

## טיפוח כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית בהוראת עברית כשפה שנייה כאמצעי לשילוב חברתי של תלמידים עולים בבית הספר היסודי

רינת גולן ועליזה עמיר

### תקציר

המאמר מציג בעזרת ניתוח שאלונים וראיונות וביאורם נקודת מבט של 40 מחנכות לתלמידים עולים בבית הספר היסודי משני היבטים: פסיכו-פדגוגי על השילוב החברתי של התלמידים העולים ופדגוגי-דידקטי על יישום ההמלצות והעקרונות של משרד החינוך בדבר טיפוח של הכשירות התקשורתית ובמקביל של הכשירות האוריינית בהוראת עברית כשפה שנייה.<sup>1</sup>

מההיבט הפסיכו-פדגוגי עולה שהמחנכות סבורות שהשילוב החברתי של התלמידים העולים תורם לקידום הלימודי, ומההיבט הפדגוגי-דידקטי נמצא שרובן מקצות לשפה הדבורה, היינו להבעה בעל פה, זמן רב מזה שמקצות לשפה הכתובה. נראה כי קיים חוסר איזון בהוראת הכשירות האוריינית במקביל לכשירות התקשורתית, וכי ההמלצה בדבר הטיפוח של שתי הכשירויות במקביל אינה מיושמת במלואה. תשובותיהן של המחנכות נשענו לא על ידע מקצועי אלא על "ניסיון" ועל "תחושות", ואכן מרביתן דיווחו על אי הכרת תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה.

המסקנה היא כי פיתוח מקצועי של המורים המלמדים עברית כשפה שנייה יתרום להשגת המטרות החברתיות והלימודיות ובכללן טיפוח הכשירות האוריינית והתקשורתית כבסיס להשתלבותו החברתית והלימודית של התלמיד העולה.

**מילות מפתח:** תלמידים עולים, שילוב חברתי, כשירות תקשורתית, כשירות אוריינית, עברית כשפה שנייה.

---

<sup>1</sup> המושג "רכישת שפה שנייה" (second language acquisition) מתייחס לרכישת שפה, שאינה שפת האם של הלומד, אך מדוברת בסביבתו, ומהווה אמצעי תקשורת כמעט כמו שפת אם. להגדרות של שפה זרה ונוספת ראו: ווהל, 2001 ודובינר, 2012.

**Fostering communicative competence in Hebrew as a second language as a mean to social integration among immigrant students in elementary school.**

Rinat Golan and Aliza Amir

**Abstract**

The article presents, via questionnaires and interviews, the attitudes of 40 teachers to their immigrant students. We study two aspects: first, a Psycho-pedagogical aspect, in relation to integrating immigrant students in elementary school. Second, a didactic pedagogical aspect in relation to implementation of the principles of the Ministry of Education regarding the fostering of communicative and literacy competences in parallel in Hebrew as a second language.

From the psycho-pedagogical aspect, we find that the teachers believe that the social integration of immigrant students contributes to their educational advancement. From the didactic-pedagogical aspect, we find that most teachers invest more time in spoken language rather than in written language. It appears that there exists an imbalance between the teaching of literacy competence and communicative competence, and that the recommendation regarding the parallel fostering of both competences is not fully implemented. The teachers' answers relied on "experience" and "intuition" rather than on professional knowledge. Indeed, most teachers reported a lacking familiarity with the curriculum of teaching Hebrew as a second language.

Professional development of teachers who teach Hebrew as a second language will enhance the accomplishment of social and educational goals as a basis for the integration of immigrant students.

**Key words: immigrant students, social integration, Hebrew as a second language**

## מבוא

ילדים עולים בישראל חווים קשיים לא מעטים בכל שלבי קליטתם. קשיים אלה מתבטאים בעיקר בחיי בית הספר, שהוא מקום המפגש הראשוני של העולה עם החברה הישראלית. על פי מחקרים החברה הישראלית אינה בהכרח סובלנית כלפי המצטרפים אליה, יתרה מזאת – היא מצפה להשתלבות מְדִית של מהגרים (מירסקי, 2005; שליפר, 2014).

לויך ושוהמי (2003) מסווגות את הקשיים הבולטים שחווים תלמידים עולים בבית הספר ואשר המערכת החינוכית מתמודדת עמם לשלושה תחומים עיקריים: התחום החברתי, המתבטא בעיקר ברצון להשתייך לחברה החדשה ובקשיים המתלווים לכך; התחום הלימודי – יכולת התפקוד הלימודי בבית הספר וההתאמה להרגלי הלמידה ושיטות ההוראה השונות שאתם מתמודדים התלמידים העולים; התחום הלשוני והצורך להתמודד עם שפה חדשה החיונית לתפקוד מתאים בבית הספר ומחוצה לו. תחום נוסף שחשוב להזכירו הוא התחום התרבותי – הקושי לגשר על פערים תרבותיים בעיקר בחברה רב-תרבותית כמו ישראל, למשל הקושי לשלב טקסטים שיכילו תכנים הלקוחים מתרבותם של העולים ומעולמם הקרוב (שליפר, 2014 : 198).

מורי התלמידים העולים נתקלים אף הם בקשיים מתוקף היותם אחראים על השתלבותם הלימודית והחברתית (בלום-קולקה, תשס"ח; סבר ומיכאל, 1999; Olshtain & Blum-Kulka; 1989). הקשיים נובעים בין השאר ממדיניות משרד החינוך כלפי העולה וזכויותיו, התחומה בזמן קצר למדי. מחקרים הראו כי תפקידה של המערכת החינוכית בישראל הוא לתת תשומת לב מיוחדת לצורכי התלמידים העולים, להכשיר צוותי הוראה ולפתח תכניות ההולמות מדינה מרובת תרבויות כישראל (שוהמי, 2014). מכאן שתפקידה של המערכת החינוכית בבית הספר הוא להוות מסגרת חברתית המשלבת את הילדים העולים עם החברה המקומית בדרך קלה מחד גיסא ולהביא אותם להצלחות ולהישגים לימודיים שישפיעו על עתידם מאידך גיסא (לויך ושוהמי, 2003). כלומר על המערכת החינוכית לטפח כשירות תקשורתית בעברית בצד כשירות אוריינית וכך לצמצם את הפער שנוצר בין הלשון המדוברת בבית לבין הלשון המקובלת בחברה ובבית הספר (שלומי, 1996; לויך ושוהמי, 2003; שאול, 2008; מסמך משרד החינוך אגף קל"ע, 2012). לאור המוצג לעיל – הקשיים של התלמיד העולה בהשתלבות החברתית בחברה הישראלית מצד אחד ואחריות בית הספר לשילובו בתחום החברתי מצד אחר – נבקש במאמר זה להציג את ההיבט החברתי של שילוב התלמידים העולים בבית הספר היסודי מנקודת מבט של המחנכות בבית ספר יסודי ואת יישומן של כמה מההמלצות והעקרונות של משרד החינוך בהוראת שפה שנייה, שיש להם השלכות על ההיבט החברתי של התלמידים העולים.

## רקע תיאורטי

הרקע התיאורטי מתמקד בהיבטים של חברה ושפה וכולל תלמידים עולים במערכת החינוך בישראל, את תפקיד המחנך בבית הספר היסודי, הוראת שפה שנייה וטיפוח כשירות תקשורתית ואוריינית בקרב תלמידים עולים.

## תלמידים עולים במערכת החינוך בישראל

ישראל נחשבת אחת ממדינות ההגירה הגדולות בעולם בזכות העלייה אליה מכל ארצות העולם. למעשה, "עלייה" היא מושג המייחד רק את ישראל ומשקף תחושה של קרבה ואיחוד בין יהודים, בניגוד למושג "הגירה", המשקף זרות וקיים בכל העולם זה עשרות שנים. הצד השווה שבעלייה ובהגירה הוא השינויים הנדרשים מכל עולה או מהגר בתחומים של שפה, חברה ותרבות (לוי, שוהמי, ספולסקי ואחרים, 2002). יתרה מכך, על פי האידיאולוגיה הציונית יהודים שמהגרים לישראל נחשבים "חוזרים ושבים" לארץ מולדתם, ולכן הם זוכים לאזרחות ישראלית ישירות (Bekerman, 2000). למונח "עולה חדש" אין קונוטציה שלילית שלעתים מתלווה למונח "הגירה", מאחר שעלייה ארצה היא ערך חשוב בחברה הישראלית, והשתלבות העולים בחברה נחשבת משימה לאומית שהוטלה על המדינה כולה בכלל ועל מערכת החינוך בפרט (בר יוסף, 1990). ואולם החברה הישראלית אינה סובלנית בהכרח כלפי העולים החדשים אלא מצפה מהעולה החדש להשתלב בה במהרה (מירסקי, 2005). נראה אפוא כי דפוס ההשתלבות הוא משולב: שאיפה למיזוג עם החברה הישראלית בצד שמירה על ייחוד קבוצתי (בן רפאל, אולשטיין וגייסט, 1994).

אם בעבר התייחסו סוציולוגים להגירת יהודים לישראל בעיקר במושגים ערכיים כגון "מולדת", "עלייה" ו"שיבה הביתה", הרי היום נוטים חוקרים להעמיד בסימן שאלה את התפיסה שלפיה ההגירה לישראל היא מקרה ייחודי של אידיאולוגיה ציונית ובית ציוני. דפוס ההגירה לישראל טיפוסיים בעולם המערבי הפוסט-מודרני, המעוצבים על ידי מגמות כלכליות, פוליטיות ותרבותיות (לוי, שוהמי וספולסקי, 2003; ויזל, 2005). כך נהפכה מדינת ישראל למדינה רב לשונית ורב תרבותית המתמודדת עם סוגיות לשוניות וחברתיות מורכבות המתבטאות בין השאר במערכת החינוך ובהוראת שפה. הנושא שיוצג להלן עוסק בהוראת שפה שנייה מהיבטים חברתיים.

#### א. טיפוח היבטים חברתיים

כמה דו"חות עסקו בתלמידים העולים במערכת החינוך. אחד מהם הוא דו"ח שחובר עבור ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות של הכנסת, שתיאר את קליטת התלמידים העולים במערכת החינוך בישראל. על-פי נתוני משרד החינוך, בסוף שנת 2010 למדו במערכת החינוך 103,025 תלמידים שלא נולדו בישראל. על-פי נתוני המשרד לקליטת העלייה לשנת 2009, בשנת הלימודים תשס"ט (2008-2009) למדו במערכת החינוך 77,231 תלמידים עולים ילידי חו"ל (דבידוביץ', 2011). עוד הביא הדו"ח סקירה על תכניות הסיוע לתלמידים עולים ונתונים על הישגים לימודיים. נמצא כי יש מקום לסיוע נוסף לעולים על מנת להביאם להישגים שווים לאלה של התלמידים ילידי ישראל.

דו"ח נוסף שחיברו מכון ברוקדייל ומשרד הקליטה בשנת 2010 (כאהן-סטרבצ'ינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010) בחן בני נוער מחמש קבוצות מוצא (מארצות המערב, דהיינו ארצות דוברות צרפתית, אנגלית וספרדית, ויוצאי אתיופיה וברית המועצות לשעבר). מבין הממצאים של הדו"ח הרלוונטיים למחקר זה חשוב לציין כמה נתונים בולטים: יותר מ-80% מכלל בני הנוער שולטים היטב בעברית, אולם בקרב עולי המערב נמצא שיעור נמוך יותר – 65%. כמו כן שליטתם של בעלי ותק של שנתיים עד חמש שנים בארץ נמוכה: 34% לעומת 84% מן הוותיקים. זאת ועוד, שיעור גבוה מהתלמידים מרגישים שייכות לבית-הספר, אולם רק כמחציתם אוהבים אותו מאוד. אחוז גבוה יותר מעולי ארצות המערב אוהבים מאוד את בית-הספרם בהשוואה לשאר הקבוצות. רוב

התלמידים הביעו שביעות רצון גבוהה מיחס צוות בית-הספר: יותר מ-80% מסכימים שהמורים מתייחסים אליהם בהגינות ו-65% חשים שלצוות בית-הספר אכפת מאוד מהשתלבותם הלימודית והחברתית (כך במקור, עמ' vi), ויש להם "כתובת" בבית-הספר שניתן לפנות אליה בעת הצורך. אחת הדמויות הבולטות היא דמות המחנך.

