

קליטת עולי אתיופיה בהיבט לשוני, חברתי וחינוכי

התפתחות ניצני אוריינות בקרב ילדים עולי אתיופיה בהשוואה לילדים ילידי הארץ

← חדוה הניג ורעות מלינוביץ'

כדי להיות שותף מלא בחברה המודרנית חייב אדם להיות אורייני ולשלוט בקריאה ובכתיבה במובן הרחב, דהיינו להבין את הנקרא, להביע את עצמו בכתב ולגלות השכלה רחבה, הנקנית בעיקר דרך הכתב. המקור לאוריינות מצוי בהתפתחות ניצני האוריינות, כלומר – הידע של הילד בתחומי הקריאה, הכתיבה והדפוס, המתפתח לפני הלמידה הפורמלית בבית הספר. בתרבות שממנה באים עולי אתיופיה לשפה הכתובה אין מקום מרכזי, ורבים מן העולים אינם יודעים קרוא וכתוב בשפתם ובשפה העברית. מחקר זה עורך השוואה בשלושה תחומים של ניצני אוריינות בין ילדים ילידי הארץ לבין ילדים עולים מאתיופיה. תוצאות המחקר מראות פערים גדולים בין שתי האוכלוסיות, שעלולים להוות בסיס לפער שילך ויגדל אם לא יטופל בדרכים חינוכיות שונות.

הקדמה

עבודה זו עוסקת בעיקרה בהשוואת יכולותיהם של ילדים עולי אתיופיה וילדים ילידי הארץ במספר תחומים הנכללים במושג ניצני אוריינות: גישה לספר, אוצר מילים, והבעה בעל-פה. הרקע התאורטי, שאנחנו מציגות כאן, כולל שני חלקים עיקריים: הראשון עוסק באוריינות, ניצני אוריינות והתחומים המשפיעים על התפתחותם; השני עוסק ברקע כללי על העדה האתיופית בארץ, קשיים כלכליים וסוציו-אקונומיים שהם מנת חלקה, שינויים במבנה המשפחתי בקרב העדה בעקבות העלייה לארץ, קשיים שבהם נתקלים בני העדה בתחום מערכת החינוך וכן הקושי שלהם ברכישת השפה הכתובה. מהלך המחקר כולל שימוש בשני כלי מחקר: 'מבחן גורלניק לסינון שפה של ילדים דוברי עברית בגיל קדם בית ספר 2:7 – 6:0' (גורלניק, 1995) בשני תתי מבחנים; הכלי השני הוא 'המשגת הכתוב בספר – כלי להערכת ניצני אוריינות', מאת חוה תובל ואילנה זיילר (1995). באוכלוסיית המחקר שלנו היו 30 נבדקים בגיל גן חובה שחולקו לשתי קבוצות: 15 ילדים עולים מאתיופיה הלומדים בגן חובה במרכז קליטה באזור ירושלים, ו-15 ילדים ילידי הארץ הלומדים בגן חובה באזור ירושלים.

רקע תאורטי

אוריינות

את המונח אוריינות – literacy – טבע ד"ר זאב תמיר-סמילנסקי. מקור המושג בארמית – 'אורייה', משמע: תורה, לימוד. במובן הצר, להיות אורייני פירושו לדעת קרוא וכתוב; אך במובן הרחב יותר, נוטים

חדוה הניג היא מורה לחינוך מיוחד, בוגרת תואר ראשון בחינוך מיוחד באוניברסיטת בר אילן. רעות מלינוביץ' היא מורה לחינוך מיוחד, בוגרת תואר ראשון בחינוך מיוחד באוניברסיטת בר אילן.

המאמר מבוסס על עבודה סמינריונית שהוגשה במסגרת לימודי תואר ראשון בחינוך מיוחד בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר אילן, בהנחיית ד"ר הינדי שטרן.

לראות אדם אורייני כמי שמבין את העולם הסובב אותו ומסוגל להשתמש בלשון הדבורה והכתובה על-פי צורכי ההקשר ובהתאם למצב (ארצי, ולדן, סנדבנק, עזר וצימרמן 1994). גם הריסון (1983) מדגיש בהגדרתו את התפקוד בעולם ומגדיר את האוריינות כרכישת הידע המהותי והמיומנויות המאפשרת לאדם להתערב בכל הפעילויות שבהן נדרשות קריאה וכתובה כדי לתפקד בצורה יעילה בקבוצה ובקהילה. לדברי ולדן (תשנ"ו), אוריינות היא סך הכול של הידע, הדעות, האמונות והעמדות שיש לדוברים לגבי השפה הכתובה. לדעת ולדן, יש להשתמש במונח אוריינות בצורת הרבים שלו – אוריינויות, מכיוון שיש סוגים שונים של אוריינות, בתחומים שונים: אוריינות בית-ספרית, אוריינות אקדמית, אוריינות חזותית, אוריינות המחשב, אוריינות תרבותית ועוד. בחקר התפתחות האוריינות בגיל הרך החוקרים מתייחסים לתחומים שונים כקשורים להתפתחות הקריאה והכתובה: שפה, מודעות פונולוגית ומודעות אורתוגרפית. האוריינות אינה כישור יחיד אלא מגוון של כישורים עצמאיים יחסית, המוצאים את מימושם באירועי חיים למיניהם ונמצאים בקשר זה עם זה בהקשרים מסוימים (Barton, 1994; Snow & Dickinson, 1991).

ניצני אוריינות

את המונח ניצני אוריינות – emergent literacy – טבעה ד"ר אילנה זילר. מושג זה מתייחס לגילוייה הראשונים של האוריינות בגיל הרך. מדובר בהתנהגויות כמו: התעניינות בכתוב הסביבתי, ראשית המודעות לאותיות ומילים, לצלילים ולצורות המופיעים בשפה, התעניינות ועיסוק בספרים ובטקסטים בכלל, וכן בניסיונות ראשוניים של כתיבה וקריאה, לא בהכרח בהתאם למוסכמות הלשון המקובלות על המבוגרים (ארצי, ולדן, סנדבנק, עזר וצימרמן 1994). סולסבי וטיל (1991) כוללים בהגדרת ניצני אוריינות את כל הידע של הילד בתחומי הקריאה, הכתיבה והדפוס, המתפתח לפני הלמידה הפורמלית בבית הספר. העוסקים בניצני אוריינות סוברים כי האוריינות מתפתחת בסביבה המוכרת והטבעית לילד, זו שבה מתרחשים האירועים המשמעותיים בחייו: בבית, בגן, ברחוב ובקהילה.

