שימוש שגוי במושגים קיימים, חוסר בפרטים, לעומת מתן פרטים לא רלוונטיים. בעיות אלה מקשות על העברת מסר ברור וחד משמעי המתאים לנסיבות הנדרשות בסוגה זאת.

הממצאים מראים כי מדובר בדרך העברת מסר העלולה לסכן את החולה, להביא להערכה לא נכונה וכתוצאה מכך למתן טיפול לא מתאים. בעקבות הניתוח הוצגו בספר המלצות על דרכים לשיפור כתיבת המסמכים.

### רשימת מקורות

Shilo, G., & Shilo, L. (2018) *Between the physician and the patient - Issues in medical writing*. Jerusalem, New York: Gefen Publishing House.

#### מושב 3א: דרכים לקידום יכולת החשיבה המופשטת בקורסי כתיבה אקדמית

#### דנה טאובה, אודי צמח ועידית שקד

#### סדנה: דרכים לקידום יכולת החשיבה המופשטת בקורסי כתיבה אקדמית

מטרת הסדנה להציג דרכים לקידום יכולת החשיבה המופשטת בקרב הסטודנטיות והסטודנטים בקורסי מיומנויות הכתיבה האקדמית במכנינות הקדם-אקדמיות (4-6 ש"ש במשך שנת מכינה אחת). יומחש בה כיצד אפשר בתהליך ההוראה לפתח מודעות לקיומן של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, ויוצעו בה מגוון פעילויות המאפשרות התנסות בכתיבה עשירת תוכן ומאורגנת.

בידוד משתנים ושייכותם לקטגוריות, זיהוי תחומי חיתוך ביניהם או יצירת אבטיפוסיות מדורגת שלהם מחזדים את החשיבה על החומר הנלמד ומאפשרים מיצוי מלא של הפרטים, הצגה עקרונית שלהם ודיון בהיבטיהם השונים. ההכללה משלימה את המיון ומהווה בסיס לאינטגרציה מחודשת של המידע. בהתמקדות בקשר הרציף שבין שני תהליכים אלו נמנעות הן הנטייה לפירוט יתר שיש בו כדי לפגוע בתמונה הכוללת והן הנטייה להכללות פשטניות המתנתקות מן הנתונים המונחים ביסוד העבודה. בסדנה נדגים תהליך של פירוק רעיונות למרכיביהם הלוך ופרק, תוך מעבר הדרגתי ומסודר מן ההכללות הגבוהות ביותר אל אחרון הפרטים ולהיפך.

מיומנויות כמו הגדרת מושגים, בחינת הגדרות ושילוב ביניהן, הדגמת תופעות או השוואה ביניהן תוך הקפדה על אבני בוחן רלוונטיות, בניית טיעון, תמצות מאמרים מורכבים, שרטוט ראשי-פרקים למאמר המאפשר לתלמידים לעמוד על הרעיונות העיקריים בו במסגרת הירארכית מגובשת, שילוב מאמרים ואיסוף החומר לכתיבת עבודה – כל אלה הן מיומנויות הדורשות אנליזה, פירוק של המידע למרכיביו, וסינתזה, שילובו באופן שישקף את הקטגוריה שאליה שייך כל פריט מידע. במשימות כאלה המיון שבבסיס האנליזה מופעל באופן רחבי: חלוקת המידע לקטגוריות שונות המצויות במישור אחד של הכללה ובאופן אנכי: חלוקתו למישורים שונים של הכללה. מיומנויות אלו מלוות לרוב באמצעי ייצוג גרפיים. התרגול כולל גם מבנים תחביריים מיוחדים ואוצר מילים מופשט.

