

'האולפן האולפני' והאולפן האולפני

הכנת תלמידים עולים מאתיופיה לבחינת הבגרות בעברית:
לקחים להוראה באולפן

אמירה רום

2 מאמר זה נבחנת דרך הוראה לתלמידים עולים מאתיופיה. מהתנסותה של מחברת המאמר עולה שבהוראה ללומדים מאוכלוסייה זו עשויים להיות יתרונות ברורים דווקא לדרך ההוראה הפורמליסטית. אין משמעות הדבר שעל ההוראה בכיתה להתנתק מלמידה בהקשר טבעי, אלא שיש לשלב בין שתי הדרכים על-פי הצורך ובהתאם לחומר הנלמד.

תפיסת דרך ההוראה הרצויה של שפה שנייה/זרה נעה במהלך השנים על הרצף שבין קונצפציה דקדוקית-פורמליסטית לקונצפציה תפקודית-פונקציונלית (Dubin & Olshtain, 1986). הגישה הפונקציונלית לרכישת השפה מתמקדת בעידוד השימוש בצורות הלשוניות באמצעות שיחה וביצועים מעשיים, בהפעלת הדובר בלשון בהקשרה תוך התייחסות לפונקציות שהשפה ממלאת, למבנים הדקדוקיים ולפיענוח תפקידיהם של מבנים אלה. הביקורת על הגישה הפורמליסטית ועל הגישות הקרובות אליה טוענת, שהן מאופיינות בראייה צרה של רכישת השפה השנייה ומתמקדות בעיקר בדקדוק במקום בהיבטים אחרים של תהליך הרכישה (Braidı, 1999).

התאוריות העדכניות ביותר ברכישת שפה קרובות לתפיסה הפונקציונלית ומדברות על חשיבות התקשורתיות והלמידה בהקשר טבעי (Ellis, 1994) ועל העמדת הלומד במרכז. הלומד אמור להשתתף בתכנון תוכנית הלימודים, בביצועה ובהערכתה (Nunan, 1988). לצד רעיונות אלה מודגשת ההתייחסות לצורכי הלומד ולבחירת דרכי הוראה התואמות את צרכי הייחודיים של הלומד (Dubin & Olshtain, 1986).

בשנת 1997 נעשה ניסיון לסכם את הניסיון שנצבר בהוראת עברית לתלמידים עולים מאתיופיה. הממצאים הצביעו על הקשיים בהסתגלות לתרבות חדשה והציעו למורים לשפר את דרכי הוראת הקריאה והכתיבה (לוי וטוויג, 1997). ואכן, כאשר מדובר בהוראת הקריאה והכתיבה לתלמידים עולים מאתיופיה, לא תמיד מתאימות הדרכים הנהוגות והמקובלות, ויש לחפש דרכים אחרות, המתאימות יותר לצורכיהם הייחודיים של הלומדים.

תפיסות שונות
בהוראת שפה
שנייה

הוראה ליוצאי
אתיופיה בגישת
דקדוק פורמלי

ד"ר אמירה רום היא אחראית פדגוגית על תוכניות ופרויקטים בהערכה ביחידה לעובדי הוראה באוניברסיטה הפתוחה. היא עוסקת גם בהוראת עברית כשפה שנייה.

במאמר הנוכחי תיבחן דרך הוראה לתלמידים עולים מאתיופיה. הדיון בדרך הוראה זו אמור להקנות כלים טובים יותר להוראת עברית לאוכלוסייה הספציפית. מהתנסותה של מחברת המאמר עולה, שבהוראה ללומדים מאוכלוסייה זו עשויים להיות יתרונות ברורים דווקא לדרך ההוראה הפורמליסטית. אין משמעות הדבר שעל ההוראה בכיתה להתנתק מלמידה בהקשר טבעי, אלא שיש לשלב בין שתי הדרכים על-פי הצורך ובהתאם לחומר הנלמד.

