

מחקר התערבות לטיפוח האוריינות בקרב ילדי גן דוברי ערבית כשפת אם בישראל

חוקרות: פרופ' אלינור סאיג-חדד ופרופ' רחל שיף, אוניברסיטת בר אילן

תקציר:

רקע: הבסיס לאוריינות מתפתח בגיל הגן. מחקרים מראים שמודעות מטה-לשונית ומודעות מטה-קוגניטיבית מנבאים באופן מובהק את התפתחות האוריינות בגילאי בית הספר היסודי. לפיכך, התערבות הכוללת מיומנויות אלה כבר בגיל הגן היא הכרחית על מנת להכין את הילדים לרכישת האוריינות. מכאן גם נובע שתכנית התערבות כזאת נדרשת במיוחד בקרב ילדים שעבורם רכישת האוריינות הוא תהליך מאתגר. דוגמאות לכך הן ילדים דוברי ערבית כשפת אם שלומדים לקרוא שפה בה הם אינם משתמשים לתקשורת יומיומית, ובמיוחד ילדים ממיצב סוציו-אקונומי נמוך. **מטרות:** המטרה העיקרית של המחקר היא לבדוק את יעילותה של תוכנית התערבות ששמה דגש על יכולות מטה-לשונית, ויכולות מטה-קוגניטיביות, על רכישת האוריינות בקרב ילדי גן דוברי ערבית כשפת אם ממיצב סוציו-אקונומי נמוך בישראל. ייחודה של התוכנית הוא בכך שהיא תבנה לשפה הערבית באופן ספציפי ותקח בחשבון את כל המאפיינים הלשוניים של השפה ובעיקר את הדיגלוסיה שעומדת במרכז ההתפתחות האוריינית של ילדים דוברי ערבית כשפת אם. ייחודה השני של התוכנית היא בכך שהיא תורמת הן לילדים והן לצוותי ההוראה, היא מתמקדת בגננת, בהכשרה שלה ובילד ויכולותיו הקוגניטיביות והרגשיות. תוכנית ההתערבות תכלול שתי יכולות המסייעות לפיתוח יכולות אורייניות: מודעות מטה-לשונית ומודעות מטה-קוגניטיבית. מודעות מטה לשונית מתייחסת ליכולת להיות מודע לרכיבי השפה. מודעות זו משכללת את היעילות הלשונית של הלומד. היכולת לחשוב, לנתח, לדבר, להמליץ ולדון על רכיבי השפה באופן מודע. מודעות מטה קוגניטיבית מתייחסת לידע של הילד ושליטתו בתהליכים ובתוצרים של המערכת הקוגניטיבית שלו: תהליכי תכנון, ניטור ובקרה. שתי היכולות האלה יועברו במסגרת התערבות שמתמקדת בילד תוך העצמת הרגשת המסוגלות שלו ובגננת, בידע וההכשרה שלה ובדרך ההוראה שלה. **שיטה:** המחקר יתבצע בארבעה שלבים: שלב המחקר הקודם להתערבות, שלב הכשרת גנות מובילות, שלב הדרכת הגננות וההתערבות, שלב המחקר לאחר ההתערבות. המחקר יתחיל במיפוי היכולות האורייניות של הילדים בגיל הגן. לאחר מכן, הוא יבנה תוכנית התערבות ויגבש תוכנית להכשרת 10 גננות מובילות שיתנו הדרכה וליווי לעוד 100 מורות ערביות (10 כל אחת) בחמשה אוזרים בצפון הארץ שמיצגים את חמשת הדיאלקטים הערביים שמדוברים בצפון ישראל. ההתערבות תכלול את המרכיבים הבאים: הדרכה, השתלמות לפני תחילת ההתערבות ושעת מודלינג שבועית. המדגם יכלול 1800 ילדים ממיצב סוציו-אקונומי נמוך שלומדים ב-120 גנים באזור הצפון: קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת. קבוצת המחקר תכלול 1500 (100 גנים * 15 ילד כל גן) וקבוצת הביקורת תכלול 300 ילדים (20 גנים * 15 ילד כל גן) דוברי 5 הדיאלקטים העיקריים בצפון הארץ. הגנים יבחרו באופן אקראי מתוך חמשת אזורי הלהגים והילדים יבחרו באופן אקראי מתוך כל אחד מהגנים. המטלות ותכני תכנית ההתערבות יפותחו במיוחד עבור המחקר. היכולות האורייניות של הילדים לפני ואחרי תוכנית ההתערבות ייבחנו תוך השוואה לילדים בקבוצת הביקורת שלא קיבלה את ההתערבות. **השלכות:** למחקר יש השלכות יישומיות חשובות למערכת החינוך כמו מיפוי יכולותיהם האורייניות של ילדי גן דוברי ערבית בישראל, פיתוח כלים ויישום דרכי התערבות מבוססות מחקר (evidence based) על-ידי הגננות, תוך בחינת האפקטיביות שלהם במחקר מלווה, גיבוש תוכנית הדרכה לגננות, והכשרת גננות מובילות שיוכלו לשמש כמנחות מקצועיות על מנת לסייע בהטמעת התכנית לאחר תום המחקר.

1. רקע ומטרות

ילדים מתחילים לרכוש את שפת האם שלהם מהיום הראשון שבו הם נולדים (ואפילו לפני) והם מעמיקים ומבססים את השפה הדבורה שלהם בגיל הרך, ואת השפה הכתובה מאוחר יותר על בסיס השפה הדבורה שהם כבר רכשו (Gough & Tunmer, 1986). ילדים דוברי ערבית בכל העולם הערבי רוכשים תחילה את הדיאלקט המקומי של השפה הערבית המדוברת בסביבה הקרובה שלהם (בית, שכונה, כפר וכו'...), אך יותר מאוחר, בעיקר במסגרת בית הספר, הם רוכשים את השפה הסטנדרטית, שפת הקריאה והכתיבה. זה אחד המאפיינים של דיגלוסיה (פירגסון, 1959). קיים מרחק לינגוויסטי בין הערבית המדוברת לערבית הסטנדרטית במרכיבי השפה, הלקסיקאלי, הפונולוגי, המורפולוגי, והסינטקטי. השאלה שעולה ממצב זה היא איך ילדים מפתחים אוריינות במצב של דיגלוסיה, כלומר בשפה שהם לא מדברים בה. במלים אחרות, כיצד הם מפתחים מודעות לשונית ויכולת קריאה של מבנים לשוניים סטנדרטיים, אשר עשויים להיות זרים ולא מוכרים עבורם. מטרת המחקר הראשונה היא לבדוק את התפתחות האוריינות במצב דיגלוסיה בקרב ילדי גן דוברי ערבית.

מאחר שדיגלוסיה מהווה גורם שמעכב את התפתחות המודעות הלשונית הנחוצה להתפתחות האוריינות (סאיג-חדאד ושיף, 2016), והשפעתה של הדיגלוסיה הנה גדולה יותר בקרב המיצב בינוני-נמוך ביחס למיצב בינוני-גבוה, מטרת המחקר השנייה היא לבדוק את תרומתה של תוכנית התערבות מובנית שמטרתה לעזור לילדים אלה לפתח מודעות מטה-לשונית ולגשר על הפערים הלשוניים בין ערבית המדוברת לסטנדרטית על התפתחות האוריינות.