טיעון איכותי מאופיין בציר רעיוני ברור, שהנימוקים בו מאורגנים תחת הכללות ומדורגים על פי חשיבותם. אחד הכשלים הנפוצים אצל תלמידים שהתערבות שלנו נועדה לתקן, הוא כתיבה אסוציאטיבית שקופצת מנימוק לנימוק ללא קשר ביניהם וללא הצבעה על תחומי הדיון שעשויים להיות במישורים שונים של הפשטה. בסדנה נדגים פעילות המדמה התערבות מטה-אסטרטגית הכוללת העלאת נימוקים לטענה וחלוקתם לקבוצות בעלות מכנה משותף, ארגוןם בהירארכיות על פי מידת ההפשטה ודירוגם לפי מידת הרלוונטיות שלהם להכרעה בדיון.

#### רשימת מקורות

אגף לתוכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית. (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה – מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים, משרד החינוך.



זוהר, ע' (2013) **ציונים זה לא הכל – לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. תל אביב: ספרית פועלים – הקיבוץ המאוחד.

ליפמן מ' (1998) הגדרה פונקציונלית של חשיבה ביקורתית. בתוך הרפז י' (עורך ומתרגם), **חינוך לחשיבה ביקורתית** (עמ' 118-131). ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities (Last Revised, May 2011). [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice* 32(3), 131-137.

Rosenwasser, D., & Stephen, J. (2009). *Writing Analytically* (5<sup>th</sup> edition). Boston: Thomson – Wadsworth.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: are they mutually exclusive? *The Journal of The Learning Sciences*, 12(2), 145–181.

### מושב 3: דרכי התעשרותו של הניב הפואטי עיון בלשני ביצירות של שלונסקי, זרחי ומשעול

#### נטע דן

#### מנגנוני ריסון והגברה בשירי "אבני בוהו" של אברהם שלונסקי

שירה מעוררת בנו רגשות ותחושות. יש שאנו מעריכים שירה כמרוסנת וכמאופקת, ויש שאנו מעריכים אותה כמוגברת ואף כקולנית. הרצאתי נשענת על כלי מבחן בלשני שפיתחתי לבחינת מנגנוני ריסון והגברה בלשון השירה. בהקשרים אחרים (רנן, 2015) הצגתי את שירת לאה גולדברג כמאופקת, ואת שירת אצ"ג כמוגברת. מתברר כי במקרה של שלונסקי לא ניתן להכריע אם מדובר בשירה מוגברת או מרוסנת, וכי זהו אחד מתווי דמותה.

שלונסקי קיווה ש"אבני בוהו", שראה אור ב-1933, יהיה ספר היסוד של האסכולה הפואטית שייסד, ושממנו ישאבו חבריו המשוררים מודלים חדשים לכתיבת שירה (הלפרין, 2011: 432). בעזרת הכלי הבלשני הבוחן ריסון והגברה, אראה כיצד שירתו של שלונסקי בספר זה נעה כמטוטלת בין ריסון להגברה, בין שאגה לכיבושה. שירי "אבני בוהו" מתארים את מסעו של דובר מארץ ישראל אל עיר זרה, ואת שיטוטיו הליליים ברחובותיה. הדובר מרוחק מן הקוראים, מתנזר מאהבה, רדוף חרדת מוות ובודד. הוא מוקף בדמויות אוניברסליות מנוכרות ותלוש מהמסורת היהודית של ילדותו. מבחינה סמנטית, השירים משלבים קודש וחול, נמוך וגבוה, ולכן מתאפיינים במתחים סמנטיים. השדות הסמנטיים של הכרך החשוך ושל המסע עשירים בספר השירים, וכן השדה הסמנטי של הרצח, אף שהרצח נותר בגדר אפשרות בלתי ממומשת, ה"מתנדנדת" בין ריסון להגברה. כמו כן, בשירים מופיעות מילים משפות זרות, אשר לוקחות חלק בעיצובו של עולם אירופי. מבחינה מורפולוגית נטה שלונסקי, אולי יותר מכל משורר אחר בן זמנו, לחידושי מילים ולחידודים, ואלו מפתיעים ומקוריים ולכן יוצרים הגברה. התחביר בשירים מתאפיין בחוסר

