

אוריינות ושיח אצל ילדי גן חובה ממיצב סוציו-אקונומי שונה: מחקר השוואתי

איריס אלפי-שבתאי ומיטל מזרחי

סקירת ספרות

אוריינות ושפה

הכשירות הלשונית (Language Proficiency) מושתתת על שלושה מרכיבים מרכזיים. המרכיב הראשון הוא **ידע דקדוק הליבה** המשותף לדוברי הלשון הילדיים והכרוך בשליטה בהתאם מורפו-תחבירי לגבי זמן, מין, מספר, גוף ויחסה (Anderson, 1985; Comrie, 1985; Spencer, 1991). הידע הדקדוקי נרכש אצל דוברים ילידיים בטבעיות וללא מאמץ מודע מן הסביבה המיידית, בהתאם לגוון הלשוני הדבור בה, קרי, בהתאם לדיאלקט, התלוי במיקום הגאוגרפי של הסביבה (לדוגמה, אנגלית בלונדון לעומת אנגלית בטקסס) או לסוציולקט, התלוי במיצב הסוציו-אקונומי (לדוגמה, אנגלית במנהטן לעומת אנגלית בהארלם). ידע הדקדוק מופנם באופן אינטואיטיבי ושלם וללא קשר להבדלים אינדיבידואליים בין הילדים, לסגנון אישי או להשכלה אצל כל הילדים עם התפתחות תקינה (Bybee, 1985).

המרכיב השני הוא **אוריינות לשונית**. בעוד שכל מערכות הדקדוק נרכשות בטבעיות בלשון-האם עד גיל ההתבגרות, מימוש הפוטנציאל לרכישת האוריינות תלוי בסביבה, שכן רכישה מאוחרת של מבנים דקדוקיים מורכבים ומסומננים נעשית בעקבות ההתנסות האוריינית (Schiff & Ravid, 2012). האוריינות שולטת בכל גוני השפה, הדבורים והכתובים, ומבטאת את היות הדובר בעל רפרטואר עשיר של ידע לשוני (רביד, 1997). "הגמישות הרטורית" היא מרכיב מרכזי בהתפתחות האוריינות. היא מהווה ביטוי לכך שהדובר חולש על רפרטואר עשיר של כל הסוגות, הלקסמות, והמונחים המבנים התחביריים. כמו כן, היא ממחישה את מסוגלות הדובר להעריך את ההקשר הלשוני לפי אילוצים של הנמען, הזמן והמקום ואת יכולתו להגמיש את לשונו הדבורה או הכתובה ולהתאים את השפה ואת מבניה בצורה ההולמת, הרגישה והטבעית ביותר לסיטואציה, לזמן, לאופנות ולנמען, לאור המאגר הלשוני הרחב שברשותו (Ravid & Tolchinsky, 2002).

האוריינות הלשונית נשענת על מידת האינטראקציה של הילד עם השפה הכתובה ועל איכות הפעילויות האורייניות עם המבוגרים שבסביבתו. האוריינות חלה מתקופת ההתפתחות המוקדמת של הילד, נמשכת לאורך כל שנות בית-הספר וממשיכה להתפתח ולהשתכלל לאורך כל החיים (בלום-קולקה וחמו, 2010). התפתחות האוריינות תורמת להתפתחות החשיבה ולהשתכללותה ומניעה יכולות קוגניטיביות הנדרשות לפתרון בעיות (קוזולין ועילם, 2003). בכך הופכת השפה העשירה והמופשטת לגורם משמעותי בהתמודדות יעילה של האדם עם סיטואציות חיים ומשחקת תפקיד מרכזי ואקטיבי בהסתגלות לסביבה (צלרמאיר וקוזולין, 2004). בגיל גן חובה משכללת החשיבה המתפתחת של הילד את יכולת התפיסה שלו. הוא מתחיל לראות את העולם דרך עיניו, אך גם דרך השפה, ומסוגל לפרש מילולית את מה שהוא רואה, לחשוב על מהויות מופשטות ולא רק על עצמים מוחשיים ולראות את הסובב אותו באופן אינטגרטיבי יותר. בזכות השפה המשתכללת מסוגל הילד גם לראות סיטואציה באופן דינמי ולגשר בין מה שקורה בה עתה, ביחס למה שקרה בעבר, או ביחס לעתיד אפשרי. הילד מנווט את תשומת ליבו ומסוגל לארגן מחדש את שדה הראייה ואת שדה החישה שלו (Williams, 1989). נוסף על כך, מתפתחת אצל הילד יכולת הזיכרון האפיזודי לגבי זמן ומקום וגם הזיכרון הסמנטי והיכולת לאחסן ולשלוף קטגוריות וסוגים של מאורעות משתכללים (כץ, 2000).

המרכיב השלישי הוא יכולת השיח של הכשירות הלשונית והיא כרוכה בהכרה של סוגי שיח מגוונים, דבורים וכתובים, ובהבנה של משמעותם ושל המטרה שהם משרתים בלשון. ישנה חשיבות ניכרת ליכולת להתאים כהלכה את מבני הדקדוק ואת מבני האוריינות לסוג השיח הספציפי (Berman & Slobin, 1994), למשל, להבין שטקסט נרטיבי-סיפורי מצריך שימוש בזמן עבר, להבין שטקסט עיוני כולל שימוש בהווה ובמבנים מופשטים, ושטקסט תסריט (Script) באנגלית גורר שימוש בסביל (אלפי-שבתאי ורביד, 2001). השליטה הטקסטואלית נעוצה, לפיכך, ביכולת להפיק שיח דבור או כתוב לכיד ומאורגן ולהתאים באופן מדויק בין המבנה הלשוני לסוג השיח ההולם ביותר.