תוכנית ההתערבות תכלול שתי יכולות המסייעות לפיתוח יכולות אורייניות: מודעות מטה-לשונית ומודעות מטה-קוגניטיבית. מודעות מטה לשונית מתייחסת ליכולת להיות מודע לרכיבי השפה. מודעות זו משכללת את היעילות הלשונית של הלומד. היכולת לחשוב, לנתח, לדבר, להמליל ולדון על רכיבי השפה באופן מודע. מודעות מטה קוגניטיבית מתייחסת לידיע של הילד ושליטתו בתהליכים ובתוצרים של המערכת הקוגניטיבית שלו: תהליכי תכנון, ניטור ובקרה. שתי היכולות האלה יועברו במסגרת התערבות ששמה דגש על הילד ויכולותיו הקוגניטיביות והרגשיות תוך העצמת תחושת המסוגלות שלו וכן על הגנת והיכולת שלה להתאים את הפעילויות השונות לילד הספיציפי.

ייחודה של התכנית המוצעת היא בכך שהיא תורמת הן לילדים והן לצוותי ההוראה. התכנית מתמקדת בגננת, בהכשרה שלה בתחום האוריינות בערבית ובדרך ההוראה שלה. לגננת השפעה רבה על הישגי התלמידים ולה תפקיד חשוב בהקניית יכולות ולשוניות וקוגניטיביות. בשל תפקידה המרכזי של הגננת בתהליך הלמידה יש להדריכה בתחום הידע הספיציפי, כלומר קשר בין מיומנויות מטהלשוניות ומטה-קוגניטיביות מחד גיסא ואוריינות מאידך גיסא וכיצד להקנות לתלמידים מיומנויות אלה. חשיבות גדולה יש לפיתוח קוגניציה ושפה בגן על אוריינות משום שבשלב התפתחותי מאוחר יותר התנהגויות אקדמיות לא-יעילות עלולות להשתרש.

המחקר יבדוק את היכולות של ילדים בגיל גן חובה (5שנים) בתחום השפה, המטה-לשון, והמטה-קוגניציה כדי לאמוד את היכולות האלה ואת הקשר בינן לבין ניצני האוריינות בגיל הגן. לאחר מכן הילדים יקבלו תוכנית התערבות מבוססת מחקר על ידי הגננת. התכנית תתמקד בשלושה תחומים מרכזיים:

1. ידע מטה-לשוני העומד בבסיס האוריינות: מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית, מודעות לקסיקלית (מודעות לזוגות מלים מדובר-סטנדרטי בערבית), מודעות אורתוגרפית (אותיות), מודעות אלפביתית, מודעות למבנה השיח הלשוני.
2. ידע מטה-קוגניטיבי: הגדרת מטרה, ארגון, שלבי עבודה, תכנון ובקרה.
3. מאפייני ההוראה של הגננת אשר נמצאו כבעלי השפעה רבה על ההתפתחות האוריינית והרגשית של הילדים.

לפני תחילת ההתערבות המורות יקבלו הדרכה תאורטית ופדגוגית מבוססת מחקר שתקנה להן את הרקע התיאורטי והמעשי של תוכנית ההתערבות וכמו כן כלים ספיציפיים ליישומה של התוכנית בתחומים השונים. ההדרכה תבוצע ע"י גננות מובילות שיקבלו הכשרה בתחום זה. גננות מובילות אלה ידריכו, ילוו, יפקחו ויתמכו בגננות לאורך כל תקופת ההתערבות. אחרי סיום ההתערבות הילדים ייבדקו עוד פעם כדי לבדוק את השפעת ההתערבות על התפתחות ניצני האוריינות בהשוואה ליכולות שלהם לפני ההתערבות ובהשוואה לקבוצת הביקורת.

ייחוד שני של התוכנית הוא בכך שהיא מתמקדת בילדים ובצוותי ההוראה בגן. העובדה שבתוכנית משתתפים ילדים בגן ולפני כניסתם לכיתה א', תורמת להישגים גבוהים יותר ביכולות הלמידה וביכולות האורייניות, ומונעת תופעה של תלמידים עם קשיים ופערים גדולים בתחילת כיתה א'. בנוסף, תוכנית זו מהווה בסיס להכשרת גננות תוך התייחסות לתכני ההוראה בכיתה א' ולדרכי ההוראה. קיימת חשיבות רבה להעברת התוכנית בגן הילדים, עוד לפני כניסת הילדים לכיתה א', מכיוון שמחקרים מצביעים על כך שככל שההתערבות נעשית בשלב יותר מוקדם, הסיכויים להצלחה בהמשך עולים.

ייחודה השלישי של התוכנית המוצעת הוא בכך שהיא תבנה לשפה הערבית באופן ספיציפי ותקח בחשבון את כל המאפיינים הלשוניים של השפה ובעיקר את הדיגלוסיה שעומדת במרכז ההתפתחות האוריינית של ילדים דוברי ערבית כשפת אם.

2. רקע מדעי

דיגלוסיה בערבית: אחד המאפיינים הייחודיים ביותר של השפה הערבית, בעיקר בהקשר של רכישת האוריינות, הוא אופייה הדיגלוסי (Al-Batal, 1992, Al-Toma, 1969; Haeri, 2000). אופי זה קשור בגבולות הברורים בין שימושיהן של שתי צורות השפה - המדוברת לתפקידים יומיומיים והסטנדרטית לתפקידים פורמליים, כמו מתן הרצאה או נאום, ולקריאה וכתובה. עוד מאפיין מיוחד של הדיגלוסיה שיש לו השלכות ישירות על רכישת האוריינות בקרב ילדים דוברי ערבית הוא האופן בו נלמדות שתי צורות השפה. בעוד שכל הילדים דוברי הערבית רוכשים את השפה המדוברת באופן טבעי בבית ובקהילה בה הם חיים, למידת השפה הסטנדרטית הכתובה מתרחשת רובה ככולה כחלק מהלימוד הפורמלי בבית הספר. לפיכך, הפוסחא איננה שפת אימו של אף אחד מן הדוברים ובדרך כלל היא איננה מדוברת בסביבתו המיידית של הילד. לשפה הערבית הסטנדרטית קשר לשוני חזק עם כל הדיאלקטים המדוברים: לקסיקון ודקדוק משותף. אבל הקשר הלשוני הזה איננו אחיד (Kaye, 1972), בהינתן ההבדלים בין הדיאלקטים השונים והמרחק או הקרבה של כל אחד מהם אל השפה הסטנדרטית (Saiegh-Haddad &)

(Henkin-Roitfarb, 2014). כמו כן, השוואה בלשונית בין השפה הסטנדרטית וכל אחת מן השפות המדוברות תמיד מעידה על הבדלים בכל תחומי השפה: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון. למשל, בתחום הפונולוגיה, בעוד שהשפה הסטנדרטית הכתובה חולקת את רוב הפונמות שלה עם השפות המדוברות, אין שפה אחת מדוברת הזוהה לשפה הסטנדרטית בכל הפונמות (Maamouri, 1998). לדוגמא, בשפה הסטנדרטית קיימים חוככים אינטר-דנטליים קוליים ולא-קוליים. עיצורים אלה אינם קיימים במספר דיאלקטים מקומיים של הערבית המדוברת בצפון ישראל. הבדל פונולוגי נוסף בין השפה הסטנדרטית והמדוברת קשור למבנה ההברה והמגבלות הפונוטקטיות השונות בכל שפה. לדוגמא, בשפה הסטנדרטית הכתובה אין צברי עיצורים בתחילת המילה, אך אלה שכיחים מאוד במרבית השפות המדוברות בעולם.

