



מיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח
להוראת השפה הערבית
כשפת אם בישראל

דוח מסדנאות המיזם



מיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח להוראת השפה הערבית כשפת אם בישראל

דיווח מסדרת סדנאות שהתקיימו בירושלים
בין אב תשס"ז, יולי 2007, לניסן תשס"ח, מרץ 2008

ועדת תחום שפה ואוריינות

ירושלים, תשס"ט, 2009

היזמה למחקר יישומי בחינוך

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

תמלול: הוניידה אבו־נופל, רובא ח'ורי
סיכום, עיבוד ועריכה מדעית: מוחמד חאמד
תרגום הפרק פתח־דבר לערבית: מוחמד אבולהיג'א, סגיר תרגומים בינלאומיים בע"מ
תרגום לעברית: מיכאל קומם, "אוריינטציה" תרגומים והפקות
עריכה: עדה פלדור
עיצוב כריכה: סטודיו שמעון שניידר
עיצוב גרפי: אסתי ביהם

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשס"ט, ומונגש לציבור הרחב,
לשימוש לא־מסחרי.

בכל שימוש בדוח או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:
מיזם לטיפוח עתודות מחקר ופיתוח להוראת השפה הערבית כשפת אם בישראל,
<http://education.academy.ac.il>, ועדת שפה ואוריינות, פרסומים.

המסמך נכתב בערבית ותורגם לעברית

מיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח להוראת השפה הערבית כשפת אם בישראל

האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום 101 מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, התשכ"א-1961, קובע כי מטרתה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

משרד החינוך הוקם בשנת 1948, עם כינונה של מדינת ישראל כמדינה עצמאית וריבונית. מתוקף חוק חינוך ממלכתי, התשי"ג-1953, המשרד ממונה על חינוכם של ילדי ישראל החל בגן הילדים וכלה בחינוך העל-יסודי, המסתיים בסוף כיתה יב. כן ממונה המשרד על הכשרת כוח אדם להוראה במכללות להכשרת עובדי הוראה. המשרד מתווה מדיניות חינוכית בתחום הפדגוגיה, כגון הכנה של תכניות לימודים ממלכתיות, פיתוח של שיטות הוראה וסטנדרטים, ובתחום הארגון, כגון תקצוב מערכת החינוך, תכנון לוגיסטי, טיפול באוכלוסיות מיוחדות ופיקוח על מוסדות החינוך.

יד הנדיב ממשיכה את הפעילות הפילנתרופית של משפחת רוטשילד בישראל, שראשיתה ביזמותיו של הברון אדמונד דה רוטשילד בשלהי המאה ה-19. בתחום החינוך מבקשת יד הנדיב לסייע לשיפור ההישגים הלימודיים, בייחוד על ידי הרחבה של היצע ההזדמנויות לחינוך איכותי לכל תלמידי ישראל. יד הנדיב מזמנת את מיטב הידע והמומחיות לשירות העוסקים בחינוך, ופועלת כזרוע לחדשנות ולשיפור מרכיבים חיוניים במערכת החינוך בישראל.

היזמה למחקר יישומי בחינוך הוקמה בשלהי שנת 2003 כמיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך ויד הנדיב. מטרת היזמה להעמיד לרשות מקבלי החלטות ידע עדכני ומבוקר העשוי לסייע להם במאמצייהם לשפר את הישגי החינוך בישראל. נושאים שבהם עוסקת היזמה נובעים משאלות של מקבלי החלטות ונקבעים בעקבות התייעצויות עם בכירים במשרד החינוך (משה"ח). הקמת היזמה למחקר יישומי בחינוך נשענה על דוגמאות מארצות הברית וממדינות באירופה שבהן התגייסו האקדמיות למדעים לשיתוף פעולה למען קידום מערכת החינוך, תוך שילוב של למידה ממחקר ומניסיון קודם. התברר כי במדינות אלה קיימת, בתנאים מסוימים, זיקה בין שיפור הישגיהם החינוכיים של התלמידים לבין שימוש שיטתי של מורים, מנהלים וקובעי מדיניות בידע ובראיות שמספק המחקר המדעי.

שלוש הנחות עבודה עמדו בבסיס הקמתה של היזמה:

- ידע מתפתח בתחומי מחקר שונים, מחקר המוח עד חקר ביצועים, עשוי לתרום למחקר ולעשייה בחינוך. יש בישראל, בתחום החינוך ובתחומים אחרים, יכולות מחקר שניתן בהחלט לנתב למטרה של שיפור בהישגי החינוך.
- הצבה של שאלות מחקר הנגזרות מסדר היום של מקבלי החלטות עשויה לעודד חוקרי חינוך להרחיב את פעילותם ליצירת ידע מועיל למעשה החינוכי, תוך שיתוף פעולה עם חוקרים מתחומי ידע אחרים. השקעה של מאמץ במתן תשובות לשאלות אלה עשויה להניב פיתוח של תאוריות וכלי מחקר חדשים, לקידום החינוך ומערכת החינוך.
- מקבלי החלטות בתחום החינוך, ממורים עד הנהלת משרד החינוך, ירצו להפיק תועלת מידע מוסכם ומבוקר שיועמד לרשותם, ואף לתרום מניסיונם המקצועי להתפתחותו של ידע כזה.

הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום שפה ואוריינות

היזמה למחקר יישומי בחינוך מתייעצת תקופתית עם מקבלי החלטות בחינוך, ממורים ומנהלים ועד קובעי מדיניות, כדי ללמוד מהם על צומתי החלטה שבהם ידע מבוקר יכול לסייע להם בעשייה. בהתייעצויות אלה, כמו גם בשיחות עם חוקרים מהארץ ומחו"ל, למדה ועדת ההיגוי של היזמה על החשיבות של 'שפה ואוריינות' כמפתח להישגים בחינוך. מורכבות התחום, המחקר המתחדש במגוון דיסציפלינות ושפע השאלות בשדה ובמחקר הביאו את ועדת ההיגוי להקים 'ועדת תחום' – הוועדה המקצועית-מייעצת לשפה ואוריינות: קבוצת מומחים מן השורה הראשונה הפועלת לאורך זמן. חברי הוועדה לומדים ומכירים את התחום ממגוון נקודות מבט מחקריות ומעשיות, ומסייעים לקידומו המתמשך במחקר ובמעשה.

הוועדה מורכבת ממספר קטן של אנשי מדע ורוח, המייצגים מגוון תחומי ידע ומומחיות אקדמית ומשקפים גישות מקצועיות שונות לנושא החינוך. חברי הוועדה קיבלו על עצמם לתרום בהתנדבות מזמנם ומן הידע המקצועי שלהם כדי להציע דרכי מענה לצרכים ולברור את האפשרויות ואת סדרי העדיפויות הרלוונטיים לקידום מחקר מועיל בתחום. הכוונה היא כי עם הזמן תשמש הוועדה המקצועית-מייעצת למגבשי ההחלטות בתחום כתובת נוחה לקבלת עצה וידע מבוקר ואובייקטיבי, ובו בזמן תדע לצפות אתגרים עתידיים וחזיתות מחקר שיועיל לעשייה, כל זאת מתוך היכרות עם חזית המחקר הרלוונטי ועם ניסיונם של עמיתים בארץ ובעולם.

פעילויות אפשריות של הוועדה כוללות הזמנה של סקירות מצב וספרות והנגשתן לציבור, היועצות עם מומחים, זימון ימי עיון וסדנאות לחוקרים ולמקבלי החלטות, העלאת נושאים ותכניות למחקר נדרש, והצעות לכינוס ועדות מומחים. ועדת ההיגוי שוקלת הצעות וסוגיות שהוועדה מצביעה על חשיבותן, במגמה לגבש פעולות מתאימות לקידום מחקר ולהעמדת ידע מעודכן לרשות העושים במלאכה.

תוואי הפעולה של הוועדה

הפגישה הראשונה של הוועדה המקצועית-מייעצת התקיימה ביום כ"ג באייר תשס"ו, 21.5.2006, באקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. בשלב הראשון לעיסוקה בתחום הרחב של 'שפה ואוריינות' התבקשה הוועדה, בעקבות שיחות עם הנהלת משה"ח והראמ"ה (רשות ארצית למדידה והערכה), להתייחס אל:

השפה העברית כשפת אם וכשפה שנייה, היכרות ביקורתית עם ציפיות מערכת החינוך מבוגריה – ילידי הארץ ועולים – בתחום השפה, ידע ופערי ידע, ודרכים להגיע למצב הרצוי לאורך שנים במערכת החינוך.

השפה הערבית: המעבר מן השפה המדוברת בבית לשפה הסטנדרטית בביה"ס .

בשנת תשס"ח קיימה הוועדה, בהשתתפות קובעי מדיניות וחוקרים מהארץ ומחו"ל, שני ימי עיון, האחד בנושא "בין לשון הדיבור ללשון הכתובה – לקראת תלמיד אורייני בישראל", והשני בנושא "בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה". דוחות מימי העיון נגישים באתר היזמה.

במקביל יזמה הוועדה והפעילה את סדרת הסדנאות "מיזם לטיפוח עתודת מחקר ופיתוח להוראת הערבית כשפת אם", המתוארת בדוח זה. המיזם התקיים בראשותה האקדמית של ד"ר סאיג'ח-חדאד, חברת הוועדה.

חברי הוועדה

פרופ' (אמריטוס) עלית אולשטיין, יו"ר. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.
פרופ' (אמריטוס) רות ברמן, החוג לבלשנות, אוניברסיטת תל אביב. כיהנה כיו"ר הוועדה מהקמתה ועד סיוון תשס"ח, יוני 2008.

פרופ' שאול הוכשטיין, המחלקה לנירוביולוגיה במכון למדעי החיים והמרכז הבין-תחומי לחישוביות עצבית, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ד"ר אלינור סאיג'ח-חדאד, החוג לבלשנות, המחלקה לאנגלית, אוניברסיטת בר-אילן.

פרופ' יוסף צלגוב, המכללה האקדמית אחווה והמחלקה למדעי ההתנהגות, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ד"ר תמי קציר, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

ראובן (רוביק) רוזנטל, עיתון "מעריב" והחוג לסוציולוגיה ומדע המדינה באוניברסיטה הפתוחה.

תוכן העניינים

עמ' 3-4	על היזמה ועל ועדת התחום "שפה ואוריינות"
עמ' 7-13	על המיזם - רקע, תכנית, מהלך, מידע על המשתתפים והמרצים
עמ' 14-16	הסוגיות העיקריות שנידונו במסגרת המיזם - מבט על
עמ' 17-33	תקצירי ההרצאות שניתנו בסדנאות

על המיזם

רקע

הוועדה המקצועית-מייעצת לתחום "שפה ואוריינות" שמעה בפגישותיה הראשונות את המפקחים המרפזים (מפמ"רים) במשרד החינוך (משה"ח), האחראים על הוראת שפות האם בישראל. במפגש עם המפמ"ר להוראת ערבית ועם מפקחים נוספים מן החינוך הערבי, הבדואי והדרוזי, התברר לוועדה כי חסר ידע עיוני וניסויי על הוראת קריאה בערבית, וכי יכולת המחקר והפיתוח בארץ אינה עונה על צורכי המחקר והעשייה. לאור זאת הוקם המיזם, צעד בהתמודדות עם הנושא.

רכזת המיזם: גב' הוניידה אבר-נופל

אחראית אקדמית: ד"ר אלינור סאיג-חדאד

מטרות המיזם

- יצירת עתודה של חוקרים ומפתחים בתחום ההוראה והלמידה של השפה הערבית (שפת אם), רשת שאנשיה מתעניינים בשאלות המעשיות החשובות בתחום ורואים ערך בשיתוף פעולה מקצועי ומדעי.
- בנייה וביצוע של תכנית לימודית שבמהלכה ייחשפו המשתתפים לחזיתות מחקר בתחום הוראת הקריאה, במיוחד בהקשר של דיגלוסיה, למדו זה מניסיונו של זה ויכירו את צורכי משה"ח.

הצלחת המיזם נבחנה בתום שנת הפעילות, על פי העניין והמעורבות של משתתפי הסדנאות ועל פי נכונותם לעזור לאחראים במשה"ח וברשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה) בעקבות השתתפותם.

מהלך המיזם

הוחלט להתמקד בלימוד ניצני האוריינות בכיתות הגן ובלימוד האוריינות המוקדמת בכיתות היסוד.

היזמה איתרה למעלה מעשרים חוקרים ואנשי מקצוע שערבית היא שפת אמם, מומחים ממגוון תחומי מחקר (כגון בלשנות ופסיכולוגיה קוגניטיבית) ומגוון עיסוקים מקצועיים (כגון קלינאי תקשורת), ופנתה אליהם בהזמנה להשתתף במיזם. עשרים מהם נענו (המשתתפים לא קיבלו תמורה כספית על השקעת הזמן). הקבוצה נפגשה לחמש סדנאות בנות יום מלא. בכל מפגש היה מרכיב עיוני-מקצועי ומרכיב התנסותי, שבו הושם דגש גם על בניית קשרים בין-אישיים.

במטרה להעשיר את המשתתפים במיטב הידע העדכני בארץ ובעולם בנושאים רלוונטיים (כגון דיגלוסיה), שולבו חוקרים ומומחים מהארץ ומחו"ל בחלק מהמפגשים. החומר העיוני שנצבר במהלך המפגשים רוכז ושימש בסיס להכנת המסמך המסכם שלהלן.

בסדנאות הובאו הרצאות מדעיות המבוססות על מחקרים לצד הרצאות המבוססות גם על ניסיון מקצועי ועמדות אישיות. יש להדגיש כי הדברים המובאים בדוח זה אינם בבחינת נוסח מוסכם מטעם הוועדה או הצוות המארגן, שכן אלה לא נדרשו לדון בהם.

נושאים עיקריים שנידונו במפגשי המיזם וסדר היום בסדנאות

סדנה ראשונה: אוריינות לשונית בכיתות הגן (התקיימה ביולי 2007).

סדר יום:

- פתיח
- הפעלה, תצפית בגן ערבי מאזור המשולש

- הרצאה: שפה וזהות, פרופ' מרואן דווירי
- הפעלה, שפה וזהות, פרופ' מרואן דווירי

סדנה שנייה: אתגרים הניצבים בפני הילדים ברכישת הקריאה והכתיבה (התקיימה באוגוסט 2007).
מרצה אורחת: ד"ר רים ח'מיס-דקואר, המכללה להוראה (Teachers College), אוניברסיטת קולומביה.

סדר יום:

- אתגרים לשוניים ברכישת הקריאה בערבית, ד"ר אלינור סאיג'חדאד
- Diglossia through neuro scientific lenses: new research perspectives, ד"ר רים ח'מיס-דקואר
- Syntactic and morphological development in an Arabic diglossic situation, ד"ר רים ח'מיס-דקואר
- דיון

סדנה שלישית: רכישת שפה מוקדמת, ניצני אוריינות (התקיימה בינואר 2008).
המשתתפים בסדנה הציגו ממצאים ממחקריהם וכן תכניות לגיל הרך המשמשות בחברה הערבית.

