



אוניברסיטת תל אביב
جامعة تل أبيب
TEL AVIV UNIVERSITY

בית הספר לחינוך על-שם חיים וג'ואן קונסטנטינר
كلية التربية على اسم حاييم وجوان كونستانتينر
THE JAIME AND JOAN CONSTANTINER SCHOOL OF EDUCATION



מדיניות חינוך רב לשונית חדשנית לישראל
سياسة تربوية جديدة متعددة اللغات لإسرائيل
New Multilingual Education Policy for Israel

מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב לשונית חינוכית

דו"ח לסיכום אבן דרך ב'

חוקרות ראשיות: פרופ' אילנה שוהמי וד"ר מיכל טננבאום

מנהלי הפרוייקט: אמיר מיכלוביץ' והנה סולומון

וצוות המחקר

מוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך

במסגרת פרוייקט המחקר: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל

אוגוסט, 2019

תוכן העניינים

4	Executive Summary – תקציר הדו"ח
9	מבוא
11	1. עמדות ותפיסות של מורים ותלמידים לגבי רב לשוניות במערכת החינוך בישראל
33	2. הערכה דו/רב-לשונית
48	3. שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בשיעורי אנגלית
79	4. "איך אומרים אנגלית בערבית?" – ממצאי מחקר "לימוד משותף"
97	5. שפות מורשת ושפות עולם
119	6. שימוש בשפה במרחב כאמצעי לקידום מודעות רב לשונית
131	7. סיכום והמשך הדרך
133	רשימת מקורות
138	נספחים

צוות המחקר (על-פי סדר הכותבים בדו"ח)

מיכל טננבאום

ד"ר מיכל טננבאום, ראש התוכנית לחינוך רב-לשוני בבית הספר לחינוך, באוניברסיטת תל-אביב. תחומי המחקר וההוראה שלה עוסקים בדפוסים לשוניים של קבוצות מיעוט, היבטים רגשיים של הגירה ושימור שפות, יחסים בין קבוצות, ונקודות ממשק בין שפות ואמנויות.

אילנה שוהמי

פרופסור אילנה שוהמי מלמדת, חוקרת וכותבת על מגוון נושאים הקשורים למדיניות לשונית בתוכנית לחינוך רב-לשוני בבית הספר לחינוך, באוניברסיטת תל-אביב. התמחותה ומחקרה הנוכחיים מתמקדים ברב-לשוניות, הגירה ורכישת שפות, מבחני שפה, שפה במרחב (נוף לשוני), וזכויות לשוניות. פרופ' שוהמי, בשיתוף עם פרופ' ספולסקי, הגו וכתבו את המדיניות הלשונית החינוכית הראשונה לישראל ב-1996.

אמיר מיכלוביץ'

בוגר תואר שני בתוכנית לחינוך רב-לשוני באוניברסיטת תל-אביב, תעודת הוראה באנגלית ממכללת לוינסקי לחינוך, ותואר ראשון בקולנוע וטלוויזיה מאוניברסיטת תל-אביב. עבודת התזה שלו עוסקת בשימוש במבנה הלשוני של המטאפורה ככלי יעיל להוראת חשיבה ביקורתית על פרסומות. ניהל את פרויקט המחקר מדיניות חינוך רב-לשונית חדשנית לישראל. כיום דוקטורנט ב-University of British Columbia, בקנדה.

אנה גני

סיימה את לימודי התואר השני בתוכנית לחינוך רב לשוני באוניברסיטת תל אביב, ותואר ראשון בהוראת סינית כשפה שנייה מאוניברסיטת Sun-Yat Sen בגוואנג'ו, סין. במסגרת התואר הראשון כתבה עבודת מחקר על ייחודיות לימוד הגיית ה-Pin Yin (הברות סיניות) בקרב לומדים ששפת אמם היא עברית. כיום בהנחיית פרופ' שוהמי היא כותבת תיזה העוסקת בקשיים שחווים תלמידים עולים מברית המועצות בלימודיהם בתיכון על רקע היותם דו/רב לשוניים, והצעותיהם לפתרון בעיות אלו.

אורלי חיים

ד"ר אורלי חיים עוסקת בהכשרת מורים ופרחי הוראה בתחום הוראת אנגלית כשפה זרה. היא עובדת כמרצה וכמדריכה פדגוגית במסלול לאנגלית במכללה האקדמית בית ברל וביחידה להכשרה להוראה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב. בשמונה השנים האחרונות שימשה כראש המסלול לאנגלית במכללה האקדמית בית-ברל. תחומי ההתמחות העיקריים שלה הם: שפה והגירה, מתודולוגיה של הוראת השפה האנגלית, רכישת שפה, דו/רב-לשוניות, חינוך לשוני וחשיבת מורים.

דפנה יצחקי

ד"ר דפנה יצחקי היא בלשנית חברתית, חברת סגל במכללת סמינר הקיבוצים במחלקה להכשרת מורים לאנגלית ועמיתת הוראה בתוכנית לחינוך רב-לשוני בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב. מחקרה עוסקים בתכנון לשוני בדגש על תכנון במערכת החינוך ובהיבטים סוציו-לשוניים של תלמידים מקבוצות מיעוט לשוניות.

יאיר אור

דוקטורנט בתוכנית לחינוך רב-לשוני באוניברסיטת תל-אביב, מלמד באוניברסיטת תל אביב ובמכללת סמינר הקיבוצים. עבודת הדוקטורט שלו בהנחיית פרופ' אילנה שוהמי עוסקת באידיאולוגיות של התכנון הלשוני בעברית לאחר קום המדינה. מחקרו מתמקד בתחומי החינוך הרב-לשוני, אידיאולוגיות לשוניות, נוף לשוני והערכה של ידע שפתי. ב-2016 ראה אור ספרו "בוראים סגנון לדור", על האידיאולוגיות של מתכנני הלשון העברית בשנים 1912-1928 (הוצאת אוב). ב-2017 ערך ביחד עם פרופ' שוהמי את הכרך של האנציקלופדיה לשפה וחינוך העוסק בהערכת שפה ובמבחני שפה (הוצאת ספרינגר).

הנה סולומון

בוגרת תואר שני בתוכנית להוראת שפות באוניברסיטת תל אביב. כיום דוקטורנטית בתוכנית לחינוך רב-לשוני באותו מוסד. עבודת הדוקטורט שלה עוסקת בשפה הדנית כשפת מורשת בישראל. היא מלמדת סטודנטים להוראת אנגלית במסגרות שונות ועובדת כמדריכת מורים לאנגלית.

חוקרים נוספים בצוות: אימאן עראר, סמר חאג' יחיא, ליאלי מורדי, שרה נאמן, מוראיה טרייאנס, ירדן רוזנברג, מרים מינקוב, שירה פרסטנברג, שרון לביא.

תקציר הדו"ח – Executive Summary

מבוא

הרקע לקידום מדיניות חינוכית רב לשונית חדשה לישראל

- שינויים גיאופוליטיים ואידאולוגיים בארץ ובעולם (הגירה, גלוקאליזציה)
- מגמות חדשות בתפיסות לגבי רב לשוניות
- פדגוגיות חדשות (לגיטימציה לשימוש ברפרטואר לשוני מלא, מודעות רב לשונית, multimodalities)
- משתלב גם עם תפיסות חדשות בחינוך באשר להטרוגניות כיתתית ובית ספרית במובנים רבים (רקע סוציאקונומי, צרכים מיוחדים ועוד)

מהותה של מדיניות חינוכית רב לשונית

- תפיסה לפיה מערכת החינוך מטפחת ומחזקת את הרפרטואר הלשוני המלא של התלמידים (שפות אם, שפות גלובאליות, שפות מורשת/הגירה, שפות עולם)
- לא רק הוראת שפות רבות אלא לימוד שפות ברמות שונות בהתאם לצרכים ולמטרות בהקשרים השונים, תוך מתן מקום למעברים ולעירוב בין השפות

יתרונות של רב לשוניות / חינוך רב לשוני

- מוביליות כלכלית וחברתית בעולם גלובאלי
- מסייע בלימוד שפות נוספות (language transfer)
- ידע רב לשוני מפתח יכולות קוגניטיביות (גמישות מחשבתית, מודעות מטא-לשונית)
- בהקשרי שפות מיעוט – רב לשוניות מחזקת זהויות, העצמה
- יתרונות רגשיים, חברתיים ופוליטיים (פתיחות לאחר, אמפתיה תרבותית, סובלנות, הפחתת גזענות)

הפרויקט הנוכחי: שלוש אבני דרך

- א. סקירת ספרות מקיפה הבודקת, מעריכה ומבקרת תוכניות רב לשוניות במערכות חינוך בעולם ובישראל
- ב. ביצוע מחקרים אמפיריים בבתי ספר בניסיון לחדד תובנות בנוגע לאתגרים ייחודיים ביישום מדיניות חינוכית רב לשונית בישראל (הרלוונטיים גם להקשרים אחרים)
- ג. פיתוח עקרונות למדיניות חינוכית רב לשונית ברוח engaged language policy וחומרי למידה והוראה בזיקה לעקרונות אלה

אבן דרך א': סקירה ספרותית תיאורית וביקורתית של מדיניות חינוכית רב לשונית בעולם ובישראל

פרקי הסקירה הוגשו כדו"חות למשרד החינוך בפברואר 2018 והם מופיעים כעת באתר של המדען הראשי. הסקירה מורכבת מחמישה פרקים המשקפים את הסוגיות המרכזיות הנוגעות לרב לשוניות בישראל, ולמדיניות לשונית חינוכית, כמפורט להלן:

- א. מהותה של מדיניות חינוכית רב לשונית (אמיר מיכלוביץ' ודניאל הנסן)
 - ב. אנגלית כשפה גלוקאלית בהקשר למדיניות רב לשונית (אורלי חיים והילארי אביגדורי)
 - ג. ערבית ועברית – למידת שפת ה'אחר/ת' (דפנה יצחקי וגל קרמרסקי)
 - ד. רב לשוניות בהקשרי מורשת והגירה (מרינה ניז'ניק ואורנה פוגל)
 - ה. מודעות רב לשונית (כולל נוף לשוני) (יאיר אור)
- עיקרי הדו"חות של שלב זה הובילו לשאלות המחקר של שלב ב'.

אבן דרך ב': שאלות המחקר של אבן דרך ב'

1. מהן העמדות והתפיסות של מורים ותלמידים לגבי רב לשוניות במערכת החינוך בישראל?
2. כיצד מושפעים הישגי תלמידים (דו/רב לשוניים) ממבחן דו לשוני, בהשוואה למבחן חד לשוני?
3. כיצד מורים לאנגלית בישראל משתמשים ברפרטואר השפות המלא של התלמידים בכיתתם?
4. כיצד משפיע לימוד משותף (יהודים וערבים) באנגלית על יחסים בין קבוצות, קידום סובלנות ועמדות כלפי שפת האחר/ת?
5. כיצד מלמדים שפות מורשת ושפות עולם? מה הבסיס להוראתן? ומה מידת שביעות הרצון של מורים ותלמידים?
6. כיצד שימוש בשפה במרחב תורם למודעות רב לשונית בקרב תלמידים?

להלן דיווח קצר על הרציונאל, מערך המחקר ומסקנות מרכזיות של כל מחקר.

1. מהן העמדות והתפיסות של מורים ותלמידים לגבי רב לשוניות במערכת החינוך בישראל?

רציונאל: מיפוי התפיסות הקיימות כעת בארץ (תלמידים, מורים, מנהלים), הכרחי לקידום ויישום מדיניות חדשה. מערך המחקר: מערך משולב; מחקר כמותי (שאלונים: 1650 תלמידים, 500 מורים) ואיכותני (12 קבוצות מיקוד), תוך התייחסות לנתוני רקע של המשיבים (יהודים/ערבים, מהגרים, רקע לשוני, ועוד). מסקנות מרכזיות:

- מורים ותלמידים תופסים רב-לשוניות כערך בעל יתרונות רבים וחשובים לפרט ולחברה.
- קיימת הסכמה לגבי מספר שפות חובה (עברית, ערבית, אנגלית), בדגש על למידתן ברצף בכל שנות הלימודים בבית הספר, ולצידן מגוון שפות שניתן יהיה ללמוד כבחירה.
- חשיבות לקידום של תיאום ושיתוף פעולה בין מורים לשפות שונות במערכת.
- שפה נתפסת כקשורה הדוקות לתרבות ולזהות.
- באשר למהגרים וקבוצות מיעוט קיימת הסכמה על הצורך בתמיכה מסוגים שונים הנשענת על שפת האם ותרבות המוצא. אך ישנם חילוקי דעות בנוגע למשך הזמן והלמידה שבה יש לאפשר זאת.

לאן עכשיו?

- קיום סדנאות בקרב מורים להעמקת ההבנה של תפיסות ופרקטיקות של מדיניות רב לשונית.
- שילוב תובנות אלו במודלים החדשים שיפותחו במסגרת השלב הבא במחקר.

2. כיצד מושפעים הישגי תלמידים (דו/רב לשוניים) ממבחן דו לשוני, בהשוואה למבחן חד לשוני?

רציונאל: היעדר כלים להערכת ידע רב לשוני (כגון מבחנים) הם עקב אכילס בתחום המדיניות הרב לשונית. המחקרים המעטים שכבר נעשו בתחום זה (גם בישראל) מעידים בבירור על היתרונות הטמונים בהערכה רב לשונית (במיוחד עבור תלמידים מקבוצות מיעוט לשוניות). ממצאי המחקר יובילו לפיתוח דרכי הערכה רב לשוניות מסוגים שונים. מערך המחקר: מערך משולב בקרב 185 תלמידי כיתות ט' וי'. המדגם כלל: בית ספר ערבי בעיר מעורבת, בית ספר ערבי בעיר ערבית, 4 בתי ספר עתירי עולים מברה"מ לשעבר.

כלי המחקר: מבחן דו לשוני ו/או מטלת כתיבה (קבוצת הביקורת קיבלה מבחן בעברית בלבד), פרוטוקול חשיבה בקול (Think aloud protocol), שאלון עמדות כלפי מבחנים/מטלות דו לשוניים, קבוצות מיקוד.

מסקנות מרכזיות:

כאשר לעולים, דוברי רוסית:

- יתרונות ברורים בהישגים לימודיים בתכנים שנבדקו.
- עמדות חיוביות יותר כלפי מטלות דו לשוניות.
- תסכול עמוק מן המצב העכשווי שבו אין הם יכולים להביא את מלוא ידיעותיהם בתחום הדעת בשלב לימודי כה מכריע בחייהם (ודאגות לעתיד).

כאשר לערבים:

- המציאות הבית-ספרית והיומיומית שלהם היא ממילא דו לשונית; כולם היו בעד המבחנים הדו לשוניים –נותן להם חופש לבחור בשפה שיותר נוחה להם.

- במטלות הבנת הנקרא התמודדו יפה גם בעברית, אך במטלת הכתיבה הצורך בערבית עלה כחינוי.
לאן עכשיו?
- במסגרת קידום המדיניות הרב לשונית יש לפתח מבחנים ומטלות הערכה בתחומי תוכן שונים המאפשרים נגישות לשפת האם של התלמידים.
- מגוון כלים שאפשר להתאימם לתלמידים דו/רב לשוניים (תיווך, תרגום, מטלה דו לשונית, מילון, ועוד).
- כל זאת תקף במיוחד לתלמידים עולים, אך רלוונטי גם לתלמידים ערבים בישראל.

3. כיצד מורים לאנגלית בישראל משתמשים ברפרטואר השפות המלא של התלמידים בכיתתם?

רציונאל: המדיניות באשר לשימוש בשפות אם, או בשפות אחרות (המהוות חלק מרפרטואר השפות של לומדי אנגלית בישראל) במסגרת שיעורי אנגלית אינה ברורה. מחקרים רבים הצביעו על היתרונות הפדגוגיים והרגשיים בעירוב לשוני (translanguaging) בהוראת שפה זרה, מחקר זה תיעד את האופנים שבהם קיים שימוש בשפות אחרות במסגרת שיעורי אנגלית. הדבר יסייע בניסוח עקרונות לשימוש בשפות אם בהוראת אנגלית, וקידום שימוש מושכל של מורים ברפרטואר הלשוני של התלמידים, במטרה לקדם את הישגי התלמידים באנגלית.

מערך המחקר: מערך משולב; מחקר כמותי (שאלונים ל-245 מורי אנגלית), ומחקר איכותני (תצפיות ב-178 שיעורי אנגלית, ראיונות עם 56 מורים), ו-42 קבוצות מיקוד עם מורים, רכזי מקצוע ומכשירי מורים.

מסקנות מרכזיות:

- קיים מתח בין תפיסות מורים באשר להעדפת הגישה החד לשונית בהוראת שפה (אנגלית בלבד) לבין פרקטיקות ההוראה בפועל בכיתות – שימוש ברור בשפות האם (ואף לעתים בשפות נוספות).
- היעדר הכשרה וידע של המורים לאנגלית באשר לשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתת האנגלית.
- אמונות המורים והשימוש ברפרטואר הלשוני, קשורים למשתני רקע של המורים (מגזר, רקע לשוני, רקע מקצועי) וכן להקשר ההוראתי (אוכלוסיות לומדים, היבטים פדגוגיים).

לאן עכשיו?

- מומלץ לקדם גישה רב-לשונית בהוראת אנגלית המשלבת עירוב מושכל ואפקטיבי של הרפרטואר הלשוני של הלומד.
- יש להעניק כלים תיאורטיים ויישומיים לגבי הנושא במסגרת תוכניות ההכשרה למורים.

4. כיצד משפיע לימוד משותף (יהודים וערבים) באנגלית על יחסים בין קבוצות, קידום סובלנות ועמדות כלפי שפת ה'אחר/ת'?

רציונאל: קיימות יוזמות חינוכיות של לימוד משותף (Shared Education) לקבוצות בקונפליקט (מודל שהתפתח בצפון אירלנד). עצם הלימוד המשותף יוצר קרבה ומשפיע על תקשורת בין הקבוצות. המחקר הנוכחי בדק את יעילות המודל בהקשר של לימוד משותף של ערבים ויהודים הלומדים אנגלית יחד (בחסות מט"ח), מבחינת הישגים בלימוד השפה ובהקשרים חברתיים רחבים יותר.

מערך המחקר: תלמידי כיתות ו' מבית ספר ר' ובית ספר ג' בעיר מעורבת למדו יחד אנגלית פעם בשבועיים. כלי המחקר כללו תצפיות, שאלוני עמדות לתלמידים ולמורות, קבוצות מיקוד עם תלמידים וראיונות עם מורות.

מסקנות מרכזיות:

- הלימוד המשותף שימש כזירה המזמנת אינטראקציה רבה ועשירה בין שלוש שפות, מפגש פתוח עם "האחר/ת" וכן הוראה מגוונת ולא פרונטלית.
- השפה האנגלית – בהיותה שפת כוח ובעלת מעמד גבוה בקרב שתי הקבוצות – מערערת מעט את הדומיננטיות של השפה העברית ובמובן זה הבחירה באנגלית כמקצוע לימוד משותף היא טובה.
- גיל התלמידים (כיתה ו') צעיר דיו על מנת לאפשר פתיחות כלפי "האחר". עם זאת, מיומנויות השיח של התלמידים באנגלית היו בסיסיות.
- נוכחותה הרבה של העברית בסיטואציה זוהתה בקרב חלק מהתלמידים הערבים כיתרון וכהזדמנות, ולא רק כמצביעה על החולשה של שפת אם.
- תלמידים יהודים זיהו הזדמנויות להשתמש בערבית המעטה שהם יודעים.

לאן עכשיו?

- מהיותה פרקטיקת לימוד שוויונית במהותה, המדיניות החדשה תקדם הטמעה של יוזמות דומות בין יהודים לערבים תוך העמקת התמיכה הממסדית.
- המשך מחקר לימוד משותף במקומות אחרים (לא רק בערים מעורבות) ובתחומי דעת נוספים, מעבר ללימוד אנגלית.
- קידום פרקטיקות דומות גם בהקשרים של בתי ספר עתירי עולים (ברוח two way immersion).

5. כיצד מלמדים שפות מורשת ושפות עולם? מה הבסיס להוראתן? ומה מידת שביעות הרצון של מורים ותלמידים?

רציונאל: שפות המורשת בישראל הן רבות, אך נוטות להיעלם עקב היעדר תמיכה מערכתית מספקת. גם כאשר מלמדים שפות מורשת במערכת החינוך, על פי רוב הדבר לא נעשה מתוך רציונאל המבוסס על מהותן הייחודית של שפות אלו, ואין, נכון להיום, התייחסות ללומדי שפות מורשת כלומדים ייחודיים. נוסף לכך, שפות עולם שונות, שאינן בהכרח שפות מורשת, מוכנסות למערכת החינוך במידה גוברת בשנים האחרונות, ויש לבחון את נקודות המגע של הרקע להוראתן עם הוראת שפות מורשת. לאור זאת יש חשיבות גדולה במיפוי המוטיבציות המרכזיות ללימוד שפות מורשת ושפות עולם, כיצד מלמדים אותן (כשפות זרות או כשפות מורשת?), האם יש הכשרה ייחודית להוראת שפות מורשת וכד'.

מעריך המחקר: מחקר איכותני; ראיונות עם מורי שפות מורשת ושפות עולם שונות (רוסית, אמהרית, צרפתית, ספרדית, אנגלית, גרמנית, סינית), לבירור השאלות שלעיל.

מסקנות המחקר:

- חסרה מדיניות ברורה המעגנת את מעמדן של שפות מורשת ושפות עולם בבתי ספר, ולכך השפעה שלילי מאד על הוראת השפות; מעמדן של שפות מורשת ושפות עולם בתוך מערכת החינוך ובבתי ספר נמוך אינו יציב.
- ככלל, שפות מורשת אינן נלמדות ככאלה, אלא כשפות זרות.
- עבור חלק מן השפות שנבדקו, אין כל מסלול הכשרה להוראתן.
- מחסור בולט בחומרי הוראה עדכניים ורלוונטיים.

לאן עכשיו?

יש צורך מידי בחשיבה מחדש על העלאת מעמדן של שפות עולם ושפות מורשת בתוך מערכת החינוך בישראל. בפרט יש לחשוב מחדש דרכים בהן ראוי ללמד שפות מורשת בישראל. יש להרחיב את רפרטואר השפות לגביהן מתקיימת הכשרת מורים, להעשיר את חומרי הלמידה הקיימים, כל זאת בכדי להעלות את המוטיבציה של תלמידים ללימוד שפות נוספות.

6. כיצד שימוש בשפה במרחב תורם למודעות רב לשונית בקרב תלמידים?

רציונאל: מודעות רב לשונית מקדמת סובלנות לאחר/ת, מפחיתה אפליה לשונית, מעלה מוטיבציות ללמידת שפות נוספות, והיא ערך חשוב ביותר בחברות רב לשוניות ורב תרבותיות כדוגמת החברה הישראלית. המרחב הלשוני בישראל, שהוא לרוב מרחב רב לשוני מהווה זירה מרתקת לבחינה שעשויה לקדם מודעות רב לשונית וצדק לשוני וחברתי.

מעריך המחקר: מחקר פעולה שנערך ב-3 בתי ספר תיכוניים במגזר היהודי והערבי (כיתות יא'). במשך סדרת מפגשים נחשפו התלמידים לעקרונות התיעוד, הניתוח של שפה במרחב ולמודעות רב לשונית, ונערכו דיונים שמטרתם ללוות את התהליך. במסגרת איסוף הנתונים התנסו התלמידים גם ב'תיקון' השלטים והפיכת שלטים מפלים לשוויוניים ומכלילים. המחקר כלל גם שאלוני משוּב מן התלמידים, ורפלקציות של המורים. לאחר גמר התהליך, תוצרי התלמידים יוצגו בתערוכה שתסכם את המחקר.

מסקנות המחקר:

- חשיפה לנוף לשוני מביאה להגברת המודעות לנושאים חברתיים, לשוניים, פוליטיים וכלכליים, ולהסתכלות ביקורתית על המרחב הציבורי, החשובה הן לחברי קבוצות מיעוט והן לחברי קבוצת הרוב.
- העיסוק בנוף הלשוני מאפשר לתלמידים להביע את תחושותיהם לגבי תופעות של חוסר שוויון, אפליה והדרה.

- ההתמקדות בפעילות שבמרכזה שינוי תמונות הנוף הלשוני מאפשרת לתלמידים לקחת תפקיד פעיל בשינוי המצב לכיוון יותר מכיל, שוויוני וצודק.
לאן עכשיו:

יש להטמיע את תחום הנוף הלשוני כחלק מתוכנית הלימודים וממדיניות רב-לשונית. יש מקום לקדם מודעות רב לשונית, וכן להרחיב את מושג השפה כך שיכלול מגוון רחב של היבטים חברתיים ואופנויות מרובות (מולטי-מודאליות). להתערבויות מסוג זה ערך רב בהפיכת התלמידים למעורבים בסוגיות חברתיות של שוויון והכלה ולעקרונות שנוסו במחקר זה רלוונטיות רבה גם לקבוצות גיל אחרות, בפרט לגיל הצעיר.

אבן דרך ג': פיתוח מודלים של מדיניות חינוכית רב לשונית

- פיתוח מספר מתווים – אין מודל אחד לכולם, כל זאת בהתבסס על ממצאים מתוך המחקרים האמפיריים (מאבן דרך ב') ומהספרות המחקרית הנוגעת להקשרים שונים בארץ ובעולם.
- פיתוח עקרונות למדיניות חינוכית רב לשונית ברוח engaged language policy
- פיתוח חומרי למידה והוראה למורים ובתי ספר בזיקה לעקרונות שלעיל
- בהמשך, יישום המודלים והעקרונות במספר בתי ספר, עם הערכה צמודה (אבן דרך ד'), ובהדרגה, קידום מדיניות רב לשונית ארצית על פי העקרונות שלעיל.

מבוא

מיכל טננבאום ואילנה שוהמי

דו"ח זה מסכם את השלב השני בפרוייקט המחקר 'מדיניות חינוכית רב לשונית לישראל'. שלב זה היווה את השלב האמפירי בתוכנית המחקר. מדובר במערך הכולל סדרה של שאלות מחקר שעלו מתוך הסקירה שנערכה בשלב א' של הפרוייקט, סקירה שכללה תיעוד של תוכניות מדיניות רב לשונית במקומות מרכזיים בעולם, ובמיוחד את האתגרים הייחודיים של יישום והתאמה של סוגי מדיניות בחברה ובמערכת החינוך הישראלית. שאלות המחקר שעלו מתוך הסקירה של שלב א', ונבחנו אמפירית בשלב ב', הן אקוטיות כדי להגיע למדיניות רב לשונית מבוססת מחקר לגבי נושאים שעדיין אינם פתורים בפיתוח מערכים רב לשוניים המותאמים למערכת החינוך בישראל. שאלות המחקר השונות נבחנו בבתי ספר יסודיים, חט"ב וחט"ע ברחבי הארץ – הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי, הן בקרב מורים והן בקרב תלמידים, וכן בקרב קבוצות של תלמידים עולים, תוך שילוב של שיטות מחקר מגוונות – איכותניות וכמותיות.

בטרם נפרט את שאלות המחקר שנבחנו, נבהיר את חשיבותו של שלב זה בפרוייקט המחקר. מטרת הפרוייקט כולו היא לגבש מתווים שונים לרב לשונית במערכת החינוך בישראל שייושמו בבתי הספר. בטרם נוכל לגבש מתווים כאלה ומסלולים ליישומם, ראינו חשיבות עצומה במציאת מענה למגוון סוגיות אותן בחנו בשאלות המחקר, סוגיות שעדיין אין להן מענה במדינות רבות בהן מתקיימת מדיניות רב לשונית בצורה זו או אחרת, כדי להבין לעומק את ההיבטים הספציפיים שהם קריטיים לבניית מתווים המתאימים לפיתוח המדיניות הרב לשונית המותאמת להקשרים הייחודיים של מערכת החינוך בישראל. גיבוש תובנות על בסיס שלב זה יסייע להגיע בצורה מושכלת יותר לניסוח עקרונות למתווים שבתי הספר יבחרו בהתאם לחזון שלהם ולדמוגרפיה של אוכלוסיות התלמידים וההורים.

להלן תיאור קצר של הסוגיות שנבחנו במחקרים באופן אמפירי בשלב ב' של הפרוייקט. דו"חות המחקר המפורטים באשר לכל אחת מהן, מופיעים בפרקים הבאים של הדו"ח הנוכחי:

1. **מיפוי עמדות ותפיסות של מורים ותלמידים לגבי רב לשונית במערכת החינוך בישראל.** מיפוי כזה הוא הכרחי בטרם אפשר לצאת לדרך, שכן הוא מאפשר זיהוי של נקודות תורפה מבחינת גורמים מערכתיים, היבטים קלים יותר ופחות להטמעה, והצורך לבצע עבודות הכנה בקרב המורים, ההורים והקהילה לגבי החשיבות והרלוונטיות של רב לשונית בישראל.

2. **הערכה של ידע רב לשוני באמצעות מבחנים רב לשוניים.** סוגיית ההערכה של ידע רב לשוני היא אחת מנקודות התורפה במודלים של מדיניות רב לשונית, וחוקרים מתמודדים עם שאלות אלה במספר שיטות בעולם. ברור שקשה לדבר על הוראה רב לשונית מבלי שיפותחו דרכי הערכה מתאימות, לכן מחקר ראשוני זה חשוב כדי לחזק את התובנות הנוגעות למספר גישות הערכה שייושמו בהמשך במתווים השונים.

3. **שימוש ברפרטואר השפות המלא של התלמידים בכיתותיהם (כולל שפות אם), במסגרת הוראת אנגלית.** קיימת אי ודאות רבה במחקר ובהוראה בקרב מורי שפות באשר לאופנים הראויים לשימוש בשפת האם של התלמידים (ובשפות אחרות שהם ותלמידיהם יודעים), מתי, כיצד ובאילו נסיבות, כמו גם באשר לדרכים שונות לשילוב שפות

גם במקצועות לימוד אחרים. גישה זו, הנפוצה מאוד בעולם כיום, מכונה translanguaging. ממצאי המחקר יסייעו לנו לגבש קווים מנחים לשימוש מושכל ואפקטיבי בגישה זו.

4. **סוגיית הערבית בחברה היהודית, ועברית בחברה הערבית.** המחקר שנערך בנושא בחן באופן מעמיק תוכנית אחת של חינוך משותף (Shared Education), המחברת בין תלמידים מבית ספר במגזר היהודי ובית ספר מהמגזר הערבי במסגרת לימוד משותף של אנגלית. התובנות ממחקר זה חשובות לקידום לימוד משותף בישראל, ובכלל זה חיבורים בין אוכלוסיות התלמידים והמורים בשני המגזרים, כמו גם בין לימודי השפות העברית, הערבית והאנגלית המתקיימות בשני המגזרים, ושילובן במתווים הרב-לשוניים שיוצרו במסגרת המדיניות החדשה, במיוחד בכל הנוגע להקשרי קונפליקט בין קבוצות.

5. **מקומן של שפות מורשת ושפות עולם במערכת החינוך.** תלמידים רבים במערכת החינוך לומדים שפות זרות במסגרת לימודיהם, כאשר עבור רובם אלו שפות מורשת, כלומר שפות שהיו ועדיין נוכחות בבית או במשפחה ובסביבה הקרובה. אולם, ככלל, תוכניות הלימודים לשפות לא מכוונות להוראת שפות אלו כשפות מורשת אלא כשפות זרות ואינן בונות על ידע שכבר קיים בקרב התלמידים משימוש של השפות בבית ובמשפחה (בדרך כלל ידע תקשורתי, ופחות ידע אורייני), ועל זיקה רגשית ומשפחתית. כמו כן, שפות עולם שונות נכנסות למערכת, על פי רוב במנותק מזיקה לשפות אחרות. הבנה מעמיקה יותר של הבעיות והאתגרים הפדגוגיים במצב הקיים תסייע לנו לחזק ממד זה במתווים השונים של המדיניות שנציע, והיא בעלת רלוונטיות במיוחד עבור תלמידים עולים, בני הדור הראשון והשני.

6. **קידום מודעות רב לשונית בקרב תלמידים, דרך נוף לשוני (כלומר, הימצאות רב לשונית במרחב, קריאה והבנה של המרחב).** מודעות רב לשונית, בפרט באמצעות קריאה ופרשנות של הנוף הלשוני, והבנת המשמעות של רב לשונית כתופעה טבעית הינה סוגיה מרכזית מאוד בהקשרים שונים בעולם, אך בישראל טרם נכנסה למערכת החינוך. במחקר פעולה זה בחנו זוויות שונות של מודעות רב לשונית, בעיקר בהקשר של ידע במספר שפות כערך בעל חשיבות רבה, כמקור גאווה וסובלנות ולא כבעיה או מקור לבושה, ולקדם דרכים לשלב זאת במדיניות החדשה.

בתום השלב האמפירי, ובהתבסס הן על הממצאים שעלו ממנו, והן על ההיבטים החשובים עליהם עמדנו בדו"ח שסיכם את אבן דרך א', אנו מגבשים כעת עקרונות ורעיונות למדיניות הרב לשונית החדשה, אותם ניתן יהיה ליישם בהדרגה בבתי ספר בישראל על סמך שיקולים הנוגעים להיבטים הייחודיים לכל בית ספר, ברוח Engaged Language Policy (אבן דרך ג' של הפרוייקט). כלומר, בתי הספר יחליטו עבור עצמם מה המודל המתאים ביותר עבורם, בתהליך שישלב הכשרה בקבלת החלטות, ויפעלו לקדמו בשיתוף עם מומחים מהאקדמיה בעלי ניסיון ביישום ובחקר של מדיניות לשונית במערכת החינוך.

1. עמדות ותפיסות של מורים ותלמידים לגבי רב לשוניות במערכת החינוך בישראל

מיכל טננבאום, אמיר מיכלוביץ', ואילנה שוהמי

מבוא

פרק זה מציג ממצאי מחקר במסגרתו נבחנו עמדותיהם ותפיסותיהם של תלמידים ומורים בנוגע לרב-לשוניות במערכת החינוך, על היבטיה המהותיים והיישומיים. בבואנו ליישם מדיניות חינוכית רב לשונית במערכת החינוך בישראל, חשוב למפות כיצד נתפסת מדיניות כזו בקרב מורים ותלמידים, עד כמה יש מוכנות לשינוי מערכתי בכיוון זה, ומהם האתגרים המרכזיים שאנו יכולים לצפות להם בשלב היישומי של שינוי מדיניות.

מבחינה היסטורית, מוסכם כי רב לשוניות הייתה המודל השכיח בחברה, בין אם ברמת הפרט העובר בין שפות, דיאלקטים וקודים שונים בשיח (Lotherington, 2013; Piccardo, 2013), ובין אם ברמת החברה במסגרתה מתקיימות קבוצות הדוברות שפות שונות ומעורבות (Cenoz, 2013). אף על פי כן, רב-לשוניות בשתי רמות אלו גם יחד הפכה עם הזמן שכיחה פחות במדינות הלאום (בייחוד בתרבות המערבית), בין השאר באמצעות תהליכי הסטנדרטיזציה ששפות מסוימות עברו כדי לייצג את מדינות הלאום. תהליכים אלו הובילו ליישומם של מתווי מדיניות לשונית נוקשים בבתי-ספר במדינות לאום, שחזקו את שפת הלאום כשפה המרכזית והחשובה ביותר, סמן מרכזי המאחד את האומה ומקושר עם הזהות הקולקטיבית המשותפת, בעוד ששפות נוספות הפכו ככלל למשניות, ובפרט שפות מהגרים ושפות של קבוצות מיעוט מוחלשות ושוליות. בדרך זו, מדיניות חינוכית חד-לשונית היוותה אמצעי שליטה שסייע בקיבוע ובשימור של היררכיה בין אזרחים שונים באוכלוסיית המדינה. לכך מתווספים שני גורמים נוספים: האחד, מהפכת הדפוס, שהביאה את הצורך בסטנדרטיזציה של קודים מסוימים, והשני, מדע הבלשנות המודרני, במסגרתו חוקרים סיווגו שפות כשונות והדגישו את נבדלותן אחת מהשנייה, תהליך שבין השאר חידד את הסטנדרטיזציה של שפות (Flores & Beardsmore, 2015; Shohamy, 2006).

שינויים מתהווים באידיאולוגיה, לצד תהליכים גוברים של גלובליזציה לעומת ביטויי התנגדות של קבוצות של מהגרים וילידיים, הובילו לאחרונה חוקרים מסוימים בתחום הסוציו-בלשנות לעודד מדיניות חינוכית רב-לשונית, המכירה בגיוון הלשוני של הדוברים, מתירה את שילובו של מגוון זה בתוכנית הלימודים ומעודדת לומדים לטפח רב-לשוניות. תפנית זו בחינוך הלשוני בעשור האחרון, המכונה על-ידי מספר חוקרים *התפנית הרב-לשונית* (May, 2013), זוכה לתמיכה גוברת גם מצד הממצאים המחקריים, אשר מצביעים על היתרונות של דו/רב-לשוניות בממדים קוגניטיביים, חברתיים (עידוד סובלנות חברתית), תרבותיים ורגשיים (ר' למשל Bialystok, Craik, Klein, & Viswanathan, 2004).

באופן כללי, אפשר להגדיר חינוך רב-לשוני כהוראה של מספר שפות, כולל שפות האם של התלמידים, שפות גלובליות, שפות קהילתיות ושפות מורשת, כאשר כל שפה נלמדת ברמות שונות בהתאם לצרכים בהקשרים השונים (Spolsky & Shohamy, 1999). הגדרה זו של חינוך רב-לשוני מהדהדת הגדרות מקבילות של חוקרים אחרים בתחום הסוציו-בלשנות, אשר מדגישות את הצורך של תלמידים ללמוד יותר משפה אחת (Cenoz, 2013), לנוע בין שפות שונות באמצעות עירוב לשוני (García & Wei, 2014; translanguaging), לקדם את ההבנה של תלמידים מקבוצות שוליים את תחום התוכן באמצעות שימוש בשפתם הראשונה או שפותיהם הראשונות בכיתה, ולהעשיר את הרפרטואר הלשוני והמודעות הלשונית של כל התלמידים באמצעות בניית קישורים בין דפוסים דומים בשפות שונות (Cummins, 2017). מדיניות מסוג זה אינה מוגבלת לכיתות ולמקצועות מסוימים אלא היא רלוונטית לכל

המקצועות, לבית הספר כולו, ואף לקהילות ולהקשרים חוץ בית-ספריים - במיוחד באזורים בהם מתגוררים מהגרים וקבוצות מיעוט.

רציונאל המחקר

אחד האתגרים הקשים ביותר ביישום של תוכניות חינוכיות רב-לשוניות הוא תפיסות מוקדמות והעדפות המושרשות בקרב סוכנים מתחום החינוך, כולל הורים, מורים, אנשי הנהלה וקובעי מדיניות (Egaña et al., 2015). דוגמה להעדפה מושרשת היא ההעדפה לחד-לשוניות (או לאידיאולוגיות חד-לשוניות), אשר מופיעה אפילו בתוכניות דו/רב-לשוניות מסוימות, שמקדשות את ההפרדה הטהורה בין שפות בתוכנית הלימודים, מבלי לתת לגיטימציה לדוברים דו/רב-לשוניים לתקשר באופן שלעיתים קרובות מאפיין את דפוסי החשיבה שלהם וכולל את מגוון השפות שלהם, למשל באמצעות חילופי-קודים (Beres, 2015; Flores & Beardsmore, 2015; MacSwan, 2017). אפילו בהקשרים רב-לשוניים מובהקים כמו במדינות רבות באפריקה, הורים הביעו את העדפתם לכך שילדיהם ישלטו ברמה גבוהה בשפת ההגמונית לעומת פיתוח מיומנות רב לשונית או שימור שפות ראשונות או שפות בית שאינן נלמדות בבתי ספר (Heugh & Skutnabb-Kangas, 2012; Makoe & McKinney, 2014). מחקרים קודמים שבחנו אמונות של מורים ביחס לרב לשוניות בחינוך בהקשרים שונים הראו כי אידיאולוגיות חד-לשוניות עדיין נוכחות באופן ניכר בעמדותיהם ותפיסותיהם של מורים (Egaña et al., 2015; Pulinx et al., 2015), ורבים מהם אינם מודעים ליתרונות הקוגניטיביים, הרגשיים, והחברתיים של רב-לשוניות ושימור שפות הבית בקרב לומדים (De Angelis, 2011; Tannenbaum, 2012). בהקשר של הלומדים, נמצא בין השאר כי ידע בשפות שאינן אנגלית (כמאפיין מסוים של רקע רב-לשוני) קשור עם אמונות של לומדים ביחס ללמידת שפות (Thompson & Aslan, 2015), וכי ללומדי מספר שפות ברמה מתקדמת ישנן עמדות חיוביות יותר כלפי רב לשוניות מאשר לומדי מעט שפות ברמת מתחילים (Jeoffrion et al., 2014). הדבר משתקף גם בתחום ההערכה, כאשר על פי רוב אין מקום לתלמידים להביא לידי ביטוי את ידיעותיהם במלוא הרפרטואר הלשוני שלהם (García & Wei, 2014; Shohamy, 2011) ובמסגרת הרצון לייצר שינוי במדיניות הלשונית החינוכית, החשיבות של מחקר בתחום תפיסות ועמדות של תלמידים ומורים באשר לכך מתעצמת.

אתגרים אלו בחינוך רב-לשוני ככלל, ובייחוד כאשר מתייחסים למורכבות של המציאות הרב לשונית בישראל, עומדים ביסוד הרציונאל לביצוע המחקר הנוכחי. כשלב מקדים ליישום מדיניות חינוכית רב-לשונית, קיים צורך חיוני במיפוי משמעותי של התפיסות הקיימות כעת בישראל הן של בעלי תפקידים (כגון מורים ומנהלים), הן בקרב תלמידים, והן בקרב הורים בנוגע למדיניות רב-לשונית. השאלות העולות הן: מהי רמת המוכנות לשינוי, כיצד נתפסת מדיניות כזו, זיהוי סוגיות מעוררות התנגדות, וכד'. סוגייה זו היא מרכזית במיוחד לאור האידאולוגיה ששלטה בישראל לאורך השנים מאז הקמתה, ואף בזמן היישוב טרום הקמתה, שדגלה ברכישה והחייאה של השפה העברית כשפת התקשורת היחידה. מחקרים רבים מצביעים על כך שבישראל למעשה שלטה מדיניות 'חד לשונית' (subtractive) שעל-פיה יש לרכוש את העברית ולוותר על שפות האם של הדוברים. למעשה רב לשוניות נתפסה כבעיה ולא כיתרון. דורות רבים בישראל התחנכו על מדיניות זו כך שבבתי ספר לא היה עידוד ללמוד שפות אחרות (מלבד אנגלית וערבית לתקופה קצרה). העולים המגיעים לישראל נדרשים ללמוד בשפה העברית זמן קצר אחרי

הגעתם לישראל, לעתים קרובות בטרם הספיקו לרכוש לעומק את השפה העברית. כמעט ולא קיימת מדיניות של רב לשוניות מוסיפה (additive), אלא ככלל אפשר לומר שקיים המשך למדיניות של רכישת שפה חדשה על חשבון שפה שכבר ידועה.

לפיכך, שאלה הבודקת את עמדותיהם ותפיסותיהם של תלמידים ומורים בנוגע לרב-לשוניות בחינוך, על היבטיה המהותיים והיישומיים, רלוונטית ביותר. מטרתה לנטר את הסוגיות ולאחר את הצרכים הספציפיים שעולים ביישום מדיניות חדשה במסגרות של הכשרת מורים, מנהלים, ניסוח תוכניות לימוד בגישה רב-לשונית, והדרכים האופטימליות בהן בתי ספר יוכלו לבחור עבור עצמם את המודל הרב-לשוני המתאים להם, ברוח Engaged Language Policy (e.g., Davis & Phyak, 2016). מידע זה הוא בעל משמעות רבה כבסיס שעליו יש לבנות מדיניות חדשה.

שיטת המחקר

מערך המחקר היה מערך משולב, מחקר כמותי ומחקר איכותני.

מדגם

המחקר הכמותי כלל 2159 מקרים, מתוכם 500 מורים ו-1659 תלמידים, מ-13 בתי ספר שונים (8 במרכז, 3 בדרום ו-2 בצפון). 10 שייכים למגזר היהודי ו-3 למגזר הערבי (בתי הספר נבחרו באמצעות דגימת נוחות). מתוך כלל המשתתפים 73% הם מהמגזר היהודי ו-27% מהמגזר הערבי. גילאי התלמידים היו בין 14-18 (ממוצע 16.0, ס.ת. 0.6). מרבית המשתתפים היו ילידי ישראל (כ-90%), ונטייה זו בלטה יותר בקרב התלמידים בהשוואה למורים ($p < .001$). ניסיון ההוראה של המורים היה בטווח שבין 1-44 שנים (ממוצע 15.5, ס.ת. 10.3; ר' נספח 1.5, לוח 1, המתאר את התפלגות גילאי המורים). המחקר האיכותני כלל 12 קבוצות מיקוד, מתוכן 6 בקרב תלמידים, 5 בקרב מורים, וקבוצה אחת משולבת. 4 מקבוצות המיקוד התקיימו במגזר הערבי (לפירוט המדגם ר' נספח 1.1).

כלי המחקר

א. שאלון עמדות כלפי רב לשוניות: השאלון כלל שאלות רקע (גיל, מגדר, ארץ לידה, רקע לשוני, מגזר) וכן 19 פריטים הנוגעים לעמדות כלפי רב לשוניות. הנבדקים התבקשו לסמן את מידת הסכמתם עם כל אחד מן ההיגדים בסולם מ-1 (כלל לא מסכים) עד 5 (מסכים מאוד). נוסף לכך, נשאלו מספר שאלות פתוחות בשאלון אשר נותחו בניתוח איכותני (ר' נספח 1.2 לשאלון המלא).

ב. קבוצות מיקוד: היבטים שונים של חינוך רב לשוני נדונו במסגרת של קבוצות מיקוד בהליך חצי-מובנה (ר' מסמך הנחיות בנספח 1.3). מנחי הקבוצות התבקשו לתת מקום להלך השיחה הטבעי שהתפתח בקרב המשתתפים, לצד הובלת הדיון בנושאים שהופיעו במסמך ההנחיות.

מהלך המחקר

במהלך שלושה חודשים נעשו פניות למנהלי בתי ספר ברחבי הארץ (מדגם נוחות), במסגרתן הוצע להם להשתתף במחקר באמצעות הפצת שאלוני עמדות בקרב תלמידים או באמצעות קיום קבוצות מיקוד חד פעמיות של תלמידים ומורים. במקרה של מנהלים שבחרו להשתתף במחקר באמצעות הפצת שאלוני תלמידים, עוזרי מחקר הגיעו לבתי

הספר והעבירו שאלונים בקרב תלמידי שכבת י' או יא' בזמן הלימודים. ברוב המקרים התלמידים מילאו את השאלונים בגרסה דיגיטלית (באמצעות המכשיר הסלולרי). ברוב בתי הספר שלקחו חלק במחקר, שיעור ההיענות היה גבוה, ומעל מחצית מהתלמידים המשתתפים מילאו את כל השאלון. במקרה של קבוצות מיקוד, עוזר/ת המחקר הגיע/ה לבית הספר, וניהל/ה את קבוצת המיקוד שנמשכה כשעה. בכל הנוגע להשתתפות תלמידים, נשלחו מכתבי עדכון להורים עם אפשרות להתנגד להשתתפות בנם/בתם כשבועיים לפני מועד הביקור. שאלוני העמדות עבור המורים הועברו בגרסה דיגיטלית בשיטת "כדור שלג", בין השאר בעזרת מפקחים ומדריכים באגף שפות במשרד החינוך. שיעור ההיענות לא היה גבוה בקרב מורים, אך מי שכן בחר להשתתף בדרך כלל מילא את כל השאלון.

שיטת ניתוח הנתונים הכמותיים

ניתוח הנתונים התבצע על 2092 מקרים, מתוכם 498 מורים ו-1594 תלמידים (לאחר שהוסרו משתתפים שלא השיבו על מספר שאלות מרכזיות). בשלב ראשון בוצע ניתוח גורמים על שאלון העמדות באמצעות Principal Component Analysis עם רוטציה בשיטת Varimax. מספר הגורמים הוגבל לארבעה עם ערכי Eigenvalues מינימליים גדולים מ-1. בפועל נעשה שימוש בשלושה גורמים, שסך השונות המוסברת שלהם היה 34.1%. הפריטים שנכללו לאחר הרוטציה היו בעלי ערכי טעינות גדולים מ-0.4 (ר' נספח 4.1 המפרט את ניתוח הגורמים). שלושת הגורמים ששימשו גם בניתוח ההמשך הם: תפיסות המצדדות בהתאמות שונות לעולים או מהגרים (בלמידה, בהערכה, בבית), תפיסות המתנגדות לעירוב לשוני, ותפיסות המשקפות רב לשוניות מחסירה (במובן זה שריבוי שפות עלול לפגוע בידע בכל אחת מהן, ו/או בשפת האם).

במטרה לאפיין את המשתתפים לפי הרקע הלשוני שלהם, נעשה שימוש בשלושה משתני רקע לשוני: שפות אם, חשיפה לשפות בבית, וידע בשפות (מעבר לרמה בסיסית). משתנים אלה קובצו לקטגוריות של 1, 2 או 3 ויותר שפות. חושבה גם שכיחות מספר שפות האם ביחס לאוכלוסיית המשתתפים. נמצא קשר מובהק בין מגזר לשפות אם וכן קשר מובהק בין ארץ לידה לשפות אם. בממוצע למשתתפים מהמגזר היהודי היו יותר שפות אם (ממוצע 1.13, ס.ת. 0.36) בהשוואה למשתתפים מהמגזר הערבי (ממוצע 1.00, ס.ת. 0) ($t=13.822_{1532}, p<.001$). שפות האם השכיחות ביותר שהוזכרו בקרב המשתתפים במדגם היו עברית (59.8%), ערבית (28.3%), אנגלית (8.8%), ושפות אחרות (11.7%)¹. דפוס דומה נמצא גם ביחס לשכיחות מספר השפות שנחשפו אליהם בבית ביחס לאוכלוסיית המשתתפים (פירוט נתונים אלו מופיע בנספח 1.5, לוחות 2-4). על פי ניתוח זה, מורים נחשפו במובהק ליותר שפות בבית לעומת תלמידים ($\chi^2=16.32, p<.001$), ומשתתפים מן המגזר היהודי במובהק יותר מאלו מן המגזר הערבי ($\chi^2=205.032, p<.001$). השפות שהוזכרו ברמת שכיחות בולטת כשפות שמשתתפים במדגם נחשפו אליהן בבית היו: עברית (56.6%), ערבית (44.5%), אנגלית (19.5%), צרפתית (9%), יידיש (7.8%), גרמנית (3.7%), רומנית (3.6%), פרסית (3.1%), טורקית (1.5%), ושפות אחרות (26.3%). משתנה לשוני נוסף שהמשתתפים נשאלו לגביו הוא ידע בשפות. נמצאה תלות בין השתייכות למגזר לבין ידע בשפות, כך שמורים מהמגזר היהודי דווחו במובהק על ידע ביותר שפות לעומת מורים מן המגזר הערבי ($\chi^2=129.742, p<.001$). נמצא קשר מובהק בין תפקיד לידע בשפות

¹ יש לציין כי בשאלות השונות הנוגעות לרקע לשוני, המשלים ל-100% בכל אחד מנתוני האחוזים שלעיל הוא אחוז הפעמים שהשפה לא צוינה בקרב משתתפים. כלומר, האחוזים של השפות השונות יחד לא אמורים להסתכם ל-100% היות שהיו משתתפים שהיו להם יותר משפת אם אחת.

($\chi^2=26.411_2, p<.001$). (שכיחות רמת הידע המדווחת בשפות ביחס לאוכלוסיית המשתתפים מוצגת בנספח 1.5, לוח 5).

מספר השפות הממוצע שמורים ציינו כי הם יודעים מעבר לרמה בסיסית היה גבוה באופן מובהק בהשוואה לתלמידים (1.9 לעומת 1.7; $t=4.88_{1968}, p<.001$). מספר השפות הממוצע שמשתתפים יהודים ציינו כי הם יודעים מעבר לרמה בסיסית היה גבוה באופן מובהק בהשוואה למשתתפים ערבים (1.9 לעומת 1.4; $t=10.15_{1049.441}, p<.001$). מספר השפות הממוצע שמשתתפים ילידי חו"ל ציינו כי הם יודעים מעבר לרמה בסיסית היה גבוה במובהק בהשוואה למשתתפים ילידי ישראל (2.4 לעומת 1.7; $t=10.31_{260.133}, p<.001$). ניתוח שונות עם גורמים עיקריים של תפקיד (מורה/תלמיד) ומגזר, שבוצע על המשתנה כמות הידע בשפות (מעבר לרמה בסיסית), העלה אפקטים עיקריים של תפקיד ($F_{1,1966}=29.43, p<.001$), מגזר ($F_{1,1966}=31.41, p<.001$), ואינטראקציה זוגית בין תפקיד ומגזר ($F_{1,1966}=11.55, p<.001$). לצד העובדה שמורים דיווחו על כך שהם יודעים יותר שפות (מעבר לרמה בסיסית) מאשר תלמידים, ובמגזר היהודי בפרט בהשוואה למגזר הערבי, הפער בין המגזרים נבע בעיקר מהפער בקרב התלמידים ($p<.001$) מאשר בקרב המורים ($p=.22$). השפות שהוזכרו ברמת שכיחות בולטת כשפות שמשתתפים במדגם יודעים מעבר לרמה בסיסית היו: אנגלית (69.1%), עברית (45.8%), ערבית (18.2%), רוסית (8.7%), ושפות אחרות (20.7%). התייחסות להשפעת משתני רקע אלו על מגוון תפיסות, מוצגת בניתוח הנתונים.

שיטת ניתוח הנתונים האיכותניים

קבוצות המיקוד כולן הוקלטו ותומללו. ארבע קבוצות המיקוד שהתקיימו במגזר הערבי תורגמו ותומללו מערבית לעברית. קבוצת המיקוד בבית הספר עתיר העולים תורגמה ותומללה מרוסית לעברית. כל קבצי התמלול הוכנסו לתוכנת אטלס (ATLAS.ti, גרסה 8) לניתוח נתונים איכותניים. ניתוח הנתונים נעשה בגישת ניתוח תוכן תמטי. על-פי גישה זו, תמה מייצגת משמעות שחוזרת על עצמה בדפוס כלשהו בבסיס הנתונים, משמעות אשר יש לה קשר מהותי עם שאלת המחקר (Braun & Clarke, 2006; Friese, Soratto, & Pires, 2018). קודים, לפי גישה זו, הם כלי תיוג המסייע לארגן, להבנות ולאפשר שליפה יעילה של מידע מבסיס הנתונים. בתהליך בניית הקודים, נעשה שימוש בניתוח סמנטי, כלומר כזה שבמסגרתו נתונים מקודדים לפי המשמעות המפורשת שלהם (למשל, עמדות וטענות מוצהרות של משתתפים, כמו גם קידוד לפי סוגי משתתפים), אך במקביל נעשה שימוש גם בניתוח לטנטי, כלומר כזה שכרוך בבחינה פרשנית של ההנחות ותפיסות העומק המשותפות לעמדות של המשתתפים. תוך כדי הקידוד, נבחנו קשרים בין עמדות שונות (שתויגו באמצעות התוכנה), וכן נכתבו מזכרים אנליטיים למעקב אחר פרשנויות המעוגנות בנתונים. בשלב מאוחר יותר, רשימת הקודים צומצמה, והם אורגנו לפי תמות משותפות בעלות זיקה לשאלת המחקר ולתחום המחקר. בפרק הממצאים והדיון תמות אלו יוצגו במסגרת שני שערים נפרדים.

תהליך ניתוח הנתונים האיכותניים נעשה בחלקו על-ידי שני חוקרים, כדי לתמוך במהימנות הפרשנויות. הניתוח נעשה באופן אינדוקטיבי, כלומר, "מלמטה למעלה", ללא רשימת קודים שהוכנה מראש. לאחר קידוד של כל אחת מארבע הקבוצות הללו נערכה השוואה בין שני החוקרים לצורך גיבוש רשימת קודים. זו שימשה כדי לנתח את קבוצת המיקוד הבאה, וכן הלאה. בתום שלב זה, כאשר רשימת הקודים התגבשה באופן ממצה, נותחו בנפרד הקבוצות

הנותרות. נתוני השאלות הפתוחות בשאלונים נותחו בגישה ובהליך זהים לאלו של ניתוח הנתונים האיכותניים בקבוצות המיקוד.

ממצאים ודיון

בחלק זה יובאו הממצאים הכמותיים והאיכותניים יחד, על מנת לשמור על בהירות ורצף נושאי. היות שהמחקר בוצע בשיטות מעורבות, שילוב הממצאים יחד בדו"ח זה יסייע בהבהרת הדרכים בהן סוגי הממצאים – הכמותיים והאיכותניים – משתלבים כך שהם משלימים האחד את השני (נאסר-אבו אלהיג'א, 2011). התמה הראשונה שתוצג נוגעת לתפיסות כלפי מהותה ותפקידה של רב לשוניות בחינוך, והיא כללה מספר ממדים, כלהלן:

א. הגדרות של שפה

בקבוצות המיקוד עלו שתי תפיסות בולטות בנוגע להגדרה של שפה: שפה כתרבות ושפה כסממן של זהות לאומית. הגם שהמשתתפים לא נשאלו באופן ישיר על כך, באופן ספונטני עלו בפיהן ההגדרות הללו. התפיסה הרווחת ביותר – בקרב משתתפים מהמגזר היהודי והערבי כאחד, מורים ותלמידים כאחד – היא ההגדרה של שפה כתרבות. במסגרת דיון על הצורך בהרחבת הרפרטואר הלשוני של תלמידים במערכת החינוך, מורה מקבוצת מיקוד במרכז הארץ אמרה כך:

"שפה זו תרבות, כשלומדים סינית אי אפשר ללמוד סינית כי כל הכרה מציינת משהו בתרבות שלהם, בעולם שלהם. היה לנו איזה דיון בכיתה שלמדנו קצת, קראנו טקסטים בנושא לימוד השפה הסינית, אז ילד קם ואמר "מה? אני צריך לדעת על השפה כדי ללמוד... אני צריך לדעת על התרבות כדי ללמוד את השפה? כאילו הוא בכלל לא הבין שזה מחובר [...] אמרתי לו תקשיב כל שפה שאתה לומד זו תרבות - אתה לומד את התרבות. וגם כל הניבים והביטויים שיש הם בכלל לא מבינים שניב וביטוי זה משהו שמלמד אותך על התרבות הזאת. הם לא מבינים כי אצלם זה משהו מאוד טכני, שפה אוקיי איך אתה עושה? מחבר, דקדוק, עבר הווה עתיד... משהו מאוד מאוד טכני וכל המהות של השפה זה התרבות, זה פיתוח חשיבה. זו שפה בעיניי".

כפי שניכר מדברים אלו, משתתפים בקבוצות המיקוד הדגישו את ההגדרה של שפה כתרבות כמהותית עבור החינוך הלשוני, בפרט כדי שתלמידים לא יתפסו לימוד והוראת שפה כעניין טכני. בקרב תלמידה במגזר הערבי, אשר מגיבה על דברי המראיינת בדיון על עירוב לשוני בחיי היום-יום, מדובר לא רק בחשיבות הבנת התרבות של ה'אחר', אלא גם בהבנת התרבות של התלמיד עצמו:

"גם המנהגים שלהם ומסורות ייעלמו לאחר שתדבר איתם רק באנגלית. מהי שפתם ומי הם? הם ערביים, ולשכוח את השפה שלך זה לשכוח מי אתה ואת המנהגים והמסורות".

בקרב משתתפים מהמגזר הערבי בלבד, בדומה לדוגמה שלעיל, שפה הוגדרה לא רק כתרבות, אלא גם כסממן זהות, ובפרט – זהות לאומית (הופיעה בעיקר בקרב מורים מהמגזר הערבי). מורה מסוים ניסח זאת באופן ייחודי כאשר הדגיש שיש לחבר את התלמידים במגזר הערבי לשפה הערבית באופן יותר משמעותי: "בדיוק כפי שעבדו פעם על 'העברית היא שפה יפה', עלינו לבחון מחדש את הדברים היפים של השפה הערבית ולהעדיף לה". (ההדגשה של המחברים).

ב. תפיסות כלפי היתרונות ברב לשוניות

רב לשוניות, כלומר היות אדם בעל רפרטואר לשוני רחב, נידונה לא מעט בקבוצות המיקוד. המשתתפים הפרידו בין רב לשוניות כערך, על יתרונותיה הרבים, לבין התפקיד והנתיבים האפשריים של מערכת החינוך להביא תלמידים להשגתה, נושא שהעלה חילוקי דעות.

כערך, רב לשוניות נידונה רבות בכל קבוצות המיקוד על יתרונותיה, ללא אזכור יחיד של חסרונות. אמנם, רוב האזכורים של עמדה מסוג זה הופיעו בקרב משתתפים במגזר היהודי, אך ניתן לייחס זאת לסדרי העדיפויות השונים של המשתתפים במגזר הערבי. מעניין כי מספר האזכורים של עמדה זו היה כפול בקרב התלמידים מאשר בקרב המורים. לפי משתתפים בקבוצות המיקוד, יתרונותיה של רב לשוניות כוללים: (1) פיתוח חשיבה, כלומר ידע של שפות רבות תורם לפונקציות קוגניטיביות; (2) הרחבת יכולות תקשורת, כלומר ידע של שפות מאפשר לתקשר טוב יותר עם אנשים רבים יותר; (3) העצמה, כלומר ידע של שפות נותן כוח ליחיד והופך אותו לנכס עבור החברה; (4) הרחבת מוביליות תיירותית, חברתית ותעסוקתית, כלומר ידיעת שפות מאפשרת ליחידים לנוע באופן מוצלח יותר בין מדינות וחברות שונות במסגרת תיירות, עבודה, ו/או הגירה; (5) העשרת הידע התרבותי, כלומר ידע לשוני רחב מעניק ליחיד ידע תרבותי עשיר; (6) הגברת סובלנות, כלומר ידע לשוני רחב תורם לפתיחות מחשבתית, קבלה והכלה רבה יותר של ה'אחר'.

תלמיד מהמגזר היהודי סיכם כך את התובנה המהותית העומדת בבסיס היתרונות השונים של רב לשוניות, בתשובה לשאלה האם ישנו ערך לידיעת שפות רבות:

"ברמה העקרונית אני חייב לומר שאני חושב שגם לדעת כמה שיותר שפות זה דבר שהוא נורא משמעותי ונורא חשוב גם בתור השכלה כללית אבל גם כי ברגע שאתה יודע יותר שפות יש לך יותר גישה בעצם ללמוד איך בעצם מתנהלות מדינות אחרות ואיך בעצם מתנהלות כל מיני צורות של חברות שונות וזה דבר שהוא מאוד מאפשר לך בעצם להגיע גם לקהלים חדשים, או זה יכול גם לאפשר לך להיות בעצם.. להבין את הסביבה שלך בצורה שהיא יותר אפקטיבית".

כפי שניכר מדברי התלמיד, רב לשוניות, לשיטתו, פירושה להבין את הדרכים השונות שבהן בני אדם מתארגנים מבחינה חברתית ותרבותית. על בסיסה, כך ניתן לטעון, עומדים היתרונות הקוגניטיביים, התקשורתיים, החברתיים והתרבותיים של רב לשוניות, כפי שהובאו לעיל.

ג. תפיסות כלפי מספר השפות שיש ללמד: כמות מול איכות

התפיסה השכיחה ביותר בכל נתוני קבוצות המיקוד, בקרב מורים ותלמידים משני המגזרים, היא התפיסה לפיה יש למקד את החינוך הלשוני לכדי מספר מוגבל של שפות, תוך הקפדה על רלוונטיות של השפה, לא ללמד מחוץ להקשר, להקפיד על היבטים תקשורתיים וכד'. כך ציינה מורה במגזר היהודי:

"אם זה בסופו של דבר כדי לפתוח ספר באוקראינית ולקרוא אותו או עם כל הכבוד לרצון הטוב אני לא יודעת כמה תועלת יהיה בזה בסופו של יום. כן צריך לנווט את חלוקת הזמן והמשאבים בסופו של דבר כדי שיהיה לזה תועלת. אני בעד האיכות ולא הכמות".

כמו כן, משתתפים ציינו את דירוגן של שפות שונות לפי הכוח שלהן (למשל, אנגלית כשפה גלובלית), מידת השימושיות המקומית שלהן (למשל, עברית בישראל) וכמות הדוברים שלהן באוכלוסיית המדינה. אמנם לא מעט משתתפים צידדו בהרחבת הרפרטואר הלשוני של תלמידים כחלק מתכליתו של חינוך לשוני, ובפרט הדגישו את היתרונות שהוזכרו לעיל ברב לשוניות כערך שיש לשאוף אליו, אך מרביתם הדגישו כי הרחבת הרפרטואר הלשוני

לשפות רבות צריכה להתבצע בגיל מוקדם וברמה מוגבלת, לצד ההתמקדות בשפות ה"חשובות". זאת כדי לייצר בסיס רב-לשוני בקרב תלמידים אותו יוכלו להרחיב בהמשך כאוות נפשם. כך מציינת מורה מהמגזר היהודי:

"אז פה הייתי עושה שינוי, הייתי פותחת בשנים הראשונות של הלימוד כיתות בשפות שונות, מאפשרת להם לטעום מכל דבר, לא להתחיל ללמוד דקדוק בצורה יבשושית, אלא לשמוע את השפה, לטעום אותה, לשיר אותה, לתת להם את הכלים לפתוח את זה". מעניין כי משתתפי קבוצות המיקוד במגזר הערבי לא צידדו במידה דומה בהרחבת הרפרטואר הלשוני, ובפרט הדגישו כי דווקא השנים המוקדמות חשובות יותר לעיבוי הכשירות הלשונית בשפת האם, כפי שמציינת להלן משתתפת מורה:

"אני בטוחה שזה בא על חשבון שפת האם. הם יהיו חלשים או שלא ישלטו בשפות האחרות."

ככלל, משתתפים דנו רבות בשאלת הפגיעה האפשרית בשפת האם כתוצאה מלמידת שפות שונות בגילאי בית הספר, אך נראה שניתן למפות את עמדותיהם כך: כאשר שפת האם היא שפה המדוברת בסביבה שבה גר הדובר, מדוברת בבית, או נלמדת בבית הספר באופן פורמלי, היא לא בהכרח תיפגע כתוצאה מלמידת השפות האחרות. עם זאת, אם לא נעשים מאמצים לשמר את שפת האם, או שהיא אינה נוכחת ומדוברת במרחב המקומי, אזי למידה של שפות נוספות תזיק לכשירות בה. מבין שלל העמדות, ישנם גם משתתפים שטענו כי אין חשש שלמידת שפות נוספות תזיק לשפת האם, אלא להיפך, כפי שטען מורה מהמגזר הערבי:

"ידיעת שפות רבות אינה משפיעה על שפת האם ולהיפך, זה דווקא כלי שעוזר להם לחזק את שפת האם, לחפש את המשמעויות של אוצר מילים חדש, בכל פעם מחפשים בשפת המקור ומה נכון וכל הדברים האלה ומשווים עם שפות אחרות".

לצד הנימוקים שהובאו לעיל לעמדה המצדדת במיקוד בהוראה ולמידה של שפות מסוימות, משתתפים – במיוחד במגזר הערבי – הביעו התנגדות ניכרת ללמידה של שפות רבות. מעבר לפגיעה אפשרית בידע שבשפת האם טענו משתתפים כי למידה של שפות רבות עלולה לייצר קושי קוגניטיבי ניכר ובלבול בין השפות. בקבוצות במגזר הערבי עלתה שוב ושוב הטענה כי תלמידים כבר מתקשים ללמוד עברית, אנגלית וערבית, שמסתכמות יחד ל-4 שפות (עקב הדיגלוסיה בערבית).

ניתוח כמותי של שאלוני העמדות

הגורם רב לשוניות-מחסירה, אשר אליו השתייכו שלושה פריטים מהשאלון הכמותי, רלוונטי במיוחד לענייננו, ועשוי לבאר את הנקודה שלעיל בהיקף רחב יותר, הודות למדגם הגדול. נזכיר כי גורם זה משקף תפיסה לפיה למידת שפות רבות עלולה לפגוע בידע לשוני ו/או בלבול את הדובר. מניתוח הנתונים עולה כי הצידוד בתפיסה כזו היה גבוה יותר בקרב משתתפים שנחשפו לשפה אחת בבית בהשוואה למי שנחשפו לשתיים או שלוש ויותר שפות (נספח 1.6, לוח 1). במילים אחרות, רקע רב לשוני מקדם תפיסות חיוביות יותר כלפי רב לשוניות. ממצא זה נתמך על-ידי ניתוח שונות חד-כיווני שהעלה אפקט מובהק של מספר השפות אליהן משתתפים נחשפו על רב-לשוניות מחסירה ($F_{2,2087}=31.18, p<.001$). ניתוחי פוסט-הוק בשיטת Scheffe העלו הבדל מובהק בין משתתפים שנחשפו לשפה אחת לבין אלה שנחשפו לשתיים ($p<.001$) או שלוש ויותר שפות ($p<.001$). כמו כן, ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) עם גורמים עיקריים של חשיפה לשפות בבית, תפקיד (מורה, תלמיד) ומגזר (יהודי, ערבי), העלה אפקטים עיקריים מובהקים של חשיפה לשפות בבית, תפקיד ($F_{1,2078}=4.372, p=.04$) ומגזר ($F_{1,2078}=27.21, p<.001$). מורים הביעו ככלל תמיכה רבה יותר ברב לשוניות בהשוואה לתלמידים ($p<.01$), ומשתתפים מהמגזר היהודי יותר מאשר משתתפים מהמגזר הערבי (נספח 1.6, לוח 2). עוד עלה כי בעלי ידע של שתיים או שלוש ויותר

שפות היו חיוביים יותר כלפי רב לשוניות בהשוואה למי שידוע שפה אחת (נספח 1.6, לוח 3). ממצא זה נתמך ע"י ניתוח שונות חד-כיווני שהעלה אפקט מובהק של מספר השפות בהן יש למשתתפים ידע על רב-לשוניות מחסירה ($F_{2,1967}=26.85, p<.001$). ניתוחי פוסט-הוק בשיטת Scheffe העלו הבדל מובהק בין משתתפים בעלי ידע בשפה אחת לבין בעלי ידע בשתיים או שלוש ויותר שפות ($p<.001$). לא נמצא הבדל בין 2 ל-3 שפות.

היות שבקרב המשתתפים מהמגזר הערבי, השכיחות בערכי שפת האם הייתה נמוכה (לרובם שפת אם אחת), בוצעו עיבודים נוספים של שלושת הגורמים – שפת אם, חשיפה לשפות בבית, וידע בשפות בקרב משתתפים מהמגזר היהודי בלבד (ר' טבלת ממוצעים בנספח 1.6, לוח 4). במסגרת ניתוח שונות רב-משתני שהתבצע בקרב יהודים בלבד, עם גורמים עיקריים של ידע של שפות, תפקיד, וארץ לידה (ילידי ישראל או ילידי חו"ל), נמצא אפקט עיקרי של ארץ לידה, לפיו משתתפים עולים צידדו פחות ברב לשוניות מחסירה מאשר משתתפים יהודים ילידי ישראל ($F_{1,1417}=7.45, p<.01$).

ממצאים אלו מראים כי החשש מלמידת שפות רבות, שעלה כאמור בקבוצות המיקוד, קשור קשר הדוק עם מידת החשיפה של משתתפים לשפות, מספר השפות בהן יש למשתתף ידע, היות המשתתף מורה או תלמיד, וכן (בקרב המגזר היהודי בלבד) היות המשתתף עולה או יליד ישראל. כך, ככל שהידע הלשוני של המשתתפים היה גדול יותר ומידת חשיפתם לשפות גבוהה יותר – כך צידדו פחות ברב-לשוניות מחסירה, ולמעשה תפסו למידת שפות רבות כבעיה במידה פחותה יותר. כמו כן, מורים לעומת תלמידים, ועולים לעומת ילידי הארץ היהודים, תפסו למידת שפות רבות כבעיה במידה פחותה יותר. לבסוף, כפי שראינו בקבוצות המיקוד ובניתוחים הסטטיסטיים, בקרב המגזר הערבי קיים חשש משמעותי יותר מאשר במגזר היהודי, שרב-לשוניות עלולה להיות מחסירה. ככלל, נראה כי בסך הכול אין תפיסה חד משמעית בקרב המשתתפים לפיה ידע בשפות רבות מפחית את הכשירות בכל אחת או שלידע בשפות רבות יש השלכות פסיכולוגיות שליליות. עם זאת, הממצאים שלעיל מצביעים על הבדלים מסוימים בין קבוצות, מגזרים ותפקידים, ולפיכך מחדדים את הקבוצות בהן כדאי להתמקד בהפגת חששות בעתיד, ולהקצות משאבים בהתאם.

שפות חובה, זהות מקבלי ההחלטות, ושפות בחירה

לצד השאלה בדבר מיקוד החינוך הלשוני במספר שפות מסוים, כפי שעלתה בקבוצות המיקוד ונבחנה בקרב המדגם הכמותי, משתתפים שענו על השאלון התבקשו כאמור לציין האם לדעתם הוראת שפות צריכה להיות חובה או רשות. 97% מהמורים היהודים והערבים יחד טענו כי יש לקיים לימודי חובה של שפות, לעומת 68.8% בלבד בקרב התלמידים היהודים והערבים יחד, הבדל שנמצא מובהק ($\chi^2_1=162.87, p<.001$). יותר תלמידים מהמגזר היהודי (74.8%) טענו כי יש לקיים לימודי חובה של שפות, לעומת 53.6% במגזר הערבי, הבדל שנמצא מובהק ($\chi^2_1=67.95, p<.001$). הבדל מובהק נמצא גם בין המגזרים, תוך הכללת מורים ותלמידים יחד, כך שיותר משתתפים מהמגזר היהודי (80.5%) טענו כי יש לקיים לימודי חובה של שפות מאשר משתתפים במגזר הערבי (61.9%). עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים משני המגזרים ביחס לשאלה זו. כמו כן, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין עולים וילידי הארץ ביחס לשאלה זו, גם כאשר בוחנים רק את המגזר היהודי. ניתן לפרש את הממצאים באמצעות חזרה לתפיסה שעלתה בקרב משתתפים בקבוצות המיקוד במגזר הערבי, שצינו את העומס שלמידת שפות רבות מייצר עבורם כבר כעת. אפשר שעומס זה מוביל לכך שמשתתפים היו רוצים לבחור יותר מאשר להיות מוכרחים ללמוד שפות, בחירה שתאפשר להם לתעדף למידה של שפות מסוימות על-פני אחרות. ככלל, תלמידים מראים צורך

בפחות רגולציה מאשר מורים, ובמעמד החשיבה על מתווי המדיניות, ראוי יהיה לקחת זאת בחשבון. במסגרת השאלון, אם משתתפים ציינו כי לדעתם למידת שפות צריכה להיות חובה, הם נתבקשו לציין אילו שפות לדעתם צריכות להילמד כשפות חובה. במסגרת ניתוח הנתונים, קובצו יחד ערכים בעלי שכיחות נמוכה כדי ליצור את הצירופים השונים, כמתואר בלוח 1.1.

לוח 1.1 : שילובי שפות חובה (על פי המשתתפים)

שכיחות	%	
עברית	53	2.5
עברית+שפה אחרת	1	0.0
אנגלית	477	22.1
אנגלית+שפה אחרת	71	3.3
ערבית	76	3.5
ערבית+שפה אחרת	9	0.4
ערבית+אנגלית	271	12.6
ערבית+אנגלית+שפה אחרת	55	2.5
עברית+אנגלית	205	9.5
עברית+אנגלית+שפה אחרת	21	1.0
עברית+ערבית	16	0.7
עברית+ערבית+שפה אחרת	3	0.1
עברית+ערבית+אנגלית	243	11.3
עברית+ערבית+אנגלית+שפה אחרת	9	0.4
שפה אחרת בלבד	83	3.8
סה"כ	1593	100

כפי שניתן להיווכח, אנגלית לבדה הופיעה בשכיחות הגבוהה ביותר (477), לאחר מכן אנגלית+ערבית (271), עברית+אנגלית+ערבית (243), ולבסוף עברית+אנגלית (205), כאשר שאר הקטגוריות נשארו בעלי שכיחות נמוכה יחסית. ממצאים אלו מחזקים בעיקר את הידוע בדבר כוחה של אנגלית כשפת כוח גלובאלית (אשר רבים רואים בלימודה כהזדמנות למוביליות חברתית, כלכלית ותרבותית), לצד ההפרדה בין עברית וערבית. עם זאת, ראוי להדגיש כי במסגרת הקטגוריות השכיחות ביותר, מופיעה הקטגוריה לפיה שפות החובה צריכות להיות אנגלית, עברית וערבית גם יחד. כפי שנראה בהמשך, ההפרדה בין המגזרים והשאלה בדבר למידת כל מגזר את שפת ה'אחר' קשורות זו בזו. לצד השאלה האם למידת שפות צריכה להיות חובה, ואילו שפות צריכות להילמד כמקצוע חובה, משתתפים נשאלו מי לדעתם צריך להחליט על סוגי השפות הנלמדות בבית הספר. המקומות הראשונים והשניים בדירוג יפורטו כאן היות ששכיחות סוכני החינוך השונים בהם ממצא כדי להבין גם את התמונה בשאר הדירוגים. במקום הראשון בדירוג, הבחירה הראשונה של מורים יהודים וערבים הייתה משרד החינוך. בחירה זו הייתה שכיחה יותר בקרב המורים היהודים (53.6%) לעומת הערבים (38.9%), הבדל שנמצא מובהק ($\chi^2_5=14.3, p<.01$). בקרב המורים, שאר הגורמים הופיעו בשכיחות דומה. עוד במקום הדירוג הראשון, תלמידים בחרו בתלמידים כגורמים שצריכים להחליט בשכיחות הגבוהה ביותר (46%). בחירה זו הייתה שכיחה יותר בקרב התלמידים הערבים (51.7%) לעומת היהודים (43.6%).

הגורם השני בשכיחותו בקרב התלמידים היה משרד החינוך (יחד: 34.4%; ערבים 26.7%; יהודים 37.8%). התפלגות בחירת התלמידים נמצאה שונה במובהק בין יהודים וערבים ($\chi^2_5=26.2, p<.001$). במקום השני בדירוג,

הבחירה השכיחה ביותר של מורים יהודים וערבים הייתה מנהל בית הספר (27.4%), ולאחריה – מורים (26.6%). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין התפלגות בחירות המורים היהודים והערבים. עוד במקום השני בדירוג, הבחירה השכיחה ביותר של תלמידים יהודים וערבים הייתה הורים (25.5%), ולאחריה משרד החינוך (20.6%). בקרב תלמידים ערבים בלבד, מגמה זו הייתה זהה (31.3% הורים, 20.1% משרד החינוך), אולם בקרב תלמידים יהודים – נמצא שוני קל בשכיחות בסוכני החינוך המדורגים: הורים עדיין בשכיחות הגבוהה ביותר (23%), אולם לאחר מכן – תלמידים (21.5%), בפער קל ממשרד החינוך (20.8%). התפלגות בחירת התלמידים נמצאה שונה במובהק בין יהודים וערבים ($\chi^2_5=31.58, p<.001$). ממצאים אלו מחזקים את החשיבות בדיון משותף של משרד החינוך עם סוכני החינוך השונים – תלמידים, הורים, מורים ומנהלים – במטרה ליישם מתווי מדיניות חינוכית רב-לשונית בהם הסוכנים הללו לוקחים חלק בהחלטות.

נוסף לשאלה על שפות חובה, משתתפים התבקשו לציין אילו שפות היו רוצים ללמוד. 45.4% מהמשתתפים ציינו שפה אחת בלבד; 31.2% ציינו שתי שפות; 13.9% ציינו שלוש שפות; 3.4% ציינו ארבע שפות; 3.8% לא ציינו אף שפה, והשאר (2.3%) ציינו יותר מארבע שפות. בקרב כלל המדגם, השפות שהוזכרו ברמת שכיחות בולטת היו: צרפתית (31.3%), ספרדית (38.4%), ערבית (19.9%), רוסית (11.2%), גרמנית (10.9%), סינית (10.1%), איטלקית (10.1%), טורקית (8.9%), אנגלית (7.8%), שפות אחרות (24.4%).

במסגרת שאלה פתוחה בשאלון, משתתפים התבקשו לציין מדוע היו מעוניינים ללמוד שפות אלו. במסגרת תת-המדגם בו נותחו תשובות איכותניות של משתתפים בשאלונים, נמצאו המוטיבציות הבאות, לפי משקלן בנתונים (בסדר יורד): (1) אהבה לשפה, כלומר משתתפים הביעו במילים הקשורות במושג אהבה את המוטיבציה שלהם ללמוד את השפות שצינו (למשל, טורקית בקרב משתתפים מהמגזר הערבי); (2) מידת שימושיות השפה, כלומר עד כמה נעשה בה שימוש בהקשר המקומי או בהקשר גלובאלי (למשל, אנגלית); (3) המיקום הגאוגרפי / פוליטי – למשל, היות המדינה ממוקמת במזרח התיכון (ולכן כדאי ללמוד ערבית), או מיקומה של קהילת דוברי ערבית במדינת ישראל (ולכן כדאי ללמוד ערבית); (4) עניין וסקרנות בשפה; (5) שיפור התקשורת עם דוברי השפה; מוביליות כלכלית, חברתית, ותרבותית – כלומר התרומה שבידע הלשוני בשפה/ות לצורך התקדמות במעמד החברתי, כלכלי או התרבותי של היחיד; (8) הרחבת אופקים בידע בכלל וידע לשוני בפרט; (9) שהייה בחו"ל – לצורכי תיירות, עבודה או הגירה. הבנה של המוטיבציות הללו בהרחבת הרפרטואר הלשוני של משתתפים במחקר היא מהותית לניסוח מדיניות לשונית בכך שהיא מצביעה כיצד ניתן לרתום מורים ותלמידים כאחד ללמידה והוראה של שפות שונות. דוגמאות לכך יפורטו בפסקה הבאה.

הצעות ליישום רב לשוניות

א. שיתופי פעולה בהוראה ולמידה של שפות

במסגרת השאלון, משתתפים התבקשו לציין האם לדעתם חשוב שיתקיימו שיתופי פעולה בין מורים המלמדים שפות שונות בבית הספר. רוב משמעותי של המשתתפים (77.6%) ענו כי לדעתם שיתופי פעולה מעין אלו הם חשובים. 91.3% מהמורים היהודים והערבים יחד תמכו בשיתופי פעולה, לעומת 74.8% בלבד בקרב התלמידים היהודים והערבים יחד, כך שנמצא הבדל מובהק בין הקבוצות ($\chi^2_1=41.66, p<.001$). גם בבחינה של קבוצות כשלעצמן –

יהודים, ערבים, עולים/מהגרים, ילידי הארץ – אותה מגמה נותרה זהה בין מורים ותלמידים. מורים מהמגזר הערבי (97.9%) טענו כי יש לקיים שיתופי פעולה בין מורי שפות, לעומת 88.4% במגזר היהודי הבדל שנמצא מובהק ($\chi^2_1=7.58, p<.01$). עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים משני המגזרים ביחס לשאלה זו.

בניתוח האיכותני של השאלות הפתוחות בשאלונים, הסבירו משתתפים את תמיכתם בשיתוף פעולה בין מורי שפות באמצעות הנימוקים הבאים (בסדר יורד לפי שכיחות): (1) שיפור הלמידה של תלמידים, למשל למידת כישורים שהם ברי העברה משפה אחת לשפה אחרת, לראות חיבורים שונים בין שפות, ולהעשיר את הידע התרבותי; (2) שיפור הלמידה של מורים, כלומר העשרה וגיוון של שיטות ההוראה כמו גם סגנונות ההוראה; (3) שפות קשורות אחת לשנייה, ולכן יש להכיר בכך ולאפשר מרחב של שיתוף לצד ההפרדה המסורתית בין שפות בתוכנית הלימודים; (4) עזרה הדדית, כלומר מורי שפות יכולים לסייע אחד לשני – גם ברמת התוכן, אך גם ברמת ניהול כיתה, שיתוף מידע לגבי תלמידים עם קשיי שפה וכד'; (5) הגברת התיאום בין נושאים שונים בתוכנית הלימודים בכלל – כדי להרבות בקישורים בין נושאים דומים שנלמדים בו זמנית במקצועות שונים; (6) הגברת המוטיבציה של תלמידים ללמוד שפות, כלומר ההנחה היא ששיתופי פעולה בין המורים יביאו לכך שהשיעורים יהיו מעניינים וחוויתיים יותר, ובכך יגבירו את המוטיבציה של התלמידים. משתתפים שלא הביעו את תמיכתם בשיתופי הפעולה (מיעוט של 18% בקרב תת-המדגם), נימקו את טענתם בעיקר בציון השוני בין השפות, כמו גם בין מקצועות, והצורך בלמידת שפות בנפרד אחת מהשנייה כדי למנוע בלבול.

ממצאים דומים למדי עלו גם בקרב משתתפי קבוצות המיקוד. מורים ותלמידים משני המגזרים הביעו תמיכה ניכרת ברעיון שיתוף הפעולה בין מורי שפות. הם טענו בעיקר כי מורים משפות שונות יוכלו לחלוק אחד עם השני נושאים שונים (תוך חשיפה להבדלים באוצר המילים בין השפות), שיטות הוראה והערכה לשונית, ובמיוחד בגילאים צעירים (לפני לחצי הבגרות, שמתחילים כבר בחטיבה). מעניין כי חלק מהמשתתפים מהמגזר הערבי ציינו כי שיתוף הפעולה צריך לסוב סביב נושאים אוניברסליים, כלומר נושא רווי מבחינה תרבותית צריך להילמד בשפה מסוימת בלבד, כדי לא לפגוע בקשר בין שפה לתרבות. כך מתגבשת הטענה בקרב שלוש מורות מהמגזר הערבי:

(מורה ב'): למשל אני מלמדת בפעילות שמדברת על השואה.

(מורה ד'): התרבות היא שנשארת.

(מורה ב'): ואיך אני יכולה לתרגם את הדבר לערבית, ואין –

(מורה א'): הדבר מאבד מהערך שלו.

(מורה ב'): כן, מאבד את ערכו.

(מורה ד'): מאבד מערכו, כן.

בקרב משתתפים שהטילו ספק ברעיון, עלה החשש לבלבול ולחזרתיות שעלולה להוביל לשעמום בקרב תלמידים. כתגובה לשאלה על מקצוע שיעסוק בדומה ובשונה בין שפות, משתתפים הביעו תמיכה ניכרת ברעיון, אם כי חלקם טענו כי מספיק לקיים עבורו סדנה מוגבלת, מטעמים של סדרי עדיפויות. במגזר הערבי הרעיון של מקצוע או סדנה לא נידון בקבוצות המיקוד, כך שבמחקר המשך כדאי יהיה לברר סוגיה זו.

ככלל, ניכר כי הסוגייה של שיתוף פעולה בין מקצועות השפה ומורי השפה מתקבלת באהדה משמעותית, על אף הבדלי התמיכה בין מורים ותלמידים, ובין מורים בשני המגזרים. למעשה, מדובר בהיבט היישומי שיש לגביו את מידת ההסכמה הרחבה ביותר, ועל כן עשוי לייצר בסיס משותף במסגרת מתווי המדיניות שיוצעו בהמשך הדרך.

