

אוניברסיטת בר-אילן  
המחלקה לתרגום וחקר התרגום

**ביטוי רגשות אצל בני נוער רב-לשוניים:  
תלמידים צ'רקסים כמקרה מבחן**

**Expression of emotions in multilingual teenagers:  
Circassian students as a test case**

עבודה זו מוגשת כעבודת גמר לקראת התואר "מוסמך האוניברסיטה" M.A.

באוניברסיטת בר-אילן

ע"י

אירית דרורי

העבודה הוכנה בהדרכת

פרופ' מרים שלזינגר

תשס"ה

רמת גן

## תודה

ראשונה ומיוחדת מסורה תודתי לפרופ' מרים שלזינגר על כך שבצניעות וחכמה ערכה לי לפי שנים רבות הכרות עם עולם התרגום, ועל כך שבאותה הדרך גם הדגימה במהלך לימודי במחלקה התרגום כיצד היא משלבת בהצלחה מעוררת קנאה בין תיאוריה ומציאות. אני מודה למרים על שבאופן מובן מאליו נאותה להנחות עבודה זו, הנחייה שהתאפיינה במעבר חוזר ונשנה בין עולם התיאוריה והמעשה הכתיבה האקדמית והמרכיב האנושי. על הזכות ללמוד ממנה ואיתה דרך עבודה זו בשנים האחרונות אשאר לעולם אסירת תודה.

אני מודה למידענים דוברי הצ'רקסית בני כפר כמא:

לאימאם הכפר המנוח אחמד לבאי ז"ל, החכם ואוהב האדם, שבדרך הדרשנות העקיפה שלו, בעזרת המשלים מעולם עיסוקיו, ספרי הקודש, החול ועולם הסייפא למדתי יותר מכל דרך אחרת על משמעותה העמוקה והמעשית של מורשת, ועל כבודה של תרבות, כבודו של מיעוט ועל החובה הקיומית להנחיל ולשמר אותה.

לתלמידי מכיתות ח' בשנת תשס"ה שכל מפגש עם דבריהם בראיונות העלה בי גלי התרגשות והרגשה של הכרת תודה על הכנות והקרבה שזכיתי לה מצדם. אני מלווה אותם בלבלי ומיחלת להצלחתם.

תודה גדולה לעדנאן גרכד, חוקר המורשת הצ'רקסית, שערכיה עבורו נס ההולך לפני העדה, המדריך האישי והכללי לנבכי התרבות והשפה, שלעולם לא השיב פני ריקם ושניסה לתת תשובות גם למורכבות שבשאלות.

לחברי לצוות בחטיבת הביניים ולאנשי הקהילה האחרים שהתראינו לצורך עבודה זו, שעצרו את מהלך החיים הרגיל כדי לחשוב על שפתם ותפקידיה, ועל גילוי הלב שליווה את הפגישות ושעולה מהמסמכים שכתבו לצורך עבודה זו.

תודתי נתונה גם ליועצים פרופ' יואל וולטרס ופרופ' אלדעה וייצמן על ההתעניינות והתרומה מידיעותיהם וניסיונם.

אני מודה לחברותי שסייעו בתבונה ובמקצועיות בנייתו הנתונים ובדיקתם: רותי בשרי, סנאית אילון, ד"ר אירית קדם ועידית עמית שעידודן ותמיכתן עזרו לי לסיים את המשימה.

## תודה

לבן זוגי וחברי לחיים יהושע על התמיכה והויתור שבלעדיהם לא הייתי משלימה את העבודה, ועל ההתעניינות הסבלנית במעקשים ובקשיים.

לילדי נועה, שלומי, נעמי וענת ולבני זוגם דורון, גלעד ונירית ולנכדי שי, אופיר, יפתח, עילי, מיכל ויונתן שכיבדו את זכות האם והסבתא להקדיש זמן ל"משימה של צעירים" וידעו לתמוך ולפרגן למרות הנתונה החסרה שלי להם בתקופה זו.

העבודה מוקדשת לזכרם של הורי היקרים, רגינקה ושולק וכטל ז"ל, שחרף מרחק השנים מאז לכתם איני חדלה להרהר במתת של אהבת הדעת שקיבלתי מהם.

## תוכן עניינים

### תקציר

1	1. מבוא
2	2. סקירת ספרות
2	2.1 זהות ושפה
5	2.2 דו-לשוניות
7	2.2.1 מעבר בין שפות – code switching המקרה של ברונאי
8	2.2.2 דו-לשוניים וביטויי רגש
10	2.3 רגשות
10	2.3.1 חקר הרגש
12	2.3.2 שפה, רגש, וכתיבה
13	2.3.3 תרבות ורגש
15	2.3.4 רגש והשפעה תרבותית: הבושה כמקרה מבחן
16	2.3.5 עצוב הביטוי הרגשי באינטראקציה חברתית
18	2.4 הצ'רקסים בישראל
18	2.4.1 רקע היסטורי
20	2.4.2 המיעוט הצ'רקסי בישראל
21	2.4.3 השפה הצ'רקסית – האדיגאית
24	2.4.3.1 השפה הצ'רקסית והרגשות: הבושה כמקרה מבחן
27	3. השיטה
29	3.1 השערות המחקר
29	3.2 הנבדקים
29	3.3 חומרי הניסוי
31	3.4 מערך הניסוי
31	3.4.1 כתיבת הטקסטים
31	3.4.2 בדיקת תבנית תמנית TTR
32	3.4.3 מיון מילות הרגש לקטגוריות
34	3.4.4 בדיקת יחסי למה לקסמה
34	3.4.5 בדיקת הקול המספר: מדבר? נוכח? נסתר?

35	3.4.6 שאלון עמדות
35	3.4.7 בדיקת מתאם
35	3.4.8 ניתוח הראיונות והמידע
37	4. הממצאים
37	4.1 בדיקות תבנית תמנית
44	4.2 מיון לקסיקלי של מילות הרגש
48	4.3 מיפוי למות-לקסמות
50	4.4 בדיקת הקול המספר: מדבר? נוכח? נסתר?
51	4.5 שאלוני עמדות
54	4.6 בדיקת מתאם
55	4.7 זהות ושפה
61	4.8 תרבות ורגש
65	4.9 יכולות מטה-לשוניות ותובנות עליהן
68	5. דיון
73	6. הערכת הכלי המחקרי
74	7. סיכום
80	מקורות
90	נספח 1 הסיפור בתמונות
92	נספח 2 הוראות הניסוי
95	נספח 3 שאלון עמדות
97	נספח 4 מילון מונחים
100	נספח 5 בדיקת מתאם
	abstract

## תקציר

שאלת הביטוי הרגשי של רב-לשוניים החיים ומתפקדים ביותר מסביבה לשונית ותרבותית אחת זוכה לאחרונה לתשומת לב מחקרית רבה, בשל הניעות הרבה של אוכלוסיות ברחבי העולם וקיומם של ריכוזי מיעוטים לאומיים תרבותיים ולשוניים בקרב רוב לאומי לשוני ותרבותי. יחד עם התעניינות זו מורגש עדיין חסרונם של מחקרים על השפעתה של שפות אם דבורות על הביצוע בכתב של דוברי שפה דבורה בשפת הדעת שלהם, ועל הביטוי הרגשי של דוברי שפה אוראלית בשפות האחרות הזמינות להם.

בעבודה זו נבדק הביטוי הרגשי של מתבגרים רב-לשוניים בני הקהילה הצ'רקסית בישראל. נבדקו 86 נרטיבים קצרים שיצרו הנבדקים לפי סיפור בתמונות: 47 מהם בעברית, ו-39 בצ'רקסית בתעתיק עברי. בניית טקסטים אלה נעשה ניסיון להסביר את הממצאים בהתייחס לעמדות הנבדקים לגבי נושאים הקשורים ישירות לעבודת התרגום, לנושאים של ביטוי רגשי ולכאלה שנמצאים במעגל רחב יותר של המציאות הלשונית שלהם. כמו כן הובאו בעבודה זו ממצאים הקשורים למודעות מטתה-לשונית שהם מפתחים בעודם עוברים בין ארבע השפות שבתוכן הם מפתחים את זהותם הלשונית, לאור תיאוריות שעוסקות בהשפעות של נורמות תרבותיות על ביטויים רגשיים, וביצירת זהות לשונית אצל רב-לשוניים שמתפקדים במציאויות לשוניות שונות בו-זמנית.

השערות המחקר היו שימצא פער בין בעושר הלשוני בין הטקסטים שכתבו דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לבין הטקסטים שלהם בעברית, בין העושר הלשוני של התלמידים הצ'רקסים לבין זה של דוברי העברית ושימצא מתאם חיובי בין היחס לביטוי רגשות לבין ביטוי רגשות בפועל, שדוברי הצ'רקסית יגלו הבנה מטתה-לשונית לגבי הביצועים הלשוניים שלהם, יתייחסו אל מציאות זו כאל מצב נתון ויקבלו אותו כטבעי, ושיגלו הבנה מטתה-לשונית בהסבירם את בחירתם.

המחקר מתבסס על הרעיון של האוניברסאליות של הרגשות הבסיסיים ושל יחסיות הפרשנות לגבי ביטויים, ועל ההנחה שמתוך טקסטים כתובים ניתן לקבל תמונה על שימוש במלות רגש מבחינת גיוון, התאמה, ומבחינת אופן ביטוי הרגש.

בעזרת כלים מחקריים שונים שנבנו לצורכי עבודה, ראיונות ותיעוד מתמשך אחר הוגדרו ומוינו מלות הרגש, נבדקו הטקסטים בדיקות כמותיות, נבחנו עמדותיהם של הנבדקים לגבי ביטוי רגשי בכלל, ולגבי הביצוע שלהם בניסוי ולגבי השפות השונות.

ממצאי המחקר העלו כי קיים הבדל הביטוי הרגשי בשפת אם הדבורה לבין הביטוי בשפה העברית האוריינית אומתו, אבל הביטוי הרגשי בעברית של דוברי הצ'רקסית נמצא דומה לזה של דוברי העברית. לא נמצאו מתאמים בין העמדות שביטאו הנבדקים ביחס לביטוי הרגשי לבין הביצוע בפועל.

אומתה ההשערה שדוברי הצ'רקסית מייחסים לשפת האם כאל מרכיב מכונן של זהותם והיא משמשת תפקידים נוספים בפונקציות של תיווך, הסבר, סולידאריות והנחלת השפה והתרבות.

# לכעוס זה שיש לך 'אגרוף בלב'

(ד"ח, בת הכפר, בשיעור צ'רקסית במסגרת תכנית שורשים בכיתה ז')

## 1. מבוא

פגישתי הראשונה עם בני הקהילה מכפר-כמא התקיימה באפריל 1997 בלשכתו של ראש המועצה המקומית, במסגרת ישיבה שעסקה בהתקדמות ההליכים הפורמאליים לקראת הקמת חטיבת הביניים שעליה החליט הכפר במשאל-עם כמה חודשים קודם לכן. כמועמדת טרייה לניהול חטיבת הביניים ידעתי שתושבי הכפר הם צ'רקסים, שתרבותם שונה מכל תרבות שהכרתי עד אז, ושבת הספר החדש ילמדו לפי תכנית הלימודים העברית הממלכתית. באותה עת לא הייתי מודעת לרוחב ולעומק ההשפעה שיהיו להחלטה זו על תרבותם של התלמידים ועל עולמם של המעורבים בביצועה, ועל עולמי שלי בקרבם.

במהלך השנים שחלפו מאז, במסגרת תפקידי כמנהלת חטיבת הביניים הצ'רקסית בכפר-כמא, שבה מדברים בארבע לשונות שונות ובה מקיימים תרבות שונה מהתרבות הקיבוצית שממנה אני באה, אני מוצאת את עצמי שקועה בבדיקה מחדש של עולם המושגים שלי. אני בודקת את עמדותיי לאור תיאוריות אתנוגרפיות, הפילוסופיה של הלשון, סוציולוגוויסטיקה, סמנטיקה והפילוסופיה של התרגום. העיסוק בספרות המחקרית במרכיבים השונים של הרב-תרבותיות הוא נרחב, כשכל המחקרים מעוגנים בדרך כלל בתחומי ידע שונים. וכך גם במציאות, למדתי כי מורכבות החיים בין התרבויות מחייבת מעבר מתמיד בין קודים של שפה, של שיח, של לבוש, ושל תקשורת לא מילולית. השונות התרבותית כרוכה בהתנהגות מילולית ולא מילולית ייחודית לשפה, ולכל שפה יש פרשנות שונה להתנהגות ולתופעות אנושיות שונות; מפגש תרבויות יוצר קהילות דוברים בעלות דיבור ייחודי, ובהתחקות אחר התבטאותן וביטוייהן ניתן ללמוד על הקהילה הנחקרת ועל התפתחות הלשונית והשפעת המציאות הרב-תרבותית על התפתחות זאת בפרט.

בעבודה זו נבדקו טקסטים כתובים של תלמידים דוברי צ'רקסית בגיל ההתבגרות, תוך עניין מיוחד בביטויי הרגש שבהם הם משתמשים ובהסברים שהם מעניקים לביצועים הלשוניים שלהם בשפת האם הדבורה ובשפה הזרה הראשונה, שהיא דבורה ואוריינית כאחד.



המחקר מתבסס על רעיון האוניברסליות של הרגשות הבסיסיים והיחסיות של הפרשנות לגבי ביטויים, וכן על ההנחה שמתוך טקסטים כתובים ניתן לקבל תמונה על שימוש במילות רגש מבחינת גיוון, התאמה ואופן ביטוי הרגש. שפה (על היבטיה האפקטיביים והאקספרסיביים) היא העדות למציאות הרגשית, אבל בה בעת גם משחקת תפקיד יצירתי וחינוכי בזירה האמוציונאלית; היא המפתח לקריאת החוויות הרגשיות מחד גיסא, ומאידך גיסא אמצעי ללמידה חברתית על הדרך שבה נחוות חוויות אלה (Averill 1982, Lutz 1987).

השערות המחקר היו:

1. יימצא פער באוצר המילים בין הטקסטים שיכתבו דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לבין הטקסטים שיכתבו בעברית.
  2. יימצא פער באוצר המילים בין הכתיבה של התלמידים הצ'רקסים לבין זו של דוברי העברית.
  3. יימצא מתאם חיובי בין היחס לביטוי רגשות לבין ביטוי הרגשות בפועל.
  4. דוברי הצ'רקסית יגלו הבנה מטה-לשונית לגבי הביצועים הלשוניים שלהם.
  5. הנבדקים, שצמחו לתוך מציאות של ריבוי שפות, יתייחסו אל מציאות זו כאל מצב נתון, יקבלו אותו כטבעי, ויגלו הבנה מטה-לשונית בהסבירם את בחירתם.
  6. יימצא הבדל בין יחסם של הנבדקים הצ'רקסים לביטוי רגשות ולכתיבה על רגשות לבין יחסם של הנבדקים מתוך הקבוצה של דוברי העברית לנושאים אלה.
- השערות אלה מבוססות על הספרות ועל הכרותה של החוקרת עם האוכלוסייה הנחקרת:

סקירת הספרות עוסקת ברגש, בתרבות ושפה, בדו-לשוניות ובהתפתחות לשונית, שהם היבטים שונים של המציאות הקיומית של אוכלוסיות רב-לשוניות, ובכלל זה התלמיד הצ'רקסי בישראל. המחקר ינסה להבין אם דוברים רב-לשוניים צ'רקסים מבטאים רגשות באופן שונה בשתי השפות העיקריות שלהם, ומהו הגורם לשונות, אם ישנה: האם נוהגי הקבוצות, האם תפיסה תרבותית שונה או שהסיבה נעוצה בפערים סמנטיים בין השפות עצמן באופן ביטוי הרגשות.

## 2. סקירת ספרות

סקירת הספרות נוגעת בתחומי מחקר הנוגעים לדוברים הרב-לשוניים בכלל ולצ'רקסים בפרט, ולהשערות על רגשות ועל ביטויים. המחקרים שנסקרו עוסקים בהתפתחות הזהות של היחיד, בעיצוב הזהות האתנית ובמרכיביה, בדו-לשוניים ובתפיסת תפקידי הלשונות שהם דוברים, ובהשפעת תפיסה זו על הביטוי הרגשי. כמו כן מובא בסקירה פרק המתאר את המיעוט הצ'רקסי בישראל ואת שפתו, תוך התמקדות במרכיבים המורפולוגיים והסמנטיים של מילות הרגש. החוקרת אינה דוברת צ'רקסית והחלק בסקירה הנוגע לשפה הצ'רקסית נערך לפי מחקרי בלשנות ובעזרת מידענים צ'רקסיים בעלי השכלה בלשנית.

### 2.1. זהות ושפה

זהות היא מערכת תחושות של השתייכות של האדם כלפי עצמו, כלפי הקבוצה שאליה הוא משתייך או כלפי קבוצות אחרות. הזהות איננה חד-ממדית – היא עשויה מרכיבים כמו המיני, המשפחתי, המקצועי, הדתי, הלאומי ועוד. בין כל מרכיבי זהויות אלו מתקיימים יחסי גומלין, ודירוגם משקף את החשיבות שמייחס אדם למרכיביה של זהותו. יתר על-כן, זהותו של אדם היא דינאמית ומדרג החשיבות של מרכיביה משתנה במהלך ההתפתחות. (Marcia 1980; 1993, Enright et al. 1983, Erikson 1968) צוריאל (1990).

עיצוב הזהות הוא תהליך מתמשך המלווה כל אדם מיום היוולדו ובשלב מסוים בתהליך מגיע האדם לתחושת עצמי שלמה, לכידה ומכוונת כלפי מטרה, לרבות יחסיו של אדם עם אחרים והבנת ערכיו ותפקידיו בחברה (Sroufe et al. 1996). במהלך התפתחות הזהות מפנים הילד ואחר כך המתבגר את חוקי העולם, הערכים והנורמות בשלבים, בהתאם להתפתחותו הפיסית והקוגניטיבית ובהשפעת הערכים והנורמות המיוצגים על ידי בני משפחתו, בית ספרו והחברה שלו. כיוון שבתהליך התבררות מועברים הידע והערכים באמצעות השפה, נוצר קשר מהותי והדוק בין שפה, חשיבה ותפקוד חברתי. מכלול המרכיבים החברתי, התרבותי והלשוני הוא המהווה את הזהות המתפתחת (Vygotsky, 1986). ההשתייכות הקבוצתית של היחיד כרוכה בתפיסתו את עצמו כשייך לקטגוריה חברתית מסוימת, שיחד עם הערכים החיוביים והשליליים המקושרים אליה מוגדרת כזהותה החברתית (לאומית, אתנית או אחרת) של הקבוצה, זהות שהנה בעלת משמעות רק בהשוואה עם קבוצות חברתיות אחרות. בשל היות הזהות

החברתית חלק חשוב מהתפיסה העצמית של היחיד, הוא ינסה להגיע למשמעות חיובית של זהות חברתית על מנת שהקבוצה תתייחד מקולקטיבים אחרים במימדים מוערכים (כמו כוח, משאבים כלכליים ופוליטיים). תהליך זה של השגת מובחנות חיובית מאפשר ליחידים להשיג זהות חברתית מספקת, ועל ידי כך לחזק את הערך העצמי החיובי שלהם עצמם (Tajfel & Turner 1986).

זהות אתנית היא ברית עם קבוצה – גדולה או קטנה, שליטה או נשלטת מבחינה חברתית, שבתוכה קיימים קשרי אבות. התחושה של 'גבול הקבוצה' יכול להיתמך על ידי אפיונים אובייקטיביים משותפים (שפה, דת וכדומה), או בתרומות יותר סובייקטיביות לחוש "הקבוצתיות" (Edwards 1994). קבוצות אתניות וחבריהן חיים במציאות של אינטראקציה חברתית, ובתהליך דיסקורסיבי דינאמי מנהלים משא ומתן על זהותם. הרגשות האתניים והמשמעות הסמלית המקושרת אסוציאטיבית עם האתניות, נתונים להגדרה מחדש במהלך אינטראקציה חברתית זו. כך גם המיתוסים של הקבוצה וערכיה התרבותיים, כולל השפה, ניתנים לבחינה מחודשת מהותית ולפרשנות מחודשת כדי שיתאימו לתנאים המשתנים (Tajfel & Turner 1986). השפה היא מרכיב הכרחי בזהות, וחוקרים מונים ארבע סיבות לבולטות שלה מבחינה אתנית (Geertz 1973, Fishman 1991):

- היא מהתכונות המובחנות ביותר של השתייכות קבוצתית
- היא מהווה סימן היכר לקטגוריזציה אתנית
- היא מגלמת ממד אמוציונאלי של הזהות
- היא מהווה אמצעי לשימור לכידות פנימית.

מהיבט פסיכולינגוויסטי מעוגנת השפה האתנית, שפת המורשת (heritage language), בסכמות קוגניטיביות; צורת עיבוד המידע ודרכי הבנת המציאות הנם תלויי התרבות הילידית, ומכאן מקומה המרכזי של השפה הילידית בזהותו של הפרט והשפעתה על השתייכותו לקבוצה (Guiora et al. 1988). ככל שהחשיבות שחברי הקבוצה מייחסים לזהות האתנית הקבוצתית יגבר המאמץ שלהם להבליט את ייחודיותם במימדים כמו השפה. היוצרות מערכת דיבור אתני הכוללת אוצר מלים, סלנג, יציבה, תנועות גוף, סוגי שיח והטעמה מהווה תהליך של 'מובחנות פסיכולינגוויסטית' (psycholinguistic distinctiveness) (Giles et al. 1997).

קיומם של מיעוטים אתניים בקרב אוכלוסיות השייכות לרוב לאומי אחר הפך למציאות רווחת בעולם המונע על ידי כוחות כלכליים גלובליים. כוחות אלו מזרזים את תהליך הניעות החברתית בקרב המיעוטים האתניים, ובמקביל את השימוש ההולך ופוחת, אם מרצון או בכפייה, בשפה האתנית בארצות קולטות הגירה. האיום על קיומם של מיעוטים אתניים קטנים ועל נכסיהם התרבותיים מעמיד את היחיד המשתייך למיעוט כזה בפני הכורח להתמודד עם מגמות סותרות של הכרח ורצון: הכרח להשתלב בכוחות הכלכליים והתרבותיים החיצוניים, ורצון לשרוד ולשמר את התרבות והזהות (Bourhis et al. 1997). לצד מחקרים שהראו כיצד ההגירה משפיעה על צמצום השימוש בשפה האתנית והמעטה בערכה, מתרבים המחקרים שמעידים על כך, שבקרב קהילות מהגרים מבוססות בארצות ההגירה נשמרת מרכזיותה של השפה האתנית. לדוגמה, לצד השילוב המלא של מהגרים ליטאים בחיים האמריקנים הם שימרו את שפתם לשימוש תוך קבוצתי, והשפה נתפסת כמרכיב שהשפעת התבוללות עליו היא פחותה ביחס למרכיבים האחרים של הזהות (Baskaukas 1987 in Edwards 1994, Patrick 2003, Langman 2003).

בנתחם איך נוצרות זהויות, כיצד הן מנהלות משא ומתן עם זהויות אחרות וכיצד הן מתעצבות בסביבה רב לשונית, מחפשים חוקרים קשר בין התנהגות לשונית לבין יחסי סמכות וכוח, ובין יחסים אלה לבין תהליכים סוציו-כלכליים וסוציו-פוליטיים רחבים יותר. בלקלדג' ופבלנקו (2001) מצאו שהתיאוריה הפוסט סטרוקטורליסטית של בורדייה, המתייחסת לשפה כאל הון סימבולי, מסבירה את התהליכים שקובעים את יחסי הכוחות האלה. בורדייה מראה כיצד הזהויות נטועות כל העת בתוך מבנים אידיאולוגיים ונוהגי שיח, וכתוצאה מכך נעשית השפה לזירה להבניית זהות (Bourdieu 1991 in Blackledge & Pavlenko 2001). בתחום ההתפתחות הלשונית נמצא, שיחסה החיובי של קבוצת המיעוט לתרבותה משפיע על הצלחתם בלימודים של בני המיעוט, ובעיקר חשובה שליטה מלאה בשפת האם להצלחה בלימודי שפה שנייה<sup>1</sup> (Cummins 2000).

---

<sup>1</sup> <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>. last accessed 11/01/08

## 2.2. דו-לשוניות

קמינס (1991) השתמש במטאפורה של קרחון לתיאור הדו-לשוניות. הבסיס של הדו-לשוניים, כמו זה של הקרחון אינו נראה לעין. מקור עוצמתם הוא 'מיומנות משותפת בסיסית' (common underlying proficiency), בניגוד למיומנויות נפרדות בשתי שפות. מיומנות זו אינה חלק מהשפה הראשונה ולא חלק מהשפה השנייה, והיא מתפתחת אצל הדובר הדו-לשוני כסוג של מאגר לשוני דרך המגע שלו עם שתי השפות. מאגר ידע זה מכיל גם את מרכיב המודעות הלשונית המוגברת אצל הדו-לשוני.

פבלנקו בספרה "מוחות רב-לשוניים" (2006) מבקרת את מחקרם של ברלין וקיי (Berlin & Kay, 1969) שערכו לגבי התפיסה של הצבעים הבסיסיים בתרבויות שונות, לפיה דו-לשוניים הם בעצם שני חד-לשוניים בגוף אחד. תחת זאת מציעה פבלנקו מערכת של הבחנות לצורך הגדרת הדו-לשוניות<sup>2</sup>. היא מתייחסת למידת הפונקציונאליות ולמידת הדומיננטיות של השפה כאמת מידה לדו-לשוניות, וכמו כן לגיל הלימוד של השפה השנייה ולהקשרים שבהם נלמדה. פבלנקו מבדילה בין דו-לשוניים מאוזנים (balanced bilinguals), שאצלם השליטה בשתי השפות זהה לבין דו-לשוניים דומיננטיים (dominant bilinguals), אשר יפגינו דומיננטיות בתחומים מסוימים בשפה אחת ובתחומים אחרים בשפתם השנייה. גיל לימוד השפה השנייה מקובל כגורם החשוב ביותר בשליטה בשפה השנייה ובתפקידה בחיי הדובר (Pavlenko 2006).

במונחים של הקשר רכישת השפה מדברים על דו-לשוניים סימולטאניים (simultaneous bilinguals) שרכשו שתי שפות או יותר מלידתם, דו-לשוניים משולבים (coordinate bilinguals) או דו-תרבותיים (bi-cultural bilinguals) שלמדו את השפות בהקשרים נפרדים, ודו-לשוניים מורכבים (compound bilinguals) שלמדו את השפות בהקשר חברתי ותרבותי אחד. דו-לשוניים משניים (subordinate bilinguals) למדו שפה שנייה באמצעות הראשונה, על פי רוב בכיתה. מחקרים שנערכו בשנים האחרונות על הלקסיקון המנטאלי של הרב-לשוניים, הראו שאין טיפוס אופייני של לקסיקון מנטאלי שלפיו פועלים דו-לשוניים סימולטאניים, משולבים, או משניים, וצורות שונות של ייצוגים

<sup>2</sup> ראה מילון מונחים בנספח 4

לשוניים יכולות להתקיים בתוך אותו הלקסיקון, לפי נתיבו האישי של הדובר (Altarriba 2003). יחד עם זאת, קיימת עדיין הבחנה בין הקשרים טבעיים ובין הקשר של רכישת שפה בכיתה, שכן חשיפה טבעית לשפה השנייה ותהליך של תכרות בסביבת השפה השנייה מובילים להתפתחות ייצוגים משולבים, נפרדים וספציפיים לשפה, בעוד שלמידה משנית בכיתה מסתכמת במיפוי של מושגים לשוניים חדשים במערכת קיימת מראש (Pavlenko 2005).

בעבר ראה המחקר בדו-לשוניות גורם המעכב את ההתפתחות הקוגניטיבית של הילד, דעה שאינה מקובלת כיום. מחקרים מראים, שדוברים דו-לשוניים החשופים לשתי מערכות של תשומות לשוניות וחייבים לארגן לעצמם כל מערכת לשונית בפני עצמה, עושים זאת במשך זמן דומה לזה שבו חד-לשוניים לומדים שפה אחת. עוד נמצא שהמעבר בין השפות אצל הדו-לשוניים מוגבל מבחינה דקדוקית, ממצא המעיד על יכולות תהליך המאפשרות להם לתאם את מערכות הדקדוק של שתי השפות בעת השימוש בהן בזמן אמיתי (Gensee 2003).

אופן הלמידה של שפת האם משפיע על למידה של שפות אחרות בדו-לשוניים. תומאס (Tomás 1988) טען שדו-לשוניים בעלי מיומנויות אורייניות בשפה הראשונה ובשפה השנייה משיגים תוצאות טובות יותר במבחנים הדורשים הפעלה של שפה. ממצא זה אושש במחקר שבדק את השפעת הידע האורייני של שפה על מדת היצרנות (productive ability) ועל אוצר המלים. במחקר זה נבדקו נשים דו-לשוניות (ארמניות-פרסיות) שלמדו את השפה הראשונה והשנייה שלהן, הן אקדמית והן באופן דבור. נשים אלו הוכיחו עליונות במבחן בהישגים ובתפוקה של אוצר מילים על פני קבוצה של דו-לשוניות (תורכיות-פרסיות) שלמדו את השפה הראשונה שלהן באופן דבור בלבד (Keshavarz & Astaneh 2004). ביאליסטוק (1991) טוענת שדו-לשוניים מפתחים יכולות קוגניטיביות ומטה-לשוניות מעצם השימוש בשפות מרובות:

*Owning two languages places one in a position to think about language itself, to reflect on its functions, and to treat it as an object of thought "*

(Bialystok 1991).

דו-לשוניות יקדית עשויה אפילו לחזק התפתחות של מודעות לשונית, אשר נתפסת כמיומנות בעלת שני מרכיבים: (א) תיהלוך לשוני ו- (ב) פיתוח של גישה אנליטית לשפה (Bialystok & Ryan 1986). במחקר מאוחר יותר נמצא שדו-לשונית מפתחת גם מיומנויות מיון, המשגה, הנמקה אנלוגית, מיומנויות חזותיות-מרחביות, יצירתיות, ורווחים קוגניטיביים נוספים (Bialystok 1988).

### 2.2.1. מעבר בין שפות (code switching) - המקרה של ברונאי:

המעבר בין שפות שעושים דו-לשוניים מהווה נושא למחקר מהיבטים סוציולווגוויסטיים ופסיכולווגוויסטיים. בסביבות לשוניות שבהן שפת האם אינה שפת המדינה או שפת הדעת (זו הנלמדת בבית הספר) ממלא השימוש בשפת האם תפקידים כמו תיווך, הסבר, הנחלת ערכים, גילוי סולידאריות ועוד. בברונאי שבמזרח אסיה, דוברת הקבוצה הדומיננטית מבחינה מספרית ופוליטית דיאלקט (colloquial Brunei Malay), שהוא אמצעי התקשורת העיקרי והדיאלקט הלאומי. למרות אי היותו השפה הרשמית התקנית (standard Malay) מתפקד דיאלקט זה כמסמן חשוב של יחסי קרבה וסולידאריות כמעט בכל רחבי המדינה (Martin 2003, Beatnes Beardsmore 1993). המדיניות הלשונית הרשמית וזו הנוהגת במערכת החינוך, מייחסת לשפה התקנית ולאנגלית תפקידים מוגדרים, אבל אלה אינן שפות אם לתלמידים ולכן רווח השימוש בדיאלקט בכיתה.

במציאות זו שכיח בברונאי הדפוס של המעבר בין שפות (code switching): בני הדור הצעיר עוברים בין השפות מלאית ואנגלית, (OzÓg in Martin 1996) וקבוצות אחרות עוברות בין הדיאלקט הקולוקוויאלי והשפה התקנית. השיח בברונאי מתקיים על רצף בין הניב הילידי הדבור לבין השפה התקנית, ובבית הספר, שאמון על הקניית האוריינות, מתקיים שימוש הן בשפה המלאית התקנית, הן באנגלית והן בשפת האם. נמצא שהשימוש בשפת האם ממלא פונקציות של תרגום, הסבר, בדיקת הבנה, מתן הוראות, שמירה על המשמעת, עזרה לתלמידים חלשים, חסכון בזמן, וכן לצורך העברת מסר של סולידאריות: שפת האם מייצגת את הצופן המשותף ה- "we code" (Martin 2003).

העובדה שהמורה בוחר את שפת הדיבור בכיתה תורמת להגמשת המדיניות הלשונית בבית הספר בהתאם לצרכים הקוגניטיביים של התלמידים, לצרכי ניהול הכיתה, ולפי הנורמות המקומיות לגבי ריבוי הלשונות כפי שהוא נתפס על ידי המורה. מחקר רב מערכתי הראה שארבעת הגורמים העיקריים שמשפיעים על החלטה זו הם המדיניות הרשמית של בית הספר, שיקולים קוגניטיביים, שיקולים של ארגון הכיתה וערכים ועמדות לגבי השימוש המתאים בשפות בחברה בכלל (Canagarajah 1995).

### 2.2.2 דו-לשוניים וביטויי רגש

המעבר בין השפות יכול להיתפס גם כפעולת דיבור אקספרסיבית לפי המיון של אוסטיין (Austin 1962), כלומר פעולת דיבור שבעזרתה המילים מייצגות את העולם של הדובר, ולא את העולם החיצוני, ומכיוון ששפות נבדלות בסטאטוס האמוציונאלי שלהן, המעבר בין שפות יכול לתפקד כבעל פונקציה בשיח (Pavlenko 2006). נתונים מניסויים ועדויות של דו-לשוניים מראים, שדו-לשוניים עוברים בין שפות במצבים שונים לענות על צרכים אמוציונאליים, ושהלשונות השונות של הדובר הרב-לשוני תורמות לרפרטואר הרגשי בדרכים שונות: לביטוי של משמעות רגשית מסוימת, כדי ליצור ריחוק, כדי להפעיל סמכות, כדי לפגוע או למנוע פגיעה ועוד. הבחירה בשפה מושפעת הן ממידת השליטה בשפה ומהדומיננטיות הלשונית, והן מגורמים לשוניים וגורמים של הקשר. פבלנקו מסבירה שלכל דובר דו-לשוני או רב-לשוני יש סיפור ייחודי משלו על היחסים בין השפות שהוא דובר ועל דרכי הביטוי הרגשי שלו. כשבדקה את השפעת השפה על החוויות הרגשיות בחד-לשוניים ובדו-לשוניים מצאה פבלנקו, שהחד-לשוניים חווים שינויים רגשיים דרך המשלב הלשוני ולפי ההקשר, בעוד שהדו-לשוניים והרב-לשוניים חווים תוצאות יותר דרמטיות כאשר הם מחליפים קודים לשוניים (עוברים בין השפות). השפה שעברו לדבר בה לא רק מגלמת משמעויות והגדרות שונות, אלא גם מביאה איתה אופני חשיבה, אופני הסקה ואופני רציונאליזציה חלופיים (Pavlenko 2006). לדוגמה, הריחוק האמוציונאלי בשפה הראשונה שונה בדובר דו-לשוני מהריחוק האמוציונאלי בשפה השנייה, ונתפס כאחת מסיבות המפתח לעובדה שסופרים עשויים להעדיף לכתוב ב"שפה החורגת" בהימלטם מ"טעינות היתר" והכוחות גורמי הטרומה של שפת האם (Kellman 2000).



דו-לשוניות גם מפתחת מסוגלות תרבותית מורכבת: הבדלים תרבותיים עקביים במיון מצבים רגשיים מצביעים על כך, שהבנת רגשות המועברים בשיח מותנית לא רק במיומנויות השפה, אלא גם במסוגלות תרבותית והכרות עם תסריטים רגשיים שנמצאים בקהילות היעד הלשוניות. כמו כן מושפעים ביטויים של קרבה או ריחוק רגשי מחוויותיו של הדובר בשפה שבה הוא משתמש. דו-לשוניים מסוימים, בעיקר דוברי גרמנית שגלו מגרמניה לאחר שחוו את מאורעות מלחמת העולם השנייה מתניכרים לשפת האם שלהם ולאידיאולוגיה שהיא מסמלת עבורם (Pavlenko 1999; Rintell 1990).

תופעת ההעברה של תבניות לשון ודפוסים לשוניים משפה לשפה מוכרת בדו-לשוניים. בנקודה מסוימת בהתפתחות השפה תבניות השיח מהשפה הראשונה עוברות לשפה השנייה ולעתים מתקיים גם היפוך בכיווני ההעברה (Kellerman 1995). קאנג (2003) מצא שבכתיבת נרטיב בשפה שנייה לפי סיפור בתמונות ללא מילים יש לשפה הראשונה השפעה רבה על השנייה (Kang 2003).

בהקשר ללמידה ולמאמץ אינטלקטואלי נמצא שהמוטיבציה, ההשקעה וההתנגדות של לומדי שפה שנייה מושפעים מהפוטנציאל של העצמי ומהאמצעים לביטוי העצמי שמוצעים להם בשפה השנייה, וגם שדו-לשוניים אחדים שחיים ומתפקדים ביותר מסכיבה לשונית ותרבותית אחת, מפתחים קשרים רגשיים בכל ריבוי השפות שלהם ויתפסו את כולן כבעלות כוח ומשמעות אמוציונאליים (Pavlenko 2005).

## **2.3 רגשות**

בעבודה הנוכחית נעשה שימוש במילה רגש ובמילות רגש במובן הכולל הן את הרגשות הבסיסיים והן תופעות רגשיות, מצבי רוח ורגשות מתמשכים. פירוט נוסף לגבי מיון מילות הרגש לתופעות השונות יובא בפרק 'שיטת המחקר'.

