

הוראת עברית בעולם משתנה
בעיות, אתגרים וכיווני דרך בהוראת העברית בתפוצות בזמננו:
עיון מחודש

לובה חרל"פ

המכללה האקדמית הדתית לחינוך ע"ש רא"מ ליפשיץ, ירושלים

1. מבוא

במאמר זה נתאר את הבעיות המרכזיות של הוראת העברית בחינוך היהודי בתפוצות בזמננו ונתווה כיווני דרך בהתאמת הוראת העברית לזמן החדש, תוך בחינה מחודשת של בעיות ישנות וחדשות. הנתונים המשוקעים כאן הם משלושה מקורות מרכזיים: (1) ראיונות וסקרים שערכתי עם עמיתים, אנשי חינוך ומורים לעברית, ועם תלמידים והורים בתפוצות שונות; (2) דו"חות מחקר ושאלונים שהוזמנו על ידי גופים שונים, כגון דו"ח מחקר שכתב פרץ רודמן על "הוראת העברית המודרנית בקהילות היהודיות ברחבי העולם – מחקר התייעצות" (הוגש לסוכנות היהודית, המחלקה לחינוך יהודי ציוני, בינואר 2003); (3) מאמרים ורשימות שנכתבו על ידי מומחים בשטח הוראת העברית כשפה נוספת בארץ ובתפוצות.

האם הוראת העברית בחו"ל דומה להוראת עברית לעולים בישראל? ממבט ראשון נדמה שחד הוא, הרי בשני המקרים המדובר בהוראת שפה נוספת על שפת האם. אך לא זה כהרי זה: העולה המגיע לישראל נמצא באווירה של עברית וקולט אותה בחושי: הוא שומע עברית, רואה שלטים בעברית וכיו"ב. באשר לילד בעשור הראשון לחייו, רבים הסיכויים שהוא יגיע להישגים נאים בשפה המדוברת אף ללא מסגרת לימודית מסודרת, שכן מחקרים הוכיחו שילדים תופסים שפה שנייה בצורה מוצלחת למדי באמצעות "למידה אקראית" (Nagy, Incidental learning, 1985, Herman & Anderson), שהרי רכישת שפה מתבצעת אצל העולים לא רק ב"הוראה ישירה", כלומר בצורה מכוונת ומודרכת, אלא בעיקר באופן אקראי: מהסביבה, מאמצעי התקשורת, ממוסדות החינוך וכיו"ב. לעומת זאת, לומד העברית בחו"ל מנותק רוב הזמן מהשפה העברית. לעתים קורה שהעברית שהוא שומע מצטמצמת רק לשיעורי השפה.

זאת ועוד, העולה זקוק לשפה החדשה כמכשיר לבנות את חייו החדשים. הוא מעוניין לרכוש אותה ביעילות ובמהירות. רכישת השפה אצלו היא מפתח חיוני להשתלבות חברתית ותרבותית ולהצלחה כלכלית. לעומת זאת, הלומד בחו"ל אינו זקוק לשפה באופן מיידי.

במשאל שערכתי לפני למעלה מעשור בקרב תלמידי תיכון יהודי-אורתודוקסי במערב ארה"ב (נספח 1, להלן), המטרות העומדות בפני הלומד בחו"ל והמניעות אותו הן אלה – חלקן או רובן:

1. להבין את שפת התפילה ואת כתבי הקודש;
2. להיות מסוגל לקרוא ספרות עברית, לצרוך תקשורת בעברית ולחוש את החוויה היהודית-הציונית באופן בלתי-אמצעי;
3. לדעת עברית ברמה טובה כדי היכולת לתקשר עם קרובי משפחה בארץ ועם יהודים ברחבי העולם;
4. לרכוש שליטה בדיבור העברי (לקראת ביקור בארץ או עלייה לארץ);
5. להשיג ידע טוב בעברית כפטור מלימודי שפה זרה (במיוחד באקדמיה);
6. לצרכים מקצועיים (באקדמיה, במסחר וכיו"ב).

הסיבות ללמידה הן אפוא מגוונות. בגיל צעיר (קטינים בגיל חינוך) הן תלויות ברצון ההורים ואופי הקהילה, ובגיל מאוחר יותר, כלומדים מתבגרים או מבוגרים, מיתוספת התעניינות מטעמים של זהות יהודית-תרבותית, ולעתים אף ממניעים אקדמיים.

גורמים אלה, בעיקר 1-4, עלו גם מדו"ח רודמן (2003).¹ לפי רודמן, הרוב המכריע של מרואייניו הסכים לקביעות האלה: (1) העברית היא השפה המשותפת לעם היהודי (הצהרה ברמת הערכים), (2) ידיעת העברית היא המפתח ללימודי היהדות. זאת ועוד, לפי רודמן, ככל שהיהודים בקהילה מסוימת רואים עצמם כמיעוט לאומי או אתני, במיוחד אלה המצויים ביחסים קרובים עם מדינת ישראל, כך גוברת החשיבות המיוחסת לשפה העברית. הזיהוי הברור של לומדי העברית עם קהילת דוברי העברית כשפת אם במדינת ישראל מחזק את ההנחה שלימוד השפה הוא חלק ממערכת היחסים המורכבת בין ישראל והתפוצות. אולם הנחלת השפה העברית וטיפוחה נתקלים בבעיות שונות.

הגופים העוסקים בהוראת העברית בתפוצות הם בראש ובראשונה בתי הספר של הקהילות היהודיות בחו"ל. נוסף לאלה מורים עברית גם באוניברסיטאות ובקולגים וכן באולפנים ברמות שונות מטעם הפדרציות היהודיות וגופים קהילתיים שונים ברחבי העולם היהודי. במזרח אירופה ובדרום אמריקה יש שגופים כאלה פועלים בחסות גופים עולמיים, כמו הסוכנות היהודית והג'וינט, ובמימנם. עוד נציין פעילויות של גופים כמו "ברית עברית עולמית" (גוף הקשור להסתדרות הציונית שמטרתו לעודד את השפה העברית), וכן גופים מסחריים או מסחריים למחצה, כמו Web Yeshiva,² המקיימים, בין השאר, קורסים בעברית, וכן גופים נוספים (חלקם יוזכרו בהמשך).

עם זאת, ולמרות פעילותם של גופים אלה ואחרים, בגלל היות העברית שפה שאך מעטים דוברים אותה (בקנה מידה עולמי), אין השקעה מסיבית ועקבית בפיתוח התשתיות של הוראת השפה העברית, וזאת בהשוואה להשקעה המשמעותית הנעשית על ידי מוסדות ציבוריים ומוציאים לאור פרטיים בשפות הנחשבות כ"שפות בינלאומיות" (אנגלית, צרפתית, גרמנית, ספרדית). זו גם מסקנת רודמן במחקרו: "אין שום מוסד או תנועה מרכזית בחו"ל מבין אלה המקדמים את חיי היהדות והיהודים אשר שמה את קידום הוראת השפה העברית כאחת ממטרותיה העיקריות" (רודמן, 2003). מספר השעות המוקצה להוראת העברית בבתי הספר נמצא בירידה מתמדת, ובמקומות מסוימים המצב חמור במיוחד.³ מיעוט המשאבים ניכר באי-הקצאת כספים להכשרת מורים לעברית, בהיעדר תוכניות לימודים מתאימות ועדכניות ועוד, כפי שיוצג להלן.

במסגרת זו נתאר ונתח את הבעיות המרכזיות של הוראת העברית בתפוצות בזמננו במיון לסוגיהן ובהערכת משקלן. נחלק את הבעיות לשתי חטיבות עיקריות: (1) בעיות דידיקטיות פנים-לשוניות: תוכני הלימוד, שיטות ההוראה, ארגון הלמידה ואיכות ההוראה; (2) בעיות מערכתיות חוץ-לשוניות.

בחטיבה הראשונה כלולים נושאים כמו תפיסת ההוראה (תפיסת הלשון כתרבות לעומת הלשון ככלי תקשורת), ומכאן ההחלטה על הרובד הנלמד (עברית קלאסית לעומת עברית מודרנית); שיטות ההוראה ("עברית בעברית" או שיטות אחרות,

¹ הדו"ח של רודמן (2003) בא לענות על שלוש מטרות, כלשונו: "1. לסקור את מצב הוראת השפה העברית המודרנית... בתוך או למען קהילות יהודיות מחוץ לתחומי מדינת ישראל, 2. להעריך את ההישגים ואת הצרכים של המאמצים האלה, וכן - 3. לזהות תחומי פעילות-התפתחות תוכניות לימוד, תמיכה בתוכניות אלו או מחקר נוסף בנושא - אשר בהם כדאי ביותר להשקיע את המשאבים החינוכיים של הסוכנות היהודית".

² http://webyeshiva.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=54

³ בבריטניה, למשל, כבר נעשו ניסיונות לפגוע בהוראת העברית עד כדי ביטולה. כפי שדיווחה שדה (2000), החליטה הנהלת J.F.S (=Jews Free School), אחד מבתי הספר הציבוריים החשובים בקהילה, לצמצם את היקף לימוד העברית משלוש שעות שבועיות ל-10 דקות של שיחה בעל פה, ולמוזג את לימודי השפה במסגרת התוכנית הכללית ללימודי יהדות. בסופו של דבר, החליטה הסוכנות היהודית לספק מענה חלקי לבעיות, הוכן ספר לימוד חדש, והנהלת בית הספר החליטה לבסוף להחזיר את לימודי העברית למתכונת הקודמת. עם זאת, שדה מצטטת גורמים שונים בקהילה ובסוכנות שטענו ש"הסכנה לעברית... לא נעלמה".

ישנות גם חדשות) והדגשי הלימוד (דקדוק או טיפוח הדיבור); תכנון הלימודים ותוכניות הלימודים; ספרי הלימוד ועזרי הלימוד; רמת המורים, מעמדם והכשרתם; המורים השליחים והשתלבותם במערכת החינוך המקומית, פיקוח ותיאום; מדידה והערכה.

בחיבה השנייה כלולות בעיות כלכליות (הקצאת משאבים לעידוד וטיפוח חוראת העברית בתפוצות), וכן בעיות "פוליטיות" באופיין, כגון שיתוף פעולה בין הגורמים המעורבים, עמדת הנהלת ביה"ס כלפי לימוד העברית, עמדות ההורים, עמדות התלמידים, היחס בין מורי העברית ובין המורים ליהדות, תחרות עם שפות אחרות.

נדון אפוא בכמה מן הנושאים הנזכרים, בייחוד באלה הזקוקים להארה מחודשת לנוכח השינויים החברתיים והפדגוגיים בתקופתנו.

2. בעיות דידקטיות פנים-לשוניות

2.1 עברית קלאסית מול עברית מודרנית

במאמר הדן בשאלה זו (בר-אשר, תשס"ח) מעלה המחבר לדיון את אחת הבעיות המעסיקה את המומחים בחו"ל: איזו עברית ללמד – עברית קלאסית (בעיקר לשון המקרא) או עברית ישראלית מודרנית? בעיה זו עולה מדי פעם גם בבתי הספר בתפוצות, ובמיוחד בבתי הספר האורתודוקסיים, אשר יותר משהם רוצים בהכשרת תלמידיהם לחיים בישראל הם מעוניינים בהקניית יסודות השפה העברית לצורך לימוד ספרי הקודש ומקורות היהדות.