הדיון על מאפייני השפה ועל מאפייני האוריינות מלמד על התפתחות שונה בהפנמה של כל ממד. מכאן ברור, שלא כל דובר ילידי השולט בדקדוק הליבה, הוא גם דובר אורייני (Alfi-Shabtay, 2006), ושהדרך של דוברים ילידיים להיות בעלי שליטה במגוון יכולות אורייניות בלשונם הראשונה

היא ארוכה ודורשת משאבים רבים והשכלה רחבה (Berman & Slobin, 1994). מרכיב השיח מהווה ממד משלים לשפה ולאוריינות, ויחד הם משקפים את מכלול היכולות הנדרשות מדובר שפה מיומן. אחד ממרכיבי השיח הוא היכולת לשלוט בשיח נרטיבי ובשיח אקספוזיטורי.

הבנה טקסטואלית ויכולות השיח הנרטיבי והאקספוזיטורי

מחקר זה מתמקד ביכולת ההפקה של סוגת הנרטיב ושל הסוגה האקספוזיטורית אצל ילדי גן חובה. ממד הסוגה (Genre) מתייחס לסוג הטקסט, המוגדר על-פי ייעודו בהתאם לעקרונות תרבותיים וחברתיים ועל-פי מטרתו התקשורתית. סוגות עיקריות המוכרות מן המחקר הן שיחה, שיח סיפור (נרטיב), שיח עיוני (אקספוזיטורי) ותת-סוגות רבות ומגוונות (Paltridge, 1997). מרבית הספרות בהתפתחות השיח עוסקת ביכולת הנרטיבית ובהתפתחותה המוקדמת, ומעט נחקר על אודות הטקסט האקספוזיטורי והתפתחותו.

השיח הנרטיבי הוא סיפור, הכולל תיאור של רצף אירועים על-פני רצף זמן, מנקודת ראות אישית (Berman & Slobin, 1994). הוא עוסק בעלילותיהם של המשתתפים ובקורות אותם בהקשר של זמן, של מקום ושל נסיבות נלוות לשיח הסיפור. המבנה הקנוני של הנרטיב כולל פתיח, ובו מיצב, המתאר את הדמויות, את הזמן ואת המקום שבו הן פועלות ואת הרקע לאירועים העומדים להתרחש (נסיבות נלוות). בהמשך מתרחש, לרוב, אירוע מאתחל שמניע את העלילה. זו מורכבת מאפיזודות (חלקי עלילה), ולעיתים יש בה נקודת שיא שהיא החלק המרשים והמרכזי של הסיפור. לבסוף, יש בסיפור סגיר המסכם את האירועים ומתבונן בהם מנקודת ראות מרוחקת יותר ולפעמים עוסק בלקח שניתן ללמוד מן הסיפור. עלילת הסיפור נעה לאורך ציר הזמן, ומונעת על-ידי יחסים לוגיים של סיבה ותוצאה. העיקרון המארגן בסיפור נקרא מבנה פעולה (Berman, 1999).

הכשירות הלשונית של השיח הנרטיבי מאפשרת להבין סיפורים ולהפיקם ברצף סיפורי לכיד וברור. היא דורשת שליטה בכשרים לשוניים וקוגניטיביים כדי לקשור יחד יחידות טקסט, כגון היכולת לסדר אירועים ולארגנם ברצף כרונולוגי, היכולת למקד קו מחשבה סביב רעיון מלכד אחד ובסופו להוביל את המערך הטקסטואלי אל נקודת השיא של הסיפור, המסוגלות ליצור טקסט ולהשתמש בציינים

לשוניים ובאוצר מילים מתאים, והיכולת להעביר רעיונות באמצעים לשוניים מתאימים ולבנות סיפור תוך שמירה על סכמה נרטיבית שתהיה מובנת למאזין (Berman, 1995).

השימוש באמצעי הערכה מהווה חלק מן הכשירות הנרטיבית. הוא כולל את כל אותם ביטויי הלשון המוסיפים לסיפור את הזווית האישית של המספר ואת הפרשנות שלו או את דירוג חשיבות האירועים המעצבים את הרעיונות שלצורך הבעתם מאוזכרים האירועים. אמצעי ההערכה תורמים למעורבות של הנמען בנרטיב ומוסיפים לסיפור הומור ותחכום (סגל, 2008). באמצעות ההערכה מוסיף הדובר לטקסט עמדות, תחושות ודברי פרשנות שלו או של הדמויות, ובכך משביח את הנרטיב. יכולת השימוש בהערכה בנרטיב משתכללת עם היכולת לחשיבה רפלקטיבית ומופשטת (Berman & Slobin, 1994).

הנרטיב מתפתח באופן אינטואיטיבי כחלק מרכישת השפה בגיל צעיר מאוד ומשתכלל במהלך שנות בית הספר ואחריהן. אפשר להבחין בנרטיבים שונים אצל ילדים ומתבגרים לעומת מבוגרים אורייניים. בעוד שהילדים מפיקים לרוב נרטיב לפי מבנהו הקנוני, הרי שהמבוגרים, מעצם השליטה הלשונית הרחבה שלהם ומעצם היותם דוברים מיומנים של השפה, מסוגלים להפיק טקסט נרטיבי שונה מן המבנה הנרטיבי הקנוני. הם עשויים לשלב מאפיינים של סוגות שונות בתוך הטקסט הנרטיבי ולהפיק שיח סיפורי קולח, השוזר בתוכו מרכיבים טיעוניים, אקספוזיטוריים ותיאוריים (Berman, 1999). בניגוד לשיח הנרטיבי, השיח האקספוזיטורי הוא שיח עיוני, אקדמי, מופשט ומורכב ועמדתו מרוחקת, רשמית ואובייקטיבית. הוא עוסק ברעיונות, במושגים ובקשרים הלוגיים ביניהם ודורש חשיבה משוכללת וגבוהה (Britton, 1994; Mosenthal, 1985). היכולת להפיקו תלויה בגיל, באוריינות ובסביבה מקדמת והוא מונע משלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של המשתמש וממידת השכלתו (Berman & Katzenberger, 2004; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Berman & Ravid, 2008).

