

טיפוח שפה בקרב תלמידי כיתה א' במסגרת מיזם "שובר קירות"

בתיה צור ואינה דוביאנסקי שכטר

בבית הספר היסודי-ממלכתי "איתמר בן אב"י" בתל אביב-יפו, מתקיים מזה שנתיים מיזם "שובר קירות". מטרת המיזם לקדם את היכולות הלשוניות והאורייניות של התלמידים, שרבים מהם באים ממשפחות רב-תרבותיות וממיצב חברתי-כלכלי נמוך ומציגים כישורי שפה ירודים. במסגרת המיזם מופעלת בשכבת כיתות א' תוכנית התערבות לשיפור מיומנויות התקשורת, השפה והאוריינות של התלמידים. התוכנית נבנתה מתוך התייחסות לתחומי שפה שונים: סמנטיקה, מורפו-תחביר, פונולוגיה, פרגמטיקה ומטה-לשון. בעקבות ממצאי "מבחן עיבוד שפה דבורה" (מעש"ה, 2007) שנערך לתלמידי כיתה א', שהצביעו על קשיים בולטים בנושא הקטגוריזציה ובנושא התיאורים וההגדרות, ניתנה תשומת לב מיוחדת ליכולות השפתיות בתחומים אלה במסגרת התוכנית. כל הפעילויות ששולבו בתוכנית נעשו מתוך חשיבה על למידה חווייתית. יעילותה של תוכנית ההתערבות נבדקה בקרב 30 תלמידי כיתה א', תוך התייחסות להבדלים מגדריים בהישגי התלמידים, וזאת לאור ממצאי מחקרים המצביעים על אפשרות של פערים שפתיים בין בנים לבנות. הממצאים הצביעו על שיפור ניכר בתחומים שנבדקו – 'קטגוריות' ו'תיאורים והגדרות' – ללא פערים בין בנים לבנות. ממצאים אלו מצביעים על חשיבותן

הרבה של תוכניות ההתערבות לטיפול כישורי השפה אצל ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.²

מילות מפתח: תוכנית התערבות לטיפול שפה, יכולת קטגוריזציה, יכולת הגדרות ותיאורים, רב-תרבותיות, רב-לשוניות, מיצב חברתי-כלכלי, פער מגדרי

מבוא

מיזם "שובר קירות", הנערך מטעם מרכז תמיכה יישובי אזורי (מתי"א) בבתי ספר נבחרים בתל אביב, הוא תוכנית פדגוגית שכבתית הנותנת מענה לצרכים הייחודיים של אוכלוסיית התלמידים. להלן תתואר התוכנית הפועלת בבית הספר היסודי-ממלכתי "איתמר בן אב"י" החל משנת הלימודים תשע"ט. בית הספר "איתמר בן אב"י" שוכן בדרום העיר תל אביב-יפו, ומיועד לתלמידי כיתות א' עד ו'. נוסף על כיתות החינוך הרגיל, בכל שכבה ישנה כיתת חינוך מיוחד אחת, המיועדת לתלמידים שאובחנה אצלם לקות שפה-למידה. בבית הספר לומדים ילדים הבאים ממשפחות רב-תרבותיות ורב-לשוניות ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. האוכלוסייה יהודית ברובה, אך יש בה גם תלמידים בני דתות אחרות – מוסלמים ונוצרים. רוב התלמידים הם ילידי הארץ והוריהם הם עולים חדשים ממדינות חבר העמים לשעבר ומאתיופיה, ותלמידים מעטים באים ממשפחות מהמגזר הערבי וממשפחות של עובדים זרים. שפת האם של רבים מהתלמידים איננה עברית, ורוב תלמידי בית הספר מציגים כישורי שפה נמוכים. מכאן, שהצוות החינוכי של בית הספר מתמודד עם אתגרים רבים, ובראשם צמצום הפערים במיומנויות הבסיס, הנובעים מן המיצב החברתי-כלכלי הנמוך ומהבדלי התרבויות.

יכולות שפה של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך

המיצב החברתי-כלכלי שהמשפחה משתייכת אליו הוא משתנה המשפיע על הכמות הגרייה שהילד נחשף אליה, על איכותה, על דרכי התקשורת במשפחה ועל עמדות ההורים במגוון נושאים. מכאן שיש לו השלכות על תחומי ההתפתחות של

² המאמר מבוסס על מחקר שביצעה אינה דוביאנסקי שכטר במסגרת עבודת הגמר "העשרת שפה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תוכנית התערבות בדגש על הנושא יתיאורים והגדרות", לשם קבלת תואר M.Ed. בלקויות למידה, מכללת תלפיות חולון, 2019.

הילד, ובהם התחום השפתי. כישורי השפה של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך נמוכים מאלה של בני גילם ממיצב גבוה יותר, ומובילים להישגים אקדמיים נמוכים (רום, צור וקריזר, 2010; Whitehurst & Fischel, 2000). מחקרים שעסקו בקשר בין המיצב ליכולת השפתית של הילד העלו כמה ממצאים מעניינים:

- ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך אינם נחשפים לידע תרבותי רחב ולידע עולם. הם אינם מכירים מגוון של חפצים, פעולות, תופעות טבע ואירועים, ולכן אינם מכירים את אוצר המילים המייצג אותם (Harris, 2003).
- אוצר המילים של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מצומצם, ומכיל יותר שמות עצם ופעלים ופחות שמות תואר ותוארי פועל. כמו כן, קיים שימוש בכינויי גוף ובכינויים רומזים במקום בשמות ספציפיים. אוצר המילים מורכב ברובו ממילים שכיחות ומשמות עצם מוחשיים, ונעשה שימוש רב במילות סלנג ובמילים כלליות. השימוש במילים כלליות נובע מחוסר לקסיקלי המייצג את ידע העולם המצומצם של ילדים מקבוצה זו (Harris, 2003; Huaqing Qui et al., 2003; Washington & Craig, 1999).
- קיים קושי בולט בהבנת מילות תפקוד, והשימוש בהן מועט ושגוי (קריזר, 1985).
- ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך משתמשים במילים בהקשרן המצומצם, מאחר שאינם נחשפים להקשרים נוספים של המילה. הדבר נובע מחוסר התנסות מספקת בשמיעת המילה ובהפקתה ומאי קבלת משוב מהסביבה בנוגע להקשרי המילה (רום, צור וקריזר, 2010).
- קיים פער גדול בין אוצר המילים הפעיל לאוצר המילים הסביל, והוא מתבטא בכך שהבנת המילים טובה יותר מהפקתן. השימוש בפעלים ספציפיים מצומצם, דבר הנובע מאיכות התקשורת בין הילד לבין הוריו ומהדלות הלשונית של שפת ההורים (לזר, 2006).
- קיים קושי ברכישת מושגי-על, כגון קטגוריות סמנטיות. הקטגוריה מאפשרת לקבץ יחד עצמים או אירועים הדומים זה לזה בתכונות מסוימות, ולחלק את הסביבה לקבוצות, כך שגירויים שאינם זהים יוכלו להיות מטופלים כשווים. היכולת לשייך אובייקט חדש לקטגוריה מסוימת מאפשרת את הפיכת הבלתי

