



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 10 כסלו תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

**החסך הפונולוגי בהוראת השפה הערבית
במערכת החינוך העברית**

אלון פרגמן

תקציר

ערבית היא שפה בעלת מעמד מיוחד במדינת ישראל, לצד השפה הרשמית היחידה - עברית. עם זאת, על אף מעמדה המיוחד, היא נלמדת בהיקפים מצומצמים מאוד במערכת החינוך העברית, והמחקרים מעידים על קושי רב, שאותו חווים התלמידים ברכישת הכתב הערבי וצלילי השפה. מחקרים שבדקו שגיאות כתיב בערבית בקרב תלמידים דוברי עברית כשפת-אם בכיתות ח'-'י מצאו שגיאות כתיב אורתוגרפיות (שגיאות באיות) ופונולוגיות (חוסר הבחנה בין צלילים) בהיקף של קרוב ל-80% בקרב תלמידי חטיבת הביניים ובית הספר התיכון, ללא שיפור משמעותי גם לאחר ארבע שנות לימוד. החוקרים הצביעו על "מעמסה לשונית" משמעותית עבור דוברי העברית: קושי אורתוגרפי להבחין בין אותיות דומות בערבית (כגון, ח-ח-ח) שנכתבות באופנים שונים על פי מקומן במילה מחד, וקושי פונולוגי להבחין בין הצלילים הלא מוכרים בערבית, שחלקם אף דומים לצלילים אחרים בערבית, שדומים לצלילים שקיימים בעברית מאידך (למשל, ض - د - د), ולכן חל עיכוב משמעותי ברכישתם. על מנת להבין באופן מעמיק יותר את פשר העומס הלשוני האמור, ומהו מקור הקושי העיקרי, המחקר הנוכחי ביקש לבדוק בקרב תלמידי כיתה ט', י"א ו-י"ב (N=72) האם מקור הקושי פונולוגי או אורתוגרפי, או שניהם גם יחד. זאת, באמצעות מטלה שכללה 48 מילים, חלקן בעלות טעות כתיב אחת, פונולוגית או אורתוגרפית, וחלקן בעלות איות תקין. לגבי כל מילה, הנבדקים התבקשו לציין אם היא מאויתת כהלכה, אם לאו. ממצאי המחקר מעידים על כך שהקושי האורתוגרפי שמלווה את התלמידים לאורך חטיבת-הביניים אינו מהווה מכשול משמעותי לתלמידי כיתה י"ב, אולם הקושי הפונולוגי נותר בעינו. ממצאי מחקר זה מחזקים ממצאים קודמים בדבר העדר חשיפה מספקת לשפה הערבית לכל אורך שנות הוראתה במערכת החינוך העברית, ומעידים על כך שהיא נלמדת בעיקר כמערכת של סמנים גרפיים כתובים, ללא ייצוג שמיעתי מספק, גם למי שהשלימו חמש יחידות לימוד ערבית בבית הספר התיכון לאחר שש שנות לימוד. כחבר ועדת המקצוע, אני רואה לעצמי חובה להביא ממצאים אלה לידיעת הפיקוח על הוראת השפה הערבית ומעצבי המדיניות הלשונית במשרד החינוך, וקורא לפעול לשינוי מכונן בהוראת השפה הערבית במערכת החינוך העברית ולהובילה למחזות משמעותיים יותר עבור התלמידים בשנים הקרובות.

רקע

ערבית היא אחת השפות הבין-לאומיות החשובות בעולם, ואחת השפות הרשמיות באו"ם. זוהי גם שפת-האם של מרבית תושבי המזרח התיכון ושל המיעוט הערבי בישראל, וכן שפת המורשת של קרוב ל-20% מאזרחי המדינה היהודיים. לכאורה, היה אפשר לצפות כי מדינת ישראל, שמיקומה הגאוגרפי בלב ליבו של העולם הערבי, וחיים בתוכה דוברי עברית וערבית זה לצד זה, תשמש לדוברי העברית חממה לרכישת השפה הערבית כשפה שנייה. אך המציאות מלמדת כי מעמדה אינו יציב והוא משתנה בהתאם לנסיבות הפוליטיות (אלעזר-הלוי, תשס"ט). בעבר היו השפה הערבית, מורשתה ותרבותה חלק בלתי נפרד מתרבותן של קהילות יהודיות רבות, וכתבי הגות, פילוסופיה ודת יהודיים חשובים נכתבו בערבית. מאז קום המדינה וקביעת העברית בתור השפה הרשמית, הפכה הערבית לשפת מיעוט הנלמדת כשפה זרה במנותק מן ההקשר החברתי, התרבותי, ההיסטורי והגאוגרפי המתבקש (ספולסקי ושוהמי, 1995).

הוראת הערבית כשפה זרה בבתי הספר העבריים נעשתה במשך השנים שם נרדף להוראת שפת האויב, והיא נלמדה במטרה לשרת אינטרסים ביטחוניים-מודיעיניים (לוסטיגמן, 2008; מנדל, 2020). אחת הדוגמאות לכך היא הקמתה של יחידת שיפוע"ת לעידוד לימוד השפה הערבית בבתי הספר העבריים בסוף שנות השמונים, שאיש צבא לשעבר מונה לעמוד בראשה. יחידה זו, שעבדה באופן הדוק עם משרד החינוך, סיפקה בשנות קיומה חומרי לימוד רבים לבתי הספר. חומרי לימוד אלה היו עם אוריינטציה צבאית וברגש על השפה הערבית התקנית הכתובה. ההחלטה ללמד את השפה הכתובה בלבד מעוררת תהיות באשר לשיקולים שהנחו את חברי ועדת המקצוע לאורך השנים להותיר את הוראת הלשון הדבורה על בסיס וולונטרי בלבד. לכאורה, החלטה זו התקבלה מסיבות לשוניות-חברתיות ודידקטיות, ובראשן ריבוי הניבים בערבית, אך ההתנגדות הנמרצת והנחרצת להוראת הערבית המדוברת כחלק אינטגרלי מהוראת הערבית במערכת החינוך העברית, מעלה את החשד למניעים פוליטיים, בבחינת "אין עם מי לדבר" (פרגמן, 2000).

מרבית המחקרים בארץ עד היום התמקדו בעמדות תלמידים כלפי הוראת השפה הערבית בכלל, והוראת השפה הערבית הדבורה בפרט (לדוגמה: Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy, 2001, 2004). במחקר חלוץ שבדק שגיאות

כתיב בערבית בקרב תלמידי חטיבות ביניים דוברי עברית כשפת-אם, היקף שגיאות הכתיב עמד על 80% עד כיתה ט', וצומצם לכ-75% בלבד בקרב תלמידי כיתה י', לאחר לימוד של שלוש שעות שבועיות במשך ארבע שנות לימוד (פרגמן ורוסק, 2014). יתרה מכך, חלה נסיגה בהישגי התלמידים במטלת זיהוי צלילי (auditory discrimination) בכיתה זו (Russak & Fragman, 2014). החוקרים הסבירו ממצאים אלה והסיקו מהם שהתלמיד דובר העברית ניצב בפני "מעמסה לשונית" (linguistic burden) יוצאת דופן, אך התקשו להכריע אם מקור הקושי העיקרי אורתוגרפי או פונולוגי. המחקר הנוכחי מבקש לבחון סוגיה זו.