סדר יום:

- הצגת מחקרים וניסיון מקצועי של משתתפים במיזם; החומרים שהוצגו התבססו על לימודי המשתתפים לתארים מתקדמים ועל עבודתם בתכניות התערבות שונות:
- ניבוי יכולת הפיענוח והבנת הנקרא בכיתה ב - עדויות ממחקר-אורך בגן חובה, עבודה לקראת תואר מוסמך, גב' הנאדי אבו-אחמד
 - מנבאי קריאה בקרב ילדי גן דוברי ערבית, עבודה לקראת תואר שלישי, ד"ר גרימן הנדי
 - תרומת האימון הפונולוגי לעומת המורפולוגי ליכולת פיענוח ואיות של מילים באורתוגרפיה הערבית על פי מודל התפתחותי, עבודה לקראת תואר שלישי, מר היתאם טאהא
 - תכנית מעג'ן, מר נאשד עלי
 - תכנית מבטים, גב' חנאן אבו-נופל-סרור
 - תכנית שיח בין עמיתים, גב' נאדיה מסארווה

סדנה רביעית: דיגלוסיה בשפה הערבית ובשפות אחרות (התקיימה בפברואר 2008).
מרצה אורחת מחו"ל: פרופ' ג'ולי ושינגטון (J. Washington), המחלקה להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת ויסקונסין. נושא ההרצאה: דיגלוסיה בדיאלקט האפרו-אמריקני בארה"ב והמאמצים החינוכיים אל מול אתגר זה.

סדר יום:

Literacy and academic achievement in speakers of African American English, Professor Julie Washington

סדנה חמישית: צורכי פיתוח של משרד החינוך, ראמ"ה ומטח (התקיימה במרץ 2008).

סדר יום:

- צורכי פיתוח של משרד החינוך
 - o ד"ר מחמוד אבו-פנה, מפמ"ר להוראת השפה הערבית לערבים והאגף לתכניות לימודים
 - o ד"ר מיכאל ג'רייס, מפקח ארצי על מיומנויות יסוד, משרד החינוך
 - o ראודה כרייני, מרכזת אשכול רוח למגזר הערבי באגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, ומפקחת תחום חינוך לשוני
- צורכי פיתוח של ראמ"ה - אימאן עואדיה, מנהלת תחום מבחנים בערבית
- צורכי פיתוח של מטח - ד"ר מיכל שליפר, מנהלת תחום שפות
- סיכום

יצוין כי ההמלצות שניתנו במהלך ההרצאות משקפות את עמדתם של המרצים ואינן משקפות בהכרח את דעתם של חברי הוועדה או הצוות המארגן.

תקציר מידע על משתתפי המיזם

הנאדי אבו-אחמד, מומחית ללקויות למידה ומאבחנת דיסקטית; מקום עבודתה העיקרי הוא רשת עמל. בעבר הייתה מורה בכיתות א-ב. בתקופת המיזם עבדה כמדריכה לאבחון דיסקטי בשפה הערבית בקורס מת"ליות (מעריכות תפקודי למידה) באוניברסיטת חיפה. תלמידת מחקר לתואר שני באוניברסיטת חיפה בתחום ניבוי יכולת הפיענוח והבנת הנקרא בכיתה ב - עדויות ממחקר אורך בגן חובה, בהנחיית פרופ' דוד שר וד"ר רפיק אברהים. זכאות לתואר שני - 2008.

אמיר אבו-יונס, פסיכולוג חינוכי מומחה. עובד בשירות הפסיכולוגי-חינוכי בנצרת. בעל ניסיון בשירות הפסיכולוגי-חינוכי במחוז צפון ומרכז צוות הפסיכולוגים בגנים בנצרת. מדריך בתכנית מעג"ן בנצרת ומרכז הצוות בעיר. מנחה בתכניות "אטלאלאת - מבטים", "ללמוד לחיות ביחד", "שיח בין ילדים ועם ילדים" ובתכנית "חוסן - התמודדות עם מצבי לחץ וטראומות". מתמחה ב-EMDR - שיטת טיפול בטראומה. בעל תואר שני בפסיכולוגיה קלינית והוראה בפסיכולוגיה, אוניברסיטת המדינה של מוסקבה, 1997. נושא התזה: "הבגידה במשפחה - מחקר בין-תרבותי". מנחת התזה - פרופ' א.ס. ספיבקובסקיה. בעל תואר מומחה בפסיכולוגיה חינוכית, ישראל, 2006.

חנאן אבו-נופל-סרור, פסיכולוגית חינוכית מומחית ומתמחה בפסיכולוגיה התפתחותית בקופ"ח מכבי. עובדת בשירות הפסיכולוגי-חינוכי בנצרת ומנחת גננות בתכנית "מבטים". משתתפת בשלושה פרויקטים מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ון ליר להשלמת ידע התפתחותי לגננות בגנים ובמעונות יום, תוך התאמת התכניות לחברה הערבית.

בעלת תואר שני בפסיכולוגיה התפתחותית מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 2001. נושא התזה: "מושגים מסורתיים וטיפולים במחלות נפש ברפואה העממית ובקרב המרפאים העממיים באוכלוסייה הערבית-פלסטינית החיה בישראל". מנחה: פרופ' יורם בילו.

חנאן אסעד, קלינאית תקשורת ומדריכת סטודנטים וגננות בתחום תקשורת, שפה ודיבור. עוזרת הוראה ומחקר ומרצה באוניברסיטת חיפה בנושא "הפרעות שפה נרכשות ותסמונות גנטיות". בעלת תואר שני מהחוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת תל אביב, בנושא "היצוג הפונולוגי כבסיס משותף לתהליכי הקריאה והשיום אצל ילדים דוברי ערבית". לומדת לתואר שלישי באוניברסיטת חיפה בנושא קריאה בשפה הערבית, בהנחיית ד"ר זוהר אביתר ופרופ' שמעון ספיר.

ערין האדיה, קלינאית תקשורת בכמה מכוני להתפתחות הילד, מנהלת קליניקה רב-מקצועית ואחראית קשר אקדמי במכון להתפתחות הילד בבית החולים הצרפתי בנצרת. מרצה בתוכנית מבטים, מדריכה בתוכנית מעג"ן, מדריכה ומרצה בתוכנית שיח בין ילדים, מדריכה קלינית לסטודנטים של החוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת חיפה. בעלת תואר שני מאוניברסיטת תל אביב, החוג להפרעות בתקשורת, 2006. נושא התזה: "רכישת ריבוי שלם נקבי ושבור בשפה הערבית-פלסטינית", בהנחיית פרופסור דורית רביד וד"ר אלינור סאיג-חדאד.

נרימן הנדי, מרצה למקצועות החינוך במכללה האקדמית בחיפה ובמכללת סכנין. עבדה כמדריכה פדגוגית לגיל הרך ובעבר שימשה מדריכה ארצית ורכזת מדעים ואוריינות למגזר הערבי באגף לחינוך קדם-יסודי במשרד החינוך.

בעלת תואר שני בחינוך מאוניברסיטת חיפה, 2000. לומדת לתואר שלישי באוניברסיטת תל אביב, בתחום רכישת הקריאה. מנחות: פרופ' איריס לוין וד"ר אלינור סאיג-חדאד, נושא העבודה: "מנבאי קריאה בקרב ילדי גן דוברי ערבית".

¹ כל הנתונים נכונים לפרק הזמן שבו נערך המיזם. שלושה מהמשתלמים השתתפו רק בחלק מהסדנאות.

אחמד חמוד, מורה לשפה הערבית בבית הספר התיכון שאע'ור במג'ד אלכרום. בעל ותק של 21 שנה בהוראת הערבית ועוסק בחקר הבעיות ברכישת השפה. בעל תואר שני מאוניברסיטת תל אביב, 2006. נושא התזה: "תפיסת מערכת הניקוד הסופי של הערבית הספרותית על ידי כותביה". מנחה: פרופ' דורית רביד. לומד במסלול לתואר שלישי באוניברסיטת תל אביב. מנחות: פרופ' דורית רביד ופרופ' רות ברמן.

היתאם טאהא, מומחה באבחון וטיפול בתחום לקויות הלמידה, מרצה ומדריך פדגוגי, נכז מרכז אמל ללקויות למידה ונכז אקדמי של התכנית להכשרת מעריכי תפקודי הלמידה (מת"לים) במכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה. מרכז באוניברסיטת חיפה את צוות הפיתוח של מבחני אלול בערבית (לאיתור לקויות למידה), ופיתח ביחידה לתמיכה בסטודנטים לקויי למידה (יה"ל) את היחידה לאבחון סטודנטים ערבים לקויי למידה. בעל תואר שני במגמה ללקויי למידה - אבחון טיפול ומחקר. מגבש תזה לתואר שלישי בנושא "תרומת האימון הפונולוגי לעומת המורפולוגי ליכולת פיענוח ואיות מילים באורתוגרפיה הערבית על פי מודל התפתחותי".

סאוסאן מזאווי-חביב, מרפאה בעיסוק, מאבחנת דידקטית-דינמית, תחום התמחות: ילדים בגילאי הגנים (טרום-חובה, חובה, כיתה א), טיפול קוגניטיבי דינמי. עובדת במת"א עוספייה-דליה, במרכז הקליני הבינתחומי של אוניברסיטת חיפה ובקליניקה פרטית. בעלת תואר שני בריפוי בעיסוק (2007) מאוניברסיטת חיפה. תזה בנושא "הפרופיל הסנסורי וההשתתפות של ילדים בעיסוקי היום יום: מחקר השוואתי בקרב ילדים טיפוסיים וילדים הסובלים מאלרגיה מסוג Atopic Dermatitis". מנחה: ד"ר בתיה אנגליגר.

בהאא מחול, מנחה מקצועית ויועצת פדגוגית-אוריינית בנושא השפה הערבית, מרכזת ומפתחת תכנית יח"ד ערבית במכון לחקר הטיפוח בחינוך באוניברסיטה העברית בירושלים. מרצה במכללת אורנים בחוג לחינוך מיוחד ולשון ערבית. חברה בוועדות אבחון מטעם משרד העבודה והרווחה ובוועדת היגוי לפיתוח מבדק קריאה מטעם ראמ"ה. בין תחומי התמחותה: דרכי הערכה חלופיות והשפעתן על הישגי הילדים, החונכות והשפעתה על הישגי התלמידים המתקשים, ראשית הקריאה בשפה הערבית כשפת אם בקרב ילדים בסיכון לשוני חברתי.

בעלת תואר שלישי מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 2006. נושא התזה: "חקר תהליך הרכישה של מיומנויות קריאה בשפה הערבית במסגרת חונכות מובנית, כאשר החניכים הם ילדי כיתה א הנמצאים בסיכון לשוני". מנחים: פרופ' דן דיוויס ופרופ' עליית אולשטיין.

נאדיה מסארוזה, פסיכולוגית חינוכית מומחית, מנחת קבוצות, רכזת מטעם מחוז צפון של שפ"י בנושא מניעת פגיעות מיניות. מלמדת במכללת אורנים ובעלת קליניקה פרטית. בעלת ניסיון כפסיכולוגית חינוכית בשפ"י, בהנחיית קבוצות לפסיכולוגים ואנשי מקצוע, ולמטפלות וגנות לגיל הרך. בעלת תואר שני בפסיכולוגיה התפתחותית, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2000.

תגריד סייד, מנהלת תוכנית ארצית "שיח עם ילדים" באשלים. עבדה כמפקחת על פרויקט המשפחותונים במחוז חיפה והצפון. מדריכה ארצית באגף הקדם-יסודי במשרד החינוך. בעלת ניסיון בהנחיית קבוצות והנחיית צוותים מקצועיים. כתבה ופרסמה שני מדריכים ליצירות ספרותיות לגיל הרך מטעם החברה למתנ"סים ומרכז אל-טפולה-נצרת. בעלת תואר שני בחינוך לגיל הרך מהאוניברסיטה העברית בירושלים.

אומיימה עאזם-גזאלין, מורה לאנגלית בדרום הארץ.

בעלת תואר שני בחוג לרכישת שפה והוראתה באוניברסיטת תל אביב. נושא התזה: "השפעת ההערכה החיצונית על תהליכי ההערכה בבית הספר". בנוסף למדה קורסים בתחום האוריינות לגיל הרך, התפתחות שפה ותאוריית Mind באוניברסיטת תל אביב, וערכה מחקר שהוצג בכנס בברלין בנושא: "יכולת נרטיבית בקרב ילדים דוברי ערבית בגיל 6 ו-10", בהנחיית פרופ' דורית רביד מאוניברסיטת ת"א. מכינה הצעת מחקר לתואר שלישי בנושא "הקשר בין התפתחות מושגית ובין יכולת הפקת טקסטים עיוניים", בהנחיית פרופ' דורית רביד, אוניברסיטת ת"א.

אלקאהרה עבד אלחי, מאבחנת ומטפלת בלקווי למידה בגישה הרב-תחומית. בעבר הדריכה גנות לילדים בעלי צרכים מיוחדים, הכשירה מדריכות לתכנית "קוראים ונהנים ביחד" והייתה פרויקטורית ארצית של תכנית "מבטים". הייתה רכזת תכנית מעג"ן בכל המגזר הערבי. ריכזה והדריכה את מרכזי מילו"א. בעלת תעודת הסמכה כגננת מסמינר הקיבוצים, 1983, שם למדה גם אבחון וטיפול בלקווי למידה, וחינוך מיוחד. בעלת תואר בחינוך מיוחד מסמינר הקיבוצים ותואר שני מתוכנית שורץ לגיל הרך (ללא תזה).

מהא עיד, מרפאה בעיסוק. עובדת בפרויקט מעג"ן בתכנית "מבטים", מדריכה גנות ופועלת במסגרות טיפול שונות עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים. עובדת גם בהדרכת סטודנטים במקצוע הריפוי בעיסוק. בעלת תואר שני בריפוי בעיסוק בתחום הלמידה המוטורית אצל ילדים, אוניברסיטת תל אביב, 2005.

אריג' עילוטי, מורה לתלמידים לקווי למידה במכללת אורנים ומכללת עמק יזרעאל. חברה בארגון הישראלי הבינלאומי לדיסלקסיה ועובדת מעל 20 שנה כמורה לאנגלית כשפה זרה. בעלת תואר שני בבלשנות אנגלית בנושא ניתוח שיח מאוניברסיטת חיפה, 2000, ותעודת הוראה באנגלית כשפה זרה. תלמידה לתואר שלישי במחלקה לבלשנות, אוניברסיטת בר אילן.

ספיייה חסונה-ערפאת, מדריכה פדגוגית, מרצה בתחום האוריינות והוראת ראשית הקריאה. מרכזת ההכשרה המעשית במכון האקדמי להכשרת מורים ערבים במכללת בית ברל, ריכזה את המסלול לגיל הרך במכללת בית ברל. הייתה מדריכה מחוזית באגף לחינוך יסודי בתחום כישורי שפה, הערכה, אבחון, מיפוי, חומרי למידה וסביבה לימודית. חיברה ספר קריאה לכיתות א. בעלת תואר שני מהמגמה לתכנון לימודים במדעי החברה, אוניברסיטת תל אביב, 2002. נושא התזה: "תפיסות תלמידים בכיתה ה' במגזר הערבי את המושגים למידה, מורה ותלמיד". מגבשת תזה לתואר שלישי בנושא: "תיווך האם בעת קריאת ספר לילד במשפחה הערבית והקשר שלו לשפה הדבורה ולראשית הקריאה בגן ובכתה א".