## **ב. השתלבות חברתית במערכת החינוך**

המחנך בבית הספר היסודי הוא חוליה בשדרת המנהיגות החינוכית בבית הספר ודמות משמעותית בעבור תלמידיו (קיזל, 2012). בהגדרת תפקידי המחנך בבית הספר היסודי כפי שהיא מוצגת באתר הלשכה לתנאי שירות עובדי ההוראה (2016) נזכר גם ההיבט החברתי:

המחנך עוקב אחרי התפתחותם הכללית של חניכיו, התקדמותם בלימודים והשתתפותם בחיי הכיתה ובפעולות שמחוץ לתכנית הלימודים. תשומת לב מיוחדת מקדיש מחנך הכיתה לתלמידים הסובלים מקשיי הסתגלות חברתית, מכוון את הטיפול האינדיווידואלי בהם, תוך חיפוש דרכים לתיקון המצב ותוך התייעצות עם המנהל, עם חבר המורים, עם הצוות החינוכי ועם הורי התלמידים, ולפי הצורך גם עם מומחים שמחוץ לבית-הספר. על המחנך ליזום מפגשי הורים עם המורים למקצועות השונים (שם, סעיף 3.7).

מהגדרת תפקידו של מחנך הכיתה בבית הספר היסודי, כפי שמתבטא בסעיף זה, עולה כי למחנך הכיתה אחריות רבה לשילובו החברתי של התלמיד בכיתה ומחוצה לה. אחריות זו מבוססת על ההנחה כי תהליך הלמידה מושפע מעמדות של מורים וממערכות יחסים בין התלמיד למורה ומהאקלים שבו מתרחשת הלמידה. זו למעשה מהותה של הפסיכו-פדגוגיה.

הפסיכו-פדגוגיה המשלבת פדגוגיה ופסיכולוגיה היא תחום מחקר חדש במהות הבית-ספרית, והוא עוסק בקשר שבין עולם הרגש לעולם הלמידה (קס, 2000; שניידר ויצחק-מונסונגו, 2010; שניידר, אלטרץ ויצחק-מונסונגו, 2013). ה"אוריינות הרגשית" היא הבסיס הדרוש ליישום והטמעה של הפסיכו-פדגוגיה – הלמידה החברתית-רגשית. מדובר בתהליך מתמשך שעל כל העוסקים בחינוך ובהוראה ועל המתכשרים להיחשף אליו, להבינו וליישמו. שניידר ויצחק-מונסונגו (2010) מציגים במחקרם את רצף התכונות שלדעת מנהלים ומורים ותיקים נדרשות מן המנהיג החינוכי בתפקידו כמחנך:

יחסי אנוש טובים, רגישות לזולת, אמפתיה ויכולת הקשבה, אמון באנשים, יכולת תקשורתית, יכולת ניהול דיאלוגים, יושר אישי, חוסן נפשי, אורך נשימה, יכולת לראות את נקודות האור, יכולת לעבוד בצוות, לנהל מערכת יחסים ויכולת פיתוח צוותי, בעל מודעות גבוהה למצבים בין אישיים וממנה היכולת לקרוא מפה חברתית וארגונית (שם: 37).

הקשר שבין עולם הרגש לעולם הלמידה בולט ביתר שאת בקרב תלמידים עולים, שכן לעמדות ולתפיסות של המחנכים בבית הספר על תלמידים עולים יכולה להיות השפעה הרבה על שילובו החברתי והלימודי של התלמיד העולה. מחקרים של (The National Institute of Child Health and Human Development) מראים שתלמידים שהיו להם יחסים קרובים עם המורה

הגיעו להישגים גבוהים בתחומי השפה וברכישת מיומנויות חברתיות ( NICHD Early Child Care Research Network. 2004a, 2004b).

בחוזר מנכ"ל משרד החינוך משנת תשע"ה-תשע"ו (2012) מופיעות הנחיות מפורטות ביותר להיערכות בתי הספר לקליטת התלמידים העולים והתושבים החוזרים, ובהן נזכר כל אחד מבעלי התפקידים בבית הספר – מנהל, צוות כולל ומחנך הכיתה. בהנחיות למנהל נכתב: "מנהל בית הספר אחראי על תהליך הקליטה וההשתלבות של התלמידים העולים ושל התלמידים התושבים החוזרים בהיבט הלימודי, החברתי-תרבותי והרגשי". למחנכים נאמר כי "על מחנכי הכיתות לנהל מעקב אחר השתלבותם של התלמידים העולים באמצעות 'תיק תלמיד/ה עולה'". תיק זה כולל היבטים לימודיים, חברתיים ורגשיים כדי להקל את תהליכי הקליטה וההסתגלות של התלמידים העולים ומשפחותיהם ולשפר אותם. מקום נכבד בתיק זה יש לקליטה החברתית ולכשירות התקשורתית והאוריינית של התלמיד העולה.

### **ג. טיפוח כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית**

תפקידה של המערכת החינוכית בבית הספר להוות מסגרת חברתית המשלבת את הילדים העולים עם החברה המקומית ולהביא אותם לידי הצלחות והישגים לימודיים שישפיעו על עתידם ועל השתלבותם בחברה (לוי ושוהמי, 2003). מכאן שהמערכת הבית-ספרית אמורה לטפח כשירות תקשורתית בצד כשירות אוריינית (שאול, 2008).

את המונח כשירות תקשורתית (Communicative Competence) טבע לראשונה היימס ( Hymes, 1972). היא מבוססת על היכרות עם מערכות הכללים של השימוש בשפה בהקשריה החברתיים-תרבותיים וכוללת שליטה במכלול מיומנויות דבורות בקהילה נתונה בהתאם לנסיבות תקשורתיות ולידע חברתי-תרבותי (מוצניק, 2002). מי שהוא בעל כשירות תקשורתית בשפה שנייה יכול להבין רמזים, יודע כיצד להבחין בין הנאמר למשתמע, כיצד לבחור בצורת בקשה ההולמת את היחסים בין המשתתפים וכיצד ליזום נושאים חדשים בשיחה (בלום קולקה וחמו, 2010). לשם ניהול תקשורת תקינה בחברה מסוימת אין די בהכרת הקוד הלשוני המשותף לחברה זו אלא יש צורך במיומנויות נלוות המדריכות את הדובר בהתנהלותו התקשורתית בנסיבות שונות, אל מול אנשים שונים ולמטרות שונות. הכוונה לידע על המשלבים השונים, על אמצעים שאינם מילוליים כמו שפת גוף, אינטונציה, על הכרת כללי שיח מקובלים, על ידע תרבותי, על מוסכמות נימוס ועוד (מוצניק, 2002 ; Berman & Ravid, 2009).

הכשירות האוריינית היא הרחבה והעמקה של הכשירות התקשורתית, ויש הרואים בה כשירות אקדמית, שהשליטה בה מקנה ללומד יכולות התמודדות עם החומר הלימודי בבית הספר (חיים, 2014). טיפוח הכשירות האוריינית של תלמידים הוא משימה מרכזית בבית הספר היסודי. לצד טיפוח השפה הדבורה היא מתמקדת בעיקר ביכולת להשתמש בשפה הכתובה באופנים שונים וכוללת הן קריאה הן הפקה של טקסטים. אלו הם תהליכים קוגניטיביים-לשוניים שרכישתם והשימושים בהם מעוגנים במערכות של הקשרים חברתיים ותרבותיים. פיתוח כשירות אוריינית של כל תלמיד משמעותו פיתוח מיומנויות השפה הדבורה ופיתוח קריאה וכתובה משמעותיות, מושכלות, פרשניות וביקורתיות בכל תחומי הדעת ולאורך כלשנות לימודי בית הספר. על כן ברי לכול כי כשירות חברתית-תקשורתית נרכשת בתוך זמן קצר למדי, ואילו רכישת כשירות אוריינית-אקדמית נמשכת שנים רבות.

## ד. גישות להוראת שפה שנייה

במחקר יש גישות שונות להוראת שפה שנייה, מהן המדגישות היבטים לשוניים ודקדוקיים החיוניים לרכישת השפה השנייה, מהן המדגישות היבטים תקשורתיים.

הגישה הסטרוקטורלית (המבנית) הייתה בין הראשונות שעליהן התבססה הוראת שפות (Ur, 2011). גישה זו עסקה בניסוח שיטות לניתוח מבני מסודר ומפורש של הדקדוק מתוך הנחה שידע במבנה השפה על היבטיה השונים יביא לרכישה מיטבית של השפה השנייה, המכונה במחקר גם שפת היעד. גישה זו דגלה בעיצוב התנהגות הלומד תוך התבססות על האמונה ש"יש ללמד את מבנה השפה" (והל, 2001 : 226) כולל דקדוק, אוצר מלים, פונולוגיה ועוד.

גישה נוספת היא הגישה הישירה, המכונה גם "גישת ההטבלה", ולפיה תהליך ההוראה יהיה במלואו בשפת היעד עצמה.

בשנים האחרונות שולטת הגישה התקשורתית (Communicative Approach), השמה דגש בהיבט התקשורתי של השפה, שנלמדת לצרכים תקשורתיים ולהעברת מסרים, ועל כן מבנה השפה על דקדוקה אינו התממה המרכזית בגישה זו. הגישה התקשורתית נחשבת משפיעה ויעילה ביותר, והודות לה אפשר להביא את הלומדים למצב שבו הם יוכלו להשתמש בשפה השנייה ביעילות (סלסה-מורסיה ואולשטיין, 2014 ; דובינר, 2012). בקרב החוקרים המצדדים בגישה זו אין הסכמה על תיאוריה מסוימת, אלא ישנן תיאוריות שונות הנחשבות חלק מגישה זו (Krashen, 1985; Spada, 2007), למשל תיאורית הקלט המובן (Hypothesis Input Comprehensible), ולפיה תהליך רכישת שפה שנייה דומה במהותו לתהליך רכישת שפה ללא צורך בהתמקדות בחוקים הדקדוקיים. במהלך שיחה הדובר המנוסה מתאים את דיבורו לרמה של הלומד, וכך נוצר קלט מובן - input comprehensible – המעודד רכישת שפה (דובינר, 2012 : 15).

תיאוריה נוספת היא תיאורית האינטראקציה (Hypothesis Interaction), ולפיה יצירת הזדמנויות לאינטראקציה די בה כדי להביא את הלומד לשליטה מלאה בשפה השנייה. אם כן, ניתן ליישם גישה תקשורתית בשיטות ובתפיסות תיאורטיות מרובות ובלבד שיישמר העיקרון שלפיו ההיבט התקשורתי הוא במרכז.