ערבית ועברית: דמיון ושוני לשוניים

ערבית ועברית משתייכות למשפחת השפות השמיות. הן חולקות קשר היסטורי, תרבותי ולשוני עתיק-יומין. מבחינה אטימולוגית הן "בנות-דוד" שהתפתחו משפה פרוטו-שמית קדומה משותפת. נדידתן של קבוצות שונות שחבריהן דיברו ערבית ועברית הובילה להתפצלותן, ולמרות נקודות השקה אחדות ביניהן לאורך ההיסטוריה, התפתחויות לשוניות אינהרנטיות בכל אחת מהן התרחשו בסביבות לשוניות נפרדות. כתוצאה מכך, ניתן למצוא דמיון רב ביניהן, ובה בעת הבדלים רבים (פרגמן ורוסק, 2014).

הדמיון ביניהן נוגע להיבטים פונולוגיים, מורפולוגיים, לקסיקאליים ותחביריים (Edzard, 2013). כל הפעלים ומרבית שמות העצם המהווים את הלקסיקון של הערבית והעברית נגזרים משורש ותבנית/משקל; השורש בשתי שפות אלה הוא על פי רוב בן שלושה עיצורים, ולעיתים ארבעה; הן השורשים הן התבניות/המשקלים הם צורות מופשטות בשפה, ורק שילוב ביניהן יוצר מילים בעלות משמעות בלקסיקון השפה (רבין, תשנ"ג: 10); שתיהן עשירות במורפולוגיה של הנטייה ובמורפולוגיה של הגזירה; הן נכתבות מימין לשמאל, ובשתיהן קיימות זו לצד זו מערכת דפוס ומערכת כתב-יד, אף הן בעלות רכיבים שמקצתם דומים ומקצתם שונים. הואיל וכך, היה אפשר לשער שלימוד השפה הערבית הכתובה לא יהיה קשה מיוחד עבור דוברי עברית כשפת אם, אולם ממצאי מחקרים אחדים שיידונו בהמשך הובילו את החוקרים לסברה שהיקפם השונה של מאפיינים לשוניים אחדים בכל אחת מהשפות יוצר קושי משמעותי עבור הלומדים (פרגמן ורוסק, 2014).

ההבדלים העיקריים הם אלה: בעברית 22 אותיות, ואילו בערבית 28 אותיות; בעברית ארבע אותיות עשויות לייצג הן עיצורים הן תנועות (א, ה, ו, י), ובערבית - שלוש בלבד (א, ו, י); בעברית חמש תנועות, בערבית הכתובה שלוש תנועות (קצרות) בלבד; האותיות בערבית אינן מתחברות זו לזו, בערבית 22 אותיות מתחברות זו לזו, מלבד שש אותיות שאינן מתחברות עם האות שנכתבת אחריהן; כתיבת האותיות המתחברות בערבית משתנה בהתאם למעמדן במילה. על פי רוב, בסיס האות זהה, אולם הוא משתנה כאשר האות מופיעה בתחילת המילה, באמצעה ובסופה. תופעה זו אינה קיימת בעברית, מלבד חמש אותיות בעלות צורה סופית (ך, ם, ן, ף, ץ); מספר לא מבוטל של אותיות בערבית דומות זו לזו, וניתן להבחין ביניהן אך ורק על פי קיומן או אי קיומן של נקודות דיאקריטיות, מספרן ומיקומן (למשל ח, ח, ח או ט - ט). סימנים דיאקריטיים נוספים בערבית תורמים מידע פונולוגי לשפה הערבית הכתובה, כגון התנועות הקצרות, הדגש החזק, סימן הוס'לה, סימן המדה ועוד. גם בערבית קיימים סימנים דיאקריטיים המציינים תנועות ודגש, גרש לציון הגאים זרים: ג', ז', צ', וניקוד דיאקריטי לשם הבחנה בין שין ימנית ושין שמאלית, אולם בערבית השימוש בסימנים דיאקריטיים נרחב בהרבה. משמעות הדבר, שהיחסים בין הסימנים הגרפיים הכתובים (גרפמות) לפונמות שאותן הם מייצגים בערבית מורכבים: גרפמות דומות מייצגות פונמות שונות לחלוטין (למשל ב - ט), וכן אותה גרפמה, על ארבעת האלוגרפים שלה, מייצגת את אותה פונמה (למשל, ארבעת האלוגרפים של האות ע מייצגים את אותה פונמה). רכישת הקריאה מחייבת אפוא החל משלבי הקריאה הראשונים היכרות מלאה של החוקים השונים העומדים בבסיס הכתב הערבי (כגון, אופן חיבורם השונה של האלוגרפים של כל אות). עוד מאפיין של השפה הערבית, שמבחינן אותה מהעברית באופן מובהק, הוא תופעת הדיגלוסיה (Ferguson, 1959), דהיינו הפער בין שפת הדיבור, המתפקדת כשפת האם של כל דוברי הערבית, לשפה הכתובה, שהם לומדים באופן רשמי כבר בבית הספר היסודי בתור שפה שנייה (Aharon-Peretz & Ibrahim, 2005).

ידע גרפו-פונמי ברכישת שפה

קיימת הסכמה רחבה בין החוקרים בנוגע לחשיבותו המכרעת של הייצוג הפונולוגי עבור לומדי שפות שניות/נוספות כתנאי הכרחי לפיתוח מיומנויותיהם וכישוריהם האורייניים בשפה הנרכשת (Flege, 2012). תהליך רכישתה של שפה כתובה מתרחש בד בבד עם הכרת הקשרים שבין כל פונמה בשפה וסימנה הגרפי. הידע הגרפו-פונמי הזה מתגבש אגב תהליך רכישתה של השפה באמצעות ייצוגיהן של פונמות השפה וייצוגים אורתוגרפיים של הסימנים המייצגים אותן. התפתחות הידע הפונולוגי והידע האורתוגרפי מתרחשים בעת ובעונה אחת באמצעות מנגנון למידה עצמי של הלומד, ומתוך השפעה הדדית: התרחבות הידע האורתוגרפי משפיעה על התרחבות הידע הפונולוגי ולהפך. בכל פעם שהלומד נחשף למילה הכתובה, הסיטואציה הלשונית מזמנת לו אפשרות להעמיק את הידע שלו באשר לקשרי פונמה-גרפמה. בתהליך זה, הלומד מרחיב ומבסס בהדרגה את סך הייצוגים האורתוגרפיים והפונולוגיים שלו, המהווים את בסיס הידע הגרפו-פונמי בשפה הכתובה, כתנאי הכרחי להמשך תהליך הקריאה (Share, 1995). איות מילים בשפה הכתובה משקף את תהליך התפתחותו של הייצוג הפונולוגי אצל הלומד, באמצעות סימני השפה הכתובה (Treiman & Bourassa, 2000), אגב למידה קונספטואלית ולשונית של המערכת האורתוגרפית, הקשרים הגרפו-פונמיים ולקסיקון השפה (Gillis & Ravid, 2000). ככל שתהליך הרכישה נמשך ומגוון ההתנסויות הלשוניות מתרחב, כן מעמיק הידע הלשוני של הלומדים ונהיה מורכב יותר.

