

רכישת מילים רב-משמעיות בכיתות א-ו: השוואה בין הזרם הממלכתי-חרדי לזרמים הממלכתי והממלכתי-דתי

חיים רביב^{1,2} ואילנית אברהם¹

¹מכללת אפרתה

²אוניברסיטת בר-אילן

מערכת החינוך הממלכתית בישראל החלה לשלב בתוכה בעשור האחרון בתי ספר יסודיים מן המגזר החרדי ("ממלכתי-חרדי"), במטרה לקדם את ההוראה והלמידה ולהטמיע סטנדרטים ממלכתיים ואחידים על כלל האוכלוסייה. המחקר הנוכחי הוקדש לבחינה של היבטים שונים בידיעה המילונית בגיל הילדות מכיתות א' עד ו' בקרב ילדים הלומדים בבתי ספר של הזרם הממלכתי-חרדי. שיטת המחקר ושיטת הדגימה היו זהות למחקר קודם שנערך לפני כשנה, ואשר בדק ידיעה מילונית בזרמים הממלכתי והממלכתי-דתי, והמטרה הייתה לבדוק האם ובאיזו מידה קיימים הבדלים בידיעה המילונית-סמנטית של מילים בין הזרם הממלכתי-חרדי לזרמים הממלכתי והממלכתי-דתי. שאלה זו נבחנה באמצעות בדיקת ידיעת המשמעויות המרובות במילים רב-משמעיות (כמו 'רשת': רשת בד, רשת עסקים, רשת תקשורת ועוד) המכילות מטען סמנטי מרובה ויכולות להצביע על הבדלים בידיעה מילונית-סמנטית, על קצב התפתחות הידיעה המילונית ועל השתקפות חברתית-תרבותית בתוך המטען הסמנטי של המילים. במחקר השתתפו 116 ילדים מהזרם החרדי-ממלכתי מכיתות א' עד ו', והנתונים הושאו כאמור למחקר הקודם מהזרמים הממלכתי והממלכתי-דתי שבו השתתפו 162 ילדים. הממצאים הראו שקצב הרכישה הממוצע היה דומה בין המגזרים והייתה עלייה מובהקת מקבילה עם התקדמות הגיל. עם זאת, הפילוח על פי הרמה השפתית הצביע על כך שבעיקר קבוצות הרמה הבינונית והגבוהה הראו היקפי ידיעה מילונית דומים בין המגזרים, אך לבעלי הרמה הנמוכה במגזר הממלכתי-חרדי היה ידיעה מילונית מצומצמת שנתר בעינו לאורך כל שש שנות הלימוד. ביחס למטען הסמנטי עלה שהייתה חפיפה בין המגזרים במשמעויות הבסיסיות, אך נוצרו גם בידולים סמנטיים המשקפים את ההקשר התרבותי והדתי של הזרמים השונים. הממצאים נדונים לאור מחקרים נוספים שעסקו בחברה החרדית ולאור מחקרים על התגבשות הידיעה המילונית.

מילות מפתח: אוצר מילים, מילים רב-משמעיות, ידיעה מילונית, בית ספר יסודי, זרם ממלכתי-חרדי

מבוא

השפה היא אמצעי תקשורת המתפתח בהקשר חברתי, תרבותי, לימודי ואישי (Grove, 2014; Isitan et al., 2018). רכישתה כרוכה בהפנמה של ידיעה תיאורטי ופרקטי ושל ידיעה מטא-לשונית, וכן בשימוש אינטראקטיבי בערוצי השונים כמו דיבור, האזנה, כתיבה וקריאה (Kidd et al., 2018). תהליך הרכישה נמשך מעבר לשנות הילדות המוקדמות, אל עבר גיל בית הספר, ובמהלכו משפרים את היכולות הלשוניות.

תהליך התפתחות השפה מבוסס על מגוון רכיבים ומערכות אשר יש ביניהם יחסי גומלין. אל הכישורים הלשוניים חוברות יכולות קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות (Mercer et al., 2019), משתנים

רגשיים-אישיותיים (Chu et al., 2016), כישורים תרבותיים-חברתיים ומרכיבים סביבתיים (Cekaite, 2017). לבני היסוד של השפה הן המילים, ומהן נוצרים מבנים גדולים יותר כמו משפטים, פסקות וטקסטים. לאוצר המילים חשיבות והשפעה על ההתפתחות השפתית של היחיד.

אוצר מילים – המילון האורייני

אוצר המילים האישי (המילון האורייני / הלקסיקון המנטלי) הוא אוצר המושגים האישי שנרכש, והוא עומד בתשתית היכולות הלשוניות האינטגרטיביות של הבעה בכתב ובעל-פה, הבנת הנשמע והבנת הנקרא (Barclay & Schmitt, 2019). מילה היא סימן לשוני דבור או כתוב, והידיעה שלה כוללת היבטים סמנטיים, פרגמטיים, פונולוגיים, אורתוגרפיים ומורפולוגיים. חשיבות מרובה נודעת להרחבת אוצר המילים הן מבחינת רוחבו והן מבחינת עומקו. רוחב אוצר מילים מתייחס לכמות המספרית של המילים שהפרט מכיר ומפיק (Anglin et al., 1993; Gyllstad et al., 2015), ועומק אוצר מילים - לריבוי המשמעויות ולגוני המשמעויות של כל מילה, המתבטאים בהקשרים שונים (Webb & Nation, 2017).

על פי מחקרים בשפה האנגלית, היקף אוצר המילים האישי בשלב ההתפתחות של טרום בית הספר היסודי נאמד בכ-5,000 עד 20,000 מילים (Moats, 2001) ובמוצע סך של כ-13,000 מילים (Clark, 2003; צור ואחרים, 2012). המשך תהליך הרכישה, המתבצע בשנות בית הספר היסודי, נקרא 'רכישה מילונית מאוחרת' (אביבי-בן-צבי, 2010; Berman, 2007), וקצב ההתקדמות השנתי שלו מוערך בכ-3,000 מילים (Nagy & Scott, 2000), כלומר כ-8 מילים ביום, ולפי הערכות אחרות הקצב השנתי הוא כ-5000 (Anglin et al., 1993).

מחקרים מעידים כי קיימת שיטתיות בתהליך רכישת המילים, ואין מדובר בהתקדמות אקראית. למשל, בבדיקה שנערכה בין 3 קבוצות שונות בארצות הברית של ילדי בית ספר יסודי (קבוצת תלמידי כיתות ב'-ה' דוברי אנגלית כשפת אם שרמתם ממוצעת; קבוצת דומה ברמה מתקדמת; קבוצת תלמידי כיתות ה' שאנגלית היא שפה שנייה עבורם) ובה בחנו ידיעה של 50 מילים מדגמיות, נמצא מתאם גבוה בין הקבוצות במילים שהכירו ובמילים שלא הכירו (Biemiller, 2005, 2006). המתאם הוסבר בכך שבשלב התפתחות מוקדם רוכשים מילים שהן בסיס ותנאי מוקדם להבנת מילים מאוחרות יותר ברצף, כמו כן, מילים מאוחרות מאופיינות במורכבות קוגניטיבית והן מתאימות לדיסציפלינות ממוקדות, ונרכשות אחרי המילים הבסיסיות (Biemiller, 2006).

מילים רב-משמעיות

לצד רכישת מילים חדשות, הלקסיקון של הפרט מתפתח גם בתוספת של משמעויות חדשות למילים קיימות. מדובר במילים רב-משמעיות שיש להן ייצוגים סמנטיים רבים המשויכים למילה אחת (צרפתי, 2001). מילים אלו מחולקות לשתי קטגוריות סמנטיות עיקריות: פוליסמיה והומונימיה (Lyons, 1977; אזר, 2011). מילים פוליסמיות כוללות משמעויות שונות שיש ביניהן מובן בסיסי דומה. למשל, למילה 'רשת' יש מספר משמעויות כמו 'מקלעת חוטים', 'מערכת מחשבים מקושרים', 'מערכת של מוסדות קשורים' (מילון רב-מילים), ולכולן יש משמעות בסיסית דומה של 'מערכת קשרים'. הקשר בין המשמעויות נובע מהנטייה של הדוברים להרחיב את משמעות המילים על פי דמיון (צרפתי, 2001; Ulmann, 1962). למשל, הדמיון והקרבה הרעיונית בין הייצוג 'רשת חוטים' ל'רשת מחשבים' הביאו את הדוברים להרחיב את הייצוגים של

המילה 'רשת' ולכלול בתוכה את 'רשת מחשבים'. לעומת זאת, מילה הומונימית נובעת לעיתים קרובות משאילת מילים משפות אחרות, ולכן המשמעויות שלה אינן קשורות זו לזו (אזר, 2011). כך למשל המילה 'בר' משמעותה בעברית 'תבואה', אך היא גם קיבלה משמעות נוספת מאנגלית ('מקום להגשת שתייה') ומארמית ('חוץ').

מבחינת התפוצה, שיעור המילים הפוליסמיות בשפה גדול משמעותית משיעור המילים ההומונימיות, אך יש פער בין ההערכות השונות ואין שיטה אחידה למדידה. למשל, באנגלית, לפי הערכה אחת המבוססת על מילון Wordsmyth, היקף המילים ההומונימיות הוא 7% מכלל המילים במילון, והיקף הפוליסמיות הוא 84% (Srinivasan et al., 2019). לפי הערכה אחרת, ההיקפים הם 4%-40%, בהתאמה, אך לא מתוך כלל המילים אלא רק מתוך המילים השכיחות (Barak et al., 2019).

על פי מחקרי רישום מוחי (MEG), האחסון והארגון של המילים הרב-משמעיות אינו זהה, ובלקסיקון המנטלי יש הבחנה בין מילים פוליסמיות להומונימיות. נמצא שמשמעויות של מילה פוליסמית מיוצגות על ידי ערך לקסיקלי אחד משותף ומופשט (Pykkänen et al., 2006), ואילו משמעויות של מילים הומונימיות מיוצגות על ידי ערכים לקסיקליים נפרדים (Beretta et al., 2005). גם אופן העיבוד המוחי שונה בין הקטגוריות הסמנטיות הללו. כאשר מציגים מילה רב-משמעית, משך העירור של הייצוגים במילה פוליסמית ארוך יותר מאשר במילה הומונימית (Klepousniotou et al., 2012). הסבר אפשרי לכך הוא שהמשמעויות הפוליסמיות מחזקות זו את זו, לעומת המשמעויות ההומונימיות המתחרות זו בזו ומביאות לדעיכה מהירה יותר של הייצוגים (MacGregor et al., 2015).