אחידות באורכי המשפטים, בחזרות ובמשפטי שאלה רבים. מצד המבנה, שירי שלונסקי כתובים במבנים מהוקצעים, במשקל סדור מאוד ובחריזה מוקפדת ומבריקה. סדירות מבנית נוטה לפעול כמנגנון מרסן, אבל מתברר שהאילווצים המבניים שלונסקי קיבל על עצמו כפו עליו סלקציה סמנטית, תחבירית ומורפולוגית חמורה, ועל כן היא נוטה דווקא לקוטב ההגברה. כל אלו עשויים לספק הסבר ראשוני לקשיי ההתקבלות של שירתו בימינו.

#### רשימת מקורות

דן רנן, נ' (2015). **מנגנוני ריסון ועידון בשירת לאה גולדברג**. עבודה לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב. הלפרין, ח' (תשע"א). **המאסטר, חייו ויצירתו של אברהם שלונסקי**. תל-אביב: ספרית פועלים והקיבוץ המאוחד. שביט, ע' (עורך) (תשמ"ח). **ספר שלונסקי (ב): מחקרים על אברהם שלונסקי ויצירתו**. תל-אביב: מכון כץ לחקר הספרות העברית, אוניברסיטת תל-אביב, אגודת "יד שלונסקי". שלונסקי, א' (תשס"ב). **שישה סדרי שירה**. בני ברק: ספרית פועלים.

### נירה לוין

#### "לבי המלא חורים" - לשון הרגש ביצירת נורית זרחי לילדים

בהרצאה יוצגו כתריסר יצירות של נורית זרחי לילדים - שירים וסיפורים - בדגש על הסמנטיקה המרובדת ועל הבחירות הלשוניות המורכבות והמתוחכמות של המשוררת בנושא המערך הרגשי ביחסי הורים וילדים. זרחי מעניקה קול לדוברים שונים: דובר-ילד שמודעותו חלקית או נעדרת ("היא אִמְרָה: לְעֵצְלִים/תְּמִיד קוֹרִים פְּלָאִי פְּלָאִים"); דובר מבוגר המקעקע מראית עין של אימהות אידיאלית ("וְאִבָּה מִיְנִיקָה אֶת גּוֹרֵיהָ/מְפֹטְמוֹת וְרִדוֹת כְּמוֹ פֶּטֶל/נִקֵּר מְשִׁתְּכֶשֶׁף לְמִטָּה, שְׂמִים פְּרוּשִׁים מְעַל/וְאִם לֹא תִּקְדֵּן לֹא נִשְׁאָר –"); דוברת-ילדה המדגימה הורות מכילה וחומלת, ("כְּשֶׁאֲנִי שׁוֹכֶכֶת לִישׁוֹן/לְצִדִּי בְּמִטָּה יְשָׁנִים/שְׁנֵי הַיְלָדִים שְׁלִי:/שְׂמָאל וְיָמִין"); דובר מבוגר המקונן על מכאובי ההורות ("וְשְׁלוֹם לִי בְּלִבִּי הַמְּלֵא חוֹרִים"). הפן הסמנטי ביצירות אלה של זרחי נתמך בהקשרים מצלוליים, ומגייס לעיתים הקשרים חברתיים חוץ-טקסטואליים שמעצימים את משמעויות הטקסט. ההרצאה תדגים את האופנים המקוריים שבהם זרחי מעצבת מבע לשוני ייחודי לתיאור של עמימות הרגש, של היעדר אמפתיה ושל ניכור בהורות.

#### רשימת מקורות

ברוך, מ' ופרוכטמן, מ' (1982). **לכל שיר יש שם - עיוני ספרות ולשון בשירת ילדים**. תל אביב: פפירוס. הירשפלד, א' (2009). "מלכת מידס של הדיבור", **הארץ**, 2 בינואר 2009 <http://www.haaretz.co.il/misc/1.1238591> מירון, ד' (2008). **אי הנחת של יצורים מכונפים, בתוך נ' זרחי (עורכת), עצמות ועננים: מבחר שירים (עמ' 183–283)**. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ביאליק. אלקד-להמן, א' (2006). **לבדה היא אורגת**. ירושלים: כרמל. סוברן, ת' (תשס"ב). **מגעים בין לשון הדיבור ללשון השירה. תעודה, ית, 395–420**.