רכישת ערבית בקרב דוברי ערבית ועברית כשפות אם

בשנות התשעים, בהיותי סטודנט לתואר שני באוניברסיטת תל-אביב במגמה לרכישת שפות והוראתן, הגישה הרווחת הייתה שרכישת השפה הערבית אינה שונה מרכישתן של שפות אחרות. מקצת המרצים המובילים במגמה זו התקשו להבין מדוע העוסקים בהוראת הערבית חשים וטוענים שרכישת הערבית והוראתה מורכבות יותר. בשנים האחרונות, יש יותר ויותר מחקרים שמצביעים על מורכבות רכישתה של השפה הערבית בקרב דוברי ערבית כשפת-אם בישראל. בחקר רכישתה של השפה הערבית הכתובה בקרב דוברי ערבית כשפת-אם יש שתי גישות עיקריות באשר לגורם העיקרי המשפיע על רכישתה של השפה הכתובה. הגישה האחת רואה במורכבות האורתוגרפית את הקושי העיקרי (Ibrahim, Eviatar & Aharon-Peretz, 2002), ואילו השנייה רואה את מקור הקושי ברכישתה של הערבית הכתובה באופייה הדיגלוסי (Saiegh-Haddad, 2003). ממצאי מחקרים שונים מעידים על המורכבות האורתוגרפית של הכתב הערבי, ובכך מאוששים את הגישה הראשונה שהוזכרה לעיל. במחקר בתחום האיות ושגיאות כתיב של ילדי בית הספר היסודי, מצאה עזאם, שתלמידים דוברי ערבית כשפת-אם בכיתות א'-ו' התקשו להבחין בין צורותיה הדומות של אותה אות, שגו בניקוד הדיאקריטי של אותיות שונות (למשל, הוספה או השמטה במספר הנקודות הנדרש) ובמיקום הנקודות (מעל או מתחת לאות). היא גם מצאה שהתלמידים מתקשים בעיצוב האותיות וברך חיבורן זו לזו (Azzam, 1984; 1993). מחקרה היו חלוציים בתחום זה. בחמש עשרה השנים האחרונות נערכו מחקרים רבים נוספים שתמכו בהשערה שהמורכבות האורתוגרפית של השפה הערבית היא מוקד של קושי משמעותי ברכישתה של השפה הכתובה. כך נמצא, שתהליך הקריאה בערבית בקרב דוברי ערבית כשפת-אם איטי יותר לעומת תהליך המקביל המתרחש בקרב דוברי ערבית כשפת-אם בקריאת עברית (Ibrahim, Eviatar & Ganayim, 2004; Azzam, 1993; Eviatar, Ibrahim & Ganayim, 2004; Aharon-Peretz, 2002). במחקרים אחרים נמצא שזמן התגובה לזיהוי חזותי של מילים בערבית של קוראים מיומנים דוברי ערבית כשפת-אם ארוך יותר מזמן התגובה של דוברי עברית כשפת-אם למילים בעברית (Azzam, 1984, 1993; Eviatar, Ibrahim & Ganayim, 2004; Ibrahim, Eviatar & Aharon-Peretz, 2002, 2007). של דוברי אנגלית כשפת-אם למילים כאנגלית ומזמן התגובה של דוברי סרבו-קרואטית כשפת אם למילים בשפה זו (Frost, Katz & Bentin, 1987).

לצד מחקרים אלה, ממצאי מחקרים אחרים מצביעים על אופייה הדיגלוסי של הערבית כגורם המשפיע במידה ניכרת על תהליכים לשוניים שונים, בכללם מודעות פונולוגית, קריאת מילים ותהליכי איות בשפה הערבית הכתובה (Abu-Rabia & Taha, 2004, 2006). בסדרת מחקרים בקרב ילדי גן ותלמידי כיתה א' דוברי ערבית כשפת-אם, בדקה

סאיג-חדאד את המרחק הלשוני בין הדיאלקט הדבור מבית (שפת-האם) לבין השפה הערבית הכתובה - הנלמדת בבתי הספר הערביים באופן פורמלי החל בכיתה א' של בית הספר היסודי - בתחומי הפונולוגיה, התחביר ואוצר המילים. במחקרים אלה מצאה סאיג-חדאד, שתהליכים פונולוגיים ומיומנויות פענוח של השפה הכתובה מושפעים ישירות מן המרחק בין הפונמות בשפת-האם הדבורה לפונמות בשפה הכתובה (סאיג-חדאד, 2008; Saiegh-Haddad, 2003, 2005, 2004). הנבדקים התקשו לעבד פונמות בשפה הכתובה שלא היו מוכרות להם משפת-האם הדבורה. לעומת זאת, לא נמצא כל קושי בעיבוד פונמות זהות בשפה הדבורה והכתובה. על סמך ממצאים אלה, פותחה השערת המחקר בדבר השיוך הלשוני (linguistic affiliation constraint hypothesis) המנבאת קושי ברכישתן של פונמות שאינן מהוות חלק מהאינוונטר הפונמי בשפת האם של הלומד, בעת רכישתה של השפה הכתובה (Saiegh-Haddad, 2007). בהסתמך על השערה זו, אופייה הדיגלוסי של השפה הערבית עומד בבסיס הקושי שיש לדוברי ערבית ברכישתה של השפה הכתובה. השערת מחקר זו אומנם מתייחסת באופן ספציפי לרכישתה של השפה הערבית הכתובה בקרב דוברי ערבית כשפת-אם, אולם היא נמצאה רלוונטית גם ברכישתן של שפות אחרות. אומנם אי אפשר ליצור הכללה גורפת ולנבא במדויק את קשיי כלל הלומדים בעת רכישתן של שפות שניות/נוספות (Dziubalska-Kolaczyk, 2003), אולם השערת מחקר זו נבדקה ואוששה גם בקרב מבוגרים דוברי עברית הלומדים אנגלית כשפה נוספת, לאחר שנמצא שדוברי עברית התקשו בעיבוד פונמות באנגלית, שלא היו מוכרות להם משפת-אימם (Russak & Saiegh-Haddad, 2010). מכאן שיש מקום לבחון השערת מחקר זו גם מחוץ להקשרה הדיגלוסי בשפה הערבית, ולעמוד על הקשיים שהוויים דוברי עברית כשפת-אם, הלומדים את השפה הערבית הכתובה כשפה נוספת, ובמיוחד הקשיים הספציפיים שהם חווים בייצוג פונמות בערבית שאינן מוכרות להם בשפת-אימם. ממצאי מחקרה של סאיג-חדאד עולה שעיקר הקושי ברכישת השפה הערבית בקרב דוברי ערבית כשפת-אם יהיה נעוץ במרחק הפונולוגי בין הפונמות המוכרות להם בשפת אימם לבין פונמות השפה הערבית שאינן מוכרות להם. יחד עם זאת, בהתייחס לממצאי מחקרהם של עזאם, אבראהים ואחרים שנזכרו לעיל, ניתן לצפות שעיקר הקושי ברכישתה של השפה הערבית הכתובה בקרב דוברי ערבית כשפת-אם יהיה נעוץ דווקא במורכבותה האורתוגרפית של הערבית. יש עוד אפשרות והיא שהן המורכבות האורתוגרפית הן המרחק הפונולוגי מהשפה העברית עשויים להכביד על הלומד העברי בעת רכישתה של השפה הערבית הכתובה ולהוות אותה "מעמסה לשונית", כפי שכינו אותה החוקרים (Russak & Fragman, 2014: 381).

