

דו"ח מסכם

לשכת המדען הראשי

משרד החינוך

דו-לשוניות, משלב סוציאקונומי ולקות שפה התפתחותית- השפעת גורמים שונים על ניצני אוריינות (BLISS-EL)¹

ד"ר כרמית אלטמן, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן

פרופ' יואל וולטרס, החוג להפרעות בתקשורת, המכללה האקדמית הדסה

פרופ' שרון ערמון-לוטם, המחלקה לבלשנות וספרות אנגלית, אוניברסיטת בר אילן

2018

תשע"ט

¹ דו"ח מדעי זה מסכם מחקר אשר נתמך ע"י המדען הראשי, משרד החינוך בשנים 2017-2018. הדו"ח כולל נתונים שנאספו במסגרת מחקר אשר נתמך ע"י הקרן הלאומית למדע (ISF 863/14) בשנים 2014-2018.

דו-לשוניות, משלב סוציאקונומי ולקות שפה התפתחותית - השפעת גורמים שונים על ניצני אוריינות (BLISS-EL)

תקציר

תוצאות מבחני פיז"ה ונתונים סטטיסטיים עדכניים הבוחנים את הישגיהם הלימודיים של ילדים עם רקע של הגירה (עולים חדשים ודור שני לעליה) מצביעים על כך שמיומנות בשפת הלימוד בגנים מהווה מפתח להצלחה אקדמית. הצוות החינוכי בגנים ובבתי הספר ניחן לעתים קרובות ביכולת לזהות שההתפתחות השפתית של ילד איננה תואמת למצופה מבני גילו, אך אין לו את הכלים המתאימים לזהות האם קושי בהתפתחות השפה נובע מלקות שפה או מרכישת שפה שנייה באופן תקין. יתר על כן, שונות ברכישת שפה דו-לשונית בשל לקות שפה התפתחותית או משלב סוציו-אקונומי נמוך עשויים להשפיע לא רק על התפתחות השפה, אלא גם על זהות וההערכה עצמית. כל המרכיבים הללו רלוונטיים להצלחה בבית הספר, ולפיכך רצוי שיזהו אותם בצורה מדויקת ומוקדם ככל האפשר.

מחקרנו עוסק בסוגיות אלו במטרה לזהות מאפיינים של לקות שפה ומנבאי הצלחה בית ספרית בקרב ילדים מבתיים דוברי שתי שפות מרקע חברתי סוציאקונומי נמוך (כשהמיקוד הוא בילדים מבתיים דוברי אמהרית ורוסית). מגוון רחב של מדדים של התפתחות שפה דו-לשונית וניצני אוריינות. איפשר לזהות אילו מדדים ביכולותיהם של ילדים בגילאי הגן מבתיים ממשלב סוציו-אקונומי נמוך שבהם מדברים שתי שפות מנבאים באופן מיטבי הצלחה אקדמית בגילאי בית הספר. במחקר נאספו נתונים בשתי השפות מילדי גן בעלי התפתחות תקינה, ומילדי גן בעלי לקות שפה. הנבדקים הגיעו מרקע דובר אמהרית ומרקע דובר רוסית, חלקם מרקע סוציו-אקונומי נמוך וחלקם מרקע סוציאקונומי בינוני ומעלה אשר נקבע לפי השכלת ההורים. הנתונים נאספו במדדים התנהגותיים הממוקדים באוצר מילים, יכולות תחביריות, יכולת נרטיבית, ויכולות קדם אורייניות (כולל מודעות פונולוגית וידע אותיות) לקראת סוף גן חובה וביכולות לשוניות וקריאת טקסטים בסוף כיתה א'.

הבדלים בידע לקסיקלי נמצאו בין הפקה להבנה לטובת הבנה ובין פעלים ושמות עצם לטובת שמות עצם בקרב כל הנבדקים החד והדו-לשוניים עם אפקט דו-לשוני בשניהם. ילדים מרקע דובר אמהרית תפקדו כילדים חד-לשוניים, ולא נמצאה השפעה למשלב סוציאקונומי. היכולות הנרטיביות שנבחנו הצביעו על כך שילדים דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית אינם שונים מילדים חד-לשוניים ביכולתם לספר סיפורים. מדד זה הבחין היטב בין ילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה לילדים דו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית, אשר התקשו ביצירת קשרים סיבתיים בין מרכיבי הנרטיב ובשימוש תקין בכינויי גוף לצורך רפרור. מתוך היכולות הקדם אורייניות שנבחנו רק שיום אותיות הראה השפעה של הדו-לשוניות ללא השפעה של משלב סוציאקונומי כמו באוצר מילים גם ביכולות הקדם אורייניות לא נמצא הבדל בין ילדים מרקע דובר אמהרית לילדים חד-לשוניים. בחינת הגורמים המשפיעים על קריאה בסוף כיתה א' הראתה השפעה ניכרת של זיהוי אותיות בגן וחקיו משפטים מורכבים כמדד ליכולת תחבירית על דיוק בקריאה והשפעת הדיוק על ההבנה. התמקדות ביכולות בכיתה א' בלבד הראתה קשר הדוק בין יכולות לשוניות לקריאה מדויקת והבנה ככל שהקושי של קטע הקריאה

גובר. השפעת המשלב הסוציאקונומי נמצא רק באשר למספר הקוראים בכל רמת קושי, אך אלו שהצליחו לקרוא את קטעי הקריאה הראו דיוק והבנה ללא הבדל בין חד-לשוניים לדו-לשוניים וללא השפעת המשלב.

מחקר זה יועיל בפיתוח תכניות העשרה לשוניות ואורייניות המתאימות לצרכי האוכלוסייה הדו-לשונית; סדנאות להכשרת מורים על שונות לשונית באוכלוסייה הדו-לשונית ובמשלב סוציו-אקונומי נמוך; וסדנאות הורים לילדים מבתיים דו-לשוניים. תוצאות המחקר צפויות לתרום גם למיקוד התכנית החינוכית בגילאי הגן כך שתוביל לחיזוק כישורים הרלוונטיים להצלחה בבית הספר היסודי. הדגש המושם במחקר על אוכלוסייה מוחלשת צפוי לשפר את שילובם במערכת החינוך תוך הבנת צרכיהם הייחודיים מתוך כבוד לזהותם התרבותית.

דו-לשוניות, משלב סוציאקונומי ולקות שפה התפתחותית - השפעת גורמים שונים על ניצני אוריינות (BLISS-EL)

1. מבוא

תוצאות מבחני פיז"ה ונתונים סטטיסטיים עדכניים הבוחנים את הישגיהם הלימודיים של ילדים עם רקע של הגירה (עולים חדשים ודור שני לעליה) מצביעים על כך שמיומנות בשפת הלימוד בגנים מהווה מפתח להצלחה אקדמית. הצוות החינוכי בגנים ובבתי הספר ניחן לעיתים קרובות ביכולת לזהות שההתפתחות השפתית של ילד איננה תואמת למצופה מבני גילו, אך אין לו את הכלים המתאימים לזהות האם הקושי בהתפתחות השפה נובע מלקות שפה התפתחותית או מרכישת שפה שנייה באופן תקין. כ- 7-10% מן הילדים החד-לשוניים מאובחנים עם לקות שפה התפתחותית (SLI) (2008 Barcow) ועל כן ניתן לשער שזה לא יהיה שונה עבור ילדים דו-לשוניים או עבור ילדים ממשלב סוציו-אקונומי (SES) נמוך. עם זאת, נוצר קושי אבחוני-קליני-חינוכי להבדיל בין מאפייני השפה ברכישת שפה דו-לשונית ובין אלו שדווחו עבור SLI (Paradis 2010), ועבור ילדים עם SES נמוך (Hoff 2013). קושי זה לעיתים מוביל לתת אבחון ואבחון יתר ויוצר אי-בהירות בנוגע ליתרונות הגלומים בדו-לשוניות (Roeper 2012). יתר על כן, שונות ברכישת שפה דו-לשונית בשל לקות שפה התפתחותית או משלב סוציו-אקונומי נמוך עשויים להשפיע לא רק על התפתחות השפה, אלא גם על זהות והערכה עצמית. כל המרכיבים הללו רלוונטיים להצלחה בבית הספר, ולפיכך רצוי שיהיו מזהים בצורה מדויקת ומוקדם ככל האפשר.

הפנייה, הערכה והשמה של אותם ילדים דו-לשוניים אשר נמצאים בסיכון ללקות שפה התפתחותית כרוכה בקושי אבחוני. ישנם מקרים בהם קיימת "התעלמות מהבעיה" כשהיא דווקא קיימת במחשבה שאולי תחלוף ומצד שני השמה בגני שפה בהם נערך הטיפול במסגרת תכנית הלימודים גם של ילדים הזקוקים לכך, אך גם של כאלו שאינם סובלים מלקות שפה התפתחותית. גננות וסייעות בגיל הרך, מורות ומורים לחינוך מיוחד, פסיכולוגים בבית הספר ואפילו קלינאיות תקשורת אינם מכירים תמיד את אבני הדרך הבסיסיות של התפתחות השפה הדו-לשונית, בכלל, ובמשלב סוציאקונומי נמוך בפרט. לפיכך יש חשיבות לפיתוח תוכניות חינוכיות המתחשבות במחקר הבסיסי של רכישת השפה אצל ילדים מרקעים לשוניים ותרבותיים מגוונים. הורים, במיוחד אלה מקבוצות מיעוטים ממשלב סוציאקונומי נמוך, מרגישים לא פעם מאוימים בפגישות עם אנשי מקצוע. בהעדר כלי הערכה מתאימים, מדיניות ההשמה נעשית לעיתים קרובות ללא גישה למידע הנחוץ על המורכבות הנבעת מחשיפה לשפות מרובות בבית, בשכונה או בבית הספר.

מחקרנו בתמיכת הקרן הלאומית למדע (ISF 863/14) טפל בבעיות אלה במטרה לזהות סימנים של לקות שפה התפתחותית ומנבאים של הצלחה אקדמית בקרב ילדים ממשפחות ממשלב סוציאקונומי נמוך בבתי וקהילות שבהם נעשה שימוש באמהרית וברוסית. המחקר בחן מגוון של מאפיינים של רכישת שפה דו-לשונית וניצני אוריינות. המחקר התמקד בנתוני שפה בגן וניצני אוריינות בכיתה א'. השלב הראשוני של ISF 863/14 עם ילדי הגן (בשנים 2014-2018) הדגיש את הצורך להרחיב את איסוף הנתונים כדי לכלול מגוון רחב יותר של מדדים למוכנות לבית הספר וניצני אוריינות. לדוגמה, נתקלנו בילדים דו-לשוניים בעלי מיומנויות מוגבלות בעברית, שפת הגן, אך עם מגוון רחב של מיומנויות טרום-אורייניות (יכולת לכתוב את שמם בשתי השפות,

לייצר חרוזים ולהראות ביצועים טובים במשימות המודעות הפונולוגית), ובאחרים עם מיומנות טובה יותר בשפה העברית, אך יכולות טרום-אורייניות מצומצמות ביותר.

המחקר הנוכחי בא למלא את החסר על מנת שנבין טוב יותר את ההשפעה של משלב סוציאקונומי ולקוות שפה התפתחותית על ניצני אוריינות ומוכנות לבית הספר בקרב ילדים דו-לשוניים. מטרה זו הושגה על ידי הרחבת איסוף הנתונים בגן כך שיכלול מדדים של ניצני אוריינות ומוכנות לבית הספר (מודעות פונולוגיה, קוגניציה, סיפור סיפורים, ומשימות טרום-אורייניות) ועל ידי הרחבת מדדי יכולת הקריאה בכיתה א'. ציפיו שהשוואת ממצאים אלו לממצאים קודמים המצויים בידנו עבור ילדים דו-לשוניים ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה ועבור ילדים חד-לשוניים ממשלב סוציאקונומי נמוך, תוביל לזיהוי מדדים לשוניים של ניצני אוריינות אשר יהוו מבאים חזקים של הצלחה אקדמית בקרב ילדים בשכבות החלשות.

2. הגדרות: לקות שפה התפתחותית דו-לשונית, משלב סוציאקונומי, ניצני אוריינות.

דו-לשוניות מוגדרת באופן פונקציונלי כחשיפה ושימוש לפחות במספר היבטים של שתי שפות על בסיס קבוע. בפועל, הגדרה זו מכסה טווח רחב, מילדי גן השולטים ברוסית ובעברית וחשופים לשתיהן מלידה ועד ילדים אשר חשופים לעברית פחות משנה. ילדים החשופים לשתי השפות מלידה יוגדרו כדו-לשוניים בו-זמניים (סימולטאניים). ילדים החשופים לשפה אחת בבית ובהמשך (אחרי גיל שלוש) לשפה נוספת בגן יוגדרו דו-לשוניים עוקבים (sequential). ישנם ילדים דו-לשוניים המראים יכולות דומות בשפת הבית והסביבה ועליהם נאמר שהם דו-לשוניים מאוחדים. מצד שני ישנם ילדים דו-לשוניים רבים המראים יכולות שונות בשפת הבית ושפת הסביבה. כאשר קיים פער בין השפות נאמר שהילד דומיננטי בשפה בה הוא שולט יותר טוב. דומיננטיות יכולה להשתנות במהלך השנים כאשר השליטה בשפת הבית יורדת והשליטה בשפת הסביבה עולה. ישנם מקרים בהם תהליך זה מסתיים כדו-לשוניות פסיבית, כשהילדים מראים רק הבנה באחת השפות ללא הפקה. ילדים ממשפחות שבהן יש שימוש בשפה השונה משפת הסביבה אך הילדים אינם דוברים אותה יוגדרו כילדים מרקע דו-לשוני. ממצאים ראשוניים שלנו מראים כי הגדרה זו חלה רק על מעט מהילדים ממשפחות דוברות רוסית, אך על רוב הילדים מבתי דוברי אמהרית (ראו גם בן עובד וערמון לוטם, 2016). הבחנה זו אמורה להשפיע על הביצועים בשפת הסביבה, שכן הם צפויים לתפקד יותר כמו ילדים חד-לשוניים מאשר כמו ילדים דו-לשוניים, ולהראות יכולת דו-לשונית פסיבית בלבד, אם בכלל.

זיהוי ילדים עם **לקות שפה התפתחותית דו-לשונית** בהשוואה לילדים עם התפתחות דו-לשונית תקינה מהווה אתגר. לקות שפה התפתחותית (SLI/DLD) מתבטאת בעיקר ביכולת הלשונית נמוכות עם פער של יותר משנה מילדים עם התפתחות תקינה ללא בסיס קוגניטיבי, שמיעתי, התנהגותי או נוירולוגי ידוע (Bishop, 2006; Leonard, 1998). אנו מגדירים לקות שפה התפתחותית בקרב דו-לשוניים כאשר הלקות ניכרת בשתי השפות (Håkansson, Netelblatt & Saleme, 2003). אחד האתגרים באבחון לקות שפה התפתחותית בקרב ילדים מרקע דו-לשוני הוא שהלקות מתבטאת לעיתים באופנים שונים בשתי השפות (Kohnert, 2010). האבחון מורכב אף יותר בילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך, שגם בו יש דמיון בין

מאפייני התפתחות תקינה לבין מאפייני לקות שפתי אשר מוביל לאבחון יתר (Tomblin, Hardy & Hein, 1991).

ההגדרות הקלאסיות של **משלב סוציאקונומי** כוללות הכנסה, השכלה ועיסוק (Redlich & Hollingshead, 1958). עבור קבוצות מהגרים, משתנים אלו יכולים להיות מטעים, שכן הם לא תמיד משקפים את המשלב הסוציאקונומי של ההורים לפני העלייה בארץ המוצא, אלא פער זמני בין הון כלכלי לבין הון חינוכי ותרבותי המאפיין את תהליך ההגירה. כדי להתגבר על הפער זה, נעשה שימוש בהשכלה ההורית כמדד למשלב סוציאקונומי בקבוצות מהגרים, שכן הוא נמצא קשור לכמות ולאיכות של התשומה הלשונית וחשיפה לסביבה אוריינית (לדוגמה, Gathercole, Kennedy, Hoff Thomas, 2015; Schiff & Ravid, 2007).

ניצני אוריינות נרכשים לאורך הרצף ההתפתחותי החל מן הילדות המוקדמת (Whitehurst, Lonigan & 1998). הם כוללים כישורים ספציפיים לקריאה הנחוצים בתהליך הקידוד (ידע על גרפמות, מודעות פונולוגית, התאמת פונמה-גרפמה), כישורים התומכים בקריאה מבחוץ ונחוצים להבנת הקטע הנקרא (ידע סמנטי, תחבירי ולקסיקלי, היכולת לספר סיפור, ניצני קריאה), ומיומנויות אחרות (זיכרון פונולוגי, שיום מהיר). על מנת להיות קורא רהוט, על הקורא לדעת לקשר בין אותיות לצלילים וצלילים לשפה תוך שימוש במיומנויות השונות התומכות בתהליך הקריאה מבפנים. המיומנויות של הבנת מרכיבי השפה הדבורה והידע בנוגע לשימוש נכון בהקשר, תומכות בהיבטים החיצוניים של תהליך הקריאה. כישורים אלה מושפעים עד מאוד מגורמים סביבתיים, כגון תדירות קריאת סיפורים, זמינות חומרי קריאה וכתביה, פעילויות תרבותיות וציפיות הורים (Leseman & Janssen, Bakker, Bosman, Rosenberg, 2012; Kleeck Van, 1998). לכישורים ולגורמים אלה יש גם השפעה על קריאה וכתביה מאוחרות יותר, והם רגישים למשלב סוציאקונומי (Aram, Korat & Levin, 2013; Aram, Korat, & Hassunah-Arafat, 2005).