רולא פרח, קלינאית תקשורת, עוסקת באבחון וטיפול בהפרעות שמיעה ודיבור בבתי חולים ובמכוני אבחון. בעלת תואר ראשון ושני בהפרעות בתקשורת מהפקולטה לרפואה, אוניברסיטת תל אביב, (1996, 2001). תחום מחקרה הוא רכישת ריבוי שם העצם בשפה הערבית הפלסטינית המדוברת. פרסמה עם פרופ' דורית רביד מאמרים ומחקר אורך בתחום רכישת ריבוי שמות העצם בערבית הפלסטינית המדוברת.

שאהין עביר, מדריכה וראש החוג לגיל הרך במכללת האקדמית הערבית בחיפה. השתלמה בטיפול חשיבה מתמטית בגיל הרך ובהכשרת מדריכים למדע וטכנולוגיה במגזר הערבי. תחום מחקרה הוא אוריינות לגיל הרך וטיפול כישורי שיח בקרב ילדי גן. תלמידה לתואר שלישי בתחום האוריינות לגיל הרך באוניברסיטה העברית בירושלים, בהנחיית פרופ' שושנה בלום-קולקה ופרופ' עלית אולשטיין. נושא התזה: "תרומתם של ידע, אוצר מילים וכישורי שיח אורייני להבנת הנקרא והבנת הנשמע בקרב ילדי גן וילדי כיתה ד' דוברי השפה הערבית".

יסמין עוואד-שלהוב, מרצה וראש המסלול והחוג לחינוך המיוחד במכללת האקדמית הערבית לחינוך. מאבחנת דיסקטית. עבדה כמדריכה מחוזית וכמדריכה מטעם מתי"א נצרת. בעלת תואר שני במגמת חינוך מיוחד מאוניברסיטת חיפה, 2002. תלמידה לתואר שלישי בחוג לליקווי למידה באוניברסיטת חיפה. נושא התזה: "תרומת מבנים מורפולוגיים לזיהוי מילה בקרב קוראים תקינים (צעירים, מתבגרים ומבוגרים)". מנחה: ד"ר מרק לייקין, ראש החוג לליקווי למידה.

תקציר מידע על מארגני המיזם

אלינור סאיג'־חדאד, אחראית אקדמית של המיזם; חברה בוועדת התחום של היזמה לשפה ואוריינות. מרצה בחוג לבלשנות, המחלקה לאנגלית באוניברסיטת בר־אילן. חברה באגודות מקצועיות כגון IRA (International Reading Association), SSSR (Society for the Scientific Study of Reading), ובוועדות מטעם משרד החינוך כגון הוועדה לפיתוח תוכנית לימודים חדשה בערבית מהגן ועד כיתה ט'. משמשת כיועצת לפרויקט לקידום ערבית כשפת אם מטעם יד הנדיב במרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח). תחומי המחקר העיקריים שלה הם: רכישת הקריאה – גורמים קוגניטיביים ובלשניים, פסיכו־בלשנות של הקריאה, דיגלוסיה, דו־לשוניות והערכת הקריאה. בעלת תואר שלישי בבלשנות יישומית מאוניברסיטת בר־אילן, 1999.

רעות ימין, מרכזת ועדת התחום של היזמה לשפה ואוריינות. בעלת תואר ראשון בחינוך מיוחד ותואר שלישי בחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, 2006. נושא התזה: "התפתחות ידע מורפולוגי – סמוי ומפורש – בקרב קוראים צעירים".

הוניידה אבו־נופל, מרכזת המיזם לטיפול עתודת מחקר ופיתוח להוראת השפה הערבית כשפת אם בישראל. קלינאית תקשורת, עובדת מטעם משרד החינוך כמדריכת צוות חינוכי־טיפולי באשכול גני ילדים בירושלים. מדריכה בתכנית "מבטים", "שיח בין עמיתים" ו"ללמוד לחיות ביחד". בעבר עבדה בתכנית מעג"ן ובמכון להתפתחות הילד בנצרת. בעלת תואר ראשון ותואר שני בהפרעות בתקשורת, הפקולטה לרפואה, אוניברסיטת תל אביב (2002).

רובא ח'ורי, ממלאת מקום המרכזות בתקופה אפריל־ספטמבר 2008. עוסקת בחינוך לקויי שמיעה, עובדת בשיקום ילדים לקויי שמיעה במרכז מיח"א בתל אביב, עובדת במשרד החינוך מחוז תל אביב (יחד עם ד"ר דליה רינגולד־פרימרמן) כאחראית על התאמה ותרגום של חומרים ושאלונים בפרויקט קשר למגזר הערבי. עובדת בשיקום ילדים לקויי שמיעה במעון יום שיקומי בכפר קאסם. לומדת לקראת תואר שני (M.A.) בחינוך תלמידים לקויי שמיעה, אוניברסיטת תל אביב.

המרצים והמציגים בסדנאות היו חוקרים בתחום (או בתחומים קרובים), אנשי משרד החינוך (או גופים מקצועיים אחרים) והמשתתפים עצמם, שהציגו מניסיונם ומעבודתם בשטח. המפגש האחרון יוחד להצגת עבודות שהמשתתפים כתבו במסגרת לימודיהם לתארים מתקדמים.

ואלה המרצים האורחים שהציגו במיזם:²

חוקרים:

ד"ר אלינור סאיג'־חדאד, אחראית אקדמית של המיזם; מרצה בכירה במחלקה לבלשנות אנגלית באוניברסיטת בר אילן

פרופ' מרואן דוירי, מרצה בחוג למדעי ההתנהגות במכללת עמק יזרעאל

ד"ר רים חמיס־דקואר, חוקרת מאוניברסיטת קולומביה, ארה"ב

פרופ' ג'ולי וושינגטון, ראש המחלקה להפרעות תקשורת, אוניברסיטת ויסקונסין, ארה"ב

² על פי סדר הופעתם/הרצאותיהם בסדנאות.

נציגי משרד החינוך וגופים אחרים שהציגו במיזם:

נאשד עלי, איש תכנית מעג"ן

ד"ר מחמוד אבו־פנה, המפקח הכללי על הוראת השפה הערבית, משה"ח

מיכאל ג'רייס, מפקח על מיומנויות יסוד במשה"ח

אימאן עואדיה, ראמ"ה

ראודה כרייני, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, משה"ח

ד"ר מיכל שליפר, מטח

משתתפי המיזם שהציגו מניסיונם ומעבודות המחקר שלהם:

היתאם טאהא, תלמיד לתואר שלישי באוניברסיטת חיפה

הנאדי אבו־חאמד, תלמידה לתואר שני באוניברסיטת חיפה

נרימן הנדי, תלמידה לתואר שלישי באוניברסיטת תל אביב

הסוגיות העיקריות שנידונו במסגרת המיזם – מבט-על

עמודים אלה הם סיכום של הרצאות שנישאו ודיונים שנערכו במסגרת חמש סדנאות שארגנה היזמה למחקר יישומי בחינוך מטעם האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. הסדנאות עסקו בנושא האוריינות בקרב תלמידים ערבים בישראל בשלבי החינוך הראשונים. בסדנאות השתתפו מומחים מתחומים שונים, אשר נשאו הרצאות בנושא הוראת השפה הערבית, או בנושאים הקשורים לתחום באופן כזה או אחר.

המטרה העיקרית של המיזם הייתה טיפוח עתודת חוקרים ואנשי מקצוע בנושא הקניית הלשון הערבית בשלבים הראשונים שעובר הילד במערכת החינוך. בנושא זה קיימים מחקרים מדעיים ספורים בלבד, ולכן נועדו ההרצאות להציג לעוסקים בתחום ידע חדשני ועדכני שישמש מעין מורה דרך לפעילותם המקצועית, ומבוא למחקרים רחבים ומקיפים יותר בסוגיות כגון הקניית הלשון הערבית לדוברי ערבית, הקשר בין הערבית המדוברת לספרותית והאופנים שבהם ניתן להסתייע בקשר הזה כדי לקדם את האוריינות הלשונית. בעקבות ההרצאות התפתחו בסדנאות דיונים ערים ורבי-שיח שבהם לקחו חלק רבים מן המרצים, המומחים המקצועיים והמשתלמים, שהעשירו את הדיונים בידע ובניסיון המקצועי החשוב שלהם.

חמש הסדנאות נשאו את הכותרות הבאות:

- מחקר יישומי וחיבורות לפיתוח ההוראה
- הוראת הערבית כשפת אם ודילמת הדיגלוסיה הלשונית
- ניצני האוריינות הלשונית והקניית השפה בגיל הרך
- אתגרי השפה וההישגים בלימודים בקרב תלמידים אפרו-אמריקנים
- צורכי משרד החינוך והתרבות

הסוגיות העיקריות שבהן עסקו ההרצאות:

בשפה הערבית קיים מצב של דיגלוסיה – כפילות לשונית בין הערבית המדוברת לערבית התקנית (הספרותית). המיזם ביקש לעמוד על ההבדלים בין שתי השפות ולבחון (גם על סמך הניסיון בשפות דיגלוסיות אחרות) מהן השלכותיה של הדיגלוסיה על הקניית הקריאה והכתיבה. במילים אחרות: איך מביאים בחשבון את המרחק הלשוני שבין השפה המדוברת לבין השפה הכתובה בשיפור התהליך החינוכי בגיל הגן ובכיתות היסוד של בית הספר?

דיגלוסיה

- הכפילות הלשונית (דיגלוסיה) בין הערבית המדוברת לערבית התקנית, האתגר שהיא מציבה בפני הקניית כישורי הקריאה והכתיבה והדרכים להתמודד עם האתגר הזה על ידי הבנת חשיבותה של השפה המדוברת לפיתוח ההבנה ויכולת ההבעה העצמית; חשיבות השפה הספרותית ליצירת חיבור עם העולם התרבותי הערבי, והשילוב שעושה התלמיד בין שתי השפות; השימוש במחקר הדיגלוסיה לצורך בניית מילונים וספרי לימוד לשימוש בשלבי החינוך הראשונים.
- החשיבות שבהשתתת הוראת הערבית בשלבים הראשונים על בסיס של עיון ומחקר לשוני (פונולוגי, מורפולוגי וכיו"ב) של הערבית המדוברת ושל הערבית הספרותית, במטרה למצוא את נקודות הדמיון ביניהן, נקודות שיקלו על הקניית השפה התקנית (הספרותית) באמצעות המעבר אליה מן המדוברת.

- מחקרים שנערכו על שפות זרות, בעיקר אנגלית, התאמתם והחלת ממצאיהם ומסקנותיהם על השפה הערבית, ובמיוחד מחקרים העוסקים בקשר שבין שפה מדוברת לשפה תקנית, דוגמת המחקר שערכה פרופ' ג'ולי ושינגטון על השפה האנגלית האפרו-אמריקנית.
- תודעת הקריאה והאוריינות ואופני הפיתוח שלה, בעיקר בגיל הרך.

מעמד השפה הערבית בישראל

- מעמד השפה הערבית בישראל, והתהום הפעורה בין היותה שפה רשמית לבין המצב הקיים, שבו יש התעלמות מהשפה והיא נדחקת מפני העברית. הדיונים נסבו על מצוקת האזרחים הערבים בישראל, הנאלצים לדבר בשפה אחת ולחשוב בשפה אחרת, ועל הדרת השפה הערבית מתחומי היחסים עם הרשויות, אף שהערבית היא שפה המוכרת כרשמית במדינה.

הכשרת הגננות והמורות בשלבים הראשונים של הוראת הערבית

- פיתוח יכולותיהן של המחנכות והגננות, כך שיוכלו להיות קרובות יותר אל הילדים בשנות הלימוד הראשונות וקשובות יותר לצורכיהם הנפשיים והרגשיים. לעניין זה יש השפעה מרחיקת לכת על הצלחת התהליך הלימודי וכן על פיתוח היכולת של הילד לנהל שיחה עם בוגרים ועם ילדים אחרים בכיתה. זאת משום שהדבר משפיע על פיתוח כישורי הלמידה של הילדים, על פיתוח כושר הסיפור והקריאה שלהם ועל התמודדותם עם טקסטים, תוך הבנה וניתוח.
- הכשרת המורים לערבית – כדי שההוראה לא תהיה מושתתת על אינטואיציה וניסיון אישי בלבד אלא על מחקרים מדעיים ויסודות שיטתיים ועל הכשרת כלל המורים בבית הספר – כדי שיתמכו וישתתפו במשימתו של המורה לערבית.

הצורך בעריכת מחקרים חדשים בתחום הקניית השפה הערבית לתלמידים ערבים בשלבי החינוך הראשונים נובע מ-

- מיעוט המחקרים בתחום ההקנייה הלשונית של הערבית בשלבי החינוך הראשונים ועידוד המגמה שהוצאות אלו יהפכו לסנונית ראשונה המבשרת עריכת מחקרים כאלה.
- היעדרם של מחקרים מקיפים העוסקים בערבית המדוברת, בניתוח כלליה ובקשר שלה עם השפה הספרותית התקנית, מחקרים שיכולים להבהיר את הדרכים היעילות ביותר להקניית השפה הערבית התקנית, תוך הסתייעות במה שהשפה המדוברת יכולה לתרום לכך.
- הצורך לגייס מספר גדול של מומחים בתחומי ידע שונים, שיתרמו את תרומתם המדעית והאקדמית למוסדות ההערכה והמדידה הפועלים בקרב התלמידים הערבים בשלבי החינוך הראשונים, במטרה להבטיח כי ההוראה מתבצעת על בסיס עקרונות מדעיים איתנים ומתוך כוונה לאתר בעלי כישרון בכתיבה ספרותית לילדים.
- שמירה על קשר מתמיד בין המשתתפים במיזם לבין מומחים בתחום שלא השתתפו במיזם, וזאת על ידי השקת פורום באינטרנט שישירת מטרה זו ויתרום את חלקו להצלחת התכנית וקידומה.

גופים ותכניות שניציגיהם הופיעו בפני משתתפי המיזם:

- משרד החינוך – האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים; הפיקוח הכללי על הוראת השפה הערבית; הפיקוח על מיומנויות יסוד, האגף לחינוך יסודי

- ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך
- מעג"ן - תכנית התערבות מערכתית בתחומים שונים הקשורים בהתפתחות ילדים קשי-תפקוד בגני הילדים
- מטח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית, הפועל לפיתוח החינוך בארץ תוך הסתייעות במומחים אקדמיים

מבחר המלצות שהועלו בהרצאות:

משתתפי הסדנאות העלו מבחר הצעות לשיפור המצב הקיים:

- לשפר את מעמד השפה הערבית ברמה היומיומית ובשיח הרשמי.
- לעודד את הקריאה אצל התלמידים בשלבי הלימוד הראשונים, כבר מגן הילדים, באמצעות קירוב הספרים אל הילדים, כך שיכירו אותם ויגדלו כשהם רגילים אליהם.
- להפנים את הנקרא, להפיק תועלת ממנו והנאה מהקריאה ומהעיון, במיוחד בשלבים המוקדמים.
- לגייס מומחים בתחומים שונים כדי לסייע לפרויקט, שעיקר עניינו אוריינות התלמידים הערבים בשלבי הלימוד המוקדמים. המטרה היא שבסיס הפעילות יהיה עקרונות יסוד מדעיים מוצקים.
- לשמור על קשר בין המשתתפים בפרויקט במטרה לקדם אותו ולעקוב אחר ההצעות שעלו.
- לחשוף את התלמידים הערבים לשפה הערבית הספרותית כבר בשלבים המוקדמים, בתנאי שהחשיפה הזאת תהיה מבוססת על יסודות שיטתיים ומדעיים ראויים. משמעות הדבר אינה הרחקה גמורה של הערבית המדוברת ממסגרות הלימוד, מפני שהיא תומכת בהקניית הערבית הספרותית לילדים בשלבי הלימוד המוקדמים.
- לפתח את הקשרים החברתיים ואת יכולות התקשורת של הילדים עם סביבתם, בנוסף על יכולת הלמידה שלהם, מפני שאין די בלימוד לבדו כדי להביא את התלמיד להישגים טובים בלימודים. פיתוח כזה מצריך גם הכשרת מחנכות בשלבי הלימוד הראשונים למטלות של התקרבות אל התלמידים הצעירים והבנה שלהם.
- לפתח מבחני הערכה בשלבי הלימוד השונים, לצורך מעקב מתמיד אחר רמת ההישגים של התלמידים ובנייה של תכניות הלימודים בהתאם.
- לפתח ולבנות תכניות התערבות יעילות לתמיכה בכישורים הלשוניים בגני הילדים.
- להעשיר את הסביבה הלימודית בשלבי הלימוד הראשונים בחומרי לימוד כתובים, בסיפורים ובשירים המתאימים לגיל התלמידים ולרמת הקריאה שלהם.
- לגשר, בשלבי הלימוד הראשונים, בין השפה המדוברת לבין השפה התקנית, ולעבור באופן הדרגתי מן המדוברת לספרותית.
- להקים אתר ברשת האינטרנט שיהווה פורום לדיון של החברים והמשתתפים בו.