ממצאי מחקרים אחדים בקרב דוברי ערבית כשפת-אם בישראל מעידים על הקשר בין הידע הפונולוגי לידיע האורתוגרפית, ועד כמה לא ניתן להפריד ביניהם (Abu-Rabia & Taha, 2004, 2006). אבו-רביעה וטהא מיינו במחקרהם את סוגי שגיאות הכתיב בערבית הכתובה בקרב תלמידי כיתות א'-ט' בבתי הספר הערביים. ממצאי מחקרהם עולה כי שגיאות פונולוגיות היוו 50% מכלל השגיאות בקרב התלמידים בכל הגילים. החוקרים הסיקו שהשלב הפונולוגי קריטי גם קרב תלמידי חטיבת הביניים, וטענו שדוברי ערבית כשפת-אם מתקשים להגיע לשליטה מלאה בכל הצירופים הפונטיים האפשריים ומתקשים לעבור מהשלב הפונטי לשלב האורתוגרפי, בניגוד ללומדי שפות הנכתבות בכתב מבוסס-לטינית (Frost, Katz & Bentin, 1987). במחקר אחר שבדק איות בשפה הערבית הכתובה (Abu-Rabia & Siegel, 1995), נמצא שתלמידי כיתה ח' דוברי ערבית כשפת-אם בחטיבת הביניים שגו בכתיבתן של תנועות קצרות במקום תנועות ארוכות ולהפך, התבלבלו בכתיבתן של מילים בעלות פונמות דומות במקום החיתוך ובתצורת החיתוך (כגון, ח-ס), וכן שגו בכתיבת מילים כתוצאה מהומופונים. בהתבסס על ממצאי מחקרים אלה, ניתן להצביע על מקור הקושי ברכישתה של השפה הערבית בעבור דוברי ערבית כשפת-אם הן במישור האורתוגרפי הן במישור הפונולוגי.

המחקר הנוכחי מבקש אף הוא לקבוע אם הקושי העיקרי ברכישתה של הערבית הכתובה בעבור דוברי ערבית כשפת-אם מקורו פונולוגי או אורתוגרפי, או שניהם גם יחד, ולזהות את חלקן של הפונולוגיה ושל האורתוגרפיה בקושי זה. ממצאי מחקרים בתחום זה מצומצמים. על אף שתוכנית הלימודים של משרד החינוך התמקדה עד כה בהוראת השפה הערבית הכתובה, עד לשנים האחרונות לא נערכו מחקרים שנועדו ללוות את תהליך רכישתה של השפה הכתובה. במחקר חלוץ שנערך בשנים האחרונות, מוינו בנייתוח איכותני קטגוריאלי שגיאות הכתיב בערבית אצל 34 תלמידי כיתה ח' דוברי ערבית כשפת-אם בבית ספר שש-שנתי, שהחלו את לימוד השפה הערבית הכתובה בכיתה זו (Fragman & Russak, 2010). ממצאי המחקר העידו שלאחר שתי שעות לימוד בנות 55 דקות כל אחת במשך כמעט שנתיים של לימוד השפה הערבית בחטיבת הביניים בבית הספר העברי, התלמידים התקשו בייצוגן של פונמות בערבית שאינן קיימות במצאי הפונמות העברי, הם בלבד עם פונמות קרובות במקום החיתוך ובתצורת החיתוך (כגון /ס-/ /ס/),

התקשו בייצוגן של פונמות המיוצגות על ידי סימנים אורתוגרפיים שצורת כתיבתם דומה, זולת הניקוד הדיאקריטי: מספר הנקודות ומיקומן (כגון ח-ח-ח וכיו"ב) ובייצוגם של צלילים על ידי אותיות המשנות את צורתן בהתאם למעמדן במילה (כגון ע, ע). הישגיהם במטלת הכתבה היו 20%. במילים אחרות, 80% מסך המילים שכתבו התלמידים כללו שגיאת כתיב אחת לפחות. במרבית המקרים היו בכל מילה שגיאות כתיב אחדות שמוינו בידי החוקרים על פי סוגיהן. נוסף על שגיאות אלה, התלמידים התבלבלו בכתיבתן של תנועות קצרות וארוכות, מאחר שאין להן מקבילה במבנה ההגה של העברית המודרנית, בכתיבתן של הדגש החזק בערבית (השדה), בכתיבתה של התא מרבוטה ובסימן היידוע בערבית (אל אל-תעריף). בדומה לדוברי ערבית כשפת-אם הרוכשים את השפה הערבית הכתובה כשפה שנייה (Aharon-Peretz & Ibrahim, 2005), בקרב דוברי עברית כשפת-אם שיעור שגיאות הכתיב בערבית שמקורן פונולוגי היה 50% במטלת הכתבה, שכללה עשרים מילים מתוך ספר הלימוד של שנת הלימוד הראשונה. את המילים למטלה זו בחרו מורים ותיקים לערבית, במטרה להבטיח שהתלמידים נחשפו אליהן במסגרת שיעורי השפה הערבית. בדומה לקשיים שנמצאו בקרב דוברי ערבית כשפת-אם בייצוגים פונו-אורתוגרפיים, הנובעים ממהות המורכבות האורתוגרפית של הכתב הערבי (Abu-Rabia & Taha, 2004; 2006), דוברי עברית כשפת-אם התקשו אף הם בייצוג אותיות בעלות בסיס דומה או זהה, המובחנות ביניהן על ידי מספר הנקודות ומיקומן. דוברי עברית כשפת-אם התקשו אף בייצוג אותיות שצורתן משתנה בהתאם למעמדן במילה, (ח-ח-ח, ע-ע, ע-ע, ב-נ-ת-י-ש, ו-צ-ז, ו), ובייצוג אותיות שאינן שכיחות בערבית (ظ, ث).

מחקר נוסף בדק את התפתחות רכישתה של השפה הערבית הכתובה בשישה בתי ספר באזור המרכז בכיתות ח-י (N=335), באמצעות חמש מטלות שונות, שכל אחת מהן בחנה היבטים אורתוגרפיים ו/או פונולוגיים של השפה הערבית הכתובה (Russak & Fragman, 2014). תוצאות מחקר זה אוששו את ממצאי המחקר הראשון: היקף שגיאות הכתיב בקרב תלמידי חטיבת הביניים עמד על 80% וצומצם לכ-75% בלבד בקרב תלמידי כיתה י, לאחר הוראה של שלוש שעות שבועיות במשך ארבע שנות לימוד השפה הערבית. יתרה מכך, חלה נסיגה בהישגי התלמידים במטלת זיהוי צלילי (auditory discrimination) בכיתה זו. החוקרים הסבירו ממצאים אלה בהכשרת מורים לקויה. רובם המכריע של המורים דוברי עברית כשפת-אם. הם נמנעים מניחול שיעוריהם בערבית, מפני שלא הוכשרו לכך בשום שלב של לימוד הערבית, החל בבית הספר וכלה באוניברסיטה ובמכללות להוראה. מורים אחדים הודו בפני החוקרים שהם מתקשים להגות חלק מהפונמות בערבית, שאינן קיימות במצאי הפונמות בעברית, ואינם מסוגלים לנהל את שיעוריהם בערבית. בהיבט השפתי, החוקרים התקשו להכריע אם מקור הקושי העיקרי בקרב התלמידים אורתוגרפי או פונולוגי, והסיקו, שהתלמיד דובר הערבית ניצב בפני "מעמסה לשונית" (linguistic burden) יוצאת דופן בלימוד השפה הערבית. החוקרים העלו גם את ההשערה, שהנסיגה בהיבט השמיעתי נובעת מהיעדר חשיפה מספקת של התלמידים לשפה הערבית במסגרת השיעורים, בין באמצעות דיבור של המורה או באמצעות המדיה האלקטרונית. החוקרים ציינו, שהוראת הערבית עדיין נשענת במידה לא מבוטלת על קריאת טקסטים ותרגול נושאי דקדוק ותחביר, בלי חשיפה ישירה ומשמעותית לשפה עצמה ולצליליה, ואפשר שזה הגורם העיקרי בעיכוב הניכר ברכישת השפה הערבית בקרב תלמידים דוברי עברית ובשגיאות הכתיב המרובות שלהם. מחקר אחר בתחום שגיאות כתיב בערבית ערכו סטודנטים במחלקה ללימודי המזרח התיכון, הלומדים ערבית בשנה א' ו-ב' באוניברסיטת בן-גוריון בנגב. גם במחקר זה נמצא שההתמקדות בייצוגי השפה הכתובה, בתוך הזנחת ההיבט הפונולוגי בלימוד הערבית, משפיעה על היקף שגיאות הכתיבה שלהם (Fragman, 2014).