באשר למחלקות ללימודי היהדות ולשפות שמיות באוניברסיטאות בחו"ל, בר-אשר מציע להעדיף את לימודי העברית הקלאסית. הכרעה זו היא פונקציונלית, שכן הסטודנטים במחלקות אלה צריכים את ידיעת הלשון הקלאסית לצורך התמחויותיהם בתנ"ך, בספרות קומראן ובספרות חז"ל, אך גם פדגוגית-דידקטית: לדעתו, "מי שלומד ויודע עברית קלאסית, יודע גם עברית חדשה, ומי שלומד וחושב שהוא יודע רק עברית חדשה, גם עברית חדשה אינו יודע" (שם, עמ' לד).

קביעתו של בר-אשר משקפת את אמונתו באחדות הרבדים של השפה העברית וביתרונות הבלשניים של למידת השפה מן המוקדם אל המאוחר. לנו נראה שאין לוותר על יסודות הלשון ועל הטקסטים המכוננים במקרא, בספרות חז"ל ובשירת ימי הביניים, בעיקר מטעמים של טיפוח הזהות והתרבות, אך גם לצורך היכרות עם הקלאסיקה של הלשון העברית, עם אוצר מילותיה העשיר והמגוון ועם תבניות לשון מיוחדות של השפה הקלאסית. לדעתנו חשוב לצייד את לומד העברית ב"סל ספרות" שיכלול מבחר מטקסטים אלה וגם מבחר מיצירות השירה והספרות של סופרי דור התחייה וסופרי זמננו, כמובן בהתאמה לגיל הלומדים ולרמתם. עם זאת המשקל שיש לייחס לעברית הקלאסית מול העברית בת-זמננו וטיפוח העברית הדבורה אמור להיקבע בהתאם לקו החינוכי של קהילת בית הספר תוך בירור ההעדפות של ההורים ושל התלמידים.

2.2 גישה ושיטה: "עברית בעברית"

בסוף המאה ה-19 ובתחילת המאה ה-20 צמחה בישראל שיטת "עברית בעברית", שכשמה כן היא: לימוד העברית נעשה בעברית בלבד, ללא הסתייעות בשפת האם, ושהדגישה – בהתאם לעקרונות ה"גישה הטבעית" וה"גישה הישירה" בהוראת לשונות – את הדיבור בעברית כמדד ראשון ללימוד השפה. לפי הרמתי (למשל, תשנ"ב, עמ' 154), הראשון שפרסם בדפוס עקרונות לשיטת "עברית בעברית" היה יהודה גור (גרזובסקי), במאמר שפורסם לראשונה בהמשכים בעיתון "הצבי" (תרנ"ה) שנוסח מורחב שלו פורסם בחוברת בשנת תרנ"ז. עם זאת, בתואר "אבי

עברית בעברית" הוא מכתיר את יצחק אפשטיין, שתרומתו ניכרה במיוחד עם פרסום ספרו בשם "עברית בעברית" בשנת תרס"א (1911), ובו מבוא המבאר את עקרונות השיטה.⁴

שיטת "עברית בעברית" אומצה ב"חדר המתוקן" במזרח אירופה. משם היא עברה לארצות הברית ולמקומות נוספים. השיטה, שלימים נקראה גם "שיטת האולפן", מקובלת כיום בהוראת עברית בישראל ובחלק מהמוסדות בחו"ל, ורוב ספרי הלימוד היוצאים בישראל הולכים בעקבותיה.

שלא כמו בישראל, יישום השיטה במוסדות החינוך בתפוצות אינו מלא ומעולם לא היה מלא. על מצב השיטה בארה"ב יעיד פולמוס המורים בארה"ב על דפי כתב-העת הפדגוגי Ten Daat ("תן דעת")⁵ שאת תקצירו נביא להלן.

בשנות התשעים של המאה העשרים התפרסם בכתב-העת הנזכר שיצא לאור בניו-יורק, מאמר של עורכו ד"ר יואל וולובלסקי, איש חינוך שהיה מנהל התיכון "ישיבה פלטבוש". וולובלסקי (Wolowelsky, 1990) טען בו בלהט בזכות שיטת ה"עברית בעברית". הוא הראה ששיטה זו – שעל פיה לומדים מכיתה א עד סוף התיכון את כל מקצועות העברית והקודש רק בעברית – קשורה קשר אמיץ עם ההשקפה הציונית-דתית של בתי הספר מהזרם האורתודוקסי המודרני ועם הקשר לארץ ישראל. במאמרו הוא מציין שבחוגים אולטרה-אורתודוקסיים, שבעבר השתמשו בידיש בהוראת התלמוד בישיבות, עברו באמריקה ללימוד התלמוד באנגלית. במיוחד הוא כואב על הוויתור שעושים הנהלות בתי הספר והמורים באשר להוראת העברית. מובן שאין זה קל להקפיד על רמה גבוהה של עברית בכל השיעורים, ומורים (שחלקם מתקשים אף הם בעברית) ותלמידים אינם רוצים להתאמץ. בכך הם מפסידים את היכולת להתעמת עם חומר לימודי ברמה גבוהה בעברית. מובן שאי אפשר לתקן את קלקולי המערכת בכיתות הגבוהות. אם רוצים להצליח, יש להתחיל בכך בעקביות כבר מכיתה א' של בית הספר היסודי.

וולובלסקי תבע עבודה קשה, נחישות ועקביות: בתי הספר צריכים לספק אולפנים למורים הזקוקים לשיפור העברית; לאסור ספרי לימוד באנגלית; לאכוף כתיבת מבחנים ועבודות בית רק בעברית. הוא קרא לגיוס כל אנשי החינוך להכרה במשימה זו, וסיים את מאמרו באמרתו המפורסמת של הרצל: "אם תרצו אין זו אגדה".

בגיליון התוכף של אותו כתב-עת התפרסמו מספר תגובות. ראשון המגיבים היה הרב אליהו ספרן (Safran, 1990) מביה"ס התיכון לבנות אוניברסיטת ישיבה בניו-יורק. הוא חיזק את וולובלסקי בשיטתו, ועמד במיוחד על ידיעת העברית כתנאי להבנת התורה. הוא הטעים:

The issue of *Ivrit b'Ivrit* vs. *Ivrit b'Anglit*, or any other foreign language, is ultimately to be measured with gauging the type of product we want to produce. The student taught in Hebrew with usage of Hebrew sources is given the opportunity to become a complete, wholesome, well rounded, enlightened product... It is a sad day (as when the Torah was translated into Greek) when students of the most intensive institutions of Torah learning in America... are forced (by their systems!) to study Rashi, Ramban, *midrashim* etc. and even the *Humash* itself – in English (p. 49).

⁴ לא הכול מסכימים עם הרמתי. יש הסוברים שאליעזר בן יהודה הוא אבי השיטה (ראו לנג, תש"ף), ויש הזוכרים לגור את זכות הראשונים שלו בפרסום עקרונות השיטה עוד ב-1985. אך הרמתי הוכיח שאפשטיין הוא זה שביסס את השיטה והעמידה כמערכת דידקטית שלמה ורחבה הן לתלמידים צעירים והן למבוגרים. האחרים דגלו בעקרונות אך לא פיתחו את השיטה במידה שפיתח אותה אפשטיין.

⁵ אני מודה לעמיתי ד"ר דב גולדפלאם על החומר שמסר לי בנדון.

אך מנגד קם רב אחר וסבר שכבוגר שיטת "עברית בעברית" וכמורה בבית ספר ציוני non-Ivrit B'Ivrit school – הוא רואה יתרונות גם בשיטה של "עברית באנגלית" (Stadtmauer, 1990). המתנגד החריף של "עברית בעברית" בגיליון זה היה ד"ר משה ברנשטיין (Berenstein, 1990), מאוניברסיטת ישיבה. ברשימה שכותרתה "Ivrit beIvrit not in my school" הוא הביע את דעותיו נגד השיטה. ראשית, הוא טען שבחירת השיטה המתאימה תלויה בסוג בית הספר וברמתו (יש להבדיל בין בתי הספר היסודיים ובין בתי הספר התיכוניים) וכן במקצוע ההוראה (יש להבדיל בין אימוץ השיטה בהוראת תנ"ך ובין בהוראת התלמוד) ועוד. שנית, הוא תבע להבדיל בין לימוד של הטקסטים הקלאסיים ובין לימוד העברית הישראלית היומיומית. לנושא הראשון הוא הסכים שיש להגיע לרמת שליטה של קריאת טקסטים קלאסיים בשפת המקור, אך הנושא השני הוא עניין לעצמו, וסטודנט המגיע לארץ תמיד יוכל להשלים את החסר באמצעות לימודי אולפן. עיקר התנגדותו נובע מהשקפתו שלימוד תורה בעברית יפגע ברמת הלימודים. לטעמו אי אפשר לנהל בכיתה דיונים מעמיקים ובהירים בשפה זרה:

The student who thinks in English, translates into English, and asks or answers questions in English will be able to learn more rapidly and effectively than the one for whom a foreign language presents an additional barrier in the educational process. The level of discourse in the classroom will automatically be raised when the give and take is not hindered by the hesitation which non-native language generates (p. 51).

על כן, בניגוד לוולובלסקי שקרא לחיזוק השיטה, הוא קרא לצמצומה. מבין המגיבים הנוספים נזכיר עוד את המורה שרה בלחסן (Bellehsen, 1991) מבית הספר "פריש" בניו ג'רסי. בלחסן הקדימה ואמרה שמאמרו של וולובלסקי התסיס את חדר המורים בבית ספרה. היו כאלה שהתנגדו להכרה בעברית של ימינו כלשון הקודש, ולא להיא עונה במאמר מלומד ומנומק. לדעתה, לשון העיתונות והסופרמרקט היא המשך של "לשון הקודש". היא, על כל פנים, ממשיכה בהוראת העברית – ו"עברית בעברית" – מתוך הכרה עמוקה זו.⁶ דברי המורים העולים מן השטח מבטאים את מגוון הדעות ביחס לשיטה זו, והדעות שהובעו אז משקפות גם את הלכי הרוח בתקופה האחרונה. משיחות שקיימתי לאחרונה עם עמיתים בצפון אמריקה עולה ההרגשה של נסיגה בהוראה על טהרת ה"עברית בעברית" אף בבתי-ספר ובמסגרות שלא הצטרפו במוצהר למתנגדי השיטה. חלק מכך יש לזקוף לסיבות המהותיות שהוזכרו על ידי הכותבים הנ"ל, וחלק – גם להתמעטות המורים-שליחים מטעם הסוכנות היהודית שבעבר תרמו לחיזוק כיוון זה, ואילו עתה הוא נמצא בירידה.⁷ למעשה, נוכח הקשיים שנצפו בהוראת הלשון על פי שיטת "עברית בעברית", ננקטו יוזמות מקומיות המשלבות שיטות שונות זו בזו. בין המורים התומכים בשיטת "עברית בעברית" היו שהודו שאין היא מתאימה להוראת שלבי הלימוד המתקדמים, כיוון שהיא מזניחה את לימוד הדקדוק. עוד טענו שגם בקרב לומדי השיטה מתרחש מה שקרוי במחקר "תרגום פנימי"⁸ וכיוון שכך רצוי להסתייע בתרגום מבוקר ומתוכנן לשם השבחת הוראת הלשון.