בתחום המורפולוגיה, בערבית סטנדרטית קיימת מערכת עשירה של התאם דקדוקי, בניגוד למערכת מצומצמת יותר בערבית מדוברת (Aoun, Benmamoun & Sportiche 1994; Aoun, Benmamoun & Choueiri 2010; Benmamoun 2000; Brustad 2002). קיימים הבדלים גם במורפולוגיה גזירתית. הדבר מתבטא בעיקר בתפוצתם של הבניינים. חלק מהבניינים שכיחים יותר בערבית סטנדרטית ופחות במדוברת (Benmamoun 1991, 2000; Bolozky & Saad 1983). למשל, בניין *أفعل* (אפעל) נדיר ביותר בשימוש במדוברת. עיון במילון אליחי (2005) מראה כי ישנם רק 75 פעלים בבניין זה, המהווים 3.5% מהפעלים במדוברת (Laks 2011). בתחום התחביר, שתי השפות נבדלות זו מזו בסדר המילים. הסדר האופייני לערבית סטנדרטית הוא פועל-נושא-מושא, בעוד זה האופייני למדוברת הוא נושא-פועל-מושא (Bolotin, 1995). בתחום הלקסיקון, סאיג-חדאד וספולסקי (2014) הראו שהליקסיקון של ילדי גן (5 שנים) דוברי דיאלקטים של הערבית המדוברת בצפון הארץ כולל רק 21.2% מילים משותפות לשתי השפות; 40.6% היו מילים חופפות שהן נמצאות בשימוש בשתי השפות אם במבנה פונולוגי שונה; ו- 38.2% מהמילים היו מילים מדוברות שאין להם אפילו מבנה אורתוגרפי מקובל. ז"א כמעט 80% מהמילים בשפתו של ילד בן חמש הן מילים שונות באופן מלא או חלקי מהערבית הסטנדרטית. במקביל, רק כמעט 20% מאוצר המילים בשפתו הן מילים משותפות באופן מלא בין ערבית מדוברת לסטנדרטית. ההבדלים בין הערבית המדוברת והסטנדרטית בתחומים הלשוניים השונים הם כל כך משמעותיים עד שחוקרים סברו כי המעמד הקוגניטיבי של השפה הסטנדרטית דומה לשפה שנייה (Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005).

השפעת הדיגלוסיה על התפתחות האוריינות בערבית: רכישת האוריינות בערבית כרוכה בלימוד שתי מערכות במקביל: המערכת הלשונית של השפה הסטנדרטית והמערכת האורתוגרפית שמיצגת אותה. בניגוד לדוברי שפות אחרות, ילדים דוברי ערבית מתמודדים מיד בתחילת רכישת הקריאה עם הצורך ללמוד מבנים לשוניים שאינם מוכרים להם ובאותו זמן הם נדרשים ללמוד כיצד מבנים אלה מיתרגמים לייצוגים אורתוגרפיים. אם הקריאה מבוססת על ידע שקיים בשפה המדוברת, ואם אחת מהדרישות המוקדמות לרכישת קריאה היא שהילד יכיר את המבנים הלשוניים של השפה בה הוא לומד לקרוא, עולה השאלה מה קורה כאשר אין תשתית לשונית שכזו. במילים אחרות, כיצד מפתחים הקוראים המתחילים את מיומנויות הקריאה שלהם כאשר הם לומדים לקרוא בשפה השונה בצורה משמעותית מן השפה אותה הם דוברים, כפי שקורה לדוברי ערבית ילידיים הלומדים לקרוא ערבית סטנדרטית? האם ההבדלים הלשוניים בין שתי צורות השפה - המדוברת והסטנדרטית - מפריעים לרכישת מיומנויות הקריאה הבסיסיות? ואם כן הוא הדבר, מה תהיה

השפעתה של חשיפה מוקדמת לשפה הסטנדרטית והתערבות מובנית בגיל הרך על רכישת האוריינות בערבית.

סאיג-חדאד ועמיתיה (Saiegh-Haddad, 2003, 2004, 2005, 2007, 2012; Levin, Hende & Ziv, 2011) בדקו את השפעת המרחק הלשוני: הפונולוגי, המורפולוגי והלקסיקאלי בין השפה הסטנדרטית והמדוברת על מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית, ייצוג פונולוגי, שליפה לקסיקלית, ופענוח מלים בקרב ילדי גן וילדים בכיתות הצעירות (כיתה א' ו-ב') דוברי דיאלקטים מקומיים בצפון ישראל. התוצאות הראו שהפער הפונולוגי בין הערבית המדוברת והסטנדרטית השפיע לרעה על התפתחותן של מיומנויות אורייניות בסיסיות אלה וכי שכל שהמרחק הפונולוגי היה גדול יותר העיבוד השפתי היה הרבה יותר קשה לילדים. יתרה על זאת, נמצא כי ילדי הגן התקשו הרבה יותר מילדי כיתה א' ו-ב'. המחקר הראה גם כי המודעות המורפולוגית והמורפו-סינטקטית למבנים שאינם קיימים בשפה המדוברת היתה גם היא יותר נמוכה מזו של מבנים לשוניים משפתו המדוברת של הילד (Khamis-Dakwar & Froud, 2007; Khamis-Dakwar, Froud, & Gordon, 2012). סאיג-חדאד ושיף (2016) בדקו את השפעת הפער הפונולוגי והלקסיקלי בין הערבית המדוברת והסטנדרטית על דיוק ושטף הקריאה בקרב תלמידי בית ספר בכיתות ב' עד י' ומצאו הבדלים כמעט בכל הכיתות בדיוק ובשטף קריאה של מילים מנוקדות ובלתי מנוקדות, ובשני המיזבים: הגבוה והנמוך (Saiegh-Haddad & Schiff, 2016, סאיג-חדאד ושיף, 2016).

