

תרומת המיצב הכלכלי-חברתי, אוריינות הבית, קבוצת הגיל, ומשך הפעילות האוריינית לניצני אוריינות הילד: השוואה בין התקופה שלפני הקורונה לתקופת הקורונה בחברה הערבית

חדיג'ה חסן עאמר ועפרה קורת

אוניברסיטת בר אילן

מחקר זה נערך בחברה הערבית במהלך הגל השלישי של התפרצות נגיף הקורונה בישראל. בחנו את התרומה של המיצב הכלכלי-חברתי של משפחת הילד, אוריינות הבית, קבוצת הגיל, ומשך הפעילות האוריינית המסורתית והדיגיטלית (היחידנית או המשותפת עם ההורה) לרמת ניצני אוריינות הילד, כפי שהיא הוערכה על ידי ההורה, עקב אי היכולת להגיע לילדים בגנים, בשל הסגרים בתקופת הקורונה. במחקר השתתפו 134 הורים לילדי גן מהחברה הערבית המוסלמית, בחלוקה דומה על פי מגדר ההורה, מגדר הילד, רמת מיצב חברתי כלכלי נמוך בינוני, וילדי גן-טרום-חובה וחובה. המשתתפים שהיו מיושבים שונים בארץ, מילאו שאלון מקוון, באמצעותו נאסף מידע לגבי משתני המחקר. נמצא שרמת אוריינות הבית, והערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד במיצב הבינוני גבוה הייתה גבוהה מזאת במיצב הנמוך. רמת ניצני האוריינות של ילדי גן-חובה הוערכה כגבוהה מזאת של ילדי גן טרום-חובה. משך זמן הפעילות האוריינית המסורתית של הילדים מהמיצב הבינוני היה ארוך יותר לפני תקופת הקורונה ובזמן הקורונה בהשוואה לזה במיצב הנמוך. משך זמן הפעילות האוריינית הדיגיטלית היחידנית גדל משמעותית אצל ילדי המיצב הבינוני בזמן הקורונה. לעומת זאת, משך הפעילות הדיגיטלית המשותפת לא נמצא שונה בשני המיצבים לפני תקופת הקורונה ובזמן הקורונה. קבוצות הגיל השונות לא נבדלו במשך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטלית לפני הקורונה ובזמן הקורונה. רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד, משך זמן הפעילות המסורתית היחידנית לפני הקורונה, ומשך זמן הפעילות המסורתית המשותפת בזמן הקורונה תרמו להערכה גבוהה יותר של ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד. בנוסף, תכיפות הקריאה לילד מתוך ספר, כאחד ממדדי אוריינות הבית, תרמה את התרומה הגדולה ביותר להערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד. הדיון מתייחס לממצאי המחקר ולהשלכותיו, ומעלה הצעות למחקרי המשך.

מילות מפתח: מיצב כלכלי-חברתי, רמת אוריינות הבית, משך פעילות אוריינית, הערכת ההורה את רמת אוריינות הילד, תקופת הקורונה, ילדי גן, חברה ערבית.

מבוא

תקופת מגפת הקורונה שימשה כר נרחב למחקר בתחומים שונים, כולל בתחום התפתחות ניצני אוריינות הילד. נקיטת אמצעי בטיחות במטרה למנוע את התפשטות המגיפה, שכללה סגר ביתי, סגירת הגנים ובתי הספר, עצירת הפעילויות החוץ-לימודיות, והפסקת קיום אינטראקציה פיזית-ישירה של ילדים עם בני גילם דרשו התנהלות שונה בבתיים כולל במשפחות עם ילדים צעירים. מחקרים שהחלו להתפרסם קרוב להתפרצות המגפה בחנו את השפעת המצב החברתי-כלכלי, והפסיכולוגי-חברתי על התנהלותן של משפחות אלה (Stein- Zamir et al., 2020). מחקרים שנערכו בתחום ראשית האוריינות (קורת, עאמר, מחאמיד וכבהא, 2021; Aram, Meoded & Karabanov, 2020) הראו, שתקופה זאת הביאה לעלייה דרסטית בזמן הצפייה במסכים, פעילות אשר הפכה לנורמה חדשה (Al-Balushi & Essa, 2020). הזמן הפנוי הרב שנוצר, הוביל

לכך, שילדים בילו במשך שעות ארוכות במשחקי טלוויזיה, וידאו, סמארטפונים וטאבלטים כחלופה לפעילויות חברתיות (Wiederhold, 2020).

הצפייה הגוברת במסכים בגיל הרך איננה כמובן תוצר בלעדי של תקופת הקורונה. הנושא העסיק בשני העשורים האחרונים אנשי חינוך, הורים וחוקרים ממדינות וקבוצות תרבותיות שונות, וקיימת מחלוקת לגבי שימוש במסכים בגיל הרך (קורת, עאמר, מחאמיד וכבהא, 2021; Montag & Elhai, 2020). מחקרים מסוימים הצביעו על קשר בין צפייה במסכים בגיל הרך לבין קשיים בשונה, בקשב וריכוז, בהפרעות התנהגות, בהתפתחות חברתית ובהתפתחות שפה, ועוד (Kabali et al., 2015). הטענה היא שצפייה פסיבית ולא מבוקרת במסכים לזמן ממושך, עלולה לפגוע בהתפתחות ובלמידה של ילדים צעירים (Lorenzo & Trujillo, 2018). במקביל חוקרים אחרים טוענים, שאין לצאת בהכללה נגד שימוש בטכנולוגיה בגיל הרך, ולאיכות התוכנות יש חשיבות גדולה בדיון זה (Marsh et al., 2018). לפיהם תוכנות הבנויות בצורה מותאמת לילד עשויות לתרום ללמידה יעילה ומשמעותית בגיל הרך. למשל, קריאת ספר אלקטרוני, הכוללת תמיכה בהבנת מילים קשות, יכולה ללמד את הילדים מילים חדשות, שהם לא הכירו קודם לכן (Korat, 2010). תוצאות חיוביות נמצאו גם בתוכנות חינוכיות, הכוללות משחקים ויצירתיות (Marsh et al., 2018) מעבר לעניין איכות התוכנות, הורים, מחנכים ואנשי מחקר מתחבטים בשאלות, מהו הגיל המומלץ להתחיל לאפשר לילד לצפות במסכים? מה משך הזמן שיש לאפשר זאת? (Cheng & Wilkinson, 2020) ומה התכנים המומלצים לצפייה?

אחד התחומים החשובים בהתפתחות הילד הצעיר בגיל הרך הוא תחום השפה וניצני האוריינות. הסביבה האוריינית הביתית של הילד (הכוללת חומרים כתובים ופעילויות רלבנטיות) מהווה תשתית מרכזית לרכישת השפה והאוריינות הפורמאלית בבית הספר (Whitehurst & Lonigan, 2003). פעילויות כמו קריאת ספר לילד, או כתיבה משותפת של הורה-ילד בגיל הגן נחשבות לפעילויות חשובות המהוות בסיס איתן לרכישה הפורמלית של קרוא וכתוב בבית הספר.

נשאלת השאלה, מה אופי הפעילות, שהתרחשה בבית בין ההורים לילדיהם בגיל הגן במהלך תקופת הקורונה, בהתייחס לטיפוח אוריינות הילד? האם התקיימו פעילויות אורייניות? האם הן היו הפעילויות המסורתיות (שימוש בחומר פיזי מודפס) או שהיו פעילויות, שכללו שימוש במדיה דיגיטאלית? האם הן היו משותפות עם ההורה, או התקיימו על ידי הילד ביחידות? מה היה משך הזמן של כל סוג פעילות? האם מדדים אלה קשורים לרמת ניצני אוריינות הילד? ועד כמה הם גם קשורים למיצב הכלכלי-חברתי של המשפחה? במחקר הנוכחי התמקדנו בשאלות אלה. הדיון בנושא זה הינו חשוב על רקע העלייה המשמעותית שדווחה, בשימוש בכלים דיגיטאליים של הילדים באופן כללי ובפרט בתקופת הקורונה.

אוריינות הבית ומיצב כלכלי-חברתי

רמת אוריינות הבית מתבטאת בין היתר בכמות החומרים הכתובים המצויים בבית הילד, כמו עיתונים, ספרים למבוגרים וילדים, משחקים הקשורים לקריאה ולכתיבה, כמות העזרים הטכנולוגיים העשויים לתרום להתפתחות אוריינות הילד, שכיחות פעילויות אורייניות כמו ביקורים בספרייה, תדירות קריאת ספרים, וכתיבה משותפת הורה-ילד (Korat, Klein & Segal-Drori, 2007). מחקרים רבים מצביעים על קשר מובהק בין רמת המיצב הכלכלי-חברתי לבין רמת הסביבה האוריינית של הילד (Aram & Biron, 2004). ילדים ממיצב נמוך חיים בסביבה דלה בכלים אורייניים ובשכיחות נמוכה של פעילות אוריינית עם

משפחתם (Bus & Van Ijzendoorn, 1995). מחקרים שנערכו בחברות ערביות בעולם, במדינות במזרח התיכון וצפון אפריקה, כמו ירדן, לבנון, מצרים, תוניסיה, מרוקו, קטר ואיחוד האמירויות מצביעים על קשר חיובי בין רמת המיצב הכלכלי-חברתי של משפחת הילד לבין הישגיו בתחום האוריינות (Al-Bahiri & Mahfouzi, 2014). ממצאים דומים עלו גם ממחקרים, שנעשו בישראל בקרב ילדים דוברי ערבית, אצל ילדי גן במיומנויות שפה ואוריינות (חסונה ערפאת ואחרים, 2010). במודעות פונולוגית, בידע אלפביתי, בתחביר ובמיומנויות מורכבות יותר כגון הבנת הנקרא (Saiegh-Haddad, shahbari-Kassem & Schiff, 2020) ובמוטיבציה לקריאה והבנת הנקרא (Midraj & Midraj, 2011).

במחקר הנוכחי בחנו תרומתו של המיצב הכלכלי-חברתי בחברה הערבית, רמת אוריינות הבית ומשך זמן הפעילות האוריינית המסורתית והדיגיטאלית בבית להערכת ההורה את רמת אוריינות הילד. התייחסנו לתקופה שלפני משבר הקורונה ובזמן המשבר, בקרב ילדי גן חובה וטרום-חובה. המטרה הייתה לבדוק, האם למיצב הכלכלי חברתי, ולרמת אוריינות הבית ישנה תרומה לרמת ניצני אוריינות הילד? האם חלו שינויים בתקופת הקורונה במיצבים השונים אשר תרמו לרמת ניצני אוריינות הילד?

האוריינות בבית: כלים מסורתיים וכלים דיגיטליים

המשפחה בה גדל הילד הצעיר מהווה בסיס חשוב להתפתחותו הקוגניטיבית הלשונית והאוריינית, על ידי יצירת סביבה פיזית ואנושית תומכת (Whitehurst & Lonigan, 1998). בסביבת הבית נכללים מגוון כלים אורייניים מסורתיים (חומרים כתובים, משחקים הקשורים לכתובה ומשחקי מחשב), וכן מגוון פעילויות משותפות שהורים מקיימים עם ילדיהם (משחקים, קריאה וכתובה). כל אלו עשויים להשפיע על התפתחות השפה הדבורה והכתובה של הילד (קורת, 1998, 2002). סביבה אוריינית עשירה מנבאת יכולות אורייניות גבוהות בגיל הגן בניצני קריאה, ניצני כתיבה, במודעות פונולוגית ובמודעות אורתוגרפית (ארם, 1999). מעבר לכלים המסורתיים בעידן הדיגיטלי של היום, השוק מוצף בתוכנות רבות המיועדות לילדים החל מגיל צעיר, כולל ספרים אלקטרוניים ומשחקים בעברית ובערבית (קורת, עאמר, מחאמיד וכהבא, 2021). חלק מהן נחשבות למוצלחות ועם פוטנציאל לתמוך בשפה ובראשית אוריינות הילד, וחלקן ברמה ירודה (Korat & Falk, 2019). מחקרים הראו שפעילות משותפת של מבוגר עם הילד בתוכנות באיכות טובה, עשויות לתרום ללמידה של הילד מעבר לפעילות היחידנית שלו בכלים אלה (שניאור, 2017). השימוש שעושים ילדים צעירים באופן עצמאי או במשותף עם אחרים בכלים אורייניים מסורתיים או כלים דיגיטליים, עשוי לתרום להתפתחות אוריינות הילד (Korat, 2009). מחקרים קודמים שנערכו במשפחות ערביות בישראל הראו, שרמת אוריינות הבית תרמה לאוריינות הילד בגיל הגן (חסונה ערפאת, 2010) ובכיתה א' (Aram, Korat & Hassunah-Arafat, 2013). חשוב לציין, שתרומה זאת הייתה מעבר לרמת המיצב הכלכלי-חברתי. נשאלת השאלה, עד כמה ממצא זה עקבי והוא עולה גם במחקרים אחרים? שאלה נוספת היא, האם תקופת לחץ ומשבר, כמו תקופת הקורונה, תצביע על ממצאים דומים? בהסתמך על התכנים שהעלנו לעיל, במחקר הנוכחי בדקנו את רמת אוריינות הבית של ילדי גן בחברה הערבית בקבוצות ממיצב כלכלי-חברתי שונות: בתקופת הקורונה. התייחסנו בין היתר לכלים ולפעילויות, שנעשו באופן מסורתי ובאופן דיגיטלי.