רכישת מילים רב-משמעיות בילדות

התהליך שבו מקודדים מספר ייצוגים סמנטיים למילה אחת מתחיל בגיל מוקדם. במחקר מעקב עיניים שבו הוצגו תמונות לפעוטות בני שנתיים, נמצא שהם עקבו אחר מספר תמונות השייכות לאותה מילה. למשל, למשמע המילה "cap" הם עקבו גם אחר תמונה של פקק וגם אחר תמונה של כובע (Floyd et al., 2020). מחקר אחר מצא שבני 3-5 שנים מבצעים פעולות של הכללה ומרחיבים בדרך זו את הייצוגים המרובים. אחת ההכללות נקראת "הכללה של יחסים סמנטיים". בהכללה מסוג זה הילדים בונים מערך של יחסים סמנטיים בין ייצוגים מרובים שנרכשו, ומעבירים אותם אל מילים אחרות שנמצאות בתהליך למידה. הדבר הודגם בניסוי בשפה האנגלית שבו ילדים ידעו שלכל אחת מהמילים shovel ו-hammer יש 2 ייצוגים, האחד שם עצם (פטיש) והשני הפעולה (ההלימה בפטיש), ובמילה החדשה dax שהם רכשו כשם עצם, הם העריכו שהיא יכולה לשמש גם כפעולה. החוקרים הסיקו שבמילים פוליסמיות, הקרבה בין המשמעויות מחזקת את היכולת לרכוש משמעויות חדשות (Srinivasan & Rabagliati, 2015; Srinivasan et al., 2017).

פעולת ההכללה עשויה להיות מתוחכמת אף יותר, ולצרף תחת מילה אחת שני ייצוגים בעלי שונות קטגורית-טקסונומית. במהלך רכישת מילים ומושגים נעשית פעולה של סיווג וטקסונומיה (Mayor & Plunkett, 2010). למשל, מילים מסוימות תהיינה שייכות לקטגוריה 'בעל חיים' ואחרות לקטגוריה 'צומח' ועוד. מחקר על ילדי 4-6 הראה שהם מסוגלים לצרף למילה אחת ייצוגים מטקסונומיות (סיווגים) שונות. זה הודגם במילה chicken שהייצוג האחד שלה הוא 'חיה', והוא שייך לטקסונומיה 'בעל חיים', והייצוג

הנוסף שלה הוא 'בשר לאכילה' ואינו מאותה טקסונומיה. כך גם במילה glass המתפרשת כחומר או ככלי שתייה, ולשתי המשמעויות טקסונומיות שונות. המשותף להן הוא היחס הסמנטי של החומר ושימוש, והכללתו ממילה למילה (Srinivasan & Snedeker, 2014). מבחינת סדר הרכישה של הייצוגים, נמצא שבשלב הרכישה המוקדמים, הייצוגים הסמנטיים של מילים פוליסמיות נוטים להיות מוחשיים וקונקרטיים ("קשת: קשת לשיער"), ובהמשך הם מקבלים משמעות מופשטת ("רשת: רשת של שידור"), מטפורית ("קשת: קשת הרגשות"), או פסיכולוגית ("זרם: זרימה בחיים") (Berman, 2007; Booth & Hall, 1995).

מה מאפשר את התרחבות הייצוגים הסמנטיים המשויכים למילה אחת? מחקרים שונים הצביעו על דרכים מגוונות: היחשפות למילה בסביבה היומיומית בהקשרים שונים וחיפה למילה בקשרים תחביריים מגוונים (Floyd & Goldberg, 2021), הכללה של יחסים סמנטיים ממילה למילה כמו שם עצם ופועל (Srinivasan & Rabagliati, 2015) וכמו החומר ושימוש (Srinivasan & Snedeker, 2014), התמקדות במשמעות הליבה והרחבה מופשטת ופיגורטיבית של משמעויות נלוות (Verspoor & Lowie, 2003), וכמו כן הוראה מפורשת של המשמעויות (Jin, 2023; Zipke, 2011).

קצב רכישת המילים הפוליסמיות אצל ילדים משתנה עם הגיל. בניית מילים פוליסמיות באנגלית מתוך מאגר CHILDES, נמצא שעד גיל 31 חודשים יש קצב רכישה מואץ, ולאחר מכן הוא מתמתן אך ממשיך לעלות בהדרגה (Casas et al., 2018). לפי מקורות נוספים, הרכישה של מילים פוליסמיות נמשכת גם בגיל בוגר, ומתגלה ביכולת מפותחת יותר להגדיר את המילים (Brysbaert & Biemiller, 2017; Booton et al., 2021).

לעומת זאת, רכישת מילים הומונימיות עשויה להיות קשה יותר (Dautriche et al., 2016), ולעיתים אף יותר מרכישת מילה חדשה לגמרי (Srinivasan et al., 2019). מחקר על ילדי גיל 5 מצא שקל להם יותר לשייך משמעות חדשה למילת תפל מאשר למילה קיימת (Casenhiser, 2005). הסיבה האפשרית לכך היא ההפרעה והעיכוב שנוצרים בין המשמעויות השונות של המילה ההומונימית (Srinivasan et al., 2019). עם זאת, במחקר שהשווה בין ילדים בגיל 7, כיתה ב' וסטודנטים במכללה, נמצא שבכיתה ב' ובמכללה השתמשו ברמזי הקשר כדי להפנים משמעות הומונימית, בניגוד לילדי הגן (Mazzocco, 1997). כאשר מלמדים מילים הומונימיות באופן מפורש, גם תלמידי כיתה א' מצליחים ברכישתן (Zipke, 2011).

בשפה העברית קיים מחקר מצומצם על רכישת מילים רב-משמעיות בילדות. במחקר של רביב (2022) נבדקו היבטים שונים ברכישת מילים אלה בכיתות א-ו על פי יכולת השליפה של הייצוגים המרובים (Anglin et al., 1993). במחקר היו 162 משתתפים, שחולקו לשלוש קבוצות על פי צמדי כיתות, והממצאים מראים כי היקף שליפת הייצוגים במילים רב משמעיות עולה באופן מובהק במעבר בין כל צמד כיתות, כך שההיקפים של כיתות ג-ד היו מרובים יותר מכיתות א-ב, ושל כיתות ה-ו היו גבוהים מכיתות ג-ד. כאשר מפלחים את הממצאים על פי הקטגוריה הסמנטית של המילה (פוליסמיה / הומונימיה) שוב נמצא שיש התקדמות מובהקת בכל אחת מהן במעבר בין צמדי הכיתות, עם נטייה מסוימת לעלייה גדולה יותר בהיקפים של מילים ההומונימיות, הקשות יותר לרכישה. הנתון מראה שהמילון האורייני גדל בכיתות א-ו הן במילים עם מורכבות סמנטית פחותה, פוליסמיה, שיש קרבה סמנטית בין הייצוגים שלהן, ורכישתן

מתחילה כבר בשלב מוקדם, והן במילים הומונימיות שרכישתן צריכה הבשלה התפתחותית מתקדמת יותר, עם נטייה לעלייה גדולה יותר באלו האחרונות. היבט נוסף שנבדק במחקר הוא קצב הרכישה על פי מידת השכיחות של המילה, גם כאן נמצאה עלייה והתקדמות בכל סוגי השכיחות, עם נטייה לעלייה גדולה יותר בהיקפי השליפה של המילים בעלות מידת השכיחות הנמוכה.

במחקר קיים ידע מבוסס, בעיקר על השפה האנגלית, על קצב התקדמות הרכישה של מילים חדשות בגיל בית הספר היסודי (Anglin et al., 1993; Clark, 2003; Gyllstad et al., 2015; Nagy & Scott, 2000; Segbers & Schroeder, 2017), אך קיים חסר בנתונים אודות קצב הרכישה של ייצוגים מרובים במילים רב משמעיות. במחקרנו הקודם נעשתה בדיקה כזו בשפה העברית (רביב, 2022) במגזרים הממלכתי והדתי, ובמחקר הנוכחי המטרה להרחיב את הידע גם לגבי המגזר הממלכתי-חרדי. זרם זה החל להשתלב במערך ובפיקוח החינוכי-ממלכתי של מדינת ישראל בעשור האחרון (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018), ויש חשיבות לגבש מידע מבוסס על הרקע האורייני של הלומדים במגזר זה.

מוסדות החינוך בחברה החרדית

מוסדות החינוך בישראל, ובכללם מוסדות החינוך החרדיים, מתחלקים למוסדות חינוך רשמיים (חינוך ממלכתי) מוסדות חינוך מוכרים שאינם רשמיים (מוכש"רים), מוסדות פטור ומוסדות חינוך תרבותי ייחודי. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בסוף שנת 2021 שיעור אוכלוסיית החרדים מכלל האוכלוסייה בישראל היה כ-12%. תלמידי החינוך החרדי מהווים כ-30% מתלמידי החינוך העברי בישראל.

מערכת החינוך החרדי מבוזרת מאוד. יש מוסדות חינוך נפרדים לזרמים חרדיים שונים. נוסף על כך, במוסדות החינוך קיימת הפרדה מגדרית, אשר מתחילה עוד בגיל הרך. עד שנת 2014 האגף לחינוך המוכש"ר שבמשרד החינוך היה הגוף שפיקח על החינוך החרדי במוסדות הנתונים לפיקוחו של משרד החינוך.

המחוז החרדי החל לפעול בראשית שנת הלימודים התשע"ד (2014) במקום האגף לחינוך מוכש"ר. הקמת המחוז החרדי נועדה להסדיר את החינוך החרדי, להגדיל את מספר המפקחים ולהנהיג עבודה במתכונת תרבותית ייחודית ומותאמת לחינוך החרדי. כמו כן, במקביל, משרד החינוך הקים את זרם החינוך הממלכתי-חרדי (להלן - ממ"ח) הפועל בכפיפות מלאה למשרד החינוך, דבר המאפשר שליטה בתוכני הלימוד ובהעסקת כוח אדם במוסדות החינוך (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). בשנת הלימודים תשפ"א למדו במערכת החינוך הממלכתית חרדית 8,527 תלמידים, שהם 3.3% מכלל תלמידי החינוך היסודי במגזר החרדי (וייסבלאי, 2020). בשנת תשפ"ד ההשתתפות התרחבה לכדי 13%, ועם ההצטרפות הצפויה של רשת 'בני-יוסף' יגיע שיעורם לכדי 21% (על פי מידע שהתקבל בעל-פה מהפיקוח). המשתתפים במחקר זה לומדים בשניים מתוך סוגי המוסדות בחינוך החרדי: בתי ספר ממלכתיים חרדים (ממ"ח) ובבתי ספר מוכש"ר.