כיצד מפתחים ניצני אוריינות?

חוקרים שונים מקשרים הבדלים בהישגים לימודיים בכלל ובהישגים בתחום האוריינות בפרט למשתנים בסביבת הילד. המשתנים המרכזיים הקשורים להתפתחות האוריינות הם: מיצב, אוריינות האם ועושר הגירויים בסביבת הילד (ארם, תשנ"ח). המקורות לניצני אוריינות נמצאים, בין היתר, באינטראקציות המוקדמות בין ההורים והילד במהלך פעילויות הקשורות לאוריינות, כגון: שיחה משפחתית, משחקי חריזה, חשיפה לדפוס סביבתי, קריאת סיפורים, כתיבה משותפת, משחק באותיות וצפייה בתוכניות טלוויזיה חינוכיות (Aram & Levin, 2002). טיל וסולסבי (1986) טוענים שחשיפה מתאימה לאוריינות בביתם של ילדים צעירים צריכה לכלול שלושה תחומי פעילות: 1. פעילות אוריינית משותפת של הורים עם ילדיהם. 2. פעילות אוריינית עצמאית של הילדים. 3. תפקוד הורים כמוודל וחשיפת הילדים למגוון אמצעים אורייניים.

יחסי הורים-ילדים בהקשר אורייני

קיימת הסכמה בין החוקרים כי בגיל הרך ההורים הם מתווכים עיקריים ובעלי תפקיד חשוב בהתפתחות האוריינית של ילדיהם (Meisels, 1998). ילדים צעירים חווים עם הוריהם מגוון של חוויות אורייניות שעשויות לקדם את רמת ניצני האוריינות שלהם (Wood, 2002). רבים מודעים להתרחשויות האורייניות הכרוכות במפגש עם הספר כבר אצל הפעוטות: כשאנו קוראים לתינוק שיר או סיפור, אנו מאפשרים לו היכרות ראשונה עם הכוח של השפה להתנגן ולהתחרז, עם עובדת היותה כלי מופלא לביטוי ולהבעה (ולדן, תשנ"ו). סגנון השיחה של הורים עם ילדיהם קשור לעושר השפה של הילדים ומנבא את יכולתם הלשונית העתידית. נמצא שהורים המדברים עם ילדיהם בשפה עשירה יותר ומשתפים אותם בשיח רחב ומגוון הכולל מילים שכיחות פחות בשפה, תורמים לרמת השפה ולאוצר המילים העתידיים של הילדים

(Rollins & Snow, 1998; Weizman & Snow, 2001). סנו (1994) מתארת את הקשר שבין הורה-ילד לבין התפתחות של כישורי אוריינות. לדבריה, רמת שפה גבוהה יותר המתבטאת באוצר מילים עשיר מסייעת לילדים להגות מילים נכון ולזהות מילים קשות יותר בתהליך הקריאה.

השתתפות ב'שעת סיפור' קשורה להבדלי מנהגים בין המשפחות השונות. כאשר מגיעים ילדים, שלא הרבו בקריאת ספרים משותפת עם ההורים, לגיל בית הספר, הם נוטים להיות פחות מיומנים בטיפול בספרים ובהבנת תפקידי הכתב מאשר ילדים אשר התנסו בפעילות זו (טיל, 1986). התמודדות עם עולם הספרים דורשת התנסויות חוזרות ונשנות, שבהן המבוגרים משתפים פעולה עם הילדים כדי להשיג הבנה של המוסכמות הנוגעות לספרים וכן של מבנה הסיפור (גיבסון, תשס"ב). מחקרים שנערכו מאשרים כי התנסויות מוקדמות של השתתפות ב'שעת סיפור' חשובות להתפתחות האוריינית העתידית אצל הילד (Heath, 1983; Teale, 1984, 1986; Wells, 1986). להערכת הייל (1993), קריאת סיפור משותפת של הורה וילד יכולה להשפיע במישרין על יכולת הלמידה של הילדים בתחומים שונים, במיוחד בכל הקשור לרכישת שפה.

אולסון (1982) מנתח את הקשר שבין אוריינות ההורים לאוריינות הילד וסובר כי הורים אורייניים יותר מדברים עם ילדיהם בשפה עשירה יותר ובמבנים מורכבים יותר הלקוחים מהשפה הכתובה. ההורים האורייניים יותר מלמדים את ילדיהם לחשוב על השפה (חשיבה מטה-לשונית). כמות השיח של הורים עם ילדיהם הצעירים ומידת מעורבותם של ההורים בשיחות אלה נמצאו כגורמים מרכזיים בהתפתחות אוצר המילים של ילדיהם (Rush, 1999). סנו וטבורס (1993) מצאו קשר בין אוריינות המשפחה, כפי שהיא מתבטאת בעושר לשוני ורוחב השיחה, לבין מדדי אוריינות (אוצר מילים, הגדרות, זיהוי דפוס סביבתי ושיום אותיות) בגיל חמש.