מיצב חברתי- כלכלי (SES) והתפתחות האוריינות בערבית: מיצב חברתי-כלכלי (SES) הוא מושג רב-ממדי המאפיין את ההון המשפחתי על פי שלושה רכיבים: הון פיננסי (משאבים כספיים וחומריים), הון אנושי (משאבים לא-חומריים, כגון השכלה ותרבות), והון חברתי (משאבים שמושגים דרך קשרים חברתיים, כגון מעמד בעבודה). לכל אחד מהמרכיבים הללו ישנה השפעה רבה על התפתחות הילד ועל הישגיו, והם באים לידי ביטוי באמצעות הזדמנויות הלמידה המוצעות לו, המשאבים הלימודיים, מעורבות ההורים בלמידת הילד והציפיות ממנו (Chiu & McBride-Chang, 2006). מחקרים הראו כי הורים ממיצב גבוה משקיעים פחות זמן בהקראה לילדיהם, נוטים פחות לרכוש חומרי קריאה ולימוד עבורם, מביאים אותם לעיתים רחוקות לאירועים חינוכיים ותרבותיים, ונוטים פחות לווסת את כמות צפייתם בטלוויזיה, אשר חסכים כאלה עשויים להציב אותם בסיכון התפתחותי ובעיות אקדמיות שונות (Bradley & Corwyn, 2002). למיצב חברתי-כלכלי יש השלכות ישירות על התפתחותם של ילדים ועל סיכוייהם העתידיים. מחקרים שבדקו מיצבים שונים הראו כי הבדלים בין מיצבים משפיעים על התפתחות כישורי השפה ויכולת הקריאה (Schiff & Lotem, 2011; Bradley, 1993; Schiff & Ravid, 2012). ילדים ממיצב נמוך, בדרך כלל מפגינים בדיבורם כישורי שפה נמוכים יותר מאלה הצפויים אצל בני גילם, משתמשים באוצר מילים דל, מפתחים אוצר מילים בקצב אטי, ובמבחני שפה סטנדרטיים הם מקבלים ציונים נמוכים יתר בהשוואה למוצע של בני גילם (Rescorla & Alley, 2001). בכדי להסביר את הבדלים בהתפתחות השפה והקריאה בין מיצבים שונים, חוקרים בחנו את האיכות ואת הכמות של חוויות והזדמנויות הקשורות לקריאה שמקבלים הילדים בביתם ובין כותלי בית הספר כגון, איכות הסביבה האוריינית הביתית (זמינות ספרים, שעות המוקדשות לקריאה), החשיפה המוקדמת לדפוס, ציפיות אקדמיות של ההורים ואיכות ההוראה בבית הספר. במחקרים נמצא כי אלמנטים כאלה עשויים לחזק או להחליש את מידת הפער הקיים בין שני המיצבים הן

בשפה והן ביכולות קריאה (Bradley & Corwyn, 2002). מחקרים אלה המליצו על התערבות מוקדמת וצינו את חשיבות איכות החוויות בשנים המוקדמות ובעיקר בשנות הגן. מחקרי התערבות שונים נעשו בקרב ילדים ממיצב נמוך, ובמיוחד בשלבי תחילת לימוד תהליך הקריאה, בכדי לבדוק את השפעת תכניות התערבות על התפתחות יכולות אורייניות בקרב ילדים ממיצב נמוך, ולהגביר את הסיכוי שלהם לפתח יכולות כאלה. למשל, מקינטוש וחב' (Mcintosh, Crosbie, Holm, Dodd, & Thomas, 2007) חקרו את יעילות ההתערבות, שפותחה ע"י מטפלים בדיבור ויושמה ע"י גננת, ביחס לשפה ויכולות המודעות הפונולוגית של ילדי גן ממיצב נמוך. מחצית ילדי המיצב הנמוך קיבלו התערבות בשפה ובמודעות פונולוגית, בעוד שמחציתם לא קיבלו כל התערבות. תכנית ההתערבות הורכבה משתי תכניות שארכו 10 שבועות. לאחר כך, התקדמותה של קבוצת המיצב הנמוך שעברה התערבות השוותה לשתי קבוצות הביקורת: לקבוצת ילדי המיצב הנמוך שלא קבלה התערבות ולקבוצת ילדי המיצב הבינוני. שתי התכניות היו יעילות ביותר והביצועים לאחר ההתערבות לא רק עלו על קבוצת הביקורת מהמיצב הנמוך אלא אף השתוו לביצועים של קבוצת הביקורת של המיצב הבינוני. בבדיקת ההבדלים בקרב ילדים משני מיצבים (בינוני-גבוה ונמוך) על התפתחות האורייניות בשפה העברית, נמצא כי ילדים המגיעים מבתיים בהם סביבת האוריינות דלה נמצאים כבר בראשית כיתה א' ברמה אוריינית נמוכה בכישורים אורייניים בהשוואה לחבריהם, שבאים מבתיים בהם סביבת האוריינות עשירה (Schiff & Korat, 2006). כישורים אורייניים אלה עשויים להשפיע על עתיד רכישת הקריאה והכתיבה בכיתות הנמוכות ועל הבנת הנקרא בכיתות הגבוהות יותר.

הידע על השפעת המיצב על התפתחות מודעות לשונית ויכולות קריאה בשפה הערבית מועט. לאחרונה, קורת, ארם ועמיתים (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, Hassunah-Arafat, Khoury, & Abu-Eljija, 2013; Korat, Aram, Hassunah-Arafat, & Saiegh-Haddad, 2014) בדקו את הקשר בין רמת המיצב החברתי-כלכלי במשפחה הערבית בישראל לרמת האוריינות בקרב גני ילדים וכיתה א'. ממצאי המחקר הצביעו על קשרים בינוניים-גבוהים ומובהקים בין רמת המיצב החברתי-כלכלי לבין רוב מדדי אוריינות הילד בגן ובכיתה א' כך שכלל שרמת אוריינות הבית הייתה גבוהה יותר, הישגי הילדים היו גבוהים יותר, הן בשפה הכתובה והן בשפה המדוברת. בהתאם לכך, ניתן להבין שרמת המיצב החברתי-כלכלי בחברה הערבית עשויה להשפיע על רמת האוריינות בקרב גני ילדים וכיתה א'.

הסוגיה של המעמד הסוציאקנומי בהקשר של התפתחות האוריינות בשפה הערבית בישראל חשובה כי המחקר מראה לא רק רמות אוריינות נמוכות מאוד בקרב ילדים ממיצב נמוך אלא גם השפעה יותר חזקה של דיגלוסיה על התפתחות האוריינות בקרב ילדים ממיצב נמוך. בנוסף, המחקר מראה שההבדלים בין ילדים ממיצב לא רק מנבא את רמת האוריינות בגן (Aram, Korat, Saiegh-Haddad, Hassunah-Arafat, Khoury, & Abu-Eljija, 2013; Korat, Aram, Hassunah-Arafat, Haj Yehiya-Iraki, & Saiegh-Haddad, 2014) אלא שהוא ממשך להסביר הבדלים בקריאה בכיתה א' מעבר לגיל ולניצני האורייניות בגן (Korat, Aram, Hassunah-Arafat, & Saiegh-Haddad, 2017).

