

פיתוח חומרי לימוד לעברית כשפה שנייה בראי התרבות

מיכל שליפר

אחדותה של תרבות הטרוגנית אינה תלויה באחידותה
ד"ר יוסי יונה

שונות תרבותית ואתגריה החינוכיים

בני אדם חושבים, מתנהגים, מרגישים, אוספים מידע, זוכרים וממשיגים אותו באופנים שונים זה מזה כאשר הם לומדים. ויגוצקי (1978) טוען שכל למידה מתרחשת בהקשר חברתי-תרבותי. כל לומד משקף את התרבות שבה הוא חי, ותרבותו משפיעה על עיצוב תפקודיו המנטאליים הגבוהים, על ציפיותיו מתהליך הלמידה ועל עיבוד הלמידה. מכאן שבסיטואציות לימודיות כל אדם ישתמש בקודים, בערכים, בהרגלים התנסותיים ובהתנהגויות המייחדים את תרבותו, את מעמדו ואת השימוש השפתי שלו כדובר שפה ילידי או לא-ילידי.

השפעתה של התרבות על הלמידה היא נושא רגיש, משום שקל לבלבל בין תיאורים של הבדלים בלמידה לבין הסברים לגבי חסכים בלמידה של קבוצות מסוימות. הנדרסון (1996) מזהיר מפני יישום 'רב-תרבותיות רכה', שבה ההתייחסות להיבטים תרבותיים מתמקדת בעיקר בהיבטים אקזוטיים ופולקלוריסטים של קבוצות מיעוט, בעת שבאים ליישם תפיסות של רב-תרבותיות בלמידה. לדוגמה: עריכת ערבי 'אינג'רה-בורקס', שבהם תלמידים מביאים מאכלים עדתיים שונים לבית הספר כהכחה לסיגול חזון רב-תרבותי בית ספרי. השיח המתפתח בסיטואציות מעין אלה עלול לגלוש בקלות לתיאור סטראוטיפי של התנהגויות לומדים בני קהילה תרבותית מסוימת, על אף שהמחקר מראה שקיימים יחידים שלומדים אחרת מרוב עמיתיהם השייכים לאותה קבוצה תרבותית.

מימוש העיקרון של שוויון ההזדמנויות בחינוך מחייב את כל העוסקים בהוראה-למידה-הערכה לפתח הבנה מעמיקה של ההבדלים האינדיווידואלים בין לומדים שונים בסיטואציות של למידה. רגישות ומודעות תרבותית מחייבת אנשי חינוך לטפח מיומנות של ראיית העולם מנקודת מבט אחרת מזו שהם מחזיקים בה, וכן לזנוח עמדות אתנו-צנטריות (Powell, 1997:6). חוקרים שונים הציגו מודלים שונים הבאים לתאר לאילו היבטים של התרבות יש השפעה משמעותית בסיטואציות של הוראה, הערכה וטיפול. אחד המודלים מדגיש חמישה מימדים רלוונטיים של תרבות הקשורים ללמידה: כוח של מלמדים מול לומדים, עמדות אינדיווידואליות מול עמדות קולקטיביות, מגדר, יחס לאי ודאות, אוריינטציות הקשורות לשגשוג ולהתמדה לעומת אוריינטציות הקשורות לכיבוד המסורת והסמכות (Hofstede, 1986). מודל אחר מתאר פרופיל תרבותי של אדם באמצעות הקריטריונים הבאים: תפיסות האני - אינדיווידואליזם מול קולקטיביות; אמונות המנחות מגעים חברתיים - אוניוורסליזם מול פרטיקולריזם; דפוסי תקשורת תקשורת

ד"ר מיכל שליפר היא מומחית לטיפול אוריינות בסביבות רב-תרבותיות. הייתה ראש תחום שפות במרכז לטכנולוגיה חינוכית בשנים 2005-2009.