## אנטומיה של הומור בשירת אגני משעול

ניסיונות רבים מאוד נעשו לאפיין הומור. אריסטו, פרויד, קאנט, ברגסון והוגים רבים בחנו אותו מזוויות שונות. מושג מפתח בחקר ההומור והצחוק הוא אי-הלימה או אי-התאמה. אריסטו הראה שהצחוק נובע מאי-הלימה מסוגים שונים. הוא ציין ב'רטוריקה' שהנואם יכול להביא את הקהל לידי צחוק אם יפתח אצלו ציפיות מסוימות, ואחר כך יכזיב אותו מכיוון לא צפוי. על פי תאוריית הגשטלט, חומר מוצג על פי סדר כרונולוגי מסוים, ובנקודה כלשהי בזמן הוא חייב לעבור ארגון מחדש כדי להסביר את האי-הלימה. ברגע זה נוצר ההומור. בחשיבה ההומוריסטית המצחיק הוא הגיוני רק במסגרת הגבולות של עצמו, ולכן אינו מתקבל ברצינות. קסטלר ראה בהומור קו תפר מחשבתי יצירתי, הנוצר מהפגשה של מישורים זה עם זה, שהוא כינה בשם "ביסוציאציה" – אסוציאציה הפועלת בשני מישורים במקביל. זיהוי האי-הלימה הוא תהליך חשיבתי אוניברסלי, המייצג את הפוטנציאל ההומוריסטי של יצירתיות ספונטנית.

גם הלשון השירית מציגה "בעיה" של אי-הלימה: בדימוי או במטפורה ספרותית מתקיימת סמיכות של רעיונות, שביניהם מתקיימת אי-הלימה בסיסית. "הפתרון השירי" מציע חוויה של התפעמות ושל התעלות, ואילו "הפתרון ההומוריסטי" אינו מציע פתרון אמיתי ושלם לבעיה. בהרצאתי אראה כיצד עשויים להתקיים פתרונות אלה זה לצד זה. אעמוד על המתח שבין השירה כביטוי לרגש לבין קביעתו של ברגסון כי "הרגש הוא האויב של הצחוק".

מירון הבחין בשירי אגני משעול ב"ברק, בהומור, בחן פיוטי, בתנועה קלה של אישיות שירית מלאת גמישות, עדינות וכוח, בתנועה שהיא אחת בכל ניגודיה, ועם זאת רחוקה מכל אחדותיות פרוגרמטית". בהרצאה אדגים בפירוט את הקביעה הזאת. אחלק את מבעי ההומור של משעול לקטגוריות, תוך הכרה בנזילות הקטגוריות האלה ובזליגה האפשרית של מבעים מסוימים בין אחדות מהקטגוריות.

מבעי ההומור של משעול מוצגים כאן כהיבט נוסף לתהליך של ירידת לשון השיר מן המבע הפיוטי והנשגב באמצעות השימוש בשפה המדוברת. בהרצאה יוצגו כמה ממאפייני ההומור בשירתה של משעול, וביניהם **עירובים משלביים**, למשל "משיכה להפיץ את בושם אהבות נעורי/ מקושטות בתפוזים הלא רנטביליים" (ולנסיות, 46); "דבר אחד בטוח אדוני רועי/ שאבוד לי פה" (פרת הסבל הקדושה, 115); **מודעות מטה-לשונית**, למשל "גולת הכתף מחפשת לזה/ תשובות עגולות// גולת. מילה/ שקופצת כמו צפרדע/ לתוך השיר/ עושה גלים/ פותחת מעגלים" (מדיטציה, 6, 127); **פירוק של צירופים כבולים**, למשל "מתיישרים/ ההדורים/ (מי מקמט?/ מי מישר?)" (מדיטציה, 10, 128); **פארודיות, ריאליזציות של מטפורה, השדה הסמנטי של הצחוק ועוד**.

