

”תלך לתימהון”: שגיאות סמנטיות ולקסיקליות הנגרמות בשל הגבהת משלב הכתיבה

אהרן גלצר

מבוא

אחד האתגרים המורכבים הכרוכים בהקניית מיומנות כתיבה הוא שירושן של טעויות לשוניות מתוך חיבוריהם של תלמידים. ההתמודדות עם אתגר זה דורשת, בין היתר, זיהוי של הטעויות השכיחות ושל הגורמים להן. לא מעט מחקרים הוקדשו לעניין זה,¹ ובהם נדונו סוגים רבים ומגוונים של טעויות בחיבוריהם של תלמידים בשלבים שונים של לימודיהם, החל בתלמידי חטיבת הביניים דרך תלמידי החטיבה העליונה ועד סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. במחקרים הללו הושם דגש על מיון הטעויות לתחומים שונים: טעויות מבנה, טעויות סמנטיות וטעויות דקדוקיות. במחקר זה בכוונתי לעסוק בהיבט אחר ולהתמקד באחד הגורמים לטעויות: רצונם של תלמידים להגביה את משלב הכתיבה. נושא זה לא זכה עד עתה לעיסוק מחקרי שיטתי,² ובעיניי נודעת לו חשיבות יתרה, שכן טעויות הנובעות מסיבה זו עשויות לשוות לחיבור גוון מגוון ולפגוע מאוד בהתרשמות הקורא מהחיבור כולו. טענה זו נכונה במיוחד באשר לטעויות מתחום אוצר המילים. על כן מודעות לקבוצה זו של טעויות ופיתוח דרך התמודדות איתן עשויה לשפר מאוד את כתיבתם של תלמידים.

במאמר זה אציג את סוגי הטעויות הנובעות משאיפה להגבהת המשלב, אערוך השוואה בין תוצרי הכתיבה של תלמידי תיכון לתוצרי הכתיבה של תלמידים המתכוננים

* גרסה ראשונית של מאמר זה הוצגה בכנס ה-12 של האגודה הישראלית לאוריינות ושפה (יולי 2018). ברצוני להודות לרות שטרן ולוורה אגרנובסקי שקראו גרסות מוקדמות של המאמר וסייעו בידי לחדד וללבן את טענותיי.

1. גולדברג, תשנ”ד; אלון וגולדברג, תשנ”ו; שילה, תש”ן; שילה, תשס”ה; שילה, תש”ע.
2. בנוגע להגבהת המשלב בטקסט המשפטי ראו למשל לוסטיגמן ואהרוני, 2012; טל, תשע”ג; אלבק, תשע”ג.

לבחינה הפסיכומטרית (להלן: תלמידי פסיכומטרי)³ אצביע על דרכי הוראה העלולות להגביר את שכיחותן של טעויות כאלה ואציע דרכים להתמודדות עם הבעיה.

שיטת המחקר

1. הקורפוס

לצורך המחקר שימש קורפוס שכלל כ-100 חיבורים של תלמידי תיכון וכ-2,700 חיבורים של תלמידי פסיכומטרי. חיבורי תלמיד התיכון נכתבו בשנת 2013 על ידי תלמידים ממין זכר שהשתייכו לכיתה עיונית רגילה מאזור ירושלים, וחיבוריהם של התלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית נכתבו בידי תלמידים משני המינים מכל אזורי הארץ בשנים 2017-2018. הקורפוס הזה שימש במלואו לצורך אפיון סוגי הטעויות, והדוגמות המוצגות להלן מובאות מכולן, ברם לצורך השוואת שכיחותן של טעויות מסוגים שונים אצל שני קהלי היעד שימשו 40 חיבורים של תלמידי תיכון ו-40 חיבורים של תלמידי פסיכומטרי⁴; שנבחרו באקראי.

2. סיווג הטעויות

הניסיון להגביה את משלב הכתיבה יכול להוביל לשני סוגים של טעויות: טעויות דקדוקיות⁵ וטעויות מתחום אוצר המילים. אף כי במחקר זה אני מבקש להתמקד בטעויות מתחום אוצר המילים, לא משכתי את ידי מעיסוק בטעויות דקדוקיות, מכיוון שברצוני להשוות את שכיחותן של הטעויות הדקדוקיות לשכיחותן של הטעויות מתחום אוצר המילים. כפי שיבואר להלן, השוואה זו תסייע לנו להסביר מדוע תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית נוטים לטעות יותר מתוך רצון להגביה את שפתם.

3. החל במועד אוקטובר 2012 הבחינה הפסיכומטרית כוללת מטלת חיבור בהיקף של 25 שורות לפחות. חיבור זה צריך לעסוק בנושא מוגדר, המוצג לנבחנים באמצעות גרין כתיבה קצר (טיזר).

4. 40 החיבורים הללו נכתבו בתחילת שנת 2018.

5. חלק מהטעויות הדקדוקיות נובעות מתיקון יתר, למשל שימוש ב"אין" לשלילת פועל בזמן עבר או בזמן עתיד או פסוקית זיקה הנפתחת בה"א ואחריה פועל בזמן עבר או בזמן עתיד. אולם חלקן אינן נובעות מניסיון להימנע מצורה הנתפסת כשגויה אלא מרצון להשתמש במילה גבוהה יותר, ניסיון המוביל לשימוש בצורה תחבירית שאינה מקובלת בספרות התקן, למשל "באם", "בכדי" ו"במידה ו...". בשל כך בחרתי להימנע משימוש במונח "תיקון יתר" כשם לקטגוריה זו.