גלויה לעומת תקשורת מרמזת; אופן הפעולה ואופן חיים מועדף המתוארים באמצעות שלושה קריטריונים - עשייה אקטיווית (doing) מול תהליך סביל (being); דבקות בעבר מול התכוונות לעשייה עתידית (becoming); אופן רכישת הידע וסידורו - שכלתנות לעומת אינטואיטיוויות; תפיסה מוציאה (כלומר: תפיסה של או-או) מול תפיסה מחברת (תפיסה של גם-וגם); ראיית המציאות בפרמטרים של מוחשיות הגבלת המציאות לתפיסה החושית לעומת הרחבת המציאות אל מעבר לחושים; תפיסת הזמן התמקדות והתעסקות בעבר, בהווה או בעתיד; מיקוד שליטה - פנימי מול חיצוני; ועמדות כלפי טבע האדם - ראייתו כרע או כטוב מיסודו, או בתפיסה משולבת (Ford, Moore & Milner, 2005). חוקרים אחרים שמו דגש על מיומנויות תקשורת בינאישית העשויות להשפיע על התקשורת בין מורה לתלמיד, כגון דרכים לא מילוליות לתקשורת, מחוות וקשר עין. תרבויות שונות נותנות משמעויות אחרות לאותה התנהגות לא מילולית. לדוגמה: התנהגות הקשורה בקשר עין ישיר בין מורה לתלמיד. בתרבות המערבית התנהגות זו מראה על הקשבה ולמידה, ואילו בתרבויות אפריקאיות או אינדיאניות בצפון אמריקה התנהגות זו מסמנת זלזול במורה ובדבריו (Matsumoto, 1991).

כל הדוגמאות הללו מראות שעל אנשי חינוך בכלל ועל מפתחי חומרי לימוד מודפסים או דיגיטליים בפרט לסגל לעצמם רגישות תרבותית. רגישות זו היא הכרחית בכל שלבי ההוראה-למידה-הערכה, וחותמה צריך להיות ניכר גם בפיתוח חומרי לימוד (Reeves, 1997: 27). על מפתחי חומרי לימוד לבדוק מהם המשתנים התרבותיים המשפיעים במיוחד על תקשורת רב-תרבותית ולזהות את אלה הקשורים ישירות לחינוך בכלל ולפיתוח חומרי לימוד בפרט. מכאן שמפתחי חומרי הלימוד צריכים לסגל לעצמם עמדות הקשורות למושגים כמו שונות, שוויון ואחידות. ככל שהמפתחים יתייחסו לשונות בין התלמידים כאל נכס שיש לטפחו, כאל הון אנושי וכאל פרקטיקה לימודית מעשירה, מגוונת ויצרנית, כך יעלה בידם לפתח חומרים מתאימים לאוכלוסיות שונות.

פיתוח חומרים רגישי תרבות ומכוני-תרבות

שונות זו בין לומדים היא משמעותית במיוחד כאשר מפתחים חומרים דיגיטליים ברשת, מאחר שקיימת נגישות גבוהה של מגוון קהלי-יעד פוטנציאליים מתרבויות שונות בכל העולם לחומרים האינטרנטיים. בפני מפתחי חומרי לימוד אינטרנטיים מוצב אפוא אתגר עצום, שהוא חדש יחסית, המחייב פיתוח חומרי לימוד שיאפשרו למגוון גדול של תלמידים לממש את הפוטנציאל הלימודי שלהם ולהגיע להישגים אקדמיים גבוהים. הקושי העיקרי בפיתוח חומרי לימוד לאוכלוסיות נרחבות הוא הסכנה שביצירת חומרים העלולים להיות לא-רלוונטיים לתרבות ספציפית, כמו, למשל, לתרבות אפריקאית. הניסיונות לפתח חומר לימודים מנוטרל-תרבות, המתאים לקהלים מגוונים, הביאו במקרים לא מעטים לתוצר מתנשא ומבטל תרבות (Thomas, Mitchel & Joseph, 2002). קוקס ורמירד (Cox & Ramirez, 1981: 61) מזהירים מפני פישוט-יתר של המושג סגנונות למידה של חברות מיעוט, פישוט העלול להביא לשימוש בסטראוטיפים בעת שבאים לדון בהבדלים בין לומדים. פיתוח **רגישות תרבותית** בקרב מפתחי חומרי לימוד מחייב הכרה שלהם בלגיטימיות של ההון האישי והקהילתי של קהלי היעד ושילובו בסביבה ובתכנים. עליהם לטפח מודעות לנקודות החוזקה, לקשיים, למאפייני התנהגויות לימודיות וחברתיות של קהלי היעד ולגורמי הטיות אפשריים, בעיקר בסיטואציות של היבחנות. כמו-כן על המפתחים לשלב פרשנות של בני הקהילה בתהליך הפיתוח; עליהם לדאוג שבחומרי הלימוד יהיה מקום להשמעת הקול האישי, הרצונות והבחירה של קהלי היעד וליצור איתם מערכת יחסים דיאלוגית, הדדית ומכבדת.