המחקר הנוכחי ממקד את שאלת המחקר בבחינת החלק היחסי של הגורמים הפונולוגיים והאורתוגרפיים בקושי שחווים דוברי הערבית בלימוד ערבית. לתשובה בעניין זה תהיה חשיבות מכרעת בהתוויית הוראת השפה הערבית בעתיד, בכתיבת תוכניות לימודים וספרי לימוד חדשים ובהכשרת המורים לערבית. בהסתמך על מחקרים קודמים (Fragman, 2014; Russak & Fragman, 2014; Russak, 2010), הפונמות-גרפמות שנכללו במחקר זה היו גרוניות (ع), וילוניות-ענבליות (ع), שיניות (ث, ذ) ונחציות (ص, ض, ط, و-ظ). הפונמה-גרפמה /ح/ לא נכללה במחקר זה, מאחר שבמקרה של שגיאת כתיב (ح), אי אפשר להבחין בין שגיאה פונולוגית לאורתוגרפית.

מתודולוגיה

מדגם

הנבדקים היו תלמידי כיתה ט' (N=32) ותלמידים שלומדים ערבית בהיקף מוגבר של חמש יחידות לימוד בכיתה י"א (N=20) ובכיתה י"ב (N=20) בבית ספר שש-שנתי במרכז הארץ, שבו פועל צוות מורים ותיק ומנוסה בהוראת השפה הערבית ובהגשת תלמידים לבחינות הבגרות בהיקף חמש יחידות לימוד מזה שנים רבות.

מטלה

לתלמידים ניתנה מטלה אחת שכללה 48 מילים שנבחרו מתוך ספר הלימוד של חטיבת הביניים. חלקן היו מילים בעלות איות תקין, וחלקן מילות תפל (מילים לא-אמיתיות). מילות התפל היו מבוססות על מילים אמיתיות. בכל אחת מהן הוחלפה רק אות אחת באות דומה (למשל, ט - ظ) או בהגה דומה (למשל, /ס-/=/ص/), כפי שהובהר לעיל. למשל: המילה *بصل* הינה מילת תפל (המילה האמיתית המקבילה לה היא *بصل* 'בצל', בחילופי *ס-ص*). התלמידים נתבקשו לציין בגוף השאלון אם המילה כתובה בצורה נכונה או שגויה. השאלון היה מורכב משני נוסחים. המילים בכל נוסח היו הפוכות בסדר הופעתן בשאלון במטרה לווסת את השפעת סדר הופעתן של המילים על תשובות התלמידים. מילות תפל בעלות שגיאה פונולוגית (למשל, *جرى*) בנוסח א' של השאלון הופיעו כמילות תפל בעלות שגיאה אורתוגרפית (*جرىص*) בנוסח ב' של השאלון. במהלך הניתוח הסטטיסטי, השאלונים נמצאו ברמת קושי דומה בעבור התלמידים, כפי שיוצג להלן.

ממצאים

תחילה יוצג ניתוח סטטיסטי ראשוני של מספר הנבדקים שהשתתפו במחקר בכל כיתה, ומספר המילים שנכללו בכל אחד מן השאלונים. בסך הכול, השתתפו במחקר 72 תלמידי כיתות ט' (N=32), י"א (N=20) ו-י"ב (N=20), מהם 33 בנים ו-39 בנות. כל תלמיד השיב בסך הכול על 48 מילים. על שאלון בנוסח א' השיבו 40 תלמידים ועל השאלון בנוסח ב' השיבו 32 תלמידים.

טבלה 1: מספר הנבדקים ואחוזי הנבדקים, לפי כיתה ונוסח השאלון

	נוסח 1		נוסח 2		סך הכול	
	מספר	אחוז	מספר	אחוז	מספר	אחוז
כיתה ט'	20	50%	12	37.5%	32	44.4%
כיתה י"א	10	25%	10	31.3%	20	27.8%
כיתה י"ב	10	25%	10	31.3%	20	27.8%
סך הכול	40	100%	32	100%	72	100%

שאלון המחקר (בשני הנוסחים) כלל מילות תפל שהיו בהן שגיאות אורתוגרפיות ופונולוגיות וכן מילים שאיותן תקין. במסגרת הניתוח הסטטיסטי, בדקנו עד כמה הצליחו התלמידים לזהות את המילים בעלות האיות התקין מזה ואת מילות התפל מזה. בטבלה 2 מוצגים אחוזי ההצלחה (תשובות נכונות) בקרב התלמידים בזיהוי המילים בעלות האיות התקין ומילות התפל בשני נוסחי השאלון, לפי כיתות.

טבלה 2: אחוזי הצלחה בזיהוי מילים בעלות איות תקין ומילות תפל בקרב התלמידים לפי כיתותיהם, וסטיות תקן

	גרסה 1		גרסה 2		סך הכול	
	מילות תפל	מילים בעלות איות תקין	מילות תפל	מילים בעלות איות תקין	מילות תפל	מילים בעלות איות תקין
כיתה ט'	41% (16.)	54% (12.)	36% (09.)	47% (10.)	39% (14.)	52% (12.)
כיתה י»א	46% (24.)	70% (19.)	37% (08.)	76% (17.)	42% (18.)	73% (18.)
כיתה י»ב	54% (11.)	66% (09.)	42% (19.)	71% (13.)	48% (16.)	69% (11.)
סך הכול	46% (18.)	61% (15.)	38% (13.)	64% (19.)	42% (16.)	62% (17.)

הממצאים המוצגים בטבלה 2 מצביעים על ממוצע הישגים גבוה יותר בזיהוי מילים בעלות איות תקין ומילות תפל בקרב תלמידי כיתות י»א-י»ב לעומת תלמידי כיתה ט'. ביקשנו לבדוק אם קיים קשר בין שנת הלימוד לבין גרסת השאלון (כדי לוודא שאין הטיות במילוי אחד מנוסחי השאלון בכיתה מסוימת), ואם יש קשר בין שני משתנים אלה לבין סיכויי התלמידים לזהות את המילים בעלות האיות התקין ואת מילות התפל שיש בהן שגיאות כתיב שונות. לשם כך נבדקו הנתונים בניתוחי שונות של two-way ANOVA ו-three-way ANOVA, תחילה לשם בדיקת אינטראקציות בין כיתת הלימוד (ט', י»א, י»ב) לבין גרסת השאלון שבה נבחן כל תלמיד (two-way ANOVA) כמשתנים בלתי תלויים, ולאחר מכן בין שני אלה ובין הישגי הנבדקים (three-way ANOVA) כמשתנה תלוי. בטבלה 3 מוצג ניתוח משתנים לפי נבדקים, השפעות עיקריות ואינטראקציות.

