

מחקרים ברכישת לשון

חינוך ילדים מרקע תרבותי ולשוני מגוון

↳ שרה זדונאיסקי-ארליך, רחל יפעת ועינת גוברמן¹

במאמר זה נעסוק בחינוך בגישה רב-תרבותית של ילדי עולים וילדים אחרים שעברית אינה השפה הראשונה שלהם, והם רוכשים אותה בגן כשפה נוספת. לכל אורך המאמר נראה כיצד השפה מהווה אחד האמצעים שמובילים את תהליך הקליטה וההשתלבות של הילדים בגן. זאת בניגוד לגישות הרואות בשפה מכשול שמעכב את תהליך הקליטה, וטוענות שיש להשיג שליטה מסויימת בשפה העברית לפני שתהליך הקליטה מתחיל. המאמר מבוסס על החוברת **שפה משותפת: חינוך ילדים מרקע תרבותי ולשוני מגוון** שיצאה לאור בהוצאת האגף לחינוך קדם יסודי במשרד החינוך בשנה זו.

דו-לשוניות

ילדים דו-לשוניים

למעלה ממחצית מילדי העולם חשופים בסביבתם הקרובה ליותר מאשר שפה אחת (Grosjean, 2010). רכישה בו-זמנית (simultaneous bilingualism) של שתי שפות או יותר מתרחשת כאשר האנשים הקרובים לילדים דוברים שפות שונות ומשתמשים בהן באינטראקציה אִתָּם. רכישה עוקבת (successive bilingualism) מתרחשת כאשר שפה אחת (השפה הראשונה, בדרך כלל - שפת המורשת heritage Language) נרכשת מלידה, ואילו השפה הנוספת (בדרך כלל השפה הדומיננטית בחברה הקולטת) נרכשת מאוחר יותר, לאחר גיל שלוש. על פי רוב, תחילת החשיפה לשפה הנוספת מתרחשת עם המעבר מארץ לארץ, אך קורה לעתים שילדים שנולדו בארץ שאליה הוריהם היגרו, נחשפים אך ורק לשפה הראשונה, בעוד שהחשיפה לשפה הדומיננטית בארץ הקולטת מתרחשת רק עם הכניסה למסגרת חינוכית. מצבים אלה קורים מתוך בחירה או מתוך כורח: מתוך בחירה - כאשר ההורים מעדיפים שילדיהם ירכשו תחילה את שפת המורשת שלהם; מתוך כורח - כאשר מי שמטפלים בילדים טרם הגעתם למסגרת החינוכית אינם שולטים בשפה הדומיננטית בחברה (טננבאום, 2009; 2014; Stavans, Olshtain & Goldzweig).

ד"ר שרה זדונאיסקי-ארליך היא מרצה בכירה במכללה האקדמית בית ברל ובאוניברסיטת חיפה.

תחומי מחקר: התפתחות אופיינית ולא אופיינית של שפה ואוריינות לשונית.

פרופ' רחל יפעת היא ראש החוג להפרעות בתקשורת באוניברסיטת חיפה.

ד"ר עינת גוברמן היא ראש רשות המחקר במכון מופ"ת. מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין ובאוניברסייה העברית. תחומי מחקר: אוריינות ורכישת מושגים בגיל הרך, הכשרת מורים.

1 ייעוץ מדעי: פרופ' חוה תובל.

מאפיינים התנהגותיים של ילדים הרוכשים שפה בגן

מחקרים שבדקו את רכישת השפה השנייה במסגרת החינוכית תיארו חמישה שלבים (אולשטיין, 1998; Blum-Kulka & Gorbatt, 2014): א. שלב התמימות - הילדים משתמשים בשפת המורשת מתוך אמונה שכולם מבינים אותה. ב. שלב ההלם והאלם - ההלם של כישלון שפת האם ככלי תקשורת עלול להוביל לאלם שיכול להמשך מספר חודשים. ג. שלב התקשורת הלא-מילולית - תחילת ההתקשרות עם הסביבה במגוון אמצעים תוך שיבוץ מעט הידע הלשוני בשפה השנייה. ד. שלב שפת הביניים - תקשורת חלקית בשפה החדשה. תחילתן של יוזמות לתקשורת ולמשחק עם בני קבוצת הגיל. ה. שליטה בשפה השנייה - רק לאחר תהליך ממושך מעבר לשנות הגן. יש לזכור, עם זאת, שאין מדובר בשלבים הכרחיים שכל הילדים עוברים באותו סדר, אלא בהתנהגויות אופייניות ותגובות אישיות, וכי בכל שלב נוכל למצוא התנהגויות ספציפיות האופייניות לשלבים האחרים.