3. סקירת ספרות

3.1 לקות שפה התפתחותית בקרב דו-לשוניים.

הגישה הדו-לשונית לחקר שפתם של ילדים דו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית בוחנת את שתי השפות במספר תחומים, במקום להשוות אותם לחד-לשוניים תוך התמקדות בשפת הסביבה. הפוקוס במחקרים עדכניים התרחב אל מעבר לממשק תחביר-מורפולוגיה ולמאפיינים מורפו-תחביריים במערכת הפועל (Paradis, 2010; ג'ייקובסון & שוורץ, 2002) וכולל כיום מורפולוגיה שמנית: התאם במין (Vasić & Blom, 2011) וביחסה (Rothweiler, Chilla, & Babur, 2010). מחקרים אלה מראים כי ילדים דו-לשוניים עוקבים בעלי לקות שפה התפתחותית מראים התפתחות התואמת את המאפיינים של לקות שפה התפתחותית אצל חד-לשוניים. עם זאת, ילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה מראים גם הם אפיונים דומים לעתים קרובות, בעיקר בשנים הראשונות של הרכישה. המחקרים העוסקים בשפתם של ילדים דו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית בוחנים גם מבנים לשוניים יותר מורכבים כמו שאילת שאלות, מבנה הסביל,

משפטי זיקה ומשפטי תנאי, מאחר שהשימוש במבנים אלה דורש היבטים של השפה שבהם מתקשים ילדים עם לקות שפה התפתחותית, אבל הם אינם מושפעים מן התשומה הדו-לשונית (Chiat, Armon-Lotem,) למיטב ידיעתנו, על אף שקיים תיעוד של קושי בייצוגים מורפולוגיים ובניצני אוריינות אצל ילדים חד-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית (Simkin, & Conti-Ramsden, 2006), איש לא חקר את ניצני האוריינות אצל ילדים דו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית במחקר אורך.

מחקרים בקרב ילדים דו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית בישראל במימון הקרן הלאומית למדע (Armon-Lotem 2010; Armon-Lotem 2012; ISF #938/03, ISF #779/10) וביחוד מחקרן של ערמון-לוטם ומאיר (2016) מצביעים על מאפיינים במורפולוגיה ובתחביר המורכב בעברית, שפת הסביבה, המבדילים בין התפתחות תקינה לבין לקות שפה התפתחותית בקרב ילדים דו-לשוניים רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה. אחוז הדיוק של מדדים הנשענים על מרכיבים אלו הגיע ליותר מ-90% בזיהוי ילדים עם לקות שפה התפתחותית כאשר נלקח בחשבון משך החשיפה ליותר משפה אחת. מחקרים אלה של דו-לשוניות רוסית-עברית מציעים מערכת נאותה של מדדים לאיתור ילדים דו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית ברוסית כשפת הבית ועברית כשפת הסביבה. למדדים אלו ניתן להוסיף את פרויקט הנרמול של מבחן הסינון בעברית, גורלניק (1995), בקרב ילדים דו-לשוניים (אלטמן, הראל, מאיר, אילוז-כהן, וולטרס, וערמון-לוטם, 2016), אשר יאפשר להשתמש בכלי זה בצורה מהימנה עם ילדים דו-לשוניים מרקעים לשוניים שונים.

המחקר על כישורי נרטיב התומכים ביכולת לספר ספורים מועט באוכלוסייה דו-לשונית (לדוגמה, Parades, 2011 Crago, & Genesee,) ומוגבל אף יותר בקרב ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית (Altman, Armon-Lotem, Fichman & Walters, 2016; Boerma, Leseman, Timmermeister, Wijnen & Blom, 2016; Fichman Altman, Voloskovich, Armon-Lotem, & Walters, 2017; Gagarina, 2016; Tsimpli, Peristeri, & Andreou, 2016; Kupersmitt, Yifat, & Blum-Kulka, 2014; Squires, Lugo-Neris, Peña, Bedore, Bohman, & Gillam, 2014). המחקרים הקיימים מראים כי בעוד שילדים עם התפתחות שפתית תקינה יכולים להשתמש במרכיבים המבניים הבסיסיים של סיפור בשתי השפות, ילדים עם לקות שפה התפתחותית מראים קושי ברמה הלשונית (למשל אוצר מילים) ומתקשים גם עם מרכיבים במבנה הסיפור הכוללים את מטרת הדמות, ניסיון הדמות להגיע לתוצאה והתוצאה בפועל, או בקשרים סיבתיים בין מרכיבי המבנה.

בנוסף, נמצא ששאלוני הורים, כגון ה-ALDeQ (Alberta Language and Development Questionnaire, Paradis, Emmerzael & Sorenson-Duncan 2010) מבדילים היטב בין ילדים הלומדים אנגלית כשפה שניה עם התפתחות תקינה לבין ילדים עם לקות שפה התפתחותית. שאלוני הורים אלו הראו פערים משמעותיים בין האוכלוסיות באבני דרך התפתחותיות מוקדמות, אשר התגלו כמבחינים החזקים ביותר. בישראל נחקרו גורמי רקע באמצעות שאלון להורים לילדים דו-לשוניים אשר התמקד בגורמי סיכון ללקות שפה התפתחותית (Abutbul-Oz, Armon-Lotem, & Walters, 2012). כלי זה שהתמקד בילדים

שהופנו לקליניקות לטיפול הצליח להבחין באוכלוסייה ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה בין ילדים דו-לשוניים עם ובלי לקות שפה התפתחותית בדיוק של מעל 90%, כשהמדד המבחין ביותר היה היכולות בשפת הבית כפי שהוערכו על ידי ההורים.

3.2 יכולות שפתיות בקרב אוכלוסיות מוחלשות.

מחקרים עדכניים מדווחים על ביצועים שפתיים נמוכים במדדי שפה סטנדרטיים בקרב ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך, כשלמעלה משליש מהילדים הראו יכולות שפתיות הדומות לאלו של ילדים עם לקות שפה התפתחותית (Roy & Chiat, 2013). ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך הראו גם אוצר מילים מצומצם יותר הן בהבנה והן בהפקה (Beron & Farkas, 2004), השתמשו במבנים תחביריים פחות מורכבים (Levine, Huttenlocher, Cymerman, Vasilyeva & 2002) והפגינו קצב התפתחות איטי יותר מגיל שנתיים ועד גילאי בית הספר (Rescorla & Alley, 2001). נמצאה קורלציה בין התפתחות שפה ובין השכלת האם ששמשה כמדד למשלב סוציאקונומי. לילדים לאימהות עם השכלה תיכונית היה אוצר מילים גדול יותר וסיפורים טובים יותר מאשר לילדים לאימהות פחות משכילות. רביד (1995) הציעה שהסוציולקט המדובר על ידי אוכלוסיות פחות אורייניות נבדל מסוציולקטים אחרים במאפייני שפה הנשענים על אוריינות. מחקרה מצא אינטראקציות בין משלב סוציאקונומי וגיל הילדים. ילדים מבוגרים יותר ממשלב סוציאקונומי נמוך הראו ביצועים דומים לאלו של ילדים צעירים יותר ממשלב סוציאקונומי גבוה. שיף ורביד (2007) דיווחו כי ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך מראים הן מיומנויות לשוניות נמוכות יותר ביצירת הריבוי והן קשיי עיבוד מורפו תחביריים נוספים. ברמן ורביד (2007) ציינו כי מבחינת הידע המורפו לקסיקלי, הביצועים של ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך דומים לביצועים של ילדים עם לקות שפה התפתחותית. ממצאים דומים נמצאו גם עבור השימוש בתארים (Ben-Zvi, & Levie, 2016). אחד מהמחקרים הספורים שבדקו לקות שפה התפתחותית בקרב ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך (Seymour, Bland-Stewart & Green, 1998) מדווח על ביצועים נמוכים בשימוש בתכונות תחביריות במדגמי שפה דבורה. בכל הקשור למיומנויות אורייניות של חד-לשוניים, קורת (2011) מצאה הבדל מובהק בין משלב סוציאקונומי גבוה ונמוך בקרב תלמידי כיתות א' במדדי שטף קריאה, דיוק, יכולות הבנה ואיות.

שני מחקרים שנעשו לאחרונה הצביעו על חלק מהמורכבות של השפעת המשלב הסוציאקונומי על השפה ועל יכולות קוגניטיביות בקרב דו-לשוניים. השפעה נפרדת של משלב סוציאקונומי ודו-לשוניות נמצאה על ידי Calvo and Bialystok (2014). המחברים הגדירו את המשלב הסוציאקונומי על ידי השכלת האם, והשלימו את הגורם הזה על ידי התייחסות להשכלת האב, עיסוקו והכנסותיו. בסך הכל, ילדים ממשלב סוציאקונומי בינוני הראו ביצועים טובים יותר בכל המדדים מאשר ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך. בהשוואה בין ילדים דו-לשוניים וחד-לשוניים, ילדים דו-לשוניים הראו ביצועים טובים יותר במשימות הבוחנות תפקודים ניהוליים, בעוד שילדים חד-לשוניים הראו יתרון במשימות השפה. במחקר נוסף שבחן את השפעת החשיפה לשפת הבית (וולשית, אנגלית) ומשלב סוציאקונומי על מגוון מדדים שפתיים (אוצר מילים, דקדוק) ומדדים קוגניטיביים (Gathercole, Thomas, Viñas Guasch, Kennedy, Prys, Young, and Jones, 2016), הוגדר המשלב הסוציאקונומי על ידי השכלה הורית ומקצוע. החוקרים מצאו השפעה רבה יותר של שפת

הבית בגילאים צעירים יותר, והשפעה רבה יותר של משלב סוציאקונומי בקרב ילדים גדולים יותר, עם הבדלים בהיבטים לשוניים וקוגניטיביים. בעקבות הממצאים המראים כי התפתחות שפה אצל ילדים דו-לשוניים מושפעת ממגוון גורמים, החוקרים הזהירו מפני הבלבול בין השפעת החשיפה לשפת הבית לבין השפעת המשלב הסוציאקונומי באוכלוסיות דו-לשוניות, בייחוד בהשוואה לאוכלוסייה חד-לשונית. בנוסף, הם הדגישו את הצורך להבחין בין יכולות לשוניות ומדדים קוגניטיביים על מנת לבדל את השפעות המשלב הסוציאקונומי מהחד והדו-לשוניות. ערמון לוטם, וולטרס וגארינה (2011) מצאו קשר חזק בין תעסוקת ההורים להצלחת הילדים בשפת הסביבה (גרמנית) עבור מגוון רחב של מדדים מורפולוגיים ותחביריים, בעוד רום ובייקר (2009) מצביעים על כך שמשלב סוציאקונומי בינוני-נמוך עשוי להסביר את ההבדלים בביצועים לשוניים (אוצר מילים, חיקוי ויכולות סיפוריות) בקרב דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית בגיל הגן.

3.3 ניצני אוריינות.

שני תחומים של ניצני אוריינות תורמים באופן משמעותי להתפתחות הקריאה בנקודות שונות בתהליך הרכישה של הקריאה. לכישורי אוריינות בסיסיים הכוללים קידוד ופענוח חשיבות מכרעת בשלב המוקדם של לימוד הקריאה כאשר המיקוד הוא על פענוח קטע. זה נכון גם עבור ילדים בסיכון לקשיי קריאה בגלל משתנים הקשורים למשלב סוציאקונומי נמוך, וגם עבור ילדים שלהם מודעות פונולוגית נמוכה. כישורי אוריינות הנבנים על השפה הדבורה ממלאים תפקיד גדול יותר בהבנה כאשר ילדים מתחילים לקרוא קטעים מורכבים יותר (למשל, 2002 Whitehurst & Storch). בקרב חד-לשוניים, נמצא כי מיומנויות דבורות, מודעות פונולוגית והכרת האותיות הן המנבאים החזקים ביותר של קצב הקריאה ויעילותה וכן של מידת ההצלחה ברכישת הכתיבה בקרב ילדים העולים לכיתה א'.

עבור ניצני אוריינות בקרב דו-לשוניים נמצא כי יכולות שפה דבורה נמוכות פוגעות ביכולת הקריאה: ילדים דו-לשוניים בסינגפור עם מודעות פונולוגית נמוכה בשפת הבית הראו יכולות איות נמוכות יותר בשפת בית הספר (Liow, 1999). באופן דומה, ילדים בארה"ב אשר שפתם הראשונה איננה אנגלית, כמו גם ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך, מתמודדים עם אתגרים בדרכם להפוך לקוראים יעילים בשפת הסביבה - אנגלית (Lonigan, Purpura, Wilson, Walker, & Clancy-Menchetti, 2013). כאשר בדקו יכולות של ילדים דו-לשוניים במשימות של השמטת פונמה, הגדרות ומשימות אוצר מילים פסיבי נמצא כי אוצר המילים, בהשוואה למשימות האחרות, הסביר יותר את השונות בקריאה המוקדמת בשתי השפות (Carlisle, Beeman,) (Davis, & Spharim, 1999). כמו כן נמצאו מתאמים משמעותיים בתוך ובין אנגלית וספרדית בקרב ילדים בגיל הרך, דבר המצביע על העברה אפשרית של מיומנויות טרום - אורייניות בין שפות (Farver, Xu,) (Lonigan & Eppe 2013).

4. מטרות המחקר

בשל מורכבות ההערכה של יכולות לשוניות ומיעוט המחקר על יכולות טרום אורייניות בקרב ילדים מרקע דו-לשוני, המחקר התמקד בשתי מטרות עיקריות:

1. בחינת המודעות פונולוגית, יכולות קוגניטיביות, יכולות נראטיביות, ומשימות קדם אורייניות אשר בתוספת למדדים הלשוניים יאפשרו לזהות באופן מיטבי את היכולות הלשוניות וכישורי הקדם אורייניות אשר יכולים לשמש הן כסמנים ללקות שפה התפתחותית והן כמנבאים של הצלחה אקדמית בקרב ילדים בגן חובה ממשלב סוציאקונומי נמוך מרקע דו-לשוני במשפחות של יוצאי אתיופיה ורוסיה.

2. בחינה ישירה של כישורי הקריאה והבנת הנקרא של הילדים בכיתה א' ממשלב סוציאקונומי נמוך מרקע דו-לשוני במשפחות של יוצאי אתיופיה ורוסיה.

המחקר בחן את השאלות הבאות:

1. באיזו מידה ילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה שונים מילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית מאותו רקע סוציאקונומי נמוך בכל הקשור למודעות פונולוגית, יכולות קוגניטיביות, יכולות נרטיביות ויכולות קדם-אורייניות? האם יש הבדל בין אוכלוסיות דו-לשוניות שונות?

2. אילו יכולות לשוניות בשפת הסביבה - עברית, מיומנויות קדם-אורייניות מוקדמות, מדדים קוגניטיבית הקשורים בשפה ואורייניות, וכישורים לשוניים בשפת הבית תורמים להצלחה אקדמית מאוחרת יותר?

3. איזה ממדדי קדם האורייניות ינבא הצלחה אקדמית (כפי שנמדד על ידי רכישת קידוד / מיומנויות קידוד, מיומנויות הנרטיב ובהמשך גם קריאה) בכיתה א' בקרב ילדים מרקע דו-לשוני ממשלב סוציאקונומי נמוך?

5. פרוטוקול המחקר

5.1 משתתפים.

משתתפי המחקר הגיעו משתי קהילות עם רקע לשוני שונה: ילדים מבתיים דוברי רוסית ובתיים דוברי אמהרית. המשתתפים הגיעו מגנים בהם לומדים ילדים מרקעים לשוניים שונים כשחלקם חד-לשוניים וחלקם דו-לשוניים. לאחר קבלת אישורים ממוסד החינוך, המפקחות והגננות, 400 הורים התבקשו למלא את טופס ההסכמה ואת שאלון הרקע הלשוני. על פי טופסי ההסכמה החתומים, גויסו 254 ילדים בגני חובה ובגנים מעורבים טרום-חובה וחובה. נתונים נאספו מ-128 ילדים מרקע דובר אמהרית וילדים דוברי רוסית-עברית בגני חובה (בני חמש וחצי ומעלה). טבלה 1 מציגה את נתוני הילדים שנבדקו במסגרת המחקרים המדווחים כאן. איסוף הנתונים נתמך על ידי הקרן הלאומית למדע ומשרד החינוך. טבלה זו כוללת גם ילדים חד-לשוניים מהם נאספו במקביל נתונים במסגרת מחקר משלים.