### **2.3.1 חקר הרגש**

תיאוריה שהניחה שמקור הרגש הוא התנהגותי, המכונה על שם מחבריה תיאורית ג'יימס – לאנגה<sup>3</sup>

<sup>3</sup> [/http://psychclassics.yorku.ca/Lange](http://psychclassics.yorku.ca/Lange) (last accessed 10/10/07)

(James 1884 ; Lange 1922) שימשה בסיס תיאורטי למחקר הפסיכולוגי של הרגשות מאז המאה

ה-19 ועד היום ולפיה

"השינויים הגופניים באים מיד לאחר ההבחנה בגורם המעורר והדרך שבה אנחנו מרגישים היא היא הריגוש"

(James 1884).

החוויה המודעת של הריגוש נובעת מהתגובה ההתנהגותית לגירוי המעורר ריגוש. הרגשות הנם תחושות הנגרמות על ידי שינויים בתנאים פיסיולוגיים כתוצאה מגירוי חיצוני, שינויים שמתייחסים לתפקודים אוטונומיים ומוטוריים, ללא עירוב הקוגניציה. (למשל: אדם רואה אריה, בורח, ואז מנמק לעצמו את הבריחה בכך שהרגיש פחד). הפסיכולוגים אקמן ואיזרד חקרו באיזה אופן התפתחו הבעות פנים ושפת הגוף מהחיה לאדם. על בסיס ממצאיהם הציעו שהרגשות האוניברסאליים הם אושר, הפתעה, פחד, עצב, כעס, סלידה ובוז. (Izard 1982, Ekman 1991). בדיון מאוחר יותר הגן אקמן (Ekman 1999) על עמדתו בדבר האוניברסאליות של הרגש האנושי, שכן הוא סבור שכל בני האדם חולקים אותה מערכת עצבים אוטונומית, וחווים את אותם רגשות בסיסיים, שהם תוצאה של אותו תהליך אבולוציוני. הוכחה לגישתו מוצא אקמן בעבודה שנעשתה בחברה מוסלמית פונדמנטליסטית מטרייליניאלית במערב סומטרה, שבה התקבלו תוצאות דומות לאלה שחקרי הקשר הנורו-אמוציונלי קיבלו ב-1983 בחברה מערבית ביחס לפעילות ספציפית לרגשות הבסיסיים של מערכת העצבים האוטונומית (Leveson & Freisen 1999 in Ekman 1999).

פסיכולוגים קוגניטיביים קבעו כי בתהליך הרגשי מעריך האדם את סוג הרגש, את עוצמתו ואת איכותו. מערכת ההערכה הנה חלק מהתהליך הרגשי והיא מותאמת למה שהאינטואיציה תופסת כטוב (תועלתני) או כרע (מזיק) (Arnold 1960). ההערכה אינה רק חלק בלתי נפרד מהתהליך הרגשי, אלא בעצם מעצבת אותו. זהותם של רגשות פרטיקולאריים נקבעת על ידי דפוסי ההערכה היוצרים אותם (Lazarus 1991). בבדיקת הקשר בין הקוגניציה והרגשות, נמצא שהמערכת המוחית המטפלת ברגשות נפרדת מזו של הקוגניציה (Ledoux 1996).

אורטוני ואחרים (1988) בנו מודל חשוב למיון רגשות, שבבסיסו עומדת התפיסה שרגשות מתפתחים כתוצאה מהבנות קוגניטיביות ופרשנויות לאחד משלושה היבטים על העולם: לאירועים, למבצעי האירועים (agents) ולאובייקטים של הרגש (Ortony et al. 1988). בשנים האחרונות פותחו ושוכללו מודלים מחקרניים מקיפים שמשלבים קוגניציה, נוירולוגיה ופסיכולוגיה. שרר ואחרים מצאו חמש תת מערכות שלהן תפקוד פונקציונאלי מוגדר, מעורבות בתהליכים רגשיים. מתוכן התעניינו החוקרים במיוחד בתת המערכת שעוסקת בתיהלוך המידע, המבוססת, לפי התיאוריה שלהם, על אומדנים שהם מכנים 'בדיקות הערכת הגירוי' 'SEC' (Stimulus Evaluation Checks). האומדנים שמתקבלים לאחר הערכת הגירוי משפיעים על תת המערכות הפונקציונאליות האחרות (Scherer et al. 2001).

### 2.3.2 שפה, רגש וכתובה

יאקובסון (1970) מונה שישה גורמים (פונקציות) המשתתפים בכל אקט של תקשורת לשונית:

- \* הפונקציה הרפרנציאלית שתפקידה להעביר מידע ותכנים
- \* הפונקציה האמוטיבית-אקספרסיבית שתפקידה לבטא רגש
- \* הפונקציה הקונאטיבית שמכוונת לנמען
- \* הפונקציה הפאטית שתכליתה לשמור על רצף והצורות הבולטות שלה הן הציווי והפנייה, ליצור תקשורת, לקיימה או לנתקה
- \* הפונקציה המטה-לשונית מכוונת למבעים שעניינם הקוד עצמו, והיא מכונה גם 'פונקציה ביאורית' – (המוען והנמען מבררים אם יש ביניהם הסכמה על הקוד)
- \* והפונקציה הפואטית שמתקיימת במסרים שמטרתם למשוך תשומת לב לעיצוב שלהם עצמם, לצורתם החיצונית. הפונקציה המכונה אמוטיבית או אקספרסיבית, ממוקדת במוען, ועיקרה ביטוי ישיר של יחס הדובר כלפי הדבר שעליו הוא מדבר.
- פונקציה זו נוטה לעורר רושם של רגש מסוים, אבל היא גם בעלת ערך אינפורמטיבי. מילות הקריאה מייצגות, לטענתו, את השכבה האמוטיבית הטהורה בלשון. מילים אלו נבדלות מאמצעי הביטוי של הפונקציה הרפרנציאלית בצליליהן המיוחדים ובתפקידן התחבירי – הן שוות ערך למשפט שלם. יאקובסון

ביקר את נטייתם של הבלשנים להתמקד בעיקר בפונקציה הרפרנציאלית של הלשון ולהתעלם מהמסרים המועברים באמצעות הפונקציה האמוטיבית-אקספרסיבית:

"אם ננתח את הלשון מבחינת האינפורמציה המלאה שהיא נושאת לא נוכל להגביל את מושג האינפורמציה לאספקט הקוגניטיבי של הלשון. אדם המביע כעס או אירוניה, מעביר בדרך זו אינפורמציה ברורה." (יאקובסון 1970).

פולן מציע ניתוח של הקשר בין המשמעויות הקוגניטיביות, האקספרסיביות האפיסטמיות של הלשון (Foolen 1997). בהמשך לתפיסה של אסכולת פראג על הפונקציות של הלשון דן דיינש (Daneš 1994) בקשר בין שפה ורגש בשיח; הוא טוען שישנם שני מסלולים נפרדים בתוך השיח: אחד של המערכת הקוגניטיבית, ואחד של המערכת האמוציונאלית, שאינם מקבילים אלא מהווים אספקטים בסיסיים והכרחיים להתנהגות הלשונית כולה הטבועה בשיח. שני האספקטים ארוגים זה בזה ותלויים אהדדי, הן במציאות החיים והן בביטוי הלשוני.

קאפי וג'ני (Caffi & Janney 1994) רואים בשיח ובשיתוף הפעולה בשיח בין השותפים לא רק במה לביטוי רגשות אלא גם כר להיווצרותם. הם ממקדים את התעניינותם בתקשורת האמוטיבית, כלומר באיתות האסטרטגי של הדוברים על רגשותיהם כדיבור ובכתיבה, במטרה להשפיע על שותפיהם לאינטראקציה כדי להשיג מטרת שונות. לפי השקפתם תהליך זה אינו מבוסס על פעילות אישיותית-פסיכולוגית אלא על פעילות בין אישית. הם מתמקדים בהבנת ההשפעה המכוונת של הבעת הרגשות על 'תפיסת הנמען' שקשורה לידע המשותף של הדובר והנמען, לשיתוף הפעולה ביניהם ולאמצעים הרטוריים המשמשים אותם. הם מציעים לערוך המרה של קטגוריות פסיכולוגיות של רגשות לקטגוריות לינגוויסטיות. התייחסותם לשיח הרגשי היא אינטראקטיבית, והם מציעים מודל למיון ביטויי רגש הכולל: עמדות על הערכה, עדות על קרבה או ריחוק, על ספציפיות, על בולטות האמצעי הלשוני, וכן קטגוריות של רצון וכמות. המסגרת הכללית למיון לקסיקלי של מילות הרגש שהציעו החוקרים שימשה בסיס לכלי שבו נעשה שימוש במחקר זה.

מחקרים שחיפשו שמות של רגשות (emotion labels) המתארים חוויות רגשיות אינטנסיביות בנרטיבים אישיים מצאו שנעשה שימוש מצומצם בשמות הרגשות בנרטיבים אלו, והסיקו מכך שאנשים אינם מרגישים צורך לתת שם לחוויה גם אם מעודדים אותם לכך. בנרטיבים שנמצא שימוש ברגשות, נמצאה הרחבה סמנטית מועטה בתיאור החוויה הסובייקטיבית (Haviland & Gladston 1992; Scherer 1988).

### 2.3.3 תרבות ורגש

מטסומוטו (Matsumoto 2006) מדבר על שני מרכיבי תרבות נפרדים ושונים: **המנהגים התרבותיים** ו**תפיסת העולם התרבותית**. **המנהגים התרבותיים** מתייחסים להיבטים התנהגותיים של הפעילות האנושית שנובעת מהצרכים הביולוגיים והחברתיים של האנשים; הם נוצרים מתוך ההקשר של היי החברה ומאפשרים לבני החברה לשרוד. **תפיסת העולם התרבותית** יוצרת את מערכות האמונות של אדם על תרבותו.

חוקרי הרגש נדרשו לאפיון התרבויות כדי להסביר הבדלים בתפיסות ברגש ובביטוי. המיונים כללו "תרבויות של בוש" מול "תרבויות של אשמה" "תרבויות אנכיות" מול "תרבויות אופקיות", מסורתיות מול מודרניות, שמרניות מול מערביות. המיון לתרבויות אינדיבידואליסטיות מול תרבויות קולקטיביסטיות נמצא בשימוש רב, אך יחד עם זאת, נשמעת גם ביקורת על כך שהמחקרים הם שיוצרים את הסטריאוטיפ בעשותם הכללת יתר תוך שימוש במונחים אלה. ביקורת זו נשמעת בעיקר בהקשר של ביטוי רגשי, מתריעה על כך שהתיוג מטה את המחקר, ומזהירה שיש להיזהר מהשפעתו בבדיקת תוצאות שמתקבלות משימוש בכלי המחקר (Lyons & Kashima 2001). הגישה המסורתית רואה את האינדיבידואליזם והקולקטיביזם כשני קצוות של אותו הרצף (Hofstede 1997), אך זו אינה ראייה אוניברסאלית. אחרים מציעים שני מושגים נפרדים, וממצאים נוספים תומכים בעצמאות המושגים או באפשרות של שילוב בין השניים (Triandis & Gelfand 1998).

אייברהם הציע את מודל 'האינדיבידואליזם-קולקטיביזם' כטיפולוגיה בת ארבעה תאים המורכבת מאינדיבידואליזם אנכי, אינדיבידואליזם אופקי, קולקטיביזם אנכי וקולקטיביזם אופקי. המדרג שבבסיס טיפולוגיה אנכית-אופקית זו נע בין אוטוריטה לבין קבלת ההיררכיה (Abraham 1997). טריאנדיס (2001) הוסיף לממדים אלה הבחנה אנכית-אופקית, כשרמת השוויון (בניגוד לרמת ההירארכיות) בצרוף הממדים הקולקטיבי-אינדיבידואלי, יוצרים את דפוסי החברה.

במחקרים שבדקו את השפעת התרבות על החוויות הרגשיות ועל הדיווח של הנבדקים על חוויותיהם נמצאו הבדלים ניכרים בתדירות החוויה ובמידת הדיווח בין נבדקים מתרבויות אינדיבידואליסטיות לבין נבדקים מתרבויות קולקטיביסטיות. נמצאו, למשל, הבדלים ניכרים בשיפוט על רגשות, בחוקים חברתיים, בהפגנת רגשות ובדיווח עצמי על ביטוי רגשות בין קבוצות תרבותיות מארצות שונות (Matsumoto 1990, 1993). כמו כן נמצא שבתרבויות שמדגישות כבוד, העלבון מפורש ביתר חומרה, פירוש המוביל לכעס יותר אינטנסיבי (Cohen et al. 1996). בבדיקת ההשפעה התרבותית על ממדי ההדוניזם מול השמרנות נמצאו הבדלים גדולים הן בתדירות אירועי הרגשות, והן בהבעת רגש בזמן קונפליקט אצל בני תרבויות השונות (Considine & Magai 2002).

המאזן ההדוניסטי (hedonistic balance) נמצא כמנבא חזק של שביעות רצון חברתית (Social Well-Being Account – SWB) בתרבויות האינדיבידואליסטיות יותר מאשר בתרבויות קולקטיביסטיות. החוקרים מצאו שהשפעת האישיות על המרכיב הריגושי בדיווחים על שביעות רצון חברתית הוא על-תרבותי (pancultural) בעוד שהשפעת האישיות על המרכיב הקוגניטיבי של SWB ממונתת על ידי התרבות (Schimmack et al. 2002).

מחקר נוסף שהוא בעל רלוונטיות ישירה לנושאה של עבודה זו השווה יחס בין קולקטיביזם אנכי ואופקי דרך בדיקת ממדים של הבלטה עצמית (self enhancement) וענווה (modesty) בין שלוש קבוצות מתרבות קולקטיביסטיות: קבוצה של תלמידי תיכון מסינגפור, קבוצה מקבילה של תלמידים מקיבוץ בישראל, וקבוצה של תלמידי תיכון עירוניים חילוניים מתרבות אינדיבידואליסטית. התוצאות איששו את ההנחה שכוח הנורמות המחלחלות נחוץ כדי לעצב התנהגות שמעניקה קדימות לצרכי הקבוצה על פני

צרכי הפרט. בסיכומם כתבו החוקרים שהם מסיקים שדרישות הענווה הנכפות על ידי תרבות יכולות לשמש מכשיר להשגת האיפוק העצמי הדרוש. הענווה משקפת את הלחץ החברתי המכוון להבליע את ההצלחה העצמית. הצלחה עצמית מודעת עלולה, לפי תפיסה של תרבות קולקטיביסטית אנכית, לטפח את ייחודיות העצמי (Sriram & Kruman 2002).

#### 2.3.4 רגש והשפעה תרבותית: הבושה כמקרה מבחן

כמו רגשות אחרים הקשורים להכרה עצמית, רגש הבושה דורש מודעות עצמית, ומבטא את המתח בין העצמי האמיתי לבין האידיאל הרצוי של העצמי (Frijda, 1987, Johnson-Laird & Oatley 1989, Ortony et.al 1988). לרגש הבושה תפקיד חשוב בעיצוב הזהות העצמית ובמודעות לערכים האישיים. זהו רגש חברתי שנחוה ביחס ל'אחר' אמיתי או מדומה, (Lewis 1971) ביחס לתדמית הפרטית או הציבורית וביחס ללחצים לקונפורמיות חברתית (Lewis 1992). מכיוון שהוא בעל פונקציה חברתית חשובה ונתמך על ידי התנהגות חברתית "טובה" או "רצויה", היחס לרגש הבושה שונה למדי בתרבויות שונות. בספרות נמצא דיון הנוגע להבדלים הניכרים בין היחס לרגש הבושה בצפון אמריקה לבין היחס לאותו רגש בתרבויות המזרח (Matsumoto 1992, Markus & Kitayama 1994). בושה נתפסת באופן שלילי בארצות הברית, שם היא מצביעה על **המעטה מערך העצמי**, ובאופן חיובי בחברות אסייתיות ומוסלמיות, שם הבושה נתפסת **כשוות ערך לענווה** המכוונת לשימור ההרמוניה החברתית. הבדל זה יכול להיות מוסבר באמצעים של השקפה רחבה יותר – תרבויות מזרחיות הן במהותן קולקטיביסטיות והמערכיות אינדיבידואליסטיות.

ויירזביקה (1999) מספרת, שמרצה עמית התוודה פעם בפניה על כך שהוא מתבייש בעובדה שהוא, מרצה לבלשנות, אינו יכול לבטא צלילים מסוימים הנלמדים בדרך שיגרה בשיעורי הפונטיקה. היה ברור למדווחת, שבזמן שהבלשן לא היה מעוניין שעובדה בלתי ראויה זו תיוודע בציבור, הוא הרגיש שעליו להסכים עם השיפוטיות השלילית שתיווצר אם הדבר יתגלה, והודה שלמעשה הביקורת העצמית מאוד הכאיבה לו. כדי להסביר את האספקט הזה של ה'בושה' ערכה ויירזביקה את רצף המרכיבים של החוויה שעבר: "אם אנשים ידעו את זה הם לא יוכלו שלא לחשוב משהו רע עלי"; "כאשר אני חושב על זה אני יכול שלא לחשוב בדיוק כך"; היא יצרה 'תסריט' (script) לתחושה שתיאר בפניה המרצה, כשהיא

מפרקת את תהליך היווצרות התחושה למרכיבים בסיסיים ואוניברסאליים. סקריפט כזה, התסריט הרגשי, הוא בעל גוון תרבותי. אנשים מסוגלים לנבא סקריפטים רגשיים בתוך תרבות שהם מכירים מקרוב, אך קשה יותר לעשות זאת כשמדובר במצבים רגשיים בין תרבותיים.

### 2.3.5 עיצוב הביטוי הרגשי באינטראקציה חברתית

המחקר מניח שימצא הבדל בין תרבותי ובין לשוני בביטוי רגש בין הקבוצות התרבותיות השונות, שכן הקבוצות מייצגות תרבויות שונות וסביבות לשוניות שונות. ההנחה היא שההוויה יוצרת את התודעה (מארקס אצל אבינרי 1976), ושתודעה זו יוצרת מנטאליות המקבלת ביטוי לשוני (וורף 1956), המתבטא בתיאורים מילוליים שיכולים להיות אוראליים או כתובים. אלה הם המבנים החברתיים של המציאות, המבטאים באידיאולוגיות קונצנזואליות על תרבותו של בן התרבות. תיאורים מילוליים שהם הבניית המציאות משפיעים על הבניית העצמי כהכללה קוגניטיבית על סמך ניסיון עבר, שמארגן ומדריך את תהליך החוויות החברתיות (Markus et al. 1977).

שלוש גישות, עיקריות משמשות במחקר בין תרבותי של הביטוי הרגשי: הנייטיביסטית - גישה לפיה קיים ידע קוגניטיבי רב שהוא מולד, האוניברסליסטית - גישה המשתמשת במשותף האנושי כאמת מידה מחקרית, וגישה רלטיביסטית או קונסטרוקטיביסטית - הגורסת שניתן להבין את ההתנהגויות והאמונות האנושיות רק בהקשר התרבותי של הקבוצה הנחקרת. לפי גישה זו, הרגש הנו סוג של ייצוג המתעצב באופן חברתי ואין להפרידו מהקשר הסוציו-תרבותי.

The referential locus for emotionality is removed from the head of the individual actor and placed within the sphere of interrelation

(Gergen 1994)

הקשר בין השפה והתופעה שהיא מתארת הוא בלתי נפרד, שכן משמעותן של המילים נוצרת תוך כדי אינטראקציה:

The phenomena to be investigated is what the relevant vocabulary picks out and what it creates.

(Harré 1989 p. 20)



יתרה מכך, לדעת חוקרים השייכים לזרם זה, מצבי רגש מתבצעים כתוצאה מבחירה בשל כוחם ההתכוונותי ולא דווקא התגובתי. תפקיד המחקר הוא לחשוף את הדרכים שבהן יחידים וקבוצות לוקחים חלק ביצירת המציאות שלהם כפי שהם תופסים אותה, כפי שהיא נבנית בתהליך דינאמי ומתמשך, על ידי אנשים הפועלים לפי פרשנותם לידע שלהם על המציאות. מה שמובן מאליו נלמד מתוך הסקה מהמציאות היומיומית ושומר על תקפותו כתוצאה מאינטראקציה חברתית (Luckman & Berger). הדגש של הקונסטרוקטיביזם החברתי הוא על הפונקציה המעצבת וההיונית של הרגשות, שהם בעלי תפקיד חברתי זמני (Averill 1982).

פבלנקו (2006) בוחנת את הביטוי הרגשי ומתייחסת ללקסיקון המנטאלי של הדו-לשוניים, ממקמת את עצמה בין הגישה האוניברסליסטית לבין הסוציו-קונסטרוקטיביסטית בהכירה ברגשות ככלל אנושיים מבלי להתכחש לייחודיות תרבותית ולשונית. כשמדובר בילדים, המחקר ההתפתחותי מניח עלייה כרונולוגית ברגישות, הנמצאת בצמיחה מתמשכת לפחות עד ההתבגרות המוקדמת (Blau Dmitrovsky 1964). במקרה של הדו-לשוניים עלינו לקחת בחשבון אם הנרטיב נכתב ב L1 או ב L2, שכן נמצא במחקר שישנה השפעה רבה של שפת האם על הנרטיב במחקר שבו, יצרו נבדקים נרטיב ב L2 לפי סיפור בתמונות (Kang 2003).

## 2.4 הצ'רקסים ושפתם

הספרות העוסקת בקהילה הצ'רקסית בישראל מתחלקת לשלושה סוגים: מחקרים בלשוניים ואנתרופולוגיים (בין השאר: שטנדל (1973), גרכד (1993), ברם (1999)<sup>4</sup>); ספרות העוסקת בלאום הצ'רקסי מבחינה היסטורית ותרבותית שכתובה רובה בשפה האדיגאית (באותיות קיריליות); ומידע שנאסף על ידי בני הקהילה בישראל המתבסס על מקורות עממיים צ'רקסים ועל תיעוד דברי ימי הקהילות בכפר-כמא וריחנייה, שני כפרים הצ'רקסים היחידים בישראל. לאחרונה גדל בהתמדה מספר המחקרים החינוכיים-לשוניים העוסקים באופן ממוקד בקהילות הצ'רקסיות בישראל: מנברג (1977), אשמוז (2004) וחון (2006). הצ'רקסים הנם מיעוט מובחן מבחינה אתנית והנם בעלי זהות מגובשת וברורה מחד, אבל גם דינאמית ומשתנה בגלל ההשקה של המעגלים השונים של זהותם לקבוצות אתניות אחרות בסביבתם

<sup>4</sup> <http://www.circassianworld.com/ChenBram.pdf> (last accessed 10/10/2007)

מאידך. הצ'רקסים נעים בארבעה מעגלים של זהות: צ'רקסי, מוסלמי-דתי ישראלי, ומעגל המתייחס לערבים הפלסטינים.

#### 2.4.1 רקע היסטורי

מקורם של בני העם הצ'רקסי בשנים-עשר שבטים ששכנו בצפון הקווקז וכינו את עצמם בשם "אדיגה" – (פירוש המילה – בני ההרים, השואפים לשלמות). השם 'צ'רקסים' בא מהמילה התורכית 'צ'רקס' (גרכד 1993, אצ'מוז-חתוקאי 2000). השימוש במושג המתייחס לכלל האנשים שחיו בצפון הקווקז, או ליתר דיוק לעמים שבצפון מערב הקווקז: אדיגה, אבחו, והאוביקח שנכחדו, ולא לצ'צ'נים ולעמי דגסטן. במאמרו "Circassians: Models of Constancy" מציין יוסטון (Houston 2004)<sup>5</sup> שהחל מהמאה העשירית לספירה הוכרו בני האדיגה כמהות קוהרנטית, אם כי קיימות גם המתייחסויות מוקדמות יותר לקיום העם. יחד עם זאת מתאר החוקר מצב שבו מעולם לא היו הצ'רקסים מאוחדים פוליטית, עובדה שהחלישה את השפעתם על הסביבה ועל כוחם לעמוד מול פלישות חוזרות ונשנות של המונגולים, האווארים, ההונגים ועוד.

צ'רקסים חיו מחוץ לגבולות הקווקז מאז ימי הביניים. הם יצרו מסורת של הצטרפות לצבאות זרים כולל אלו של פרס, רומי, ביזנץ והמונגולים. ייצוגם היה בולט במיוחד בקרב הממלוקים. למעשה, השושלת הבורג'ית (Burji), שמשלה במצרים מ-1382 ועד 1517, נוסדה על ידי הממלוקים הצ'רקסיים. על חוסר הלכידות והאחדות שילמו הצ'רקסים בעצמאותם (Houston 2004). חוקי העם הצ'רקסי המועברים מדור לדור בעל-פה מכונים בפיהם בשם האדיגה חבזה (adat). מסורת זו הייתה המרכיב המלכד המרכזי בקבוצות השבטיות הצ'רקסיות שדברו מספר רב של דיאלקטים שונים זה מזה (אבל מובנים באופן הדדי). מערכת אידיאלית זו השתנתה לחלוטין תחת לחץ רוסי בעיקר אחרי כשלון המרד הגדול שהתמשך בעשורים מהשני ועד השישי במאה ה-18. במשך כארבעה עשורים במאה ה-19 נלחמו הצ'רקסים על אדמתם כשהרוסים תוקפים מצפון והתורכים מדרום מערב. בשנת 1864 נכבש אזור קווקז והתרחש פינוי אוכלוסין ענקי בממדיו:

<sup>5</sup> [http://www.suite101.com/article.cfm/rus\\_cultures\\_cuisines/116380/](http://www.suite101.com/article.cfm/rus_cultures_cuisines/116380/) (last accessed 10/10/2007)

During the years 1860-1890 well over a million Circassians were forced to depart, often under extremely onerous circumstances. Others were forced to move to less desirable lands than those they originally occupied. (Henze 2007)<sup>6</sup>

במחקר אוכלוסין באימפריה העותמאנית בשנים 1830 - 1914 נמצאת הערכה מספרית מרחיקת לכת עוד יותר של ממדי ההעברה הכפויה של הצ'רקסים:

Beginning in 1862, and continuing through the first decade of the twentieth century, more than 3 million people of Caucasian stock, often referred collectively as Cerkes (Circassians), were forced by the Russians to leave their ancestral lands..." (Karpal 1985, p. 27).

לפחות מליון צ'רקסים גורשו ממולדתם העתיקה בהשאירם מאחוריהם שרידים מפוזרים של קהילות.

מפקד האוכלוסין ברוסיה משנת 1897 תיעד רק 150,000 צ'רקסים, כעשירית ממספרם המקורי.

## 2.4.2 המיעוט הצ'רקסי בישראל

המשפחות הצ'רקסיות הגיעו לפלשתינה בשנות ה-70 של המאה התשע עשרה כנראה מאזור הבלקן.

לאחר נדודים בארץ יושבו המשפחות הצ'רקסיות יוצאי שבט ה'שפסוג' בכפר-כמא שבגליל התחתון

המזרחי, כפר המונה כיום כ-3,000 נפש, ויוצאי שבט ה'אבזך' בריחנייה שבגליל העליון כפר המונה כיום

1,200 נפש (אצ'מוז חתוקאי 2000). התיישבותם בגליל לצד ערבים מוסלמים ונוצרים ויהודים, חידדה

את השונות מהקבוצות האתניות האחרות שביניהן הם חיים, והם נתפסים כמצליחים בשימור הזהות ושפת

האם מחד ובו בזמן בהשתלבות בחיים האזרחיים בישראל. (קריינדלר ואחרים 1995).

הצ'רקסים הנם מוסלמים לא ערבים, סונים מהאסכולה החנפית מאמינים ומקיימי מצוות, עובדה אשר

מקמת אותם במעמד מיוחד מבחינת המיעוטים הלא יהודיים בישראל. יחד עם ההכרה שלה זכו בדרכים

שונות, עדיין קיימת דיסאינפורמציה לגבי מוצאם והאתניות שלהם. הם עם שונה בלאומיותו, שפתו

ומסורתו והם מסופחים באופן לא עקבי למגזרים הערבי והדרוזי (אשמוז 2004).

שפת ההוראה בכפר-כמא היא עברית ואילו בריחנייה (ששליש מתושביו הנם בני הלאום הערבי) מלמדים

בערבית. הבדל זה במדיניות הלשונית בין הכפרים נובע מהחלטה פרגמטית שהתקבלה באורח דמוקרטי

בכפר-כמא לעבור להוראה בעברית בשנת 1978 מתוך הבנה שבתי הספר התיכוניים הסמוכים לכפר הנם

עבריים. בכפר כמא קיימים מוסדות חינוך מהגיל הרך ועד כיתה ט'. רוב אנשי החינוך הם אנשי הכפר

<sup>6</sup> מתוך הרצאה בכנס מדעי שנערך על ידי קרן ג'יימסטאון במאי 2007 בושינגטון והמצוטט ב [http://www.circassianworld.com/Circassians\\_Henze.html](http://www.circassianworld.com/Circassians_Henze.html) (last accessed 10/10/2007)

שרכשו את השכלתם במוסדות חינוך אקדמיים ישראליים. עם סיום חטיבת הביניים משתלבים ילדי כפר-  
כמא במוסדות חינוך תיכוניים עבריים באזור ובפנימיות ברחבי הארץ, וילדי ריחנייה ממשיכים במוסדות  
חינוך ערביים (בג'יש ובראמה) או עבריים (בסאסא ובצפת). המדיניות הלשונית בשני הכפרים הנה נושא  
שאינו יורד מסדר היום הציבורי בכפר. הצ'רקסים הם חברה נפרדת שמנהלת חיי קהילה שונים מכל  
חברה אחרת בישראל, ולמרות שהקהילה הצ'רקסית בישראל קטנה, נשמרת בה המגמה להישרד כעם  
ולתנגד להתבוללות. הקהילה הצ'רקסית בישראל היא בת חיות והקווים הייחודיים של הקהילה  
מאופיינים בנוהגי האדיגה-חבזה ובשמירה על מצוות האסלאם.

### 2.4.3. השפה הצ'רקסית – האדיגאית

המציאות הלשונית של הצ'רקסים בישראל מהווה דוגמה לקיום חיוני של ייחוד אתני ולשוני במהלך  
דורות. במשך 140 שנה בקירוב מנותקת הקהילה הצ'רקסית הישראלית מקהילת האם בקווקז ומקהילות  
אחיות בארצות ערב.

השפה האדיגאית (*дыгъэбзэ; adyghebe*), המכונה גם הצ'רקסית<sup>7</sup>, היא אחת משתי השפות הרשמיות  
של הרפובליקה האדיגאית בפדרציית המדינות הרוסיות שהפכה לשפה התקנית לאחר מהפכת אוקטובר  
1917. קיימים אומדנים שונים לגבי מספר דוברי השפה בקווקז ובתפוצות. קהילת דוברי השפה הגדולה  
ביותר חיה בטורקיה. מידענים שרואיינו לצורך עבודה זו טוענים שמספר דוברי האדיגאית גדול בהרבה  
ומגיע לשני מיליון דוברי השפה לפחות. המקורות לפרק זה הן עבודות בלשוניות ותרגומי מיתולוגיה  
שנעשו מחוץ לקווקז (Hewitt & Colarusso 2000, Catford 1995, Kumachov et al. 1996, Canevascini, 1971),  
ודוגמאות והסברים שניתנו על ידי מידענים דוברי צ'רקסית שרואיינו לצורכי  
עבודה זו. דוברי השפה חיים בירדן, במקדוניה, בטורקיה, בסוריה בישראל, ועוד. לפי LLOW  
(Languages of the World) פרויקט לאיתור וזיהוי שפות בעולם ההולך ונבנה באוניברסיטת גרץ  
באוסטריה<sup>8</sup>

The Northwest Caucasian languages comprise five languages: Abkhaz, Abaza, Adyghe, Kabardian, and the extinct language Ubykh. Within the language family Abkhaz and Abaza

<sup>7 7</sup> להלן ייעשה שימוש בשם המקובל בפי הצ'רקסים בדברם עברית – השפה הצ'רקסית  
<sup>8</sup> <http://languageserver.uni-graz.at/llow/iGndex.html> (last accessed 10/10/2007)

form the Abkhaz-Abazin subgroup, Adyghe and Kabardian constitute the Circassian subgroup. Ubykh is in various aspects specific and stands apart from these two subgroups.

השפות הצ'רקסיות (קווקזיות צפון-מערביות) מציגות מבנים תחביריים ארגטיביים הן בסימון היחסה והן בסימון ההתאמה של הפועל (Kumakhov et al.1996)<sup>9</sup>, ולכן הן מוגדרות מבחינה לשונית כשפות ארגטיביות-אבסולוטיות(ergative – absolutive). או בקיצור שפות ארגטיביות שפה ארגטיבית מתייחסת אחרת לנושא של פועל יוצא (transitive verb) מאשר לנושא של פועל עומד. (verb intransitive).

מההיבט המורפולוגי שפות אגלוטנטיביות (agglutinative), מופיעות עם מערכות פועל ברמה גבוהה של צירופיות, בעלות מערכת שמות פשוטה יחסית, ומספר מועט של הטיות. מערכת התחביר של המשפט מוכלת בעצם בפועל. בדרך כלל אין במשפט יותר מפועל בסיסי (finite) אחד, מצב המוציא מכלל אפשרות את השימוש בפסוקיות משועבדות על פי הגדרתן בבלשנות ההודו-האירופי. (מידע זה אומת בראיונות עם המידענים שנערכו לצורך עבודה זו). הטבלה שלהלן מדגימה כיצד מוספית סופית המצטרפת לפועל קובעת את הזמן הדקדוקי (בטבלה שלהלן, האות המודגשת בסוף המילה הצ'רקסית בתעתוק העברי היא מוספית הזמן הדקדוקי: ר=עבר, ה=הווה, ת=עתיד).

## טבלה מס' 1

### הזמן הדקדוקי בצ'רקסית נקבע על ידי מוספית סופית

עבר	הווה	עתיד		
עברית צ'רקסית	לומד יג y'g	ילמד יגת	עברית צ'רקסית	יגאע' y'gar'
עברית צ'רקסית	אוכל מאשק macsha	יאכל שהת	עברית צ'רקסית	שהאע' cshar

מבסיס הנתונים של LLOW עולה שקבוצת השפות הקווקזיות הצפון-מערביות מתייחדת מבחינה פונטית במיעוט פונמות תנועיות, ובמערכת עיצורים עשירה, הכוללת צורות רבות של הגייה (ארטיקולציה) משנית: ללשון הצ'רקסית, למשל, שלוש תנועות ו-56 עיצורים.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> [http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/45/Kumachov\\_et\\_al.pdf](http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/45/Kumachov_et_al.pdf) (last accessed 10/10/2007)  
<sup>10</sup> <http://www.circassianworld.com/northwest.html>

הלקסיקון של השפה נבנה ממילים המורכבות מהברות בודדות ומילים בנות הברות רבות, כולל מוספיות היחסה. לכל אחד מההגאים הבסיסיים (פונמות) יש משמעות ראשונית שקיבל עם התהוות השפה. לעתים יש להגה מספר משמעויות שונות, וזאת לפי מידת המפתח האנכי של שלוש התנועות המצטרפות לעיצור הבסיסי. רמת ההגייה של התנועה וצירוף הברות נוספות להברה (האות) הבסיסית משנים את המשמעות, וכך נוצרות מילים נוספות. מילים רבות נוצרות משני שמות עצם או משם ומוספית. המספר הנמוך של הלקסמות הבסיסיות מאוזן על ידי מספר גדול של אפשרויות ליצור מילים בתוספת מורפמות תחביריות. השפה הצ'רקסית מכילה מלים שאולות רבות בעיקר מהשפה התורכית, שנשמעו בה והפכו לחלק ממנה. מורפמות ארוכות הנן לרוב שאילות. הטבלה שלהלן מדגימה כיצד כינוי גוף מצטרף בשפה הצ'רקסית לפועל כמוספית תחילית או סופית, והמילה החדשה מאחדת את הנושא והנשוא. המורפמות המודגשות בתחילת המילה הן כינויי הגוף: ס=אני, מ=הוא/היא, ו=את/אתה, פ'ו=אתם/אתן, ת=אנחנו):

## טבלה מס' 2:

### יצירת לקסמות בצ'רקסית על ידי צירופי מורפמות כמוספיות

מספר	נוכח	מדבר	עברית צ'רקסית
הוא חורש מאזו mažu	אתה חורש ו'זו važu	אני חורש ס'זו sežu	
נסתרים	נוכחים	מדברים	
הם חורשים מ'אז'וא mažua	אתם חורשים ש'נ'זו shanžu	אנחנו חורשים ת'זו tažu	עברית צ'רקסית

יצירת מלים נעשית על ידי צירופי לקסמות: מספר לקסמות קיימות מצטרפות לכדי לקסמה בעלת משמעות חדשה. טבלה מספר 3 מדגימה יצירת לקסמה חדשה על ידי צירופים אלה.