במהלך רכישת השפה השנייה נמצא שילדים יש טעויות בלשון, בשל חוסר היכרות עם השפה הנלמדת, ובשל ההשפעה של שפת המורשת (Brisk, 2015). כך, לדוגמה, ילדים עשויים לטעות במין הדקדוקי של שמות עצם (לדוגמה 'בית קטנה'), או להימנע מיידוע (משום שברוסית אין הבחנה בין שמות עצם ושמות תואר מיוזעים כגון 'הכיסא הצהוב' לבלתי מיוזעים כגון 'כיסא צהוב'). לעתים ילדים עוברים תוך כדי שיחה משפה לשפה (code switching). לעתים הם יוצרים שילובים מקוריים בין השפות, שחלקם הם פרי של העברת מבנים לשוניים משפה לשפה (ילדה: 'אמא, תסינגי לי שיר'). עבור ילדים הנחשפים לשפה שנייה עם כניסתם לגן, היכולת לתקשר בשפה יומיומית מתפתחת במהלך שלוש עד חמש שנים. לעומת זאת, הכישורים המכונים 'אוריינות לשונית' מתפתחים לאורך שנים רבות. עם אלה נמנים, בין היתר, השליטה במגוון סוגות והיכולת להתאים את השימוש בהן לסיטואציה ולנמענים: לספר סיפורים, לתאר אובייקטים ותהליכים, לטעון טענות ולנמק אותן, לשער השערות ולספק שיח מדעי, הן בשפה הדבורה והן בשפה והכתובה (Blum-Kulka & Gorbatt, 2014; Hakuta, Butler & Witt, 2000).

המסקנה הפדגוגית הנובעת מכך היא שבנוסף לעידוד השימוש בשפה העברית, נדרש מאמץ לטיפול אוריינות לשונית מגיל צעיר ולאורך זמן. בהקשר זה, יש להתייחס ברגישות לכישורים האורייניים שהילדים רכשו בשפה הראשונה: הידע בשפת המורשת משפיע על לימוד מוצלח של השפה החדשה, כך שמושגים שנרכשו בשפת המורשת והרגלים אורייניים, כמו קריאת ספרים, מיושמים בשפה הנוספת (חיים, 2014; Cummins, 2010).

ההשפעה של דו-לשוניות על התפתחות הילדים לטווח הארוך

לפחות עד לשנות השישים הייתה רווחת במקומות רבים בעולם ההנחה שחשיפה לשתי שפות בגיל צעיר עלולה לגרום לבלבול ולעכב את התפתחות הלשונית והקוגניטיביות של הילדים (Hakuta, 1986). מתוך נקודת מבט זו, ומתוך רצון שהילדים ישתלבו באופן מלא בתרבות הקולטת, שהשפה נתפסה כרכיב מרכזי בתוכה, מחנכים פנו לילדים אך ורק בשפה הדומיננטית בתרבות הקולטת, ואף אסרו על הילדים וההורים להשתמש בשפתם הראשונה.

בניגוד לכך, כיום ידוע שילדים החשופים מלידה לשתי שפות בו-זמנית מבחינים בין שתי השפות כבר בשנת החיים הראשונה. הם לומדים את המבנים הפונולוגיים והפרוזודיים ומפנימים את אוצר המילים המאפיין כל שפה ורוכשים שתי מערכות דקדוק (Kovács & Mehler, 2009).

חשיפה לשתי שפות יכולה להשפיע על קצב הרכישה שלהן, כך שמסלול ההתפתחות השפתית אצל ילדים דו-לשוניים הוא ארוך יותר מזה של חד-לשוניים. בספרות העוסקת ברכישת שפת אם ידוע כי

קיים קשר בין מידת החשיפה לשפה וקצב ההתקדמות בה. מידת החשיפה של ילדים דו-לשוניים לכל אחת מן השפות היא מצומצמת - יחסית לילדים חד-לשוניים. יש חוקרים הטוענים כי עובדה זו יכולה להסביר את קצב הרכישה האטי של שתייהן (Oller & Eilers, 2002). התבונה הנובעת מכך היא שכמות החשיפה לשפה העברית (כשעברית היא שפת הסביבה הדומיננטית) - ואיכותה הן גורמים מרכזיים העשויים לעודד את רכישת העברית אצל ילדים הרוכשים עברית כשפה נוספת. ואמנם נמצא שיש בכוחה של פעילות חינוכית מתאימה לצמצם באופן ניכר את הפערים בהתפתחות האוריינות הלשונית בין דוברי שפה מסוימת כשפה ראשונה לבין דובריה כשפה שנייה (Cummins, 2010; Baker, 2010).

יתר על כן, מאז פורסם מאמרם פורץ הדרך של פיל ולמברט (Peal & Lambert, 1963), ידוע שבהינתן סביבה חינוכית מתאימה, רכישה של שפה נוספת עשויה לתרום להתפתחותם הלשונית והקוגניטיבית של ילדים (Gleitman & Newport, 1995). מחקרים הראו כי ילדים דו-לשוניים עשויים לגלות יותר שליטה עצמית (Bialystok, Craik & Luk, 2008). החוקרים מסבירים זאת בכך שילדים דו-לשוניים חייבים לבחור בכל רגע את השפה שבאמצעותה הם מתקשרים, ולדכא את השפה האחרת. בנוסף על כך, ישנם מחקרים אשר מצאו שילדים דו-לשוניים משיגים הישגים גבוהים יותר מילדים חד-לשוניים במבחנים שבודקים חשיבה מופשטת וסמלית (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). יש המסבירים זאת בכך שהחשיפה לעובדה שאותם אובייקטים משוימים באופנים שונים מעודדת ילדים דו-לשוניים להגיע למסקנה שהקשר בין מילים לבין האובייקטים שמסומלים באמצעותן הוא שרירותי. מסקנה זו עשויה להביא אותם להכרה באופי המופשט של סמלים. החשיפה לשתי שפות מזמנת השוואה ביניהן ויכולה לתרום להתפתחות של ידע על אודות השפות (ידע מטא-לשוני), בנוסף על היכולת להשתמש בהן. בגיל הבוגר, יש בכוחה של דו-לשוניות להעצים את ההזדמנויות החברתיות והתעסוקתיות של הדוברים. להלן נראה כיצד אפשר לעצב את הפעילות החינוכית כך שהילדים יזכו לנצל את היתרונות הפוטנציאליים של סביבה רבת תרבותית ורב לשונית.