ב. הוראת שפה מבוססת תכנים

הוראת שפה מבוססת תכנים היא כידוע אחת הדרכים להוראת שפות; לפיה למידת שפה נוספת צריכה להיות ממוקדת בתכנים שנלמדים בשפות היעד, כך שהאלמנט הלשוני מהווה שחקן משנה בלמידה על תחום תוכן מסוים (למשל, למידת היסטוריה באנגלית). סוגייה זו נידונה במסגרת קבוצות המיקוד בלבד, והעלתה חילוקי דעות. כמחצית מהמשתתפים העלו ספקות, מורים כפליים יותר מתלמידים (ללא הבדלים ניכרים בין המגזרים). מרבית הנימוקים נסובו סביב החשש מפגיעה בשפת האם, תוך ציון החשש כי הוראה מסוג זה עלולה לייצר קושי כפול ובלבול בנוגע לתכלית ההוראה וההערכה עבור התלמידים (וגם עבור המורים), כפי שציינה תלמידה מהמגזר היהודי: "אבל זה יכול להרוס לי. נניח אני לא טובה באנגלית אבל טובה בהיסטוריה אז עכשיו בגלל שאני לא מצליחה לקרוא טוב את הטקסט אז עכשיו אני לא אצליח בהיסטוריה?" לחשש זה הצטרף שוב החשש מהשפעות שליליות על החיבור המהותי בין שפה, תרבות וזהות (שהופיע הפעם בשני המגזרים גם יחד), כפי שניסחה זאת מורה מהמגזר הערבי: "זהו זלזול בשפת האם של התלמיד וחוסר כבוד לזהותו." משתתפים אשר תמכו בהוראת שפה מבוססת תכנים טענו כי היא עשויה להעשיר את הידע הלשוני בשפת היעד (במיוחד בכל האמור באוצר מילים בתחומים מגוונים). יתרונות נוספים שעלו בהקשר זה הם החשיבות של תוכניות מסוג זה כהכנה לאוניברסיטה, ובפרט בכל האמור בשפה האנגלית ובמקצועות מדעיים, כך מציינת תלמידה מהמגזר היהודי:

"אני יודעת מסיפורי זוועות של ההורים שלי שהם קראו ספרים באנגלית על מושגים בביולוגיה ודברים כאלה... זה באוניברסיטה וזה לא כזה רחוק, ומושגים זה דבר שחשוב לדעת נגיד בביולוגיה, ואם אנחנו לא נלמד אז זה בכיתה או אנחנו כנראה לא נלמד את זה. בשיעורי אנגלית יוצא יותר לגעת בשירה ובסיפורים קצרים מאשר במושגים האלה, אז נראה לי שזה כן יכול להיות נורא מעשיר וזה גם ללמוד הרבה דברים חדשים ולהעשיר את השפה".

ציטוט נוסף: "באזרחות יש זכויות וכאלה דברים. אם אנחנו מכירים אותם היטב בעברית אז נוכל להשיג את זכויותינו." בקרב תומכים ומתנגדים כאחד, הייתה הסכמה לפיה הוראה מבוססת תכנים עשויה להיות מתאימה למקצועות פחות רוויים בתרבות, בשפה עשירה, או במבחינים סטנדרטיים בעלי משקל רב, כגון חינוך גופני (על אף שיש שיטענו כי החלטה מעין זו עשויה לעקר את סוג התוכנית מיתרונותיה הניכרים, כפי שצוינו לעיל).

מיפוי הטענות השונות בנוגע להוראה מבוססת תכנים הוא קריטי בבואנו להציג מתווי מדיניות המשקללים את החששות והציפיות של סוכני חינוך. במקרה זה, יישום כזה או אחר של הוראה מבוססת תכנים יכול להיעשות בצורה שלא תאיים על תלמידים ומורים, על-ידי תיאום מדוקדק ונהיר של תכליתן של תוכניות מסוג זה גם ברמת שיטות ההוראה ובמיוחד בכל האמור בהערכה. כך יתאפשר מענה על הציפיות של סוכני חינוך מהוראה מבוססת תכנים, קרי – הרחבה של הרפרטואר הלשוני בתחומי תוכן, על יתרונותיה גם למיומנות לשונית וגם ללימודים גבוהים.

ג. רב לשוניות בכיתה ועירוב לשוני

כאשר משתתפים בקבוצות המיקוד דנו בביטוי של רב לשוניות בתוך המסגרת הכיתתית, החלו לעלות חילוקי דעות, בניגוד לתמיכה הרחבה ברב לשוניות כערך. ביחס לשאלה עד כמה כדאי לשלב ולערב בין השפות במסגרת כיתתית, משתתפים במגזר הערבי התייחסו יותר לקשיים הכרוכים בכך, מאשר משתתפים במגזר היהודי. לפי עמדה זו, כאשר השונות הלשונית של התלמידים גדלה, כך הקשיים התקשורתיים מתעצמים, ועל כן יש להגביל התבטאות בשפות שונות בכיתה. לעומת זאת, היו גם משתתפים אשר תמכו בביטוי של רב לשוניות בכיתה, וציינו את היתרונות

הקוגניטיביים והערכיים שלה עבור התלמידים כולם. כלומר, תפיסה לפיה מתן ביטוי לתלמידים מרקע לשוני מגוון להתבטא בשפותיהם במהלך השיעור יכול לסייע לא רק להם להשמיע את קולם בשפה בה הם מרגישים בנוח, אלא לקדם בקרב שאר התלמידים ערכים כגון סובלנות, פלורליזם וקבלת ה'אחר', לצד העשרת הידע הלשוני שלהם.

במסגרת קבוצות המיקוד, נשאלה השאלה על אודות יישום של רב-לשוניות בחינוך על-ידי מתן אפשרות לעירוב לשוני, כלומר עידוד תלמידים לשלב ולערבב בין שפות, החל בחילופי קודים (כלומר, מעבר בין שפות שונות תוך כדי שיח דבור, במסגרת כתיבה וכד') וכלה בעירוב קבוע בין שפות ברבדים שונים של פעילויות (למשל, קריאת טקסט בשפה אחת וסיכומו באחרת, או כתיבה המערבת שימוש בשפות שונות). פדגוגיות מעין אלו יכולות מחד לשרת תפיסה לפיה הרפרטואר הלשוני צריך לשמש לומדי שפה ככלי עזר בדרך להשגת המיומנות שלהם בשפת היעד, ומאידך לשרת תפיסה לפיה למידת שפות, כמו שימוש בשפות, לא צריכה להיעשות תוך שימת גבולות והפרדות מ- ובתוך הרפרטואר הלשוני של התלמיד, אלא תוך עירוב לשוני תמידי, פרקטיקה שיש לשאוף אליה.

ככלל, עירוב בין שפות התקבל בהתנגדות. בראש ובראשונה, משתתפים טענו כי תכלית השיעור כמו גם המוטיבציה שלהם הן ללמוד את שפת היעד ולא שפות אחרות. התפיסה העומדת בבסיס הטענה הזו, שנשמעה גם היא בקרב משתתפי קבוצות המיקוד, הינה היא שתרגול שפת היעד יוביל למיומנות טובה יותר בה. כך טוענת תלמידה מהמגזר היהודי:

"המורים ברגע שהם מדברים אנגלית אז הם מעמידים אותנו במצב של חובה, אתם פה בשיעור אנגלית - תדברו אנגלית. וברגע שאנחנו שומעים אחד את השני מדברים רק אנגלית אנחנו רוצים להצטרף לשיח ואנחנו מחויבים לעשות את זה באנגלית. זה הכל עוזר רק לנו, אני באמת לא מבינה למה לדבר עברית בשיעור אנגלית?"

שימוש תכוף מדי בשפת האם התפרש בקרב חלק מן המשתתפים כבחירה בדרך הקלה; הימנעות מלמידה הכרוכה במאמץ ובמפגש עם אי-ידיעה. נימוק נוסף היה שדוברים לא תמיד חולקים את אותו רפרטואר לשוני, ועל כן אין טעם לקבע הרגלים של עירוב לשוני, שיפגעו לטענת המשתתפים הללו במיומנותם בשפות שהם מעוניינים ללמוד. כמו כן, משתתפים טענו כי עירוב לשוני עשוי להוות סימן לבלבול או לחילופין להוביל לבלבול. זאת ועוד, משתתפים התנגדו לעירוב לשוני היות שלשיטתם הוא פוגע בכשירות שלהם בשפת האם (חשש שכבר ראינו בהקשר של למידה של שפות רבות). בקרב המגזר הערבי עלתה אף הטענה כי הכנסה של מילים בעברית לדיבור בערבית תוביל לאינטגרציה תרבותית במידה שתזיק לתחושת הזהות של הדוברים. כפי שראינו ביחס לשאלה על מספר השפות שיש ללמוד, גם כאן החיבור של שפה לתרבות עלה כמשמעותי. כך טוענת מורה מהמגזר היהודי:

"אני מאוד נאמנה לשפה, אני חושבת ששפה זה תרבות, אז אני מאוד משתדלת לדבר רק בעברית. אני כמעט לא משתמשת במילים לועזיות [...] למשל אני שומעת הרבה פעמים ערבים שמכניסים הרבה מילים בעברית. אני חייבת להגיד שזה כאילו יש איזה חלחול. זה דווקא יפה שאדם שומר על השפה שלו. זה יפה, שהשפה שלו היא שלמה, היא מלאה. ברגע שיש חדירה של מילים אחרות יש פגיעה בתרבות. זה לשני הכיוונים".

משתתפים המליצו שוב ושוב כי שפת היעד צריכה להיות שפת ההוראה. עם זאת, לא מעט ציינו כי ניתן ורצוי להתיר שימוש מושכל בשפות שאינן שפת היעד, אם יש בכך כדי לאפשר לתלמידים להבין טוב יותר את הנעשה בשיעור, ועל מנת להגביר את מעורבותם בשיעור (אם שפת היעד מהווה מכשול לכך). משתתפים אחרים טענו כי עירוב לשוני יכול לתרום אם הוא נעשה בדרך של הכפלה: למשל, התלמיד לא עובר לשפה בה הוא יודע את המילה, אלא מציין את המילה בשתי השפות. נוסף לכך, העלו משתתפים טיעונים נוספים בזכות העירוב הלשוני, שכן הוא מאפשר השוואה בין שפות – על הדומה והשונה ביניהן. לבסוף, לא מעט ציינו כי עירוב לשוני הוא פרקטיקה

נורמטיבית שאין למנוע בכוח מאנשים לקיים, במיוחד אנשים בעלי רפרטואר לשוני רחב (למשל, תלמידים ומורים במגזר הערבי).

כזכור, גם המחקר הכמותי בחן תפיסות כלפי עירוב לשוני (בכלל, ובשילוב בין עברית וערבית בפרט). במסגרת ניתוח שונות רב-משתני שהתבצע בקרב משתתפים יהודים², עם גורמים עיקריים של שפת אם, תפקיד, וארץ לידה (עולים או לא), נמצאה אינטראקציה משולשת (ר' טבלת ממוצעים בנספח 1.6, לוח 5) בין שפת אם, ארץ לידה ותפקיד ביחס למשתנה המשקף התנגדות לעירוב לשוני, כך שמורים עולים עם שפת אם אחת הביעו יותר התנגדות לעירוב לשוני מאשר מורים עולים עם שתיים או שלוש ויותר שפות אם ($F_{1,1517}=4.19, p=0.04$). עוד עלה כי התנגדות לעירוב לשוני הייתה גבוהה יותר אצל משתתפים שנחשפו לשפה אחת בבית בהשוואה למי שנחשפו לשתיים או שלוש ויותר שפות (נספח 1.6, לוח 1). ממצא זה נתמך ע"י ניתוח שונות חד-כיווני שהעלה אפקט מובהק של מספר השפות אליהן נחשפו על התנגדות לעירוב לשוני ($F_{2,2087}=21.4, p<.001$). ניתוחי פוסט-הוק בשיטת Scheffe העלו הבדל מובהק בין משתתפים שנחשפו לשפה אחת לבין אלה שנחשפו לשתיים ($p<.001$) או שלוש ויותר שפות ($p<.001$). כמו כן, משתתפים ערבים הביעו יותר התנגדות לעירוב לשוני מאשר משתתפים יהודים, וכן ההבדל בין מורים יהודים לערבים היה גדול יותר מאשר בין תלמידים. ממצאים אלה נתמכו על ידי ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) עם גורמים עיקריים של חשיפה לשפות בבית (אחת, שתיים, שלוש+), תפקיד (תלמיד, מורה), ומגזר (יהודי, ערבי), שהעלה אפקטים עיקריים מובהקים של חשיפה לשפות בבית ($F_{2,2078}=5.4, p<.001$), ומגזר ($F_{1,2087}=66.3, p<.001$), ואינטראקציה מובהקת בין תפקיד ומגזר ($F_{1,2087}=25.3, p<.001$). ההתנגדות של תלמידים ומורים ערבים לעירוב לשוני הייתה גבוהה יותר מאשר של תלמידים ומורים יהודים, אולם הפער היה גדול בהרבה בקרב המורים בהשוואה לתלמידים.

באשר למשתנה הבלתי תלוי ידע בשפות (מעבר לרמה בסיסית), דרגת ההתנגדות לעירוב לשוני הייתה נמוכה יותר אצל בעלי ידע של שתיים או שלוש ויותר שפות בהשוואה למי שידע שפה אחת (נספח 1.6, לוח 3). ממצא זה נתמך על-ידי ניתוח שונות חד-כיווני שהעלה אפקט מובהק של מספר השפות בהן יש למשתתפים ידע על התנגדות לעירוב לשוני ($F_{2,1967}=8.02, p<.001$). ניתוחי פוסט-הוק בשיטת Scheffe העלו הבדל מובהק בין משתתפים בעלי ידע בשפה אחת לבין בעלי ידע בשתיים או שלוש ויותר שפות ($p<.001$). לא נמצא הבדל בין 2 ל-3 שפות. היות שבקרב המשתתפים מהמגזר הערבי, השכיחות בערכי שפת האם הייתה נמוכה (לרובם שפת אם אחת), בוצעו עיבודים נוספים של שלושת הגורמים – שפת אם, חשיפה לשפות בבית, וידע בשפות בקרב משתתפים מהמגזר היהודי בלבד (נספח 1.6, לוח 4). במסגרת ניתוח שונות רב-משתני שהתבצע בקרב יהודים בלבד, עם גורמים עיקריים של ידע בשפות, תפקיד, וארץ לידה (עולים או ילידי הארץ), נמצאה אינטראקציה בין ידע בשפות לבין ארץ לידה ביחס להתנגדות לעירוב לשוני ($F=3.503_{2,1417}, p=0.030$), כך שעולים שידעו שפה אחת צידדו יותר בהתנגדות לעירוב לשוני מאשר ילידי הארץ, אך לא נמצאו הבדלים בין עולים לילידי ישראל בעלי ידע של שתי שפות או שלוש שפות ויותר.

לסיכום, ממצאים אלו מראים כי החשש מעירוב לשוני, שעלה כאמור בקבוצות המיקוד, קשור קשר הדוק עם מידת החשיפה של משתתפים לשפות, מספר השפות בהן יש למשתתף ידע, היות המשתתף במגזר היהודי או הערבי

² היות שלמרבית המשתתפים מהמגזר הערבי שפת אם אחת, בוצעו עיבודים הנוגעים לשלושת גורמי הרקע הלשוני – שפת אם, חשיפה לשפות בבית, וידע בשפות בקרב משתתפים מהמגזר היהודי בלבד.

(במיוחד מורה), וכן (בקרב המגזר היהודי בלבד) – היות המשתתף עולה או יליד ישראל. כך, ככל שהידע הלשוני של המשתתפים היה גדול יותר ומידת חשיפתם לשפות גבוהה יותר – כך הביעו פחות התנגדות לעירוב לשוני. כמו כן, משתתפים במגזר הערבי התנגדו יותר לעירוב לשוני, במיוחד מורים. לבסוף, עולים בעלי שפת אם אחת או ידע בשפה אחת, כמו גם מורים עולים שנחשפו לשפה אחת בבית התנגדו יותר לעירוב לשוני מאשר ילידי הארץ היהודים. מכאן ניתן להסיק בבירור כי ככל שהידע הלשוני, על הממדים שלו שצוינו כאן, גדול יותר – כך ההתנגדות לעירוב לשוני פחותה יותר, ובמיוחד בקרב עולים במגזר היהודי. זאת ועוד, מורים ותלמידים ערבים נוטים להתנגד יותר מאשר מורים ותלמידים יהודים לעירוב לשוני, במיוחד מורים ערבים. הסיבה האפשרית לכך עשויה להיות החששות שעלו בקבוצות המיקוד בהקשר זה מבעיות תקשורתיות, עומס קוגניטיבי ופגיעה בשפת האם.

ככלל, התנגדות ברמת ההתנגדות לרב לשוניות נעו מעט מעל לקו האמצע בין "מאוד לא מסכים/ה" ל-"מסכים/ה" מאוד" (ר' נספח 1.6, לוחות 1, 3 ו-4), ועל כן יש לשקול בזהירות את דרגת היישום האפשרית של עירוב לשוני – ככלי עזר או אידיאל – בחינוך לשוני בישראל בעת הזאת. זאת ועוד, יש לשקול את מידת ההתאמה של יישום מסוג זה לקבוצות שונות (למשל, מגזר ערבי ומגזר יהודי). גישה פרגמטית בהקשר זה תוכל להסתייע בנימוקים שהעלו משתתפים בקבוצות המיקוד, בפרט התמיכה בעירוב לשוני מושכל, כדי למצוא את הדרך לתמוך בדוברים רב-לשוניים או תלמידים מתקשים מבלי להקשות עליהם ו/או על עמיתיהם, ומבלי להוריד את המוטיבציה שלהם ו/או של עמיתיהם ללמידת שפות.

ד. תפיסות לגבי השפה העברית והערבית בקרב מורים ותלמידים משני המגזרים

בכל האמור בהוראת ערבית לערבים, משתתפים בקבוצות המיקוד במגזר הערבי חזרו שוב ושוב על הטענה כי מצבה של השפה הערבית בקרב תלמידים ערבים מתדרדר, בעקבות הדומיננטיות העולה של השפה האנגלית כשפת כוח גלובאלית והשפה העברית כשפת כוח מקומית במדינת ישראל. לטענת מורה מסוים, מנהלים במגזר הערבי מנסים להילחם בתופעה שבמסגרתה תלמידים ערבים מסתפקים ב-3 יחידות בגרות בשפה הערבית. כפי שהוא מציין, מנהלים היו רוצים לדרוש מתלמידים במגזר לגשת לבגרות בערבית לפחות במסגרת של 4 יחידות. נקודה זו מתחברת לנקודות שעלו בהקשרים קודמים של למידת מספר שפות וכן עירוב לשוני, בהן עלו קשיים וחששות לא מבוטלים במגזר הערבי מפני השפעות שליליות של יישומים מסוימים של חינוך רב לשוני. כך ממליץ מורה מהמגזר הערבי בהקשר זה:

"בסיס חזק של השפה הערבית מורכב משני דברים. אנו צריכים לדעת איך למשוך את התלמידים לשפה ועלינו לחבר בינם לכינה. לכן אנחנו צריכים להקל את השיטות ואת הטקסטים. אנו רואים שהתלמידים בשפה הערבית הם חלשים ושבורים".

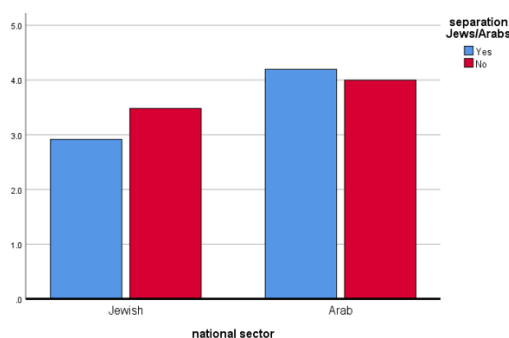
מורים במגזר הערבי טענו בקבוצות המיקוד כי חלק מהבעיה נובע מהחשיפה והמשיכה של התלמידים לשפות נוספות (על חשבון ערבית) דרך המדיה (מסורתית וחדשה) ונטייתם לקרוא פחות באופן כללי כתוצאה מהשפעת המדיה הפופולרית. תלמידים משני המגזרים אכן כתבו במסגרת השאלונים כי המדיה מובילה אותם לרצות ללמוד שפות מסוימות, אם כי שכיחות הנימוק הזה הייתה נמוכה יחסית לנימוקים אחרים. עוד טענו מורים מהמגזר הערבי כי ההידרדרות של השפה הערבית עשויה לנבוע מהוראה יבשה, התנשאות אפשרית של מורים במסגרת הוראת ערבית ספרותית, שימוש מתירני בערבית מדוברת, וחומרי לימוד המנותקים מהתרבות המשתנה במגזר הערבי בישראל.

מורים אלו הדגישו כאמור את הצורך לקרב תלמידים ערבים לשפה הערבית, תוך הדגשת החיבור הרגשי לשפה, שמתבסס על ההגדרה שלה כקשורה בתרבות ובזהות לאומית.

נושא הוראת הערבית כשפת חובה במגזר היהודי נבחן הן בשאלונים והן בקבוצות המיקוד. במסגרת השאלון, משתתפים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם הטענה כי צריך לחייב את כל דוברי העברית בישראל ללמוד ערבית החל מבית הספר היסודי. כמו כן, משתתפים התבקשו לענות האם הם מסכימים או לא עם כך שצריכה להיות הפרדה בין המגזר היהודי והערבי במערכת החינוך בישראל. בממוצע, כלל המשתתפים הסכימו עם הטענה כי צריך לחייב את כל דוברי העברית בישראל ללמוד ערבית החל מבית הספר היסודי (ר' נספח 1.6, לוח 6). מידת התמיכה של מורים ותלמידים בטענה זו הייתה גבוהה במובהק במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי. מידת התמיכה של המורים בטענה זו בהשוואה לתלמידים הייתה גבוהה יותר במובהק במגזר היהודי מאשר במגזר הערבי. כמו כן, משתתפים במגזר היהודי אשר ענו כי צריכה להתקיים הפרדה בין המגזרים, תמכו פחות בכך שערבית צריכה להילמד כשפת חובה במגזר היהודי, לעומת משתתפים יהודים שענו כי לא צריכה להיות הפרדה, זאת בשונה, באופן מובהק, ממשתתפים במגזר הערבי, שם מי שתמך בהפרדה הסכים יותר כי ערבית צריכה להילמד במגזר היהודי, מאשר מי שלא תמך בהפרדה (ר' תרשים 1.1). ממצאים אלו נתמכים על-ידי ניתוח שונות עם גורמים עיקריים של תפקיד, מגזר, והפרדה בין מגזרים, שבוצע על הפריט הוראת ערבית כשפת חובה במגזר היהודי והעלה אפקטים עיקריים של תפקיד ($F_1=51.14, p<.001$), מגזר ($F_1=108.75, p<.001$), והפרדה בין המגזרים ($F_1=4.58, p<.05$) כמו גם אינטראקציה זוגית בין תפקיד ומגזר ($F_1=75.01, p<.001$), אינטראקציה זוגית בין תפקיד והפרדה בין המגזרים ($F_1=75.01, p<.001$). מידת התמיכה של מורים ותלמידים בטענה זו הייתה גבוהה במובהק במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי. מידת התמיכה של המורים בטענה זו בהשוואה לתלמידים הייתה גבוהה במובהק במגזר היהודי מאשר במגזר הערבי. כפי שניתן לראות בתרשים, משתתפים במגזר היהודי אשר ענו כי צריכה להתקיים הפרדה בין המגזרים תמכו פחות בכך שערבית צריכה להילמד כשפת חובה במגזר היהודי, לעומת משתתפים יהודים שענו כי לא צריכה להיות הפרדה, בשונה, במובהק, ממשתתפים במגזר הערבי, שם מי שתמך בהפרדה הסכים כי ערבית צריכה להילמד במגזר היהודי, יותר מאשר מי שלא תמך בהפרדה.

תרשים 1.1: ערבית כשפת חובה במגזר היהודי? אינטראקציה בין מגזר והאמונה כי צריכה להיות הפרדה בין יהודים

לערבים במערכת החינוך



במסגרת השאלה הפתוחה בשאלון שבה התבקשו משתתפים (מורים ותלמידים) לציין המלצות כאלה ואחרות למשרד בכל האמור בניסוח המדיניות הלשונית החדשה, הטענה הבולטת ביותר בשכיחותה הייתה שיהודים צריכים ללמוד ערבית ברמה גבוהה, כפי שערכים לומדים עברית. הטענה השכיחה השנייה בשאלה זו הייתה שעברית, ערבית ואנגלית צריכות להיות שפות חובה בישראל דה-פקטו. גם בקבוצות המיקוד של המורים ניכרה תמיכה משמעותית בהוראת ערבית כשפת חובה בקרב יהודים. משתתפים טענו כי הוראת ערבית צריכה להתחיל מוקדם במגזר היהודי, גם על מנת שתלמידים יגיעו לרמת מיומנות לשונית גבוהה בערבית, אך גם כדי למנוע מוקדם את תחושת החרדה מהשפה. הנימוקים העיקריים לצורך בהוראת ערבית כשפת חובה במגזר היהודי היו: (1) המיקום הגיאוגרפי / פוליטי של ישראל, כלומר העובדה שישראל ממוקמת במזרח התיכון, בו ערבית היא שפת כוח, לצד העובדה שחמישית מאזרחי המדינה דוברים ערבית כשפת אם; (2) האפשרות לקדם את התקשורת עם ערביי ישראל; (3) הצורך בסימטריה ושוויון בין יהודים וערכים בישראל, כלומר כפי שערכים חייבים ללמוד עברית, גם יהודים מוכרחים ללמוד ערבית. משתתפים אחרים ציינו כי למידת השפה הערבית תסייע ליהודים לפיתוח יכולות חשיבה, וכן הדגישו כי אם לא תהיה זו שפת חובה – היא לעולם לא תילמד, בגלל ההקשרים הפוליטיים והמוטיבציה הנמוכה של התלמידים. בהקשר זה, מעניינים דבריו של תלמיד יהודי עולה (נעל"ה), שמזכיר לא מעט מן הנימוקים שהובאו לעיל:

"ערבית זאת שפה מעניינת, כי יש פה אוכלוסייה גדולה של ערכים, ובכלל למה לא להשתמש בה, זה מפתח את הוויכוח, והערבית גם קצת דומה לעברית, משהו באלף בית. לימוד ערבית ירחיב את האופק של התקשורת שלנו, ואנחנו נוכל ללמוד יותר על התחושות והרגשות של ערביי ישראל, ואולי בעתיד אנחנו נוכל להיות בממשלה ובזכות הידע שלנו של השפה הערבית, נוכל לתרום לפתרון בעיות כלשהן הקשורות בקונפליקט הערבי-ישראלי, יכול להיות".

משתתפים המליצו עוד כי צריכה להיות המשכיות בהוראה ולמידה של ערבית. כלומר למידת ערבית צריכה להימשך ברצף מהיסודי, דרך החטיבה ועד סוף התיכון. בהקשר זה, לא מעט מהמשתתפים ציינו כי כדאי ללמד תחילה את הערבית המדוברת, ורק מאוחר יותר את הערבית הספרותית. ככלל, נשמעה ביקורת לא מעטה על הדגש הרב מדי שמושם כרגע על הערבית הספרותית במגזר היהודי. מעניין בהקשר זה כי מורים ערכים טענו כי חשוב להם שיהודים ילמדו את הערבית הספרותית, היות שהיא קשורה מהותית לתרבות ולזהות של ערכים בישראל. רבים מהמשתתפים הערכים שהתייחסו לנושא בקבוצות המיקוד טענו כי יהודים צריכים ללמוד ערבית משום שהם לומדים עברית.

לבסוף, במסגרת קבוצות המיקוד היו מעט משתתפים (חמישה תלמידים) שטענו כי ערבית לא צריכה להיות שפת חובה במגזר היהודי. תלמיד עולה מצרפת (מתוכנית נעל"ה), ציין כי כמו שעובדת קיומם של עולים מצרפת במדינת ישראל איננה כרוכה בצורך שצרפתית תהפוך להיות שפת חובה במערכת החינוך, כך גם בנוגע לערבית.

נושא הוראת העברית כשפת חובה במגזר הערבי היה נוכח גם הוא בנתונים הכמותיים ובקבוצות המיקוד. במסגרת השאלון, משתתפים התבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם הטענה כי צריך לחייב את כל דוברי הערבית בישראל ללמוד עברית החל מבית הספר היסודי. כמו כן, משתתפים התבקשו לענות האם הם מסכימים (או לא) עם הצורך בהפרדה בין המגזרים במערכת החינוך בישראל. במוצע, כלל המשתתפים הסכימו עם הטענה כי צריך לחייב את כל דוברי הערבית בישראל ללמוד עברית החל מבית הספר היסודי (ר' נספח 1.6, לוח 7). מידת התמיכה של המורים בטענה זו בהשוואה לתלמידים הייתה גבוהה במובהק. ממצאים אלו נתמכים על-ידי ניתוח שונות עם גורמים עיקריים של תפקיד, מגזר, והפרדה בין מגזרים, שבוצע על הפריט הוראת עברית כשפת חובה במגזר הערבי והעלה אפקט עיקרי של תפקיד ($F_1=11.09, p<.001$). לא נמצאו הבדלים בין המגזרים או אינטראקציות בין משתני מגזר, תפקיד והפרדה בין המגזרים.

הוראת העברית לערבים נדונה לא מעט גם בקבוצות המיקוד. טענה שכיחה בהקשר זה בקרב משתתפים היא שעברית מייצגת סכנה לשפה הערבית. זאת מכיוון שמדובר בשפת כוח בישראל, שפה שחייבים לדעת כראוי על מנת ללמוד באוניברסיטאות, וכן מאחר ומדובר בשפה דומיננטית באמצעי התקשורת והמדיה. עברית, לטענת משתתפים אלו, הופכת חזקה יותר ויותר בקרב ערבים. על כן, כך טוענים חלק מהמשתתפים, השפה הערבית תופסת נפח קטן יותר בחלוקת המשאבים של התלמידים. טענה זו מתחברת שוב לקשיים (בעיקר, העומס הקוגניטיבי) שעולים במסגרת קבוצות המיקוד במגזר הערבי בכלל האמור בלמידת שפות רבות בגילאי בית הספר, וכן החששות מעירוב לשוני. כך טוענת מורה מהמגזר הערבי:

"אני מסתכלת על שני הצדדים. אנחנו כאן בין היהודים לומדים ערבית, עברית, ואנגלית. בהשוואה עם תלמידי השטחים, שלומדים ערבית ואנגלית, כעיקרון הם יותר שולטים ובקיאם מאתנו בערבית מבחינת שפה וגם באנגלית הם טובים בהרבה מאתנו".

לצד עמדות אלו, משתתפים אחרים בקבוצות המיקוד במגזר הערבי ציינו את החשיבות של למידת עברית מוקדם אף יותר מכיתה ג', וכן את החשיבות של למידת עברית כדי להשתלב בחברה הישראלית, ממצא שמחזקים הנתונים הכמותיים, לפיהם בקרב כלל המשתתפים (ובמיוחד מורים) קיימת הסכמה שהשפה העברית צריכה להילמד כשפת חובה במגזר הערבי.

כשבוחנים את הממצאים הכמותיים והאיכותניים בהקשר של השאלות האם ערבית ו/או עברית צריכות להיות שפות חובה במגזרים היהודי והערבי, בולטת שאלת המעמדות השונים של שתי השפות. כפי שראינו, על אף שבסך הכול משתתפים מצדדים בהוראת ערבית כשפת חובה במגזר היהודי, הפערים במידת ההסכמה בין המגזרים בולטים, במיוחד כשמדובר במורים. בהקשר זה מעניינת במיוחד האינטראקציה בין מגזר ו-הפרדה בין המגזרים ביחס לשאלה על השפה הערבית כשפת חובה. היא מדגימה, בממד ייחודי, את התפיסות השונות לגבי מעמד השפות לשיטתם של יהודים לעומת ערבים בישראל: בעוד תמיכה בהפרדה בקרב יהודים משמעה שהם פחות תומכים בהוראת ערבית כשפת חובה במגזר היהודי, הפרדה עבור הערבים משמעה שהם יותר תומכים בהוראת ערבית כשפת חובה במגזר היהודי.

ה. התאמות לעולים או מהגרים

אחת השאלות המהותיות ביישום של מדיניות חינוכית רב-לשונית הינה אודות התאמות אפשריות לתלמידים מהגרים בעלי רקע רב לשוני, אשר הידע שלהם בעברית אינו שווה ערך לזה של תלמידים ילידי ישראל. במסגרת קבוצות המיקוד, התגלו חילוקי דעות בנוגע למדיניות בהקשר זה. מחד, רבים הביעו נכונות ורצון למצוא דרכים לסייע לאוכלוסייה זו בשימור שפת האם, בעיקר לצורכי שימוש מיטבי בידע הקיים שלהם במבחנים בתחומי תוכן שאינם רוויים בשפה (מעניין כי דווקא תחומים רוויים בשפה, היכן שמצופה כי יהיה לעולים או מהגרים הכי קשה, נתפסו בקרב חלק מהמשתתפים – ובכללם עולים – כהזדמנות עבורם ללמוד ועל כן להיעזר בפחות התאמות). כך, משתתפים ציינו כי שפה לא צריכה להיות מכשול עבור מהגרים ועולים בבואם להשתמש בידע הקיים שלהם במבחנים; אם אינם שולטים בעברית ברמה מספקת, מוטב לתת להם אפשרות להסתייע בשפת האם שלהם. מצד שני, משתתפים הביעו חשש שמדיניות מסוג זה עלולה לפגוע בתלמידים מהגרים/עולים היות שהיא תעכב את האינטגרציה שלהם במערכת החינוך ובחברה בכלל. תלמידים ערבים הביעו חשש גדול יותר שתלמידים עולים או מהגרים ינצלו את ההתאמות כדי להימנע מלמידה, מה שיוביל לאי-שוויון בינם לבין אלו שכן ירצו להיבחן בשפת היעד (עברית). על כן, בהקשר של

התאמות לעולים או מהגרים, עלתה דילמה בקבוצות המיקוד בנוגע לאיזון הנכון בין הקלות (בעיקר במבחנים) לבין החששת תהליך האינטגרציה. זאת ועוד, מעניין כי הדילמה המדוברת הייתה נוכחת במלוא תעוזתה אף בקרב המשתתפים העולים (וגם מוריהם), כפי שניכר מחילופי הדברים הבאים בין שתי תלמידות נעל"ה:

א: הכיתה שלנו, כולנו פחות או יותר באותו הגיל, לכולם קשה, כולם עברו את הבחינות, כולם לא טיפשים, כולם הגיעו באותם התנאים, קיבלו אותה הקצבה, אותו האוכל, אותם מורים, אבל מישו תפס את השפה ממש מהר וכבר עכשיו מדבר סביר מאוד, ויש תלמידים שחוץ משלום ומזגן לא יכולים להגיד כלום.

ב: כי יש כאילו ששמים פס.

א: לא העניין בלשים פס, את מבינה? את יכולה לשבת ללמוד מילים, אבל יש אנשים שפשוט לא מצליחים לזכור אותן, וכל המילים מתבלבלות בראש, וזה ממש קשה להם.

ב: אפשר למצוא אלף ואחד תירוצים, ואפשר פשוט לשבת וללמוד עברית.

כפי שניכר מדברים אלו, הצורך להגיע לרמת עברית מספקת כדי להתקדם מבחינה חברתית הוא חזק, ולעיתים מביא לתפיסות מבטלות כלפי תלמידים שחווים קושי בעברית על אף המוטיבציה והנכונות שלהם להשתלב במהירות. הסכמה יחסית רחבה קיימת בקרב משתתפי קבוצות המיקוד (מורים ותלמידים כאחד) שהתאמות צריכות להינתן בהתחלה אך להתמעט בהדרגה, אולם הוויכוח המהותי נותר בשאלת המשך – אורך התקופה בה התאמות צריכות להינתן, ובשאלת המידה.

הגורם התאמות למהגרים או עולים, אשר אליו השתייכו שלושה פריטים מהשאלון, הוא רלוונטי במיוחד לענייננו, ועשוי לבאר את הנקודה שלעיל בהיקף רחב יותר. גורם זה מסכם את מידת ההסכמה של משתתפים עם פריטים לפיהם יש לאפשר לעולים או מהגרים להשיב על מבחנים באמצעות שפת אם, לעודד אותם לשמר אותה ולהשתמש בה בכיתה, ולהקפיד שמערכת החינוך תיתן שירותים בשפות שונות. מניתוח הממצאים עולה כי קיימת תמיכה בסיסית בהתאמות עבור מהגרים או עולים (ר' נספח 1.6, לוח 3). עם זאת, נמצא שתלמידים ערבים צידדו בהתאמות למהגרים או עולים במידה משמעותית יותר מאשר יהודים, אך הפער היה גדול בהרבה בקרב תלמידים מאשר מורים. זאת ועוד, בעוד מורים במגזר היהודי צידדו בהתאמות למהגרים או עולים יותר מתלמידים, נראה כי במגזר הערבי תלמידים צידדו יותר בהתאמות למהגרים או עולים מאשר מורים. ממצאים אלה נתמכו על ידי ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) עם גורמים עיקריים של חשיפה לשפות בבית, תפקיד, ומגזר (נספח 1.6, לוח 2), שהעלה אינטראקציה מובהקת בין תפקיד ומגזר ($F=6.03_{1,2078}$, $p=0.014$). במסגרת ניתוח שונות רב-משתני (שהתבצע בקרב יהודים), עם גורמים עיקריים של חשיפה לשפות בבית, תפקיד, וארץ לידה (עולים או לא), נמצא שמורים יהודים צידדו יותר בהתאמות עבור עולים או מהגרים מאשר תלמידים יהודים ($F=6.61_{1,1513}$, $p=0.01$) כמו כן, עולים צידדו יותר בהתאמות למהגרים או עולים מאשר ילידי הארץ ($F=12.02_{1,1513}$, $p=0.001$).

הממצאים הכמותיים שתוארו לעיל הופכים את התמונה שהצטיירה דרך הממצאים האיכותניים מקבוצות המיקוד למורכבת יותר. אם בקבוצות המיקוד, משתתפים מהמגזר הערבי העלו השגות לגבי התאמות למהגרים או עולים, נראה שלפי הממצאים הכמותיים, התמיכה שלהם בהתאמות מעין אלו היא בכל זאת גבוהה יותר מאשר במגזר היהודי. העובדה שתלמידים תמכו יותר בהתאמות מאשר מורים במגזר הערבי עשויה להיות קשורה לניסיון היום-יומי שלהם בעומס הקוגניטיבי של למידת שפות רבות. מעניין כי במגזר היהודי, מורים תמכו בהתאמות יותר מאשר תלמידים. בהתבסס על הדיונים שהתקיימו בקבוצות המיקוד, ניתן לפרש ממצא זה באמצעות הטענה שתלמידים יהודים חוששים יותר מהתאמות היות שהן עשויות לעכב את השתלבות העולים בחברה הישראלית, בוודאי בכל האמור במוביליות חברתית, אולם יש צורך במחקר נוסף כדי לאשש השערה זאת.

סיכום

• **שפה, עבור תלמידים ומורים, קשורה קשר הדוק עם תרבות.** ראינו זאת לא רק בהתייחסות מפורשת להגדרה של שפה, אלא גם בציון היתרונות של רב לשוניות, המוטיבציות ללמידת שפה, וכן בנוגע להשגות של משתתפים על דרכי יישום של רב לשוניות בחינוך, במיוחד הוראת שפה מבוססת תכנים ועירוב לשוני. כמו כן, ראינו שעבור משתתפים במחקר, ובפרט מן המגזר הערבי-שפה מוגדרת כזהות, ובפרט זהות לאומית. עמדה המסבירה במידה מסוימת את ההתנגדות היחסית של משתתפים מהמגזר הערבי לדרכי יישום של חינוך רב-לשוני כגון הוראה מבוססת תכנים ועירוב לשוני.

• מורים ותלמידים רואים רב-לשוניות כערך עם יתרונות רבים.

• משתתפים במחקר הדגישו כי מעבר לחשיבות בחשיפה ולמידה של מספר שפות, חשוב לטפח את **הממד התקשורתי בשפה, והרלוונטיות של למידתן.** כלומר, בחירה במספר מועט של שפות (אנגלית, עברית, ערבית) כשפות **חובה** (בדגש על למידתן ברצף בכל שנות הלימודים בבית הספר), ולצידן שפות שניתן יהיה ללמוד **כבחירה**. בהקשר זה, ראוי כאמור להסתייע במוטיבציות השונות שצינו תלמידים ומורים כמהותיות עבורם בלמידת שפה; אלו תשמנה כמגדלור בניסיון למצוא את הדרכים המיטביות לרתום תלמידים ומורים ללמידה והוראה של שפות בפרספקטיבה רב לשונית. בכל האמור בכמות, משתתפים מסוימים הציעו לתת אפשרות לתלמידים 'לטעום' באופן בסיסי משפות שונות ככל הניתן בגילאים מוקדמים. כאשר לוקחים בחשבון את הממצאים הסטטיסטיים, החשש מעומס קוגניטיבי ופגיעה בשפת האם בסך-הכול אינו חד משמעי, אולם יש לזכור היכן הוא מודגש יותר למשל, בהקשר של המגזר הערבי בו החשש מפגיעה בשפת האם הוא ניכר, זאת בנוסף למשתתפים עם רקע לשוני מצומצם יותר (חשיפה לשפות בבית, ידע בשפות מעבר לרמה בסיסית), שם קיים חשש נוכח עומס קוגניטיבי מוגבר כתוצאה מלמידת שפות שונות.

• קשרים שונים אלו ראויים להילקח בחשבון בבניית העקרונות היישומיים למתווים השונים של המדיניות החדשה, על מנת לתרום לאפקטיביות שלה בקידום צרכיהן של אוכלוסיות שונות בישראל. בכל האמור **בנתיבי היישום של רב-לשוניות בחינוך**, ראינו כי תלמידים ומורים מצדדים בשימוש בשפת היעד כשפת ההוראה, לצד נכונות לתת מקום לרפרטואר הלשוני הקיים באופן מושכל, קרי, כאשר יש בכך כדי לסייע לתלמידים להשתתף בשיעור וללמוד טוב יותר. במחקר ראינו כי נטיית המשתתפים נוטה יותר להתנגדות לעירוב-לשוני ככל שהרקע הלשוני שלהם מצומצם יותר, במיוחד בקרב משתתפים מהמגזר הערבי (ובקרבם, מורים), מתוך נימוקים שונים. בגיבושה של מדיניות רב-לשונית חדשה, יש לפיכך לשקול בשלב זה עירוב לשוני במובנו ככלי עזר, על פני מובנו כאידיאל לשאוף אליו. גישה פרגמטית מעין זו תסייע בוודאי למצוא את הדרך לאזן בין צרכיהם ונטיותיהם של דוברים רב-לשוניים לבין אלו של תלמידים בעלי רקע לשוני מצומצם יותר, לצד צרכיהם של המגזרים השונים. ראינו כי הוראת שפה מבוססת תכנים מעלה חילוקי דעות בקרב משתתפים במחקר (בקבוצות המיקוד). החששות שעלו מקושי כפול, בלבול בנוגע לתכלית ההוראה וההערכה, וכן פגיעה אפשרית בהקשרים בהם שפה קשורה הדוקות לתרבות ולזהות, מצריכים תיאום מדוקדק ונהיר של תכליתן של תוכניות מסוג זה בכל האמור בהוראה והערכה. יישום מסוג זה יאפשר את יתרונותיו של אפיק זה, כפי שגם משתתפים בהכרח העלו: העשרת הידע הלשוני בשפת היעד והכנה ללימודים אקדמיים.

• בכל האמור בהתאמות לעולים ומהגרים, ראינו כי לצד הסכמה בסיסית כי יש לכך מקום, בעיקר כדי למנוע מצב שבו תלמידים אינם מבטאים את הידע הקיים שלהם בגלל מכשול השפה, עלו בהקשר זה חילוקי דעות בנוגע למשך הזמן והלמידה שבה יש לאפשר התאמות אלו. הסיבות לכך נסובו סביב החשש שהתאמות רבות מדיי יפגעו באינטגרציה של העולים או המהגרים.

• קיימת הסכמה רחבה בקרב משתתפים במחקר לגבי **היבטים יישומיים נוספים** של רב לשוניות. תחילה, משתתפים הביעו את תמיכתם ב**תיאום ושיתוף פעולה בין מורים לשפות שונות** בחינוך. כלל המשתתפים הביעו את תמיכתם ב**הוראה ערבית כשפת חובה במגזר היהודי מגילאי בית הספר היסודי** (על אף שיעור התמיכה השונה בין המגזרים וביחס לשאלת הפרדת המגזרים), ומשתתפי קבוצות המיקוד בפרט הדגישו את **חשיבות הרצף הלימודי לאורך כל שנות הלימודים בבית הספר**, וחשיבות המעבר מדגש על ערבית ספרותית לערבית מדוברת. גם ביחס ל**הוראת עברית במגזר הערבי מגילאי בית הספר היסודי** קיימת הסכמה בסיסית בקרב כלל המשתתפים, במיוחד בקרב מורים. אולם, כפי שראינו בדיונים שעלו בקבוצות המיקוד, עברית (לצד אנגלית), נתפסת כשפה המאיימת על השפה הערבית, היות שבעיני המשתתפים, המשאבים הניתנים ללימוד מספר שפות הם מוגבלים, והפיתויים להעמיק פחות בידע של שפת האם הם ניכרים (בפרט מפאת הדיגלוסיה, ובהקשר של החשיפה הגוברת למדיה בשפות שונות).

לסיכום, בהתבסס על מגוון הממצאים האמפיריים שעלו במחקר זה, יש בידינו כדי לסייע בניסוח מתווי מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשה המותאמים להקשרים השונים של החינוך הלשוני בישראל, ולוקחים בחשבון את עמדותיהם ותפיסותיהם של תלמידים ומורים, ברוח Engaged Language Policy.

2. הערכה דו/רב-לשונית

אילנה שוהמי, אנה גני, ומיכל טננבאום

מבוא

מתוך הדו"ח שנכתב בשלב הראשון של המחקר עלה בבירור החוסר בכלים להערכת ידע לשוני בהקשרים רב-לשוניים. סוגייה זו רלוונטית במגוון הקשרים ובעיקר בהקשרי הגירה, כאשר אין כל מקום לידע הלשוני של התלמידים הקיים כבר בשפות האם שלהם, ובתחומי תוכן של מקצועות הלימוד הבית-ספריים. עובדה זו פוגעת בתלמידים, היות שהמבחנים הניתנים בשפה החדשה בלבד אינם יכולים לשקף נכונה את הידע התוכני האמיתי שיש לתלמידים. אפשר לומר, שהיעדר כלים רב-לשוניים להערכה הם עקב אכילס בתחום המדיניות הרב-לשונית במדינות רבות ולעיתים יש להם השפעה רבה על יישומה. המחקרים שנעשו ונעשים בתחום זה (בהקשרים שונים בעולם, וכן בישראל) מעידים בבירור על יתרונות הטמונים בהערכה רב-לשונית בקרב מהגרים וקבוצת מיעוט, שם? הלימוד הבית ספרי שונה משפות הבית שבהן יש להם בקיאות נאותה. המחקר המדווח בפרק זה בחן את נושא הערכת הידע הרב לשוני של התלמידים באמצעות מטלות דו לשוניות הן בהקשרי תלמידים מהגרים, יוצאי ברה"מ לשעבר, והן בקרב תלמידים ערבים (בעיר מעורבת ובעיר הומוגנית), תוך שימוש במגוון כלי מחקר, מתוך מטרה לקדם את ההבנה באשר ליתרונות הטמונים בשיטות מסוג זה, אתגרים, תהליכי התמודדות עם מבחנים דו לשוניים, השפעה על הלמידה של תחומי ידע חדשים ועמדות התלמידים.

רציונאל

כאשר מדובר במדיניות רב לשונית במערכת החינוך, קיימים גורמים רבים המצביעים על הקשיים שחווים תלמידים ששפת אמם שונה משפת ההוראה – מהגרים, וחברי קבוצות מיעוט אחרות. קשיים אלו מעלים שתי שאלות מרכזיות: א. כיצד אפשר לקצר את הזמן הרב שאורך ללמוד את השפה החדשה?; ב. כיצד אפשר לסייע לתלמידים ברכישת התכנים הלימודיים על אף שעדיין לא רכשו את השפה החדשה במלואה כדי שלא יוותרו מאחור ברכישת התכנים, ובהישגיהם הלימודיים? במחקר ארצי שנערך בישראל (ליון, שוהמי וספולסקי, 2003; Levin & Shohamy, 2008), נבדקו לראשונה הישגיהם הלימודיים של תלמידים מהגרים בישראל. במחקר נמצא שהזמן שאורך לתלמידים עולים דוברי רוסית מברה"מ לשעבר להגיע להישגים לימודיים דומים לאלו של דוברי עברית ילידיים הוא בין 9 ל-11 שנים בכל דרגות הכיתות שנבחנו (ה', ט', יא'). תלמידים יוצאי אתיופיה שהשתתפו במחקר לא הגיעו כלל להישגים דומים לאלה של דוברי העברית בדור הראשון להגירה בעברית ובמתמטיקה. מחקר זה הוביל בשעתו למספר שינויים במדיניות בישראל, כולל הכשרת מורים, וכן להגדלת מספר השנים שמתאפשר לתלמידים אלה לקבל תמיכה ברכישת העברית.

דרכי המדידה וההערכה של הישגים לימודיים של תלמידים מהגרים וחברי קבוצות מיעוט אחרות מהוות אתגר מרכזי ליישום תוכניות חינוך רב-לשוניות. מבחנים סטנדרטיים, חד לשוניים, הפכו לנוהל קבוע בהקשרים לאומיים ובינלאומיים, ובדרך כלל מודדים שימוש בשפה וידע תוכני ביחס לשפה מסוימת אחת שהיא שפת הלאום הדומיננטית של המדינה ואין התייחסות למלוא הרפרטואר הלשוני של התלמידים, ובמיוחד לשפת האם שהתלמידים בקיאים בה. אכן, מזה שנים קיימת מודעות למרכזיותם של מבחנים דו/רב לשוניים, היות שברור שהם מאפשרים לתלמידים מהגרים להפגין את מלוא ידיעותיהם ולהגיע להישגים ראויים בתחומי התוכן הבית-ספריים. הדרך הנפוצה להתמודד

עם סוגייה זו היא באמצעות התאמות שאמורות להקל על התלמידים המהגרים להצליח במבחני התוכן מבלי שהשפה החדשה תהווה עבורם מחסום (Abedi, 2004). בשנים האחרונות, עם העלייה בתפיסות המדגישות את היתרונות הרבים הטמונים ברב-לשונית והכרה ברפרטואר לשוני מלא, שונתה הפרספקטיבה של ההערכה לגבי מרכזיותה של השפה הראשונה אותה מכירים המהגרים מילדות וקיימת הבנה כי היא ממשיכה להוות בסיס להבנה לאורך מספר רב של שנים, במיוחד כאשר התלמידים נמצאים באיבו של תהליך רכישת השפה החדשה שכאמור אורך זמן רב, ולעיתים אף לכל אורך החיים. התפיסה לפיה שפת האם היא חיסרון ובעיה, וכי אין אפשרות להשתמש בשפות הבית המוכרות למהגרים בלימוד הבית ספרי ובמיוחד במבחנים הקובעים לעיתים את עתיד התלמידים, מפנה את מקומה לתפיסות הרואות בשפת האם יתרון ומשאב משמעותיים. כך למשל עולה בבירור ממחקרים שנערכו בשנים האחרונות, ששימוש במבחנים דו לשוניים, הכוללים את השפה החדשה יחד עם השפה המוכרת, מאפשר לתלמידים רב לשוניים להגיע להישגים גבוהים יותר, ולבטא את הידע האקדמי שלהם בצורה תקפה ונכונה יותר – בהשוואה למבחנים חד-לשוניים, המתבססים רק על השפה החדשה.

בהקשר הישראלי, מחקרים קודמים מצאו שתלמידים מהגרים אשר נבחנו במתמטיקה בנוסח דו-לשוני (רוסית ועברית) הגיעו להישגים גבוהים יותר מאשר תלמידים שנבחנו בתחום זה בשפה החדשה בלבד (עברית), כלומר בנוסח חד-לשוני (שוהמי, 2011). מחקרים אלו אף הצביעו על כך שהיתרון של מבחנים דו-לשוניים נשמר גם כ-12 שנה אחרי ההגירה. ממצא זה אינו מפתיע מכיוון שרוב התיאוריות מראות שתלמידים מהגרים מסתמכים על הידע שכבר קיים אצלם ברכישת החומר החדש. על כן, הרעיון הוא לבנות על הידע הלשוני הקיים ולהשתמש בו ללמידה. יש קשר בין ידע זה לבין מה שמכונה כיום רפרטואר לשוני מלא (full language repertoire), כלומר הסתמכות על כלל הידע הלשוני הקיים של התלמידים לצורך רכישת השפה החדשה במסגרת חומרי הלימוד החדשים במקצועות השונים. בהוראת אנגלית למשל, כאשר היא נלמדת כשפה שלישית ומעלה, המגמה כיום היא להסתמך לא רק על השפה החדשה של המהגרים אלא גם על שפתם הראשונה (ר' שאלה 3 בהמשך הדו"ח). על אף שקיימים מספר מחקרים העוסקים במבחנים דו ורב לשוניים, וגישות אלה כבר מיושמות במספר הקשרים חינוכיים של מדיניות רב לשונית בעולם, המחקר עדיין בשלביו הראשוניים. לפיכך מטרתו של מחקר זה היא לבדוק בצורה מעמיקה יותר את הסוגייה, בהקשר הייחודי הישראלי. אמנם במשך שני העשורים האחרונים נוסו שיטות שונות של תמיכה בתלמידים מהגרים דרך סוגים שונים של הוראה הכוללת התאמות לימודיות כגון הקצבת זמן נוסף, מאגר מילים, הוראה פרטנית, ועוד (Abedi, 2014), אך ככלל אלה לא הוכחו כיעילות היות שלא הייתה בהן התייחסות לשפות האם שבהן יש למהגרים ולקבוצות מיעוט בקיאות נאותה.

שיטת המחקר

במחקר הנוכחי השתמשנו בשיטת מחקר משולבת הכוללת איסוף וניתוח נתונים כמותיים ואיכותניים, גישה המאפשרת ניתוח נתונים מעמיק יותר ומתן תשובות מלאות יותר לשאלות המחקר (Creswell, 2002, 2014).

מדגם: המדגם כלל שתי קבוצות: תלמידים מהגרים מארצות חבר העמים לשעבר דוברי רוסית, ותלמידים מהמגזר הערבי, דוברי ערבית. קבוצת התלמידים דוברי הרוסית כללה 92 תלמידי תיכון מ-4 בתי ספר שונים אשר עלו לארץ

לפני יותר משנה אחת: 28 בנים ו-64 בנות, בגילאי 15-17. קבוצת התלמידים מהמגזר הערבי, כללה 93 תלמידי כיתות ט' משני בתי ספר, אחד בעיר הומוגנית והשני בעיר מעורבת: 14 בנים ו-79 בנות.

כלי המחקר: חמישה כלים נכללו במחקר, כמפורט להלן (הכלים המלאים מופיעים בנספח 2.1):

א. מבחן תוכן דו לשוני: המבחן שנבחר היה מבחן מיצ"ב במדעים (2016), אשר קוצר לצורכי המחקר ושימש לבדיקת הידע של התלמידים. שפת המבחן השנייה הייתה בהתאם לקבוצה הנבדקת, 'עברית-רוסית' לתלמידים דוברי רוסית (המבחן תורגם לרוסית על ידי חברי צוות המחקר דוברי השפה), ו'עברית-ערבית' לתלמידים מהמגזר הערבי (קיים נוסח בערבית של מבחן מיצ"ב המקביל לנוסח בעברית). המבחן השני היה מבחן במדעי הבריאות, אשר נכתב על ידי בית הספר שבו הועבר המבחן. כל פריט צוין בסולם 0-3 (0=לא ענה על השאלה, 1=ענה לא נכון, 2=ענה נכון חלקית, 3=ענה נכון). עבור כל תלמיד חושב ציון כולל במבחן.

ב. מטלת הכתיבה: התלמידים התבקשו להביע את דעתם בכתב באשר לאיסוף ושימוש במידע על אנשים על ידי חברות טכנולוגיה. הנושא נבחר בשל היותו עדכני ורלוונטי לחיי היומיום של נוער בעולם ואומת עם מספר תלמידים בגיל זה. שפת המטלה ושפת הכתיבה הייתה שונה מקבוצה לקבוצה – קבוצת הביקורת קיבלה את המטלה בעברית בלבד, וקבוצת הניסוי קיבלה הנחיות דו לשוניות, ואפשרות לכתוב בשפת אמם, או בשילוב בין השפות. מטלת הכתיבה הוערכה על ידי שני סולמות: א. רמת הכתיבה (העברת מסר, ארגון התוכן, תקינות לשונית), ב. הבנת המשימה (הימצאותן של יחידות רעיוניות).

ג. שאלון עמדות: השאלון ניתן לתלמידים בתום המבחן ו/או מטלת הכתיבה. מטרתו הייתה לבחון את עמדות התלמידים כלפי מבחנים ומטלות דו לשוניות, והשימושים השונים שהם עושים בשפת אמם ובעברית בחיי היומיום ובפרט – במגוון מטלות בית ספריות (פותח על בסיס שאלון דומה שהועבר על-ידי שוהמי, ענבר וניזניק, ב-2017 לצורכי מחקר דומה). השאלון כלל שאלות סגורות ופתוחות.

ד. קבוצות מיקוד: מיד עם סיום העברת כלי המחקר הכתובים, נערכו 16 מפגשים קבוצתיים של כ-10 תלמידים בקבוצה, בהנחיית אחד\שניים מחברי צוות המחקר. בדיון נתבקשו המשתתפים לחוות את עמדותיהם כלפי מבחנים דו לשוניים, וכן כלפי סוגיות משיקות הנוגעות לשימושים ברפרטואר השפות המלא שלהם, ומקומן של שפות בחברה הישראלית. השפה בה התנהלה קבוצת המיקוד הייתה בהתאם לבחירת התלמידים והיכולות השפתיות של מנחי הדיון. השיח של קבוצות הדיון הוקלט בקלטת שמע, ובהמשך תומלל במלואו. השיח בערבית וברוסית תורגם לעברית לצורך המשך ניתוח והצגת הנתונים.

ה. פרוטוקול חשיבה בקול (*think aloud*): מספר משתתפים שקיבלו נוסח מבחן דו לשוני נבחרו לכלי זה. כל משתתף נפגש עם חבר אחד של צוות המחקר – דובר ילידי של שפת האם של התלמיד. המשתתפים התבקשו לדווח בעל פה, תוך כדי פתרון המבחן הדו לשוני, על כל מה שעובר בראשם בזמן ביצוע שאלות המבחן, במטרה להבין את הדרכים בהן הם מתמודדים עם פתרון שאלות המבחן, והתמודדותם הייחודית עם נוסח דו לשוני. הדיווח הוקלט בקלטות שמע, ובהמשך תומלל ותורגם על פי הצורך.

מערך המחקר: לגבי כל אחת מהקבוצות התקיימו מספר תנאי מחקר, המפורטים להלן:

תלמידים מהגרים דוברי רוסית

א. 15 תלמידי כיתה ט' (7 בנים, 8 בנות) דוברי רוסית, אשר לומדים באותה הכיתה. הם נבחנו במבחן מיצ"ב במדעים, ביצעו את מטלת הכתיבה, ומילאו את שאלון העמדות. כל החלקים הללו היו דו לשוניים-רוסית ועברית, וניתנה להם האפשרות להשיב בשפה שהם מעדיפים, כולל אפשרות של עירוב שפות (*Translanguaging*).

ב. 3 תלמידי כיתה ט' (בן אחד, 2 בנות), עולים דוברי רוסית, אשר לומדים באותה הכיתה עם קבוצה א. תלמידים אלו נבחרו להשתתף בדיווח בעל פה בהתנדבות, ונדרשו לעשות מבחן מיצב דו לשוני, רוסית ועברית ומשימת כתיבה דו לשונית.

ג. 54 תלמידי כיתה י' (11 בנים, 43 בנות) עולים דוברי רוסית מ-3 בתי ספר שונים בארץ. כאשר בכל אחד מבתי הספר הם תלמידים באותה הכיתה, כיתת עולים. קבוצה זו של תלמידים השתתפה במטלת הכתיבה ומילאה שאלון עמדות. מטלת הכתיבה ושאלוני העמדות ניתנו בנוסף דו לשוני - עברית ורוסית, וניתנה גם האפשרות לענות בשפה שהם מעדיפים, וכן בעירוב שפות. קבוצה זו מהווה קבוצת ניסוי בהישגים במטלת הכתיבה.

ד. 21 תלמידי כיתה י' (9 בנים, 12 בנות דוברי רוסית; הקריטריונים זהים לקבוצה ג'). קבוצה זו השתתפה במטלת הכתיבה ובמילוי שאלון עמדות. מטלת הכתיבה ניתנה להם רק בשפה העברית, ולא הייתה אפשרות כלל להשתמש ברוסית במהלך הכתיבה. שאלון העמדות היה דו-לשוני וזהה לקבוצות הקודמות. קבוצה זו מהווה קבוצת ביקורת בהישגים במטלת הכתיבה.

תלמידי המגזר הערבי

א. קבוצת הניסוי בעיר המעורבת כללה 32 תלמידי כיתה ט' (9 בנים, 23 בנות) אשר לומדים באותו בית-ספר. גם הם נבחנו במבחן מיצ"ב במדעים אשר תורגם על ידי משרד החינוך. הם ביצעו את מטלת הכתיבה ומילאו את שאלון העמדות. מבחן המיצ"ב ומטלת הכתיבה היו דו לשוניים, בערבית ובעברית וניתנה להם האפשרות לענות בשפה שהם מעדיפים, וגם אפשרות של עירוב שפות. שאלון העמדות ניתן רק בשפה הערבית, אבל ניתנה להם האפשרות לכתוב בשפה שנוח להם.

ב. עיר מעורבת, קבוצת הביקורת כללה 19 תלמידי כיתה ט' (4 בנים, 15 בנות) אשר לומדים באותו בית ספר עם קבוצה א. הם נבחנו במבחן מיצ"ב במדעים, עשו את מטלת הכתיבה ומילאו את שאלון העמדות. המבחן במדעים ומטלת הכתיבה ניתנו להם רק בשפה העברית, ולא ניתנה האפשרות להשתמש בשפה הערבית. שאלון העמדות ניתן רק בשפה הערבית, אבל ניתנה להם האפשרות לכתוב בשפה שנוח להם.

ג. 3 תלמידי כיתה ט' (בן אחד, 2 בנות), מהמגזר הערבי אשר לומדים באותו בית ספר עם קבוצה א. תלמידים אלו נבחרו על ידי בית הספר לפי הנחיות צוות המחקר לבצע את המבחן תוך כדי חשיבה בקול (*Think aloud*). הם התבקשו לבצע מבחן מיצ"ב דו לשוני (ערבית ועברית), וכן משימת כתיבה דו לשונית. ציוני תלמידים אלו אינם כלולים בניסוח הישגי התלמידים במבחן.

ד. עיר הומוגנית, קבוצת ניסוי כללה 14 תלמידות מכיתה ט' מהמגזר הערבי אשר לומדות באותו בית ספר. נבחנו במבחן במדעי הבריאות, עשו את מטלת הכתיבה ומילאו את שאלון העמדות. המבחן במדעי הבריאות ומטלת הכתיבה היו דו לשוניים, ערבית ועברית, ניתנה להן האפשרות לעשות אותם בשפה שהן מעדיפות, וכן אפשרות של עירוב שפות. שאלון העמדות ניתן רק בשפה הערבית, אבל ניתנה להן האפשרות לכתוב בשפה המועדפת עליהן.

ה. עיר הומוגנית, קבוצת ביקורת שכללה 13 תלמידות כיתה ט' מהמגזר הערבי אשר לומדות באותו בית ספר עם קבוצה ד, נבחנו במבחן במדעי הבריאות, עשו את מטלת הכתיבה ומילאו את שאלון העמדות. המבחן במדעים ומטלת הכתיבה ניתנו להן רק בשפה העברית, ולא ניתנה האפשרות להשתמש בשפה הערבית. שאלון העמדות ניתן רק בשפה הערבית, אבל ניתנה להן האפשרות לכתוב בשפה המועדפת עליהן.

ו. 3 תלמידות כיתה ט', מהמגזר הערבי אשר לומדות באותו בית ספר עם קבוצה ד. תלמידות אלו נבחרו על ידי בית הספר לפי דרישות צוות המחקר להשתתף בדיווח בעל פה, ונדרשו להיבחן במבחן דו לשוני במדעי הבריאות, ערבית ועברית, כמו כן הן נדרשו לבצע משימת כתיבה דו לשונית. ציוני תלמידות אלו אינם כלולים בניתוח הישגי התלמידים במבחן.

לוח 2.1 מציג את המדגם על פי התנאים השונים אליהם הוקצו.

לוח 2.1: מדגם המחקר על פי תנאי המחקר השונים

קבוצת הנבדקים	מספר בתי הספר	קבוצה	מבחן מיצ"ב במדעים	מבחן במדעי הבריאות	מטלת הכתיבה	שאלון עמדות	קבוצות מיקוד	פרוטוקול חשיבה בקול
מהגרים דוברי רוסית	4	ניסוי	15	-	69	69	7	3
		ביקורת	10	-	21	21	3	-
ערבים-עיר מעורבת	1	ניסוי	32	-	32	32	4	3
		ביקורת	19	-	19	19		
ערבים-עיר הומוגנית	1	ניסוי	-	14	14	14	1	3
		ביקורת	-	13	13	13	1	-

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון הוכנו חומרים לניתוח איכותני שכלל תמלול של ההקלטות מקבוצות מיקוד ושל פרוטוקולים החשיבה בקול. כמו כן התשובות מהשאלות הפתוחות הוקלדו במחשב. לאחר מכן, כל החומרים תורגמו לעברית. בשלב השני, שלוש מחברות הצוות ביצעו ניתוח איכותני לנתונים מקבוצת מיקוד אחת ובנו קטגוריות בהתאם לשאלות המחקר ובהתאם לתכנים שעלו בקבוצה. לאחר מכן נותחו הנתונים מקבוצות המיקוד האחרות על פי הקטגוריות הללו, תוך כדי הוספת קטגוריות חדשות, אם היו כאלה. בשלב השלישי, נותחו הפרוטוקולים של החשיבה בקול, וזוהו קטגוריות המתייחסות לשיטות ההתמודדות והטכניקות של שימוש בשתי השפות במהלך ביצוע המבחן הדו לשוני. בשלב הרביעי, בוצע ניתוח איכותני לתכנים שעלו מהשאלות הפתוחות; גם פה נבנו קטגוריות בהתאם לשאלות המחקר. כל שלבי הניתוח בוצעו בנפרד לכל אחת מאוכלוסיות המחקר, דוברי רוסית ודוברי הערבית.

ניתוח הנתונים הכמותיים נעשה באמצעות ניתוח ANOVA בהשוואות בין תלמידים בקבוצות הניסוי וקבוצות הביקורת בקרב האוכלוסייה דוברת הרוסית ובקרב דוברי הערבית. נוסף לכך בוצעו השוואות בשימוש במבחני t בהתייחס לשאלוני העמדות.

ממצאי המחקר

ממצאים כמותיים

בקרב דוברי רוסית

- א. בהשוואה בין קבוצת הניסוי (נוסח דו לשוני) וקבוצת הביקורת (נוסח חד לשוני, עברית) בתחום התוכן, נמצא יתרון משמעותי בציונים לטובת קבוצת הניסוי (ממוצע של 15.3 לעומת 8.27; $t=5.01, p<.001$).
- ב. בהקשר של מטלת הכתיבה בתחומים של רמת הכתיבה (העברת מסר, ארגון התוכן, תקינות לשונית), בטווח ציונים של 1 עד 5, התקבלו תוצאות מובהקות לטובת קבוצת הניסוי (ממוצע של 4.5 לעומת 2.0; $t=-11.59, p<.001$). כמו כן התקבלו ציונים גבוהים יותר בקבוצת הניסוי בביצוע מטלת הכתיבה, בטווח ציונים של 1 עד 4 (ממוצע של 3.78 לעומת 2.76; $t=-4.77, p<.001$).
- ג. בהשוואה בין שתי הקבוצות בהקשר של יחידות רעיוניות (הבעת דעה, מתן נימוק, הבאת דוגמה ומסקנה) בניתוחים של חי-בריבוע, נמצאו הבדלים מובהקים בשני הממדים הראשונים לטובת קבוצת הניסוי ($\chi^2=10.30, p<0.01$).

בקרב דוברי ערבית - עיר מעורבת

1. השוואה של הציונים הכוללים במבחן תוכן במדעים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת הראתה שאין הבדלים משמעותיים בציונים.
2. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ציוני רמת הכתיבה והבנת המשימה במטלת הכתיבה.
3. מבחינת ארבעת היחידות הרעיוניות, מבחני חי-בריבוע העלו כי ההבדלים אינם מובהקים.

עיר הומוגנית

1. במבחן תוכן במדעי הבריאות, בהשוואה בין קבוצת הניסוי לעומת קבוצת הביקורת לא נמצאו הבדלים מובהקים בציונים.
2. במטלת הכתיבה, לא הייתה משמעות לעריכת השוואות היות שמספר רב של תלמידים מקבוצת הביקורת (10 מתוך 13) כלל לא עשו את מטלת הכתיבה (בקרב קבוצת הניסוי, רק 4 מתוך 14 לא כתבו את המטלה).
3. השוואה של הבחירה הלשונית (ערבית/עברית) בין עיר מעורבת לעיר הומוגנית הראתה שבעיר ההומוגנית התלמידים בחרו יותר בערבית בצורה משמעותית ($\chi^2=4.78, p<.05$).

ממצאים משאלון העמדות

1. תלמידים התבקשו לדרג את יכולותיהם ב-11 הפעילויות שמתקיימות בבית הספר כולל: יכולת הבנה של הוראות, הבנת שיח המורה בשיעור, הבנת ספרי הלימוד, השתתפות בדיון במהלך השיעור וכתיבת עבודה בשתי שפות – שפת אם לעומת עברית. בניתוח שונות התקבלה אינטראקציה מובהקת - בקרב דוברי הרוסית המיומנות בשפת אם גבוהה מזו שבעברית ולעומתם בקרב דוברי ערבית המיומנויות דומות בשתי השפות (ממוצע דוברי הרוסית בשפת אם 3.9 לעומת 3.5 בקרב דוברי ערבית; ממוצע דוברי הרוסית בעברית היה 3.1 לעומת 3.4 בקרב דוברי ערבית; $F=41.85, p<.001$).
2. תלמידים דרגו גם את שכיחות השימוש שלהם בשתי השפות (שפת אם לעומת עברית) לאחר בית הספר. שתי קבוצות התלמידים השיבו כי הם משתמשים יותר בשפות אם, ואולם, דוברי הרוסית משתמשים יותר בשפת אימם

מאשר דוברי הערבית (3.6 לעומת 3.3) ופחות בעברית (2.2 בקרב דוברי הרוסית לעומת 3 בקרב דוברי הערבית) ($F=23.22; p<.001$).

ממצאים איכותניים - ממצאים מקבוצות המיקוד

תלמידים עולים דוברי רוסית

מניתוח איכותני של הנתונים מקבוצות המיקוד עלו 8 קטגוריות, כאשר חלקן נוגעות ישירות למבחנים דו לשוניים, וחלקן לנושאים המשיקים לכך.

עמדות כלפי מבחנים דו לשוניים: הממצא הראשון הוא שרוב התלמידים תופסים מבחנים דו לשוניים – המוצגים בעברית וברוסית באופן מאוד חיובי, הן באשר לעצם נוכחות השפה הרוסית והן לגבי השימוש בה. נוכחות שתי השפות יחד, לדעתם, יכולה לתרום להבנה טובה יותר של תוכני הלימוד ולשיפור הציונים וההישגים שלהם בלימודים, ולהצלחה זו חשיבות רבה מאוד לעתידם בישראל. מספר קטן מאוד מהנבדקים ראה בנוכחות השפה הרוסית במבחנים דבר שלילי שעלול לפגוע ברכישת השפה העברית. היו גם כאלה שטענו שאין מקום לקיום השפה הרוסית במערכת החינוך במדינת ישראל שהשפה הרשמית שלה היא השפה העברית.

אחד המשתתפים תיאר את הקושי בכך שמבחנים כתובים בשפה העברית בלבד: "כשנותנים את השאלות בעברית, יש כאלה שלא מבינים, ובמקרה הזה הם פשוט לא כותבים, כי הם לא מבינים". תלמידה נוספת אמרה שהתרגום לשפה הרוסית היה יכול לעזור לה להבין מילים מסוימות שלא הבינה כשהשיבה על השאלה בעברית: "אם היו נותנים לנו תרגום, והייתה מילה שלא הבנו, היינו יכולים להסתכל בתרגום".

התלמידים רואים בחיוביות רבה את האפשרות של שימוש בשפה הרוסית במיוחד בכתיבה והם מסבירים זאת בכך שאוצר המילים שלהם בעברית נמוך מאוד יחסית לאוצר המילים ברוסית, ובעזרת הרוסית הם יכולים לבטא את עצמם ואת הידע שלהם בצורה המיטבית. כדברי אחד התלמידים: "...אבל עם אוצר מילים מוגבל בעברית, אתה עדיין לא יכול לבטא את עצמך כל כך טוב כמו ברוסית". או: "כשאתה כותב בשתי שפות, הרבה יותר קל לך לקבל ציון על הידע שלך, ולא על הידע בעברית"; "אני חושבת שצריך שיהיה גם ברוסית וגם בעברית, על מנת שתוכל לבטא את כל המחשבות והידע שלך".

תלמידים התייחסו גם לקשיים שיש להם במבחנים הנוכחיים: כאשר התלמידים דיברו על המבחנים בשפה העברית בלבד, הם ציינו מצבים שהיו יכולים להשיב בצורה טובה יותר אילו היה תרגום של המבחן לשפה הרוסית, או האפשרות של שימוש בשפה הרוסית בכתב לצד השפה העברית: "לפעמים בגלל מילה אחת אתה יכול להיכשל בכל המבחן. הבנו הכל, כתבנו הכל נכון, פשוט כי איבדנו מילה אחת". לאחר אמירה זו התפתח דיון, והתלמידים הסכימו שאלה מצבים שהם נתקלים בהם לעיתים קרובות "במיוחד עם מילות מפתח, ובלעדיהן אתה מתבלבל".

המבחנים הנוכחיים: על השאלות האם היו רוצים שיהיו מבחנים דו לשוניים והאם הם היו משתמשים באפשרות זו, הייתה בכל קבוצות המיקוד הסכמה כמעט מוחלטת על כך שהיו רוצים בכך. בחלק מהקבוצות עלה הרצון שיכניסו אפשרות זו למערכת בהקדם, על מנת שגם הם יוכלו ליהנות מכך, ולשפר את הביצועים שלהם בלימודים ובמבחנים הבגרות.

חוסר אחידות במדיניות: הדיונים לגבי מבחנים דו לשוניים פתחו נושאים נוספים לדיון לגבי הוראת העברית; תלמידים דיברו על חוסר אחידות בהוראה/מדיניות בכיתות העולים בישראל בין בתי ספר שונים בארץ, ובתוך בית

הספר עצמו בכל הנוגע להתנהלות עם תלמידים עולים, הכולל התנהלות בשיעורים ובמבחנים. כך למשל, עלה מן הדיונים שבחלק מהמקרים התלמידים לא מקבלים מילונים במהלך המבחנים והבגרויות, בחלק מהמקרים מקבלים מילונים עברית-רוסית בלבד, ובחלק מהמקרים מקבלים מילונים עברית-רוסית ורוסית-עברית. באחת מקבוצות המיקוד כאשר נשאלו התלמידים האם הם מקבלים תרגום של המבחן במתמטיקה לרוסית, הם ענו שב-3 יחידות מקבלים, וב-4 יחידות מקבלים לפעמים, וב-5 יחידות תלוי במורה. תשובה זו מראה שאין מדיניות אחידה, אפילו בתוך אותו בית הספר, לגבי מדיניות מבחנים ושימוש במילונים. כמו כן הם דיווחו על חוסר אחידות בהקלות ובבונוסים שמקבלים התלמידים, בבתי הספר השונים ובקבוצות לימוד שונות.

תסכול מהשפה העברית ומההוראה של המורים: תלמידים העידו שבשיעורים אשר מתנהלים רק בשפה העברית, קשה להם מאוד והדבר מביא אותם למצב שהם לא מבינים את חומר הלימוד ועקב כך הם נכשלים בבחינות. תלמיד אחד תיאר שיעור בו המורה איננה דוברת רוסית "יש לנו למשל מורה אחת שהיא ממש לא יודעת את השפה הרוסית, ואנחנו נאלצים לנסות להבין הכול בעברית. בשיעור הזה אם מיישהו לא מבין משהו, הוא מסמן לעצמו במחברת, ומתרגם אחרי זה לעצמו". תלמידה בקבוצת מיקוד נוספת דיברה על כך שבשיעורי היסטוריה הם לא מבינים את כל החומר הנלמד בעברית, וזה מוביל לבעיות במבחן: "למשל, מה שאנחנו לומדים עכשיו לא למדנו, לא יודעת, לפחות אני לא למדתי ברוסיה, ויש רגעים שאני יושבת ומסתכלת על המורה במבט של 'על מה אתה בכלל מדבר עכשיו?'. ואז מי שהבין מתרגם לנו, הם כאילו מתרגמים את מה שהמורה עכשיו אמר, אבל אם הבינו את המורה בצורה לא נכונה... או שזה לא התרגום המדויק. והרבה פעמים קרה שהמורה אמר משהו אחד, אנחנו הבנו משהו אחר, ואז במבחן אנחנו כותבים את מה שהבנו, ומורידים לנו על זה ניקוד, ואנחנו לא מבינים למה".

שימוש באנגלית למושגים מוכרים: במגמות מסוימות אשר נלמדות בכיתות מעורבות (לא רק תלמידים עולים בכיתה), טענו התלמידים שרוב המושגים המקצועיים הם בשפה האנגלית, אבל שפת ההוראה היא עברית, והמורה מסביר את המושגים הללו בשפה העברית שהיא ברמה יחסית גבוהה, והתלמידים העולים לא מצליחים להבין במה מדובר. מגמות אלה, לדעתם, צריכות להילמד בשפה האנגלית, וזה יעזור להם להבין את החומר ולהשתתף במהלך השיעור. למשל תלמידה שדיברה על מגמת הקולנוע: "כי שם, למעשה הכול גם ככה קשור באנגלית, מושגים הם לרוב באנגלית, וככה היה יכול להיות הרבה יותר ברור (אם שפת ההוראה הייתה אנגלית)". תלמידה נוספת דיברה על מגמה חדשה: "יש לנו מגמה חדשה, 'מידע דיגיטלי' ששם אנחנו לומדים מושגים הקשורים לאינטרנט, למחשבים, והם כולם באנגלית, ומסבירים אותם בעברית, ולדוברי רוסית קשה להבין אותם כי בעברית המילים קשות. אם השיעור הזה היה באנגלית היה יכול להיות ממש טוב".

מחסור באפשרויות לתקשורת בעברית: הממצאים מראים גם שרוב התלמידים בכל קבוצות המיקוד רואים בתקשורת עם דוברי עברית תרומה רבה ללימוד השפה העברית. רוב התלמידים מחו על מחסור בתקשורת, והציעו שיהיה חיבור קרוב יותר עם תלמידים שדוברים עברית כשפת אם, גם על מנת ללמוד את השפה טוב יותר, וגם על מנת להתאקלם טוב יותר בישראל. תלמיד אחד אמר: "צריך להבין את הסיטואציה, ברוסית יותר קל לנו, אבל אם אנחנו לא נתקשר בעברית, אנחנו לא נלמד את השפה". תלמיד נוסף דיבר על כך שהם בכלל לא מתקשרים כמעט עם תלמידים לא עולים, אפילו עם אלו שחיים איתם בפנימייה: "כן, אבל חוץ מזה שיש לנו אולפן, הישראלים שחיים איתנו בפנימייה, חיים בנפרד ונעל"ה חיים בנפרד, כן, יכול להיות שאנחנו רואים אותם בפעילויות כלשהן, או בארוחות, אבל למעשה לא נעשה שום דבר על מנת לאחד אותנו בדרך כלשהי, אנחנו תמיד איכשהו בנפרד מהם, אפילו טיולים עושים לנו בנפרד

מהם, ויוצא שאנחנו לא מבינים את אורח החיים שלהם, מי הם כבני אדם, מה הם עושים, רק כשאנחנו יוצאים החוצה אנחנו איכשהו מסתכלים, אבל זה לא מספיק כדי להבין."

המורה דובר רוסית כמתווך וצורך בתרגום: בניתוח הנתונים מקבוצות מיקוד עלו הרבה הערות המצביעות על כך שמורים דוברי רוסית עוזרים לתלמידים לתווך את החומר בשפה הרוסית, כלומר אם יש נושאים או מילים שהם לא מבינים במהלך השיעור או המבחן, המורה דובר הרוסית יכול לבוא ולהסביר את זה בשפת הלומדים ובכך לתרום להתקדמות התלמידים. למשל, תלמידה דיברה על המורה שלה למתמטיקה אשר דוברת את השפה הרוסית: "אצלנו למשל במתמטיקה, המורה שואלת אותי אם אני צריכה תרגום או לא, ואם אני צריכה אני אומרת שכן". תלמידה בקבוצת מיקוד אחרת, דיברה על המצב שלהם בשיעורי היסטוריה ואזרחות: "יש גם שיעורי היסטוריה ואזרחות, שם אנחנו לומדים חלק בעברית, שזה עוזר לנו להעשיר את אוצר המילים, והחלק של ההסברים הוא ברוסית, ככה יותר קל לנו". תלמידים רואים בכך דבר יעיל מאוד להוראה. כדבר אחד המשתתפים: "הכי אפקטיבי יהיה אם פשוט יהיה מורה שדובר גם רוסית וגם עברית. אם לא הבנת מילה מסוימת, הוא יכול לתרגם".

מבחנים דו לשוניים כדבר שלילי: למרות התמיכה הגורפת במבחנים דו לשוניים, חלק קטן מאוד מהנבדקים ציין שלדעתם נוכחות השפה הרוסית במבחנים תגרום לכך שלימוד השפה העברית שלהם ייפגע. לדוגמה: "אני חושבת שאנחנו צריכים להתרגל להשתמש בשפה העברית במצבי לחץ, כמו במבחנים, ורוסית תוציא אותנו מהריכוז ותדרדר אותנו במקצוע זה"; "אם תלמידים יבחרו את האפשרות שיותר קלה להם, ולא ישמרו את המילים שהם יודעים בעברית, אז הם פשוט ישכחו". תלמידים מועטים הביעו התנגדות למבחנים דו לשוניים על רקע פוליטי, בטענה כי אין מקום לשפה הרוסית מכיוון שאנחנו נמצאים במדינת ישראל והשפה הרשמית פה היא עברית. תלמיד אחד אמר: "אנחנו לא ברוסיה". תלמידה אחרת הגיבה על רצון תלמידי הכיתה שהשפה הרוסית תהיה במבחנים: "...וגם צריך להיות בעברית, כי זאת השפה הרשמית של ישראל".

תלמידים דוברי ערבית

בניתוח קבוצות המיקוד במגזר הערבי עלו 6 קטגוריות, כאשר רובן מעידות על כך שהמבחן שבו נבחנו התלמידים אשר היה דו לשוני, אינו יוצא דופן עבורם שכן הם חשים שגם בסביבה הבית ספרית וגם בחיי היומיום שלהם מתקיימת סביבה דו לשונית של עברית וערבית יחד. מבחינה אקדמית, הם מעדיפים את השפה העברית כי היא טבעית יותר עבורם וגם תתרום לעתידם בישראל.

עמדות כלפי הבחינה הדו לשונית: רוב התלמידים, כאשר נשאלו על הרגשתם כלפי הבחינה הדו לשונית, העידו שלא היה בזה שום דבר חריג, ושזה היה "רגיל" עבורם. הם כן מאמינים שהשיטה הזאת יכולה להיות יעילה ויכולה לעזור להם להבין טוב יותר את שאלות המבחן ובמיוחד במילים מסוימות שלא הבינו. לדוגמה: "כי אם לא הצלחת להבין פה, את מבינה בצד השני"; "יותר קל לנו אם יש מילה בערבית שלא יודעים אז נדע בעברית ונשתמש בעברית"; "כן זה בטוח עוזר. זה היה קל בשתי שפות כי רמת ההבנה של אנשים היא לא שווה אז זה יכול לעזור. יש אנשים שהשפה השנייה שלהם יותר חזקה"; "אבל זה גם יהיה טוב, אני איעזר בשפה שלנו" (כלומר, שתרגום לערבית במבחן יעזור להתמודד איתו טוב יותר). ומספר תלמידים אמרו ש"כך יהיה יותר קל".

דעתם על האפשרות לכתוב בבחינה בשתי השפות גם הייתה חיובית בכללה, וחלקם אמרו שהשתמשו בזה במהלך הבחינה. לדוגמה: "זה עזר לי במילים או כמושגים שלא זכרתי אז כתבתי אותם בערבית". תלמידה אחת אמרה שהיא

מתקשה לכתוב כתיבה חופשית בשפה העברית: "בטח שהייתי מתקשה, לוקח זמן עד שאני אוספת את הרעיון והמושגים שאני רוצה להשתמש בהם בהבעת הדעה שלי, אבל בערבית זה יהיה יותר קל". תלמידה אחרת אמרה שעל אף שעשתה את כל המבחן בעברית, את החלק של הכתיבה עשתה בערבית: "הכול חוץ מההבעה בכתב כי אני רגילה יותר לכתוב בערבית אך עדיין השתמשתי במספר מילים בעברית".

עברית אינה שפה זרה: מקבוצות המיקוד עם תלמידים מהמגזר הערבי, עולה שתלמידים רבים מרגישים שהשפה העברית היא שפה שהם רגילים אליה. הם מעידים שכלל לא השתמשו בשפה הערבית במהלך הבחינה, ומרגישים שיותר קל להם להתמודד עם מבחן בשפה העברית. לדוגמה: "אני לא הסתכלתי על הבחינה בערבית כי המבחן לא היה קשה". תלמידה אחרת דיברה על כך שזה רגיל מאוד עבורם לענות על מבחנים בעברית: "אבל היינו רגועים יותר כשעשינו בעברית. למה? כי התרגלנו מתחילת השנה לענות בעברית וללמוד מושגים בעברית".

חופש הבחירה במבחנים: רוב התלמידים ראו חשיבות רבה בעצם מתן בחירה במבחנים בין שתי שפות, על פי העדפתם, ורבים הביעו רצון לכך שיהיו שתי שפות במבחן. לדוגמה: "כן רוצים במבחן שנבחר באיזו שפה נשתמש"; "הלוואי" (שתהיה בחירה במבחן); "בשתי שפות כי מי שקל לו בערבית אז שישתמש בערבית ומי שקל לו יותר בעברית אז ישתמש בעברית".

סביבת לימודים וחיים דו לשונית: נוכחות שתי השפות היא שכיחה מאוד בחיי היומיום של התלמידים, הן בסביבה הלימודית והן בסביבת החיים שלהם. למשל התלמידים דיברו על כך שהמורה בשיעור מסבירה גם בעברית וגם בערבית: "שהמורה גם מסבירה את המושגים שהיא אומרת בעברית וגם בערבית"; "(המורה) מדברת איתנו בערבית אבל יש מילים בעברית". כאשר נשאלו התלמידים מה קורה בשיעורים שנלמדים בעברית, כמו שיעור במדעים, הם ענו: "אם לא מבינים היא מסבירה בערבית".

גם בחיי היומיום מחוץ לבית הספר התלמידים מעידים על שימוש רב בשפה העברית לצד השפה הערבית. למשל תלמידה דיברה על השימוש שלה בשפה העברית: "כן, בבית ומחוץ לבית". תלמידים התייחסו לשימוש שלהם בשתי השפות במהלך התכתבות בווטסאפ: "כן, בווטסאפ מכניסים עברית וערבית".

הרצון לשמר את שפת האם, ערבית: לצד ההבנה שהעברית חשובה לחיים שלהם בישראל, אנחנו רואים שאין בכוונת התלמידים לשכוח ולמחוק את השפה הערבית מהחיים שלהם. הם רוצים לשמר את השפה הערבית וללמוד אותה היטב. למשל: "במיוחד אנחנו הערבים נכון אנחנו יודעים לדבר את השפה עברית ומכירים מושגים בעברית אבל עדיין צריך להשאיר את השפה הערבית בתוכנו כלומר לדעת אותה טוב גם כן". לדעתם, האפשרות של מבחנים דו לשוניים יכולה לעזור להם לשפר את השפה הערבית שלהם, לצד השפה העברית. לדוגמה: "גם אנחנו כאלו חייבים גם להשתפר בערבית בלכתוב ולקרוא".

ההבנה שעברית חיונית לחיים בישראל: בדיונים בקבוצות המיקוד, התלמידים דיברו לא מעט על השפה העברית כמרכזית וחשובה מאוד לחייהם בישראל. הם התייחסו לכך שלצורך ההתנהלות היומיומית בישראל, הם חייבים לדעת את השפה העברית, ולדעת אותה טוב: "רוב המוסדות הממשלתיים והמוסדות כמו קניונים שאנחנו הולכים אליהם אז חייבים"; "אבל אנחנו חיים במדינה יהודית ובשפה הזאת משתמשים רוב החיים". כמו כן, הם רואים בעברית שפת תקשורת עם האנשים שחיים בישראל, ומבינים שהם צריכים את השפה העברית על מנת לתקשר איתם: "אנחנו חיים במדינה יהודית חייבים שיהיה לנו אוצר מילים בעברית שנוכל לדבר עם אנשים".