⁶ עוד ראו שם למשל המאמר של A. Mintz (2006), Is Teaching Ivrit B'Ivrit Worth the Trouble

⁷ על מורים-שליחים ראו להלן.

⁸ ראו, למשל, הרמתי, תשלי"ז, עמ' 185.

במקומות מסוימים נוטלים מהשיטה עקרונות מנחים מסוימים (כגון העדפת הלשון ככלי תקשורת והעמדת הדיבור במרכז) אך משתמשים גם בתרגילי תרגום, במיוחד בשלבים מתקדמים של הלימוד.

פשרות אחרות הן "כמותיות" במהותן: את לימודי השפה מלמדים בשיטת "עברית בעברית", אך בלימודי הקודש אין מקפידים ביותר ומערבים גם את שפת האם. או: שפת הדיבור בשיעורי הקודש היא במוצהר עברית, אך את התרגילים והבחינות אפשר להגיש בשפת האם (כדי לא לפגוע בציוני התלמידים).

הסיפור האישי המובא להלן יש בו כדי להמחיש כיוון זה: בשנת 1997, בשהותי בלוס-אנג'לס כיועצת להוראת העברית מטעם "המחלקה לחינוך ולרבות תורניים בגולה", נחשפתי לבעייתם של מורי מקצועות הקודש בבתי ספר אחדים בעיר (יסודיים ותיכונים). לטענתם, שיטת "עברית בעברית" לא אפשרה להם להתקדם עם תלמידיהם להישגים שקיוו להם. חמורה מזו בעייתם של התלמידים שמסיבות שונות אינם "חזקים" בעברית: הללו נחרץ דינם להיות חלשים גם במקצועות הקודש ולקבל ציונים נמוכים. כדי להמחיש את עצמת הבעייתיות נערך באחת הכיתות שיעור לדוגמה שבו צפו אנשי חינוך ומורים מכמה בתי-ספר. בדיון שהתקיים לאחר מכן הצעתי פשרה: שיעורי השפה העברית (לשון וספרות) וכן נביאים ראשונים והיסטוריה יהודית של הזמן החדש – יינתנו על טהרת העברית, ואילו תורה, נביאים אחרונים, משנה, גמרא והלכה – יילמדו בעזרת האנגלית (אציין שהמורים שהורו את קבוצת המקצועות הראשונה היו שליחים מהארץ, ואילו המורים שהורו את קבוצת המקצועות האחרונה היו מורים מקומיים, שרמת השליטה שלהם בעברית לא הייתה אחידה).

להערכתנו, שיטת "עברית בעברית" הייתה בעבר מוצלחת למדיי בשים לב למטרתה העיקרית: הקניית הדיבור בעברית בתקופה קצרה ככל שאפשר. ייתכן שכיום יש לחשוב על גישות ישנות-חדשות ועל פיתוח שיטות חדשות, או על תמהיל חדש כלשהו. אין מנוס מדיון מחודש בשיטה זו ובחלופותיה. כצעד ראשון יש ליזום עריכת סקר בקרב מורים מן השדה ובקרב לומדים מכל הסוגים, מכל הגילים. לאור התוצאות נוכל לתת בידי המורים הצעות מבוססות בנושא זה.

2.3 תוכניות לימודים

גם אם גיבשנו לעצמנו דעה באשר לכיוון הכללי של הוראת הלשון בהתאמה לקהל היעד וכיו"ב, עדיין נותרים אנו עם בעיית-הבעיות: תוכניות הלימודים. בעיה זו קודמת לבעיית חומרי הלימוד ולהכשרת המורים (שנדבר בהן להלן, בהמשך), משום שתוכנית לימודים צריכה להיות התשתית לכל לימוד. איך ייכתבו ספרים ואיך יוכשרו מורים אם אין מצע מפורט של מה ללמד בכל שלב?!

זאת ועוד, על תוכנית הלימודים להיות מותאמת לקהל היעד ולרמתו. אינה דומה לתוכנית ללומדים בבתי הספר הדתיים החשופים לטקסטים בעברית משחר ילדותם לאלה שאינם כך; ואינה דומה לתוכנית לדוברי רוסית לתוכנית לדוברי אנגלית, ספרדית וכיו"ב. מובן מאליו שאין ללמד סטודנטים באוניברסיטה לפי תוכניות שחוברו לילדים בכיתות היסוד (ולהיפך), וקשה ללמד בתפוצות לאור תוכניות שחוברו בישראל לתלמידים עולים, שצורכיהם שונים ותנאי הלימוד שלהם שונים בתכלית, כפי שהובהר לעיל.

ואף זאת, גם אם מאמצים בשלב מסוים תוכנית לימודים מסוימת העונה על הדרישות, עדיין קיימת בעיית הרציפות. מעטות התוכניות שהן רציפות ומדורגות המלוות את התלמידים מכיתות הגן ועד סוף בית הספר התיכון, ומעטות הן המערכות שאימצו תוכנית שתלווה את התלמידים במשך תקופת זמן משמעותית. משיחות עם מורים נתברר שכל מורה מאמץ תוכנית שנתית לכיתתו. התלמידים "מתנדנדים" בין תוכנית לתוכנית, בין שיטה לרעותה, והלוא הרציפות, ההדרגה והקוהרנטיות הן תנאי להצלחה ולהתקדמות.

נוסף לזאת, תוכניות צריכות עדכון מפעם לפעם. גם אם נכתבה תוכנית ברמה טובה במקום מסוים הרי שהיא מתיישנת ברבות הימים, ותחליף אֵין. ושאלת השאלות היא: מי יכתוב את תוכניות הלימודים? נבו (תשס"ח) מציינת כי פיתוח תוכניות יכול להתבצע בשני מודלים: האחד הוא המודל "מלמעלה למטה" (top-down), כאשר "מומחים בעלי סמכות מקצועית מגבשים את הקונספציה, מגדירים את מטרות התוכנית, קובעים את מאפייניה ומפתחים את החומרים" (שם, עמ' קמא); המודל השני הוא מודל "מלמטה למעלה" (bottom-up), ולפיו הכותבים הם המורים בשטח המכירים את הלומדים ואת צרכיהם הייחודיים. "מעורבותם במעשה הקוריקולרי אינה מתמצית בהוראת חומרי הלימוד שהוכנו על ידי גורמים חיצוניים, אלא הם נתפסים כשותפים לאורך תהליך הפיתוח או בחלק מן השלבים" (שם, עמ' קמב). לכל מודל היתרונות והחסרונות.⁹

במדינת ישראל יש כידוע גוף מרכזי וממלכתי בעל אחריות שאחד מתפקידיו הוא לעסוק בתכנון לימודים. במסגרת זו הוציא משרד החינוך תוכנית מדורגת וכוללת של חוראת עברית לילדי עולים בכיתות א'–י"ב.¹⁰ אך בתפוצות אין בנמצא גוף בעל סמכויות כאלה. כך קרה שגופים מקומיים שונים, ועדי חינוך בערים השונות, יזמו תוכניות חלקיות באיכויות משתנות, אך הן, כאמור, אינן מספקות את כל הצרכים. בביקורי באחת הערים הגדולות בצפון אמריקה כיועצת להוראת עברית מטעם הסוכנות היהודית הצעתי למורים באחד המוסדות לחבור יחדיו ולחבר תוכנית מדורגת, מקיפה ורציפה המתאימה למוסדם, שהרי הם מיטיבים להכיר את צורכי התלמידים במוסד שלהם. נערכו מספר שיחות הכנה והועלו רעיונות, אך הרעיון לא הבשיל, בעיקר בגלל מגבלות של זמן ותקציב. המורים המשיכו לעשות ככל יכולתם כל אחד בכיתתו, מבלי להתחייב למערך מאורגן ושיטתי של תכנון לימודים. גם מהדו"ח הנזכר של רודמן (2003) עולה בעיה זו בכל חריפותה. הוא כתב כי "בהיעדר תוכנית לימודים מחושבת היטב שעברה ניסוי שטח, מורים מאמצים פעמים רבות בליל של חומרי לימוד בלי תשומת לב למטרות, ליעדים או לדירוג לשוני". עם זאת קיימות מספר יוזמות ליצירת תוכניות לימודים: (1) תוכנית הלימודים "חברים בעברית" מטעם בתי הספר היומיים הרפורמיים בצפון אמריקה UAHC,¹¹ (2) נט"ע, נוער לטובת העברית, ביוזמת קרן אביחי – פיתוח של תוכנית לימודים בלשון וספרות עברית לכיתות ו' עד י"ב בבתי-הספר היהודיים היומיים בארה"ב וברחבי העולם,¹² (3) תוכנית ניצנים – תוכנית לימודים בעברית לילדי הגיל הרך אשר פותחה בשיתוף פעולה עם ארבעה בתי ספר, שניים בארה"ב ושניים באוסטרליה (החומרים פותחו במרכז "מלטון" באוניברסיטה העברית),¹³ (4) תל-עם ותל-סלע – תוכניות הנמצאות בשלבים שונים של פיתוח והפצה כבר קרוב ל-20 שנה, פותחו על ידי מרכז ברונפמן לחינוך יהודי במונטריאול, ומופצות ברחבי העולם. התוכניות נשענות על חומרי לימוד בעלי אופי מסורתי, ומדגישות את ערכי היהדות.¹⁴

קיומה של תוכנית טובה והצלחתה תלוי בפיתוח מתואם של חומרי לימוד מסוגים שונים (ספרים, קלטות שמע, תוכנות מחשב וכיו"ב) ובהכשרת מורים שילמדו לאור התוכניות האלה. חלק מהגופים הנזכרים לעיל עוסקים גם בכך, אך

⁹ על כתיבת תוכניות לימוד על ידי מורים ראו בן-פרץ, 1995.

¹⁰ ראו את תוכנית הלימודים לתלמידים עולים בישראל מטעם משרד החינוך בישראל באתר המשרד. התוכנית מדורגת ומקיפה את כל שלבי החינוך, מכיתות א ועד יב.

¹¹ על הרציונל של התוכנית קראו במאמר של מחברות התוכנית אואן, ברס ובן ארי (1988):

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/AdultEducation/PirumeiAgaf/HedHaulpan/Gilayon88.htm>

¹² ראו דף הבית: <http://www.netahebrew.org/>, וכן ראו תיאור התוכנית במאמרה של קובלינר (תשס"ח).

¹³ על הרציונל של תוכנית "ניצנים" ראו נבו, תשס"ח.

¹⁴ ראו דף הבית של ארגון זה: <http://www.talam.org>, וכן ראו מאמרם של Shimon & Peerless, 2007.