התפתחות השיח האקספוזיטורי שונה מהתפתחות שיח הנרטיב. מחקר רחב היקף, אשר בחן את רכישת שתי הסוגות בשפות שונות (עברית, אנגלית, ספרדית, הולנדית, איסלנדית ועוד) ובגילים שונים (9, 13, 17 ומבוגרים), באופנות הדבורה והכתובה, מצא כי בגיל 9 (כיתה ד') הילדים מפיקים סיפורים בעלי מבנה פעולה. לעומת זאת, הם אינם שולטים ביסודות הטקסט האקספוזיטורי, מפאת

טיבו האקדמי-האורייני המצריך חשיבה מופשטת. הפקת השיח האקספוזיטורי נמצאה כמהווה קושי גם בקרב בני ה-17 (כיתה י"א), המתקשים לכתוב טקסט מאורגן שיש לו מאפיינים גלובליים הולמים (Berman & Verhoeven, 2002).

המחקר הנוכחי עוסק ביכולות האוריינות הלשונית והשיח הדבור של ילדים בגן חובה טרם כניסתם לבית-הספר. המחקר עומד על מקומה של הסביבה בקידום יכולות אלה, הבאות לידי ביטוי בהפקה דבורה של שיח נרטיב ושל שיח אקספוזיטורי.

השפעת תיווך הסביבה על התפתחות האוריינות

למידה מתווכת כרוכה באינטראקציה איכותית בין הילד לבין סביבתו. תיווך הולם מתאים את עצמו לילד, את הגירוי ללומד ואת הלומד אל הגירוי. המתווך מפנה את תשומת ליבו של הילד אל הגירוי, וכך מה שנמצא באופן טבעי בסביבה הופך להיות מכוון על-ידי המתווך (Feuerstein, Klein & Tennenbaum, 1991). אם כך, איכות התיווך שמקבל הילד בשנות חייו הראשונות מהותית לקידום האוריינות והשיח שלו (קליין, 1996; Olson, 1994). ילדים צעירים החווים עם הוריהם מגוון של חוויות אורייניות ישכללו את רמת ניצני האוריינות שלהם, ויהיו בעלי אוצר מילים מפותח ויכולת למידה גבוהה (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998). לפיכך, פעילויות אורייניות באינטראקציה הורה-ילד המתרחשות באופן טבעי בחיי היום יום, כגון קריאת ספרים לילדים, שיחות משפחתיות, משחקי חריזה וקריאה משותפת מהוות אבני דרך בהתפתחות כישורי האוריינות ובהצלחה אקדמית (Saracho, 2000).

הורים מסביבה מטפחת נוטים ליישם את משמעות התיווך ההורי וחושפים את ילדיהם לרמה לשונית גבוהה (Aram & Levin, 2004), ומשתפים אותם באינטראקציות לשוניות מגוונות (Rush, 1999). החשיפה לאוריינות בסביבה המטפחת ומתן האפשרות לילד ליטול חלק בשיח רחב ומגוון תורמים לרמת השפה ולאוצר המילים העתידיים שלו ולשכלול חשיבתו (Weizman & Snow, 2001). רמת השפה של הילד, יכולתו להתנסח בבהירות, ורמת הבנת הנשמע שלו בגיל 6 נמצאו קשורות לטיב השיח ולאיכות הדיאלוג עם הוריו בהיותו בן 3 עד 5 (Reese, 1995).

אופן התקשורת הדבורה בין ילדים צעירים לבין מטפליהם ודיבור מכון ועשיר אליהם עשויים לנבא התפתחות לשונית דבורה וכתובה בגילים מאוחרים יותר (בלום-קולקה וחביב, 2010). סביבה אוריינית מקדמת מפתחת אצל הילד מכלול של כישורים, ידע ועמדות טרם כניסתו לבית הספר (Feuerstein, Klein & Tennenbaum, 1991). לפיכך, עשויה הסביבה לנבא את מידת ההצלחה של הילד בבית הספר. ילדים מבתים המקדמים אוריינות מגיעים עם מגוון כישורים המסייעים להם ברכישת הקריאה, הכתיבה והלמידה ועוזרים להם להגות כהלכה מילים גבוהות ולהבין משמעויות מורכבות בתהליך הקריאה (Taylor & Dorsey-Gaines, 1998).

במקביל, ניתן לנבא פערים מאוחרים יותר בלמידה מופשטת ומורכבת אצל ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך (Aram & Levin, 2004). האימהות מסביבה זו נמצאו כנוטות להדגים פחות התנהגות אוריינית לילדיהן. הן חושפות את הילדים לפחות חומר כתוב, ונוטות לתווך פחות נושאים הקשורים לאוריינות ולמתן משמעות לתהליך הקריאה. האימהות גם מגדירות את תפקידן במושגים של טיפול ושל הענקת חום לילד, ופחות במושגים של תיווך, של הכנה לבית-הספר ושל סיוע בהתפתחות, והן נוטות לתפוס את מערכת החינוך כאחראית להתפתחותו הקוגניטיבית של הילד (Kagitcibasi, 2002).