2.1. טעויות דקדוקיות

מטבע הדברים טעויות מתחום ההגה הנובעות מרצון להגביה את משלב הכתיבה (למשל: kol katsin ve'xatsin", kol xatan ve'xol kala) אינן ניכרות בטקסט לא מנוקד. הוא הדין באשר לטעויות מורפולוגיות רבות, למשל המילה "משאב" הנגזרת בטעות מ"משאבים" ו"תפיים" המוקש בטעות ל"תפיים". לצד זאת טעויות הנובעות מהקשה שגויה בין גזרות, כגון "הספיקותי", ניכרות גם בטקסט לא מנוקד, אך בחיבורים שבדקתי לא מצאתי טעויות מעין אלו, ואף לא מצאתי טעויות מורפולוגיות אחרות הנובעות מרצון להגביה את משלב הכתיבה.⁶

על כן במסגרת מחקר זה התמקדתי בטעויות דקדוקיות מתחום התחביר ובדקתי את שכיחותם של שבעה מבנים תחביריים שאינם מקובלים לפי ספרות התקן. חשוב להדגיש שהצורות הללו, אשר מוגדרות במסגרת מחקר זה טעויות, מתועדות ברבדים שונים של העברית, וחלקן שכיחות למדי בעברית בדימינו, אפילו בכתיבתם של כותבים מיומנים. על כן ההבחנה במקרים הללו בין נכון לשגוי אינה מוצקה כלל וכלל.⁷ אף על פי כן לענייננו אלו דוגמות חשובות, משום שהן מלמדות על ניסיונותיהם של התלמידים לכתוב ברמה גבוהה יותר, ניסיונות אשר מובילים לשימוש בצורות שנויות במחלוקת העלולות לפגוע באיכות החיבור שלהם, לפחות בעיני חלק מן הקוראים.

נציג את סוגי הטעויות:

1. פסוקית זיקה שאינה נפתחת בכינוי זיקה אלא במילית יחס נטויה הכוללת כינוי מוסב:⁸
א. "...ובמקרים מסוימים אף להעביר את עסקיהם למדינות בהם כוח העבודה זול יותר".

6. מן הכלל הזה יוצא שימוש בשם מספר המתאים לזכר עבור שם עצם בנקבה: "אני יכול להעיד שבשלושת השנים שעברתי בתיכון...". שיבוש זה נגרם, כנראה, מתוך נטייה להתרחק מהשימוש (הרווח בלשון הדיבור) בשם מספר המתאים לנקבה עבור זכר ("עשר שקל", "שתי ילדים" וכדומה). על כל פנים, גם טעות זו אינה שכיחה ביותר, ומתוך שמונים החיבורים שבדקתי ביסודיות היא נמצאה רק בחיבור אחד.
7. באופן כללי יש לומר שההבחנה בין תקין לשגוי מושפעת מכוחות שונים המושכים לכיוונים מנוגדים, ובמקרים רבים המתח הזה מטיל צל כבד על השיח הנורמטיבי. ראו בן-חיים, תשי"ג, עמ' 44 ואילך; בן-אשר, תשכ"ט, עמ' 9-13, 98-154; דלמצקי-פישלר, תש"ס; בירנבאום, תש"ס; סוברן, תשס"ח, עמ' 151, 156-165; פרנק, תשע"א-תשע"ב; בראשר, תשע"ב; דובנוב ומור, תשע"ב; בירנבאום, תשע"ד, עמ' 509-518; מור, תשע"ו. בשל כך בהערות המובאות להלן אפנה הן לספרות התקן, השוללת את הצורות הללו, הן לעיסוק במבנים הללו בספרות המחקרית התיאורית.
8. ראו בנדויד, תשכ"ה, עמ' 68-75; פרץ, 1967, עמ' 80-86, 104, 107-109; בן-אשר, תשכ"ט, עמ' 74-75; סיוון, תשכ"ט, עמ' 298-299; בהט, תשמ"ז, עמ' 533-535; שילה, תש"ן, עמ' 17; רשף, 2004; רשף, 2006; רשף, תשס"ח; שילה, תש"ע, עמ' 288; כהן, תשע"ו; כהן, 2016.

2. שעבוד באמצעות ה"א הזיקה של פסוקית זיקה הנפתחת בפועל בזמן עבר או בפועל בזמן עתיד:⁹
 - א. "יש אנשים **הטענו** כי מוטב שהפשיעה תהיה מרוכזת..."
 - ב. "...יש אנשים **הינצלו** זאת לרעה".
 3. שלילת פועל בזמן עבר או בזמן עתיד באמצעות 'אין':¹⁰
 - א. "...משום שהאסירים הפרו את החוקים שהציבה המדינה **ואינם פעלו** על פיה".
 - ב. "עבריינים **אינם יירתעו** מהחוק אשר מגביל נשיאת נשק לאזרחים".
 4. אוגד המובע באמצעות נטיותיה של "הַנָּה" (הינו, הינה, הינם, הינן):¹¹
 - א. "השאלה הזאת **הינה** שאלה חשובה ביותר".
 5. תנאי המובע באמצעות "באם":¹²
 - א. "**באם** כל אזרח יוכל להחזיק נשק..."
 6. תנאי המובע באמצעות "במידה ו...":¹³
 - א. "**במידה** וינתן לכל עסק לקבוע את שכר המינימום..."
-
9. ראו רקמה, תשכ"ד, עמ' קב; גזניס, 1983, עמ' 447, סעיף 138i; ז'ואן ומוראוקה, 2006, עמ' 504, סעיף 145d-e; פרץ, 1967, עמ' 109-110; אבינרי, תש"ם, עמ' רפט-רצב; שטרן, תשע"ח.
 10. ראו אבינרי, תשכ"ה, עמ' 28, 286; בן אשר, תשכ"ט, עמ' 57-59; סיוון, תשכ"ט, עמ' 26, 138; פרץ, תשל"א, עמ' 282-284; בהט ורון, תש"ם, עמ' 290; שילה, תש"ע, עמ' 292-293.
 11. ראו אבינרי, תשכ"ה, עמ' 130-131; רובינשטיין, תשכ"ט, עמ' 134; בהט ורון, תש"ם, עמ' 263; האקדמיה, 2017-2011. אני מבקש להבחין בין שימוש בנטיותיה של "הַנָּה" בתפקיד אוגד לבין שימוש בכינוי רומז (זה, זאת וכדומה) בתפקיד זה (ראו: רובינשטיין, תשכ"ט, עמ' 136; בנדיד ושי, תשל"ד, עמ' 182; שילה, תש"ן, עמ' 23). שתי הצורות הללו אינן רצויות בעיני מתקני הלשון, אף שהן נפוצות למדיי בעברית בתזמננו, אולם לצורך מחקר זה יש הבדל גדול בין שתי ה"שגיאות" הללו. השימוש במילה "זה" כאוגד אינו נעשה כדי להגביה את משלב הכתיבה, ועל כן אין בו עניין לצורך מחקר זה, אך השימוש ב"הינו" כאוגד נחשב כמגביה את סגנון הכתיבה, ועל כן הוא חשוב לצרכינו.
 12. ראו בן אשר, תשכ"ט, עמ' 67; סיוון, תשכ"ט, עמ' 31, 41-42; בנדיד ושי, תשל"ד, עמ' 147; פרץ, תשל"ה, עמ' 232; בהט ורון, תש"ם, עמ' 179; בהט, תשמ"ז, עמ' 542-543; אלון וגולדברג, תשנ"ו, עמ' 38; מור, תשע"ו, עמ' 306-315.
 13. ראו בן אשר, תשכ"ט, עמ' 66-67; סיוון, תשכ"ט, עמ' 13; פרץ, תשל"א, עמ' 233; בהט ורון, תש"ם, עמ' 180; בהט, תשמ"ז, עמ' 542-543; שילה, תש"ן, עמ' 18; גולדברג, תשנ"ד, עמ' 29, הערה 10.

