

הקשר בין קריאה ודיגלוסיה להבנת הנקרא: השוואה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א'

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין רמת קריאה לפי דיגלוסיה (שפה ספרותית ושפה דבורה) ובין רמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א' בחינוך היסודי. לצורך המחקר נדגמו 60 תלמידים בכיתות א' שילוב בבתי ספר יסודיים, מהם 30 תלמידים עם לקויות למידה (50%) ו-30 תלמידים ללא לקויות למידה (50%). הם נבדקו באמצעות שני מבחנים: מבחן קריאה (דיוק ושטף בשפה ספרותית ודבורה) ומבחן הבנת הנקרא.

ממצאי המחקר הראו שיש הבדלים מובהקים בכל המדדים של קריאה והבנת הנקרא לטובת תלמידים ללא לקויות למידה, וכן שיש אינטראקציה מובהקת בין קריאה להבנת הנקרא בקרב אוכלוסיית המחקר. על סמך הפערים הניכרים בין שתי אוכלוסיות התלמידים, חשוב לשים דגש באוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה ולנסות לטפחה במדדים שנבדקו, לצורך קידומה הן במערכת החינוך והן באוכלוסייה הרחבה. דבר זה עשוי להשפיע על מגוון תופעות אחרות הקשורות לתחום הפדגוגי, כגון קידום הישגי התלמידים במקצועות הלימוד המגוונים.

מילות מפתח: קריאה; דיגלוסיה; הבנת הנקרא; לקויות למידה; כיתות א'.

מבוא

קריאה מבוססת על פענוח סמלים וכתבים עבור הפקה או יצירה של משמעות והיא נחשבת לתהליך קוגניטיבי מורכב. כדי ללמוד לקרוא, יש להכיר תחילה את הסמלים הכתובים ואת הצלילים הפונולוגיים שלהם, כאשר לכל שפה יש מערכת סמלי קריאה וצלילים מותאמים ייחודיים משלה. דיגלוסיה היא מצב לשוני-חברתי שבו ההבדל בין השפה הספרותית הכתובה – השפה הרשמית המופיעה בטקסטים כתובים ובמילון – ובין השפה המדוברת המשמשת בעיקר לדיבור יום-יומי, הוא גדול מאוד. כלומר קיומן של מעין שתי שפות מקבילות לאותה שפה באמצעות שימוש במילים נוספות (שפה דבורה) על המילים הספרותיות.

היכולת להפיק משמעות מן הקריאה והבנת הנקרא אף היא תהליך קוגניטיבי הנשען על מידת השליטה במיומנויות שפתיות רבות, כדוגמת קריאה, כתיבה, אוצר מילים, תחביר, שיח, ידע כללי ועוד. יכולת זו נחשבת למיומנות למידה בסיסית ורכישתה זוכה לחשיבות רבה במהלך שנות לימודיו של התלמיד בבית הספר. הבנת הנקרא היא גם כלי עיקרי לרכישת השכלה ולהשתלבות והצלחה בתוך החברה הרחבה בעתיד.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את קיומו של היתכנות קשר בין רמת קריאה לפי דיגלוסייה (שפה ספרותית ושפה דבורה) ובין רמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה (30 תלמידים, 50%) בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה (30 תלמידים, 50%) שלומדים בכיתות א' שילוב בבתי ספר יסודיים.

סקירת ספרות

קריאה, פונולוגיה ומורפולוגיה

קריאה היא פיענוח סמלים שהם הפקה או יצירה בעלת משמעות והיא נחשבת לתהליך קוגניטיבי מורכב. תהליך זה מתנהל באמצעות מידע כתוב שנקלט ברשתית העין, מעובד במרכז הראייה הראשוני בקליפת המוח ומקבל פרשנות באזור ורניקה. כדי לפענח סמלים, הקורא נעזר באסטרטגיות קריאה רבות ומגוונות: צורנים, סמנטיקה, תחביר והקשר משפטי לזיהוי משמעות של מילים לא מוכרות ומטרתן להטמיע ביעילות רבה את המילים הנקראות בתוך אוצר הידע של הקורא (Katzir et al., 2006).

קריאה נרכשת בתהליך מתפתח והדרגתי. תהליך התפתחותי זה משתנה על פי העומק האורתוגרפי של שפת הקורא. אורתוגרפיה היא מערכת הסימנים והכללים המשמשים לייצוג גרפי של שפה, כדוגמת אותיות, סימני ניקוד, סימני פיסוק ועוד. בעת קריאת מילים בעלות אורתוגרפיה שקופה (שבהן יש קשר גרפופונימי עקבי), הקורא נשען על המידע הפונולוגי שמספקות אותו היחידות האורתוגרפיות הקטנות ביותר (פונמות, אותיות, תנועות). לעומת זאת בעת קריאת מילים בעלות אורתוגרפיה עמוקה (שבהן יש קשר גרפופונימי לא עקבי), הקורא נשען על המידע הפונולוגי שמספקות אותו היחידות האורתוגרפיות הגדולות יותר בתוך המילים כדי שיעליח להגות נכון (כמו הברות, מורפמות, מילים) (Geva & Wade-Woolley, 2004; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

פונולוגיה היא המידע הקשור לצלילי המילה בשפה. המודעות הפונולוגית עוסקת ביכולת להבחין, לעבד ולהשתמש ביחידות התת־לקסיקליות של השפה הדבורה, כגון הברות, חרוזים ופונמות. מודעות פונולוגית מתבטאת ביכולת לעשות פעולות שכליות בחלקי דיבור, כגון השמטת התחלה, אמצע או סוף של מילה (כליף־מושקוביץ, 2002; Koda, 1996).

ראוי לתאר את ההתפתחות הפונולוגית באמצעות היכולת לעשות קידוד גרפופונימי, כלומר לדעת להשתמש בכללי ההמרה מאותיות לפונמות. המודעות הפונולוגית באה לידי ביטוי ביכולת לחרוז, לזהות תבניות צליליות חוזרות, לפרק מילים להברות ולמזג הברות לצלילים

ולמילים. התפתחות המודעות הפונולוגית המתחילה בגיל גן כאשר הילדים נחשפים ליכולת קריאה ורוכשים אותה, הולכת ומתעצמת בבית הספר היסודי כאשר הם נדרשים לתהליך קריאה כולל. כלומר מודעות פונולוגית מסייעת לתהליך קריאה תקין, כאשר גם לימוד קריאה משפיע על התפתחות המודעות הפונולוגית (טאהא, 2009; כליף־מושקוביץ, 2002).