הנושא שהחוקרים אינם חלוקים בו הוא שימור השפה של התלמידים העולים. נמצא כי שימור שפת האם וטיפוחה כחלק מדרכי הקניית כשירות תקשורתית אינם מאטים רכישת שפה שנייה אלא להיפך – מועילים ללימוד זה ומזרזים ומרחיבים אותו. מתן לגיטימציה לשפת האם מקנה לילדים ביטחון עצמי ונכונות רגשית לפתח ידיעות בשפת היעד. בצד לימוד השפה החדשה חשוב שהילדים "יזכו" לקבל פרקי זמן מהמורה או מן הגננת להשתתפות ביחסי גומלין עם דוברי שפת האם שלהם. מכאן שהחינוך של ילדים דו-לשוניים אינו בעיה אלא יתרון. על סמך זה החוקרים ממליצים לאנשי החינוך לשפר את מודעותם לחשיבות שימור לשוני ותרבותי אצל ילדים במשפחות עולים (בקר ורום, 2007 ; Spada, 2007 ; טננבאום, 2014). בישראל, הנחשבת רב לשונית ורב תרבותית, דפוסי שימור השפה שונים מאלה שבארצות הגירה אחרות, משום שלעברית יש תפקיד רגשי, אך הוא שונה מזה של שפת האם. לדברי טננבאום (2014) "הדברים חשובים בייחוד בהקשר של מערכת החינוך... יש לשים לב שבד בבד עם המסרים החינוכיים

והאידיאולוגיים שהמערכת מקנה באשר לערכי החברה הקולטת ולשפתה בכלל זה, יש לשמור על מסרים המאפשרים ומעודדים שימור שפות מיעוט" (שם : 54), וכי "ההכרה בתרומה משל שימור שפה לחברי קבוצות מיעוט וכן לחברי קבוצות הרוב יכולה להעשיר בהחלט את החברה הישראלית" (שם : 58).

כמה גורמים משפיעים על מידת ההצלחה בהוראת שפה שנייה ובטיפול כשירות תקשורתית ואוריינית. אלה קשורים באופי הלומד ובמוטיבציה החברתית שלו, בקשריו החברתיים, בתמיכה ובעידוד בבית ובמסגרת הלמידה. מבנה אישיותי ודחף חברתי של התלמיד העולה משפיעים על יכולת הדיבור ועל ההבנה שלו בשפה השנייה (מרמלשטיין ואראל שריסט, 2008). אצל ילדים אשר מסיבה כלשהי (חרדה, בושה וכו') קיימת בהם פגיעה במוטיבציה לרכישת השפה נראה פחות מאמצים ולעתים אף התנגדות פעילה לרכישת השפה השנייה, והתהליך יהיה איטי יותר (Gardner, 1985; Lambert and Tucker, 1972).

גם מידת הסיוע לתלמיד העולה בבית עוזרת לו מאוד לרכוש את השפה החדשה (מרמלשטיין ואראל שריסט, 2008). משפחות רבות מתחילות ללמד את הילדים את השפה החדשה לפני העלייה (בחוגים, בקייטנות, אצל מורים פרטיים, בקלטות וכו'). הכנה זו יכולה לתרום להפחתת החרדה ולהגברת תחושת השליטה של הילדים. לאחר ההגעה למדינת היעד יכולה תמיכת ההורים להתבטא באמפטיה לקושי הכרוך בתהליך רכישת שפה שנייה, בזימון הזדמנויות להתנסות בשפה ובמתן לגיטימציה לטעות.

גורם נוסף המשפיע על מידת ההצלחה בטיפול כשירות תקשורתית הוא דרך הלימוד: לימוד במסגרת הכיתה, כלומר לימוד פורמלי מודרך ומכוון, לעומת לימוד בלתי פורמלי, כלומר אקראי ומזדמן. על-פי אליס ורברטס (Ellis & Roberts, 1987), מי שאינם לומדים בכיתה קולטים באותה מידה נושאים מסוימים, כגון סדר המורפמות והשליטה, ואילו מי שלומדים באופן פורמלי בכיתה יכולים לדעת טוב יותר ובמדויק גם את הנושאים האלה וגם נושאים אחרים, כגון צורות הריבוי וגוף שלישי. מצד אחד ההוראה המודרכת יכולה לשנות את רכישת הסדר הטבעי של התפתחות השפה, אך מצד אחר היא יכולה לעזור ללומד להתגבר על בעיות במהירות, ואילו מי שרוכש את השפה באופן בלתי פורמלי חייב לחקור את החוקים בעצמו. יתר על כן, בכיתת הלימוד יש בידי הלומד הזדמנויות לשימוש בשפה וחומר לשוני יותר משיכולים היו להיות בידי מי שלומד באופן טבעי ובלתי מכוון.

### **עברית כשפה שנייה - תכנית הלימודים**

תכנית הלימודים הראשונה בעברית כשפה שנייה לתלמידים עולים חדשים פורסמה בשנת 1978. התכנית השנייה פורסמה בשנת 1994. בשנת 2009 פורסמה התכנית השלישית, והיא המשמשת את מערכת החינוך עד היום. התכנית מיועדת לתלמידים עולים מכיתה א' ועד י"ב מרגע כניסתם למערכת החינוך בארץ: "התכנית נועדה לתמוך בתלמיד העולה ולסייע לו במהלך הלמידה ולהביא להשתלבותו המלאה בבית הספר ובחברה, כך שיכול להתפתח בחברה ובתרבות החדשה ולתרום לה" (תכנית הלימודים עברית כשפה שנייה, 2009 : 9). התכנית מדגישה היבטים פדגוגיים-דידקטיים הכוללים גישות, עקרונות והצעות לדרכי הוראה ומבוססת על השקפת עולם בלשנית-פונקציונלית, אשר רואה לנגד עיניה את כל מרכיבי השפה מן ההגה הבודד ועד לפיתוח כישורי שיח תקשורתי ושמה לה למטרה לפתח כשירות תקשורתית ואוריינית הן בעברית כשפת אם הן



בעברית כשפה שנייה. מכאן שתכנית כזאת צריכה לכלול ידע לשוני (פונולוגי, מורפולוגי, לקסיקלי, סמנטי, תחבירי) ונדבך נוסף שיעסוק בכישורי השיח ויכלול את כללי השפה בהקשריה חברתיים-תרבותיים, כאלו הנדרשים ליצירת כישורי שיח שונים בעל פה ובכתב (בלום-קולקה, תשס"ח). התכנית נוקטת עמדה הפועלת בין ההכרה ברב-תרבותיות לבין אימוץ מלא של תכניות לימוד דו-לשוניות, כלומר ישנה הכרה בחשיבותה של ההמשכיות התרבותית לשימור שפת האם.

התכנית מתמקדת בחמישה עולמות שיח התורמים לטיפוח הכשירות התקשורתית והאוריינית של התלמיד העולה. עולם השיח כולל דרכי שימוש בלשון הדבורה והכתובה על סוגותיה ועל משלביה.

מבין חמשת עולמות השיח המופיעים בתכנית נזכיר בקצרה שלושה:

עולם השיח של התקשורת הבין-אישית, החברית והמוסדית שמטרתו לטפח את הכשירות התקשורתית ולחזק את הכישורים הלשוניים הנדרשים בנסיבות יום-יומיות ובנסיבות רשמיות ורשמיות למחצה.

עולם השיח של תקשורת ההמונים, שמטרתו לחשוף את התלמידים לטקסטים מהתקשורת הכתובה והמשודרת כדי להעמיק ולפתח את הכשירות התקשורתית שלהם.

עולם השיח העיוני – מקצועות הלימוד. עולם שיח זה כולל עיסוק בטקסטים עיוניים מספרי לימוד, המפתחים ידע תוכני ויכולות שיח אורייני כתוב ודבור הנחוצים בתחומי השיח הבית ספרי. בשיח זה על פי המלצת כותבי התכנית ראוי להרחיב ולהעמיק (תכנית הלימודים עברית כשפה שנייה, 2009: 16).

מלבד עולמות השיח מופיעה בתכנית הלימודים מערכת סטנדרטים הקובעת לאיזו רמת שליטה התלמידים צריכים להגיע בסוף כל שלב בתהליך הלמידה. התכנית (שם: 80) מציגה ארבעה סטנדרטים עיקריים:

א. תקשורת חברתית – תקשורת בעל פה ובכתב באמצעים דיגיטליים שונים למטרות חברתיות שונות תוך התאמת השיח לנמענים ולמטרות התקשורת.

ב. תהליך המידע והבנת המשמעות – תהליך טקסטים דבורים וכתובים ממגוון מקורות מתחומי דעת שונים ומערוצי תקשורת שונים והבנת תוכן הטקסטים ומטרתם.

ג. הצגת מידע בכל פה ובכתב – הפקת טקסטים רציפים ולכידים במגוון סוגות בהלימה למטרות התקשורת ולנסיבותיה.

ד. מודעות לשונית וידע מטאלשוני – הכרת העקרונות המבניים של הלשון העברית, גילוי החוקיות שבה ושימוש בידע לשוני זה למטרות שונות.

בתכנית הלימודים מקפידים להדגיש כי "על התלמיד להפעיל את ארבע מיומנויות השפה: האזנה, דיבור, קריאה וכתובה. כל ארבע המיומנויות כרוכות זו בזו ומשפיעות זו על זו" (שם). ולא בכדי הסטנדרטים המשניים מאורגנים בחלקם על פי ארבע המיומנויות הללו.

כמה מהתשתיות התיאורטיות המופיעות לעיל היו בסיס לניסוח עקרונות והמלצות להוראת עברית כשפה שנייה, המופיעים באתר של משרד החינוך, אגף קליטה ועלייה (2012):

א. הלשון והתרבות החדשה יירכשו תוך שמירה על שפת האם ותרבותה והישענות על המטען התרבותי והלשוני הזה.

ב. העברית תוקנה בשני מסלולים מקבילים: כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית.

ג. הבנה ודיבור קודמים לקריאה ולכתיבה.

ד. הקניית יסודות הלשון בתוך הקשר באמצעות טקסטים אותנטיים מאורגנים בנושאים.

ה. דירוג שיטתי של ההוראה (על פי תבניות לשון, מן הפשוט למורכב, מן הקרוב לרחוק, מן השכיח לנדיר ומן המוכר לזר. מצ"ב מסמך להוראה בבתי ספר יסודיים ומסמך להוראה בחטיבות הביניים והחטיבות העליונות).

ו. הפעלת הלומדים בסיטואציות טבעיות.

ז. המחשה (רב חושית) וגיוון.

ח. תבנית היסוד בהקניית השפה הדבורה היא המשפט, ובהקניית הקריאה והכתיבה – המילה.

ט. הדקדוק יילמד בדרך פונקציונלית, בתוך הקשר.

נראה אפוא כי ביסוד העקרונות עומדת התפיסה המדגישה את תפקידה של התכנית בהשתלבותו המלאה של התלמיד בבית הספר ובחברה בכלל ואת מקומה של הכשירות התקשורתית והאוריינית בהשגת יעד זה בפרט. הכוונה היא להבטיח "כי בסופו של תהליך תלמידים שעברית אינה שפת אמם יוכלו להשתמש בה שימוש מושכל בעל פה ובכתב במגוון רחב של סוגי לשון" (תכנית הלימודים עברית כשפה שנייה, 2009 : 10) בהקשרים חברתיים ולימודיים.

במחקר זה נתמקד בעיקר בסעיף ב' של ההמלצות – הקניית כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית, מאחר שהוא אחד החידושים בתכנית הלימודים האחרונה (2009). שלא כתכנית הקודמת מ-1994, שהתבססה על שני צירים נפרדים – תקשורת בין אישית (לשון ההפסקות, הלשון שמחוץ לבית הספר) והלשון האקדמית, הלשון הבית ספרית - בתכנית האחרונה מדגישים את ההיבט הסינכרוני (שם : 9), הכולל שילוב בין שני הצירים. בהיבט זה יש הרחבה של עולמות השיח המטפחים הן את הכשירות התקשורתית הן את הכשירות האוריינית על ידי חשיפת הלומדים למגוון עשיר ביותר של טקסים בשפה הדבורה ובשפה הכתובה.

