



האגודה הישראלית
של קלינאי התקשורת

כתב עת

האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת

כרך 38 | 2019



תוכן העניינים

הקדמה

1..... אוצר המילים של ילדי גן חובה דוברי אנגלית-עברית: למה ניתן לצפות?
ע. חי-וייס, ש. נוסצקי ור. ישי

27..... תרגום. התאמה ותיקוף שאלון ה-SAQOL-39 לשפה העברית - מחקר ראשוני
א. בובס, א. מעיין, נ. קינן וא. ברגרזון

59..... מודל 'גג' - מודל יישומי לתיאור תהליך הבנת הנקרא
א. גילור וא. גזל

93..... היבטים לשוניים-ספציפיים בטיפול בילד דו-לשוני עם לקות שפה התפתחותית -
תיאור מקרה
ו. קריזר ור. נובורודסקי

117..... אירסמוס (ERASMUS): מרחב לשיתוף פעולה בין-תרבותי אקדמי ומקצועי
ר. יפעת, ו. קריזר וח. פוטר-כץ

130..... תקצירים באנגלית (Abstracts)

136..... תקצירים בערבית (ملخصات)

עורכת לשונית :
גב' לירון רזניק-נבט

צוות המערכת :
ד"ר אביבית בן-דוד - עורכת ראשית
ד"ר לאה גדליוביץ - עורכת
גב' לאה טל - עורכת
ד"ר אניטה רום - חברת מערכת

הקדמה

גיליון מספר 38 של כתב העת ד"ש ברשת הוא הגיליון הראשון בעריכת המערכת החדשה הכוללת את העורכת הראשית ד"ר אביבית בן-דוד, העורכות ד"ר לאה גדליוביץ וגב' לאה טל וחברת המערכת דר' אניטה רום. מטרתנו היא להמשיך לקדם פרסום עבודה מחקרית וקלינית עדכנית בכל תחומי העיסוק של קלינאי התקשורת בישראל. זאת, במטרה להרחיב ולהעשיר את הידע וההתמקצעות של קלינאי התקשורת. ד"ש ברשת מהווה במה לביטוי כלל העשייה המתבצעת בארץ במחקר ובקליניקה בכל התחומים ובכל השפות.

אנו מבקשות מכל קלינאי התקשורת בארץ ומהחוקרים העוסקים בתחומים הרלוונטיים להפרעות בתקשורת להמשיך לשלוח מאמרים לכתב העת. המאמרים יכולים להיות מאמרים מחקריים, תיאורי מקרה קליניים, סקירות מחקרים בתחום מסוים, סקירות על פי Evidence Based Practice (הכוללות תיאור התלבטות קלינית לגבי מקרה מסוים, הערכת מחקרים הקשורים למקרה על פי EBP והמלצה קלינית לפתרון הדילמה) ואף המלצות על ספרים בתחום.

בגיליון הנוכחי מופיעים חמישה מאמרים. המאמר הראשון הוא מאמרן של **ד"ר עתליה חי-וייס, שירה נוסקי ורות ישי** המשווה את אוצר המילים של ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית ועברית בשתי השפות. במחקר מודגשת החשיבות של הבדיקה בשתי השפות ובמקביל בדיקת מידת החשיפה של הילד לכל אחת מן השפות כדי למנוע מצב של אבחנה לא מדויקת והפניה מיותרת לקלינאי תקשורת לשם טיפול שפה.

המאמר השני הוא מאמרן של **אפרת בובס, אוהד מעיין, ד"ר נעמה קינן ואורלי ברגרזון**. במאמר זה תרגמו החוקרים והתאימו את שאלון ה-SAQOL-39 לעברית. שאלון זה הוא הנפוץ ביותר למדידת איכות חיים בקרב דוברי אנגלית עם אפזיה ותקפותו הגבוהה, בשילוב עם מחסור בשאלונים דומים בעברית, הביאו את החוקרים לתרגמו ולהתאמתו לעברית. שימוש בשאלון תורם בתכנון הטיפול לאנשים עם אפזיה.

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאכסן במאגר מידע, לסדר או לקלוט בכל דרך ובכל אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר - כל חלק שהוא מהמאמרים שבחוברת זו. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בחוברת זו אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מכותבי המאמר.

המאמר השלישי הוא מאמרו של ד"ר אורית גילור ואשרת גזל אשר מתאר את מודל "גג", מודל אשר פיתחו החוקרות לסיוע בהוראת הבנת הנקרא עבור קוראים המתקשים בכך. במחקר מתואר המודל על רכיביו השונים כמו גם הרציונל העומד בבסיסו. ההערכה הנגזרת מן המודל מסייעת בבניית תוכניות התערבות יעילות עבור המתקשים בקריאה.

המאמר הרביעי של ורדה קריזר וד"ר רמה נובוגרודסקי הוא תיאור מקרה של טיפול אשר הועבר לילד דו-לשוני בן 5:06 שנים, עם לקות שפה התפתחותית. במחקר מתוארים שלבי ההתערבות כמו גם ביצועיו במבחן השיום לפני ולאחר הטיפול, שנמשך כחצי שנה. החוקרות מפרטות ודנות בהשלכות של ממצאי מקרה זה לגבי התערבות המתמקדת בתחום הלקסיקון בקרב ילדים דו-לשוניים.

את הגיליון חותם מאמרו של ד"ר רחל יפעת, ורדה קריזר וד"ר חנה פוטר-כץ המדווח על פרויקט הקמת תוכנית לימודים להפרעות בתקשורת בגיאורגיה אשר מומן על ידי האיחוד האירופי במסגרת תכנית Erasmus. בפרויקט זה השתתפו קלינאי תקשורת מחוגים להפרעות בתקשורת בישראל. במאמר מתוארים מטרות הפרויקט ושלבי העבודה שלו, נסקרות נקודות הדמיון והשוני בין תוכניות הלימודים השונות הקיימות באירופה ומתואר התהליך הרפלקטיבי של המחברות לגבי התוכניות הקיימות בישראל.

לסיום ברצוננו להודות לכל מי שסייע לגיליון זה לצאת לאור. ללירון רזניק-נבט העורכת הלשונית והמביאה לדפוס, לדבורה גורדון שסייעה בעריכת התקצירים באנגלית, לניבין עומר על הסיוע בתרגום התקצירים לערבית ולזהר לרר-פטקין, מנכ"לית האגודה שסייעה רבות בהפקת הגיליון בכלל ובחניכת חברות המערכת החדשות בהבנת תהליך העבודה בפרט. ולבסוף, אנו מודות מאוד למחברי המאמרים שהשקיעו בכתיבת מאמרים המותאמים לגיליון ולשופטים האנונימיים שסקרו את המאמרים ואשר הערותיהם הביאו לשיפורם.

אנו מקווים שתמצאו במחקרים עניין, השראה ותמיכה לעבודתכם הקלינית והמחקרית ותמשיכו לראות ב"דש ברשת" במה להצגת מחקרים מעניינים, מקוריים וחדשנים.

מערכת ד"ש ברשת

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאכסן במאגר מידע, לסדר או לקלוט בכל דרך ובכל אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר - כל חלק שהוא מהמאמרים שבחבורת זו. שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בחוברת זו אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מכותבי המאמר.

תוכן העניינים

הקדמה

1	אוצר המילים של ילדי גן חובה דוברי אנגלית-עברית: למה ניתן לצפות? ע. חי-וייס, ש. נוסצקי ור. ישי
27	תרגום, התאמה ותיקוף שאלון ה-SAQOL-39 לשפה העברית - מחקר ראשוני א. בובס, א. מעיין, נ. קינן וא. ברגרזון
59	מודל 'גג' – מודל יישומי לתיאור תהליך הבנת הנקרא א. גילור וא. גזל
93	היבטים לשוניים-ספציפיים בטיפול בילד דו-לשוני עם לקות שפה התפתחותית - תיאור מקרה ו. קריזר ור. נובוגרודסקי
117	אירסמוס (ERASMUS): מרחב לשיתוף פעולה בין-תרבותי אקדמי ומקצועי ר. יפעת, ו. קריזר וח. פוטר-כץ
130	תקצירים באנגלית (Abstracts)
136	תקצירים בערבית (ملخصات)

אוצר המילים של ילדי גן חובה דוברי אנגלית-עברית עם התפתחות תקינה: למה ניתן לצפות?

עתליה חי-וייס, ¹ Ph.D., שירה נוסצקי, ¹ M.A., רות ישי, ¹ M.A.

¹ המכללה האקדמית הדסה, ירושלים

תקציר

אוצר המילים של ילדי גן חובה נחשב כמנבא מיומנויות אורייניות ויכולות אקדמאיות בשנות בית-הספר הראשונות. לאור זאת, קיימת נטייה להפנות ילדים דו-לשוניים לטיפול שפה, כאשר אוצר המילים שלהם בעברית אינו תואם את המצופה מילדים חד-לשוניים, זאת מבלי לוודא אם ההתפתחות השפה תקינה או לקויה. יש הטוענים שניתן להימנע ממצב זה, על ידי בדיקת אוצר המילים של ילדים דו-לשוניים גם בשפת הבית ולא רק בשפת הסביבה, תוך התייחסות למידת החשיפה היחסית אל כל אחת מהן לאורך השנים. המחקר הנוכחי בחן טענה זו בקרב ילדים דו-לשוניים בישראל דוברי שפת בית בעלת סטטוס גבוה בחברה, דוברי אנגלית-עברית. לצורך כך, 18 ילדים בני 5:0 עד 6:06 שנים שהתפתחותם השפתית דווחה כתקינה, נבדקו באמצעות מבחני שיום בשתי השפות, מבחן 'שמש' (Biran & Friedman, 2004) ומבחן EWOPVT (Martin & Brownell, 2010). הציון הממוצע של הילדים במבחן השיום באנגלית נמצא בתחום הנורמה המצופה עבור ילדים חד-לשוניים, אך הציון הממוצע במבחן השיום בעברית, היה נמוך משמעותית מהמצופה מילדים חד-לשוניים. נמצא גם שעד גיל 5 שנים, מידת החשיפה של הילדים לאנגלית הייתה גבוהה מהחשיפה לעברית, ואילו לאחר גיל 5, הילדים נחשפו יותר לעברית מאשר לאנגלית. בהתאם לכך, נמצא שאוצר המילים באנגלית היה במתאם הנוטה למובהק רק עם מידת החשיפה לאנגלית עד גיל 5 ואילו אוצר המילים בעברית נמצא במתאם מובהק גם עם מידת החשיפה לעברית עד גיל 5 וגם עם מידת החשיפה מאז גיל 5. הממצאים מחזקים את הסברה, ששפת-בית בעלת סטטוס גבוה מתבססת היטב במהלך שנות הילדות המוקדמות. בניגוד לכך, בגן חובה, ילדים דוברי אנגלית-עברית, נמצאים עדיין בשלבים ראשוניים למדי של תהליך ביסוס אוצר המילים בעברית. ממצאי המחקר מספקים תמיכה לגישה הטוענת שמומלץ לבדוק את אוצר המילים של ילדים דו-לשוניים בשתי השפות שלהם, תוך התייחסות למידת החשיפה של הילדים לכל אחת מהשפות במהלך השנים. בנוסף, המחקר מספק תמיכה לכך שניתן לבדוק את אוצר-המילים ההבעתי בשפה האנגלית בקרב ילדים הגדלים בישראל באמצעות מבחן שיום המתוקן לילדים דוברי אנגלית בארה"ב.

מילות מפתח: דו-לשוניות, יכולות שיום, חשיפה, גן חובה, אנגלית-עברית.

פרטי התקשרות: עתליה חי-וייס ataliaha@hac.ac.il

רקע

ההתייחסות של אנשי המקצוע והחוקרים למצב של דו-לשוניות השתנתה במהלך השנים. במהלך רובה של המאה ה-20, הדעה הרווחת הייתה כי דו-לשוניות גורמת לאיחור שפתי בקרב ילדים עם התפתחות תקינה, ולהחמרת המצב אם ישנה לקות שפה ראשונית (Hakuta, 1986). רק לקראת סוף המאה ה-20, החלה להשמע יותר ויותר הטענה שדו-לשוניות אינה מובילה לפגיעה בהתפתחותו השפתית של הילד, אלא דווקא מייעלת ומקדמת מגוון יכולות; הן יכולות קוגניטיביות גבוהות, והן יכולות שפתיות-פרגמטיות ויכולות מטה-לינגוויסטיות (Bialystok & Barac, 2012; Bialystok & Martin, 2004; Comeau, Genesee, & Mendelson, 2007).

חוקרים בחנו את התפתחותן של כלל היכולות השפתיות בקרב ילדים דו-לשוניים, אך אוצר המילים, היקפו והתפתחותו בקרב ילדים דו-לשוניים, זכה להתייחסות מחקרית נרחבת במיוחד. זאת, לאור ממצאים המתייחסים לאוצר המילים כאחד הגורמים המנבאים מיומנויות אורייניות ויכולות אקדמאיות (August, Carlo, Dressler, & Snow, 2005). בנוסף, קשיים הקשורים לאוצר מילים מאפיינים, במקרים רבים, ילדים עם לקות שפה התפתחותית (Leonard, 2014). מחקרים מוקדמים שהתמקדו באוצר המילים, הסיקו באופן חד משמעי שקיים חסך משמעותי בתחום זה בקרב ילדים דו-לשוניים, בהשוואה לבני גילם החד-לשוניים (Doyle, 1978; Champagne, & Segalowitz). מחקרים אלו עוררו ביקורת ואחת הטענות המרכזיות הייתה שהחוקרים התמקדו בבדיקת אוצר המילים רק בשפת-הסביבה בה הילד הדו-לשוני צריך להשתלב באופן אקדמי, ללא התייחסות לשפת-הבית, גישה שעלולה להוביל לתמונה חלקית ומוטה (Bedore, Peña, García, & Cortez, 2005; Pearson, 1998). כיום, חוקרים רבים טוענים שבכדי לקבל מידע מקיף ומדויק יש לבצע הערכה של אוצר המילים בשתי השפות של הילד, כל אחת בנפרד, וגם של סך המושגים שיש לילד, בהתייחס לשתי השפות ביחד (Haman, 2015; Łuniewska, & Pomiechowska, 2015; Haman et al., 2017b; Oller, Pearson, & Cobo-Lewis, 2007).

בעת התייחסות לאוצר המילים, חוקרים מדגישים את הצורך להבחין בין אוצר מילים הבנתי להבעתי, שכן בדומה לשאר תחומי השפה, התפתחות ההבנה של אוצר המילים קודמת להתפתחות ההפקה (Benedict, 1979). בנוסף, היכולת ההבעתית קשורה גם לתהליכי שליפה הקשורים במגוון אספקטים, כמו מידת הטיפוסיות של המילים לקטגוריה שלהן, מידת המוחשיות ומידת השכיחות שלהן (Biran, Novogrodsky, Harel-Nov, Gil, & Mimouni-Bloch, 2018). חוקרים טוענים שבעוד הידע הלקסיקלי ההבנתי בקרב ילדים דו-לשוניים מושפע בעיקר מהבדלים אפשריים בהקשרי החשיפה לכל אחת מהשפות, היכולת ההבעתית דורשת ידע נרחב יותר, שיאפשר לשלוף את המילה בצורה מדויקת (Gibson, Peña, & Bedore, 2014a). הממצאים

מעידים שבקרב ילדים דו-לשוניים קיים פער בין ידע לקסיקלי הבנתי לידע ההבעתי, הגדול מזה המצופה בקרב ילדים חד-לשוניים (Altman, Goldstein, & Armon-Lotem, 2017; Haman et al., 2017a). ניתן להסביר תופעה זו בכך ששכיחות החשיפה של הילד הדו-לשוני לכל אחת מהשפות נמוכה משכיחות החשיפה לשפה האחת בקרב הילד החד-לשוני ('The Weaker Links' Hypothesis', Gollan, Montoya, Cera, & Sandoval, 2008).

כפי שצוין, הילדים הדו-לשוניים, מעצם חשיפתם לשתי שפות, מחלקים את זמנם בין שתי שפות, ובכך נבדלים מהילד החד-לשוני הנחשף רק לשפה אחת. עם זאת, יש לזכור שאוכלוסיית הילדים הדו-לשוניים מאוד הטרוגנית. אחת החלוקות המקובלות, באמצעותה מנסים להסביר את השונות ביכולות השפתיות של ילדים דו-לשוניים, היא על פי גיל החשיפה הראשונית לשפת הסביבה. על פי קריטריון זה, מקובלת ההבחנה בין 'דו-לשוניות סימולטנית', המתייחסת לילדים דו-לשוניים הנחשפים לשתי השפות במקביל מלידה או במהלך 3 השנים הראשונות לחייהם, לבין 'דו-לשוניות עוקבת', המתייחסת לילדים הנחשפים לשפה השנייה אחרי גיל 3 שנים (Genesee, Paradis, & Crago, 2004). הבחנה זו עשויה להסביר הבדלים הנצפים בין ילדים בכמות החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות מאז הלידה ולהסביר שונות בתהליכי למידה של אספקטים לקסיקליים של השפה. זאת, מעבר למאפיינים אינדיבידואליים של כל משפחה ומשפחה.

הסטטוס החברתי של שפת הבית הוא גורם נוסף שנמצא כמשפיע על כמויות החשיפה והשימוש היחסיות בשפת הבית ובשפת הסביבה. גורם זה עשוי להשפיע במיוחד על מידת השימוש של שפת הבית, שכן ככל שהילדים הולכים וגדלים, הם נחשפים יותר ויותר לסביבות חינוכיות וחברתיות הכוללות אינטראקציה בעיקר בשפת הסביבה (Gathercole & Thomas, 2009). התייחסות לאספקט זה עלתה, למשל, במחקרה של De Houwer (2007), שנערך בקרב כ-1,900 משפחות מהגרים הדוברים שפה זרה בבלגיה. למשפחות נשלח שאלון המתייחס למידת החשיפה של הילד לכל אחת מהשפות ולמידת השימוש שלו בהן. הממצאים העידו שהילדים נטו להשתמש בשפת הסביבה גם בתוככי הבית, והעדיפו את השימוש בה על פני השימוש בשפת הבית.

Pearson (2007) מציינת שהמצב בו כמות החשיפה לשפת הבית וכמות השימוש בה הולכות ומצטמצמות שכיח עד כדי כך, שכרבע מהילדים להם קיים פוטנציאל להיות דו-לשוניים, הם למעשה חד-לשוניים. תופעה זו עשויה להיות שכיחה במיוחד כאשר מעמדה של שפת הבית הוא נמוך, וכתוצאה מכך, מידת התמיכה הסביבתית בפיתוח המיומנויות השפתיות בה היא נמוכה. בניגוד למצב זה, המחקרים מעידים שבמצבים בהם הסטטוס של שפת הבית אותה דוברים ילדים דו-לשוניים הוא גבוה בחברה, ניתן להבחין בהשלכה ישירה של כמות החשיפה לכל אחת מהשפות על יכולות הילד. כך דווח גם במחקר שהתמקד בשאלת הקשר בין מידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות לבין התפתחות אוצר המילים של ילדים דו-לשוניים דוברי צרפתית - אנגלית בני 4:06-5:0 שנים ממונטריאול שבקנדה (Thordardottir, 2011). הסטטוס של שתי

השפות באזור זה נחשב גבוה ואין שפה הנחשבת גבוהה מהשנייה, ובהתאם לכך, נמצא שבקרב קבוצת הילדים הדו-לשוניים עם רקע של 40%-60% חשיפה לאנגלית או לצרפתית, אוצר המילים ההבנתי אינו שונה באופן מובהק מציוני הילדים החד-לשוניים בשפה זו. בתחום אוצר המילים ההבעתי, קבוצת הילדים עם רקע של יותר מ-60% חשיפה לאחת השפות, השיגה ציון ממוצע בשפה זו הנמצא בתחום הנורמה עבור ילדים חד-לשוניים.

גורם נוסף ממנו לא ניתן להתעלם בעת עיסוק באוצר מילים בקרב ילדים, הוא הגורם הסוציו-אקונומי. מחקרים בקרב ילדים חד-לשוניים מרקע סוציו-אקונומי נמוך מעידים על מיומנויות שפתיות נמוכות יותר בשלבי התפתחות השפה השונים (Hoff, 2006; Hart & Risley, 1995; Ravid & Zimmerman, 2014; Patterson & Pearson, 2004). חוקרים טוענים שאחת הסיבות לכך היא שדיבורן של אימהות לילדים ממצב סוציו-אקונומי נמוך דל יותר בהשוואה לדיבורן של אימהות ממצב סוציו-אקונומי גבוה (Rowe, Pan, & Rowe, 2018; Hoff, 2003; Ayoub, 2005). אופן ההתייחסות להיבט הסוציו-אקונומי בקרב ילדים דו-לשוניים הוא לעיתים מאתגר, שכן במחקרים הבודקים ילדים דו-לשוניים ממצב סוציו-אקונומי נמוך, יש קושי להפריד בין השלכות הדו-לשוניות להשלכות המיצב הנמוך (Hoff, Rumiche, Burrige, Ribot, & Welsh, 2014).

גם בישראל, הקהילה המחקרית בוחנת שאלות הקשורות להשפעות של דו-לשוניות על מאפייניהם השפתיים של הילדים ועל יכולותיהם הלקסיקליות בפרט. חלק מהמחקרים מתמקדים בעיקר ביכולות בשפת הסביבה, קרי עברית, ולא בשפת הבית (Armon-Lotem, Joffe, Abutbul-Oz, Altman, & Walters, 2014; Ben-Oved & Armon-Lotem, 2016; Schwartz & Katzir, 2012), אך ישנם גם מספר מחקרים המתייחסים ליכולת הלקסיקלית גם בעברית וגם בשפת הבית, בייחוד בקרב האוכלוסייה הרחבה של ילדים דוברי רוסית-עברית (Altman et al., 2017; Armon-Lotem, Gagarina, & Walters, 2011; Schwartz, 2014).

המחקר הנוכחי מתמקד בבדיקת אוצר המילים ההבעתי, ובמיוחד ביכולות השיום והשליפה, של תת-קבוצה מקרב כלל הילדים הדו-לשוניים בישראל, ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית, המשתייכים למשפחות במיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. ההתמקדות במיצב סוציו-אקונומי זה מאפשרת להימנע מעירוב בין השפעות שליליות הקשורות להשתייכות למיצב סוציו-אקונומי נמוך, לבין השפעות הקשורות לסביבה הדו-לשונית. מעבר לכך, יש חשיבות רבה לעריכת המחקר אודות קבוצת ילדים זו בגלל מעמדה הייחודי של השפה האנגלית בישראל (Armon-Lotem et al., 2014). השפה האנגלית היא שפה שחובה ללומדה בישראל החל מהכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי. רבים מאוכלוסיית הבוגרים בישראל מסוגלים להשתמש בשפה זו במידה מסוימת. חשוב גם לציין, שבעוד שבשנות ה-60 של המאה ה-20, רבים מהעולים החדשים מארצות אנגלוסקסיות ויתרו על השימוש בשפה האנגלית עם ילדיהם, החל משנות ה-80, הורים רבים דווקא בוחרים לדבר בשפה זו עם ילדיהם (Kosher, Ben-Arie, &).

(Cohen, 2011). אוכלוסיית העולים מארצות דוברות אנגלית נוהגים לחיות בסביבה המאפשרת היווצרות של קהילה דוברת אנגלית, כך שהשימוש בשפה האנגלית אינטנסיבי ביותר בקרב חברי קהילה זו (Blum-Kulka, 1997).

מחקר קודם שמתמקד באוצר המילים של אוכלוסיית הילדים הדו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית, מחקרן של Armon-Lotem ו-Ohana (2017), התייחס לילדים צעירים בני 24-45 חודשים. במחקר זה נעשה שימוש בגרסה האנגלית והעברית של שאלון ה- Communicative Development Inventory (CDI) Development Inventory (CDI) המאפשר קבלת דיווח מפורט מההורים על אוצר המילים של הילדים (Fenson et al., 1991; Maital, Dromi, Sagi, & Bornstein, 2000). ההורים התבקשו לספק מידע על גיל תחילת החשיפה לעברית ועל שכיחות השימוש בכל אחת מהשפות. החוקרות מצאו כי שני-שלישים מהילדים מאוזנים מבחינת דו-הלשוניות. בנוסף, נמצא שמידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות היא זו שניבאה את אוצר המילים בכל אחת מהשפות ולא גיל כרונולוגי או גיל תחילת החשיפה לשפה העברית (L2). החוקרות טענו כי הממצאים משקפים את הסטטוס הגבוה של השפה האנגלית בחברה.

הילדים שנבדקו במסגרת המחקר הנוכחי גדולים יותר בגילם מאלו שהשתתפו במחקרן של Armon-Lotem ו-Ohana (2017). ילדים אלו נחשפו כולם לשפה העברית (L2) כבר לפני גיל 3, וכך ניתן להגדירם כדו-לשוניים סימולטניים. עם זאת, יש הטוענים שמעבר לחלוקה לדו-לשוניות סימולטנית ועוקבת, יש מקום להתייחס גם לשונות הרבה במידת החשיפה היחסית של כל ילד לכל אחת מהשפות, הן בהווה והן במהלך שנות החיים. לצורך כך, חוקרים פיתחו שאלונים שבאמצעותם ניתן לקבל מידע המתייחס לשפות להן נחשף הילד במהלך חייו, החל מלידתו (למשל, Haman et al., 2017b; Paradis, Emmerzael, & Sorenson-Duncan, 2010; Thordardottir, Rothenberg, Rivard, & Naves, 2006). השאלות המוצגות בשאלונים בחלקן ספציפיות מאוד, וכוללות בקשה לפירוט מדויק של החשיפה היומיומית של הילד לכל אחת מהשפות על פי הפעילויות בהן הוא עוסק, ובחלקן כלליות יותר וכוללות בקשה להערכה של ההורים לגבי מידת החשיפה היחסית (באחוזים) של הילד לכל אחת השפות בתקופת זמן מסוימת (כל אחת משנות החיים ובהווה).

מחקרים שעסקו בפיתוח שאלוני הורים ייחודיים עבור אוכלוסיית הילדים הדו-לשוניים הובילו לגיבושם של מגוון מדדים המתייחסים למידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות. ניתן לחלק מדדים אלו לשני סוגים עיקריים; מדדים כוללניים המתייחסים לכלל החשיפה לכל אחת מהשפות במהלך כל שנות חייו של הילד (למשל, Thordardottir, 2011), ומדדים ספציפיים המבחינים בין מידת החשיפה של הילד לכל אחת מהשפות בהווה, לבין מידת החשיפה המצטברת במהלך שנות החיים הקודמות (למשל, Haman et al., 2017b). באמצעות מדדי החשיפה השונים, החוקרים שואפים לבחון עד כמה ניתן לנבא את היקף אוצר המילים של הילד בכל אחת מהשפות, ואילו מהמדדים עושה זאת בצורה מדויקת יותר.

ממצאים מעניינים, המתייחסים בנפרד למידת החשיפה העכשווית ולמידת החשיפה המצטברת לכל אחת מהשפות, מוצגים במחקריהם של Gibson, Peña ו-Bedore (2014a,b). המחקרים התמקדו בילדים דוברי ספרדית-אנגלית בארה"ב, ובדקו את גודל הפער בין אוצר המילים ההבעתי לאוצר המילים ההבנתי, כאשר נקודת הייחוס הייתה ציוניהם של ילדים חד-לשוניים. בהתבסס על שאלון הורים מפורט, החוקרים יצרו מדד של חשיפה עכשווית לכל אחת מהשפות. בנוסף, הם התייחסו לגיל החשיפה הראשונית לכל אחת מהשפות, כמדד לחשיפה המצטברת לכל אחת מהשפות. אחד המחקרים התמקד בילדי גן חובה, ובדק את אוצר המילים ההבעתי וההבנתי בשתי השפות של הילדים (Gibson et al., 2014a). ממצאי המחקר מעידים על פער משמעותי בין הבנה להפקה רק בשפה האנגלית (שפת הסביבה) ולא בספרדית (שפת הבית). מדד החשיפה העכשווית, ולא מדד החשיפה המצטברת, נמצא כמנבא המשמעותי ביותר לגודל הפער בין אוצר המילים ההבעתי להבנתי בשפה האנגלית. במילים אחרות, החוקרים מצאו שאוצר המילים ההבעתי באנגלית היה גדול יותר, ככל שהחשיפה העכשווית לשפה זו הייתה גבוהה יותר.

במחקר נוסף, התמקדו החוקרים בשתי קבוצות ילדים דו-לשוניים דוברי ספרדית-אנגלית בני 7-10 שנים - קבוצת ילדים עם התפתחות שפה תקינה וקבוצת ילדים עם לקות שפתית (Gibson et al., 2014b). המחקר התמקד באוצר המילים ההבעתי וההבנתי של הילדים בשפה האנגלית בלבד (L2). בקבוצת הילדים עם הלקות השפתית, גורם החשיפה העכשווית של הילדים לאנגלית הוא שנמצא כמנבא המדויק ביותר לפער בין הבנה להפקה. לעומת זאת, בקבוצת הילדים עם ההתפתחות התקינה, רק גורם החשיפה המצטברת במהלך שנות הילדות, ולא גורם החשיפה העכשווית, הוא זה שנמצא כמנבא המדויק ביותר לגודל הפער בין יכולות ההפקה וההבנה. ממצאי המחקרים העלו שגורם החשיפה העכשווית לשפה, ולא גורם החשיפה המצטברת, הוא הרלוונטי לאוצר המילים של ילדים עם התפתחות תקינה בני 5, כמו גם לילדים לקויי שפה בני 7-10 שנים. החוקרים הסבירו ממצאים אלו כמעידים על כך ששתי קבוצות הילדים הללו נמצאות בשלב שפתי-התפתחותי דומה. לדברי החוקרים, הילדים לקויי השפה בני ה-7-10, היו בשלב דומה בהתפתחותם בשפת-הסביבה לזה של הילדים בני ה-5 עם ההתפתחות התקינה, ודבר זה התבטא בתלות משמעותית במידת החשיפה העכשווית לשפה. לעומת זאת, הילדים הדו-לשוניים הגדולים יותר, בעלי ההתפתחות התקינה, היו בשלב בו שפת הסביבה כבר הייתה מבוססת יותר בעקבות החשיפה המצטברת, ולכן החשיפה העכשווית פחות השפיעה על הפער בין ההפקה להבנה (Gibson et al., 2014a, b).

כפי שתואר לעיל, הממצאים לגבי אוצר המילים ההבעתי של ילדים דו-לשוניים, כפי שהוא בא לידי ביטוי במשימות שיום, אינם חד-משמעיים, ומשתנים בהתאם למידת החשיפה לכל אחת מהשפות, לסטטוס היחסי של השפות בחברה, ולמיצב הסוציו-אקונומי של המשפחות. כלל הגורמים הסביבתיים המפורטים לעיל מצביעים על החשיבות הרבה בעריכת מחקרים על קבוצות

שונות ומגוונות של ילדים דו-לשוניים. היות ונראה כי ישנה השפעה של מאפייני השפות אותן דוברים הילדים ושל מעמדן בסביבה, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את אוצר המילים ההבעתי של ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית בגיל גן חובה או תחילת כיתה א', ולבחון את יכולותיהם גם בשפה האנגלית (שפת הבית) וגם בשפה העברית (שפת הסביבה). המחקר התמקד בילדים הנמצאים על סף הכניסה למסגרת הבית-ספרית, בגן חובה או בתחילת כיתה א', ממשפחות ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. בכך, נבדקה השפעתה של הסביבה הדו-לשונית אנגלית-עברית בתנאי חשיפה מיטביים (Armon-Lotem, Jong, & Meir, 2015). בנוסף, המחקר התייחס רק לילדים דו-לשוניים המוגדרים כדו-לשוניים סימולטניים, כלומר ילדים שנחשפו לשתי השפות עד גיל 3 שנים, וכך, בעת עריכת המחקר, נחשפו לשפה העברית לפחות שנתיים. המחקר שאף לבדוק את אוצר המילים של ילדים אלו תוך בחינה מדויקת ועמוקה של החשיפה של הילדים לכל אחת מהשפות, הן החשיפה העכשווית והן המצטברת. היקף החשיפה נבדק באמצעות השאלון "BIPAQ - Bilingual Parents Questionnaire" שפותח והותאם לשימוש בישראל כאמצעי להערכה של ילדים דו-לשוניים (Abutbul-Oz, Armon-Lotem, & Walters, 2012).

שאלות המחקר הספציפיות שנבדקו במסגרת המחקר היו:

1) באיזו מידה אוצר המילים ההבעתי של ילדים דו-לשוניים בני 5:0-6:06 שנים דוברי אנגלית-עברית, כפי שהוא בא לידי ביטוי במבחני שיום באנגלית ובעברית, דומה בהיקפו לזה של ילדים חד-לשוניים?

2) באיזו מידה מושפעת יכולת השיום, בכל אחת מהשפות, ממידת החשיפה היחסית המצטברת עד גיל 5 או לחלופין ממידת החשיפה היחסית מאז גיל 5 (מידת החשיפה העכשווית) לכל אחת מהשפות?

השערות המחקר היו שלמרות שכל הילדים הם דו-לשוניים סימולטניים, הם יאופיינו בשונות רבה במידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות מאז הלידה. לאור זאת, שוער שתקבל שונות רבה גם בציוני הילדים במבחני השיום בכל אחת מהשפות. עם זאת, שוער שכבוצה, בגלל אופייה של קהילת דוברי האנגלית בארץ ובגלל היות האנגלית שפה עם סטטוס גבוה, אוצר המילים ההבעתי באנגלית, כפי שהוא בא לידי ביטוי במבחן שיום, יהיה קרוב לנורמה המקובלת לילדים חד-לשוניים. בעברית לעומת זאת, ההשערה הייתה שיכולת השיום תהיה נמוכה מזו של הילדים החד-לשוניים (Allman, 2005; Keller, Troesch, & Grob, 2015). עם זאת, שוער שבמידה שתהיה תת-קבוצה של ילדים שמידת החשיפה שלה לעברית גבוהה במיוחד, ייתכן שיכולת השיום שלה בעברית תהיה בתחום הנורמה או רק מעט נמוכה ממנה (Thordardottir, 2011).

בנוסף, מכיוון שמדובר במשפחות ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, שוער כי ימצא קשר חיובי מובהק בין אוצר המילים בכל אחת מהשפות לאחוזי החשיפה היחסית לשפה זו. באופן ספציפי יותר, הוערך שהציונים במבחן השיום בעברית יהיו במתאם חיובי מובהק למידת החשיפה העכשווית לשפה, בעוד שהציונים במבחן השיום באנגלית יהיו במתאם חיובי מובהק לחשיפה היחסית עד לגיל 5 שנים (Gibson et al., 2014 a, b).

שיטה

נבדקים

במחקר השתתפו 18 ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית עם התפתחות טיפוסית בני 5:0-6:06 שנים (גיל ממוצע בחודשים: 65.6, ס.ת. 3.24), 12 בנות ו-6 בנים. הנבדקים גויסו באמצעות הודעות לחיפוש מתנדבים ובאמצעות העברת מידע על המחקר בשיטת "חבר מביא חבר". סינון הנבדקים נערך באמצעות שאלון ההורים BIPAQ (Abutbul-Oz et al., 2012), על פי שלושה קריטריונים מרכזיים: שנות ההשכלה של כל אחד מההורים - לפחות 12 שנים; עמידה בקריטריון לדו-לשוניות - חשיפה של לא פחות מ-25% מזמן הילד, במהלך שנתיים ומעלה מחייו, לשפה העברית (Pearson, Fernández, Lewedeg, & Oller, 1997); ועמידה בקריטריון של התפתחות טיפוסית - דיווח כי לילד אין קשיים התפתחותיים, בעיות בשמיעה או בעיות מוטוריות משמעותיות ושלא קיבל טיפולים מקלינאי תקשורת. מערך המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה במכללה האקדמית הדסה, ירושלים. ההורים קיבלו מכתב הסבר וחתמו על טופס הסכמה להשתתפות ילדם במחקר.

משאלון ה-BIPAQ התקבל מידע על הרקע הלשוני של הנבדקים; כל הילדים נחשפו לאנגלית מלידה, 7 מתוך 18 הילדים נחשפו גם לעברית מלידה. כל הילדים נחשפו לעברית לפני גיל 3 שנים. גיל החשיפה הראשונית הממוצע לעברית היה 13.2 חודשים (ס.ת. 14.9 חודשים).

קבוצה של 32 ילדים דוברי עברית חד-לשוניים שימשה כקבוצת ביקורת. לקבוצה זו גויסו ילדים בטווח גיל זהה, עם התפתחות תקינה, שהוריהם בעלי השכלה של 12 שנים לפחות. שתי קבוצות הילדים לא נבדלו ביניהן בגיל הממוצע (גיל ממוצע בחודשים לקבוצת הביקורת 69.2, ס.ת. 5) או במספר שנות השכלת האימהות (ילדים דו-לשוניים 16.3 שנים, ס.ת. 1.8; ילדים חד-לשוניים: 15.8 שנים, ס.ת. 1.9).

חומרים

במסגרת המחקר נעשה שימוש בשאלון ההורים 'Bilingual Parents Questionnaire' (BIPAQ, Abutbul-Oz et al., 2012). השאלון נסמך בחלקו על שאלון ה-ALDeQ שפותח

בקנדה, תוקנן והוכח כמבחין בין מצב של לקות שפה למצב של רכישת שפה שנייה (Paradis et al., 2010). ה-BIPAQ מכיל חמישה חלקים, באמצעותם ניתן לקבל מידע דמוגרפי, רקע התפתחותי, היסטוריה משפחתית, הערכה לגבי יכולת שפתית בשפת-הבית ובעברית, ומידע לגבי כמות החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות ולגבי איכותה, במהלך כל אחת משנות חייו של הילד. השאלון מוצג להורים בעברית או באנגלית, על פי בחירתם.

לצורך המחקר הנוכחי, נעשה שימוש במידע הנוגע לעמידה בקריטריוני המחקר - גיל הנבדק, התפתחות כללית ושפתית - ובמידע הנוגע למידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות. מידע זה התקבל באמצעות מענה ההורים על השאלה "באיזו שפה דיברו אל הילד שלך?" ביחס לכל אחת משנות חייו של הילד וביחס לחשיפה העכשווית מאז גיל 5 שנים. ההורה היה צריך לענות על ידי בחירה באחת מהתשובות הבאות: א) אנגלית אף פעם (0%) - עברית תמיד (100%); ב) אנגלית לעיתים רחוקות (25%) - עברית בדרך כלל (75%); ג) אנגלית לפעמים (50%) - עברית לפעמים (50%); ד) אנגלית בדרך כלל (75%) - עברית לעיתים רחוקות (25%); ה) אנגלית תמיד (100%) - עברית אף פעם (0%). בהסתמך על תשובות ההורים נעשה שימוש בשני מדדים: א) מדד החשיפה המצטברת - מדד שחושב כממוצע של אחוזי החשיפה היחסיים לאנגלית ולעברית בכל שנה מהלידה ועד גיל 5 שנים; ב) מדד החשיפה העכשווית - מדד שהסתמך על מענה ההורים לגבי החשיפה היחסית מאז גיל 5 שנים לכל אחת מהשפות. כך למשל, עבור נבדק מס' 1, הנבדק הצעיר ביותר (ראו טבלה 1), החשיפה היחסית לעברית בכל אחת משנות חייו עד גיל 5 שנים הייתה של 25% (כלומר 75% לאנגלית), ולכן החשיפה המצטברת לעברית היא בממוצע 25%. בנוסף, על פי דיווח ההורים, החשיפה היחסית לעברית מאז גיל 5 שנים היא 50% (50% אנגלית).

אוצר המילים ההבעתי בשפה האנגלית נבדק באמצעות מבחן 'Expressive One Word Picture Vocabulary Test' (EOWPVT- 4th Ed., Martin, & Brownell, 2010). מבחן זה מיועד לבדיקת דוברי אנגלית חד-לשוניים, באמצעות מטלת שיום תמונות המתייחסות לשמות עצם, למושגי קטגוריה, לפעלים ולתארים. נקודת ההתחלה של המבחן היא כאשר הילד משיים נכון 8 תמונות ברצף, ונקודת הסיום של המבחן היא כאשר ישנן 6 טעויות ברצף. ציון התקן מחושב על פי מספר הפריט האחרון עליו ענה הילד נכון, ממנו מפחיתים את סך השגיאות שקדמו לתשובה זו. ציון זה מתורגם באמצעות טבלת נורמות לציון סטנדרטי (על פי ממוצע 100 וסטיית תקן 15). חשוב לציין, שהמבחן פותח בארה"ב ותוקנן ביחס לאוכלוסייה של ילדים חד-לשוניים דוברי אנגלית מרחבי ארה"ב. בדיקה איכותית של פריטי המבחן לגבי מידת התאמתם לאוכלוסייה בישראל מעידה שפריטים בודדים מאוד עשויים להיות שלא מוכרים לילדים בישראל (למשל, Raccoon דביבון). פריטים אלו פזורים לאורך המבחן ואינם יכולים להשפיע על רמות הבסיס והתקרה להעברת האבחון. כמו כן, קושי לשיים פריטים אלו, יכול להשפיע במידה מצומצמת בלבד על הציון המתקבל במבחן.

יכולת השיום בשפה העברית נבדקה באמצעות מבחן 'שמש' (שיום מאה שמות, Biran & Friedman, 2004). מבחן זה הוא מבחן שיום שמות עצם בעברית המתמקד ביכולת לשלוף מילים הקיימות בלקסיקון, ומסיבה זו קריטריון הציון הפורמאלי של המבחן נעשה תוך בדיקת ידע הבנתי (זיהוי) שיש לנבדק ביחס למילים אותן שיים לא במדויק או לא שיים כלל. עבור קריטריון ציון זה, נלווים למבחן ציונים על פי חתכי גיל לילדים ולמבוגרים חד-לשוניים. במסגרת המחקר הנוכחי, ציונו של כל ילד נקבע על פי אחוז התמונות אותן שיים במדויק, מבלי לקחת בחשבון את מידת הידע ההבנתי שיש לו על המילים אותן התקשה לשיים במדויק. מצב זה מאפשר השוואה הולמת יותר עם ממצאי המבחן באנגלית, הממוקד בבדיקת אוצר מילים הבעתי ולא ביכולת השליפה של מילים מוכרות. הערכת התפקוד של הילדים החד-לשוניים במבחן 'שמש' נעשתה על ידי השוואת ציוניהם לאלו של ילדים חד-לשוניים דוברי עברית, שציוניהם קודדו באופן זהה.