אם דיגלוסיה והפער הלשוני בין השפה המדוברת והסטנדרטית פוגע בהתפתחותן של ניצני האוריינות ניתן לצפות כי חשיפה מוקדמת לשפה הסטנדרטית תעזור לילדים בתחום זה. חשיפה זו אולי חשובה במיוחד בקרב ילדים ממיצב נמוך שאוריינות הבית שלהם דלה. חשיפה לשפה הסטנדרטית חשובה במיוחד במצב דיגלוסיה שבה האוריינות נעשית בשפה שהדוברים אינם

שולטים בה. מחקרים שבדקו את השפעת החשיפה בעל-פה לשפה הסטנדרטית על יכולת הבנת הנשמע והבנת הנקרא אצל ילדים (Abu-Rabia, 2000; Feitelson, Goldstein, Iraqi, & Share, 1993) הראו שבהשוואה לקבוצת הביקורת, ילדים שנחשפו לשפה הסטנדרטית הפגינו מיומנויות שפה (אוצר מלים) והבנה טובות יותר. בהתמקדות במיצב הנמוך בקרב ילדים בעכו העתיקה, סאיג-חדאד (2011) בדקה את ההשפעה של חשיפה לשפה הסטנדרטית על מיומנויות לשוניות ומטה לשוניות כמו מודעות פונולוגית וייצוג פונולוגי כמו על כישורים יותר מורכבים כמו אוצר מלים ומודעות לקסיקלית ומצאה שחשיפה בגן תרמה לשיפורן של יכולות בסיסיות כמו מודעות פונולוגית אך לא ליכולות יותר מורכבות כמו אוצר מלים, ומודעות לקסיקלית. המסכנה מממצאים אלה היתה שאולי חשיפה לשפה הסטנדרטית אינה מספיקה, במיוחד במיצב הנמוך, וכי יש צורך בתוכנית התערבות מפורשת ומובנית שמתווכת לילד בצורה ברורה וסיסטמטית את הקשר הלשוני בין השפה המדוברת שלו לבין השפה הסטנדרטית. תוכנית כזו אמורה לכלול גם התערבות מטה קוגניטיבית שתעזור לילד לפתח רפלקציה ובקרה על התהליכים הלשוניים והקוגניטיביים השונים. השפעתה של תוכנית התערבות לטיפול האוריינות בערבית נעשתה בשני מחקרים. הראשון בקרב ילדי בית ספר יסודי והשני בקרב ילדי גן. טאהא וסאיג-חדאד (2016) בדקו את השפעתה של התערבות מטה-לשונית (מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית) על יכולת האיות של ילדים בכיתות ב' עד ו' ומצאו השפעה מובהקת בכל מדדי הקריאה בכל הכיתות (Taha & Saiegh-Haddad, 2016). לוי, סאיג-חדאד, הינדי וזיו (2008) בדקו את השפעתה של תוכנית התערבות שהתמקדה ביכולות מטה לשוניות על ניצני האוריינות בקרב ילדים ממיצב נמוך ביפו. ההתערבות התבצעה בקבוצות קטנות (5 ילדים) ע"י המורות עצמן שקיבלו הכשרה עיונית וליווי לתקופה של 7 חודשים. ההכשרה התמקדה במבנה השפה הערבית ובאוריינות בשפה הערבית, בנוסף לפעילויות וכלים ספיציפיים לטיפול המודעות המטא לשונית והאוריינות בגן. המחקר הראה השפעה חיובית ומובהקת של תוכנית ההתערבות על היכולות של ילדים בתחומי ניצני האוריינות שבדקו: ידע אותיות, מודעות פונולוגית ומודעות אלפביתית (Levin, Saiegh-Haddad, Hende, & Ziv, 2008). המחקר הזה הוא היחיד בעולם שהראה השפעה חיובית של התערבות ע"י הגננת, שהיא יחסית קצרה (7 חודשים), על התפתחות ניצני האוריינות בערבית בקרב ילדים גן ממיצב נמוך, ולמרות המצב הלשוני הדיגלוסי.

3. מטרות המחקר, והשלכותיו למערכת החינוך

השפה הערבית היא שפת האם של כמעט מליון וחצי אזרחים בישראל (20% מהאוכלוסייה) אשר מדברים דיאלקטים שונים של השפה המדוברת הפלסטנית. הרוב המכריע של ילדים אלה לומדים בבתי ספר וגני ילדים ערביים שבהם שפת ההוראה בכל המקצועות היא ערבית. למרות זאת, המחקר האמפירי ומבחני האוריינות הבינלאומיים מעידים על רמות ביצוע נמוכות אפילו בכיתות הקטנות (Abu-Ahmad, Ibrahim, & Share 2014 Saiegh-Haddad, 2005; 2017b, Saiegh-Haddad & Schiff, 2016; ; אולשטיין וזוובסקי, 2004). מממצאים אלה הדאיגו את מקבלי ההחלטות במשרד החינוך יותר מעשור ולכן גובשה ועדה לפיתוח תוכנית לימודים חדשה לאוריינות בשפה הערבית כשפת אם בבית הספר היסודי (בראשותו של פרופ מוחמד אמארה) ובחינוך הקדם-יסודי (בראשותה של פרופ אלינור סאיג-חדאד). התוכנית לאוריינות בחינוך הקדם יסודי (5-3 שנים) יצאה לאור בשנת 2008. התוכנית מתארת את מרכיבי ניצני האוריינות בערבית בגיל הגן, כמו גם פעילויות שהמורה יכולה להשתמש בהם למטרה זו. למרות זאת, העדר תוכנית הטמעה מפורטת וסיסטמטית שמלווה

בהכשרת והדרכת מורות ובפיתוח כלים ליישום התוכנית הביא לזה שהרבה מורות נטשו את התוכנית לטובת אמונות תפלות כמו "לא צריך לעבוד על אוריינות עם הילדים בתקופת הגן", או יישמו את התוכנית בצורה מוטעית ומעוותת, כמו מתן דפי עבודה לילדים ועבודות בית. בשני המקרים התוכנית לא הצליחה לממש את ייעודה ולא הביאה לשינוי המיוחל בשטח. הטמעה של התוכנית היתה נחוצה בשל העדר הידע של מורות לגבי הרבה מהמונחים וההנחות שעמדו בבסיס התוכנית וגם בשל סוגיית הדיגלוסיה בערבית והדרכים שבהם אפשר לטפח אוריינות בשפה שהילדים אינם דוברים וההתמודדות של המורה עם המרחק הלשוני ביישום פעילויות אורייניות פשוטות כמו קריאת סיפר ומודעות פונולוגית.