סיגול **גישה מכוונת-תרבות** בקרב מפתחי חומרי לימוד מציב אתגרים נוספים הקשורים במחויבותם של אלה לפיתוח האוריינות התרבותית של תלמידים מקבוצות מיעוט ולטיפוח רגישותם ואחריותם החברתית והדמוקרטית. לכן **פיתוח מכוון-תרבות** עוסק, בנוסף להיבטים הקשורים בחינוך, גם בהיבטים הקשורים לכוח חברתי, לדומיננטיות ולצדק חברתי. פיתוח מעין זה משלב דיאלוג בין קבוצות לומדים שונות, דיאלוג המיועד לגיבוש בסיס ערכי משותף. חומרי הלימוד המפותחים כך מיועדים בדרך כלל לקבוצת לומדים ספציפית, והמפתחים נדרשים לראות את הלומדים השונים בקבוצת המיעוט כבעלי יכולת למידה והשתנות וכאחראים ללמידתם. כמו-כן על המפתחים להשתמש בנורמות, בקודים, בתכנים, באסטרטגיות הלמידה והחשיבה ובדרכי ארגון מידע וטקסט האופייניות לקבוצות המיעוט. עליהם להגיע להחלטה משותפת עם בני הקהילה על מה ואיך מלמדים ובדקים, במגמה להגיע לתיאור מהימן של הפוטנציאל ושל השליטה במיומנויות ובתכנים המהווים בסיס להשתלבות מוצלחת בקהילה השלטת. לאור זאת, על המפתחים ובני הקהילה, העובדים יחדיו בצוות, להתחשב בהיבטים תרבותיים בכל אחד משלבי הפיתוח: ניתוח, תכנון, פיתוח, יישום והערכה. צוות משותף זה משתמש במסגרות חברתיות ובאמצעים שכיחים בקהילה לאיסוף מידע, קובע סטנדרטים להערכת התנהגות למידה מצופה ומשתמש באמצעי אבחון מקובלים בקהילה. בנוסף לכך, המפתחים מתבקשים לנקוט עמדות של העדפה מתקנת ולפעול להשלמת חסכי ידע.

פרמטרים שיש לקחת בחשבון בעיצוב חומרי לימוד

מכל הנאמר לעיל ניתן להסיק שכל חומר לימוד הוא תלוי-חברה ותלוי-תרבות, וכל מפתח מושפע מהשקפותיו על העולם, מערכים, מאידאולוגיות, מתאוריות למידה, ממעמד, ממגדר ומהעדפות עיצוביות הקשורות לצד הגרפי של חומרי הלימוד. מכאן שכל מפתח של חומרי לימוד צריך ללמוד על התרבויות של קהלי היעד שלו ולסגל לעצמו נקודות מבט רב-תרבותיות שיתאימו לאתגר השונות הגדלה והולכת בין הלומדים העתידיים.

הסוגיות השונות העומדות בפני מפתחי חומרי לימוד קשורות לשני תחומים עיקריים: תנאים תרבותיים ותנאים הקשורים בשפה (Hites, 1996). כאשר מדובר בתנאים תרבותיים, המפתחים צריכים לעסוק לפני תחילת הפיתוח בשאלות הבאות: מיהי קבוצת היעד? מה גודל הקבוצה? מאיזה רקע תרבותי, אורייני וחינוכי מגיעים הלומדים? מהן האמונות החינוכיות שלהם? כיצד קהל היעד תופס את עצמו כלומד ומחויבותו כתלמיד? מהן הציפיות של הלומדים מהלמידה? כיצד קהל היעד, הן של המורים והן של הלומדים, תופס את תפקידיהם של מפתח חומרי הלימוד, המורה, התלמיד וההורה?