על פי חוזר מנכ"ל משרד החינוך, בתי הספר המוכש"רים מחויבים במבחני מיצ"ב בשפת אם, אך בפועל, רבים מהמוסדות החרדיים אינם נבחנים: בשנת הלימודים תשע"ב (2011-2012) השתתפו במבחני מיצ"ב כמחצית ממוסדות החינוך המוכש"רים בלבד, כ-260 מתוך כ-500 (וייסבלאי, 2012). בשנת 2017 השתתפו בבחינות 599 בתי ספר בחינוך הממלכתי, 209 בתי ספר בחינוך הממלכתי-דתי, ו-107 מכלל מוסדות החינוך החרדי. מתוצאות הבחינה עולה כי מדד ההישגים הכללי של התלמידים עמד על 63 בחינוך הממלכתי,

57 בחינוך הממלכתי-דתי ו-25 בלבד בחינוך החרדי (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). לאחר שנה זו החליט משרד החינוך שתוצאות המבחנים לא יתפרסמו עפ"י מגזרים.

מחקרי שפה בחברה החרדית

החברה החרדית בישראל הינה קבוצה (מגזר) בעלת אוריינטציה קולקטיבית המבדילה את עצמה מיתר המגזרים בכך שהיא שומרת על צביונה הייחודי תוך שמירה על עקרונות משותפים: הקפדה על אורח חיים הלכתי, ערך לימוד התורה ועיקרון הזהות וההתבדלות מן החילונית. זהות זו מקבלת ביטויים שונים באמצעות מוסדות ציבור ומתן שירותים ייעודיים בתחומי החינוך, התרבות והרווחה (פרידמן, 1991; קפלן ושטדלר, 2012).

מחקרים שונים עוסקים בחברה החרדית מהיבטים סוציולוגיים, פסיכולוגיים, פוליטיים וכלכליים (פרידמן, 1991, 1995; כהנר, 2020; ליאון, 2020; מלחי, 2019) אך מעטים בלבד מתמקדים בהיבטים לשוניים הקשורים בה. בחיפוש שערכנו לא מצאנו, למיטב ידיעתנו, מחקרים שנעשו על תלמידים צעירים בבית הספר היסודי במגזר החרדי. מספר מחקרים מתייחסים לשימור ולתמורה שבשפת היידיש וליחסם של מנהיגים רוחניים בחברה החרדית או של קבוצות קטנות בתוכה אל העברית (ברמן-אסולין, 2008; Fishman, 2002; Abugov & Ravid, 2013). מחקרים אחרים (ארגמן, 2015; ברמן-אסולין, 2008) מתמקדים בשפה הכתובה. למשל, ברמן-אסולין (2008), מציינת כי טקסטים עבריים הנכתבים במסגרת חרדית אינם שונים מטקסטים עבריים כלליים מבחינת ההרכב הלשוני והמשלב הלשוני. עם זאת, ניתן למצוא הבדלים לשוניים בחיבורים תורניים בהם יוצקים המתברים את לשון הקודש אך גם אלו אינם משנים את זיהויה הבסיסי של לשונם. מחקר נוסף (ארגמן, 2015) נערך בקרב 224 סטודנטיות חרדיות הלומדות במכללה להכשרת מורים במטרה לבדוק את תהליך הסוציאליזציה של הסטודנטיות לכתיבה אקדמית באמצעות בחינת עבודות סמינריוניות שלהן - האם הסטודנטיות מקבלות על עצמן את חוקי הכתיבה האקדמית ומיישמות אותם באופן המקובל באקדמיה, וכן האם ישנה 'שפה דתית' בכתיבתן ובמידה וכן, האם 'שפה דתית' עונה לכללי הכתיבה האקדמית או שקיים פער בין השניים. ממצאי המחקר מצביעים על יישום של כללי הכתיבה האקדמית בעבודות הסמינריוניות, אך ישנה נוכחות של 'שפה דתית' בפרט בפרק המבוא, הסיכום והמסקנות ובחלק של הבעת התודות (כגון: 'בעזרת ה', ציטוט של פסוקים, 'הקדוש ברוך הוא ישלם שכרם של כל העוסקים במלאכה'), אך הן אינן פוגמות ברמת הכתיבה האקדמית הכללית.

מחקרה של סנדר (Sender, 2024) מפרט את מרכיבי השפה הדתית במגזר החרדי ומתאר את ההשפעה של הרקע התרבותי והחברתי של החברה החרדית האשכנזית על השפה בה הם משתמשים. היא הגדירה שלוש שכבות בשפה שלהם: (א) ספרות תורנית, (ב) יידיש ו- (ג) עברית "מיושנת" מתקופת המקרא, המשנה והתלמוד. במאמרה היא מדגימה כיצד שכבות אלו באות לידי ביטוי בשפה של החברה החרדית, המבחינים בינה לבין החברה הישראלית הרחבה.

במחקר שעסק בתפקודים האורייניים השונים, שנערך בשנים 2014-2015 (Kankaras et al., 2016) כחלק ממערך מחקרים בין-לאומי השוואתי שעורך 'ארגון המדינות המפותחות (OECD) ביותר מ-30 מדינות במסגרת תוכנית PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), נבדקה רמת המיומנות של בוגרים בגילאי 16 עד 65 בשלושה תחומים: אוריינות קריאה,

אוריינות מתמטית ופתרון בעיות בסביבה מתוקשבת. יכולות אלו נמדדו באמצעות סולם ציונים רציף לכל מיומנות - מרמה 1 הנמוכה ועד לרמה 5 הגבוהה ביותר באוריינות קריאה ובאוריינות מתמטית, ומרמה 1 הנמוכה ועד רמה 3 הגבוהה ביותר בפתרון בעיות בסביבה מתוקשבת. מתוצאות המחקר בהשוואת האוכלוסייה החרדית לאוכלוסייה הכללית בישראל נמצאו ממצאים דומים לגבי אוריינות קריאה ואוריינות מתמטית, ולפיהם אין הבדלים מובהקים בהישגים במיומנויות אלו בין שתי האוכלוסיות. הבדלים בין שתי האוכלוסיות ניכרים ברמת מיומנות בפתרון בעיות אורייניות בסביבה מתוקשבת. שיעור האוכלוסייה שהגיע לרמה 2 או 3 במיומנות זו גבוה פי 2 בקרב האוכלוסייה הכללית לעומת האוכלוסייה החרדית. המסקנות העולות ממצאי מחקר זה הן, כי ההבדלים שנמצאו בין קבוצות הנבדקים אינם תלויי אינטליגנציה אלא תלויי סביבה ותרבות. המגזר החרדי באופן כללי, פחות חשוף לסביבה מתוקשבת וממילא הישגיהם בתחום זה היו נמוכים יותר בהשוואה לאוכלוסייה מהמגזר הכללי.

מחקרנו העוסק בהתפתחות רכישת מילים רב משמעיות הינו ייחודי בשל מיקודו במגזר הממלכתי-חרדי בלבד. מחקרים העוסקים בסוציו-לינגוויסטיקה מציינים כי השפה נרכשת בהדרגתיות, ומעבר לנתוני גיל וליכולות קוגניטיביות היא מושפעת מן ההקשר של סביבה, תרבות והווי חברתי הכוללים את המרחב המשפחתי, מרחב המגורים, המרחב החינוכי והדת (רוזנהויז, 2009). אנתרופולוגים מציינים כי יחד עם הנבדלות ושמירת הצביון המאפיינת את החברה החרדית, כיום אוכלוסייה זו אינה בבחינת מובלעת המנותקת מהחברה בישראל לגווניה (כהנר ושלמה, 2012; קפלן ושטדלר, 2012) בעקבות שינויים כלכליים וחברתיים, ולפיכך רוב אוכלוסייה זו חשופה לשפה העברית הדבורה והכתובה בת ימינו ומעורה בה היטב. עם זאת, הז'רגון היום יומי מושפע מההווי והתרבות הייחודיים למגזר זה (ארגמן, 2015; כהנר ושלמה, 2012; קפלן ושטדלר, 2012).

מטרות ושאלות המחקר

לאור מגמת המעבר של בתי ספר במגזר החרדי בשנים האחרונות אל הפיקוח הממלכתי (ממ"ח ומוכש"ר) והטמעה של תוכניות קידום ייחודיות ומותאמות, המטרה המרכזית במחקר הנוכחי היא בדיקת התפתחות המילון האורייני בקרב ילדי גיל בית הספר היסודי בזרם הממלכתי-חרדי בהשוואה לנתונים שהתקבלו במחקר קודם במגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי (רביב, 2022). הבדיקה הנוכחית נעשתה באותם כלי מחקר שהופעלו במחקר הקודם, ובאותה דרך של דגימה, והתמקדה באוצר המילים הרב-משמעיות. מתוך מטרה כללית זו נגזרו כמה שאלות פרטניות: מהו הדמיון והשוני בין הלומדים בבית ספר יסודי בזרם הממלכתי-חרדי ובין הלומדים במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי בקצב רכישת הייצוגים המרובים במילים רב-משמעיות? מהו הדמיון והשוני בין הלומדים בבית ספר יסודי בזרם הממלכתי-חרדי ובין הלומדים במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי בקצב רכישת הייצוגים המרובים במילים רב-משמעיות מסוגים שונים: פוליסמיה לעומת הומונימיה; מילים עם שכיחות גבוהה / בינונית / נמוכה? מהו הדמיון והשוני בין הלומדים בבית ספר יסודי בזרם הממלכתי-חרדי ובין הלומדים במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי במטען הסמנטי של המילים הרב-משמעיות?

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 116 ילדים דוברי עברית בטווח הגילאים 0; 6 עד 0; 12 שנים, 78 בנות ו-38 בנים (טבלה 1, טבלה 3) השייכים לחינוך החרדי-ממלכתי ולומדים במוסדותיו. אליהם צורפו 162 נבדקים ממחקר קודם ממגזר ממלכתי וממלכתי-דתי, כפי שמפורט בטבלה 1. השיוך הסוציו-אקונומי של כל קבוצה נעשה על פי מדד הטיפוח של בתי הספר שבהם לומדים המשתתפים. בשתי הקבוצות המדד נע בטווח של 4 עד 6 (המדד נע מ-1 גבוה עד 10 נמוך), המקביל למיצב סוציו-אקונומי בינוני, ומעיד כי יש איזון יחסי בין שתי קבוצות המחקר. לא נכללו במחקר תלמידים שלומדים בכיתות במסגרת שילוב, כגון לקויי שמיעה או לקויות על הרצף האוטיסטי. לצורך הניתוח חולקו המשתתפים ל-3 קבוצות דו-שכבתיות: קבוצת כיתות א'-ב' (N=38,41), קבוצת ג'-ד' (N=54,75) וקבוצת ה'-ו' (N=24,46) (פירוט בטבלה 1).

טבלה 1. נתוני משתתפי המחקר.

