

למידה מקוונת בקרב עולים - אתגרים ומענים

ד"ר כרמית אלטמן, פרופ' יואל וולטרס ופרופ' שרון ערמון-לוטם

דו"ח מחקר עבור לשכת המדען הראשי, משרד החינוך

למידה מקוונת בקרב עולים - אתגרים ומענים

תקציר מנהלים

תלמידים עולים ניצבים בפני אתגרים משמעותיים הנובעים מהצורך לרכוש שפה חדשה, המהווה מפתח לשילוב חינוכי וחברתי. תקופת הקורונה יצרה אתגר כפול, הנובע מן המעבר ללמידה מקוונת, המצריכה יכולות שפתיות אף מעבר לנדרש בהוראה פרונטלית לצד הניתוק מן המסגרת החברתית-רגשית. דו"ח מחקר זה מתמקד באוכלוסיית התלמידים העולים בבואו לברר את האתגרים הניצבים בפניהם בלמידה המקוונת. בעקבות ממצאי הדו"ח הנוכחי קיים צורך לחשיבה על תפיסות התלמידים ההורים והמורים ולהעריך פתרונות חדשניים מקוונים להתערבות נרטיבית דו לשונית הניתנים ליישום עם הכניסה לבית הספר היסודי, שלב שיש לו השפעה מרחיקת לכת על ההצלחה האקדמית, החברתית והרגשית בעתיד.

על מנת לבחון את תפיסותיהם של התלמידים, ההורים והמורים ביחס לאתגרים הפדגוגיים, הטכנולוגיים והחברתיים-רגשיים, כמו גם לבחינת מענה אפשרי בגילאים הצעירים, נבחר מדגם של תלמידי יסודי חטיבה ותיכון הורים ומורים, תוך התייחסות לשונות הקיימת בארצות מוצא (דוברי אנגלית, רוסית, צרפתית, וקוקי), שכבות הגיל השונות (יסודי חטיבה ותיכון) והמגזרים השונים (ממלכתי, וממלכתי דתי). המחקר משתמש במתודה של שיטות משולבות (mixed methods), המשלבת מחקר כמותי, הבוחן את השאלות באמצעות שאלונים הפונים למדגם רחב של אוכלוסיית התלמידים העולים, הוריהם ומוריהם, מחקר מיפוי שפתי בשתי השפות והתערבות נרטיבית בשכבה הצעירה (ב') לבחינת אלטרנטיבה פדגוגית מקוונת.

מבחינת היבטים שונים של שפה, הממצאים מצביעים על חשיפה מוגברת לעברית בבית הספר מאשר לשפת הבית, ובשעות אחר הצהריים לדפוס ההפוך של יותר שעות חשיפה לשפת הבית מאשר לעברית. מבחינת זהויות התלמידים, תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית תופסים את עצמם כישראלים, בעוד שדוברי קוקי רואים את עצמם יותר מכוונים לזהות המורשת (בני מנשה), כך גם לגבי ראייתם את עצמם בעתיד. החשיבות להתייחסות לעולים השונים ולתפיסות השונות עולה מן הממצאים. נמצא גם שלעיתים תפיסות ההורים אינן בהלימה עם תפיסות התלמידים בנוגע לחשיפה, להעדפות ולישימוש בשתי השפות של ילדיהם. מבחינה רגשית-חברתית-פדגוגית ניכר הרצון של כולם לחזור לשגרה, ואף צוין שהקשר עם המורה הוא המשמעותי ביותר בלמידה המקוונת. תוכנית ההתערבות שהוצעה נתנה מענה לשפת הסביבה (עברית) ואף לשפת הבית באופן קבוצתי ומקוון.

דו"ח ללשכת המדען משרד החינוך- למידה מקוונת בקרב עולים - אתגרים ומענים

1. רקע וסקירת ספרות

במערכת החינוך הממלכתית יש כ 20% תלמידים שעברית אינה שפת האם או שפת הבית שלהם. הם מגיעים מ-114 מדינות ודוברים 36 שפות או דיאלקטים. מתוכם מתווספים כ-5500 עולים חדשים מדי שנה ברצף הגילאי. בתקופת הקורונה התחדד הצורך להבין את צורכיהם האקדמיים, החברתיים והרגשיים ובמיפוי יכולותיהם השפתיות לבניית תוכניות התערבות על מנת לקדםם בכל אחד מתחומי השפה בהתאם לרמה ההתחלתית שלהם. בתוכניות התערבות הנבנות עבור תלמידים אלה יש מקום להתייחס לתרבות ולשפת הבית שלהם, המשפיעות על רכישת השפה והקריאה בעברית. בתקופה זו שבה התקשורת הבינאישית נפגעה קשות, חשוב יותר מתמיד לחזק את היכולות השפתיות, מה שיאפשר לתלמידים העולים לשתף בחוויותיהם, לספר סיפורים ולהביע את תחושותיהם. המחקר המדווח כאן עונה על צרכי השעה בבואו לבחון באמצעות שאלונים אישיים את האתגרים שמציבה הלמידה המקוונת בפני התלמידים העולים במערכת החינוך (מיסודי ועד תיכון) ולהעריך פתרונות חדשניים מקוונים להתערבות נרטיבית דו-לשונית הניתנים ליישום עם הכניסה לבית הספר היסודי.

תלמידים עולים ניצבים בשגרה בפני אתגרים משמעותיים הנובעים מהצורך לרכוש שפה חדשה ולהשתלב בחברה בנוסף לאתגרים אקדמיים בתחומי הדעת. הם חווים קשיים רבים בכל שלבי קליטתם. קשיים אלה ניכרים בחיי בית הספר, שבו הם נפגשים לראשונה עם החברה הישראלית. בעקבות העלייה אליה ממדינות רבות ברחבי העולם, ישראל נחשבת לאחת ממדינות ההגירה הגדולות בעולם. ממחקרים עולה, כי לחברה הישראלית ציפיות גבוהות להשתלבות מיידית של מהגרים בה, וכי היא אינה תמיד מכילה וסובלנית כלפי עולים חדשים (מירסקי, 2005; שליפר, 2014; גולן ועמיר, 2017). גם בעתות שגרה, עולים נושרים ממערכת החינוך יותר מפי שניים מילידי הארץ (ינאי ושות', 2019). תקופת הקורונה יצרה אתגר כפול הנובע מן המעבר ללמידה מקוונת, המצריכה יכולות שפתיות אף מעבר לנדרש בהוראה פרונטלית בכיתה, בשל החוסר בקשר עין, חוסר הסנכרון בין הנראה לנשמע וירידה ביכולת הקשב (Gao, et al., 2020). לנוכח הסגרים ואי הסדירות הלימודית בתקופת המגפה, המסגרת הבית ספרית לא סיפקה מקום מזמין במיוחד עבור תלמידים עולים ומשפחותיהם. בעקבות המגפה, חלו שינויים פתאומיים בסביבת הלימוד השפתית של ילדים עולים רבים ובמיומנותיהם הלשוניות. מחקרים שונים מעידים על תופעה של "חזרה לשפות אם" (Serratrice, 2020), על העדפה של שפת הבית ועל הפחתה בשימוש בשפת החברה הדומיננטית בעיקר בקרב ילדים עולים בגן ובבית הספר היסודי (Li Sheng, Danyang Wang et al. 2021).

1.1 חשיבות המיומנות הלשונית בקרב דו-לשוניים

מיומנות לשונית היא מפתח מרכזי לשילובם החברתי של עולים ולקליטתם בארץ היעד (Isphording & Otten 2014). היא מגדילה את ההזדמנויות החברתיות והתעסוקתיות שלהם ומקדמת אותן. עם זאת, עולים רבים אינם מצליחים להשיג מיומנות שפתית הולמת בשפת המדינה הקולטת, ולכן הם מתקשים להשתלב במדינה מבחינה כלכלית וחברתית. היכולת לתקשר בשפת מדינת היעד היא אחד המניעים לשילוב כלכלי-חברתי מוצלח של מהגרים. מיומנות שפתית נמוכה מציבה קשיים רבים על שילובם של עולים בשוק העבודה, בפוליטיקה ובתקשורת יומיומית. לפיכך, הבנה של התהליכים והגורמים הקשורים לשילובם של עולים בחברה קריטית לעיצוב כלים לשיפור רכישת השפה. אחד הגורמים העשויים לשמש כמכשול עבור עולים ברכישת שפה הוא המרחק הלשוני בין שפתם ובין שפת המדינה הקולטת. מרחק לשוני זה מוביל להבדלים רבים ברכישת מיומנויות השפה החיוניות להשתלבות כלכלית וחברתית במדינה הקולטת (Isphording & Otten 2014).

עם זאת, מבחני פיז"ה ופירלס מצביעים על כך שמיומנות בשפה החדשה מהווה מפתח לשילוב חינוכי וחברתי של תלמידים (Gelbart, 2016). כבר במעבר לכיתה א' ניכר הקשר בין יכולת לשונית בעברית להבנת הנקרא (גרף 1, 2) - מי ששולט יותר בעברית מצליח לדייק יותר בקריאה, ומי שמדייק יותר בקריאה, מבין יותר (אלטמן ושות' 2018). עקב אכילס להבנה הוא אוצר מילים, שבו הפער גדול במיוחד (Altman et al. 2017, 2018), בעוד שבהבעה קיימים פערים נוספים הנותרים לאורך שנים הן ברמת המשפט והן ברמת השיח (Kohnert, 2007). קלט שפה הוא קריטי לרכישת שפה, בעיקר בהגדלת אוצר המילים של ילדים. ילדים דו לשוניים מקבלים קלט מופחת יותר בכל אחת משתי השפות בהשוואה לילדים חד-לשוניים. לכן, קלט שפה נמוך הוא אחת הסיבות לכך שביצועיהם של ילדים דו לשוניים נמוך יותר במשימות אוצר מילים בשפת החברה הדומיננטית (Mieszkowska, 2017). מצד שני, גם אוצר המילים בשפת הבית אינו גדל מעצמו וזקוק לתמיכה בעיקר בכל הקשור למונחי בית הספר (Bialystok, 2010). מכאן חשיבות המיפוי השפתי המוקדם, ובשתי השפות אם מתאפשר, וההתערבות השפתית המוקדמת (גם היא דו-לשונית).

1.2 גורמים המשפיעים על רכישת שפה בקרב עולים

דפוסי רכישת השפה מושפעים על ידי כמות החשיפה לשפה, וזו בתורה מושפעת על ידי גורמים התפתחותיים וסביבתיים כגון גיל כרונולוגי, גיל התחלת החשיפה לשפה נוספת, משך החשיפה לשפה ואיכות החשיפה לשפה הנוספת, השכלת ההורים, גודל המשפחה וסדר לידה, וכן גורמים סוציו-לשוניים (כגון זהות אתנו-לשונית וגישות). באופן ספציפי יותר, רכישת השפה תלויה באופן מכריע באיכות ובכמות השפה שאליה נחשף הילד. ברכישת שפה דו-לשונית, השפעות החשיפה על

ההתפתחות משמעותיות ביותר הן עבור שפת הבית והן עבור שפת בית הספר. על מנת לכמת את כמות ואיכות החשיפה לכל שפה ואת הקלט שהילדים מקבלים נעשה שימוש במדדים שונים כגון גיל החשיפה, משך החשיפה, אחוז החשיפה לכל שפה, כמו גם מספר המילים שהופק בכל שפה על ידי מטפל. חשיפה יחסית נמדדת באמצעות שאלונים ויומנים של הורים, וחשיפה מוחלטת המבוססת על הקלטות של אינטראקציות מטפל-ילד, המציגות את הזמינות והתדירות של מידע לשוני ספציפי. ערמון לוטם ומאיר (2019) מצביעות על כך שחשיפה יחסית, ובמיוחד חשיפה מצטברת, מנבאת טוב יותר של התפתחות דו-לשונית מאשר גיל החשיפה או משך החשיפה בלבד, שכן שני מדדי החשיפה לוקחים בחשבון את החוויה הלשונית שיש לילדים בכל שפה ביחס לשפה השנייה, ולא רק את מספר השנים מתחילת הדו-לשוניות. קיים מחקר רב המשתמש בחשיפה יחסית כמנבא של התפתחות דו-לשונית, אך מחקרים על חשיפה וקלט מוחלטים עדיין מיוצגים בחסר, ומחקרים המשתמשים בשניים או שלושה מהמדדים השונים הללו עשויים לספק הבנה טובה יותר של התפתחות דו-לשונית. מדדי חשיפה, בין אם הם יחסיים או מוחלטים, הם מנבאים טובים של ידע מילוני ופונולוגי, אך אינם טובים באותה מידה לניבוי רכישת מבנים מורפו-תחביריים ותחביריים. לעומת זאת, מאפייני קלט המתעדים את נוכחותו של מבנה דקדוקי ספציפי בדיבור המכוון לילד מספקים ראיות טובות יותר כיצד מבנים אלו נרכשים.

באופן מקריע, נראה, כי השפעות החשיפה שונות עבור שתי השפות: המשך התפתחות תקינה של שפת הבית תמצא בבתי שבהם מאמצים מדיניות לשונית המשמרת את שפת הבית בניגוד לבתי שעושים שימוש רב יותר באופן יחסי בשפת בית הספר. יתר על כן, השפעת החשיפה על התפתחות השפה של ילדים יכולה להיות מתווכת על ידי המוטיבציה שלהם לרכישת שפת בית הספר ולשמירה על שפת הבית. כך, למשל, השפעת גורמי החשיפה שהזכרנו על המיומנות השפתית של ילדי גן רוסי-עברית ואנגלית-עברית נמצאה שונה. ילדים אלו מגיעים משתי אוכלוסיות שונות בעלות מניעים שונים להגירה והזדמנויות שונות לחשיפה לשונית. ערמון-לוטם ושות' (2014) השוו בין ילדי גן דוברי רוסי-עברית ואנגלית-עברית, תואמים בגיל הכרונולוגי, גיל תחילת החשיפה לעברית ומשך החשיפה לעברית. ממצאים ממבחן מתוקן לעברית (גורלינק 1995) הראו כי למרות הדמיון בדפוסי החשיפה, נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות, כאשר דו-לשוניים רוסי-עברית מציגים יכולות גבוהות יותר מאשר דו-לשוניים אנגלית-עברית.

1.3 היבטים וצרכים בקרב לומדים עולים

גישה הוליסטית בחינוך, הפונה לצורכיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים של תלמידים, היא הכרחית ביותר, בעיקר בעתות משבר. לסגירת בתי הספר בעת מגפת הקורונה משמעות רבה בהעמקת הפערים, בעיקר בקרב תלמידים המגיעים מרקעים בעלי סיכון מוגבר יותר לפגיעות, והם עשויים לקבל פחות תמיכה ושירותים נוספים אשר להם הם זקוקים. סגירת בתי הספר עשויה להשפיע רבות על תחושת השייכות של תלמידים לקהילת בית הספר ועל תחושת ההערכה העצמית שלהם (OECD, 2020). לזין ושוהמי (2003) מצביעות על שלושה תחומים

שבהם מתקשים תלמידים עולים בבתי הספר: **התחום החברתי, התחום הלשוני והתחום הלימודי**. העולים נתקלים בקושי גם **בתחום התרבותי**, כלומר, בגישור על פערים תרבותיים בחברה הישראלית, המאופיינת ברב תרבותיות (שלייפר, 2014 בתוך: שם). מכאן, כי על מערכת החינוך בישראל לשמש כמסגרת חברתית המשלבת את הילדים העולים בחברה בקלות ומובילה אותם להצלחות ולהישגים לימודיים לקידום עתידם בחברה הישראלית ובכלל (לויין ושוהמי, שם). האתגר החברתי נובע מכך **שהשפה כהון תרבותי ההכרחי להשתלבות בחברה** (Salomone, 2011), משפיעה על ההישגים הלימודיים ובחירה בחברים כבר מגיל צעיר (Nishioka & Durrani, 2011, Phinney et al., 2001, 2019). על פי OECD (2013), אזרחים בעלי מיומנות שפתית גבוהה עשויים, בדרך כלל, לקחת חלק משמעותי יותר בכלכלת המדינה ולהשיג עבודות טובות ומתגמלות יותר. למבוגרים בעלי מיומנות שפתית גבוהה יש סיכויים גבוהים יותר להשיג עבודה מתגמלת מאשר מבוגרים בעלי כישורי שפה נמוכים. יתרה מכך, אנשים מיומנים יותר מבחינה לשונית עשויים להתנדב יותר, להיות פעילים יותר בתהליכים פוליטיים ולבטוח יותר באנשים מאשר אנשים בעלי מיומנויות שפה נמוכות (OECD, 2013).

מחקרינו בקרב עולים דוברי רוסית מראים שכבר בגילאים הצעירים **נמצא קשר מובהק בין יכולות השפה לזהות חברתית**, וששילוב חברתי וחברים דוברי עברית תומכים בפיתוח זהות ישראלית. ממצאים אלו תומכים בתיאוריה, שלפיה השפה מהווה כלי חברתי והמיומנות בה משקפת שייכות חברתית. פיתוח מיומנות שפתית מהווה מפתח לבניית תקשורת ויחסי שותפות ואחוה התומכים בצרכים הרגשיים של התלמידים (Farruggio, 2010). תמיכה נוספת לכך ניתן לראות בכך שלימוד שפה נתפס כהליך רגשי מכיוון שרגש מחבר את האינדיבידואל עם העולם ועם עצמו (Moate, & Ruohotie-Lyhty, 2020).

לקושי השפתי נוספת התרבות השונה מזו שהכירו בארץ מוצאם. מחקרם של וולטרס וטיטצמן (2014) מדגיש את חשיבות ההקשר בהבנת תבניות המעבר וההטמעה בגיל צעיר על מנת לשלב מידע זה עם קבלת ההחלטות. מודעות גבוהה כלפי תבניות הפיתוח של הילד ורמת ההשתלבות בכוח העבודה עשויות לסייע בזיהוי סממני הסתגלות וחוסר הסתגלות בחברה, והן יכולות לסייע לקובעי מדיניות לקבל החלטות חינוכיות לגבי קבלה ומיקום של תלמידים בתוכניות בית ספריות. בעוד ששאלת הזהות נבחנת לא פעם בנפרד מדפוסי שפה וחשיפה, בשל הטיות תיאורטיות ומתודולוגיות, גורמי החשיפה שהזכרנו והגורמים הסוציו-לשוניים רלוונטיים ביותר גם להבנת הזהות של ילדים עולים. השפה מכילה בתוכה ייצוג תרבותי, גיאוגרפי, היסטורי ומעמדי, ומהווה אמצעי הכרחי בתקשורת, בהחלפת מסרים ובשיתופי פעולה חברתיים (Shany & Geva, 2012). עבור עולים חדשים, הבאים מתרבויות וחברות שונות ומנסים להשתלב בחברה הקולטת, השפה מהווה אתגר משמעותי ביותר, אך גם כלי יעיל להשתלבות (Friedman, 2010). כאשר נבחנה, למשל, הזהות של שתי האוכלוסיות, נמצא כי ילדים דוברי אנגלית-עברית העדיפו להגדיר את עצמם כישראלים ללא קשר ליכולת השפה שלהם או כמות החשיפה לעברית. לעומת זאת, בקרב הדו-לשוניים דוברי הרוסית-עברית נוצרו מתאמים חיוביים בין חשיפה לעברית, יכולות השפה והזהות

הסוציו-בלשנית. הילדים בעלי החשיפה המועטה לעברית הראו העדפה ברורה לזהות רוסית בעוד ששאר הילדים בקבוצה זו הראו זהות במעבר רוסית-עברית ואף נטו לעבר הזהות הישראלית. שוני זה עשוי לשקף הבדלים במוטיבציה להגירה (ערמון-לוטם ושות', 2014).

אלטמן ושות' (2021) השוו את תפיסת הילדים לזו של הוריהם באשר לתפיסת הילדים את זהותם המשתנה, את העדפותיהם השפתיות ואת יכולות שפה שלהם. המחקר נערך בקרב ילדי גן דו-לשוניים רוסית-עברית ואנגלית-עברית תוך שימוש בשאלונים סוציולשוניים. נערכו הן ניתוחים בין דוריים (ילדים לעומת הורים) והן ניתוחים בין קבוצות העולים. הניתוחים הראו הבדלים בין הקבוצות באשר לתפיסת הזהות. הורים וילדים של דוברי רוסית-עברית היו חלוקים ביניהם הן באשר לזהות הבית והן באשר לזהות החברתית, שכן ההורים האמינו שילדיהם רואים את עצמם כישראלים, בעוד שהילדים עצמם הציגו זהות מורכבת עם נטייה לעבר זהות הבית, כשיקוף של תפיסתם על ידי החברה. מצד שני, ילדים והורים דוברי אנגלית-עברית הראו הסכמה באשר לזהות הבית, אך לא לגבי הזהות הישראלית. הילדים תפסו את עצמם כיותר ישראלים מן האופן שבו הוריהם חשבו שהם תופסים את עצמם, אך במבט על הזהות העתידיה המשקולות התהפכו, והילדים ראו את עצמם בעתיד פחות ישראלים ממה שהוריהם חשבו. ההורים בשתי הקבוצות האמינו שילדיהם מעדיפים עברית במידה דומה למה שהילדים עצמם דיווחו, בעוד שביחס לשפת הבית ההורים האמינו שילדיהם מעדיפים אותה יותר ממה שדיווחו הילדים עצמם. באשר ליכולות השפה כפי שהן נתפסות על ידי הילדים והוריהם, הורים דוברי רוסית-עברית העריכו את יכולות הילדים ברוסית יותר מכפי שהעריכו הילדים עצמם בעוד שהורים לילדים דוברי אנגלית-עברית סיפקו הערכת יתר בהשוואה לילדיהם דווקא עבור העברית, שפת הסביבה. בחינת היחסים בין תפיסת הזהות, יכולות השפה וההעדפות השפתיות אצל ילדים והוריהם שופכת אור על דפוסי החברות של הילדים, כמו גם על שמירת שפת הבית וזהות הבית. החברות עשוי להסביר את ההבדלים בין דירוג הזהות של הילדים וההורים וכן את המספר המוגבל של מתאמים משמעותיים בין דירוג ההורים והילדים. ילדים בשתי קבוצות העולים היו סובלניים יותר לזהות מורכבת מאשר הוריהם, אך נראה כי מדיניות לשונית חזקה של תחזוקת התרבות והשפה הרוסית תרמה לחינוך הילדים ל'רוסיות' כמרכיב חשוב ובלתי נפרד ממי שהם. תפיסות של יכולות והעדפות שפה עשויות להיות מוסברות לאור אינטרקציות של ילד-הורה ובמיוחד מדיניות השפה המשפחתית.

1.4 הורים ומדיניות שפתית משפחתית

סביבתם הקרובה של ילדים עולים אינה דוברת את השפה העברית, והיכולת שלה לתמוך בתהליכי הלמידה והתקשורת עם הסביבה מצומצמת ומוסיפה למורכבות. המשפחה היא מרחב מכריע בתהליכים שפתיים וחברתיים (Spolsky, 2012). הגירה היא חוויה דרמטית בחיי משפחות עולים, והיא מלווה במעורבות רגשית חזקה, בתחושות קשות של אובדן ומשבר, לעיתים בצורך לעבור לשפה חדשה ובתמורה הצורך לפתח מדיניות שפתית משפחתית. שפת האם היא היבט

חשוב של זהותם של אנשים וכן קישור מעשי וסמלי למולדת, לילדות, לזיכרונות ולמערכות היחסים שלהם, אפילו אם בני המשפחה אינם תמיד ערים לקישורים הללו (Tannenbaum, 2011). ילדים צעירים הם האוכלוסייה הפגיעה ביותר מבין כלל התלמידים מכיוון שהם זקוקים לתמיכתם של ההורים במפגשים המקוונים. במהלך הסגר הראשון והשני, במסגרת פעילויות המרכז לדו-לשוניות בישראל ([facebook.com/BilingualismMattersIsrael](https://www.facebook.com/BilingualismMattersIsrael)) הורים הביעו את תסכולם מחוסר היכולת לעזור לילדיהם ואת חששם מהשפעת הניתוק ממערכת החינוך על יכולת הילדים להשתלב בהמשך. עדות לחשיבות התמיכה בתוך המשפחה מגיעה, למשל, ממחקרים המראים שילדים שלהם אחים בוגרים במערכת החינוך שולטים יותר בשפה החדשה (Sato et al., 1995; Harris, 2016; 2000; 2006).