## טבלה מס' 3

### יצירת לקסמה בעלת משמעות חדשה על ידי צירופי לקסמות

מילה בצ'רקסית (בתעתיק)	Gloss of components	משמעות מילולית	תרגום
mapsalk'ho	ma – הוא – psa – נשמה lk'ho – מחפש	הוא מחפש אחר נשמה	מחזר
yaj'af'u	yaj' – אפר f'u – צבע	צבע של אפר	אפור
maf'oku	maf'o – אש ku – עגלה	עגלה של אש	רכבת
Hainap	hai – חרא nap – פרצוף	פרצוף של חרא	בושה וחרפה
katesheh'	kate – תרנגולות sheh' – אוכל	אוכל (הווה) תרנגולות	יהודי

שפה שיש בה אפשרות לביטוי מודאלי מעניקה לדובריה אפשרות לדיוק בביטוי של המידה שבה הם יכולים, בטוחים מתכוונים או רוצים לבצע את הדבר שעליו מדובר. לפי המילון למונחי בלשנות (שוורצוולד-רודריג וסוקולוף תשנ"ב) מודאליות היא האפשרות, הסבירות, הנחיצות, הרצייה, המציאות או החיוב המובעים בפסוק. ביטויים מודאליים מסווגים באופן בסיסי לביטויים **מודאליים דאונטיים** (deontic modality) וביטויים **מודאליים אפיסטמיים** (epistemic modality). מודאליות דאונטית היא מודאליות שמורה על דרגת הצורך, דרגת הרצון או המחויבות לביצוע הדבר שעליו מדברים, ואת מידת האיסור או ההתרה לבצעו. מודאליות אפיסטמית היא מודאליות שמורה על ההערכה והשיפוט של הדובר, מידת הביטחון שלו בדבר, מידת האמונה או הידע שעליו מבוססת האמירה שלו. במילים אחרות, מודאליות אפיסטמית מתייחסת לדרך שבה הדוברים מעבירים את ספקותיהם, מידת הביטחון שלהם, וההשערות שלהם<sup>11</sup>. לפי מחקרים בפסיכו-לינגוויסטיקה רוכש דובר השפה ביטויים דאונטיים תחילה. ורק בשלב מאוחר יותר בהתפתחות בלשונית קוגניטיבית הדובר משתמש בביטויים מודאליים אפיסטמיים. (Papfragou 1998, Sweester 1990).

מידענית דוברת צ'רקסית בעלת השכלה בלשונית הביאה דוגמאות להבדלי דרגות במודאליות, הן מודאליות דאונטית וחלקן אפיסטמיות. בין זוגות המשפטים הבאים גם בצ'רקסית (התרגום האנגלי מתוך המסמך של המידענית):

Do you want to come ? Wiq'aaquanu wifaya?  
 Would you like to come? Wiq'aaquan l'ak'ita?

You must stop! Wiq'aawichin fai!  
 You should stop. Wiq'aawichima nah'ish'uu.

She wants to help me. Q'isdaa'apia'anu fai.  
 She might help me. Q'isdaa'apia'aner yit.

Can you bring it? Q'aph'ish'uta?  
 Would you be kind to bring it please? Zsh'umir'aq'inou q'aph'in l'ak'ita?

(ל"ה 2007)

דוגמאות אלה מראות שקיים רישות מודאלי בצ'רקסית שמאפשר לדובר גיוון בדרכי הביטוי ועידונו.

<sup>11</sup> <http://dinamico.unibg.it/anglistica/slin/modgloss.htm>

עד ראשית המאה ה-20 הייתה הצ'רקסית שפה דבורה, ומשנת 1938 נעשה שימוש באלף בית הקירילי לכתובה של השפה. קודם לכן נעשה ניסיון לכתוב את השפה בערבית במעורב עם אותיות לטיניות. בכפר כמא נשארה השפה דבורה, שכן מרבית הדוברים אינם מכירים את הכתב הקירילי הותאם לשפה.

### 2.4.3.1. השפה הצ'רקסית והרגשות: הבושה כמקרה מבחן

לדברי מידען מרכזי בעבודה זו, עדנאן גרכד, חוקר מורשת צ'רקסית והלשון הצ'רקסית, תושב כפר כמא, קיימת מילה במשמעות 'להרגיש' בצ'רקסית, אבל בכפר כמא אין מכירים אותה והיא אינה נמצאת בשימוש.

לדבריו:

"אם אשתמש בה לא יבינו אותי. המילה היא ze-ch-sche-an = רגש+ידע. בחיי יומיום אתה לא שואל: 'איך אתה מרגיש?' אלא: 'איך אתה?' 's'daw'shut' ? והתשובה היא: 'בסדר' - 'daw'. או: 'לא בסדר' 'daw'ap' (תוספת של סופית השלילה ap) או: 'אני רע'. 'da'ie'. מאידך, אין אפשרות שצ'רקסי יגיד שהוא 'מרגיש נפלא' כי זה יוגדר כחוסר 'wo-ke-ta' (בושה) הצ'רקסי חייב באיפוק ובהבלגה. רגש הבושה בשפה הצ'רקסית ניתן להבהרה דרך שני פתגמים:

א. "כשדיבור בין שני אנשים הופך להיות רגיל ה 'wo-ke-ta' נעלמת".

הסבר: אם הדיבור הוא נינוח, גלוי, פתוח אמיתי – סימן שהבושה נעלמה. משמעות המילה 'wo-ke-ta' - 'בושה', הוא 'ריחוק במובן 'distance', כבוד, זה מה שאני חש כלפי אדם שאינני מכיר, אבל זה גם מה שאני צריך לחוש כלפי מבוגר, כלפי הורים מבוגרים. הרכיבים הסמנטיים של הביטוי הם: מבוכה, זרות (לא במובן שלילי) מרחק מתוך כבוד, התנהגות שקולה, זהירה.

ב. "חצי ממזלו של האדם נלקח על ידי ה 'wo-ke-ta'".

גרכד מדגים את משמעות הפתגם:



'הגעתי אליכם הביתה ואני מאוד רעב. ה 'wo-ke-ta' משפיע עלי ולא אגיד שאני רעב. אני סובל בגלל זה. ועוד: אם אדם חייב לי כסף ה 'wo-ke-ta' עוצר אותי מלהזכיר לו להחזיר לי או לשלם לי'.

מילה נוספת שיש בצ'רקסית ל 'בושה' היא מילה 'hainap' והיא הופיעה בטבלה שלעיל כדוגמה לביטוי פיגורטיבי צ'רקסי. גרכד מסביר

ביטוי זה מכיל רכיבי משמעות שונים לחלוטין. ה 'wo-ke-ta' וה' hainap' נמצאות בשני הקצוות של ציר המשמעויות. המשמעות של המילה היא 'קטסטרופה'. הפירוש המילולי של 'hainap' הוא – 'פני צואה' ('פרצוף של חרא' בשפת העם) ורכיבי המשמעות שביטוי זה כולל הם: כעס, כיעור, סלידה, חציית איסור, פגיעה בטאבו בצורה קיצונית. גרכד מסביר שהביטוי עבר תהליך של ריקון ממשמעות והפך למטבע לשון שממלאת את מקומה של המילה בושה וחרפה, אבל צ'רקסי מנומס שמכבד את בן שיחו לא יאמר זאת אלא במקרה שהוא מבקש להישמע בוטה ביותר. המילה 'hainap' עברה תהליך דומה לזה שעברה המילה 'shame' באנגלית, או, להבדיל, תהליך ה"הכשרה" שעברה המילה 'כוסית' בעברית.

(מתוך ריאיון שערכה החוקרת עם המידען במאי 2006).

ויירזביקה (1999) מקדישה פרק להבדלים בין-תרבותיים במתן פירוש לחיוך, ומספרת על ביקורת מצד פולנים על הצורך האמריקני להראות תמיד מרוצה, ועל 'החיוכים הלא כנים' שהאמריקנים מפזרים לכל עבר'.

גרכד:

גם הצ'רקסים ספקנים לגבי חייכנים. הפתגם הצ'רקסי אומר: "לא כל מי שחושף את חניכיו מחייך אליך".

מלת הרגש בצ'רקסית היא ביטוי המורכב בסמנטמות (semantemes) אחדות, כפי שמודגם להלן בטבלה מספר 4. הרגש המופשט מתואר באמצעים אנתרופומורפיים: הלב, הדם ואברים אחרים מהווים את מוקד הרגש. בשפה הצ'רקסית. הלב (בצ'רקסית גו), הדם (בצ'רקסית סי), האוזן (בצ'רקסית תח') ומוקדים

פיזיולוגיים אחרים מהווים את מיקום ההתרחשות של הרגש לפי התפיסה של השפה הצ'רקסית. מלת הרגש היא מטפורית, אבל המטפורה נשחקה במידה כזו, שלפי עדותם של דוברים הם אינם מבחינים במרכיביה.

#### טבלה מס' 4

##### דוגמאות לביטויי רגש מטפוריים בצ'רקסית

מילה בצ'רקסית	משמעות מילולית	מילה בעברית	תפקיד תחבירי
לב+ חסר סיגו כ'אתצ'ר' Sigu-khatchar	ליבי הצטמק החסיר	נפגעי סבלתי מאוד או לאורך זמן	פועל עבר
סיגו רמצ'ר Sigu ramtchar	הלב שלי הצטמק	הייתי מוטרד – דאגתי – יכול לבטא גם חולשה פיזית כמו לקראת התעלפות	פועל עבר
<b>מילה בצ'רקסית</b>	<b>משמעות מילולית</b>	<b>מילה בעברית</b>	
סיגו ק'וואר Sigu khwar	הלב שלי דפק (בחזקה)	נעצבתי	פועל עבר
סיגו מז'אר Sigu mzhar	הלב שלי התבשל	הייתי בסערת רגשות	פועל עבר
סיגו וואו Sigu waou	הלב שלי מצא חן	מצא חן בעיני	פועל עבר
<b>מילה בצ'רקסית</b>	<b>משמעות מילולית</b>	<b>מילה בעברית</b>	תפקיד תחבירי
סיל' קאו'ו Sil khawauo	הדם שלי רותח	אני כועס מאוד	פועל הווה
סיתח'קומה מאפ'ו ק'רח' Sitkh comma	האוזן שלי יוצאת אש	אינני יכול להתאפק – אני רותח מזעם - מתפוצץ	פועל הווה
סידין ק'רפה Sidin kh'rapa	הדת שלי מוצאת החוצה	המצב כל-כך אבסורדי ובלתי נסבל שאני חש אובדן עשתונות או שיקול דעת	פועל הווה
סז'קוצ'סתקה' Sizh'kuch'stekha	אני בוער מבפנים	אני סובל מאוד – הלב שלי נקרע	פועל הווה

הכעס, כמו הכאב המנטאלי, ממוקם בלב. המטאפורות מעבירות את ההפנמה של הכאב, את העברת הרגש פנימה אל תוך הגוף.

מרכיבים סמנטיים של ביטויי רגש: כעס, הרגשה טובה, בכי

ביטוי בצ'רקסית	משמעות מילולית gloss	תרגום לעברית
Gu	לב	לב
Gubžu	Gubžu - לב כאגרוף-	כעס
Gubžeradad	לב - gu -bže אגרוף מאוד	כועס מאוד
Guapea	לב - gu פתוח	הרגשה טובה

בפריט הלקסיקלי האחרון בטבלה שלעיל ניתן לראות באופן בולט את השפעה תרבותית על הלקסיס: האיפוק הוא ערך תרבותי עליון. בכי, חוסר איפוק מתפרש כחולשה. להיות חלש זה מבייש. זו בושה לבכות, בושה עד כדי ביזיון. הביטוי 'לב-בוכה' משמעו 'חרפה'.

### 3. השיטה

בעבודה זו נבדק הביטוי הרגשי של תלמידים צ'רקסים מחטיבת הביניים בכפר-כמא, שיצרו טקסטים בעברית ובצ'רקסית בתעתיק עברי לפי טקסט חזותי – סיפור בתמונות שעוצב על ידי החוקרת לצורכי מחקר זה. העבודה נערכה כמחקר מעוגן בשדה (grounded theory), ושיטות הניתוח הותאמו לבדיקת השימוש במילות רגש באמצעים כמותניים ואיכותניים.

בשלב ראשון, שלב מקרא התמונה, תרגמו התלמידים טקסט חזותי שתיאר מצבים רגשיים מתוך מציאות חייהם לשני טקסטים כתובים, האחד בעברית והשני בצ'רקסית בתעתיק עברי. הטקסט החזותי נבחר כדי לצמצם למינימום אי הבנות תרבותיות. לשפות השונות שהנבדקים מדברים מטענים תרבותיים ורגשיים שונים ובניית הכלי הסתמכה על ההנחה שפרשנות לטקסט החזותי ללא תיווך מילולי תניב תוצאה בלתי מוטעה. (ההוראות שנתנו לתלמידים מופיעות בנספח מספר 2).

בשלב השני של הניסוי הנבדקים ענו על שאלוני עמדות (רצ"ב בנספח 3), שבחנו כיצד הנבדקים מסבירים את ההבדלים בין התרגומים, את הקשיים שבהם נתקלו וכיצד פתרו בעיות בתרגום. לאחר ניתוח השאלונים נערכו שמונה ראיונות עומק. השאלון שהוכן לראיונות עם התלמידים כלל מספר סוגי שאלות (לפי שקדי 2003). בראיונות התבקשו התלמידים להסביר ביתר פירוט את העמדות שהביעו בשאלונים, ולהתמקד בהסברים לגבי תהליך הכתיבה. הראיונות נערכו על ידי החוקרת במשרדה שהתלמידים המרואיינים הכירו מקרוב בזכות מדיניות הדלת הפתוחה של חדר המנהלת הנהוגה בבית הספר. החוקרת שימשה גם כמורה של הנבדקים והקשר אפשרי ריאיון פתוח באווירה בלתי מאימת. נראה שלא נתן היה להגיע למדה של חשיפה וכנות דומה אילו הופקדו הראיונות בידי מראיין אחר. ניתוח החומר שהתקבל משלושת מרכיבי המחקר – מקרא התמונה, השאלונים והראיונות – התנהל בשני ערוצים משלימים, הכמותני והאיכותני.

בחלקו הכמותני של המחקר נערכו בדיקות של יחסי תבנית תמנית, מיון רגשות לקטגוריות ונעשה ניסיון להסביר את התפלגות הרגשות לקטגוריות השונות, בדיקה של יחסי למה-לקסמה, ובדיקת מתאם בין העמדות של הנבדקים כפי שבאו לידי ביטוי בכתיבה הרגשית שלהם לבין הביצוע של הנבדקים בפועל. הניתוח האיכותני התבסס על ראיונות עם התלמידים הנבדקים ועל ראיונות מסייעים עם מידענים צ'רקסיים בוגרים. כמו כן נעשה שימוש בחומר ארכיוני רלוונטי, שהחוקרת השיגה בארכיון המועצה המקומית וארכיון בתי הספר. ניתוח הראיונות נערך בדרך של מחקר מעוגן בשדה (grounded Theory), שיטת ניתוח שהציעו גלייזר ושראוס (Glaser & Strauss 1967), שעיקרה קידוד הנתונים לקטגוריות תפיסתיות והפשטות הקשורות למטרת המחקר. הקטגוריות נקבעו לאחר בדיקת מגוון האזכורים שהועלו על-ידי המרואיינים, ובשילוב משמעותי של אותן קטגוריות שהניב תובנות תיאורטיות לגבי התופעה הנחקרת.

לאחר מיון הממצאים נעשה ניסיון להסביר את התמונה שהתקבלה, ונבדקו ההשערות (השערות המחקר פורטו במבוא) לגבי ההשפעות ההדדיות של השפות, השליטה באוצר המלים, יחסם של הנבדקים לשפותיהם והביטוי ליחס זה בטקסטים שכתבו, המעבר הבין-לשוני, השימוש במילות רגש, המודעות של הנבדקים עצמם לפערים והפתרונות התרגומיים המוצעים על-ידיהם וכן המודעות המטה-לשונית שהפגינו

בעמדות שביטאו ובראיונות. שאלות המחקר התבססו על ההנחה שקיים הבדל באוצר המילים האקטיבי של הנבדקים בשפות השונות שבהן עושים הנבדקים, כשלכל שפה תפקוד מוגדר בחייהם של הנבדקים ושהכתיבה הרגשית שלהם תביא עובדה זו לידי ביטוי.

### 3.1. הנבדקים

הנבדקים היו 47 תלמידי כיתה ח' (גילאי 14-15) בחטיבת הביניים הניסויית "אדיגה" בכפר-כמא, צ'רקסים ישראליים, ששפת אמם היא צ'רקסית (אדיגה), הלומדים בעברית מכיתה א'; במקביל הם לומדים גם את השפה הערבית החל מכיתה א', ואת השפה האנגלית החל מכיתה ד'. בכיתה ה' מתחילים התלמידים ללמוד את האלף-בית הקירילי ולהתאימו לשפת האם הדבורה, תהליך שלא נשלם בשל הפסקת ההוראה בכיתה ו'. הנבדקים הצ'רקסים נחלקו לשתי קבוצות לפי כיתות האם שלהם: כיתה ח'1, שמנתה 14 תלמידות ו-9 תלמידים, וכיתה ח'2 שמנתה 13 תלמידות ו-13 תלמידים. קבוצת דוברי העברית הורכבה מ-22 תלמידי כיתה ח' בבית ספר ממלכתי עברי, דוברי עברית שפת אם. הקבוצה מנתה 11 תלמידות ו-10 תלמידים, כולם תלמידי בית הספר השש שנתי "עמקים-תבור" שבקיבוץ מזרע.

### 3.2. חומרי הניסוי

הנבדקים התבקשו לכתוב סיפור בעברית ובצ'רקסית בתעתיק עברי לפי סיפור שקיבלו בן שש-עשרה תמונות (ארבעה גיליונות שהחזיקו ארבע תמונות כל אחד), ממוספרות בסדר עולה (ראה נספח מס' 1). התמונות מתארות יום בחיי ילדה בת גילם שמוצאת את עצמה מבולבלת בגלל התנהגותן של חברותיה במהלך יום הלימודים, התנהגות שאותה היא מפרשת כחריגה כלפיה. רצף האירועים המתואר בתמונות מתרחש בחצר בית הספר, בכיתה ובבית ההורים. הנערה עוברת מצבים רגשיים שונים בשל גירויים חיצוניים (התנהגות עמיתיה וההורים) ומעברים רגשיים וקוגניטיביים פנימיים. המצבים הרגשיים השונים קיבלו ביטוי גרפי בהבעות פנים שיכולות להיקרא אוניברסאליות (Ekman & Friesen 1972), ואילו המעברים בין המצבים הרגשיים יכולים להתפרש באופן נסיבתי (Ortony et al. 1988).

בשלב השני התבקשו הנבדקים לענות על שאלון עמדות (ראה נספח מס' 3). השאלון בחן אם עלה בידי הנבדקים להבחין בהבדלים בין שני התרגומים שכתבו ולהסביר אותם. הם גם נשאלו האם הרגישו קשיים וכיצד פתרו בעיות בתרגום. מטרתה של הגשת השאלון הייתה לקבל תמונה על מידת ההבנה של הנבדקים את הפערים הלקסיקליים, ובמידת האפשר לקבל גם הסברים לפתרונות שמצאו, וכמו כן לברר את עמדתם ביחס לשפתם וביחס לביטוי רגשות בכלל ובעת הכתיבה הספציפית בפרט. שאלון זה דרש בגרות לשונית והיה מצופה שהיכולות המטה-לשוניות של הנבדקים ישתקפו בתשובות לשאלות אלה.

לאחר קבלת השאלונים נערכו ראיונות אישיים עם שמונה מהנבדקים דוברי שפת אם צ'רקסית. בריאיון התבקשו התלמידים להתייחס ביתר פירוט אל העמדות שהביעו בשאלונים, לגבי הבחירה הלקסיקלית ולגבי עמדתם כלפי ביטוי רגשות וההקשר התרבותי של עמדה זו. הם נשאלו גם על תפקידה של שפת האם כגורם מתווך בתהליכים קוגניטיביים. התלמידים התבקשו לתאר את מה שקרה להם בזמן התרגום לעומת התהליך שהם עוברים בקריאת טקסט חדש בעברית בכיתה. השאלות בראיונות נועדו להצביע על הקשר בין הבחירה הלקסיקלית של התלמידים בשתי הגרסות, ועל ההסברים שהתלמידים נותנים לבחירתם בהקשרים התרבותיים האתניים והלשוניים. הסיפורים שנכתבו על ידי התלמידים דוברי העברית שמשו להשוואה בקריטריונים שנבחרו. במהלך המחקר נערכו ראיונות עם עשרה מבוגרים, רובם מתוך מערכת החינוך בכפר: שש נשים וארבעה גברים. בחירתם נעשתה מתוך הכרותה של החוקרת עמם ועם היכולת המטה לשונית שלהם. נעשה שימוש בפרוטוקולים של ישיבות בנושאי המציאות הלשונית בכפר-כמא שנערכו במהלך השנים 1997-2007 ותועדו על ידי החוקרת. מידענים צ'רקסיים נוספים כתבו ותועדו בספר הניסוי של חטיבת הביניים "אדיגה" כפר כמא (בהוצאת המזכירות הפדגוגית וגף ניסויים ויזמות במשרד החינוך, ירושלים).

### **3.3 מערך הניסוי**

להלן יפורטו הכלים שהרכיבו את הניסוי לפי סדר הפעלתם, סדר שנקבע בחלקו מלכתחילה ובוצע כך, ובחלקו שונה בשל שאלות שהתעוררו תוך כדי התקדמות המחקר. הסדר שלהלן משקף את הכרונולוגיה של הניסוי.

### 3.3.1 כתיבת הטקסטים

הנבדקים התבקשו לכתוב לפי סידרת התמונות סיפור בשתי גרסות:

1. בצ'רקסית בתעתיק עברי

2. בעברית

תלמידי כיתה ח'1 כתבו את הסיפור בצ'רקסית תחילה ומייד לאחר מכן בעברית (להלן קבוצה צ'), ותלמידי כיתה ח'2 כתבו בעברית תחילה ומייד אחרי כן בצ'רקסית (להלן קבוצה ע'). הנבדקים מהקבוצה של דוברי העברית כתבו את הסיפור בעברית בלבד. ההוראות (ראה נספח מס' 2) היו כתובות מראש, הוקראו לתלמידים בראשית הניסוי, ומעבר להוראות אלה לא ניתן כל הסבר שהוא. לאחר קריאת ההוראות התלמידים ישבו בקבוצות כדי לשוחח על הסיפור העולה מתוך התמונות, ולאחר מכן ניגשו לכתיבה. השיחה בקבוצה (חד-מינית – לפי נוהגי המקום) הייתה לצורכי הבהרה, וקבלת לגיטימציה לעיסוק בנושא רגשות. אפשרות של השפעת הקבוצה על הכתיבה האישית נלקחה בחשבון ולמרות זאת הוחלט ששלב השיחה בקבוצה יגשר בין הטקסט לבין הכתיבה ויסייע בביצוע המטלה, שכן מחקר בתחום האוריינות מצביע על כך שהשפה המדוברת מתאפיינת במעורבות ואילו השפה הכתובה מתאפיינת באינטגרציה ובריחוק (צ'ייף [1985] אצל פלד עור' 1996). הכתיבה התבצעה באופן אינדיבידואלי לחלוטין.

כשהסתיימה הכתיבה נאספו הסיפורים ואלה שנכתבו בצ'רקסית בתעתיק עברי תורגמו לעברית על ידי שלוש מידעניות-מתרגמות בנות המקום, כולן דוברות צ'רקסית ילידיות בעלות תואר ראשון ממוסדות אקדמיים ישראליים מוכרים. התרגום נעשה בשיטת ה-glossing, כלומר מילה במילה. למשל: 'לבי חסר' בצ'רקסית פירושו 'הייתי מצוברחת' 'נפגעת', והמידענית לא כתבה את התרגום האידיומטי אלא את המשמעות המילולית של מרכיבי הביטוי.

### 3.3.2 מיון מילות הרגש לקטגוריות סמנטיות

במהלך בדיקת הממצאים התעורר הצורך לענות על השאלות כיצד למיין את מילות הרגש לקטגוריות של משמעות שיבטאו את הפונקציות הסמנטיות השונות של מילות הרגש, מיון שיוכל לספק מיפוי סמנטי של

המילים שבהם השתמשו הכותבים הנבדקים, ולנסות להסביר מיפוי זה. מבין הכלים שהוצעו על ידי חוקרים שעסקו בתחום – חוקרים מתחומי הפילוסופיה, הפסיכולוגיה והלקסיקולוגיה – נבחר והותאם למטרת מיון מילות הרגש בעבודה זו כלי שבנתה קבוצת חוקרים באוניברסיטת נאפולי ללימודי המזרח ('Università degli Studi di Napoli 'La Oriental')<sup>12</sup>. המודל, שמטרתו להשוות בין מילות הרגש בסינית ובאנגלית, כולל סיווג של מילות הרגש והמונחים הקשורים ברגש בכל רמות הכתיבה בסינית, עם תרגום לאנגלית. בהקדמה מסבירים חברי הקבוצה את תפיסתם הם לגבי יחסי תפיסה-משמעות-מילה:

רגש, למרות היותו חלק מתת ההכרה, עובדה שמקשה על ניתוח באופן ישיר, הוא מעל הכל "תופעה חברתית" שכן ביטוי המילולי הנו הבסיס למערכת בין אישית של תקשורת, הנו בעל השפעה בחיי החברה מהכלכלה ועד לפוליטיקה, והאלמנט הקוגניטיבי של הרגשות משפיע על הערכות חברתיות שונות של המציאות

(תרגום חפשי מההקדמה המופיעה באתר).

חברי הקבוצה מציינים שהפרשנות החברתית ההקשרית של הרגש משתנה בהתאם לרקע התרבותי, והנה בעלת תפקיד חברתי (Hochschild 1979). הפרשנות החברתית של הרגש צריכה לקחת בחשבון את הציפיות של הקבוצה החברתית – מה שהם מכנים "האחר המוכלל" (generalized other).

הקבוצה הגדירה חמשה עקרונות שעליהם צריך להתבסס חקר הרגשות ושלאורן נבנה המודל:

1. מחקר הרגשות צריך להתבסס על סימנים וביטויי חברות, שכן הרגשות ככאלה הנם תופעה פנימית אינדוקטיבית.
2. רגשות הנם פרגמנטים של זרם התודעה שלאורכו ובו זורם העצמי, והם יכולים להיחשב כמערכות הומוגניות וכתהליכים רציפים לכאורה. על החוקר לבחור ולבודד מספר תופעות מתוך רצף זה כפי שהם מתגלים בהתנהגות או בשפה (Lutz 1987).
3. כאובייקטים במחקרים היסטוריים הרגשות נגישים רק דרך רישום ההתגלויות שלהם. החלק החיצוני ביותר של החוויה הרגשית שלנו מבוטא בשפה.
4. שפה (במשמעותה האפקטיבית-אקספרסיבית) היא העדות למציאות הרגשית והנה המפתח לקריאת החוויות הרגשיות ואמצעי ללמידה חברתית על הדרך שבה חווים חוויות אלה. לשפה גם תפקיד יצירתי וחינוכי בזירה האמוציונאלית. (Averill 1982, Lutz 1987):

<sup>12</sup> <http://www.iuo.it/emotions/handbook2.htm> (last accessed 11.10.07)



5. מנקודת ראות לשונית ביטוי הרגשות יכול להיחשב סוג ייחודי של פעולת דיבור (speech act). בהביעו רגש יוצר הדובר קשר עם הנמען, נכנס לתהליך בין אישי.

הגדרות אלה מאפשרות בניית מודל מיון מקיף, הכולל בנוסף על רגשות שהביטוי החיצוני שלהם נתפס כאוניברסאלי, גם עדויות על התרחשות פנימית, עדויות על סיבתיות להיווצרות של רגש, מבנים מטפוריים שמבטאים רגש ועוד. לצורך מיון מילות הרגש שבהן השתמשו הנבדקים נבנתה מסגרת בת עשר קטגוריות:

1. **עדות על הרגשה ועל מצב נפשי** - כעס, עלבון, עצבנות ועוד. בנוסף למילים אלו קטגוריה זו כוללת גם התייחסות התנהגותית כמו: זהירות וחשדנות, בלבול, מבוכה, הרהור, מודעות, חשיבה ועוד.
2. **עדות על פעילות מנטאלית פנימית** - הפגנת רגש, ייצוג ומחווה לכל ייצוג של רגש, העוויות, תגובות גופניות, או חיוך, קללה רקיעה ברגל וכיו"ב (חיוך, קללה- כל ביטוי חיצוני שמבטא רגש).
3. **עדות על פעילות חיצונית או התנהגות המבטאת מצב רגשי**
4. **מטבעות לשון ביטויים שגורים ואמירות כלליות**
5. **הבעת עמדה כלפי המצב** (מודאליות)
6. **שימוש בתארים מעצימים ו/או טעונים**
7. **שימוש בלשון ציורית** (למשל לב- איך אוכל לזכות בלבה?)
8. **שימוש במילות קריאה ובמשפטי קריאה**
9. **התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו**. מונחים נסיבתיים שגורמים לרגש – למשל, אמירות כמו "נוראי, מקסים, מגעיל" שיוצרות תגובה רגשית.
10. **תחושות גופניות**.

הגדרה נרחבת זו הבהירה את תחומיו של המרחב הסמנטי הכולל למילות הרגש, ואפשרה מנייה של כלל מילות הרגש שבהן השתמשו הנבדקים באופנים השונים של הכתיבה ועריכה של בדיקת t כדי לבדוק אם הממוצעים של מילות הרגש לטקסט של קבוצות הנבדקים שונים באופן מובהק זה מזה. לאחר מכן נערך מיון של מילות הרגש לקטגוריות סמנטיות ונערכה השוואה בין המיונים. לאחר המיון נעשתה עבודת שדה לבירור הפונקציות השונות של מילות הרגש הקיימות בשפה המדוברת בסביבתם הקרובה של הנבדקים. בעבודה זו נתבקשו מידענים צ'רקסים – כולם בעלי השכלה אקדמית ממוסדות חינוך אקדמיים בישראל – להסביר את הממצאים.

### 3.3.3 בדיקת תבנית-תמנית – TTR

נתון בעל חשיבות מרכזית למחקר זה היה העושר לשוני בטקסטים שנכתבו בשתי השפות. בדיקת יחסי תבנית-תמנית (TTR: Type-Token Ratio), הנה אמצעי מקובל לבדיקת עושר לשוני: מידת השונות הלקסיקלית מחושבת על ידי חלוקה של מספר המילים השונות שבהן נעשה שימוש במספר המילים הכולל. ככל שהתוצאה שמתקבלת נמוכה יותר, כך העושר הלשוני של הנבדק גבוה יותר (Templin[1975] in Hutchins et al. 2005). בעבודה זו נבדקו יחסי התבנית-תמנית בין מספר המילים הכולל לבין מספר מילות התוכן (מילות תוכן – ליבת השפה, קבוצה גדולה של מילים הכוללת מילים משלוש קטגוריות: פעלים, שמות עצם), ובין מספר מילות הרגש למספר מילות התוכן. הבדיקה נערכה באופן תוך קבוצתי (within group) – בין שתי קבוצות הנבדקים דוברי הצ'רקסית, ובין קבוצתי (between groups) – בין קבוצות דוברי הצ'רקסית וקבוצת דוברי העברית. יש לציין כי מספר המילים (התמניות) מושפע, בין היתר, ממבנה השפה, וממידת היותה אגלוטינטיבית. מכאן, שהשוואה בין צ'רקסית (האגלוטינטיבית) לבין עברית (שאיננה אגלוטינטיבית) כתבחין לעושר לשוני עלולה להטעות. לנתון זה – מספר המילים – יש משמעות רק כאשר מדובר בהשוואה תוך-קבוצית (תוך-לשונית) ולא בהשוואה בין-לשונית.

איסוף הנתונים לבדיקה הכמותנית נעשה בדרך הבאה:

1. ספירה ידנית של מספר המילים הכולל, מספר מילות התוכן, ומספר מילות הרגש באימות כפול.
2. מיון הנתונים המספריים לטבלאות.
3. איסוף לטבלאות של כל מילות הרגש שבטקסטים.

### 3.3.4 בדיקת יחסי למה-לקסמה

בשלב הבא של הניתוח נערכה בדיקה של יחסי למה-לקסמה, בדיקה שמשקפת את המגוון התוכני, מגוון המשמעויות של מילות הרגש. 'לקסמה' היא הערך המילוני הבסיסי, העל-דקדוקי, שממנו נגזרות הצורות הדקדוקיות השונות, וניתן לצרף לה צורני דקדוק שונים כדי לגזור ממנה מילים-צורות (ניר 1989).

תהליך קביעת ה"למה" (lemma) למילה מסוימת נקרא למטיזציה (lemmatization). לצורכי הבדיקה שנערכה בעבודה זו, נבחר צורן השורש לייצג את ה'למה', שכן השורש נושא בעברית את המשמעות העיקרית או את התוכן העיקרי של המילה. בבדיקה זו חשוב היה לעמוד על המגוון התוכני של המילים ולא להשוות את התצורות שלהן. המונח 'לקסמה' מתייחס להלן לסדרה של כל הצורות בעלות אותה המשמעות, למשל: 'אוהב', 'התאהב', 'אהב', והמונח 'למה' מתייחס לצורה ייחודית מוסכמת שנבחרה לייצג את הלקסמה, לצורן השורש למשל: א-ה-ב, ח-ש-ב, ר-צ-ה.

הערה: בדיקת תבנית-תמנית בודקת את העושר הלשוני וניתן ללמוד מממצאיה מהו היחס בין סוגי מילים ממוינות לקבוצות. למשל, היחס בין כלל המילים בטקסט לבין קבוצת המילים השונות בטקסט, או בין כלל המילים השונות לבין קבוצת מילות הרגש. אולם, בדיקה זו אינה מאפשרת לדעת מהו מגוון המילים בתוך קבוצה מסוימת של מילים בטקסט. בדיקת למה-לקסמה באה למלא חסר זה, כשהמיון של הלמות מציג נתונים לגבי מספר החזרות על אותה הלמה ומידת הגיוון של הלמות בתוך קבוצת המילים. למשל, כמה פעמים השתמש הנבדק בלמה ר-ג-ש ומהו מספר הלמות השונות בקבוצת מילות הרגש של כל נבדק.

### 3.3.5 בדיקת הקול המספר את הסיפור: מדבר? נוכח? נסתר?

בהקדמה לקובץ השני של סיפוריו הקצרים שנקרא בעברית "נטע זר" (בתרגומו של מרדכי ברקאי, תשנ"ב) דן הסופר האנגלי, סומרסט מוהם, בכתיבה בגוף ראשון יחיד.

"...לשון המדבר, גוף ראשון יחיד. זו תבנית ספרותית עתיקת יומין... תכליתה היא כמובן, הגברת האמינות. שהרי אם יספר לך מישהו מעשה אשר, כעדותו, קרה לו עצמו, תהיה נוטה להאמין שאמת דברו, יותר מאשר אם יספר לך דבר שקרה למישהו זולתו".

השימוש בגוף ראשון יחיד משדר אמינות ויוצר קרבה עם הקורא:

גוף ראשון יחיד מְנַפֵּיחַ (הופך לנוכח) את הכותב. הוא עשוי לציין נקודת מבט סובייקטיבית, או להיות חלק מסיפור של חוויה אישית הבאה כעדות, כדוגמה או כהוכחה לטענה. השימוש בגוף ראשון עשוי ליצור קרבה בין הכותב לקוראיו ולהביא להזדהות עם המסר שלו (גדיש ואחרים תשס"ג).

בחירת הגוף בכתיבה עשויה להצביע על מידת הבלתי אמצעיות, על נכונות 'להיות נוכח' באירוע ולהביע עמדה לגביו, ליצור אמינות וקרבה עם הקורא, ממצא שיוסיף מימד (של אינטימיות?) ביחס הנבדק אל השפה והכתיבה. לכן נערכה בדיקה משווה בין קבוצות הנבדקים בבחירת הגוף של המספר.

### **3.3.6 שאלוני העמדות**

ריכוז, מיון וניתוח הממצאים משאלוני העמדות יספק מידע על עמדותיהם של הנבדקים לגבי הכתיבה הרגשית, על המודעות הלשונית שיגלו בעת בחינת הטקסטים שכתבו.

### **3.3.7 בדיקת מתאם על פי שאלון העמדות**

אחת מהנחות המחקר הייתה שימצא פער באוצר המילים בין הכתיבה של התלמידים הצ'רקסים לבין זו של דוברי העברית. כדי לברר אם אמנם יהיה מתאם כזה בוצעו בדיקות מתאם בין עמדותיהם של הנבדקים כפי שבוטאו בשאלונים לבין הביטוי הרגשי בפועל.

### **3.3.8 ניתוח הראיונות והמידע**

הנתונים לחלק האיכותני כוללים ראיונות, פרוטוקולים ותיעוד של שיחות שנערכו במהלך מספר שנים. תיעוד מגוון זה מופה במיפוי ראשוני לפי קטגוריות כלליות ובמיפוי נוסף לקטגוריות משנה. סמוך לקיום הניסוי נערכו ראיונות עם שמונה נבדקים שהתבקשו להתייחס לכתיבה שלהם באופן ספציפי. כל יתר הנתונים היו קשורים לנושא העבודה במידה גדולה יותר או פחות של רלוונטיות. מקור נוסף למידע היו פרוטוקולים של שיחות וישיבות בתוך מערכת החינוך בכפר בנושא המדיניות הלשונית בכפר כמא ודרכי הוראת השפות. כפי שכבר צוין לעיל, החוקרת הקימה את חטיבת הביניים בכפר כמא ומשמשת כמנהלת החטיבה בעת כתיבת העבודה, והתפקיד אפשר גישה לידע, לחומרים ולנבדקים.