השפעת מיצב המשפחה על האוריינות

בבתים ממיצב נמוך, החשיפה למוצרי דפוס פחותה מן החשיפה במשפחות במיצב בינוני (DeBaryshe, 1993). לדעת מינקוביץ, דיוויס ובאשי (1977), חסכי הגרייה של ילדי המיצב הנמוך גורמים לחסכים במוימוניות בסיסיות, ובכך יוצרים גירעון במוכנות ללמידה החל מגיל הגן. במחקרים רבים נמצא כי ככל שהשכלת האם ו/או האב נמוכה יותר ו/או מספר הילדים במשפחה גדול יותר, כך פחתו בעקביות סיכויי ההצלחה של התלמידים בלימודים (פרנקנשטיין, 1972, 1976; שטאל, 1973; סמילנסקי, 1974). מחקרים נוספים, המדגישים את הקשר בין מיצב, שפה והישגי אוריינות, מצאו כי ילדי גן החשופים לרמה לשונית גבוהה יותר והשותפים לאינטראקציות לשוניות עם מבוגרים, מראים הישגי שפה גבוהים יותר, ובהתאם – הישגי קריאה גבוהים יותר בבית הספר (Reese, 1995; Snow, 1991). ילדים ממיצב נמוך חשופים לרמת שיחה ואוצר מילים נמוכים יותר (Leseman, 1993; Savasir, Sezgin & Erol, 1992), ומראים ידע מועט יותר בתחום ניצני אוריינות (זיהוי דפוס סביבתי, תיאור התפקיד של אובייקטים אורייניים וכדומה) כבר בגן (Robinson & Dixon, 1991). להערכת טאף (1982), אימהות ממיצב נמוך, בעלות השכלה והכשרה מקצועית נמוכים, מתבטאות בשפה מפותחת פחות: המבעים שלהן קצרים יותר, המשפטים מורכבים פחות, והן עושות פחות שימוש בשפה לצורך ניתוח מצב או שיקוף, לצורך הסבר או צידוק, הבעת דמיון, שקילת אלטרנטיבות, וכן ניבוי. לדעת טאף, הבדלים אלה בתחום השפה בין המיצב הבינוני לנמוך יכולים לסייע בהסבר הישגים הנמוכים יותר של בני המיצב הנמוך בתחום האוריינות. דברישי (DeBaryshe, 1993) מצאה כי אימהות אורייניות פחות קוראות פחות לילדיהן, וכשהן קוראות – הן שואלות פחות שאלות. אם מהמיצב הנמוך אינה מעודדת את הילד בתחום התעניינותו, לעומת אם מהמיצב הבינוני הממשיכה את השיחה עם הילד, מרחיבה אותה ומכוונת את הילד לכיווני חשיבה המשכיים. כאשר אמהות מהמיצב הנמוך מתווכות לילדיהן בתחום האוריינות, תיווכן יהיה בדרך כלל נמוך באיכותו מזה של אמהות ממיצב הבינוני; התיווך פחות עשיר ברמה הלשונית וכולל פחות הרחבות פחות הענקת משמעות לתהליך הקריאה (ארם, תשנ"ח). במקצועות אקדמיים, חלק מן העבודות מצריכות קריאה וכתובה, ולעומת זאת, ברוב המקצועות

בתחום התעשייה והשירות אין הדבר כך. רמת הכנסה קשורה למקצוע (גיבסון, תשס"ב). טיל (1986) מציין כי כסף רב משמעותו דרכים רבות יותר להוציא כספים, וכתוצאה מכך, שימושים רבים יותר לחומר כתוב, הנדרש לשם הוצאות אלו, כגון עלונים של סוכנויות נסיעות וכד'. בעוד שבבתים רבים של המיזב הבינוני קריאה וכתביה הן פעילויות שכיחות הרי שבבתים מהמיזב הנמוך האמהות אורייניות פחות, והן חושפות את ילדיהן פחות למצבים של קריאה וכתביה לצורכי היומיום – להנאה, ללימודים או לעבודה (Heath, 1983; McCormic & Mason, 1986). אולם הגורם הכלכלי ממלא תפקיד מכריע פחות בחשיפתם של הילדים למגוון פעילויות הקשורות לחומר הכתוב מאשר הגישה לשפה הכתובה, כפי שהיא מודגמת להם על ידי אנשים חשובים בחייהם (גיבסון, תשס"ב).

התרבות המערבית כתרבות אוריינית

אנחנו חיים בחברה אוריינית. ילדים בסביבה עתירת כתב כשלנו סקרנים כלפי קריאה וכתביה של זולתם, מתנסים באורח פעיל וחקרני בפעולות אלה בבית ובגן, ויוצאים נשכרים מכתביה, קריאה וסיפור שמבוגרים משתפים אותם בהם (ליון, אמסטרדמר וקורת, 1996). הילדים גדלים בתוך חברה זאת, והם חשופים למספר גדול ביותר של התנהגויות אורייניות מן הרגע הראשון לחייהם. דוגמאות: כשהטלפון מצלצל, לעיתים קרובות המבוגר המשיב ירשום הודעה. כאשר ההורים מטיילים עם הילד ועוצרים בלוח המודעות, הילד נחשף לשימוש בשפה הכתובה לצורך הפצת מידע. כשהרופאים בודקים את הילד בבית החולים ומציינים את התרשמותם בגיליון, הם משתמשים בשפה הכתובה לצורך תיעוד ומעקב. כשהילד מוסיף לרשימה שעל המקרר פריט שהוא רוצה שיקנו לו, הוא נחשף לפן נוסף של הכוח השמור לכתביה (ולדן, תשנ"ו). כדי להיות שותף מלא בחברה מודרנית חייב האדם להיות אורייני ולשלוט בקריאה ובכתביה במובן הרחב, דהיינו להבין את הנקרא, להביע את עצמו בכתב ולגלות השכלה רחבה, הנקנית בעיקר דרך הכתב (ליון, 2002).

עד כה הצגנו את נושא האוריינות, ניצני אוריינות והתחומים המשפיעים על התפתחותם, וכן את התרבות המערבית כתרבות אוריינית. כעת נעבור לתיאור מאפייני הקהילה האתיופית, בתחומים בהם קיימת השפעה של אפיונים אלה על רכישת ניצני האוריינות.

הקהילה האתיופית אל מול האוריינות

בשנת 1984 יזמה ממשלת ישראל את 'מבצע משה', שבו הועלו לארץ כ-6,700 יהודים (בן עזר, 2003). במאי 1991 נערך 'מבצע שלמה', שבמהלכו הובאו לארץ יותר מ-14,000 יהודים (חקלאי, 2002). מתום מבצע שלמה ב-1991 ועד לימים אלה נמשכת העלייה מאתיופיה במסגרת 'איחוד משפחות' (פינקלשטיין וסלומון, 2007). כיום מונה הקהילה האתיופית בישראל למעלה מ-105 אלף נפש. כשליש הם בני עולים, דור שני ואפילו שלישי בארץ, וכשני שלישי הם דור ראשון בארץ (סבר, 2007). בבואם לישראל נתקלו העולים בקשיי קליטה רבים (יונגמן, 1994), בניגוד לציפיותיהם. בסקירה זו נתמקד בקשיים מרכזיים אחדים, שעל פי המחקרים שהצגנו קודם יש להם קשר להתפתחות ניצני האוריינות: קשיים כלכליים ומצב סוציו-אקונומי, שינויים במבנה ההיררכי של המשפחה וביחסי הורים וילדים, קשיים בתחום מערכת החינוך ורכישת השפה הכתובה.

קשיים כלכליים ומצב סוציו-אקונומי

רוב העולים מאתיופיה הגיעו לישראל עם השכלה פורמלית מועטה וללא רבים מהכישורים הנדרשים בשוק העבודה הישראלי. עובדות אלה גרמו לכך שתהליך השתלבותם בכוח העבודה היה קשה (ברברה סבירסקי וקפלה יוסף, 2005). שיעורי התעסוקה בקרב אנשי הקהילה נמוכים (48%), יחסית לישראלים ותיקים (64%), וכתוצאה מכך קיימת לאורך שנים בעיה מרכזית של מצוקה כלכלית (קינג, אפרתי ונצר, 2003; Wolde-Tsadick, 2006).