1.5 למידה מקוונת ומגפת הקורונה

תקופת הקורונה הציבה בפני תלמידים עולים משפחותיהם ומוריהם אתגר כפול הנובע מתקופות הסגר והמעבר ללמידה מקוונת. מעטים המחקרים העוסקים בפן הרגשי, חברתי, שפתי, זהותי ופדגוגי של התלמידים, ההורים והמורים במהלך הקורונה. במחקר איכותני שבו השתתפו 16 מורים ו-20 תלמידים על דעות חיוביות ושליליות בנוגע לפעילויות חינוכיות מרחוק נמצא, כי העובדה שחינוך יכול להתבצע באופן מתוכנן ומתוזמן גם תחת תנאים יוצאי דופן מתבטאים לעיתים קרובות בדעות חיוביות (Hebebcı, Bertiz, & Alan, 2020). סוגיות כגון אינטראקציה מוגבלת, בעיות תשתית ומחסור בצידוד הוצגו בתור ההיבטים השליליים של הלמידה מרחוק. בין הדעות השליליות המדהימות לגבי פעילויות חינוך מרחוק. בנוסף, הועלו דעות כי חינוך מרחוק ישמש בצורה יעילה יותר בעתיד יחד עם שיפור הכרחי והכשרה מותאמת.

סגירת בתי הספר בשל מגפת הקורונה עודדה את הלמידה מרחוק, אך גם יצרה פערים, במיוחד בקרב תלמידים מהגרים מהדור הראשון מבחינת זמינות ההורים ויכולתם לסייע בשיעורי הבית, בגישה למחשבים (כ-10% פחות מכלל האוכלוסייה בישראל) או למקום למידה שקט (OECD, 2020). בכיתות הנמוכות, הלמידה המקוונת מאתגרת את היכולת להקנות את היסודות לרכישת ההבעה בעל פה בנוסף לקריאה והכתיבה. עבור תלמידים עולים הקושי מתעצם, שכן היכולות האורייניות נשענות על יכולת שפתית, וכך מתרחב הפער הן עבור הילדים והן ביכולת של המורים למפות יכולות אלו. **מאפיין מרכזי בלמידה מקוונת הוא אופן התקשורת בין מורה לתלמידים ובין עמיתים,** המבוסס ברובו על אינטראקציה שפתית ולמידה סינכרונית פסיבית תוך צמצום המבעים הלא ורביים (לשכת המדען הראשי, 2020), צמצום המאתגר את התלמידים העולים. הנדבך החשוב ביותר עבור תלמידים עולים הוא היכולת השפתית, שבלעדיה לא ניתן לאתחל את תהליך הלמידה, ויש חשיבות מיוחדת לכלים התומכים במגוון יכולות שפתיות. כך, למשל, אוריינות בשפה הראשונה יכולה בהחלט לסייע ברכישה של אוצר מילים בשפה השנייה ולהוות בסיס לפיתוח מימוניות אלפביתיות טובות יותר (Leiken et al., 2005). כישורים נרטיביים הניתנים להעברה בין שפות נמצאו כמנבאים הישגים אקדמיים טוב יותר לעומת התערבות ברמת המילה או המשפט

הבודד (Petersen et al., 2017), והם מהווים כלי חשוב בהוראת שפה שנייה גם בגילי חטיבה ותיכון.

האתגרים הללו קוראים לחשיבה מחודשת על האופן שבו ניתן לייצר תהליכי הוראה, למידה והערכה התומכים ומקדמים את אוכלוסיית התלמידים העולים. מחקרנו הראו כי מומלץ לבנות תוכניות חינוכיות ממוקדות לחיזוק מיומנויות אקדמיות בסיסיות. התערבות נרטיבית (בשתי השפות במידת האפשר) מחזקת אצל הילדים את היכולת לחלוק סיפורים אישיים, ולאחר שהבינו את המבנה הסיפורי ורכשו יסודות שפתיים להתייחס לרגשותיהם. חיזוק היכולת הנרטיביות הן בשפת הבית והן בשפת בית הספר (עברית) הוכחו כמנבאים הצלחה אקדמית. מודל ההתערבות המוצע כבר יושם בהצלחה בארה"ב ובבדק על ידינו בארץ בקבוצות מיקוד (Armon-Lotem et al, 2020) ובהעברה מקוונת במסגרת מחקרם של אלטמן וולטרס (1716/19 ISF). המודל מאפשר להציע חינוך מותאם בקבוצות קטנות במסגרת ההוראה המקוונת עבור ילדים דו-לשוניים על מנת לקדם בעברית. התערבות נרטיבית נועדה לטפח מיומנויות מילוליות הן ברמת המיקרו והן ברמת המקרו. ההתערבות הנרטיבית הדו-לשונית במחקר זה מנסה לקדם מיומנויות אלו בשתי שפות, שפת הבית ושפת הסביבה – עברית.

2. תיאור המחקר

מעטים המחקרים העוסקים בפן הרגשי, חברתי, שפתי, זהותי, ופדגוגי של התלמידים, ההורים והמורים במהלך למידה מקוונת וכל שכן בקרב תלמידים עולים. מטרת המחקר העיקרית היא למפות את הלמידה המקוונת מבחינה רגשית, חברתית, שפתית, זהותית ופדגוגית-טכנולוגית מצד התלמידים, ההורים והמורים ולהציע מענה התערבותי נרטיבי ראשוני בשתי השפות.

2.1 שאלות המחקר

האתגרים השפתיים הניצבים בפני תלמידים עולים בלמידה המקוונת והצורך בפתרונות חדשניים הניתנים ליישום בגילאים הצעירים יותר, להשגת השפעה מרחיקת לכת על ההצלחה האקדמית, החברתית והרגשית בעתיד, דורשים בחינה של השאלות הבאות:

1. מהן תפיסותיהם של תלמידים עולים ביחס ללמידה מקוונת וכיצד הן מושפעות מיכולותיהם השפתיות מחד ומזהותם החברתית מאידך?
2. מהן תפיסותיהם של הורים לילדים עולים ביחס לתפיסותיהם של ילדיהם את הלמידה המקוונת וביחס להיבטים פדגוגיים, טכנולוגיים ורגשיים-חברתיים?
3. מהן תפיסותיהם של מורים של תלמידים עולים ביחס להוראה מקוונת?
4. איזו התערבות ניתן ליישם בתקופה זו והאם היא אפקטיבית?

2.2 השערות המחקר

1. תפיסותיהם של **תלמידים עולים** ביחס ללמידה מקוונת תשקפנה את חוויותיהם במהלך שנות מגפת הקורונה. תחושות של זרות, ניכור, מחסום שפתי וחוסר בתקשורת צפויות להתעצם, כתלות במידת השליטה בעברית בקרב התלמידים והוריהם. השפעה צפויה גם להמצאות דוברי אותה שפת אם בקבוצת השווים מחד ובקרב צוות ההוראה מאידך. כביתר אוכלוסיית התלמידים צפויה השפעה לגיל, לנגישות למחשב ולסביבת עבודה, מידת האוריינות הדיגיטלית, וכן לזמינות, לנכונות וליכולות של הוריהם ומוריהם.

2. **הורים** לתלמידים עולים צפויים להביע חשש ביחס ללמידה המקוונת בשל המחסור בקשר אישי (פנים אל פנים) והצמצום בנגישות לסל העולים: בגילאים הצעירים - בפן הרגשי-חברתי; בשכבות הבוגרות - בפן האקדמי-חברתי. ההורים יביעו תפיסות שליליות ויעדיפו מפגש אישי שבו הילד ייחשף גם לעברית (למידה) וגם לשפת הבית (שימור). תפיסותיהם של ההורים תושפעה מהאוריינות הדיגיטלית שלהם עצמם, מהזמינות שלהם ומהשליטה שלהם בעברית. נשער כי ימצאו הבדלים בין הורים לתלמידים עולים בעמדותיהם ביחס להיבטים הפדגוגיים, הטכנולוגיים והחברתיים-רגשיים.

3. **המורים** צפויים להביע חשש מהשפעות ההוראה המקוונת ויחושו שהיא מרחיבה את הפערים של תלמידים עולים יותר מבשגרה בשל המגבלות השפתיות הפוגעות בהבנתם את החומר הנלמד מחד, ומקשות על זיהוי מקורות הפערים מאידך. המורים יחושו שהתלמידים העולים מתקשים אף יותר כי העיכוב בקול במסך מקשה על ההבנה והם בקושי רואים את המורה, מה שמקשה על קשב. המורים יחושו צורך בהכשרה לעבודה עם תלמידים עולים גם בשגרה. תפיסות המורים לגבי מוקדי הקושי תשתנינה בשכבות הגיל השונות ותתבטאנה באופן שונה בהיבטים פדגוגיים, טכנולוגיים ורגשיים-חברתיים.

4. נצפה **שהמענים הפדגוגיים**, הטכנולוגיים והחברתיים-רגשיים לתלמידים עולים בתקופה זו ימצאו חלקיים ביותר ובשל מגבלות ההוראה המקוונת האפקטיביות, גם כאשר ניתנו, לא הספיקו. מריאיונות שנערכו בערים שבהן נאספו נתונים (ISF 1716/19) ניכר כי בכיתות הנמוכות לא למדו באופן מקוון באופן עקבי בעקבות הקשיים הטכנולוגיים וסף הקשב, ולפיכך ניתן לעולים מענה חלקי בלבד. נצפה שתידרשנה **התאמות פדגוגיות**, טכנולוגיות ורגשיות-חברתיות על מנת לתמוך בתלמידים עולים בתהליך הלמידה המקוון. יעלה רצון לנקוט בדרכי התמודדות אשר עוקפות את ההוראה המסורתית ולתת ביטוי לשונות האישית ולחוויותיהם השונות בתהליכי הלמידה, בתוכניות התערבויות ממוקדות שפה ברמת המילה, המשפט והשיח.

2.3 היקף המדגם ושיטת הדגימה

על מנת לענות על כל שאלות המחקר באופן מיטבי בחרנו במתודה של שיטות משולבות (mixed methods), המשלבת מחקר כמותי הבוחן את השאלות באמצעות שאלונים הפונים למדגם רחב של אוכלוסיית התלמידים העולים, הוריהם ו**מיפוי שפתי בשתי השפות והתערבות נרטיבית** בשכבה

הצעירה לבחינת אלטרנטיבה פדגוגית מקוונת. הצרכים האקדמיים, והחברתיים-רגשיים של תלמידים עולים משתנים בשכבות בית הספר השונות. על מנת להבטיח את ישימות המחקר ואת הצלחתו הסתייענו במדור לקליטת תלמידים עולים במשרד החינוך, בנוסף לקשרינו בקהילת העולים וברשתות החברתיות, כדי להגיע למדגם מייצג ככל האפשר של תלמידים, הוריהם ומוריהם, תוך התייחסות לשונות הקיימת בארצות מוצא (דוברי אנגלית, רוסית, צרפתית וקוקי), שכבות הגיל השונות (יסודי, חטיבה ותיכון), והמגזרים השונים (ממלכתי וממלכתי דתי), תוך שליטה במקום מגורים ומיצב סוציו-אקונומי.

3. מחקר 1 - תפיסותיהם של תלמידים-הורים-מורים

3.1 משתתפים

לבחינת תפיסותיהם של התלמידים, ההורים והמורים ביחס לאתגרים המלווים את הלמידה המקוונת נאספו שאלוני תלמידים, הורים ומורים. המדגם כלל 365 נבדקים: 56 תלמידים ו-58 הורים דוברי אנגלית, 63 תלמידים ו-23 הורים דוברי רוסית, 105 תלמידים ו-9 הורים דוברי צרפתית ו-41 תלמידים ו-10 הורים דוברי קוקי. כמו כן, נכללו 71 מורים. בעוד שנעשה ניסיון לפנות לכל המיצבים, בפועל מי שמילא את השאלונים בקרב אוכלוסיות דוברי אנגלית-עברית, צרפתית-עברית ורוסית-עברית השתייך למיצב סוציאקונומי בינוני-גבוה, ומי שמילא בקרב דוברי קוקי- עברית השתייך למיצב סוציאקונומי נמוך-בינוני.

<u>תלמידים</u>	<u>גיל</u>	<u>שנים בארץ</u>
דוברי אנגלית	14.8 (2.5)	6.77 (4.54)
דוברי רוסית	14.9 (2.03)	4.35 (3.06)
דוברי צרפתית	13.4 (3.91)	6.15 (4.24)
דוברי קוקי	14.2 (3.23)	5.87 (3.48)

3.2 הליך גיוס הנבדקים

תלמידים. נעשתה פנייה ל-90 בתי ספר. הקשר נוצר דרך המפקחות המחוזיות-אגף עולים. נתוני משרד החינוך שהצביעו על ריכוזי עולים, קשר אישי ופנייה ברשתות החברתיות. הפניות נעשו בתקופה שבה הסתיימו הסגרים, אך היו הגבלות רבות על אופן הלמידה אשר השתנו חדשות לבקרים, מנהלי בתי הספר והצוותים החינוכיים היו עמוסים והיה קושי רב לגייס שיתוף פעולה. כעשרים מנהלי בתי ספר הסכימו לשתף פעולה ולהפיץ את השאלונים. בהמשך נעשתה פנייה ישירות להורים ולתלמידים באותן מסגרות חינוכיות. השאלונים, אשר היו כולם מקוונים, נשלחו

באמצעות קישור הן בשפה העברית והן בשפות אנגלית, צרפתית, רוסית וקוקי. לאחר הפצת הקישורית קיבלנו תגובות כדלקמן:

דוברי אנגלית

72 תגובות בשפה האנגלית

30 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 102 שאלונים מהם 56 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

דוברי רוסית

69 תגובות בשפה הרוסית

35 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 104 שאלונים מהם 63 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

דוברי צרפתית

55 תגובות בשפה הצרפתית

100 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 155 שאלונים מהם 105 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

דוברי קוקי

34 תגובות בשפה הקוקי

27 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 61 שאלונים מהם 41 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

הורים. בכל בתי הספר שאליהם פנינו לגיוס תלמידים ביקשנו לשלוח קישור להורים בקבוצות הוואטסאפ הכיתתיות. היענות ההורים הייתה נמוכה. בשלב הבא פנינו לאנשים מרכזיים בקהילות העולים, וביקשנו מהם לפנות ישירות להורים בדרך זו עלה מספר התגובות שהתקבלו. גם שאלוני ההורים נשלחו באופן מקוון באמצעות קישורים לשאלונים השפה העברית ובשפת הבית. לאחר הפצת הקישוריות קיבלנו תגובות כדלקמן:

דוברי אנגלית

98 תגובות בשפה האנגלית

4 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 102 שאלונים מהם 58 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

דוברי רוסית

30 תגובות בשפה הרוסית

4 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 34 שאלונים מהם 23 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

דוברי צרפתית

12 תגובות בשפה הצרפתית

16 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 28 שאלונים מהם 9 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

דוברי קוקי

36 תגובות בשפה קוקי

0 תגובות בשפה העברית

סה"כ החלו למלא 36 שאלונים מהם 10 מולאו באופן המאפשר את השתתפותם במחקר.

מורים. המורים גויסו גם הם באמצעות פנייה למנהלי בתי הספר ורכזי העולים, ובהמשך באמצעות פרסום בקבוצות רלוונטיות ברשתות החברתיות. שאלוני המורים הופצו בעברית בלבד, ללא הפרדה לקבוצות עולים. סה"כ החלו למלא את השאלונים 184 מורים, מהם 71 מלאו באופן המאפשר השתתפותם במחקר.

מדגם מורים

184 תגובות

71 מלאו באופן מלא (65 נשים)

ותק בהוראה 16.73 (11.15) טווח 1-40

3.2 שיטה

פותחו שאלונים בעברית, אנגלית, רוסית, צרפתית וקוקי במטרה לבחון את שאלות המחקר (נספח 1). מחקרנו הראה יכולת להשתמש בסולם גרפי כדי לדרג תשובות לשאלות כאלו כבר מגיל 6 (Armon-Lotem et al., 2008). גרסה ראשונית של השאלון נבחנה בקרב כ-20 הורים דוברי רוסית. קישורים לשאלונים מקוונים בשפה לבחירתם (עברית או רוסית/צרפתית/אנגלית/קוקי) נשלחו לתלמידים מכיתה ה' ואילך, להוריהם ולמוריהם עם הסבר על מטרת המחקר, הבטחת אנונימיות ובקשה להסכמה מדעת להשתתף בהתאם לנהלי המדען הראשי. עבור תלמידים בגילאים הצעירים (כיתות א' ו-ג') תואמה פגישה בזום למילוי השאלון, בעוד שהוריהם ומוריהם קיבלו קישור.

3.3 תוצאות

התוצאות מתייחסות למספר היבטים. נתחיל בהתייחסות לאפשרויות גישה לטכנולוגיה, ואחר כך לנתוני שפה, זהות, היבטים רגשיים-חברתיים והיבטים פדגוגיים. לפני הצגת התוצאות נקדים ונאמר שארגונום יופיע ויהיה כדלקמן - ראשית, תוצג הסטטיסטיקה התיאורית לפרמטרים: שפה (חשיפה והעדפות), זהות, רגשית-חברתית ופדגוגית אשר יוצגו באמצעות טבלאות ונתונים לפי קבוצות השפה השונות - אנגלית, רוסית, צרפתית וקוקי. עבור כל קבוצות השפה, יוצגו נתוני התלמידים ולאחר מכן נתוני ההורים. רק עבור קבוצות האנגלית והרוסית (שם הותאמו גדלי המדגם) נתוני התלמידים יושוו לנתוני ההורים ובקבוצה דוברת צרפתית וקוקי הוצגו הנתונים של התלמידים והורים אך ללא השוואה סטטיסטית ביניהם. גיל התלמידים היווה משתנה קבוע. המצב הסוציו אקונומי בקבוצות המחקר היה בינוני-גבוה, למעט תלמידים והורים דוברי קוקי. לאחר הצגת תוצאות התלמידים וההורים, יוצגו תוצאות השאלונים שמולאו על ידי המורים. כל הניתוחים הסטטיסטים בוצעו ב-R.

3.3.1 ההיבט הטכנולוגי בלמידה מקוונת

טבלה מס' 1 מראה כי למרבית הנבדקים היו אמצעים טכנולוגיים ללמידה מרחוק, עם ירידה יחסית אצל דוברי הקוקי.

טבלה 1 – אמצעים טכנולוגיים ללמידה מרחוק

דוברי אנגלית n=52	דוברי רוסית n=63	דוברי צרפתית n=93	דוברי קוקי n=38
52 (100%)	55 (87%)	86 (92%)	24 (63%)
49 (94%)	63 (100%)	68 (73%)	31 (82%)
51 (98%)	58 (92%)	86 (92%)	33 (87%)
45 (87%)	53 (84%)	78 (84%)	19 (50%)
גישה למחשב			
בעל טלפון חכם			
תשתית אינטרנט יציבה			
פינת למידה שקטה			

3.3.2 מרכיב השפה במהלך הלמידה המקוונת

חשיפה לשפה

החלק הראשון של השאלון מתייחס למרכיב השפתי. רכישת השפה תלויה באופן מכריע באיכות ובכמות השפה שאליה נחשף הילד. ברכישת שפה דו-לשונית, השפעות החשיפה על ההתפתחות

משמעותיות ביותר הן עבור שפת הבית והן עבור שפת בית הספר. משתנה השפה במהלך הלמידה המקוונת חולק למספר מרכיבים – החשיפה לשפה בבית הספר, חשיפה לשפה לאחר בית הספר, העדפות דיבור והעדפות קריאה. **טבלה 2 מציגה את הציונים הממוצעים בסולם 5-1 עבור תלמידים והורים לגבי החשיפה לשפה בבית הספר, חשיפה לשפה לאחר בית הספר, העדפות דיבור והעדפות קריאה בשתי השפות.** בכל קבוצות השפה התלמידים נחשפו בבית הספר באופן מובהק יותר לעברית מאשר שפת האם שלהם (תלמידים באנגלית ($p = .05$), רוסית ($p < .001$), צרפתית ($p < .001$) וקוקי ($p < .001$). לאחר הלימודים, הם נחשפו באופן מובהק פחות לעברית מאשר לשפת האם, חוץ מתלמידים עם שפת אם קוקי, שהחשיפה לעברית ולשפת האם לאחר הלימודים הייתה דומה (אנגלית ($p < .001$), רוסית ($p = .005$) וצרפתית ($p < .001$)).

טבלה 2 – ציוני חשיפה ממוצעים – הורים וילדים

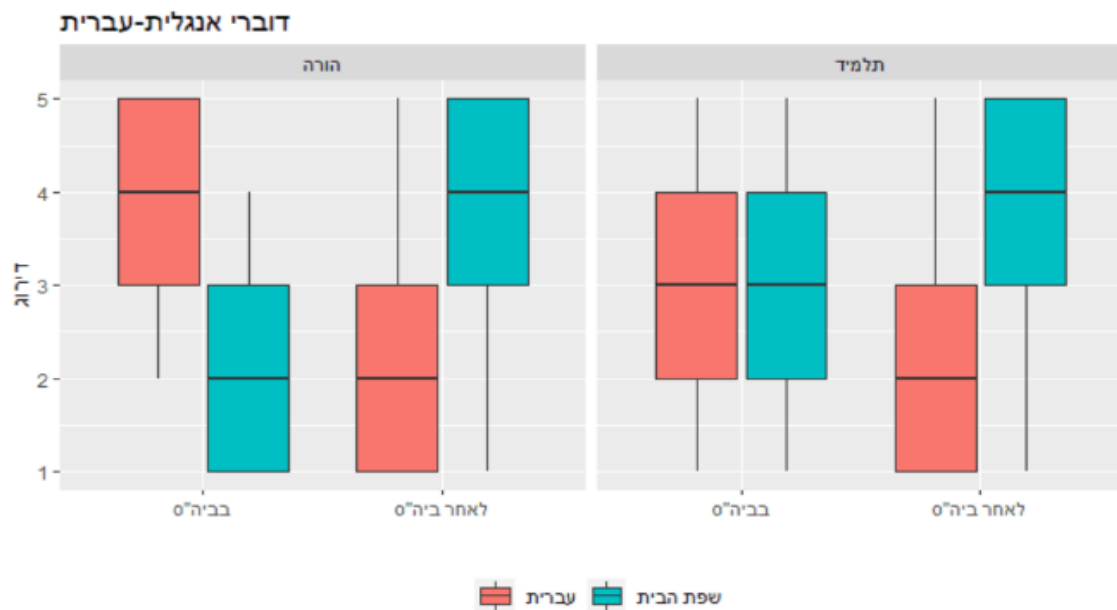
	שפה		העדפה לדבר עם		העדפות לקריאה		חשיפה לאחר ביה"ס		חשיפה בבית הספר	
	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד
דוברי אנגלית	שפת הבית	2.51 (1.59)	3.78 (1.41)	3.18 (1.55)	4.36 (1.19)	4.15 (1.21)	3.44 (1.32)	3.83 (1.21)	2.07 (1.17)	2.80 (1.08)
	עברית	3.49 (1.59)	2.22 (1.41)	2.82 (1.55)	1.64 (1.19)	1.85 (1.21)	2.56 (1.32)	2.17 (1.21)	3.93 (1.17)	3.20 (1.08)
דוברי רוסית	שפת הבית	2.91 (1.50)	3.56 (1.30)	2.39 (1.41)	3.33 (1.56)	3.39 (1.33)	3.39 (1.27)	3.33 (1.09)	2.65 (1.37)	2.56 (1.00)
	עברית	3.09 (1.50)	2.44 (1.30)	3.61 (1.41)	2.67 (1.56)	2.59 (1.31)	2.61 (1.27)	2.67 (1.09)	3.35 (1.37)	3.44 (1.00)
דוברי צרפתית	שפת הבית	2.57 (1.40)	3.30 (1.51)	3.33 (1.73)	3.07 (1.73)	3.73 (1.49)	4.00 (1.41)	3.95 (1.19)	3.89 (1.17)	2.70 (1.38)
	עברית	3.43 (1.40)	2.70 (1.51)	2.67 (1.73)	2.92 (1.73)	2.27 (1.49)	2.00 (1.41)	2.05 (1.19)	2.11 (1.17)	3.37 (1.36)
דוברי קוקי	שפת הבית	3.63 (1.41)	2.55 (1.26)	2.20 (1.61)	1.80 (1.21)	2.27 (1.40)	3.60 (1.35)	2.73 (1.34)	3.30 (1.34)	2.05 (1.09)
	עברית	2.38 (1.41)	3.45 (1.26)	3.80 (1.61)	4.20 (1.21)	3.73 (1.40)	2.40 (1.35)	3.27 (1.34)	2.70 (1.34)	3.95 (1.09)

עבור קבוצות אנגלית ורוסית, נותחו נתונים על תלמידים והורים, תוך הוספת גורם תלמיד/הורה ובדיקת האינטראקציה התלת-כיוונית של קבוצה, *תלמיד/הורה* ושפה.

