



האגודה הישראלית לאוריינות ושפה

الجمعية الإسرائيلية للوعي القرائي واللغة

The Israel Association for Literacy and Language

כינוס הקיץ החמישי

6 ביולי (ד' בתמוז) 2011

הקריה האקדמית אונו, קריית אונו

חוברת התקצירים

הוועדה המארגנת של הכינוס

ד"ר עמליה בר און

ד"ר סיגל עוזיאל-קרל

פרופ' דורית רביד

ד"ר צילה שלום

גב' רונית לוי

גב' רותם שפירא

הרצאות מליאה

היבטים פסיכו-לינגוויסטיים של התחביר הרטורי העברי בשיח

פרופ' דורית רביד, ביה"ס לחינוך והחוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב

בשני העשורים האחרונים הפנה המחקר הפסיכולינגוויסטי זרקור אל רכישת השפה המאוחרת – תקופת הילדות, ההתבגרות והבגרות, שבהן חלים שינויים קוגניטיביים, לשוניים וחברתיים-רגשיים בדוברי השפה וכותביה. מחקר רב נערך כבר בארץ ובעולם על התפתחותו של המילון האורייני מכאן ושל יכולות הפקת שיח מכאן לאורך שנות בית הספר, אך הרבה פחות ידוע לנו על רכישת השפה המאוחרת מן ההיבט התחבירי. רוב רובו של המחקר על התפתחות התחביר מתמקד בגיל הרך ובפריצה אל הדקדוק, ומיעוטו מתייחס להבנתם והפקתם של מבנים ותהליכים תחביריים כמו פסוקיות זיקה והתאם מורפו-תחבירי בקרב ילדי בית ספר בעלי התפתחות תקינה ולקויות. ואולם מעט מאוד ידוע על התפתחות התחביר המורכב ועל מהותו. הטענה שתוצג בהרצאה היא כי אין קיום לתחביר מורכב באמת אלא במסגרת השיח (discourse), שכן מדובר לא רק במבנים מורכבים אלא גם במטרות תקשורתיות ודיסקורסיביות שמבני תחביר מורכבים משרתים. אך מה מהותה של מורכבות זו? האם מדובר בשעבודים רבים ומגוונים? אין ספק שהתחביר המורכב, ההירארכי הוא גולת הכותרת של השפה האוריינית הכתובה, ואולם אין פירושו של דבר ששעבוד תחבירי לסוגיו השונים הוא הדרך היחידה לאיגוד רעיונות מורכבים בתחביר נטוע-שיח. העברית המקראית מוגדרת כשפה **פרטאקטית**, כלומר כזו הנוטה לארגן את התחביר הרטורי שלה במבני חיבור - כלומר ביחס של שקילות - יותר ממבני שיעבוד. אף שמבנה העברית החדשה שונה ממקורותיו הקלאסיים, מחקרנו החדש מצביע על חשיבותם הגדולה של **מבנים כוללים** (conjunct constructions) כחלופה פרטאקטית לשעבוד תחבירי בכתיבתם של דוברי עברית ילידיים אך לא מומחים. ייחודם של מבנים אלו הוא בהיותם מקבץ של יסודות תחביריים המחוברים יחדיו ביחס של שקילות ליסוד לשוני אחד, כך שמדובר במבנה הירארכי אך לא משעבד, כמו בדוגמא **ישנם מקרים רבים של אכזבה או חוסר שביעות רצון מהתנהגותם של אנשים סביבך**, שנלקחה מנרטיב של סטודנטית. בהרצאה יוצג ניתוח פסיכולינגוויסטי של תחביר הכוללים בטקסטים אותנטיים מסוגות שונות ויודגמו הדרכים שבהן הוא מהווה מכשיר רטורי להבעתן של פונקציות שיח שונות כמו רפרור, לכידות וארגון זרימת המידע.

"כוונה תחילה: המקורות הסוציו-פרגמטיים ללמידת מילים"

פרופ' גיל דיזנדרוק, החוג לפסיכולוגיה ומרכז גונדה לחקר המוח, אוניברסיטת בר אילן

(ההרצאה תינתן בעברית)

A key assumption underlying effective communication is that speakers of a language tend to use the same words to express certain meanings. Given that linguistic forms are arbitrary and semantically opaque, this *assumption of conventionality* reduces the effort that speakers must expend in deciding how to refer to things, and also that of addressees in determining what a speaker means. A crucial premise of this assumption, nonetheless, is that speakers and addressees can differentiate between forms that are conventional from those that are not, and between speakers who are conventional from those who are not. Grounded on a social-pragmatic perspective on language, in the present talk, I will present evidence on the emergence in children of this sophisticated assumption of conventionality. The first studies will demonstrate that preschoolers assume that while speakers are expected to know the common names of objects, they are not expected to know the proper names or arbitrary facts associated with novel objects. The second set of studies reveals that children's responses to speakers' request for the referent of a novel name vary

according to how knowledgeable of conventional names the speakers are. In the final part, I will present preliminary evidence for the possible mechanisms by which children arrive at this nuanced assumption of conventionality. The general discussion will focus on how these mechanisms may be the very ones that allow children to acquire culture.

סימפוזיונים ומושבי הרצאות

התקצירים מסודרים לפי סדר הצגתם ביום הכינוס

9:00-10:30

סימפוזיון

הספר ככלי חינוכי לגיל הרך:

קידום אוריינות, חשיבה חשבונית ותיאוריית המיינד

יו"ר: איריס לוי, אוניברסיטת תל אביב ומרגלית זיו, אוניברסיטת תל אביב ומכללת אלקאסמי

מזה שנים רבות מצטברים מחקרים המעידים על התרומה של קריאת ספרים לילדים שעדיין אינם יכולים לקרוא בעצמם. ניירות עמדה הופקו אשר כללו את המסקנה הגורפת כי קריאת ספרים היא דרך המלך לקידום שפה ואוריינות. ההרצאות בסימפוזיון המוצע מאירים זוויות שנחקרו מעט או בכלל לא נחקרו באשר לתרומת קריאת ספרים. ראשית מסתבר כי ניתן באמצעות ספר לקדם מגוון תחומים, כגון: חשיבה חברתית (תיאוריית המיינד), חשיבה חשבונית ושימוש במילים חדשות. שנית, קריאת ספר אינה מחייבת בהכרח את מעורבותו של המבוגר הקורא, היות וניתן להשתמש בספר אלקטרוני שהילד מדפדף בו ושומע את הטקסט הנקרא על ידי קריין. שלישית, נמצא כי ניתן לשלב קריאת ספר אלקטרוני עם תיווך מבוגר על מנת להעצים את תרומתו. ניתן להדריך גננות כיצד להעצים את התרומה של הספר באמצעות תיווך מילולי. ורביעית, הספר יעיל לאוכלוסיות שונות מבחינת גיל, שפה, ונתוני סיכון. בכל אחת מן ההרצאות בסימפוזיון יוקדש דיון מורחב להשתמעויות חינוכיות מן המחקר המוצג בו.

תיאורית ה- mind בספרי ילדים: כיצד ילדים מבינים וכיצד גננות מספרות?

מרגלית זיו ולינה בולוס, אוניברסיטת תל אביב

שני מחקרים בדקו ראשית כיצד ילדי גן דוברי ערבית מבינים סיפור המתאר אמונה מוטעית של הדמות הראשית, ובנוסף, כיצד גננות מספרות לילדים סיפור המבוסס על אמונה מוטעית והונאה. חמישים ילדי גן בני 3 ובני 5 ממיצב חברתי-כלכלי בינוני הקשיבו לסיפור פעמיים, ונשאלו שאלות שבדקו את מידת הבנתם לגבי המחשבות, הרצונות והרגשות של הדמויות. נמצא הבדל בין ילדים בני 3 ובני 5 בהבנת אמונות מוטעות ורגשות מורכבים. המחקר השני בדק האם וכיצד מסייעות גננות לילדים בהבנת היבטים המנטאליים המורכבים בסיפור. השתתפו 50 גננות מכפרים ערביים בצפון הארץ. הממצאים העיקריים הראו שגננות מזהות את הצורך לסייע לילדים בהבנת האמונות המוטעות וההונאה שבסיפור, ושהן מתאימות את השיח להבנה המנטאלית השונה של ילדים בני 3 וילדים בני 5. מרבית השיח של גננות עם ילדים התבסס על שאלות סגורות. המסקנה העיקרית היא שעל בסיס נקודות החוזק בשיח של הגננות מומלץ להנחותן כיצד לקיים שיח פתוח יותר שעשוי לסייע לילדים בהבנת היבטים מנטאליים מורכבים בסיפורים.

- בולוס, ל. וזיו, מ. (2009). האם ילדים מבינים את תכסיו של השועל הערמומי? הבנה חברתית והבנת סיפורים בגיל הרך. עולם קטן – כתב עת לחקר ספרות ילדים ונוער, 4, 107-122.
- Adrian, J., Clemente, R. & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of Mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78, 4, 1052-1067.
- Dyer, J. (2004). Mental state expressions in USA and Japanese children's books. *International Journal of Behavior Development*, 28, 6, 546-552.

ספר אלקטרוני ככלי לקידום אוצר מילים והבנת הנקרא: השפעות של מילון בתיווך מבוגר, מילון דינאמי ומילון סטאטי עפרה קורת, אוניברסיטת בר אילן ואיריס לוין, אוניברסיטת תל אביב

המחקר דן בהשפעות של סוגי סיוע שונים על רכישת מילים והבנת הנקרא של קריאה בספר אלקטרוני. המשתתפים היו 145 ילדי גן טרום-חובה וחובה משכונות ממיצב חברתי-כלכלי בינוני. המדגם חולק מקרית לארבע קבוצות, בתוך כל אחת משש כיתות גן. כל ילד קרא ספר אלקטרוני ארבע פעמים באחד מארבעת הערוצים: (1) בסיוע מילון בתיווך מבוגר, (2) בסיוע מילון חזותי-דינאמי, (3) בסיוע מילון חזותי-סטאטי, או (4) בלי מילון. באמצעות מערך קדם – בטר מדדנו את התקדמות הילדים באוצר מילים (הבנה, הפקה, והסבר) ובהבנת הנקרא.

בכל המדדים נמצאו הבדלים בין הקבוצות. ההתקדמות המרבית הייתה בתיווך מבוגר, השנייה בסיוע מילון דינאמי, השלישית בסיוע מילון סטאטי, והפחותה ביותר בקבוצה ללא מילון. הפערים בין קדם לבתר לא היו תמיד מובהקים בין כל אחת מהקבוצות לבאה אחריה, אולם נבדלו תמיד במובהק בין תיווך מבוגר לבלי מילון. מסקנתנו היא כי ספר אלקטרוני הוא כלי יעיל לקידום אוצר מילים ולשיפור הבנת הנקרא, שניתן להעצימו על ידי תיווך מבוגר או מילון דינאמי.

- de Jong, M.T., & Bus, A.G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.
- Segal-Droroi, O., Korat, O., Shamir, S., and Klein, P. (2010). Reading electronic and printed books with and without adult's instruction: Effects on emergent reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 23, 913-930.
- Shamir, A. Korat, O., & Phella, R. (in press). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*.

השפעת פעילות עם ספר אלקטרוני חינוכי על ניצני אוריינות ומוכנות לחשבון בקרב ילדי גן בסיכון ללקות למידה

עדינה שמיר, דורית ברוך ועירית ליפשיץ, אוניברסיטת בר אילן

מחקרים מצביעים על יעילות השימוש בספרים אלקטרוניים לקידום ניצני אוריינות של ילדים צעירים (de Jong & Bus, 2003) ולאחרונה גם בקרב ילדים בסיכון ללקות למידה (Shamir, Korat & Sleffer, in press; Shamir, Korat & Fellah, in press). מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי לבדוק את השפעת פעילות עם ספר אלקטרוני חינוכי, בעל תוכן חשבוני, על ניצני אוריינות (אוצר מילים, מודעות פונולוגית) ועל המוכנות למתמטיקה (מהות החיבור ומספר סודר) של ילדי גן בסיכון ללקות למידה. בנוסף, נבדקה השפעת הכוונה מטה קוגניטיבית המשולבת בספר על המוכנות למתמטיקה. במחקר השתתפו 77 ילדים בגילאי 4-7 שנים אשר חולקו באופן אקראי לשלוש קבוצות, קבוצת ניסוי אחת שעבדה עם ספר אלקטרוני חינוכי המלווה בהכוונה מטה קוגניטיבית (n=26), השנייה עם ספר אלקטרוני חינוכי ללא הכוונה מטה קוגניטיבית (n=26), וקבוצת ביקורת (n=26) ללא התערבות. לפני ולאחר ההתערבות הועברו לנבדקים מבחני אוצר

מילים, מודעות פונולוגית (ברמת חריזה), מהות החיבור ומספר סודר. באשר למטרה הראשונה נמצא שיפור רב יותר באופן מובהק, הן במדדים של ניצני אוריינות והן במדדים של המוכנות למתמטיקה בקבוצות הניסוי, לעומת קבוצת הביקורת. באשר למטרה השנייה נמצא כי רק בממד המודעות הפונולוגית (חריזה) הקבוצה שנחשפה לפעילות עם מטה קוגניציה השיגה הישגים גבוהים יותר משאר הקבוצות.

de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 147-164.

Shamir, A., Korat, O. & Fellah, R. (in press). Promoting Vocabulary, Phonological Awareness and Concept about Print among Children at Risk for Learning Disability: Can E-books Help? *Reading and Writing*

Shamir, A., Korat, O. & Shlaffer, (in press). The effect of activity with e-book on vocabulary and story comprehension: A comparison between Kindergarteners at risk for LD and typically developing kindergarteners. *European Journal of Special Needs Education*.

מושב הרצאות

קריאה ולקויות קריאה

יו"ר: מיכל שני, אוניברסיטת חיפה

יכולות העומדות בבסיס הקריאה בשלוש צורות כתב הנבדלות במידת העומק

האורתוגראפי: בחינה תוך-נבדקית ותוך-לשונית

עירית בר כוכבא וצביה ברזניץ, אוניברסיטת חיפה

מטרה: בחינת השאלה האם הקריאה באורתוגראפיות הנבדלות במידת העומק האורתוגראפי מושתתת על יכולות בסיסיות מובחנות.

רקע תיאורטי: בספרות המחקר קיימת הבחנה בין אורתוגרפיות שטוחות, בעלות קשר שקוף בין האיות לצליל, לאורתוגרפיות עמוקות, בעלות קשר עמום בין האיות לצליל. במחקרים רבים נמצא כי למידת העומק האורתוגראפי ישנה השלכה על אסטרטגיות הקריאה (Katz & Frost, 1992): המרה גראפית-פונמית נמצאה כמעורבת בעיקר בקריאת אורתוגרפיות שטוחות, בעוד שזיהוי ישיר של יחידות אורתוגרפיות גדולות יותר נמצא כמעורב בעיקר בקריאת אורתוגרפיות עמוקות. אולם, קיים ויכוח באשר לשאלה האם לעומק האורתוגראפי ישנה השלכה גם על היכולות הבסיסיות המעורבות בקריאה (Share, 2008; Ziegler et al., 2010). שאלה זו נבדקה בעיקר בבחינה בין-נבדקית ובקרב דוברי שפות שונות. בבחינה מסוג זה שונות תרבותית ולשונית עלולה להוות גורם מתערב. מערך מחקר תוך-נבדקי ותוך-לשוני, המתאפשר בקרב דוברי עברית, עשוי לתרום לבידוד המשתנה של עומק אורתוגראפי.

שיטה: דוברי עברית בכיתות ג' ו-ד' חשופים לשלושה סוגי כתב, המהווים תעתיק לשפה העברית, ונבדלים בעומק האורתוגראפי: הכתב המנוקד, המנוקד-חלקית והלא-מנוקד. מכיוון ששנתיים אלו מהוות שלב מעבר מקריאה עם ניקוד לקריאה ללא ניקוד, נערך מחקר התפתחותי, שעקב אחר 85 ילדים מכיתה ג' ועד ד'. נבדקה יכולת ההמרה הגראפית-פונמית, וכן יכולות בסיסיות: מודעות פונולוגית ומורפולוגית, שיום מהיר, זיכרון מילולי, מהירות עיבוד מידע ויזואלי, אוצר מילים ויכולת כללית ויזואלית. בנוסף נבדקו דיוק ושטף בקריאת מילים וטקסט, וכן הבנת הנקרא.

ממצאים: יכולת קריאה דומה בשלושת סוגי הכתב נמצאה כבר מסוף כיתה ג'. ניתוח רגרסיה הראה כי ככל שהכתב היה שטוח יותר, יכולת ההמרה הגראפית-פונמית הסבירה מידה גדולה יותר של שונות בקריאה. פרט למהירות עיבוד מידע ויזואלי, כל יכולות הבסיס הסבירו אחוז מובהק של שונות בקריאה. אחוז זה היה דומה בשלושת סוגי הכתב.

דין: הממצאים מצטרפים לשורה ארוכה של מחקרים המצביעים על מעורבות שונה של אסטרטגית המרה גראפמית-פונמית בקריאת אורתוגראפיות הנבדלות בעומק האורתוגראפי. עם זאת, נראה כי היכולות הבסיסיות יותר שנבדקו במחקר זה מהוות תשתית קוגניטיבית המשותפת לקריאת אורתוגרפיות שטוחות ועמוקות.

Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In: R. Frost, & L. Katz (eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 67–84). Amsterdam: Elsevier.

Share, D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of over reliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615.

Ziegler, J.C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L. Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: a cross- language investigation. *Psychological Science*, 21, 551-559.

יחסי הגומלין בין מידע פונולוגי, אורתוגראפי ומורפולוגי בקריאת מילים בעברית בקרב בוגרים קוראים תקינים ודיסלקטים

יעל וייס, תמי קציר וטלי ביתן, אוניברסיטת חיפה

רקע: קיימת הסכמה כי דיסלקציה בשפות שונות נובעת מקושי בעיבוד הפונולוגי. לעומת זאת, תפקידו של העיבוד המורפולוגי בדיסלקציה עדיין אינו ברור. שתי הגרסאות של הכתב (מנוקד ולא מנוקד), והעושר המורפולוגי של העברית, מספקים הזדמנות ללמוד על השפעת העומק האורתוגראפי ותהליכי פירוק מורפולוגי על תהליך הקריאה בקרב קוראים תקינים ולקויים. מחקרים התנהגותיים שונים בחנו את השפעת המידע הפונולוגי, האורתוגרפי או המורפולוגי על קצב ודיוק בקריאת עברית. אולם, טרם נבדקה האינטראקציה בין הגורמים הללו, בקרב לקויי קריאה.

מטרה: לבחון השפעת מידע פונולוגי (ניקוד ואהו"י) ומורפולוגי (משקל ושורש), על אסטרטגיות קריאה של מבוגרים דיסלקטים וקוראים תקינים, וללמוד על מגנוני פיצוי של דיסלקטים בקריאה.

שיטה: קבוצת סטודנטים דיסלקטים מפוצים הושו לקוראים תקינים בני גילם, במטלת קריאה קולית של מילים בודדות. הגירויים הורכבו מרשימה של 248 שמות עצם בעברית בעלי 2-3 הברות, מסוגים שונים: 3 או 4 עיצורים, עם/ללא ניקוד, עם/ללא אהו"י, חד/דו-מורפמיות. נמדדו מדדים התנהגותיים (זמן ותגובה ודיוק), והדמיה מוחית ב-fMRI.

ממצאים: מידע פונולוגי: הניקוד האט את קצב הקריאה של שתי הקבוצות, אולם אצל דיסלקטים הוא גם שיפר את הדיוק (rate-accuracy trade-off). תוספת של אות אהו"י האיצה את הקריאה של דיסלקטים וקוראים תקינים רק במילים שאינן מנוקדות. מידע מורפולוגי: בעוד שקיומו של שורש ומשקל האיץ ושיפר את דיוק הקריאה של הדיסלקטים, ובעיקר במילים המנוקדות, לא נמצא אפקט מורפולוגי בקרב קוראים תקינים. בניתוח ראשוני של ממצאי ההדמיה בקרב קוראים תקינים נמצאה אקטיבציה מוגברת ב- left Inferior Parietal area (BA40) במילים מנוקדות לעומת לא מנוקדות, ואקטיבציה מוגברת ב- left Superior Temporal Gyrus (הקשור לעיבוד פונולוגי) וב- right Middle Temporal Gyrus (הקשור לחיפוש סמנטי) במילים דו- לעומת חד-מורפמיות.

דין: עפ"י הממצאים נראה כי קוראים גמישים באסטרטגיית הקריאה שלהם ומושפעים מעומק האורתוגרפיה: באורתוגראפיה עמוקה (בלי ניקוד) יש עיבוד ביחידות פונולוגיות גדולות יותר. באורתוגראפיה שטוחה (עם ניקוד) עוברים לעיבוד ביחידות קטנות יותר וכל תוספת מידע מעכבת את זמן הקריאה. כמו כן, דיסלקטים עשויים להישען על מידע מורפולוגי כמנגנון פיצוי. ממצאי ההדמיה מראים כי קריאת מילים מנוקדות שונה מקריאת מילים לא מנוקדות ומפעילה איזור מוחי המעורב בהמרה גרפ-פונמית (במיוחד באורתוגרפיות שטוחות). קריאת מילים מורכבות מורפולוגית מפעילה יותר ייצוגים פונולוגיים וסמנטיים ביחס למילים חד-מורפמיות.

- Leikin, M., & Even Zur, H. (2006). Morphological processing in adult dyslexia. *Journal of psycholinguistic research*, 35 (6), 471-490.
- Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57 (11), 1301-1309.
- Ziegler, J., Bertrand, D., Toth, D., Csepe, V., Reis, A., Faisca, L., et al. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading. *Psychological science*, 21 (4), 551-559.

מעורבות המיספריאלית בקריאת מילים בהקשר בקרב דיסלקטים דוברי עברית: השפעות פונולוגיות, סמנטיות וקונטקסטואליות

אסנת כנען, אוניברסיטת חיפה, מעמק"ה

מטרה: בחינת תהליכי הבנת הומוגרפים בהקשר בקרב דיסלקטים דוברי עברית ותרומתה הייחודית של כל אחת מן ההמיספרות לתהליך זה.

רקע תיאורטי: ידוע שאחד הגורמים המרכזיים ללקות בקריאה הוא כשל בעיבוד פונולוגי. עם זאת, ישנן עדויות לכך שדיסלקטים יכולים לפצות על פענוח פונולוגי לקוי ולהגיע למשמעות המילה באמצעות הישענות על ידע אורתוגרפי והקשר. בעשורים האחרונים מצטברות עדויות לכך ששתי ההמיספרות שותפות בעיבוד של שפה בדרכים שונות. ההמיספרה השמאלית רגישה לאספקטים פונולוגיים ואילו ההמיספרה הימנית רגישה לרכיבים ויזואליים אורתוגרפיים של מילים כתובות (Lavidor & Ellis, 2003). בנוסף נמצאו הבדלים בעיבוד סמנטי וקונטקסטואלי (לדוגמא, Beeman, 1998; Burgess & Simpson, 1988) כך שבהמיספרה השמאלית כל המשמעויות מעוררות מיד ואז ישנה בחירה של הפירוש המתאים או השכיח, בעוד שבהמיספרה ימין ישנה עוררות מדורגת לפי שכיחות המשמעויות ואלו נשארות זמינות לאורך זמן.

שיטה: נבדקים תקינים (n=36) ודיסלקטים (n=31) קראו משפטים נייטרלים או מטעים שהסתיימו בהומוגרף פולארי (משמעות אחת שכיחה יותר) הומופון (לדוגמא, *גיל /gil/*) או הטרופון (*ספר /sefer/ /sapar/*). הם ביצעו החלטה לקסיקאלית בשדה ראייה חצוי (DVF) 250 מילישניות לאחר הצגת ההומוגרף. מילות המטרה נקשרו למשמעות השכיחה, המשנית או שלא היו קשורות כלל להקשר. **תוצאות:** ללא הקשר מטרה קוראים תקינים ודיסלקטים מציגים חלוקת עבודה דומה לזו שמדווחת בספרות עבור הומופונים. הטרופונים מעוררים אצל תקינים את כל הצורות הפונולוגיות והפרשנויות הסמנטיות בשני שדות הראיה. לעומתם, דיסלקטים מעוררים רק משמעויות שכיחות של הטרופונים בשתי ההמיספרות.

בהקשר שמטה למשמעות השכיחה קוראים תקינים מעוררים בשתי ההמיספרות את המשמעויות השכיחות שתואמות להקשר. דיסלקטים מראים תמונה דומה בהמיספרה שמאל ואילו הימנית מראה רגישות להקשר בלבד באמצעות אינהיביציה למשמעויות שאינן מתאימות. בהקשר שמטה למשמעות המשנית, בקרב קוראים תקינים שתי ההמיספרות מעוררות בו זמנית פירושים תואמים להקשר וכן פירושים שכיחים. דיסלקטים מראים פער בין עיבוד של הטרופונים להומופונים. עבור הומופונים שתי ההמיספרות בוחרות פירוש מתאים להקשר בלבד ואילו הטרופונים מעוררים את הפירושים השכיחים שאינם תואמים להקשר.

דיון: קוראים דיסלקטים מציגים תמונה של מערכת אילוצים פונולוגיים שחושפת חולשה פרגמטית ביכולת לשלב באופן אינטראקטיבי ומתואם בזמן ובהמיספרות בין תיהלוך ברמת המילה (מטה- מעלה) לתיהלוך ההקשר (מעלה- מטה) במטרה לשמור על מגוון רחב של פירושים ולבחור את החלופה המתאימה ביותר להקשר. תיהלוך שמבוסס או על הקשר או על בולטות לקסיקאלית שאינה תואמת להקשר, מגביל את הפירוש הסמנטי, אינו מאפשר בחירה גמישה ופוגם בהבנת הנקרא.

- Beeman, M. (1998). Coarse semantic coding and discourse comprehension. In M. Beeman & C. Chiarello (Eds.), *Right hemisphere language comprehension: Perspective from cognitive neuroscience* (pp. 255-284). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Burgess, C., Simpson, G. (1988). Cerebral hemispheric mechanisms in the retrieval of ambiguous word meanings. *Brain and Language*, 33, 86-10.

Lavidor, M., Ellis, A.W. (2003). Orthographic and phonological priming in the two cerebral hemispheres. *Laterality*, 8, 201-223.

דיסוציאציה בין רכישת מיומנות לקונסולידציה בדיסלקציה התפתחותית

יפית גבאי, רחל שיף ואלי וקיל, אוניברסיטת בר-אילן

אנשים הסובלים מדיסלקציה התפתחותית מדגימים קשיים לשוניים, מוטורים וסנסוריים. בעיות אלו יוחסו לליקוי בתפקוד צרבראלי מאחר והצרבלום מקושר ללמידה פרוצדוראלית. מרבית המחקרים שבחנו עד כה למידה פרוצדוראלית בקרב דיסלקטים התמקדו בשלב הלמידה המהיר (רכישה) והתעלמו משלבי למידה מאוחרים יותר המעורבים בתהליך למידת מיומנות ומופיעים לאחר שנת לילה (קונסולידציה). המחקר הנוכחי בחן למידה פרוצדוראלית בקרב סטודנטים דיסלקטים וקוראים תקינים בשני מפגשים שונים. פרוצדורה זו אפשרה לבחון שינויים בביצוע בשלבי למידה מוקדמים כמו גם מאוחרים. באופן ספציפי, שתי הקבוצות השלימו מטלת למידת רצף מוטורית (Serial Reaction Time) במפגש אימון אחד שכלל 3 בלוקים בעלי רצף קבוע (שלב הרכישה) ונבחנו שוב לאחר שנת לילה (קונסולידציה). בעוד ששתי הקבוצות הראו שיפור מובהק בביצוע לאחר ההשייה ושנת לילה (קונסולידציה), רק קבוצת הביקורת הראתה שיפור מובהק בביצוע בעקבות אימון. בסוף המפגש הראשון. ממצאים אלו מרמזים כי לדיסלקטים יש ליקוי בשלב הרכישה הראשוני של למידת מיומנות, בעוד תהליכי הקונסולידציה שלהם שמורים. בנוסף, נמצא כי דיסלקטים היו רגישים יותר במדד ההתאוששות מהפרעה (חזרה לרצף קבוע לאחר הצגת רצף שונה) בהשוואה לקוראים תקינים. אנו מציעים כי אנשים הסובלים מדיסלקציה התפתחותית יכולים לשפר את תהליכי הלמידה שלהם באמצעות תהליכי קונסולידציה. תוכניות התערבות לקריאה צריכות להתמקד במפגשי למידה קצרים, שינה וכן מרווחים בין המפגשים. פרוצדורות אלו עשויות לסייע לסובלים מדיסלקציה התפתחותית לשפר את למידתם באמצעות תהליכי קונסולידציה אשר נמצאו שמורים בקרב אוכלוסייה זו.

מושב הרצאות

דו לשוניות ושפה שנייה

יו"ר: מיכל טננבאום, אוניברסיטת תל אביב

השימוש בעברית כשפת אם בהוראת אנגלית כשפה זרה

צפי טימור, סמינר הקיבוצים

המחקר התמקד בבדיקת העמדות והיישומים של מורים לאנגלית בנוגע לשימוש בעברית כשפת אם בתהליך הוראת האנגלית (EFL) בבתי ספר יסודיים ותיכונים בישראל. מטרת המחקר הייתה לבדוק האם ניתן להפיק תועלת משימוש בשפת האם בהוראת שפה זרה וכיצד לבצע זאת, או שיש למדר את שפת האם משיעורים אלה.