אין בכוחם לספק את כל הצרכים של העולם היהודי, אף לא של מיעוטו.¹⁵ קודם שנפנה לתאר את המצב בתחום חומרי הלימוד, נפנה לעסוק בהכשרת המורים.

2.4 הכשרת המורים

למעשה, תחת כותרת זו נכללים שני נושאים: הכשרה בסיסית (אקדמית) והכשרה מלווה (השתלמויות בפרקי זמן משתנים).

רודמן (2003) ציין כי להוראה מקצועית נדרשים מורים בעלי ידע ברמת שפת-אם או ברמה הקרובה אליה, בעלי חינוך אקדמי בהוראת שפה זרה, בעלי הכשרה מסוימת בשפה העברית ובעלי ניסיון (תחת פיקוח והשגחה) בהוראתה.

לפי ממצאיו, רוב המורים לעברית חסרים הכשרה מתאימה. הוא מצטט מורה שאמרה: "מעסיקים כל אחד שמסוגל לנשום ויודע לדבר מעט עברית". אמנם יש בנמצא מספר תוכניות הכשרה אקדמיות או אקדמיות למחצה, כגון התוכנית להכשרת מורים לשפה זרה במסגרת לימודי התואר השני באוניברסיטת ברנדייס, ארה"ב,¹⁶ ותוכנית קיץ להכשרת מורים לעברית כשפה שנייה בבית הספר לתלמידי חו"ל באוניברסיטה העברית בירושלים,¹⁷ אך אלו יכולות לענות רק על צורכי מגזר מצומצם ובמידה מסוימת אליטיסטית. תוכנית מקומית אחרת, שמטרתה להכשיר מורים ללימודי היהדות בבתי ספר יומיים להורות בעברית, פועלת בסמינר התיאולוגי בניו-יורק.¹⁸ עוד נציין את מערכת ההשלמויות שמפעילה תוכנית נטי"ע (ראו לעיל) למורים המלמדים לפי שיטה זו. תוכנית חדשה יחסית, התמחות בדיקטיקה של הוראת עברית כשפה שנייה מטעם הערוץ הבינלאומי במכון מופ"ת,¹⁹ היא תוכנית מתוקשבת בניצול מרחב המרשתת (האינטרנט) וכלי המולטימדיה (אלבק וחרל"פ, 2010), אך עדיין לא צברה תאוצה, אף שלהערכתנו יש בה פוטנציאל גלובלי בזכות הנגישות האינטרנטית.

רודמן מציין שאפילו בארגונינו, ששם היו מוסדות שהכשירו מורים לעברית, נשתנתה המגמה, ועתה יש מחסור במורים מקצועיים.

ממצא אחר בסקר של רודמן הקשור לעניין זה הוא שרוב המורים לעברית הם בני 55 שנים ויותר. מורים צעירים קשה למצוא. הסטטוס הנמוך של לימודי העברית ושל המורה לעברית ודאי תורם למגמה זו. ממצא נוסף מסמן בעיה נוספת: אי יציבות במקצוע. לראיה רודמן מספר כי מתוך 100 מורים שהיו מעורבים בתוכנית נטי"ע בתשס"ג, הוחלפו 20-25 מורים בשנה שלאחריה.

בנוסף על בעיית ההכשרה הראשונית, מורי העברית מלינים על היעדר השתלמויות וחוסר מסגרות תומכות ומלוות, שבהן יכולים מורים להציג את הישגיהם ולהחליף דעות מקצועיות וכדומה (יוצא מן הכלל הוא ארגון NAPH המאגד את המורים לעברית בקולגים ובאוניברסיטאות בצפון אמריקה, אך הוא מיועד רק למורים בחינוך הגבוה).²⁰

אחת ההמלצות התקיפות והמשמעותיות ביותר בדו"ח של רודמן היא הצורך בכינון מערך השתלמויות מקצועי, מסודר ויעיל.

נסכם אפוא את הנקודות הדורשות שיקול דעת וטיפול רציני:

- קיום מערכת הכשרת מורים לעברית ברמה אקדמית למורים בפועל ולמורים לעתיד;

¹⁵ עוד על תוכניות לימודים בעברית בתפוצות ראו אצל שוהמי, 1989; בלום-קולקה, תשס"ח.

¹⁶ <http://www.brandeis.edu/departments/hebrew>

¹⁷ <https://overseas.huji.ac.il>

¹⁸ על הכשרת מורים לעברית בבתי ספר יומיים ראו Ofek, 1996. <http://www.jtsa.edu/x7557.xml>

¹⁹ <http://mofetinternational.macam.ac.il/jtec/academy/ActivePrograms/Hebrew/Pages/ProgramObjective.aspx>

²⁰ על ארגון זה ופעולותיו ראו באתר: <http://vanhise.lss.wisc.edu/naph>

- כדאי לפתח מערכי הכשרה באמצעים מתקשבים לתועלת מורים הנמצאים באזורים המרוחקים ממרכזים גדולים ;
- כינון מערכת השתלמויות מסודרת לצורך השלמת פערים ועדכונים מקצועיים (גם בסעיף זה אנו ממליצים על מערך מקביל באמצעים מתקשבים) ;
- מינוי רכזי מקצוע בבתי הספר אשר יהיו אחראים על עדכון הצוותים מבחינה מקצועית ועל עריכת השתלמויות בית-ספריות שבהן יציגו המורים איש לרעהו את הישגיהם וישתפו אותם בלבטיהם וכיו"ב. בהשתלמויות אלה אפשר לשתף גם מומחים מן החוץ ;
- אימוץ שיטת השבתונים (במימון משותף של המורה והמעסיק) כדי לאפשר לימודים בתחום זה בארץ או בחו"ל ;
- השתתפות בתי הספר בהכשרת המורים, והענקת תמריצים כלכליים (עלייה בדרגה, שיפור בשכר) עבור השתתפות בהשתלמויות, השתתפות בכנסים מקצועיים וכדומה.

2.5 המורים השליחים

סוגיית המורים השליחים היא למעשה תת-סעיף בנושא הכשרת המורים בתפוצות, אך מפאת חשיבותה נקדיש לה דיון לעצמה, אף כי בקיצור המתבקש. כשליחה בעבר של ההסתדרות הציונית ובתפקידי בתחום זה לאורך השנים, עקבתי בעניין אחרי מעמדו של המורה השליח, במיוחד זה שעיקר עיסוקו חוראת עברית. משיחות שערכתי עם עמיתים-שליחים ועם עמיתים שאינם שליחים, התברר שאף שקיימת הערכה כלפי רוב השליחים וגם הסכמה באשר לנחיצותם ולתרומתם הייחודית, קיים מתח מובנה בין שתי קבוצות אלו הנובע מהבדלי גישות ומהבדלי תרבות. לעתים ניכר המתח בחיי בית הספר. להלן נביא כמה ממצאים ממחקרים שנערכו בנושא זה.

במאמר שכתב איש סוכנות ותיק (גולדפלאם, תש"ע), הוא ניתח את מוסד השליחות בעבר ובהווה, ובין היתר דן בשליחי החינוך. גולדפלאם הסתמך על דו"ח ועדה שהגישה את המלצותיה ליו"ר ההנהלה של ההסתדרות הציונית העולמית בשנת תשמ"ו (לנדוי, 1985), ועל מחקרים שונים (למשל Cohen, 1997 ; אלעזר, 1998 ; שפר, 1998 ; ועוד).

בסקירתו על שליחי החינוך הפורמלי כתב גולדפלאם כי מאז הקמת מדינת ישראל החלו לפעול שליחים מטעם המחלקה לחינוך של הסוכנות היהודית, גוף המאחד בתוכו מספר מחלקות שפעלו במסגרת הסוכנות עד שנת תשנ"ח, וביניהן "המחלקה לחינוך ולתרבות יהודיים בגולה" ו"המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה". גולדפלאם קבע כי :

...בגלל המחסור בכוחות חוראה ובהרבה מקרים גם בגלל קשיים כלכליים וארגוניים נחלצה מדינת ישראל באמצעות השליחים המורים לעזרת החינוך היהודי בתפוצות. בקהילות רבות: בצפון אמריקה, בדרום אמריקה (חוץ מארגנטינה), בצרפת ובמקומות אחרים לא היה קם חינוך יהודי יומי, ובמיוחד חינוך תורני, ללא פעולתם של שליחי החינוך מישראל (עמ' 132).

על מהות פעילותו של המורה-השליח כתב גולדפלאם :

מעבר לתפקידו הרגיל של השליח כמורה לעברית ויהדות, עצם נוכחותו של השליח בבית הספר משמשת מסר 'ציוני' לתלמידים ולקהילה. המורה השליח מביא את ריח ארץ ישראל לבית הספר ולעתים הוא האחראי ללימודי העברית והיהדות בבית הספר, יחד עם צוות המורים המקומי... (עמ' 132-133).

אשר לשאלות כמו התאמת השליחים לתפקידם ועל הקריטריונים לבחירתם ועל מידת הכשרתם – התשובות אינן חד משמעיות. במחקר של כהן (Cohen, 1997) עלה, בין השאר, כי (1) בחירת השליחים חייבת להיות קפדנית יותר, ותהליך המיון צריך לכלול גם את יכולת המועמד לתפקד בסביבה בעלת תנאים משתנים וגם את

תחושת השליחות שלו; (2) תהליך ההכשרה צריך להיות אינטנסיבי יותר, מכוון יותר לארץ היעד; (3) על המחלקה השולחת לתמוך בשליח לאורך תקופת שליחותו, לספק לו חומרי עזר, לקיים מפגשים אזוריים וכיו"ב.

אולם, לפי גולדפילם, אף שחלה הקפדה באיכות השליחים ובהכשרתם וכיו"ב, מעמד השליחות נמצא בירידה:

השינויים בסדר היום הציבורי, במיוחד בצפון אמריקה, הביאו גם לפיחות ניכר במעמד השליח והשליחות. בתי ספר רבים שהעסיקו מורים שליחים מישראל מסיבות אידאולוגיות אינם חשים יותר צורך בכך. הפיחות בא לידי ביטוי, בין היתר, בירידת חשיבותה של השפה העברית ובירידת מרכזיותה של ישראל בתוכנית הלימודים... (עמ' 141).

יש גם בעיות אובייקטיביות:

השליח מגיע בדרך כלל לתקופת שליחות של כ-3 שנים... בשנה הראשונה השליח לומד את תפקידו ומתאקלם בקהילה. בשנה השלישית הוא כבר מתכוון לחזור... רק בשנה השנייה ניתן להפיק מן השליח את מלוא הפוטנציאל (שם).

בעיות אחרות קשורות ביוקר המימון של השליח ומשפחתו, באי ידיעת שפת המקום ותרבותו ועוד.

עם זאת נציין כי לפי מסקנותיו של כהן (שם) באופן כללי נחשבת השליחות כהצלחה חינוכית למרות הבעיות שנחשפו במחקרו ולמרות השינויים הרבים שעברו היחסים בין מדינת ישראל ובין יהדות התפוצות. רוב משתתפי מחקרו ראו בהוראת עברית מרכיב חשוב בתפקידו של השליח. 60% מהם טענו שהאחריות על השליח החינוכי צריכה להיות בידי הקהילה המקומית.