### רשימת מקורות

- אריסטו (2002). **רטוריקה**. תל אביב: ספריית פועלים, תרגום ג' צורן.  
 ברגסון, א' (1975). **הצחוק**. ירושלים: ראובן מס.  
 מירון, ד' (2003). הסיבילה הקומית – על שירתה של אגני משעול. בתוך א' משעול, **מבחר וחדשים** (עמ' 293–443). ירושלים: מוסד ביאליק.

סוברן, ת' (תשס"ג). "מגעים בין לשון הדיבור ללשון השירה", *תעודה*, יח, 395–420.  
סוברן, ת' (2006). "לשונה היצירתית של אגי משעול", *העברית שפה חיה*, 7, 281–306.  
פרויד, ז' (2007). *הבדיחה ויחסה ללא-מודע*. תל אביב: רסלינג. תרגום ר' הכהן.

## מושב 3ג: לקסיקון-תחביר

### רותי ברדנשטיין

#### תהליך ההידקדקות של מילות שאלה וצירופי שאלה בעברית

מילות שאלה וצירופי שאלה בשפות רבות הם קטגוריית מקור פורה לתהליך ההידקדקות (גרמטיקליזציה) (ראו, למשל, Koshik 2005 במחקרה על אנגלית ובורשטיין (2005), מושבי (2009) וברדנשטיין (2018) במחקריהן על עברית). תהליך ההידקדקות זה יכול להוביל להפיכתם של שאלות וצירופי שאלה לתוארי פועל רבי-תפקוד, בעיקר כמעצימים ומפחיתי עוצמה, כגון צירופי השאלה *אי-זה, מה-זה, ו- כמה* ('איזה יופי!') 'זה סתם איזה משהו' הוא *מה זה נחמד!* 'כמה שהיא יפה' (בהתאמה) וצירופי השאלה *מי יודע מה ו- מי יודע כמה* שהפכו, תחת טווח מילת השלילה *לא*, למפחיתי עוצמה ('הוא לא *מי יודע מה* נחמד', קיבלתי ציון '*לא מי יודע כמה*' בהתאמה). בנוסף, מילות שאלה וצירופי שאלה עשויים להפוך למילות או צירופי דחייה שיחית כגון צירופי השאלה *איזה* ('איזה דמוקרטיה ואיזה נעליים!'), *מה פתאום!* ו-*איפה* ('איפה היא ואיפה פוליטיקה'), או מנגד למילות אישור וחיזוק שיחי, כגון צירופי השאלה *איזו שאלה! ועוד איך! ו-אלא מה!*.

במחקר זה נבחן מילות שאלה וצירופי שאלה שונים בעברית. מחד, נבחן את תהליך ההידקדקות של מילות שאלה וצירופי שאלה בעברית ונסווגם לקבוצות שונות על פי תפקודם בעברית בת זמננו. מנגד, נציע מודל משותף דו-שלבי של תהליך ההידקדקות של מילות שאלה וצירופי שאלה בעברית בכלל. למטרת המחקר ההיסטורי נשתמש, בין היתר, באתר "מאגרים" של האקדמיה ללשון עברית ובאתר Jpress של אוניברסיטת ת"א. למטרת ניתוח השימושים השונים בעברית בת ימינו נשתמש בקורפוס heTenTen.

#### רשימת מקורות

ברדנשטיין, ר' (2018). מי אתה שתלך נגד במיה? חלקת לשון, גיליון 51.  
בורשטיין, ר' (2005). על משפטי שאלה שאינם שואלים (Queclaratives). *אסופת מאמרים של מרצים במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בעריכת רות בורשטיין*, עמ' 459-502.  
מושבי, ע' (2009). מה בין השאלה המובילה לשאלה הרטורית: עיון בשאלות בלשון המקרא. *דברי המפגשים השנתיים ה-26 וה-26 של החוג הישראלי לבלשנות על שם חיים רוזן*. עמ' 26-34.