מוכר למוכר, באמצעות ייחוס הידע שנמצא כבר ברשותנו על הקטגוריה של האובייקט החדש (Rosch, 1999; Shipley, 1993). לצורך הקטגוריזציה נדרשים תהליכים קוגניטיביים בתחום השפה, כגון: הפשטה, הכללה ומיון, המאפשרים לאדם לארגן כמות רבה של מידע באופן יעיל (Dale, Price, Bishop & Plomin, 2003). המיון דורש הבחנה בדומה ובשונה ויצירת הכללה (שם הקבוצה), ופעולת ההכללה מלווה בדרך כלל במתן שם לקבוצות (ארנברג, דרסלר וסלע, 2012). ידוע שבגיל צעיר ילדים מעדיפים לארגן עצמים על פי היחסים התמטיים בהתאם לנושאים, למשל: 'תפוח' ו'סכין'. לעומת זאת ילדים בוגרים מעדיפים לסווג עצמים על פי הקטגוריות הטקסונומיות – סיווג שיטתי היררכי, למשל: 'תפוח' ו'אפרסק' (Markman & Hutchinson, 1988; Markman & Wachtel, 1984). ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מציגים קשיי המשגה יחסית לבני גילם. הקשיים נובעים מיכולות ארגון ירודות עקב קושי בהפעלת התהליכים הקוגניטיביים שתוארו.

- הקושי ברכישת מושגי-על פוגע ביכולת אחסון המילים בלקסיקון, מאחר שהוא נשען על אחסון קטגוריאלי ותת קטגוריאלי. פגיעה זו עלולה להקשות על יכולת השיום, כלומר על היכולת להעלות מילים מוכרות במהירות ובדייקנות (רום, צור וקריזר, 2010).
- קיים קושי ביכולת ההגדרה הנובעת הן מידע עולם דל הן מהפקת מילים כלליות במקום מושגי-העל הספציפיים. ההגדרות מייצגות ביטוי מוצהר של משמעויות החבויות בשפה הדבורה. ניסוח הגדרה הוא פעולה הקובעת את מהותו ואת תכונותיו העיקריות של המושג, ולשם כך נדרש שימוש במיומנויות שפתיות רבות ובאפיון ישויות בצורה מדויקת ומחייבת. המגדיר נדרש לידע סמנטי (תוכן) ומורפו-תחבירי (צורה). נוסף על כך, נדרשת ערנות מטה-לשונית, מכיוון שההגדרה משתמשת בשפה לצורך דיבור על שפה, במילים אחרות: 'כיצד לומר ולא רק מה לומר' (צור, סגל ורום, 2012; Benelli et al., 2006). הקושי במטלה מורכבת זו בא לידי ביטוי בנטייתם של ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך להפיק הגדרות תפקודיות (תיאור השימוש בפריט המוגדר) ו/או תפיסתיות (תיאור אפיונים תפיסתיים של הפריט

המוגדר) ואף הגדרות המבוססות על ניסיון אישי, והם אינם עוברים להגדרות מושגיות בגיל המצופה (נוימן, 1995).

השפעתה של דו-לשוניות על השליטה בשפה

המושג 'דו-לשוניות', משמעו רכישת שתי שפות. כיום, כמחצית מכלל ילדי העולם דוברים יותר משפה אחת, ונראה כי מגמה זו הולכת ומתרחבת בשל גלי ההגירה הגדולים. דו-לשוניות ניתנת לסיווג על פי גיל החשיפה לכל אחת משתי השפות, אופן לימוד השפות ויכולותיו של הדובר בכל שפה (רום, צור וקריזר, 2010; Mieszkowska et al., 2017). נהוג להפריד בין דו-לשוניות של חברה, המתקיימת במדינות שבהן חיות כמה קהילות ולכל אחת תרבות ושפה משלה, לבין דו-לשוניות של הפרט, הנובעת מהגירת משפחה אל ארץ הדוברת שפה שונה משפת המשפחה. דו-לשוניות יכולה להיות טבעית (או 'בו זמנית'), כאשר הילד נחשף לשפה הנוספת במהלך שלוש השנים הראשונות לחייו, או דו-לשוניות ברצף, כאשר החשיפה לשפה הנוספת מתחילה לאחר גיל שנתיים-שלוש.³

בישראל, משפחות המהגרים נוטות להמשיך ולהשתמש בבית בשפתן, והילדים נחשפים לשפה העברית רק עם הצטרפותם למסגרות החינוכיות. גישה זו משפיעה על שפת הילד ועל שליטתו במאפיינים התקשורתיים והאורייניים. מחקרים מן השנים האחרונות העוסקים בהתפתחותם של ילדים דו-לשוניים מצביעים על כישורים חברתיים טובים יותר מאלו הנראים אצל ילדים חד-לשוניים ואף על יכולות קוגניטיביות גבוהות יותר (אבוטבול-עוז ועמיתיה, 2017; Bialystok, 2001 Cummins, 2001; Tannenbaum & Howie, 2002). לא זו בלבד שדו-לשוניות אינה משפיעה לרעה על התפתחות הילד או על שפתו, אלא היא מאפשרת לו להיחשף לשתי תרבויות שונות בו זמנית ולתפקד בשתייהן. היא מזמנת תקשורת טבעית, רגשית ועשירה עם ההורים וכן עם בני המשפחה המורחבת.

דו-לשוניות משמשת לא פעם כזרז להתפתחות יכולות לשוניות במקביל בשתי השפות. ילדים דו-לשוניים נעזרים בשפה אחת לצורך רכישת השפה הנוספת. אומנם קיימים הבדלים בדרכי ההתפתחות של ילדים דו-לשוניים לעומת ילדים חד-לשוניים, ולרוב קיים עיכוב קל ברכישתה של השפה השנייה, אך הוא

³ עוד על סוגי דו-לשוניות ראו אצל צור, סגל ורום, 2013, עמ' 339-360.