המחקר על התפתחות האוריינות בקרב ילדי גן דוברי ערבית בישראל מראה שני דברים מעניינים בנוסף להשפעה של המרחק הלשוני בין השפה המדוברת והסטנדרטית על התפתחות ניצני האוריינות. ממצא ראשון הוא שקיים רצף התפתחותי והמשכיות בין ניצני האוריינות בגן ובין התפתחותה של האוריינות בכיתה א' כך שאפשר לנבא הבדלים בין הילדים ברמת האוריינות בכיתה א (כמו קריאת קולית למלים ולטקסט) מניצני האוריינות בגן, בנוסף לגיל ולמיצב (Korat, Aram, & Saiegh-Haddad, 2017; Hassunah-Arafat, & Saiegh-Haddad, 2017). זה ממצא חשוב מאוד כי הוא מצביע על כך שהשקעה מבוססת מחקר בגן תורמת לרמת אוריינות יותר טובה בגיל בית הספר. הממצא השני הוא שיכולות אורייניות בשפה המדוברת, כמו מודעות פונולוגית ומורפולוגית, מנבאות דיוק ושטף קריאה בשפה הסטנדרטית (Schiff & Saiegh-Haddad, under review; סאיג-חדאד ושיף, 2016). זה ממצא חשוב במיוחד כי הוא מראה שאפשר לעזור לילדים לפתח את יכולות הקריאה שלהם בשפה הסטנדרטית על ידי טיפוח הכישורים המטא-לשוניים בשפה המדוברת, והוא תומך בהעברה הבין-שפתית ביכולות המטא-לשוניות וניצני האוריינות אצל ילדים בגיל הרך (Cummins, 1979). לאור ממצאים אלה ולאור ההשפעה של המרחק הלשוני שבין הערבית המדוברת והסטנדרטית על התפתחות האוריינות אצל ילדים, מטרת המחקר הראשונה היא לבדוק את התפתחות היכולות האורייניות בקרב ילדי גן דוברי ערבית ממיצב נמוך. מטרת המחקר השנייה היא לבדוק את תרומתה של תוכנית התערבות מובנית שמטרתה לעזור לילדים אלה לגשר על הפערים הלשוניים בין ערבית המדוברת לסטנדרטית על התפתחות האוריינות. תוכנית ההתערבות תכלול שתי יכולות המסייעות לפיתוח יכולות אורייניות: מודעות מטא-לשונית ומודעות מטא-קוגניטיבית. ההתערבות תועבר ע"י הגננת בתוך מסגרת ששמה דגש על הילד ויכולותיו הקוגניטיביות והרגשיות וגם על המורה והיכולת שלה להתאים את הפעילויות השונות לילד הספיציפי. המורות תעבורנה הדרכה תיאורטית ופדגוגית ע"י גננות מובילות שיוכשרו למטרה זו. למחקר התערבות זה השלכות יישומיות חשובות כמו פיתוח כלים ויישום דרכי התערבות מבוססות מחקר (evidence based) על-ידי הגננות, תוך בחינת האפקטיביות שלהם במחקר מלווה, גיבוש תוכנית הדרכה לגננות, והכשרת גננות מובילות שימשו כמנחות מקצועיות על מנת לסייע בהטמעת התוכנית לאחר תום המחקר.

4. תיאור המחקר המוצע

מאחר שתהליכים מטא-לשוניים ותהליכים מטא-קוגניטיביים מקדמים יכולות אורייניות (Schiff et al, 2015) קיימת חשיבות גבוהה לפיתוח המודעות המטא-קוגניטיבית, לצד לימוד רכיבים מטא-לשוניים בקרב ילדי גן. לגננות תפקיד חשוב בפיתוח יכולות אלה. מטרת התוכנית המוצעת היא פיתוח היכולות המטא-לשוניות, המטא-קוגניטיביות והאורייניות של הילדים ע"י תוכנית התערבות שמועברת ע"י המורה. התוכנית מבוססת על הקניית אסטרטגיות לשוניות ומטא-לשוניות

ואסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות תוך התחשבות בגורמים רגשיים המקנים לתלמיד תחושת מסוגלות. גורמים רגשיים אלה הם קריטיים בהצלחת ההתערבות עם ילדים ממיצב נמוך. התוכנית כוללת שלושה מוקדים:

בתחום הלשוני – הקניית מאפיינים לשוניים ומטה-לשוניים שונים, כגון מודעות פונולוגית, מודעות מורפולוגית, מודעות לקסיקלית, מודעות תחבירית, מודעות למבנה ושפת השיח. הדבר נעשה תוך התייחסות לאפיונה היחודיים של השפה הערבית ובמיוחד בדרך שאפשר לטפח כישורים אלה במצב דיגלוסיה ע"י התחשבות במרחק הלשוני שבין השפה המדוברת של הילדים והשפה הסטנדרטית בכל מישורי השפה: פונולוגיה, מורפולוגיה ועוד.

בתחום הקוגניטיבי – פיתוח תהליכי קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים המאפשרים התמודדות עם טקסטים כתובים ודבורים והקניית אסטרטגיות מתאימות להבנה ולהתמודדות עם מטלות אקדמיות שונות כמו הגדרת מטרה, ארגון, שלבי עבודה, תכנון ובקרה. בתחום האפקטיבי: פיתוח תחושת מסוגלות עצמית (self-efficacy) ומוטיבציה תוך המחשת מידת ההתקדמות.

ייחודה של התוכנית הוא ההתמקדות בגננת, בידע וההכשרה שלה ובדרך ההוראה שלה. לגננת השפעה רבה על הישגי התלמידים, ולה תפקיד חשוב בהקניית יכולות קוגניטיביות ולשוניות, בפרט בגן. בשל תפקידה המרכזי של הגננת בתהליך הלמידה יש להדריכה כיצד להקנות לילדים מיומנויות אורייניות ולעודדם לפיתוח חשיבה מוקדם ככל האפשר. חשיבות גדולה יש לפיתוח קוגניציה בגיל הגן משום שבשלב התפתחותי מאוחר יותר התנהגויות אקדמיות לא-יעילות עלולות להשתרש. כדי לרכוש מיומנות על המורה ללוות את התלמיד לאורך כל שלבי הלמידה, להדגים את דרך הפעולה הרצויה, לכוון וללמד במפורש את התהליכים האלו ולספק הזדמנויות מגוונות בהן התלמיד יוכל ליישם את אשר למד.

התכנית תתמקד בגננת משני היבטים: ההיבט הראשון הוא דרך ההוראה של הגננת, כיצד לשפר את יעילות ההוראה, מהי החשיבות של תכנון פעילויות הגן ושל הצגת המטרות, כיצד לקשר בין הפעילויות השונות ולסכמם, כיצד לעודד את הילדים לחשיבה מטה-קוגניטיבית, בקרה אישית על ההתקדמות ועל תהליך הלמידה, כיצד לשלב הוראת מיומנויות ואסטרטגיות במהלך הפעילויות, לתת פיגומים והדגמות ומשוב יעיל לילדים. ההיבט השני הוא בהתאמת תכנית הלימודים לצרכים השונים של הילדים. הגננת תלמדנה כיצד להתאים את דרך ההקנייה לילדים באופן דיפרנציאלי בהתאם ליכולות ולקשיים של הילדים.

ההתערבות תכלול את המרכיבים הבאים: 1. *הדרכה*: לכל גן, תיכנס מדריכה מקצועית שתפקידה ליווי הגן, הגננות והלומדים והנחייתם לקראת הטמעת תהליכי הוראה יעילה, העמקת הידע המקצועי וכפועל יוצא שיפור הישגי הלומדים במיומנויות האורייניות השונות. הגננות תיפגשה אחת לשבוע בליווי המדריכה. מטרת מפגש ההדרכה הנה הטמעת התכנים, התאמתם לצרכי הילדים. 2. *השתלמות לפני תחילת ההתערבות*: כל הגננות תשתתפנה בהשתלמות שתתקיים אחת לשבוע. בהשתלמות יילמדו תכנים תיאורטיים ומעשיים בתחום הוראת השפה והחשיבה. וכן, יושם דגש על פיתוח היבטים הוראתיים יעילים ולהעצמת הבנת חשיבותו של תהליך הוראה למידה יעיל. המורים ילמדו את הרקע התיאורטי העומד בבסיס הקניית הקריאה, ההבנה והכתיבה, יפתחו מיומנויות אבחון לצורך הערכת יכולת הנוכחית של הלומד, יכירו כלים לבניית תכנית עבודה מותאמת אישית וכמובן, כלי התערבות יעילים הכוללים התייחסות לעקרונות התיווך, ידע שפתי, קוגניטיבי ומטה קוגניטיבי. 3. *שעת מודלינג שבועית*: בכל כיתת גן יינתן שיעור מודלינג שבועי.