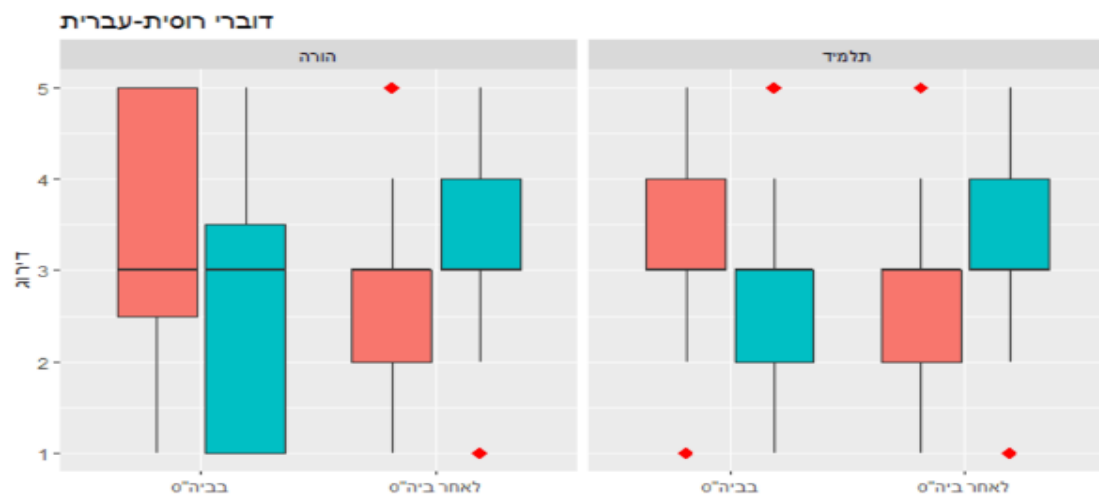
בגרפים 1-4 ניתן לראות את ההשוואה שנעשתה לגבי דירוג החשיפה בין התלמידים להוריהם ואת ההבדלים בין האוכלוסיות. ניתוחי פוסט הוק עבור דוברי אנגלית ועברית הבהירו

שתלמידים דוברי אנגלית דירגו את החשיפה לשפה בצורה מאוזנת יותר ($p = .09$), כלומר, נחשפו באותה מידה לשתי השפות, זאת בניגוד להורים שדירגו כי ילדיהם דיווחו על חשיפה גבוהה יותר לשפה העברית בבית הספר לעומת החשיפה לשפת האם בבית ($p < .001$). תלמידים רוסים דירגו את החשיפה לעברית כגבוהה יותר מהחשיפה לשפת האם ($p < .001$), בעוד שהוריהם דירגו בצורה דומה את החשיפה לשתי השפות ($p = .31$).

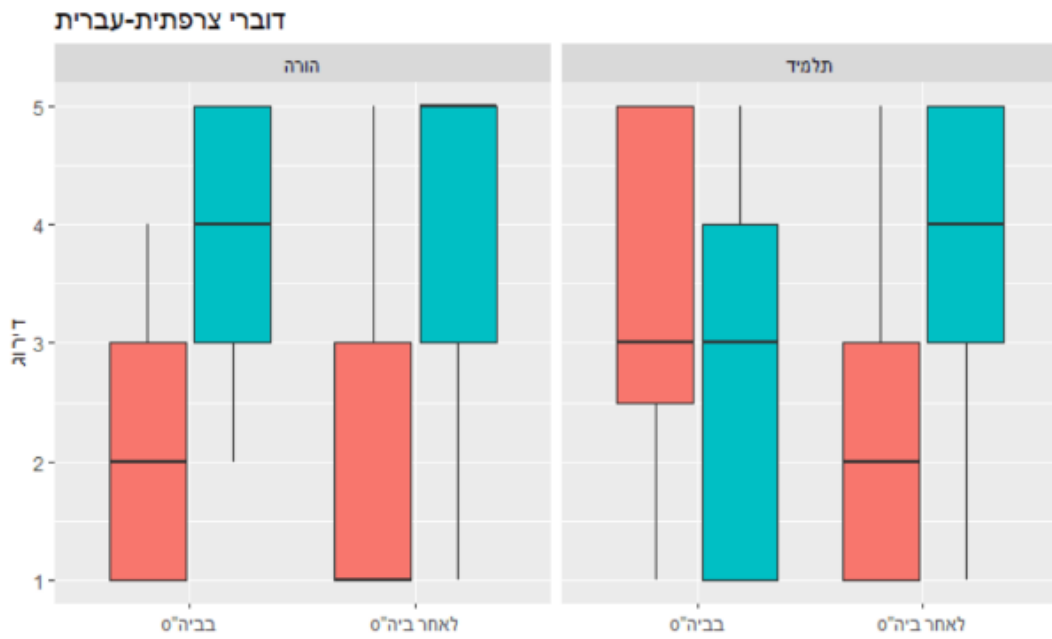
גרף 1 – דירוג חשיפה בקרב דוברי אנגלית – עברית



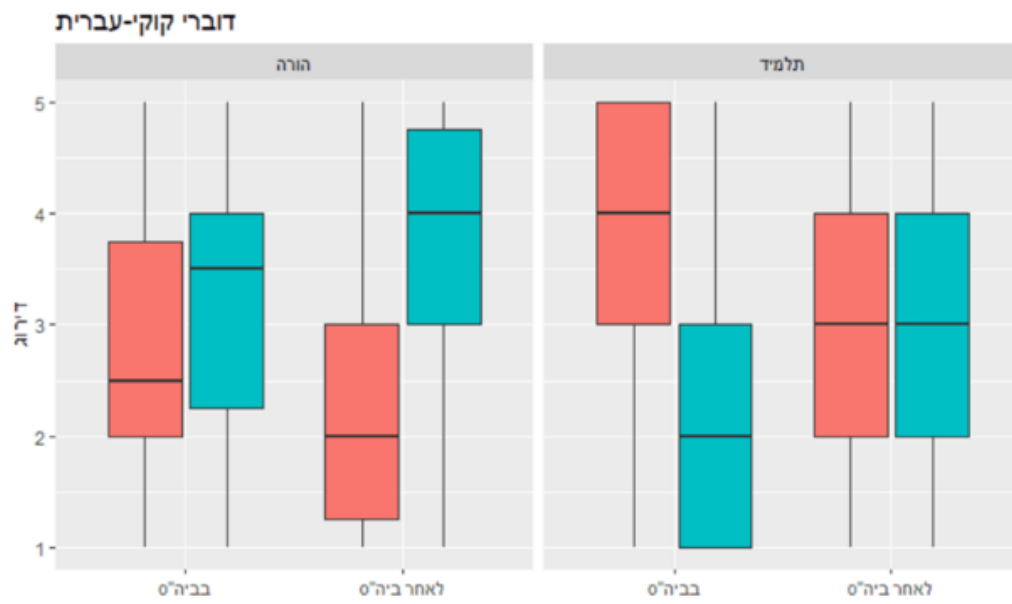
גרף 2 – דירוג חשיפה בקרב דוברי רוסית – עברית



גרף 3 – דירוג חשיפה בקרב דוברי צרפתית – עברית



גרף 4 – דירוג חשיפה בקרב דוברי קוקי – עברית



העדפות שפה

באשר להעדפות שפה, נמצא אפקט מובהק כשתלמידים דוברי אנגלית והוריהם דיווחו כי הילדים מעדיפים לדבר עם חברים בשפת האם ($p < .001$). תלמידים דוברי רוסית הראו גם הם העדפה לדבר עם חברים בשפת האם לעומת עברית ($p < .001$), בעוד שהוריהם לא הראו העדפה כזו של הילדים בין שתי השפות. באופן דומה, נמצא שתלמידים דוברי אנגלית מעדיפים לקרוא בשפת האם ($p < .001$), אך הוריהם לא הראו העדפה זו. לעומת זאת, תלמידים דוברי רוסית לא הראו העדפה בשפה בקריאה ($p = .09$), אבל הוריהם דיווחו על העדפה של ילדיהם לשפת האם ($p = .04$). התוצאות המוצגות בגרפים 5-8 הראו שבעוד תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית מעדיפים לדבר בשפת הבית ולא בעברית, תלמידי קוקי מעדיפים לדבר בעברית ולא בשפת האם שלהם.

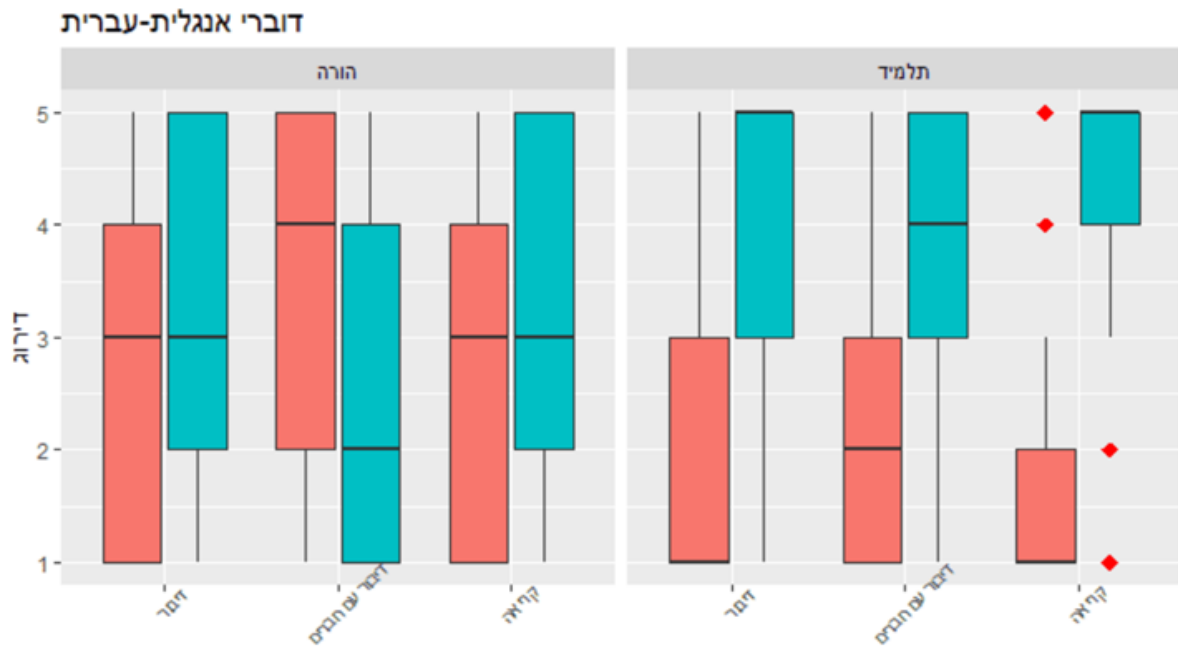
3.3.3. מרכיב הזהות במהלך הלמידה המקוונת.

משתנה הזהות חולק למספר מרכיבים – זהות נוכחית, זהות מועדפת וזהות עתידית (טבלה 3). ביחס לזהות הנוכחית ("אני") וזהות מועדפת ("אני אוהב להיות") תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית רואים את עצמם כישראלים וגם כאנגלים/רוסים/צרפתים באופן דומה. תלמידי קוקי רואים את עצמם יותר מכוונים לזהותם מהבית (בני מנשה). תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית רואים את עצמם בעתיד כישראלים וכמו כן את היותם אנגלים/רוסים/צרפתים באופן דומה. תלמידי קוקי רואים את עצמם בעתיד כבעלי אוריינטציה השייכת יותר לקוקי.

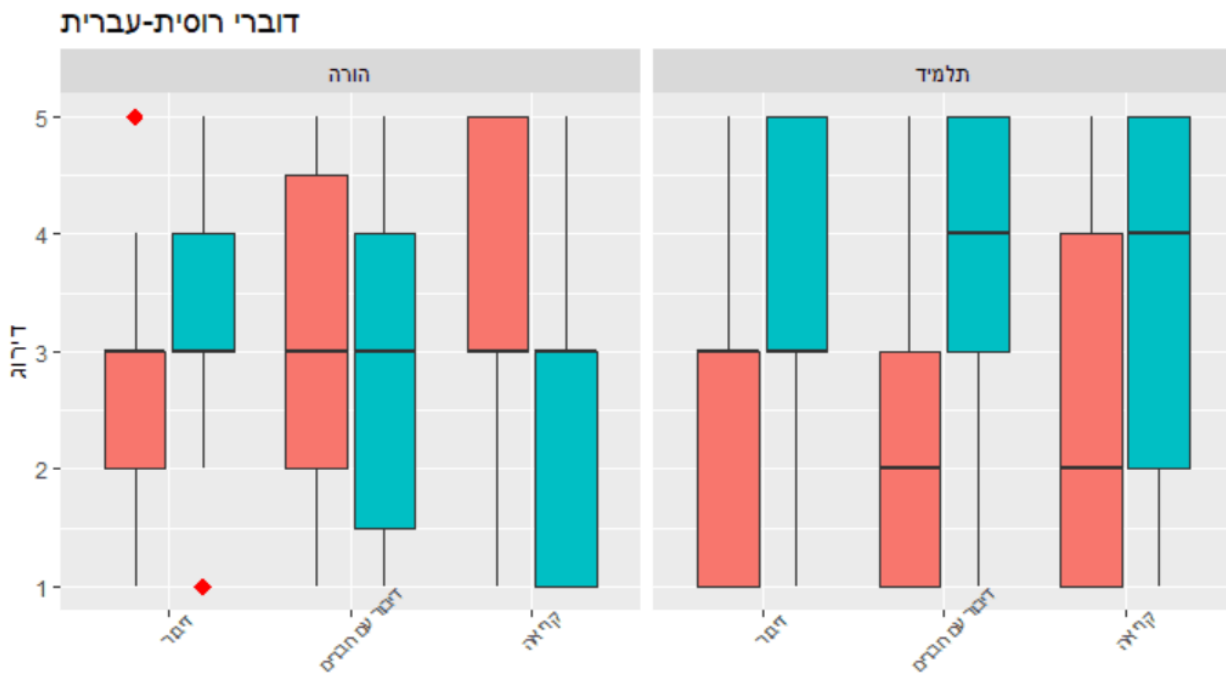
טבלה 3 – מרכיבי הזהות (נוכחית, מועדפת ועתידית)

"אני..."		"אני אוהב להיות..."		"אני אהיה..."		
תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	
זהות הבית						
3.68	2.83	3.80	2.88	3.16	2.78	דוברי
(1.39)	(1.56)	(1.38)	(1.61)	(1.58)	(1.58)	אנגלית
3.71	3.13	3.59	3.22	3.00	3.00	דוברי
(1.29)	(1.36)	(1.40)	(1.35)	(1.55)	(1.51)	רוסית
3.76	4.44	3.73	3.89	3.30	2.89	דוברי
(1.43)	(1.13)	(1.39)	(1.17)	(1.49)	(1.69)	צרפתית
4.70	4.80	4.59	4.10	4.20	4.00	
(0.81)	(0.42)	(0.89)	(1.10)	91.25)	(1.25)	דוברי קוקי
זהות ישראלית						
3.50	3.41	3.68	3.71	3.30	4.07	דוברי
(1.46)	(1.51)	(1.22)	(1.44)	(1.48)	(1.14)	אנגלית
3.33	3.65	3.63	3.87	3.30	4.39	דוברי
(1.27)	(1.27)	(1.26)	(1.29)	(1.60)	(1.12)	רוסית
3.51	4.22	3.77	4.44	3.51	4.44	דוברי
(1.31)	(1.09)	(1.39)	(0.73)	(1.55)	(1.01)	צרפתית
3.37	3.50	3.49	4.20	3.37	4.10	
(1.58)	(1.84)	(1.49)	(1.23)	(1.56)	(1.10)	דוברי קוקי

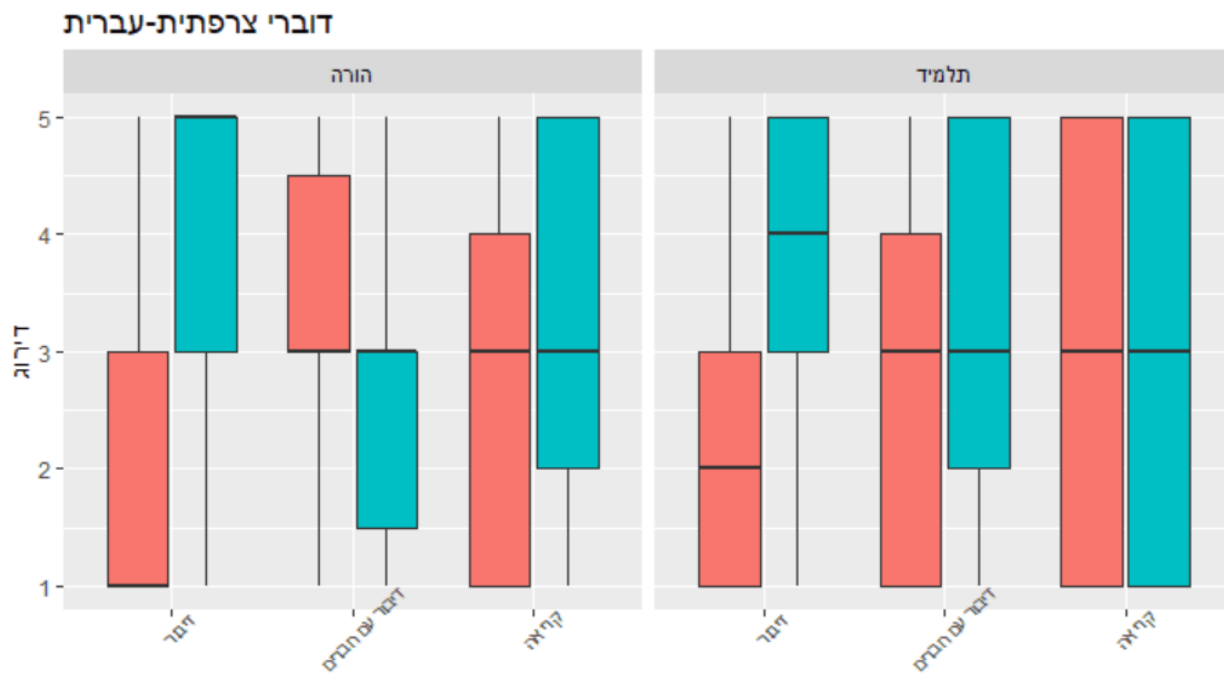
גרף 5 – דירוג העדפות שפה בקרב דוברי אנגלית – עברית



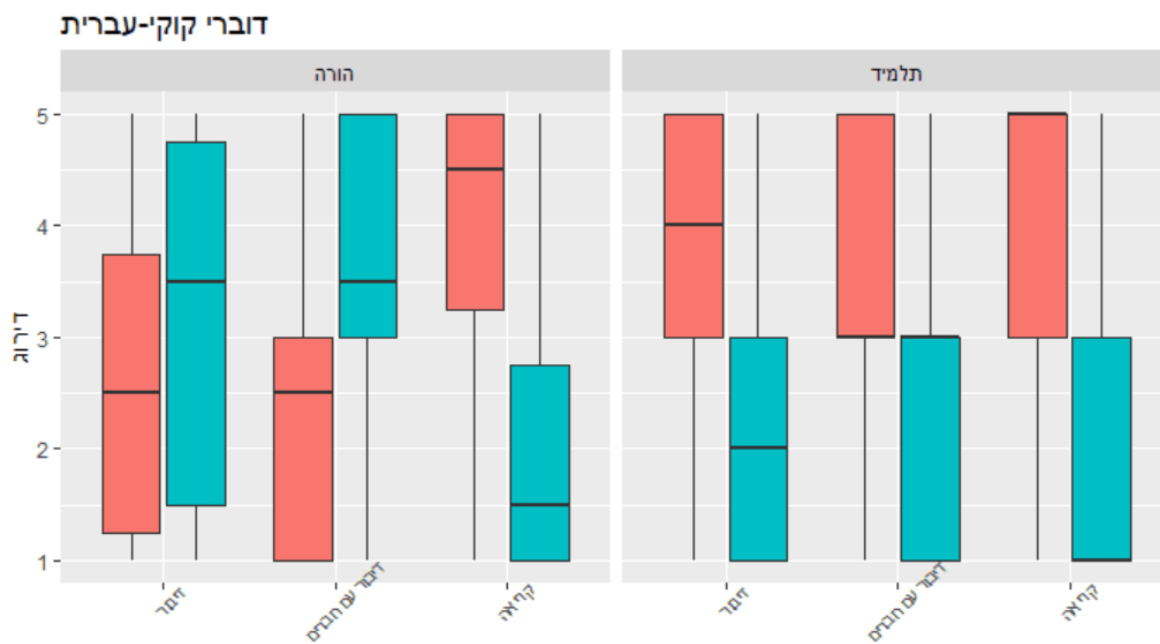
גרף 6 – דירוג העדפות שפה בקרב דוברי רוסית – עברית