נעלם לקראת גיל חמש-שש. אצל ילדים דו-לשוניים בו-זמנית, ניכרת בייחוד יכולת גבוהה יותר במטלות של סיפור סיפורים ובשימוש רב בתיאורים ובהבעת עמדות אישיות, והם אף מקדימים ילדים חד-לשוניים בהתפתחות סמנטית ובהבנת מילים דו-משמעיות ומטפורות. הם עולים על ילדים חד-לשוניים בביצוע מטלות מטה-לשוניות ובגמישות מחשבתית, ובעיקר במשימות מטה-פונולוגיות, שבהן נדרש לנתק את צורת המילה ממשמעותה, או שנדרש דיכוי (איניהיביציה) של מאפיין אחד לעומת האחר (ערמון-לוטס, 2014; Paradis, 2001; Bialystok, 2001; Genesee & Crago, 2011; Pierce, 1992). בהשוואה לילדים עם דו-לשוניות טבעית, אצל ילדים עם דו-לשוניות ברצף רכישת השפה השנייה ארוכה יותר, ורכישת היכולות האורייניות נמשכת שנים רבות. שפתם מתאפיינת במקרים של ערבוב (mixing) בין השפות והעברות (switching) של מבנים משפת האם לשפה העברית (אולשטיין, 1998; רום, צור וקריזר, 2010; Cummins, 2000).

כאשר בודקים את האוכלוסייה כולה, ללא הבחנה בין מיצבים חברתיים-כלכליים, מוצאים בדרך כלל פערים קלים, או אף העדר פערים, ביכולות לשוניות בין ילדים דו-לשוניים לילדים חד-לשוניים. המצב שונה כאשר בודקים בנפרד ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. באוכלוסייה זו עלולה דו-לשוניות לגרום לחסך לשוני בכל אחת מהשפות, בשל תנאים כלכליים קשים וחוסר זמן לאינטראקציות בין הילד להוריו (רום ובקר, 2009). ילדים דו-לשוניים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך מציגים דלות לשונית המתבטאת בקושי לבנות משפטים בעלי מורכבות תחבירית וצורנית, באוצר מילים דל ומכאן גם בהישגים לימודיים ירודים. ילדים אלה מציגים יכולת אקדמית נמוכה בשפת הסביבה, דבר הנמנה עם הגורמים המונעים מהם להתקדם בסולם החברתי והכלכלי (לוי, שוהמי וספולסקי, 2003; Cummins, 2001). המחקר הנוכחי בדק את תרומתה של תוכנית התערבות שפתית, הממוקדת ביכולות קטגוריזציה והגדרות, לקידום דרכי הלמידה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.⁴

⁴ יכולת הקטגוריזציה נבחנה בעבודת הגמר של א' זיטמן כבודי, "העשרת שפה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תכנית התערבות בדגש על נושא הקטגוריזציה". העבודה הוגשה כחלק מהדרישות לקבלת תואר שני M.Ed. בלקויות למידה, מכללת תלפיות חולון, 2019. הממצאים מובאים באישורה.

פער מגדרי ביכולות שפה

בעוד שקיימת הסכמה בין החוקרים בנוגע להשפעת המיצב החברתי-כלכלי על התפתחות כישורי השפה, אין מסקנות חד-משמעיות בדבר קיומו של פער מגדרי ברכישת שפה, והנושא ממשיך להיות מקור למחלוקות בין החוקרים. יש מחקרים המצביעים על יתרון בהתפתחות שפתית אצל בנות בתחומי שפה שונים, כגון: תקשורת בלתי מילולית בחודשים הראשונים של החיים, התפתחות אוצר מילים והתפתחות בתחום המורפו-תחבירי. הפער המובהק ביותר קיים בתחום אוצר המילים: בנות עולות על בנים בכמות המילים שהן רוכשות ובאיכותן. בספרות המחקרית הפסיכולוגית והחינוכית מציינים באופן מיוחד את ההישגים הגבוהים של בנות בגיל בית הספר לעומת הישגי הבנים בגיל זה, בכל מיני היבטים שפתיים. פער זה אף נשאר עקבי ויציב לאורך השנים, ואינו תלוי שפה, תרבות או עדה (ראו למשל Bauer, Goldfield & Reznick, 2002; Bornstein & Cote, 2005; Eriksson et al., 2012; Hadley et al., 2011; Özçaliskan & Goldin-Meadow, National Assessment of Educational) NAEP-ה מבחן ה-2010). גם בתוצאות מבחן ה-NAEP (Progress Program for International Student) PISA, כלי מקובל להערכת התלמידים בארצות הברית במקצועות הנלמדים, וכן במחקרים הבין-לאומיים PIRLS-ו-PIRLS (Assessment Progress in International Reading Literacy Study) (Cole, 1997; 2014, רפ), נמצאו פערים דומים (רפ, 2014; Cole, 1997).

ואולם, לעומת החוקרים המייחסים חשיבות למגדר בהתפתחות כישורי שפה, אחרים מצביעים על העדר פער בין בנים לבנות בגיל הגן בתחומי שפה שונים, הן בהבנה הן בהפקה. אומנם בחלק מהמחקרים שבדקו ילדים ממיצב חברתי-כלכלי בינוני נמצא יתרון קטן לבנות, בגיל 2-6 שנים, אך לא נמצאו הבדלים לפני טווח גילים זה או לאחריו (Bornstein, Hahn & Haynes, 2004; Huttenlocher et al., 2010; Hyde, 2005; Rowe, 2012; Wallentin, 2009). לכן חוקרים אלו טוענים, כי הפער הבין מגדרי הוא גורם זניח ואינו מנבא את השונות בין הילדים בהתפתחות כישורי שפה. ברבו ועמיתיה (Barbu et al., 2015) תולים את העדר האחידות בממצאי המחקרים השונים העוסקים בפער הבין מגדרי בקושי בפרשנות הממצאים, קושי שמקורו בתכנון המחקרים ומהלכם, בשוני בתחומי השפה שנבדקו בכל מחקר ובהטרוגניות של האוכלוסיות מבחינת הגיל והמיצב.

לעומת ריבוי המחקרים שבדקו את השפעת גורם המגדר על יכולות שפתיות ואת השפעת המיצב חברתי-כלכלי עליהן, מעטים הם המחקרים אשר בדקו את השילוב של שני הגורמים – מגדר ומיצב חברתי-כלכלי – על התפתחות השפה ואופי רכישתה. המחקרים הבודדים שנעשו מעידים על פערים מגדריים המושפעים ממיצב חברתי-כלכלי בתחומי השפה השונים, הן בהפקה הן בהבנה. במיצב חברתי-כלכלי נמוך, בנות מראות ביצועים טובים יותר בהשוואה לבנים, בשיח ספונטני, באוצר המילים ובתחביר. הפערים ניכרים כבר בשנה השנייה לחיי הילדים, הם בולטים בגיל 9-14 שנים ונשמרים לאורך השנים. גם באבחונים סטנדרטיים להערכת שפה לגיל הגן ובית הספר היסודי נמצאו פערים מגדריים לטובת הבנות באוכלוסיית הילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך (Morisset, Barnard & Booth, 1995; Reynolds & Fish, 2010). לעומת זאת, באוכלוסיית הילדים ממיצב חברתי-כלכלי גבוה לא נמצאו פערים בין בנים לבנות (Fernald et al., 2013; Zambrana et al., 2012). יש לציין גם כאן את מחקרם של ברבו ועמיתיה (Barbu et al., 2015), שבו נמצאו הבדלים מובהקים לטובת הבנות בקרב ילדים בגיל 6: 2 עד 6: 4 (שנתיים ושישה חודשים עד שש שנים וארבעה חודשים) ממיצב חברתי-כלכלי נמוך ובו נמצאו הבדלים מובהקים לטובת הבנות.