החוקרים זיגלר וגוסואמי (Ziegler & Goswami, 2005) טענו כי רכישת השפה משפיעה על התפתחות הייצוגים הפונולוגיים, על המודעות לצלילים ועל הכרת הצלילים של הפונמות המגוונות. התפתחות המודעות הפונמית ברמת צלילי הגרעין מחייבת הוראה ישירה, ולכן למידת האותיות וכתובת הברות ומילים תורמות להתפתחות המודעות הפונולוגית. לדעתם, הבנת הקשר בין הצלילים בשפה לייצוגיהם הכתובים (סמלים) מסייעת לתהליך הקריאה והאיות. רכישת מיומנות זו מאפשרת למידת קרוא וכתוב של אוצר מילים נרחב. תהליך זה של פירוק הצליל על פי הסמל המייצג אותו בעת הקריאה נקרא קידוד פונולוגי. כדי שילדים יצליחו להפנים את העיקרון של יחסי אות-צליל וליישמו בעת ביצוע תהליכי קריאה ואיות, עליהם להשיג רמה תקינה של מודעות (פונולוגית) לצלילים ולמבנה של המילים בשפה (טאהא, 2009).

המודעות המורפולוגית נחוצה לשם רכישת הקריאה מכיוון שהיא תורמת להעשרת אוצר המילים וליכולת תקינה של קריאה וכתובה. במחקר שהשווה בין ילדים בעלי התפתחות תקינה ובין ילדים בעלי לקות בקריאה, נמצא כי האחרונים הצליחו פחות בביצוע מטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה בא לידי ביטוי ביכולתו של הילד לנתח מילים ולנתח רכיבים מורפולוגיים של מילים לשם הפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995).

החוקרים אלברו וארנבק (Elbro & Arnbak, 1996) התמקדו בחשיבות המודעות המורפולוגית לשם שליטה בתהליכי קריאה ואיות. לדעתם, היא מאפשרת למידה של מבנים אורתוגרפיים החשובים לרכישת הקריאה והאיות. מודעות זו ממלאת תפקיד חשוב בניבוי משמעות המילים בשפה ומסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי המנטלי על פי שייכות מורפולוגית ולפי תבנית המילה בשלמותה. כמו כן המודעות המורפולוגית מסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי על פי שייכות מורפולוגית ומקילה על הבנת משמעות המילים בעת הקריאה.

דיגלוסיה והשפה הערבית

המונח "דיגלוסיה" משמש בדרך כלל לתיאור מצב שבו השפה המדוברת שונה במידה ניכרת מן השפה הכתובה. כלומר דיגלוסיה היא מצב לשוני־חברתי שבו ההבדל בין השפה הספרותית הכתובה, קרי השפה הרשמית המופיעה בטקסטים כתובים ובמילון, ובין השפה המדוברת המשמשת בעיקר לדיבור יום־יומי, הוא גדול מאוד (מייהל, 2009; Leikin et al., 2014).

זוהי אי־הבנה נפוצה שדיגלוסיה מייצגת דיכוטומיה בין שתי שפות שונות זו מזו: אחת מדוברת ואחת כתובה. אף שהקשר הדיגלוסי של הערבית תואר דיכוטומי, אפשר לתאר אותו בדרך הטובה ביותר במונחים של רמות או רצף כאשר הדוברים נעים בין צורות דיבוריות/עממיות לצורות ספרותיות/סטנדרטיות של אותה שפה (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

ערבית דיגלוסית היא מצב לשוני ייחודי. דוברי ערבית מפתחים דיאלקט דיבור מקומי של ערבית מדוברת, שבדרך כלל שמעו בבית ובסביבה שלהם. בעת שדוברי ערבית נכנסים לבית הספר, הם משקיעים רבות כדי לפתח את הערבית הסטנדרטית כשפת קריאה וכתיבה, ואילו ערבית מדוברת נשארת שפת הדיבור והתקשורת היום-יומית. ערבית סטנדרטית היא שפה אחידה לכלל העולם הערבי (Holes, 2004), והיא נבדלת מערבית מדוברת בכל רכיבי השפה: הפונולוגי, המורפולוגי, הסינטקטי והלקסיקלי (Maamouri, 1998). הדיאלקטים של ערבית מדוברת משתנים ממקום למקום אך כולם נבדלים מערבית סטנדרטית מבחינה לשונית, אף שהיקף ההבדלים בינם ובין ערבית סטנדרטית עשוי להשתנות (Asadi & Ibrahim, 2014; Henkin, 2010).

ילדים דוברי ערבית גדלים בתוך הקשר לשוני כפול זה, שבו יש שימוש בשני גוונים רבים של השפה למטרות תקשורתיות מגוונות. הקשר זה, משום השפעתו הישירה על מידת החשיפה וההתנסות בשפה הסטנדרטית, עלול להשפיע גם על התפתחות הקריאה בערבית. אפיון אחר של הדיגלוסיה בערבית, שיש לו השפעות חשובות על התפתחות הקריאה בערבית, הוא המרחק הלשוני העצום שבין ערבית מדוברת ובין ערבית סטנדרטית והדבר נבדל בין אזור גאוגרפי מסוים לאזור אחר, מרחק שניכר בכל התחומים הלשוניים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון (Mutlak-Abu Dahud et al., 2015; Saiegh-Haddad, 2012).

מחקר פסיכולינגוויסטי מראה שהמרחק הלשוני בין שתי מערכות השפות, הסטנדרטית והמדוברת, משפיע על התפתחותן של יכולות לשוניות ומטא-לשוניות בסיסיות, ומציב אתגרים ברכישת שפה הדומים לאלה הנצפים ברכישת שפה שנייה. כמו כן מחקר נורירקוגניטיבי מראה שהמעמד הקוגניטיבי של השפה הסטנדרטית בקרב דוברי ערבית דומה למעמדה של שפה שנייה (Ibrahim, 2009).

הדיגלוסיה הערבית הייחודית העמידה לפני חוקרי השפה את השאלה על השפעת המורכבות הדיגלוסית והמרחק שבין ערבית מדוברת לסטנדרטית על תהליך רכישת הקריאה ומיומנויות בסיסיות הנחוצות לרכישת הקריאה בערבית הסטנדרטית. בדיקה אמפירית של המרחק הלקסיקלי הפונולוגי הקיים בין ערבית מדוברת לסטנדרטית נבדקה אצל החוקרות סאג'חדאד וספולסקי (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014). הממצאים הראו כי 40.6% מהמילים שנאספו היו משותפות בין ערבית מדוברת לסטנדרטית מבחינה לקסיקלית, אך נבדלות מבחינה פונולוגית, 38.2% מהמילים שנאספו נמצאו רק בערבית מדוברת ללא מילים מקבילות בערבית סטנדרטית, כמו כן 21.2% מהמילים היו משותפות בין ערבית מדוברת לסטנדרטית מבחינה פונולוגית ולקסיקלית. החוקרות הסיקו כי כמעט 80% מהמילים בשפתו של ילד בן חמש הן מילים מדוברות ברובן. בד בבד רק 20% מאוצר המילים בשפתו הן מילים משותפות במלואן בין ערבית מדוברת לסטנדרטית. יתרה מזו, אפשר ללמוד על מהות האתגר העומד לפני ילדים דוברי ערבית בעת תחילת תהליך של רכישת הקריאה בכיתה א' הנעשה אך ורק בערבית סטנדרטית. לכן דוברי ערבית בכיתה א' מתבקשים לפתח מודעות לשונית ויכולות קריאה של מבנים לשוניים בערבית סטנדרטית, כאשר מבנים אלה עשויים להיות זרים ולא מוכרים בעבור ילדי כיתה א' הנמצאים בתחילת לימודיהם. נתון זה מראה כי הדיגלוסיה היא הסיבה העיקרית להתפתחות הקריאה בערבית.