גרף 7 – דירוג העדפות שפה בקרב דוברי צרפתית – עברית

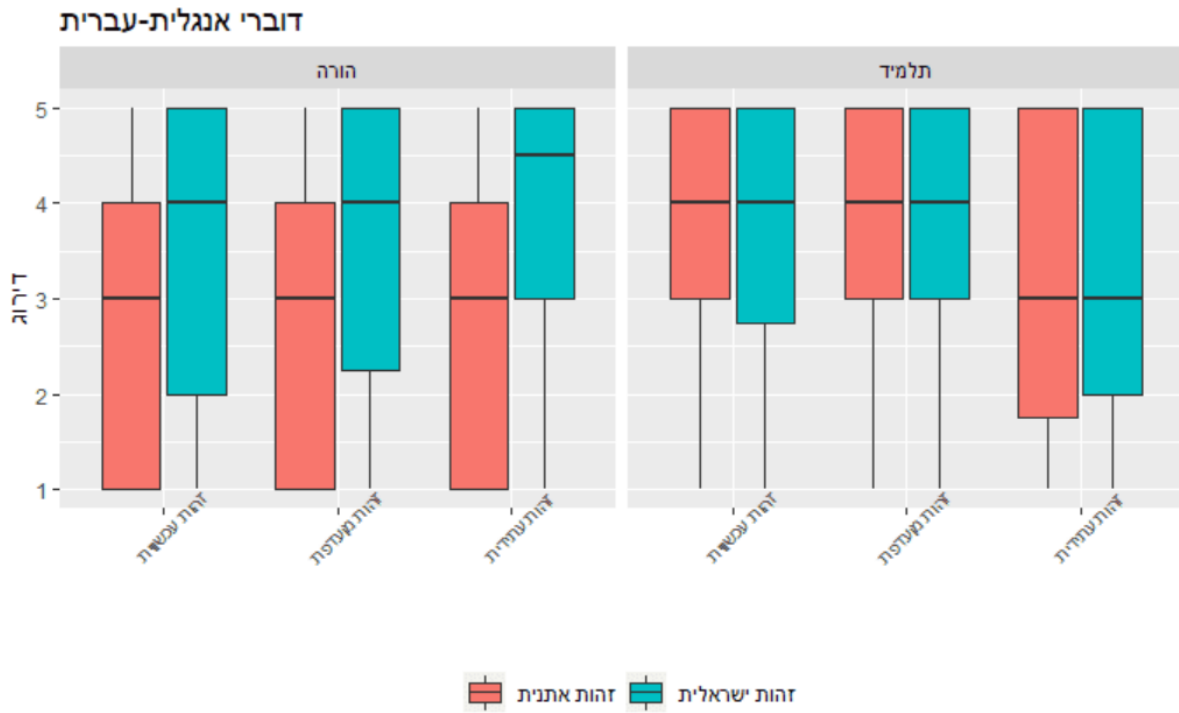


גרף 8 – דירוג העדפות שפה בקרב דוברי קוקי – עברית

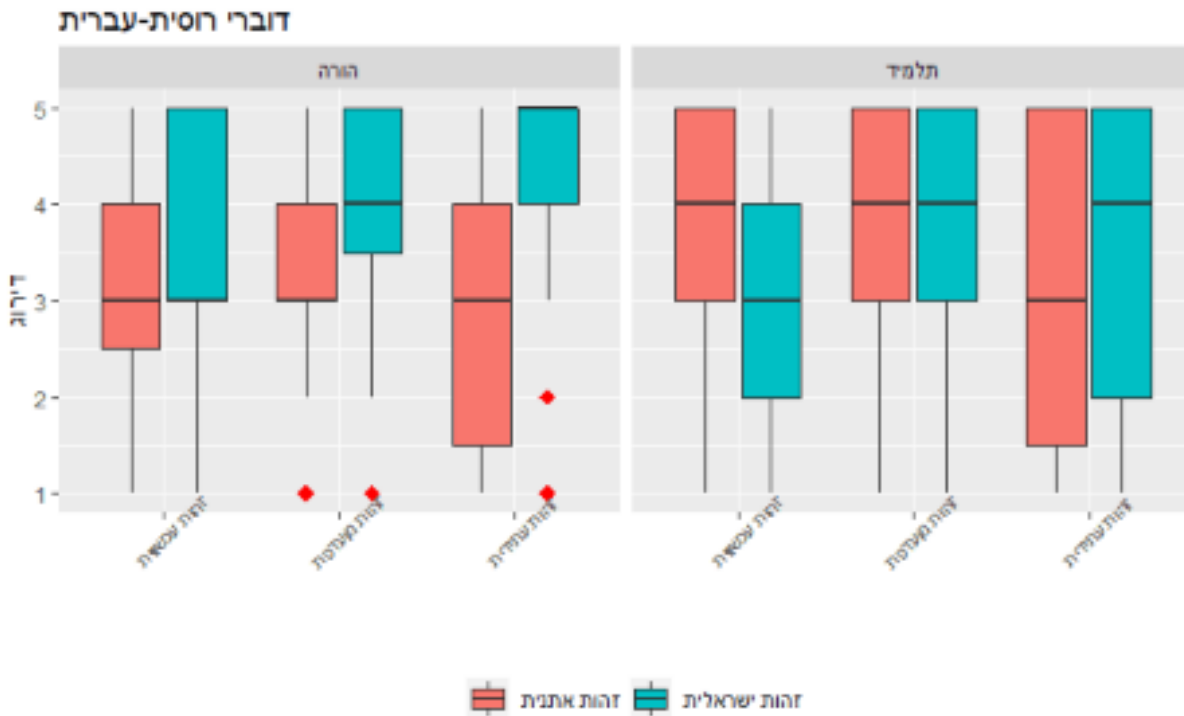


מתוצאות הניתוחים שבוצעו על נתוני התלמידים נמצא שעבור הזהות הנוכחית, הכיתה נמצאה כמנבא מובהק ($\chi^2=4.47, p=.03$). כלומר, ילדים דירגו את זהות המורשת שלהם ואת הזהות החברתית שלהם – הישראלית - נמוך ככל שגילם היה נמוך בהתאם. עבור הזהות העתידית, נמצא שהאינטראקציה של כיתה*זהות הייתה מובהקת ($\chi^2=8.22, p=.04$). כלומר, תלמידים בכיתות גבוהות יותר היו צפויים לדרג את זהות המורשת כנמוכה יותר ואת הזהות החברתית כגבוהה יותר. בניית התוצאות של קבוצות דוברי האנגלית והרוסית נעשתה השוואה בין התלמידים להוריהם (גרפים 9-12, גם עבור דוברי צרפתית וקוקי). עבור הזהות המועדפת נחשפה אפקט מובהק ($\chi^2=17.96, p=.01$), וגילו כי עבור התלמידים דוברי אנגלית אין הבדל בין ההשתייכות לזהות החברה לזהות המורשת, בעוד שהוריהם מאמינים שילדיהם דיווחו על השתייכות גבוהה יותר לזהות החברה. באשר לדוברי הרוסית, הן התלמידים והן הוריהם דיווחו השתייכות דומה לשתי הזהויות. עבור הזהות העתידית גם נחשף אפקט מובהק ($\chi^2=38.27, p<.001$) וגילו כי עבור תלמידים דוברי אנגלית אין הבדל בין הזהויות בעוד שהוריהם מאמינים שיש להם השתייכות גבוהה יותר לזהות הישראלית. גם אצל תלמידים דוברי הרוסית והוריהם נראה אפקט דומה.

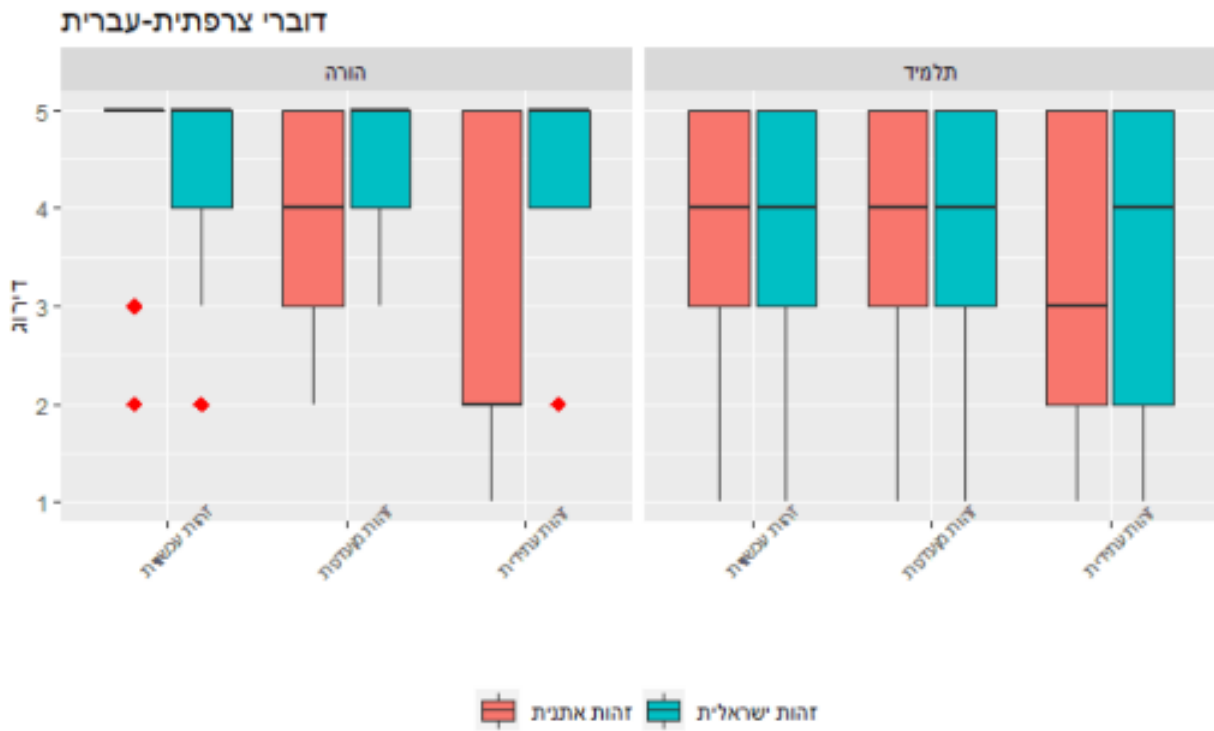
גרף 9 – דירוג זהות בקרב דוברי אנגלית – עברית



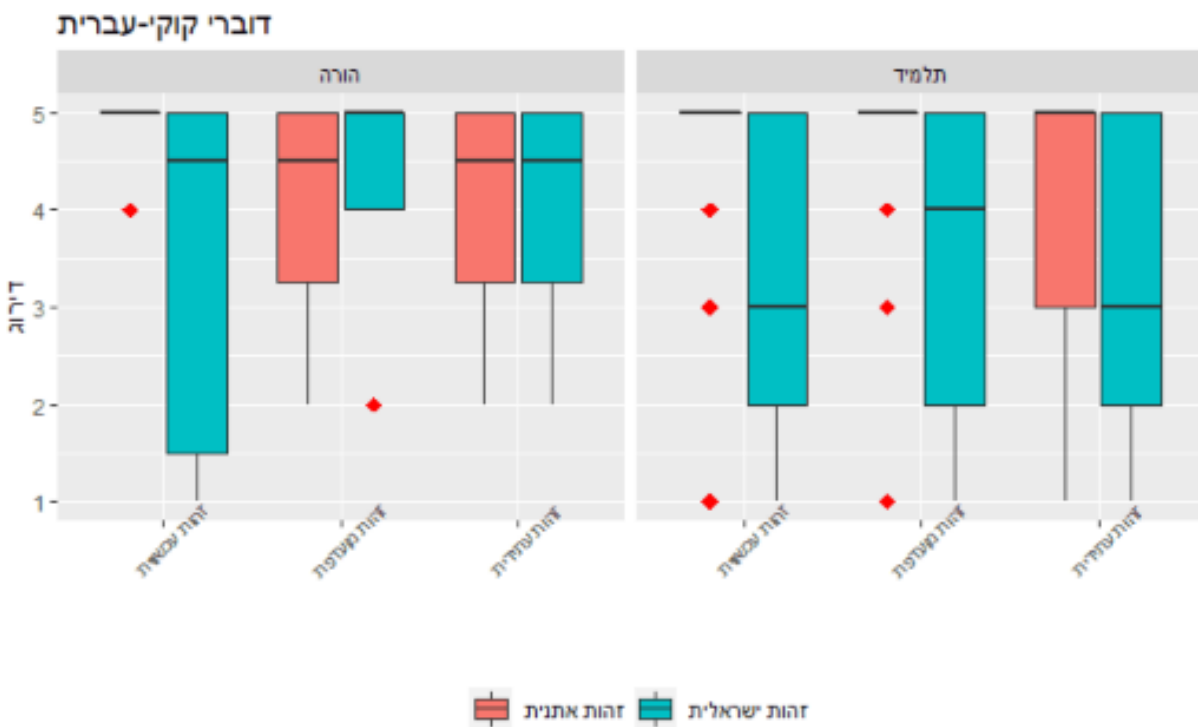
גרף 10 – דירוג זהות בקרב דוברי רוסית – עברית



גרף 11 - דירוג זהות בקרב דוברי צרפתית – עברית



גרף 12 – דירוג זהות בקרב דוברי קוקי – עברית

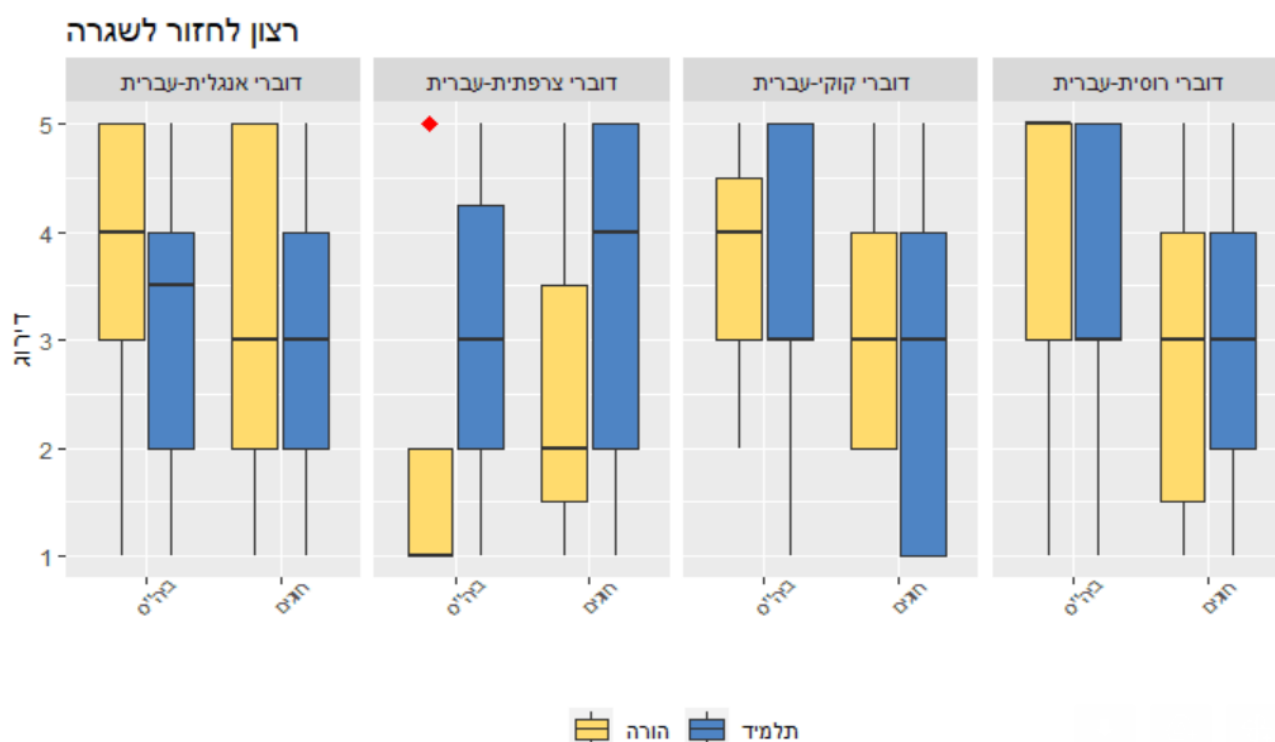


3.3.4 המרכיב הרגשי-חברתי במהלך הלמידה המקוונת

עבור דוברי אנגלית ורוסית נבדק הרצון לחזור לשגרה ונעשתה השוואה בין התלמידים להוריהם.

הרצון לחזור לבית הספר נמצא מובהק ($\chi^2=38.27, p<.001$), בעוד שהרצון לחזור לפעילויות אחר הצהריים לא היה מובהק ($\chi^2=2.02, p=.57$). התלמידים דוברי האנגלית הראו רצון נמוך יותר לחזור לשגרה ולבית הספר מאשר הוריהם ($p=.03$) לעומת התלמידים דוברי הרוסית שדירגו את הרצון לחזור לבית הספר כמו הוריהם ($p=.09$).

גרף 13 – דירוג הרצון לחזור לשגרה תלמידים והורים



בכל הנוגע לאוריינטציה הכיתתית החברתית-רגשית הרצויה של תלמידים והוריהם, מוצגים ממצאים בטבלה 4 וגרף 14. נראה שלא הייתה העדפה מובהקת לאחת מן האסטרטגיות, אך עבודה בקבוצות קטנות קיבלה ניקוד מעט יותר גבוה. עבור דוברי אנגלית ורוסית, נבחנה אינטראקציה של קבוצה*תלמיד מול קבוצה*הורה ולא נמצאה מובהקות.

טבלה 4 – אסטרטגיות רגשי-חברתי

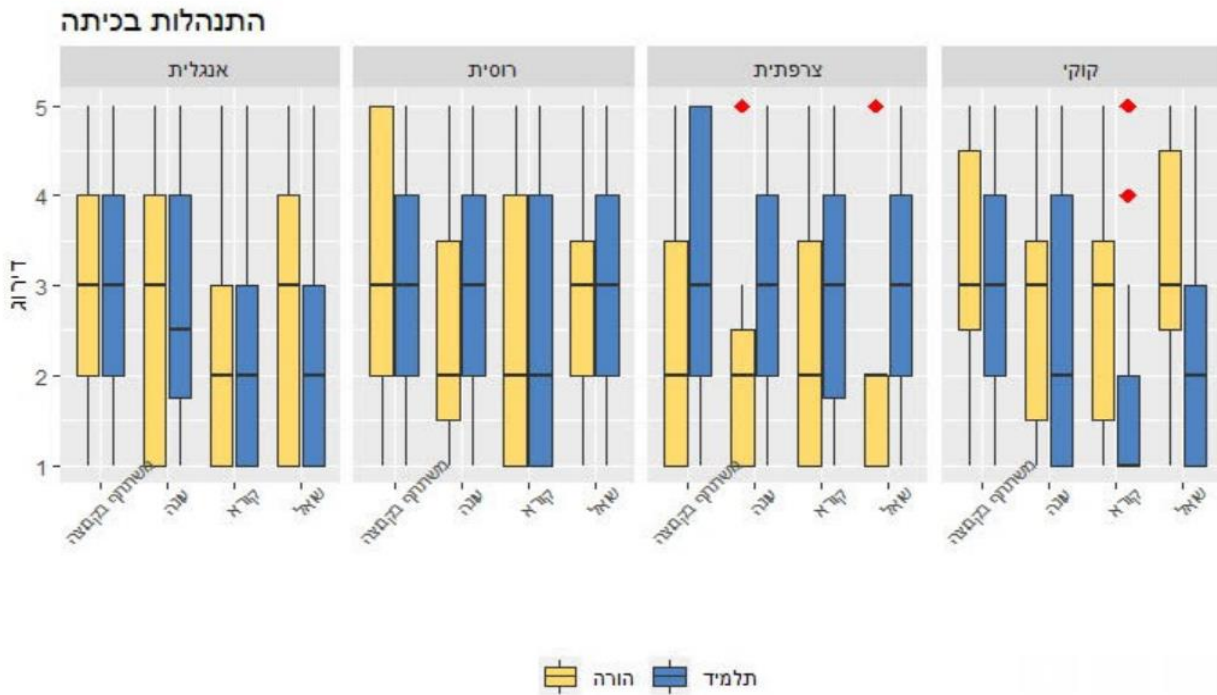
לומד בקבוצות קטנות		קורא בכיתה		עונה על שאלות בכיתה		שואל שאלות בכיתה		
הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	
2.89	2.84	2.35	2.34	2.82	2.70	2.61	2.39	דוברי
(1.37)	(1.22)	(1.44)	(1.40)	(1.43)	(1.35)	(1.42)	(1.19)	אנגלית
2.43	3.15	2.43	2.86	2.14	3.02	2.00	2.80	דוברי
(1.62)	(1.42)	(1.81)	(1.50)	(1.46)	(1.41)	(1.41)	(1.41)	רוסית
3.29	2.74	2.71	1.79	2.71	2.67	3.29	2.21	דוברי
(1.50)	(1.23)	(1.50)	(1.00)	(1.50)	(1.47)	(1.50)	(1.26)	צרפתית
3.30	3.05	2.65	2.48	2.65	3.08	2.78	2.94	דוברי
(1.36)	(1.29)	(1.50)	(1.49)	(1.43)	(1.29)	(1.35)	(1.32)	קוקי

טבלה 5 (וגרף 15) מייצגת את הדירוג ביחס לפדגוגיה מכוונת תלמידים. נמצא מובהקות עבור "השתתפות בשיעורים" של תלמידים דוברי אנגלית ורוסית ($\chi^2=9.23$, $p=.03$). תלמידים דוברי אנגלית דיווחו על יותר השתתפות בשיעור לעומת הוריהם ($p=.006$), בעוד שתלמידים דוברי רוסית והוריהם דיווחו על השתתפות דומה ($p=.22$).

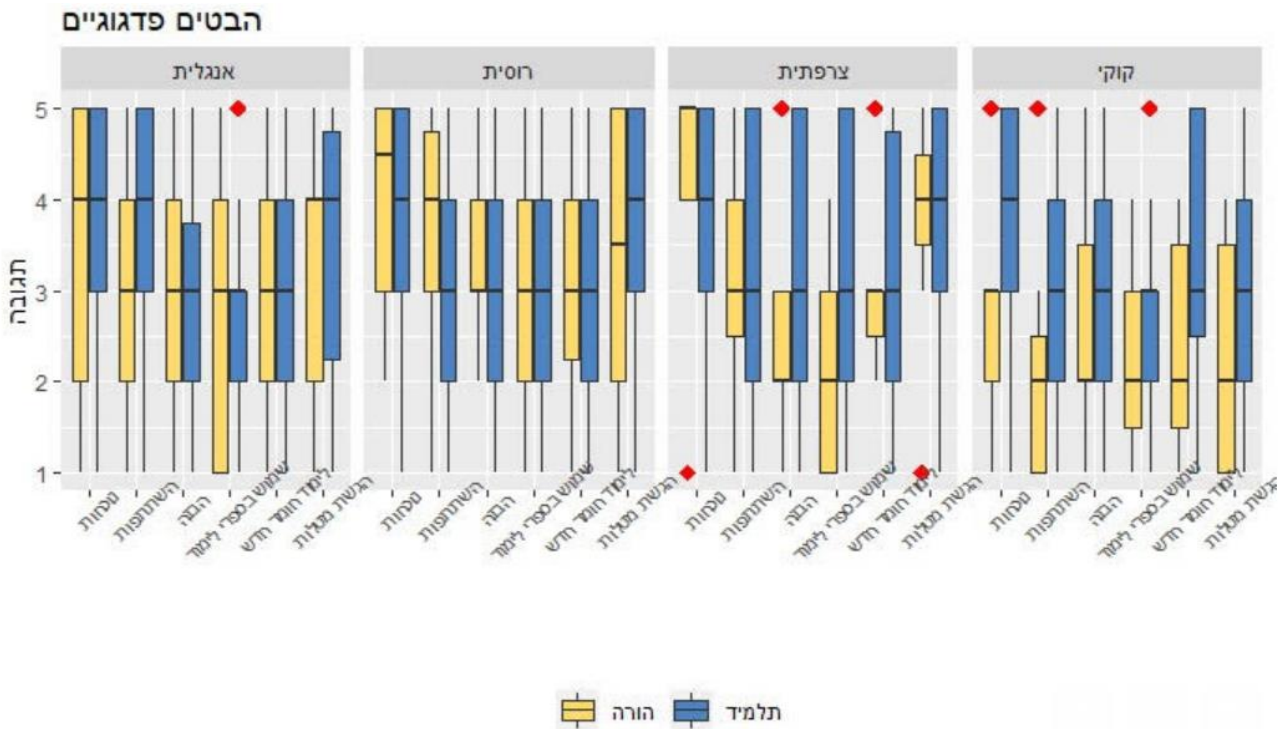
טבלה 5 – פדגוגיה מכוונת תלמידים

הגיש מטלות		למד חומר חדש		הבין את החומר		השתתף בכיתה		נוכח בכיתה		
הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	הורה	תלמיד	
3.25	3.46	2.77	3.07	3.04	2.83	2.89	3.56	3.42	3.69	דוברי
(1.40)	(1.30)	(1.05)	(1.29)	(1.21)	(1.21)	(1.31)	(1.36)	(1.45)	(1.30)	אנגלית
3.55	3.46	3.32	3.17	3.45	3.10	3.59	3.21	4.09	3.79	דוברי
(1.45)	(1.31)	(1.21)	(1.29)	(0.91)	(1.07)	(1.18)	(1.23)	(1.06)	(1.11)	רוסית
3.71	3.62	3.00	3.18	2.57	3.18	3.14	3.41	4.14	3.66	דוברי
(1.38)	(1.40)	(1.00)	(1.40)	(1.27)	(1.40)	(1.35)	(1.43)	(1.46)	(1.31)	צרפתית
2.29	3.23	2.43	3.38	2.71	3.05	2.14	3.10	2.71	3.59	דוברי
(1.38)	(1.31)	(1.27)	(1.33)	(1.38)	(1.17)	(1.46)	(1.19)	(1.38)	(1.27)	קוקי

גרף 14 – דירוג אסטרטגיות חברתי-רגשי תלמידים והורים



גרף 15 – דירוג פדגוגיה מכוונת תלמידים והורים



בטבלה 6 ניתן לראות את דירוגי התלמידים וההורים ביחס לאוריינטציה מכוונת מורים. התוצאות מראים אפקט מובהק בין קבוצות דוברי השפות השונות ($\chi^2=11.70$, $p=.008$). בניתוחי פוסט-הוק של משתנה הקבוצה נמצא שדוברי קוקי דיווחו על יותר עזרה מהמורים לעומת קבוצת דוברי האנגלית ($p=.005$).