#### 4. הממצאים

הממצאים יובאו להלן לפי סדר שאלות המחקר ולפי סדר הצגת הכלי המחקר לעיל. ניתוח הממצאים ייעשה בעזרת מובאות מהראיונות ומהמידע האחר שנאסף במחקר האיכותני.

#### 4.1 מיון מילות הרגש לקטגוריות סמנטיות

בפרק 'מערך הניסוי' בסעיף 3.3.2. 'מיון מילות הרגש לקטגוריות סמנטיות' הובאה הגדרה רחבה לביטויי רגש, המכילה מלבד מילות הרגש הבסיסיות (Izard 1991, Ortony 1990), מילים משדות סמנטיים קרובים למילות הרגש. הגדרה זו שימשה בסיס לכלי מיון מילות רגש לקטגוריות שבנו חוקרים מאוניברסיטת נאפולי למדעי המזרח, לצורך השוואה בין ביטויי רגש בסינית ואנגלית. לעבודה זו עובד מודל מותאם שפרטיו הובאו בפרק הנ"ל, המחלק את ביטויי הרגש למסגרת בת עשר קטגוריות. לאחר הבהרה זו של המרחבים הסמנטיים הכוללים של מילות רגש אותרו מילות הרגש בטקסטים. בטבלה מס' 6 מובאות דוגמאות של מילות רגש מתוך הטקסטים הנחקרים, שנלקחו מתוך המיפוי השלם שנערך בעזרת הכלי שהוצג לעיל.

#### טבלה מספר 6

דוגמאות של ביטויי הרגש שנלקחו מתוך הטקסטים שכתבו הנבדקים ממוינות לקטגוריות סמנטיות

דוברי עברית בעברית	דוברי צ'רקסית בעברית	דוברי צ'רקסית בצ'רקסית (הדוגמאות נבחרו משתי הקבוצות כתבו צ'רקסית)	הקטגוריה
עצבנית; הרגשתי מרוחקת; מכולם; מה פשר העצב?;	היא לחוצה; נדהמה	חיה לבדי מסוגרת; פגועה; התעצבנה; מאוד הלב שלי הוחסר	עדות על הרגשה ועל מצב נפשי
מחשבות על חברותי התרוצצו בראשי; המחשבות הטרידו אותי	חוששת; חושבת שהחברות שלה מקנאות בה;	מאוד כועסת; (רוח) מצב לי אין; חברתי נכנסה לראשי;	פעילות מנטאלית פנימית
פרצתי את דלת חדרי בכעס בוכייה; חזרתי מביה"ס עם דמעות בעיניים; התעקשה;	מרוב שאני בוכה;	לעזוב בית ספר; בוכה מאוד; לא מצליחה לראות;	עדות על פעילות חיצונית או התנהגות המבטאת מצב רגשי
לא רציתי להסביר; כל כך רציתי; אמא לא בא לי;	לא בא לי לאכול; לא רוצים להיות חברות שלה; שאני לא הסכמתי אתה;	לא רצון; חשק אין לי גם לדעת; רציתי למות; לא רוצה לכעוס עליך	הבעת עמדה כלפי המצב (מודאליות)

הקטגוריה	דוברי צ'רקסית בצ'רקסית (הדוגמאות נבחרו משתי הקבוצות כתבו צ'רקסית)	דוברי צ'רקסית בעברית	דוברי עברית בעברית
מטבעות לשון ביטויים שגורים ואמירות כלליות	מתה מרעב; מצב רוח לא היה לי;	נמאס לי ממני;	לא יכולתי לשלוט בעצמי;
שימוש בתארים מעצימים ו/או טעונים	חולצה מגעילה; כי אני מגעילה; מכוערת אני;	זה הולם אותי מאוד;	המקום המגעיל הזה;
שימוש בלשון ציורית	לבי אבד;	כאילו הייתי בבועה שאף אחד לא יכול לדבר אתי, רציתי לפוצץ אותה ולצאת ממנה;	דמיינתי שאני עפה החוצה בבלון;
שימוש במילות קריאה ובמשפטי קריאה		למה הן לא אתי	
התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו (causative)	אף אחד לא מבין אותי; אף אחד לא הסתכל עלי; שונאות אותי;	דחו אותי והייתי לבד; אף אחד לא היה אתי; אף 1 לא שם לב;	החברות שמפנות לי את גבם; נכנסתי לכיתה והן צחקו עלי;
תחושות גופניות:	רעבה מתה לא;	לא היה לי בכלל תאבון;	לא היה לי כוח; אני מתה מרעב;

כדי לקבל תמונה כוללת של הביטוי הרגשי נבדק המספר האבסולוטי של מילות הרגש אצל כלל הנבדקים. הטבלאות הבאות מציגות את כלל ההיקריות של מילות הרגש בטקסטים שנבדקו בעזרת מבחן t (t-test) המשמש לבדיקת השערות על הבדלים בין ממוצע של קבוצות, כלומר, אם ההפרש בין ממוצעי הקבוצות מובהק סטטיסטית ומאשש השערות על ההבדל.

#### טבלאות מספר א', ב', ג' ו- ד'

טבלה מס' 7 א': מילות הרגש בצ'רקסית: קבוצה צ' לעומת קבוצה ע':

T-Test	קבוצה ע'			קבוצה צ'		
	מספר טקסטים = n	ממוצע מספר מילות רגש	סטיית תקן	מספר טקסטים = n	ממוצע מספר מילות רגש	סטיית תקן
0.11	19	7.1	3.9	21	7.2	4.0

טבלה מס' 7 ב': מילות הרגש בעברית: קבוצה צ' לעומת קבוצה ע':

T-Test	קבוצה ע'			קבוצה צ'		
	מספר טקסטים = n	ממוצע מספר מילות רגש	סטיית תקן	מספר טקסטים = n	ממוצע מספר מילות רגש	סטיית תקן
** - 2.73	24	13.7	6.2	22	9.6	3.5

**טבלה מס' 7 ג': דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לעומת דוברי העברית בעברית**

T-test	דוברי שפת אם עברית בעברית			דוברי שפת אם צ'רקסית בצ'רקסית		
	מספר טקסטים n =	ממוצע מספר מילות רגש	ממוצע מספר מילות רגש	מספר טקסטים n =	ממוצע מספר מילות רגש	ממוצע מספר מילות רגש
***- 4.5	6.7	14.3	n = 22	3.9	7.1	40

**טבלה מס' 7 ד' מילות הרגש: דוברי עברית בעברית לעומת דוברי צ'רקסית בעברית**

T-Test	דוברי שפת אם עברית בעברית			דוברי שפת אם צ'רקסית בעברית		
	מספר טקסטים n =	ממוצע מספר מילות רגש	ממוצע מספר מילות רגש	מספר טקסטים n =	ממוצע מספר מילות רגש	ממוצע מספר מילות רגש
1.53	5.5	14.3	22	14.3	22	46

מטבלאות אלה עולה שקיים הבדל מובהק בין (1) מילות הרגש בעברית של קבוצה צ' לעומת קבוצה ע' ובין-(2) מילות הרגש של כלל דוברי הצ'רקסית בעברית ושל דוברי העברית בעברית. לא נמצא הבדל מובהק במילות רגש בצ'רקסית בין קבוצה ע' לקבוצה צ', ולא, כאמור, בין מילות הרגש של כלל דוברי הצ'רקסית בעברית ודוברי העברית בעברית. טבלה מס' 8 (ראה בעמ' 41) מציגה את המיון של כלל היקריות מילות הרגש בכל האופנים של הכתיבה, לקטגוריות הסמנטיות השונות. טבלה מס' 9 משווה בין ממוצע היקריות מילות רגש בכל אחת מארבע הקטגוריות הסמנטיות העיקריות שבהן השתמשו הנבדקים בכל אופני הכתיבה.

מטבלה מס' 8 עולה שכלל דוברי הצ'רקסית בכותבם בצ'רקסית השתמשו במספר קטן יותר של מילות רגש, ובמספר קטן יותר של קטגוריות מאשר בכותבם בעברית. הקטגוריות שאליהן שייכות רוב מילות הרגש בכתיבה בצ'רקסית היו 'עדות על הרגשה ומצב נפשי', 'עדות על פעילות מנטאלית פנימית', 'הבעת עמדה כלפי מצב (מודאליות)' ו'התייחסות לגורמים חיצוניים'. מילות הרגש שמוינו מתוך הכתיבה של דוברי הצ'רקסית בעברית התפרשו על פני כל עשר הקטגוריות, וכך גם מילות הרגש של דוברי העברית. בקטגוריה 'מילות קריאה ומשפטי קריאה' נמצאו היקריות רק אצל דוברי העברית. הן דוברי הצ'רקסית והן דוברי העברית בכתיבתם בכל האופנים עשו שימוש בארבע פונקציות סמנטיות עיקריות:

'הרגשה ומצב נפשי', 'פעילות מנטאלית פנימית', 'מודאליות' וסיבתיות – התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו'. הטבלה שלהלן מראה את הממוצע לטקסט של ההיקריות של מילות הרגש בכל אחת מארבע הקטגוריות אלה.

מטבלה מס' 9 עולה שמבין ארבע הקטגוריות הסמנטיות העיקריות שאליהן מוינו רוב מילות הרגש מספר ההיקריות הממוצע בכתיבה בצ'רקסית נמוך מאשר בכתיבה בעברית. מספר ההיקריות הגבוה ביותר אבסולוטית נמצא בקטגוריה של 'הרגשה ומצב נפשי'. בקטגוריה זו אצל דוברי העברית הממוצע הוא הגבוה ביותר אבל גם דוברי הצ'רקסית הרבו להשתמש בפונקציה סמנטית זו.

### טבלה מס' 8

מספר ההיקריות של מילות הרגש של קבוצות הנבדקים ממוינות לקטגוריות של פונקציות סמנטיות

הקבוצה	מספר טקסטים שנבדקו n=	עדות על הרגשה ומצב נפשי	פעילות מנטאלית פנימית	עדות על פעילות חיצונית או התנהגות המבטאת מצב רגשי	משבעות לשון ביטויים שגורים ואמירות כלליות	הבעת עמדה כלפי המצב (מודאליות)	תארים מעצימים ו/או טעונים	לשון ציורית	מילות קריאה ומשפטי קריאה	התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו	תחושות גופניות
קבוצה צ' בצ'רקסית סה"כ 138 היקריות	17	51	25	6	2	23	2	0	0	29	0
קבוצה ע' בצ'רקסית סה"כ 155 היקריות	19	52	43	13	1	29	2	2	0	11	2
קבוצה צ' בעברית סה"כ 213 היקריות	22	50	52	12	7	38	6	11	2	32	3
קבוצה ע' בעברית סה"כ 338 היקריות	24	75	89	21	2	45	2	17	9	56	5
דוברי עברית – 324 היקריות	22	77	41	30	9	70	7	10	0	78	2
סה"כ היקריות	305	267	82	21	205	19	40	11	206	12	



## טבלה מס' 9

ממוצע היקרויות מילות רגש בכל אחת מארבע הקטגוריות הסמנטיות העיקריות שבהן השתמשו הנבדקים

ממוצע מילות הרגש לטקסט בקטגוריה 'התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו' (Causative)	ממוצע מילות הרגש לטקסט בקטגוריה 'הבעת עמדה כלפי המצב (מודאליות)'	ממוצע מילות הרגש לטקסט בקטגוריה 'עדות על פעילות מנטאלית פנימית'	ממוצע מילות הרגש לטקסט בקטגוריה 'עדות על הרגשה ומצב נפשי'	מספר טקסטים שנבדקו n=	הקבוצה
1.7	1.35	1.47	3	17	קבוצה צ' בצ'רקסית
0.57	1.52	2.26	2.7	19	קבוצה ע' בצ'רקסית
1.45	0.73	2.36	2.27	22	קבוצה צ' בעברית
2.33	1.87	3.07	3.125	24	קבוצה ע' בעברית
3.54	3.18	1.83	3.5	22	דוברי עברית –

דוברי הצ'רקסית מרבים להשתמש בקטגוריה 'פעילות מנטאלית פנימית' הן בכתיבתם בצ'רקסית והן בכתיבתם בעברית; בולטת העובדה שהשימוש הרב ביותר בפונקציה סמנטית זו נמצא אצל דוברי הצ'רקסית בכתיבתם בעברית. דוברי העברית השתמשו בפונקציה המודאלית יותר מאשר דוברי הצ'רקסית בכתיבתם בשתי השפות, וכך גם בפונקציה של גורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו של הדובר (causative).

לאחר מיון מילות הרגש לקטגוריות נעשתה עבודת שדה לבירור הפונקציות השונות של מילות הרגש הקיימות בשפה המדוברת בסביבתם הקרובה של הנבדקים. בעבודה זו נתבקשו מידענים צ'רקסים - כולם בעלי השכלה אקדמית ממוסדות אקדמיים בישראל - להסביר את הממצא שלפיו הנבדקים דוברי הצ'רקסית עשו שימוש רב יותר במילות רגש בכתיבה בעברית במילות רגש מהקטגוריות 'הרגשה ומצב נפשי' ו'פעילות מנטאלית פנימית', 'הבעת עמדה כלפי המצב- מודאליות' (רציתי, סירבו), וכמו כן במילים מהקטגוריה הסמנטית 'התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים כסיבות לרגש'. מההסברים שהתקבלו עולה, שאמנם, כפי שגם הודגם בפרק על 2.4.3 על השפה הצ'רקסית, קיים רישות מודאלי בצ'רקסית, והעובדה שהנבדקים עשו בקטגוריה סמנטית זו בצורה נרחבת. מגוון המילים המודאליות הנו מצומצם, וזהו נושא שלא נחקר בעבודה זו. אך עיון בפריטים הלקסיקליים מקטגוריה זו שבהם השתמשו הנבדקים הצ'רקסים בצ'רקסית הראה שהנבדקים השתמשו בצורות שונות של הלקסמה 'פאי' בצ'רקסית (תר' –רוצה).

המידענים הבוגרים התייחסו לנקודה זו והביעו דעתם שהשימוש ב'לא רוצה' במקום ב'הוא העליב

אותי' או ב'הוא פגע בי' נובע מסיבות של השפעה תרבותית:

ילדים, לא כל שכן מתבגרים, הם לא ישתמשו, מן הסתם, בביטויים כאלה, **כי השימוש בהם יכניס אותם למעורבות רגשית גדולה יותר ויתפרש כרכרוכיות**. ילדים גם לא יגידו "אני עצוב" או "הוא פגע בי", הם יגידו "אני לא רוצה ללכת אליו". לדעתי הסיבה היא שקשה להם לבטא את המילים שממוקדות בלב, בפנימיות העמוקה.

(ד"ח בריאיון לצורך עבודה זו, 2007)

**בצ'רקסית מבוטאים הרגשות על ידי מילים מטפוריות פועליות**. הלב במרכזן במקרה של שמחה או צער: סיגו רמזר=הלב שלי הצטמק; משמעות בעברית: קיבל מכה; הדם במרכזן במקרה של כעס: סיל' קאו' = הדם שלי רותח משמעות בעברית: אני כועס מאוד. הפעלים מעבירים את ההפעלות הרגשית אל הגוף: הלב, הדם או האוזן מסמילים את מילות ה"אני" לכן הפעלים הם כאילו ניטראליים.

(ש"ז בריאיון לצורך עבודה זו, 2007).

העובדה שלסבתות "מותר" לפנק מתבטאת בשימוש במודאליות בדיבורן:

ישנן צורות שונות לפנות בבקשה למישהו בשפה הצ'רקסית עם סיומת – תא, או נא וכדומה, וניתן למצוא שימוש בצורות אלו אצל המבוגרים יותר. **השימוש הרווח ב- פאי (רצה) אצל התלמידים, ממלא מקום של מילים אחרות...**

(א"ל בריאיון לצורך עבודה זו, 2007).

אני לא כל כך משתמשת בהן, ההורים שלי יותר, והזקנות אפילו בביטויים יותר מעודנים...

(ד"ח שם, שם, 2007).

נראה כי אחת הסיבות העיקריות למגוון הקטן היא שהידע המצומצם של הנבדקים בשפת האם הנו בעל

ההשפעה הרבה ביותר על הבחירה הלקסיקלית בכתיבה בצ'רקסית וסיבה נוספת היא ההשפעה

התרבותית. לדברי המידענים, הסבים וההורים משתמשים במילים אלה, והילדים שומעים אותן אבל לא

עושים בהן שימוש פעיל. כנראה שקיימים פערים לקסיקליים והבדלים ברישות בין מילות הרגש

בעברית ובצ'רקסית, אולם יכולים להיות גם הסברים נוספים לשימוש בקטגוריות העקיפות לביטוי

רגשות של דוברי הצ'רקסית: ייתכן שנורמות קולקטיביסטיות, יותר מאשר מהעמדות, משפיעות על

הביטוי של הנבדקים ועל זמינותן של המילים בלקסיקון האקטיבי, וזאת כפי שעולה מהדוגמאות

הלקוחות מהטקסטים של הנבדקים.

## 4.2 בדיקות תבנית-תמנית

שאלת המחקר הראשונה התייחסה לכמויות: האם ימצאו הבדלים כמותיים במילות הרגש בין הסיפורים שכתבו הנבדקים דוברי הצ'רקסית בשתי השפות, והאם ימצאו הבדלים כמותיים במילות הרגש בין הסיפורים של הנבדקים דוברי הצ'רקסית לבין דוברי העברית. נערכה בדיקת תבנית תמנית (TTR) כדי לנסות ולתת תשובה לשאלה זו. טבלה מספר 7 מציגה את תוצאות הניתוח של הממצאים על הביטוי בכלל ועל הביטוי הרגשי של דוברי שפת אם צ'רקסית שכתבו בצ'רקסית תחילה, בהשוואה לביטוי בצ'רקסית לאחר העברית<sup>13</sup>. בדיקת t נעשתה על מנת לראות אם קיימים הבדלים מובהקים בין הממוצעים של הקבוצות השונות בשפות השונות ובמועדים השונים.

### טבלה מס' 10

#### יחסי תבנית-תמנית בצ'רקסית בין קבוצה צ' לעומת קבוצה ע'

T-Test	קבוצה ע'			קבוצה צ'		
	ממוצע	סטטיית תקן	מספר טקסטים n=	ממוצע	סטטיית תקן	ממוצע מספר מילים כולל n=
-1.46	57.3	103.6	ממוצע מספר מילים כולל n=20	41.51	81.2	ממוצע מספר מילים כולל n=22
-1.96	42.1	85.6	ממוצע מספר מילים שונות n=19	28.4	62.9	ממוצע מספר מילים שונות n=21
-1.36	40.1	90.1	ממוצע מספר מילות תוכן n=19	34.4	73.3	ממוצע מספר מילות תוכן n=21
0.11	3.9	7.1	ממוצע מספר מילות רגש n=19	4.0	7.2	ממוצע מספר מילות רגש n=21
1.6	18.2	69.2	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים n=19	13.7	77.5	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים n=21
** 2.89	16.4	75.6	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים n=19	9.6	88.1	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים n=21
1.63	3.4	7.5	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים n=19	3.9	9.4	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים n=21

\*\*p<0.01

טבלה מספר 10 מתארת את הממצאים בכתיבה בצ'רקסית. ההבדל המובהק היחידי שנמצא הוא באחוז

מילות התוכן – הוא גבוה יותר אצל דוברי שפת אם צ'רקסית, כאשר הם כתבו תחילה בצ'רקסית

(88%) מאשר כאשר כתבו בצ'רקסית רק אחרי העברית (75.6%). בכל שאר הממצאים לא נמצאו

<sup>13</sup> בקבוצה שכתבה בצ'רקסית תחילה נפסלו שלושה טקסטים בצ'רקסית שלא עמדו בקריטריונים, כלומר, היו קצרים מדי או שהיו בלתי ניתנים לפענוח לחלוטין. בקבוצה שכתבה עברית תחילה הייתה 'נשירה' ו-5 נבדקים לא כתבו טקסטים בצ'רקסית.

הבדלים מובהקים. טבלה מספר 11 מציגה ממצאים על הביטוי בעברית אצל דוברי שפת אם צ'רקסית, ועורכת השוואה בין כתיבה בעברית תחילה לבין כתיבה בעברית לאחר הכתיבה בצ'רקסית.

טבלה מספר 11 מראה שכאשר נבדקים מקבוצה צ' כותבים עברית לאחר הצ'רקסית יש להם פחות מילים בסך הכל, פחות מילים שונות, פחות מילות תוכן ופחות מילות רגש בהשוואה לדוברי הצ'רקסית מקבוצה ע', אבל אחוז מילות התוכן שלהם מתוך סך כל המילים גבוה יותר. אין הבדל מובהק באחוז המילים השונות ואחוז מילות הרגש.

## טבלה מס' 11

### יחסי תבנית-תמונית בעברית בין קבוצה צ' בין קבוצה ע'

T-test	קבוצה ע' n=24 מספר טקסטים			קבוצה צ' n=22 מספר טקסטים		
	ממוצע	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	ממוצע	סטיית תקן
***- 4.67	56.2	182.5	ממוצע מספר מילים כולל	34.4	117.7	ממוצע מספר מילים כולל
***- 3.33	39.7	118.4	ממוצע מספר מילים שונות	26.9	84.7	ממוצע מספר מילים שונות
** - 3.36	38.4	125.4	ממוצע מספר מילות תוכן n=24	26.6	92.4	ממוצע מספר מילות תוכן
** - 2.73	6.2	13.7	ממוצע מספר מילות רגש	3.5	9.6	ממוצע מספר מילות רגש
1.77	14.6	65.3%	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים	17	73.5	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים
* 2.24	16.0	69.9%	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים	13.2	79.7	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים
1.41	1.8	7.4%	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים	3.4	8.6%	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים

\*P<0.05, \*\*P<0.01, \*\*\*P<0.001

הסבר אפשרי לממצא זה יכול להימצא בדבריה של אחת המרואיינות שתפסה את המטלה כתרגום

הסיפור הצ'רקסי שכתבה תחילה לעברית:

"ראיתי תמונות חלק מהדפים עם התמונות, ופשוט המצאתי לזה סיפור בצ'רקסית. איך שאני הייתי מדברת... כאילו, כתבתי את מה שהייתי אומרת... זהו, ואחר כך את הסיפור הזה תרגמתי לעברית. כתבתי בצ'רקסית לא יודעת למה.. נראה לי ככה כאילו... כי זאת הייתה ההוראה... זה היה פשוט... כאילו... למרות שהיו מילים שלא ידעתי כמו למשל "בית ספר" כתבתי מדרס.. מדרסה... שזה בכלל בערבית, ושאלתי את דינה. היא אמרה לי גאוכאמו... לא יודעת... כאילו... קודם כתבתי בצ'רקסית ובעברית, השתדלתי להיות צמודה למה שכתבתי בצ'רקסית (נבדקת מס' 1 בריאיון יוני 2006).

כמו כן, ניתן להניח שהייתה השפעה לממד העייפות על המוטיבציה וההשקעה של הנבדקים בחלקו המאוחר של המבחן. גם את הממצא של אחוז גבוה יותר של מילות תוכן ניתן להסביר ברצון לסיים את המשימה במהירות ולהעביר את מרב המידע בקיצור האפשרי. טבלה מספר 12 מציגה תוצאות מניתוח ממצאים על הביטוי בעברית אצל דוברי הצ'רקסית – השוואה בין הממצאים של קבוצה 'ע' לבין אלה של קבוצה 'צ'.

## טבלה מס' 12

### יחסי תבנית-תמנית בעברית בין קבוצה 'ע' לקבוצה 'צ'

T-test	קבוצה 'ע' n = 24 מספר טקסטים			קבוצה 'צ' n = 22 מספר טקסטים		
	ממוצע	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	ממוצע	סטיית תקן
***- 4.67	56.2	182.5	ממוצע מספר מילים כולל	34.4	117.7	ממוצע מספר מילים כולל
***- 3.33	39.7	118.4	ממוצע מספר מילים שונות	26.9	84.7	ממוצע מספר מילים שונות
** - 3.36	38.4	125.4	ממוצע מספר מילות תוכן	26.6	92.4	ממוצע מספר מילות תוכן
** - 2.73	6.2	13.7	ממוצע מספר מילות רגש	3.5	9.6	ממוצע מספר מילות רגש n=22
1.77	14.6	65.3%	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים	17	73.5	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים
* 2.24	16.0	69.9%	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים	13.2	79.7	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים
1.41	1.8	7.4%	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים	3.4	8.6%	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים

\*P<0.05, \*\*P<0.01, \*\*\*P<0.001

טבלה מספר 12 מראה שכאשר הנבדקים דוברי הצ'רקסית כותבים בעברית תחילה הם משתמשים ביותר מילים, יותר מילים שונות, יותר מילות תוכן ויותר מילות רגש. אצל הנבדקים דוברי הצ'רקסית הכותבים בעברית לאחר הצ'רקסית אחוז מילות התוכן גבוה יותר. לא נמצא הבדל מובהק באשר לאחוז המילים השונות או לאחוז מילות הרגש. הממצאים בטבלה זו על הכתיבה בעברית של דוברי הצ'רקסית מראים שברוב הממדים הכמותיים - אורך הטקסט, מספר המילים השונות ומספר מילות הרגש, גבוהים הממצאים של הקבוצה שכתבה בעברית תחילה מאלה של קבוצת הצ'רקסים שכתבה עברית בחלקו השני של הניסוי. הסבר אפשרי לתוצאות אלה הוא שבתחילת הניסוי היו לנבדקים יכולת ריכוז גבוהה יותר וההנעה חזקה יותר. טבלה מספר 13 מסכמת את כלל הנתונים של דוברי הצ'רקסית.

## השוואה בין הנתונים של דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לדוברי העברית בעברית

t-test	דוברי צ'רקסית בעברית n מספר טקסטים = 46		דוברי צ'רקסית בצ'רקסית n מספר טקסטים = 40		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
-5.19 ***	56.9	151.5	50.3	91.9	מספר מילים כולל
-3.6 **	37.8	<b>102.3</b>	36.8	<b>72.8</b>	מספר מילים שונות
-3.53 **	36.9	<b>109.6</b>	37.6	<b>86.6</b>	מספר מילות תוכן
-4.5 ***	5.5	<b>11.8</b>	3.9	<b>7.1</b>	מספר מילות רגש
1.3	16.1	69.2	16.1	73.9	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים
2.47 *	15.4	74.6	14.2	82.7	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים
0.69	2.7	8%	3.7	8.5	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים

P<0.001 \*\*\* ,P<0.01 \*\* ,P<0.05 \*

הטבלה מבליטה את הממצא שכאשר הילדים הצ'רקסים כותבים בעברית יש להם יותר מילים שונות, יותר מילות תוכן ויותר מילות רגש. הממצא מבליט את העושר הלשוני הגדול יותר של הנבדקים בעברית, שכן מספר מילות התוכן הממוצע שלהם בעברית גדול יותר למרות היות השפה הצ'רקסית אגלוטנטיבית. הממצא שאחוז מילות התוכן שלהם (מתוך סך המילים) בצ'רקסית גדול יותר אמנם מוסבר על ידי האגלוטנטיביות של השפה הצ'רקסית. העברית שהיא שפת הלימוד נתפסת על ידי הנבדקים דוברי הצ'רקסית כשפה שבה טבעי להתבטא בכתב. מספר דוגמאות מעמדותיהם של הנבדקים מהקבוצה שכתבה עברית תחילה לגבי מודוס הכתיבה, כפי שהובעו בשאלון העמדות על ידי הנבדקים מקבוצה זו בתשובה לשאלה 'באיזה שפה יותר קל לך לכתוב – עברית או צ'רקסית?' מחזקות את ההשערה שהמטלה לכתוב טקסט בעברית תיתפס כטבעית וכדומה למטלות אחרות שניתנות בבית הספר:

- בעברית, כי אוצר המילים בעברית רחב יותר מצ'רקסית.

- בעברית, כי כבר מגיל צעיר הורגלנו לכתוב בעברית וכל הסביבה והמדינה שבה אנו חיים והתקשורת כמעט כולה בשפה העברית.

- בעברית, כי בצ'רקסית אני רק מדבר. בעברית אני לומד.

- עברית, שפה שאני רגילה להוסיף, לדבר ולכתוב, כי אני מדברת עם אנשים בשפה זו וקוראת וכותבת תשובות ומבחנים בשפה זו.

להלן קטע מריאיון עם נבדקת מהקבוצה שהתבקשה להעיר על ההבדלים בין שני התרגומים שלה

לסיפור בתמונות:

ד: הנוסח העברי יותר מפורט, יותר ארוך.

שאלה: למה?

ד: כי היה לי יותר קל לכתוב אותו, לא היה לי בעיה במילים.

שאלה: מה זה נקרא בעיה במילים?

ד: באוצר מילים. לומדים עברית. לא לומדים בצ'רקסית. מוסיפים מילים מהעברית בצ'רקסית.

תוצאות הניסוי אכן מראות שגם דוברי הצ'רקסית שכתבו עברית לאחר הצ'רקסית ייצרו טקסטים בעלי

מספר גדול יותר של מילים שונות גדולה יותר, וכפי שיתברר להלן גם בעלי ועושר לשוני רב יותר.

טבלה מספר 14 מציגה את תוצאות הניתוח של הממצאים על הביטוי בצ'רקסית של תלמידים דוברי

שפת אם צ'רקסית לעומת הביטוי בעברית של דוברי שפת אם עברית.

## טבלה מס' 14

יחסי תבנית-תמנית אצל דוברי הצ'רקסית שכתבו בצ'רקסית לעומת דוברי העברית בעברית (התבטאות בשפת האם)

T-test	דוברי שפת אם עברית בעברית n מספר טקסטים = 22			דוברי שפת אם צ'רקסית בצ'רקסית n מספר טקסטים = 40		
	ממוצע	סטיית תקן		ממוצע	סטיית תקן	
*** - 5.1	70.8	169.9	ממוצע מס' מילים כולל	50.3	91.9	ממוצע מס' מילים
** - 3.6	37.8	102.3	ממוצע מס' מילים שונות	36.3	72.8	ממוצע מספר מילים שונות
** - 3.53	36.9	209.6	ממוצע מס' מילות תוכן	37.6	80.6	ממוצע מספר מילות תוכן
*** - 4.5	6.7	14.3	ממוצע מס' מילות רגש	3.9	7.1	ממוצע מספר מילות רגש
- 1.58	16.1	69.2	אחוז המילים השונות מתוך סך כל המילים	16.1	73.9	אחוז המילים השונות מתוך סך כל המילים
*** 5.18	6.3	68.7	אחוז התוכן מתוך סך המילים	14.2	82.7	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים
0.05	2.2	8.48%	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים	3.7	8.5	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים

\*P<0.05, \*\*P<0.01, \*\*\*P<0.001

לפני התבוננות נוספת בנתונים של טבלה זו יש לחזור ולהדגיש שאין להשוות בין שפה אגלוטניבית

לבין שפה לא אגלוטניבית (עברית) במדד מספר המילים הכולל. לכן לא תהיה התייחסות בניתוח

הממצאים למדד זה. גם מדד מילות התוכן בשפה אגלוטניבית יהיה גדול יותר, אם כל יתר הנתונים

שווים מעצם המורפולוגיה שלה. הממצאים מראים שדוברי שפת אם צ'רקסית בצ'רקסית משתמשים

בפחות מילים שונות, ופחות מילות רגש מדוברי שפת אם עברית בעברית, וכצפוי וכפי שנאמר לעיל, נמצא שאחוז מילות התוכן שלהם גבוה יותר. לא נמצא הבדל מובהק באשר לאחוז המילים השונות או אחוז מילות הרגש מתוך הסה"כ.

הנה מובאה מספר הניסוי<sup>14</sup>, שבו מסבירה סבתא לנכדתה את התופעה באמצעות מכתב:

"מאפיין אחר שראוי להתייחסות וגורם למילים להיכתב בצורה ארוכה ומסורבלת הוא העובדה שבשפה האדיגאית ניתן לומר משפט שלם במילה אחת המכילה גם נושא, גם נשוא וגם מושא. תוספת או החסרת הברה או תנועה נותנת מידע שונה לקורא. למשל: למשל: ק'סוֹבְּתֶרְ = К'Бэсыубытыг = תפסתי אותו. ק'סוֹבְּתֶרְ'ר = тэсыубытыжыгы = תפסתי אותו בשנית. השומע או הקורא מבין שהמשמעות היא יותר במובן של 'הספקתי לתפוס אותו לפני שנפל', 'לא פספסתי אותו'. מיהו המושא (ה 'אותו') כאן ידוע, הייתה התייחסות מוקדמת אליו. שפתנו עשירה גם במילים שתפקידן למסור במילה אחת פועל, מיקום הפעולה וצורת הפעולה: סְתֶה'פואר' = Сетхыпэоагь שפירושו בעברית: נתתי לו מכה קלה על הגב." (שרה אצ'מוז גרכד 2007 כתבתי אליך. ספר הניסוי של חט"ב אדיגה כפר כמא)

זהו אם כן הסבר לעובדה שאצל דוברי הצ'רקסית נמצאו מספר גדול יותר של מילות תוכן במה שהם

מכנים 'תופעת המוספיות' בשפה הצ'רקסית שמשמשות להטיות הפועל, ליצירת ריבוי ולכינויי היחסה.

הסבר נוסף להבדלים בין הביטוי של הנבדקים דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לבין הביטוי שלהם בעברית נמצא בתשובותיהם של הנבדקים לשאלון וכן בהתבטאויותיהם בראיונות האישיים. הנבדקים גילו מודעות למחסרים הלקסיקליים הרבים לכאורה בשפתם (ראה להלן בעמוד זה ובהמשך). מבוגרים אחדים שרואיינו לצורך עבודה זו טוענים, שהפערים מתמלאים בחלקם עם ההתבגרות והתפתחות השפה, ואחרים טענו שהביטוי של הנבדקים דוברי הצ'רקסית בניסוי משקף את המצב הקיים שבו השפה שבפי דוברי הצ'רקסית בכלל בישראל הידלדלה ושהאמצעים הלשוניים שנמצאים ברשות דובריה מוגבלים.

באשר למגוון מילות הרגש העידו המידענים שמילות הרגש הן ברובן פועליות (כפי שהודגם, למשל,

בטבלה מס' 4 בפרק 2) אבל לעתים מתפקדות כתואר הפועל. למשל, במשפטים הבאים המילים המובאות בגופנים נטויים הן מילות תואר. בארבע הדוגמאות האחרונות במרכזן ה'לב':

rah'att Tisabi

משמעות: התינוק שלנו הוא רגוע/ שקט

Lanar kaffap napa

משמעות: לנה עצובה/ לא עליזה היום

Sibabaj'guq'awadir

משמעות: סבא שלי, לבו שבור: מאוכזב מאוד/ מרגיש חסר אונים.

<sup>14</sup> כתבתי אליך...עשרים ושמונה מכתבים על ניסוי אחד מורשת צ'רקסית ורב לשוניות – מבעיה להזדמנות, ספר הניסוי הוצאת המזכירות הפדגוגית משרד החינוך, ירושלים, התשס"ח, 2008



R'usa *guq'abza* sisheich'aa  
Kujanar *gusti*  
Janer *gufab*

משמעות: אני זקוקה לחברה בעלת לב נקי/ חברה אמיתית  
משמעות: קוג'אן מאוד כועס/ זעפני/ לבו לזהט מדי  
משמעות: ג'אן הוא ענוג/דידודתי/לבו חם.

(ל"ח בריאיון שנערך לצורכי עבודה זו, 2007)

מעדויותיהם של המידענים עולה שהשפה הצ'רקסית משופעת במילות רגש מטפוריות אנתרופומורפיות. המטפורה מתעצמת בהתאם לדרגת הרגש.

עדויות על השפעות סוציולינגוויסטיות על העושר הלשוני התקבלו ממידענים בוגרים שדיווחו שבמפגשים עם דוברי הצ'רקסית מהקווקז הם היו עדים למידת התדלדלותה של השפה הדבורה בקרב האוכלוסייה הצ'רקסית בישראל. להלן מספר מובאות בנושא מדבריו של אחמד לבאי ז"ל, אימאם הכפר עד לשנת 2004, שעשה שנים מספר ברספובליקה אדיגאה בקווקז:

"זכיתי לשפר את הצ'רקסית שלי בשהותי בקווקז, והתחלתי להעביר את דרשות יום השישי בצ'רקסית. זה לא שאני יודע יותר חומר או יותר קוראן מהאימאמים הקודמים, אבל בגלל השפה הנכונות לשמוע ולהאזין גדלה. **אם מדברים צ'רקסית שחורה ילדיכם לא יבינו. אני מנסה לפשט את הצ'רקסית ואומרים לי: "תרד רמה, תרד עוד רמה."** (מתוך שיחה שהתקיימה בפורום החינוכי של הכפר, 2003).

"**הקשר עם הצ'רקסים מחוץ לגבולות הארץ היה מצומצם מאוד בזמן שגדלתי, התבגרתי ובגרתי.** רדיו, טלביזיה ועיתון לא הגיעו מבחוץ – חוץ מאלה מאיתנו שהיו להם משפחות בריחנייה – לא היו קשרים עם קהילות מחוץ לכפר-כמא... על הקווקז, חוץ מסיפוריהם של סבא וסבתא בחורף, ליד האש, לא ידענו דבר. למדנו בערבית, בעברית ובאנגלית אבל לא בשפתנו". (מתוך ריאיון שנערך לצורך עבודה זו, 2004).