הליך המחקר

כל אחד מהילדים החד-לשוניים השתתף בשני מפגשים, אחד שנערך רק בעברית וכלל את מבחן 'שמש' ואחד שנערך רק באנגלית וכלל את מבחן ה-EOWPVT. כל מפגש ארך כ-45 דקות, כולל פסקי זמן למנוחה, והתקיים עם קלינאית תקשורת שונה (הכותבות הראשונה והשנייה של המאמר). המפגשים כללו מטלות שפתיות נוספות עליהן לא מדווח במאמר זה. עבור מחצית מהילדים, הפגישה הראשונה התמקדה בשפה האנגלית והשנייה בעברית, ועבור המחצית האחרת של הילדים, הפגישות הועברו בסדר ההפוך. הילדים החד-לשוניים השתתפו במפגש אחד זהה במבנהו למפגש בעברית שנערך לילדים החד-לשוניים.

תוצאות

ציונים במבחני השיום באנגלית ובעברית

מטרתו הראשונה של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק באיזו מידה אוצר המילים ההבעתי ויכולת השיום של ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית, דומים בהיקפם לאלו של ילדים חד-לשוניים דוברי אנגלית או עברית. טבלה 1 מציגה את הציונים המתוקנים עבור מבחן אוצר המילים באנגלית בקרב הילדים החד-לשוניים, כמו גם את אחוזי הדיוק במבחן השיום בשפה העברית בקרב ילדים אלו וגם בקרב ילדים חד-לשוניים. הציון הממוצע של הילדים החד-לשוניים בשפה האנגלית נמצא בתחום התחתון של הנורמה לילדים חד-לשוניים בארה"ב (הנורמה היא ממוצע 100.01, 15, 2010, Martin & Brownell). אחוזי הדיוק במבחן השיום בעברית בקרב הילדים החד-לשוניים נמוכים במובהק מאילו של הילדים החד-לשוניים ($t(48)=5.2, p<.001$).

טבלה 1: תוצאות מבחני השיום באנגלית ובעברית

טווח הציונים	ממוצע (ס"ת)	
63-111	85.9 (12.7)	מבחן שיום באנגלית: מבחן EWOPVT- ציון סטנדרטי מתוקן (ממוצע לגיל - 100, ס"ת - 15)
42-91	73.8 (14.5)	מבחן שיום בעברית: מבחן שמש- אחוז דיוק (ממוצע בקרב הילדים החד-לשוניים - 88.6, ס.ת. - 5.2)

טבלה 2 מציגה את הציונים במבחני השיום בעברית ובאנגלית של כל אחד מהנבדקים הדו-לשוניים. התבוננות בטבלה מעידה ש-7 ילדים (39%) קיבלו ציון הנמוך מהמצופה עבור ילדים חד-לשוניים בשתי השפות ו-3 ילדים (17%) קיבלו תוצאות בתחום המצופה מילדים חד-לשוניים גם בעברית וגם באנגלית. מתוך 8 הילדים הנותרים, 6 ילדים (33%) קיבלו ציון בתחום המצופה מילדים חד-לשוניים רק במבחן באנגלית, ו-2 ילדים (11%) קיבלו ציון בתחום המצופה מילדים חד-לשוניים רק במבחן בעברית. באופן כללי, 5 מתוך הילדים (28%) קיבלו ציון בתחום המצופה מילדים חד-לשוניים בעברית, וציונם של 9 מהילדים (50%) היה בתחום המצופה מילדים חד-לשוניים דוברי אנגלית. בנוסף, לא נמצא מתאם מובהק ($r = \text{pearson's}$) בין היכולת לשיים תמונות בשפה אחת ליכולת השיום בשפה השנייה ($r = -.175, p = .49$).

כל המשפחות שהשתתפו במחקר השתייכו למיזב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. לא התקבל מתאם מובהק בין מספר שנות הלימוד של האם לציון במבחן השיום באנגלית ($r = .074, p = .769$), או לציון במבחן השיום בעברית ($r = .121, p = .633$).

חשוב לציין שלא נמצא מתאם מובהק בין הציונים במבחני השיום בכל אחת מהשפות לבין גיל הנבדקים (אנגלית $r = .196, p = .437$, עברית $r = .405, p = .096$), ממצא התואם אולי את עובדת היות הילדים כולם מטווח גיל מצומצם. כמו כן, לא נמצא מתאם מובהק בין הציון במבחן השיום בעברית לבין גיל החשיפה הראשונית לעברית ($r = -.302, p = .223$), אך נמצא מתאם הנוטה להיות מובהק עם משך החשיפה (בחודשים) לעברית ($r = .427, p = .077$).

טבלה 2: ציונים במבחני השיום באנגלית (ציון תקן) ובעברית (אחוזי דיוק), ואחוז החשיפה לעברית עד גיל 5 ומאז גיל 5 עבור כל נבדק

גיל בחודשים	אחוזי החשיפה לעברית עד גיל 5	אחוזי חשיפה לעברית מאז גיל 5	מבחן שיום באנגלית (ציון סטנדרטי)	מבחן שיום בעברית (אחוזי דיוק)
נבדק 1	61	25	93	83
נבדק 2	61	20	105	*60
נבדק 3	62	50	*80	*51
נבדק 4	62	35	*76	*78
נבדק 5	64	35	93	*70
נבדק 6	64	35	95	*60
נבדק 7	64	40	*82	*58
נבדק 8	64	30	111	*72
נבדק 9	65	60	85	91
נבדק 10	67	45	*78	*77
נבדק 11	69	20	*76	*42
נבדק 12	69	65	*66	92
נבדק 13	69	60	*63	84
נבדק 14	72	40	97	*72
נבדק 15	73	50	94	86
נבדק 16	77	20	*82	*76
נבדק 17	77	60	*77	90
נבדק 18	78	25	93	86

* ציונים הנמוכים ביותר מסטיית תקן אחת מאלו של ילדים חד-לשוניים.

מדדי החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות

מטרה נוספת של המחקר הייתה לבדוק באיזו מידה קיימת השלכה של מידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות על יכולת השיום בשפה זו, תוך הפרדה בין מידת החשיפה היחסית עד גיל 5 שנים ומידת החשיפה היחסית העכשווית (מאז גיל 5). באמצעות שאלון ההורים, התקבלו הנתונים על אחוזי החשיפה היחסיים לכל אחת מהשפות, בכל שנה משנת החיים של הנבדקים מאז הלידה, ובהווה. בהסתמך על הנתונים הללו, נעשה שימוש בשני המדדים: מדד החשיפה היחסית במהלך 5 השנים הראשונות, ומדד החשיפה העכשווית, המתייחס לחשיפה מאז גיל 5. מדד החשיפה הממוצע מלידה עד לגיל 5, מעיד על חשיפה ממוצעת במהלך 5 שנות החיים הראשונות של 39.7% מהזמן לעברית, שמשמעו חשיפה של 60.3% מהזמן לאנגלית (ס.ת. 15.1). בניגוד לכך, מדד החשיפה בהווה מעיד על חשיפה של 59.7% לשפה העברית, כלומר

40.3% לשפה האנגלית (ס.ת. 12.5). באמצעות מבחן paired T-test נמצא שההבדל בין מידת החשיפה היחסית העכשווית לעברית (או לאנגלית) לבין מידת החשיפה לעברית (או לאנגלית) במהלך 5 השנים הראשונות הוא מובהק סטטיסטית ($t(17)=7.1, p<.001$). מידע נוסף המשקף את הגידול בחשיפה היחסית לשפה העברית הוא טווח אחוזי החשיפה לכל אחת מהשפות (פירוט אחוזי החשיפה של כל אחד מהנבדקים מוצג בטבלה 2). בעוד מידת החשיפה היחסית לשפה העברית במהלך 5 השנים הראשונות נעה בין 20% ל-50%, מידת החשיפה הממוצעת העכשווית לשפה העברית נעה בין 50% ל-75%, דבר המעיד גם הוא על נטייה להגברת השימוש בשפה העברית בגילי גן החובה ותחילת בית הספר.

הקשר בין מדדי החשיפה לציונים במבחני השיום

הקשר בין הציון במבחן השיום בכל אחת מהשפות לבין מדדי החשיפה היחסית נבדק באמצעות מתאם ספירמן. כפי שניתן לראות בטבלה 3, יכולת השיום בשפה האנגלית נמצאה במתאם הנוטה למובהקות רק עם החשיפה היחסית הממוצעת עד גיל 5 שנים, אך לא עם החשיפה היחסית הממוצעת העכשווית. בניגוד לכך, יכולת השיום בעברית נמצאה במתאם מובהק עם שני מדדי החשיפה, הן עם זו המצטברת עד גיל 5 והן עם זו העכשווית.

טבלה 3: מתאמי ספירמן בין מידת החשיפה היחסית לעברית עד גיל 5 ומידת החשיפה היחסית לאחר גיל 5, לבין הציונים במבחני השיום

שיום באנגלית: EWOPVT - ציון סטנדרטי מתוקן	אחוזי חשיפה לעברית בחמש השנים הראשונות	אחוזי חשיפה עכשווית לעברית
$r=-.099, p=.695$	$r=-.421, p=.082$	$r=-.099, p=.695$
שיום בעברית: מבחן שמש - אחוז דיוק	$r=.529, p=.024^*$	$r=.561, p=.015^{**}$

$p<.001^{**}, p<.05^*$

דיון

מטרתו הראשונה של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק באיזו מידה אוצר המילים ההבעתי ויכולות השיום של ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית, דומים בהיקפם לאלו של ילדים חד-לשוניים דוברי אנגלית או עברית. במחקר זה התמקדנו בילדים הנמצאים על סף הכניסה למסגרת הבית-ספרית, שהשתייכו למשפחות ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. זאת, בכדי לבחון את השלכותיה של דו-לשוניות בתנאים מיטביים - מיצב סוציו-אקונומי גבוה בנוסף לסטטוס גבוה של שפת הבית בחברה (Thordardottir, 2011). מטרה נוספת של המחקר הייתה לבדוק באיזו מידה משליך זמן

החשיפה היחסי לכל אחת מהשפות על יכולת השיום בשפה זו, תוך הפרדה בין מידת החשיפה היחסית עד גיל 5 שנים למידת החשיפה היחסית העכשווית (מאז גיל 5) (Gibson et al., 2014a, b).

הממצאים במבחן השיום בשפת הבית של הילדים, השפה האנגלית, מעידים על ציון ממוצע המצוי בתחום הנורמה לילדים חד-לשוניים דוברי אנגלית. התבוננות על הציונים האינדיבידואלים שקיבלו הילדים בשפה האנגלית, מעבר לרמת הקבוצה, מעידה ש-50% מהילדים קיבלו ציון בתחום הנורמה בשפה האנגלית. שונות זו בין הילדים באה לידי ביטוי גם בכמות החשיפה היחסית לאנגלית עד גיל 5, שנעה בין 50%-ל-80% מזמן החשיפה לשפה באופן כללי (כ-60% במוצע). על אף שלא הגיע לכדי מובהקות, המתאם החיובי שהתקבל בין כמות החשיפה לאנגלית עד גיל 5 לבין הציון במבחן השיום בשפה זו, רומז לכך שכלל שהחשיפה היחסית לשפה האנגלית גדולה יותר במהלך שנות הילדות המוקדמות, כך ניתן לצפות בקרב ילדי גן חובה ליכולת שיום גבוהה יותר, שאף מתקרבת למצופה מילדים חד-לשוניים.

ממצא נוסף הוא, שלמרות שמדד החשיפה היחסית העכשווית לשפה האנגלית נמצא נמוך במובהק מזה שהיה עד גיל 5 (כ-40% במוצע), הוא לא נמצא במתאם עם יכולת שיום המילים בשפה האנגלית. ממצא זה רומז לאפשרות שבקרב אוכלוסיית ילדים זו, מגמת ההתפתחות בשפה האנגלית תימשך, למרות שמידת החשיפה לשפה זו פחותה בהווה. מחקר המשך שבמסגרתו יבדקו ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית בגיל בית הספר יוכל לשפוך אור לגבי המשך תהליך ההתפתחות של אוצר המילים בשפה האנגלית, ועד כמה הוא תלוי במידת החשיפה לשפה עד גיל 5 שנים ולאחריו.

הממצאים שהתקבלו במחקר זה לגבי השפה האנגלית תואמים את ההשערה ששפת בית שהסטטוס שלה בסביבה הוא גבוה, נוטה להישמר ולהתפתח בהתאם למידת החשיפה אליה (Gathercole & Thomas, 2009; Thordardottir, 2011). זאת, גם בהתאם לממצאים מחקרניים המעידים על כך שמידת ההתפתחות של שפת הבית והיכולת לשמרה הן נמוכות משמעותית כאשר מעמדה נמוך בסביבה, על אף חשיפה רבה בבית (Gathercole & Thomas, 2009; Pearson, 2007). ממצאי המחקר תואמים גם את ההשערה שההשפעה של מידת החשיפה לשפת הבית בשנות הילדות המוקדמת על היכולות בשפה זו, באה לידי ביטוי במיוחד כאשר הילדים משתייכים למשפחות ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה (Thordardottir, 2011). עם זאת, במחקר הנוכחי לא התקבל קו חיתוך דומה לזה שהוצג על ידי Thordardottir (2011), המעיד על כך שבמצב של חשיפה יחסית של 60% לפחות מהזמן לשפה מסוימת, ניתן לצפות להיקף אוצר מילים הדומה לזה של ילד חד-לשוני. קו חיתוך שכזה עשוי להוות סמן קליני המבחין בין ילדים עם התפתחות תקינה לבין ילדים עם לקות שפתית לקסיקלית (LeSLI) (Friedman & Novogrodsky, 2008). במסגרת מחקר המשך, בו יבדק מדגם גדול של ילדים בגילי גן חובה

ובית-ספר, החוקרות שואפות לבדוק האם ניתן לזהות קו חיתוך דומה לזה שתואר על ידי Thordardottir.

בניגוד לציונים באנגלית, הציון הממוצע שהתקבל בעברית היה נמוך ביותר משתי סטיות תקן מהציון הממוצע בקרב הילדים החד-לשוניים. יכולת השיום הנמוכה של הילדים בשפה העברית, בהיותם על סף הכניסה לבית הספר, עלולה להיות גורם לדאגה בקרב אנשי חינוך. עם זאת, הממצאים מעידים על גידול משמעותי בכמות החשיפה לשפת הסביבה לקראת הכניסה למסגרת הבית ספרית, זאת בדומה לממצאים שדווחו במחקרים קודמים (Oller et al., 2007). יש לשים לב לממצא שיכולת השיום בשפה העברית, נמצאת במתאם חיובי מובהק עם מידת החשיפה היחסית מאז גיל 5 שנים, ולא רק עם מידת החשיפה עד לגיל 5, ממצא הדומה לזה שהתקבל במחקרם Gibson ועמיתים (2014) לגבי אוצר המילים באנגלית של ילדי גן חובה דוברי ספרדית-אנגלית. בהתאם למוצע על ידי חוקרים אלו, ניתן לפרש את הממצא הנוכחי לגבי השפה העברית, כמשקף מצב בו השפה העברית נמצאת עדיין בשלבי ביסוס ראשוניים בגיל גן חובה. עם זאת, הממצא גם רומז לכך שמגמת השיפור באוצר המילים בעברית תלך ותתחזק ככל שמידת החשיפה העכשווית תגבר. ממצא זה הוא חשוב עבור קלינאי התקשורת, שיכולים לסייע לסביבה המשפחתית והחינוכית לדעת ולהבין שתהליך בניית אוצר המילים בעברית מצוי בעיצומו בקרב ילדי גן חובה דו-לשוניים. מסיבה זו, לא ניתן לצפות, בשלב זה, לאוצר מילים הבעתי נרחב בשפה העברית, זאת תוך לקיחה בחשבון של מידת החשיפה היחסית של הילדים לכל אחת מהשפות במהלך שנות הילדות.

במחקר הנוכחי נמצא שבקרב ילדי גן חובה דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית, יכולות השיום גבוהות יותר בשפת הבית, באנגלית, מאשר בעברית, על פי קריטריון של השוואה לילדים חד-לשוניים. ממצא דומה התקבל במחקרן של Armon-Lotem ועמיתים (2011), שבדקו ילדי גן דוברי רוסית-עברית שמשפחותיהן ממיצב סוציו-אקונומי גבוה. במסגרת המחקר הוצגו לנבדקים מטלות של שיום תמונות (שמות עצם ופעולות) בעברית וברוסית. מטלות אלו אינן מתוקננות לילדים חד-לשוניים, ובמסגרת המחקר לא נערכה השוואה ישירה לילדים חד-לשוניים. עם זאת, במחקר נמצא, בדומה לממצא שהתקבל במחקרנו, שהציון במטלת השיום בשפת הבית, במקרה זה ברוסית, היה גבוה באופן מובהק מזה שהתקבל בעברית. במסגרת המחקר לא נבדקה החשיפה היחסית לרוסית ולעברית במהלך חיי הילדים (רק גיל החשיפה הראשונית לעברית), ולכן לא ניתן לקבל נתונים לגבי הקשר בין החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות לבין אוצר המילים. הפער הניכר לטובת השפה הרוסית, יכול להיות מוסבר על ידי המיצב הסוציו-אקונומי של המשפחות, ובמידה מסוימת על ידי הסטטוס של שפת הבית, שכן קהילת דוברי הרוסית בישראל מאופיינת בנטייה לשמר את ערכיה התרבותיים הקשורים לשפה הרוסית (Schwartz & Rovner, 2014). במסגרת מחקר נוסף, שהתמקד באוצר המילים של ילדי גן חובה דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית (Altman et al., 2017), נבדקה רק השפה העברית של הילדים בהשוואה

לילדים חד-לשוניים. בדומה לממצאי המחקר הנוכחי, יכולות השיום של הילדים הדו-לשוניים בשפה העברית נמצאו כנמוכות במובהק מאלו של הילדים החד-לשוניים, אך לא ניתן מידע לגבי מידת הקשר בין יכולות השיום למדדים הקשורים לגיל החשיפה הראשונית לשפה העברית או למידת החשיפה היחסית לשפות.

דפוס תגובות הפוך התקבל במחקר שנערך על בקרב ילדי גן דוברי אמהרית-עברית (Shany, Geva, & Melech-Feder, 2010). הילדים השתייכו למשפחות ממיצב סוציו-אקונומי נמוך, וחשוב גם לציין שהשפה האמהרית נחשבת בעלת סטטוס חברתי נמוך בישראל (Spolsky, 1999 & Shohamy). הילדים נבדקו באמצעות מבחן אוצר מילים הבנתי באמהרית ובעברית, תוך השוואה של היכולות בשתי השפות (וללא השוואה לילדים חד-לשוניים בכל אחת מהשפות). החוקרים דיווחו על אוצר מילים נמוך משמעותית באמהרית מזה שבעברית, ממצא שאינו מפתיע לאור גורמי הרקע של סטטוס השפה והמיצב הסוציו-אקונומי. עם זאת, לאור היעדר ההשוואה לילדים חד-לשוניים, המידע המתקבל חלקי, שכן לא ידוע עד כמה התפקוד, גם בשפה העברית, מתקרב לזה המצופה מילדים חד-לשוניים. בנוסף, החוקרים לא אספו מידע לגבי החשיפה היחסית של הילדים לכל אחת מהשפות במהלך שנות החיים.

המחקר שהוצג לעיל, שהתמקד בילדים דוברי אמהרית-עברית (Shany et al., 2010), אינו מסייע להבחין בין השפעת המיצב הסוציו-אקונומי של המשפחה לבין השפעת הסטטוס של שפת הבית על אוצר המילים של ילדים דו-לשוניים. זאת מכיוון שגם מיצב סוציו-אקונומי נמוך וגם סטטוס נמוך של שפת הבית ידועים כתורמים לקיומו של אוצר מילים נמוך, במיוחד בשפת הבית. כתמונת ראי, המחקר הנוכחי עוסק בילדים דוברי אנגלית-עברית, כלומר דוברי שפת בית עם סטטוס גבוה, המשתייכים למיצב סוציו-אקונומי גבוה. שני הגורמים עשויים לתרום לקיומו של אוצר מילים גבוה באופן כללי, ובמיוחד לאוצר מילים גבוה בשפת הבית. מחקר המשך, שיתמקד בילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית ממיצב סוציו-אקונומי נמוך, יוכל לסייע להבחין בין התרומה של הסטטוס של השפה לבין התרומה של המיצב הסוציו-אקונומי. במקרה כזה, ייתכן שלא יהיה יתרון לשפת הבית, השפה האנגלית, למרות היותה שפה בסטטוס גבוה, ושאוצר המילים בה יהיה דומה לזה שבשפה העברית, או אולי אף נמוך מזה של ילדים חד-לשוניים. זאת, בדומה לממצאיהן של Ohana-Armon-Lotem (2017) ביחס לילדים צעירים בגילי 24-45 חודשים דוברי אנגלית-עברית, שהצביעו על יכולות מאוזנות בשתי השפות.

ממצא מעניין נוסף שהתקבל במחקר הנוכחי הוא היעדרו של קשר בין גיל החשיפה הראשונית לשפה העברית לבין אוצר המילים ההבעתי בשפה העברית. זאת, בניגוד למחקר קודם (Armon-Lotem et al., 2011) שהתמקד בילדי גן חובה דוברי רוסית-עברית ובו נמצא שאוצר המילים היה גבוה יותר ככל שגיל החשיפה הראשונית לשפה היה נמוך יותר. בניגוד לממצא זה, מספר מחקרים מצאו דווקא שככל שגיל החשיפה הראשונית לשפת הסביבה גבוה יותר, כך אוצר המילים בשפה זו גדול יותר (למשל, Golberg, Paradis, & Crago, 2008). יש הטוענים

שממצאים אלו משקפים את היתרון הקיים בביסוס היכולות בשפת הבית עוד לפני החשיפה לשפה שנייה (Blom & Bosma, 2016). המחקר הנוכחי לא מספק תמיכה לגישה זו, שכן לא נמצא קשר לגיל החשיפה הראשונית לשפה העברית. בניגוד לכך, נמצא קשר בין יכולות השיום בשפה העברית ובין מידת החשיפה היחסית לשפה זו גם עד גיל 5, דבר הרומז על השלכה חיובית של חשיפה לשפת הסביבה כבר בגיל צעיר, עוד לפני ביסוס שפת הבית. ייתכן שמצב זה קשור להיות שתי השפות, העברית והאנגלית, שונות מאוד זו מזו, ומכילות מעט מילים דומות (cognates). במצב זה, בניית אוצר המילים בכל אחת מהשפות היא עצמאית, ותלויה במידת החשיפה הישירה לכל אחת מהשפות.

המחקר הנוכחי התמקד באוצר המילים ההבעתי וביכולת השיום של ילדים דו-לשוניים. היכולות ההבעתיות משלבות בין ידע הקיים בזיכרון לטווח ארוך לגבי המילה המתאימה ובין היכולת לשלוף אותה מהזיכרון. למרות היתרון היחסי שהיה לילדים אלו במשימות השיום באנגלית, תוצאות המחקר הראו כי ציוניהם של מרבית הנבדקים היו נמוכים מהנורמה המצופה עבור ילדים חד-לשוניים, לפחות באחת השפות. ייתכן שניתן לפרש ממצאים אלו כרומזים לכך שהילדים מתמודדים עם קשיי שיום הקשורים לאתגר בשליפה מהזיכרון, כפי שעלה בבהירות במחקרים שבדקו גם את אוצר המילים ההבנתי, ולא רק את ההבעתי (Altman et al., 2017; Gibson et al., 2014a, b). מחקרים אלו מתארים פער בין הבנה להבעה, לפיו אוצר המילים ההבעתי נמוך במובהק מאוצר המילים ההבנתי, זאת בהשוואה לנורמות של ילדים חד-לשוניים בכל אחד מהערוצים. ממצאים מחקרניים מעידים על מיומנויות שיום נמוכות, הקשורות לקשיים מסוימים בשליפה, גם בקרב מבוגרים דו-לשוניים בהשוואה למבוגרים חד-לשוניים (למשל, Gollan & Goldrick, 2012). ממצאים אלו הובילו להצגת "השערת הקישורים החלשים" (Gollan et al., 2008), על פיה קשיי השיום בקרב ילדים דו-לשוניים הם תוצר של כמות חשיפה פחותה לכל אחת מהשפות, בהשוואה לכמות החשיפה של ילדים חד-לשוניים לשפתם האחת. מסיבה זו, כל המילים נחשבות עבורם כפחות תדירות, דבר המוביל לכך שקשה יותר לשולפן (Biran & Friedman, 2005).

עם זאת, חשוב לזכור ששני המבחנים שהוצגו במסגרת המחקר הנוכחי שונים זה מזה במספר אספקטים, שעשויים להשפיע על מידת האתגר שבשליפת המילים המוצגות בהם. המבחן באנגלית, EWOPVT (Martin & Brownell, 2010) הוא מבחן אוצר מילים הכולל מילים מקטגוריות תחביריות שונות (שמות עצם, פעלים ותארים). בניגוד לכך, מבחן 'שמש' כולל רק שמות עצם. מעבר לכך, מבחן ה-EWOPVT מכון לבדוק שינויים בעושר אוצר המילים ההבעתי, החלים עם הגיל, ומתייחס לטווח גילים נרחב, החל מגיל שנתיים ועד ל-80 שנה. קבוצות הגיל השונות נבחנות באמצעות מקבצי המילים השונים. גם מבחן 'שמש' מתייחס לטווח רחב של גילים, אך הוא עושה זאת באמצעות מקבץ של 100 תמונות קבועות, חלקן שכיחות וחלקן נדירות יותר, המוצגות לכל נבדק, בכל גיל. ייתכן שההבדלים הללו בין המבחנים משפיעים בצורה שונה על

תפקוד הילדים הדו-לשוניים. כך למשל, ייתכן שהקושי לשלוף את המילים בעברית, קשור לאתגר שבשיום שמות עצם השכיחים פחות בעולמם, שאליהם ייחשפו יותר ויותר במסגרות החינוכיות. בניגוד לכך, במבחן באנגלית, המילים הפחות שכיחות מרוכזות במקבצים המתקדמים יותר, המיועדים לילדים גדולים יותר, ובמקבצים המיועדים לגיל הנבדקים במחקר, ישנם גם פעלים ותארים יומיומיים, ולא רק שמות עצם, ואלו אולי פחות מאתגרים עבורם לשליפה.

במסגרת מחקר המשך, ניתן יהיה לצמצם את הקושי בהסקת מסקנות חד-משמעיות, הנובע מההבדלים בין שני מבחני השיום בהם נעשה שימוש במחקר הנוכחי. זאת בשתי דרכים אפשריות: האחת, שימוש בתמונות של מבחן 'שמש' גם כאמצעי לבדיקת יכולת השיום באנגלית, זאת למרות שאין חתכי ביצוע למבחן זה עבור אוכלוסיית ילדים דוברת אנגלית חד-לשונית. שימוש באותן מילות יעד בשתי השפות, יאפשר גם ליצור ציון המשלב בין השפות, המתייחס לסך המושגים שהילד מכיר (Junker & Stockman, 2002) וגם לבחון את שאלת ביזור הידע הלקסיקלי על פי תחומים (למשל, ידע לקסיקלי הקשור לבית מול ידע לקסיקלי הקשור למסגרות הגן) (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010). מעבר לכך, ניתן יהיה להתמודד עם האתגר שבזיהוי של התפקוד לו ניתן לצפות מילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה, באמצעות בדיקה של תבנית טעויות השיום של הילדים בכל אחת מהשפות, תוך בחינת איזה אחוז מכלל השגיאות הוא חוסר שיום, טעות סמנטית, הפקת תיאור או הגדרה, שיום לא קשור או שיום בשפה השנייה (code-switching). התבוננות בתבנית טעויות השיום, תסייע להבחין בין ילדים עם התפתחות שפתית תקינה לבין אלו עם קשיי שליפה, כפי שנעשה בקרב ילדים חד-לשוניים צעירים (ראו למשל, Biran et al., 2018). מידע זה יסייע לקלינאי התקשורת להתמודד עם השאלה המאתגרת - האם הילד הדו-לשוני בעל אוצר המילים הנמוך הוא לקוי שפה, או לחלופין רק "שונה" שפתית באופן התואם את הסביבה השפתית אליה נחשף מיום היוולדו (Armon-Lotem, 2012; Armon-Lotem et al., 2015).

באופן כללי, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בדעה שליליים יש יכולת לעבד וללמוד שתי שפות במקביל, אך גם מעידים שתהליכי הלמידה הם ארוכים יותר בהשוואה לילדים חד-לשוניים, ומאוד תלויים בכמות החשיפה לכל אחת מהשפות ובאיכותה. ממצאי המחקר אינם עומדים בקנה אחד עם הגישה על פיה, ילדים החשופים לשתי שפות, רוכשים את המיומנויות השפתיות השונות באותו קצב כמו ילדים חד-לשוניים (למשל, Petitto et al., 2001). דעה זו, שלדו-לשוניות אין כל מחיר בעת השוואה להתפתחות של ילדים עם שפה אחת, המוצגת גם להורים לעיתים, עלולה להיות מטעה (Hoff & Core, 2013).

לסיכום, המחקר הנוכחי בדק את אוצר המילים ההבעתי של ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית בגיל גן חובה ותחילת כיתה א', בשפה האנגלית ובשפה העברית. המחקר בדק זאת באמצעות מבחני שיום שפותחו עבור אוכלוסייה חד-לשונית, ובדק גם עד כמה יש קשר בין מידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות ובין הציונים במבחנים אלו בקרב ילדים דו-לשוניים,

עד גיל 5 שנים ולאחריו. מן המחקר עלה כי בממוצע, הישגי הילדים באנגלית נמצאים בתחום הנורמה לבני גילם החד-לשוניים דוברי האנגלית, אך הישגיהם בעברית נמוכים משמעותית מאלו של בני גילם החד-לשוניים דוברי העברית. עם זאת, ניתן לזהות שונות רבה בין הילדים, הן ביכולותיהם בשפת הבית, אנגלית, והן ביכולותיהם בעברית, שונות שנמצאה קשורה למידת החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות במהלך השנים ובהווה.

ממצאי המחקר מהווים עדות נוספת לכך שישנה חשיבות לבדוק את אוצר המילים של ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית בשתי השפות שלהם, ומתקבל הרושם שלשם בדיקת אוצר המילים ההבעתי שלהם בשפת הבית, ניתן להסתמך על מבחן שיום המתוקן לילדים דוברי אנגלית בארה"ב. קלינאי התקשורת, אליו מופנה הילד הדו-לשוני, יכול לפרש את הממצאים המתקבלים בשתי השפות, כרומזים על התפתחות תקינה או לחלופין על לקות שפה, רק כאשר הוא עורך בדיקה מעמיקה של החשיפה היחסית לכל אחת מהשפות במהלך כל שנות הילדות ובהווה. עם זאת, ממצאי מחקר זה מעידים על האתגר שבפירוש הממצאים המתקבלים ממבחני שיום, כמבחנים בין ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה לילדים דו-לשוניים עם התפתחות תקינה. לאור זאת, לצורך זיהוי קשיי שיום ושליפה הנובעים מלקות שפה, יש להמשיך ולחפש את המבחנים בעלי רמות הרגישות והספציפיות האופטימליות, וגם להקפיד לקבל מידע נרחב על הילד, באמצעות דיווח הורים ואנשי חינוך ובאמצעים מגוונים כמו הפקת נרטיב ומדגם שפה ספונטני בכל אחת מהשפות.

מקורות

- Abutbul-Oz, H., Armon-Lotem, S., & Walters, J. (2012). *BIPAQ- Bilingual Parents Questionnaire*. Bar-Ilan University.
- Allman, B. (2005). Vocabulary size and accuracy of monolingual and bilingual preschool children. In: J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. (pp 58-77). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31, 11-12, 931-954.
- Armon-Lotem, S. (2012). Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 1-4.
- Armon-Lotem, S., Gagarina, N., & Walters, J. (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.
- Armon-Lotem, S., Joffe, S., Abutbul-Oz, H., Altman, C., & Walters, J. (2014). Language exposure, ethnolinguistic identity and attitudes in the acquisition of Hebrew as a second language among bilingual preschool children from Russian-and English-speaking backgrounds. In: T. Grüter & J. (Eds.), *Input and experience in bilingual development* (pp. 77-98). Jhon Benjamins publishing company.
- Armon-Lotem, S., Jong, J., & Meir, N. (Eds.), (2015). *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from Language Impairment*. (pp. 196-240). Bristol: Multilingual Matters.
- Armon-Lotem, S., & Ohana, O. (2017). A CDI study of bilingual English-Hebrew children—frequency of exposure as a major source of variation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(2), 201-217.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57.
- Bedore, L. M., Peña E. D., García, M., & Cortez, C. (2005). Clinical forum: Conceptual versus monolingual scoring: When does it make a difference? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 188–200.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183-200.
- Ben-Oved, S. H., & Armon-Lotem, S. (2016). Ethnolinguistic identity and lexical knowledge among children from Amharic-speaking families. *Israel Studies in Language and Society*, 8(1-2), 238-275.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K.F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531.
- Bialystok, E., & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental science*, 7(3), 325-339.
- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-

73.

- Biran, M. & Friedmann, N. (2004). *SHEMESH- Naming of 100 objects*. Tel-Aviv University.
- Biran, M., Novogrodsky, R., Harel-Nov, E., Gil, M., & Mimouni-Bloch, A. (2018). What we can learn from naming errors of children with language impairment at preschool age. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(4), 298-315.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comeau, L., Genesee, F., & Mendelson, M. (2007). Bilingual children's repairs of breakdowns in communication. *Journal of Child Language*, 34(1), 159-174.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- Doyle, A., Champagne, M., & Segalowitz, N. (1978). Some issues on the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In: M. Paradis (Ed.), *Aspects of bilingualism* (pp. 13-21). Columbia, SC: Horn-Beam Press.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. H., Reznick, J. S., & Bates, E. (1991). *MacArthur-Bates CDI Words and Sentences*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Friedman, N. & Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI. In: A. Gavarro & M. Joao Freitas (Eds.), *Language Acquisition and Development* (pp. 205-217). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213-237.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore: Brookes.
- Gibson, T. A., Pena E. D., & Bedore, L. M. (2014a). The relation between language experience and receptive-expressive semantic gaps in bilingual

- children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 90-110.
- Gibson, T. A., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2014b). The receptive–expressive gap in bilingual children with and without primary language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 655-667.
- Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41-65.
- Gollan, T.H. & Goldrick, M. (2012). Does bilingualism twist your tongue? *Cognition*, 125, 491-497.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Cera, C., & Sandoval, T. C. (2008). More use almost always means a smaller frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*, 58(3), 787-814.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Haman, E., Łuniewska, M., Hansen, P., Simonsen, H. G., Chiat, S., Bjekić, J., ... & Gagarina, N. (2017a). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from Cross-linguistic Lexical Tasks (LITMUS-CLT). *Clinical linguistics & phonetics*, 31(11-12), 818-843.
- Haman, E., Łuniewska, M., & Pomiechowska, B. (2015). Designing Cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children. In: S. Armon-Lotem, J. de Jong, N. Meir (Eds.), *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment* (pp. 196-240). Bristol: Multilingual Matters.
- Haman, E., Wodniecka, Z., Marecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M., Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Miekisz, A., Kacprzak, A., Banasik, N., & Forys´-Nogala, M., (2017b). How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom. *Frontiers Psychology*, 8, 1444.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Henry, L. A. Messer, D., and Nash, G. (2012). Executive functioning in children and young people with specific language impairment. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*,

50(1), 37-45.

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*, 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88.
- Hoff, E., & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language, 34*, 215-226.
- Junker, D., & Stockman, I. (2002). Expressive vocabulary of German-English bilingual toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 381 – 394.
- Keller, K., Troesch, L.M., & Grob, A. (2015). A large receptive–expressive gap in bilingual children. *Frontiers in Psychology, 6*, 1284.
- Kosher, K., Ben-Arie, A., & Cohen, S. (2011). *Immigrant children in Israel*. Ministry of Immigrant Absorption and National Council for the Child. Jerusalem, Israel.
- Leonard, L. (2014). *Children with specific language impairment*. 2nd Ed. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A., & Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: Language Specific Properties and Cross-Linguistic Generalizations. *Journal of Child Language, 27*, 43–67.
- Martin, N. T., & Brownell, R. (2010). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (4th ed.)*. Torrence; CA.: Western Psychological Services.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A.B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics, 28*(2), 191-230.
- Patterson, J.; Pearson, B. (2004). *Bilingual lexical development: influences, contexts, and processes*. In: Goldstein, B., editor. *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing; p. 77-104.
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders, 43*(6), 474-497.
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., & Oller, K. (1997). The relation of

- input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58.
- Pearson, B. Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *The International Journal of Bilingualism*, 2, 347-372.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410.
- Petitto, L.A., Katerelos, M., Levy, B.G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28, 453-496.
- Ravid, D., & Zimmerman, A. (2017). Maternal input at 1;6. *A comparison of two mothers from different SES backgrounds*. In F. N. Ketrez, A. C. Küntay, Ş. Özçalışkan, & A. Özyürek (Eds.), *Social environment and cognition in language development: Studies in honor of Ayhan Aksu-Koc* (Vol. 21, pp. 35- 52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rowe, M. L. (2018). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*, 12(2), 122-127.
- Rowe, M. L., Pan, B. A., & Ayoub, C. (2005). Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice*, 5, 285 –310
- Shany, M., Geva, E., & Melech-Feder, L. (2010). Emergent literacy in children of immigrants coming from a primarily oral literacy culture. *Written Language & Literacy*, 13, 24-60.
- Schwartz, M., & Katzir, T. (2012). Depth of lexical knowledge among bilingual children: the impact of schooling. *Reading and Writing*, 25, 1947-1971.
- Schwartz, M., & Rovner, H. (2014). The acquisition of definiteness in Hebrew (L2) by bilingual preschool children (Russian-L1): A longitudinal multiple-case study. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 548-571.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). Languages of recent immigrants: Amharic and other Ethiopian languages. In Bernard Spolsky & Elana Shohamy (eds.). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*, 242-246. Clevedon, UK: Multilingual Matters Publishing.

- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445.
- Thordardottir., E., Rothenberg, A., Rivard, M. E., & Naves, R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate assessment of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4, 1-21.

ליצירת קשר עם האגודה:

טל/פקס: 03-9075373

אימייל: office@ishla.org.il

אתר האגודה: www.ishla.org.il

דף האגודה בפייסבוק:

[/https://www.facebook.com/agudatklinaeihatikshoret](https://www.facebook.com/agudatklinaeihatikshoret)

תרגום, התאמה ותיקוף שאלון ה-SAQOL-39 לשפה העברית - מחקר ראשוני

אפרת בובס, ¹B.A., אוהד מעיין, ¹B.A., נעמה קינן, ¹Ph.D., אורלי ברגרזון, ¹M.A.
¹המחלקה להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת אריאל בשומרון

תקציר

איכות חיים היא מושג המתייחס לתחושת הסיפוק והרווחה של האדם מחייו ומיכולתו להשתלב בחברה. בהתייחסות הקלינית, איכות חיים מתארת את המצב הבריאותי והתפקודי של המטופל. מדידת איכות החיים מאפשרת אבחנה בין מטופלים שונים ובין קבוצות חולים שונות. הקשיים השפתיים של אנשים הסובלים מאפזיה מובילים, לרוב, לקשיים בתקשורת, שעלולים להוביל לחוסר עצמאות ולבידוד חברתי. השאלונים להערכת איכות החיים הנמצאים כיום בשימוש בארץ אינם מותאמים למטופלים עם קשיי תקשורת בכלל, ולמטופלים אפזיים בפרט. שאלון ה-SAQOL-39 הוא השאלון הנפוץ ביותר להערכת איכות חיים של אנשים עם אפזיה, והמאמר הנוכחי מציג תוצאות ראשוניות לתיקופו עבור דוברי עברית.

במחקר השתתפו 10 דוברי עברית, בגיל ממוצע של 61 שנים, עם אפזיה כרונית. כל משתתף ענה על שאלון ה-SAQOL-39 שעבר תרגום והתאמה לעברית ותוקף מול שאלון ה-SF-36, הנמצא בשימוש נרחב במערכת הבריאות בארץ ומתוקף לעברית.

התוצאות הראשוניות של המחקר מצביעות על כך ששאלון ה-SAQOL-39, בגרסתו המותאמת לעברית, מתאים למדידת איכות החיים של מטופלים אפזיים. עם זאת, בשל המדגם המצומצם יש להמשיך ולתקף את השאלון. מאחר וקיים קושי להעריך את רמת איכות החיים של אנשים עם אפזיה באמצעות כלי המדידה הקיימים כיום, כלי זה עשוי להביא לשיפור ביכולת ההערכה של רמת איכות החיים בקרב אוכלוסייה זו.

מילות מפתח: אפזיה, איכות חיים, מודל ה-ICF, שאלון ה-SAQOL-39, שאלון ה-SF-36.