הקשר בין גיל הילד והתפתחות ניצני האוריינית

תהליך רכישת השפה הדבורה הנו תהליך טבעי, המתרחש אצל ילדים על פי שלבי התפתחות ובאופן כללי במהלך פרקי זמן דומים (Landsmann-Tolchinsky & Levin, 1987). התפתחות זאת מתרחשת בד בבד

עם התפתחות המערכת העצבית, המוטורית הקוגניטיבית, החברתית, והרגשית (ברמן, 1997). התפתחות ניצני אוריינית הילד היא למעשה תולדה של בשילה נוירולוגית, שמתקדמת עם העלייה בגיל, והיא נתמכת בפעילות המתרחשת בסביבה החברתית (הבית והמסגרת החינוכית) (Korat & Levin, 2002). ילד בן שש בדרך כלל יהיה בעל רמות גבוהות יותר של מודעות פונולוגית, ידע באותיות, חיבור בין צליל לאות, קריאת מילים, כתיבת מילים, זיהוי מילים כתובות, הבנת מילים והבנת סיפור בהשוואה לילד בן ארבע (Landsmann-Tolchinsky & Levin, 1987).

השפעת גיל הילד על התפתחותו האוריינית המוקדמת נמצאה גם אצל ילדים דוברי ערבית בגיל הגן בהתייחס למודעות פונולוגית (Aram & Levin, 2002). והכרת שמות אותיות (Most, Levin & Sarsour, 2008). יחד עם זאת, לסביבת הבית עשויה להיות תרומה ייחודית משלה להתפתחות ניצני אוריינית הילד, והיבטים כמו מיצב חברתי-כלכלי יכולים להוות מרכיב חשוב שישפיע על התפתחות זאת (קורת, בכר וסנפיר, 2003).

התפתחות שפה ניצני אוריינית

בהערכת רמת ניצני אוריינית הילד נתייחס למדדים: אוצר מילים, הבנת סיפור, ידע אותיות, ידע על מושגי דפוס ומודעות פונולוגית.

אוצר מילים

הילדות המוקדמת נחשבת לזמן קריטי להתפתחות אוצר מילים (Hiebert & Kamil, 2005). גודל אוצר המילים של ילדים צעירים אומנם קשור לגילם, אך הוא מתאפיין בשונות גדולה. קצב הרכישה נמצא בקורלציה עם התמיכה לה זוכים הילדים הצעירים מסביבתם הקרובה (Neuman & Dickinson, 2011). אוצר מילים עשיר בגיל הגן מהווה משאב חיוני להצלחה בקריאה ובהבנת הנקרא בבית הספר (Storch & Whitehurst, 2002). כשילד מכיר את משמעות המילה, הוא קורא אותה בשטף (אוטומטית). באופן זה העומס הקוגניטיבי, יורד, אין צורך להתעכב על פיענוח המילים, וניתן להתמקד בהבנת הנקרא (Penno, Wilkinson & Moore, 2002).

מחקרים שנעשו בחברה הערבית, הצביעו על תרומת רמת אוצר המילים בגילאי גן ליכולות הקריאה, הכתיבה והבנת נקרא בגילאי בית הספר. הממצאים מתייחסים לאוצר מילים בשפה מדוברת (Ibrahim, Eviatar & Aharon-Peretz, 2002) ובשפה ספרותית (Abu-Rabia, 2000). לתרומה זאת חשיבות רבה בשל מאפייני הדיאלוסיה הערבית, קרי הפער הגדול בין השפה הדבורה לכתובה, שגורם לקריאה להיות תהליך קוגניטיבי מאתגר ביותר (Ayari, 1996). רמת אוצר המילים של ילדים דוברי ערבית בשפה הכתובה בגיל הגן ובכיתה א' נמוכה באופן מובהק בהשוואה לרמה המדוברת (ראה למשל, חסונה-ערפאת 2010). במחקר הנוכחי בחנו את הערכת ההורים את רמת אוצר המילים של ילדיהם. בדקנו האם להבנתם הילדים מזהים ומפיקים משמעויות (בשפה המדוברת) של מילים הנאמרות להם בשפה ספרותית.

הבנת סיפור

מעבר להבנת מילים וצירופי משפטים, הבנת סיפור טובה דורשת יכולת זיהוי והבנה של הדמויות והאירועים העולים מהטקסט, והבנת מערכות היחסים ביניהם (Ertem, 2009). מיומנויות אלה מאפיינות בדרך כלל תהליכי חשיבה מסדר גבוה, הכוללים הבנת קשרים סיבתיים, הסקת מסקנות, ויכולת לשלב את הידע שעולה

מהטקסט עם ידע עולם קודם (Cain & Barnes, 2017). מיומנויות אלה מתפתחות במקביל בשלב מוקדם בחיי הילד (Kendeou et al., 2005).

פריז ופריז (Paris & Paris, 2003) שהתמקדו בחקר הבנת הסיפור ביקשו מילדים בגילאי 5-8 לענות על סדרת שאלות. חלקן היו מבוססות על מידע מפורש שהופיע בסיפור (למשל, מה אמר האבא לילדה?) וחלקן שאלות מסוג היקש, שעסקו במניעים סמויים, מחשבות ורגשות שלא הופיעו מפורשות בסיפור (למשל, למה הפנים של הדוב נהיו אדומות?). לפי ממצאיהם הילדים הצעירים בני 3-4 הבינו את המידע המפורש בצורה טובה יותר מהמידע הסמוי. אולם, יכולת זאת הלכה והשתפרה באופן מובהק עם העלייה בגיל.

גם יכולת הפקת הסיפור מתפתחת עם העלייה בגיל. בגילאי 3-4 היא מתבטאת במבטים קצרים התלויים בהקשר ספציפי של כאן ועכשיו. ילדים בגיל זה מתקשים לשמור על רצף נרטיבי מעבר לפעילות אחת או שתיים, האירועים מוצגים באופן לא סלקטיבי וללא העדפות, ואין אירוע בולט שסביבו נרקם הסיפור (Wilkinson, 2013). בגיל 5-6 מתייצב ארגון הסיפור על ציר הזמן, ולרב הילד מציג התרחשות של אירועים ברצף. בגיל 6-8 מתייצבת יכולת הילד להוסיף לסיפור קשרים סיבתיים, ומתגבשת ההכרה בצורך לייצג אחדות של הדמויות (Bornens, 1990). במחקר הנוכחי בדקנו את רמת הבנת הסיפור, באמצעות הערכת ההורים את יכולות ילדיהם לענות על שאלות, המתייחסות לתוכן הסיפור ולכישוריהם בהפקתו.

ידע אותיות

ידע אותיות נחשב לאחד המנבאים המרכזיים ליכולת לרכוש את מיומנויות הקריאה והכתיבה באורתוגרפיות אלפביתיות. ידע זה כולל את הכרת שמות האותיות, צורתן וצליליהן (Piasta & Wagner, 2010). בשפה הערבית ישנן 28 אותיות, ובדומה לשפות אלפביתיות אחרות, ערבית היא שפה אקרופונית, כלל אות יש שני שמות (תקני ומדובר) ושני השמות הם אקרופוניים. בנוסף, בכתיב הערבי צורת האות משתנה ונקבעת לפי אופן התחברותה לאותיות הסמוכות לה (מצב המכונה אלוגרפיה). כמו כן, צורת האות נקבעת גם לפי מיקומה במילה – בתחילתה, באמצעה או בסופה – ולפיכך למרבית האותיות יש שלוש או ארבע צורות כתיבה לפחות (חסונה- ערפאת, 2017). במחקר קודם של חסונה- ערפאת ושותפותיה אשר נערך בישראל (Hassunah-Arafat et al., 2017) בקרב ילדי גן דוברי ערבית, מצאו החוקרות ש%40 מהילדים הצליחו לזהות את האותיות. במחקר הנוכחי, הורים התבקשו להעריך את רמת ידע האותיות של ילדיהם בגני טרום-חובה וחובה.

ידע אודות מושגי דפוס

הילד הצעיר נחשף לשפה הכתובה בסביבתו הקרובה, עוד לפני הלמידה הפורמאלית בבית הספר, ומתחיל להבין שטקסט כתוב מעביר מסר (Morrow & Smith, 1990). המושגים "מילה", "אות" או "כותרת" הם מושגים מופשטים, המייצגים את המציאות באמצעות סמלים. תפקידם לשמש כמקשרים אל המשמעות העומדת מעבר לייצוג. הילדים נחשפים למושגים אלו בסביבה הטבעית, והם בונים ייצוג משלהם למשמעות המושגים. תהליך דומה מתרחש לגבי תפיסת כיוון הקריאה (כיוון הקריאה בערבית הוא מימין לשמאל ומלמעלה למטה), לגבי אופן החזקת ספר הקריאה, לגבי ההבנה שלסימנים הכתובים ישנה משמעות, ולגבי הקשר שקיים בין המילים הדבורות למילים הכתובות (Clay, 1989).

חסונה ערפאת (2010) בחנה את "המשגת הכתוב בספר" של ילדים דוברי ערבית, בגן חובה, באמצעות

הספר *مفاجأة ليارا* (הפתעה ליארה) (משרד החינוך התרבות והספורט, 1993). החוקרת מצאה שמדד המשגת הכתוב היה בין הגבוהים ביותר מבין מדדי השפה התקנית של הילדים (הכרת שמות אותיות, הכרת הקשר צליל אות, מודעות פונולוגית וזיהוי מילים). כמעט 70% מתשובות הילדים לשאלות במבחן הזה היו נכונות. כפי שצוין לעיל, ידע בהמשגת הכתוב בספר בגיל גן חובה נמצא חשוב לרכישת האוריינות הפורמאלית. נושא זה לא נחקר לעומק בחברה הערבית, במיוחד בקרב קבוצת הילדים הצעירים בגן טרום-חובה (נאסר-אבולהגי'א וישראלאשוילי, 2021). במחקר הנוכחי בדקנו את הערכת ההורים בחברה הערבית את רמת המשגת הכתוב של ילדי גן טרום-חובה וגן חובה.

מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית המכונה גם ערנות פונולוגית (והל, טובול, ולפידות, 1994) היא יכולת מטח-לשונית המאפשרת חשיבה מודעת, הבחנה ותפעול (ביצוע מניפולציות) של צלילי השפה הדבורה ומרכיביה, במנותק ממשמעותן הסמנטית (Pufpaff, 2009). הגדרה רחבה זו כוללת את ההכרה, כי השפה המדוברת ניתנת לחלוקה ליחידות דיבור בסיסיות כגון: מילים בתוך משפטים, הברות בתוך מילים, חרוזים, צלילים, פותח וסוגר במילה ופונמות (Ziolkowski & Goldstein, 2008).