עניין רגיש נוסף הוא היחס בין המורים השליחים ובין המורים הישראליים בני המקום. מהמחקרים עולה שהישראלים המקומיים תופסים את מקומם של השליחים בהוראת עברית. נראה שהתהליך הוא טבעי ומתבקש לאור המציאות. השאלה היא האם המורים המקומיים מצליחים להטמיע את השפה העברית ואת ערכיה באותה מידה כמו המורים השליחים. לשאלה זו עדיין אין תשובה במחקר.

2.6 חומרי ההוראה

בעיית חומרי ההוראה קשורה קשר אמיץ בבעיית תוכניות הלימודים שנדונה לעיל. ספרים, חוברות וספרי לימוד רבים מצויים בספריות של בתי הספר, אך אין הבחנה בין טוב לטוב פחות, בין מועיל למועיל פחות ובין מתאים ללא מתאים. בחירת ספרי הלימוד נעשית לפעמים מתוך שיקולים שאינם רלוונטיים ללומדים ולצורכי ההוראה. רק לעתים רחוקות רואים מוסד שחומרי הלימוד שלו מותאמים היטב לרמת התלמידים ומדורגים לפי רמת הקושי, הגיל וכיו"ב.²¹

חלק ניכר מספרי הלימוד המשמשים את בתי הספר נכתבו ביוזמת הסוכנות היהודית ומוסדות אחרים בישראל, וחלקם של גופים מקומיים, למשל ועד החינוך המקומי.²² עם זאת, לפעמים אף מורים מקומיים או שליחים נחלצים לעשות מעשה ומפרסמים חומרי לימוד הנראים בעיניהם.

²¹ בעניין בחירת חומרי לימוד ראו מאמרה של אופק, 2004, שמצאה כי מסורת המוסד, שמועות המועברות מפה לאוזן וכן החלטה על סמך התרשמות אישית של המורה הן הקובעות את בחירת ספרי הלימוד (עמ' 123-124). בהמשך (שם) היא מציגה כמה קריטריונים להערכתם, כגון בחינה של "תעודת הזהות" של הספר, חומרי הלימוד (תכנים, ארגון, תמונות ואיורים, מטרות, הגישה החינוכית, הנחיות דידקטיות), הלומד (קהל היעד), המורה, ההקשר או הסביבה. בחינה על פי הקריטריונים האלה תסייע למורה לבחור את ספר הלימוד המתאים לו ולכיתתו.

²² רשימות שונות של ספרי לימוד ועזרי לימוד נערכו על ידי גופים שונים או נמצאות באתרי המו"לים הרלוונטיים. להלן נציין אחדות מהן:

- אתר ביה"ס לתלמידי חו"ל באוניברסיטה העברית, שפותחו בו לומדות ממחשבות מתקדמות ומעניינות (פרויקט "שפתרבות"). ראו בכתובת: <https://overseas.huji.ac.il/hebrewmultimedia>
- אתר ה"מרכז לטכנולוגיה חינוכית" (מט"ח) המכיל את חומרי הלימוד שבפיתוח מט"ח: <http://www3.cet.ac.il/SubFieldsPage.aspx?ID=1.6>
- מאמר שפרסמה מ' שינאק (תש"ס) ובו היא מציגה שלושה-עשר ספרי לימוד המקובלים בהוראת עברית בארץ ובתפוצות. נוסף על ההצגה היא מנתחת את האמונות החברתיות העולות מכל מקראה.

כאמור, חלק מהספרים המשמשים בתפוצות הם ספרים שנתחברו על ידי גופים ישראלים לתלמידים עולים, אך הם הפכו מבוקשים גם בקרב קהילות שונות בחו"ל. במיוחד הדברים אמורים בחומרי הלימוד שפותחו בביה"ס לתלמידי חו"ל באוניברסיטה העברית המשמשים לא רק את הסטודנטים הבאים לקורסי הקיץ באוניברסיטה העברית אלא גם את הסטודנטים במוסדות אקדמיים (ואפילו תיכוניים) בחו"ל. עם כל הבעייתיות שבשימוש באותם החומרים ובאותן השיטות בחו"ל ובישראל (בגלל ההבדלים המהותיים בקהל היעד ובאקלים הלימודי בין שני המקומות, שעליהם הערנו בראש המאמר), הרי שהדבר נהוג ומקובל, ואולי אף הכרחי, במציאות הקיימת.

יתרה מזו, יש הרואים בספרי הלימוד הישראליים יתרון לכתחילה, בעיקר משום העברת האקלים הישראלי וההווי הישראלי ללומדי השפה (אנגל, 2013). גם מזווית מקצועית מצאנו שאפשר לאמץ ספרי לימוד טובים ולומדות מחשב טובות שחוברו במקור לתלמידים ישראלים גם בהוראת העברית בתפוצות. במיוחד הדברים אמורים בחומרים שעובדו לכיתות בית הספר היסודי בישראל. אמנם המורה המעוניין להכניס חומרים אלה לכיתותיו בחו"ל צריך לגלות מידה של יצירתיות כדי להתאים את החומר לתלמידיו, אך הדבר ראוי לבחינה בכל מקרה לגופו.

2.7 הוראה נתמכת טכנולוגיה

הוראה נתמכת טכנולוגיה (ICT = Information and Communication Technologies in Education) כוללת צורות שונות של למידה באמצעות תקשורת מחשבים, תוך שימוש יצירתי בתכונות האינטראקטיביות של עולם המרשתת (האינטרנט). הוראת שפה באמצעים מקוונים מעצימה את תפיסת השפה בראש ובראשונה כאמצעי תקשורת, שהיא כידוע תפיסת יסוד בבלשנות המודרנית.²³ למידה מסוג זה טובה בכל כיתה, בכל מקום, אך חיונית ביותר בחו"ל, במקומות שאינם חשופים לחומרים תקשורתיים בעברית.

ואכן, בזמן האחרון ניכרת התעניינות רבה בקרב מורים לעברית בתפוצות באפשרויות שכלים אלו פותחים לפניהם. בכינוסים מקצועיים (למשל כינוסי NAPH) מוקדשים לנושא זה יותר ויותר הרצאות, ובכתבי-עת פדגוגיים, למשל "הידיעות" היוצא בארה"ב, הוקדש עיון מיוחד לנושא זה (Charlap, 2011). בשאלון שהועבר בקרב מורים לעברית בתפוצות (נספח 2, להלן) הביעו רבים את התעניינותם בהוראה בעזרת האינטרנט. כתוצאה מכך, התוכנית להכשרת מורים לעברית כשפה זרה מטעם האקדמיה המקוונת במכון "מופ"ת" (נזכרה לעיל) פיתחה קורס מיוחד בנושא זה.

נוסף על היתרונות של הוראה מקוונת בכלל, כגון נוחות, עדכנות, הנאה וגיוון, הוראה על ידי מומחים, הוראה פרטנית, ביטול המרחק הגאוגרפי בין המנחים והלומדים וחויית למידה מועצמת מתוקף תחושה "גלובלית" של היות הפרט חלק מקבוצה מגוונת ומבוזרת, להוראת מקוונת של שפה, ובמיוחד של שפה שנייה, יתרונות ייחודיים, וראש להם הוא הלמידה בסביבה טבעית ותקשורתית, שכן השפה השלטת במרשתת היא שפת היום-יום על כל גווניה (חרל"פ, 2002). לצורת למידה זו יתרונות מהותיים נוספים שאותם נאיר להלן.

• הוראת עברית – רשימת עזרי לימוד, בהוצאת המרכז הפדגוגית בירושלים לחינוך יהודי בתפוצות, המרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש יהושע מנדל מלטון, אוניברסיטה העברית בירושלים – ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות בגולה, ירושלים 1982. הרשימה בחוברת זו מקיפה מאוד, וממוינת לפי משחקים והרכבות, תוכניות לימוד, סרטונים ושקופיות, תקליטים (...!) וקלטות, ויש בה גם מפתחות שונים. חסרונה בכך שהיא מיושנת מאוד, אך אפשר לדלות ממנה רעיונות טובים, במיוחד בתחום משחקי החברה.
²³ ראו, למשל, הדיונים וההפניות אצל ניר, תשמ"ט, עמ' 25–26; 94–57.

נציין שמחקרים בהוראת שפות (למשל, Hutchinson, McLoughlin and Koplín, 2002) הראו שניצול כלי המולטימדיה בהוראת שפה זרה/שנייה מגביר את היעילות של רכישת השפה בהשוואה לדרכי למידה שמרניות. המולטימדיה ככלי להוראת שפה מפעילה גם את מה שמכונה אצל עשת "חשיבה סינכרונית" (Eshet, 2004). במחקרים שערך גילה כי ילדים שלמדו שפה באמצעות עזרי מדיה תפסו מילים כתמונות וכצלילים ולא כצירוף של אותיות. כלומר, אופי קליטת השפה שונה. יש במחקר זה כדי לאשש את ההנחה בדבר ההשפעה החזקה של המולטימדיה על תהליך רכישת שפה אצל הלומדים.

כן הדבר גם באשר להוראה מקוונת: מחקרים הוכיחו את האפקטיביות של הוראת שפה, וגם של שפה זרה, באמצעים מקוונים ביחס לדרכי למידה פרונטליות (למשל Littlemore, 2001). גם מורים לעברית כשפה זרה מעידים על יתרונות

ההוראה המקוונת בהליך הלמידה (למשל Giléad, 2004).²⁴

בהוראת עברית כשפה זרה ניצול האמצעים המקוונים מתבטא בשלוש רמות, מן המוכר והנפוץ אל החדשני והעכשווי (חרל"פ, תשע"א; Charlap, 2013):

א. הרמה הראשונה (הבסיסית): ניצול משאבי למידה ברשת. ניצול משאבי הלמידה המצויים ברשת, כמו לומדות שפותחו על ידי גופים אקדמיים, ציבוריים ואף מסחריים, הוא הרמה הבסיסית הנמצאת בשימוש אצל מורים רבים כבר שנים רבות. הבולט בשטח זה הוא פרויקט sfatarbut בבית-הספר לתלמידים מחו"ל באוניברסיטה העברית.²⁵ במסגרת זו פותחו לומדות חינוכיות המצויות ברשת בתחומי ההוראה השונים: מורפולוגיה,²⁶ אוצר מילים, הבעה ואף לומדה לשיפור המבטא. נוסף לאלה נמצאות בשוק לומדות טובות נוספות, למשל מבית מט"ח²⁷ ומשל יזמים אחרים.

ברמה זו אנו כוללים גם את ניצול אתרי האינטרנט השונים לביצוע מטלות לימודיות,²⁸ ושימוש במילונים מקוונים, במאגרי מידע ובאנציקלופדיות מקוונות.