פרטי התקשרות: אורלי ברגרזון bergerzon@gmail.com, אפרת בובס
efratbubes@gmail.com

רקע

איכות חיים

איכות החיים היא מושג המתייחס לתחושת הסיפוק והרווחה של האדם מחייו ומיכולתו להשתלב בחברה (Schalock & Siperstein, 1997). רמת איכות החיים של הפרט נקבעת בהתאם לשילוב בין תנאי חייו לבין שביעות רצונו מהם (Borthwick-Duffy, as cited in Felce & Perry, 1995). המונח 'איכות חיים' הוא בעל משמעות רב-ממדית וניתן להתייחס אליו ברמות שונות של הכללה, החל מהסתכלות על רווחתו האישית של הפרט עצמו, ועד להערכת הרווחה הקהילתית בהתבוננות חברתית נרחבת (Felce & Perry, 1995; Schalock & Siperstein, 1997). Schalock ו-Siperstein ציינו שניתן להשתמש במושג איכות חיים עבור מספר מטרות, וביניהן הערכת תחושת הסיפוק והרווחה של הפרט והכוונת השירותים השונים בהם הוא נעזר (Schalock & Siperstein, 1997). על פי חוקרים אלו, איכות החיים מושפעת משילוב הפרט בקהילתו ומתחושת ההעצמה האישית שבאה בעקבות קבלת החלטות המשפיעות על חייו. חוקרים אחרים הדגישו את חשיבות מדידת איכות החיים בקרב אנשים עם מחלות ומגבלות תפקודיות שונות, לצורך הערכת השירותים המרכזיים בחיי היום-יום להם הם זקוקים, וביצוע שינויים בהם בהתאם לכך (Felce & Perry, 1995). אולם, בשל היותו של המונח איכות חיים כה מופשט, נמצא קושי להגדירו בצורה מדויקת. דבר זה מתבטא בכך שלא נמצא מדד יחיד המסוגל למדוד את רמת איכות החיים בצורה מקיפה ומלאה דיה (Cummins, McCabe, Gullone, & Romeo, 1994).

כאשר מדברים על איכות חיים בהתייחסות הקלינית, מתארים את המצב הבריאותי או המצב התפקודי של המטופל. מחקרים שונים הראו כי מדידת איכות החיים מאפשרת אבחנה בין מטופלים שונים או בין קבוצות שונות של חולים, על מנת לחזות תוצאות ולהעריך התערבויות טיפוליות (Gill & Feinstein, 1994). בכדי לקדם חיים יעילים יותר ולשמר תפקוד וצמיחה בקרב המטופלים, ועל מנת להעריך זאת, יש להתחשב בחווייתם מהמחלה ומהטיפול. שיפור הרווחה הכללית של המטופלים חשוב לא רק מבחינת ההתערבות הרפואית הייחודית לחולה מסוים, אלא גם בהסתכלות מערכתית כוללת של מערכת הבריאות (Lewin-Epstein, Sagiv-Schifter, 1998). יחד עם זאת, לוין-אפשטיין ושותפיה ציינו שהסתכלות על איכות חיים רק באמצעות מדדים רפואיים של תחלואה ותמותה לא מספקת תמונה מלאה על איכות חייו של המטופל, משום שמדדים אלו מוגבלים ביכולתם להעריך את ההתקדמות של המטופל בעקבות ההתערבות הרפואית. בשל כך, בשלושת העשורים האחרונים חלה עלייה בפיתוח כלי הערכה ומדדים שיאפשרו לאמוד את המונח איכות חיים באוכלוסייה הכללית באופן משקף יותר.

מחקרים שבחנו את המונח איכות חיים מתוך העבודה הקלינית בשטח, הגדירו אותו כביטוי לדרך בה החולים תופסים את מצבם הבריאותי ומגיבים אליו ולמדדים לא רפואיים אחרים בחייהם, כגון תעסוקה ותפקוד חברתי ומשפחתי. תפיסות ותגובות אלו נקבעות בצורה הטובה

ביותר כאשר המטופלים מדרגים ישירות בעצמם את איכות החיים הכוללת שלהם ואת החשיבות של פריטים שונים המשפיעים עליה. מאחר ואיכות החיים כוללת גורמים רפואיים ולא רפואיים כאחד, חולים אשר מתבקשים לדרג את איכות חייהם יכולים להעריך את התרומה היחסית של כל גורם, וכן להעריך את היחסיות של השפעת התופעות הבריאותיות בהשוואה לתופעות לא רפואיות (Gill & Feinstein, 1994). מתוך התבוננות בשאלונים להערכת איכות החיים בקרב אנשים עם מחלות ומצבים רפואיים שונים, ניתן לראות התייחסות לתחומים רפואיים כמו הגבלת תפקוד עקב מצב רגשי, כאב ותפקודי גפיים; לצד התייחסות לגורמים לא רפואיים כמו אנרגיה ועייפות (Hilari, Byng, Lamping, & Smith, 2003; Lewin-Epstein et al., 1998).

איכות חיים בקרב אנשים עם אפזיה

אפזיה היא הפרעה שפתית הנגרמת עקב פגיעה מוחית במרכזי השפה במוח, ומתבטאת בהפרעה ברמות חומרה שונות בהבנת השפה ו/או בהפקתה. אחת מהאטיולוגיות השכיחות לפגיעה מוחית היא שבץ מוחי ושליש מאלו שעוברים שבץ מוחי סובלים גם מאפזיה. באפזיה תיתכן פגיעה באחד או יותר מארבעת ערוצי השפה (הבנת שפה, הבעת שפה, קריאה וכתיבה), כאשר דרגת הפגיעה תלויה בהיקף הנזק המוחי ובמיקומו (Mitra & Krishnan, 2015; Pasley & Knight, 2013). באפזיה קיימת פגיעה בתפקוד התקשורתי של האדם, דבר המשפיע על תפקודו החברתי בפרט ועל איכות חייו בכלל (Bose, McHugh, Schollenberger, & Buchanan, 2009; Ross & Wertz, 2003).

בסוף המאה הקודמת נמצאו שלושה משתנים עיקריים המרכיבים את מכלול איכות החיים בקרב אנשים עם אפזיה, והם: מיקום הפגיעה וחומרתה, אישיותו של המטופל והרשת החברתית הסובבת אותו (Gainotti, 1997). האגודה הלאומית לאפזיה ציינה כי בשל הקשיים השפתיים, כמעט מחצית מהאנשים עם אפזיה חווים קשיים בתקשורת (Bose et al., 2009). גורמים וקשיים אלו עלולים להוביל לחוסר עצמאות ולבידוד חברתי, הכולל השתתפות ירודה בפעילויות ופיתוח יחסים בין-אישיים פחות משמעותיים. מאפיינים חברתיים אלו באים לידי ביטוי לא רק בהשוואה בין אנשים לאחר שבץ שהוביל לאפזיה ובין האוכלוסייה הכללית, אלא גם בהשוואה בין אנשים שלקו בשבץ שהוביל לאפזיה לבין אלו שלקו בשבץ ללא אפזיה (Bose et al., 2009; Ross & Wertz, 2003). בשל השפעת האפזיה על יכולתו של הפרט להשתלב באופן תקין בחברה, נערכו מחקרים למדידת רמת החרדה של אנשים עם אפזיה ויכולת השתלבותם בסביבה (Kauhanen et al., 1999; Shehata, El Mistikawi, Risha, & Hassan, 2015). במחקרים אלו נמצאה שכיחות גבוהה של קשיים רגשיים כמו דיכאון וחרדה בקרב אנשים אלו, בהשוואה לאוכלוסייה הכללית. לאור זאת, עלה הצורך בבניית כלים להערכת איכות החיים של אנשים עם אפזיה, המותאמים לצרכיהם ולתפקודם.

שאלון ה-SAQOL-39

בשנת 1999 פותח שאלון stroke specific quality of life (SSQOL) בידי Williams ועמיתיה (Williams, Weinberger, Harris, Clark, & Biller, 1999). שאלון זה בודק את איכות חייהם של אנשים שלקו בשבץ, ופותח במיוחד מאחר ששבץ הוא תופעה שכיחה מאוד בעולם המערבי. משום שמאפייני המטופלים לאחר שבץ די דומים זה לזה, שאלון ה-SSQOL מאפשר התבוננות ממוקדת באיכות חייהם, בהתאם למגבלותיהם. השאלון מכיל 49 שאלות הנוגעות בתחומים שונים המשפיעים על איכות חייו של אדם אחרי שבץ. כפי שתואר לעיל, כשליש מהלוקים בשבץ סובלים מאפזיה, ולכן השאלון שימש גם להערכת איכות החיים בקרב אנשים אלו. אולם, נמצא ששאלון זה לא ממצה מספיק עבור אנשים עם אפזיה, עקב היעדר התייחסות מספקת לקושי השפתי של חולים אלו, המשפיע על איכות חייהם (Bose et al., 2009). לכן, Hilari ועמיתיה (Hilari et al., 2003) פיתחו בשנת 2001 את שאלון ה-Stroke and Aphasia Quality of Life-53 (SAQOL-53). שאלון זה חולק ל-12 תחומים שונים וכלל התייחסות גם לקושי השפתי ולהשפעתו על איכות החיים. בעקבות התוצאות שהתקבלו ומדדי התיקוף השונים, הוחלט בשנת 2003 לשנות את מבנה השאלון ולקצרו ל-39 שאלות. מכאן נקבע שמו של השאלון ל-Stroke and Aphasia Quality of Life-39 (SAQOL-39). שאלון זה מתייחס למכלול תחומים המשקפים את איכות חייהם של אנשים עם אפזיה: תחום התפקוד הפיזי, תחום התפקוד הפסיכולוגי-חברתי, התחום התקשורתי והתחום האנרגטי. התחום הפיזי מכיל 17 שאלות הבודקות את תפקודי הגפיים; התחום הפסיכולוגי-חברתי מכיל 11 שאלות הבודקות את היכולות הרגשיות, הפסיכולוגיות והחברתיות; התחום התקשורתי מכיל 7 שאלות הבודקות את יכולות האדם לתקשר עם סביבתו בצורה נאותה; והתחום האנרגטי מכיל 4 שאלות הבודקות את הצורך במנוחה לאורך היום. מבחן זה הוא מבחן קצר שלא יוצר תחושת עומס אצל הנבדקים, עם מהימנות גבוהה וללא אפקט תקרה או רצפה (Hilari et al., 2003). שאלון ה-SAQOL-39 הוא השאלון הנפוץ ביותר למדידת איכות חיים בקרב דוברי אנגלית עם אפזיה. תקפותו הגבוהה של השאלון הובילה לכך שהוא הופץ ברחבי העולם, תורגם והותאם לשפות ולניבים רבים (Ahmadi, Tohidast, Mansuri, Kamali, & Krishnan, 2017).

המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק האם שאלון ה-SAQOL-39, בגרסתו המתורגמת והמותאמת לעברית, הוא כלי מדידה תקף למדידת איכות חייהם של דוברי עברית עם אפזיה. פעמים רבות, רמת איכות החיים של אנשים עם אפזיה לא נמדדת כלל, או שנמדדת באמצעות כלי מדידה שאינם מכוונים לקשיים השפתיים של אוכלוסיית היעד. דבר זה מביא לניתוח חלקי של איכות חייהם, וכנגזרת מכך, תכנון ההליך הטיפולי לוקה בחסר. בנוסף, במחקרים שונים נמצא כי טיפול יעיל הוא טיפול שמכוון לצרכיו של המטופל ומתנהל לפיהם. על מנת ליצור טיפול יעיל שכזה, יש

למדוד מה הם הגורמים החשובים בחיי המטופל ומה משפיע על איכות חייו. כאשר יתברר מהו הגורם המשפיע באופן המרבי על איכות חייו של המטופל, ניתן יהיה להתאים לו טיפול במיוחד עבור קושי זה. בצורה כזו, הירתמותו של המטופל להליך הטיפולי ותחושת הסיפוק שלו ממנו יגברו. שאלון ה-SAQOL-39 מספק מידע אודות תפיסת המטופל את תפקודו בכל אחד מארבעת התחומים (תפקוד פיזי, תפקוד פסיכולוגי-חברתי, תפקוד תקשורתי ותפקוד אנרגטי). בהתאם לציון הסופי בכל תחום, המטפל יכול לקבוע את רמת ההשפעה של כל אחד מהתחומים על איכות החיים, ולתעדף בהתאם את מטרות הטיפול ותהליך ההתערבות. כאשר הטיפול יתמקד בתחום הפגוע ביותר ויביא לקידומו, איכות חייו הכללית של המטופל תשתפר באופן גורף. מכיוון ששאלון זה תורגם לשפות ולניבים שונים ברחבי העולם ונמצא בשימוש נרחב להערכת איכות החיים של מטופלים עם אפזיה, שוער שגם עבור דוברי עברית, השאלון ישקף את איכות חייהם בצורה מהימנה.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 10 משתתפים דוברי עברית (8 גברים, 2 נשים) עם אפזיה כרונית לאחר שבץ, בטווח הגילים 49-72 שנים (גיל ממוצע 61 שנים, ס.ת. 7.2 שנים). נתוני משתתפי המחקר מופיעים בטבלה 1.

טבלה 1: נתונים דמוגרפיים של משתתפי המחקר

משתתף	מין	גיל (שנים)	משך האפזיה מהאירוע ועד למילוי השאלון (שנים)	מאפייני אפזיה
1	נקבה	49	19	אקספרסיבי
2	זכר	55	3	אקספרסיבי
3	זכר	51	2	אקספרסיבי
4	זכר	65	6	אקספרסיבי
5	זכר	72	12	רצפטיבי
6	זכר	63	6	אקספרסיבי
7	זכר	61	1	אקספרסיבי
8	נקבה	62	5	רצפטיבי
9	זכר	67	3	רצפטיבי
10	זכר	64	22	אקספרסיבי
ממוצע		60.9	7.9	

כלי המחקר*The MOS 36 item Short-Form survey (SF-36) שאלון*

שאלון ה-SF-36 המתורגם, המותאם והמתוקף לעברית (Lewin-Epstein, Sagiv-Schifter, Shabtai, & Shmueli, 1998) מיועד להערכת איכות החיים של אנשים החולים במחלות שונות, תוך התייחסות לשמונה תחומים בהקשר הבריאותי של המטופל. התחומים הם: תפקוד פיזי, מגבלה בתפקוד עקב קושי פיזי, אנרגיה, תחושת רווחה, מגבלה בתפקוד עקב קושי רגשי, תפקוד חברתי, כאב ובריאות כללית. השאלון מועבר בצורת דיווח עצמי של המטופל בריאיון או במענה עצמי וכולל שאלות של כן/לא ושאלות הערכה בסולמות משתנים. אין הנחיות לתיווך השאלון למטופלים.

*שאלון Stroke and Aphasia Quality Of Life scale 39-item (SAQOL-39) בגרסה**מתורגמת ומותאמת לעברית*

שאלון ה-SAQOL-39, שתורגם והותאם לעברית במסגרת המחקר הנוכחי, מיועד להערכת איכות החיים בקרב אנשים עם אפזיה לאחר שבץ ומחולק לארבעה תחומים המושפעים לרוב מפגיעה זו. השאלון מועבר בצורת דיווח עצמי של המטופל בריאיון בו השאלות מוצגות באופנות השמיעתיות ובאופנות החזותיות. כל פריט מדורג על סקלה של 1-5 נקודות, כאשר לכל משתתף מחושב ציון סופי על פי ממוצע ציוניו בכלל פריטי השאלון, וציון בכל תחום בנפרד לפי ממוצע ציוניו בכל השאלות של אותו תחום (Hilari et al., 2003).

שאלון ה-SAQOL-39 הותאם לעברית על פי חוקי התחביר בעברית, תוך שמירה על מהות השאלות. עיקר ההתאמות נעשו בתחום המין הדקדוקי של הפעלים - הטיה נפרדת של כל פועל לשני המינים הדקדוקיים - ובשימוש בפעלים ספציפיים, בשונה מהנוסח באנגלית. לאחר ביצוע ההתאמות, השאלון תורגם חזרה לאנגלית על ידי שני קלינאי תקשורת דוברי אנגלית כשפת אם ועברית ברמת שפת אם. ההתאמות השפתיות שנעשו הובילו לכך שהתרגום החוזר היה דומה מהותית לגרסתו המקורית. נוסח השאלון המתורגם מצורף בנספח 1.

הליך

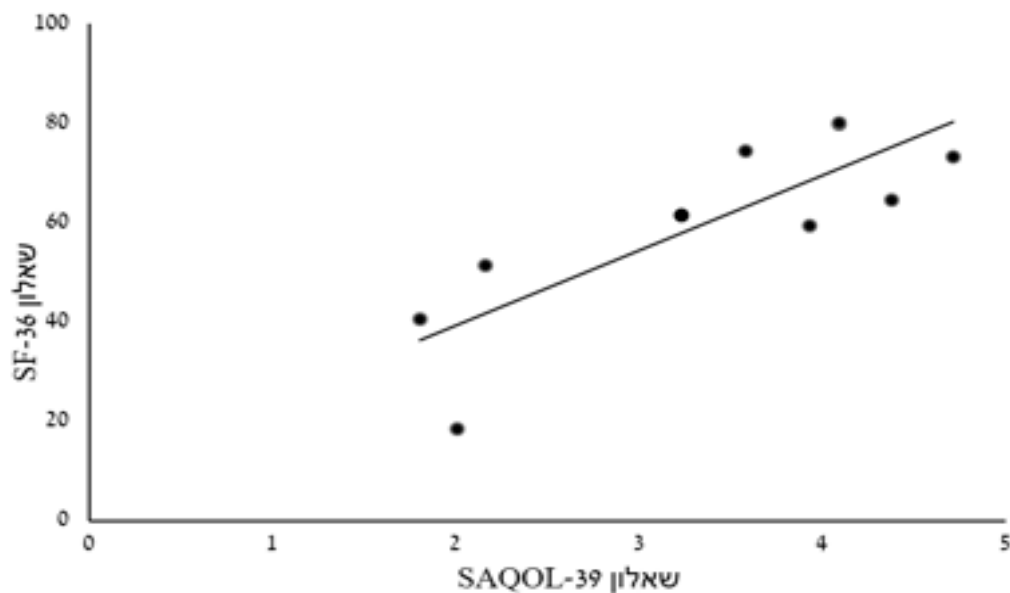
כל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת טרם הניסוי, או שהטופס נחתם על ידי אפוטרופוס, במידה ולא יכלו לעשות זאת בעצמם. הניסוי נערך בחדר שקט בנוכחות נסיין.

בעת העברת השאלון, השאלות וההיגדים של שאלון ה-SAQOL-39 הוצגו בחוברת מול כל משתתף באופן חזותי ובאופן שמיעתי, וניתן תיווך בהתאם לרמת ההבנה של כל משתתף. כל משתתף התבקש לבחור את התשובה המתאימה ביותר עבורו בכל שאלה, והחוקר סימן את

התשובה בגיליון התשובות. לאחר העברת שאלון זה ניתנה הפסקה לצורך מנוחה, שלאחריה הועבר שאלון ה-SF-36, באופן זהה לאופן העברת שאלון ה-SAQOL-39. שאלון זה הועבר במטרה לשמש כלי להשוואה בהליך התיקוף.

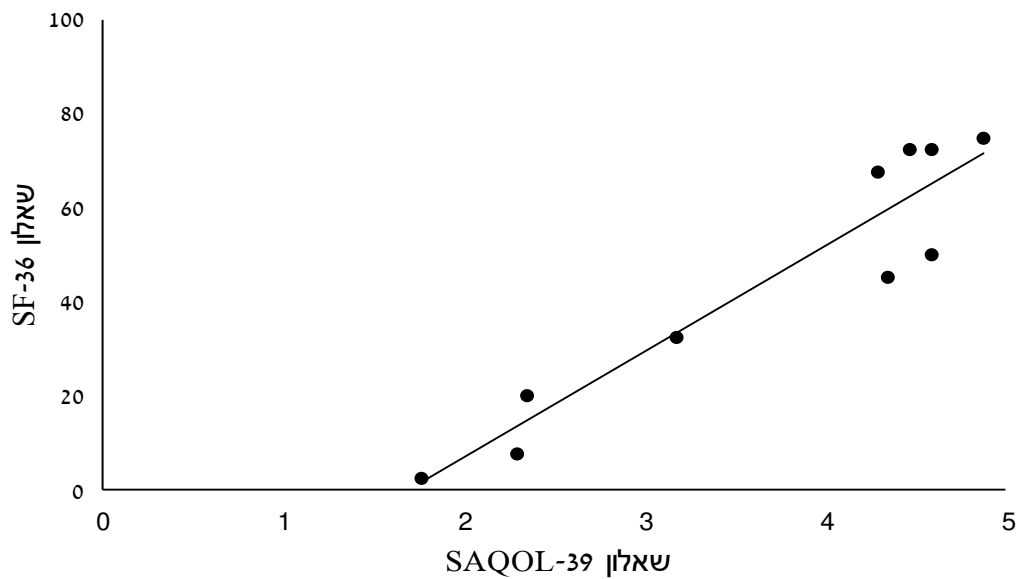
תוצאות

בהליך העברת השאלון נבדקו ממוצעי הציונים הכלליים של המשתתפים בשאלון ה-SAQOL-39. טווח ממוצעי ציוני המשתתפים היה 1.81-4.71 (ממוצע 3.39, ס.ט. 1.05). המהימנות הפנימית נבדקה באמצעות אלפא של קרונברך ונמצאה גבוהה מאוד $\alpha=0.96$. בדיקת תקפות שאלון נערכה באמצעות מתאם פירסון, שבדק את המתאם בין ממוצע שאלון זה לבין ממוצע שאלון SF-36. נמצא קשר חיובי, חזק ומובהק ($r=0.83$, $p=.03$), כמתואר בתרשים 1.



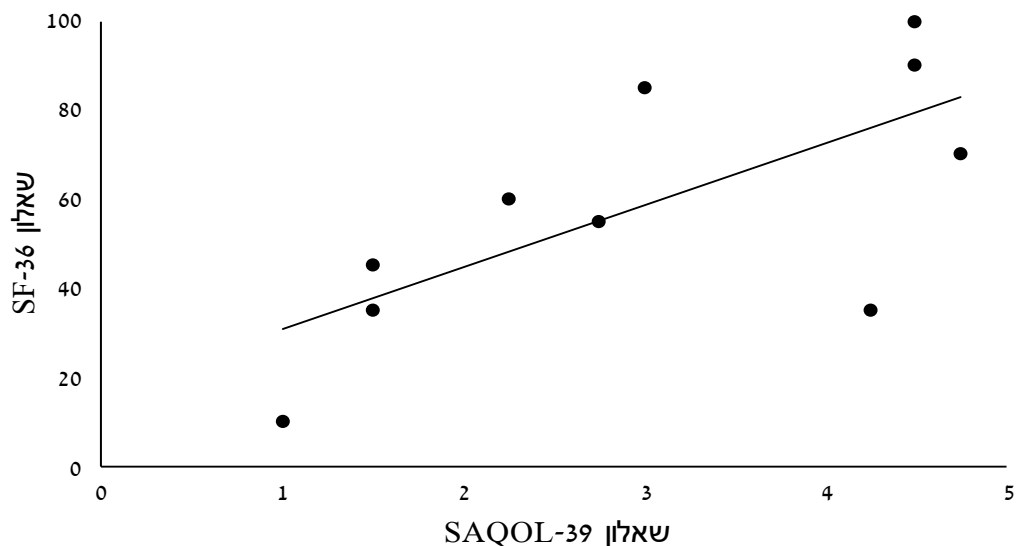
תרשים 1: מתאם פירסון בין ממוצע שאלון SAQOL-39 לממוצע שאלון SF-36

בנוסף, נבחנו הקשרים בין תתי-התחומים החופפים (על פי תכני השאלות) בשני השאלונים. בהתייחסות לתחום הפיזי נערכו שלושה מתאמי פירסון. הראשון, בין ממוצע התחום הפיזי בשאלון ה-SAQOL-39 לבין ממוצע תחום התפקוד הפיזי בשאלון ה-SF-36, והשני בין ממוצע התחום הפיזי בשאלון ה-SAQOL-39 לבין ממוצע תחום 'המגבלה בתפקוד עקב קושי פיזי' בשאלון ה-SF-36. בשני המתאמים נמצאו קשרים חיוביים, חזקים ומובהקים ($p=.001$, $r=0.87$) ו- ($r=0.88$, $p=.001$) בהתאמה. המתאם השלישי נערך בין ממוצע תחום התפקוד הפיזי בשאלון ה-SAQOL-36 לבין ממוצע שני התחומים הפיזיים בשאלון ה-SF-36, ונמצא קשר חיובי, חזק ומובהק ($r=0.94$, $p=.00$), כמתואר בתרשים 2.



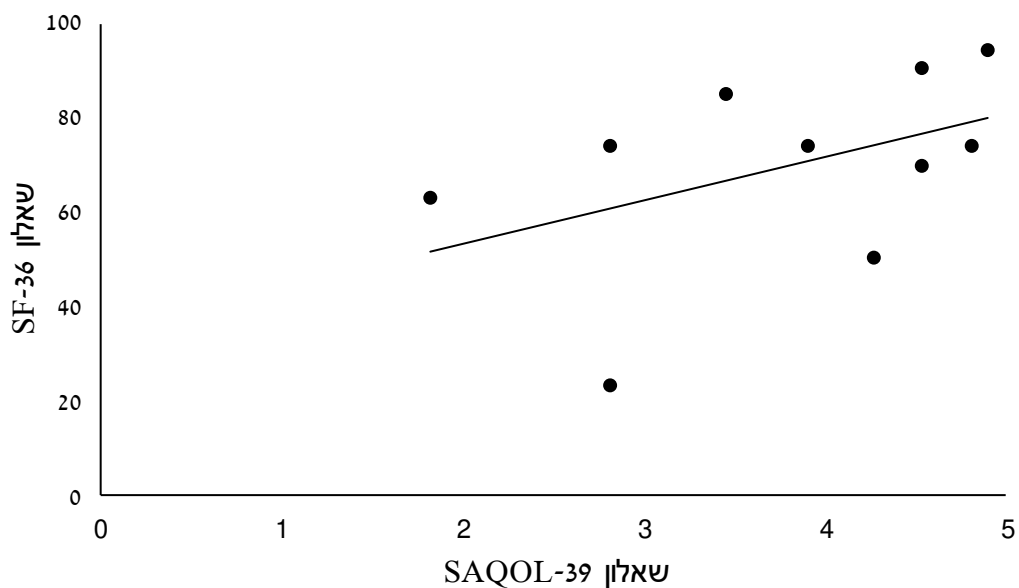
תרשים 2: מתאם פירסון בין ממוצע התחום הפיזי בשאלון SAQOL-39 לממוצע שני התחומים הפיזיים בשאלון SF-36

בהתייחסות לתחום האנרגיה, נערך מתאם פירסון בין שני השאלונים בתחום זה, ונמצא קשר חיובי, חזק ומובהק ($r=0.7$, $p=.025$), כמתואר בתרשים 3.



תרשים 3: מתאם פירסון בין ממוצע תחום האנרגיה בשאלון SAQOL-39 לממוצע תחום האנרגיה בשאלון SF-36

בהתייחסות לתחום הפסיכולוגי-חברתי נערכו ארבעה מתאמים. הראשון, בין ממוצע התחום הפסיכולוגי-חברתי בשאלון ה-SAQOL-39 ובין ממוצע תחום ה'מגבלה בתפקוד עקב קושי רגשי' בשאלון ה-SF-36; השני, בין ממוצע התחום הפסיכולוגי-חברתי ב-SAQOL-39 ובין ממוצע תחום 'תחושת הרווחה' בשאלון ה-SF-36 והשלישי בין ממוצע התחום הפסיכולוגי-חברתי ב-SAQOL-39 ובין ממוצע התחום החברתי בשאלון ה-SF-36. בשלושת המתאמים לא נמצאו קשרים מובהקים ($r=0.16, p=.67$); ($r=0.57, p=.09$); ו- ($r=0.37, p=.27$) בהתאמה. המתאם הרביעי נערך בין ממוצע תחום התפקוד הפסיכולוגי-חברתי בשאלון ה-SAQOL-39 לבין ממוצע התחומים העוסקים בתפקוד הפסיכולוגי-חברתי בשאלון ה-SF-36, ולא נמצא קשר מובהק ($r=0.46, p=.19$), כמתואר בתרשים 4.



תרשים 4: מתאם פירסון בין ממוצע התחום הפסיכולוגי-חברתי בשאלון ה-SAQOL-39 לממוצע התחומים הפסיכולוגיים והחברתיים בשאלון ה-SF-36

בדיקת ספציפיות שאלון ה-SAQOL-39 נערכה באמצעות בחינת ההבדלים בין ממוצע שאלון זה לבין ממוצע שאלון ה-SF-36. לצורך כך, נערך מבחן t למדגמים תלויים ולא נמצא הבדל מובהק בין ממוצעי שני השאלונים ($p=.18$).

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לתרגם, להתאים ולתקף כלי בשפה העברית למדידת איכות החיים של אנשים עם אפזיה. ממצאיו הראשוניים של המחקר מצביעים על כך ששאלון ה-SAQOL-39 בגרסתו המתורגמת והמותאמת לעברית, יכול להוות כלי תקף למדידת איכות החיים בקרב אוכלוסייה זו, בהשוואה לשאלון ה-SF-36. במחקר נמצא קשר חיובי, חזק ומובהק הן בהשוואת הממוצעים הכלליים של שני השאלונים, והן בהשוואת ממוצעי תתי התחומים 'אנרגיה' ו'תפקוד פיזי'. כך, ככל שהציון הממוצע בשאלון ה-SAQOL-39 עלה, נצפתה עלייה גם בציון הממוצע בשאלון ה-SF-36. בהשוואה בין שני הכלים, חשוב להדגיש כי בשאלון ה-SAQOL-39 קיימת התייחסות לתחום התקשורת, שאינה קיימת בשאלון ה-SF-36.

איכות החיים במחקר הנוכחי נמדדה באמצעות שני שאלונים אשר מתייחסים להיבטים שעלולים להיפגע בקרב אנשים עם אפזיה. בהתאם לגישה הטיפולית הנהוגה כיום, יש חשיבות להעריך את תפקוד המטופל בשילוב עם יכולת השתתפותו, אישיותו וסביבתו (World Health Organization, 2001). בניתוח התוצאות הראשוניות לא נמצא קשר מובהק בין התחום הפסיכולוגי-חברתי בשאלון ה-SAQOL-39 ובין תחומים שונים בשאלון ה-SF-36. יש לציין כי בשאלון ה-SF-36 תחום זה מכיל 10 שאלות בלבד, בעוד שאלון ה-SAQOL-39 מכיל 11 שאלות בתחום זה, כמו גם 7 שאלות נוספות ייחודיות בתחום התקשורת. ייתכן שהשוני בין השאלונים בתחום זה נובע מייחודיות שאלון ה-SAQOL-39 לאנשים עם אפזיה, שכן התחום הפסיכולוגי-חברתי מושפע רבות מממדים תקשורתיים, בשונה מהתחום הפיזי ומהתחום האנרגטי, אשר הממד התקשורתי תופס בהם מקום קטן יותר (Bose et al., 2009).

הערכת איכות חיים בקרב אנשים עם אפזיה, באמצעות כלי ההערכה הקיימים כיום בעברית, היא משימה מורכבת בשל הקשיים השפתיים והקוגניטיביים אשר מאפיינים אוכלוסייה זו. המורכבות נובעת הן מקושי בהבנת השאלות והן מקושי ביכולת המענה עליהן (Hilari et al., 2007; Hilari, Owen & Farrelly, 2003). קשיים אלו מתוארים במחקרים רבים, ובעקבות כך נבנה שאלון ה-SAQOL-39, אשר מותאם למדידת איכות החיים בקרב אוכלוסייה זו הן בהתייחסות לפגיעה בתחום התקשורתי, והן בכך שהשאלון מונגש תקשורתית לצרכיה של אוכלוסייה זו (הצגה באופנות דבורה וכתובה, סולמות אחידים ומונגשים ושפה ברורה ופשוטה). מדדי איכות חיים רבים, כדוגמת שאלון ה-SF-36, מועברים לרוב באופנות הכתובה, ועל כן תלויים במידה רבה ביכולות השפתיות והאורייניות של המשיבים. הקשיים השפתיים הקשורים לאפזיה משפיעים על יכולת המענה בשאלונים אלו ועל הערכת איכות החיים בקרב אוכלוסייה זו. קושי זה הביא לכך שפעמים רבות איכות החיים של אנשים עם אפזיה הוערכה באמצעות דיווח מקורב של המטפלים העיקריים. בכדי להעריך את איכות החיים של אנשים עם אפזיה בצורה מהימנה, יש צורך בתכנים פשוטים ובאמצעים ידידותיים אשר מעבירים את המשמעות ביותר

מדרך אחת (Bose et al., 2009). במהותו, שאלון ה-SF-36 נבנה בצורת שאלון אישי, שהמטופל קורא ועונה עליו באופן עצמאי בכתב, או בצורת ריאיון שהמטופל עונה עליו באופן מילולי (Lewin-Epstein et al., 1998). בעת העברת שאלון ה-SF-36 במחקר הנוכחי, המשתתפים התקשו לענות על השאלון בשל דרך הצגתו, מורכבותו השפתית וחוסר העקביות בסולמות התשובות. בכדי לאפשר למשתתפים לענות על השאלות בצורה מהימנה, נערכו התאמות באופן הגשת השאלות, בדומה למבנה השאלות בשאלון ה-SAQOL-39. התאמות אלה כללו פישוט לשוני של הניסוח, מתן דוגמאות רלוונטיות וקישור הקשיים לאפזיה אותה הם חווים. השינויים באופן העברת השאלות הביאו לצמצום הפערים בין שני השאלונים, וייתכן שטשטשו את ייחודיות שאלון ה-SAQOL-39 בקרב אנשים עם אפזיה.

יש לציין כי קיימת שונות רבה בין משתתפי המחקר במאפייני האפזיה, בגיל הופעת האפזיה ובמשכה, כמו גם במידת התיווך הנדרש בעת העברת השאלון ובמאפייניו. חלק מהמשתתפים הציגו קושי עיקרי ביכולת ההבנה, ועל כן היה צורך בתיווך משמעותי יותר בהשוואה למשתתפים שהציגו קושי עיקרי ביכולת ההפקה.

לסיכום, ניתוח מלא של איכות החיים בקרב אנשים עם אפזיה מצריך כלי המותאם לקשיים הרלוונטיים לאוכלוסייה זו. שאלון ה-SAQOL-39 מספק תמונת מצב כללית על איכות חיו של המטופל, לצד תמונת מצב מפורטת אודות התחומים השונים, ולכן הוא יכול לסייע בהערכת התקדמות טיפול והצלחתו ובתעדוף מטרות הטיפול בהתאם להעדפות המטופל.

מקורות

- Ahmadi, A., Tohidast, S. A., Mansuri, B., Kamali, M., & Krishnan, G. (2017). Acceptability, reliability, and validity of the Stroke and Aphasia Quality of Life Scale-39 (SAQOL-39) across languages: A systematic review. *Clinical Rehabilitation*, 31(9), 1201-1214.
- Bose, A., McHugh, T., Schollenberger, H., & Buchanan, L. (2009). Measuring quality of life in aphasia: Results from two scales. *Aphasiology*, 23(7-8), 797-808.
- Cummins, R. A., McCabe, M. e., Gullone, E., & Romeo, Y. (1994). The comprehensive quality of life scale: Instrument development and psychometric evaluation on college staff and students. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 372-382.

- Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in developmental disabilities, 16*(1), 51-74.
- Gainotti, G. (1997). Emotional, psychological and psychosocial problems of aphasic patients: An introduction. *Aphasiology, 11*(7), 635-650.
- Gill, T. M., & Feinstein, A. R. (1994). A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. *Jama, 272*(8), 619-626.
- Hilari, K., Byng, S., Lamping, D. L., & Smith, S. C. (2003). Stroke and aphasia quality of life scale-39 (SAQOL-39). *Stroke, 34*(8), 1944-1950.
- Hilari, K., Owen, S., & Farrelly, S. J. (2007). Proxy and self-report agreement on the stroke and aphasia quality of life scale-39 (SAQOL-39). *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, 78*(10), 1072-1075.
- Kauhanen, M. L., Korpelainen, J. T., Hiltunen, P., Brusin, E., Mononen, H., Määttä, R., ... & Myllylä, V. V. (1999). Poststroke depression correlates with cognitive impairment and neurological deficits. *Stroke, 30*(9), 1875-1880.
- Lewin-Epstein, N., Sagiv-Schifter, T., Shabtai, E. L., & Shmueli, A. (1998). Validation of the 36-item short-form Health Survey (Hebrew version) in the adult population of Israel. *Medical care, 36*(9), 1361-1370.
- Mitra, I. H., & Krishnan, G. (2015). Adaptation and validation of stroke-aphasia quality of life (SAQOL-39) scale to Hindi. *Annals of Indian Academy of Neurology, 18*(1), 29-32.
- Pasley, B. N., & Knight, R. T. (2013). Decoding speech for understanding and treating aphasia. *Progress in brain research, 207*, 435-456.
- Ross, K., & Wertz, R. (2003). Quality of life with and without aphasia. *Aphasiology, 17*(4), 355-364.
- Schalock, R. L. & Siperstein, G. N. (Eds.) (1997). *Quality of life, Vol. 2, Applications to persons with disabilities*. Washington: American association on Mental Retardation.
- Shehata, G. A., El Mistikawi, T., Al Sayed, K. R., & Hassan, H. S. (2015). The effect of aphasia upon personality traits, depression and anxiety among stroke patients. *Journal of affective disorders, 172*, 312-314.
- Williams, L. S., Weinberger, M., Harris, L. E., Clark, D. O., & Biller, J. (1999). Development of a stroke-specific quality of life scale. *Stroke, 30*(7), 1362-1369.

World Health Organization (2009). *Global health risks: mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. World Health Organization.

מדד איכות חיים לאנשים עם אפזיה

שאלון ה-SAQOL-39

מתורגם ומותאם לעברית על-פי:

The Stroke and Aphasia Quality of Life Scale
(SAQOL-39), Hilari K. et al., 2002

תרגום והתאמה לעברית על-ידי:

אפרת בובס, אוהד מעיין, אורלי ברגרזון-ביטון וד"ר נעמה קינן

אנו מעוניינים לדעת כיצד את/ה מתפקד/ת עם פעילויות או תחושות שלעיתים עשויות להיות מושפעות משבץ.

כל שאלה מתייחסת לפעילות מסוימת או תחושה.

עבור כל שאלה, יש לחשוב איך היית במהלך השבוע האחרון.

סדרת השאלות הראשונה מתייחסת לעד כמה התקשית בביצוע פעילויות יום-יומיות.

לדוגמא:

במהלך השבוע האחרון

עד כמה התקשית:



ללא קושי כלל	מעט קושי	בקושי מסוים	בקושי רב	לא יכול/ה לעשות כלל	לקשור את שרוכי נעליך?
-----------------	-------------	----------------	----------	---------------------------	--------------------------

תצביע/י על המשבצת שמתארת בצורה הטובה ביותר עד כמה התקשית בכל פעילות במהלך השבוע האחרון.

במהלך השבוע האחרון

עד כמה התקשית:

✓

✗

ללא קושי כלל	מעט קושי	בקושי מסוים	בקושי רב	לא יכול/ה לעשות כלל	להכין אוכל?
					להתלבש?
					לעשות <u>אמבטיה</u> או <u>להתקלח</u> ?

במהלך השבוע האחרון

עד כמה התקשית:



ללא קושי כלל	מעט קושי	בקושי מסוים	בקושי רב	לא יכול/ה לעשות כלל
-----------------	-------------	----------------	----------	---------------------------

ללכת?
לשמור על שיווי משקל כשהתכופפת או הושטת יד?
לטפס במדרגות?
ללכת ללא עצירה לצורך מנוחה, או להשתמש בכיסא גלגלים ללא עצירה לצורך מנוחה?
לעמוד?
לקום מכיסא?

במהלך השבוע האחרון

עד כמה התקשית:

✓

✗

ללא קושי כלל	מעט קושי	בקושי מסוים	בקושי רב	לא יכול/ה לעשות כלל	לעשות עבודה יומיומית בסביבת הבית?
					לסיים עבודות שהתחלת?

במהלך השבוע האחרון

עד כמה התקשית:

✓	✗	לא יכול/ה לעשות כלל	בקושי רב	בקושי מסוים	מעט קושי	ללא קושי כלל	לכתוב או להקליד?
							לגרוב גרביים?
							לכפתר כפתורים?
							לרכוס רוכסן?
							לפתוח צנצנת?

סדרת השאלות הבאה מתייחסת לעד כמה התקשית לתקשר עם אנשים אחרים.

במהלך השבוע האחרון

עד כמה התקשית:



ללא קושי כלל	מעט קושי	בקושי מסוים	בקושי רב	לא יכול/ה לעשות כלל
-----------------	-------------	----------------	----------	---------------------------

לדבר?
לדבר מספיק ברור בטלפון?
לגרום לאנשים אחרים להבין אותך?
למצוא את המילה שאת/ה רוצה להגיד?
לגרום לאנשים אחרים להבין אותך, גם לאחר שאת/ה חוזר/ת על עצמך?

החלק הבא מתייחס לבעיות או תחושות שיש לחלק מהאנשים לאחר שבץ.

לדוגמא :

במהלך השבוע האחרון

האם :

✓ בהחלט לא	לרוב לא	לא בטוח	לרוב כן	✗ בהחלט כן	הרגשת חסר/ת תקווה בנוגע לעתידך?
------------------------------	----------------	----------------	----------------	------------------------------	--

תצביעי על המשבצת שמתארת בצורה הטובה ביותר כיצד הרגשת בשבוע האחרון.

במהלך השבוע האחרון

האם:

בהחלט לא	לרוב לא	לא בטוח	לרוב כן	בהחלט כן	היית חייב/ת לכתוב דברים כדי לזכור אותם? התקשית לקבל החלטות? הרגשת עצבני/ת? הרגשת שהאישיות שלך השתנתה?
					✓ ✗

במהלך השבוע האחרון

האם:

✓

✗

						הרגשת לא מעודד/ת לגבי עתידך?
						הרגשת חוסר עניין באנשים אחרים או בפעילויות?
						הרגשת מרוחק/ת מאנשים אחרים?
						הרגשת חוסר ביטחון עצמי?

בהחלט
לא

לרוב לא

לא בטוח

לרוב כן

בהחלט
כן

האם:

X

בהחלט
לא

סדרת השאלות האחרונה מתייחסת למשפחתך ולחיי החברה שלך.