Koshik, I. (2005). *Beyond Rhetorical Questions, Assertive questions in everyday interaction*, John Benjamin's publishing Company.

אתר "מאגרים": <http://maagarim.hebrew-academy.org.il/Pages/PMain.aspx>

אתר Jpress: <http://web.nli.org.il/sites/JPress/Hebrew/Pages/default.aspx>

## דני כלב

### הרחבת משמעות הפועל באמצעות תוחמים

**תוחמים** (bounders) הם מיליות יחס ומקום, אשר משמשים בשפות שונות גם לגזירת פרדיקטים חדשים מצורת פועל גרודה (Bybee et al, 1994: 87–90). לדוגמה באנגלית התוחמים up, off, down ואחרים גוזרים משמעות סמנטית חדשה מפועל גרוד: 'לקזז' write > write off, 'לשרוף כליל' burn > burn down.

אטען כי בעברית בת זמננו מתפתחת תופעה דקדוקית דומה ואעמוד על מניעה. התוחמים **למעלה**, **למטה**, **קדימה**, **אחורה**, **החוצה**, **פנימה** ודומיהם נספחים לצירוף פועלי אף על פי שהוספתם איננה מחויבת על פי כללי הדקדוק, ובמקרים מסוימים היא אף נתפסת כיתירות לכאורה. בדוגמאות להלן, שיבוץ התוחמים מעשיר את המשמעות הלקסיקלית של הפועל במספר אופנים (להלן) וקובע תנאי אמת פרטניים יותר לאירוע:

ואולי זה נכון, הרגשתי קצת קטנה כל היום, ובאמת חשבתי שכל מה שאני עושה זה לצעוק **החוצה** קצת את החרדות שלי (דנה ספקטור, "המקום שבו אנחנו צודקות", 7 ימים עמ' 86, 8.6.2018)

יש מצב של לערוך את תום **פנימה** (מתוך שיחת ווטסאפ של י"א ועמיתיה, תועד ב-11.6.2018)

שימנו אותי **החוצה** מהנדנדה (7 לילות, פברואר 2018)

בדוגמה (1) התוחם **החוצה** מוסיף **אגנטיות מוגברת**, כלומר יוזמה יתרה וכוונה מיוחדת מצד מבצע הפעולה (כוזר, 2006). בדוגמה (2) התוחם **פנימה** תורם משמעות פועלית נוספת, שאיננה מובעת בפועל הגרוד **לערוך**: 'יש מצב **לכלול/להוסיף** את [כתב היד של] תום לאסופה'. כלומר התוחם מתפקד כעין פועל סמוי הנוסף לפועל המפורש **לערוך**. בדוגמה (3) הדוברת מתארת אירוע מילדותה. בעת שהתנדנדה בפארק, גופה נלכד בנדנדה צרה. הוריה שימנו את גופה כדי לחלצה. התוחם **החוצה** בדוגמה זו מבטא את פעולת החילוץ מהנדנדה ובכך גוזר פרדיקט חדש: **לשמן החוצה**.

מלבד העשרה לקסיקלית, תוחמים מציבים נקודת סיום טבעית לאירוע (טליות). לדוגמה **לשמן** הוא פרידקט אטלי, ואילו **לשמן החוצה** – טלי. כזהו גם ההבדל בין **לערוך** האטלי לעומת **לערוך פנימה** הטלי. לפיכך התרומה הסמנטית של גזירה מבוססת תוחמים איננה מתמצית בהעשרה לקסיקלית גרידא, אלא מהווה אמצעי דקדוקי לגזירת פרפקטיביות (Bybee, 1994: 87).