עקרונות מנחים לפעילות חינוכית בגן רב תרבותי

גישה פדגוגית ואקלים חינוכי

למידה מתרחשת בהקשר חברתי, מתוך פעולה משותפת של אנשים בעלי רמות וסוגים שונים של ידע. תפקידם של המחנכים הוא ליזום פעילויות שבהן מתקיים שיתוף פעולה בין המחנכים, הילדים ובני משפחותיהם (תובל, 2009), להשתמש בנכסים התרבותיים ובידע שהילדים ובני המשפחות מביאים אִתם, ולהפוך את הידע שנצבר במהלך הפעילויות בגן לידע מפורש וזמין, שיהווה בסיס ללמידה נוספת. כל זאת מתוך אווירה מכילה ומכבדת ועידוד ההתנסות בכלים הלשוניים ובידע הנרכש, ללא חשש משגיאות ותוך מתן משוב מעשיר ומעצים.

היחס למורשת התרבותית ושפתה²

לעתים קרובות, ההגירה של משפחות הילדים כרוכה במצבי משבר ובתחושות קשות של אובדן. שלילת שפת המורשת ותרבותה עלולה להחמיר את משבר הזהות, לפגוע בתקשורת בין הילדים לבין בני המשפחה המבוגרים (בעיקר קשישים), לגרום לניתוק ולניכור הולכים וגוברים ביניהם ולפגוע

2 סעיף זה נלקח ברובו מתוך וגנר (2003), ברשותה האדיבה של המחברת.

בסמכות ההורית (שוהמי, 1995; טננבאום, 2014). בניגוד לכך, כאשר מעודדים את שימור שפת המורשת מאפשרים לילדים ליהנות מן הנכסים התרבותיים של משפחתם וקהילתם, ומן היתרונות הקוגניטיביים והרגשיים הכרוכים בכך (Cummins, 2000).

כאשר צוות הגן או ילדים מאתה ארץ מוצא יכולים לשוחח עם הילדים בשפתם ולסייע להם להבין את המתרחש בגן, הדבר מחזק אותם מבחינה רגשית ומעודד את רכישת השפה הדומיננטית בגן (Oller & Jarmulowicz, 2007). גם כאשר צוות הגן אינו מכיר את שפת המורשת של הילדים, יהיה לילדים קל יותר להתמודד, אם יחוו ש'מותר להם' לתקשר ולהתבטא בכל דרך שנראית להם. לעתים הם יבחרו לשחק עם שאר הילדים הדוברים את שפתם, ולעתים 'יעזו' לתקשר עם ילדי הארץ בעברית. התחושה ששפתם היא בעלת ערך תעודד דימוי עצמי חיובי ותקל על ההשתלבות בחברת הילדים כשוויים (Cummins, 2010; Baker, 2011).

פעילות חברתית רלבנטית ומובנת כהקשר מיטבי לרכישת שפה

שפה נרכשת באופן מיטבי - אם כי לא בלעדי - בהקשרים משמעותיים לילדים. 'הקשרים משמעותיים' הם הקשרים שבהם הילדים מבינים את תכליתה של העשייה ואת תפקידם בתוכה (דונלדסון, 1978; Nelson, 2009). שגרות הגן הן דוגמאות מובהקות להקשרים שתומכים ברכישת השפה, משום שהאופי החזרתי והמובנה שלהן מאפשר לילדים להבין את תכליתן ולרכוש את שגרות הלשון שמלוות אותן. לדוגמה, בעת סידור הקוביות בגן, ילדים שרוכשים עברית כשפה נוספת יכולים לרכוש פעלים כמו 'לסדר', שמות עצם קונקרטיים כמו 'קוביות' ומופשטים כמו 'משחקי יצירה', מילות יחס כמו 'מעל' ו'ליד'; להבין כיצד להתאים את שם התואר לשם העצם במין ובמספר - 'קוביות קטנות' (היבטים מורפולוגיים) ועוד. שילוט שמעורב בשגרות יכול להוות בסיס לרכישת השימוש בייצוגים גרפיים ובהם השפה הכתובה.

ככל שילדים פעילים ומעורבים יותר באינטראקציות הנוגעות לפעילות שבה הם עסוקים, כך מתפתחת ההיכרות שלהם עם אוצר המילים והמבנים הלשוניים המהווים חלק בלתי נפרד מן הפעילות הזאת. בה בעת, ככל שיכולתם הלשונית מתפתחת, הילדים רוכשים כלים המאפשרים להם ליטול חלק פעיל ולתרום לאינטראקציות נוספות (Tomasello, 2003).