שאלות המחקר

מחקרים מצביעים על שילוב של מיצב חברתי-כלכלי נמוך ודו-לשוניות כגורם סיכון לקיומם של קשיי שפה. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון, אם תוכנית התערבות בנושא השפה, המתמקדת במיומנויות של קטגוריזציה והגדרה, תביא לשיפור בכישורים הלשוניים של תלמידים בכיתה א' המשתייכים למיצב חברתי-כלכלי נמוך. המחקר התמקד בשאלות הבאות:

- 1) האם יחול שיפור ביכולות הקטגוריזציה וההגדרה בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות התערבות בתחום השפה?
- 2) האם יימצאו פערים מגדריים בהישגי התלמידים ביכולות הקטגוריזציה וההגדרה?

מתוך שאלות אלו ומתוך הידוע ממחקרים קודמים הועלו השערות המחקר:

- (1) ההתערבות הממוקדת בתחום השפה, ובעיקר ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות, אצל תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך תגרום לשיפור ביכולות אלו.
- (2) יימצא פער מגדרי לטובת הבנות ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.

שיטת המחקר

במחקר השתתפו 30 תלמידים – 15 בנים ו-15 בנות – הלומדים בבית הספר היסודי-ממלכתי "איתמר בן אב"י" בתל אביב-יפו, בשכונה שמרבית האוכלוסייה בה משתייכת למיצב חברתי-כלכלי נמוך. רוב התלמידים הם דו-לשוניים, והעברית אינה שפת האם שלהם. באוכלוסיית המחקר לא נכללו תלמידים מכיתת החינוך המיוחד, מכיוון שתלמידים אלה מקבלים גם טיפול פרטני וכיתתי בנושאים הקשורים לתחומי השפה על ידי קלינאית תקשורת, נוסף על מיזם "שובר קירות", והדבר עשוי להקשות על זיהוי השפעותיו של המיזם בכיתה זו.

כישורי השפה של התלמידים הוערכו באמצעות מבחן מעש"ה – "מבחן עיבוד שפה דבורה" (רום ומורג, 2007) – בתחילת השנה ובסיום תוכנית ההתערבות. מבחן מעש"ה הוא מבחן בעברית להערכת יכולות סמנטיות-לשוניות בשפה הדבורה של ילדים בגיל 5-11. המבחן מכיל חמישה תת-מבחנים העוסקים בנושאים הבאים: קטגוריות, דמיון, שוני, רב-משמעות ותיאורים. כמו כן, המבחן כולל שני קדם-מבחנים העוסקים בשיום ובפעלים. ניתן לבצע את חמשת תת-המבחנים רק לאחר שהתלמידים עברו בהצלחה את שני קדם-המבחנים. תיאור המבחנים מובא להלן, בלוח 1.

לוח 1

מבחן מעש"ה - פירוט המבחנים

מספר	נושא	פירוט
קדם-מבחן 1	שיום	הנבדק מתבקש לתת שם לכל תמונה המופיעה לפניו על גבי לוח.
קדם-מבחן 2	פעלים	הנבדק מתבקש לנקוב בשמה של פעולה שמבצעים בחפץ הספציפי שהבודקת מציינת.

תת-מבחן 1	קטגוריות	הנבדק מתבקש לציין שלושה פריטים שונים השייכים לקטגוריה הספציפית הנאמרת לו, לדוגמה: 'כלי נגינה'.
תת מבחן 2	דמיון	הנבדק מתבקש להציג היבטים דומים של הפריטים הנאמרים לו, לדוגמה: 'מכונית' ו'אוטובוס'.
תת-מבחן 3	שוני	הנבדק מתבקש להציג את הניגוד בין שני פריטים הנאמרים לו, לדוגמה: 'כלב' ו'חתול'.
תת-מבחן 4	רב-משמעות	הנבדק מתבקש לנסח באופן מילולי שתי משמעויות שונות לאותה מילה, לדוגמה: 'ספָּרָה'.
תת מבחן 5	תיאורים/ הגדרות	מבחן להערכת יכולת הנבדק להשתמש בתיאורים ספציפיים למילים. לדוגמה, בהתייחס למילה 'פרפר' ישנן מספר תכונות רלוונטיות שהנבדק יכול לציין: קטגוריית על; תפקיד או פעולות; תפקיד או פעולה נוספת או סוגים שונים של פריט; תכונות בולטות, כגון: גודל, צורה, צבע או חלקים אופייניים; מקום, מקור, זמן או חומרים המרכיבים את הפריט. כמו כן, הנבדק יכול לנסח את המשפט תוך שימוש במשפט מגדיר.

תקפותו ומהימנותו של המבחן הן גבוהות, והוא נמצא בשימוש רב ככלי אבחוני בשדה החינוכי והטיפולי. הערכת יכולות הנבדק נעשית בהתאם לשכבות גיל, מגן חובה ועד לכיתה ה', וכן על פי השתייכות הנבדק למיצב חברתי-כלכלי, כלומר השתייכות ל'אזורים מבוססים' או השתייכות ל'אזורי מצוקה'.

תוכנית ההתערבות

לאור ממצאי האבחון הראשוני, שנערך בתחילתה של שנת הלימודים תשע"ט, ואשר הצביעו באופן מיוחד על קשיים בשני תת-המבחנים 'קטגוריית' ו'תיאורים/הגדרות', נבנתה **תוכנית התערבות לטיפול כישורי שפה**, תוך התייחסות לתחומי קושי אלו. התוכנית בוצעה על-ידי מורות להוראה מותאמת מבית הספר, בשיתוף קלינאיות תקשורת העובדות בבית הספר, והן היו גם שותפות לקביעת המטרות הלימודיות בכל מפגש. לצורך יישום התוכנית בכיתות

הוסף כוח אדם לצוות שכבת כיתות א', והוא כלל אנשי צוות מתוך עובדי בית הספר וממתי"א. נוסף על כך, הוקצו ארבע שעות רוחב⁵ במערכת השעות ללמידה שכבתית ושעה אחת שבועית לשיבות הצוות של המורות להוראה מותאמת וקלינאיות התקשורת. עורכת מחקר זה נמנית עם צוות בית הספר, ולקחה חלק בתכנון תוכנית ההתערבות וביישומה לכל אורכה. יש לציין שתוכנית ההתערבות הועברה לכלל תלמידי כיתות א', כחלק ממיזם "שובר קירות" שיועד לכלל השכבה, ומתוכה נבחרו 30 תלמידים להשתתף במחקר הנוכחי.