מטרת השיעור הנה הדגמה של התנהגויות הוראה יעילות ושילוב העקרונות שנלמדו באופן תיאורטי בהשתלמות ובהדרכות הלכה למעשה בסעיליות בגן. השיעורים המודגמים מבוססים על תכנית כוללת שנבנתה עבור כיתת הגן בהתאם לצרכיה ובהתאם לסטנדרטים הנדרשים. מהלך השיעור מורכב מהקנייה כיתתית קצרה ועבודה בקבוצות המותאמת לצרכיהם של הלומדים בכיתה. העיקרון המוביל הנו מתן מענה מותאם לצרכיו של כל לומד במהלך השיעור ולפיכך, דרכי ההוראה מגוונות והתכנים מותאמים ומשתנים מקבוצה לקבוצה. חלק משעות המודלינג מוקדשות להדגמה וחלקן לצפייה בגננת לצורך בקרה על יישום התכנים באופן מיטבי. על בסיס שיעור המודלינג בונה הגננת שיעורי הקנייה נוספים לצורך חיזוק והטמעת התכנים במהלך השבוע. שיעורים אלו נבנים בליווי המדריכה בשעת ההדרכה השבועית.

כאמור, במוקד ההתערבות עומדים הגננת והלומד עצמו. ההנחיה הניתנת לגננת כוללת התייחסות לצרכי הלמידה של כלל ילדי הכיתה. מעבר לכך, ניתנת הדרכה ספציפית ביחס לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

השערות המחקר

1. יהיה קשר בין היכולות המטה-לשוניות והמטה-קוגניטיביות להישגים האורייניים של ילדי הגן.

2. היכולות המטה-לשוניות, המטה-קוגניטיביות והאורייניות של הילדים ישתפרו בעקבות ההתערבות.

תכנית ושיטות עבודה

המחקר יתבצע בארבעה שלבים: שלב המחקר הקודם להתערבות, שלב הכשרת גננות מובילות, שלב הדרכת הגננות וההתערבות, שלב המחקר לאחר ההתערבות.

שלב #1: שלב המחקר הקודם להתערבות: בשלב זה כל הילדים בשתי הקבוצות (המחקרית והביקורת) יבחנו בשלושה תחומים: (1) שפה (אוצר מלים, הבנת הנשמע, הפקת טקסט בע"פ), (2) מודעות מטא-לשונית (מודעות פונולוגית ברמות השונות: הברה, תת-הברה ופונמה, מודעות מורפולוגית: הסיה וגזירה, מודעות תחבירית, ומודעות טקסטואלית, 4) ניצני אוריינות: מודעות אלפביתית, ידע אותיות: שם, צליל, צורה, כתיב: כתיבת מלים (כתיב מומצא), קריאת מלים.

שלב #2: שלב הכשרת גננות מובילות: השלב הזה יתמקד בגיבוש קבוצה קטנה של עשרה מורות מובילות שיקבלו הכשרה תיאורטית באוריינות ובמבנה השפה הערבית והכשרה פדגוגית ביישום תוכנית ההתערבות.

שלב #3: שלב הדרכת המורות וההתערבות: בשלב זה הגננות המובילות בשיתוף פעולה עם החוקרות הראשיות יקיימו קורס הדרכה ל-100 מורות (10 מורות כל אחת) שיתן את הרקע התיאורטי והפדגוגי לתוכנית ההתערבות והתנסות ודיון במטלות והכלים שישמשו ליישום התוכנית בגן. הקורס ילווה ביישום התוכנית בגנים השונים עם ליווי, פיקוח ותמיכה של הגננות המובילות. ההתערבות תתבצע בקבוצות קטנות (3-5 ילדים כל קבוצה) במשך תקופה של ששה חודשים פעמיים בשבוע (48 מפגשים) במשך חצי שעה כל מפגש.

שלב #4: שלב המחקר לאחר ההתערבות: בשלב זה הילדים יבחנו עוד פעם בכל המבחנים שנערכו בשלב הראשון. הניתוח בשלב זה יתמקד בבדיקת ההשפעה של תוכנית ההתערבות תוך השוואת הביצועים של הילדים לפני ואחרי ההתערבות בשתי הקבוצות: קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת.

מדגם

במחקר ישתתפו 120 גנים ו- 1800 ילדים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני-נמוך באזור הצפון בארץ, מחולקים לשתי קבוצות: קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת. קבוצה המחקר תכלול 100 גנים ו- 1500 ילדים (100 גן * 15 ילד) וקבוצת הביקורת תכלול 20 גנים ו- 300 ילדים (20 גנים * 15 ילד). בהתיעצות עם פרופ רוני הינקין מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב, מומחית לדיאלקטיקה ערבית בארץ, הילדים יודגמו מחמשת הדיאלקטיקה העיקריים המדוברים בצפון הארץ: הלהג הצפוני בדוי כמו ואדי סללאמה או בסמת טבעון, הלהג הצפוני עירוני כמו נצרת, הלהג הצפוני כפרי כמו סחנין, הלהג הדרוזי כמו דאלית- אלכרמל או עוסופיא, והלהג של המשולש כמו אום אלפחם. הגנים יבחרו באופן אקראי מתוך אזורי הלהגים האלה והילדים יבחרו באופן אקראי מתוך כל אחד מהגנים. איסוף הנתונים יתחיל רק לאחר קבלת אישור מתאים ממשד המדען הראשי למשרד החינוך ומכתבי הסכמה כתובים וחתומים מההורים של הילדים שיודגמו. תכני תוכנית ההתערבות והכלים שיפותחו ליישום התוכנית ולבדיקת הכישורים של ילדים לפני ואחרי ההתערבות יפותחו במיוחד עבור המחקר.

השלכות יישומיות למערכת החינוך

המטרה העיקרית של המחקר היא לגבש תוכנית התערבות לטיפול האוריינות בקרב ילדי גן דוברי ערבית כשפת אם בישראל ולבדוק את השפעתה על רכישת ניצני האוריינות אצל ילדים. למטרה זו השלכות תיאורטיות חשובות לאור הדיגלוסייה והוראת הערבית כשפת אם (Saiegh-Haddad & Everatt, 2017). מעבר להשלכות התיאורטיות של יעילותה של התערבות לטיפול האוריינות בערבית לאור הדיגלוסייה, יש למחקר השלכות יישומיות חשובות כמו פיתוח כלים ויישום דרכי התערבות מבוססות מחקר (evidence based) על-ידי הגננות, תוך בחינת האפקטיביות שלהם במחקר מלווה, גיבוש תוכנית הדרכה לגננות, והכשרת גננות מובילות שיכולות לשמש כמנחות מקצועיות על מנת לסייע בהטמעת התוכנית לאחר תום המחקר.