טבלה 6 – אוריינטציה מכוונת מורים

קבוצה	עזרת המורה	
	תלמיד	הורה
דוברי אנגלית	2.30 (1.13)	2.15 (1.23)
דוברי רוסיית	2.61 (1.35)	3.43 (0.98)
דוברי צרפתית	3.26 (1.35)	2.00 (1.41)
דוברי קוקי	2.87 (1.30)	3.36 (1.33)

3.4 תוצאות המורים

התקופה שבה נאספו הנתונים הייתה בזמן שבו הוחלט כי הלמידה תתקיים פנים אל פנים. השגרה הייתה רחוקה מתמיד, והוטלו מגבלות רבות על אופן הלמידה בבתי הספר. התקופה לוותה בשינויים ובדרישות חדשות לבקרים, אשר העמיסו על המורים וגרמו לקושי בגיוסם למענה על השאלונים. 71 מורים שלמדו עולים דוברי שפות שונות ענו לשאלונים כנדרש.

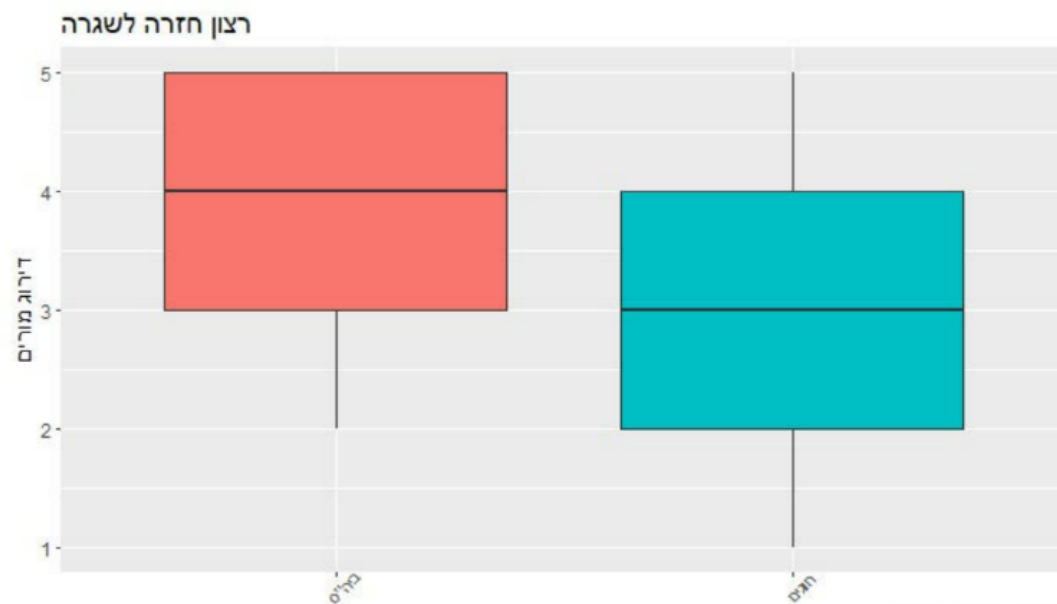
היבט שפתי. מרבית המורים (75%) סברו, כי התלמידים חשופים יותר לשפה העברית בבית הספר מאשר לשפת הבית. עם זאת, השפה שאותה מעדיפים התלמידים הן לדבר והן לקרוא היא שפת הבית. באשר לשפה המועדפת לשיחה עם חברים- 37% מהמורים סברו כי התלמידים מעדיפים לדבר בשפת הבית, 38% סברו כי התלמידים אינם מעדיפים שיחה עם חברים בשפה מסוימת, ו-25% סברו כי השפה המועדפת לשיחה עם חברים היא עברית. 78% מהמורים סוברים כי תקופת הלמידה מרחוק השפיעה לרעה על העברית של התלמידים העולים ולא השפיעה לרעה על שפת הבית שלהם.

היבט זהות. מעל מחצית מהמורים רואים את זהות תלמידיהם כזהות ארצות המוצא (58%). מספר דומה של מורים סבור כי התלמידים אוהבים זהות זו. פחות ממחצית המורים (45%), הגדירו את זהות התלמידים העולים כישראלים, וסברו כי הם אוהבים להיות ישראלים. כשליש מהמורים סוברים כי בעתיד התלמידים יראו את עצמם כ"רוסים", "צרפתים",

"אנגלים/אמריקאים" או "בני מנשה". מעט פחות משני שלישי מהמורים סבורים כי בעתיד התלמידים יגדירו את זהותם כישראלית. מרבית המורים (65%), סבורים כי התלמידים העולים מעוניינים להישמע כדוברי עברית.

היבט חברתי-רגשי. כ-75% מהמורים סברו כי התלמידים העולים היו מעוניינים לחזור לשגרה בתקופת הקורונה כמצוין בגרף 16 (ממוצע 4.01). מתוך 71 המורים שענו על השאלה, 45 ענו כי התלמידים היו בקשר איתם או עם גורם אחר בבית הספר (כגון יועצת, רכזת שכבה וכו'). 71% מהמורים סברו כי הם עודדו מפגשים בין התלמידים בשעות אחר הצהריים. זאת לעומת כ-40% מקרב התלמידים והוריהם: 93% מהמורים ענו כי הם היו בקשר עם תלמידיהם בתקופת הקורונה; מרביתם באמצעות קשר טלפוני ומיעוטם בביקורי בית.

גרף 16- רצון לחזרה לשגרה



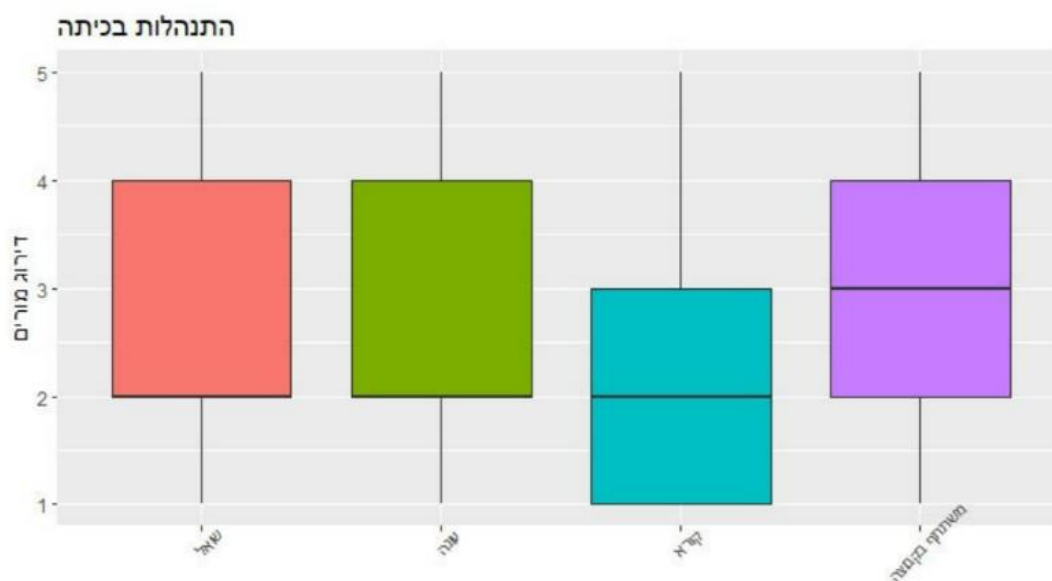
היבט פדגוגי. כמחצית מהמורים (55%) סבורים כי התלמידים הבינו את החומר הנלמד. 45% מהמורים ענו כי התלמידים לא השתתפו במידה המקוונת, 38% ענו כי הם השתתפו במידה בינונית, ורק 17% ענו כי הם השתתפו במידה גבוהה או גבוהה מאוד. באשר לשאלה האם התלמידים רכשו חומר חדש במהלך הקורונה לא הייתה תמימות דעים. סף ממוצע התשובות 3.09. באשר לנוכחות והגשת מטלות המורים סבורים כי מרבית התלמידים לא נכחו ועוד פחות מהם הגישו מטלות. 27% בלבד ציינו נוכחות גבוהה או גבוהה מאוד, ו-20% בלבד ציינו הגשת מטלות במידה רבה או רבה מאוד.

מתשובות רוב המורים עולה, כי התלמידים ניסו להגיע לכל השיעורים (27 מורים). 15 מורים ציינו, כי נוכחות בשיעורים התקיימה בקרב תלמידים אשר היו ערים; אם התלמידים ישנו, הם

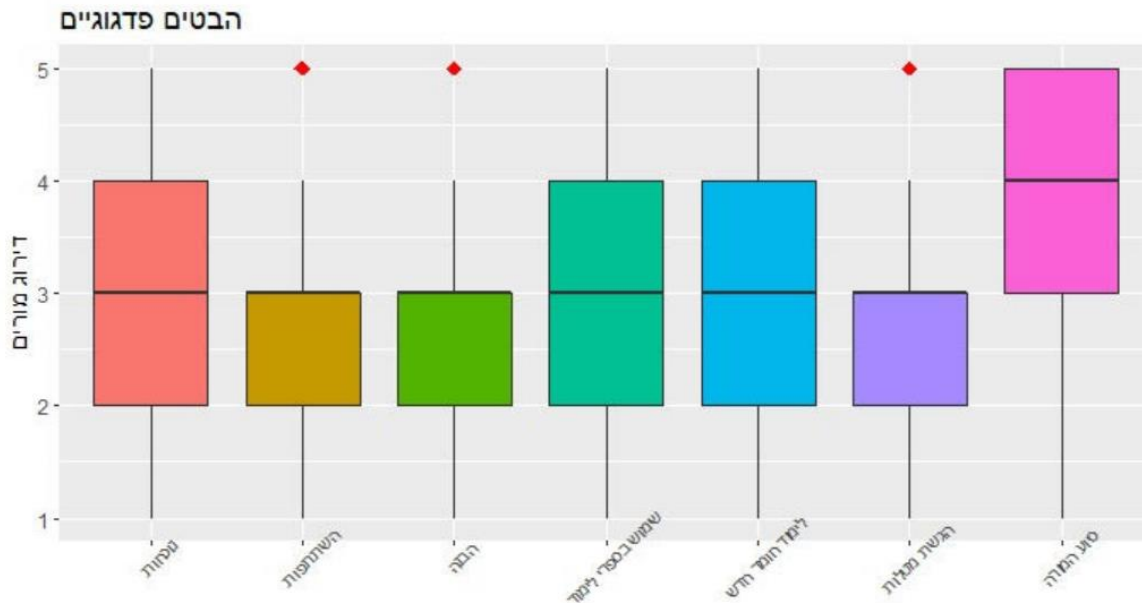
לא הגיעו לשיעורים. 18 מורים ציינו כי התלמידים לא השתתפו במספר שיעורים. שלושה מורים בלבד ציינו כי התלמידים לא הגיעו לשיעורים מפאת קשיים לימודיים.

מרבית המורים ציינו, כי התלמידים לא הגישו עבודות או מספר עבודות; 24 מורים ציינו כי התלמידים לא הגישו מספר עבודות, ו-16 מורים ציינו כי התלמידים לא הגישו עבודות כי היה להם קשה. עם זאת, 17 מורים ציינו את נכונותם של התלמידים להגיש את כל העבודות. על פי שישה מורים, הגשת המשימות נבעה כתלות במידת הערות של התלמידים: אם התלמידים היו ערים, הם הגישו את העבודות/ מבחנים, ואם לא, הם לא הגישו אותם. מורה אחד ציין כי הסיבה לאי הנוכחות בשיעור או לאי ביצוע המטלות נעוצה בכך שלא היה מבוגר אחראי בבית שיעזור לתלמידים מבחינות אלה. שני מורים בלבד ציינו כי התלמידים לא רצו להגיש עבודות. כפי שניתן לראות, כאשר נדרשו המורים להתייחס להשתתפות התלמידים מבחינת תדירות השאלות, מתן התשובות והשתתפות בקבוצה הטווח היה דומה, בעוד שהמורים דווחו על פחות קריאה של התלמידים בכיתה. באופן דומה ניתן לראות בגרף 17 שהמורים מדרגים את הקריאה בשיעור נמוך יותר משאר המרכיבים של התנהלות בכיתה שמשתקף בדירוגים הנמוכים של התלמידים והוריהם ביחס לשאלות אלו.

גרף 17- התנהלות הכיתה



בגרף 18 ניתן לראות שהמורים דירגו את מרכיב של הסיוע על ידי המורה הכי גבוה בהיבטים הפדגוגיים ולאחר מכן הנוכחות, שימוש של ספרי לימוד ולימוד חומר חדש של התלמידים. מרכיב זה נמצא חשוב גם בתשובות התלמידים וההורים. כלומר, גם בלמידה מקוונת החשיבות של תשומת לב המורה ועזרתו חשובה ואף הכרחית לתהליך הלמידה.



היבט טכנולוגי. כ-10% מהמורים ענו כי אינם יודעים האם לתלמידים העולים יש גישה למחשב, טלפון חכם או תשתית אינטרנט. 20% מהמורים לא ידעו האם לתלמידיהם פינת למידה שקטה בביתם. מרבית המורים (75%) סבורים כי ניתן להשתמש בטכנולוגיה לקידום מיומנויות שפה של תלמידים עולים. 40% סבורים כי השימוש בטכנולוגיה תרם למצבם החברתי של תלמידיהם, אחוז זה מהמורים ענו כי עמדות התלמידים העולים בנוגע לשימוש באמצעים דיגיטליים השתנה לטובה ואילו רבע מהמורים סבורים כי תקופת הקורונה השפיעה לרעה על השימוש של תלמידים עולים באמצעי המדיה.

המחקר המדווח כאן, עונה על צרכי השעה בבואו לבחון באמצעות שאלונים אישיים את האתגרים שמציבה הלמידה המקוונת בפני התלמידים העולים במערכת החינוך (מיסודי ועד תיכון) ולהעריך פתרונות חדשניים מקוונים להתערבות נרטיבית דו-לשונית הניתנים ליישום עם הכניסה לבית הספר היסודי. בתוכנית הנבנית עבור תלמידים אלה יש מקום להתייחס לתרבות ולשפת הבית שלהם, המשפיעות על רכישת השפה והקריאה בעברית על מנת לקדם בכל אחד מתחומי השפה בהתאם לרמה ההתחלתית שלהם. דוגמה לכך מוצגת במחקר ההתערבות המוצג בפרק הבא.

נמצא, כי קיימים הבדלים בין קבוצות השפה השונות בין הורים ותלמידים וביניהם לבין המורים. **בהיבט החשיפה לשפה** נמצא כי בכל ארבע קבוצות השפה נחשפו יותר לעברית בזמן בית הספר וכל השפות למעט קוקי נחשפו יותר לשפת הבית לאחר בית הספר. בנוסף נמצאו הבדלים בין ההורים לתלמידים ובין קבוצות השפה (אנגלית ורוסית). בהיבט העדפת השפה מצאנו כי בעוד תלמידי אנגלית, רוסית וצרפתית מעדיפים לדבר בשפת הבית ולא בעברית, תלמידי קוקי מעדיפים לדבר בעברית ולא בשפת האם שלהם. נמצאו הבדלים בין תלמידים והורים בחלק מהפרמטרים

להעדפת שפה בהם ההורים סברו כי יש העדפה לשפת הבית (דיבור עם חברים וקריאה). המורים סברו כי תלמידיהם העולים נחשפו לעברית בבית הספר, מעדיפים לשוחח ולקרוא בשפת הבית ומרבית המורים סברו כי תקופת הלמידה מרחוק השפיעה לרעה על העברית של התלמידים העולים אך לא על שפת הבית. גם בהיבט הזהות נמצאו הבדלים בין שלוש קבוצות השפה לקוקי. כך בעוד תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית רואים עצמם כישראלים וגם כאנגלים/רוסים/צרפתים באופן דומה. תלמידי קוקי רואים את עצמם יותר מכוונים לזהותם מהבית (קוקי). בין ההורים לתלמידים נמצאו הבדלים כאשר ההורים של שתי קבוצות השפה תפסו את זהות ילדיהם כישראלית יותר משל התלמידים עצמם. המורים היו חלוקים בדעותיהם לגבי הזהות העכשווית של התלמידים העולים, אך מרבית המורים סברו כי תלמידיהם יעדיפו את זהותם העתידית כישראלית, וכי הם מעוניינים להישמע דוברי עברית.

בהיבט **חברתי-רגשי והפדגוגי** כלל התלמידים גילו רצון לחזור לשגרת בית הספר ורצון פחות מזה לחזרה לשגרת פעילות בלתי פורמלית. התלמידים דוברי האנגלית הראו פחות רצון לחזור לשגרה מהוריהם בניגוד לתלמידים ולהורים דוברי הרוסית. לא נמצאה אסטרטגיה חברתית-רגשית ופדגוגיה מכוונת מועדפת על התלמידים או הוריהם אם כי הייתה העדפה קלה לעבודה בקבוצות קטנות. כמו-כן, תלמידים דוברי אנגלית דיווחו על יותר השתתפות בשיעור לעומת הוריהם. בנושא עזרה מהמורים לתלמידים דוברי קוקי דווחו על יותר סיוע מתלמידים דוברי שפות אחרות. המורים כולם דיווחו על עצמם כנותנים סיוע ברמה גבוהה ביותר. פערים נמצאו גם בין תפיסות התלמידים וההורים בנושא קשר עם המורה ועידוד פעילות עם חברים.

4. מחקר ההתערבות

הנדבך שיאפשר את קידום עולים מבחינה שפתית-תקשורתית בא לידי ביטוי בכיתות ב-ג במיפן שפתי בשתי השפות ובהתערבות נרטיבית (בשתי השפות כשאפשר), על מנת לבחון התאמות פדגוגיות אפשריות לתמיכה שפתית, רגשית וחברתית בתלמידים עולים (נספח 2). תוצאות ההערכה וההתערבות תשמשנה בסיס לחשיבה משותפת על שימור היכולת לטווח ארוך ועל אפשרויות להתאים את המודל לסיפור אישי ולמבנה נרטיב מורכב יותר לכיתות הגבוהות יותר.

4.1 נבדקים

במחקר השתתפו עשרים ושניים תלמידי כיתות ב' ילידי צרפת, וששה עשר תלמידי כיתה ב' ילידי רוסיה בגילאי 7–8. כולם רכשו L2/עברית כדו-לשוניים עוקבים, כלומר כמי שנחשפו לצרפתית/רוסית מגיל לידה במסגרת הבית, ולעברית – רק בגילאי הכניסה למסגרות חיצוניות. ראו טבלה 7 לפרטים דמוגרפיים.

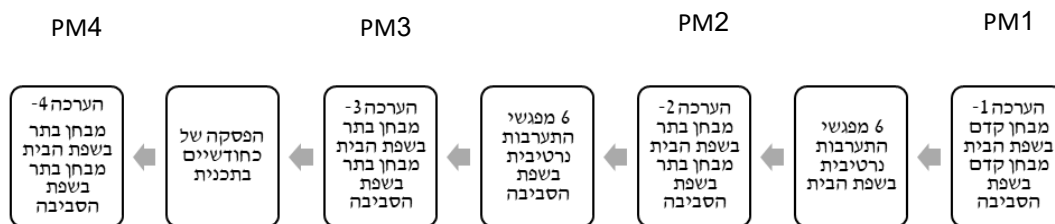
מספר הילדים בבית	השכלת האם (שנים)	גיל עלייה בממוצע (שנים)	גיל ממוצע (חודשים)	נבדקים (בנות)	שפת אם
3.4 (1.4)	15 (2.6)	3.2 (1.74)	83 (5.52)	22 (9)	צרפתית
1.8 (0.63)	13.75 (2.56)	3.8 (1.81)	92 (6.28)	16 (7)	רוסית

גיוס הנבדקים להתערבות אונליין אשר איננה במסגרת בית הספר אינו בררני אלא תלוי בהסכמת ההורים ושיתוף הפעולה שלהם. לכן, למרות הגודל הקטן של הקבוצות, למשתנה זה, יש הרבה מדדים (ראו טבלה 8) עבור כל ילד. בנוסף, הוחלט לא לגייס קבוצת ביקורת שלא עברה את ההתערבות במסגרת הפרוייקט הנוכחי. מאחר ומדובר בתהליך קצר בן מספר שבועות (בעיקר בין המדידה הראשונה לשנייה ולשלישית), אין מקום להניח שמדובר בהתפתחות טבעית. יתר על כן, יש לזכור שבקרב ילדים דו לשוניים יש השוואה פנימית בקרב כל ילד בין שפת האם לשפת הסביבה. בשל כך מקובל במחקרים בכתבי עת יוקרתיים שדווחו על דו לשוניים לא להשתמש בקבוצת ביקורת שלא עברה את ההתערבות (למשל: Spencer et al. 2019; Lugo Neris et al. 2015).

4.2 שיטה

שני בלוקים של שישה מפגשי התערבות (גרף 19) שהותאמו מ- Story Champs (Petersen & Spencer, 2012) הועברו ע"י עוזרי מחקר דוברי שפת אם, תחילה בלוק בשפת הבית/צרפתית/רוסית (שישה מפגשים), ולאחר מכן בלוק ב-/L2 עברית (שישה מפגשים).







גרף 19 – מהלך ההתערבות



לאורך כל תכנית ההתערבות, הילד נחשף ל 20 סיפורים שונים העוסקים כולם בחוויות ימיומיות של ילדים. כל הסיפורים מורכבים מאפיזודה אחת בלבד ומלווים בשש תמונות. לכל סיפור יש מבנה זהה ברמת המקור עם סכמה נרטיבית אחת שלמה: דמות, בעיה, רגש, מטרה, פעולה ותוצאה. בנוסף, לכל סיפור מודגשות שתי מילות מטרה, פעולה אחת ושם תואר אחד. בסופו של התהליך, הילד למד 12 מילים בשפת האם ו12 מילים בשפת הסביבה. התכנית כוללת שישה סיפורים בשפת הבית באורך שנע בין 70 ל-80 מילים ושישה סיפורים בעברית באורך שנע בין 54 ל-74 מילים ללמידת הסכמה הנרטיבית ואוצר המילים. על מנת לאמוד את התקדמות הילד, יש עוד 4 סיפורים בשפת הבית ו 4 סיפורים בעברית שמועברים במהלך מפגשי הערכה (PM).

הכלי מכיל פעילויות מגוונות, על מנת להפעיל ערוצי למידה שונים של הילד, ובכך לעודד את תהליך הזיכרון. לדוגמה, יש עידוד של הערוץ הויזואלי על ידי התאמה בין סמלים המתאימים לכל מרכיב הסיפור והתמונה שלו כפי שניתן לראות בתמונה 1 ותוך כדי הילד מתבקש לשחזר את החלק המתאים לסמל. כל עמודה בטבלה מציינת שלב של הסכמה הנרטיבית.

תמונה 1: דוגמה של סיפור עם התאמה בין התמונה, הסמל והמילולי של הסיפור.

					
Un jour, Eyal participait à une course à l'école.	Ses jambes se mirent à trembler car elles commençaient à se fatiguer.	Eyal était inquiet car ses jambes tremblaient et il n'avait presque plus d'énergie.	Il voulait remporter la course.	C'est alors qu'il regarda les personnes qui étaient sur le côté. Elles l'encourageaient en criant "Allez Eyal ! Tu vas y arriver ! Tu es robuste! "	Quand Eyal les entendit, il se senti robuste et il remporta la course. Il était très fier de sa victoire.

ההתערבות נערכה באופן מקוון בקבוצות של 3-4 ילדים. שישה מרכיבי סיפור (דמות, בעיה, תחושה, מטרה, ניסיון, תוצאה) ו-24 מילים חדשות (12 בכל שפה) נלמדו בהתערבות. הכישרים הנרטיביים נבדקים גם ברמת ההבנה וגם ברמת ההפקה על ידי מטלת שחזור ושאלת שאלות על הסיפור, וגם דרך העשרת אוצר המילים. בנוסף, תוכנית ההתערבות בודקת גם את רמת המיקרו על ידי ספירת המבעים (C-units) ואורכן וגם מספר וסוגי המילים. התקיימו ארבעה מפגשי הערכה למעקב אחר התקדמות (PM=progress monitoring) שכללו סיפור חדש והגדרת מילות מטרה בכל אחת מהשפות: (1) לפני התערבות (PM1; 2) לאחר התערבות בשפה הצרפתית; (3) PM3 לאחר התערבות בשפה העברית; ו-4) שישה שבועות לאחר 12 מפגשי ההתערבות PM4.