ב. הרמה השנייה: שימוש בתוכנות ובפלטפורמות מהדור השני. משאבי למידה מתקדמים נתאפשרו עם הופעת ה- web 2.0, תוך שימוש בכלים כמו בלוגים, Wikis, אתרי שיתוף ורשתות חברתיות (כפייסבוק). עוד ברמה זו הוא השימוש ב"מערכות ניהול למידה" (Course Managing System, CMS) כמו Moodle ו-Blackboard, ותוכנות מתוחכמות כמו Hot Potatoes המאפשרות חיבור תרגילי דקדוק והבעה.²⁹

כל אלה מצביעים על מגמה של עבודה משותפת ואינטרקטיבית, כאשר קבוצת אנשים (גם בריחוק גאוגרפי) יכולה להביע את עצמה על גבי מסמך אחד (בר-נתן והרץ-לזרוביץ, 2004; Lee and McLoughlin, 2007).

ג. הרמה המתקדמת: ניצול תוכנות מהדור השלישי. רמה נוספת בהוראה ובלמידה של שפה באמצעים מקוונים היא ניצול העולמות הווירטואליים "virtual worlds" להוראת שפה. את הדרך לניצול מדיום זה בהוראת שפה הראה לי (Lee, 2009). המגמה היא להשתמש ב"תוכנות פתוחות" ליצירה ולהפעלה בעברית במקום ב"תוכנות סגורות" העוסקות בנושאים מוגדרים ובדרך נתונה. בקורס שפיתח במסגרת "האקדמיה המקוונת" במכון מופ"ת הדגים רם שטיינר את השימוש במדיום זה ככלי יצירתי לפיתוח ההבעה בעברית.³⁰ דוגמה מסוג זה היא השימוש ב-

²⁴ וראו עוד ההפניות אצל עשת, 2006.

²⁵ ראו הקישור לעיל הערה 22.

²⁶ על התוכנה להוראת הפועל במסגרת תוכנית זו ראו ניצן ופרייזלר, 2008.

²⁷ ראו <http://olim.cet.ac.il>. על התוכניות המתוקשבות של מט"ח ראו שליפפר ואחרים, 2008.

²⁸ לרעיונות ולהדגמות ראו חרל"פ, 2002.

²⁹ להדגמה של תוכנה זו בהוראת עברית ראו דורי, 2008.

³⁰ <http://mofetjtec.macam.ac.il/calendar/Pages/TheInternetandaudio-visualaids.aspx>

"Second life", עולם וירטואלי שנוצר על ידי מעבדות Linden.³¹ בעולם זה דמויות "מצוירות" הנשלטות על ידי משתמשי מחשב עובדות, בונות, יוצרות ומבלות כמו בעולם האמיתי (מתואר אצל חרל"פ, תשע"א).

ייחודה של חוראת נתמכת טכנולוגיה אינו אפוא רק מצד ה"כלי", כלומר מצד מסגרת הלמידה והיתרונות הגלומים בה. החידוש מושג באמצעות הפנמת תפיסת העולם הדידקטית שמבטאת צורת הלמידה הזו ועל ידי ניצול נכון של המשאבים שמעמידה המרשתת.

אמנם באחרונה נשמעים קולות המבקרים את השימוש הרב במרשתת בתוך כיתת הלימוד והקוראים לריסון מסוים, לאימוץ הדגם של מה שקרוי במחקר "הכיתה המהופכת" (The inverted classroom), מונח שטבעו Lage, Platt and Treglia (2000). לדעת אלה, העיקרון המנחה הוא להשאיר את הצפייה בשיעור על רכיביו הטכנולוגיים – המרשתת והמולטימדיה – לבית, ולייחד את הזמן בכיתה לפעילויות מסורתיות של דיבור פנים אל פנים, הקשבה ודיון מילולי.³² אולם גם קולות אלו מכירים בערך המוסף של הכלים הללו. ואכן, שמירת האיזונים הנדרשים בין הפעילויות המסורתיות ובין ההפעלות החדשניות היא להערכתנו השילוב המתבקש בכל מקום ובכל נושא, ולענייננו, יש בו כדי להועיל גם להוראת העברית בתפוצות.

2.8 מדידה והערכה

הנושא האחרון שנעלה בפרק זה הוא סוגיית המדידה והערכה. נושא זה עולה תדיר בשיחות עם עמיתינו בתפוצות, והוא נראה בעיניהם חשוב ביותר.³³

הנושא עלה כבר אצל רודמן (2003), ונביא מדבריו:

... לא רק שהצורך המידי של המורים בעזרה עם הבעיה של "מה ללמד מחר" אינו מתמלא, אלא תופעת לוואי נוספת של תוכניות לימודים נפוצות אינה נוכחת: הצבת אמות מידה למדידת ההצלחה והתקנת סטנדרטים אחידים. יש מספר מועט מאד של כלים למדידת הישגים או רמת תפקוד בשפה העברית המודרנית. פיתוח

תוכנית לימודים תואמת לקהילות מרובות יכול ליצור (ובהרבה מקרים הוא אכן יוצר) מדדים וסטנדרטים המשמשים בפועל במסגרות שונות ומגוונות. מדדים שכאלו יכולים להיות הקטליזטור הנחוץ לשיפור תוצאות חוראת השפה העברית במקומות הללו. כיום לא קיים קונסנזוס, לא פורמלי ולא בלתי-פורמלי, לגבי רמת הידע הנדרשת מתלמיד תיכון בסוף השנה הראשונה שלו כתלמיד השפה העברית, לדוגמה, שלא כמו אצל מורים לשפות הזרות הנלמדות יותר כגון אנגלית, צרפתית וספרדית. מורים אלו יודעים מהן הציפיות מתלמידיהם לאחר שנת לימודים ולקראת המעבר לשלב הבא. מצידם הם גם יכולים לבסס את עבודתם על מוסכמות לגבי הידע והמיומנויות שצברו תלמידיהם בשלבים הקודמים של לימוד השפה.

בהיעדר ארגונים מקצועיים בעלי השפעה אשר יכולים לתמוך במורים לשפה העברית, גם מן השטח לא צמח קונסנזוס לגבי ציפיות מתלמידים בכל שלב ושלב (שם).

אמנם רודמן הזכיר את ארגון ACTFL (המועצה האמריקנית להוראת שפת זרות), שחיבר בשנות התשעים של המאה הקודמת מסמך ובו קווי יסוד לדירוג הישגים בעברית המאפשר למוסדות המלמדים עברית למדוד הישגים וליצור הקבצות. אך לדבריו, הגדרת הרמות במסמך זה אינה מקובלת על כלל המורים לעברית במדינות שונות.³⁴

³¹ <http://secondlife.com>. על כלי זה ויישומיו במערכת החינוך ראו גזית, תשע"א, וההפניות שם.

³² על מקום האינטרנט בדגם "הכיתה המהופכת" ראו Lage and Platt, 2000.

³³ הנושא הועלה על ידי קבוצת מורות מרומא שהשתתפו בסמינר להוראת עברית מטעם "אורט עולמי" ו"מופ"ת" (בשיתוף). אני מודה להן על הפניית תשומת לבנו לנושא זה.

³⁴ ראו הקישור למסמך בשם "סטנדרטים עבור שפות זרות" של ארגון זה:

בסיכום דבריו הוא ציין שכלים למדידת הצלחת לימוד שפה אשר מקובלים מעבר לכיתת הלימוד או המוסד החינוכי הספציפי, יכולים להיות בעלי השפעה כלל-מערכתית. בדרך כלל תוצאות מבחנים חיצוניים יכולות להיות מקור לגאווה למורי העברית שהציעו את תלמידיהם להישגים טובים ומנוע לשיפור הלמידה והעמדות באשר ללימוד העברית במוסדותיהם. לראיה הוא סיפר על תלמידים באחד מבתי הספר התיכוניים שהיו חלק מקבוצת הניסוי של נט"ע (תוכנית לימודים ללימוד עברית בבתי ספר תיכוניים יהודים, שהוזכרה לעיל, הכוללת מבחני מיון ומבחני סיום לכל יחידה). התלמידים האלה הצליחו במבחני המיון הראשוניים בהשוואה לתלמידים בבתי ספר אחרים, ובית הספר פרסם זאת להורים בעיתון בית הספר ובאתר האינטרנט הפופולרי שלו. רכזת לימודי השפה העברית שם דיווחה כי "ההורים הבינו כי עכשיו קיימת רמה חדשה של סטנדרטים ואחריות מצד המורים בתוכנית להוראת העברית לילדיהם", וכי "חלק מההורים התחילו לבדוק את מיקום ילדיהם לפי השיטה החדשה, מספר הורים התקשרו אליי על מנת לנסות להעלות את ילדיהם להקבצה גבוהה יותר מאשר מוצדק ע"פ התוצאות אותם השיגו בבחינות". הבחנתה הייתה כי "עצם קיומם של סטנדרטים אובייקטיביים כבר גרם לנושא להיראות ולהיתפס כיוקרתי יותר" (רודמן, שם).

מסקנתו של רודמן היא ש"ללא סטנדרטים אחידים וללא כלים למדידת הישגים לפי סטנדרטים אלו, נישאר תקועים במצב הנוכחי אשר בו, כפי שהוגדר על ידי אחד המרואיינים: 'המורים כותבים את מבחניהם בעצמם בצורה כזו שכל התלמידים יצליחו, ומתרגלים את התלמידים ללא הפסקה רק על החומר בו הם ייבחנו'".

הדו"ח של רודמן האיר אפוא את הצורך הדחוף בבניית מערכת הערכה ומדידה. צורך זה לא נתמלא עד עתה. בעולם של מדידת הישגים בהוראת שפות ובחינוך בכלל ניכר היעדרה של מערכת מדידה גלובלית, אמינה ומתאימה לצורכי השפה המשתנים. השאלה היא מיהו הגוף המתאים לפיתוח מערכת זו בעברית והמסוגל להפעילה ברחבי העולם.³⁵

3. בעיות מערכתיות חוץ-לשוניות

בתחום זה נסקור בקצרה שתי בעיות שלהערכתנו החריפו בעשור האחרון:

3.1 תחרות עם שפה נוספת

אחד הגורמים המצרים את התפתחות לימוד העברית בתפוצות הוא התחרות עם שפה נוספת, בדרך כלל האנגלית, תוך דחיקת מעמדה של השפה העברית. גורם זה נזכר כבר בדו"ח רודמן (2003) שהביא דוגמות מהמצב בארגנטינה וברוסיה. גם שם וגם שם גרמה העלייה בחשיבות השפה האנגלית לשינוי עמדות כלפי העברית ולשינוי בהקצאת המשאבים החינוכיים לנושא לימוד השפה העברית. כפי שנכתב, "ישנם הורים לתלמידים בבתי הספר היהודיים ברוסיה הסבורים שלימוד עברית הוא בזבוז זמן יקר של תלמידיהם, וסוגר בפניהם אפשרויות לימוד אחרות הקיימות במסגרת תוכנית הלימודים החובה מטעם המדינה. ההורים, על כן, אינם רואים בעין יפה את לימוד העברית כאשר הם חשים שזה עסק לא מוצלח" (שם). ביחס

http://www.actfl.org/files/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

³⁵ על הסטנדרטיזציה בשפות אחרות ראו אתר הלשונות של האיחוד האירופי:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_EN.asp

נציין כי לאחרונה (ב-9 בדצמבר 2013) הגיש חבר הכנסת אברהם מיכאלי "הצעת חוק לימוד השפה העברית וערכי מדינת ישראל (עולים ואוכלוסיות מיוחדות), התשע"ד-2013". במסגרת ההצעה צוין הצורך בבניית מערכת מדידה לכל רמה. אמנם ההצעה מתייחסת ללימוד העברית כשפה נוספת בישראל, אך יש בכך קריאת כיוון לצורך בארגון מערכת לימוד השפה בכלל. את הצעת החוק אפשר לראות באתר הכנסת.