מחקרים העוסקים ב"העברה" (transfer) בין שפת אם לשפות יעד (נרכשות), מעידים על קיומה של תלות בין-לשונית, תלות בין תתי מערכות שפתיות בתוך ובין L1 ו-L2, וקיומה של "העברה" בין מיומנויות אקדמיות וקוגניטיביות על פני שפות, היוצרת מערך תמיכה הן בשפת האם והן בשפה הנרכשת (Hauptman et al., 2008; Cook, 2001). מחקרים אלה מתבססים על "היפותזת ההעברה הלשונית", על עקרונות שפתיים אוניברסליים ברכישת שפות זרות, וכן על מודלים רב-לשוניים. גם המדיניות לגבי השימוש בעברית כשפת אם בהוראת האנגלית עברה שינויים מבחינת עמדותיהם של מקבלי ההחלטות בנושא. בעבר אנשי המקצוע הביעו הסתייגות משימוש בשפת אם בהוראת שפה זרה, אשר נבעה מן "השיטה הישירה" להוראת שפות זרות (Direct Method), אולם בהמשך זוהתה חשיבותו של הניתוח ההשוואתי בין שפת אם ושפה נרכשת. בתוכנית הלימודים באנגלית משנת 1988 כבר מודגשת ערכה של העברית ברכישת אנגלית כשפה זרה כחלק מעידוד הגישה התקשורתית (Communicative Approach). בתוכנית הלימודים להוראת

אנגלית משנת 2001 קיימת התייחסות ל-4 תחומים של ידע ומיומנויות לשוניים (Domains), אשר אחד מהם הוא "תחום הערכה והוקרה של ספרות ותרבות ושל שפה" ומטרתו לפתח בקרב הלומדים תבונות למורכבותן של שפות, ולשונות ולהבדלים בין אנגלית כשפה זרה לשפת האם. המחקר התבצע בקרב 40 מורים לאנגלית המלמדים בשכבות גיל שונות. כלי המחקר כלל שאלון ובו שאלות הקשורות לעמדותיהם של המורים לגבי השימוש בעברית כשפת אם בהוראת אנגלית, וליישום העמדות (תכיפות השימוש, הנושאים הדקדוקיים, תחומי השפה, תחומים הקשורים לניהול כיתה, וסוג המבנים השפתיים בהם עברית באה לכלל שימוש בהוראת אנגלית). השאלון שפותח למטרת המחקר מכיל שאלות המדורגות בסולם ליקרט, שאלות שבהן נתבקשו המורים להקיף את התשובה המתאימה להם, ושאלה פתוחה.

ממצאי המחקר מראים כי המורים תופסים את השימוש בעברית בהוראת אנגלית כבעל יתרונות וחסרונות כאחד. למרות שרובם תומכים בכך ורואים את הרווח, הם נוטים לתפוס עצמם כחוטאים למילוי תפקידם כאשר העברית משתחלת לחדר הכיתה "בדלת האחורית". השימוש בעברית שדווח על ידי המורים מצביע על תכיפות ממוצעת-גבוהה, ובא לידי ביטוי בתחומי שפה מגוונים (למשל, הוראת מבנים דקדוקיים וסמנטיים) ובתחומים שונים של ניהול כיתה (למשל, שיחות אישיות). נצפו הבדלים בין מורים בביה"ס היסודי ובתיכון. הממצאים הצביעו על נטייה מושכלת של המורים לשלב עברית בהוראת אנגלית, אולם ניכר שקיים צורך בהנחיות/המלצות ברורות יותר למורים (Turnbull, 2001) אשר תכלולנה את ה"מינון" הנכון של שימוש בעברית, ותפחתנה את "תחושות האשם" והאמביוולנטיות המלוות את השימוש בעברית.

Cook, V. (2001), Using the First Language in the Classroom, *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.

Hauptman, S., Mansur, F., and Tal, R. (2008) A Trilingual Teaching Model for Developing Academic Literacy Skills in Classical Arabic (L1), Hebrew (FL) and English (FL) in Southern Israel, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(3), pp.181-197.

Turnbull, M. (2001) There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But..., *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), pp. 531-540.

מודלים לחינוך דו-לשוני בגיל הרך בארץ כבסיס למדיניות לשונית וחינוכית

מילה שוורץ, מכללת אורנים ואוניברסיטת חיפה

בהרצאה זו אציג שני מודלים אשר מהווים בסיס למדיניות לשונית וחינוכית של גנים דו-לשוניים דוברי רוסית-עברית וערבית-עברית. המודל הראשון המאפיין גנים דוברי רוסית-עברית מתבסס על גישה של *first language first*. לפי גישה זו, עד גיל שלוש הילדים מתקשרים בגן לרוב בשפת אימם, רוסית. זאת על מנת לאפשר לילדים לרכוש את יסודות הדקדוק של שפתם. השפה העברית מתווספת אחרי גיל שלוש. לאחר מכן שתי השפות נרכשות בהפרדה ביניהן כאשר הוראה בעברית מהווה כ-70% מהזמן במהלך יום בגן (Schwartz, Mor-Sommerfeld, & Leikin, 2010).

המודל השני שמיושם בגנים דוברי ערבית-עברית מתבסס על הגישה של (Creese & Blackledge, 2010). לפי גישה זו, שתי שפות נרכשות בו-זמנית במהלך יום בגן. רכישה זו מתבססת על עקרון של *השלמה*. לדוגמה: גננת דוברת עברית משלימה את דברי הגננת דוברת ערבית ולא מתרגמת את דבריה. במהלך תקשורת בין הגננות לבין הילדים קיימת העברה בין-שפתית *codeswitching*. במחקר הנוכחי בדקתי כיצד מדיניות חינוכית ולשונית של הגנים הדו-לשוניים נבנתה ואלו שינויים היא עברה במהלך היישום של המודלים. המחקר נערך בגני איגום (אגרון מורים עולים) ומופת באזור חיפה והקריות ובגן גשר על הוואדי שממוקם בכפר קרע אשר בוואדי עארה. שיטת המחקר היא איכותנית לרוב. כלי המחקר הם תצפיות מובנות ובלתי-מובנות בגנים וראיונות עומק חצי מובנים עם מנהלות הגנים וצוותיהם. המחקר נערך במשך שלוש השנים האחרונות.

ממצאי המחקר הראו שהמודלים התגבשו לאחר תהליך של ניסוי וטעייה ארוך טווח. כך, בגנים דוברי רוסית-עברית, יישום של 'first language first' מאפשר למנוע אובדן של שפת האם, רוסית, ולהקל על התווספות העברית כשפה שנייה. בגנים דוברי ערבית-עברית, הראיונות הראו שמדיניות השימוש ב-*Translanguaging* הינה אסטרטגיה פרגמטית שמטרתה לחזק מוטיבציה לרכישת ערבית בקרב דוברי עברית. בנוסף, מודל זה מקדם מודעות מטה-לשונית בקרב הילדים הדו-לשוניים.

- Creese, A., & Blackledge, A. J. (2010). *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. The Modern Language Journal, 94* (1), 103-115.
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A. & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: Majority-language teachers' challenges and strategies. *Language Awareness, 19* (3), 187-203.

אוריינות דו-לשונית: מהומה רבה על לא מאומה

חן ירדנאי, מילים ונפלאות! – קידום ההתפתחות השפתית בגני הילדים

אחד הנושאים המרכזיים בחינוך בארצות הברית של ימינו הוא תחום הקניית הקריאה לאוכלוסיות ילדי מהגרים. מחקרים רבים בקרב אוכלוסיות חד לשוניות מצאו מתאם חיובי בין רמת השפה הדבורה לרמת הקריאה (Shaywitz, 2004). לעומת זאת, בקרב אוכלוסיות דו-לשוניות נמצא, כי הקשר בין רמת הקריאה בשפת האם (L1) לרמת הקריאה בשפה השנייה (L2) משמעותי יותר מהקשר שבין רמת השפה הדבורה לבין רמת הקריאה ב-L2 (Bialystok, 2007). עם זאת, מעטים המחקרים הבוחנים את הקשר שבין רמת השפה הדבורה לרמת הקריאה ב-L1 ותוצאותיהם עדיין אינן חד-משמעיות. המחקר הנוכחי הינו מחקר חלוץ שמטרתו לבחון האם רכישת הקריאה ב-L1 מסייעת לשימור L1 הדבורה בקרב ילדי ישראלים החיים בארצות הברית. האוכלוסייה במחקר הנוכחי כללה משפחות ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. הנבדקים היו 26 ילדים בגילאי גן חובה- כיתה ד'. ההשערה היתה כי ימצא מתאם חיובי בין רמת הקריאה בעברית לרמת השפה הדבורה ולרמת הקריאה באנגלית. התוצאות לא הצביעו על כל קשר בין רמה שפתית ורמת קריאה בעברית. מאחר שרמת הקריאה בעברית שנמצאה היתה נמוכה, תוצאות אלה תואמות את הממצאים בחקר הדיסלקציה, אשר מצביעים על קשר כזה רק בשלבים מתקדמים יותר של רכישת הקריאה. בנוסף, לא נמצא כל קשר בין רמת העברית לרמת הקריאה באנגלית. יתכן ותוצאה זו נבעה מכך שרמת הקריאה בעברית היתה אחידה מידי. עם זאת, למחקר הנוכחי מספר תוצאות מעניינות. ראשית, עבור כל הנבדקים, ללא קשר לגילם, רמת השליפה לקטגוריות תאמה גיל גן חובה בלבד. הנבדקים הבודדים שרמת הקטגוריזציה שלהם תאמה את גילם היו אלה החיים בארה"ב פחות משלוש שנים. ממצא זה מחזק את הטענה הרווחת כי אוצר המילים של דו-לשוניים נמוך מזה של חד-לשוניים, ואף תומך בתיאוריה של Cummins (1981), הטוענת כי שנתיים הינו הזמן המינימלי הדרוש לרכישת שפה שנייה. יתכן שזהו גם פרק הזמן בו שפת האם עדיין דומיננטית דייה כדי לא להישחק באופן משמעותי. שנית, נמצא כי כל נבדקי המחקר הגיעו לרמת קריאה באנגלית התואמת את גילם ואף גבוהה מכך. ממצא זה מצביע על חשיבותה של רמת החינוך של ההורים כגורם משמעותי יותר משיטת החינוך בבית הספר.

- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning, 57*(1), 45-77.
- Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education, 5*(3), 31-45.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.

יידיש עברית ולשון קודש: החינוך הלשוני בחסידות צאנז

נטע אבוגוב, אוניברסיטת תל אביב

מחקרים רבים עוסקים בחינוך הלשוני בארץ, אך מעטים אלו העוסקים במערכת החינוך החסידית בכלל ובחינוך הלשוני בה בפרט. המחקר הנוכחי מתמקד בחינוך הלשוני בחסידות צאנז שבנתניה. זוהי קהילה חסידית מסוגרת המונה כ-800 משפחות ומונהגת על ידי אדמו"ר. כל חברי הקהילה הם דו-לשוניים, דוברי יידיש ועברית ומתפללים בלשון הקודש, אך היידיש נהנית ממעמד גבוה יותר ומדוברת כשפה ראשונה בקרב רוב המשפחות. בעוד היידיש בעלת חשיבות היסטורית קדושה (מאמע-לשון), העברית נתפסת הכרחית להתנהלות יומיומית כמיעוט במדינה דוברת עברית. הבדל נוסף בין השפות הוא שהעברית מדוברת ונכתבת, בעוד היידיש בעיקר מדוברת. מחקר זה מתייחס לשלושת השפות, למקומן ולהוראתן במערכת החינוך, תוך שימת דגש על ההבדל בין בנות ובנים הלומדים מגיל צעיר במוסדות חינוך נפרדים. איסוף הנתונים כלל ראיונות עם מורות, מלמדים ומנהלים/ות, כמו גם מעקב אחר מערכת השיעורים בכל אחת משכבות הגיל (בנים ובנות). הנתונים מלמדים כי מערכת החינוך מביאה לידי ביטוי ואף משמרת את ההבדלים בין שלושת השפות. בגנים ובחדרים (גילאי 3-5) היידיש ולשון הקודש הן השפות הדומיננטיות. העברית אצל הבנים כמעט ואינה מורגשת בעוד שבקרב הבנות העברית מקבלת התייחסות מסויימת אך היא עדיין שולית ולא חשובה. בבתי הספר היסודיים והתיכוניים (גילאי 6-18) היידיש מדוברת במסדרונות, אך כמעט אינה זוכה לתשומת לב אוריינית, בעוד העברית מקבלת מקום מכובד יותר. הפער בין שתי השפות בא לידי ביטוי גם בהבדלים בין בנות לבנים: בעוד הבנות, אשר מחוייבות לגשת בסוף כיתה יב' לבחינות בגרות של משרד החינוך (בית יעקב), לומדות כבר מכיתה א' אוריינות עברית, הבנים מתרכזים בלימודי קודש וביידיש מדוברת עם למידה מעטה וסמלית של האוריינות העברית. כך, מחקר זה מתאר לראשונה את המציאות הדו-לשונית במערכת חינוך חסידית בארץ כמו גם את הוראתה של כל אחת מהלשוניות המדוברות בקהילה.

סימפוזיון

הערכה לשם למידה (הל"ל) – מפגש בין תיאוריה לפרקטיקה של מורים

יו"ר: חני שלטון, הרשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה)

בשנים האחרונות הולך וגובר העניין בהערכה סטנדרטית חיצונית של הישגים, לאור הגברת הדרישה לאחריותיות (accountability) ממערכת החינוך. השאיפה לאחריותיות ולשיפור בית-ספרי מחייבת קבלת החלטות מבוססות נתונים על התלמידים ועל הישגיהם. עם זאת, ניכרת אי-נחת הן במחקר והן בשדה החינוכי מהיעדר הפקת תועלת מהערכת הישגים בכיתה לצורך שיפור למידתם של התלמידים (Assessment Reform Group [ARG], 2002). לפיכך, הרשות הארצית למדידה ולהערכה בחינוך שמה לה לקדם גם מטרה של הערכה לשם למידה באמצעות פיתוח של כלים להערכה פנימית בית ספרית בתחומי דעת שונים ובתחום הלשוני בפרט. בסימפוזיון יוצגו עקרונותיה של ההערכה המעצבת והאופן שבה הם באים לידי ביטוי במבדק עמי"ת:

1. פיתוח רציונל ומבנה קונספטואלי (construct) למבדק עמי"ת המסייע לבניית המפה המנטאלית של תחום השפה בקרב המורים.
2. התפתחות מקצועית של מורים באמצעות חומרים פדגוגיים המיועדים לקידום תהליכים של הפקת התועלת ממבדק עמי"ת.
3. הליך של 'קביעת תקנים' שמטרתו לקבוע את רמת הביצוע של התלמידים, ולספק למורים תיאור של כישורי התלמידים בכל אחת מרמות הביצוע. תיאורים אלה משמשים בסיס לתכנית עבודה למורים.

הערכה לשם למידה (הל"ל) בתחום השפה ככלל ומבדק עמי"ת כפרט חני שלטון, הרשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה)

המחקר בתחום החשוב של הערכה לשם למידה איננו עשיר (Furtak, 2006). מחקרים בנושא מביאים עדויות לכך שהמורים מסתפקים באיסוף המידע מהתלמידים וממעטים לעשות בו שימוש לשיפור תהליכי הוראה, הלמידה והערכה בכיתה. כדי לבצע הל"ל במיטבה המורים זקוקים לידע מקצועי, לניסיון ולפיתוח מקצועי מתאים (James & Pedder, 2006).

בהרצאה יוצגו עקרונות של הל"ל המסייעים למורים לקדם את ההוראה והלמידה בשפה:

א. הערכת כישורים מגוונים של הלומדים ואיסוף שיטתי של ראיות לגבי למידת התלמיד

ב. התאמה של המבדק לשונות הלומדים (מבדק אדפטיבי ומותאם לרמת הלומדים)

ג. פיתוח מקצועי של המורים באמצעות חומרים פדגוגיים: מיפוי המבדק וארגון הנתונים על פי המיפוי, מחוון התפתחותי מפורט, ניתוח איכותני של ביצועי הלומדים, ומתן אפשרות לארגון נתונים כמותי המאפשר הסקת מסקנות ובניית תכנית התערבות.

Assessment Reform Group [ARG], (2002). *Assessment for learning: 10 principles* (poster), University of Bristol, UK: Author.

Furtak, E. M. (2006). *Formative Assessment in K-8 Science Education: A Conceptual Review*. Commissioned paper by the National Research Council for Science Learning K-8 consensus study.

James, M., & Pedder, D. (2006). Professional learning as a condition for assessment for learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 27-43). London: Sage Publications.

הרציונל לפיתוח המבדק והעקרונות המנחים את תהליך הפיתוח דורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

מתוך הכרה בכך שיכולות הלשון והאוריינות של תלמידים יבואו לידי ביטוי מלא וממצה יותר בהקשר של השיח הכתוב השלם בחרנו בהבנת הנקרא כמסגרת ההולמת למבדק עמית בכיתה ז'. דרך זו מאפשרת להעריך את ידע הלשון הכתובה של התלמיד ולבחון אם מוכרים לו מבנים, אוצר מילים ודרכי הבעה מעבר למשלב השפה היומיומי המאפיין את הלשון הדבורה. המבדק מאפשר להתעמק לא רק בהתמודדות של הנבדק עם המילים הקשות והקשרי התחביר הבעייתיים, אלא גם לבחון את יכולתו לייחס את המבנים הפרטניים לשיח השלם ולצמתים חשובים בהבנתו. הדרישה היא לעשות שימוש מושכל בהקשר הדקדוקי והקשר השיח כדי להכיר ולהבין רכיבי לשון האופייניים להקשרים מסוימים. המטלה משקפת נאמנה את התהליכים הקוגניטיביים הכרוכים בקריאה בלי להיות תלויה בחומר לימודי או בידע עולם ספציפי. הבחירה בהבנת הנקרא כמסגרת המבדק מאפשרת גם לבדוק את הידע הלשוני בהקשרי הסוגה, ובכך לספק לנו מידע רב ועשיר כל יכולות הלשון והאוריינות של התלמיד. כל אחת מהסוגות היא בעלת תוכן ומבנה גלובאלי טיפוסי, ומכילה מבנים תחביריים ורטוריים ואוצר מילים המשרתים את התוכן ואת המטרה התקשורתית שלה, כך שיחד הן מאפשרות להשיג תמונה שלמה יותר של יכולות הלשון והאוריינות של הנבדקים. תכנון השאלות הבודקות את הבנת הנקרא במבדק עמית התבסס על המודלים התיאורטיים המקובלים כיום בעולם להבנת טקסט, שעל פיהם הקוראים עוסקים בחיפוש מתמיד אחר משמעות בתהליך דינאמי הכרוך ביצירת ייצוגים של מבנה השטח של השיח (ייצוג חיצוני) ושל הפרופוזיציות שבטקסט (ייצוגים פנימיים) ובהבניית מודל מנטאלי של הסיטואציה שבטקסט, העובר עדכון תמידי תוך כדי קריאה מתוך המידע הזורם מן הטקסט. המטלה שאנו קוראים לה "הבנת הנקרא" היא אפוא מהלך של בניית מפה מנטאלית של הטקסט הנקרא.

קביעת תקנים

עינת נוטע קורן וחני שלטון, הרשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה)

תהליך קביעת תקנים מציב נקודות חתך על גבי סולם הציונים אשר מבחין בין רמות שליטה שונות בתחום הנמדד, ובמקרה זה בתחום הבנת הנקרא בשפת אם. קביעת נקודות החתך מתבצעת על ידי שיפוטיות סובייקטיביות של מומחים בתחום הדעת, ומבוססת על ניסיונם ועל תפיסותיהם בנוגע לביצוע אופייני או מצופה של תלמידים בתחום הדעת בדרגת כיתה נתונה. בהרצאה תתואר השיטה שנקטה (bookmark). בשיטה זו המומחים מגדירים נקודות חתך המבחינות בין מספר רמות שליטה שנקבע מראש, על ידי קביעת סימניות בחוברת מבחן שנבנית באופן ייעודי להליך קביעת התקנים ובה פריטי המבחן מסודרים לפי רמת הקושי האמפירית שלהם, מהקל לכבד. הסיבה המרכזית לשימוש בהליך קביעת תקנים במבדק עמי"ת נעוץ במתן אפשרות לפירוש איכותני לציוני המבחן תוך התייחסות לקריטריוני ביצוע מוגדרים מראש (רמות הישגים מצופות). תיאורים אלה של רמות הביצוע משמשים בסיס לתכנית ההתערבות של המורים לקידום התלמידים. בהרצאה יוצג תוצר הליך קביעת התקנים - רמות הביצוע ותיאור הכישורים האורייניים של התלמידים בכל אחת מרמות הביצוע.

פיתוח מקצועי של מורים באמצעות חומרים להפקת תועלת מביצועי לומדים

צילה שלום, מכללת לוינסקי לחינוך

ערכת עמית כוללת יחידה המוקדשת להשתמעויות להוראה. יחידה זו מיועדת לפיתוח מקצועי של המורים והמנחים. היחידה כוללת ניתוח מעמיק של כל שאלות המבדק לצורך הפקת תועלת במסגרת בית הספר. הנחת היסוד היא שמיפוי מצב הלומד בהבנת הנקרא ובכתיבה, הבנת קשייו של התלמיד, איתורם ומתן המלצות אופרטיביות – כל אלה יאפשרו לבית הספר ולמורים לקדם את התלמידים ואת ההתמודדות שלהם במשימות האורייניות של חטיבת הביניים. ניתוח הפריטים כולל תיאור הכישורים הנדרשים להתמודדות עם השאלות והמשימות וכן דוגמאות של תשובות תלמידים ברמות שונות בליווי הערות מנחות. כמו כן מובאות המלצות והצעות קונקרטיות לפעילויות המתאימות לקידום כישורים אלה. בצד ההמלצות מוצג רציונל לבניית הפעילויות כדי לאפשר למורה ולמנחה ליצור או למצוא פעילויות דומות. בהרצאה יוצגו דוגמאות של ניתוח השאלות ובניית פרופיל של תלמידים המבוסס על ניתוח זה.

12:00-13:30

מושב הרצאות

פסיכולינגוויסטיקה

יו"ר: דורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

פעלי תנועה באנגלית: מחקר לקסיקאלי התפתחותי

קרן צדיק ודורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

פעלים מספקים תוויות סמנטיות עבור פעולות, אירועים ומצבים, ותורמים להתפתחותו של התחביר. לכן חשוב להבין כיצד ילדים רוכשים את משמעות הפועל כדי לעגן רכישה זו בלקסיקון ובדקדוק. פעלי תנועה המתייחסים לתנועה של העצמי (כגון: עף, זחל, התיישב ושחה) מהווים קבוצה מרכזית בתהליך הרכישה הזו.

המחקר המדווח הוא עבודה אקספרימנטאלית ההתפתחותית על פעלי תנועה בקרב 5 קבוצות גיל של דוברי אנגלית ילידית (5-6; 7-8; 10-11; 13-14; 15-16). בספרות מקובל לנתח פעלים כאלה מבחינת מסלול התנועה (path) ואופן התנועה (manner): למשל, בפועל **דידה** מסלול התנועה הוא ישר קדימה ואופן

התנועה הוא בצליעה ובקצב משתנה. האנגלית הינה שפה הידועה כמסמנת את האופן שבו מובעת התנועה בפועל ובמשלימיו (Slobin, 2004). בניגוד למחקרים נטוראליסטיים, שבהם פעלי תנועה נבדקים בהקשר התחבירי והפרגמטי שלהם, המחקר הנוכחי מתמקד בתוכן הלקסיקלי של פעלי התנועה. מטרתנו היתה לקבוע את גיל הרכישה של הפעלים השונים, תוך כדי השערה לגבי מסלולי הלימוד השונים של פעלי התנועה על רכיבי המסלול והאופן שלהם. הכנו רשימה של 102 פעלי תנועה על סמך הספרות Levin & (Levin, 1993; Rappaport-Hovav, 1995). לאחר מכן סווגו הפעלים על ידי 30 שופטים מומחים דוברי אנגלית שפת אם ל 5 רמות, על פי תדירות ומשלב למן רמה 1 (פועל תדיר ומוכר, משלב נייטרלי), עד 5, הקשה ביותר (נדיר, משלב גבוה): רמה 1; (e.g., jump, float); רמה 2; (e.g., gallop, stumble); רמה 3; (e.g., waddle, meander); רמה 4; (e.g., trundle, saunter); רמה 5; (e.g., perambulate, lope). ארבע משימות ניתנו למשתתפים – משחק פעולה, בחירת פועל ובחירת תמונה והפקה, כולן בהתבסס על המאגר של 102 הפעלים. מספר התשובות הנכונות עלה עם הגיל בד בבד עם רמת הקושי ובהתאם לדרגת הקושי של המשימות - למן הקלה ביותר (משחק פעולה, שאינו מצריך הפקה מלולית) דרך בחירת פועל ותמונה עד להפקה, שהינה המשימה הקשה ביותר. המחקר הראה כי פעלי תנועה נרכשים בשפה האנגלית לאורך שנות בית הספר, וכי ידע לקסיקלי זה עדיין אינו מגיע לבשלות בתחום זה באמצע גיל ההתבגרות.

- Levin, B. (1993). *English Verb Classes and Alternations. A Preliminary Investigation*. The University of Chicago Press, Chicago / London.
- Levin, B. and Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity. At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Slobin, D.I. (2004). The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events. In S. Stromqvist & L. Verhoeven (eds.), *Relating Events in Narrative, 2: Typological and Contextual Perspectives*. Mahwah: Erlbaum, NJ. 219-257.

תארים תוצאתיים בעברית: מבט מילוני על ההתפתחות

מורן נגרנו ודורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

מטרת המחקר הנוכחי הינה לבחון את רכישת התארים התוצאתיים בעברית בקרב ילדים דוברי עברית בהתבסס על מודל מילוני. תארים תוצאתיים או סבילים הינה תת קבוצה בקטגוריית התארים הבנויה על פי משקלים בעברית: פְּעוּל (שבור, קרוע, מקביל לבניין קל), מְּפֻעֵל (מפוסר, מקושר, מקביל לבניין פיעל), ו- מְּפֻעֵל (מופרע, מושלם, מקביל לבניין הפעיל). עד כה נערכו מחקרים פסיכולינגוויסטיים אחדים על רכישת התארים התוצאתיים בעברית, רובם על ילדי הגיל הרך, אך במחקרים אלה לא נמצאו תוצאות אחידות, ברורות ועקביות לגבי סדר הרכישה של המשקלים השונים (יגב, 2001; Berman, 1994). לשם כך פנינו במחקר זה לשני כיוונים: מיון מילוני של כל התארים התוצאתיים בעברית מכאן, וניתוח תארים תוצאתיים בשיח ילדים נטורליסטי מכאן.

המודל המילוני נבנה תוך איתור ממצה ומקיף של התארים התוצאתיים ממילון ספיר (אבניאון, 1997) בתוספת תארים חדשים נוספים מן התקשורת. ממצאנו שהתארים התוצאתיים מופיעים על גבי רצף מבחינת הסטטוס הלקסיקאלי שלהם: בקצהו האחד נמצאים תארים סבילים סדירים ושקופים, כמעט צורות נטייה של הפועל הפעיל, כמו קצור. בהמשך הרצף נמצאים תארים ששימושם התדיר בשפה העניק להם מעמד של תואר עצמאי, כמו מצויר, ובסופו נמצאים תארים תוצאתיים המשמשים כשמות עצם – למן צייני תפקידים אגנטיביים כמו מבוגר, עבור בשמות עצם מוחשיים כמו משורין, וכלה בתארים תוצאתיים בתפקיד שמות מופשטים כמו נתון. בנוסף, מתייחס המודל לשאלת מקור התואר – האם מקורו בפועל יוצא או עומד, בשם או בפועל בבניין שונה, או ריבוי משמעויות כמו מאומץ המתקשר לאימץ או להתאמץ. מניתוח זה עלה, כי כל אחד משלושת המשקלים בעל תפקיד ייחודי בעברית. במשקל מְּפֻעֵל מספר התארים התוצאתיים הינו הרב ביותר ומן המקורות הרבים ביותר, וניתן להגדירו כ'מפעל הייצור' של התארים התוצאתיים בעברית

בחדשה. במשקל מְפָעֵל מספר התארים הינו הקטן ביותר והוא הסדיר והשקוף ביותר מבין השלושה. משקל פְּעוּל הינו תארי בלבד ורבים מן הפריטים בו הם יסודיים (כמוס, טרוט). ניתוח התארים התוצאתיים בשיח בוצע בתמלילים של 18 טריאדות של ילדים בגילאי 2-8 שהוקלטו בעת משחק חופשי במשך 30 דקות ותועתקו באמצעות תוכנת CHILDES (צווילינג, 2008). נמצא, כי עם עליית הגיל נעשה שימוש רב יותר בתארים תוצאתיים מבחינת שכיחות התמנית והתבנית. בנוסף נמצא כי נעשה שימוש כמעט אך ורק בתארים תוצאתיים במְפָעֵל ובפְּעוּל בכל קבוצות הגיל. תארים ממשקל מְפָעֵל היו נדירים, הופיעו לראשונה בגילאי 4-5, ולרוב שימשו בתפקיד מודאלי (מוכּן, מוּתָר); תארי מְפָעֵל "אמיתיים" שהם השתקפות סבילה לא הופיעו כלל בתמלילים. מבחינת הרצף הלקסיקאלי, תארים תוצאתיים בעלי מעמד עצמאי הופיעו במגוון הרחב ביותר (מפואר, בטוח), ורובם נבעו מפועל יוצא (צבוע, מקולקל, מקופל). תרומתו של מחקר זה היא כפולה – הן בניתוח מקומם של התארים התוצאתיים במורפולוגיית הגזירה והמילון העברי, והן בתפוצתם בהתפתחות השפה.

יגב, א' 2001. מיומנויות שפה בגיל טרום בית ספר: השוואת ילדים שסועי חך לילדים בריאים בני גילם. עבודת גמר לתואר מוסמך, בית הספר להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
צווילינג, ח' (2009). רכישת ריבוי שמות בהקשרים של שיח בני גיל: מחקר התפתחותי. עבודת גמר לתואר מוסמך, התוכנית ללימודים קוגניטיביים, אוניברסיטת תל אביב.

Berman, R.A. (1994). Formal, lexical and semantic factors in the acquisition of Hebrew resultative particles. *Berkeley Linguistic Society*, 20, 82-92.