בנוסף, ישנם פערים גדולים בהכנסתם הממוצעת של עולי אתיופיה לבין הכנסתם הממוצעת של כלל האוכלוסייה בישראל (ממוצע של 1,994 ₪ לעומת ממוצע של 4,000 ₪ הכנסה לנפש). שיעור העוני בקרב עולי אתיופיה גבוה מאוד. בשנת 2005 שיעור זה עמד על 51.7%, לעומת 16.9% בקרב עולי ברית המועצות ו-14.5% בקרב יהודים ותיקים (חביבי, הלבן-אילת, שץ, 2010, דוח מסכם: פעילות המשרד לקליטת העלייה בעבור האוכלוסייה האתיופית).
מדד רופין להשתלבותם של מהגרים בחברה על-פי רמת החיים (המורכב ממשנתני הכנסה, יכולת כיסוי הוצאות, צריכה, צפיפות דיור ושביעות רצון מהמצב הכלכלי), מצא כי בשנת 2007 הייתה רמת החיים של עולי אתיופיה הנמוכה ביותר מבין כל הקבוצות הנבדקות (אמית וצ'אצ'אשווילי, 2007).

שינוי במבנה ההיררכי של המשפחה וביחסי הורים וילדים

החיים בארץ חוללו שינוי משמעותי במערכת היחסים בין הורים לילדים במשפחה האתיופית. באתיופיה היו הילדים תחת שליטה מלאה של ההורים, והחינוך שניתן להם היה קפדני ביותר. הילדים עזרו להוריהם כבר מגיל חמש, או אפילו לפני כן, ולמדו את כל הדרוש לקיומם תוך חיקוי המבוגר. בגיל הרך הילדים חונכו בבית, והכניסה לבית הספר, במידה והייתה, לא נעשתה בגיל קבוע אלא בהתאם ליכולת המשפחה לוותר על חלק מהתרומה של הילד למערך הייצור המשפחתי שבו הוא היה שותף (בודובסקי, דוד, ברוך ואבני, 1994). עם המעבר לישראל איבדה המשפחה את השליטה הבלעדית על חיי ילדיה, מכיוון שבחברה הישראלית ישנם גורמי סוציאליזציה נוספים שילד עובר לרשותם בשלבים שונים בחייו, כגון גן ובית ספר (אשל וצור, 2003).

יתר על כן, הילדים והמתבגרים דיברו עברית טוב יותר מהוריהם, ולכן קיבלו את תפקיד מנהלי המשא ומתן עם הרשויות (וילצ'יק-אביעד, 2007). האב והאם, שבעבר תרמו לחינוך ולסוציאליזציה, אינם יכולים עוד לשמש בתפקיד זה עקב מחסום השפה וחוסר מעורבות והבנה בתרבות הישראלית. ההורים נטשו מרצונם את תפקידם כמתווכים ונתנו לילדיהם 'לחקור' את התרבות הישראלית באופן עצמאי (עומר, 2007).

קשיים בתחום מערכת החינוך

על פי דוח האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה (האס, 2006), קשיי השתלבותם של תלמידים מקרב קהילת יוצאי אתיופיה במערכת החינוך באים לידי ביטוי בתחומים הבאים:

1. רכישת כשרים אורייניים – כבר בגיל הגן ניכר בילדים מקרב יוצאי אתיופיה עיכוב, שמקורו בעיקר בחסכים סביבתיים, והוא מתבטא בקשיים ברכישת יכולות קריאה וכתובה ובתפקוד לימודי בכלל.
2. נשירה – שיעור הנשירה בכיתות ז'-י"ב בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה – 4.4%, בעוד שבקרב כלל התלמידים ילידי ישראל – 2.6% (המחלקה לביקור סדיר ולמניעת נשירה, 2006).
3. זכאות לתעודת בגרות – שיעור הזכאים לתעודת בגרות בקרב תלמידים ממוצא אתיופי הוא 39.14%, לעומת 63.8% בקרב כלל האוכלוסייה היהודית (פער של 24.66%).

קשיים ברכישת השפה הכתובה

עד לפני כמה עשורים הייתה המנהיגות האתיופית הדתית כמעט היחידה ששלטה בקריאה ובכתיבה, והיא הייתה זו שהעבירה את הידע הזה לדורות הבאים (בודובסקי, דוד, ברוך, ערן ואבני, 1994). בשנים 1975-1976, בעקבות המהפכה השלטונית שהייתה באתיופיה בשנת 1974, התרחש 'מבצע הזמץ' היה זה מבצע רחב היקף של חיסול הבערות, שנעשה באמצעות שליחת סטודנטים עירוניים לכפרים ולימוד קרוא וכתוב לכפריים. מבצע זה הוריד את שיעור האנאלפאבתיות באתיופיה מ-93% ל-67% (סלמון, 2008). למרות ההישג הגדול של שינויים אלו, עד היום קיים עדיין רוב אנאלפביתי בקרב תושבי אתיופיה (בודובסקי, דוד, ברוך, ערן ואבני, 1994).
יהודי אתיופיה התגוררו בעיקר בכפרים, ובאופן יחסי לכלל המדינה מצב החינוך באוכלוסייה הכפרית

היה אף גרוע יותר מאשר בערים. קיימים דיווחים על כך שבשנת 1981 למדו בבתי הספר ילדים מ-22 כפרים, מתוך כ-500 כפרים שבהם חיו יהודים (קפליוק, 1983). עיסוקם המקצועי של יהודי אתיופיה לא היה כרוך בדרך כלל בצורך לקרוא ולכתוב. הגברים עסקו בעבודה חקלאית, רעיית צאן, אריגה ונפחות. הנשים היו אחראיות על מלאכות הבית ובנוסף עסקו בקליעת קש, בקדרות וברקמה (רוזנמן, 1983). למרות ממצאים אלו, ניתן לומר כי בחינוך היהודי המסורתי באתיופיה התקיים לימוד אורייני מובנה הכולל קריאה וכתביה, אך הוא התקיים רק בכל הנוגע להכשרה דתית. ילדים שלא נבחרו ללמוד לימודים דתיים לא זכו אפוא בדרך כלל לחינוך ממוסד. הם הוכשרו על ידי בני משפחותיהם לעבודות החקלאות והאומנות השונות (סלמון, 2008).