הדרך המוצגת כאן עוסקת בהקניית מרכיבים הכלולים בבחינת הבגרות הארצית בלשון ובהבעה לעולים (יוצאי אתיופיה נחשבים כבעלי זכויות למבחני עולים, אם הם נמצאים בארץ פחות מ-12 שנים). ההצעות המובאות במאמר אינן 'מכסות' את כל תחומי הוראת השפה (למשל, אין כאן התייחסות למיומנויות הבנת הנשמע ודיבור, מאחר שמיומנויות אלה אינן נכללות בבחינת הבגרות לעולים), אך הן מתייחסות למרכיבים משמעותיים, ומהם ניתן להשליך על תחומים נוספים.

אין להתעלם ממשתנים נוספים המעורבים כאן, כמו משתני המורה ומשתני התלמידים (איכות ההוראה, הקשר בין המורה לתלמידים, המוטיבציה של התלמיד ללמוד ושל המורה ללמד, תחושת המחויבות ההדדית וכד').

ייתכן שדרכי ההוראה המתוארת כאן מתאימות ללומדים העומדים בפני בחינות הבגרות ולא לרוכשי שפה בכלל. עם זאת, מומלץ להתייחס לנאמר כאן כאל הצעה לדרך עבודה אפשרית.

האוכלוסייה, שהתוכנית נבנתה בשבילה, מנתה 16 תלמידים, שנמצאו בין 6 ל-9 שנים בארץ, בעלי זכויות עולים. כולם למדו לפחות חלק מחטיבת הביניים בארץ והוגדרו כמי שרמתם הלימודית נמוכה. בתיכון הם הוגדרו כתלמידים ברמת ה'כוון', אך במסגרת שבה הם למדו אפשרו להם ללמוד את מקצועות הבגרות השונים ולנסות להיבחן בבחינות הבגרות. כל התלמידים, גם החלשים ביותר, השיגו לפחות 5 יחידות בגרות. מרבית התלמידים השיגו בין 8 ל-15 יחידות, לתלמיד אחד חסרה השלמה באנגלית, ולתלמיד אחד יש זכאות לתעודת בגרות מלאה. כל התלמידים ניגשו לבחינות הבגרות בלשון ובהבעה עברית ועמדו בהן בהצלחה.

מטרת התוכנית המוצגת כאן הייתה להכין את הלומדים לבחינות הבגרות בעברית (לשון ובהבעה). הגילוי של הדרך המובאת במאמר זה נבע מתוך תסכול עמוק, שמקורו בניסיון ללמד את החומר בדרך הקונוונציונלית הנהוגה – ניסיון כושל למדי, שבדרך כלל לא הצליח עם מרבית התלמידים בקבוצה. החשש הגדול שעלה היה, שאם נמשיך בדרך הרגילה, התלמידים ייכשלו לאורך כל הדרך ויאבדו את הרצון ללמוד. חשוב היה להביאם לחוות הצלחה.

כאשר מדובר בהוראת הדקדוק, נשאלת השאלה אם הוראת הדקדוק צריכה להיות תלויה טקסט או עליה לעמוד בפני עצמה. למרות התאוריות העכשוויות המדברות על דקדוק תלוי טקסט, בחינות הבגרות לעולים הן עדיין פורמליסטיות. אולם דווקא מצב זה אפשר לגלות את דרך העבודה העדיפה בהוראה לרוכשי השפה יוצאי אתיופיה. להלן פירוט דרכי העבודה על נושאים מרכזיים בבחינת הבגרות בלשון. יש לזכור, כי הדוגמאות המובאות כאן הן מדגמיות בלבד ומתייחסות לנושאים משמעותיים בחומר הלימוד, אך לא לכולם.