התפתחות מבנה הדימינוטיב ומשמעותו בשפתם של מתבגרים ומבוגרים דוברי עברית

הדס בן סימון, קופ"ח כללית ומרכז תנופה, קריית טבעון, ודורית רביד, אוני' תל אביב

הדימינוטיב הוא מבנה מורפולוגי בעל מספר משמעויות סמנטיות ופרגמטיות כגון המעטה, חיבה, אומדן, העצמה, חיקוי ונקבה. צורת הדימינוטיב מופיעה ברוב שפות העולם בשלב מוקדם בשפת הילדים, שבו הם מסתמכים על ידע קוגניטיבי יותר מידע דקדוקי ספציפי. על פי רביד (1998), בעברית קיימים שני סוגי דימינוטיב: הילדותי, שהוא כלי מורפולוגי פשוט המשמש כגשר בין נטייה לגזירה; והבוגר, שמופיע מאוחר יותר ומשתמש בכלי מורפולוגי גזרני. עבודה זו עוסקת בתופעת הדימינוטיב הבוגר בשפה העברית ובאופן השימוש בו מעבר לתקופת הילדות, בשפתם של מתבגרים ומבוגרים. אוכלוסיית המחקר כללה נבדקים משלוש קבוצות גיל: כיתה ח' (13-14), כיתה י"א (16-17) ומבוגרים (27-35). מטרתו העיקרית של המחקר היתה לבחון את התפתחותו המאוחרת של הדימינוטיב, מבחינת מבנים ומשמעויות, כאשר לרשותם של הנבדקים ידע מורפולוגי ולקסיקאלי רב ומשוכלל יותר. לבדיקת מטרה זו, נשאלו המשתתפים חמש שאלות שדרשו הפקת דימינוטיב, הסבר, או הבנה של מבנה/משמעות הדימינוטיב. תוצאות המחקר נותחו בהקשר למטרת המחקר ושאלות המחקר הספציפיות. לאחר ניתוח התוצאות מצאנו כי (1) בהתאם להשערת המחקר העיקרית שלנו, הראו כל הנבדקים יכולות מורפולוגיות טובות ובמרבית תשובותיהם הסתמכו על ידע מורפולוגי; (2) כאשר המטלה מערבת הבנה בלבד או הפקה בלבד של הדימינוטיב, התהליך ההתפתחותי העיקרי מתרחש בין כיתה י"א למבוגרים, ומצביע על כך שהידע המורפולוגי ממשיך להשתכלל מעבר לשנות הלימוד הבית ספרי; (3) כאשר המטלה מצריכה הסתמכות על ידע אחר – ידע לקסיקאלי ויכולת אוריינות לשונית, התהליך ההתפתחותי העיקרי מתרחש בין כיתה ח' לכיתה י"א, דבר המצביע על התפתחותו המהירה יותר של המילון המנטאלי במהלך שנות הלימוד הבית ספרי והצורך בו בנוסף לידע המורפולוגי; (4) כאשר קושי המטלה גובר, או כאשר מובנותו של סוג מבנה הדימינוטיב פחות ברורה, התהליך ההתפתחותי הינו הדרגתי מבוגרים <כיתה י"א> לכיתה ח'; (5) במטלת הבנה, אין הבדל בפענוח מבני הדימינוטיב השונים, אך בבגרות מתפתחת העדפה למבנה ההכפלה. לעומת זאת, במטלת הפקה נראית נטייה לשימוש בגזירה קווית ליצירת מילה דימינוטיבית ופחות שימוש בהכפלה. במטלת הסבר נמצא כי סופית –ון ומבנה ההכפלה כמעט שווים מבחינת מובנותם ואילו סופית –ית ברורה פחות. (6) מבין 2 הסופיות הדימינוטיביות –ון ו –ית, סופית –ון היא בעלת המשמעות הדימינוטיבית ה"חזקה" ואילו סופית "ית" היא בעלת המשמעות

הדימינוטיבית ה"חלשה"; (7) פשוט יותר להפוך מילים בזכר לדימינוטיביות מאשר מילים בנקבה; (8) מילים בנות 2 הברות נוחות יותר לשימוש בדימינוטיב מאשר מילים בנות 1 ו-3 הברות. עבודה זו תורמת לידע שלנו על התפתחותם המאוחרת של מבנה ומשמעות הדימינוטיב, ומרחיבה את הידע הקיים על הדימינוטיב בעברית.

זירת התחרות המורפו-לקסיקאלית

רונית לוי ועמליה בר-און, אוניברסיטת תל אביב

בשנים האחרונות מתרחש במרחב הפסיכו-לשוני מהפך, שמציב את ידע המילים (ולא את ידע ה'חוקים') בלב ליבו של הדיון בתהליכים לשוניים של למידה. מטרת ההרצאה היא לבחון תהליכים אלו בהקשר של הלקסיקון המנטאלי של דוברי העברית, ובאופן ספציפי -- בהקשר של התגבשות מילון השמות הגזורים המופשטים (כגון: **חרטה, בושה, קללה**). בהרצאה יוצע מודל שמבוסס על תפיסות קונקשניסטיות, המתייחסות לתיהלוך קוגניטיבי במושגים של שיתוף ותחרות בין פריטים ובין קטגוריות (Baayen, 2011). עפ"י גישות אלו, המערכת הלשונית מתהווה מתוך התשומה ועל בסיס עקרונות סטטיסטיים של **שכיחות, שקיפות, דמיון, עקביות וסדירות** (Elman, 2009; Li, 2009). כוחות אלו מבססים מגוון הכללות המתארגנות לכדי מערכת ידע קטגוריאלית, היררכית ודינאמית, הנתונה לשינויים כל העת. המודל המוצע כולל מגוון של גורמים – צורניים, לקסיקאליים וסמנטיים – שפועלים באופן סינרגטי לקביעת דרכי הייצוג והתיהלוך של כל שם גזור. משקלותיהם השונים והאינטראקציה ביניהם מכתיבים את תהליכי הלמידה, את מידת יציבותו של הייצוג המנטאלי ואת יעילות הנגישות לכל ערך מילוני. יחסי הגומלין המורכבים בין הגורמים, הם ייחודיים לכל פריט מילוני; ומכונים על-ידינו באופן מטפורי - **זירת תחרות מורפו-לקסיקאלית**.

- Elman, J. L. (2009). On the Meaning of Words and Dinosaur Bones: Lexical Knowledge Without a Lexicon. *Cognitive Science*, 33, 547–582.
- Baayen, R. H. (2011). Demythologizing the word frequency effect: A discriminative learning perspective. To appear in *The Mental Lexicon*.
- Li, P. (2009). Lexical Organization and Competition in First and Second Languages: Computational and Neural Mechanisms. *Cognitive Science*. 33, 629–664.

מושב הרצאות

קריאה, לקויות קריאה ולקויות למידה

יו"ר: הייתאם טאהא, אוניברסיטת חיפה ומכללת סכני

ההשפעה של גורמים חזותיים על הקריאה וההבנה של טקסטים בשפה הערבית

דיא גנאים, המרכז הערבי לנפש, מוח והתנהגות

טקסטים מהווים חלק עיקרי בחיי היומיום בכלל ובחינוך בפרט. רוב המחקר הקיים מתמקד בקריאות של טקסטים בשפה האנגלית ולא בשפה הערבית. המחקר מראה שהקריאות (קלות הקריאה) של טקסטים בשפה האנגלית מושפעת מגורמים טופוגרפיים שכוללים בין השאר גודל הפונט, רווח בין שורות ומספר עמודות הטקסט. ניתן לשפר את יעילות הקריאה של קוראים והבנתם ע"י יישום כללי עיצוב טקסטים בהתאם לגורמים טופוגרפיים אלו. חשוב לציין שכללי עיצוב טקסטים בשפה האנגלית לא ניתנים ליישום ישיר בשפה הערבית בשל ההבדלים האורתוגרפיים חזותיים של השפה הערבית כמו למשל קיומן של מילים מחוברות וכיוון הקריאה שמימין לשמאל. המחקר הנוכחי בדק את השפעת הרווח בין שורות ומספר העמודות בטקסט על מהירות ודיוק הקריאה וההבנה. נבנו 9 פורמטים של אותו טקסט אשר נבדלים ברווח בין השורות לפי: רווח בודד, רווח 1.5 ורווח כפול, ובמספר העמודות לפי: עמודה אחת, שתי עמודות ושלוש עמודות. 210

סטודנטים קיבלו באופן רנדומלי אחד מתשעת הפורמטים של הטקסט. הם נתבקשו לקרוא אותו ולאחר מכן לפתור שאלות רב-ברירה שלא ניתן לפתור ללא הבנת הטקסט. הנסיין מדד את זמן הקריאה וזמן ההבנה (פתרון השאלות). נמצא שמספר העמודות בטקסט השפיע על דיוק ההבנה אך לא על מהירות הקריאה או ההבנה, כך שההבנה הייתה טובה יותר בטקסט עם עמודה, וההבנה בטקסט עם שתי עמודות הייתה טובה יותר מאשר בטקסט עם שלש עמודות. השפעה זו של מספר עמודות הטקסט מיוחסת למוכרות הגדולה של טקסטים אלו לעומת טקסטים רבי-עמודות. לא הייתה השפעה של הרווח בין השורות על דיוק ומהירות הקריאה וההבנה. חוסר השפעה זה מיוחס לאופיו האופקי של הכתב בשפה הערבית לפיו רוב המלים מורכבות מאותיות מחוברות ע"י קווים אופקיים ביניהן (למשל המלה בית بيت). הממצאים של המחקר מאפשרים המלצות לגבי עיצובו של הטקסט בשפה הערבית לשיפור הקריאה וההבנה בהתבסס על מדדים אובייקטיביים.

- Chan, A. H. S., and S. Lee, K. (2005) Effect of display factors on Chinese reading times, comprehension scores and preferences, *Behaviour and Information Technology*, vol.24, , pp. 81-91.
- Chaparro, B., Baker, J. R., Shaikh, A.D., Hull, S., & Brady, L. (2004). Reading Online Text: A Comparison of Four White Space Layouts. *Usability News*, v. 6.2, (available at <http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/62/whitespace.asp>)
- Dyson, M. C. (2004). How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour and Information Technology*, 23, 377-393.

שונות בפנוטיפ של הדיסלקציה הפונולוגית התפתחותית: עדות מפרדיגמת ניתוח השגיאות

הייתאם טאהא, אוני' חיפה ומכללת סכנין, אוסייד חטיב ורפיק אברהים, אוני' חיפה

כבר יותר מארבעה עשורים קיימת הסכמה בין חוקרים רבים, העוסקים ברכישת הקריאה ובליקויים ברכישתה, כי תהליכי עיבוד פונולוגיים ובמיוחד מידת ההתפתחות התקינה של המודעות הפונולוגית מהווים תנאי הכרחי ומכריע במידת השליטה ברכישת מיומנויות הקריאה והאיות (Snowling, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). בהישען על אותה הנחה, חוקרים שונים גורסים כי השונות הקיימת בין הקוראים השונים ובמיוחד בין קוראים עם לקות קריאה מיוחסת לשונות וההטרוגניות ביכולת העיבוד הפונולוגי שלהם (Snowling, 2001). אחד המאפיינים הבולטים במיוחד של לקות הקריאה ההתפתחותית הנו חוסר הדיוק בקריאת מלים, הן מוכרות והן בלתי מוכרות. חוסר הדיוק מתבטא בסוגים שונים של שגיאות שניתן לסווגם לקטגוריות שונות (Abu-Rabia & Taha, 2004). אולם חוסר הדיוק בקריאה המתבטא בשגיאות בעת הקריאה עלול לאפיין קוראים שונים שאינם מוגדרים כליקויי קריאה, כגון קוראים עם הפרעת קשב. ההנחה העיקרית של המחקר הנוכחי גורסת כי סוגי השגיאות המאפיינים ילדים עם לקות קריאה התפתחותית נבדלים מאלו המאפיינים קוראים לא מדייקים שאינם לקויי קריאה, בהתבסס על הנחה שהמקור לקושי הנו שונה. קרי, מקור הקושי של ליקויי הקריאה מיוחס לתפקוד פונולוגי לקוי המשליך על הביטוי של חוסר הדיוק בקריאה ומתבטא בסוג ספציפי של שגיאות הנבדל מהסוג הדומיננטי של קוראים לא מדייקים ללא רקע של ליקויים פונולוגיים. המחקר בחן שגיאותיהם של 76 קוראים בעלי קשיים בקריאה. הקוראים השתייכו לארבע קבוצות: (1) ליקויי קריאה עם ליקויים פונולוגיים חמורים (2) ליקויי קריאה עם ליקויים פונולוגיים מתונים (3) ליקויי קריאה בעלי תחלואה נלווית של הפרעת קשב עם ליקויים פונולוגיים מתונים (4) קוראים לא מדייקים על רקע של הפרעת קשב בלבד. ממצאי המחקר איששו את ההנחה כי חומרת הליקוי הפונולוגי קובעת את סוג השגיאה הדומיננטי של הקוראים הלא מדייקים. קרי, ליקויי קריאה עם ליקויים פונולוגיים ביצעו שגיאות דיספוניטיות בעיקר בהשוואה לשאר סוגי השגיאות שנצפו אצלם ובצורה נבדלת משאר הקוראים, כאשר קוראים עם ליקויי קריאה בעלי ליקויים פונולוגיים מתונים וקוראים לקויי קריאה עם תחלואה נלווית של הפרעת קשב בעלי ליקויים פונולוגיים מתונים ביצעו שגיאות מורפולוגיות סמיפוניטיות כסוג השגיאות

הדומיננטי. קוראים עם הפרעת קשב וריכוז ללא ליקויים פונולוגיים ביצוע שגיאות סמיפונטיות בעיקר. ממצאי המחקר עשויים לתרום באופן משמעותי לשדה האבחון - לקביעת האבחנה המבדלת בהליך אבחון ליקוי קריאה ולדין הקליני בשאלת תת הסוגים של לקויות הקריאה.

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 651–689.

Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7, 37–46.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

מעורבות מערכת הראיה המאגנוסולולרית בקריאה

תמר לוי ופרופ' מיכל לבידור, אוניברסיטת בר-אילן

גישה ותיקה בחקר הדיסלקסיה מעמידה במרכז את התרומה היוזואלית לתהליך העיבוד של טקסט כתוב. ברמה הפיזיולוגית, ההפרעה בתפקוד היוזואלי מיוחסת לפגיעה סלקטיבית במערכת הראיה המאגנוסולולרית. מעורבות מערכת הראיה המאגנוסולולרית בקריאה הוצעה לראשונה בעקבות מחקרים שמצאו פגיעה מאגנוסולולרית ספציפית אצל נבדקים עם דיסלקסיה. עם זאת, חשיבותה התפקודית של המערכת לקריאה עדיין נתונה בויכוח. מטרת המחקר הנוכחי היתה לבצע הערכה מעמיקה של מעורבות מערכת הראיה המאגנוסולולרית בקריאה תוך בחינת הניבויים של תיאוריות עדכניות המייחסות את תפקידה של מערכת זו לסידור נכון של רצף האותיות במילה (Vidyasagar & Pammer, 2010). מספר גישות משלימות שימשו להשגת המטרה. ראשית השווינו בין יכולות זיהוי מילים של שתי קבוצות קוראים תקינים שחולקו על-פי הישגיהם במטלת זיהוי תנועה הנשלטת על ידי פעילות המערכת המאגנוסולולרית. התוצאות הראו הבדל מובהק בין הקבוצות, כשהנבדקים הטובים יותר בזיהוי תנועה טובים יותר גם בזיהוי מילים המוצגות בשדה הראיה הימני (Levy, Walsh, & Lavidor, 2010). בשלב הבא, בדקנו מתאמים בין רמת המודעות הפונולוגית והתפקוד המאגנוסולולרי של נבדקים הסובלים מלקות קריאה לבין היכולת שלהם לזהות סוגים שונים של רצפי אותיות. התוצאות הדגימו דיסוציאציה כפולה בין התרומה הפונולוגית והתרומה היוזואלית לזיהוי מילים: נמצא מתאם חיובי מובהק בין רמת התפקוד המאגנוסולולרי והיכולת לזהות מילים ולצידו מתאם חיובי מובהק בין רמת התפקוד המאגנוסולולרי ואנגרמות. לבסוף, בדקנו את השפעתה של גריה מגנטית חוץ-גולגלתית (TMS) מעל האזור היוזואלי V5/MT על היכולת לזהות סוגים שונים של רצפי אותיות. עיכוב של האזור הזה בקליפת המוח באמצעות גריה מגנטית גרם לשיפור מובהק ביכולת הזיהוי של אנגרמות, ולפגיעה ביכולת לזהות מילים. דפוס תוצאות זה תורם לביסוס קשר סיבתי בין פעילות באזור V5/MT לבין תהליכי זיהוי מילים. תוצאות כל הניסויים שתוארו לעיל עומדות בסתירה לתיאוריות קיימות (Vidyasagar & Pammer, 2010). ומצביעות על חשיבותה של המערכת המאגנוסולולרית בזיהוי יעיל של מילים. פירושן של התוצאות לאור התיאוריה האינטגרטיבית של העיבוד היוזואלי (Bullier, 2001) מייחס למידע הזורם במערכת תפקיד בזירוז תהליכי זיהוי מילים באמצעות העברה מהירה של צורתה הכללית של המילה לאזורי שפה בהמיספירה שמאל.

Bullier, J. (2001). Integrated model of visual processing. *Brain Research Reviews*, 36(2-3), 96-107.

Levy, T., Walsh, V., & Lavidor, M. (2010). Dorsal stream modulation of visual word recognition in skilled readers. *Vision Research*, 50(9), 883-888.

Vidyasagar, T. R., & Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in cognitive sciences*, 14(2), 57-63.

הציור הלשוני ככלי לאיתור שלב בקבלת הלקות, לזיהוי סגנון התמודדות עם הלקות

וכמנוף לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה

שרה גבעון, ממכללה אקדמית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ ירושלים

מטרת המחקר הייתה לבחון את התהליכים הרגשיים והקוגניטיביים שחווים מתבגרים עם לקויות למידה בהתמודדות עם למידה מורכבת ועם בחינות הבגרות. כיצד תופסים תלמידים עם לקויות למידה את ההתמודדות עם היעד האקדמי של השגת תעודת בגרות, ומהן תפיסות התלמידים לגבי הקשיים שנכוננו להם בעתיד. מחקרים רבים הראו שמוקד שליטה פנימי והערכה עצמית גבוהה קשורים ביכולת טובה יותר לעמוד במצבי לחץ הקשורים למטלות הלימודיות. לכן, ככל שיגבש התלמיד תחושת מובנות, שליטה ומשמעות, כן יתמיד במאמציו להצליח. אך כיצד יעשה זאת כשהמשאבים שבאמתחתו מעטים? הן האמונות השגויות והן הגישה הפסיבית, פוגעות ביכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה ללמוד ותורמות לבעיות אקדמיות, לחוללות עצמית נמוכה ולחוסר מוטיבציה (מרגלית, 1996). בדיקת היבטים מתודולוגיים של מחקרים שבחנו תהליכים רגשיים של תלמידים עם ליקויי למידה מצביעה כי מרביתם השתמשו בכלי מדידה ישירים: שאלונים או ראיונות ישירים גם אם היו אלה ראיונות עומק הגישה הייתה ישירה ובכך קשה היה לעמוד על תחושות סמויות כפי שהן באות לידי ביטוי ללא צנזורה של הנבדקים וכפי שבדקה סובל (סובל, 2006). שימוש בציורים לשוניים היא גישה מקובלת בעולם הקליני לצורך טיפול אך גם לאבחון (אליצור, 1992) שכן שימוש במטאפורה או בדימוי אינם מאיימים. ישנו ריחוק של המשתמש בהם והם עוזרים בגילוי מסרים סמויים. לכן הפרדיגמה התיאורטית שנבחרה היא מחקר איכותני, באמצעות ראיונות חצי מובנים שנשענו על התנסות חווייתית של הנחקרים. נבחרו עשרים תלמידי כתות י' עם לקויות למידה שונות: מילוליות, שאינן מילוליות עם ובלי הפרעת קשב. במהלך שלוש שנות המחקר, רואינו התלמידים ראיון עומק חצי מובנה. במטרה להגיע למכנה משותף בבניית תיאוריה מעוגנת בשדה. מהנתונים נבנה דגם לאחר קידוד על ציר, זוהו שלבים שונים בתהליך קבלת הלקות כחלק מזהות עצמית ונבחנו סוגים שונים של דרכי התמודדות עם הלקות. הממצאים העלו סגנונות התמודדות שמאמצים תלמידים לאורך תהליך קבלת הלקות: מסתגל (משלים, נחוש) ושאינו מסתגל (נמנע, מתמרד). כדי לבחון את התחושות הסמויות של המשתתפים במחקר, הם התבקשו הפיק ציור לשוני: מטאפורה או דימוי המתאר את ההתמודדות עם הלקות. מסתבר שהציור הלשוני באמצעותו בחרו המשתתפים במחקר להדגים את התהליך שעברו, מאפיין את השלב בקבלת הלקות ואת סגנון ההתמודדות. ממצא זה חשוב למטפלים וליועצים ולשמש כלי יעיל לאיתור השלב בו נמצא התלמיד בקבלת לקות וכמנוף להתערבות וטיפול.

אליצור, א' (1986). ציפורים בראש פרפרים בבטן וחיות אחרות, השימוש במטאפורות בתהליך טיפולי. *שיחות*, ו, 157-166.

מרגלית, מ' (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת* (עמ' 489-501). תל-אביב: רמות.
סובל, ש' (2006). עולם הציורים הלשוניים של לקוי למידה מטופלים: תפיסת עצמי ואקדמי, תפיסת לקויות למידה ותחושת קוהרנטיות. עבודה לתואר מוסמך אוניברסיטת חיפה.

סימפוזיון

מפגשי כתיבה של הורים עם ילדי גן ומשמעותם להתפתחות ניצני אוריינות

דורית ארם, אוניברסיטת תל אביב

ההכרה בכך שקריאה וכתיבה אינם מתפתחים רק על בסיס גדילה בסביבה אוריינית עודדה מחקר הבוחן פעילויות המסוגלות לקדם את הבנת מערכת הכתב. מפגשים בהם הורים כותבים עם ילדיהם הצעירים שמות, פתקים, רשימות, הזמנות וכדומה מתרחשים בבתים רבים ומהווים הזדמנות להסב את תשומת לבם של ילדם למערכת הכתב ולהעשיר את הידע האלאפבתי שלהם. בשנים האחרונות מתפתח בעולם מחקר

הבוחן את אופיין של אינטראקציות אלה בכדי להיטיב להבין את משמעותן להתפתחות ניצני אוריינות בגן והישגי קריאה וכתובה בבית הספר וללמוד כיצד ניתן לקדם. הסימפוזיון יבחן היבטים שונים של מפגשי כתיבה עם ילדי גן תוך התייחסות למאפייני התיווך ההורי ולהתפתחות הילד. יוצגו מחקרים הבוחנים אינטראקציות כתיבה בין הורים וילדים בעברית ובערבית בקרב ילדים עם התפתחות תקינה ובקרב קוראים מקדימים.

מה ילדי גן יודעים על כתיבה?

כיצד ניצני אוריינות, ויסות עצמי, דיבור לעצמי בעת כתיבה ותיווך כתיבה של הורים מנבאים את הבנת תהליך הכתיבה ורמת הכתיבה של ילדי גן
שימרת דבדבני, לילי אלעד ודורית ארם, אוניברסיטת תל אביב

דיבור לעצמי של ילדים הינו המלל שילדים אומרים לעצמם בעת ביצוע משימות הדורשות מהם מאמץ. ויגוצקי טען כי הדיבור לעצמי מחליף בהדרגה את תפקיד המבוגר כמתווך ומסייע לילד לווסת את הלמידה שלו. מטרת המחקר היו לבחון את מערך הקשרים שבין התיווך לכתיבה של ההורים, הדיבור לעצמי שלהם בעת כתיבה, רמת ניצני האוריינות ורמת הויסות העצמי של הילדים לבין רמת הכתיבה והבנת תהליך הכתיבה שלהם. המדגם כלל 50 זוגות של הורה-ילד בגילאי גן. ההורה והילד צולמו בזמן משימה משותפת של כתיבת מילים, בזמן כתיבה עצמאית של הילד ובזמן שהילד הסביר לבובה אותה החזיקה החוקרת כיצד לכתוב. בנוסף הוערכו ניצני האוריינות (ידע אותיות ומודעות פונולוגית) והויסות העצמי של הילד. מצאנו קשרים בין תיווך הורי, דיבור לעצמי ותפיסת תהליך הכתיבה של הילד. הקשרים בין תיווך הכתיבה לבין דיבור לעצמי נמצאו גם נטרול ניצני האוריינות של הילד. ברגרסיה סימולטנית לניבוי רמת הכתיבה של הילד מצאנו כי לתיווך הורי, דיבור לעצמי, ניצני אוריינות וויסות עצמי תרומה נפרדת מובהקת וביחד המשתנים שהוערכו במחקר הנוכחי מסבירים כ-75% מהשונות ברמת הכתיבה של ילדי גן.

התייחסות הורים למבנה השפה העברית בעת כתיבה עם ילדיהם ומשמעותה לניצני האוריינות של הילדים

דנה קוג'מן בן-ורון ודורית ארם, אוניברסיטת תל אביב

העברית היא שפה אלפביתית בעלת מבנה המאופיין בייצוג נבדל של תנועות לעומת עיצורים. בנוסף, היא מאופיינת בקשר בין מבנים פונולוגיים, מורפולוגיים ואורתוגרפיים. במחקר בדקנו את התיווך של אימהות לילדי גן בעת משימת כתיבה בהתייחס למבנה השפה העברית. הערכנו את הקשר בין התייחסות האימהות למאפיינים של העברית לבין רמת ניצני האוריינות של הילדים בנטרול השכלת האם. המדגם כלל 283 זוגות של אם-ילד. האימהות צולמו בשעה שהן סייעו לילדיהן לכתוב מילים. הוערכה התייחסות האימהות לאותיות תנועתיות, אותיות סופיות, אותיות הומופוניות, וסיומת מורפולוגית של נקבה). בנוסף הוערכו ניצני האוריינות של הילד (ידע אותיות, מודעות פונולוגית וכתובת מילים). תוצאות המחקר מראות כי רמת התייחסות האימהות למאפייני השפה בעת תיווך כתיבה נמוכה ואימהות רבות בוחרות להתעלם מהיבטים של מבנה השפה העברית. האותיות התנועתיות והאותיות הסופיות זכו להתייחסות רבה יותר בהשוואה לאותיות הומופוניות וסיומות מורפולוגיות. נמצאו קשרים בין התיווך למבנה השפה לבין רמת ניצני האוריינות של הילדים גם בנטרול השכלת האם. מחקר זה מעמיק את ההבנה לגבי התפיסה הטבעית של אמהות את השפה העברית בזמן תיווך כתיבה. מידע זה עשוי להוות בסיס להדרכת הורים וגננות לפיתוח ידע על השפה הכתובה.

הקשר בין תיווך לכתיבה והישגים אורייניים בקרב ילדי גן קוראים ושאינם קוראים שירה בסר בירון ודורית ארם, אוניברסיטת תל אביב

מטרת המחקר הייתה ללמוד על הקשרים בין רמת התיווך לכתיבה של הורים לבין ההישגים אורייניים ושפתיים של ילדי גן קוראים וילדי גן שאינם קוראים. אוכלוסיית המחקר כללה 40 זוגות הורה וילד בשתי קבוצות: ילדי גן קוראים (קוראים מקדימים) וילדי גן רגילים. ההורים וילדיהם צולמו בשתי משימות כתיבה (כתיבת הזמנה ליום הולדת וכתיבת מילים). מיומנויותיהם האלאפבתיות (ידע אותיות, קשר אות וצליל, מודעות פונולוגית וכתיבה וקריאת מילים) והשפתיים של הילדים הוערכו. רמת התיווך ההורי הוערכה מארבעה היבטים: אורייני, רגשי, ביצועי ותוכני. נבחן הקשר בין איכות התיווך לכתיבה ובין ההישגים של הילדים בכל אחת מקבוצות המחקר. בקרב שתי הקבוצות רמת התיווך האורייני של ההורים נמצאה קשורה לרמת ניצני האוריינות של הילדים. בקרב קבוצת הילדים שטרם קוראים התיווך האורייני נמצא קשור גם לרמת השפה של הילדים. בקבוצת הקוראים המקדימים נמצאו בנוסף קשרים מעניינים בין התיווך הרגשי, הביצוע והתוכני לבין רמת השפה של הילדים. המחקר מאיר את תפקידם של ההורים בהתפתחות ניצני האוריינות של ילדיהם בכלל והתפתחות הקריאה המקדימה בפרט והוא בעל השלכות להדרכת הורים וגננות בדרכי פעילות שמקדמת ניצני אוריינות ושפה.

כיצד אימהות מסייעות לילדי גן לכתוב בערבית

**דורית ארם, ג'אקלין אבו אלהיג'א, עפרה קורת, ספיייה חסונה ערפאת, רובא ח'ורי ואלינור סאיג חדאד,
אוניברסיטת תל אביב ואוניברסיטת בר אילן**

כתיבה של הורים עם ילדי גן ותרומתה לניצני אוריינות טרם נחקרה בערבית. מטרת המחקר הייתה לתאר את סגנון תיווך הכתיבה של אמהות לילדי גן בחברה הערבית ולבחון את התרומה של אופי התיווך להישגים האלפאבטיים והשפתיים של ילדים מעבר למיצב החברתי-כלכלי ועושר הסביבה האוריינית של המשפחה. במחקר השתתפו 89 משפחות ערביות מרחבי הארץ. הילדים צולמו בעת כתיבת מילים עם אימותיהם והוערכו אישית בגנים במגוון מבחנים אלפאבטיים ושפתיים. ממצאי העבודה הראו כי איכות התיווך של האם לכתיבה, מהווה מנבא מרכזי לתפקודו העצמאי האורייני של הילד בגן, מעבר למשתני הרקע. בסדרה של גרסיות היררכיות מצאנו שהמיצב של המשפחה מנבא את כל ניצני האוריינות שהוערכו במחקר. עושר הסביבה האוריינית של המשפחה מנבא מעבר למיצב את רמת המודעות הפונולוגית, העושר השפתי והבנת מושג הדפוס של הילד. איכות תיווך הכתיבה של האם אשר התייחס למידה שבה היא מלמדת את הילד את תהליך הקידוד הגרפ-פונמי, מידת הדיוק שהיא דורשת מילדה בהפקת האותיות, המידה שבה היא חודרת למרחב של הילד והאופן שבו היא מתייחסת לתופעות המייחדות את השפה הערבית נבאו את הישגי הילדים מעבר לגורמי הרקע (מיצב ועושר הסביבה האוריינית). ממצאים אלה מדגישים את מקומו המרכזי של התיווך לכתיבה כמשתנה המנבא את הישגי האוריינות של ילדים בערבית. ההשלכות החינוכיות של מחקר זה הן כי לאימהות דוברות ערבית מומלץ לכתוב עם ילדיהן וגננות ומדריכות צריכות להדריך אימהות כיצד לתווך כתיבת ערבית בדרכים יעילות.