7. תכלית המובעת באמצעות "בכדו"¹⁴:

א. "סוגיית שכר המינימום אמורה להיקבע על ידי כוחות ההיצע והביקוש בכדי לאפשר לפרט מימוש עצמי".

2.2. טעויות מתחום אוצר המילים

את הטעויות מתחום אוצר המילים חילקתי לשלוש קטגוריות: א. שיבושי מילים וביטויים; ב. שיבושי משמעות; ג. צרימה משלבית. להלן תיאור של שלושת הסוגים האלה בצירוף דוגמות.

א. שיבושי מילים וביטויים

במקרים רבים תלמידים מנסים להשתמש במילה ממשלב גבוה או בביטוי מרשים, אך אינם זוכרים כהלכה את המילה או את הביטוי, ובשל כך כותבים מילה משובשת או ביטוי שגוי,¹⁵ למשל:

1. "ובעקבות זאת האדם שהוחלף ע"י רובוט יפסיק להיות בעל רצון לעזור וכל מערכת היחסים **תלך לתמהון**" [במקום "תרד לטימיון"].
2. "הסוגיה של מתן ולקחת זכות הצבעה יכולה לעורר מגוון דעות בנוגע לזכויות האדם בכללותן: הן בנוגע לנושאים **מינאריים** והן בנוגע לנושאים **הומי גורל**" [במקום "נושאים מינוריים" ו"נושאים הרי גורל"].
3. "היא משקפת נטייה מגדרית טבעית **שבין כה וכו'** הייתה קורת" [במקום "בין כה וכה"].
4. "ישנה יכולת לספק את **התמרוקים** הכספיים..." [במקום "תמריצים"].
5. "יוכוח **ניתץ** בין אלו הסבורים..." [במקום "ניטש"].
6. "השאלה העוסקת בהצבת מגבלות על מתן שמות פרטיים על ידי ההורים, **חובה בתוכה** דיון העוסק בזכות ההורים לחופש הביטוי" [במקום "טומנת בחובה"].
7. "לעיתים, כאשר נולד ילד והוריו מחליטים לקרוא לו בשם בעל משמעות היסטורית מפורסמת ואולי **חלוקה במשנה**, המדינה מנצלת את חוקיה על מנת למנוע זאת" [במקום "שנויה במחלוקת"].
8. "נשאלת השאלה האם יש להתחיל להתיר שימוש בקנביס לרווחת הציבור, אך כאמור **לא ניתן למשוך באופן שקול משני צדו של החבל**" [במקום "לאחוז בחבל בשני קצותיו"].

14. ראו אבינרי, תשכ"ה, עמ' 248; סיוון, תשכ"ט, עמ' 47; בנדיד ושי, תשל"ד, עמ' 154; בהט ורון, תש"ם,

עמ' 213; שילה, תש"ן, עמ' 18; מור, תשע"ו, עמ' 315-322.

15. ראו שילה, תש"ן, עמ' 25; שילה, תש"ע, עמ' 295.

במקרים רבים משתבשות מילות קישור ממשלב גבוה יחסית. אציג כמה דוגמות לשיבושים של הצירוף "מחד גיסא" ו"מאידך גיסא":

9. "עולה שאמנם איסור פרסום ספרים שכותביהם תומכים או ידועים כניאו נאצים היא הפרה של חופש הביטוי מחד, אך **מגיסא**, כל זה בטל בשישים לעומת...".
10. "מן האמור לעיל עולה כי **מאחד** גיסא אסור לתת לגיטימציה לנאצים מאידך גיסא מסוכן לתת לפוליטיקאים פתח לפגיעה בחופש הדיבור".
11. "מחד קיימת גישה ליברלית... **ומאידך** קיימת גישה שונה".
12. "מחד יש הטוענים... **מאידך**¹⁶ יש הטוענים שיש חשיבות עליונה במדינה דמוקרטית לזכות להתפרנס בכבוד".