הבנת הנקרא והקשר לפונולוגיה ולמורפולוגיה

הבנת הנקרא היא תהליך קוגניטיבי שבאמצעותו אפשר להפיק ולבנות משמעות מקריאת טקסט כתוב. הבנת הנקרא נשענת על יכולות רבות, כגון קריאה (פענוח טכני של מערכת הכתב לשפה דבורה), אוצר מילים (הבנת המשמעות הסמנטית של המילים הכתובות), תחביר (הבנת הקשרים בין המילים, המשפטים והפסקאות), ידע כללי (הכרת המונחים בתחום התוכן הרלוונטי), פרגמטיקה (הבנת המשמעות לפי ההקשר) ומיומנויות חשיבה (עיבוד מידע, לוגיקה וחשיבה מופשטת). הבנת הנקרא היא רכיב חשוב מאוד בתהליך הלמידה של הפרט והיא נחשבת למיומנות למידה בסיסית שרכישה זוכה לחשיבות רבה בכל שנות לימודיו של התלמיד בבית הספר וכבר משנתו הראשונה, משום שהיא עתידה לשמש כלי עיקרי לרכישת השכלה והשתלבות בחברה אוריינית (Saiegh-Haddad, 2003).

היכולת להבין את הנקרא פותחת לפני הפרט את היכולת להרחיב ולהעמיק את ידיעותיו וללמוד בעצמו. רכיבים מגוונים נמצאו משפיעים על הבנת הנקרא, בין השאר רכיבים קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים למיניהם, כמו קשב, זיכרון, מהירות עיבוד ושליפה, וכן רכיבים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים (Geva & Farnia, 2012; Katzir et al., 2006; Lesaux et al., 2006; Perfetti et al., 2005). זאת ועוד, הבנת הנקרא קשורה ליכולות פונולוגיות שבאמצעותן אפשר לנבא את היכולת של הבנת הנקרא בכיתות היסוד הן בקרב קוראים תקינים הן בקרב קוראים מתקשים. נמצא כי אימון במודעות פונולוגית מקדם יכולות בהבנת הנקרא (לוישמעון, 2005; רינר, 2000).

סטנוביץ' (Stanovich, 1987) הדגיש את חשיבותה של המודעות הפונולוגית בתהליך לימוד הקריאה והבנת הנקרא. לא כל הרכיבים של המודעות הפונולוגית מתפתחים התפתחות שווה במהלך התפתחות הלמידה בקרב הילדים. ילדים מיומנים בתחום המודעות הפונולוגית יתקדמו מהר בקריאה והאחרים יפגרו אחריהם, כך שהחזקים יתחזקו והחלשים ייחלשו. המודעות הפונולוגית מקדימה את הקריאה ומקדימה את הבנת הנקרא, אך היא תוצאה של התנסות בקריאה. ילדים עם מודעות פונולוגית לקויה הנכנסים למסגרת הלימודית מתקשים בהבנת העיקרון האלפביתי ומתעכבים בפיצוח הקוד סמל-צליל. בשל כך הם קוראים מעט, אם בכלל, והדבר גורר אוצר מילים פגום וידע תחבירי וכללי דל.

במחקר בקרב קוראים תקינים לעומת קוראים עם לקויות בקריאה בכיתות א' נמצא קשר בין מודעות פונולוגית לזיהוי מילים כתובות. אולם הן בקרב הקוראים התקינים הן בקרב המתקשים, היכולות הפונולוגיות תרמו להסבר ההבדלים בהבנת הנקרא באופן בלתי תלוי ביכולת זיהוי המילים (Engen & Høien, 2002). יש מקום לומר כי הקשר בין היכולת הפונולוגית ובין הצלחה בקריאה הוא דו-כיווני: בעוד מודעות פונולוגית היא מיומנות קדם הכרחית לרכישת הקריאה, הרי לימוד הקריאה עוזר להתפתחות המודעות לרכיביה הצליליים של השפה הדבורה מאחר שהם נראים לעין (Abu-Rabia, 2007; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

גם מודעות מורפולוגית חשובה לרכישת הקריאה ותורמת רבות להעשרת אוצר המילים ויכולת תקינה של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. במחקר שהשווה בין ילדים עם התפתחות תקינה

ובין ילדים עם לקויות בקריאה נמצא כי האחרונים הצליחו פחות במטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה מסביר חלק מיכולתו של הילד לנתח מילים ורכיבים מורפולוגיים של מילים להפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

לוישמעון (2008) מצאה כי מבדקי המודעות המורפולוגית תרמו להסבר ההבדלים בהבנת הנקרא במובהק מלבד תרומת גיל הילד ואוצר המילים. במחקרה התקבל מתאם חיובי מובהק בין ידע מורפולוגי ובין הבנת הנקרא בקרב תלמידים בסוף כיתה א' גם לאחר פיקוח על יכולות החשיבה המילולית והבלתי מילולית. חשיבותה של המודעות המורפולוגית לתהליכי הבנת הנקרא עולה עם הגיל ובד בבד עם העלייה באוצר המילים ובמידת המורכבות המורפולוגית של המילים. עם העלייה בגיל נחשפים התלמידים לטקסטים הכוללים מילים ממשלב שפתי גבוה שאינן מוכרות להם משפת היום-יום, וכדי להבין עליהם להיעזר בכלים מורפולוגיים. זיהוי השורשים והמוספיות והכרת המשמעות הסמנטית שלהם, עשויים לסייע בקריאת המילים המורכבות ובזיהוי משמעות המילים החדשות ומתוך כך בהבנת משמעות הטקסט (Abu-Rabia, 1997, 2007).