חשיפה לשפה עשירה במגוון סוגות

המונח סוגה (ז'אנר) מתייחס למכלול של טקסטים, דבורים וכתובים, בעלי מאפיינים לשוניים וטקסטואליים ספציפיים, הממלאים מטרה תקשורתית וחברתית-תרבותית, למשל: שיר, מכתב, סיפור, הסבר, מודעת פרסומת (Halliday & Hasan, 1989). במהלך הפעילות בגן אפשר למצוא הזדמנויות רבות לחשיפה ולהתנסות בהפקה של מגוון סוגות. כך, לדוגמה, במהלך פעילויות סביב החגים, הילדים נחשפים לסיפור המשחזר את הנרטיב ההיסטורי של החג, לשירים הקשורים בחג, יוצרים מחזה על סיפור החג, מפיקים הזמנות למסיבה המכילות מידע על האירוע, מכינים רשימה של מטלות שיש לבצע כדי להתכונן למסיבה, ועוד.

העיסוק בסוגה מסוימת מזמן חשיבה מטא-לשונית (חשיבה על אודות השפה): למשל, בחינת המידה שבה הטקסט מתאים למטרות של הילדים באותן נסיבות, המבנה של הטקסט והבחירות הלשוניות הנדרשות כדי ליצור אותו (Brisk, 2015).

ילדים ובני משפחותיהם, שהגיעו לישראל מארצות אחרות, יכולים להשתתף בפעילויות שלעיל, ובה בעת לשתף את שאר ילדי הגן במורשת התרבותית שלהם: לספר את סיפורי העלייה של משפחתם,

לשיר שירים שמאפיינים את ארצות מוצאם ולהביא פתגמים ומשלים ממורשתם. החשיפה למורשת התרבותית של הילדים תורמת לא רק להעשרת השפה ולהיכרות עם סוגות לשוניות שונות אלא גם להעשרת אוצר הידיעות של כלל הילדים, ולטיפוח אווירה של הכרה והבנה כלפי תרבויות שונות.

שימוש במגוון אופניויות

תקשורת היא תהליך שבו מעורבות אופניויות שונות: שמיעתית, חזותית ותנועתית (תהליך מולטי-מודאלי) ואמצעי תקשורת שונים: שפה מילולית, שפות גראפיות לא מילוליות, הבעות פנים ומחוות (תהליך מולטי-מדיאלי). כלומר אנשים מבטאים את כוונותיהם, רעיונותיהם, צורכיהם ורגשותיהם באופנים שונים בנסיבות שונות. לדוגמה: כדי לתת הוראות נסיעה אפשר להשתמש בהצבעות ובמחוות, במפה (טקסט גרפי), במלל (שפה דבורה) ובהוראות כתובות. הנמענים משתמשים באותם אמצעים: תנועות, מחוות, הצבעות ומלל כדי לבטא הבנה או תהייה.

בעבר, רווחה הדעה שאופניויות תקשורת שונות 'מתחרות' זו בזו, כך שאם מאפשרים לילדים להשתמש במחוות, הדבר יבוא 'על חשבונה' של השפה המילולית. כיום, לעומת זאת, ברור שתקשורת היא מולטי-מודאלית, כך ששימוש במגוון של ערוצי תקשורת: מחוות, דיבור, תמונות ועוד, מבהיר טוב יותר את כוונותיהם של הדוברים, ומעצים את האפקט התקשורתי של המסר (Iverson & Goldin-Meadow, 2005; Loncke, 2013).

כפי שתיארנו בחלק שהוקדש למאפיינים ההתנהגותיים של ילדים הרוכשים שפה נוספת בגן: בשלבי הביניים, כאשר השליטה בעברית היא חלקית בלבד, הם זקוקים לאמצעי תקשורת לא-מילוליים כתחליף וכתמיכה לשפה הדבורה. תפקידו של הצוות החינוכי הוא, אם כן, לאפשר לילדים להשתמש במגוון אמצעי ביטוי, כדי שיוכלו להשתתף באופן פעיל בחיי הגן וכדי שאמצעים אלה יתמכו ברכישת העברית. כך, למשל, תצלומים, איורים, מפות, הקלטות וטקסטים כתובים בשפת המורשת, יאפשרו לילדים לשתף את שאר ילדי הגן באירועים מחיי משפחתם, בתיאור של חוויותיהם, במנהגי ארץ המוצא שלהם וכיוצא בזה. הצבעה על איור או תצלום יכולה להעביר את המסר ולשמש רמז עבור קהל הנמענים - לחזור על המסר באופן מילולי (תובל וגוברמן, 2013).

רכישת שפה בהקשר של שיח בין עמיתים

לילדים הרוכשים שפה שנייה ועמיתיהם בגן יש תחומי עניין משותפים, והם זקוקים להביאם לידי ביטוי במרחב החברתי. במהלך האינטראקציות בין העמיתים מתפתח שיח שמטרתו נקבעת על ידי הילדים עצמם. אמנם ההקשרים של שיח עמיתים אינם מוגדרים כהקשרי למידה רשמיים, אך מתברר שהילדים נחשפים למגוון סוגות דיבור ומתנסים בהן: הוראות כיצד לשחק במשחקים שונים, טיעונים בעד ונגד משחק נתון, סיפור של אירועים דמיוניים או אמתיים, הסברים, התנצלויות, ועוד. על מנת שיבינו אותם, הילדים צריכים להפיק טקסטים מילוליים ברורים ולכידים ולנמק את עמדותיהם (בלום-קולקה וחמו, 2010). כפי שטען פיאז'ה (Piaget, 1983), המעמד השווה של עמיתים מגביר את הסיכויים לכך שיתגלעו ביניהם קונפליקטים קוגניטיביים שיבואו לידי פתרון במהלך האינטראקציה. לעומת זאת, המעמד הנחות של ילדים באינטראקציות עם מבוגרים גורם לכך שהם נוטים לקבל את הפתרונות שהמבוגרים מציעים בלי להראות אי הסכמה ובלי ללבן אי הבנה.