ב. שיבושי משמעות

במקרים הללו התלמידים מכירים את המילה או הביטוי, אך אינם מכירים את משמעותם המדויקת, ועל כן הם משתמשים בהם בהקשר בלתי מתאים מצד תוכנו או באופן שגוי מבחינה תחבירית,¹⁷ למשל:

1. "הבאתם של התלמידים למוסדות לימוד הינה הכרחית **לדאבונ** מכיוון ששם הם ירכשו יכולות חברתיות, והשכלתיות עם אפשרויות להשתפר במגוון נושאים" [במקום "לדעת"].
2. "בעצם ניתן לראות שכל מדינה פועלת בצורה שונה מהאחרת. כל אחת **דוגלת** באופן שונה" [במקום "דוגלת בעמדה שונה"].
3. "אך מנגד יש **הדוגלים** שבמדינה דמוקרטית אסור לממשלה או למדינה לפגוע בחופש הביטוי באמצעות פסילת שמות פרטיים" [במקום "יש הדוגלים בעמדה שבמדינה..."].
4. "המוסיפים לסוציולוגים **מצדדים** ואומרים כי העיסוק באוכל מאפשר להכיר תרבויות חדשות ע"י האוכל" [במקום "מצדדים בעמדה שהעיסוק..."].
5. "התומכים **בסוגיית** שכר המינימום... ומנגד, המתנגדים **לסוגיית** שכר המינימום...". [במקום "התומכים בחובת שכר המינימום... ומנגד המתנגדים לקיומו של שכר המינימום"].

16. לא תמיד ברור מה הגורם לטעות, ודוגמה זו ממחישה זאת היטב. לכאורה אפשר לחשוב ש"מאידך" התחלף ב"מאידך" בשל שגיאת הקלדה. ברם חילוף זה חוזר בחיבוריו של תלמיד אחד כמה פעמים, והחזרה המחבה מכריעה לכך חובה ומלמדת שלא מדובר בשגיאת הקלדה אלא בשיבוש הנובע מחוסר היכרות עם הצורה הנכונה.

17. ראו שילה, תש"ן, עמ' 25; אלון וגולדברג, תשנ"ו, עמ' 39-42; שילה, תש"ע, עמ' 294-295.

ג. צרימה משלבת

"צרימה משלבת" היא מונח רחב, אולם במאמר זה הכוונה היא רק לשימוש במילה ממשלב גבוה (בצורה נכונה ובמשמעות ראויה) בתוך טקסט המאופיין בשפה נמוכה.¹⁸ יש להדגיש שלא כל שימוש במילה גבוהה בטקסט בעברית בינונית הוגדרה צרימה משלבת; התייחסתי למילה גבוהה בתור מחוללת צרימה משלבת רק כאשר התקיימו אחד משני התנאים שלהלן:

- א. כאשר המילה מהמשלב הגבוה סמוכה מאוד למילים ממשלב נמוך, לטעות דקדוקית צורמת או לניסוח מסורבל.
- ב. כאשר מדובר במילה שאינה משמשת כלל בסוגה עיונית אלא רק בסוגה ספרותית, כגון "אנוכי".

1. "לדידי, השמת האוכל במרכז העניינים איננו הדבר הנכון לעשות".
2. "הנני מסכימה אם נושא אחריות אישית שהצד המסתייג לחוק טוען לו, אך השאלה איך מנחילים את אותה אחריות, ובמה כרוך אי חקיקת החוק הנל".
3. "...לא ממש נאותה וכיפית".

ממצאים

לאחר הצגת הקטגוריות נפנה לשאלה עד כמה טעויות הנובעות מרצון להגביה את משלב הכתיבה שכיחות בחיבורים של תלמידי תיכון ובחיבוריהם של תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית. להלן מוצגת השוואה בין שתי הקבוצות הללו, תוך פירוט של שכיחות הטעויות בכל אחת מהקטגוריות שפורטו לעיל – טעויות דקדוקיות תחביריות, שיבושי מילים וביטויים, שיבושי משמעות וצרימה משלבת.

באמצעות ההשוואה אפשר לראות שתלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית מועדים יותר לטעויות כאלה, אך כפי שמפורט להלן, יש הבדלים לא מבוטלים בין הקטגוריות. בחלק מהקטגוריות אין כמעט פער בין שתי הקבוצות, אך בקטגוריות אחרות יש פער גדול למדי בשכיחות הטעויות בין שתי הקבוצות, אשר מגיע באחת הקטגוריות ליותר מפי שבעה.

18. ראו שילה, תש"ע, עמ' 295-296.

1. טעויות דקדוקיות

באשר לטעויות שכונו "טעויות דקדוקיות תחביריות" אי-אפשר למצוא הבדל גדול בין שתי האוכלוסיות.

מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת
מספר הטעויות הכולל	מספר הטעויות הכולל	מספר הטעויות הכולל
מספר הטעויות הכולל	מספר הטעויות הכולל	מספר הטעויות הכולל

אפשר אפוא לראות שכמעט אין הבדל במספר החיבורים שבהם יש טעות דקדוקית אחת לפחות. מכיוון שלעיתים יש בחיבור אחד כמה טעויות דקדוקיות, מוצג כאן גם מספר הטעויות הכולל, אולם גם כאן אין הבדל גדול מאוד בין שתי הקבוצות. מכל מקום עדיף להתמקד במספר החיבורים שבהם יש טעויות ולא במספר הטעויות הכולל, כדי למנוע הטיה הנגרמת מחיבור אחד העמוס בטעויות. למשל, באחד החיבורים של תלמידי התיכון יש חמש פסוקיות זיקה הנפתחות במילית יחס נטויה הכוללת כינוי מוסב ולא בכינוי זיקה. כך או כך, אי-אפשר להצביע על הבדל בולט בין שתי הקבוצות הללו בסוג זה של טעויות.¹⁹

2. טעויות מתחום אוצר המילים

התמונה שונה לחלוטין כאשר אנחנו בוחנים את שכיחותן של טעויות מתחום אוצר המילים.

מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת
מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת
מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת
מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת
מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת	מספר החיבורים שבהם יש לפחות טעות אחת

אם כן, שכיחות הטעויות בחיבוריהם של תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית רבה יותר משכיחותן של הטעויות בחיבוריהם של תלמידי תיכון. גם כאשר אנו בוחנים את

19. גם באשר לשכיחות קטגוריות המשנה אין הבדל מהותי בין חיבוריהם של תלמידי תיכון לחיבוריהם של המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית. שתי הקטגוריות השכיחות אצל שתי הקבוצות היו שימוש באוגד המובע באמצעות נטויות של "הנה" (הינו, הינה, הינם, הינן) ופסוקית זיקה שאינה נפתחת בכינוי זיקה אלא במילית יחס נטויה הכוללת כינוי מוסב. שאר סוגי הטעויות היו נדירים למדי.