"שפה זה משהו חי ואם לא חיים בתוך השפה היא מתנוונת. **המפגש עם הקווקז חידש ציפיות ותקוות להעשיר גם את שפת האם כאן.**" (ריאיון שנערך לצורך עבודה זו, 2004).

עדנאן גרכד שנזכר לעיל, היה מנהל בית הספר היסודי שהוביל את המהלך להחלפת שפת הלימוד מערבית לעברית. לדבריו:

ב-1978 עברנו לעברית לאחר תהליך דמוקרטי של משאל עם. ההחלטה האסטרטגית חייבה לבצע את המעבר באופן חד משמעי. טקטית זה התבצע בשלבים, בהתאם לקצב של המורים. במקביל, מתקיים כל הזמן תהליך של שחיקת השפה הצ'רקסית. השפה הצ'רקסית הולכת ופוחתת בבית מסיבות שונות והחלל הריק מתמלא, נוצר בליל של צ'רקסית, עברית, ערבית ותורכית, וברור שיש לחשוב גם על המודעות הלשונית של ההורים. אין בסיס של שפה מלאה לילדים. אני לא יודע כמה מורים יכולים לערוך השוואה בין השפות. בצ'רקסית אין נטייה של מילים, רק צירופים. (מתוך פרוטוקול ישיבה משותפת למורי בית הספר היסודי והחטיבה בנושא השפות שנערכה ב-2002).

מורה בת הכפר מתייחסת לנושא בריאיון שנעשה לצורך עבודה זו כך:

הצ'רקסית השגורה בפיהם הנה דלה יחסית לשפה הצ'רקסית המשופעת בביטויים ובמטפורות תיאוריות המתארות מילות רגש. זאת משום שבמקום לחפש את המילים בצ'רקסית הם מכניסים מילים בעברית אל תוך המשפטים הצ'רקסיים ולא מתאמצים למצוא את המילים בצ'רקסית. לדוגמא: "גפ'ותו ק'זסאום מה זה התעצבנתי" (כשהוא אמר לי כך מה זה התעצבנתי).

(ד"ח בריאיון לצורך עבודה זו, 2007)

ואילו הנבדקים דוברי הצ'רקסית הסבירו את נסיבות הכתיבה בין השאר בהתנסחויות הבאות:

- ההבדלים בתרגום שכתבתי הם בהבעה.

- העלילה נשאת אותו הדבר, אך בצ'רקסית קשה יותר להביע את רגשות הילדה (כעוסה, מוחרמת) אנו מוגבלים בשימוש המילים הצ'רקסית ובתרגום הצ'רקסי ובתרגום הצ'רקסי אני מנסה להעביר את רגשות הילדה במילים מכלילות (הילדה הייתה עצובה, אני לא מפרטת עצבנית, כעוסה, מודחקת). כי אין לי את אותן המילים ואין לי את המילים האלה באוצר המילים.

- השתדלתי שיהיו אותו הדבר.

- בעברית כתבתי יותר מפורט ובצ'רקסית לא כל כך ואני לא מבינה מה כתבתי בצ'רקסית.

- אחת מתורגם בצ'רקסית השני בעברית.

- בעברית יותר מורחב, בצ'רקסית נראה כמו סיפור קצר.

- יש הבדלים במילים. יש מילים שאין תרגום מלא בשבילן. צריך לכתוב משפט כדי לתרגם את המילה (בצ'רקסית).

- הכתב שכתבתי זהה אבל בשפות שונות; כשאנחנו כותבים בצ'רקסית אנחנו כותבים אותם כמו שאנחנו מדברים בשפת היום יום ובעברית אנחנו כותבים כמו סיפור רגיל ולא כמו דיבור.

- לדעתי הסיבות להבדלים הן כי אין לנו מספיק אוצר מילים בשפה שלנו (הצ'רקסית).

- לפי דעתי הסיבה היא שיש הרבה מילים שאנחנו לא יודעים בשפה שלנו, אז אין לנו ברירה אלא לכתוב אותה בשפה אחרת.

גם הקושי בכתיבה בתעתיק שנדון לעיל יכול להסביר ממצא זה של ביטוי יותר נרחב בעברית, לדברי

דוברת צ'רקסית, מורה במקצועה:

התהליך של כתיבת המילים הצ'רקסיות בתעתיק העברי דורש מאמץ רב של שליפה מהזיכרון מהילדים הצ'רקסים. לעומת תהליך השליפה מהזיכרון בשפה העברית אותה הם כותבים (נעזרים בזיהוי ויזואלי של מילים). מכאן ניתן להבין מדוע קל יותר לילדים הצ'רקסים בשפה העברית, כשמדובר במילים מופשטות המביעות רגש. (ד"ח בריאיון לצורך עבודה זו, 2007).

בשאלון העמדות התבקשו הנבדקים לענות על שאלה אם חסרו להם מילים בצ'רקסית כדי לבטא את עצמם. 23 נבדקים דוברי צ'רקסית, (59%) מתוך ה- 39 שענו על השאלונים, ענו שאכן חסרו להם מילים בצ'רקסית. מתוכם כתבה נבדקת אחת שחסרו לה 'המון' (מילים) ואחת ש'קצת'. 16 נבדקים ענו שלא חסרו להם מילים בצ'רקסית. ממצא זה מעניין במיוחד כי מתוך 16 הנבדקים שכתבו בשאלון שלא חסרו להם מילים בצ'רקסית, היו גם נבדקים שענו שקל להם יותר לכתוב בעברית. טבלה מספר 15

מציגה תוצאות ניתוח של הממצאים על העושר הלשוני בעברית של תלמידים דוברי הצ'רקסית לעומת דוברי העברית.

### טבלה מס' 15

#### יחסי תבנית-תמנית אצל דוברי הצ'רקסית שכתבו בעברית לעומת דוברי העברית בעברית

T-Test	דוברי שפת אם צ'רקסית בעברית מספר טקסטים n = 46		דוברי שפת אם עברית בעברית מספר טקסטים n = 22		
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
1.15	56.9	151.5	70.8	169.9	מספר מילים כולל
* 2.36	37.8	102.3	55	133	מספר מילים שונות
0.54	36.9	109.6	46.8	115.7	מספר מילות תוכן
1.53	5.5	11.7	6.7	14.3	מספר מילות רגש
** 2.77	16.6	69.2	16.1	80.8	אחוז המילים השונות מתוך סך המילים
2.21-	15.4	74.6	6.3	68.7	אחוז מילות התוכן מתוך סך המילים
0.7	2.72	8%	2.2	8.48%	אחוז מילות הרגש מתוך סך המילים

\*P<0.05, \*\*P<0.01

הממצאים שהוצגו בטבלה משמעותיים ביותר: **בכתיבה בעברית** לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הכתיבה של דוברי הצ'רקסית לבין הכתיבה של דוברי העברית. ההבדלים היחידים שנמצאו הם במגוון המילים: לדוברי שפת אם עברית בעברית יש מגוון גדול יותר של מילים וגם אחוז המילים השונות מתוך סך כל המילים גדול יותר. מעניין במיוחד הנתון המראה כי אחוז מילות הרגש בכתיבה של דוברי הצ'רקסית בעברית אינו שונה מאחוז מילות הרגש בכתיבה של דוברי העברית בעברית.

#### 4.3 יחסי למה-לקסמה

כפי שהוצג לעיל בבדיקות יחסי תבנית-תמנית לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הכתיבה הרגשית של דוברי הצ'רקסית בעברית לבין זו של דוברי העברית. בדיקת היחסים בין למות ללקסמות של כלל מילות הרגש של הנבדקים בעברית באה, לכן, להוסיף ממד נוסף ומורכב להשוואה, ממד המגוון התוכני ומגוון המשמעויות של מילות הרגש (Pavlenko & Driagina 2007). נערכה למטיזציה של כלל מילות הרגש של נבדקים אלה, נספרו הלקסמות והלמות ונערכה בדיקה של יחסי למה-לקסמה.

הממצאים מובאים להלן בשלוש טבלאות. טבלה מס' 16 מציגה את היחס בין למות ללקסמות של כלל מילות הרגש בכתיבה בעברית בהשוואה תוך קבוצתית ובין קבוצתית. בדיקה זו נערכה רק לגבי הבדיקה בעברית בשל המגבלות לגבי הקירת הכתיבה בצ'רקסית שהוזכרו לעיל.

**טבלה מס' 16: יחס בין למות ללקסמות השוואה תוך קבוצתית ובין קבוצתית<sup>15</sup>**

הכיתה	אופן הכתיבה	מספר n = טקסטים	לקסמות	למות	יחסי למה-לקסמה
דוברי צ'רקסית קבוצה צ'	עברית	22	235	52	0.22
דוברי צ'רקסית קבוצה ע'	עברית	24	338	85	0.27
דוברי עברית	עברית	22	304	88	0.28

תוצאה בולטת במבדק זה היא הדמיון עד כדי זהות בין יחסי למה-לקסמה בעברית אצל דוברי העברית לבין דוברי הצ'רקסית מקבוצה ע' (דוברי צ'רקסית בעברית יחס של 0.27 דוברי עברית בעברית יחס של 0.28). עובדה זו מחזקת את ההנחה שהתפתחות השפתית בשפה השנייה, תמלא תפקידים חדשים ותיתפס כטבעית בסביבה לשונית זו, כפי שנמצא במחקרים שעסקו במתבגרים דו- לשוניים שחיים ומתפקדים ביותר מסביבה לשונית ותרבותית אהת (Pavlenko 2005).

כדי להעריך את העושר והגיוון הלשוני נערך מיפוי מפורט של הלמות לפי עשר הפונקציות הסמנטיות שהוגדרו לעיל, של מילות הרש של קבוצה ע' ושל דוברי העברית. מבין דוברי הצ'רקסית הוחלט לבדוק את מילות הרגש בעברית של קבוצה ע' שכן בבדיקות תבנית-תמנית נמצא דמיון בין הממצאים של קבוצה ע' לבין דוברי העברית ועלה צורך לחזק את ההבדלים או לאשש את הדמיון בין הממצאים של שתי הקבוצות האלה בדרך של בדיקת יחסי למה-לקסמה.

<sup>15</sup> הערות לגבי חישובי למה לקסמה: א. לעתים יש חישוב יותר למות מלקסמות כי לפעמים בלקסמה אחת נספרו שתי למות, לדוגמה: הטרידן אותי המחשבות; ב. חישוב סך הלמות לקבוצה נעשה לאחר ניכוי הלמות שהופיעו בכמה קטגוריות.

להלן מוצג בטבלה מס' 17 (ע' 55) מיפוי הלמטיזציה של קבוצה ע' ובטבלה מס' 18 (ע' 56) מוצג מיפוי הלמטיזציה של דוברי העברית לפי חלוקת הלקסמות לפונקציות הסמנטיות. מתוך טבלה מס' 17 (מיפוי של הלמות מכתבת דוברי הצ'רקסית בעברית) עולים מספר נתונים ראויים לציון: נמצאו מספר גדול של היקריות של אותה למה בתוך קטגוריה מסוימת. מעניין במיוחד היחס בין הלמות והלקסמות בקטגוריה של 'עדות על פעילות מנטאלית פנימית': מתוך 89 לקסמות בקטגוריה זו 81 הן לקסמות שבבסיסן הלמה ה-ש-ב. הלמה ב-י-נ היא בסיס ל-4 לקסמות נוספות ושאר הלמות מיוצגות בלקסמות בודדות. בקטגוריה 'עדות על הרגשה ועל מצב נפשי' מתוך 67 לקסמות, 25 הן לקסמות שבבסיסן הלמה ע-צ-ב, 6 לקסמות שבבסיסן ב-ד-ד 5 לקסמות שבבסיסן הלמה א-ה-ב. 3 למות אלה מהוות בסיס ליותר מ-50% מהלקסמות בקטגוריה. תופעה זו בולטת גם בקטגוריה של 'המודאליות': 20 הן לקסמות שבבסיסן הלמה ר-צ-ה, 9 ביטויים עם הפעל שבבסיסו הלמה ב-ו-א ו-8 לקסמות שבבסיסן הלמה ס-ר-ב. התופעה נכונה גם בכתיבת דוברי העברית בעברית אם כי בחלוקה אחרת לפונקציות הסמנטיות: היחס בין הלמות והלקסמות בקטגוריה של 'עדות על פעילות מנטאלית פנימית' מתוך 41 לקסמות בקטגוריה 30 הן לקסמות שבבסיסן הלמה ח-שב, 4 לקסמות שבבסיסן הלמה ט-ר-ד. בקטגוריה 'עדות על הרגשה ועל מצב נפשי' מתוך 77 לקסמות, 23 הן לקסמות שבבסיסן הלמה ר-ג-ש, 21 הן לקסמות שבבסיסן הלמה ע-צ-ב, 5 לקסמות שבבסיסן הלמה ע-צ-ב-נ, ו-5 שבבסיסן הלמה ש-מ-ח. על סמך בדיקות אלה ניתן לומר שמגוון מילות הרגש של דוברי הצ'רקסית מקבוצה ע' בכתיבה בעברית דומה למגוון מילות הרגש של דוברי העברית. קיימים הבדלים במגוון בחלוקה לפונקציות הסמנטיות.

טבלה מס' 17: ניתוח למה-לקסמה: דוברי צ'רקסית קבוצה ע' כתיבה בעברית

קריאות	תחושות גופניות	התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו	שימוש בלשון ציורית	שימוש בתארים מעצימים ו/או טעונים	הבעת עמדה כלפי המצב: מודאליות	מטבעות לשון ביטויים שגורים ואמירות כלליות	עדות על פעילות חיצונית או התנהגות המבטאת מצב רגשי	עדות על פעילות מנטאלית פנימית	עדות על הרגשה ועל מצב נפשי
10 לקסמות	4 לקסמות	60 לקסמות	26 לקסמות	3 לקסמות	44 לקסמות	2 לקסמות	20 לקסמות	101 לקסמות	68 לקסמות
9 למות	3 למות	27 למות	13 למות	3 למות:	8 למות	2 למות:	9 למות	9 למות	27 למות:
כיף! 2* הא! שיו! וואלה!!! יפה! מה, אעע, די, אח אח...	ח-נ-ק 2* (הרגשתי שאני חנוקה) ל-ח-ץ 1* תאבון 1* (לא היה לי) ר-ה-ק 1* ה-ל-מ 1* ש-ב-ח 1* ג-ע-ל 1* ר-ג-ש 1* ח-ר-מ 1* ת-מ-כ 1* ת-כ-נ-ג 1* ק-ש-ב 1* ס-כ-ל 1* ר-ג-ז 1* ג-א-ה 1* ח-ש-ב 1* ח-ב-ר 1*	ע-ל-מ 7* י-ח-ס 7* ס-ר-ב 6* פ-ת-ע 5* שם לב 4* ח-מ-א 3* ק-נ-א 2* ד-ח-ה 2* א-ה-ב 2* ע-ז-ב 2* ד-ב-ר 2* ר-צ-ה 1* ב-י-נ 1* ר-ח-ק 1* ה-ל-מ 1* ש-ב-ח 1* ג-ע-ל 1* ר-ג-ש 1* ח-ר-מ 1* ת-מ-כ 1* ת-כ-נ-ג 1* ק-ש-ב 1* ס-כ-ל 1* ר-ג-ז 1* ג-א-ה 1* ח-ש-ב 1* ח-ב-ר 1*	בועה 9* ריהוט 1* חיהק 1* ר-ג-ש 5* ב-ד-ד 2* פ-ר-צ 1* ק-ר-ע 1* י-צ-א 1* ל-כ-ד 1* ת-ק-ע 1* כ-ל-א 1* צ-ר-ה 1* ח-נ-ק 1*	כ-ע-ר 2* ה-ל-מ 1* פ-ת-ע 1* כ-ע-ר 2* ה-ל-מ 1* פ-ת-ע 1* י-כ-ל 1* ס-כ-מ 2*	ר-צ-ה 20* בא לי (לא) 9* ס-ר-ב 8* ל-ה-ב 1* ח-ש-ק 1* יהיה בסדר 1* י-כ-ל 1* ס-כ-מ 2*	אני לא מאמינה 1* לא בסדר 1*	ב-כ-ה 11* י-ש-ב 2* (לבד) ה-ל-כ 1* ש-א-ר 1* (לבד) ב-ק-ש 1* י-ח-ס 1* ס-כ-ל 1* ש-כ-נ-ע 1* ח-מ-א 1*	ח-ש-ב 87* ב-י-נ * 5 ד-מ-י-נ * 3 ה-ר-ה-ר 2* י-ח-ס 1* ר-א-ה 1* ש-ק-ר 1* צ-פ-ה 1* ס-ג-ר 1* (היא חשבה שהיא סגורה)	ע-צ-ב 25* א-ה-ב * 6 ש-מ-ה 2* ד-כ-א 2* צ-ב-ר-ח 2* ד-ח-ה 2* ע-ל-ב 1* ב-ד-ד 8* ק-נ-א 1* ר-צ-ה 1* ק-ל-ל 1* ח-ר-מ 2* נ-כ-ר 1* כ-א-ב 1* ע-צ-ב-נ 1* פ-ג-ע 1* ב-י-ש * 1 ב-א-ס 1* ס-ג-ר 1* ד-א-ג 1* כ-ע-ס 1* פ-ת-ע 1* ה-ל-מ 1* ב-ל- 1* ב-ל 1* ל-ה-ב 1* ר-ג-ש 1* ח-נ-ק 1* (הרגשתי חנוקה)

טבלה מס' 18: ניתוח למות-לקסמות: דוברי עברית

קריאת	תחושות גופניות	התייחסות הדובר לגורמים חיצוניים המשפיעים על מצבו	שימוש בלשון ציורית	שימוש בתארים מעצימים ו/או טעונים	הבעת עמדה כלפי המצב	מטבעות לשון ביטויים שגורים ואמירות כלליות	עדות על פעילות חיצונית או התנהגות המבטאת מצב רגשי	עדות על פעילות מנטאלית פנימית	עדות על הרגשה ועל מצב נפשי
	3 לקסמות <u>2 למות:</u>	78 לקסמות <u>31 למות:</u> ע-ל-מ *9 ש-ם-לב *6 ר-צ-ה *7 י-ח-ס *8 ד-ב-ר *5 צ-ח-ק *4 ז-כ-ר *1 ע-ר-ך *1 ח-ב-ק *1 ב-י-נ *1 אכפת *2 ח-מ-א *1 ש-נ-א *1 ח-ר-מ *1 פ-ת-ע *2 ס-כ-ל *1 ת-ה-ה *1 ח-מ-ק *2 ל-ב-ט *1 ש-כ-נ-ע *2 ב-ד-ד *1 ט-ו-ב *1 נ-ח-מ *1 ש-ב-ח *1 י-ד-ע *1 ע-ל-ב *1 ח-ס-ר *1 נ-פ-ל *1 ש-א-ל *1 ש-כ-ח *1 ח-ב-ר *1 ק-נ-א *1 ר-ח-ק *1 פ-נ-ה *1 א-ה-ב *1 ע-ז-ר *2 ע-ק-ש *1 ל-ט-פ *1 פ-ג-ע *1	10 לקסמות <u>7 למות:</u> בועה *8 בלון *1 ר-ג-ש *7 כ-לא *2 ח-י-כ *1 ע-ו-פ *1 צ-ל-ח *1	7 לקסמות <u>6 למות:</u> ג-ע-ל *2 א-ה-ב *1 ח-מ-א *1 י-ר-א *1 כ-ע-ר *1 ג-ח-כ *1	70 לקסמות <u>9 למות:</u> ר-צ-ה *46 ח-ש-ק *4 ש-נ-א *1 בא לי *7 הלוואי *1 כדאי *1 ס-כ-מ *1 ס-ר-ב *7 י-ח-ס *1 י-צ-ע *1	9 לקסמות <u>9 למות:</u> ש-מ-ה 1* ד-מ-ע *1 ט-ו-ב *1 מ-ו-ת *1 ת-ק-ע *1 פ-נ-ה *1 ה-ז-ה *1 י-ח-ס *1 י-צ-ע *1	30 לקסמות <u>13 למות:</u> ב-כ-ה *18 י-צ-א *1 פ-ר-צ *1 ד-מ-ע *1 ע-ק-ש *2 כ-ע-ס *1 ע-ל-מ *1 י-ש-ב *2 צ-ע-ק *1 ר-ח-ק *1 ר-ד-מ *1 י-ש-נ *1 צ-ו-ק *1	41 לקסמות <u>7 למות:</u> ח-ש-ב * 30 ט-ר-ד *4 ק-ש-ב *1 ב-י-נ *6 פ-נ-ט-ז *1 ד-מ-י-נ *1 עלה בדעתי 1*	77 לקסמות <u>17 למות:</u> ר-ג-ש *23 ע-צ-ב *21 ע-צ-ב-נ *5 ש-מ-ח *5 א-ה-ב *4 א-כ-ז-ב *3 צ-ב-ר-ח *2 לא היה לי כוח *2 ע-ל-ב *2 ד-כ-א *2 ב-ד-ד *2 כ-ע-ס *1 ר-צ-ה *1 ב-א-ס *1 ר-ג-ע *1 לא יכולתי לשלוט בעצמי *1 התחילו הבעיות *1

#### 4.4. בדיקת הקול המספר את הסיפור: מדבר? נוכח? נסתר?

ההוראות לניסוי שנאמרו לנבדקים בעל פה, בצ'רקסית, על ידי המורה שנכח בכיתה היו:

'כל אחד יכתוב את הסיפור. אל תפסחו על אף תמונה. עדיף לכתוב בגוף ראשון כאילו שהילדה מספרת את מה שעבר עליה. אם יותר נוח לכם אתם יכולים לספר את הסיפור מפי אקיה או אמה!'

ניסוח זה נבחר מתוך הנחה שהביטוי בגוף ראשון יאפשר ביטוי ספונטני וישקף את הביטוי הטבעי, אך יתכן שיהיו נבדקים שיעדיפו "להרחיק עדות". ואכן כפי שמציגה טבלה מספר 19 17.6% מהנבדקים בחרו לכתוב בגוף שלישי.

טבלה מספר 19 מראה את בחירת תלמידים בסוג הדובר בכתיבה. הבחירה בגוף ראשון המציבה את הכותב בעמדה קרובה יותר אל עצמו ואל הקורא, עשויה להצביע על מידת הבלתי אמצעיות, על נכונות 'להיות נוכח' באירוע ולהביע עמדה לגביו, ליצור אמינות וקרבה עם הקורא, ובה מתמקדת טבלה זו. כפי שעולה מהטבלה 76% אחוז מהנבדקים הצ'רקסים בחרו לכתוב בגוף ראשון ו- 86.4% מהנבדקים דוברי העברית בחרו לכתוב בגוף ראשון. ניתוח תוך קבוצתי מראה ש - 13.6% מהנבדקים דוברי הצ'רקסית מקבוצה צ' בחרו לכתוב בגוף שלישי לעומת 33.6% מהנבדקים מקבוצה ע' שבחרו לכתוב בגוף שלישי.

#### טבלה מספר 19

#### בחירת קול המספר

הערות	יחס בין הכותבים בגוף שלישי לבין הקבוצה כולה (באחוזים)	יחס בין הכותבים בגוף ראשון לבין הקבוצה כולה (באחוזים)	אחר	מספר = טקסטים שנכתבו בגוף שלישי (נסתר/ת)	מספר = טקסטים שנכתבו בגוף ראשון (נוכח/ת)	מספר = טקסטים	
כל ה-3 שכתבו בגוף שלישי בנים	13.6	86.4		3	19	22	קבוצה צ'
כל ה-8 שכתבו בגוף שלישי בנים	33.3	66.7		8	16	24	קבוצה ע'
הייתה עקביות בבחירת הגוף אצל הכותבים דוברי הצ'רקסית, כלומר הם כתבו באותו גוף בעברית ובצ'רקסית.	23.9	76		11	35	46	כלל דוברי הצ'רקסית
10 בנים 10 בנות כתבו בגוף ראשון	4.5	86.4	1 (בת) מספר כל יודע; 1 (בן) מפי האם	1	19	22	דוברי עברית
			2	12	56	84	סך הכל
			3.00	17.6	79.4		יחס לגבי כלל הנבדקים באחוזים



בחירתם של כ – 77% מדוברי הצ'רקסית בגוף ראשון – אם לוקחים בחשבון ששפת האם משפיעה גם על השפה השנייה – יכול להצביע על הרגשה של קרבה אל השפה הצ'רקסית, כפי שהסבירו המרואיינים בראיונות העומק (ראה להלן). שפת האם, היא השפה הטבעית, האוטומטית, המיידית וזאת למרות מודעותם למגבלותיה. עובדה מעניינת נוספת היא, שכל הנבדקים הצ'רקסים שבחרו לכתוב בגוף שלישי הם בנים. ממצא זה יכול להיות מוסבר בהרגשה בלתי נוחה להעביר סיפור שהגיבורה שלו היא בת, בגוף ראשון או אולי מפאת הריחוק הרגשי, שמאפיין בנים יותר מבנות.

#### 4.5 שאלוני עמדות

בשאלון העמדות התבקשו כל הנבדקים, דוברי הצ'רקסית ודוברי העברית כאחד, להתייחס לשלוש שאלות הנוגעות לביטוי הרגשי:

**'מה חשוב יותר – להעביר את הרגשות והמחשבות או את העלילה'** זו היא שאלה מטה קוגניטיבית המחייבת חשיבה חוץ לשונית וקביעת עמדה ביקורתית כלפי הכתיבה האישית הספציפית וכלפי כתיבה נרטיבית בכלל. להלן דוגמאות מספר מתשובותיהם של הנבדקים דוברי הצ'רקסית:

- העלילה, שהילדה הייתה עצובה בהתחלה, ואז היה שמח וכיף...אמממ... כל פעם שלא מכניסים אותך לחברה או שהחברים שלך לא מדברים אתך תחכה להפתעה!
- חשוב יותר להעביר את המחשבות והרגשות כי צריכים להבין מה מרגישה הנערה ולחשוב עליה כמה היא מסכנה ובודדה.
- לפי דעתי חשוב להעביר את שניהם, אך חשוב יותר הרגש, כי כך מתחברים יותר לסיפור, מזדהים אתו.
- העלילה תמיד ישנה ולכן יותר חשוב להעביר ולהדגיש את הרגשות.
- אני חושבת ששניהם חשובים באותה מידה, כלומר לספר את העלילה ולשלב בתוכו את המחשבות והרגשות אשר עמם נאלץ הגיבור להתמודד.
- היה חשוב לי להעביר את העלילה, המסר של הסיפור, רצף האירועים וכמובן את המחשבות; לא מחשבות ורגשות.

להלן דוגמאות מספר מתשובותיהם של דוברי העברית:

- לדעתי חשוב להעביר את המחשבות והרגשות כדי להתחבר לסיפור מבחינה רגשית, להרגיש מה הילדה הרגישה.
- את העלילה או גם וגם, כי זה יותר חשוב.
- את הרגשות, כי זה מה שעושה את הסיפור מעניין.
- את המחשבות והרגשות, כי כך הסיפור יותר אמיתי ומציאותי והקורא יכול להתחבר בקלות יותר אל הסיפור.

- גם וגם. יחד זה יוצר סיפור אמיתי.
  - כי כך זה יותר נכון ואמיתי; את העלילה בגלל שאת הרגשות כותבים בסיפור ארוך.
  - את המחשבות והרגשות, כי ככה אפשר להבין מה אני באמת חושב.
- 'מה היה חשוב לך להעביר ולמה' היא שאלה קונקרטיים שמבקשת מהנבדק לערוך רפלקציה**
- לגבי כתיבתו. להלן דוגמאות מספר מתשובותיהם של דוברי הצ'רקסית:**
- היה לי חשוב להעביר את המחשבות (-).
  - שלא אוהבים את הבחורה ולא מתייחסים אליה.
  - היה לי חשוב להעביר את התוכן של הסיפור, שיהיה אותו תוכן ועלילה והרגש יהיה זהה. (בין שני התרגומים).
  - חשוב לי יותר להעביר את המחשבות והרגשות.
  - זה שילוב של שניהם יחד; את המחשבות והרגשות;
- להלן דוגמאות מספר מתשובותיהם של דוברי העברית:**
- היה לי חשוב להעביר את מה שהילדה מרגישה; את הרגשות.
  - ניסיתי לעביר את האלילה והרגשות בצורה הברורה ביותר (שגיאות כתיב במקור - א.ד).
  - היה לי חשוב להעביר את הרגשות של הנערה, את המסר שהועבר לי מהציורים ואת הרגשות שלה.
  - את מה שראיתי בתמונות.
  - היה לי חשוב להעביר שהילדה מאוד עצובה ומצוברחת.
  - שלא תמיד צריך להיות עצוב מדברים כמו שהם נראים.
  - שהילדה הייתה עצובה שאף אחד לא שמ לב אליה, שהילדה הייתה בודדה ועצובה.
  - את מה שהבנתי מהציורים.
  - את הרעיון המרכזי והרגשות.
  - היה חשוב לי להעביר שהיא מאוד נרגשת בתחילת היום, כי יש לה יום הולדת, וכאשר היא מגיעה לבית הספר אז אף אחת מחברותיה לא אמרה לה מזל טוב ולא התייחסו אליה. היא חזרה הביתה מאוד עצובה, ואז בזמן ארוחת הערב כל חברותיה נכנסו וחגגו לה יום הולדת.
  - אמרו לכתוב סיפור אז כתבתי לפי התמונות.
  - את סערת הרגשות שבגיל התבגרות; את הסיפור.
  - שיום שמתחיל רע יכול להיגמר טוב.

בתשובות לשאלה 'מה היה לך חשוב להעביר' לא נמצאו הבדלים בתשובות בין דוברי הצ'רקסית והעברית, כפי שעולה מהדוגמאות המובאות לעיל, שאינן מצביעות על הבדלי תפיסה, עמדה או מוטיבציה בין הנבדקים דוברי הצ'רקסית לבין דוברי העברית. ניתן להניח שהשאלה הובנה כבקשה של הבודק מהנבדקים לפרש כיצד הבינו את המשימה.

בתשובות לשאלה 'האם חשוב לבטא רגשות' נמצאו הבדלים, ומספר גדול יותר של דוברי עברית אמרו שלא חשוב, או לא בטאו עמדה ברורה, בעוד שמבין דוברי הצ'רקסית רוב מוחלט ענו שחשוב לבטא רגשות. שאלה זו היא שאלה שיפוטית, שמבקשת קביעת עמדה סובייקטיבית קטגורית. מבין 39 הנבדקים הצ'רקסים 24 ענו שחשוב לבטא רגשות. 15 ענו שלא חשוב לבטא רגשות ול-7 הייתה תשובה עמומה, לדוגמה: 'תלוי מתי...', 'תלוי למי...', 'אם כבר אז...' וכדומה... מבין 19 הנבדקים דוברי העברית 11 ענו שחשוב לבטא רגשות, 7 שלא חשוב ו-3 נבדקים ענו תשובה עמומה.

#### 4.6. בדיקת מתאם

לא נמצא מתאם בין העמדות לגבי ביטויי רגש לבין הביטוי בפועל. לא נמצא קשר בין עמדותיהם של דוברי הצ'רקסית בקבוצה צ' לבין הכתיבה הרגשית שלהם בפועל. ( $r_s = -0.182, P < 0.05$ ). לא נמצא קשר בין עמדותיהם של דוברי הצ'רקסית מקבוצה ע' לבין הכתיבה הרגשית שלהם בפועל:  $P < 0.05$ ,  $r_s = -0.101$ . לא נמצא קשר בין עמדותיהם של דוברי העברית לבין הכתיבה הרגשית שלהם בפועל:  $r_s = -0.063, P < 0.05$ . הנחת המחקר שיימצא מתאם בין העמדות לגבי ביטוי רגשות לבין ביטוי הרגשות בפועל לא נתמכה איפוא על ידי הממצאים. נבדקים שהצהירו שחשוב לבטא רגשות לא בהכרח השתמשו במילות רגש רבות.

שאלה שלגביה לא נערכה בדיקת מתאם הייתה 'באיזה שפה היה לך קל יותר לכתוב' - שאלה שביקשה לבדוק את הנוחיות בשימוש בשפה בכתיבה, את זמינות המילים וקלות האחזור שלהן לצורכי כתיבה. הסיבה לאי עריכת בדיקת המתאם הייתה שנמצא תואם בין הנתונים הראשוניים (השוואה בין אורך הטקסטים בעברית לבין אלה בתעתיק הצ'רקסי, ספירת המילים, וכמו כן עובדת 'הנשירה' מהכתיבה בצ'רקסית) לבין העמדה שבוטאה על ידי 42 מתוך 46 הנבדקים (91.3%) דוברי הצ'רקסית, שקל להם יותר לכתוב בעברית. תוצאה זו מחזקת את ההנחה שהעברית מביאה איתה אופני חשיבה, הסקה ורציונאליות חלופיים (Pavlenko 2006), שדו-לשוניים אחדים שחיים ומתפקדים ביותר מסביבה לשונית ותרבותית אחת יתפסו את כל השפות שבהן הם משתמשים כבעלות כוח ומשמעות אמוציונאליים

(Pavlenko 2005), ויפתחו מסוגלות תרבותית והכרות עם תסריטים רגשיים שנמצאים בקהילות היעד

הלשוניות (Pavlenko 1999, Rintell 1990).

לצד ממצא זה, מעניין היה לבדוק את המתאם בין הצהרה וביצוע אצל ארבעת הנבדקים דוברי הצ'רקסית, שענו שקל להם יותר לכתוב בצ'רקסית (אחד מתוכם לא כתב בצ'רקסית כלל). להלן טבלה מספר 13 ובה הניתוח הלקסיקלי לטקסטים של כותבים אלה:

### טבלה מספר 13:

**ניתוח של מספר המילים השונות ומילות התוכן אצל נבדקים שהצהירו שקל להם יותר לכתוב בצ'רקסית**

נבדק	מספר מילים כולל עברית	מספר מילים כולל צ'רקסית	מספר מילות תוכן עברית	מספר מילות תוכן צ'רקסית	מספר מילים שונות עברית	מספר מילים שונות צ'רקסית
A (סימנו במיון בניסוי ב.11)	118	119	110	105	76	85
B (סימנו במיון הניסוי ב.13)	159	לא כתב	106	—	126	—
C (סימנו במיון בניסוי ב.14)	219	148	171	139	106	52
D (סימנו במיון בניסוי ב.21)	134	88	42	32	57	55

מטבלה זו עולה לא נמצא מתאם בין ההצהרה של הנבדקים על כך שקל להם יותר לכתוב בצ'רקסית, לבן הכתיבה שלהם בפועל שהייתה נרחבת יותר ועשירה יותר בעברית. הגורמים לחוסר מתאם זה לא נחקרו בעבודה זו, והשונות הרבה בין הנבדקים שמשקפת בטבלה זו מקשה עוד יותר את הניסיון לתת הסבר לממצאים. ייתכן שיש לייחס זאת להתלבטות אופיינית לגיל ההתבגרות בקבלת החלטות, נטייה למרדנות וליצירת אלטרנטיבה לעולם המבוגרים, וחוסר מחויבות לאחריותיות (accountability) של המתבגרים לגבי המילה הנאמרת או נכתבת על ידם.

## 4.7. זהות ושפה

יבוא יום ואת תצאי החוצה מהכפר, ואז תרגישי כמה חשוב לך לשלוט בשפת האם שלך. אנשים ישאלו אותך: "מה זה צ'רקסי? מאיפה אתם? האם יש לכם כתב? תרבות? מה זה אומר בכלל?" אז פתאום תביני שאולי מעולם לא עצרת לחשוב על הדברים האלה, פתאום תראי שזהותך איננה ברורה מאליה וכשאת בת למיעוט, אפילו פחות ממיעוט, את חייבת לנהוג בצורה מסוימת על מנת לשמור על זהותך.

עכשיו את מבינה מדוע רבים מאיתנו מתקשים להתמודד עם הדרישה: "הייה כמו כולם, אך זכור תמיד שאתה שונה." המשפט הזה, שלכאורה סותר את עצמו, הוא המציאות שלנו. עלינו להתערות ולהשתלב בחברה בה אנו חיים: ללמוד, לעבוד, לתרום את חלקנו לכלל החברה והמדינה, ויחד עם זאת לשמור על ייחודנו, שפתנו, תרבותנו, זהותנו. עלינו להקפיד שההתערות אליה אנו שואפים לא תהיה בסופו של תהליך התבוללות או התאבדות לאומית. (מכתב משרה אצ'מוז גרנד לנכדתה, ספר הניסוי, 2008)

הקהילה הקטנה בכפר-כמא מודעת לסכנת ההיטמעות והכחדות השפה.

אז סינה, נכדתי האהובה, דעי לך שלהיות אדיגאי זה מחייב! להיות אדיגאי זה אומר התנהגות מסוימת, זה אומר שמירה קפדנית על דברים שלפעמים נראים מכבידים ומיותרים, אך בטווח הארוך הם אלו ששומרים עלינו, על זהותנו ועל חברתנו.

הנבדקים בעבודה זו, גדלים בתוך קהילה מסורתית, כשהם מוקפים תרבויות שונות ושפות שונות.

הנבדקים הם רב לשוניים, שזהותם הלשונית מתפתחת במהלך התבגרותם והם מגדירים אותה מחדש

תוך כדי התפתחות. הם נמצאים בתהליך של רכישת מיומנויות של ידע, שהופכות לבסיס התפתחות

זהות הקשורה לשליטה במיומנויות אלה. כך, למעשה, הופכות הלמידה ותחושת הזהות בלתי ניתנות

להפרדה (Lave & Wegner 1991).