מחקר אשר בחן את מקום המיצב הסוציו-אקונומי של הילד על הצלחה לשונית בעברית בקרב 180 ילדים ממיצב סוציו-אקונומי גבוה לעומת 180 ילדים ממיצב סוציו-אקונומי נמוך, הראה פערים ביכולת התיהלוך והשליפה של צירופים שמניים בעלי מורפולוגיה מסומנת, כגון אבנים גדולות, עפרונות מחודדים, אצל ילדים ממיצב בינוני-נמוך לעומת ילדים ממיצב בינוני-גבוה. ממצאי המחקר הצביעו באופן עקבי על יכולות גבוהות יותר של זיכרון, של תיהלוך ושל זמן תגובה אצל הילדים מהמיצב הבינוני-גבוה, לצד הצלחה משמעותית בתחומי השיח, המילון, המורפולוגיה של הנטייה, המורפו-תחביר והגזירה הלקסיקלית, בהשוואה לילדים מהמיצב הבינוני-נמוך (Schiff & Ravid, 2012). מחקר אחר הראה הצלחה לתוכניות התערבות ממוקדות בקריאת ספרים ובכתיבה משותפת לקידום שפה ואוריינות בעברית של ילדים ממיצב בינוני-נמוך בגיל טרום בית-ספר בישראל (Aram & Biron, 2004).

לסיכום, ניכרת חשיבות רבה לשימוש מושכל בשפה הדבורה לקידום האוריינות המאוחרת. ככל שסגנון השיח של הבית ושל הגננת אורייני ודיאלוגי יותר, כך גדלים הסיכויים לשכלול השיח האורייני של הילדים. בהקשר זה, ניכרת החשיבות לפתח שיח אורייני בבית ובגן בגיל הרך במקום לתרגל מיומנויות, שכן השפה הדבורה הבאה לידי ביטוי בשיחות בין ילדים ובין ילדים לבין מבוגרים משמשת כלי לעיצוב האורייני של הילדים ולחינוכם. השפעה של סגנון התקשורת של המבוגרים, קרי, ההורים, הגננות והמורים על רכישת השפה ועל האוריינות של הילדים דרמטית ויש לה השלכות לגבי האופן שבו הילדים משתלבים בבית הספר ועונים על דרישותיו. לכן על ההכוונה המיטבית של מבוגרים בנושא אוריינות לכלול קידום שיטתי ומזדמן גם יחד של כישורי לשון ושל שיח מסוגים שונים באיזון המותאם לגיל (בלום-קולקה וחביב, 2010).

מחקר זה מתמקד בילדים בני 5-6 ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך ומשווה את יכולות השיח הנרטיבי והשיח האקספוזיטורי-העיוני שלהם לאלה של בני גילם, ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה.

מתודולוגיה

מטרות המחקר

1. לעמוד על יכולות האוריינות והשיח של המשתתפים בהפקה דבורה של שיח נרטיבי ושל שיח אקספוזיטורי.
2. להשוות בין יכולות האוריינות והשיח של הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לאלה של הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך בהפקה הנרטיבית והאקספוזיטורית.

שאלות המחקר

1. מהן יכולות האוריינות והשיח של ילדי גן חובה בהפקה של שיח נרטיבי דבור? האם קיים הבדל בין ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה לבין ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך בהפקה של שיח נרטיבי? ואם כן, כיצד הוא בא לידי ביטוי?

2. מהן יכולות האוריינות והשיח של המשתתפים בהפקה של שיח אקפוזיטורי דבור? האם קיים

הבדל בין הילדים משתי האוכלוסיות? ואם כן, כיצד הוא בא לידי ביטוי?

במחקר השתתפו עשרים ילדי גן חובה בני 5-6 הלומדים בגן ילדים בצפון הארץ, אשר חולקו לשתי קבוצות, לפי דיווחי הרקע הידועים לגננת. בקבוצה האחת עשרה ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה ובקבוצה השנייה עשרה ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך.

כלי המחקר

כלי המחקר כלל הפקה דבורה של שני סוגי שיח תקפים, אשר אומצו ממחקרם של Berman & Verhoeven (2002). אלה כללו: (1) שיח נרטיבי – שבו הילד התבקש לספר על מקרה לא נעים שקרה לו; (2) שיח אקספוזיטורי – שבו הילד התבקש להביע את דעתו על אלימות בגן.

מהלך המחקר

הליך המחקר כלל שתי פגישות אישיות של הכותבת השנייה עם כל ילד. הפגישות ארכו 10 דקות כל אחת והן נערכו בחדר שקט. בפגישה הראשונה התבקש הילד לספר על מקרה לא נעים שקרה לו, ובפגישה השנייה, שנערכה שלושה ימים לאחר מכן, הוא התבקש להביע את דעתו על אלימות בגן. הטקסטים שהפיקו המשתתפים הוקלטו ולאחר מכן תועתקו מילה במילה. נעשה ניתוח של כל סוג שיח בהתאם לאותם משתנים. ואלה הם:

1. מספר מילים - מילה הוגדרה לצורכי הניתוח כיחידה בסיסית בעלת משמעות, וכל מילות התוכן והפונקציה נספרו, כולל מילות יחס כמו "מן", "לפני". ביטוי ממולן, כמו "בית-חולים", שהוא בעל משמעות סמנטית אחת, הוגדר כמילה אחת. מילות יחס שמצטרפות לשם העצם, כמו ב, ל, מ, נספרו כמילה אחת יחד עם שם העצם, למשל "בבית". מילה שחזרה על עצמה נספרה שוב, וגם מילים עם הטייה דקדוקית שונה כמו "הלך"- "הלכה", "ילד"- "ילדים" נספרו כמילים נפרדות.

2. יכולות אורייניות - ממוצע של הפקת שמות עצם במשלב גבוה, של פעלים במשלב גבוה ושל תארים במשלב גבוה, למשל "התחדשות", "הסביר", "מהמם".

3. יכולות שיח - הפקת מבנים תחביריים במשלב גבוה, כמו תנאי, זמניות וסיבתיות. לדוגמה, "אם...אז", "ולכן", "למחרת".