במהלך השבוע האחרון

האם:

בהחלט לא	לרוב לא	לא בטוח	לרוב כן	בהחלט כן	הרגשת שאת/ה מהווה עול על משפחתך? הרגשת שהקושי השפתי מפריע לחיי המשפחה שלך? יצאת החוצה פחות ממה שהיית רוצה?
-------------	---------	---------	---------	-------------	---



במהלך השבוע האחרון

האם:

✓ בהחלט לא	לרוב לא	לא בטוח	לרוב כן	✗ בהחלט כן	עסקת בתחביבך ובילית פחות ממה שהיית רוצה? נפגשת עם חבריך פחות ממה שהיית רוצה? הרגשת שהתפקוד הפיזי שלך מפריע לחיי החברה שלך? הרגשת שהקושי השפתי שלך מפריע לחיי החברה שלך?
------------------------------	----------------	----------------	----------------	------------------------------	---

שם: _____ ת. לידה: _____ סיווג הפגיעה: _____ תאריך העברה: _____ מס' העברה 1 / 2

SAQOL - דף ניקוד לחוקר

מס' שאלה	עד כמה התקשית:	לא יכול לעשות כלל	בקושי רב	בקושי מסוים	מעט קושי	ללא קושי כלל	ציונים ע"פ תחום	אנרגיה	מסיכולוגי- חברתי
							פזוי		
1	להכין אוכלו	1	2	3	4	5			
2	להתלבש?	1	2	3	4	5			
3	לעשות אמבטיה או להתקלח?	1	2	3	4	5			
4	ללכת? (אם לא יכול- להקיף 1 ולעבור לשאלה 7)	1	2	3	4	5			
5	לשמור על שיווי משקל כשהתכופפת או הושטת יד?	1	2	3	4	5			
6	לטפס במדרגות?	1	2	3	4	5			
7	ללכת ללא עצירה לצורך מנוחה, או להשתמש בכיסא גלגלים ללא עצירה לצורך מנוחה?	1	2	3	4	5			
8	לעמוד?	1	2	3	4	5			
9	לקום מהכיסא?	1	2	3	4	5			
10	לעשות עבודה יומיומית בסביבת הבית?	1	2	3	4	5			
11	לסיים עבודות שהתחלת?	1	2	3	4	5			
12	לכתוב או להקליד (כלומר, להשתמש ביד לצורך כתיבה או הקלדה)?	1	2	3	4	5			
13	לגרום גרביים?	1	2	3	4	5			
14	לכפתר כפתורים?	1	2	3	4	5			
15	לרכוס רוכסן?	1	2	3	4	5			
16	לפתוח צנצנת?	1	2	3	4	5			
17	לדבר?	1	2	3	4	5			
18	לדבר מספיק ברור בטלפון?	1	2	3	4	5			
19	לגרום לאנשים אחרים להבין אותך?	1	2	3	4	5			
20	למצוא את המילה שאתה רוצה להגיד?	1	2	3	4	5			
21	לגרום לאנשים אחרים להבין אותך, גם לאחר שאתה חוזרת על עצמך?	1	2	3	4	5			

האם...?	בהחלט כן	לרוב כן	לא בטוח	לרוב לא	בהחלט לא	פיזי	תקשורת	פסיכולוגי- חברתי	אנרגיה
22 היית חייבת/לכתוב דברים כדי לזכור אותם (או שביקשת ממישהו אחר לכתוב דברים עבורך)?	1	2	3	4	5				
23 התקשית לקבל החלטות?	1	2	3	4	5				
24 הרגשת עצבנות?	1	2	3	4	5				
25 הרגשת שהאישיות שלך השתנתה?	1	2	3	4	5				
26 הרגשת לא מעודדת/לגבי עתידך?	1	2	3	4	5				
27 הרגשת חוסר עניין באנשים אחרים או בפעילויות?	1	2	3	4	5				
28 הרגשת מרוחקת/מאנשים אחרים?	1	2	3	4	5				
29 הרגשת חוסר ביטחון עצמי?	1	2	3	4	5				
30 הרגשת עייף/ה רוב הזמן?	1	2	3	4	5				
31 נדרשת לעצור ולנוח לעיתים קרובות לאורך היום?	1	2	3	4	5				
32 הרגשת עייף/ה מכדי לעשות את מה שאת/ה רוצה לעשות?	1	2	3	4	5				
33 הרגשת שאת/ה מהווה עול על משפחתך?	1	2	3	4	5				
34 הרגשת שהקושי השפתי מפריע לחיי המשפחה שלך?	1	2	3	4	5				
35 יצאת החוצה פחות ממה שהיית רוצה?	1	2	3	4	5				
36 עסקת בתחביבך ובילית פחות ממה שהיית רוצה?	1	2	3	4	5				
37 נמנשת עם חבריך פחות ממה שהיית רוצה?	1	2	3	4	5				
38 הרגשת שהתפקוד הפיזי שלך מפריע לחיי החברה שלך?	1	2	3	4	5				
39 הרגשת שהקושי השפתי שלך מפריע לחיי החברה שלך?	1	2	3	4	5				
ציון שאלון ממוצע									
ציון תחום פיזי ממוצע (17 פריטים)									
ציון תחום תקשורת ממוצע (7 פריטים)									
ציון תחום פסיכולוגי-חברתי ממוצע (11 פריטים)									
ציון תחום אנרגיה ממוצע (4 פריטים)									

מודל 'גג' - מודל יישומי לתיאור תהליך הבנת הנקרא

אורית גילור, ¹Ph.D. ואשרת גזל, ¹M.A.

¹החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

תקציר

הרצון להורות את הבנת הנקרא באופן מיטבי לקוראים המתקשים בהבנת הנקרא, הוביל לבניית מודל 'גג', המוצג במאמר זה. המודל נבנה על ידי כותבות מאמר זה ומציג לראשונה תחת 'מטרייה' אחת, ארבעה רכיבים הלוקחים חלק בתהליך הבנת הנקרא, כמו גם את האינטראקציה ביניהם. במאמר יתואר המודל על רכיביו כמו גם הרציונל העומד בבסיסו. התרומה של מודל זה היא בסיוע למורים ולאנשי מקצוע להבין באופן בהיר את הרכיבים המאפשרים לקורא להפיק משמעות מטקסט, כלומר להגיע לבניית ייצוג מנטלי של הטקסט. להבנת רכיבים אלה יש חשיבות רבה בהערכה יעילה ובזיהוי מקורות הקושי בקרב קוראים המתקשים בהבנת הנקרא. הערכה יעילה הנגזרת מהמודל מסייעת בבנייה של תוכניות התערבות יעילות עבור הקורא המתקשה, כמו גם בהתאמת תוכניות התערבות קיימות על מנת להפוך אותן לנהירות למורים ולתורמות ללומדים.

מילות מפתח: הבנת הנקרא, קשיים בקריאה, ייצוג מנטלי של טקסט, תוכניות התערבות, הערכת לומד מתקשה, הוראת הקריאה.

פרטי התקשרות: אורית גילור oritg@beitberl.ac.il, אשרת גזל oshrat.gazal@beitberl.ac.il

רקע

טיפול הבנת הנקרא

הבנת הנקרא היא אחת היכולות הבסיסיות הנדרשות ללמידה במציאות האוריינית. הבנה מלאה של טקסט מתרחשת כשהקורא מבין את המילים הבודדות הכתובות בטקסט, את המבנה התחבירי של המשפטים בו, ומעבר לכך, מחפש את המשמעות שמעבר למילים הכתובות בטקסט. כלומר, ההבנה המלאה של הטקסט מתרחשת כשהקורא בונה ייצוג מנטלי של נושא הדיון של הטקסט, וביחס אליו מעבד את שאר טענות הטקסט (Giora, 1985). ייצוג מנטלי הוא דימוי סמלי מנטלי לטקסט הכולל את המידע הטקסטואלי - נושא הדיון של הטקסט, טענות הטקסט וכיצד הן מקושרות זו לזו ולנושא הטקסט – וכן, ידע קודם של הקורא המקושר לטקסט בהקשרים תוכניים (Van Den Broek, 1983; Van Dijk & Kintsch, 1994; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Giora, 1985). הייצוג המנטלי של הטקסט נבנה על ידי זיהוי מטרות הקריאה, סוג המטלה בעקבות הקריאה, מאפיינים אישיים של הקורא (כגון מוטיבציה לקריאה, יכולות קשביות ויכולות זיכרון, מידת החשיפה לשפה הכתובה), וכאמור, על ידי הידע של הקורא (Cain & Oakhill, 2003; Perfetti et al., 2005; Van Den Broek, 1994). הייצוג המנטלי מאפשר הבנה של הטקסט והפנמת הידע על מנת להשתמש בו בעתיד.

חוקרים רבים מתארים את תהליך הבנת הנקרא כתהליך רב-רכיבי, כלומר, תהליך מרובה רכיבים (למשל, RAND, 2002; Perfetti et al., 2005; Cain & Oakhill, 2003), כאשר לפי גישה זו, הצלחה בהבנת הנקרא נשענת לא רק על תהליכי פיענוח יעילים (זיהוי מילים) ועל ידע שפתי תקין של אוצר מילים, מורפולוגיה ותחביר, אלא גם על יכולות זיכרון תקינות, הפעלת תהליכים קוגניטיביים מסדר גבוה, והפעלת מגוון מיומנויות ואסטרטגיות (Cain, 2016; Cain & Oakhill, 2003). הרכיבים הרבים הללו מאפשרים הסקת מסקנות ובניית ייצוג מנטלי מלא של הטקסט, דהיינו הבנה יעילה של הנקרא.

על פי הגישה הרב-רכיבית, בקרב קוראים המתקשים בהפקת משמעות מטקסט, אחד או יותר מהרכיבים הדרושים להבנת הנקרא אינו מתפקד ביעילות, או האינטראקציה בין הרכיבים לא מתקיימת או מתקיימת בצורה לא יעילה. לפיכך, הגישה הרב-רכיבית מאפשרת להסביר כיצד הקשיים בהבנת הנקרא יכולים לנבוע מקשיים באחד הרכיבים המעורבים בתהליך, גם כאשר תהליכי הפיענוח תקינים.

מטרות הוראת הבנת הנקרא, כפי שניסחו זאת Oakhill ו-Cain (Oakhill & Cain, 2016), הן לעודד את הלומדים לערוך רפלקציה על הבנתם את תוכן הטקסט ולהיות מודעים להתאמה בין ההבנה המתגבשת לבין הטקסט. כותבות המאמר רואות צורך להרחיב את מטרות

ההוראה הללו על ידי הוספת טיפוח השימוש בטקסטים כתובים לצורך הנאה, רכישת ידע חדש והבנת מסרים מרומזים, וכל זאת תוך הערכה וביקורת על הכתוב.

צורכי השדה שהובילו לבניית מודל 'גג'

בהתאם לגישה הרב-רכיבנית, פועלות במערכות החינוך ברחבי העולם תוכניות התערבות רבות לטיפול היכולת להפיק משמעות מטקסט (למשל, Klingner, 2017; Elleman & Compton, 2017; Vaughn, & Boardman, 2015). למרות זאת, הוראת הבנת הנקרא, בפועל, נשארה פשוטה וצרה מדי מכדי לתרום להתפתחות תהליכי ההבנה אצל הקורא המתקשה (Elleman & Compton, 2017). אנשי חינוך ממשיכים להתמקד בהוראת רכישת תהליכי פיענוח השפה הכתובה או בחיזוקם (Oakhill & Cain, 2016) ולא בהוראת הבנת הנקרא.

"יתכן כי הקושי בהוראה נובע מהחסר התאורטי - מחקרים ומאמרים רבים מתארים אמנם את הרכיבים הנדרשים להבנה יעילה של הנקרא ומציגים מודלים שונים לקשר בין הרכיבים ולתיאור התהליך (ראו למשל, ווהל וארדון, 2002; Perfetti et al., 2005; Kintsch, 1988), אך חסרים את החיבור שבין רכיבי תהליך הבנת הנקרא לבין דרך ההוראה של תהליך זה. מודל 'גג' שיתואר מנסה להשלים חסר זה, על ידי ייצוג רכיבי תהליך הבנת הנקרא באופן שיאפשר הוראה מותאמת. הוראה כזו מבקשת לטפח את היכולת להפיק משמעות מן הכתוב בקרב קוראים בכלל ובקרב מבינים חלשים בפרט.

הכרות מעמיקה עם הספרות המחקרית, וניסיון רב בהוראת הבנת הנקרא ובהכשרת מורים להוראת הבנת הנקרא תרמו להבנת החסך הזה וליכולת הכותבות לבנות מודל אשר ימלא את הפער בין הידע המחקרי שהצטבר לבין תרגומו להוראה.

הרציונל של מודל 'גג'

מודל 'גג' לתיאור תהליך הבנת הנקרא מתאר רכיבים הדרושים לקריאה מיומנת ברמה גבוהה. קריאה כזו מאופיינת ביכולות הבנה מפותחות, אשר מאפשרות לקורא ליצור קישורים בתוך הטקסט ובין טקסטים, לשלב ידע ממקורות מידע שונים ולהגיע לתובנות (Spear-Swerling & Sternberg, 1994). אופן קריאה זה הוא יכולת המתפתחת עם הגיל, ומכאן ששליטה ברכיבי תהליך הבנת הנקרא מתפתחת עם הגיל ועם החשיפה לשפה הכתובה. ישנם רכיבים המתפתחים אף עד הבגרות המוקדמת (למשל חלק מהתפקודים הניהוליים הנדרשים לתהליך הבנת הנקרא) או ממשיכים להתפתח כל החיים (למשל, ידע קודם). השימוש במודל זה נועד להוראה של מבינים חלשים, תוך התחשבות בגיל הלומד, ברמת הקריאות של הטקסטים ובמשימות הקריאה העומדות בפני הקורא, בהתאם לגיל ולרמת הכיתה. כל הרכיבים המתוארים במודל 'גג' מתמקדים בקורא. זאת, בשונה ממודלים אחרים המתייחסים למרכיבים נוספים כמו הטקסט

ומשימת הקריאה (כגון, RAND, 2002). ההתמקדות בקורא מאפשרת להתאים את ההוראה כדי לחולל שינוי בתהליך ההבנה של כל קורא על פי צרכיו, לקראת קריאה עצמאית יעילה.

המודל המוצג הוא פיתוח של 'מודל גורמי ההצלחה' (גילור, 2013). 'מודל גורמי ההצלחה', כמו גם הרחבתו למודל 'גג', נבנו על סמך ידע תאורטי וממצאי מחקרים. חלק מהמחקרים ערכו הבחנה בין מבינים מיומנים לבין מבינים חלשים וחלקם תיארו תוכניות התערבות יעילות לטיפול הבנת הנקרא. 'מודל גורמי ההצלחה' הורחב למודל 'גג' על סמך מחקרים עדכניים.

מטרתו הראשונה של המודל היא להציג תמונה בהירה של הרכיבים הנדרשים להצלחת תהליך הבנת הנקרא. אופן הצגה זה מאפשר להבין ביתר קלות את מידת המורכבות של התהליך, את הרכיבים המעורבים בו ואת האינטראקציה בין הרכיבים הללו. המטרה השנייה של המודל היא לאפשר ביצוע הערכה יעילה ומדויקת של יכולות הבנת הנקרא, הערכה שצריכה לעקוב אחר מורכבות התהליך ולשקף מורכבות זו. הערכה רב-רכיבית מסוג זה תאפשר להבין בצורה מדויקת מהם הגורמים לקשיים בתפקודי הבנת הנקרא בקרב מבינים חלשים. מטרתו השלישית של המודל היא לסייע למורים בבניית תוכנית התערבות. כמו כן, המודל המוצג מאפשר לאנשי המקצוע לבחון את תוכניות ההתערבות הקיימות ולייעל אותן.

מודל 'גג' מאפשר ליישם שני עקרונות העומדים בבסיס ההוראה המותאמת לטיפול הבנת הנקרא, כפי שמציינת גילור (2013). העיקרון הראשון הוא שכל תהליך הוראה מתחיל בהערכת היכולות ובמיקוד הקשיים של הלומד. המודל, וההערכה הנגזרת ממנו, מסייעים לזהות את מוקדי הקושי של הקורא, המעכבים אותו בהבנת הנקרא. הערכת היכולות והקשיים מתמקדת בתהליך הבנת הנקרא ולא רק בתוצאה הסופית שלו. העיקרון השני בהוראה מותאמת למבינים חלשים הוא מיקוד ההוראה לטיפול או לפיצוי על מקור הקושי. הוראת הבנת הנקרא, על פי המודל המוצג, יכולה להתמקד באחת או יותר משלוש הדרכים: טיפוח התפקוד של רכיב אחד שנמצא לא תקין או לא יעיל בשלב ההערכה, או טיפוח מספר רכיבים יחד (Oakhill & Cain, 2016), טיפוח האינטראקציה בין הרכיבים, ו/או מציאת פיצוי על קושי קיים. בכל דרך, יש להביא למודעות הלומד שבפועל רכיבי הבנת הנקרא השונים מופעלים בו-זמנית, כרוכים זה בזה, ומשפיעים זה על זה.

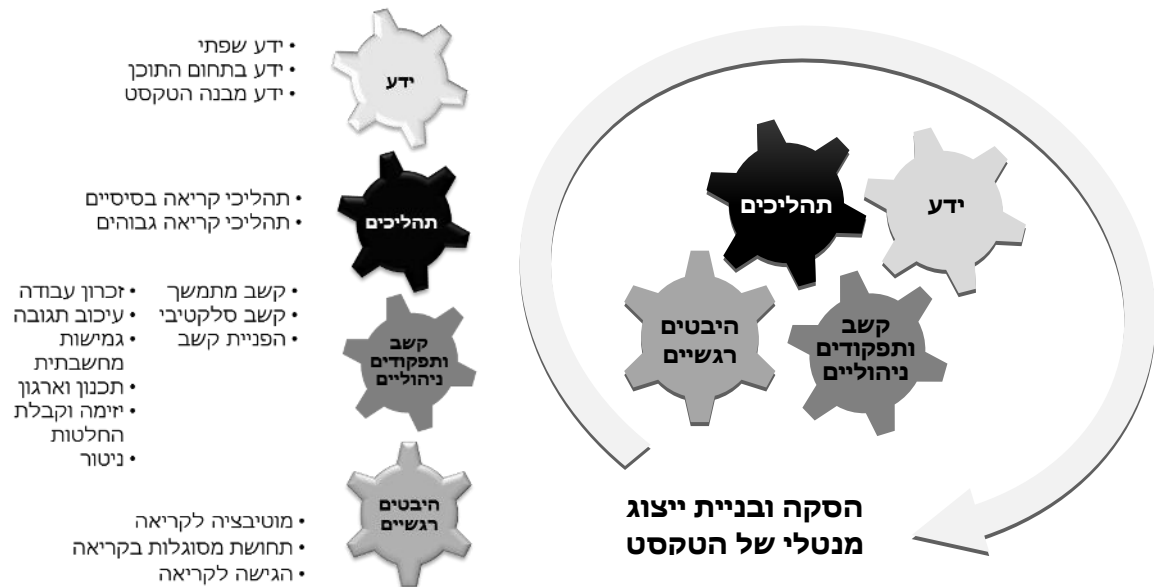
זאת ועוד, המודל מאפשר הכרה בשונות בין מבינים חלשים. מסקירת מחקרים שערכה קיין (Cain, 2016) עולה כי לא נמצאו רכיבים מסוימים, אשר תפקודם הלא תקין מעכב את כל המתקשים בהבנת הנקרא. כלומר, אוכלוסיית המבינים החלשים אינה אחידה, והשונות מתבטאת בכך שגורמים שונים מעכבים את הצלחת הפקת המשמעות אצל קוראים שונים. חוקרים המאמצים את הגישה הרב-רכיבית, טוענים כי הוראת הבנת הנקרא תהיה יעילה יותר אם תותאם ליכולותיו של כל לומד (Catts & Kamhi, 2017). ההטרוגניות, שקיימת בין הקוראים, מהווה את אחד ההסברים לממצאים לא תואמים בין מחקרים. כך למשל, Cain ו-Oakhill

(Oakhill & Cain, 2016) מציגות מחקרים שמצאו כי טיפוח השפה הדבורה תורם יותר מהקניית אסטרטגיות בהבנת הנקרא, כמו גם מחקרים שמצביעים על ממצאים הפוכים. חוסר העקביות בין הממצאים יכול לנבוע מהשונות בין הקוראים. השונות בקשיי הקוראים היא תוצאה של תפקוד לא תקין ברכיבים שונים. מודל 'גג' מציג את רכיבי תהליך הבנת הנקרא ומאפשר לבודד ולזהות את הרכיבים אשר תפקודם אינו תקין ולסייע לכל לומד לפי צרכיו הייחודיים. כך, קוראים המתקשים בשל קושי בזיהוי מילים ייהנו יותר מתוכנית התערבות המטפחת רכיב זה, ואילו קוראים המתקשים בשל היעדר שימוש באסטרטגיות קריאה, ייהנו יותר מתוכנית המקנה אסטרטגיות נדרשות.

תיאור מודל 'גג'

מודל 'גג' הוא מודל קוגניטיבי שמתמקד בקורא ובנדרש ממנו בתהליך הקריאה. ההנחה היא שתפקוד תקין של כל רכיבי ההבנה ואינטגרציה יעילה ביניהם מאפשרים הפקת משמעות מטקסט באופן מלא, דהיינו בכל ארבעת ממדי ההבנה - המידע הגלוי, המידע המשתמע, פרשנות והערכה (Cushenbery, 1981, 1988).

המודל כולל ארבעה רכיבים המעורבים בתהליך הפקת משמעות מטקסט (ראה תרשים 1): ידע, תהליכים בסיסיים וגבוהים, קשב ותפקודים ניהוליים, והיבטים רגשיים. ארבעת רכיבי המודל כוללים רכיבי משנה, אשר יפורטו בהמשך. אמנם, תהליך הבנת הנקרא דורש תפקוד תקין של כל הרכיבים הללו, כמעין תזמורת המנגנת בתיאום ובהרמוניה, אך יחד עם זאת ניתן להבחין ביניהם (Cain, 2016) ולבחון כל אחד מהם כעומד בפני עצמו. כל הרכיבים ורכיבי המשנה המצוינים במודל, נמצאו במחקרים כתורמים להצלחת הפקת משמעות מטקסט וכמבחינים בין מבינים מיומנים למבינים חלשים. תפקוד לא תקין של אחד או יותר מארבעת רכיבים אלה או של רכיבי המשנה, פוגע ביכולתו של הקורא להפיק משמעות מהטקסט באופן יעיל. לאור השונות בין המבינים החלשים, עלינו לזהות מהו מקור הקושי בהבנת הנקרא - באיזה רכיב או רכיב משנה מתקשה הקורא - על מנת לבנות עבורו תוכנית התערבות ממוקדת ויעילה (Frankel, Pearson, & Nair, 2011).



תרשים 1: מודל 'גג' לתיאור תהליך הבנת הנקרא

רכיבי המודל

נתאר כעת את ארבעת רכיבי המודל - תפקידם התקין בתהליך הבנת הנקרא, אילו רכיבי משנה הם כוללים, ואילו קשיים נוכל לראות בקרב מבינים חלשים. סדר הופעתם כאן אינו מרמז על מידת חשיבותם לתהליך הבנת הנקרא ו/או להוראתו וכן אינו משקף סדר היררכי.

רכיב הידע

הפקת המשמעות מטקסט כתוב נעשית תוך אינטראקציה בין הידע של הקורא לבין המידע החדש המופיע בטקסט. כאשר יש לקורא ידע רחב המאורגן ברשתות ידע צפופות, מתאפשרת פעילות יעילה יותר של שלילת הידע והסקת מסקנות במהלך הקריאה (Kendeou, Walsh, Smith, & O'Brien, 2014). שימוש בידע קודם במהלך הקריאה מאפשר השלמת פערים בטקסט, מגביר את קצב הקריאה, מקל על העומס בזיכרון העבודה ומטפח קריאה ביקורתית (למשל, Hirsch, 1994). שלושה מקורות ידע דרושים לקורא במהלך הקריאה לשם הפקת משמעות מטקסט: ידע שפתי, ידע בתחום התוכן וידע באשר למבנה הטקסט.

ידע שפתי הוא הידע המצטבר במערכות השפה השונות ומתגבש למערכת רב-ממדית, הנקראת 'המילון המנטלי'. מילון זה מכיל ידע אודות אוצר המילים, ביטויים ומושגים, מורפמות ומבנים תחביריים (לוי ואביבי בן-צבי, 2011). ידע זה משמש את הקורא בתהליכי הבנת טקסט (Cain, 2016; Carroll, 1993; Oakhill & Cain, 2016) שהרי מילים ומבנים תחביריים הם

אבני היסוד של המשפט ושל הטקסט כולו. כדי להבין טקסט, הקורא צריך להבין 90% מהמילים המופיעות בו, כלומר קיימת חשיבות להבנת המילים המרכיבות את הטקסט (Nagy & Scott, 2000), אולם לא נדרשת הבנה מלאה של כל אוצר המילים בטקסט לצורך הבנת נושא הדיון שלו. הידע התחבירי מאפשר קישור של המילים הבודדות בטקסט לכדי רעיונות העולים מכל משפט והבנת הקשר בין המשפטים. ההישענות על ידע דקדוקי-תחבירי גדלה ככל שהטקסטים הופכים להיות ארוכים ומכילים מבנים תחביריים מורכבים יותר, המאפיינים בעיקר את השפה הכתובה (Cain, 2016). בעברית, דרוש ידע תחבירי משמעותי בהבנת הטקסט, בשל שימוש במבנים תחביריים מגוונים. לדוגמה, במשפט "התרחקות התושבים מאנגליה וראיתם את עצמם כאמריקנים ולא כאנגלים התחזקה גם כתוצאה מאי-התערבותה של ממשלת אנגליה בנעשה במושבות"¹ - ריבוי שמות העצם והפועל הסביל מצריכים מהקורא ידע תחבירי מתקדם. ככל שהקורא יתנסה יותר בעיבוד מבנים תחביריים שונים, כך תשתפר המיומנות התחבירית שלו, הוא יזדקק למשאבים מצומצמים יותר של זיכרון העבודה ויוכל להפנות את המשאבים הקוגניטיביים לתהליכי הבנת הנקרא.

ידע בתחום התוכן כולל עובדות והנחות יסוד, גישות המקובלות בתחום הדעת, סיטואציות שכיחות וכדומה. ידע זה דרוש כדי להבין מהר וטוב יותר את תוכן הטקסט, להשלים פערים בטקסט ולהפיק משמעות שהיא "מעבר לכתוב", לקרוא קריאה ביקורתית ולאחסן את המידע בצורה יעילה יותר במאגרי הזיכרון. בעצם, הבנה מוצלחת של הטקסט מתרחשת כשהייצוג המנטלי של הטקסט הוא קוהרנטי וכולל באופן ראוי את המשמעות (המיועדת) של הטקסט בכללותו. הקורא משיג זאת על ידי יצירת יחסים משמעותיים בין אלמנטים שונים של הטקסט עצמו (מושגים, הצהרות, עובדות ופרטי מידע אחרים) ובין הטקסט לבין הידע הקיים אצלו, שכולל הן ידע כללי והן ידע ספציפי לתחום התוכן. הידע הקודם בתחום התוכן ממלא תפקיד מרכזי בהצלחת הבנת הנקרא, והוא בעל חשיבות רבה הן בזיהוי הקשרים בין הרעיונות בטקסט והן ביצירת רעיונות נוספים שאינם מוזכרים בטקסט, אך עשויים להיות חיוניים להבנתו (Elbro & Buch-Iversen, 2013; Hall & Barnes, 2017; Van Den Broek, 1994; Yeari & Van Den Broek, 2011).

ידע באשר למבנה הטקסט כולל את הידע אודות המבנה המשותף והייחודי של טקסטים מסוגות שונות ואת השימוש בו במהלך הקריאה. המבנה המשותף עוסק בחלוקת הטקסט לפתיח, לגוף הטקסט ולחלק מסיים. חלוקה זו שונה בסוגות השונות בהתאם למבנה הייחודי לכל סוגה, המתייחס לאופן הארגון התוכני והצורני. מבנה זה יכול לכלול סדרת טיעונים, סיבות ותוצאות, סיפור עלילתי וכן הלאה. הידע הזה מסייע לקורא לארגן את המידע, להחזיק בזיכרון את האירועים/פריטי המידע הקשורים זה לזה לאורך הקריאה, ולשאול שאלות שיקדמו את הבנתו

¹ מתוך: טביבאן, ק' (1997). מסע אל העבר. ספר ללימוד היסטוריה בחטיבת הביניים, הוצאת ת"ל ומט"ח, עמ' 404.

(Cain & Oakhill, 2003). לדוגמה, קורא שמכיר מבנה של טקסט טיעוני, קורא את הטענה בתחילת הטקסט ומצפה לקריאת הנימוקים. הידע אודות מבנה הטקסט נמצא מבחין בין מבינים מיומנים למבינים חלשים - אלה האחרונים הפגינו ערנות נמוכה יותר למבנה הטקסט בהשוואה למבינים מיומנים (Cain & Oakhill, 2003).

כדי ליצור משמעות רחבות מקריאת הטקסט, יש לערוך אינטגרציה בין פרטים המופיעים בו לבין הידע הקודם של הקורא. ישנם מספר הסברים אפשריים לקושי ביצירת קישור בין ידע קודם לבין מידע העולה מן הטקסט. האחד מקורו בהיעדר ידע קודם. כך למשל, קורא יתקשה להבין טקסט שעניינו תחום תוכן אשר הוא אינו בקי בו. במחקר של Miller ו-Keenan (Miller & Keenan, 2009) נמצא, כי היעדר ידע תוכני פגע ביכולת הקוראים להבין את הרעיון המרכזי בטקסט וכי כאשר סיפקו להם ידע תוכני, טרום הקריאה, הם לא התקשו בכך. הסבר נוסף טמון בזיכרון העבודה, שהוא תפקוד ניהולי (אודותיו יפורט בהמשך). מספר חוקרים (למשל, Ericsson & Kintsch, 1995; McNamara & O'Reilly, 2009) אימצו את ההשערה כי הבדלים בקיבולת זיכרון העבודה משפיעים על יכולתם של קוראים להעלות ידע קודם או על מידת היעילות שבה הם משתמשים במשאבי זיכרון העבודה כדי להעלות ידע קודם. McNamara ועמיתים (McNamara & Kintsch, 1996; McNamara & O'Reilly, 2009; McNamara, De Vega, & O'Reilly, 2007) העריכו כי לקוראים בעלי קיבולת גדולה של זיכרון עבודה יש גישה טובה יותר לזיכרון ארוך הטווח ולתהליכי אחזור יעילים יותר בהשוואה לקוראים בעלי קיבולת קטנה. קוראים בעלי קיבולת גדולה מציגים ידע מפורט יותר, עשיר יותר, מקושר היטב, וכן אסטרטגיות טובות יותר לעורר את הידע הזה במהלך הקריאה. כלומר, הבדלים בתפקודו של זיכרון העבודה משקפים הבדלים ביעילות שבה הקוראים ניגשים לידע הקודם שלהם ומעוררים אותו. הסבר שלישי הוא היעדר שימוש או שימוש לא יעיל באסטרטגיית העלאת ידע קודם (אסטרטגיה שתפורט בהמשך). כלומר, הקורא מתקשה להעלות ידע קודם ולקשרו למידע העולה מן הטקסט במהלך הקריאה. Oakhill ו-Cain (Cain & Oakhill, 1999) הסבירו כי מבינים חלשים מתקשים לדעת מתי וכיצד להתייחס לידע הקודם שלהם כדי לספק לעצמם פרטים חסרים במטרה להשלים פערי מידע בטקסט או אינם יודעים לדכא ידע לא רלוונטי.

היעדר אינטגרציה בין ידע קודם ובין המידע העולה מן הטקסט עלול לפגוע בקורא לאורך זמן בשני אופנים: האחד, פגיעה ברכישת ידע נוסף, שכן למידה משמעותית מתקיימת במידה שהלומד מקשר באופן פעיל את המידע החדש למושגים קיימים במערך הידע הקודם שלו (Ausubel, 1968). השני, פגיעה ברכישת הרגלים אינטלקטואליים טובים דוגמת חשיבה ביקורתית (Perfetti, Marron, & Foltz, 1996).

רכיב התהליכים

רכיב התהליכים נחלק לשני רכיבי משנה: תהליכי קריאה בסיסיים ותהליכי קריאה גבוהים. תהליכי קריאה בסיסיים הם תהליכי פיענוח הכתוב. תהליכי קריאה גבוהים הם תהליכים קוגניטיביים המכוונים להפקת משמעות. תהליכים אלה מערבים יכולות קוגניטיביות לעיבוד מידע ברמה גבוהה (Lesaux, Kieffer, Faller, & Kelley, 2010) כגון אנליזה, אינטגרציה ובניית היסקים, המופעלות לאורך הקריאה ותומכות בבניית ייצוג מנטלי (Cain et al., 2004). הן מאפשרות גם ביצוע בקרת הבנה, דהיינו שימוש באסטרטגיות לתיקון בעקבות חוסר הבנה. יכולות קוגניטיביות אלה נרכשות עם הגיל, עם הניסיון ועם הידע הנצבר (Perfetti et al., 1996). בהתפתחות היכולת להפיק משמעות מטקסט אין בהכרח תלות בין רכישת תהליכים בסיסיים לבין יכולתם של הקוראים לרכוש תהליכים גבוהים יותר ביעילות (Berninger, Abbott, Vermeulen, & Fulton, 2006; Walczyk, 1990; Walczyk & Griffith-Ross, 2007). דהיינו, קורא שרכש את יכולת זיהוי המילים במהירות, לא בהכרח ירכוש תהליכים גבוהים באותה מהירות. כך, גם קורא אשר מתקשה ברכישת פיענוח מילים, לא בהכרח יתקשה ברכישת תהליכים גבוהים בקריאה.

תהליכי קריאה בסיסיים מתייחסים לתהליכי פיענוח (זיהוי מילים). פיענוח זה יכול להיעשות בדרך של קידוד פונולוגי המאפיין קוראים מתחילים וקריאה של מילים לא מוכרות או בדרך של קידוד אורתוגרפי, המאפיין קוראים מיומנים. תהליכי הפיענוח הללו מאפשרים את הגישה למילון המנטלי, כלומר למאגר הזיכרון בו מאוחסנות המילים ומשמעותן והמבנים המורפו-תחביריים השונים. אם הפיענוח משובש או איטי, הבנת הנקרא עלולה להיפגע (Cain & Oakhill, 2003). קריאה מפצה, כלומר הישענות על ההקשר כניסיון לעקוף את הקשיים בפיענוח, עלולה אף היא לפגוע בהבנת הנקרא.

תהליכי קריאה גבוהים מתייחסים ליכולות קוגניטיביות הנדרשות בקריאה לשם הבנה. תהליכי קריאה גבוהים כוללים את השימוש באסטרטגיות לקידום הבנת הנקרא, ואת תהליך הבקרה על ההבנה (Cain & Oakhill, 2003). במהלך הקריאה נדרש הקורא להסיק מסקנות שכן לא כל הפרטים כתובים במפורש בטקסט. ככל שהסקת המסקנות יעילה יותר, מעמיקה הבנתו של הקורא את הטקסט. לשם כך, הקורא נדרש להתאים את רכיבי תהליך הקריאה למטרת קריאתו ולהקשרה, לסוג הטקסט ונושאו ולרמת קריאתו של הטקסט (Ukrainetz, 2017). התאמה זו מתרחשת עם הפעלת אסטרטגיות מקדמות הבנה.

הסקת המסקנות במודל 'גג' היא 'תוצאה' של תהליך הבנת הנקרא, מכיוון שהיא נובעת מביצוע יעיל של תהליכי קריאה גבוהים ומתוך אינטראקציה תקינה בין תהליכי הקריאה הגבוהים לבין רכיבי הידע והתפקודים הניהוליים. כך למשל, כדי שהקורא יסיק שדני אוהב את נורית, בשיר

דני גיבור², הוא צריך להשתמש באסטרטגיה של ארגון מידע, המאפשרת למצוא קשרים בין פרטי מידע בטקסט (דני נתן לנורית פרח ואחר כך הוא נתן לה תפוח) ובהעלאת הידע הקודם שיש לו על דרכי חיזור.

להלן נפרט את תהליכי הקריאה הגבוהים הדרושים לקריאה - שימוש באסטרטגיות מקדמות הבנה ותהליך הבקרה על ההבנה. **אסטרטגיות מקדמות הבנה** הן הדרכים בהן בוחר הקורא על מנת לבצע את מטלת חיפוש המשמעות והשאיפה לקוהרנטיות. השימוש באסטרטגיות מתרחש לפני הקריאה, במהלכה ובסופה.

על מנת לייעל את תהליכי ההבנה, חשוב להכיר את האסטרטגיות ואת השימוש בהן (Flavell, Miller, & Miller, 1993) ולהשתמש בהן באופן מודע (Kolić-Vehovec, Zubkovic, & Pahljina-Reinic, 2014). המבין המיומן משתמש באסטרטגיות באופן מודע עד לשלב בו הן דורשות פחות מאמץ מנטלי והופכות להיות אוטומטיות. קוראים צעירים משתמשים במיומנויות השונות ועם ריבוי ההתנסות בקריאה, הם לומדים לעשות בהן שימוש מודע ויעיל.

יחד עם זאת, בספרות המקצועית קיים חוסר בהירות באשר למונח 'אסטרטגיות הבנת הנקרא'. בעוד מיומנות קריאה היא כלי ביצוע אוטומטי וקבוע, אסטרטגיה היא תהליך מודע, מכאן, סלקטיבי וגמיש (Paris, Wasik, & Turner, 1996). ההתייחסות למונח 'אסטרטגיה' במאמר זה מתאימה להגדרתם של מליץ ומליץ (1993) הטוענים כי אסטרטגיית הבנת הנקרא היא בחירה בין מספר מיומנויות קריאה אפשריות, ובהלימה להגדרתו של קניאל (2003) ל'אסטרטגיית למידה' הרואה את האסטרטגיה כתכנון דרך פעולה במספר שלבים מוגדרים ומנומקים. אם כך, ניתן לומר כי לרשות כל אסטרטגיית הבנה עומד מגוון של מיומנויות הבנה ושלבי פעולה. השימוש באסטרטגיה הוא תוצר של שיקול דעת, שכן האסטרטגיה עושה שימוש במיומנויות שונות, ומתוכן בוחר הקורא את המתאימה לו בהתאם למצב. היכולת להשתמש באסטרטגיות הבנת הנקרא באופן יעיל מחייבת לדעת מתי להשתמש ומתי לא להשתמש במיומנות קריאה זו או אחרת (Derry, 1989). דהיינו, האסטרטגיה משתנה בהתאם לצורך, על פי דרישות משימת הקריאה הספציפית, סוג הטקסט ו/או רמת הקריאות שלו. לכן, ידע לגבי אסטרטגיות הבנת הנקרא דרוש לקורא על מנת להצליח להפיק משמעות מן הטקסט (Kolić-Vehovec et al., 2014), ואי-שימוש באסטרטגיות הבנת הנקרא או שימוש לא יעיל בהן, מעכב את הבנת הנקרא. רכישת אסטרטגיות מקדמות הבנה כוללת את הידע מתי וכיצד להשתמש בהן (מליץ ומליץ, 1993). מבינים מיומנים מציגים שימוש רב יותר באסטרטגיות מקדמות הבנה בהשוואה למבינים חלשים (Jian, 2017) ובהתאמה, מבינים חלשים מציגים יכולת לקויה אודות הפעלת אסטרטגיות מתאימות למצבי קריאה שונים (Cain, 1999; Pazzaglia, Cornoldi, & de Beni, 1995).

² מרים ילן שטקליס

כעת יפורטו חמש האסטרטגיות מקדמות ההבנה השכיחות: התמודדות עם מילה קשה בטקסט; ארגון מידע; העלאת ידע קודם; ניבוי; ושאלת שאלות. נתאר את מטרת האסטרטגיה ואת שלבי הפעלתה, ונציין את המאפיינים של שימוש באסטרטגיות אלה בקרב מבינים מתקשים. סדר תיאור האסטרטגיות שלהלן לא מייצג היררכיה במידת חשיבותן או בסדר שימושן בתהליך הבנת הנקרא. כמו כן, הוראת האסטרטגיות מקדמות ההבנה לא נדרשת לסדר מסוים.

אחת האסטרטגיות השכיחות כבר מגיל צעיר היא **התמודדות עם מילה קשה בטקסט**. אוצר המילים של הקורא הצעיר מתרחב לאורך השנים, ולכן לעיתים הקורא נתקל בטקסט במילים שאינן מוכרות לו. מילים כאלה מהוות מכשול בתהליך הקריאה (Cain & Oakhill, 2003). על מנת להתמודד עימו, עומדות לרשות הקורא מספר מיומנויות שיובילו אותו להבין את הטקסט גם כאשר לא כל המילים נהירות לו. הפעלת אסטרטגיה של התמודדות עם מילה קשה מתחילה בזיהוי המילה שאינה מוכרת. ראוי, למשל, את המשפט בדוגמה 1. הקורא צריך להתמקד בהבנת המילה 'השתומם' ולזהות שזו המילה הקשה עבורו במשפט הראשון (במידה שאינו מכיר אותה). השלב השני הוא בחירה במיומנות אחת ממגוון המיומנויות המאפשרות לקורא לחפש את פירוש המילה. בדוגמה 1 מיומנות אפשרית היא שימוש בהקשר - קריאה של המשך הטקסט. שם מתגלה המילה 'חרוץ' שאינה מתאימה למי שאינו מכין שיעורי בית. מכאן, אפשר להסיק כי פירוש המילה 'השתומם' קרוב למילה 'התפלא', שכן המחשבה של אבא על גיל התבררה כלא נכונה. מיומנות זו מתאימה לקורא שמכיר את המילה 'חרוץ' ומכיר בחוסר ההתאמה בין המילים. אם הקורא חסר את הידע הזה, יהיה עליו להשתמש במיומנות אחרת, כגון חיפוש במילון או עזרת עמית. מיומנויות נוספות המאפשרות לקוראים בוגרים יותר להבין מילה לא מוכרת הן שימוש בשורש המילה או בתבנית המילה על מנת לקשרה למשפחת המילים המורפולוגית ודרכה להבין את משמעותה. כך למשל, במשפט שבדוגמה 2 המילה 'מבזק' דומה בתבניתה למילים 'מסרק' או 'מגהץ' וניתן להבין שהמילה מייצגת מכשיר כלשהו.

דוגמה 1:

אבא של גיל השתומם כשהמורה אמרה לו שגיל אינו מכין שיעורי בית. הוא חשב שגיל תלמיד חרוץ.

דוגמה 2:

האור המגיע מהמבזק ומוחזר מהעצמים המצולמים, נחלש במהירות ככל שמרחיקים את העצם מהמצלמה.

