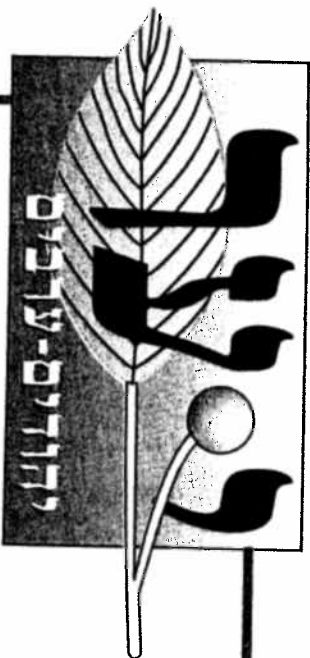


ס ד ר ת   נ י י ר ת   ע מ ד ה



סללים אבנו-רביעה

חינוך יז/תלת-לשוני

7

894476

18/6  
1998



חינוך דו/תלת-לשוני

סלים אבו-רביעה

הפקולטה לחינוך  
אוניברסיטת חיפה  
הר הכרמל - חיפה

סדרת ניירות עמדה



1000-1403-5392  
LC3747.I8A3 1998

אבו-רביעה, סלים  
חינוך דו/תלת לשוני

0894476

# תוכן העיניינים

הקדמה

מטרת המחקר

ספרות מחקר על דו/תלת-לשוניות

תוצאות ודיון

מסקנות והמלצות לחינוך דו/תלת-לשוני

רשימה ביבליוגרפית

Salim Abu Rabia

**Bilingual / Trilingual Education**

سليم أبو ربيعة تعليم ثنائي / ثلاثي اللغة

מסת"ב 965-454-0-31-2 ISBN

הבאה לדפוס: אילנה קופמן

סדר ודפוס: מנדל

כל הזכויות שמורות, ©1998

המרכז לחקר החברה הערבית בישראל

מען: ת.ד. 810 רעננה 43107

פקס 09-7450341 טל. 09-7430738

The Institute for Israeli Arab Studies

Printed in Israel, 1998

נדפס בישראל 1998

הדפסת נייר עמדה זה התאפשרה בזכות תמיכה

של מינהל התרבות והיחידה לדמוקרטיה במשרד החינוך והתרבות

LC

3747

I8 A3

1998



## הקדמה

נייר עמדה זה מבוסס על מחקר אמפירי שבדק את היכולות השפתיות של תלמידים ערבים בשלוש שפות: ערבית, עברית ואנגלית. המחקר בדק את יכולותיהם של תלמידים במטלות שפתיות וקוגניטיביות שונות, תוך הנחה שמדובר בשלוש אורטוגרפיות\* שונות. בעקבות המסקנות ממחקר זה הוצעו הצעות להוראה בתחום החינוך הדו/תלת-לשוני.

דו/תלת-לשוניות היא מציאות יומיומית של הרבה מאוד אוכלוסיות ברחבי העולם. בארץ זו מציאות יומיומית של תושבי מדינת ישראל. התלמידים היהודים בישראל לומדים עברית כשפה ראשונה ואנגלית כשפה שניה. חלק קטן מאוד בוחר בערבית כשפה שלישית וכמקצוע בחינת בגרות. לעומת זאת, התלמידים הערבים בארץ לומדים את השפה הערבית כשפה ראשונה, העברית כשפה שניה והאנגלית כשפה שלישית. התלמידים חייבים בבחינת בגרות בכל שלוש השפות ברמה של 4 יחידות לפחות כדי להתקבל לאוניברסיטה.

\* אורטוגרפיות = סוגי כתב

המשותף לשתי השיטות במגזר היהודי ובמגזר הערבי הוא "המדיניות  
הלשונית" הנהוגה. דהיינו, תחילה לומדים את שפת האם למשך  
מספר שנים, לאחר מכן לומדים את השפה השנייה, עברית במגזר  
הערבי ואנגלית במגזר היהודי, ולאחר מספר שנים לומדים את השפה  
האנגלית במגזר הערבי שעה שמעטים בלבד במגזר היהודי לומדים  
את השפה הערבית.

במצב הקיים המדיניות הזאת בשני המגזרים אינה מעודדת  
דו/תלת-לשוניות. הנחת המוצא של המדיניות היא שכדי לא להפריע  
את יכולת הקליטה ולא לערער את אישיות התלמיד יש ללמוד קודם  
אך ורק את שפת האם. לאחר שילמדו התלמידים את שפת אמם  
היטב אפשר להפנות את הקשב הקוגניטיבי ללמידת שפות נוספות.  
המדיניות הזאת מבוססת על ההנחה ששפות שונות מלוות בבעיות  
שונות בעת למידתן, לכן די לנו בהתחלה בבעיות העברית לגבי המגזר  
היהודי ובעיות הערבית לגבי המגזר הערבי. במילים אחרות, ההנחה  
היא שאורטוגרפיות שונות מביאות עמן בעיות שונות בזמן רכישת  
השפות האלה. מכאן נובעת, כנראה, המדיניות שבראשית יש לטפל  
בבעיות הייחודיות של שפת האם, ואם יישאר מספיק כח מנטאלי  
ללומד ולמורה ישקיעו בשפות אחרות.