מראיונות עם הנבדקים, אפשר לקבל תמונה על אותה זהות לשונית, על הבעיות הלשוניות הייחודיות

שמעצבות אותה וכן גם על הידע המטה-לשוני. להלן מספר דוגמאות מתוך שיחות עמם:

### מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 1

**שאלה:** כשחסרה לך מילה בצ'רקסית, מה את עושה?

**ד:** אהה...ממ...או כותבת בעברית או בערבית. כמו שאנחנו מדברים כאילו...אני לא יכולה להמציא...כאילו...זה איך שאני מדברת...זה...

**שאלה:** קורה לך לפעמים כשחסרה לך מילה ואת משתמשת במילים בצ'רקסית כדי להסביר אותה?

**ד:** כן במשפט. יותר נכון אני אומרת משפט כדי להסביר מילה אחת.

**שאלה:** את יכולה לחשוב על דוגמה?

**ד:** זה אותו דבר... כאילו... יענו... נכון אני אומרת... בית ספר... אני יכולה להגיד: 'תדה ש גי תכיאם' כאילו, 'איפה שלומדים', 'מקום שלומדים בו'... כאילו זה משפט, זה לא מילה... כל מיני כאלה, כאילו... (מצחקקת במבוכה...)  
כאילו אפשר להמציא אבל זה לא המילה המקורית שלנו...

### מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 2

**שאלה:** אתה לא כועס לפעמים על כך שגדלת למציאות כזאת עם כל כך הרבה שפות?

**נ:** אין מה לעשות... אין מה לבעוס...

**שאלה:** מה היחס שלך לשפה הצ'רקסית?

**נ:** יש לה תפקיד חשוב בחיים שלי בבית עם חברים.

**שאלה:** בבית ועם חברים, האם לא היה לך יותר קל לדבר בעברית?

**נ:** זה לא מרגיש אותו הדבר, בצ'רקסית יש את הביטויים והמילים שאין בעברית.

**שאלה:** השפה חשובה?

**ג: השפה זה הזרות שלנו, זה הזרות שלנו... התפקיד חשוב מאד... זה הבסיס!**  
**שאלה:** מה תגיד על העברית, היא חשובה?  
**ג:** אנחנו חיים במדינת ישראל, משתמשים בעברית.  
**שאלה:** ובאנגלית, איזה שימוש אתה עושה באנגלית?  
**ג:** לתקשר, בית ספר אחר, לימודים, עבודה, אנגלית- אחרי ישראל שפה בינלאומית, לתקשר, מחשב, צ'אטים של צ'רקים...  
**שאלה:** והעברית?  
**ג:** ערבית האסלאם, שפת הדת: נגיד שאמרנו היא הצ'רקסית היא בעיגול הקטן, עיגול של העברית יותר גדול האנגלית עוד יותר גדול והעיגול של העברית עושה אתך את החשבון. העניין, שעושים את החשבון עושים בעברית אתה מוסר את הדין וחשבון...

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 4

**ל:** לכתוב יותר קל בעברית, אבל לדבר, עם החברות אני מדברת צ'רקסית כי ככה למדנו מגיל קטן.  
**שאלה:** זה אומר שלא יוכלו להיות לך יחסים עם ילדה לא צ'רקסית כמו היחסים שיש לך עם חברה צ'רקסית?  
**ל:** לא זה לא אומר. השפה לא תהיה מחסום.  
**שאלה:** באיזה שפה את חושבת?  
**ל:** אני מעבירה את כל החוויות שאני חווה לצ'רקסית.  
**שאלה:** מה היחס שלך לשפה הצ'רקסית?  
**ל:** חשיבות רבה. קודם כל זה הלאום שלנו, זו השפה שאנחנו מדברים כבר מגיל קטן אנחנו צריכים לשמור עליה.  
**שאלה:** בואי נגיד צ'רקסית, לא חשוב שמישהו היה בא ואומר: בוא נעשה עכשיו משהו שכל כפר כמא ידברו שפה אחרת. נעשה מבצע, נקים בתי ספר אפילו לשלם לאנשים רק שיחליפו את השפה. את חושבת שהיו מקבלים את זה?  
**ל:** אף אחד לא היה מקבל את זה.  
**שאלה:** למה? מה תפקיד השפה?  
**ל:** קודם כל זה חלק אישי שלי ואני הולכת עם זה לכל מקום, ולא אמצא את זה בשום מקום שבעולם.

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 5

**שאלה:** את מבדילה ברמות, זאת אומרת שאת מודעת לשפה שבה את משתמשת. מילים שאת משאילה מילות שאילה, כשאת מדברת בבית גם צ'רקסית את גם משתמשת בהן במילים השאלות?  
**א:** כן, לצערי כן.  
**שאלה:** והמשפחה שלך, איך הם מדברים?  
**א:** סבא שלי, אבא של אבא, למשל, אין אף מילה בעברית... כאילו הכל בצ'רקסית. יש את הקטע הזה והוא סיפר לי סיפור שהוא סיפר לי, סיפור על כסף ספפר ולא הבנתי את המילים שלו... הבנתי שהוא מדבר על זה שהוא בן 83...  
**שאלה:** איך כשאת מדברת צ'רקסית עם החברות עולה בדעתך לדבר איתן עברית?  
**א:** להיפך, שמת לי לב שמוסיפים בעברית מילים ואז פתאום אמרתי ש"זהו, עכשיו מדברים רק צ'רקסית!" הבנתי שפתאום...  
**שאלה:** למה אמרת...?  
**א:** כי הבנתי שמוסיפים עברית, ואני רוצה לשמור על השפה, שפת אם, שפה שלנו, צריך לשמור.  
**שאלה:** למה חשוב?  
**א:** כי אנחנו מיעוט. אם אנחנו לא נדבר אז אף אחד לא ידבר והשפה פשוט לא תהיה.  
**שאלה:** אבל בשבילך למה זה עושה לך טוב, איזה כלי זה נותן לך?  
**א:** זה השפה שלנו, משהו שייחודי לנו בישראל... לא יודעת, לא רוצה שיאבד...

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 8

**שאלה:** איך היית מגדיר את היחס שלך לצ'רקסית?  
**א:** שפת אם.  
**שאלה:** מתי אתה משתמש בה חוץ מאשר בבית?  
**א:** בבית ובחוץ כשאנחנו מדברים על משהו ולא רוצים שאחרים יבינו. לפעמים לאבא ואמא היה יותר נוח להסביר בעברית, אבל חשוב לדבר בשפה כדי שהיא לא תיעלם.  
**שאלה:** השאלה היא האם אתה מרגיש שזו השפה שאתה הכי אוהב, השפה, שהיא הכי מה? איך תסביר?  
**א:** הכי נוח לי לדבר בה... הכי שאני הרבה מדבר, הכי טבעית, למרות שחסרות לי הרבה מילים גם מילות רגש שדיברנו עליהם וגם מילות תואר...  
**שאלה:** חסר לך גם משהו שאתה רוצה להגיד ולבטא?

**א:** לרוב לא, כי מיד אני משתמש במילים משפות אחרות מעברית ערבית... למשל אומרים שולחן טאבולה, כסא – כורסי...

**שאלה:** אתה יודע את זה עכשיו?

**א:** תמיד ידעתי...

**שאלה:** זה טוב שאתה משאיל מילים?

**א:** המצב שיש לך שפת אם אחרת ועוד כמה שפות טוב. זה טוב. צריך לדעת יותר שפות ולהשתמש בהן... רק בכפר כמא וריחנייה מדברים צ'רקסית... במקומות מצומצמים, וכשיוצאים החוצה צריכים לדעת גם שפות אחרות.

**שאלה:** עם חברים למה רק צ'רקסית?

**א:** למדנו שעם צ'רקסים מדברים צ'רקסית. כאילו ככה זה בסדר. בחיי יומיום משתמשים בעברית. בגיל הזה יותר קשה שפה אחרת. זה כיף שאף אחד לא מבין כשהיינו בקולנוע ויצאנו ודיברנו אז שאלו אותנו באיזה שפה אנחנו מדברים... מתעניינים כאילו...

**שאלה:** מה היחס האישי שלך אל הצ'רקסית... איך אתה מרגיש?

**א:** אישית אני חושב שזו שפה קשה מאוד... וגם לא שפה עם מילים חדשות שצריכים עכשיו. אני לא יכול להסביר את המבנה שלה כמו שמלמדים אותנו על השפות האחרות. בהרבה מצבים אני פשוט עובר לשפות אחרות כי המילים לא מתאימות. כשאני מתעצבן על האחים שלי אני מקלל בערבית. במחשב אני משתמש במילים באנגלית. הצ'רקסית שלי מספיקה לדבר בתוך המשפחה אבל גם במילים בסיסיות לצרכי יומיום. יש מילים רבות שאני לא יודע, ואם מישהו משתמש בהן אני מבין את המשמעות שלהן לפי המשפט או הנושא שעליו הוא מדבר, אבל לא יכול לחזור עליהן במשפטים משלי.

יחסם של הנבדקים אל שפת האם הוא יחס של קשר אינטימי, היא משמשת לתקשורת במשפחה (אם כי

כנראה, לא באופן בלעדי), לקשרים בין-אישיים, ובחברת השווים. השפה היא מעין צופן גנטי ולשוני,

שמאחד את הקבוצה, ודומה שניתן להבחין גם בכוח וב'גאווות יחידה' שמעניקה השפה הייחודית

לקבוצה. לפי עדות הנבדקים, הם מודעים למגבלותיה, אבל מרגישים שהיא מתפקדת בהקשרים

רלוונטיים, והיא 'מספיק טובה' לצרכים הספציפיים שלהם נועדה לפי תפיסתם, ומרגישים אחריות

להמשכותה. מעדויותיהם עולה שלשפה תפקיד גם בשימור הלאומיות. המרואיינים הצעירים מגלים

מודעות לשונית בציינם את תופעת השאילה מערבית ועברית, את המעבר בין השפות ואת עירוב

השפות.

לדברי הנבדקים שפתם דלה, אך אין לה תחליף. היא מהווה את המרכיב הבסיסי ביותר בזהותם. כשפת

אם, יש לאמהות ולסבתות "גרסה מפנקת" למילים רבות וכאלה ממשיכות להיווצר. הגננות, שמבינות

את חשיבות הקניית שפת האם לפעוטות מלינות על כך שאין להן משאבים לעשות זאת, ושהמשימות

הלשוניות המוטלות עליהן קשות לביצוע:

הגננות יודעות שעליהן לחזק את שפת האם, שעל בסיסה ייבנו בהמשך חייו של הילד הלמידה וההבנה הלשונית שלו. בגן מדברים רק צ'רקסית, אבל בשל היותה שפה דבורה עבור רוב ילדי הכפר, מפתחות הגננות אוריינות בערבית ובעברית, עובדה שיוצרת מבוכה ובלבול:  
בגן כתוב על החלון 'חלון' בעברית והילד אומר: "חואנטרפוש" בצ'רקסית מצביע על המילה ואומר שם כתוב 'חואנטרפוש'. הוא חושב שזה בצ'רקסית. הבלבול מאוד גדול...

(ס"א 2003, גננת בשיח מחנכים 2003).

השפה היא עמוד השדרה של הזהות שלנו. לגננת יש בעיה. היא צריכה ללמד את הילד פונולוגיה, שירים... להמציא שירים בצ'רקסית... היא צריכה להיות ספרוומן... שפה בשבילי – תרבות ומורשת מדוברת, כתובה ויותר ספרותית. השפה שלנו מאבדת משנה לשנה גם את המדוברת שלה. בגיל מסוים הילד מגיע לתובנה שהשפה שלו אינה עשירה דיה... (ס"ל גננת, 2003 שם, שם).

הורה לילד בגן מבטא את ההבדל בין הדורות מבחינת החשיפה לצ'רקסית:

בדור שלי, בני הארבעים ומעלה עוד התחנכנו אצל הסבתא או הדודה שידעו טוב צ'רקסית. היום, כשהאמהות רובן בעלות השכלה והולכות לעבוד, הילדים הולכים למעון, המטפלות צעירות ולא יודעות צ'רקסית לא מקפידות על העניין הלשוני. בגן כל המילים כתובות בעברית למרות שמדברים איתם רק צ'רקסית... (י"נ יו"ר וועד הורי הגנים, בישיבת וועדת היגוי לחינוך בכפר כמא, מאי 2003).

המודעות לחשיבות שפת האם להתפתחות הלשונית התקינה של הילד נותנת לגיטימציה להמשך השימוש בצ'רקסית גם בבית הספר ובחטיבת הביניים, ומשמשת גם לצרכים פדגוגיים. שימוש בשפת אם בבית הספר שבו שפת ההוראה הרשמית שונה, ממלא מספר תפקידים שהוגדרו על ידי חוקרים במחקרים שנסקרו לעיל. לדעת החוקרים ה"מדיניות הלשונית" בכיתה נקבעת על ידי המורה, והמעבר בין השפות נובע מעמדותיו. בחירת השפה של המורה בעצם גורמת להגמשת המדיניות הלשונית של בית הספר, לפי הצרכים הקוגניטיביים וצרכי ניהול הכיתה ולפי הנורמות של ריבוי הלשוניות המקומי כפי שהוא נתפס על ידי המורה. על כך העידו הנבדקים בראיונות:

## מתוך ריאיון עם נבדק מס' 2

שאלה: מדוע לדעתך משתמשים המורים הצ'רקסיים בצ'רקסית בשיעור?  
נ: שיהיה להם יותר קל להסביר, כי עברית היא לא שפת האם שלהם. הם מרגישים יותר חופשיים להסביר, להביא דוגמאות, יותר חופשיים עם השפה להסביר מבחינת התקשורת איתנו...  
שאלה: מטרה נוספת?  
נ: אחרי הכל הם, המורים, הם אלה שצריכים להנח אתנו. לא יודע אם זה באמת זה, אבל אולי הם מרגישים שהם צריכים ללמד אותנו גם את הצ'רקסית.  
שאלה: כשהם מדברים בצ'רקסית הצ'רקסית שלך גם מתעשרת?  
נ: ברור...

## מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 4

ל: כאילו במדעים המורה ש' מכניס לנו מילים שאנחנו לא יודעים אבל בכל זאת לומר את זה בצ'רקסית אנחנו מבינים את זה יותר טוב וקל לנו יותר. ש' ופ מסבירים בצ'רקסית וזה יותר קל.  
שאלה: למה עוד?  
ל: כי הצ'רקסית היא שפת אם שלהם וגם שלנו וקל לנו להבין את זה. למורה כמו ש' הכי חשוב ללמד מדעים ולא רק צ'רקסית.  
שאלה: ואת מרגישה שהשפה שלך מתעשרת מזה?  
ל: מרחיבה כן, אבל את הבסיס יש לי, כל הזמן לומדת גם צ'רקסית.

## מתוך ריאיון עם נבדקת מס' 6 נבדקת מס' 6

ד: רוצים שלא נשכח את השפה.



## מתוך ריאיון עם נבדק מס' נבדק מס' 8

א: הא, כן, המורים מאד רוצים להעשיר את השפה שלנו, משתמשים בה כל הזמן וגם משתמשים בהומור. לפעמים שמקבלים נגיד למשל משפט כל שהוא, הוא אומר את זה בעברית ואמר: "עכשיו דיברתי צ'רקסית" כאילו אומר לנו שאנחנו כל הזמן מדברים בעברית, קוראים משפט בעברית וחושבים שכאילו דיברנו עכשיו בצ'רקסית. שאלה: מה המטרות שלהם?

א: לאיזה מטרות בשיעור הם משתמשים בצ'רקסית? כדי שיבינו יותר... יש מילים בעברית דווקא בלועזית שיבינו... לחזק את הצ'רקסית, להסביר...

שאלה: מה עוד מפשטים לכם?

א: לא דווקא... למשל פ' אומר שיש לנו בעיית הבנת הנקרא בעברית ונותן לנו להתמודד עם זה לבד... נותן טקסט בעברית, תשובה בעל פה בצ'רקסית ובכתב רק בעברית.

שפת האם משמשת למורים דוברי השפה לצורכי תרגום, הסבר, בדיקת הבנה, עזרה לתלמידים חלשים,

חסכון בזמן ולמטרות סולידאריות: שפת האם מייצגת את ה "we code" (Martin2003). כפי שניזכר

לעיל, יש תפקיד נוסף מרכזי לשימוש בשפת האם בבית הספר והוא שימור השפה.

הדוגמה הבאה מדגישה עד כמה חשובה מודעותו של המורה למורכבותה של המציאות הלשונית של

תלמידים בהקניית ידע, ולהתפתחות האוריינית בכלל. מורה בחטיבת הביניים והוא מתאר אירוע לשוני

בכיתה, אירוע שלדעת המידען מעיד על מחסר לקסיקלי בצ'רקסית אצל התלמידים ולא על מחסר

בתפיסה.

למילה "קל" בעברית משמעויות רבות. הנה כמה מהן:

א. במושגי משקל – לא כבד

ג. במושגי מוצקות החומר – רגע

ד. במושגים שכליים – לא קשה לפתרון

שלוש ממשמעויות אלה מיוצגות בצ'רקסית על ידי שלוש מילים שונות:

א. קל משקל ПсынкІә

ב. רך Шыңә

ג. קל לפיתרון Іәщәә

בגלל דלות השפה הצ'רקסית בקרב התלמידים, הם אינם משתמשים בשלוש המילים השונות.

התלמידים מתרגמים מהעברית לצ'רקסית את המילה 'קל' Іәщәә, שמשמעה "לא קשה", עבור שתי משמעויות - משקל וקושי מחשבתי. כך קורה, למשל אם הם רוצים לומר בצ'רקסית משפט כגון: 'המשקל של החומר הוא מועט', הם יאמרו: 'המשקל של החומר לא קשה'. על המורה לזהות את הטעות, להבין את מקורה ולתקנה. זו בעצם אינה טעות בהבנה של הנושא אלא ביכולת הביטוי של התלמיד והעברת המסר הנכון. כל עוד התלמידים אינם משתמשים בצ'רקסית כתובה, הבעיה היא בעיקר תרבותית, של חשש מהכחדות השפה, ואינה פוגעת בהישגי התלמידים.

(פאש חתוקאי, ספר הניסוי, 2008)

בדוגמה שלעיל העברת הדפוס הלשוני מתרחשת אל שפת האם מהשפה השנייה ולא כפי שקורה בדרך

כלל, משפת האם אל השפה השנייה (Kellerman 1995). ניתן לומר שגם דוגמה זו תומכת בהנחה

שהזהות הלשונית מתגבשת לפי הנסיבות והאינטראקציה הלשונית שההקשרים מְזַמְנִים. כמו כן

נראה, שנבנית כאן לא רק רב לשונית מורכבת, כי אם גם אוריינות ייחודית שכן כפי שנמצא, לא קיימת

אוריינות אחת, ואוריינות אינה אוטונומית ולא מנותקת מהקשר חברתי. ההקשרים נבנים בהדדיות,

משתנים תדיר באופן ממצבי ומושגים דרך עבודה אינטראקציונית של השותפים ( Erickson & )

(Schultz 1997).

תיאור נוסף של המציאות הלשונית בכיתה מדגיש גם הוא את המורכבות האוריינית שבה:

עם כניסתי לכיתה בירכתי את התלמידים ב- "אסלאם עליכם" – ברכת האסלאם. הצגתי את עצמי, ולאחר מכן ביקשתי מכל תלמיד שיציג את עצמו. משתמה ההיכרות בינינו הצגתי בפני התלמידים את האני מאמין האישי שלי לגבי תהליך ההוראה והלמידה. הדגשתי שהדת אינה "תיאוריה שלומדים אותה", אלא היא מערכת כללים וערכים שעל פיהם מנהל המאמין את חייו; אי לכך היחסים בינינו במהלך השיעור יהיו מושתתים על ערכים אלו. כמו כן, **בגלל הקשר ההדוק בין דת האסלאם והשפה הערבית - שהיא שפת הקודש (שפת הקוראן) , הלימוד יהיה בשפה זו, תוך שימוש בעת הצורך בשפת האם – הצ'רקסית, ושפת הדעת – העברית.** (אברהים לבאי, ספר הניסוי 2008).

התפתחות הזרות הלשונית אינה מסתיימת בבית הספר. המרואיינים הבוגרים מעידים על עצמם שעם

הגיעם לבגרות, ולהורות ול"מורות" הולכת ומתגבשת בהם ההכרה שצריך לתקן, וללמוד, ולהכיר

ולהעשיר את השפה. וזאת, בדרך כלל, לאחר מסע בתוך "החיים בתרגום":

למדתי פה בערבית, ואח"כ בתיכון בבי"ס לנזירות בערבית... בעזרת שינון הגעתי להישגים מצוינים. באוהלו, כשלמדתי בעברית, הצליחה לאחר שהסבירה למרצה שהיא חושבת בצ'רקסית וזה לוקח יותר זמן. **אין לי לצערי אפילו שפה אחת שבה אני שולטת בצורה מושלמת** (א"ש מורה בבית הספר היסודי בכפר כמא, מתוך שיחה של מחנכים בכפר, 2003).

**בתיכון למדתי בנצרת בבית ספר ערבי ורציתי להיות ערביה לכל דבר.** באוניברסיטה בחיפה רציתי להיות יותר ישראלית. היום בגיל ארבעים אני רוצה כל הזמן לציין שאני צ'רקסית. אבל לנער מתבגר קשה להשתלט על הצורך להיות כמו כולם. (ס"ל מתוך שיחה של מחנכים בכפר, 2003).

אני למדתי פה כששפת ההוראה כבר הייתה עברית. המעבר לכיתה ט' בעפולה לא היווה בעיה מבחינת כתיבה והתבטאות. הבעיה היחידה הייתה בתנ"ך. **כשלמדתי באוניברסיטה וגרתי במעונות ושהייתי שבוע מחוץ לבית התחלתי לחשוב בעברית.** (ר"ח מורה בבית הספר היסודי מתוך שיחה של מחנכים בכפר, 2003).

"תוך כדי עבודה ליוותה אותי תחושה של החמצה, שלי ושל כל צ'רקסי אחר, שלא מודע מספיק לפניני המורשת של עמנו. התביישתי בכך שהחזקתי ספר בשפת האם שלי ולא הייתי מסוגלת לקרוא בו... לכן מיד התחלתי במלאכה הראשונה: לרכוש את היכולת לקרוא אדיגה באופן שוטף". היום אני יכולה לומר שאני אוריינית בכל ארבע השפות המקיפות אותנו: צ'רקסית, ערבית, עברית ואנגלית. כמי שבקיא בכל השפות אתה יכול לתאר לעצמך איזו הרגשה נפלאה זו, איזה בטחון מעניקה יכולת זו, אילו הזדמנויות פותחת יכולת זו לחיים. (לוזיאן חטוקאי, מורה בחטיבת הביניים, מתוך ספר הניסוי, 2007).

נראה אם כן, שהשפה נתפסת כמרכיב המרכזי בזרות, אך המודעות לחשיבותה והיחס הרגשי כלפיה

משתנה בשלבים השונים ועם השתנות תפקידיו של המידען במהלך חייו.

## 4.8. תרבות ורגש

בני הכפר מעידים על כך שקיימים קווים משותפים בין ה'אדיגה חבזה' לבין מצוות האסלאם, ושזהו גם ההסבר לכך שבני השבטים הצ'רקסים בקווקז קיבלו עליהם את דת האסלאם ללא התנגדות ובקלות יתרה. אורח החיים הנהוג בכפר-כמא נאמן לצווים של מרכיבי זהות בסיסיים אלה.

"הם (המורים שבאים במחויב) צריכים ללמוד מה האסלאם חושב על זכויות האישה, על היחס לילד (וגם על עונש גופני). לא כל מה שנאמר במערב על ידי סוציולוגים, מורים, אנשים חופשיים, ניתן להלביש על אוכלוסייה נתונה. **אם אבא שלך מושך לך באוזן והמורה אומרת שזו אלימות במשפחה זה לא מקובל עלי... פה קוראים לזה משהו אחר.** עוד דוגמא: הילדים לומדים שחייה בברכה בכפר-תבור ואימא מלווה אותם, כי אבא עובד ולא יכול לנסוע. **היא צריכה לדעת שזה לא אומר שגם היא יכולה ללכת עם בגד ים...** אבל אם לא למדה מה המובן של להסתיר את הגוף שלה, תלך בעקבות האופנה... כמה שאנחנו חופשיים הוא לא יבוא לחנות של צ'וסחא עם חצי גוף ערום... אני תופס שם בחורים משרונה (צ'וסחא אולי לא כל-כך אוהב את זה) אז אני אומר להם 'לחנויות של כפר כמא לא תבוא בחצי גוף ערום בלי סנדלים'..."

(אחמד לבאי בשיחה עם מורי החטיבה, 2004).

הביטוי הרגשי, כמו היבטים נוספים של אורח ההתנהגות בכלל בחברה הצ'רקסית מצטיין באיפוק, בקיום מבוקר של נורמות ובשמירה עליהן בקרב צעירים כבקרב הבוגרים. כך בשמחות, וכך גם, להבדיל, בנוהגי אבלות, אפילו במקרי פטירה פתאומית או מוות בעקבות תאונה.

בעבודת השדה שנערכה לקראת עבודה זו ובמהלכה נשאלו המידענים על יחסה של התרבות הצ'רקסית לביטוי רגשי. נראה היה שכדי לענות לשאלה נדרש מאמץ מיוחד, והיה הבדל בין התשובות שבעל פה, שהיו יותר בלתי אמצעיות ואינטימיות, לבין התשובות שבכתב. התגובה הראשונית של רוב הנשאלים הייתה 'למה שתהיה השפעה?' אחרי מחשבה נוספת מצאו הנשאלים דוגמאות מחייהם להתנגשות נורמות של ביטוי רגשי. התשובות שניסחו בכתב משקפות את עמדתם. מן הראוי לציין שבגלל העובדה שהקהילה הצ'רקסית בישראל קטנה כל אדם מזהה, הנכונות להתראיין בנושאים כגון זה שבו עוסקת עבודה זו אינה מובנת מאליה.

המובאות הבאות מהראיונות עם מידענים צ'רקסים בוגרים, שהגיבו לבקשת החוקרת על הממצא שהנבדקים הצ'רקסים השתמשו במספר מצומצם של מילות רגש בעת שכתבו בצ'רקסית. המידענים התבקשו גם להביע את דעתם על השאלה אם קיימת נורמה תרבותית שמכתיבה איפוק בביטוי הרגשות.

- זה טבעי שיביעו יותר רגשות בשפה העברית, כי השליטה בשפה טובה יותר ואוצר המילים הוא עשיר יותר. וחוסר השימוש בהבעת הרגשות בשפה הצ'רקסית לא נובע לדעתי מגישה תרבותית כזו או אחרת, אלא מדלות השפה

**שבפיהם** - כי נהוג מאוד שפונים במילות עם רגשי חיבה לנכדים, במיוחד אצל הסבים והסבתות. החשיפה לשפה יותר עשירה הולכת ופוחתת אולי בגלל אורח החיים, והנתק בין הדורות... (א'ל 2007).

ישנם ביטויים לאינטימיות:

"דיששה מאתה" למשל פירושו: סל של זהב.

סינפן: נשמה שלי

סיבהאל: יקר/ה שלי

חמתי הייתה נוהגת לשיר לנכדיה שיר ערש נחמד על שורת פרשים ארוכה במרוץ סוסים גדול ובמקום הראשון זוכה כמובן... אז הייתה מזכירה את שמו של הילד המסוים בעריסה.

(ל"ה 2007)

להלן התייחסות לשאלה: האם הגישה התרבותית היא נגד ביטוי רגשות?

- לגבי הגישה התרבותית שאינה מעודדת ביטוי רגשות אינני יכולה לענות באופן חד משמעי. היות ומצד אחד, **השפה הצ'רקסית משקפת את התרבות הצ'רקסית אשר איננה מעודדת הבעת רגשות או הבעת קשיים, אלא מעודדת התמודדות עם המצב הקיים, קבלתו ועיסוק בהמשך.** מצד שני, **השפה הצ'רקסית איננה דלה כלל בביטויים ובמטפורות, אדרבא, היא משופעת בהם אף הרבה יותר ממה שאני יודעת ומכירה.** כך שלדעתי לא ניתן לומר שהשפה הצ'רקסית איננה מעודדת ביטוי רגשות

(ד"ה 2007)

להלן התייחסות המרואיינים לשאלה: האם מקובל לבטא רגשות באופן מוחצן וספונטאני?

- בחברה הצ'רקסית באופן כללי **מעריכים אנשים עם מצב רוח טוב ואם אדם הוא בעל חוש הומור הוא מוערך ופופולארי.** הוא מקבל כינויים כמו "נאוויט'ה" (מילה בעלת קונוטציות חיוביות רבות כמו: חברותי, זריז, פיקח, חד חושים) או אולי "סאמארק'אויג": הומוריסטי, בדיחן, אוהב צחוקים (ש"ז, מנהלת ביה"ס היסודי בכפר היסודי בריאיון לצורכי עבודה זו 2007)

- אין איסור על חיבוקים ונשיקות בחברת נשים צעירות או מבוגרות. אך אם אני פוגשת אישה שהיא קרובה משפחה או מכרה מבוגרת ממני בהרבה באירוע חברתי אני קודם נותנת לוחצת את ידה, ולאות כבוד אני מנשקת את ידה קודם ואחר כך החיבוק. סבתא שלי מצד אבי הייתה נעלבת מאוד אם הייתי מבקרת אותה ב"בירם" (בחג) ולא מנשקת את ידה שלוש פעמים!!! (החזרה על סימני הקריאה במסמך של המיעדנית)

(ל"ה 2007)

גם בראיונות שערכתי עם התלמידים לא באו לידי ביטוי תפיסות של כפיית נורמה על ידי התרבות

בתחום הביטוי הרגשי, אם כי אפשר היה להבין מהנאמר שקיימת נורמה בסיסית של איפוק.

## מתוך ריאיון עם נבדק מספר 2

**שאלה:** מצבים רגשיים. אתה חושב שזה "בסדר" להביע רגשות להביע מה שמרגישים או שצריך להיות חזק?  
נ: בכלל לא דווקא צריך להראות את הרגשות. צריך להביע רגשות כי אחרי הכל זה גם אמצעי תקשורת. אם תהיה מאופק וחזק איך ידעו איך אתה מרגיש ואיך יתייחסו אליך...  
**שאלה:** אני מדברת גם על עניין שלא תמיד אתה צריך להעמיס את הרגשות שלך על אחרים.  
נ: גם כן לא להיות פתוח לגמרי, כל הזמן להגיד מה אתה מרגיש, יש גם את הדברים שאתה צריך לשמור לעצמך. כמו למשל... כמו למשל, אני יודע... קנאה... כאב...

## מתוך ריאיון עם נבדקת מספר 3

**שאלה:** מה היחס לגבי ביטוי רגשות בקהילה הצ'רקסית?  
ר: לא יודעת. אני חושבת באופן אישי שיותר טוב לשתף אחרים במה שאתה מרגיש, כי זה מקל עליך. לחלוק רגשות זאת לא אומרת שצריך להתבכין. אני עושה את זה עם אמא או עם חברות, אם משהו לא טוב קורה בכפר, גם אז לא צריך התבכין.  
**שאלה:** מתי חשוב לשתף?

ר: כשקורים דברים משמחים מעבירים את זה ברגשות, או כשזה עוזר. צריך לעזור זה לזה בעת צרה. אבל במקום להתלונן "קשה לי" "קשה לי" תעזור גם לעצמך.  
 שאלה: אם את בגילך לא מוצאת משהו להתייעץ איתו ולהתחלק איתו?  
 ר: לא צריך להגיע למצוקה הכי גדולה.  
 שאלה: ואם את לא מוצאת פתרון?  
 ר: או שיש לך פתרון ואת לא מוצאת דרך לפתור, איך האחר יצליח לפתור... אימא חייבת להבין את הראש של הילדה הקטנה שלה... אימא תמיד צריכה לעזור... מי שמרגיש קושי צריך לדבר עם אמהות. זה לא להתפנק. לא להתבכיין.  
 שאלה: את לא מרגישה שישנן בקוד התרבותי דרישות להתאפקות?  
 ר: אני לא יודעת אם יש קוד כזה אבל אני לא אצעק – כל אדם חייב שיהיה לו חוזק נפשי, חייב ללמוד לפתור את הדברים.. להתאפק.. ילדים קטנים, - שיתבכיינו, מהגיל שלי.. נאמר... לא שיש פחות בעיות, צריך לדעת להתמודד עם זה.

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מספר 4

שאלה: האם כשקורה לך מקרה כזה את משתפת?  
 ל: כן את א', חברה.  
 שאלה: את חושבת שככה צריך?  
 לינדה: צריך לשתף כדי שידעו מה את מרגישה ויעזרו לך להרגיש יותר טוב. מקובל גם אצל אחים.  
 שאלה: את לא מרגישה שאת צריכה להתאפק?  
 ל: בשלב מסוים צריך להתאפק אבל צריך לדעת לשתף אחרים.  
 שאלה איך את מגיבה כשאת צופה בטלוויזיה ואנשים מגיבים בהתפרצויות על מקרים שקורים להם...  
 ל: לא חשוב מי הם... יהודים, נוצרים מוסלמים, כשכואב להם משהו ומביעים את זה לא צריכים להתאפק. אם מבטאים את הרגשות שלהם, בוכים צועקים מתוך כאב... לא להזיק למישהו אחר...  
 שאלה: האם את אומרת לעצמך אני לא הייתי נוהגת כך...  
 ל: כן, לא צריך להגזים בלהתפרק ולבכות. צריך להביע את מה שאת מרגישה.

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מספר 5

שאלה: באופן טבעי כשמדברים על רגשות, הנטייה של מישהו שמרגיש משהו היא להתחלק. למי את מספרת?  
 א: מתחלקת עם האחות שלי.  
 שאלה: זה בסדר להתחלק?  
 א: צריך לשפוך, לא להתאפק.  
 שאלה: בתרבות הצ'רקסית... כך גם מקובל?  
 א: לא נראה לי כל כך... תלוי במה... חושבת שכאילו כל הקטע הזה, שהנפש חזקה, לא נראה לי תלוי במה שהתרבות חושבת.

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מספר 6

שאלה: זה בסדר להביע רגשות?  
 ד: מותר להגיד איך ומה מרגישים, אבל יש גבול לא כמו שרואים בטלביזיה שצועקים.  
 שאלה: עם מי את מתחלקת ברגשותיך?  
 ד: גם בוחרת אנשים שאני סומכת עליהם שהם קרובים לי.

#### מתוך ריאיון עם נבדקת מספר 7

א: כן, למה לא להביע את הרגשות?  
 שאלה: זו לא בושה?  
 א: לא בושה. אבל ילדים לעיתים רחוקות בוכים. גם שרבים לא בוכים.

מהתייחסויות אלה ניתן ללמוד שהן הנבדקים, בני הנעורים, והן המבוגרים, דוברי הצ'רקסית כשפת אם נטועים עמוק בתרבותם ופועלים באופן טבעי ואינטואיטיבי לפי הקודים התרבותיים המוגדרים שלה. קיימת אצל הנשאלים גם מודעות מטה תרבותית, אבל גם היא מתנסחת בקודים התרבותיים של תרבות

האם. נראה שהתנהגותם הלשונית-רגשית של התלמידים בשפת האם נתפסת בעיניהם כמותאמת לציפיות תרבות האם, והתנהגותם הלשונית בשפה השנייה מותאמת למצופה מהם, להבנתם, בתרבות השנייה.

הנרטיב האישי שמובא להלן מתאר עיבוד אבל בתוך משפחה לאחר נפילת בן במלחמה. מתקבלת תחושה של זהות תרבותית הנמצאת בהתהוות, ושכמהלכה מתנהל משא ומתן עם הנורמות התרבותיות והדתיות. זוהי גם עדות לקושי שיוצרת הנורמה הנוהגת לגבי ביטוי רגשי.

עבורי אישית, מידת האיפוק הנדרשת הייתה גבוהה מאוד. אמי, אישה דתייה ומאמינה, כאבה מאוד וליבה בער מצער עמוק כלפי פנים, אבל כלפי חוץ הייתה מאוד פרקטית, שמרה על צלילות דעת והתנהגות נאותה. אנשים דיברו אודותיה בהערכה רבה: איך שהיא מסוגלת לשבת אחרי זמן קצר ולקרוא מהספר הקדוש פסוקים מהקוראן ולערוך תפילות לכבוד בנה! בחיים לא אשכח את האבל האילם שלה! המשפט היחיד שאני זוכרת שאמרה: כל-כך מהר הלכת בני ממני ועדיין לא שבעתי מלראות ולאהוב אותך, הלוואי שהייתי יכולה לשאול אותך שאלה אחת בלבד לפני שהלכת: האם הייתי לך לאם טובה מספיק? האם אתה שבע רצון ממני? אני לעומת זאת התמקדתי בכאבי האישי, בכעס הבלתי ניתן לעכלו על האובדן המר, באהבה שלי כלפיו, בחמלה ובגעגועי אל אחי. הרגשתי כמו ילדה שכל רצונה לבכות, ליילל, לתת לכאב להיות. לשים לב רק אליו, ולפעמים ליפול לתוכו ולתת לו לשלוט. דיברתי אליו ועליו, בכיתי בקול עד כדי ששכנה אחת נחמדה העירה שהקול נשמע לעבר קהל הגברים ושעליי להיות יותר מתונה.

(2007).