טבלה 1. נתוני רקע של הנבדקים

מספר	ילדים מרקע דובר אמהרית	ילדים דוברי רוסית-עברית	חד-לשוניים
	52	76	45
גיל	69.5 (2.6)	69.7 (2.8)	69.1 (2.5)
משלב סוציאקונומי ידוע (נמוך)	25 (23)	68 (27)	32 (18)
התפתחות שפה בסיכון	13	6	8

המשלב הסוציאקונומי נקבע לפי השכלת האם ולפי השכונה ממנה מגיעים הילדים לגנים. כפי שניתן לראות, רבים מן ההורים בקרב יוצאי אתיופיה נמנעו מלמסור את המידע החיוני הזה. קושי שפתי זוהה במדדים תואמי משלב סוציאקונומי ומספר השפות (חד-לשוני לעומת דו-לשוני) תוך התייחסות לדאגה של ההורים, הגנות והמטפלים המקצועיים. המספרים אינם משקפים את חלקם היחסי של הילדים בעלי הקושי השפתי באוכלוסיות השונות, שכן נעשה מאמץ מיוחד לאתר ילדים כאלו במסגרות שפתיות.

לאחר בדיקת שאלוני הרקע זהו שתי קבוצות של ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך. הקבוצות הותאמו עבור משלב סוציאקונומי בהתאם להשכלה האימהית. מרבית ההורים (משתי הקבוצות) עלו לישראל בגיל העשרה והיו להם 10 - 12 שנות לימוד. לא נמצאו הורים חסרי השכלה במדגם שלנו (ראה גם בן עובד & ערמון-לוטם, 2016). בנוסף לכך זוהתה בקרב הנבדקים קבוצת ילדים מבתי דוברי רוסית וממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה אשר לאימהותיהם יותר מ-12 שנות לימוד.

כל הילדים היו תקינים מבחינה קוגניטיבית, רגשית ונוירולוגית, ונבחנו במבחן גורלניק לסינון עברית (1995) ובמבחן רייבן לבחינת אינטליגנציה לא מילולית (1998 Raven) לפני איסוף הנתונים. הילדים דוברי הרוסית נבחנו גם במבחן סינון ברוסית (Gagarina, Klassert, & Topaj, 2010). כל הילדים עם התפתחות שפתית תקינה הגיעו מגני ילדים עם רוב של דוברי עברית כשפת אם והראו ביצועים לשוניים בטווח הנורמה לפחות באחת השפות, תוך שימוש בסטנדרטים דו-לשוניים שפותחו במעבדה שלנו (Altman et al., 2016 ערמון-לוטם ומאיר 2016) וללא דיווחים על דאגה הורית באשר להתפתחות השפה של הילד. ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית גויסו מגני ילדים שבהם הילדים כבר מאובחנים עם לקות שפה התפתחותית, ומגנים רגילים, כאשר ההורים או הצוות הטיפולי הביעו דאגה באשר להתפתחותם הלשונית. כדי לאמת את ההערכה שלהם, הם נבחנו על ידי סדרה של מטלות לשוניות הכוללות חיקוי משפטים, וחזרה על מילות תפל וכן במבחנים סטנדרטיים עם נורמות תואמות קבוצה (Altman et al., 2016). רק ילדים דו-לשוניים אשר הראו ביצועים מתחת לנורמה הדו-לשונית בשתי השפות שויכו לקבוצת הילדים הדו-לשוניים בעלי לקות שפה התפתחותית. ילדים חד-לשוניים הוערכו על פי נורמות חד-לשוניות תואמות משלב סוציאקונומי.

5.2 מתודולוגית המחקר, משימות וניתוח נתונים.

המחקר בחן את הילדים בסיום גן חובה ובסיום כיתה א'. המשימות בגן כללו: 1. שחזור של נרטיב ספונטני בשתי השפות כאשר רלוונטי (ראה נספח 1) כאשר הנסיין מספר את הסיפור והילד משחזר אותו לבובה שטרם שמעה את הסיפור; 2. משימות קדם-אורייניות המעריכות ידע של האות הכתובה, דהיינו, התאמה ויזואלית של אותיות, זיהוי אותיות מתוך סימנים, זיהוי אותיות מתוך ארבע אפשרויות ושיום כל האותיות (ראה נספח 2 לשתי המשימות הראשונות); 3. מודעות פונולוגית שנמדדה באמצעות בידוד צליל פותח וצליל סוגר (כצנברגר, 2009) ומשימת זיהוי חרוזים - בשתי השפות כאשר רלוונטי - אשר הותאמה לגיל הרך מגיל ואדלשטיין (2001). המשימות בכיתה א' כללו קריאה בקול והבנה של שני קטעים המתאימים לכיתה א'.

משתני הרקע הרלוונטיים התקבלו דרך שאלוני הורים שכללו מידע על: משך ואיכות חשיפה לשפת הבית ושפת הסביבה, סדר לידה, גודל המשפחה, עיסוק והשכלה הורית, וחששות של הורים לגבי התפתחות השפה של הילד שלהם בהשוואה לילדים דו-לשוניים, כמו גם זהות ועמדות סוציו-לשוניות. נתונים אלה סייעו לבודד את הרקע ואת המנבאים החזקים ביותר של הצלחה אקדמית בקרב ילדים ממשלב סוציאקונומי נמוך מרקע דו-לשוני. הנתונים נאספו בשתי השפות (עבור ילדים המתפקדים בשתיהן) במהלך 2-3 פגישות של 20 דקות על ידי תלמידי תואר ראשון ושני בחינוך, פסיכולוגיה ובלשנות, דוברי עברית, רוסית ואמהרית. חלק מהמתודולוגיה של מחקר זה היה איסוף נתונים בגני שפה ממספר קטן יחסית של ילדים עם לקות שפה התפתחותית מרקע דו-לשוני אך עם מגוון רחב של משימות המותאמות לילדים בעלי ההתפתחות התקינה בגיל, בדו-לשוניות ובמשלב סוציאקונומי.

במקביל נאספו גם נתונים מילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים בעברית-רוסית ממשלב סוציאקונומי בינוני היכולים לשמש לשם השוואה בבדיקת אפקט השפה (ילדים חד-לשוניים בעברית) ואפקט המיצב הסוציאקונומי (בינוני לעומת נמוך). על מנת להתמודד עם ההטרוגניות של ילדים מרקע דו-לשוני, נעשה במידת הצורך ניתוח תוך-נבדקי בין השפות על מנת לבחון את האפקט של דו-לשוניות ביחס ליכולות נרטיביות וטרום אורייניות. עבור הקבוצה הכוללת דו-לשוניים עם התפתחות תקינה, השוואות אלה יכללו השוואות בין-הנבדקים ובין-השפות כדי לבחון את תפקידה של הדו-לשוניות. עבור ילדים ממשפחות מרקע דובר אמהרית, שמהם נאספו רק נתונים בעברית (הילדים לא דיברו ולעיתים לא הבינו אמהרית בפועל), תבוצענה השוואות רק עבור הביצועים בעברית.

6. ממצאים

על מנת להגיע לתמונה מקיפה ככל האפשר, מוצגים הממצאים עבור מבדק הסינון בעברית ובהמשך לפי היכולות הלשוניות והאורייניות שנמצאו משמעותיות ביותר. הנתונים נותחו מבחינת הידע הלקסיקאלי, יכולות נרטיביות, ידע אותיות, והקשר בין מיומנויות אורייניות בגן ובכיתה א'.

6.1 יכולות לשוניות - מבדק סינון עברית (גורלניק, 1995)

מבדק סינון עברית (גורלניק 1995) הועבר ל-140 ילדים עם התפתחות לשונית תקינה ומשלב סוציאקונומי הטרוגני. הציונים הגולמיים מוצגים בטבלה 2. הציון הגולמי משקף את היכולת הלשונית האבסולוטית של הילד ואיננה לוקחת בחשבון את גילו, המצב הסוציאקונומי, או מספר השפות שהוא דובר. הבחירה בהצגת ציונים גולמיים משקפת את הרצון להמנע משימוש בציון מתוקן המותאם לחד לשוניים בלבד.

טבלה 2. ציונים גולמיים במבדק סינון גורלניק (ממוצעים וסטיות תקן) לפי קבוצות הנבדקים

רקע	מספר הנבדקים	ציון גולמי (ממוצע)	סטיית תקן
רוסית-עברית (בינוני)	39	130.46	27.93
רוסית עברית (נמוך)	24	132.92	22.97
אמהרית	40	152.05	7.89
חד-לשוניים	37	151.81	10.69

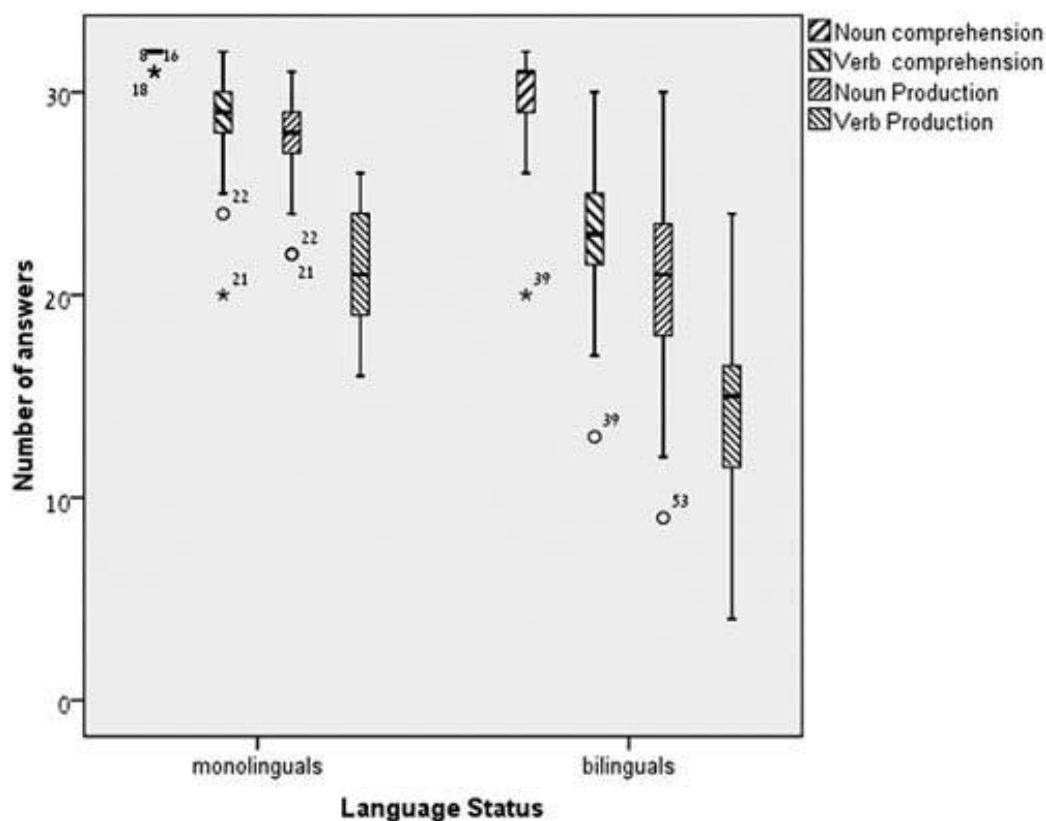
המבחן הצביע על פער צפוי בין ילדים דו-לשוניים לילדים חד-לשוניים ביכולות בשפה העברית. ילדים דו-לשוניים אשר היו חשופים לעברית שנתיים עד שלש, היו בממוצע שתי סטיות תקן מתחת לילדים חד-לשוניים. עבור קבוצת הנבדקים שהוערכה במחקר זה, לא נמצא הבדל בין ילדים מבתי דוברי אמהרית לבין ילדים חד-לשוניים שאינם מרקע דו-לשוני. זאת אומרת, שבניגוד לילדים דו-לשוניים הדוברים שפה אחת בבית ואחרת בבית הספר, הילדים מרקע דובר אמהרית הראו במבחן הסינון יכולות זהות לילדים חד-לשוניים. בהשוואה על פי משלב סוציאקונומי בקרב ילדים דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית, לא נמצא הבדל בין הקבוצות. זאת אומרת, שלמשלב הסוציאקונומי לא הייתה השפעה שלילית בקרב ילדים דו-לשוניים. יתר על כן, גם בשפת הבית, רוסית, לא נמצא הבדל בין קבוצות הנבדקים ($M=80.82$ במשלב גבוה ו- $M=76.79$ במשלב הנמוך).

6.2 אוצר מילים (ידע לקסיקלי)

רכישת שפה שניה בקרב דו-לשוניים עוקבים נמשכת מספר שנים. מחקרים מראים שבעוד ילדים דו-לשוניים השיגו את אותם אבני דרך ברכישת שפה מבחינת המבנה התחבירי כמו ילדים חד-לשוניים בתוך שנתיים שלש של חשיפה לשפת בית הספר, רכישת אוצר המילים נמשכת חמש שנים ואף יותר. לפיכך, למרות שאוצר המושגים של דו-לשוניים בשתי השפות יחד שקול לזה של חד-לשוניים, גודל אוצר המילים בשפת בית הספר קטן לא פעם מזה של עמיתיהם החד-לשוניים. מאחר ודו-לשוניות נצפתה רק בקרב ילדים מרקע דובר רוסית, זאת אומרת ילדים דוברי רוסית-עברית, הערכת הידע הלקסיקאלי נעשתה רק בקרב אוכלוסיה זו. ניתוח יכולות לקסיקאליות בקרב ילדים מרקע דובר אמהרית יוצג בהמשך.

הניתוח הראשון (Armon-Lotem, 2017 & Altman, Goldstein) בחן את ההבנה וההפקה של שמות עצם ופעלים בעברית בשתי קבוצות של ילדים בני שש עם התפתחות שפה תקינה: דוברי עברית ($N = 26$) ודו-

לשוניים דוברי רוסית-עברית ($N = 46$). המטלה כללה שני מדדים של הבנה (אחד עבור פעלים ואחד עבור שמות עצם) ושניים של הפקה, תוך שימוש בכלי מדידה המבוסס על LITMUS-CLT (Haman, Łuniewska, & Pomiechowska, 2015) (ראה נספח 4). מעבר למדידת הפער הכמותי בהבנה והפקה לטובת החד-לשוניים (ראה איור 1 מתוך אלטמן ושות' (2017)) נבחנו הבדלים איכותיים בידע הלקסיקלי של שתי הקבוצות.



איור 1: ביצועיהם של ילדים חד-לשוניים (עמודות משמאל) ודו-לשוניים (עמודות מימין) במשימות הבנה והפקה של שמות עצם ופעלים בעברית

כפי שניתן לראות באיור 1, נמצאו פערים בין ההבנה וההפקה ובין שמות עצם ופעלים עם אפקט דו-לשוני בשניהם: הבנה קלה מהפקה, שמות עצם מוכרים יותר מפעלים וחד-לשוניים מראים ידע לקסיקלי נרחב יותר בשפת בית הספר.

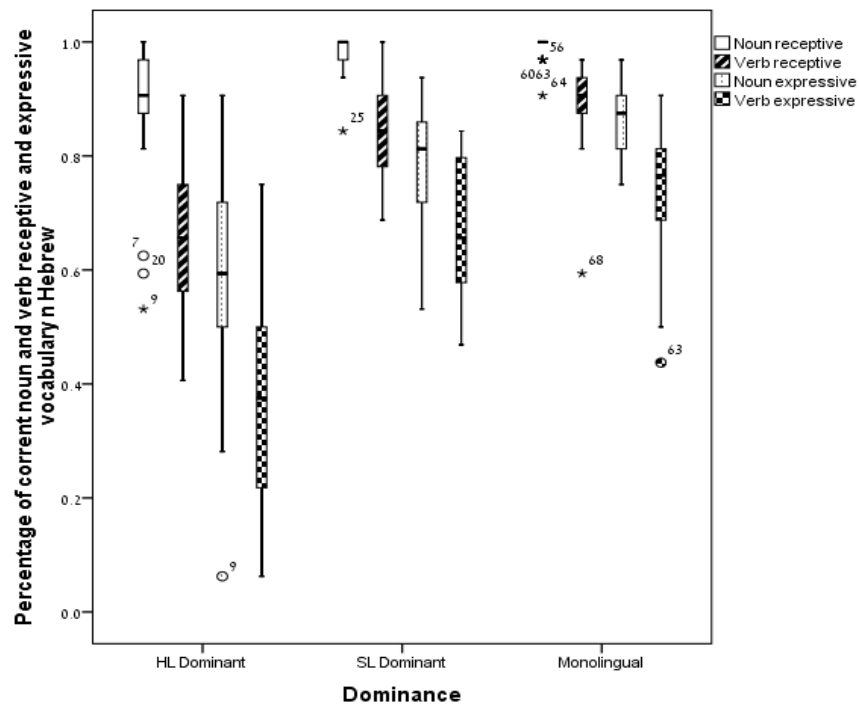
הבדל איכותי בין חד-לשוניים ודו-לשוניים נמצא בסוגי השגיאות שהפיקו. טבלה 3 מדגימה את סוגי הטעויות האפשריים תוך חלוקתם לפי הקרבה לשדה הסמנטי של מילת המטרה. טעויות בקרב חד-לשוניים היו קרובות יותר לשדה הסמנטי של מילת המטרה והעידו על ידיעת השפה למרות קשיים זמניים בשליפה לקסיקלית מדויקת (לדוגמה: 'ראה' במקום 'צפה'), בעוד ששגיאות של דו-לשוניים היו רחוקות יותר ממילת המטרה ומשקפות את הידע המוגבל שלהם בנוגע לשפה העברית בשלב זה (לדוגמה: 'משאית' במקום 'אוטובוס'). אופייה של העברית כשפה שמית מאפשר לבחון את ההבדל האיכותי הזה הן ברמה הסמנטית והן במורפולוגיה. מבחינה סמנטית, כשחד-לשוניים יצרו מילה נרדפת או הגדרה, בחרו הדו-לשוניים מילה אחרת

שאינה קשורה מבחינה סמנטית. במישור המורפולוגי שבו החד-לשוניים טעו בקטגוריית הנגזרות או הפיקו אלטרנטיבה, דו-לשוניים הפיקו מילה מחוץ לנגזרת או יצרו נטיות לא קיימות.