לאור כל זאת ניתן לומר כי מרבית העולים מאתיופיה באו מתרבות שבה החשיפה לשפה כתובה היא מעטה ביותר. חלקם הגדול לא ידעו קרוא וכתוב עם עלייתם, ואף רובם של אלה שכן למדו בבתי ספר לא הביאו איתם הרגלים של קריאה סדירה ושימוש בספר (רוזנמן, 1983).

עם עלייתם לארץ נחשפו העולים לתרבות המערבית האוריינית, שבה יש למילה הכתובה ולשליטה במיומנות הקריאה והכתיבה תפקיד מרכזי. העולים הופנו למסגרות ללימוד השפה העברית אשר הוכנו במיוחד עבורם, אך למרות זאת חלק גדול מהם לא הגיע לשליטה מספקת בשפה הכתובה (דולב-גנדלמן, 1986). יש לציין כי בניגוד לשפה העברית, השפה האמהרית נכתבת משמאל לימין (הגר סלמון, 2008).

משתנים אורייניים - סביבתיים ולשוניים - בקרב ילדים ממוצא אתיופי: המחקר הקיים והמשכו

מחקרה של מיכל שני (2006) היה ניסיון ראשון לבחון משתנים קוגניטיביים, אורייניים-סביבתיים ולשוניים, המעכבים או מקדמים את רכישת השפה הכתובה בקרב ילדים ממוצא אתיופי, בגילאי גן עד כיתה ו' הולמדים במסגרות חינוך בארץ. שני בדקה את המשתנים בשמונה מדדים: אינטליגנציה לא מילולית, ידע אורייני סביבתי, אוצר מילים, ערנות פונולוגית ברמה הברתית, ערנות פונולוגית ברמה פונמית, ידע תחבירי, קצב עיבוד מילולי - שיום עצמים, וקצב עיבוד מילולי - שיום ספרות. אחת ממטרותיה העיקריות במחקר הייתה הצגת ממצאים ברורים לגבי ההישגים האורייניים של ילדי גן ותלמידי בתי ספר יסודיים ממוצא אתיופי. מחקרה כלל 442 ילדים מגיל הגן עד כיתות ו', מתוכם 239 ילדים מהעדה האתיופית (54%) ו-203 ילדים שאינם בני העדה (46%). במחקרה התייחסה שני להיבטים שונים כגון: דרגת הכיתה, מוצא, רמת המיומנות של ילדי העדה האתיופית בשפת האם האמהרית, היבט דמוגרפי ועוד.

המחקר עולה כי לילדי העדה האתיופית יש חסכים מובהקים בידע האורייני-הסביבתי בכל שכבות הגיל שנבדקו (גן עד כיתה ו'), וכי רמת הידע האורייני-הסביבתי שלהם וחלק מהכישורים הלשוניים שלהם נמוכה מאלה של בני גילם שאינם בני העדה האתיופית.

לסיכום, בסקירה זו עמדנו על מספר גורמים המסייעים ומשפיעים על התפתחות ניצני האוריינות. ראינו שבשנות טרום בית הספר להורים תפקיד משמעותי בעזרה לילדיהם, ובדרך כלל המיומנויות הבסיסיות שנרכשות כגון קריאה, כתיבה ופעולות חשבון, מחוזקות ונתמכות בבית. בנוסף, ראינו שמיצב המשפחה משפיע על מצבם האורייני של ההורים ובהשלכה ישירה גם על ילדיהם. כמו-כן ראינו כי התרבות המערבית היא תרבות אוריינית, שבה הילד נחשף לתרבות הכתובה ביום יום. לעומת זאת, התרבות שממנה באים עולי אתיופיה היא תרבות שבה לשפה הכתובה אין מקום מרכזי, ורבים בהם אינם יודעים קרוא וכתוב בשפתם ובשפה העברית. לאור כל זאת, ההנחה שלנו הייתה שיהיה הבדל במבחני ניצני האוריינות ובמבחני השפה בין ילדים ילידי הארץ, שנולדו לתרבות אוריינית ולהורים המפתחים אצלם את ניצני האוריינות, לבין הילדים עולי אתיופיה, שתרבותם לא אוריינית והוריהם מתקשים פעמים רבות בעצמם בקריאה וכתביה בשפתם ובשפה העברית.