ייחודה של האוכלוסייה

לבטים במציאת השיטה הנכונה

הבסיס - שחבור

בהתאם לתוכנית הלימודים הקיימת, החומר לבגרות בתחביר ובשחבור מתייחס לניתוח המשפט וחלקיו, זיהוי סוגי משפטים ושחבור: בנייה מחדש של משפטים, בהתאם להנחיות. בתחביר דרך ההוראה הנהוגה היא בסדר הבא: חלקי המשפט, סוגי משפטים, שחבור. דרך זאת לא הצליחה עם התלמידים האתיופיים. לאחר ניסיונות נפל של ניסיונות לנתח משפטים ל'נושא - נושא' וכד', התחלתי ללמדם שחבור: דרכי קישור בין משפטים, הפיכת משפטים פשוטים למשפטים כוללים, מחוברים, מורכבים, בהתאם להנחיות. ההצלחה בדרך זאת הייתה רבה. הם תפסו את העניין במהירות, והקניית חלקי המשפט לאחר מכן הייתה קלה יותר, מאחר שהתבצעה כבר בתוך הקשר ידוע ומוכר. דרך העבודה בשחבור הייתה בתחילה באמצעות מסגרות ('חלונות'), שבתוכן הלומדים היו כותבים את המשפטים או חלקי המשפטים השונים.

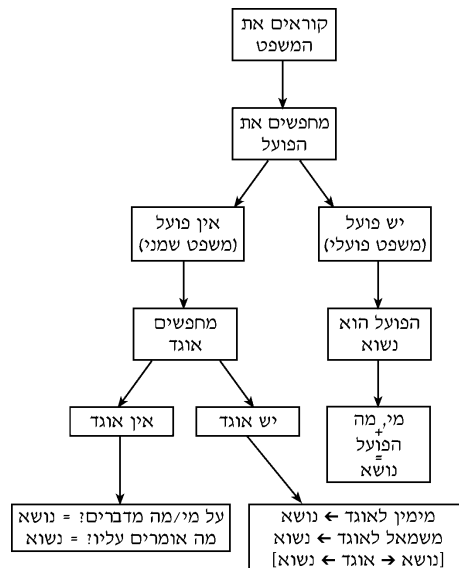
למשל: שני משפטים נתונים, יש להפכם למשפט מחובר בקשר של ניגוד (בתוך החלונות).

משפט ראשון	מילת קישור	משפט שני
------------	------------	----------

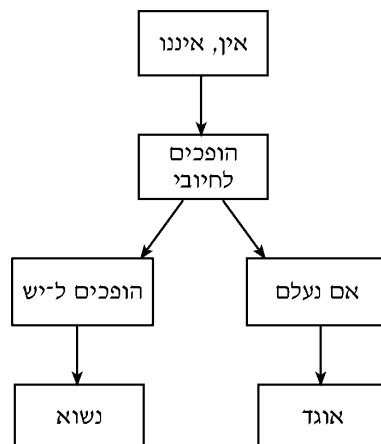
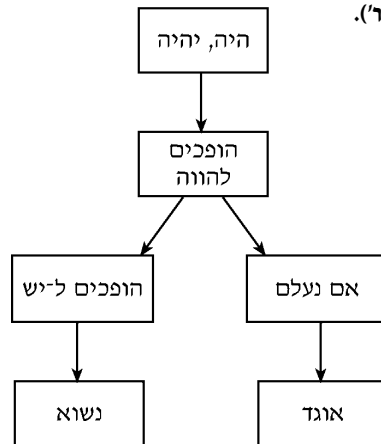
וכן להוסיף סימני פיסוק בהתאם לדף כללים. הערה: רק לאחר תקופה מסוימת שבה עבדו בדרך זאת, ניתן היה לעבור לעבודה ללא המסגרות.

הצלחת אסטרטגיית המסגרות הביאה לחשיבה נוספת על דרך העבודה עם התלמידים יוצאת אתיופיה. נראה היה שעבודה בעזרת סכמות ותרשימים מתאימה להם. בעקבות זאת, כאשר התאפשר הדבר, הוכנס כל נושא לתרשימי זרימה. למשל, מציאת הנושא והנושא במשפט:

שימוש בסכמות ובתרשימים



שתי דוגמאות נוספות: במשפט השמני – זיהוי האוגד (משפט כמו 'הוא היה חכם' לעומת 'היה לי ספר'; 'והוא אינו חכם' לעומת 'אין לי ספר').