ממצאים מהשאלות פתוחות

תלמידים מהגרים דוברי רוסית

השאלה הראשונה התמקדה במבחן הדו לשוני, ועד כמה ניסוחו בשתי שפות סייע להם. ניתוח הנימוקים העלה שלוש קטגוריות עיקריות, כלהלן:

א. שפת אם/רוסית יותר טבעית: בקטגוריה הזו התלמידים כותבים על כך שרמת העברית שלהם היא עדיין ברמה יחסית נמוכה, והרוסית עזרה להם כי הם שולטים בה והיא נוחה להם יותר. למשל: "כי אני בארץ בערך שנה, והיה לי יותר נוח להבין רוסית".

ב. במבחן דו לשוני השפות משלימות אחת את השנייה: בקטגוריה זו אנו רואים שנוכחות שתי השפות במבחן סייעה להם להתמודד והשתמשו בשתי השפות במהלך המבחן. תלמידה אחת כתבה: "משהו יודעתי בעברית, כתבתי בעברית, אבל גם היו מילים כאילו שאני עכשיו לא יכולה להבין, וממש עזר לי התרגום לרוסית". היא עשתה את המבחן בעברית, אבל היו דברים קשים שהיא הצליחה להבין ולענות רק בזכות העברית. כלומר אם המבחן היה מנוסח אך ורק בשפה העברית זה היה מאוד מקשה עליה. דוגמה נוספת היא תלמיד שכותב: "זה עזר לי שהמבחן היה כתוב ברוסית, היה לי הרבה יותר קל לענות, כי אם היה צריך לענות בעברית היה לי הרבה יותר קשה כי זאת עברית ברמה גבוהה".

ג. אי הבנה/הבנה לא נכונה של השאלות בעברית: הניסוח הדו לשוני במבחן עזר להם להבין טוב יותר את שאלות המבחן. למשל תלמידה כתבה: "נוכחות השפה הרוסית במבחן מאוד עזרה לי, כי זה נתן לי אפשרות לענות מדויק יותר ולהבין את כל שאלות המבחן". נוסף לכך, התלמידים העידו שהיו דברים שלא הצליחו להבין אותם בעברית, ונוקדו למעבר לשפה הרוסית, לדוגמה: "מילים קשות בעברית אני לא תמיד יכולה לכתוב, ובעזרת הרוסית היה יותר קל לקרוא ולענות על השאלות"; "היו הרבה דברים שלא הבנתי בעברית".

חלק קטן מאוד של תלמידים בחרו בתשובה שהמבחן הדו לשוני 'לא שינה' דבר מבחינתם. מאחורי תשובה זו, עומדת ברוב המקרים עדות של התלמידים שהיו יכולים לעשות את המבחן הזה גם בשפה העברית, כי הוא לא היה קשה. לדוגמה: "זה לא שינה לי דבר, השאלות במבחן לא היו כל כך קשות, ואני חושבת שהייתי מסתדרת גם עם עברית". אבל גם בכל המקרים הללו, התלמידים ביצעו את כל הבחינה בשפה הרוסית.

השאלה השנייה התייחסה למידה בה האפשרות להשיב על מטלת הכתיבה בשתי שפות סייעה להם, והם התבקשו להסביר את תשובתם. מרבית התלמידים בחרו בתשובות המעידות שהאפשרות הזאת אכן עזרה להם. ניתוח הנתונים משאלה זו העלה את שלוש הקטגוריות שהוזכרו לעיל, ובנוסף לכך עלו שלוש קטגוריות חדשות, כלהלן:

א. הבעה בכתב בשפת האם: מרבית התלמידים אמרו שלדעתם זה ברור מאוד שהבעת דעה בכתב בשפת האם היא הרבה יותר קלה מהבעת דעה בשפה העברית. לדוגמה: "...אני חושבת שבשפת האם תמיד יותר קל להביע דעה"; "תמיד יותר קל לכתוב בשפת האם שלך, ושפת האם שלי היא רוסית"; "אני יכול לבטא את המחשבות שלי ברוסית, הרבה יותר טוב מעברית".

ב. עמדות שליליות כלפי השפה העברית: ישנם תלמידים אשר האפשרות הדו לשונית עזרה להם מכיוון שהם מתוסכלים מהשפה העברית, והאפשרות להשיב ברוסית נותנת להם הרגשה הרבה יותר טובה, לעומת הכתיבה בעברית. לדוגמה: "זה עזר לי, כי פשוט כבר נמאס לי מהשפה העברית, ואני פשוט כבר מתעצל לקרוא בעברית אם יש אפשרות לקרוא ברוסית"; "עכשיו סוף שנה, בוקר, אני לא במצב של לקרוא ולהבין את מה שקראתי בשפה העברית".

ג. נושא הזמן: תלמידים רבים התייחסו לנושא הזמן, והעלו את הנקודה שמבחנים דו לשוניים חוסכים להם הרבה זמן, גם בהבנת שאלות המבחן וגם בכתיבת התשובות. לדוגמה: "כאשר אני כותב מבחנים ברוסית, אני לא נאלץ לבזבז זמן בשביל לתרגם את שאלות המבחן ואת המחשבות שלי, בנוסף כאשר אני כותב ברוסית, אני כותב מהר יותר"; "הרבה יותר נוח ומהר לקרוא ולהבין את המידע המוצג בשפה הרוסית".

חלק קטן מהתלמידים השיב שהדו לשוניות לא סייעה להם. מתוכם, רובם ביצעו את כל המשימות בשפה הרוסית, ונוכחות השפה העברית לא עזרה להם בשום דרך. לדוגמה: "לא עזר, כי את השפה הרוסית אני יודעת הרבה יותר טוב, ויותר קל לי לקרוא ולכתוב ברוסית"; "רוסית היא שפת האם שלי. תרגום לעברית לא עזר לי בכלל".

בשאלה בה התבקשו התלמידים לענות האם היו רוצים שהמורים לפעמים ישתמשו ברוסית במהלך השיעור, יותר משני שלישי מהנבדקים אמרו שכן היו רוצים. מכיוון שרוסית היא השפה שהם מבינים הכי טוב, ובעזרתה הם יכולים לקבל תרגום מעברית ולהבין את החומר ב-100%. מה שיעזור להם ללמוד טוב יותר, ולהתקדם בחומרי הלימוד בכל השיעורים. לדוגמה: "לפעמים בשיעורים אני לא מבין מושגים מסוימים ומילים, ובגלל זה אני מפספס הרבה מידע חשוב"; "בטח שהייתי רוצה, כדי להבין את החומר עד הסוף, אני צריך שיסבירו לי אותו ברוסית". נוסף לכך, היו תלמידים שהעידו על כך שחלק מהמורים שלהם כן משתמשים בשפה הרוסית בשיעורים, וזה מאוד עוזר להם. לדוגמה: "יש לי מורה שיודע את השפה הרוסית, וזה ממש עוזר כאשר יכולים להסביר לך ברוסית מושגים קשים, או משפטים מספרות אשר כתובים בשפה גבוהה"; "כי למשל שיעורי מתמטיקה הם שיעורים קשים גם בשפת האם, ואם מעבירים אותם בעברית, זה קשה כפליים. אם לא נבין את הנושא, זה ילך ויצטבר, ולא נבין שום דבר בהמשך".

התלמידים אשר היו נגד השימוש בשפה הרוסית בשיעורים, לרוב טענו שעברית היא השפה הרשמית של מדינת ישראל וצריך ללמוד בעברית, כמו כן הם חושבים שזה יפגע בקצב רכישת השפה העברית.

תלמידים דוברי ערבית

כשני שלישי מהתלמידים הערבים השיבו שהנוסח הדו לשוני עזר להם בהתמודדות עם המבחן. ניתוח ההסברים של התלמידים העלה 3 קטגוריות עיקריות, כלהלן:

א. שפת האם ערבית יותר טבעית: התלמידים מציינים שערבית היא שפת האם שלהם, ומן הסתם היא מרגישה להם קלה וטבעית יותר. לדוגמה: "כי הערבית היא שפת האם"; "כי השפה הערבית יותר קלה מהשפה העברית ומבינים אותה יותר".

ב. במבחן דו לשוני השפות משלימות אחת את השנייה: הניתוח מראה שהתלמידים נענו לאפשרות של הדו לשוניות, ונעזרו בשתי השפות על מנת להבין את השאלות במלואן. לדוגמה: "כי יש מילים או משפטים בעברית שלא מבינים או אפשר להיעזר בערבית וזה עזר לי בבחינה לענות על השאלות"; "זה עזר לי הרבה בערבית ואפשר לי להבין את השאלות יותר טוב".

ג. אי הבנה/הבנה לא נכונה של השאלות בעברית: היו תלמידים שצינו כי בשלבים מסוימים במהלך המבחן היה להם צורך להסתכל בתרגום בערבית, כי היו שאלות שהם לא הצליחו להבין במלואן בשפה העברית. לדוגמה: "זה עזר לי כי אני לא מבין הרבה שאלות במדעים בעברית והערבית יותר טוב כי אני מבין אותה יותר"; "חלק מהמילים שלא ידעתי בעברית חזרתי לדף הערבית וזה עזר לי לדעת את המילה ולענות על השאלה".

שליש מהתלמידים ציינו שהנוסח הדו לשוני לא סייע להם, ומתוכם – רובם ככולם השיבו על הכול בשפה העברית, ולא היה להם צורך להסתכל בכלל על הערבית. לדוגמה: "בגלל שאני מתקשה בשפה הערבית אך מצטיינת בשפה העברית, לא עזרה לי האפשרות שיהיה לי נוסח בערבית"; "אני מעדיף את השפה העברית כי אני מבין יותר ויש לי אוצר מילים גדול מאוד". השפה העברית בבחינות עדיפה מבחינתם, ואין להם צורך בשפה הערבית.

השאלה השנייה התייחסה לדעות התלמידים על האפשרות להשיב על מבחנים בשתי שפות. מרבית התלמידים חושבים שזה רעיון טוב, והניתוח של הסיבות לכך העלה שתי קטגוריות, כלהלן:

א. הבעה בכתב בשפת האם: תלמידים העידו על כך שיש תלמידים אשר מתקשים בשפה העברית, והאפשרות לבטא את עצמם בערבית הייתה יכולה לעזור. לדוגמה: "כן, כי יש מושגים שאני יודעת בעברית ויש מילים שאני יודעת רק בערבית, שפת האם עוזרת לנו הרבה"; "בנוסף זה עוזר לתלמידים שזקוקים לעזרה, ואין להם אוצר מילים בעברית".

ב. חופש בחירה: הרבה תלמידים העידו על כך שהאפשרות להתבטא בשתי השפות, נותנת להם את אפשרות הבחירה. יש מקרים בהם יותר קל להם בערבית, ולפעמים יותר קל להם בערבית. האופציה הזאת תאפשר לכל תלמיד לבחור מה נוח ומתאים לו באותו הרגע, ורמת השפה לא תפריע לו לבטא את הידע בנושא. לדוגמה: "כן, זה מאפשר לתלמיד להתבטא בכמה שפות ולדעת את הרמה שלו (הכוונה לחומר הלימוד)"; "כן, כך התלמידים יוכלו לעשות מה שעדיף להם ומה שיותר טוב להם".

התלמידים אשר השיבו בשלילה על אפשרות זאת היו רובם מעיר הטרוגנית, וטענו שהעברית היא עדיפה עליהם מכיוון שהם רגילים אליה, והיא קלה להם יותר מערבית. לדוגמה: "לא, כי אני לא יודע לכתוב חיבור בערבית אני יותר טוב בעברית"; "לא, כי יותר קל ונוח לי לכתוב חיבור בעברית".

ממצאים מפרוטוקול חשיבה בקול (Think aloud)

תלמידים מהגרים דוברי רוסית

מהפרוטוקולים של החשיבה בקול, אנחנו למדים שנוכחות השפה הרוסית ואפשרות הכתיבה בה עוזרת לתלמידים להתמודד טוב יותר עם המבחן. הדבר בא לידי ביטוי בפרט בנושאים הבאים:

הבנת הנקרא: התלמידים מתקשים להבין ולקרוא נכון את חומרי המבחן. לא פעם במהלך ביצוע החשיבה בקול, התלמיד קרא את השאלה בקול, וכתוצאה מהקראת מילה באופן שגוי הוא לא הבין את משמעות המשפט או השאלה. כאשר התלמידים הסתכלו על התרגום ברוסית, הם הבינו את המשמעות והצליחו להבין מה נדרש מהם לעשות. משתתפת אחת הרגישה תחושת תסכול מהמקרה הזה, וכתוצאה מכך עברה לביצוע המבחן בחלק שברוסית בלבד. תלמידים אחרים, אשר הרגישו יותר ביטחון בשפה העברית, המשיכו לענות בעברית לאחר שהבינו את המשמעות בעזרת התרגום לרוסית.

הבעה בכתב: התלמידה שהשיבה על המבחן ברוסית, לא ניסתה כלל לבצע את מטלת הכתיבה בעברית, שכן חשה מראש שאין לה את היכולות לבטא את מחשבותיה בעברית. תלמידה אחרת אשר הרגישה ביטחון עצמי במהלך כל המבחן, החליטה לכתוב בעברית, אבל זה לא היה פשוט עבורה, ורמת הכתיבה שגילתה לא הייתה מקבילה לזו של תלמידים דוברי עברית ילידיים בני גילה. תלמיד נוסף אשר פתר את הבחינה בעברית, חש שאת החלק הזה הוא לא מסוגל לעשות בעברית, כי חסרות לו הרבה מילים בעברית על מנת לבטא את הדעה שלו בנושא.

לאורך פרוטוקול החשיבה בקול, אנו עדים לשינוי שעובר התלמיד מרגע קבלת המבחן ועד סופו. בתחילת המבחן התלמידים עובדים באופן בו הם רגילים בלימודיהם, ומסתכלים על הכתוב בעברית, אך אט אט, יותר ויותר פעמים המבט שלהם עובר לנוסח ברוסית. בין אם כדי לראות מילים מסוימות שלא הבינו, ובין אם על מנת לוודא שהבינו נכון את מה שקראו. גם התלמידים אשר מצאו לנכון לפתור את הבחינה בעברית, לא הצליחו להסתדר ללא התרגום, מכיוון שלטענתם היו מושגים שהם עדיין לא למדו, ומילים קשות שלא משתמשים בהן ביומיום. כמו כן, אנו רואים שקיים הבדל בין כתיבת תשובות בעברית לשאלה על הבנת הנקרא לבין הבעת דעה בכתב. כתיבת תשובות לשאלות הבנת הנקרא קלה יותר, מכיוון שהתלמידים משתמשים במילים אשר כתובות בגוף הטקסט והשאלות, דבר שמתקיים פחות בהבעת דעה בכתב, כאשר התלמיד נדרש להביא את כל המילים מהידע האישי שלו בשפה העברית. זה גרם לכך שהתלמידים התקשו לכתוב את מטלת הכתיבה בעברית.

תלמידים דוברי ערבית

מהפרוטוקולים של החשיבה בקול במגזר הערבי, עלו מספר דפוסים של שימוש דו לשוני במהלך ביצוע המבחן ומטלת הכתיבה:

1. תלמידים אשר ביצעו את המבחן ואת מטלת הכתיבה בשפה העברית, וכלל לא היה להם צורך להסתכל על התרגום של המבחן לערבית, או להשתמש במילים בערבית במהלך הכתיבה. תלמידים אלו טענו שהשפה העברית קלה יותר עבורם, והם התרגלו לפתור מבחנים/להיבחן בשפה זאת.
2. תלמידים אשר ביצעו את המבחן ואת מטלת הכתיבה בשפה העברית, הרגישו צורך במהלך הבחינה לפנות לשפה הערבית, על מנת לבדוק מילים ומושגים מסוימים. אחת התלמידות סיפרה שהיא חדשה בבית הספר הזה, וחלק מהחומר היא למדה בבית ספר אחר בערבית, לכן היו מושגים שהיא לא כל כך הבינה בעברית, והסתכלה על התרגום בערבית.
3. תלמידים אשר ביצעו את המבחן בעברית ואת מטלת הכתיבה בערבית, תלמידים אלו היו בעיקר מעיר הומוגנית. הם טענו שהם רגילים להיבחן בשפה העברית, ולא הרגישו קושי לבצע את כל המבחן בעברית, אך כאשר הגיעו למטלת הכתיבה, הם טענו שבביטוי חופשי של מחשבות ודעות, יותר קל להם להשתמש בשפה הערבית.

מסקנות והשלכות

מניתוח מכלול הנתונים האיכותניים והכמותיים עולים הבדלים ברורים בין המשתתפים דוברי הרוסית לבין המשתתפים דוברי הערבית. דוברי הרוסית מרגישים שמבחנים דו-לשוניים, והכנסת הרוסית ללימודים שלהם, היא כמשב רוח רענן; הם מתלהבים מהרעיון, ובטוחים שזה מה שיכול לסייע להם לבטא את הידע התוכני שלהם בבתי ספר בצורה מיטבית, וכך גם לקבל ציונים מתאימים לגבי הידע האמיתי שלהם במקצועות הלימוד (לא על סמך הידע המוגבל שלהם בעברית, כפי שנעשה כיום). לעומתם, הנבדקים מהמגזר הערבי מרגישים שנוכחות שתי השפות במבחן אינה חדשנית במיוחד עבורם, מכיוון שגם אורח החיים שלהם וגם הלימודים כוללים בתוכם את שתי השפות, עברית וערבית. אמנם, ממצא זה היה נכון בעיקר לתלמידים בעיר מעורבת ופחות מכך בעיר הומוגנית. ובכל זאת, האחרונים תמכו מאוד במבחנים דו-לשוניים, מתוך תפיסה שיש בכך לא רק כדי לסייע לתלמידים המתקשים באחת השפות, אלא

גם מאפשר חופש בחירה להחליט באיזו שפה הם מעדיפים להשיב. כלומר, למרות ההבדל במניעים של שתי הקבוצות, אפשר לראות נקודת סיום משותפת - כל הנבדקים רואים במבחנים דו לשוניים אסטרטגיה חיובית היכולה לתרום להם בלימודים, ולאפשר להם להפגין ביצועים לימודיים טובים יותר.

3. שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בשיעורי אנגלית

מיכל טננבאום, אורלי חיים, ואילנה שוהמי

מבוא

אחת הסוגיות המרכזיות בכל הנוגע למדיניות רב לשונית חינוכית נוגעת לשאלת השימוש בשפות שונות במסגרת הוראת שפה מסוימת. מחד, קיימות תפיסות מוצקות, חלקן מבוססות אמפירית, אחרות מונעות מתפיסות אידיאולוגיות לא דווקא מבוססות, הקוראות לשימוש אך ורק בשפת היעד במסגרת הוראת שפות נוספות, ובמיוחד האנגלית שהיא השפה היחידה שנלמדת בישראל כשפה נוספת, בכל מערכת החינוך. תפיסות אלו, שאובות בין השאר, מגישות קולוניאליות כלפי לימוד אנגלית (Brutt-Griffler & Samimy, 1999), הרואות בשפות המקומיות שפות נחותות – תפיסות שבמידה רבה רווחות עד היום, גם אם לא מנוסחות בצורה כה חריפה. כמו כן, בהקשרים אלו מורים רבים לא הכירו את השפות המקומיות, ופיתחו שיטות שבהן היה מקום אך ורק לשפת המטרה – אנגלית. לכך נוסף את הגישות שראו ב'דובר הילדי' את האידיאל שיש להגיע אליו בהוראת שפה, תפיסה שהשתנתה בעשור האחרון (על פולמוס הדובר הילדי בהקשרי הוראת שפה ר' גם Canagrajah, 1999; Cook, 1999; Inbar-Louria, 1999; Pennycook, 2002; Phillipson, 2013).

מנגד, השדה נוטה להתנהג במגוון דרכים, כולל שילוב של שפת האם ושפות אחרות ברפרטואר הלשוני של התלמידים במסגרת שיעורים אלו. הבעיה המרכזית היא שנדמה שפרקטיקות אלה מנותקות הן ממדיניות ברורה, והן מהתבססות מחקרית. אם נוסיף לכך תלמידים רב לשוניים – כדוגמת תלמידים ערבים בישראל, ותלמידים מהגרים – נעשית התמונה מורכבת אף יותר, גם בנוגע להכשרת מורים. החשיבות שבלימוד האנגלית, וחשיבות בהתייחסות ליכולות הלשוניות של תלמידים במגוון שפות ראשונות בישראל, הובילו אותנו למחקר הנוכחי, בו רצינו לבחון ולהבין את המתרחש בפועל במגוון כיתות להוראת אנגלית בישראל בתקופה הנוכחית. האם אכן מורים נוטים לערב שפות? אם כן, על בסיס מה נעשה הדבר? האם קיבלו הכשרה? האם נעשה הדבר בעיקר בצורה אינטואיטיבית? מהן התחושות הנלוות לכך? ובעיקר, מהם המסרים 'מלמעלה למטה' שמערכת החינוך והפיקוח מעבירים לשדה, האם אכן קיימת מדיניות ספציפית ואחידה וכיצד מפרשים אותה המורים?

רציונאל

השימוש בשפת האם או בשפות אחרות המהוות חלק מרפרטואר השפות השלם של לומדי אנגלית בישראל אינו מוסדר, על אף שישנה מדיניות לא-רשמית (ללא מקור ידוע) לפיה אין להשתמש בשפת האם, או בשפות אחרות מלבד אנגלית, בזמן השיעור. מאחר שמחקרים רבים מראים כי יש תרומה לשימוש בשפת האם של התלמידים בהוראת שפה זרה בהקשרים מסוימים (Lo, 2015), מחקר זה ישאף לבחון מהן האמונות של מורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם, ובמיוחד לתאר את האופנים וההקשרים שבהם משתמשים בשפות נוספות במסגרת שיעורי אנגלית. ממצאים אלו ישרתו את המדיניות הרב הלשונית החדשה בכך שיסייעו בניסוח עקרונות לשימוש מושכל בשפות אם ובשפות אחרות במסגרת שיעורי אנגלית, ובכך יסייעו ללימוד יעיל יותר של השפה.

שאלות המחקר:

שלוש שאלות מרכזיות הנחו מחקר זה:

- (1) מהן האמונות/תפיסות של המורים לאנגלית, מכשירי מורים ומפקחים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים?
- (2) האם יש הבדלים משמעותיים בין מורים לאנגלית במערכת החינוך בישראל לגבי אמונות ושימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתתם?
- (3) כיצד מורים לאנגלית בישראל משתמשים ברפרטואר השפות של התלמידים בכיתתם ומהם ההקשרים בהם נעשה שימוש לשוני ברפרטואר הלשוני של התלמידים?

מערך המחקר

על מנת לאפשר ניתוח נתונים מעמיק ומתן תשובות מקיפות לשאלות ששאלנו, התבסס המחקר הנוכחי על מתודולוגיה משולבת כמותית ואיכותנית. לצורך איסוף מידע, הופצו שאלונים בקרב מורים לאנגלית, רואיינו מורים לאנגלית וכן נערכו תצפיות מובנות בשיעוריהם של מורים אלו בכיתות וברמות שונות. נוסף לכך, הופעלו קבוצות מיקוד של מורי אנגלית, וכן של מומחים בתחום הוראת אנגלית. כל זאת הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי. מקורות המידע של הנתונים במחקר מצוינים בלוח 3.1.

לוח 3.1: סיכום מערך המחקר

סוג המחקר	כלי המחקר	יסודי	חטיבת ביניים	תיכון	סה"כ ³
כמותי	שאלונים	10% (N=24)	37% (N=90)	46% (N=113)	245
איכותני	תצפיות	10% (N=8)	50% (N=89)	40% (N=71)	178
	ראיונות עם מורים	16% (N=9)	44% (N=25)	39% (N=22)	56
	קבוצות מיקוד	19% (N=8)	59% (N=24)	23% (N=10)	42

כלי המחקר:

שאלון למורים:

שאלון מקוון הכולל שאלות סגורות ופתוחות הופץ בקרב מורים לאנגלית (ר'נספח 3.1 לשאלון המלא). השאלון פותח על ידי צוות מומחים בתחום חינוך רב לשוני כדי לבחון מהן אמונות המורים ופרקטיקות ההוראה שלהם לגבי השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בשיעורי אנגלית. השאלון כלל ארבעה חלקים:

א. שאלות רקע לגבי המורה (14 פריטים לגבי רקע לשוני, ותק בהוראה, כיתות לימוד, אוכלוסיית הלומדים שהוא מלמד, וכו').

³ 8 מורים (3.3%) לא השיבו על השאלה לגבי סוג בית הספר בו הם מלמדים. כמו כן, חלקם הצהירו כי הם מלמדים בשתי רמות (בתי ספר יסודיים וחטיבת ביניים וכן חטיבת ביניים ותיכון). התייחסות לכך מופיעה בפרק הממצאים בהמשך, בסעיף הנוגע לניתוח הבדלים לגבי אמונות המורים ופרקטיקות ההוראה על פי הוראה בבתי ספר.

ב. אופני שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתת האנגלית (25 היגדים⁴ בפורמט של סולם ליקרט. כגון: 'אני משתמש בעברית/ערבית לצורכי ניהול כיתה'). המורים דרגו את הסכמתם עם היגדים אלו בטווח תשובות שנע בין 1-5 כאשר 1 פירושו מאוד לא מסכים/ה ו-5 פירושו מסכים/ה מאוד.

ג. אמונות מורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני התלמידים (7 היגדים. לדוגמה: 'כשתלמידים לומדים אנגלית הם נשענים על ידע בשפת האם שלהם או שפות אחרות שהם יודעים'). בדומה לחלק ב', ההיגדים הוצגו בפורמט של סולם ליקרט. המורים דרגו את הסכמתם עם ההיגדים בסולם של 1-5.

ד. שתי שאלות פתוחות - באחת מהן התבקשו המורים לכתוב על שימוש בשפות הלומד מנקודת מבט של הניסיון הפרטי שלהם בלמידת שפה. בשנייה התבקשו המשיבים לכתוב על אירוע משמעותי הזכור להם מעבודתם המקצועית הקשור לשימוש ברפרטואר הלשוני המלא של הלומד.

תצפית מובנית בשיעורי אנגלית:

בוצעו תצפיות מובנות בשיעורי אנגלית ברמות שונות בקרב מורים נבחרים שהתמקדו בשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים על ידי המורים. במהלך התצפית תועד השימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים (כגון: עברית, אנגלית, שפות אם של תלמידים עולים) בשיעור בהתייחס לקטגוריות הבאות (ר' נספח 3.2, לפירוט דף התצפית): משך הזמן שארכה כל פעילות בשיעור; סוג ותוכן הפעילות בשיעור (כגון: קריאה, כתיבה, עבודה בקבוצות); שימוש ברפרטואר הלשוני בהיבטים של השיח הכיתתי - שימוש בכל שפה תועד בהתייחס לסוג הפעילות או האסטרטגיה שנוקטת המורה, כגון: שאלות, הוראות, תיקון טעויות; תיאור אופן והיקף השימוש ברפרטואר הלשוני בכל פעילות. לדוגמה: שימוש בעירוב לשוני באופן שוטף, שימוש במילה אחת בלבד בשפת הלומד, מי יוזם את המעבר משפה לשפה: התלמידים או המורים; ציטוטים הכוללים דוגמאות של שימוש בשפות הלומד; הערכת היקף השימוש הלשוני של התלמידים בכל פעילות; הערכת היקף השימוש הלשוני בשפות הלומד על ידי המורה; פרשנות החוקר/ת לגבי הרציונאל שעומד מאחורי השימוש בשפות הלומד בכל פעילות. הערכת היקף השימוש בשפות הלומד בכל פעילות הייתה על פי סולם של 1-5, כאשר 1 פירושו שימוש מועט (עד 20% מזמן השיעור) ו-5 פירושו שימוש בהיקף רחב (100% מזמן השיעור). משך כל שיעור שנצפה היה 45 דקות.

ריאיון חצי-מובנה:

בוצעו ראיונות עם מורים נבחרים. הראיונות כללו שאלות לגבי שימוש בשפות האם של הלומדים; קשיים שהמורים חווים בנוגע לכך, לבטים, הסתייגויות, הסכמות, צרכים וכד'. פרוטוקול הריאיון כלל שלושה חלקים: חלק א' כלל שמונה שאלות פתוחות וסגורות המתייחסות לאמונות, גישות ופרקטיקות ההוראה של המורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים. חלק ב' כלל שמונה שאלות במטרה להפיק מידע על בית הספר ואוכלוסיות הלומדים שבו מלמד/ת המורה וחלק ג' כלל שש שאלות לגבי רקע אישי של המורה (ותק, רקע לשוני, השכלה וכו'). (ר' נספח 3.3).

⁴ למורים במגזר הערבי חלק זה כלל 23 היגדים כיון שלא נכללו 2 שאלות המתייחסות להוראת תלמידים עולים.

קבוצות מיקוד:

נערכו חמישה מפגשים קבוצתיים שכללו, כל אחד מהם בין 4-8 מומחים בתחום הוראת האנגלית (מפקחים לאנגלית במגזר היהודי והערבי, מדריכי מורים, וראשי תוכניות להכשרת מורים לאנגלית), בהנחיית אחד או שניים מחברי צוות המחקר. בדיון, התבקשו המשתתפים לחוות את דעותיהם ועמדותיהם כלפי השימוש ברקע הלשוני של הלומדים בהוראת אנגלית כשפה זרה, וכן כלפי סוגיות משיקות כגון: סוגיות הנוגעות להכשרת והערכת פרחי הוראה ומורים לאנגלית העושים שימוש ברפרטואר הלשוני המלא של תלמידיהם. הדיון בקבוצות כלל שלושה חלקים עיקריים – בדומה לשאלות הריאיון (ר'נספח 3.3), אך אופן ניהול הדיון היה דינמי יותר, והתאים עצמו לתכנים ולסוגיות שהעלו המשתתפים. הנושאים המרכזיים שהועלו בקבוצה על ידי המנחה כללו: שאלות הנוגעות למדיניות (הפיקוח להוראת אנגלית, תוכניות להכשרת מורים) בנושא של שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בשיעורי אנגלית, אמונות ועמדות של המשתתפים בנושא, וכמו כן התבקשו המשתתפים לשתף מקרים משמעותיים מהשטח (כגון: צפייה במורים, הערכת פרחי הוראה) הקשורים או רלוונטיים לנושא של שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בשיעורי אנגלית.

השיעורים שנצפו, הראיונות האישיים והקבוצתיים הוקלטו בקלטות שמע, ולאחר מכן תומללו.

מדגם

מדגם השאלונים כלל 245 מורים לאנגלית. מאפייני הרקע של המשתתפים מתוארים בלוח 3.2.

לוח 3.2: מאפייני רקע של המשתתפים

מגזר	ניסיון הוראה ⁵	ידע לשוני ⁶	ארצות מוצא
יהודי 143 (58%)	1-4 27 (11%)	דוברים ילידיים ⁷ 77 (32%)	ישראל 147 (60%)
ערבי 102 (42%)	5-9 48 (20%)	דוברים 2 שפות 63 (26%)	ארצות דוברות אנגלית 58 (24%)
	10-20 81 (33%)	דוברים 3 שפות ⁸ 134 (55%)	ארצות אחרות ⁸ 35 (14%)
	+21 89 (36%)		
	M=17.6 (SD=10.45)		

⁵ התפלגות לכל המדגם. בין המגזרים עלו מספר הבדלים בהתפלגות זו.

⁶ המורים לאנגלית במגזר הערבי דיווחו על ידע רב יותר של שפות במוצע ($M=3.16$, $SD=0.48$) לעומת המורים לאנגלית במגזר היהודי ($M=2.90$, $SD=1.06$).

⁷ מרבית (91%) המורים שהינם דובר אנגלית ילידיים היו מהמגזר היהודי ($N=70$) לעומת המגזר הערבי (9%, $N=7$).

⁸ גיל העלייה של המורים שלא נולדו בארץ היה מגוון ונע בין שנה ל-58 שנים ($M=25$, $SD=11.95$).

לוח 3.3 מתאר את מאפייני בתי הספר בהם עובדים המורים שלקחו חלק במחקר.

לוח 3.3: מאפייני בתי הספר בהם עובדים המשתתפים במחקר

אוכלוסייה ייחודית	מיצב סוציו-אקונומי של התלמידים (כלל המדגם)	מיצב סוציו-אקונומי (מגזר יהודי)	מיצב סוציו-אקונומי (מגזר ערבי)
דוברי אנגלית	נמוך 44 (18%)	נמוך 21 (15%)	נמוך 23 (23%)
לקויי למידה	בינוני 174 (17%)	בינוני 100 (70%)	בינוני 74 (73%)
עולים	גבוה 27 (11%)	גבוה 22 (15%)	גבוה 5 (4%)

נוסף למתואר בלוח שלעיל, מעל מחצית המורים (55%) שענו על השאלון הצהירו שהיו או שהינן רכזות אנגלית בבתי הספר (51% מהמורים במגזר יהודי 51%, $N=63$ ואילו 71% מן המורים במגזר הערבי, $N=72$). (נתוני הרקע של המורים מופיעים בפירוט בנספח 3.4).

משתני המחקר הכמותי

נבדקו משתני אמונות ותפיסות המורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים וכן דיווח המורים לגבי פרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים. אמונות מורים. שבעת ההיגדים הקשורים לאמונות ותפיסות המורים קובצו לשני מדדים על פי ניתוח גורמים שהניב שני גורמים מרכזיים:

- 1) אמונה בפרדיגמה חד לשונית - שימוש בשפת היעד בלבד בהוראת שפה.
 - 2) אמונה בערך של שפת האם של הלומד כמשאב בהוראת שפה. מדד זה כלל שלושה היגדים בניתוחים הסטטיסטיים הקשורים למורים במגזר היהודי: שניים המתייחסים לשימוש בשפת האם של תלמידים עולים בהוראת אנגלית ואחד המתייחס באופן כללי לשימוש בשפת האם של הלומד או בשפות הלומד בהוראת שפה. הניתוחים הקשורים למורים במגזר הערבי בהקשר של מדד זה לא כללו את ההיגדים הקשורים להוראת תלמידים עולים.
- פרקטיקות הוראה. ההיגדים הקשורים לפרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד קובצו למדד יחיד (לאחר היפוך של שני פריטים) עם מהימנות גבוהה ($\alpha=0.89$; במגזר היהודי $\alpha=0.91$ ובמגזר הערבי $\alpha=0.85$). נוסף למדד הכללי של פרקטיקות ההוראה, נבדקו שישה תת משתנים המייצגים את האופן שבו מורים לאנגלית עושים שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים על פי תוכנם:

- 1) שימוש חד לשוני בהוראת שפה
- 2) שימוש בשפות הלומד לצורכי ניהול כיתה
- 3) שימוש בשפות הלומד בהיבטים שונים בהוראה
- 4) שימוש בשפות הלומד בהערכת לומדים בהוראת שפה

5) שימוש רב-לשוני - הישענות על הרפרטואר הלשוני של הלומדים

6) שיתוף פעולה עם מורי שפות אחרים לצורך הוראה

באשר למחקר האיכותני, 56 מורים לאנגלית רואיינו בריאיון חצי מובנה, מתוכם 16% (N=9) לימדו בבתי ספר יסודיים (7 מהמגזר היהודי ו-2 מהמגזר הערבי), 44% (N=25) מורים לימדו בחטיבת ביניים (3 מהם בבתי ספר עם ריכוז גבוה של עולים ו-2 בבתי ספר ערביים), 39% (N=22) מורים לימדו בבתי ספר תיכוניים (2 בבתי ספר עם ריכוז גבוה של עולים ו-2 בבתי ספר ערביים). ותק ההוראה היה מגוון (בין שנה ל-30 שנה).

מדגם קבוצות המיקוד כלל חמש קבוצות בהן השתתפו בסך הכול 42 מומחים בתחום הוראת אנגלית (לפירוט ר' נספח 3.5). נוסף לכך בוצעו תצפיות ב-178 שיעורים: 10% (N=19) שיעורים בבתי ספר יסודיים, 50% (N=90) שיעורים בחטיבת ביניים ו-40% (N=69) שיעורים בבתי ספר תיכוניים. כ-80% מהמורים המשתתפים במחקר נצפו לפחות בשניים עד שלושה שיעורים שונים בכיתות וברמות שונות כדי לבחון לעומק כיצד הם עושים שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד בהקשרי הוראה שונים.

ממצאי המחקר

ממצאים כמותיים

על-מנת לקבל הערכה כללית של הנתונים בוצעו בתחילה ניתוחי סטטיסטיקה תיאורית. נבדקו ממוצעי אמונות ופרקטיקות ההוראה של המורים משני המגזרים, לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים (מוצגים בלוחות 3.4 ו-3.5). מבחינת אמונות המורים, ניתן לראות כי באופן כללי קיים דמיון בין ממוצעי שני מדדי האמונות של המורים לאנגלית משני המגזרים יחד. המורים לאנגלית משני המגזרים נטו לייחס ערך דומה ואף גבוה באופן יחסי (סולם של 1-5) לשתי האמונות. יחד עם זאת, בבדיקת ממוצעי המדדים של מורים מכל מגזר בנפרד, עולה כי בקרב מורי האנגלית במגזר הערבי יש נטייה ליחס ערך גבוה יותר לאמונה בפרדיגמה "חד לשונית" לעומת המורים לאנגלית במגזר היהודי. מבחינת האמונה בשפת האם של הלומד כמשאב, המורים משני המגזרים נתנו ערך דומה, כאשר המורים מן המגזר היהודי נטו ליחס ערך מעט יותר גבוה לאמונה זו.

לוח 3.4: ממוצעי אמונות המורים ופרקטיקות ההוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני הכולל של התלמידים

שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד	אמונה בפרדיגמה חד לשונית	אמונה בערך שפת האם של הלומד כמשאב	
M (SD)	M (SD)	M (SD)	
מורים מהמגזר היהודי (N=143)	2.45 (.81)	3.54 (1.01)	3.60 (.96)
מורים מהמגזר הערבי (N=102)	2.40 (.61)	3.76 (.69)	3.60 (.95)
כלל אוכלוסיית המורים (N=245)	2.44 (.73)	3.63 (.89)	3.64 (.95)

המורים משני המגזרים מדווחים על שימוש נרחב יותר ברפרטואר הלשוני של התלמידים לצורכי ניהול כיתה יחסית לשאר היבטי ההוראה שנבדקו (מגזר יהודי: $M=2.88$, $SD=1.21$; מגזר ערבי: $M=2.7$, $SD=.86$), ואילו שימוש מלא ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראה מצומצם יחסית (מגזר יהודי: $M=1.93$, $SD=.91$; מגזר ערבי: $M=1.75$, $SD=.98$), כאשר באופן יחסי המורים לאנגלית במגזר היהודי נטו ליחס ערכים גבוהים יותר לשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית לעומת המורים הערבים.

ממצא חשוב נוסף שעלה בשלב זה של הניתוחים הוא כי למעלה מ-80% מהמורים שענו על השאלון, לא קיבלו הכשרה פורמלית לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד. רק 18% מן המורים (N=43) הצהירו שקיבלו הכשרה לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית.

א. הבדלים באמונות ופרקטיקות הוראה בין קבוצות מורים ועל-פי משתנים:

בנוגע להבדלים בין מורים במגזר היהודי ובמגזר הערבי, מבחני t למדגמים בלתי תלויים הצביעו על הבדלים מובהקים ($t=-1.87$; $p<.05$) בין מורים בשני המגזרים באשר לאמונות בפרדיגמה חד לשונית בהוראת אנגלית. כך, מורים לאנגלית מן המגזר הערבי מייחסים חשיבות רבה יותר לשימוש בלעדי בשפה האנגלית בהוראה ($M=3.76$; $SD=0.69$) לעומת מורים לאנגלית מן המגזר היהודי ($M=3.54$; $SD=1.11$). מאידך, המורים לאנגלית במגזר היהודי נטו לייחס חשיבות רבה יותר לאמונה בערך של שפת האם של הלומד כמשאב בהוראת שפה ($M=4.08$; $SD=1.06$) לעומת מורים לאנגלית מן המגזר הערבי ($M=3.61$; $SD=0.95$).

למרות ההבדלים בין המורים לאנגלית משני המגזרים לגבי האמונות והתפיסות לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראה, לא נמצאו הבדלים מובהקים לגבי הממד הכללי של פרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתה. בבדיקת המדדים הספציפיים של פרקטיקות ההוראה, נמצא הבדל מובהק ($t=-2.20$; $p<.05$) לגבי שיתופי פעולה עם מורי שפות אחרות לעומת שיתופי פעולה עם מורים לאנגלית רק במגזר היהודי. המשמעות היא כי מורים לאנגלית במגזר הערבי דיווחו על יותר שיתופי פעולה ביחס למורים במגזר היהודי (לפירוט הממוצעים ר' לוח 3.5).

לוח 3.5: הבדלים באמונות ופרקטיקות הוראה בין מורים לאנגלית במגזר היהודי ומורים לאנגלית במגזר הערבי

המורים לאנגלית במגזר הערבי (N=102)			מורים לאנגלית במגזר היהודי (N=143)		
<i>t</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
-1.87*	3.76	0.69	3.54	1.01	אמונה בפרדיגמה חד לשונית בהוראת אנגלית
3.55**	3.61	0.95	4.08	1.06	אמונה בערך שפת האם של הלומד כמשאב בהוראת שפה
0.38	2.42	0.61	2.42	0.81	שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד
-2.20*	2.52	1.39	2.12	1.40	שיתופי פעולה בין מורי השפות

* $p<.05$; ** $p<.001$

אמונות ופרקטיקות הוראה של מורים לאנגלית שנולדו בישראל לעומת מורים שלא נולדו בישראל: בקרב מורים במגזר היהודי, ממצאי מבחני t הצביעו על הבדלים מובהקים ($t=2.07$; $p<.05$) בין ממוצעי אמונות המורים בהתייחס לארץ מוצא: מורים שנולדו בישראל לעומת מורים שנולדו בארצות אחרות. בקרב מורים שנולדו בישראל קיימת נטייה גבוהה יותר לאמונות בפרדיגמה חד לשונית ($M=3.78$; $SD=0.98$) לעומת מורים שנולדו בארצות אחרות ($M=3.42$; $SD=1.01$). לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות לגבי האמונה בערך של שפת האם של הלומד כמשאב בהוראת שפה ובדיווח על פרקטיקות ההוראה של המורים העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים. ממצאים

אלו מוצגים בלוח מספר 3.6. (יש לציין כי בבדיקת מתאמים לא נמצא קשר בין גיל עלייה של מורים שלא נולדו בארץ לאמונותיהם).

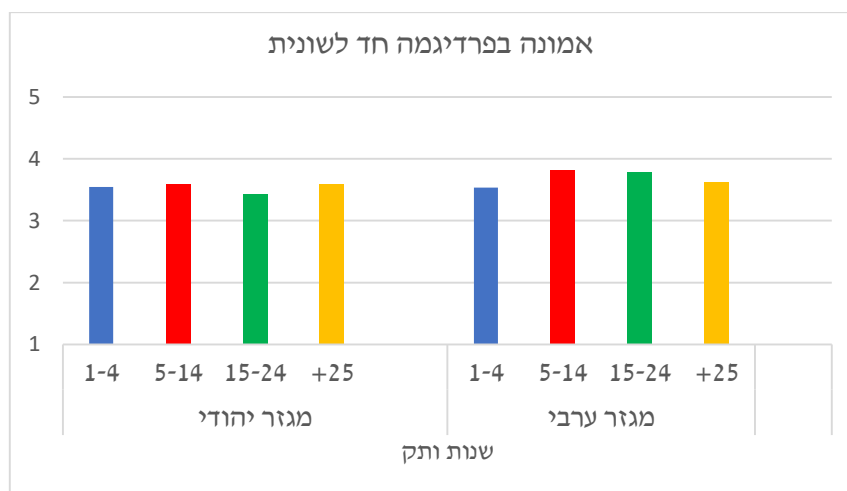
לוח 3.6: אמונות ופרקטיקות הוראה של מורים לאנגלית שנולדו בישראל לעומת מורים שלא נולדו בישראל במגזר היהודי

שאינם ילידי ישראל (N=89)			ילידי ישראל (N=49)		
<i>t</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
2.07*	3.42	1.01	3.78	0.98	אמונות בפרדיגמה חד לשונית
0.23	3.78	0.90	3.42	1.01	אמונה בערך שפת האם של הלומד כמשאב
0.37	2.44	0.78	2.50	0.80	שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים

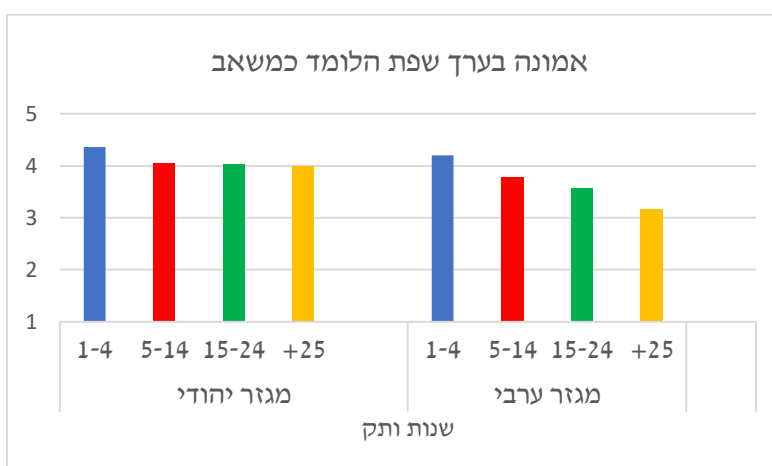
* $p < .05$

בניתוחי שונות חד כיווניים לא נמצא קשר בין ותק בהוראה של המורים (משני המגזרים) לבין אמונותיהם באשר לשימוש ברפרטואר הלשוני שלהם ושל תלמידיהם בהוראת שפה ובפרקטיקות ההוראה שלהם. ממוצעי אמונות המורים לאנגלית מהמגזר היהודי והערבי ופרקטיקות ההוראה שלהם העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהתייחס לקטגוריות שנות הניסיון שנבדקו מוצגים בתרשימים 3.1-3.3.

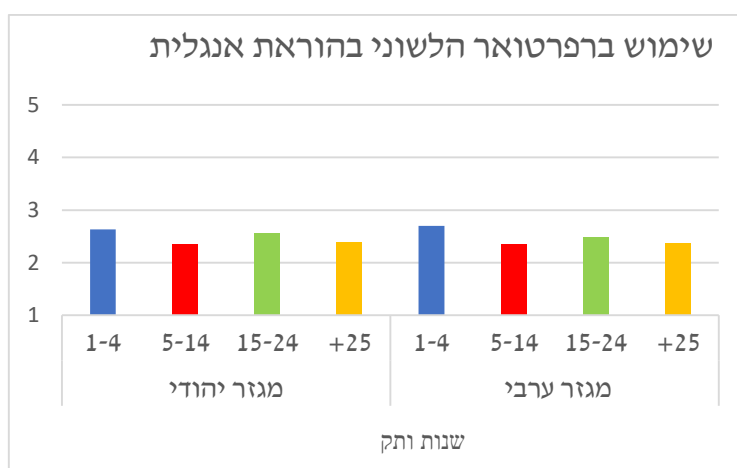
תרשים 3.1: אמונות לגבי שימוש בפרדיגמה חד לשונית בקרב מורים לאנגלית



תרשים 3.2: אמונות בערך שפת האם של הלומד כמשאב בקרב מורים לאנגלית



תרשים 3.3: שימוש ברפרטואר של הלומד בהוראה בקרב מורים לאנגלית בעלי ניסיון הוראה שונה



יחד עם זאת, מעניין לציין כי בבדיקת מתאמי פירסון נמצא מתאם שלילי נמוך בין ותק מורים חדשים (ותק של 1-4 שנים) לבין אמונה בפרדיגמה חד לשונית במגזר הערבי בלבד. כך, נראה כי מורים חדשים נוטים ליחס ערך נמוך יותר לאמונה זו ($r=-.23, p<.05$), כלומר ככל שוותק ההוראה גבוה יותר, נוטים מורים ליחס פחות חשיבות לשימוש ברפרטואר הלשוני המלא של הלומדים.

באשר להבדלים הקשורים לידע לשוני של המורים, ממצאי מבחן t למדגמים בלתי תלויים ($t=-3.28; p<.005$) הראו הבדלים בין מורים דוברי אנגלית ילידיים לבין אלו שאינם ילידים במגזר היהודי והערבי לגבי האמונה בפרדיגמה חד לשונית בהוראת אנגלית. מורים שאינם דוברי אנגלית ילידיים הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי אמונה בפרדיגמה זו ($M=3.75; SD=0.08$) לעומת מורים דוברי אנגלית ילידיים ($M=3.35; SD=1.03$). מגמה דומה זוהתה גם בבדיקת ההבדלים במגזר היהודי בנפרד (ר' לוח 3.7).

לוח 3.7: השוואה בין מורים דוברי אנגלית ילידיים לבין אלו שאינם באשר לאמונות ופרקטיקות הוראה

	מורים שאינם ילידיים (N=168)			מורים דוברי אנגלית (N=77)	
	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
אמונה בפרדיגמה חד לשונית	-3.28**	3.35	1.03	3.75	0.80
אמונה בערך שפת האם של הלומד כמשאב	0.55	3.62	0.95	3.69	0.97
שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים	-0.94	2.47	0.70	2.37	0.70

** $p < .005$

יש לציין כי הידע הלשוני של המורים נמצא קשור גם למספר השפות שהמורים יודעים. נמצאה קורלציה חיובית, הגם שנמוכה מאוד, בין מספר השפות שמורים יודעים (ידע רב לשוני) לפרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים ($r = .16$; $p < .05$).

שאלה נוספת נגעה להבדלים באמונות מורים ושימוש ברפרטואר הלשוני בקרב רכזי אנגלית לבין מורים לאנגלית שאינם רכזים. נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים מהמגזר היהודי ($t = -2.48$; $p < .05$) והערבי ($t = -2.92$; $p < .005$) אשר הצהירו שהם רכזי אנגלית לבין אלו שהצהירו שאינם רכזים הן לגבי האמונה בערך שפת האם כמשאב והן לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים ($t = -2.59$; $p < .05$). רכזי אנגלית במגזר היהודי והערבי נוטים ליחס לאמונה זו ערך נמוך יותר (מגזר יהודי: $M = 3.55$, $SD = 1.02$; מגזר ערבי: $M = 3.74$, $SD = 1.04$) לעומת מורים שאינם רכזי אנגלית (מגזר יהודי: $M = 3.86$, $SD = .79$; מגזר ערבי: $M = 4.14$, $SD = .96$). יתרה מזאת, רכזי האנגלית משני המגזרים דיווחו כי הם נוטים להשתמש פחות ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית ($M = 4.14$; $SD = 0.96$) לעומת מורים שאינם רכזי אנגלית ($M = 3.74$; $SD = 1.04$) (רא' לוח 3.8).

לוח 3.8: אמונות ושימוש ברפרטואר הלשוני בקרב רכזי אנגלית ומורים שאינם רכזים במגזר היהודי והערבי

	מורים שאינם רכזי אנגלית (N=90)			מורים שהם רכזי אנגלית (N=135)	
	<i>t</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
אמונה בפרדיגמה חד לשונית	0.19	3.60	0.93	3.62	0.88
אמונה בערך שפת האם כמשאב	-2.44*	3.86	0.79	3.55	1.02
שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים	-2.92*	4.14	0.96	3.74	1.04

* $p < .05$

מגמה דומה נצפתה גם בבדיקת ניתוח שונות דו-כיווני עם גורמים עיקריים של מגזר וריכוז (לאור הממצא כי מבחן חי-בריבוע הראה ששיעור הרכוזים במגזר הערבי גבוה מזה שבמגזר היהודי). לא נמצאו אינטראקציות מובהקות בין

מגזר להיות המשתתפים דוברי אנגלית. אולם ביחס לשני המשתתפים: אמונה בשפות הלומד כמשאב ופרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני, נמצא אפקט מובהק של ריכוז.

ב. אמונות ופרקטיקות הוראה של מורים לאנגלית המלמדים אוכלוסיות לומדים שונות

1. בתי ספר. נבדקו הבדלים לגבי אמונות המורים ופרקטיקות הוראה לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהתייחס לצירופים של בתי הספר בהם מלמדים המורים במגזר היהודי והערבי (מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים, מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים וחט"ב, מורים המלמדים בחט"ב, מורים המלמדים חט"ב ותיכון ומורים המלמדים בתיכון) וכן לפי בית הספר הגבוה ביותר בו מלמדים (בית ספר, יסודי, חטיבה ותיכון).

בניתוח שונות חד-כיווני, בקרב המורים במגזר היהודי, נמצא הבדל מובהק בין קבוצות המורים המלמדים בבתי הספר לגבי דיווח על פרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד ($F=3.58$; $p<.005$). מבחן טוקי (tukey) פוסט-הוק דו-צדדי הראה הבדל מובהק ($p<.001$; mean difference 0.41) בין המורים בבתי הספר היסודיים לבין המורים המלמדים בצירופי בתי ספר על יסודיים (יסודי וחטיבת ביניים, חטיבת ביניים ותיכון). מורים לאנגלית בבית ספר יסודי במגזר היהודי דיווחו על שימוש נרחב יותר ברפרטואר הלשוני של התלמידים ($M=2.68$; $SD=0.44$) לעומת מורים לאנגלית המלמדים בבתי ספר על יסודיים ($M=2.27$; $SD=0.74$). במגזר הערבי, לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים בין קבוצות המורים בבתי הספר השונים בהתייחס לאמונות המורים ודיווח על שימוש ברפרטואר הלשוני בכיתה (ר' לוח 3.9).

לוח 3.9: שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהתייחס לצירופים של בתי הספר בהם מלמדים המורים בשני המגזרים

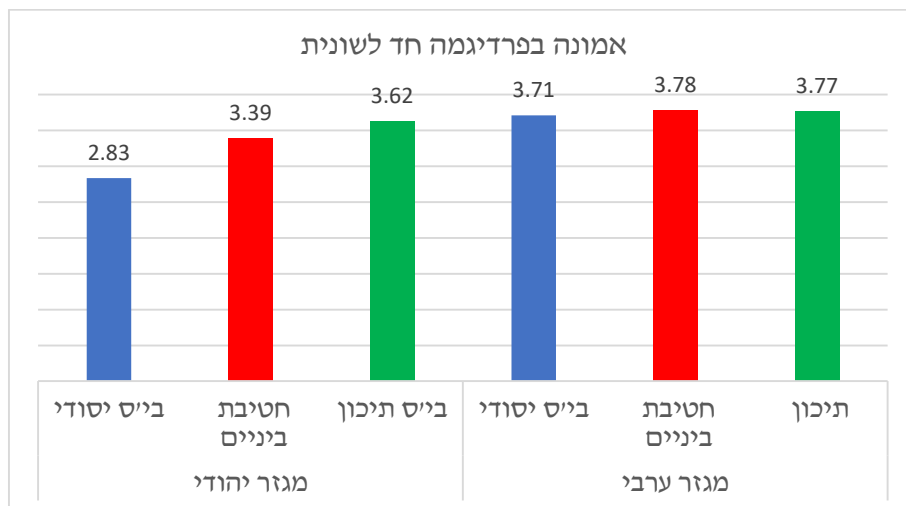
Post Hoc	$F_{(5, 239)}$	תיכון (N=112)	חט"ב ו חט"ב (N=49)	חט"ב (N=41)	יסודי ו חט"ב (N=10)	יסודי (N=24)	
		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
	1.63	3.78 (0.73)	3.40 (0.87)	3.64 (0.91)	3.60 (1.07)	3.41 (0.99)	פרדיגמה חד- לשונית
	1.62	3.52 (1.01)	3.76 (0.73)	3.65 (1.01)	3.90 (0.70)	3.63 (1.10)	ערך שפת האם כמשאב
מורים ביסודי < מורים בבתי ספר על יסודיים	3.58**	2.27 (0.74)	2.52 (0.72)	2.44 (0.66)	2.83 (0.96)	2.68 (0.44)	שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים

** $p<.005$

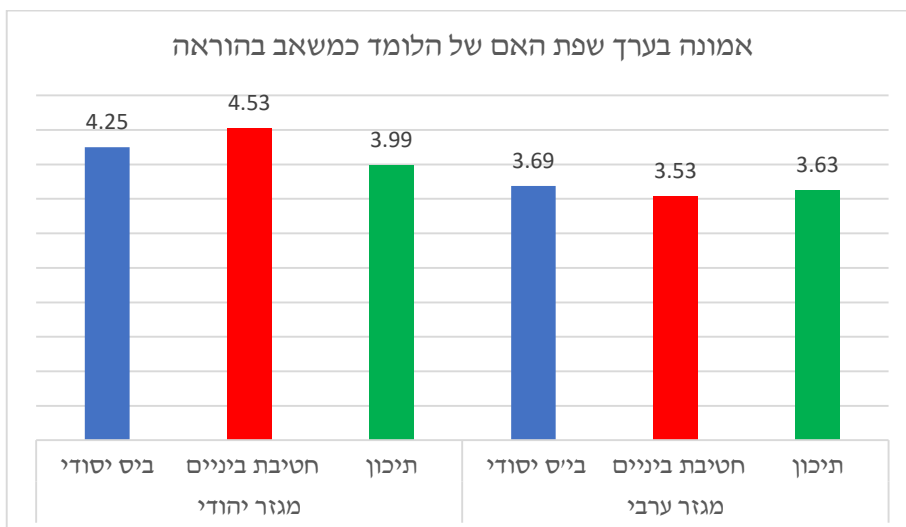
בבדיקת ניתוחי שונות חד-כיווניים בהתייחס למשתנה של בית הספר הגבוה בו מלמדים מורי האנגלית לא נמצאו הבדלים מובהקים. כמו כן, בדיקת אינטראקציה בין הוראת אנגלית בבית ספר למגזר וכן בין בית ספר לניסיון בהוראה באמצעות ניתוחי שונות דו-כיווניים לא הניבו אינטראקציות מובהקות. נוסף לכך בוצעה בדיקת אינטראקציה

באמצעות ניתוחי שונות דו-כיווניים בין הוראה בבתי הספר למגזר ובין הוראה בבית ספר לניסיון, אך לא נמצאו אינטראקציות מובהקות. ממוצעי אמונות המורים ופרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד במגזרים היהודי והערבי לפי בתי ספר מוצגים בתרשימים 3.4-3.6.

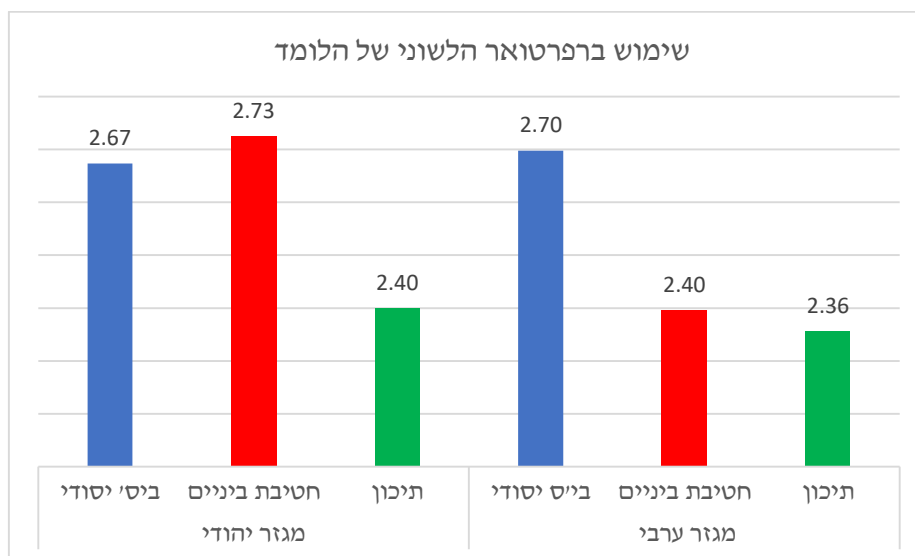
תרשים 3.4: אמונות מורים לגבי פרדיגמה חד לשונית לפי בתי ספר



תרשים 3.5: אמונות מורים לגבי ערך שפת האם של הלומד כמשאב בהוראה לפי בתי ספר



תרשים 3.6: אמונות מורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד בהוראה לפי בתי ספר



2. אמונות מורים ושימוש ברפרטואר הלשוני בהוראת אנגלית לתלמידים בעלי צרכים לעזמת תלמידים רגילים: ממצאי מבחני t לא הראו הבדלים מובהקים בין מורים משני המגזרים שדיווחו על הוראת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומורים המלמדים אוכלוסיות רגילות בנוגע לאמונות של המורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת שפה. אולם, נמצא הבדל גבולי ($t=2.66$; $p=.06$) בין שתי הקבוצות לגבי הוראה בכיתה. מורים לאנגלית המלמדים תלמידים בעלי מיוחדים הצהירו כי הם עושים שימוש רב יותר ברפרטואר הלשוני של לומדים ($M=2.50$; $SD=.74$) לעומת מורים המלמדים תלמידים רגילים ($M=2.20$; $SD=.66$). ממצאים אלו מוצגים בלוח מספר 3.10. לוח 3.10: הבדלים באמונות מורים ושימוש ברפרטואר הלשוני בין מורים המלמדים אנגלית לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ומורים המלמדים אנגלית אוכלוסיות לומדים רגילות

מורים המלמדים אוכלוסיות רגילות (N=51)			מורים המלמדים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (N=194)		
t	M	SD	M	SD	
-.28	3.66	0.08	3.62	0.91	אמונה בפרדיגמה חד לשונית
.61	3.57	0.92	3.66	0.96	האמונה בערך שפת האם כמשאב
2.66*	2.20	0.66	2.50	0.74	שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים

* $p<.05$

3. אמונות מורים ושימוש ברפרטואר הלשוני בהוראת תלמידים דוברי אנגלית לעזמת תלמידים שאינם דוברי אנגלית: שימוש שונה ברפרטואר הלשוני של התלמידים בא לידי ביטוי גם בהוראת תלמידים דוברי אנגלית. מבחני t, הצביעו על הבדלים מובהקים ($t=-2.99$; $p<.05$) בין מורים משני המגזרים שהצהירו שהם מלמדים תלמידים דוברי אנגלית לבין מורים המלמדים אוכלוסיות לומדים רגילות. כצפוי מורים המלמדים תלמידי דוברי אנגלית נוטים להשתמש פחות ברפרטואר הלשוני של התלמידים ($M=2.24$; $SD=.82$) לעומת מורים המלמדים אוכלוסיות לומדים

רגילות ($M=2.54$; $SD=.67$). יחד עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות לגבי אמונות המורים (ר' לוח 3.11).

לוח 3.11: הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים דוברי אנגלית לעומת מורים המלמדים תלמידים מאוכלוסיות רגילות

מורים המלמדים תלמידים דוברי אנגלית ($N=82$)		מורים המלמדים אוכלוסיות רגילות ($N=163$)		<i>t</i>	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
3.49	1.06	3.70	0.79	-1.74	אמונה בפרדיגמה חד לשונית
3.60	1.01	3.66	0.93	-.344	אמונה בערך שפת האם של הלומד כמשאב
2.24	0.82	2.54	0.67	-2.90*	שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים

* $p<.05$

בנוסף למבחני t , בוצעו בדיקות נפרדות של מורים לאנגלית מן המגזר היהודי והערבי לאור העובדה כי במבחן חי-בריבוע נמצא שיותר מורים מהמגזר היהודי מלמדים דוברי אנגלית בהשוואה למורים מהמגזר הערבי באופן מובהק. ניתוחי שונות דו-כיווניים עם גורמים עיקריים של מגזר והוראת דוברי אנגלית הראו מגמה דומה לזו שנמצאה במבחני t . לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין המשתנה מגזר להוראת דוברי אנגלית. ביחס לפרקטיקות ההוראה הן מורים יהודים והן ערבים משתמשים פחות בשפה נוספת אם הם מלמדים דוברי אנגלית. ממצא זה נתמך על ידי אפקט מובהק של הוראת דוברי אנגלית. גם ביחס לאמונות המורים לא נמצאו אינטראקציות מובהקות.

4. הבדלים בין מורים לאנגלית במגזר היהודי המלמדים תלמידים עולים לעומת מורים המלמדים תלמידים שאינם עולים במגזר היהודי: מבחני t הצביעו גם על הבדלים מובהקים בין מורים המלמדים תלמידים עולים לבין מורים המלמדים אוכלוסיות לומדים רגילות באשר לשימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים. באופן בלתי צפוי מורים המלמדים תלמידים עולים נוטים להשתמש פחות ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם לעומת מורים המלמדים אוכלוסיות לומדים רגילות. יחד עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות לגבי אמונות המורים (ר' לוח 3.12).

לוח 3.12: הבדלים בין מורים לאנגלית במגזר היהודי המלמדים תלמידים עולים לעומת מורים המלמדים תלמידים שאינם עולים

מורים המלמדים תלמידים עולים ($N=73$)		מורים המלמדים אוכלוסיות רגילות ($N=70$)		<i>t</i>	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
3.46	1.05	3.62	0.96	-0.97	אמונה בפרדיגמה חד לשונית
3.63	1.08	3.72	0.82	-0.58	אמונה בערך שפת האם של הלומד כמשאב
2.29	0.79	2.62	0.80	-2.48*	שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים

* $p<.05$

מורים לאנגלית המלמדים תלמידים ממיצב סוציו-אקונומי נמוך לעומת מורים המלמדים תלמידים ממיצב סוציו-אקונומי גבוה: לבסוף נבדקו אמונות מורים לאנגלית ושימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם בזיקה למיצב הסוציו-אקונומי של תלמידיהם. במבחני שונות נמצא הבדל מובהק בין מורים לאנגלית המלמדים תלמידים ממיצב סוציו-אקונומי גבוה לעומת אלו המלמדים תלמידים ממיצב סוציו-אקונומי בינוני ונמוך לגבי האמונה בפרדיגמה חד לשונית וכן לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים. בקרב מורים משני המגזרים, נמצא כי ככל שהמיצב הסוציו-אקונומי של התלמידים עולה, הערכים שיוחסו לאמונה זו היו גבוהים יותר. לעומת זאת, ככל שהמיצב הסוציו-אקונומי יורד כך עולה הדיווח לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים (ר' לוח 3.13). יש לציין כי מבחן השונות שהניב ממצאים אלו כלל מודל מותאם הכולל מורים משתי האוכלוסיות המכיל את המשתנה מגזר הואיל ונמצא במבחן חי בריבוע כי קיים קשר מובהק בין מיצב סוציו-אקונומי למגזר ($\chi^2=8.055, p<.05$).

לוח 3.13: הבדלים בין מורים המלמדים תלמידים ממיצב סוציואקונומי גבוה ונמוך (סיכום ניתוחי שונות)

מיצב נמוך (N=44)	מיצב בינוני (N=173)	מיצב גבוה (N=27)	
<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F</i> _(243,2)
3.44 (0.93)	3.61 (0.87)	4.09 (0.84)	4.78**
3.80 (1.04)	3.86 (1.04)	4.15 (1.07)	1.06
2.59 (0.68)	2.44 (0.73)	2.20 (0.77)	3.70*

* $p<.05$; ** $p<.001$

ג. קשרים בין אמונות לפרקטיקות הוראה

בבדיקת מתאמי פירסון נמצאו קשרים מובהקים בין אמונות המורים ופרקטיקות ההוראה, הן במגזר היהודי והן במגזר הערבי. באופן ספציפי נמצא קשר חיובי בין מדד האמונה בערך שפות הלומד כמשאב ופרקטיקות ההוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים ($r=.42, p<.001$). כלומר, מורים בעלי אמונה בערך שפות הלומד כמשאב נוטים לדווח על שימוש נרחב יותר ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם. כמו כן, נמצא קשר שלילי בין אמונה בפרדיגמה חד לשונית לבין דיווח על פרקטיקות הוראה העושות שימוש בשפות הלומד ($r=-.19, p<.005$). משמעות ממצא זה, כי מורים משני המגזרים הנוטים לייחס לאמונה זו ערך גבוה יותר, משתמשים פחות בשפות הלומד של התלמידים בהוראת אנגלית. מגמה דומה, נמצאה גם בבדיקת המתאמים בין אמונות המורים ופרקטיקות ההוראה של המורים לאנגלית מכל מגזר באופן נפרד.

סיכום הממצאים הכמותיים

זוהו שתי אמונות מרכזיות מנוגדות בהתייחס לשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בקרב המורים שענו על השאלון. אמונה אחת מבוססת על פרדיגמה חד לשונית ואילו השנייה מוקירה את ערך שפות האם של הלומדים כמשאב בהוראה. המורים משני המגזרים מדווחים על שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית אולם קיימת שונות בקרב המורים לגבי היבטי ההוראה בהם נעשה שימוש בשפות האם של הלומד. אחוז גבוה (80%) מן המורים שענו על השאלון לא קיבלו הכשרה סדורה לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים בהוראת אנגלית.

נמצאו הבדלים באמונות המורים לאנגלית במגזר היהודי ובמגזר הערבי כאשר בקרב מורים לאנגלית במגזר הערבי יש נטייה לאמונה בפרדיגמה חד לשונית לעומת עמיתיהם מהמגזר היהודי. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין המורים משני המגזרים לגבי השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתות, למעט דיווח של שיתופי פעולה מרובים יותר עם מורי שפות נוספים בקרב מורי האנגלית במגזר הערבי.

נצפו הבדלים לגבי אמונות ופרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים על-פי משתני רקע של המורים: ארץ לידה (מורים שנולדו בארץ לעומת מורים עולים), רקע לשוני של המורים (מורים דוברי אנגלית לעומת מורים שאינם דוברי אנגלית) ותפקיד (מורים שהצהירו שהם רכזים לעומת מורים שאינם רכזים). כמו כן, נמצאו הבדלים לגבי אמונות ופרקטיקות הוראה של מורים לאנגלית בהתייחס להקשר של הוראת אוכלוסיות לומדים שונות: סוג בית הספר, תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ותלמידים דוברי אנגלית.

לגבי משתני הרקע של המורים, נמצא כי בקרב מורים שנולדו בישראל קיימת נטייה גבוהה יותר לאמונות בפרדיגמה חד לשונית לעומת מורים שלא נולדו בישראל. מורים שאינם דוברי אנגלית ילידיים הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי אמונה בפרדיגמה חד לשונית לעומת עמיתיהם דוברי האנגלית. נמצא גם קשר בין מספר השפות שמורים יודעים (ידע רב לשוני) לפרקטיקות הוראה העושות שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים. רכזי אנגלית נוטים ליהס לאמונה בערך שפות הלומד כמשאב ולשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים ערך נמוך יותר. לא נמצא קשר בין ניסיון בהוראה של המורים משני המגזרים לבין אמונות המורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת שפה ופרקטיקות ההוראה שלהם.

לגבי משתני ההקשר של ההוראה, מורים לאנגלית בבית ספר יסודי במגזר היהודי בלבד דיווחו על שימוש נרחב יותר ברפרטואר הלשוני של התלמידים לעומת מורים בתיכון. מורים המלמדים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכן מורים המלמדים תלמידים עולים במגזר היהודי הצהירו כי הם עושים שימוש רב יותר ברפרטואר הלשוני של התלמידים לעומת מורים המלמדים תלמידים רגילים. מורים המלמדים תלמידי דוברי אנגלית דיווחו על שימוש מצומצם יותר ברפרטואר הלשוני של התלמידים לעומת מורים המלמדים אוכלוסיות לומדים רגילות. לבסוף נמצאו קשרים בין אמונות המורים למדדי פרקטיקות ההוראה בקרב מורים לאנגלית במגזר היהודי והערבי.

ממצאים איכותניים

שלבי המחקר: ניתוח הנתונים האיכותניים התבצע במספר שלבים: בשלב הראשון, נותחו תמלילי הראיונות (56 מורים) והראיונות הקבוצתיים עם משתתפי קבוצות המיקוד (42 מומחים בתחום הוראת אנגלית) ניתוח תוכן איכותני המשלב אסטרטגיה אינדוקטיבית (Corbin & Strauss, 2008) במטרה למצוא תמות מרכזיות באשר לגישות המורים ופרקטיקות הוראה שלהם לגבי השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים במהלך שיעורי אנגלית. הניתוח נעשה תוך שילוב של קטגוריות שעולות מהנתונים עצמם (תאוריה מעוגנת בשדה) ובהלימה לשאלות המחקר. בניתוח ראיונות המורים, שתי קטגוריות-על ראשוניות נקבעו מראש: (1) אמונות או גישות לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידים בהוראת אנגלית (2) שימוש בשפות הלומד בהוראה. שאר הקטגוריות ותת הקטגוריות התהוו במשך תהליך ניתוח הנתונים על פי הרלוונטיות שלהן לשאלות המחקר תוך השוואה מתמדת בין ממצאי הניתוחים של ראיונות המורים (כגון: מורים המלמדים רמות שונות של תלמידים, מורים דוברי אנגלית לעומת מורים שאינם דוברים

ילידיים). אותרו 10 קטגוריות בתמלילי הראיונות אשר קובצו לארבע תמות מרכזיות. תמלילי ראיונות קבוצות המיקוד, נותחו באופן דומה.

בשלב השני נותחו התצפיות במטרה לבדוק האם וכיצד משתמשים המורים לאנגלית ברפרטואר הלשוני של התלמידים. כל שיעור נותח באמצעות דף תצפית בהתייחס לקטגוריות ולקווים המנחים שבדף התצפית (מתואר בפרק כלי המחקר). הניתוח התמקד במעבר לשפות הלומדים ובשימושן הן על ידי המורה והן על ידי התלמידים. כל אפיזודת הוראה שכללה שימוש בשפות האם של הלומד נותחה בהתייחס לשימוש התקשורתי והפדגוגי שלה. נוסף לכך, נבדקו מגמות ודפוסים של שימוש בשפות הלומד בשיעורים, שכיחות השימוש בשפות הלומד בשיעורים, משך השימוש ומאפייני השיח הכולל עירוב של מספר שפות. ראשית, התצפיות מונו ונותחו לפי רמת גיל הלומדים (בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון). שנית, נערכה השוואה בין ממצאי התצפיות ע"פ שיוך בית ספרי ורמה (כיתות לימוד, הקבוצות, וכו'). הקטגוריות וקטגוריות המשנה שהופקו מהניתוח של כל מקור מידע (ראיונות, קבוצות מיקוד ותצפיות) קודדו, מונו ואורגנו במטריצות. לאחר מכן, השלב השלישי של הניתוח כלל השוואה בין הנתונים שהופקו משלושת המקורות שאפשרה הבנה מעמיקה ופרשנות של סוגיית אמונות המורים והשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים ואת תיקוף המחקר (triangulation). בחלק הבא מובא תיאור הממצאים המרכזיים מכלל מסד הנתונים.

ממצאי הראיונות

מניתוח תמלילי הראיונות עם המורים לאנגלית עולות ארבע תמות מרכזיות המשקפות גישות שונות של המורים לגבי שימוש בשפות הלומד (עברית, ערבית, שפות מורשת של תלמידים עולים מארצות שאינן דוברות אנגלית) בשיעורי אנגלית וכן הקשרים פדגוגיים בהם נעשה שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בשיעורי אנגלית כשפה זרה בבתי ספר בישראל.

1) גישות סותרות לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד בהוראת שפה: חד לשוניות לעומת שילוב

הרפרטואר הלשוני של הלומד בהוראה

מרבית המורים מצהירים כי למרות החשיבות של שימוש מרבי בשפה האנגלית כשפת ההוראה על מנת לאפשר לתלמידים חשיפה לשפה ומודל שפתי, יש מקום לשימוש בשפות הלומד בהוראת אנגלית, כגון: הוראת אוצר מילים, ודקדוק, הסבר חומרי לימודי מורכב ועוד. מאידך, היו מורים שהביעו עמדות הנשענות על פרדיגמות חד-לשוניות המדגישות שימוש בלעדי בשפת היעד (במקרה זה אנגלית). יש לציין כי גם מורים שהביעו עמדה זו כלפי שימוש בשפות הלומד, ציינו כי ישנן סיטואציות בהן שימוש בשפות האם של הלומד יכול לסייע לתהליך הלמידה (כגון: הסבר של מילים קשות או הוראות). יתרה מזו, למרבית המורים לא ידוע באופן ספציפי על מדיניות משרד החינוך לגבי שימוש בשפות הלומד והם מעידים שלא קיבלו הכשרה לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם בהוראת האנגלית. ההתרשמות היא שהגישה של משרד החינוך דוגלת בשימוש מרבי עד כמה שאפשר בשפה האנגלית במהלך השיעורים. גישה זו באה לידי ביטוי גם במדיניות הלשונית הבית ספרית בקרב צוות האנגלית. כמעט כל המורים שרואיניו ציינו כי המדיניות של סגל האנגלית בבית ספרם המובעת בעיקר על ידי הרכות היא של שימוש כמעט בלעדי בשפה האנגלית. חלקם הביעו תסכול ואפילו "רגשי אשם" לאור העובדה, כי בפועל הם משתמשים בשפות האם של הלומד כאשר יש צורך. להלן דוגמאות מדברי המורים:

"We all agreed that we should use English as much as possible but we can use Hebrew whenever it's needed."

"אצלנו בבית הספר מאוד שמים דגש על שימוש באנגלית בשיעור. כל פעם שהחונכת שלי צפתה בי היא הדגישה את החשיבות של השימוש באנגלית ואני יודעת שהן שתיהן עושות את זה".

"I am not sure I know [what the policy of the Ministry is]. Maybe the Ministry of Education wants us to use more English in the classroom. They put special emphasis on speaking skills. Sometime I think they are disconnected from the reality. In my opinion, it very much depends on the level of the students."

משמעות קטגוריה זו היא העמימות וחוסר הבהירות הקיימות בקרב מורים לאנגלית כשפה זרה לגבי השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית וכן בפער הקיים בין המדיניות הפורמלית של משרד החינוך ובין שפת ההוראה בפועל.

2) גישת המורים לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד קשורה לניסיון הלימודי של המורה ברכישת שפות מנתוני הראיונות עולה כי השקפתם של המורים לגבי השימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד קשורה גם לניסיון האישי שלהם בלמידת שפות נוספות. להלן שתי גישות שונות המונחות על ידי הניסיון הלימודי האישי של מורות אלו.

"I studied English when I was in the United States. I was a teenager and my English was not so good. Since I had to survive I was immersed in the L2 and studied English and I try to provide my students with the same experience in the English lessons."

"I think the L1 helps. I studied English through comparisons between English and Hebrew along with a translation of words that I didn't understand, I think that Hebrew helped me to study English and thus I allow my students to use Hebrew in my lessons."

3) שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד קשור לרמת התלמידים ולרקע הלשוני שלהם וכן לרקע הלשוני של המורה

מרבית המורים (כ-85%) שרואינו הצהירו כי הם נוטים להשתמש יותר בשפות הלומד כאשר הרמה השפתית של התלמידים בשפה האנגלית נמוכה. כך לדוגמה, מורים המלמדים בתיכון דיווחו כי בכיתות לימוד בהן נלמדת אנגלית בהיקף של שלוש יחידות קיים שימוש נרחב בשפה האנגלית לעומת כיתות לימוד הלומדות אנגלית בהיקף של חמש יחידות. מורים לאנגלית המלמדים תלמידים בעלי לקויות למידה, דיווחו כי בכיתות בהן לומדים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, קיים שימוש נרחב יותר בשפות הלומד לעומת כיתות לימוד הטרוגניות רגילות.

"The higher the grade is the less Hebrew we use. We adapt ourselves to the students' level."
"In /hakbatza bet/ we use more Hebrew."

נוסף לכך, חלק מהמורים, במיוחד מורים ששפת אימם אינה זהה לשפת הלומדים שלהם (כגון: מורים דוברי אנגלית כשפת אם, מורים עולים מארצות שאינן דוברות אנגלית, מורים המלמדים תלמידים עולים ואינם דוברים את שפתם), הצהירו כי הם מרגישים "חוסר בטחון" לדבר בשפות הלומד של התלמידים, בשל בקיאות נמוכה בהן. לפיכך, לעיתים הם נעזרים בתלמידים לצורך תרגום, או מעודדים שימוש בכלים מתוקשבים (כגון google translate). לעומתם,

מורים המלמדים תלמידים עולים ויודעים את שפתם (כגון: מורים לאנגלית דוברי רוסית או צרפתית), דיווחו כי הם משתמשים גם בעברית וגם בשפת האם של התלמידים.

4) שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד הוא משאב הוראה יעיל בהקשרים פדגוגיים ספציפיים

א. הוראת רכיבי ידע שפתיים - אוצר מילים, דקדוק

ב. היבטים פדגוגיים לתהליכי ניהול כיתה ושיח בשיעור - הסברים, הוראות, בעיות משמעת

המורים שהצהירו כי הם עושים שימוש בשפות הלומד, דיווחו כי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד מסייע בהוראת אוצר מילים ודקדוק אנגלי והבנתו על ידי התלמידים באופן מיטבי. להלן דוגמאות מדברי המורים:

"I use Hebrew when I need to translate difficult vocabulary."

"Some topic requires the use of English. For example, stories, poems, texts. Grammar I usually teach in Hebrew."

מרבית המורים דיווחו על שימוש בשפות הלומד לצורך תרגום מילים, או דיון לגבי היבטים סמנטיים, אורתוגרפיים, פונולוגיים או מורפולוגיים הקשורים למילה. בהקשר לקטגוריה זו, חשוב לציין שמורים במגזר הערבי המורים ציינו כי לעיתים הם משתמשים בידע שפתי מעברית וערבית במהלך ההוראה, כגון: תרגום לעברית במקרים בהם אינם מוצאים מילה מקבילה בשפה הערבית. ההשתמעות היא כי בהקשרים בהם המורים והתלמידים הם בעלי רפרטואר לשוני של שלוש שפות (כגון: ערבית, עברית אנגלית) קיים משאב שפתי נוסף אשר עשוי לסייע בהוראה בהשוואה להקשרים דו לשוניים (עברית ואנגלית). הדוגמאות הבאות שדווחו על ידי מורות לאנגלית במגזר הערבי ממחישות סוגייה זו:

"אני משתמשת בעברית כאשר אני נאלצת לתרגם מילה מאנגלית לערבית ובמקרה הזה המילה בעברית מוכרת וקלה להבנה יותר בקרב התלמידים שלי. דוגמה: המילה already. קל יותר לתרגם אותה למילה "כבר" בעברית, המילה המקבילה בערבית קשה להבנה ולא שכיחה על ידי התלמידים. אני גם לא יודעת אם היא מדויקת."

"I sometimes teach them pronunciation in English by associating words in Arabic or Hebrew."

לגבי הוראת הדקדוק האנגלי, המורים דיווחו כי על מנת לסייע בהבנת החומר ולאפשר לכלל התלמידים להבין סוגיות בדקדוק אנגלי הם נוטים להשתמש בשפות הלומד במהלך שיעור אנגלית. חלק מהמורים דיווחו על שימוש בשפות הלומד לצורכי השוואה בין השפות וקישור לידע קודם לצורך קידום הלמידה, כפי שמוסבר בדוגמה הבאה על ידי מורה לאנגלית בחטיבת ביניים:

"If I speak only in English when explaining grammar, not all the kids will get it. It will get into half of the students' heads. Therefore, I explain the grammar rules in Hebrew."

כעקרון, המורים שדיווחו על שימוש בשפות הלומד סבורים כי לעיתים שפות הלומד הן אמצעי תקשורתי יעיל אשר מקצר תהליכי למידה הוראה ולמידה, מסייע בהסבר החומר הלימודי ותיהלכו על ידי התלמידים. לפיכך, המורים דיווחו על שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים למתן הוראות, הסברים וניהול כיתה. להלן דוגמאות מדברי המורים:

"I try to encourage them to answer in English, but I will allow them to answer in Hebrew also. I know that in general, some people believe that using English exclusively is the only way. But to make sure understanding you must also use Hebrew."

"To make yourself understood in English can take half an hour, but it can be solved in Hebrew in a few seconds. Sometimes it simply saves time to say it in Hebrew".

בניתוח הנתונים עלו עדויות לכך שהשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים יעיל במיוחד למיקוד הקשב והגברת ההיענות של התלמידים, וכן כאמצעי ליצירת ביטחון בקרב התלמידים ולחזוקת הקשר בין המורים לתלמידים, כפי שמתואר להלן על ידי המורות:

"I use Hebrew when I help students individually or when I talk with my students during the breaks. It is really important for me to build up rapport with my students and I want them to feel comfortable with me, therefore, in informal situations outside the class I talk to them in Hebrew".

"יש לי בכיתה ג' ילד אחד דובר רוסית שהוא מאוד מאוד מתקשה בעברית ובכלל בכל המקצועות. ודווקא באנגלית הוא מאוד טוב. אז אני שואלת אותו בכיתה שאלות על רוסית כדי לחזק אותו".

חלק מהמורים דיווחו כי במהלך מבחן השימוש בשפות הלומד חיוני הואיל והוא מסייע להבנת ההוראות, כפי שמוסבר בציטוט הבא על ידי אחת המורות שרואיינו:

"Children, in general, would be very frustrated by the fact they can't answer the question, even if they have studied, because they can't understand the instructions. When a test comes, we are not checking if they understand instructions, we are testing something else."

חלק מהמורים הביעו השקפה כי השימוש בשפות הלומדים נתפס כבעל היררכיה גבוהה יותר מאנגלית בתחומים מסוימים בהוראה בכיתה, במיוחד בהיבטים של ניהול כיתה ובעיות משמעת. לדוגמה:

"In English they wouldn't listen anyway; when Hebrew is used, they know I mean business."

ממצאי קבוצות מיקוד

מניתוח תמלול קבוצות המיקוד עם ראשי מסלולי הכשרה לאנגלית במכללות ובאוניברסיטאות, מפקחים ומדריכים לאנגלית עלו ארבעה נושאים מרכזיים השזורים זה בזה, ומעידים על העדפה ברורה של הגישה החד לשונית בהוראת שפה בקרב מורי המורים והפיקוח להוראת אנגלית, דהיינו שימוש כמעט בלעדי בשפה האנגלית בהוראה.

(1) הכשרת מורים מצומצמת לגבי תפקיד הרפרטואר הלשוני של הלומד ברכישת שפה נוספת והוראתה

אחד הממצאים המרכזיים שעולים מהניתוח האיכותני של תמלילי קבוצות המיקוד הוא היעדר הכשרה מעמיקה לגבי תפקיד הרפרטואר הלשוני של הלומדים ברכישת שפות נוספות ולמידתן, הן בתוכניות הכשרה להוראה והן בהשתלמויות מורים. המשמעות היא שהמורים לאנגלית בבתי הספר בישראל אינם רוכשים ידע תאורטי ופרקטי מעמיק לגבי היתרונות של שימוש מושכל בשפות הלומד ברכישת שפות נוספות.

ראשי המסלולים דיווחו כי במסגרת לימודי ההכשרה, פרחי ההוראה מתוודעים לסוגיית הרפרטואר הלשוני של הלומד ברכישת שפה נוספת במסגרת קורסים בתחום הדעת כגון: ניתוח מעמית בין שפות, דו-לשוניות ופונולוגיה. הם אף הסבירו כי במסגרת לימודי קורסים אלו, לעיתים מתקיימת השוואה בין-לשונית לגבי היבטים לשוניים בין שפות האם של התלמידים (עברית, ערבית) ואנגלית. יחד עם זאת, ההכשרה הפדגוגית לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני מצומצמת. הנושא מאוזכר לרב במסגרת ההתנסות המודרכת. פרחי ההוראה מקבלים הנחייה להימנע עד כמה שאפשר

משימוש בשפות הלומד בהוראת שיעורי אנגלית. מספר מועט של ראשי תוכניות דיווחו על דיון מעמיק בסוגיית תפקיד שפת האם של הלומד בהוראת שפה במסגרת קורסי הדידקטיקה.

כאשר נשאלו המפקחים ומדריכי האנגלית האם למורים לאנגלית ניתנת הכשרה או השתלמויות בתחום של שימוש ברפרטואר הלשוני, השיבו כי אין השתלמות סדורה בנושא אם כי הנושא נדון לעיתים בכנסים או כחלק מהשתלמות במסגרת שיחת משוב לאחר צפייה בשיעור.