מושב הרצאות

פרגמאטיקה

יו"ר: סיגל עוזיאל-קארל, הקריה האקדמית אונו

מהוויזואלי לטקסטואלי: על האפשרויות והמגבלות של תעתיקים של פרקטיקות גוף

עינב ארגמן, מכללת לוינסקי לחינוך

במחקרים איכותניים, תעתיקים של שיחות דבורות אינם פרקטיקה חדשה. למשל, שיטות התעתיק של ג'פרסון (Jefferson) ושל דו בואה (Du Bois) קיימות משנות ה-70 וה-90 של המאה הקודמת, בהתאמה. באמצעות תעתיקים אנו יודעים כיום לייצג כטקסט את שנאמר וכן את האופן שבו הדברים נאמרו (שאיפת ונשיפת אויר בזמן דיבור, חוזק קול, קצב דיבור, עלייה באינטונציה, התמשכות הברות). בדומה לדיבור, ניתן לתעתק פרקטיקות גוף (ובכלל זה הבעות פנים, מיצוב גוף, צחוק, מבט ומחוות) במספר אופנים. התעתיק, במקרה זה, מייצג מלל וגוף, קרי - כמות גדולה יותר של נתונים שיש לתעתק. מאחר ותעתיק, באשר הוא, אמור להיות נוח לקריאה, עיקרון הדחיסות/הקומפקטיות מודגש בתעתוק הכולל גוף. מצד שני, התעתיק אמור להמשיך ולשמור על נראות פרקטיקות הגוף, כפי שהללו בוצעו במציאות. ההרצאה מבקשת לבחון רפלקטיבית שני סוגי תעתיק של פרקטיקות גוף - של מקניל (McNeill, 1992) ושל גודוין (Goodwin, 1980) - תוך התייחסות לאפשרויות ולמגבלות שלהם בתיווך גופניות (embodiment). התעתיקים שיוצגו נלקחו ממחקר נטורליסטי שנערך במשך שנה בבית ספר ניסויי, מקיף, שש שנתי. המחקר בחן שיח שעניינו תהליך של שינוי ארגוני-חינוכי. מתוך קורפוס רחב הכולל ראיונות, תצפיות וטקסטים מוסדיים, נלקחו מקטעי נתונים שצולמו בוידאו. המקטעים תועתקו פעמיים - בהסתמך על מקניל (McNeill, 1992) ועל גודוין (Goodwin, 1980). ההרצאה תצביע על ההבדלים בין שני סוגי התעתיק. נמצא כי תעתיק בשיטתו של מקניל מדגיש את מקום התרחשות פרקטיקת הגוף ביחס לדיבור. בנוסף, התעתיק מאפשר לתאר את אופן ביצוע הפרקטיקה בהרחבה יחסית. לעומת זאת, אצל גודוין בבסיס יחידת התעתוק עומדת תנועתיות (movement) - ליווי תזוזת הגוף ממקום למקום. חלקה האחרון של ההרצאה ידון בנושאי מחקר שמתאים יותר לתעתק בשיטתו של מקניל, לעומת זו של גודוין. בנוסף, תועלה שאלת הפוליטיקה בבחירה בסוג התעתיק.

Goodwin, C. (1980). Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning. *Sociological Inquiry*, 50 (3-4), 272-302.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

שפת ההומור

אריה סובר, המכללה האקדמית אשקלון והאוניברסיטה הפתוחה

מטרת המחקר לבחון את המכניזם העומד בבסיסו של ההומור המילולי. שיטת המחקר מתבססת על חקר תבניות של הומור מילולי לסוגיו כמו גם בחינת ההיבטים הקוגניטיביים העומדים מאחורי אותן תבניות.

ההומור המילולי הינו חלק אינטגרלי של ההומור בכלל. ההומור המילולי הוא פונקציה של התפתחות השפה המדוברת, ומכאן שהוא צעיר יותר מההומור הוויזואלי שנוצר שנים רבות קודם לכן. גם אצל התינוקות מקדים ההומור הוויזואלי את ההומור המילולי. ההומור הוויזואלי מופיע בגיל שישה עד שמונה חודשים לערך ולאחריו, בפער של מספר חודשים, מופיע ההומור המילולי (סובר, 2009).

ההומור המילולי דורש מיומנויות אינטלקטואליות גבוהות יותר מאשר ההומור הוויזואלי, אם כי יש לציין שההומור המילולי אינו עשוי מקשה אחת ויש בו שכבות רבות של אפשרויות שמתבדלות זו מזו. הבידול הוא במאמץ האינטלקטואלי שהאדם צריך להשקיע כדי לפענח את מורכבותו של ההומור. הבנת הומור מילולי

תלויה ברמת הידע המילולי (ידיעת השפה), ברמת הידע הכללי וביכולות הקוגניטיביות של כל אחד ואחד. הערכת הומור מילולי תלויה גם בגורמים אישיותיים וסביבתיים (דה-בונו, 1988). ככל שהשליטה בשפה גבוהה יותר כך פתוח האדם ליצור וליהנות מהומור מילולי. ההומור המילולי מתבטא בשני אופנים: בכתיבה ובדיבור. הומור כתוב אינו שונה מהומור מדובר אלא בשני מובנים: א. הוא נקלט באמצעות העיניים ולא באמצעות האוזניים; ב. מילה או משפט שייכתבו באופן משובש יש להם אפקט קומי. במאמר זה אתרכז אפוא בהומור המילולי המדובר.

חלק ניכר מההומור המילולי מבוסס על שיבוש ההמשכיות המשוערת. תחילתו של כל משפט יוצר אצל האדם הקולט אותו ציפייה לתוכן המשכי תואם תבנית קוגניטיבית. כבר בתחילת המשפט אנו משערים את המשכו. לעתים אנו מדייקים בניחוש ולעתים נוצרת סטייה קלה מהמשוער. כאשר הסטייה גדולה מדי המצב הופך יוצא דופן וקומי. הקריאה, כמו השמיעה, היא פעולה אקטיבית של התאמת מילות הטקסט לסכמה שהקורא עצמו יוצר על בסיס מה שקרא זה עתה. הוא מרכיב השערות של מה שעינו תפגוש אחר כך. כאשר המילים שהוא מוצא יכולות לתאום לסכמה שבנה, ההשערה שלו מאושרת והוא יכול להמשיך הלאה. האדם יוצר לעתים יותר מסכמה אחת אפשרית, לכן הוא פתוח לשינויים מסוימים בהמשך. דהֶֶסוֹסיר (De Saussure) קורא לזה **יחס אסוציאטיבי**. כשמילה מסוימת מזכירה בצליל, בתוכן או במבנה שלה מילים קרובות, המחשבה מעלה אותן באופן תת־הכרתי מאוצר המילים שלה. כך למשל מילה כמו **מורה** מזכירה בתוכן, בצליל או במבנה את המילים הורה, כורה, יורה. ככל שהמרחק בין המילה או המילים הפותחות ובין המילים האסוציאטיביות יהיה גדול יותר כך יגדל הפער הקומי (דה-סוֹסיר, 2005).

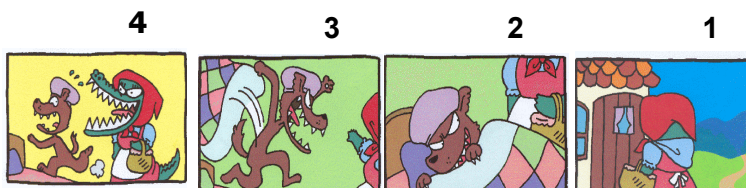
ממצאים – קיימים מספר סוגים של הומור מילולי: (א) **הומור מילולי שמתאר מצב קומי**. זהו הומור ויזואלי שמתואר באמצעות מילים. במקרה זה המילים הן נשאות של ההומור הוויזואלי ואין להן תפקיד אחר מלבד זאת. (ב) **הומור מילולי המבוסס על פער בין הנאמר ובין המציאות כשיש סתירה ביניהם**. (ג) **הומור מילולי המבוסס על משחקי מילים, דו־משמעות ודרכי חשיבה יוצאות דופן**. למילה בסוג זה של הומור יש תפקיד מרכזי בהיווצרות ההומור. (ד) **הומור מילולי שמבוסס על שבירת המשכיות המשוערת**. זהו הבסיס העיקרי והנפוץ ביותר להיווצרות ההומור המילולי.

דה-בונו, א'. 1988. **מדריך לחשיבה יוצרת**, תל־אביב, כנרת.
דה-סוֹסיר, פ'. 2005. **קורס בבלשנות כללית**, תל־אביב, רסלינג.
סובר, א'. 2009. **הומור בדרכו של האדם הצוחק**, ירושלים, כרמל.

עיבוד או איבוד?! - תהליכי הבנה של בדיחות מצוירות

שרי בני נוקד, רחל גיורא, אוני' תל אביב ועופר פיין, המכללה האקדמית תל אביב-יפו

בדיחה לשונית משתמשת לרוב במילים דו/רב משמעיות כאשר משמעות אחת מהן בולטת יותר מהאחרות. למשל: (1) "חמישה שמנים מחפשים חמש דקות מכפר סבא". לצרוף "חמש דקות" או לתבנית "חמש דקות מ" יש (לפחות) שתי משמעויות, האחת בולטת (salient) יותר ("זמן/מרחק") והשנייה בולטת פחות, הקשורה בעיקר לרכיב "דקות" ("רזון"). כך גם בבדיחה המצוירת (2) לפרצפט "כיפה אדומה" יש (לפחות) שתי משמעויות האחת ("ילדה")- המשמעות הבולטת יותר (salient) המתאימה לתמונות 1-3 והשנייה ("תנין") המשמעות הלא בולטת המתאימה לתמונה מס' 4. (2): "כיפה אדומה"



במחקר הנוכחי בחנו את היפותזת השימור/הדיכוי (Giora 1991, 2003) על פיה תהליך ההבנה של בדיחות לשוניות מצריך דיכוי של המשמעות הבולטת של הגירוי הרב-משמעי המוצג בראשית הבדיחה. דיכוי זה אמור

להתרחש בשורת המחץ - ב-punch line - ופרושו סילוק המשמעות הלא מתאימה מהייצוג בתודעה והורדת רמות האקטיבציה שלה לרמה ההתחלתית (baseline) או למטה ממנה. במושגים של מהירות תגובה למילת המבחן הקשורה למשמעות הבולטת אך הלא מתאימה של הגירוי, היפותזת השימור/דיכוי תנבא זמני תגובה ארוכים יותר למילה זו בקונטקסט של בדיחה לעומת קונטקסטים שאינם בדיחה. כמו כן היא תנבא זמני תגובה דומים, או לפחות לא קצרים יותר, למילות מבחן הקשורות למשמעות הבולטת ולאלו שאינן קשורות אליה. המחקר הנוכחי כלל 6 ניסויים בהם נטלו חלק 537 משתתפים (94 צעירים ו-443 בוגרים) במטרה לבדוק את תהליכי העיבוד של בדיחות מצוירות (cartoons) שלא מופיעות בהן מילים. הגירויים כללו 16 בדיחות מצוירות שחברו במיוחד לצורך המחקר, אשר הוצגו למשתתפים בתנאים שונים. לאחר כל בדיחה מצוירת הוצגה מילת המבחן הקשורה למשמעות הבולטת (salient) אך הלא מתאימה להקשר, עברה נדרשו המשתתפים לבצע החלטה לקסיקלית (lexical decision) (כלומר, עליהם היה להחליט האם רצף האותיות המוצג בפניהם הוא מילה/לא-מילה בשפה). תוצאות מחקרנו מראים כי בתהליכי העיבוד של הבדיחות המצוירות המשתתפים הבוגרים שמרו על המשמעות הבולטת שאינה רלבנטית בסיום הבדיחה ואילו אצל המשתתפים הצעירים נסתמנה נטייה (שלא הגיעה למובהקות) לדכא את המשמעות הבולטת. בממצאינו אין תמיכה להנחה שאושה לגבי בדיחות מילוליות במספר מחקרים (Vaid et al., 2003; Colston, Giora and Katz, 2000) שהבנת בדיחה מצוירת מחייבת דיכוי של המשמעות הבולטת אך הלא מתאימה לקונטקסט של הגירוי בשורת המחץ. ממחקרנו עולה כי כאשר מדובר בגירוי לא-לשוני קיים כנראה שוני בתהליכי העיבוד בהשוואה לגירוי לשוני. (Hempelmann and Samson (2007,2008) מייחסים זאת לאיקוניות שבגירוי הלא-לשוני. לממצאים אלה השלכות על שימוש בגירויים לא-לשוניים במחקר וכאמצעים שונים בטיפול והערכה.

Giora, R. (2003). *On Our Mind: Salience, Context, and Figurative Language*. New York: Oxford University Press.

Hempelmann, C. F. and Samson, A. C. (2008). Cartoons: Drawn jokes? In Raskin, V. (ed), *The Primer of Humor Research*, 609-640. Berlin New York Mouton de Gruyter.

Vaid, J., Hull, R., Heredia, R., Gerkens, D., and Martinez, F. (2003). Getting a joke: The time course of meaning activation in verbal humor. *Journal of Pragmatics*. 35, 1431-1449.

פישוט לשוני לאנשים עם מוגבלות שכלית

סיגל עוזיאל-קרל, שירה ילון-חיימוביץ ומיכל טנא-רינדה, הקריה האקדמית אונו

האם ניסית אי פעם לדבר עם מישהו בתוך דיסקוסק רועש, למצוא את דרכך אל ארון החשמל בחושך, להגיע ליעד כלשהו בארץ זרה ללא ידיעת השפה או להבין חוזה רכישה של טלפון סלולארי? מקרים אלה ודומיהם ממחישים היטב את מצוקתנו במצב של העדר תנאים לתקשורת תקינה והעדר מידע נגיש וברור שנוכל להיעזר בו בעת הצורך. אנשים עם מוגבלות מוצאים עצמם לעיתים קרובות במצבים דומים לאלו המתוארים מעלה גם בנסיבות החיים השגרתיות של כולנו.

בעשורים האחרונים גדלה המודעות לצורך בהנגשת שירותים ומידע לאנשים עם מוגבלות ובמדינות העולם המערבי פועלים רבות לקידום החקיקה בתחום זה. פעילות זו יוצאת מתוך גישה חברתית לנושא המוגבלות הגורסת כי בהינתן התאמות נכונות, האדם עם המוגבלות יוכל לתפקד באופן עצמאי, למצוא את יכולותיו ולשפר את איכות חייו.

הנגישות הלשונית מהווה מרכיב חשוב בהנגשת השירות ובהנגשת מידע בפרט. היא כוללת שני מרכיבים: **פישוט לשוני** ושימוש באופניויות חלופיות (הקראה, שימוש בכתב ברייאל). **פישוט לשוני** הוא תהליך מובנה של עריכה ועיבוד מידע (כתוב או דבור) לשם הפיכתו לברור ופשוט לקריאה/קליטה ולהבנה. תהליך הפישוט הלשוני מתמקד בהתאמה של השפה לקהל היעד מבחינה לשונית-מבנית, מבחינה תכנית-רעיונית ומבחינה חזותית (למידע כתוב - עימוד ושימוש באיורים וסמלים לתמיכה בטקסט). תוצר הפישוט הלשוני הוא מידע בשפה פשוטה, אך גם מותאמת ובעלת דגשים רלוונטיים לקהל היעד.

בהרצאה אתאר פרויקט יישומי לגיבוש כללים לפישוט לשוני לאנשים עם מוגבלות שכלית שנערך במסגרת האגף לטיפול באדם עם פיגור שכלי במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. אסקור את מצב החקיקה בנושא, את המאפיינים הלשוניים של אנשים עם מוגבלות שכלית, אציג מספר הנחיות לפישוט לשוני לקהל יעד זה בליווי דוגמאות לפישוט לשוני בתחום ארגון התוכן והרעיונות, מאפייני המשפט, אוצר המילים והשימוש בעיצוב הדף ובאיורים לתמיכה בכתוב ואדגים תהליך של פישוט לשוני בשלבים. כמו כן, יועלו מספר סוגיות עקרוניות, כגון: איזה מידע חשוב לפשט, עד כמה צריך לפשט מידע וכיצד אפשר להטמיע את ההנגשה הלשונית וכן, יוצגו שאלות פתוחות למחקר בתחום.

15:15-14:45

סימפוזיון

התפתחות יכולות מורפו-תחביר, פונולוגיה ואיות בקרב קוראים תקינים ודיסלקטיים

יו"ר: רחל שיף, אוניברסיטת בר אילן ודורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

הספרות המחקרית מעידה על כך שקוראים עם דיסלקסיה מגלים קשיים בתחום המורפולוגיה (Ben-Dror, 2000; Bentin & Frost, 1995; Berninger, 2001; Goulandris, Snowling & Walker, 2000). הסימפוזיון הנוכחי מציג מכלול של תוצאות ממחקר בתמיכת האקדמיה הישראלית למדעים (79/08) על התפתחות יכולות מורפו-תחביריות בקרב קוראים תקינים ודיסלקטיים. במוקדו של המחקר ניסויים בהתאם מורפו-תחבירי במין ובמספר בין התואר הלוואי והנשואי לשם העצם בצירוף השמני ובמשפט. כאשר המין הדקדוקי של השם חופף לסימונו הפונולוגי ביחיד ולסופית הריבוי שלו, קל להתאים את התואר (מיטות נקיות), אך סתירה בין המין הדקדוקי של השם לבין צורתו הפונולוגית (גדר גבוהה) או בינו לבין סופית הריבוי (סולמות גבוהים, ערים שקטות) מקשה על המטלה. לגורם המין הדקדוקי ואי סדירות הסופית (חלומות) מצטרפים גורמי סיבוך נוספים כמו שינוי בבסיס (דליים) ושילוב של שני הגורמים (לבבות). נציג גם מחקרים נלווים על אותה אוכלוסיה, העוסקים ביכולות הפונולוגיות וביכולות האיות שלה. מהתוצאות עולה, שהתפתחות היכולת המורפולוגית והפונולוגית של קוראים בעלי דיסלקסיה שונה מזו של הקוראים התקינים, וכי גם בבגרותם תפקודם נמוך בכל התחומים שנבדקו בהשוואה לקוראים בעלי התפתחות תקינה. ממצאים אלה מעידים על חסכים לשוניים ביסודה של הדיסלקסיה ההתפתחותית.

Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost, R. 1995. Semantic, phonological, and morphological skills in children with reading disabilities and normally achieving readers: Evidence from perception and production of spoken Hebrew words. *Reading Research Quarterly*, 30, 876-893.

Berninger, V.W. 2001. Understanding the 'Lexia' in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 51, 21-48.

Goulandris, N.K, Snowling, M.J. & Walker, I.. 2000. Is dyslexia a form of specific language impairment? A comparison of dyslexic and language impaired children as adolescents. *Annals of Dyslexia*, 50, 103-120.

התפתחות יכולות העיבוד הפונולוגי בקרב לקויי קריאה בהשוואה לקוראים בעלי

התפתחות תקינה

יפית חלבי, אוניברסיטת בר אילן

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את התפתחותן של יכולות העיבוד הפונולוגי בקרב קוראים לקויי קריאה בהשוואה לקוראים בעלי התפתחות תקינה בשלושה מבדקים - קידוד פונולוגי, מודעות פונולוגית ומודעות מורפו-פונולוגית. אוכלוסיית המחקר מנתה 198 נבדקים, מתוכם 97 נבדקים לקויי קריאה ו-101 נבדקים עם יכולות קריאה תקינות בכיתות ג' ו-ו' בהשוואה לסטודנטים. תשובות הנבדקים נותחו הן כמותית והן איכותית על פי סולמות העומדים בהלימה לסדר התפתחותה של המודעות הפונולוגית. ממצאי המחקר עולה, כי

הקשיים בעיבוד הפונולוגי של קוראים לקויי קריאה נצפו בכל קבוצות הגיל ובאו לידי ביטוי בכל רמות העיבוד שנבדקו: הקידוד הפונולוגי, המודעות הפונולוגית והמודעות המורפו-פונולוגית. הקשיים של בעלי ליקויי הקריאה באו לידי ביטוי הן בכמות השגיאות הרבה, הן בסוג השגיאות ששיקפו שלב התפתחותי מוקדם ביכולת העיבוד הפונולוגי, והן בממדד המהירות שנמצא כמדד רגיש מאוד בקרבם. בהשוואה לקוראים תואמי גיל קריאה נמצא כי תפקודם של הסטודנטים לקויי הקריאה דומה או אף נמוך מתפקודם של תואמי גיל הקריאה בכיתה ו', ובחלק מן המטלות אף נמוך מתפקודם של קוראים צעירים בכיתה ג', שזה עתה סיימו את רכישת הקריאה במערכת הכתב המנוקדת.

Ayumi, S., Kassai, K., Uchiyama, H., & Koeda, T. (2008). Reading ability and phonological awareness in Japanese children with dyslexia. *Brain and Development*, 30, 179-188.

De-Jong, P. F., & Van-der-Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 232-246.

Thomson, J. M., & Goswami, U. (2010). Learning novel phonological representations in developmental dyslexia: Associations with basic auditory processing of rise time and phonological awareness. *Reading and Writing*, 23, 453-473.

התפתחות יכולת התאם התואר בריבוי בקרב קוראים עם דיסלקסיה בשלוש קבוצות גיל בהשוואה לקוראים בעלי התפתחות תקינה

מיכל דוידאן, אוניברסיטת בר אילן ורינת בנימין, אוניברסיטת תל אביב

בהרצאה זו נציג את השפעתם של המיקום התחבירי של התואר ומורכבותו המורפולוגית של שם העצם על התאם תארים בריבוי בקרב קוראים עם דיסלקסיה בשלוש קבוצות גיל - כיתה ג' (בני 8-9) כיתה ו' (10-11) וסטודנטים (25 ומעלה) בהשוואה לקוראים שהתפתחותם תקינה. המשתתפים התבקשו לשפוט 144 משפטים, שהכילו שמות עצם בעלי בסיסים משתנים ולא משתנים וסופיות סדירות ולא סדירות. כל משפט נבדק בשלושה מיקומים תחביריים - במצב לוואי בתוך צירוף שמני שתפקידו נושא, ראשון במשפט (העצים הגבוהים היו בחצר), במצב לוואי בתוך צירוף שמני בתפקיד נושא פוסט ורבלי (בחצר היו עצים גבוהים) ובמצב נושאי (העצים שבחצר היו גבוהים) - מתוך הנחה שמרחק בין מעניק ההתאם למקבלו ומיקום שונה במשפט ישפיעו על התהליך, ובמיוחד בקרב הקוראים הדיסלקטיים. כל משפט הוצג למשתתף הן בהטיית התואר הנכונה (עצים גבוהים) והן בהטיה שגויה (עצים גבוהות). מידת הדיוק במשפטים הכוללים תואר לוואי בתפקיד נושא פוסט ורבלי נמצאה גבוהה מאלו המכילים תואר לוואי במיקום ראשוני וכנושאי. נמצא, כי השליטה בהתאם התואר בקוראים תקינים עולה בצורה ליניארית כפונקציה של גיל ושנות לימוד, ואילו בקוראים עם הדיסלקסיה השינוי מופיע רק בקרב הסטודנטים. תוצאות אלו מעידות על קשיי תהליך מורפו-תחבירי בקרב קוראים עם דיסלקסיה.

התאם תארים במבני סמיכות: מחקר התפתחותי בקרב קוראים תקינים וקוראים דיסלקטיים

ענת הרץ גלרון והדס יעקבי, אוניברסיטת תל אביב

גורמים מורפו-תחביריים עלולים להציב מכשולים בפני קוראים מתקשים. המחקר הנוכחי בוחן קשיים אלה מנקודת מבט התפתחותית. במחקר השתתפו ארבע קבוצות גיל (כיתה ג', כיתה ו', כיתה ח' וסטודנטים) משתי אוכלוסיות - קוראים תקינים ולקויי קריאה. הנבדקים התבקשו לשפוט נכונות משפטים עם תארים המתאימים לשמות עצם במבני סמיכות ולהפיק משפטים ע"י השלמת תואר המתאים לשם העצם במבנה הסמיכות. המשתתפים התלויים היו שני סוגי מבני סמיכות (חבורה או פרודה), מין שם העצם, התאמת המינים בין רכיבי הסמיכות, סוג הסופית וסוג הבסיס. המדדים שנבדקו היו דיוק וזמן תגובה. נמצא שלקויי הקריאה

הצליחו פחות מאשר קוראים תקינים זמן התגובה שלהם היה ארוך יותר. הפערים האלה הלכו ונפערו עם העליה בגיל. סמיכות חבורה, מין פריט נקבה, חוסר התאמת מינים בין רכיבי הסמיכות, סופית הפוכה ובסיס משתנה יצרו הפרעה במטלות השיפוט וההפקה והובילו לתוצאות נמוכות יותר, במיוחד בקרב לקויי הקריאה. לקויי קריאה מתקשים אפוא לנצל רמזים מורפו-תחביריים, במיוחד כשהמורפולוגיה אינה סדירה. קושי זה מרמז על מעורבות מורפו-תחבירית בליקויים המאפיינים דיסלקסיה.

כתיב ומורפולוגיה בקרב קוראים תקינים ולקויי קריאה

רונית לוי ודורית רביד, אוני' תל אביב, רחל שיף, אוני' בר אילן

ותהילה בינשטוק, אוני' תל אביב

רכישת הכתיב ותיהולוכו בעברית תלויים בממשק מורכב של גורמים מילוניים, פונולוגיים, מורפולוגיים ואורתוגרפיים (Ravid, 2005, in press). המחקר המוצג בדק את יכולות הכתיב של 36 נבדקים דיסלקטיים בוגרים בהשוואה ל-36 קוראים תקינים, כולם סטודנטים דוברי עברית ממיצב ס"א בינוני-גבוה. מבדק אחד עסק באותיות פונקציה הומופוניות בעלות תפקידי מילון ודקדוק כמו ת' שבין שאר תפקידיה סימון ש"ע מופשט בסופית –ות או זמן עבר בפועל בצורנים כמו –תי, -ת או -תם. הנבדקים שמעו כל מילת מטרה בהקשר של משפט כדי להבהיר את משמעות המילה. האותיות הומופוניות נותחו על פי תפקידיהן המורפולוגיים ומיקומן במילה (התחלה או סוף). המבדק השני הכיל זוגות של מילים הומופוניות שהיו שונות באות שורש אחת. הנבדקים שמעו את מילת המטרה בתוך משפט ונדרשו להחליט איזה מבני הזוג הופיע במשפט. תוצאות המבדקים הצביעו על כך שסטודנטים עם דיסלקסיה הפיקו תוצאות נמוכות יותר מאשר מקביליהם הקוראים התקינים וגם זמן התגובה שלהם היה ארוך יותר. הקוראים הדיסלקטיים התקשו במיוחד באותיות פונקציה שכיחות פחות ובעמדות בולטות פחות כמו כ' בסימון גוף שני רבים –כם או כאלה שסימנו תנועות בתפקידי דקדוק כמו א'.

Ravid, D. 2005. Hebrew orthography and literacy. In R.M. Joshi & P.G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 339-363.

Ravid, D. (In press). *Spelling morphology: the psycholinguistics of Hebrew spelling*. New York: Springer.

סימפוזיון

צעדים ראשונים ברכישת שפה - היבטים התפתחותיים

יו"ר: אסנת סגל, אוניברסיטת תל-אביב

אחת המשימות ההתפתחותיות העומדות בפני תינוקות ופעוטות היא לפתח שפה מתוך התשומה הלשונית אותה הם שומעים. עבור התינוק, הדיבור הוא רצף מתמשך של צלילים מהם הוא צריך לדלות את היחידות המהוות מילים בשפתו, ללמד את משמעותן, ובהמשך גם כיצד הן מתייחסות זו לזו בהקשר של משפט, וכיצד להשתמש בהן להבעת כוונת שונות-דהיינו-- למידה סמנטית-לקסיקלית, תחבירית-מורפולוגית ופראגמטית. למרות מורכבות המשימה העומדת לפניהם, תינוקות מחברים מילים למשמעותן כבר בסביבות גיל שנה, ובגיל שלוש פעוטות מדברים במשפטים ומשתתפים בשיחה. מודלים המנסים להסביר התפתחות מוקדמת זו מדגישים שני מגוונים עיקריים: א. יכולת למידה קוגניטיבית- הסתברותית מן התשומה המופנית לתינוק ולפעוט, ו ב. יכולת ללמידה חברתית המכוונת את התינוק ללמידה מהמבוגרים המטפלים. שתי יכולות אלה מהוות את התשתית הקוגניטיבית-חברתית העומדת בבסיס רכישת שפה בגיל הרך. מטרת הסימפוזיון הינה להציג מחקרים בשפה העברית העוסקים בלמידה מן התשומה הלשונית ולמידה פראגמטית-חברתית מהשלב הקדם-שפתי ועד השלב הדקדוקי המוקדם. המחקרים מתייחסים הן לאוכלוסיה שומעת והן לתינוקות ופעוטות לקויי שמיעה, מושתלי שתל השבלול.

למידה מן התשומה הלשונית בעברית: עדויות מתפיסת דגם הטעם והעדפת האזנה לדיבור אצל תינוקות שומעים ותינוקות הנעזרים בשתל השבלול

אסנת סגל וליאת קישון-רבין, אוניברסיטת תל-אביב

מטרת עבודה זו הייתה לבדוק למידת דפוסים מן התשומה הלשונית המופנית לתינוקות לומדי-עברית בשלב הקדם מילי: **מבנה המחקר:** ניסוי 1: 64 תינוקות שומעים תינוקות שומעים בני 20-6 ח' ו 21 תינוקות לקוי-שמיעה עם שתל השבלול בני 33-14 ח' נבדקו לגבי העדפת האזנה לדיבור על פני גרויים מורכבים שאינם דיבור. ניסוי 2: 30 תינוקות שומעים בני 9 ח' ששפת אימם עברית נבדקו לגבי העדפת האזנה למילים מלעיליות לעומת מלרעיות. התינוקות בשני הניסויים נבדקו בהליך הפנית ראש Head-turn Preference (HPP). **תוצאות ומסקנות:** א) תינוקות שומעים ומושתלי שתל השבלול הראו העדפת האזנה לדיבור שהלכה וגברה עם הגיל והניסיון השמיעתי. כלומר, העדפת האזנה לדיבור תלויה בניסיון השמיעתי והשפתי של התינוק. ב) תינוקות רוכשי עברית בני 9 ח' מזהים את דגם הטעם הנפוץ בשפתם, ג) העדפת האזנה לדגם הטעם מושפעת בעיקר משכיחות הדגם בתשומה השפתית, דהיינו היא תלויה שפה וספציפית לשפה. ממצאי עבודה זו ידונו בקשר למודלים על התפתחות שפה בשלב הקדם מילי.