התפתחות המודעות הפונולוגית נעה ממודעות "רדודה" הקשורה ליחידות פונולוגיות גדולות, כגון מילים, חרוזים והברות, ועד למודעות "עמוקה" המתייחסת ליחידות פונולוגיות קטנות יותר, כגון תת-הברה ופונמה (Ziolkowski & Goldstien, 2008). אחד מהמחקרים הראשונים והחשובים, שנעשו בנושא בוצעו על ידי ליברמן ושותפיו בראשית שנות השבעים (Lieberman, Shankweiler, Fisher & Carter, 1974). חוקרים אלה מצאו שבגילאי 3-4 (גן טרום-טרום חובה), ילדים התקשו בביצוע מבחני סגמנטציה (פירוק מילים להברות בודדות או לפונמות) ובגיל 5-6 (גן חובה) רב הילדים הצליחו לחלק מילים להברות, אבל רק 17% מהילדים הצליחו במבחני סגמנטציה פונמית. לעומתם 70% מילדי כיתה א', אשר השתתפו במחקר הראו יכולת סגמנטציה פונמית טובה. במחקרים שנערכו בקרב ילדים בגיל הרך דוברי הערבית בישראל נמצא, שבדומה לשפות אחרות, בערבית המודעות הפונולוגית מתפתחת מהיחידות הגדולות (חרוזה והברות) אל היחידות הקטנות (פונמות) (Kardosh, 2016). במחקר הנוכחי ההורים העריכו את יכולת ילדיהם לחלק מילה נתונה לשתי הברות וכן לחלק אותה לשלוש פונמות.

הערכת הורים את רמת ניצני האוריינות של ילדיהם

קיימות עדויות שהורים מודעים בדרך כלל להתפתחות הכללית של ילדיהם (Glascoe, 1999), כולל ליכולתם הקוגניטיבית, ולידע האורייני המוקדם שלהם (Aram, 2008). הרגישות של ההורים לידע האורייני של ילדיהם חשובה, היות והערכה זאת עשויה לסייע להם בעת פעילות משותפת עם הילד. הערכת ההורים את רמתם האוריינית המוקדמות של ילדיהם נמצאה קשורה באופן חיובי לפעילויות שלהם עם הילדים (Korat & Haglili, 2007). לדוגמא, הורים לילדים תאומים נמצאו מודעים להבדלים בין הידע האורייני המוקדם של ילדיהם, והם התאימו את תמיכתם לכל ילד באופן אישי במהלך אינטראקציות כתיבה בהתאם לידע האקטואלי של הילד (Taylor & Schatschneider, 2010). ארם ולוין (Aram & Levin, 2016) מצאו, שהערכת האימהות את רמת ניצני האוריינות של ילדיהן ניבאה את רמתם האקטואלית של הילדים, מעבר לתרומה של האמונות הפדגוגיות הכלליות שלהן. במחקר הנוכחי בדקנו את ההערכה של הורים מהחברה הערבית הישראלית את רמת ניצני האוריינות של ילדם בתחומים השונים.

המחקר הנוכחי

להתפשטות נגיף הקורונה בעולם היו השלכות כלכליות קשות לכלל האוכלוסייה, כולל כמובן לחברה הערבית החיה בישראל. חברה זאת מתאפיינת לרב במעמד כלכלי חברתי נמוך, שמתבטא ברמת החיים נמוכה ובשיעור תעסוקה נמוך (גרא, 2018). בתקופת הקורונה מדינות רבות בעולם נקלעו למשברים כלכליים, אחוזי האבטלה גדלו, והובילו להגדלת הפערים הכלכליים בין משפחות מהמיצבים השונים (Chetty, Friedman, Hendren & Stepner, 2020). יש להניח שהחברה הערבית הישראלית, אשר חלקים גדולים ממנה נמצאים במיצב נמוך נפגעה במיוחד ממשבר זה. המשבר יצר מציאות חדשה בה ההורים והילדים בכלל, כולל הילדים בגיל הרך, מרקע חברתי-כלכלי נמוך נאלצו לשנות את שגרת חייהם מבחינת התנהלות היום יום והפעילות במשפחה (Kuwahara, 2020). חלק מהקושי בהתמודדות עם הילדים הופנה לשימוש גובר במסכים (Meoded, Karabanov & Aram, 2020).

במחקר זה בחנו את השימוש באוריינות דיגיטלית ומסורתית בבית בחיק המשפחה בזמן משבר הקורונה בחברה הערבית במיצבים כלכליים-חברתיים שונים. בנוסף התמקדנו בקבוצות גיל שונות (גני טרום-חובה וחובה) וערכנו השוואה בין הנתונים לפני משבר הקורונה ובעת המשבר. בחנו את התרומה של המיצב הכלכלי-חברתי של משפחת הילד, של רמת אוריינות הבית, של קבוצת גיל הילד, ושל משך זמן הפעילות האוריינית בבית להערכת ההורה את רמת אוריינות הילד. מטרתנו הייתה לבדוק, האם חלו שינויים בחברה הערבית בתקופת המשבר, מבחינת משך זמן הפעילויות האוריינות ברמות המיצב השונות, והאם הדבר תורם להערכת ההורים את רמת האוריינות של הילדים. הערכה זאת נחשבת בספרות כפי שצינו לעיל למדד קרוב ליכולתו האקטואלית של הילד. מחקר זה חשוב לאור העובדה שקיימים פערים בתוך החברה הערבית בהישגים האורייניים של הילדים, הקשורים למיצב החברתי-כלכלי ולאופי השפה (הדיגלוסיה), ולרמת אוריינות הבית, בעזרת ממצאי מחקר זה נוכל לשים את אור הזרקורים על המשתנים המשפיעים על רמת אוריינות הילד בגילאים צעירים, לרבות משך זמן הפעילות האוריינית (מסורתית ודיגיטלית) ואת השפעתו על ניצני אוריינות הילד והאם חלו שינויים בתקופת משבר הקורונה.

מטרותינו במחקר זה היו לבדוק: (א) האם קיים הבדל בחברה הערבית בישראל בין רמת אוריינות הבית במיצב הבינוני לעומת המיצב הנמוך, ואם כן לטובת איזה מיצב ובאילו תחומים? (ב) האם ימצא הבדל בהערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד על פי קבוצת הגיל של הילד (גילאי גן טרום-חובה לעומת גן חובה)? ואם כן באילו תחומים. (ג) האם ימצא הבדל בהערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד מהמיצב הבינוני לעומת המיצב הנמוך? ואם כן לטובת מי ובאילו תחומים. (ד) האם ימצא הבדל בין משך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטאלית של ילדים לפני הקורונה לעומת זמן הקורונה בקבוצות המיצב השונות (בינוני ונמוך) ובקבוצות הגיל (ילדי גן טרום-חובה וילדי גן חובה)? (ה) מה תרומת המיצב הכלכלי-חברתי, רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד ומשך זמן הפעילות (לפני/בזמן הקורונה ומסורתית/דיגיטאלית) להערכת ההורה את רמת ניצני אוריינות הילד?

שיעורנו (א) שרמת ניצני אוריינות הבית במיצב הבינוני תהיה גבוהה מזאת במיצב הנמוך. ההבדל יימצא בכל הפרמטרים הנמדדים. (ב) ימצא הבדל בהערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד על פי קבוצת הגיל של הילד. ילדי גן חובה יוערכו ברמה גבוהה יותר מאלה מגן טרום-חובה. ההבדל יימצא בכל הפרמטרים הנמדדים. (ג) ימצא הבדל בהערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד. ילדים מהמיצב הבינוני יוערכו ברמה גבוהה יותר מאלה מהמיצב הנמוך. ההבדל יימצא בכל הפרמטרים הנמדדים. (ד) ימצא הבדל במשך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטאלית לפני הקורונה לעומת בזמן הקורונה, בין המיצב

הבינוני לעומת הנמוך לטובת המיצב הבינוני. ההערכה היא שלפני תקופת הקורונה וגם במהלכה במיצב הבינוני משך זמן הפעילות המסורתית יהיה ארוך יותר מאשר במיצב הנמוך.

לגבי הפעילות הדיגיטאלית משך הזמן יהיה דומה בשני המיצבים לפני הקורונה, והוא יעלה במידה דומה בזמן משבר הקורונה בשתי הקבוצות. (ה) ימצא הבדל במשך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטאלית לפני הקורונה לעומת בזמן הקורונה, בין ילדי גן חובה וילדי גן טרום-חובה לטובת ילדי גן חובה. ההערכה היא שלפני תקופת הקורונה וגם במהלכה משך זמן הפעילות המסורתית של ילדי גן חובה יהיה ארוך יותר מאשר ילדי גן טרום חובה. לגבי הפעילות הדיגיטלית, משך הזמן יהיה דומה בשתי קבוצות הגיל לפני הקורונה, והוא יעלה במידה דומה בזמן המשבר בשתי הקבוצות. (ו) המיצב הכלכלי חברתי של משפחת הילד, רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד ומשך זמן הפעילות הדיגיטלית והמסורתית יתרמו להערכת רמת ניצני אוריינות הילד, על פי סדר זה.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 134 הורים מהחברה הערבית המוסלמית החיים בישראל, 58% מהמשתתפים הם בעלי השכלה אקדמית ו- 42% הם בעלי השכלה תיכונית ומטה. החלוקה לאבות ואימהות הייתה שווה בכל קבוצה. בכל קבוצת השכלה (אקדמית/תיכונית) מחצית מהילדים שהוריהם מילאו את השאלון למדו בגן חובה (67) ומחציתם השנייה למדו בגן טרום-חובה. כמו כן, בכל קבוצת גיל נעשתה חלוקה כמעט שווה של בנים ובנות. גיל הילדים הממוצע בשנים היה (M=5.18), סטיית התקן הייתה (SD=1.70).

לוח מספר 1 מציג את פירוט הנתונים על המשתתפים.

לוח 1. התפלגות משתני הרקע של משתתפי המחקר (n=134).

משתנה	ערכים	שכיחות (%) (סטיית תקן)
מין הילד	בנים	68 (50.7)
	בנות	66 (49.3)
רמת השכלת ההורה	תיכון	3 (2.2)
	תואר ראשון	53 (39.6)
	תואר שני	52 (38.8)
	תואר שלישי	20 (14.9)
		6 (4.5)
הכנסה משפחתית	הרבה מתחת לממוצע	10 (7.5)
	מתחת לממוצע	16 (11.9)
	הכנסה ממוצעת	49 (36.6)
	מעט מעל הממוצע	49 (36.6)
	הרבה מעל הממוצע	10 (7.5)
דירוג מקצוע	1	38 (28.4)
	2	15 (11.2)

9 (6.7)	3
12 (9.0)	4
60 (44.8)	5

כלי המחקר

השתמשנו בשאלון הורים בשפה הערבית, שפותח לצורך מחקר זה הכולל מספר חלקים (קורת, 2020). חלק א' כלל שאלון דמוגרפי (קורת, 1998). השאלון כלל בקשה לספק פרטים לגבי מגדר ההורה, מגדר הילד, גיל ההורה, גיל הילד, המקצוע של ההורה, השכלת ההורה, והכנסה משפחתית. מקצוע ההורים נקבע על פי סולם שהגדיר רוא על פי רמות ושדות (Roe, 1956) והוא הותאם לישראל על ידי מאיר (Meir, 1978). הסולם נע ממוקצועות לא מיומנים (1) ועד למקצועות פרופסיונליים וניהוליים בכירים (5). לצורך הניתוחים בנינו את המדד של המיצב הכלכלי-חברתי של המשפחות שהשתתפו במחקר. המדד כלל איחוד של השכלת ההורים, מקצועם והכנסת המשפחה הממוצעת. נמצאו קשרים בינוניים עד חזקים (0.46-0.60) בין מדדים אלה. רמת מובהקות הקשרים בין המדדים הנה ($p < .01$). החציון של המשתנה מיצב כלכלי-חברתי שנבנה מסכום המדדים: השכלת הורים, מקצוע ההורים, והכנסת המשפחה הממוצעת היה 9. החלוקה למיצב כלכלי-חברתי נמוך ובינוני נעשתה על פי החציון. כלומר, משתתפים שהציון במשתנה מיצב כלכלי-חברתי היה 9 ומטה סווגו כשייכים למיצב נמוך, ואלה שציונם במשתנה זה היה מעל 9 סווגו כשייכים למיצב גבוה.