השלב האחרון בשימוש באסטרטגיה הוא שלב הבקרה, בו בודק הקורא שאכן הפירוש אליו הגיע, מתאים לתוכן הטקסט ומאפשר לו להבין את הטקסט. למשל בדוגמה 1, יהיה על

הקורא לקרוא את המשפט שוב כאשר הוא מחליף את המילה 'השתומם' במילה 'התפלא' ולוודא שהמשפט ברור והגיוני. בקרב מבינים המתקשים בהפעלת אסטרטגיה זו, ימצאו קשיים בהפעלת אחד או יותר מהשלבים הללו.

הייצוג המנטלי של הטקסט נבנה, כאמור, עם התקדמות הקריאה, כאשר הקורא מארגן את הקשרים בין פרטי המידע בטקסט. לשם כך, על הקורא להפעיל **אסטרטגיית ארגון מידע**. אסטרטגיה זו כוללת שני שלבים. האחד הוא ארגון המידע הגלוי בטקסט, תוך הבחנה בין עיקר לטפל וזיהוי הקשרים הגלויים אותם מאיר הטקסט. בדוגמה 3 מסופר על ילדה שהצטננה משום שרצה ברוח ובגשם. הקשר הסיבתי כתוב במפורש בטקסט ועל הקורא לזהותו. השלב השני הוא מציאת קשרים סמויים בין הפרטים בטקסט. הקשר הסמוי בין המשפט הראשון לשלישי בדוגמה 3 מאפשר להבין מי שכב במיטה חמישה ימים ומדוע. ארגון יעיל של המידע יאפשר להגיע למסקנה הנכונה. ככל שהטקסט מורכב יותר, כך שלב זה דורש תהליכי ניתוח ברמה גבוהה יותר. בכל אחד מהשלבים בוחר הקורא במיומנות אחת או יותר ממגוון מיומנויות, כגון: סימון מילות מפתח/משפטי מפתח, שימוש במילים מקדמות ארגון, מיפוי בעזרת תרשים/טבלה/גרף וכדומה. ככל שהקורא מיומן יותר ורמת קריאות הטקסט מתאימה עבורו, הוא עורך את ארגון המידע באופן מנטלי ולא בהכרח באופן פיזי. ואכן, מבינים חלשים נוטים ליצור קשרים בודדים בין חלקי הטקסט בהשוואה למבינים מיומנים, ולעיתים תכופות הם כלל לא מצליחים ליצור קשרים במהלך קריאת הטקסט (Hall & Barnes, 2017).

דוגמה 3:

יעל, הבת של השכנים, הייתה חולה. היא רצה ברוח ובגשם ולכן הצטננה. חמישה ימים שכבה במיטה.

כפי שצוין בפרק רכיב הידע, חוקרים רבים מצביעים על הצורך להשתמש בידע הקודם שיש לקורא בכדי להצליח להבין את הנקרא, שכן התהליך צריך להיות אינטראקטיבי בין הקורא לבין הכתוב בטקסט. Elbro ו-Buch-Iversen (2013), כמו רבים אחרים, מצאו התאמה בין התפתחות השימוש בידע תוכני קודם במהלך קריאה לבין הצלחה בהבנת הנקרא. **אסטרטגיה להעלאת ידע קודם** מגייסת את הקורא לעורר את ידע העולם שלו, הרלוונטי לתוכן הטקסט, את הידע על מבנה הטקסט, ואת הידע השפתי שלו הקשור לנושא הטקסט. אסטרטגיה זו נדרשת החל מטרם הקריאה, לאורך הקריאה, ועד תום הקריאה. שלב ראשון של שימוש באסטרטגיה זו הוא שלב של היזכרות בידע תוכני ושפתי והיזכרות בידע אודות מבנה הטקסט לאור רמזים נתונים. הרמזים יכולים להיות חיצוניים לטקסט כמו איור לצד הטקסט, מבנה חיצוני של הטקסט והבמה או ההקשר בו מופיע הטקסט. רמזים נוספים המסייעים טרם הקריאה הם הכותרת, כותרות משנה ומילים מודגשות בטקסט. תוכן הטקסט מעורר את הידע

הקודם גם במהלך הקריאה ובסופה. כך למשל בדוגמה 4, במהלך הקריאה יכול הקורא הצעיר בישראל להעלות ידע וחוויות רבות הקשורות לפעילות יצירה, לבילוי עם אימא, לחגי ישראל ולעונת החורף. יחד עם זאת, עוררות של כל הידע הקודם אינה מועילה. שימוש יעיל באסטרטגיה זו דורש שלב נוסף והוא שלב הסינון (Cain & Oakhill, 1999). הקורא לא נדרש לכל הידע הקודם שלו בנושאים אלה עם התקדמות הקריאה, ולכן עליו לסנן את הידע כך שיתמקד בקשר בין חג החנוכה לתחילת עונת החורף.

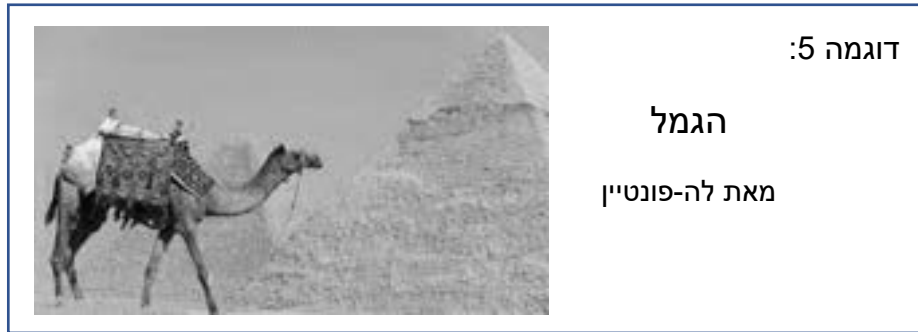
דוגמה 4:

אימא ורוני כמעט סיימו לצבוע את החנוכייה כאשר נועם נכנס וקרא "התחיל לרדת גשם!". אימא הצטערה שעדיין לא קנו מגפיים חדשים.

הפעלת אסטרטגיה להעלאת ידע קודם תורמת גם להפעלת אסטרטגיות אחרות, כגון אסטרטגיה של ארגון מידע, שכן הידע הקודם משמש מסגרת כללית לארגון המידע שבטקסט ותורם להבחנה בין עיקר לטפל ולמציאת קשרים סמויים. בקרב מבינים חלשים ניכר קושי ביכולת לגייס ידע קודם בעת הקריאה ו/או בסינון הידע הרלוונטי לטקסט (Cain & Oakhill, 1999). הקושי לגייס ידע קודם מעכב את האינטראקציה עם הטקסט ומכאן הפקת המשמעות מהכתוב נפגעת ויכולה להתבטא בשחזור פרטים מעטים מן הטקסט ללא יכולת לארגן את הפרטים, או ללא יכולת לבצע תהליכי ניטור יעילים (ראה הסבר בפרק התפקודים הניהוליים). קושי אפשרי נוסף עשוי להיות בהפעלת שלב הסינון. קושי זה יכול להתבטא בהישענות רבה מד"י על ידע קודם, ללא חזרה וקישור לכתוב בטקסט.

שימוש באסטרטגיה של **ניבוי** מצריך שימוש בידע קודם, סקירת תצוגת הטקסט והתייחסות אליה. הניבוי מעודד את הקורא להשתמש בידע הקודם שלו ולגשר בינו לבין המידע החדש המופיע בטקסט (Duke & Pearson, 2002). במספר מחקרים (Hansen, 1981; Hansen & Pearson, 1983; Neuman, 1988) אכן נמצא כי אסטרטגיית הניבוי עזרה לתלמידים להבין טוב יותר את הנקרא. אסטרטגיה זו, בדומה לאסטרטגיה להעלאת הידע הקודם, נשענת על האינטראקציה של הקורא עם הכתוב בטקסט, והופכת את הקריאה לתהליך אקטיבי שבו הקורא מבנה משמעות על סמך רמזים מהטקסט (והל וארדון, 2002). כאן הקורא משחק ב'משחק בלשי' עם הטקסט ורמת העניין שלו בטקסט גדלה. עוד בשלב טרום הקריאה, שואל את עצמו המבין המיומן 'על מה אקרא בטקסט?' תשובות לשאלה זו מתחילות בהעלאת השערות לגבי הטקסט בהיבט התוכני (על מה ידובר בטקסט?) ובהיבט הצורני (אילו רכיבים רטוריים יכלול הטקסט?). השלב השני של הפעלת האסטרטגיה מתמקד באימות הניבוי - אישוש או הפרכת ההשערות מתרחשים עם התקדמות הקריאה. במהלך קריאתו, מוסיף הקורא לנבא את המשך הכתוב, ואימות ההשערות מסייע לו גם להישאר ממוקד בטקסט. בדוגמה 5 מובאים כותרת טקסט, ואיור

המלווה את הטקסט. בשלב הראשון, הקורא יכול להעלות השערה שהטקסט יהיה טקסט מידעי ויעסוק בחייו של הגמל, אולי במצרים. עם התקדמות הקריאה, כבר בקריאת שם הכותב, על הקורא להפריך את השערתו זו ולשער שהטקסט יהיה טקסט נרטיבי מסוג משל, במידה שהוא אוחד בידע הקודם שלה-פונטיין ידוע ככותב משלים.



Yeari (2017) מצא כי מבינים מיומנים מנבאים בצורה יעילה יותר לאורך הקריאה. הם מזהים בטקסט את המקומות המעודדים ניבוי ומעלים בהם השערות, וכן מדכאים את הניבויים שמסתברים כלא רלוונטיים עם התקדמות הקריאה. זאת, בשונה ממבינים חלשים המייצרים ניבויים בצורה איטית יותר במהלך הקריאה, כך שהשימוש באסטרטגיה אינו יעיל לתהליך ההבנה.

אסטרטגיית שאלות שאלות נובעת מסקרנות הקורא. הוא שואל את עצמו שאלות לפני הקריאה, במהלכה ועם סיום הקריאה. אסטרטגיה זו מעלה את הצורך ליצור קשרים בין חלקי הטקסט ולהסיק מסקנות ומעודדת ניטור הבנה (Duke & Pearson, 2002; Joseph, Alber-). היא גם עוזרת לקורא לוודא שהוא מבין את כוונתו של הכותב, מעוררת קריאה ביקורתית של הטקסט ומאפשרת המשך קריאה של טקסטים נוספים על מנת לענות על שאלות שלא קיבלו מענה במהלך קריאת הטקסט. מתוך כך, תהליך זה מאפשר לקורא עצמאות בקריאה (Dillon, 1982). כמו כן, השימוש באסטרטגיה זו מעכב אימפולסיביות בקריאה, מונע הסקה פזיזה של מסקנות, ומסייע לקורא להתמקד במידע העיקרי בטקסט (Duke & Pearson, 2002). השלב הראשון בהפעלת האסטרטגיה כולל שאלות שאלות המכוונות להשלמת פערים בטקסט. השלב השני כולל חיפוש תשובות או ויתור על קבלת תשובות עם התקדמות הקריאה. לא לכל השאלות ששואל הקורא יש תשובה בטקסט ולא כל השאלות שהוא שואל מקדמות את הבנתו. שאלות שמכוונות לקבלת תשובות בעזרת הסקת מסקנות, הן שאלות שמקדמות את ההבנה ומצביעות על שימוש יעיל באסטרטגיה. שאלות שאין להן תשובה בטקסט יכולות להוביל את הקורא לממד הבנה מתקדם של מיזוג רעיונות, פרשנות, הערכה ויישום וכן לקריאה נוספת. ייתכן גם מצב בו הקורא שואל שאלה שאין עליה תשובה בטקסט, אך חיפוש התשובה לא מקדם את ההבנה. במקרה כזה, על הקורא לוותר על חיפוש התשובה. כך, בדוגמה 6, יהיה נכון לשאול 'היכן שיחק יונתן בכדור?'

שאלה זו תוביל להבנה שמקום המשחק קרוב לכביש. יהיה גם נכון לשאול 'מדוע אבא צעק ליונתן לעצור?' אך אין טעם לשאול 'עם מי שיחק יונתן?' או 'מהו צבע החולצה שלבש?' על שאלות אלה, אם יתעוררו, יצטרך הקורא לוותר.

דוגמה 6:

יונתן שיחק בכדור. הכדור התגלגל אל הכביש. אבא צעק: "יונתן, עצור!"

בסקירת ספרות נרחבת (Joseph et al., 2016) עלה כי שימוש באסטרטגיה של שאילת שאלות (בדרכים שונות) משפר באופן עקבי את הבנת הנקרא של מבינים חלשים. מכאן, ניתן לשער כי מבינים חלשים אינם שואלים שאלות במהלך הקריאה - אם משום שאינם מודעים לתהליך יעיל זה, ואם משום שאינם יודעים לנסח את שאלותיהם. השערה נוספת היא שמבינים חלשים נוטים לשאול שאלות שהתשובה עליהן נמצאת באופן מפורש בטקסט ולכן שאלות אלה אינן משפרות את ההבנה מעבר למשמעות הגלויה בטקסט.

תהליך הבקרה על ההבנה (reading comprehension monitoring) מאפשר תיקון במצבים של חוסר הבנה. לפעמים קורה לנו, כקוראים מיומנים, שאנו עוצרים את הקריאה כי מחשבותינו נדדו מהטקסט למחזות אחרים, וזאת על אף שהמילים "נקלטו בעינינו" ברצף ובקצב תקינים. או אז, אנו חוזרים בקלות למקום בטקסט בו הפסקנו להבין את תוכנו. עצירה זו והפעולה העוקבת לה הן תוצאה של שני תהליכים הנשענים זה על זה. בקרת ההבנה נשענת על התפקודים הניהוליים (כפי שיפורט בהמשך), ובמיוחד על יכולת הניטור. הניטור מאפשר לקורא לזהות חוסר הבנה, והבקרה מאפשרת את תיקון ההבנה. תהליך זה, לאורך הקריאה, נובע מהשאיפה של הקורא המיומן לקוהרנטיות. יכולת ניטור ההבנה, יחד עם יכולת בקרת ההבנה, מסייעות לקורא לבדוק אם הבין את הטקסט, ועוזרות לו לבחון את היעילות שבהפעלת אסטרטגיה זו או אחרת לקידום הבנת הנקרא. במידת הצורך, בקרת ההבנה מסייעת להפעיל מיומנות אחרת של אסטרטגיה מסוימת לצורך תיקון ההבנה (והל וארדון, 2002). אם בקרת ההבנה לא מופעלת או מופעלת באופן לא תקין, הקורא אינו יודע כיצד לתקן את הכשל. במודל 'גג' בחרנו להתייחס לבקרת ההבנה כרכיב השייך לתהליכים גבוהים, שכן היא כוללת מהלך אקטיבי של שימוש במיומנות אחרת או באסטרטגיה אחרת מזו שננקטה, לשם תיקון ההבנה. כלומר, הקורא נוקט פעולה אקטיבית שהיא מעבר להפעלת ניטור.

תת-רכיב זה נמצא במחקרים רבים כמבחין בין מבינים מיומנים למבינים חלשים (Cain, 1996; Ruffman, 1996; Oakhill & Yuill, 1996; Samols, 2005; Hartt, 1999). מבינים מיומנים נעזרים בבקרת הבנה ומזהים סתירות בטקסט, סתירות בין הכתוב ובין ידע קודם ומילים לא מתאימות שהושתלו בטקסט (Oakhill & Yuill, 1996; Ruffman, 1996).

רכיב הקשב והתפקודים הניהוליים

רכיב נוסף במודל 'גג' הוא רכיב הקשב והתפקודים הניהוליים. ביצוע תקין של הקשב והתפקודים הניהוליים משמעותי בתפקוד היומיומי ובכלל זה, משמעותי גם בלמידה ובתהליכי הבנת הנקרא. כך, קשיים בתפקודים הניהוליים פוגעים באופן משמעותי בתהליכי ההבנה (Hus, 2014; Locascio, Mahone, Eason, & Cutting, 2010). ביצועי הקשב והתפקודים הניהוליים אינם תלויים ברמת המשכל של האדם (Willcutt, Doyle, Nigg, Faraone, & Pennington, 2005).

קשב - Tsal, Shalev, & Mevorach (2005) (Tsal, Shalev & Mevorach, 2005) הציגו את **הקשב** כמערכת המורכבת מארבע רשתות שמתפתחות לאורך שנות הילדות: **הקשב המתמשך** הוא משך הזמן שהפרט יכול להתמקד במשימה, תוך רמת ביצוע עקבית ויעילה. **הקשב הסלקטיבי** מאפשר להתמקד בגירוי מסוים תוך התעלמות מגירויים אחרים. **הפניית קשב** היא יכולתו של האדם להיות קשוב לגירוי מסוים, להתנתק ממנו, להעביר את הקשב לגירוי אחר ולאחר מכן, לחזור לגירוי הראשון. הרשת האחרונה היא **בקרת הקשב**, הנקראת גם מערכת הפונקציות הניהוליות (executive functions) או **התפקודים הניהוליים**. רשת זו, בניגוד לשלוש הרשתות הראשונות, היא שם כולל לתהליכים מנטליים מסדר גבוה המופעלים לצורך השגת מטרה מסוימת (Diamond, 2013; Petersen & Posner, 2012). תפקודים אלו דורשים מאמץ מנטלי (ריכוז ותשומת לב), מכוונים לבקור ולהפעיל מערכות קוגניטיביות אחרות (Tsal et al., 2005), ולמנוע ביצוע אוטומטי או אינטואיטיבי, הנחשב קל ובסיסי יותר. תפקודי הקשב והניהול נחוצים לכל פעולות החיים (פעולות מוטוריות, פעילות חברתית, למידה) ולשילוב בין סוגי הפעולות, ולכן נחוצים גם בתהליך הבנת הנקרא. על מנת לקרוא טקסט דרושה היכולת לשמר קשב לאורך כל הטקסט, להפנות את הקשב במעבר בין השורות ולהתמקד בקריאה תוך דיכוי ההתייחסות למסיחים מתחרים (Kendeou et al., 2014).

כמו בכל תהליך חשיבה, גם בתהליך הבנת הנקרא נפגע תהליך הפקת המשמעות מהטקסט כאשר קיימות תנודות בקשב, ולא מתאפשרת בנייה מיטבית של הייצוג המנטלי (Kendeou et al., 2014). כאשר ילדים מציגים קושי בהקצאת משאבי קשב, יכולתם להעריך את מידת הבנתם את הטקסט יכולה להיפגע (ראה בהמשך 'ניטור הבנה') ו/או שהם מתקשים להתמקד ברעיון המרכזי של הטקסט, שכן המוסחות מהפרטים עולה, במיוחד כאשר הם קוראים טקסטים ארוכים.

תפקודים ניהוליים - בספרות המחקרית קיימת הסכמה כי בליבת התפקודים הניהוליים כלולים שלושה מרכיבים עיקריים: עיכוב תגובה, זיכרון עבודה וגמישות מחשבתית (Miyake et al., 2000). שילוב מוצלח של שלושת המרכיבים הללו מאפשר את התפתחותם של תפקודים ניהוליים נוספים מסדר גבוה, כמו יכולת תכנון, ניטור ויזימה (initiate), ואלה מאפשרים הסקה יעילה, קבלת החלטות ופתרון בעיות (Diamond, 2013). התפקודים הניהוליים משמעותיים

למידת מידע חדש או מיומנות חדשה. אולם לאחר שאלה הופכים להיות מוכרים בעזרת תרגול ואימון, יורדת מעורבותם של התפקודים הניהוליים, והפעולה או הידע הופכים להיות אוטומטיים (Diamond, 2013). תפקודים ניהוליים אלה מתפתחים בהתמדה במהלך שנות הילדות והנערות (למשל, Altemeier, Abbott, & Berninger, 2008; Diamond, 2013) ולוקחים חלק גם בתהליכי הבנת הנקרא (Kendeou et al., 2014; Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009), בהתאם לגיל הקורא. מחקרים מראים כי בתהליכי השליטה הניהולית המקושרים עם הבנת הנקרא מעורבים תפקודים כגון יכולת התכנון והארגון, יכולת הגמישות והניטור (West Gaskins, Stanlow, & Pressley, 2007). נפרט כעת את התפקודים הניהוליים השונים ואת מעורבותם בתהליך הבנת הנקרא.

זיכרון עבודה מאפשר להחזיק מידע בזיכרון ולתפעלו, במהלך זמן קצר ומוגבל. המודל התאורטי של Baddeley ו-Hitch (Baddeley & Hitch, 1974) מתאר את זיכרון העבודה כמערכת המורכבת מארבעה רכיבים שאחראים על תיאום ושליטה, עריכת מניפולציה על הגירוי, עיבוד מידע מילולי ומידע חזותי מרחבי, וכן על קיבוץ המידע לשם אחסונו לטווח ארוך (Baddeley, 2003). זיכרון עבודה הכרחי להבנת שפה דבורה או כתובה, בין אם ברמת המשפט, הפסקה או הטקסט, לקישור בין פרטי מידע שונים, ולפירוק השלם לחלקיו (Diamond, 2013), ולכן נדרש גם לתהליכי הבנת הנקרא (למשל, Perfetti et al., 2005). זיכרון העבודה מאפשר לבצע תהליכים רבים הקשורים ליכולת לבנות משמעות מטקסט: הוא מאפשר לקורא לשמור על מטרת הקריאה, להחזיק בזיכרון פרטים חשובים מהטקסט כדי לקשר ביניהם לבין הרעיון העיקרי, להסיק מסקנות, וכן להחזיק ידע קודם שעולה מהזיכרון ארוך הטווח, על מנת לקשרו למידע העולה מהטקסט. מבינים מיומנים יכולים להחזיק באופן פעיל מידע חשוב בזיכרון העבודה, תוך דיכוי מידע פחות חשוב או לא רלוונטי, וכך יכולים להסיק מסקנות מהמידע העולה מהטקסט (Georgiou & Das, 2016). מחקרים הראו כי בקרב מבינים מתקשים נמצאה חולשה של זיכרון העבודה (למשל, Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009; Sesma et al., 2009; Silva & Cain, 2015). באופן ספציפי יותר, נמצא קשר בין זיכרון עבודה מילולי חלש לבין קשיים ביצירת אינטגרציה בין פרטים בטקסט והיכולת להסיק מסקנות (למשל, Cain et al., 2016; Cain et al., 2004; Yeari, 2017).

עיכוב תגובה הוא תפקוד ניהולי נוסף, המתייחס למערכת של תהליכי שליטה שאחראיים על השהייה או דיכוי פעיל של מידע לא רלוונטי ועל היכולת להתעלם ממסיחים מנטליים. היכולת להפעיל עיכוב תגובה היא תנאי חיוני לדחיית תגובה אימפולסיבית ולתכנון יעיל, והיא מתפתחת עם הגיל עד לשנות ההתבגרות ואפילו שנות הבגרות המוקדמות (Leon-Carrion, Garcia-Orza, & Perez-Santamaria, 2004).

עיכוב תגובה מעורב בתהליכי למידה בכלל (Moffitt et al., 2011), ובתהליכי קריאה בפרט, שכן קריאה יעילה מערבת תהליכים של סינון מידע רלוונטי מהטקסט על מנת לבנות ייצוג מנטלי לטקסט. כדי לא ליצור עומס יתר של מידע לא רלוונטי המופיע בטקסט, הקורא נדרש להתעכב ולדאוג לקריאה מסודרת של הטקסט מבלי לדלג בין חלקי הטקסט; לדכא מידע שולי מהטקסט או מחשבות לא רלוונטיות שעולות בעקבות קריאת הטקסט, כך שיוכל לשמור בזיכרון העבודה רק את המידע החשוב להמשך עיבוד, ולזנוח מידע שאינו רלוונטי או שמתברר כלא רלוונטי (Cain, 2006; Kendeou et al., 2014). מידע לא רלוונטי עלול לפגוע בהחזקה של המידע הרלוונטי ובכך לפגוע באינטגרציה בין חלקי הטקסט, כמו גם בהבנת הטקסט ובזכירתו. היכולת לעכב תגובה או לדכא תגובה קוגניטיבית, מצמצמת הפרעות מתחרות שמגיעות מהטקסט או ממאגרי הזיכרון, ומאפשרת לדבוק במטרת הקריאה. Carretti ועמיתים (Carretti et al., 2009) הסיקו שמבינים חלשים מתקשים להחזיק בצורה פעילה מידע רלוונטי ולדכא מידע לא חיוני. מסקנות אלה הביאו חוקרים לטעון שמבינים חלשים מאופיינים בקשיים ספציפיים במנגנוני הדיכוי (למשל, Carretti, Cornoldi, De Beni, & Romanò, 2005). Borella ועמיתים (Borella, Carretti, & Pelegrina, 2010) בדקו את זיכרון העבודה ואת תהליכי עיכוב התגובה אצל מבינים מיומנים וחלשים בני 10-11. החוקרים מצאו כי מבינים חלשים הציגו תפקוד נמוך יותר של זיכרון העבודה בהשוואה למבינים מיומנים, וכן קושי בעיכוב תגובה, בעיקר כאשר היה עליהם לדכא באופן פעיל מידע שקיים בזיכרון העבודה ואינו רלוונטי יותר למטלה. מחקר זה תמך בממצאי מחקר קודם של Cain (2006), לפיו קשיים בתהליכי עיכוב תגובה משפיעים על היכולת לווסת את התכנים המגיעים לזיכרון העבודה, מה שתורם להבדלים בזכירת מידע מטקסט בין מבינים מיומנים לבין מבינים חלשים.

גמישות מחשבית היא תפקוד ניהולי נוסף, המאפשר לבחון גירוי מנקודות מבט שונות, ומאפשר לשנות את נקודת המבט המנטלית שלנו בנוגע לעניין או לנושא מסוים. הגמישות המחשבית מאפשרת גם הסתגלות לשינויים ולמעבר בין מצבים ובין משימות שונות (Diamond, 2013). יכולת הגמישות תורמת להבנת הנקרא הן בתהליכי הפיענוח, והן ביכולת להתייחס לתכונות הטקסט ולמידע העולה ממנו. כך, ניתן לבחור פרשנות מתאימה לטקסט, לשנות את כיוון המחשבה עם התקדמות הקריאה, ולבחור במיומנות מתאימה לקידום הבנת הנקרא. נראה, אם כן, כי הגמישות המחשבית משרתת את הקורא הן בתהליכי הקריאה הבסיסיים והן בתהליכי הקריאה הגבוהים (Cartwright, 2009). במחקר אחר (Yuill, 1996) נמצא כי מבינים מיומנים הבינו טוב יותר בדיחות וחידות בהשוואה למבינים חלשים. טקסטים מסוג זה דורשים גמישות מחשבית. הצורך בגמישות קיים גם בעת חיפוש מידע וקריאת טקסטים באינטרנט (Coiro & Dobler, 2007).

יכולת תכנון וארגון היא תפקוד ניהולי נוסף, הכולל את היכולת לתכנן פעילויות מראש ולהשלים מטלה עכשווית חדשה בצורה מאורגנת, אסטרטגית ויעילה, והיא מתפתחת עם הגיל עד

שנות ההתבגרות (Best, Miller, & Jones, 2009). מתכננים טובים יכולים לצפות אירועים עתידיים, להעריך בצורה טובה את כיוון הפעולה שלהם ולשנות אסטרטגיה במידת הצורך, על מנת להשיג את מטרותם. בתהליכי קריאה, יכולת התכנון מערבת בחירה בין מכלול התנהגויות הדרושות להשגת הבנת טקסט (Georgiou & Das, 2016). היא מאפשרת להציב מטרה לקריאה, להעריך את הזמן הדרוש להשלמת משימת הקריאה, ואת הפעולות הדרושות להתחלת הקריאה ולסיומה המוצלח. מחקרים שונים מצאו כי מבינים חלשים בגילים שונים (תלמידי בית-ספר יסודי כמו גם סטודנטים) הציגו קשיים בתהליכי תכנון וארגון, בעיקר כאשר הטקסטים הופכים להיות ארוכים ומורכבים, ומצריכים יכולות חשיבה גבוהות, כגון הסקה. קוראים כאלה יעילים פחות ביישום אסטרטגיות קריאה הנדרשות לצורך הבנה (Georgiou & Das, 2016; Locascio et al., 2010; Sesma et al., 2009).

יזימה וקבלת החלטות, הן שתי יכולות ניהוליות נוספות. יזימה היא היכולת להתחיל משימה או פעילות, וכן היכולת להעלות רעיונות באופן עצמאי ולייצר תגובות או אסטרטגיות לפתרון בעיות (לינדר-כץ, עילם ולבב, 2009). בתהליך הקריאה נדרשות יכולות יזימה וקבלת החלטות בעיקר על מנת להתחיל את הקריאה, ולנווט את התהליך כדי להשיג את מטרת הקריאה. גם ההפעלה של בקרת ההבנה ושל אסטרטגיות מקדמות הבנה, קשורה לתהליך אקטיבי של יזימה ושל החלטת הקורא להפיק משמעות מהטקסט שלפניו (Perfetti et al., 1996).

ניטור - התפקוד הניהולי האחרון בדיון זה - מאפשר לצפות ולעקוב אחר איכות ביצוע המטלה במהלך מילויה, כמו גם עם סיומה, על מנת לוודא שבוצעה כנדרש (לינדר-כץ ואחרים, 2009). בתהליכי הבנת הנקרא, Wagoner (1983) הגדיר את ניטור ההבנה כתפקוד ניהולי אשר מכווון את התהליכים הקוגניטיביים של הקורא כאשר הוא מבקש לתת משמעות למידע שמגיע אליו. כלומר, יכולת הניטור מאפשרת לברר האם תהליך הקריאה יעיל ומביא למימוש מטרת הקריאה. בעזרת יכולת הניטור, הקורא בודק האם הבין את הטקסט, והאם מטרת הקריאה הושגה? האם דרוש לו ידע קודם? האם יש לו הידע הדרוש? האם הוא עדיין מעוניין להגיע למטרה שהציב לעצמו? איך המידע החדש מהטקסט תורם לו? וכן, האם הקצאת הזמן לקריאה הייתה מתאימה? תהליך ניטור מוצלח מאפשר הפעלת בקרה. קורא שביצע תהליך ניטור יעיל, יכול להפעיל את בקרת ההבנה, כלומר לנקוט כעת פעולה מסוימת אם יש לו צורך בתיקון ההבנה (קניאל, 2003). יכולת הבקרה, שהוסברה בפרק הקודם, היא אם כן יכולת קוגניטיבית הנשענת על היכולות הניהוליות. Oakhill ועמיתים (Oakhill et al., 2005) מצאו, בדומה למחקרים קודמים, שמבינים מיומנים ביצעו תהליך ניטור יעיל יותר בהשוואה למבינים חלשים, כאשר התבקשו למצוא חוסר עקביות בטקסטים, בעיקר כאשר המידע הלא עקבי הופיע בחלקים שונים של הטקסט. ניטור בוצע גם כאשר הקוראים לא נתבקשו במפורש לעשות זאת.

בשנים האחרונות, קיים עיסוק מחקרי נרחב בתחום התפקודים הניהוליים ובקשר שלהם ללמידה בכלל ולהבנת הנקרא בפרט. למרות זאת, בידודם עדיין קשה למחקר וכך גם הבנת מידת הקשר או איכות הקשר של כל אחד מהם להבנת הנקרא. מחקרים שונים מגיעים לממצאים שונים גם לגבי מבינים מיומנים וגם לגבי מבינים חלשים, בגילים שונים. זאת, הן בשל שימוש בכלי מחקר שונים, והן בשל שימוש באותו כלי מחקר אך לבדיקת תפקודים ניהוליים שונים (Gerst, Cirino, Fletcher, & Yoshida, 2017; Georgiou & Das, 2016; Toplak, West, & Stanovich, 2013). נראה כי קיימת עדיין מחלוקת בנוגע לתפקודים הניהוליים המעורבים בתהליכי ההבנה, כמו גם חוסר הסכמה לגבי כלי המחקר המתאימים לבחינת הנושא. ייתכן כי חוסר ההסכמה נובע מהקושי בהבחנה בין התפקודים הניהוליים השונים (Georgiou & Das, 2016). מכאן שדרוש עדיין מחקר שיצליח לבודד את התפקודים הניהוליים השונים, כמו גם מחקר שיעמיק ויחדד את הבנת הקשר בין התפקודים הניהוליים לבין תהליכי הבנת הנקרא. מחקר כזה יוסיף דיוק למודל 'גג'.

רכיב ההיבטים הרגשיים

תהליך הבנת טקסט מושפע גם מגורמים רגשיים של הקורא, שכן זהו תהליך אינטראקטיבי בין הקורא לבין הטקסט (Kolić-Vehovec et al., 2014). הרכיב הרביעי במודל 'גג' הוא, אם כן, רכיב ההיבטים הרגשיים. בספרות המקצועית קיים מגוון מינוחים בדבר ההיבטים הרגשיים המקושרים ללמידה, לקריאה ולהבנת הנקרא (Baker & Wigfield, 1999). למרות השוני הסמנטי, קיימת תמימות דעים שההיבטים הרגשיים משמעותיים מאוד להבנת הנקרא (למשל, Frankel et al., 2011). במודל 'גג' הוחלט לאגד את ההתייחסות להיבטים הרגשיים בעזרת רכיבי המשנה: מוטיבציה לקריאה, תחושת המסוגלות בקריאה, והגישה לקריאה.

מוטיבציה לקריאה מתייחסת לרצון של הפרט להשקיע מאמצים וזמן בפעילות מסוימת, גם כאשר הדבר כרוך בקשיים ובחוסר הצלחות (Chapman & Tunmer, 2003). הבנת הנקרא היא מיומנות אשר דורשת מהפרט להיות פעיל וליזום את הקריאה, ועל כן, יש להתייחס למידת הרצון שלו להשקיע משאבים בפעילות הקריאה. המוטיבציה רלוונטית להחלטה של הקורא לגבי המשאבים אותם ישקיע בקריאה (זמן הקריאה, הפעולות הנחוצות לקריאה, מידת המאמץ שיושקע בקריאה וההתמדה במשימה), ולגבי הידע הקוגניטיבי והמטה-קוגניטיבי שאותו הוא יפעיל, כלומר באילו אסטרטגיות מקדמות הבנה הוא ישתמש על מנת לעבד טקסט באופן מעמיק (Kolić-Vehovec et al., 2014; Pecjak, Podlesak, & Pirc, 2011).

מחקרים אשר ביקשו לבחון את המוטיבציה ללמידה בכלל ולקריאה בפרט, מצאו גורמים שונים התורמים למוטיבציה. חלקם גורמים פנימיים לפרט (מוטיבציה פנימית) ואל חלקם ניתן להתייחס כחיצוניים לפרט (מוטיבציה חיצונית). מוטיבציה פנימית לקריאה היא מידת הסקרנות, העניין וההנאה שמוצא הקורא בקריאה (Pecjak et al., 2011). מוטיבציה חיצונית לקריאה

כוללת את הסיבות או החובות החיצוניות המוטלות על הקורא, כמו מתן מטלת קריאה על ידי המורה, או קריאה מסיבות חברתיות, והיא נובעת מרצון לקבל פרסים ו/או ציונים. מוטיבציה פנימית לקריאה תורמת יותר להצלחה בהבנת הנקרא בהשוואה למוטיבציה חיצונית (Baker & Wigfield, 1999). כך, תלמידים שקראו ממניעים חיצוניים ולא מתוך עניין ורצון פנימי הגיעו להישגים נמוכים יותר במבחני הבנת הנקרא (Mucherah & Yoder, 2008). המוטיבציה מושפעת גם מסוג הטקסטים, מגיל הקורא ומהנורמות התרבותיות (Archambault, Eccles, & Moje, 2006; Vida, 2010). כך, למשל, ככל שיש אפשרויות רבות יותר לבילוי בשעות הפנאי, יורדת המוטיבציה לקריאה (Kolić-Vehovec et al., 2014). על מנת שקורא יהפוך להיות מבין מיומן, הוא זקוק למיומנויות ולאסטרטגיות, כמו גם לרצון. הרצון לקרוא מתבטא במוטיבציה להתמודד עם הטקסט, להמשיך לקרוא כדי להשיג את מטרת הקריאה ולהתמיד בקריאה למרות הקשיים. המוטיבציה היא תוצאה של ניסיון הקורא, ערכיו ואמונותיו, כך שבסופו של דבר, המוטיבציה לקריאה מגדירה את מידת המחויבות או חוסר המחויבות שיש לקורא בתהליך הקריאה. לכן, תלמידים לא יצליחו להבין את הנקרא אם ירכשו את המיומנויות הקוגניטיביות והמטה-קוגניטיביות, אך יהיו חסרים את המוטיבציה לקריאה, וההיפך (Miller & Faircloth, 2009).

תחושת המסוגלות בקריאה היא התחושה של הקורא לגבי יכולתו לארגן את הפעולות הנדרשות לרכישה מוצלחת של מידע חדש מתוך קריאה ולהשתמש בהן. בנוסף, תחושת המסוגלות מתייחסת למידת הביטחון האישי להתמודד עם מטלות קריאה ולהשלימן לצורך השגת מטרה מסוימת (Chapman & Tunmer, 2003). תחושת המסוגלות משפיעה על ההחלטות שלנו, על ההתנהגויות ועל הניסיונות בהתמודדות עם מטלה. נמצא קשר חיובי חזק בין תחושת המסוגלות של תלמידים בקריאה לבין יכולות הבנת הנקרא שלהם (Naseri & Zaferanieh, 2012). ככל שתחושת המסוגלות בקריאה גבוהה יותר, הקורא יצליח להתמודד טוב יותר עם מטלת קריאה. ככל שקורא בטוח בעצמו יותר וסומך על יכולתו להבין את הטקסט, כך גדלים הסיכויים שהוא ישקיע מאמצים רבים יותר בהבנת הנקרא ויעשה זאת בהתמדה רבה יותר, על מנת להשיג את מטרת הקריאה (Pecjak et al., 2011). כמו כן, הקורא מאמין כי היכולות שלו ישתפרו ככל שהוא ילמד יותר, ומכיר בכך ששגיאות הן חלק מהלמידה (Bandura, 1986, 1992). וההפך, מחקרים שבדקו תלמידים מתקשים מצאו כי תחושת המסוגלות שלהם בארגון וביצוע פעולות הדרושות להצלחה במשימות אקדמיות, נמוכה. בהקשר זה, נספר על נער בכיתה ח' שהופנה להוראה מותאמת על רקע קשיים בהבנת הנקרא. לאחר הערכת הבנת הנקרא על פי מודל 'גג' נמצא כי קריאתו תקינה, הוא בקי בכל האסטרטגיות מקדמות ההבנה, והידע שלו מתאים לגילו. עם זאת, הבנת הנקרא הייתה חלשה בשל תחושת מסוגלות נמוכה, שלא אפשרה לו לעשות שימוש יעיל באסטרטגיות מקדמות הבנה. תחושת המסוגלות הנמוכה דווחה על ידו בשאלון מקדים וכן נצפתה כאשר קרא טקסט. במהלך הקריאה, הנער היה זקוק לאישורים

חיצוניים ולחיצונים לגבי תפקודו, ומיהר להילחץ ולבקש עזרה כאשר נתקל בקושי להשלים מידע חסר בטקסט.

בשונה מתחושת המסוגלות, המתייחסת לנקודת המבט של הקורא כלפי עצמו, **הגישה לקריאה** היא התבוננות על משמעות הקריאה, ומתבטאת ברגשות שונים כמו הנאה, עניין, אתגר או חרדה ובהלה, המתעוררים באדם כאשר הוא חושב על קריאה. גישה זו משפיעה אף היא על מידת ההבנה ועל ההחלטה להתמודד או להימנע מקריאה (Alexander & Filler, 1976), בלי קשר הכרחי לתחושת המסוגלות. ככל שהגישה לקריאה חיובית, כך גדלים הסיכויים שהקורא ישיג את מטרת הקריאה. לעומת זאת, כאשר הרגשות כלפי קריאה הם שליליים, הקורא ימנע מקריאה או שבמהלך קריאתו זיכרון העבודה יהיה עסוק ברגשות אלה, ולכן הם לא יאפשרו לקורא להיות פנוי למשימת הקריאה (Pecjak et al., 2011). הגישה לקריאה מתגבשת עם הזמן בהתאם לאמונות על התועלת שבתוצאות הקריאה, לאמונות על הציפיות של אחרים ובהתאם להתנסויות הקודמות בקריאה (McKenna, 1994). את תרומת הגישה לקריאה להבנת הנקרא ניתן להציג בעזרת תלמיד כיתה ד' - ילד סקרן ורחב אופקים - שנרתע מאוד מקריאה. כאשר הוא קיבל טקסטים לקריאה כמשימות בית-ספריות, גישתו הייתה שלילית, הוא ניסה להימנע מקריאה, ולכן הצלחתו בהבנת הנקרא הייתה נמוכה. לעומת זאת, כאשר קרא טקסטים מתחום העניין שלו - 'שיאי גינס', גישתו הייתה חיובית, הקריאה הייתה משמעותית עבורו והוא הבין היטב את הנקרא.

מעבר לקשר בין הצלחה בהבנת הנקרא לבין כל אחד מרכיבי המשנה בהיבטים הרגשיים, נמצא קשר גם ביניהם. כך, מבינים חלשים שלא בטוחים בעצמם ולא מרגישים מסוגלים להתמודד עם מטלת הבנת הנקרא, מציגים עם הזמן רצון הולך ופוחת לקריאה (Pecjak et al., 2011). ממצאים אלה נמצאים בהלימה לממצאים מוקדמים יותר לפיהם ככל שתחושת המסוגלות בקריאה נמוכה, הקורא מתמודד פחות טוב עם הקשיים בקריאה, מציג מוטיבציה פנימית נמוכה יותר לקריאה, נהנה פחות מהקריאה, מבין פחות טוב את הנקרא ועושה מאמצים להימנע מקריאה (Baker & Wigfield, 1999).