מספר הטעויות הכולל המגמה אינה משתנה. אצל תלמידי התיכון היו 12 טעויות, ואצל תלמידי פסיכומטרי נמצאו 32 טעויות.

ברם כדי לעמוד על המצב לאשורו כדאי לעיין לא רק בשכיחות הכללית של טעויות מתחום אוצר המילים אלא גם בשכיחותן של טעויות מכל אחת מקטגוריות המשנה שהצגנו לעיל: שיבושי מילים וביטויים, שיבושי משמעות וצרימה משלבת.

אפשר לראות שבחיבורים של תלמידי תיכון טעויות משתי הקטגוריות הראשונות "שיבושי מילים וביטויים" ו"שיבושי משמעות" אינן שכיחות כל כך. טעויות מן הקטגוריה השלישית, צרימה משלבת, שכיחות מעט יותר, אך גם הן אינן שכיחות מאוד. בדומה לכך אצל תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית לא שכיחות טעויות מן הקטגוריה השלישית "צרימה משלבת", והן אפילו שכיחות במידה פחותה משכיחותן של טעויות אלו בחיבוריהם של תלמידי תיכון.²⁰ ברם טעויות משתי הקטגוריות הראשונות שכיחות יותר בהשוואה לשכיחותן בחיבורים של תלמידי תיכון: שיבושי מילים וביטויים נמצאו בחמישה חיבורים של תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית, לעומת שני חיבורים של תלמידי תיכון; שיבושי משמעות נמצאו ב־15 חיבורים של תלמידי פסיכומטרי, גם כאן לעומת שני חיבורים בלבד של תלמידי תיכון. אומנם הן בחיבורים של תלמידי תיכון הן בחיבורים של תלמידי פסיכומטרי אין שיבושי מילים וביטויים רבים – ולכן ההבדל המספרי עשוי להיות מקרי – אולם באשר לשיבושי משמעות, מספר הטעויות בכתיבתם של תלמידי פסיכומטרי גדול בצורה ניכרת: למעלה מפישבעה מהשכיחות של טעויות כאלה בחיבורים של תלמידי תיכון. הלוא דבר הוא!

תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית נוטים אפוא לשבש את כתיבתם מתוך רצון להגביה את משלב כתיבתם הרבה יותר מתלמידי תיכון. הפער בין תלמידי התיכון לתלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית מתקיים בעיקר בקטגוריה "שיבושי משמעות", ובמידה פחותה בקטגוריה "שיבושי מילים וביטויים".

דין

עתה צריך להסביר מדוע תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית נוטים לטעות יותר מתוך רצון להגביה את שפתם. אפשר להציע שתלמידי תיכון זוכים לתמיכה ולהכוונה שיטתית של מוריהם ללשון, ועל כן הם נשמרים יותר מטעויות, ובכלל זה מטעויות הנגרמות בשל רצונם להגביה את משלב הכתיבה. אפשר גם לומר שהתלמידים המתכוננים

20. מספרן הקטן של הטעויות אצל שתי הקבוצות אינו מאפשר לומר באופן ברור שתלמידי תיכון אכן נוטים לטעות יותר בתחום זה.

לבחינה הפסיכומטרית נתונים ללחץ סביבתי המעודד אותם לכתוב את החיבור בבחינה בשפה גבוהה ומרשימה. איאפשר לדחות את ההצעות הללו מכול וכול, אך אין בהן די כדי להסביר את מלוא הנתונים שנפרסו לעיל, שכן הגורמים הללו היו אמורים להוביל לכך שאצל תלמידי פסיכומטרי תעלה שכיחות הטעויות בכל התחומים. ברם התלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית אינם מועדים לטעויות דקדוקיות יותר מתלמידי תיכון, ואף בתחום אוצר המילים הם נוטים לטעות יותר רק בשתיים מהקטגוריות: שיבושי מילים וביטויים ושיבושי משמעות.

אם כן, איננו צריכים להסביר מדוע תלמידים המתכוננים לבחינה הפסיכומטרית נוטים לטעות יותר מתוך רצון להגביה את שפתם, אלא מדוע הם נוטים להשתמש במילים ובביטויים שאין הם מכירים היטב. נטייה זו היא המובילה לשיבושים רבים של מילים וביטויים אלה, ובעיקר לשיבוצם בהקשר לא נכון.

דומני שהגורם המכשיל את תלמידי הפסיכומטרי הוא רשימות המילים הגבוהות המופיעות בספרי הלימוד שלהם. למשל, בספר מטלת הכתיבה שעמד בפני התלמידים שחיבוריהם נבדקו לצורך מחקר זה ניתנות לתלמידים שתי רשימות מילים. הרשימה האחת²¹ כוללת מילים נדירות בצירוף משמעותן. מטרתה של רשימה זו היא להכין את התלמידים להתמודד עם האנלוגיות המובאות בבחינה. הרשימה האחרת²² נועדה להכין את התלמידים לכתיבת חיבור ולקדם את דרכי הבעתם וכוללת צירופים קצרים המשובצים במשפטים המדגימים את משמעותם. למשל, מוצע לתלמידים להמיר את "הבין את הכוונה שלו" ב"ירד לסוף דעתו", ומשמעות הביטוי הזה מומחשת באמצעות המשפט: "אלו שטוענים נגד המצדדים בזכותו של בעל עסק לבצע אפליה בבחירת עובדיו לא יורדים לסוף דעתם של המצדדים".²³ חלק לא מבוטל מהטעויות הנובעות מרצון להגביה את משלב הכתיבה אירעו, כנראה, בשל ניסיונות כושלים להשתמש בביטויים מן הרשימה השנייה, ואפשר להמחיש זאת היטב באמצעות הדוגמות שהצגנו לעיל בסעיפים העוסקים בשיבושי מילים וביטויים ושיבושי משמעות. ברבות מן הדוגמות הללו השתבשו מילים וביטויים המופיעים הו: "טמיון" (עמ' 77); "אחז את החבל בשני קצותיו" (עמ' 81); "לדאבוני" (עמ' 77) "דוגל ב..." (עמ' 74). לעיתים הצירופים המשובשים אינם מובאים ישירות אלא מובלעים במשפטי ההדגמה הניתנים לצורך הבהרת משמעות המילה. כך הוא באשר לצירוף "מחד גיסא... מאידך גיסא..." (עמ' 81) ובאשר ל"מצדד ב..." (עמ' 79).