דוח זה מסכם את ההרצאות והדברים שהשמיעו המשתתפים והמרצים האורחים בסדרת הסדנאות. הוא מובא לידיעת הציבור במחשבה שאנשי מקצוע בפרט והציבור בכלל עשויים למצוא בו עניין. אין בדוח ממצאים והמלצות שנידונו בוועדה המקצועית-מייעצת לשפה ואוריינות ומובאים בשמה. הדוח עבר הליך מקובל של שיפוט עמיתים בלתי תלוי. הוועדה מודה על השיפוט, שסייע להבטיח את איכות הדיווח, את מהימנותו ואת אי-תלותו.

תקצירי ההרצאות שניתנו בסדנאות³

ד"ר מרואן דווירי: מעמד השפה הערבית בישראל

הניסיון של מיעוטים בעולם מלמד כי השמירה על זכויותיהם הקולקטיביות הייתה תלויה בהכרה רשמית ומעשית בשפתם. באופן טבעי, הדבר אינו מתקיים אם המיעוט אינו משתמש בשפתו ולא כופה אותה על המדינה ומוסדותיה. בקנדה למשל לא הייתה הכרה רשמית ומעשית בשפת המיעוט הצרפתי, המהווה כ-24% מהאוכלוסייה, אלא לאחר שהמיעוט הזה, הנהגתו ומוסדותיו דבקו בשימוש בשפתם במגעייהם עם המדינה. משמעות ההכרה הרשמית והמעשית בשפה היא כי המדינה ומוסדותיה יעשו שימוש בשפה זו, ושהיא תהיה נגישה לכול. הכרה כזאת מביאה לשיפור בזכויות המיעוט לחינוך, ולשילוב דובריה של השפה בכל רשויות המדינה – המשרדים הממשלתיים, בתי המשפט, מוסדות התרבות, הכלכלה, התקשורת וכיוצא באלה. שילוב כזה מוביל כמובן לשיפור משמעותי במעמד החברתי והכלכלי של המיעוט, שיפור שבעקבותיו המיעוטים שזכו להכרה בשפתם אינם זקוקים עוד לאוטונומיה תרבותית. זה המצב בקנדה, בלגיה ושווייץ למשל. השפה אינה רק אמצעי לתקשורת, אלא היא מרכיב עיקרי בכל יישות מדינית.

איש ההנהגה הערבי תופיק זיאד הקפיד תמיד להדגיש כי בעיית האזרחים הערבים בישראל היא סוגיה של "שירותים וכבוד". מנהיג זה הדגיש את הקשר בין כבוד לשירותים כדי להסב את תשומת הלב לכך שללא שמירה על הזהות, המורשת והתרבות הערבית, אי אפשר להשיג שוויון במדינה. מטבע הדברים, השפה הערבית מהווה מרכיב יסודי בתרבות ובזהות הערבית, ולכן אי אפשר לשמור על הזהות והתרבות הערבית אם השפה הערבית הולכת לאיבוד. אדם חושב ומרגיש בשפתו, ועם אובדן השפה, יחול בהכרח שינוי גם במחשבתו ותודעתו.

למרות מדיניות האפליה, הייחוד והציוניזציה, מבחינה חוקית השפה הערבית הייתה ונותרה שפה רשמית במדינה, שווה במעמדה לשפה העברית. כך נקבע בצו מס' 82 של הנציב העליון, שהמדינה אימצה עם הקמתה, לאחר שביטלה את המעמד הרשמי של השפה האנגלית, שבזמן המנדט הבריטי הייתה גם היא שפה רשמית. יחד עם זאת, המדינה לא כיבדה את החוק שחוקקה בעצמה, ובאופן מעשי פעלה למסמוסו. אמנם בית המשפט העליון לא היה תקיף ביישום מעמדה של השפה הערבית, אך הוא מעולם לא קיבל החלטה האוסרת על הערבים להשתמש בשפתם בפניות שלהם אל הרשויות, ובמקרים מסוימים הוא אף כפה על הרשויות להשתמש בערבית במגעייהן עם הפונים הערבים.

אף על פי שהשפה הערבית היא שפה רשמית בישראל, בפועל היא כמעט נעדרת מהזירה הציבורית והרשמית, ומיחסי האזרחים הערבים עם המדינה ומוסדותיה, וזאת עקב ההתנהלות המעשית והיומיומית של המדינה. הפגישות, השיחות והתכתובות בין הנהגת הציבור הערבי ומוסדותיו לבין מוסדות המדינה מתנהלות בשפה העברית. חלק גדול מהתקשורת הפנימית של הנהגת הציבור הערבי ומוסדותיו, כמו התקשורת בין הנהגה הערבית לציבור שלה, נעשה גם הוא בשפה העברית. רוב השלטים במרחב הציבורי בערים ובכפרים הערביים כתובים בעברית, והשפה הנהוגה בין אנשי מקצוע ערבים, בתחומים שונים, היא תערובת של ערבית ועברית.

מבחינה מעשית, אי-השימוש בשפה הערבית בקרב האזרחים הערבים והנהגתם משחרר חלקית את המדינה מן הטורח הכרוך בשימוש בשפה הערבית ומנטל ההוצאות הכרוכות בכך. המצב הזה מאפשר למדינה רווח כפול: מצד אחד הוא מאפשר לה להמשיך בתהליך הייחוד של עצמה, ומצד שני הוא מאפשר לה להמשיך להתגאות בפני העולם בכך שהיא מדינה דמוקרטית, הנותנת מעמד רשמי לשפת המיעוט.

³ יודגש כי מכאן והלאה מובא תיעוד אותנטי של הסדנאות, ההרצאות, הדיונים וכו'. מטבע הדברים, הייתה בסדנאות התנהלות דינמית, ולא כל מה שנאמר בזמן אמת (ותועד בעמודים הבאים) תואם בדיוק את פרק המבוא, שנכתב באופן מבוקר וב"תנאי מעבדה".

אם נשאל כיום את האחראים ברשויות המקומיות הערביות על הסיבה לאי-השימוש בשפה הערבית במגעים ובתכתובות עם משרדי הממשלה, ניתקל במבטי תמיהה ופליאה, כאילו השואל הוא תמים או מרחף בחלף התאוריות, רחוק מאוד מהמציאות הישראלית. באופן מתמיה, השאלה הזאת הפכה לשאלה צורמת ובלתי רצויה רק בעשורים האחרונים. דווקא בשנות השפל של המגזר הערבי, תקופת הממשל הצבאי, היו משרדי הממשלה מנהלים את המגעים והתכתובות עם הציבור הערבי בשפה הערבית, וההתנהלות הלשונית הזאת נתפסה כמובנת מאליה. ודווקא היום, בתקופת ה"התעוררות" שלאחר יום האדמה ולאחר ייסוד ועדת המעקב העליונה והקמת המפלגות הערביות הלאומיות, בזמן שהערבים מסוגלים לנהל מאבק רציני להחלה רשמית של השפה הערבית, דווקא כעת חלה נסיגה בשימוש בשפה הערבית ברמה הציבורית, והוא היה לעניין מעורר תמיהה וצורם. כיצד ומדוע?

"מדיניות ההתשה והרדיפה ערערה את האיזון בין השירותים לבין הכבוד": דרכם של האזרחים הערביים במדינת ישראל לא הייתה סוגה בשושינים, אלא דרך ארוכה ומרה במאבק נגד מדיניות האפליה והרדיפה על רקע לאומי. כל זכות שהאזרחים הערבים הצליחו להשיג הייתה תוצאה של מאבק ארוך וקשה, של התמודדות עם אפליה ושל דחיות והתחמקות ממושכות. זוהי מדיניות של התשה: היא חלק בלתי נפרד ממדיניות האפליה, ומטרתה להתיש את כוחו של המיעוט במאבקו על ההישרדות ולמנוע ממנו התקדמות במאבקו על הזהות. על רקע יחסים שכאלה עם השלטונות, קשה לשמור על האיזון המתבקש בין שתי הדרישות – שירותים וכבוד – ונוצר תהליך של משא ומתן פרגמטי, אולי בלתי מודע אך מוצדק לעתים, שבו האזרחים הערבים העדיפו להשיג את המעט שיבטיח את הישרדותם. בסוג כזה של יחסים, הפכה השפה הערבית בתודעתנו למנגנון בלתי הולם של תקשורת בלבד, שאינו מהווה מרכיב מרכזי ב"סל" הזכויות הלאומיות, ולעתים אף נתפס כאבן נגף בהתכתבויות ובהתכתשויות עם המוסדות הרשמיים.

לאחר מלחמת 1967 ולאחר שאופציית הפתרון שיבוא מבחוץ חלפה מן העולם, עבר מאבק הערבים במדינת ישראל לזירת האזרחות הישראלית. בתקופה ההיא החלו הערבים להשחזר את יכולותיהם והקימו מוסדות ייצוגיים שונים, שהחשוב בהם הוא ועד ההגנה על האדמה, אשר הוביל את הציבור הערבי להעלאת מדרגה במאבק להגנה על האדמה. בד בבד עם הגאות הלאומית הזאת, שהתבטאה, בין היתר, גם בהקמת ועדת המעקב העליונה, חל תהליך של הצטרפות עמוקה יותר של האזרחים הערבים לחברה הישראלית. אובדן האדמה גרם לאזרחים הערבים להיות קשורים בשוק העבודה הישראלי, ומשום כך ידיעת השפה העברית הפכה לכישור הכרחי במאבק להישרדות. לאחר שערבים החלו ללמוד באוניברסיטאות הישראליות, הפכה השפה העברית לשפת המשכילים ואנשי המקצוע והתרבות, ובכך הפכה לסימן היכר למעמד חברתי ותרבותי. מנגד, עם המשך הדיכוי והאפליה, היה זה אך טבעי שחלק מהערבים ימצא מפלט בעתות מצוקה בהסתרת זהותם ושפתם הערבית מפני האחרים, אולי כמי שמבקשים להגן על עורם מפני הרדיפה. לאחרונה, עם ההחמרה במצוקת האבטלה, התפשטה התופעה של הגשת בקשות למקומות עבודה תחת שמות עבריים שאוליים. כך, תוך השתרשות החשש מפני המדכא וההזדהות איתו, תהליך מוכר ביחסי מדכא-מדוכא, הסתננה השפה העברית אל מוחותינו ולבבותינו, לא רק כשפה אלא גם כאופן מחשבה וכעמדה.

התגשמות השוויון בין השפה הערבית לעברית במדינת ישראל אינה רק עניין של רווחה או דבקות בשפה, אלא עניין עקרוני, אשר יהפוך את המדינה לדו-לשונית ויעלה את מעמדם של האזרחים הערבים בעיני הרשויות והציבור הישראלי. השימוש בשפה הערבית במגעים בין האזרחים הערבים לבין מוסדות המדינה יחולל שינוי בתודעה ובהבנה של מוסדות אלו וכן בתודעת הציבור היהודי, שהחל זה מכבר בהוצאת הקיום הערבי מתודעתו.

יש להכין תכנית להגנה על השפה הערבית: לאחר כמה עשורים של נסיגת השפה הערבית, מסתמנת בשנה האחרונה מגמה חמורה של ביטול מעמדה הרשמי של השפה הערבית, גם על הנייר. המרכז הישראלי לדמוקרטיה, בתיאום עם ועדת חוקה, חוק ומשפט בכנסת, ניסח טיוטת חוקה למדינה, הנמצאת כעת בדיונים. בטיטה ניתן לשפה הערבית "מעמד מיוחד" בלבד, לא מעמד של שפה "רשמית" כפי שהיא כעת. זוהי מגמה

שמטרתה חקיקה ומיסוד של הנסיגה במעמד השפה הערבית, וביטול המעמד הזה בחוק. יש כאן אינדיקציה חמורה, המחייבת הכנת תכנית לפעולה מהירה ולהשבת האיזון בין השירותים לכבוד.

המאבק למען הפיכת השפה הערבית משפה רשמית על הנייר לשפת התקשורת בין האזרחים הערבים לבין מוסדות המדינה לא יהיה מאבק קל. הוא יהיה מפרך ומתמשך, אך הוא ראוי לכל מאמץ כעת, תוך שימוש בכוח הפוליטי שבידינו. האופציות העומדות בפני האזרחים הערבים וההנהגה הערבית אינן מתמצות בבחירה בין שימוש בשפה הערבית בכל ההתקשרויות והמגעים ובין השימוש בשפה העברית בכל סיטואציה, כפי הדברים כעת. ישנם שלושה שיקולים שיש להביא בחשבון כשאנו מבקשים להחזיר את האיזון בין הכבוד לשירותים:

א. השמירה על הכבוד אינה צריכה לפגוע בתחום השירותים, שכן בין זה לאלה קיים קשר הדוק, ולא ניתן להשיג שוויון ללא הכרה בייחוד התרבותי והחברתי של האחר, על פי עקרון השוויון בין שונים. ההכרה בשפה הערבית היא אפוא ביטוי ממשי של עקרון השוויון.

ב. יש צורך להמשיך בניסיונותינו להעביר את עמדותינו האמיתיות אל דעת הקהל היהודית במדינה, ויש לראות בכך אינטרס אסטרטגי שלנו. לפיכך אין לנקוט בעמדה שלא תאפשר שיח כזה. עם זאת, איננו סבורים כי ההגעה אל דעת הקהל היהודית מצריכה בהכרח ויתור מצדנו על השימוש בשפה הערבית.

ג. השימוש שלנו בשפה הערבית אינו צריך להפריע להמשך השימוש שלנו בשפה העברית בחיים הציבוריים.

הפעולה הנדרשת מצריכה שני שלבים. בראשון יש לפעול להעלאת המודעות בציבור הערבי וגיוסו למערכה הזאת. בשני יש להתחיל לממש באופן מעשי את זכות השימוש בשפה הערבית במגעינו עם מוסדות המדינה והזירה הציבורית. השלב הראשון עשוי להיות הקשה יותר, אך אם נחצה אותו בהצלחה, נהיה מוכנים לשלב השני.