התפתחות מורפו-תחבירית ולקסיקלית מוקדמת בקרב ילדים צעירים לקויי שמיעה דוברי עברית בעלי שתל השבלול בהשוואה לילדים בעלי שמיעה תקינה

אורלי הרצברג ודורית רביד, אוני' תל אביב וסטיבן גיליס, אוני' אנטוורפן, בלגיה

בעבודה זו מוצג מחקר אורך העוסק בהתפתחות לקסיקלית ותחבירית מוקדמת של ילדים דוברי עברית בעלי חרשות מלידה המשוקמים באמצעות שתל השבלול ואשר הושטלו במחצית הראשונה של שנת חייהם השנייה. המעקב אחר התפתחותן השפתית של כל אחד מהנבדקות החל עם הופעתם של הצירופים הדו מיליים הראשונים ועד לביסוסו של שלב המשפט הפשוט. גילן הכרונולוגי של השומעות היה בין שנה וחצי לשלוש שנים לערך, וגילן הכרונולוגי של המושתלות היה בין כשנתיים לארבע שנים. נתוני המחקר מבוססים על איסוף של מדגמי דיבור ספונטניים בתנאים טבעיים. הילדות המושתלות והילדות השומעות הושו: (1) לפי גיל כרונולוגי, (2) לפי "גיל שמיעה" - הזמן שחלף מחיבור השתל, ו (3) לפי "גיל שפתי כללי", לפי מדד MLU. המסקנות העיקריות ממחקר זה מצביעות על כך שילדים המושתלים בין גיל שנה לשנה וחצי רוכשים הבטים לקסיקליים ומורפו-תחביריים בשפה בדומה לילדים שומעים באותו "גיל שמיעה". הממצאים ידונו ביחס להשפעה של הטיפולוגיה של השפה העברית על תהליכי הרכישה ודפוסיה ולאור גישות ומודלים Usage Based ברכישת שפה.

תשומה לשונית לפעוטות ממיצב סוציו-אקונומי שונה

ענאל צימרמן ודורית רביד, אוניברסיטת תל אביב

מטרת המחקר הייתה לבחון את מאפייני התשומה לפעוטה מהמיצב הנמוך ולהשוותה לתשומה לפעוטה מהמיצב הבינוני-גבוה, על מנת לשפוך אור על הבדלים בתשומה הלשונית כמקורות אפשריים לשוני המתועד בין שפתם של ילדים ממיצב נמוך לבין זו של בני גילם הגדלים בתנאים מטפחים. התשומה המופנית לפעוטה מהמיצב הנמוך בגיל 18 חודשים הוקלטה בביתה במשך כחודש, והשוותה לחומר קיים שתועד לילדה בת גילה מהמיצב הבינוני-גבוה. נערך שילוב בין בדיקת שימוש לשוני ובין היבטים פרגמאטיים של הדיבור המופנה לילדה באמצעות תוכנת ה-CHILDES (MacWhinney, 2000). בהשוואה לילדה מהמיצב הבינוני-גבוה, התשומה במיצב הנמוך נמצאה פחותה, מגוונת פחות, חזרתית ודירקטיבית. כמו כן, הדחיסות הלקסיקאלית והתחבירית שלה נמצאה נמוכה. בנוסף, הופיעו בה מאפיינים תחביריים, מורפולוגיים ולקסיקאליים לא סטנדרטיים. הפעוטה מהמיצב הנמוך חשופה לתשומה מועטה ולא יציבה בתחומים רבים, ולכן עריכת הכללות לשוניות עלולה להיות משימה מאתגרת בסביבה זו. לממצאי

העבודה השלכות תיאורטיות על תפקיד התשומה הלשונית וכן השלכות קליניות הנובעות מן הסביבה הלשונית שבה גדלים ילדים ממיצב נמוך.

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES project: tools for analyzing talk. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**כוונות תקשורתיות של ילדים בשלב הקדם מילי, מדווחות באמצעות כלי ייחודי
"פרוטוקול דיווח הורים" והשוואתו לכלי מובנה של הסתכלות ישירה
נחמה בולקא, רונית דהרי, יהודית חן, דנה סובלסון, לימור עדי-בן סעיד ושרה אייל
אוניברסיטת תל-אביב**

היכולת ליזום תקשורת לא-מילולית מתפתחת אצל התינוק כבר בשנת החיים הראשונה ומהווה את הבסיס לשימוש תקשורתי בשפה. הערכת יכולת תקשורת לא-מילולית של תינוקות מהווה אתגר לקלינאים ואנשי מחקר היות ולא ניתן לבדוק תינוקות במבחן מובנה. על מנת להעריך התפתחות כוונות תקשורתיות אצל תינוקות ופעוטות בעברית נבנה שאלון הורים הכולל "אינוונטר כוונות תקשורתיות" ומתייחס להיבטים תקשורתיים שונים. במחקר הראשון ביקשנו לבחון את המתאם בין המידע המתקבל מהשאלון לבין תצפית ישירה. אוכלוסיית המחקר כללה 10 פעוטות בגילאי 18-9 חודשים. ממצאי העבודה הצביעו על נטייה לאחוזי הסכמה גבוהים בין שני הכלים. במחקר השני הושוּו היכולות התקשורתיות הקדם מיליות בין ילדים השוהים בסביבה טיפולית ביתית לבין ילדים השוהים במסגרת חינוכית עם בני גילם. אוכלוסיית המחקר מנתה 67 ילדים בגילאי 6-18 חודשים בשלב הקדם מילי, שחולקו לשתי קבוצות לפי סוג הסביבה הטיפולית. תוצאות המחקר הראו הבדל מובהק בתדירות השימוש בכוונה התקשורתית "מתן תשובה" לטובת המסגרת החינוכית. במהלך ההרצאה נדון בחשיבות השימוש בפרוטוקול הורים ככלי קליני ומחקרי.

מושב הרצאות

יכולות השיח: הבנה והבעה

יו"ר: עפרה קורת, אוניברסיטת בר אילן

רציפות טקסטואלית בטקסטים נרטיביים של ילדים דוברי ערבית

כמדד לידע לשוני

עביר שהין, המכללה הערבית האקדמית לחינוך והאוניברסיטה העברית, **שושנה בלום-קולקה ועלית אולשטיין**, האוניברסיטה העברית, **סיגל עוזיאל-קרל**, הקריה האקדמית אונו ו**אליאס עטאללה**, המכללה הערבית האקדמית לחינוך

הילדים הערבים נולדים אל תוך מציאות לינגוויסטית מאתגרת הנקראת דיגלוסיה ובה הם נחשפים לשתי וואריאציות של השפה הערבית, הראשונה היא הוואריאציה הדבורה (Spoken Arabic) (הלשון הטבעית שאליה נחשף הילד מרגע לידתו) והשנייה היא הוואריאציה הכתובה- התקנית (Written Arabic) (השפה הנרכשת בבית הספר ודרך החשיפה למדיה, לספרים.. ונחשבת לשפה האקדמית בעלת משלב גבוה). הפער הלשוני בין שתי הוואריאציות נוגע לכל תחומי השפה: הפונולוגיה, הסמנטיקה, התחביר והפרגמטיקה (Saiegh-Haddad, 2003a). הישגיהם האורייניים הנמוכים של ילדים ערבים בכל מקצועות הלימוד מיוחסים באופן כללי לתופעת הדיגלוסיה, אך טרם נחקרו המשתנים הלשוניים המשפיעים ביותר על הישגים אקדמיים בבית הספר. מטרת הרצאה זו היא לחשוף רובד אחד של הידע הלשוני הנוגע לתחום תחביר השיח הרציף, הרובד המתמקד בקישוריות (Cohesion) ובאמצעים הלשוניים הגלויים שהילד דובר הערבית משתמש בהן על מנת ליצור רציפות טקסטואלית ויחידות שיח גדולות מהמשפט הפשוט, וזאת בהשוואה בין טקסט דבור לבין טקסט כתוב. רציפות טקסטואלית נוצרת, בין היתר, על ידי שימוש באזכורים ויצירת קשר של זהות בין

מאזכר (reference) לבין מאזכר-קודמן (referent). רציפות טקסטואלית יוצרת עקיבות פנימית בטקסט ומשמשת תנאי חשוב להבנתו.

הרצאה זו מבוססת על ממצאים של 80 טקסטים נרטיביים דבורים וכתובים של ילדי כיתה ד'. כל הטקסטים תועתקו בתוכנת ה- CHILDES וקודדו לפי סוגי האזכורים שהופיעו בהם: חזרות מילוניות, כינויי גוף, כינויי קניין, תווית ידוע והשמטת נושא. נערכו השוואות כמותיות של שכיחות השימוש בקטגוריות השימוש בהשוואה בין נרטיביים דבורים לבין נרטיביים כתובים. ממצאי המחקר עולה שיש התאמה גבוהה בין שכיחויות השימוש בכל סוגי האזכורים בשתי אופנויות הנרטיבים. כינויי מושא וקניין נמצאו כאזכורים השכיחים ביותר, בעוד שכינויי גוף פרודים נמצאו כאזכורים הכי פחות זמינים לילדים בשתי האופנויות. ממצאי המחקר תואמים את מדרג שכיחויות השימוש באזכורים The Accessibility Scale שהציעה אריאל (1990).

אנו מפרשים את ממצאי המחקר בכך:א. למבנה הסוגה ומאפייניה השפעה על הבחירה בשימוש במדדים לשוניים כמו כינויים פרודים וחבורים (Rosenhouse, 2001) ב. הילד הערבי נשען על מאפיינים מורפו-תחביריים משתי הוואריאציות על מנת לייצור רציפות טקסטואלית בנרטיב. בהרצאה יידונו פרשנויות תיאורטיות ודידקטיות של ממצאי המחקר בהקשר של תופעת הדיגלוסיה בשפה הערבית.

Ariel, M. (1990). *Accessing Noun-Phrase Antecedent*. Theoretical Linguistics Series. Routledge: London and New York.

Rosenhouse, J. and Elad-Bouskila, A. *Linguistic and Cultural Studies on Arabic and Hebrew*. Harrassowitz Verlag.

Saiegh-Haddad, E. (2003a). *Linguistic distance and initial reading Acquisition: The case of Arabic diglossia*. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.

השפעת סדר ההוראה של אסטרטגיות להבנת מילים - הקשר וניתוח מורפולוגי - על הבנת הנקרא בכיתה ג'

גל בן-יהודה ודורית שולמן, האוניברסיטה הפתוחה

אחת מהמיומנויות החשובות שנלמדות בגיל בית הספר היסודי היא היכולת להבין את המידע המוצג בטקסט ואת הרעיון המרכזי שלו. בשנים האחרונות התפרסמו נתונים עגומים על הישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידים. הבנת הנקרא נשענת על הבנת משמעותן של אבני הבנין של הטקסט – המילים. אסטרטגיות שונות תורמות להבנת משמעותן של מילים לא מוכרות בטקסט. למשל, נמצא שאסטרטגיה הוליסטית המכוונת לשימוש בהקשר בו מופיעה מילה מסייעת להבין את משמעותה (Cain et al., 2004). בעשור האחרון, ממצאים שונים מעידים על חשיבותה של מודעות מורפולוגית לפענוח מילים ולהבנת הנקרא (Nagy et al., 2006). מחקר בקוראים צעירים דוברי עברית אף הצביע על-כך שניתוח מורפולוגי של מילים עשוי להוות אסטרטגיה אנליטית מועילה לשיפור הבנת הנקרא (Ravid & Epel-Mashraki, 2007). המחקר הנוכחי ביקש לבדוק שאלה זו; האם לאסטרטגיה המבוססת על ניתוח מורפולוגי של מילה לא מוכרת תהיה תרומה מוספת לאסטרטגיה המתמקדת בשימוש בהקשר בשיפור הבנת הנקרא של קוראים צעירים? במחקר השוו שלוש תוכניות התערבות שהקנו לתלמידים בכתה ג אסטרטגיות להבנת מילים לא מוכרות בטקסט. תוכנית אחת הקנתה רק את אסטרטגית ההקשר, ואילו שתי התוכניות האחרות הקנו הן את אסטרטגית ההקשר והן אסטרטגיה שהתמקדה בניתוח מורפולוגי (זיהוי השורש) של המילה. בתוכניות ההתערבות המשולבות התלמידים רכשו כל אסטרטגיה בנפרד, והתוכניות נבדלו זו מזו בסדר הקניית האסטרטגיות. שיערנו שלאסטרטגית הניתוח המורפולוגי תהיה תרומה מוספת לאסטרטגית השימוש בהקשר, משום שזיהוי שורש המילה יכול לאמת ולחזק את השערת הקורא בדבר מובנה של המילה על-פי ההקשר. בנוסף, שאלנו מהו סדר הרכישה המיטבי של שתי האסטרטגיות, כך שתוכנית התערבות משולבות תוביל לשיפור בהבנת הנקרא. במחקר השתתפו 85 ילדים בשלוש כיתות ג רגילות, מבית ספר בישוב במרכז הארץ. התוכניות הושמו באופן מקרי לכיתות. לפני מתן ההתערבות, לא היו הבדלים מובהקים בין שלושת הכיתות בהבנת

הנקרא, בידע המורפולוגי וברוחב אוצר המילים של התלמידים. תוכניות ההתערבות הוקנו במסגרת שעורי השפה בבית הספר על-ידי מורות שעברו הכשרה מתאימה. כיתה אחת (כיתת הביקורת) למדה רק את אסטרטגיית ההקשר במשך 28 שיעורים, בעוד שתי הכיתות האחרות (כיתות הניסוי) למדו כל אסטרטגיה במשך 14 שיעורים. בתום ההתערבות נבדקה שוב רמת הבנת הנקרא והידע המורפולוגי של התלמידים. השערת המחקר לא אוששה, שכן לא נמצא הבדל מובהק בין כיתות הניסוי לכיתת הביקורת במבחן הבנת הנקרא בתום ההתערבות. עם זאת, נמצא הבדל מובהק בין שתי כיתות הניסוי במבחן זה, זאת לאחר ניכוי השונות שנמדדה במבחן הבנת הנקרא המקדים. הכיתה שרכשה תחילה את אסטרטגיית ההקשר ולאחר מכן את אסטרטגיית הניתוח המורפולוגי הראתה שיפור מובהק בהבנת הנקרא ביחס לכיתה שרכשה את שתי האסטרטגיות בסדר הקניה הפוך. ממצאים אלו מצביעים על-כך שקיימת חשיבות לסדר ההוראה של אסטרטגיות להבנת מילים, ויתכן שעדיף ללמד ילדים בכיתה ג תחילה אסטרטגיה הוליסטית כמו שימוש בהקשר ורק לאחר מכן להוסיף אסטרטגיות אנליטיות כמו ניתוח מורפולוגי.

- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*, 671-681.
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology, 98*, 134-147.
- Ravid, D., & Epel-Mashraki, Y. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading, 30*, 140-156.

קוראים:// כותבים

על הלשון הכתובה באתרי עידוד קריאה

ערגה הלר, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע

בהרצאה אפיינ את הלשון הכתובה על ידי ילדים באתרים לעידוד קריאה, ואחדד את ההבדלים הסגנוניים בין טקסטים "מיידיים" לבין טקסטים שעברו תיווך של מבוגר. ההנחה היא כי לאמצעי (משמע, הרשת) ישנה השפעה דומה על אופני הביטוי, המשלב והסגנון בקרב כל אוכלוסיית התלמידים, בעלי מיומנויות אורייניות שונות. בשעה שבכל המיזמים הרשמיים לעידוד קריאה בארץ, הקריאה נעשית מספר מודפס בלבד, בחלקם ניתנת האפשרות להגיב על הטקסט הספרותי הלינארי בטקסט דיגיטלי, היפרטקסטואלי ודינמי. הטקסט הספרותי מייצג את האמנות הלשונית, ולמעשה מייצג מכלול לשונות, כגון לשון הכתב ולשון הדיבר, לשון העבר ולשון ההווה (בן שחר, 1990); ההנחה הדידקטית היא שחשיפת תלמידים לקריאת טקסטים ספרותיים תעשיר את לשונם (רוזנטל, 2005; שורצולד, 2005).

באמצעות איסוף טקסטים ("חיבורים", "הודעות", "תגובות") שנכתבו על ידי תלמידי כיתות ג' עד ו' בשנים 2007 עד 2010 בשישה אתרים שונים, שהם האתרים המוקדשים לכך באותה העת בעברית ברשת (2 אתרים של גורמי חינוך רשמיים, 2 אתרים של גופים מסחריים פרטיים, 2 אתרים של סופרים, מהם אתר אחד ממומן על ידי המו"ל) נבנה מאגר של טקסטים מייצגים, שנותחו ברמה הדקדוקית, התחבירית והסגנונית על מנת למצוא מאפייני לשון, סגנון ומבע קבועים.

בין הממצאים המרכזיים: (1) שוני משלבי מובהק בין תיאור עלילה לתיאור חוויית הקריאה; (2) נטייה כללית להעדפת ייצוגי לשון דבורה; (3) אימוץ מאפיינים סגנוניים מקובלים ברשת וכתובה "מסרונית" (SMS). בחינת כתיבת התלמידים ברשת חושפת תופעות תרבותיות וסוציו-לשוניות במהותן: (א) קיים פער בין ערוצי תקשורת, כאשר הערוץ הראשוני, הספר המודפס, נתפס כמיושן, ואילו הרשת נתפסת כ"טבעית" יותר ולכן "דיבורית" יותר; (ב) מבחינות אחדות הכותבים מודעים לכך שהצגת דעה באינטרנט מכילה אפשרות לפיתוח שיח מתמשך עם אנשים נוספים, מגיבים, מעבר לתלמידים ולמורה בכיתה המקורית, אך לאמתו של דבר כל המבטים הם מונולוגים מטבעם; (ג) אחת משאיפות המיזמים לעידוד הקריאה היא פיתוח המיומנויות

האורייניות הלשוניות והרטוריות של הילדים – נדמה כי ההישגים הוטו מהיעד המקורי והתלמידים פיתחו בעיקר מיומנויות לשוניות וחזותיות של כתיבה ברשת.

בן-שחר, רינה, 1990. *סגנון הסיפורת: הלשון, הסגנון ולשון הספרות*. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
רוזנטל, רוביק, 2005. והבנת הנשמע, מה היא עליה? *החינוך במבחן הזמן*, כרך 2 (עורך איתן פלדי). תל אביב ואבן יהודה: הסתדרות המורים, עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך והוצאת רכס, עמ' 485 - 495.
שורצולד, אורה, 2005. פני הלשון כפני הדור. *פנים*, גיליון 33, ספטמבר 2005.
(http://www.itu.org.il/Index.asp?CategoryID=904&Page=1, אוחדר 8.9.2010)

מודעות אוריינית להעצמת הלמידה לשם הבנה:

סדנת מעל"ל (מודעות עצמית לתהליכי למידה)

הדס הובר, אוניברסיטת בר אילן

מטרת המחקר הייתה לפתח סדנה פדגוגית לשיפור טיפוח חיזוק והטמעת המודעות האוריינית ולבחון את הקשר בין פיתוח המודעות האוריינית של הלומד לבין שיפור והעצמת רמת הלמידה בחינוך היסודי. המסגרת התיאורטית שבבסיס המחקר מוצגת ב"מודל למידה לשם הבנה", המשמש כ"מפת דרכים" לטיפוח ההוראה- למידה לשם הבנה. המודל כולל מרכיבים השזורים זה בזה בשני מעגלים, המשלבים אינטראקציה ואינטגרציה ביניהם: המעגל החיצוני מכיל תנאים לטיפוח תרבות של חשיבה המסייעים ללמידה לשם הבנה (עיצוב כיתה, שפה ותקשורת אינטראקטיבית מורה-תלמיד, אקלים כיתה ורפלקציה). המעגל הפנימי מכיל מרכיבים ותנאים המטפחים למידה לשם הבנה ומודעות עצמית (מטא-קוגניציה, מסוגלות עצמית, ויסות עצמי וחיבור הלמידה לרגש) (Schunck & Efklikes, 2006; Guterman, 2010; Zimmerman, 2007).

המחקר הינו מחקר ניסוי משולב (Mixed research method). קבוצת הניסוי מנתה 115 תלמידים, קבוצת הביקורת מנתה 63 תלמידי כיתות ו' ו-12 הורים לתלמידים מקבוצת הניסוי שנבחרו באופן אקראי. איסוף הנתונים נעשה בשלוש נקודות זמן: לפני התחלת הסדנה, במהלכה ובסיומה. כלי מחקר היו: מבחנים בהבנת הנקרא, שאלון סגור - שבדק את יכולת "ויסות עצמי", תחושת "מסוגלות עצמית" וערנות מטא-קוגניטיבית - ובנוסף שאלון פתוח שהתייחס להעצמת המודעות העצמית. נאספו גם תיקי פורטפוליו ורפלקציה בכתב, יחד עם ראיונות פתוחים של הורים שילדיהם התנסו בסדנה. המחקר העלה כי מודעות אוריינית-תוכנית המעל"ל שיפרה את הישגי התלמידים בהבנת הנקרא ובפריטים בהבנת הנקרא העוסקים ברמת חשיבה גבוהה, זאת בהשוואה להישגיהם הקודמים. בנוסף, התוכנית תרמה למשתתפים בה לפתח רמות גבוהות של "ערנות מטא-קוגניטיבית", "מסוגלות עצמית" ו"ויסות עצמי", בד-בבד עם שינוי חיובי בתפקודי הלומד ובהרגלי הלמידה שלו. חשיבות המחקר נמצאת ביצירת תשתית לבחינה כמותית של אפקטיביות תוכנית המעל"ל וביצירת תשתית תיאורטית לצורך מתן מענה הוליסטי לטיפוח הלמידה, וזאת על ידי שילוב של תנאים מסייעים ומטפחים מודעות אוריינית להעצמת למידה לשם הבנה.

- Efklikes, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognition experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14.
- Guterman, E. (2010). *Metacognitive Awareness and Performance on Assessment Tasks in Reading: Toward Dynamic Assessment of Reading: Applying Metacognitive Awareness Guidance to Enhance Cognitive Achievement*. Germany: Lambert academic publishing.
- Schunck, D.H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.

מושב הרצאות

סוציו-לינגוויסטיקה

יו"ר: רות בורשטיין, המכללה האקדמית דוד ילין, ירושלים

תהליך הפצת השפה העברית והפיכתה לשפת ההוראה בבית-המדרש למורות ע"ש

לוינסקי ביפו

אביבה אבידן, מכללת לוינסקי לחינוך ואוניברסיטת תל-אביב

חלק מהמחקר הכולל בדק את תהליך הפצת השפה העברית והדרכים להפיכתה לשפת ההוראה בכל מקצועות הלימוד בבית-המדרש למורות ע"ש א"ל לוינסקי ביפו בין השנים 1912-1924, על ידי שני מנהליה הראשונים - הפסיכולוג ואיש החינוך ד"ר ניסן טורוב, והד"ר-הבלשן יצחק אפשטיין (אבידן, 2008). תקופה זו מהווה את תחילת התארגנותה וביסוסה של מערכת החינוך העברית בתקופת היישוב החדש. אלה היו שנים של חיפוש דרכים למורה העברי להוראת השפה העברית, שכן יותר ויותר גמלה אז ההכרה בציבור הציוני כי אין ערובה בטוחה לתחיית האומה ולליכוד חלקיה מאשר דרך הלשון העברית וספרותה. המחקר הכולל נערך כ- 'חקר מקרה מרובה' היסטורי, ונעשה בו שימוש בכלים ובגישות מתחום המחקר ההיסטורי והאיכותני. המחקר משווה עשייה חינוכית משתי תקופות בהווייתו של המוסד החינוכי העוסק בהכשרת מורים. **ממצאים:** כשהגיע ד"ר טורוב לבית-המדרש הוא הביא עמו את ערך הלאומיות ואהבת השפה העברית והכניסם לתכנית הלימודים במיוחד כאשר התקשקש על הוראת כל המקצועות בשפה העברית. בתקופת ניהולו החל למעשה תהליך ארוך ורב השפעה של "ישראלזציה" של תכני ההוראה. כל מקצועות ההוראה, כולל המדעים, נלמדו מתוך הרצאות המורים ועל פי רשימות שרשמו התלמידות בעת ששמעו את ההרצאות. התלמידות לא קיבלו ספרי לימוד בכלל כדי להימנע משימוש בספרי לימוד זרים עד שייכתבו ספרים בעברית (אורבך, 1976). **עבור ד"ר אפשטיין**, הנחלת השפה העברית הייתה המטרה הראשונה והעיקרית בעבודתו החינוכית. לצורך כך הוא עבד על פיתוחה של השיטה 'עברית בעברית' וחולל מהפכה בשיטת הלימוד של בתי-הספר העבריים בארץ ובגולה. שיטתו הטבעית ללמידת שפה גרסה מראשיתה כי לא תיתכן ידיעת שפה ללא מצע של פעולות ומגעים בטבע ובעצמיו, כלומר שימוש נרחב בחוש התנועה, המוצאים לאחר מכן את הביטוי המילולי התואם (גוזני וגור, תש"ל).

פועלם של שני המנהלים העבריים החלוצים מתקופת ה- 'בראשית' ותרומתם בהפיכת השפה העברית לשפת ההוראה של כל מקצועות הלימוד, אכן הפכה את הלשון העברית לסמל חזק בתרבות היישוב היהודי, ולא היו עוררין על מקומה כערך עליון בחינוך. סגולת העברית מסמלת בעת ובעונה אחת את המרד נגד הגלות, את הלאומיות, את הרציפות עם התרבות היהודית הספרותית ואת השיבה לשורשים ארציים קדומים. השפה העברית שימשה גם כשפה משותפת למפעל מיזוג הגלויות במדינה החדשה. אותם מורים חדורי ייעוד ורוח חלוצית, השתדלו לדבר עם תלמידיהם עברית כל הזמן, גם כשחלקם לא שלט בשפה בצורה שלמה והיה חסר מינוח מתאים ואוצר המילים לא היה רחב דיו. בעיניהם הייתה העברית המקצוע החשוב ביותר בעיצוב "היהודי החדש". השלטת הלשון בתרבות היישוב בכלל ופיתוח ההוראה של העברית בעברית נראו כמטרות השליטות והחשובות ביותר בעבודת המורה.

אבידן, א' (2008). ד"ר ניסן טורוב וד"ר יצחק אפשטיין- קווי דמיון ושוני במנהיגותם ובדרך ניהולם של שני מנהלי בתי-המדרש למורות ע"ש לוינסקי ביפו בין השנים 1912-1923. עבודת מחקר שקולה לעבודת גמר לתואר שני. אוניברסיטת תל-אביב- החוג לחינוך.

אורבך, א' (1976). לפיתוחה של תיאוריה אודות "העברית בחינוך". חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: אוניברסיטה העברית.

גוזני, א', גור, י' (עורכים). (תש"ל). ד"ר יצחק אפשטיין ומשנתו (המערכת). בתוך: דור לדור, ידעון הארכיון של הסתדרות המורים בישראל לחינוך עברי בארץ ובגולה. חוברת ג', 17. תל אביב

קל"ד, מגדר והקשר: שימוש תלוי-הקשר בקבוצת לשונות דומיננטיות ע"י עולות ועולים מחבה"ע בישראל

ריטה סבר, האוניברסיטה העברית בירושלים

רקע תאורטי: מהגרים רבים משתמשים באופן שוטף לא בשפה אחת אלא במקבץ-שפות המאפשר להם לפעול ולספק את צרכיהם בסביבה רב-לשונית. בקרב מהגרים מרוסיה לישראל, למשל, רוסית היא שפת-המוצא, עברית היא שפת המדינה ואנגלית – שפה מרכזית באינטרנט ושפת הטכסטים המקצועיים-אקדמיים. מקבץ כזה מכונה "קבוצת לשונות דומיננטיות" (קל"ד) (Aronin, 2006). השימוש בכל אחת מהלשונות שבמקבץ כזה הינו תלוי-קונטקסט במידה רבה. כך למשל עשוי עולה להשתמש בעיקר בשפת המוצא שלו בקשריו עם בני המשפחה המבוגרים שבארץ ועם קרובים וחברים בחו"ל, בעברית – במגעיו עם הממסד ובקניות; ובאנגלית – בהתכתבות שלו עם עמיתים בסין.

במקביל, מחקרים רבים הראו שקיימים הבדלים מגדריים באופן השימוש הלשוני (באותה שפה) בהקשרים שונים ואפילו בתקשורת הדיגיטאלית (Herring 2011).

עם זאת קיומם של הבדלים מגדריים בדפוסי השימוש ההקשרי בקל"ד, טרם נחקר למיטב ידיעתי. **השערות המחקר:** 1. בישראל עולים ועולות מחבה"ע עושים בקל"ד שימוש הקשרי; 2. קיימים ביניהם הבדלים מגדריים בשימוש ההקשרי בקל"ד.

מתודולוגיה: המדגם: 100 בוגרים ו-100 בוגרות של שתי מסגרות תיכוניות (דתיות) מקבילות, כלם עולים/ות מחבה"ע בשנות העשרים-שלושים שלהם. השיטה: ראיון טלפוני ברוסית, על פי שאלון סגור. השאלון: לגבי כל אחת מהשפות רוסית, עברית ואנגלית נשאלו המראיינים האם הם משתמשים בשפה זו בכל אחד מההקשרים הבאים: במשפחה, בבילוי עם חברים, בעבודה/בלימודים, בשכונה עם השכנים ובקניות, בשימוש במדיה (טלוויזיה ורדיו), בקריאת ספרים ועיתונים ובשימוש במחשב. **ממצאים:** שתי השערות אוששו. (1) בהקשרים שונים נמצאה בולטות שונה של כל אחת משלוש השפות שבקל"ד. (2) נמצא דפוס מגדרי שונה של שימוש הקשרי בשלוש השפות המרכיבות את הקל"ד.

דיון: האינטראקציה בין קל"ד ומגדר בשימוש לשוני תלוי-הקשר הינה טריטוריה בתולית, שהממצאים הראשוניים שהניב המחקר הנכחי מעידים שיש מקום להמשיך ולהתעניין בה.

אשר להבדלים המגדריים שנמצאו כאן, הסבר אפשרי אחד הוא שהמחקר נערך באוכלוסיה שהיא בעלת מאפיינים ייחודיים ושמתיקיימת בה בולטות מגדרית: עולים/ות שעלו ארצה כמתבגרים ולמדו כאן את לימודי התיכון שלהם במסגרת דתית המקיימת הפרדה בין בנים ובנות, שכל התלמידים/ות בה הם עולים מחבה"ע והלימודים מתקיימים גם ברוסית וגם בעברית. מתבקש איפה לבדוק את העניין גם באוכלוסיות נוספות, במיוחד לאור העובדה שבולטות מגדרית נמצאה כמחזקת הבדלים מגדריים בשימוש בשפה (Palomares, 2007).