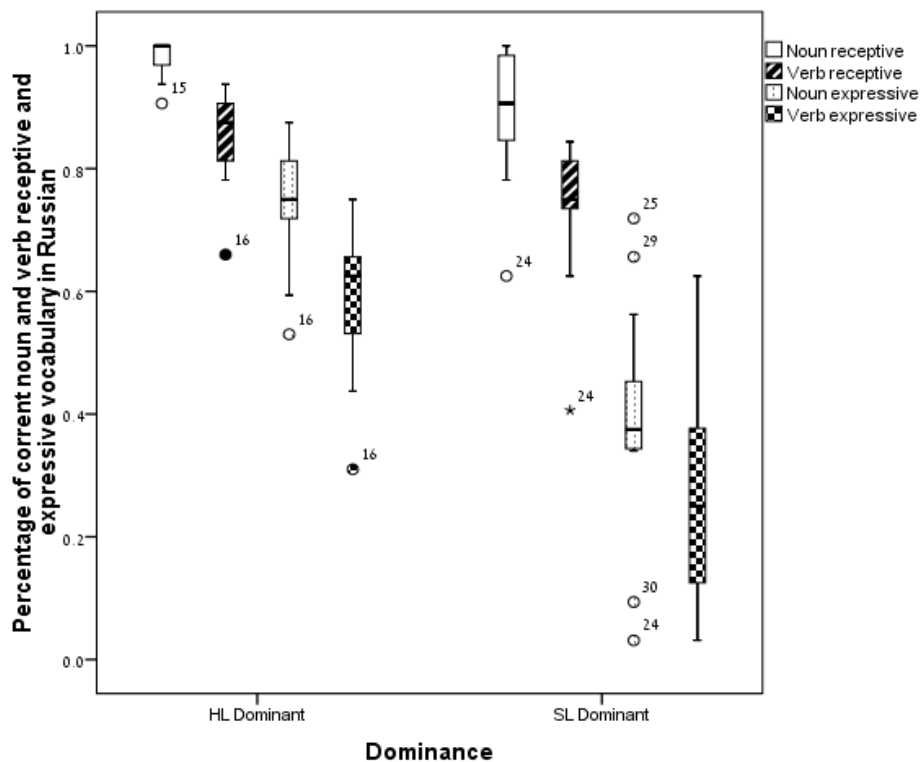
טבלה 3. ניתוח שגיאות בהפקת אוצר מילים

רחוק מהשדה הסמנטי	קרוב לשדה הסמנטי
<p>שכנים סמנטיים (מטרה: "אוטובוס", תשובה: "משאית")</p> 	<p>מילים נרדפות (מטרה: "צופה", תשובה: "רואה")</p> 
<p>אסוציאציות (מטרה: "עצם", תשובה: "כלב")</p> 	<p>היפונים (מטרה: "ציפור", תשובה: "יונה")</p> 
<p>בלבול חזותי (מטרה: "לגלח", תשובה: "לצבוע את הפנים")</p> 	<p>הגדרה (מטרה: "עניבה", תשובה: "איש לובש את זה מסביב לצוואר")</p> 

מאחר והאוכלוסייה הדו-לשונית הטרוגנית ביותר הורחב הניתוח להשוואה בין ילדים השולטים יותר (דומיננטיים) בשפת הבית לאילו השולטים יותר (דומיננטיים) בשפת בית הספר (Altman et al., 2018). מחקר זה הראה שאוצר המילים רגיש במיוחד לדומיננטיות השפה כפי שניתן לראות באיור 2 מתוך אלטמן ושות' (2017). איור 2 מצביע על הבדלים בהבנה והפקה של שמות עצם ופעלים בעברית בין החד-לשוניים והדו-לשוניים הדומיננטיים בשפת החברה (עברית) מחד לעומת הדו-לשוניים הפחות דומיננטיים בשפת החברה אך יותר דומיננטיים לעומת עמיתיהם הדו-לשוניים (איור 3 מתוך אלטמן ושות' (2017)) בשפת הבית רוסית, מאידך.



איור 2: ביצועיהם של ילדים חד-לשוניים (עמודות מימין) ודו-לשוניים דומיננטיים בעברית (עמודות באמצע) ודו-לשוניים דומיננטיים ברוסית (עמודות משמאל) במשימות הבנה והפקה של שמות עצם ופעלים בעברית



איור 3: ביצועיהם של ילדים דו-לשוניים דומיננטיים בעברית (עמודות מימין) ודו-לשוניים דומיננטיים ברוסית (עמודות משמאל) במשימות הבנה והפקה של שמות עצם ופעלים ברוסית.

ממצאים אלה בקרב דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית בחנו אך ורק ילדים ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה ולכן היתה חשיבות ראשונה במעלה לבחון את אוצר המילים בקרב ילדים דו-לשוניים ממשלב סוציאקונומי נמוך הן בהשוואה לילדים ממשלב סוציאקונומי גבוה והן בהשוואה לילדים חד-לשוניים ממשלב סוציאקונומי נמוך. מאחר ומרבית הילדים מרקע דובר אמהרית היו ממשלב סוציאקונומי נמוך, נבדקה השפעת המשלב הסוציאקונומי בקרב דוברי רוסית-עברית (39 נבדקים ממשלב בינוני ומעלה ו-24 ממשלב נמוך). לא נמצאה השפעה של משלב סוציאקונומי על מדדים לקסיקליים בתוך השפות או בין השפות (רוסית ועברית) בקרב הדו-לשוניים. ממצא זה אפיין גם את הילדים החד-לשוניים במדגם שלנו.

לצורך בחינת השפעת הרקע הלשוני ובהעדר ממצאים על השפעת המשלב הסוציאקונומי, אוחדו הילדים בכל אחת מן האוכלוסיות לקבוצה הטרוגנית מבחינת המשלב. זה אפשר לבחון כיצד יתפקדו ילדים מרקע דו-לשוני אשר הם עצמם אינם דו-לשוניים. טבלה 4 מציגה את היכולות הלקסיקאליות של ילדים דו-לשוניים רוסית-עברית ושל ילדים מבתי דוברי אמהרית בהשוואה לילדים חד-לשוניים.

טבלה 4. יכולות לקסיקליות במגוון מטלות – השוואה בין האוכלוסיות

חד-לשוניים	אמהרית	רוסית-עברית	
20.38 (6.61)	18.25 (5.24)	15.66 (6.19)	שטף מילולי
31.56 (.71)	31.23 (.94)	29.73 (2.87)	שמות עצם- הבנה
28 (6.19)	27.94 (2.43)	23.32 (4.24)	פעלים - הבנה
26.84 (5.95)	27.09 (2.48)	20.73 (4.97)	שמות עצם - הפקה
21.4 (6.94)	21.71 (3.19)	14.46 (4.89)	פעלים - הפקה

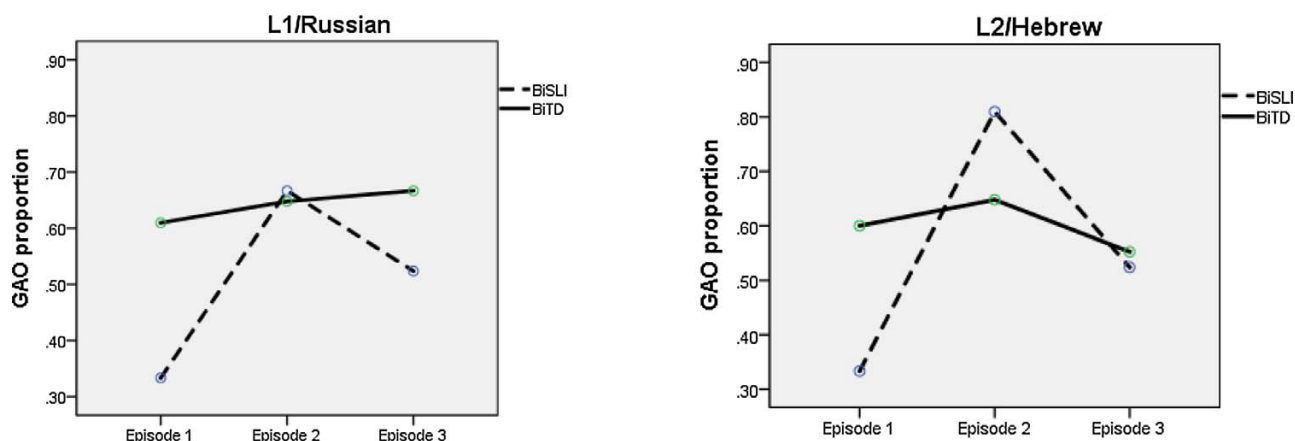
לא נמצאו הבדלים מובהקים בין חד-לשוניים בעברית לבין ילדים מרקע דובר אמהרית לגבי כל מדדי אוצר המילים שנמדדו. ממצאים אלה חוזרים ומשקפים את האופי החד-לשוני של ילדים מהבתי דוברי אמהרית, מאחר שילדים מרקע דובר אמהרית היו חד-לשוניים, ניתן לבחון את ההשפעה של דו-לשוניות רק עבור הילדים דוברי רוסית-עברית. כפי שנמצא כבר באלטמן, גולדשטיין וערמון-לוטם (2017), השפעות דו-לשוניות נמצאו עבור המדדים הלקסיקליים, הן בהפקה והן בהבנה כאשר הישגיהם של הדו-לשוניים היו נמוכים באופן מובהק מהישגיהם של החד-לשוניים ומהישגיהם של הילדים מרקע דובר אמהרית.

6.3 היכולת לספר סיפורים (נרטיבים)

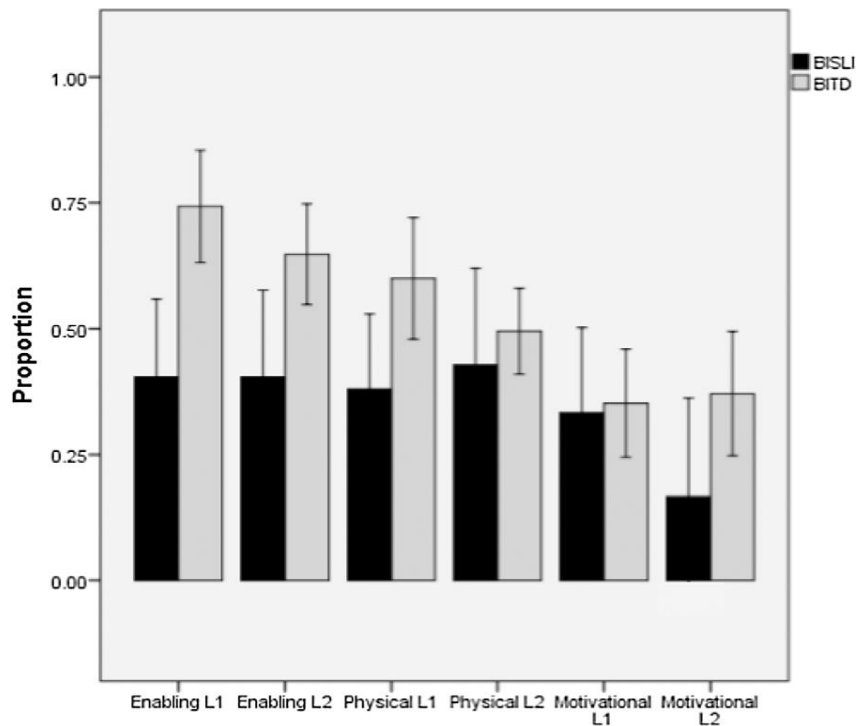
בעוד שאוצר המילים רגיש במיוחד לדו-לשוניות, היכולת לספר סיפורים אינה צפויה להבחין בין דו-לשוניים לחד-לשוניים ולפיכך יכולה לשמש בסיס להערכת התפתחות לשונית תקינה לעומת לקות שפה התפתחותית בקרב אוכלוסייה דו-לשונית. מחקר זה שם דגש מיוחד על מבנה הסיפור תוך התייחסות למטרה, לניסיון ובסופו של דבר לתוצאה של כל אחת מהדמויות בסיפור ועל הקשרים הסיבתיים ביניהם, על מנת לזהות מאפיינים ברמת המאקרו אשר מבחינים בין ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית ובין עמיתיהם עם התפתחות טיפוסית. קשרים סיבתיים בנרטיב כוללים קשרים של **מאפשרי פעולה** (קשר בין שני אירועים בין

אפיזודות), קשרים פיזיים (קשר בין שני אירועים בתוך האפיזודה), קשרים מוטיבציוניים (קשר בין מטרה לניסיון) וקשרים פסיכולוגיים (קשר בין אירוע לתגובה פנימית). ניתוח של נרטיבים נעשה עבור תת קבוצה של הנבדקים, 35 דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית עם התפתחות תקינה ו-14 דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית. הם נתבקשו לשחזר סיפור לפי תמונות (LITMUS Multilingual Assessment) (Gagarina, Walters, 2012 & Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Balčiūnienė, Bohnacker). (ראה נספח 1).

הבדלים בין הקבוצות הופיעו בשני היבטים של הנרטיב ובלטו בהשוואה בין השפות. מבחינת מבנה הסיפור נמצא שילדים עם התפתחות תקינה מצליחים יותר ברוסית מאשר בעברית לעומת ילדים עם לקות שפה התפתחותית המצליחים יותר בעברית מאשר ברוסית. מבחינת המבנה אפיזודי: ילדים עם התפתחות תקינה מצליחים באותה מידה בשתי השפות לעומת ילדים עם לקות שפה התפתחותית שמצליחים יותר ברוסית מאשר בעברית כפי שניתן לראות באיור 4 מתוך פיכמן ושות' (2017). בנוגע לקשרים סיבתיים בין האלמנטים המופיעים בנרטיב מצאנו שילדים עם התפתחות תקינה מצליחים יותר ברוסית מאשר בעברית לעומת ילדים עם לקות שפה התפתחותית שמתקשים בשתי השפות כפי שניתן לראות באיור 5 מתוך פיכמן ושות' (2017).



איור 4. פרופורציות של האזכורים של המטרות, הניסיונות והתוצאות של הדמויות על פני שלוש אפיזודות בנרטיבים של ילדים עם וללא לקות שפה התפתחותית ברוסית, שפת הבית, (פאנל שמאל) ובעברית, שפת הסביבה, (הפאנל הימני).



איור 5. ממוצע (פרופורציות) אזכורים של קשרים אפשריים, פיזיים ומוטיבציונים לנרטיבים של ילדים בנרטיבים של ילדים עם וללא לקות שפה התפתחותית ברוסית, שפת הבית, (L1) ובעברית, שפת הסביבה, (L2).

מבחינת מבנה הסיפור, ילדים עם לקות שפה התפתחותית כללו פחות מרכיבים מאשר ילדים עם התפתחות שפה תקינה באפיזודה הראשונה של הסיפורים שלהם, אך הפיקו כמות דומה לזו של דו-לשוניים עם התפתחות שפה תקינה באפיזודה השנייה והשלישית (איור 4). ניתוח איכותני של קשרים סיבתיים הראה את חשיבות תפקידם של ביטויים לשוניים (כגון מצבים מנטלים: 'חשב', 'רצה' 'שמח') ביצירת קוהרנטיות נרטיבית. ביטויים אלה באו לידי ביטוי באופן שונה בקרב דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית עם וללא לקות שפה התפתחותית. באופן ספציפי, נרטיבים של ילדים עם לקות שפה התפתחותית הכילו פחות קשרים מאפשרי פעולה ופיזיים והיו שונים מבחינה איכותנית מאלה של דו-לשוניים עם התפתחות שפה תקינה (איור 5, דוגמאות 1,2).