(2) אידיאולוגיה/העדפת גישה חד לשונית להוראת שפה

לעומת המורים לאנגלית, אשר הביעו גישות שונות לגבי השימוש בשפות הלומד, ממצא מרכזי בניתוח האיכותני של קבוצות המיקוד הוא דומיננטיות הפרדיגמה החד-לשונית הנוקטת בשימוש כמעט בלעדי בשפה האנגלית בשיעורים. ההסבר המרכזי שניתן על ידי המרואיינים קשור בתפיסה כי חשוב לחשוף את התלמידים למודל נאות של השפה במהלך שיעורי אנגלית לאור העובדה כי חלק מהתלמידים אינם חשופים לשפה לאחר שעות הלימודים. טיעון נוסף שעלה קשור להנחה כי שימוש אקסטנסיבי בשפה יוביל להטמעתה, ויקנה בסופו של דבר כשירות לשונית ללומדים. גישה זו באה לידי ביטוי בהסבר הבא על ידי אחת המפקחות לאנגלית:

"I think we need to maximize the exposure to English because some of our students are not exposed to English outside the classroom despite what people think. It depends what kind of family they come from. Whether or not they watch television. They don't get many hours of English. We need to be very careful about how we use L1 in the classroom."

גם ראשי תוכניות ההכשרה הביעו עמדה דומה ודיווחו כי שפת ההוראה בקורסים במכללה ובאוניברסיטה וכן שפת התקשורת עם פרחי ההוראה היא אנגלית בלבד וזאת במטרה לשפר את רמת המיומנות של פרחי ההוראה ששפת אמם אינה אנגלית. ראשי התוכנית אף ציינו כי פרחי ההוראה מקבלים הכוונה להשתמש עד כמה שאפשר בשפה האנגלית במסגרת ההתנסות המודרכת.

נציין כי כאשר נשאלו לגבי אחוזי שימוש אופטימליים בשפות הלומד בכיתת האנגלית מרבית המשתתפים בקבוצות המיקוד במיוחד מפקחי אנגלית וראשי התוכניות לאנגלית הצהירו כי היחס האופטימלי של השימוש בשפות צריך להיות 90% מזמן השיעור בשפה האנגלית ואילו 10% בשפת האם של הלומד. המדריכים לאנגלית הביעו עמדה דומה אם כי "נחרצת פחות". לדבריהם יש מקום לשימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד במיוחד כאשר מלמדים כיתות תלמידים מתקשים, בעלי שליטה נמוכה בשפה האנגלית.

(3) יישום האידיאולוגיה/גישה החד לשונית באמצעות משוב על ההוראה

תמה נוספת בולטת בניתוח תמלילי קבוצות המיקוד של ראשי המסלולים היא ההשקפה כי יש "לעודד" מורים לאנגלית להימנע משימוש בשפות האם של התלמידים בזמן הוראה. אם יש שימוש, הוא צריך להיות מוגבל לסיטואציות הכרחיות, ו"במינון נמוך", כגון: תרגום אוצר מילים והשוואה בין שפות לצורך הסבר דקדוקי. גישה זו באה לידי ביטוי בציטוט הבא על ידי אחת המפקחות:

"In general, the use of L1 is discouraged even to the point of not using L1 when teaching difficult vocabulary. On the other hand I see L1 in the classroom, much much more than I would like to see. But in general, it's discouraged."

מדיווחי המפקחים ומכשירי המורים, הערכת השיעורים של מורים ופרחי הוראה מתייחסת להיבט של שימוש באנגלית וברפרטואר הלשוני של התלמידים. מורים המשתמשים בשפות הלומד באופן שאינו מושכל מקבלים הערכה נמוכה ולאחר השיעור מתקיים דיון בנושא בשיחת המשוב. להלן דיווח המסביר סוגייה זו על ידי אחת המפקחות:

"One of the items in the evaluation report is Language of instruction (scale of 1 to 5). The teacher is evaluated according to the amount of Hebrew/Arabic used in the classroom. If language of instruction is 3- this means that the evaluation is not good. It has to be 4 and 5."

גם במסגרת ההכשרה להוראה, הנושא נדון בשיחת המשוב. המדריכים הפדגוגים נותנים משוב לפרחי ההוראה גם על השימוש ברפרטואר הלשוני וההלימה לצורכי התלמידים, כפי שמתואר בדיווח הבא על ידי מדריכה פדגוגית באוניברסיטה:

"כאשר סטודנט מלמד אני מתעדת מתי הסטודנטים משתמשים בערבית וכותבת דוגמאות. אני גם עוקבת אחרי המינון. וכן מקומות שהשימוש היה נכון. אני גם בודקת אם אפשר היה לוותר. אם המינון סביר - אין בעיה. בשיעורים שכל הזמן מתרגמים, בעייתי."

נוסף לכך, במסגרות הכשרת מורים, דווח על ידי חלק מהמרוויינים כי מוצע לפרחי ההוראה להקליט את עצמם בשיעורים על מנת לבחון עד כמה הם משתמשים בשפות הלומד. יש לציין כי המטרה היא לעורר את מודעות פרחי ההוראה לגבי כמות השימוש בשפות הלומד ולא לגבי אופן השימוש. להלן ציטוט להמחשה:

"We tell them to stick to English. It is really important. Tape yourself and see how much you use Hebrew."

(4) שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית: סתירות, פערים ועמימות

ניתוח התמלילים הצביע על פערים וסתירות ביחס לגישות לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים בהוראת אנגלית בין מורים שונים וכן בין מורים למומחים בהוראת אנגלית. כמו כן זוהה פער בין הגישה הפורמלית של הפיקוח להוראת אנגלית וההוראה בכיתות בפועל. יתרה מזו, זוהו סתירות לגבי תפיסת שיקול הדעת של המורה לאנגלית בעיקר בקרב המפקחים לאנגלית.

כאמור, ככלל המרוויינים בקבוצות המיקוד הביעו השקפה נחרצת לגבי חשיבות השימוש המרבי באנגלית בכיתה. יחד עם זאת, המפקחים ומורי המורים גילו מודעות לעובדה כי בפועל קיים צורך בשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים ובהקשרים מסוימים הוא עשוי לשמש כמשאב הוראה. הדוגמאות שניתנו בראיונות מתייחסות בעיקר לחשיבות של השוואה בין שפות לצורך הסבר דקדוקי מורכב או לתרגום אוצר מילים בעיקר בהקשר של הוראת תלמידים בעלי כשירות לשונית נמוכה באנגלית. התפתחות מעניינת שדווחה בתחום, קשורה לשימוש בשפות הלומד לצורכי הערכה. לאחרונה פותח על ידי הפיקוח להוראת אנגלית, מבחן דו לשוני על מנת לבדוק יכולת בהבנת הנשמע והנקרא הכולל טקסטים דבורים וכתובים באנגלית ודף שאלות בשפות הלומד.

סתירה נוספת שעלתה מן הנתונים היא כי המפקחים מודעים לכך שיש פער בין המדיניות של העדפת שימוש אקסטנסיבי בשפה האנגלית לשימוש בפועל בשפות הלומד על ידי מורים כאשר "דלת הכיתה נסגרת".

"When I go and observe a teacher I know that she tries her best to use English. I know that when I am not there they use more Arabic in the classroom."

"We shouldn't use L1 in classroom. But the reality is that the teachers do use the learners' L1 in the classroom. I don't think it is a bad thing. It helps the students understand the material. They sometimes can understand similarities and differences across languages."

היבט זה של פער בין "הרצוי למצוי" בא גם לידי ביטוי בהכשרה להוראה. חלק מראשי התוכניות דיווחו כי פרחי ההוראה שצופים במורים מדווחים על פער בין מה הגישה הנלמדת בתוכנית ההכשרה ושפת ההוראה בפועל בשיעורים שהם צופים. בפועל קיים שימוש בשפות הלומד בשיעורי אנגלית.

סתירה נוספת שעלתה מן הנתונים קשורה לתפיסת המפקחים ומורי המורים את שיקול הדעת של המורה לאנגלית לגבי שימוש בשפות הלומד. מצד אחד, המרואיינים מצהירים/ כי היקף השימוש והאופן שלו תלוי בשיקול הדעת של המורה בהתאם לצורכי התלמידים או מטרת פעילות ההוראה. מאידך, קיים החשש כי אם תחול מדיניות רב לשונית בכיתה המאפשרת שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד, מורים רבים ישתמשו בשפות הלומד באופן שגוי ולא יקדמו את הטמעת השפה האנגלית. המשמעות היא, שהמורים אמורים לפתח ידע פרופסיונאלי לגבי סוגייה זו על סמך הניסיון ההוראתי שלהם ובאמצעות ניסוי וטעייה. להלן ציטוט של אחת המפקחות הממחיש את הסתירות והעמימות הכרוכה בסוגיית השימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד.

"The language of instruction has to be English. But it doesn't mean you can't use Arabic when it is needed when it mediates the learning. For example, synonyms. This comes with experience."

לסיכום, הנתונים שעולים מניתוח הראיונות מצביעים על מורכבות הסוגייה של שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בקרב מורים, מפקחים ומכשירי מורים בישראל, במיוחד על סתירות וסוג של עמימות לגבי היבטים פדגוגיים בהם ניתן לעשות שימוש מיטבי ברפרטואר הלשוני לקידום הלמידה.

ממצאי התצפיות

ממצאים אלו מבוססים על כלל התצפיות, וכן על מדגם מייצג של 60 שיעורים שנחתו באופן מעמיק במיוחד. הממצאים נוגעים לאופנים בהם נעשה שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד ולהקשרים בהם נצפה שימוש כזה. מניתוח התצפיות עולה כי כמעט בכל השיעורים שנצפו היה שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים אולם בהיקף ובאופן שונה. מבחינת האופן בו נעשה שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים, זוהו 4 אוריינטציות מרכזיות:

(1) אוריינטציה חד לשונית אנגלית: אוריינטציה זו מתאפיינת בשימוש כמעט בלעדי בשפה האנגלית הן על ידי המורה והן על ידי התלמידים (כ-90% מזמן השיעור). השימוש בשפות הלומד מוגבל והוא יזום על ידי המורה או על ידי התלמידים, במקרים ספציפיים בלבד, כגון: הסבר מילה לא ברורה. התלמידים מצופים לדבר עם המורה באנגלית בלבד. לדוגמה: במצב בו פונים התלמידים למורה בשפת האם, תגובה אופיינית תהיה:

"I don't understand what you are saying. Please speak in English."

אוריינטציה זו נצפתה בקרב 31% מן המורים (N=19), מרביתם (55%) מלמדים בבית ספר על יסודי (מורים המלמדים 5 יחידות אנגלית והקבצות גבוהות בחטיבת ביניים).

(2) אוריינטציה דו/רב לשונית בה השפה האנגלית היא דומיננטית: אוריינטציה זו מתאפיינת בשימוש בשפה האנגלית במרבית מזמן השיעור (כ-70-80%) והיא כוללת שילוב יזום ומכוון של הרפרטואר הלשוני של התלמידים למטרות פדגוגיות ספציפיות כגון: תרגום מילה, הבהרה, הסבר של חומר מורכב, דיון בסוגייה תרבותית או רגשית. מורים המלמדים על פי אוריינטציה זו מאפשרים ללומדים להשתמש ברפרטואר הלשוני שלהם ובהדרגה מובילים אותם לשימוש בשפת היעד. לדוגמה:

Teacher: "What do you think about this project [that we have read about]?"

Pupil: "זה פרויקט מעניין כי זה נותן לכולם הזדמנות שווה"

Teacher: "Excellent answer! Can you say it in English please?"

(כיתה ט')

Pupil: "Can I explain بالعربية [בשפה הערבית]?"

Teacher: "Yes but then can you try and say it in English?"

(כיתה ח')

אוריינטציה זו נצפתה בקרב 16% מן המורים ($N=10$), המלמדים בתיכון (כיתות 4-5 יחידות אנגלית לבגרות).
(3) **אוריינטציה דו/רב-לשונית:** אוריינטציה זו מתאפיינת בשימוש בשפות הלומד באופן שווה פחות או יותר (כ-60% שימוש באנגלית) במהלך השיעור לצורך תקשורת ומטרות פדגוגיות כגון: הסברים, תרגום וכו'. התלמידים יכולים לדבר בשפה בה הם בוחרים במהלך השיעור. לדוגמה:

Teacher: "Let's say it in Russian and in English."

(כיתה ח').

Teacher: "First we will talk about Module A. Then translate the sentences into Arabic apart from 'Module A.'"

(כיתה י')

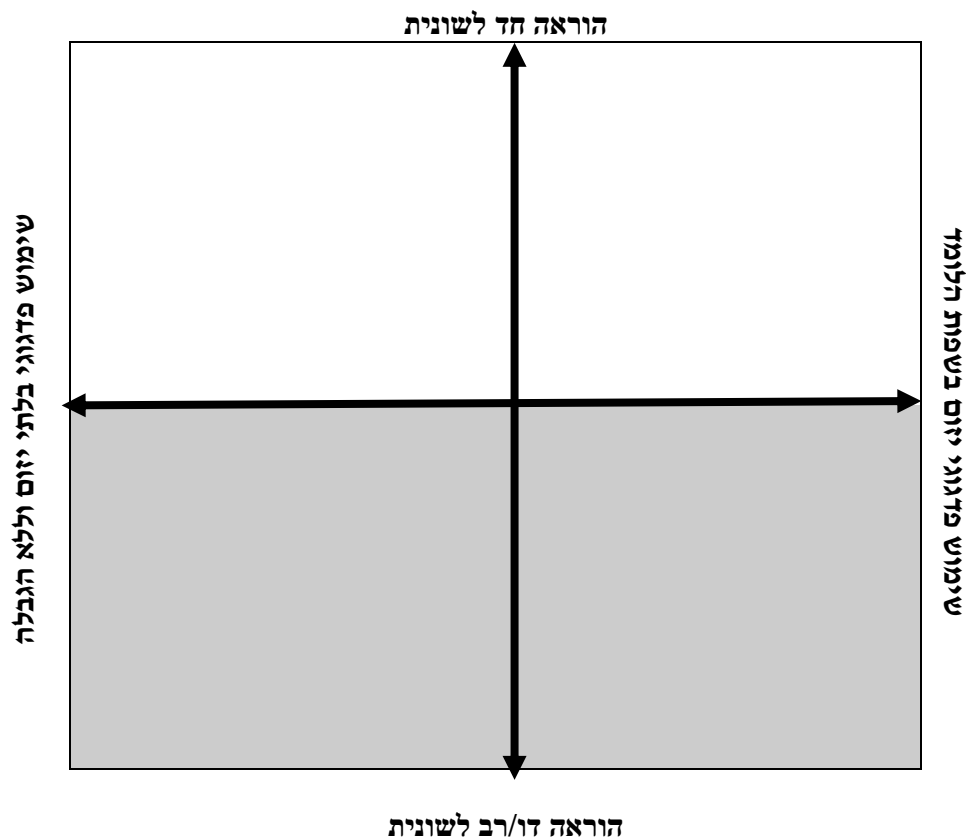
אוריינטציה זו נצפתה בקרב 13% מן המורים ($N=8$) אשר רובם מלמדים בכיתות ה' ו' בבית ספר יסודי.

(4) **אוריינטציה חד לשונית המשתמשת בשפות הלומד (עברית/אנגלית/שפת עולים):** מורים הנוקטים באוריינטציה זו משתמשים בשפות הלומד כשפת ההוראה (בערך 90% מזמן השיעור) ובאופן מוגבל (בערך 10% מזמן השיעור) באנגלית, כגון: אוצר מילים, נושא דקדוקי, טקסט כתוב שקוראים אותו. התלמידים משתמשים בשפת האם שלהם ללא הגבלה. השימוש הפדגוגי בשפות הלומד (עברית/ערבית/שפות עולים) אינו יזום או מכוון. לדוגמה:
מורה: "תשב בבקשה ותפתח את המחברת. אני רוצה לדעת אם מישו יודע את החוק של האות Y? למה יש לו שני צלילים, למה זה משתנה?"
תלמיד: "יש אות ניקוד"
מורה: נכון, זה תלוי אם יש עוד אות ניקוד במילה. מי יכול לתת לי עוד דוגמה?"
(כיתה ד')

אוריינטציה זו נצפתה בקרב 40% ($N=24$) מן המורים שנצפו, כאשר רובם מלמדים בכיתות הנמוכות בבית ספר יסודי (ב'-ד').

את האוריינטציות הנ"ל ניתן למצב על שני קווי רצף המוצגים בתרשים 3.7: קו רצף המאופיין בהוראה חד לשונית בקצה אחד והוראה דו/רב לשונית בקצה השני, וקו רצף נוסף בו קיים שימוש פדגוגי יזום על ידי המורים בשפות הלומד בקצה אחד ושימוש פדגוגי בלתי יזום וללא הגבלה בקצה השני.

תרשים 3.7: האופנים בהם נעשה שימוש ברפרטואר הלשוני של הלומד: שני קווי רצף הוראה חד לשונית



ההקשרים בהם משתמשים ברפרטואר הלשוני של הלומד בשיעורי אנגלית

מן התצפיות עולה שהשימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים תלוי בשלושה הקשרים מרכזיים:

1. כשירות לשונית של התלמידים באנגלית: ככלל, מורים המלמדים בכיתות נמוכות השתמשו בעברית או בערבית בהיקף גבוה יותר מאשר בכיתות גבוהות. מורים שלימדו בכיתות עולים ודיברו את שפת העולים עשו שימוש בשתי שפות (עברית ושפת העולים) בנוסף לאנגלית. מורים שלימדו בתיכון כיתות בהם נבחנו התלמידים בהיקף של שלוש יחידות עשו שימוש בשפות הלומד (עברית/ערבית) בהיקף גבוה יותר לעומת כיתות שלומדות לבגרות בהיקף ארבע או חמש יחידות.

מבחינת היקף השימוש, בבית-הספר היסודי נצפה השימוש הרב ביותר על ידי המורים ברפרטואר הלשוני של הלומד (75% מזמן השיעור במוצע) בהשוואה להוראת אנגלית בחטיבת ביניים (40% במוצע מזמן השיעור) והתיכון (35% מזמן השיעור במוצע). חשוב לציין כי בכיתות חטיבת ביניים נצפתה מגמה של ירידה בשימוש בשפות הלומד בכיתות ז' (40% מזמן השיעור במוצע) ח' (כ-15% מזמן השיעור במוצע) אולם עלייה חדה (60% מזמן השיעור במוצע) בכיתות ט'. ייתכן כי הבדל זה נובע מהסיבה שהשיעורים שנותרו בכיתות ט' כללו שיעורים בהקבצות נמוכות (ג') בהן על פי התצפיות נעשה שימוש של לפחות 90% מזמן השיעור בשפות הלומד. לגבי כיתות התיכון, נצפה שימוש ברפרטואר הלשוני בהלימה לרמת הלימוד. בהוראת כיתות לימוד ברמה נמוכה יותר נעשה שימוש נרחב יותר בשפות הלומד לעומת רמות גבוהות יותר (הוראת שלוש יחידות לימוד – כ-60% מזמן השיעור

בממוצע, ארבע יחידות כ-30% מזמן השיעור בממוצע וחמש יחידות כ-20% מזמן השיעור). לעומת זאת, בבית יסודי, לא נצפה הבדל משמעותי בשימוש בשפות הלומד בהוראת כיתות ב'-ו'.

2. ותק המורים בהוראה: השימוש בשפות הלומד נמצא קשור לוותק של המורים בהוראה. מורים חדשים (פחות מחמש שנים) נטו להשתמש יותר בעברית או ערבית במיוחד לצורך טיפול בבעיות משמעת.

3. היבטים פדגוגיים בהוראת השפה: קטגוריה זו כוללת שתי תת קטגוריות מרכזיות: א. שימוש בשפות הלומד כמשאב להקניית רכיבי ידע שפתיים: דקדוק ואוצר מילים ב. שימוש בשפות הלומד לקידום וניהול ההוראה בשיעור.

א. שימוש בשפות הלומד כמשאב להקניית רכיבי ידע שפתיים: אוצר מילים ודקדוק

מבין השיעורים שנצפו, השימוש הנרחב ביותר של המורים בשפות הלומד היה בהוראת הדקדוק האנגלי (30% מן השיעורים שנצפו) ובהוראת אוצר מילים (65% מן השיעורים שנצפו). בהוראת הדקדוק נצפתה נטייה לעירוב לשוני של שתי שפות (translanguaging) במהלך השיח: שפת הלומד (עברית/ערבית) ואנגלית, כאשר ההסבר לגבי המבנה הדקדוקי היה בעקרו בשפות הלומד והמושגים בדקדוק אנגלי היו בשפה האנגלית. לדוגמה, להלן הסבר לתלמידי כיתות ז' לגבי מבנה משפט שאלה אינפורמטיבית (wh question) המתייחסת לנושא המשפט:

"לוקחים שאלת YES/NO ומוסיפים Wh. שימו לב שזה תופס רק לגבי Who and What. התשובה שלך היא הנושא למשפט."

כפי שניתן לראות מדוגמה זו, המורה מנסה להסביר לתלמידים באופן ממוקד ואנליטי כיצד מרכיבים משפט שאלה אינפורמטיבית באנגלית. שילוב ההסבר בעברית תוך כדי התמקדות במונחים הדקדוקיים כפי הנראה נועד להפחית את העומס הקוגניטיבי בקרב התלמידים ולסייע בהבנת המבנה והחוק הדקדוקי. בשיח משולב המערב שפות (translanguaging) בהוראת הדקדוק נצפו גם תרגומים והשוואות לשפת האם, ככל הנראה במטרה לסייע לתלמידים בעיבוד המידע הלשוני החדש ובהבנתו ובכך לקדם את הלמידה. המעבר משפה לשפה לעיתים יזום על ידי המורה ולעיתים על ידי התלמידים. להלן דוגמה הממחישה נקיטה באסטרטגיה של עירוב שתי שפות עברית ואנגלית בשיעור בכיתה ח' הממחישה כיצד המורה נשענת על הידע השפתי של הלומדים בשפת האם כדי להסביר את משמעויות פועלי ה-modals באנגלית.

Teacher: "I want you to remind me what modals we know."

Pupil 1: "can, could, must, mustn't, have to, be able to."

Pupil 2: "את יכולה לפרש אותם?"

Teacher: "Can / could= יכולה או יכול, Be able to כמו כן, Should = כדאי ש, Must = חייב, Mustn't = אסור, I need to זה כמו I have to, May זה רשות."

דוגמה נוספת משיעור בכיתה ו' ממחישה כיצד המורה נשענת על ידע קודם של התלמידים בשפת האם כדי לקשרו

לידע לשוני חדש באנגלית:

"Can you please give me an example of a? שם עצם בעברית? – no first in Hebrew and then in English. I want to know you understand and then we will say them all in English".

מן הדוגמאות הנ"ל ניתן לראות כי במקרה זה, השימוש בשפת האם של הלומדים מהווה משאב חיוני ולמעשה סוג של פיגום על מנת לבסס את השליטה בנושא המאפשרת התקדמות והעמקת הידע לגבי היבט נוסף של נושא דקדוקי זה.

כאמור, בהקשר של אוצר מילים, המהווה נדבך מרכזי ברכישת שפה והבנת החומר הלימודי (Laufer & Girsai, 2008; Nation, 2001), נצפה שימוש נרחב בשפות הלומד על ידי המורים בהקשרים שונים, כגון: מתן הסבר סמנטי של מילה או ביטוי לצורכי הבהרה או לוודא שהתלמידים מבינים את הטקסט הנלמד בשיעור, נושא דקדוקי או מטלת לימוד על מנת לבסס ולקדם את תהליך הלמידה. להלן דוגמה בה מורה בכיתה י' עושה שימוש בשתי שפות: עברית ושפת האם (רוסית) של העולים הלומדים בכיתה. המורה אינה דוברת שפה זו, אולם מאפשרת שימוש בתרגום דיגיטלי.

Teacher: "She's going on a journey.... מסע.... A journey – what is a journey in Russian?"

Pupil: "אפשר לבדוק?"

Teacher: "Yes, you can use Google translate."

(כיתה ט')

עירוב שפות הלומד בהוראת אוצר מילים מתבצעת גם לצורך הקניית ידע לקסיקלי והבנייתו באמצעות נקיטת אסטרטגיות שונות, כגון: השוואה לשפת האם, חילוף מידע לשוני לצורך קישור עם ידע לשוני חדש, זיהוי הקשר רלוונטי באחת מהשפות והובלת התלמידים ליישום הידע באנגלית. שפת הלומד משמשת סוג של "פיגום" (scaffolding) המסייע לתהליך הלמידה ורכישת השפה. להלן כמה דוגמאות:

דוגמה 1:

Teacher: "What is 'small talk'?"

יש לכם מונח בעברית, "שיחת חולין". שיחת חולין זאת אומרת שנפגשים ואתה לא מספר לי את הצרות שלך, שיחת מזג האוויר זאת אומרת משהו כזה..

Who can tell me how we say "thanks a million" in Hebrew?"

Pupil: "מיליון תודות"

(כיתה ז')

דוגמה 2:

"The word helps us to know what kind of word it is – פעולה – but in English the word 'verb' does not help us."

(כיתה ו')

דוגמה 3:

Teacher: "What is 'employment'?"

Pupil: "תעסוקה."

Teacher: "איך אומרים אבטלה?"

Pupil: "Unemployment."

(כיתה ט')

ב. שימוש בשפות הלומד לקידום וניהול ההוראה בשיעור

נוסף לעירוב שפות התלמיד בהוראת רכיבי ידע לשוניים, נצפה כי שפות הלומד משולבות בשיח הכיתתי כאסטרטגיה תקשורתית לניהול וקידום הלמידה בשיעור (כ-50% מן השיעורים שנצפו). מן התצפיות עולה כי ההקשרים המרכזיים בהם נעשה שימוש נרחב בשפות הלומד הם: שאלות, מתן הוראות, הסברים לגבי שיעורי בית או הוראות בחינה, טיפול בבעיות משמעת וסוגיות רגשיות. בהקשרים אלו לעיתים המורים נוקטים בשימוש דו לשוני: אנגלית ושפת האם של הלומד (עברית, ערבית, שפות עולים) או בשפת האם בלבד. כאמור לעיל, המורים מדווחים בראיונות

כי העירוב של שפות הלומד (translanguaging) יוצר שטף תקשורתי בשיעור, ממקד את הלמידה, מסייע להעברת המסר באופן יעיל וחוסך זמן. בהקשר זה יש לציין כי על פי התצפיות חלק מהמורים נוטים לעשות שימוש רב יותר בעירוב שפות לקראת סוף השיעור, ככל הנראה מפאת קוצר זמן. להלן דוגמאות נבחרות (דוגמאות נוספות מוצגות בנספח 3.6, וסיכום ניתוחים אלו מופיע בנספח 3.7):

דוגמה 1: שאילת שאלות בשתי שפות (כיתה י', 5 יחידות).

Teacher: "What do you know about the difference between the north and the south in the United States?" מה אתם יודעים על ההבדל בין הצפון והדרום בארה"ב?"

דוגמה 2: עירוב צרפתית בהוראות באנגלית בכיתה ט' בה לומדים תלמידים עולים מצרפת.

Teacher: "Let's summarize; Résumons [בואו נסכם- צרפתית] What did we learn today?"

דוגמה 3: דוגמה לעירוב לשוני אנגלית-עברית באינטראקציה אישית בין מורה לתלמיד בכיתה יב' (בהיקף של 5 יחידות אנגלית) בסוגיות פרוצדורליות של ניהול כיתה.

Teacher: "So, we will finish here today. אתה יכול לצאת please bring the book next time."

Pupil: "כן, זה בסדר, אני זוכר"

נתונים איכותניים נוספים

על מנת לבדוק האם קיימת הלימה בין דיווחי המורים וההוראה שלהם בפועל, מבין המורים שרואיינו (N=56) נדגמו 10 מורים המייצגים את אוכלוסיית המדגם על פי הקריטריונים הבאים: סוג בית הספר (יסודי, חטיבה ותיכון), מגזר (יהודי, ערבי) וותק בהוראה (מורים חדשים וותיקים - מעל ומתחת לחמש שנות ותק). נכללו במדגם זה שני מורים המלמדים בבית ספר יסודי, ארבעה מורים המלמדים בחטיבת ביניים וארבעה מורים המלמדים בתיכון (3-4-5 יחידות). שניים מהמורים מלמדים במגזר הערבי, שניים בבתי ספר עם ריכוז גבוה של עולים והשאר מהמגזר היהודי. וותק ההוראה נע בין שנה ל-25 שנות הוראה.

נערכה השוואה בין תמלילי הראיונות, התצפיות וקלטות השמע של 10 השיעורים לגבי תמות מרכזיות שעולות, זמן ואופן השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים במהלך השיעורים. מניתוח הנתונים עולה כי קיימים פערים בין התצפיות והראיונות של מחצית (N=5) מהמורים שנבדקו, הן לגבי כמות השימוש בשפות האם של הלומדים והן לגבי ההיבטים הפדגוגיים של השימוש בהן. המורים עשו שימוש רב יותר ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם (עברית, ערבית ורוסית) מאשר הצהירו בריאיון. כמו כן, נמצאו פערים לא רק לגבי היחס בין זמן השימוש בשפות הלומד ואנגלית אלא גם לגבי ההיבטים הפדגוגיים בהם היה עירוב של שפות הלומד בהוראה. כך לדוגמה, אחת המורות בבית ספר יסודי, הצהירה כי היא משתמשת בשפות הלומד כ-30% מזמן השיעור ורק למטרת טיפול בבעיות משמעת והוראת הדקדוק. אולם בפועל עשתה שימוש בשפה העברית כ-70% מזמן השיעור. יש לציין כי מבחינת התוכן, השיעור עצמו אף לא עסק בדקדוק אנגלי כפי שהצהירה בריאיון אלא בספרות אנגלית. דוגמה נוספת הממחישה פערים בין הצהרות המורים לגבי הגישות ופרקטיקות ההוראה שלהם נצפתה אצל מורה בחטיבת ביניים שהצהיר כי הוא משתמש באנגלית כמעט באופן בלעדי, אך למעשה עירב אנגלית, עברית ושפת עולים (רוסית) כ-40% מזמן השיעור. מכיוון שזהו מדגם מצומצם קשה להסיק מסקנות. יש לבחון את סוגיית ההלימה בין הצהרות המורים וההוראה בפועל בהיקף רחב יותר במחקר נוסף. סיכום ממצאי הניתוח האיכותניים מוצגים בלוח 3.14.

לוח 3.14: סיכום ממצאי המחקר האיכותני

ראיונות	קבוצות מיקוד	תצפיות
• גישות סותרות • ניסיון לימודי ברכישת שפות של המורה • שימוש בשפות הלומד קשור לרמת התלמידים ורקע לשוני של המורה • שימוש בשפות הלומד כמשאב הוראה: • דקדוק • אוצר מילים • היבטים של ניהול כיתה ותהליכי הוראה	• הכשרת מורים מצומצמת • אידיאולוגיה/העדפת גישה חד לשונית להוראת שפה • יישום האידיאולוגיה/גישה החד לשונית באמצעות משוב על ההוראה • שימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית: סתירות, פערים ועמימות	• אופן השימוש: 4 אוריינטציות על שני קווי רצף • הקשרים בהם נעשה שימוש בשפות הלומד • רמת התלמידים (בי"ס יסודי, הקבוצות נמוכות) • ותק המורים בהוראה (מורים חדשים) • היבטים פדגוגיים בהוראה • הוראת דקדוק ואוצר מילים • קידום וניהול ההוראה בשיעור (הוראות, ניהול כיתה)

דיון

מטרתו המרכזית של מחקר זה הייתה לבדוק את האמונות של מורים לאנגלית בבתי ספר בישראל לגבי שימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידים לאנגלית ובאיזה הקשרים הם משתמשים בשפות הלומדים בהוראת אנגלית. שילוב הממצאים הכמותיים והאיכותניים חושפים באופן נרחב ושיטתי היבטים מקצועיים ופדגוגיים הקשורים לסוגיית השימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידים על ידי מורים לאנגלית ומעידים על מורכבות הסוגייה בקרב מורי אנגלית בבתי ספר בישראל. תרומתו הייחודית של מחקר זה היא באפיון מדויק של משתני רקע של מורים הקשורים לאמונות ופרקטיקות הוראה העושות שימוש בידע הלשוני של התלמידים ובחשיפת ההקשרים הספציפיים בהם מדווחים מורים לאנגלית במגזר היהודי והערבי על אופן השימוש בשפות הלומד בהוראה.

ממצאי המחקר ככלל מראים בבירור כי סוגיית השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בהוראת אנגלית בבתי ספר בישראל אינה סדורה ודורשת התייחסות מעמיקה. ממצא מרכזי שעולה מן הנתונים הן הכמותיים והן האיכותניים הוא היעדר הכשרה תיאורטית ופרקטית של המורים לאנגלית בתחום של השימוש ברפרטואר הלשוני המלא של התלמידים בכיתת האנגלית, כולל שפות בית ושפות אחרות שמהגרים מביאים איתם מארצות המוצא שלהם, וכולל עברית בהקשר של ערבים בישראל. יתרה מזו, הנתונים שעולים מן המחקר האיכותני (הראיונות, קבוצות המיקוד והתצפיות) מצביעים על מתח בין המדיניות הדומיננטית מזה שנים רבות של העדפת הגישה החד לשונית בהוראת שפה ופרקטיקות ההוראה בפועל בכיתות האנגלית בבתי הספר. סוגיית השימוש ברפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתת האנגלית שזורה במגמות סותרות ועמימות. מחד, השימוש ברפרטואר הלשוני נתפס כגורם המעכב את רכישת השפה ומצד שני כסוג של משאב, יעיל והכרחי בהקשרים מסוימים בהוראת שפה. המורים מתוודעים למדיניות החד-לשונית ולקונפליקט הכרוך בה כבר בתהליך ההכשרה ולמעשה מצופים להפעיל שיקול דעת ולרכוש ידע פרקטי בתחום תוך כדי ניסיון. כאמור, חלק מן המורים דיווחו על אמביוולנטיות ביחס לסוגייה ואפילו "תחושות אשם" כאשר הם מערבים את שפות הלומד בהוראה. ממצאים אלו הם בהלימה לממצאי מחקר בהקשרים חינוכיים אחרים בעולם שהוזכרו בדו"ח שהוגש בינואר 2018 המצביעים על דומיננטיות אידיאולוגיות חד לשוניות ועל סתירות ופערים בין המדיניות הרשמית של מערכות חינוך והשימוש של שפות הלומד בכיתה על ידי המורים (Lin, 2015).

ממצא חשוב נוסף, העולה מן הנתונים הוא כי למרות השוני בגישות כלפי השימוש ברפרטואר הלשוני של הלומדים ובפרקטיקות הוראה, המורים שהשתתפו במחקר משתמשים בדרך זו או אחרת ברפרטואר הלשוני של תלמידיהם, בעיקר בהתאם להקשר ההוראתי. בהלימה למחקרים קודמים בארץ (ענבר-לוריא, 2014) ובהקשרים חינוכיים אחרים בעולם (de la Campa & Nassaji, 2009; Littlewood & Yu, 2011; Lo, 2015).

השימוש ברפרטואר הלשוני בא לידי ביטוי לא רק בהוראת תחומי ידע לשוניים כגון אוצר מילים ודקדוק אלא גם בממדים שונים בניהול וארגון השיעור בכיתה כגון: מתן הסברים, הוראות, טיפול בבעיות משמעת, טיפול בבעיות רגשיות וקשר בין מורה-תלמיד. ההבדלים שנמצאו בין המורים לגבי האמונות ופרקטיקות ההוראה בנתונים הכמותיים כפונקציה של הקשר אוכלוסיות התלמידים שאותם הם מלמדים, תומכים בתיאוריות הגורסות כי ההקשר של ההוראה במיוחד ההקשר החברתי-תרבותי כמשפיע על אמונות ופרקטיקות הוראת מורים (Johnson, 2006, 2009).

במחקר זה, זוהו ארבע אוריינטציות הוראה מרכזיות שניתן למצבן על קו הרצף שבין הוראה חד לשונית בשפת היעד הנמנעת מעירוב הרפרטואר הלשוני של התלמידים בכיתה, הוראה דו/רב לשונית בה יש עירוב מושכל ומכוון של שפות הלומד, הוראה דו/רב לשונית המאפשרת ונותנת לגיטימציה לעירוב רב לשוני לבין הוראה חד לשונית הנשענת ברובה על שפת הלומד ויש בה שימוש מוגבל בשפת היעד. ממצא מעניין במיוחד, הוא השימוש המושכל בעירוב שפות הלומד בכיתה (translanguaging) שעשו חלק מהמורים שנצפו. ניתוח ההוראה של מורים אלו הצביע על השימוש בשפות הלומד כמשאב לקידום הלמידה, כגון: עירוב לשוני לשם הפחתת עומס קוגניטיבי בהוראת חוקי דקדוק מורכבים, קישור ידע לשוני חדש באנגלית לידע קודם בשפת האם של הלומדים באמצעות השוואה ועימות בין שפות ומיקוד הלמידה. לעומת זאת, נצפה שימוש בלתי מושכל, לעיתים בלתי מודע, של שפות הלומד במרבית מזמן השיעור. בהקשר זה יש לציין כי בשיעוריהם של מורים חדשים (שלוש שנים ראשונות של ההוראה), נצפה שימוש נרחב יותר בשפות הלומד, לעיתים בלתי מודע או מכוון פדגוגית, להתמודדות עם בעיות משמעת בכיתה. יש לציין כי ממצא זה נתמך בניתוחים הכמותיים במגזר הערבי בלבד.

ממצאי המחקר הכמותיים המצביעים על קשר בין אמונות מורים ופרקטיקות הוראה שלהם מאששים טענות תיאורטיות וממצאי מחקר המראים על ההשפעה המשמעותית שיש לאמונות מורים על פרקטיקות ההוראה שלהם (Borg, 2009; Burns, Freeman & Edwards, 2015). גם הממצאים המצביעים על קשר בין אמונות לרקע לשוני, והשפעת הניסיון הלימודי של המורה על פרקטיקות הוראה עולים בקנה אחד עם מחקרים בתחום חשיבת מורים (Borg, 2009; Ellis, 2016). לאור היעדר הנחייה מובנית וברורה, ניתן לפרש ממצא זה באופן ספקולטיבי ולשער כי הגישה שנקטו לגבי שימוש בשפות הלומד ניתנת להסבר על ידי האמונות שגיבשו מניסיונם האישי כלומדי שפה בשילוב הניסיון המקצועי וההקשר ההוראתי בו הם מלמדים.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר הנוכחי נותנים תמונת מצב מקיפה ועדכנית לגבי תפיסות, עמדות וגישות בקרב מורים לאנגלית וקובעי מדיניות בהקשר של מערכת החינוך בישראל וכן על דרכי שימוש ברפרטואר הלשוני של תלמידים בהוראת אנגלית ברמות לימוד שונות. בהתחשב בממצאי מחקר זה, ולאור ממצאי מחקרים ופרויקטים אחרים בעולם המצביעים על היתרונות של שימוש מושכל בשפת האם של הלומד בהוראת שפה שניה או זרה (Cummins, 2007; Garcia & Wei, 2014; Gorter & Cenoz, 2017; Wei, 2011a, 2011b), כגון: פיתוח מודעות מטה-לשונית, העצמת

הזהות של הלומד, העברת רכיבי ידע אורייני משפה לשפה התורמים לפיתוח כשירות לשונית אקדמית בשפות נוספות (Haim, 2015), מומלץ לשנות את האידאולוגיה החד לשונית ולשקול קידום גישה רב-לשונית בהוראת שפה המשלבת עירוב מושכל ואפקטיבי של הרפרטואר הלשוני של הלומד בהוראת אנגלית. ממצאי המחקר מצביעים על הצורך בחשיבה מחדש על סוגיית השימוש ברפרטואר הלשוני המלא של הלומדים בהוראת אנגלית, החל משלב הכשרת המורים, דרך השתלמויות, תוכניות לימודים ועוד, תוך מיזוג בין סוגיות תיאורטיות, ממצאים אמפיריים והיבטים פדגוגיים. יש לכלול התייחסות לשונות בין הלומדים, לרקע הלשוני שלהם ולצרכים הייחודיים של כל אוכלוסייה (Alhebaishi, 2017; Swain et al., 2017). חשוב להרחיב מחקר זה ולהמשיך לחקור ולבדוק לעומק סוגייה זו הן בהקשר של הוראת אנגלית כשפה נוספת והן בהקשר של למידת שפות אחרות בבתי ספר בישראל (כגון ערבית, צרפתית, רוסית, עברית כשפה שנייה).

4. "איך אומרים אנגלית בערבית?" – ממצאי מחקר "לימוד משותף"

דפנה יצחקי, מיכל טננבאום, אילנה שוהמי

מבוא

המחקר המדווח עקב אחר סדרת מפגשים במסגרת פרוייקט לימוד משותף בו למדו אנגלית יחד צמד כיתות ו' משני בתי ספר – בית ספר יהודי וערבי – בשכונות סמוכות בעיר מעורבת. המחקר ביקש לבדוק את דפוס השימוש בשפות השונות (אנגלית, ערבית, עברית) במפגשי הלימוד משותף, את מאפייני הלימוד מבחינת סגנון ההוראה ואת האופן בו חווים התלמידים את המפגשים כזירת מפגש עם האחרת ושפתו/ה וכן בהקשר להוראת השפה האנגלית.

"לימוד משותף" (Shared Education) היא גישה חינוכית המקדמת שותפויות בין בתי ספר מזרמי חינוך שונים באותו מרחב גאוגרפי, במטרה לשפר הישגים לימודיים ולקרב בין קבוצות בחברה. הגישה פותחה בצפון אירלנד על רקע סכסוך לאומי בין הקתולים לפרוטסטנטים במדינה, והפכה בתוך עשור למדיניות ממשלתית מובילה. מחקרי הערכה שבוצעו לבדיקת מידת האפקטיביות של תוכנית הלימוד המשותף מראים על שינוי חיובי בעמדות כלפי הקבוצה השנייה, עלייה ביצירת קשרים עם בני הקבוצה השנייה וכן היעזרות של הצמדים במשאבים פדגוגיים האחד של השני כגון: כוח הוראה והיצע של תוכניות לימוד (Hughes et al., 2016; Gallagher, 2016, Woelfer et al., 2017). היכולת להשליך מתוך המקרה הצפון-אירי למקרה הישראלי נעוצה בשתי נקודות דמיון מרכזיות; המתיחות הפוליטית ארוכת השנים, וכן החלוקה הדיכוטומית בתוך מערכת החינוך לשתי תת-מערכות נפרדות. מנגד, בעוד שבצפון-אירלנד שתי הקבוצות דוברות אנגלית, בישראל יש לגשר על הפערים בשפות האם. שני מקומות נוספים הנמצאים בקונפליקט פוליטי ובהם החל לפעול פרוייקט הלימוד המשותף במערכות בהן הקבוצות הלומדות יחד אינן דוברות את אותה השפה כשפת אם – מקדוניה וקפריסין – מתחילות להצטרף עדויות מחקריות על הפוטנציאל החינוכי והחברתי-כלכלי של תוכניות אלו עבור התלמידים וקהילותיהם (Loader & Hughes, 2016).

רציונאל

לימוד משותף היא תוכנית המציעה אלטרנטיבה חדשה למפגש חינוכי עם קבוצת ה"אחר". היא איננה מאתגרת את המערכת ואת ההורים על ידי כך ששומרת על המבנה המסורתי של שני זרמי חינוך נפרדים – יהודי וערבי. עם זאת, היא מאפשרת מפגשים משמעותיים, ארוכי טווח וכאלו המבוססים על לימוד של תחום דעת מתוך מקצועות הליבה של בית הספר. ללימוד משותף של השפה האנגלית על ידי דוברי עברית וערבית כשפות אם ישנו פוטנציאל רב-לשוני רב – גם לקידום אנגלית כתחום הדעת הנלמד במשותף וגם למפגש בלתי אמצעי עם שפת האם של האחר.

במסגרת פעילות של המטה לחינוך אזרחי ולחיים משותפים והמרכז לטכנולוגיה חינוכית, מתקיימת יוזמה חינוכית ייחודית של לימוד משותף של אנגלית – לערבים ויהודים ביחד. עד כה לא נעשה בישראל מחקר מעמיק לתוכנית מסוג זה, בהתייחס לפוטנציאל לקידום פרקטיקות הוראת אנגלית, ליצירת היכרות מעמיקה יותר בין הקבוצות ולחשיפה הדדית לשפת האם של האחר. שאלות המחקר הן כדלקמן:

[1] מהו דפוס השימוש בשפות השונות במפגשי לימוד משותף של אנגלית בין תלמידים יהודים וערבים? (בשפת הלימוד, אנגלית, ובשפות האם של התלמידים – ערבית וערבית, וכן מבחינת דפוס העירוב בין השפות השונות)

[2] מהם מאפייני מפגשי הלימוד המשותף מבחינת סגנון ההוראה?

[3] כיצד חווים התלמידים את מפגשי הלימוד המשותף כזירת מפגש עם האחר/ת ושפתו/ה ובהקשר להוראת השפה האנגלית?

שיטת המחקר

המחקר התקיים בצמד בתי ספר – יהודי וערבי בעיר מעורבת – המיישמים תוכניות לימוד משותף במגוון תחומים באופן קבוע מאז 2013. בתי הספר נמצאים משני עבריה של חומה שנבנתה בשנות ה-90 בין השכונות. במסגרת התוכנית, תלמידי כיתות ו' למדו יחד אנגלית בין החודשים ינואר למרץ בשני בתי הספר, לסירוגין (להלן, בית הספר היהודי – ר', ובית הספר הערבי – ג'). בסך הכול התקיימו חמישה מפגשים של שיעורים כפולים בני 90 דקות.

כלי המחקר:

המחקר כלל (א) תצפיות, (ב) קבוצות מיקוד לתלמידים, (ג) ראיונות עם נשות הצוות ורישומי שדה שתיעדו פגישות ואירועים נלווים למפגשי התלמידים.

[א] תצפיות בשיעורים המשותפים: התצפיות נערכו על ידי חוקרים שעברו הדרכה לשימוש בכלי המחקר. כל שיעור תועד על ידי מספר חוקרים, ארבעה או חמישה, כאשר לפחות אחת מהן דוברת ערבית. השיעורים שנצפו, הוקלטו על ידי הצופים ודווחו בשני אופנים: דו"חות תצפית ותמלול צמוד של חלקים מוקלטים מהשיעור. כל צופה בשיעור מילא/ה דו"ח תצפית אשר התייחס למדדים הבאים:

- השפה האנגלית: שימוש התלמידים בשפה, שימוש המורות בשפה, פרקטיקות הוראת אנגלית.
- שפות האם של התלמידים ועירוב לשוני: שימוש של התלמידים בשפות האם שלהם, שימוש/חשיפה לשפת האם של האחר, עירוב בין שפות האם ו/או שפת האם ואנגלית (ר' נספח 4.1 לפירוט דף התצפית).

נוסף לכך, מכל שיעור נלקחו מקטעים רציפים של ההקלטות אשר תומללו על ידי הסטודנטים הצופים.

[ב] קבוצות מיקוד עם תלמידי התוכנית: באמצע תקופת השיעורים המשותפים ובסיומה נערכו קבוצות מיקוד עם התלמידים; קבוצות נפרדות לתלמידים היהודים והערבים, בשפת האם של התלמידים. כל מפגש ארך כ-45 דקות והשתתפו בו 5-8 משתתפים. קבוצות המיקוד הוקלטו (אודיו) ותומללו, והתמלולים בערבית תורגמו לעברית (פירוט המשתתפים והשאלות המנחות לקבוצות המיקוד מופיע בנספח 4.2).

[ג] שאלון למורות: שאלון הועבר למורות לאחר סיום המפגשים המשותפים. מדדי השאלון כללו התייחסות להוראה משותפת בכיתת הלימוד המשותף, ולאתגרים הייחודיים שזימן הלימוד המשותף של אנגלית. השאלון היווה את הבסיס לריאיון חצי מובנה אשר הוקלט ותומלל (ר' נספח 4.3 לנוסח השאלון המלא).

עורכת המחקר תיעדה ברישומי שדה פגישות בהן צפתה אשר ליוו את מפגשי התלמידים כגון: פגישות תכנון בין המורות, מפגשי הנחייה ופגישות עם בעלי תפקידים במשרד החינוך ובמט"ח. לוח 4.1 מסכם את מערך המחקר.

לוח 4.1: סיכום מערך המחקר

כלי	אופן הדיווח	אופן הניתוח
תצפיות במפגשים	דו"חות סיכום תמלולי מקטעים רציפים מתוך חמישה שיעורים	סה"כ 18 דו"חות – סיכום כמותי סה"כ 2822 מבעים ניתוח כמותי ואיכותני
ראיונות (מורות, מדריכה פדגוגית) קבוצות מיקוד; באמצע סדרת המפגשים ובסופה	תמלול מלא תמלול מלא	סה"כ 3 – ניתוח איכותני סה"כ 7 – ניתוח איכותני
תצפיות במפגשים נלווים	רישומי שדה	ניתוח איכותני

ממצאים

תיאור כללי של התנהלות המפגשים

השיעורים המשותפים התקיימו כאמור לסירוגין בשני בתי הספר. טרם תחילת המפגשים נפגשו המורות עם מדריכה פדגוגית, ונציגות ממת"ח לתכנון השיעורים המשותפים. המורות עידכנו זו את זו לגבי תוכני ספרי הלימוד. על אף שהובן כי הכיתות לומדות באופן כללי תכנים דומים, הוחלט כי המפגשים המשותפים יעסקו בנושא שאינו חלק מתוכנית הלימודים הרגילה. הנושא שנבחר בשיתוף עם המורות הוא "גיבורים" על פניו השונים – בהיבטים אישיים וקהילתיים כך שתיווצרנה הזדמנויות לשלב בתוכני הלימוד פעילויות של חשיפת האחד לקהילה ולתרבות של האחר. המדריכה הפדגוגית ליוותה את המורות גם בין השיעורים וסייעה להן לבנות את הפעילויות ולחלק ביניהן את האחריות לחלקי השיעור השונים.

בכל מפגש הגיעה הכיתה המתארחת בהסעה (הממומנת על-ידי העירייה) אל בית הספר המארח. המרחק בין בתי הספר מאפשר גם מעבר רגלי אך הוחלט על הסעות משיקולים טכניים. התלמידים המתארחים הגיעו סמוך למועד תחילת המפגש ועזבו חזרה מייד עם סיומו. כל מפגש היה בנוי משני שיעורים בני 45 דקות וביניהם הפסקה שבה יצאו התלמידים יחד לשחק באופן חופשי בחצר בית הספר. המפגשים התקיימו בכיתות האם או בחדר גדול יותר שהוקצה לכך על ידי בית הספר. אחד המפגשים התקיים ברובו בחצר בית הספר כניסיון של המורות לעודד אינטראקציה בין התלמידים ולעורר מחדש את המוטיבציה להשתתפותם.

האווירה בין המורות בכל המפגשים הייתה חמה והן התנהלו זו מול זו בלבביות ובפתיחות. גם כאשר נוצרו במהלך השיעורים נקודות של חוסר תיאום לגבי סדר הפעילות וכדומה, הן שמרו על תקשורת מכבדת וניכר היה שהקשר החיובי בין המורות ברור וגלוי גם לתלמידים.

באשר לתלמידים, האווירה הכללית הייתה טובה וחיובית. התלמידים מבית הספר הערבי, ככלל, היו שקטים ומופנמים יותר, גם כאשר המפגשים התקיימו בבית ספרם. באופן כללי ניכר היה שהתלמידים שמחים בקיום המפגשים ונרגשים לקראת בוא התלמידים המתארחים. במפגש הראשון כאשר ניתן היה לתלמידים לבחור באופן עצמאי את מקומות הישיבה, הם התיישבו – באופן גורף בקבוצות נפרדות של שני בתי הספר. לאחר מפגש זה, יצרו המורות באופן יזום ישיבה מעורבת. דבר זה התקבל כמעט תמיד בצורה חיובית, למעט מקרים בהן תלמידות לא רצו לעבוד בקבוצות שבהן אין בנות נוספות, ללא קשר לעניין היהודי-ערבי. רק במקרה אחד נוצרה מתיחות הקשורה לשיתוף פעולה בעת עבודה בקבוצות כאשר תלמידה מר' הייתה היחידה בקבוצה שאינה דוברת ערבית. היא ביקשה מחברות

הקבוצה שלה כמה פעמים שיעברו לדבר בעברית ומשזה לא קרה, היא הגיבה בעלבון ובכעס וביקשה את התערבות המורה. אירוע זה יוזכר גם בהמשך בתיאור ניתוחי התצפיות וקבוצות המיקוד.

הפעילות בהפסקות התקיימה ללא התערבות ו/או נוכחות המורות. החל מהמפגש הראשון, הייתה פעילות ספונטנית משותפת בין התלמידים משני בתי הספר ביוזמת התלמידים עצמם. לאורך המפגשים, התלמידים ציפו להפסקות על מנת לשחק יחד – בעיקר למשחק כדורגל משותף, בהשתתפות בנים ובנות. במפגש השלישי נדרשו התלמידים להציג בפני הכיתה כולה את פרי העבודות בקבוצות – משימה שהתגלתה כמאתגרת מאוד, בעיקר עבור התלמידים מג'. לאחר מפגש זה הורגשה על ידי המורות ירידה דרמטית במוטיבציה של התלמידים להמשיך ולהשתתף במפגשים. בתגובה לכך, חרגו המורות מתכנון המפגש שלאחריו, והקדישו את רובו לפעילויות משותפות בחצר בית הספר שכללה משימות בשפה האנגלית ולאחר מכן משחק כדורגל משותף בין קבוצת הבנים לקבוצת הבנות כאשר כל קבוצה מגדרית מעורבת משני בתי הספר. לפעילות זו היה תפקיד חשוב ומשמעותי בדינמיקה בין התלמידים ובמוטיבציה להמשיך ולהשתתף בתוכנית. המחקר מתמקד בזירה מצומצמת – צמד כיתות משני בתי ספר בעיר מעורבת. ההתמקדות במקרה אחד והשילוב בין הכלים המתודולוגיים – ניתוח תמלולי התצפיות, דו"חות תצפית, קבוצות מיקוד, ראיונות ורישומי שדה – מאפשר להערכתנו יצירתה של תמונה עשירה. בחינה מעמיקה כזו טרם נעשתה בזירות לימוד משותף שנחקרו עד כה בישראל, בצפון אירלנד ובמקדוניה. בצפון אירלנד התבצעו מחקרים המבוססים על חקר מקרה תוך התמקדות בבתי ספר ספציפיים אך הבחינה לא כללה ניתוח תמלולי תצפיות אשר מעביר באופן אותנטי ובלתי אמצעי את שמתרחש בכיתה ואף מחוצה לה⁹.

לתייעוד מצבים אותנטיים בשיעור באמצעות תצפיות הייתה חשיבות רבה – בעיקר ביכולת לתעד אינטראקציות טבעיות בין התלמידים לעיתים גם ללא נוכחות של המורות בסיטואציה. תמלולי התצפיות שנוחתו תיעדו חלקים מחמשת השיעורים באופן מגוון כך שכללו חלקי שיעור שבהם ההוראה הייתה פרונטלית וכן פעילויות של עבודה בזוגות ובקבוצות.

היות שחלק מכלי המחקר מתייחסים ליותר משאלת מחקר אחת, יתוארו ראשית הממצאים כפי שעלו מכל אחד מכלי המחקר בנפרד (תצפיות וקבוצות מיקוד), תוך התייחסות לשאלות המחקר השונות. ממצאי הראיונות ורישומי השדה משולבים בדיווחי הכלים השונים. בסיום הצגת הממצאים על פי הכלים השונים, יסוכמו הממצאים על פי שאלות המחקר.

[א] ממצאי התצפיות (דו"חות התצפיות מובאים ראשונים ולאחריהם ניתוח תמלולי מקטעים מתוך התצפיות):

דו"חות התצפית

בסה"כ מולאו 18 דו"חות בחמשת השיעורים (3-4 דו"חות לשיעור), כאשר בכל שיעור נכחו גם דוברי/ות עברית וגם דוברות ערבית. בכל דו"ח נכללו 12 שאלות בהן התבקשו התצפיתן/ית להעריך את ההתנהגות הרלוונטית באופן מספרי. להלן מסוכמים דו"חות התצפית כך שהאחוזים מייצגים את שיעור התצפיתנים שבחר באופציה הנידונה מתוך כלל הדו"חות.

דפוס השימוש בשפות השונות (שאלת מחקר מס. 1)

⁹ חוקרים במרכז ללימוד משותף באוניברסיטת קווינס המהווה את מוקד המחקר על לימוד משותף בצפון אירלנד ומחוצה לה, הצהירו על כוונתם לאמץ את המתודולוגיה של ניתוח עשיר שנבנתה עבור מחקר זה מתוך הכרה בפוטנציאל שלו לנתח את הדינמיקה המורכבת של מפגשי לימוד משותף (רישומי שדה 7.1.2018).

1. שימוש באנגלית

על פי דיווחי התצפיתנים לשאלה 1, היקף השימוש של המורות באנגלית נע בין שליש מהשיעור למחצית מזמן השיעור. בהתייחס לכמות ואיכות השימוש באנגלית בקרב התלמידים, ממצאי הדו"חות מצביעים על כך שרק תלמידים אחדים מכלל הכיתה התבטאו באנגלית בעל פה (שאלה 2) ושעשו זאת במילים בודדות או בצירופים קצרים בלבד (שאלה 3).

שליש	כחצית/מרבית הזמן	רק אנגלית	
11	7		1. היקף שימוש המורות באנגלית
61%	39%	0.00%	

אין	אחדים	כשליש	כחצית	כמעט כולם	
1	14	1	1	1	2. שימוש תלמידים באנגלית בע"פ
5.56%	77.78%	5.56%	5.56%	5.56%	

לא רלוונטי	משפטים חדשים	מילה או צירוף קצר	
2		15	3. סוגי המבעים של התלמידים באנגלית
11.11%	0.00%	83.33%	

2. שימוש בשפות האם

משאלות 4 ו-5 המדווחות על שיעור השימוש בשפת האם בקרב התלמידים ניתן לראות כי שיעור השימוש בשפות האם היה גבוה בקרב שתי הקבוצות אם כי גבוה יותר בקרב התלמידים היהודים. בהשוואה בין שאלות 6 ו-7 אשר מדווחות על שימוש בשפת האם של האחר נראה פער לטובת העברית. בעוד שהשימוש בעברית בקרב התלמידים הערבים היה נפוץ, רק אחדים מהתלמידים היהודים השתמשו בערבית.

אין	אחדים	כשליש	כחצית	כמעט כולם	
		1	3	14	4. שימוש בשפת האם - תלמידים ערבים
0.00%	0.00%	5.56%	16.67%	77.78%	

אין	אחדים	כשליש	כחצית	כמעט כולם	
		0.00%	1	17	5. שימוש בשפת האם - תלמידים יהודים
0.00%	0.00%	0.00%	5.56%	94.44%	

אין	אחדים	כשליש	כחצית	כמעט כולם	
	3	2	7	6	6. שימוש בעברית ע"י תלמידים ערבים
0.00%	16.67%	11.11%	38.89%	33.33%	

אין	אחדים	כשליש	כחצית	כמעט כולם	
7	9			1	7. שימוש בערבית ע"י תלמידים יהודים
38.89%	50.00%	0.00%	0.00%	5.56%	

אחר	משמעת	הנחיות	תרגום	
5	12	17	17	8. מעבר המורות לשפת האם - לאיזה צורך
28%	67%	95%	95%	

פדגוגיה וסגנון הוראה: (שאלת מחקר 2)

באשר לסגנון ההוראה, התמונה שעולה היא שילוב פעולות הוראה לא פרונטליות רבות: 40% מהדו"חות מדווחים על שילוב בין הוראה פרונטלית להפעלות ו-60% מדווחים על שיעור המתבסס על הפעלות בלבד (שאלה 9). למעשה, באף לא אחד מהדו"חות דווח כי השיעור היה מבוסס ברובו על הוראה פרונטלית. בהתאם ניתן לראות כי פעילויות של עבודה בזוגות ועבודה בקבוצות היו שכיחות מאוד (שאלה 10) וכי המורות שילבו מעבר להסברים שלהן גם דפי עבודה, סרטונים והקראת סיפור (שאלה 12).

רוב פרונטלי	משולב	רוב הפעלה
0.00%	38.89%	61.11%
7	11	

מורה-תלמידים	זוגות	קבוצות
100.00%	55.56%	88.89%
18	10	16

חזרות	פישוט	ג'סטות	הערות מטא-לשוניות	תרגום
83.33%	44.44%	50.00%	16.67%	88.89%
15	8	9	3	16

מורה	ספר	סרטון/אינטרנט	דף עבודה
100%	22%	61%	95%
18	4	11	17

לסיכום דו"חות התצפית ניתן לומר כי נטל השימוש באנגלית הוא בעיקר על כתפי המורות – כאשר התלמידים לוקחים חלק קטן הרבה יותר. שתי קבוצות התלמידים משתמשות באופן נרחב בשפות האם שלהן, עם יתרון לתלמידים היהודים. בהקשר לשימוש בשפת האם של האחר, ישנו יתרון גדול יותר לעברית ביחס לערבית.

ניתוח תמלולי מקטעים רציפים מהשיעורים

נוסף לדו"חות התצפית שמילאו הסטודנטים הצופים ועל מנת לקבל תמונה מעמיקה יותר של השימוש בשפות השונות על ידי התלמידים והמורות (שאלת מחקר 1) נלקחו מתוך תמלולי חמשת השיעורים, מקטעים רציפים כך שיביאו לידי ביטוי פעילויות מסוגים שונים – הוראה פרונטלית, הפעלה לכלל התלמידים וכן עבודה בקבוצות קטנות. הסטודנטים שקודדו את התמלולים הם גם הסטודנטים שצפו בשיעורים. אם לא קודדו שיעור שבו צפו, הם התבקשו להיעזר בהקלטה ולא בתמלול בלבד. הקודים נבנו על פי שלושה קריטריונים: שפה, דובר, סיטואציית דיבור, כמפורט להלן: שפה: אנגלית, ערבית, עברית; דובר/ת: מורה יהודייה, מורה ערבייה, תלמידים יהודים, תלמידים ערבים; סיטואציית דיבור: ביניהן/ביניהם, דיבור לכלל הכיתה.

הקודים שנבחרו בסופו של תהליך מכסים מגוון רחב של מצבים הרלוונטיים מבחינת דוברים ונמענים בשלוש השפות בשיעורים שנצפו. חשוב לציין כי כלל הקודים הם קודים שאינם דורשים פרשנות ובמובן זה הם הופכים את הקידוד לאמין מאוד ולכזה שניתן בקלות להעבירו למצבים נוספים לצורך השוואה. במצבים בהם הדוברים עברו בין השפות באותו המבע, קודד המבע כ"מעבר לשוני" וכן צוינו השפות שביניהן התבצע המעבר. אי לכך, מספר הקודים עולה על מספר המבעים שנותחו. סה"כ מבעים שנותחו – 2822 מתוך חמשת השיעורים. סה"כ קודים – 4053.

ממצאים לגבי השימוש בשפות השונות (שאלת מחקר 1)

לוח 4.2 מפרט את התפלגות הקודים בהתייחס לדוברים (מורים/תלמידים), לשפות בהן השתמשו, ובין מי למי התבצעה האינטראקציה.

לוח 4.2: מספר הקודים ואחוזיהם מתוך כלל הקודים (N=4053)

שם הקוד	תיאור הקוד	מספר הקודים	% מתוך כלל הקודים
E1	שימוש באנגלית בין המורות	56	1.4
E2	שימוש באנגלית – מורות בפנייה לתלמידים	1178	29
E3	שימוש באנגלית – בין התלמידים	17	0.4
E4	אנגלית – תלמידים בעת דיבור לכיתה	199	4.9
A1	ערבית בין המורות	1	0%
A2	ערבית מורה ערבייה עם תלמידים	179	4.4
A3	ערבית מורה יהודייה עם תלמידים	26	0.6
A4	ערבית תלמידים ביניהם	36	0.9
A5	ערבית תלמידים בעת דיבור לכיתה	93	2.3
H1	עברית בין המורות	125	3
H2	עברית מורה יהודייה עם תלמידים	615	15.2
H3	עברית מורה ערבייה עם תלמידים	200	5
H4	עברית תלמידים ביניהם	88	2.2
H5	עברית תלמיד בעת דיבור לכיתה	249	6.2

מתוך כלל הקודים שתיעדו דיבור של המורות ושל התלמידים, 78% (2380) מהם הם דיבור של המורות ו-22% (682) הם של תלמידים. בניתוח מבעי המורות והתלמידים על פי השפות השונות ועל פי הנמענים, מתקבלת התמונה המוצגת בלוח 4.3.

לוח 4.3: אחוז השימוש בשפות השונות מתוך סך המבעים שתיעדו דיבור של מורות (N=2380) ותלמידים (N=682)

% המבעים מתוך סך מבעי התלמידים		% המבעים מתוך סך מבעי המורות	
2.5%	מבעי התלמידים	2.4%	מבעי המורות
29%		49.5%	
32%		51.9%	
5.3%		0%	
		7.5%	
		1%	
13.7%			
19%		8.66%	
13%		5.3%	
		26%	
		8.4%	
36.5%			
49.5%		39.5%	

בחלוקה פנימית של מבעי המורות, ניתן לראות כי המבעים באנגלית היוו מחצית מכלל מבעיהן, מבעים בערבית פחות מתשעה אחוזים ומבעים בעברית כארבעים אחוזים. האחוז היחסי של השימוש בעברית על ידי המורות היה גבוה פי חמישה מזה שבערבית. בבחינה כללית של מבעי התלמידים ניתן לראות כי כמחצית מהמבעים שנאמרו בכיתה על ידי התלמידים, נאמרו בעברית, כשליש באנגלית וכחמישית בערבית.

פירוט ודוגמאות לגבי מבעי המורות בשפות השונות:

המורה היהודייה מגיעה מבית דובר ערבית-עירקית, היא בעלת מיומנות בסיסית בערבית ובאופן כללי הראתה מוטיבציה רבה להשתמש בערבית בהתאם ליכולתה. השימוש של המורה היהודייה בערבית היה לעיתים כמסמל סולידריות וקירבה, לדוגמה, פנתה לעמיתתה באומרה/ *اسمعي حبيبتي* "תקשיבי אהובתי" או לתלמיד מג' שהגיע עם יד שבורה "מה קרה? شو صار?". במספר מקרים גייסה את יכולותיה בערבית גם לצרכים פדגוגיים – לדוגמה, בעת שסייעה לכמה תלמידות בעבודה בקבוצות שהתקשו כיצד לומר באנגלית את השנה 1978, שילבה את ההסבר שהיה ברובו בעברית ובאנגלית, גם בערבית: "איך אנחנו מחלקים מספר כשיש לי 1978, מה אני עושה? אלף ותשעה מאה... תמאנייה וסבעין נכון? תמאנייה וסבעין". כפי שניתן לראות מהטבלאות לעיל, מדובר על אירועים מעטים מאוד (1% ממבעי המורות בערבית ו-0.6% מכלל המבעים). עם זאת, על אף תדירותם הנמוכה יחסית, השפעתם על התלמידים הייתה רבה. התלמידים משני בתי הספר הגיבו לכך לא מעט פעמים והתעניינו מניין היא יודעת ערבית. בקבוצת המיקוד של התלמידים מר' זה אף עורר שיחה על סבים וסבתות של התלמידים שעלו ממדינות דוברות ערבית והם דוברים ערבית-מרוקאית או תוניסאית (קבוצה 3).

בעוד מבעי המורה היהודייה בערבית היוו אחד מכלל מבעי המורות, מבעיה בעברית של המורה הערבייה היוו כ-8% אחוז. למורה הערבייה ישנו יתרון של שליטה בשלוש השפות וכתוצאה מכך יכולת לתקשר עם כלל התלמידים בשפת אמם בעוד שהמורה היהודייה מוגבלת יותר בהיבט זה. המורה הערבייה תיקשרה עם תלמידיה בערבית (7.5% ממבעי המורות) בעיקר לצורך חזרה על שנאמר בכיתה באנגלית, תיווך ועידוד התלמידים להשתתף. בהשוואה לסיטואציה המקבילה, אנו רואים שהמורה היהודייה השתמשה בעברית עם התלמידים יותר מפי שלושה (26% ממבעי המורות). התלמידים הערבים יכולים להיעזר גם בהסברים שניתנים בעברית, וזהו לכאורה יתרון. ברוב הפעמים שהתלמידים הערבים התייחסו לעניין זה, הם הביעו מורת רוח על כך באומרם שהם רגילים לכך שמורתם, בעת השיעורים בכיתה האם, משתמשת הרבה יותר בערבית "והם מבינים טוב יותר" את המתרחש בכיתה. מנגד, נשמעו גם קולות – מצד המורה ומצד חלק מהתלמידים הערבים – על היתרונות בהיחשפות לעברית. באחד השיעורים דנו המורות במשמעות המושג "רעידת אדמה" – באנגלית ובעברית. לסיכום ציינה המורה מג' בחיוב את העובדה שכעת תלמידיה למדו "שתי מילים" באומרה "كلمتين عرفتنا انجليزي, عبراني" "שתי מילים אתם יודעים: אנגלית, עברית".

פירוט ודוגמאות לגבי מבעי התלמידים בשפות השונות:

יש לציין כי המבעים של הילדים, בעיקר המבעים באנגלית היו קצרים מאוד, במקרים רבים בני מילה אחת, צירוף או משפט קצר, בעוד המבעים של המורות התאפיינו במשפטים ארוכים. כלומר, לא מדובר על חלוקת "נטל הדיבור" מתוך סך כל המלל שנשמע בכיתה אלא רק על האלמנט של מאפייני המבע מבחינת השפה שבה נאמר.

בהקשר למבעים באנגלית שנאמרו בין התלמידים, האירועים היו בעיקר כאשר המורות יצרו משימות מובנות הדורשות מהתלמידים לתקשר אלו עם אלו ומספקות את הבסיס למבעים. לדוגמה, בשיעור הראשון שיחקו התלמידים משחק שבו עמדו אלו מול אלו במעגל פנימי וחיצוני ובכל תור שאלו זה את זה באמצעות כרטיסיות מוכנות מראש שאלות כגון "how many languages do you speak?" "how many brothers and sisters do you have?" התלמיד הנשאל השיב לרוב במבע בין מילה אחת ופעמים רבות בתיווך המורות. פעמים בודדות, הרחיבו התלמידים בעצמם את המלל מעבר לתבנית. לדוגמה, תלמיד מר' פנה לבן זוגו למשחק מג' לפני שהתחיל ושאל אותו "ready?".

בפעילות אחרת בקבוצות שבה התבקשו התלמידים לכתוב על גבי פוסטר את תחושותיהם, אמרה תלמידה מר' לחברתה מבית הספר "I feel good, happy" בתוך שיח שהתקיים ברובו בעברית.

בהקשר לדיבור באנגלית בסיטואציית הכיתה, רובם המוחלט של המבטים הם תשובות לשאלות המורות, לרוב במילה אחת, לדוגמה, המורות מבקשות דוגמאות לגיבורים בחיי הילדים והם משיבים "mother", "teacher", "Spiderman" וכדומה. לעיתים השיבו התלמידים תשובות ארוכות יותר אשר נוסחו על ידם, גם אם לרוב במבני משפט בלתי תקינים. לדוגמה, בעקבות צפייה בסרטון על אדם עיוור, נשאלו התלמידים מהם הקשיים שלו ותלמידה מר' השיבה "he can't watching" והמורה ניסחה עבורה את המשפט שוב "he can't see" "he can't watch". רוב רובם של מבטי התלמידים באנגלית שחרגו ממילה אחת או צירוף ניתנו על ידי התלמידים מר'.

לוח 4.4 מתייחס למבטים שבהם נעשה עירוב בין שפות שונות בתוך אותו המבע. בסך הכול, קודדו כ-363 מבטים (9% מכלל הקודים) בהם שילבו המורות יותר משפה אחת במבעיהן ו-37 קודים (1%) של עירובים שנעשו על ידי התלמידים. 400 קודים אלו (של המורות ושל התלמידים יחדיו) נותחו לבדיקת הרכב השפות של העירובים. כפי שניתן לראות לעיל, 69% מהעירובים היו בין עברית לאנגלית. לדוגמה, תלמידה מר' משיבה לשאלת המורה במשפט המתחיל באנגלית "his father go to small" ומשלימה אותו בעברית "עיר כשהוא היה קטן". המורה מר' מבקשת מהתלמידים דוגמאות לגיבורים "למשל, In your family". כשמונה אחוז מהשילובים נעשו בין עברית לערבית (מורה ר': נכון שיש اسمك ? 118). במספר קטן של מבטים (14 המהווים פחות מחצי אחוז ממבטי העירובים) נעשה שילוב בין שלוש השפות, לדוגמה, כאשר נשאלו התלמידים אם הם רוצים לבצע את הפעילות בכיתה או בחצר, ענו כמה מהם בשלוש השפות "החוץ out side ברא ברא". במקרה אחר שאל תלמיד מר' "איך אומרים ערבית באנגלית?" והמורה מר' משיבה לו בשלוש השפות "انجليزي אנגלית English" ומדגימה את המעבר הטבעי בין השפות שסיטואציה זו מייצרת – הסקרנות שגילה דובר עברית לגבי שפת האם השנייה בתוך ההקשר של לימוד שפה שלישית.

מצבים של תרגום ישיר – כאשר המורות מציינות את המילה/צירוף/משפט ומיד את מקבילו בשפה השנייה – קודדו בנפרד כ"תרגום" והיוו כשלושה אחוזים מכלל הקודים. קודים אלו לא נכנסו לספירת מבטי השילובים בין השפות מתוך רצון להתחקות אחר מצבים של שילובים בין שפות שהולכים מעבר לפרקטיקה של תרגום שהיא פרקטיקה מקובלת בשיעורי שפות גם כאשר הכיתה הומוגנית מבחינת שפת האם של התלמידים. במילים אחרות, אנו רואים שההרכב המגוון של התלמידים מעודד כפי הנראה שילוב של שפות בתוך המבטים, מעבר לפונקציה המקובלת של תרגום ישיר.

נוסף לשילוב של שפות שונות בתוך אותו המבע, אירעו מצבים רבים שבהם מורות או תלמידים/ות עברו בין שלוש השפות במבטים עוקבים לצרכים שונים. בקרב המורות מדובר לרוב על מעבר לשפת האם על מנת לתווך את הנאמר לתלמידים ו/או לעודד אותם להשיב על שאלותיהן. בקרב התלמידים, המצב מורכב יותר. המעבר לשפת האם של התלמידים לרוב נעשה, באופן טבעי, מטעמי נוחות. אך בזירה זו, נוסף לאנגלית ולשפת האם, נמצאת גם שפת האם של האחר שגם היא נמצאת ברפרטואר הלשוני של הילדים – ברמות שונות של מיומנות.

לוח 4.4 : מעבר בין שפות (בתוך אותו המבע)

שם הקוד	תיאור הקוד	מספר מבעים	אחוז המבעים
Mt	מעבר בין שפות – מורות	363	9
Ms	מעבר בין שפות – תלמידים	37	0.9
	סה"כ מעברים	400	
		#	% מתוך סה"כ מעברים
	מתוכם עברית-אנגלית	277	69
	מתוכם ערבית-אנגלית	45	11.3
	מתוכם עברית-ערבית	33	8.3
	מתוכם ערבית-עברית	21	
	מתוכם עברית/ערבית/אנגלית	14	0.4
Tr	תרגום	133	3.3%

אפיזודות של מבעים עוקבים המדגימות את המעברים בין השפות:

להלן תובאנה שלוש אפיזודות הכוללות מספר מבעים עוקבים, על מנת להדגים את מורכבות המעברים בין השפות בקרב התלמידים:

אפיזודה 1: (מתוך דף מעקב 3, שיעור 1)

דובר/ת	מלל	הערות
		התלמידים משחקים משחק היכרות בו הם עומדים זה מול זה במעגל פנימי וחיצוני כאשר אחד שואל את השני/יה שאלה הכתובה על כרטיסיה
תלמיד ר	How old are you?	קורא מכרטיסיה
תלמידה ג		לא משיבה, נראה שאינה מבינה או מתביישת
תלמיד ר	שו עומרק?	[בת כמה את] שואל בערבית
תלמידה ג		משיבה באנגלית

אפיזודה 2: באפיזודה זו התלמידים עובדים בקבוצות מעורבות משני בתי הספר. זהו המפגש הרביעי והוא מתרחש בג'. בחלק זה של השיעור התלמידים ירדו יחד לחצר לפעילות. התלמידים התבקשו לכתוב ולצייר על בריסטול כיצד הם מרגישים באותו הרגע. בקטע זה המורה מג' ("מורה ג") נעצרת ליד אחת הקבוצות ובודקת עם התלמידים כיצד הם עובדים. היא מתייחסת לעובדה כי אחד התלמידים מר' כתב על הבריסטול "sad" כתיאור לתחושתו.

שורה	דובר/ת	טקסט	תרגום	הערות
1802	מורה ג	why do you feel sad? What's your name? What's your name?		
1803	תלמיד מר	טל אנה טל	[אני טל]	
1804	מורה ג	Tal, why do you feel sad?		
1805	תלמיד מר	I don't feel good		
1806	מורה ג	Why?		
1807	תלמיד מר	I don't feel good		
1808	מורה ג	Ok		
1809	מורה ג	are you sick?		
1810	תלמיד מר	אהההה חצי קלאצ'		
1811	תלמידים	ההההה		צוחקים
1812	תלמיד מר	fifty fifty חמישים וחמישים		
1813	מורה ג	red color yes?		עוברת לתלמיד אחר בקבוצה

1814	תלמיד מר	Red	עונה למורה
1815	מורה ג2	yes yes	מורה ג2
1816	תלמיד מר	I want red color	פונה לתלמיד מג
1817	תלמיד מר	شكرا شكرا يا تلميذ	תלמיד מג נותן לו צבע אדום
1818	תלמיד מג	انت مستلبط	(אתה מסתלבט)

הקטע נפתח בתקשורת בין תלמידים מר' לבין המורה מבית הספר השני (ג'). התלמידים מר' מרגישים בנוח עם המורה מג', משיבים לשאלותיה ואף מתבדחים עמה. לאחר חילופי דברים עם המורה, התלמיד מר' פונה באנגלית לתלמיד מג' ומבקש ממנו צבע אדום ("I want red color") וכאשר התלמיד מג' נותן לו את הצבע, התלמיד מר' משיב לו בערבית. התלמיד מג' אינו חש בנוח עם הפנייה בערבית.

אפיזודה 3: באפיזודה הבאה המתרחשת מספר דקות לאחר מכן התלמידים מתקשרים ביניהם ללא נוכחות המורה. תלמיד מר' שאל תלמיד מג' אם יוכל לקנות ממנו את הצמיד שלו והוא לא השיב. חברו של התלמיד מר' פונה שוב אל התלמיד מג' בעניין הצמיד:

	דובר/ת	טקסט	תרגום	הערות
1867	תלמיד מר	הוא אומר אם הוא יכול לקנות את הצמיד		פונה לתלמיד מג'. צוחק
1868	תלמיד מר	Hey I want to buy		פונה לתלמיד מג' בעל הצמיד
1869	תלמיד מג	לך מפה		נראה שנפגע מדבריו של התלמיד מר
1870	תלמיד מר	امشي امشي	(לך לך)	
1871	תלמיד מג	لو احكي معاك بدوي غير اطرشك	(אם אדבר איתך בדוי אבל אותך)	
1872	תלמיד מר	ששש be quiet		
1873	תלמיד מר	כן למה למה אתה מדברים ביניכם ככה בערבית?		
1874	תלמיד מר	כן למה ככה? אנחנו מבינים אבל למה?		
1875	תלמיד מר	גם אנחנו נרכל עליכם		
1876	תלמיד מר	גם אני ארכל עליכם אל תדאג אני ארכל גם		
1877	תלמיד מר	אה אבל הם מבינים עברית		
1878	תלמיד מר	גם אנגלית		
1879	תלמיד מר	אה אתם מבינים עברית?		פונים לתלמידים מג'
1880		כן, הרבה הרבה		
1881	תלמיד מר	אז נדבר באנגלית, אז אני אגיד בערבית באנגלית انجليزي انجليزي	(אנגלית אנגלית)	

התלמיד מר' שביצע את הבקשה המקורית, פונה כעת באנגלית אך מנקודה זו התקשורת באנגלית כמעט ולא חוזרת. התלמיד מג' כפי הנראה אינו אוהב את הפנייה לגבי הצמיד שלו והוא משיב בעברית "לך מפה" בטון נפגע. התלמיד מר' מצידו משיב לו בערבית. התלמיד מג' פונה כביכול לתלמיד מר' אך אומר את הדברים לחברו מג' – ברור לתלמידים הערבים שהערבית של התלמידים היהודים אינה מאפשרת להם להבין את הנאמר. כוונתו היא כי אם היה פונה לתלמיד מר' בלהג בדווי, התלמיד מר' לא היה מבין. זוהי אמירה שמביעה אי נחת מהשימוש של התלמידים היהודים בערבית הבסיסית שבפיהם – בבחינת – "נדמה להם כי הם אכן יודעים ערבית". כצפוי, התלמידים היהודים אינם מבינים את האמירה בערבית ומביעים כעס על כך שהתלמידים הערבים משוחחים ביניהם בערבית וודאי

"מרכלים עליהם". בסיום אפיזודה זו ישנם חילופי דברים מטא-לשוניים לגבי מהי השפה שבה כדאי שיתקשרו – עברית או אנגלית. התלמיד מר' מכניס שוב את הערבית באופן קומי כאשר מבטא את המילה "אנגלית" בשפה הערבית "אינגליזי". על פניו זוהי אפיזודה מאוד עשירה מבחינה לשונית. ב-15 תורות בלבד באות לידי ביטוי שלוש השפות תוך שימוש בשפות האם של האחר (התלמידים היהודים משתמשים בערבית והערבים בעברית). עם זאת, המתיחות סביב הבחירות הלשוניות היא רבה ובולטת. התלמידים הערבים אינם רואים בשימוש של התלמידים היהודים בערבית שימוש טבעי ורצוי. התלמידים היהודים יוזמים שימוש בערבית ונראים נהנים לתרגל את הערבית שבפיהם אך רק כל עוד זה בגבולות הבנתם. בהינתן שהרמה של התלמידים היהודים היא בסיסית ביותר בערבית, זהו מלכוד לא פשוט. הערבית יכולה להישמע והיא רצויה ולגיטימית כל עוד היא אינה חורגת משליטתם של התלמידים היהודים. ברגע שחריגה זו נעשית, התלמידים היהודים הופכים חוששים ואף עוינים ("אל תדאג, אני ארכל גם"). על אף טענתו של התלמיד מר' ש"הם [התלמידים היהודים] מבינים", ברור מהסיטואציה ומהתצפיות הנוספות כי אף אחד מהתלמידים היהודים מר' אינו שולט בערבית ברמה שמאפשרת לו/ה הבנה של שיח חופשי.

[ב] ניתוח קבוצות המיקוד

מעבר לתיאור דפוס השימוש בשפות, הווה אומר, תיעוד האופן בו באו לידי ביטוי כל אחת משלוש השפות והמעברים ביניהן כפי שתואר לעיל [שאלת מחקר 1], ביקשנו לברר גם את האופן בו הלימוד המשותף נחוזה על ידי התלמידים כזירת מפגש עם האחר ועם שפתו וכן בהקשר של לימוד השפה האנגלית [שאלת מחקר 3]. קבוצות המיקוד היוו את הבסיס להערכת עמדות התלמידים לגבי השאלה כיצד חווים תלמידים את מפגשי הלימוד המשותף כזירת מפגש עם האחר/ת ושפתו/ה וגם בהקשר להוראת השפה האנגלית. הניתוח כלל תמלולים של שבע קבוצות – ארבע מהן התקיימו באמצע סדרת המפגשים ושלוש בסופה. הקבוצות התקיימו בנפרד לתלמידים משני בתי הספר, בשפת האם של התלמידים על ידי דוברת השפה (ר' נספח 4.4 לתיאור מספר והרכב המשתתפים בכל קבוצה).

בניתוח נעשה שילוב בין קטגוריות שהובאו מראש על ידי עורכי המחקר "etic" לבין כאלו שעלו מתוך המפגשים "emic". בשלב הראשון זוהו כמה עשרות קטגוריות אשר צומצמו בסופו של דבר לרשימה של 14 קטגוריות אשר הופיעו בשכיחות הגבוהה ביותר או שהיו בעלות משמעות רבה בתיאור חוויות התלמידים. רשימת 14 הקטגוריות ודוגמאות רלוונטיות מופיעות בנספח 4.5. להלן תיאור אינטגרטיבי של הקטגוריות, תוך מסגורן בשתי תמות מרכזיות:

1. תמת השפות – "מתח מתמיד בין שפה כיתרון וכמכשול", 2. תמת ה"אחר" – "אנחנו והם".

1. תמת השפות – מתח מתמיד בין שפה כיתרון וכמכשול

כל אחת משלוש השפות זכתה להתייחסות אמביוולנטית באספקטים ושימושים שונים בה במפגשי הלימוד המשותף. ההתייחסות הבולטת ביותר הייתה לשפה הערבית. לצד מספר התייחסויות של התלמידים היהודים לפוטנציאל של המפגש עבורם לתרגל את הערבית אותה הם לומדים במסגרת הבית ספרית, מרב ההתייחסויות היו לגבי מצבים של אי הבנות הקשורות לשימוש בשפה הערבית, לתחושה שדוברי הערבית "מרכלים", מקניטים ומשתמשים בערבית "כנגד" התלמידים דוברי העברית.

השימוש של הערבים בשפת אמם בערבית לא נתפס כלגיטימי בקרב התלמידים היהודים והם הציגו עמדה שמצפה מהתלמידים הערבים לא להשתמש בערבית במחיצתם, אם הם אינם מבינים. התלמידים הערבים בחלקם, לא ראו

בחיוב את ניסיונותיהם של התלמידים היהודים להשתמש בערבית הבסיסית שבפיהם. בקבוצת המיקוד השנייה, לאחר סיום כלל המפגשים, העלתה המראינת עניין זה באופן ישיר במסגרת השיחה עם התלמידים מג' (קבוצה 7):

שורה	דובר/ת	תרגום	טקסט
401	מראינת	אוקיי, אני רוצה לשאול אתכם על הילד שדיבר בערבית כל הזמן, מה דעתכם עליו?	طيب دسالكم سؤال في ولد كان يضل يحب يحكي عربي شو راياكم في؟
402	תלמידה 1	גם המורה כ. [המורה מר'] דיברה בערבית	والمعلمه ك. كانت كمان تحكي عربي
403	תלמידה 3	המורה, זה ילד לא רציני, הוא מזלזל ולא מדבר את השפה שלנו כמו שצריך	معلمه في ولد صايع بضلو يتهبل بحكيش لغتنا بطريقه صحيحه
404	מראינת	אבל אתם אומרים הם לא מדברים בערבית והנה ילד מדבר בערבית, מה הבעיה?	بس انتو بتقولو بحكوش عربي هيو بحكي عربي شو المشكله؟
405	תלמידה 3	הוא לא מדבר את השפה שלנו בצורה יפה, הוא מזלזל	بحكيش لغتنا بطريقه منيحه يستهزأ
406	מראינת	מזלזל בשפה, זה הרגיו אתכם?	يستهزأ باللغه كنتوا تزعلوا من الاشي ؟
407	תלמידה 3	כן הוא התגרה בנו	اه كان يستفزنا
408	תלמידה 4	הוא מקניט אותנו	كان يقهر فينا
409	מראינת	למה?	ليه؟
410	תלמידה 3	כי הם צוחקים עלינו ומזלזלים בשפה שלנו	عشان معلمه بضحكوا علينا وبتهيلوا على لغتنا

שתי תלמידות, 3 ו-4, מציגות עמדה שמביעה חוסר נחת ברור מהשימוש של התלמיד היהודי בערבית. תלמידה 3 אף מרחיבה את הקביעה כי השימוש בערבית הוא שימוש בלתי מכבד, מעבר לתלמיד הספציפי לאמירה כללית יותר בלשון רבים (שורה 410). עם זאת, תלמידה 1 (שורה 402) ניצלה את השאלה על מנת להביא דווקא תוכן חיובי בדבר המורה היהודייה שמדברת לעיתים בערבית. ניתן לומר כי התחושה אינה נוחה בקרב חלק מהתלמידים הערבים אך אינה בהכרח מייצגת את עמדת כולם.