כאשר מדובר בתנאים הקשורים בשפה, המפתחים צריכים להתמודד עם השאלות הבאות: באילו שפות שולטים הלומדים? מהי שפתם הראשונה? האם השפה הבית ספרית שונה משפתם הראשונה? האם הם מכירים את המאפיינים של השפה הלימודית-בית ספרית? מהן העמדות שלהם כלפי שפת בית הספר ושפת הבית? מהי תפיסת היכולת השפתית שלהם בשפות השונות? מה מידת השימוש בכל שפה בהקשרים השונים? לתשובות לשאלות אלה ישנן השתמעויות חשובות הקשורות ישירות לדרכי פיתוח החומרים, עיצובם והערכתם.

היבט נוסף הוא הקשר בין תרבות לצד הגרפי בעיצוב חומרי הלימוד. לקהילות שונות העדפות שונות לגבי עיצוב חומרי לימוד ואופן הצגתם, כלומר לגבי אופי הדמויות, הסמלים, הצבע, הקול, הממשק הגרפי, הכיוון, הניווט ועוד. לדוגמה: כותבי שפות הנכתבות מימין לשמאל מתקשים לעתים לנווט בחומרי לימוד המעוצבים משמאל לימין; שימוש בצבע לבן שבתרבות המערבית

מסמל תום וטוהר מבטא בתרבויות מזרחיות אבל ומוות. לקויי למידה מסוימים מתקשים לקרוא גופנים קטנים הכתובים בצפיפות על גבי הדף, אוכלוסיות דתיות מעדיפות דמויות המקובלות בקהילתן והלבשות באופן מסורתי, תרבויות מסוימות יעדיפו קול של גבר על קול של אישה, נשים וגברים רבים בעולם המערבי רוצים התייחסות שווה לבני שני המינים תוך ייחוס ערך שווה לפעילותם ולמעשיהם. בשנים האחרונות מפתחי חומרי לימוד עוסקים יותר ויותר בשאלות אלה ובקשר בין תרבות ללמידה.

התלמידים המהגרים הרוכשים שפה שנייה עלולים להיתקל בנומרות, בקודים, בערכים, בדרכי תקשורת, במושגים, בשפה ובדרכי הוראה-למידה-הערכה בבתי הספר, השונים כולם מאלה שלהם הם היו רגילים בארצות המוצא שלהם.

פיתוח חומרים רגשי-תרבות במרכז לטכנולוגיה חינוכית

תחום שפות במרכז לטכנולוגיה חינוכית פיתח בשנים האחרונות חומרי לימוד מודפסים ודיגיטליים בשפה העברית המיועדים לכיתות שבהם לומדים תלמידים שלהם העברית היא שפה שנייה. הצוות מתבסס על הגדרתו של נולד (Neuliep, 2003: 18) למושג תרבות: 'תבנית משותפת של ערכים, אמונות והתנהגויות המקובלים על קבוצה מוגדרת של אנשים שלהם יש היסטוריה משותפת וכמו-כן מערכת סמלית, מילולית ולא-מילולית, דומות'.

הצוות התמקד בשנים האחרונות בפיתוח דרכי הוראה המתחשבות בניסיון הלימודי הקודם של התלמידים בארץ המוצא ובמאפייני שפה וטקסט בתרבותם. ניתן כבוד לרקע התרבותי-אזורי של התלמידים באמצעות הטקסטים שנבחרו לחומרי הלימוד ובאמצעות מתודיקות של הוראה-למידה והערכה. חלק מהחומרים פותחו באוריינטציה של רגישות תרבותית והכילו דוגמאות להון התרבותי של בני קהילות שונות. לדוגמה, הספרים **מגוון סיפורים מפי יהודי קווקז ומרקם סיפורים מפי יהודי אתיופיה** חשפו לומדים בבתי הספר היסודי לסיפורי עם אופייניים לעדות חשובות אלה.