תלמידים, מורים, מנהלים, מפקחים ואחרים במשרד החינוך משמיעים  
טענות על קושי בשפות המשניות: אנגלית וערבית. הטענה היא כי  
השפה האנגלית קשה והערבית שפה קשה עוד יותר. לפיכך, הסיבה  
לאי רכישת השפה טמון בשפה עצמה; מבנה השפה האנגלית ומבנה  
השפה הערבית. אבל למרבית הפלא, כמובן, אין קושי במבנה השפה

העברית ואין כלפיה כל טענה. לפעמים נשמעות "זעקות הצלה"  
מהמגזר הערבי לשפר את רמת רכישת הקריאה ורכישת השפה  
הערבית בקרב התלמידים הערבים. לפעמים התמונה שונה: השפה  
הערבית נרכשת כהלכה, אך האנגלית היא הבעיה.  
כיום אין מדיניות חינוכית ברורה לחינוך הלשוני, ובעיקר לדו-לשוניות  
ולתלת-לשוניות. אנדרלמוסיה שלמה שוררת במערכת החינוך בישראל,  
החל בתלמיד ובמורה בכיתה וכלה בשר החינוך. זכורים לי דבריו  
של שר החינוך לשעבר, פרופ' אמנון רובינשטיין בתוכנית "בקר טוב  
ישראל" (גלי צה"ל), כשנשאל: מדוע אין מתחילים ללמד ערבית  
בכיתת הגן לאור תהליך השלום באזור?  
נדהמתי מתשובתו של השר המלומד פרופ' רובינשטיין שאמר: "לפי  
הערכותיהם הפדגוגיות של היועצים במשרד זה מסוכן" הוא לא פרט  
יותר והמראיין לא שאל יותר בסוגיה הזאת.

## מטרת המחקר

במחקר זה נבדקה סוגיית התלת-לשוניות במגזר הערבי וההשפעות ההדדיות בין שלוש השפות בקרב תלמידי תיכון ערביים. מדובר בשלוש שפות: ערבית, עברית הדומות זו לזו ואנגלית, שהיא שפה שונה מאוד ונכתבת בכתב לטיני.

המחקר הזה מבקש לבדוק את הקשר בין רכישת השליטה בשלוש השפות בקרב התלמידים הערבים. האם התלמיד הטוב בערבית מראה אותה רמה גם בשתי השפות הנוספות? או שמא התלמיד הטוב בשפת האם שומר בהכרח על אותה רמה בשתי השפות האחרות? האם אפשר לראות תופעות מסוימות שניתן ללמוד מהן על אופן הוראת/למידת שפות אלה ועל המדיניות האופטימלית שצריכה להיות נהוגה בתחום? האם השפנת מפרזעות זו לזו? האם שפה אחת נרכשת על חשבון האחרות? בכל הסוגיות הנ"ל אדון לאחר שאציג בקצרה את המחקר התלת-לשוני שערכתי בקרב התלמידים הערבים.

## ספרות מחקר על דו/תלת-לשוניות

אחד החוקרים הגדולים שעסק בסוגיית הדו/תלת-לשוניות כחינוך לשוני חיובי הוא קמינס (Cummins, 1979, 1981) שנסח את תיאורית התלות ההדדית (Interdependence Hypothesis). תיאוריה זאת גורסת שמיומנויות שפה מועברות משפה לשפה בקרב הלומדים. מיומנויות נמוכות בשפה הראשונה גוררות מיומנויות נמוכות בשפה השניה והשלישית, כך שמיומנויות מועברות משפה לשפה בתנאי שיש מספיק חשיפה לשפות אלה. לפי גישתו אפשר להגיע למיומנות גבוהה בשלוש השפות אם הלומד נחשף באופן שווה לשלוש השפות. קמינס ממשיך וטוען שאורטוגרפיות שונות אינן מעכבות למידת שפות, ומיומנויות מועברות משפה לשפה גם כשהאורטוגרפיות שונות.

הרבה חוקרים בדקו את התיאוריה של קמינס ומצאו ממצאים המחזקים אותה. סקוטנב-קנגס וטוקומה (Skutnabb-Kangas, 1976) & Toukomaא בדקו תלמידים פיניים שהגרו לשוויץ בשפות הפינית והגרמנית - השוויצרית. התוצאות הראו שיכולת התלמידים בשפת האם היא בעלת השפעה מובהקת על התפתחות שפתם השניה. מחקר שערכו ואגנר, ספראט ואיזאקי (Wagner, Spratt & Ezzaki 1989)

בשפות הערבית והברברית במרוקו מצא שהבדלים שאותרו בכיתות הנמוכות נעלמו בהדרגה ככל שגדלו התלמידים. מק-מאטלוק, הובר וקאלפי (Mace Matluck, Hoover & Calfee 1984) בדקו תלמידים סיניים בשפת האם ובשפה האנגלית. הם מצאו שאכן התרחשה העברה של יכולות מהשפה הסינית לשפה האנגלית למרות האורטוגרפיות השונות: אנגלית וסינית.