התלמידים זכרו היטב את תרשימי הזרימה, ותמיד כאשר זיהו את המילים האמורות (היה, יהיה, אין, אינו) במשפט, היו מדקלמים את תרשימי הזרימה הרלוונטי. דרך נוספת, לצד התרשימים, הייתה להשתמש גם בדקלום (רצוי עם מנגינה ובקצב ראפ, תוך הטעמת המילים המודגשות). למשל:
'במשפט שמני האוגד מתאים, כשהנשוא משמאל, לנושא מימין'

כלי יעיל ביותר שהשתמשתי בו הוא שיקוף התהליך (מטה-קוגניציה). כל תלמיד שענה על שאלה כלשהי, היה חייב לשקף (בדרך כלל בעל-פה) את התהליך שעבר. דוגמה מתוך דברי אחד התלמידים: '...קראתי את המשפט, חיפשתי את הפועל. לא מצאתי פועל, חיפשתי אוגד. מצאתי אוגד וידעתי שמימין נושא ומשמאל נושא, אבל המשפט

עידוד המטרה קוגניציה

לא היה כתוב כמו שאנחנו מדברים. אז שיניתי את סדר המילים וידעתי שמימין הנושא ומשמאל הנושא...'
כלי זה היה יעיל מאוד ועזר בהפנמת התהליכים.

שימוש ב'ססמאות' חוזרות

את הדרכים לניתוח הפועל ולמציאת השורש לימדתי בדרך של 'ססמאות' וחזרה עליהן. התלמידים הכירו את ה'ססמאות' בעל-פה, חזרו עליהן במקומות הנכונים והצליחו לנתח בעזרתן את הפעלים. למשל:

הייתי אומרת: 'נשארו שתי אותיות שורש ובראשונה דגש'...
וכולם היו מדקלמים פה אחד: 'סימן שנפלה נו'.'
אני: 'ואם הדגש בצ'?'
כולם: 'סימן שנפלה י!'
אני: 'חוץ מ...'
כולם: 'הציל'.

כאשר רציתי שילמדו כללים מסוימים ואף יזכרו אותם, הייתי צריכה להמציא ססמאות קצביות:

'לפֿעל, פיעל, פועל - מוספיות אין כלל וכלל' (כדי שלא יתבלבלו בין פועל להופעל);
'בעבר, הווה, עתיד - התפעל ארוך תמיד' (כדי שלא יתבלבלו ויעברו מבניין לבניין כשהם משנים זמנים של פועל לבניין התפעל).

היה קשה לתלמידים להבין את השימוש ב'מטריצה' של פ' הפועל, ע' הפועל ול' הפועל. למשל, בשורש ר.ג.ש. - איך יכול להיות לאות ר' קוראים פ' הפועל? הלא זאת ר' ולא פ'?! ולאות ג' קוראים ע' ולאות ש' קוראים ל'? לכן בניתי טבלה כזאת:

הקוד:	פ	ע	ל
ש	מ	ר	
ר	ג	ש	
ש	א	ל	
ל	מ	ד	

לאות הראשונה קראתי 'קוד': פ' הפועל היא הקוד של כל השורשים, לכן לאות הראשונה תמיד קוראים פ' הפועל. ע' היא הקוד של האות השנייה של כל השורשים, לכן לאות השנייה תמיד קוראים ע' הפועל וכן הלאה. די היה בהסבר זה כדי שהעניין יובהר.