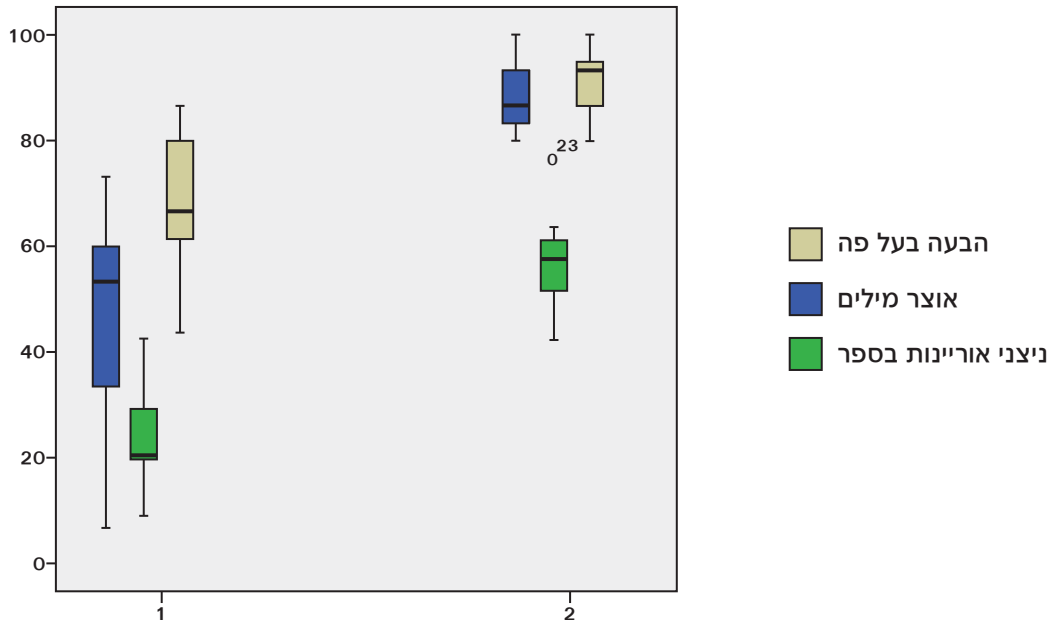
השערות המחקר וממצאי המחקר

ההשערה הראשונה שלנו הייתה כי במבחן אוצר המילים יקבלו ילידי הארץ ציונים גבוהים יותר מאשר העולים מאתיופיה. השערה זו אוששה, ותוצאות הניתוח הסטטיסטי הצביעו על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות במבחן אוצר המילים, לטובת ילידי הארץ. ההשערה השנייה שלנו הייתה כי במבחן ההבעה בעל פה יקבלו ילידי הארץ ציונים גבוהים יותר מאשר העולים מאתיופיה. השערה זו אוששה ותוצאות הניתוח הסטטיסטי הצביעו על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות במבחן ההבעה בעל פה, לטובת ילידי הארץ. ממצאים אלו תואמים לתוצאות המחקר של מיכל שני (2006) שבדק, בין היתר, את תחום אוצר המילים אצל ילדי גן ממשפחות אתיופיות וממשפחות לא אתיופיות. במחקר נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדי גן ממשפחות אתיופיות לילדי גן לא ממשפחות אתיופיות בתחום של אוצר מילים, לטובת הילדים ממשפחות שאינן אתיופיות. שני מציינת כי ההערכה היא שהחסכים שנמצאו בקרב ילדי העדה מקורם הן במיצב סוציו אקונומי נמוך, הן בסביבה אוריינית ביתית דלה במשפחות בני העדה, והן בהעדר תוכניות חינוכיות המכוונות להעשרה בתחומי החסך שנצפו.

ההשערה השלישית שלנו הייתה כי במבחן ניצני האוריינות בגישה לספר יקבלו ילידי הארץ ציונים גבוהים יותר מאשר העולים מאתיופיה. השערה זו אוששה, ותוצאות הניתוח הסטטיסטי הצביעו על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות, הן בציון הכולל של מבחן ניצני האוריינות והן בארבעת תת-התחומים של המבחן, לטובת ילידי הארץ. ממצאים אלו סותרים את תוצאות המחקר של מיכל שני (2006), אשר בדק בין היתר את התחום של ניצני אוריינות אצל ילדי גן ממשפחות אתיופיות וממשפחות לא אתיופיות. במחקר חילקה שני את תחום ניצני האוריינות לארבעה חלקים: הכרת שמות אותיות, קריאת כותרות ספרים, בחירת כותרת מתאימה לכריכות ספרי ילדים וקריאת מילים מכותרות ספרי ילדים (שני, שרף ולוין, 2000). במחקר נמצא כי למעט פער ברמת מובהקות נמוכה בקריאת שמות ספרים, לא נמצאו הבדלים בין ילדי גן מהעדה האתיופית לבין ילדי הגן שאינם בני העדה בתחום ניצני הקריאה (לעומת מחקרנו שמצא הבדל מובהק בתחום זה). מחקר מראה כי לצד חסכים סוציו-לשוניים, רכישת הקוד האלפביתי תקינה בקרב ילדי גן מהעדה האתיופית. העדר ההבדלים ברכישת הקוד האלפביתי טמון בתרומת המסגרת החינוכית.

לסיכום שלוש השערות המחקר הראשונות, ניתן להצביע על הבדלים מובהקים בין קבוצת העולים מאתיופיה לבין קבוצת ילידי הארץ בכל אחד מהמבחנים, וכן על הציון הנמוך באופן יחסי במבחן ניצני האוריינות בגישה לספר. הדברים יוצגו להלן בגרף.

סיכום תוצאות שלושת המבחנים בקבוצת העולים מאתיופיה ובקבוצת ילידי הארץ



מניתוח הגרף של שלושת המבחנים בולטת העובדה כי פיזור הציונים בקבוצת העולים מאתיופיה (בצדו השמאלי של הגרף) רחב בהרבה משל קבוצת ילידי הארץ (בצידו הימני של הגרף). הפיזור בציוני קבוצת עולי אתיופיה מעיד על פערים גדולים יותר בתוך קבוצה זו, שייתכן שהם נובעים מטווח הגילים הרחב של הקבוצה. יש לזכור כי מסיבות טכניות של מרכז הקליטה שבו נמצא הגן, רוכזו כל הילדים בגן אחד ולא חולקו, כמקובל, למספר גנים שכל אחד מהם כולל טווח גילים מצומצם יותר.

השאלה הנוספת שהעלינו במחקר היא האם ימצא קשר בין ציוני הנבדקים במבחני השפה ובמבחן ניצני האוריינות לבין המשתנה 'גיל' בשתי הקבוצות, וכן האם ימצא קשר בין מבחני השפה ובמבחן ניצני האוריינות לבין המשתנה 'זמן שהייה בארץ' בקבוצת העולים מאתיופיה. נמצא כי לא קיים קשר בשתי הקבוצות בין המבחנים השונים לבין המשתנה 'גיל', וכן בקבוצת העולים מאתיופיה בין המבחנים השונים לבין המשתנה 'זמן שהייה בארץ'. ייתכן כי העובדה שלא נמצא קשר בין גיל הילדים לבין ציוניהם במבחנים השונים מעידה על כך שחלוקתם של הילדים לגן נעשתה על בסיס איזושהי רמה משותפת להם, שלא בהכרח שייכת לגיל.

באשר לקבוצת העולים מאתיופיה, למשתנה 'זמן שהייה בארץ' אין קשר לציוני הילדים. הדבר בולט במיוחד במבחן הבעה בעל פה, שבו נמצא כי גם הציון הנמוך ביותר וגם הציון הגבוה ביותר בקבוצת הילדים ששהו בארץ פחות מ-20 חודשים היו גבוהים יותר מציוני הקיצון של הילדים ששהו בארץ יותר מ-40 חודשים. ניתן לשער כי משמעות התוצאות הללו מעידה על כך שאין כמעט התקדמות במדדים שנבדקו במהלך זמן שהותם בארץ של קבוצת העולים מאתיופיה. על מנת לבסס השערה זו יש לבדוק את אותם ילדים במספר נקודות זמן לאורך שהותם בארץ ולבחון האם יש התקדמות ושינוי במדדים השונים. דבר זה לא נעשה במסגרת עבודה זו ודורש מחקר נוסף. מיכל שני (2006) במחקרה בדקה בין השאר כלים אורייניים-סביבתיים ורמת אוצר מילים אצל ילדים בני העדה האתיופית מגיל הגן ועד לכיתה ו'. היא מצאה כי הפערים בינם לבין ילדים שאינם בני העדה האתיופית אינם מצטמצמים במהלך השנים. ממצא זה מתאים למגמה שמצאנו במחקרנו, כי זמן שהות בארץ אינו משפיע על הישגי התלמידים.