דוגמאות של קשרים סיבתיים

ילדה דו-לשונית דוברת רוסית-עברית עם התפתחות שפה תקינה:

ניסיון 1 מטרה 1

מאפשר פעולה

מטרה 2

ניסיון 2



(1) ואמא הלכה לחפש אוכל

והחתול רה ראה

שהציפור עזבה את הקן

הוא רצה לטרוף אה גוזל אחד

החתול טיפס על העץ

ילדה דו-לשונית דוברת רוסית-עברית עם לקות שפה התפתחותית:

פתיחה	(2) פעם היה ציפור ב(ו)אמא ב(ו)גוזלים יפים פעם
ניסיון 1	ב(ו)הלכה ציפור האמא
מטרה 2	ב(ו) החתול רוצה לאכול אחד הציפור
ניסיון 2	ב(ו)הוא טפס מאוד מהצפורניים מאוד ...

כפי שניתן לראות בדוגמה הראשונה, יש קשר סיבתי שנוצר בין הניסיון הראשון והמטרה השניה. הילדה משתמשת בביטוי "ראה" כדי לקשר בין עזיבת האם ורצון החתול לטרוף את הגוזלים. לעומת זאת בדוגמה השניה, איננו רואים קשר כלשהו בין הניסיון הראשון בה הוזכר שהציפור הלכה ובין מטרתו של החתול לאכול את הגוזל. ממצאים אלה מראים כי אלמנטים של מבנה הסיפור בנוסף לקשרים מאפשרי פעולה ופיזיים, מבחינים בין הנרטיבים של ילדים עם וללא לקות שפה התפתחותית התפתחותית. עבודה זו פורסמה בכתב העת *Journal of Communication Disorders* (פיכמן ושות', 2017).

רפרור (referential cohesion) בנרטיבים של ילדים דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית עם התפתחות שפה תקינה וילדים עם לקות שפה התפתחותית **תורם ליצירת לכידות**. שימוש ברפרור בנרטיב מבוסס על התייחסות חוזרת לדמויות הסיפור לאורך השיח. מחקרים קודמים בקרב ילדים חד-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית מצאו כי הקשרים בין כינוי גוף ושם עצם המתייחסים לאותה דמות מבדילים בין ילדים עם התפתחות תקינה לבין ילדים עם לקות שפה התפתחותית (Liles 1985), בקרב חד-לשוניים. המחקר הנוכחי ניתח את הקשרים הללו בהתייחסות להבדלים בין הקבוצות (ילדים דו-לשוניים וחד-לשוניים עם התפתחות שפה תקינה ועם לקות שפה התפתחותית ובין השפות (רוסית ועברית). נרטיבים נאספו מ-45 ילדים דו-לשוניים (15 עם ל"ש), מ-20 חד-לשוניים דוברי רוסית (10 עם לקות שפה התפתחותית) ו-20 חד-לשוניים דוברי עברית (10 עם לקות שפה התפתחותית). הממצאים הראו שלדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית אינם משתמשים בכינוי גוף בצורה הולמת (ראה דוגמאות 3,4): הצגה והתייחסות חוזרת לדמויות הסיפור בעזרת כינוי גוף בלבד והשמטה של שמות עצם אפיינו נרטיבים של ילדים עם לקות שפה התפתחותית התפתחותית בשתי השפות ופגעה בהבעת רצף האירועים.

דוגמאות של רפרור

ילד דו-לשוני דובר רוסית-עברית עם התפתחות שפה תקינה:

(3) **אמא** ראתה **שהגדי הקטן** שלה רצה לשחות.

אז היא יצאה להציל אותו.

ילד דו-לשוני דובר רוסית-עברית עם לקות שפה התפתחותית:

(4) **צפור** ראתה **הם** רוצים לאכול.

אחר כך הוא רצה קטן אחד לטרוף אותו.

בדוגמה הראשונה שהפיק ילד דו-לשוני עם התפתחות שפה תקינה, ניתן לראות שבשורה השניה יש שימוש נכון ברפרור כי הכינוי גוף, **היא**, מתייחס לאם שיצאה להציל **אותו**, את הגדי. לעומת זאת, בדוגמה השניה, יש שימוש בכינוי גוף **הם** במשפט הראשון של הסיפור ללא הסבר במי מדובר. כמו כן, במשפט השני ניתן לראות עוד דוגמה של כינוי גוף שלא ברור למי הכוונה. ממצאים אלו מעידים על קושי של ילדים עם לקות שפה התפתחותית ביצירת רפרור בנרטיב, אך דבר זה תלוי שפה: ילדים דו-לשוניים (בשתי השפות) וחד-לשוניים (בעברית) עם לקות שפה התפתחותית התפתחותית מראים קושי ביצירת רפרור. אולם כאשר רוב ההתייחסויות לדמויות הסיפור נעשו ע"י שימוש בשמות עצם (ברוסית), ילדים עם לקות שפה התפתחותית התפתחותית לא נבדלים מילדים עם התפתחות תקינה ברפרור. הקושי בשימוש תקין של כינויי גוף בקרב ילדים עם לקות שפה התפתחותית התפתחותית נובע בחלקו מקושי בהפקת מבנה הסיפור אשר מצריך שימוש בקשרים גלובליים בין האירועים. תוצאות אלו נכתבו והתקבלו בכתב העת *Journal of Speech, Language and Hearing Research* (פיכמן ואלטמן, התקבל).

6.4 יכולות אורייניות

מחקר האורך נמשך 18 חודשים התרכז בשתי שנות לימוד (בגן ובכיתה א') על מנת לבחון את השפעת היכולות בגן על היכולות בסוף כיתה א'. מתוך קרוב למאתיים ילדים אשר נבדקו בגני הילדים, נאספו נתונים משמונים ילדים בבתייהם בסוף כיתה א', מאחר לא הייתה אפשרות לאסוף נתונים בבתי הספר השונים אליהם עברו הילדים. ההערכה בגן כללה: 1. נרטיב ספונטני (בשתי השפות, כאשר זה רלוונטי); 2. משימות קדם-אורייניות המעריכות זיהוי אותיות, זיהוי שמות האותיות ושיום אותיות; 3. מודעות פונולוגית (בידוד צליל פותח וסוגר ומשימת חריזה - בשתי השפות, אם יש). להערכה בגן נוספו גם מדדים לשוניים מתוקננים (גורלניק) ויעודיים (חיקוי מילות תפל, חיקוי משפטים, משימת שטף מילולי ועוד). ההערכה בכיתה א' כללה מטלת קריאה בעל פה והבנה נכונה בכיתה של שני סיפורים שונים תואמי גיל. גם למטלה זו נוספו מדדים לשוניים יעודיים זהים לאלו שבגן, אך תואמי גיל, במידת הצורך.

משתני הרקע הרלוונטיים נאספו באמצעות שאלוני ההורים וכללו משך ואיכות החשיפה לשפה, גודל המשפחה ומיקום במשפחה, השכלה ההורים ומקצועם וחששות ההורים בנוגע להתפתחות השפה של הילד, נתונים אלה אפשרו לחלק את הילדים לקבוצות ולבחון השפעות אפשריות של משתני רקע אלו. הנתונים נאספו בשתי השפות (עבור ילדים שיכלו לתפקד בשתיהן). איסוף הנתונים בגילאי הגן נעשה בגני הילדים השונים בעוד שאיסוף הנתונים בסוף כיתה א' נעשה בבתי הילדים מה שנוביל לצמצום ניכר במספר הילדים הנבדקים בשלב זה. התוצאות תוצגנה ראשית עבור ילדי הגן בלבד (186) ולאחר מכן עבור אותם ילדים שהתאפשר לעקוב אחריהם בסוף כיתה א' (80).

6.5 ידע אותיות.

במדגם של 133 משתתפים בגילאי הגן נבחנה ההשפעה של קבוצות הילדים מרקעים שונים -ילדים חד-לשוניים [n= 36] לעומת ילדים מרקע דובר אמהרית [n= 26] לעומת ילדים מבתיים רוסית-עברית [n= 72], השפעת המשלב הסוציאקונומי (בינוני ומעלה לעומת נמוך), והשפעת יכולות השפתיות (התפתחות שפה

תקינה לעומת התפתחות שפה בסיכון) על ידע אותיות. יכולות שפתיות נקבעו על סמך הערכות בכל שפה אותה הילד דובר כך שילד נחשב כבעל יכולת שפתית תקינה אם בשפה או בשפות שנבדק קבל ציון העולה על סטיית תקן של -1.25. המשלב הסוציאקונומי נקבע בהסתמך על מידע שסופק בשאלוני הורים. בשל מיעוט הנבדקים מרקע דובר אמהרית ממשלב בינוני ומעלה (3 בלבד) במדגם שלנו, נדווח רק על ילדים מרקע דובר אמהרית ממשלב נמוך.

ארבע משימות שונות המתמקדות בידע אותיות נבחנו לצורך מחקר זה על מנת להתייחס לשלב בו כל ילד יולד נמצא בידע אותיות. המשימות היו בדרגות קושי שונות החל מהתאמה בין אותיות זהות וכלה בשיום האותיות כפי שהן מתוארות להלן:

1. התאמה ויזואלית של האותיות

אות הוצגה לילדים על מסך מחשב והם נדרשו להצביע על אחת מחמש האותיות הזוהה לאות שהוצגה. משימה זו הותאמה מקוגן (2012) בכך שבמקום לסמן את האות על נייר כפי שנעשה במחקרים קודמים, המשתתפים נתבקשו לבחור את האפשרות הנכונה על גבי מסך המחשב (ראה נספח 1).

2. זיהוי אות מתוך סימנים

הילדים התבקשו לזהות אותיות בעברית מתוך מאגר של 40 אותיות וסמלים אחרים דמויי אותיות (ששימשו כמסיחים). משימה זו הותאמה מן הנוסח העברי של "פלפה" (גיל & אדלשטיין, 2001). כדי להתאים את המטלה לגיל המתאים למשתתפים, התבקשו הילדים להשתמש בחותמת צבעונית כדי לבודד את האותיות האמיתיות במקום לבקש מהם לסמן את הסימנים הלא רלוונטיים (ראה נספח 2).

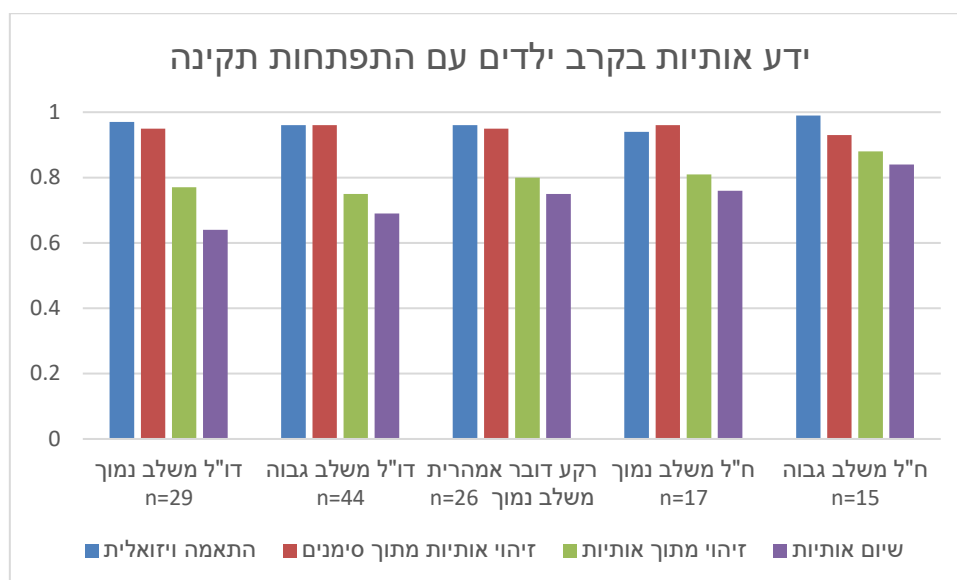
3. זיהוי אותיות

ילדים האזינו באוזניות לשמות האותיות היו צריכים להצביע על האות הנכונה מתוך בחירה של ארבע אותיות (קוגן, 2012).

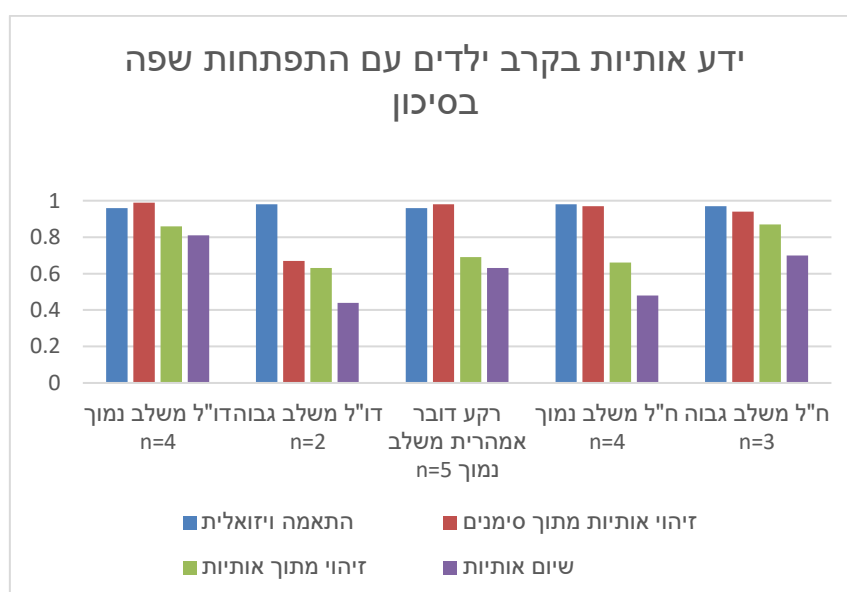
4. שיום אותיות

לילדים הוצגו כל האותיות בדפוס. כל אחת הוצגה בנפרד על גבי מסך מחשב ממוסגר בשחור ללא כל הפרעות צבעוניות (קוגן, 2012). סדר הצגתן היה אקראי אך קבוע בקרב כל המשתתפים.

איור 6 מציג את ביצועי הילדים עם התפתחות שפה תקינה בארבע המשימות ואיור 7 מראה את ביצועי הילדים בעלי הלכות השפתית באותן משימות. הן בהתאמה ויזואלית של אותיות והן בזיהוי אותיות מתוך סימנים הראו כל הילדים בעלי התפתחות שפה תקינה בצועים מעולים עם מעל 95% הצלחה, דבר המעיד על היכרות עם האות הכתובה. יכולת זיהוי האותיות ויתר על כן שיומן הציבו קושי בפני חלק מן הנבדקים. בקרב ילדים עם התפתחות תקינה לא נמצאה השפעה של משלב סוציאקונומי על אף אחת מן היכולות בקרב חד-לשוניים תקינים. לא נמצא גם השפעה של רקע דובר אמהרית על ביצועי הילדים שתפקדו שוב כמו חד-לשוניים. לא נמצאה גם השפעה של הדו-לשוניות בפני עצמה בהשוואה בין ילדים ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה. השפעה של דו-לשוניות נמצאה רק בשיום אותיות כך שילדים דו-לשוניים תפקדו באופן מובהק פחות טוב מילדים חד-לשוניים ללא קשר למשלב.



איור 6. הישגיהם של ילדים עם התפתחות שפה תקינה במשימות ידע אותיות.



איור 7. הישגיהם של ילדים עם התפתחות שפה בסיכון במשימות ידע אותיות.

בקרב ילדים עם התפתחות שפה בסיכון, בהתאמה ויזואלית ניכר שכולם הצליחו ברמה של 95% ומעלה. מבחינת זיהוי אותיות מתוך סימנים נמצא שרוב הילדים תפקדו באופן דומה להוציא שני ילדים דוברי רוסי-עברית שתפקדו ברמה של 67% הצלחה. כאשר נדרשו הילדים לזהות אות ספציפית מתוך ארבע אותיות, נמצא שתפקודם היה נמוך מעמיתיהם עם התפתחות שפה תקינה. במשימת השיום הדורשת ידע אותיות מקסימלי, תפקדו הילדים ברמה של 44-81% הצלחה. כאשר התבצעה השוואה עם הקבוצה עם התפתחות שפה תקינה, נמצא שביצועי הילדים עם התפתחות שפה בסיכון נמוכים.

לסיכום, בכל הקשור להשפעה של משלב סוציאקונומי על אוריינות הנמדדת בידע אותיות, לא מצאנו הבדלים מובהקים בין ילדים מרקע דובר אמהרית וילדים חד-לשוניים מה שמצביע על האופי החד-לשוני של הילדים. עבור קבוצת דוברי הרוסית –עברית, נמצא אפקט דו-לשוני רק בשיום, המשימה הכי תובענית, מבחינת ידע אותיות.