מעין זה נתקלתי גם בסנטיאגו דה-צ'ילה בביקורי שם באוגוסט 2005 כיועצת להוראת העברית מטעם "קרן פינקוס". אנשי החינוך בביה"ס היהודי המקומי הסבירו שיהודי צ'ילה רוצים בקשרים כלכליים ותרבותיים עם ארה"ב ויהודיה, ולכן מעדיפים את האנגלית כשפה שנייה אחרי הספרדית. העברית נלמדת שם כשפה שלישית, והיחס אליה בסימן של ירידה.³⁶

3.2 מקצועות היהדות והלשון העברית

בפתח מאמר זה כבר הזכרנו את הממצא מסקר התלמידים (לוס-אנג'לס, 1997, נספח 1, להלן) וכן את הממצא של רודמן (2003) שיש הסכמה בקרב מחנכים יהודיים לכך שלימודי העברית הם המפתח ללימודי הקודש. ואכן מוסכם וברור שמאחר שהתנ"ך, המשנה וחלק מהספרות התלמודית נכתבו בעברית, וכן גם רוב מפרשי התנ"ך הקלאסיים (רש"י, אבן-עזרא, רמב"ן) ומפרשי התלמוד ועוד, נדרשת ידיעת העברית לשם הבנתם על בוריה, שכן כידוע אינה דומה קריאת יצירה בשפת המקור לקריאתה בשפת התרגום.

נוסף להיבט ה"פרקטי" קיים כמובן ההיבט האידאולוגי. כידוע במחשבה היהודית תפסה הלשון העברית מעמד חשוב, ובמקורות היהודיים מדובר על "לשון הקודש" ועל חשיבות לימודה והשימוש בה.

אולם מסקירות שונות עולה שקיים מתח בין מורי העברית ובין המורים למקצועות הקודש. כפי שראינו לעיל, מהפולמוסים מעל דפי כתב-העת Ten Daat ("תן דעת") (תש"ן) נשמעו דעות נגד הדגשת לימוד העברית ונגד הוראת העברית בשיעורי הקודש. דעות אלו באו ממערכת החינוך האורתודוקסית, ועלו שם טענות שהוראת לימודי הקודש בעברית מזיקה ללימודים אלה, מאחר שהיא מגבילה את כושר החשיבה ואת כושר הביטוי של התלמידים, ואי לכך גורמת להנמכת הרמה של מקצועות אלה ופגיעה בהישגי התלמידים.

בהקשר זה יצוין שלרשותם של מצדדי הוראת לימודי הקודש באנגלית עומדים תרגומים מעולים לאנגלית של חלק ניכר מהספרות הנלמדת במוסדות החינוך היהודיים. נמצא שהתלמידים והמורים חשים שהם יכולים לבסס את ההוראה על הטקסטים העבריים ועל תרגומיהם כאחד, ומכל מקום, הם חשים ששפת ההוראה טוב שתהא אנגלית. זו גם תחושתם של רבים מהמחנכים בארצות אחרות שאינן דוברות אנגלית (אף כי שם אין תרגומים טובים בנמצא, ולכן גדלה החשיבות של הבנת הטקסט העברי).

במקומות רבים (בעיקר במוסדות חינוך אורתודוקסיים) המתח בין מורי העברית ובין מורי הקודש לובש גוון אידאולוגי נוסף: המורים ללימודי הקודש חשים שאין העברית קשורה אליהם, כיוון שהעברית בת-ימינו היא לשון מודרנית, וככזו היא נלמדת, וממילא התועלת שאפשר להפיק ממנה להבנת המקורות הקלאסיים מוגבלת ביותר. השאלה הניצחת היא מה חשוב יותר בהיררכיה של החינוך היהודי: הכרת המקורות הקלאסיים וחינוך יהודי-הלכתי או ידע בעברית מודרנית. במילים אחרות, זהו מאבק בין קודש לחול.

המשימה הנדרשת היא לבטל את המתח המלאכותי הזה ולעבוד בשיתוף פעולה למען השבחת השפה העברית (על כל רבדיה) לתועלת הכול. להלן מספר הצעות בכיוון זה:

- גיבוש צוות בית-ספרי משותף למורים למקצועות הקודש ולמורי העברית;
- קיום ישיבות צוות משותפות והשתלמויות משותפות במטרה להגיע להגדרת תחומי הפעילות של כל מקצוע, מחד גיסא, ולשיתוף פעולה מפרה בין התחומים, מאידך גיסא (אחד הנושאים שיידונו במסגרות אלו הוא למשל שיטת ה"עברית

³⁶ הגדיל לעשות שם בית ספר חדש יחסית, אשר הנהיג את האנגלית כשפה הרשמית והראשונה בביה"ס.

- בעברית" – קבלתה או דחייתה או אימוץ של עמדות ביניים מסוג אלה שהוזכרו לעיל, בהתאם לאופי בית הספר ולצרכיו המיוחדים);
- יזמות של פעולות להגברת תחושת השיתוף בין העברית הקלאסית (העברית של התנ"ך, התלמודים ושל תקופות הביניים) ובין העברית הישראלית המודרנית כמכנה משותף בין מקצועות הקודש ובין הוראת השפה;³⁷
 - קיום תוכניות השתלמויות בעברית למורי הקודש (לרוב בוגרי ישיבות שלא קיבלו הכשרה בעברית), כדי לחזק את ידיעותיהם בלשון העברית.

4. סיכום והשתמעויות

מצב הוראת העברית במערכת החינוך היהודית בתפוצות סובל מקשיים רבים, הן תקציביים, הן ארגוניים, ובייחוד פדגוגיים-דידקטיים. השינויים באופי הקהילות והתמורות החברתיות שחלו בדור האחרון בתפוצות, במיוחד במערב אך לא רק שם, הנמיכו את יוקרת המקצוע. שיטות הוראה כמו "עברית בעברית" שנחשבו בעבר כהכרחיות להצלחת הלמידה, איבדו מזהירותן. הן נתקלות בהתנגדות מצד גורמים שונים ונתפסות כבלתי רלוונטיות. מבין כל הבעיות בולטת במיוחד בעיית הכשרת המורים אשר רק לאחרונה הוכרה על ידי גופים שונים כאחת הבעיות המרכזיות, ונעשים כמה ניסיונות לתת לה תשובה, אך בינתיים ללא הצלחות משמעותיות. בעיה חריפה אחרת היא בעיית תוכניות הלימודים. גם בתחום זה יש ניסיונות מוצלחים, בעיקר מצד גופים מסחריים, אך אין בהם כדי לענות על צורכי המערכת. על רקע החסר בספרי לימוד טובים והולמים בולט הכיוון המתפתח של הוראה נתמכת טכנולוגיה (ICT) שהוכחה במחקר כיעילה מאוד ברכישת שפה נוספת. נראה כי העתיד מצוי בהוראה מסוג זה, אם כי בשילוב מאוזן עם ההוראה המסורתית. המשך של פיתוח והתמקצעות מותנה בהרבה גורמים, ובראשם: העמדת הנושא על סדר היום, רתימת הממסד הציוני והפדרציות המקומיות למחויבות ולפעולה נמרצת בתחום זה, מה שאינו קיים בזמננו (כפי שהתריע למשל רודמן, 2003); איתור הבעיות באמצעות עריכת מחקרים וסקרים כשלב מקדים והכרחי לכל שינוי; ואימוץ קריטריונים בני מדידה להערכת ההישגים כפי המקובל בשפות זרות אחרות.

מקורות

אואן, מ', ברס, נ', ובן-ארי, ר' (תשס"ח). 'חברים בעברית': הוראת עברית לתלמידי בתי ספר בחוץ לארץ. בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' קמז-קנט). ירושלים: המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.

אופק, ע' (2004). קריטריונים לתיאור והערכה של חומרי למידה. *HHE*, 11, pp. 123–130. וראו גם:

<http://vanhise.lss.wisc.edu/naph/sites/vanhise.lss.wisc.edu.naph2/files/HHE%2011.pdf>

אלבק, א' וחרל"פ, ל' (2010). תוכנית מתוקשבת ל"לימודי תעודה בהוראת עברית כשפה זרה" – רעיון, כיוונים והדגמה מהקורס בתחביר. *הד האולפן החדש*, 96:

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/8CA589EB-0DB7-4D55-B788-B4135F26FAA5/109839/10AHCHARATMORIM.pdf>

אלעזר, ד' (1998). בסיס חדש ליחסי ישראל והתפוצות. *תפוצות ישראל*, יד (ב).

³⁷ על הצעתי להכללת המקצוע לשון עברית בקרב מקצועות הקודש בחינוך הממלכתי-דתי ראו חרל"פ, תשע"ד, בייחוד עמ' 226–228.

אנגל, ר' (2013). "השימוש בספרי לימוד ישראליים להוראת עברית באוניברסיטאות בצפון אמריקה". *HHE*, 15, pp. 157–161. וראו גם:

[http://vanhise.lss.wisc.edu/naph/sites/vanhise.lss.wisc.edu.naph2/files/HHE_15_\(2013\).pdf](http://vanhise.lss.wisc.edu/naph/sites/vanhise.lss.wisc.edu.naph2/files/HHE_15_(2013).pdf)

בלום-קולקה, ש' (תשס"ח). פיתוח תוכניות לימודים בשפת אם ובשפה שנייה. בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' קיז–קלא). ירושלים: המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בן-פרץ, מ' (1995). דפוסי מעורבות המורים במעשה הקוריקולרי. בתוך: הנ"ל (עורכת), *המורה ותוכנית הלימודים* (עמ' 12–25; 38–45). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף להכשרת עובדי הוראה, ומכון מופ"ת.

בר-אשר, מ' (תשס"ח). איזו עברית ללמד באוניברסיטאות באירופה ובאמריקה? בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' קלה–קמו). ירושלים: המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בר-נתן, א', והרץ-לזרוביץ, ר' (2004). כתיבה בסביבות למידה המשלבות תקשוב ואוריינות בלמידה שיתופית (אל"ש). *סקריפט*, 7–8, עמ' 233–240.
גולדפלם, ד' (תש"ע). השליחות החינוכית בתפוצות ואתגרי התקופה. *מים מדליו*, 21, עמ' 125–147.

גזית, ח' (תשע"א). אוטאר, סקנד לייף ומעבר לו – כלי הוראה ולמידה במערכת החינוך. *ביטאון מכון מופ"ת*, 43, עמ' 80–81.

דורי, א' (2008). פרויקט התרגילים המתוקשבים של אולפני מחוז חיפה והצפון. *הד האולפן החדש*, 93, עמ' 32–39.