כיתה	מגזר ממלכתי וממלכתי-דתי (מחקר קודם)				מגזר ממלכתי-חרדי (מחקר נוכחי)			
	א-ב	ג-ד	ה-ו	כללי	א-ב	ג-ד	ה-ו	כללי
בנים	17	31	24	72	38	6	12	20
בנות	23	43	22	88	78	18	42	18
חסר נתון מגדרי	1	1	-	2	2			
כללי	41	75	46	162	116	24	54	38

חומרים

מבדק שטף קריאה והבנת הנקרא: ערכה לבדיקת יכולת הקריאה והבנת הנקרא: "קול קורא – מבדק להערכת שטף קריאה בבית הספר היסודי" בהוצאת משרד החינוך (משרד החינוך, 2021). הערכה מכילה טקסטים ייעודיים לכל שכבת גיל. בכל טקסט מודדים את מהירות הקריאה הקולית, את מספר טעויות הקריאה ואת הפרוזודיה. לכל טקסט מצורפת שאלת הבנת הנקרא להערכת מידת ההבנה בטקסט.

שאלון "ידיעת משמעויות מרובות של מילים": שאלון הבוחן את מידת הידיעה של העומק המילוני (כלומר המשמעויות המרובות שיש למילה) באמצעות שלילת משמעויות של מילים מרובות משמעות. השאלון נלקח מתוך רביב (2022) והוא כולל מדגם של 18 מילים מרובות משמעות מסוג שם-עצם (טבלה 2), ומהימנותו נמצאה גבוהה: $\alpha = .846$. דוגמה לשאלה: " (א) מה הפירוש של המילה רשת? (ב) למילה זו פירושים נוספים. התוכלי לומר עוד?" (Anglin et al., 1993: 57). הקריטריונים לשליפות התקפות שנכללו במחקר מפורטים להלן בהליך המחקר. בשאלון זה מחצית מהמילים פוליסמיות (יש קשר בין המשמעויות. למשל: רשת) ומחציתן השנייה הומונימיות (אין קשר בין המשמעויות. למשל: שיח; ראו טבלה 2) קביעת המעמד הסמנטי של כל מילה (פוליסמיה/הומונימיה) נעשתה על פי מילון "רב-מילים". ושתי הקטגוריות אוזנו מבחינת כמות

רכישת מילים רב-משמעיות בכיתות היסוד

הייצוגים והשכיחות (טבלה 2). כמו כן, השאלון מכיל 3 קבוצות של דרגות שכיחות מילים (שכיחות גבוהה, בינונית ונמוכה), והן אוזנו מבחינת כמות הייצוגים ($p=.65$). רמות השכיחות נקבעו על פי שכיחות ממוצעת לכל מיליון מילים בטקסטים עבריים כתובים ונלקחו ממאגר של School of Informatics, The University of Edinburgh (הגישה נמצאת באתר <https://www.doitinebrew.com>), ופורטו בטבלה 2. הבחנות אלה מאפשרות לבדוק את ידיעת העומק המילוני גם בהיבטים סמנטיים (פוליסמיה והומונימיה) וגם בהיבטים של שכיחות.

טבלה 2. פירוט המילים הכלולות בשאלון. המספרים בסוגריים מציינים שכיחות ממוצעת לכל מיליון מילים בטקסטים עבריים כתובים. קבוצות המילים הפוליסמיות (יש קשר בין המשמעויות) והומונימיות (אין קשר בין המשמעויות) מאוזנות מבחינת ממוצע שכיחות המילים ומבחינת ממוצע כמות המשמעויות.

קטגוריה סמנטית	מילים	ממוצע שכיחות המילים	ממוצע כמות הייצוגים הסמנטיים
פוליסמיה מהימנות: $\alpha=0.72$	עכבר (5), זרם (19), לבנה (24), קשת (32), ברית (42), כדור (104), גביע (111), סרט (121), רשת (185)	71.44	$p=.25$
הומונימיה מהימנות: $\alpha=0.76$	הגה (7), אח (15), שיח (17), ציר (18), מפה (22), רגל (58), בר (89), גל (91), גן (128)	49.44	3.77

הליך המחקר

בתחילת המפגש הועבר למשתתפים מבדק שטף קריאה ורמת הבנת הנקרא. מהירות הקריאה נמדדה בשניות, וכן נספרה כמות השגיאות. הבנת הנקרא נמדדה על פי שאלת ההבנה המצורפת לטקסט בתוך חוברת המבדקים. נוסף על כך, כל משתתף קיבל הערכה התרשמותית, על פי ההנחיות המצורפות למבדק, על הדיוק, הקצב והפרוזודיה (גבוה / בינוני / נמוך).

לאחר מכן הועבר "שאלון ידיעת משמעויות מרובות של מילים" בעל פה. סדר המילים בשאלון היה אלפביתי וזהה לכל המשתתפים. לפני כל מילה הוקראה השאלה הבאה: מהו הפירוש של המילה "שם המילה"? לאחר שהמשתתפים שלפו את המשמעות הראשונה ניתנה להם הנחיית ההמשך: "למילה זו פירושים נוספים. התוכלי לומר עוד?" (Anglin et al., 1993: 57). המשמעויות תועדו בכתב על ידי מעבירי השאלון. מעבירי השאלון היו לומדים בקורס שביצעו תרגיל מחקרי משולב על ילדים בגיל בית ספר יסודי במגזר הממלכתי-חרדי המשויכים לממ"ח ולמוכש"ר.

כל אחד מארבעת המדדים של מבדק השטף (דיוק, קצב, פרוזודיה והבנה) קיבל הערכה מילולית בת סולם של 3 אפשרויות: גבוה, בינוני, נמוך (על פי קריטריונים המוגדרים בערכה של משרד החינוך). הסולם המילולי הומר ל-3 רמות מספריות מ-1 [נמוך] עד 3 [גבוה]. אליהם צורף מדד חמישי של נתוני הערכת המורה

על רמת ההישגים של התלמיד בתחום השפה (מ-1 [נמוך] עד 3 [גבוה]), על פי הנתונים שיש בידה. מנתונים אלה נעשה שקלול של 50% ממצאי מבדק השטף ו-50% הערכת המורה. המספר שהתקבל עבר עיגול מספרי כלפי אחד המספרים השלמים: 1 (נמוך), 2 (בינוני) או 3 (גבוה). על פי התוצאה נבנו 3 קבוצות של תפקוד והישגים בתחום השפה: נמוכה (29 משתתפים, 25%), בינונית (54 משתתפים, 46%) וגבוהה (34 משתתפים, 29%). המדד שהתקבל ייקרא להלן 'רמה שפתית'.

בכל מילה נאספו מספר המשמעויות התקפות שנשלפו על ידי המשתתפים, ומספר זה היה המדד למידת השליפה באותה מילה. ספירה זו כללה 3 סוגי משמעויות: (1) משמעות מילונית. למשל, למילה "רגל" ניתנה המשמעות "איבר בגוף". (2) משמעויות מטפוריות. למשל למילה "גל" ניתנו המשמעויות "גל חום" או "גל של תחלואה". (3) משמעויות שאינן רשמיות. למשל, "אח" במשמעות "הבעת כאב" או "גל" במשמעות "שם פרטי של ילד/ה". כמו כן, שליפה של ביטוי/קולוקציה ללא פירוש נספרה אף היא בחשבון המשמעויות התקפות. למשל, במילה "בר" נספרו השליפות "בר מצווה", "בר לבב" או "בר מזל". בשונה מאלה, שליפות מסוג אסוציאציה לא נספרו. למשל, "עכבר" כ"דבר מהיר" או כ"משהו מגעיל".

ממצאים

מהימנות המבדק

מבדק שליפת המילים מרובות המשמעויות כלל רשימה של 18 פריטים (טבלה 2). בדיקת המהימנות באמצעות מבחן אלפא של קרונבך התבססה על 116 משתתפים מהמחקר הנוכחי ועל 162 מהמחקר הקודם, סה"כ 278 משתתפים, והיא הייתה גבוהה: $\alpha = .851$ (במחקר הקודם היא הייתה: $\alpha = .846$).

השוואת קצב רכישת מילים רב-משמעויות בין הזרם הממלכתי-חרדי לבין המגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי

על מנת לבחון את ההבדלים בהיקף שליפת המשמעויות על פי המשתנים 'מגזר', 'כיתה' ו'רמה שפתית' נערך ניתוח מסוג Three way ANOVA. בניתוח נמצא אפקט עיקרי לכיתה, $F(2,260) = 36.88$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .22$. וניתוח המשך מסוג Scheffe הראה שיש הבדל מובהק בין כל צמדי הכיתות: בין קבוצת א-ב' לקבוצת ג-ד', ובין אלו האחרונים לקבוצת ה-ו'. הנתון מלמד שקצב התפתחות הלקסיקון המנטלי ברכישת משמעויות של מילים מרובות משמעויות ממשיך בעקביות לאורך כל שנות היסודי, ובכל המעברים בין צמדי הכיתות נעשית התקדמות מובהקת, מעבר למגזר ולרמה השפתית. כדי להמשיך ולבחון האם קיים אפקט לכיתה גם בכל מגזר, נעשו מבחני ANOVA פרטניים לכל אחד ונמצא אפקט מובהק, עם מבחני Scheffe מובהקים בין כל צמדי הכיתות: במגזר הממלכתי-חרדי התוצאה הייתה $F(2,153) = 17.56$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .18$, ובמגזרים ממלכתי וממלכתי דתי $F(2,107) = 20.96$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .22$. ראו תרשים 1 וטבלה 3.

לא התקבל אפקט עיקרי למגזר, $F(1,260) = .74$, $p > .05$, $\eta_p^2 = .00$, אך התקבלה אינטראקציה מובהקת בין מגזר ובין רמה שפתית, $F(2,260) = 3.96$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .02$ (אך לא התקבלה אינטראקציה משולשת מגזר*כיתה*רמה), וכדי להמשיך ולבדוק את מקור האינטראקציה נעשה ניתוח ANOVA בתוך כל מגזר בנפרד בין הרמות השונות. בכל מגזר התקבל אפקט עיקרי של הרמה השפתית, אך מבחני ההמשך

רכישת מילים רב-משמעויות בכיתות היסוד

Scheffe היו שונים : במגזר החרדי-ממלכתי היה הבדל מובהק בין קבוצת הרמה הנמוכה לבינונית, אך לא בין הבינונית לגבוהה, מעבר לכיתה. כלומר, בכל הכיתות התלמידים בעלי הרמה הנמוכה נמצאו בפער קבוע משאר הרמות. במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי הרמה הנמוכה לא נבדלה מן הבינונית, הבינונית לא נבדלה מהגבוהה, אך הנמוכה נבדלה מן הגבוהה. ראו תרשים 2. נוסף על כך, כדי להתחקות אחר מקור האינטראקציה בהיבט של המגזר נעשו מבחני המשך מסוג T לכל רמה שפתית בנפרד, ונמצא שרק ברמה הנמוכה היה הבדל מובהק בין המגזר הממלכתי-חרדי ובין הממלכתי והממלכתי-דתי, $p=.05$, אך בשאר הרמות לא נמצאה מובהקות.