מעבר לתוכנו הכואב של קטע עדות זה יש בו כדי להראות שעל התפתחותה האקספרסיבית של הכותבת השפיעו יותר משפה אחת ותרבות אחת. הוא גם מראה שרגשות הנב, קודם כל ומעל הכל, חוויה אישית ואינטימית, ושנסיבות החיים מפגישות את האדם עם מצבים שיכולים להשפיע על עמדתו לגבי הנורמות התרבותיות. ניתן להבחין שיש כאן התנגשות תרבותית פנימית, בין נורמות של תרבות שדורשת הימנעות מפעולות העשויות להפר נורמות מקובלות בקהילה, לבין תרבות המדגישה עצמאות בחשיבה וביטוי עמדות אישיות.

#### 4.9 יכולות מטה-לשוניות ותובנות עליהן

שאלון העמדות שעליו ענו הנבדקים כלל שתי שאלות מטה-לשוניות: האחת בקשה מהנבדקים לחוות דעה

על ההבדלים בין שני התרגומים שכתבו, (הביט בתרגומים שלך: איזה הבדלים אתה רואה ביניהם?)

והשנייה ביקשה אותם להסביר את הסיבות להבדלים (מה הסיבות להבדלים האלה, לדעתך?).

להלן דוגמאות מתוך השאלונים שמעידות על תובנות מטה-לשוניות:

#### **תובנות מטה-לשונית לגבי הפערים הלקסיקליים:**

- אין מצב שאין לי מילים לבטא מצב רגשי או מצב בכלל. אני משתמשת במלים בעברית ל"סתום את החורים". או שאני מתארת את המצב במלים אחרות שמבטאות את אותם הרגשות: 'הייתי מאד שמחה' או שפשוט אומרים "עשו לי הפתעה". דוגמא נוספת לתערובת של עברית וצ'רקסית: נפגש בצ'רקסית, "בהפסקה" בעברית. כשאני רוצה להגיד שאני חרדה, אני אומרת בצ'רקסית שאני מודאגת מאד מאד. או "אני צ'רקסית) בהיסטריה (בעברית)". לפעמים עושים תנועות עם הידיים. כשמדברים, תוך כדי, המלים באות...
- (נבדקת מספר 3 בריאיון, 2006)

- יש הבדלים מבחינת אוצר המילים, גודל המשפטים.
- בשפה העברית יש יותר מילים המתארות את המתרחש לעומק.
- אנו מוגבלים בשימוש המילים בצ'רקסית.
- כי אין לי את אותן המילים ואין לי את המילים האלה באוצר המילים.
- יש הבדלים במילים: יש מילים שאין תרגום מלא בשבילן, צריך לכתוב משפט כדי לתרגם את המילה ובתרגום הצ'רקסי אני מנסה להעביר את רגשות הילדה במילים מכלילות (הילדה הייתה עצובה, אני לא מפרטת עצבנית, כעושה, מודחקת).

#### **תובנות מטה-לשונית לגבי עירוב השפות ושאיילת מלים**

- בצ'רקסית אני כותב גם מילים בעברית.
- בתרגום העברי יש יותר אוצר מילים מאשר בצ'רקסית.
- בצ'רקסית יש מילים שאנחנו משתמשים בהן מערבית. למשל המילה 'כיתה' כתבתי "פסם" שזה בערבית.
- הסיבות הן מכיוון שאנחנו לומדים עברית ויודעים לכתוב בעברית אנחנו לרוב מכניסים מילים לשפה שלנו והשפה שלנו הולכת ונשכחת.

#### **תובנות מטה-לשונית מורפולוגיות**

- אך המילים בצ'רקסית יותר ארוכות, התרגום בצ'רקסית קצר מדי, כי בצ'רקסית יש מילה אחת שמכילה שתי מילים או יותר.
- בצ'רקסית יש מילים ששווים לכמה מילים ביחד בעברית (הציטוט כמו האחרים, מובא כלשונו במקור).

#### **תובנות מטה-לשונית על ארגון הטקסט**

- מבחינת אורך המשפטים והתרגומים אני לא רואה הבדל, אולם מבחינת סימני הפיסוק אני רואה כי בתרגום שלי בעברית יש יותר סימני פיסוק כמו פסיק ונקודה.
- בצ'רקסית אין סימני פיסוק; השפה, והאי דיוקים, שאין מילים בצ'רקסית שיש בעברית.

## תובנה מטה-לשונית על רמת הלשון

- בצ'רקסית השתמשתי יותר בציטוט ישיר- בדיבור בין האם והבת. בעברית השתמשתי בדיבור עקיף ובשפה "יותר גבוה" ('גבוה' במקור-א.ד.).

ניתן להבחין שהתשובות מעידות על **מודעות מטה-לשונית, אם כי ברמות שונות של בגרות**. הנבדקים מבדילים בפערים בין השפות, ממשיגים את תפיסתם במושגים דקדוקיים ובניתוח טקסטואלי, ויש שחושבים שבשפת האם הדבורה אין פונקציות שקיימות בשפה כתובה, כמו, למשל, סימני פיסוק. הם מתייחסים לסימני פיסוק כתובים כאל מחייבים בעוד שאינם מייחסים משמעות תחבירית לסימנים פונולוגיים וסמיטיים שקיימים בשפת האם הדבורה (או שהסיבה נעוצה בחוסר המודעות לאלה).

להלן מובאת עדות של מורה לעברית על המודעות הלשונית-פונולוגית של הנבדקים:

בשיעור עברית עסקתי בנושא עיצורים ותנועות. תוך כדי הסבר בדקו התלמידים כמה עיצורים קיימים בעברית. היו תלמידים שאמרו שזו שפה קשה עם המון עיצורים קשים. משם גלשה השיחה להשוואה בין השפות הנוספות אליהן התלמידים חשופים. התלמידים "גילו" כי בערבית יש 28 עיצורים, באנגלית קיימים 18 עיצורים ואילו בצ'רקסית קיימים 64 עיצורים. מכאן הגיעו התלמידים למסקנה כי השפה הצ'רקסית מאוד קשה להגייה, יחסית לשפות אחרות, ומאוד מורכבת ללמידה. **אנשים שהם דוברי שפות אחרות מאוד מתקשים להגות את כל העיצורים, שהרבה מהם אינם קיימים באף שפה; לעומת זאת, להם כדוברי השפה הצ'רקסית יש "באופן טבעי" הרגישות להגייה נכונה של מגוון עיצורים, והדבר עוזר להם בלימודי שפות אחרות.** (אושרת אדרי, ספר הניסוי בכתובים, 2007)

בשאלה נוספת התבקשו הנבדקים לתאר את דרכי התהליך הקוגניטיבי הבין-לשוני שהם עוברים בזמן הצפייה בטלוויזיה, שאלה שדרשה חשיבה מטה קוגניטיבית (בדרך כלל כשאתה קורא או רואה טלוויזיה, האם אתה מתרגם לעצמך לצ'רקסית חלקים מסוימים ממה שאתה קורא או רואה כדי להבין טוב יותר? אם אתה לא מתרגם, באיזה שפה אתה חושב?). לא התקבלו תשובות חד משמעיות באשר לתהליך זה, אולם יחד עם זאת מעידות רוב התשובות על שימוש ביכולות הפונולוגיות והקוגניטיביות מפותחות שמבדלות בין השפות. מחקרים מצאו ראיות לקיום תלות הדדית בין השפות אצל דו-לשוניים בכשרים הפרגמטיים, הפונולוגיים והאורייניים (Verhoeven 1994).

להלן חלק מתשובותיהם של הנבדקים לשאלה אם הם מתרגמים לעצמם את הנאמר בטלוויזיה:

- כשהשפה הדבורה בטלוויזיה היא עברית לא מתרגמים, וכשצריך לקרוא כתוביות בדרך כלל קוראים אותן.
- כן, בצ'רקסית אני מבינה יותר טוב
- לפעמים כשאני מנסה להרגיש יותר אני מתרגם לצ'רקסית
- לא, אני לא מתרגמת לצ'רקסית, כי אני מבינה גם ככה גם בעברית, אז אין לי סיבה!
- כן, אני מתרגם לצ'רקסית
- אני לא אני חושב בשפה העברית; לא, למרות שזה מפתיע



- אם אני רואה סרט ללא תרגום אני מעדיפה לתרגם את מה שאני שומעת לעברית ואם אני מגיעה למצב שאני לא יודעת את המילה הזאת בעברית אז בצ'רקסית
- לא, את ההבנה המקסימאלית אני מקבלת בעברית
- אני מתרגמת לצ'רקסית לפעמים כדי להבין יותר טוב וכדי להסביר לעצמי בשפה שהסרט משודר או הספר כתוב
- אני לא מתרגם, אני צופה בסרט בשפה שהוא משודר.
- לפעמים, כדי שאבין משפטים, ולדעת את הקשר אני מעבירה לצ'רקסית או לעברית
- אני פשוט מבינה יותר כאשר אני מקשיבה או קוראת את התרגום

לא ניתן לקבל תמונה ברורה לגבי התהליך הקוגניטיבי שעוברים הנבדקים במהלך הצפייה, ניסוח השאלה לא הבהיר אם הכוונה היא לתרגום מהשפה השנייה לשפה הראשונה, או מהשפה הנוספת, השלישית, לשפה השנייה. עם זאת, יש בממצאים המובאים לעיל לשקף את ההתנהלות הבין לשונית ולהדגים את מורכבותה של המציאות הלשונית של הנבדקים.

## 5. דיון

העבודה ניסתה לבדוק אם הביטוי הרגשי של הנבדקים הצ'רקסים בצ'רקסית יהיה שונה מהביטוי הרגשי בכתבתם בעברית, מה יהיו עמדותיהם של הנבדקים לגבי הביטוי הרגשי ואם ימצא מתאם בין הביטוי הרגשי בפועל לבין עמדות אלה. כמו כן נעשה ניסיון להסביר את הממצאים שהתקבלו בעזרת הספרות ובעזרת מידענים מתרבותם של הנבדקים.

בהתאם להשערות המחקר תוכנן כלי ניסויי לא מילולי שאפשר לנבדקים לכתוב באופן סובייקטיבי ואוטנטי במידת האפשר. ניתן להניח כי בסביבת ניסוי קיימת מידה של חוסר ספונטניות אך הנחת המחקר היא כי אין בה כדי לערער את מערך המחקר. הממצאים שהתקבלו מהבדיקה הסטטיסטית הכתיבו את המשך המחקר: מיון של מילות הרגש שבהן השתמשו הנבדקים לפונקציות שונות וניתוח של השימוש

בפונקציות אלה בנרטיבים, ניתוח מגוון הצורנים הבסיסיים בתוך מאגר מילות הרגש – בדיקת יחסי למה-לקסמה ובדיקה של בחירת הגוף בכתיבה.

נתונים שהתקבלו ממיון התשובות לשאלוני העמדות של כלל הנבדקים שימשו לבדיקות המתאם בין עמדות הנבדקים לגבי הביטוי הרגשי לבין הביטוי הרגשי שלהם בפועל, ולבדיקת השערות המחקר. הנתונים שהתקבלו מניתוחים כמותניים אלה שימשו בסיס לראיונות עם הנבדקים ועם מידענים בוגרים, וכיוונו את המיון הראשוני והמשני של מאגר המידע הארכיוני, ששימש בהמשך למתן הסברים לשאלות שעלו מהממצאים. בראיונות עם הנבדקים עשו התלמידים רפלקציה על כתיבתם במסגרת הניסוי ועל תהליך הכתיבה, וכמו כן על העמדות שביטאו. המידענים הבוגרים, הוסיפו מידע בדרך של חשיבה מטה קוגניטיבית ומטה לשונית בפרספקטיבה תרבותית.

בבדיקה משווה של הכתיבה בצ'רקסית נמצא אחוז גבוה יותר של מילות תוכן אצל אלה שכתבו תחילה בצ'רקסית. ממצא זה מעלה את השאלה האם יש משמעות לסדר הכתיבה. נראה שהתשובה במקרה זה חיובית ולסדר הכתיבה הייתה השפעה כי המטלה שנתפסה על ידי הנבדקים כקשה יותר, הכתיבה בצ'רקסית, נהנתה במקרה זה מ"זכות הראשונים" וטרם נראו סימני השחיקה על הנבדקים. בדיעבד התברר כי מדובר כאן בפגם מתודולוגי, שכן יחס שונה אל סוגי הכתיבה לא נצפה מראש. נמצא גם שאותם נבדקים (קבוצה צ'), כאשר כתבו עברית לאחר צ'רקסית הייתה כתיבתם בעברית פחות עשירה ופחות מגוונת מאשר של הקבוצה שכתבה בעברית תחילה (קבוצה ע'), אבל אחוז מילות התוכן שלהם מתוך סך כל המילים גבוה יותר. הממצאים מהטקסטים שכתבו הנבדקים דוברי הצ'רקסית מקבוצה ע', גבוהים ברוב הממדים הכמותיים - אורך הטקסט, מספר המילים השונות ומספר מילות הרגש, מאלה של קבוצת הצ'רקסים שכתבה עברית בחלקו השני של הניסוי. ממצא מעניין נוסף לגבי הכתיבה בצ'רקסית מראה שדוברי צ'רקסית בצ'רקסית משתמשים בפחות מילים שונות, פחות מילות תוכן ופחות מילות רגש מדוברי שפת אם עברית בעברית, אך אחוז מילות התוכן שלהם גבוה יותר, ממצא שיכול להיות מוסבר גם על ידי המבנה המורפולוגי הנזכר לעיל, האופייני לשפות אגלוטינטיביות (agglutinative). בדיקת הלמות נעשתה רק לגבי הכתיבה בעברית ולכן אין בידינו נתון המשווה את מגוון מילות הרגש.

ממצא כמותני מרכזי נוסף הצביע על הבדלים מובהקים בין לשוניים בכתיבה הרגשית, במגוון המילים ובמורכבות הלקסיקלית בקרב דוברי הצ'רקסית. ממצא זה מאשש את השערת המחקר שימצא פער באוצר המילים בין הטקסטים שיכתבו דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לבין הטקסטים שיכתבו בעברית. נמצא שדוברי הצ'רקסית מבטאים רגשות בעברית בצורה נרחבת יותר מגוונת יותר מאשר בצ'רקסית. מהראיונות עם הנבדקים ועם המידענים הבוגרים מתקבל הסבר לתופעה זו בתפיסת המטלה של הכתיבה בעברית כנורמטיבית לסביבה שבה נערך המחקר – כיתת בית הספר, ודומה למטלות אחרות שניתנות בבית הספר. ממצא זה תואם ממצאים ממחקרים קודמים, שהצביעו על כך שהבנת רגשות המועברים בשיח מותנית לא רק במיומנויות השפה, אלא גם במסוגלות תרבותית והכרות עם תסריטים רגשיים שנמצאים בקהילות היעד הלשוניות (Pavlenko 1999, Rintell 1990). כמו כן מושפעים ביטויים של קרבה או ריחוק רגשי בשפה מחוויותיו של הדובר בשפה זו (Pavlenko 2003). בהקשר ללמידה ולמאמץ אינטלקטואלי נמצא, שדווקא השפה השנייה משפיעה לעתים על המוטיבציה וההשקעה (Pavlenko 1998, McMahill 2001)<sup>16</sup>. ייתכן שניתן להסביר ממצא זה גם בכך שכתבה רגשית מתבססת לא רק על ידע באוצר מילים אלא גם על מיומנות תרבותית, והיא מושפעת גם מהתפיסה של נורמות הביטוי הרגשי בכל אחת מהשפות ומהמיומנות הלשונית שפיתחו בהשפעת תפיסה זו.

ניתוח המיון של מילות הרגש לקטגוריות מציג ממצאים הקשורים בעושר הביטוי הרגשי, ובתפקידן של מילות הרגש בנרטיב. אם נשתמש בהגדרותיו של יאקובסון את הפונקציות של הלשון (ראה לעיל פרק 2.3.2) ניתן לומר, שהקטגוריות הרפרנציאליות אכלסו את מרב מילות הרגש גם במיון של דוברי העברית, כשהם משתמשים פחות במילים המדווחות על פעילות מנטאלית ויותר במילים מודאליות, וביותר מילים המתייחסות לגורמים חיצוניים כגורמי רגש מאשר הנבדקים דוברי הצ'רקסית. ההבדל העיקרי בין שתי הקבוצות היה, שדוברי העברית עשו שימוש מסוים במילות רגש מקטגוריות המבטאות את הפונקציה הפואטית (אם בציורי לשון ומטבעות לשון או במילים נרדפות), ואילו דווקא מספר דוברי הצ'רקסית שכתבו בצ'רקסית תחילה השתמשו בביטויים מהפונקציה הפואטית. הן דוברי העברית והן

<sup>16</sup> בעבודה זו נמנענו מלהיכנס למשתנים אינדיבידואליים כמו פוטנציאל אקדמי אישי, אם כי ניתן להניח שהייתה להם השפעה על התוצאות.

דוברי הצ'רקסית השתמשו במילים בסיסיות ללא גיוון רב (שמחה, אושר, עצב, כעס, בדידות) וגם אם השתמשו פה ושם במטפורות ובלשון ציורית, אין גיוון גם בתחום זה והמטפורות שבהן השתמשו שחוקות (הרגשתי בתוך בועה, שמחתי עד הגג). העובדה שנעשה על ידי הנבדקים שימוש רב יותר בפעלים המתייחסים לרגשות מאשר בשמות תואר או בשמות רגשות יכולה להיות מוסברת בהבנתם את אופי המטלה שהתבקשו למלא - לתאר התרחשות.

העובדה שנעשה שימוש רב במילים שמוינן כמודאליות או כמבטאות פעילות מנטאלית מעוררת שאלות כגון: אם השימוש הרב במילים המבטאות פעילות מנטאלית הוא תוצאה של פרשנות לסיפור, שבמספר רב מהתמונות שלו הנערה נמצאת עם עצמה ומתבלטת בדבר הסיבות לבידוד שנכפה עליה במהלך היום בבית הספר. לגבי הנבדקים דוברי הצ'רקסית נשאלת השאלה האם המודאליות באה במקום מילות רגש אחרות בגלל השפעת שפת האם. כפי שצוטט לעיל והודגם מדברי המידענים, קיימת מודאליות בשפה הצ'רקסית. השימוש המצומצם בפעלים מודאליים נזקף לפי הסברי המידענים לדלות השפה שבפי הנבדקים, ולנורמות של צמצום בביטוי רגשי. אחדים מהמידענים שומעים אותם כיום רק בשיח של סבתות בדברן לתינוקות.

כפי שראינו, הנבדקים עשו שימוש רב במילים מהקטגוריה של המודאליות ובמילים מהקטגוריה ה'נסיבתית' – ייחוס ההרגשה לגורמים חיצוניים (causitive). כאן ניכרת מגמה תועלתנית – רפרנציאלית, וייתכן שהשימוש החוזר במילים כמו 'חשבתלי', 'רציתלי' או לא התחשק לי', משמש את הפונקציה הזו ולא את הפונקציה האמוטיבית. הקטגוריות שבהן נעשה שימוש רב יותר מהאחרות הן קטגוריות של "השלכתיות" והרחקה. נראה שאצל דוברי הצ'רקסית למילות רגש יש שדר לשוני הממלא פונקציה אחת בלבד. "הרב-גונית כרוכה לא רק בשלטון מוחלט של פונקציה זו או אחרת מבין השש אלא בשינוי הסדר ההיררכי של הפונקציות" (יאקובסון 1970). במקרה זה נדמה שיש השטחה של פונקציות ולא היררכיה רב-גונית.

אשר לקבוצת דוברי העברית, הממצא הבולט ביותר הוא שהם מיעטו יחסית להשתמש בדיווח על פעילות מנטאלית פנימית, והיו כאילו יותר "משימתיים, תכליתיים ונחרצים" בתיאור ההרגשות, הרצונות וההתייחסות ליחסם של האחרים, ולא בדברים ש"מסביב", של "טרומ תיאור" כמשכבות והיסוסים...

ממצא מעניין במיוחד במבדק זה הנו הדמיון עד כדי זהות בין יחסי למה-לקסמה בעברית בין קבוצת הנבדקים דוברי העברית לבין קבוצת דוברי הצ'רקסית מקבוצה ע', בדיקה המשקפת את המגוון התוכני, את מגוון המשמעויות של מילות הרגש. עובדה זו מחזקת את ההנחה שהתפתחות השפתית בשפה השנייה, שנעשית בסביבה לשונית שהיא בחלקה טבעית מאפשרת התפתחות שפתית אינסטרומנטלית, כפי שהראו מחקרים על דו-לשוניים שחיים ומתפקדים ביותר מסביבה לשונית ותרבותית אחת, אשר מפתחים קשרים רגשיים בכל ריבוי השפות שלהם ותופסים את כולן כבעלות כוח ומשמעות אמוציונאליים (Pavlenko 2005).

ההשערה שיימצאו הבדלים בביטוי בעברית בין דוברי הצ'רקסית לדוברי העברית לא אוששה. ההבדל היחידי שנמצא הוא, ההבדל במגוון המילים, והוא מוסבר על ידי העומס הלשוני שבו גדלים דוברי הצ'רקסית בישראל: הנבדקים, כמו כלל התלמידים הצ'רקסים בכפר-כמא, מתחילים ללמוד באופן סימולטאני שתי שפות זרות בעלות אורתוגרפיות שונות (עברית וערבית) בראשית כיתה א'. בכיתה ד' נוספת השפה האנגלית ובכיתה ה' הם לומדים את האלף בית הצ'רקסי. הסבר נוסף להבדלים באוצר המילים הוא העובדה ששפת האם היא דבורה ולא כתובה (Keshavarz & Astaneh 2004). יחד עם זאת, העובדה שביתר הממדים לא נמצאו הבדלים, מעידה על כך שדוברי הצ'רקסית רואים בעברית כלי לשוני עיקרי ובה מושקע עיקר המאמץ הקוגניטיבי והמוטיבציוני. מחקרים הראו שלימוד שפה שנייה משפיע על המוטיבציה וההשקעה, ושמצעבי הביטוי העצמי המוצעים על ידי השפה השנייה מחזקים את העצמי (Pavlenko 2005; Mcmhail 2001).

מתוך ממצאי המחקר מתקבלת תמונה מורכבת על יחסם של הדוברים-הנבדקים אל שפת האם הצ'רקסית ועל השימוש שהם עושים בה. הם מבטאים קשר אינטימי אליה, כאשר היא בעלת מקום בלעדי לתקשורת

במשפחה (אם כי כנראה, לא באופן בלעדי, בקשרים בין-אישיים בחברת השווים), היא השפה המאחדת והמייחדת, אולם הדוברים מודעים למגבלותיה. הדוברים תופסים אותה כ'מספיק טובה' לצרכים הספציפיים שלהם נועדה לפי תפיסתם, ומרגישים אחריות להמשכיותה, שכן הם מייחסים לה תפקיד של שימור הלאומיות. למרות המודעות שהם מגלים לשליטה המוגבלת שלהם בצפונותיה של השפה הם רואים בה את המרכיב הבסיסי ביותר בזהותם.

באשר להשפעת התרבות, המידענים והמרואינים אינם נותנים ביטוי לתפיסות של כפיית נורמה על ידי התרבות בתחום הביטוי הרגשי, ולא נמצאו לכך גם סימוכין בכתיבה בעברית. הדלות היחסית של הכתיבה בצ'רקסית יכולה הייתה להתפרש כמושפעת מנורמה של איפוק, אבל רוב המידענים מייחסים זאת לדלות השפה הצ'רקסית שבפיהם בכלל. יחד עם זאת, נתנו המרואינים ביטוי לכך שהם מודעים לקיומה של נורמה של איפוק בביטוי בעל-פה ובהתנהגות, ולכן ניתן לשער שקיימת נורמה בסיסית של איפוק. המרואינים הצעירים מגלים מודעות לשונית בציינם את תופעת השאילה מערבית ועברית, את המעבר בין השפות ואת עירוב השפות. כאן, שוב נראה כי התנהגותם הלשונית-רגשית של התלמידים בשפת האם נתפסת בעיניהם כמותאמת לציפיות תרבות האם, והתנהגותם הלשונית בשפה השנייה מותאמת למצופה מהם, להבנתם, בתרבות השנייה.

מחקר הסוציולוגיה התרבותית-לשונית רואה בגיל ההתבגרות לא רק 'מגרש אימונים' להתנסות במהלך גיבוש הזהות, אלא גם תקופה של התנסות אינדיבידואלית בתוך הקשר חברתי שהיא רלוונטית ליחיד. לפי גישה זו החברות הלשוני אינו תהליך התפתחותי לקראת שותפות בבגרות גרידא, אלא גם בעל מרכיב מהותי של משמעות אנושית – ההשתייכות לקבוצה (Langman 2003). המתבגרים שנבדקו בעבודה זו, הן דוברי הצ'רקסית והן דוברי העברית, מייצגים תרבויות בעלות מאפיינים קולקטיביסטיים: בעוד שבני הקיבוץ מושפעים מהנורמות של החברה הקיבוצית, נורמות של קולקטיביזם אופקי, הרי הנבדקים הצ'רקסים באים מחברה בעלת קווים קולקטיביסטיים באשר לדפוסי החיים (המסורת של האדיגה חבזה) ושמקיימת בה אינטראקציה חברתית בתוך משפחה מורחבת בעלת דפוסי אנכיים-היררכיים (Matsumoto 1992; Markus & Kitayama 1994). השפעת התרבות הגלובלית הנה משתנה שפועל במידה שווה לגבי שתי הקבוצות, ומהווה, לגבי שתיהן, גורם מרכזי בערעור האיזון הפנימי התוך

תרבותי. יש להניח שממצאי מחקר זה יכולים להיות מוסברים בחלקם גם על ידי גורמים חשובים אלה בעת שאנחנו תרים אחר הסברים לביטוי עמדות לגבי ביטוי רגשי. לא נמצא מתאם בין עמדות הנבדקים (דוברי הצ'רקסית ודוברי העברית כאחד) לגבי הבעת הרגשות לבין הבעת הרגשות שלהם בניסוי. הגורמים לכך לא נחקרו בעבודה זו, והשונות הרבה שנמצאה מקשה עוד יותר את הניסיון לתת הסבר לממצאים. אפשר אולי לדבר כאן על פער בין ציפייה מעצמם לביצוע, למחשבה על מה "שראוי" ו"מקובל" לעומת הנטייה הטבעית להתבטא ולמלא אחר ההוראות. אך כאמור, נושאים אלה לא נכללו בתחומי המחקר.

הדוגמאות שהובאו לגבי השימוש שנעשה בשפת האם בכיתה בבית הספר, והמובאות מהספרות שהקדימו דוגמאות אלה מראות שהיא גם בעלת תפקיד מתווך ומחנך. ייתכן שדווקא השימוש המודע שנעשה בשפה בכיתות בית הספר והתפקיד המתווך הם שמסבירים את המודעות המטא-לשונית הגבוהה שהוכיחו הנבדקים. הנבדקים הוכיחו שהם מבדילים בפערים בין השפות, ממשיגים את תפיסתם במושגים דקדוקיים ובניתוח טקסטואלי, משווים בין השפה הדבורה והכתובה, חשים בהבדלים ומנסים לתת להם שם. מידת המודעות משתנה בין הנבדקים בהתאם לבגרותם ובשלותם הלשונית. תפיסתה של ביאלסטוק לגבי תהליך התפתחות המודעות הלשונית וממדי העומק והמורכבות הלשונית שחווים הרב-לשוניים נראית רלוונטית לממצאים אלה (Bialystok 1986, 2001).

## **6.1 הערכת הכלי המחקרי**

למערך המחקר הנוכחי מספר מגבלות:

א. הראשונה והבולטת נעוצה בעובדה שקבוצת הנבדקים העיקרית אינה כותבת בשפת האם אלא בשפה הכתובה המרכזית שלה, בעוד שקבוצת הביקורת כותבת בשפת האם. נתון זה, שהוא אינהרנטי למציאות הלשונית של הצ'רקסים עשוי לפסול כל השוואה בינם לבין קבוצות ששפת אמם אוריינית. ההנחה שמונחת בבסיס המחקר היא שבעברית יוכלו הנבדקים דוברי הצ'רקסית לבטא את עצמם בצורה המדויקת ביותר. יתכן שאילו היה עמית מחקר דובר צ'רקסית שותף

למחקר זה אפשר היה לערוך את הניסוי בעל-פה, להקליט את נרטיבים ולשכתבם ועל ידי כך לעקוף את הבעיה. (Pavlenko & Driagina 2007).

ב. הנבדקים ידעו שהם כותבים למטרת ניסוי וייתכן שעובדה זו השפיעה על אופן מילוי המשימה כמשימתית ולא כיצירתית. יש להניח שהכתיבה לצורכי הניסוי הגבילה גם את מידת הספונטניות והאותנטיות.

ג. עבודתם הכתובה של 46 נבדקים שימשה בסיס למחקר שבחלקו האיכותני הסתמך על מידע שנאסף מאנשים בגילאים שונים, בעלי השכלה שונה ורקע שונה, כשהאפיון היחידי המשותף להם ולנבדקים הוא עובדת היותם דוברי צ'רקסית שפת אם.

ד. חומר אקדמי מצומצם בלבד על המערכת הדקדוקית של השפה הצ'רקסית היה זמין לעורכת המחקר ולמידענים שלה, ועורכת המחקר עצמה אינה מדברת צ'רקסית.

לעומת זאת ישנם גם יתרונות למערך ניסויי זה:

- א. הוא מקיף ומעוגן בשדה, מכיל מידע עדכני על הנתונים הלשוניים הזמינים אצל הנבדקים דוברי הצ'רקסית בכפר כמא באופן פסיבי ואקטיבי
- ב. הוא כולל אימות של ההנחות לאחר קבלת הממצאים תוך תנועה חוזרת אל השדה וממנו בחזרה לספרות.

## 7. סיכום

עבודה זו, שעסקה בסוגיית הקשר בין השפה לרגש בביטוי בכתב של רב-לשוניים החיים בסביבה רבת-תרבותית, של נערים ונערות דוברי צ'רקסית בישראל ניסתה לבדוק ולשקף את הסביבה התרבותית שבה פועלים וגדלים הנבדקים, ולהבין כיצד משפיעה סביבה זו על הדרך שבה הם תופסים את החוויה הרגשית. המחקר התעניין בשאלה אם הדרך שבה חווים הנבדקים את הרגשות מעצבת את האופן שבו הם מבטאים אותם, או לחלופין, אם התרגום והחלפת השפה הם שיהיו הגורם המרכזי באופן עיצוב הביטוי.



התחושה הסובייקטיבית הייתה, שלמרות שקיימת השפעה תרבותית על תפיסת הרגש, יימצא פער בין תפיסה זו לבין ביטוי הרגש בכתב, בשפה השנייה שהיא השפה האוריינית העיקרית של הנבדקים. הספרות הענפה שמבחינה בין רגש לקוגניציה, בין הגיון לשפה אמוטיבית, שמעריכה השפעות חברתיות ותרבותיות כיוצרות דרכי ביטוי רגשי אבל מבקשת להימנע מסטראוטיפיזציה של השפעות אלה, שמתארת וחוקרת את התפתחות הלומד הדו-לשוני והרב-לשוני תמכה בתחושה שהממצאים ישקפו מורכבות רבה.

העבודה ביקשה לבדוק אם יהיו הבדלים בין הכתיבה בשפת האם הדבורה (בתעתיק לעברית) לבין הכתיבה בשפת הדעת של הנבדקים: הבדלים באורך הטקסטים, במגוון הלקסיקלי בכלל, ובמגוון מילות הרגש, במורכבות הלקסיקון ובציוניות שלו. כמו כן ביקשה העבודה לבדוק אם יצביעו הנבדקים על פערים לקסיקליים וסמנטיים בין שני התרגומים שלהם, אם יוכלו להסביר כיצד הם מגשרים עליהם, אם ימצאו פערים בתפיסה לגבי ביטוי הרגשי (בתוך הקבוצה הצ'רקסית, ובהשוואה עם קבוצת הביקורת) בגלל הבדלים תרבותיים, אם יימצא מתאם בין עמדות לגבי ביטוי רגש ולגבי ביטוי רגש בפועל, ואם היכולת הרב לשונית של הנבדקים דוברי הצ'רקסית - מודעות לשונית ומטה-קוגניטיבית יוכלו להסביר ממצאים אלה, מתוך הנחה שדוברי הצ'רקסית בהתפתחותם כרב לשוניים, יגלו הבנה מטה-לשונית לגבי הביצועים הלשוניים שלהם. כמו כן הייתה השערה שהנבדקים, שצמחו לתוך מציאות של ריבוי שפות, יתפסו אותה כטבעית ונתונה ויגלו הבנה מטה-לשונית בהסבירם את בחירותיהם. ההשערה הייתה שיהיה הבדל ניכר בין עמדותיהם של הנבדקים דוברי הצ'רקסית לבין עמדותיהם של הנבדקים דוברי העברית.

השערת המחקר הראשונה הייתה שיימצא פער בעושר הלשוני ובמגוון מילות הרגש בין הטקסטים שכתבו דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית לבין הטקסטים שלהם בעברית ובין העושר הלשוני של התלמידים הצ'רקסים לבין זה של קבוצת דוברי העברית כשפת אם. השערה נוספת אמרה שיימצא מתאם חיובי בין היחס לביטוי רגשות לבין ביטוי הרגשות בפועל.

חלקה הראשון של ההשערה, האומר שימצא פער בעושר הלשוני של הנבדקים דוברי הצ'רקסית בין הכתיבה שלהם בעברית ובין כתיבתם בצ'רקסית אושש; כל הטקסטים שנכתבו על ידי דוברי הצ'רקסית בצ'רקסית, הן אלה שנכתבו בצ'רקסית תחילה, והן אלה שנכתבו לאחר הכתיבה בעברית, היו קצרים יותר, דלים יותר במילות רגש, ופחות מורכבים מבחינת ההרכב הלקסיקלי שלהם מהטקסטים שדוברי הצ'רקסית כתבו בעברית.

נמצא כי אחוז מילות התוכן אצל דוברי שפת אם צ'רקסית כאשר הם כתבו תחילה בצ'רקסית היה גבוה באופן מובהק לעומת אלה שכתבו תחילה בעברית. ממצא זה יכול להאיר גם את הממצא הראשון בשני אופנים:

א. הקושי בכתיבה רציפה בתעתיק עברי משפיע על הביטוי בכתב בצ'רקסית: הנבדקים אינם מיומנים בכתיבה כזו, וניתן להניח שממד השחיקה היה בעל השפעה רבה על הכתיבה של דוברי הצ'רקסית כשכתבו בצ'רקסית לאחר הכתיבה בעברית.

ב. המורפולוגיות השונות של השפות הן משתנה שמשפיע גם על מספר המילים הכולל. מבחינת מילות הרגש, לעומת זאת, לא נמצא הבדל בין שתי קבוצות אלה, אולם נמצאו הבדלים מובהקים במגוון המילים בין הכתיבה של דוברי הצ'רקסית בעברית לבין כתיבתם בצ'רקסית.

התברר כי דוברי הצ'רקסית משתמשים ביותר מילות רגש ומבטאים רגשות בצורה יותר ומגוונת בעברית מאשר בצ'רקסית. ניתן להניח שהכתיבה בתעתיק מסבירה את הממצא באופן חלקי, שכן מהריונות ומהמידע האחר שנאסף עלה, שהתפקיד המרכזי של השפה הצ'רקסית נתפס בתפקדה בפונקציה האינטימית, בקשר עם אנשים קרובים ולא כשפת הדעת. הסבר נוסף למיעוט מילות הרגש בטקסט בצ'רקסית הוא הסבר הקוד התרבותי שמעודד איפוק על פני הבעת רגשות, וכמובן, ההסבר שבו השתמשו הנבדקים עצמם: המאגר הלקסיקלי המצומצם שלהם בשפת האם, ההולכת ומתדלדלת.

חלקה השני של ההשערה הראשונה, שיימצא פער במגוון מילות הרגש אושש גם הוא בבדיקה הסטטיסטית. ההבדלים היחידים שנמצאו היו במגוון המילים: נמצא שלדוברי העברית מגוון גדול יותר של מילים וגם אחוז המילים השונות מתוך סך כל המילים שלהם גדול יותר. יחד עם זאת, ממצא זה מאבד מבולטותו עם הצגת ממצא נוסף, מעניין במיוחד, המצביע על דמיון עד כדי זהות ביחס בין למות ללקסמות בין הממצאים על הכתיבה בעברית של דוברי הצ'רקסית, שכתבו תחילה בעברית לבין דוברי העברית.

השערה נוספת צפתה שיהיה מתאם בין הביטוי הרגשי (או היעדרו) לבין העמדות שיבטאו הנבדקים לגבי חשיבות הביטוי הרגשי. השערה זו לא אוששה:

1. לא נמצא מתאם בין העמדות שהביעו הנבדקים לבין הביטוי בפועל שלהם. כלומר, לא נמצא קשר בין העמדה הכללית שלהם בנושא לבין הביצוע בפועל. ממצא זה נכון לגבי כל הנבדקים - הן דוברי הצ'רקסית והן דוברי העברית.

2. לא נמצא הבדל מובהק באחוז מילות הרגש מתוך סך כול המילים בין הכתיבה של הצ'רקסים בעברית לבין הכתיבה של קבוצת הביקורת בעברית.