בשלב הראשון עלינו לדון בינינו לבין עצמנו ולהחליט באיזו נקודה להתחיל והיכן אנו יכולים להתחיל את השימוש בשפה הערבית. יש לדון באופן ברור ונוקב בכמה שאלות: האם יהיה זה מועיל שחברי הכנסת הערבים ישאו את נאומיהם ויכתבו את מכתביהם והודעותיהם בשפה הערבית? האם יהיה זה מועיל שהרשויות המקומיות הערביות יפנו אל האחראים במשרדי הממשלה ויכתבו אליהם בשפה הערבית? האם עורכי הדין הפועלים בתחום הציבורי, עורכי הדין של ארגון "עדאלה" למשל, יגישו את תביעותיהם וטיעוניהם בשפה הערבית? האם ועדי הסטודנטים יוכלו להתכתב עם הנהלות האוניברסיטאות ומשרדיהן בשפה הערבית ויוכלו להנחות את הסטודנטים לנהל את מגעיהם עם האוניברסיטאות בשפה זו? האם האזרח הפשוט יוכל להתכתב עם מוסדות המדינה – רשות המסים, המוסד לביטוח לאומי ודומיהם – בערבית?

לאור חשיבותה של המערכה על השפה הערבית, יש לצפות כי הרשויות לא יירתעו מלהגיב בצורות שונות, בכלל זה ניסיון לבטל את המעמד הרשמי של השפה הערבית בתואנה שהדבר מאיים על אופיה היהודי של המדינה. עניין זה ישים קץ לטענתה הגאה של המדינה, המציגה את עצמה בעולם כמדינה דמוקרטית. אנו מצדנו מחויבים להמשיך במערכה זו בתבונה, תוך שימוש בכל יכולותינו, כמו כל המיעוטים בעולם אשר הצליחו לכפות את שפתם על המדינה.

בכדי שההגנה על השפה הערבית תהיה שיטתית, יש צורך בדיון מעמיק בנושא בוועדת המעקב העליונה ובמסגרותיה, בהכנת תכניות פעולה מסודרות ובבחירת ועד הגנה על השפה הערבית, בדומה לוועד ההגנה על האדמה.

ד"ר אלינור סאיג'־חדאד: האתגרים הלשוניים ברכישת הקריאה בשפה הערבית ובהתפתחותה

הרצאתה של ד"ר אלינור סאיג'־חדאד עוסקת בתהליך רכישת הקריאה של השפה הערבית התקנית (הספרותית) אצל הילד הערבי, שפה המכילה פונמות (יחידות צליל; תנועות או עיצורים) שאינן קיימות בשפתו המדוברת. היעדרן של פונמות אלו בשפה המוכרת לילד מקשה על תהליך לימוד השפה הערבית התקנית, מפני שתהליך זה מצריך הבחנה, זיהוי וייצוג של הפונמה. אם עניין זה קשה לילד, הרי שיש קושי בעצם הקישור בין הפונמה לאות, ומכאן הקושי בקריאה ובכתיבה.

בין הצלילים שאינם קיימים בשפתו של הילד הערבי אך מצויים בערבית הספרותית, נמצא למשל את הפונמה המיוצגת באות ד'אל (ذ) בחלק מהניבים העירוניים המדוברים בצפון הארץ. הילדים מתקשים גם להבחין בין הפונמות הנחציות (העיצורים האֶנְפְּטִיִּים) כמו ט'א, צאד וטא (ظ,ص,ط), לבין הצלילים הדומים להם [העיצורים המקבילים הלא נחציים].

ד"ר סאיג'־חדאד מסכמת את הקשיים הפונטיים שהילד עשוי להיתקל בהם, בחמש נקודות:

- Auditory Perception – קושי בקליטה שמיעתית: הילד שומע את הצליל אך אינו מבחין בינו לבין הצלילים שהוא רגיל אליהם.
- Phonological representation – קושי בייצוג פונולוגי: הילד לא פיתח ייצוג שכלי מדויק וקבוע של הפונמה המסוימת.
- Articulation – הגייה (ארטיקולציה): הילד מתקשה בהגיית הפונמות.
- Decoding – פיענוח: בעת הקריאה הילד מתקשה לקשר בין הפונמה לבין האות המייצגת אותה.
- Spelling – איות: בעת כתיבת האותיות הילד מתקשה לקשר בין האות לבין הפונמה שהיא מייצגת.

לאחר מכן הבהירה המרצה את העניינים הבאים:

1. **המבנה הפונולוגי:** הסבר בדבר השפעת המבנה הפונטי על רכישת השפה, והשוואה בין המבנה הפונטי של השפה הערבית לזה של האנגלית. החוקרת הזכירה את העובדה שהמבנה ההברתי של הערבית הוא פשוט בהשוואה לאנגלית ולשפות אחרות.
2. **המבנה המורפולוגי:** השוואה של הערבית עם האנגלית, מבחינת המבנה המורפולוגי, מעלה כי לעתים הערבית דומה לאנגלית בפרן הזה, ולעתים היא שונה ממנה. דמיון אפשר למצוא למשל בצירוף מוספיות למילה ככלי ליצירת מילה חדשה, כמו בריבוי שְׁלֵם זכר ונקבה. מילה שנבנתה בדרך זו נקראת מבנה מורפולוגי ליניארי. אך המבנה המורפולוגי של הערבית ביסודו אינו מבנה ליניארי, היות שהמילים בשפה זו בנויות משורש יחיד המוצב בתבניות או במשקלים שונים. תכונה זו של השפה הופכת את פיתוח המודעות הלשונית של הילד הערבי למשימה קשה יותר מאשר אצל הילד האנגלי, בגלל הקושי לשחזר את המילים שנגזרו – חזרה אל השורש שממנו נגזרו. כלומר: מבחינה מורפולוגית השפה האנגלית שקופה יותר מן הערבית. מבחינה אורתוגרפית, לעומת זאת, הערבית שקופה יותר מהאנגלית [ראו בסעיף הבא]. לפיכך, לומדי הערבית יסתמכו בעת הקריאה על עיבוד פונולוגי יותר מאשר על עיבוד מורפולוגי, ואילו לומדי האנגלית יסתמכו יותר על ניתוח מורפולוגי, שלו תהיה השפעה רבה יותר בעת הקריאה. כשהמטרה היא קריאה מהירה, יסתמכו לומדי שתי השפות על המודעות המורפולוגית ולא הפונטית.
3. **המערכת האורתוגרפית:** השפה הערבית הכתובה היא מערכת אורתוגרפית שקופה, כלומר ישנו קשר ברור וקבוע יחסית בין המבנה האורתוגרפי ובין המבנה הפונטי של המילה. מסיבה זו, תהליך לימוד הקריאה בשפה זו צריך להיות קל יחסית.
4. **צורות האותיות:** צורת האותיות משפיעה על קלות למידתן. היות שלאות אחת בשפה הערבית יש בדרך כלל יותר מצורה אחת (בתחילת מילה, באמצעיתה ובסופה), תהליך לימוד הכתיבה קשה יותר בערבית. הגיית העיצורים המיוצגים על ידי אותיות מסוימות עשויה במקרים מסוימים להיות שונה מהמצופה, אם בקרבת העיצור יש אחר המנוגד לו מבחינת המוצא או מקום החיתוך הפונטי שלו. כך למשל, אם

יש סמיכות של עיצור 'מרוכך' ועיצור נחצי (כמו במילה קאסם), האות 'סין' המרוככת נהגית כ'צאד', בהשפעת ה'קאף' הנחצית הסמוכה לה.

5. **הדיגלוסיה הלשונית:** אחד האתגרים העיקריים בלימוד הקריאה בשפה הערבית הוא שדוברי השפה מדברים בשפה שונה מזו שהם כותבים בה. התלמיד אינו מתחיל ברכישת השפה המדוברת על מנת לכתוב בה, מפני שכך תיווצר חציצה בינו לבין העולם שסביבו, שכן רוב הידיעות הנלמדות הן בשפה הספרותית הכתובה. אך השפה הספרותית הכתובה שונה מהשפה המדוברת במבנה הפונטי והמורפולוגי, באוצר המילים, בתחביר ובדקדוק.

דיון: ד"ר אלינור סאיג'־חדאד

ד"ר סאיג'־חדאד סבורה כי קבלת הגישה של שתי שפות שונות בתיאור הדיגלוסיה הלשונית והקשר בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת אינה מדויקת, מפני שהיחס בין שתי השפות קרוב יותר: אלה שתי צורות של שפה אחת, ולא שתי שפות נפרדות. השימוש בשפה הספרותית אינו מוגבל לשכבה חברתית מסוימת, ודוברים – ללא תלות במשתנה החברתי – משתמשים בשפה הספרותית בהקשרים או בנסיבות מסוימות, ובשפה המדוברת בהקשרים ובנסיבות אחרות.

המרצה הסבה את תשומת הלב לכך שמטרת המחקר אינה להסביר אם הערבית הספרותית היא שפה שנייה או לא, אלא להסביר את הקשר שבין שתי השפות, באופן שיסייע להגדיר את נקודות הדמיון והשוני בין השתיים, ובכך יסייע להקניית השפה הערבית הספרותית לילדים, תוך התחשבות ביכולות השכליות של הילד ובכשירות הלשונית שפיתח בשפה המדוברת.

ד"ר רים ח'מיס־דקואר:

ניתוח נירולוגי של תופעת הדיגלוסיה הלשונית – השקפות חדשות במחקר

ד"ר ח'מיס־דקואר פתחה את הרצאתה בהבחנה בין המחקר ההתנהגותי לבין המחקר האלקטרו־פיזיולוגי. המחקר ההתנהגותי מסתמך על תגובות המשתתפים במחקר, ואילו במחקר האלקטרו־פיזיולוגי, שהוא מחקר אובייקטיבי מדויק, נערך רישום של פעילות המוח, ללא התחשבות בתגובות המשתתף במחקר. המחקרים האלקטרו־פיזיולוגיים נחלקים לשניים:⁴

- א. מחקרים המתבססים על מדידת הזרמים החשמליים במוח, לדוגמה EEG ו־MEG.
- ב. מחקרים המתבססים על מדידת זרם הדם במוח, לדוגמה PET ו־fMRI.

EEG: ניתן לקרוא את תגובת המוח לאחר אלפית שנייה, אך מקום התגובה במוח הינו פחות מדויק, בסטייה של 10-20 מ"מ.

MEG: ניתן לקרוא את התגובה לאחר 5-10 אלפיות שנייה.

PET: שיטה זו איטית יותר מבחינת היכולת לקרוא את תגובת המוח, אך היא מדויקת יותר באבחון מקום הפעילות המוחית. אחת הבעיות של שיטת ה-PET היא, שנדרש שימוש בחומר רדיולוגי, ולכן קשה יותר לערוך מחקר מסוג של לפני/ אחרי.

fMRI: ניתן לקרוא את התגובה לאחר שנייה אחת, אך יש דיוק רב במדידת מקום התגובה המוחית. אין שימוש בחומר רדיולוגי.

⁴ הבדיקות הנזכרות כאן הן:

EEG – electroencephalography (בדיקת הפעילות החשמלית של המוח)
MEG – magnetoencephalography (שיטת דימות למדידת השדות המגנטיים הנוצרים עקב פעילות חשמלית במוח)
PET – Positron Emission Tomography (הדמיה משולבת המספקת מידע אנטומי ותפקודי)
fMRI – Functional Magnetic Resonance Imaging (דימות באמצעות תהודה מגנטית)

השאלה שהוצאתה של ד"ר רים ח'מיס מנסה לבחון היא בדיקת הייצוג הלשוני, תוך הישענות על המחקר האלקטרו-פיזיולוגי. כלומר, החוקרת מבקשת לבחון כיצד המוח מגיב למילים שהנבדק שומע או לומד, והאם הן מחוללות במוח השפעה שניתנת למדידה חשמלית.

המחקר בדק את התגובות הנירולוגיות בשעת המעבר מהשפה הספרותית לשפה המדוברת. במהלך המחקר הוצגה לנבדקים רשימת משפטים בערבית מדוברת ובערבית ספרותית מודרנית.

מחקרים קודמים שנערכו (Jackson, Swainson, Mullin, Cunnington, & Moreno, Federmeier & Kutas, 2002; Jackson, 2004) הראו כי אצל נבדקים היספנים בארה"ב, המעבר משפה אחת לאחרת - למשל במשפטים "האיש סגר את הדלת"; האיש סגר את הפואַרְטָה" (דלת בשפה הספרדית) - מלווה בתגובה חיובית במנגנוני החישה המרכזיים האחוריים לאחר 600 אלפיות שנייה. הצגת מילה בלתי צפויה באותה שפה עצמה הפיקה תגובה שלילית לאחר 400 אלפיות שנייה מרגע ההצגה של המילה הצורמת, כמו בדוגמה "האיש סגר את הדלת" לעומת "האיש סגר את הכניסה". המילה האחורונה הפיקה ממנגנון החישה המרכזי תגובה שלילית 400 אלפיות שנייה מזמן הצגתה (N400). לפיכך אנו מניחים כי התגובה החיובית (P600) על המעבר הלשוני (מערכת לשונית אחת לאחרת) מצביעה על כך שהמעבר היה בין שתי מערכות שונות זו מזו, יותר משהיה מעבר בין שני סוגים של מערכת לשונית אחת.

תוצאות המחקר מראות כי המעבר ממערכת לשונית אחת לאחרת מלווה בתגובה חיובית P600 (תגובה חיובית משמעותית של מרכזי החישה האחוריים מתרחשת תוך 500-700 אלפיות שנייה), אך ללא תגובה שלילית N400.

תוצאות אלו מעלות את האפשרות כי כשדוברי ערבית כשפת אם עוברים מווריאנט לשוני אחד לאחר (כלומר מן המדוברת אל הספרותית ולהפך), הם חווים מעבר הדומה למעבר בין שתי שפות שונות. הן גם נותנות לנו הבנה חדשה, חסרת תקדים, למבעים הלשוניים במצב של דיגלוסיה, ויש להן גם השפעות על הוראת הערבית כשפה ראשונה וכשפה שנייה.

כן הן מצביעות על כך שהמשתתפים תופסים את השפה המדוברת והספרותית כשתי מערכות לשוניות נפרדות.

שיטת ה-EEG, הנשענת על מדידת התגובות החשמליות של המוח לגירוי הלשוני, יעילה בהסברת אופן רכישת השפה השנייה (הערבית הספרותית במקרה זה), ובהסברת ההבדל שבין אדם אחד לאדם אחר, או בין מוח אחד למוח אחר, מבחינת יכולת הרכישה הזאת.

ההרצאה הסתיימה בהעלאת שאלות אחדות כגון ההשפעה שיש לרכישת שפת אם של אדם על רכישת שפה שנייה, ומידת ההשפעה שיש לשוני בין מוח אחד לאחר על התהליך הזה.

ד"ר רים ח'מיס דקואר:

התפתחות הידיעה של כללי הדקדוק והתחביר במצב של דיגלוסיה לשונית

מחקרים שנערכו במדינות ערביות הראו כי שיעור ההצלחה בהבנת הנקרא הוא נמוך, במיוחד אצל נשים. אחת הסיבות לכך היא הדיגלוסיה המאפיינת את השפה הערבית. בסוריה למשל, ההוראה בכיתות מתבצעת בשפה ספרותית צחה, ואילו מחוץ לשעות הלימודים בכיתה התלמידים מדברים ביניהם בשפה המדוברת. למצב הזה יש יתרונות וחסרונות. אחד היתרונות העיקריים הוא שיפור מיומנויות הקריאה אצל התלמידים.