חלק ב' כלל שאלון רמת האוריינות במשפחה (קורת, 1998). השאלון המקורי תורגם מעברית לערבית והותאם לאוכלוסייה הנבדקת. השאלון כלל בקשה מההורים לספק פרטים לגבי מספר ספרי הילדים שיש בבית, מספר המשחקים האורייניים המסורתיים (משחקי קופסא), משחקים אורייניים דיגיטליים. כמו כן הם נשאלו על מידת ההנאה שלהם בזמן קריאת ספר לעצמם, ועל הגיל של הילד בו התחילו לקרוא לו ספר. הפעילויות האורייניות שנשאלו עליהן הן: (1) תדירות הקריאה של ההורה לילד. (2) תדירות הכתיבה של ההורה עם הילד. (3) תדירות בקשות הילד לקריאת ספר עם ההורה. (4) תדירות כתיבת הילד לבד בעצמו. (5) תדירות "קריאת" הילד בספר לעצמו או למישהו אחר. הסולם שהוצג להם לגבי תדירות כל פעילות היה: (1) אף פעם. (2) פעם בחודש. (3) פעם בשבוע. (4) 2-3 פעמים בשבוע. (5) כל יום.

חלק ג' כלל שאלות על אמונות הורים לגבי האחריות על הצלחת לימוד הקריאה והכתיבה של ילדיהם. השאלות, האם האחריות לכך היא על ההורים והמורים באותה מידה, על צוות בית הספר בלבד, או על ההורים בלבד. השאלות חזרו בוורסיות שונות. ההורה צריך היה לסמן עבור כל משפט האם הוא: (1) לא מסכים בכלל. (2) לא מסכים. (3) מסכים חלקית. (4) מסכים. (5) מסכים מאוד.

חלק ד' כלל שאלות על משך הזמן של פעילויות הילד באופן יחידני, ובאופן משותף עם ההורה, כולל פעילויות משותפות בין הילד והסבים - לפני משבר הקורונה. ההתייחסות בשאלון הינה למשך הזמן ביום בו הילד השתתף בפעילויות מסורתיות (ללא מסך) וכן לפעילויות דיגיטליות (עם מסך). הפעילויות היו: (1) כתב לבדו. (2) כתב יחד עם מבוגר. (3) עיין/הסתכל לבד בספר מודפס. (4) הקשיב להורה שקורא לו ספר מודפס. (5) הקשיב לסבא/סבתא שקוראים לו ספר מודפס. (6) הקשיב לסבא/סבתא שקוראים לו ספר בזום. (7) הקשיב לסבא/סבתא שקוראים לו ספר בפייס טיים. (8) שיחק במשחק קופסא לבד. (9) שיחק במשחק דיגיטלי לבד. (10) שיחק במשחק דיגיטלי עם מבוגר. ההורים התבקשו לסמן את קטגורית משך הזמן המתאימה לכל פעילות מבין: (1) 0-30 דקות. (2) 30-60 דקות. (3) 60-120 דקות. (4) 120-180 דקות. (5) יותר מ-180 דקות. חלק ה' מעלה אותן שאלות במהלך משבר הקורונה.

חלק ו' של השאלון בודק את הערכת רמת ניצני אוריינות הילד על ידי ההורה (קורת, 2008). השאלות מתייחסות לתחומים: אוצר מילים, הבנת סיפור, ידע אותיות, ידע אודות מושגי דפוס, ומודעות פונולוגית. ההורים התבקשו לסמן, איפה הילד שלהם נמצא יחסית לשאר הילדים בגן עבור כל תחום. הסולם שהוצג להם לגבי כל תחום היה: (1) בין הילדים הכי נמוכים. (2) בין הילדים הבינוניים-נמוכים. (3) בין הבינוניים. (4) בין הילדים הגבוהים. (5) בין הילדים הכי גבוהים.

הליך המחקר

שאלון המחקר אשר כלל שאלות המתייחסות לרמת האוריינות במשפחה, לפני משבר הקורונה ובעת התפשטות המגיפה, הועבר להורים באופן מקוון ואנונימי באמצעות טלפון סלולרי, או מחשב, והמדגם היה מדגם נוחות. השאלונים הופצו במהלך הגל השלישי של התפרצות נגיף קורונה בישראל (בחדשים פברואר-מרץ 2021) בשיטת "כדור השלג" (Noy, 2008).

ממצאים

רמת אוריינות הבית: השוואה בין קבוצות מיצב חברתי-כלכלי

לבדיקת השערתנו הראשונה, לפיה יימצאו הבדלים בין המיצב הנמוך לעומת הבינוני לגבי רמת אוריינות הבית, ערכנו מבחן t למדגמים בלתי תלויים לכל אחד ממדדי האוריינות. לוח מספר 2. מציג את התוצאות.

לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של מדדי אוריינות הבית על פי מיצב כלכלי חברתי (נמוך/בינוני).

מיצב כלכלי חברתי		מדד אוריינות		חומרים אורייניים בבית (מספר)
בינוני (n=67)	נמוך (n=67)	M(SD)	t (132)	
ספרי ילדים				
2.73**	2.94 (1.19)	2.24 (1.02)		
משחקי אוריינות מסורתיים				
1.45	10.28 (6.26)	8.62 (6.42)		
משחקי אוריינות דיגיטליים				
0.86	3.94 (4.06)	3.32 (4.11)		
פעילויות קריאה				
סולם התדירות (מ-1=אף פעם עד 5=כל יום)				
תדירות בקשת הילד מההורה לקרוא לו ספר				
0.68	4.09 (0.85)	3.98 (0.92)		
תדירות קריאת ספר של ההורה לילד				
2.48*	4.06 (0.80)	3.67 (1.01)		
תדירות קריאת הילד ספר לעצמו/לאחר				
1.39	3.34 (1.15)	3.05 (1.32)		
גיל התחלת הקריאה לילד בחודשים				
3.04**	7.66 (0.94)	13.93(10.12)		

פעילויות כתיבה			
סולם התדירות (מ-1=אף פעם עד 5=כל יום)			
0.10	3.87 (0.97)	3.85 (1.01)	תדירות כתיבה עצמאית של הילד
0.02	3.81 (0.91)	3.80 (1.13)	תדירות כתיבה עם הילד
3.35**	3.99 (0.95)	3.45 (0.91)	מידת הנאת מקריאת ספר עצמית

* $p < .05$; ** $p < .01$

*המשתנה מספר ספרי הילדים בבית הינו משתנה קטגוריאלי שנמדד בסולם 1-5, לפי הדירוג הבא: 1. 0-10, 2. 11-30, 3. 31-60, 4. 61-90, 5. יותר מ-90.

מלוח 2 עולים הבדלים ברמת אוריינות הבית בין המיצבים לטובת המיצב הבינוני, לגבי מספר ספרי הילדים בבית, הגיל בו התחילו ההורים לקרוא לילד ספרים, והתדירות של קריאת ספר לילד. הורים מהמיצב הנמוך דיווחו על כמות של 11-30 ספרי ילדים בבית, בעוד שאלה מהמיצב הבינוני דיווחו על כמות של 31-60 ספרי ילדים. בנוסף, ההורים מהמיצב הבינוני התחילו לקרוא לילדם ספרים, כשהיו בגיל צעיר יותר (ממוצע הגיל 7.66 חודשים לעומת 13.99 חודשים במיצב הנמוך) ובתדירות גדולה יותר (2-3 פעמים בשבוע) מאשר הורים מהמיצב הנמוך (פעם בשבוע). כמו כן, הורים מהמיצב הבינוני דיווחו על הנאה עצמית רבה מפעילות הקריאה העצמית שלהם, לעומת ההורים מהמיצב הנמוך, שדיווחו על מידת הנאה בינונית. לא מצאנו הבדלים מובהקים בין הקבוצות לגבי שכיחות פעילות הכתיבה העצמית והמשותפת עם הילד בבית. ההבדלים הפעילויות התמקדו בקריאת ספר. ממצאים אלה תומכים ברובם בהשערת המחקר הראשונה.

הערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד : השוואה בין קבוצות גיל

על מנת לבחון את השערת המחקר השנייה לפיה ימצאו הבדלים על פי קבוצת גיל הילד (טרום חובה/חובה) בהערכת ההורים את רמת אוריינות הילד ערכנו ניתוח שונות מאנובה חד כיווני. תוצאות הניתוח העלו הבדלים מובהקים בבדיקה הסימולטנית, $F(12,121) = 3.36$, $p < .01$, $\eta^2 = .25$. בהמשך, נערכו ניתוחי שונות חד כיווניים לכל מדד אוריינות בנפרד המופיעים בלוח 3.

לוח 3. ממוצעים וסטיות תקן של הערכת ההורים את ניצני אוריינות הילד על פי קבוצות גיל (טרום חובה/חובה).

F (1,132)	קבוצות גיל M(SD)		מדד אוריינות
	טרום חובה (n=67)	חובה חובה (n=67)	
6.71*	4.09 (1.00)	3.63 (1.07)	מצביע מצד ימין לשמאל
6.31*	4.31 (0.86)	3.91 (1.00)	מבחין בטקסט הפוך
2.18	3.81 (1.18)	3.52 (1.04)	מצביע בהתאם בעת הקריאה
18.91**	4.28 (1.08)	3.39 (1.29)	כותב 10 אותיות
14.27**	4.37 (0.97)	3.67 (1.17)	מכיר שמות של 10 אותיות
18.04**	4.55 (0.88)	3.75 (1.28)	כותב את שמו
0.80	4.24 (1.09)	4.07 (1.03)	מחלק מילה ל-2 הברות

4.71*	4.16 (1.07)	3.75 (1.16)	מחלק מילה ל-3 הברות
3.75	4.43 (0.82)	4.15 (0.88)	משיב לשאלות לגבי הסיפור ששמע
2.09	4.34 (0.81)	4.12 (0.98)	מספר במילים שלו סיפור ששמע
0.78	4.03 (1.02)	3.87 (1.14)	מבין את המילה يُحلق "יוחלק" (עף)
1.27	3.88 (1.02)	3.67 (1.12)	מבין את המילה محفظه "מחפזה" (ארנק)

מלוח 3 עולים הבדלים מובהקים בין קבוצת הגיל לטובת קבוצת ילדי גן חובה לגבי המדדים: הצבעה על הטקסט מצד ימין לשמאל, הבחנה שהטקסט הפוך, כתיבת 10 אותיות, וחלוקת מילה ל-3 הברות. לא נמצאו הבדלים לגבי שאר המדדים ($p > .05$). כלומר, השערת המחקר אוששה באופן חלקי.

הערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד: השוואה בין קבוצות מיצב כלכלי-חברתי

לבדיקת השערה השלישית, לפיה יימצאו הבדלים על פי מיצב בהערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד, ערכנו ניתוח שונות מאנובה חד-כיווני. תוצאות הניתוח העלו הבדלים מובהקים בבדיקה הסימולטנית, $F(12,121) = 2.38, p < .01, \eta^2 = .19$. בהמשך, נערכו ניתוחי שונות חד-כיווניים לכל מדד אוריינות בנפרד המופיעים בלוח 4.

לוח 4. ממוצעים וסטיות תקן של הערכת ההורים את ניצני אוריינות הילד על פי קבוצות מיצב כלכלי-חברתי (נמוך/בינוני).

F (1,132)	מיצב כלכלי חברתי M(SD)		מדד אוריינות
	בינוני (n=67)	נמוך (n=67)	
8.67**	4.12 (1.02)	3.60 (1.03)	מצביע מצד ימין לשמאל
1.00	4.19 (1.00)	4.03 (0.89)	מבחין בטקסט הפוך
0.15	3.70 (1.16)	3.63 (1.09)	מצביע בהתאם בעת הקריאה
0.07	3.87 (1.36)	3.81 (1.18)	כותב 10 אותיות
0.47	4.09 (1.16)	3.96 (1.09)	מכיר שמות של 10 אותיות
0.20	4.19 (1.17)	4.10 (1.17)	כותב את שמו
3.57	4.33 (1.01)	3.99 (1.09)	מחלק מילה ל-2 הברות
0.21	4.00 (1.14)	3.91 (1.13)	מחלק מילה ל-3 הברות
15.42**	4.57 (0.66)	4.01 (0.95)	משיב לשאלות לגבי הסיפור ששמע
5.97*	4.42 (0.82)	4.04 (0.94)	מספר במילים שלו סיפור ששמע
1.45	4.06 (1.10)	3.84 (1.05)	מבין את המילה يُحلق "יוחלק" (עף)
2.62	3.96 (1.06)	3.63 (1.07)	מבין את המילה محفظه "מחפזה" (ארנק)

* $p < .05$; ** $p < .01$

מלוח 4 עולים הבדלים מובהקים לטובת המיצב הבינוני לעומת הנמוך בתחומים: הצבעה על הטקסט מצד ימין לשמאל, משיב נכון לשאלות לגבי סיפור ששמע, ומספר במילים שלו סיפור ששמע. לא נמצאו הבדלים בין המיצבים בתחומים האחרים ($p > .05$). יש לציין שבמרבית המדדים הורים ממיצב בינוני העריכו את רמת

ילדיהם גבוה יותר מאלה במיצב הנמוך, אולם נטייה זאת לא נמצאה מובהקת. מכאן, השערת המחקר אוששה באופן חלקי.