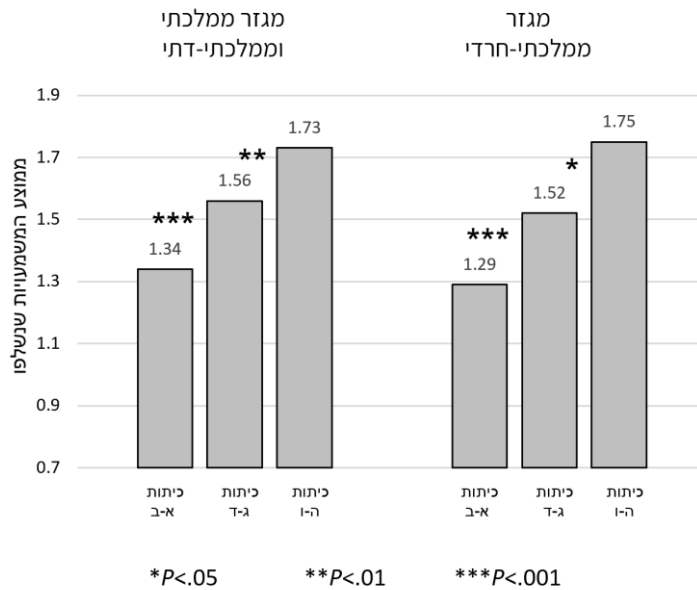
טבלה 3. פירוט הממוצעים וסטיות התקן של היקף שליפת משמעויות כלל המילים לפי כיתה ורמת הישגים.

מגזר ממלכתי וממלכתי-דתי (מחקר קודם)			מגזר ממלכתי-חרדי (מחקר נוכחי)			רמה שפתית	כיתות
N	ס"ת	ממוצע שליפה	N	ס"ת	ממוצע שליפה		
17	.21	1.16	8	.19	.98	נמוכה	א-ב
13	.20	1.40	13	.24	1.31	בינונית	
11	.29	1.55	17	.25	1.41	גבוהה	
41	.28	1.34	38	.28	1.29	כללי	
24	.27	1.51	17	.41	1.40	נמוכה	ג-ד
28	.29	1.57	25	.30	1.55	בינונית	
23	.34	1.61	12	.27	1.80	גבוהה	
75	.30	1.56	54	.41	1.52	כללי	
14	.28	1.74	4	.38	1.48	נמוכה	ה-ו
19	.26	1.72	15	.29	1.75	בינונית	
13	.35	1.74	5	.10	1.97	גבוהה	
46	.29	1.74	24	.31	1.75	כללי	
55	.34	1.47	29	.40	1.30	נמוכה	כללי
60	.28	1.58	53	.32	1.55	בינונית	

חיים רביב ואילנית אברהם

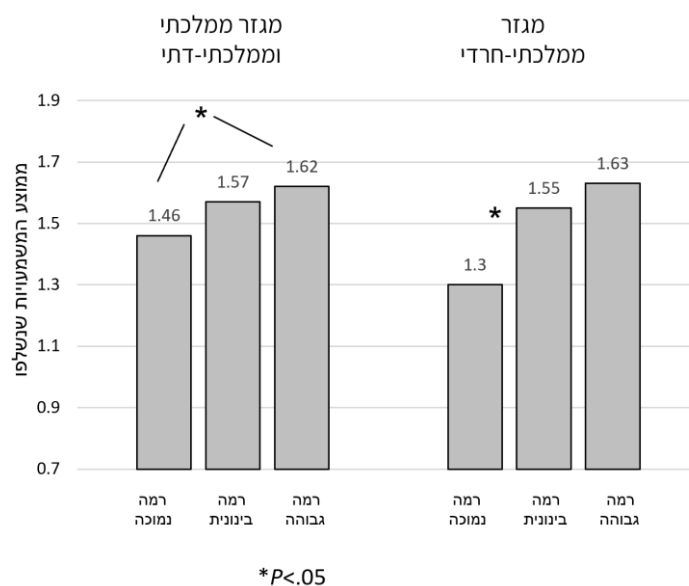
47	.33	1.63	34	.33	1.63	גבוהה
162	.32	1.56	116	.36	1.51	כללי

תרשים 1. הבדלים בין הכיתות בממוצע מספר המשמעויות שנשלפו במילים מרובות משמעות. בצד ימין מופיעים נתונים מן המגזר הממלכתי-חרדי (N=116) ובצד שמאל מהמגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי (N=162).



תרשים 2. הבדלים בין המגזרים בממוצע מספר המשמעויות שנשלפו במילים מרובות משמעות, לפי פילוח של רמת מיומנות שפתית (אינטראקציה מגזר*רמה), בכל כיתות א-ו. בצד ימין מופיעים נתונים מן הזרם הממלכתי-חרדי (N=116) ובצד שמאל מהמגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי (N=162).

רכישת מילים רב-משמעיות בכיתות היסוד

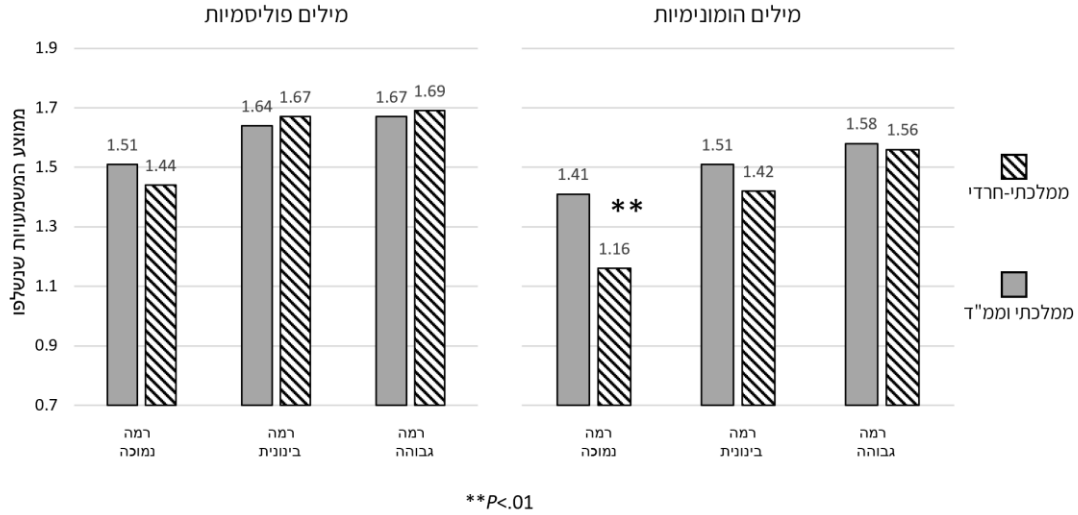


השוואת קצב הרכישה על פי היבט סמנטי (פוליסמיה והומונימיה)

על מנת לבחון את ההבדלים בהיקף שליפת המשמעויות על פי המשתנים 'מגזר', 'כיתה' ו'רמה שפתית' נערך ניתוח רב-משתני מסוג Three way MANOVA, ושני המשתנים התלויים היו היקף השליפה במילים פוליסמיות או במילים הומונימיות. תחילה נבדקה הנחת היסוד (Field, 2012: chapter 16.7.1) של שוויון שונויות המטריצות (Box's test) והתקבלה תוצאה רצויה אך גבולית המראה שאין מובהקות ($p=0.06$) ואין הבדל בין השונויות. ניתוח נמצא אפקט עיקרי כולל לכיתה $F(4,518) = 17.25, p < .001, \eta_p^2 = .12$, וניתוחי המשך מסוג scheffe למילים ההומונימיות והפוליסמיות בנפרד מלמדים על עלייה מובהקת בהיקפי השליפות בין כל צמדי הכיתות. ניתוח נמצא גם אינטראקציה מובהקת בין המגזר והרמה השפתית, $F(4,518) = 2.59, p < .05, \eta_p^2 = .02$. ניתוחי המשך ANOVA נפרדים לכל משתנה תלוי הראו אפקט רק במילים הומונימיות, $F(2,260) = 5.06, p < .01, \eta_p^2 = .04$. כלומר, במילים הפוליסמיות לא היה הבדל בין המגזרים, אך נמצאה הבחנה בין המגזרים כשמדובר במילים הומונימיות, הקשות יותר לרכישה. בתוך המילים ההומונימיות נעשו מבחני T לכל רמה, ונמצא שרק ברמה הנמוכה היה הבדל מובהק ($p < .01$) בין המגזר הממלכתי-חרדי למגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי. ראו תרשים 3. לא נמצאו אינטראקציות אחרות בניתוח זה.

תרשים 3. הבדלים בממוצע מספר המשמעויות שנשלפו בשתי קבוצות של הקטגוריות הסמנטיות פוליסמיה (יש קשר סמנטי בין משמעויות המילה) והומונימיה (אין קשר סמנטי בין משמעויות המילה) על פי רמה ומגזר.

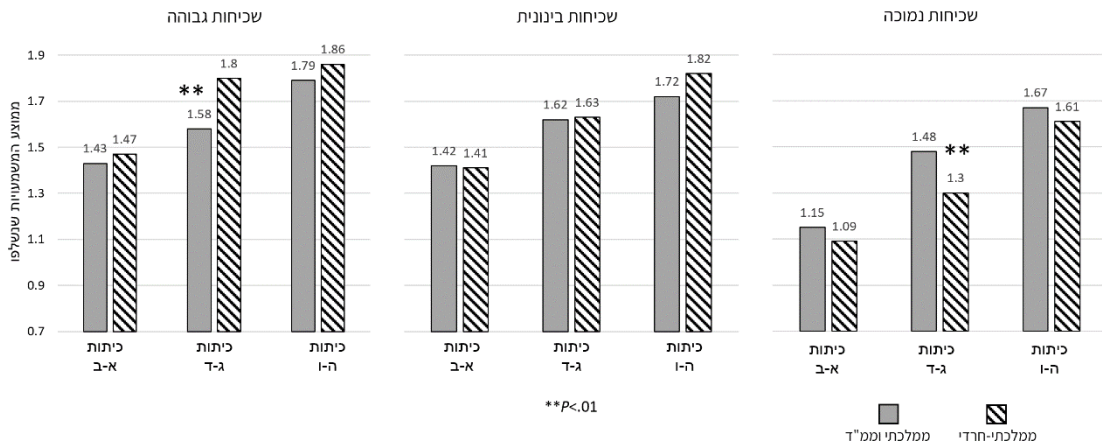
חיים רביב ואילנית אברהם



השוואת קצב הרכישה על פי היבט של שכיחות המילה

כדי לבדוק את ההבדלים בהיקף שליפת המשמעויות על פי המשתנים 'מגזר', 'כיתה' ו'רמה שפתית' נערך ניתוח רב-משתני מסוג Three way MANOVA, ושלושת המשתנים התלויים היו היקף השליפה במילים עם דרגות שכיחות שונות: נמוכה, בינונית וגבוהה. תחילה נבדקה הנחת היסוד (Field, 2012: chapter 16.7.1) של שוויון שוניות המטריצות (Box's test) והתקבלה תוצאה רצויה המראה שאין מובהקות ($p=0.40$) ואין הבדל בין השוניות. בניתוח נמצא אפקט עיקרי כולל לכיתה, $F(6,518) = 17.25$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .13$. מובהקות בהיקפי השליפות בין כל צמדי הכיתות, למעט קבוצת המילים השכיחות שבה הייתה עלייה מובהקת רק בין כיתות א-ב לכיתות ג-ד. בניתוח נמצאה גם אינטראקציה מובהקת בין המגזר והכיתה, $F(6,516) = 3.39$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .03$, אך ניתוחי המשך נפרדים לכל משתנה תלוי הראו כי קיימים הבדלים מינוריים בין המגזרים. ראו תרשים 4.

