

# הזדמנויות למידה של תלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה - בבתי"ס הערביים

ד"ר יהודה מוטעי

## מבוא:

שלומדים עברית כשפה שנייה במגזר הערבי, היא צעד אחד לעבר תכנון תוכניות שמע חינוכיות, בעודם מבצעים את המעבר לידיעת קריאה וכתובה עברית.

Ge (1996) הצביעה, באחד ממחקריה, שאוריינות אינה יכולה להתפרש כקריאה וככתובה בלבד. הוראת האוריינות כוללת גם "דיבור, אינטראקציה, הערכה ואמונה" (עמ' 40). לכן עלינו לצרף בזהירות את התיאוריה ואת המעשה בתוך הקשרים חברתיים, תרבותיים והיסטוריים רחבים יותר.

## מיומנויות שפה שנייה:

נושא אחד שלו השפעה על ההזדמנויות ללומדי שפה שנייה, הוא רמת מיומנויותיהם בשפה העברית. לפי מחקר בהתפתחות השפה, ישנו שטף של התפתחות המתחיל עם מיומנויות שיחה בסיסיות וממשיך לעבר מיומנויות שפה אקדמיות (Cummins, 1981). תיאור התפתחות זו תוך הבחנה בין מיומנויות תקשורת בינאישית לבין

ישנן מספר דרכים בהן ניתן לגשת לאוכלוסיות תלמידים בני המיעוטים גם תרבותית וגם לינגוויסטית: מיומנויות מוגבלות בשפה העברית, ומיעוט שפתי הם שני תיאורים נפוצים. שתי קטגוריות מיוחדות אלו מצביעות על חסך.

בחרתי במאמר זה להשתמש במונח עברית כשפה שנייה, תוך ידיעה שהשפה העברית יכולה בעצם להיות השפה השלישית ואולי הרביעית שהתלמיד לומד, יתרה מזו, השפה העברית היא השפה הרשמית בישראל המשמשת כשפת האם לילידי הארץ.

סיפוק הצרכים החינוכיים של מספרם הגדל של התלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה מהווה בעייה מורכבת ובעלת חשיבות שעל המערכת החינוכית להתמודד איתה.

השאלה המרכזית שנשאלת היא האם ללומדי העברית כשפה שנייה יש הזדמנויות נאותות ומספיקות לקידום למידתם?

הבנה של הנושאים המשפיעים על התלמידים

הזדמנויות למידה של תלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה — ד"ר יהודה מוטעי

\* להשתמש בשפה למטרות משמעותיות.  
\* חשוב לדעת שמיומנויות שפתיות מתייחסות להקשבה, דיבור, קריאה וכתובה ושילדים הם שונים בשיעור ובאופן בו הם מפתחים מיומנויות בכל אחד מהתחומים הללו (Fitzgerakd & Noblit, 1999).  
מיומנויות שפה אוראליות לא תמיד מקדימות למיומנויות השפה הכתובה. לשון אחרת, חשוב לעודד תלמידים לקרוא בקצב קריאה שלהם.  
\* יש להמנע משימוש בניבים או במילים נרדפות בזמן הוראות ישירות. השימוש בהם תוך נסיון להתייחס לתוכן קרוב לוודאי שיגרום לבלבול.  
\* יש לבדוק את הבנת הנקרא לעיתים קרובות, ולהיות זהיר כאשר מפרשים את מיומנויות התלמיד ואת כושר הפענוח שלו. ישנם תלמידים שיודעים לפענח היטב, אולם הבנתם תהיה מועטה.  
\* יש להמנע מההנחות שתלמידים מבינים כל מה שקורה בכיתתם ביחס לרמתם השיחתית.  
\* חשוב לקרוא בקול רם בפני התלמידים. פעילות זו תורמת להתפתחות השפה (Wells, 1986) וכן משפרת את הקריאה ואת הכתיבה של התלמידים.