הסתבר לי שדרך עבודה של 'גילוי עצמי' אינה מצליחה עם הקבוצה הזאת. כל שיעור חייב להתחיל בבדיקה משותפת של שיעורי הבית, על הלוח. לאחר מכן, שיעור פרונטלי: רבע שעה עד 20 דקות הסבר של הנושא, אחר כך תרגול משותף, ורק אחרי כל זאת ניתן לבצע עבודה עצמית.

'חידוש' החינוך אינם מתאימים

ניסיונות של עבודה בקבוצות והוראת עמיתים לא עלו יפה. עבודה בקבוצות הם שמחו לבצע רק כשהיה מדובר בשעשועי לשון, אך עבודה 'רצינית' הם ביצעו בצורה הטובה ביותר באופן פרטני.

בתחילת כל שיעור נהגתי לרשום בצד הלוח את רשימת הנושאים שלמדנו עד עכשיו. ראיתי שהדבר עוזר לתלמידים למקם את עצמם ולראות את הקשר בין הנושאים שהם למדו לחומר הנלמד כעת.

כתיבה [הבעה]

את הכתיבה אין לראות כמקשה אחת. יש להבחין בין כתיבה תקשורתית (כתיבה אישית, כמו 'מכתב לחבר') לכתיבה אקדמית (כתיבה עיונית). המיומנות האקדמית הקוגניטיבית המשותפת לכל השפות מאפשרת העברה של מיומנויות אורייניות בין השפות, ולשם כך על הנבדק להגיע לרמה מסוימת של בשלות בשפה הראשונה (Cummins, 1984). אך מה ניתן לעשות כאשר אין אפשרות להסתמך על אוריינות בשפה הראשונה?

התאוריות העדכניות רואות את הכתיבה כהליך, אך לא ניתן להתחיל בתהליך ללא בסיס כלשהו. בתהליך הכתיבה יכולתי לפתוח רק אחרי שנתתי ללומדים עוגן מוצק של סכמות, שבו הרגישו בטוחים וממנו ניתן היה לצאת לתהליך. מתוך דרך העבודה בלשון, אימצתי את דרך העבודה בסכמות בכתיבה. בשיטות הקונונציונליות, שניסיתי בתחילה, לא הצלחתי להגיע לתוצרים ראויים אצל מרבית הלומדים.

הבעיות העיקריות שאיתרתי בשיעורי ההבעה היו:

- התייחסות חלקית בלבד לכותרת;
- בחינת הנושא דרך תחושותיהם ולא באופן אובייקטיבי;
- דיון המבוסס על תחושות אישיות ולא על עובדות או טיעונים אובייקטיביים;
- הבעת רעיונות בכתב בצורה בלתי בהירה, המובנת לעיתים רק לכותב עצמו;
- חזרות רבות על הנאמר.

להלן דוגמאות אחדות לדרך העבודה בסכמות בסוגים שונים של חיבורים: כל תלמיד קיבל דף סכמות מלא, שבו כתובות ההנחיות, ואותו דף סכמות ריק כדי עבודה.

סכמה לחיבור עיוני

הכנסת הנושא לסכמה

כתוב כאן את הפתיחה (אפשר: הנושא במילים שלך).
אל תכתוב בפתיחה מה דעתך על הנושא.

כאן תכתוב משפט שקושר את הפתיחה עם שאר החיבור
(תוסיף אותו לאחר שתסיים למלא את כל שאר החלונות).

- הנושא:
- חלונות הטיעונים: בחלונות האלה תכתוב מה אפשר להגיד על הנושא. בכל חלון רק דבר אחד.

דבר נוסף שאפשר לומר על הנושא (לא דעתך)	דבר שני שאפשר לומר על הנושא (לא דעתך)	דבר אחד שאפשר לומר על הנושא (לא דעתך)
--	---------------------------------------	---------------------------------------

בחלון זה (ורק בו) תכתוב מה אתה חושב על הנושא

כאן אתה יכול להוסיף משפט סיום או להציע רעיון מקורי שקשור לנושא

- אחרי שתסיים למלא את החלונות, הכנס ביניהם מילות קישור מתאימות.