פעילות מסורתית ודיגיטאלית: השוואה בין לפני הקורונה ובזמן הקורונה ועל פי מיצב כלכלי-חברתי

לבדיקת השערת המחקר הרביעית, לפיה יימצאו הבדלים בין המיצבים לגבי משך הזמן של הפעילות המסורתית והדיגיטאלית לפני הקורונה ובזמן הקורונה, נערך ניתוח שונות מאנובה חד כיווני. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 5.

לוח 5. ממוצעים (וסטיות תקן) של משך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטאלית לפני הקורונה ובזמן הקורונה על פי מיצב כלכלי-חברתי.

F(1,132)	מיצב כלכלי חברתי M(SD)		סוג פעילות
	בינוני (n=67)	נמוך (n=67)	
7.22**	2.42 (1.18)	1.91(1.00)	פעילות דיגיטלית יחידנית
0.01	1.62 (0.63)	1.61 (0.65)	פעילות דיגיטלית משותפת
4.72*	1.95 (0.97)	1.64 (0.68)	פעילות מסורתית יחידנית
1.02	1.86 (0.90)	1.72 (0.67)	פעילות מסורתית משותפת
14.96**	2.79 (1.33)	1.99(1.07)	פעילות דיגיטלית יחידנית
1.07	1.75 (0.81)	1.62 (0.63)	פעילות דיגיטלית משותפת
12.30**	2.23 (1.10)	1.67 (0.71)	פעילות מסורתית יחידנית
6.55*	2.04 (1.00)	1.68 (0.58)	פעילות מסורתית משותפת

* $p < .05$; ** $p < .01$

הניתוח מראה הבדלים מובהקים על פי מיצב כלכלי-חברתי בזמן שהוקדש לפעילויות השונות, $\eta^2 = .18$. בנייתוחי שונות חד-כיווניים עבור כל סוג פעילות בנפרד, נמצאו הבדלים על פי מיצב בזמן שהוקדש לפעילות יחידנית דיגיטלית ומסורתית לפני הקורונה, ובזמן שהוקדש לפעילות יחידנית דיגיטלית ומסורתית ופעילות משותפת בזמן הקורונה. בהתאם להשערה, בכל הפרמטרים הללו, הזמן שהוקדש לפעילות היה ארוך יותר בקרב המשתתפים ממיצב כלכלי-חברתי בינוני לעומת הנמוך.

השינוי במשך הזמן שהוקדש לפעילות הדיגיטאלית בתקופת הקורונה לעומת לפני הקורונה בקבוצות המיצב השונות

על מנת לבחון, האם הזמן שהוקדש לפעילות דיגיטלית עלה בזמן הקורונה, לעומת התקופה שלפני הקורונה בקרב משתתפים ממיצב כלכלי חברתי נמוך ובינוני, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות רב כיווני. ניתוח נמצא כי, משך הפעילות הדיגיטלית היחידנית $F(1,132) = 75.58$, $p < .01$, $\eta^2 = .36$ והמשותפת, $F(1,132) = 7.57$, $p < .01$. משך זמן הפעילות

המשותפת עלה במידה דומה בקרב המשפחות מהמיצב הנמוך והמיצב הבינוני, $\eta^2 = .03$, $p > .05$, $F(1,132) = 3.70$. לעומת זאת, משך זמן הפעילות הדיגיטלית היחידנית עלה במידה גדולה יותר בקרב המשפחות ממיצב כלכלי-חברתי בינוני, $\eta^2 = .11$, $p < .01$, $F(1,132) = 16.57$, (לוח 5).

משך הפעילות המסורתית והדיגיטלית לפני הקורונה ובזמן הקורונה על פי קבוצת גיל

לבחינת השערתנו החמישית, לפיה יימצאו הבדלים על פי קבוצת הגיל (ילדי גן טרום חובה לעומת ילדי גן-חובה) בזמן הפעילות המסורתית והדיגיטלית, לפני הקורונה ובזמן הקורונה ערכנו ניתוח שונות מאנובה חד כיווני. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 6.

לוח 6. ממוצעים (וסטיות תקן) של זמן הפעילות המסורתית והדיגיטלית לפני הקורונה ובזמן הקורונה על פי קבוצת גיל.

F (1,132)	קבוצת גיל M(SD)			סוג פעילות	
	טרום (n=67)	חובה (n=67)	חובה (n=67)		
1.53	2.04(1.09)	2.28 (1.14)	2.04(1.09)	פעילות דיגיטלית יחידנית	לפני הקורונה
0.20	1.59 (0.64)	1.64 (0.64)	1.59 (0.64)	פעילות דיגיטלית משותפת	
0.06	1.81 (0.87)	1.77 (0.82)	1.81 (0.87)	פעילות מסורתית יחידנית	
1.25	1.87 (0.85)	1.71 (0.73)	1.87 (0.85)	פעילות מסורתית משותפת	בזמן הקורונה
0.16	2.34(1.23)	2.43 (1.32)	2.34(1.23)	פעילות דיגיטלית יחידנית	
0.10	1.71 (0.80)	1.67 (0.64)	1.71 (0.80)	פעילות דיגיטלית משותפת	
0.85	2.02 (1.03)	1.87 (0.89)	2.02 (1.03)	פעילות מסורתית יחידנית	
0.82	1.93 (0.95)	1.80 (0.70)	1.93 (0.95)	פעילות מסורתית משותפת	

הניתוח מראה כי בניגוד למצופה, לא נמצאו הבדלים מובהקים על פי קבוצת הגיל בזמן, שהוקדש לאף אחת מהפעילויות השונות, $\eta^2 = .06$, $p > .05$, $F(8,125) = 1.03$. משך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטלית, המשותפת והיחידנית, לפני ובזמן הקורונה היה דומה בשתי קבוצות הגיל שבחנו.

משך הפעילות הדיגיטלית בתקופת הקורונה לעומת לפני הקורונה על פי קבוצת גיל

על מנת לבחון האם הזמן שהוקדש לפעילות דיגיטלית עלה בזמן הקורונה לעומת התקופה שלפני הקורונה באופן דומה בקרב משתתפים בשתי קבוצות הגיל (טרום-חובה/חובה) נערך ניתוח שונות מדידות חוזרות רב כיווני. נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, הפעילות הדיגיטלית היחידנית, $\eta^2 = .01$, $F(1,132) = 1.09$, $p > .05$, והמשותפת, $\eta^2 = .01$, $F(1,132) = 1.03$, $p > .05$, עלו במידה דומה בתקופת הקורונה לעומת התקופה שלפני הקורונה בשתי קבוצות הגיל, כפי שמופיע בלוח 6.

ניבוי הערכת רמת אוריינות הילד על פי המיצב הכלכלי חברתי של משפחת הילד, רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד ומשך זמן הפעילות הדיגיטלית והמסורתית

על מנת לבחון את התרומה היחסית הנפרדת של המשתנים מיצב כלכלי-חברתי של משפחת הילד, רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד, ומשך זמן הפעילות הדיגיטלית והמסורתית נערך ניתוח רגרסיה היררכית. תוצאות הניתוח מופיעות בלוח 7.

לוח 7. תוצאות ניתוחי רגרסיה מרובה לניבוי הערכת רמת ניצני אוריינות הילד על ידי המיצב הכלכלי חברתי, רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד ומשך זמן הפעילות הדיגיטלית והמסורתית.

F	R ²	β	SE B	B	
3.62	.17	.17**	.14	.268	מיצב כלכלי חברתי
		.06	.14	.09	מיצב כלכלי חברתי
		.31**	.10	.35	אוריינות הבית-קריאת ספרים
6.14**	.36	.06	.02	.01	אוריינות הבית-מספר משחקים
		.07	.14	.11	מיצב כלכלי חברתי
		.31**	.10	.35	אוריינות הבית-קריאת ספרים
		.03	.01	.01	אוריינות הבית-מספר משחקים
7.08**	.43	.24**	.13	.39	קבוצת גיל הילד
		.03	.15	.04	מיצב כלכלי חברתי
		.26**	.10	.29	אוריינות הבית-קריאת ספרים
		.02	.02	.01	אוריינות הבית-מספר משחקים
		.24**	.13	.39	קבוצת גיל הילד
		.44*	.18	.44	פעילות מסורתית יחידנית-לפני הקורונה
		-.44*	.19	-.46	פעילות מסורתית משותפת-לפני הקורונה
		-.32*	.10	-.23	פעילות דיגיטלית יחידנית-לפני הקורונה
		.10	.22	.12	פעילות דיגיטלית משותפת-לפני הקורונה
		-.16	.17	-.14	פעילות מסורתית יחידנית-בזמן הקורונה
		.39*	.19	.39	פעילות מסורתית משותפת-בזמן הקורונה
		.18	.08	.12	פעילות דיגיטלית יחידנית-בזמן הקורונה
3.60**	.52	-.04	.20	-.04	פעילות דיגיטלית משותפת-בזמן הקורונה

*p<.05; **p<.01

לוח 7 מראה שבצעד ראשון, תרומת המיצב הכלכלי חברתי להערכת רמת ניצני אוריינות הילד היא 17%. בצעד השני בו הוכנסה רמת אוריינות הבית, התוספת להסבר השונות הייתה 20%. תוספת זו נובעת מהמשתנה קריאת ספרים של ההורה לילד, ומצביעה על חשיבותו הרבה. בצעד השלישי, בו הוכנסה קבוצת גיל הילד, התוספת להסבר השונות הייתה 7%. בצעד הרביעי בו הוכנסו המשתנים הקשורים למשך זמן הפעילות המסורתית והדיגיטלית לפני ובזמן קורונה, התוספת לשונות המוסברת הייתה 9%. המשתנים שתדמו להסבר השונות בהערכת רמת ניצני אוריינות הילד בצעד הרביעי היו: רמת אוריינות הבית המתבטאת בקריאת ספרים, קבוצת גיל הילד, פעילות מסורתית יחידנית ומשותפת לפני הקורונה, פעילות דיגיטלית לפני הקורונה ופעילות מסורתית משותפת בזמן הקורונה. כלומר, ככל שרמת אוריינות הבית המתבטאת בקריאת ספרים רבה יותר, ככל שהילד היה בקבוצת גיל בוגרת יותר כך הערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד הייתה גבוהה יותר. כמו כן, ככל שמשך זמן הפעילות המסורתית היחידנית לפני הקורונה והפעילות המסורתית המשותפת בזמן הקורונה היה ארוך יותר כך הערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד הייתה גבוהה יותר. אולם, באופן מפתיע ככל שהפעילות המסורתית המשותפת והפעילות הדיגיטלית היחידנית לפני הקורונה היו רבות יותר, כך הערכת ההורים את אוריינות הילד הייתה נמוכה יותר. ניתוח הרגרסיה גם מלמד, שרמת אוריינות-הבית המתבטאת בקריאת ספרים תורמת את התרומה הגבוהה ביותר לשונות בהערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד.

דיון

במחקר זה בחנו, איזו סביבה אוריינית סיפקו המשפחות בחברה הערבית בישראל לילדיהם הצעירים בתקופה שלפני משבר הקורונה ובעת המשבר? מה משך הפעילות האוריינית של הילד (דיגיטלית, מסורתית, יחידנית או משותפת עם ההורה), ומה תרומת מדדים אלה לניצני אוריינות הילד, כפי שהם נבחנו על ידי הערכת ההורה? בנוסף, בדקנו עד כמה מדדים אלה קשורים לקבוצת הגיל של הילד, ולמיצב הכלכלי-חברתי של משפחתו. מטרתנו הייתה לבדוק, האם חלו שינויים בחברה הערבית בתקופת המשבר, מבחינת משך זמן הפעילויות האוריינות ברמות המיצב השונות, והאם הדבר תרם להערכת ההורים את רמת האוריינות של הילדים? בדיון נתייחס לכל אחת מהשערות המחקר, נציג את הממצאים ונסביר אותם.