4. הערכת מידת ארגון הטקסט והתוכן על-פי סולם 3-1 (1-דל, 2-בינוני, 3-גבוה).
נערכה מהימנות בין שתי כותבות המאמר לגבי כל אחד מן המשתנים. כל משתנה נותח באופן כמותני-סטטיסטי והשווה בין הקבוצות באמצעות ניתוחי t. במקביל, נערכו ניתוחים איכותניים באותם משתנים. השימוש בשיטת הניתוח המשולבת (Mixed Method) מאפשר לקבל תמונה עשירה לגבי יכולות האוריינות והשיח של המשתתפים בכל אחד מסוגי השיח שהוערכו (Flick, 2017).

היבטים אתיים

טרם ביצע המחקר, התקבלו אישורי ההורים להשתתפות ילדיהם במחקר. הובטח להם שההשתתפות אנונימית, וכי לא ייעשה שימוש בשמות הילדים או בכל פרט אחר המזהה אותם.

ממצאים ודיון

ממצאי המחקר מוצגים להלן בהתאם לשאלות המחקר. תחילה באמצעות ניתוח כמותני-סטטיסטי, ולאחר מכן באמצעות ניתוח איכותני משלים, המוצג בליווי דוגמאות אותנטיות מן הטקסטים שהפיקו הילדים. יוצגו ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים. הלוחות שלהלן מציגים ממוצעים, סטיות תקן ומובהקות ממבחן ה-t של שתי הקבוצות בשתי המטלות שניתנו במחקר. מובהקות נמדדה מרמת $p < 0.5$.

שאלת המחקר הראשונה ביקשה להעריך את יכולות האוריינות והשיח של ילדי גן חובה שהשתתפו במחקר בהפקה של שיח נרטיבי דבור, ולבחון אם קיים הבדל בין ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה לבין ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך.

לוח 1 מציג ממוצעים, סטיות תקן, ערכי t ומובהקות בהפקת השיח הנרטיבי אצל הילדים מהמיצב הסוציו-אקונומי הבינוני-הגבוה לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן ומובהקות במטלת הנרטיב האישי לפי קבוצה

t	סטיות תקן	ממוצע	N	קבוצה	
0.559	15.95	27.00	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה	מספר מילים
	19.13	22.60	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך	
0.908	12.99	46.47	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה	יכולות אורייניות: הפקת שמות עצם, פעלים ותארים גבוהים
	8.79	41.97	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך	
-0.405	5.26	4.55	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה	יכולות שיח: הפקת מבנים תחביריים במשלב גבוה כמו תנאי, זמניות וסיבתיות
	3.88	5.39	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך	
0.000	2.02	6.90	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה	הערכת מידת ארגון הטקסט והתוכן (בסולם 1-3)
	2.02	6.90	10	מיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך	
p<0.5					

מלוח 1 עולה כי אין הבדלים מובהקים באף אחת מן הקטגוריות שנבדקו בהפקת נרטיב אישי בין שתי האוכלוסיות. ממצאים אלה של חוסר הבדלים בהפקה הנרטיבית מומחשים באמצעות הניתוח האיכותני. המשתתפים משתי הקבוצות הפיקו רצף של פעלים בזה אחר זה לצורך תיאור המאורעות שעברו, ובכך שמרו באופן תואם גיל על המבנה הקנוני של הנרטיב (Berman, 1999). למשל הטקסט: "אייר שפכה עליי ת'קורונפלקס ואימא אמרה לה להחליף בגדים והיא לא עשתה את זה ואימא לקחה אותה למקלחת והחליפה לה בגדים", שהפיק ילד מקבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-

הגבוה, לעומת רונה, בת 5.9 מקבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך: "אה...שאימא ש...אימא שלי הכניסה אותי לחדר ו...וקצת ירד לי דמעות ואז חשבתי לשחק קצת וזהו".

היכולת הדומה בהפקת הנרטיב נצפתה גם בטקסטים ארוכים ורבי-מאורעות שהפיקו הילדים משתי הקבוצות, למשל שון, בן 5.10 מקבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה:

ש...אני ו...שאני שיחקתי בגן הבנים וברק ובנג' היו שם הם...אה...הם נלחמו שם ובטעות בנג' אמר בואו נתקוף את שון...אז...ואז בנג' וברק נלחמו ואז בנג' ראה אותי וברח ו...והם ראו אותי ואז בנג' אמר בואו נתקוף את שון והם תקפו אותי בנג' וברק...אבל ברק לא תקף אותי, רק בנג'.

לעומת רני, בן 5.9 מקבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך:

אתמול אח שלי אהה...דניאל הוא הרג'ז אותי נורא הוא גרם לי לכעוס אה...אז... ואז שהוא גרם לי לכעוס צעקתי עליו הוא הלך לחדר המחשב ו...ובכה ו...שאני הרגזתי אותו אה...אה...אז גם אה...אז...ש...ואז הוא רצה נורא לקחת מסטיק אבל, אבל הוא נורא התרגז כי רצה כבר ללכת לסרט אז ישב על המושב שלה באוטו ואז הוא הרג'ז אותי ואז אחותי ואז אמרנו אותו לאבא.

בשתי הקבוצות הובעו פעלים ומבני גרימה גבוהים, כמו "נלחמו", "תקפו" אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה ו"הרג'ז", "גרם לי לכעוס" אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך.

שאלת המחקר השנייה התמקדה ביכולות האוריינות והשיח של המשתתפים בהפקה של שיח אקספוזיטורי דבור, ובחנה אם קיים הבדל בין ילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לבין ילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך בהפקת השיח הנרטיבי.