לקות למידה בקרב תלמידים

בדרך כלל ההגדרה של לקות למידה היא לקות ביכולת ללמוד מיומנות אקדמית ספציפית באותה מידת מהירות ונכונות בהתחשב בגילו של הפרט, בהזדמנויות ההשכלה שלו וביכולתו הקוגניטיבית הכללית. על פי ה-DSM-V, לקויות למידה ספציפיות הן קשיי למידה המופיעים בגיל צעיר ונמשכים על אף התערבויות ממוקדות, והם מתבטאים במיומנויות נמוכות במידה ניכרת מהצפוי לפי גיל הפרט. על פי מדריך אבחוני זה, קשיי הלמידה אינם נובעים מהפרעות נפשיות, נזירות או פסיכולוגיות, וכן אינם נובעים מלקות שפתית (American Psychiatric Association, 2013). ה-ICD-10 (The International Classification of Diseases) מדגיש כי הקושי הלימודי הקשור להפרעות התפתחותיות במיומנויות לימודיות אינו תוצאה של חוסר בהזדמנויות למידה, אינו תוצאה בלעדית של פיגור שכלי, וכן אינו נובע מפגיעה מוחית או טראומה. כמו כן לקויות למידה ספציפיות אינן תוצאה של הוראה לא מותאמת או חדות ראייה נמוכה (World Health Organization, 2016).

נוסף על כך יש להבחין בין לקות למידה התפתחותית ובין לקות למידה אקדמית. לקות למידה התפתחותית מתגלה לרוב בגיל הגן וכוללת עיכובים במיומנויות יסוד, כגון ליקויים בקשב, בזיכרון, בשפה, לקות תפיסתית ומוטורית וכן הפרעות חשיבה. לקות למידה אקדמית כוללת לקות במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב, הבנת הנקרא וחשבון. לפי ההגדרות המגוונות הקיימות, יש הבדל באבחון לקויות למידה. אולם ראוי לומר כי בדרך כלל יש ארבעה קריטריונים אבחוניים: הישגים לימודיים נמוכים במיוחד; אי התאמה בין יכולת להישגים; תגובתיות נמוכה (או בכלל לא) להתערבויות ולהנחיות; וחולשה במיומנות לימודית ספציפית ומזוהה (למשל, בלקות קריאה בלבד אף שמנת המשכל ממוצעת, יש לקות במיומנות קריאת מילים בסיסית) (Hostutler et al., 2018).

הקשר בין קריאה, דיגלוסיה והבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה

שדה המחקר העוסק בקריאה, דיגלוסיה והבנת הנקרא בקרב תלמידים מלמד על קשרים בין משתנים אלו. במחקר קודם שנעשה בקרב 90 תלמידים בכיתה א' נמצא בין השאר כי הישגיהם של תלמידי כיתה א' החשופים לדיגלוסיה עברית ולמדו את לשון המקרא גבוהים במובהק מהישגי הנבדקים המשתייכים לקבוצות הביקורת שלא נחשפו ללימודים אלו, בתחומי היכולות הלשוניות: ידע פונולוגי וידע מורפולוגי וכן ביכולת הקריאה: דיוק, שטף והבנת הנקרא (ויסברד, 2016). ממצא זה נמצא בהלימה למחקרים קודמים שבחנו את הנושא בשפה הערבית. ממחקרים אלו עלה כי המרחק הלשוני בין שתי השפות בדיגלוסיה תורם להתפתחות הלשונית המתבטאת בכל התחומים הלשוניים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון (Eviatar & Ibrahim, 2000; Saiegh-Haddad, 2003; Saiegh-Haddad et al., 2011).

בעניין אוכלוסיית לקויות הלמידה, אפשר לראות כי מטרתו של מחקר שפורסם לפני כמה שנים היו אלה: 1. לבחון קריאת מילים בערבית מדוברת ובערבית ספרותית בקרב תלמידי כיתה ו' דוברי שפת אם ערבית עם דיסלקציה התפתחותית; 2. לקבוע אם יכולת קריאת ערבית מדוברת בקרב ילדים עם דיסלקציה מנבאת את שטף הקריאה של ערבית ספרותית בשתי האורתוגרפיות: אותיות עם ניקוד ואותיות בלי ניקוד. הממצאים מראים שלדיגלוסיה יש השפעה חזקה על יכולת הקריאה אצל ילדים עם דיסלקציה. יתרה מזו, מערכת התנועות (ווקליזציה) ממלאת תפקיד מרכזי ביכולת הקריאה של ילדים דוברי ערבית עם דיסלקציה הן בערבית מדוברת הן בערבית ספרותית. תפקיד זה ניכר בדפוסי הביצוע הרבים של משתתפים עם דיסלקציה בהשוואה לקבוצת הביקורת בקריאת מילים (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

יש מחקר שבחן את יעילות האימון הפונולוגי לשיפור הקריאה בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דוברי ערבית באמצעות בדיקת קריאה של מילים אמיתיות ומילות תפל, ובדק את מידת היעילות של למידה זו בהשוואה בין דוברי ערבית לעברית בקשר של דיגלוסיה. נמצא כי האימון הפונולוגי שנעשה שיפר במידה ניכרת את הישגי התלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקריאת מילים אמיתיות וגם בקריאת מילות תפל המעידות על קריאה פונולוגית. ממצאי המחקר הראו כי על אף הדיגלוסיה המאפיינת את השפה הערבית, ולמרות הקושי שהיא הציבה אפילו לפני הקורא עם ההתפתחות הטיפוסית, לא נמצא כי הדיגלוסיה השפיעה על קריאתם של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דוברי שפה ערבית (חצרוני ועיד, 2016).

מחקרו של אברהם (2021) עסק בסוגיית ההישגים הלימודיים של בני נוער בחברה הערבית בישראל והתמקד בהשפעת הדיגלוסיה על לקויות למידה. נוסף על כך הוצגו בו גישה רגשית-תרבותית וגישה קוגניטיבית. הגישה הרגשית-תרבותית רואה בשפת האם גורם שמעצב את אישיותו של התלמיד הערבי בגיל ההתבגרות, ואילו הגישה הקוגניטיבית מעניקה משקל רב להידוד (אינטראקציה) בין מאפייני השפה ובין תהליכי הלמידה.

מחקר אחר מדגיש שהשפה הערבית היא דיגלוסית ויש בה פער לשוני ניכר בין השפה המדוברת לשפה הסטנדרטית. לתופעה זו יש השפעה על אוריינות הקריאה בערבית ומכאן על הישגים

לימודיים בכלל. במחקר רואיינו 20 מורות להוראת הקריאה בכיתה א' מארבעה בתי ספר כדי לבדוק באילו קשיים הן נתקלות בעת הוראת הקריאה, מהו הידע שלהן ומהן גישותיהן כלפי הסיבות לקשיי הקריאה בשפה הערבית וכיצד הן מתמודדות עם האתגרים והקשיים שהן נתקלות בהם. בניתוח תוכן דבריהן נמצא שעל אף שהמורות מזהות קשיים הנובעים ממאפייני השפה הערבית, הן תולות את עיקר הקשיים בהוראת ניצני אוריינות בגנים ובתמיכה הלימודית בבית ובבית הספר. כמו כן דבריהן מעידים על הכשרה לא מספקת ועל חוסר בהדרכה יעילה ומתמשכת שתחשוף אותן לידע עדכני בהוראת הקריאה של השפה הערבית (פויס ואחרים, 2018). על כן יש חשיבות רבה למחקר הנוכחי הבודק את הקשרים וההבדלים הרבים בין הקבוצות. זאת ועוד, טרם נעשה מחקר המתמקד בקבוצת גיל ספציפית בתוך אוכלוסיית מחקר זו; תלמידי כיתה א' בהשוואה בין תלמידים עם לקויות למידה לתלמידים ללא לקויות למידה, הנמצאים בשלב מעבר בשל היותם בשנתם הראשונה לכניסתם לבתי הספר וללימודים הפורמליים לזמן רב.