נקודות התורפה הן רמת יצירתיות נמוכה ומחשבה עצמית וביקורתית בלתי מפותחת אצל התלמידים. למרות חשיבות נושא הדיגלוסיה הלשונית בשפה הערבית, אין מחקרים רבים העוסקים בשפה המדוברת, מאחר שרוב המחקרים בשפה הערבית מניחים כי השפה הספרותית הצחה היא השפה הנכונה והראויה: בה רואים תמיד את המקור, ועל פיה יש לתקן את השגיאות בשפה. כמו כן, אין כמעט מחקרים העוסקים ברכישת שפה בערבית.

אחד הממצאים של החוקרת הוא כי החשיפה לשפה הספרותית מובילה לפיתוח מיומנויות קריאה טובות, אך גורמת בה בעת לחולשה ביכולת ההתבטאות. עניין זה מצריך מחקר ודיון.

המחקרים העוסקים בנושא הדיגלוסיה בשפה הערבית מתמקדים בחמישה תחומים:

- מחקרים משווים בין הספרותית למדוברת. באחד המחקרים החלוציים אשר עסקו בערבית המדוברת, ערך א-טועמה (Altoma, 1969) השוואה בין העיראקית המדוברת לעיראקית הספרותית, בכל תחומי השפה. על כך יש להוסיף את מחקרו של תלמודי (Talmoudi, 1984), אם כי מחקר זה הוא בעייתי מכיוון שהשוואה שערך תלמודי הייתה אקראית. את השפעת החשיפה שיש לשפה הספרותית על הקריאה חקרו למשל אבר-רביע, אביתר ואיברהים, פייטלסון וגולדשטיין, עיראקי ושר: (Abu-Rabia, 2000; Eviatar & Ibrahim, 2000; Feitelson, Goldstein, Iraqi, & Share, 1993).
- אבר-רביע חקר את השפעת החשיפה לשפה הספרותית על הקריאה, השווה בין ילדים בגיל הגן, ולאחר מכן בדק את התוצאות בכיתה א. הוא מצא כי אלה שנחשפו לשפה הספרותית בגן הילדים השיגו תוצאות טובות יותר בתחום הבנת הנקרא בכיתה א, אך הם כשלו במשימות שדרשו יכולת ניתוח ושימוש בידע לשוני. לעומתם, הילדים שנחשפו לשפה המדוברת גילו יכולת ניתוח טובה יותר. ד"ר רים ח'מיס טוענת כי הילדים שנחשפו למדוברת פיתחו דרכי חשיבה שסייעו להם להשיב על השאלות. מכאן שאנו יכולים לומר כי החשיפה לשפה הספרותית מובילה לתופעות הבאות:
 - פיתוח מיומנויות קריאה יעילות
 - פיתוח יכולת למענה על שאלות מסוג Explicit
 - פיגור במענה לשאלות מסוג Implicit
- לאור הממצאים האלה אפשר להסיק כי אין די בחשיפת הילד לשפה, אלא יש לקבוע מתי לחשוף אותו וכיצד.
- בניית פרופיל הגייה לפיתוח איות נכון: Abu-Rabia, 2002; Abu-Rabia & Taha, 2004; Abu-Rabia & Awwad, 2004; Abu-Rabia & Taha, 2006 עוואד, בהדרכתו של אבו רביע, עסקה בהשפעת הדיגלוסיה הלשונית על שגיאות פונולוגיות, אך דרך המחקר שלה הייתה שגויה מיסודה. מובן מאליו שלדיגלוסיה יש השפעה על האיות, אך המחקר לא התייחס לקריטריונים השונים לבדיקת השפעה זו.
- מחקרים בנושא הוראת הערבית כשפה שנייה: Al-Batal, 1992; Brosh, 1995; Ghaleb, 2005 ברוש (1995) עסק בשאלת הוראת השפה הערבית לתלמידים יהודים. בבית הספר היסודי ההתמקדות בלימוד היא בשפה המדוברת, ואילו בכיתות התיכון מתמקדים בשפה הספרותית. המורים מבקשים מן התלמידים "לשכוח את כל מה שלמדתם עד עכשיו", וכך אין המשכיות בלימוד.
- פיתוח היכולת העל-לשונית של ילדים בעלי יכולת לשונית תקינה או של ילדים עם קשיי למידה: Abu-Rabia, Share & mansour, 2003; Saeigh-Haddad, 2003; 2004; 2005 מחקרו של אבו רביע, שייר ומנסור (2003) נערך בשתי דרכים: נבדקו חומרי הלימוד הכתובים בערבית ספרותית, וחומרי הלימוד שבעל-פה בשפה המדוברת. מחקר זה נעשה ספציפית בתחום הילדים בעלי ליקויי הלמידה, כי בעבר הם נבדקו רק בשפה הספרותית.

המחקר הנוכחי:

במחקר הנוכחי שנערך על ידי ד"ר רים ח'מיס-דקואר, נעשה שימוש במתודת "משימת שיפוט דקדוקי כפוי-בחירה" (a forced-choice grammaticality judgment task), כדי לבדוק את היכולת היחסית של ילדים הנמצאים במצב של דיגלוסיה לשונית בערבית, כלומר מדברים בשפה המדוברת הפלסטינית, ומשתמשים בשפה הערבית הספרותית המודרנית בבית הספר. בקבוצת המחקר היו 120 נבדקים, בני 7-10, כולם בדרגת התפתחות נורמלית לגילם. המחקר בדק את מידת ההשפעה של השוני הלשוני (בין הערבית הספרותית המודרנית לערבית המדוברת הפלסטינית), את ההתאמה או אי-ההתאמה של המאפיינים המבניים של הספרותית החדשה עם המדוברת

הפלסטינית, ואת ההשפעה שיש לחשיפת הילדים בבית לערבית ספרותית על דיוק השיפוט הלשוני התחבירי.

התברר כי תוצאות התלמידים היו טובות יותר במקרים שבהם נדרש ידע במבנה השפה המדוברת הפלסטינית מאשר במקרים שבהם נדרש ידע במבנה השפה הספרותית, למעט מבנים של משפטי שלילה. יתר על כן: רמת השיפוט של התלמידים במה שנוגע למבנים שונים בשתי השפות הייתה נמוכה מרמת השיפוט שלהם במה שנוגע למבנים דומים בשתי השפות.

המחקר דן בהישגי התלמידים, תוך התייחסות לכמה גורמים המשפיעים על רכישת הלשון במצב של דיגלוסיה לשונית ולהשפעת הדיגלוסיה על הלמידה.

היתאם טאהא: השפעת האימון הפונולוגי לעומת המורפולוגי על יכולת הקריאה והכתיבה בשפה הערבית, על פי הדגם ההתפתחותי

תמצית דבריו של היתאם טאהא היא כי לצורך רכישת הקריאה והאיות בשפה הערבית, יש חשיבות לתרגול המורפולוגי בנוסף לתרגול הפונולוגי. כדי להבהיר את חשיבות האימונים האלה, נבחרו שלוש קבוצות מתלמידים כיתות ב, ד, ו. כל קבוצה הכילה שני סוגי תלמידים:

1. בעלי יכולת קריאה נורמלית.
2. בעלי קשיים בקריאה.

כל קבוצה התחלקה לשתי תת-קבוצות: האחת עברה אימון פונולוגי, והאחרת עברה אימון מורפולוגי. התוצאות נבדקו פעמיים: פעם אחת לפני העברת תכנית האימון, ופעם שנייה לאחריה, כך שלמעשה נעשתה השוואה בין הביצועים של קבוצת המחקר לבין אלה של קבוצה שלא עברה שום תרגול.

המחקר בדק את השפעת האימון הפונולוגי לעומת האימון המורפולוגי על יכולת הקריאה וההגייה של מילים בערבית, על פי המודל ההתפתחותי. מטרת המחקר הייתה להגיע לתוצאות שיסייעו בטיפול בתלמידים הסובלים מקשיים בקריאה, וכן להביא להבנת השלבים המועילים ללימוד הקריאה ואלה המזיקים לו, הבנה שתסייע בפיתוח מנגנוני בדיקה והערכה.

החוקר הציג את חשיבות התודעה הפונטית ברכישת הקריאה, לעומת התודעה המורפולוגית. הוא ציין כי המחקרים שנערכו בשלושים השנים האחרונות עסקו רק בחקירת חשיבותה של התודעה הפונטית, ואילו המחקר הנוכחי מבקש לבדוק את השפעת תהליך האימון הקולי לעומת האימון המורפולוגי בשתי קבוצות של תלמידים דוברי ערבית: הראשונה סובלת מקשיים בקריאה, והשנייה מורכבת מתלמידים ברמת קריאה נורמלית. החוקר טען כי החידוש במחקר הנוכחי הוא בכך שעד כה לא נערך מחקר על שני גורמים אלו יחד על פני רצף התפתחותי (כלומר לא נערכה השוואה בין תרומת האימון בגילאים שונים). טאהא סבור כי תוצאות המחקר הנוכחי עשויות לתרום באופן משמעותי לטיפול בתלמידים הסובלים מקשיים בקריאה. הן גם תסייענה בהבנת השלבים התורמים ללימוד הקריאה ואלה המזיקים לו, הבנה שתסייע לפיתוח כלים לבדיקה והערכה.

הנאדי אבו־אחמד: ניבוי יכולת הקריאה בשפה הערבית - עדויות ממחקר־אורך בגני ילדים

רוב המחקרים העוסקים בתהליך הקריאה עוסקים בשפה האנגלית. ואולם, מחקרים חדשים הצביעו על קשר בין המבנה האורתוגרפי של השפה לבין הגורמים המשפיעים על רכישת המיומנות של קריאת מילים. הרצאה זו

עוסקת במידת היישומיות של תאוריית המודולריות (modularity) בשפה הערבית. תאוריה זו גורסת כי תהליך הקריאה הוא תהליך אוטונומי הנשען על ידע ברמת המילה (הרמה התוך-לקסיקלית, Intra-lexical). המחקר עוסק בשתי שאלות יסוד, ואלה הן: א) מהי השפעת הגורמים המצויים בגיל הגן ברמה התוך-לקסיקלית (Intra-lexical), לעומת השפעת הגורמים המצויים בגיל זה ברמה העל-לקסיקלית (Supra-lexical) – על יכולת פיענוח סמלים והבנת הנקרא בתחילת כיתה ב? ב) באיזו מידה ניתן להחיל את תאוריית המודולריות על השפה הערבית?

כדי לענות על שאלות אלו, נערך מחקר-רוחב אשר בדק 194 ילדים בסוף גיל הגן, באמצעות המבחנים הבאים: מודעות פונמית, עיבוד פונולוגי, עיבוד ויזואלי, אוריינות מוקדמת, מודעות מורפולוגית, יכולת לא-מילולית, אוצר מילים, מודעות תחבירית וזיכרון פעיל. בתחילת כיתה ב נערך מבחן ביכולת זיהוי מילים (מהירות ודיוק) ובהבנת הנקרא.

תוצאות המחקר הצביעו על ירידה ברמת הקריאה בתחילת כיתה ב, יחסית למה שנצפה אצל ילדים דוברי אנגלית ועברית. לגורמים התוך-לקסיקליים הייתה ההשפעה הגדולה ביותר על יכולת ההבחנה בין מילים, אך עניין זה אינו מבטל את חשיבות הגורמים העל-לקסיקליים. למודעות הפונולוגית יש תפקיד חשוב יותר, אך גם העיבוד הוויזואלי משתתף בתהליך פיענוח הקודים והבנת הנקרא. בכדי לקבוע את הקשר בין שתי קבוצות המשתנים, נטרלו החוקרים את כל הגורמים העל-לקסיקליים ומצאו כי השפעת הגורמים התוך-לקסיקליים פחתה. ממצא זה מצביע על קיומו של קשר חזק בין המשתנים בקבוצת הגורמים ברמה התוך-לקסיקלית לבין המשתנים בקבוצת הגורמים העל-לקסיקליים. הדבר מצביע על כך שבהתחשב במאפיינים הייחודיים של השפה הערבית ובמיוחד בתופעת הדיגלוסיה, תאוריית המודולריות לבדה אינה יכולה להוות הסבר מספיק לתהליך רכישת הקריאה בשפה הערבית בשלבים הראשונים.

נאשד עלי: תכנית מעג"ן

התכנית:

תכנית מעג"ן היא תכנית התערבות מערכתית רבת-תחומית בתחומי ההתפתחות השונים, והיא נועדה לילדים המתקשים בתפקודם במסגרות החינוך בגיל הרך.

הרציונל של תכנית מעג"ן:

5%-15% מהילדים סובלים מליקויי למידה בבית הספר. מהמחקרים מתברר שאצל אחוז ניכר מן הילדים האלה התגלו כבר בגיל הרך עיכובים התפתחותיים בתחום התפתחות אחד או יותר, אך רק חלק קטן מהם אותר וטופל כבר אז. לעובדה זו יש השלכות שליליות בשני ממדים. האחד – הצטברות של חוויות מתסכלות ופגיעה בתחושת המסוגלות שלהם, והשני – אי-הפקת תועלת מרבית מתהליכי הלמידה המוצעים במסגרת גן הילדים.

מחקרים מצביעים על כך שלהתערבות מוקדמת יש השלכות לטווח ארוך: היא מונעת הצטברות והחמרה של קשיים קיימים, מונעת הופעתם של קשיים רגשיים והתנהגותיים נלווים, ומאפשרת מימוש יכולות שאינן באות לידי ביטוי באופן ספונטני.

בנוסף לתרומה של ההתערבות המוקדמת בהיבט החינוכי-התפתחותי, קיימות גם השלכות הבאות לביטוי בחישובי עלות-תועלת ובחיסכון מבחינה לאומית-כלכלית.

המחקרים נועדו לספק את הבסיס ל-:

- מניעת הצטברות והחמרה של הקשיים הקיימים.
- מניעת קשיים רגשיים-חברתיים נלווים.
- מתן אפשרות להגשמת יכולות שאינן מופיעות באופן ספונטני.
- דאגה לילדים בגיל הרך, שגם תביא לחיסכון במאמצים המושקעים לאחר מכן בחינוך המיוחד ובשיקום.

מטרות תכנית מעג"ן:

1. הדרכה לגננות בגיל הרך בנושאים הקשורים להתפתחות תקינה ובלתי תקינה של ילדים.
2. ליווי הצוות החינוכי והדרכתו לשם פיתוח הרגישות לצרכים ייחודיים של ילדים, תוך מתן כלים להבחנה בין קשיים זמניים לבין ליקויים התפתחותיים (תצפית שיטתית).
3. איתור ילדים מעוכבי התפתחות, תכנון התערבות תוך-גנית, הפניה במידת הצורך לטיפול אצל גורמים מומחים בקהילה, ומעקב אחר התקדמות.
4. ליווי הגננות בהתאמת דרכי עבודה לילדים מתקשים.
5. הדרכת הגננות בנושא דרכי תקשורת עם הורים לילדים בעלי צרכים ייחודיים.
6. תמיכה וסיוע להורים בשלבים המוקדמים בחיי הילד והדרכתם לגבי צרכים ייחודיים של ילדם, תוך ראיית ההורים כשותפים פעילים בכל שלבי ההתערבות.
7. יצירת קשר עם השירותים בקהילה (בריאות ורווחה) ובניית דפוס של שיתוף פעולה עמם.