ממילא אין לתמוה על שמילות קישור ממשלב גבוה מועדות לפורענות במיוחד. מילים אלו מובאות ברשימות הניתנות לתלמידים, ויש להניח שמשתמשים בהן אף במהלך

21. זינוק, 2018, עמ' 57-70.

22. שם, עמ' 73-81.

23. שם, עמ' 79.

השיעורים בכיתה. לעיל התייחסנו לשיבושים בצירוף "מחד גיסא... מאידך גיסא...", וכך קורה אף לצירוף "מן האמור לעיל עולה ש...", שברשימה הזו,²⁴ ואשר אכן נוטה להשתבש, למשל:

1. "מן העולה לעיל ניתן לראות כי יש הסוברים כי..."
2. "לפי הטיעונים שהצגתי להעיל..."
3. "לסיכומי של דבר ועל פי הדברים ליעלי על האונברסטיות..."
4. "...ולפי מהאמור לעיל תוכלו לראות דברים אלו..."

רשימות דומות מצויות בספרי לימוד נוספים.²⁵ ממילא יש לצפות שגם בחיבורי תלמידים הלומדים בשאר בתי הספר תהיה שכיחות גבוהה של טעויות הנובעות משימוש במילים גבוהות שאינן מוכרות להם כל צורך. ואכן, מהיכרותי האישית, רבים מן העוסקים בבדיקת חיבורים אלו, הן מטעם בתי הספר המכונים לבחינה הן מטעם המרכז הארצי לבחינות והערכה, נוטים להתלונן על שכיחות לא מבוטלת של טעויות מעין אלו. זכר לדבר אפשר למצוא ברשימתו של אייל להמן "יש עליך לכתוב חיבור".²⁶

לפי שנפנה להצעות מעשיות להתמודדות עם הבעיה, רצוני לחזק את ההסבר שהצעתי באמצעות דוגמה נוספת שתמחיש איך שימוש במילים מסוימות במקורות העומדים לפני תלמידים עלול להשפיע על כתיבתם. בבחינה פסיכומטרית שנערכה בדצמבר 2016 הוטל על הנבחנים לחוות דעה על התבססות ההפרדה בין מוצרים המיועדים לבנים למוצרים המיועדים לבנות. במטלה זו נָרְן הכתיבה כלל שתי מילים לא שכיחות הנגזרות מהשורש קב"ע: בתחילת הגריין נכתב "בתחום המוצרים המיועדים לילדים – צעצועים בגדים וכדומה – הולכת ומתקבעת ההפרדה..."; ובסופו של הגריין – "מה דעתכם על התקבעות ההפרדה...". הצורות "מתקבעת" ו"התקבעות" אינן מוכרות לחלק גדול מן התלמידים, ואף על פי כן נראה שהם הרגישו צורך להשתמש בהן.

בבדיקה של 64 חיבורים שנכתבו בנושא זה נמצא שרק ב-15 מהם (23.5%) לא נעשה שימוש בפועל מהשורש קב"ע. בשאר החיבורים, כלומר ב-49 חיבורים (76.5%) נעשה שימוש כזה – לעיתים שימוש מאולץ או צורם, וב-17 חיבורים (26.5%) אף נעשה שימוש שגוי ממש, למשל:

24. שם, עמ' 78.

25. ראו קידום, 2018, עמ' 117-154; קידום, 2015.

26. להמן, 2018.

1. "לסיכום, אני מאמינה כי **ההתקבעות** וההפרדה בין מוצרי ילדים המיועדים לבנים ובין מוצרים המיועדים לבנות..." ["ההתקבעות וההפרדה", כאילו מדובר בשתי תופעות שונות].
2. "טענתם של המתנגדים היא **שקיבוע** זה עלול להעמיד את הילד במצב מבלבל ולא נעים..." [הרי ההפרדה היא הבעייתית ולא הקיבוע].
3. "...**והתקבעות** על נטייה לצבעים מסוימים או אלמנטים מסויים לפי מגדר יפגעו בילד בחייו המאוחרים..." ["התקבעות" במקום "התקבעות", וגם כאן הושם דגש על התבססות התופעה ולא על עצם קיומה של התופעה].

מכאן שתלמידים נוטים להשתמש במילים שאינן מוכרות להם די הצורך רק משום שהן מצויות במקור הנתפס בעיניהם כראוי להנחות את כתיבתם. לעיתים השימוש במילים הללו מיותר, דחוק או צורם, ולעיתים – משובש ממש. אומנם יש להניח שגריין הכתיבה משפיע על התלמידים הרבה יותר מרשימות המילים שהם מקבלים ממכוני ההכנה לבחינה, אך עדיין דומה בעיניי שיש כאן המחשה מסוימת של התופעה שבה דנו.

סיכום

נתונים אלו מחדדים אפוא את הבעייתיות שבהקניית עושר לשוני באמצעות רשימות מילים ולא באמצעות היכרות מעמיקה וטובה עם מילים וביטויים בהקשרן בתוך טקסט אמיתי. לכאורה זו מסקנה טריוויאלית ומתבקשת, אך רשימות מילים מעין אלו נפוצות למדי בספרי ההכנה לבחינה הפסיכומטרית ואף במסגרות אחרות, ועל כן נראה בעיניי שיש חשיבות להעלאת המודעות לנזקים העלולים להיגרם בשל דרך הוראה זו.