לוח 2 מציג ממוצעים, סטיות תקן, ערכי t ומובהקות בהפקת השיח האקספוזיטורי אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומובהקות במטלת הטקסט האקספוזיטורי לפי קבוצה

קבוצה	N	ממוצע	סטיות תקן	t
מספר מילים	10	25.60	7.70	*-2.522
	10	8.40	4.34	
יכולות אורייניות: הפקת שמות עצם, פעלים ותארים גבוהים	10	4.00	1.22	**-2.712
	10	0.20	0.45	
יכולות שיח: הפקת מבנים תחביריים במשלב גבוה, כמו תנאי, זמניות וסיבתיות	10	0.00	0.00	0.00
	10	0.00	0.00	
הערכת מידת ארגון הטקסט והתוכן (בסולם 1-נמוך, 2-בינוני, 3-גבוה)	10	3.00	0.00	**-3.000
	10	1.00	0.00	

* $p < 0.5$; ** $p < 0.01$

הממצאים המוצגים בלוח 2 מראים הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהפקת הטקסט האקספוזיטורי. אלה באו לידי ביטוי בממוצע מספר המילים של קבוצת הילדים מהמיצב הסוציו-אקונומי הבינוני-הגבוה לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך ($t = -2.552$, $p < 0.05$). מספר המילים הממוצע בטקסט האקספוזיטורי נמצא גבוה באופן מובהק אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך. הבדל זה מומחש בניתוח האיכותני. למשל, איה, בת 6, ממיצב בינוני-גבוה: "זה להתנהג לא יפה אחד לשני ולהגיד דברים לא נעימים, גם אם מישהו אומר דבר לא נעים צריך לשאול

אותו ולהגיד לו ורק אחר כך להגיד אותו לגננת, גם אסור להרביץ ולהכות ולדחוף", לעומת הפקה מצומצמת יותר אצל שי, בן 6, ממיצב בינוני-נמוך: "לא להרביץ, לא לנשוך ולא להציק".

הבדל נוסף נמצא בין שתי הקבוצות ביכולות אורייניות, קרי, בהפקה של שמות עצם, של פעלים ושל תארים מופשטים ובמשלב גבוה ($t=-2.712, p<0.01$). ממוצע היכולות האורייניות היה גבוה יותר אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך. הטקסט האקספוזיטורי של חני, בת 6, מקבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה, כלל שימוש במילות תוכן גבוהות כמו "לבעוט", "להתעלם", "מתחרז", "משהו חברי", "להילחם", "מקשיבים" וכן של דן, בן 5.10, מאותה קבוצה:

לבעוט, זה גם להתעלם זה כמו אלימות, זה קצת מתחרז, שמדברים במילים לא יפות זה לא חברות צריך לעזור ולעשות מעשה חברי; לנשוך ולהילחם זה גורם למכות וזה אלימות, להאשים ולעשות כישוף וקללה על ילדים; אלימות זה שמרביצים למישהו זה גם שאנחנו לא מקשיבים אחד לשני, אלימות זה משהו לא חברי.

לעומתם, בקבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך רווחו מבעים קצרים ופשוטים, כמו אצל מאיה, בת 6.2: "לא להרביץ, לא לנשוך ולא להציק". ועם זאת, אצלה מופה מבנה מודלי עם שימוש ב"אסור": "אסור לדחוף, אסור לצבוט ואסור לקלל".

הבדל מובהק נוסף בין קבוצת הילדים נמצא בהערכת ארגון הטקסט האקספוזיטורי ותוכנו ($t=-3.00, p<0.01$), ממוצע מידת הקוהרנטיות וארגון התוכן של הטקסט היה גבוה יותר אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך. זאת ניתן לראות בדוגמאות שלעיל, החושפות טקסטים יצירתיים ומאורגנים אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה, לעומת טקסטים תבניתיים, הכוללים סיסמאות שבלוניות, כמו: "אסור להרביץ" אצל קבוצת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך.

לסיכום, המחקר המתואר העריך את יכולות השיח הנרטיבי הדבור ואת יכולות השיח האקספוזיטורי הדבור של 20 תלמידים בגיל טרום בית-ספר, הלומדים בגן חובה בצפון הארץ, ובבדלים לפי הסביבה שהם באים ממנה. מטרות המחקר היו למפות את יכולות השפה, האוריינות והשיח של התלמידים

הצעירים בהפקה הנרטיבית והאקספוזיטורית, לבחון אם קיים הבדל בין הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך בהפקה של שני סוגי השיח, ואם כן, כיצד הוא בא לידי ביטוי. ניתוח הממצאים הראה יכולות דומות אצל המשתתפים בהפקת השיח הנרטיבי, ככל הנראה מפאת היותו חלק מההתפתחות הטבעית האינטואיטיבית של השפה (Berman & Slobin, 1994). לעומתו, השיח האקספוזיטורי הדורש חשיבה אובייקטיבית, משוכללת וגבוהה (Berman & Katzenberger, 2004; Berman & Nir-Sagiv, 2007; Berman & Ravid, 2008) חשף פערים מובהקים בין שתי האוכלוסיות. הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה הפיקו יותר מילים ויותר מבנים אורייניים גבוהים, והפיקו טקסט לכיד ומאורגן יותר לעומת הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך. כלומר, לעומת הטקסטים הנרטיביים, שהופקו אצל כל הילדים בהתאם לתבנית הקנונית של הסיפור, הטקסט האקספוזיטורי המופשט חשף פערים בחשיבה, בהתארגנות וביכולות האורייניות והשיח בהתאם למיצב של הילדים.

הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך דבקו בתבנית המוכרת של "אסור" בהפקה האקספוזיטורית. לעומתם, הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה הרחיבו ודיברו על מה שאסור, והראו יכולות חשיבה, הסקת מסקנות והבעת דעה, שלא מופו אצל הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך. ממצאים אלה מחדדים את ההבחנה בין הפנמת השיח הנרטיבי לעומת השיח האקספוזיטורי (Berman & Verhoeven, 2002) בגיל הרך, ומצביעים על הצורך לקדם תלמידים ממיצב בינוני-נמוך החל מגיל הגן, באמצעות חשיפה למגוון טקסטים עיוניים-אקספוזיטוריים ועל ידי עידוד הפקתם, תחילה עם תיווך הגננת, ולאחר מכן בלעדיו.

מרבית הספרות בהתפתחות השיח בגיל הרך מתמקדת בכשירות הנרטיבית, ובעצם היותה יכולת מולדת, המתפתחת בגיל הרך, ללא קשר לסביבה (Berman, 1995). לעומת זאת, השיח האקספוזיטורי-העיוני הדורש יכולות אורייניות ולקסיקון משוכלל (Britton, 1994) נחקר פחות באופן ניכר. היכולת להפיק תלוית גיל ואוריינות, והיא מונעת משלבי ההתפתחות (Berman & Ravid, 2008). ההבדלים שעלו במחקר הנוכחי בין הילדים מהמיצב הבינוני-הגבוה לבין הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך במסוגלות ההפקה של הטקסט האקספוזיטורי, מאירים את חשיבותו ככלי יעיל להערכת הידע הטקסטואלי ולמיפוי הפערים ולשיקופם כבר בגיל הגן, בהתאם לסביבת המקור של

הילדים. לפיכך, הטקסט האקספוזיטורי עשוי לשמש חלון לאנשי החינוך ולמטפלים להתבוננות בקשיים הצפויים אצל ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך בעצם ההתמודדות שהם יידרשו לה בלמידת טקסטים אקדמיים מורכבים ומופשטים בבית-הספר.

ממצאי המחקר ממחישים את מקומה של הסביבה כגורם מהותי בהתפתחות האוריינות והשיח בגיל הרך. סביבה מטפחת מאפשרת לאדם לשוחח, לקרוא ולכתוב, להבין וגם להפיק טקסטים מורכבים מבחינת מבנם ולשונם, להתנסח בצורה בהירה ובמילים מדויקות, לספר סיפור, לתת הסבר ולהגדיר מושגים ומילים ועוד. כל זאת תוך התאמת רמת הפירוט וכמות המידע של מבעיהם לקהל שאליו הם פונים (בלום-קולקה וחמו, 2010). בעוד שמרבית המחקרים הקודמים עסקו ברמת המילה והמשפט, ביכולת הקריאה והעיבוד הפונולוגי וההבנה ביחס לסביבה, מחקר זה מתמקד בהפקה הדבורה של שתי סוגות שונות אצל ילדים בגיל הרך.

הממצאים ממחישים את מסוגלות הילדים מהמיצב הסוציו-אקונומי הבינוני-הגבוה להפיק שיח אקספוזיטורי בסיסי עם טיעונים והסקת מסקנות כבר בגיל גן חובה. לעומתם, הילדים מהמיצב הבינוני-הנמוך במחקר נמצאו כבעלי מיומנויות שיח אקספוזיטורי דלות בהשוואה לבני גילם מהמיצב הבינוני-הגבוה. בכך מאוששים ממצאי המחקר ממצאים קודמים לגבי הפער בין ילדים ממיצב בינוני-גבוה וממיצב בינוני-נמוך בדיוק בקריאה, בהבנת הנקרא, ביכולת האיות ובכתיבה, ברכישת מילים חדשות ובהעדר היכולת להפיק מידע מילוני (Schiff & Ravid, 2012) ומעשירים את הספרות המחקרית לגבי פערים בהפקת שיח אקספוזיטורי מופשט בגיל טרום בית ספר.

המחקר ממחיש את האופן שבו הפוטנציאל להתפתחות האוריינות והשיח האקספוזיטורי המופשט קיים אצל כולם, ואולם מימושו הוא תלוי-סביבה. ממצאי המחקר מחזקים את ההשפעה הרבה של ההורים והסביבה הקרובה של הילד בהתפתחות שלבי האוריינות המוקדמים שלו. בעוד סביבה מקדמת ומעשירה מתווכת בין הילד לעולם ומרחיבה את הנראה, מאפשרת לו להתבונן, לחשוב ולהבין, ומפתחת אצלו את הצורך לדעת ולשאול מעבר לנקלט בחושים (קליין, 1996), סביבה מעוטת אוריינות מונעת מן הילד להתפתח ולממש את הפוטנציאל הגלום בו. לפיכך, תיווך המבוגר ומתן התנסות אוריינית בבית הילד ובגן ובאינטראקציה הורה/גננת-ילד חשובים ביותר להתפתחותו, ויש להם השלכות רבות על יכולות הלמידה שלו בבית הספר.

ממצאי המחקר מחזקים את חשיבות התיווך, המכון את הילד לקראת רמת ההתפתחות הפוטנציאלית שלו (Feuerstein, Klein & Tennenbaum, 1991), וממחישים את חשיבותן הרבה של שנות הגיל הרך להעשרת עולמו של הילד בתחום הלשוני. ראוי לחשוף את הילדים להיבטים השונים של האוריינות, להפגיש את הילד מגיל צעיר עם פעילויות של כתיבה ושל קריאה, באופן ישיר ולא בעקיפין. חשוב להקריא לילדים טקסטים מסוגות שונות, ספרות יפה, קטעי עיתונות, מכתבים, הודעות ורשימות לצרכים שונים. יש לשוחח איתם, לשאול שאלות ולעורר אצלם שאלות, לפי מידת ההתעניינות וההבנה של הילד. נוסף על כך, ראוי לעודד ולטפח את ניסיונות הכתיבה הראשונים הספונטניים של הילד, תוך התחשבות בשלב ההתפתחותי שבו הוא מצוי (רביד, 2002).