במהלך השיח בין העמיתים מתפתחים כישורי השיחה של הילדים. כישורים אלה כוללים, בין השאר, את היכולת להאזין באופן פעיל, לומר דברים רלוונטיים ולתקן כשלים בתקשורת. השיח מאפשר לילדים לשתף זה את זה בידעיותיהם. לדוגמה, סנדבנק (2014) מראה כי ילדים לומדים זה מזה כיצד לכתוב. ילדים ששליטתם בעברית מוגבלת יכולים לתרגל בשיחה עם עמיתים יחידות לשוניות

חוזרות, ולאמץ אותן. בדוגמה להלן נראה כיצד ילדה עולה בשם אווה מאמצת יחידה לשונית שכזו כדי ליטול חלק פעיל באינטראקציה שיזמה אסתר, ילדה דוברת עברית כשפה ראשונה.

אסתר: מי אוהב לאכול צבע?
 שנל: לא אני!
 אמה: לא אני!
 אסתר: מי אוהב לאכול שוקולד?
 שנל: אני!
 אמה: אני!
 אווה: אני!
 אסתר: מי אוהב לאכול... אה...
 אווה: אה! אני - לא - אני - אני יודעת! מי אוהב לאכול פיתה?
 (Blum-Kulka & Gorbat, 2014, p. 190)

טיפוח שפה בלתי מהוקשרת

ניתן לאפיין את השפה על פי מידת התלות שלה בהקשר: ככל שהשיח מבוסס על הנחות משותפות בין בני השיח ועולם מושגים משותף, כך הוא יותר תלוי הקשר. מידת התלות של השפה בהקשר מתוארת על פני רצף, כאשר בקצה האחד השפה תלויה בהקשר המידי (contextualized - מהוקשרת), ואילו בקצה האחר השפה עומדת בפני עצמה ללא צורך בידע נסיבתי משותף (decontextualized - בלתי מהוקשרת) (בלום-קולקה והוק-טגליכט, 2002; תובל, 2003).

העשייה והשפה בגן הן ברובן תלויות הקשר. עם זאת, הטקסטים הכתובים שבהם יעסקו הילדים במהלך לימודיהם, בין אמנותיים (כגון שירים, סיפורים ומחזות) ובין עיוניים (כגון: מילונים ואנציקלופדיות) אינם תלויים בהקשר המידי. משום כך חשוב לחשוף את הילדים גם לשיח שאינו מהוקשר (Sweet & Snow, 2003). הבנה של טקסטים שאינם מהוקשרים מהווה אתגר, משום שהם עשויים להכיל מידע שונה ואף סותר את זה המוכר לקוראים (כמו למשל בטקסטים היסטוריים או דמיוניים), והקוראים צריכים להתעלם במידה רבה מן הידע המוקדם שיש להם ומשאר האמצעים שדרכם הם לומדים על העולם בדרך כלל (תובל, 2003). יצירה של טקסטים שאינם מהוקשרים היא אתגר, משום שיוצרי הטקסטים צריכים להבחין בין הידע המוכר רק לאלה השותפים למצבים שבהם הטקסטים הופקו, לבין ידע שהוא נחלת הכלל, ולהפיק מבנים לשוניים עצמאיים, בהירים ולכידים (דונלדסון 1978; בלום-קולקה וחמו, 2010). לאור העובדה שילדים הרוכשים שפה נוספת בגן מתקשים יותר מילדים אחרים בהקשרים לימודיים שבהם נדרשת שפה אוריינית, מומלץ להשתמש במגוון הפעילויות בגן כדי להפיק טקסטים שאינם מהוקשרים.

תצלומים וטקסטים גרפיים אחרים יכולים להוות תשתית להפקה של טקסטים כתובים שאינם תלויים בהקשר, כגון: תיעוד של אירועים מחיי המשפחה, תיאור ההתפתחות של צמחים בגינת הירק או הכנת הוראות למשחק קופסה (תובל וגוברמן, 2013; 2015).

קריאה חוזרת של סיפורים ושחזור שלהם בשפה הדבורה היא פעילות המקלה על הבנתם של הטקסטים ומהווה דוגמה לעידוד ההפקה של טקסטים שאינם מהוקשרים (קאופמן, יפעת,

קופרסמיט וגינזבורג, 2009). אפשרות נוספת היא שהילדים יכתבו את הסיפור למחנכת, ולאחר מכן יאיזו לנוסח שיצרו או לנוסחים שונים שילדים הציעו, ויערכו דיון שמטרתו לאפשר להם לערוך ולשפר את הטקסטים שיצרו.

פעילויות מעין אלה מניחות תשתית לשימוש בשפה בלתי מהוקשרת אצל כל הילדים, אך כפי שהוסבר לעיל, הן חשובות במיוחד לילדים הרוכשים עברית כשפה נוספת בגן. משום כך כדאי להתאמץ ולקיים אותן, גם אם יש צורך לסייע לילדים בעת הפקת השפה.