המעבר בין שלוש השפות נחוות על ידי חלק מהמשתתפים כ"בלבול" [קבוצה 7], "מפה עברית מפה ערבית מפה אנגלית" [קבוצה 7]. התלמידים הערבים חשו שבמסגרת הכיתתית שלהם, המורה משתמשת יותר בערבית והדבר מקל עליהם וכי סיטואציה זו מעמידה אותם בעמדה חלשה יותר מול התלמידים היהודים. מנגד, יש שצינו כיתרון את העובדה שנחשפו יחסית להרבה עברית, למדו מילים חדשות בעברית, ואף ציינו כי בעוד שהתלמידים היהודים נחשפו לאנגלית ולשפת האם שלהם בלבד, הם זכו לקדם גם את העברית. אחד המשתתפים בקבוצת המיקוד השנייה בג' התייחס לכך באומרו "הם [התלמידים מר'] מדברים בשפה אחת רק עברית אנחנו מדברים בכמה שפות יותר מהם וזה טוב לנו אבל הם רק מדברים בשפה שלהם וזהו".

לתחושת התלמידים מג', המורה מר' עוברת פחות מאנגלית לשפת האם. עבור חלקם, זה נחוות כיתרון של התלמידים מר' שזוכים להיחשף למלל רב יותר באנגלית בשיעורים.

ניתן להסביר חלק ממתחות זו על רקע הבדל במוטיבציות בין התלמידים הערבים ליהודים. הדיונים בקבוצות המיקוד הצביעו באופן ברור על הבדל במוטיבציות בין תלמידים יהודים וערבים לקיומם של המפגשים וציפיותיהם מהם. בקרב התלמידים הערבים, המוטיבציה המרכזית היא פדגוגית, בעיקר לימוד אנגלית. כאשר התלמידים נשאלים מה היו ציפיותיהם מהמפגשים, הם משיבים "ציפיתי שיעשו לנו הרבה פעילויות שדרךן נדע ללמוד אנגלית", "נלמד בצורה נכונה". כאשר נשאלו מה היו ציפיות הוריהם מהמפגשים, התלמידים התייחסו גם כן בעיקר לעניין הלימודי "כל אמא רוצה שהבנים שלה ילמדו". בדיון שהתקיים לאחר סיום המפגשים, הביע אחד התלמידים מורת רוח מהעובדה שאחת התלמידות מר' רצתה לדבר רק בעברית ולא באנגלית "ואנחנו באנו לדבר אנגלית לא רק עברית". מלבד אמירה

אחת, בכל הדיונים בקבוצות המיקוד עם התלמידים הערבים, לא הייתה התייחסות למפגש כזירה למפגש עם הקבוצה האחרת. בקרב התלמידים היהודים ההתייחסות הייתה לנושא המפגש עם האחר באופן בלעדי ללא כל התייחסות לנושא לימוד האנגלית או לעניין פדגוגי אחר.

2. תמת ה"אחר" - אנחנו והם

ה"אנחנו והם" מתפרש באופן אוטומטי על ידי התלמידים על בסיס לאומי רחב כ"ערבים" ו"יהודים". במספר קטן של מקרים ההתייחסות הייתה ל"אנשים לא מהדת שלנו" ובכמה מקרים בודדים תוארה ילדה יהודייה כ"ילדה עברית". רוב התגובות של הורי הילדים מר', כפי שמשתקפות בדברי ילדיהם, הם של פחד מפני "מפגש עם ערבים" ופחד ממשי לביטחון הילדים.

עם זאת, לאורך המפגשים מופיעים שני אלמנטים שנראה שמצליחים לסדוק את הדיכוטומיה האוטומטית – העיר, והעניין המגדרי. הילדים אמנם מצטטים את דברי הוריהם לגבי החשש הכללי מ"ערבים" אך מסוגלים לומר גם כי "אם אתה חושב על זה, אתה... אתה מבין שאין קשר. זה לא אותם אנשים", כלומר מצליחים למוסס, ולו במעט, את הדימוי הכללי של ערבים כפוגעים ומעוררי חשש ולהציב גם פנים אחרות, קונקרטיות למול הסטריאוטיפ.

מעניין לציין כי בשאלון למורות בהתייחס לשאלה "האם נוצרו עימותים עם בני הלאום השני" דיווחה המורה מג' כי היא כלל לא מסכימה והמורה מר' כי היא מסכימה במידה מועטה והסבירה בריאיון כי היא מתייחסת לאירוע בו התלמידה מר' עבדה בקבוצה בה הייתה היחידה שאינה דוברת ערבית ונוצרה מתיחות סביב עניין זה. להערכתה "הם המשיכו אח"כ הלאה". כלומר, בסך הכל, על פי דיווחי הילדים והמורות, למעט אירועים יחסית מינוריים, המפגשים לא היו מעורבים במתיחות על הרקע הלאומי.

העיר, בה בוצע המחקר, כמרחב משותף, מקבלת בכמה מקרים התייחסות מצד התלמידים מר' כ"עיר שלנו" באופן שמכיל יהודים וערבים ומערער על חלוקת ה"אנחנו" ו"הם".

נתיב נוסף שבו נשברה החלוקה האוטומטית בין אנחנו והם כיהודים וערבים הוא העניין המגדרי. בכמה סיטואציות, בעיקר בעת משחק חופשי בחוץ, נוצרו קשרי אד-הוק בין בנים משתי הקבוצות וכן בין בנות משתי הקבוצות. נראה כי לכל התלמידים זכור לחיוב המפגש בו המורות ארגנו משחק כדורגל משותף שבו שיחקו הבנים נגד הבנות. כאשר התייחסו התלמידים לאירוע זה, הוא תואר במונחים של "אנחנו והם" מגדריים ולא לאומיים באמירות כגון, "אנחנו [הבנות] היינו יותר טובות" וכד'.

סיכום הממצאים על פי שלוש שאלות המחקר:

בהתייחס לשאלת המחקר הראשונה – דפוסי השימוש בשפות השונות – הממצאים מורים כי שלוש השפות באו לידי ביטוי אצל המורות ואצל התלמידים באופנים מגוונים ולצרכים שונים. בניתוח הכמותי של מקטעי התמלולים, מבעים באנגלית היוו 52% ממבעי המורות ו-32% ממבעי התלמידים, כאשר מבעיהם של התלמידים ברובם קצרים או מותאמים לתבנית שסיפקו המורות. מבעים בעברית היוו 40% ממבעי המורות ו-50% ממבעי התלמידים, בעוד ששיעור השימוש המקביל בערבית היה נמוך באופן משמעותי – 9% בקרב המורות ו-19% בקרב התלמידים. כעשרה אחוז מכלל המבעים עירבו יותר משפה אחת בתוך המבע עצמו, בשילובים שונים בין אנגלית, עברית וערבית. המעברים בין השפות לא נעשו רק בגבולות מבע בודד ואפיינו באופן נרחב את האינטראקציה בין המורות לתלמידים

ובתוך קבוצות התלמידים. הניתוח האיכותני הראה כי השימוש בשפות השונות מילא מגוון רחב של פונקציות: מענה על צרכים פדגוגיים (מעברים מאנגלית לשפות האם על ידי המורות ועל ידי תלמידים), תרגול הערבית על ידי התלמידים היהודים וגישור על חוסר הבנה בין התלמידים לבין עצמם.

באשר לשאלת המחקר השנייה אשר התייחסה למאפייני מפגשי הלימוד המשותף מבחינת סגנון ההוראה נמצא כי המפגשים התאפיינו בהוראה המשלבת אמצעים שאינם פרונטליים – עבודה בקבוצות, עבודה בזוגות ואמצעי עזר כגון סרטונים. באף אחד מדוחות התצפית בכל חמשת השיעורים לא נבחרה האופציה של "הכול או הרוב פרונטלי" כמאפיינת את התמהיל בין הוראה פרונטלית להפעלות בשיעור.

חוויית התלמידים מהלימוד המשותף – שאלת המחקר השלישית – כפי שמשקפת מכלל הכלים היא חוויה חיובית בעיקרה אשר לוותה בסקרנות ועניין חיוביים כלפי קבוצת ה"אחר" (שאלה 3א). ממצאי קבוצות המיקוד הורו כי המפגשים סייעו לתלמידים היהודים להתרחק מדימוי כללי וסטריאוטיפי של קבוצת האחר אל עבר דימוי ממשי של הילדים הספציפיים עמם באו במגע (כשחקני כדורגל, כחובבי מוזיקה מסוג מסוים וכדומה). הנקודות המעטות בהן נוצרה מתיחות בין תלמידים יהודים לערבים הייתה כמעט תמיד על רקע השימוש בשפה הערבית – כאשר התלמידים היהודים הביעו תרעומת על כך שאינם מבינים את הנאמר בערבית או כאשר תלמידים ערבים חוו את השימוש של התלמידים היהודים בערבית כשימוש פוגעני ומזלזל.

בהקשר לחוויית התלמידים את המפגשים כזירה ללימוד אנגלית (שאלה 3ב) נמצא פער בציפיות ובמוטיבציות של הקבוצות – התלמידים הערבים ראו במפגשים בראש ובראשונה הזדמנות ללימוד השפה האנגלית, בעוד שהתלמידים היהודים ראו בהם קודם כל זירת מפגש. לעניין הנוכחות הנמוכה יותר של השפה הערבית ביחס לשפה העברית – העמדות של התלמידים הערבים היו מעורבות באשר להשפעה של עניין זה על הלמידה שלהם. יש שחוו זאת כקושי – חוסר יכולת לקבל הסבר מידי בשפת אמם למלל שאינו ברור להם באנגלית. אחרים חוו זאת כהזדמנות להיחשף בצורה נרחבת יותר לאנגלית ולעברית. לבסוף, התלמידים משתי הקבוצות חוו באופן חיובי מאוד את סגנון ההוראה הלא-פרונטלי. תלמידים זכרו, גם מספר חודשים מאוחר יותר, את פרטי הפעילויות השונות ואת המידע שהועבר בפעילויות האינטראקטיביות שדרשו השתתפות פעילה של התלמידים.

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק מהו הפוטנציאל של לימוד אנגלית משותף לתלמידים יהודים וערבים בהיבט הרב-לשוני וכן כזירה שיכולה לסייע לקידום סובלנות בין הקבוצות.

1. **הפוטנציאל הרב-לשוני** בסיטואציית הלימוד – האופנים בהם הוא מתממש למול האתגרים שהוא מציב. ממצאי המחקר מראים באופן ברור כי הלימוד המשותף הוא זירה המזמנת אינטראקציה רבה ועשירה בין שלוש שפות. אנגלית, עברית וערבית נמצאו במבעיהן של המורות כאשר תיקשרו ביניהן, כאשר פנו אל התלמידים בסיטואציה של כלל הכיתה ובתקשורת עם קבוצות קטנות של תלמידים. גם התלמידים – בהיקף נמוך יותר מאשר המורות – הביאו לידי ביטוי את שלוש השפות. במקומות האוטנטיים בהם התלמידים היו צריכים לעשות מאמץ לתקשר, הם הפעילו את מגוון היכולות הלשוניות שלהם – את כלל הרפרטואר הלשוני שלהם. תלמידים פנו זה לזה באנגלית – לרוב במבעים בני מילה אחת או בתבניות מוכנות שניתנו להם על ידי המורות, ופעמים ספורות גם במשפטים שיזמו באופן

עצמאי. התלמידים היהודים גייסו את מעט הערבית שהם דוברים לעיתים על מנת להתגבר על חוסר הבנה מצד תלמיד/ה ערבים ולעיתים באופן יזום על מנת לתרגל את הערבית שבפיהם.

בשלב זה, בו השימוש בערבית על-ידי דוברי עברית הוא מצב חריג בזירות רבות בישראל, אין זה פלא כי סיטואציה זו נתפסה בחשש, בהפתעה ולעיתים אף כעלבון מצד חלק מהתלמידים הערבים. יש לציין כי התצפיתניות דוברות ערבית אשר נכחו בשיעורים והיו עדות לאינטראקציות בהן התלמידים היהודים עשו שימוש בערבית לא דיווחו עליהן, מנקודת מבטן, כאינטראקציות פוגעניות.

במחקר זה נמצא פער ברור בין שפות האם לטובת העברית. במבעי המורות, עברית הייתה בשימוש כמעט פי חמש יותר מערבית ובמבעי התלמידים, השימוש בערבית היה פחות ממחצית משימושם בעברית. יתכן שעם הזמן פער זה יתאזן – תלמידים ערבים ירגישו נוח יותר להשתמש בשפת אמם, ולחליפין, יהיה שימוש רב יותר באנגלית של כולם. נוכחותה הרבה של העברית בסיטואציה זוהתה בקרב חלק מהתלמידים הערבים כיתרון וכהזדמנות, ולא רק כמזכיצה על החולשה של שפת אמם.

2. לימוד משותף - קידום אנגלית כתחום דעת למול קידום סובלנות כלפי האחר – האם המטרות בנות גישור?

סדרת המפגשים אשר יצרה קשר בלתי אמצעי בין התלמידים היהודים לערבים, הצליחה – על אף היקף השעות המוגבל – להחליש את הדימוי הכללי של התלמידים כלפי ילדי הקבוצה השנייה, ולייצר שלל מאפיינים קונקרטיים הקשורים לחיי יומיום של ילדים/נערים כגון ספורט, מוזיקה מועדפת ועוד. הנטייה הראשונית להתייבב מאחורי הגבולות הברורים של הקבוצות הלאומיות התעמעמה – כך שהשהות יחד הצליחה ליצור גם חלוקות אחרות המאפיינות את קבוצת הגיל כגון קבוצת הבנים למול קבוצת הבנות.

בהתייחס לאנגלית כתחום הדעת הנלמד, המחקר הצביע על מספר מאפיינים פדגוגיים שהעשירו את הסביבה הלימודית. זירת הלימוד זימנה הוראה מגוונת ולא פרונטלית כפי שהדבר בא לידי ביטוי בתצפיות באופן ברור. התלמידים מצידם העידו על כך בקבוצות המיקוד וציינו לחיוב את הפעילויות הבלתי-שגרתיות שחוו לפרטיהן. זהו יתרון גדול ומשמעותי שניתן לזקוף אותו לזכות הליווי הפדגוגי שקיבלו המורות. ובכל מקרה, כפי שנמצא גם בסיטואציות לימוד משותף נוספות (Payes, 2018), הצורך לתכנן שיעור שיתאים עבור שתי קבוצות שאינן לומדות באופן שוטף יחד, מזמן פעמים רבות פדגוגיה יצירתית שממנה יוצאים התלמידים נשכרים.

במקרה שלפנינו, בשיעורים שולבו פעילויות שדרשו מהתלמידים לתקשר אלו עם אלו והניעו את התלמידים להשתמש בשפה האנגלית. בחלק מהפעילויות התלמידים קיבלו פורמט מובנה שעליו התבסס המלל, דבר שסייע לתלמידים שיכולתם נמוכה יותר. הפעילויות בפורמט של אחד על אחד או בקבוצות קטנות עודדו את התלמידים להשתמש ביכולות הדיבור באנגלית, וכפי שתואר לעיל, גם למצוא פתרונות כאשר בני/ות השיח אינם מבינים. יש לציין כי הדבר היה פחות נכון כאשר התבקשו התלמידים להציג בעל פה בפני הכיתה כולה. מטלה זו הייתה קשה מאוד עבור התלמידים, והיא יצרה אחריה משבר במוטיבציה של התלמידים כולם להמשיך קיום המפגשים.

ההוראה המגוונת דרשה מהמורות מאמץ רב ששתיהן דיווחו עליו כגורם, היחיד כמעט, שהעיב מבחינתן על ההשתתפות בלימוד המשותף. מעבר לכך, ריבוי הפעילויות הבלתי קונבנציונליות יצר אצל התלמידים תחושה שאין מדובר בשיעור מן המניין והם הגיבו בהפתעה כאשר התבקשו מהמורות לבצע מטלה כשיעורי בית. מובן שפדגוגיה יצירתית ומגוונת היא אלמנט חיובי מאין כמותו. עם זאת, אם המטרה היא הטמעת הלימוד המשותף בחיי בית הספר

הסדירים אזי יש צורך לוודא שהמורות תוכלנה לבצעו לאורך זמן והתלמידים יקבלוהו כשיעור ככל השיעורים ולא פעילות יוצאת דופן שאינה חלק מהמטלות האקדמיות שלהם.

שני נושאים נוספים המדגימים את המתח בין קידום תחום הדעת לבין המטרות החברתיות של המפגש הן ההוראה המשותפת וגיל הלומדים. באשר להוראה המשותפת, התצפיות העלו שהתלמידים נעזרו בשתי המורות והרגישו בנוח לפנות אליהן במגוון נושאים. התלמידים נהנו למעשה מאשת צוות נוספת הן בעת התנהלות השיעור והן כמתכננת השיעור. המורות דיווחו בראיונות על כך שנתרמו באופן אישי מהתכנון המשותף של השיעורים ומהעבודה עם העמיתה. מנגד, היות שהמורה היהודייה יכלה להשיב בעיקר בעברית ובאנגלית (ולא בערבית), נוצר חיסרון עבור התלמידים הערבים. ייתכן כי ככל שהמפגשים מתקדמים, חיסרון זה הופך פחות משמעותי.

באשר לגיל הלומדים – התלמידים כאמור הם תלמידי כיתה ו'. מבחינת פתיחות ונכונות להיות וללמוד עם "האחר/ת", תלמידי כיתה ו', ככל שנצפה במחקר זה, הם צעירים דיים. כפי שדווח לעיל, ככלל, כמעט ולא נצפו מתחים משמעותיים או אירועים בלתי נעימים בין שתי הקבוצות. בהפסקות התקיימה אינטראקציה ספונטנית, טבעית וחיובית ברובה בין התלמידים. באשר להיותה של אנגלית המקצוע הנלמד במשותף – נוכחותה של השפה האנגלית מערערת מעט את הדומיננטיות של השפה העברית ובמובן זה הבחירה באנגלית כמקצוע הלימוד היא טובה. עם זאת, מיומנויות השיח של התלמידים באנגלית, כפי שעלו במחקר זה, אפשרו תקשורת בסיסית מאוד באנגלית. שני כוחות אלו פועלים בכיוונים מנוגדים – הרצון להפגיש בין התלמידים בגיל צעיר ומצד שני חוסר הבשלות האקדמית באנגלית – ויש צורך לקחת זאת בחשבון בתכנון עתידי.

ולבסוף, תמיכה ממסדית היא אחד מעמודי התווך לה זקוק הלימוד המשותף על מנת להתבסס ולהתקיים לאורך זמן (Gallagher, 2016). בהקשר המקומי, הצביעה פייס במחקרה (Payes, 2018) על הקושי לגייס את המערכות החינוכיות והמוניציפליות ועל האופן בו הפרויקט קיבל תאוצה כאשר תמיכה כזו הייתה בנמצא. בזירה שנבדקה, דיווחו המורות והמלווה הפדגוגית בראיונות כי הקושי המשמעותי ביותר שעמד בפני המפגשים הוא הקושי לתאם את הפעילות בין שני בתי הספר ותמיכה לא מספקת של המערכת מבחינת הקצאת שעות למורות לצורך הכנת השיעורים המשותפים.

הערות מתודולוגיות:

כפי שתואר לעיל, תמלולי התצפיות שנותחו תיעדו חלקים מחמשת השיעורים באופן מגוון כך שכללו חלקי שיעור שבהם ההוראה הייתה פרונטלית וכן פעילויות של עבודה בזוגות ובקבוצות. לא ניתן היה לאזן במדויק את סוגי הפעילויות השונים כך שיייתכן שישנה הטייה מסוימת שניתן יהיה לשלוט עליה במחקרים הבאים.

נוסף לכך, היות שהתצפיות רצו ליצור תמונה עשירה ככל שניתן של השיעורים, כל שיעור תועד על ידי מספר צופים/ות כך שיכסו פינות שונות של הכיתה בעת עבודה בקבוצות וכדומה. היו רגעים בהם התלמידים והמורות היו מודעים לנוכחות עוזרי המחקר באופן שיייתכן והפריע להתנהלותם הטבעית. עם זאת יש לציין כי עלה בידי הצופות לתעד מצבים אותנטיים רבים בתקשורת ספונטנית בין התלמידים כך שלפחות בכל הקשור לתלמידים, נראה שלא הייתה פגיעה משמעותית בדינמיקה הטבעית.

סיכום והמלצות

ממצאי המחקר מראים כי הלימוד המשותף הוא זירה המזמנת אינטראקציה רבה ועשירה בין שלוש שפות, מפגש פתוח עם "האחר/ת" וכן הוראה מגוונת ולא פרונטלית. שלוש השפות נמצאו בשימוש על ידי המורות ועל ידי התלמידים והסיטואציה עודדה את כלל המשתתפים לבצע שימוש בכלל הרפרטואר הלשוני שלהם. בשל הפערים במיומנות בשפת האם של האחר – בהינתן שתלמידים ערבים מיומנים יותר בעברית מאשר התלמידים היהודים בערבית – השפה העברית דומיננטית יותר מהשפה הערבית בכיתת הלימוד, הן בעת שהתלמידים משתמשים בשפת האם של האחר אבל גם בעת שהתלמידים משתמשים בשפת אמם. ייתכן כי לאורך תקופת לימוד משותף ארוכה יותר, פער זה יתאזן וגם התלמידים הערבים ירגישו בנוח להביא את שפתם אל סיטואציית הלימוד באופן שוויוני יותר.

הבחירה באנגלית כמקצוע הלימוד המשותף היא בחירה טובה בהיותה אלמנט המערער במידה מסוימת את הדומיננטיות של השפה העברית. השימוש בפדגוגיה מגוונת ולא פרונטלית נחוותה באופן חיובי על ידי התלמידים ועודדה את המוטיבציה לקחת חלק בשיעור ולהשתתף בפעילויות אינטראקטיביות שדרשו שימוש במיומנויות דיבור בשפה האנגלית. הלמידה המשותפת יצרה מפגש בלתי אמצעי בין התלמידים אשר אפשר לתלמידים להתייחס אלו לאלו לא רק כשייכים לקבוצות הלאומיות ("יהודים" או "ערבים") אלא גם על בסיס נקודות התייחסות נוספות המאפיינות את בני גילם כגון עיסוקי פנאי ושיוך לקבוצה מגדרית. נראה כי גיל התלמידים (כיתה ו') צעיר דיו על מנת לאפשר פתיחות זו כלפי "האחר". עם זאת, מיומנויות השיח של התלמידים באנגלית בגיל זה, כפי שעלו במחקר, מאפשרות תקשורת בסיסית בלבד באנגלית ויש להכניס אלמנט זה למערך השיקולים בהפעלת התוכנית בעתיד.

לאור האמור לעיל, אנו ממליצים להטמיע את תוכנית הלימוד המשותף בין יהודים לערבים בתחום לימוד האנגלית תוך העמקת התמיכה הממסדית בה על מנת לקדם מפגש חיובי בין קבוצות התלמידים בעת לימוד חוויתי של השפה האנגלית. הטמעת התוכנית צריכה להיעשות בד בבד עם המשך מחקר והשוואת הממצאים לתוכניות בהם משתתפים תלמידים בגילאים נוספים (צעירים ומבוגרים יותר) וכן ללימוד משותף של תחומי דעת נוספים כגון, לימוד שפות האם – עברית וערבית. נוסף לכך, חשוב לבחון את האפקטיביות של התוכנית גם בהקשרים דמוגרפיים נוספים מעבר לעיר מעורבת, כגון ישובים שכנים.

5. הוראת שפות מורשת ושפות ועולם

מיכל טננבאום, אילנה שוהמי ואנה גני

מבוא

היבט מרכזי של מדיניות רב לשונית הוא הגדלת היצע השפות הנלמדות, העמקה ושיפור בדרכי ההוראה של שפות זרות, ומתן מקום מרכזי לשפות מורשת. המושג 'שפות מורשת' הוא רב ממדי, ובמהלך השנים זכה להגדרות וקטגוריות שונות כולל שפות מהגרים, שנעשה בהן שימוש בהווה או בעבר, בקרב דורות קודמים. ההגדרה מתייחסת גם לשפות ילידיות, שפות מיעוט, ושפות בית, שכיום צאצאיהם שולטים בשפה בצורה חלקית (Duisberg, 2001; Fishman, 2001). מחקרים מצביעים על כך שמבחינת היבטי הוראה ולמידה של שפות מורשת מדובר בתהליכים שונים מאלו הנוגעים לרכישת שפה שנייה או שפה זרה בעיקר משום שללומדים אותן כשפות מורשת יש על פי רוב דרגה כזו או אחרת של היכרות עם השפה, אם מבחינה לשונית של ידע בשפה או מבחינה רגשית וזהותית. ככזו, קיימים היבטים ייחודיים הנוגעים להוראת שפות מורשת בבתי ספר וכן לסביבת הלימודים בהן הן נלמדות (Blackledge, et al., 2008; Benmamoun, Montrul & Polinsky, 2013; Cummins, 2005; García, 2005; Gass & Selinker, 2008; Ricento, 2005; Valdés, 2000a, 2000b, 2001). בנוסף לשפות מורשת, שפות נלמדות גם כ'שפות עולם'. שפות שככלל אינן מהוות חלק ממורשתם של תלמידים, אך יש להן פוטנציאל בקידום כלכלי, מקצועי או אקדמי בעתיד. אלו נלמדות כשפות זרות כאשר הלומדים חשופים לשפת היעד (כמעט) רק בכיתה, מבלי לתרגל באופן שוטף את השפה בקהילה. ללומד יש מעט אפשרויות לעשות שימוש בתקשורת טבעית בשפה, למעט בחשיפה דרך אמצעי תקשורת או באינטרנט ועל פי רוב אין ללומד חשיפה מוקדמת לשפות (Ellis, 1996/2008; Gass & Selinker, 2008; Krashen, 1981). בדומה למתרחש במקומות שונים בעולם (Cenoz, 2013; Cenoz & Gorter, 2017a; De Mejiá, 2002; García & Lin, 2017; Sierens & Van Avermaet, 2015). גם בישראל, עקב התהליכים המתעצמים של גלובליזציה, טרנס-לאומיות והתפתחויות טכנולוגיות, עולה המודעות לצורך בלמידת שפות עולם שונות, שעשויות לקדם מוביליות כלכלית ומקצועית בעתידם של התלמידים. ידע רב-לשוני מוזה מרכיב מהותי ביכולת לקחת חלק בשווקים מתעוררים חדשים וייחודיים בהקשרים בין-לאומיים שונים וככזה יש בכך כדי לקדם את החברה מבחינה כלכלית.

רציונאל המחקר

קידום מדיניות רב לשונית חדשה בישראל מבוסס במידה רבה על הכרה בכך ששפות נלמדות למטרות שונות (טננבאום ושוהמי, 2018). בו בזמן, מקומן של שפות זרות – בין אם שפות עולם ובין אם שפות מורשת – בתוך מערכת החינוך, הוא מורכב ביותר וקיימים חוסרים רבים מאד בכל הנוגע להכשרת מורים להוראת שפות אלו, שיטות הוראה של השפות, חומרי לימוד מעודכנים ותואמים את ההקשר של למידת השפות בישראל, דרכי הערכה, ועוד (e.g., Muchnik, Niznik, Teferra, & Gluzman, 2016).

יתרה מכך, מתוך דו"ח המחקר של אבן דרך א', שסקר מדיניות לשונית ודוגמאות למדיניות רב לשונית בישראל ובעולם, עלה בבירור שלמרות המודעות ההולכת וגוברת לגבי החשיבות של שפות מורשת/מהגרים, מתוך הנחה שזו שפה הקיימת ברפרטואר של התלמידים, לא נעשה הדבר מתוך רציונאל מבוסס המיטיב להבין את המהות של שפות מורשת וההבדל בין לימודן לבין לימוד שפות זרות, וכן אין כיום התייחסות רצינית ללומדי שפות מורשת כלומדים ייחודיים. עם זאת, מתוך כלל התלמידים במערכת החינוך כיום, ישנו שיעור גבוה של תלמידים מהגרים ובני מהגרים, ששפות שונות הן חלק מן המורשת שלהם – גם אם אין הם שולטים בשפות על בוריהן. ואכן קיימת שונות עצומה בקרב תלמידים הלומדים שפות מורשת מבחינת שליטה בשפה, היכרות, ידע אורייני, וכד'.

כך, בבואנו לקדם מדיניות רב לשונית חדשה בישראל, יש חשיבות גדולה בהבנה מעמיקה יותר של המצב הנוכחי בנוגע למרבית השפות שנלמדות כיום במערכת החינוך בישראל, אפיון הצרכים של השפות השונות, ומיפוי האתגרים המרכזיים העומדים בפני מורי שפות.

לאור זאת, **שאלות המחקר** במחקר זה הן:

- מהו מעמדן של שפות מורשת ושפות עולם כיום במערכת החינוך בישראל?
- האם יש הבחנה באשר להוראת שפות מורשת ושפות עולם (האם יש מקום לתרבות, זהות, השענות על ידע מוקדם, וכד')?
- באופן יותר ספציפי שאלנו גם באילו חומרים משתמשים מורי שפות? מה מידת ההכשרה של מורים לגבי הוראת שפות מורשת (בניגוד לשפות זרות)? מהן המוטיבציות של תלמידים ללמוד שפות הנחשבות 'שפות מורשת' ושפות עולם? עד כמה הלימוד פתוח ורלוונטי לתלמידים שלא באים מרקע הקשור לשפה הנלמדת? ומהי מידת שביעות הרצון של התלמידים ושל המורים לגבי האופן שבו זה נעשה כיום?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי היה מחקר איכותני שבחר להתמקד בפרספקטיבה של מורי השפות בלבד בשלב זה, היות וכמעט אין מחקרים בישראל שחקרו נושאים אלה עד היום.

מדגם: המדגם כלל 27 מורים לשפות (כאשר חלק משפות אלו מהוות עבור חלק מן הלומדים שפות מורשת) על פי הפירוט שלהלן: רוסית – 6 מורים; אמהרית – 3; צרפתית – 3; ספרדית – 3; גרמנית – 3; איטלקית – 2; סינית – 10.7

תהליך הדגימה כלל ראשית פנייה לכל מפמר"י השפות שלעיל, בבקשה לשיתוף פעולה וקישור עם מורים שנוכל לראיין. מעבר לסיוע הטכני, חשוב היה להבהיר לכל המורים שבקשנו לראיין, שהמחקר נעשה על דעתם ובתמיכתם של המפמר"רים. נציין כי לעתים היה מגע כזה לא פשוט, היות והיו שתהו מהי מטרת המחקר, היו שציינו שכבר עייפו

¹⁰ נציין כי בשלב זה בחרנו שלא לכלול ערבית במחקר, למרות שהיא בהחלט שפת מורשת עבור שיעור גדול מאד מן הלומדים. ואולם, ערבית מעלה מורכבויות מסוגים אחרים, ככלל אינה נלמדת כשפת מורשת, ובכל מקרה, לדעתנו ראוייה למחקר נפרד בנוגע להיבט זה. כמו כן, בחרנו שלא לכלול אנגלית במחקר הנוכחי, למרות שגם היא שפת מורשת ושפת בית עבור לא מעט מן הלומדים, ובניגוד למרבית (אם לא לכל) השפות במערכת החינוך – אנגלית נלמדת במספר לא מבוטל של בתי ספר בקבוצות של מה שמכונה 'דוברי אנגלית'. עם זאת גם כאן מדובר בהקשרים אחרים, עם אתגרים ייחודיים, אנגלית היא שפת חובה לכולם במערכת, וראוייה גם היא למחקר נפרד בכל הנוגע להיבט זה בהוראתה.

¹¹ נוסף כי פנינו גם למורות לידיש אך לצערנו נענינו בשלילה המלווה בספקנות כלפי מחקרים מסוג זה, חוסר אמון במערכת, וחוסר פניות.

ממחקרים כאלו ואין להם אומן בשינוי, היו שהקשו מעט בקישור עם מורים מן השטח, אך היו גם ששיתפו פעולה ברצון. יש לציין שיש מקום סביר לשער שהמפמ"רים קישרו את צוות החוקרים בעיקר עם מורים שמראש היו מאד חיוביים כלפי המצב הנוכחי, אך היו גם שפתחו בפנינו את כל רשימת המורים, בלי כל הגבלה.

כלי המחקר: ראיון חצי מובנה, שכלל סדרת שאלות שנשאלו באופן חופשי ופתוח תוך כדי שיחה. הראיון כלל שאלות רקע על המורה, הכשרה, דרכי הוראה, פדגוגיות רווחות, זיקה בין שפה ותרבות, שביעות רצון של המורים ושל התלמידים (בעיני המורים), כיצד משיק הנושא לשאלות של זהות התלמידים, וכן רעיונות לגבי דרכים לשפר את המצב הקיים, אם יש כזה צורך.

מהלך המחקר: לאחר קבלת רשימות מן המפמ"רים השונים, יצר צוות המחקר קשר עם מורים מתוך הרשימות שספקו המפמ"רים. שיעור ההיענות היה כ-70%. לאחר הבעת היענות להתראיין תואם זמן שמתאים למרואיינים לראיון טלפוני. מאחר וחלק גדול מן המורים עצמם הם עולים, חלקם חשים יותר בנוח להתבטא בשפות האם שלהם, שאפנו ככל האפשר לאפשר ראיונות בשפות אלו (הדבר נכון לגבי דוברי רוסית, ספרדית, ואמהרית). הראיונות הוקלטו ותומללו. משך כל ראיון היה כחצי שעה.

ניתוח הנתונים: לאחר תמלול כל הראיונות, נקראו כל התמלולים באופן בלתי תלוי על ידי שלוש חוקרות. על בסיס הדברים שעלו בראיונות השונים, הוגדרו 5 קטגוריות הנוגעות למכלול הממצאים שעלו: א. סוגיות הנוגעות למשרד החינוך, ב. לבית הספר, ג. למורים, ד. לתלמידים, ה. סוגיות הקשורות להוראה.

בטרם יוצגו הממצאים, נציין כי המחקר העלה בבירור תובנות הנוגעות לכלל השפות, מתוקף היותן שפות הנלמדות במסגרת מערכת החינוך. עם זאת, עלו גם לא מעט סוגיות שהן ייחודיות לשפה זו או אחרת. לפיכך, יוצגו הממצאים ראשית על פי קטגוריות-העל תוך התייחסות להיבטים המשותפים, ובהמשך יוצגו מספר סוגיות ייחודיות הנוגעות לכל שפה ושפה. שבהן ישולבו המלצות של המורים לשיפור השפות אותן הם מלמדים.

נדגיש כי הציטוטים המובאים להלן תחת כל קטגוריה הם רק דוגמאות נבחרות מתוך ראיונות עשירים מאד. בסוף כל ציטוט מופיעה השפה הרלוונטית בקוד מקצר: רוס - רוסית, אמה- אמהרית, סינ - סינית, איט - איטלקית, גרמ - גרמנית צרפ - צרפתית, ספר - ספרדית.

ממצאים מרכזיים – היבטים משותפים

משרד החינוך

תחת קטגוריה זו עלו התייחסויות הנוגעות לתכנית הלימודים, לבחינות הבגרות, וגם להכשרת מורים. רבים מהמרואיינים התייחסו לכך שהמסרים אינם מספיק עקביים ולא בהכרח 'נכונים' – בהקשר חינוכי ופדגוגי, בנוגע להוראת שפות. אלו כוללים גיל מאוחר יחסית בו מוצע לתלמידים להתחיל ללמוד שפות, קלות רבה מאד להחליף מגמות לימוד כשמדובר בשפות, הגבלות בצירופים אפשריים בין מקצועות הנלמדים בהיקף מורחב, ועוד.

להלן מדגם של ציטוטים:

בעיה גדולה מבחינת משרד החינוך, שכל פעם משנה את דעתו על כמות המקצועות שאפשר לקחת ל-5 יחידות. לפני ארבע שנים הגבילו לשני מקצועות, ואז תלמידים לא יכלו לעשות גם סינית, ולא היו כמעט תלמידים במגמת סינית. (סינ)

אין משהו מוחלט מבחינת השפה והחומר שצריך ללמד, המורים אף פעם לא יודעים מה בדיוק צריכים לעשות, ומרגישים שצריכים כל הזמן לחלוב מידע לגבי מה עושים פה ומה עושים שם. וזה בעיות מאוד קשה של הפיקוח לדעתי. (סינ)

הבעיה העיקרית זה חוקי משרד החינוך של בחירת מגמות. כיתה ט' היא התנסות עבור התלמידים, והם לא חייבים לבחור את הגרמנית לבגרות. מה שיוצר מצב שהלמידה היא פחות משמעותית ופחות רצינית, כי לא כולם בסופו של דבר ימשיכו לבגרות והם לא משקיעים בלימודים. (גרמ)

לפי הנהלים תלמידים רשאים לעבור מגמה בתחילת מחצית ב' של כיתה י', ובאים תלמידים חדשים, ואז בכלל יש בלגן שלם, וקשה מאוד ללמד אותם. (גרמ)

יש סתירה בין מה שמדריכים אותנו ללמד, לבין מה שכתוב באתר משרד החינוך. מה שאומרים לנו ללמד זה איטלקית כשפת תקשורת, באתר של משרד החינוך התוכנית שכתובה שם היא מאוד מבוססת על הוראת דקדוק. הדרכים שמוסברות בתוכנית להוראת הדקדוק הם מאוד מיושנות ומשממות, ואפילו באיטליה כבר לא עובדים בדרכים אילו ובסוף, הבגרות היא תקשורתית, בנויה על ראיון עם בוחנת. (איט)

יש קיצוצים בהוראת השפה הרוסית, קשה מאוד להביא תלמידים ללמוד רוסית, משנה לשנה יש פחות ופחות תלמידים בשיעורי רוסית. (רוס)

עלתה מורת רוח בקרב חלק מן המרואיינים – באשר להעדר תמיכה מספקת מצד משרד החינוך ואי וודאות.

אין שום תמיכה של משרד החינוך בפעילות מחוץ לכיתה. אם רוצים לארגן פעילות מסוימת ופונים למשרד החינוך, שולחים אותך מאחד לשני, ואף אחד לא יודע מי אחראי על זה ובסוף לא מקבלים תשובות. (סינ)

אין שום תמיכה במורים באיטלקית, מרגישים שהם לגמרי לבד. אין שום תמיכה ממשרד החינוך שיגידו בדיוק מה ואיך צריך להכין לבגרות. (איט)

באשר לבחינת הבגרות, ככלל רבים חשים שהבחינה טובה, הולמת ומשופרת:

דעתי על בחינת הבגרות חיובית. (אמה)

בחינת הבגרות זה הדבר הכי טוב שיש בכל הנושא של הוראת השפה הסינית. הבגרות היא לא חתול בשק, התלמידים יודעים מה בדיוק יהיה בבגרות ויש להם זמן להתכונן לזה. (סינ)

הבגרות היא טובה, ומשקפת טוב את הידע של התלמידים. (גרמ)

הבגרות השתנתה לטובה, הרבה יותר מתאימה לתלמידים של היום. בבגרות החדשה יש הרבה פחות שינון, וגדרשת יותר מחשבה וידע בשפה הצרפתית. (צרפ)

לא הייתי בזמן הזה שהיו בגרויות בכתב, אבל הרבה נפלו בזה ולא היה להם קל, אז לאט הורידו את הצד בכתב ועשו אותה יותר בעל פה. אני חושבת שלמטרות של השפה שילדים צריכים לתקשר, לדבר, שיהיה להם תקשורת עם העולם, אז יותר טוב שידברו מאשר שיכתבו... אני חושבת שזאת בגרות מאוד ידידותית ולא במצב של מתח כזה, שזה ממש צינור להם. (ספר)

בו בזמן, גם לגבי בחינת הבגרות וגם לגבי פרויקט הסיום כשיש כזה, הושמעה ביקורת מסוגים שונים, כולל העדר

תמיכה והדרכה מספקת במורים מצד המשרד, וגם השגות לגבי רמת בחינה (כלפי מעלה וכלפי מטה), השגות לגבי

תכנים מסוימים, וקריאה להתאמה טובה יותר בין הבחינה לבין תכנית הלימודים:

אין אף אחד שבאמת מדריך באיזו דרך מכינים את התלמידים לבגרות. מחפשים לבד דברים רלוונטיים באתר של משרד החינוך, ומסתכלים על בגרויות משנים קודמות. (איט)

רוב התלמידים לא יגשו לבחינת הבגרות, כי בכלל לא יצליחו להגיע לרמה שנדרשת בבחינת הבגרות. (רוס)

הבגרות החיצונית בעל פה-עם בוחן חיצוני שבא ומדבר עם התלמיד במשך חצי שעה- היא מאוד בעייתית, מכיוון שהתלמידים למדו לרוב רק לכתוב במשך 3 שנים. אין מספיק מקום להראות את יכולות הכתיבה של התלמידים. (סינ)

לגבי הפרויקט של סוף השנה - למורים אין מושג מה עושים אותו, איך נבחנים, ומה הדרישות, הכל באוויר. ההנחה מלמעלה לגבי הפרויקט, היא שהתלמידים יעשו אותו על נושא שאוהבים. אבל מה עושים, איך בוחנים, מה צריכה להיות הרבה, אף אחד לא באמת יודע תשובות לשאלות אלו. קיים מחוץ לפרויקט, אבל לדעתי הוא הועתק מספרדית. הדרישה מהפרויקט היא שהתלמידים בעצמם יעשו עבודת מחקר קטנה בסינית, וזה ממש קשה ובלתי אפשרי לעשות. אפילו המורים לסינית לא מסוגלים לעשות את זה. זה בעצם יוצר מצב שהמורים עוזרים לתלמידים לעשות את הפרויקט, והתלמידים סתם מקריאים דברים שאין להם מושג מהם בכלל. (סינ)

יש מה לשפר בבחינת הבגרות. קודם כל צריך לעשות את הבגרות יותר מכוונת לתקשורת. אני מבינה שיש דרישה מהאקדמיה לרמה מסויימת של שפה כאשר התלמידים יוצאים מהתיכון, שיוכלו גם ללמוד באוניברסיטה נושאים הקשורים לצרפתית, או להמשיך שם לימודי שפה אבל לדעתי, תלמידי תיכון יותר צריכים את השפה הצרפתית כשפת תקשורת, שבאמת יוכלו להשתמש בשפה. (צרפ)

מורידים את רמת הבגרות משנה לשנה כדי להתאים את הבגרות גם לתלמידים יותר חלשים. (צרפ)

בית הספר

סוגיה מרכזית שחזרה ועלתה כמעט בכל הראיונות הייתה של דחיקת השפות למקום שולי יחסית בתוך בית הספר. הקצאת שעות אחרונות במערכת, יד קלה בכל הנוגע לביטולי שיעור, וכד'.

המנהלת החדשה, שפות זה בכלל לא באג'נדה שלה, כל השפות הנלמדות בבית הספר נדחקו לפינה... המצב בבית הספר עד כדי כך גרוע, שאם יש ביטול שיעור, או שהתלמידים שוחררו מוקדם יותר מהלימודים, אף אחד לא מעדכן את המורים לשפות, הם מגלים את זה דרך התלמידים שלהם. (איט)

השיעור מתחיל מאוחר. זה אומר בשיעור מספר 5. בסוף היום נשארים בערך 4, 5 תלמידים ולאחרים יש כל מיני סיבות שהם חייבים להגיע הביתה. כמו עייפים, אין להם כוח, רעבים, והם צריכים לעזור להורים, יוצאים מבית ספר ומהגן (לאסוף) את האחים הקטנים. (אמה)

המערכת הבית ספרית לא כל כך תומכת בשפה האמהרית שמתקיימת בתוך בית הספר. הצוות החינוכי בבית הספר מתנגד לקיום מערך שיעור של השפה האמהרית, הסיבה היא לכך שכבר הילדים נמצאים בארץ ישראל ולא זקוקים לשפה הזו. כי יש להם את השפה העברית. (אמה)

הקושי העיקרי הוא השעות בהן מלמדים רוסית, שיעור 11 ו-12 במערכת, זה שעה ממש לא הגיונית ללמד שפה ולשמור את התלמידים בריכוז. (רוס)

מבחינת ההנהלה, רוסית זה לא משהו מאוד חשוב שצריך לתת לו הרבה חשיבות. הרבה פעמים המנהלים לא מבינים איך זה יכול להיות שתלמידים עם רקע עלייה, לא יודעים את השפה הרוסית. (רוס)

אבל בכללי מרגישה שצרפתית הוא מקצוע סוג ב' אם חסר תלמידים במגמות אחרות, באים ומשכנעים תלמידים לעבור מצרפתית למגמה אחרת. (צרפ)

רוב השעות שניתנות לשפות נדחקות לשעות של סופי השבוע כמו יום שישי. אני התעקשתי על כך ששיעורי הסינית יהיו במהלך השבוע. זה תורם גם לתלמידים להרגיש שהסינית היא חלק מהמערכת, וגם נותן יותר מודעות לתלמידים אחרים על קיום הוראת הסינית. (סינ)

לא מתייחסים למגמת סינית ברצינות בבית הספר. לא מבינים שזאת מגמה רצינית שדורשת לא פחות השקעה ממתמטיקה למשל. בית הספר לא מציג את מגמת הסינית כמושהו רציני, ואין כל כך גבולות ברורים לתלמידים שבאים ללמוד סינית. (סינ)

היבט נוסף של זלזול במגמות אלו (לפחות כפי שנתפס בעיני המורים), הוא העדר ציוני סף, והעדר קריטריונים לקבלה:

אין ציון סף במקצועות אחרים, על מנת להתקבל למגמת סינית. מכניסים תלמידים כדי למלא מגמה. (סינ)

בתיכון, אין הגבלות לפרישה מהמגמה, ותלמיד יכול לפרוש מתי שבא לו. (סינ)

קצת בעיה מבחינת עניין בחירת המגמות, כאשר ההנהלה רואה שיש תלמידים שלא מצליחים במקצוע שבחרו ללמוד, מחפשים להם מגמה אחרת, והרבה נופלים על גרמנית, כי במגמת גרמנית תמיד יש מקום פנוי. (גרמ)

יש תכונים בהם מרשים לבחור רק מגמה אחת, והתלמידים לא יכולים לקחת צרפתית בנוסף לעוד מגמה. (צרפ)

הדבר מתבטא גם בכיתות גדולות מדי. חוסר התאמה ורגישות לצרכים של הוראת שפות.

כיתות של תלמידים שמחוייבים ללמוד איטלקית, הן כיתות גדולות עם בערך 40 תלמידים. בכיתות אילו אין אפשרות ליישם את שיטות ההוראה שעל פיהם לימדו את המורים ללמד. צריך להמציא דרכי הוראה שיתנו משהו לאותם תלמידים. (איט)

עיקר הקושי בהוראת צרפתית זה כמות גדולה של תלמידים בכיתה קשה מאוד ללמד שפה (כל שפה) כאשר יש 40 תלמידים בכיתה. (צרפ)

חלק מן המרואיינים התייחסו ליחס טוב, מכבד ומעוניין מצד ההנהלה ובית הספר:

בתיכון בו אני מלמדת יש עתיד טוב להוראת סינית והוראת שפות אחרות, שם באמת נראה שמבינים את החשיבות של הנושא. (סינ)

יש הרבה תמיכה מההנהלה ורצון לראות את המגמה מצליחה. (ספר)

נותנים מקום ומעודדים השתתפות בתחרויות אם יש פוסטרים שהתלמידים מכינים במסגרת תחרות, שמים אותם במסדרונות. (צרפ)

בית הספר וכל צוות המורים מאוד מעודדים תלמידים ללמוד רוסית. מי שלומד רוסית מאוד מעריכים אותו בתיכון (רוס)

בית הספר מאוד עוזר ותומך בכל מה שצריך. אני מרגישה שבית הספר רואה בלימודי השפה הגרמנית משהו חשוב. גם בגלל ההיסטוריה עם גרמניה. גם בגלל הקרבה לאוניברסיטת חיפה, וההבנה שהשפה הגרמנית חשובה בכל הנושאים שקשורים להנדסה. וגם בגלל הקשרים הטובים בין גרמניה לישראל. (גרמ)

מורים

רבים מן המרואיינים הם דוברים ילידיים של השפות אותן הם מלמדים, עולים לארץ. שונים מכולם היו מורי הסינית, שחלקם עולים מרוסיה ואחרים ילידי הארץ. חלק מן המשתתפים היו מורים טרם העלייה (של השפה או של מקצועות אחרים), חלקם החלו לעבוד כמורים מתוקף היותם דוברי השפה, ונעשו מורים בהדרגה, ומעטים מאד הוכשרו בארץ כמורי שפה.

אחד ההיבטים המעודדים מבחינת קידום הוראת שפות בגישה רב לשונית היא שמרבית המרואיינים הביעו תמיכה רבה בשיתופי פעולה עם מורים אחרים – בין אם מורי שפות ובין אם מורים של תכנים שונים בתוך בית הספר. עם זאת, רובם ציינו שבפועל זה קורה מעט מאוד, בעיקר בגלל מגבלות של המערכת, ומודעות נמוכה לכך.

יש גם שיתופי פעולה עם מורים למוזיקה ותאטרון. למשל תלמיד שהתכוון לתחרות, והיה צריך להציג קטע תיאטרלי, היה מעולה בכל מה שקשור לצרפתית, אבל לא הצליח להציג את זה טוב. המורה לתאטרון לקח אותו ל-20 דקות, תרגל אותו והסביר בדיוק מה לעשות, וזה עבד כמו פלא. מקרה נוסף, כאשר היה צורך להכין קטע שירה, עבדתי עם התלמידים על החלק שקשור בהבעה והגייה של המילים, ולאחר מכן המורה למוזיקה עזרה להם ממש ללמוד איך שרים נכון את השיר מהבחינה המוזיקלית. (צרפ)

חשוב מאוד לשיתוף פעולה, וכרגע לא עושים מספיק. כולם מאוד עסוקים בהכנת התלמידים לבגרות, ופחות יש להם זמן להתעסק בשיתופי פעולה. ממש צריך לרצות לעשות את השיתוף, על מנת שזה יצא לפועל. (צרפ)

עם המורה להיסטוריה עשו פרויקט ליום השואה. אני מתכננת לעשות פרויקט בשיתוף עם המורים לערבית ולאנגלית סביב יום האהבה – לכתוב מכתב בשפה זרה; פרויקט בשיתוף עם המורה לביולוגיה – על חיות וטבע בדרום אמריקה. (ספר)

יש מקום לשיתופי פעולה. אפשר לעשות שיתוף עם היסטוריה. כל מקצוע שקשור למדינות שונות, אפשר לקשר אותו ללימודי אסיה וסין. אבל צריך באמת לעשות את התוכניות האלו, וצריך רצון מצד המורים לשיתוף פעולה (סינ)

שיתוף פעולה עם מורים למקצועות אחרים פחות נראה לי אפשרי, בעיקר מבחינה טכנית. מכיוון שתלמידים של סינית הם לרוב לא קבוצה גדולה של תלמידים, ויוצא מצב שאין כיתה שלמה עם אותם התלמידים במקצועות אחרים. (סינ)

אני עושה הרבה שיתופי פעולה עם מורים למקצועות אחרים, במיוחד בכל מה שקשור לפרוייקטים בשביל המשלחת. לכל פרויקט למשלחת יש נושא, אם זה משהו שקשור לאומנות, משתפים מורה לאומנות, אם זה משהו שקשור להיסטוריה, אז משתפים מורה להיסטוריה. לפני כמה שנים היה נושא של אורח חיים בריא וספורט, אז עשו שיתוף פעולה עם מורה לספורט, כי אני לא מבינה בספורט. (גרמ)

יש מקום וחשוב לשיתוף פעולה עם מורים למקצועות אחרים. בית הספר שבו אני מלמדת עובד לפי תוכנית הוראה בפרוייקטים, ויש מקום לעשות שיתופי פעולה. למשל שתפנו פעולה עם המורה להיסטוריה - פרויקט שהיה בו צורך לראיונות, והתלמידים של הגרמנית העבירו את הראיונות בגרמנית... בכיתות טכנולוגיה, גם יש מקום להכנסת גרמנית בפרוייקטים. (גרמ)

אני מאוד בעד שיתופי פעולה עם מורים בתחומי תוכן אחרים. מאוד מאמינה באינטרדיסציפלינריות. אבל התלמידים מאוד עסוקים בלימודים. לימודי השפה הם בסוף יום הלימודים, כאשר כל המורים של מקצועות אחרים כבר הלכו הביתה. (איט)

אין שיתוף פעולה עם מורים לשפות אחרות / תכנים אחרים. (ספר)

שת"פ עם מורים בתחומי תוכן אחרים. כל אחד עסוק ומרוכז במקצוע שלו, אין אפשרות לשום שיתופים (גרמ)

באשר לשיתופי פעולה עם מורי שפות:

בעבר עשו פרויקט משותף עם המורה לערבית, בנושא השואה, ויצא יפה ומוצלח. קיימו שיעורים משותפים, תלמידי ערבית ותלמידי צרפתית. תלמידי צרפתית עשו מחקר והציגו על ילדים מאירופה בזמן השואה. תלמידי ערבית עשו מחקר והציגו על ילדים בסוריה. (צרפ)

בעבר ניסיתי לעשות שיתוף פעולה עם המורה לאנגלית וערבית. מצאתי שיר צרפתי שתרגמו אותו גם לאנגלית וגם לערבית, והצעתי לעשות מזה הצגה משותפת, שבה תלמידים שרים את השיר בחלקים, כל חלק בשפה אחרת. אבל זה לא עבד, לא היה שיתוף פעולה והיענות מהמורות. (צרפ)

אני בתור רכות, למשל, אני יושבת עם הרכז לאנגלית. למשל לגבי הערכה ומיומנויות כתיבה. (ספר)

לפני חודש וחצי יזמתי פעילות משותפת עם המורים לערבית. דיברנו על מילים בשפה הספרדית שלהן שורש בערבית תוך לימוד על היסטוריה בקשר למגע בין המוסלמים והספרדים. המורות שמלמדות ערבית לא ידעו שבספרדית יש את אותן המילים. אז היה מאוד מעניין. (ספר)

בבית הספר יש מורים לשפות השונות, אין כל כך שיתוף פעולה מתוכנן, אבל המורים כן נפגשים ודנים בנושאים כמו היבטים שונים של השפה, היבטים לשוניים שונים, ביכולת לרכוש שפה, דרכים ללמד. (סינ)

בהחלט יש מקום לשיתוף פעולה, במיוחד עם השפה האנגלית של תלמידים כבר אמור להיות רקע בשפה הזאת. יש דברים שהרבה יותר קל להסביר על השפה הסינית בלהשוות אותם לאנגלית, מאשר בהשוואה לעברית. (סינ)

בבית הספר היסודי עשו יום תרבות, שמורה מצרפתית, אנגלית וסינית הציגו את הדברים התרבותיים שלהם, והיה מאוד נחמד. (סינ)

אין ממש שיתופי פעולה מבחינת השיעורים, אבל יש מפגשים פדגוגיים של המורים לשפות. (גרמ)

יש ישיבות של רכזות פעמיים בחודש, במהלכן מדברים הרבה על שיטות לימוד. מאוד שונה מהדרך בה אני מלמדת גרמנית. לא מרגישה שיש הרבה מקום לשיתוף פעולה עם מורים לשפות. למשל מורים לאנגלית, מלמדים כיתות מאוד גדולות, מאוד לחוצות עם החומרים, וכל שיתוף לא אפשרי. (גרמ)

מורי השפות בבית הספר בקושר מצויין, אבל אין זמן לעשות שיתופים. לחוצים להספיק את תוכנית הלימודים. (איט)

השנה המורה לאנגלית הציע לפתוח תוכנית לימודי דיפלומטיה, וזה יכול להיות מקום טוב לשיתופי פעולה בין מורים לשפות. (איט)

לבסוף, סוגיית הכשרת המורים היא בלי ספק עקב אכילס של המערכת. כמעט כל אחד מן המרואיינים, גם אלו שהיו מאד שבעי רצון מן המערכת, התייחסו לבעייתיות שקיימת בנוגע להכשרה. בין אם העדר מוחלט (כמו במקרה של אמהרית ורוסית), בין אם מקרים בהם 'מגייסים' דוברי שפה שיהפכו למורים (למשל גרמנית). כמו כן, רובם ככולם הצביעו על הצורך ביותר השתלמויות ובמגע יותר הדוק עם שינויים שחלים בתפיסות ובגישות להוראת שפות.

אני לא קיבלתי שום הכשרה כאן בארץ, אבל סמינריון כן. אני משתתפת כל שנה במשרד החינוך בתל אביב למשך 10 מפגשים ולפעמים יותר. (אמה)

מערכת החינוך מתרצת. קל לה להגיד אין מורים. אני אספר על המורים המקצועיים שהיו מורים מנוסים באתיפיה וגם למדו פה בארץ שיש להם תואר שני ומערכת החינוך לא קלטה אותם היטב. הם עזבו ועכשיו רובם עובדים בכל מיני עבודות ואף בשמירה. זה עצוב מאוד. אם מערכת החינוך הייתה קולטת אותם וצוות בתי ספר היה מקבל אותם הם היו יכולים לעזור בהרבה. (אמה)

אם הייתי מקבל הכשרה היה יכול לעזור ולסייע לי... היה יכול לסייע לנו בהעברת שיעורים בכיתה ואיך מחזיקים כיתה אם היו מביאים לנו להדרכה מורים מנוסים של ישראלים ומרצים אחרים... חשוב לציין המפמ"ר מעביר מדי פעם השתלמות. (אמה)

יש מורים שעוזבים את מערכת החינוך משום שהם לא מקבלים עזרה מהצוות החינוכי. (אמה)

בארץ לא קיבלתי הכשרה לפני שהתחלתי ללמד. (רוס)

אין בכלל השתלמויות למורים. אם המורה רוצה להתקדם ולהשתפר, הוא צריך לעשות את זה בכוחות עצמו ועל חשבונו, וגם אז משרד החינוך לא מכירים בזה, והמורים לא מקבלים קרדיט של השתלמות. אין מסעות השתלמות בחו"ל למורים לשפה הסינית, כמו שיש למורים לשפות אחרות. (סינ)

תלמידים

הסוגיה המרכזית שעלתה בנוגע לתלמידים היא ההטרונגויות של כיתת הלימוד הנובעת במידה רבה מכך שתלמידים מגיעים ללמידת השפה עם רקע מאוד מגוון ורמות שליטה התחלתיות שונות מאוד אלו מאלו. לכך בולטות בעיקר בהקשרי שפות מורשת (כפי שמוכר מאוד בספרות המחקרית והפדגוגית), ויש לכך כמובן השתמעויות באשר לקשיים בתחומי שפה שונים.

כל התלמידים מגיעים ממשפחות של עולים, רוב התלמידים נולדו בישראל. אחוז מאוד קטן של תלמידים הם עולים חדשים. (רוס)

התלמידים שנולדו בארץ מדברים רוסית ברמה מאוד בסיסית, ומערבבים אותה עם השפה העברית. תלמידים עולים, מן הסתם יודעים לכתוב ולקרוא בשפה הרוסית. (רוס)

הדברים שהתלמידים יודעים על ארץ המוצא שלהם הם מועטים מאוד, לכן כל הלמידה היא כמעט מאפס, אין התבססות על ידע קודם. (רוס)

כל התלמידים מגיעים עם רקע מסוים בשפה הרוסית. רמת התלמידים מאוד תלויה במשפחה. אם המשפחה משמרת או התלמידים מדברים רוסית, ואפילו יכולים לקרוא קצת. אם המשפחה לא משמרת, או משפחה מעורבת זה רק אחד ההורים יוצא ברית המועצות, אז הרבה פעמים התלמידים בקושי יודעים 2 מילים בשיעור. רוב התלמידים מגיעים עם דיבור בסיסי, וחלק אולי קצת יודעים אותיות ולקרוא. (רוס)

גם בקרב התלמידים העולים יש רמות שונות, ותלוי מאיפה עלו לישראל. למשל תלמידים שעלו מאוקראינה, שרוסית שם היא לא שפת אם, עושים המון שגיאות כתיב, ובצורת הכתיבה. תלמידים שעלו ממולדובה, לא קוראים ברוסית. תלמידים שמגיעים מרוסיה, גם מגיעים עם ידע טוב בשפה הרוסית, וגם בספרות הרוסית. (רוס)

תלמידים מוצאים, אשר מצליחים לקרוא טקסטי מקור מהספרות הרוסית, נתקלים בהרבה מילים שהם לא מבינים, וזה לגמרי הורס את יכולת הבנת התוכן. (רוס)

התלמידים הם שיש להם רקע חיובי בשפה אמהרית, הם הגיעו מאתיופיה בגיל 7 ודיברו אמהרית ואף יודעים לקרוא ולכתוב. לכן כאן בארץ הם מתחילים ברמה מתקדמת, אלה שהגיעו מתחת לגיל 3 הם לומדים כמתחילים. (אמה)

היו כאלה שדיברו אמהרית וידעו קרוא וכתוב ויש כאלה שידעו בקושי ואף לא יודעים בכלל את השפה אמהרית. תלמידים מתקדמים נגשו לבגרות אחרי שנתיים של למידה בקורס אמהרית. כמורה אני מחלק אותם לפי רמת הידע שלהם ומכין להם מערך שיעור שיתאים לכל קבוצה. אני מפעיל את התלמידים בתוך הכיתה, התלמידים המתקדמים מלמדים את התלמידים המתחילים וזה עוזר מאוד לצמצם את הפער ואת הקושי הטרונגויות. (אמה)

יש בקרב התלמידים הן תלמידים שכבר למדו בארץ המוצא ותלמידים שאין להן רקע על שפה אמהרית. כן זה משפיע במידה מסוימת על כך שאני צריכה למיין אותם לפי רמה ואני צריכה להגיע לכל אחת. אני צריכה להכין מערך שיעור לכמה קבוצות בכיתה ולהגיע אליהן לכל אחת ואחת על מנת לעזור להן במה שהן מתקשות. מחייב אותי שאתן לאלה שלא מתקדמים שעות נוספות ואני צריכה להיות איתן רוב הזמן. (אמה)

לשמחתי במהלך התקופה הארוכה שלימדתי כ-20 תלמידים ישראלים ותיקים למדו את השפה ועשו 5 יחידות. (אמה)

תלמידי חטיבת ביניים, לרוב תלמידים שמגיעים ללימודי הצרפתית מתוך בחירה בין ערבית לצרפתית, אין להם שום רקע בשפה הצרפתית. (צרפ)

תלמידי תיכון מגיעים עם רקע מחטיבות הביניים, אבל הידע הוא מאוד מאוד מינימלי. (צרפ)

היו מקרים אחדים של תלמידים שבאו ממשפחות בהן מדברים צרפתית, אבל לרוב תוך שנה הפער היה מצטמצם. מקרים אילו היו ממש אחדים, לכן לא עלה הצורך לעשות משהו אחרת עבורם בהקשר לרמה השונה שלהם משאר התלמידים בצרפתית, לפעמים אולי ניסו לתת להם הוראה דיפרנציאלית. (צרפ)

התלמידים מגיעים עם אפס ידע בשפה האיטלקית. (איט)

מעט תלמידים יש להם קרובי משפחה באיטליה, והם היו שם בביקורים, או אפילו בקייטנות, ונחשפו יותר לאיטליה, אבל זה לא משהו שהם למדו שפה ממנו. (איט)

בכיתה י' באים תלמידים חדשים לכיתה גרמנית, ואין להם שום רקע בשפה, ויש פער גדול מאוד בין התלמידים שלמדו בכיתה ט'. (גרמ)

רוב התלמידים מגיעים ברמה של אפס ידיעה בשפה הגרמנית. מעט מאוד תלמידים באים ממשפחות בהן אחד ההורים דובר גרמנית. ומעט מאוד תלמידים התחילו קצת ללמוד גרמנית באינטרנט. גם התלמידים שיש להם קצת רקע, הם ברמה כמעט אפסית, וזה לא משפיע על ההטרונגויות בכיתה. (גרמ)

קבוצת התלמידים אשר מגיעים מרקע דובר ספרדית – בדרך כלל מדובר בסבים וסבתות הדוברים ספרדית... אני רואה שההורים כבר שכחו את השפה. (ספר)

בנות שראו טלנובלות לפעמים מגיעות ברמה מאוד חזקה בדיבור. תלמידים שמדברים ספרדית בבית (משפחות של עולים חדשים/וותיקים או דוברי לאדינו, בדרך כלל סבא וסבתא). תלמידים שאוהבים את השפה, את התרבות, חושבים שזה קל [ללמוד ספרדית]. (ספר)

ההטרונגויות מאתגרת מאוד. זה אתגר מאוד גדול בשבילי. יש להם רקע ורמה אחרת. או להם אני צריכה לתת חומרים שונים. הם איתי בכיתה, אבל הם עובדים בחומרים שונים – במיוחד אם אני עושה הבנת הנקרא, או להם אני מחפשת סיפורים יותר קשים. (ספר)

בהקשר להטרונגויות עולים מטבע הדברים קשיים מסוגים שונים – שיח, קריאה, כתיבה, וכד': תלמידים שמגיעים מרקע כלשהו דובר ספרדית, שולטים בדיבור באופן חלקי מאוד, אך חסר להם ידע בכתיבה. (ספר)

נושא מרכזי נוסף נוגע למוטיבציה של התלמידים ללמוד שפות, כפי שמורים מבינים זאת. מתוך הראיונות עולים מגוון סוגי מוטיבציה, עם הבדלים ברורים בין שפות:

רוסית:

רוסית שפת האם: מרגישים שרוסית היא שפת האם שלהם, חייבים לדעת אותה, כל התלמידים באים עם בסיס מסוים בשפה הרוסית, בין אם זה תקשורת בבית, או הסרטים המצוירים שראו בילדות, והשפה הרוסית מעניינת אותם. סיבות משפחתיות: רצון וצורך לתקשורת עם ההורים והסבים בבית ברוסית, יכולים לקבל עזרה במקצוע זה בבית. להרבה מהתלמידים יש קרובי משפחה בארצות המוצא, ורוצים לתקשר איתם, לחץ מהמשפחה ללמוד רוסית. סיבות חברתיות: רוצים לדעת רוסית כי החברים שלהם יודעים, חשים שרוסית היא שפה חיה, במיוחד בישראל, ויש צורך ללמוד ולדעת אותה.

שיקולים אקדמיים: לרוב התלמידים מוציאים ציונים טובים בבגרות, טוב לממוצע שלהם, חלק מרגישים שיהיה להם יותר קל לעשות רוסית 5 יחידות מאשר מקצוע בחירה אחר, כל מי שלומד את השפה הרוסית יש לו פטור מערבית, והרבה מאוד תלמידים מאוד מרוצים מהעניין הזה, היסטוריה ארוכה וטובה של הוראת השפה הרוסית בבית הספר המסוים, התלמידים יודעים שהמורה היא טובה ומעניינת. כמו כן, חלק קטן מהתלמידים אוהבים ספרות, ורוצים להיות מסוגלים לקרוא ספרות רוסית בשפת המקור.

עניין: מרגישים שהשפה הרוסית מעניינת
שונות: רוצים לטייל ברוסיה ולדבר שם ברוסית.

אמהרית:

סיבות משפחתיות: על מנת לדבר עם הורים ומבוגרים. הרצון לדעת מה ההורים אומרים להם באמהרית וליצור שפה משותפת עם הוריהם. הילדים מחפשים שפה שתעזור להם לשוחח עם אימא שלהם ולכן השפה האמהרית היא הפתרון לקושי שהם נתקלים בהם. ככל שהתלמידים מתקדמים בחומר הם מתחילים בשאלות ותשובות והם מתחזקים ברצון ובמוטיבציה לדעת ולהכיר עוד על התרבות ועל הרקע ההיסטורי שלהם.

העצמה: לימוד השפה מחזק זהות. כמו כן, כשהם מתחילים לכתוב ולקרוא זה מחזק ומעצים אותם מבחינת הביטחון והמוטיבציה.

שיקולים אקדמיים: מעלה להם את ממוצע הבגרות (5 יחידות).

צרפתית:

סקרנות ופתיחות לעולם: בחטיבות הביניים, בוחרים בצרפתית כי אולי זה נשמע להם משהו שיותר יפתח אותם לעולם, לעומת הערבית שזה משהו מאוד מקומי. רוצים ללמוד יותר על התרבות הצרפתית.

השפעות חיצוניות: הורים, חברים.

שיקולים אקדמיים: בוחרים כאלה שחשים שהם יכולים להוציא ציונים טובים בבגרות שישפרו את הממוצע, אם המורה עם שם טוב בבית הספר ומצליחה לתת לתלמידים מוטיבציה ללמוד צרפתית, אז יותר תלמידים יבחרו בצרפתית.

אהבת השפה: יש תלמידים שאוהבים מאוד את השפה, אוהבים את איך שהשפה נשמעת; יש תלמידים שאוהבים שפות.

שיקולים משפחתיים: לחלק מהתלמידים יש משפחה בצרפת, ורוצים לדעת לתקשר איתם. יש תלמידים שסבא וסבתא עלו מצרפת, וזה מעניין אותם ללמוד את שפת הסבים שלהם.

ספרדית:

תכניות לעתיד: נסיעה לדרום אמריקה אחרי תיכון/צבא.

חשיפה מוקדמת: נערות שרואות טלנובלות.

שיקולים משפחתיים: יש המחפשים חוט קשר עם המשפחה. יש להם את הרצון הזה ואת המוטיבציה לדבר עם המשפחה – לחזור מבית הספר עם מילים כדי שיוכלו לדבר עם הסבא והסבתא, קשר עם משפחות שדוברות לאדינו מהדור של סבא וסבתא.

היבטים תרבותיים: כדורגל, כיף, היכרות עם שירים פופולריים בספרדית.

שונות: מעט מאוד בוחרים בספרדית רק מתוך רצון ללמוד/לרכוש שפה נוספת – אלה שכן, בחרו בספרדית מתוך תפיסה שזאת שפה פשוטה.

גרמנית:

תכניות לעתיד: רצון ללמוד באוניברסיטה בגרמניה, הבנה שגרמנית נותנת להם יתרון בשוק העבודה, השפה הגרמנית פותחת דלתות לעסקים עם גרמניה. כמו כן היו שצינו כי תלמידים שבאים מרקע סוציאקונומי נמוך, יודעים שזה ייתן להם הרבה אפשרויות במהלך הלימודים (למשל מלגה, חילופי סטודנטים) וגם אחרי הלימודים.

היבטים אטרקטיביים בתכנית: יש תכניות לחילופי תלמידים עם תלמידים מגרמניה, זה מעניין ומושך תלמידים, ככה מכירים חברים חדשים מגרמניה; כל שנה מארגנים משלחת לגרמניה (כבר 10 שנים), וזה מושך תלמידים; האופציה לקבל מלגה, מאוד מושכת תלמידים - מכיוון שמספר הלומדים בישראל הוא מאוד נמוך, והמלגות הן על סמך תחרות, הרבה מאד תלמידים זוכים בלפחות מלגה אחת במהלך שנות הלימוד בתיכון. המלגה היא לנסיעה לגרמנית למשך

שבועיים עם חודש בסבסוד מלא מגרמניה. זה נותן המון מוטיבציה לתלמיד ללמוד גרמנית. מנסיעה כזאת התלמידים לרוב חוזרים דוברי גרמנית שוטפת, ומאוד מרוצים מהנושא.

שיקולים אקדמיים: חלק חשוב במוטיבציה של התלמידים היא המורה, תלמידים מספרים אחד לשני על המורה, ואם יש דעה טובה על המורה, אז באים הרבה תלמידים.

שונות: גרמנית היא יותר מיוחדת מצרפתית או ערבית, שאותן לומדים בכל בתי הספר; מתעניינים בלמוד עוד שפה.

איטלקית:

תכניות לעתיד: חלק מהתלמידים רוצים ללמוד רפואה באיטליה חלק רוצים ללמוד באוניברסיטה באיטליה.

משיכה לתרבות: התעניינות באוכל האיטלקי, אהבת סרטים באיטלקית.

שונות: אהבת השפה. חלק מהתלמידים חושבים שהשפה דומה לספרדית, והם כבר יודעים קצת ספרדית מהטלנובלות.

סינית:

תכניות לעתיד: לרוב ההורים עובדים במשהו שקשור לסין, והם רואים בשפה הסינית משהו שיעזור ויתרום לעתיד של הילדים שלהם.

אהבת שפות: תלמידים שאוהבים שפות, ולרוב הם לומדים עוד שפה זרה או כמה שפות.

היבטים בית ספריים: תלמידים שלומדים במגמה של מידע דיגיטלי, מחויבים ללמוד שפה נוספת חוץ מאנגלית. השפות שמוצעות תיכון זה הן רוסית וסינית, מכיוון שרוב התלמידים יודעים רוסית מהבית, הם בוחרים בשפה הסינית.

שיקולים אקדמיים: באים בגלל ששמעו דברים טובים על המורה.

רקע: תלמידים שמגיעים מערים גדולות ברוסיה, ושם היה ערך רב ללימודי השפה הסינית; יש תלמידים אשר מגיעים ממדינות שונות (רוסיה, אוקראינה, ליטא, גיאורגיה) אשר בהם היה מכון קונפוציוס, והם למדו שם סינית, ובארץ הם פשוט ממשיכים את הלימודים.

סקרנות ומשיכה לתרבות: רצון ללמוד שפה ותרבות שהיא שונה לגמרי ממה שמכירים. יש תלמידים אשר מתעניינים בשפות או בשפה הסינית ספציפית, בעקבות להקה סינית או משהו אחר שמשך את תשומת ליבם מסין; ייחודיות ואקזוטיות של השפה הסינית. נחשפו לשפה היפנית, לא באמת יודעים להבדיל בין הכתב היפני לסיני, אבל זה נראה להם מאוד שונה מאוד מיוחד.

ובזיקה לסוגיית המוטיבציה, לא מעט מן המרואיינים חשים שהתלמידים שבעי רצון:

המגמות הן יחסית מאוד קטנות, כי לא הרבה בוחרים ללמוד צרפתית, וזה עושה את האווירה בכיתה מאוד משפחתית. יש זמן לתת יחס אישי לתלמידים, וזה כיף להם. כמות התלמידים הקטנה מאפשרת לתלמידים להכיר אחד את השני טוב, וזה עושה אווירת לימודים טובה, וגורם לתלמידים להרגיש יותר בנוח. (צרפ)

לרוב התלמידים שבחרים את הצרפתית לבגרות, מרוצים ונהנים מזה, מרגישים שמקבלים משהו שימושי לחיים. (צרפ)

כשיצאתי יום אחד להפסקה תלמידה אחת קראה לי ורצה אלי עם דף ביד ומראה לי תסכל, תסכל - היא אומרת בהתלהבות. ואני מסתכל בדף שהחזיקה בידה והבנתי שאת הדף הזה חלקתי לתלמידים בכיתה. שאלתי אותה מה קרה? ואז היא קוראת בדף בהתלהבות ואני הופתעתי למראה עיני. (אמה)

התלמידים שנשארים במגמה מרוצים, וממש יש להם גאוות יחידה. (סינ)

חלק מהתלמידים נוסעים לסין, ואחר כך מספרים איך היה להם. (סין)

לימודי הסינית מאוד חווייתיים עבורם. (סין)

שביעות רצון גבוהה ושיעור נשירה נמוך. (ספר)

כאשר המורה עושה הכתבה, היא נותנת להם לבדוק את עצמם לבד עם דף של מילות ההכתבה, אשר אותם כתבה המרואיינת מראש ונתנה להם בתום ההכתבה. הם מאוד מתלהבים מהכתב היפה שלה, והרבה הולכים הביתה גם להתאמן לכתוב יפה. (רוס)

התלמידים רוצים ללמוד רוסית, ומוכנים לתת מעצמם. שנה שלמה לא היה מורה לערבית, ותלמידי הערבית היו הולכים הביתה, בזמן שלומדי הרוסית היו נשארים לשעה 7-8 ולומדים רוסית, וכולם היו מגיעים. (רוס)

כאמור, שאלה מרכזית במחקר זה נוגעת לחיבור שבין הוראת שפה לסוגיות של זהות. אלו עלו מטבע הדברים בהקשר לשפות שהן בעליל שפות מורשת: בעיקר רוסית ומעט באמהרית, והתשובות נוגעות גם להקשרי הוראה – אך גם לתפיסות של המורים לגבי האופן בו התלמידים חווים את עצמם ומגדירים את עצמם מבחינה זהותית.

תלמידים שהם עולים חדשים, זה מאוד נעים ומפתיע עבורם שלומדים בישראל את השפה הרוסית. (רוס)

הרבה ממשפחות התלמידים כבר מאבדים את הזהות הרוסית שלהם, והתלמידים מרגישים את עצמם יותר ישראלים. אבל קיים עניין רב בשפה הרוסית, ובכל מה שקשור לרוסיה (ברית המועצות לשעבר). לרוב התלמידים יש קרובי משפחה בברית המועצות לשעבר. (רוס)

רוב התלמידים כאשר שואלים אותם, עונים ששפת האם שלהם עברית ורוסית. יש הרגשה של זהות כפולה. (רוס)

מאוד מתעניינים בשיעורים וחומרי ההוראה, כי כל זה מאוד מקשר אותם לסבים והסבתות שלהם, פחות להורים, כי ההורים הרבה שנים בישראל. (רוס)

מדברים בשיעור על ספרי ילדים, כי כמעט לכל תלמיד הקריאו ספרים ברוסית בילדותו, וקל לתלמידים להתחבר לזה. (רוס)

כל התלמידים מרגישים שרוסית היא שפת האם שלהם, אפילו בלי לדעת לקרוא ולכתוב. (רוס)

אני אומר להם זה שלנו ואז הם מאוד מתגאים ושמים. (אמה)

מה שעוזר לשיעור פורה הוא התלמידות שהן חדשות יחסית ויש להן זיכרונות ועדיין הן מעלות זיכרונות ממה שהן יודעות. לעומת זאת, רוב התלמידים שאני מלמדת נולדו כאן בארץ ואף מתביישים בכלל מה שנוגע לאתיופיה. הם מנסים להתרחק מתרבות אתיופיה. אבל לאט לאט אני מביאה להם חומר שיכול לעזור להם וגם אני מקדישה רוב הזמן בקושי איתם ומחזקת את הקשר. אז הם נפתחים ומתחילים להבין שהתרבות וההיסטוריה הם חלק בלתי נפרד ממנם. אז מתמידים בשיעור ובשאלות, מתחילים ליצור קשר עם הורים ומבוגרים בשפה האמהרית ורואים כמה זה חשוב. אז אני מביאה אותם מהרגשה של 'מה יצא לי מזה' ל'זה חלק מהזהות שלי ומאוד חשוב שאני אדע עוד יותר', וכך מתקדמים. (אמה)

זה משמח אותי לראות את התלמידים שהם משלבים תרבות מוצא ותרבות קולטת. (אמה)

אני מכון אותם בדרך הלמידה שקודם יאהבו את עצמם ואת מוצאם. (אמה)

ההוראה שלי נוגעת בהם, לכן הם מבטאים את עצמם, הן בניהול שיחה עם המבוגרים והן מעמיקים יותר בהבנה על תרבות המוצא. (אמה)

בשביל לחזק את הרקע שלהם אני נותן להם מטלה על העלייה של ההורים בקצרה, ותוך כדי הם לומדים דקדוק ומעשירים את השפה שלהם. עוד מטלות שאני נותן להם הן על שונה ודומה בין עולים וותיקים. אנחנו מדברים בכיתה ורואים את העניין מכל הזווית. (אמה)

סוגיות הוראה

מעבר להערות כלליות על תכנית הלימודים – מורים רבים התייחסו למגוון ההיבטים שיש ללמד במסגרת הוראת השפות. התייחסות להיבטים תקשורתיים, קריאה וכתביה, דקדוק. הנושא משיק כמובן גם לעניין ההטרוגניות, ולצורך ללמד בקבוצות. סוגיה מרכזית שחזרה על עצמה ברוב השפות הייתה מיעוטם של חומרי למידה מגוונים ועדכניים,

השענות על חומרים מארצות אחרות, ובעיקר התייחסות לצורך לפתח לבד. כמו כן, יש התייחסויות שונות לתכנים עצמם.

לא מקבלים חומרים ממשד החינוך. אין ספרים להוראת ספרדית לדוברי עברית. מייבאים מחו"ל. אני אוספת חומרים (כולל הרבה משחקים) מאתרי אינטרנט שונים. בנוסף, מפתחת בעצמי. (ספר)

בהתייחסות לחומרים שמקבלים ממשד החינוך, לדעתי צריך לשנות: בתוכנית הלימודים יש ייצוג יתר של סופרים ארגנטינאים – מה שמוביל לשיעורים על ארגנטינה יותר מאשר על מדינות אחרות. (ספר)

אין חומרי לימוד מוכנים שניתן ללמד איתם איטלקית. אם אני פונה בבקשה לחומרים, שולחים אותי לאתר של משרד החינוך, ושם אין ממש חומרים שיכולים לעזור. (איט)

יש ספר אחד, שהוא מהמכון לתרבות איטליה, הוא מאוד ישן ואין חובה להשתמש בו, ובפועל אף מורה לא משתמש בו. (איט)

כל החומרים מסביב... הכל נעשה באופן עצמאי. (איט)
ספר גרמנית למתחילים הוא לא רלוונטי להוראה בכיתה ט', מכיוון שאו בכיתה י' יש צורך שוב ללמד את אותו הספר לתלמידים החדשים, והתלמידים שהיו בט' כבר למדו אותו, וזה יוצר בעיה. (גרמ)

משתמשת הרבה במשחקים שבניתי לבד במשך השנים, דרך מאוד טובה ללמד דברים ולחזק את החומר שלמדו. (גרמ)

מכיוון שעובדים לפי תוכנית מגרמניה, כל חומרי הלימודים מסופקים על ידי גרמניה. יש גם ספר וגם חוברת עבודה לכל תלמיד. חומרי הלימודים הם מאוד טובים. (גרמ)

אני מחפש באינטרנט ומביא מאתיופיה ספרים שיכולים לשמש כחומרי לימוד. מקטעים בתוך הספר אני מצלם ומחלק להם כך הם משלמים את החומר. כל הזמן אני מחפש חומרים מעניינים וקשורים לחומר הלימוד. כך אני מצמצם את פער חומרי הלימוד. (אמה)

יש ספר שמוכן מראש. אבל הספר הוא ישן ולא עדכני. אני מחפשת באינטרנט חומר שיכול לעזור לתלמידים וכך אני מעלה את המוטיבציה של התלמידים. אם הייתי מתמקדת אך ורק בשפה זה היה מקשה בהליך הלימוד. לכן אני מביא חומרים מחוץ לספר שכבר קיים על ידי משרד החינוך. (אמה)

כמובן שתמיד גם מפתחים חומרים חדשים. מחפשים חומרים אותנטיים ומתאימים אותם לתלמידים. (צרפ)

לא לחוצים לקבל חומרים ממשד החינוך. יש המון חומרים באינטרנט. (צרפ)

בניתי את כל החומרים לבד, וכך עושים גם מורים אחרים לסינית. (סינ)

יש ספרים מסינית שאני סורקת ומעלה לתלמידים שלי... הכל ביוזמתי. אני מוצאת ובוחרת מה יהיו החומרים. (סינ)

עד שנה שעברה לא היו בכלל ספרים שתואמים את תכנית הלימודים. יש עכשיו סדרה של ספרונים עם טקסטים לבגרות, אבל היא לא ממש טובה, וחסרים בה דברים. (סינ)

אין שום חומרים שימושיים שהם נגישים למורים לסינית. יש תיקייה בג'מייל שהמורים חולקים שם חומרים. אבל אין כמו למורים לאנגלית או ערבים, שיש להם המון חומרים מוכנים, שלכל מורה יש גישה אליהם. (סינ)

יש אפליקציה שנקראת 'פשוט סינית', מאז שהכניסו אותה זה מאוד עוזר להוראה, ותורם למורה לקדם אותם בשפה. (סינ)

במסגרת הלימודים רובם ככולם של המרואיינים התייחסו לשילוב תרבות במסגרת ההוראה, במובנים שונים של המושג (ספרות, היסטוריה, מוסיקה, אקטואליה, אוכל), ולעתים גם לפרגמטיקה של השפה.

ברגע שמדברים על נושאים שקשורים לאוכל, העיניים של התלמידים נדלקות, וכולם בכיף דנים על המאכלים הרוסית שמבשלים אצלם בבית, כי תרבות האוכל לא נעלמת לשום מקום. (רוס)

יש מקום חשוב מאוד לתרבות הרוסית בהוראה. אי אפשר ללמד את השפה הרוסית בלי הקשר תרבותי, כי הרבה דברים בשפה בנויים על התרבות, למשל ביטויים. (רוס)

בתוך ההוראה יש הרבה סוגיות של תרבות, למשל איך פונים לאנשים שהם יותר מבוגרים ממך, או אנשים שאתה לא מכיר. (רוס)

הוראת הרוסית לא יכולה להיות מנותקת מנושאים תרבותיים והיסטוריים. למשל כאשר קוראים משהו שהוא מהמאה ה-19, אז חייבים לתת רקע תרבותי לאותה התקופה, אחרת התלמידים פשוט לא מבינים במה מדובר. (רוס)

במהלך ההוראה יש הרבה הקשרים לתרבות. עושים השוואה בין חגים שחוגגים בישראל לחגים שחוגגו בברית המועצות. מדברים על החגים שעדיין חוגגים בבית, ואיזה חגים בכלל יודעים התלמידים. מנהגים רוסים. כל התלמידים חוגגים נובי גוד, אז מדברים הרבה על הנושא לפני החג. יום הניצחון, כולם שמעו ומכירים. מדברים על האוכל הרוסי, לכל התלמידים יש מה להגיד בנושא. (רוס)

אם הטקסט לקוח מהספרות הרוסית, אז מדברים גם על שם המחבר, וזה מחבר בין שפה, תרבות, היסטוריה וספרות. (רוס)

מדברים ומלמדים על היסטוריה של ברית המועצות (בדגש על ברית המועצות, כי כל ההיסטוריה ורוב התרבות היו לפני הפירוק), מדברים על היסטוריה בין ישראל לרוסיה, למשל עניין האוכל, או סופרים ישראלים עם שורשים במרית המועצות. (רוס)

יש קצת מקום לתרבות, מכיוון שבכל מקרה אי אפשר להבדיל את השפה מהתרבות, התלמידים חייבים לדעת על העם שמדבר את השפה הזאת, חייבים להבין מה הקונטקסט שלה. (צרפ)

בכיתות גבוהות יותר, יש יותר מקום לתרבות ואפילו מגיעים קצת לנושאים מהספרות הצרפתית. (צרפ)
תרבות מתקשרת בכל הנושאים שמלמדים, כי השפה הצרפתית נושאת בתוכה תרבות. למשל אם עושים בכיתה ארוחת בוקר צרפתית, מביאים גבינות צרפתיות ובגט, ואז לומדים את ההיסטוריה של כל גבינה, איפה מכינים אותה וכו'. זה מאוד מתחבר לתרבות הצרפתית. (צרפ)

המטרה המרכזית בהוראת השפה הספרדית היא ללמד את השפה דרך התרבות ההיספנו-אמריקנית. זאת שפה שמדוברת ביותר מ-30 מדינות בעולם. כל ההון התרבותי של כל אחת מהמדינות האלה נותן לנו מידע ואפשרות להכיר את העולם בצורה אחרת. השפה היא כלי כדי להגיע לתרבות הלטינית. מתייחסת להוראה דרך ספרות, מוסיקה, אוכל – באמצעות פעילויות שקשורות לתרבות. (ספר)

בנוסף להוראת תרבות דרך הספרות, אני מלמדת תרבות דרך תוכנית pen pals עם בית ספר בארגנטינה. (ספר)

בהתייחסות להוראת התרבות, מלמדת על היסטוריה... מי שלומד ספרדית צריך להבין קצת את ההיסטוריה. איך הגיעה הספרדית ליבשת אמריקה, למשל. איך היה הכיבוש של הספרדים באמריקה. אחר כך הם צריכים להבין שכשנכנסה השפה ליבשת, כבר היו אנשים שהיו כמו אינדיאנים, כאלה שבטים, קבוצות של אינדיאנים. הספרדית פלוס התרבות המקומית התחילה להתערב והתחילה לקבל כל מיני מנהגים שונים. אז זו אותה שפה, אבל בכל מדינה את יכולה לראות את ההבדל – בשפה, במבטא. יש מילים שמאוד מקומיות שיכולה להיות אותה מילה שבמקסיקו יש משמעות אחת ובארגנטינה משמעות אחרת באותה מילה. (ספר)

אני מלמדת ספרות למשל, שזה מוביל אותנו לתרבות. למשל אם קוראים ספרות אחת מסוימת, מספרים על הקונטקסט שלה. אני פותחת את המפה ואיפה זה? ומה קרה? למה יש פה סירה? אה, כי מדובר על קובה וקובה זה ככה. הספרות מאוד מובילה אותנו לדבר על האפריקאים שנכנסו לקובה או שיש בברזיל ועל כל מיני דברים שרק קורים שמה ולהרחיב. כי גם צריך לדעת על הסופרים, גם על המדינות, למשל גם אני עושה על תאריכים מסוימים שקשורים להיסטוריה של ארגנטינה או של ספרד, חגים, קרנבל. אני מביאה כל הזמן דברים שקשורים לתרבות... טאפאס, מה אוכלים, מה שותים. וככה מתגלגל לפעמים לעוד דברים וזה הופך לשיעור תרבותי לגמרי ולפעמים נשאר ככה. (ספר)

אני מביא להם דוגמאות על ההיסטוריה שלנו והתרבות שלנו. התרבות שלנו לא מביישת אלא צריכים להיות גאים בה. (אמה)

מאוד חשוב בכל שיעור לדבר על תרבות המוצא והתרבות שמצאנו כאן בארץ ומה השונה והדומה. (אמה)

במערך השיעור אני משלב פתגמים באמהרית. (אמה)

מעבר לדקדוק וספרות, מטרת הלמידה באמהרית היא להקדיש בשיעור על התרבות ומנהגים, אני משלבת את התרבות בשיעור ומלמדת אותם סוגי מאכל, לבוש, חגים, תהליך נישואין וכו'. (אמה)

לומדים איך לפנות לאנשים באיטלקית, למשל דיבור בגוף שלישי. בארץ לא קיים דבר כזה, לכן יש צורך להסביר לתלמידים איך זה עובד מבחינת הדיבור ומה הרקע התרבותי בזה. (איט)

לומדים על תרבות האוכל באיטליה, שכל המשפחה יושבת ביחד סביב השולחן, בשעות מסוימות שמועדות לאוכל, ולא אוכלים כל אחד מתי שבא לו. (איט)

שפת הגוף של האיטלקים דומה לזאת של הישראלים, עושים השוואות. (איט)

יש הרבה מקום לתרבות בהוראה, כי התרבות היא בכל מקום, בשיירים שמלמדים, טקסטים איטלקיים. (איט)

יש מקום לתרבות, כי בטקסטים מגרמניה, יש הרבה נושאים שקשורים לתרבות, ואי אפשר לא להסביר וללמד אותם. תרבות גם תלויה בנושאים שלומדים, אם לומדים על ערים בגרמניה, ברלין למשל, אז אנחנו מדברים על נושאים תיירותיים ועל מקומות היסטוריים שצריך לבקר בהם. (גרמ)

אם מקרינים סרט גרמני, אנחנו הולכים לראות אותו ביחד. או אם יש הרצאה על גרמניה במהלך השנה באוניברסיטת תל אביב, הולכים עם התלמידים. (גרמ)

יש עיתונים בגרמנית ברמת מתחילים, קוראים ביחד עם התלמידים בשיעור. (גרמ)

מכיוון שאני עצמי גרמניה, ושונה בנוף הישראלי, מרגישה שאני נכנסת לכיתה כחלק מהתרבות. (גרמ)

מעט מורים תארו כיצד הם מתייחסים לשפות אחרות (שהתלמידים יודעים ו/או לומדים) במסגרת הוראתם.