חשוב לקחת בחשבון גם את מקומה של האוריינות כקשורה וכמקשרת בין ערוץ הכתב לערוץ הדיבור (Ravid & Tolchinsky, 2002). ידע של עקרונות לשוניים מסייע ברכישת הכתב, ואילו הבנת היסודות הלשוניים במערכת הכתב מקדמת את הבנת המערכת הלשונית הדבורה (רביד, 2002). לגן הילדים ניכרת בהקשר זה חשיבות רבה בקידום התפתחות האוריינית של הילדים, ובפרט אצל ילדים מסביבה דלה באוריינות. על הגננת ליצור אקלים שמאפשר ביטוי לניצני אוריינות, באמצעות סביבה עשירה בספרים, בחומרי כתיבה, בפינוי משחק סוציו-דרמטי שונות, וכן בשלטים, כגון מדבקות עם שמות הילדים המופיעות על מגירותיהם. חשוב להרבות בשיחות עם הילדים, במשחקים עשירי מלל ובקריאת ספרים.

מחקר זה מתמקד בתיווך הסביבה ובהשפעתו על יכולות האוריינות והשיח משתי סוגות שונות אצל ילדים בגיל טרום בית-ספר, הבאים ממיצבים סוציו-אקונומיים שונים. המחקר מציג תמונה מדאיגה לגבי ניצנים של פער בהפקה של שיח הדורש חשיבה אקדמית מופשטת בין ילדי גן חובה הבאים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, לבין בני גילם ממיצב בינוני-נמוך. נראה כי משאבים רבים נדרשים כדי למנוע העמקה של הפער בשנות בית-הספר ואחריו. התערבות מוקדמת ואינטנסיבית במסגרת הגן, ומתן העדפה מתקנת לילדים מהמיצב הבינוני-נמוך בגן ולאורך שנות הלימוד בבית ספר, עשויים לסייע בצמצום הפער, ולהעניק לילדים אלה אפשרות ללמוד ולהצליח.

רשימת מקורות

- אלפי-שבתאי, א' ורביד, ד' (2001). ידע לא ילידי בלשון שנייה: מקרה הסביל. סקריפט – אוריינות: חקר עיון ומעש, 2, 101-77.
- בלום-קולקה, ש' וחביב, ט' (2010). הסוד השמור של שיח עמיתים: התפתחות אוריינית-חברתית בשיח דבור בין ילדים ובין מבוגרים לילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים (352-378). תל-אביב: מט"ח.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים (5-41). תל-אביב: מט"ח.
- כץ, ע' (2002). סוד המוח. תל אביב: מודן.
- סגל, מ' (2008). מה הסיפור? על התפתחות היכולת הנרטיבית. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' וקוזולין, א' (2004). למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים - לב ויגוצקי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- קוזולין, א' ועילם, ג' (2003). מחשבה ותרבות: אסופה - לב ויגוצקי. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה.
- קליין, פ' (1996). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- רביד, ד' (1997). רכישת לשון, תיהלוק לשון ואוריינות: עקרון העקיבות הטיפולוגית. בתוך י' שימרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתובה (101-118). ירושלים: מאגנס.
- רביד, ד' (2002). לשון ואוריינות במעבר מן הגן לבית הספר. בתוך פ' קליין (עורכת), שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך (43-70). תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.

Alfi-Shabtay, I. (2006). *Hebrew knowledge of veteran Russian-speaking immigrants in Israel*. Unpublished doctorate dissertation. Tel Aviv: Tel Aviv University.

- Anderson, S. R. (1985). Inflectional morphology. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description* (150-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Intervention programs among low SES Israeli preschoolers. The benefits of joint storybook reading and joint writing to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners promoting literacy achievements in second grade: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: Interdisciplinary Journal*, 17(4), 387-409.
- Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History* 54, 285-313.
- Berman, R. A. (1999). Form/Function relations in narrative. In A. R. Aisenman (Ed.), *International literacy project working papers in developing literacy across genres, modalities and languages* (Vol. 1, 80-92). Tel Aviv: Tel Aviv University Press.
- Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 28(1), 57-94.
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.

- Berman, R. A., & Ravid, D. (2008). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cambridge handbook of literacy* (92-110). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R. A., & Slobin, I. D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Berman, R. A., & Verhoeven, L. (2002). Developing text production abilities. *Written Language and Literacy*, 5, 1-44.
- Britton, B. K. (1994). Understanding expository text. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (641-674). New York: Academic Press.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Comrie, B. (1985). Causative verb formation and other verb-deriving morphology. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description* (309-348). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tennenbaum, A. (1991). *Mediated learning experience* (M.L.E). London: Freund Publishing House.
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46-57.
- Kagitcibasi, C. (2002). A model of family change in cultural context. *Online Reading in Psychology and Culture*, 6(3), 1-11.
- Mosenthal, P. B. (1985). Defining the expository discourse continuum. *Poetics*, 14, 387-414.

- Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research setting*. Amsterdam: John Benhamins.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-448.
- Reese, E. (1995). Predicting children's literacy from mother-child conversation. *Cognitive Development*, 10(3), 381-405.
- Rush, K. L. (1999). Caregiver-child interactions and early literacy development of preschool children from low-income environment. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 3-14.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163, 107-114.
- Schiff, R., & Ravid, D. (2012). Linguistic processing in Hebrew-speaking children from low and high SES backgrounds. *Reading and Writing*, 25, 1427-1488.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Spencer, A. (1991). *Morphological theory: An introduction to word structure in generative grammar*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1998). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.

Williams, M. (1989). Vygotsky's social theory of mind. *Harvard Educational Review*, 59(1), 108-126.