רמת אוריינות הבית: השוואה בין מיצבים

כפי ששערנו רמת אוריינות הבית במיצב הבינוני נמצאה גבוהה מזאת במיצב הנמוך. ממצאים אלה עלו לגבי מספר הספרים בבית, תדירות קריאת ספר של ההורה לילד, גיל התחלת הקריאה לילד ומידת ההנאה של ההורה מקריאת ספר עצמית. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים לגבי עושר הכלים האורייניים, ותדירות הפעילויות האורייניות הגבוהה במשפחות מהמיצב הבינוני לעומת הנמוך הן בחברה הערבית (חסונה ערפאת, 2017) ובחברה הדוברת עברית (קורת, 2002; Feitelson & Goldstei, 1986).

יחד עם זאת, כמות המשחקים האורייניים המסורתיים והדיגיטליים הנמצאים בבית, תדירות בקשת הילד מההורה לקרוא לו ספר, תדירות הקריאה והכתיבה העצמאית של הילד, ותדירות הכתיבה המשותפת, לא נבדלו במובהק לטובת המיצב הבינוני. אם כי יש לציין, שישנה נטייה לטובת המיצב הבינוני בכל המדדים אלה. העדר ההבדלים המובהקים בכל התחומים יכול להיות קשור לגודל המדגם, ואולי גם לשינויים, שחלו בשנים האחרונות בכל האוכלוסייה הערבית מעבר למיצב הכלכלי-חברתי. יתכן ששינויים אלה התרחשו בשל תכניות לטיפול אוריינות בגיל הרך, שהוכנסו לגני הילדים הערבים בישראל (לוי, 2007). העדר הפער המובהק לגבי חלק ממדדי הסביבה האוריינית קשור אולי גם לנטייה הגוברת לאחרונה לרכוש כלים

טכנולוגיים (בעיקר טבלטים, אייפדים וטלפונים ניידים) במשפחות ערביות רבות (קורת, עאמר, מחאמיד וכהבא 2021).

רמת ניצני אוריינות הילד: השוואה בין קבוצות הגיל

כפי ששערו ילדי קבוצת גן החובה הוערכו ברמה גבוהה מילדי טרום חובה במדדים: כיוון הקריאה מצד ימין לצד שמאל, הבחנה כשהטקסט מוצג לילד הפוך, כתיבת האותיות והמודעות הפונולוגית של הילדים בחלוקת מילה להברות. ממצאים אלה מראים למעשה שההורים בחברה הערבית מודעים להתפתחות אוריינות הילד בגיל הרך, ויודעים לאמוד את רמת הילדים בהתאם לגילם בהתייחס להתפתחות אוריינות הילד בכמה תחומים מרכזיים (Korat & Levin, 2002). הממצאים תואמים את ההנחה לפיה הורים בדרך כלל מכירים את ההתפתחות הכללית של ילדיהם (Glascoe, 1999), כולל את יכולתם הקוגניטיבית, ואת הידע האורייני המוקדם שלהם (Aram, 2008). ממצאים דומים עלו במחקר קודם שנעשה בחברה הערבית בישראל (Hassunah-Arafat, Aram & Korat, 2021). ממצא עקבי זה הינו חשוב, היות והוא מראה, שלמרות מורכבות השפה הערבית בשל הדיגלוסיה, ההורים מודעים ליכולותיו של הילד בתחום בהתאם לגילו. עם זאת, הערכת ההורים את רמת אוריינות ילדם לא נבדלה במובהק לטובת ילדי גן-חובה לגבי הבנת מילים קשות והבנת סיפור. יש לציין ששני מדדים אלה שייכים לתחום השפה הדבורה והכתובה ולא לניצני קריאה וכתובה (מודעות פונולוגית, הכרת שמות אותיות וכו'). ייתכן שרכישת מילים במשלב "הספרותי" כולל הבנת סיפור הנה קשה יותר עבור הילדים הן מיומנויות מאתגרות לילד (בשל המצב הדיגלוסי) לעומת הכרת שמות אותיות, או פיתוח מודעות פונולוגית. יתכן שההורים התקשו לדעת מהו הידע המילולי של הילד בשפה הספרותית, ומה רמת ההבנה שלו את הסיפור.

רמת ניצני אוריינות הילד: השוואה בין מיצבים

כפי ששיערו הורים ממיצב בינוני העריכו את רמת ילדיהם האוריינית כגבוהה מזאת של ההורים מהמיצב הנמוך לגבי כיווניות קריאה, מענה על שאלות לגבי סיפור, ויכולת הילד לספר במילים שלו סיפור שהוא שמע. לגבי מרבית המדדים האחרים נמצאה נטייה לטובת המיצב הבינוני, אם כי היא לא נמצאה מובהקת. הערכת ההורים מהמיצב הבינוני את יכולתם של ילדיהם לענות נכון על שאלות לגבי סיפור, ולספר את הסיפור בלשונם ברמה טובה יכולה להיות קשורה לתכיפות הגבוהה של קריאת ספר לילד, ולאיכות התיווך שניתנת לילד בפעילות זאת במיצב הבינוני בהשוואה לנמוך. התנהגות זאת, כפי הנראה, מקדמת את ילדיהם, והם גם מעריכים אותם בהתאם. כידוע הספרות מראה, שהורים ממיצב בינוני משתמשים בשפה מורכבת יותר מאלה במיצב הנמוך, הם נוטים לדון בנושאים העולים עקב הקריאה בספר, ולבקש מהילדים לתאר בלשונם תכנים מהספר (Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001). לעומתם הורים ממיצב נמוך שואלים פחות שאלות את ילדיהם בעת קריאת ספר (הגלילי, 2007; Korat, Klein & Segal-Drori, 2006), וממעיטים לשתפם בפעילויות (Ninio, 1980). הבדלים דומים בין המיצבים עלו במשפחות ערביות בארץ (Aram, Korat & Hassunha Arafat, 2013) כאמור מרבית המדדים הנוספים היו בנטייה לטובת המיצב הבינוני בהשוואה לנמוך, אם כי לא הושגה מובהקות להבדל. יתכן שמדגם גדול יותר היה מצביע על מובהקות בהבדלים.

פעילות מסורתית ודיגיטלית: בתקופה שלפני קורונה ובזמן הקורונה במיצבים השונים

כפי ששיערו משך זמן הפעילות בכל אחד מההקשרים, פעילות מסורתית (יחידנית ומשותפת) ופעילות דיגיטלית (יחידנית ומשותפת) לפני ובעת משבר הקורונה היה גבוהה יותר במיצב הבינוני מאשר בנמוך. בחמישה מקרים מתוך שמונה, הבדלים אלו היו מובהקים, ובשלושה הנוספים הייתה נטייה לטובת המיצב

הבינוני. ממצאים אלה מראים, שילדי המיצב הבינוני בילו יותר זמן בפעילות אוריינית כללית דיגיטלית ומסורתית (יחידנית ומשותפת) לפני ובעת משבר הקורונה לעומת ילדי המיצב הנמוך. מכאן ניתן ללמוד על היתרון של המשפחות ממיצב בינוני לעומת המיצב הנמוך בקיום פעילויות אורייניות בתוך המשפחה. ההסבר לכך נובע כפי הנראה מהמודעות של ההורים לגבי החשיבות של יצירת סביבה אוריינית עשירה עבור ילדיהם בכלים מסורתיים ודיגיטליים, תוך שילוב פעילויות אורייניות מתאימות, במטרה לקדם את השפה והאוריינות של הילד (ראה חסונה-ערפאת, 2017).

הממצאים מראים שבתקופה שלפני הקורונה, היה יתרון מובהק למשך זמן הפעילות היחידנית (מסורתית ודיגיטלית) בקרב ילדי המיצב הבינוני לעומת הנמוך. יתכן שמצב זה הוא תוצר של העושר בכלים האורייניים הדיגיטליים והמסורתיים הנמצאים במשפחות ממיצב בינוני, עושר המעודד ביצוע פעילויות אורייניות בתוך המשפחה. יחד עם זאת, אורך הפעילות המשותפת הדיגיטלית וגם המסורתית היה דומה בשני המיצבים לפני המשבר. כנראה, שלפני משבר הקורונה המודעות לגבי חשיבות קיום פעילות אוריינית משותפת עם ההורה בקרב המשפחות משני המיצבים לא הייתה גבוהה, יש להניח שההורים רואים במסגרת החינוכית מקום אשר מתקיימות בו פעילויות אורייניות שונות והגנות שמות דגש על תחומי אוריינות שונים, בשל כך כנראה לא היה הכרחי להבנתם לקיים פעילויות אורייניות משותפות עם הילדים.

בנוסף, הממצאים מראים, שבתקופת הקורונה שלוש פעילויות (פעילות דיגיטלית יחידנית, פעילות מסורתית-יחידנית ופעילות מסורתית משותפת) נמשכו זמן רב יותר במיצב הבינוני בהשוואה לזה במיצב הנמוך. רק משך הפעילות הדיגיטלית המשותפת לא נבדל בתקופה זאת בשתי קבוצות המיצב. בתקופת הקורונה חלה עלייה משמעותית בקרב הילדים מהמיצב הבינוני במשך זמן הפעילות היחידנית הדיגיטלית והמסורתית. הפעילות האוריינית-דיגיטלית היחידנית הממושכת של ילדי גן בחברה הערבית מהמיצב הבינוני תואם את ממצאיהן של קורת ושותפותיה (2021). לפי ממצאיהן ילדים אילו בילו בקריאת ספרים ובמשחקים דיגיטליים לבד (ללא נוכחות ההורים) יותר מ-90 דקות ביום יחסית לילדים מהחברה היהודית שבילו 60 דקות ביום. יש לציין, שהילדים משתי החברות היו שייכים למיצב הבינוני. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מה שנמצא במחקרן של מעודד קראבאנוב, אסף, זיו וארם (2021), שבחן אף הוא את הפעילות האוריינית במשפחות בחברה היהודית והערבית בישראל בתקופת הקורונה. הן מצאו שהילדים הערבים, בילו מספר רב של שעות ביום בצריכת תוכן דיגיטלי ללא נוכחות או השגחה של הוריהם לעומת הילדים מהחברה היהודית. לטענת החוקרות, הילדים הערבים היו שייכים למשפחות גדולות מרובות ילדים, בשל כך המעקב והדגש היה יותר על הלמידה מרחוק של הילדים הגדולים ופחות מעורבות בפעילות דיגיטלית כולל זמן מסך של הילדים הקטנים, בנוסף להתמקדות שלהם בנושאים רבים כגון עבודה מהבית, טיפול בילדים במשך 24 שעות ביממה וכו'.

אחד הממצאים החשובים במחקר זה הוא, שבתקופת הקורונה חלה עליה משמעותית במיצב הבינוני באורך הפעילות המסורתית המשותפת. יש להניח שהסגרים, הבידוד החברתי, והשהות המשותפת הארוכה יותר בבית יצרה נסיבות, שעודדו את ההורים במשפחות הערביות ממיצב בינוני לקיים פעילויות של הוראה ומשחק משותף. יתכן גם שפעילויות אלה היוו תחליף למה שהם היו אמורים לקבל בגן הילדים. ממצאים דומים עלו אצל קורת ושותפותיה (2021), שדיווחו על עלייה במשך זמן העיסוק בפעילויות אורייניות מסורתיות משותפות עם הילדים בזמן קורונה יחסית לתקופה לפני הקורונה בחברה הערבית.

פעילות מסורתית ודיגיטלית: השוואה בין לפני ובזמן קורונה על פי קבוצת גיל

ממצאי מחקר זה אוששו את השערותנו באופן חלקי. נמצא שמשך הפעילות האוריינית המסורתית לא נבדל במובהק לטובת ילדי גן-חובה. שתי קבוצות הגיל עסקו בפעילות אוריינית במשך זמן כמעט דומה. כמו כן,

לא מצאנו יתרון מובהק לילדי גן-חובה לגבי משך הפעילות המסורתית (יחידנית ומשותפת) לפני ובזמן קורונה. ייתכן והתקופה של הסגרים בגל הראשון, שנה לפני המחקר הנוכחי, והשהות הממושכות עם הילדים כשהיו יותר צעירים, הובילה למשך פעילות אוריינית מסורתית (יחידנית ומשותפת) דומה בשתי הקבוצות הגיל, ועניין הגיל (גן טרום חובה/ גן חובה) כנראה לא היה משמעותי.