אני מלמדת גם שיעור רב תרבותיות בכיתה י', ושם משלבת תכנים באיטלקית. (איט)

אני מבקש שיספרו לי מה שהם למדו בשיעור אנגלית. (אמה)

לפני השיעור צריך להתכונן היטב ולהעביר את השיעור במילים ברורות וגם משלב את השפה העברית כדי ליצור הבנה על החומר. (אמה)

אני גורם להם שיראו בשפה האמהרית כשפה עשירה ואני מביא להם את השפה האנגלית והעברית ומשווה לאמהרית וכך הם מגלים ששפה אמהרית אכן עשירה ורחבה. (אמה)
יש דברים שהרבה יותר קל להסביר על השפה הסינית בלשונויות אותם לאנגלית, מאשר בהשוואה לעברית. (סינ)

תלמידים שמגיעים ללמוד סינית, ישר מתחילים להשוות אותה לשפות אחרות כמו אנגלית, עברית וערבית, וסינית לגמרי שונה מהשפות האלו, גם בדקדוק, גם בכתב, ובחשיבה בכלל. (סינ)

אתגרים ייחודיים לשפות השונות

כאמור, מעבר לאמור לעיל, סוגיות רבות שעלו במהלך הראיונות נראות כאתגרים ספציפיים, הייחודיים לכל שפה ושפה. אלו יפורטו להלן תוך שילוב תובנות מרכזיות הנוגות לאתגרים ייחודיים ולהמלצות לעתיד של המורים בנוגע להוראת השפות שהם מלמדים.

רוסית

בלי ספק, השפה הרוסית היא ייחודית באשר למקומה במערכת החינוך. היא שפת מורשת, שפה חשובה מאד לקהילת דובריה, הקהילה חזקה ומקדמת את השפה, וככלל, ישנה תמיכה הורית חזקה, מה שמקדם את הרצון ללמוד את השפה, ומהווה סיוע אקטיבי לתלמידים.

ככלל, מרבית המרואיינים הגיעו לישראל כבר כמורים לרוסית, ברובם עם הרבה שנות נסיון בהוראה. נציין כי שיעור גבוה של המורים מתקרבים לגיל פרישה (חלקם כבר עברו אותו), מה שמחייב את המערכת כמובן למצוא מורים נוספים.

ככלל, הרושם הכללי מן הראיונות היה שהוראת הרוסית משביעת רצון, והיו רבים שדברו טובות על התכנית, על בחינת הבגרות ועל חומרי הלמידה. יחד עם זאת, עלו גם הרבה אתגרים מאד לא פשוטים, הכוללים מיעוט ו/או אי רלוונטיות של חומרי ההוראה, הטרוגניות גדולה בכיתה, וסימן שאלה לגבי הצורך ללמד רוסית לתלמידים שהם למעשה כבר ישראלים. נראה כי הרבה מאד תלוי בכוחה של המפמ"רית – שמצליחה לשמר את מקומה של השפה בתוך המערכת.

הערה חשובה שעלתה לא מעט היא חשש שבתוך דור הרוסית תעלם בישראל, ולכן גם הוראתה. כמו כן, יש לשים לב לכך שהערבית באה על חשבון הרוסית במקרים רבים, והתלמידים יוצאים קרחים מכאן ומכאן, וחבל.

להלן עיקר ההמלצות שהעלו מורים לרוסית:

- לעבוד על שוויון במעמדן של כל השפות במשרד החינוך.
- שילוב לימודי השפה הרוסית בתוך המערכת, בכדי לקדם את התלמידים ולהעלות את מספר התלמידים שיבחרו ללמוד רוסית.
- הקצאת יותר שעות שבועיות לשפה הרוסית (אם כן זה גם עלול להפחיד את התלמידים, כי הם גם כך מאוד עמוסים בלימודים).
- מתן תקציב גבוה יותר להוראת השפה הרוסית.
- הגבלת מספר התלמידים בכל קבוצת לימוד; כיתות קטנות יותר יאפשרו לימוד יותר אפקטיבי.
- ניסוח כללים מאוד ברורים מבחינת הנהלת בית הספר בכל מה שקשור להוראת השפה הרוסית; למשל, אם על פי התוכנית מגיעות 5 שעות להוראת הרוסית, שלא תהיה להנהלה אפשרות לקצץ זאת ל-3 שעות.
- לעשות יותר חיבורים בין חומרי הלימוד בספרות שהתלמידים לומדים בעברית, לבין שיעורי רוסית. יכול מאוד להקל בעיקר על תלמידים עולים.
- הפחתת הטורגניות; יצירת קבוצות נפרדות על פי רמות התחלה, כולל כאלו שרוצים להתחיל מאפס, וכולל תלמידים שאין להם שום רקע או קשר לרוסיה או רוסית, אלא הם פשוט רוצים ללמוד את השפה הרוסית.
- יצירת כיתות קטנות יותר, מקסימום של 20 תלמידים בכיתה.
- הורדה בעומס הבגרות. כרגע יש הרבה מאוד מטלות.
- להקל את בחינת הבגרות ולהתאימה לכך שרוסית עבור התלמידים היא יותר שפה זרה מאשר שפת אם.
- יש צורך בספרים או חוברות עבודה יותר מעניינות לתלמידים, שיהיו שייכים לכל תלמיד. אפשר להשתמש בדפי עבודה ובחומרים מהאינטרנט, אבל זה לא מתקבל באותה הרצינות כמו ספר או חוברת אישית.
- לעניין ספרי הלימוד, חשוב שהספרים יכילו הרבה טקסטים וסיפורים שמתאימים להוראת הרוסית בישראל, גם מבחינת הרמה וגם מבחינת התכנים.
- הכנסת יותר אירועים לכלל בית הספר הקשורים לתרבות הרוסית. למשל, לחגוג את חג הנובי גוד או את יום הניצחון על גרמניה הנאצית, או לפחות לציין ימים אלה ברמה הבית ספרית. עשוי לעזור לפתוח לכל התלמידים בבית הספר את העיניים בכל מה שקשור לרוסית ולתרבות הרוסית.
- יש צורך ביותר מורים לשפה הרוסית במערכת.
- ליצור משלחות של תלמידים לרוסיה; מאפשר תקשורת של תלמידים עם בני גילם, ועשוי מאוד לשפר את הרוסית של התלמידים.
- אירוח של תלמידים מרוסיה בישראל גם כן נותן אופציה טובה לשיפור התקשורת בשפה.
- לשלב ביקורים בתיאטרון בשפה הרוסית, כחלק מתוכנית הלימודים.
- ההשתלמויות בישראל טובות, אך היה מאוד מסייע אילו היו מביאים מורים מרוסיה שיעבירו השתלמויות.

אמהרית

גם אמהרית היא שפת מורשת במובן זה שהיא מהווה את שפת הבית (או שפת ההורים) של רובם ככולם של אלו הלומדים אמהרית בבית הספר. המורים רואים את השפה כיכולה לסייע לבני הנוער. בשונה מהקשרי שפות אחרות, כאן בלטה ההתייחסות גם לרקע ולמשפחות של התלמידים: רקע מוחלש, ולעניין השעות המאוחרות בהם מוצעת השפה בבית הספר – התווסף גם עניין הרעב. כמו כן, המורה כמודל – לא עלה באף הקשר אחר בעוד שכאן עלה שהתלמידים רואים במורים יוצאי אתיופיה כמודל לחיקוי וגאווה. ובדומה לכך, גם תחושות גאווה וסיפוק עלו כמשיקים ללמידת השפה ולחיבור למורשת: "בבית ספר בו אמהרית ניתנת כמקצוע, התלמידים שלומדים ומבינים את חשיבות השפה, ואפילו מתגאים על כך שיש להם תרבות ושפה חשובה משלהם."

בנוסף, רק בהקשר להוראת אמהרית עלו התייחסויות הנוגעות לסוגיית הגזענות: בגלל שהם שומעים בתקשורת הרבה דברים שלילים הם מושפעים מאוד. אני כמורה מכין מערך שיעור מתאים לנושא הזה ודנים על זה בכיתה. אני

מלמד אותם גזענות... זה לא הכל... תלמידה אחת קיבלה ציון נמוך, שאלתי אותה למה קיבלה ציון נמוך? היא ענתה לי המורה הגזענית הזאת נתנה לי בכוונה. כאן אני מביא אותה לשיחה ואומר לה למה היא משתמשת במילה הזאת.

כמו כן, הייתה הרבה התייחסות בדברי המרואיינים להבדלים ביחס למורים בארץ לעומת אתיופיה: מערכת הלימודית באתיופיה כמובן שונה מכאן בארץ. באתיופיה התלמידים הם בעלי משמעת ונותנים כבוד למורים ולעומת זה בארץ זה הפוך; באתיופיה יש כבוד למורים, יש משמעת לתלמידים, כשלימדתי באתיופיה התלמידים לא היו מתחצפים כמו התלמידים מתחצפים כאן בארץ. באתיופיה התלמידים לא מרימים ראש לכיוון מורה אלא אם כן לשאלות או אם המורה מבקש מהתלמיד משהו. בארץ אין כבוד ואין משמעת; כאן בארץ התנהגות ומשמעת של התלמידים לא קל יש תלמידים שמתחצפים כלפי המורה. את זה לא חוויתי כשלימדתי באתיופיה. כל דבר קטן ומצטבר בהמשך והופך להיות קשים.

בהמשך למוטיבציות ללמוד אמהרית כדרך להתקרב למשפחה, אכן עלה רבות שהדבר מקרב את התלמידים להורים ולמשפחה המורחבת, ההורים והסבים הופכים למקור מידע, ובכך מביא להעצמת ההורים עצמם. זהו מימד ייחודי לשפה זו:

יש ילדים ששואלים את ההורים ומקבלים תשובה לשאלה.

התלמידים חוזרים הביתה מספרים להורים וההורים מתקשרים אלי בשביל להודות לי וגם להזמין אותי לבית שלהם כדי שאספר להם מה אני מלמד את ילדיהם.

השפה האמהרית שלומדים אותה בבית הספר מכוונת במידה רבה ליצירת תקשורת עם הורים ובכלל עם המבוגרים. למשל שיעורי בית שהם מקבלים ועושים בבית - זה מעודד אותם לשאול את ההורים על מה שלא מבינים. תאר לעצמך, מה זה אומר ומה זה יוצר.

אני משוכנע ומאמין ששפה אמהרית היא יכולה לשמש כגשר לבני נוער.

הלמידה מאד מכוונת לתקשורת עם המשפחה והמבוגרים. התלמידים מדברים עם ההורים שלהם וזה יוצר תקשורת טובה בין הורים ומבוגרים ולבין התלמידות. ההורים מדי פעם מגיעים לבית ספר אבל לא בצורה פורמלית ללמוד. יש הורים שמעוניינים שאלמד אותם את השפה האמהרית.

בגלל חוסר לימוד בשפה אמהרית יש ניתוק בין הורים וילדים ואם משרד החינוך ייתן חשיבות לשפה האמהרית לא רק בבית הספר אלא גם באוניברסיטאות זה ייתן מענה לצעירים ויתקן את הפער שנוצר בין הורים לילדים.

ולסיום, מעבר למידת השפה עצמה, שיעורי האמהרית ממונפים להגברת מוטיבציה ללימודים בכלל. למשוך את התלמידים למעלה:

הם שואלים אותי שאלות עתידיות ואני מביא להם ספרים באמהרית ולוקח אותם לסיור באוניברסיטאות על מנת לגרום להם לחלום שיום אחד גם הם יכולים לבוא וללמוד בו.

המלצות מרכזיות שהעלו מורים לאמהרית:

- ענייני העסקה: צורך בקבלת מורים נוספים, בעיקר אלו שקבלו הכשרת הוראה באתיופיה, ודאגה לקליטתם בבתי הספר. לא להעסיק מישהו רק בגלל שהוא יודע קרוא וכתוב בשפה אמהרית כמורה. העמקת ההכשרה לאנשים שהגיעו מאתיופיה וקליטתם כראוי במערכת.
- חשוב להכשיר מורים צעירים כדי שימשיכו את הדור הבא.
- התחלת ההוראה בשלבים מוקדמים יותר, בבית ספר היסודי. יהפוך את הלמידה להרבה יותר משמעותית.
- הטמעת האמהרית במערכת החינוך באופן רחב הרבה יותר, לא רק ליוצאי אתיופיה.
- באשר לחומרי למידה: שיפור, עדכון והוספה של חומרי למידה מעבר למה שיש עכשיו במערכת.
- חיזוק נושאי הזהות במסגרת הוראת השפה.
- העצמת הורים, שיתוף פעולה הדוק יותר עם ההורים, העברת סמכויות, ההורים כאחראים יותר ללמידה, כל אלו יוכלו להביא להצלחה ולהישגים גבוהים ועיצוב זהות עצמית של בני נוער

- תקווה שהמחקר הנוכחי יהיה שימושי ולא יישאר בתוך המגירה!

ספרדית

ספרדית נלמדת בישראל כשפה זרה, הגם שלא מעט מהלומדים אותה באים מרקע דובר ספרדית. מתוך הראיונות עלה כי במסגרת ההוראה אין כמעט כל שילוב של המשפחה או הקהילה הדוברת ספרדית, למעט דוגמא אחת שעלתה בה המורה לקחה את התלמידים לבית אבות באזור שבו מתגוררים דוברי ספרדית (ילידי טורקיה, דרום אמריקה). במסגרת הביקור עשו פעילויות שמערבות שיח אך לא נערכו פעילויות דומות יחד עם משפחותיהם של התלמידים.

להלן מספר המלצות שעלו:

- הוספת שעות במערכת - לפחות עוד שעה אחת ביום.
- הקטנת הכיתות.
- הוראת הספרדית גם בבתי ספר יסודיים.

צרפתית

גם צרפתית נלמדת בישראל כשפה זרה, הגם שמהווה שפת מורשת לאוכלוסייה לא קטנה. בניגוד למרבית השפות הנדונות כאן, להוראת הצרפתית מסורת ארוכה מאד בישראל, והדבר משתקף גם בפחות בעייתיות בכל הנוגע להכשרת מורים, השתלמויות, תכנית הלימודים וגם חומרי הלימוד. באשר לאלו, צוין כי לאחרונה יש גם גישה לאמצעים דיגיטליים, והדבר מאד מסייע ללמידה. בנוסף, בדומה לנעשה בעוד מספר שפות אחרות, עלו התייחסויות מאד חיוביות לשיתופי פעולה עם השגרירות, כגון מחנה צרפתית המאורגן בצוותא, או דוגמאות לפרויקטים ייחודיים אחרים כמו תחרויות שירה או אירועי בישול.

המלצות:

- יותר סדר מערכתי והגדרת מטרות להוראת השפה הצרפתית; האם רוצים את הצרפתית רק כמקצוע שמלמדים בחטיבות ותיכונים, או שבאמת רוצים להביא את התלמידים לרמות גבוהות של ידיעת השפה הצרפתית.
- העלאת האטרקטיביות של לימודי השפה כגון קבלת תעודה בינלאומית על ידע השפה בסוף הלימודים.
- חשיבות השפות צריכה להיות מובנית במערכת; הוספת שפות חובה במערכת החינוך.
- הקטנת כיתות הלימוד.
- הורדת חומרי כתיבה ודקדוק, והשמת יותר דגש על עניין הדיבור; בסופו של דבר זה מה שחשוב ורלוונטי לתלמידים; יותר הוראה ובחינה בעל פה. כרגע המצב הוא שהתלמידים לא רגילים לשמוע רצף של שפה זרה בשיעור.
- פתיחת מעפדות לשפה - מסייע מאד ללמוד את השפה, ואיך מבטאים נכון את המילים.

גרמנית

השפה הגרמנית מוצעת באופן יחסי במעט בתי ספר, ומדובר בצוות מורים לא גדול. יחד עם זאת, קיימת השקעה כספית מגורמים שונים, יש קשרים ענפים עם השגרירות, יש משלחות שנוסעות לגרמניה ומגיעות משם, ומלגות המוצעות לתלמידים. כל אלו נותנים חיות להוראת המקצוע. מאד בלט מגוון של שיתופי פעולה בין הוראת הגרמנים לבין עם מקצועות אחרים - דווקא לא כל כך עם מורי שפות אחרות, אבל חיבורים יפים ויצירתיים, שמאד תואמים את התפיסה של המדיניות הרב לשונית המתגבשת. ככלל, לא מדובר בשפת מורשת אלא בשפה המושכת לומדים מסיבות שונות. חלק לא מבוטל מן המורים אינם מורים מקצועיים לגרמנית. לעתים קרובות מדובר במורים שהם דוברי גרמנית, ועקב כך נעשו מורי השפה.

להלן עיקרי ההמלצות:

- הרעיון של כיתות אזוריות מתאים מאוד, ויש לקדמו.
- הכשרה או יותר השתלמויות אולי היו יכולים לסייע. בפועל נראה כי אין אפשרות לעשות זאת מכיוון שכמות המורים מאוד קטנה, אך כדאי למצוא לכך פתרונות.
- הקדמת שעות ההוראה, והקפדה על אי ביטול השיעור.
- התחלה יותר מוקדמת - בכיתה ז', כמו צרפתית, כי אז הלמידה היא הרבה יותר מהנה, והתלמידים כבר מגיעים עם רקע ויודעים מה זה גרמנית. כך קל להם יותר לבחור או לא לבחור את הגרמנית כמגמה.
- יש לשנות את צורת בחירת המגמות – מתן נותנת אפשרות של 'טעימה' למשך 3 שבועות בכיתה ט', ואז להחליט האם ממשיכים כמגמה או לא. לחלופין, הגבלת המעבר למגמה בתחילת כיתה י', ולא במחצית השנייה של השנה.
- הוספת מורים למערכת.

איטלקית

שפה מאוד מצומצמת במערכת, וככלל ממש לא נלמדת כשפת מורשת.

המלצות עיקריות:

- קידום משלחות תלמידים לאיטליה - יכול לתרום מאוד ללימוד השפה והעלאת המוטיבציה. הרבה מהתלמידים מוכנים לשלם את המשלחת מכספם, זה אפילו לא חייב להיות במימון הממשלה.
- הסדרת סתירות בין מה שנאמר למורים ללמד לבין מה שכתוב בתכנית הלימודים שצריך ללמד.
- מתן מרכזיות רב יותר להוראת השפה התקשורתית, המדוברת.
- יצירת פלטפורמה טובה לשיתוף חומרים.
- פתיחת כיתות לימוד לתלמידים דוברי איטלקית.
- פרסום וקידום השפה, העלאת הביקוש, יותר תמיכה מהאוניברסיטאות, מהשגרירות, מהמכון לתרבות.
- קיום מפגשים של תלמידים מערים אחרות שגם לומדים איטלקית.
- תכנית לחילופי סטודנטים.
- שינוי החשיבה של משרד החינוך בכל הנוגע לשפות. שפות חשובות לא פחות ממקצועות ריאליים!

סינית

הסינית היא מקצוע יחסית חדש בישראל. ככזה עלו בבירור הרבה הערות בנוגע להיבטים של העדר ארגון, העדר תמיכה מספקת, בלבול וכד' - ישנה התארגנות בין המורים עצמם, אך חסרה התארגנות יותר פורמלית. סינית נלמדת כשפה זרה, ובניגוד לשאר השפות, רובם ככולם של המורים הם לא ילידיים, שלמדו בעצמם סינית כשפה זרה ורובם לא קבלו הכשרה סדורה להוראת השפה בישראל. היבט ייחודי נוסף הוא שהסינית היא שפה קשה, נתפסת כקשה, וככלל, מושכת תלמידים מאוד חזקים יחסית – בכלל, ובשפות אחרות בפרט.

עיקרי ההמלצות שעלו:

- תמיכה וליווי הדוקים יותר מצד המשרד, יותר הדרכה, יותר השתלמויות (כולל אפשרות להשתלמויות אונליין).
- אלו צריכים לכלול גם ליווי/תחזוק שפתי (למידת סינית על ידי מומחים, השתלמויות מקצועיות לסין).
- מסרים בהירים והאחדה רבה יותר באשר למטרות הלמידה, בדומה לאנגלית למשל. "למשל, בתיכון אחד המורה יכול ללמד על נושא האוכל בגישה מאוד מאוד טקסטואלית, שבסוף הנושא התלמידים יכולים לקרוא מצוין תפריט במסעדה, אבל לא יכולים להגיד או להסביר שום מילה על מה הם רוצים להזמין. ומצד שני, המורה אחרת יכולה ללמד מאוד בגישה התקשורתית, והתלמידים אולי פחות יבינו את הכתוב בתפריט, אבל יהיה להם קל לתקשר עם המלצר ולהזמין את המנות. אז יוצא שישתי הקבוצות למדו על אוכל בסינית, אבל יצאו עם ידע שונה לגמרי.
- כך גם הנחיות ברורות יותר בנוגע למבנה בחינת הבגרות, דרישות פרויקט הסיום, וכד'.
- יותר היצע של חומרי לימוד הולמים, מגוונים, מעשירים.
- חיזוק קבוצות עמיתים - חסר מאוד מקום להיפגש ולחלוק ידע עם מורים אחרים.

- בבחינת הבגרות – יותר מקום לשיח ולהבנת הנשמע.
- הבנייה אחרת של נושא הפרויקט.
- קידום נושא המשלחות. כאשר זה מתקיים, זה יוצא מן הכלל. יש הרבה קשיים טכניים – גם מצד המשרד, גם מצד בית הספר.
- יותר שיתופי פעולה עם מכון קונפוזיוס, משרד התיירות, ומרכזים אחרים.
- צריך לשווק טוב יותר את הוראת הסינית בישראל. הכנסת יותר תקציב לפעילויות הקשורות לסין, גם לתלמידים הקיימים וגם לתלמידים פוטנציאליים על מנת לעזור, לשפר ולתת להם מוטיבציה.
- חשוב להבהיר את חשיבות המקצוע לבתי ספר ולמנהלים. יש צורך ברצף ובקביעות למורים, כי לרוב המורים לא יודעים אם בשנה הבאה בכלל תפתח מגמה של סינית ואם תהיה להם עבודה. מצב זה יוצר בעייתיות גם מבחינת המורים וגם מבחינת התלמידים.
- הכנסת יותר שפות חובה למערכת.
- יותר דגש על תקשורת בהוראת השפה הסינית, הרבה יותר מלל לעומת הכתיבה. שזה גם מה שהתלמידים יותר יזדקקו לו בהמשך דרכם עם הסינית.

סיכום והמלצות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לעמוד על האתגרים, החוזקות והחולשות בנוגע למקומן של שפות נוספות (מעבר לאנגלית ולערבית) – במערכת החינוך. ברור שמדובר בשדה מורכב, רבגוני, ומטבע הדברים לא פשוט לנסות ולהכליל מעבר לכל השפות. עם זאת, ישנם לא מעט היבטים משותפים שעלו מראיונות רבים, באופן שחוצה את האתגרים הייחודיים שמעלה כל שפה ושפה.

כך למשל, ניכר כי מעמד השפות הנוספות (מעבר לאנגלית ולערבית) בתוך מערכת החינוך אינו יציב. גם כאשר לשפות עם היסטוריה ארוכה במערכת (כמו צרפתית), גם שפות שהן שפות בית של לומדיהן (כמו רוסית או אמריקנית), וגם שפות שהן חדשות יותר במערכת (כמו סינית או איטלקית) – ניכר כי קל מאד להדירן מתוך מערכת השעות, לדחוק אותן לסוף היום, לוותר עליהן בקלות, העדר דרישות סף, וכד'. בו בזמן, מנהלים שמסיבה זו או אחרת רואים בכך חשיבות, מורים עם יכולת להתעקש, מפמ"רים חזקים מאד במערכת – כל אלו מסייעים למעמד מבוסס יותר, ומובילים מטבע הדברים למספרים גדולים יותר ולהישגים גדולים יותר. התחושה כי רבות תלוי בנטיית לב של מנהל זה או מנהלת זו, כי חסרה מדיניות ברורה המעגנת את מעמדן של שפות בבית הספר – משפיעים באופן שלילי מאד על הוראת המקצוע. יש לכך השפעה שלילית על המוטיבציה של התלמידים, אין יציבות, אין תחושת המשכיות, וקשה כך לבנות מגמות חזקות. לכן, אם בכוונתנו לקדם יותר שפות בתוך מערכת החינוך, כפי שעלה מתוך הקול הקורא של המשרד לקידום מדיניות רב לשונית, יש לפעול בראש ובראשונה בדרגים הגבוהים של המשרד. יש לנסות ולמצוא דרכים להעמיק את המודעות לחשיבותן של שפות בקרב קובעי המדיניות, ובהדרגה לחלחל מטה לדרגי פיקוח וניהול. סוגיה מערכתית חשובה נוספת היא זו הנוגעת להכשרת מורים. עבור חלק מן השפות שבחנו במחקר זה אין כל מסלול הכשרה. לעתים קרובות מדי נעשה חיבור בין היותו של אדם מורה מחד, ודובר השפה מאידך, ובכך הוא נתפס ככשיר ללמד. אין בכך כדי לומר שמורים אלו אינם כשירים או אינם עושים מלאכתם נאמה. מן הסתם, רבים מהם הינם מורים מעולים. זהו היבט שכלל לא בדקנו במחקר זה. יחד עם זאת, יש בכך בעייתיות מבחינת האופן בו המערכת תופסת את מהותה של הוראת שפה, כאילו אין כאן מקום להכשרה ייחודית, ואין כאן תחום דעת שיש לקבל הכשרה ייעודית אליו.

סוגיה זו משיקה גם לשאלת חומרי הוראה. רבים התייחסו לצורך במגוון גדול יותר של חומרי הוראה, חומרים עדכניים יותר, רלוונטיים לתלמידים, כך שיהיה פחות צורך להסתמך על עצמם. חשוב להדגיש כי מורים רבים התייחסו לצורך בפיתוח חומרים רלוונטיים וחדשים באופן דינמי וגמיש כחלק טבעי מההוראה, ואולם ניכר היה כי אלו שהוכשרו להיות מורי שפות – התמודדו עם אתגר זה בקלות רבה יותר מאלו שלא. ומאחר ומרבית המשתתפים לא קבלו הכשרה, עלתה סוגיה זו כקשה ומאתגרת במיוחד. ברור כי נדרשת הכשרה יסודית וממוקדת להיבט זה בתהליך ההוראה.

הממצא המשמעותי ביותר שעלה מתוך המחקר הינו שלא מלמדים שפות כשפות מורשת. אמנם לא כולן מהוות שפות מורשת, ולא בכל הקשר יושבים בכיתת הלימוד תלמידים שהשפה היא חלק ממורשתם, אבל בוודאי בהקשרים מסוימים מדובר בשפות מורשת במובן הברור ביותר של המושג (בעיקר נכון הדבר לצרפתית ולספרדית), בעוד שבמערכת כיום אין לכך ביטוי. מורים פועלים באופן אינטואיטיבי לקשר בין הוראת השפה לידע מוקדם, בין השפה לשאלות של זהות, זיקה למשפחה, למשפחה המורחבת, לקהילה – נראה שכל אלו נעשים באופן כמעט רנדומלי. שוב, אין בכך כדי לבקר את המורים עצמם כמובן, אלא יותר את המסגרת הרחבה בה מעוגנת הוראת השפות במשרד החינוך. שפות מורשת הן מושג שראוי לייחד לו התייחסות מעמיקה, יש לתת את הדעת על הבניה סדורה של קשרים בין שפה לזהות, להבנות תכנית הכורכת שאלות של שפה, משפחה וקהילה באופן רציף, וכן – לתת מענה ברור יותר לאתגר ההטרוגניות הכה מורכב מולו ניצבים מורי שפה בכלל, ושפות מורשת בפרט.

ממצא מעודד שעלה מכלל הראיונות, ושנמצא בהלימה עם התפיסות אותן אנו מקדמות במסגרת המדיניות הרב לשונית החדשה הוא יחס חיובי מאד לשיתופי פעולה בין מורי שפות לבין עצמם, ובין מורי שפות למורים המלמדים מגוון של מקצועות תוכן אחרים – היסטוריה, גיאוגרפיה, אזרחות, מוסיקה, אמנות, ועוד. רבים מן המרואיינים דיווחו על ניסיונות כאלה, מוצלחים ברובם, רבים אחרים ציינו כי הם רואים זאת בחיוב רב, אך מתקשים לבצע זאת משיקולים פרקטיים ומערכתיים. כך, שוב – אנו מציעות הבנייה סדורה יותר מבחינה מערכתית לחזק שיתופי פעולה מסוגים שונים – הן ברמת משרד החינוך – יותר חשיבה משותפת בין מורי שפות באשר הם, ובין מורי שפות להוראת תכנים שונים, והן ברמת בית הספר – מה שמחייב עבודה יותר הדוקה עם מנהלים. כמובן שיש מקום לפתח יחידות לימוד, דוגמאות ליישום, וכד', אך חשוב גם להכשיר את השטח לשיתופי פעולה מסוגים אלו.

עוד עלה בברור כי כאשר יש גיבוי תקציבי – משגריריות, ממכוני שפות, מתורמים – יש לכך תרומה עצומה ללימוד השפה. על פי רוב הדבר מאפשר מתן מלגות, הוצאת משלחות, חילופי סטודנטים – ועוד – פעולות שמעבר להנאה ולחייתיות שהן מאפשרות, הן בעלות פוטנציאל עצום להעלאת המוטיבציה ללמידה, ולשיפור ההישגים. אין אנו מחדשות דבר באמירה שתקציב הוא דבר חיובי, אך אנו כן קוראות כאן לחשיבה יצירתית על יצירת חיבורים רבים יותר מסוג זה.

בנוסף, עלו כאמור מגוון סוגיות הנוגעות לכל שפה ושפה, כמפורט בפרק הממצאים – ובפרט מעניין לבחון את סדרת ההמלצות שהעלו המורים השונים. מעבר לאמור שם, חשוב לנו לציין מספר הסתייגויות שיש לזכור בבואנו להבין את מגוון הממצאים. מעבר למהות ולאתגר בהוראת שפה זו או אחרת, ישנם מיני משתנים מתערבים, שמשפיעים על הדברים שעלו. כך למשל, סינית היא שפה חדשה יחסית במערכת החינוך, היבטים רבים עדיין בהתהוות, מרבית המורים הם צעירים – ולכל אלה השפעה על תובנותיהם וחוויותם את המערכת. מנגד, מרבית מורי הרוסית הגיעו כבר כמורות עם מסורת ארוכה ומבוססת מאחוריהן, רבות מהן בגיל פרישה, חלקן כבר פרשו – וגם

לאלו השפעה על התגובות. היו שפות שחשנו שלגביהן קבלנו רשימות מאד מוגבלות, ייתכן שעם מורים עם תפיסות מסוימות (אולי כאלה שמאד תומכות במערכת) – והגם אין לנו דרך לבחון זאת, יש לקחת גם את זה בחשבון. מחקרי המשך יבחנו שאלות אלו בקרב מדגם מורים גדול יותר, וכן בקרב תלמידים – תוך ניסיון להעמיק את ההבנה באשר לשביעות הרצון שלהם, מוטיבציות מרכזיות ללמידה, והאתגרים המרכזיים בעיניהם.

6. שימוש בנוף לשוני (שפה במרחב הציבורי) כאמצעי לקידום מודעות רב לשונית בבתי ספר

אילנה שוהמי, יאיר אור, הנה סולומון, מיכל טננבאום, מוראיה טריינס, סמר חאג' יחיא, שרה נאמן

מבוא

במסגרת הדו"ח המסכם של אבן דרך א' שהוגש למשרד החינוך (טננבאום ושוהמי, 2018), נסקרו בין השאר היעדים והאתגרים בתחום המודעות הרב-לשונית (*Multilingual Awareness*). במיוחד נבחנו אפשרויות השימוש במסגרות שונות של מודעות רב-לשונית ככלי פדגוגי וחינוכי, שמטרתו לקדם מודעות לקיומן של שפות שונות במרחב והבנה של המציאות הלשונית המורכבת בהקשר הישראלי ובהקשרים גלובליים. הסקירה דנה בגישות שונות לתחום המודעות הלשונית והרב-לשונית, והציעה תוכנית ראשונית להוראת מודעות רב-לשונית מתוך תפיסה של מעורבות חברתית וסובלנות לאחרים (אור, 2018). המחקר הנוכחי הוא מחקר יישומי הנגזר מהיבטים שונים של המודעות הרב-לשונית ומשתמש בנוף הלשוני (*linguistic landscape*) ככלי אפקטיבי להעשרת המודעות הרב-לשונית של תלמידים המתקשר ישירות עם מעורבות חברתית ועם אפשרויות של פעולה בתחום הלשוני-חברתי. היבטים אלו של מעורבות ואקטיביזם באים לידי ביטוי הן במסגרת הכוללת של המחקר והן בעיצובה של ההתערבות הספציפית הנבחנת כאן – הנוגעת לפיתוח יכולות של תלמידי תיכון לזהות עוולות חברתיות המתבטאים בשפה ולהציע דרכים מעשיות לתיקונן.

תחום המודעות הרב-לשונית מתקשר לתחומים רבים כגון אידיאולוגיות לשוניות (Irvine & Gal, 2000), פיתוח האוריינות והחשיבה המטא-לשונית של תלמידים (Finkbeiner & White, 2017), מולטי-מודאליות (Kress, 2010), רב-לשוניות ורב-תרבותיות (Hélot, 2017) וגישה ביקורתית כלפי סוגיות חברתיות כגון פערים, אפליה, יחסי כוח ואי-שוויון (García, 2017). סנוס וגורטר (Cenoz & Gorter, 2017b) התמקדו במעברים לשוניים (*translanguaging*) ככלי פדגוגי במסגרת הוראת שפה והוראת תוכן. על פי תפיסתם זו, במוקד נמצא המכלול הלשוני של הלומדים, ולא השגתה של רמת מיומנות השקולה לזו של דוברים ילידיים. לתפיסה זו יש השפעה רבה על המודעות הרב-לשונית של מחנכים ותלמידים, היות שהיא מצריכה להגדיר מחדש מהי שפה, ולמעשה להחליף את ההתבוננות בשפה הבודדת במבט על הכשירות הלשונית הכוללת של היחיד/ה או הקבוצה. מתוך המגוון הרב של גישות ותפיסות בתחום, הבחינה של נוף לשוני במרחב הציבורי היא אחד הכיוונים המבטיחים ביותר ללימוד שפות, לסובלנות ולמודעות רב-לשונית בהקשר כגון זה הקיים בישראל, שבו יש מערכות חינוך נפרדות הלכה למעשה לדוברי עברית ולדוברי ערבית ילידיים. המחקר הנוכחי מתקשר ישירות לשורה של ניסיונות קודמים בתחום, שהוכיחו כי עיסוק של תלמידים בנוף לשוני מביא למודעות למגוון סוגיות לשוניות וחברתיות (ר' למשל, Gorter & Cenoz, 2017; Malinowski, 2015; Shohamy & Niedt, 2017).

נוף לשוני

הנושא של 'שפה במרחב', או 'נוף לשוני' (*linguistic landscape*) מתייחס לנוכחות של שפות וגם תמונות, צבעים, ואמצעים לשוניים וסמיוטיים אחרים במרחב הציבורי. למעשה שפות נוכחות במספר הקשרים במרחב הציבורי – בשמות של רחובות, מודעות, פרסומות, אזהרות, תמרורים ועוד. מגוון גדול של מחקרים שפורסמו בעשורים

האחרונים, מאז מאמרם המכונן של לנדרי ובורהיס (Landry & Bourhis, 1997) קיימת מודעות רבה לשפה במרחב כאמצעי סוציו-לשוני להבנת יחסי הכוח בחברה, וגם כאמצעי ללימוד שפה. כך, הנוכחות של השפה במרחב בהקשר של עברית, ערבית ואנגלית נבדקה במחקר כבר ב-2006 במחקריהם של בן-רפאל ועמיתיו (Ben-Rafael, Shohamy, Amara, & Trumper-Hecht, 2006), שהצביע על הנוכחות השונה של שפות בישראל באזורי מגורים שונים ועל המשמעויות החברתיות הנגזרות מכך. כך באזורים יהודיים נמצאו שלטים בעברית ובאנגלית במידה גבוהה ביותר ולערבית כמעט ולא הייתה נוכחות, ואילו באזורים שבהם מתגוררים ערבים נמצאו הערבית והעברית כמעט במידה דומה; במזרח ירושלים הבולטות הייתה לערבית ולאנגלית, עם נוכחות מועטה לשפה העברית. כלומר, כאשר מדובר בשפה במרחב קיימים ייצוגים שונים של דו-לשוניות בהקשרים שונים. מחקרים בנוף לשוני מתמקדים בתחומים רבים, וזהו תחום פורה ביותר, הכולל מספר רב של מחקרים במקומות שונים בעולם. בעשור האחרון ראו אור ספרים רבים בתחום, וכנסים שנתיים נערכים במקומות שונים בעולם. אחד הדגשים החשובים הוא על צדק לשוני – כלומר הנוכחות של שפות של קבוצות רוב לעומת שפות של קבוצות שוליות, שלעיתים אין להן נוכחות כלל.

נוף לשוני וחינוך

בשנים האחרונות הולכת וגוברת ההתעניינות בנוף לשוני ככלי חינוכי להגברת המודעות והאוריינות הרב-לשונית מבחינה ביקורתית.

מחקרם של ד'נה ועמיתים (Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre, & Armand, 2009) מרחיב את מושג הנוף הלשוני להקשרים חינוכיים ומתמקד בתלמידי בתי ספר יסודיים בקנדה המבקרים באזורים רב-לשוניים ומתעדים את המגוון הלשוני שהם נחשפים אליו. החוקרים מתארים כיצד התלמידים מְבִנִים ייצוגים של שפות, של דוברי שפות ולימוד שפות באמצעות פעילויות למודעות רב-לשונית ומראים כי תלמידים יכולים ללמוד נוף לשוני במרחב הציבורי כדי להרחיב את הבנתם את ההקשר הסוציו-פוליטי בו הם חיים וככזה עשוי להיות כלי להגברת המודעות הרב-לשונית מזווית ביקורתית.

במחקרה של גולדשטיין-חבצקי (2011) נבדקה ההשפעה של הוראת הנוף הלשוני על תלמידים דוברי ערבית ביפו, ונמצא שהתלמידים הגיבו כעס על חסרונה של השפה הערבית בסביבתם לאחר שביצעו תרגיל של איסוף 10-15 דוגמאות של נוף לשוני בשלטים. חלק מן התלמידים מבקרים קשות אף את הוריהם שהם בעלי חנויות על כך שהחליטו לא להשתמש בערבית במרחב הציבורי. תלמידים יהודים, שביצעו את המטלה במקביל, הגיבו באדישות יחסית, ונושא השפה לא נראָה אצלם מרכזי להגברת המודעות לאפליה לשונית.

חאייק (Hayik, 2017) ביצעה מחקר בעזרת כלי פדגוגי בשם *PhotoVoice*, שבו תלמידים מצלמים שלטים במרחב הציבורי, ומוסיפים לכל תצלום את הערותיהם האישיות ותחושותיהם כלפי השלטים שצילמו. מחקרה, שנערך בקרב תלמידים דוברי ערבית במכללה בצפון הארץ, הראה כי כלי זה מאפשר לתלמידים להביע את רגשותיהם כלפי אפליה והדרה ולהיעשות מודעים יותר לעוולות במרחב.

במחקרם של מנקן ועמיתיה (Menken, Rosario, & Valerio, 2018), החוקרים תיעדו נוף לשוני ב-23 בתי ספר במדינת ניו יורק, שבהם נוף לשוני היה חלק אינטגרלי ממדיניות רב-לשונית חדשה. הממצאים תיעדו את היוזמות של בתי ספר לשנות את הנוף הלשוני בבית הספר כחלק משינוי המדיניות הלשונית, כך שהנוף הלשוני ייצג מספר רב של שפות ותרבויות באופן המשקף את אוכלוסיית התלמידים. החוקרים בחנו גם את ההשפעה של הנוף הלשוני

על ההוראה, וטענו שהתחום צריך להיות חלק בלתי נפרד מבית הספר הן כמכשיר פדגוגי והן כרכיב של מדיניות לשונית.

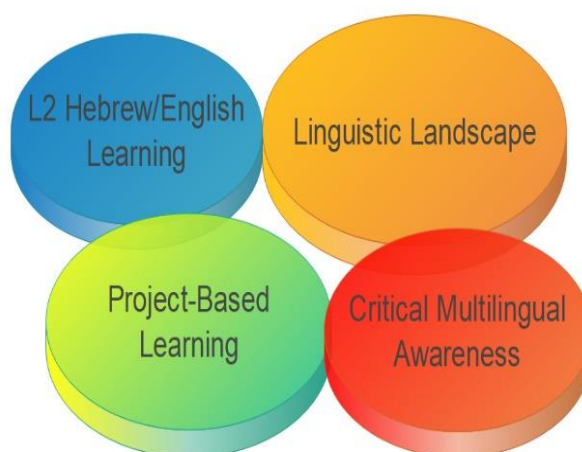
מטרת המחקר ושאלת המחקר

במרכז המחקר הנוכחי עומדת השאלה: **כיצד שימוש בשפה במרחב תורם למודעות רב לשונית בקרב תלמידים? כיצד יכולים תלמידים לפתח מודעות לנוף לשוני במרחב הציבורי שמסביבם וכן לפעול לשנות ולתקן את חוסר הצדק הקשור לכך?**

רציונאל המחקר

מודעות רב לשונית מקדמת סובלנות לאחר/ת, מפחיתה אפליה לשונית, מעלה מוטיבציות ללמידת שפות נוספות, והיא ערך חשוב ביותר בחברות רב לשוניות ורב תרבותיות כדוגמת החברה הישראלית. המרחב הלשוני בישראל, שהוא לרוב מרחב רב לשוני מהווה זירה מרתקת לבחינה שעשויה לקדם מודעות רב לשונית וצדק לשוני. מבחינת תיאורטית, קושר המחקר הנוכחי בין ארבעה רכיבים המייצגים את תחומי הדעת של המחקר (ר' תרשים 1). המרכיב הראשון והמרכזי במחקר הוא זה של הנוף הלשוני והתיאוריות המרכיבות אותו. המרכיב השני הוא תחום הוראת שפה שנייה בישראל, המעיד על הקשר בין שפות שונות – במקרה הזה מדובר על עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית ועל אנגלית כשפה שנייה לתלמידים דוברי עברית. מתוך התמקדות זו נובע גם הקשר שבין שתי השפות עברית וערבית ונוכחותן במרחב הציבורי בצד שפות נוספות. המרכיב השלישי הוא נושא המודעות הרב-לשונית, הנתפס כאן בהקשר ביקורתי הכולל עיסוק בשוויון לשוני ובסובלנות לשונית והתייחסות לשפה של האחרים. לבסוף, המרכיב הרביעי הוא הוראה מבוססת-פרויקטים, שהיא חלק חשוב בהוראה הכיתתית. מבחינת התלמידים, העבודה על שפה במרחב היא פרויקט לימודי לכל דבר, הכולל עבודה הן בכיתה והן בבית ועשוי לשמש רכיב הערכה לכל דבר.

תרשים 1: מרכיבי המחקר



מערך המחקר

מחקר פעולה שנערך ב-3 בתי ספר תיכוניים במגזר היהודי והערבי (כיתות י"א). במשך סדרת מפגשים נחשפו התלמידים לעקרונות התיעוד והניתוח של שפה במרחב ולמודעות רב לשונית, ונערכו דיונים שמטרתם ללוות את

התהליך. במהלך המחקר נאספו חומרים רבים כגון תצלומים, סרטי וידאו ושאלוני משו. לאחר גמר התהליך, תוצרי התלמידים יוצגו בתערוכה שתסכם את המחקר. המחקר כלל שישה שלבים, כמפורט להלן:

1. פיתוח תוכנית לימוד להוראת שפה במרחב המורכבת מנושאים של צדק וחוסר צדק במרחב הציבורי. בשלב זה פותחו חומרי הוראה על-ידי צוות המחקר שכלל חוקרים מומחים במודעות רב לשונית, נוף לשוני ומדיניות לשונית, וכן מורי שפה (אנגלית כשפה שנייה ליהודים, עברית כשפה שנייה לערבים), המנוסות כולן בתחום הנוף הלשוני. זמן ההכנה של חומרי ההוראה ומערכי השיעור ארך כ-30 שעות והתבסס על הידע והניסיון של המשתתפים בתחום הנוף הלשוני. הנחת היסוד במחקר הייתה שהתלמידים לא נחשפו לנושא השפה במרחב לפני תחילת המחקר. תוכנית ההוראה תוכננה לארבעה שיעורים של 45 דקות כל אחד, זאת בתוספת עבודה אישית של התלמידים כחלק מעבודת הבית (ר' נספח 6.1).

2. הוראה של שפה במרחב דרך התוכנית לתלמידי י"א בשלושה בתי ספר. המחקר התבצע כאמור בשלושה בתי ספר, כאשר המשתתפים הם תלמידים מכיתות י"א – שני בתי ספר הם במגזר היהודי, שבו שפת ההוראה היא השפה העברית, ובית ספר אחד במגזר הערבי, שם שפת ההוראה היא ערבית. בבתי הספר שבהם שפת ההוראה היא עברית התנהל המחקר במסגרת שיעורי אנגלית. בבית הספר הערבי התנהל המחקר במסגרת שיעורי העברית. שלב ההוראה מורכב ממספר תת-שלבים:

- תלמידים מצלמים תמונות של נוף לשוני בסביבה בה הם נמצאים.
 - המורה מסבירה את רעיון הנוף הלשוני תוך שימוש במספר רב של דוגמאות, במיוחד כאלה שהן פוגעניות.
 - נערך דיון בכיתה על נושאים חברתיים ומוסריים הקשורים לשילוט במרחב ונוף לשוני.
 - התלמידים מנתחים את התמונות שלהם ומסתכלים עליהן מבחינה ביקורתית.
- 3. שינוי הפריטים והפיתוח לצודקים ושוויוניים, תוך מתן הסבר ורציונל לשינוי.** כל תלמיד/ה (או בזוגות) בוחר/ת פריט אחד של נוף לשוני שיש בו לדעתו/ה אפליה, ומשנה את השלט כדי שיהיה צודק יותר.
- תלמידים מציגים את הפריט בכיתה ומסבירים מדוע הוא מפלה.
 - תלמידים בוחרים פריט אחד שלפי דעתם מייצג חוסר צדק לשוני ומשנים אותו כך שיהיה צודק ומסבירים מדוע. הם מציגים את השינויים שביצעו ומה הבסיס לשינוי.
 - מתנהל דיון בכיתה על השינוי, שאלות, ביקורות, וכו'.

4. תלמידים עונים על שאלונים באשר לעמדותיהם כלפי התהליך הכולל רפלקציות אישיות.

5. המורים מספקים משוב (רפלקציה) לגבי התהליך הכולל.

6. מתקיימת תערוכה המציגה את עבודות התלמידים. התערוכה מתוכננת לספטמבר 2019, והיא תיערך במקביל בספרייה באוניברסיטת תל-אביב, וכן בבתי הספר של התלמידים שהשתתפו במחקר.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים הוא איכותני בעיקרו, וכולל ניתוח מולטי-מודאלי של התמונות והחומרים הוויזואליים בצד ניתוח תוכן וניתוח שיח של שאלוני הרפלקציה שמלאו התלמידים והמשוב שהתקבל מן המורות.

ממצאי המחקר

להלן עיקר הממצאים בשלושה תחומים שונים: (1) משימת שינוי התמונות שביצעו התלמידים; (2) שאלוני המשוב שהתקבלו מן התלמידים; (3) המשוב מן המורות.

(1) משימת שינוי התמונות

אחד השלבים החשובים בתהליך הלימוד וההפנמה של הסוגיות בתוכנית היה משימת שינוי התמונות, שבה תלמידים התבקשו לבחור תמונה אחת שבה יש לדעתם אי-צדק חברתי או לשוני, לתקן אותה, ולהסביר את השינוי שעשו. חשוב לציין שזוהי משימה חדשנית וראשונית, והיא תוכננה כך שהתלמידים יעשו מעורבים יותר בסוגיות של צדק על ידי פעולה ממשית, החורגת מהתבוננות ומתיאור גרידא. גם בדיעבד, התברר כי משימה זו מלמדת יותר מכל רכיב אחר על הערכים ועל הסוגיות המעסיקות את התלמידים, ועל הבנת הסוגיות שנלמדו במסגרת התוכנית. השינויים שתלמידים בחרו לעשות בנוף הלשוני הם רבים ומגוונים מאוד, ולהלן ייסקרו כמה מן השינויים הבולטים שנעשו. השינוי הנפוץ ביותר עסק ישירות בשאלת מספר השפות המיוצגות בשלטים, והוא כלל בדרך כלל הוספה של שפות – על פי רוב השפה הערבית, החסרה בשלטים רבים. כך למשל בתרשים 2 אפשר לראות הוספה של השפה הערבית לשלט רחוב ביישוב כפרי בדרום הארץ. ההוספה של השפה הערבית הייתה נפוצה הן בקרב תלמידים ששפת אמם עברית והן בקרב תלמידים ששפת אמם ערבית, אך בקרב דוברי ערבית הייתה גם תופעה של מחיקת שפות אחרות כדי לתת בולטות רבה יותר לשפה הערבית. בתרשים 3, למשל, אפשר לראות כיצד תלמידה בחרה שלט אזהרה בעברית בלבד והחליטה להפוך אותו לשלט בערבית בלבד. בין הנימוקים שהתלמידה הציעה לפעולתה מאוזכרת העובדה שהשלט צולם בעיר ערבית, ומשום כך חשוב הרבה יותר ששלטי האזהרה יהיו בשפת האם של תושבי העיר. קבוצת תלמידים אחרת בחרה למחוק שלט באנגלית כדי לפנות יותר מקום לערבית.

תרשים 2: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי אנגלית ששפת אמם עברית



תרשים 3: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי עברית ששפת אמם ערבית



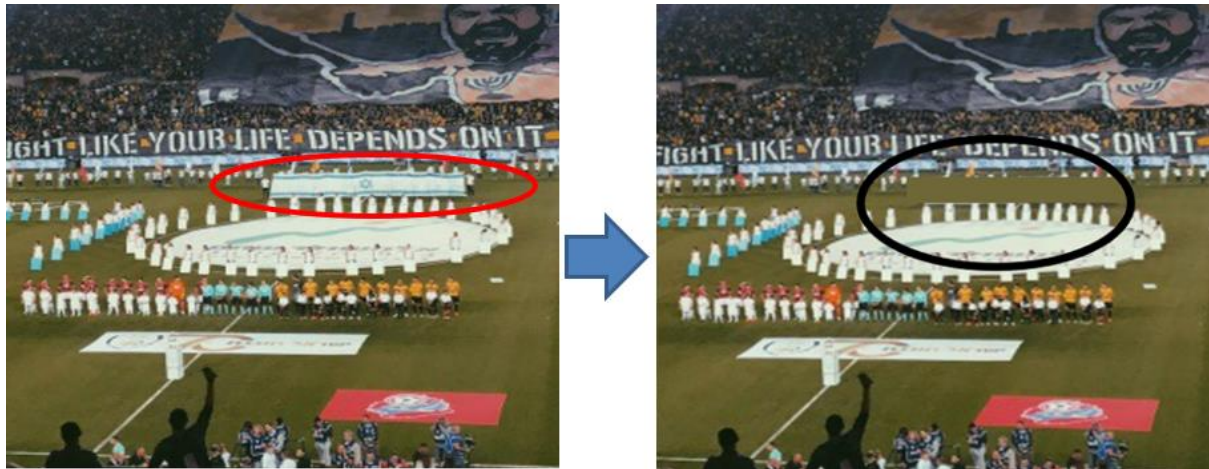
עוד סוג של שינוי הייחודי למגזר הערבי היה תיקון שגיאות תעתיק בשלטים בערבית. משינוי זה אפשר ללמוד כי תלמידים דוברי ערבית מוטרדים לא רק משאלת הייצוג של שפתם במרחב, אלא גם מן התופעה הרווחת של שגיאות תרגום ותעתיק בערבית. בתרשים 4, למשל, אפשר לראות כיצד תלמידים תיקנו שלט המצביע על העיר עכו ובה נכתב בערבית אֶכּוֹ (אֶכּוֹ) במקום שמה הערבי של העיר, عكا (עֶכָא). מן הדוגמאות הללו אפשר ללמוד כי התלמידים ששפתם הילידית היא ערבית חשים כי לא די בייצוג של שפתם, אלא חשוב שזה יהיה ייצוג נכון והולם.

תרשים 4: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי עברית ששפת אמם ערבית



התיקונים המתמקדים בשפות, המופיעים בתרשימים 2 עד 4, מלמדים כי התלמידים הצליחו להפנים כמה היבטים בסיסיים של מודעות רב-לשונית ורב-תרבותית, שהוצגו בהבלטה כחלק מתוכנית ההתערבות. מתוך שלל הדוגמאות שנאספו, אפשר היה להיווכח כי חלק מהתלמידים הצליחו לרכוש דקויות מסוימות כגון מודעות לגודל האות, לבולטות, לשאלה איזו שפה מופיעה ראשונה, וכן הלאה. כך, למשל, קבוצת תלמידים במגזר היהודי הציעה שעל בקבוק מים מינרליים ייכתב השם בעברית בגדול, ורק מתחתיו באותיות קטנות יותר יופיע הטקסט באנגלית ובערבית. קבוצה אחרת, אף היא מבין התלמידים ששפת אמם ערבית, הציעה למחוק את דגל ישראל מתמונה של אצטדיון טדי בירושלים (תרשים 5), היות שמדובר בסמל לאומי העלול לגרום תחושה לא נעימה לזרים. "היינו מסירים את דגל ישראל משום שהוא גורם לאוהדים ולחלק מהשחקנים להרגיש לא שייכים", הם הסבירו.

תרשים 5: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי אנגלית ששפת אמם עברית



אולי הפרט החשוב והמעניין ביותר הוא שחלק גדול מהתלמידים לא הסתפקו רק בשאלות של שפה, אלא ראו בכלי של הנוף הלשוני אמצעי לתיקון עוולות חברתיות שונות במובן הרחב ובתחומים שונים, החל משאלות של איכות הסביבה וטבעונות וכלה בשאלות של הנגשה רב-תרבותית ושל אלימות בתוך המשפחה. כך, אחד התלמידים מקבוצות התלמידים דוברי העברית צילם שלט במסעדה שבו נכתב "לחם, בשר ומה שביניהם". הוא בחר למחוק את כל המילים מלבד המילה "לחם", והסביר כי "המשפט בעייתי משום שהמסעדה היא לא מקום בשביל צמחונים וטבעונים, ואני חושב שמאפים טובים ולחם טוב כולם אוהבים" (תרשים 6). קבוצה אחרת החליפה את כפתור ה"עצור" באוטובוס בין-עירוני, היות שהיה כתוב בו אך ורק באנגלית *STOP*. במקום להוסיף לשלט שפות נוספות, הם בחרו סמל של תמרור עצור הכולל כף יד, כלומר הנגישו את השלט מבחינה תרבותית. גם מקרב התלמידים הלומדים בקיבוצים, קבוצת תלמידים בחרה שלט המזהיר מפני שימוש בשקיות ניילון, והוסיפה לו את המילה "חוק". הם הסבירו כי "היינו משנים את השלט 'יחד לחיים ירוקים יותר' ל'חוק חדש לחיים ירוקים יותר', כדי לומר בבירור שזהו חוק ואין כאן עניין לבחירה" (תרשים 7).

תרשים 6: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי אנגלית ששפת אמם עברית



תרשים 7: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי אנגלית ששפת אמם עברית



גם בקרב תלמידים ששפת אמם ערבית עלו בצורה חזקה מאוד מספר סוגיות חברתיות רחבות יותר, כגון גזענות, אלימות נגד נשים ושאלת הדו-קיום היהודי-ערבי. קבוצת תלמידים בחרה שלט מן הבחירות לרשויות המקומיות, שבו נכתב "זה אנחנו או הם", כשבצד אחד מופיע דגל ישראל ובצדו האחר דגל פלסטין. התלמידים בחרו למחוק את המילה "או" ולהשאיר רק את האות "ו", והם מסבירים: "מחקנו... כדי שייגיע המסר שלנו שהוא שהמדינה הזו חיים בה שני העמים בשלום בלי גזענות ובלי שנאה או כעס" (תרשים 8). תלמידה אחרת, שבחרה להתמקד בנושא האלימות נגד נשים, השתמשה בפוסטר בעברית המקדם את יום המאבק הבינלאומי למניעת אלימות נגד נשים, והוסיפה לו טקסט וסטיקרים בערבית. היא מסבירה כי "במיוחד השפה הערבית חייבת להיות בתמונה בגלל שהאלימות בחברה הערבית מוגברת" (תרשים 9).

תרשים 8: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי עברית ששפת אמם ערבית



תרשים 9: דוגמה לשינוי בנוף הלשוני אצל תלמידי עברית ששפת אמם ערבית



מן הדוגמאות הרבות של שינויי תמונה שנאספו, שנסקרו כאן באופן מדגמי בלבד, אפשר ללמוד כי רוב התלמידים נטו להתמקד בשאלות של שוויון והוגנות בתחום השפה, ורבים מהם הצליחו להשתמש בנוף הלשוני ככלי כדי למחות נגד שורה של עוולות חברתיות. ההתמקדות בסוגיות לשוניות אינו מפתיע, שכן נובע במידה רבה מכך שזה היה הדגש העיקרי בתוכנית הלימוד שנבנתה, אך המקוריות הרבה והמגוון הרב שהתלמידים הפגינו מלמד כי הם הפנימו את העקרונות שנלמדו והצליחו ליישם בהצלחה על הקשרים חדשים. תלמידים רבים אחרים הצליחו להשתמש במה שלמדו כדי לדון בסוגיות חברתיות המעסיקות אותם. מבחינה זו, נראה שהנוף הלשוני שימש ככלי ביטוי לסוגיות שהתלמידים מודעים אליהן בלאו הכי, בצד סוגיות חברתיות-לשוניות שהתלמידים לא הכירו לפני כן ונעשו מודעים אליהן בזכות התוכנית.

(2) שאלוני המשוב מהתלמידים

לאחר סיום התוכנית בת ארבעת המפגשים, ניתנו לתלמידים שאלוני משוב הכוללים שאלות פתוחות בלבד. מטרת השאלות הייתה לעורר את התלמידים לתאר מה עבר עליהם בתהליך, מה למדו, ואילו תובנות ייקחו איתם הלאה. בשאלון הופיעו חמש שאלות בעברית, בערבית ובאנגלית, ולאחר כל שאלה כמה שורות לכתיבה. השאלות שנכללו בשאלון הן:

1. מה למדת על השפות בסביבתך?
2. מה שלטים יכולים ללמד אותנו על סוגיות חברתיות? (גזענות, היעדר שוויון וכו')
3. האם הלימוד של נוף לשוני עזר לך להבין את הסוגיות האלה? באיזה אופן?
4. האם את/ה חושב/ת שחשוב שאנשים יהיו מודעים לסוגיות לשוניות בישראל? באיזה אופן?
5. האם את/ה חושב/ת שהדעות שלך לגבי החברה הישראלית השתנו בעקבות החקירה של הנוף הלשוני? באילו דרכים?

בתשובה לשאלה הראשונה, תלמידים העידו כי למדו על המגוון הלשוני בסביבתם (למשל, "למדתי שיש הרבה שפות בסביבתי ושיש ביניהן קשר", C1¹²) והופתעו בדרך כלל מן ההיקף שבו השפה נוכחת ("ידעתי מראש ששפה נמצאת בכל מקום, אך לא ציפיתי שהיא תופיע באופנים כל כך רבים", C5). הם גם למדו על היבטים של מדיניות לשונית, כגון עובדת היותן של שפות מסוימות שפות רשמיות וקיומם של מאבקי כוח בשפה ("השפה הערבית היא רשמית במדינה אבל השפה העברית נפוצה יותר ממנה, וגם השפה האנגלית נפוצה יותר ממנה במדינה", A33).

בתשובה לשאלה השנייה, עלתה שורה של סוגיות חברתיות הכוללות אפליה ואי-שוויון. כך למשל הצביעו תלמידים רבים על הא-סימטריה בייצוג של השפות השונות ("אין שוויון בין השפות וזה לפעמים גם קשור לגזענות כי לא תמיד נותנים מקום לכל האוכלוסיות", B37). היעדר השוויון נתפס כבעייתי היות שהוא "מאוד בולט ומפריע להתקבלות של המיעוטים והתיירים בארץ" (C23). השלטים נתפסו ככלי מחקרי, דיאגנוסטי ותיאורי, היות ש"אפשר לראות איזה שפות מופיעות ולפיכך הידיעה על איזו אוכלוסייה נמצאת שם, אפשר להבין אם קיימת גזענות או חוסר שוויון. בנוסף גם אפשר לראות אם משקיעים בתרגום משפות שונות במטרה לכבד את דוברי השפה או מתרגמים רק בשביל לצאת ידי חובה ומתרגמים בצורה גרועה ולא מכבדת" (C33).

בתשובה לשאלה השלישית, הנוגעת למידת היעילות של לימוד הנוף הלשוני ככלי להבנת הסוגיות הלשוניות-חברתיות, השיבו רוב התלמידים בחיוב. תלמידים ששפת אמם ערבית הצביעו על כך שהתוכנית עזרה להם להבין שקיימת אפליה נגדם, וששפתם הערבית במעמד נמוך מזה של העברית ("[התוכנית] עזרה לי להבין כמה שהשפה הערבית אינה שפה מוכרת במדינה שלנו והם לא מכבדים אותנו והשפה שלנו שאנחנו גרים במדינה זו והשפה שלנו היא השפה הערבית והם למרות זאת אינם מתייחסים לשפתנו", A42). רוב התלמידים העידו על כך שנעשו מודעים לחשיבות הנושא, ולמדו לשים לב לפרטים שלא שמו לב אליהם קודם לכן ("הלימוד על נוף לשוני עזר לי ללמוד על הסוגיות האלו, מפני שלא הייתי מודעת לכך שהן נוכחות בחיי היום-יום שלנו בצורה כל כך ברורה. מעולם לא הקדשתי לשפות של שלטים חשיבות וחשבתי על איך אנשים מרגישים בעקבותיה", B18).

בתשובה לשאלה הרביעית, העוסקת במשמעות החברתית והמוסרית של המודעות לאפליה בתחום השפות במרחב, תלמידים ציינו כי המודעות לסוגיות אלו תביא לכך שיהיו שלטים בהרבה שפות "כדי שיהיה יותר קל להתנהל בארץ" (C24). תלמידים הצביעו על כך שדרך הלימוד של שפה במרחב, אנשים יכולים להיעשות מודעים לבעיות חברתיות כגון גזענות או אפליה ("אני חושבת/שחשוב שאנשים יהיו מודעים לגזענות שמתרחשת כלפי השפות המועטות [שפות מיעוט] בארץ", C14; "כן, אני חושבת שמאוד חשוב שהאזרחים יהיו מודעים לאפליה הנעשית בעזרת שפות. לדעתי, יש לפרסם וליידע את הציבור באפליה זו, על מנת שיוכל להתרחש שינוי משמעותי", B26). בקרב התלמידים דוברי ערבית הייתה הסכמה דומה על חשיבות ההפצה של התובנות בתחום, למשל בעזרת פעילויות בבתי הספר (A20), והצביעו על כך ש"המדינה חייבת להפוך את הערבית לשפה רשמית, ושהיהודים ילמדו אותה מגיל קטן" (A26). אחד המשיבים ציין כי "חובה עלינו לעסוק בהגברת המודעות בסוגיות שפה... בין היתר על ידי הכנסת תוכנית לימודים חדשה הכוללת לימוד שפות שונות" (A34).

לבסוף, התלמידים נשאלו אם עמדותיהם לגבי החברה הישראלית השתנו כתוצאה מן החקירה בתחום הנוף הלשוני. כאן היו הדעות חלוקות במקצת. רוב התלמידים הצביעו על כך שדעותיהם השתנו (למשל: "כן, כעת אני חושבת

¹² סמלי האותיות והמספרים המופיעים בסוגריים מציינים קידוד פנימי של השאלונים. מספרים שונים פירושים נשאלים שונים.

שהחברה הישראלית פחות מקבלת ופתוחה ושוויונית ממש שחשבתי בעבר", (B26), אך היו גם שהשיבו בקצרה "לא" (למשל C14) או פירטו למשל כי "דעותי לא השתנו משום שאני הייתי מודע כבר למצב הזה" (C26). מבין המשיבים בחיוב הצביעו תלמידים בייחוד על הכרה בפגמים של החברה הישראלית ובאי-שוויון הקיים בה (למשל: "הבנתי שלא הכל מושלם ואנשים לא תמיד סובלניים לאחר", C34), וגם תלמידים שהשיבו בחיוב הצביעו על כך שקיבלו אישור לבעיותיה של החברה הישראלית (למשל: "הדעות שלי... לא בדיוק השתנו בעקבות החקירה... תמיד ידעתי שהישראלים אינם ברובם בדיוק 'חברה מקבלת', והלימוד הלשוני די אישש את זה", B14). מקרב התלמידים דוברי הערבית, נראה שהלימוד בתחום הנוף הלשוני הביא לשינוי רדיקלי ולהבנה שיש גזענות ואפליה כלפי האזרחים הערבים (A36).

(3) המשוב מן המורות

לסיכום הפרויקט, המורות התבקשו לכתוב רפלקציה, וכן לספר על רשמיהן מן התוכנית מול מצלמה. להלן כמה מן התובנות שנאספו מתוך המשוב של המורות.

המורות התייחסו להקשר הספציפי שבו המחקר נערך, שממנו אפשר ללמוד על גיוון רב ועל היכולת להתאים את התוכנית למגוון הקשרים חינוכיים. כך, למשל, התלמידים של שרה נאמן היו תלמידי מגמת דיפלומטיה במרכז הארץ, הלומדים את הנושא של דיפלומטיה ויחסים בינלאומיים. מוראיה טריינס, לעומת זאת, לימדה את התוכנית בבית ספר בקיבוץ בצפון, שיש לו אפיונים סוציאקונומיים שונים במקצת. סמר חאג-יחיא ביצעה את הפרויקט בבית ספר תיכון ממלכתי ערבי בצפון הארץ.

מן המשוב, בייחוד זה שהתקבל ממוראיה, אפשר ללמוד על קשיים שונים, טכניים בעיקר, ביישום התוכנית. לדבריה:

זה היה צריך להתבצע במסגרת שעות הלימודים הרגילות – לא היו שעות ספציפיות בשביל הפעילות, כך שהתהליך לא תמיד היה קל, כי היו להם טיולי בית ספר באמצע, והיה שיעור שהתבטל, והיו כאלה שהיו חולים, כך שלא הייתה רציפות של ממש... וזה הקשה על התהליך במקצת.

כל שלוש המורות העידו על תהליך משמעותי מאוד עם התלמידים, ועל כך שהתלמידים עברו תהליך טרנספורמטיבי. סמר, שלימדה במגזר הערבי, העידה על רגישויות שונות שהתפתחו אצל התלמידים ועל יכולת מוגברת להביע רגשות:

כשהתחלתי את הדיון בשיעור, פתאום אני מגלה שאני פותחת את העיניים של התלמידים. כערכים, שהם מיעוט בחברה הישראלית, הם לא מודעים לזכויות שלהם במדינה הזו. הם פתאום גילו ש"השפה שלי לא קיימת במרחב שאני חי בו, ואם היא לא קיימת אז זה אומר שאני לא חי, והזהות שלי לא קיימת"... הם נעשו מודעים למיעוטים והתחילו להזהות איתם, הם מודעים יותר לחשיבות של השפה שלהם, לנוכחות שלהם, והם התחילו לדבר על רגשות – "זה כואב לי", "זה עצוב לי".

אצל תלמידה של מוראיה, התוכנית אפשרה להם ללמוד על הנוף הלשוני בתור כלי המשקף את החברה ומאפשר להסביר תופעות ופערים חברתיים:

קודם כל הם נעשו מודעים לכך שהנוף הלשוני הוא אופנות בפני עצמה. כך לפחות הם התייחסו אליו. הם נעשו מודעים לכך ששום דבר לא שרירותי, שיש סיבה למה מיישהו שם את זה כאן, למה מיישהו מחק את זה, יש סיבה למה השפה הזאת ראשונה, ולמה זאת שנייה, וזה מלמד אותנו על החברה.

שרה סיפקה כמה ראיות אנקדוטליות לכך שגם מספר חודשים לאחר שהתוכנית הסתיימה, עדיין הייתה לה השפעה על תפיסותיהם של התלמידים ועל הרגישויות שלהם:

אחד הדברים החשובים ביותר מבחינתי היה ההד שקיבלנו מהקורס הזה, שראיתי למשל בטיולי בית ספר שבאו לאחר מכן. היינו בבית המשפט העליון בירושלים, והסתובבנו בבית המשפט, ופתאום אחד התלמידים שהיה בכיתה הדיפלומטיה רץ אלי ואמר: שרה, תסתכלי, כל השלטים כאן בעברית, אין ערבית! ואז הסטודנטים האחרים מסביבם, שלא היו בקורס, התחילו לומר: על מה אתם מדברים? למה אתם מתכוונים? ברור שהשלטים צריכים להיות בעברית! למה שהם לא יהיו בעברית? והם התחילו לנהל דיון על הנושא. גם שלושה חודשים אחרי הקורס, היינו בטיול בית ספר בעיר העתיקה בירושלים, ואחד התלמידים ניגש אלי וגרר אותי לאחת הפינות של העיר העתיקה, שמישהו מחק בה בעזרת תרסיס את הערבית מאחד השלטים. והתלמידים היו בהלם, ואמרו: תראו, הם מנסים למחוק את הערבית! זה כל כך לא מכבד! יש ערבים שמסתובבים כאן! ואז המדריך שהוביל אותם אמר: על מה אתם מדברים? וניהלנו דיון של כעשר דקות על שליטי הרחובות בעיר העתיקה בירושלים... כך שאני חושבת שזה היה מאוד משמעותי מבחינתם.

מסקנות והמלצות

מניתוח הנתונים, המבוסס כאמור על מספר מקורות מידע (תהליך הלימוד, התמונות שתלמידים צילמו, ניתוח ובחרו לשנות, שאלוני הרפלקציה של התלמידים והמורים), הגענו למסקנות הבאות:

1. חשיפה לנוף לשוני מביאה להגברת המודעות לנושאים חברתיים, לשוניים, פוליטיים וכלכליים, ולהסתכלות ביקורתית על המרחב הציבורי. הסתכלות זו חשובה הן לחברי קבוצות מיעוט בחברה, שבדרך כלל מודעים כבר לבעיות חברתיות, והן לחברי קבוצת הרוב, שאינם בהכרח מודעים לסוגיות של אפליה וקיפוח.
2. העיסוק בנוף הלשוני מאפשר לתלמידים להביע את תחושותיהם לגבי תופעות של חוסר שוויון, אפליה והדרה. תחום זה עשוי להיות רלוונטי בעיקר לחברי קבוצות מיעוטים, המודעים כבר לקיומה של אפליה אך חסרים את הכלים להביע את תחושות הקיפוח והאפליה.
3. ההתמקדות בפעילות שבמרכזה שינוי תמונות הנוף הלשוני מאפשרת לתלמידים לקחת תפקיד פעיל בשינוי המצב לכיוון יותר מכיל, שוויוני וצודק.
4. המחקר מראה שתלמידים מתייחסים לא רק לשפות, אלא גם לייצוגים חזותיים כגון תמונות, צבעים וגודל אותיות, ומשתמשים בכלי הנוף הלשוני לא רק לפתרון בעיות שפתיות אלא למגוון נושאים המעסיקים אותם, כגון גזענות, אלימות נגד נשים, זכויות בעלי חיים, אקולוגיה והנגשה.

לפיכך, ההמלצה המרכזית הנובעת ממחקר זה וממחקרים נוספים בנושא היא שיש להטמיע את תחום הנוף הלשוני כחלק מתוכנית הלימודים וממדיניות רב-לשונית. במסגרת זו, יש מקום להרחיב את מושג השפה כך שיכלול מגוון רחב של היבטים חברתיים ואופנויות מרובות (מולטי-מודאליות). העיסוק בנוף הלשוני הוא לא רק מכשיר פדגוגי העשוי לשמש להוראת שפה ואוריינות בהקשר של מדיניות רב-לשונית, אלא יש לו ערך רב בהפיכת התלמידים למעורבים בסוגיות חברתיות של שוויון והכלה. יתרה מכך, במחקר שדווח כאן השתתפו תלמידים בכיתה יא', אך העקרונות שנוסו כאן הם בלי ספק רלוונטיים גם לקבוצות גיל אחרות. גם ילדים צעירים יותר יכולים להפיק רבות מתכניות התערבות מסוג זה ואחרות, העוסקות בקידום מודעות רב לשונית.

7. סיכום והמשך הדרך

אילנה שוהמי ומיכל טננבאום

פרקי הדו"ח שלעיל כוללים סיכום של המחקרים השונים שבוצעו במהלך השנה האחרונה, וכוללים מגוון מסקנות המבוססות על נתונים אמפיריים. מסקנות אלו קריטיות לקראת המשך הפרוייקט – פיתוח ותיקוף של מודלים שונים של מדיניות חינוכית רב לשונית. בסופו של התהליך כולו, נציע מתווים שונים למדיניות כזו, אותם ניתן יהיה ליישם בהדרגה בבתי ספר בישראל. ישנם מספר עקרונות עליהם עמדנו כבר מראשית הפרוייקט על בסיס תובנות וממצאים שונים של מדיניות רב לשונית במדינות אחרות, אך עקרונות רבים אחרים חודדו על בסיס המחקרים שערכנו בזיקה לאתגרים הייחודיים של רב לשונית בישראל. על אלו וגם על אלו נפרט להלן:

- העמקה בהבנת **מהותה של 'מדיניות חינוכית רב לשונית'**. בין השאר נוגעת מדיניות כזו לשימוש במספר שפות בכיתה. אנו רואות מרכזיות רבה לשימור שפות בקרב ילדים מהגרים וילדי מהגרים (שפות בית, שפות מורשת) מתוך תפיסת החשיבות שבמימוש רפרטואר השפות המלא של הילדים – מימוש בעל השלכות לימודיות, קוגניטיביות, רגשיות, וחברתיות, מבלי לפגוע בעברית ובערבית כשפות אם וכשפות הוראה בבית הספר.

- מרכזיותה של **מודעות לרב לשונית**. יש חשיבות להכשרת תלמידים ומורים למודעות לרב לשונית בחברה בכלל, ובישראל בפרט. הכשרה כזו לא רק מעלה את המוטיבציות ללמידת שפות חדשות ותורמת לשיפור ההישגים בשפות אלא גם מקדמת סובלנות, מפחיתה אפליה וגזענות, ומקדמת גישות מכילות.

- מרכזיות רבה ניתנת **לשפת ה'אחר/ת'** – עברית לדוברי ערבית וערבית לדוברי עברית.

- בכל האמור ב'מדיניות חינוכית רב לשונית' יש לזכור כי זו נוגעת לא רק להקשרי הוראת שפות, אלא היא משיקה **לכל תחומי הלימוד בבית הספר**, במיוחד אלה שהם מרובי עולים ועם תלמידים דוברי ערבית בערים מעורבות. ברוח דומה, אנו רואות מרכזיות רבה לחיבורים שונים בין מורי שפות שונים בבית הספר – כולל מורי שפת האם ומורי שפות זרות.

- מקומה של **הוראת האנגלית** – השפה היחידה הנלמדת כשפה נוספת בכל המגזרים, בכל הרמות, ולאורך כל שנות הלימודים – מרכזי וברור. עם זאת, יש לחדד תובנות לגבי סוגי אנגלית שונים הנלמדים, ולקבנות בצורה ברורה ומסודרת סוגיות של translanguaging במסגרת הוראת השפה, שימוש באנגלית להוראת תכנים, חיזוק מגמות שכבר החלו המדגישות ממדים תקשורתיים ומקצועיים, הידוק הקשר בין השכלה תיכונית להשכלה גבוהה, שימוש בשפה ראשונה בצורה אינסטרומנטלית (בניגוד לתפיסות מסורתיות של שפת המטרה בלבד בכיתה), ועוד.

- סוגיית **ההערכה בהקשרי רב לשונית** היא מורכבת. בעקבות המחקר בשתי אבני הדרך התחדדו התובנות באשר למרכזיות של הערכה רב לשונית – הצגת משימות ומבחנים בנוסחים דו לשוניים הכוללים את שפות האם ושפת ההוראה מאפשרת לתלמידים להביע את עצמם בשפות בהן הם שולטים טוב יותר ובכך לשקף את הידע שלהם בתחומי הדעת ולמקסם את יכולות ההבעה שלהם.

- רב לשונית **לא מסיימת בבית הספר**; היא קשורה הדוקות עם הקהילות המקומיות – מהגרים ממקומות שונים, ערים מעורבות, קשר בין דורי, מגע עם היסטוריות לשוניות משפחתיות ושפה במרחב – במלוא מובן המילה.

- בתי הספר יחליטו עבור עצמם מה המתווה, או המתווים, המתאימים ביותר עבורם, בתהליך מורכב של הכשרה בקבלת החלטות, ויפעלו לקדם יחד עם מומחים מהאקדמיה בעלי ניסיון ביישום ובחקר של מדיניות לשונית במערכת

החינוך. זאת ייעשה על סמך שיקולים הנוגעים להיבטים הייחודיים לכל בית ספר, ברוח **Engaged Language Policy**.

- מתוך המחקר שנעשה עד כה, מדיניות זו צריכה להיות מיושמת בבתי ספר החל מן **הגילאים הצעירים ביותר** (ייתכן אפילו שבגיל הגן), לכל אורך שנות הלימוד, כך שיש מקום לפריסה רחבה של השלב הבא במחקר בקרב מוסדות חינוך המשרתים תלמידים בגילאים שונים.

- יש להעמיק את **אוריינות המורים והמנהלים** במערכת החינוך כולה באשר לרוב לשוניות. ככלל ניכר חוסר מודעות לצרכים ייחודיים של מהגרים ותלמידים אחרים רב לשוניים, כאשר נעשה שימוש בשפות שונות – על פי רוב נעשה הדבר באופן אינטואיטיבי, ולאור כל אלו חשוב עד מאוד לטפח ידע בקרב מורים וקובעי מדיניות אחרים במערכת (בעזרת השתלמויות וסדנאות) לגבי הנושא.

עקרונות אלו חייבים להיות מתורגמים למסמך מדיניות הכולל מספר מתווים בני ביצוע, המותאמים לסוגים שונים של בתי ספר, ולצרכים שונים. על מנת ליישם מדיניות כזו בצורה משמעותית במערכת החינוך, יש להתנסות במתווים השונים במספר בתי ספר, בתהליך שילווה במחקר הערכה (מעצבת ומסכמת). תהליך תיקוף המודלים ילווה בעדכונים, שינויים והתאמות, כל זאת על מנת לגבש מסמך מדיניות בר יישום.

בימים אלו מסתיימת אבן הדרך השלישית בפרויקט – במסגרתה אנו מנסים עקרונות למדיניות חינוכית רב לשונית ברוח **engaged language policy** וחומרי למידה והוראה בזיקה לעקרונות אלה. מסמך מסכם יוגש ללשכת המדען בחודש אוקטובר 2019.

שלבי המחקר הבאים (תלויי תקצוב נוסף):

א. ינואר 2020: שליחת קול קורא לבתי ספר ברחבי הארץ המעוניינים להשתתף בניסוי בו יישמו עקרונות שונים מתוך המדיניות הרב לשונית החדשה.

ב. ספטמבר 2020 - דצמבר 2020: יאורגנו סדנאות והשתלמויות להכשרת מורים בבתי הספר שישתתפו (יהודים וערבים) לקראת פיתוח מדיניות רב לשונית בית ספרית המותאמת כל אחת לבית הספר בו תפותח.

ג. נובמבר 2020 – יוני 2021: יישום עקרונות, פיתוח והתנסות בחומרי הוראה מגוונים, תוך כדי הערכה מעצבת, ושינוי והתאמת החומרים להקשרים ספציפיים. כל זאת, תוך כדי מפגשים שוטפים עם מורים, מורי שפות, מנהלים, מפקחים, וכן קיום השתלמויות עם מומחים מן הארץ ומן העולם ביישום מדיניות מסוג זה.

ד. יוני 2021 – ספטמבר 2021: הערכת ביניים מסכמת המבוססת על התהליכים והתובנות שעלו במהלך השנה בבתי הספר השונים.

ה. ספטמבר 2021 – יוני 2022: המשך יישום וקידום המדיניות באותם בתי ספר.

יוני 2022 - דצמבר 2022: סיכום ויצירת מתווים מעודכנים, מבוססי מחקר. בסיכום של תהליך זה יוטמעו הממצאים במתווי המדיניות הלשונית החדשה, בתוכניות הכשרות המורים ובהפקת חוברות הנחייה לאנשי חינוך. כמו כן, יוגשו דו"חות סיכום למשרד החינוך לצורך יישום עתידי נרחב.

רשימת מקורות

- אור, י'. (2018). פרק 5: מודעות רב-לשונית. בתוך מ' טננבאום וא' שוהמי (עורכות), דו"ח מסכם סופי: מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל. מוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך (עמ' 92-105). תל אביב: פרויקט המחקר מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל.
- גולדשטיין-חבצקי, ר'. (2011). יומן מסע כיפו: עמדות בני נוער והתפתחות מודעותם למרחב הלשוני. עבודה לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- טננבאום, מ. ושוהמי, א. (2018). דו"ח מסכם סופי - מדיניות חינוכית רב-לשונית חדשנית לישראל. הוגש ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך.
- לוי, ת', שוהמי, א' וספולסקי, ב' (2003). מצבם הלימודי של תלמידים עולים. דו"ח מחקר שהוגש למשרד החינוך, לשכת המדענית הראשית. בית ספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
- נאסר-אבו אלהיג'א, פ' (2011). שימוש במערך מחקר מעורב בהערכה. בתוך: ב' פרסקו, ח' ורטהיים, ור' לזובסקי (עורכים), הערכה כתהליך מכוון. תל אביב: מופ"ת.
- ענבר-לוריא, ע' (2014). שימוש בשפת האם בהוראת אנגלית ללומדים צעירים. בתוך ע' ענבר-לוריא וס' דוניצה-שמידט (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 127-155). תל אביב: מופת.
- שוהמי, א', ספולסקי, ב', שלזינגר, מ', יצחקי, ד', ענבר, ע', טננבאום, מ', מנדל, י', אמית, א', ואור, י' (2012). עקרונות ראשוניים לפיתוח מדיניות חינוכית מחודשת לישראל (טיוטה לדיון).
- Abedi, J. (2004). The no child left behind act and English language learners: Assessment and accountability issues. *Educational Researcher*, 33(1), 4-14.
- Alhebaishi, S.M. (2017). Investigating the use of L1 in L2 classrooms: An action research project in teaching practicum. *International Journal of English Language Teaching*, 5(4), 18-25.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Keynote article. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7-30.
- Beres, A. M. (2015). An overview of translanguaging: 20 years of 'giving voice to those who do not speak'. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 1(1), 103-118.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.
- Blackledge, A., Creese, A., Baraç, T., Bhatt, A., Hamid, S., Wei, L., ... & Yağcıoğlu, D. (2008). Contesting 'language' as 'heritage': Negotiation of identities in late modernity. *Applied Linguistics*, 29(4), 533-554.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. (1999). Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program, *TESOL Quarterly*, 33(3), 413-431.
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99, 585-601.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017a). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017b). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Springer.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. London: Sage.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 103-115). Springer.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 253-269). Abingdon: Routledge.
- Davis, K. A., & Phyak, P. (2016). *Engaged language policy and practices*. New York: Taylor & Francis.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
- de la Campa, J., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 42(4), 742-760.
- De Mejía, A. M. (2012). Immersion education: En route to multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge and A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 199-213). New York: Routledge.
- Duisberg, S. (2001). *High school heritage learners of Spanish: An investigation of language attitudes*. PhD dissertation, The University of Arizona.
- Egaña, E. A., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169-193.
- Ellis, E. M. (2016). "I may be a native speaker but I'm not monolingual": Reimagining all teachers' linguistic identities in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(3), 597-630.
- Ellis, R. (1996/2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Finkbeiner, C., & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: A historical overview. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Springer.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-98). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

- Flores, N., & Beardsmore, H. B. (2015). Programs and structures in bilingual and multilingual education. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 203-222). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Friese, S., Soratto, J., & Pires, D. (2018). *Carrying out a computer-aided thematic content analysis with ATLAS. ti*. Available online: http://www.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/documents/wp/WP_18-02_Friese-Soratto-Pires_AtlasTI.pdf (accessed on 1 September 2018).
- Gallagher, T. (2016). Shared education in Northern Ireland: School collaboration in divided societies. *Oxford Review of Education*, 42(3), 362-375.
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Springer.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 1-20). Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). (Eds.). *Language, ethnicity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Linguistic landscape and multilingualism. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.). Switzerland: Springer.
- Haim, O. (2015). Investigating transfer of academic proficiency among trilingual immigrant students: A holistic Tri-Directional approach. *The Modern Language Journal*, 99(4), 696-717.
- Hayik, R. (2017). Exploring the perceptions of passers-by through the participatory documentary photography tool Photo Voice. *Linguistic Landscape*, 3(2), 187-212.
- Hélot, C. (2017). Awareness raising and multilingualism in primary education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism (Encyclopedia of Language and Education)* (3rd ed.) (pp. 247-261). Springer.
- Heugh, K., & Skutnabb-Kangas, T. (2012). 'Peripheries' take centre stage: Reinterpreted multilingual education works. In T. Skutnabb-Kangas & K. Heugh (Eds.), *Multilingual education and sustainable diversity work: From periphery to center* (pp. 263-283). New York: Routledge.
- Hughes, J., Donnelly, C., Leitch, R., & Burns, S. (2016). Caught in the conundrum: Neoliberalism and education in post-conflict Northern Ireland – exploring shared education. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1091-1100.
- Inbar-Louria, O. (1999). *Native and non-native English teachers investigation of the construct and perceptions*. PhD dissertation, Tel Aviv University.
- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-83). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M. F., & Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: University students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8-26.