6.6 יכולת קריאה ומנבאיה

בסוף כיתה א' נאספו נתונים מ-70 נבדקים מבין אלה שנבדקו בגן. מתוכם 65 בצעו לפחות חלק משימות הקריאה. טבלה 5 מציגה את התפלגות הנבדקים.

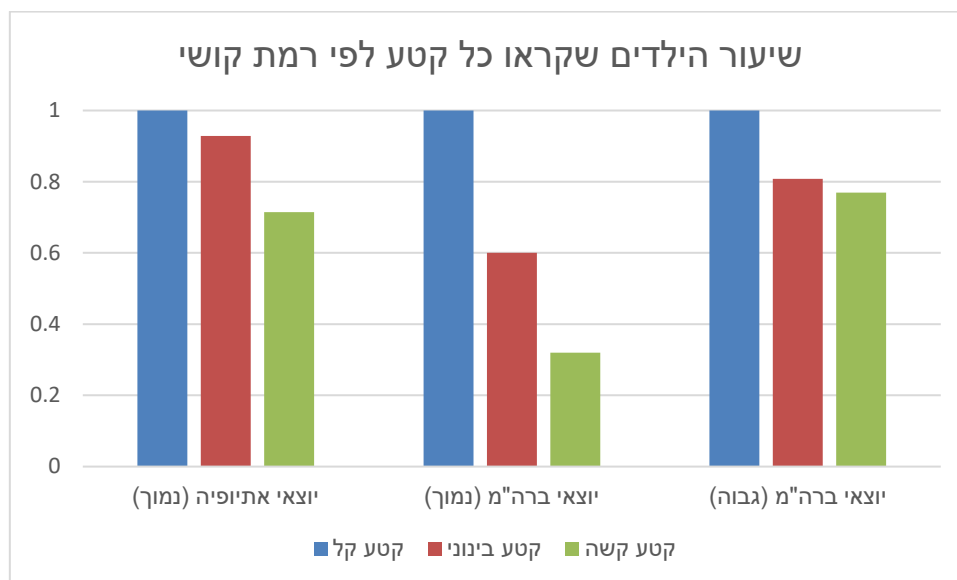
טבלה 5. התפלגות הנבדקים לפי נתוני רקע.

ילדים מרקע דובר אמהרית	ילדים דוברי רוסית-עברית (בינוני ומעלה)	ילדים דוברי רוסית-עברית (נמוך)
מספר (בנות)	14(9)	26 (10)
גיל	66.8 (5.1)	67.3 (4.2)
גיל חשיפה לעברית	6.8 (12)	22.6 (20.2)
השכלת האם	9.6 (3.9)	15.9 (1.8)
ציון עברית גולמי	149.2 (9.7)	143.3 (21.8)
ציון רוסית גולמי		75.2 (23.7)

מדדי הרקע הראו שלא נמצא הבדל בין קבוצות הנבדקים בגיל הכרונולוגי. גיל החשיפה לעברית היה מוקדם באופן מובהק בקרב ילדים מרקע דובר אמהרית, שרובם חשופים לעברית מלידה, ביחס לשתי הקבוצות האחרות (אשר ביניהן לא נמצא הבדל מובהק). בכל הנוגע לתפקוד הלשוני הכללי, לא נמצא הבדל בין קבוצות דוברי הרוסית בשליטה ברוסית, אך נמצא הבדל מובהק בשליטה בעברית. הילדים ממשלב נמוך תפקודו באופן מובהק פחות טוב בעברית. הילדים מרקע דובר אמהרית תפקודו בעברית כמו דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה. כצפוי, שלש הקבוצות נבדלו בהשכלת האם אשר שמשה להגדרת משלב סוציאקונומי.

כיתה א' – משימות קריאה. לבחינת יכולות הקריאה בסוף כיתה א' קראו הנבדקים שני קטעים תואמי גיל. האחד מותאם ליכולת של מחצית כיתה א' והשני מותאם ליכולות המצופות בראשית כיתה ב'. הקטע השני חולק לשניים בשל קושי גובר במורכבות של שני החלקים. כך ניתן למעשה לבחון את ביצועי הילדים בשלוש דרגות קושי. לאחר קריאת הקטע נתבקשו הנבדקים לענות על שאלות הבנה בעל פה ובכתב. כל הילדים קראו את הקטע הראשון אבל רק חלקם הצליחו לקרוא גם את הקטע השני ועוד פחות הגיעו לקטע השלישי. הפער היה גדול במיוחד בקרב נבדקים דוברי רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי נמוך. איור 8 מציג את שיעור הילדים בכל קבוצה שהצליחו לקרוא את כל אחד מן הקטעים.

בקרב הילדים מרקע דובר אמהרית לא נמצא הבדל במספר הקוראים בין הקטעים השונים. בקרב נבדקים דוברי רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה נמצא הבדל לא מובהק בין מספר קוראי הקטע הקל למספר קוראי הקטע הקשה, אך לא בין חלקי הקטע הקשה. מצד שני, בקרב נבדקים דוברי רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי נמוך נמצא הבדל מובהק בין מספר הנבדקים שהצליחו לקרוא את הקטע הקל (25 מתוך 25) לבין אלו שהצליחו לקרוא את החלק הראשון של הקטע הקשה (15 בלבד, $p < .001$) ובין שני החלקים של הקטע הקשה (8 בלבד לקטע השלישי $p < .05$).



איור 8. שיעור הילדים בכל קבוצה שהצליחו לקרוא את כל אחד מן הקטעים

חשוב לציין שמרבית הילדים שהצליחו לקרוא את הקטע הראו דיוק של מעל ל-90% בקריאת הקטעים ללא קשר לקושי הקטע. הקבוצה היחידה בה נמצא קושי מובהק בדיוק הייתה קבוצת הילדים הדוברת רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי נמוך אשר התקשו בקטע הקל יותר משתי הקבוצות האחרות, אך גם אצלם הושג דיוק של מעל ל-80%. בקטעי הקריאה הקשים, אלו שהצליחו לקרוא דיוק כמו בקבוצות האחרות. ילדים דוברי רוסית-עברית ממשלב סוציאקונומי נמוך לא הראו פער משתי הקבוצות האחרות בהבנה (מי שקורא מבין). עם זאת הפער בדיוק בקריאה בא לידי ביטוי במטלת כתיבה, שם נמצא קושי בקטע הקריאה הראשון רק בקבוצה זו. ילדים מרקע דובר אמהרית ממשלב סוציאקונומי נמוך הראו יכולות קריאה טובות בדומה לדוברי הרוסית-עברית ממשלב גבוה.

מה מנבא את היכולות האורייניות בסוף כיתה א? מבט על ילדים דוברי רוסית-עברית ממשלבים סוציו-אקונומיים שונים. ידע אותיות הוא אחד מהמנבאים לקריאה והישגים אקדמיים. בבחינת הספרות נמצא שיש עיסוק במודעות פונולוגית יותר מאשר בידע אותיות כמנבאת קריאה. הספרות מתייחסת פחות לידע אותיות בקרב משלבים סוציאקונומיים שונים ואף פחות כאשר השפעת הדו-לשוניות נכנסת לתמונה. הממצאים הבאים מתייחסים לפער זה בספרות על מנת שנוכל לזרות אור על הישגי הילדים ובשלב הבא לראות איך ניתן להשתמש בידע זה על מנת לתמוך בילדים אלו. ניתוח הנתונים יתרכז בשתי הקבוצות של הילדים דוברי הרוסית-עברית בהעדר קבוצה מרקע דובר אמהרית ממשלב סוציאקונומי בינוני ומעלה.

על מנת לבחון אילו יכולות בגן חובה מנבאות דיוק בקריאה בסוף א, התמקדנו בקבוצת הילדים דוברי רוסית-עברית ובחנו אילו מן היכולות שהבחנו בגן מנבאות הצלחה בקריאת הקטע הקל, אותו קראו כל הילדים בסוף כיתה א'. מבין המדדים הלשוניים שנבדקו בגן (חיקוי משפטים, חזרה על מילות תפל, אוצר מילים ידע סמנטי ושטף מילולי) חיקוי משפטים מנבא 20% מהשונות בדיוק בסיפור הראשון. מבין המדדים הקדם אורייניים (ניצני אוריינות) שנבדקו בגן (זיהוי צליל פותח וצליל סוגר, חריזה, זיהוי אותיות ושיום אותיות), היכולת לזהות את האותיות לפני הכניסה לכיתה א' נבאה מעל ל-50% מן השונות בדיוק בעוד שיכולת שיום האותיות נבאה רק 30% מן הדיוק בקריאה.

כאשר הוזנו מדדים לשוניים ומדדים אורייניים יחדיו, זיהוי אותיות וחזרה על מילות תפל בגן הסבירו יחד קרוב ל 60% מהשונות בדיוק בכיתה א' בקטע הקריאה הראשון ו-43% מן הדיוק בקטע השני. לעומת זאת, כאשר נבחנו אילו יכולות בגן חובה מנבאות את הבנת הנקרא, מצאנו שמבין המדדים הלשוניים שנבדקו בגילאי הגן, חיקוי משפטים מנבא 12% מהבנת הנקרא. לא נמצאה השפעה למדדים הקדם אורייניים.

לבסוף חקרנו אילו יכולות בסוף כיתה א' מנבאות את יכולות הקריאה באותה עת. במטלת קריאה הקלה, מבין המדדים הקוגניטיביים (זכרון למספרים ושטף מילולי), המטלות השפתיות (חיקוי משפטים) ומדד הבנת הקטע, חיקוי משפטים המודד ידע תחבירי מורכב נבא 38% מהשונות בדיוק בקריאה. דיוק בקריאה נבאה 33% מן ההצלחה מהבנת הנקרא. זאת אומרת, שמי שיש לו יכולת לשונית גבוהה יותר מצליח לדייק יותר בקריאה ומי שמדייק יותר מבין יותר, אך לא נמצא קשר ישיר בין יכולת לשונית להבנה. משלב סוציאקונומי לא נמצא משפיע, ומשקף את העובדה שנבדקו רק ילדים שהצליחו לקרוא את הקטע. במטלת קריאה קשה, כאשר הוזנו מדדים לשוניים ומדדים אורייניים יחדיו, רק חיקוי משפטים ניבא 27% מן השונות בדיוק בקריאה ו-23% מהבנת הנקרא. משלב סוציאקונומי לא נמצא כמשפיע.

7. סיכום ודיון

מטרת המחקר היתה לבחון מדדים שפתיים וקדם אורייניים בגילאי הגן בקרב ילדים דו-לשוניים עם וללא לקות שפה התפתחותית, וכן לבחון מדגמי קריאה והבנת הנקרא מאותם ילדים בכיתה א'. מחקר זה נסה לשפוך אור על מדדים מנבאים בגן שינבאו הצלחה אקדמית בגילאי בית הספר של ילדים מרקע דובר אמהרית ומרקע דובר רוסית ממשלבים סוציאקונומיים שונים. תוצרי המחקר התמקדו בידע לקסיקלי, יכולת נרטיבית, ידע אותיות, משימות אורייניות של חיקוי מילות תפל, חיקוי משפטים וקריאה והבנתה. התמקדות זו נועדה להכין ולהתאים חומרים לסדנאות הכשרת מורים והורים שתעסוקנה בשונות שפתית באוכלוסיות דו-לשוניות ממשלבים שונים בכלל וממשלב סוציאקונומי נמוך בפרט.

7.1 ידע לקסיקלי

הבדלים בידע לקסיקלי נמצאו בין הפקה להבנה לטובת הבנה ובין פעלים ושמות עצם לטובת שמות עצם בקרב כל הנבדקים החד והדו-לשוניים עם אפקט דו-לשוני בשניהם. נמצא גם הבדל איכותי בין חד-לשוניים ודו-לשוניים בסוגי השגיאות שהפיקו. ההתייחסות לפן האיכותי אפשרה לנו להבין שטעויות הילדים החד-

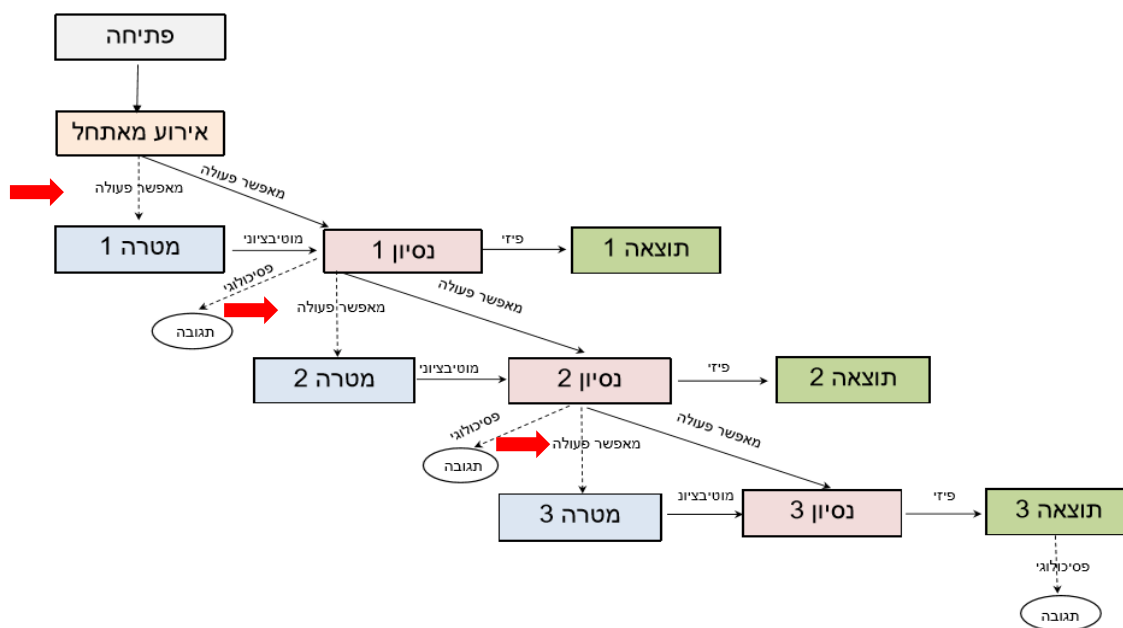
לשונים העידו על ידיעת השפה למרות קושי נקודתי בשליפה לקסיקאלית בעוד ששגיאות הילדים הדו-לשוניים משקפות את נקודת הזמן בה הידע שלהם מוגבל. ממצאים אלו מחזקים את ההנחה שיש לאפשר לילדים להיות יותר אקטיביים בשיח ולהפיק מילים על מנת לחזקם בנקודה זו. בנוסף, יש להתמקד בפעלים ספציפיים ("לבשל" במקום "לעשות אוכל") המאפשרים הרחבת אוצר המילים.

צעד נוסף במחקר, גלה שדומיננטיות בקרב דו-לשוניים קשורה לתוצאות באוצר מילים ותוצאות אלה קשורות ליכולות מטא-לשוניות. דו-לשוניים הדומיננטיים בעברית תפקדו באותה רמה כמו חד-לשוניים בניגוד לדו-לשוניים דומיננטיים ברוסית שתפקדו באופן מובהק נמוך יותר ותוצאותיהם היו קשורות ליכולות מטא לשוניות. ממצא זה מדגיש שדו-לשוניים אינם זהים. הם מהווים קבוצה הטרוגנית השונה מבחינת דומיננטיות, גיל החשיפה, לביצועים לשוניים שונים במשימות שונות ולכן יש להעריך את יכולותיהם לפני תכנון התערבות חינוכית ספציפית מותאמת. הממצא המטא לשוני ממחיש שהדו-לשוניים הדומיננטיים ברוסית ככל הנראה נמצאים בשלב יותר מוקדם מבחינת רכישת אותר מילים בעברית- שלב שעדיין משתמש ביכולות מטא לשוניות.

באוכלוסייה שבדקנו לא נמצאה השפעה למשלב סוציאקונומי על יכולות לקסיקאליות. יתר על כן, ניתוח הנתונים מראה שאין הבדלים מובהקים בין חד-לשוניים בעברית לבין ילדים מרקע דובר אמהרית לגבי כל אחד מהמדדים הלקסיקליים שנבדקו. תוצאות אלו מקבלות משנה תוקף מתוצאות מבחן הסינון שגם בו תפקדו הילדים מרקע דובר אמהרית כבני גילם החד-לשוניים. ממצא זה שונה מהתוצאות שנמצאו לפני שמונה שנים ופורסמו (Ben-Over & Armon-Lotem, 2016) המראות שילדים מרקע דובר אמהרית נמוכים באופן מובהק מילדים חד-לשוניים ומתפקדים כדו-לשוניים. ממצאים אלה מצביעים על שינוי שהתרחש באוכלוסייה זו, כאשר הוריהם של הילדים כיום למדו לפחות מספר שנים במסגרות דוברות עברית והעברית נוכחת בבתי. מצב זה משתקף ביכולת החד-לשונית של ילדים מרקע דובר אמהרית. שינוי זה נזקף בחלקו גם לתרומה החיובית והחינוכית של החינוך הפורמלי.