שאלות המחקר

1. האם יימצא הבדל ברמות הקריאה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה? האם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה?
2. האם יימצא הבדל ברמות הבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה? האם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה?
3. האם יימצא קשר בין רמת הקריאה לרמת הבנת הנקרא בקרב אוכלוסיית המחקר?

השערות המחקר

1. יימצא הבדל מובהק ברמת הקריאה (דיוק ושטף) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בשל דיגלוסיה (ספרותית ודבורה). לפיכך רמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים ללא לקויות למידה.
2. יימצא הבדל מובהק ברמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בשל דיגלוסיה (ספרותית ודבורה). רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים ללא לקויות למידה.
3. יימצא קשר בין רמת הקריאה (דיוק ושטף) לרמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בקרב אוכלוסיית המחקר. כלומר ככל שרמת הקריאה (דיוק ושטף) גבוהה, כך גם רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) גבוהה יותר.

שיטה

הנחקרים

משתתפי המחקר היו 60 תלמידים הלומדים בכיתות א' בכיתות שילוב בבתי ספר יסודיים במגזר הערבי והם נחשבו למדגם הסופי. טווח הגילים של התלמידים נע בין 5 ל-6 שנים. התלמידים נחלקו לשתי קבוצות: בקבוצה הראשונה היו 30 תלמידים שאובחנו עם לקויות למידה (50%), מתוכם 18 בנים (60%) ו-12 בנות (40%). בקבוצה השנייה היו 30 תלמידים ללא לקויות למידה (50%), מתוכם 16 בנים (53%) ו-14 בנות (47%).

תלמידים שהוגדרו לקויי למידה אובחנו אבחון פסיכולוגי על ידי השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. באבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של הנבדקים באמצעות מבחן וכסלר. נוסף על כך התלמידים אובחנו אבחון דידקטי על ידי מאבחנים מוסמכים באמצעות סדרת מבחנים בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, מתמטיקה ואנגלית וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזמוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה ומיומנויות קשב וריכוז. ראוי לציין כי מתוך עיון מעמיק בנתונייהם של תלמידים אלה, עולה כי לתלמידים אלה יש קשיים מקיפים בתחומי הלמידה. יכולת החשיבה שלהם הייתה בטווח הנורמה ואין לקות כלשהי גלויה או מוסתרת בחושים. המצב הסוציאקונומי של משפחות הנחקרים היה בינוני, משפחות אלה מרובות ילדים, רוב האימהות היו עקרות בית והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

כלי המחקר

איסוף השאלונים נעשה באמצעות שני כלים: מבחן הבדוק רמת קריאה (דיוק ושטף) ומבחן הבדוק רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) לפי דיגלוסייה (ספרותית ודבורה) בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה.

1. מבחן הבדוק רמת קריאה: קריאת מילים ספרותיות ומילים דבורות נבדקו באמצעות מבחן קריאת מילים (כרמל, 2005), שיש בו שתי רשימות: 30 מילים ספרותיות ועוד 30 מילים דבורות. המטרה של המבחן היא לבדוק יכולת דיוק ויכולת שטף של יכולת קריאה ברמת הנבדקים. המהימנות של ערכי אלפא קרונבך למילים ספרותיות היא $\alpha = .77$, ולמילים דבורות $\alpha = .84$.

2. מבחן הבדוק רמת הבנת הנקרא: נעשה שימוש במבחן הבנת הנקרא (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2020). המבחן כלל טקסט בערבית ואחריו שאלות ועל התלמידים לענות על השאלות. השאלות בודקות את הבנת הנקרא ברמת המילה, ברמת המשפט וברמת הטקסט. כמה מהשאלות פתוחות ועל התלמיד להשלים את התשובה, ושאלות אחרות הן סגורות ועל התלמיד לבחור את התשובה הנכונה ביותר. ערך מקדם המהימנות של אלפא קרונבך נמצא $\alpha = .72$.

הליך המחקר

שני המבכנים הועברו באקראי לתלמידים הלומדים בכיתות א' בחינוך היסודי בבתי ספר מסוימים בארץ במגזר הערבי. תחילה התבקשו התלמידים לקרוא בקול רם את המילים הספרותיות (דיוק ושטף) ואת המילים הדבורות (דיוק ושטף). לאחר מכן ניתן הטקסט של הבנת הנקרא, והתלמידים התבקשו לענות על השאלות המופיעות בסוף הטקסט (שאלות פתוחות, שאלות סגורות). על סמך הנתונים שהתקבלו נקבעו ציוניו של התלמיד ששימשו לצורכי המחקר, הן ברמת קריאה (דיוק ושטף) הן בהבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה.

שיטת עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים כלל חישוב ממוצעים וסטיות תקן לכל קבוצות המחקר. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. ההבדלים ברמת הקריאה והבנת הנקרא נבדקו באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. כל העיבודים נעשו בתוכנת SPSS גרסה 25.

ממצאים

בעת הניתוח המקדים נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של קבוצות המחקר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי רמת הקריאה והבנת הנקרא לפי דיגלוסיה וקבוצת המחקר (N=60)

N	ללא לקויות למידה		עם לקויות למידה		דיגלוסיה		
	SD	M	SD	M			
60	22.	75.43	27.	75.12	ספרותית	דיוק	רמת קריאה
60	29.	88.50	35.	81.13	דבורה		
60	21.	76.34	28.	68.54	ספרותית	שטף	
60	27.	85.91	31.	72.34	דבורה		
60	31.	80.77	41.	70.10	ספרותית	שאלות פתוחות	הבנת הנקרא
60	32.	83.20	39.	80.70	דבורה		
60	28.	72.32	32.	66.67	ספרותית	שאלות סגורות	
60	35.	73.22	35.	72.90	דבורה		