דוגמאות לפעילויות חינוכיות להעשרת השפה בגן

מבנה הפעילויות

בפרק זה נביא דוגמאות מוחשיות לפעילויות בגן הילדים אשר עונות על הקריטריונים שפורטו לעיל. הרצף המומלץ הוא: (א) תכנון משותף עם הילדים; (ב) עשייה ותיעוד העשייה; (ג) שחזור העשייה. בכל שלב מתהווה שפה בהתאם. שלב התכנון למשל, מזמן שימוש בזמן עתידי, לעומת השחזור שבו נעשה שימוש בזמן עבר. שלב התכנון מזמן העלאת רעיונות תוך כדי דיונים, העלאת טיעונים, ניהול מחלוקות ופתרון בעיות לסוגיות משמעותיות עבור הילדים. התיעוד מתבצע לא רק על ידי המחנכות אלא גם על ידי הילדים עצמם, באמצעות מערכות ייצוג שונות, לאו דווקא מילוליות, כגון איורים, מפות, צלמיות, תצלומים, ולוחות זמן (תובל וגוברמן, 2013). התיעוד והשחזור מזמנים דיונים בהתאמת הטקסטים למטרות, לתוכן המיוצג ולנמענים. כך ילדים שהשפה העברית אינה שגורה ביהם יכולים ליטול חלק ברצף הפעילויות כולו.

עבודה לאורך זמן מאפשרת לחזור שוב ושוב לאותם תכנים, מנקודות מבט שונות. ככל שהילדים חוזרים ומשתמשים ביכולות שרכשו - כך הם משכללים ומפתחים אותן. כאשר הם מעמיקים בנושא מסוים, הם מרגישים שהם מכירים אותו, והתחושה מעצימה אותם ומחזקת את רצונם להמשיך לדעת וללמוד. מאליו מובן כי החזרה על התכנים והמיומנויות כוללת גם חזרה על השפה והסוגות הלשוניות הרלוונטיות לכל תחום ואת העשרתן.

כללי הגן

השתלבותם של ילדים חדשים בגן תהיה מהירה ומוצלחת יותר ככל שהם יכירו מוקדם יותר את כללי ההתנהגות המקובלים בו. הבנת המטרות הכלליות משרתים והאופן שבו הם עושים זאת, תורמת לחינוכם החברתי של הילדים. לדוגמה: חשוב שהילדים יבינו מדוע יש לשמור על הסדר בגן, גם אם אינם נהנים לסדר אותו. לייצוג הגרפי של כללי הגן באמצעות צלמיות, איורים, תצלומים ומילים כתובות, והצגתם במקום בולט - יש חשיבות רבה: הייצוג הגרפי ממחיש את ההתנהגות הרצויה, מקנה לכללים תוקף של חוק קבוע ומחייב, שאינו פרי של גחמה רגעית, ומקל על ניכוסם של הכללים, גם במקרים שבהם הילדים לא היו שותפים לקבלתם. עצם ההשתתפות בהכנתו של הייצוג הגרפי, המקום הבולט שניתן לו, והאפשרות להשתמש בו כאשר הילדים מסבירים את כללי ההתנהגות בגן לילדים חדשים ולמבקרים, נותן לילדים תחושה של בעלות על הכללים ומחויבות אליהם. הייצוג הגרפי מקל על ילדים שאינם שולטים היטב בעברית להבין טוב יותר את המסר ולהעביר אותו הלאה. תמונה ו (להלן) ממחישה באמצעות צלמיות כיצד יש לנהוג לאחר השימוש בשירותים. כאשר ילדים 'קוראים' את הצלמיות הם נזכרים בהיגיון שמנחה את הכללים ורוכשים את השפה הרלוונטית. הם חוזרים על אוצר המילים המתאים (לשטוף, לסבן, לנגב), נזכרים בהיגיון שמנחה את הכללים ומתוודעים למבנים התחביריים האופייניים להוראות. חלקם 'נוקשים' ובלתי אישיים: 'יש לשטוף

ידיים לאחר השימוש בשירותים, וחלקם עקיפים ו'רכים': 'האם זכרת לשטוף את הידיים? שיחה על הכללים היא הזדמנות להתוודע לאופן שבו תרבויות שונות מנסחות בקשות והוראות. התייחסות מפורשת להבדלים בין תרבותיים עשויה להקל על ההסתגלות לגן ולמנוע עלבונות שנובעים מאי הבנה. אפשר לבקש מהורי הילדים שהגיעו לישראל מארצות אחרות לספר על כללי ההתנהגות במקומות שמהם הם באו, ולכתוב אותם בשפתם. הילדים יוכלו לקיים דיון - אילו כללים ברצונם לאמץ. צעד כזה יעמיק את ההיכרות הבין-תרבותית של ילדי הגן וייתן מקום לקהילותיהם של הילדים ולשפות המורשת שלהם.