תוכנית ההתערבות בוצעה בקבוצות למידה הומוגניות, שכללו 10-12 תלמידים, וזאת על מנת לאפשר עבודה בקצב וברמת תיווך המותאמים לתלמידי כל קבוצה. התוכנית הייתה זהה בכל הקבוצות, אך במהלך השיעורים התאפשרה גמישות מסוימת בביצועה, כדי להתייחס בצורה נכונה לרמת התלמידים ולדינמיקה הקבוצתית.

תוכנית ההתערבות הדגישה את תחום הקטגוריות ואת תחום התיאורים וההגדרות, שבהם, כאמור, נמצא קושי בולט אצל התלמידים, אך כללה גם פעילויות מתחומי שפה אחרים. זאת, מכיוון ששיפור ביכולות הקטגוריזציה וההגדרה מצריך ביסוס מיומנויות שפתיות רבות, ומכיוון שהצרכים הייחודיים של אוכלוסיית המחקר דרשו טיפוח של כלל תחומי השפה. משך ההתערבות היה 20 שיעורים באורך 45 דקות, והיא כללה את הנושאים המתוארים להלן:

טיפוח היכולת הסמנטית: הרחבת אוצר המילים והמושגים. למטרה זו הוקנו מילות תוכן כלליות וספציפיות (שמות עצם, פעלים, תארים) ומילות תפקוד (מילות יחס וקישור); נעשתה חשיפה גלויה ומכוונת למילים ולמשמעויותיהן בתוך מגוון הקשרים, כמו התייחסות לפריטי לבוש ולפעלים הקשורים אליהם, לדוגמה: 'גרביים – גורביים', 'כובע – חובשים'; הדגשה של מילות יחס המייצגות מרחב, לדוגמה, במתן הוראות: "צֵעַד שלושה צעדים קדימה והנח את הידיים מאחורי הגב".

⁵ לפי הגדרת משרד החינוך שעות רוחב הן שעות הלימוד הניתנות על ידי מורי בית הספר או על ידי מורי חוץ, שבאמצעותן ניתן לחלק את הכיתה לכמה קבוצות לימוד, לפצל מקצוע, ללמד בו-זמנית שני מקצועות (ויותר), להפעיל הפרדה מגדרית לנושאים שונים וכיו"ב. ראו: חוזר משרד החינוך בנושא תקן השעות בבתי הספר היסודיים, 5 בספטמבר, 2017. אסמכתא: HOZ/0314-17.

שיפור יכולת המיון וההכללה: סיווג תמונות וחפצים לקבוצות הכלה שונות – קבוצות-על ותת-קבוצות. לדוגמה: 'פירות' לצורך סיווג פריטים לקבוצת-על, ו'פירות הדר' כתת-קבוצה. העיסוק במיון ובהכללה נעשה גם באמצעות מתן תיאורים ותוך התייחסות לדמיון ולשוני שבין הפריטים.

טיפוח היכולת התחבירית: חשיפה למבנים תחביריים תקינים, בניית משפטים מסוגים שונים, כמו משפטי שאלה ומשפטי הוראה.

טיפוח היכולת המורפולוגית: הבנה והפקה נכונה של נטיות ושל התאמות דקדוקיות, לדוגמה: ריבוי בלשון נקבה וזכר של שמות עצם, כמו 'שולחן-שולחנות', 'נמלה-נמלים'.

טיפוח היכולת הפונולוגית: התנסויות במיזוג צלילים ובהרכבתם למילים, זיהוי ובידוד צליל סוגר, צליל פותח וצליל בתוך המילה.

טיפוח היכולת הפרגמטית: התנסויות במגוון השימושים בשפה, כמו הפקת שאלות, תיאורים והגדרות, המשגה, הנמקה ומתן הוראות.

טיפוח היכולת המטה-לשונית: פעילויות לשוניות העוסקות במודעות למילה ובהעשרת הידע אודותיה, כמו המצאת מילים, מילים נרדפות, הפכים, מילים בעלות משמעויות רבות; פעילויות העוסקות בהבחנה בין צורות דקדוקיות נכונות ללא נכונות; פעילויות העוסקות בחריזה; וכן פעילויות העוסקות בכללי ההתנהגות ובכללי השיח.

הפעילויות הללו עסקו בנושאים מתוך תוכנית הלימודים של משרד החינוך לכיתה א', כמו בעלי חיים, עונות השנה וחגים. בכל הפעילויות נעשה שימוש באמצעים מגוונים: משחקים, שירים, סיפורים, מצגות והמחזות.

מהלך המחקר

המחקר נמשך לאורך שנת הלימודים תשע"ט. **בשלב הראשון** בוצע מבחן מעש"ה בשלמותו ל-15 תלמידים. מטרת המבחן הייתה להצביע על הקשיים הבולטים, והתוצאות העידו על קשיים בעיקר בתת-המבחן 'קטגוריות' ובתת-המבחן 'תיאורים/הגדרות', ולכן הוחלט למקד את המחקר בתחומים אלו. לאחר שהוגדרו תחומי המחקר, ביצעו את המבחן 15 תלמידים נוספים. כלומר, בסך הכול כללה אוכלוסיית המחקר 30 תלמידים (15 בנות ו-15 בנים). **בשלב השני** נבנתה תוכנית ההתערבות, והיא הופעלה עד תום שנת הלימודים, לאורך תקופה

של כשמונה חודשים. **בשלב השלישי**, לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות, נערכה הערכה מחודשת של היכולות השפתיות של התלמידים באמצעות מבחן מעש"ה, ונבדקו מידת התקדמותם ויעילות התוכנית.