עם זאת בהתאם להשערותנו משך זמן הפעילות הדיגיטלית היחידנית והמשותפת של ילדי גן חובה וילדי גן טרום-חובה היה דומה. הילדים משתי קבוצות הגיל בילו זמן דומה בפעילות דיגיטלית לפני משבר הקורונה ובזמן המשבר. בתקופת הקורונה חלה עלייה קלה ודומה במשך הזמן אצל שתי קבוצות הגיל. הסבר אפשרי לממצא זה, הוא העושר הגדול והמגוון הרב של אפליקציות בשפה הערבית והנגישות לכלים הדיגיטליים מעודדים שימוש לאורך זמן אצל כל הילדים ללא קשר לגיל שלהם. חשוב לציין שלא ניתן להתעלם מהעובדה שממצא זה קשור למעשה למה שדווח על ידי גולשמיט זמן קצר לפני התפרצות המגיפה. החוקר טען שילדים ישראלים (כולל אלה בגילאי גן טרום-חובה וגן חובה) מדורגים כצופי טלוויזיה ומשתמשי מחשב הגבוהים ביותר במדינות ה-OECD (Goldschmidt, 2019). סקרים שבחנו את זמן המסך היומי של ילדים צעירים, מדווחים על חשיפה נרחבת, הנעה בין שעה לשלוש שעות ביום (המועצה הלאומית הישראלית לשלום הילד, 2019) (Meoded, Karabanov & Aram, 2020).

ניבוי הערכת רמת אוריינות הילד: על פי מיצב חברתי כלכלי, רמת אוריינות הבית, קבוצת גיל הילד ומשך זמן הפעילות הדיגיטלית והמסורתית

ממצאי המחקר אששו את השערותנו באופן חלקי. נמצא שככל שרמת אוריינות הבית, המתבטאת בקריאת ספרים, גבוהה יותר, ככל שגיל הילד גבוה יותר, ככל שמשך הפעילות המסורתית היחידנית לפני הקורונה והפעילות המסורתית המשותפת בזמן הקורונה היה רב יותר - כך הערכת ההורים את רמת ניצני אוריינות הילד הייתה גבוהה יותר. ניתוח הרגרסיה מלמד, כי רמת אוריינות הבית המתבטאת בקריאת ספרים תרמה את התרומה בגדולה ביותר לשונות בהערכת ההורים את ניצני אוריינות הילד.

ממצאים אלה מחזקים ברובם את מה שעולה מהספרות עד כה לגבי חשיבותה של רמת אוריינות הבית (Sénéchal & LeFevre, 2002) ותפקיד ההורים (Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996) בהתפתחות ניצני אוריינות הילד. ממצא זה דומה לאלה של חסונה-ערפאת, קורת, אראם וסייג-חדאד (2017) שמלמד, שלרמת אוריינות הבית במשפחה הערבית ישנה התרומה הגבוהה ביותר לרמת ניצני אוריינות הילד הן בגיל הגן והן בכיתה א'.

חשוב להדגיש שהפעילות של קריאת הספר לילד נמצאה כשמשמעותית ביותר בהערכת ההורים את ניצני אוריינות הילד. ככל שההורים קראו ספרים לילדים שלהם בשכיחות גדולה יותר, כך הם העריכו גבוה יותר את כישורי האוריינות של ילדם. כפי הנראה, הורים שעוסקים יותר בפעילות זאת הם גם לרב מתווכים ברמה איכותית יותר, והם גם מודעים לחשיבות פעילות זו ותרומתה לניצני אוריינות הילד.

עוד מצאנו שככל שגיל הילד הינו גדול יותר, כך הוא הוערך ברמת אוריינות גבוהה יותר. כפי שכבר צוין לעיל, ממצא זה מראה שההורים בחברה הערבית מודעים להתפתחות ניצני אוריינות הילד בגיל הרך, ושהם יודעים להעריך את רמת הילדים בהתאם לגילם בהתייחס לתחומים השונים העולים מספרות המחקרית (Korat & Levin, 2002). ממצא חשוב שעלה מניתוח הרגרסיה הוא, שככל שהילדים בילו יותר זמן בפעילות מסורתית יחידנית לפני קורונה, ובפעילות מסורתית משותפת בזמן קורונה, כך ההורים העריכו את רמת ניצני האוריינות של הילד כגבוהה יותר. ממצא זה נראה לנו כאחד החידושים במחקר. עד היום

נושא משך הזמן של הפעילות האוריינית, והקשר שלו לרמת ניצני אוריינות הילד לא נמדד. מחקרים קודמים הראו ששימוש שעושים ילדים צעירים באופן עצמאי או במשותף עם אחריים בכלים אורייניים מסורתיים או כלים דיגיטליים באיכות טובה עשוי לתרום להתפתחות ניצני אוריינות הילד (Korat, 2009). כמו כן נמצא שפעילות משותפת של מבוגר עם הילד בתוכנות באיכות טובה, עשויות לתרום ללמידה של הילד מעבר לפעילות היחידנית שלו בכלים אלה (שניאור, 2017) מכל האמור לעיל משתמע, שעל פי הערכת ההורים את רמת אוריינות ילדיהם מצאנו שככל שהילד מבלה יותר זמן בפעילות אוריינית יחידנית או משותפת, כך רמת ניצני האוריינות שלו נתרמת.

אולם, מעניין לציין שככל שהילדים בילו זמן רב יותר בפעילות דיגיטלית יחידנית לפני קורונה הם הוערכו ברמה נמוכה יותר. ייתכן שממצא זה נובע מאמונות ההורים שפעילות דיגיטלית של משחק או קריאת ספר שנעשית לבד על ידי הילד איננה מועילה לקידום הידע האורייני של הילד (כמו ידע אותיות, למידת מלים חדשות וכו'). סימוכין להנחה זאת ניתן למצוא אצל קורת ושותפותיה (2021) שמצאו, שהורים במשפחות הערביות הביעו אמונות שליליות נגד הצפייה של הילדים במסכים, יותר מאשר ההורים בחברה היהודית, ולא ראו בהם מקור ללמידה של הילד. יחד עם זאת, באופן מפתיע ילדיהם השתמשו בפועל בכלים דיגיטליים יותר מאשר בחברה היהודית. הנושא של אמונות הורים לגבי שימוש ילדים צעירים בכלים דיגיטליים בכלל ובתחום האוריינות בפרט, והקשר לשימוש בכלים בפועל לרמת ניצני אוריינות הילד, דורש בדיקה במחקרי המשך.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המגבלה הראשונה של מחקר זה היא השימוש בשאלון להורים ככלי הבלעדי לאיסוף הנתונים. שאלונים סגורים מטבעם עלולים שלא לשקף את האמונות האוטנטיות של הנבדקים, אלא את תפיסות החוקרים עצמם. התופעה של רצייה חברתית עלולה להשפיע על הממצאים, במיוחד כשמדובר בהורים ממיצב בינוני עם השכלה אקדמית אשר עשויים להעריך את ניצני אוריינות ילדיהם כגבוהים יותר. בנוסף, שאלון המחקר כלל שאלות לגבי משך זמן פעילות אוריינית יחידנית, משותפת עם ההורה והסבים לפני משבר הקורונה, דבר העלול לא לשקף את המציאות במיוחד שנתבקשו ההורים להיזכר ולהתייחס לעבר. לכן נדרש מחקר המשך, שיכלול תצפיות וגם ראיונות פתוחים, שיבחנו את השאלות שהצגנו במחקר זה. בנוסף, הערכה ישירה של היכולות האורייניות האקטואליות על ידי גורם אובייקטיבי עשויה להיות אמינה יותר מאשר הערכת ההורה. מגבלה נוספת היא, שמדגם המחקר הוא יחסית קטן וממוקד בשני אזורים דמוגרפים בלבד בישראל. השאלונים הועברו להורים מעיר ערבית במרכז הארץ ועיר נוספת בצפון הארץ. יש לבצע מחקר נוסף בהמשך, שיכלול מדגם גדול יותר מכל האזורים הדמוגרפים בישראל.

השלכות פדגוגיות

ממצאי המחקר הנוכחי מראים, שהורים לילדים בגיל הרך בחברה הערבית מעבר למיצב הכלכלי-חברתי מודעים לחשיבות התמיכה שלהם לקידום התפתחות הילד בתחום האורייני כבר בגיל הגן. מודעות זאת ניתן לייחס לתוכניות לטיפול אוריינות בגיל הרך, המופעלות בגני הילדים הערבים בישראל (ליון, 2007) וכן למיזם "מכתבת אלפאנוס", תכנית בה הגנים מספקים חינוך ספרי ילדים איכותיים למשפחות בחברה הערבית. עם זאת, עדיין קיימים פערים בתוך החברה הערבית בהישגים האורייניים של הילדים, הקשורים למיצב החברתי-כלכלי ולאופי השפה (הדיגלוסיה), והדרך עדיין ארוכה בתחום זה. אחד הממצאים הראויים לציין במחקר זה הוא, שרמת אוריינות הבית המתבטאת בעיקר בתכיפות קריאת הספרים לילדים, תורמת את התרומה הגדולה ביותר להערכת ההורה את רמת ניצני אוריינות הילד. ממצא זה מדגיש את חשיבות העלאת רמת אוריינות הבית בחברה הערבית, ובמיוחד את התכיפות של קריאת ספרים לילדים על ידי

חדיגיה חסן עאמר ועפרה קורת

ההורים. ממצא זה מדגיש את החשיבות שיש לתת להדרכת אנשי חינוך והורים בתחום זה, כולל הדרכה לגבי אופן התיווך המתאים, על מנת לקדם את היכולות האורייניות של הילדים. נציין שההורים התקשו לדעת, מהו הידע המילולי של הילד בשפה הספרותית, ומה רמת ההבנה שלו את הסיפור. יתכן שממצא זה מתחבר לנטייה של צוותים במסגרות החינוכיות ולעיתים גם של הורים בעיקר מהמיצב הנמוך (ראה למשל Fitzgerald, 1991) לעבוד יותר על כישורי ניצני קריאה וכתובה כהכנה לקריאה בבית הספר, מאשר על השפה הדבורה והספרותית (Horowitz-Kraus & Hutton, 2015). מכאן, חשוב שהצוותים החינוכיים וההורים יהיו מודעים לתופעת הדיגלוסיה בערבית, לקושי ברכישת מילים חדשות בשפה הספרותית, יעמדו על יכולותיהם האקטואליות של הילדים, ויקדמו אותם בתחום זה.

מקורות

- אדם, ד. (1999). כיצד אימהות מסייעות לילדיהן להתמודד עם משימות כתיבה ותרומת הסיוע לאוריינות הילד: ניתוח בקרב ילדי גן בעיר פיתוח. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, (12/13), עמ' 65-83.
- https://www.jstor.org/stable/23689401?origin=pubexport#metadata_info_tab_contents
- ברמן, ר. (1997). מבוא לפרקים העוסקים ברכישת לשון. בתוך: שימרון, י (עורך). *מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל*. האוניברסיטה העברית, ירושלים: מאגנס, 23-35.
- גרא, ר. (2018). *ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (כרך מס' 9)*. ירושלים: מכון ון ליר.
- <https://www.vanleer.org.il/publication/%D7%A1%D7%A4%D7%A8-%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%94-%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA-9>
- המועצה הלאומית לשלום הילד (2019). ילדים בישראל שנתון 2019, עמ' 11.
- <https://www.children.org.il/wp-content/uploads/2020/02/%D7%94%D7%9E%D7%95%D7%A2%D7%A6%D7%94-%D7%9C%D7%A9%D7%9C%D7%95%D7%9D-%D7%94%D7%99%D7%9C%D7%93-%D7%9C%D7%A7%D7%98-%D7%A9%D7%A0%D7%AA%D7%95%D7%9F-2019.pdf>
- וול, א, צ. לביא-טובול, ג. ולפידות, מ. (1995). מבחן ערנות פונולוגית ככלי ניבוי לרכישת קריאה. *חלקת לשון*, עמ' 19-20, 169-188.
- חסונה ערפאת, ס. (2010). *תיווך אימהות בעת קריאת ספר ותרומתו לאוריינות הילד בגן ובכיתה א'*: עדויות מהמשפחה הערבית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, ישראל.
- חסונה ערפאת, ס. (2017). *אימהות קוראות ומתווכות לילדיהן ספר: עדויות מהמשפחה הערבית על תרומת התיווך לאוריינות הילד הצעיר (מהדורה ראשונה)*. מכון מופ"ת.
- <https://ifaw2020.macam.ac.il/wp-content/uploads/sites/52/2020/06/4220.pdf>
- לוין, א. (2007). *תשתית לקראת קריאה וכתיבה: תכנית לימודים לגן הילדים*. משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Tashtit_02.pdf
- נאסר-אבולהיגיא, פ. וישראל אשויילי, מ. (2021). *חינוך בחברה הערבית בישראל*. מכון מופ"ת.
- <https://kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=107933637>
- קורת, ע. (1998). *יחסי גומלין אם-ילד, אמונות האם והתפתחות כתיבת טקסטים של ילדים: השוואה בין שתי קבוצות מיצב*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל אביב, תל אביב, ישראל.
- <https://primage.tau.ac.il/libraries/theses/socman/univ/2365506.pdf>
- קורת, ע. (2002). *התפתחות הכתיבה בראשית בית הספר בהקשר חברתי-תרבותי: עדויות מקבוצות מיצב שונות*. בתוך: קליין, פ. וגבעון, ד. *שפה למידה ואוריינות בגיל הרך*, עמ' 157-183.
- קורת, ע., בכר, א. וסנפיר, מ. (2003). *היבטים פונקציונליים-חברתיים והיבטים קוגניטיביים בהתפתחות ניצני אוריינות הילד: הקשר למיצב החברתי-כלכלי ולהצלחה בקריאה וכתיבה בכיתה א'*. מגמות, 2, עמ' 195-218.