4.3 תוצאות ההתערבות

בחלק זה נדווח על השפעותיה של ההתערבות על כישרים נרטיביים ברמת המיקרו וברמת המקרו בקרב ילדים דו-לשוניים דוברי צרפתית ועברית ורוסית ועברית שהתפתחותם השפתית תקינה. אנו מתעניינים במיוחד בהעברה בין שפות של כישורי שפה בין שפת הבית /צרפתית או רוסית לשפת החברה/עברית כתוצאה מההתערבות. התוצאות מדווחות עבור כל אוכלוסיה בנפרד.

4.3.1 דוברי צרפתית-עברית

התוצאות הראו שעבור כל המדדים שנבדקו, הילדים ביצעו ביצועים טובים יותר בשפת הבית/צרפתית מביצועיהם בשפת החברה/ עברית במבחני סינון. טבלה 8 מציגה את הסטטיסטיקה התיאורית (ממוצע וסטיית תקן) של ציונים אשר ניתנו עבור כל מפגש הערכה (PM) בכל אחת מהשפות כדי להעריך את הכישרים בכל שפה בנפרד ועל מנת להעריך את תהליך ההעברה בין

שתי השפות. ציונים אלו מאפשרים לענות על שאלות המחקר, הבדקות את השפעת תכנית ההתערבות על היכולת הנרטיבית ברמת המקור (הבנה והפקה), וברמת המיקרו, וכן את השפעתה על היקף אוצר המילים.

טבלה 8 - ממוצעים של ציוני שחזור הסיפור של 4 מבדקי הערכה ועבור כל שפה (N=22)

PM4	PM3	PM2	PM1	שפה	
רמת המאקרו (ממוצעים מתוך 12 נקודות)					
10.77 (1.74)	9.86 (1.52)	9.41 (1.74)	8.23 (2.07)	צרפתית	הבנה
9.82 (2.04)	10.09 (2.52)	9.5 (2.74)	10.41 (2.91)	עברית	
8.18 (2.22)	6.77 (2.1)	7.73 (2.57)	6.77 (2.48)	צרפתית	הפקה
7.36 (1.94)	7.5 (1.79)	8.18 (2.42)	7.36 (3.1)	עברית	
רמת המיקרו (ממוצעים לכל אחד מהמדיים מלבד 'סוגי מילים' אשר חושב ע"י חלוקת מספר מילים שונות בסה"כ מילים בכל נרטיב)					
67.95 (22.58)	79.73 (22.3)	68.55 (17.4)	64.27 (26.04)	צרפתית	מספר מילים
58.41 (18.7)	58.32 (24.27)	54.48 (17.34)	42.04 (14.93)	עברית	
36.23 (8.91)	43.5 (9.76)	39.23 (8.09)	35.86 (12.55)	צרפתית	סוגי מילים
37.41 (7.97)	36.95 (10.15)	34.52 (7.61)	27.79 (10.57)	עברית	
9.55 (2.55)	8.45 (2.44)	8.45 (2.44)	8.18 (3.33)	צרפתית	מספר המבנים
11.64 (4.72)	11.64 (5.91)	9.72 (3.82)	7.92 (2.86)	עברית	
3.85 (0.66)	5.30 (1.06)	4.78 (0.92)	4.62 (0.92)	צרפתית	אורך המבע
3.59 (1.14)	3.58(1.16)	3.81(0.92)	3.75 (1.49)	עברית	
אוצר מילים (ממוצעים מתוך 24 נקודות)					
26.27 (7.24)	23.41(6.25)	22.23 (7.6)	15.87 (4.11)	צרפתית	
16.41 (8.85)	15.09 (8.83)	12.18 (8)	8.24 (6.04)	עברית	

הערות: ממצאים מובהקים מסומנים בכתב בולט, n=22.

מבחני T-test נעשו בין הציונים על מנת לבדוק את רמת המובהקות שנקבעה לפי תיקוני בונפרוני, הקובע שיש לחלק את רמת המובהקות של 0.05 למספר השוואות שנעשו (Armstrong, 2014) במקרה שלנו נעשו 3 השוואות של ציונים (בזוגות של כל מפגש הערכה), ובכך רמת המובהקות הנקבעת היא 0.016.

הבנה

על מנת לוודא שהילדים מכירים את המבנה הסיפורי (רמת המקור), הם נדרשו לענות על שאלות הבדקות את הבנת הסיפור ששמעו במהלך מפגש ההערכה. טבלה 2 מייצגת את הממוצעים עבור מאפייני הנרטיב בהבנה (שישה מרכיבי הסיפור – דמות, בעיה, רגש, מטרה, פעולה, תוצאה).

ברמת המקור, הממוצעים הכללים נמוכים יותר בצרפתית מאשר בעברית ב-PM1. ניתן לייחס את ההבדל הזה לעובדה שזו הייתה פעם ראשונה שהילדים התמודדו עם מטלה כזו. בעקבות ההתערבות בשפת הבית/צרפתית, אלמנטי הדמות והתוצאה הובנו יותר בעברית. לאחר ההתערבות בעברית נמשך השיפור בהבנת הדמות לא שינוי במרכיבים האחרים. שישה שבועות לאחר סיום שתי ההתערבויות, לא נמצאו שיפורים נוספים בהבנה בעברית. עבור הצרפתית, השוואה בין הפעולה לאחר ההתערבות בעברית (PM3) ובין חודשיים לאחר ההתערבות (PM4) מראה עלייה בהבנת הפעולה עם אפקט בינוני

$t(22)= 2.925, p=0.004, d=0.624$, כשהממוצע עולה מ 0.95. בסיום ההתערבות ל 1.45 ששה שבועות מאוחר יותר.

טבלה 9 - ממוצעים (וסטיית תקן) של כל מאפייני הנרטיב בהבנה (22 נבדקים)

עברית				צרפתית				
PM4	PM3	PM2	PM1	PM4	PM3	PM2	PM1	
1.64(0.49)	1.55(0.60)	1.23(0.87)	1.09(0.68)	1.55(0.60)	1.64(0.66)	1.41(0.85)	1.5(0.60)	דמות
1.32(0.72)	1(0.60)	1.45(0.31)	1.73(0.63)	1.55(0.60)	1.27(0.55)	1.45(0.80)	0.86(0.64)	בעיה
1.77(0.42)	1.77(0.53)	1.68(0.72)	1.86(0.47)	2(0)	2(0)	1.68(0.80)	1.59(0.80)	רגש
1.32(0.78)	0.95(0.38)	1.32(0.72)	1.36(0.66)	1.5(0.51)	1.32(0.57)	1.23(0.43)	0.73(0.55)	מטרה
0.64(0.58)	1.09(0.43)	1.05(0.56)	1.5(0.63)	1.45(0.51)	0.95(0.72)	1.36(0.49)	0.91(0.97)	פעולה
1.23(0.61)	1.36(0.80)	1.32(0.72)	0.95(0.90)	0.73(0.70)	0.68(0.78)	0.41(0.67)	0.73(0.70)	תוצאה
1.91(0.43)	1.91(0.43)	1.91(0.43)	1.91(0.43)	2(0)	2(0)	1.86(0.47)	1.91(0.43)	רגש סופי

הפקה

על מנת להעריך את הכישורים הנרטיביים של הילדים ברמת המקור, הם התבקשו לשחזר את הסיפור במהלך מפגש ההערכה. בהשפעת ההתערבות על רמת המקור נצפה שיפור בהבנה ובהפקה ברמה הכללית בצרפתית לעומת שיפור ממוקד יותר בסכמה הנרטיבית בעברית. לגבי השפה צרפתית, נראה שיש הבדל מובהק, המעיד על שיפור בהבנת הסיפור בין מפגש ההערכה שלאחר ההתערבות בעברית (PM3) ובין המפגש שנערך חודשיים לאחר תהליך ההתערבות (PM4) ($t(22)= 2.66, p=0.007$) עם אפקט בינוני ($d=0.568$). טבלה 10 מייצגת את הממוצעים של ההפקה עבור כל מאפייני הנרטיב (שישה מרכיבי הסיפור). לגבי הצרפתית, מבחן Paired Base T-test מראה שנצפה שיפור מובהק בין המפגש PM3 למפגש PM4 ($t(22)= 2.623, p=0.008$)

עם אפקט ברמה בינונית ($d=0.559$). במילים אחרות, הילדים משחזרים טוב יותר את הסיפור לאחר תהליך עיבוד. מבחן Paired Base T-test בעברית אינו מראה שההבדלים בין הציונים מובהקים ביכולת לשחזר סיפור ככלל, ניתן לראות הבדלים מובהקים לגבי כמה מאפיינים של הסכמה הנרטיבית לגבי שפה זו. כך למשל הפקת דמות ותוצאה השתפרו כבר בעקבות ההתערבות בצרפתית, ואילו האלמנטים של הרגש הופקו יותר בסיפורי L2/עברית ששה שבועות מתום ההתערבות, בהשוואה ליכולות מיד לאחר ההתערבות.

טבלה 10 - ממוצעים (וסטיית תקן) של כל מאפייני הנרטיבי בהפקה)

עברית				צרפתית				
PM4	PM3	PM2	PM1	PM4	PM3	PM2	PM1	
1.5(0.60)	1.45(0.60)	1.59(0.67)	1.18(0.73)	1.32(0.48)	1.5(0.51)	1.41(0.59)	1.5(0.67)	דמות
1.36(0.66)	1.86(0.47)	1.77(0.43)	1.64(0.73)	1.36(0.58)	1.14(0.56)	1.23(0.92)	1(0.76)	בעיה
1.23(0.97)	0.5(0.86)	0.64(0.95)	1.05(0.99)	1.09(1.02)	0.91(1.02)	0.91(1.09)	0.86(0.99)	רגש
0.32(0.72)	0.27(0.45)	0.5(0.74)	0.27(0.70)	0.86(0.67)	0.45(0.67)	0.59(0.80)	0.36(0.58)	מטרה
1.09(0.53)	1.45(0.51)	1.32(0.64)	1.36(0.85)	1.5(0.81)	1.23(0.81)	1.64(0.58)	1.55(0.74)	פעולה
1.64(0.49)	1.55(0.67)	1.55(0.60)	1.32(0.84)	0.91(0.82)	1(0.82)	1.05(0.84)	1.14(0.64)	תוצאה
0.23(0.612)	0.41(0.80)	0.82(1.01)	0.55(0.91)	1.14(0)	0.55(0.91)	0.91(1.02)	0.36(0.79)	רגש סופי

על מנת להעריך את רמת המיקרו של הילדים, נבדקו כמה מדדים מהסיפור ששוחזרו במבדקים. ברמת המילה הוערך מספר המילים ומספר סוגי מילים שחושב על ידי חלוקת מספר מילים שונות בסך הכול המילים בכל נרטיב. נוסף על כך, ברמת המשפט, הוערך מספר C-units והאורך הממוצע של כל C-units שהם מדדים מורפולוגיים מורכבים. מבע (C-unit) מוגדר כיחידה עצמאית של משפט שיכולה להיות פשוטה או מורכבת ברמה התחבירית. שני המדדים האלו, מספר המבעים ואורכם, משקפים את המורכבות של המשפט וארגונו. הערכת הלקסיקון מאפשרת לזהות ילדים בעלי כישורים שפתיים גבוהים ונמוכים, ומספר ה-C-units יכול לשמש כאינדיקציה להתאמת הגיל הכרונולוגי לגיל הלשוני.

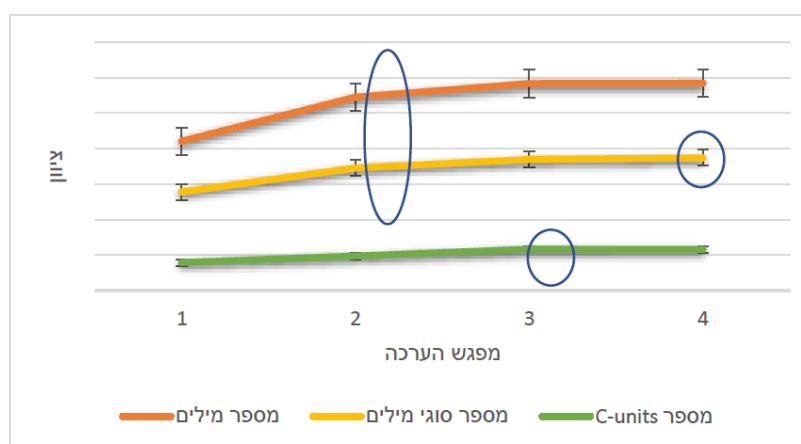
השוואת הציונים בשפה הצרפתית בין המפגש שלפני התכנית (PM1) למפגש שנעשה לאחר ההתערבות בעברית (PM3) מראה שיפור עם אפקט בינוני במספר סוגי המילים ($d=0.539$, $t(22)=2.53$, $p=0.01$), שמופיעות בסיפור והאורך הממוצע של C-units ($d=0.519$, $t(22)=2.381$, $p=0.01$), בשפה העברית נצפה שיפור במספר המילים ($d=0.694$, $t(22)=3.254$, $p=0.002$),

מספר סוגי המילים ($d=0.694$, $t(22)=3.251$, $p=0.002$) ומספר ה־ C-units ($d=0.674$, $t(22)=3.16$, $p=0.002$), שלושתם עם אפקט בינוני. במילים אחרות, נצפה שיפור גם ברמת המילה וגם ברמת התחביר בשתי השפות בעקבות תכנית ההתערבות.

בשפה העברית, נצפה שיפור בהשוואת הציונים לפני התכנית והציונים שלאחר תקופת עיבוד של שישה שבועות, השיפור נצפה במספר המילים ($t(22)=4.017$, $p=0.001$) עם אפקט חזק מאוד ($d=1.340$) ומספר ה־ C-units ($t(22)=3.008$, $p=0.002$) עם אפקט בינוני ($d=0.789$).

השוואת הציונים במדדים בין מפגש הערכה למפגש העוקב מראה שנצפתה ירידה בשפה הצרפתית בעקבות ההפסקה בת החודשיים לגבי מספר סוגי מילים ($d=0.624$, $t(22)=2.924$, $p=0.004$) ואורך ה־ C-units ($d=1.446$, $t(22)=5.708$, $p=0.001$) זאת, בשונה מן התוצאות בעברית, שבהן נצפו כמה שיפורים. נצפה שיפור לאחר תכנית התערבות בצרפתית ($d=1.347$, $t(22)=3.909$, $p=0.001$) מספר המילים ($t(22)=2.596$), המפגש בין המפגש בסיום התכנית ($d=1.022$, $p=0.009$) המשך שיפור בין המפגש בסיום התכנית ($d=1.502$, $t(22)=7.044$, $p=0.001$) (PM4) השפעת התכנית הייתה בעלת אפקט חזק מאוד גם ביחס למספר המילים וגם ביחס למספר סוגי המילים. מעניין לראות שתכנית ההתערבות בצרפתית יצרה שיפור בשפה העברית ברמת המילה, מה שמראה העברה ברמת המיקרו מהצרפתית לעברית. אבל במהלך התכנית בעברית לא נצפה שיפור בשפה הצרפתית, ובכך המעבר ברמת המיקרו הוא בכיוון צרפתית-עברית.

גרף 20 - ציון ממוצע במדדי רמת המיקרו עבור כל מפגש הערכה בשפה העברית



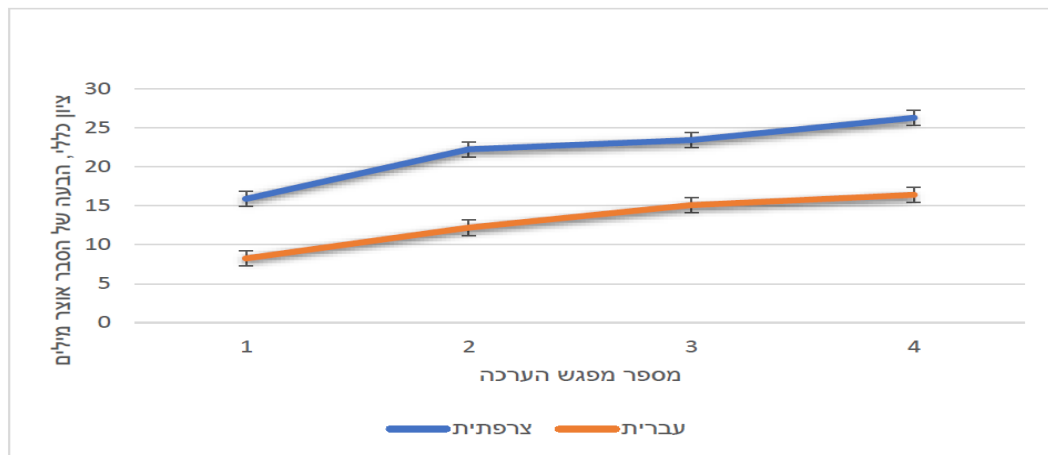
*האליפסות בגרף מציינות את הציונים שהראו הבדל מובהק בין ה־ PM לבין ה־ PM הקודם.

אוצר המילים

עבור אוצר מילים, לאחר התערבות בצרפתית נלמדו 7 מילים שנלמדו בצרפתית מה שמראה על שיפור באותה השפה. לעומת זאת, 3 מילים נלמדו בעברית ומראות שיפור לאחר התערבות בעברית. תוצאות

אלו לא כוללות את העברה בין השפות ויש לקחת בחשבון שההתערבות בעברית יכולה להיות מושפעת מהצרפתית ומשפיעה עליה עקב העברה בין השפות. לדוגמה, 4 מילים שנלמדו בעברית הראו שיפור בשפה הצרפתית לאחר ההתערבות בעברית או חודשיים לאחר מכן. מהשפה הצרפתית היתה העברה של 2 מילים לשפה העברית, זאת אומרת היה בהן שיפור למרות שלא היתה התערבות בעברית עבורן. על מנת להציג את הדפוסים השונים של הלמידה בין הצרפתית לעברית, מיוצגות בגרף 2 מגמות השיפור של תהליך רכישת אוצר המילים. לפני כל התערבות (, $t(22)=4.754$, $p=0.001$), אחרי ההתערבות בצרפתית ($t(22)=5.581$, $p=0.001$) ואחרי ההתערבות בעברית (, $t(22)=4.165$, $p=0.001$) וגם חודשיים לאחר ההתערבות (, $t(22)=5.594$, $p=0.001$) מבחני Paired Base T-test מראים שהרמה בצרפתית גבוהה יותר מהרמה בעברית, ובכך הצרפתית היא השפה החזקה שלהם, כפי שנצפה בסינון.

גרף 21 - דפוסים למידה של מילות מטרה לפי כל שפה



חלוקת המדגם לקבוצות לפי גיל החשיפה לעברית בפעם הראשונה (AOB- age of onset) (bilingualism) מראה אינטראקציה בין הציונים של מפגשי הערכה לבין הקבוצות בעיקר ברמת המיקרו עבור מספר המילים, מספר סוגי המילים ומספר ה C-units בשפה הצרפתית. לגבי מספר המילים ומספר סוגי המילים, רואים דפוסים דומים. הקבוצה שנחשפה מאוחר (קבוצה 3 המורכבת מ-7 ילדים- גיל חשיפה אחרי 47 חודשים) לא מראה הבדל מובהק בין הציונים של מפגשי הערכה. הקבוצה הראשונה (גיל חשיפה עד גיל 23 חודשים ומורכבת מ-6 ילדים) מראה שיפור לאחר התערבות בצרפתית (PM2) והקבוצה השנייה (בין גיל 24 ל 47 חודשים ומורכבת מ-9 ילדים) מראה שיפור לאחר התערבות בעברית שלא נשמר לאורך הזמן. לגבי מספר ה C-units, הקבוצה הראשונה מראה שיפור חודשיים לאחר סיום התכנית (PM4) ושאר הקבוצות לא מראות הבדל לאורך כל התכנית. הופיעו השפעות העברה דו-כיוונית, משפת הבית/צרפתית ל-2/עברית ברמת המיקרו, רמת המיקרו ואוצר המילים, אך ההשפעה ההפוכה נצפתה עבור אוצר המילים בלבד. חלוקת המדגם לקבוצות אפשרה לזהות העברה דו-כיוונית עבור מספר המילים ומספר סוגי המילים

לקבוצה שנחשפה לעברית בפעם הראשונה בין גילאי 24 ל 47 חודשים. התוצאות מראות את נחיצותו של מחקר עתידי שיקח את משתנה גיל החשיפה לעברית בחשבון בבניית הקבוצות.

4.3.2 דוברי רוסית-עברית

בשל אי שיתוף פעולה של ההורים לא ניתן היה לסיים את ההתערבות בעברית עבור דוברי הרוסית-עברית ולכן עבור דוברי רוסית-עברית, נדווח רק על השפעת ההתערבות ברוסית בין ההערכה הראשונה לשניה ברוסית ובעברית.

הפקה

על מנת להעריך את הכישורים הנרטיביים של הילדים ברמת המאקרו, הם התבקשו לשחזר את הסיפור במהלך מפגש ההערכה. בשונה מדוברי הצרפתית, בקרב הנבדקים במדגם זה (קטן מהרצוי), נצפתה שליטה טובה יותר בכישורי הסיפור בעברית מאשר בשפה הרוסית, בשתי נקודות המדידה. אנובה דו-כיוונית הראתה השפעה מובהקת לשפת ההערכה $F(1,60) = 18.49, p < 0.001$ ממצא המשקף את ההשפעה של מערכות החינוך על כישורים אלו, ואת ממצאי המחקר החברתי. כמו כן נמצאה אינטראקציה בין שפת ההערכה לנקודות המדידה $F(1,60) = 4.62, p = 0.035$ המשקפת התקדמות שונה בעקבות ההתערבות ברוסית על שתי השפות. בהשפעת ההתערבות על רמת המאקרו נצפה שיפור בהפקה בעברית ($t(15) = 2.11, p = 0.026$) שנבע בעיקר בעליה בשימוש ב'מטרה' בין ההערכה הראשונה לשניה ($t(15) = 5.08, p < 0.001$). לגבי השפה הרוסית, לא נמצא הבדל מובהק בין שתי ההערכות ברמה הכללית ($t(15) = 0.22, p = 0.41$), אך נצפתה עליה כמעט מובהקת בציון ה'רגש' הסופי ($t(15) = 1.53, p = 0.068$). ממצאים אלו מעידים על שיפור בהפקת הסיפור בעברית בעקבות חשיפה למבנה הסיפור בהתערבות ברוסית. טבלה 11 מייצגת את הממוצעים של ההפקה עבור כל מאפייני הנרטיב (שישה מרכיבי הסיפור) בשתי ההערכות. ניתן לראות שהילדים שחזרו טוב יותר את הסיפור בעברית לאחר ההתערבות ברוסית כשהם מראים היכרות עם המאפיינים של הסכמה הנרטיבית שהושפעה ישירות מהדגשים של ההתערבות ובעיקר של ה'מטרה' שמבחינת רכישה אחרונה ולא הופיעה כמעט בהערכה הראשונה. באשר להתערבות ברוסית, גם כאן נראה שיפור באלמנט 'רגש' הסופי בהשוואה לתחילת ההתערבות ושיפור לא מובהק באלמנט 'מטרה'.