ממצאים

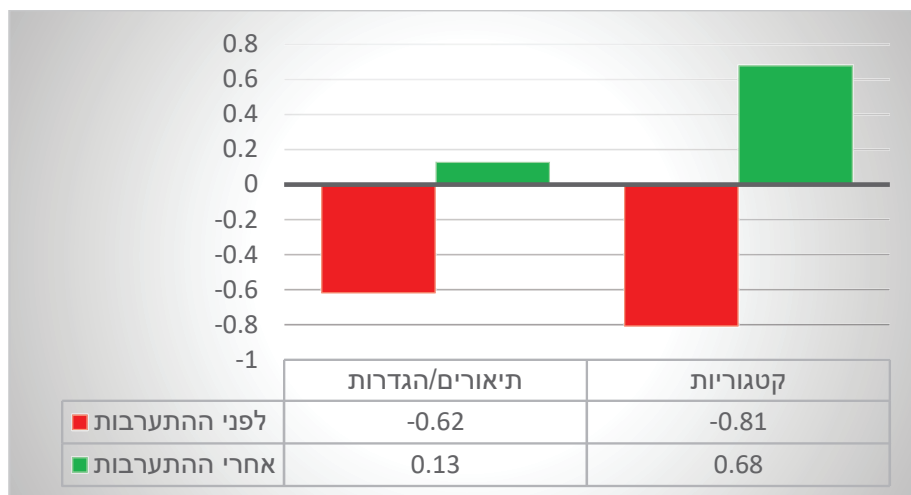
תוצאות המחקר יוצגו להלן בהתאם להשערות שהנחו את העבודה. על פי השערת המחקר הראשונה, צפוי שיפור ביכולות השפתיות, ובעיקר ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות, אצל תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות ההתערבות הממוקדת בתחומים אלו. לצורך בדיקת השערה זו נמדדו הביצועים המילוליים של התלמידים בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' מתוך מבחן מעש"ה לפני תוכנית ההתערבות ולאחריה. תוצאות המדידות מוצגות בלוח 2.

לוח 2

ממוצעים וסטיות תקן בתת-מבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' לפני ההתערבות ולאחריה.

תיאורים/הגדרות		קטגוריות		קבוצה
אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	n=30
0.13	-0.62	0.68	-0.81	
(1.17)	(0.94)	(0.78)	(0.78)	

על פי התוצאות, טרם תוכנית ההתערבות היה ממוצע הציונים בתת-מבחן 'קטגוריות' -0.81, ולאחר התוכנית - 0.68. בתת-מבחן 'תיאורים/הגדרות' היה ממוצע הציונים -0.62 לפני התוכנית, ו-0.13 לאחריה. נמצא הבדל מובהק בין ציוני התלמידים לפני תוכנית ההתערבות לבין ציוניהם בסיומה. תרשים 1 מציג גם הוא את תוצאות המבחנים. קו האפס בתרשים מציין את ממוצע הישגי תלמידים בכיתה א' על פי הנורמה שנקבעה במבחן מעש"ה. ניתן להבחין בעלייה ברורה בציוני המבחנים לאחר תוכנית ההתערבות.



תרשים 1 : הישגים ממוצעים בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' לפני ההתערבות ואחריה

ניתן אפוא להסיק כי השערת המחקר הראשונה אוששה, וחל שיפור ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות אצל תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך שהיוו את אוכלוסיית המחקר, בעקבות התערבות ממוקדת בתחומי השפה.

על פי השערת המחקר השנייה, צפוי פער מגדרי לטובת הבנות ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות התערבות ממוקדת בתחומים הללו. לצורך בדיקת השערה זו נמדדו הביצועים המילוליים של הבנים ושל הבנות בנפרד, לפני ההתערבות ולאחריה. נערך מבחן ניתוח שונות דו כיווני של מדידות חוזרות 2X2. תוצאות המדידות מוצגות להלן בלוח 3.

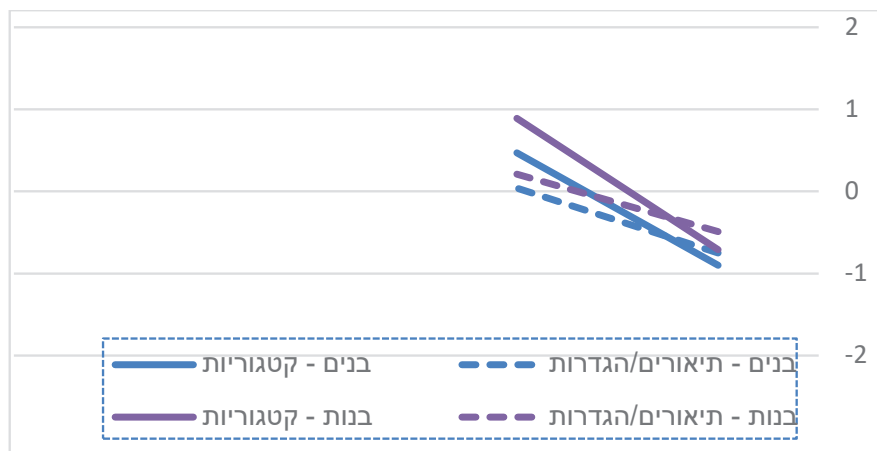
לוח 3

ממוצעים וסטיות תקן בתת-מבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' בקבוצות הבנים והבנות לפני ההתערבות ולאחריה

תיאורים/הגדרות		קטגוריות		קבוצה
אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	אחרי ההתערבות	לפני ההתערבות	
0.04 (1.32)	-0.75 (0.93)	0.47 (0.79)	-0.90 (0.88)	בנים n=15
0.21 (1.05)	-0.49 (0.98)	0.89 (0.74)	-0.71 (0.68)	בנות n=15

מתוצאות הניתוח עולה כי האפקט העיקרי הראשון של זמן המדידה נמצא מובהק. ממוצע הציונים אחרי ההתערבות גבוה מממוצע הציונים שלפניה בשתי הקבוצות, הן בקבוצת הבנים הן בקבוצת הבנות. האפקט העיקרי השני של סוג הקבוצה – המגדר – לא נמצא מובהק. כלומר, ממוצע הבנים בשתי המדידות – לפני ואחרי ההתערבות – נמצא דומה לממוצע הבנות בשתי המדידות. גם אפקט האינטראקציה לא נמצא מובהק. כלומר, הישגי הבנים וגם הישגי הבנות השתנו באופן דומה במדידה השנייה, המדידה שנעשתה לאחר תוכנית ההתערבות, יחסית למדידה הראשונה, שבוצעה טרם ההתערבות.

תרשים 2 מציג גם הוא את ממוצעי הציונים של קבוצות הבנים והבנות בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות'. מן התרשים עולה כי ממוצעי שתי הקבוצות היו דומים מאוד זה לזה לפני תוכנית ההתערבות, ואף נותרו דומים לאחריה. כלומר, בשתי הקבוצות חל שיפור ברור בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות', ועקומת השיפור הייתה דומה.



תרשים 2: ממוצעי הציונים של הבנים והבנות בתת-המבחנים 'קטגוריות' ו'תיאורים/הגדרות' לפני ההתערבות ולאחריה

ניתן אפוא לראות כי השערת המחקר השנייה לא אוששה. לא נמצא פער מגדרי לטובת הבנות ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך בעקבות התערבות ממוקדת בתחום.