לצד העיקרון הסינכרוני מקפידים להדגיש בתכנית הלימודים (2009) כי "חשוב לוודא שיש ללומד תשתיות דיבור לפני העיסוק הפורמלי בקריאה ובכתיבה, שכן יש חשיבות רבה למוכנות המבוססת על דיבור בשפת היעד ועל כישורי לשון ושיח בשפה הדבורה (שם : 97).

לא נדון במאמר זה בממצאים על אודות ההיבט התרבותי ועל אודות חשיבות שפת הבית, מאחר שלנושאים חשובים אלה הקדשנו מאמר נפרד (בהכנה).

## **מטרת המחקר**

מטרת המחקר היא להציג את ההיבט הפסיכו-פדגוגי מנקודת מבטן של מחנכות בבית הספר היסודי בדבר שילובם החברתי של התלמידים העולים ואת ההיבט הפדגוגי-דידקטי בדבר יישום ההמלצות הקשורות לטיפול כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית. ההנחה היא שהטמעת שתי הכשירויות הללו וטיפולן באמצעות אימוץ הגישה התקשורתית המדגישה גם את חשיבות האינטראקציה החברתית תורמים במידה רבה לשילובם החברתי של התלמידים העולים.

## **מהלך המחקר**

### **המשתתפים**

המשתתפות במחקר היו ארבעים מחנכות, המלמדות בשמונה בתי ספר יסודיים שונים במרכז הארץ ולימדו בעבר או מלמדות בפועל תלמידים עולים מארצות מוצא שונות בכיתתן. מתוכן

שמונה מחנכות היו עולות חדשות בעצמן, לעשר מחנכות ותק של עד שש שנים ולשלושים ותק של שבע שנים לפחות.

### **כלי המחקר**

שיטת המחקר שנבחרה משלבת בין מתודה כמותית (שאלונים) למתודה איכותנית (ראיונות). בחלקו הראשון של השאלון נכללו נתונים בלתי תלויים של המחנכת כגון שנות ותק בהוראה, ארץ מוצא, תפקידים נוספים אשר היא ממלאת בבית הספר וגיל. בחלק השני כלל השאלון ארבעים וארבע שאלות שנוסחו על דרך החיוב ובהן היגדים בחמש דרגות: 1 - בכלל לא; 2 - במידה מועטה; 3 - במידה בינונית; 4 - במידה רבה; 5 - במידה רבה מאוד). בשלב השני שלאחר מילוי השאלונים נבחרו שבע מחנכות לראיון עומק שהתבצע פנים מול פנים. נושאי הראיון היו תפיסות, עמדות ורגשות של הנבדקות. כל הראיונות הוקלטו על ידי רשמקול ותומללו לאחר מכן.

### **ממצאים**

ממצאי המחקר כללו נתונים רבים מנקודת מבטן של מחנכות לתלמידים עולים בכמה תחומים: הלימודי, הדידקטי, החברתי והפדגוגי. ניתוח הממצאים שיוצג להלן מתמקד בשתי סוגיות בולטות מהתחום החברתי והפסיכו-פדגוגי: האחת קשורה לשילובם החברתי של התלמידים העולים בבית הספר ומדגישה את ההיבט הפסיכו-פדגוגי, והאחרת מתמקדת בהבנתן של המחנכות את ההמלצות והעקרונות הקשורים לטיפולן כשירות תקשורתית וכשירות אוריינות. חלק זה מדגיש את ההיבט הפדגוגי-דידקטי. נוסף על שתי סוגיות אלה על מנת לבדוק את הרקע ותשתית הידע התיאורטי של המחנכות בחרנו להציג את ממצאי השאלה שבדקה היכרות של המחנכות עם תכנית הלימודים בעברית כשפת אם ואת התכנית החדשה בעברית כשפה שנייה. בחלק הראשון יוצגו ממצאים של חמישה היגדים שהמחנכות השיבו עליהם בנושא השילוב החברתי. ממצאים אלה נוגעים להיבט הפסיכו-פדגוגי של התייחסות המחנכות לתלמידים העולים:

1. הדבר החשוב לי ביותר הוא שהתלמיד העולה בכיתתי ישולב מבחינה חברתית.
2. בעבודתי עם התלמידים העולים אני מצליחה לשלב מבחינה חברתית את התלמידים העולים עם שאר תלמידי כיתתי".
3. אני מאמינה ששילוב חברתי של התלמיד העולה בכיתתי יביא גם להצלחתו הלימודית.
4. אני חושבת שכדי לקדם את התלמידים העולים כדאי ללמד אותם באופן בנפרד
5. במהלך עבודתי אני מקיימת שיחות עם הוריהם של התלמידים העולים בכיתתי יותר מאשר עם הוריהם של שאר התלמידים.

בחלק השני יוצגו ממצאים של שלושה היגדים שהמחנכות השיבו עליהם בנושא טיפוח כשירות תקשורתית ואוריינית. ממצאים אלה נוגעים להיבט הפדגוגי-דידקטי, כלומר חלק זה מתמקד במישור הסינכרוני, היינו שילוב בין שני הצירים: התקשורתית והאוריינית. שילוב זה המדגיש את חשיבות חשיפת הלומדים למגוון עשיר ביותר של טקסים בשפה הדבורה ובשפה הכתובה.

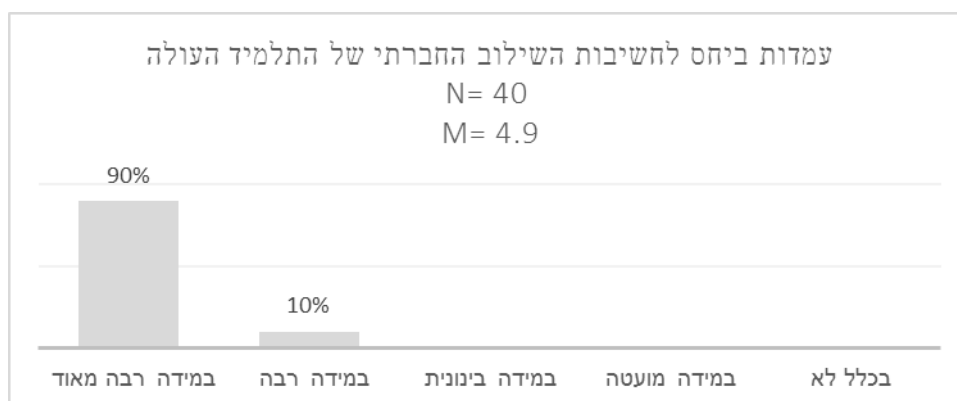
כדי ללמוד מן הממצאים על התפיסות הפדגוגיות-דידקטיות בנוגע לתחומים אלה ועל תרומתן לטיפוח הכשירות התקשורתית והאוריינית בחרנו להתמקד בשפה הדבורה ובשפה הכתובה ובמסגרתן ברכיב ספציפי וחשוב: הזמן המוקדש הן לשפה הדבורה והן לשפה הכתובה.

1. בהוראת העולים אני מקצה אותו הזמן להוראת השפה הכתובה ולהוראת השפה הדבורה.
  2. אני חושבת שחשוב להקצות יותר זמן לשפה הדבורה מאשר לשפה הכתובה.
  3. אני חושבת שחשוב להקצות יותר זמן לשפה הדבורה מאשר לשפה הכתובה.
- לכאורה יכולנו להסתפק בשאלה הראשונה אך שלוש השאלות גם יחד נועדו לבדוק בין היתר אם יש עקביות בתשובותיהן של המחנכות ובתוך כך בתפיסותיהן את הנושא.

### הצגת הממצאים

**ההיגד הראשון** - "הדבר החשוב לי ביותר הוא שהתלמיד העולה בכיתתי ישולב מבחינה חברתית" - מדגיש את תפיסתן של המחנכות לתפקידן החינוכי בשילוב של התלמיד העולה בבית הספר, כפי שניתן לראות בלוח 1.

#### לוח 1: עמדות בדבר חשיבות השילוב החברתי של התלמיד העולה



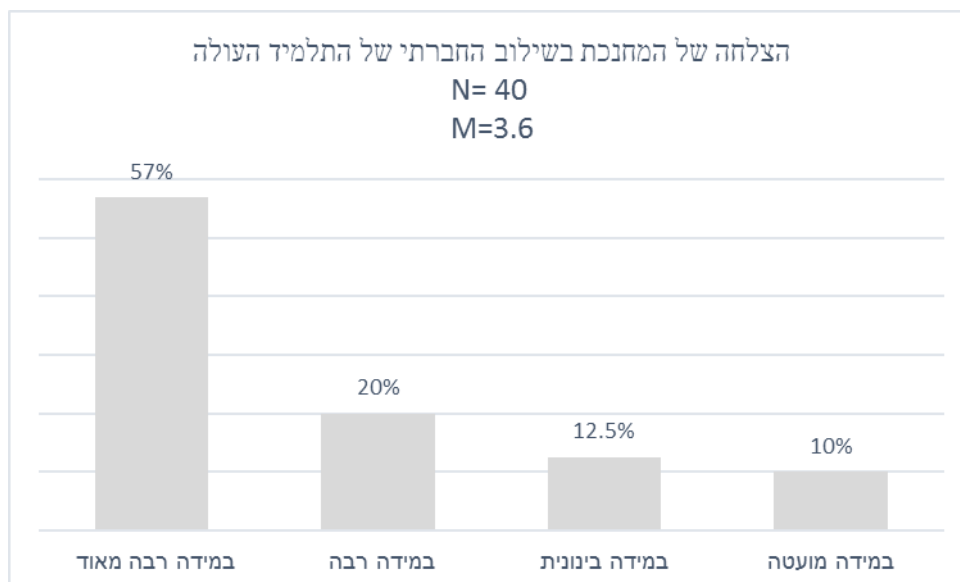
מן הממצאים עולה כי כל המחנכות מודעות במידה רבה (90%) עד רבה מאוד (10%) לחשיבות שילובו החברתי של התלמיד העולה. כאמור, ממוצע העמדות הגבוה, שעמד על 4.9 (m=4.9), מעיד על האחידות בעמדותיהן של המחנכות בדבר החשיבות הרבה שהן מייחסות לשילובו החברתי של התלמיד העולה.

בראיונות עם המחנכות הן נשאלו: "מה לדעתך יכול לעזור לתלמיד העולה להשתלב חברתית?" מלבד ציון תמיכתן של המורות עצמן בשילובו בדרך של הבעת אמפטיה, תמיכה רגשית וחיזוקים חיוביים היו שאף ציינו פעולות אופרטיביות, כגון הצמדת חונך, הטלת תפקידים על התלמיד העולה ושיחות אישיות לעתים תכופות ולא רק בעת הצורך המידי.

**ההיגד השני** - "בעבודתי עם התלמידים העולים אני מצליחה לשלב מבחינה חברתית את התלמידים העולים עם שאר תלמידי כיתתי" - התמקד בהצלחתה המעשית של המורה בשילובו

החברתי של התלמיד בכיתה. מן הממצאים עולה כי הן זוקפות ליכותן הצלחה רבה בקידום התלמיד. ממוצע תשובותיהן הגיע ל-4.1, ומעל 77% אכן מעידות על הצלחה בשילוב חברתי, 12.5% במידה בינונית ו-10% במידה מועטה, כפי שניתן לראות בלוח 2.