אינטגרציה בין רכיבי המודל

הבנת הנקרא היא, כאמור, תהליך רב-רכיבי, המתאפשר משילוב מוצלח של מספר רכיבים ותפקודים. בהתאם, מודל 'גג' מתאר את תהליך הבנת הנקרא כתהליך הכולל את הרכיבים השונים המתוארים בספרות המחקרית ומפורטים לאורך המאמר. הבנת הנקרא מצריכה תפקוד תקין ובזמני של כל אחד מרכיבי ההבנה, וכן שילוב מוצלח בין הרכיבים השונים, היוצר השפעות הדדיות (Hudson, Torgesen, Lane, & Turner, 2012). השפעות אלה תורמות לפעולתם של הרכיבים ולפעמים אף מאפשרות פיצוי על רכיב שאינו פועל באופן תקין. כעת תודגש חשיבות השילוב בין הרכיבים השונים.

התנעת תהליך הבנת הנקרא דורשת רכיב רגשי של מוטיבציה, בשילוב התפקודים הניהוליים - יזימה וקבלת החלטות. שילוב זה מתבטא בהתמדה בקריאה או בהתחמקות ממנה (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013) ותורם להבנת הנקרא. מעבר לרצון לקרוא, הקורא צריך לסמן לעצמו מטרות לקריאה אשר יכוונו אותו להתחיל את הקריאה ולקבל החלטות באשר להמשכה. בנוסף, שילוב יעיל בין רכיב ההיבטים הרגשיים לבין הידע האסטרטגי מאפשר לקורא יכולת טובה של וויסות עצמי - יכולת ניטור ושליטה בעת עיבוד מידע מטקסט (Efklides, 2011).

לשימוש באסטרטגיות מקדמות הבנה (רכיב התהליכים), יש אינטראקציה עם רכיב הידע. כך, אסטרטגיה להעלאת ידע קודם מסייעת לקורא לשלוף את הידע שיש לו, על מנת למזג בין ידע זה לבין המידע העולה מן הטקסט וכדי להעריך מידע העולה מן הטקסט. אסטרטגיית ניבוי נשענת על הידע הקודם כדי לשער השערות. פעולות אלה נתרמות מיכולתו של זיכרון העבודה לשמור מידע, ויכולת עיכוב התגובה מסייעת בדיכוי ידע לא רלוונטי. אסטרטגיית ארגון מידע נתרמת מידע על מבנה הטקסט, שכן היכולת לארגן את המידע העולה מן הטקסט יעילה יותר כאשר ניתן להשתמש בסכמה מוכרת. אסטרטגיה לשאילת שאלות נשענת על תפקודים ניהוליים כגון זיכרון עבודה ועיכוב תגובה, ומעודדת בקרת הבנה (Kendeou et al., 2014).

קשר נוסף קיים בין ניטור כתפקוד ניהולי לבין יכולת הבקרה, המכוונת להפעלת אסטרטגיות. ניטור בא לידי ביטוי בשאלות כגון: האם אני מבין את המילים? האם אני מבין את יחידות המשמעות בטקסט ואת הקשר ביניהן? האם הידע הקודם מתאים למידע שעולה מן הטקסט? האם ההשערות שעלו לפני הקריאה ובמהלכה אוששו או הופרכו? כאשר הקורא שואל את עצמו שאלות ניטור כאלה, הוא יכול להפעיל בעקבותיהן אסטרטגיות מקדמות הבנה.

רכיבי הבנת הנקרא יכולים גם לפצות זה על זה. למשל, כאשר תהליכי הפיענוח (זיהוי מילים) אינם תקינים, הקורא יכול לאמץ תהליכי קריאה מעלה-מטה (Top-Down). כלומר, רכיב הידע יכול לפצות ולעזור לקורא להגיע להבנה טובה. כמו כן, אם הקורא אינו מכיר את כל המילים בטקסט, הוא עדיין יכול להגיע להבנה תקינה באמצעות שימוש בידע מורפולוגי ובהקשר תחבירי (Nagy & Scott, 2000).

חשוב לזכור כי הבנת הנקרא היא, כאמור, יכולת מורכבת הנרכשת לאורך שנים ומתוך התנסויות חוזרות ונשנות. כאשר רכיב ההיבטים הרגשיים ו/או רכיב התהליכים הגבוהים פגועים, נוצר 'אפקט מתיו' שבו תלמידים מתקשים צוברים חוויות כישלון רבות, נכנעים בקלות רבה יותר או נמנעים מביצוע מטלות אקדמיות (Chapman & Tunmer, 2003). כתוצאה, ההתנסויות שלהם מעטות יותר, כך שהם מתקשים לפתח ולייעל את הרכיבים הדרושים להבנה מוצלחת של הנקרא.

לסיכום

במאמר זה הוצג מודל 'גג' ופורטה התרומה של כל רכיב ותתי-הרכיבים לתהליך ההבנה, לצד חשיבות הקשר בין הרכיבים. נסקרו מחקרים המציגים את תרומתו של כל רכיב לתהליך ההבנה, וכן מחקרים המציגים את הכשלים ברכיבים השונים שיכולים להסביר את הקשיים בהבנת הנקרא. המודל נועד להנגיש את הידע התאורטי שהצטבר בתחום הבנת הנקרא לאורך העשורים האחרונים, לטובת העבודה היישומית בתחום ההוראה המותאמת. דהיינו, המודל מהווה בסיס להערכת הבנת הנקרא ולבניית תוכניות התערבות מותאמות. כמו כן, המודל מאפשר לנתח תוכניות קיימות, המבקשות לטפח הבנת הנקרא, ולזהות על אילו רכיבים התוכנית עונה ומכאן להסיק אם היא מתאימה ללומד.

מקורות

- גילור, א' (2013). 'הוראה מותאמת' לרכישת מיומנויות השפה הכתובה. בתוך: ג' אבישר ונ' רייטר (עורכות). *שילובים: מהלכה למעשה* (עמ' 225 - 258). חיפה: אחווה.
- והל, א', וארדון, ר' (2002). *קריאה - תאוריה ומעשה, לומדים ומלמדים אוריינות*. כרך ד', יחידה 8, הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי, ר', ואביבי בן צבי, ג' (2011). תהליכים מורפולקסיקליים ברכישת התואר בעברית: התפתחות שפה תקינה ולקויה בגיל בית הספר בשני מיצבים חברתיים-כלכליים. מתוך: ע' קורת וד' ארם (עורכות). *אוריינות ושפה - יחסי גומלין, דו לשוניות וקשיים* (עמ' 525 - 544). הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- לינדר-כץ, נ', עילם, א' ולבב מ' (2009). שאלון התנהגותי להערכת התפקודים הניהוליים - Brief Behavior Rating Inventory of Executive Functions - מדריך. הוצאת סייקטק בע"מ.
- מליץ, ע' ומליץ, צ' (1993). *אסטרטגיות למידה - תיאוריה ומעשה*. באר שבע: המכון לשיפור הישגים לימודיים.
- קניאל, ש' (2003). *פעולות התודעה. היסודות לחינוך לחשיבה*. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- Alexander, J. E. & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Altemeier, L. E, Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30(5), 588-606.

- Archambault, I., Eccles, J., & Vida, M.N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology, 102*, 804-816.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation, 8*, 47-89.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*, 829-839. doi:10.1038/nrn1201
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*, 452-477.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). *Self-efficacy mechanism in socio cognitive functioning*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, San Francisco, CA, April 1992.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Vermeulen, K., & Fulton, C. M. (2006). Paths to Reading Comprehension in At-Risk Second-Grade Readers. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 334-351.
- Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review, 29*, 180-200.
- Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 541-552.
- Cain, K. (1999). Ways of reading: How knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 293-309.
- Cain, K. (2006). Individual differences in children's memory and reading comprehension: An investigation of semantic and inhibitory deficits. *Memory, 14*(5), 553-569.
- Cain, K. (2016). Reading comprehension development and difficulties: An overview. *Perspectives on Language and Literacy, 42*(2), 9-16.

- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(5-6), 489-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2003). Reading comprehension difficulties. In: T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. (pp. 313-338). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 246-251.
- Carretti, B., Cornoldi, C., De Beni, R., & Romanò, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 45-66.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Cartwright, K. B. (2009). The Role of Cognitive Flexibility in Reading Comprehension. In: S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. (pp. 115-139). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2017). Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 73-76.
- Chapman, J.W., & Tunmer, W.E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 5-24.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Cushenbery, D.C. (1981). *Guide to meeting reading competency requirements: Effective diagnosis and correction of difficulties*. New York: Parker Publishing Company.

- Cushenbery, D. C. (1988). *Comprehensive Reading Strategies for all Secondary student*. Springfield: IL ; Charles Thomas Books.
- Derry, S. J. (1989). Putting learning strategies to work. *Educational Leadership*, 46(4), 4-10.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *The Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Dillon, J. T. (1982). Cognitive Correspondence Between Question Statement and Response. *American Educational Research Journal*, 19, 540-551.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452.
- Elleman, A. M. & Compton, D. L. (2017). Beyond comprehension strategy instruction: What's next? *Language, Speech, & Hearing Services in Schools (Online)*, 48(2), 84-91.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211–245.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Frankel, K. K., Pearson, P. D., & Nair, M. (2011). Reading comprehension and reading disability. In: A. McGill-Franzen, & R. L. Allington, (Eds.), *Handbook of Reading Disability Research* (pp. 219-231). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Giora, R. (1985). What's a coherent text. In E. Sözer (Ed.). *Text connexity, text coherence: aspects, methods, results* (pp. 16-35). Hamburg: Buske,
- Gerst, E. H., Cirino, P. T., Fletcher, J. M., & Yoshida, H. (2017). Cognitive and behavioral rating measures of executive function as predictors of academic outcomes in children. *Child Neuropsychology*, 23(4), 381–407.

- Georgiou, G. K., & Das, J. P. (2016). What component of executive functions contributes to normal and impaired reading comprehension in young adults? *Research in Developmental Disabilities, 49-50*, 118-128.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9-26.
- Hall, C., & Barnes, M. A. (2017). Inference instruction to support reading comprehension for elementary students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 52*(5), 279-286.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 16*, 391-417.
- Hansen, J. & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology, 75*, 821-829.
- Hirsch, E. D. (2003). *Reading Comprehension Requires Knowledge - of Words and the World* (pp. 10-29). American Educator.
- Hudson, R., Torgesen, J., Lane, H., & Turner, S. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading & Writing, 25*(2), 483-507.
- Hus, Y. (2014). Executive dysfunction, reading disabilities and speech-language pathology evaluation. *Folia Phoniatrica et logopaedica, 66*(1-2), 37-47.
- Jian, Y. (2017). Eye-movement patterns and reader characteristics of students with good and poor performance when reading scientific text with diagrams. *Reading and Writing, 30*(7), 1447-1472.
- Joseph, L. M., Alber-Morgan, S., Cullen, J., & Rouse, C. (2016). The Effects of self-questioning on reading comprehension: A Literature review. *Reading & Writing Quarterly, 32*(2), 152-173.
- Kendeou, P., Walsh, E. K., Smith, E. R., & O'Brien, E. J. (2014). Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes, 51*, 374-397.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*, 163-182.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. (Chapter 4, PP. 75 -

- 104: Instructional practices that promote reading comprehension). New York: Guilford Press, Second edition.
- Kolić-Vehovec, S., Zubkovic, B. R., & Pahljina-Reinic, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics*, 23(1), 77-98.
- Leon-Carrion, J., Garcia-Orza, J., & Perez-Santamaria, F.J. (2004). Development of the inhibitory component of the executive functions in children and adolescents. *International Journal of Neuroscience*, 114, 1291-1311.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, E., & Kelley, J. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45, 198-230.
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., & Cutting, L.E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 441-454.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In: E. H. Cramer, & M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McNamara, D. S., De Vega, M., & O'Reilly, T. (2007). Comprehension skill, inference making, and the role of knowledge. In: F. Schmalhofer, & C. A. Perfetti (Eds.), *Higher level language processes in the brain: Inference and comprehension processes* (pp. 233-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Working memory in text comprehension: Interrupting difficult text. Proceedings of the Eighteenth Annual Meeting of the Cognitive Science Society (pp. 104–109). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McNamara, D. S., & O'Reilly, T. (2009). Theories of comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. In: A. M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol. 62, pp. 113-136). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.

- Miller, S. D., & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In: S. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 307-322). New York: Routledge
- Miller, A. C., & Keenan, J. M. (2009). How word decoding skill impacts text memory: The centrality deficit and how domain knowledge can compensate. *Annals of Dyslexia*, 59, 99-113.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100.
- Moje, E. B. (2006). Motivating texts, motivating contexts, motivating adolescents: An examination of the role of motivation in adolescent literacy practices and development. *Perspectives*, 32(3), 10-14.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J, Harrington, H....Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 108(7), 2693-2698.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. III (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Naseri, M., & Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75.
- Neuman, S. (1988). Enhancing children's comprehension through previewing. In: J. Readence, & R. S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (37th Yearbook of the National Reading Conference, pp. 219-224). Chicago: National Reading Conference.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2016). Supporting reading comprehension development from research to practice. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 32-39.

- Oakhill, J. V., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7-9), 657-686.
- Oakhill, J. V., & Yuill, N. (1996). Higher Order Factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation. In: C. Cornoldi, & J. Oakhill, (Eds.), *Reading Comprehension Difficulties, Processes and Intervention* (pp. 69-92). LEA Publishers.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The Development of Strategic Readers. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (2nd ed., pp. 609–640). New York: Longman.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & de Beni, R. (1995). Knowledge about reading and self-evaluation in reading disabled children. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 91-117.
- Pecjak, S., Podlesak, A., & Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 53(1), 53-67.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. V. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: M. J. Snowling, & C. Hulme, (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing.
- Perfetti, C. A., Marron M. A., & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In: J. Oakhill, & C. Cornoldi, (Eds.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 137-165). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.
- Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The Attention System of the Human Brain: 20 Years After. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 73-89.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Retrieved March 28, 2016, from http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Ruffman, T. (1996). Reassessing children's comprehension-monitoring skills. In: C. Cornoldi, & J. Oakhill, (Eds.), *Reading comprehension difficulties, processes and intervention* (pp. 33-67). LEA Publishers.

- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232-246.
- Silva, M. T., & Cain, K. (2015). The relations between lower- and higher-level oral language skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107, 321-331.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2), 91-103.
- Tsal, Y., Shalev, L., & Mevorach, C. (2005). The diversity of attention deficits in ADHD: The prevalence of four cognitive factors in ADHD versus controls. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 142-158.
- Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2013). Do performance-based measures and ratings of executive function assess the same construct? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(2):131-143.
- Ukrainetz, T. A. (2017). Commentary on "reading comprehension is not a single ability": Implications for child language intervention. *Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online)*, 48(2), 92-97.
- Van Den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts, Inferences and Coherence. In: M. A. Gernsbacher, (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. (pp. 539-588). Dan Diego: Academic Press.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Wagoner, S.A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 28, 328-346.
- Walczyk, J.J. (1990). Relation among error detection, sentence verification, and low-level reading skills of fourth graders. *Journal of Educational Psychology*, 82, 491-497.
- Walczyk, J. J., & Griffith-Ross, D. A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *Reading Teacher*, 60(6), 560–569.
- West Gaskins, I., Stanlow, E., & Pressley, M. (2007). Executive control of reading comprehension in the elementary school; in: L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp 194-215). New York, Guilford Press.

- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the Executive Function Theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Biol Psychiatry*, 57, 1336-1346.
- Yeari, M. (2017). The role of working memory in inference generation during reading comprehension: Retention, (re)activation, or suppression of verbal information? *Learning and Individual Differences*, 56, 1-12.
- Yeari, M. & Van Den Broek, P. (2011). A cognitive account of discourse understanding and discourse interpretation: The landscape model of reading. *Discourse Studies*, 13(5), 635-643.
- Yuill, N. (1996). A Funny Thing Happened on the Way to the Classroom: Jokes, Riddles, and Metalinguistic Awareness in Understanding and Improving Poor Comprehension in Children. In: J. Oakhill, & C. Cornoldi, (Eds.), *Reading comprehension difficulties: processes and intervention* (pp. 193-220). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.

היבטים לשוניים-ספציפיים בטיפול בילד דו-לשוני עם לקות שפה התפתחותית -

תיאור מקרה

ורדה קריזר, M.A.^{1,2}, רמה נובוגרודסקי, Ph.D.³

¹מכללת סמינר הקיבוצים

²גורדון המכללה האקדמית לחינוך

³החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

תקציר

ליקוי בשליפה לקסיקלית (Word Retrieval Deficit) מאפיין כרבע מאוכלוסיית הילדים עם לקות שפה התפתחותית, והוא מתבטא הן במטלות מובנות והן בדיבור חופשי. המחקר הנוכחי בחן את ההשפעה של תוכנית התערבות המדגישה את האפיונים הלשוניים הייחודיים של השפה העברית בתחום הרחבת הלקסיקון. הטיפול הועבר לילד דו-לשוני בן 5:06 שנים, עם לקות שפה התפתחותית, במשך שישה חודשים. שלבי ההתערבות מתוארים בפירוט, כמו גם הביצוע במבחן שיום לפני ההתערבות ולאחריה. הממצאים מעידים על שיפור משמעותי בהתייחס לקריטריון המבחן בתקופת הזמן של ההתערבות. בדיון נבחנות התוצאות והשלכותיהן לגבי תוכנית התערבות המתמקדת בתחום הלקסיקון.

מילות מפתח: לקות שפה התפתחותית, דו-לשוניות, ליקוי בשליפה לקסיקלית, התערבות שפתית.

פרטי התקשרות: ורדה קריזר vardak@gmail.com

רקע

לקות שפה התפתחותית

לקות שפה התפתחותית היא אבחנה נירו-התפתחותית המאפיינת כ-5-7% מאוכלוסיית הילדים. השם המקובל כיום לאבחנה זו הוא Development Language Disorder (DLD) (Bishop, 2016) (Snowling, Thompson, & Greenhalgh, 2016) והוא מקביל לשם הקודם של האבחנה - Specific Language Impairment (SLI), שהיה מקובל בספרות ובקליניקה (לסקירה היסטורית ראה Bishop et al., 2016; לחשיבות השימוש העקבי במונח אבחנתי אחד ראה Novogrodsky & Kreiser, 2019). במאמר הנוכחי הוחלט להיצמד למונח החדש של האבחנה - DLD.

מאפייני לקות השפה באים לידי ביטוי בכל תחומי השפה, אך יכולים להתבטא בצורה שונה אצל כל ילד - אצל חלק מהילדים הליקוי נרחב, ואילו אצל חלקם רק חלק מתחומי השפה לקויים (Novogrodsky, 2015). כמו כן, אצל חלקם קשיי השפה מתבטאים הן בהבנת השפה והן בהבעה, ואילו אצל אחרים רק ההבעה לקויה. ליקוי בשליפה לקסיקלית (word retrieval deficit) מאפיין כרבע מאוכלוסיית הילדים עם לקות שפה התפתחותית, והוא מתבטא הן במטלות מובנות והן בדיבור חופשי (Dockrell, Messer, George, & Wilson, 1998). בשנים האחרונות, התפרסמו מספר מחקרים המתארים את מאפייני הלקות בקרב ילדים דוברי עברית תוך התייחסות למאפיינים הייחודיים של השפה העברית, הן בגיל הגן (Biran et al., 2018) והן בגיל בית ספר (Novogrodsky & Kreiser, 2015). כמו כן, קיים מחקר נרחב המתאר את מאפייני הלקות בקרב ילדים דו-לשוניים בתחומי השפה השונים: לקסיקון, פונולוגיה, מורפו-תחביר ופרגמטיקה (Armon-Lotem, de Jong, & Meir, 2015). בישראל, בנוסף לשתי השפות הנפוצות (עברית מודרנית וערבית פלסטינית), קיים מגוון של אוכלוסיות רב-לשוניות. כ-40-50 שפות מדוברות בקרב מהגרים מהדור הראשון, השני והשלישי (Spolsky & Shohamy, 1999). במאמר הנוכחי מתואר טיפול בילד דו-לשוני (אנגלית-עברית) עם לקות שפה התפתחותית (DLD) הכוללת קשיים בשליפה לקסיקלית (להלן 'קשיי שליפה'), תוך התייחסות למאפיינים הלשוניים הייחודיים של שפת הטיפול (עברית) - השפה הדומיננטית בתכנון הטיפול עבור ילד זה.

לקות שפה התפתחותית ודו-לשוניות

ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית מציבים אתגר בפני קלינאי תקשורת בשל השילוב של חסרים בשפה, הנובעים מחוסר חשיפה מספקת לאחת השפות, ושל קשיים שפתיים מגוונים הנובעים מהלקות עצמה. בתחום הלקסיקון למשל, ילדים אלו יפגינו חסרים לקסיקליים שכן חלק מהמילים מוכרות לילד בשפה אחת ואילו חלקן האחר - בשפה השנייה (קרייזר ונובוגרודסקי, 2012; Thordardottir, 2015). גם כאשר הילד מכיר מילה בשתי השפות, ייתכן קושי בשליפתה במצבי תקשורת מגוונים, זאת מאחר שעל פי תיאורית הקשרים החלשים (The weaker links)

מחלקים את זמנם בין שתי השפות אליהן הם חשופים, ולכן הייצוג של המילה פחות נגיש עבורם בכל אחת מהשפות.

בנוסף לקשיים הנובעים ממצב הדו-לשוניות, קיימים קשיים המאפיינים לקות שפה התפתחותית, כגון קושי בשליפת מילה מוכרת וקשיים מובחנים בקטגורית הפועל (Novogrodsky, 2015; Ravid, Levie, & Avivi-Ben Zvi, 2004). לכן, כאשר לילד דו- או רב-לשוני יש לקות שפה התפתחותית, קשה לעיתים להפריד בין המשתנים המשפיעים על יכולותיו השפתיות (Thordardottir, 2015). מחקרים שהשוו יכולות שפתיות של ילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית וילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית, מצאו הבדלים לקסיקליים בין שתי הקבוצות, לרעת הקבוצה האחרונה. מחקרים אלה התייחסו למגוון יכולות לקסיקליות: שיום, אסוציאציות בין מילים, הבנת מילים בודדות וגיוון לקסיקלי (Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016; Anaya, Peña, & Bedore, 2018; Holmström, Salameh, Nettelblatt, & Dahlgren-Sandberg, 2016; Khoury, Dos Santos, Kouba, Hreich, & Messarra, 2017).

השוואה נוספת היא בין ילדים חד-לשוניים ודו-לשוניים עם DLD. חלק מהמחקרים מצאו הבדלים כמותיים ואיכותיים לטובת ילדים חד-לשוניים (Degani, Kreiser, & Novogrodsky, 2019; Tsimpli, Peristeri, & Andreou, 2016). כך לדוגמה, במחקר שבדק אוצר מילים הבעתי במטלת סיפור, הציגו ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה בגיל בית-ספר (גיל ממוצע 9:03 שנים) יכולת נמוכה יותר בהשוואה לילדים חד-לשוניים עם לקות שפה (Tsimpli, Peristeri, & Andreou, 2016).

לסיכום, ממצאי הספרות מצביעים על יכולת נמוכה בקרב קבוצת הילדים הדו-לשוניים עם DLD במגוון מטלות הבודקות יכולת לקסיקלית. ההסבר המקובל הוא שהפער ביחס לילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית נובע מלקות השפה, וכי דו-לשוניות אינה מחמירה לקות שפה. כלומר, הקושי בשליפה המאפיין ילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית, אינו מתווסף לקושי הנובע מלקות השפה, כך שאין מדובר בליקוי כפול אצל ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית (להרחבה ראה Degani et al., 2019; Novogrodsky & Meir, under review). הקושי באבחנה המבדלת בין קשיים שמקורם בדו-לשוניות לבין קשיים שמקורם בלקות השפה של הילד, הוא סוגיה ייחודית הבאה לידי ביטוי בטיפול בילד דו-לשוני. תיאור המקרה במחקר הנוכחי בוחן שאלות אלו בהתייחס לאבחון ולטיפול. המאמר מתאר בפירוט פרופיל של ילד דו-לשוני עם לקות שפה התפתחותית, תוך התייחסות לאפיוני הדו-לשוניות ולאפיוני לקות השפה.

ייחודו של הלקסיקון בשפה העברית

בדומה לשפות אחרות (לאו דווקא שפות שמיות), השפה העברית מאופיינת ביצירת קשרים סמנטיים בין מילים. ייחודה של העברית הוא בכך שבנוסף לקשרים הסמנטיים בין מילים, יש ביניהן גם קשרים מורפו-פונולוגיים (Berman, 2016). כך לדוגמה, המילה אוכל (פועל) ומאכל (שם עצם) חולקות את השורש א.כ.ל.. שורש זה חופף ברמה המורפו-פונולוגית ומייצג משמעות סמנטית משותפת המקשרת בין המילים - פעילות הקשורה לאכילה. קשרים מורפו-פונולוגיים הם קריטיים לארגון הלקסיקון וליכולת השליפה בגלל אופייה של העברית - שפה שמית בה רוב המילים בנויות משורש המוצב בתוך תבנית (משרוקית, שורק, שרקן; ספריה, ספר, סופר וכדומה). מאחר שכל שורש מורכב מ-3 (לעיתים 4) עיצורים, הוא מספק גם מידע פונולוגי, כך שמילים החולקות שורש זהה דומות זו לזו בהרכבן הצלילי, אם כי בהקשרים מסוימים עיצור פוצץ הופך לחוכך, למשל: 'כותב' - 'מכתב' (בר-און, 2011). ילדים צעירים עם התפתחות שפה טיפוסית מציגים מודעות לשורש באמצעות הפקת תחדישים, כלומר מילים 'מומצאות' על בסיס שורשים ומשקלים של מילים קיימות: מרביצן, מפטש בפטיש, מגידה וכדומה. בגיל בית הספר, הידע הגלוי אודות שורשים ומשקלים עוזר להבנת משמעותן של מילים לא מוכרות ומסייע לאיות מדויק של מילים (Ben-Zvi & Levie, 2016).

מאפיין ייחודי זה של השפה נבדק במבדקי שפה שפותחו בעברית, הכוללים בדיקת ידע גזרוני ומודעות לקשרים מורפו-פונולוגיים בין מילים (Katzenberger & Meilijson, 2014). כך לדוגמה, במבחן 'כצנברגר' להערכת שפה של ילדים בני 6-9 שנים, נבדק ידע גזרוני במספר אופנים: גזירת פועל מפועל נתון (לדוגמה, הארנב נעלם כי הקוסם __ העלים אותו), גזירת תואר מפועל (לדוגמה, תוכנית שהקליטו אותה היא תוכנית __ (מוקלטת)) וגזירת שם מכשיר מפועל (לדוגמה, עם מה מדפיסים? __ (מדפסת)) (כצנברגר ומלכסון, 2018).

מספר מחקרים בדקו את הידע הגזרוני בעברית במטלות שליפה. במחקר שבדק ידע מורפולוגי של ילדים עם לקות שפה באמצעות מטלת השלמת משפטים (חצי ממילות המטרה חלקו שורש זהה לפועל במשפט המקדים, למשל: אני משקיף ב __ (משקפת), ואילו המחצית השנייה הייתה קשורה לפועל רק באופן סמנטי, למשל: אני בוחש ב __ (כפית)), הביצוע של הנבדקים הושווה לשתי קבוצות ביקורת: ילדים תואמי-גיל כרונולוגי (בני 9:00-10:03 שנים) וילדים תואמי-גיל שפתי (בני 4:00-4:07 שנים) (קריזר ונובוגרודסקי, 2012). השוואת שתי קבוצות הביקורת יכולה ללמד על השפעת המבנה הייחודי של העברית על יכולת שליפת מילים. בגיל בית-ספר, ביצועיהם של הנבדקים עם התפתחות שפה טיפוסית הגיעו לאפקט תקרה והם קישרו בין הפועל ובין שם העצם הנגזר ממנו (לדוגמה, אני מחלל ב __ (חליל)). לעומתם, 15% מהטעויות שביצעו ילדי גן היו טעויות מורפולוגיות (לדוגמה, אני שורק ב __ "משרק" למילת מטרה 'משרוקית'). ממצא זה תומך בכך שבגיל הגן יש לילדים דוברי עברית עם התפתחות שפה טיפוסית ידע גזרוני חלקי בלבד. הידע המורפולוגי המקשר בין מילים בשפה העברית (למשל ידע

אודות שורשים ומשקלים) הוא ידע חיוני ליכולת שלילפת מילים אצל ילדים דוברי עברית. ידע זה בא לידי ביטוי הן כאשר מילת המטרה מוכרת לילד והוא מצליח לשלוף אותה (בגיל בית-ספר), והן כאשר יש לו ידע חלקי בלבד אודות מילת המטרה (בגיל הגן) (Ravid & Malenky, 2001).

מאפייני טעויות לקסיקליות של ילדים עם DLD

ניתן ללמוד על מאפייני הלקות הלקסיקלית מניתוח הטעויות של ילדים עם קשיים בשליפה. מספר החיפושים עבור כל מילת מטרה יכול להוות מדד לחומרת הלקות (Biran et al., 2018; Novogrodsky & Kreiser, 2015), וניתוח סוגי הטעויות יכול לתאר את פרופיל הליקוי (Friedmann, Biran, & Dotan, 2013). כך לדוגמה, במחקרן של בירן ושות' (2017) תוארו שני ילדים דוברי עברית עם לקות בשפה וקושי בשליפה, כשאחד הציג ליקוי בלקסיקון הסמנטי ואילו השני הציג ליקוי בלקסיקון הפונולוגי. גם במחקר שבדק ילד בן 9 שנים, דובר צרפתית עם לקות שפה וקושי בשליפה, נמצאו קשיים בתחום הסמנטי לצד יכולות תואמות גיל בתחום הפונולוגי (Bragard & Schelstraete, 2007). פרופיל שפתי זה הוביל את החוקרים למסקנה שהקושי בשליפה נבע מליקוי בייצוג הסמנטי. החוקרים הציעו כי להבחנה המבדלת בין פרופילים שונים של ילדים עם קשיים בשליפה, יש חשיבות לתהליך הטיפול. במחקר הנוכחי, מאפייני הטעויות מהווים בסיס לדין בנושא השפעת ההתערבות על יכולת השליפה. בנוסף, ילדים חד-דו-לשוניים עם לקות שפה וקשיי שליפה, מבצעים פעמים רבות 'דיבור מסביב' ותיאורים חלקיים (Biran et al., 2018; Dockrell et al., 1998; Novogrodsky & Kreiser, 2015). כלומר, מעבר לטעויות ברמת המילה (החלפות סמנטיות, החלפות פונולוגיות וכדומה), הם מציגים גם יכולת תיאור לקויה. במחקרן של בירן ועמיתותיה (Biran et al., 2018) מוצג תיאור מקרה שבו 12% מהטעויות היו תיאורים ואולם, התיאורים היו חלקיים וכללו מידע סמנטי לא מדויק (לדוגמה, "משתמשים בו להכין אוכל" עבור 'מזלג').

התערבות בתחום הלקסיקלי עבור ילדים דו-לשוניים עם DLD

בספרות המחקרית מוצגות גישות טיפול שונות בתחום הלקסיקלי עבור ילדים דו-לשוניים. סוגיה עיקרית העולה היא בכמה ובאילו שפות מומלץ להתמקד בהתערבות טיפולית. כך לדוגמה, מחקר התערבות עם ילדה תלת-לשונית (אנגלית, יוונית-קפריסאית ובולגרית), לקוית שפה בת 8:06 שנים, הראה כי טיפול בשפה אחת (אנגלית) הביא לשיפור משמעותי גם בשתי השפות האחרות. ייחודו של הטיפול היה התמקדות במילים בעלות אפיונים פונולוגיים דומים בכל השפות (מילות cognates, לדוגמה, המילה 'טיגריס': ביוונית-קפריסאית *tigris*, באנגלית *tiger*, ובבולגרית *tigur*) (Kambanaros, Michaelides, & Grohmann, 2017). הממצא המעניין במחקר זה הוא שלא רק מילים שנלמדו במהלך הטיפול הועברו משפה אחת לשתיים האחרות, אלא גם מילות cognates שלא היו חלק מתוכנית ההתערבות. כלומר, הילדה בצעה הכללה מעבר למילים שנלמדו באופן ישיר.

לעומת זאת, מחקר אחר הדגיש את יעילות הטיפול בשתי השפות בהן הילד משתמש (Restrepo, Morgan, & Thompson, 2013). במחקר זה, ילדים דו-לשוניים (אנגלית-ספרדית) בני 3:07-5:08 עם לקות שפה, שטופלו הן בספרדית והן באנגלית, הציגו שיפור בשתי השפות. לעומתם, ילדים שקיבלו מספר זהה של טיפולים באנגלית בלבד, הציגו שיפור דומה לזה של הראשונים באנגלית אבל לא בספרדית. לבסוף, במחקר דומה, שבדק ילדי גן דו-לשוניים עם לקות שפה, לא נמצא הבדל בין הקבוצה שקיבלה התערבות חד-לשונית לבין זו שקיבלה התערבות דו-לשונית. במחקר זה, ההתערבות בשפת הבית בוצעה באמצעות הדרכת הורים, כאשר מדובר בשפות-בית שונות (Thordardottir et al., 2015). עם זאת, החוקרים הדגישו את חשיבות ההתייחסות לשפת הבית כמשתנה שהשפיע על נכונותם של ההורים להצטרף לתוכנית ההתערבות.

המאמר הנוכחי מתאר טיפול בתחום הלקסיקלי בדין (שם בדוי), תוך התייחסות למורכבות הנובעת משילוב של שלושה גורמים: לקות שפה התפתחותית הכוללת קשיי שליפה, דו-לשוניות סימולטנית (אנגלית-עברית) והמאפיינים הלשוניים הייחודיים של שפת הטיפול - עברית. הצירוף של חסרים לקסיקליים, המאפיינים ילדים דו-לשוניים, וקשיי שליפה הן בעברית והן באנגלית, העמיד את דן בפני אתגרים לא פשוטים בבואו לרכוש את שתי השפות אליהן הוא נחשף.

שיטה

תיאור המקרה

מחקרי תיאור מקרה מציגים לרוב רציונל תיאורטי וקליני לגישה טיפולית עבור ילדים רב-לשוניים עם לקות שפה. מטרת מחקרים אלה היא הערכת ההיתכנות של שיטת טיפול, Feasibility study, (Marinellie, 2010). במחקר מסוג זה, חשוב להראות שגודל השינוי המתקבל בעקבות הטיפול הוא מעבר למצופה בהתפתחות טיפוסית בפרק הזמן של ההתערבות. ניתן להדגים את השינוי באמצעות השוואת הנבדק לעצמו לפני ואחרי הטיפול (Kambanaros et al., 2017), או באמצעות השוואה לציונים סטנדרטיים במבחני שפה, כפי שנעשה במחקר הנוכחי.

דן, ילד דו-לשוני סימולטני (עברית-אנגלית), בן 5:06 שנים, בעל שמיעה תקינה, הציג עיכוב בהתפתחות השפה כבר בילדות המוקדמת. הוא נולד וגדל באנגליה עד גיל 4 שנים, בסביבה דוברת אנגלית. האב דיבר איתו עברית והאם - אנגלית. יש לציין כי שפת הבית הייתה מאז ומתמיד אנגלית (לדן יש שני אחים, אחד בוגר ממנו והשני צעיר יותר). מגיל שנה עד גיל 3:06 שנים ביקר דן בגן דובר עברית. דן אובחן כלקוי שפה כשהמשפחה חייתה באנגליה. האבחון נערך באנגלית, ותמיכה לקשיים בעברית התקבלה באמצעות מידע שההורים מסרו לקלינאית המאבחנת. האבחון הצביע על קושי שפתי בכל תחומי השפה, בעיקר באוצר מילים ובתחביר, ועל שיבושי היגוי. דן טופל באנגליה על ידי קלינאית תקשורת דוברת אנגלית מגיל 3:06 שנים ועד גיל 4:02 שנים, אז עלתה המשפחה לישראל ודן שולב בגן טרום-חובה דובר עברית. בשלב זה, דן

דיבר רק אנגלית אך הבין עברית. בגיל 5:0 שנים הוא עבר אבחון שפתי בעברית בהמלצת הגננת אשר דיווחה על שימוש רב בפנטומימה ובמילים כלליות ("זה", "כזה") ועל קושי בהעברת מסרים מילוליים. האבחנה של לקות שפה התפתחותית התבססה על דו"חות הקלינאית באנגלית, על מטלות בלתי-פורמליות בעברית (שחזור חוויה, יצירת סיפור) ועל מבחן 'תבור' לאוצר מילים. במבחן זה השיג דן ציון שתאם לגיל 2:10 שנים, כשהציון כלל גם הפקה של מילים באנגלית (ציון של מילים בעברית בלבד תאם לגיל 2:04 שנים). ההבעה החופשית של דן אופיינה בהפקת פעלים כלליים במקום ספציפיים, לדוגמה: "לשים ריח" במקום 'מריחה', "לעשות dinner" במקום 'מבשלת'. כמו כן, בלטו החלפות סמנטיות בשתי השפות, הן בשיחה חופשית והן במבחן 'תבור' שיתואר להלן, למשל: "bee" במקום 'fly', "ציפור" במקום 'פרפר'. בנוסף, בלטו הפקת תיאור במקום שיום, למשל: "זה לציפור זה מ-straw" במקום 'קן' ושימוש בג'סטות במקום מילים חסרות. מאפייני הטעויות שתוארו מתאימים לילדים עם ליקוי בשליפה (Bragard & Schelstraete, 2007; Novogrodsky & Kreiser, 2015), כפי שיתואר בפירוט התוצאות בהמשך. לבסוף, דן התקשה גם בהפקת מילים מורכבות מבחינה פונולוגית וביצע שיכולי עיצורים. לעיתים קשה היה לדעת האם הוא מתקשה בהגיית המילה או שמדובר בטעות פונולוגית למילת המטרה. סוגיה זו תידון בפרק העוסק במורכבות הטיפול.

מאפייני הדו-לשוניות באו לידי ביטוי ב-code switching, כלומר במעבר בין שפות בתוך אותו מבע, לדוגמה: "לשבור ה-floor" (במקום 'קודח'), "הוא שותה cup of tea", "זה מ-glass". התנהגות זו אופיינית לילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית, והיא פוחתת ככל שהם שולטים יותר בשפת הדומיננטית (Societal language) (Milroy, 1995). הליקוי השפתי של דן לא פגע רק בתחום הלקסיקלי. באבחון שנערך בעברית בגיל 5 שנים בלטו קשיים גם בתחומי המורפו-תחביר, הפונולוגיה והשיח: הפקת משפטים פשוטים ומחברים בלבד, רובם קצרים, ללא הרחבות תיאוריות, קושי בהעברת מידע, קושי ביצירת סיפור ועוד. דן הציג, אפוא, תמונה מורכבת של לקות שפה התפתחותית הכוללת קשיי שליפה (Dockrell et al., 1998; Novogrodsky & Kreiser, 2015), אליה מתלווה דו-לשוניות המתאפיינת, בין השאר, בחסרים לקסיקליים בשתי השפות (Degani et al., 2019) ובשגיאות מורפולוגיות הנובעות בחלקן מאפיונים ספציפיים של העברית. פירוט מאפייני השגיאות לפני ואחרי הטיפול מופיע בפרק התוצאות.

המטרה בשלב הטיפול המתואר במחקר הנוכחי הייתה בניית לקסיקון הבעתי בעברית, תוך מתן דגש על אחסון יעיל של מילים חדשות ועל השימוש בהן במצבי תקשורת טבעיים. הרציונל היה שהשיפור הלקסיקלי, כולל שליפה יעילה יותר של מילים, יוכל לאפשר לדן להביע תכנים, רעיונות ומחשבות, יפחית תסכול, ישפר את תפקודו החברתי, ובעתיד - יקדם את התחום האורייני שכן כידוע, קיים קשר הדוק בין גודל הלקסיקון ובין הבנת הנקרא (DeThorne et al., 2015).

קריאה ולמידה בהמשך בבית הספר (Messer & Dockrell, 2006). וילדים עם קשיי שליפה מראים קשיי

תוכנית הטיפול המתוארת במאמר זה מתבססת על השפה הדומיננטית, שפת הסביבה - עברית, תוך מתן תמיכה מתמשכת בשפת הבית (אנגלית). הבחירה בעברית הייתה עקב סביבת החיים החדשה של דן, סביבה דוברת עברית, וגילו. בתחילת הטיפול דן היה בן 5 שנים והיה צורך בביסוס העברית לקראת עלייתו לכיתה א'. סיבה נוספת היא רצון ההורים, שראו חשיבות לביסוס התקשורת בעברית (Kohnert, 2010). מטרת הטיפול הראשונה הייתה הרחבת אוצר המילים ההבעתי בעברית בדגש על שמות ופעלים ספציפיים, וזאת לאור החסרים הלקסיקליים בעברית. המטרה השנייה הייתה הקניית יכולת הגדרה מושגית כאסטרטגיית פיצוי לקשיי השליפה הלקסיקלית בשתי השפות.

חומרים

מבחן תבור (2006) בודק אוצר מילים הבעתי באמצעות שיום תמונות, ומיועד לאיתור ילדים בני 2:0-8:0 שנים בעלי איחור ברכישת אוצר מילים הבעתי או עם קשיי שליפה. המבחן מאפשר חישוב גיל שפתי לאוצר מילים הבעתי על בסיס ציון גולמי. כלומר, ניתן להעריך את אוצר המילים ההבעתי של הנבדק בהשוואה לילדים דוברי עברית בני גילו הכרונולוגי. המבחן כולל 52 תמונות צבעוניות המייצגות: שמות עצם (כולל מושגי-על), פעלים, תארים ומילות יחס והן מדורגות על פי סדר רכישה התפתחותי. מילות המטרה בעלות מגוון הטיות מורפולוגיות: ריבוי שמות עצם זכריים ונקביים, הטיית פעלים ברבים, ברבות, בבניינים שונים והטיית תארים בנקבה. כמו כן, המילים משקפות את המבנה הפונולוגי של השפה העברית (לפירוט נוסף ראה: תבור, 2006). תשובותיו של דן סווגו על פי קריטריונים המבוססים על מחקרים קודמים (Biran et al., 2018; Novogrodsky & Kreiser, 2015). בנוסף, בשל הדו-לשוניות, נעשתה הבחנה בין תשובות בעברית לתשובות באנגלית. כמו כן, נוספה קטגוריה מסוג 'טעות נטייה'. כאמור, מבחן 'תבור' כולל שמות עצם, פעלים ותארים שחלקם מוטים (למשל: כנפיים, מגרד, אוכלות, עצובה) וטעות מסוג זה מופיעה בציינון המבחן.