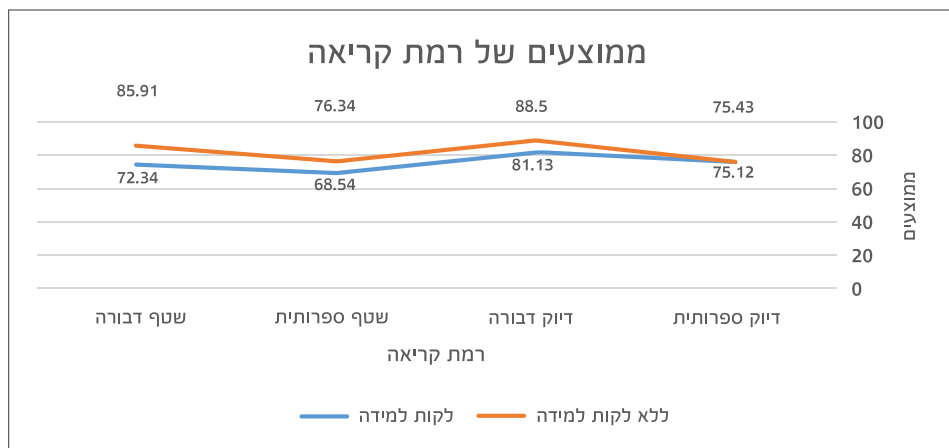
טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל-100. ציון גבוה מעיד על רמה גבוהה של רמת קריאה ושל הבנת הנקרא. מתוך התבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1, עולה כי בכל המדדים של המדגם ברמת קריאה (דיוק ושטף) ובהבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה.

הבדלים ברמת הקריאה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה
 בהשערת המחקר הראשונה נבדקו הבדלים ברמת הקריאה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה והאם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה. לצורך בדיקת השערה זו חושבו ממוצעים, סטיות תקן וסדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים בקרב שתי הקבוצות של המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t של רמת הקריאה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה (N=60)

t	ללא לקות למידה		עם לקות למידה		דיגלוסיה		
	SD	M	SD	M			
22.50	22.	75.43	27.	75.12	ספרותית	דיוק	רמת קריאה
*29.11	29.	88.50	35.	81.13	דבורה		
*11.50	21.	76.34	28.	68.54	ספרותית	שטף	
*28.23	27.	85.91	31.	72.34	דבורה		

*p<.001, **p<.01, p<.05



תרשים 1: ממוצעים של רמת הקריאה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה

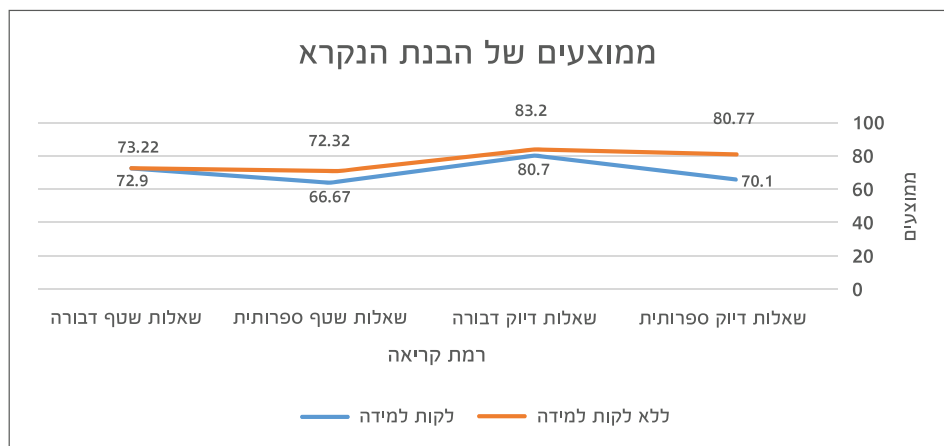
מתוך עיון בנתונים המופיעים בלוח 2 ובתרשים 1, עולה כי ברוב המדדים שנבדקו (דיוק שפה דבורה, שטף שפה ספרותית ושטף שפה דבורה), ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך במובהק מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה. במדד דיוק שפה ספרותית לא נמצאה מובהקות בהבדלים בין התלמידים עם לקויות למידה ובין התלמידים ללא לקויות למידה.

הבדלים ברמת הבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה
בהשערת המחקר השנייה נבדקו הבדלים ברמת הבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה והאם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה. לצורך בדיקת השערה זו חושבו ממוצעים, סטיות תקן וסדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים בקרב שתי הקבוצות של המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t של הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה (N=60)

t	ללא לקויות למידה		עם לקויות למידה		דיגלוסיה
	SD	M	SD	M	
16.22	31.	80.77	41.	70.10	הבנת הנקרא
*18.59	32.	83.20	39.	80.70	שאלות פתוחות
*15.21	28.	72.32	32.	66.67	דבורה
*17.90	35.	73.22	35.	72.90	שאלות סגורות
					ספרותית
					דבורה

p<.05, **p<.01, ***p<.001*



תרשים 2: ממוצעים של הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה

מתוך עיון בנתונים המופיעים בלוח 3 ובתרשים 2, עולה כי ברוב המדדים שנבדקו (שאלות פתוחות בשפה דבורה, שאלות סגורות בשפה ספרותית ושאלות סגורות בשפה דבורה), ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך במובהק מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה. במדד שאלות פתוחות בשפה ספרותית לא נמצאה מובהקות בהבדלים בין התלמידים עם לקויות למידה ובין התלמידים ללא לקויות למידה.

הקשר בין רמת הקריאה להבנת הנקרא

השערת המחקר השלישית בדקה אם יש מתאמים מובהקים בין רמת הקריאה (דיוק ושטף) ובין רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות). לצורך בדיקת השערה זו חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתנים. בלוח 4 מוצגים המתאמים של רמת הקריאה והבנת הנקרא בקרב שתי קבוצות המחקר.

לוח 4: מתאמים בין מדדי רמת הקריאה ובין מדדי הבנת הנקרא (N=60)

הבנת הנקרא					
עם לקות למידה			ללא לקות למידה		
שאלות פתוחות		שאלות סגורות	שאלות פתוחות		שאלות סגורות
רמת הקריאה	דיוק	.131*	.188*	.176*	145.*
שטף		.166*	.187	*188.	038.

*p<.001, **p<.01, p<.05

מתוך המתאמים המופיעים בלוח 4, עולה כי נמצאו קשרים מובהקים בין דיוק בקריאה לשאלות פתוחות ושאלות סגורות בקרב שתי אוכלוסיות התלמידים וכן בין שטף בקריאה לשאלות פתוחות בקרב שתי אוכלוסיות התלמידים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין שטף בקריאה לשאלות סגורות.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין רמת הקריאה לפי דיגלוסיה (שפה ספרותית ושפה דבורה) לרמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א' בחינוך היסודי. לצורך זה נבחנו הבדלים ודפוסי קשרים ליניאריים בתוך המשתנים האלה וביניהם. אומנם יש ידע רב על ביצועי הקריאה והבנת הנקרא של ילדים עם לקויות למידה וללא לקויות למידה, אך מעט ידוע על קיומה של דיגלוסיה בקרב שתי אוכלוסיות אלה ובכל אחת לחוד.