טבלה 11 - ממוצעים (וסטיית תקן) של כל מאפייני הנרטיבי בהפקה

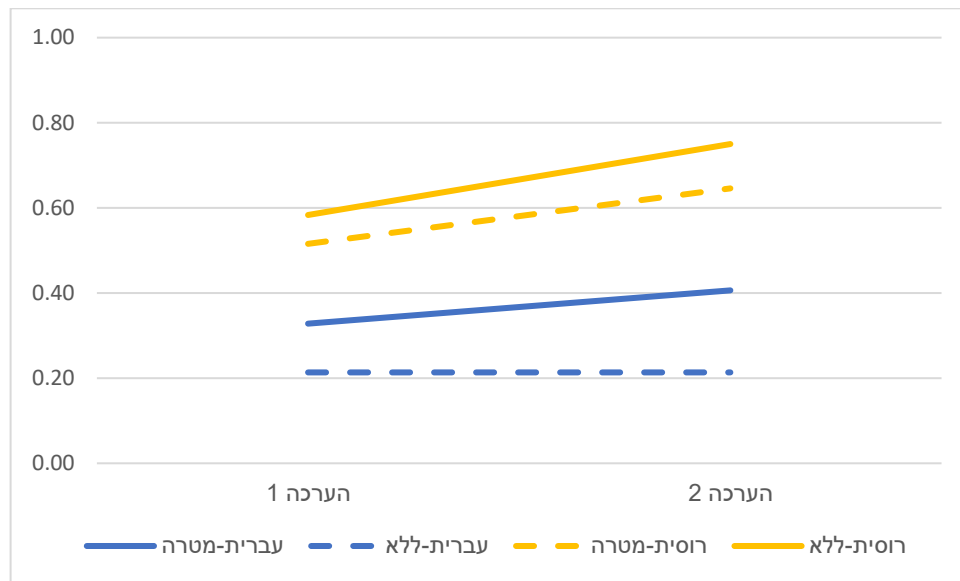
עברית		רוסית		
PM1	PM2	PM1	PM2	
1.44 (0.63)	1.73 (0.45)	2 (0)	1.88 (0.34)	דמות
1.6 (0.62)	1.67 (0.48)	1 (0)	1 (0)	בעיה
0.67 (1)	0.67 (0.96)	0.75 (0.45)	0.44 (0.51)	רגש
0.2 (0.40)	1.27 (0.95)	0.69 (0.48)	0.81 (0.40)	מטרה
1.53 (0.81)	1.67 (0.60)	0.94 (0.25)	1 (0)	פעולה
1.47 (0.89)	1.6 (0.63)	0.94 (0.25)	0.87 (0.34)	תוצאה
0.27 (0.68)	0.27 (0.68)	0.19 (0.40)	0.44 (0.51)	רגש סופי

אוצר המילים

עבור אוצר מילים שנבדק, נמצא אוצר מילים רחב יותר ברוסית מאשר בעברית לפני ההתערבות, כשההתערבות ברוסית תרמה לשיפור בשתי השפות. אנובה דו-כיוונית הראתה השפעה של שפת ההערכה $F(1,60) = 90.96, p < 0.001$ ושל נקודת ההערכה (לפני ההתערבות ברוסית ולאחריה) $F(1,60) = 7.26, p = 0.009$ ללא אינטראקציה בין שפה למועד ההערכה. מכאן ניכר שעצם החשיפה להתערבות מבוססת אוצר מילים בשפה אחת מבססת את אוצר המילים בשתי השפות כך שיש העברת ידע משפה לשפה.

גרף 22 מציג את מגמות השיפור של תהליך רכישת אוצר המילים בעקבות ההתערבות ברוסית. ממצא מעניין במיוחד, המראה את השפעת ההתערבות על שתי השפות, נוגע להשפעת ההתערבות ברוסית על אוצר המילים בעברית. עבור מילים שנכללו בהתערבות ברוסית (מטרה בגרף), ניכר שיפור מובהק בביצועים בעברית, שלא נמצא עבור מילים שלא נלמדו בהתערבות (ללא בגרף). חשיבות הממצא הזה בכך שהוא מהווה ראיה לאפקטיביות של ביסוס היכולות בשפת הבית על שיפור בשפת בית הספר. כמו כן ניכר היה שעצם ההתערבות ברוסית במחצית המילים (מטרה בגרף) הביא לשיפור גם באופן שבו הגדירו הילדים את המילים עבורן לא היתה התערבות (ללא בגרף), אך השפעה זו נמצאה ברוסית בלבד.

גרף 22 - דפוסי למידה של מילות מטרה לפי כל שפה (צמיחה באחוזים יחסית לכלל המילים שנבחנו)



5. דיון, מסקנות והשלכות

אתגרים רבים עומדים בפני תלמידים עולים ביניהם הצורך לרכוש שפה חדשה המהווה מפתח לשילובם הרגשי-חינוכי-חברתי. על מנת למפות ולחקור את תפיסותיהם של תלמידי יסודי חטיבה ותיכון הורים ומורים נשאלו על האתגרים הפדגוגיים, הטכנולוגיים השפתיים והחברתיים-רגשיים תוך התייחסות לשונות הקיימת בארצות מוצא (דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית, וקוקי), שכבות הגיל השונות (יסודי חטיבה ותיכון). המחקר עשה שימוש בשיטות משולבות (mixed methods), המשלב מחקר כמותי, הבוחן את השאלות באמצעות שאלונים שהופצו בקרב תלמידים העולים, הוריהם ומוריהם ומחקר מיפוי שפתי בשתי השפות והתערבות נרטיבית בשכבה הצעירה (ב') לבחינת אלטרנטיבה פדגוגית מקוונת. הדיון יתייחס לכל אחת מהמתודות בנפרד, כאשר תכנית ההתערבות מדיגימה אפשרות ליישום ההמלצות.

5.1 תפיסותיהם של תלמידים-הורים-מורים

מבחינת היבטים שונים של שפה, הממצאים מצביעים על חשיפה מוגברת לעברית בבית הספר מאשר שפת הבית, ובשעות אחר הצהריים לדפוס ההפוך של יותר שעות חשיפה לשפת הבית מאשר לעברית. מבחינת הזהויות השונות, תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית תופסים את עצמם כישראלים בעוד שדוברי קוקי רואים את עצמם יותר מכוונים לזהות המורשת (בני מנשה), כך גם לגבי ראייתם את עצמם בעתיד. החשיבות להתייחסות לעולים השונים ולתפיסות השונות עולה מן הממצאים. נמצא גם שלעיתים תפיסות ההורים אינם בהלימה עם תפיסות התלמידים בנוגע לחשיפה, להעדפות ולשימוש בשתי השפות של ילדיהם. מבחינה רגשית-חברתית-

פדגוגית ניכר הרצון של כולם לחזור לשגרה ואף ציין שהקשר עם המורה הוא המשמעותי ביותר בלמידה המקוונת.

5.1.1 תפיסות התלמידים.

מרכיב השפה: חשיפה, העדפה וזהות

מבחינת החשיפה, בכל קבוצות השפה התלמידים נחשפו באופן מובהק יותר לעברית שלהם בבית הספר מאשר שפת הבית, אבל לאחר שעות הלימודים נחשפו פחות לעברית ויותר לשפת הבית למעט דוברי קוקית שנחשפו לשתי השפות במידה שווה. ממצא זה מצביע על כך שהשפה העברית מתוחזקת ומדוברת בבית הספר. חשיפה ל 5-7 שעות של עברית במהלך היום לרוב נותנת תשתית לביסוס השפה. מחקרים (Bijeljic-Babic, Höhle, & Nazzi, 2016) מראים שנדרש יחס של לפחות 30%-70% חשיפה לשפה על מנת לרכוש אותה וזה היחס שדווח במחקר זה. יש לסייג שמדובר כאן רק על כמות חשיפה על פי הערכת תלמידים והורים, ורצוי לבדוק איכות החשיפה, דהיינו מקורות החשיפה (מורים, חברים, מדיה), נושא שעדיין אינו מטופל היטב בספרות המדעית.

שאלה שעלתה בתקופת הקורונה היא: מה נעשה במהלך החשיפה לעברית במהלך הלמידה המקוונת ועד כמה שותפים ואקטיביים התלמידים העולים במהלך הלמידה? השתתפות אקטיבית במהלך החשיפה לעברית תגביר את התקדמותם בשפה. אם בבית הספר נמצא שהילדים רק חשופים לעברית אך לא משתמשים בה באופן אינטראקטיבי ואקטיבי, יתכן שבמקביל נדרשות מסגרות פורמליות ובלתי פורמליות להגברת איכות החשיפה של תלמידים עולים לעברית לאחר שעות הלימודים, בעיקר בקרב דוברי רוסית, אנגלית וצרפתית.

העדפות שפה. הממצאים מצביעים על שוני בין העולים באוכלוסיות השונות. בעוד שתלמידי דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית מעדיפים לדבר בשפת הבית ולא בעברית, תלמידי קוקי מעדיפים לדבר בעברית ולא בשפת האם שלהם. הנטייה של תלמידי דוברי קוקי לדבר בעברית ביחס לעולים דוברי שפות אחרות מדגישה **שלא כל העולים מעדיפים את אותה השפה ולכן יש חשיבות למיפוי לכל קבוצת עולים לפני בניית תוכנית התערבות.** העדפת שפה קשורה להיבטים נוספים המשפיעים על רכישת שפות כגון זהות, כפי שדווח במחקרים על מדיניות לשונית (אלטמן ושות' 2021). **לכן יש להתייחס לקישור בין שפה וזהות כפי שנעשה בפרק הבא.**

זהות אתנו-לשונית. בחינת הקשר בין שפה לזהות חברתית הראתה שיש השפעה מכרעת לגיל על תפיסת הזהות של התלמידים בניגוד להיבטים השפתיים (חשיפה והעדפה) שעבורם גיל התלמיד לא השפיע על הממצאים. ילדים צעירים דירגו את מרכיב הזהות הישראלית והזהות האתנו-לשונית שלהם כנמוכים. יתכן שזה מפני שהזהות פחות מעסיקה אותם בשלב זה. ככל שהתבגרו כאשר נשאלו לזהותם העכשווית דרגו את זהותם הישראלית כדומיננטית. כלומר

ככל שהילדים יותר עטופים בשפת הבית בגילאים הצעירים, הם תופסים את עצמם עם זהות המורשת, בעוד שככל שהם חשופים ליותר חברים בגילאים היותר מבוגרים חשוב להם להיתפס כישראלים- כאחד מהחברה. בנוגע לזהותם של תלמידים דוברי אנגלית, רוסית וצרפתית נמצא שהם רואים את עצמם כישראלים במקביל לכך שהם גם רואים את עצמם כאמריקאים/רוסים/צרפתים. תלמידים דוברי קוקי רואים את עצמם יותר מכוונים לזהות המורשת (בני מנשה) כך גם לגבי ראייתם את עצמם בעתיד. תהליך השינוי ביחס לזהות מצביע על כך שצריך להישען על זהות הבית והחברה לקידום שפת הבית והעברית החשובות לשילוב מיטבי לתוך החברה הישראלית, אך גם כאן **שוב רואים אנו את החשיבות בהתייחסות לעולים השונים ולתפיסות השונות.**

המרכיבים הרגשיים-חברתיים (SEL) והפדגוגיים

אחת התוצאות שמתייחסות להיבט החברתי-רגשי נוגעת לרצון לחזור לשגרת הלימודים שהיה משותף לכלל התלמידים, אך נגע בעיקר לפעילות הבית ספרית. כלומר, **קיימים יתרונות ללמידה מקוונת אך עם זאת יש צורך למנן אותה ולראות איפה היא הכרחית** כי התלמידים מכירים ואף רוצים לחזור לשגרה בית ספרית בה הם מתראים עם חברים ומוריהם פנים מול פנים. יסוד הרצון הזה הינו משיכה חברתית-רגשית.

5.1.2 תפיסות הורים

נמצא שקיים פער בין תפיסת ההורים לגבי הכישרים השפתיים והחשיפה של ילדיהם לדיווחי הילדים, כשכל קבוצה מציגה דפוס שונה. בקרב דוברי אנגלית ההורים מדווחים על חשיפה לעברית במערכת החינוך ולאנגלית ועברית בבית בעוד שהילדים מדווחים על דפוס שונה של חשיפה שווה לאנגלית ועברית בבית הספר ולחשיפה מוגברת של אנגלית לאחר סיום הלימודים. בקרב דוברי רוסית מנגד, התלמידים דיווחו על יותר חשיפה לעברית בעוד שההורים דיווחו על חשיפה מאוזנת. באשר לשפת הדיבור עם חברים, דוברי רוסית העדיפו את שפת האם בעוד שההורים חשבו שאין העדפה, ומנגד בקריאה לתלמידים לא היתה העדפה אבל ההורים חשבו שהתלמידים יעדיפו לקרוא בשפת האם. דוברי אנגלית מנגד מעדיפים לקרוא בשפת האם שלהם אך הורים חושבים שילדיהם מעדיפים לקרוא בשתי השפות באופן דומה. במקרה זה ניתן לראות יש לעודד את הקריאה בעברית, בעיקר בקרב דוברי אנגלית, שנמצאו כמעדיפים לקרוא יותר בשפת האם שלהם.

ממצאים אלו מחזקים את המסקנה שלעיתים ההורים אינם מודעים לחשיפה, להעדפות ולשימוש בשתי השפות של ילדיהם ועקב כך הורים חוששים שהחשיפה לא מספיקה. כאשר מתעוררים חששות, יש לוודא ראשית שקיימת ההורים והתלמידים רואים עין בעין את משך השימוש בכל אחת מהשפות במהלך היום ורק לאחר שהושגה הבנה, יש להתייחס לרמה השפתית המצופה. מומלץ לקיים מפגשים הורים לשיקוף מידת החשיפה של ילדיהם לעברית

והאמצעים לכך במהלך שעות הלימודים ולהדריך את ההורים כיצד להגביר את החשיפה לעברית ולחזק את היכולות השפתיות של ילדיהם גם לאחר שעות הלימודים. **בנוסף, יש לעודד את השיח בעברית בין העולים החדשים וחבריהם, לקיים מפגשים שבהם התלמידים ייחשפו גם לעברית (למידה) וגם לשפת הבית (שימור) כפי שגם בא לידי ביטוי בתוכנית העשרה בהתערבות נרטיבית שהצענו ונדון עליה בהמשך.** יש חשיבות ותרומה לתוכנית דו- לשונית, וקיים מגוון מודלים ליישם. פיתוח תוכניות לימודים המבוססות על שתי השפות במסגרת בית הספר עשוי לצמצם את הפערים הלימודיים בין הילדים. ילדים יכולים להפיק תועלת ב-L2 מתמיכה הניתנת ב-L1, כאשר ההתמקדות היא בהיבטים המשותפים לשתי השפות.

תלמידים והורים מראים יחס שונה בין זהות ישראלית לזהות ביתית/אתנו-לשונית. בעוד שבקרב תלמידים דוברי אנגלית אין הבדל בין ההשתייכות לזהות הישראלית לזהות האתנית הוריהם מאמינים שהם יותר ישראלים. מאידך בקרב דוברי רוסית גם התלמידים וגם הוריהם דיווחו על השתייכות דומה לשתי הזהויות. גם פה אנו מגלים שוני בקרב התלמידים וההורים בקרב דוברי האנגלית בעוד שקיים דמיון בתשובותיהם של התלמידים וההורים דוברי רוסית. **יתכן שהתפיסות ההוריות של דוברי האנגלית נובעות מרצונם לראות את ילדיהם בתור ישראלים בעוד שתפיסות התלמידים מתבססות על משהו יותר קונקרטי – עכשווי כגון השימוש היומ-יומי בשפה והסטטוס הגבוה של שימוש האנגלית בארץ. ההורים והתלמידים דוברי רוסית מראים הסכמה בנוגע לזהות. יתכן שזה מפני שהחשיבות לשפה ולמורשת הרוסית כה חזקה שדווקא דפוס של רב-תרבותיות נתפס כיותר מתאים עבור עולים אלו- גם התלמידים וגם ההורים.** גם כאן, רואים את החשיבות של לא לכלול את כל העולים בסל אחד אלא לקחת בחשבון את השוני של כל קבוצה וקבוצה.

גם כאשר הסתכלנו על הפן הרגשי-חברתי-פדגוגי, נבדלים התלמידים דוברי האנגלית מהוריהם ונמצא סנכרון בקרב דוברי הרוסית. בכל הנוגע לאוריינטציה הכיתתית החברתית-רגשית הרצויה לתלמידים – לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות או בין הורים לתלמידים. מבחינת הפדגוגיה מוכוונת התלמידים, דוברי אנגלית דיווחו על השתתפות בשיעורים יותר מתפיסות הוריהם, בעוד שדוברי הרוסית היו מסונכרנים עם הוריהם. אם מתבוננים על אוריינטציה מוכוונת מורים הרי שדוברי קוקית דיווחו על יותר עזרה מהמורים לעומת קבוצת דוברי האנגלית.

5.1.3 תפיסות מורים

רוב המורים חושבים שזהות העולים כיום היא מקושרת לארץ המוצא בעוד שהזהות העתידית שלהם היא ישראלית. יש להגביר את המודעות של מורים לגבי הפן החברתי והשפעתו על הפן הלימודי של העולים. יש לתת למורים כלים ולחשוף אותם לדרכים ליצירת קשרים עם העולים השונים. חשוב לעבוד על חיזוק הקשרים החברתיים בין עולים לבין ותיקים למניעת חוויות

ניכור, ויש לפתח כלי לבחינת מידת שילובם של תלמידים עולים מבחינה חברתית-לימודית. .
**בתור אנשי חינוך יש להתייחס לכל קבוצה לפי צרכיה. עולה אף פעם אינו מפסיק להיות
עולה, אף בדור השני.**

מומלץ להתעדכן באופן קבוע בכל הנוגע להתפתחות שפה באוכלוסיות השונות. יש צורך לנקוט
דרכי התמודדות העוקפות את ההוראה המסורתית ולתת ביטוי לשונות האישית ולחוויותיהם
השונות בתהליכי הלמידה של תלמידים עולים. **נדרשות התאמות פדגוגיות, טכנולוגיות
ורגשיות-חברתיות על מנת לתמוך בתלמידים עולים בתהליך הלמידה המקוון.**

מומלץ לייצר עבור העולים **אקלים בית ספרי מכיל ותומך**, בעיקר עבור תלמידים עולים דוברי
אנגלית, אשר הראו רצון נמוך יותר לחזור לשגרה ולבית הספר בתקופת הקורונה ודיווחו על
סיוע נמוך יותר שניתן להם על ידי המורים ביחס לתלמידים העולים האחרים. יש להגביר את
השתתפותם הפעילה של תלמידים בשיעורים יתכן שכאן הטכנולוגיה יכולה אף לתרום.
השתתפות פעילה ואינטראקטיבית במהלך החשיפה לעברית תגביר את התקדמותם בשפה.
היחס האישי והסיוע של המורה נתפסים כחשובים ומשמעותיים במיוחד כשיש קשיים בלמידה.
מומלץ להמשיך בתוכניות הקיימות להעשרה לשונית במקביל לפיתוח מקצועי וקורסי הכשרה
למורים לגיוון דרכי הוראה ולהתאמת שיטות למידה לעולמם של התלמידים. הכשרה זו יכולה
הוראה המאפשרת mediation and translanguaging כאשר תלמידים עולים מרגישים נח
להשתמש בשפת הבית על מנת להבין מושג או מונח לא ברור. שיטות התומכות בזהות ביתית
אמורות להימנע מהרחבת פערי שפה ומקשיים במקצועות רבי מלל. מומלץ לחזק את הידע
של אנשי מקצוע (מורים ואנשי צוות) העובדים עם ילדים עולים. יש לבנות סדנאות המפתחות
דרכים לגישור על הפערים התרבותיים בין מורים ותלמידים - חשיפה של מורים לתרבות
העולים על מנת שיוכלו לשלב תכנים הרלוונטיים לתלמידים העולים במהלך ההוראה. **מומלץ
להוסיף למדיניות משרד החינוך איתור ומיפוי של קשיים המאפיינים את האוכלוסיות
השונות וסיפוק מענה במסגרת הבית ספרית המאפשר להכיל את הצרכים של כל תלמיד.
מתן מענה מאפשר צמצום פערים ומאפשר הזדמנות שווה.**

משאלוני המורים ניתן ללמוד על רצון עז לחזור לשגרת הלימודית בבית הספר. בהתנהלות
הכיתה הם מוצאים פחות ערך לקריאה בשיעורים המקוונים, דבר שעלה גם בדירוגי התלמידים
וההורים. וכשנשאלו על ההיבטים הפדגוגיים הם העניקו משקל רב לסיוע ע"י המורה ורק לאחר
מכן לנוכחות ולשימוש בספרי לימוד ללמידת חומר חדש.

באשר לבניית **תכניות התערבות עבור דו-לשוניים**, חשוב לזכור שהן נקודת הפתיחה והן
תהליך הלמידה אינם אחידים בין הילדים. אחד ההדגשים של התכנית היה בגיוון אמצעי
הלמידה עם הפעלה רב- חושית (ראיה, תנועה, שמיעה) על מנת לייעל את התהליך בקרב
יותר ילדים וליצור למידה משמעותית לטווח הארוך (Paivio, 1976).

מאחר והממצאים מצביעים על כך שילדים יכולים להפיק תועלת בשפת בית הספר מתמיכה הניתנת בשפת הבית, כאשר ההתמקדות היא בהיבטים המשותפים לשתי השפות, מומלץ להרחיב את החשיבה הזו לכיוונים נוספים. כיוון זה יכול למשל לסייע לילדים בהצלחה אקדמית כמו הבנת הנקרא כמהגרים בארץ היעד וגם למערכת החינוך לבנות תוכניות מותאמות ובכך לצמצם את הפערים ולאפשר הזדמנות שווה ללמידה

במערכת החינוך לא ניתן ליישם תוכנית התערבות דו-לשונית פרונטלית אך בעזרת חשיבה על ריבוי העולים מומלץ לנסות ולהפעיל תוכנית התערבות מקוונת בהנחיה של דוברי השפה. פיתוח תכניות לימודיות המבוססות על שתי השפות במסגרת בית הספר עשויות לצמצם את הפערים הלימודיים בין הילדים.

5.2 מחקר ההתערבות

מחקר ההתערבות בחן מהי ההשפעה של תכנית התערבות דו-לשונית ברמת הבנת והפקת הסיפור ברמת המקור וברמת המיקרו.

הממצאים העיקריים של המחקר מעידים על שיפור ברמת המקור בדפוסים שונים בין שתי השפות ובין שתי האוכלוסיות שנבדקו. עבור דוברי הצרפתית-עברית, ברמת המקור, ניתן לראות שיפור בהבנה ובהפקה בשפת הבית חודשיים לאחר סיום ההתערבות, בעברית השינויים ברמת מאפייני סיפור ספציפיים (הדמות, הבעיה, המטרה והפעולה) ולא ברמה הכללית. עבור דוברי הרוסית-עברית, ניכר שיפור דווקא בעברית ופחות בשפת הבית, למרות שההתערבות הייתה ברוסית בלבד. יתכן שהממצא הזה משקף את העדרן של הערכות נוספות שהיו מאפשרות תקופת עיבוד של הידע, כפי שנצפה עבור דוברי צרפתית-עברית. בהתייחס לשאלת המחקר על תרומת התכנית ברמת המיקרו, ניכר שקיים קשר ואף תלות בין התקדמות המקור להתקדמות ברמת המיקרו. כאשר ילד נצפה משחזר טוב יותר את הסיפור, הנרטיב שלו מתארך ובכך מורכב מיותר מילים ואף מיותר מבעים. ניתן לראות שהתכנית בצרפתית אפשרה לילדים להשתמש ביותר מילים (עלייה במספר המילים) ובמקביל להצליח לגוון את סוגי המילים. שאלת מחקר נוספת הייתה התייחסות להשפעת התכנית על אוצר המילים ספציפי. התוצאות מראות שהתרומה בצרפתית הייתה עם אפקט בינוני עד חזק מאוד והתרומה בעברית עם אפקט קטן עד בינוני. תוצאות דומות נצפו עבור דוברי הרוסית-עברית, לאחר ההתערבות ברוסית.

ברמת המקור (מבנה הסיפור), תכנית ההתערבות הדו-לשונית תרמה לשיפור הכישורים הנרטיביים של הילדים בשתי השפות בדפוסים דיפרנציאליים, כפי שנצפה בתכניות התערבות קודמות. בקרב דוברי הצרפתית-עברית, בשפת הבית, ניתן לראות שיפור בהבנה ובהפקה מיד לאחר ההתערבות בצרפתית אשר נמשך גם חודשיים לאחר סיום ההתערבות. בעברית

השינויים ניכרים יותר ברמת מאפייני סיפור ספציפיים (הדמות, הבעיה, המטרה והפעולה) ולא דווקא ברמה הכללית. השיפור בעברית ניכר מתחילת התוכנית, כבר לאחר ההתערבות בשפת הבית והמשיך עד לסיום התוכנית אך ללא נמצא שיפור נוסף חודשיים מאוחר יותר לאחר תהליך של שימור ועיבוד. בקרב דוברי הרוסית-עברית הדפוסים הדיפרנציאליים באו לידי ביטוי בשיפור בהבעת רגש ברוסית לעומת שיפור בציון המטרה בעברית.