7.2 נרטיב

ההבדלים הקבוצתיים בין דו-לשוניים עם וללא לקות שפה התפתחותית באו לידי ביטוי במבנה הסיפור (התייחסות למטרת הדמות, ניסיון להשיג מטרה זו והתוצאה). באופן כללי, נמצא שדו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית מצליחים יותר בעברית מאשר ברוסית לעומת ילדים עם התפתחות תקינה שמצליחים יותר ברוסית מאשר בעברית. מבחינת המבנה אפיזודי, ניתוח איכותני גלה שדו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית מרבים להתחיל את הסיפור באפיזודה השניה והשלישית יותר מאשר באפיזודה הראשונה. הם מבינים מה התרחש אך פונים לחלק המרכזי של הסיפור באפיזודה השניה עם פחות פירוט על ההתחלה המאפשרת להבין איך הסיפור החל. התייחסות לקשרים סיבתיים מאפשרים הם נקודת החולשה של ילדים אלו כפי שניתן בחצים הדומים המסמנים בתרשים 1 את מקומות בהם יש צורך לחבר אפיזודות, שם בדיוק הילדים מתקשים.



תרשים 1. תרשים מבנה המאקרו בנרטיב הכולל את המרכיבים מטרה, נסיון ותוצאה וקשרים סיבתיים. Trabasso et al., 1989 Trabasso and Nickels, 1992 על עבודתם של

לאחר ניתוח איכותני של קשרים הסיבתיים, מצאנו שיש חשיבות מכרעת לתפקידם של ביטויים לשוניים מנטליים ביצירת קוהרנטיות. קטגוריות ודוגמאות לביטויים מנטליים מוצגות בטבלה 6. שימוש בביטויים מנטליים ע"י הצוות החינוכי כמו גם ע"י הילדים יכולים לחזק את הקשרים בסיפור שתורמים לקוהרנטיות הכללית בסיפור נתון. השימוש בביטויים אלו יכול אף לחזק את העברת התחושות של הילדים בכל סיפור כמו גם בסיפור אישי או בהבעת עמדה.

טבלה 6. קטגוריות ודוגמאות לביטויים מנטליים המתבססים על Fuste-Hermann, Silliman, Bahr, Fasnacht & Federico, 2006; Greenhalgh & Strong, 2001

קטגוריה של ביטוי מנטלי	דוגמאות
פרספטואלי	ראה, שמע, הרגיש, הריח
מנטאלי	חשב, ידע, שכח, החליט, תכנן
מוטיבציוני	רצה, צריך
אמוציונאלי	עצוב, שמח, כעס, דאג, התאכזב
פיזיולוגי	צמא, רעב, עייף
לשוני	אמר, קרא, צעק, הזהיר, בקש
מודעות	חי, ער, ישן

היכולת הבאה שנבדקה בנרטיב באה לידי ביטוי ברפרור התורם ללכידות הסיפור. ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית השתמשו בכינויי גוף להצגת הדמות לראשונה והשמיטו שמות עצם נדרשים כדוגמת: "היא עפה מהקן" כאשר לראשונה התייחסו לציפור בשתי השפות. קושי זה המתבטא בשימוש לא תקין של כינויי גוף קשור לקושי יותר מרכזי בהפקת מבנה הסיפור אשר מצריך שימוש בקשרים גלובליים בין האירועים. בעקבות מחקר זה, בשנה החולפת נערך פילוט בהתערבות נרטיבית שהתמקדה בדיוק על נקודות קושי אלה בקרב דו-לשוניים ונמצא שכל הילדים נתרמו מהתערבות נרטיבית דו-לשונית מבחינת מבנה הסיפור ואוצר המילים. ממצאים ראשוניים הוצגו בכנס רב תרבותיות ובכנס קלינאיות בארצות הברית (Altman, Lipner, Armon-Lotem, & Restrepo, 2018) ויוצגו בכנס רב תרבותיות ורב-לשוניות באוכלוסיות מיוחדות במכללה האקדמית הדסה ובכנס קלינאיות בארץ במהלך 2019.

7.3 אוריינות

ניתוח הנתונים מראה שהדמיון בין הילדים מרקע דובר אמהרית לחד-לשוניים שבלט ביכולות הלקסיקליות תקף גם לגבי היכולות הקדם אורייניות שנבדקו. השימוש בארבע משימות שונות לבחינת ידע אותיות אפשר הסתכלות על הדרך שעושים ילדים דו-לשוניים עם וללא לקות שפה התפתחותית לעומת ילדים חד-לשוניים עם וללא לקות שפה התפתחותית עד לזיהוי ושיום כל האותיות. במקרה של שיום אותיות, המשימה המורכבת ביותר מבחינת ידע אותיות, נמצא כי דו-לשוניים ממשלב סוציאקונומי נמוך וגבוה הצליחו פחות באופן מובהק מילדים חד-לשוניים. מבחינה חינוכית, יש לקחת זאת בחשבון כאשר נדרשים לבנות תוכנית התערבות לדו-לשוניים ממשלבים סוציאקונומיים שונים.

נתוני הילדים בכתה א' הראו שהמשלב הסוציאקונומי משפיע על מספר הקוראים בכל רמת קושי אך לא על הבנת הנקרא, ולא על הדיוק בקרב אלו שכבר קוראים. הילדים שהצליחו לקרוא את הקטע הראו על פי רוב דיוק של מעל ל-90% בקריאת הקטעים ללא קשר לקושי הקטע. יוצאת דופן היו קבוצת הילדים הדוברת רוסית-עברית אשר הראתה דיוק של 80% בלבד בקטעי הקריאה הקשים, ללא פער בהבנה אך עם פער קל בכתיבה. ממצאים אלה מצביעים על כך שבאוכלוסייה הדו-לשונית שנבדקה ישנה השפעה של המשלב על יכולות אורייניות מתקדמות יותר. ממצא זה לא היה רלוונטי לילדים מרקע דובר אמהרית שתפקדו במטלות אלו כמו הדו-לשוניים ממשלב בינוני ומעלה. ההסבר לכך עשוי להיות טמון בדמיון שנצפה ביכולות השפתיות והאורייניות בין ילדים מרקע דובר אמהרית לילדים חד-לשוניים.

ממצאים אלה אפשרו לנו לזהות מנבאי הצלחה אוריינית בגן. כמו אצל חד-לשוניים, גם באוכלוסייה הדו-לשונית שנבדקה, **דיוק בקריאה בכיתה א'** נשען בעיקר על יכולות **זיהוי אותיות בגילאי הגן. ליכולת השפתית בגן** היתה תרומה אבל פחות משמעותית. הבנה נשענת על **דיוק בקריאה (כצפוי)** אך גם על **יכולות לשוניות בגילאי הגן, שהשפעתן גדלה ככל שהמטלה קשה יותר.**

כאשר נבחן הקשר בין היכולות הלשוניות בכיתה א' לאורייניות בכיתה א', לא נמצאה השפעה של המשלב הסוציאקונומי. ממצא זה משקף את העובדה שנבדקו רק ילדים שהצליחו לקרוא את הקטע. ליכולות הלשוניות היתה תרומה מכרעת לדיוק בקריאה. דיוק בקריאה תרם באופן משמעותי להצלחה בהבנת הנקרא. זאת

אומרת שמי שיש לו יכולת לשונית גבוהה יותר מצליח לדייק יותר בקריאה ומי שמדייק יותר, מבין יותר, אך לא נמצא קשר ישיר בין יכולת לשונית להבנת הנקרא בקטע הקל. כאשר דרגת הקושי של הקטע עולה, רק יכולות לשוניות הסבירו את השונות בדיוק בקריאה ובהבנת הנקרא. משלב סוציאקונומי לא נמצא כמשפיע.

7.4 השלכות חינוכיות בבית ובמערכת החינוך

המחקר הנוכחי מספק: (א) בסיס מחקרי חזק יותר עבור החלטות הנוגעות להערכה וטיפול של ילדים עם לקות שפה התפתחותית מרקע דו-לשוני בשפה אחת (שפת הבית או שפת בית הספר) או בשתי השפות; (ב) הדרכה וחיזוק הידע של אנשי מקצוע (גננות, סיעות, קלינאיות, פסיכולוגים וצוות פרא-רפואי) העובדים עם ילדים מרקע סוציאקונומי נמוך, לשיפור ההפניות להערכה, לצמצום מקרים של הערכת יתר ולבניית תוכניות חינוכיות מתאימות ויעילות יותר; (ג) הכשרת הורים בכל הקשור להתפתחות השפה בכלל, ובקרב ילדים מרקע דו-לשוני בפרט, תוך הפרכת מיתוסים על החסרונות של גידול ילדים בשתי שפות.

המחקר שאף לתרום ליעדים של משרד החינוך (2000) ע"י חיזוק מיומנויות אקדמיות בסיסיות בכך שיהיה יותר ברור תפקידן של יכולות השפה השנייה (עברית) ומיומנויות אורייניות כמנבאי הצלחה אקדמית. חיזוק זה יאפשר להתמקד בתוכניות והכשרה מורים על הכישורים הבסיסיים הדרושים להצלחת ילדי גן וכיתה א' מרקע סוציאקונומי נמוך או/ו מרקע דו-לשוני. בנוסף, **חינוך מותאם** -דו-לשוני צפוי לעזור ולספק לילדים עם לקות שפה התפתחותית אבחנות יותר מדויקות, תוכניות חינוכיות מותאמות יותר, וגם התערבות נאותה יותר. חינוך מותאם גם יכול לאפשר לילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה הכוונה על מנת שיוכלו להשתפר בעברית במסגרת מערכת החינוך. מטודת המחקר מתבססת על מחקר אורך שמתחבר **לחזון רב שנתי** של משרד החינוך שרואה חשיבות במעקב אחר ילדי הגן בכניסתם לכיתה א' תוך כדי התייחסות לאוכלוסייה מגוונת בגיל בית הספר במסגרת "האחר הוא אני" המאפשרת להגדיל את הסיכוי לשוויון הזדמנויות במערכת החינוך (משרד החינוך, 2000). לבסוף, במחקרנו **כיבוד שפת מורשת ותרבות** בא לידי ביטוי בהתאמת כלי ההערכה לשפות אותן מדברים הילדים תוך אפשרות להביא לידי ביטוי את גיוון התרבויות והשפות.

מחקר זה יועיל בפיתוח תכניות העשרה לשוניות ואורייניות המתאימות לצרכי האוכלוסייה הדו-לשונית; סדנאות להכשרת גננות ומורים על שונות לשונית באוכלוסייה הדו-לשונית ובמשלב סוציו-אקונומי נמוך; וסדנאות הורים לילדים מבתי דו-לשוניים ולהורים מרקע דובר אמהרית שמעוניינים לדעת עוד על אופציה של שימור שפת הבית. סדנאות כאלו כבר מועברות כיום על ידינו במסגרת המרכז לדו-לשוניות בישראל, באוניברסיטת בר-אילן. תוצאות המחקר צפויות לתרום גם למיקוד התכנית החינוכית בגילאי הגן כך שתוביל לחיזוק כישורים הרלוונטיים להצלחה בבית הספר היסודי. הדגש המושם במחקר על אוכלוסייה מוחלשת צפוי לשפר את שילובם במערכת החינוך תוך הבנת צרכיהם הייחודיים מתוך כבוד לזהותם התרבותית.

7.5 המלצות לתרגום הממצאים לפרקטיקה.

מומלץ להוסיף למדיניות המשרד איתור מוקדם של קשיים המאפיינים את האוכלוסיות השונות וסיפוק מענה במסגרת הגנים המאפשר להכיל את הצרכים הספציפיים של כל ילד. מענה מוקדם מאפשר צמצום פערים בגיל הגן ויחסוך תסכול מצד הילדים בבית הספר מחד ומשאבים לטיפולים בשלב מאוחר יותר מאידך. אימוץ ההמלצות האופרטיביות הבאות הוא צעד משמעותי בקידום והעשרת שפתם של ילדי הגנים.

(א) מומלץ לאבחן ולטפל בילדים עם לקות שפה התפתחותית מרקע דו-לשוני בשתי השפות על מנת לייעל את ההפניות להערכה ולצמצם מקרים של הערכת יתר. אין מקום לאבחן דו לשוניים על בסיס שפה אחת בלבד. יש חשיבות מיוחדת למיפוי מקצועי של היכולות הלשוניות לפני גיל בית הספר, בכל שפה בה דובר הילד, אם על ידי הגננת ואם על ידי קלינאית תקשורת המגיעה לגן. דרוש כלי אבחוני שיאפשר מענה בשפות השונות של הילדים בגנים בישראל. קיימת התכנות לפיתוח כלי כזה על סמך מחקרים שנעשו בארץ ובעולם.

(ב) מומלץ לחזק את הידע של אנשי מקצוע (גננות, סייעות קלינאיות, פסיכולוגים וצוות פרא-רפואי) העובדים עם ילדים מרקע סוציאקונומי נמוך. חשוב שממצאי המחקר יועברו לאנשי החינוך בשטח ולכן יש חשיבות לקיום סדנאות והשתלמויות שתעסוקנה בנושאים הבאים:

- דמיון ושוני בין דו-לשוניים וחד-לשוניים בהתפתחות שפה
- כיצד ניתן לבנות פרופיל שפתי רב מימדי ראשוני (אוצר מילים, תחביר, נרטיב)
- חשיבות הרקע השפתי ואיך ניתן להעזר בשאלונים ששואלים את השאלות הנכונות
- ההשקה בין שפה תרבות וזהות חברתית
- שונות לשונית באוכלוסייה הדו-לשונית ובמשלב סוציו-אקונומי נמוך.

סדנאות כאלו כבר מועברות כיום על ידינו במסגרת המרכז לדו-לשוניות בישראל, באוניברסיטת בר-אילן.

(ג) מומלץ להמשיך בתוכניות הקיימות להעשרה שפתית בקרב ילדי הגן בכלל ובאוכלוסיות מוחלשות בפרט. לתוכניות הקיימות תרומה משמעותית לצמצום הפערים הניכר במחקר זה ויש חשיבות גדולה ביותר להמשיך בהן ואף להרחיבן. בנוסף מומלץ לבנות תכניות חינוכיות ממוקדות יותר **לחיזוק מיומנויות אקדמיות בסיסיות**. יש להתמקד בתוכניות והכשרה מורים המכוונת לכישורים הבסיסיים הדרושים להצלחת ילדי גן וכיתה א' מרקע סוציאקונומי נמוך או/ו מרקע דו-לשוני.

1. לאור התוצאות שהתקבלו שהראו הבדלים מובהקים בהפקת נארטיבים, אנחנו ממליצים שכבר בשלב יותר מוקדם (גילאי 4-5) הילדים ישתתפו בהתערבות נארטיבית (דו לשונית, אם רלוונטי) שתועבר ע"י הגננות (אולי אף בשיתוף הסייעות במקרה בו הסייעת דוברת את שפת הבית של חלק מן הילדים).

ההתערבות יכולה להיות חלק משגרת היום יום של הילדים ותוכל להתקיים במליאה, בקבוצות קטנות או במקרה הצורך אחד על אחד- הכל לפי הצורך והאפשרויות של הגן. התערבות כזו הוכחה כמוצלחת בארה"ב לאוכלוסיות בסיכון. ממצאים ראשונים בקרב דו לשוניים וחד לשוניים בארץ מראים שכל הילדים נתרמו גם בהפקת נארטיבים וגם בגידול באוצר מילים. במקרה של דו לשוניים, חל מעבר של מילים משפה

לשפה כך שילדים שלמדו מילה בשפה אחת השתפרו באוצר מילים מקביל בשפה השניה. יש חשיבות מיוחדת למיקוד מכון במרכיבי הנרטיב אשר מחדד אצל הילדים את ההבנה של המבנה הסיפורי ויוצר יותר מצבים בהם הילד משתמש במבנים הללו גם בסיפוריו האישיים. העבודה לחיזוק היכולות הנרטיביות ברמות השונות (במליאה, בקבוצות קטנות ובאופן פרטני) תאפשר להציע **חינוך מותאם** המאפשר לילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה הכוונה על מנת שיוכלו להשתפר בעברית במסגרת מערכת החינוך, כמו גם לספק לגננות דרך להערכה יותר מדויקת של ילדים עם לקות שפה התפתחותית. חיזוק היכולות הנרטיביות הן בשפת הבית והן בשפה בית הספר (עברית) הוכחו כמבאי הצלחה אקדמית.

2. מבחינת הממצאים של ידע אותיות בקרב ילדים העולים לכיתה א', עולה כי חשוב להבחין בין יכולות של אבחנה בין אותיות לסמלים, זיהוי אותיות ושיום אותיות. החשיבה על חשיפה לשיום אותיות בגיל יותר צעיר ובהקשרים שונים מהווה נדבך חשוב בקידום ניצני אוריינות בקרב ילדים בנוסף לדגשים הקיימים על מודעות פונולוגית.