- Johnson, K. E. (2006). The Sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Improving second language vocabulary. In A. Stavans & I. Kupferberg (Eds.), *Studies in language and language education* (pp. 261-277). Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Levin, T., & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large-scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 1-14.
- Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualizing the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Lo, Y. Y. (2015). How much L1 is too much? Teachers' language use in response to students' abilities and classroom interaction in content and language integrated learning. *Teaching. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.
- Loader, R., & Hughes, J. (2016). Balancing cultural diversity and social cohesion in education: The potential of shared education in divided contexts. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 3-25.
- Lotherington, H. (2013). Creating third spaces in the linguistically heterogeneous classroom for the advancement of plurilingualism. *TESOL Quarterly*, 47(3), 619-625.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
- Makoe, P., & McKinney, C. (2014). Linguistic ideologies in multilingual South African suburban schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7), 658-673.
- Malinowski, D. (2015). Opening spaces of learning in the linguistic landscape. *Linguistic Landscape*, 1(1/2), 95-113.
- May, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Menken, K., Pérez Rosario, V., & Guzmán Valerio, L. A. (2018). Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape*, 4(2), 101-127.
- Menken, K., Rosario, V. P., & Valerio, L. A. (2018). Increasing multilingualism in schools: New scenery and language education policies. *Linguistic Landscape*, 4(2), 101-127.
- Muchnik, M., Niznik, M., Teferra, A., & Gluzman, T. (2016). *Elective language study and policy in Israel*. Springer International Publishing.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Payes, S. (2018). Education across the divide: Shared learning of separate Jewish and Arab schools in a mixed city in Israel. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 19-35.
- Pennycook, A. (2002). *English and the discourses of colonialism* (2nd ed.). London: Routledge.
- Phillipson, R. (2013). *Linguistic imperialism continued*. London: Routledge.

- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Ricento, T. (2005). Problems with the 'language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A. *Journal of Sociolinguistics*, 9(3), 348-368.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429.
- Shohamy, E., & Niedt, G. (2017, Jun 13). *Exit through the language classroom: Linguistic Landscapes and the multilingual new speaker*. Colloquium at ISB11 conference, Limerick, Ireland.
- Shohamy, E., & Waksman, S. (2008). modalities, meanings, negotiations, education. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 313-331). New York: Routledge.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2015, July). *Inequality, inequity and language in education: There are no simple recipes*. Paper presented at the 6th Meeting of the Transatlantic Forum on Inclusive Years.
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). Language in Israeli society and education. *International Journal of the Sociology of Language*, 137, 93-114.
- Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defense mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.
- Thompson, A. S., & Aslan, E. (2015). Multilingualism, perceived positive language interaction (PPLI), and learner beliefs: what do Turkish students believe? *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 259-275.
- Valdés, G. (2000a). Introduction. In *Spanish for native speakers. AATSP professional development series handbook for teachers K-16, Vol. 1* (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G. (2000b). Teaching heritage languages: An introduction for Slavic language-teaching professionals. In O. Kagan & B. Rifkin (Eds.), *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century* (pp. 375-403). Bloomington, IN: Slavica.
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J. Peyton, J. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- Wei, L. (2011a). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code-and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370-384.
- Wei, L. (2011b). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- Woelfer, A., Jaspers, E., Blayblock, D., Wigoder, C., Hughes, J., & Hewstone, M. (2017). Studying positive and negative direct and extended contact: complementing self-reports with social network analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(11), 1566-1581.

נספחים

נספח 1.1: מחקר עמדות - משתתפים בקבוצות המיקוד, על פי מגזר ומגדר

סה"כ	מורים					תלמידים						
	FG1	FG5	FG11	FG7		FG2	FG6	FG10	FG12		מגזר יהודי	
14		1	2			3	1	2	5	זכר		
29	3	4	2	4	2	2	2	7	3	נקבה		
43	3	5	4	6		5	3	9	8	סה"כ		
סה"כ	FG3		FG9		FG4			FG8			מגזר ערבי	
6	1		2					3		זכר		
21	4		6		8			3		נקבה		
27	5		8		8			6		סה"כ		
20	6					14					זכר	סה"כ
50	23					27					נקבה	
70	29					41					סה"כ	

שאלון לתלמידים - שכבה י"א

שלום רב,

במסגרת מחקר שאנו עורכים בימים אלו בהקשר של שפות במערכת החינוך, נודה לך אם תסייע/י לנו במילוי שאלון זה. השאלון הוא אנונימי; אין בו כל זיהוי, ואנו מעוניינים בדעתך בלבד.

א. שאלות

1. האם לדעתך צריכות להיות שפות שחובה על כל התלמידים ללמוד אותן בבתי ספר בישראל, או שלמידת שפות צריכה להיות רשות בלבד?

2. אם ענית שחובה ללמוד שפה/שפות, אילו שפה/שפות היית בוחר?

3. אילו שפה/שפות צריכות להילמד כמקצוע בחירה?

- בשתי השאלות הבאות נבקש מכם להניח שאתם מנהלים בית ספר במגזר היהודי, לא רחוק ממקום מגוריכם.

4. משרד החינוך מאפשר לכם להחליט אילו **שתי שפות** תילמדנה בבית הספר מלבד עברית. באילו שתי שפות תבחרו? _____, _____.

5. משרד החינוך מאפשר לכם להחליט על **שלוש שפות** שתוצענה לתלמידי בית הספר מלבד עברית. באילו שלוש שפות תבחרו? _____, _____, _____.

- בשתי השאלות הבאות נבקש מכם להניח שאתם מנהלים בית ספר במגזר הערבי, לא רחוק ממקום מגוריכם.

6. משרד החינוך מאפשר לכם להחליט אילו **שתי שפות** תילמדנה בבית הספר מלבד ערבית. באילו שתי שפות תבחרו? _____, _____.

7. משרד החינוך מאפשר לכם להחליט על **שלוש שפות** שתוצענה לתלמידי בית הספר מלבד ערבית. באילו שלוש שפות תבחרו? _____, _____, _____.

8. מי צריך להחליט לגבי השפות הנלמדות בבית הספר? (דרגו כל אחד מהבאים מ-1 עד 5, כאשר 1 פירושו "כלל לא צריך", ו-5 פירושו "צריך בהחלט"):

א. משרד החינוך _____

ב. המורים _____

ג. העירייה _____

ד. מנהל/ת בית הספר _____

ה. ההורים _____

ו. התלמידים _____

ז. אחר/ת: _____

9. האם צריכה להיות הפרדה בין המגזר היהודי למגזר הערבי במערכת החינוך בישראל? כן / לא
נמקו את תשובתכם:

10. *כמה שנים להערכתך לוקח לתלמידים עולים/מהגרים לרכוש את העברית ברמת שפת אם? _____
11. באופן כללי, האם לדעתך חשוב שיהיו שיתופי פעולה בין מורים לשפות שונות (עברית, ערבית, אנגלית וכד')? כן / לא / לא רלוונטי
12. הסבר/הסבירי:

13. אילו שפות דיברו/מדברים בבית בו גדלת (כולל הורים, סבא וסבתא וכד')?

14. האם היו לך הזדמנויות להיחשף לשפות נוספות בהקשר הסביבתי בו גדלת (קרובי משפחה, שכנים, הורים של חברים, וכד')? כן / לא
אם כן, אנא פרטי אילו שפות, ובאילו הקשרים:

15. אילו שפות את/ה יודע/ת מעבר לרמה בסיסית?

16. אילו שפות נוספות היית רוצה לדעת?

מדוע?

ב. לפניך רשימת היגדים. אנא דרג/י את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם על ידי סימון המספר המתאים, מ-1 עד 5, כאשר 1 פירושו מאוד לא מסכים/ה ו-5 פירושו מסכים/ה מאוד.

מסכים/ה	מאוד	מסכים/ה			מאוד לא	
1.	5	4	3	2	1	כדי לשלוט היטב בשפה, יש להתחיל ללמוד אותה בגיל צעיר ככל האפשר.
2.	5	4	3	2	1	למידת מספר רב של שפות בבית הספר פוגעת בשליטה בכל אחת מהן.
3.	5	4	3	2	1	חשוב שבית הספר יעודד עולים ומהגרים (פליטים ומהגרי עבודה בכלל זה), לשמור על השפות שלהם.
4.	5	4	3	2	1	הדרך הטובה ביותר ללמוד שפה היא ממורה שדובר אותה כשפת אם.
5.	5	4	3	2	1	יש לאפשר לתלמידים עולים/מהגרים להשיב על מבחנים גם באמצעות שפת אמם.
6.	5	4	3	2	1	למידת מספר רב של שפות בבית הספר פוגעת ברמת השליטה בשפת האם.
7.	5	4	3	2	1	תלמידים עולים/מהגרים צריכים לקבל הקלות במבחנים.
8.	5	4	3	2	1	כאשר תלמידים מדברים בכיתה בשפה שאני לא מבין/ה אני חש/ה לא בנוח.
9.	5	4	3	2	1	חשוב שמערכת החינוך תציע שירותים בשפות שונות לדוברי שפות שונות.
10.	5	4	3	2	1	ידע של מספר שפות גורם לבלבול זהות ולבעיות פסיכולוגיות.
11.	5	4	3	2	1	צריך לחייב את כל דוברי העברית בישראל ללמוד ערבית החל מבית הספר היסודי.
12.	5	4	3	2	1	כאשר מדברים בשפה מסוימת, חשוב להימנע מהכנסת מילים משפה אחרת.
13.	5	4	3	2	1	תלמידים עולים/מהגרים צריכים להיבחן במבחנים שכתובים גם בשפת אמם, בנוסף לעברית.
14.	5	4	3	2	1	צריך לחייב את כל דוברי הערבית בישראל ללמוד עברית החל מבית הספר היסודי.
15.	5	4	3	2	1	לא טוב שדוברי עברית משלבים מילים משפות זרות בתוך הדיבור שלהם בעברית.
16.	5	4	3	2	1	כאשר יש תלמידים דוברי מספר שפות בכיתה, יש לאפשר להם להתבטא בשפותיהם במהלך השיעור.
17.	5	4	3	2	1	תלמידים דוברי מספר שפות אמורים להבחן בדיוק כמו תלמידים דוברי שפה אחת שכן הם לומדים באותה מערכת חינוכית.
18.	5	4	3	2	1	בישראל חשוב שיהודים ילמדו בבית הספר בעברית ושערבים ילמדו בערבית.
19.	5	4	3	2	1	לא טוב שדוברי ערבית משלבים מילים משפות זרות בתוך הדיבור שלהם בערבית.

ג. משרד החינוך שוקל לשנות את המדיניות הלשונית החינוכית בישראל – זו שקובעת אילו שפות נלמדות בבית הספר (באיזו רמה, באילו גילאים ולמשך כמה זמן), אילו שפות מדברים בכיתה, באילו שפות משתמשים במבחנים, ואילו שפות מופיעות במרחב בית-הספר. הצע/הציעי שתיים/שלוש המלצות למשרד.

ד. שאלות רקע

1. מין: זכר / נקבה
2. גיל: 16 17 18
3. אילו נושאים את/ה מרחיב/ה לבגרות? כמה יחידות?

4. באיזה מגזר את/ה לומד/ת?
ממלכתי-יהודי ממלכתי-דתי ממלכתי-ערבי פרטי-ערבי
5. מה שפת / שפות האם שלך? _____
6. באיזו ארץ נולדת? _____
7. אם לא נולדת בישראל, באיזה גיל הגעת לארץ? _____
8. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך בממדים הבאים?
א. דת: יהודיה / מוסלמית / נוצרית / אחר: _____
ב. רמת דתיות: חילונית / מסורתית / דתית / אחר: _____

תודה רבה על הזמן שהקדשת למילוי השאלון!

בברכה

צוות המחקר, בית הספר לחינוך

אוניברסיטת תל אביב

שלום רב,

במסגרת מחקר שאנו עורכים בימים אלו בהקשר של שפות במערכת החינוך, נודה לך אם תסייע/י לנו במילוי שאלון זה. השאלון הוא אנונימי; אין בו כל זיהוי, ואנו מעוניינים בדעתך בלבד.

א. פרטים אישיים

1. מין: זכר / נקבה

2. טווח גילאים: 20-29 30-39 40-49 +50

3. מה התחום/תחומים אותם את/ה מלמד/ת? _____

4. כמה שנות ניסיון יש לך כמורה? _____

5. באיזה מגזר את/ה מלמד/ת? ממלכתי-יהודי ממלכתי-דתי ממלכתי-ערבי פרטי-ערבי

ב. שאלות

5. האם לדעתך צריכות להיות שפות שחובה על כל התלמידים ללמוד אותן בבתי ספר בישראל, או שלמידת שפות צריכה להיות רשות בלבד?

6. אם השבת שלדעתך צריכה להיות חובה ללמוד שפות, אילו שפות צריכות לדעתך להילמד כמקצוע חובה?

7. אילו שפות צריכות להילמד כמקצוע רשות?

8. מי צריך להחליט לגבי השפות הנלמדות בבית הספר? (דרגו מ-1 עד 7) לפי סדר חשיבות:

א. משרד החינוך ____

ב. המורים ____

ג. העירייה ____

ד. מנהל/ת בית הספר ____

ה. ההורים ____

ו. התלמידים ____

ז. אחר/ת: _____

9. אנא נמקו את בחירתכם:

10. האם צריכה להיות הפרדה בין המגזר היהודי למגזר הערבי במערכת החינוך בישראל? כן / לא
נמקו את תשובתכם:

11. כמה זמן להערכתך אורך עד אשר תלמידים עולים/מהגרים רוכשים את העברית ברמה המאפשרת להם להדביק פערים בינם לבין ילידי הארץ, הדוברים עברית כשפת אם? _____

12. אם את/ה מורה לשפה: האם בבית הספר שלך קיימים שיתופי פעולה בין מורים לשפות השונות בהקשרי הוראה כאלה או אחרים? (כולל מורי לשון עברית, ערבית כשפה ראשונה, ערבית כשפה שנייה, סינית, וכד')? כן / לא / לא רלוונטי

13. אם השבת בחיוב, אנא הבא/י דוגמה לשיתוף פעולה מסוג זה (לימוד תחומים דומים – לשוניים או תוכניים, עירוב בין שפות, וכד'):

14. אם השבת בשלילה, האם לדעתך חשוב שיהיו שיתופי פעולה כאלה? כן / לא / לא רלוונטי
15. מדוע? ובאילו תחומים? מה היתרונות בכך ומה החסרונות?

ג. שאלות רקע נוספות

16. מה שפת / שפות האם שלך? _____

17. באיזו ארץ נולדת? _____

18. אם לא נולדת בישראל, באיזה גיל הגעת לארץ? _____

19. כיצד את/ה מגדיר/ה את עצמך בממדים הבאים?

א. דת: יהודיה / מוסלמית / נוצרית / אחר: _____

ב. רמת דתיות: חילונית / מסורתית / דתית / אחר: _____

20. אילו שפות דיברו/מדברים בבית בו גדלת (כולל הורים, סבא וסבתא, ו/או קרובי משפחה אחרים)?

21. האם היו לך הזדמנויות להיחשף לשפות נוספות בהקשר הסביבתי בו גדלת (שכנים, הורים של חברים, וכד')? כן / לא
 אם כן, אנא פרט אילו שפות, ובאילו הקשרים:

22. אילו שפות את/ה יודע/ת מעבר לרמה בסיסית?

23. אילו שפות נוספות היית רוצה לדעת?

מדוע?

ד. לפניך רשימת היגדים. אנא דרג/י את מידת הסכמתך עם כל אחד מהם על ידי סימון המספר המתאים, מ-1 עד 5, כאשר 1 פירושו כלל לא מסכים/ה ו-5 פירושו מסכים/ה מאוד.

מסכים/ה	מאוד	מסכים/ה	מאוד לא	מסכים/ה	מאוד	
1.	5	4	3	2	1	כדי לשלוט היטב בשפה, יש להתחיל ללמוד אותה בגיל צעיר ככל האפשר.
2.	5	4	3	2	1	למידת מספר רב של שפות בבית הספר פוגעת בשליטה בכל אחת מהן.
3.	5	4	3	2	1	חשוב שבית הספר יעודד עולים ומהגרים (פליטים ומהגרי עבודה בכלל זה), לשמור על השפות שלהם.
4.	5	4	3	2	1	הדרך הטובה ביותר ללמוד שפה היא ממורה שדובר אותה כשפת אם.
5.	5	4	3	2	1	יש לאפשר לתלמידים עולים/מהגרים להשיב על מבחנים גם באמצעות שפת אםם.
6.	5	4	3	2	1	למידת מספר רב של שפות בבית הספר פוגעת ברמת השליטה בשפת האם.
7.	5	4	3	2	1	תלמידים עולים/מהגרים צריכים לקבל הקלות במבחנים.
8.	5	4	3	2	1	כאשר תלמידים מדברים בכיתה בשפה שאני לא מבין/ה אני חש/ה לא בנוח.
9.	5	4	3	2	1	חשוב שמערכת החינוך תציע שירותים בשפות שונות לדוברי שפות שונות.
10.	5	4	3	2	1	דו/רב לשוניות (ידע של מספר שפות) גורם לבלבול זהות ולקשיים פסיכולוגיים.

5	4	3	2	1	11. צריך לחייב את כל דוברי העברית בישראל ללמוד ערבית החל מבית הספר היסודי.
5	4	3	2	1	12. כאשר מדברים בשפה מסוימת, חשוב להימנע מהכנסת מילים משפה אחרת.
5	4	3	2	1	13. תלמידים עולים/מהגרים צריכים להיבחן במבחנים שכתובים גם בשפת אמם, בנוסף לעברית.
5	4	3	2	1	14. צריך לחייב את כל דוברי הערבית בישראל ללמוד עברית החל מבית הספר היסודי.
5	4	3	2	1	15. לא טוב שדוברי עברית משלבים מילים משפות זרות בתוך הדיבור שלהם בעברית.
5	4	3	2	1	16. כאשר יש תלמידים רב לשוניים בכיתה, יש לאפשר להם להתבטא בשפותיהם במהלך השיעור.
5	4	3	2	1	17. תלמידים רב לשוניים אמורים להבחן בדיוק כמו תלמידים חד לשוניים שכן הם לומדים באותה מערכת חינוכית.
5	4	3	2	1	18. בישראל חשוב שיהודים ילמדו בבית הספר בעברית ושערבים ילמדו בערבית.

תודה רבה על הזמן שהקדשת למילוי השאלון!

בברכה

צוות המחקר, בית הספר לחינוך

אוניברסיטת תל אביב

נספח 1.3: מחקר עמדות - הנחיות למנחים ושאלות לקבוצת מיקוד

רשימת השאלות:

- אנחנו רוצים לשמוע את דעתך על שפות במערכת החינוך. הרבה מורים/תלמידים מתארים קושי ללמד/ללמוד בכיתה בה ילדים מדברים שפות שונות כשפות אם. מה עמדתך? (אנא תן/י דוגמאות...)
- יש הרואים בידיעת שפות רבות נכס. אחרים טוענים שעצם הרב-לשוניות כשלעצמה (ידע בשפות שונות) היא לא כל כך משמעותית. מה שחשוב הוא אילו שפות מדברים. למשל, טוב לדעת אנגלית בנוסף לשפת האם, אך אמהרית או סודנית לא ממש רלוונטיות.... מה דעתך?
- איך את/ה מרגיש/ה ביחס לערבוב בין שפות בכיתה (ובכלל)? האם חשוב להקפיד על שפות 'נקיות', או שאפשר ואולי אף כדאי לאפשר שיה זורם ודינמי שעובר בחופשיות בין שפות?
- כאשר מדברים על רב לשוניות במערכת החינוך (במובן של ללמוד הרבה שפות, לא בהכרח באותה רמה), אחת ההסתייגויות שעולות היא שזה יפגע בשפת האם של תלמידים. מה דעתך על כך? (כן/לא/אין/כמה/אז מה...)
- מה דעתך על הדרך בה בוחנים/מעריכים כיום תלמידים עולים ומהגרים במערכת החינוך? האם יש מקום להקלות? לצינוני בונוס? אולי לתת מבחנים גם בשפת האם שלהם? או לאפשר להם להשיב בשפת האם? או דווקא לצפות להדבקות הפערים במהירות ולבחון את כולם באותו אופן?
- מה לגבי ערבית במערכת החינוך היהודית? להתחיל מוקדם יותר? ללמד גם שפה מדוברת? אולי ליצור מפגשים בין יהודים וערבים? לימוד בבתי ספר משותפים? מה דעתכם? ומה באשר לעברית עבור ערבים?
- אם את/ה מורה לשפה: מה דעתך לגבי שיתופי פעולה בין מורים לשפות השונות בהקשרי הוראה כאלה או אחרים? (כולל מורי לשון עברית, ערבית כשפה ראשונה, ערבית כשפה שנייה, סינית, וכד')? יתרונות/חסרונות/אין עושים את זה....
- אם את/ה מורה לשפה: האם במהלך עבודתך לימדת שפה גם תלמידים עולים/מהגרים? אם כן, האם התייחסת גם לתהליך שהם עברו/עוברים ברכישת העברית? האם לדעתך יש מקום להישען על מיומנויות שלהם בשפת האם שלהם בתהליך רכישת השפה שאת/ה מלמד/ת? אם כן, איך? דוגמאות לאסטרטגיות ספציפיות?
- מה דעתך על שימוש של תלמידים בשפת אמם בשיעורי שפה שנייה/זרה? יתרונות/חסרונות.
- האם כדאי ללמד תכנים ממקצועות הלימוד השונים בשיעורי שפה נוספת/זרה? אם כן, כיצד יש להעריך את תוצרי התלמידים? כמה חשיבות לתת לשימוש תקין בשפה וכמה להבנת תחום התוכן?
- אם יש לך דברים נוספים שהיית רוצה להוסיף, דוגמאות מאינטראקציות שלך עם תלמידים הדוברים שפות שונות, התמודדות עם רב לשוניות בתוך הכיתה, בין תלמידים, בין תלמידים למורים, וכו' – נשמח...

נספח 1.4: מחקר עמדות - מדדים תיאוריים ומהימנות (אלפא קרונבך) של הגורמים בשאלון העמדות

שם הגורם	פריטים	% שונות מוסברת	מהימנות	ממוצע	חציון	ס.ת.
התאמות לעולים או מהגרים	3, 5, 7, 9, 13, 16	13.2	0.69	3.5	3.5	0.8
	(3) חשוב שבית הספר יעודד עולים ומהגרים (וכן פליטים ומהגרי עבודה) לשמור על השפות שלהם (5) יש לאפשר לתלמידים עולים/מהגרים להשיב על מבחנים גם באמצעות שפת אמם (7) תלמידים עולים/מהגרים צריכים לקבל הקלות במבחנים (9) חשוב שמערכת החינוך תציע שירותים בשפות שונות לדוברי שפות שונות (13) תלמידים עולים/מהגרים צריכים להיבחן במבחנים שכתובים גם בשפת אמם, בנוסף לעברית (16) כאשר יש תלמידים דוברי מספר שפות בכיתה, יש לאפשר להם להתבטא בשפותיהם במהלך השיעור					
התנגדות לעירוב לישוני	12, 15, 19	11.0	0.73	2.6	2.7	1.1
	(12) כאשר מדברים בשפה מסוימת, חשוב להימנע מהכנסת מילים משפה אחרת (15) לא טוב שדוברי עברית משלבים מילים משפות זרות בתוך הדיבור שלהם בעברית (19) לא טוב שדוברי ערבית משלבים מילים משפות זרות בתוך הדיבור שלהם בערבית					
רב לשוניות מחסירה	2, 6, 10	9.9	0.63	2.1	2.0	0.9
	(2) למידת מספר רב של שפות בבית הספר פוגעת בשליטה בכל אחת מהן (6) למידת מספר רב של שפות בבית הספר פוגעת ברמת השליטה בשפת האם (10) ידע של מספר שפות גורם לבלבול זהות ולבעיות פסיכולוגיות					

נספח 1.5: מחקר עמדות - משתני רקע של המשתתפים

לוח 1: שכיחות גילאי המורים בבית הספר

גיל המורים	שכיחות
20-29	8.8%
30-39	31.7%
40-49	33.1%
+50	26.3%

לוח 2: מאפייני רב-לשוניות

התפלגות			ס.ת.	חציון	ממוצע	
+3	2	1				
0.7%	7.9%	91.3%	0.3	1	1.1	שפות אם*
22.2%	28.0%	49.8%	1.1	2	1.8	חשיפה לשפות בבית
17.4%	35.6%	47.0%	1.0	1	1.7	ידע בשפות

* עד 3 שפות אם; בשל השכיחות הנמוכה של שלוש שפות אם, קובצו בהמשך הנבדקים לפי אחת / שתיים

לוח 3: שכיחות מספר שפות האם ביחס לאוכלוסיית המשתתפים

אוכלוסייה	שפת אם אחת	2 שפות אם	+3 שפות אם
מגזר יהודי	88.2%	10.8%	1%
מגזר ערבי	100%		
ילידי הארץ	92.8%	6.6%	0.6%
ילידי חו"ל	80.3%	18%	1.7%

לוח 4: שכיחות מספר השפות שנחשפו אליהם בבית ביחס, לאוכלוסיית המשתתפים

אוכלוסייה	שפה אחת	2 שפות	+3 שפות
תלמידים	52%	26%	22%
מורים	42.5%	34%	23%
מגזר יהודי	40.5%	32.1%	27.4%
מגזר ערבי	75.4%	16.9%	7.7%

לוח 5: שכיחות רמת הידע המדווחת בשפות ביחס לאוכלוסיית המשתתפים

אוכלוסייה	ידע בשפה אחת	ידע ב-2 שפות	ידע ב-3+ שפות
מגזר יהודי	39.2%	40.5%	20.3%
מגזר ערבי	68%	22.3%	9.7%
תלמידים	34.6%	34.6%	15.4%
מורים	37.9%	38.5%	23.5%
ילידי הארץ	50.7%	35.3%	14.1%
ילידי חו"ל	19.6%	38.7%	41.8%

נספח 1.6: מחקר עמדות - ניתוחים סטטיסטיים נוספים

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן עבור מאפיין הרקע הלשוני חשיפה לשפות בבית (ניתוח חד משתני)

N	סטיית תקן	ממוצע	חשיפה לשפות בבית	
1041	0.77	3.57	שפה אחת	התאמות לעולים או מהגרים
586	0.76	3.52	שתי שפות	
463	0.75	3.54	שלוש ויותר	
2090	0.76	3.55	סה"כ	
1041	1.10	2.75	שפה אחת	התנגדות לעירוב לשוני
586	1.06	2.51	שתי שפות	
463	1.07	2.38	שלוש ויותר	
2090	1.10	2.60	סה"כ	
1041	0.94	2.25	שפה אחת	רב לשוניות מחסירה
586	0.84	2.04	שתי שפות	
463	0.77	1.88	שלוש ויותר	
2090	0.89	2.11	סה"כ	

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן עבור מאפיין הרקע הלשוני חשיפה לשפות בבית (ניתוח רב משתני)

N	סטיית תקן	ממוצע	חשיפה לשפות בבית			
483	0.76	3.42	יהודי	תלמיד	שפה אחת	התאמות לעולים או מהגרים
347	0.74	3.71	ערבי			
830	0.76	3.55	סה"כ			
138	0.74	3.65	יהודי	מורה		
73	0.85	3.63	ערבי			
211	0.78	3.65	סה"כ			
621	0.76	3.48	יהודי	סה"כ		
420	0.76	3.70	ערבי			
1041	0.77	3.57	סה"כ			
345	0.76	3.45	יהודי	תלמיד	שתי שפות	
71	0.69	3.70	ערבי			
416	0.75	3.49	סה"כ			
147	0.78	3.57	יהודי	מורה		
23	0.63	3.77	ערבי			
170	0.77	3.60	סה"כ			
492	0.77	3.48	יהודי	סה"כ		
94	0.67	3.72	ערבי			
586	0.76	3.52	סה"כ			
313	0.77	3.44	יהודי	תלמיד	שלוש ויותר	
34	0.59	4.00	ערבי			
347	0.78	3.49	סה"כ			

107	0.68	3.67	יהודי	מורה		
9	0.50	3.69	ערבי			
116	0.67	3.67	סה"כ			
420	0.76	3.50	יהודי	סה"כ		
43	0.58	3.93	ערבי			
463	0.75	3.54	סה"כ			
1141	0.76	3.43	יהודי	תלמיד	סה"כ	
452	0.72	3.73	ערבי			
1593	0.76	3.52	סה"כ			
392	0.74	3.63	יהודי	מורה		
105	0.78	3.67	ערבי			
497	0.75	3.64	סה"כ			
1533	0.76	3.48	יהודי	סה"כ		
557	0.73	3.72	ערבי			
2090	0.76	3.55	סה"כ			
483	0.97	2.55	יהודי	תלמיד	שפה אחת	התנגדות לעירוב
347	1.11	3.03	ערבי			לשוני
830	1.06	2.75	סה"כ			
138	1.12	2.31	יהודי	מורה		
73	1.13	3.56	ערבי			
211	1.27	2.74	סה"כ			
621	1.01	2.50	יהודי	סה"כ		
420	1.13	3.12	ערבי			
1041	1.10	2.75	סה"כ			
345	1.01	2.53	יהודי	תלמיד	שתי שפות	
71	1.19	2.73	ערבי			
416	1.04	2.57	סה"כ			
147	1.08	2.27	יהודי	מורה		
23	1.07	2.96	ערבי			
170	1.10	2.36	סה"כ			
492	1.04	2.45	יהודי	סה"כ		
94	1.16	2.79	ערבי			
586	1.06	2.51	סה"כ			
313	1.01	2.44	יהודי	תלמיד	שלוש ויותר	
34	1.39	2.57	ערבי			
347	1.05	2.45	סה"כ			
107	1.03	2.06	יהודי	מורה		
9	0.85	3.56	ערבי			
116	1.09	2.17	סה"כ			

420	1.03	2.34	יהודי	סה"כ		
43	1.35	2.78	ערבי			
463	1.07	2.38	סה"כ			
1141	0.99	2.51	יהודי	תלמיד	סה"כ	
452	1.16	2.95	ערבי			
1593	1.06	2.64	סה"כ			
392	1.08	2.23	יהודי	מורה		
105	1.11	3.43	ערבי			
497	1.19	2.48	סה"כ			
1533	1.03	2.44	יהודי	סה"כ		
557	1.16	3.04	ערבי			
2090	1.10	2.60	סה"כ			
483	0.85	2.15	יהודי	תלמיד	שפה אחת	רב לשוניות מחסירה
347	1.02	2.51	ערבי			
830	0.94	2.30	סה"כ			
138	0.82	1.88	יהודי	מורה		
73	0.93	2.32	ערבי			
211	0.88	2.03	סה"כ			
621	0.85	2.09	יהודי	סה"כ		
420	1.01	2.48	ערבי			
1041	0.94	2.25	סה"כ			
345	0.83	2.09	יהודי	תלמיד	שתי שפות	
71	0.95	2.28	ערבי			
416	0.85	2.12	סה"כ			
147	0.78	1.80	יהודי	מורה		
23	0.72	2.09	ערבי			
170	0.78	1.84	סה"כ			
492	0.83	2.00	יהודי	סה"כ		
94	0.90	2.23	ערבי			
586	0.84	2.04	סה"כ			
313	0.77	1.88	יהודי	תלמיד	שלוש ויותר	
34	0.92	2.18	ערבי			
347	0.79	1.91	סה"כ			
107	0.67	1.74	יהודי	מורה		
9	0.65	2.37	ערבי			
116	0.69	1.78	סה"כ			
420	0.75	1.84	יהודי	סה"כ		
43	0.87	2.22	ערבי			
463	0.77	1.88	סה"כ			

1141	0.83	2.05	יהודי	תלמיד	סה"כ
452	1.01	2.45	ערבי		
1593	0.90	2.17	סה"כ		
392	0.77	1.81	יהודי	מורה	
105	0.87	2.27	ערבי		
497	0.81	1.91	סה"כ		
1533	0.82	1.99	יהודי	סה"כ	
557	0.98	2.42	ערבי		
2090	0.89	2.11	סה"כ		

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן עבור מאפיין הרקע הלשוני ידע בשפות – מעבר לרמה בסיסית (ניתוח חד משתני)

N	סטיית תקן	ממוצע	ידע בשפות (מעבר לרמה בסיסית)	
926	0.76	3.55	שפה אחת	התאמות לעולים או מהגרים
701	0.74	3.52	שתי שפות	
343	0.74	3.62	שלוש ויותר	
1970	0.75	3.55	סה"כ	
926	1.09	2.68	שפה אחת	התנגדות לעירוב לשוני
701	1.08	2.54	שתי שפות	
343	1.08	2.42	שלוש ויותר	
1970	1.09	2.58	סה"כ	
926	0.92	2.24	שפה אחת	רב לשוניות מחסירה
701	0.83	1.98	שתי שפות	
343	0.82	1.91	שלוש ויותר	
1970	0.88	2.09	סה"כ	

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן עבור מאפיין הרקע הלשוני ידע בשפות – מעבר לרמה בסיסית (ניתוח רב משתני; יהודים בלבד)

N	סטיית תקן	ממוצע	ידע בשפות (מעבר לרמה בסיסית)	
393	0.75	3.36	ישראל	התאמות לעולים או מהגרים
26	0.80	3.78	חו"ל	
419	0.76	3.39	סה"כ	
129	0.75	3.66	ישראל	מורה
15	0.62	3.64	חו"ל	
144	0.74	3.66	סה"כ	
522	0.76	3.44	ישראל	סה"כ
41	0.73	3.73	חו"ל	
563	0.76	3.46	סה"כ	
384	0.75	3.40	ישראל	שתי שפות

53	0.65	3.67	חו"ל			
437	0.74	3.43	סה"כ			
110	0.75	3.54	ישראל	מורה		
32	0.66	3.72	חו"ל			
142	0.73	3.58	סה"כ			
494	0.75	3.43	ישראל	סה"כ		
85	0.65	3.69	חו"ל			
579	0.74	3.47	סה"כ			
132	0.79	3.51	ישראל	תלמיד	שלוש ויותר	
64	0.68	3.66	חו"ל			
196	0.76	3.56	סה"כ			
61	0.73	3.56	ישראל	מורה		
30	0.80	3.76	חו"ל			
91	0.76	3.63	סה"כ			
193	0.77	3.53	ישראל	סה"כ		
94	0.72	3.70	חו"ל			
287	0.76	3.58	סה"כ			
909	0.75	3.40	ישראל	תלמיד	סה"כ	
143	0.69	3.69	חו"ל			
1052	0.75	3.44	סה"כ			
300	0.75	3.60	ישראל	מורה		
77	0.71	3.72	חו"ל			
377	0.74	3.62	סה"כ			
1209	0.76	3.45	ישראל	סה"כ		
220	0.69	3.70	חו"ל			
1429	0.75	3.49	סה"כ			
393	0.96	2.50	ישראל	תלמיד	שפה אחת	התנגדות לעירוב לשוני
26	1.00	2.74	חו"ל			
419	0.96	2.51	סה"כ			
129	1.00	2.16	ישראל	מורה		
15	1.15	3.18	חו"ל			
144	1.06	2.26	סה"כ			
522	0.98	2.41	ישראל	סה"כ		
41	1.07	2.90	חו"ל			
563	0.99	2.45	סה"כ			
384	1.00	2.46	ישראל	תלמיד	שתי שפות	
53	0.96	2.46	חו"ל			
437	0.99	2.46	סה"כ			
110	1.02	2.22	ישראל	מורה		

32	1.32	2.51	חו"ל			
142	1.10	2.28	סה"כ			
494	1.01	2.40	ישראל	סה"כ		
85	1.10	2.48	חו"ל			
579	1.02	2.41	סה"כ			
132	1.00	2.50	ישראל	תלמיד	שלוש ויותר	
64	0.95	2.42	חו"ל			
196	0.98	2.47	סה"כ			
61	0.97	1.95	ישראל	מורה		
30	1.31	2.23	חו"ל			
91	1.09	2.05	סה"כ			
193	1.02	2.33	ישראל	סה"כ		
94	1.08	2.36	חו"ל			
287	1.03	2.34	סה"כ			
909	0.98	2.48	ישראל	תלמיד	סה"כ	
143	0.96	2.49	חו"ל			
1052	0.98	2.48	סה"כ			
300	1.00	2.14	ישראל	מורה		
77	1.31	2.53	חו"ל			
377	1.08	2.22	סה"כ			
1209	1.00	2.39	ישראל	סה"כ		
220	1.10	2.51	חו"ל			
1429	1.01	2.41	סה"כ			
393	0.82	2.11	ישראל	תלמיד	שפה אחת	רב לשוניות מחסירה
26	1.08	2.46	חו"ל			
419	0.84	2.13	סה"כ			
129	0.80	1.96	ישראל	מורה		
15	0.82	2.09	חו"ל			
144	0.80	1.97	סה"כ			
522	0.81	2.07	ישראל	סה"כ		
41	1.00	2.33	חו"ל			
563	0.83	2.09	סה"כ			
384	0.82	1.93	ישראל	תלמיד	שתי שפות	
53	0.68	2.22	חו"ל			
437	0.81	1.97	סה"כ			
110	0.71	1.78	ישראל	מורה		
32	0.63	1.56	חו"ל			
142	0.69	1.73	סה"כ			
494	0.80	1.90	ישראל	סה"כ		

85	0.73	1.97	חו"ל			
579	0.79	1.91	סה"כ			
132	0.72	1.83	ישראל	תלמיד	שלוש ויותר	
64	0.85	2.32	חו"ל			
196	0.80	1.99	סה"כ			
61	0.60	1.60	ישראל	מורה		
30	0.87	1.63	חו"ל			
91	0.70	1.61	סה"כ			
193	0.70	1.76	ישראל	סה"כ		
94	0.91	2.10	חו"ל			
287	0.79	1.87	סה"כ			
909	0.81	1.99	ישראל	תלמיד	סה"כ	
143	0.84	2.31	חו"ל			
1052	0.82	2.04	סה"כ			
300	0.74	1.82	ישראל	מורה		
77	0.79	1.69	חו"ל			
377	0.75	1.79	סה"כ			
1209	0.80	1.95	ישראל			
220	0.87	2.09	חו"ל			
1429	0.81	1.97	סה"כ			

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן עבור מאפיין הרקע הלשוני שפת אם (ניתוח רב משתני; יהודים בלבד)						
N	סטיות תקן	ממוצע	שפת אם			
887	0.77	3.38	ישראל	תלמיד	שפה אחת	התאמות לעולים או מהגרים
119	0.72	3.71	חו"ל			
1006	0.77	3.42	סה"כ			
277	0.74	3.59	ישראל	מורה		
63	0.71	3.81	חו"ל			
340	0.74	3.63	סה"כ			
1164	0.77	3.43	ישראל	סה"כ		
182	0.72	3.74	חו"ל			
1346	0.77	3.47	סה"כ			
100	0.69	3.52	ישראל	תלמיד	שתיים ויותר	
29	0.69	3.63	חו"ל			
129	0.69	3.55	סה"כ			
33	0.81	3.63	ישראל	מורה		
17	0.75	3.58	חו"ל			
50	0.78	3.61	סה"כ			

133	0.72	3.55	ישראל	סה"כ		
46	0.71	3.61	חו"ל			
179	0.72	3.56	סה"כ			
987	0.76	3.39	ישראל	תלמיד	סה"כ	
148	0.71	3.69	חו"ל			
1135	0.76	3.43	סה"כ			
310	0.74	3.59	ישראל	מורה		
80	0.72	3.76	חו"ל			
390	0.74	3.63	סה"כ			
1297	0.76	3.44	ישראל	סה"כ		
228	0.71	3.72	חו"ל			
1525	0.76	3.48	סה"כ			
887	1.00	2.52	ישראל	תלמיד	שפה אחת	התנגדות לעירוב לשוני
119	1.01	2.50	חו"ל			
1006	1.00	2.52	סה"כ			
277	0.99	2.12	ישראל	מורה		
63	1.37	2.65	חו"ל			
340	1.09	2.22	סה"כ			
1164	1.01	2.43	ישראל	סה"כ		
182	1.14	2.55	חו"ל			
1346	1.03	2.44	סה"כ			
100	0.99	2.45	ישראל	תלמיד	שתיים ויותר	
29	0.87	2.60	חו"ל			
129	0.96	2.48	סה"כ			
33	1.14	2.31	ישראל	מורה		
17	1.02	2.16	חו"ל			
50	1.09	2.26	סה"כ			
133	1.02	2.41	ישראל	סה"כ		
46	0.94	2.43	חו"ל			
179	1.00	2.42	סה"כ			
987	1.00	2.51	ישראל	תלמיד	סה"כ	
148	0.98	2.52	חו"ל			
1135	1.00	2.51	סה"כ			
310	1.01	2.14	ישראל	מורה		
80	1.31	2.54	חו"ל			
390	1.09	2.23	סה"כ			
1297	1.01	2.42	ישראל	סה"כ		
228	1.10	2.53	חו"ל			
1525	1.03	2.44	סה"כ			

887	0.83	2.02	ישראל	תלמיד	שפה אחת	רב לשוניות מחסירה
119	0.88	2.35	חו"ל			
1006	0.84	2.06	סה"כ			
277	0.75	1.84	ישראל	מורה		
63	0.75	1.67	חו"ל			
340	0.75	1.80	סה"כ			
1164	0.81	1.98	ישראל	סה"כ		
182	0.90	2.12	חו"ל			
1346	0.83	2.00	סה"כ			
100	0.77	1.97	ישראל	תלמיד	שתיים ויותר	
29	0.75	2.15	חו"ל			
129	0.77	2.01	סה"כ			
33	0.86	1.84	ישראל	מורה		
17	0.89	1.78	חו"ל			
50	0.86	1.82	סה"כ			
133	0.79	1.94	ישראל	סה"כ		
46	0.82	2.01	חו"ל			
179	0.80	1.96	סה"כ			
987	0.82	2.02	ישראל	תלמיד	סה"כ	
148	0.86	2.31	חו"ל			
1135	0.83	2.05	סה"כ			
310	0.76	1.84	ישראל	מורה		
80	0.78	1.70	חו"ל			
390	0.76	1.81	סה"כ			
1297	0.81	1.97	ישראל	סה"כ		
228	0.88	2.10	חו"ל			
1525	0.82	1.99	סה"כ			

לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן לפריט: צריך לחייב את כל דוברי העברית בישראל ללמוד ערבית החל מבית הספר היסודי (לפי תפקיד ומגזר)			
N	סטיית תקן	ממוצע	
1140	1.48	2.54	תלמיד יהודי
453	1.25	4.15	ערבי
1593	1.60	3.00	סה"כ
392	1.43	3.89	מורה יהודי
106	1.17	4.01	ערבי
498	1.37	3.92	סה"כ
1532	1.58	2.88	סה"כ יהודי
559	1.23	4.13	ערבי
2091	1.59	3.22	סה"כ

לוח 7: ממוצעים וסטיות תקן לפריט: צריך לחייב את כל דוברי הערבית בישראל ללמוד עברית החל מבית הספר היסודי (לפי תפקיד ומגזר)

N	סטיית תקן	ממוצע		
1141	1.29	3.83	יהודי	תלמיד
453	1.33	3.86	ערבי	
1594	1.30	3.84	סה"כ	
392	1.17	4.18	יהודי	מורה
106	1.07	4.06	ערבי	
498	1.15	4.15	סה"כ	
1533	1.27	3.92	יהודי	סה"כ
559	1.29	3.90	ערבי	
2092	1.28	3.91	סה"כ	

נספח 2.1: מחקר הערכה דו לשונית – כלי המחקר

כמה הערות לנספח 2.1:

- קבוצות הניסוי קיבלו נוסחים דו לשוניים. קבוצות הביקורת קיבלו נוסחים חד לשוניים (ערבית בלבד לדוברי ערבית, עברית בלבד לדוברי הרוסית).
- מערך המחקר כלל קבוצות שקיבלו רק את מטלת הכתיבה – בנוסף חד לשוני או דו לשוני, בהתאם להקצאתם לקבוצות המחקר.
- שאלון העמדות ניתן בהתאם לקבוצה אליה הוקצו המשתתפים (מבחן + מטלת כתיבה, מטלת כתיבה בלבד, נוסח חד/דו לשוני, ערבית/רוסית) – בהתאם לכך גובשו נוסחים שונים מעט של השאלון.

מאי 2016, אייר תשע"ו



מדינת ישראל
משרד החינוך

המזכירות הפדגוגית

ראמ"ה
הרשות הארצית
למדידה והערכה בחינוך

מיצ"ב

מבחן במדע וטכנולוגיה



כיתה ח | נוסח ב

שם התלמיד/ה: _____

הכיתה: _____

שם בית הספר: _____

שם יישוב בית הספר: _____

מס' התלמיד/ה באלפון: _____



תלמידים יקרים,

לפניכם מבחן במדע וטכנולוגיה.

במבחן שאלות מגוונות.

קראו את ההוראות ואת השאלות בעיון והשיבו על כל השאלות ברצינות רבה ובתשומת לב.

אם תתבקשו לבחור תשובה נכונה אחת מבין כמה תשובות, סמנו $\times$ ליד תשובה אחת שבחרתם.

אם תתבקשו לבחור יותר מתשובה נכונה אחת, סמנו $\times$ ליד כל אחת מהתשובות.

לרשותכם **40 דקות**, אך אם תזדקקו להארכת זמן, תוכלו לקבלה (בקשו מהמורה).

בהצלחה!

Дорогие ученики,

перед вами экзамен по предмету "Наука и технология".

Внимательно прочтите вопросы и задания перед тем как на них ответить. Отвечайте на все вопросы серьёзно и добросовестно.

Если вам нужно выбрать из предложенных ответов один правильный, отметьте выбранный вами ответ знаком X.

У вас **40 минут**, если будет необходимость, вы сможете обратиться к учителю и получить дополнительное время.

Удачи!

נושא 1: מערכות אקולוגיות

קראו את הקטע שלפניכם:

קול המינה נשמע בארצנו



בשנים האחרונות התמעט מספרן של ציפורים מקומיות בישראל, ובמהומי אפוסר לראות להקות של ציפורי שיר שלא נראו בארץ קודם. שָׁמָן של ציפורים מינה, הן שייכות למשפחת הזרזיריים וקל לזהות אותן: הצבע של נוצו שלהן שחור ושל גופן חום, הרגליים והמקור שלהן צהובים, ובצדה של יש כתם צהוב.

ארץ המוצא של המינה היא הודו. לפני כעשרים שנה הובאו מהודו כנ זוגות של מינות לגן חיות במרכז הארץ. בתוך זמן קצר הן הצליח לפתוח את הכלוב ולברוח ממנו. מאז התפשטה המינה ברחבי הארץ ונעשתה מין פולש¹ בישראל.

מה מאפיין את המינה?

המינה היא ציפור חברתית החיה בלהקות גדולות. בבוקר הלהקה יוצאת לחפש מזון, ובערב היא שבה ללינת לילה משותפת. המינה אוכלת-כול, כלומר היא ניזונה ממזון שמקורו בבעלי חיים קטנים, כמו חרקים, תולעים וחלזונות, וגם ממזון שמקורו מהצומח, כמו זרעים ופרות. המינה בונה את הקן פְּחוּרִים בעצים ובסדקים בקירות, מטילה בו את בִּיצָיָהּ ומגדלת בו את גוזליה. כושר הרבייה שלה טוב במיוחד, והיא מטילה ביצים פעמיים או שלוש פעמים בשנה: 3–6 ביצים בכל פעם. תוחלת החיים שלה ארוכה יותר (כ-15 שנים) מתוחלת החיים של ציפורים אחרות. למינה יכולת ייחודית להשמיע קולות רבים ומגוונים, והיא יודעת לחקות קולות הנשמעים בסביבתה. לעתים היא משמיעה צלילים נעימים, אך לפעמים קולותיה צורמים ורעשניים. בעזרת קולות אלה היא מאיימת על ציפורים אחרות ומבריחה אותן, גם אם הן גדולות ממנה. להקה של מינות יכולה למנוע מציפורים אחרות לגשת למקורות מזון, לגרש אותן מהקנים שלהן ולפגוע בביצים שלהן או בגוזלים שלהן ואף לתפוס את מקומן בקן.

¹ מין פולש הוא מין של אורגניזם (יצור חי) שחדר לאזור שמחוץ לתחום תפוצתו הטבעית בגלל פעולות שהאדם עשה במקרה

Тема 1: Экологические системы.

Прочтите текст:

В нашей стране слышен голос майны.



За последние годы количество местных видов птиц в Израиле сократилось, и вместо них можно увидеть стаи певчих птиц, которые раньше в Израиле не водились. Название этих птиц – майна, они относятся к семейству скворцовых. Их легко узнать: у них черная голова, коричневое туловище, желтые лапки и клюв, а также желтое пятно возле глаз.

Родина майны - Индия. Около двадцати лет назад из Индии были завезены несколько пар майн в один из зоопарков в центре страны. Вскоре птицам удалось открыть клетку и улететь. С тех пор майна распространилась в стране и стала в Израиле **инвазивным видом**¹³.

Чем отличается майна?

Майна – социальная птица, живущая большими стаями. Утром стая улетает на поиски пищи, а вечером возвращается на совместную ночевку. Майна всеядна, то есть, она питается как животной пищей (насекомые, черви и улитки), так и растительной (зерна и фрукты).

Майна строит гнездо в дуплах деревьев и трещинах стен, откладывает в гнезде яйца и выращивает птенцов. У нее исключительные способности к размножению, она откладывает яйца два-три раза в год. В кладке бывает по 3-6 яиц. Продолжительность жизни майны больше, чем у других птиц (около 15 лет).

У майны выдающаяся особенность издавать разнообразные звуки, и она может подражать голосам в своем окружении. Иногда она издает приятные звуки, но иногда ее голос звучит громко и пронзительно. С помощью этих звуков она угрожает другим птицам и прогоняет их, даже если они крупнее ее. Стая майн способна помешать другим птицам добраться до пищи, изгнать их из их гнезд, уничтожить их яйца и птенцов, и даже занять место в их гнёздах.

¹³ **Инвазивные виды** – виды животных, распространившихся за пределами своей среды обитания в результате деятельности человека.

המיינה מסוגלת ללמוד, לזכור ואף לפתור בעיות. בזכות תכונות אלה היא מסתגלת במהירות לסביבת חיים חדשה ומסוגלת לשנות את דפוסי התנהגותה בהתאם לתנאי הסביבה החדשים. בהודו, ארץ המוצא שלה, היא חיה בסביבה כפרית הרחק מבני אדם, ואילו בישראל אפשר לראות אותה בעיקר באזורים עירוניים בקרבת בני אדם. היא הסתגלה לנוכחותם ואינה חוששת מהם. באזורים אלה היא מוצאת שפע של מזון מעשה ידי אדם והיא מוגנת ובטוחה כי אין שם עופות דורסים העלולים לטרוף אותה.

המיינה היא מין פולש לא רק בישראל אלא גם במדינות רבות בעולם. התנהגותה כלפי ציפורים אחרות פוגעת במגוון המינים המקומי בכל מקום שאליו פלשה, ומשום כך קבע האיחוד הבין-לאומי לשימור הטבע (IUCN) כי המיינה היא אחד ממאה המינים הפולשים המזיקים ביותר בעולם.

ענו על שאלות 1–3 לפי הכתוב בקטע שקראתם.

1. בדשא בגינה ציבורית משוטטות כמה ציפורים מסוגים שונים, וביניהן מיינות.

כתבו שני סימני היכר שלפיהם אפשר לזהות את המיינות.

•

•

Майны способны к обучению, запоминанию и даже- к решению проблем. Благодаря этим свойствам майны быстро привыкают к новому окружению и изменяют свое поведение в соответствии с условиями этого окружения. В Индии, стране ее происхождения, майны живут в сельской местности, вдали от людей. В Израиле же можно увидеть майн в основном в городах, в местах проживания людей. Майны привыкли к людям и не боятся их. В этих местах майны находят обильную пищу в отходах, а также чувствуют себя защищенными от хищных птиц, способных их уничтожить.

Майна – инвазивный вид не только в Израиле, но и во многих странах мира. Ее поведение по отношению к другим птицам наносит ущерб разнообразию живых видов везде, куда она проникла, и поэтому, по решению Международного союза охраны природы (IUCN), майна считается одним из ста наиболее вредоносных инвазивных видов в мире.

Используя прочитанную выше информацию, ответьте на вопросы 1-3.

Вопрос 1. На газоне в сквере прогуливаются птицы различных видов, и среди них майны. Напишите два признака, по которым можно узнать майну среди других птиц.

- _____
- _____

2. האם ייתכן שבעתיד יהיו למיינות תכונות השונות מהתכונות שיש להן כיום?

לא, כי תכונות של בעלי חיים אינן משתנות. ☐₁

לא, כי למיינה תוחלת חיים ארוכה במיוחד. ☐₂

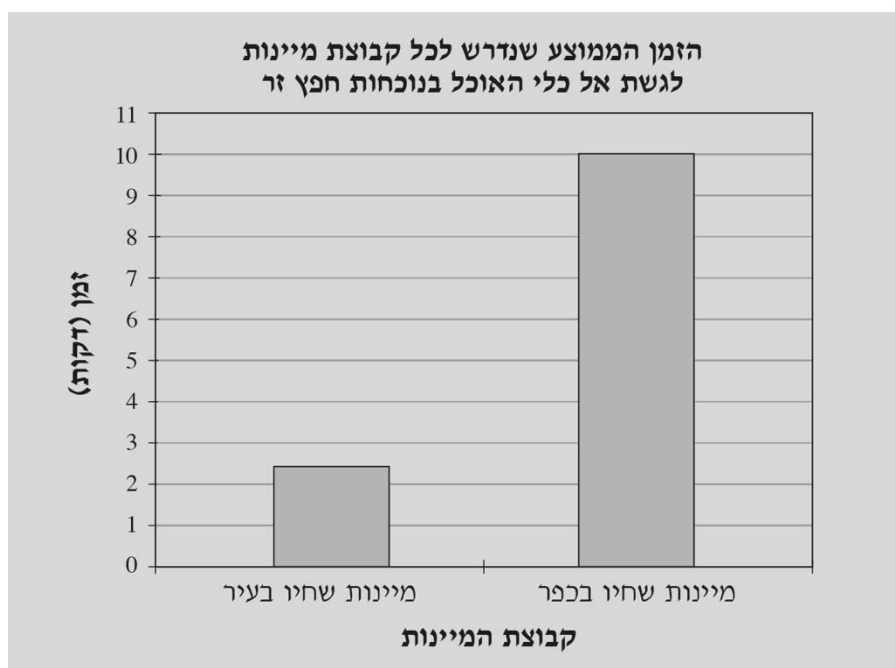
כן, כי למיינה תכונות הייחודיות רק לה. ☐₃

כן, כי תנאי הסביבה משתנים כל הזמן. ☐₄

Вопрос 2. Возможно ли, что в будущем у майны будут другие свойства, по сравнению с нынешними?

- ☐¹ Нет, так как свойства животных не меняются.
 - ☐² Нет, так как майны живут очень долго.
 - ☐³ Да, так как у майны есть индивидуальные свойства.
 - ☐⁴ Да, потому что окружающая среда все время меняется.
-

3. מדענים אוסטרלים הבחינו בדפוסי התנהגות שונים של מיינות משתי קבוצות : מיינות שחיו בעיר ומיינות שחיו בכפר. הם ערכו סדרת ניסויים, ובאחד מהם השוו בין התגובה של מיינות משתי הקבוצות למראה של חפץ זר שלא ראו קודם. בניסוי שערכו¹ הם החזיקו את המיינות מהעיר ואת המיינות מהכפר בשני כלובים נפרדים. הם כיסו את הכלובים ולא האכילו את המיינות במשך יממה. במרחק מסוים מכל כלוב הניחו כלי שבו אוכל, וליד הכלי תלו חפץ זר – גלגל צהוב גדול. כאשר פתחו את הכלובים, מדדו המדענים את הזמן שחלף מהרגע ששחררו המיינות הרעבות מהכלובים עד הרגע שניגשו אל כלי האוכל כדי לאכול ממנו. תוצאות הניסוי מוצגות בגרף שלפניכם :

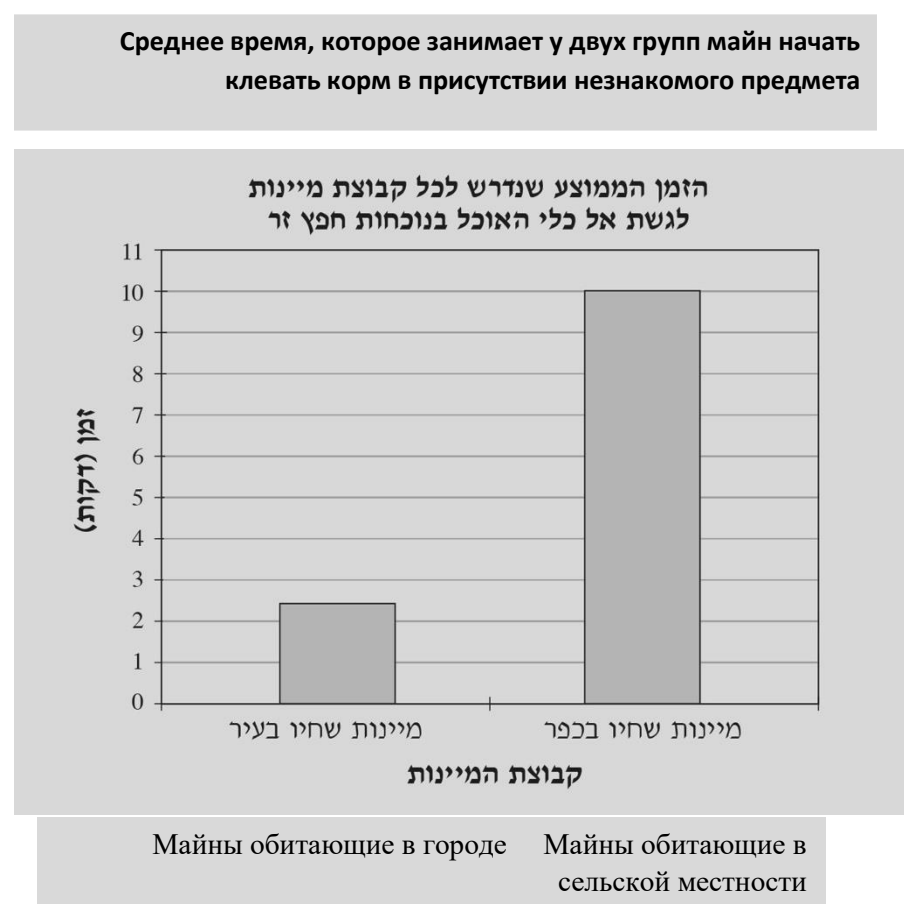


¹ Daniel Sol, Andrea S. Griffin, Igansi Bartomeus, & Hayley Boyce (2011). Exploring or Avoiding Novel Food Resources? The Novelty Conflict in an Invasive Bird. DOI: 10.1371/journal.pone.0019535

Вопрос 3. Австралийские ученые заметили различие в поведении майны, обитающей в городе, и майны, обитающей в сельской местности. Они поставили опыт и сравнили реакцию двух групп этой птицы на незнакомый предмет.

Во время опыта¹⁴ ученые держали майн, обитающих в городе и майн, обитающих в сельской местности, в двух отдельных клетках. Они накрыли клетки и не кормили птиц в течение суток. На определенном расстоянии от каждой клетки положили корм, а рядом с кормом повесили незнакомый предмет - большой желтый круг.

Затем ученые открыли клетки и замеряли, сколько времени понадобится голодным майнам, чтобы начать клевать корм. Результаты опыта представлены в диаграмме:



¹⁴ Daniel Sol, Andrea S. Griffin, Igansi Bartomeus, & Hayley Boyce (2011). Exploring or Avoiding Novel Food Resources? The Novelty Conflict in an Invasive Bird. DOI: 10.1371/journal.pone.0019535

א. תארו את תוצאות הניסוי.

ב. 1. לפי תוצאות הניסוי אפשר להסיק שיש הבדל בין התנהגות המיינות שחיו בעיר ובין התנהגות המיינות שחיו בכפר. מהו הבדל זה?

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---|
| מיינות שחיו בעיר חברתיות יותר. | ☐ | 1 |
| מיינות שחיו בעיר מעזות יותר. | ☐ | 2 |
| מיינות שחיו בעיר זהירות יותר. | ☐ | 3 |
| מיינות שחיו בעיר אטיות יותר. | ☐ | 4 |

2. מה יכולה להיות הסיבה להבדל התנהגותי זה?

а. Опишите результаты опыта.

б. 1. По результатам опыта можно прийти к выводу, что поведение городских майн отличается от деревенских. В чем состоит отличие?

1 ☐ Городские майны более социальные.

2 ☐ Городские майны смелее.

3 ☐ Городские майны осторожнее.

4 ☐ Городские майны медлительнее.

2. В чем может быть причина различия в поведении птиц?

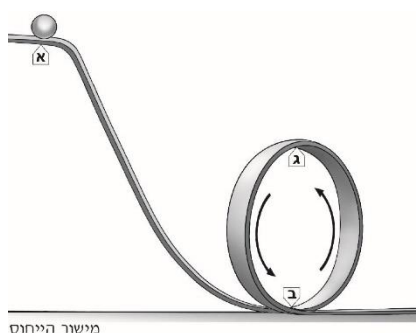
נושא 2: אנרגייה, כוחות ותנועה

4. מה קורה במעגל חשמלי כאשר נוצר בו קצר?

1. ☐ ההתנגדות במעגל עולה.
 2. ☐ מספר הצרכנים במעגל עולה.
 3. ☐ עוצמת הזרם במעגל עולה.
 4. ☐ המתח במעגל עולה.

5. באיור שלפניכם מסילה משופעת שבסופה לולאה.

שלוש הנקודות א', ב', ג' מסומנות על המסילה.



מניחים על המסילה כדור קטן בנקודה א'. הכדור מתגלגל במורד השיפוע ובלולאה.

המסילה חלקה ואפשר להתעלם מהחיכוך בינה ובין הכדור.

א. בטבלה שלפניכם כמה נתונים על אנרגיית הגובה ועל אנרגיית התנועה של הכדור בנקודות א', ב', ג' (הנתונים על סוגי האנרגייה הם ביחידות ג'ול).

השלימו את החסר בטבלה והיעזרו בחוק שימור האנרגייה.

הנקודה	אנרגיית גובה (ג'ול)	אנרגיית תנועה (ג'ול)
א'	5	0
ב'	—	—
ג'	3	—

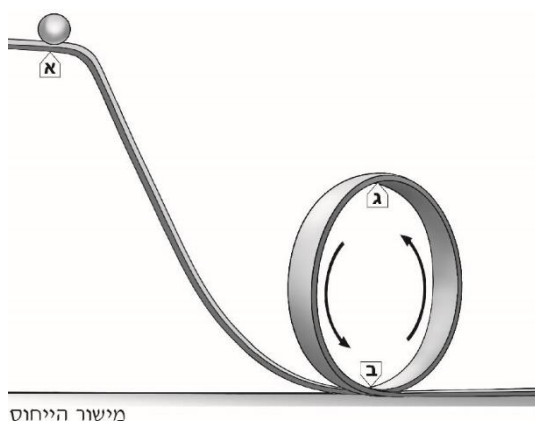
Тема 2. Энергия, сила и движение.

Вопрос 4. Что происходит в электрической цепи при коротком замыкании?

- 1 ☐ Увеличивается сопротивление.
- 2 ☐ Увеличивается количество потребителей.
- 3 ☐ Увеличивается ток.
- 4 ☐ Увеличивается напряжение.

Вопрос 5. На картинке перед вами наклонный желоб с петлёй на конце.

На желобе отмечены точки א, ב, ג.



В точке א помещают шарик. Шарик скатывается по-наклонному желобу и далее по петле. Желоб гладкий и **можно не учитывать силу трения.**

а. Перед вами таблица с данными об энергии высоты и энергии движения шарика в точках א, ב, ג (в джоулях).

Заполните недостающие данные в таблице:

Точка	Энергия высоты	Энергия движения
א	5	0
ב	_____	_____
ג	3	_____

ב. השלימו משפט זה :

אילו היה חיכוך בין הכדור ובין המסילה, אנרגיית התנועה של הכדור בנקודה ב'

הייתה גבוהה יותר / הייתה נמוכה יותר / לא הייתה משתנה

הסבירו את בחירתכם והתייחסו להמרות האנרגייה בזמן תנועת הכדור.

б. Дополните предложение:

Если бы существовало трение между шариком и желобом, энергия движения шарика в точке 2

была бы выше / была бы ниже / не изменилась бы

Объясните ваш ответ. Помните о переходах видов энергии во время движения шарика.

נושא 3: פרטיות בעידן המידע

6. כיום חברות טכנולוגיה אוספות ומשתמשות במידע רב על אנשים. האם לדעתך צריך להגביל את השימוש שחברות אלו עושות במידע שהן אוספות? אנא הסבר/הסבירי, למה כן? למה לא? כתוב/כתבי על כך עד 10 שורות.

Тема 3. Частная жизнь в эпоху информации

Вопрос 6.

В наше время множество компаний собирают и используют информацию о людях. Нужно ли, по-твоему, ограничить использование информации, которую они собирают? Пожалуйста, объясни свой ответ. Напиши на эту тему до 10 строк.



מדינת ישראל
משרד החינוך
دولة إسرائيل
وزارة التربية

מאי 2016, אייר תשע"ו

המזכירות הפדגוגית
السكرتارية التربوية

ראמ"ה
הרשות הארצית
למידה והערכה בחינוך
راما
السلطة القطرية
للقياس والتقييم في التربية

מיטסאף

امتحان في العلوم والتكنولوجيا



الصف الثامن | الصيغة ب

اسم التلميذ/ة: _____

الصف: _____

اسم المدرسة: _____

اسم بلدة المدرسة: _____

رقم التلميذ/ة في القائمة: _____



اقرأ القطعة التي أمامك:

أصوات طيور المينا تُسمع في بلادنا

في السنوات الأخيرة قلَّ عدد الطيور المحليَّة في إسرائيل، وبدلاً منها يُمكننا أن نرى أسراباً من الطيور المغرَّدة التي لم نَرها في البلاد من قَبْل. تُسمَّى هذه الطيور طيور المينا، تنتمي إلى عائلة الزرازيريات، ومن السهل التعرف عليها: لون الريش الذي على رؤوسها أسود والذي على أجسامها بُنيّ، أرجلها ومناقيرها صفراء اللون، وبجانب كلِّ عين هناك بقعة صفراء.

أصل طيور المينا من الهند. قبل حوالي عشرين عاماً، أُحضرت من الهند عدَّة أزواج من طيور المينا ووضعت في حديقة حيوانات في مركز البلاد. خلال وقت قصير، تمكَّنت هذه الطيور من فتح القفص والهروب منه. ومنذ ذلك الحين، انتشرت طيور المينا في أنحاء البلاد وأصبحت نوعاً غازياً¹ في إسرائيل.

ما هي مميَّزات المينا؟

طائر المينا هو طائر اجتماعيَّ يعيش في أسراب كبيرة. في الصباح، يخرُج سرب الطيور للبحث عن الغذاء، وفي المساء يعود لينام نومة ليلية مُشتركة. طيور المينا أكلة كلِّ شيء، أي أنها تتغذى على غذاء مصدره من الحيوانات (كالحشرات، الدود والحلزونات) وأيضاً على غذاء مصدره من النباتات (كالبذور والثمار). تبنى طيور المينا أعشاشها في ثقب في الأشجار وفي شقوق الجدران، تضع بيوضها في الأعشاش وتربي فيها صغارها. لطيور المينا قدرة جيِّدة جداً على التكاثُر، فهي تضع بيوضاً مرتين أو ثلاث مرَّات في السنة، وفي كلِّ مرَّة تضع 3-6 بيوض. متوسط عُمرها (حوالي 15 عاماً) أعلى من متوسط عُمر طيور أخرى.

لطيور المينا قدرة خاصَّة على إطلاق أصوات كثيرة ومتنوعة، وهي قادرة على تقليد أصوات تُسمَّعها في بيئتها. أحياناً، تُطلق طيور المينا أصواتاً جميلة، لكن في أحيان أخرى تكون أصواتها حادة وصاخبة. بواسطة هذه الأصوات، تُخيف طيور المينا طيوراً أخرى وتجبرها على الهروب، حتَّى لو كانت تلك الطيور أكبر منها حجماً. يُمكن لسرب من طيور المينا أن يمنع طيوراً أخرى من الوصول إلى مصادر الغذاء، أن يطردها من أعشاشها وأن يمسَّ ببيوضها أو بصغارها وحتَّى أن يحتلَّ مكانها في العش.

(يتبع في العمود التالي)

¹ النوع الغازي هو نوع من أنواع الكائنات الحيَّة دخل منطقة خارج مجال انتشاره الطبيعيّ وذلك بسبب أعمال الإنسان عمدًا أو صدفةً.

الطيور بسرعة مع بيئة حياتية جديدة وهي قادرة على تغيير أنماط سلوكها بما يتلاءم مع الظروف البيئية الجديدة. تعيش طيور المينا في الهند، موطنها الأصليّ، في بيئة قروية بعيداً عن بُني البشر، لكن في إسرائيل يُمكن أن نراها غالباً في مناطق مدينيَّة (داخل المدن)، قريباً من الناس. لقد تأقلمت مع وجودهم ولا تخاف منهم. في هذه المناطق تجد هذه الطيور كمّيات كبيرة من الغذاء من صنُّع الإنسان وهي محميَّة وأمنة لأنَّه لا توجد هناك طيور جارحة قد تفترسها. طيور المينا هي أحد الأنواع الغازية ليس فقط في إسرائيل بل في دول كثيرة أخرى في العالم.

سلوكها تجاه الطيور الأخرى يضرّ بتنوّع الأنواع المحليّ في كلّ مكان تغزوه. لهذا السبب، يُعتبَر الاتحاد الدوليّ لحماية الطبيعة (IUCN) طيور المينا من بين الأنواع الغازية الأكثر ضررًا في العالم.

أجب عن الأسئلة 1-3 بحسب ما هو مكتوب في القطعة التي قرأتها.

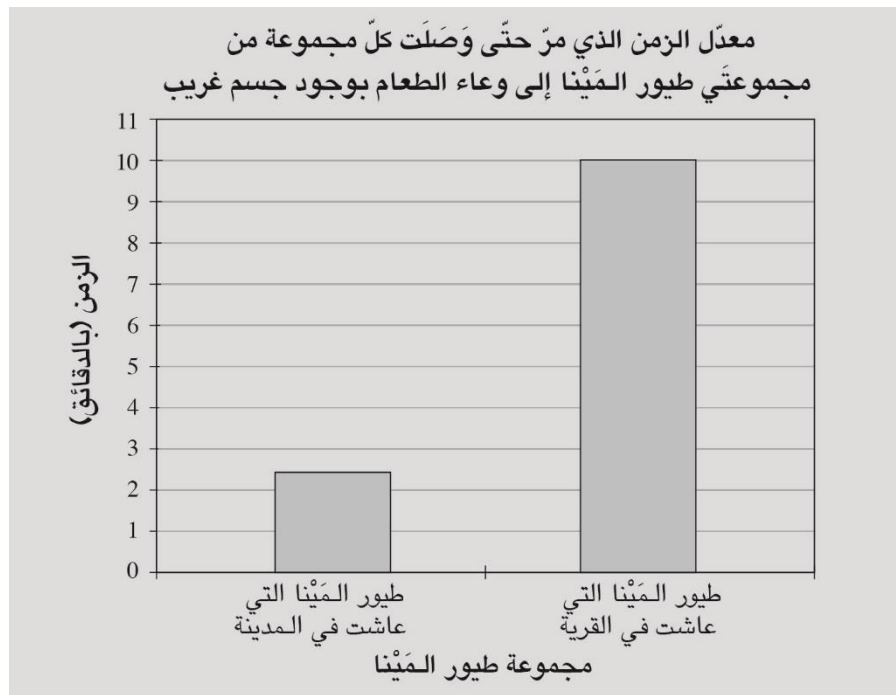
1. على العشب الأخضر (الديشة) في حديقة عامّة توجد عدّة طيور من أجناس مختلفة، ومن بينها طيور المينا. أكتب علامتين مميزتين يُمكن أن نتعرّف بحسبهما على طيور المينا.

هل من الممكن أن تكون لطيور المينا في المستقبل صفات تختلف عن صفاتها اليوم؟

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| لا، لأنّ صفات الحيوانات لا تتغيّر. | ☐ | 1 |
| لا، لأنّ متوسط عُمر طيور المينا عالٍ جدًّا. | ☐ | 2 |
| نعم، لأنّ لطيور المينا صفات خاصّة بها فقط. | ☐ | 3 |
| نعم، لأنّ الظروف البيئية تتغيّر طوال الوقت. | ☐ | 4 |

3.

لاحظ باحثون أستراليون أنماطاً سلوكية مختلفة لمجموعتين من طيور المينا: مجموعة عاشت في المدينة ومجموعة عاشت في القرية. أجرى الباحثون سلسلة تجارب، وفي إحدى التجارب قارنوا بين رد فعل مجموعتي طيور المينا عند رؤية جسم غريب لم تره من قبل. في التجربة التي أجراها الباحثون،¹ أدخلوا طيور المينا التي عاشت في المدينة وطيور المينا التي عاشت في القرية إلى قفصين منفصلين. غطوا القفصين ولم يُقدِّموا الطعام لطيور المينا لمدة يوم كامل. وعلى مسافة معينة من كل قفص، وضع الباحثون وعاء فيه طعام، وبجانب الوعاء علّقوا جسماً غريباً وهو عجلة صفراء كبيرة. عندما فتحو القفصين، قاس الباحثون الزمن الذي مرّ من لحظة تحرير طيور المينا الجائعة من القفصين حتّى اللحظة التي وصلت فيها إلى وعاء الطعام لتأكل منه. نتائج التجربة مبيّنة في الرسم البياني الذي أمامك:



¹ Daniel Sol, Andrea S. Griffin, Igansi Bartomeus, & Hayley Boyce (2011). Exploring or Avoiding Novel Food Resources? The Novelty Conflict in an Invasive Bird. DOI: 10.1371/journal.pone.0019535

أ. صِف نتائج التجربة.

ب. 1. بحسب نتائج التجربة، يُمكن أن نستنتج أنّ هناك اختلافًا بين سلوك طيور المَينَا التي عاشت في المدينة وبين سلوك طيور المَينَا التي عاشت في القرية.

ما هو هذا الاختلاف؟

- ☐₁ طيور المَينَا التي عاشت في المدينة اجتماعيّة أكثر.
- ☐₂ طيور المَينَا التي عاشت في المدينة جريئة أكثر.
- ☐₃ طيور المَينَا التي عاشت في المدينة حذرة أكثر.
- ☐₄ طيور المَينَا التي عاشت في المدينة بطيئة أكثر.

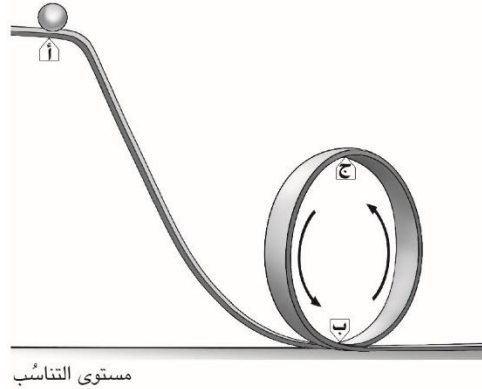
2. ماذا يُمكن أن يكون سبب هذا الاختلاف في السلوك؟

الموضوع 2: الطاقة، القوى والحركة

4. ماذا يحدث في الدائرة الكهربائية نتيجةً لحدوث تماس كهربائيّ فيها؟

- ☐₁ المقاومة في الدائرة الكهربائية تزداد.
- ☐₂ عدد المستهلكين في الدائرة الكهربائية يزداد.
- ☐₃ شدة التيار في الدائرة الكهربائية تزداد.
- ☐₄ الجهد في الدائرة الكهربائية يزداد.

5. في الرسم التوضيحيّ الذي أمامك مسار مائل وفي نهايته حلقة. النقاط الثلاث "أ"، "ب" و "ج" مؤشّرة على المسار.



نضع كرة صغيرة على المسار في النقطة "أ". تتدحرج الكرة على المسار المائل وفي الحلقة أيضًا. المسار مائل ويُمكن تجاهل الاحتكاك بينه وبين الكرة.

أ. في الجدول الذي أمامك عدّة مُعطيات عن طاقة الارتفاع (طاقة الوضع) وعن طاقة الحركة للكرة في النقاط "أ"، "ب" و "ج" (المُعطيات عن أنواع الطاقة مُعطاة بوحدات جاول).

أكمل الناقص في الجدول واستعن بقانون حفظ الطاقة.

النقطة	طاقة الارتفاع (جاول)	طاقة الحركة (جاول)
"أ"	5	0
"ب"	_____	_____
"ج"	3	_____

ب. أكمل الجملة التالية:

لو كان هناك احتكاك بين الكرة وبين المسار، لكانت طاقة الحركة للكرة في النقطة "ب"

أكبر / أقل / لن تتغير

إشرح اختيارك وتطرّق إلى تحولات الطاقة خلال حركة الكرة.

الموضوع 3: الخصوصية في عصر المعلومات

6. في هذه الفترة تقوم شركات التكنولوجيا بجمع واستعمال معلومات كثيرة عن المستخدمين. هل برأيك يجب تحديد استعمال هذه الشركات للمعلومات التي تقوم بجمعها؟ الرجاء اشرح/ي, لماذا نعم؟ لماذا لا؟ اكتب/ي عن هذا الموضوع حتى 10 سطور.

כל הזכויות שמורות למדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה. השימוש במסמך זה, לרבות הפריטים שבו, מוגבל למטרות לימוד אישיות בלבד או להוראה ולבחינה על ידי מוסד חינוך בלבד, לפי הרשאה מפורשת למוסד חינוך באתר ראמ"ה. זכויות השימוש אינן ניתנות להעברה. חל איסור מפורש לכל שימוש מסחרי וכן לכל מטרה אחרת שאינה מסחרית. אין להעתיק, להפיץ, לעבד, להציג, לשכפל, לפרסם, להנפיק רישיון, ליצור עבודות נגזרות בין על ידי המשתמש ובין באמצעות אחר לכל מטרה או למכור פריט מפרטי המידע, התוכן, המוצרים או השירותים שמקורם במסמך זה. תוכן המבחנים, לרבות טקסט, תוכנה, תמונות, גרפיקה וכל חומר אחר המוכל במסמך זה, מוגן על ידי זכויות יוצרים, סימני מסחר, פטנטים או זכויות יוצרים וקניין רוחני אחרות, ועל פי כל דין; כל זכות שאינה ניתנת במסמך זה במפורש, דינה כזכות שמורה.

55-MAD-016-8B-SOF-arab-net



552

55-04-08-02-01-02-015-016-05

מדעי הבריאות

הוראות לנבחן

- א. משך הבחינה: שני שיעורים.
ב. מבנה השאלון ומפתח ההערכה: בשאלון זה ארבעה פרקים.

פרק ראשון	30 נקודות
פרק שני	22 נקודות
פרק רביעי	48 נקודות
סה"כ	100 נקודות

- ג. חומר עזר מותר לשימוש: אין.
ד. הערות מיוחדות: ענה על מספר השאלות הנדרש בשאלון. המעריך יקרא ויעריך את מספר התשובות הנדרש בלבד, לפי סדר כתיבתן במחברתך, ולא יתייחס לתשובות נוספות.

כתוב במחברת הבחינה בלבד, בעמודים נפרדים, כל מה שברצונך לכתוב כטייטה (ראשי פרקים, חישובים וכדומה).
רשום "טייטה" בראש כל עמוד טייטה. רישום טייטה כלשהו על דפים שמחוץ למחברת הבחינה עלול לגרום לפסילת הבחינה!

בשאלון זה 8 עמודים.

ההנחיות בשאלון זה מנוסחות בלשון זכר,
אך מכוונות הן לנבחנות והן לנבחנים.

בהצלחה!

השאלות

פרק ראשון (30 נקודות)

ענה על שאלה אחת מבין השאלות 1 – 2, על שאלה אחת מבין השאלות 3 – 4, ועל שאלה אחת מבין השאלות 5 – 6 (לכל שאלה 10 נקודות)

שאלות 1 – 2, ענה על שאלה אחת

שאלה 1

בזמן ירידת לחץ דם, הכליה מפרישה הורמון הנקרא רנין, הסבר את מנגנון פעולתו ואת השפעתו על לחץ הדם בגוף.

שאלה 2

בזמן התייבשות, מופרש הורמון ADH, מה זה הורמון ADH, מהיכן מופרש, ומהו מנגנון פעולתו.

שאלות 3 – 4, ענה על שאלה אחת

שאלה 3

הסבר מדוע חולה אי ספיקת כליות סובל מאנמיה, ציין סוג האנמיה שממנה סובל.

שאלה 4

הסבר מדוע חולה אי ספיקת כליות סובל מדלדול עצם (אוסטאופורוזיס).

שאלות 5 – 6, ענה על שאלה אחת

שאלה 5

ליצירת השתן שלושה שלבים, ציין אותם והיכן מבוצע כל שלב.

שאלה 6

הנתרן והמים הם שני חומרים שעוברים ספיגה חוזרת באבובית המפותלת המקורבת, ציין את דרכי ההעברה של שני החומרים (נתרן ומים) וציין מה ההבדל בין שני הדרכים.

الأسئلة

القسم الأول (30 علامة)

أجب عن سؤال واحد من بين الأسئلة 1 – 2, عن سؤال واحد من بين الأسئلة 3 – 4, وعن سؤال واحد من بين الأسئلة 5 – 6 (لكل سؤال 10 علامات)

أسئلة 1 – 2, أجب عن سؤال واحد فقط

سؤال 1

عندما ينخفض ضغط الدم, تقوم الكلية بإفراز هورمون يسمى رينين, فسر آلية عمله وتأثيره على ضغط الدم بالجسم.

سؤال 2

في وقت الجفاف, يفرز هورمون ADH, ما هو هورمون ال ADH, من أين يفرز وما هي آلية عمله.

أسئلة 3 – 4, أجب عن سؤال واحد فقط

سؤال 3

فسر لماذا مريض الفشل الكلوي يعاني من فقر الدم, اذكر نوع فقر الدم الذي يعاني منه.

سؤال 4

فسر لماذا مريض الفشل الكلوي يعاني من هشاشة العظام.

أسئلة 5 – 6, أجب عن سؤال واحد فقط

سؤال 5

لإنتاج البول ثلاثة مراحل, اذكرها, واذكر أين تتم كل مرحلة.

سؤال 6

الصوديوم والماء, هما مادتين الذان يمران بمرحلة الامتصاص العائد بالانبوبه الملتويه القريبه, اذكر طرق انتقال تلك المادتين (الصوديوم والماء), واذكر ما هو الفرق بين الطريقتين.

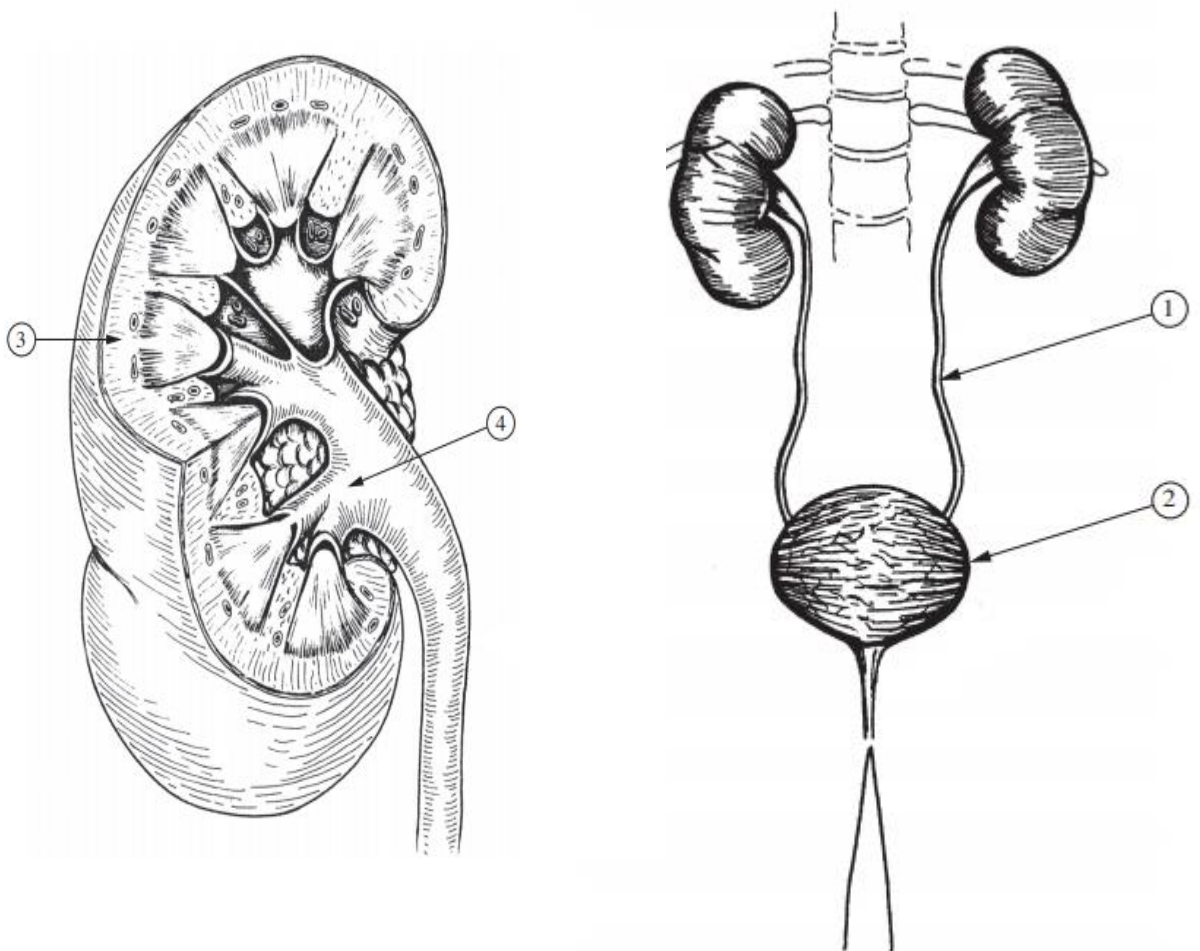
פרק שני (22 נקודות)

ענה על שאלה 7 – שאלת חובה.

שאלה 7

לפניך שלושה תרשים מגוף האדם.

שישה מהחלקים של התרשימים האלה מסומנים בספרות 1 – 6.