העמקה במאפייני הסכמה הנרטיבית מראה שמתרחשים כמה שינויים גם בהבנה וגם בהפקה בשתי השפות, אך בקרב דוברי הצרפתית-עברית לא נראה שיפור בעברית בציון הכללי של הסכמה הנרטיבית כפי שנצפה בשפת הבית לא בהבנה ובהפקה. מצד שני בקרב דוברי הרוסית עברית נמצא שיפור בציון הכללי של הסכמה הנרטיבית בעברית ולא בשפת הבית. בהסתכלות מעמיקה של כל מאפיין הסכמה נרטיבית בנפרד ניתן לראות מאפיינים המשתפרים עם התקדמות תוכנית ההתערבות. כך למשל, מאפיין *הדמות* הוא אחד המאפיינים שנרכש מוקדם (גילאי 3–4) (Bitetti & Hammer, 2021). השיפור שנצפה במאפיין *הדמות* בעברית בקרב דוברי צרפתית-עברית (בצרפתית נשמר יציב) בשלב מוקדם יחסית של התוכנית, לאחר ההתערבות בצרפתית, ממחיש שילדים יכולים להשתמש בידע בשפה אחת כדי להשלים את הפער בסכמה הנרטיבית בשפה השנייה. מעניין לציין ששיפור דומה אך לא מובהק נמצא גם בעברית של דוברי הרוסית-עברית בעקבות ההתערבות ברוסית. הבנת המאפיין של *המטרה*, *המהווה* את החיבור בין הבעיה לפעולה, מראה ניצנים רק בשפת הבית (צרפתית), בקרב דוברי צרפתית-עברית, אך קיימת כבר ונשארת ללא שינוי בשפת הבית (רוסית) של דוברי הרוסית-עברית. ככל הנראה *המטרה* מתחילה להופיע בהבנתם של הילדים בשפה החזקה (צרפתית) עקב המורכבות הנדרשת בחיבור בין שני אלמנטים נוספים בסיפור (בין הבעיה לפעולה עם הקשר לפתרון) (Bitetti & Hammer, 2021). בקרב דוברי הרוסית-עברית אשר כבר רכשו את השימוש במטרה בשפת הבית, נמצאה העברה של ידע זה לעברית בעקבות ההתערבות בשפת הבית. ממצא זה מצביע על כך שכאשר הידע מבוסס דיו בשפת הבית ניתן להעבירו גם לשפה החלשה יותר. מצד שני, לגבי הפקת *הרגש*, אשר לרוב נרכש בגילאי בית הספר, לאחר תהליך עיבוד של חודשיים נצפה שיפור בעברית בדומה לנטען בספרות (Bitetti & Hammer, 2021). עבור דוברי הרוסית-עברית נמצא שיפור בהפקת *הרגש* דווקא בשפת הבית כתוצאה מן ההתערבות באופו המשקף מרכיבים תרבותיים.

הסכמה הנרטיבית נרכשת בגילאי בית הספר בעזרת חשיפה לשפה. בגילאים אלו היא משתפרת בעזרת תהליכי עיבוד (Bitteti et al., 2021) וכך נמצא במחקר **הנוכחי שלמרות חשיפה מעטה לעברית, כמעט אקסקלוסיבית במסגרות חיצוניות**, (Dahan., 2015) **ניתן לראות שינויים בעברית בשתי האוכלוסיות**. בקרב דוברי הצרפתית-עברית, הנבדקים בגילאי 7 שנחשפו בחלקם לעברית לראשונה בגילאי 5–6 נדרשו לזמן על מנת לעבד את מאפייני הסכמה הנרטיבית גם בשפה השנייה. בקרב דוברי הרוסית-עברית, נמצאה השפעה מיידית יותר על העברית, העשויה לשקף דפוס חשיפה שונים. מצד שני, השיפור הנמשך בשפת

הבית, בקרב דוברי הצרפתית-עברית, במהלך החודשיים לאחר התוכנית משקף את העובדה הילדים המשיכו להיחשף בבית ובקהילה שדובר צרפתית לשפה הדבורה והכתובה (דרך סיפורים) (Dahan, 2015). **החשיפה המוגברת בבית במקביל לחשיפה בתכנית ההתערבות אפשרה להם לשפר את הכישרים הנרטיביים בשפת הבית.**

לגבי תרומת התכנית **ברמת המיקרו**, ניכר שקיים קשר ואף תלות בין התקדמות המיקרו להתקדמות ברמת המיקרו (Justice et al., 2006). שיחזור טוב יותר של הסיפור ברמת המיקרו, מתאפיין גם בנרטיב המורכב מיותר מילים ואף מיותר מבעים. השיפור בעברית מתרחש בשני שלבים, הראשון מיד לאחר ההתערבות בצרפתית והשני לאחר תהליך עיבוד של חודשיים. הממצאים האלו סותרים ממצאים של מחקר דומה בקרב ילדים דו-לשוניים דוברי אנגלית-עברית כאשר השיפור המשמעותי יותר היה בעיקר לאחר ההתערבות בעברית של ליפנר ושותפיה (2021) (Lipner et al., 2021): הבדל זה יכול להיות מיוחס להבדל בגיל האוכלוסייה, ילדי גן במחקר ברמת המילה השליכו על הרמת המורכבות של הפסוקית בדומה לממצאי ברמן (2018) שעליה וגיוון בשימוש במילות תוכן מעידה על שיפור בידע מורפו-תחבירי. השיפור ברמת המיקרו יכול להעיד על רמת שפה גבוהה ומורכבת יותר, אבל שפה מורכבת יותר לא רק מתבטאת בעזרת מילים אלא גם במבנה המבעים (משפט פשוט, משפט מחובר או מורכב) (Justice et al., 2006).

השיפור שניתן לראות ברמת המיקרו בצרפתית בא לידי ביטוי באורך מבעים גדל במהלך תוכנית ההתערבות אבל ההפסקה של חודשיים יצרה ירידה. בצרפתית, כשפה העיקרית והדומיננטית, ההתקדמות במורכבות השפה לא היתה מספיק מבוססת על מנת להישמר לאורך זמן. השינוי השני שמשמעותי בצרפתית הוא שיפור במספר סוגי המילים ובכך המחקר תואם את במחקר שמראה כי קיים קשר הדוק בין מספר סוגי מילים ואורך המבע (Wofford et al., 2022). במחקר הנוכחי חלה עליה בשניהם במקביל.

תכנית ההתערבות קידמה גם את **אוצר המילים**. התוצאות מראות שהתרומה בצרפתית וברוסית הייתה עם אפקט בינוני עד חזק מאוד והתרומה בעברית עם אפקט קטן עד בינוני. הממצא דומה למחקר של תכנית התערבות על ילדים דו-לשוניים אנגלית-עברית שרכשו יותר מילים באנגלית מאשר בעברית (Armon-Lotem et al., 2021). אפקט הפוך נמצא בממצאים של ספנסר שמראים יותר תרומה בשפת הסביבה מאשר בשפת הבית (Spencer et al., 2019). יתכן שהבדל זה נובע מהבדל בחשיפה לשפת הסביבה שהיתה לא שגרתית בשנתיים האחרונות בעקבות ה-COVID 19. הילדים היו בבית עם מעט חשיפה לשפה מחוץ לבית ובכך מעט חשיפה לשפת הסביבה (Dahan., 2015). לדוגמה, **שתי אימהות ציינו שהן לא חיברו את הילדים לשיעורים בזום במהלך הסגרים עקב תסכולים שזה היה מעלה אצל הילדים**

בגלל חוסר הבנה בסיסי שפתי בנוגע למה שמתרחש בשיעור. תכנית ההתערבות הדו לשונית הותאמה לרמתם של הילדים העולים ובכך אפשרה חשיפה מותאמת להם והתקדמות דיפרנציאלית ברכישת שפת הסביבה.

הממצאים מראים שבצרפתית דפוס רכישת אוצר המילים אינו רציף עם שימור של הרמה שהגיעו אליה לאחר ההתערבות בצרפתית. ממצא זה מקבל חיזוק מן ההתערבות ברוסית, בה נמצאה השפעה מובהקת על שפת הבית. הדפוס דומה למה שנצפה במחקר של ערמון-לוטם בכך שכאשר היתה למידה בשפת הבית, הילדים השתפרו בשפת הבית (Armon-Lotem et al., 2021). השוני הוא שבמחקר זה באוכלוסייה דוברת צרפתית-עברית רואים שיפור גם לאחר תהליך של עיבוד, חודשיים לאחר סיום התערבות, מה שלא נצפה בקרב ילדים דוברי אנגלית-עברית. בעברית ברמת הלקסיקון ניתן לראות בקרב דוברי הצרפתית-עברית שהלמידה מתמשכת מתחילת התוכנית עד סוף העברת התכנית כפי שניתן לראות במחקרים קודמים (Armon-Lotem et al., 2021). ממצא זה מקבל חיזוק גם מן ההתערבות ברוסית בקרב דוברי הרוסית-עברית אשר השפיעה על העברית עבור מילות המטרה של ההתערבות בלבד. הצמיחה הממושכת בעברית גם כאשר הלמידה היא בשפת הבית, תואמת את הספרות, שבה נטען כי יש צורך בהמשך הפעלת תכניות התערבות דו-לשוניות משום שהלמידה בשפת הסביבה מאפשרת תהליך של צמיחה והגדלת היקף אוצר המילים, בעוד שלמידה בשפת הבית תומכת בצמיחה הזו (Armon-Lotem et al.; 2021 Resterpo et al., 2013). בנוסף, חשוב לציין שהתוצאה של צמיחה בשפת הבית בעקבות תכנית ההתערבות חשובה מאוד, כיוון ששליטה טובה בשפת הבית יכולה לנבא הצלחה אקדמית, למשל בהבנת הנקרא (Mancilla-Martinez et al., 2020).

הממצאים מראים העברה בין צרפתית לעברית ובין רוסית לעברית עבור כישורי המקור, המיקרו ואוצר מילים. העברה מתרחשת יותר בקלות כאשר קיימת הקבלה של הנלמד כמו הסכמה הנרטיבית (MacWhinney., 2005). במחקר זה ברמת המקור, נצפה שיפור בהתייחסות לדמות בשפה העברית לאחר תהליך למידה בצרפתית, ובהתייחסות למטרה והדמות בעברית לאחר הלמידה ברוסית. הממצא הזה מחזק את הטענה שיש חשיבות בטיפוח שפת הבית שכן חיזוק בשפת הבית תומך בהתפתחות של שפת הסביבה. ברמת המיקרו, רואים שיפור בעברית לאחר התערבות בצרפתית. ניתן לראות שהתכנית בצרפתית אפשרה לילדים להשתמש ביותר מילים (עלייה במספר המילים) ובמקביל להצליח לגוון את סוגי המילים. השפעת התכנית ברמת המיקרו הייתה בעיקר ברמת המילה ולא ברמה המורפוטחברית. שיפור ברמת המילה משפיע על הרמה המורפוטחברית (Venkatraman & Wofford et al., 2021), מספר סוגי מילים ישליך על אורך המבע למשל (Thiruvalluva, 2021), וייתכן שבהמשך התכנית היתה אף מראה השלכה גם על הרמה המורפוטחברית. (2022)

בהתייחס ל**אוצר המילים** נצפתה העברה של שלוש מילים מצרפתית לעברית, ושל חמש מילים מרוסית לעברית. בנוסף לכך נצפתה השפעה מובהקת של ההתערבות ברוסית על אוצר המילים בשתי השפות. בנוסף לממצא זה, הסתכלות על כל ילד כפרט יכולה להוביל להבנה שהתכנית יכולת לתרום לכל ילד באופן דיפרנציאלי ברמת המילה (David & Wei, 2008) וברמת הסכמה הנרטיבית. הממצאים תואמים את המצופה בהתייחס לכיוון העברה מהשפה החזקה (שפת הבית במקרה שלנו) לשפה שפחות חזקה (Forward translation) וכך שפת הבית בתכנית ההתערבות מהווה ערך מוסף לשפת הסביבה ותומכת בהתפתחות השפתית של הילד (Marian et al., 2007). ה- Revised Hierarchical Model (Kroll et al., 2010) מדגים שלמושגים שנלמדו בשפת הבית יש קשר סמנטי טוב יותר בין המושג למילה, כך שהילד יכול להמשיג את המילים ביתר בקלות בשפת הבית ויכולת זו עוברת לשפת הסביבה בעוד שהמושגים שנלמדים בשפת הסביבה, שבה הילדים חלשים יותר, יותר קשים להעברה לשפת הבית (השפה החזקה) בגלל הקשר היותר רופף שקיים בין המושג למילה. לפי תוצאות מבחני הסינון, הילדים שולטים טוב יותר בצרפתית מאשר בעברית כפי שנצפה שמבחן אוצר מילים בו רמת ההסבר של המילה היתה גבוהה יותר בצרפתית מאשר בעברית.

כפי שהממצאים מראים העברה איננה תמיד משפת בית לשפת סביבה. לפעמים היא יכולה להתרחש בכיוון ההפוך (Backward translation) (Marian et al., 2007). ואכן נצפתה העברה בכיוון הזה ברמת אוצר המילים בצרפתית כאשר ארבע מילים משפת הסביבה הועברו לשפת הבית. במחקר הזה, לא ניתן לתלות את ההעברה הדו-כיוונית בדמיון הפונולוגי בין המילים בין השפה העברית לצרפתית, גורם המקל על תהליך ההעברה בין שפות (Kelley & Konhert, 2012). הדמיון בין השפה הצרפתית לשפה העברית אינו גדול (שפה לטינית לעומת שפה שמית), וחרף זאת, ההעברה בין השפות התרחשה ואפשרה להגדיל את היקף המילים הכפולות (לשפשף בעברית עם המקבילה בצרפתית) (Oller et al., 2007). בנוסף, יש לציין כי גם ברמה התרבותית, הצרפתית והרוסית הן שפות נוכחות מאוד בסביבת הילדים למרות ההגירה לישראל בשל החשיבות ההורית והקהילתית לשמור על השפה ועל חיי קהילה פנימיים ועשירים מה שמשליך על רמה גבוהה של צרפתית ורוסית (Dahan, 2015) כפי שניתן לראות במבחני בסינון בצרפתית שם ילדים הגיעו כמעט לאפקט תקרה, ובאוצר המילים ברוסית.

לסיכום, מטרת תכנית ההתערבות היתה לשפר את הכישורים הנרטיביים של ילדים דו לשוניים על מנת לאפשר את הצלחה במיומנויות אקדמיות (Mancilla-Martinez et al., 2020; Spencer et al., 2019). הממצאים הראו כי ניתן להעשיר את שפת הסביבה (עברית) בעזרת חיזוק בשפת הבית (צרפתית), כלומר יש חשיבות ותרומה לתכנית דו-לשונית.

מקורות בעברית

אלטמן, כ', וולטרס, י', וערמון-לוטם, ש'. (2018). דו לשוניות, לקות שפה, משלב סוציו-אקונומי נמוך והשפעתם על ניצני אוריינות. דו"ח מסכם-לשכת המדען הראשי, משרד החינוך. גולן ר' ועמיר ע' (2017). טיפוח כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית בהוראת עברית כשפה שנייה כאמצעי לשילוב חברתי של תלמידים עולים בבית הספר היסודי. *עיונים בשפה וחברה*.

גורלניק, א'. (1995) *אבחון גורלניק לעברית*. מתן. אבן יהודה.
ינאי, ג', פוקס, ה', ובלס, נ'. (2019) *לומדים יותר, נושרים פחות: מגמות נשירה בחטיבה העליונה*. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

לוי, ת' וא' שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה, והמודל החסר. *פנים* 24, עמ' 126-133.
לשכת המדען הראשי (2020). קבוצת עבודה בנושא היבטים פדגוגיים של למידה מקוונת. <https://meyda.education.gov.il/files/LishcatMadaan/PedagogicalAspects.pdf>

מירסקי, י' (2005). *ישראלים – סיפורי הגירה*. מבשרת ציון: צבעונים.
ערמון-לוטם, ש'. (2014). להיות ילד דו-לשוני: מיתוסים בראי המחקר. *הד האולפן*, 102, 61-68.
ערמון-לוטם, ש'. וולטרס, י'. (2010). השפעתם של משתני רקע פנימיים וחיצוניים על היכולות הלשוניות בשפת האם ובשפה השניה אצל ילדי גן דו לשוניים ששפתם הראשונה רוסית, *הד האולפן* 97, 52-63.

שלייפר, מ' (2014). היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א'* (עמ' 185-200). תל-אביב: מכון מופ"ת.

מקורות באנגלית

Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2017). Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(1-12), 931-954.

Altman, C., Goldstein, T. & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1953.

Altman, C., Burstein-Feldman, Z., Fichman, S., Armon-Lotem, S., Joffe, S., & Walters, J. (2021). Perceptions of identity, language abilities and language preferences among Russian-Hebrew and English-Hebrew bilingual children and their parents. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42, 1-16.

Armon-Lotem, S., Gagarina, N., Altman, C., Burstein-Feldman, Zh., Gordishevsky, G., Gupol, O. & J. Walters. (2008). Language acquisition as a window to social integration among Russian language minority children in Israel. *Israel Studies in Language and Society*, 1, 155-177.

- Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2019). The nature of exposure and input in early bilingualism. In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge handbook of bilingualism* (pp. 193–212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Armon-Lotem, S., Restrepo, M. A., Lipner, M., Ahituv-Shlomo, P., & Altman, C. (2020). Vocabulary Gains in Bilingual Narrative Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 436–448.
- Altman, C. & Walters, J. 2019. Bilingual narrative intervention in Russian-Hebrew and English-Hebrew preschool children with developmental language disorder (DLD) and typical language development. Israel Science Foundation Proposal 1716/19.
- Bialystok, E. (2010). Global-local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology, 46*, 93-105.
- Bitetti, D., & Hammer, C.S. (2021). English narrative macrostructure development of Spanish-English bilingual children from preschool to first grade. *American Journal of Speech-Language Pathology, 30*(3), 1100–1115.
- Bijeljic-Babic, R., Höhle, B., & Nazzi, T. (2016). Early prosodic acquisition in bilingual infants: The case of the perceptual trochaic bias. *Frontiers in Psychology, 7*, 210.
- Dahan, I. (2015). The Aliyah of French Jews (1968-2014) collective identity: From Integration to Insulation. Ph.D. dissertation, Bar Ilan University.
- David, A. & Wei, L. (2008). Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children. *International Journal of Bilingual and Bilingualism, 11*, 5 598-618.
- Farruggio, F. (2010). Latino Immigrant Parents' Views of Bilingual Education as a Vehicle for Heritage Preservation, *Journal of Latinos and Education, 9*:1, 3-21.
- Friedman, D. A. (2010). Becoming national: Classroom language socialization and political identities in the age of globalization. *Annual Review of Applied Linguistics, 30*(1), 193-210.
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology, 11*, 2396.
- Gelbart, H. (2016). PIRLS 2016 ENCYCLOPEDIA ISRAEL. IEA International Study Center, Boston College, pp. 1-11. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/>
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology, 36*(6), 711–723.

- Harris, J. R. (2006). *No two alike: Human nature and human individuality*. New York: W.W. Norton & Co.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282.
- Isphording, I. and S. Otten (2014). Linguistic barriers in the destination language acquisition of immigrants. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 105, 30-50.
- Isphording, I. (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labor*: 177.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191.
- Kelley, A., & Kohnert, K. (2012). Is there a cognate advantage for typically developing Spanish-speaking English-language learners?. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43(2), 191–204
- Kohnert, K. (2007). Evidence-based practice and treatment of speech sound disorders in bilingual children. *Perspectives on Language Learning and Education*, 14(2), 18-21.
- Kroll, J. F., Van Hell, J. G. Tokowicz, N., & Green, D. (2010). The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 373-381.
- Leikin, M., Share, D. L., & Schwartz, M. (2005). Difficulties in L2 Hebrew reading in Russian-speaking second graders. *Reading and Writing*, 18(5), 455-472.
- Lipner, M., Armon-Lotem, S., Walters, J., & Altman, C. (2021). Crosslinguistic Influence (CLI) of Lexical Breadth and Depth in the Vocabulary of Bilingual Kindergarten Children—A Bilingual Intervention Study. *Frontiers in psychology*, 12.
- MacWhinney, B. (2005). A Unified Model of Language Acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 49–67). Oxford University Press.
- Mancilla-Martinez, J., Hwang, J. K., Oh, M. H., & McClain, J. B. (2020). Early elementary grade dual language learners from Spanish-speaking homes struggling with English reading comprehension: The dormant role of language skills. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 880–894.

- Marian V, Blumenfeld HK and Kaushanskaya M (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 50, 940–967.
- Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kołak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., & Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: Vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1358.
- Moate, J., & Ruohotie-Lyhty, M. (2020). The emotional journey of being and becoming bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(2), 213-226.
- Nishioka, S., & Durrani, N. (2019). Language and cultural reproduction in Malawi: Unpacking the relationship between linguistic capital and learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 93, 1-12.
- OECD (2013), PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III), PISA, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD (2020). What is the impact of the COVID-19 pandemic on immigrants and their children? OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19).
<http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de/>
- Oller, D.K., Pearson, B.Z., & Cobo-Lewis, A.B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191 - 230.
- Paivio, A. (1976). Imagery in recall and recognition. In J. Brown (Ed.). *Recall and recognition*. John Wiley & Sons.
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic assessment of narratives: Efficient, accurate identification of language impairment in bilingual students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(4), 983-998.
- Phinney, J. S., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 135-153.
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P., & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 748-765.
- Salomone, M., & Messina, M. (2011). Complex, ecological, creative: The modern city and social change. *World Futures*, 67(2), 79-92.

- Sato, M., & Ballinger, S. (2016). Understanding peer interaction: Research synthesis and directions. In M. Sato & S. Ballinger (Eds.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda* (pp. 1–30). Amsterdam: John Benjamins.
- Serratrice, L. (2020). Lessons from studying language development in bilingual children. In C. F. Rowland, A. L. Theakston, B. Ambridge, & K. E. Twomey (Eds.), *Current perspectives on child language acquisition: How children use their environment to learn* (pp. 263–285). John Benjamins Publishing Company.
- Shany, M., & Geva, E. (2012). Cognitive, language, and literacy development in socio-culturally vulnerable school children—the case of Ethiopian Israeli children. In M. Leikin, M. Schwartz & Y. Tobin (Eds.) *Current issues in Bilingualism* (pp. 77-117). Dordrecht: Springer.
- Sheng L, Wang D, Walsh C, Heisler L, Li X & Su PL (2021) The Bilingual Home Language Boost Through the Lens of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 12:667836.
- Spencer, N., Raman N., O’Hare B., & Tamburlini, G. Addressing Inequities in Child Health and Development: Towards Social Justice. *BMJ Paediatrics Open* 3, no. 1 (August 1, 2019).
- Spolsky, B. (2012). Family language policy—the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11.
- Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.
- Venkatraman, K., & Thiruvalluvan, V. (2021). Development of narratives in Tamil-speaking preschool children: A task comparison study. *Heliyon*, 7(7), e07641.
- Walters, J., Armon-Lotem, Sh., Altman, C., Topaj, N. & Gagarina, N. (2014). Language Proficiency and Social Identity in Russian-Hebrew and Russian-German Preschool Children. In Silbereisen, R.K., Titzmann, P.F. & Shavit, Y. (eds.), *The challenges of Diaspora Migration: Interdisciplinary perspectives on Israel and Germany* (pp. 45-62). Ashgate Publishing Ltd.
- Wofford, M. C., Cano, J., Goodrich, J. M., & Fitton, L. (2022). Tell or Retell? The Role of Task and Language in Spanish–English Narrative Microstructure Performance. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(2), 511-531.

קישורים לשאלונים לפי קבוצות שפה

אנגלית:

[שאלון תלמידים עברית](#)

[שאלון תלמידים אנגלית](#)

[שאלון הורים עברית](#)

[שאלון הורים אנגלית](#)

צרפתית:

[שאלון תלמידים עברית](#)

[שאלון תלמידים צרפתית](#)

[שאלון הורים צרפתית](#)

[שאלון הורים עברית](#)

רוסית:

[שאלון תלמידים עברית](#)

[שאלון תלמידים רוסית](#)

[שאלון הורים עברית](#)

[שאלון הורים רוסית](#)

קוקי:

[שאלון תלמידים בעברית](#)

[שאלון תלמידים בקוקי](#)

[שאלון הורים בקוקי](#)

מורים שאלון עברית בלבד

[שאלון למורים](#)