טבלה 3: ניתוח משתנים לפי נבדקים, השפעות עיקריות ואינטראקציות במודל אנובה

	Df	F	η_p^2
משתנים בלתי תלויים			
גרסת השאלון	1,66	3.53	.05
כיתה	2,66	***19.42	.37
אינטראקציה בין גרסת השאלון והכיתה	2,66	0.42	.01
משתנים תלויים			
הישגי התלמידים (תשובות נכונות)	1,66	***57.88	.47
אינטראקציה בין תשובה נכונה לגרסת השאלון	1,66	3.03	.04
אינטראקציה בין תשובה נכונה לכיתה	2,66	*4.04	.11
אינטראקציה בין תשובה נכונה לכיתה ולגרסת השאלון	2,66	1.24	.04

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

ניתוח המשתנים המוצג בטבלה 3 מצביע על אפקט מובהק של כיתה ($F=19.42, p<.001$) וכן על אפקט מובהק של זיהוי מילים בעלות איות תקין לעומת מילות תפל ($F=57.88, p<.001$). נוסף על כך, קיימת אינטראקציה בין כיתה לבין מילים בעלות איות תקין לעומת מילות תפל ($F=4.04, p<.05$). בדיקת מקור האינטראקציה מצביעה על הישגים גבוהים יותר בקרב התלמידים בזיהוי מילים נכונות (62%) לעומת מילות תפל (42%). כן נמצא, שתלמידי כיתות י"א-י"ב מצליחים לזהות מילים בעלות איות תקין יותר מתלמידי כיתה ט' באופן מובהק (73% ו-69% לעומת 62%). מטרת המחקר הייתה לבדוק אם מקור הקושי של התלמידים בלימוד השפה הערבית פונולוגי או אורתוגרפי, או שניהם גם יחד. תשובה לשאלה זו תיתכן באמצעות ניתוח של מילות התפל בלבד, על פי סוגי שגיאות הכתיב שבהן (פונולוגיות או אורתוגרפיות). לפיכך, לשם הרחבת ניתוח המשתנים והשלמתו במסגרת המחקר הנוכחי, ביקשנו לבדוק עד כמה הצליחו התלמידים לזהות את מילות התפל במקרים שבהם שגיאת הכתיב הייתה פונולוגית (למשל, *مري* במקום *مريص* 'חולה'), זאת ועוד, ביקשנו לבדוק אם הייתה השפעה לסוג הפונמות או הגרפמות השגויות שהוחלפו במילים לועיות, וילוניות-ענבליות, שיניות ונחציות.

מניתוח תשובות התלמידים ביחס למילות התפל בלבד עולה שסיכויי התלמידים, בכל הכיתות, לזהות מילות תפל בעלות שגיאה אורתוגרפית גבוהים יותר באופן מובהק ($b=0.45, p<.05$) מאשר היכולת לזהות מילות תפל בעלות שגיאה פונולוגית. לא נמצא כל אפקט נוסף בין הכיתות, ולא נמצאה אינטראקציה בין כיתה מסוימת ליכולת התלמידים לזהות שגיאה מסוג מסוים ($b=-0.20, p>.05$; $b=-0.03, p>.05$). וכן, לא נמצא כל אפקט בין מילות תפל בעלות שגיאות פונולוגיות שונות, כלומר אין לסוג הפונמה השפעה על מידת היתכנות זיהויה על ידי התלמידים בכל הכיתות. לסיכום, ממצאי המחקר מעידים בוודאות שהקושי העיקרי של לומדי הערבית הוא פונולוגי. בפרמטר זה לא חל כל שיפור בקרב תלמידי חמש יח"ל עד תום לימודי הערבית בכיתה י"ב. הממצאים אינם מעידים על קושי בפונמה מסוימת בערבית, כי אם על קושי כללי בזיהוי פונמי בערבית, שאינו משתנה במשך שש שנות לימוד השפה הערבית. הקושי האורתוגרפי שנמצא במחקרים קודמים בקרב תלמידי כיתות ח'-י', אינו קיים עוד בכיתות י"א-י"ב.

דיון ומסקנות

מחקר זה ביקש לבחון את מקור ה"מעמסה הלשונית" שהגדירו חוקרים במחקרים קודמים בנוגע ללימוד השפה הערבית בקרב תלמידים דוברי עברית כשפת-אם, ואם היא פונולוגית או אורתוגרפית במהותה, או שתיהן גם יחד. ממצאי המחקר מעידים שהקושי האורתוגרפי שמלווה את התלמידים במשך כל שנות חטיבת-הביניים אינו מהווה גורם משמעותי לתלמידי כיתה י"ב, אולם הקושי הפונולוגי נותר בעינו. ממצאי מחקר זה מחזקים ממצאים קודמים בדבר היעדר חשיפה מספקת לשפה הערבית במשך כל שנות הוראתה במערכת החינוך הערבית, ומעלים שהיא נלמדת בעיקר כמערכת של סימנים גרפיים כתובים, בלא ייצוג שמיעתי מספק, גם אצל מי שהשלימו חמש יחידות לימוד ערבית בבית הספר התיכון לאחר שש שנות לימוד.

במסגרת מערך המחקר הוצגו לתלמידים שהשתתפו בו, תלמידי כיתות ט', י"א ו-י"ב, 48 מילים, חלקן מילים שאינן תקינות (בלי שגיאת כתיב) וחלקן מילים שיש בהן שגיאת כתיב פונולוגית או אורתוגרפית (מילות תפל). התלמידים נתבקשו לציין בשאלון המחקר אם המילה כתובה באופן תקין או לא. ניתוח ממצאי המחקר הנוגעים למילות התפל נועד להשיב על שאלת המחקר המרכזית. מניתוח הנתונים עולה שתלמידי כל הכיתות מצליחים יותר לזהות מילים שיש בהן שגיאה אורתוגרפית מאשר מילים שיש בהן שגיאה פונולוגית, ושאינן שינוי או שיפור משמעותי ביכולת זו במשך הזמן. הווי אומר, הקושי העיקרי של לומדי הערבית בכל שנות לימודיהם נותר פונולוגי, ואין שיפור ביכולת זו גם לאחר שש שנות לימוד של השפה, לרבות לימוד אינטנסיבי במסגרת הוראת חמש יח"ל לבחינת הבגרות של משרד החינוך.

ממצאים אלה מצויים בזיקה לממצאי מחקרים קודמים, ובמיוחד להשערת השיוך הלשוני שפיתחה סאיג-חדאד (Saiegh-Haddad, 2003, 2004, 2005, 2007). השערת מחקר זו קובעת שבעת לימוד שפה נוספת קיים קושי ברכישתן של פונמות שאינן מוכרות משפת-האם. סאיג-חדאד שייכה השערת מחקר זו לדוברי ערבית כשפת-אם והיא מתייחסת לתופעת הדיגלוסיה בשפה הערבית, שבגינה דוברי ערבית כשפת-אם חווים קושי ברכישת צלילים בשפה הערבית הכתובה (שהיא בעבורם שפה שנייה) שאינם מצויים במצאי הפונמות כשפתם הדבורה (שהיא שפת אימם).