הבדלים ברמת הקריאה

השערת המחקר הראשונה טענה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הקריאה (דיוק ושקף) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה. רמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים ללא לקויות למידה. דפוס הממצאים הראה שנמצא אישוש להשערת המחקר הראשונה וכי ברוב המדדים שנבדקו (דיוק שפה דבורה, שטף שפה ספרותית ושטף שפה דבורה), ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך במובהק מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה. במדד דיוק שפה ספרותית לא נמצאה מובהקות בהבדלים בין התלמידים עם לקויות למידה ובין התלמידים ללא לקויות למידה. ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים. למשל במחקר שנעשה בקרב

תלמידי כיתה ו' דוברי ערבית עם דיסלקציה התפתחותית, נמצא כי לדיגלוסיה יש השפעה חזקה על יכולת הקריאה אצל ילדים עם דיסלקציה. יתרה מזו, מערכת התנועות ממלאת תפקיד מרכזי ביכולת הקריאה של ילדים דוברי ערבית עם דיסלקציה הן בערבית מדוברת הן בערבית ספרותית. תפקיד זה ניכר בדפוסי הביצוע המגוונים של משתתפים עם דיסלקציה בהשוואה לקבוצת הביקורת בקריאת מילים (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

הבדלים ברמת הבנת הנקרא

השערת המחקר השנייה טענה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה. רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים ללא לקויות למידה. דפוס הממצאים הראה שנמצא אישוש להשערת המחקר השנייה.

ממצאי המחקר הנוכחי נמצאים בהלימה לשדה המחקר העוסק בהבנת הנקרא ובלקויות למידה. כפי שהוצג בסקירת הספרות, רכיבים למיניהם נמצאו משפיעים על הבנת הנקרא, בין השאר רכיבים קוגניטיביים ומטאקוגניטיביים למיניהם, כמו קשב, זיכרון, מהירות עיבוד ושלילה, וכן רכיבים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים (Geva & Farnia, 2012; Katzir et al., 2006; Lesaux et al., 2006; Perfetti et al., 2005). מודעות פונולוגית עשויה להיות קשורה אף היא לרמת הבנת הנקרא. למשל ילדים עם מודעות פונולוגית לקויה הנכנסים למסגרת הלימודית מתקשים בהבנת העיקרון האלפביתי ומתעכבים בפיצוח הקוד סמל-צליל, וגם מראים קושי בזיהוי מילים כתובות. לפיכך הם קוראים מעט, אם בכלל, והדבר גורר אוצר מילים פגום וידע תחבירי וכללי דל (Engen & Høien, 2002; Stanovich, 1987). זאת ועוד, מודעות מורפולוגית חשובה לרכישת הקריאה ותורמת רבות להעשרת אוצר המילים ויכולת תקינה של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. במחקר שהשווה בין ילדים עם התפתחות תקינה ובין ילדים עם לקויות בקריאה נמצא כי האחרונים הצליחו פחות במטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה מסביר חלק מיכולתו של הילד לנתח מילים ורכיבים מורפולוגיים של מילים להפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

נוסף על כך מצטרפים מאפייניה הייחודיים של לקות הלמידה שעשויה להתבטא בעיכובים במיומנויות יסוד, כגון ליקויים בקשב, בזיכרון, בשפה, לקות תפיסתית ומוטורית והפרעות חשיבה, וכן במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב, הבנת הנקרא וחשבון. אם כן, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בספרות המקצועית והמחקרית על הבדלים ברמת הבנת הנקרא בהשוואה בין ילדים עם לקויות למידה ובין ילדים ללא לקויות למידה, ומראים שאין הבדל בסוג השאלה (שאלה פתוחה או סגורה).

קשר בין רמת הקריאה להבנת הנקרא

השערת המחקר השלישית טענה כי יימצא קשר בין רמת הקריאה (דיוק ושטף) לרמת הבנת

הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בקרב אוכלוסיית המחקר. כלומר ככל שרמת הקריאה (דיוק ושטף) גבוהה יותר, כך גם רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) גבוהה יותר. דפוס הממצאים הראה שנמצא אישור להשערת המחקר השלישית.

ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאים קודמים שלפיהם יש קשר בין קריאה לדיגלוסיה והבנת הנקרא. במחקר קודם שנעשה בקרב תלמידי כיתה א' נמצא בין השאר כי הישגיהם של תלמידי כיתה א' החשופים לדיגלוסיה עברית ולמדו את לשון המקרא גבוהים במובהק מהישגי הנבדקים המשתייכים לקבוצות הביקורת שלא נחשפו ללימודים אלו, בתחומי היכולות הלשוניות: ידע פונולוגי וידע מורפולוגי, וכן ביכולת הקריאה: דיוק, שטף והבנת הנקרא (ויסברד, 2016). במחקרים בשפה הערבית נמצא כי המרחק הלשוני בין שתי השפות בדיגלוסיה תורם להתפתחות הלשונית המתבטאת בכל התחומים הלשוניים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון (Eviatar, 2011; Saiegh-Haddad et al., 2003; Saiegh-Haddad, 2000; & Ibrahim, 2000). מכאן יש מקום להניח כי ההתפתחות הלשונית הנובעת מן הדיגלוסיה מביאה לידי שיפור ברמת הבנת הנקרא. זאת בהלימה לממצאיו של המחקר הנוכחי.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לתרום להבנה מעמיקה יותר של צורכי התלמידים המתקשים ברכישת השפה. בית הספר יכול לסייע בכך באמצעות איתור התלמידים, אבחונם וריכוז נתונייהם הנדרשים לסיומת קלינית לשם בחירת מאפייני ההתערבות הממוקדת. על בית הספר לנהל מעקב אחר התגובה להתערבות.

רמת הקריאה ודיגלוסיה נמצאו קשורים לפיתוח יכולת של הבנת הנקרא, לרכישת לקסיקון ולאורתוגרפיה. חשוב אפוא שבעת לימוד השפה, בתי הספר ישימו דגש בפיתוחן ובד בבד יתמקדו בהכרת רכיבי המילה ומגוון תפקידיהם. פיתוח תהליכים אלה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בחינוך הרגיל בעת לימוד השפה עשוי לשפר את רכישת השפה ואת יכולת הקריאה והבנת הנקרא.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

עקב מגבלת היקפו של המחקר הנוכחי לא נבדקו כל מכלול המשתנים השפתיים העשויים להיות קשורים אף הם לשליטה בהבנת הנקרא, כגון רמת הלקסיקון, מבנה תחבירי ומבנה אורתוגרפי. הדבר מראה צורך באישור ממצאיו במחקרי המשך שיבוצעו במדגמים גדולים יותר. כמו כן משתתפי המחקר נדגמו מבתי ספר במרכז הארץ. לפיכך במחקרי המשך מוצע לדגום משתתפים הלומדים בכיתות שילוב בבתי ספר בפריסה ארצית ומתוך כך להגדיל את יכולת ההכללה של הממצאים.