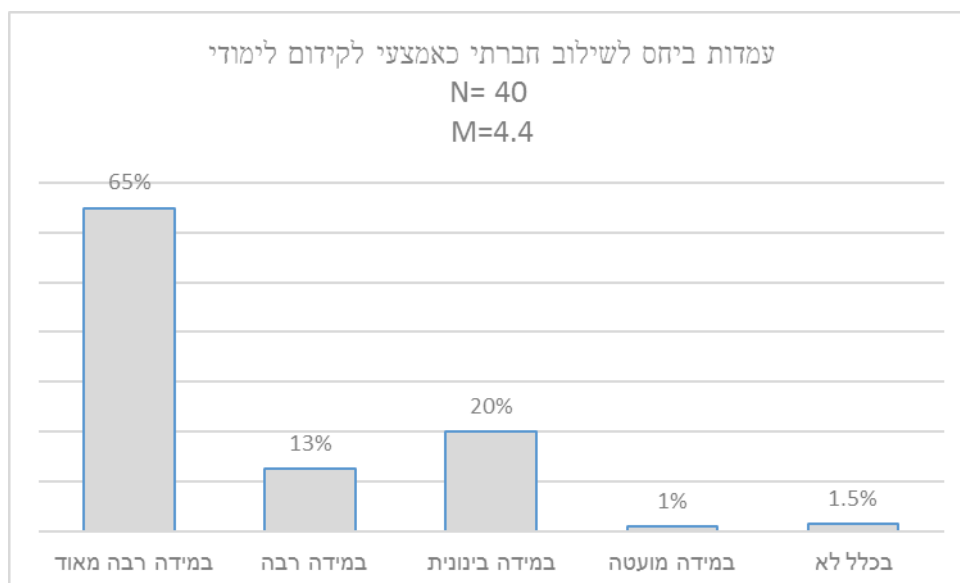
**לוח 2: הצלחה של המחנכות בשילוב החברתי של התלמיד העולה**



יש לציין כי דווקא המחנכות הצעירות יותר, שלהן ותק של שש שנים ומטה, סבורות שהן מצליחות לקדם טוב יותר את התלמיד העולה בכיתתן במידה מובהקת (sig=.034) מזו של מחנכות שלהן שבע שנות ותק ומעלה. כמו כן נמצא כי מחנכות שהיו בעצמן עולות חדשות חשות כי הן מצליחות לשלב טוב יותר את התלמיד העולה בכיתתן מבחינה חברתית (sig-.017). לדברי המחנכות העולות נוצר בינן לבין התלמידים העולים בכיתתן קשר מעולה, "כי גם אני הייתי עולה חדשה ויכולתי להבין אותו וגם שיתפתי אותו בכל מיני דברים שעברו עלי כעולה חדשה ואת התהליך שעברתי כדי להפיח בו תקווה ולהכניס אותו לפרופורציה".

**ההיגד השלישי** - "אני מאמינה ששילוב חברתי של התלמיד העולה בכיתתי יביא גם להצלחתו הלימודית" - מוסב לקשר שבין שילוב החברתי להצלחה בלימודים.

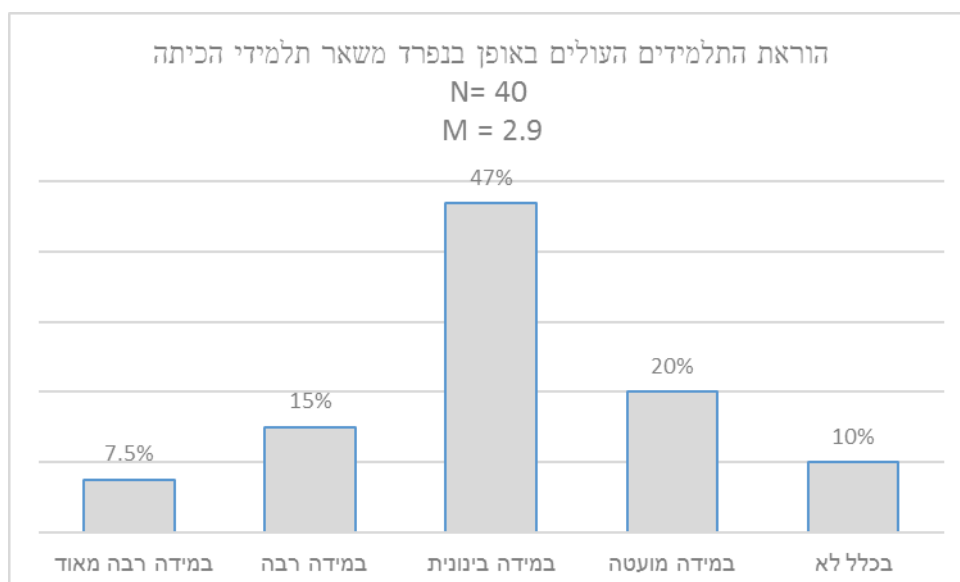
**לוח 3: עמדות בדבר שילוב חברתי כאמצעי לקידום לימודי**



הממצאים מראים שרוב המחנכות מאמינות במידה רבה (12.5%) ובמידה רבה מאוד (65%) (סה"כ 77.5%) כי שילוב חברתי של התלמיד העולה בכיתתן יביא גם להצלחתו הלימודית. חמישית מהן מאמינות במידה בינונית. נראה כי לדעת המורות המודעות לחשיבות הקידום החברתי היא המפתח להצלחה בלימודים.

**ההיגד הרביעי** - "אני חושבת שכדי לקדם את התלמידים העולים כדאי ללמד אותם באופן בנפרד משאר התלמידים בכיתה" - ביקש לבדוק את עמדתן של המחנכות בדבר הוראת עברית לתלמידים העולים בנפרד משאר תלמידי הכיתה.

#### לוח 4: הוראת התלמידים העולים בנפרד משאר תלמידי הכיתה

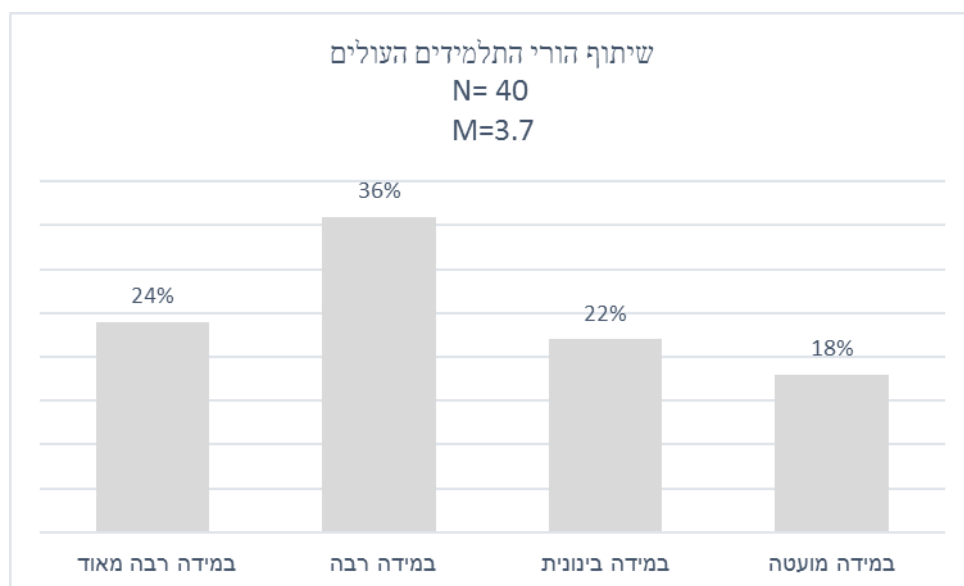


מן הממצאים עולה כי כרבע מהמחנכות סבורות במידה רבה (15%) עד רבה מאוד (7.5%) כי יש להפריד בין התלמידים העולים לבין התלמידים הילידיים. כמעט מחצית מהמחנכות (47%) סבורות במידה בינונית שיש להפריד, ואילו 30% סבורות שבמידה מועטה (20%) או בכלל לא

(10%). ממוצע ההיגדים היה 2.9. ניתן לראות כי יש עקיבות בתשובותיהן, והן בטוחות שהשילוב של התלמיד העולה בכיתתן יתרום לו יותר גם אם עבורן הדבר כרוך בעבודה רבה יותר הכרוכה במאמצים ובמשאבים – היערכות, הכנת חומרי למידה, עבודה דיפרנציאלית ועוד.

**ההיגד החמישי** והאחרון של חלק זה - "במהלך עבודתי אני מקיימת שיחות עם הוריהם של התלמידים העולים בכיתתי יותר מאשר עם הוריהם של שאר התלמידים" - עוסק בשיתוף הורי התלמיד העולה. נושא זה נחקר בשאלונים ובראיונות ובא לבדוק את עמדתה של המחנכת בדבר חשיבות הקשר שלה כמחנכת עם הורי התלמיד העולה ככלי להצלחת שילובו החברתי-לימודי. קשר זה התבטא בשיחות אישיות עם ההורים בבית הספר או בבית התלמיד העולה לצורך שיתוף, עדכון וחשיבה משותפת.

#### לוח 5: קיום שיחות מורה-הורה של התלמיד העולה



מן הממצאים עולה כי 60% מהמחנכות מקיימות שיחות במידה רבה עד רבה מאוד עם הורי התלמיד העולה בכיתתן יותר משהן מקיימות עם הורים של תלמידים אחרים בכיתתן. 20% דיווחו שהן מקיימות במידה בינונית, ועוד 20% דיווחו במידה מועטה. לא נמצאה מחנכת שמסרה שהיא מקיימת שיחות עם הורי תלמיד עולה במידה שווה לזו שהיא מקיימת עם הורים לשאר התלמידים]. ממוצע התשובות היה 3.7.

מתוך הראיונות עלה כי שש מתוך שבע מהמחנכות רואות את החשיבות שבקשר עם הורי התלמיד העולה בכיתתן לקידום התלמיד העולה מבחינה חברתית, רגשית ולימודית.

כן. חד משמעית תמיכה רגשית בעיקר. כך שהתלמיד מרגיש שעוטפים אותו מכל הכיוונים. (האם נפגשת עם הוריו?) כן, נפגשתי איתם פעמים רבות והייתי בביתם (הוא היה תלמיד עם בעיות התנהגות?) לא אבל היו לו הרבה קשיים רגשיים (כיצד באו לידי ביטוי אותם קשיים?) הוא פשוט התבייש, היה מופנם, לא יצר קשרים חברתיים".