### רשימת מקורות

Bybee, J. L., Perkins, R., & Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages in the World*. Chicago: Chicago University Press.

כוזר, ר' (2006). תבנית הפעילים הרציפים המודאליים בעברית ישראלית. **לשונונו**, סה, 119–138.

## רותי ברדנשטיין ולאון שור

### השהיה של התקדמות השיחה – סמני השיחה "רגע", "שנייה" ו"דקה"

אחד העקרונות המארגנים בשיחה הוא המשכיות – כל תור דיבור בשיחה כולל את הציפייה כי תור הדיבור העוקב יספק תגובה רלוונטית לתור הדיבור שקדם לו. כך למשל, מבע דירקטיבי המביע בקשה מגלם בתוכו ציפייה לתגובה הרלוונטית לבקשה, בין אם היענות לה ובין אם סירוב; מבע סיפורי בתוך רצף נרטיבי מגלם בתוכו ציפייה לתגובה הרלוונטית מבחינה טופיקלית למבע הזה ולא, למשל, למבעים שקדמו לו (סוונביג, 1999: 181; קליפט, 2016: 70). אולם, לעיתים הדובר העוקב יכול שלא להיענות לציפייה זו ולבחור להתייחס להיבט כלשהו בשיחה שאינו נגזר מהמבע הקודם, וכך יכול להשהות את המשכיות השיחה. אחד האמצעים הלשוניים העומדים לרשות הדוברים לשם השגת מטרה זו הוא שימוש בסמני השיחה "רגע", "שנייה", ו"דקה", לקסימות המצינות במשמעותן הבסיסית פרק זמן קצר ביותר. באמצעות עיון מבוסס מאגר (מעמ"ד), נבחן בהרצאה זו כיצד סמני שיחה אלו מתפקדים בעברית המדוברת ונתאר את מטרות השהיית השיחה המושגות באמצעותם.

אחת המטרות של השהיית השיחה באמצעות סמני שיחה אלה היא דחיית תגובה רלוונטית למבע דירקטיבי. דוגמה אופיינית לשימוש זה ניתן לראות בדוגמה הבאה הלקוחה משיחה בין שני חברים הנמצאים במהלך התארגנות יציאה מהבית:

דובר ב: תכניס את זה לתיק ||

דובר א: (1.0) שנייה שנייה || (0.8) משהו קרה פה || הלו || הלו || (0.3) אה || כן || זה מקליט ||

(C842\_sp2\_199, sp1\_210-216)

בקטע השיחה שממנו לקוחה הדוגמה, מדברים הדוברים על מכשיר ההקלטה שדובר א אמר לשאת עליו בכל שעות היום. בדוגמה זו מציעה דוברת ב להכניס את מכשיר ההקלטה לתיק באמצעות המבע "תכניס את זה לתיק". דובר א אינו מגיב להצעתה של דוברת ב, אלא מודיע לה על כשל כלשהו במכשיר ההקלטה ("משהו קרה פה"), ומוודא כי המכשיר עדיין מקליט. את ההודעה על הכשל מקדים דובר א במבע "שנייה שנייה" המסתיים בגבול פרוזודי יורד. באמצעות מבע זה משהה דובר א את התגובה המצופה ממנו להצעתה של דוברת ב, לטובת טיפול במצב שהתעורר באופן מפתיע. גם לאחר טיפול בתקלה מבעה של דוברת ב אינו זוכה לתגובה והדוברים ממשיכים את השיחה.

נוסף על מיפוי ההקשרים השונים שבהם נעשה שימוש בסמני השיחה "רגע", "שנייה", ו"דקה", נדון במניעים אפשריים לגיוס לקסימות המביעות פרק זמן קצר ביותר למטרת השהיית השיחה.

### רשימת מקורות

Clift, R. 2016. *Conversation Analysis*. Cambridge University Press.

Svennevig, J. 1999. *Getting acquainted in conversation: a study of initial interactions*. John Benjamins Publishing.