**ההשערה שדוברי הצ'רקסית יגלו מודעות מטה-לשונית אוששה**, וכמו כן אוששה ההשערה שהיחס לשפת האם יהיה חיובי והמציאות הלשונית תיתפס כטבעית. ההתייחסויות המטה לשוניות של הנבדקים נבדלו זו מזו במורכבות ובאנליטיות שלהן, אבל כל הנבדקים חיוו דעה בשאלות מטה לשוניות. נמצא גם שלשפה הצ'רקסית תפקידים נוספים שבאים לידי ביטוי בשימוש בשפה בבית הספר בפונקציות של תיווך, הסבר, סולידאריות והנחלת השפה והתרבות. נמצא גם שהשפה הצ'רקסית נתפסת אצל הנבדקים וסביבתם כחלק מרכזי ומכונן של הזהות הצ'רקסית.

לאור הוכחת ההבדלים בין הקבוצות וההפרכה החלקית שלהם מתקבלת תמונה מורכבת:

יחסי תבנית תמנית אצל דוברי הצ'רקסית בכתיבתם בצ'רקסית היו נמוכים יותר מאשר יחסים אלה בכתיבתם בעברית. יחסי תבנית-תמנית בכתיבתם בעברית נמצאו דומים מאוד לאלה של דוברי העברית במספר מילות הרגש במספר מילות התוכן ובמספר המילים הכולל. הכתיבה הרגשית של דוברי הצ'רקסית, בצ'רקסית, שהיא השפה בעלת התפקוד האינטימי, נמצאה כבעלת יחסי תבנית-תמנית נמוכים בכל הממדים וזאת למרות יחס חיובי ועמדה חד משמעית לגבי חיוניותה של שפת האם.

נמצא הבדל כמותי בין מספר מילות הרגש של דוברי הצ'רקסית בעברית ודוברי העברית בעברית. בנייתו נוסף, בדיקת למה-לקסמה, נבדק מגוון מילות הרגש ובבדיקה זו נמצא שמגוון מילות הרגש של דוברי הצ'רקסית בעברית כמעט זהה לזה של דוברי העברית בעברית. ממצא זה מצביע על הלימה בין העמדות של דוברי הצ'רקסית שלבין הביצוע שלהם בפועל. ההשפעה התרבותית על כתיבתם הרגשית של הנבדקים לא הוכחה אלא בדרך עקיפה.

בעבודה הובאו עדויות לכך שלשפת האם הצ'רקסית תפקידים בעיצוב הזהות, בפונקציה האינטימית, בפונקציה מתווכת ובפונקציה פרשנית בסביבת הלמידה של הנבדקים, חרף היותה שפה דבורה בלבד. הממצאים גם איששו את ההשערה שהנבדקים יתייחסו בטבעיות למציאות שלהם: לעובדה שעליהם להתמודד עם ריבוי השפות ועם הסדר שבו הן נלמדות. הביצועים של הנבדקים דוברי הצ'רקסית בכתיבה בעברית וההסברים שלהם לכתיבתם בצ'רקסית משקפים היווצרות קהילה לשונית ייחודית בתהליך התואם את הראיה העדכנית של התפתחות השפה, הנורמות והערכים תוך כדי תהליך קבוע של משא ומתן. דוברי השפה מגדירים את עצמם ביחס לאחרים כמו גם למצבים חברתיים, והלמידה שלהם ועיצוב זהותם תוך כדי התהליך הם בלתי נפרדים. (Lave & Wegner 1991).

יש מקום למחקרים נוספים בסוגיות לשוניות של מיעוטים לשוניים בישראל, בהתמקדות על הביטוי הרגשי: ביטוי אשר המקשר בין אנשים, אך גם מהווה מקור לאי הבנות רבות כשאנו מפוענח נכונה. מחקרים כאלה חשוב שייערכו על ידי או בשיתוף חוקרים מתוך התרבות הנחקרת, מתוך המציאות הלשונית בחברה רב-תרבותית שבה הם חיים באופן מתמיד בחיים בתוך תרגום, לא מתוך כוונה להפכה לפחות מורכבת כי אם ליותר מובנת.

## מקורות:

- אבינרי, ש. 1976. משנתו החברתית והמדינית של קארל מרקס. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אשמוז, ס' (2004). דילמות החינוך הלשוני בגיל הרך הצ'רקסי. עבודת מ"א אוניברסיטת חיפה.
- אצ'מוז, ש', חתוקאי, ר' (2000) עולם הצ'רקסים. כפר-כמא: הוצאת המחברים.
- בן-זאב, א' (1998). *ישר מן הלב*. תל-אביב: זמורה-ביתן, מוציאים לאור.
- ברם, ח' (1995). שפה, זהות אתנית וגיבוש תנועה לאומית – דילמות לינגוויסטיות בעיצוב התנועה הלאומית הצ'רקסית. הוצג בכינוס הסוציולינגוויסטי ה-I אוניברסיטת בר-אילן.
- גדיש, ר., פרילוק נ., רוזנר, ר. (תשס"ג). אמצעים רטוריים בכתיבת מאמרים. *איגרת מידע נ'*, תשס"ג, עמ' 6-40 ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לפיתוח ותכנון תכניות לימודים.
- גרנד, ע' (1993). *הצ'רקסים (בני האדיגה)*. צופית: המכון היהודי ערבי שליד ההסתדרות בבית ברל; שפרעם: דפוס אלמשרק לתרגום, הדפסה והוצאה לאור.
- דרורי, א' (2004). רב-לשוניות ורב-תרבותיות מבעיה להזדמנות. *אלבוסטאן, כתב עת בנושאי תרבות וחינוך במגזר הדרוזי והצ'רקסי*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות המזכירות הפדגוגית, חינוך ותרבות במגזר הדרוזי והצ'רקסי. 2 : עמ' 56-67.
- וורף, ב' ל' (1956). שפה, מחשבה, מציאות. תרגום (2004) אוסטרייכר, א., אייזנברג, ד., טבת מ., ופולק, ע. תל אביב הוצאת אוב - ז.ע.פ.
- חון, ד' (2006) *התפתחות מיומנויות בשפות שמיות: עברית וערבית בקרב תלמידים צ'רקסיים רב לשוניים בישראל בעלי שפת אם צ'רקסית דבורה*. אוניברסיטת חיפה : עבודת מ"א.
- חתוקאי, ר', אצ'מוז, ש' (1991). *הצ'רקסים – מוצאם, מסורתם, תרבותם, מלחמותיהם, הגירתם למזרח התיכון*. כפר כמא.
- חתוקאי, ר', וגוש, ר' (1982). *אלף-בית ספר ללימוד השפה הצ'רקסית*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, הוועדה לחינוך ותרבות לדרוזים ולצ'רקסים, התשמ"ג.

יאקובסון, ר' (1970, 1960). בלשנות ופואטיקה. הספרות, ב' 2, אוניברסיטת תל אביב. 278-245.

יאקובסון, ר' (1995). "על כמה אספקטים בלשניים של התרגום". בתוך: סמיוטיקה, בלשנות, פואטיקה: מבחר מאמרים. אבן-זהר, א' וג' טורי, (עורכים), תל-אביב: הקיבוץ המאוחד והמכון לפואטיקה וסמיוטיקה ע"ש פורטר, תשמ"ו, 128-123.

מוהם, ס' (1956). נטע זר. תרגום מרדכי ברקאי (תשנ"ב). תל-אביב: זמורה ביתן.

מנברג, א' (1997). החינוך הצ'רקסי בכפר-כמא פתרון דילמות של זהות עדתית במסגרת מודל חטיבת ביניים קהילתית (מודל תיאורטי ומעשי לדו קיום). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, האגף לחינוך על-יסודי.

צבר בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. תל-אביב: מודן הוצאה לאור בע"מ.

צ'יף, וו. (1985). הבדלי לשון בין דיבור וכתובה. בתוך: מדיבור לכתובה כרך א'. נורית פלד (עורכת). (1996). ירושלים: כרמל.

צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות. מגמות, ל"ב, 4. 509 – 484. שאבסו, א' (1995). היסטוריה ומורשת צ'רקסית. המכון הצ'רקסי, ריחניה-עכו.

שורצולד רודריג, א', סוקולוף, מ'. (תשנ"ב). מילון למונחי בלשנות ודקדוק. תל-אביב: רכס.

שטנדל, א' (תשנ"ה) "צ'רקסים" (ערך) האנציקלופדיה העברית. ירושלים: החברה להוצאת אנציקלופדיות בע"מ.

שטנדל, א' (1973). הצ'רקסים בישראל. תל-אביב: עם הספר.

שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני—תיאוריה ויישום. תל-אביב: הוצאת רמות-אוניברסיטת תל-אביב.

Abraham, R. (1997). The relationship of vertical and horizontal individualism and collectivism to entrepreneurship and organizational commitment. *Leadership & Organization Development Journal* 18/4,;179–186.

Altarriba J. (2003). Does cariño equal "liking"? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages. *International Journal of Bilingualism*, 7: 3, pp. 305-322(18).

Arnold, M. (1960). *Emotion and Personality; Vol. 2: Neurological and Physiological Aspects*. New York: Columbia University Press.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag.

Beatnes Beardsmore, H. (1993). Report to the Ministry of education in Brunei Darrusalam on a visit to Schools and Discussions with Ministry Officials. *Unpublished document*.

Baetens Beardsmore, H. (2003). Who is Afraid of Bilingualism? In J-M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (eds.), *Bilingualism Beyond basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

Berlin, B. & Kay, P. (1969). *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley, University of California Press.

Bialystok, E. (1986). Factors in the Growth of Linguistic Awareness. *Child Development* 57/2: 498-510.

Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and levels of Linguistic Awareness. *Developmental psychology*. 24: 560-67.

Bialystok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. New York: Cambridge University Press.

Bialystok, E. (2001). Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. *Annual Review of Applied Linguistics* 21:169-181.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Blackledge, A. & Pavlenko, A. (2001). Negotiation of Identities in Multilingual Contexts International. *Journal of Bilingualism*. 5/3: 243-257.

Caffi, C. & Janney, R.W. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*, 22: 325-373.

Canagarajah, S. (1995). Functions of Code Switching in ESL classrooms: Socializing bilingualism in Jaffana. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 16 (3): 173-9531.

Catford, J. C. (1977). Mountain of Tongues: The Languages of the Caucasus. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 6: 283-314.

- Cohen, D., Nisbett, R. E., Bowdle, B. F. & Schwarz, N. (1996). Insult, Aggression, and the Southern Culture of Honor: An "Experimental Ethnography". *Journal of Personality and Social Psychology*, 70: 945-960.
- Cosodine, N.S. & Magai, C. (2002). The uncharted waters of emotion: ethnicity, trait emotion and emotion expression in older adults. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 17:71-100
- Cummins, J. (1991). Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica* 29, 1–194.
- Cummins, J. (1995). Empowering Minority Students in Policy and Practice in *Bilingual Education*. Garcia, O. & C. Baker, (Eds.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1995). Heritage Language Teaching in Canadian Schools in *Bilingual Education*. Garcia, O. & Baker, C. eds. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1998). Language Planning in education in multilingual settings. In V. Bickley (ed.) *Languages in education in a Bilingual or Multilingual Setting*. Hong-Kong: Institute of language in education, Department of Education. pp. 262-264.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (2003). Bilingual Education: Basic Principles. In J-M. Dewaele, Housen, A. & Wei, L. (eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daneš, F. (1994). Involvement with language and in language. *Journal of Pragmatics*, 22: 251-264.
- DeHart, G., Sroufe, L.A., & Cooper, R. (2000). *Child development: Its nature and course* (4<sup>th</sup> Edition). New York: McGraw-Hill.
- Edwards, J. 1994. *Multilingualism*. London New York: Routledge.
- Ekman, P. (1982). In P. Ekman (ed.), Cross-cultural studies of facial expression. in *Emotion in the Human Face*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). An Argument for basic Emotions. *Cognition and Emotions*, 6: 169-200.
- Ekman, P. (1999). *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, Ltd.
- Enright R.D., Ganiere, D. G., Buss, R. R., Lapsley, D. K. & Marzocco Olson, L. (1983). Promoting Identity Development in Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, Vol. 3, No. 3, 247-255.



- Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1970). Reflections on the dissent of contemporary youth. *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 11-22.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1997). "When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence". In M. Cole, Y. Engström, & O. Vasquez. (eds.), *Mind, Culture and Activity – Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 22-31.
- Ervin-Tripp, S. (1954). Identification and bilingualism. Reprinted in A. Dil (ed.), (1973). *Language Acquisition and Communicative Choice*. Stanford: Stanford University Press, pp. 1-14.
- Ervin-Tripp, S. (1964). Language and TAT content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 68: 500-507.
- Fishman, J. (1991). *Language and Ethnicity*. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins Pub. Com.
- Foolen, A. (1997). "The expressive function of language: Towards cognitive semantic approach". In S. Niemeier & R. Dirven (eds.), *The Language of Emotions*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Frijda, N.H. (1987). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Frijda, N.H., & Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H.R. Markus (eds.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of mutual influence*. Washington, Dc: American Psychological Association. pp. 51-88.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gensee, F. (2003). Rethinking Bilingual Acquisition in Bilingualism: in Dewaele, J-M., Housen, A. & L. Wei (eds.) *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press.
- Giles H. & Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and Consequences*. Buckingham: Open University Press.

- Guiora, A.Z. (1988). The importance of native language in the light of second language studies. In J.R. Di Pietro (ed.) *Issues in Language Two: Theory and Practice*. Norwood N. J.: Albex.
- Harre, R. (1989). Language Games and Texts of Identity. In J. Shotter & J.K. Gergen (eds.), *Texts of Identity*. pp. 20-35. London: Sage.
- Haviland, J. & Gladston, R. B. Emotion and narrative: the agony and the ecstacy. In K.T. Strongman (ed.), *International Review of Studies on Emotion*, 2. New York: John Wiley & Sons. pp. 219-247.
- Henze, P.B. (1983). 'Fire and Sword in the Caucasus: The 19th Century Resistance of the North Caucasian Mountaineers', *Central Asian Survey* II/1: 5-44.
- Hewitt, B.g. & Canevascini, G. (1995) Notes and Communications. *Bulletin of the school of Oriental and African Studies*, University of London, Vol. 58/ 2: 334-335.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85:551-575.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hutchins, T., Brannick, M., Bryant, J.B.& Silliman, E. R. (2005). Methods for controlling amount of talk: Difficulties, considerations and recommendations *First Language* 25; 347.
- Isaacs, H. (1975). *Idols of the Tribe: Group Identity and Political Change*. New York: Harper.
- Izard, C. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Springer.
- Izard, C. (1994). Innate and universal facial expression: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 288–299.
- James, W. 1884. What is an Emotion? *Mind*, 9, pp. 188-205.
- Johnson-Laird, P.N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81–123.
- Karpat, K. H. *Ottoman Population 1830-1914. Demographic and Social Characteristics*. Wis.: Madison, 1985.
- Kang J.Y. (2003). On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean EFL learners' oral "Frog story" narratives. *Narrative Inquiry*, Vol. 13, 1: 127-149 (23).
- Kellman, S. (2000). *The Translingual Imagination*. Lincoln/London: University of Nebraska Press.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic Influence: transfer to nowhere? *Annual review of Applied Linguistics*, 15: 125-150.

- Keshavarz, M.H. & Astaneh, H. (2004). The Impact of Bilinguality on the Learning of English Vocabulary as a Foreign Language (L3). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 7/ 4: 295–302.
- Kitayama, S., Markus, H.R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and Collective Processes in the Construction of the Self: Self-Enhancement in the United States and Self Criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72/ 6: 1245-1267.
- Kogitçibasi, C. (1987). Individual and group Loyalties. Are they compatible? In C. Kogitçibasi (ed.), *Growth in Cross Cultural Psycholog. pp. 335-355*. Kreindler, I. Bensouan, M. Avinor E., & Bram, C. (1995). Circassian Israelis: Multilingualism as a way of life. *Language, Culture and Curriculum*, 8: 149-16.
- Kruman, J. & Sriram, N. (2002). Interrelationships among Vertical and Horizontal Collectivism, Modesty, and Self-Enhancement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1 2002; vol. 3: 71 - 86.
- Kumakhov M., Vamling, K. Kumakhova, Z. (1996). Ergative Case in the Circassian Languages. *Working Papers*. Lund University Dept. of Linguistics. 93-111.
- Langman, J. (2003). Growing a *Bányavirág* (Rock Crystal) on Barren Soil: Forming a Hungarian Identity in eastern Slovakia through joint (inter) action. in R. Bayley, & S. Shechter (eds.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge UP.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- LeDoux, J.E. 1996. *The Emotional Brain.: The mysterious underpinning of emotional life*. New York: Simon and Schuster.
- Lewis, H.B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press.
- Lewis, M. (1992). *Shame. The exposed self*. New York: Free Press.
- Lutz, C. (1987). Goals, Events, and understanding Ifaluk Emotion Theory. In D. Holland, & N. Quinn, (eds.), *Cultural models in language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, A. & Kashima, Y. (2001). The reproduction of culture: Communication processes tend to maintain cultural stereotypes. *Social Cognition*, 19: 372-394.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1993). *Ego Identity*, New-York: Springer.

Martin, P.W. (2003). Bilingual Encounters in the Classroom. In J-M. Dewaele, M., A. Housen, & L.Wei, (eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion. In S.Kitayama & H.R. Markus (eds.), *Emotion and culture. Empirical studies of mutual influence*. Washington, DC: American Psychological Association. pp. 89–130.

Markus, H. R., Mullally, P., & Kitayama, S. (1997). Selfways: Diversity in modes of cultural participation. In U. Neisser & D. Jopling (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding* (pp. 13-61). Cambridge: Cambridge University Press.

Matsumoto, D. (1990). Cultural similarities and differences in display rules. *Motivation and Emotion*, *14*: 3.

Matsumoto, D. (1992). American-Japanese cultural differences in the recognition of universal facial expression. *Journal of Cross-cultural Psychology*, *23*, 72–84.

Matsumoto, D. (1993). Ethnic differences in affect intensity, emotion judgments, display rule attitudes, and self-reported emotional expression in an American sample. *Motivation and Emotion*, *17*: 2.

McMahill, C. (2001). Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer, (eds.), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. Berlin: Mouton De Gruyter, 307-344.

Ortony, A., Clore, G. L.& Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, *97*, 315-331.

Papafragou, A. (1997). Modality in language development: a reconsideration of the evidence *UCL Working Papers in Linguistics*. 9.

Patrick, d. (2003). Language Socialization and Second Language Acquisition in Multilingual Arctic Quebec Community. In R. Bayley, & S. Shechter, (eds.), *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pavlenko, A. (1998). Second language learning by adults: Testimonies of bilingual writers. *Issues in Applied Linguistics* *9* (1): 3-19.

Pavlenko, A. (1999). New approaches to concepts in bilingual memory. Keynote article. *Bilingualism:Language and Cognition* *2* (3): 209-230.

- Pavlenko A. (2003). *Emotions and Multilingualism*. New York: Cambridge University press.
- Pavlenko, A.(2006). In A. Pavlenko, A. (ed). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A. & Driagina V. (2007) Russian Emotion Vocabulary in American Learners' Narratives. *The Modern Language Journal* 9 (2): 213-234.
- Rintell, E. (1990). That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers. In R. Scarcella, E. Andersen, & S. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Scherer, K. R. (1988). *Facets of Emotion: Recent Research*. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Scherer K. R., Schorr,A., & Johnstone, T. (eds.) (2001). *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life-satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82: 582-593.
- Schimmack U, Oishi S.& Diener, E. (2005). Individualism: A Valid and Important Dimension of Cultural Differences Between Nations *Personality and Social Psychology Review* 9; 17.
- Sroufe, L.A., Cooper, R. & Dehart, G. (1996). *Child development: It's nature and course* (3rd Ed). McGraw-Hill, Inc.
- Sweetser, E. (1990). From Etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. *Cambridge Studies in Linguistics* 54. Cambridge University Press:
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Thomás, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: 235-247.
- Triandis, H. C., Chen, X-P., & Chan, D. K-S. (1998). Scenarios for measurements of collectivism and individualism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1): 3-72.
- Triandis ,H .C. (1995) *Individualism and Collectivism*. Boulder, Co: Westview .
- Triandis, H.C., & Gelfand, M.J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74: 118-128.

- Verhoeven, L.T. (1994) Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited . *Language Learning* 44 (3): 381–415.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weinreich, P. (2000). Ethnic Identity and Acculturation. In E. Olshtein & G. Hoencyk, (eds.), *Language, Identity and Immigration*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press: pp. 31-63
- Wellman, H.M. & Wooley, J.D. (1990). “From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology.” *Cognition*, **35**, 245-275.
- Wierzbicka, A. 1985. *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor: Karmora Publishers, Inc.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions Across Languages and Cultures Diversity and Universals*.UK: Cambridge University Press
- Zhengdao Ye, V. (2001). An inquiry into “sadness” in Chinese. In: J. Harkins and A. Wierzbicka (eds.), *Emotions in Crosslinguistic Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 359-404.
- [http://www.suite101.com/article.cfm/rus\\_cultures\\_cuisines/116380/6](http://www.suite101.com/article.cfm/rus_cultures_cuisines/116380/6) (last accessed February 5th 2008)
- <http://psychclassics.yorku.ca/Lange/> (last accessed February 5th 2008)
- [http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/47/Flyman\\_Burenhult.pdf](http://www.ling.lu.se/disseminations/pdf/47/Flyman_Burenhult.pdf) (last accessed February 5th 2008)
- <http://www.m-w.com/dictionary/ethnic> (last accessed February 5th 2008)
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Adyghe\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Adyghe_language) (last accessed February 5th 2008)
- [http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v20/20\\_34\\_lee.pdf](http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v20/20_34_lee.pdf) (last accessed February 5th 2008)
- <http://www.channelviewpublications.net/jmmd/017/0128/jmmd0170128.pdf> (last accessed February 5th 2008)

הסיפור בתמונות







## **נספח מס' 2: דפי ההוראות לנבדקים**

### **הוראות לתלמידים צ'רקסים קבוצה צ'**

למורה: כל מטלה תינתן בנפרד כדי לא להעמיס על התלמידים יותר מדי. אם אתה מורה מהכפר הסבר לתלמידים את המטלות בשפה שבה נוח לך להסביר.

### **התחלקו לקבוצות של 4-6 תלמידים בכל קבוצה**

מטלה 1 הביטו בתמונות ונסו להבין מה הסיפור. ספרו את הסיפור בקבוצה, תמונה אחר תמונה. תארו מה עובר על הנערה ומה היא מרגישה. בצ'רקסית. השיחה שלכם תוקלט.

מטלה 2 כל אחד יכתוב את הסיפור בצ'רקסית באותיות עבריות. אל תפסחו על אף תמונה. עדיף לכתוב בגוף ראשון כאילו שהילדה מספרת את מה שעבר עליה. אם יותר נוח לכם אתם יכולים לספר את הסיפור מפי אחיה או אמה. (למורה: אסוף את הדפים אחרי שהם מסיימים לכתוב, חשוב שיהיה השם של התלמיד.)

מטלה 3 כתבו את הסיפור בעברית.

## הוראות לתלמידים צ'רקסים קבוצה ע'

למורה: כל מטלה תינתן בנפרד כדי לא להעמיס על התלמידים יותר מדי. אם אתה מורה מהכפר הסבר לתלמידים את המטלות בשפה שבה נוח לך להסביר.

התחלקו ל- 4 קבוצות בנות 4-5 תלמידים כל אחת.

מטלה 1 הביטו בתמונות ונסו להבין מה הסיפור. ספרו את הסיפור בקבוצה, תמונה אחר תמונה. תארו מה עובר על הנערה ומה היא מרגישה. בצ'רקסית. השיחה שלכם תוקלט.

מטלה 2. כתבו את הסיפור בעברית. אל תפסחו על אף תמונה. עדיף לכתוב בגוף ראשון כאילו שהילדה מספרת את מה שעבר עליה. אם יותר נוח לכם אתם יכולים לספר את הסיפור מפי אחיה או אמה. (למורה: אסוף את הדפים אחרי שהם מסיימים לכתוב חשוב שיהיה השם של התלמיד.)

מטלה 3 כתבו את הסיפור בצ'רקסית באותיות עבריות.

## הוראות לתלמידים בבית הספר העברי

למורה בכיתה: כל מטלה תינתן בנפרד כדי לא להעמיס על התלמידים יותר מדי.

א. התחלקו לקבוצות של 4 - 6 תלמידים בכל קבוצה.

**ב. מטלה מספר 1.** הביטו בתמונות ונסו להבין את הסיפור. ספרו את הסיפור בקבוצה, תמונה אחר תמונה. תארו מה הנערה מרגישה.

**ג. מטלה מספר 2.** כל אחד יכתוב את הסיפור. אל תפסחו על אף תמונה. עדיף לכתוב בגוף ראשון כאילו שהילדה מספרת את מה שעבר עליה. אם יותר נוח לכם אתם יכולים לספר את הסיפור מפי אחיה או אמה.

שאלון לדוברי הצ'רקסית

1. הביט בתרגומים שלך: איזה הבדלים אתה רואה ביניהם?
2. מה הסיבות להבדלים האלה, לדעתך?
3. כשכתבת את הסיפור מה היה לך חשוב להעביר?
4. [רק אחרי התשובה לשאלה הקודמת:] האם לדעתך חשוב יותר להעביר את העלילה או את המחשבות והרגשות?  
5. למה?
6. האם כתבת כל מה שחשבת שהנערה הרגישה?
7. [רק אחרי התשובה לשאלה הקודמת:] אם לא, למה לא?
8. בדרך כלל כשאתה קורא או רואה טלוויזיה, האם אתה מתרגם לעצמך לצ'רקסית חלקים מסוימים ממה שאתה קורא או רואה כדי להבין טוב יותר? אם אתה לא מתרגם, באיזה שפה אתה חושב?
9. באיזה שפה היה לך יותר קל לכתוב?
10. מדוע, לדעתך, היה לך קל יותר לכתוב בשפה זו?
11. האם הרגשת שחסרות לך מלים לכתוב בעברית?
12. האם הרגשת שחסרות לך מלים בצ'רקסית?
13. האם אתה זוכר דוגמאות למילים שחסרו לך?
14. איך פתרת את הבעיה של חוסר במלים?
15. האם חשוב לדעתך לכתוב (ולספר) על הרגשות שלך?

## שאלון עמדות תלמידים לקבוצת דוברי העברית

1. כשכתבת את הסיפור מה היה לך חשוב להעביר?
2. [רק אחרי התשובה לשאלה הקודמת:] האם לדעתך חשוב יותר להעביר את העלילה או את המחשבות וההרגשות?  
למה?
3. האם כתבת כל מה שחשבת שהנערה הרגישה?  
[רק אחרי התשובה לשאלה הקודמת:] אם לא, למה לא?
4. האם חשוב לדעתך לכתוב (ולספר) על הרגשות שלך?

מלון מונחים בנושא רב-לשוניות (לפי פבלנקו 2005 ואחרים)

**רפרטואר לשוני** (Linguistic repertoire) (לפי Gumperz 1964) - כלל המשאבים הלשוניים הזמינים ליחיד.

**שפה ראשונה** (first language /L1) - שפה שנלמדה ראשונה מבלי להתחשב במיומנות או בדומיננטיות הלשונית הנוכחית אצל הדובר.

**משתמש בשפה שנייה** (לפי Cook 2002, 1999) - מושג זה בא במקום המונח 'דובר לא ילידי' 'non)-native speaker' ומציע הבחנה נחוצה בין לומדי שפה שנייה או שפה זרה (L2/FL) אנשים הנמצאים בתהליך לימוד שפה בכתה או בעצמם, לבין משתמשים בשפה שנייה (L2 users) אנשים שמשתמשים בשפה שנלמדה מאוחר יותר בחיים לצורכי החיים האמיתיים.

**שפה שנייה** (second language/ L2) - שפה שנלמדת מאוחר יותר בחיים, לא בהכרח נלמדת שנייה באופן כרונולוגי. בשונה מ'שפה זרה' שפה שנייה היא שפה שנמצאת בשימוש בחיי היומיום של הדובר.

**שפה זרה** (foreign language/FL) - שפה הנלמדת בהקשר פדגוגי

**דו-לשוניות** (bilingualism) (תחום מחקר) - תחום העוסק בכשירות ובביצוע של אנשים הדוברים שתיים או יותר שפות בהתמקדות על תופעת הדו-לשוניות. מונח המשקף את ההיסטוריה ואת מסורת המחקר בתחום ולכן השימוש בו בדרך כלל מתייחס למחקר בתחום הדו-לשוניות ובתחום הרב-לשוניות. (דו-לשוני: דובר שתי שפות).

**רב-לשוניות** (multilingualism) - תחום המרחיב את גבולות המחקר בדו-לשוניות לתופעות של רכישת שפה שלישית, המיומנויות והביצועים של דוברים רב-לשוניים. (רב-לשוני: דובר יותר משתי שפות).

**דו-לשוניים ורב-לשוניים** (bilinguals and multilingual) - הם דוברים שמשתמשים בשתי שפות או דיאלקטים או יותר בחיי היומיום שלהם – יהיה זה בו זמנית (במצבים של קשרים לשוניים) או באופן

עוקב (consecutively) (בהקשר של הגירה). דוברים אלה מפגינים לעתים רחוקות רהיטות שווה בכל מיומנויות השפה בשל העיקרון ה'השלמה' (complementarity principle) – שמשמעותו שהדוברים שהשפות המרובות נרכשו ונעשה בהן שימוש בהקשרים שונים. ההבדל בין הגדרות המבוססות על מיומנות לבין הגדרות המבוססות על שימוש בלשון חשוב, שכן עם הקבוצה השנייה נמנים מספר גדול יותר של דוברים, כולל חוקרים ומשתתפים במחקר שבדרך כלל לא נחשבו דו-לשוניים.

**דו-לשוניים מאוזנים (balanced bilinguals)** - הנם בעלי מיומנות זהה באופן יחסי בשפות שהם דוברים.

**דו-לשוניים דומיננטיים (dominant bilinguals)** - הנם אלה המפגינים מיומנות גבוהה יותר באחת השפות. דומיננטיות לשונית היא נושא מורכב, שכן דו-לשוניים יכולים להיות מאוזנים במספר תחומי שפה ודומיננטיים באחרים. למשל משתמשי שפה שנייה שבים שחיים בהקשר של השפה שנייה הנם דומיננטיים בשפה שנייה בתחום המקצועי שלהם. עשוי להיות שיהיו להם קשיים לדון או לכתוב בנושאים מקצועיים בשפה הראשונה שלהם אך עדיין יפגינו דומיננטיות בשפה הראשונה בתחומים אחרים.

**דו-לשוניים סימולטאניים (simultaneous bilinguals)** - במושגים של הגיל שבו רכשו את השפה, רכשו דוברים אלה שתי שפות או יותר מלידתם.

**דו-לשוניים מילדות (childhood bilinguals)** - דוברים שלמדו את השפה הנוספת בילדותם המוקדמת או המאוחרת.

**דו-לשוניים מגיל ההתבגרות או אחרי גיל ההתבגרות (late or post-puberty bilinguals)** - דוברים שרכשו את השפה הנוספת כמתבגרים או בוגרים.

**דו-לשוניים משולבים או דו-תרבותיים** - במונחים של ההקשר של רכישת השפה אנחנו מדברים על דוברים שלמדו את השפה הנוספת בהקשרים מובחנים.

**דו-לשוניים מתואמים (coordinate or compound bilinguals)** - הם דוברים שלמדו את השפות באותו הקשר תרבותי וחברתי. ההבחנה בין רכישה בהקשרים טבעיים (naturalistic acquisition contexts) ורכישת שפה בכיתה נשמרת, שכן רק חשיפה טבעית וסוציאליזציה בשפה השנייה מובילים להתפתחות ייצוגים מתואמים – מובחנים וייחודיים לשפה, בעוד שלמידה בכיתה מובילה לייצוגים משניים – מיפוי של מונחים לשוניים חדשים למערכת מושגים קיימת.

דו-לשוניים משניים - הם דוברים שלמדו שפה אחת דרך המדיום של השנייה, לרוב בכיתה.

**שפת הרוב (Majority language)** - מושג זה יתייחס לשפה שבה משתמשת קהילה הרחבה יותר

ולעתים קרובות נקבעה כשפה רשמית.

**שפת המיעוט (Minority language)** - מושג זה מתייחס לשפה המדוברת על ידי מיעוטים אתניים

שחיים בקהילה הרחבה יותר. שימוש במונחים הבעייתיים והדיכוטומיים במידת מה אלה נעשה לא כדי

למקד את תשומת הלב בגודל המספרי של קבוצות לשוניות מסוימות אלא להתייחס להבדלים המצביים

בעוצמה ובזכויות.

**כשירות, יכולת לשונית (linguistic competence)** - מציינת את הידע שהוא ברובו בלתי מודע שיש

לדובר בעקרונות התקשורתיים, הסוציולינגוויסטיים והלשוניים שמאפשרים לו לעשות אינטרפרטציות

ושימוש בשפה מסוימת שהוא מסיק באופן טיפוסי דרך ביצועים מטה לינגוויסטיים.

**ביצוע לשוני (linguistic performance)** מתייחס לא רק לשפה אלא גם להבנייה יצירתית של העצמי

והאחרים כמו בהבעת רגש (performance of affect).

**מיומנות (proficiency)** - מתייחסת לרמה הכללית של הישג בשפה מסוימת ורמת ההישג במיומנויות

נפרדות כמו דיבור או כתיבה ושנמדדות דרך מבדקים מתוקננים או הערכה עצמית.



מתאם עמדה/ביטוי בפועל- דוברי שפת אם צ'רקסית שכתבו בצ'רקסית תחילה

Correlations<sup>a</sup>

		מילות רגש כחלק ממילות תוכן	עמדה כלפי חשיבות הרגש
מילות רגש כחלק ממילות תוכן	Pearson Correlation	1.000	-.182
	Sig. (2-tailed)	.	.517
	N	20	15
עמדה כלפי חשיבות הרגש	Pearson Correlation	-.182	1.000
	Sig. (2-tailed)	.517	.
	N	15	17

a. כיתה = 1n צ'רקסית

מתאם עמדה/ביטוי בפועל- דוברי שפת אם צ'רקסית שכתבו בעברית תחילה

Correlations<sup>a</sup>

		מילות רגש כחלק ממילות תוכן	עמדה כלפי חשיבות הרגש
מילות רגש כחלק ממילות תוכן	Pearson Correlation	1.000	-.101
	Sig. (2-tailed)	.	.653
	N	24	22
עמדה כלפי חשיבות הרגש	Pearson Correlation	-.101	1.000
	Sig. (2-tailed)	.653	.
	N	22	22

a. כיתה = 2n עברית

מתאם עמדה/ביטוי בפועל- דוברי שפת אם עברית

Correlations<sup>a</sup>

		מילות רגש כחלק ממילות תוכן	עמדה כלפי חשיבות הרגש
מילות רגש כחלק ממילות תוכן	Pearson Correlation	1.000	.063
	Sig. (2-tailed)	.	.799
	N	22	19
עמדה כלפי חשיבות הרגש	Pearson Correlation	.063	1.000
	Sig. (2-tailed)	.799	.
	N	19	19

a. כיתה = עמקים

סיכום מתאמים בין עמדה כלפי הבעת רגש לבין הבעתו בפועל:

כיתה ח עמקים-תבור	כיתה ח2 – עברית תחילה	כיתה ח1 – צ'רקסית תחילה
לא נמצא קשר: rs= p> 0.05 , -0.063	לא נמצא קשר: rs= p> 0.05 , -101	לא נמצא קשר rs= p> 0.05 , 0.182

Full name: **Irit Drori**

Thesis title:

**Expression of emotions in multilingual teenagers: Circassian students as a test case**

## **Abstract**

The question of the emotive expression multilingual speakers who live and operate in more than one cultural and linguistic environment has lately been in the center of scholarly attention, due to a widespread international mobility of populations and to the fact that the existence of national, cultural and linguistic minorities within a different national, cultural and linguistic majority has become a global reality. In spite of this fact it seems that apart from a few important attempts there is a general lack of an integrative theory concerning the influence of the oral mother tongue (first language) on the written performance of native oral language speakers and on the written emotive expression of native oral language speakers in the other languages available to them.

This work examined the emotive expression of Israeli multilingual adolescents. 86 short narratives the examinees created the stimuli being a picture story, 47 of which were written in Hebrew and 39 in Circassian in Hebrew letters. 22 additional texts written by Hebrew native speaking adolescents created by the same procedure were analyzed and used for cross-group comparison.

The study at hand assumed that a gap would be found in vocabulary richness and variety between the examinees writing in Circassian and those writing in Hebrew, and between them and the Hebrew speakers. It was assumed that a positive correlation would be found between their attitude to the expression of emotions and the actual performance, that the Circassian examinees would demonstrate meta-linguistic awareness upon explaining their linguistic choices and that they would relate to their linguistic reality as to a given - a natural fact.

Both quantitative and qualitative tools were used to process the findings some of which were especially constructed for the present research.

The findings support the assumption about differences between the emotive expression in the oral native tongue and the emotive expression in Hebrew, yet the Circassian speakers displayed a performance similar to the Hebrew speakers when writing in Hebrew. No positive correlation between the examinees' attitude towards expressing emotions and their actual performance was found. As was expected, the multilingual Circassian speakers displayed meta-linguistic awareness with regard to their lexical choices, morphology of the language and the process of the translation. The assumptions about the Circassian examinees' conception of their heritage language as a constitutive element of their identity, their viewing the language as serving other functions such as intermediation, explanation, solidarity and that of keeping the national legacy alive were supported by the informants' reports.