מיומנויות שפה אקדמיות, קוגניטיביות. רמת התקשורת התחילית משולבת באופן טיפוסי על-פי ההקשר.  
דוגמאות לרמה זו כוללות ברכות שלום פשוטות, בקשות לאינפורמציה, תיאורים ותיאור רגשות.  
לתלמיד הלומד שפה שנייה לוקח, בדרך כלל, שנתיים עד שלוש שנים לפתח מיומנויות בשפה תקשורתית.  
שפה אדקמית, מאידך, מחייבת את הבחינה הקוגניטיבית. רמה זו של התפתחות השפה כוללת מיומנויות כגון השוואה, סיווג, הסקת מסקנות, פתירת בעיות והערכה.  
הצלחה ברמה זו תלויה בשליטה הנרכשת בין חמש לעשר שנים של לימוד השפה (Collier, 1987, 1989, Collier & Thomas, 1989, Cummins, 1981, Krashen & Brber, 1988).  
בשל המורכבות של השפה האקדמית אנו זקוקים למיומנויות כגון אלה:  
\* על פעילויות הלמידה המובנות להיות עשירות בתוכן על-מנת למנוע פגמים בהתפתחות האקדמית והשפה גם יחד (Truscoot & Watts-Taffe, 2000).  
\* יש להפעיל ולבנות מידע כרקע, להשתמש בתמונות ובאובייקטים.

### השפה הכיתתית:

התלמידים יכולים להפיק תועלת משיחות הוראתיות שמנותבות ביעילות על-ידי המורה. כיתות שנשלטות על-ידי דפי עבודה ומעט אינטראקציות הוראתיות, תלמידים אלה סובלים, הם יושבים פסיביים בעוד שהמורים מדברים והתפתחות האקדמית מועטה. שפת הכיתה הטיפוסית עוקבת אחר דפוס שבו המורים הם היוזמים את השיחה, התלמידים מגיבים והמורים מעריכים תגובות אלו. מודל זה של שפה כיתתית יוחס על-ידי Mehan (1979) כ-IRE (Initiate, Response, Evaluate - ראשי תיבות: יוזמה, תגובה, הערכה). הבעיה ב-IRE היא שהתהליך נשלט ע"י דברי המורה, ומסגרת העבודה הצרה אינה מעודדת תלמידים להשתמש במטרה ללמוד. שיחות הוראתיות, כפי שהן מוצגות ע"י Tharp ו-Gallimore (1998) ונחקרו ע"י Golenberg (1992), מציעות הזדמנויות ללומדי שפה שנייה להשתמש בשפה ככלי להגברת רמת המיומנויות והשליטה. סוג השיחה כאן הוא שונה מדפוס ה-IRE ואינו דומה לשיחות המתנהלות בארוחת הערב במשפחות שונות. בשיעור בו משתמשים בשיטת השיחה

ההוראתית, לתלמידים יש חלק חשוב בדברים הנאמרים. דו-שיח או רב שיח יכול להגביר מוטיבציה ועניין בלמידה בחלק בו התלמידים מעורבים.

האלמנטים של ההוראה בשיחות הוראתיות כוללות מיקוד או כיוון, הפעלה ושימוש ברקע ובסכימות רלוונטיות, הוראה ישירה, קידום של שפה יותר מורכבת והבעה.

מודל השיחות ההוראתיות מתאים לכל רמות התלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה. בשביל שהמודל הזה יהיה יעיל על המורה להיות ער וקשוב לרמת המיומנויות השפתיות והשליטה השפתית, וכן עליו לעודד באופן מתמיד את השתתפותם.

יישום מודלים של אינטראקציה בכיתה מעודד את מורה הכיתה לבצע את המשימות הבאות:

\* תכנון שיעורים עם מטרות שפתיות ומטרות תוכן.

\* השיחות הכיתתיות מונחות ולא נשלטות.

\* שיתוף תלמידים בשיעור כלומדים פעילים:

(מידע בעל בסיס חברתי יכול לגרום

למעורבות הלומדים בלמידה פעילה).