**חנה עזר, עינת ליכטינגר, עליזה לזרסון וזהר לבנת**

**כתיבה אקדמית: ביסוס סמכות, זהות ואוטונומיה של הכותב**

**פרופ' חנה עזר** תתייחס לזהות הכותב המתפתחת בעידן הדיגיטלי, בעיקר ברשתות החברתיות, מתוך ההנחה שבעידן הדיגיטלי הכתיבה נמצאת "בכל מקום" וזהות הכותב נבנית ברשתות החברתיות ומבנה פרקטיקות אורייניות מתוחכמות על בסיס הערות עמיתים, ביקורת קונסטרוקטיבית ושיתוף פעולה. כך, מתבסס מודל "כתיבה כהשתתפות", המזמן שיתופיות וחניכה הדדית בכתיבה, ומאפשר "אורייניות מרובות". על רקע זה יידונו תפיסות מורים ותלמידים את הכתיבה בעידן הדיגיטלי, והשלכות להוראת הכתיבה, כגון מעבר מאוריינות היומיום לכתיבה אקדמית, מכתבה אישית להבניית זהות-כותב ולביסוס הזהות האקדמית, ומהוראה-מבוססת-כיתה להוראה מותאמת וללימודה במרחבים חוץ כיתתיים.

**ד"ר עינת ליכטינגר** תעסוק בתהליכי הויסות העצמי, שהכותב נדרש להפעיל בכתיבה אקדמית, תוך התייחסות למרכיבים הקוגניטיביים, הרגשיים והחברתיים של הכתיבה. היא תתייחס למודל של צימרמן וקיטסנטס (Zimmerman & Kitsantas, 2007), וליישומים שלו בהוראת הכתיבה, ותבחן את המשמעות של קידום הויסות העצמי לגיבוש תהליכים אוטונומיים של כותבים במסודות להשכלה גבוהה. בהקשר זה, היא תתייחס לקושי בהעברה של אסטרטגיות הנלמדות בקורסים בכתיבה אקדמית בתואר הראשון במכללה, ותתאר סדנה לכתיבת עבודות גמר לסטודנטים בתואר השני, שנועדה לקדם תהליכים שיתופיים ורפלקטיביים בכתיבה.

**ד"ר עליזה לזרסון** תתאר משימת כתיבה הניתנת לתלמידי תואר ראשון בתקשורת באמצע הקורס, שבה עליהם לעיין בזיקה שבין רעיון תיאורטי שלמדו באחד הקורסים בתקשורת לבין המציאות שמחוץ לקורס. לאחר הצגת סביבת המטלה והרציונל שלה, היא תתמקד ב"בטופס תכנון" מובנה שהסטודנטים מגישים, כשלב ראשון בתהליך הכתיבה ותראה כי ניתן לזהות בו דילמות הקשורות להתמקמותם של הסטודנטים בקהילת השיח ולחיפוש מרחב אישי, סמכות וזהות בסוגת היעד, סוגה שהם עושים בה את צעדיהם הראשונים. טופס התכנון מאפשר מבט אותנטי, מתועד, לעמדת המוצא כפי שהיא באה לביטוי בציון מניעיהם לבחירת הנושא, במיקודו, בעיצוב שאלת המחקר, בניסוח הכותרת ובהתייחסותם למקורות המידע. כמו כן היא תדגים סוגיות הקשורות להתערבותה כמרצה בשלב קריטי זה.

**פרופ' זהר לבנת** תציע את נקודת המבט של חקר השיח ותעסוק בעיצוב קולו של הדובר ותפיסתו העצמית כחבר בקהיליית השיח, בבניית האתוס השיחי שלו ובסמכותו ככותב כפי שהם באים לידי ביטוי ברכיבים לשוניים שונים.

**רשימת מקורות**

Zimmerman, B.J & ,Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skills. In G. Rijlaarsdam (Ed.) ,*Studies in writing* (pp. 51–69). Oxford: Elsevier.