דוגמה נוספת לפיתוח רגשי-תרבות היא סדרת ספרי לימוד לכיתות ג-ו ללמידת העברית, המיועדת לתלמידים דוברי ערבית כשפה ראשונה: **עברית לדרך**. מפתחי התוכנית שילבו מורים ומדריכים המלמדים עברית בבתי ספר שתלמידיהם דוברי ערבית בכל תהליכי הפיתוח. הצוות המשלב מורים בחר את התכנים הרלוונטיים לתלמידים אלה והתחשב בדמיון ובשוני בין שתי השפות: עברית וערבית. כל זאת במטרה לטפח את השליטה בשפה העברית כתנאי להבנה הדדית בין אזרחים ערבים ויהודים וכמנוף לקידום חברתי כלכלי ולהשתלבות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, שבהם מלמדים בעברית (תוכנית הלימודים לעברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים, 2007). כמו-כן פותח אתר מתוקשב המיועד לתרגול רכישת העברית הנקרא: **אתר הכול חדש**, המשלב משחקים ותרגול עצמי או תרגול באמצעות תיווך. האתר מותאם לגילאי בית הספר היסודי ומשלב דמויות שונות של ילדים עולים. הוא נבנה בגלל צורך של מערכת החינוך באמצעי לימוד מתוקשב שיכול לטפח את רכישת העברית של תלמידים עולים בודדים במוסדות חינוך שונים בו-זמנית (שליפר, גרינוולד, אואן ובן ארי, 2008).

כמו-כן נבנו סביבות למידה מתוקשבות מתוך תפיסה מכוונת-תרבות. סביבות למידה אלה מיועדות לאוכלוסיית תלמידים בכיתות ד-ו יוצאי חבר המדינות העצמאיות. לדוגמה: **אתר חמ"ע**. מטרת האתר היו צמצום הפער בהישגים הלימודיים של תלמידים יוצאי חמ"ע שנמצאים ב'סיכון לשוני' והצגת מתודיקה רגישת-תרבות העשויה להאיץ את התקדמותם של תלמידים אלה בחינוך הלשוני. הצוות שפיתח סביבת למידה זו התנסה בהוראה לתלמידים אלה וגיבש הבנות הקשורות לסגנון הלמידה המועדף על תלמידים אלה ולסטאטוס של השפה העברית בעיני העולים. הצוות

למד על התשתית האוריינית של תלמידים אלה בשפה הרוסית ושילב את הידע שרכש בבחירת הטקסטים ובדרכי ההוראה-למידה. מאחר שידע זה היה חדש למורים המלמדים עברית כשפה שנייה לאוכלוסיית תלמידים זו, פותחו גם מדריך למורה ומצגת למדריכים המפרטים את העקרונות ומהלכי ההוראה-למידה באמצעות האתר.

דוגמה נוספת להוראה מכוונת-תרבות היא פיתוח אתר ללומדים מבוגרים יוצאי אתיופיה העוסק בהיכרות עם מונחים, מושגים והתנהגויות הרווחות בעולם התעסוקה בישראל, תוך חיזוק השליטה בעברית. אתר זה קרוי **דלת פתוחה**. הצוות שעסק בפיתוח האתר שילב מומחים הן מתחום התעסוקה והן מתחום תרבות יוצאי אתיופיה. הצוות התחשב בגיל הלומדים, ברקע התרבותי-אורייני באתיופיה, ברקע התעסוקתי שלהם בארץ המוצא, במוטיבציה שלהם ללימוד השפה העברית, בדפוסי תקשורת האופייניים לתרבותם ובצורך שלהם לתפקד גם בסביבות מתוקשבות (אסיף, 2008).