דיון

מחקר זה בחן את השפעת תוכנית התערבות בתחום השפה, ובפרט בתחום יכולות המיון, ההכללה, התיאורים והגדרות בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך.⁶ המחקר הראה שהפעלת תוכנית ההתערבות העלתה את המיומנויות השפתיות של התלמידים. אומנם ההתערבות התמקדה בעיקר ביכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות, אך עסקה גם בהרחבת אוצר המילים והידע המורפו-תחבירי של התלמידים, תחומים הידועים כמשמעותיים להבנת כללי הדקדוק, וכן סיפקה אסטרטגיות לאחסון מילים בזיכרון ולשליפתן. מאחר שילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, ובעיקר אלו שהם גם דו-לשוניים, מציגים כישורי שפה ירודים יחסית לילדים ממיצב גבוה, ובשל כך הישגיהם האקדמיים עלולים להיות נמוכים, קיימת חשיבות רבה לתוכנית התערבות שתתמקד בתחומי השפה באוכלוסייה זו. ההתערבות יכולה למנוע את הדלות הלשונית, הן באוצר

⁶ רוב משתתפי המחקר היו דו-לשוניים, אך משתנה הדו-לשוניות לא נבדק במחקר זה.

המילים הן במבנים דקדוקיים מורכבים, ובכך לקדם את יכולותיהם התקשורתיות והאורייניות של הילדים.

נוסף על השיפור שנמצא בתחומים השפתיים, המורים התרשמו משינוי בתחום ההתנהגותי-רגשי ובתחום החברתי בקרב משתתפי המחקר. שילוב נושאים מתחום הפרגמטיקה והשיח בתוך תוכנית ההתערבות סייע לתלמידים לסגל דרכי התנהגות נאותה בקבוצה. כך, למשל, בעת לימוד נושא פירות ההדר, שולבה פעילות של הכנת מיץ תפוזים, ובמסגרתה התנהל שיח בין התלמידים לצורך חלוקת התפקידים ביניהם בעת הפעילות. בדרך זו התנסו התלמידים באינטראקציות בין-אישיות ובתקשורת בכלל.

התוכנית זימנה לתלמידים חוויית למידה שונה מזו שהיו רגילים לה במסגרת בית הספר. בעת הלמידה הם ישבו במעגל על הרצפה. ההוראה התנהלה בהרכבי למידה שונים – בקבוצות או בזוגות. הלמידה בקבוצות קטנות והומוגניות, הבנויות בהתאם לרמה התפקודית של התלמידים, סייעה ליעילות הלמידה. היא אפשרה להעביר לכל התלמידים אותם התכנים תוך שינויים בקצב הלמידה וברמת התיווך בהתאם להרכב הקבוצה. כל שיעור שהועבר במסגרת תוכנית ההתערבות שילב משחק ופעילויות אקטיביות – ריקוד, המחזה וכד', ובכל שיעור שולבו אמצעים להמחשת נושאי הלימוד, כמו: סרטונים, מצגות, תמונות ואביזרים שונים, וכל זאת כדי להעצים את חוויית הלמידה. בדומה לממצאי מחקרים המעידים כי פעילויות חווייתיות תורמות ליעילות הלמידה (יעקובי, 2010; Samuelsson & Carlsson, 2008), גם בשיעורים אלו ניכר שהתלמידים התגייסו ללמידה, נהנו מהפעילויות השונות ונענו להן בהתלהבות. הם חיכו בקוצר רוח לשיעורים ואף שיתפו את סביבתם הקרובה – הורים, מחנכים ומורים בבית הספר – בחוויותיהם מן השיעור. אף שתוכנית ההתערבות הייתה קצרת טווח, וכללה 20 מפגשים בלבד לאורך שנת לימודים אחת, היא הוכחה כיעילה והובילה לשיפור משמעותי במיומנויות השפתיות.

המחקר הצביע אפוא על החשיבות הרבה שיש לשילוב תוכניות התערבות לטיפוח כישורי שפה בקרב תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. חשוב להטמיע תוכניות התערבות בכיתות א', כדוגמת זו המוצגת, וחשוב גם להמשיך בתוכניות לטיפוח שפה בכיתות גבוהות יותר. לצורך הצלחת התוכנית, חשוב

להקים מערך הדרכה בית ספרי, הכולל מחנכים, סייעים ומורים מקצועיים, בדומה לזה שהוקם בבית הספר "איתמר בן אב"י". מערך כזה ידגיש בפני צוות בית הספר את אופי ההתערבות הנדרשת להעשרת אוכלוסיות תלמידים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך, ויאפשר לצוות לתת מענה לתלמידים נוספים הזקוקים להכוונה שפתית ולהעשרה לשונית, גם מעבר למכסת השעות המצומצמת של קלינאי התקשורת והמורים להוראה מותאמת שבית הספר מקבל. תוכניות התערבות הנותנות מענה לצרכים הייחודיים של התלמידים מסייעות בסגירת פערים ומעניקות להם סיכוי טוב יותר להצליח בלימודים ובהמשך דרכם.

השערת המחקר שהתייחסה לפער מגדרי בנושא השפתי לא אוששה במחקר הנוכחי. יש לציין כי ממצאי המבחן לפני תוכנית ההתערבות הצביעו על יתרון קל לטובת הבנות בכישורי השפה בכלל ובתחומי הקטגוריה, התיאורים וההגדרות בפרט. השערותנו הייתה שהיתרון הקל יהפוך, לאחר הפעלת תוכנית ההתערבות, למובהק. אולם עקומת השיפור של הבנים ושל הבנות נמצאה במחקר זה דומה. הבנים הציגו תוצאות שוות לאלה של הבנות. אחד ההסברים האפשריים לכך הוא ביצוע ההערכה החוזרת של היכולות השפתיות זמן מועט – כשמונה חודשים בלבד – לאחר ההערכה הראשונה. מכיוון שמיומנויות שפה מתבססות ומשתכללות לאורך מספר שנות לימוד, ייתכן שיכולות המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות עדיין לא הגיעו לבשלות עם סיום כיתה א', ושהפערים המגדריים המודגמים בחלק מן המחקרים יימצאו רק בגיל מבוגר יותר.

לסיכום, המחקר הנוכחי בוחן את תרומתה של תוכנית התערבות בתחום השפה ליצירת תשתית מיטבית הנדרשת להבניית כישורי למידה, מתוך שאיפה להציע דרכים לטיפול כישורי שפה בקרב ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך. עם זאת, התוכנית עשויה לסייע גם לילדים ממיצב גבוה יותר, המתקשים בתחומי המיון, ההכללה, התיאורים וההגדרות ובשפה בכללותה.