מכיוון שהמחקר הנוכחי הוא קורלטיבי, הוא לא כלל התערבות. במחקרי המשך מוצע לכלול התערבות מבוקרת שתאפשר לבחון את יעילותן הדיפרנציאלית של שיטות מגוונות לשיפור רמת

הקריאה כדי לשפר את רמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה. מן הראוי שבמחקרי המשך תהיה השוואה גם בין מגזרים רבים הדוברים שפות אם מגוונות בחברה הישראלית והמייצגים מערכות חינוך הנבדלות במהותן. מערכות אלו עשויות להקרין על יכולות שפתיות ועל הישגי התלמידים.

לבסוף מוצע לבדוק את השפעותיה האפשריות של הדיגלוסיה על אופן הקריאה ועל הבנת הנקרא בקרב ילדים עם לקויות למידה בבתי ספר על-יסודיים. לשם כך יש לבדוק את רמת החשיפה לשתי השפות (שפה ספרותית ושפה דבורה) בבית ההורים.

רשימת מקורות

- אברהם, ר' (2021). לקויות למידה בקרב ילדים בחברה הערבית בישראל. בתוך פ' נאסראבו אלהיג'א ומ' ישראלי (עורכים), חינוך בחברה הערבית בישראל (עמ' 104–132). מכון מופ"ת.
- ויסברד, ק' (2016). השפעת הדיגלוסיה בעברית על יכולת הקריאה, היכולת הלשונית ויכולת עיכוב תגובה במסגרות תלמוד תורה בכתה א [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- חצרוני, א' ועיד, ס' (2016). יעילות האימון הפונולוגי בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי שפה עברית וערבית בהקשר של דיגלוסיה. תקשורת תומכת וחליפית, 32, 39–43.
- טאהא, ה' (2009). תרומת האימון הפונולוגי לעומת המורפולוגי ליכולת פענוח ואיות מילים באורתוגרפיה הערבית על פי מודל [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראילן.
- כליף-מושקוביץ, ש' (2002). מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית והשפעתן על הקריאה בעברית ובאנגלית בקרב לומדי אנגלית כשפה שנייה [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- לוישמעון, ש' (2005). השפעת יכולות החשיבה, המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית על יכולות הקריאה של ילדי כיתה א' [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- מייהל, ג' (2009). לקראת הבנת הקשר בין דיגלוסיה לבין אוריינות. האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23086.pdf>
- פויס, י', בוארדי, ב' ומנאע, מ' (2018). אוריינות קריאה בכיתה א' במגזר הערבי בישראל מבעד לעיני המורות. עיונים בשפה וחברה, 11(1), 103–126.
- רינר, ר' (2000). הקשר בין מודעות פונולוגית לבין הבנת הנקרא בכיתה ו'. ד"ש, 22, 69–82.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2000). הבנת הנקרא כיתה א'. משרד החינוך.

- Abu-Rabia, S. (1997). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences, and isolated words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(4), 465–482. <https://doi.org/10.1023/a:1025034220924>
- Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(2), 89–106. <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9035-6>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asadi, I. A., & Ibrahim, R. (2014). The influence of diglossia on different types of phonological abilities in Arabic. *Journal of Education and Learning*, 3(3), 45–55. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n3p45>
- Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic, and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 876–893. <https://doi.org/10.2307/748202>
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Bulletin of the Orton Society*, 46, 209–240. <https://doi.org/10.1007/BF02648177>
- Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing*, 15(7), 613–631. <https://doi.org/10.1023/A:1020958105218>
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 21(4), 451–471. <https://doi.org/10.1017/S0142716400004021>
- Geva, E., & Wade-Woolley, W. (2004). Issues in the assessment of reading disability in second language children. In I. Smythe, J. Everatt, & R. Salter (Eds.), *International book of dyslexia: A cross-language comparison and practice guide* (pp. 195–206). John Wiley.
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819–1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8>
- Henkin, R. (2010). *Negev Arabic: Dialectal, sociolinguistic and stylistic variation*. Harrassowitz.
- Holes, C. (2004). *Moderen Arabic: Structures, functions and varieties* (Rev. ed.). Georgetown University Press.
- Hostutler, C. A., Gormley, M. J., Laracy, S. D., & Winterhalter, M. (2018). Learning disabilities. In S. G. Forman & J. D. Shahidulla (Eds.), *Handbook of pediatric behavioral healthcare: An interdisciplinary collaborative approach* (pp. 199–211). Springer.
- Ibrahim, R. (2009). The cognitive basis of diglossia in Arabic: Evidence from a repetition priming study within and between languages. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 93–105. <https://doi.org/10.2147/prbm.s5138>
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51–82. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5>
- Koda, K. (1996). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross-linguistic perspective. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale*

- for pedagogy (pp. 35–52). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.005>
- Leikin, M., Ibrahim, R., & Eghbaria, H. (2014). The influence of diglossia in Arabic on narrative ability: Evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children. *Reading and Writing*, 27(4), 733–747. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9462-3>
- Lesaux, N. K., & Geva, E. (2006). Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (pp. 53–74). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maamouri, M. (1998, September 3–6). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region* [Paper presentation]. The Mediterranean Development Forum of the World Bank, Marrakech, Morocco.
- Mutlak-Abu Dahud, R., Ibrahim, R., & Shany, M. (2015). How does diglossia in Arabic affect the development of morphological knowledge throughout elementary schools? *Journal of Advances in Linguistic*, 5(3), 736–750. <https://doi.org/10.24297/jal.v5i2.5190>
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)-;English (L2) readers. *Reading and Writing*, 16(8), 717–736. <https://doi.org/10.1023/A:1027310220036>
- Saiegh-Haddad, E. (2012). Literacy reflexes of Arabic diglossia. In M. Leikin, M. Schwartz, & Y. Tobin (Eds.), *Current issues in bilingualism: Cognitive and socio-linguistic perspectives* (Vol. 5, pp. 43–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2327-6_3
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing*, 21(5), 481–504. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x>
- 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(2), 297–315. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990365>
- Saiegh-Haddad, E., & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic literacy* (Vol. 9, pp. 225–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8545-7_10
- Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2017). When diglossia meets dyslexia: The effect of diglossia on vowel and unvowel word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. *Reading and Writing*, 30(5), 1089–1113. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9713-1>
- Stanovich, K. (1987). Introduction: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 175–190.
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th revision, 5th ed.). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/246208>

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic Grain Size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>