תרשים 4. הבדלים בממוצע מספר המשמעויות שנשלפו בקבוצות השכיחות של המילים (גבוהה / בינונית / נמוכה), על פי כיתה ומגזר.



השוואה של המטען הסמנטי בין הזרם הממלכתי-חרדי למגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי

על מנת לענות על שאלת המחקר השלישית - מהו הדמיון והשוני בין הלומדים בבית ספר יסודי בזרם הממלכתי-חרדי ובין הלומדים במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי במטען הסמנטי של המילים הרב-משמעיות נערך ניתוח איכותני-סמנטי. בחלק מהמילים נמצאה זהות מלאה בייצוג הסמנטי של המילה, בחלק זהות חלקית ובחלק אחר שוני בייצוג הסמנטי.

זהות מלאה בייצוג הסמנטי של המילה: לא נמצא הבדל בשליפת המשמעויות של מילים הנמצאות בשימוש שכיח בשתי הקבוצות ולהן ייצוג סמנטי זהה. לדוגמה המילה *כדור*: בשתי הקבוצות הכירו את המשמעות של כדור כמשחק וכתרופה וכן גם למילה *גן* שתי הקבוצות הכירו את המשמעות של מקום משחק, פארק או מקום בטבע וכן כמוסד חינוכי לילדים צעירים.

זהות חלקית בייצוג הסמנטי של המילה: הניתוח העלה שיש להבחין בין מילים שחלק ממשמעויותיהן בעלות אופי דתי מובהק לבין מילים ללא הקשר דתי מיוחד. בכל קבוצה ההקשר התרבותי השתקף בשדה הסמנטי באופן שונה. המטען הסמנטי הבסיסי של המילים זהה בקבוצות השונות, אך במשמעויות הרחבות יותר נוצרו בידולים סמנטיים.

במילים שחלק ממשמעויותיהן הכילו גוון דתי הילדים במגזר הממלכתי-חרדי שלפו את המשמעות הזו על פי ההקשר הדתי. למשל, למילים *מפה*, *גביע* ו-*ברית* הם נתנו בהתאמה ההגדרות: *מפה* לשולחן *שבת*, *גביע קידוש*, *ברית מילה* (לצד משמעויות אחרות שאינן בהקשר דתי כמו מפת דרכים, גביע זכייה והסכם בין מדינות). הגדרות אלו מבוססות על השימוש באובייקט או בסמל שלו בהקשר דתי. יש מילים שבהן ההיכרות עם המשמעות הדתית נבעה משימוש בשפת המקורות היהודיים. לדוגמה: *לבנה* – ירח, *דגל* – חג. במקרים אחרים המשתתפים הוסיפו הסבר ו/או דוגמה מהעולם הדתי-הלכתי-חרדי. לדוגמה: *ברית* – מעבר להגדרת המילה כהסכם, משתתפים רבים תיארו את "ברית בין הבתרים" שנערכה בין האל לאברהם או את הברית בין בני ישראל לאל. דוגמה נוספת: במילה *קשת* משתתפים רבים הוסיפו להגדרת הקשת בענן את סיפור נח והמבול, או את הברכה שיש לומר כאשר רואים קשת, או את אמירת חז"ל במשנה שאין להסתכל על הקשת.

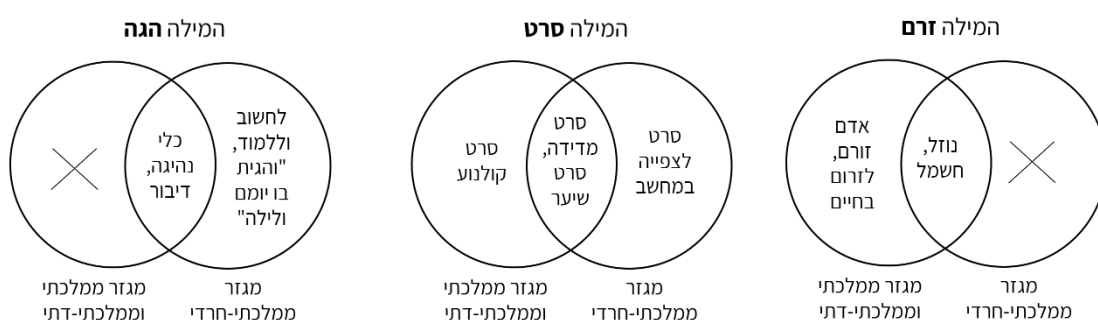
המשך הניתוח הראה שגם במילים ללא הקשר דתי מיוחד השתקפו ההווי והתרבות החרדיים. למשל: *סרט* - מרבית המשתתפים ציינו שזה משהו שרואים במחשב. לא הוזכר מקלט טלוויזיה או קולנוע – מציאות שלא רווחת בחברה החרדית ואינה מוכרת להם.

ייצוג סמנטי שונה: במשמעויות המבוססות על רקע תרבותי חברתי נמצא הבדל בין שתי הקבוצות. לדוגמה: יש מילים שבהן ההיכרות עם המשמעות הדתית נבעה משימוש בשפת המקורות היהודיים. לדוגמה: *לבנה* – ירח, *דגל* – חג. הכרת משמעות זו נמצאה באחוזים גבוהים בקבוצה מהמגזר החרדי ובמקרים בודדים בלבד במגזר הממלכתי.

שוני זה נמצא גם במשמעויות שניתנו ע"י הנבדקים בכל אחת מהקבוצות למילה *בר* – מספר רב של משתתפים מהמגזר החרדי הגדירו את המילה בעזרת המונחים בר אוכל/מתוקים, שהוא מאפיין רווח של אירועים בקרב המגזר החרדי. זאת, בהשוואה למגזר הכללי שהכירו את המשמעות של המילה כשם של ילד,

תשובה שלא נמצאה כמעט כלל במגזר החרדי, כיוון ששם זה אינו רווח במגזר החרדי. דוגמה נוספת יש במשמעויות שניתנו למילים רשת, זרם והגה. רשת – מרבית המשתתפים במגזר החרדי לא הזכירו את ההגדרות רשת אינטרנט או רשת שידורים; זרם – הגדרת המילה בשימוש המטאפורי (אדם זרם, לזרום בחיים) לא נמצאה בתשובות המשתתפים במחקר הנוכחי – מושג שאינו רווח בחברה החרדית ואולי אף מנוגד לתפיסת החיים בה. הזרימה מציינת ספונטיות, אקראיות ורמת מחויבות מצומצמת, ואלו כנראה שגורים פחות בחברה החרדית; הגה – מספר משתתפים הגדירו את המילה כ"לחשוב, ללמוד, להתעסק ב..." והוסיפו את הציטוט "והגית בו יומם ולילה". ראו בתרשים 3 המחשה של ההבדלים בשדות הסמנטיים למילים נבחרות באמצעות דיאגרמת Venn.

תרשים 3: המחשת המשותף והשונה בשדות הסמנטיים בין המגזר הממלכתי-חרדי למגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי באמצעות דיאגרמת Venn.



דיון

מטרת המחקר הייתה להשוות בין ילדי כיתות א' ו-ו' במגזר הממלכתי-חרדי לעומת המגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי ביחס לאוצר המילים הרב-משמעיות, בהיבט של המטען הסמנטי ובהיבט של קצב ההתפתחות ורכישת הייצוגים המרובים. למגזר החרדי בכלל, ולמערכת החינוך שלו בפרט, יש מאפיינים סוציולוגיים ייחודיים (צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018), ומעטים המחקרים שבחנו היבטים שפתיים במערכת זו. המחקר הנוכחי השווה את קצב הרכישה של ייצוגים במילים רב-משמעיות בין שתי הקבוצות, וכן את המטען הסמנטי ואופן ההשתקפות של העולם התרבותי וההקשר הסביבתי במטען זה. התכונה המרכזית של מילים רב משמעיות היא הייצוגים המרובים שהפרט רוכש לכל מילה, ובדיקה משווה של ייצוגים אלה בכל שלב התפתחותי מכיתה א' עד כיתה ו' יכולה להצביע על ההשתקפות של האופי החברתי בהתפתחות השפתית.

באופן כללי נמצא שמעבר למגזר ולרמה השפתית נצפתה עלייה מובהקת בין הכיתות השונות. כלומר, בשתי קבוצות המגזרים ובכל הרמות השונות יש התקדמות כוללת בהיקף השליפה כך שבכיתות ג-ד היה גידול משמעותי בהשוואה לכיתות א-ב, ובכיתות ה-ו עלייה מובהקת נוספת בהשוואה לכיתות ג-ד. מחקרים על אוצר המילים מראים שקיימת התפתחות כמותית במספר המילים החדשות הנלמדות בכיתות א-ו (Anglin, 1993; Mazzocco, 1997; Zipke, 2011), וכאן מתקבל מידע משלים המראה שגם קבוצת המילים הרב-משמעיות מתפתחת, וכמות הייצוגים הסמנטיים שלהן הולכת וגדלה (וראו גם רביב, 2022). הבנייה של אוצר המילים בכיתות א-ו נעשית אפוא בשני צירים: בציר הרוחב של המילון המנטלי, שהוא

הגידול במספר הערכים החדשים (Duff & Brydon, 2020) ובציר העומק שהוא הגידול במספר הייצוגים לערכים מילוניים שכבר נרכשו בשלבים מוקדמים יותר (Nation, 2001).