סכמה להבעת דעות מגוונות

כאשר מדובר בחיבור המביע דעות מגוונות ('בעד ונגד', 'יתרונות וחסרונות'), הסכמה מעט שונה:

כתוב כאן את הפתיחה (אפשר: הנושא במילים שלך). אל תכתוב בפתיחה מה דעתך על הנושא.

שלב א: הכנסת הנושא לסכמה

עוד טיעון נגד הנושא (לא הטיעון שלך)	טיעון נגד הנושא (לא חייב להיות הטיעון שלך, אלא טיעון מנוגד לאחד הטיעונים שכבר כתבת)	עוד טיעון בעד הנושא (לא הטיעון שלך)	טיעון בעד הנושא (לא חייב להיות הטיעון שלך, אלא כמו שאחרים יכולים לחשוב)
-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

- חלונות הטיעונים: בחלונות האלה תכתוב מה אפשר להגיד על הנושא; בכל חלון רק דבר אחד.

בחלון זה (ורק בו) תכתוב מה אתה חושב על הנושא.

כאן אתה יכול להוסיף משפט סיום או להציע רעיון מקורי שקשור לנושא.

- אחרי שתסיים למלא את החלונות, הכנס ביניהם מילות קישור מתאימות (של הוספה ושל ניגוד).

שלב ב (משותף לשני הדגמים המוזכרים לעיל): הבסיס לחיבור

- כעת נוציא את המשפטים מהחלונות שלהם, נרשום אותם ברצף, כשביניהם פסיקים
- האם הכתוב הגיוני?
 - האם הוא אומר את מה שרצינו שיאמר?
- כעת אפשר לתקן ולשפץ.

החלון הגדול: כאן נכתוב את הטיעון מחלונות הטיעונים
(כל טיעון בחלון נפרד).

שלב ג: הרחבה

בשלב זה נרחיב את הטיעונים השונים. התלמיד מקבל דפי עבודה אחדים, ובכל אחד מהם הוא צריך להכניס לחלון הגדול את אחד הטיעונים שכתב בחלונות הטיעונים.

דוגמה / הסבר
דוגמה / הסבר
דוגמה / הסבר
דוגמה / הסבר

לחלונות הקטנים הכנס משפטים שיסבירו את הטיעון שכתבת. אפשר גם לכתוב דוגמאות. בכל חלון דוגמה אחת או הסבר אחד.

כעת נוציא את הטיעון, את הדוגמאות ואת ההסברים מתוך החלונות, נכתוב אותם ברצף. נבדוק אם צריך קישור ואם הכול ברור. במקרה הצורך – נשפץ. נחזור על הפעולה עם כל אחת מהטיעונים.

קיבלנו פסקאות. נכניס את הפסקאות למקום המתאים בחיבור: כל פסקה במקום חלון הטיעונים שמתאים לה. לפנינו החיבור השלם. כעת יש לקרוא ולשפץ.

הערה חשובה: כל אחד מהשלבים מתמשך בהתאם לצורך. אסור לקצר את התהליך, יש להקדיש זמן נאות לכל שלב.

סכמה לחיבור תיאורי או סיפורי

בחיבור תיאורי או סיפורי היה קשה יותר למסגר את המרכיבים. לכותבים היו בעיות חוזרות: כתבו מעט מדי, היו אסוציאטיביים מאוד, לא התמקדו, התרחקו מהנושא, חזרו על מה שכבר אמרו, לא היו מאורגנים.

גם כאן העבודה הייתה בסכמה, אך מעט שונה:

נושא:

כאן תכתוב פתיחה המסבירה במשפט אחד על מה אתה הולך לכתוב.

כאן אתה מספר על הנושא דבר אחד; מותר לך לפרט ולהוסיף דוגמה.

מילת קישור לפסקה הקודמת

כאן אתה מספר על הנושא דבר אחד; מותר לך לפרט ולהוסיף דוגמה.