Aronin, L. (2006). Dominant language constellations: An approach to multilingualism studies. In OLaioire, M. (ed.) *Multilingualism in Educational Settings* (pp. 140-159). Hohengehren: Schneider Publications.

Herring, S. C. (in press, 2011). Commentary: Contextualizing Digital Discourse. In C. Thurlow & K. Mroczek (Eds.), *Digital discourse: Language in the new media*. New York: Oxford University Press

Palomares, N.A (2007). *Explaining Gender-Based Language Use: Effects of Gender Identity Salience & Message Recipient's Sex on Reference to Emotion & Tentative Language*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, TBA, San Francisco, CA 23/5/2007. Online PDF at http://www.allacademic.com/meta/p170565_index.html

הערכת זהות אתנית וזהות לאומית, ושליטה בשפה העברית ובשפות האם, בקרב מתבגרים עולים ובני עולים בבית ספר אורט גוטמן בנתניה מיכל שליפר ונורית מירב, מכללת לווניסקי לחינוך

רקע: המחקר נערך בבי"ס שש-שנתי במרכז הארץ, הקולט תלמידים עולים ובני עולים, בעיקר מבני הקהילה האתיופית. התפיסה הפדגוגית הבית-ספרית מכירה בהבדלים התרבותיים שבין קבוצות העולים השונות בין לבין עצמן ובין לבין אוכלוסיות תלמידים ותיקים, ומאפשרת מידה ניכרת של שימור תרבויות הבית, לצד אימוץ ערכים והתנהגויות של הסביבה הבית-ספרית. בביה"ס מופעלות התערבויות חינוכיות, המפתחות רגישות תרבות בתחומי ידע שונים, והמיועדות לטיפוח תחושת שייכות ומעורבות חברתית של התלמידים העולים ובני העולים, לטיפוח אקלים אמפטי-תרבותי ולפיתוח סביבות למידה אורייניות רב תרבותיות. התערבויות אלה מלוות בהשתלמות בית-ספרית דו-שנתית שמטרתה להכיר תהליכי גיבוש זהויות של בני נוער והתאקלמותם בבית הספר (סבר, 2007), מתוך הבנה שאלה קשורים גם להתנהגויות לשוניות ולעמדות כלפי שפת המוצא ושפת החברה הקולטת (Golan-Cook, 2007 Olshtain & Horenczyk, 2000). בנוסף מכוונת ההשתלמות לבחון דרכי יישום ומוכנות של הצוות החינוכי להתאים תהליכי הוראה-למידה הערכה מותאמי-תרבות.

מטרות המחקר: לבדוק אילו שינויים חלו בתחושת השייכות לבית הספר, בתפיסת הזהויות האתנית והלאומית ובהערכת התלמידים את שליטתם בשפה העברית ובשפת-האם לפני התחלת ההתערבויות ואחריהן, ומהן הזיקות בין שינויים אלה לתוכניות הלימודים של ביה"ס.

מתודולוגיה: מחקר משולב גישות כמותיות ואיכותיות: שאלוני פרה ופוסט לתלמידים; ראיונות חצי-מובנים למדגמי תלמידים וראיונות עומק למנהלות ולמורים.

ממצאים: שאלוני הקדם מעידים שתפיסת הזהות של התלמידים המוגדרים כעולים ובני עולים נוטה יותר לכיוון של זהות יהודית מאשר לזהות ישראלית. הם מביעים תחושת שייכות חזקה לביה"ס, ומבקשים הגברה של התייחסות לימודית וחברתית להיבטים תרבותיים והיסטוריים של קבוצת המוצא שלהם. הראיונות מציפים תחושת מחויבות אישית עמוקה של המנהלות כלפי התלמידים העולים ובני העולים והערכה גבוהה כלפי ההון התרבותי שהם מביאים לביה"ס. ניכר פער בין רמת ההצהרה של המנהלות ושל המורים שרואיניו, לבין סיגול שיטתי של תהליכים פדגוגיים מותאמי תרבות ברמת הכיתה. לעומת זאת, ברמה הבית ספרית ניכרת הלימה בין התפיסה הפדגוגית הרב-תרבותית המוצהרת, לבין תוכנית הלימודים הסמויה.

סבר, ר' (2007). *דו"ח נוער העדה האתיופית בישראל*. הוכן עבור פרויקט "לצאת מן השולים" בארגון שתיל. (נדלה ב 11/11/2010)

Golan-Cook, P. (2007). *Identity and bilingual orientations: The case of immigrant students from the former Soviet Union in Israel*. Doctoral dissertation, submitted to The Hebrew University of Jerusalem.

Olshtain, E. & Horenczyk, G. (2000). *Language, identity and immigration*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

הפרדיגמה הרפלקסיבית כמהלך תודעתי מייצר פרשנות

גילי פרל-דיין

קריאה בטקסט ספרותי דורשת מהלך פרשני מתכוונן מצד הקורא, כדי להגיע לעומקו למצות את מלוא המשמעויות שבו. מטרת עבודה זו לבחון כיצד הטקסט עצמו מרמז לקורא שעליו להתייחס **לרפלקסיה האינטר-טקסטואלית**, כמהלך שמתחולל אצל הדמויות שבמבדה הטקסטואלי, ובה בעת לבחון את **הרפלקסיה האקס-טקסטואלית** המתרחשת בתוך הדיאלוג שהוא, כסובייקט, מנהל עם הטקסט. שכן נראה, כי הרפלקסיה האינטר-טקסטואלית וזו, האקס-טקסטואלית משמשות כארגזי כלים, שבאמצעותן יוצר

הטקסט מביע את תובנותיו על העולם. התבוננות זו על האפשרות לייצר מהלך פרשני בעל משמעות, נשענת על הפרדיגמה הרפלקסיבית של ההרמנויטיקן האנס-גיאורג גאדמר. בעבודה נבחנת הפרדיגמה הרפלקסיבית האינסטרומנטלית, כייצוג התודעה ביצירותיה של הסופרת והמשוררת נורית זרחי, ומודגש הדמיון בין פרדיגמה זו לבין ההרמנויטיקה הגאדמריינית. השאלות שמציבה זרחי כמי שמייצרת מבדה, וגם במסותיה, עוסקות במהות הקיום, ומשמעותו ובהבנתו באמצעות התודעה. בתשתית הדיון מצויה ההנחה שמדובר בתודעה של זרחי עצמה, כיוצרת, כאמן, כאדם; כמו גם ייצוג של תודעתה באמצעות הדמויות שהיא בוראת.

קריאה ביצירותיה של זרחי מעלה כי זרחי נשענת על כתפי ענקים, כמרסל פרוסט ווירג'יניה וולף שהיו מחשובי הכתיבה הרפלקסיבית, תוך הבניית התודעה של דמות המספר ביצירותיהם כיישות משמעותית ובעלת משקל. עוד נמצא כי זרחי צועדת כברת הדרך נוספת לעבר כינון התודעה כגיבור בעל תפקיד בעלילה הטקסטואלית, כמו גם במהלך הפרשני של הקורא. תהליך הקריאה בטקסטים אלה מייצר מערכת רפלקסיות של הקורא כלפי הטקסט, תוך זיהוי של הרפלקסיביות שמצויה בתוכו. המהלך הרפלקסיבי מאפשר לקורא לזהות את תחומי האופק של המסורת והידע המצויים בטקסט, ובו זמנית לייצר דיאלוג אינטר-טקסטואלי ואקס-טקסטואלי. עוד נמצא כי כאשר זרחי בוחנת את תמת התודעה הדוברת את עצמה, היא בוחנת את השאלה האם דימוי של תודעה או ייצוג של תודעה יכול לשמש לקורא כאילו היה הדבר עצמו - ומתוך כך יוכל כל קורא או אדם אחר להבין את משמעות התודעה הפרטית של הכותבת, תוך שהיא מציעה כי המהלך הפרשני יהיה מושתת על סינתזה בין הקול שמטווה הטקסט ובין תודעת הקורא.

זרחי, נ'. 1999. משחקי בדידות, ידיעות-ספרי חמד, תל אביב.

Gadamer, H.G. 2004. Truth and Method, 2nd revised edition Continuum, New York.

Allen, G. 2000. Intertextuality, Routledge, London and New York.

מושב הרצאות

שפה בהקשר של לקויות וחסכים שונים

יו"ר: אסתר טוב-לי, מכללת "שאנן", חיפה

קידום שפת ההנדסה של ילדי גן שחוו התעללות והזנחה

פסיה צמיר, דינה תירוש, מיכל טבח, אסתר לוינסון ורותי ברקאי, אוניברסיטת תל אביב

שפה דלה, העלולה להוביל לקושי בתפקוד חברתי, רגשי ואקדמי, היא אחת ההשלכות של התעללות והזנחה כלפי ילדים. ילדי גן שחוו התעללות והזנחה נמצאים בסיכון מיוחד, כיון שהם מאחרים אחרי עמיתיהם בהתפתחותם הקוגניטיבית בכלל ובהנדסה בפרט (Tsamir, et al., 2011). קידום השימוש בשפה מתמטית מדויקת הינו מרכיב חשוב של פיתוח החשיבה המתמטית, "מכיוון שגן הילדים מניח את התשתית לחשיבה המתמטית עליה יבנו מושגים נוספים בהמשך, יש להשתמש בשפה מתמטית נכונה, דבר אשר ימנע או יקטין היווצרות תפיסות מוטעות בהמשך" (משה"ח, תשס"ח, עמ' 8). שפת ההנדסה בגן כוללת, בין היתר, שימוש במונחים קודקוד וצלע. מטרות המחקר: לבדוק האם קיימים הבדלים בשימוש בשפת ההנדסה בין ילדי גן שחוו התעללות והזנחה, לבין ילדי גן שלא חוו זאת ולבחון את השפעתה של התערבות ממוקדת בהנדסה על שימוש בשפה בשתי הקבוצות. נערכו שני ראיונות אישיים, לפני ואחרי התערבות, עם 130 ילדי גן חובה. כמחציתם (35 שזוהו על ידי שירותי הרווחה כילדים שחוו התעללות והזנחה, ו-33 אחרים) השתתפו בהתערבות ממוקדת בזיהוי צורות הנדסיות. היתר (32 שעברו התעללות והזנחה, ו-30 אחרים) לא השתתפו בהתערבות. השימוש בשפת ההנדסה הוערך באמצעות זיהוי דוגמאות ואי-דוגמאות אינטואיטיביות ולא-אינטואיטיביות, של צורות (Tsamir, Tirosh, & Levenson, 2008), והסבר הזיהוי. השימוש בשפת ההנדסה אצל כל הילדים בראיון הראשון היה דל ושפת ההנדסה אצל ילדים שחוו התעללות והזנחה הייתה דלה במובהק מזו של האחרים. חל שיפור מובהק בשימוש בשפת ההנדסה בשתי קבוצות הילדים שהשתתפו

בהתערבות ולא נמצא הבדל מובהק בשימוש בשפת ההנדסה אצל ילדים שהשתתפו בהתערבות בין ילדים שחוו התעללות והזנחה לבין הילדים האחרים. לעומת זאת, חל שיפור מובהק בשימוש בשפת ההנדסה אצל ילדים שלא השתתפו בהתערבות ולא חוו התעללות והזנחה אך לא חל שיפור בשימוש בשפת ההנדסה אצל ילדים שחוו התעללות והזנחה ולא השתתפו בהתערבות. ילדים שחוו התעללות והזנחה לומדים יחד עם הילדים האחרים בגן. אולם יש להם צרכים מיוחדים. מחקר זה יכול להוות בסיס לתכנון התערבות מתאימה בשפת ההנדסה אצל ילדי גן.

משרד החינוך (תשס"ח). תוכנית לימודים במתמטיקה לחינוך הקדם יסודי.

Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Tabach, M., & Barkai, R. (2011). Investigating geometric knowledge and self-efficacy among abused and neglected kindergarten children. *CERME 7 - Seventh Conference of European Research in Mathematics Education*.

Tsamir, P., Tirosh, D., & Levenson, E. (2008). Intuitive nonexamples: The case of triangles. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 81-95.

יכולות שיום בילדים עם שתל כוכלארי

דינה וקסלר-קאשי, הקריה האקדמית אונו ואוניברסיטת בר אילן
וריצ'רד שוורץ, CUNY, New-York

לילדים לקויי שמיעה מאפייני שפה ודיבור השונים מאלו של השומעים. אולם, ילדים אשר הושטלו בשתל כוכלארי מראים שיפור משמעותי ברכישת מיומנויות שפתיות לאחר השתלה. יחד עם זאת, למרות התקדמותם, מרביתם עדין מראים פער שפתי ביחס לבני גילם הכרונולוגי (Cleary, 2008; Geers, Nicholas, & Sedey, 2003; Svirsky, Robbins, Iler-Kirk, Pisoni, & Miyamoto, 2000). אחת המיומנויות הבסיסיות בשפה הינה יכולת שיום. יכולת שיום לא נבדקה באוכלוסיה זו והיא יכולה לסייע בהבנת המנגנון הניורולינגויסטי האחראי ללקוי השפתי שנצפה בקרב חלק מהילדים בעלי שתל כוכלארי. המחקר הנכחי כלל 20 ילדים בגילאי 7-10 שנים בעלי שמיעה תקינה ו-20 ילדים בעלי שתל כוכלארי, אשר הותאמו על פי גיל ומנת משכל (IQ ביצועי). הילדים בקבוצת השתל היו בעלי ליקוי-שמיעה סנסורי נאורלי דו-צדדי חמור עד עמוק וניסיון של 6 חודשים לפחות בשימוש בשתל טרם השתתפותם במחקר הנוכחי. במחקר נכללו שתי מטלות שיום, מבחן לשיום תמונות ומבחני שטף ורבלי פונולוגי וסמנטי. המבחנים הועברו בשפה האנגלית, שפת האם של כלל הנבדקים. במבחן לשיום תמונות, התבקשו הנבדקים לשיים כמה שיותר מהר את התמונות המופיעות על גבי צג המחשב. זמני תגובה נמדדו מהופעת התמונה ועד לתחילת הפקת המילה באמצעות תכנת E-Prime. במבחני השטף הרבלי, התבקשו הילדים לשיים במשך דקה כמה שיותר פריטים השייכים לקטגוריה סמנטית (חיות, מזון) או המתחילים בצליל נתון (t, l, f). כמו כן בצעו הילדים מבחן סינון שפה ומבחן IQ ביצועי, וילדים השומעים הועברו בנוסף סינון שמיעה. הילדים בקבוצת השתל שיימו פחות מילים מקבוצת השומעים במטלת השטף הרבלי הסמנטי ובמטלת השטף הרבלי הפונולוגי. הבדלים גדולים יותר בין הקבוצות נצפו במטלת השטף הרבלי הפונולוגי. לעומת זאת, במטלת שיום התמונות לא נצפו הבדלים מובהקים בזמני התגובה בין קבוצת השומעים ובעלי השתל. מתוצאות המחקר עולה כי ילדים לקויי שמיעה בעלי שתל כוכלארי יעילים פחות בארגון ו/או נגישות ללקסיקון בהשוואה לילדים בני-גילם בעלי שמיעה תקינה. למחקר זה השלכות יישומיות לשיטות הערכה וטיפול באוכלוסיית ילדים בעלי שתל כוכלארי.

Cleary, M. (2008). Hearing impairment and spoken language development. In R.G. Schwartz (Ed). *Handbook of child language disorders*. Psychology Press, New York, NY. pp. 76-97.

Geers, A.E., Nicholas, J.G., & Sedey, A.L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 24, 46S-58S.

Svirsky, M.A., Robbins, A.M., Iler-Kirk, K., Pisoni, D.B., & Miyamoto, R.T. (2000). Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. *Psychological Science*, 11, 153-158.

מסלולים שפתיים ומוטוריים בגמגום

ורד קרונפלד-דואניאס, אוני' בר אילן, עופר אמיר ורות עזרתי, אוני' תל אביב,

טלי חלג, אוני' בן גוריון ומיכל בן שחר, אוני' בר אילן

גמגום הוא הפרעה התפתחותית בשטף הדיבור המאופיינת בחזרה או הארכה בלתי רצונית של הברות ומילים, ומלווה לעיתים בהפסקות דיבור ובתגובות מוטוריות חזרתיות. ידוע כי יש שונות רבה בין האנשים המגמגמים, לא רק מבחינת חומרת הגמגום אלא גם באשר לאוסף הסימפטומים שהם מדגימים. בהמשך ישיר לכך, קיימות מספר תאוריות המציעות הסברים שונים לגמגום. כל תאוריה מדגישה הבטים שונים של התופעה, כגון הבטים לשוניים, מוטוריים או סנסוריים (Bloodstein & Ratner, 2008; Max et al., 2004). קיימת הסכמה כי הגמגום הינו הפרעה בעלת בסיס נוירולוגי, אולם המנגנון המוחי המעורב בהיווצרות הגמגום ההתפתחותי עדיין לא מופה בשלמותו. מחקרי דימות מוחי מצאו מספר הבדלים בתפקוד ובמדדי קישוריות החומר הלבן בין אנשים מגמגמים לבין אנשים שוטפים (Bloodstein & Ratner, 2008; Brown et al., 2005). עם זאת, לא נמצאו עדיין גורמים במבנה המוח ובתפקודו שמסבירים את השונות הרבה בסימפטומים בין אנשים מגמגמים, וטרם הושגו תתי-סוגים שונים של גמגום מבחינת מבנה ותפקוד המוח. מטרת המחקר הנוכחי היא לאפיין את הקשר שבין מבנה מסלולי חומר לבן במוח לבין יכולות שפתיות ומוטוריות בקרב אנשים מגמגמים ושוטפים. אנו משתמשים בשיטת הדמיה שקולת דיפוזיה (Diffusion Tensor Imaging) על מנת לאתר קישורים מוחיים ולכמת תכונות מבוניות שלהם בכל נבדק. מעבר להשוואה הבסיסית בין תכונות מוחיות בקבוצת המחקר ובקבוצת הביקורת, אנו מודדים יכולות קוגניטיביות ספציפיות בכל נבדק על מנת לנתח את הקשר בין ביצועים התנהגותיים בתחומים שונים לבין תכונות החומר הלבן. ההערכה הקוגניטיבית כוללת מדדים לשוניים (שטף סמנטי ופונולוגי, עיבוד מורפולוגיה, ותחבירי, זיכרון עבודה וורבלי) ומדדים מוטוריים (למידת רצף נקישות אצבע, קואורדינציה ויזואו-מוטורית). במהלך ההרצאה נסקור ממצאים עדכניים בנושא הבסיס המוחי של גמגום. נציג תוצאות ראשוניות המדגימות מסלולי שפה ומסלולים מוטוריים, ונשווה בין מדדים קוגניטיביים ספציפיים בדוברים שוטפים ובמגמגמים. נדון בתכנית המחקר ובתוצאותיו הראשוניות וכיצד הן משתלבות במודלים נוירוקוגניטיביים של גמגום.

Bloodstein, O., & Ratner, N. B. (2008). A handbook on stuttering (6 ed.): Delmar.

Max, L., Guenther, F., Gracco, V., Ghash, S., & Wallace, M. (2004). Unstable or insufficiently activated internal models and feedback biased motor control as sources of dysfluency: A theoretical model of stuttering. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders* (31), 105-122.

Brown, S., Ingham, R. J., Ingham, J. C., Laird, A. R., & Fox, P. T. (2005). Stuttered and fluent speech production: An ALE meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Human Brain Mapping*, 25, 105-117.

ההשלכות השפתיות של פגיעה בתיאורית המיינד

נגה בלבן, יעל שמואלי, נעמה פרידמן, אוניברסיטת תל-אביב

מרגלית זיו, אוניברסיטת תל-אביב ומכללת אלקאסמי

תיאוריית המיינד (תו"ם) היא יכולת קוגניטיבית המאפשרת לאדם להבחין בין עמדות של אנשים שונים ולהבין את הקשר בין האמונה, הכוונה ומצב הידע של אדם להתנהגותו במצבים חברתיים שונים. פעילות מרכזית בחיי היומיום המושפעת מתו"ם היא היכולת לנהל שיחה. אופן הניסוח של חילופי הדברים בשיחה מבטא את הידע שיש לכל אחד מהדוברים לגבי הידע של בני שיחם ואת היכולת להתאים את המסרים בשיחה למצבי הידע המשתנים במהלכה.

שני מחקרים בחנו את הקשר בין תו"ם ליכולות שפה. במחקר הראשון השתתפו 25 חולים שסבלו מפגיעה מוחית בהמיספירה הימנית, הידועה כמשפיעה על היכולת להבין מצבים מנטאליים. במחקר השני השתתפו

20 בני נוער (בני 14-15) המאובחנים כלקויי למידה. בשני המחקרים יכולת התו"ם נבדקה באמצעות מטלות שבדקו הבנה של מצבים מנטאליים מגוונים, והיכולת השפתית נבדקה במטלות הבודקות שני סוגים של יכולות: (1) היכולת לקחת בחשבון את עמדתו של בן השיח כגון: שימוש בידוע (למשל: מה ההבדל בין 'העבר לי עט' ל'העבר לי את העט?'), שימוש בביטויים מרפררים (למשל: מתי מתאים להציג רפרנט בשם מלא ומתי באמצעות כינוי גוף?) (2) יכולות תחביריות שקושי בהן מאפיין אכלוסיות הסובלות מליקוי שפתי (אפזים, לקויי שמיעה ו-SLI) למשל: הבנה של משפטי זיקה והבנה של שאלות wh.

ממצאי המחקר הראשון הראו כי קבוצה מתוך פגועי המיספרה ימין סובלים גם מליקוי בתו"ם (17 מתוך 25 נבדקים). חולים אלו התקשו בביצוע מטלות שפתיות התלויות בתו"ם אך לא התקשו במטלות התחביריות. ממצאי מחקר בני הנוער הראו שמרבית המשתתפים לקויי הלמידה מתקשים בביצוע מטלות תו"ם (15 מתוך 20 הנבדקים). אלו שהצליחו במבדק תו"ם הצליחו גם במשימות השפתיות תלויות תו"ם ואילו אלו שלא הצליחו במטלות התו"ם ביצעו נמוך מקבוצת הבקרה בלפחות משימה לשונית אחת מתוך שלוש המשימות תלויות התו"ם. הצלחת הנבדקים במבדקים התחביריים לא היתה קשורה באופן עקבי להצלחתם במבדקי התו"ם. ממצאי שני המחקרים עולה כי ניתן לזהות יחידים הסובלים מליקוי בתו"ם בקרב האכלוסיות שנבחנו וכי ליקוי כזה משפיע באופן מובחן על יכולות שפתיות התלויות בו.

מושב הרצאות

אוריינות אקדמית

יו"ר: צילה שלום, מכללת לוינסקי לחינוך

הטבלה: מושג הטקסט הרב-ממדי כיישום רב-תחומי

יהושפט גבעון, מכון מופ"ת

בהרצאה יוצג חיבור, למטרות עיוניות ומעשיות, בין שיח האוריינות האלפביתית ובין תורת מערכות המידע והשיח הדיגיטלי, באמצעות מושג הטקסט הרב-ממדי. חיבור זה מבוסס על עיון בתולדות השימוש בטבלאות, מבבל העתיקה (Goody, 1977) ועד לימינו, החושפים את הטבלה כמושא לעיון רב-תחומי בהקשרים העיוניים והמעשיים הבאים: (1) הגדרה של מושג הטקסט החופפת מושגים קיימים בתיאוריה ובמעשה של מערכות המידע החדשות (Ernst, et al, 1993); (2) בסיס עיוני לחיבור האוריינות עם הטקסטים החדשים והשיח הדיגיטלי (Aarseth, 1997); (3) יישום הפרדיגמה של הטכנולוגיה הדמוקרטית בחינוך (לפי עבודתו של אנדרו פינברג שתוצגו בהרצאה). הממצאים העיקריים שיוצגו בהרצאה הם: (1) השימושים בטבלאות ובטקסטים אלפביתיים לא-ליניאריים מלווים את תולדות האוריינות מאז המצאת האלפבית ועד לימינו; (2) הטבלאות מהוות דוגמאות לטקסטים רבי-ממדים שאינם מהווים, לא תיעוד של דיבור ולא תיעוד של אירועים; (3) הטבלאות הן דוגמה לניתוק הטקסט ממצעו החומרי, שגילויו הראשונים, לפי מחקריו של איבן איליץ' באו לידי ביטוי עוד בימי הביניים; (4) ניתוק הטקסט ממצעו החומרי ומהשדה החזותי, הם שאפשרו את יצירת הטכנולוגיה הדיגיטלית; (5) חיבור האוריינות של הטבלאות עם מושגי היסוד של תורות מערכות המידע הדיגיטליות מאפשר את יישום פרדיגמת הטכנולוגיה הדמוקרטית בניסוח צרכים אורייניים שונים בשפת מערכות המידע הדיגיטליות. הגדרה מוכללת של מושג סוג הטקסט מאפשרת אפוא עיון רב-תחומי באוריינות והעשרת השיח הדיגיטלי ומהווה נקודת פתיחה למחקרים נוספים רבים.

Aarseth, E.J., (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Ernst, M. L., Oettinger A. G., Branscomb, A. W., Rubin, J. s., and Wilker, J., (1993). *Mastering the Changing Information World*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Goody, J., (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

העצמת אוריינות אקדמית באמצעות סוגה מוכרת: דה-מיסטיפיקציה על ידי השימוש במשל

עליזה יהב, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין

רמת ההבנה של טקסט אקדמי באנגלית תלויה לא רק בסף אוצר המילים של הסטודנט, אלא גם בהכרתו של מבנה וסגנון של טיעון אקדמי (Carrell, 1985). הרטוריקה של טקסט אקדמי משמשת gatekeeper המונע את כניסתם של 'זרים' לעולם אקדמי (Swales, 1990). מחקר זה המשלב שיטות כמותיות ותיאוריות, נערך על מנת לבדוק את יעילותה של אסטרטגיה המציגה לסטודנט את המטה-שיח והמבנה של טיעון אקדמי דרך הצגת סוגה מוכרת: המשל—fable—שהוא גם סוגה אוניברסאלית וגם סוג של טיעון (Emmel, Rusch & Tannen, 1996). המחקר ביקש לענות על השאלה: האם אסטרטגיה זו מצליחה לעשות 'דה-מיסטיפיקציה' של הטקסט האדקמי, ולהפוך אותו לנגיש יותר?

נבדקו 95 סטודנטים ב-3 מכללות להוראה, אשר למדו אנגלית ברמה 2 (100-119 במבחן הפסיכומטרי באנגלית), 51 דוברי עברית, ו-34 דוברי ערבית. בשיעור הראשון, אסטרטגיית ה'דה-מיסטיפיקציה' ביקש הגבירה את המודעות למאפיינים של הסוגה המוכרת מבחינת תכנים ומבנה, על ידי קריאה וניתוח של משל—השועל והעורב. לאחר מכן, הסטודנטים קראו את אותו המשל, שהוא משוכתב על ידי החוקרת כטקסט אקדמי, ובעל קונבנציות אקדמיות מקובלות. בהמשך, הסטודנטים נתבקשו לכתוב בעצמם 'משל אקדמי', על מנת לוודא שהפנימו את הקונבנציות האקדמיות. תוצרים אלו נקראו ונותחו בכיתה. רמת השינוי בהבנת טקסט אקדמי נבדקה על ידי ניתוח סיכומים אשר נכתבו על ידי הסטודנטים, הקשורים לשני טקסטים אקדמיים אותנטיים, לפני ואחרי השיעורים הניסויים. סיכומים אלו הושוו לסיכומים שנכבו על ידי קבוצת ביקורת. רמת הסיכומים נבדקה בניתוח כמותי (על ידי מכון) וגם על ידי ניתוח תיאורי. התוצאות הראו שלהצגת סוגה 'ידידותית למשתמש', שהיא אוניברסאלית ומוכרת, השפעה חיובית על האוריינות האקדמית של הסטודנט. סטודנטים בקבוצת הניסוי הפגינו הכרה מוגברת שטקסט אקדמי מציג טיעון אחד מרכזי הנתמך על ידי רעיונות תומכים. ממצאים אלא מצביעים על אפשרות ליישום שיטה זו לא רק בהוראת הבנת הנקרא באנגלית, אלא גם בהוראת אוריינות אקדמית בשפת אם. הממצאים מצביעים גם על הבדלים בין חלקי אוכלוסיית הסטודנטים (דתיים-חילוניים, דוברי-עברית, דוברי ערבית) אשר ניתן לחקור לפי עקרונות של מחקר הרטוריקה הבין-תרבותית.

Carrell, P. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752.

Emmel, B., Resch, P. & Tannen, D. (1996). *Argument revisited, argument redefined: Negotiating meaning in the composition classroom*. London: Sage Publications.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

אוריינות אקדמית של סטודנטים ישראלים בתכנית MBA בארה"ב

איילת ששון, אוניברסיטת בר אילן ומכללת לוינסקי לחינוך

מחקרים בנושא לימודים אקדמיים בחו"ל עסקו באופן מסורתי בהערכת הרווחים הלשוניים והתרבותיים של החוויה והצביעו על מיומנות לשונית בשפת היעד כגורם חשוב בהצלחה אקדמית. בשנים האחרונות יותר ויותר מחקרים מתמקדים בחוויה האישית של הסטודנט על היבטיה השונים (Gu, 2006; Gonzales, 2006; Lee, 2010; 2009), ובקשיים הנלווים לה. הרצאה זו תתמקד במחקר שבחן כיצד חווים סטודנטים ישראלים, הלומדים בתכנית MBA מובילה בארה"ב, קריאה וכתובה אקדמית בשפה שנייה. מחקר זה אימץ שיטת מחקר איכותנית. מערך המחקר כלל 15 מקרי מבחן של סטודנטים בתוכנית MBA בארה"ב. נתונים נאספו מראיונות פוסט-מודרניים, כמו גם ממסמכים אקדמיים כגון: סילבוסים, הוראות לביצוע מטלות, חומרי קריאה, ועבודות של סטודנטים. ניתוח הנתונים מראה שלימודי MBA בחו"ל מזמנים לסטודנטים ישראלים מגוון

סוגות המוגדרות על ידי הדיסציפלינה העסקית. אף על פי שמימונות שפתית נתפסת בספרות כגורם המכריע בתפקוד אורייני, האתגרים העומדים בפני הסטודנטים מישראל הם פחות לשוניים גרידא ויותר תרבותיים, חברתיים ותלויי-תחום לימוד. היות והחוויות האוריינות האקדמיות מעוצבות על ידי ההתנסויות האורייניות הקודמות בעברית ובאנגלית, המוטיבציות ללימודים בחו"ל, והתפיסות התרבותיות שהסטודנטים הביאו עימם מארץ המקור, קיים חוסר הלימה בין האוריינות האקדמית הנדרשת ואופן תפיסת הסטודנטים אוריינות זו. למרות הערכה אישית גבוהה של יכולותיהם האורייניות באנגלית הסטודנטים נתקלים בקשיים בהתמודדותם עם סוגות חדשות בשפה שניה כתובה ודבורה המחייבות התאמת הטקטיקות האורייניות לקונטקסט החדש עקב אי יעילותן של אסטרטגיות אורייניות שנשלפות מ"ארגז הכלים" של האוריינות הדיסציפלינרית הקודמת. בנוסף, עבור אלה הבוחרים בתואר שני בניהול עסקי, השתלבות באמריקה התאגידית היא המוטיבציה העיקרית ללימודים בהיותה דרך חוקית לעקיפת מגבלות אשרת השחייה למהגרים. לימודי התואר נתפסים אצלם כהשקעה כלכלית שאמורה להניב התפתחות משמעותית בקריירה. לכן, ניכרת שימת דגש גדולה יותר על האוריינות התעסוקתית תוך כדי הלימודים לעומת האוריינות האקדמית. בנוסף, התפיסות התרבותיות שהסטודנטים רכשו בתרבות מדינת האם ניכרות בחוויות האורייניות של הנבדקים. היות והרבה מהמשימות האקדמיות מחייבות שיתוף פעולה בקבוצות רב-לאומיות, התקשורת הבין-תרבותית והתפיסות השגויות מעכבות את תהליך התירבות האורייני של הסטודנטים.