תמונה 1 - הוראות לרחיצת ידיים לאחר הביקור בשירותים



תמונה 1 ב: הצלמיות בשלט

תמונה 1 א: השלט במתחם השירותים

'קריאת' כללי ההתנהגות היא פעילות מתאימה במיוחד לילדים הרוכשים עברית בגן, משום שמדובר בטקסטים קצרים מאוד, שארכם נקבע על ידי הסוגה הלשונית ('כללי') ולא באופן מאולץ על ידי המחנכת. מבחינה לשונית, כללי הגן הם הקשר שבו ההופעה של פעלים בצורת המקור היא שכיחה (לדוגמה: נא לשטוף ידיים, אסור לרוץ במטבח, יש לשמור על הסדר). צורת המקור היא פשוטה יחסית לצורות אחרות של הפועל, מפני שהיא משוחררת משינויים שנובעים מהנטיית השונות, ואמנם פעוטות הרוכשים עברית כשפה ראשונה מרבים להשתמש בה (Berman, 1985). העיסוק בכללים מאפשר אם כן לילדים לחזור ולהתנסות בשימוש בפעלים בהקשר פשוט יחסית מבחינה דקדוקית. עם זאת, חשוב שלילדים יהיו הזדמנויות לפעול בנסיבות שבהן הם נחשפים לנטיות שונות של הפועל, בסמיכות המבליטה את ההבדלים השיטתיים ביניהן.

פעילויות עם מזון

ילדים עוסקים במזון בגן בהקשרים שונים: מדי יום הם אוכלים ארוחה קלה בגן, בגנים רבים אופים חלות לקבלת שבת, הילדים מכינים מאכלים עבור עצמם או עבור אורחים, לקראת מסיבות, חגים ועוד. הכנת מזון מזמנת חשיפה ועיסוק בלקסיקון הקשור ישירות לפעילות זו, וכן דיון מטא-לשוני. להלן שיחה קצרה בין מחנכת לילדים הממחישה נקודה זו:³

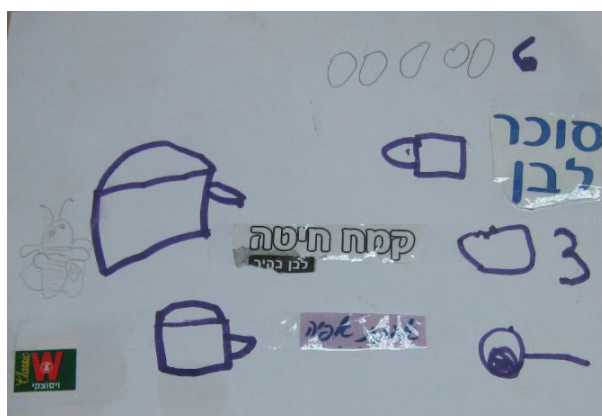
3 פעילות זו נערכה בגנים בבית שאן במסגרת פרויקט התערבות מטעם 'מל"ל' = המרכז לטיפול הלשון, מכללת בית ברל.

מחנכת: ילדים, למה אתם חושבים שצריכים שמרים בעוגה?
דניאל: שהבצק יתפח.
אלין: שיצא לנו טוב.
מחנכת: מה זאת אמרת שהבצק יתפח?
אבי: שזה מתנפח.
דניאל: כמו שמנפחים בלון!

מומלץ לתעד את הכנת המאכל בתצלומים או באמצעים גרפיים אחרים. תמונה 2, למשל (להלן), היא מתכון להכנת עוגת דבש. שחזור הפעילות באמצעות כתיבת המתכון מאפשר לעבוד על מהות המעבר בין שפה דבורה לשפה כתובה. במהלך השחזור הילדים המתמודדים עם רכישת העברית יכולים להיעזר לצורך התקשורת במחוות, בטקסטים הגרפיים ובידע השפתי שכבר רכשו. המחנכת יכולה לנצל את ההזדמנויות הללו כדי להציע לילדים את המילים שלהן הם זקוקים באותו רגע. למשל:

מחנכת: 'אז מה עשינו עם החומרים?
ילד - מסמן בג'סטה פעולת ערבוב.
מחנכת (אומרת): נכון, ערבבנו את הסוכר והקמח.
(כותבת): לערבב את הסוכר והקמח.

כדאי ללוות כל מתכון בשיחה על הרקע להכנתו: הקשר שלו לחג או אירוע מסוים, או הייחודיות של מרכיביו. בגנים עם ילדים מתרבויות שונות, אפשר להזמין לכן את בני המשפחה כדי לסייע בהכנת מתכון האופייני לארץ המורשת של המשפחה. בני המשפחה יכולים להכין את המאכל יחד עם הילדים או להציג את המתכון ולהסביר כיצד להכין את המאכל. אפשר גם להסתפק במתכונים מתוך ספרי בישול קיימים המציגים מתכונים ממקומות שונים בעולם.



תמונה 2: מתכון להכנת עוגת דבש.

החומרים הם: 6 (או 5) ביצים, כוס סוכר, 3 כוסות קמח, כוס דבש, כפית אבקת אפיה וכוס תה.

הילדים השתמשו באריזות של המצרכים ובצלמיות (icons) כדי לייצג את המצרכים, ובצלמיות וספרות כדי לייצג את הכמויות.

חשוב לעודד את הילדים לקחת תפקיד פעיל בהכנתו של ספר המתכונים האהובים של הגן. כאשר ילדים מעתיקים זה מזה או מדפוס, כדאי שיחפשו את המודל להעתקה בעצמם, מפני שהדבר מביא אותם להתייחס להקשר שבו המילה מופיעה ולתפקיד שיש לה בהקשר זה (למשל: היכן מופיעות המילים 'מצרכים' ו'אופן ההכנה'). מתן הזדמנויות לילדים לכתוב על פי דרכם בהקשרים רלוונטיים מקדם את כישורי הכתיבה שלהם. בזמן הכתיבה והקריאה, הילדים יעסקו בניתוח הרכבן של המילים שהם מנסים לכתוב, בחילופי מידע הדרוש להם על הכתיבה, ובבקרה של הכתוב (סנדבנק, 2014).