מילת קישור לפסקה הקודמת

כאן אתה מספר על הנושא דבר אחד; מותר לך לפרט ולהוסיף דוגמה.

כאן תכתוב משפט אחד, שתתחיל אותו במילים 'לסיים, אפשר לומר ש...'

בשלב הבא מוציאים את הכתוב מתוך המסגרות, מתקנים ומשפצים אותו.

בתחילת הדרך הלומדים כתבו את המזער ההכרחי. תוך כדי תהליך הסתבר להם שנוצרים תחת ידם תוצרים ראויים, מאורגנים וברורים, והם התחילו להשקיע יותר. בסמסטר הראשון העבודה בוצעה בקביעות לפי הסכמות.

בסמסטר השני של השנה הם נפרדו בהדרגה מהסכמות, כשבשלב הראשון תיארו את הסכמות בעל־פה, ולאחר מכן הסכמות הוזכרו רק בהתאם לצורך. בסוף השנה הם כבר היו מסוגלים לכתוב חיבור בהיקף המתאים (כעמוד פוליו אחד), המתייחס לנושא והעומד בדרישות בחינת הבגרות.

התפתחות העבודה בהבעה

כאשר מציעים דרך להוראת שפה לעולים, מתייחסים במרבית המקרים לשפה הפונקציונלית, שתסייע בקליטתם ותעזור להם בחיי היומיום (באר, 2001). עקב זאת, ייתכן שיטענו נגד השיטה שהצעת, בשל חוסר הפונקציונליות של לימוד נושאי הבגרות במקום נושאי היומיום. ותשובתי היא: רבותי, עמידה בבחינת הבגרות בעברית היא פונקציונלית כשלעצמה – פונקציונלית להמשך לימודיו של התלמיד העולה, לשיקום דימויו העצמי ולראיית עצמו כחלק מהחברה הלומדת. וגם אם לא ילמד העולה במסגרת זאת את העברית היומיומית, הרי אין מניעה שילמד אותה בנוסף. מלבד זאת, לימודי העברית לבגרות מפתחים את יכולתו האקדמית של הלומד ומעשירים את שפתו.

דיון ומסקנות

במאמר זה הוצגה דרך הוראה-למידה שהוכיחה את יעילותה בעבודה עם קבוצת לומדים מסוימת. זו דרך עבודה שנקודת המוצא שלה פורמליסטית מאוד, אך היא יעילה מאוד

לעומת דרכים אחרות שנוסו והצלחה בהן הייתה פחותה במידה ניכרת. נראה כי הדרך המוצעת כאן עוזרת ללומד הן בארגון החומר והן בזכירתו. נשאלת השאלה: האם דרך הוראה זאת מתאימה לאוכלוסיות בוגרות של רוכשי שפה יוצאי אתיופיה? האם דרך העבודה מתאימה לאוכלוסיות אחרות של רוכשי שפה? מעניין יהיה לבדוק ולברר תהיות אלה, אך מאמר זה אינו מתיימר לענות עליהן, אלא מציע דרך מסוימת שהצלחתה הוכחה בנתונים הקיימים.

מקורות באר, ר' (2001). הכשרת מורים לעולי אתיופיה והכנת התלמידים - קצת אחרת. **הד האולפן החדש**, 82, 66-72.

לוי, ת' וטוויג, ר' (1997). הוראת עברית לתלמידים עולים מאתיופיה. בתוך: עמיר, א', זהבי, א' ופרגאי, ר' (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים: סיפור קליטתם של בני נוער מאתיופיה בעליית הנוער**. ירושלים: מאגנס.

Braidi, S. M. (1999). **The Acquisition of Second Language Syntax**. Arnold.

Cummins, J. (1984). Language proficiency, bilingualism and academic achievements.

Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment. San Diego: Hill College.

Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). **Course Design**. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1994). **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press.

Nunan, D. (1988). **The Learner-Centered Curriculum**. Cambridge University Press.