ניתוח הממצאים ודין

תוצאות המבחנים שערכנו מעידות על קיום פער בין העולים מאתיופיה לילדי הארץ. פער זה ניתן לייחס למספר גורמים שאמנם לא נבדקו בעבודה, אך יועלו כאן כגורמים אפשריים. גורם אחד הוא העובדה שהילדים ממוצא אתיופי הם עולים חדשים, שהשליטה שלהם ושל הוריהם בשפה העברית מועטה. ילדים אלה נמצאים עדיין בשלב רכישת השפה, ועל כן קרוב לוודאי שהשיגיהם בתחום אוצר המילים וההבעה יהיו נמוכים משל ילדים אשר נולדו בארץ והשפה העברית היא שפת האם שלהם. יתר על כן, ילדים אלו מתגוררים במרכז קליטה שבו הם אינם חשופים לאינטראקציה ישירה עם ילדים ילידי הארץ, ולכן הגורם הבלעדי כמעט המקנה להם את השפה העברית הוא צוות הגן. עם זאת, שני (2006) במחקרה מציינת כי הילדים בני העדה האתיופית זקוקים להוראה ישירה של אוצר מילים, ולכן לא ברור עד כמה חשיפה ואינטראקציה עם ילדים ילידי הארץ הייתה מסייעת להם ברכישת השפה העברית. גורם נוסף הוא העובדה שהילדים האתיופים מגיעים מתרבות שאינה אוריינית. כפי שאמרנו, הוריהם אינם שולטים בשפה העברית וניתן לשער שחלקם אף לא שולטים בשפה הכתובה באמהרית ואינם בעלי השכלה פורמלית. פעילויות אורייניות המתקיימות בבתי הורים מתרבות אוריינית וכוללות קריאת ספרים, כתיבת פתקים, רשימות וכדו', אינן מקובלות ואינן מתקיימות בתרבות האתיופית. על כן, ההורים העולים מאתיופיה אינם יכולים לסייע לילדיהם לרכוש מיומנויות שפתיות ואורייניות בגיל הגן, כפי שמתרחש לרוב בקבוצות אוכלוסייה בעלות תרבות אוריינית. שני (2006) במחקרה בדקה את הקשר שבין רמת ההשכלה של הורים ממוצא אתיופי לבין הישגי ילדיהם בתחומים שונים ובהם אוריינות ושפה. היא מצאה כי ככל שההורים שולטים יותר בשפה האמהרית הכתובה, כך עולים סיכויי ילדיהם לרכישת כלים אורייניים טובים יותר בשפה העברית. כלומר, מתקיים קשר בין תרבות אוריינית בשפה אחת לרכישת האוריינות גם בשפה אחרת. במחקרנו לא בחנו את רמת ההשכלה של ההורים האתיופים, אולם מתוך הספרות המחקרית בתחום עולה כי רוב העולים מאתיופיה אינם יודעים את השפה האמהרית הכתובה ברמה גבוהה, דבר המתאים לתוצאות הנמוכות שקיבלו הילדים ממוצא אתיופי במחקר זה. גורם נוסף המשפיע על ניצני האוריינות כפי שעולה מסקירת הספרות, הוא הקשר בין המצב הסוציו-אקונומי של ההורים לבין רמת הישגים של ילדיהם. העולים מאתיופיה שהגיעו לרוב בחוסר כל לארץ וחיים במרכז קליטה, נמצאים בתחתית הסולם הסוציו-אקונומי של החברה הישראלית ועל כן יש לצפות שהישגי ילדיהם יהיו נמוכים בתחומים אלו.

סיכום

מטרתו של מחקר זה הייתה להשוות את יכולותיהם של ילדים עולים מאתיופיה לילדי הארץ בשלושה תחומים הנוגעים לניצני אוריינות: אוצר מילים, הבעה בעל פה וגישה לספר. הספרות המחקרית שסקרנו מראה על קשר בין מצב סוציו אקונומי של ההורים, בין רמת ההשכלה שלהם ובין הפעילות האוריינית שהם מקיימים עם ילדיהם לבין ניצני האוריינות של הילדים. לאור אלו ובעקבות ניתוח מאפיינים של העולים מאתיופיה, השערנו הייתה כי הישגי הילדים העולים מאתיופיה בתחומי ניצני האוריינות יהיו נמוכים משל ילידי הארץ. השערות המחקר שלנו היו כי ימצאו הבדלים בין שתי הקבוצות בשלושת התחומים: אוצר מילים, הבעה בעל פה וגישה לספר, לטובת ילידי הארץ. השערות אלו אוששו, ונמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות לטובת ילידי הארץ בכל אחד מהמבחנים. ניתוח הממצאים במחקר זה מעלה כי ישנם עדיין נושאים רבים הראויים לבדיקה על מנת להשלים את התמונה ולהסיק מסקנות תאורטיות, כגון: מעקב אחר קבוצת המדגם לאורך זמן, ניתוח השכלת ההורים, מצבם הסוציו אקונומי, פעילות אוריינית בבית ועוד. תקוותנו היא כי מחקרים אלו יסייעו להגיע למסקנות יישומיות בקליטה טובה ונכונה יותר של העולים מאתיופיה, שהיא אחד מאתגריה החשובים של מדינת ישראל בתחום החברתי.