קורת, ע., עאמר, ח'. מחאמיד, ו. וגנאים- כבהה, ה. (2021). אמונות הורים וצפייה במסכים בגיל הרך בתקופת קורונה: השוואה בין ילדים ממשפחות יהודיות לילדים ממשפחות ערביות. חוקרים הגיל הרך- מכללת לוינסקי, 7, עמ' 179-199. הוצאת: רמות.

https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2021/02/emunot_horim_tsfiya_bamasahim_covid19.pdf

שניאור, ד. (2017). האם ספר אלקטרוני יכול לתמוך בתיווך הורים במיצב נמוך ולהעשיר את אוצר המילים של הילד? חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, ישראל.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing*, 13(1), 147-157.

<https://doi.org/10.1023/A:1008133701024>

Al-Bahiri, G., & Mahfouzi, A. (2014). Review of important studies relating to the acquisition of basic skills in reading Arabic. *Arab Organization of Education, Culture, and Science, Tunisia*. (In Arabic).

Al-Balushi, B., & Essa, M. M. (2020). The impact of COVID-19 on children-parent's perspective. *International Journal of Nutrition, Pharmacology, Neurological Diseases*, 10(3), 164-165.

<https://www.ijnpnd.com/article.asp?issn=2231-0738;year=2020;volume=10;issue=3;page=164;epage=165;aurlast=Al-Balushi>

Aram, D. (2008). Parent-child interaction and early literacy development. *Early Education and Development*, 19(1), 1-6.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280701838421>

Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200604000717>

Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>

Aram, D., Korat, O. & Hassunah-Arafat, S. (2013). The contribution of early home literacy activities to first grade reading and writing achievements in Arabic. *Reading and Writing*, 26(9), 1517-1536.

<https://doi.org/10.1007/s11145-013-9430-y>

- Aram, D., & Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 202–224.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0005>
- Aram, D., & Levin, I. (2016). Mother-child joint writing as a learning activity. In *Written and Spoken Language Development Across the Lifespan* (pp. 29-450) Springer International Publishing.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-21136-7.pdf>
- Ayari, S. (1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. *Language, Culture and Curriculum*, 9(3), 243-253.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908319609525233>
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000826?via%3Dihub>
- Bornens, M. T. (1990). Problems brought about by “reading” a sequence of pictures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(2), 189-226.
[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90055-D](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90055-D)
- Bus, A. G., & Van Ijzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.
<https://www.jstor.org/stable/748207>
- Cain, K., & Barnes, M. A. (2017). *Reading Comprehension: Theories of Reading Development*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chetty, R., Friedman, J., Hendren, N., & Stepner, M. (2020). How did COVID-19 and stabilization policies affect spending and employment? a new real-time economic tracker based on private sector data. *NBER Working Paper*, (Vol. 27431). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27431/w27431.pdf
- Cheng, Erika R., & Wilkinson, T. A. (2020). Agonizing over screen time? Follow the three C's. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/2020/04/13/parenting/manage-screen-time-coronavirus.html>

- Clay, M. M. (1989). Concepts about print in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42(4), 268-276.
<https://www.proquest.com/docview/203266115?pq-origsite=primo&parentSessionId=8oxGgPSckYptcbAW1EluPMwC%2FN5Ps%2BPCxHe%2B42sSFrA%3D>
- Ertem, I. S. (2009). *Investigating the Effects of Electronic CD-ROM Storybooks and Traditional Print Storybooks on Reading Comprehension of Fourth Grade Struggling Readers* (Doctoral dissertation, University of Florida).
- Feitelson, D., & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and non-school-oriented families. *The Reading Teacher*, 39(9), 924-930.
https://www.jstor.org/stable/20199270#metadata_info_tab_contents
- Goldschmidt, R. (2019). *The Impact of Excessive Use of Digital Media Devices ("Screens")*. The Israeli Knesset (parliament). [Hebrew].
- Glascoe, F. P. (1999). Using parents' concerns to detect and address developmental and behavioral problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4(1), 24-35.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.1999.tb00077.x>
- Hassunah-Arafat, S. M., Aram, D., & Korat, O. (2021). Early literacy in Arabic: The role of SES, home literacy environment, mothers' early literacy beliefs and estimation of their children's literacy skills. *Reading and Writing*, 34(10), 2603-2625.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10158-1>
- Hassunah Arafat, S., Korat, O., Aram, D., & Saiegh-Haddad, E. (2017). Continuity in literacy achievements from kindergarten to first grade: A longitudinal study of Arabic-speaking children. *Reading and Writing*, 30(5), 989-1007.
<https://doi.org/10.1007/s11145-016-9709-x>
- Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2005). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New York: Routledge.
- Horowitz-Kraus, T., & Hutton, J. S. (2015). From emergent literacy to reading: How learning to read changes a child's brain. *Acta Paediatrica*, 104(7), 648-656.
<https://doi.org/10.1111/apa.13018>
- Ibrahim, R., Eviatar, Z., & Aharon-Peretz, J. (2002). The characteristics of Arabic orthography slow its processing. *Neuropsychology*, 16(3), 322- 326.
<https://doi.org/10.1037//0894-4105.16.3.322>

- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, *136*(6), 1044-1050.
<https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kardosh, L. (2016). *The Development of Phonological Awareness Among Native Arabic-Speaking Kindergarten Children* (Unpublished Master's thesis, University of Haifa, Israel). [In Hebrew]
- Kendeou, P., & Van Den Broek, P. (2005). The effects of readers' misconceptions on comprehension of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, *97*(2), 235- 245.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.235>
- Korat, O. (2009). The effects of CD-ROM storybook reading on Israeli children's early literacy as a function of age group and repeated reading. *Education and Information Technologies*, *14*(1), 39-53.
https://www.researchgate.net/publication/225328389_The_effects_of_CD-ROM_storybook_reading_on_Israeli_children's_early_literacy_as_a_function_of_age_group_and_repeated_reading
- Korat, O., & Levin, I. (2002). Spelling acquisition in two social groups: Mother-child interaction, maternal beliefs and child's spelling. *Journal of Literacy Research*, *34*(2), 209-236.
https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_5
- Korat, O., & Falk, Y. (2019). Ten years after: Revisiting the question of e-book quality as early language and literacy support. *Journal of Early Childhood Literacy*, *19*(2), 206-223.
<https://doi.org/10.1177/1468798417712105>
- Korat, O., & Haglili, S. (2007). Maternal evaluations of children's emergent literacy level, maternal mediation in book reading, and children's emergent literacy level: A comparison between SES groups. *Journal of Literacy Research*, *39*(2), 249-276.
Comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862960701331993>
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, *20*(4), 361-398.
https://www.researchgate.net/publication/226407431_Maternal_mediation_in_book_

[reading_home_literacy_environment_and_children's_emergent_literacy_A_comparison_between_two_social_groups](#)

Landsmann, L. T., & Levin, I. (1987). Writing in four-to six-year-olds: Representation of semantic and phonetic similarities and differences. *Journal of Child Language*, 14(1), 127-144.

<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/abs/writing-in-four-to-six-year-olds-representation-of-semantic-and-phonetic-similarities-and-differences/D34F027148DAD4AC164284D8C6CCEBC2>

Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18 (2), 201-212.

[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)

Lorenzo, M. F., & Trujillo, C. M. (2018). Cognitive processes, ICT, and education: A critical analysis. *Computers in the Schools*, 35(3), 186-203.

<https://doi.org/10.1080/07380569.2018.1491772>

Marsh, J., Plowman, L., Yemada-Rice, D., Lemar, J., & Scott, F. (2018). Play and creativity in young children use of apps. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 870-882.

<https://doi.org/10.1111/bjet.12622>

Meoded Karabanov, G., & Aram, D. (2020, June). Literacy activities with preschool children in the digital home environment and children's early literacy [Paper presentation]. In *The Society for Scientific Studies of Reading Annual Conference*.

Meoded Karabanov, G., Asaf, M., Ziv, M., & Aram, D. (2021). Parental behaviors and involvement in Children's digital activities among Israeli Jewish and Arab families during the COVID-19 lockdown. *Early Education and Development*, 32(6), 881-902.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1882810>

Midraj, S., & Midraj, J. (2011). Parental involvement and grade four students' Arabic reading achievement. *European Journal of Educational Studies*, 3(2), 245-260.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Parental-Involvement-and-Grade-Four-Students%27-Midraj-Midraj/728832cda79d119b5998e7e89b4ed3fffb06ae5a>

Montag, C., & Elhai, J. D. (2020). Discussing digital technology overuse in children and adolescents during the COVID-19 pandemic and beyond: On the importance of considering affective neuroscience theory. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100313– 100313.

<https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100313>

Morrow, L. M., O'Connor, E. M., & Smith, J. K. (1990). Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 255-275.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969009547710>

Most, T., Levin, I., & Sarsour, M. (2008). The effect of modern standard Arabic orthography on speech production by Arab children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 417-431.

<https://psycnet.apa.org/record/2008-08905-009>

Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2011). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 3* (Vol. 3). New York: Guilford Press.

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads: Belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590.

<https://doi.org/10.2307/1129299>

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.

<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RRQ.38.1.3>

Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23- 33.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2910925/>

Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20407>

Saiegh-Hadad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 495-512.

<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/D71C03BB3B508218F9BDCB9A0E6B51C3/S0142716404001249a.pdf/the-impact-of-phonemic-and-lexical-distance-on-the-phonological-analysis-of-words-and-pseudowords-in-a-diglossic-context.pdf>

- Saiegh-Haddad, E., Shahbari-Kassem, A. & Schiff, R. (2020). Impact of phonological distance on phonological awareness in high versus low SES dialect speakers: Evidence from Arabic diglossia. *Reading & Writing*. Online copy available at <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-020-10019-3>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- Stein-Zamir, C., Abramson, N., Shoob, H., Libal, E., Bitan, M., Cardash, T., & Miskin, I. (2020). A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020. *Euro Surveillance*, 25(29), 2-6. <https://www.eurosurveillance.org/content/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.29.2001352/?crawler=true>
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934- 947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.93->
- Taylor, J., & Schatschneider, C. (2010). Genetic influence on literacy constructs in kindergarten and first grade: Evidence from a diverse twin sample. *Behavior Genetics*, 40(5), 591-60. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10519-010-9368-7->
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2003). Emergent literacy: Development From Prereaders to Readers. In Neuman. S & Dickinson. D (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp.11-29). New York: The Guilford Press.
- Wiederhold, B. K. (2020). Children's screen time during the COVID-19 pandemic: Boundaries and etiquette. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 23(6), 359–360. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.29185.bkw>
- Wilkinson, K. S., & Houston-Price, C. (2013). Once upon a time, there was a pulchritudinous princess: The role of word definitions and multiple story contexts in Children's

learning of difficult vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 591- 613.

<https://doi.org/10.1017/S0142716411000889>

Ziolkowski, R. A., & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 67-90.

[https:// doi:10.1177/1053815108324808](https://doi:10.1177/1053815108324808)