להלן פירוט סוגי התשובות:

1. שיום נכון בעברית - נספר כתגובה נכונה.
2. שיום נכון באנגלית (code switching) - הפקת מילת המטרה באנגלית במקום בעברית, למשל: "waves" עבור 'גלים'. על פי קריטריון המבחן, תגובה זו נספרה כטעות.
3. טעות סמנטית - החלפה של מילת המטרה במילה אחרת מאותה קטגוריה סמנטית, למשל בעברית: "מגעיל" במקום 'מלוכלך', באנגלית: "beard" במקום moustache (מילת המטרה - 'שפם').

4. שיום פריטים במקום מושג העל - במבחן 'תבור' קיימים שבעה מושגי-על, במידה והנבדק שיים את הפריטים (בעברית או באנגלית) ולא נקב בשם הקטגוריה, נכללה התשובה בסיווג זה, לדוגמה: "piano, drum, גיטרה" במקום 'כלי נגינה'.
5. תיאור - תיאור מילת המטרה במקום שיום, חלק מהתיאורים היו רלבנטיים, למשל: "עושים בנדנד" במקום 'מתנדנדות', "הוא בונה בית" במקום 'דופק', אך חלקם היו פחות ממוקדים או אף אסוציאטיביים, למשל: "זה לא יפול" במקום 'מכסה', "זה שבת היום" במקום 'מפה'.
6. תיאור הכולל עירוב שפות (code switching) - תיאור מילת המטרה במבע הכולל עירוב עברית ואנגלית, למשל: "לשבור את ה-floor" במקום 'קודח', "ילד עושים drink" במקום 'מוזג'.
7. טעות פונולוגית - החלפה של מילת המטרה במילה דומה מבחינת ההרכב הצלילי: "מרכל" (marchel) במקום 'מריחה'.
8. טעות נטייה - נטייה שגויה של שם עצם, פועל או תואר, למשל: "עצוב" במקום 'עצובה'.
9. ג'סטה - הפקת מחווה במקום מילת המטרה, למשל מחווה של גירוד במקום 'מגרד'.
10. "לא יודע" - אי הפקת תשובה או הצהרה: "אני לא יודע".

לעיתים דן הפיק מספר תשובות שגויות עבור אותה מילת מטרה. כך לדוגמה, עבור מילת המטרה 'קן' הופקו שלוש תגובות: "זה לציפור", "זה מ-straw", "מרפסת". כל טעות סווגה בנפרד וניתוח הטעויות כלל את שיעור הטעויות מכל סוג חלקי סך כל הטעויות.

הליך

מבחן 'תבור' הועבר לפני תחילת ההתערבות ובסופה, במטרה להעריך את אוצר המילים ההבעתי של דן בעברית באמצעות כלי אובייקטיבי המבוסס על נורמות בעברית. יש לציין, כי במבחן זה לא קיימות נורמות עבור ילדים דו-לשוניים. שפת השיחה במהלך המבחן הייתה עברית, אולם לא הייתה הכוונה מפורשת לשיים רק בעברית.

שלב הטיפול המתואר במחקר זה התקיים במשך 6 חודשים וכלל מפגש שבועי עם קלינאית תקשורת ומפגש שבועי נוסף עם סטודנטית לחינוך במסלול הגיל הרך אשר הודרכה על ידי הקלינאית. לצורך בניית הלקסיקון נבנתה תוכנית התערבות על בסיס קטגוריות סמנטיות (מושגי-על), תוך למידה מודעת (אקספליסיטית) של הקשרים הסמנטיים (Coelho, McHugh, & Boyle, 2000) והמורפו-פונולוגיים (Ben-Zvi & Levie, 2016) בין המילים. המילים שנלמדו במהלך ההתערבות לא היו מילים מתוך מבחן 'תבור' והמבחן היה כלי בלתי תלוי למדידת השינוי בעקבות הטיפול.

כאמור, הטיפול נועד להשגת שתי מטרות: המטרה הראשונה הייתה הרחבת אוצר המילים ההבעתי בעברית, עם דגש על שמות ופעלים ספציפיים, כמענה לחסרים הלקסיקליים של

דן. המטרה השנייה הייתה הפקת הגדרות מושגיות כאסטרטגיית פיצוי לבעיית השליפה הלקסיקלית של דן, אשר נתנה את אותותיה בשתי השפות.

להלן יתוארו חמישה מפגשים טיפוליים באופן המדגים את רציונל התהליך הטיפולי ואת אופיו ההדרגתי, המבוסס על הצטברות של ידע מילוני ועידוד השימוש בו בכל רמת ידע.

מפגש ראשון: הוצגה קטגוריה סמנטית אחת והוסברה משמעות שמה תוך התייחסות לקשרי השורש בין השם ובין השימוש בפריטים המשתייכים לאותה קטגוריה. לדוגמה, קוראים לקבוצה 'כלי עבודה' כי עובדים בהם. הודגש הקשר הפונולוגי והסמנטי בין שם הקטגוריה והפריטים אותם היא כוללת והוצגו פריטים טיפוסיים לקטגוריה, לדוגמה, פטיש, מסור, מקדחה. לכל פריט הוצמד הפועל הספציפי הקשור אליו, תוך הדגשת הקשר המורפו-פונולוגי ביניהם (אם הוא קיים), לדוגמה, מקדחה - קודחים, מסור - מנסרים.

המפגש כלל משימות זיהוי ומשימות הפקה המדגישות את הקשרים המורפו-פונולוגיים: זיהוי שם העצם על פי הפועל, הפקת שם העצם על פי הפועל והפקת הפועל המתאים לשם העצם. כאשר דן הפיק מילת תפל הבנויה מהשורש המתאים (למשל: "מפטים בפטיש"), הוא קבל חיזוק כגון: "זאת באמת מילה מתאימה, חבל שאין מילה כזאת בעברית", ואחריו נאמרה לו המילה הנכונה. הפקת מילות תפל מעין אלו, בדומה לתחדישים של ילדים צעירים חד-לשוניים, יכולה להעיד על שיפור בידע הגזרני של דן וביכולתו להכליל ידע זה למילים חדשות (Ben-Zvi & Levie, 2016).

מפגש שני: הוצגו מילים נוספות הקשורות לקטגוריה הסמנטית אליה דן נחשף, כולל פריטים פחות טיפוסיים, כגון מפתח ברזים. במקביל, הורחב הידע הגזרני לתבניות נוספות, כלומר הוצגו מילים נוספות הבנויות משורשים שדן נחשף אליהם במפגש הקודם. למשל, אם במפגש הראשון דן נחשף לקשר בין הפועל 'להבריג' ושם העצם 'מברג', במפגש השני הורחב הקשר למילים נוספות מאותו שורש: "בעזרת המברג אפשר להבריג את הבורג".

מפגשים שלישי ורביעי: חזרה על הרצף של שני המפגשים הראשונים עם קטגוריה חדשה (ההחלטה לגבי מספר הקטגוריות המוצגות תלויה במטופל, בידע העולם שלו, בתחומי העניין שלו ובמטרות טיפוליות נוספות).

מפגש חמישי: לאחר חשיפה לשתי קטגוריות סמנטיות, הוצג משחק אינטראקטיבי המחקר מצבי תקשורת יומיומיים, במהלכם נדרש הילד להעביר מידע חדש למאזין. על השולחן הונחו תמונות הפוכות, כל משתתף בתורו לקח תמונה מבלי שהשני יראה, והגדיר את הפריט במתכונת קבועה: שם הקטגוריה והשימוש בחפץ תוך הפקת פועל ספציפי, רצוי בעל שורש זהה לשורש של שם העצם. לדוגמה: "יש לי כלי כתיבה שמוחקים איתו". בדרך זו, נעשה שימוש פרגמטי בידע הנרכש. משחק זה, או כל משחק הדומה לו, מייצר מצב תקשורתי מובנה המאפשר

לילד לחוות שימוש באסטרטגיית פיצוי לקשיי השליפה שלו, וכמו כן, מאפשר לקלינאית לתמוך בו בכל רמת תפקוד. בנוסף, המטלה מעודדת שימוש במבנים תחביריים מורכבים מעבר לרמת המשפט הפשוט (ראה הרחבה של היבט זה אצל Friedmann, Aram, & Novogrodsky, 2011). מפגשי הטיפול הבאים כללו הרחבה של מספר הקטגוריות במשחק שתואר לעיל והגדלת מספר הפריטים בכל קטגוריה. בנוסף, הודגשו נטיות מורפולוגיות בסיסיות, בעיקר הטיות מין ומספר של שמות עצם, פעלים ותארים והטיות בניין של פעלים (כך למשל אמרה הקלינאית: "זה בגד שאימא מלבישה בו את הילד שלה בחורף, אבל אם הוא גדול הוא יכול להתלבש לבד").

המפגשים הטיפולים כללו משחקים נוספים בהם נדרשה הפקה של המילים החדשות בהקשרים שונים: השלמת משפטים שאמרה בובת כפפה (אני שר ... - שיר, אני מספר ... - סיפור), תיקון משפטים שגויים שהפיקה בובת כפפה (למשל, במגרפה עוברים את האדמה) ומשחק לפי תרחיש מוכר הדורש שימוש באוצר המילים הנלמד (הכנת גינה, קניית בגדים בחנות, הכנת ארוחה וכדומה). כאשר דן הפיק מילה נכונה באנגלית, הוא קיבל חיזוק חיובי והקלינאית חזרה על כל המבע אך החליפה את המילה במילה בעברית.

תהליך ההתערבות כלל גם הדרכת הורים רציפה. ההורים הודרכו להדגיש קשרים מורפו-פונולוגיים בין מילים במצבי תקשורת חופשית. לדוגמה, "למה לשמשיה קוראים 'שמשיה'? כי היא מגנה מהשמש", ואף הודרכו לבצע הקבלה למילים נוספות: "ומטריה מגנה עלינו מהגשם", תוך הסבר כי 'מטר' היא מילה נרדפת ל'גשם'.

בנוסף, ההורים הודרכו לבצע תהליכים מקבילים בשפת הבית – אנגלית (Law, Mckean, Murphy, & Thordardottir, 2019). יש לציין כי מרגע שהמשפחה עלתה לישראל, ההורים דיברו עם ילדיהם באנגלית בלבד כדי לשמר אותה. ההמלצות שקיבלו מהקלינאית היו: לחזור על מבעים שדן מפיק ולהחליף מילים כלליות במילים ספציפיות (בעיקר פעלים), להדגיש קשרים מורפו-פונולוגיים בין מילים (sing-singer, dance-dancer), למרות שבאנגלית קשרים מסוג זה פחות שכיחים מאשר בעברית, ובנוסף, לעודד שימוש בהגדרה מושגית ברגעים של קושי בשליפה לקסיקלית. כמו כן, הומלץ להקריא סיפורי ילדים בשתי השפות ולהתעכב על משמעותן של מילים מהותיות להבנת הסיפור או מילים שחוזרות פעמים רבות במהלך הסיפור. המלצה נוספת להורים הייתה להימנע ככל האפשר מביצוע code switching בשעה שהם מדברים עם דן (אבוטבול-עוז ואחרים, 2017).

תוצאות ההתערבות

התוצאות מציגות את תהליך ההתקדמות בתחום ההפקה הלקסיקלית במהלך חצי שנה בה נערך תהליך ההתערבות, במקביל לחשיפה לעברית במסגרת החינוכית בה דן למד. כותבות המאמר

מניחות שלחשיפה לעברית בגן ובחיי היומיום הייתה תרומה משמעותית להתקדמות שנצפתה. פרק הזמן שעבר מרגע הגעתו של דן לישראל וכניסתו למסגרת חינוכית דוברת עברית (גיל 4:02 שנים) ועד בחינת יכולותיו הלקסיקליות בתום תהליך התערבות שנמשך חצי שנה (מגיל 5:0 ועד 5:06 שנים) היה 14 חודשים. פרק זמן זה אינו מספיק לצורך סגירת הפער השפתי גם עבור ילד דו-לשוני עם התפתחות שפה טיפוסית (אבוטבול-עוז ואחרים, 2017). הנחת המחקר הייתה שגם לאחר תקופת ההתערבות עדיין יהיה פער בין אוצר המילים ההבעתי בעברית של דן (שיוערך באמצעות מבחן 'תבור') לבין המצופה בגילו וזאת בשל השילוב של דו-לשוניות ולקות שפה התפתחותית. התוצאות שתוצגנה להלן משוות את הציון במבחן 'תבור' לפני ההתערבות ולאחריה ומפרטות את מאפייני הטעויות בשתי נקודות זמן אלו.

הציון לפני ואחרי תהליך ההתערבות

במבחן 'תבור' לאוצר מילים שהועבר בתום תהליך ההתערבות הושג ציון המתאים לגיל 4:03 שנים, כלומר, התקדמות של שנתיים בגיל שפתי לאוצר מילים הבעתי³ בהשוואה לציון שהתקבל לפני ההתערבות (אז מתוך 52 מילות המבחן, דן שיים 8 מילים - מתאים לגיל 2:03 שנים). למרות שציון זה הציב את דן בפער של יותר משנה בהשוואה לבני גילו הכרונולוגי (5:06 שנים), ההבדל בין הציון לפני ההתערבות והציון לאחריה מצביע על שינוי גדול מזה הצפוי בפרק זמן של חצי שנה ותומך בהשפעה החיובית של הטיפול על תפקודו של דן.

השוואת הביצוע של דן לפני ואחרי הטיפול, כפי שיפורט להלן, מתייחסת לאחוז הטעויות מכל סוג מתוך סך כל הטעויות שהוא הפיק. ניתוח הטעויות (ראה טבלה 1) מצביע על שיעור דומה של שיום נכון באנגלית בשתי נקודות הזמן, עדות להשפעת הדו-לשוניות, כלומר, למילים אותן דן מכיר באנגלית. שיעור הטעויות הסמנטיות דומה לפני ואחרי ההתערבות. טעויות מסוג תיאורים הופקו לפני ההתערבות אך לא לאחריה. חשוב לציין, כי מדובר בתיאורים לא מדויקים, תוך שימוש מרובה בפועל הכללי 'עושה'. לדוגמה: "עושים slide" למילת המטרה 'מטפס', "עושים בנדנד" למילת המטרה 'מתנדנדות', "עושים תמונה ביחד" למילת המטרה 'משפחה', "ילד עושים drink" למילת המטרה 'מוזג'. אחרי ההתערבות לא הופקו טעויות מסוג תיאור ונרשמה עלייה בהפקת פעלים ספציפיים, אם כי חלקם היוו טעות סמנטית. לדוגמה, לפני ההתערבות הפיק דן שתי תגובות עבור מילת המטרה 'מבשלת': "לעשות dinner", ו-"אוכל", ואילו לאחר ההתערבות הוא ביצע טעויות סמנטיות תוך שימוש בפעלים ספציפיים: "מכינה, מערבבת". ניתן לראות זאת בדוגמה נוספת, כאשר לפני ההתערבות תיאר דן את מילת המטרה 'מוזג' במבע: "ילד עושים drink" ו-"נשפך ה-juice", ואילו לאחר ההתערבות הוא ביצע טעות סמנטית: "שופך". תיאורים אחרים התייחסו לפריטים בתמונה ולא למשמעות אותה היא מייצגת, לדוגמה, "Sun עם הים" במקום 'שוקעת'. בניתוח הטעויות בלטה הירידה בטעויות המערבות את השפה האנגלית (טעויות

³ בחישוב הכולל מילים שהופקו באנגלית, הציון מתאים לגיל 4:5 שנים.

סמנטיות באנגלית, שיום פריטים באנגלית במקום מושג-העל ותיאור הכולל מילה באנגלית). הפחתת השימוש באנגלית תומכת בעליית המודעות המטה-לשונית של דן בנוגע למטרת המטלה - שיום בעברית, וגם מסבירה במידה מסוימת את העלייה המשמעותית בהופעתה של טעות מסוג 'לא יודע' לאחר ההתערבות, כפי שיורחב בהמשך.

טבלה 1: ממוצע שיעור סוגי הטעויות (מספר הטעויות)

סוג הטעות	לפני ההתערבות	אחרי ההתערבות
סך הטעויות	55*	28
שיום נכון באנגלית	0.11 (6)	0.14 (4)
החלפה סמנטית – עברית	0.18 (10)	0.32 (9)
החלפה סמנטית – אנגלית	0.09 (5)	0
שיום פריטים במקום מושג העל - עברית	0.02 (1)	0
שיום פריטים במקום מושג העל - אנגלית	0.04 (2)	0
תיאור - עברית	0.22 (12)	0
תיאור הכולל ערוב שפות **	0.20 (11)	0
החלפה פונולוגית	0	0.04 (1)
טעות מורפולוגית (נטייה)	0.07 (4)	0.07 (2)
ג'סטה	0.02 (1)	0
תגובת 'לא יודע'	0.06 (3)	0.43 (12)

התאים המוצללים מציגים הבדלים בולטים.

* סך הטעויות כולל את כל הטעויות שדן הפיק, לעיתים יותר מטעות אחת עבור מילת המטרה, מכאן שסכום הטעויות גדול ממספר הפריטים במבחן עצמו.

** Code switching

לא נמצא הבדל במספר הטעויות מסוג 'נטייה' לפני ואחרי הטיפול, אך נראה שינוי באופיין. הטעויות לפני ההתערבות כללו הפקת שם פועל במקום פועל מוטה (למשל: "לצייר" במקום 'מציירת') וטעויות בהתאם מין (למשל: "עצוב" במקום 'עצובה'). לעומת זאת, השגיאות המורפולוגיות לאחר ההתערבות משקפות אי רכישה של נטיית הרבות של הפועל ("אוכלים" במקום 'אוכלות', "מתנדנדת" במקום 'מתנדנדות').

בנוסף לניתוח הטעויות, חושב 'מדד חיפוש' לפני ואחרי הטיפול (Biran et al., 2018; Novogrodsky & Kreiser, 2015). מדד זה בודק את מספר התגובות השגויות הממוצע אותן שולף הנבדק עבור מילת מטרה. לדוגמה, אם הנבדק שגה בשלוש מילות מטרה באופן הבא: הפיק טעות אחת עבור מילת המטרה הראשונה, שלוש טעויות עבור המילה השנייה ושתי טעויות עבור המילה השלישית, הרי שהוא הפיק בסך הכול שש טעויות, ומדד החיפוש שלו יהיה 2, כלומר, שתי טעויות בממוצע למילים אותן הוא לא שלף. לפני הטיפול מדד החיפוש של דן היה 1.3 ואחריו - 1.

דיון

השינוי ביכולותיו השפתיות של דן בעקבות הטיפול

בתום תקופת ההתערבות הושגה עלייה בציון הכללי של מבחן 'תבור', קרי חלה ירידה בסך הטעויות. העלייה בציון הכללי של המבחן מעידה על שיפור ביכולת הלקסיקלית של דן בעברית ועל שיפור ביכולת השליפה שלו, וזאת במהלך תקופה של 6 חודשים. ניתן להסיק על שיפור ביכולת השליפה מאחר שהתנהגויות המשקפות קשיי שליפה פחתו לאחר ההתערבות, כפי שיתואר בהמשך. כאמור, הכותבות אינן מייחסות את השיפור להתערבות הטיפולית לבדה. אין ספק כי החשיפה האינטנסיבית לעברית במסגרת הגן, כמו גם ההבשלה הביולוגית שהתרחשה בתקופה שבין שתי המדידות, תרמו להרחבת הלקסיקון בעברית. ההבחנה בין חסרים לקסיקליים לבין קשיי שליפה אצל ילדים דו-לשוניים היא מורכבת ומשליכה גם על הבנת השינוי ביכולות השפתיות בעקבות הטיפול, כפי שיורחב בהמשך הדיון. השיפור שהושג תורם ליכולתנו לנבא את יכולת הלמידה וההתקדמות העתידית של דן, כפי שמראים מחקרים על ילדים עם התפתחות שפה טיפוסית (Määttä et al., 2016). הדיון יעסוק בניתוח מאפייני הטעויות של דן לפני ואחרי הטיפול ולא בגודל השינוי, מכיוון שלמבחן 'תבור' אין נורמות עבור ילדים דו-לשוניים.

אחת התופעות הבולטות בהשוואת הציונים לפני ואחרי ההתערבות היא הירידה בשימוש באנגלית. לאחר ההתערבות דן לא ביצע החלפות סמנטיות באנגלית, לא הפיק תיאורים באנגלית, לא שיים פריטים באנגלית במקום מושג-על וגם לא ביצע code switching. העלמות התנהגויות אלו יכולה לשקף את השיפור בלקסיקון בעברית. עם זאת, מספר המילים הנכונות שהופקו באנגלית נשאר דומה לפני ואחרי ההתערבות, כלומר דן ממשיך להציג התנהגות טיפוסית לילד

דו-לשוני, אשר חלק מהמילים מוכרות לו בשפה אחת ואילו חלקן האחר - בשפה אחרת. ואולם, בהתחשב בקשיי השליפה של דן, ייתכן שהוא משתמש באסטרטגיה של החלפת שפה כאשר הוא אינו מצליח להגיע למילה מאוחסנת בעברית (ראו הרחבה בהמשך הדיון, בסעיף אודות מורכבות הטיפול).

החלפות סמנטיות הן סוג הטעות השכיח ביותר שדן ביצע, הן לפני ההתערבות (28%) והן לאחריה (32%), אך כאמור, לאחר ההתערבות הוא לא ביצע טעויות סמנטיות באנגלית. ידוע שילדים צעירים עם התפתחות שפה טיפוסית מבצעים אף הם החלפות סמנטיות (Biran et al., 2017). אצל דן, טעויות אלו משקפות חסרים בלקסיקון העברי מחד, ואת הליקוי בשליפה מאידך.

סוג נוסף של טעויות שדן ביצע היה שיום פריטים במקום שיום מושג-על. לפני ההתערבות, דן הפיק שני מושגי-על מתוך שבעת המושגים המופיעים במבחן 'תבור'. לאחר ההתערבות הוא הפיק שישה מושגי-על ובנוסף, הפיק את השימוש במקום מושג-העל הנותר ("מנגנים" במקום 'כלי נגינה'). שינוי זה מייצג את התפתחות הידע הלקסיקלי של דן ואת ארגון המילים בלקסיקון על בסיס קטגוריאלי (Seroussi, 2011, 2016). ניתן להסביר את השיפור, לפחות באופן חלקי, כתוצאה של הטיפול שהתמקד בחשיפה לקטגוריות ובקישור בין פריטים לבין מושג-העל אליו הם שייכים.

מספר פעמים הפיק דן מילה קרובה למילת המטרה, תגובה המצביעה על נגישות לקטגוריה הסמנטית הנכונה, אך שליפה לא מדויקת של מילת המטרה, למשל: "שופך" במקום "מוזג"; "נשבר" במקום "עקום"; "מכונה" במקום "מבשלת". גם ילדים צעירים חד-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית מפיקים תחילה מילים פרוטוטיפיות (כגון: 'צלחת', 'כוס'), ורק בשלב מאוחר יותר רוכשים מילים ספציפיות יותר (למשל: 'קערה', 'ספל' בהתאמה). הטעויות של דן תומכות בתהליך בניית לקסיקון הדומה לזה של ילדים צעירים יותר (Seroussi, 2011, 2016).

לפני ההתערבות, דן הפיק תיאורים בעברית שחלקם כללו code switching (עירוב שפות). ברגע נתון, לא תמיד ניתן היה לדעת האם הוא לא הכיר את המילה בעברית או לא הצליח לשלוף אותה. התיאורים נעלמו כליל לאחר ההתערבות, כחלק מהשיפור ביכולת השליפה וכחלק מהירידה בשימוש באנגלית. עירוב שפות מאפיין ילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית בתחילת תהליך הרכישה של שפה נוספת (Bialystok, 2001). בנוסף, התיאורים עצמם היו חסרים וכללו לרוב את הפועל הכללי 'לעשות'. השימוש בפועל זה אופייני לילדים חד-לשוניים עם חסרים בשפה (ילדים צעירים מאוד או ילדים ממיצב חברתי-כלכלי נמוך), לילדים עם DLD, וילדים דו-לשוניים (רום, צור וקרייזר, 2009). לאחר ההתערבות לא הופקו טעויות מסוג תיאור ונרשמה עלייה בהפקת פעלים ספציפיים. באופן כללי, ניתן לראות מעבר משגיאות "גסות" לשגיאות "עדינות" יותר. כך למשל, לפני ההתערבות דן אמר "jungle" עבור מילת המטרה 'חיות בר', ואילו לאחר ההתערבות הוא אמר "חיות".

ניתוח הטעויות העלה כי דן ביצע מספר טעויות מורפולוגיות בהפקת מילות המטרה, הן לפני והן לאחר ההתערבות. הטעויות שהופיעו לפני ההתערבות כללו שימוש בצורות מורפולוגיות בסיסיות, כפי שמבצעים ילדים צעירים בשלבים המוקדמים של רכישת השפה. לעומת זאת, השגיאות המורפולוגיות לאחר ההתערבות שיקפו אי רכישה של נטיית הרבות של הפועל, נטייה אשר נרכשת לאחר רכישת נטיות הנקבה היחידה והריבוי הזכרי. השינוי במאפיין הטעויות עוקב אחרי תהליכי רכישה של ילדים עם התפתחות טיפוסית (Berman & Lustigman, 2012) ותומך בהשערה שלדן יש ידע לשוני חלקי של מילת המטרה.

ממצא מעניין נוסף הוא כי לאחר ההתערבות דן הפיק תגובות רבות מסוג 'לא יודע', בעוד שבמבדק הראשון תגובה זו כלל לא הופקה. במקביל, בנקודת זמן זו הוא מיעט להפיק תגובות שגויות באנגלית. כלומר, בעוד שלפני ההתערבות הוא הפיק מגוון תגובות: מילים באנגלית, מילים בעברית, תיאורים ומבעים הכוללים code switching, הרי שלאחר ההתערבות הוא העדיף להצהיר שאינו יודע על פני הפקת תשובה שגויה. ממצא זה יכול להעיד על התפתחות יכולות מטא-לשוניות - מודעות גבוהה יותר של דן לכך שמתבקש שיום בעברית, ושהאנגלית אינה רלוונטית להקשר של המבחן. בנוסף, ייתכן שלדן יש מודעות גבוהה יותר לידע הלקסיקלי שלו, כך שאם מילת המטרה איננה ברשותו (בגלל חסר לקסיקלי או בגלל קושי בשליפה), הוא מעדיף לא לשיים כלל מאשר לטעות. התפתחות היכולות המטא-לשוניות של דן היא חיובית מחד, אך מאידך, בהיבט פרגמטי-תקשורתי, הפקת מילה באנגלית במצבי תקשורת יומיומיים עדיפה על פני הצהרה מסוג 'לא יודע'. כאשר ילד מצהיר שאינו יודע, המאזין עלול להסיק על חסרים בידע העולם שלו, בעוד שהפקת מילת המטרה בשפה אחרת או הפקת תיאור, מעידות על קיומו של ידע עולם ועל חסר ספציפי בידע לקסיקלי באחת השפות.

בנוסף למאפייני הטעויות לפני ואחרי הטיפול, נבדק 'מדד חיפוש' בכל אחת מנקודות הזמן. מדד זה מאפשר להעריך את הקושי בתהליך השליפה על בסיס ממוצע השגיאות לכל מילת מטרה. השילוב של עלייה בתשובות נכונות וירידה במדד החיפוש תומך בכך שמילות המטרה היו נגישות יותר לדן.

דו-לשוניות ולקות שפה - היבטים תיאורטיים

קיימת הסכמה רחבה בספרות שדו-לשוניות אינה גורמת ללקות שפה ואינה מחמירה את לקות השפה (לסקירה בנושא זה ראה, Novogrodsky & Meir, under review). משמעות הנחה זו היא שחומרת הלקות של ילד דו-לשוני עם לקות שפה אינה סכום פשוט של השפעת הדו-לשוניות והשפעת לקות השפה (Degani et al., 2019). ילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה טיפוסית מחלקים את זמנם בין שתי שפות ולכן אוצר המילים שלהם צפוי להיות קטן יותר בכל אחת מהשפות שהם דוברים (Armon-Lotem et al., 2015). בתחום הלקסיקלי, הביצוע של ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה צריך להיות משווה לנורמות של ילדים דו-לשוניים עם התפתחות שפה

טיפוסית ולא לנורמות של ילדים חד-לשוניים (Degani et al., 2019). ואולם, נורמות כאלה כמעט ולא קיימות. מכאן החשיבות של בחינת מאפייני הטעויות, הן עבור תהליך האבחון והן עבור תהליך ההערכה של התקדמות הילד, כפי שתואר במחקר הנוכחי. כאמור, דן אובחן כילד עם לקות שפה בשתי השפות להן הוא נחשף (אנגלית ועברית), בשתי נקודות זמן, על ידי שתי קלינאיות תקשורת. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את השפעתו של טיפול המדגיש את המאפיינים הייחודיים של השפה העברית, על תפקודו של דן. מאפייני הטעויות של ילדים חד-לשוניים עם לקות שפה נמצאו כמדד רגיש לאבחנה מבדלת של קשיי שליפה במחקרים קודמים (קריזר ונובוגרודסקי, 2012; Bragard & Schelstraete, 2007; Biran et al., 2018; Novogrodsky & Kreiser, 2015) וכמדד רגיש לאבחנה של פרופיל הלקות (Biran et al., 2018; Bragard & Schelstraete, 2007). ממצאי המחקר הנוכחי תומכים ברעיון שמאפייני הטעויות יכולים להיות גם מדד רגיש לבחינת יעילות הטיפול, בפרט עבור ילדים דו-לשוניים שלא ניתן להשוות את הביצוע שלהם לנורמות של ילדים חד-לשוניים.

מורכבות הטיפול - היבטים קליניים

מורכבות הטיפול בדן נבעה מאי הבהירות בנוגע למקור הקושי שלו ברגע נתון. כאשר מילת המטרה לא הופקה, לא תמיד היה ברור האם מדובר **בחסר לקסיקלי** או **בקושי בשליפת המילה**, והאם החסר הלקסיקלי נובע מהדו-לשוניות או **מלקות השפה ההתפתחותית**. כך לדוגמה, במהלך תרחיש של מסעדה, דן החליף את המילה 'מלצר' במילה 'מציל'. ייתכן שמדובר באי ידיעה של המילה באחת השפות או אף בשתייהן (חסר לקסיקלי), אך ייתכן שדן ביצע טעות פונולוגית (בשל הקושי בשליפה). במקרה ספציפי זה, כשהקלינאית הביעה חוסר הבנה, דן הצליח להפיק את המילה באנגלית. בנוסף, כאשר דן הפיק מילה משובשת, לא תמיד היה ברור ממה נבע השיבוש - האם מדובר בקושי **בייצוג הפונולוגי** של המילה? **בהפקה הפונטית** שלה? (כאמור, דן התקשה בהפקת מילים מורכבות מבחינה פונולוגית וביצע שיכול עיצורים), האם הוא ביצע **החלפה פונולוגית** הנובעת מקשיי השליפה? או שהוא התקשה **בנטייה המורפולוגית** של המילה? כך למשל, כאשר דן אמר "משמיכה" כתגובה לתמונה בה נראית ילדה ישנה במיטה, ייתכן שהוא גזר פועל בבניין הפעיל משם העצם 'שמיכה' (תחדיש), ייתכן שהתקשה בהגייה של המילה 'שמיכה' (הפותחת בצרור), וייתכן שהוא ביצע טעות פונולוגית למילת המטרה. טעויות מסוגים שונים דורשות התייחסות טיפולית שונה, אך אי הבהירות בזמן אמת הקשה על הקלינאית לבחור את התגובה ההולמת.

תופעה נוספת המדגימה את מורכבות הטיפול קשורה לעירוב השפות שהתרחש הן באבחון הראשוני והן במהלך ההתערבות. ככל שגברה מודעותו של דן לקשרים מורפו-פונולוגיים בין מילים, הוא החל "להטות" מילים באנגלית על פי חוקי הנטייה העברית, למשל: "תני לי לאיפד". גם במקרה זה, לא ברור האם כוונתו הייתה "תני לי את האיפד" (כלומר, בחירת מילת יחס שגויה) או שמא דן הפך את שם העצם 'איפד' לפועל בצורת המקור, כלומר עירב עברית

ואנגלית. הקושי בהבנה מיידית של המקור לטעות משקף את מורכבות הטיפול בילד דו-לשוני עם לקות שפה התפתחותית.

תהליך הטיפול שתואר במאמר זה יכול להתאים לילדים חד ודו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית. ההדגשים השפתיים ישתנו בהתאם לאוכלוסייה, לחומרת הקושי השפתי ולתחומי השפה הלקויים. נדרשים מחקרים נוספים על ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית במטרה לפתח דרכי התערבות ספציפיות ויעילות לאוכלוסייה זו, הנמצאת בסיכון בכל הנוגע לתפקוד הלימודי בגילי בית-ספר. בנוסף, נדרשת הכשרה של קלינאי תקשורת לעבודה עם ילדים דו-לשוניים עם לקות שפה התפתחותית (Law et al., 2019).

סיכום

המאמר הנוכחי מתאר ילד דו-לשוני סימולטני (עברית-אנגלית) המציג לקות שפה התפתחותית (DLD) הכוללת, בין השאר, קושי בשליפה לקסיקלית. מטרות הטיפול היו: הרחבת אוצר המילים **בעברית** ולימוד יכולת הגדרה מושגית כאסטרטגיית פיצוי לקשיי השליפה הלקסיקלית **בשתי השפות**. המאמר מתאר את מאפייני החסרים הלקסיקליים הנובעים הן מהדו-לשוניות והן מלקות השפה התפתחותית, ואת ההשלכות של שילוב זה על תכנון ההתערבות השפתית, על ביצוע ההתערבות ועל הערכתה.

מקורות

אבוטבול-עוז, ה., נובוגרודסקי, ר., סמילין, ד., עבד אלרזיק, מ., ערמון-לוטם, ש., קריזר, ו., ורום, א. (2017). רב לשוניות בישראל – נייר עמדה. האגודה הישראלית של קלינאי התקשורת. בירן, מ., נובוגרודסקי, ר., הראל-נוב, א., גיל, מ. ובלוך, א. (2017). אפיוני ליקויים בשיום בגיל הגן: מה ניתן ללמוד מטעויות שיום של ילדים לקויי שפה? *שפה ומח*, 12, 89-108.

בר-און, ע. (2011). מודל התפתחותי ברכישת הקריאה בעברית. *דש - דיבור, שפה ושמיעה*, כתב העת של אגודת קלינאי התקשורת, 30, 1-24.

כצנברגר, א. ומלכסון, ש. (2018). אבחון שפה לילדים דוברי עברית בני 6-9 שנים. השוואה בין ילדים עם התפתחות שפה טיפוסית לבין ילדים עם לקות שפה-למידה. *ד"ש ברשת*, 36, 51-74.

מבחן תבור (2006). מבחן תבור לאוצר מילים: מבחן לבדיקת אוצר מילים הבעתי בעזרת שיום תמונות לילדים דוברי עברית בני 2:00 – 8:00 שנים. הוצאת מכון הדים.

קריזר, ו., ונובוגרודסקי, ר. (2012). משקל, משקול, משקולית (משקל) – השפעת הקשר הסמנטי והמורפו-פונולוגי בין פעלים ושמות עצם על יכולת השליפה של ילדים עם לקות שפה ספציפית. דש – דיבור, שפה ושמיעה, כתב העת של אגודת קלינאי התקשורת, 31, 21-36.

רום, א., צור, ב., וקריזר, ו. (2009). שפה וקוץ בה – לקויות תקשורת, שפה ודיבור אצל ילדים. תל-אביב: מופ"ת.

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 specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193.

Anaya, J. B., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2018). Conceptual scoring and classification accuracy of vocabulary testing in bilingual children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(1), 85-97.

Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (Eds.). (2015). *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual matters.

Ben-Zvi, G., & Levie, R. (2016). Development of Hebrew derivational morphology from preschool to adolescence in: R.A. Berman. (Ed.). *Acquisition and development of Hebrew: From infancy to Adolescence* (pp. 135-173). Amsterdam: John Benjamins.

Berman, R. (2016) (Ed.). *Acquisition and Development of Hebrew: From infancy to adolescence*. Amsterdam: John Benjamins.

Berman, R., & Lustigman, L. (2012). HARSP: A developmental language profile for Hebrew. *Assessing grammar: The languages of LARSP in communication disorders across languages series*, 43-76.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge university press.

Biran, M., Novogrodsky, R., Harel-Nov, E., Gil, M., & Mimouni-Bloch, A. (2018). What we can learn from naming errors of children with language impairment at preschool age. *Clinical linguistics & phonetics*, 32(4), 298-315.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., & Greenhalgh, T. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One*, 11(7), p.e0158753.

- Bragard, A., & Schelstraete, M. A. (2007). Word-finding difficulties in French-speaking children with SLI: A case study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 21, 927-934.
- Coelho, C. A., McHugh, R. E., & Boyle, M. (2000). Semantic feature analysis as a treatment for aphasic dysnomia: A replication. *Aphasiology*, 14:2, 133-142.
- Degani, T., Kreiser, V., & Novogrodsky, N. (2019). The joint effects of bilingualism, DLD and item-frequency on children's lexical retrieval performance. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 54(3), 485-498.
- DeThorne, L. S., Hart, S. A., Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Thompson, L.A., Schatschneider, C., & Davison, M.D. (2006). Children history of speech-language difficulties. Genetic influences and associations with reading-related measures. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(6), 1280-1293.
- Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., & Wilson, G. (1998). Children with word finding difficulties: Prevalence, presentation and naming problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 445-454.
- Friedmann, N., Aram, D., & Novogrodsky, R. (2011). Definitions as a window to the acquisition of relative clauses. *Applied Psycholinguistics*, 32, 687-710.
- Friedmann, N., Biran, M., & Dotan, D. (2013). Lexical retrieval and its breakdown in aphasia and developmental language impairment. *The Cambridge handbook of biolinguistics*, 350-374.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S. K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & cognition*, 33(7), 1220-1234.
- Holmström, K., Salameh, E. K., Nettelbladt, U., & Dahlgren Sandberg, A. (2016). A descriptive study of lexical organisation in bilingual children with language impairment: Developmental changes. *International journal of speech-language pathology*, 18(2), 178-189.
- Kambanaros, M., Michaelides, M., & Grohmann, K. K. (2017). Cross-linguistic transfer effects after phonologically based cognate therapy in a case of multilingual specific language impairment (SLI). *International journal of language & communication disorders*, 52(3), 270-284.

- Katzenberger, I. & Meilijson, S. (2014). Hebrew language assessment measure for preschool children: A comparison between typically developing children and children with specific language impairment. *Language Testing*, 31(1), 19-38.
- Khoury Aouad Saliby, C., Dos Santos, C., Kouba Hreich, E., & Messarra, C. (2017). Assessing Lebanese bilingual children: The use of cross-linguistic lexical tasks in Lebanese Arabic. *Clinical linguistics & phonetics*, 31(11-12), 874-892.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.
- Law, J., McKean, C., Murphy, C. A., & Thordardottir, E. (Eds.) (2019). *Managing Children with Developmental Language Disorder*. London: Routledge.
- Määttä, S., Laakso, M. L., Ahonen, T., Tolvanen, A., Westerholm, J., & Aro, T. (2016). Continuity from prelinguistic communication to later language ability: A follow-up study from infancy to early school age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1357-1372.
- Marinellie, S. A. (2010). Improving children's formal word definitions: A feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(1), 23-35.
- Messer, D., & Dockrell, J. E. (2006). Children's naming and word-finding difficulties: Descriptions and explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 309-324.
- Milroy, J. (1995). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press.
- Novogrodsky, R. (2015). Specific Language Impairment (SLI) is not specific enough: Sub-types of SLI and their implications for the theory of the disorder. In Stavrakaki, S. (Ed.). *Language Acquisition and Language Disorders* (pp. 113-124). John Benjamins.
- Novogrodsky, R., & Kreiser, V. (2015). What can errors tell us about specific language impairment deficits? Semantic and morphological cuing in a sentence completion task. *Clinical linguistics & phonetics*, 29(11), 812-825.
- Novogrodsky, R., & Kreiser, V. (2019). Children with Developmental Language Disorders (DLD) in Israel - Assessment and intervention. In J., Law, C., Murphy, C., McKean, E. P., Þórðardóttir (Eds). *Managing Children with*

Developmental Language Disorder: Theory and Practice Across Europe and Beyond. Routledge publication.

- Novogrodsky, R., & Meir, N. (under review). Multilingual children with special needs in early education: Communication is the key. In M. Schwartz, & Prosic- D. Santovac. (Eds). *The Handbook of Early Language Education*. Berlin: Springer
- Quinn, J. M., Wagner, R. K.; Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental Relations Between Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension: A Latent Change Score Modeling Study, *Child Development*, 86(1): 159–175.
- Ravid, D., & Malenky, D. (2001). Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: A developmental study. *First Language*, 21, 25-56.
- Ravid, D., Levie, R., & Avivi-Ben Zvi., G. (2004). Morphological disorders. In L. Verhoeven & H. van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*. (pp. 235-260), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P., & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 56(2): 748-765.
- Seroussi, B. (2011). *The morphology-meaning interface in the mental lexicon: The case of Hebrew*. Tel Aviv: Tel Aviv University dissertation. (In Hebrew).
- Seroussi, B. (2016). Lexical development in Hebrew from first words to a literate lexicon. In: R.A. Berman (Ed.). *Acquisition of Hebrew from infancy to adolescence* (pp. 175-199). Amsterdam: John Benjamins.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. G. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology, and practice* (Vol. 17). Buffalo: Multilingual Matters.
- Thordardottir, E. (2015). Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 13, 331.
- Thordardottir, E., Cloutier, G., Ménard., S., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 287-300.

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.

אירסמוס (ERASMUS): מרחב לשיתוף פעולה בין-תרבותי אקדמי ומקצועי

רחל יפעת, ¹Ph.D., ורדה קריזר, ²M.A., חנה פוטר-כץ, ³Ph.D.