\* עידוד תלמידים לחשוב בצורה מורכבת.

\* שימוש בעזרים לימודיים (קלטות, וידיאו)

כמדד להערכת השפה הכיתתית.

הזדמנויות למידה של תלמידים הלומדים עברית כשפה שנייה — ד"ר יהודה מוטעי

פעילויות שמקדמות קשרים אלו. מחקר זה על המוח תומך ברעיון שלומדים צריכים להיות מעורבים באופן פעיל בדיבור, בהקשבה, בקריאה, בצפייה, במשחק ובהערכה. אינטראקציה זו הופכת לקריטית כשאנו מתחשבים בתלמידים שונים מבחינה לינגוויסטית בכיתתנו.

המורים המלמדים עברית בבתי"ס הערביים צריכים לחשוב על עצמם כעל מורים ללימוד העברית כשפה שנייה. צריך לזכור, שכמות הזמן שאנו זקוקים כדי להפוך למיומן ולבעל שליטה בשפה האחרת, ההזדמנויות ללמידה שזמינות לתלמידים, השימוש בשפה ככלי להתקדמות אקדמית וליצירת קהילה לומדת משותפת - הם צעדים גדולים בכיוון הנכון. צעדים אלה חייבים להעשות ע"י המורים ועליהם להלקח בחשבון ע"י מקבלי ההחלטות.

שפה היא הכלי השולט לפיו אנו יוצרים היגיון בעולמנו. שיחות הוראתיות וקבוצות שיחה ספרותיות מגיעות מעבר למטרות אותנטיות ומוטיבציה לתלמידים: סביבות חברתיות אלו מעניקות לתלמידים אמצעים וידע חדש (Gavalek & Raphael, 1996). תפיסה זו מתייחסת לתפיסתו של וויגוטסקי, (Vygotsky, 1978) באשר לאיזור ההתפתחות המקורבת: "הפער בין רמת ההתפתחות האמיתית כפי שנקבעת ע"י פתירת בעיות עצמאית תחת השגחת מבוגר, או עם שיתוף של חברים המסוגלים ליותר" (עמ' 86). רכישת שפה מתרחשת באיזור זה. בתיאוריה זו יש קשר חיובי למה שאנחנו יודעים על למידה ממחקרים על המוח האנושי.

Caine ו-Caine (1991) הצביעו על-כך שההבנה חלה כאשר מבחינים ביחסים. המוח מגלה דפוסים, וכמחנכים עלינו לעצב

- Caine, R., & Caine, G. (1991). **Making connections: Teaching and the human brain**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. **TESOL Quarterly**, 21, 617-641.
- Collier, V.P., & Thomas, W.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? **Journal of Educational Issues Of Language Minority Students**, 5, 26-38.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In **Schooling and language minority students: A theoretical framework** (pp. 3 - 49). Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Fitzgerald, J., & Noblit, G. (1999). About hopes, aspirations, and uncertainty: First-grade English language learners' emergent reading. **Journal of Literacy Research**, 31, 133-182.
- Gavalek, J.R., & Raphael, T.E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. **Language Arts**, 73, 182-192.
- Gee, J. (1996). **Social linguistics ad literacies**. Bristol, PA: Falmer.
- Goldenberg, C. (1992). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. **The Reading Teacher**, 46, 316-326.
- Krashen, S., & Biber, D. (1988). **On course: Bilingual education's success in California**. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.
- Mehan, H. (1979). **Learning lessons**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thrap, R., & Gallimore, R. (1988). **Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Truscott, D., & Watts-Taffe, S. (1988). Literacy instruction for second-language learners: A study of best practices. **National Reading Conference yearbook**, 47, 242-252.
- Truscott, D., & Watts-Taffe, S. (2000). Using what we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. **Language, Arts**, 77, 258-265.
- Vygotsky, L. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1986). **The meaning makers: Children learning language and using language to learn**. Portsmouth, NH: Heinemann.