פעילות חוזרת של הכנת מזון מאפשרת חשיפה חוזרת ועיבוד של מונון הטקסטים הקשורים בכך, כמו הזמנה לאורחים הבאים ללמד על הכנת מאכל, רשימת קניות, פתקים להורים, מכתבי תודה לאורחים ועוד.

סיכום

במאמר זה סקרנו עקרונות מנחים לחינוך בגישה רב-תרבותית של ילדי גן מרקע תרבותי ולשוני מגוון שעברית אינם שפתם הראשונה, והבאנו שתי דוגמאות קצרות לפעילויות שמיישמות את העקרונות הללו. יישום עקבי של העקרונות יתרום לטיפוח השפה והאוריינות של כל ילדי הגן וירחיב את עולם הידע והמיומנויות החברתיות שלהם.

מקורות

- אולשטיין, ע' (1998). שפה נוספת בגיל הרך. **הד הגן**, סב (ד): 395-392.
- בלום-קולקה, ש', וחמו, מ' (2010). **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים**. תל אביב: מטח.
- בלום-קולקה, ש', והוק-טגליכט, ד' (2002). שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. בתוך: פ' קליין וד' גבעון (עורכות), **שפה למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 105-133). ת"א: רמות.
- דונלדסון (1978). **חשיבתם של ילדים**. ת"א: ספרית הפועלים.
- חיים, א' (2014). העברת רכיבי ידע של כשירות אקדמית בשלוש שפות. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (חלק א', עמ' 125-149). תל אביב: מופ"ת.
- טננבאום, מ' (2014). שימור שפות בחברה רב-לשונית. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (חלק א', עמ' 43-63). תל אביב: מופ"ת.
- סנדבנק, א' (2014). **אוריינות בגן הילדים: אינטראקציות בין ילדים וטקסטים**. דוח מחקר. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קאופמן, א', יפעת, ר', קופרסמיט, ג', וגינזבורג, ו' (2009). שחזור סיפור: בחירות לשוניות ובחירות ספרותיות של ילדי גן. **במכללה**, 20, 91-108.
- שוהמי, א' (1995). סוגיות במדיניות לשונית בישראל: שפה ואידיאולוגיה. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמ' 256-249). תל אביב: רמות.
- תובל, ח' (2003). תלוי בקונטקסט: טקסטים מהוקשרים ולא מהוקשרים: מה הם ומה הקשר שלהם עם אוריינות? **הד הגן**, 68 (1), 73-66.
- תובל, ח' (2009). של מי הגן הזה? **הד הגן**, 73 (4), 20-27.
- תובל, ח' וגוברמן ע' (2013). **טקסטים גרפיים: כלים לטיפוח האוריינות של ילדי הגן**. תל אביב: מופ"ת.

- תובל, ח' וגוברמן, ע' (2015). טקסטים גרפיים כתשתית לכתיבה אקדמית. **הד הגן**, עט(4), 36-43.
- Adesope, O.O, Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th edition). Bristol: Multilingual Matters.
- Berman, R.A. (1985). Acquisition of Hebrew. In: D.I. Slobin (Ed.) *Crosslinguistic study of language acquisition* (Volume 1, pp. 255-371). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 859-873.
- Blum-Kulka, S., & Gorbat, N. (2014). 'Say princess': the challenges and affordances of young Hebrew L2 novices' interaction with their peers. In: S. Blum-Kulka, V. Grøver & E. Teubal (Eds.) *Children's peer talk: learning from each other* (pp. 169-193). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: genre-based pedagogy for K-5 classrooms*. New York and London: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedo, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2010). Bilingual education: The only option to teach all children in the 21st century in equitable ways. *Linguistics and Education*, 21(1), 77 - 79.
- Gleitman, L.R. & E.L. Newport. (1995). The invention of language by children. In L.R. Gleitman & M. Liberman (Eds). *An invitation to cognitive science. Vol. 1: Language* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Hakuta, K. (1986). Cognitive development of bilingual children. *Center for Language Education and Research Educational Report Series*, No. 3. UCLA.
- Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency? (Policy Report 2000-1.)* Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute. http://lmri.ucsb.edu/publications/00_hakuta.pdf
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological science*, 16(5), 367-371.
- Kovács, A. M., & Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 325 (5940), 611-612.
- Loncke, F. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: Models and applications*

- for educators, speech-language pathologists, psychologists, caregivers, and users.* San Diego, CA: Plural Publishing Inc.
- Nelson, K. (2009). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oller, D.K. & Eilers, R.E. (2002). *Language and literacy in bilingual children.* Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Oller, D. K. & Jarmulowicz, L. (2007). Language and literacy in bilingual children in the early school years. In: E. Hoff & M. Shatz (Eds.) *Handbook of Language Development* (Chapter 18, pp. 368-386). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence.* Psychological Monographs, 76, 1-23.
- Piaget, J. (1983) Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 1, pp. 103-128). New York: Wiley.
- Stavans, A., Olshtain, E., & Goldzweig, G. (2009). Parental perceptions of children's literacy and bilingualism: the case of Ethiopian immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 111-126.
- Sweet, A.P., & Snow, C. E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension.* Guilford Publications. New York: Guilford.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge, MA: Harvard University Press