נושא זה עוד זוקק דרישה וחקירה, אך דומה שכבר כעת רצוי לחשוב על דרכי התמודדות עם הבעיה. לדעתי אפשר להתמודד עם הבעיה הזאת באמצעות מהלך כפול. ראשית, חשוב מאוד להציג בפני התלמידים את הבעייתיות הרבה שבהגבהה מלאכותית של משלב הכתיבה באמצעות מילים או ביטויים שאינם מוכרים להם די הצורך. מעבר להצגת הטענה הזאת כשלעצמה, כדאי גם לשתף את התלמידים בדוגמות ספציפיות לשיבושים הנגרמים בנסיבות כאלה. כך אני נוהג במכללה להוראה שבה אני מלמד, ואכן, בחיבורים הנכתבים בידי תלמידותיי במכללה מעטות הטעויות מסוג זה.

שנית, יש להמעיט בשימוש ברשימות לשינון כדרך להקניית אוצר מילים וביטויים, שהרי כפי שעלה בבדיקה שהוצגה כאן, שיטה זו כחלק מהוראת כתיבה עלולה להוביל לתוצאות לא רצויות. כדי שתלמידים ידעו באמת את משמעותן של המילים הגבוהות ואף ידעו להשתמש בהן כראוי אין מנוס מחשיפה שיטתית וארוכת טווח לטקסטים אמיתיים

שבהם משולבות מילים אלו. אומנם יש נסיבות שבהן רשימות מילים הן הדרך היחידה להקניית אוצר מילים בזמן קצר, וכך המצב בסד הזמן שבו נתונים המכונים המכונים לבחינה הפסיכומטרית, אולם צריך לשקול אם הנזק שברשימות המילים הללו אינו עולה על התועלת שבהן.²⁷

נחתום בדבריו של אחד העם: "אם רצונכם איפוא להחיות את הלשון, השתדלו להחיות את הספרות. ואם רצונכם להחיות את הספרות, הכניסו לתוכה מחשבות חיות; הכניסו כמו שתוכלו, ברוח או בדוחק, בצורה עיונית או ספורית, רק אל תשנו בהן אף קוצו של יו"ד לשם סלסול הלשון בלבד. סלסלו את המחשבה, והיא תרומם את הלשון".²⁸

רשימת קיצורים ומקורות

אבינרי, תשכ"ה	י' אבינרי, יד הלשון , תל אביב תשכ"ה.
אבינרי, תש"ם	י' אבינרי, היכל רש"י: מהדורה חדשה מורחבת , כרך א, ירושלים תש"ם.
אלבק, תשע"ג	א' אלבק, "מאפייני לקסיקון אחדים של הטקסט המשפטי", העברית סא, א-ג (תשע"ג), עמ' 63-72.
אלון וגולדברג, תשנ"ו	ע' אלון וד' גולדברג, "חריגות לשוניות בכתיבתם של סטודנטים", חלקת לשון 21 (תשנ"ו), עמ' 38-52.
בהט, תשמ"ז	ש' בהט, "על ענייני ניסוח או ניסוח ענייני", לשונו לעם לח, ט-י (תשמ"ז), עמ' 532-551.
בהט ורון, תש"ם	י' בהט ומ' רון, ודייק: תיקוני לשון ושיפור הסגנון , מהדורה שנייה מחודשת, תל אביב תש"ם.
בירנבאום, תש"ס	ג' בירנבאום, "מקומה של הכוונת הלשון בימינו", בתוך: א' שורצולד, ש' בלום-קולקה, ע' אולשטיין (עורכות), ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת בבלשנות ובהוראת לשון , ירושלים תש"ס, עמ' 334-349.

27. תוצאות מחקר זה השפיעו על ספר מטלת הכתיבה של מרכז זינק אשר יצא לקראת סופה של שנת 2018, ובו מיושמות ההמלצות שהוצעו כאן. בהמשך אפשר יהיה לבדוק אם יישום ההמלצות הללו אכן הועיל להפחתת מספר הטעויות הנובעות מרצון להגביה את משלב הכתיבה.

28. גינצברג, תשכ"ה, עמ' צז.

- בירנבאום, תשע"ד ג' בירנבאום, "יצחק אבינרי – מתקן לשון מקורי", בתוך: מ' בראשר וע' מאיר (עורכים), **נטעי אילן: מחקרים בלשון העברית ובאחיותיה מוגשים לאילן אלדר**, ירושלים תשע"ד, 505-522.
- בן־אשר, תשכ"ט מ' בן־אשר, **התגבשות הדקדוק הנורמטיבי בעברית החדשה**, תל אביב וחיפה תשכ"ט.
- בן־חיים, תשי"ג ז' בן־חיים, "לשון עתיקה במציאות חדשה", **לשונו לעם** ד, ג-ה (תשי"ג), עמ' 3-85.
- בנדויד, תשכ"ה א' בנדויד, "לתקנת לשון העיתונים", **לשונו לעם** טז, ג (תשכ"ה), עמ' 49-80.
- בנדויד ושי, תשל"ד א' בנדויד וה' שי, **מדריך לשון לרדיו ולטלוויזיה**, ירושלים תשל"ד.
- בראשר, תשע"ב מ' בראשר, "על העקרונות בקביעת התקן בדקדוק בועד הלשון ובאקדמיה ללשון", **פרקי עיון בעברית החדשה ובעשייה בה**, ירושלים תשע"ב, עמ' 123-151.
- גולדברג, תשנ"ד ד' גולדברג, "בעיות לשון וסגנון בחיבורי תלמידים", **חלקת לשון** 13 (תשנ"ד), עמ' 21-29.
- גזניוס, 1983 W. Gesenius, A. E. Cowley & E. Kautzsch, *Gesenius' Hebrew Grammar*, Oxford 1983.
- גינצברג, תשכ"ה א"צ גינצברג, "לשאלת הלשון א: הלשון וספרותה", **כל כתבי אחד העם**, תל אביב וירושלים תשכ"ה, עמ' צג-צז.
- דובנוב ומור, תשע"ב ק' דובנוב וא' מור, "בגלל שהיא ברת תוקף: שני פרטים בעברית הקדומה הנחשבת בלתי תקינה", **העברית** ס, ג-ד (תשע"ב), עמ' 99-121.
- דלמצקי־פישלר, תש"ס ב' דלמצקי־פישלר, "עגנון, ילון וטור הלשון: שיקולי הסופר, הבלשן והפוסק בסוגיית הנורמטיביות", בתוך: א' שורצולד, ש' בלום־קולקה, ע' אולשטיין (עורכות), **ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת בבלשנות ובהוראת לשון**, ירושלים תש"ס, עמ' 144-165.
- דז'און ומוראוקה, 2006 P. Joüon & T. Muraoka, *A grammar of Biblical Hebrew*, Roma 2006.
- טל, תשע"ג צ' טל, "לשון המשפטנים", **העברית** סא, א-ג (תשע"ג), עמ' 24-31.