"כן, זה ברמת חובה. אחרי חודש שהבנתי שאני לבד ואין לי עזרה משום גורם קראתי להורים של התלמידים העולים לשיחה והפניתי אותם לקבל עזרה אחר הצהריים למורה שנותנת שיעורים פרטיים וזה עזר. כל פעם שעלה קושי אז שוחחתי

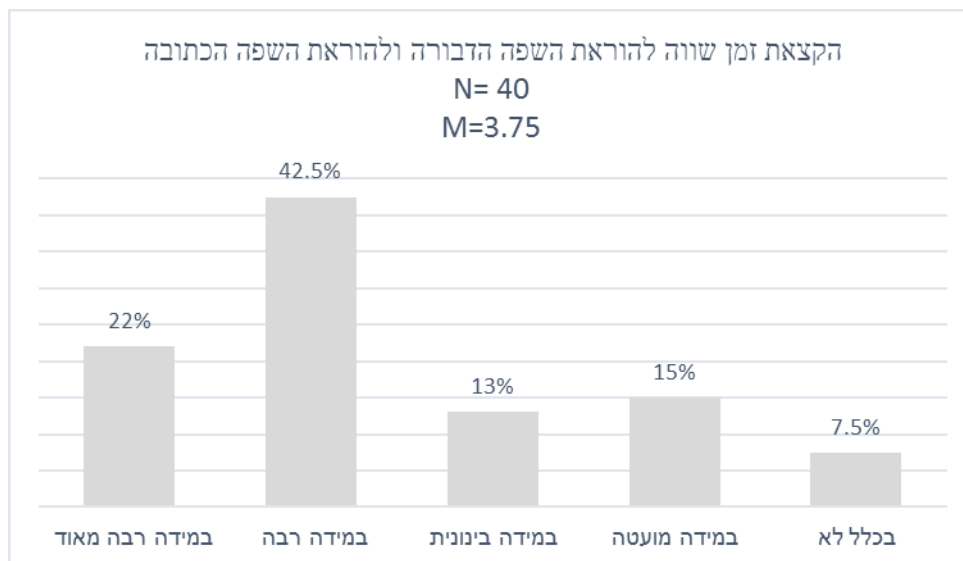
איתם כדי להבין דברים לעומק. ההורים אבודים ומנסים לשרוד והבנתי שגם הם צריכים חיזוקים שהם עובדים נכון עם הילד. שלחתי הרבה אס. אם אסים על כל דבר".

רק מחנכת אחת אמרה כי איננה מזהה את הקשר בין קידום התלמיד ובין יצירת קשר עם הוריו: "אני לא מוצאת קורלציה. בבית דואגים לו לשיעורים פרטיים, אך אני לא חושבת שהקשר שלי איתם הוא זה שקשור ללמידה. אני נפגשתי עם ההורים. לא הייתי שם בבית".

עד כה הצגנו ממצאים הנוגעים לשילובו החברתי של התלמיד העולה מנקודת מבטן של המחנכות. שלושת ההיגדים שלהלן בוחנים את העיקרון הסינכרוני: הקניית העברית בשני מסלולים מקבילים: כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית. כאמור, התמקדנו בשפה הדבורה ובשפה הכתובה ושמנו דגש **בהקצאת הזמן** המוקדשת לכל אחת מן האופנויות.

**ההיגד הראשון** - "בהוראת עברית לעולים אני מקצה אותן הזמן להוראת השפה הכתובה ולהוראת השפה הדבורה" - עוסק בהקצאת הזמן מתוך הנחה שזמן יכול להעיד על מתן עדיפות לתחום אחד על פני תחום אחר.

#### לוח 6: הוראת השפה הכתובה הדבורה במידה שווה



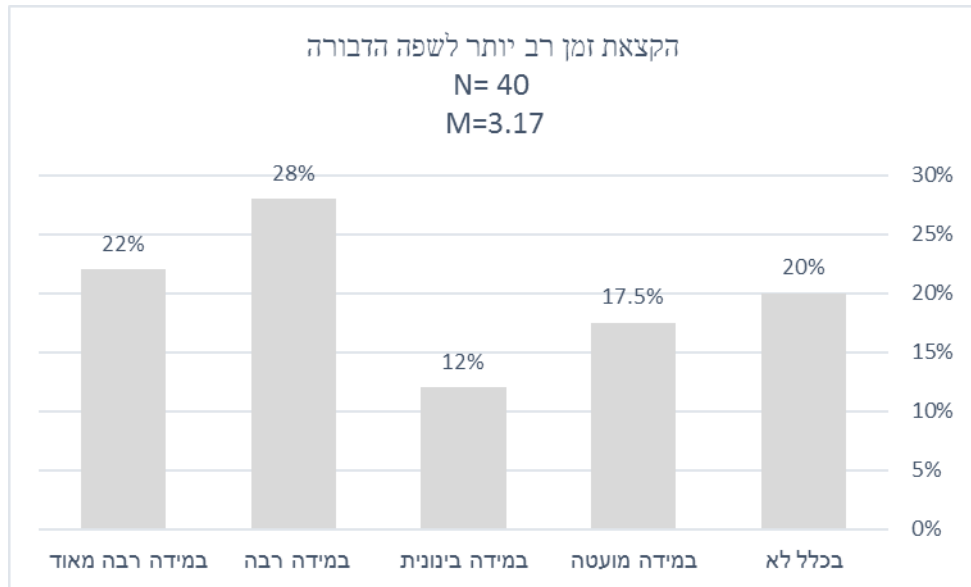
מן הממצאים נראה כי 22% מהמחנכות חושבות במידה רבה מאוד שיש ללמד במידה שווה את השפה הכתובה ואת השפה הדבורה, ו-42.5% סבורות כך במידה רבה, כלומר כשני שלישים מן המחנכות סבורות כי יש ללמד במידה שווה את לשון הכתב ואת לשון הדיבור, ורק 7.5% מהמחנכות סבורות שכלל לא. ממוצע העמדות בשאלה זו היה 3.75. ראו להלן בלוח 7.

מהיגד זה אפשר להניח שרבות מהמחנכות מקצות זמן שווה להוראת שתי האופנויות: הכתובה והדבורה.

כדי לקבל תשובה שאינה מבוססת על פרשנות בדקנו אם לדעת המחנכות יש עדיפות להוראת השפה הדבורה לתלמידים על פני השפה הכתובה. לפיכך ניתן להן ההיגד: "אני חושבת שחשוב להקצות יותר זמן לשפה הדבורה מאשר לשפה הכתובה".



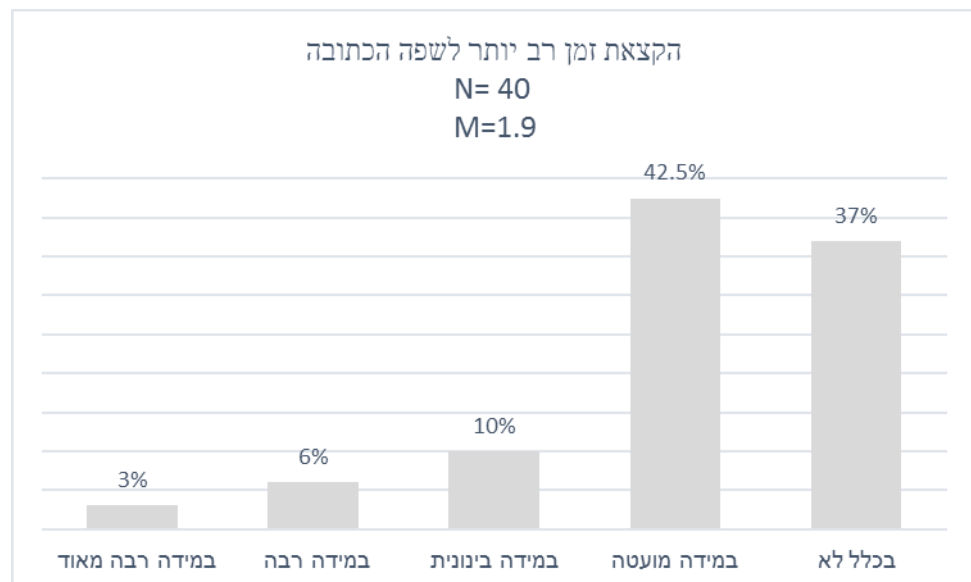
**לוח 7: הקצאת זמן רב יותר לשפה הדבורה**



מתשובות המחנכות עולה כי ממוצע ההיגדים היה 3.17, כלומר במידה בינונית ( $m=3.17$ ). מחצית מהמחנכות סבורות במידה רבה עד רבה מאוד כי יש ללמד תחילה את הדבורה ורק אחר כך את הכתובה, ואילו השאר אינן סבורות כך. חמישית מהמחנכות סבורות שממש לא צריך ללמד כך, ו-17.5% חושבות שההיגד הזה נכון במידה מועטה.

**ההיגד השלישי** - "אני חושבת שחשוב להקצות יותר זמן לשפה הכתובה מאשר לשפה הדבורה" - היה לכאורה מיותר, שכן אפשר להסיק מן הממצאים שבלוחות 7 ו-8 מה תהיה המגמה. אולם החלטנו בכל זאת לשאול כדי לבדוק אם יש עקיבות בתשובותיהן של המחנכות.

**לוח 8: הקצאת זמן רב יותר לשפה הכתובה**



מן הממצאים בלוח 9 עולה שכ-80% מהמחנכות אינן סבורות שיש להקצות זמן לכתיבה, כלומר את רוב הזמן יש להקצות לדיבור. ממוצע העמדות הוא 1.9, והוא קטן בהרבה מעמדות המחנכות כלפי השפה הדבורה.

מן הממצאים על שלושת ההיגדים אפשר להסיק כי המחנכות מכירות בחשיבותה של השפה הדבורה ועל כן משקיעות בה זמן רב יותר. כששאלנו בראיונות מה הסיבה לכך קיבלנו תשובות כגון "זה בגלל הניסיון שלי"; "לא יודעת, מאינטואיציה"; "גם אני הייתי עולה". היבט נוסף שבחרנו להציג הוא היכרותן של המחנכות עם תכנית הלימודים החדשה בעברית כשפת אם (תשע"ג) ובעברית כשפה שנייה (תשס"ט). זאת הייתה אחת משאלות הרקע שנשאלו המחנכות בריאיון: "האם את מכירה את תכנית הלימודים בעברית כשפת אם ובעברית כשפה שנייה"? (מתי הכרת אותה? האם נעזרת בה בעבודתך?) ובשאלון – "תכנית הלימודים בעברית כשפת אם ובעברית כשפה שנייה מוכרת לי". נמצא כי 60% מהמחנכות מכירות במידה רבה את תכנית לימודים בחינוך הלשוני בעברית כשפת אם, ובסולם ההיגדים בין "בכלל לא" לבין "במידה רבה מאוד" היה הממוצע 3.35 (m=3.35). לא נמצא הבדל בין מורות ותיקות למחנכות חדשות במידת היכרותן עם תכנית לימודים זו, ולא נמצא הבדל בין מחנכות שאינן ילידות הארץ למחנכות ילידות הארץ. לעומת ההיכרות עם תכנית הלימודים בשפת האם נמצא שרוב גדול של המחנכות (87.5%) לא מכיר כלל את תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה. גם בראיונות טענו 70% מהנחקרות כי הן לא מכירות את תכניות הלימודים בעברית כשפה שנייה כלל, והיו כאלה שאף הביעו פליאה: "לא, לא ידעתי שיש דבר כזה בכלל"; "לא, אף פעם לא נתקלתי בה" ממש לא ידעתי שיש דבר כזה".

### סיכום הממצאים

בבדיקת ההיבט הפסיכו-פדגוגי הנוגע לשילובם החברתי של התלמידים העולים בבית הספר וההיבט הפדגוגי-דידקטי בדבר עקרונות הקשורים לטיפול כשירות תקשורתית וכשירות אוריינות עלו כמה ממצאים:

המחנכות סבורות שחשוב לשלב את התלמיד העולה, וכי חלק מתפקידן הוא להצליח לשלבו. שיתוף הפעולה ההדוק של מרביתן עם ההורים העולים יותר מאשר עם הורים לתלמידים ילידיים הוא סימן ועדות להצלחתן בשילוב החברתי של התלמיד. כולן ללא יוצא מן הכלל מונעות ממודעות גבוהה לחשיבות השילוב החברתי של התלמידים העולים ולעובדה שהוא תורם לקידום הלימודי. משום כך גם אין הן סבורות שיש ללמד את העולים בנפרד, גם אם עבורן הדבר מהווה נטל ועומס. כמחנכות לתלמידים עולים הן מקצות זמן רב לשפה הדבורה יותר מלשפה הכתובה. כל הנימוקים שלהן להעדפה זו או אחרות נבעו כלשונון מ"אינטואיציה", "ניסיון", "תחושות" וכיו"ב. 60% מהן מכירות את תכנית הלימודים בעברית כשפת אם ו87.5% אינן מכירות כלל את תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה.