ממצא נוסף המתייחס לנתוני השליפה על פי פילוח משולב של המגזר והרמה השפתית נותן תמונת מצב על כלל הילדים בכיתות א-ו, המבדילה בין המגזרים השונים (אינטראקציה) על פי הרמה. ההבדל מתייחס לקבוצת התלמידים בעלי הרמה השפתית הנמוכה במגזר הממלכתי-חרדי, שמראים ידע מילוני מצומצם לאורך כיתות א-ו במילים רב-משמעיות, בשני סוגים של השוואות (תרשים 2). ההשוואה הראשונה מתייחסת אל כלל בעלי הרמה השפתית הנמוכה של שני המגזרים, ושם נמצא שהיקף השליפה במגזר הממלכתי-חרדי היה נמוך בהשוואה לעמיתיהם מן המגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי. ההשוואה השנייה ממוקדת בתוך המגזר החרדי בלבד, והיא מראה שלאורך כיתות א-ו התלמידים בעלי הרמה הנמוכה נמצאים בפער מובהק מחבריהם עם הרמה הבינונית והגבוהה. במילים אחרות, לאורך כל שש שנות הלימוד שלהם הם ממשיכים להראות ידע מילוני מצומצם, וההתקדמות שלהם לא מספיק נרחבת לצמצום הפערים. מנגד, הילדים בעלי הרמה השפתית הבינונית והגבוהה משני המגזרים הראו רמות דומות מאוד של היקפי שליפה. נראה כי מסתמנת כאן תמונה המראה שמערכת החינוך הממלכתי-חרדי מצליחה לתת מענה שפתי-אורייני לקבוצת הילדים בעלות הרמה הבינונית והגבוהה, והם מגיעים לרמה דומה לשאר המגזרים. מאידך, מסתבר שהמענה לקבוצת התלמידים עם הרמה הנמוכה אינו מספיק, והם משתרכים מאחור לאורך שש שנות לימודם בכיתות א-ו. מחקרים בחברה החרדית מצביעים על התעלמות שיש במגזר הזה ממגמות המניעות את המגזרים האחרים כמו הכלה ושילוב, והם נמנעים מתהליכים המביאים לטשטוש הגבולות בין המעמדות (כהנר, 2018), ועל אף שמתגברות אצלם מגמות של כניסה והשתלבות בחברה הכללית, עדיין קיימת אסטרטגיה כוללת של התבדלות ממגזרים אחרים או היבדלות תוך-מגזרית (לאון 2020, קפלן וסטלר, 2012). בחינוך הכללי מוטמעות תוכניות התערבות עדכניות, והממצא הנוכחי מראה ששם קבוצת הרמה השפתית הנמוכה אינה נמוכה באופן מובהק מהקבוצה הבינונית.

העמקה נוספת בהבנת ההבדל המגזרי מתקבלת מהניתוח המבחין בין מילים פוליסמיות והומונימיות. תחילה יתואר הממצא הכללי המראה שאצל כלל המשתתפים הידע המילוני במילים ההומונימיות היה מצומצם יותר מאשר במילים הפוליסמיות, וזה מתלכד עם ממצאים מהשפה האנגלית המצביעים על הקושי ברכישת מילים הומונימיות (Dautriche et al., 2016, Srinivasan et al., 2019). למילים ההומונימיות יש ייצוגים המרוחקים זה מזה מבחינה סמנטית. העוררות שלהם במוח קצרה יותר בהשוואה לייצוגים של מילים פוליסמיות (Klepousniotou et al., 2012), וזה מיוחס לתחרות ההדדית שיש בין הייצוגים של המילים ההומונימיות (MacGregor et al., 2015). הממצא המתייחס להבדל בין המגזרים מעלה כי גם כאן המשיכה להופיע האינטראקציה המובהקת בין המגזר והרמה השפתית, אך היא הייתה רק במילים ההומונימיות ולא בפוליסמיות. כלומר, הידע המילוני המצומצם שנצפה בקבוצת בעלי הרמה השפתית הנמוכה במגזר הממלכתי-חרדי, לאורך כיתות א-ו, היה ממוקד במילים ההומונימיות (תרשים 3), ואילו במילים הפוליסמיות היה הבדל זניח בלבד. המילים הפוליסמיות נרכשות בין היתר על ידי הכללת יחסים סמנטיים ממילים קיימות למילים חדשות (Mayor & Plunkett, 2010; Srinivasan & Rabagliati, 2015; Srinivasan et al., 2017; Verspoor, 2003). הכללות אלה לא ניתן לבצע במילים הומונימיות, ושם נדרשים הקשרים מרובים

המזדמנים מתוך סביבת חיים מגוונת (Floyd & Goldberg, 2021), מפגש של המילה ההומונימית בהקשרים תחביריים מגוונים, חשיפה למילה בטקסטים מעולמות תוכן מרובים (Floyd & Goldberg, 2021) וכן על ידי הוראה מפורשת (Jin, 2023; Zipke, 2011). דוח שערך משרד החינוך על החינוך הממלכתי-חרדי העלה שקיים מחסור בספרי לימוד למקצועות חול המאושרים על ידי משרד החינוך ואשר מותאמים למגזר זה. כמו כן, גם הספרים שכבר מאושרים לא תמיד מתאימים לסטנדרטים הפדגוגיים של החינוך הממלכתי, ובכללם מתן מענה לשונות הלומדים בכיתה ולגיוון הטקסטים (צ'רנוביצקי, 2023). עוד נמצא שתוכנית הלימודים במגזר החרדי כוללת בין היתר טקסטים מעובדים כך שיתאימו לאורח החיים החרדי (בארט ואחרים, 2020), וייתכן שאין להם גיוון ומענה מספיק לקידום התת-משיגים. בשונה מכך, תוכניות האוריינות שהוטמעו בבתי הספר היסודיים במגזר הממלכתי והממלכתי-דתי כוללות חשיפה לטקסטים מרובי תחומים ובאופנויות שונות (משרד החינוך – המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, התשס"ג) וקיימת סבירות שיש להן תרומה לקידום קבוצות בעלי רמה שפתית נמוכה מבחינת אוצר המילים הרב-משמעיות. ספרי הלימוד הזמינים במגזר החרדי אינם חושפים את הלומדים לעולמות תוכן מרובים או לטקסטים אותנטיים. התלמידים הבינוניים והחזקים מצליחים להשלים את הפער, אך בעלי הרמה הנמוכה מתקשים בכך.

ממצא נוסף עסק בהבדלי המטען הסמנטי בין המגזרים, על פי ניתוח סמנטי-איכותני, והוא כלל שלוש קטגוריות בולטות. יש מילים עם דמיון מלא בין המגזרים בייצוגים הסמנטיים, ומדובר במילים עם שכיחות גבוהה. יש מילים עם דמיון חלקי, במיוחד בהקשר הדתי. למשל, במגזר הממלכתי-חרדי נשלפו משמעויות עם הקשר דתי מובהק כמו במילים *מפה*, *גביע* ו-*ברית* ("מפה לשולחן שבת", "גביע קידוש", "ברית מילה") או עם הקשר תרבותי מובהק כמו במילים *סרט* ("שרואים במחשב") או *הגנה* ("לחשוב וללמוד, כמו 'והגית בו יומם ולילה'"). במילים עם שכיחות מועטה, לעומת זאת, נמצאו ייצוגים שונים בין המגזרים. הממצא עשוי להראות שהגדרות המילים משופעות מההקשר התרבותי-דתי אליו משתייכים התלמידים. נתון זה דומה לממצאי מחקרים המצביעים על כוחה ומקומה של הסביבה - חברה, קהילה ובית הספר - בתהליך רכישת אוצר המילים (Lambrecht et al., 2019; Rochester et al., 2019).

מתוך הממצאים שהוצגו עולות המלצות להפנות משאבים ולבנות תוכניות קידום לטיפול קבוצת התלמידים בעלי הרמה הנמוכה במגזר הממלכתי-חרדי בכמה ערוצים. מבחינת ספרי הלימוד, יש לפעול להתאמתם למגוון בעלי יכולות לימודיות (צ'רנוביצקי, 2023) ולהטמיע בהם יותר טקסטים אותנטיים ופחות מעובדים (בארט ואחרים, 2020), על מנת להגביר את החשיפה לעולמות תוכן ולהקשרים תחביריים עשירים. אלו יבטיחו בסיס איתן לקידום אוצר המילים הרב משמעי. מבחינת צוותי ההוראה, מומלץ להעלות למודעות של אנשי וצוותי החינוך את חשיבות פיתוח אוצר המילים ולצייד אותם בכלים להקניית וביסוס אוצר המילים של התלמיד: הוראה מפורשת של משמעויות המילים, הקניית אוצר מילים בתוך הקשר, פעילויות מגוונות המקדמות עיבוד פעיל של המילים, חשיפות חוזרות ונשנות תוך מתן הזדמנויות לעיבוד באופנויות שונות והיכרות עם מגוון משמעויות המילה בהקשרים עשירים שונים. חשוב להרחיב ולקדם ידע על המילים בלמידה מזדמנת ובהוראה ישירה גם יחד. הלמידה המזדמנת משמעה חשיפה למילים באמצעות קריאה למטרות הנאה ולצורכי למידה, תוך התמקדות בהן והפניית תשומת הלב אליהן. לצד זאת יש לכוון להוראה מפורשת (Ender, 2016; Jin, 2023; Zipke, 2011) שיטתית וממוקדת של אסטרטגיות להבנת מילים חדשות ולהעשרת המילון האישי.

מחקר זה הוא מחקר המשך למחקר קודם שבחן היבטים ברכישת מילים רב-משמעיות (רביב, 2022). המחקר הנוכחי השווה בין המגזר הממלכתי-חרדי ובין המגזרים הממלכתי והממלכתי-דתני, וממצאיו מצביעים על דפוסים דומים של התפתחות הידע המילוני במילים רב-משמעיות בכיתות א-ו, אך גם מראים הבדל בולט ביחס לקבוצת התלמידים בעלי הרמה הנמוכה במגזר הממלכתי-חרדי. עוד עולה מן הממצאים כי מבחינת המטען הסמנטי קיים בסיס משותף בין המגזרים ולצידו ישנם ייצוגים ייחודיים למילים, המשקפים את הסביבה התרבותית-חברתית. במחקר זה השוואה בין המגזרים נעשתה על בסיס דמיון בדירוג של מדד הטיפוח הבית ספרי של משתתפי המחקר. השוואה טובה יותר היא על בסיס נתונים פרטניים של כל משתתף, אך נתונים אלה לא היו זמינים עבורנו, ותיתכן הטיה בממצאים בשל כך.