- כהן, תשע"ו ע' כהן, "פסוקית זיקה המסומנת בצירוף יחס בעברית חדשה", **לשוננו** עח (תשע"ו), עמ' 468-440.
- כהן, 2016 E. Cohen, *The modern Hebrew Prepositional Relative Clause Strategy*, *Studies in Language* 40 (2016), pp. 733–764.
- לוסטיגמן ואהרונ, 2012 ר' לוסטיגמן ומ' אהרונ, "פיצוח השפה המשפטית "בקליפת אגוז" – בדרך לעברית משפטית פשוטה", **עיונים בשפה וחברה** 5 (2012), עמ' 105-91.
- מור, תשע"ו מור, "שלוש ב"תין מפוקפקות: באם, בכדי, נקט ב", **לשוננו** עח (תשע"ו), עמ' 333-305.
- סוברן, תשס"ח ת' סוברן, "הסמנטיקה של מושג הנורמה", בתוך: א' ממון, ש' פסברג ו' ברויאר (עורכים), **שערי לשון: מחקרים בלשון העברית, הארמית ובלשונות היהודים מוגשים למשה בר אשר, ג: העברית החדשה ולשונות היהודים**, ירושלים תשס"ח, עמ' 165-151.
- סיוון, תשכ"ט סיוון, **לקסיקון לשיפור הלשון**, תל אביב תשכ"ט.
- פרנק, תשע"א-תשע"ב א' פרנק, "חומרות, הידורים ושיבושים בלשון העברית: על תיקוני שגיאות ועל שגיאות מתקנים", **מים מדליו** 23-22 (תשע"א-תשע"ב), עמ' 320-273.
- פרץ, 1967 י' פרץ, **משפט הזיקה בעברית לכל תקופותיה**, תל אביב 1967.
- פרץ, תשל"א י' פרץ, **עברית כהלכה: מדריך בענייני לשון**, מהדורה מתוקנת ומורחבת, תל אביב תשל"א.
- רובינשטיין, תשכ"ט א' רובינשטיין, **המשפט השמני: עיונים בתחביר ימינו**, תל אביב תשכ"ט.
- רקמה, תשכ"ד מ' וילנסקי (מהדיר), **ספר הרקמה (כתאב אללמע) לר' יונה אבן ג'אנח בתרגומו העברי של ר' יהודה אבן תבון**, ירושלים תשכ"ד.
- רשף, 2004 Y. Reshef, "The Modern Hebrew Asyndetic Relative Clause: The Rise of a New Syntactic Mechanism", *Folia Linguistica Historica* 25,1-2 (2004), pp. 115–134.
- רשף, 2006 י' רשף, "הנושא בו נדון: למקורה של פסוקית הזיקה הבלתי מקושרת בעברית בת זמננו", **העברית שפה חיה** ד (2006), עמ' 430-411.

- רשף, תשס"ח
 י' רשף, "השפעת מעבר המרכז הספרותי מאירופה לארץ־ישראל על העברית הכתובה: עיון בתופעה תחבירית אחת בלשונם של שני דורות משוררים", בתוך: א' ממון, ש' פסברג, ו' ברויאר (עורכים), **שערי לשון: מחקרים בלשון העברית, הארמית ובלשונות היהודים מוגשים למשה בר אשר, ג: העברית החדשה ולשונות היהודים**, ירושלים תשס"ח, עמ' 187-203.
- שטרן, תשע"ח
 ר' שטרן, "השמועה הטובה ההגיעה: תווית היידוע הפותחת פסוקית זיקה נוסה בעבר", **לשוננו** ע (תשע"ח), עמ' 456-492.
- שילה, תש"ן
 ג' שילה, "שגיאות תחביריות רווחות בהבעתם של תלמידים", **חלקת לשון** 2 (תש"ן), עמ' 16-28.
- שילה, תשס"ה
 ג' שילה, "שגיאות לוגיות מבניות בכתיבה", **חלקת לשון** 36 (תשס"ה), עמ' 165-189.
- שילה, תש"ע
 ג' שילה, "הכתיבה בעברית העיונית: שגיאות לוגיות־מבניות ולשוניות, השוואה בין תלמידי חטיבת ביניים לבין תלמידי חטיבה עליונה ולבין סטודנטים", **מועד** כ (תש"ע), עמ' 268-298.

ספרי הכנה לפסיכומטרי

- זינוק, 2018
 מרכז זינוק, ספר מילונלוגיות, ינואר 2018 (מהדורה 101204).
- קידום, 2015
 קידום פסיכומטרי, יסודות, מילון מילים וביטויים, אוקטובר 2015 (קיד: KPSMMB1015).
- קידום, 2018
 קידום פסיכומטרי, מילולי, מטלת כתיבה, יולי 2018 (קיד: KPSMK0718).

מקורות מקוונים

- האקדמיה, 2017-2011
 האקדמיה ללשון העברית, "הינו בתפקיד אוגד", באתר: <http://alturl.com/tjjvh>.
- להמן, 2018
 א' להמן, "יש עליך לכתוב חיבור", באתר: <https://dagesh.wordpress.com/2018/05/14>