- Gonzales, J. C. (2006). Academic socialization experiences of Latina doctoral students: A qualitative understanding of support system that aid challenges that hinder the process. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5(4), 347-365.
- Gu, Q. (2009). Maturity and interculturality.: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education*, 44(1), part 1, 37-52.
- Lee, J. J. (2010). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66-84.

השפעת שינוי ניסוח מילולי בבעיות אתגר על הצלחה בפתרון בקרב מתכשרים להוראת מתמטיקה ומורים בפועל בתחום

אביקם גזית, האוניברסיטה הפתוחה, סמינר הקיבוצים, בית ברל; דורית פטקין, מכללת סמינר הקיבוצים

מטרת המאמר להציג ממצאי מחקר שבדק את ההשפעה של שינוי ניסוח מילולי ומאפיינים מתמטיים של בעיות אתגר על הצלחה בפתרון בקרב מתכשרים להוראת מתמטיקה ומורים למתמטיקה בפועל. בעיות מילוליות מהוות את עקב האכילס של הוראת מתמטיקה בכל שכבות ורמות הלימוד. ברואר (Bruer, 1994) כותב שבעיות מילוליות הם החור השחור בהוראת מתמטיקה. הוא טוען שבפתרון מושקעת הרבה אנרגיה אבל מאנרגיה זאת לא יוצא אור. ארזרלו (Arzarello, 1998) מצביע על קשיים בהבנת הנקרא ובקידוד המידע המילולי למונחים-סמלים מתמטיים. במחקר שנערך על ידי גזית ופטקין (2009) בקרב מתכשרים להוראת מתמטיקה ומורים בפועל התברר שמידת הצלחה בפתרון בעיות אתגר קשורה למידת הסטייה של השאלה מדפוסים מוכרים של שאלות בתחום הנבדק. כאשר הבעיה מציגה מצב שאינו מבוטא ישירות במספרים, אלא באותיות או במילים, יש ירידה ניכרת באחוז הצלחה. אוכלוסיית המחקר כללה 25 מורות למתמטיקה בבית הספר היסודי בעלות תואר ראשון ובעלות יותר מ-3 שנות ותק, ו-26 סטודנטיות המתכשרות להוראת מתמטיקה לבית הספר היסודי. כלי המחקר כללו שאלון שהכיל שש בעיות אתגר. שש הבעיות היו מחולקות לשלושה זוגות של בעיות, כאשר כל שתיים היו דומות בסיפור הרקע אך שונות בניסוח המילולי. מהממצאים עולה כי כאשר מוצגת בעיה שיש בה שינוי בניסוח המילולי של אחד ממרכיביה, אבל שינוי זה אינו גורם לשינוי במאפיינים המתמטיים ובתהליך הפתרון, אין הבדל משמעותי באחוז התשובות הנכונות בין שני הנוסחים של הבעיה. אולם כאשר מוצגת בעיה שנעשה בה שינוי בניסוח המילולי של אחד ממרכיביה, הגורם לשינוי במאפיינים המתמטיים ובתהליך הפתרון, יש פער גדול באחוז התשובות הנכונות ביו שני הנוסחים. ממצאים אלה התקבלו גם אצל המתכשרים להוראת מתמטיקה וגם אצל המורים בפועל. מסקנה מתבקשת

היא להתמקד במסגרת השתלמויות ובהכשרת מורים גם בבעיות אתגר עם ניסוחים מילוליים שונים כדי להגמיש את החשיבה המובילה לפתרון.

גזית א., פטקין ד., 2009, מקומה של יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות בסדרות אצל מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי ומתכשרים להוראה בתחומי דעת אחרים. מספר חזק 16, 2000, כתב עת להוראת מתמטיקה בביה"ס היסודי, אוניברסיטת חיפה.

Arzarello, F. (1998). *The role of natural language in pre-algebraic and algebraic thinking*. In H.

Steinberg, M. Bussi & A. Sierpiska (Eds.), NCTM, Reston, Virginia.

Bruer, J. T. (1994). How children learn? *Executive Educator*, 16(8), p 32-36

מושב הרצאות

הפקת השיח

יו"ר: רונית לוי, אוניברסיטת תל אביב

כישורי הכתיבה של טרום-מתבגרים בעלי ליקויי לשון/למידה בהשוואה לבני גילם

התקינים במטלת שיחזור טקסט מידעי-אנציקלופדי

אורנה דויד, אוניברסיטת תל אביב

המחקר עוסק בדפוסי כתיבה של נערים ונערות בגיל ההתבגרות המוקדמת, מנקודת מבט פסיכולוגיוויסטית, בשתי אוכלוסיות שונות: עשרה נערים בעלי התפתחות לשונית תקינה (ומכאן לרוב גם התפתחות לימודית כללית תקינה) ועשרה נערים בעלי לקויות למידה/לשון (language learning disabilities, Scott, 2004) -- מרקע סוציו-אקונומי מבוסס. יכולות הכתיבה נבדקו במטלה של שחזור טקסט מידעי-אנציקלופדי במטרה לשפוך אור על השחזור כתהליך קוגניטיבי מורכב שהזנח יחסית בחקר התפתחות השפה המאוחרת. בחירת אוכלוסיית היעד נועדה לספק תובנות לגבי טבעם של ליקויי שפה/למידה מעבר לגיל הילדות, ולהעמיק את הבנתנו על מהות הקשר בין קשיים לשוניים ספציפיים ובין קושי ביכולות לימודיות כלליות יותר אצל דוברי עברית. עבודות קודמות לרוב בדקו את יכולות ההבעה בכתב של ילדים ומתבגרים במטלה בה נתבקשו הנבדקים להפיק טקסט על פי נושא נתון, כלומר "לייצר" את התוכן והרעיונות וגם לנסחם מילולית (Berman, 2008). לעומת מחקרים מסוג זה, מחקר זה מנסה לבדוק את יכולת הכתיבה של בני נוער דוברי עברית באמצעות תהליך השחזור של טקסט מיד לאחר קריאתו. במחקרים קודמים נמצא מתאם בין יכולות השחזור המילולי של טקסט ליכולות הבנתו בקרב ילדים, אולם מחקרים אלה התייחסו לגילאים צעירים ועסקו בעיקר בשחזור של טקסטים סיפוריים. מטלת השחזור מאפשרת לבדוד את יצירת התוכן מן ההבעה המילולית, וכך מאפשרת לשמור על נושא תימאטי קבוע ונתון מחד גיסא, ולבדוק יכולות השיח הכתוב מאידך גיסא. מממצאי המחקר עולה כי הבחנה זו יעילה ופורייה לצורך הערכה של ההבעה הלשונית בגיל הנדון כאן, ובמיוחד באוכלוסייה של לקויי למידה ו/או שפה, מאחר שלאוכלוסייה זו קושי בביצוע סימולטני של מספר תהליכים כפי שנדרש בתהליך כתיבה המבוסס על אינטגרציה של מספר פעולות ומקורות מידע (Mackie & Dockrell, 2004; Scott 2004). ממצאים ראשוניים של ההשוואה בין תפקודם של נערים תקינים לבעלי לקויות למידה ו/או לשון מעלים הבדלים במגוון תחומים. -- הן בכמות הרעיונות והפרטים שמוזכרים מן הטקסט המקורי והן באיכות ובדיוק של שחזורם. נמצא שוני ברור בין שתי האוכלוסיות במספר מדדים לשוניים, לרבות: אורך כללי של הטקסטים המשוחזרים במילים ובפסוקיות, גיוון לקסיקאלי מבחינת אחוז תבניות המילים השונות בטקסט, וכן נמצא שוני באופני הקישור בין הפסוקיות ודרכי הבעת הקישוריות. ועוד, הטקסטים של קבוצת המתקשים נשענים על שימושים התואמים יותר את שפת הדיבור מאשר את קונוונציות הלשון הכתובה.

- Berman, R. A. & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D.R. Olson & N. Torrance, eds. *Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 92-111.
- Mackie, C. & Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47, 1469-1483.
- Scott, C. M. (2004). Syntactic ability in children and adolescents with language and learning disabilities. In R. A. Berman ed. *Language development across childhood and adolescence*. Amsterdam: John Benjamins, 111-134.

היכולת לספר סיפור על פי סדרת תמונות מהיבט קוגניטיבי ולשוני:

השוואה בין מיצב גבוה למיצב נמוך ולילדים לקויי שפה

יפעת שיבר ורחל שיף, אוני' בר-אילן ועמליה בר-און, אוני' תל אביב

היכולת "לספר" סיפור דורשת שליטה בשלושה סוגי ידע: הידע הנרטיבי – יכולת המספר לבנות ייצוג היררכי למרכיבי הסיפור הן מצד מבנהו והן מצד ארגונו, הידע הטקסטואלי – יצירת קשרים קוהרנטיים בין המשפטים על ידי שימוש במילות קישור ומאזכרים, והידע הלשוני – היכולת לבנות כהלכה יחידות לשוניות (שן וברמן, 1997). ממחקרים שנעשו בקרב ילדים עם התפתחות תקינה נמצא כי היכולת "לספר" סיפור מתחילה להתפתח כבר בגיל שלוש וממשיכה עד לכדי השגת שליטה מלאה בגיל הבגרות (Berman & Slobin, 1994). מחקרים שבחנו את התפתחות היכולת הנרטיבית בקרב ילדים עם לקות שפה הצביעו על קשיים ביכולת זו. מחקרים מועטים בחנו את היכולת הנרטיבית בקרב ילדים ממיצב סוציו-אקונומי נמוך (Schiff & Korat, 2006), וממחקרים אלו עולה כי הבדלים סוציו-אקונומיים מדגישים את חשיבות הסביבה האוריינית בבית להתפתחות תקינה של היכולת לספר סיפור. בחינת היכולת לספר סיפור חשובה מאוד מאחר ונמצא כי היא מנבאת הישגים אורייניים בבית הספר. מטרת מחקר זה לבחון את ההבדלים ביכולת הנרטיבית בקרב ילדי גן חובה בשלוש קבוצות מחקר: ילדים ממעמד סוציו אקונומי גבוה, ילדים ממעמד סוציו אקונומי נמוך וילדים עם קשיי שפה. לבדיקת מטרותנו השתמשנו במטלת הפקת סיפור לרצף תמונות ובדקנו 90 ילדי גן חובה; 30 ילדים ממיצב ס"א גבוה, 30 ילדים ממיצב ס"א נמוך ו-25 ילדים עם לקות שפה. לשם ניתוח הסיפורים נבנה כלי שבחן את תוצרי השיח מן ההיבט הנרטיבי והטקסטואלי ומן ההיבט הלשוני. ממצאי המחקר הראו תמונה מגוונת ומעניינת; סיפוריהם של ילדי המיצב הגבוה תאמו את רצף התמונות הנתון יותר מאשר סיפוריהם של ילדי המיצב הנמוך והילדים עם לקות השפה; שתי קבוצות המיצב הראו תמונה דומה בהתייחסות אל רכיבי הסיפור השונים, ואילו הילדים עם לקות השפה התקשו בעיקר בהבנה ובאזכור של הרכיבים הסמויים בסיפור שדורשים הסקה; בהיבט של הרחבות סיפוריות מסוג תיאורים או פרשנויות נטו שלוש הקבוצות להזכיר את רכיבי הסיפור העיקריים ללא הרחבות רבות, ואולם קבוצת המיצב הנמוך בלטה בנטייתם לסיפורים הכוללים תיאורים לא רלוונטיים או פרשנות שגויה של האירועים המוצגים בתמונה. שלוש הקבוצות לא נבדלו באורכי הסיפור ובכמותם של שמות העצם, הפעלים, מילות הקישור והאזכורים, ואולם, קבוצת המיצב הגבוה הראתה שימוש נכון ומגוון יותר הן בשמות עצם והן בפעלים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות, וכן, הילדים עם לקות השפה השתמשו במגוון מצומצם יותר של מילות קישור, והופיע אצלם מספר רב יותר של אזכורים שגויים. ממחקר חלוצי וראשוני זה ניתן ללמוד כי הן החסך הסביבתי והן הקושי השפתי משפיעים על היכולת לספר סיפור, ואולם השפעתם אינה תמיד זהה. מחקרי המשך בגילים בוגרים יותר עשויים להוסיף וללמד על תמונתה של היכולת הזו בקרב אוכלוסיות שונות.

שן, י' וברמן, ר' (1997). מהאירוע הבודד למבנה הפעולה: שלבים בהתפתחות הנרטיבית. בתוך י' שמרון (עורך), *מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל* (עמ' 119-145). ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schiff, R., & Korat, O. (2006). Sociocultural factors in children's written narrative production. *Written Language and Literacy*, 9 (2), 213-246.

שחזור סיפור בגיל הגן: השוואה בין מיצב גבוה, מיצב נמוך ולקות שפה ספציפית חן גל-עד ורחל שיף, אוני' בר אילן ועמליה בר-און, אוני' תל אביב

שחזור סיפור הינו שיטה מובנית להפקת סיפור, ונדרשות בו יכולות הבנה והפקה של מידע המוצג ברצף. בשחזור סיפור מספקים לילד מסגרת נרטיבית-לשונית, ממנה הוא יכול לבחור את הרכיבים המתאימים ביותר בעיניו לבניית הסיפור. הילד נדרש לחזור על הסיפור בתוך כדי חשיבה על השפה וקבלת החלטות במודע, כיצד לחבר את חלקי הסיפור. חשיבות שחזור הסיפור היא רבה, שכן באמצעותו ניתן להעריך עד כמה הילד הבין את הקטע (Lile & Merritt, 1989), הוא מספק מקור עשיר של מידע אודות יכולותיו השפתיות (Paul & Smith, 1993) ותורם להבנת מערכת היחסים בין אוכלוסיות שונות (Kaderavek & Sulzby, 2000). מטרת המחקר הייתה לבחון את היכולת הנרטיבית המשתקפת משחזור של סיפור המוקרא לילדים בגיל גן חובה, בטרם רכשו את הקריאה ובעודם מתבססים על הבנת הנשמע לשם השחזור, ולהשוות בין שלוש קבוצות: מיצב גבוה (HSES), מיצב נמוך (LSES) המאופיינת בחסך סביבתי, ולקויי שפה (SLI) המאופיינת בחסך לשוני, בניסיון להבין את ההבדלים ביניהן. כל קבוצה כללה 30 נבדקים (סה"כ 90 נבדקים). היכולת הנרטיבית נבחנה על היבטיה השונים: היבט מבני - שחזור אירועי הסיפור; היבט קוגניטיבי - הבנת הרובד הסמוי בסיפור; והיבט לשוני - שימוש בלשון הסיפור ובחינת התקינות הלשונית. על מנת לבדוק יכולת זו, הוקרא לכל ילד הסיפור "השועל והשבלול", והוצג בפניו תמונות הסיפור ברצף. הילד התבקש לשחזר את הסיפור ששמע, כאשר התמונות הונחו לפניו, ולבסוף נשאלה שאלה "מי ניצח בסיפור?" על-מנת לבחון את ההיבט הקוגניטיבי.

מניתוח הנתונים עולה כי במרבית משתני ההיבט המבני והלשוני של הסיפור, אוכלוסיית המיצב הנמוך ואוכלוסיית לקויי השפה הגיעו לתוצאות דומות ונמוכות מאוכלוסיית המיצב הגבוה. בנוסף, בהיבט הקוגניטיבי, אוכלוסיית לקויי השפה השיגו תוצאות גבוהות יותר מאלו של אוכלוסיית המיצב הנמוך, אך נמוכות מאלו של קבוצת המיצב הגבוה.

ממצאי המחקר תורמים רבות בשני מישורים: במישור הפסיכו-בלשני - הידע הקוגניטיבי והלשוני המתבטא בשחזור סיפור הוצג; במישור הקליני-חינוכי - הורחב הידע הקיים אודות היכולות של אוכלוסיית לקויי השפה ומיצב נמוך, דבר שיסייע בבניית תכניות הוראה וטיפול.

- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Liles, B.Z., & Merritt, D.D. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *American Speech-Language-Hearing Association*, 54, 438-447.
- Paul, R. & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4 year olds with normal, impaired and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 592-598.

הבעת טמפורליות בנרטיבים של חירשים לעומת שומעים

עדי יצחקי, עטר כץ, עירית מאיר וג'ודי קופרסמיט, אוניברסיטת חיפה

מחקר זה בוחן את הבעת הטמפורליות בסיפורים כתובים של תלמידים חירשים לעומת שומעים. בשנים האחרונות נחקרה התפתחות השפה בקרב ילדים חירשים בתחום המורפולוגיה והתחביר ואף בתחום הנרטיב. אולם נושא הטמפורליות, המהותי ליצירת נרטיב קוהרנטי, טרם נחקר באוכלוסיה זו. מחקרי עבר מצאו כי מורפמות דקדוקיות הקשורות להבעת טמפורליות פגיעות באוכלוסיות שונות המועדות לקשיים שפתיים. לכן, במחקר זה בדקנו את השימוש במגוון צורות לשוניות (ובניהן מורפמות זמן בפעלים) למילוי תפקידים טמפורליים בהקשר הסיפור. הרצאה זו תתמקד במעברי זמנים לאורך הסיפור (Tense switching) מן ההיבט הכמותי והאיכותי.

17 ילדים חירשים מלידה בגילאי 13-16, אשר משתמשים בעזרי שמיעה או מושתלים ו-16 ילדים בעלי שמיעה תקינה בגילאי 11-12 כתבו סיפור לאחר שצפו בסרטון "הצב והארנב" ועיינו בספרון תמונות המבוסס על הסרט.

כפי ששיערנו, בסיפורי החירשים נצפו יותר מעברי זמנים לא תקינים ולא מחויבים באופן מובהק בהשוואה לקבוצת השומעים. מבחינה איכותית זיהינו מספר גורמים הקשורים לשימוש במעברי זמנים בקבוצת החירשים. גורם לשוני מובהק היה סוג הפועל; הייתה נטייה למעבר להווה בפסוקית הכוללת פועל המציין פעולה מתמשכת, ומהווה לעבר כשהפסוקית כללה פועל המציין פעולה נקודתית. בנוסף, נמצאה נטייה חזקה להשמטה של פועל אוגדי, דבר שגרם לריבוי של משפטים שמניים בהווה. גורם דיסקורסיבי למעברי זמנים היה חילופי דמויות: במעבר לדמות אחרת, היה גם מעבר לזמן אחר (כגון: "הארנב יוצא והצב לא יצא"). גורם נוסף קשור למעבר מהעלילה לרקע. ישנה נטייה לשימוש בזמן הווה בעת מתן מידע הנוגע לרקע הסיפור. הדיון עוסק בהיבטים ההתפתחותיים והטיפולוגיים הגורמים לפער בין הקבוצות. על אף ההבדלים בין שתי הקבוצות, נראה כי הכותבים החירשים מכירים את הפונקציות הטמפורלית המהותיות לנרטיב, אך מתקשים בשימוש בצורות הדקדוקיות המתאימות לכל פונקציה. ייתכן שניתן לייחס קושי זה לכך שהחשיפה של הילדים בקבוצת החירשים לעברית פחותה מזו של השומעים, דבר שעשוי לעכב את ההתפתחות של צורות ופונקציות נרטיביות. שנית, ייתכן כי ישנן השפעות של מאפייני שפת הסימנים על הבעת הטמפורלית בעברית.

Tur-Kaspa, H. & Dromi, E. (2001). Grammatical deviation in the spoken and written language of Hebrew-speaking children with hearing impairments. *Language, speech and hearing services in schools*, 32, 79-89.

Berman, R. & Neeman, Y. (1994). Development of linguistic forms: Hebrew. In R.A. Berman & D.I. Slobin (eds) (1994). *Relating events in narrative: across linguistic developmental perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 285-328.

מושב הרצאות

לשון עברית

יו"ר: ליאור לקס, אוניברסיטת תל אביב

פועלי המקום הסטטיים בלשון התנאים – עיון תחבירי, סמנטי ופרגמטי

אירנה בלנקי, אוניברסיטת תל-אביב

בספרות המחקר בסמנטיקה גנרטיבית מקובל לחלק את פועלי המקום לשני סוגים עיקריים: פעלים סטטיים (כגון *גר, שהה, שכן*), כלומר פעלים המציינים הימצאות העצם במקום מסוים, ופעלים דינמיים, דהיינו פועלי התנועה (כגון *בא, ברח, הגיח*), המסמנים מעבר ממקום אחד למשנהו.

מחקר זה מציג תיאור תחבירי, סמנטי, פרגמטי ומילוני מקיף של 94 פועלי המקום הסטטיים בלשון התנאים על משמעויותיהם השונות ועל דרכי הצרכתם המגוונות. מתוך כל הפעלים הללו רק 55 מצויים גם בלשון המקרא, ולגביהם נעשתה השוואה תחבירית, סמנטית ומילונית לרובד לשוני זה. מאחר שסוגיית ההצרכה קשורה קשר הדוק לתחום מילות היחס, במחקר זה נבחן אף מעמדן של מילות יחס מרחביות למיניהן הרלוונטיות להופעתם של הפעלים הנידונים. יחד עם הצגת העובדות המילוניות בתחום הצרכת פועלי המקום הסטטיים, נבדקו גם ההתניות השונות להופעתה של מילת היחס בהשוואה למילות יחס אחרות העשויות להמירה בלשון התנאים ובמקרא.

במהלך העבודה נתגלו **המגמות הבאות**: (1) מתוך 94 פועלי המקום הסטטיים שנבדקו בלשון התנאים 39 פעלים אינם מצויים במקרא. נמצא כי 82% מן הפעלים שחודשו בלשון התנאים שייכים לקבוצת סמנטיות ספציפיות: פעלים עם גילום הארגומנט, פועלי איסוף, פועלי פיזור ופועלי קיום במקום. על-סמך הממצאים האלה, ניתן לשער שנסיונות החיים ואופיה ההלכתי של לשון התנאים הצריכו פעלים חדשים לשימוש

בהקשרים ספציפיים. עובדה זו מעידה על התפתחותה הטבעית של העברית בתחום הפועל. (2) 38 הפעלים מתוך 55, המופיעים הן בלשון התנאים והן במקרא, שכיחותם גבוהה יותר בצורה ניכרת באחד מן הרבדים האלה הן מבחינת היקף היקרויותיו של הפועל הנתון, הן מבחינת מספר משמעויותיו. נמצא כי ב-68% מן המקרים הפעלים הנידונים מגלים מספר רב יותר של המשמעויות בלשון המקרא ורק ב-32% בלשון התנאים. (3) במקרא במספר רב של ערכים פוליסימיים משמשות משמעויות מופשטות, שנוצרו בעיקר כתוצאה מהמעטקים המטפוריים, מה שמעיד כנראה על אופיה הספרותי של הלשון הקלאסית הכתובה העשירה, בין היתר, בשימושים פיגורטיביים. בניגוד לכך, בלשון התנאים שימושים כאלה מצויים בתפוצה די מועטה, והמשמעויות החדשות שנוצרו בה הן בעיקר בתחום המוחשי, דבר המאפיין את לשון ההלכה הקונקרטיית ואת שפת הדיבור. (4) בדרך-כלל הדגמים התחביריים המקראיים משמשים במלואם או בחלקם גם ברובד התנאי, ואף במקרים שבהם מתווספים בו הדגמים החדשים, הדגמים התחביריים הנפוצים ביותר הם בעיקר שנותרו מהמקרא. נראה שעובדה זו מאשרת את אחדותה התחבירית של העברית לתקופותיה בתחום הפועל לצד התפתחותה הטבעית. (5) הן בלשון התנאים והן במקרא דרכי הצרכת הפועל די מגוונות. נמצא כי ההתניות העיקריות לבחירה במילת היחס המרחבית כאשר ההמרה אכן אפשרית הן סמנטיות, פרגמטיות, תחביריות, סגנוניות או לקסיקליות.

בורוכובסקי, אסתר. 2001. הפועל: תחביר, משמעות ושימוש - עיון בעברית בת-זמננו, הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
בלנקי, אירנה. 2010. פועלי המקום הסטטיים ודרכי הצרכתם בלשון התנאים – עיון תחבירי, סמנטי ופרגמטי, עבודת דוקטור באוניברסיטת תל-אביב.
צדקה, יצחק. 1978. תחביר המשפט לאור תיאוריות חדשות, אקדמון, ירושלים.

שפה מדוברת מול שפה נלמדת: פערים בין מערכת הפועל של העברית הישראלית המדוברת לבין מערכת הפועל המסורתית נורית דקל, אוניברסיטת אמסטרדם

ההרצאה תעסוק בפערים הקיימים בין מערכת הפועל בעברית הישראלית המדוברת לבין מערכת הפועל המסורתית הנלמדת בבתי הספר. בהרצאה יוצגו תוצאותיו של מחקר סטטיסטי, שנערך על הקלטות של עברית ישראלית מדוברת (Dekel, 2010), ותיערך השוואה בין לבין מבנה מערכת הפועל המסורתית הנלמדת בבתי הספר והמוצגת בספרי הדקדוק של העברית המודרנית (Coffin-Amir & Bolozky, 2005; Glinert, 1994). המחקר הוא מחקר דסקריפטיבי, ונבדקו בו כמה אלפי צורות פועליות שהוצאו בצורתן המקורית משיחות ספונטניות של דוברי עברית ילידיים. הצורות נותחו בהגיתן המקורית, והן לא "נשפטו" לגבי נכונותן מבחינה מסורתית-נורמטיבית ולא "הותאמו" או "תוקנו" לצורות מסורתיות "נכונות". הן סווגו לקבוצות בהתאם לקריטריונים צורניים וסמנטיים, ומן הקבוצות הורכבה מערכת הפועל כפי שהיא נראית בעברית הישראלית המדוברת. הממצאים מראים על מעט דמיון והרבה שוני בין שתי המערכות, זו של העברית המדוברת וזו המסורתית. שתי המערכות דומות באופן תצורת הפעלים, שהיא סינתטית בעיקרה ומבוססת על שילוב של שורשים ובניינים. גם בשימוש בעיקרון זה קיימת נטייה להשתמש בכמות גדולה יחסית של צירופים פועליים בעברית הישראלית המדוברת, וצירופים כאלה מהווים כעשרה אחוזים מן הצורות הפועליות בשיחה ישראלית סטנדרטית. שתי המערכות שונות במהותן זו מזו במערכת הזמנים שלהן ובעקרונות סמנטיים ומורפולוגיים בסיסיים, כגון תצורתן של צורות הציווי, מספר התבניות הפועליות שבשימוש היומיומי ונכחותן של צורות סבילות במערכת. מערכת הזמנים של העברית המסורתית, המיושמת ברוב המקרים גם בעברית המודרנית, מבוססת על עיקרון של חלוקה לזמנים (עבר-הווה-עתיד) בתוספת צורה מודאלית אחת (תבניות ציווי), בעוד שמערכת הפועל של העברית הישראלית המדוברת מבוססת על חלוקה ראשית לאספקטים (פרפקטיבי-אימפרפקטיבי) וחלוקה משנית למודוס, ואילו זמן דקדוקי הינו משני ומוגבל ביותר במערכת. הניתוח של מערכת הפועל כמערכת אספקטואלית מציג קורלציה כמעט מושלמת של צורה מול משמעות, בעוד שהחלוקה למערכת זמנים, כפי שהיא נעשית כיום, מראה מספר גדול של צורות

חריגות ויוצאות דופן. הממצאים מעלים שאלות לגבי שיטות הלימוד המקובלות של מערכת הפועל במערכת החינוך, הגוררות אחריהן קשיים רבים של תלמידים בלימודי לשון עברית, ותוצאות נמוכות ומאכזבות במבחני המשו"ב השנתיים.

Glinert, L. 1994. *Modern Hebrew: An Essential Grammar*. London: T J Press.

Dekel, N. 2010. *A Matter of Time: tense, mood and aspect in Spontaneous Spoken Israeli Hebrew*. Utrecht, The Netherlands: LOT Publications.

Coffin-Amir, E. and S. Bolozky. 2005. *A Reference Grammar of Modern Hebrew*. Cambridge: Cambridge University Press.

איך צרור אחד מעז? השפעה והיעדר השפעה של צרור עצורים דומים במערכת הפועל ליאור לקס, אוניברסיטת תל אביב

עברית בת זמננו, כמו גם שפות רבות אחרות, אינה מאפשרת צרור עיצורים זהים *tt* וצרור עיצורים פוצצים בעלי אותו מקום חיתוך *td*. המערכת הדקדוקית נמנעת מצרורות מסוג זה באמצעות החלת תהליכים פונולוגיים כגון השמטה של אחד העיצורים או החדרת תנועה ביניהם. הרצאתי תבחן את ההשפעה של היווצרות צרורות מסוג זה במערכת הפועל. המחקר מבוסס על סקירה של מילון ספיר (אבניאון 1997) וכן על חיפוש מקוון של דוגמאות. טענתי המרכזית היא כי להיווצרות צרור זה השפעה ניכרת במערכת הגזירה הבאה לידי ביטוי בשלוש דרכים עיקריות.