מקורות

אביבי-בן-צבי, ג' (2010). יכולות מורפולוגיות ומילוניות המתבטאות בתצורת שמות, פעלים ותארים בקרב ילדי ביה"ס בהשוואה למתבגרים ולמבוגרים, חיבור לשם קבלת תואר ד"ר לפילוסופיה, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

אזר, מ' (2011). הפוליסמיה בעיני המילונאי, חקרי מערב ומזרח: לשונות, ספרויות ופרקי תולדה, א', עמ' 235-254.

ארגמן, ע' (2015). שפה דתית בכתיבה אקדמית: פער, או פער לכאורה? גילוי דעת 8, עמ' 95-126.
בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברמן-אסולין, ד' (2008). שימור ותמורה ביידיש החרדית בישראל (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). האוניברסיטה העברית, ירושלים.
וייסבלאי, א' (2012). מעורבות ממשלתית במתן מסגרות משלימות ושירותי חינוך בלתי פורמלי לבני-נוער – סקירה משווה, הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א. (2020). נתונים עיקריים על החינוך הממלכתי-חרדי. מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל. נדלה מתוך אתר כנסת ישראל בכתובת:

https://fs.knesset.gov.il/24/Committees/24_cs_bg_606509.pdf

כהנר, ל' (2020) החברה החרדית: על הציר שבין שמרנות למודרניות, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כהנר, ל' ושלמה, י' (2012). מגטו לפרוור: תמורות בארגון המרחבי החרדי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית (עמ' 252-272). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד

כהנר, ל' (2018), המבנה המרחבי של האוכלוסייה החרדית בישראל בעידן של שינויים. מרחב, חברה וקהילה א. 259-297

- ליאון, נ' (2020). כינונו של הקו השחור: השאלה החרדית בסוציולוגיה הישראלית, סוציולוגיה ישראלית כא (1), עמ' 33-52.
- מלחי, א' (2019). שירות אזרחי לחרדים: ברכה לבטלה? מחקר מדיניות 135, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- משרד החינוך (2021). קול קורא – מבדק להערכת שטף הקריאה בבית הספר היסודי. https://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/HebrewPrimary/assessment/attache2-texts.pdf
- פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.
- פרידמן, מ' (1995). האישה החרדית. בתוך: עצמון, י' (עורכת), אשנב לחיי נשים בחברות יהודיות. ירושלים: מכון זלמן שזר, עמ' 273-290.
- צור, ב', סגל, מ', ורום א' (2012). והילד אומר, רכישת שפה ותקשורת בילדות. תל-אביב: מכון מופת.
- צ'רנוביצקי, מ', ופלדמן ד' (2018). החצר האחורית של החינוך בישראל- מערכת החינוך החרדית: תמונת מצב והמלצות מדיניות, כפר סבא: עיר ואם, קרן ברל כצנלסון ושותפות לעתיד ישראל.
- צ'רנוביצקי, מ. (2023). שביל הזהב: כיצד יהפוך החינוך הממלכתי-חרדי (ממ"ח) למסלול הלימודים העיקרי בחברה החרדית ולמפתח לשינוי מערכת היחסים בינה לבין מדינת ישראל. קרן ברל כצנלסון.
- צרפתי, ג' (2001). העברית בראי הסמנטיקה. ירושלים: האקדמיה ללשון העברית.
- קפלן, ק' ושטדלר, נ' (2012). מבוא: פניה המשתנות של החברה החרדית: מהישרדות לנוכחות, התחזקות ובטחון עצמי. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), מהישרדות להתבססות: תמורות בחברה החרדית בישראל ובחברה. תל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 11-30.
- רביב, ח' (2022). היבטים ברכישת מילים רב-משמעיות בגיל בית הספר היסודי. אוריינות ושפה 9, 145-123.
- רוזנהויז, י' (2009). שיקולי תיאוריה ותרבות בהוראת שפה. *הד האולפן החדש*, 95, 3-15.
- שוויקה, י' (1997). רב-מילים: המילון השלם לעברית החדשה. תל אביב.
- Abugov, N., & Ravid, D. (2013). Assessing Yiddish plurals in acquisition: Impacts of bilingualism. In V. D. Molfese & M. A. Proctor (Eds.), *Bilinguals and Assessment: State of the Art Guide to Issues and Solutions from around the World*, 90-110.
- Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), 1-186.

- Barak, L., Floyd, S., & Goldberg, A. (2019). Modeling the acquisition of words with multiple meanings. *Proceedings of the Society for Computation in Linguistics*, 2(1), 216-225.
- Barclay, S., & Schmitt, N. (2019). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 797-816). Springer.
- Beretta, A., Fiorentino, R., & Poeppel, D. (2005). The effects of homonymy and polysemy on lexical access: An MEG study. *Cognitive Brain Research*, 24(1), 57-65.
- Berman, R. A. (2007). Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. In: E. Hoff & M. Shatz, (Eds.), *Blackwell handbook of language development* (pp. 347–367). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Berman, R. A., & Ravid, D. (2009). Becoming a literate language user. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. In E. Hiebert & M. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. *Handbook of early literacy research*, 2, 41-51.
- Booton, S. A., Hodgkiss, A., Mathers, S., & Murphy, V. A. (2021). Measuring knowledge of multiple word meanings in children with English as a first and an additional language and the relationship to reading comprehension. *Journal of Child Language*, 49(1), 164-196.
- Brybaert, M., & Biemiller, A. (2017). Test-based age-of-acquisition norms for 44 thousand English word meanings. *Behavior research methods*, 49(4), 1520-1523.
- Casas, B., Català, N., Ferrer-i-Cancho, R., Hernández-Fernández, A., & Baixeries, J. (2018). The polysemy of the words that children learn over time. *Interaction Studies*, 19(3), 389-426.

- Casenhiser, D. M. (2005). Children's resistance to homonymy: An experimental study of pseudohomonyms. *Journal of Child Language*, 32(2), 319-343.
- Cekaite, A. (2017). What makes a child a good language learner? interactional competence, identity, and immersion in a Swedish classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 45-61.
- Chu, J. J., Khan, M. H., Jahn, H. J., & Kraemer, A. (2016). Sense of coherence and associated factors among university students in China: cross-sectional evidence. *BMC public health*, 16, 1-11.
- Clark, E.V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dautriche, I., Chemla, E., & Christophe, A. (2016). Word learning: Homophony and the distribution of learning exemplars. *Language Learning and Development*, 12(3), 231-251.
- Duff, D., & Brydon, M. (2020). Estimates of individual differences in vocabulary size in English: how many words are needed to 'close the vocabulary gap'?. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 454-481.
- Ender, A. (2016). Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536-560.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.
- Fishman, J. A. (2002). The holiness of Yiddish: Who says Yiddish is holy and why?. *Language Policy*, 1, 123-141.
- Floyd, S., & Goldberg, A. E. (2021). Children make use of relationships across meanings in word learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 47(1), 29.
- Floyd, S., Goldberg, A. E., & Lew-Williams, C. (2020). Toddlers recognize multiple meanings of polysemous words. In *Proceedings of the 42nd Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1332-1338).
- Grove, N. (2014). Personal oral narratives in a special school curriculum: an analysis of key documents. *British Journal of Special Education*, 41(1), 6-24.

- Gyllstad, H., Vilkaitė, L., & Schmitt, N. (2015). Assessing vocabulary size through multiple-choice formats: Issues with guessing and sampling rates. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 166(2), 278-306.
- Isitan, S., Saçkes, M., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2018). Do Early Learning and Literacy Support at Home Predict Preschoolers' Narrative Skills? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(3), 661-671.
- Jin, J. (2023). Efficacy of concordance on the acquisition of polysemous words. *Language Testing in Focus: An International Journal*, 2(1), 45-60.
- Kankaraš, M., Montt, G., Paccagnella, M., Quintini, G., & Thorn, W. (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- Kidd, E., Donnelly, S., & Christiansen, M. H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in cognitive sciences*, 22(2), 154-169.
- Klepousniotou, E., Pike, G. B., Steinhauer, K., & Gracco, V. (2012). Not all ambiguous words are created equal: An EEG investigation of homonymy and polysemy. *Brain and language*, 123(1), 11-21.
- Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H., Nottbusch, G., & Spörer, N. (2019). Comparing the effect of home and institutional learning environment on children's vocabulary in primary school. *Journal for educational research online*, 11(2), 86-115.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacGregor, L. J., Bouwsema, J., & Klepousniotou, E. (2015). Sustained meaning activation for polysemous but not homonymous words: Evidence from EEG. *Neuropsychologia*, 68, 126-138.
- Mayor, J., & Plunkett, K. (2010). A neurocomputational account of taxonomic responding and fast mapping in early word learning. *Psychological Review*, 117(1), 1-31.
- Mazzocco, M. M. (1997). Children's interpretations of homonyms: A developmental study. *Journal of Child Language*, 24(2), 441-467.

- Mercer, N., Mannion, J., & Warwick, P. (2019). Oracy education: The development of young people's spoken language skills. In *The Routledge international handbook of research on Dialogic Education* (pp. 292-305). Routledge.
- Moats, L. C. (2001). Overcoming the language gap. *American Educator*, 25(5), 8-9.
- Nagy, W. E. & Scott J. A. (2000). Vocabulary Processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume III.*(pp. 269-284). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Reprint version.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press.
- Pylkkänen, L., Llinás, R., & Murphy, G. L. (2006). The representation of polysemy: MEG evidence. *Journal of cognitive neuroscience*, 18(1), 97-109.
- Rochester, S. E., Weiland, C., Unterman, R., McCormick, M., & Moffett, L. (2019). The little kids down the hall: Associations between school climate, pre-K classroom quality, and pre-K children's gains in receptive vocabulary and executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 84-97.
- Segbers, J., & Schroeder, S. (2017). How many words do children know? A corpus-based estimation of children's total vocabulary size. *Language Testing*, 34(3), 297-320.
- Sender, D. (2024). Three Early Linguistic Layers in Haredi Hebrew. *Journal of Semitic Studies*, in press.
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., ... & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 18(1), 119-131.
- Srinivasan, M., & Rabagliati, H. (2015). How concepts and conventions structure the lexicon: Cross-linguistic evidence from polysemy. *Lingua*, 157, 124-152.
- Srinivasan, M., & Snedeker, J. (2014). Polysemy and the taxonomic constraint: Children's representation of words that label multiple kinds. *Language Learning and Development*, 10(2), 97-128.
- Srinivasan, M., Al-Mughairy, S., Foushee, R., & Barner, D. (2017). Learning language from within: Children use semantic generalizations to infer word meanings. *Cognition*, 159, 11-24.

- Srinivasan, M., Berner, C., & Rabagliati, H. (2019). Children use polysemy to structure new word meanings. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(5), 926.
- Ullmann, S. (1962). *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*. Barnes & Noble.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language learning*, 53(3), 547-586.
- Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Zipke, M. (2011). First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: The effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers. *Reading Psychology*, 32(4), 349-371.