כמו מיזמים אחרים, גם מיזם "שובר קירות" מבטא את התפיסה החינוכית הרווחת בשנים האחרונות, שלפיה יש לזהות את הצרכים הייחודיים לאוכלוסיות השונות בבית הספר, כדי לתת מענה הולם לכל תלמיד. מיזמים אלה מסייעים לבתי הספר במציאת דרכי עבודה ואסטרטגיות למידה שיאפשרו לכל תלמיד לבטא את כישוריו, מתוך הבנה של חוזקותיו וחולשותיו. בבית הספר שבו

נערך המחקר זוהתה אוכלוסיית תלמידים בעלי חסכים שפתיים המציבים אותם במקום נמוך בסולם ההישגים. תוכנית ההתערבות שהוצגה במחקר זה נותנת מענה לצרכים הייחודיים של אוכלוסייה זו ומספקת תשתית מתאימה לטיפוח כישורי שפה. תוכניות מסוג זה עשויות להעניק לתלמידים סיכוי טוב יותר להצליח בלימודים ובהמשך דרכם, וכך לסייע בצמצום הפערים בין אוכלוסיות שונות בחברה הישראלית.

מקורות

- אבוטבול-עוז, ה', נובוגרודסקי, ר', סמילין, ד', עבד-אלרזיק, מ', ערמון-לוטם, ש', קריזר, ו' ורום, א' (2017). **רב-לשוניות בקרב ילדים בישראל: נייר עמדה**. רמת השרון: האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת.
- אולשטיין, ע' (1998). שפה נוספת בגיל הרך. **הד הגן, ג**, 392-395. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ארנברג, ר', דרסלר, מ' וסלע ל' (2012). עושים סדר מיון. **חינוך לחשיבה בלימודי מדע וטכנולוגיה**, 5-8.
- זיטמן כבודי, א' (2019). **העשרת שפה של תלמידי כיתה א' ממיצב חברתי-כלכלי נמוך באמצעות תוכנית התערבות בדגש על נושא הקטגוריות**. עבודת גמר לתואר "מוסמך", מכללת תלפיות חולון.
- יעקובי, ב' (2010). בית הספר כמרחב משחקי. **הד החינוך**, 76-79.
- לוי, ת', שוהמי, א' וספולסקי, ד' (2003). **הישגים לימודיים של תלמידים עולים: תמצית הממצאים והמלצות**. דו"ח מחקר למשרד המדען הראשי, משרד הקליטה.
- לזר, ש' (2006). היבטים סוציולוגיים ופסיכולוגיים בשימוש בפעלים ספציפיים בקרב ילדי גן. בתוך **כנס סקריפט** (עמ' 35). אוניברסיטת תל אביב.
- נוימן, ע' (1995). **התפתחות יכולת ההגדרה בקרב ילדים בני 5-10**. עבודת גמר לתואר "מוסמך", ביי"ס להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
- ערמון-לוטם, ש' (2014). להיות ילד דו-לשוני: מיתוסים בראי המחקר. **הד האולפן החדש**, 102, 61-68.
- צור, ב', סגל, מ' ורום, א' (2012). **והילד אומר. רכישת שפה ותקשורת בילדות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קרייזר, ו' (1985). **השוואת היכולות הפרגמטיות של ילדים טעוני טיפוח וילדים מבוססים באינטראקציה עם חבר ועם מבוגר**. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך", אוניברסיטת תל אביב.
- רום, א' ובקר, ע' (2009). היכולת הלשונית והחברתית של ילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים בגן חובה. **הד הגן, ד**, 7-18. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- רום, א', מורג, ל' ופלג, ש' (2007). **מעש"ה: מבחן עיבוד שפה דבורה**. חולון: יסוד.

- רום, א', צור, ב' וקרייזר ו' (2010). שפה וקוץ בה. לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- רפ, י' (2014). פערי הישגים בין בנים לבנות במתמטיקה ובשפה - מה אפשר ללמוד מניתוח פערים אלו בקרב תלמידי ישראל? רמת גן: ראמ"ה-הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.
- Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellai, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood: Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-10.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied psycholinguistics, 23*(3), 313-335.
- Benelli, B., Belacchi, C., Gini, G., & Lucangeli, D. (2006). "To define means to say what you know about things": The development of definitional skills as metalinguistic acquisition. *Journal of Child Language, 33*(1), 71-97.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy, 7*(3), 299-316.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language, 24*(3), 267-304.
- Cole, N. (1997). *The ETS gender study: How females and males perform in educational settings*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingualism.
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V., & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: Predicting persistence and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 544-560.

- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology, 30*(2), 326-343.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234-248.
- Hadley, P. A., Rispoli, M., Fitzgerald, C., & Bahnsen, A. (2011). Predictors of morphosyntactic growth in typically developing toddlers: Contributions of parent input and child sex. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 57*, 887-900.
- Harris, J. L. (2003). Toward an understanding of literacy issues in multicultural school-age populations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 80-82.
- Huaqing Qui, C., Kaiser, A. P., Milan, S. E., Yzquierdo, Z., & Hancock, T. B. (2003). The performance of low-income, African American children on the reschool Language Scale-3. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46*, 576-590.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology, 61*(4), 343-365.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60*(6), 581-592.
- Markman, E. M., & Hutchinson, J. E. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology, 16*(1), 1-27.
- Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology, 20*(2), 121-157.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., & Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: Vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology, 8*, 13-58.
- Morisset, C. E., Barnard, K. E., & Booth, C. L. (1995). Toddlers' language development: Sex differences within social risk. *Developmental Psychology, 31*(5), 851-865.

- Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2010). Sex differences in language first appear in gesture. *Developmental Science, 13*(5), 752-760.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Brookes Publishing Company
- Pierce, A. E. (1992). *Language acquisition and syntactic theory*. Dordrecht: Springer.
- Reynolds, M. E., & Fish, M. (2010). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Kindergarten to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(3), 238-248.
- Rosch, E. (1999). Principles of categorization. In E. Margolis & S. Laurence (Eds.), *Concepts: Core readings* (pp. 189-206). Cambridge: MIT Press.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762-1774.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(6), 623-641.
- Shipley, E. F. (1993). Categories, hierarchies, and induction. *The Psychology of Learning and Motivation, 30*, 265-301.
- Tannenbaum, M., & Howie, P. (2002). The association between language maintenance and family relations: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23*(5), 408-424.
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and Language, 108*(3), 175-183.
- Washington, J. A., & Craig, H. K. (1999). Performances of at-risk, African American preschoolers on the Peabody Picture Vocabulary Test-3. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*(1), 75-82.
- Whitehurst, G. J., & Fischel, J. E. (2000). Reading and language impairments in conditions of poverty. In: D. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and Language Impairments in*

Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome (pp. 53-71). England: Psychological Press.

Zambrana, I. M., Ystrom, E., & Pons, F. (2012). Impact of gender, maternal education, and birth order on the development of language comprehension: A longitudinal study from 18 to 36 months of age. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 33*(2), 146-155.