¹החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה

²גורדון המכללה האקדמית לחינוך, חיפה

³החוג להפרעות בתקשורת, הקריה האקדמית אונו

תקציר

במאמר הנוכחי מתואר שיתוף פעולה בין-תרבותי אקדמי ומקצועי לצורך הקמת תוכנית לימודים להפרעות בתקשורת בגיאורגיה. הפרויקט, שמומן על ידי האיחוד האירופי במסגרת תוכנית אירסמוס, כלל אנשי אקדמיה מחוגים להפרעות בתקשורת או לחינוך מיוחד באוניברסיטאות שונות באירופה ובאסיה. המפגש בין השותפים לפרויקט הוביל לתהליך דו-כיווני שבמהלכו נבנתה תוכנית לימודים בגיאורגיה, ובמקביל פותחו בכל חוג באוניברסיטאות המשתתפות כיווני הוראה והכשרה חדשים.

מילות מפתח: אירסמוס (ERASMUS), רב-תרבותיות, התפתחות מקצועית, רפלקטיביות, הוראה באמצעות טכנולוגיות מתקדמות

פרטי התקשורת: רחל יפעת ryifat@univ.haifa.ac.il, ורדה קריזר vardak@gmail.com, חנה פוטר-כץ hputter@ono.ac.il.

מהו אירסמוס?

אירסמוס (ERASMUS) היא תוכנית של האיחוד האירופי שנועדה לתמוך תקציבית בחינוך, הכשרה, הדרכה וספורט באירופה ומחוצה לה. לאירסמוס מספר ערוצי תמיכה, שאחד מהם מכונה **Capacity Building in Higher Education** ובמסגרתו מתקיים פרויקט **ABC** עליו ידווח במאמר הנוכחי. בתרשים 1 ניתן לראות את התחומים השונים בהם תומכת תוכנית אירסמוס.



תרשים 1: מגוון ההיבטים בהם תומכת תוכנית ERASMUS

*מתוך: <http://www.erasmusplus.org.il/CB>

פרויקט ABC - Assisting Better Communication

עד תחילת פרויקט ABC, בשנת 2016, לא היה מוסד אקדמי בגיאורגיה שהכשיר קלינאי תקשורת. למרות הצורך, אוכלוסיות עם לקויות בתחומי התקשורת, השפה, הדיבור והשמיעה ואוכלוסיות עם צרכים מיוחדים לא קיבלו מענה מקצועי של קלינאי תקשורת. מטופלים שנזקקו לקלינאי תקשורת טופלו על ידי בעלי מקצוע מתחומים משיקים כמו חינוך ופסיכולוגיה או על ידי בוגרי מוסדות להשכלה גבוהה בברית המועצות לשעבר, שהוכשרו כ-Logopedics. בשנת 2014 הצטרפה גיאורגיה לאמנה

של האומות המאוחדות לזכויות לאנשים עם מוגבלויות, והתחייבה לפתח ולקדם מודל ביו-פסיכו-סוציאלי המבוסס על מתן שירותים מתקדמים לאוכלוסיות נזקקות. לאור נסיבות אלה, פנו מספר גופים ממשלתיים ומוסדות אקדמיים בגיאורגיה למוסדות אקדמיים במדינות החברות באיחוד האירופי על מנת לשתף פעולה ולהגיש בקשה משותפת לאיחוד האירופי למימון הקמת תוכנית הכשרה לקלינאי תקשורת בגיאורגיה, כמו גם בקשה לקידום ולפיתוח החוגים להפרעות בתקשורת הקיימים בארצות השותפות. במקביל, פנו המוסדות האקדמיים בגיאורגיה למדינות נוספות מחוץ לאירופה, כולל ישראל (ראו רשימת המדינות השותפות בפרויקט ABC בנספח 1).

מטרות פרויקט ABC - Assisting Better Communication

לפרויקט ABC שלוש מטרות עיקריות: (א) להקים תוכנית לימודים להכשרת קלינאי תקשורת בגיאורגיה בליווי ובסיוע של השותפים בפרויקט; (ב) לחזק ולשפר את התחום המקצועי של הפרעות בתקשורת במדינות השותפות בפרויקט; (ג) להרחיב ולשכלל את תהליך הכשרת הסטודנטים להפרעות בתקשורת במדינות השותפות, תוך תמיכה ביישום מתודולוגיות הוראה מתקדמות.

ההשתתפות הפעילה בפרויקט ABC, המערבת חשיפה להיבטים רב-תרבותיים, סיוע ותמיכה בהקמת תוכנית לימודים להכשרת קלינאי תקשורת במדינה אחרת וקידום הקיים במוסדות האקדמיים שהשתתפו בפרויקט בארץ, הובילה לתהליך פורה, רב-פנים ומעניין. להלן נציג תיאור של התהליך עם העקרונות המנחים, המחשבות והסוגיות שעלו במהלכו.

משותף ושונה

במפגש עם החוגים ממוסדות אקדמיים באירופה ובאסיה ניתן היה להתרשם שלמרות המכנה המשותף של התכנים הנלמדים בתחום ההפרעות בתקשורת, מבנה ההכשרה משתנה בין המדינות המשתתפות בפרויקט ושונה מתהליך ההכשרה של קלינאי תקשורת בארץ. בין ההבדלים ניתן לציין לימודי הפרעות בתקשורת כתואר שני לאחר שהסטודנטים רכשו תואר ראשון בתחום אחר (למשל, הולנד), שיוך החוג להפרעות בתקשורת לפקולטה לחינוך לעומת שיוך למקצועות הבריאות (למשל, פורטוגל, בוסניה-הרצגובינה, קרואטיה), והבדלים במספר הכולל של שנות הלימוד (למשל, משך תואר ראשון בפורטוגל ארבע שנים, ואילו בקרואטיה שלוש שנים).

הבדלים אלה ואחרים הובילו לשתי שאלות עקרוניות: (א) האם ניתן לומר שמודל או מבנה הכשרה מסוים הוא יעיל יותר? (ב) על איזה מודל נמליץ בבואנו ללוות ולתמוך בבניית תוכנית לימודים להכשרת קלינאי תקשורת בגיאורגיה?

שותפות והשתתפות

הצבת מטרות משותפות לחברי הפרויקט הביאה ליצירת קשר מקצועי, אקדמי וחברתי בין הקבוצות המשתתפות. חלק מן המפגשים תועדו ולאחר מכן התקיימה צפייה משותפת בצילומים, תוך ליבון

סוגיות והסקת מסקנות. למשל, התקיים דיון במודלים בהדרכת סטודנטים ובגישות התערבות ודרכי אבחון. ההרכב המגוון של המשתתפים נתפס כמשאב שמאפשר למידה על אודות דרכי חשיבה בהכשרת סטודנטים להפרעות בתקשורת וקידום דרכי הוראה והדרכה במהלך הלימודים. כמו כן, נוצר בין המשתתפים קשר בלתי אמצעי שאפשר להכיר מקרוב תרבויות שונות ונקודות מבט שונות על אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. במקביל, נוצר קשר הדוק בין השותפים בארץ, אשר הוביל לדיון משותף על דרכים לקידום תחום ההפרעות בתקשורת בישראל.

תהליך רפלקטיבי

המפגש עם תרבויות שונות, עם קהילות חסרות נגישות לשירותי אבחון וטיפול של קלינאי תקשורת, יחד עם האתגר החשיבתי בנוגע להקמת תוכנית לימודים להכשרת קלינאי תקשורת - ממחיש היטב את המציאות שבה אנו פועלים בארץ ומאפשר לקבל נקודות מבט נוספות.

הצגת תוכניות הלימוד בארץ לשותפים בפרויקט, וההשוואה לחוגים אחרים באירופה אפשרו לקיים תהליך רפלקטיבי על הקיים ולדון בצורך בעדכון ובשינוי. המרצים והמדריכים הקליניים יצרו קבוצות חשיבה בתחומים משיקים על מנת למפות את עזרי ההוראה הקיימים וכאלה שרכישתם יכולה לסייע בתהליך הלימוד וההכשרה. למשל, הרחבת מאגר אבחוני שפה ודיבור לשימוש בקורסים קליניים, רכישת מודל מוח ומודלים הממחישים את מבנה הלוע והלשון ואת אופן תפקודם. החשיבה המשותפת על מהות תהליך ההכשרה של קלינאי תקשורת הובילה להמשגה תיאורטית-קלינית ולדיון משמעותי על קו התפר בין התיאוריה והמעשה הקליני. במסגרת הדיון עלו שאלות כמו: האם שילוב של גישות התערבות הוא יעיל? מדוע שימוש בגישות התערבות מסוימות שכיח יותר? האם בחירת גישת ההתערבות היא תהליך מודע? אילו תיאוריות למידה משמשות בסיס לגישות התערבות שונות? כיצד מעצבות גישות לרכישת שפה את הנחות היסוד בבניית תוכנית ההתערבות?

ליווי בניית תוכנית לימודים

בניית תוכנית לימודים חדשה להכשרת קלינאי תקשורת מהווה אתגר מורכב ומשימה רבת-פנים. התהליך הופך מורכב עוד יותר כאשר מדובר בתוכנית לימודים במדינה אחרת, שהמידע על המבנה הסוציו-תרבותי שלה הוא מצומצם, והשפה המדוברת בה - כארתולי (Kartuli) - אינה מוכרת ושונה מאוד מעברית. תוכנית לימודים כוללת מוקדים שונים שלכל אחד מקום משמעותי, בין היתר, היכרות מעמיקה עם ידע תיאורטי עדכני ורלוונטי, תהליך הכשרה ייחודי לתחום, סטנדרטים של עשייה קלינית מקצועית המבוססים על ידע תיאורטי ועל אתיקה מקצועית. לאור זאת, הליווי של בניית תוכנית הלימודים וההכשרה התמקד בשני צירים: הציר האקדמי - תכני לימוד, נושאי מחקר, דרכים לעריכת מחקרים, דרכי הוראה, כתיבה ופרסום מאמרים, הצגה בכנסים וכו', והציר הקליני - התנסויות קליניות, הדרכה והערכה.

בתהליך הליווי עלו מגוון סוגיות: שאלת האמצעים והמשאבים העומדים לרשות הגיאורגים כדי למלא את היעדים, מספרם המוגבל של מדריכים קליניים בעלי ניסיון וידע בהדרכה ומחסור במקומות להכשרה מקצועית. סוגיות אחרות עסקו בשאלה כיצד ניתן לשמר את הקשר עם השותפים מגיאורגיה על מנת ללוות את התהליכים מעבר לשלוש השנים שהוקצבו לקיום הפרויקט.

ליווי תוך העצמה

המפגש של מקימי תוכנית לימודים חדשה עם שותפים מחוגים ותיקים מאפשר להיחשף למודל של תוכנית קיימת מחד, ומאידך, לאור המורכבות הרבה והרמה המקצועית הנדרשת, עלול גם ליצור חששות מהדרך הארוכה והמאתגרת העומדת בפני הגיאורגים. בתהליך ליווי מסוג זה יש חשיבות רבה לגישה מכבדת ולמודעות למגוון רחב של נרטיבים תרבותיים.

מסיבה זו, לאורך תהליך הליווי והתמיכה צפה ועלתה השאלה - כיצד ליצור איזון בין הרצון לשתף את הקיים, הידוע והמפותח ובין הצורך להעצים את השותפים הגיאורגים ולאפשר להם מרחב לשיקול דעת, לפעולה ולנטילת החלטות עצמאית. המטרה הייתה להציע תהליך ליווי שיאפשר לשותפים להיות ביקורתיים, פעילים ויוזמים, כך שיוכלו לפרש את המציאות ולפעול בה תוך התמקדות בסוגיות המייצגות את הקהילה שלהם.

מפגשי לימוד

בדרך כלל, נסיעות לימוד לחו"ל במסגרת כנסים וסדנאות, מתאפשרות רק לחברי סגל בעלי תקציבי מחקר וקרנות לקשרי מדע. אולם, הפרויקט הנוכחי, שהתמקד בפיתוח תהליכי הכשרה והוראה, איפשר גם לחברי סגל ללא תקציבי מחקר להשתתף בסדנאות לימוד במוסדות האקדמיים של השותפים בפרויקט. חברי הסגל נבחרו על פי מומחיותם ונסעו להשתלמויות במגוון נושאים רלוונטיים לתחום. בכך, הרחיבו חברי הסגל את נקודת המבט האקדמית-מקצועית, למדו על הנעשה בחו"ל בתחום, הציגו את הנעשה בארץ ויצרו קשרים ושיתופי פעולה עם השותפים. מפגשי הלימוד כללו: הרצאות פרונטליות, התנסויות מעשיות במכשור ובדרכי התערבות, תצפיות על עבודתם של קלינאי תקשורת ודיונים על היבטים תיאורטיים ומעשיים. במפגשים אלו היה שיתוף אמיתי בידע, בניסיון ובהתלבטויות הקשורות לעבודתם של קלינאי תקשורת.

אחד ממפגשי הלימוד של השותפים בפרויקט ABC התקיים בפברואר 2018 בארץ. נושא הביקור היה: שימוש בטכנולוגיות מתקדמות בהכשרת סטודנטים להפרעות בתקשורת. הביקור ארך שלושה ימים וכלל שני מוקדים:

(1) התנסות במרכז סימולציה בקריה האקדמית אונו - מרכז הכולל מתקנים אשר מדמים סביבת עבודה מקצועית בה יכולים להתנסות אנשי מקצוע בתרחישים המבוססים על אירועים מעולמם המקצועי. סביבה זו מאפשרת לקבוצה גדולה של לומדים ללמוד מיומנויות בצורה

יעילה ואישית. האימון נעשה באמצעות התנסות עם שחקנים המציגים נבדקים/מטופלים עם קשיים בתחומי שמיעה, שפה, דיבור ובליעה, ובאמצעות תצפית, תחקיר קבוצתי מבוסס וידאו ומתן הערכה לסטודנטים לאחר ההתנסות. למידה בעזרת סימולציה ניתנת לשילוב בכל שלבי תוכנית הלימודים התיאורטית והקלינית של הפרעות בתקשורת (להרחבה ראו גם Putter-Katz et al., 2018). במסגרת הביקור, התנסו חברי הפרויקט בסימולציות המדמות שיחות בין מטפל למטופל סביב נושאים הקשורים למגוון סוגיות בתחום ההפרעות בתקשורת (ראו תרחיש לדוגמה בנספח 2).

(2) התנסות באוניברסיטת חיפה ב- LINKS - Learning In a Networked Society - מרכז ממוחשב המייצג מרחב למידה עתידי (Future Learning Space) ומתמקד בלמידה תוך שימוש בכלים טכנולוגיים ייעודיים להוראה. במסגרת התנסות זו, השתתפו חברי הפרויקט בעבודה קבוצתית בסדנאות שהנחו קלינאיות תקשורת בכירות משלושת המוסדות השותפים בפרויקט. הסדנאות עסקו בשאלה - כיצד ניתן לשלב טכנולוגיות מתקדמות בטיפול בילדים עם לקויות שפה ולקויות למידה, למשל, שימוש במדפסת תלת ממד בטיפול שפה ודיבור (ראו נספח 3).

לסיכום, פרויקט Assisting Better Communication, מיסודה של תוכנית אירסמוס, נועד להקים תוכנית לימודים להכשרת קלינאי תקשורת בגיאורגיה, לחזק את תחום ההפרעות בתקשורת במדינות השותפות לפרויקט ולשפר את תהליך הכשרת הסטודנטים. לפני כשנתיים נפתח המחזור הראשון של החוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת ISU בטבליסי, גיאורגיה. הצוות הישראלי מלווה את פעילות החוג באמצעות סדנאות המועברות לסטודנטים (לדוגמה, עדי טוויק-קליין העבירה סדנה בנושא מיומנויות תפיסה שמיעתית ושפה דבורה אצל ילדים ומבוגרים עם לקות שמיעה, ורדה קריזר העבירה סדנה בנושא התערבות שפתית לילדים עם לקות שפה בגיל הגן, רחל יפעת ונעמה שחר העבירו סדנה בנושא הדרכה ואתיקה מקצועית), עזרה בתכנון מחקרים התפתחותיים על רכישת השפה הגיאורגית, ליווי תהליך הפרקטיקום לסטודנטים הגיאורגים ועוד. בנוסף, התבצעו חילופי סטודנטים בין המדינות המשתתפות. אנו מקוות כי הקשרים בין אוניברסיטת ISU והמוסדות הישראליים ימשכו גם מעבר לתקופת הפרויקט ויתרמו להעצמתו של המקצוע תוך הפריה הדדית.

לצפייה בפעילויות הפרויקט במדינות השותפות:

ASSISTING BETTER COMMUNICATION: <https://abc.iliauni.edu.ge/?lang=en>

מקורות

Putter-Katz, H., Gvion, A., Wexler-Kashi, D., Adi-Bensaid, L., Yaacobi H., Feldman, I., Shalomson, O., & Ziv, A. (2018). Students' Evaluation of Simulation-Based Training in a Communication Sciences and Disorders Program. *Journal of Allied Health Professions*, 47(2), 113-120.

נספח 1: מדינות שותפות בפרויקט ABC

גיאורגיה:

Iliia State University; Georgian Institute of Public Affairs; Batumi Shota Rustaveli State University.

פורטוגל:

Polytechnic Institute of Porto – School of Allied Health Technologies; University of Aveiro; University of Coimbra.

הולנד: University of Groningen.

קרואטיה: University of Zagreb.

בוסניה והרצגובינה: University of Tuzla; University of East Sarajevo.

ישראל: הקריה האקדמית אונו, המכללה האקדמית גורדון, אוניברסיטת חיפה.

נספח 2: תרחיש לדוגמה

FACULTY: HEALTH PROFESSIONS, ONO ACADEMIC COLLEGE.
DEPARTMENT OF COMMUNICATION SCIENCES AND DISORDERS
YEAR: 2
SCENARIO: FIRST MEETING WITH MOTHER PRIOR TO SPEECH & LANGUAGE EVALUATION

Time allotted	10 minutes
Participants	Speech therapy student Mother of the patient - actress
Emphasis of the simulation (Who is outside the room and who is inside, job conditioning, clothing accents, related materials, simulation time distribution)	• Speech therapy student waiting for the mother in the room. • Empty medical history form is on the table
Goals (expected results)	Collection of relevant information about the child, prior to diagnosis, in order to complete the clinical picture
Points for discussion (secondary targets)	1. Enlisting parental support for the treatment 2. Limits of the session
Skills (Actions on the way to achieving results)	1. Enlisting parental support for the treatment Clarification with the parents about the purpose of the session from their point of view, and examination of the differences in perception from the point of view of the caregiver, using the technique of clarifying the parents' perception of the problem. 2. Limits of the session - How to request relevant information - the amount of information, ranking and timing of the provision of information
Background of the Case (Time, biographical data, historical background, location, chain of events, behavior description and	• Family from a high socioeconomic background. • The father is a marketing manager. • The mother is 30-year-old software engineer, fashionably dressed, very well-groomed. • The parents work long hours away from home. • The grandmother took care of the child until the age of two, and

reasons for behavior, emotional state and reasons for the situation, cultural context, business relationship). Referral: Language development:	from the age of two, he attended a private pre-school. • Today the child attends a regular public pre-school. • The family physician referred the child to be diagnosed by a speech therapist following the teacher's recommendation. • At the age of 2:10 years old he was referred to the Child Development Institute. He underwent a diagnosis by a developmental physician, an occupational therapist and a speech therapist, and a psychological evaluation was performed. • Following the diagnoses, it was recommended that he be placed in a therapeutic pre-school in a special education framework. • The parents refused to put him in a special education pre-school and registered him in a regular municipal pre-school near their home. • First words at the age of 2:6 years, combinations at age 3 years. Speech intelligibility is very low (speech is unclear and very difficult to understand). • Normal birth and pregnancy. • A recent hearing test was conducted, and his hearing was found to be normal. • The mother objects to his placement in a special pre-school. She does not think the child's problem is so severe. • Mother thinks it will pass with age. • Mother volunteers information. • Mother does not hide the previous diagnoses and completes the information according to what is being asked. • Mother reports that she asked for an assessment because the teacher reported difficulties and she want to prepare the child for first grade.
Turning points (Moment of change in the direction of the scenario)	
Progress of the scenario (If ... then)	Mother is willing to answer questions provided that the answers do not tip the scales for placement in special education. If you are asked about general development (pregnancy, childbirth, hospitalizations, diagnoses) then you will answer that everything was normal, "except" the evaluation about a year ago at the Child Development Institute. He started walking at the age of 1:2 years. If you are asked about his linguistic development then you will report that he began to speak at the age of 2: 6 years, single words, combinations at the age of 3 years. If you are asked about special education then you will say that you do not think that his condition is so difficult. We

	do not want to stigmatize him. If you are asked what you have done since the diagnosis of child development in the field of language. then you will answer that you did nothing, because at that time you felt that there was progress. If you are asked why you came today then you will answer that the teacher thinks he needs help before starting school. If you are asked whether he feels any difficulty with his peers then say yes. If you are asked what the child's language difficulties are today then you will answer that he talks in short sentences, doesn't talk about what happened at pre-school. He does not like to hear stories. He's hard to understand and then gets angry and sometimes hits others. If you are asked how he functions socially then you will answer that he has few friends because children do not understand him. He mostly likes rowdy play with them, playing ball games and going to a playground. <u>Key phrases:</u> • It will probably pass • He'll grow up • I want to help but do not have much time • We work hard • I don't not understand why we are being pressured about special education • Will it help him?
Outline and description of the scenery	• A treatment room in a professional clinic. • Accessories: table, 2 chairs, writing tools, pages, board games.
Opening data (role to be played, time of day, purpose of the meeting, environment, duration of the simulation)	• Liat, 30 years old, software engineer. • Mother of Uri, a 4-year-old child who was referred for linguistic therapy by a pediatrician, on the recommendation of the pre-school teacher. • This is the first meeting with the mother, without the child, to take the medical history. • There is a blank Medical History form on the table.

Additional information for the actors:

1. Medical History form.
2. Report from the pre-school teacher to the pediatrician.

**MEDICAL HISTORY – MEDICAL HISTORY FROM A PARENT, WITHOUT
HIS/HER CHILD, PRIOR TO LINGUISTIC DIAGNOSIS OF THE CHILD**

Speech therapist: _____ Date: _____

Name: _____ ID: _____ Date of birth: _____

Address: _____ Telephones: _____

Mother's Name: _____ Father's Name: _____

Year of birth: _____ Year of birth: _____

Vocation: _____ Vocation: _____

Position of the child in the family: _____

Referred by: _____

Reason for referral: _____

Pregnancy: _____ Type of birth: _____ Birth weight: _____

After birth development: _____

Motor development - independent walking: _____

Hearing test: _____

Background of ear infections/fluid in the ears: _____

Hospitalizations (and why?): _____

Language development:

First words: _____

Combinations: _____

Social development: _____

Description of speech and language today:

Receptive: _____

Expressive: _____

Speech intelligibility: _____

What do you think of his/her language ability compared to others of his/her age? _____

Do other family members have language difficulties? _____

Do other family members have developmental difficulties? _____

Educational framework (standard, special education)? _____

Have there been previous diagnoses / treatments?

Is he/she in therapy (Occupational Therapy, Speech Therapy etc.): _____

Remarks: _____

To: The Pediatrician

Re: Uri Israeli, Tel. 11.11.2018

Uri, a 4-year-old boy, has been attending pre-school since the beginning of this school year.

Uri is a communicative and kind child. He communicates with children and adults in pre-school, often without speaking. The other children treat him as a "little boy".

Uri is interested in motor and creative activities. His motor skills seem to match his age.

In the field of language, there is significant difficulty. Uri understands verbal instructions and performs them but finds it very difficult to talk about his experiences and answer questions. He speaks in short sentences and is usually misunderstood. Sometimes he expresses great anger when he is not understood. Furthermore, he finds it hard to sit for a long time in a pre-school session, does not like to listen to stories and prefers motor activity to language activity.

It should be noted that during the year there was no improvement in his abilities.

In light of the difficulties described, we would be grateful for your assessment.

Sincerely yours,

Israella Koren

Pre-school Teacher

נספח 3: שימוש במדפסת תלת ממד בטיפולי שפה ודיבור



תקצירים באנגלית (Abstracts)

Expressive Vocabulary of Bilingual English-Hebrew Kindergarten children: What Can We Expect?

Atalia Hai Weiss, Ph.D., Shira Nosatzki, M.A., Ruth Yishai, M.A.

Hadassah Academic College, Jerusalem

Abstract

Many preschool children in Israel are raised to an additional language beyond Hebrew. Some are born to parents whose families immigrated to Israel from English speaking countries. It is known that bilingual children confront difficulties in establishing appropriate vocabulary in each of their languages. Since English is highly valued in Israel, we aim to understand if that is the case among Hebrew-English bilingual children. In the current study, we focus on the expressive vocabulary of 18 bilingual English-Hebrew kindergarten children (5;0- 6;6 years old) from families of medium-high socio-economic status. We found that the average score obtained in a standardized expressive English vocabulary test was within the norm for English speaking monolingual children. However, the average score obtained in a standardized expressive Hebrew vocabulary test was considerably lower. Interestingly, we found a shift from a smaller proportion of exposure to Hebrew before the age of five (past exposure), to a larger proportion of exposure to Hebrew since turning five (present exposure). Accordingly, we found that English vocabulary scores were (nearly) significantly correlated only with past exposure but not with present exposure. However, both past and present proportional exposure predicted expressive vocabulary scores in Hebrew. Findings are in line with the assertion that vocabulary of bilingual children whose home language is highly valued is well established during the first years of life. However, English-Hebrew bilingual children are still at initial stages of acquiring Hebrew vocabulary towards entering school.

Contact details: Atalia Hai Weiss, ataliaha@hac.ac.il

Translation, Adaptation and Validation of stroke-aphasia quality of life (SAQOL-39) scale to Hebrew- preliminary research

Efrat Bubes, B.A.¹, Ohad Maayan, B.A.¹, Naama Kenan, Ph.D.¹, Orly Bergerzon, M.A.¹

¹Department of Communication Disorders, Ariel University, Ariel, Israel

Abstract

Quality of life (QoL) refers to a person's feelings of satisfaction and welfare in life and his ability to integrate in society. From a clinical perspective, QoL describes the medical and functional condition of the patient. Measuring QoL allows for the differentiation between patients and groups of patients. The linguistic hardships faced by people suffering from aphasia can frequently lead to difficulties in communication, which in turn can bring about a lack of independence and social isolation. The questionnaires for evaluating QoL used in Israel today have not been adapted to patients with communication difficulties in general, especially aphasic patients. The SAQOL-39 is the most commonly used questionnaire for evaluating QoL in people with aphasia. The goal of this paper is to present preliminary results of validating the questionnaire for Hebrew speakers.

This study included ten Hebrew speaking participants with chronic aphasia (m=61 years). Each participant answered the SAQOL-39 questionnaire translated into Hebrew and validated against the SF-36, which is used widely in the health care system in Israel and has been validated in Hebrew.

The preliminary results of this study point to the SAQOL-39 that was adapted to Hebrew as being suitable for measuring the quality of life of aphasic patients. Because of the limited sample size, the questionnaire should continue to be validated.

It is difficult to evaluate the level of quality of life in people with aphasia using today's existing measuring tools. This tool is likely to lead to an improvement in the ability to evaluate the quality of life in people with aphasia.

Contact details: Orly Bergerzon, bergerzon@gmail.com; Efrat Bubes, efratbubes@gmail.com

'GAG' model: Representation of the Multi-Component Nature of Reading Comprehension

Orit Gilor, Ph.D., Oshrat Gazal, M.A.

Beit Berl College

Abstract

The aspiration to effectively teach reading comprehension to students who have difficulties in that skill has led us to the development of the 'GAG' model, presented in this article. The model was built by the authors of this article and introduces, for the first time, a combination of four components that take part in the reading comprehension process as well as their interaction. The article describes the model, its components and the rationale underlying it. The contribution of this model is to help teachers and other professionals clearly understand the components allowing the reader to derive meaning from a text, i.e. to construct a mental representation of the text. Understanding these components is of great importance in effectively identifying and assessing the sources of difficulties among poor comprehenders. This assessment enables forming effective intervention programs, as well as adapting existing ones, making them clear to teachers and instrumental to learners.

Contact details: Orit Gilor, oritg@beitberl.ac.il, Oshrat Gazal, oshrat.gazal@beitberl.ac.il

Language specific aspects of intervention of a bilingual child with DLD - a case study report

Varda Kreiser, M.A.^{1,2}, Rama Novogrodsky, Ph.D.³

¹Gordon Academic College of Education, Haifa.

²Kibbutzim College of Education, Tel Aviv.

³Department of Communication Sciences and Disorders, University of Haifa.

Abstract

Word Retrieval Deficit characterizes one fourth of the children with Developmental Language Disorder and it is observed in both structured tasks and spontaneous speech. The current study explored the influence of an intervention program emphasizing the specific linguistic features of the Hebrew language, aiming to expand lexical abilities. It ran for six months for a bilingual child aged 5:6 years, with Developmental Language Disorder. The different stages of the intervention are described in details and the scores pre- and post-intervention is shown. Findings support a positive change in lexical scores, beyond what was expected for this time duration. The discussion further discusses the results and their implications for lexical intervention in the domain of the lexicon.

Contact details: Varda Kreiser, vardak@gmail.com.

Erasmus: An arena for Intercultural Academic and Professional Cooperation

Rachel Yifat, Ph.D. ¹, Varda Kreiser, M.A. ², Hanna Putter-Katz, Ph.D. ³

¹Department of Communication Sciences and Disorders, University of Haifa

²Gordon Academic College of Education, Haifa.

³Department of Communication Disorders, Ono Academic College

Abstract

The current article describes inter-cultural academic cooperation that aimed to establish a curriculum for a new program of Communication Disorders in Georgia. The project, funded by the European Union as part of ERASMUS, included academic staff members from departments of Communication Disorders and Special Education in various countries in Europe and Asia. The meeting between the partners led to a two-way process. While creating the curriculum for the program in Georgia, new directions for teaching and training were developed in the departments of the participating countries as well.

Contact details: Rachel Yifat, ryifat@univ.haifa.ac.il; Varda Kreiser, vardak@gmail.com; Hanna Putter-Katz, hputter@ono.ac.il.

תקצירים בערבית

(ملخصات)

الثروة اللغوية لدى الأطفال في سن الروضة الناطقين بالإنجليزية - العبرية: ما الذين يمكن توقعه؟

عتليا حاي - فايس، Ph.D، شيرا نوستسكي، M.A، روت يشاي M.A.

الكلية الأكاديمية هداसा، القدس

مُلخَص

يمكن أن تساعد الثروة اللغوية لدى الأطفال في سن الروضة على توقُّع مهارات القراءة والكتابة والقدرات الأكاديمية في سنوات المدرسة الأولى. لذلك، هناك ميل إلى توجيه الأطفال ثنائيي اللغة إلى علاج اللغة، عندما تكون ثروتهم اللغوية بالعبرية غير ملائمة لما هو متوقع من أطفال أحاديي اللغة، وذلك دون التأكد فيما إذا كان تطور اللغة لديهم سليماً أم لا. هناك من يدعي أنه يمكن تجنُّب هذه الحالة، وذلك عبر فحص الثروة اللغوية لدى الأطفال ثنائيي اللغة وفق اللغة المتداولة في المنزل أيضاً وليس فقط وفق لغة البيئة المحيطة، مع التطرق إلى مدى تعرض الطفل النسبي لكل واحدة منهما على مر السنوات. بَحِثَت الدراسة الراهنة هذا الادعاء لدى أطفال ثنائيي اللغة في إسرائيل الذين يستخدمون في المنزل لغة ذات مكانة عالية في المجتمع، الناطقين بالإنجليزية - العبرية. لهذا الغرض، فُحَصَ 18 طفلاً الذين كانت تتراوح أعمارهم ما بين 5:0 حتى 6:06 سنوات كما وكان تطور اللغة لدى هؤلاء الأطفال سليماً (تطور لم يثر قلقاً لدى الوالدين ولدى الجهات التربوية). لقد تم فحصهم عبر اختبار "تسمية" ثنائي اللغة، اختبار "الشمس" (Biran & Friedman, 2004) واختبار EWOPVT (Martin & Brownell, 2010). كان معدل علامات الأطفال في اختبار التسمية باللغة الإنجليزية ضمن المجال الطبيعي المتوقع للأطفال الأحاديي اللغة، ولكن معدل علامات الأطفال في اختبار التسمية بالعبرية كان منخفضاً أكثر مما هو متوقع من أطفال أحاديي اللغة. كما تبين أنه حتى عمر خمس سنوات، كان مدى تعرُّض الأطفال للإنجليزية مرتفعاً أكثر من تعرُّضهم للعبرانية؛ ولكن بعد عمر خمس سنوات، أصبح الأطفال يتعرَّضون للغة العبرية أكثر من الإنجليزية. وفقاً لذلك، تبين أن الثروة اللغوية بالإنجليزية كانت وفق معيار كاد يكون واضحاً فقط فيما يتعلق بمستوى تعرض الأطفال للإنجليزية حتى عمر خمس سنوات؛ أما الثروة اللغوية بالعبرية، فقد تبين أنها تتماشى بشكل واضح مع مستوى تعرُّضهم للعبرية حتى سن خمس سنوات وكذلك بمدى تعرضهم لها منذ سن خمس سنوات. تعزز النتائج الاعتقاد أن اللغة المستعملة في المنزل والتي تحظى بمكانة عالية تترسخ جيداً خلال سنوات الطفولة المبكرة. بالتباين، لا يزال الأطفال الناطقون بالإنجليزية - العبرية في سن الروضة في مراحل مبكرة جداً من عملية ترسيخ الثروة اللغوية بالعبرية. تقدِّم نتائج البحث دعماً للطريقة التي تدعي أنه يُستحسن فحص الثروة اللغوية لدى الأطفال ثنائيي اللغة باللغتين اللتين يتحدثونهما، مع جمع معلومات مفصلة من العائلة حول مدى تعرُّض الأطفال لكل منهما على مر السنوات. علاوة على ذلك، يدعم البحث فحص الثروة الكلامية - التعبيرية باللغة الإنجليزية لدى الأطفال الذين ينشأون في إسرائيل، وذلك عبر اختبار التسمية المصحح للأطفال الناطقين بالإنجليزية في الولايات المتحدة.

الكلمات الرئيسية: ثنائية اللغة، القدرة على التسمية، التعرض، سن الروضة، الإنجليزية - العبرية

تفاصيل الاتصال: عتليا حاي - فايس ataliaha@hac.ac.il

الترجمة، الملاءمة، والتحقق من صحة استمارة SAQOL-39 باللغة العبرية – بحث أولي

إفرات بوبس، ¹B.A.، أوهاد معيان، ¹B.A.، نعمة كينان، ¹Ph.D.، أورلي برغازون، ¹M.A.

¹قسم اضطرابات التواصل، جامعة أريئيل في السامرة

مُلخَص

جودة الحياة هي مصطلح يتطرق إلى الشعور بالاكتماء والرفاه لدى الفرد بحياته وبقدرته على الاندماج في المجتمع. من الناحية العلاجية التطبيقية، تصف جودة الحياة حالة متلقي العلاج الصحية وأدائه. يتيح قياس جودة الحياة التمييز بين المُعالَجين المختلفين وكذلك بين مجموعات المرضى المختلفة. تؤدي الصعوبات اللغوية لدى الأشخاص الذين يعانون من الحُبسة اللغوية (Aphasia) إلى صعوبات في التواصل غالباً، ما قد يؤدي إلى نقص الاستقلالية وإلى العزلة الاجتماعية. استمارات جودة الحياة الموجودة في البلاد اليوم ليست مُلاءمة لمتلقي العلاج الذين لديهم صعوبات في التواصل عموماً، ومتلقي العلاج الذين يعانون من الحُبسة اللغوية بشكل خاص. استمارة SAQOL-39 هي الاستمارة الأكثر شيوعاً لتقييم جودة حياة الأفراد الذين يعانون من الحُبسة اللغوية، والمقال الحالي يعرض النتائج الأولية للتحقق من صحة الاستبيان للناطقين بالعبرية.

شارك في البحث 10 أشخاص ناطقين بالعبرية، معدل أعمارهم 61 عاماً، ويعانون من الحُبسة اللغوية المزمنة. أجاب كل مشارك عن استمارة SAQOL-39 التي تمت ترجمتها وملاءمتها إلى العبرية، وتم التأكد من صحتها مقابل استمارة SF-36، المُستعملة استعمالاً واسعاً في الجهاز الصحي في البلاد، والتي تم التحقق من صحتها باللغة العبرية.

تشير نتائج البحث الأولية إلى أن استمارة SAQOL-39، وفق صيغتها الملاءمة للعبرية، ملائمة لجودة حياة المُعالَجين الذين يعانون من الحُبسة اللغوية. رغم ذلك، بسبب العينة التمثيلية الصغيرة، يجب المتابعة في عملية ملاءمة الاستمارة. بما أن هناك صعوبة في تقييم مستوى جودة الحياة لدى الأفراد الذين لديهم حُبسة لغوية عبر وسيلة القياس المستعملة في يومنا هذا، قد تُحسِّن هذه الوسيلة القدرة على تقييم مستوى جودة حياة هذه الفئة العلاجية.

الكلمات الرئيسية: الحُبسة اللغوية، جودة الحياة، نموذج ICF، استمارة SAQOL-39، استمارة SF-36.

تفاصيل الاتصال: أورلي برغازون bergerzon@gmail.com، إفرات بوبس efratbubes@gmail.com

نموذج "غاغ" (GAG) - نموذج عملي لوصف عملية فهم المقروء

أوريت غيلور، ¹Ph.D، وأشرات غيزل، ¹M.A.

¹قسم التربية الخاصة، الكلية الأكاديمية بيت بيرل

مُلخَص

لقد أدت الرغبة في تدريس فهم المقروء بأفضل شكل للقراء الذين يواجهون صعوبات في ذلك، إلى بناء نموذج "غاغ"، المعروف في هذا المقال. كاتبنا هذا المقال قامنا ببناء النموذج، وهو يعرض للمرة الأولى تحت "سقف" واحد أربعة مركبات تشارك في عملية فهم المقروء، إضافة إلى العلاقات الثنائية بين هذه المركبات. يصف المقال كل مركبات النموذج وكذلك المنطق الذي يستند إليه. يساهم هذا النموذج في مساعدة المعلمين والاختصاصيين على فهم المركبات التي تتيح للقارئ استخلاص معنى النص وفهمه، أي التوصل إلى بناء تمثيل ذهني للنص. هناك أهمية كبيرة لفهم هذه المركبات من أجل إجراء تقييم ناجع ولتحديد مصادر الصعوبات لدى القراء الذين يستصعبون فهم المقروء. يساعد التقييم الناجع الناتج عن النموذج في بناء برامج تدخّل ناجعة للقارئ الذي يواجه صعوبات في القراءة، وكذلك في ملائمة برامج التدخّل الموجودة بهدف جعلها أكثر وضوحاً أمام المعلمين ومُساعدة للدارسين.

الكلمات الرئيسية: فهم المقروء؛ صعوبات في القراءة؛ تمثيل ذهني للنص؛ برامج تدخّل؛ تقييم طالب يواجه صعوبات؛ تدريس القراءة.

تفاصيل الاتصال: oritg@beitberl.ac.il; oshrat.gazal@beitberl.ac.il

جوانب لغوية خاصة في علاج طفل ثنائي اللغة لديه صعوبات لغوية تطويرية - وصف حالة

فاردا كرايزر^{1,2}، رامة نوفوغرودسكي³ Ph.D.

¹كلية سمينار هكيوتسيم

²جوردون، الكلية الأكاديمية للتربية

³قسم اضطرابات التواصل، جامعة حيفا

مُلخَص

يُميز الخلل في استعادة الكلمات (Word Retrieval Deficit) ربع الأطفال تقريباً، الذين لديهم صعوبة لغوية تطويرية، وهو يتجسد في المهام المخططة والمحددة والكلام الحر على السواء. فُحص البحث الحالي تأثير برنامج تدخلي الذي يسلط الضوء على بعض الخصائص اللغوية باللغة العبرية في مجال توسيع الثروة اللغوية. قُدِّم العلاج لأطفال تتراوح أعمارهم بين 5 و 6 سنوات لديهم صعوبات لغوية تطويرية، لمدة ستة أشهر. هناك وصف مفصّل لمراحل التدخل، وكذلك للأداء في الاختبار قبل التدخل وبعده. تشهد النتائج على أنه طرأ تحسن ملحوظ مقارنةً بمعيّار الاختبار أثناء فترة التدخل. تُفحص في النقاش نتائج برنامج التدخل الذي يركز على القاموس اللغوي وتأثيراته.

الكلمات الرئيسية: ضعف لغوي تطوري، ثنائية اللغة، خلل في استعادة الكلمات، تدخل لغوي.

تفاصيل الاتصال: فاردا كرايزر vardak@gmail.com

إيراسموس (ERASMUS): حيز للتعاون الأكاديمي والمهني بين الثقافات

راحيل يفعات Ph.D.¹، فاردا كرايزر M.A.²، حنة بوتر كاتس Ph.D.³.

¹قسم اضطرابات التواصل، جامعة حيفا

²جوردون، الكلية الأكاديمية للتربية، حيفا

³قسم اضطرابات التواصل، المجمع الأكاديمي أونو

ملخص

يصف المقال التالي التعاون الأكاديمي والمهني بين الثقافات بهدف بناء برنامج دراسي لاضطرابات التواصل في جورجيا. تضمن المشروع، الذي موله الاتحاد الأوروبي ضمن برنامج إيراسموس، أكاديميين من أقسام اضطرابات التواصل أو التربية الخاصة من جامعات مختلفة في أوروبا وآسيا. أدى اللقاء بين المشاركين في المشروع إلى عملية ثنائية المسار، بُني خلالها برنامج دراسي في جورجيا. وبالمقابل، طُورت في كل قسم في الجامعات المشاركة مسارات تدريس وتأهيل جديدة.

الكلمات الرئيسية: إيراسموس (ERASMUS)، تعدد الثقافات، التطور المهني، الانعكاسية، التدريس عبر تقنيات متقدمة

تفاصيل الاتصال:

راحيل يفعات، قسم اضطرابات التواصل، جامعة حيفا - ryifat@univ.haifa.ac.il

فاردا كرايزر، جوردون، الكلية الأكاديمية للتربية، حيفا - vardak@gmail.com

حنة بوتر - كاتس، قسم اضطرابات التواصل، المجمع الأكاديمي أونو - hputter@ono.ac.il