כך למשל, במחקריהם של אבו-רביעה וטהא (Abu-Rabia & Taha, 2004, 2006) נמצא שכ-50% משגיאות הכתיב של תלמידים דוברי ערבית כשפת-אם היו פונולוגיות, עד כיתה ט'. התלמידים התקשו במיוחד בייצוג האורתוגרפי של פונמות שאינן קיימות בשפת אימם. ניתן להרחיב את הטווח של השערת מחקר זו, כפי שהתברר במחקר אחר (פרגמן ורוסק, 2014), ולטעון שבדומה לקושי הקיים בקרב דוברי ערבית כשפת אם, דוברי עברית כשפת-אם חוֹנִים אף הם קושי משמעותי בעיבודם של צלילי השפה הערבית שאינם מהווים חלק מהמאגר הפונמי של השפה העברית. הפונמות שבהן התלמידים מתקשים במיוחד אומנם אינן קיימות במצאי ההגאים של השפה העברית, אך מקצתן דומות לפונמה אחרת בערבית שקיימת בעברית, למשל *ס-ס-ס*. יתרה מכך, חלק מפונמות אלה אינן שכיחות בערבית, כגון *ץ*, *ظ*, *ث*, ולכן בעת לימוד השפה התלמידים נחשפים אליהן פחות מאשר לפונמות לא מוכרות אחרות. חלק מאותן פונמות דומות לפונמות אחרות בערבית שקיימות בעברית, כפי שהודגם לעיל, אך בו בזמן הסמל הגרפי שמייצג אותן בכתב דומה לאות אחרת בערבית. למשל, הפונמה *ص* /דומה לפונמה *س* / שדומה לפונמה *ס* / בעברית, כפי שהוצג לעיל, אך בו בזמן האות *ص* גם דומה לאות *ض* מבחינה אורתוגרפית, וההבדל היחיד ביניהן הוא נקודה דיאקריטית. במילים אחרות, יש גרפמות-פונמות אחרות בשפה הערבית, שתהליך רכישתן מורכב הן מן הפן הפונולוגי הן מן הפן האורתוגרפי. לפיכך, אף שהגורם הפונולוגי משמעותי יותר מן הגורם האורתוגרפי, יש להביא בחשבון את המעמסה הלשונית הכפולה שאיתה מתמודדים התלמידים, ושביניהם הם חוֹנִים תסכול ממושך גם לאחר ששנות לימוד של השפה הערבית.

ממצאי מחקר זה מצויים בזיקה לממצא נוסף במחקר קודם של רוסק ופרגמן (Russak & Fragman, 2014), שעל פיו יכולת ההבחנה השמיעתית (auditory discrimination) של תלמידי כיתה י' פחתה לאחר ארבע שנות לימוד של השפה הערבית. ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצא זה ומראים בוודאות שהגורם הפונולוגי נותר גורם הקושי המשמעותי ביותר גם לאחר ששנות לימוד של השפה הערבית בקרב תלמידים שבחרו ללמוד ערבית באופן מעמיק ולהיבחן בבחינת הבגרות בהיקף של חמש יח"ל. אחד ההסברים שהחוקרים הציעו לממצא זה במחקרם הקודם היה מספר השעות המצומצם של לימוד ושל חשיפה לשפה הערבית. בהסתמך על ממצאי המכון לשידור חוץ של מחלקת המדינה בארצות הברית (Jackson & Kaplan, 1999), כדי להגיע לרמת תפקוד לשונית גבוהה בשפה נוספת כלשהי בעלת מאפיינים לשוניים דומים לאלה של שפת האם, דרוש מינימום של כ-600 שעות חשיפה ותרגול בקבוצות קטנות. בהסתמך על ג'קסון וקפלן, החוקרים הסיקו שהיקף שעות הלימוד של השפה הערבית והחשיפה אליה אינו מגיע לסף המינימום הנדרש עד כיתה י', וסברו שיש בכך כדי להסביר את הישגיהם הדלים של התלמידים בתחום זה. יש לציין שבזמן עריכת מחקר זה (2009), לימודי החובה של הערבית היו, על פי הנחיות משרד החינוך, עד כיתה י'. כיום, לימודי החובה של השפה הערבית הם עד כיתה ט'. צמצום החשיפה לשפה הערבית בשנת 2014, על פי מדיניות משרד החינוך ושר החינוך לשעבר, הרב פירון, עשוי אפוא להעצים את התסכול שחוֹנִים רוב התלמידים בהקשר זה בשנים האחרונות במערכת החינוך העברית. העובדה שהגורם הפונולוגי נותר משמעותי גם לאחר ששנות לימוד השפה הערבית, בקרב מי שבחרו להיבחן בבחינת הבגרות בהיקף של 5 יח"ל, מעוררת סימני שאלה רבים (וסימני קריאה בצידם): האם "נגזר" על לומדי הערבית להמשיך לחוות תסכול זה בלימוד השפה הערבית? האם זו רק שאלה של מספר שעות הלימוד, או שמא יש לחפש את התשובות בכיוונים אחרים הנוגעים לתכנים (תוכנית הלימודים), לפדגוגיה ולהכשרת המורים.

זה מכבר טענו חוקרים אחרים, שהוראת השפה הערבית בכתיב הספר העבריים היא בבחינת הוראתה של 'שפה מתה' (פרגמן, 2006), מה שמכונה לעיתים "לטיניזציה של הערבית" (Uhlmann, 2011: 100). תוכנית הלימודים בערבית במערכת החינוך העברית מתמקדת בהוראת השפה הערבית הכתובה, ואין בה הנחיות ברורות לפיתוח מיומנות השמע. גם בבחינת הבגרות נעדרת התייחסות למיומנות זו. כתוצאה מכך, רוב המורים מקדישים את מרבית שעות ההוראה לקריאת טקסטים בערבית ולתרגול התשתית הדקדוקית והתחבירית של השפה הערבית הכתובה (פרגמן, 1999; Fragman, 1999). זאת ועוד, הרוב המכריע של המורים לערבית הם דוברי עברית כשפת-אם. מורים אלה הם 'תוצרי' מערכת החינוך והמוסדות להכשרת מורים, שבהם השיעורים בערבית מתקיימים על פי רוב בעברית, בלי חשיפה לשפה (אם באמצעות האזנה למרצים שידברו ערבית בשיעוריהם, ואם באמצעות מעבדה לשונית או האזנה לקישורים לטקסטים משודרים), ובלי הכשרה שתאפשר להם ללמד את שיעוריהם בשפה הערבית. הגיית השפה הערבית מצטמצמת להגייה טכנית בגבולות הפונולוגיה העברית הכללית בכל מוסדות הלימוד, החל באוניברסיטאות, דרך המכללות להוראה, וכלה בשיעורי הערבית בכתיב הספר. באחד המחקרים שערכתי בעבר הודו בפניי אחדים מהמורים לערבית, שאין הם מסוגלים להגות פונמות בערבית שלא קיימות בשפה העברית (Russak & Fragman, 2014). פונמות אלה נכללו גם במחקר הנוכחי. אם להסתמך על דיווחי המורים, אפשר שהקושי שמלווה את התלמידים לאחר ששנות לימוד השפה הערבית