### דיון

מאמר זה בחן את ההיבט הפסיכו פדגוגי מנקודת מבטן של מחנכות בבית הספר היסודי בדבר שילובם החברתי של התלמידים העולים ואת ההיבט הפדגוגי-דידקטי בדבר יישום ההמלצות הקשורות לטיפול כשירות תקשורתית וכשירות אוריינות תוך שימת דגש בשפה הדבורה ובשפה הכתובה מתוך הנחה כי כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית תורמות במידה רבה לשילובן של

התלמיד העולה. ואכן, זו אחת ממטרותיה החשובות של תכנית הלימודים בהוראת עברית כשפה שנייה: "לתמוך בתלמיד העולה ולסייע לו במהלך הלמידה ולהביא להשתלבותו המלאה בבית הספר ובחברה, כך שיכול להתפתח בחברה ובתרבות החדשה ולתרום לה" (תכנית הלימודים עברית כשפה שנייה, 2009: 9).

### **ההיבט הפסיכו-פדגוגי - הצלחה בשילוב החברתי**

לכל איש חינוך פרקטיקות פסיכו פדגוגיות המעוגנות בידע, בניסיון ובאינטואיציות שהתפתחו בעקבות שנים של הוראה (קס 2000). פרקטיקות אלו באות לידי ביטוי בהערכת ההתנהלות הפדגוגית-חינוכית של המחנכות. מעל מחצית מהמחנכות חשות שהן מצליחות לשלב תלמידים עולים מבחינה חברתית. לא כל המחנכות בחרו באותו מדד הערכה ביחס להיגד. בבחינה לעומק נמצאו מספר הבדלים בין המחנכות. כך נמצא פער בין מחנכות צעירות בעלות וותק של עד שש שנים במערכת, החשות כי הן מצליחות לקדם טוב יותר את העולים החדשים בכיתתן, מאשר מחנכות בעלות שבע שנות וותק ויותר. ייתכן שנתון זה נובע מכך שמחנכות חדשות במערכת מגיעות עם יוזמות חינוכיות-חברתיות חדשניות, וכי הן "פתוחות" להצעות ולמגוון רעיונות חדשים ומביאות אתן חדשנות בחינוך וכלים חדשניים התורמים לתחושה זו. כמו כן, גם מחנכות שהיו בעצמן עולות חדשות חשות כי הן מצליחות לקדם טוב יותר תלמידים עולים בכיתתן מאשר מחנכות שהן ילידות הארץ. ייתכן כי מחנכות שהיו בעברן עולות חדשות, חשות כי יש להן ידע שנובע מניסיון האישי כעולות חדשות והן מעבירות ידע זה על העולים החדשים בכיתתן. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם המלצות מחקריהם של שוהמי, ספולסקי ולוין (2003) ושלייפר (2014) התומכים בשילוב מחנכים שהיו בעברם עולים חדשים, ואשר חוו את העלייה בעצמם ומתמצאים בשילוב העולים.

כאמור פסיכו-פדגוגיה מדגישה את חשיבותה של למידה חברתית רגשית. אנשי חינוך אכפתיים יתחייבו ליחסי דאגה המושתתים על ראיית צרכי האחר ועמידה לרשותו. הם יגלו אחריות להתפתחות תלמידיהם כבני אדם שלמים: ינהלו איתם דיאלוג, יהיו קשובים לרגשותיהם, לצרכיהם, לתחומי העניין שלהם, למקורות המוטיבציה. דבריה של אחת המחנכות - "הצד החברתי והרגשי משחק תפקיד גדול יותר ומשמעותי הרבה יותר מרכישת השפה עצמה", והרעיונות שהמחנכות ציינו במחקר, כגון הבעת אמפטיה, תמיכה רגשית, חיזוקים חיוביים, הצמדת חונך, הטלת תפקידים על התלמיד העולה והעצמתו וכן שיחות אישיות לעיתים תכופות ולא רק בעת הצורך המיידי - מעידים יותר מכול על החשיבות שהמחנכות מקנות להיבט החברתי והפסיכו-פדגוגי בעבודתן החינוכית.

תחושות חיוביות אלה של הצלחה נמצאו תואמות גם במחקר שבחן קליטת תלמידים עולים מהזווית של התלמידים העולים (כאהן-סטרבציינסקי, לוי וקונסטנטינוב, 2010), ולא מזווית המורים לתלמידים העולים. רוב התלמידים הנחקרים (80%) מרגישים שייכות לבית-הספר ומעל 80% מסכימים שהמורים מתייחסים אליהם בצורה הוגנת. 65% חשים שלצוות בית-הספר אכפת או אכפת מאוד מהשתלבותם הלימודית והחברתית ושיש להם "כתובת" בבית-הספר שניתן לפנות אליה בעת הצורך. כלומר, נראה שלתחושת המחנכת יש ביסוס מצד התלמידים עצמם, המעידים על הצלחה בשילוב החברתי.

בנוסף על תחושת ההצלחה ניתן לראות כי גם עמדותיהן החיוביות של המחנכות לגבי חשיבות השילוב החברתי של העולים ותרומתו לקידום לימודי מעידים על הצלחה בפועל בתחום הפסיכו-פדגוגי.

עירוב ההורים לתלמידים העולים בכל תהליך קליטת החברתית והלימודים הוא חלק נוסף מהצלחתן הפדגוגית של המחנכות – שיחות אישיות עם ההורים בבית הספר או בבית התלמיד העולה לצורך שיתוף, עדכון וחשיבה משותפת. רוב המורות (60%) קיימו שיחות ומפגשים עם הורי התלמידים העולים, שמוצאים עצמם לא אחת מתוסכלים ואבודים לנוכח הבעיות השונות הכרוכות בתהליך הקליטה, שלרוב אינו קל. אותן מחנכות שהעידו על השיחות עם הורי התלמידים העולים אף יותר מאשר עם הורי התלמידים הילדיים, הביעו במחקר את עמדתן החיובית ביחס לחשיבות השיחות לצורך קידום הלימודי של התלמידים.

הצלחת הקשר הטוב עם ההורים מוכחת גם במחקרן של מרמלשטיין ושריסט (2008), הרואות בתמיכה ובעידוד הבית גורם משמעותי לקידום לימודי ולשילוב חברתי של התלמידים העולים. כאשר הורים אלה מקבלים תמיכה מהמחנכות הם מצליחים יותר לעזור ולהפחית חששות, חרדה והתנגדויות וכן להקל על קושי הכרוך בתהליך רכישת שפה שנייה.

כמחנכות מיומנות הן מאפשרות קליטה חברתית נכונה של התלמיד העולה. בכך הן תורמות לתחושת ביטחון עצמי של התלמידים ולפיתוח יכולותיהם בשפת היעד (בקר ורום, 2007; Spada, 2007).

#### **הצד הפדגוגי-דידקטי – טיפוח כשירות תקשורתית ואוריינית**

כל מורה באשר הוא מתבסס בעבודתו החינוכית על עקרונות פדגוגיים דידקטיים הנוגעים למהות הדיסציפלינה, לגישות ולשיטות הוראה, לתכנונה, ליישומה ולהערכתה. הגישה הפדגוגית-דידקטית של המחנכות כלפי הכשירות התקשורתית והאוריינית נבחנה על ידי השפה הדבורה והשפה הכתובה – שני תחומים חשובים ביותר בהוראות עברית כשפה שנייה. המיקוד היה בנושא הקצאת זמן לכל אחד מן התחומים מתוך הנחה שהקצאת זמן מעידה בין השאר גם על חשיבותו של תחום זה או אחר. כמחנכות לתלמידים עולים נמצא שהן הקצו זמן רב לשפה הדבורה יותר מלשפה הכתובה.

בתכנית הלימודים (2009) מודגשת חשיבות השליטה בדיבור ברמה תקשורתית סבירה, שכן "ידוע כי היא מקדימה את השליטה במיומנויות האחרות ומקדמת את הרכישה של השפה השנייה" (שם: 99-100). על כן חשוב לוודא שיש ללומד תשתיות דיבור לפני העיסוק הפורמלי בקריאה ובכתיבה ומוכנות המבוססת על דיבור בשפת היעד ועל כישורי לשון ושיח בשפה הדבורה (שם: 97).

גם אם המחנכות אינן יודעות את הנימוקים התיאורטיים התומכים בתפיסה זו ואינן מכירות את תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה נראה שהן הבינו את חשיבותו של טיפוח הכשירות התקשורתית, המדגישה בעיקר את מכלול המיומנויות הדבורות בהתאם לנסיבות תקשורתיות

ולידע חברתי-תרבותי (מוציניק, 2002)<sup>2</sup> כפי שהיא מוצגת באתר של משרד החינוך, גף קליטה ועלייה, הוראת עברית כשפת אם:

אנו לא מעוניינים להקנות רק ידע על הלשון, אלא לפתח כשירות לשונית שתאפשר ללומד להשתמש בעברית בהצלחה לצרכיו השונים. הכשירות הלשונית מאפשרת לדוברי השפה להבין וליצור משפטים תקינים ומובנים, לדעת כיצד לפנות לאנשים בדרך ההולמת את הנסיבות... זוהי הכשירות התקשורתית. במקביל יש לפתח גם את הכשירות האקדמית, לשון הלימודים, המאפשרת לעולים ללמוד את מקצועות הלימוד בבית הספר ולהגיע למיצוי מלא יכולותיהם" (2012, פסקה ראשונה).

זאת ועוד, מאחר שהכשירות התקשורתית מדגישה את ההיבט החברתי-תרבותי, ייתכן כי הן רואות בטיפוח כשירות זו אמצעי חשוב לשילובו של התלמיד העולה בחברה, שכן מי שיש לו כשירות תקשורתית בשפה שנייה יכול להשתמש בשפה הדבורה הנרכשת בהתאם לנסיבות השיח ובהתאם לידיעה ולהבנה חברתית-תרבותית.

אולם אין להתעלם מן הרכיב השני – הכשירות האוריינית, שהיא הכשירות האקדמית המתבטאת בדיבור ובקריאה של טקסטים לימודיים-אקדמיים ובעיקר בכתיבה לצרכים לימודיים-אקדמיים. הממצאים, שלפיהם כ-80% מהמחנכות אינן סבורות שיש להקצות זמן לכתיבה, שהיא אחת מאבני היסוד בשיח הלימודי וכשהמוצע עומד על 1.9, מעידים על חוסר איזון בין שתי הכשירויות. יוצא אפוא כי ההמלצה בדבר ההיבט הסינכרוני "הקניית העברית תיעשה בשני מסלולים מקבילים: כשירות תקשורתית וכשירות אוריינית" (אתר משרד החינוך, האגף לקליטת תלמידים עולים, 2012) אינה מיושמת במלואה, שכן גם אם יש לפרקים הקבלה בהוראה בין שני הצירים, הרי העיסוק הרב בדיבור אינו מותיר זמן רב לעיסוק שיטתי בכשירות האוריינית האקדמית בכלל ולכתיבה בפרט.

לממצא זה יכולים להיות כמה הסברים: האחד הוא היעדר הבנה מעמיקה שגם לכשירות האוריינית ובכללה הכתיבה תרומה לשילובם החברתי של התלמידים העולים. כמו כן שליטה בלשון הלימודים ובמוסכמות הכתיבה דורשת זמן רב ועבודה שיטתית, עקיבה ומתמשכת. הסבר אחר הוא היעדר כלים להוראת הכתיבה באשר היא ללא קשר לאוכלוסיית התלמידים העולים. עוד הסבר לחוסר האיזון בין הכשירויות הוא היעדר היכרות של תכנית הלימודים בעברית כשפת אם והיעדר פיתוח מקצועי והכשרה שיטתית.