הרמתי, ש' (תשל"ז). דרכי הוראת העברית בתפוצות. ירושלים: המחלקה לחינוך ולתרבות בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית.

– (תשנ"ב). אליעזר בן יהודה ופיתוחה של שיטת ההוראה 'עברית בעברית'. *קתדרה*, 63, עמ' 166–175. נמצא גם בקישור:

http://www.snunit.k12.il/heb_journals/katedra/63166.html

הרל"פ, ל' (תשס"ב). הוראת עברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת. *חלקת לשון*, 33–34, עמ' 95–108.

– (תשע"א). "האופן הוא התוכן": כלים ותכנים בהוראה מקוונת של עברית כשפה זרה. *ביטאון מופת* (מוקדש לנושא "הוראת שפה והכשרת מורים") (עורכת: מ' גולן), עמ' 27–31.

– (תשע"ד). החינוך הדתי-ציוני והלשון העברית: החמצה ואתגר. *מים מדליו*, 24, עמ' 211–230.

לנג, י' (תש"ן). אליעזר בן-יהודה מורה לעברית ב'התורה והמלאכה', ירושלים. *קתדרה*, 56, עמ' 93–108.

לנדוי, מ' (1985). דין וחשבון של הועדה לבדיקת מוסד השליחות של ההסתדרות הציונית העולמית. ירושלים.

ניר, ר' (תשמ"ט). מבוא לבלשנות 1-2-3. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

נבו, נ' (תשס"ח). הוראת עברית כלשון נוספת בגיל הרך בתפוצות: עיון בתוכנית 'ניצנים' – צעדים ראשונים ברכישת שפה. בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' קלה–קמו). ירושלים: המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ניצן, מ', ופרייזלר, ג' (2008). לומדה להוראת הפועל באמצעות המחשב. *הד האולפן החדש*, 93, עמ' 29–31.

עשת, י' (2006). מאמרים ואתרים נבחרים על הקניית שפה זרה בעזרת טכנולוגיות דיגיטליות (רשימה). *הד האולפן החדש*, 90, עמ' 44:

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B3605382-42D5-4388-9821-19727E55D86C/88295/HaknayatSafaZara08.pdf>

קובלינר, ה' (תשס"ח). ושיועד לשאול: ניטע (נוער לטובת העברית) – תוכנית ללימוד עברית בבתי ספר יהודיים בתפוצות. בתוך: נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), *השפה העברית בעידן הגלובליזציה* (עמ' קסא–קסט). ירושלים: המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.

רודמן, פי (2003). *חוראת העברית המודרנית בקהילות היהודיות ברחבי העולם – מחקר התייעצות*. ירושלים: הסוכנות היהודית, המחלקה לחינוך יהודי ציוני.

נמצא בקישור: <http://www.jafi.org.il/NR/rdonlyres/5FC890BE-D0E9-456E-94AF-844842842ADE/0/Rodmanhb.pdf>

שדה, שי (2000). שפה שסועה. הארץ, 4.9.2000, עמ' ד1–ד2.

שוהמי, אי (1989). תוכנית הלימודים בשפה העברית בבתי ספר יהודיים. בתוך: ע' אולשטיין, ד' זיסנוויין וא' שוהמי (עורכים), *העברית ככוח מאחד בחינוך היהודי בתפוצות* (עמ' 45–54). תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.

שיניאק, מ' (תש"ס). חוראת העברית – מ"כוח מאחד" ל"גשר צר מאוד" – השתקפות אמונות חברתיות בספרי לימוד להוראת עברית. בתוך: אי (רודריג) שורצולד, שי בלום-קולקה וע' אולשטיין, *ספר רפאל ניר – מחקרים בתקשורת, בבלשנות ובהוראת לשון* (עמ' 82–100). ירושלים: כרמל.

שלייפר, מ', ואחרים (2008). לומדים עברית באולפן הווירטואלי. *הד האולפן החדש*, 93, עמ' 1–7.

שפר, ג' (1998). לקראת בחינה מחדש של יחסי ישראל והתפוצות. גשר, 137, עמ' 23–31.

Bellehsen, S. (1991). Yet More on Ivrit B'Ivrit. *Ten Daat*, 5 (2), pp. 48–49.

Berenstein, M. (1990). Ivrit beIvrit Not in My School. *Ten Daat*, 5 (1), pp. 50–51.

Charlap, L. (2011). Tools and Contents in the Online Teaching of Hebrew as a Foreign Language. *HaYidion*, pp. 40–44.

<http://www.ravsak.org/news/468/15/Tools-and-Contents-in-the-Online-Teaching-of-Hebrew-as-a-Foreign-Language#.U1PpOvldV8E>

–. (2013). Education, Online. *Encyclopedia of Hebrew Language and Linguistics* (chief editor: J. Khan), pp. 788–790. Cambridge: Brill.

Cohen, E. H. (1997). *Educational Shlichut*. Jerusalem: The Joint Authority for Jewish Zionist Education.

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1): 93–106.

Gilead, Y. (2004). Revival strategies: Modern Hebrew, the University of Sydney. in G. Wigglesworth (Ed.), *Proceedings of the Marking Our Difference Conference 2003* (pp. 54–66). Melbourne: School of Languages, University of Melbourne.

Hutchinson, H., McLoughlin, C. and Koplín, M. (2002). Satisfying French Language Student Needs in a Climate of Rapid Change: The UNE Experience. Retrieved 30 March 2014 from fyhe.com.au/past_papers/papers02/HutchinsonPaper.doc

- Lage, M. J., Platt, G. (2000). The Internet and the Inverted Classroom. *Journal of Economic Education*, 31 (1), p. 11.
- Lage, M. J., Platt, G. J. and Treglia M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31 (winter), pp. 30–43.
- Lee, M. J. W. (2009). How Can 3d Virtual Worlds Be Used to Support Collaborative Learning? An Analysis of Cases, The Literature. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 5 (1): 149–158.
- Lee, M. J. W. and McLoughlin, C. (2007). Teaching and Learning in the Web 2.0 Era: Empowering Students through Learner-Generated Content. http://itdl.org/Journal/Oct_07/article02.htm
- Littlemore, J. (2001). Learner Autonomy, Self-Instruction and New Technologies in Language Learning: Current Theory and Practice in Higher Education in Europe. In: A. Chambers & G. Davies (Eds.), *ICT and language learning, a European perspective* (pp. 39–60). Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Mintz, A. (2006). Is Teaching Ivrit B'ivrit Worth the Trouble. *Hyidion*, p. 4.
[http://www.ravsak.org/uploads/files/hayidion/HaYidion-havuot2006.pdf/](http://www.ravsak.org/uploads/files/hayidion/HaYidion-havuot2006.pdf)
- Nagy, W. E., Herman, P. A and Anderson. R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20 (2), pp.233–253
- Ofek, A. (1996). The Making of a Hebrew Teacher: Preparing Hebrew Language Teachers for Jewish Day Schools. *Journal of Jewish education*, 62 (3), pp. 21–28 (Published online: 23 Aug 2006).
- Safran E. (1990). More on Ivrit B'Ivrit. *Ten Daat*, 5 (1), pp. 49–50.
- Shimon, T. and Peerless, S. (2007). "Tal AM": Teaching Hebrew as a Communicative-Heritage Lnguage. in: N. Nevo & E. Olshtain (eds.), *The Hebrew Language in the Era of Globalization* (pp. 71–95). Jerusalem: The Melton Centre for Jewish Education, The Hebrew University of Jerusalem.
- Stadtmauer, A. (1990). More on *Ivrit B'Ivrit*. *Ten Daat*, 5 (1), p. 50.
- Wolowelsky, J. (1990). Ivrit B'Ivrit. *Ten Daat*, 4 (2), pp. 39–40.

נספח 1:

לימוד העברית – מטרות והישגים: שאלון לתלמיד³⁸

א. מידע כללי:

1. תאריך לידה.....
2. מקום הלידה:.....
3. כמה שנים אתה לומד עברית?.....

ב. מטווחיך בלימוד העברית:

עם אילו היגדים שלהלן הנך מזדהה? את מידת ההזדהות המלאה ציין בעמודה 5, ואת אי-ההזדהות שלך ציין בעמודה 1:

5	4	3	2	1	ההיגד
					ברצוני להבין את שפת התפילה
					הלימוד עוזר לי להבין את כתבי הקודש
					העברית נחוצה לי כדי לקרוא עיתונים וספרות עברית מקורית
					העברית נחוצה לי כדי שאוכל לשוחח עם קרובי משפחתי בארץ
					העברית נחוצה לי לקראת ביקור בארץ או לקראת לימודים שאני מתכנן לעשות בארץ
					העברית נחוצה לי לאור שאיפתי לעלות לארץ
					בזכות העברית אוכל לקבל פטור משפה זרה באוניברסיטה
					חשוב לדעת עברית כדי להתקדם מבחינה מקצועית וכלכלית (באקדמיה, במסחר וכיו"ב)
					בזכות העברית אני מרגיש יהודי טוב יותר

ג. הערכת הידע:

האם אתה מרוצה מרמת הידע שלך בעברית לאור מספר השנים שאתה לומד שפה זו? לשביעות רצון גבוהה סמן את הספרה 5, ולחוסר שביעות רצון מוחלט סמן את הספרה 1.

5 4 3 2 1

ד. הערות:

³⁸ השאלון הועבר בקרב תלמידים בבית ספר תיכון אורתודוקסי במערב ארה"ב ב-1997.

**Teaching Hebrew as a Second (or Foreign) Language
Questionnaire for Teachers in the Diaspora**

a. General details:

Teacher's name: _____

Name of school: _____

Address of school: _____

Level of teaching (please circle): 1st-2nd grades 3rd-6th grades 7th-12th grades
other**b. Topics for in-service courses:**

Which of the following topics are of most interest to you? Rank your answers from 1 ("a little") to 5 ("a lot").

Topic	Level of interest				
	1(a little)	2	3	4	5 (a lot)
1. Methods of teaching a text to learners of Hebrew as a second language					
2. A "basket" of literary works in the 1 st -12 th -grade curriculum in the Diaspora (a proposal for a graduated program, including methodological guidelines)					
3. Sentence syntax and Text syntax					
4. Methodological proposals for teaching selected points in Hebrew grammar (the verb conjugation system, noun pattern, etc.)					
5. Tasks and exercises for developing written and oral expression					
6. Use of audiovisual aids (audio cassettes, video cassettes, movies, computer programs) for developing written and oral expression					
7. The Internet as a tool for teaching Hebrew					
8. Becoming acquainted with the strata of the Hebrew language in the curriculum in the Diaspora – the importance of the topic and methodological suggestions					
9. Devising teaching programs in Hebrew as an second language – considerations, rationale, contents					
10. Studying Hebrew through the Portion of the Week and matters concerning festivals					
11. "Hebrew is a living language" – proposals for including the Hebrew language and culture in the school setting					

c. Comments and suggestions: _____

³⁹ השאלון חובר על ידי צוות "האקדמיה המקוונת" במכון מופ"ת בשנת תשס"ח (2008), לקראת פתיחת תוכנית הכשרה למורים לעברית כשפה זרה.