References

- Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 147–157.
- Al-Batal, M. (1992). Diglossia Proficiency: The need for an alternative approach to teaching. In A. Rouchdy (ed.), *The Arabic language in America* (pp. 284-304). Detroit, MI: Wayne State Press.
- Al-Toma, S.J. (1969). *The problem of diglossia in Arabic: A comparative study of classical and Iraqi Arabic*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aoun, J., E. Benmamoun, and D. Sportiche (1994). Agreement and Conjunction in Some Varieties of Arabic. *Linguistic Inquiry* 25, 195–220. 3) Aoun, J., E.
- Aram, D., Korat, O., Saiegh-Haddad, E., Hassunha Arafat, S., Khoury, R., Hija, J. (2013) Early literacy among Arabic speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development*, 28, 193– 208.
- Benmamoun, E. (1991). Causatives in Moroccan Arabic. In B. Comrie and M. Eid (Eds.), *Perspectives in Arabic Linguistics III*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 173–195. 11)
- Benmamoun, E. (2000). *The Feature Structure of Functional Categories: A Comparative Study of Arabic Dialects*. Oxford: Oxford University Press.
- Benmamoun and L. Choueiri. (2010). *The Syntax of Arabic*. Cambridge University Press.
- Bolotin, N. (1995). Arabic and Parametric VSO Agreement. In M. Eid (Ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics VII*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 7-27.
- Bolozky, S., & G.N. Saad. (1983). On active and non-active causativizable verbs in Arabic and Hebrew. *Zeitschrift fur arabische Linguistik* 10, 71-79.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Brustad, K. (2000). *The Syntax of Spoken Arabic: A Comparative Study of Moroccan, Egyptian, Syrian and Kuwaiti Dialects*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chiu, M. M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, 331-362.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19: 121-129.
- Eid, M. (1990). Arabic linguistics: The current scene. In M. Eid (Ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics I*. (pp. 3-38). Amsterdam: John Benjamins.
- Fassi Fehri, A. (1993). *Issues in the structure of Arabic clauses and words*. Kluwer: Dordrecht.

- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J., & Share, D.L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 71-79.
- Ferguson, C. A. (1959). *Diglossia*. *Word*, 14, 47-56.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Haeri, C. (2000). Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. *Annual Review of Anthropology*, 29, 61-87.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Ibrahim, R. & Aharon-Peretz, J. (2005). Is literary Arabic a second language for native Arab speakers? Evidence from a semantic priming study. *The Journal of Psycholinguistic Research* 34, 51-70.
- Kaye, A. (1972). Remarks on diglossia in Arabic: Well defined vs. ill defined. *Linguistics*, 81, 32-48.
- Khamis-Dakwar, R. and K. Froud. (2007). Lexical processing in two language varieties: An event related brain potential study of Arabic native speakers. In Mughazy, M. (Ed.). *Perspectives on Arabic linguistics XX*. Amsterdam: John Benjamins. 58
- Khamis-Dakwar, R., K. Froud and P. Gordon. (2012). Acquiring diglossia: Mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language* 39, 1-29.
- Korat, O., Aram, D., Hassunha Arafat, S., Hag-Yehiya Iraki, H., & Saiegh-Haddad, E. (2014). Mother-child literacy activities and early literacy in the Israeli Arab family. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic Literacy: Insights and perspectives* (pp. 323-347). Springer: Dordrecht.
- Korat, O., Aram, D., Hassunha Arafat, S., Hag-Yehiya Iraki, H., & Saiegh-Haddad, E. (2014). Mother-child literacy activities and early literacy in the Israeli Arab family. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic Literacy: Insights and perspectives* (pp. 323-347). Springer: Dordrecht.
- Laks, L. (2011). Passive formation in Palestinian and Standard Arabic: Lexical vs. syntactic operations. *Word Structure*.
- Levin, I., Saiegh-Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008). Early literacy in Arabic: An intervention with Israeli Palestinian kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 29, 413-436.
- Maamouri, M. (1998). *Language Education and Human Development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*, Discussion paper prepared for The World Bank. The Mediterranean Development Forum.
- Mohammad, M. (2000). *Word order, Agreement, and Pronominalization in Standard and Palestinian Arabic*. John Benjamins, Amsterdam.
- McIntosh, B., Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B., & Thomas, S. (2007). Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. *Child Language, Teaching and Therapy*, 23(3), 267-286.

- Ravid, D. & Schiff, R. (2006). Morphological abilities in Hebrew-speaking gradeschoolers from two socio-economic backgrounds: An analogy task. *First Language*, 26, 381-402. (impact Factor 0.9; rank in education 158/1066) A
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading Acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25, 495-512.
- Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal: An Interdisciplinary Journal*, 18, 559-582.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 605-625.
- Saiegh-Haddad, E. (2013). A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. *Writing Systems Research*, 5, 169-188.
- Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The Linguistic Affiliation Constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, 38, 297-315.
- Saiegh-Haddad, E. & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp. 3-28). New York: Dordrecht: Springer.
- Saiegh-Haddad, E. & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.) *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp. 225-240). Springer: Dordrecht.
- Saiegh-Haddad, E. & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on voweled and unvoweled word reading in Arabic: A developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading*. 20, 311-324.
- Saiegh-Haddad, E. & Everatt, J. (2017). Literacy Education in Arabic. In N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover and C. McBride-Chang (Eds.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (pp. 185-199). Taylor & Francis Routledge: USA.
- Schiff, R. & Saiegh-Haddad, E. (under review). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. Manuscript submitted for publication. *Frontiers in Psychology*.
- Schiff, R. & Korat, O. (2006). Sociocultural factors in children's written narrative production. *Written Language and Literacy*, 9, 213-246.
- Schiff, R. & Lotem, E. (2011). Effects of phonological and morphological awareness on children's word reading development from two socioeconomic backgrounds. *First Language*, 31, 139-163.
- Schiff, R. & Ravid, D. (2012). Linguistic processing in Hebrew-speaking children from low and high SES backgrounds. *Reading and Writing*, 25, 1423-1448.

Schiff, R., Nori, Y. & Ben-Arzi, E. (2015). Metacognitive strategies: A foundation for early word spelling and reading in kindergartners with SLI. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 143-157.

Taha, H. & Saiegh-Haddad, E. (2016). The role of phonological versus morphological skills in the development of Arabic spelling: An intervention study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45, 507-535.

Hebrew References

אולשטיין, ע., וזובובסקי, רץ (2004). הקניית אוריינות הקריאה בישראל: ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה PIRLS 2001. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

סאיג-חדאד, א. (2008). על האתגר שמציבה הדיגלוסיה לילדים הרוכשים תהליכי קריאה בסיסיים בערבית. *אוריינות ושפה*, 1, 105-127.

סאיג-חדאד, א. (2011). תרומתם של החשיפה לערבית סטנדרטית ושל המרחק הפונולוגי מערבית מדוברת לעיבוד הלקסיקלי בערבית סטנדרטית. בתוך קורת, א. וארם, ד. (עורכות), *אוריינות ושפה: יחסי גומלין, דו-לשוניות וקשיים* (321-336). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

סאיג-חדאד, א. ושיף, ר. (2016). השפעת הדיגלוסיה על התפתחות המודעות הפונולוגית והמורפולוגית ועל יכולת הקריאה באורתוגרפיה הערבית המנוקדת והלא-מנוקדת: השוואה בין מיצב גבוה למיצב נמוך. דו"ח מחקר סופי שהוגש למדען הראשי במשרד החינוך.