(ד) מומלץ לקיים מפגשי הורים בכל הקשור להתפתחות השפה בכלל, ובקרב ילדים מרקע דו-לשוני בפרט, תוך הפרכת מיתוסים על החסרונות של גידול ילדים בשתי שפות. באופן ספציפי יותר, מומלץ להתייחס לחששות של ההורים ולממצאים בקרב אוכלוסיות שונות. עד כה קיימו מספר מפגשים כאלה וההורים נתרמו מכך מאוד. ההורים מעוניינים לשמוע על דרכים לעזור לילדיהם להבין טוב יותר מה מצופה ואיך ניתן לקדם את הילד מנקודת המוצא שלו. בנוסף, ניתן להציע סדנאות להורים לילדים מבתיים דו-לשוניים ולהורים מרקע דובר אמהרית שמעוניינים לדעת עוד על אופציה של שימור שפת הבית.

כמו כן, מומלץ להדריך את ההורים כיצד לחזק את יכולות הנרטיביות של הילדים, על ידי חשיפת הילדים לסיפורים אישיים **המכבדים את שפת המורשת והתרבות** שלהם באופן שיגביר גם את חשיפת הילדים לשפה מוכוונת ילד וייצור שיח אשר יוכל גם להביא לדיאלוג מובנה. ניתן לעשות זאת במסגרת מועדוני סיפור למשל. על ידי כך ההורים יפכו גם הם לסוכני שינוי ויהיו שותפים יותר מעורבים בהעשרת השפה של ילדיהם.

(ה) מומלץ להמשיך ולעקוב אחרי ילדי המדגם במחקר אורך שיאפשר להעריך את התרומה של כל אחד מן המנבאים לקריאה וכתבייה שוטפות, גם במקצועות רבי מלל, כמו שעולה מן **החזון הרב-שנתי** של משרד החינוך, תוך כדי התייחסות לאוכלוסייה מגוונת בגיל בית הספר במסגרת "האחר הוא אני" המאפשרת להגדיל את הסיכוי לשוויון הזדמנויות במערכת החינוך (משרד החינוך, 2000).

(ו) מומלץ להתעדכן באופן קבוע בכל הנוגע להתפתחות שפה באוכלוסיות השונות. ניתן להשתמש לשם כך במדיה הדיגיטלית החברתית ככלי עזר שיכול לשרת הן את מקבלי ההחלטות, הן את הגננות והן את ההורים. עבור האוכלוסייה הרב-לשונית, מציע המרכז לדו-לשוניות בישראל פלטפורמה להפצת ידע מחקרי www.facebook.com/BilingualismMattersIsrael על מנת שניתן יהיה לקבל החלטות מבוססות ידע בכל הרמות, תוך מענה לשאלות של הורים, גננות וקלינאיות.

- Abutbul-Oz, H., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2012). Bilingual Parents Questionnaire (BIPAQ). *Ramat Gan: Bar-Ilan University*.
- Altman, C., Harel, E., Meir, N., Iluz-Cohen, P., Walters, J. & Armon-Lotem, S. (2016). Using bilingual norms with monolingual screening tools- Goralnik. Israeli Speech Hearing Language Association (ISHLA). Jerusalem, Israel.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without SLI. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children. *Clinical Linguistics and Phonetics*.
- Altman, C., Lipner, M., Armon-Lotem, S., & Restrepo, L. 2018. Vocabulary and narrative skills following Bilingual Narrative Intervention (BINARI). American Speech-Language-Hearing Association. Boston.
- Altman, C., Goldstein, T. & Armon-Lotem, Sh. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1953.
- Armon-Lotem, S. (2010). Instructive bilingualism: Can bilingual children with SLI rely on one language in learning a second one? *Applied Psycholinguistics* 31(2), 29-36.
- Armon-Lotem, S. (2012). Between L2 and SLI: Inflections and prepositions in the Hebrew of bilingual children with TLD and monolingual children with SLI. *Journal of Child Language*, First View Article, 1-31.
- Armon-Lotem, S., N. Gagarina & J. Walters (2011). The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 291-317.
- Aram, D., Korat, O. & Levin, I. (2005). Parent-child joint writing: A context for promoting emergent literacy. In M. Joshi (Ed.), *Literacy acquisition, assessment & intervention: The role of phonology, orthography, and morphology*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Aram, D., Korat, O., & Hassunah-Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Reading and Writing*, 26(9), 1517-1536.

- Ben Oved, S. & Armon-Lotem, S. (in press). Ethnolinguistic Identity and Lexical Knowledge among Children from Amharic Speaking Families. *Israel Studies in Language and Society*.
- Ben-Zvi, G., & Levie, R. (2016). Development of Hebrew derivational morphology from preschool to adolescence. *Acquisition and development of Hebrew: From infancy to Adolescence*, 135-173.
- The Bercow Report. (2008). A Review of Services for Children and Young People (0-19) with Speech, Language and Communication Needs www.dfes.gov.uk/bercowreview.
- Berman, R.A. & Ravid, D. (2007). Developing language and discourse abilities in pre-adolescence: A cross-linguistic study of different populations. Final scientific report, Submitted to: United-States Israel Binational Foundation [BSF].
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes Specific Language Impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217–221.
- Blom, E., & Vasić, N. (2011). The production and processing of determiner–noun agreement in child L2 Dutch. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 265-290.
- Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 626-638.
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278-288.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H., & Spharim, G. (1999). Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual. *Applied Psycholinguistics*, 20(4), 459-478.
- Chiat, S., Armon-Lotem, S., Marinis, T., Polisenska, K., Roy, P., & Seeff-Gabriel, B. (2013). The potential of sentence imitation tasks for assessment of language abilities in sequential bilingual children. In V. C. Mueller Gathercole (Ed.), *Issues in the Assessment of Bilinguals*. (pp.56-89). UK: Multilingual Matters.
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research*, 33, 464-497.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775.

- Fichman, S., Altman, C., Voloskovich, A., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2017). Story grammar elements and causal relations in the narratives of Russian-Hebrew bilingual children with SLI and typical language development. *Journal of Communication Disorders*, 69, 72-93.
- Fichman, S., & Altman, C. (in press). Referential cohesion in the narratives of bilingual and monolingual children with typically developing language and with SLI. *Journal of Speech, Hearing and Language*.
- Fuste-Hermann, B., Silliman, E. R., Bahr, R. H., Fasnacht, K. S., & Frederico, J. E. (2006). Mental state verb production in the oral narratives of English and Spanish-speaking preadolescents: An exploratory study of lexical diversity and depth. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 44-60
- Gagarina, N., Klassert, A., & Topaj, N. (2010) Russian language proficiency test for multilingual children. *ZAS Papers in Linguistics*, 54, Berlin: ZAS.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 91-122.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 243-276.
- Gathercole, V. C. M., Kennedy, I., & Thomas, E. M., (2015). Socioeconomic level and bilinguals' performance on language and cognitive measures. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-22.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Viñas Guasch, N., Kennedy, I., Prys, C., Young, N. & Jones, L. (2016). Teasing apart factors influencing executive function performance in bilinguals and monolinguals at different ages. *Linguistic Approaches to Bilingualism*.
- Gil, M., & Edelstein, C. (2001). Hebrew version of the PALPA. Ra'anana, Israel: Loewenstein Hospital Rehabilitation Center.
- Goralnik, E. (1995). *Goralnik Screening Test for Hebrew*. Even Yehuda: Matan.
- Greenhalgh, K. S., & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 114-125.
- Håkansson, G., Salameh, E. K. & Nettelbladt, U. (2003). Measuring language proficiency in bilingual children: Swedish-Arabic bilingual children with and without language impairment. *Linguistics*, 41, 255-288.

- Haman, E., Łuniewska, M., & Pomiechowska, B. (2015). Designing cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 196-240.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Hollingshead, A. B. & Redlich, F. C. (1958) *Social Class and Mental Illness: A Community Study*. New York: John Wiley.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337.
- Jacobson, P. F., & Schwartz, R. G. (2002). Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 23-41.
- Janssen, M., Bakker, J.T.A., Bosman, M.T., Rosenberg, K., & Leseman, P.P.M. (2012). Differential trust between parents and teachers of children of low-income and immigrant background. *Educational Studies*, 38(4), 383-396.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.
- Korat, O. (2011). Mothers' and teachers' estimations of first graders' literacy level and their relation to the children's actual performance in different SES groups. *Education and Treatment of Children*, 34, 347-372.
- Kupersmitt, J., Yifat, R., & Blum-Kulka, S. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different ?. *Narrative Inquiry*, 24(1), 40-76.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment (SLI)*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Liles, B. Z. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 28(1), 123-133.
- Liow, S. R. (1999). Reading skill development in bilingual Singaporean children. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 196-213). Cambridge: Cambridge University Press.

- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, 114(1), 111-130.
- Meir, N., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2015). Disentangling bilingualism and SLI using Sentence Repetition: the impact of L1 and L2 properties. *International Journal of Bilingualism*. doi: 10.1177/1367006915609240
- Paradis, J. (2010). Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language dominance, structure difficulty, and task type. *Language Learning*, 60, 651-680.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual Language Development & Disorder* (pp. 88-108). Baltimore: Paul H.
- Raven, J. (1998). *Raven's Coloured Progressive Matrices*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Ravid, D. (1995). *Language change in child and adult Hebrew: A psycholinguistic perspective*. Oxford University Press.
- Roeper, T. (2012) Minimalism and bilingualism: How and why bilingualism could benefit children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 88-101.
- Rothweiler, M., Chilla, S., & Babur, E. (2010). Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish-German successive bilinguals. *Clinical linguistics & phonetics*, 24(7), 540-555.
- Roy, P. & Chiat, S. (2013). Teasing apart disadvantage from disorder: The case of poor language. In C. Marshall (Ed.), *Current issues in developmental disorders* (part of the *Current issues in developmental psychology* series) (pp. 125-150). London: Psychology Press.
- Schiff, R. & Ravid, D. (2007). Morphological analogies in Hebrew-speaking university students with dyslexia compared with typically developing grade-schoolers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(3), 237-253.
- Seymour, H., Bland-Stewart, L. & Green, L.J. (1998). Difference versus deficit in African American English. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 29(2), 96-108.
- Simkin, Z., & Conti-Ramsden, G. (2006). Evidence of reading difficulty in subgroups of children with specific language impairment. *Child language teaching and therapy*, 22(3), 315-331.

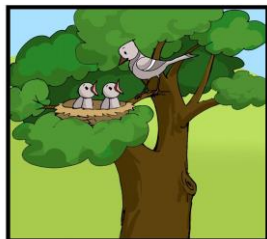
- Squires, K.E., Lugo-Neris, M.J., Peña, E.D., Bedore, L.M., Bohman, T.M. and Gillam, R.B. (2014) Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(1), 60-74.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934 – 947.
- Tomblin, J. B., Hardy, J., & Hein, H. (1991). Predicting poor communication status in preschool children using risk factors present at birth. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1096-1105.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216.
- Van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages laying the foundations for beginning reading. *Communication Disorders Quarterly*, 20 (1), 133-151.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

מראי מקום בעברית

חוק חינוך ממלכתי (2000). תיקון מס' 5.

כצנברגר, א' (2009). אבחון כצנברגר- ערכה להערכת שפה של ילדים בגיל הגן. משמר השרון: גיא סוכנויות.

רום, א' ובקר, ע' (2009- תש"ע). היכולות הלשוניות והחברתיות של ילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים בגן חובה. דד הגן, ד'



יום אחד ראתה אמא-
ציפור שהגוזלים שלה
רעבים.



הציפור עפה מן
הקן כי היא רצתה
למצוא להם אוכל
חתול רעב ראה
שהציפור עזבה את
הקן ורצה לטרוף
גוזל אחד.



בינתיים, הציפור
חזרה לקן עם
תולעת לגוזלים
ולא ראתה את
החתול.
החתול הרשע
ילל: מיאו מיאו,
מה אני רואה על
העץ?



הוא התחיל
לטפס על העץ
ותפס את אחד
הגוזלים
כלב אמיץ,
שעבר בסביבה,
ראה שהגוזל
בסכנה והחליט
להציל אותו.



הכלב אמר
לחתול: מה אתה
מחפש על העץ?
ואז, הוא תפס את
הזנב של החתול
ומשך אותו
למטה.



החתול שהכלב
הפיל ברח
והכלב רדף
אחריו
הציפורים שמחו
כי הגוזל ניצל.

ידע אותיות – דוגמה למסך התאמה ויזואלית של האות

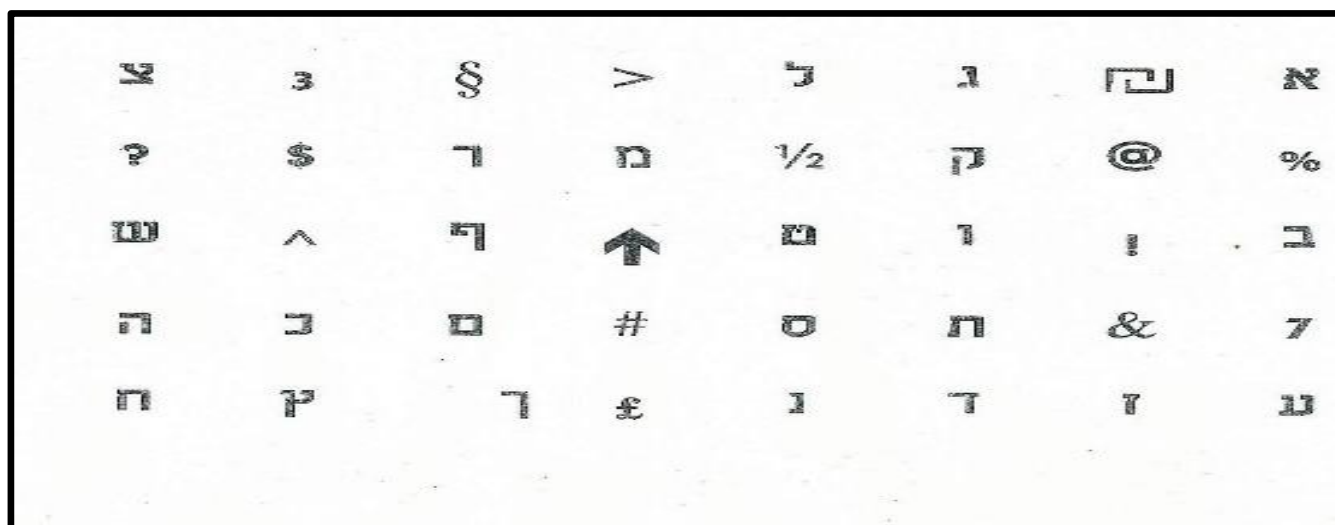
משימה זו מבוססת על משימת התאמה ויזואלית של האות שפותחה ע"י קוגן (2011)

ב

ט כ ק ב נ

ידע אותיות – דוגמה לדף עבודה לזיהוי אותיות מתוך סימנים

משימה זו מבוססת על משימת זיהוי אותיות שפותחה ע"י גיל ואדלשטיין (2001)



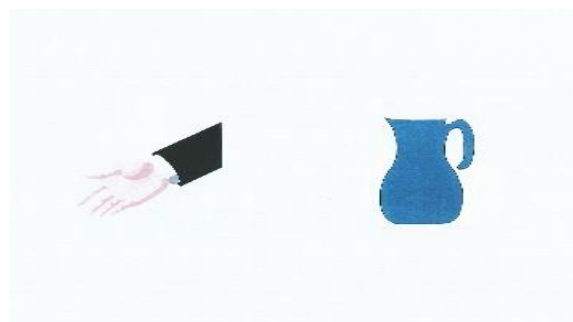
נספח 3

דוגמה למטלת זיהוי חרוזים

משימה זו מבוססת על משימת זיהוי חרוזים שפותחה ע"י גיל ואדלשטיין (2001)

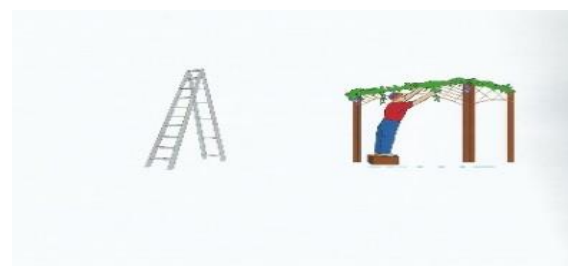
כד יד

האם זה חרוז?



סוכה סולם

האם זה חרוז?



משימה זו מבוססת על משימת אוצר מילים שפותחה ע"י האמן ושותפיה (2015)

הפקת שמות עצם ופעלים:

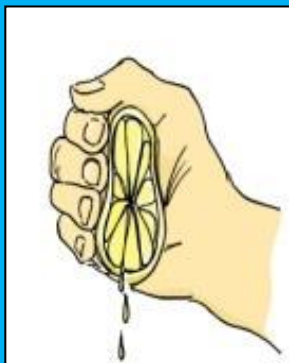
"מה זה?"

מילת מטרה: תוף



"מה הוא עושה?"

מילת מטרה: סוחט



הבנת פעלים:

"מי מצייר?"



1



2



3



4