עקרונות להפעלת תכנית מעג"ן:

1. מעג"ן היא תכנית מלווה לאורך כל שנת הלימודים.
2. התכנית מופעלת על ידי אנשי מקצוע בתחומים טיפוליים לגיל הרך.
3. אופן יישומה של תכנית מעג"ן יותאם לצרכים ולתנאים של המקום שבו היא מופעלת.
4. התכנית מופעלת בתוך המסגרת החינוכית במהלך יום העבודה, למעט השתלמויות.
5. במרכז תכנית ההתערבות המיושמת במסגרות חינוכיות נמצאת המחנכת. המחנכת היא הדמות העיקרית הנדרשת לתפקוד התקין של המסגרת החינוכית ולקבלת ההחלטות הקשורות במסגרת זו.
6. צוות הגן ואנשי המקצוע של מעג"ן יעבדו בשיתוף פעולה ותוך תיאום דרכי עבודה כדי להבטיח ראייה כוללת של הילד ומשפחתו.
7. התכנית כוללת הרחבה של הכשרת המחנכות בכל הקשור לתהליכי התפתחות הילד בתחומים השונים, השתלמויות והדרכה תוך-גנית, פרטנית וקבוצתית.
8. החלטה על התערבות מקצועית הנוגעת לילד תיעשה בשיתוף מלא של הוריו.
9. בתחילת שנת הלימודים ולאורכה יקיים צוות מעג"ן בשיתוף המחנכת מפגשים עם כל הורי הגן במטרה להעלות נושאים הקשורים בהתפתחות תקינה.
10. הורים לילדים בעלי צרכים מיוחדים יזכו במהלך שנת הלימודים לליווי קרוב של צוות מעג"ן.

היכן נמצאת תכנית מעג"ן כיום?

כיום פועלים 42 מעג"נים ב-35 ישובים, מהם חמישה לא יהודיים ואחד מעורב. יחידות מעג"ן מורכבות מ-17 שעות שבועיות של שלושה חברי צוות, ומשרתות 12 מסגרות חינוכיות. תכנית מעג"ן פועלת במימון של קרנות שונות, מועצות מקומיות ומשרד החינוך.

נאדיה מסארווה: שיח בין ילדים ואיתם

מטרת התכנית: פיתוח יכולות תקשורת בין הילדים לבין עצמם ובין הילדים לבוגרים, מפני שהדבר מסייע לילדים בלימודיהם. הניסיון מראה כי ליקוי וחסך ביכולת התקשורתית אצל ילדים מובילים לחולשה ביכולת הלמידה. לפיכך יש צורך בחיזוק שתי היכולות.

שאלות יסוד של המחקר:

- מה אנו יכולים לעשות על מנת לשבור את המחסום המונע מחלק מהילדים להשתתף בניהול שיחה או דיאלוג?
- כיצד נצליח להעלות את תודעת המחנכות למתרחש בגן הילדים ובחצר?
- כיצד יוכלו המחנכות לעשות זאת בצורה שונה מן המקובל כיום?
- כיצד ניתן לכוון את העבודה המשותפת בין המחנכת לילדים ובין הילדים לבין עצמם, כך שהמחנכות והילדים יחוו שהדבר כדאי?

מטרות התכנית הן בשתי רמות: הראשונה היא רמת המדריכים, המחנכות, הסייעות וההורים, והשנייה היא רמת הילדים. כל יעדי התכנית נוגעים להעלאת רמת ההכשרה של המחנכות ושל יכולתן להקשיב למה שאומרים הילדים, כדי שהאינטראקציה בין הילד למחנכת תעלה את רמת החינוך. כן עוסקת התכנית בשיפור יכולתן של המחנכות להקנות לילדים כלים לניתוח השיח הסיפורי והקריאתי, ובפיתוח משחקים לשוניים. אשר לרמה השנייה, מטרות התכנית נעות בציר של פיתוח יכולת הילד ומיומנויות השיח וההקשבה, כך שהילד עצמו יהיה ער למה שקורה בנפשו ולמה שקורה סביבו. כן חותרת התכנית לפיתוח יכולת התקשורת של הילד עם חבריו לקבוצה, וכן לפיתוח השיח הסיפורי אצל הילדים. על פי מטרות התכנית תפתח בילדים יכולת להקשיב לסיפור, להבינו ולאחר מכן לספר אותו, וכן יכולת לקשר בין הסיפור המדובר לסיפור הכתוב, להזדהות עם גיבורי הסיפור ולחוות את אירועיו. יכולות נוספות שהתכנית שואפת לפתח בילדים הן פיתוח מיומנויות החקר והלמידה, ניסוח הנחות יסוד, תיאור האירועים, פרשנות, הוכחה וכיוצא באלה.

נרימן הנדי:⁵

תכנית התערבות לפיתוח מיומנויות טרום-קריאה-כתיבה בגני ילדים ערביים

מטרת התכנית: פיתוח מיומנויות לשון: הכרת האותיות ומודעות פונולוגית.

המשתתפים בתכנית: ילדים וגוננות בשישה גני ילדים ברמה סוציו-אקונומית נמוכה באחד היישובים במרכז הארץ.

הקשיים העיקריים העומדים בפני ביצוע התכנית הם: מאפייני השפה הערבית – הדיגלוסיה הלשונית והמערכת האורתוגרפית – המקשים על רכישת השפה הכתובה; חוסר היכרות של המחנכות עם נושאים ומיומנויות שיש ללמד על מנת לפתח את היכולת הלשונית של הילדים; המצב החברתי-כלכלי הנמוך של הילדים.

לתכנית שלוש משימות:

- הכרת שמות האותיות
- הבחנה באות הראשונה במילה
- הכרת הצליל (פונמה) הראשון במילה

⁵ נרימן הנדי הייתה אחת המשתתפות בסדנאות המיזם. בהצגתה זו הציגה מחקר שבו הייתה מעורבת במסגרת לימודיה לתואר שלישי באוניברסיטת תל אביב, בתחום רכישת הקריאה.

למחקר נבחרה קבוצה של שלושים תלמידים שעברו את התכנית, ושלושים תלמידים אחרים שהיו קבוצת ביקורת. התוצאה הייתה שהישגי הקבוצה שעברה את התכנית היו גבוהים בהרבה מאלה של הקבוצה השנייה.

חלקו השני של המחקר עסק בגורמים המשפיעים על תפקוד התלמידים. נמצא כי להכרת שמות האותיות (שיום אותיות) יש השפעה גדולה על ידיעתן. כן התברר כי הדמיון הצלילי בין שמות האותיות, הדמיון בין הצורות של חלק מהאותיות, וריבוי הצורות של אות אחת בערבית גורמים לבלבול אצל הילדים. המחקר העלה גם כי בכל המשימות שנבדקו, הישגי הבנות עלו על הישגי הבנים. התכנית הצליחה באופן ברור אצל הילדים בגיל הגן בשלושה תחומים: הכרת שמות האותיות, מודעות אלפביתית ומודעות פונולוגית. אחת המסקנות החשובות של המחקר היא שניתן להתחיל ללמד את השפה הערבית התקנית לילדים בגיל הגן, ושלמאפיינים הייחודיים של השפה הערבית יש השפעה על הלימוד. המחקר גם העלה כמה המלצות לעידוד ולתמיכה במחקרים שיבדקו את יכולת הלמידה של הילדים הערבים בגיל הגן, במיוחד בתחום האוריינות. אשר לפיתוח ובנייה של תכניות התערבות יעילות לתמיכה במיומנויות הלשוניות בגני הילדים, יש לקחת בחשבון שלושה גורמים: תוכן הלימוד, הכשרה אינטנסיבית של המחנכות ויצירת סביבה כיתתית מתאימה לילדים.

פרופ' ג'ולי ושינגטון:

(ראש המחלקה לחקר הפרעות תקשורת, אוניברסיטת ויסקונסין, מדיסון)

על אתגרי שפה והישגים לימודיים אצל תלמידים ממוצא אפרו-אמריקני

הרצאה זו של פרופ' ג'ולי ושינגטון עוסקת בקשיים שתלמידים אפרו-אמריקנים דוברי אנגלית נתקלים בהם בהקשרי לימוד שונים. קשיים אלה נובעים מן הניסיון להחיל על הניב האפרו-אמריקני את אמות המידה הלשוניות של האנגלית המדוברת בקרב דוברי אנגלית של הזרם המרכזי. אלא ששפתם של האפרו-אמריקנים שונה בהיבטים רבים מן האנגלית הסטנדרטית. שני המאפיינים המשמעותיים ביותר של האנגלית האפרו-אמריקנית הם אלה:

- השמטת הפועל to be, למשל:

This is a red car במקום This a red car

She is going to the store במקום She goin' to the store

- אי-התאמה בין נושא לנשוא:

The boys was going outside במקום The boys were going outside

לפיכך פעל המחקר לפיתוח מנגנון הערכה הוגן של קבוצת המטרה האפרו-אמריקנית, כך שילדים אפרו-אמריקנים שיש להם מיומנויות שפה נורמליות לא יאופיינו כבעלי ליקוי שפתי.

המטרה הבאה של המחקר הייתה לאתר את קשיי הקריאה שנתגלו אצל הילדים בקבוצה זו בהשוואה לקריאה של קבוצת הילדים הלבנים. התוצאות נבחנו לצורך הגדרת הדיבור הספונטני של הילדים בקבוצה, במטרה לחקור את מאפייני השפה הדבורה של הקבוצה ולעמוד על מידת הדימיון והשוני בין שפתה לבין השפה האנגלית הסטנדרטית. התברר ששני שלישים מילדי בית הספר הצליחו למזער את השימוש בניב הייחודי בתחילת לימודיהם בבית הספר, ואילו השליש הנותר לא הצליח לעשות זאת, מנימוקים שאינם ידועים. השליש הזה הוא קבוצת המיקוד של המחקר הנוכחי. מומחי שפה מעירים ש-10% מכלל 33 האחוזים הם בעלי לקות שפתית כזו או אחרת, וה-23% הנותרים מתוך הקבוצה הזאת אינם מצליחים למזער את השימוש בשפה הדבורה אף על פי שאין להם שום לקות למידה. ההנחה היא ש-23% הנותרים יצטרכו ללמוד את השפה הסטנדרטית בדרך של הוראה מפורשת. הם לעולם לא ילמדו אותה באמצעות חשיפה עקיפה ואגבית בתוך הכיתה.

מבחינה זו, החוקרים מחנכים את ההורים והמורים ומגבירים את מודעותם למה שעלול להיראות חריג כשמשווים בין ילד לילד. לכן שותפו ההורים בחלק גדול מהיבטי המיזם. המטרה הייתה לפתח בהם הבנה לשלבי ההתפתחות הטבעיים, להראות להם שטוב יעשו אם יבקשו ייעוץ או עזרה, וללמד אותם מתי הם יכולים לפתור את הבעיה בבית.

מרכיב חשוב אחר בתכנית הוא כיצד להגיב על השפה הדבורה: אין לשפוט לשלילה תלמיד המשתמש בשפה הדבורה, מפני שיש בכך משום זלזול בו עצמו, בקהילה שלו ובשפה שהוא משתמש בה. תחת זאת יש להנחות את התלמיד כיצד להשתמש בשפה הסטנדרטית ולא בשפה המדוברת בבית, או להפך – הכול על פי הנסיבות. על התלמיד לדעת שהשפה שהוא משתמש בה כשהוא מדבר עם חבריו ובני משפחתו אינה אותה שפה שמשמשת בנסיבות פורמליות או בבית הספר. המעבר הזה משפה אחת לאחרת מחייב ללמד מורים את עיקרה של החלפת הקודים, code switching. במיוחד אמור הדבר לגבי מורים אפרו-אמריקנים – שרובם אינם יודעים לעשות זאת, ובמקרים מסוימים אינם מסוגלים להבחין בין השפה הדבורה לשפה הסטנדרטית. בהמשך הרצאתה התייחסה פרופ' ושינגטון לאופן ההבחנה בין ילדים המשתמשים בשפה דבורה לבין אחרים הסובלים מלקות שפתית. החוקרת מאמינה שהבחנה כזאת היא אפשרית, שכן ילדים בעלי לקות מתמידים בשימוש הפגום שלהם אלא אם כן מתקנים אותם, ואילו התלמידים האחרים מסוגלים לשנות את שפתם הדבורה אם רק מספקים להם מודלים טובים של אנגלית סטנדרטית. חוסר היכרות עם כללי השפה הדבורה מקשה על הגדרת ההבדל בין ילדים המשתמשים בשפה הדבורה לבין אלה שסובלים מלקות שפתית.

כיצד מתקשר המחקר הזה לשפה הערבית ולמצב השניות הלשונית הקיים בה?

אנו רואים שלשפה האנגלית האפרו-אמריקנית יש כמה קווים משותפים עם הערבית המדוברת, ואילו לאנגלית הסטנדרטית יש קווים משותפים עם הערבית הסטנדרטית. לפיכך הממצאים שאליהם הגיע המחקר העוסק בשפה האפרו-אמריקנית – או לפחות חלק מן הממצאים האלה – רלוונטיים לערבית המדוברת ואפשר להחילם על תהליך הלמידה-הוראה, בניסיון להטביע בילדים את מיומנויות השימוש בשפה הסטנדרטית. התהליך הזה יכול לסייע גם לדובר הערבית הלא סטנדרטית על ידי כך שייצור בו את ההרגשה שאין כל רע בשימוש בשפה הזאת בחברת ילדים ובני משפחה מחוץ לכיתה, אולם בשעת למידה, כתיבה ובמצבים פורמליים, מומלץ להשתמש בערבית הסטנדרטית. יש ילדים שיהיה צריך ללמד אותם את ההבדל הזה באופן מפורש, אחרים ילמדו אותו בצורה יותר טבעית. במהלך הרצאתה הציגה פרופ' ושינגטון 20 מאפיינים דקדוקיים ועוד 10 מאפיינים פונולוגיים של הדיאלקט האפרו-אמריקני. אמנם לא התייחסנו אל המאפיינים האלה על פי המתווה הזה, אך אפשר למצוא אותם במחקריה המדעיים של ושינגטון.

* * *

ההרצאות הבאות הן של נציגי גופים חינוכיים שונים. כל מרצה הציג את המוסד או המסגרת שבו או בה הוא פעיל, כך ששייכומו המוסדי הוא גם נושא הרצאתם:

ד"ר מחמוד אבו-פנה:

(המפקח הכללי על הוראת השפה הערבית במשרד החינוך והתרבות)

תמצית דבריו של ד"ר אבו-פנה: אין די מחקרים מדעיים ומחקרי שטח שיעשירו את נושא הוראת הערבית ויסייעו לו, ויש לעשות מאמצים כדי לפתח תחום זה. המורים לערבית נשענים על החוש, האינטואיציה והניסיון האישי שלהם. ד"ר אבו-פנה דרש וממשיך לדרוש הקמת גופים ומוסדות שיערכו מחקרים אשר יסייעו לנושא הוראת השפה הערבית, כדי שהעניין לא יושאר לתחושות ולניסיונם האישי של המורים. הוא סבור כי במקרים רבים ספרי הלימוד המאושרים להוראת הילדים הצעירים אינם מתאימים לגיל הילדים, מפני שהם

כוללים מילים וביטויים קשים, מוזרים ובלתי מתאימים בעליל. אילו כתיבת ספרי הלימוד הייתה מופקדת בידי אנשי מקצוע המתמחים בהוראה לילדים, ההוראה הייתה יעילה בהרבה. בהקשר זה אמר אבו־פנה כי מי שכותב ספרי ילדים צריך להתאפיין בשתי תכונות:

- כישרון ספרותי בכתיבה לילדים.
- היכרות עם עולם הילד, רצונותיו וצרכיו הנפשיים.