1. **בחירת בניין לפעלים שעברו הפחתת ערכיות תחבירית:** שינוי בערכיותם התחבירית של פעלים מלווה כמעט תמיד בשינוי בנין בעברית (ראה למשל, אורן 1971, בן אשר 1972, ברמן 1978, שורצולד 1981, רביד 1990 ועוד). מקביליהם העומדים (אך לא סבילים) של פעלים יוצאים בפועל נוצרים כמעט תמיד בהתפעל (קימט-התקמט). לעומת זאת, מקביליהם העומדים של פעלים יוצאים בהפעיל נוצרים לעיתים בנפעל (הגעיל-נגעל) ולעיתים בהתפעל (הרגז-התרגז) ללא כל סיבה תחבירית או סמנטית. עם זאת, כאשר העיצור הראשון של הפועל בהפעיל הוא *t* או *d*, הפועל העומד המקביל נוצק תמיד בנפעל, למשל, הטרף-נטרף.

2. **מניעת התגוונות מורפולוגית:** פעלים רבים בבנין נפעל עוברים התגוונות מורפולוגית, דהיינו שינוי לבנין התפעל ללא שינוי במשמעות, למשל, נרטב-התרטב, נעכר-התעכר, נרקם-התרקם ועוד. קיימים פעלים בהפעל אשר לא עברו התגוונות מורפולוגית (למשל, נרדם-התרדם) ללא סיבה נראית לעין. לא ניתן לספק ניבוי מלא לגבי הפעלים המועדים לעבור תהליך זה. יחד עם זאת, ניתן לראות בבירור כי פעלים אשר עיצור השורש הראשון שלהם הנו *t* או *d* אינם עוברים כלל שינוי בנין, למשל, נדהם-הידהם, נתלה-היתלה, נדלק-הידלק ועוד.

3. **חסימה של פעלים אפשריים:** הפרדיגמה פועל-התפעל נחשבת לפרדיגמה היציבה ביותר הן בצורות קיימות והן חידוש פעלים. מעטים הפעלים בבנין פועל אשר אין להם ערך גזור מקביל בהתפעל. לפעלים רבים בבנין פועל הפותחים בעיצורים *t* או *d* אלה כלל אין פועל מקביל עומד, למשל: טינף-היטנף, טיפח, טייב, תיקן, תאם, דיכא, דרבן, דמיין ועוד (לקס 2011). גם במקרה זה, הדבר אינו מקרי. בכל אחד מהמקרים שנדונו, הרכיב המורפולוגי בדקדוק פועל להימנע מצרור עיצורים */td/* או */tt/* או מהחלה של תהליך פונולוגי כגון השמטת עיצור או החדרת תנועה. ממצאי המחקר מצביעים על קשר הדוק בין אילוצים פונולוגיים לתהליכי גזירה. אילוצים פונולוגיים מכתובים במידה ניכרת את הבחירה בבנין ואף מונעים תצורה של פעלים אשר מבחינה תפיסתית אין להם כל מניעה.

מאפייני סגנון מקבילים בשיר השירים ובשירת הנשים בתימן

בת-ציון ימיני, מכללת אשקלון ואוניברסיטת בר-אילן

שירת הנשים בתימן הינה המשך ישיר ורצוף לשירה התימנית העממית הקדומה ששורשיה בעבר הרחוק בתימן שקדמה לתקופת האיסלאם (סרי, תשנ"ד: 145). חוקרים לא מעטים הצביעו על הדמיון הרב בינה לבין

השירה המקראית, והיו אף שהשוו אותה לשיר השירים. (סולמי, תשס"ו: 127). המחקרים מצביעים על הדמיון בין שני סוגי השירה מבחינת התימטיקה, הלשון והאמצעים האמנותיים, אך עדיין לא נעשתה בדיקה מקיפה של קווי הסגנון המשותפים להם. מטרת ההרצאה היא להצביע על מאפיינים סגנוניים בשירת הנשים בתימן ולהשוות בינם לבין קווי סגנון המייחדים את שיר השירים. הגישה למחקר היא מתארת ביסודה ואקלקטית בשיטתה. שיטת בדיקת הסגנון היא השיטה הכמותית. יצוין כי המאפיינים האלה רווחים ברוב השירים, אך קורפוס המחקר מתמקד ב- 20 שירים שנלקחו מהספר "אהבת תימן (גמליאלי, תשנ"ו) בתרגומו של גמליאלי. תחילה נעשה העיון בטקסטים המתורגמים, ואחר כך הושו הממצאים ללשון המקור. כשלא נמצאה הלימה בין לשון המקור ללשון העברית הם לא הובאו בחשבון. מעיון בשירת הנשים בתימן עולים שלושה מאפייני סגנון בולטים: פניות, שאלות וצורות ציווי. בשירים שנבדקו נמצאו 20 שאלות ו-74 פניות ו-54 ציוויים ובקשות. מאפיינים אלו נפוצים מאוד בשיר השירים. נדגים את הבית האחרון בשיר אחד משירת הנשים בתימן, ונשווה אותו לכמה פסוקים משיר השירים. השאלות הודגשו באדום, הפניות בכחול וצורות הציווי בירוק.

ירבה טובך, אבי!

ירבה טובך, **אמי**, / כמניין היגיעות שיגעת בי! / גדלתיני ופנקתיני / **ועתה קמתם למכרני?** / **מכרו** צאן ובקר / ואני בבית **השאירוני!**

שיר השירים, א, ז-ח

הגידה לי, **שְׁאֵהְבָה נַפְשִׁי**, **אֵיכָה תִרְעָה**, **אֵיכָה תִרְבִּיץ בְּצִהָרִים**; **שְׁלֹמָה אֶהְיָה כְּעֵטָיָה**, **עַל עֲדְרֵי חֲבָרֶיךָ**. אם-לא תִדְעֵי לִי, **הִיפָה בְּנָשִׁים**; **צְאֵי-לִי בְּעֵקְבֵי הַצֹּאן**, וְרַעֲי אֶת-גְּדֵי־תֵיךְ, **עַל מִשְׁכְּנוֹת הָרְעִים**. סולמי (תשס"ו) אומר כי בנות תימן שהאזינו בימי שישי לקריאת שיר השירים בביתן, הבינו את רוחו ואת תכניו, אהבו אותו ואף הושפעו ממנו למרות מגבלות הלשון. מסיבה זו שירת הנשים התימניות מדהימה בדמיונה לשיר השירים הן בכלים והן בתכנים הרבה יותר משירת הגברים.

סולמי, ט'. תשס"ו. מוטיבים של מחאה בשירת הנשים. בתוך ש' סרי וי' קיסר (עורכים), **הליכות קדם במשכנות תימן**. ראשון לציון, עמ' 123-141
גמליאלי, נ"ב. תשנ"ו. **אהבת תימן**. תל-אביב
סרי, ש'. תשנ"ד. **בת תימן**. ראשון לציון

כרזות

מתבגרים בבגרות - דיסלקטים ולקויי קשב בבחינת בגרות ראשונה

אסתר טוב לי, מכללת "שאנן" ומרכז "אתגר"

התמודדות מתבגרים דיסלקטים ולקויי קשב עם בחינת הבגרות הראשונה הינה מסע מפרך, קשה, הדורש מהם התגייסות מלאה והמחזיר אותם אל מוקד הקושי הקוגניטיבי, הניהולי והרגשי עימו הם נאבקים. בעבודה זו למדנו לעומק מהם הקשיים של מתבגרים דיסלקטים, חיפשנו מכנה משותף ובנינו תכנית התערבות להתמודדות רגשית ולימודית עם הדרישות בבחינות הבגרות. הפרעת קשב וריכוז הינה הפרעה נאורולוגית התנהגותית המתאפיינת בהבדלים במבנה המוח ובתפקודו המשפיעים על למידה, חשיבה ורגשות. התמודדות עם לקות קשב בלבד דורשת הערכות רגשית, רפואית וחינוכית. התמודדות עם לקות קריאה וכתובה בלבד אף היא מורכבת ודורשת התערבות לימודית יסודית. 25-40% מתלמידים בעלי הפרעת קשב וריכוז סובלים גם מלקות קריאה וכתובה, עובדה הדורשת הערכות מקיפה יותר. ההתמודדות עם בחינות הבגרות מוסיפה רכיב נוסף המכביד על שני הרכיבים הקודמים והוא תסמונת גיל ההתבגרות עצמו ההופך את תמונת ההתמודדות למורכבת יותר (מנור וטיאנו, 2005). בו זמנית עולה צורך להתמודד עם ארבעה מוקדי קושי: (1) היכולת לעבד תהליכים בטקסטים ארוכים דורשת ידע בסיסי ב"קריאה לשם למידה" (2) הפעלה אקטיבית של ארבע מערכות הקשב (ממוקד-סלקטיבי; מתמשך; מפוצל; הכוונת קשב). (3) תסמונת "גיל ההתבגרות" (4) קשיים רגשיים וחברתיים בהתמודדות עם הלקות. בגיל ההתבגרות, בו חלה

גם התגבשות האישיות סביב גרעין הפגיעה בתפקודים השונים ובעקבותיה פגיעה בדימוי עצמי ובמסוגלות עצמית, המלווה בפגיעה במוטיבציה ללמידה ובנכונות להתאמץ נוכח אי ההצלחה. הרכיב הרגשי בהתמודדות עם לקות למידה נחקר רבות בארץ ובעולם. גבעון וקורט (2010) איתרו ארבע אסטרטגיות התמודדות בסיסיות: הימנעות; מרדנות; הודאה; ונחישות. עבודה זו לוקחת בחשבון את ארבעת גופי הידע הנפרדים ומנסה לערוך אינטגרציה בניהם בהצעת תכנית התערבות לקידום מתבגרים דיסלקטים לקויי קשב במסע אל תעודת הבגרות.

המחקר נערך בגישה נטורליסטית איכותנית. במטרה להגיע למכנה משותף ולחפש שלבים בתהליך ההתמודדות עם בחינת הבגרות הראשונה. שלשה מתבגרים דיסלקטים שנתקלו בקשיים ברכישת קריאה מכתה א' אובחנו כדיסלקטים וטופלו בהוראה מתקנת. בכתה ד'-ה' אובחנו גם כלקויי קשב והם ממטופלים בריטלין. כולם מקבלים 2 שיעורים פרטיים בשבוע.

בשלב ראשון נלמדו לעומק ממצאי סידרת האבחונים שעברו הנבדקים במהלך השנים, בשלב שני ראינו התלמידים בראיון עומק חצי מובנה ממנו נדלו רכיבים רגשיים, חברתיים, ניהוליים וקוגניטיביים. בשלב שלישי נבנתה לתלמידים תכנית התערבות שכללה הקניה שיטתית של אסטרטגיות ארגון, זכירה, עיבוד, קריאה וכתובה, זאת לצד חיזוק רגשי והעצמה אישית. בשלב רביעי נערכה בדיקת הישגים באמצעות נבחני מתכונת וציוני מבחני בגרות. בשלב חמישי ראינו התלמידים בראיון עומק חצי מובנה חוזר. הממצאים העידו על קידום משמעותי מבחינת ידע, מיומנויות והשקפת עולם. ציוני התלמידים העידו על התהליך אותו עברו ועל ההתקדמות הליניארית בידע ובהישגים. ראיונות העומק החצי מובנים אפשרו דלית קטגוריות שלימדו על שיפור מיומנויות אורייניות, דימוי עצמי ותחושת מסוגלות עצמית תכנית התערבות זו אפשרה הבנה מעמיקה יותר של הקשיים בתחומי קריאה, כתיבה ולמידה של חומר רב בפרק זמן קצר. אפשרה גזירת עקרונות ודרכי עבודה ללומדים דיסלקטים ולקויי קשב נוספים, זאת תוך מודעות למגבלת המחקר המתבטאת ביכולת הכללה משלשה נבדקים וכן במאפיין הייחודי של כל תלמיד לקוי שאינו דומה לרעהו.

Givon, Sara and Court, Deborah (2010) "Coping strategies of high school students with learning disabilities: a longitudinal qualitative study and grounded theory". International Journal of Qualitative Studies in Education, 23: 3, 283-303.

"גמבה" – ללמוד עברית בעברית

אתר ללימוד ותרגול קריאה המתבסס על המחקר בתחום הקריאה ועל האפיונים הייחודיים של השפה העברית

ד"ר רחל שיף, אוניברסיטת בר אילן, שני לוי שמעון, אוניברסיטת בר אילן ומשרד החינוך, עפרה רזאל וציפי אגוזי, המרכז לטכנולוגיה חינוכית

קריאה הינה תהליך קוגניטיבי של חילוץ משמעות ממסר כתוב, כאשר קריאת מילים יעילה מורכבת משני גורמים: דיוק ומהירות. דיוק בקריאת מילים הוא היכולת לזהות או לפענח מילים בצורה נכונה. מהירות בקריאת מילים הינה זיהוי אוטומטי, מהיר וקל של מילים בודדות או של טקסט. הבדלים בעומק האורתוגרפיה של השפה משפיעים על מידת הקושי ברכישת הייצוגים הפונולוגיים בשפה. רכישה של הייצוגים הפונולוגיים תהיה מהירה ופשוטה יותר באורתוגרפיות השטוחות, בהן כל אות מייצגת תמיד את אותו הצליל וכל צליל מיוצג תמיד על-ידי אותה האות ולעומת זאת, רכישת ייצוגים פונולוגיים באורתוגרפיות עמוקות, בהן אין התאמה חד-משמעית בין האותיות לצלילים, תהיה קשה ותארך זמן רב יותר. בעברית קיימות שתי מערכות כתיב, מערכת מנוקדת הנחשבת אורתוגרפיה שטוחה ומערכת שאינה מנוקדת הנחשבת לאורתוגרפיה עמוקה. באורתוגרפיה העברית הבלתי מנוקדת, המידע על התנועות מיוצג באופן חלקי ועמום באמצעות אותיות אה"י ותהליכים מורפולוגיים ומורפו פונולוגיים עוזרים לתהליך זיהוי המילה. על כן, לימוד הקריאה בעברית מחייב, ראשית, הבנה ותרגול העיקרון הגרפמי פונמי ובנוסף הוא מחייב למידה שיטתית של

- החוקיות המורפולוגית והמורפופונמית של השפה. יש ללמד את שתי מערכות הכתיב המנוקדת והבלתי מנוקדת ולשים לב לייצוג השונה של התנועות ואותיות אהו"י בשתי מערכות הכתיב.
- מאחר שלמתקשים בקריאה יש קשיים משמעותיים במודעות הן למבנה הפונמי והן למבנה המורפמי של המילה, נבנתה תכנית גמבה שמטרתה לתרגל תחומים אלה. לימוד תחומים אלה נעשה תוך פיתוח מכוונות עצמית בלמידה: בקרה, מתן פיגומים ומשוב מטה קוגניטיבי.
- התוכנית מיועדת ללימוד הקריאה וייחודה בכך:
- א. היא נבנתה על סמך האפיונים הייחודיים של השפה העברית.
 - ב. היא מתרגלת בצורה שיטתית הן את הפונולוגיה והן את המורפולוגיה של השפה.
 - ג. יש בה תרגול מיוחד לאותיות אהו"י על צליליהן המגוונים ותפקידם הכפול כעיצורים וכתנועות.
 - ד. קיים בה תרגול בשתי מערכות הכתיב על אפיוניהן: המערכת המנוקדת והמערכת הלא מנוקדת.
 - ה. התרגול שיטתי ומדורג.
 - ו. העבודה בה משלבת בעקביות פיתוח מכוונות עצמית בלמידה.
- התוכנית "גמבה" על מרכיביה תוצג ותודגם בהקבלה לתיאוריה ולייחודיות השפה העברית.

- Ravid, D. & Schiff, R. (2009). Morpho-phonological categories of noun plurals in Hebrew: A developmental study. *Linguistics* 47, 45-63.
- Schiff, R. & Lotem, E. (2011). Social class differences in the development of reading ability: The role of phonological awareness and morphological awareness within two orthographies. *First Language*, 31 131-163
- Schiff, R. & Ravid, D. (2004). Representing written vowels in university students with dyslexia compared with normal Hebrew readers. *Annals of Dyslexia* 54, 39-62.

השפעת מידת החיבוריות האורתוגרפית של מלים כתובות באורתוגרפיה הערבית על קצב זיהוין החזותי והלקסיקלי: עדות ממחקר אלקטרופיזיולוגי

הייתאם טאהא, אוניברסיטת חיפה ומכללת סכנין, אוסייד חטיב ורפיק אברהים, אוניברסיטת חיפה

לאורתוגרפיה הערבית ישנם מאפיינים ייחודיים המשליכים על צורת הכתב. אחד המאפיינים האורתוגרפיים הבולטים הנו צורת האות המשתנה במילה הכתובה בהתאם למיקומה במילה. אותיות מסוימות יכולות להתחבר עם אותיות קודמות להן ואחרות עוקבות להן, כאשר חלק אחר מתחבר אך ורק עם אות קודמת אך לא עוקבת. מצב זה יוצר שלשה סוגים של תבניות אורתוגרפיות של מלים כתובות בערבית: 1- תבניות מילים בהן כל האותיות מחוברות 2- תבניות מלים בעלות רמת חיבור חלקית 3- תבניות מלים לא מחוברות. מחקרים קודמים הראו שהאופי הייחודי של האורתוגרפיה הערבית מביא לידי האטה בקצב עיבודה בהשוואה לאורתוגרפיות אחרות (Ibrahim, Eviatar & Aharon-Peretz, 2002). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בטכנולוגית מדידת פוטנציאליים תלויי מאורע (ERP) לצורך קבלת עדות אלקטרופיזיולוגית על ההבדלים בעיבוד מילים באורתוגרפיה הערבית כפונקציה של מידת ההתחברות של האותיות בתוך המילים. במחקר השתתפו 18 קוראים בעלי שפת אם ערבית, עם התפתחות קריאה תקינה, סטודנטים באוניברסיטת חיפה. הנבדקים התנסו במטלת החלטה לקסיקלית כשהגירויים התחלקו לשלש קטגוריות: 1) מלים מחוברות 2) מלים מחוברות חלקית 3) מלים לא מחוברות. מדידה אלקטרופיזיולוגית (EEG) יושמה במהלך ביצוע הנבדקים במטלת החלטה הלקסיקלית. ניתוח זמני התגובה הראה על הבדל מובהק בזמן התגובה למלים מחוברות לעומת לא מחוברות, כאשר זמן התגובה בהחלטה הלקסיקלית (תגובות נכונות) היה מהיר יותר עבור מלים מחוברות. הממצאים ההתנהגותיים חוזקו על ידי הניתוח של הרכיבים האלקטרופיזיולוגיים. עיקר ההבדל נצפה הן ברכיבים הקשורים לתהליכי עיבוד חזותי ראשוני והן ברכיבים הקושרים בעיבוד סימנטי-לקסיקלי. ממצאי המחקר נידונו בהתאם למודלים הקוגניטיביים המסבירים התייעלות תהליכי הקריאה וזיהוי המלים בזיקה לייחודיות של האורתוגרפיה הערבית.

Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon Peretz, J. (2002). The characteristics of the Arabic orthography slow it's cognitive processing. *Neuropsychology*, 16(3), 322-326.

רשימת המשתתפים (לפי סדר הא"ב)

אבו אלהיג'א ג'אקלין, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
אבוגוב נטע, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. abugovn@gmail.com
אבידן אביבה, אוניברסיטת תל אביב ומכללת לוינסקי לחינוך. adad117@walla.co.il
אברהים רפיק, מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה והחוג ללקויות למידה אוניברסיטת חיפה.
אגוזי ציפי, תחום צרכים מיוחדים, המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
אולשטיין עילית, האוניברסיטה העברית בירושלים.
אייל שרה, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. sarae@post.tau.ac.il
אלעד לילי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
אמיר עופר, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
ארגמן עינב, מכללת לוינסקי לחינוך. einavarg@hotmail.com
אדם דורית, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. dorita@post.tau.ac.il
בולוס לינה, מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה ואוניברסיטת תל אביב. linaboul@post.tau.ac.il
בולקא נחמה, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
בורשטיין רות, המכללה האקדמית דוד ילין, ירושלים. bursteinr@013.net
בינשטוק תהילה, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
ביתן טלי, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה.
בלבן נגה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. nogab@post.tau.ac.il
בלום-קולקה שושנה, האוניברסיטה העברית בירושלים. mskusb@mscc.huji.ac.il
בלנקי אירנה, אוניברסיטת תל אביב irenab16@bezeqint.net
בן יהודה גל, האוניברסיטה הפתוחה. galby@openu.ac.il
בן סימון הדס, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. hdszi@hotmail.com
בן סעיד-עדי לימור, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. limorbensaid@gmail.com
בן שחר מיכל, המרכז הרב תחומי לחקר המוח על שם גונדה והמחלקה לבלשנות, החוג לאנגלית, בר אילן.
בנימין רינת, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
בני נוקד שרי, ביה"ס למדעי התרבות, אוניברסיטת תל-אביב. nakedfamily@gmail.com
בסר-בירון שירה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב ומכללת לוינסקי לחינוך.
בר-און עמליה, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. amaliaba@zahav.net.il
ברוך דורית, אוניברסיטת בר אילן.

כינוס הקיץ אוריינות ושפה, 2011, הקריה האקדמית אונו

ברזניץ צביה, מרכז ספרא לחקר המוח והחוג ללקויות למידה, אוני' חיפה.
בר כוכבא עירית, מרכז ספרא לחקר המוח והחוג ללקויות למידה, אוני' חיפה.
ibarkoch@campus.haifa.ac.il

ברקאי רות, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. Ruthi11@netvision.net.il
גבאי יפית, בית הספר לחינוך ומרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, אוניברסיטת בר-אילן.
yafitvha@gmail.com

גבעון יהושפט, בית הספר ללימודי התמחות מקצועית, מכון מופ"ת. netvision@giveon.com

גבעון שרה, ממכללה אקדמית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ ירושלים. saragivon@yahoo.com

גזית אביקם, האוניברסיטה הפתוחה, סמינר הקיבוצים, בית ברל. avikam@openu.ac.il
גיורא רחל, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל-אביב.

גיליס סטיבן, אוניברסיטת אנטוורפן, בלגיה.

גל עד חן, מרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, אוניברסיטת בר אילן. hadadc6@gmail.com

גנאים דיא, המרכז הערבי לנפש מוח והתנהגות. dganayim@campus.haifa.ac.il

דהרי רונית, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.

דובדבני שימרת, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

דוידי אורנה, אוניברסיטת תל אביב. orna_da@walla.com

דוידאן מיכל, אוניברסיטת בר אילן. michald82@gmail.com

דיזנדרוק גיל, החוג לפסיכולוגיה ומרכז גונדה לחקר המוח, אוני' בר אילן. Gil.Diesendruck@biu.ac.il
דקל נורית

Amsterdam Center for Language and Communication , University of Amsterdam, The Netherlands. nurdek@gmail.com

הובר הדס, האוניברסיטה הפתוחה ואוניברסיטת בר אילן.

הלר ערגה, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע. erga.heller@gmail.com

הרץ גלרון ענת, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.

הרצברג אורלי, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. orlyhr@post.tau.ac.il

וייס יעל, החוג ללקויות למידה, ומרכז ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.

ylweiss@gmail.com

וקיל אלי, החוג לפסיכולוגיה והמרכז הבינתחומי לחקר המוח ע"ש גונדה, אוניברסיטת בר-אילן.

וקסלר-קאשי דינה, החוג להפרעות בתקשורת, הקריה האקדמית אונו ומרכז גונדה לחקר המוח, אוני' בר אילן. deenawk@gmail.com

זיו מרגלית, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב ומכללת אלקאסמי. mziv@post.tau.ac.il

ח'ורי רובא, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

חטיב אוסייד, מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח בלקויות למידה והחוג ללקויות למידה אוניברסיטת חיפה.

חלבי יפית, מרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, אוניברסיטת בר-אילן.

חלג טלי, המרכז הרב תחומי לחקר המוח על שם גונדה, אוני' בר אילן, והתכנית למדעים קוגניטיביים, אוני' בן גוריון.

חן יהודית, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.

חסונה ערפאת ספיייה, אוניברסיטת בר אילן ומכללת בית ברל.

טאהא הייטאם, מרכז ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה ומכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה htaha@sakhnin.ac.il

טבח מיכל, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. Tabachm@post.tau.ac.il

טוב לי אסתר, מכללת "שאנן" ומרכז "אתגר". tovli@etgar.biz

טימור צפי, מכללת סמינר הקיבוצים. tsafit@bezeqint.net

טנא-רינדה מיכל, הקריה האקדמית אונו. michal.rinde@gmail.com

טננבאום מיכל, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. mtannen@post.tau.ac.il

יהב עליזה, החוג לאנגלית, המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין. aliz@macam.ac.il

ילון-חיימוביץ שירה, החוג לריפויי בעיסוק, הקריה האקדמית אונו. shirayc@gmail.com

ימיני בת ציון, מכללת אשקלון ואוניברסיטת בר-אילן. yemini_bat@hotmail.com

יעקובי הדס, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.

יצחק עדי, החוג להפרעות תקשורת, אוניברסיטת חיפה. adidobi@gmail.com

ירדנאי חן, מילים ונפלאות! – קידום ההתפתחות השפתית בגני הילדים. chyard@alumni.tufts.edu

כנען אסנת, אוניברסיטת חיפה, מעמק"ה. Osnat.canaan@gmail.com

כץ עטר, החוג להפרעות תקשורת, אוניברסיטת חיפה. atarkatz@gmail.com

לבידור מיכל, המרכז הרב תחומי לחקר המוח ע"ש גונדה, אוני' בר אילן.

לוי רונית, החוג להפרעות בתקשורת וביה"ס לחינוך אוניברסיטת תל אביב. levieron@netvision.net.il

לוי שמעון שני, המגמה לליקויי למידה, אוניברסיטת בר אילן והאגף ללקויי למידה, שפ"י, משרד החינוך.

shaniaro@zahav.net.il

לוי תמר, המרכז הרב תחומי לחקר המוח ע"ש גונדה, אוני' בר אילן. tamaronet@gmail.com

לזין איריס, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. irisl@post.tau.ac.il

לזינסון אסתר, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. levenso@post.tau.ac.il

ליפשיץ עירית, אוניברסיטת בר-אילן.

לקס ליאור, אוניברסיטת תל אביב, מכללת אורנים ומכללת סמינר הקיבוצים. liorlaks@smile.net.il

מאיר עירית, החוג להפרעות תקשורת, אוניברסיטת חיפה. imeir@univ.haifa.ac.il

מירב נורית, מכללת לוינסקי לחינוך. nmeyrav@gmail.com

נוטע קורן עינת, ראמ"ה, הרשות הארצית למידה ולהערכה. enotea.rama@education.gov.il

נגרנו מורן, החוג להפרעות בתקשורת, אוני' תל אביב. mory777@gmail.com

סאיג חדאד אלינור, החוג לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן. elinorhaddad@gmail.com

סבר ריטה, האוניברסיטה העברית בירושלים. ritasever9@gmail.com

- סגל אסנת**, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. segall@netvision.net.il
- סובר אריה**, המכללה האקדמית אשקלון/האוניברסיטה הפתוחה, יו"ר האגודה הישראלית לחקר ההומור ariesover@gmail.com
- סובלסון דנה**, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
- עוזיאל קרל סיגל**, החוג להפרעות בתקשורת, הקריה האקדמית אונו. sigal@alum.mit.edu
- עזרתי רות**, חוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. ruthez@post.tau.ac.il
- עטאללה אליאס**, המכללה הערבית האקדמית לחינוך. elias123@netvision.net.il
- פטקין דורית**, מכללת סמינר הקיבוצים. patkin@netvision.net
- פיין עופר**, בית הספר למדעי ההתנהגות, המכללה האקדמית תל-אביב יפו.
- פרידמן נעמה**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. naamafr@post.tau.ac.il
- פרל דיין גילי**, gilperl910@gmail.com
- צדיק קרן**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. kerenzadik@yahoo.com
- צימרמן ענאל**, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב. anael32@gmail.com
- צמיר פסיה**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב. Pessia@post.tau.ac.il
- קוג'מן בן-ורון דנה**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- קופרסמיט ג'ודי**, החוג להפרעות תקשורת, אוניברסיטת חיפה. judykup@bezeqint.net
- קורת עפרה**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן. korato@mail.biu.ac.il
- קישון- רבין ליאת**, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב. lrabin@post.tau.ac.il
- קציר תמי**, החוג ללקויות למידה ומרכז ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה. katzirta@gmail.com
- קרונפלד- דואניאס ורד**, המרכז הרב תחומי לחקר המוח על שם גונדה, אוני' בר אילן. vered.kronfeld@gmail.com
- רביד דורית**, החוג להפרעות בתקשורת ובית הספר לחינוך, אוני' תל אביב. doritr@post.tau.ac.il
- רזאל עפרה**, תחום צרכים מיוחדים, המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
- שאהין עביר**, המכללה הערבית האקדמית לחינוך בחיפה והאוניברסיטה העברית בירושלים. agshaheen@yahoo.com
- שוורץ מילה**, מכללת אורנים, מרכז ספרא לחקר המוח ולקויות למידה אוני' חיפה. milasch@bgu.ac.il
- שוורץ ריצ'ארד**, CUNY, Graduate Center, New-York
- שולמן דורית**, האוניברסיטה הפתוחה. dorit_shulman@walla.com
- שיבר יפעת**, המסלול ללקויות למידה ומרכז חדד, בית הספר לחינוך, אוני' בר-אילן. ifatsh0@walla.com
- שלום צילה**, מכללת לוינסקי לחינוך. tsila@macam.ac.il
- שלטון חני**, ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה ולהערכה. hshilton.rama@education.gov.il
- שיף רחל**, בית הספר לחינוך ומרכז חדד לחקר דיסלקציה ולקויות למידה, אוניברסיטת בר-אילן. Rachel.Schiff@biu.ac.il

שלייפר מיכל, מכללת לוינסקי לחינוך. shmichal@netvision.net.il

שמואלי יעל, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

שמיר עדינה, אוניברסיטת בר-אילן. Shamir_a@netvision.net.il

שני מיכל, החוג ללקויות למידה ומרכז א.י ספרא לחקר המוח בלקויות למידה, אוניברסיטת חיפה.

shany.michal7@gmail.com

ששון איילת, אוניברסיטת בר אילן, מכללת לוינסקי לחינוך. ayelet.sasson@gmail.com

תירוש דינה, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב. Dina@post.tau.ac.il