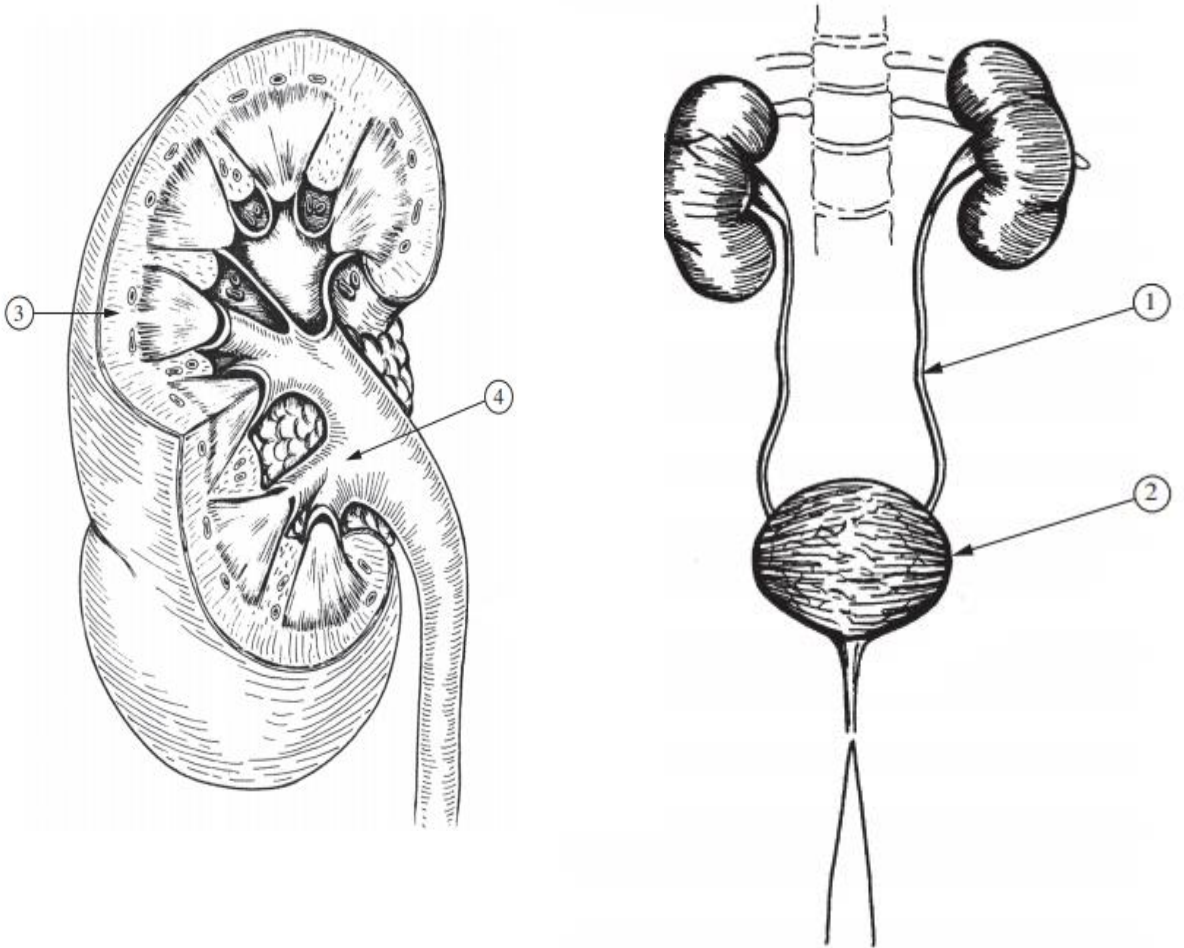
القسم الثاني (22 علامة)

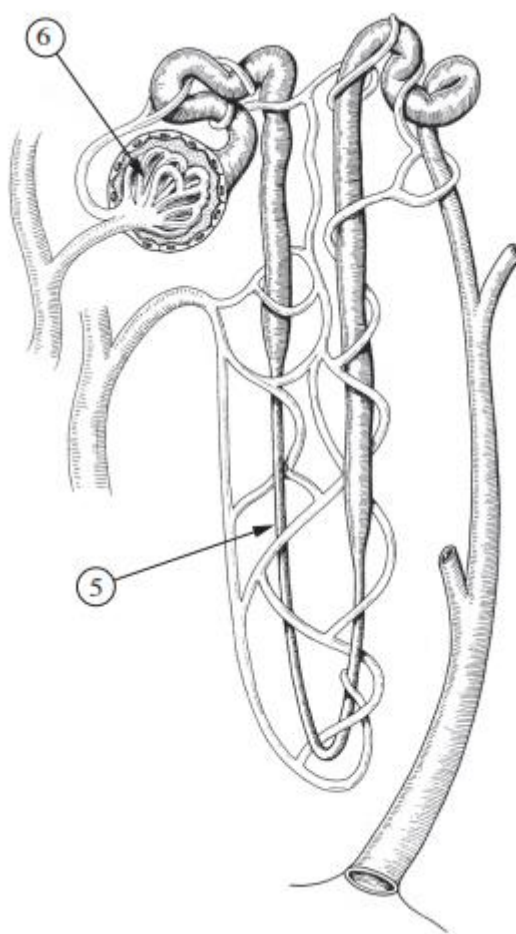
أجب عن سؤال 7 – سؤال إجباري.

سؤال 7

أمامك ثلاثة رسومات من جسم الإنسان.

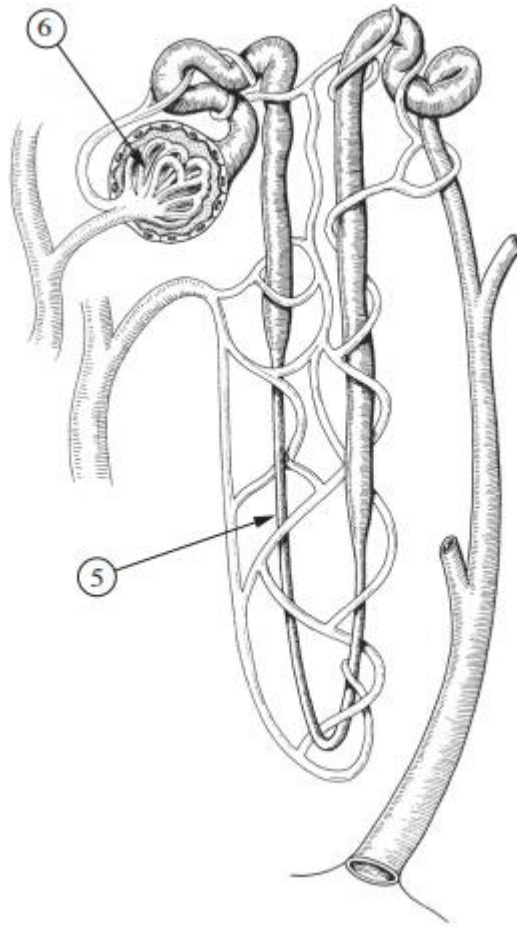
ستة أقسام من تلك الرسومات أشيرت بأسمهم مرقمه بالأرقام 1 – 6.





העתק למחברתך את הטבלה שלפניך, זהה **ארבעה** מבין החלקים הממוספרים בתרשימים, ורשום בטבלה את שם החלק בעברית, את שם החלק באותיות לועזיות, ואחד מתפקידי החלק.

מספר החלק באיור	שם החלק בעברית	שם החלק באותיות לועזיות	אחד מתפקידי החלק



إنسخ الجدول الذي امامك لدفتر الامتحان, حدد أربعة أقسام من بين الأقسام المشار اليها بالرسومات, واكتب في الجدول اسم القسم باللغة العبريه, اسم القسم بأحرف لاتينيه, وأحد وظائف هذا القسم.

מספר החלק באיור	שם החלק בעברית	שם החלק באותיות לועזיות	אחד מתפקידי החלק

פרק שלישי (48 נקודות)

ענה על כל השאלות 23 – 8 (לכל שאלה – 3 נקודות).

לכל שאלה ארבע תשובות, אך ורק תשובה אחת מהן נכונה.

הקף את האות המציינת את התשובה הנכונה בדף התשובות שבנספח.

שאלה 8

הגיע אליך למרפאה בחור בן 23, סובל מבעיות בשלפוחית השתן שמקשה עליו בהטלת השתן, לאיזה מומחה תפנה אותו?

- א. מומחה אורולוג.
- ב. מומחה נפרולוג.
- ג. מומחה קרדיולוג.
- ד. מומחה גניקולוג.

שאלה 9

לאחר שתית כמות רבה של מים, צפוי שהשתן יהיה:

- א. יותר מרוכז לכן יותר כהה.
- ב. יותר מרוכז לכן יותר בהיר.
- ג. יותר מדולל לכן יותר כהה.
- ד. יותר מדולל לכן יותר בהיר.

שאלה 10

תפקידו של ויטמין D הוא:

- א. מגביר ספיגת הסידן והזרחן ממערכת העיכול.
- ב. מעכב ספיגת הסידן והזרחן ממערכת העיכול.
- ג. מעכב הכנסת הסידן והזרחן לעצם.
- ד. מגביר ספיגת הסידן והזרחן ממערכת העיכול ומעכב הכנסתם לעצם.

שאלה 11

מדוע ליבת הכליה יותר כהה מקליפתה ?

- א. ליבת הכליה עשירה בכלי דם.
- ב. ליבת הכליה עניה בכלי דם.
- ג. קליפת הכליה עשירה בכלי דם.
- ד. קליפה הכליה יותר קרובה לעורק הכליה.

القسم الثالث (48 علامة)

أجب عن جميع الاسئلة 23 – 8 (لكل سؤال – 3 علامات).

لكل سؤال 4 إجابات, إجابة واحدة فقط صحيحة.

أحط الرقم الذي يمثل الاجابة الصحيحة في ورقة الإجابات المرفق مع الامتحان.

سؤال 8

حضر إليك للعيادة, شاب بجيل 23, يعاني من مشاكل بالمثانة البولية والتي تُصعب عليه إخراج البول, لأي مختص توجهه ؟

- أ. مختص (اورولوج).
- ب. مختص (نفروولوج).
- ج. مختص (كاردولوج).
- د. مختص (جانيكولوج).

سؤال 9

بعد شرب كمية كبيرة من الماء, من المتوقع أن يكون البول :

- أ. مركز أكثر لذلك غامق أكثر.
- ب. مركز أكثر لذلك فاتح أكثر.
- ج. مخفف أكثر لذلك غامق أكثر.
- د. مخفف أكثر لذلك فاتح أكثر.

سؤال 10

وظيفة فيتامين د هي :

- أ. يسرع من إمتصاص الكالسيوم والفوسفور بجهاز الهضم.
- ب. يعيق إمتصاص الكالسيوم والفوسفور بجهاز الهضم.
- ج. يعيق دخول الكالسيوم والفوسفور الى العظام.
- د. يسرع إمتصاص الكالسيوم والفوسفور بجهاز الهضم ويعيق دخولهن للعظام.

سؤال 11

لماذا لب الكلية (داخل الكلية) أغمق من قشرتها ؟

- أ. لب الكلية غنية بالالوعية الدموية.
- ب. لب الكلية فقيرة بالالوعية الدموية.
- ج. قشرة الكلية غنية بالالوعية الدموية.
- د. قشرة الكلية أكثر قريبه من شريان الكلية.

שאלה 12

האתר המרכזי לספיגה החוזרת הוא :

- א. לולאת הנלה ובעיקר לולאת הנלה העולה.
- ב. האבובית המפותלת המקורבת.
- ג. האבובית המפותלת המרוחקת.
- ד. הצינור המאסף.

שאלה 13

בפקעיתו של אדם מבוגר, **הסתנן** 150 ליטר תסנין ביום, 149.5 ליטר מהם ביום עברו **ספיגה חוזרת**, ו 0.5 ליטר מדמו של האדם ביום עברו **הפרשה**, כמות השתן **הצפויה** ביום של האדם היא :

- א. 500 מיליליטר.
- ב. 1500 מיליליטר.
- ג. 1000 מיליליטר.
- ד. 1250 מיליליטר.

שאלה 14

מה **ההבדל** בין **ספיגה חוזרת** לבין **הפרשה** :

- א. הספיגה החוזרת מתרחשת באבובית הנפרון וההפרשה מתרחשת בפקעית הנפרון.
- ב. הספיגה החוזרת היא העברת חומרים מהאבובית לדם וההפרשה היא העברת חומרים מהדם לאבובית.
- ג. הספיגה החוזרת מתרחשת בפקעית הנפרון וההפרשה מתרחשת באבובית הנפרון.
- ד. הספיגה החוזרת היא העברת חומרים מהדם לאבובית וההפרשה היא העברת חומרים מהאבובית לדם.

שאלה 15

מי מהמשפטים הבאים **נכון** :

- א. הלחץ ההידרוסטטי הוא לחץ נגד סינון.
- ב. הלחץ הקולואידואוסמוטי הוא לחץ בעד סינון.
- ג. לחץ הנוזל המצוי בקופסת באומן הוא לחץ בעד סינון.
- ד. אף תשובה נכונה.

שאלה 16

מה גורם **לעליה** ב GFR ?

- א. כיווץ עורקיק ה Afferent.
- ב. הרפיית עורקיק ה Efferent.
- ג. כיווץ עורקיק ה Efferent.
- ד. תשובות א + ב נכונות.

سؤال 12

الموقع الرئيسي للإمتصاص العائد هو :

- أ. لولبة هنلي وبالأخص لولبة هنلي الصاعده.
- ب. الانبويه الملتويه القريبه.
- ج. الانبويه الملتويه البعيده.
- د. الانبوب الجامع.

سؤال 13

بالكبه لشخص كبير في السن ترشح 150 ليتر من الراشح باليوم, 149.5 ليتر من ذلك الراشح مر بامتصاص عائد, و 0.5 ليتر من دم هذا الشخص باليوم مر بالافراز, كمية البول المتوقعه لهذا الشخص هي :

- أ. 500 ملليتر.
- ب. 1500 ملليتر.
- ج. 1000 ملليتر.
- د. 1250 ملليتر.

سؤال 14

ما هو الفرق بين الامتصاص العائد وبين الافراز :

- أ. الامتصاص العائد يحدث بانبوبة الكليه والافراز يحدث بكبة الكليه.
- ب. الامتصاص العائد هو انتقال المواد من انبوية الكليه الى الدم والافراز هو انتقال المواد من الدم لانبوية الكليه.
- ج. الامتصاص العائد يحدث بالكبه الكلويه والافراز يحدث بانبوبة الكليه.
- د. الامتصاص العائد هو انتقال المواد من الدم لانبوية الكليه والافراز هو انتقال المواد من انبوية الكليه الى الدم.

سؤال 15

أي جملة من الجمل التاليه صحيحه :

- أ. الضغط الهيدروستاتي هو ضغط ضد الترشيح.
- ب. الضغط الاسموزي هو ضغط مع الترشيح.
- ج. ضغط السائل الموجود بعلبة باومان هو ضغط مع الترشيح.
- د. جميع الإجابات خاطئه.

سؤال 16

ما الذي يؤدي إلى زيادة ال GFR ؟

- أ. انقباض شريان الأفيرينتي.
- ب. انبساط الشريان الايفيرينتي.

- ג. انقباض الشريان الايغريينتي.
ד. الأجابات أ + ب صحيحة.

שאלה 17

מדוע מתבצע סינון בפקעית :

- א. כי הלחץ הגורם ליציאת הנוזלים גובר על הלחץ המנוגד ליציאת הנוזלים.
ב. כי הלחץ המנוגד ליציאת הנוזלים גובר על הלחץ הגורם ליציאת הנוזלים.
ג. כי הלחץ הגורם ליציאת הנוזלים שווה ללחץ המנוגד ליציאת הנוזלים.
ד. כי הלחץ הגורם ליציאת הנוזלים פחות מהלחץ המנוגד ליציאת הנוזלים.

שאלה 18

מדוע חולה סכרת סובל מגלוקוזוריה בשתן (גלוקוז בשתן) ?

- א. בחולה סכרת, האבובית המפותלת המקורבת נפגעת ולא מבצעת ספיגה חוזרת לגלוקוז.
ב. בחולב סכרת, האבובית המפותלת המרוחקת נפגעת ומתחילה להפריש גלוקוז לתוך התסנין.
ג. בחולה סכרת שאינו מאוזן, כמות רבה של גלוקוז מסתננת וישנה רווייה לחלבוני ההעברה של גלוקוז.
ד. בחולה סכרת, הצינור המאסף נפגע ומתחיל להפריש גלוקוז לתוך התסנין.

שאלה 19

מדוע קריאטינין מייצג התפקוד הכלייתי :

- א. קריאטינין עובר סינון, לא עובר ספיגה חוזרת, ולא עובר הפרשה.
ב. קריאטינין לא עובר סינון, לא עובר ספיגה חוזרת, ולא עובר הפרשה.
ג. קריאטינין לא עובר סינון, לא עובר ספיגה חוזרת, ועובר הפרשה.
ד. קריאטינין עובר סינון, עובר ספיגה חוזרת, ולא עובר הפרשה.

שאלה 20

מי מההיגדים הבאים נכון :

- א. ככל שיוורדים בלולאת הנלה, ריכוז התסנין יורד.
ב. ככל שעולים בלולאת הנלה, ריכוז התסנין עולה.
ג. ככל שיוורדים בלולאת הנלה, ריכוז התסנין עולה.
ד. ככל שעולים או יורדים בלולאת הנלה, ריכוז השתן נשאר קבוע.

שאלה 21

הסביבה הבין רקמתית בנפרון נשארת היפראוסמוטית כתוצאה מפעולת :

- א. האבובית המפותלת המקורבת.
ב. לולאת הנלה.
ג. האבובית המפותלת המרוחקת.
ד. הצינור המאסף.

سؤال 17

لماذا يحصل الترشيح في الكبة الكلوية :

- أ. لأن الضغط المؤدي لخروج السوائل أعلى من الضغط المضاد لخروج السوائل.
- ب. لأن الضغط المضاد لخروج السوائل أعلى من الضغط المؤدي لخروج السوائل.
- ج. لأن الضغط المؤدي لخروج السوائل يساوي الضغط المضاد لخروج السوائل.
- د. لأن الضغط المؤدي لخروج السوائل أقل من الضغط المضاد لخروج السوائل.

سؤال 18

لماذا مريض السكري يعاني من وجود السكر في البول ؟

- أ. بمريض السكري, الانبوبة الملتوية القريبه تتضرر ولا تقوم بعملية الامتصاص العائد للجلوكوز.
- ب. بمريض السكري, الانبوبة الملتوية البعيده تتضرر وتبدأ بافراز جلوكوز إلى الراشح.
- ج. بمريض السكري الغير موازن, كميه كبيره من الجلوكوز تترشح وتتسبب بروتينات نقل الجلوكوز.
- د. بمريض السكري, الانبوب الجامع يتضرر ويبدأ بافراز جلوكوز إلى الراشح.

سؤال 19

لماذا يعتبر الكرياتينين ممثلاً لعمل الكلية :

- أ. الكرياتينين يمر بالتصفية, لا يمر بالامتصاص العائد, ولا يمر بالافراز.
- ب. الكرياتينين لا يمر بالتصفية, لا يمر بالامتصاص العائد, ولا يمر بالافراز.
- ج. الكرياتينين لا يمر بالتصفية, لا يمر بالامتصاص العائد, ويمر بالافراز.
- د. الكرياتينين يمر بالتصفية, يمر بالامتصاص العائد, ولا يمر بالافراز.

سؤال 20

أي جملة من الجمل التالية صحيحة :

- أ. كلما اتجهنا إلى أسفل بلولة هنلي, تركيز الراشح يقل.
- ب. كلما اتجهنا الى أعلى بلولة هنلي, تركيز الراشح يزداد.
- ج. كلما اتجهنا الى اسفل بلولة هنلي, تركيز الراشح يزداد.
- د. كلما اتجهنا الى أعلى أو إلى أسفل بلولة هنلي, تركيز الراشح يبقى ثابت.

سؤال 21

البيئة البين خلوية بالنفرون تبقى عالية التركيز, ذلك بفضل :

- أ. الانبوبة الملتوية القريبه.
- ب. لولة هنلي.
- ج. الانبوبة الملتوية البعيده.
- د. الانبوب الجامع.

שאלה 22

איזה חומר מהחומרים הבאים עובר בהפרשה ?

- א. נתרן בהשפעת הורמון אלדוסטרון.
- ב. מים בהשפעת הרמון ADH.
- ג. נתרן בהשפעת הורמון ADH.
- ד. אשלגן בהשפעת הורמון אלדוסטרון.

שאלה 23

קיבולת שלפוחית השתן היא :

- א. 300 מיליליטר ונדחקת כלפי מטה שמתמלא.
- ב. 500 מיליליטר ונדחקת כלפי מטה שמתמלא.
- ג. 300 מיליליטר ונדחקת כלפי מעלה שמתמלא.
- ד. 500 מיליליטר ונדחקת כלפי מעלה שמתמלא.

בהצלחה!

נאשף סאג'י

سؤال 22

أي مادة من المواد التالية تمر بالافراز؟

- أ. صوديوم بتأثير هورمون الدوسترون.
- ب. ماء بتأثير هورمون ADH.
- ج. صوديوم بتأثير هورمون ADH.
- د. بوتاسيوم بتأثير هورمون الدوسترون.

سؤال 23

قدرة استيعاب المثانة البولية هي :

- أ. 300 مليلتر وتنضغط للأسفل حين تمتلئ.
- ب. 500 مليلتر وتنضغط للأسفل حين تمتلئ.
- ج. 300 مليلتر وتنضغط للأعلى حين تمتلئ.
- د. 500 مليلتر وتنضغط للأعلى حين تمتلئ.

بالنجاح!
ساجي ناشف

ב. שאלון עמדות אחרי מבחן דו לשוני ערבית/עברית – נוסח עברי:

חלק ראשון: רקע כללי (השלימו או הקיפו בעיגול)

1. באיזו שכבה את/ה לומד/ת? ט'י'
2. בן/בת
3. ארץ לידה _____
4. אם לא נולדת בישראל, היכן נולדת? _____
5. איזו שפה או שפות את/ה מדבר/ת כשפת אם?
- א. ערבית ב. עברית ג. אנגלית ד. שפה אחרת _____
6. האם יש שפה/שפות אותן את/ה מבין/ה אך לא מדבר/ת כשפת אם? כן / לא
אם כן, אילו? _____
7. באיזו שפה או שפות מדברים אצלך בבית?
- א. ערבית ב. עברית ג. גם עברית וגם ערבית ד. שפות אחרות _____
8. לפניך רשימה של פעילויות שמתקיימות בבית הספר. אנא הערך/העריכי את מידת יכולתך להשתתף בפעילויות אלו בעברית ובערבית (גם אם כיום הן לא מתקיימות בעברית):

1 2 3 4
במידה רבה במידה מסוימת מעט מאוד בכלל לא

עברית				ערבית				
1	2	3	4	1	2	3	4	להבין הוראות
1	2	3	4	1	2	3	4	להבין את המורה בשיעור
1	2	3	4	1	2	3	4	להבין ספרי לימוד
1	2	3	4	1	2	3	4	להשתתף בדיון במקצוע רב מלל (היסטוריה, ספרות וכד')
1	2	3	4	1	2	3	4	להשתתף בדיון במקצוע מתמטיקה
1	2	3	4	1	2	3	4	לכתוב עבודה
1	2	3	4	1	2	3	4	לכתוב פסקה
1	2	3	4	1	2	3	4	לענות על שאלות במבחן בכתב
1	2	3	4	1	2	3	4	לקרוא פסקה
1	2	3	4	1	2	3	4	לענות על שאלות במבחן בעל פה
1	2	3	4	1	2	3	4	להכין שיעורי בית

9. אנא ציין/י באיזו מידה את/ה משתמש/ת בערבית ובעברית מחוץ לבית הספר:

1 2 3 4
במידה רבה במידה מסוימת מעט מאוד בכלל לא

עברית				ערבית				
1	2	3	4	1	2	3	4	לדבר עם חברים
1	2	3	4	1	2	3	4	לשלוח הודעות בטלפון
1	2	3	4	1	2	3	4	לשלוח הודעות במחשב
1	2	3	4	1	2	3	4	לצפות בטלוויזיה/סרטים
1	2	3	4	1	2	3	4	לדבר בטלפון
1	2	3	4	1	2	3	4	לקרוא ספרים

10. האם את/ה חושב/ת שמבחנים בשתי שפות זה רעיון טוב?
א. כן, במידה רבה ב. במידה מסוימת ג. במידה מועטה ד. כלל לא
אנא הסבר/הסבירי:

11. האם את/ה חושב/ת שהאפשרות להתבטא בכתב גם בעברית וגם בערבית היא רעיון טוב?

12. האם תרצה/י להוסיף הערות נוספות?

שאלון לדוברי רוסית אחרי משימת הכתיבה (קבוצת הניסוי) – נוסח עברית:

רקע כללי (השלימו או הקיפו בעיגול)

1. באיזו שכבה את/ה לומד/ת? ט' / י'
2. בן/בת
3. גיל _____
4. ארץ לידה _____
5. אם לא נולדת בישראל, כמה שנים את/ה בישראל? _____
6. איזו שפה או שפות את/ה מדבר/ת כשפת אם?
א. רוסית ב. עברית ג. אנגלית ד. שפה אחרת _____
7. האם יש שפה/שפות אותן את/ה מבין/ה אך לא מדבר/ת כשפת אם? כן / לא
אם כן, אילו? _____
8. באיזו שפה או שפות מדברים אצלך בבית?
א. רוסית ב. עברית ג. גם עברית וגם רוסית ד. שפות אחרות _____
9. איך את/ה רוכש/ת או רכשת את השפה העברית?
א. באולפן ב. ממורה פרטי ג. מהנוכחות בכיתה ד. מחברים
ה. בצורה אחרת _____
10. האם כיום את/ה מקבל/ת עזרה בעברית? כן לא
אם כן, באיזו מסגרת?
א. בבית הספר ב. שיעורים פרטיים ג. משפחה ד. אחר _____
11. אם אתה מקבל עזרה בעברית בבית הספר, כמה שעות בשבוע? _____
12. כמה שנים לדעתך ייקח לך עד שתדע/י עברית ברמה של תלמידים שנולדו בישראל? _____
13. אם את/ה זקוק/ה לעזרה בעברית, באילו תחומים בעיקר (סמן/י כל מה שנכון לגביך)
א. קריאה ב. כתיבה ג. אוצר מילים ד. מושגים בתחומי תוכן שונים
אחר _____
14. לפניך רשימה של פעילויות שמתקיימות בבית הספר. אנא הערך/העריכי את מידת יכולתך להשתתף בפעילויות אלו בעברית וברוסית (גם אם כיום הן לא מתקיימות ברוסית):

1 2 3 4
במידה רבה במידה מסוימת מעט מאוד בכלל לא

עברית				רוסית				
1	2	3	4	1	2	3	4	להבין הוראות
1	2	3	4	1	2	3	4	להבין את המורה בשיעור
1	2	3	4	1	2	3	4	להבין ספרי לימוד
1	2	3	4	1	2	3	4	להשתתף בדיון במקצוע רב מלל (היסטוריה, ספרות וכד')
1	2	3	4	1	2	3	4	להשתתף בדיון במקצוע המתמטיקה
1	2	3	4	1	2	3	4	לכתוב עבודה
1	2	3	4	1	2	3	4	לכתוב פסקה
1	2	3	4	1	2	3	4	לענות על שאלות במבחן בכתב
1	2	3	4	1	2	3	4	לקרוא פסקה
1	2	3	4	1	2	3	4	לענות על שאלות במבחן בעל פה
1	2	3	4	1	2	3	4	להכין שיעורי בית

15. אנא צייני/ באיזו מידה את/ה משתמשת/ ברוסית ובעברית מחוץ לבית הספר:

1 2 3 4
במידה רבה במידה מסוימת מעט מאוד בכלל לא

עברית				רוסית				
1	2	3	4	1	2	3	4	לדבר עם חברים
1	2	3	4	1	2	3	4	לשלוח הודעות בטלפון
1	2	3	4	1	2	3	4	לשלוח מיילים והודעות במחשב
1	2	3	4	1	2	3	4	לצפות בטלוויזיה/סרטים
1	2	3	4	1	2	3	4	לדבר בטלפון
1	2	3	4	1	2	3	4	לקרוא ספרים

חלק שני: משימת הכתיבה בשתי השפות

במשימת הכתיבה עליה ענית היום יכולת להשיב בעברית וברוסית.

באיזו מידה זה עזר לך בביצוע המשימה?

א. במידה רבה ב. במידה מסוימת ג. לא שינה ד. הקשה מעט ה. הקשה מאוד
הסבר/הסבירי את תשובתך:

16. מתי במשימת הכתיבה השתמשת בעברית או ברוסית, ומתי השתמשת בשתי השפות? (סמן/י את כל מה שמתאים)

רוסית	עברית	
		להבין את הוראות המשימה
		לנסח רעיונות
		להביע מושגים
		לתכנן איך לכתוב את התשובות
		לכתוב את התשובות (למשל לכתוב תיאור, הסבר ו/או טענה)
		למטרה אחרת:

17. האם את/ה חושב/ת שמתן אפשרות לתלמידים לענות על משימות כתיבה בשתי שפות זה רעיון טוב?

א. כן, במידה רבה ב. במידה מסוימת ג. במידה מועטה ד. כלל לא

אנא הסבר/הסבירי:

18. אם היית רוצה שהמורים ישתמשו לפעמים ברוסית במהלך השיעור? כן לא

אנא הסבר/הסבירי את תשובתך:

מה לדעתך ניתן לעשות כדי לעזור לתלמידים שעולים לישראל להתגבר על הקשיים בעברית?

19. האם תרצה/י להוסיף הערות נוספות?

שאלון עמדות אחרי מבחן דו לשוני (קבוצת ניסוי), נוסח ערבית:

مرحبا،
في إطار بحث نقوم به في هذه الفترة فيما يتعلق باللغة العربية والامتحانات في المدرسة. نطلب منكم منكم ان تجيبوا على الأسئلة التالية.
لا داع لكتابة الاسم لأننا سنستعمل اجاباتكم/ ن فقط من اجل تحسين الامتحانات في المستقبل.
نشكركم على التعاون!

طاقم البحث،
جامعة تل ابيب

القسم الأول: الخلفية (أكملوا او احيطوا بدائرة)

1. في أي شعبة تتعلم/ ين: _____ / _____
تاسع / عاشر
2. بنت / ولد _____
3. مكان الولادة: _____
4. ان لم تولد/ي في إسرائيل, أين ولدت؟ _____
5. أي لغة / لغات تتكلمها / تتكلمينها كلغة أم؟
أ- العربية ب- العبرية ج- الإنجليزية د- لغة أخرى _____
6. هل توجد لغة/ لغات تفهمها / تفهمينها ولا تتكلمها / تتكلمينها
نعم / لا _____
إذا كان الجواب نعم, ما هي؟ _____
7. بأي لغة / لغات يتحدثون في بيتك؟
أ- العربية ب- العبرية ج- العربية وأيضا العبرية د- لغات أخرى _____
8. امامك قائمة فعاليات تقام في المدرسة. الرجاء قدر/ي مدى قدرتك على الاشتراك في هذه الفعاليات بالعبرية
(حتى وان لم تعد تقام بالعبرية):

بنسبة عالية بنسبة معينة قليل جدا أبدا لا
4 3 2 1

العربية				לברית			
1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4
1	2	3	4	1	2	3	4

1	2	3	4	1	2	3	4	7. كتابة فقرة
1	2	3	4	1	2	3	4	8. الإجابة على أسئلة في امتحان كتابي
1	2	3	4	1	2	3	4	9. قراءة فقرة
1	2	3	4	1	2	3	4	10. الإجابة على أسئلة في امتحان شفهي
1	2	3	4	1	2	3	4	11. حل الوظائف البيتية

9. امامك قائمة فعاليات تقام في المدرسة. الرجاء قدر/ي مدى قدرتك على الاشتراك في هذه الفعاليات بالعربية:

1 2 3 4
 بنسبة عالية بنسبة معينة قليل جدا أبدا لا

العربية				עברית				
1	2	3	4	1	2	3	4	1. فهم التعليمات
1	2	3	4	1	2	3	4	2. فهم المعلم/ة أثناء الحصة
1	2	3	4	1	2	3	4	3. فهم الكتب التعليمية
1	2	3	4	1	2	3	4	4. المشاركة في نقاش في موضوع كثير النصوص (تاريخ، ادب وغيرها)
1	2	3	4	1	2	3	4	5. المشاركة في نقاش بموضوع الرياضيات
1	2	3	4	1	2	3	4	6. كتابة بحث
1	2	3	4	1	2	3	4	7. كتابة فقرة
1	2	3	4	1	2	3	4	8. الإجابة على أسئلة في امتحان كتابي
1	2	3	4	1	2	3	4	9. قراءة فقرة
1	2	3	4	1	2	3	4	10. الإجابة على أسئلة في امتحان شفهي
1	2	3	4	1	2	3	4	11. حل الوظائف البيتية

10. أشر/ أشيري الى أي مدى تستعمل/ ين اللغة العربية خارج المدرسة:

1 2 3 4
 بنسبة عالية بنسبة معينة قليل جدا أبدا لا

العربية				עברית				
1	2	3	4	1	2	3	4	1. التحدث مع الأصدقاء
1	2	3	4	1	2	3	4	2. ارسال رسائل عبر الهاتف
1	2	3	4	1	2	3	4	3. ارسال رسائل عبر الحاسوب
1	2	3	4	1	2	3	4	4. مشاهدة التلفاز/ الأفلام
1	2	3	4	1	2	3	4	5. التحدث بالهاتف
1	2	3	4	1	2	3	4	6. قراءة الكتب

11. أشر/ أشيري الى أي مدى تستعمل/ ين اللغة العبرية خارج المدرسة:

1 2 3 4
أبدا لا قليل جدا بنسبة معينة بنسبة عالية

לברית				العربية				
1	2	3	4	1	2	3	4	1. التحدث مع الأصدقاء
1	2	3	4	1	2	3	4	2. ارسال رسائل عبر الهاتف
1	2	3	4	1	2	3	4	3. ارسال رسائل عبر الحاسوب
1	2	3	4	1	2	3	4	4. مشاهدة التلفاز/ الأفلام
1	2	3	4	1	2	3	4	5. التحدث بالهاتف
1	2	3	4	1	2	3	4	6. قراءة الكتب

القسم الثاني : الامتحان باللغتين:

امتحان العلوم الذي تلقينته اليوم كان بنسختين: نسخة بالعربية ونسخة بالعبرية.

1. بأي مدى ساعدك هذا الأمر في الامتحان؟

أ- بنسبة عالية ب- بنسبة معينة ج- لم يساعد د- صعب الأمر ه- صعب الأمر كثيرا
الرجاء اشرح/ ي اجابتك:

2. أثناء الامتحان متى استعملت العبرية أو العربية، ومتى استعملت اللغتين؟ أشر/ أشيري الى الإجابة الملائمة

العربية	لברית	
		1. فهم التعليمات في الامتحان
		2. فهم الكلمات
		3. فهم المصطلحات
		4. صياغة الإجابات
		5. كتابة الإجابات (مثلا كتابة وصف، شرح و / أو ادعاء)

إذا كنت قد استعملت العبرية و / أو العربية لأغراض أخرى لم تذكر في السؤال السابق، الرجاء كتابتها هنا:

3. هل تعتقد/ ين أن الامتحانات باللغتين هي فكرة جيدة؟

أ- نعم، بنسبة عالية ب- بنسبة معينة ج- قليل جدا د- أبدا لا
الرجاء اشرح/ ي :

4. هل تعتقد/ ين أن إمكانية التعبير الكتابي بالعربية وأيضاً بالعبرية هي فكرة جيدة؟ لماذا؟

5. هل ترغب/ ين بإضافة ملاحظات؟

שאלון אחרי מבחן (קבוצת ביקורת) לדוברי ערבית:

القسم الأول: الخلفية (أكملوا أو احيطوا بدائرة)

1. في أي شعبة تتعلم/ين: _____ تاسع / عاشر
2. بنت / ولد _____
3. بلد الولادة: _____
4. ان لم تولد في إسرائيل, أين ولدت؟ _____
5. أي لغة / لغات تتكلمها كلغة أم؟
أ- العربية ب- العبرية ج- الإنجليزية د- لغة أخرى _____
6. هل توجد لغة/ لغات تفهمها / تفهميها ولا تتكلمها / تتكلميها
نعم / لا _____
7. اذا كان الجواب نعم, ما هي؟
في لغة / لغات يتحدثون في بيتك؟
أ- العربية ب- العبرية ج- العربية وأيضا العبرية د- لغات أخرى _____
8. امامك قائمة فعاليات تقام في المدرسة. الرجاء قدر/ي مدى قدرتك على الاشتراك في هذه الفعاليات بالعربية والعربية (حتى وان لم تعد تقام بالعربية):

1
2
3
4
 أبدا لا قليل جدا بنسبة معينة بنسبة عالية

עברית				العربية				
1	2	3	4	1	2	3	4	فهم الارشادات
1	2	3	4	1	2	3	4	فهم المعلمة اثناء الحصة
1	2	3	4	1	2	3	4	فهم الكتب التعليمية
1	2	3	4	1	2	3	4	المشاركة في نقاش في موضوع كثير النصوص (تاريخ, ادب وغيرها)
1	2	3	4	1	2	3	4	المشاركة في نقاش بموضوع الرياضيات
1	2	3	4	1	2	3	4	كتابة بحث
1	2	3	4	1	2	3	4	كتابة فقرة
1	2	3	4	1	2	3	4	الإجابة على أسئلة في امتحان كتابي
1	2	3	4	1	2	3	4	قراءة فقرة
1	2	3	4	1	2	3	4	الإجابة على أسئلة في امتحان شفهي
1	2	3	4	1	2	3	4	حل الوظائف

9. الرجاء اكتب/ي ما مدى استعمالك للغة العربية والعبرية خارج المدرسة:

1
2
3
4
 أبدا لا قليل جدا بنسبة معينة بنسبة عالية

עברית				العربية				
1	2	3	4	1	2	3	4	التحدث مع الأصدقاء
1	2	3	4	1	2	3	4	ارسال رسائل عبر الهاتف والحاسوب
1	2	3	4	1	2	3	4	مشاهدة التلفاز / الأفلام
1	2	3	4	1	2	3	4	التحدث بالهاتف
1	2	3	4	1	2	3	4	قراءة الكتب

10. هل تعتقد/ ين أن الامتحانات باللغتين هي فكرة جيدة؟

أ- نعم, بنسبة عالية ب- بنسبة معينة ج- قليل جدا د- أبدا لا الرجاء اشرح/ ي :

11. هل تعتقد/ ين أن إمكانية التعبير الكتابي بالعربية وأيضا بالعبرية هي فكرة جيدة؟

12. هل ترغب/ ي بإضافة ملاحظات؟

Здравствуйте.

В настоящее время университет Тель Авива проводит исследование, тема которого: возможность использовать русский язык для проведения школьных экзаменов и контрольных работ. Пожалуйста, ответьте на вопросы анкеты.

Указывать имя и фамилию не нужно. Результаты анкеты будут использованы с целью: облегчить понимание заданий экзамена учащимися и, в результате этого, улучшение его результатов.

Благодарим за участие!

Исследовательский коллектив, Тель-авивский Университет.

Часть 1. Общие вопросы (обведите в кружочек или заполните пропущенное):

1. Класс _____
2. Мальчик / Девочка
3. Возраст _____
4. В какой стране ты родился / родилась
5. Сколько лет ты в Израиле? _____
6. На каком языке ты говоришь как на родном?
 - a. На русском
 - b. На иврите
 - c. На английском
 - d. На другом _____
7. Есть ли язык/и, который/е ты понимаешь, но не говоришь на нем/на них?
ДА/НЕТ
Если да, какой/какие? _____
8. На каком языке говорят у тебя дома?
 - a. На русском
 - b. На иврите
 - c. На русском и иврите
 - d. Другое _____
9. Как ты освоил / осваиваешь иврит?
 - a. В ульпане
 - b. С частным учителем
 - c. Сидя в классе
 - d. В общении с друзьями
 - e. Другое _____
10. Получаешь ли ты сегодня помощь в освоении иврита? Да / Нет
Если да, то откуда?
 - a. Школа
 - b. Частные уроки
 - c. Семья
 - d. Другое _____
11. Если ты получаешь дополнительные уроки иврита в школе, сколько часов в неделю? _____

12. Как ты думаешь, через сколько лет ты будешь знать иврит так же хорошо, как ученики, которые родились в Израиле? _____

13. Если тебе нужна помощь в иврите, то в каких областях больше всего? (отметь все, что для тебя верно):

- a. Чтение
- b. Письмо
- c. Незнакомые слова
- d. Термины в различных областях/предметах
- e. Другое _____

14. Перед тобой таблица задач, которые ставятся при обучении в школе. Пожалуйста, оцени насколько ты можешь с ними справиться на русском и на иврите (даже в том случае, если в твоей школе в данный момент нет обучения на русском языке).

1- не могу 2- Могу с трудом 3-В основном могу 4-Могу очень хорошо

	На русском				На иврите			
1. Понять задание или вопрос	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Понимать объяснения учителя на уроке	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Понимать, что написано в учебнике	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Участвовать в обсуждении в классе на уроках истории и литературы	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Участвовать в обсуждении в классе на уроках математики	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Написать работу	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Написать короткий отрывок (абзац)	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Отвечать на вопросы в контрольной работе письменно	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Прочитать абзац в учебнике	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Отвечать на вопросы в контрольной работе устно	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Выполнять домашние задания	1	2	3	4	1	2	3	4

15. Оцени в какой степени ты используешь русский язык и в какой - иврит **вне** школы:

1- не использую 2- редко 3-иногда 4-Часто

	По-русски				На иврите			
1. Разговариваешь с друзьями	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Посылаешь сообщения по телефону	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Посылаешь мейлы и сообщения по компьютеру	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Смотришь телевизор	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Говоришь по телефону	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Читаешь книги	1	2	3	4	1	2	3	4

16. Считаешь ли ты, что контрольные работы и экзамены на двух языках- это хорошая идея?

a) да, очень **b)** в какой-то мере **c)** не очень **d)** нет

Объясни, почему ты так думаешь:

17. Считаешь ли ты, что **возможность писать** контрольные работы на русском языке и на иврите- это хорошая идея?

18. Хотел/а бы ты, чтобы учителя на уроках иногда пользовались русским языком?
Да/Нет

Объясни, почему ты так думаешь:

19. Что, по-твоему, можно сделать, чтобы помочь школьникам репатриантам в их трудностях, связанных с ивритом?

20. Хочешь ли ты что-нибудь добавить?

ד. שאלות לקבוצת המיקוד (לפי סדר חשיבות) - בעברית:

- האם המבחן שניתן לכם בשתי השפות עוזר לכם להצליח במבחן? אם כן, כיצד? אולי זה הקשה עליך? כיצד?
- באילו חלקים במיוחד? האם זה שינה את ההרגשה שלכם כלפי המבחן? אם כן, כיצד?
- מה דעתכם על הדרך בה בוחנים/מעריכים כיום תלמידים ששפת אמם אינה עברית, הלומדים מקצועות בעברית?
- האם יש מקום להקלות? לציוני בונוס? אולי לתת מבחנים גם בשפת האם שלהם? אולי להקריא להם? אם כן, באיזו שפה? או לאפשר להם להשיב בשפת האם? בכתב או בעל פה? או דווקא לצפות להדבקת הפערים במהירות ולבחון את כולם באותו אופן?
- כיצד אתם משתמשים ברוסית/בערבית בביה"ס? עם מי? מתי? באילו שיעורים?
- כיצד הייתם רוצה שישתמשו ברוסית/בערבית בביה"ס? בהוראה בכיתה? בשילוט? במבחנים? בספרי לימוד?
- האם לדעתכם צריכים ללמוד מקצועות שונים ברוסית/בערבית/בעברית? האם בשפות אחרות? אילו ומדוע?
- כיצד/מתי אתם משתמש ברוסית/בעברית מחוץ לביה"ס?
- האם תרצו להוסיף?

שאלות לקבוצת המיקוד – בערבית - قائمة الأسئلة (بحسب الأهمية):

- هل ساعدك الامتحان الذي تلقّيته باللغتين على النجاح بالامتحان؟ إذا كان الجواب نعم، كيف؟ هل ازداد الأمر صعوبة بسبب ذلك؟ كيف؟ في أي أجزاء منه على وجه الخصوص؟ هل غير ذلك شعورك تجاه الامتحان؟ إذا كان الجواب نعم، كيف؟
- (ملاحظة لمجرية المقابلة: يجب التطرق لكل جوانب الامتحان: القراءة، الكلمات، المصطلحات، الكتابة، التعبير - هل يشعر الطلاب بالارتياح تجاه التنقل بين اللغات، أو بالذنب أو الثقة بالنفس؟)
- كيف تستعمل/ي اللغة العبرية في المدرسة؟ مع من؟ متى؟ في أي حصص؟
- هل كنت تتمنى/ي أن يتم استعمال اللغتين في المدرسة؟ كيف؟ إذا كان الجواب نعم، خلال التدريس في الصف؟ في اللافتات؟ في الامتحانات؟ في الكتب التعليمية؟
- هل برأيك يجب أن يتم تدريس مواضيع أخرى بلغات أخرى؟ أو بعدة لغات سوية؟ أي لغات ولماذا؟
- هل تستعمل/ي العبرية خارج إطار المدرسة؟ إذا كان الجواب نعم، كيف؟
- هل ترغب/ي بإضافة شيء؟

Вопросы для интервью:

1. Как ты исповзуешь русский язык в школе? С кем? Когда? На каких уроках?
 2. Как бы ты хотел, чтобы русский язык использовался в школе? В классе? В надписях? В контрольных работах? В учебниках?
 3. Как/когда ты пользуешься русским языком вне школы?
 4. Помогло ли тебе, что контрольная была на двух языках? Если да, то как? В каких заданиях?
 5. Что ты думаешь об экзаменах, контрольных работах и оценках, которые дают учителя русскоязычным ученикам? Считаешь ли ты, что нужно для этих учеников облегчать задания? Давать им бонус? Давать контрольные работы на двух языках? Зачитывать контрольную работу вслух? Если да, на каком языке? Давать возможность отвечать на родном языке? Письменно или устно? Или, наоборот, ожидать, что русскоязычные ученики догонят одноклассников, и экзаменовывать всех одинаково?
 6. По твоему мнению: что можно сделать для того, чтобы помочь ученикам, чей родной язык – не иврит, преодолеть трудности, связанные с ивритом?
 7. Считаешь ли ты, что для русскоязычных учеников основные предметы нужно преподавать на русском языке? На других языках? На каких и почему?
 8. Хочешь ли ты что-нибудь добавить?
-

ה. הנחיות לניהול פרוטוקול חשיבה בקול (הניסוח להלן בלשון נקבה, מטעמי נוחות בלבד):

ניהול הפרוטוקול מתחיל בשפת האם של התלמידה, תוך הבהרה שהיא יכולה לחוש בנוח לנוע בין השפות. "שלום, שמי ואני מאוניברסיטת תל אביב. אנחנו חוקרים כיצד אפשר לעזור לתלמידים עולים דוברי רוסית שפת אם להתמודד עם המבחנים ועם החומר הלימודי. היום אנחנו מעבירים מבחן בשתי שפות ואנחנו רוצים לראות מה ההשפעה של מבחן מסוג זה, מה התהליך שאת עוברת בזמן ביצוע מבחן כזה. את הרי יודעת שתי שפות, אז בואי נראה מה קורה כשיש לך אפשרות להשתמש בשתי השפות שאת יודעת.

תעזרי לנו מאוד אם תאמרי בקול רם את כל מה שאת חושבת בזמן שאת עושה את המבחן. את לא צריכה לחשוב באיזו שפה להגיד ומה להגיד. פשוט תגידי מה שעובר בראש שלך ברוסית/בערבית ובעברית – כל מה שעולה בדעתך.

למשל, אדגים לך עכשיו (טקסט אחיד עבור כולם – פריט מיצ"ב שלא מופיע בנוסח המבחן שמועבר).

במסגרת המחקר אנו מקליטים את כל מה שקורה בזמן המבחן על מנת שנוכל לנתח זאת אחר כך במדויק. לא יוקלט או ירשם כל פרט מזהה שלך.

אם התלמידה משתתקת ליותר מ-5-8 שניות, יש לומר לה: "תחשבי בבקשה בקול, תגידי בקול מה שאת חושבת כרגע, מה עובר לך בראש". אם התלמידה נתקעת: האם קראת את השאלה? באיזו שפה קראת? הבנת את השאלה? אלו מילים לא הבנת? את רוצה לראות אותן ברוסית/ערבית? למה קראת בשפה הזאת?

ההנחיות בערבית: مستند "فكر بصوتك" think aloud

البداء بلغة الام (يمكن استعمال كلمات من أي لغة أخرى)

- مرحبا اسمي ואני מאוניברסיטת תל אביב. نحن نبحث كيف يمكن مساعدة الطلاب الناطقين بالعربية الذين يتعلمون موضوع معين باللغة العبرية أن يتعاملوا مع الامتحانات والمواد التعليمية.
- سنقوم اليوم بتمرير امتحانين باللغتين-العبرية والعربية، ونريد أن نفحص إذا كان امتحان من هذا النوع سيساعد الطلاب. نريد أن نعرف بماذا تمر وقت إجراء امتحان من هذا النوع. فأنت تعرف لغتين، لذا فدعنا نرى ماذا يحدث عندما نتاح لك الفرصة باستخدام اللغتين أثناء إجراء الامتحان.
- ستساعدنا جدا إذا استطعت أن تخبرني شفويا كل ما تفكر فيه في الوقت الذي تقوم به بالإجابة على الامتحان. لا يهمني بأي لغة تتكلم أو ماذا تقول، فقط عليك أن تخبرني ما تفكر به سواء بالعربية أو العبرية – كل ما يخطر ببالك.
- مثلا سأعطيك الان مثال...
- في إطار هذا البحث نقوم بتسجيل كل ما يقال وقت الامتحان حتى نتمكن من تحليل ذلك بشكل دقيق فيما بعد. لن نقوم بتسجيل أو بتوثيق أي معلومة شخصية تخصك.

إذا التزم الطالب الصمت لأكثر من 5-8 ثوان يجب نقول له: " فكر من فضلك بصوت مرتفع, عبر عما تفكر به الان, ماذا يدور في ذهنك"

إذا ارتبك الطالب أثناء الحل: "هل قرأت السؤال؟ بأي لغة قرأته؟ هل فهمت السؤال؟ أي كلمات لم تفهمها؟ هل تريد أن ترى هذه الكلمات بالعربية؟ لماذا قرأت بهذه اللغة بالذات؟"

Начинать на русском языке, но ученики должны чувствовать, что могут переспросить на любом.

- Здравствуй, меня зовут, я из Тель-авивского Университета. Мы исследуем, как можно помочь русскоязычным детям справляться с контрольными работами и с учебным материалом.
- Мы сегодня проводим контрольную работу на двух языках и мы хотим понять, как такая контрольная работа может повлиять, и что происходит с учеником, который пишет такую контрольную. Ты ведь знаешь два языка. Давай посмотрим вместе, что происходит, когда у тебя есть возможность пользоваться двумя языками.
- Нам очень поможет, если ты будешь говорить вслух все, что ты думаешь в то время, когда ты пишешь контрольную. Ты не должен думать, что именно говорить и на каком языке. Просто говори вслух все, что приходит тебе в голову и на русском, и на иврите.
- Я покажу тебе маленький пример – продемонстрирую, как это делается (для всех общий вопрос для демонстрации).
- Чтобы потом проанализировать данные, мы записываем на магнитофон все, что происходит. Мы не записываем никаких твоих личных данных, ничего по чему тебя можно было бы узнать.
- Если ребенок замолкает больше, чем на 5-8 секунд, нужно ему сказать: "Пожалуйста, думай вслух, скажи вслух, о чем ты сейчас думаешь, что приходит тебе в голову".
- Если ребенок застрял на каком-то вопросе: "Ты прочел вопрос? На каком языке? Ты понял вопрос? Какие слова ты не понял? Ты хочешь посмотреть эти слова на русском? Почему ты прочел на этом языке?"

The use of the language learners' language repertoire in English teaching

Dear English Teacher,

This questionnaire is an important part of a study on EFL teachers' beliefs and practices about the use of the language learners' repertoire in the EFL classroom. We would greatly appreciate it if you could take the time to complete this questionnaire. The information you provide is being collected for research purposes only and will be kept strictly confidential.

Thank you VERY MUCH for your help.

Sincerely,

The research team

Tel Aviv University

A. First, we would appreciate some background information.

1. Years of experience as an English teacher _____
2. Country of birth: _____
3. If you weren't born in Israel, please write your age of arrival in Israel _____
4. How many languages do you know? _____. Please rank your proficiency in each language (1=most proficient;4=least proficient)
1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____
5. Student population you are currently teaching (elementary/junior high/high school)
6. What sector do you teaching in? Jewish/Arab/other _____
7. Do you also teach native English speakers? yes/no
8. Do you teach weaker learners or students with special needs? yes/no
9. Do you teach immigrant students at your school? yes/no
10. Have you ever received special training or guidance to use the learners' mother tongue (or other languages) in the classroom? yes/no
11. If the answer is yes, please describe the type of program and contents

12. What was the main approach in the teacher education program you received to the inclusion of the learners' mother tongue (or other languages) in the classroom? Please explain.

B. Details about your current school

- 1 Location of your school: city_____
- 2 Sector: Jewish/state religious/Arab (please circle)
- 3 The pupils at my school come from: low/medium/high SES (socio-economic status) families
- 4 Are there immigrants studying at your school? yes/no
- 5 Percentage of immigrant students currently studying at your school? (more or less) _____
- 6 Have the teachers received special training to teach immigrants? Yes/no.
- 7 Does the school provide academic support for immigrant students? Yes/no.

C. 1. The use of the learners' language repertoire in the classroom

For each statement, please mark the option that best reflects your instructional and assessment practices

(1=to a little extent; 5=to a great extent).

	1 little extent	2	3	4	5 great extent
1) I use only English in my classroom activities.					
2) I use the students' mother tongue for giving classroom instructions.					
3) I use the students' mother tongue for class management issues.					
4) I use the students' mother tongue for class management issues.					
5) I translate difficult vocabulary into the students' mother tongue.					
6) I use the students' mother tongue when I orally present new vocabulary.					
7) I use the students' mother tongue when I present new vocabulary both orally and in writing.					
8) I try to elicit the meaning of new words, or give an English explanation rather than translate into their mother tongue.					
9) I use the students' mother tongue when teaching English grammar (e.g., compare and contrast similarities and differences across languages)					
10) I incorporate the use of the students' mother tongue to facilitate learners' comprehension of reading texts (e.g., glossary, explanations).					
11) I incorporate the use the students' mother tongue during listening activities (e.g., writing answers in L1).					
12) I allow the use of the students' mother tongue during speaking activities (e.g., translation, code switching).					
13) I use the students' mother tongue when I give feedback.					
14) I compare and contrast aspects of the English language (e.g., grammar, semantics, spelling) to the learners' L1 or to other languages.					
15) I use the students' mother tongue when I encounter difficulties during instruction.					

16) The worksheets I prepare include instructions in the students' mother tongue.					
17) The tests I prepare include instructions in the students' mother tongue.					
18) If I have immigrants in my class, I use their mother tongue during teaching.					
19) When teaching immigrants, I use both Hebrew and their mother tongue during teaching.					
20) I encourage my learners' to use their full language repertoire, mother tongue included, when performing independent work such as writing, reading, working on projects, etc. (e.g., using dictionary)					
21) When I tutor pupils individually, I use their mother tongue.					
22) I work collaboratively with other language teachers at school (e.g., Hebrew, Arabic) to initiate multilingual projects to promote language awareness among learners.					
23) I try to avoid the inclusion of the learners' mother tongue in the classroom.					
24) I use the language learners' the students' varied knowledge in different languages when necessary.					

C.2. If you are currently teaching in an Arabic speaking school, please answer the following questions:

1. Do you use both Hebrew and Arabic during your English classes? Yes/no
2. If the answer is yes, please write in which activities you use BOTH Hebrew and Arabic.

C.3. If you are currently teaching immigrants, please write in which classroom activities you use BOTH Hebrew and the learners' L1?

C. Teachers' Beliefs

To what extent do you agree with the following statements? (1=totally disagree; 5=totally agree).

	1	2	3	4	5
	little extent				great extent
1) The English curriculum implies that the use of the learners' mother tongue in English instruction is undesirable.					
2) When I use the learners' mother tongue, I feel less professional.					
3) If I use the learners' mother tongue, the pupils won't get enough exposure to English.					
4) Using the mother tongue in the classroom sometimes saves time (e.g., when giving instructions, explanations, etc.).					
5) When I am observed by the school principal/colleagues or the English inspector I try to use only English in the classroom.					
6) The teacher's guide for the textbooks implies that the inclusion of the learners' mother tongue is undesirable.					
7) Pupils learning English as foreign language rely on their mother tongue knowledge					
8) Arabic speaking pupils learning English as a foreign language may benefit from the inclusion of both Arabic and Hebrew in the classroom					
9) Teaching English to immigrants should involve the use of other languages in class (i.e., mother tongue, Hebrew).					
10) Special accommodations involving the learners' mother tongue are needed when testing immigrants in a foreign language.					
11) Immigrants who learn English as a foreign language rely on their mother tongue knowledge.					
12) Teaching English should sometimes involve the use bi/trilingual materials (e.g. texts, flashcards, school signage).					
13) The use of the mother tongue in the English classroom may lead to deeper understanding of the material.					
14) Teaching English should incorporate special teaching strategies that allow the inclusion of the learners' mother tongue and other languages.					

- D. Do you think your personal experience as a language learner influences your approach to the use of the learners' mother tongue in the classroom? Yes/no.

Please explain and give examples.

- E. Finally, please tell us about an experience or a significant event from your teaching practice related to the use of the learners' mother tongue (or their other languages) in the English classroom. The experience can relate to various aspects of teaching including: classroom instruction, interactions with learners, parents, colleagues, difficulties, issues in assessment, other.

Thank you very much for your cooperation!

Observation Guide

Name of Researcher: _____

School: _____ Location: _____ Grade: _____ Level: _____ Date of observation: _____

Period: _____ Total period time: from _____ to _____ Teachers' name (pseudonym): _____

Number of students in class: _____

Student population: (background information, e.g., immigrants, bilingual Arabic/Hebrew, etc.) _____

Language Background: L1 _____ L2 _____

L3 _____ L4 _____

Size of class: (small/large/regular): _____

Describe the seating arrangement (rows, groups): _____

Topic of the Lesson: _____

Other relevant

details: _____

Note:

- 1) Please document the lesson in a separate notebook and then fill out the missing information (can be done simultaneously) and add your reflection and analysis at the bottom.
- 2) The rating of the percentage of the use of learners' L1 throughout the lesson should be done for each activity separately. Then try to summarize the total percentage of learners' L1 in the classroom
- 3) Try to give as many details as possible including quotes in order to allow comprehensive/multifaceted analysis of the research question
- 4) In multilingual classroom, please specify the use of L1 and L2.

In the Arab sector: Arabic – L1; Hebrew- L2

In schools with a large number of immigrants from non-English speaking countries- L1 – Russian/French/Spanish/etc.

L2- Hebrew

Time-line (exact time of each activity/ duration of activities)	Description of the Activities in the Lesson (Indicate the type of activity including instructional grouping, e.g., reading, listening, group work, whole class, etc.) Please indicate the sequence of activities: opening/body/closure	*Dimension of use of the language learners' repertoire (e.g., all languages used in the lesson) (e.g., explanation, instructions, examples, error corrections, questions, writing on the board, elaboration, humor, affect, etc.)	Teacher/ Pupils communication (e.g., translanguaging - fluid language mixing; sporadic use of L1; who uses/initiates the use of L1 or other languages; what is the nature of the interaction? Whole class, interaction between the teacher and individual students, group work)	Documentation (Try to document detailed examples/quotes from the lesson including duration of the use of L1 in the classroom)	Rating – Teacher (1-5) 1- learners' L1/L2 is rarely used by the teacher 5- learners' L1/L2 is used to a great extent by the teacher	Rating – Pupils (1-5) 1-Students rarely use L1/L2 5- Students use L1/L2 extensively
		Language learning materials (take copies or photos)				

		Language(s) on the board/screen, walls				
		Language(s) used during pair/group assignments				
Total						



Reflection/Analysis:

- *Please conduct the interview in the language preferred by the interviewee.
- * The whole interview should be audiotaped
- * Teachers must be asked not to mention any names during the interview – theirs or their students’

Interviewer Name: _____.

Date _____.

Teacher’s Name (pseudonym) _____.

School: _____ elementary/junior high/high school

Location: _____.

Part I: The Role of Mother Tongue and Other Languages in Teaching and Assessing

1. Do you ever use Hebrew/Arabic (the learners’ mother tongue or other languages) in your English classroom? If so, in what situations? What is the reason for using it? Can you think of examples/anecdotes? (Make sure that the interviewee provides a **story and detailed examples**, such as classroom instruction, tutoring individual students, an incident with a parent, a colleague, an administrator, which involve teacher’s or students’ use of Hebrew/Arabic or other languages)
2. Can you estimate the percentage of English use vs. other languages in your classroom?
3. Do you allow/encourage mixing different languages in the classroom? Please elaborate.
4. If you use the learners’ mother tongue (or other languages) in the classroom, do you think it helps or hinders the learning of English? Please explain.
5. What do you think other English teachers usually do or believe in regard to this issue?
6. What do you think or know about the current approach of the Ministry of Education towards incorporating the learners’ mother tongue (or other languages) in the classroom?
7. Have you ever discussed this issue with the English coordinator (rakezet) or inspector?
8. Do you think your approach to the use of the learners’ mother tongue in the classroom or other languages is somehow connected to your personal experiences learning language(s)? If yes, please explain.

Part II: The School

1. How would you characterize the student population of the school? low/medium/high SES (socioeconomic status)?
2. What is the language background of the students at your school? (e.g. languages they know, speak or hear at home, or learn in the afternoon)
3. Which other languages besides English are taught at your school?
4. Are there afternoon language classes? If so, which ones?
5. Have you noticed languages displayed in the classrooms, in the school corridors and yard? Please elaborate.
6. Does your coordinator (rakezet) and English staff have a specific policy regarding the use of the learners’ mother tongue and/or other languages?
7. If there is a policy, is it compatible with your own view? Yes/No Please elaborate.
8. Would you support the use of different languages together in textbooks, exams, and alternative assessment? Please explain and give examples.

Part III: Background Information about the Teacher and Experience

1. Please tell us about your language background (how many languages do you know)? Which languages?
1) (most proficient)_____ 2)_____ 3) _____ 4) _____
5) (least proficient)_____
2. Can you evaluate your level of proficiency in each language? (listening, speaking, reading, writing)
3. What **grades** and **levels** of students are you currently teaching? (advanced/native speakers
native/low level/regular classes/students with special needs, immigrants)
4. How many years have you been teaching English? _____
5. Can you tell us about your educational background? (university, college, both)
6. Is there anything else you would like to add?

We thank you for your cooperation!

נספח 3.4: מחקר מורי אנגלית, נתוני רקע של מורים (N=245)

מורים מהמגזר היהודי N=143		מורים מהמגזר הערבי N=102
סה"כ		42%
58%		
ותק		
1-4 שנים		5%
15%		19%
5-9 שנים		44%
20%		32%
10-20 שנים		
25%		
21+ שנים		39%
48%		6%
דוברי אנגלית ילידיים		
71%		51%
רכז/ת אנגלית		
דיווח על מיצב סוציו-אקונומי של התלמידים		
נמוך		23%
15%		73%
בינוני		
70%		
גבוה		4%
15%		

נספח 3.5: מחקר מורי אנגלית, הרכב קבוצות מיקוד (N=5)

מפקחים	מדריכים	ראשי מסלולים להוראת אנגלית
(N=8) 19%	(N=25) 59%	(N=10) 23%
מגזר ערבי - 2	מגזר ערבי/צ'רקסי - 2	מכללות - 7
מגזר יהודי - 6	מגזר יהודי - 23	אוניברסיטאות - 3

נספח 3.6: מחקר מורי אנגלית; דוגמאות נוספות הממחישות שילוב הרפרטואר הלשוני של התלמידים לקידום ההוראה בשיעור

דוגמה 1: הנחיות למטלה בשתי שפות או בשפה אחת:

Teacher:

אני חוזרת על ההנחיות בעברית: אחרי הדיון שקיימנו בשיעור שעבר אתם מקבלים משימת כתיבה...
(כיתה ח' -כיתת מופת)

דוגמה 2: ניהול כיתה; יצירת שטף לימודי ועידוד התלמידים להשתתף בשפת האם

Teacher: Now very quickly, who wants to read?

אני רוצה לשמוע תלמידים שלא השתתפו הרבה זמן ... בבקשה.
(כיתה ז')

דוגמה 3: ניהול כיתה – הוראות בשתי שפות

Teacher: If you finished you can pack up and leave the classroom clean.

תשאירו את הכיתה נקייה אל תשאירו זבל אחריכם.

דוגמה 4: טיפול בבעיות משמעת – שפת הלומד בלבד (עברית)

Teacher:

אין לך ספר? אם בנוסף לזה אתה גם מדבר אתה מקבל גם הפרעה
(כיתה ח')

כיתה ח':

Teacher: Obviously in the lower grade I use Hebrew, but things like: good morning, open your books on page ... I try to say it in English because I see these as patterns that I repeat all the time and I want them to get used to that. (from an interview)

נספח 3.7: מחקר מורי אנגלית; סיכום ממצאי ניתוחי התצפיות; 60 שיעורים

בית ספר	מספר שיעורים שנצפו	ותק 0-5	ותק 6-15	ותק מעל 16 שנה	ותק לא ידוע	רקע לשוני	תלמידים: ממוצע שימוש ב-L1	מורים: ממוצע שימוש ב-L1 של התלמידים	היבטים פדגוגיים בהם נצפו שימושי שפה באחרים על ידי המורים/ות
יסודי מגזר יהודי מגזר ערבי סה"כ	12 2 14								
כיתות ב-7	6	3	1	1	1	דוברי אנגלית: 1 אינם דוברי אנגלית: 5	90%	75%	דקדוק: 20% תרגום/אוצר מילים: 100% הוראות: 100% ניהול כיתה: 75% אינטראקציה בכיתה: 80%
כיתות ה-10	8	2	0	3	3	דוברי אנגלית: 3 אינם דוברי אנגלית: 5	85%	75%	דקדוק: 70% תרגום/אוצר מילים: 75% הוראות: 75% ניהול כיתה: 70% אינטראקציה בכיתה: 50%
חטיבת ביניים מגזר יהודי מגזר ערבי סה"כ	22 ¹⁵ 2 24								
כיתות ז'	7	3	3		1	דוברי אנגלית: 2 אינם דוברי אנגלית: 5	80%	40%	דקדוק: 60% תרגום/אוצר מילים: 50% הוראות: 50% ניהול כיתה: 40% אינטראקציה בכיתה: 15%
כיתות ח'	8	0	4	1	3	דוברי אנגלית: 1 אינם דוברי אנגלית: 7	40%	15%	דקדוק: 25% תרגום/אוצר מילים: 50% הוראות: 25% ניהול כיתה: 50% אינטראקציה בכיתה: 0%
כיתות ט'	9	0	3	1	5	דוברי אנגלית: 2 אינם דוברי אנגלית: 7	70%	60%	דקדוק: 20% תרגום/אוצר מילים: 50% הוראות: 50% ניהול כיתה: 60%

אינטראקציה בכיתה: 25%									
								16 6 22	תיכון מגזר יהודי מגזר ערבי סה"כ
דקדוק: 15% תרגום אוצר מילים: 80% הוראות: 50% ניהול כיתה: 20% ללא סיבה פדגוגית: 15%	60%	80%	דוברי אנגלית: 2 אינם דוברי אנגלית: 5	1	2	1	3	7	3 יחידות
דקדוק: 35% תרגום אוצר מילים: 70% הוראות: 35% ניהול כיתה: 20% ללא סיבה פדגוגית: 20%	30%	50%	דוברי אנגלית: 2 אינם דוברי אנגלית: 6	3	4	0	1	8	4 יחידות
דקדוק: 10% תרגום אוצר מילים: 40% הוראות: 40% ניהול כיתה: 15% ללא סיבה פדגוגית: 0%	20%	50%	דוברי אנגלית: 2 אינם דוברי אנגלית: 6	4	2	1	1	8	5 יחידות

נספח 4.1: מחקר לימוד משותף - דף תצפית

[חלק מהשאלות מבוססות על דף תצפית שפותח במט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית]

שם התצפית/ית: **תאריך:**

כללי:

ישוב	
שם בי"ס	
שכבת גיל	ו'
מספר תלמידים	

תצפית: יש לבחור מסיח אחד בלבד אלא אם כתוב (לסמן)

מרכיב	דיווח	הערות / דוגמאות
1. היקף השימוש באנגלית מצד המורות במהלך השיעור	1. משתמשות רק באנגלית במרבית הזמן 2. כמחצית מהזמן 3. בשליש או פחות מזמן השיעור 4. כמעט כולם	
2. שיעור התלמידים משתמשים באנגלית בביטוי בעל פה במהלך השיעור	1. כמחצית מהתלמידים 2. כשליש מהתלמידים 3. אחדים בלבד 4. אין	
3. האם משתמשים רק במבנים מוכרים או שגם יוצרים משפטים חדשים על סמך מה שנלמד	1. תשובות של מילה או צירוף קצר 2. משתשים רק במבנים מוכרים 3. יוצרים משפטים חדשים 4. לא הייתה הזדמנות לצפות בכך	
4. תלמידים ערבים - שימוש בשפת האם	1. כמעט כולם 2. כמחצית מהתלמידים 3. כשליש מהתלמידים 4. אחדים בלבד 5. אין	בינם לבין עצמם, עם מורתם, באינטראקציה עם תלמידים יהודים.
5. תלמידים יהודים - שימוש בעברית	1. כמעט כולם 2. כמחצית 3. כשליש 4. אחדים 5. אין	בינם לבין עצמם, עם מורתם, באינטראקציה עם תלמידים ערבים
6. תלמידים ערבים - שימוש בשפת האם של האחר (עברית)	1. כמעט כולם 2. כמחצית 3. כשליש מהתלמידים 4. אחדים 5. אין	האם ישנם תלמידים שמתפקדים כמתרגמים?
7. תלמידים יהודים - שימוש בשפת האם של האחר (ערבית)	1. כמעט כולם 2. כמחצית 3. כשליש 4. אחדים 5. אין	גם קריאה / זיהוי של מילים בודדות
8. באילו נסיבות עוברות לשפת האם (לסמן)	1. לתרגם מילה 2. לתת את ההנחיות 3. לטפל בהפרעות 4. אחר (לפרט)	
9. תמהיל בין פרונטלי להפעלה	1. הכל (או הרוב) פרונטלי 2. תמהיל משולב 3. הכל (או הרוב) הפעלה	
10. סוגי האינטראקציה בכיתה בהקשר לשימוש בשפה (לסמן)	1. מורה - תלמיד/ים 2. הפעלה בזוגות 3. הפעלה בקבוצות	לשים לב באיזו שפה ילדים מדברים ביניהם באינטראקציה זוגות / קבוצות.

מרכיב	דיווח	הערות / דוגמאות
11. אסטרטגיות הוראה בהן נעשה שימוש (לסמן)	1. חזרות (על מילים/ משפטים/תבניות שלה עצמה, על מילים/ תבניות/ משפטים של תלמידה, מתקנת/ לא מתקנת טעויות שלהם 2. פישוט לשוני: משפטים קצרים, לא מורכבים, מבחר מצומצם של מילים הידועות לתלמידים, 3. שימוש בג'סטות, בחפצים, המחשות, אחר... 4. משתמשת באמצעים נוספים כמו : שירה, דקלום בקצב, דיבור/ קריאה במקהלה, אחר 5. הערות מטא-לשוניות: השוואה בין שפות, דיבור על השפה, עירור מודעות תרגום – מושג/משפט/הנחיה	אסטרטגיות הוראה בהן נעשה שימוש (לסמן)
12. המקורות לשפה האנגלית בהם נעשה שימוש בשיעור (לסמן)	1. המורה 2. ספר 3. סרטון וידאו 4. דף עבודה 5. אחר (לפרט)	

נספח 4.2: מחקר לימוד משותף - דף הנחיות ושאלות לקבוצות המיקוד עם תלמידי התוכנית

שאלות מנחות:

[רקע]

מהו שמכם, בני כמה אתם והיכן אתם לומדים?

בשבועות/חודשים האחרונים הכיתה שלכם נפגשה עם כיתה מבית הספר _____ ולמדתם יחד שיעורי אנגלית. נשמח אם תשתפו אותנו בחוויות וברגשות שלכם לקראת המפגשים, במהלכם ולאחריהם.

[לקראת המפגשים המשותפים]

1. האם התבצעה הכנה בכיתה לקראת המפגשים? (על ידי המורה, על ידי המנהל/ת, מיישמו אחר)
 2. אם כן, במה עסקה ההכנה? (תכנים לימודיים שילמדו, רקע על בית הספר האחר, על התלמידים)
 3. מה הרגשתם לקראת המפגשים? (חשש, התרגשות, רתיעה, סקרנות, ציפייה וכדומה)
- [מהלך המפגשים המשותפים]

1. ספרו כיצד התנהלו השיעורים המשותפים. התייחסו, עד כמה שניתן, לנקודות הבאות:
 - א. איך התנהל המפגש מבחינת שפות? (מי דיבר עם מי באיזו שפה? המורות, התלמידים מהכיתה שלכם בינם לבין עצמם, התלמידים מבית הספר השני)
 - ב. האם יצא לכם לשוחח, תוך כדי השיעור עם התלמידים מבית הספר השני? אם כן, כיצד זה נעשה? (מי יזם? האם זה נעשה באנגלית? בעברית? בערבית? בשילוב בין השפות?)
 - ג. האם המפגשים המשותפים היו שונים מהאופן שבו אתם לומדים אנגלית באופן רגיל בכיתה? הסבירו
 - ד. האם בין השיעורים המשותפים יצא לכם להיות בקשר עם התלמידים מבית הספר השני? (מפגש לאחר שעות בית הספר, שיחת טלפון, התכתבות בוואטסאפ?)
 2. האם יצא לכם ללמוד מילים חדשות בעברית/ערבית במפגשים?
 3. ספרו על חוויה אחת מעניינית שהתרחשה בזמן המפגשים (מצחיקה, מפתיעה, מביכה וכדומה).
- [לאחר המפגשים]
1. האם אתם נמצאים בקשר כלשהו עם תלמידים מבית הספר השני? אם כן, ספרו כיצד זה התרחש, מי יזם את הקשר, כיצד תקשרתם.
 2. האם הייתם מעוניינים להישאר בקשר עם תלמידים (עם תלמידים נוספים) מבית הספר השני?
- [תגובות ההורים]

1. כיצד הגיבו ההורים שלכם לעובדה שאתם משתתפים במפגשים משותפים?
 2. האם יש הורים ששינו את דעתם (לחיוב או לשלילה) לאחר המפגשים?
- [סיום]

1. האם הייתם ממליצים להמשיך מפגשים כאלו בעתיד? מדוע?
2. האם לדעתכם כדאי שהמפגשים יהיו ללימוד אנגלית או ללימוד מקצועות אחרים? מדוע?
3. אם הייתם צריכים לסכם את חווית המפגשים במשפט אחד, כיצד הייתם מסכמים אותה?
4. האם יש משהו נוסף שאתם רוצים לומר / לספר / לשתף לגבי המפגשים?

נספח 4.3: מחקר לימוד משותף - שאלון למורות

[חלק מהשאלות מבוססות על שאלון שפותח ביחידה להערכת תוכניות במט"ח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית]

פרטי רקע

1. תאריך מילוי: ____/____/____

2. שם ושם משפחה: _____

הוראה משותפת

באיזו מידה את מסכימה עם כל אחד מההיגדים שלהלן?

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	3. הרגשתי שיש לי כלים ללמד בהוראה משותפת
1	2	3	4	5	4. נהניתי מהוראה ביחד עם עוד מורה
1	2	3	4	5	5. הרגשתי בטוחה ביכולת שלי ללמד עם עוד מורה
1	2	3	4	5	6. ההוראה המשותפת שיפרה את איכות ההוראה שלי
1	2	3	4	5	7. ההוראה המשותפת עיכבה את השגת מטרות ההוראה
1	2	3	4	5	8. המפגש עם מורה מהלאום השני תרם למקצועיות שלי
1	2	3	4	5	9. המפגש עם מורה מהלאום השני תרם לי באופן אישי

הוראה משותפת עם מורה מהלאום השני בכיתת הלימוד המשותף

באיזו מידה את מסכימה עם כל אחד מההיגדים שלהלן?

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	10. אני רואה בהוראה משותפת עם מורה מהלאום השני אתגר אישי ומקצועי
1	2	3	4	5	11. אני רואה בהוראה משותפת עם מורה מהלאום השני ערך חינוכי
1	2	3	4	5	12. ניהלתי היטב את מפגשי הלמידה המשותפים עם המורה והתלמידים מהלאום השני
1	2	3	4	5	13. הכנתי היטב את תלמידי למפגשי הלמידה המשותפים
1	2	3	4	5	14. עיבדתי היטב עם תלמידי את החוויות וההתנסות ממפגשי הלמידה המשותפים

1	2	3	4	5	המפגש עם תלמידים ומורים מהלאום השני חשף את תלמידי לערכים והתנהגויות לא רצויים	15.
1	2	3	4	5	המפגש עם תלמידים מהלאום השני השפיע לרעה על תלמידי	16.
1	2	3	4	5	נוצרו עימותים במהלך המפגש המשותף עם תלמידים מהלאום השני	17.

לימוד משותף של אנגלית

באיזו מידה את מסכימה עם כל אחד מההיגדים שלהלן?

כלל לא	במידה מועטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	1. הלימוד המשותף תרם למוטיבציה של תלמידי ללימוד השפה האנגלית
1	2	3	4	5	2. הלימוד המשותף חשף את תלמידי לשפת האם של התלמידים האחרים
1	2	3	4	5	3. הלימוד המשותף עורר עניין בתלמידי כלפי הקשר בין שפות
1	2	3	4	5	4. הכנת המפגשים המשותפים סייעה לי בפיתוח חומרי לימוד השפה האנגלית
1	2	3	4	5	5. המפגשים המשותפים יצרו עומס והאטו את הלמידה של תלמידי
1	2	3	4	5	6. המפגשים המשותפים תרמו לשימוש רב יותר בשפה האנגלית בזמן השיעור

נשמח אם תוכלי להשיב גם על השאלות הבאות:

1. מה תוכלי לספר על ההנחייה שניתנה לכן המורות ע"י המדריכה הפדגוגית? האם הייתה מספקת? האם זה סייע, האם היה צורך ביותר/פחות שעות, האם אופן העבודה איתה היה נכון?
2. האם תוכלי לספר על אירוע אחד שהיה מבחינתך **בלתי** מוצלח הקשור למפגשים?
3. האם תוכלי לספר על אירוע אחד שהיה מבחינתך מוצלח במיוחד הקשור למפגשים?
4. כיצד היית מסכמת את החוויה בכללותה?
5. האם היית מעוניינת להשתתף בפרוייקט מעין זה בעתיד?
6. מה היית מציעה לשנות ולשפר בפרוייקט?

נספח 4.4: מחקר לימוד משותף - קבוצות המיקוד; מספר והרכב

משתתפים	בי"ס – זמן	
7 (2 בנות, 5 בנים)	ר' - אמצע	1
7 (5 בנות, 2 בנים)	ר' - אמצע	2
6 (4 בנות, 2 בנים)	ג' - אמצע	3
8 (5 בנות, 3 בנים)	ג' - אמצע	4
5 (3 בנות, 2 בנים)	ר' - אחרי	5
7 (2 בנות, 5 בנים)	ר' - אחרי	6
6 (5 בנות, 1 בנים)	ג' - אחרי	7

	שם הקטגוריה	הגדרה ודוגמאות
1	אנגלית כגשר וכמכשול	הגדרה: היגד/ים המתייחסים לשימוש באנגלית בין תלמידים ערבים ליהודים, בין המורות, בהקשר הכיתתי, בפעילויות חברתיות, בהקשרים שמחוץ לבית הספר, כמעניקה יתרון למישהו/י, לקבוצה מסוימת. דוגמאות: קבוצה 3: למישהו היו חששות כלשהם? כן, לטעות באנגלית [37] קבוצה 4: אני עברית יודעת לדבר אבל אנגלית לא הרבה, פחדתי לדבר ואז יצחקו עליי [44]
2	עברית כגשר וכמכשול	הגדרה: היגד/ים המתייחסים לשימוש בעברית בין תלמידים ערבים ליהודים, בין המורות, בהקשר הכיתתי, בפעילויות חברתיות, בהקשרים שמחוץ לבית הספר, כמעניקה יתרון למישהו/י, לקבוצה מסוימת. קבוצה 4: "המורה הם לא מבינים אף מילה ערבית, כלום הם לא יודעים" קבוצה 1: "הם צוחקים ואנחנו לא מבינים אם זה עלינו" קבוצה 2: כולם בבית יודעים לקרוא ערבית וזה חוץ ממני [תלמידה ערבית בר.]. [479] קבוצה 5: סבתא שלי יודעת לדבר ערבית בגלל שהיא תוניסאית [145] קבוצה 5: כן אמרתי שזה לא יפה והן אמרו בסדר אבל אנחנו לא כ"כ יודעות עברית [179] קבוצה 5: הם רוצים לנצל את זה שאנחנו לא יודעים ערבית [252]
3	ערבית כגשר וכמכשול	הגדרה: היגד/ים המתייחסים לשימוש בערבית בין תלמידים ערבים ליהודים, בין המורות, בהקשר הכיתתי, בפעילויות חברתיות, בהקשרים שמחוץ לבית הספר, כמעניקה יתרון למישהו/י, לקבוצה מסוימת. קבוצה 2: הם יודעים יותר עברית מאשר שאנחנו יודעים ערבית [216] קבוצה 5: כולם מדברים שם טוב עברית [266] קבוצה 6: פעם אחת דיברו ביניהם ושאלתי אותם על מה הם מדברים והם אמרו לי שאם הייתי לומדת הייתי יודעת ואחר כך שאלתי את המורה שלהם והיא אמרה לי שאמרו עלי דברים טובים כי עזרתי להם. [83] קבוצה 7: הם מדברים בשפה אחת רק עברית אנחנו מדברים בכמה שפות יותר מהם וזה טוב לנו אבל הם רק מדברים בשפה שלהם וזהו [39] קבוצה 7: כמו שאנחנו מחזקים את השליטה שלנו בעברית הם צריכים להתחזק בערבית [395]
4	מעברים בין שפות	הגדרה: היגד/ים המתייחסים למעבר בין עברית, אנגלית וערבית – של המורות ושל התלמידים קבוצה 7: איך היה השיעור מבחינת השימוש בשפות? בלבול [15] מפה עברית מפה ערבית מפה אנגלית [35]
5	פערים תרבותיים	הגדרה: היגדים המתייחסים לעניינים תרבותיים כגון יחס למבוגרים, התנהגות במקום אחר, מתן כבוד, אוכל, גודל המשפחה, פעילות פנאי – כולל כדורגל. דוגמאות: קבוצה 1: הם משחקים יותר טוב מאיתנו [כדורגל] קבוצה 2: כן, אמא, היה אחד שהיה לו שמונה אחים! [130] קבוצה 4: המורה אמרה לנו שנהיה שקטים, מנומסים ומכובדים [10]
6	פערים כלכליים	הגדרה: היגדים המתייחסים לפערים כלכליים המתבטאים בתשתיות בין בתי הספר, השכונות, ערבים ויהודים באופן כללי דוגמאות: קבוצה 1: "הבית ספר יותר גדול שם" קבוצה 2: שהבית ספר נראה נטוש [362] את יודעת שהיא באה כל יום באוטובוס מלוד? נכון, כי אין שם בתי ספר טובים
7	משפחה	הגדרה: היגדים המתייחסים לתגובות המשפחות לפגישות – לפני, בזמן המפגשים ולאחריהם. ציפיות ההורים מהמפגשים, עמדות ההורים כלפי קשר עם הקבוצה השנייה. דוגמא: קבוצה 1: ואבא שלי דווקא תמך בזה שאני אלך, כי הוא מאוד רוצה שאני גם אדע עוד שפה. והוא גם רוצה ש... שאני יותר אכיר עוד חברים מדת שונה.

8	פחד	הגדרה: היגדים המתייחסים לפחד מפני האחר, מפני הליכה לשכונה של האחר, אינטראקציה עמם. דוגמא: קבוצה 1: כל הלחץ הזה והפחד הזה מללכת ולהיפגש עם ערבים, זה נובע כאילו מה שמאיים עלינו, נגיד אה, מראים פיגועים וזה. אז אתה חושב על זה קבוצה 2: [איך הרגשתם בשיעורים האלה?] לא מפחיד.. לא מפחיד כאילו להיות איתם.. דווקא כיף להיות איתם
9	העיר המעורבת	הגדרה: היגדים המתייחסים לעיר, לחומה, לעיר כעיר מעורבת קבוצה 7: אני רואה אותם מהמרפסת של הבית שלנו כשהם משחקים במגרש משחקים הם רואים אותך? לא, יש חומה [119]
10	אנחנו והם	הגדרה: היגדים המתייחסים ל"אחר" בהקשר הכיתתי וכן במעגלים רחבים יותר – העיר, המדינה קבוצה 1: כי בגלל שכולם חוששים כי זה אנשים שהם לא מהדת שלנו, ושנאנחנו פחות מכירים אותם. קבוצה 2: גם כשרואים שם בחזשות שרואים שערבים מרביצים לחיילים אז ההורים מפחדים.. כאילו.. לא רוצים שאנחנו נהיה במקום שכאילו יש שם אנשים.. [446] קבוצה 4: כן כי קודם כל אני מתביישת ואני לא מדברת הרבה עם היהודים [44]
11	מגדר	הגדרה: היגדים המתייחסים לנושאים הקשורים לבנים מול בנות קבוצה 2: הבנות שיחקו עם הבנות מג' בפעם הראשונה שנפגשנו [98]
12	פדגוגיה	הגדרה: היגדים המתייחסים לתוכני השיעורים, רמת המשימות, תפקודן של המורות קבוצה 2: כן כי בדרך כלל כ' לא מספרת לנו סיפורים [519] קבוצה 3: שיטת הלימוד יותר טובה אצלם כי הם לא מתרגמים כל דבר לעברית אנחנו כן מתרגמים לעברית [119] קבוצה 7: כיתה אחת ולא שתי מורות, צריך להיות מורה אחת [109]
13	חברות וקשר	הגדרה: רצון (או חוסר רצון) ליצור קשר, להיות בקשר, טלפוני, מפגש, אירועים ומצבים שבהם נוצר קשר לאחר/בין המפגשים, עם משתתפי התוכנית, עם חברי הקבוצה השנייה בכלל דוגמאות: קבוצה 1: "כי ש...פגשתי אחד מהם אחרי ה, אחרי הפעולה, אחרי שהביקור, אז ילד אחד אמרתי לו שלום והוא חשב שאני רוצה להציק לו" קבוצה 5: אבל אנחנו בקושי מכירים אותם, איך נדע לסמוך עליהם? [91] קבוצה 7: נכון שאנחנו הולכים למגרש משחקים שלהם לפעמים אבל הם לא באים אלינו [161] קבוצה 7: גם אנחנו מעוניינים להיות בקשר אבל לא עם יהודים אנחנו רוצים להיות בקשר עם ערבים מהחברה שלנו שאנחנו לא מכירים קודם לכן [326]
14	מוטיבציה	הגדרה: מוטיבציה להשתתף במפגשים, ציפיות מהמפגשים, שינוי במוטיבציה לאורך המפגשים דוגמאות: קבוצה 3: "כל אמא רוצה שהבנים שלה ילמדו" קבוצה 3 גם שניפגש איתם לא כל יום שלישי, נלמד בצורה נכונה. [15] קבוצה 3: ציפיתי שיעשו לנו הרבה פעילויות שדרכן נדע ללמוד אנגלית [219] קבוצה 7: תלמידה יהודייה אחת לא מדברת אנגלית היא רוצה לדבר רק בעברית ואנחנו באנו לדבר אנגלית לא רק עברית [51]

Level: Yud Alef

Language (MI): English and Hebrew (for Arabic Speakers)

**Lesson
1**

We will start with a small tour of the school with the focus on Linguistic landscape: Signs, clothing, posters, graffiti (on desks), informative signs/ads, pictograms. Tour is guided by the teacher.

Introducing the topic and the assignment.

HW: In pairs students will take 8-10 photos with language (in the supermarket, in the mall, on the streets, school, scouts) and bring to class. Teacher will elicit from the students where they would like to go.
- They will send the pictures - could be via Google Docs - to the teacher two days before - that will help so that all students have something to work on in lesson 2-3.
Students that arrive without pictures will be sent to take the photos in the beginning of the lesson.

**Lesson
2-3
Double
lesson**

Theoretical - teacher introduces the concept Linguistic Landscape to the students.

Power Point Presentation - adaptation from presentation from course -

Each pair will choose three pictures of their own.
Group work: After-tour questionnaire (written in the PPT) and taking notes for the HW assignment.

HW: Complete the analysis of the 3 photos you selected (80-120 words per picture). Select one picture you want to change and make a copy of that picture with the changes you made. Explain what and why. What is the new message? (80-120 words).

BONUS TASK: Make a 1-minute video of yourself explaining what you changed in the picture and why. Upload to Google Drive.

Requirements: A projector, laptops/tablets, internet, Power Point Presentation

**Lesson
4**

Volunteers present the picture they modified - before and after.

Guiding Questions and Reflection:

- What have you learned about the languages in your environment?
- What can signs tell us about social issues?
- Has the study of linguistic landscape helped you understand those issues? Why or why not?
- Do you think it is important to make people aware of language issues in Israel? In what ways?
- Do you think your opinions about Israeli society have changed following the exploration of linguistic landscape? In what ways?

Class discussion