לאחר מכן העלה המרצה כמה נושאים לדיון ולמחקר, ואלה הם:

1. יש לדאוג לכך שהוראת הערבית על סעיפיה השונים, מן השלב הטרומ־בית־ספרי ולאורך שלבי הלימוד השונים, תתבצע תוך הישענות על מחקרים בנושא החינוך הלשוני, ושחומרי הלימוד יהיו מתאימים מבחינת רמת הידע והבשלות הנפשית לשכבת הגיל שאליה הם מיועדים. ההוראה לא צריכה להתבסס רק על העברת הידע לתלמידים, אלא היא צריכה לעודד בתלמיד חשיבה, סקרנות, יכולת חקירה והסקת מסקנות.
2. המרצה מציע שייערכו מחקרים בנושא הכשרה נאותה של המורים לערבית, הכשרה שתצייד אותם בכלים ובכשלים שיסייעו להם בעבודתם. המורה אינו צריך להימצא לבדו בזירת ההוראה, כשהוא מתמודד בעצמו עם כל אתגרי התפקיד. אי אפשר שעל כתפיו של המורה לערבית תיפול האחריות הבלעדית למשימה של הוראת הערבית: שאר המורים יכולים אף הם להשתתף, כל אחד בתחומו, בהוראת הערבית ושיפור רמת התלמידים בשפה.
3. המרצה הציג את חזונו, שאותו הוא מכנה "העיר הקוראת", שבו הקריאה תהפוך לנחלת הכלל. לאחר מכן הוא הציג עניין נוסף הקשור לכך, והוא "קיבוע" החומר הנקרא בנפשו של התלמיד והשימוש שהתלמיד יעשה בחומר הזה. גם זה נושא הראוי לעיון ולמחקר מדעי.

מיכאל ג'רייס:

(מפקח על מיומנויות יסוד במשרד החינוך)

המרצה דיבר על עבודתו בתחום פיתוח האוריינות בקריאה בבתי הספר היסודיים הערביים. הוא התחיל את עבודתו בתחום בשנות התשעים, כאשר נושא זה הוכנס לראשונה לבתי הספר היסודיים הערביים, לאחר שמבחני משרד החינוך הצביעו על הישגים נמוכים בשפה הערבית. המרצה סבור כי ישנו צורך דחוף בהפקת חומרי לימוד חדשים ומודרניים, נוסף על מה שכבר הופק מאז שנת 1994 בתחום האוריינות, לשימושם של בתי הספר היסודיים. ג'רייס הצביע גם על התוצאות הנמוכות הנרשמות זה שנים בקרב תלמידי בתי הספר הערביים היסודיים בתחום הבנת הנקרא וההבעה בכתב, כפי שעולה ממבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית־ספרית) וממבחני PISA (Program for International Student Assessment). לפיכך הוא רואה צורך בנקיטת פעולה לשיפור רמת התלמידים בתחומים אלו. כן הוא רואה קשר הדוק בין שליטת התלמיד בשפתו הערבית לבין הצלחתו ביתר הנושאים הלימודיים.

המרצה דיבר על נושא הדיגלוסיה בשפה הערבית (המדוברת והספרותית), והוא רואה צורך בשילוב בין שתי השפות הללו בשלבי ההוראה הראשונים ובמעבר ההדרגתי מן המדוברת אל הספרותית (מדובר כמובן בשלבי גן הילדים וכיתה א').

המרצה רואה צורך בפיתוח תכניות לימוד חדישות, בשל ההשפעה הרבה שהייתה לתוכניות החדישות על הצלחת המורים ועל השגת התוצאות הרצויות. ג'רייס סבור גם שיש צורך לעשות שימוש במחקרים בנושא הוראת השפה בעולם, ולפתח קריטריוני הערכה במטרה לפתח אמצעי הוראה וקני מידה מקומיים, במיוחד בשלבים הראשונים של הלימוד. יש לחתור להתאמה בין הקריטריונים המקומיים לבינלאומיים, תוך שמירה על ייחודיות השפה והתרבות הערבית. הוא שב והדגיש עניין שד"ר מחמוד אבו־פנה עמד עליו קודם: הפגמת ההנאה מקריאה של התלמידים, חיבוב השפה הערבית עליהם והצורך בעידוד הקריאה העצמית, הוולנטרית והמוכתבת, בקרב התלמידים, היות שהקריאה והכתיבה צריכות להיות עניינים שהתלמיד מורגל בהם כבר משלבי הלימוד הראשונים.

המרצה פירט את הדרכים להשיג את המטרות שהוצגו לעיל, ובהן:

1. עריכת סקר כיתתי ואבחון פרטני בכיתה א. מכיוון שנכון לתקופת הסדנה, סקר שכזה אינו נמצא בשפה הערבית אלא בעברית בלבד, הוחל בעבודה לבניית סקר כזה, והיא נמצאת כיום בשלבים מתקדמים. הסקר אמור להיות מוכן בסוף השנה, והשימוש בו ימשך בשנים הבאות.
2. בדיקת ניצני אוריינות בקריאה בשלב הטרום-בית-ספרי. גם כאן אין סקר בשפה הערבית, ולפיכך הוחל כבר בשנות התשעים בעבודה לפיתוח סקר מתאים (אך נראה כי בתחום זה העבודה לא התקדמה כראוי). הצורך בעריכת סקר כזה עודנו דוחק.
3. בניית כלים לבדיקת הקריאה בקול רם אצל התלמידים (הניסיונות בתחום זה נמצאים עדיין בשלבים הראשוניים).

המרצה הדגיש בסיום הרצאתו כי חשוב שתהיה סביבה חמה ותומכת בשלבי הגיל הרך והחינוך היסודי, וחשוב שהמעבר מגן הילדים לכתה א לא יהיה חד ומפתיע אלא הדרגתי, תוך שמירה על קשר ורציפות בין שני השלבים.

לסיום, המרצה סבור כי יש הכרח בהעשרת סביבת הלימודים בשלב החינוך היסודי, באמצעות חומרים כתובים של סיפורים ושירים המתאימים לגיל התלמידים ולרמת הקריאה שלהם.

אימאן עואדיה:

ראמ"ה – הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה – היא הגוף האחראי והמנחה המקצועי במערכת החינוך בתחומי המדידה וההערכה. הרשות מורכבת משתי מחלקות: המחלקה לפיתוח בחינות והמחלקה למחקר ופיתוח.

מדידה והערכה הן אמצעי ולא מטרה, והן אמורות להיות חלק מתהליך רציף הכולל תכנון וביצוע. לפיכך, לפני פעולת ההערכה, יש להגדיר את מטרת התכנית ואת הקריטריונים המשמשים להערכה.

ההרצאה התייחסה לכלי המדידה שפותחו בשפה הערבית:

1. מבחני המיצ"ב (מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית): מבחני המיצ"ב החיצוניים נועדו לצייד את האחראים על החינוך ברמת משרד החינוך ובית הספר במידע על הישגי התלמידים בארבעה הנושאים הבאים: שפת אם (ערבית או עברית), מדעים, מתמטיקה ואנגלית.
2. מבחני המיצ"ב הפנימיים מספקים למורים המלמדים את ארבעת המקצועות האלה מבחנים והנחיות לשימוש בהם, והם מאפשרים להם להכיר את הקשיים בנושאים אלו ואת הדרכים לטיפול בהם. על ידי הגדרת הבעיות שהם מצייעים הם גם מקילים על עובדי ההוראה להכיר את הדרכים לשיפור ההוראה. תוצאות המבחנים מסייעות למורים לתכנן את מהלך ההוראה על פי נתונים ותוצאות ברורות של הישגי התלמידים בתחומים הנבדקים.
3. מבדק קריאה וכתובה לכיתה א: מנגנון עבודה זה פותח כדי לאפשר למורי הלשון הערבית לעקוב אחר התפתחותן של מיומנויות הקריאה והכתיבה בערבית אצל תלמידי כתה א. המבדק ילווה במדריך למורה, הנמצא כעת בשלבי פיתוח ויחולק בשנת הלימודים 2009 למורים לערבית בכיתות א.

בין העניינים הנוספים שהוזכרו בהרצאה: פיתוח מבחנים המתורגמים ממבחני השפה העברית ותרגום מבחנים בינלאומיים מהשפה האנגלית אינם משימה קלה כלל ועיקר, היות שלא מדובר בתרגום גרידא, אלא גם בהתאמת המבחן לציבור התלמידים הערבים מבחינה לשונית ותרבותית כאחד.

ראודה כרייני: האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים – משרד החינוך והתרבות

הגב' כרייני נתנה בהרצאתה הסבר על האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, והציגה את תפקידיו: האגף מופקד על תחום תכנון הלימודים בכל תחומי הדעת ונושאי הלימוד בכל שלבי הלימוד, החל בחינוך הטרומי-בית-ספרי, עבור דרך החינוך היסודי וחטיבות הביניים וכלה בחינוך העל-יסודי, וזאת בכל מגזרי החינוך: הממלכתי, הממלכתי דתי, הערבי והדרוזי. כמו כן הציגה גב' כרייני את מבנה האגף, הכולל ארבעה אשכולות: אשכול מדעי הרוח למגזר היהודי, אשכול מדעי הרוח למגזר הערבי, אשכול מדעי החברה ואשכול מדעים וטכנולוגיה. על אלה נוספות יחידות החינוך הקדם-יסודי והחינוך המיוחד. המרצה, המרכזת את אשכול מדעי הרוח למגזר הערבי, הדגישה כי כל החומרים המתפרסמים במסגרת אשכול זה, נכתבים במקור בשפה הערבית ואינם מתורגמים משפה אחרת. גב' כרייני הציגה את המטרות של מחלקת תכניות הלימודים ותפקידיה: פיתוח, חידוש והוצאה לאור של תכניות לימודים בתחומי הידע השונים לכל השלבים והמגזרים, כתיבה ופיתוח של חומרי הדרכה, למשל בתחום פיתוח מיומנויות חשיבה, מתן מענה ליוזמות ותכניות חינוכיות מטעם ראשי משרד החינוך, התמודדות עם בעיות ועניינים שונים הנוגעים לתהליך ההוראה, הלימוד וההערכה, כגון הכנת מודלים לתכנון תהליך ההוראה בבית הספר היסודי בתחום השפה הערבית. המרכז מסתייע במומחים רבים מתחומי הידע השונים, במיוחד מתחום הפיתוח של מיומנויות חשיבה, ונעזר במומחיותם בעת הצורך.

ד"ר מיכל שלייפר: מטח – המרכז לטכנולוגיה חינוכית

המרצה הציגה את הסוגיות והצרכים שבהם היא נתקלת בעבודתה במטח, מוסד ללא כוונות רווח שבעצה אחת עם מומחים ואנשי אקדמיה, מכּוּן לשיפור החינוך במדינה. אחת ממטרותיו החשובות של מטח היא פיתוח הוראת השפה הערבית כשפה ראשונה. לצורך כך הוקמה במסגרת המחלקה לשפות יחידה לשפה הערבית, שמטרתה טיפוח השפה הערבית מגילאי הגן ועד לגילאים הבוגרים. ד"ר שלייפר מציגה שבנושא טיפוח ניצני אוריינות והקניית השפה הכתובה, כדאי להיעזר במחקרה של ד"ר אלינור סאיג-חדאד בתחום הפונולוגיה (תורת ההגה), העוסק בדמיון שבין השפה הערבית המדוברת לשפה הספרותית הנלמדת. נקודות הדמיון בין השתיים עשויות להקל על הילדים את השליטה בקריאה. על בסיס ממצאי המחקר פותחו במטח חומרי לימוד ומשחק לגני חובה. פותחו כרטיסיות של הא"ב עם תמונות של כמה אובייקטים המתחילים באותה אות ומיועדים לטיפוח מיומנויות אלפביתיות. פותחו גם כרטיסיות עם הלצות לשוניות המתרגלות צלילים דומים אך לא זהים בשפה המדוברת והכתובה. כן פותחו משחקי מסלול, המתרגלים מודעות פונולוגית. החוקרת דיווחה שבחודש פברואר 2009 יצא לאור מילון ערבי-ערבי לילדים, הראשון מסוגו בעולם, ובו כ-1,000 ערכים המבוססים על אוצר המילים המשותף של השפה הערבית הכתובה והשפה הערבית המדוברת של ילדי גן חובה. מיזם המילון מבוסס על המלצות המחקר הנזכר לעיל. עוד יהיו במילון מונחים ומילים שלדעת העורכים חשוב שיהיו חלק מאוצר המילים של הילדים. המילון יסייע בהכרת הלשון ויהיה חלק מחומרי הלימוד שיפותחו לטיפוח השפה הערבית בגילאי הגן וללימוד השפה הכתובה בכיתה א. בשנת 2009 יפותח ספר להוראת הקריאה, הכתיבה, ההאזנה והדיבור של השפה הערבית, וגם הוא יהיה מבוסס על ממצאי המחקר. המפתחים במטח מאמינים שספר חדשני ועדכני זה יקל על רכישת הקריאה בקרב הלומדים הצעירים. להצלחה ברכישת הקריאה והכתיבה בכיתה א חשיבות רבה, מפני שהיא עשויה לקבוע את העמדות החיוביות של הלומדים הצעירים כלפי הקריאה בפרט ואת מידת ההנעה שלהם כלפי למידה בכלל. הצלחה ברכישת הקריאה בכיתה א היא גם המפתח לאוריינות לשונית ולהצלחה אקדמית בשלבים המאוחרים יותר בבית הספר.

אחד התחומים שבהם המרכז לטכנולוגיה חינוכית מעוניין להשקיע הוא פיתוח סיפורי ילדים בגיל הגן, המתבססים על אוצר המילים שילדים שולטים בו בתוספת מילים שכיחות בשפה הכתובה. לדברי החוקרת, הדבר לא נסתייע עד כה מפני שלא נמצאו סופרים ערבים המתמחים בכתיבת ספרות ילדים שהשתמשו באוצר המילים המוכר לילדים. היא קוראת לסייע במציאת סופרים מתאימים, כיוון שהשאיפה היא לשלב בסיפורים את אוצר המילים הדבור ואת השפה הספרותית, במטרה לשפר את שפתם של ילדי הגיל הרך. החוקרת סיפרה גם כי מטח פנה לאחת הקרנות וביקש לצאת בקול קורא לציבור הכותבים ערבית כשפת אם, במטרה לפתח ספרות ילדים מסוג זה. לדברי החוקרת תרגום חומר הלימוד מעברית לערבית על ידי המרכז לטכנולוגיה חינוכית אינו בבחינת תרגום גרידא. הוא כולל גם התאמות תרבותיות הנעשות על ידי מומחי שפה שהם דוברים ילידיים של השפה הערבית. במרכז לטכנולוגיה חינוכית יש גם צוות מומחים דוברי ערבית כשפת אם העוסקים בהערכה ומיישמים את הגישות הרבות-תרבותיות בפיתוח מבדקים מתאימים לאוכלוסיית התלמידים דוברי הערבית. החוקרת קוראת לגיבוש השתלמויות מורים לא רק בתחום השפה הערבית אלא גם בתחומי ידע אחרים, כדי שהמורים ילמדו גם גישות ופעילויות המיועדות לטיפוח השפה.