במערכת החינוך העברית, מלווה חלק לא מבוטל מהמורים לערבית, גם לאחר שהשלימו תואר אקדמי ותעודת הוראה בערבית, והם עצמם מנחילים את אותו 'חסך פונולוגי' לתלמידיהם בהווה. כמדריך פדגוגי בהכשרת מורים לערבית בעבר, זכור לי שאחת הסטודנטיות במסלול לתעודת הוראה בערבית אמרה לי, שאם אלמד את השיעור בהכשרה פדגוגית בערבית, היא אולי תדע קצת יותר ערבית, אך לא תדע פדגוגיה. באמירה זו הסטודנטית ביקשה לומר, שפענוח השיח בערבית יגזול ממנה את מרבית האנרגיות, עד כי תתקשה להפנים בה בעת את תכניו הפדגוגיים של השיעור. אמירה זו עשויה להמחיש את מורכבות מצבה של הוראת הערבית, כפי שמתקיימת מזה שנים רבות במוסדות להכשרת מורים. המועמדים (המעטים) שמגיעים ללמוד במסלול לתעודת הוראה בערבית לאחר שהשלימו תואר אקדמי בחוגים לשפה וספרות ערבית או בחוגים ללימודי המזרח התיכון, סובלים אף הם מ'חסך פונולוגי' שאינו מאפשר להם לתקשר בשפה הערבית, והם מוסיפים להורות את השפה הערבית בעברית ולהנחיל את אותו 'חסך פונולוגי' גם לתלמידיהם. כדי להביא לשינוי משמעותי בתחום זה נדרשת חשיבה מחודשת כלל-מערכתית באשר לתהליכי הכשרת המורים לערבית ובאשר להדגשים החינוכיים בהוראת השפה הערבית בבתי הספר העבריים.

רשימת המקורות

- אלעזר-הלוי, ד' (תשס"ט). רוחות לאומיות ותפיסות מיליטריסטיות בלימודי הערבית בישראל. דור לדור, ל"ד, 7-23. לוסטיגמן, ר' (2008). הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים: שקיעה נוגה – קריאה לחשיבה מחודשת על מרכזיותם של לימודי השפה הערבית במסגרת מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך לחיים משותפים. בתוך 60 שנות חינוך בישראל – כנס מנדל לחינוך (עמ' 167-177). ירושלים: מנדל - יחידת הבוגרים.
- מנדל, י' (2020). שפה מחוץ למקומה: אוריינטליזם, מודיעין והערבית בישראל. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- סאיג-חדאד, א' (2008). על האתגרים שמציבה הדיגלוסיה לילדים הרוכשים תהליכי קריאה בסיסיים בערבית. אוריינות ושפה 1, 105-126.
- ספולסקי, ב', שוהמי, א' ודוניצה-שמידט, ס' (1995). חינוך לשוני בישראל: פרופיל הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים. רמת גן: המכון לחקר מדיניות לשונית, אוניברסיטת בר אילן.
- פרגמן, א' (1999). מטלות הסיכום והתרגום בהוראת הכנת הנקרא בערבית לדוברי עברית ילידי ישראל. אוריינות: חקר עיון ומעש 1, 143-162.
- פרגמן, א' (2000). הוראת הלשון הערבית הדבורה: צורך בשינוי המדיניות. ביטאון למורים לערבית ולאסלאם 25, 136-144.
- פרגמן, א' (2007). התלמיד השקדן בא בשבוע שעבר אל בית הספר שמח וטוב לב: שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית. אל-רסאלה 14, 31-46. (בערבית)
- פרגמן, א' ורוסקי, ס' (2014). היבטים פונולוגיים ואורתוגרפיים ברכישת השפה הערבית בקרב תלמידים דוברי עברית כשפת אם. בתוך סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 332-346). תל אביב: מכון מופ"ת.
- רבין, ח' תשנ"ג. שפות שמיות. ירושלים: מוסד ביאליק.
- Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (1995). Different orthographies, different context effects: The effects of Arabic sentence context on skilled and poor readers. *Reading Psychology, 16*, 1-19.
- Abu-Rabia, S. & Taha, H. (2004). Reading and spelling error of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*, 651-689.
- Abu-Rabia, S. & Taha, H. (2006). Phonological errors predominate in Arabic spelling across grades 1 – 9. *Journal of Psycholinguistic Research, 35*, 167-188.
- Aharon-Peretz, J. & Ibrahim, R. (2005). Is literary Arabic a second language for native Arab speakers? *Journal of Psycholinguistic Research 34*, 51-70.
- Azzam, R. (1984). Orthography and reading of the Arabic language. In J. Aaron & R.M. Joshi (Eds.), *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems* (pp. 1-29). Kluwer Academic.

- Azzam, R. (1993). The nature of Arabic reading and spelling errors of young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 355–385.
- Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88, 217-228.
- Dziubalska-Kořaczyk, K. (2003). How learners 'repair' second language phonology and whether they may become native speakers. In E. Waniek-Klimczak & S. Włodzimierz (Eds.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego*. Neofilologia, tom V. Płock: Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku.
- Edzard, Lutz (2013). Hebrew, Arabic: A comparative view. In: Abdelwahab Meddeb & Benjamin Stora (editors), *A History of Jewish-Muslim Relations* (pp. 653–663). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Eviatar, Z., Ibrahim, R., & Ganayim, D. (2004). Orthography and the hemispheres: Visual and linguistic aspects of letter processing. *Neuropsychology*, 18, 174-184.
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Flege, J.E. (2012). *The Role of input in second language (L2) speech learning*. http://jimflege.com/files/Flege_Lodz_2012.pdf
- Fragman, A. (1999). Summarizing and translation in teaching Arabic reading comprehension in Israel. *Al'Arabiyya* 32, 67-88.
- Fragman, A. (2014). Spelling proficiency of novel phonemes in Arabic among native Hebrew academic students. *Athens Journal of Philology* 1, 5-16.
- Fragman, A., & Russak, S. (2010). Analyzing errors of Hebrew native speakers learning Arabic as a foreign language in Israel. *Arabele 2009*. Madrid: The Arabic House, 103-114.
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-114.
- Gillis, S. & Ravid, D. (2000). Typological effects on spelling development: a crosslinguistic study of Hebrew and Dutch. *Journal of Child Language*, 33, 621-659.
- Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2002). The characteristics of the Arabic orthography slow its cognitive processing. *Neuropsychology*, 16, 322-326.
- Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2007). Metalinguistic awareness and reading performance: a cross-language comparison. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36, 297-317.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2001). Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (297-311). Honolulu: University of Hawaii, Second Language teaching and Curriculum Center.
- Jackson, F.H., & Kaplan, M.A. (1999). Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching. *Foreign Service Institute, US Department of State*. https://csclub.uwaterloo.ca/~rfburger/language/fsi_gurt_1999_07.pdf
- Russak, S., & Fragman, A. (2014). Spelling development in Arabic as a foreign language among native Hebrew speaking pupils. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 27, 359-381.
- Russak, S., & Saiegh-Haddad, E. (2010). Phonological awareness in Hebrew (L1) and English (L2) in normal and disabled readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 427-442.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: the case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.

- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics* 25, 495–512.
- Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 559–582.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 607–626.
- Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-226.
- Treiman, R. & Bourassa, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20, 1-18.
- Uhlmann, A.J. (2011). Policy implications of Arabic instruction in Israeli Jewish schools. *Human Organization*, 70, 97-105.