## סיכום

מחנכות לתלמידים עולים בבית הספר היסודי מצליחות לשלב אותם מבחינה חברתית ומכירות בחשיבותה של הכשירות תקשורתית ובתרומתה להשתלבותו החברתית של התלמיד העולה. נראה כי הן בתחום הפסיכו-פדגוגי הן בתחום הפדגוגי-דידקטי המחנכות פועלות על פי תחושה ואינטואיציה. הצלחתן נובעת מרגישות לקשיי התלמיד העולה ולצרכיו הבסיסיים. הן אינן מכירות את תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה ואף אינן מכירות את מערך ההדרכה של משרד החינוך בתחום.

<sup>2</sup>אמנם יש הכוללים בכשירות התקשורתית גם את ההבעה בכתב (בלום קולקה וחמו, 2010): אולם גם באתר של משרד החינוך, באגף קליטת תלמידים, מייחסים את הכשירות התקשורתית בעיקר לשפה הדבורה.

נראה כי יש צורך בהכשרת מורים בעלי ניסיון מיומנים במיוחד לעולים והמתמצאים בתרבות העולים (סבר ומיכאל, 1999; שוהמי, ספולסקי ולוין, 2003; שוהמי, 2014; שליפר, 2014). התמקצעות הכוללת השתלמויות והדרכה והיכרות מעמיקה של תכנית הלימודים בעברית כשפה שנייה על מטרותיה ועל עקרונותיה תקל על המורים במידה רבה בתהליך הקליטה הלשונית, החברתית והלימודית של התלמיד העולה.

## רשימת מקורות

בלום-קולקה, ש' (תשס"ח). פיתוח תכניות לימודים בשפת אם ובשפה שנייה. בתוך נ' נבו וע' אולשטיין (עורכות), **השפה העברית בעידן הגלובליזציה**. ירושלים: מאגנס, עמ' קטז-קכט. בלום-קולקה, ש' ומ' חמו (2010). **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים**. תל-אביב: מט"ח.

בן-רפאל, א', ע' אולשטיין וע' גייסט (1994). **היבטים של זהות ושפה בקליטת עולי חבר המדינות העצמאיות**. ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

בקר, ע' וא' רום (2007) בחזרה לבסיסי האם. **הד הגן ג**, עמ' 28-35. בר-יוסף, ר' (1990). ד-סוציאליזציה ור-סוציאליזציה: תהליך ההסתגלות של עולים. בתוך **משפחה, קליטה, עבודה: היבטים סוציולוגיים על החברה הישראלית – אסופת מאמרים לכבוד רבקה בר-יוסף**. ירושלים: אקדמון, עמ' 133-155.

דבידוביץ', פ' (2011). **קליטת תלמידים עולים במערכת החינוך**. דו"ח מוגש לוועדת העלייה, הקליטה והתפוצות. ירושלים: הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

דובינר, ד' (2012). **תנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי. אוחר מהאתר

<http://education.academy.ac.il>

והל, א' (2001). למידה והוראה של שפה שנייה. **תלפיות י"ב**, עמ' 215-235. ויזל, ר' (2005). **מעשה הישראליות: בוגרי נעל"ה בדרך ובבית** (עבודת דוקטור). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

חיים, א' (2014). העברת רכיבי ידע של כשירות אקדמית. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א'. תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 125-149.

טננבאום, מ' (2014). שימור שפות בחברה רב לשונית. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א'. תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 43-64.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', ד' לוי ו-ו' קונסטנטינוב (2010). **בני נוער עולים בישראל – תמונת מצב**. ירושלים: מאירס-גוינט – מכון ברוקדייל ומרכז אנגלברג לילדים ולנוער, משרד הקליטה.

לוי, ת' וא' שוהמי (2003). מורה ותיק, תלמיד עולה, והמודל החסר. **פנים** 24, עמ' 126-133. לוי, ת', א' שוהמי ודי ספולסקי (2003). **הישגים לימודיים של תלמידים עולים: תמצית הממצאים והמלצות**. דו"ח מחקר למשרד המדען הראשי, משרד הקליטה.

לוי, ת', א' שוהמי, די ספולסקי, מ' לוי-קרן, ע' ענבר, מ' שמש וא' שורק (2002). **מצבם הלימודי של תלמידים עולים**. דו"ח מחקר שהוגש למשרד החינוך, לשכת המדענית הראשית. אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך.

מוציניק, מ' (2002). **לשון, חברה ותרבות**, כרך א: פרקים 1-3. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה. מירסקי, י' (2005). **ישראלים – סיפורי הגירה**. מבשרת ציון: הוצאה לאור צבעונים.

מרמלשטיין, ל' ולי אראל שריסט (2008). **Relocation ורכישת שפה שנייה אצל הילדים**. אוחר

מהאתר <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1948m>

משרד החינוך (2012). המינהל הפדגוגי, אגף קלי"ע. **מסמך תהליכי קליטה של תלמידים עולים**.

סבר, ר' ואי מיכאל (1999). **"ניחושים מלומדים" בקונטקסט רב-תרבותי: האם מורים "צברים" ומורים עולים מצליחים לנחש נכונה את מקומן היחסי של ציפיות שונות שתלמידים ("צברים" ועולים) מצפים ממורים? הרצאה בכינוס עבודה קבוצתית וטיפול קבוצתי בחברה רב-תרבותית באוניברסיטת בן-גוריון, 6-8 ביולי 1999.**

סלסה-מורסיה, מ' וע' אולשטיין (2014). גישות מבוססות-שיח: מסגרת חדשה להוראה וללמידה של שפה שנייה. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א'. תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 98-121.  
קיזל, א' (2012). החינוך הדמוקרטי הממייך בישראל – תיקון עולם או בדלנות. **עיונים בחינוך 6**, עמ' 46-61.

קס, א' (2000). תחושת המסוגלות המקצועית של המורה – סקירת ממצאי הספרות בחלוקה תלת ממדית של המושג. **מעוף ומעשה 6**, עמ' 73-104.

שאול, מ' (2008). רכישת שפה בהקשר של רב-תרבותיות ורב לשוניות. הוראת שפת האם לעולים כדרך להקלת בעיות הגירה והתבגרות. **הד האולפן החדש 94**, עמ' 28-34.  
שוהמי, א' (2014). מדיניות לשונית וצדק חברתי בישראל. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א'. תל-אביב: מכון מופ"ת, עמ' 98-64.

שלומי, ר' (1999). גישות אורייניות בקליטת תלמידים עולים. **אוריינות הלכה למעשה 6**, עמ' 17-26.

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

שלייפר, מ' (2014). **הכרת תרבות הלומדים עברית כשפה שנייה כתנאי לפדגוגיה מותאמת תרבות בעת עיבוד יחידות הוראה של סטודנטים להוראה**. כנס "האגודה הישראלית לשפה וחברה", יוני 2014. תל-אביב: מכללת לוינסקי לחינוך.

שניידר, א', ח' אלטרץ וע' יצחק-מונסונגו (2013). **שדרת המנהיגות מבנה, תפקיד והכשרה: מהות הצוות המוביל הבית-ספרי כפי שהוא נתפס בעיניהם של מנהלים ובעלי תפקידים בבתי ספר**. היחידה למחקר והערכה. המכללה האקדמית בית ברל.

שניידר, א' וע' יצחק-מונסונגו (2010). **אוריינות רגשית – תבונה ותובנה ביחסי אנוש, נדבך מהותי בתפיסת הניהול הבית ספרית**. היחידה למחקר והערכה. המכללה האקדמית בית ברל.

האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים. (2009). **עברית כשפה שנייה: תכנית הלימודים לתלמידים עולים בכיתות א'-יב' בבית הספר הממלכתי והממלכתי דתי**. ירושלים: ישראל.

משרד החינוך, הלשכה לתנאי שירות עובדי הוראה (2016). מחנך הכיתה. סעיף 3.7. אוחזר מהאתר:

[/http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek3/Mechanech](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Sherut/Takanon/Perek3/Mechanech)  
משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"ה/12, (2012) קליטה ושילוב של תלמידים עולים ושל תלמידים חוזרים לשנת הלימודים תשע"ב.



- Bekerman, Z. (2000). From Russia to Israel and back: Stories of selves and bodies. In E. Olshtain & G. Horenczik (eds). *Language, Identity and Immigration*. Jerusalem: The Hebrew University, Magnes Press, pp. 105-119.
- Berman, R. & D. Ravid (2009). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D.R. Olson & N. Torrance (eds.), *Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 92-111.
- Ellis, R. & C. Roberts (1987). Two approaches for investigating second language acquisition in context. In R. Ellis (ed.). *Second language acquisition in context*, UK: Prentice-Hall International, pp. 3-31.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longman.
- Lambert, W.E. & G.R. Tucker (1972). *Bilingual Education of Children; the St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004a). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood: predictors, correlates, and outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 69 (4), vii-1.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2004b). Multiple pathways to early academic achievement. *Harvard Educational Review* 74 (1), pp. 1-29.
- Olshtain, E. & S. Blum-Kulka (1989). Happy Hebrish: Mixing and switching in American-Israeli family interaction. In S. Gass, C. Madden, D. Preston & L. Selinker (eds.). *Variations in second language acquisition, Vol. 1, Discourse and pragmatics*. Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 59-84.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In: J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of english language teaching*. Part 1. New York: Springer, pp. 271-288.

Ur, P. (2011). Grammar Teaching. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp. 507-522.

### **מידע על הכותבות:**

**ד"ר רינת גולן**, בעלת תואר Ph.D. בלשון עברית מאוניברסיטת בר אילן, מתמחה בהוראת עברית כשפת אם וכשפה שנייה. מחקרה מתמקדים בהיבטים סוציולינגוויסטיים של רכישת שפה. שימשה עד לאחרונה מרצה ללשון עברית במכללת לוינסקי לחינוך ובמכללת תלפיות ומדריכה במשרד החינוך מטעם הפיקוח על הוראת העברית בעל-יסודי. [rinatg1@zahav.net.il](mailto:rinatg1@zahav.net.il)

**ד"ר עליזה עמיר** בעלת תואר Ph.D. בלשון עברית מאוניברסיטת בר אילן, ראשת החוג ללשון עברית במכללה האקדמית לחינוך אחוה. חוקרת בתחומים הלשון העברית והוראתה, אוריינות לשונית ואוריינות דיגיטלית, גרית ודיסציפלינרית. משמשת מנהלת ארצית של תכנית שלהב"ת (שילוב הבנה והבעה בתחומי הדעת) במשרד החינוך ואחראית על הוראת העברית בבתי הספר העל-יסודיים במחוז מרכז והפיתוח המקצועי של המדריכים בפיקוח על הוראת העברית.

Email:lizamir62@gmail.com

### **תודות**

ברצוננו להודות לגבי ענבר רוטשטיין, סטודנטית לתואר השני במכללת לוינסקי, על אדיבותה הרבה במתן הנתונים למאמר זה. נתונים אלה נאספו במסגרת עבודת הפרויקט של ענבר שעסקה בהתמודדותן של מחנכות לתלמידים עולים עם קליטתם הלימודית והחברתית של תלמידים עולים במערכת החינוך בישראל.

כמו כן ברצוננו להודות לקוראים האלמוניים על הערותיהם והארותיהם המועילות, שסייעו לנו והנחו אותנו במאמר זה.