מקורות

- אמית, וצ'א'אשוילי, ס' (2007) **מדד רופין – המדד השנתי להשתלבותם של העולים בישראל. דוח 2.**
<http://www.ruppin.ac.il/download/files/%D7%9E%D7%93%D7%93%D7%A8%D7%95%D7%A4%D7%99%D7%9F%20-%20%D7%93%D7%95%D7%97%202.pdf>
- ענתבי, ל' (2002) **אתיופיה ויהודי אתיופיה אז, היום ומחר.** האגודה למען עידוד יצירה, תרגום ותרבות של העדה האתיופית.
- בודובסקי, ד', דוד, י', ברוך, ע', ערן, י' ואבני, ב' (1994) **סוגיות בנושאי משפחה של יהודי אתיופיה, יהודי אתיופיה במעבר בין תרבותי: המשפחה ומעגל החיים.** ירושלים: ביתאצ'ון, מרכז מידע וייעוץ בנושאי משפחה של יהודי אתיופיה.
- בן עזר, ג' (2003) **המיתוס הפרטי של יהודי אתיופיה. פנים: כתב עת לתרבות, חברה וחינוך, 26, 23–29.**
- האס, ט' (2006) **דוח האגודה הישראלית למען יהודי אתיופיה.** <http://www.iaej.co.il> (info@iaej.co.il)
- חביב, הלבן – אילת ושץ (2010) **פעילות המשרד לקליטת העלייה בעבור האוכלוסייה האתיופית: הדגשים לעומת המגמות בקהילה, בחינת המידע הקיים על אפקטיביות התכניות והתוויית קווים להמשך פיתוח/ דוח מסכם** (http://www.moia.gov.il/NR/rdonlyres/DB7C1BD2-2908-49EB-87C0-EB0D) (623EE036/4037/53610Gindin1REPHEB.PDF)
- חקלאי, א' (2002) **תהליכי גיבוש זהות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה-תיאוריה ומודל התערבות קבוצתי. מניתוק לשילוב, 11, 8–11.**
- יונגמן, ר' (1995) **תהליכי התמודדות של סטודנטים יהודים מאתיופיה בישראל.** חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- סבירסקי ב' וק' יוסף (2005) **מצב התעסוקה בקרב ישראלים אתיופים.** מרכז אדווה (<http://www.adva.org/uploaded/EthiopianIsraelis>)
- סבר, ר' (2007) **דוח נוער העדה האתיופית – תמונת מצב.** <http://www.shatil.org.il/sites/noar-oleh/library/1202283714>
- סגל, ב' (2005) **היבטים דמוגרפיים ואורנייים במשפחות יוצאות אתיופיה ותרומתם לרכישת הקריאה והכתיבה של ילדיהם.** עבודת גמר לקראת התואר מוסמך, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- סמילנסקי, ש' (1974) **מתוך דו"ח הביניים של הצוות לגיבוש מדיניות הטיפול.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- פינקלשטיין, מ' וסלומון, ז' (2007) **חשיפה לטראומה מצטברת והשפעותיה על עולי אתיופיה. חברה ורווחה, כז (4), 549–527.**
- פרנקנשטיין, ק' (1972) **שחרור החשיבה מכבליה.** ירושלים: מכון סאלד.
- פרנקנשטיין, ק' (1976). **לבעיית ההבדלים האתניים. מגמות, ב, תשל"ו, 276–261.**
- סלמון, ה' (עורכת) (2008) **קהילות ישראל במזרח במאות התשע-עשרה והעשרים: אתיופיה.** משרד החינוך ומכון בן צבי.
- קינג י', אפרתי ר' ונצר נ' (2003) **נתונים נבחרים ממפקדים של עולי אתיופיה בשמונה ערים – פרויקט המוקדים השכונתיים.** ירושלים: מאירס-ג'וינט – מכון ברוקדייל והמשרד לקליטת עלייה.
- קפליוק, א' (1988) **ייחודה של השפה האמהרית, בתוך ו' נצר וח' פולני (עורכות), אגדה של עלייה.** ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך מבוגרים.

רוזנמן, א' (1983) על מספר בעיות בתהליך הקליטה הלימודי של הילדים יוצאי אתיופיה ודרכי התמודדות עמן. **עלים**, קיץ תשמ"ג, 50-55.

שטאל, א. (1973). **לשון וחשיבה של תלמידים טעוני טיפוח בישראל**. בית ספר לעובדי הוראה בכירים, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

Barton, D. (1994) *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

DeBaryshe, B.D. (1993a) Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 1-6.

Hale, C. (1993) Influence of parent-child interaction during reading on preschoolers' cognitive abilities. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

Harrison, B.T., (1983) *Learning through writing*. NFER-Nelson

Heath, S. B. (1983) *Way with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leseman, P. (1993). How parents provide young children with access to literacy. In L. Eldering & P. Leseman (Eds) *Early intervention and culture* (pp. 149-172). The Hague : UNESCO.

Levin, I., & Korat, O. & Amsterdamer, P. (1996). Emergent writing among Israeli kindergartners: Cross linguistic commonalities and Hebrew specific issues. In G. Pijlaarsdam, H. Van den Bergh, M. Couzijn (Eds) *Theories, Models & Methodology in Writing*. NL: Amsterdam University Press.

Levin, I., Share, D.L., & Shatil, E. (1996). A qualitative study of preschool writing: Its development and contribution to school literacy. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 271-293). City, NJ: Erlbaum.

McCormick, C.E. & Mason, J. M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.

Meadows, S. (1996) *Parenting behavior and children's cognitive development*. Bristol, UK: Psychology Press.

Olson, D.R. (1984). See jumping! Some oral language antecedents of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith, *Awakening to literacy* (pp. 185-192) Portsmouth, NH: Heinemann Educational Book.

Pflaum, S.W. (1986) *The development of language and literacy*. Columbus, HO: Merrill Publishing Company.

Reese, E. (1995) Predicting children's literacy from mother-child conversation. *Cognitive Development*, 10, (3), 381-405.

Robinson, S.S. & Dixon, R. G. (1991) The language concepts that low and middle class four year olds bring to preschool. Paper presented at the National Reading Conference, Palm Springs, CA.

Savasir, I., Sezgin, N., & Erol, N. (1992). Devising a developmental screening inventory for 0-6 year old children. *Turk Psikiyatri Dergisi*, 3, 33-38.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skills: A five year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.

- Snow, C.E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5–10.
- Snow, C. E. & Dickinson, (1991) Some skills that aren't basic in a new conception of literacy. In A. Purves & T. Jennings (Eds) *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy & schooling* (pp. 179–191). Albany, NY: SUNY Press.
- Snow, C.E. & Tabors, P. O. (1993) Language skills that relate to literacy development. In B. Spodek and O. Saracho (Eds), *Language and literacy in early childhood. Yearbook in early childhood education, vol. 4*. Place: Teacher College Press.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991) Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamill, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds) *Handbook of reading research*, vol. 2, (pp.725–757). New York, NY: Longman.
- Teale, W. H. (1986) Home background and young children's literacy development. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173–206). Norwood, NJ: Ablex.
- Tough, J. (1982) Language, poverty, and disadvantage in school. In L. Feagans and D. C. Farron (Eds) *The language of children reared in poverty* (pp. 3–17). New York: Academic press.
- Wolde-Tsadick, A. (2006) *Ethiopian integration - education and employment: New finding in brief*. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute Center for Research on Immigrant Absorption. Retrieved March 30, 2007.