כמו-כן פותחו מילונים לילדים מקבוצות לומדים שונות, כמו מילון עברי-רוסי המיועד לתלמידים ולהורים הדוברים רוסית כשפה ראשונה. בנוסף לכך פותח המילון ערבי-ערבי **מילה ומשמעותה** - **מילון מצויר לילדים**. מילון זה מיועד לילדים בגן חובה ובכיתות הראשונות בבית-הספר היסודי, והוא מותאם לקבוצת גיל זו גם בתוכן וגם בסגנון. בחירת הערכים הסתמכה על תוצאות מחקר שבדק את השפה הדבורה של ילדים דוברי עברית כשפה ראשונה ואת חומרי הלימוד לערבית בכיתה א'. את המחקר ערך צוות בראשות ד"ר אליאנור סאיג-חדאד. כמו-כן הסתמכה הבחירה על המלצות מומחים לגבי אוצר המילים הרצוי לילדים בגילאים אלה.

בנוסף לחומרי לימוד פותחו גם כלי מדידה שהיו מיועדים לרשות הארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה). כלי המדידה התבססו על תאוריות הקשורות ללימוד שפה שנייה, תוך התייחסות לקשיים אופייניים של ילדים הרוכשים את העברית בגילים השונים ושילב ידע תרבותי שנרכש באמצעות מומחים מקהילות הלומדים השונות.

סיכום

האתגר החינוכי העומד היום יותר מתמיד בפני מפתחי חומרי לימוד בכלל ובמרכז טכנולוגיה חינוכית בפרט¹ הוא להיות מודעים לפילוסופיות החינוכיות שלהם, להנחותיהם ולערכיהם. עליהם להכיר היטב את תפיסת עולמם של התלמידים מרקעים תרבותיים שונים ואת נורמות ההתנהגות והתקשורת שלהם. על המפתחים להאמין בתלמידים ולהבחין ביתרונותיהם וביכולותיהם המיוחדות. ראוי שיתאימו אסטרטגיות וטכניקות הוראה לתלמידים השונים, יהיו מעורבים בשגרה היומיומית של התלמידים ויפעלו לפיתוח חומרי לימוד מתוך סיגול גישה רב-תרבותית.

1 צוות שפות שעסק בפיתוח חומרי לימוד להוראת עברית כשפה שנייה: נעמי גורבט, יעל זהבי, מירה אואן, יעל אסיף, תהילה גרינוולד, רונית בן ארי, ד"ר רינה ברנר וורד גביש.

מקורות

- אסיף, י' (2008). 'דלת פתוחה' - לשיפור כישורי שפה וכישורי תעסוקה בקרב יוצאי אתיופיה. **הד האולפן**, 94 (סתיו 2008).
- שלייפר, מ', גרינוולד, ת', אואן, מ' ובן ארי, ר' (2008). לומדים עברית באולפן הווירטואלי. **הד האולפן**, 93 (אביב 2008).
- תוכנית הלימודים לעברית כשפה שנייה בבתי הספר הערבים (2007). משרד החינוך, האגף לתוכניות לימודים.
- Cox, B. & Ramirez, M.III (1981). Cognitive styles: Implications for multiethnic education, in J. Banks (ed.), *Education in the 80's*. Washington, DC: National Education association.
- Ford, D.Y., Moore, J. I. & Milner, H. R. (2005). Beyond culture blindness: A model of culture with implications for gifted education. *Roeper Review*, 27(2): 97-103.
- Henderson, L. (1996). Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique. *Educational Technology Research and Development*, 44 (4), 85-104. (ERIC Document Reproduction Service EJ362295).
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Hites, J. (1996). Design and delivery of training for international trainees: A case study. *Performance Improvement Quarterly*, 9(2), 57-74.
- Matsumoto, D. (1991). Cultural influences on facial expression of emotion. *The Southern Communication Journal*, 51(2), 128-138.
- Neuliep, J. W. (2003). *Intercultural communication: A contextual approach* (2nd Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Powell, G. C. (1997). Being a culturally sensitive instructional designer and educator. *Educational Technology*, 37(2), 6-14.
- Reeves, T. (1997). An evaluator looks at cultural diversity. *Educational Technology*, 2, 27-31.
- Thomas, M., Mitchell, M. & Joseph, R. (2002). The third dimension of ADDIE: A cultural embrace. *Tech. Trends*, 46 (2), 40-45. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ654212).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.