מחקר חדש, יחסית, שערכו דרגנוגולו, נאגי והאקן-בהאט (Durgunoglu, Nagy & Hacin-Bhatt, 1993) בדק העברת יכולת פנוולוגית בין השפות אנגלית ופורטוגזית בקרב לומדים מתחילים בכיתה א'. נבדקו יכולות קריאת אותיות, מודעות פנוולוגית בשתי השפות, קריאת מילים בשתי שפות, ויכולת שיחה בעל-פה בשתי השפות. התוצאות הראו שיכולת התלמידים לקרוא אנגלית קשורה באופן מובהק ליכולתם לקרוא מילים ומילות הקיימות רק בשפת האם. כך שהתוצאות הראו באופן ברור את התלות ההדדית בין השפות, הראשונה והשנייה ובאופן כללי, את חשיבות המודעות הפנוולוגית ברכישת שפות בכלל (Wagner, 1988; Stanovich, 1982). אבו-רביעה וסיגל (Abu-Rabia & Sieg, 1995) בדקו את הדו-לשוניות של תלמידים ערבים בקנדה בערבית ובאנגלית כשפה שניה. למרות השוני הברור בין שתי האורטוגרפיות הראו התלמידים הטובים בשפה הערבית רמה דומה בשפה האנגלית. התלמידים התת-משיגים בערבית הם אלה שהיו תת-משיגים גם באנגלית. כך שלמרות שמדובר באורטוגרפיות שונות התלמידים שמרו על פרופורציה דומה בשתי השפות.

זרם המתנגד לתיאוריה של קמינס דוגל בתיאוריה של תלות בכתב (Script - Dependent Hypothesis). דהיינו, הבעיות הלימודיות בתהליך רכישת השפה השנייה הן תוצאה של סוג הכתב של השפה הראשונה. משמע, כשלומדים שפה שנייה בעלת כתב שונה מהשפה הראשונה ייתקלו הלומדים בקשיים רבים יותר מאשר בלמידת שפה שנייה שהכתב שלה דומה מאוד לשפה הראשונה. במחקר שערכו שמרון וסיוון (Shimron Sivan, 1994) נמצאו הבדלים בהבנת כתב מנוקד וכתב ללא ניקוד בשפה העברית בקרב קוראים מיומנים. כמו-כן מצאו, שקוראים מיומנים קראו טקסטים באנגלית בזמן יותר קצר מאשר טקסטים בעברית. מסקנתם היא שמבנה האותיות העבריות דורש קשב רב יותר בשל המבנה הדומה של האותיות, וכי מבנה הכתב מכתוב ומסביר חלק מההבדלים בדו-לשוניות. מהירות ויעילות יכולת פענוח המילים (decoding) מושפעות מסוג האורטוגרפיה.

מחקר של ריאן ומיאר (Ryan & Meara, 1991) תומך בתיאורית התלות-בכתב. הם מצאו כי לסטודנטים ערבים היו טעויות שונות בשפה האנגלית יותר מאשר לסטודנטים לא ערבים בעלי רקע אתני שונה. הטעויות הבולטות של הסטודנטים הערבים היו אי התחשבות בתנועות וזאת, לדעת ריאן ומיאר, בהשפעת הכתב הערבי; בשפה הערבית הקורא המיומן קורא טקסטים בלי ניקוד. אסטרטגיה זו הועברה לטענתם לשפה השנייה ושימשה אסטרטגית קריאה גם באנגלית.



## תוצאות ודיון

במחקרי נבדקו המיומנויות של תלמידים ערבים בשלוש השפות: ערבית, עברית ואנגלית. בשלוש השפות נבדקו תהליכים הנחשבים לעיקריים בהתפתחות הקריאה בכל שפה: קריאה, כתיבה, פונולוגיה, תחביר, אורטוגרפיה וזיכרון פעיל. הדגש היה על הקשר בין יכולת בתחומים האלה בשלושת השפות למרות האורטוגרפיות השונות, ועל האופן בו היכולת הזאת התפתחה בכל שפה.

שבעים תלמידים השתתפו במחקר זה, 37 בנים ו-33 בנות, תלמידי כיתות ח' בני 14-15 שנדגמו באופן אקראי בשני בתי ספר בחיפה. כל התלמידים דוברי ערבית כשפת אם ולומדים ערבית, עברית ואנגלית בבית הספר.

תוצאות המבחנים השונים שהועברו לתלמידים הראו קשרים חיוביים מובהקים ביכולת בין שלוש השפות. ניתוחי מתאמי פירסון הראו שרוב תחומי היכולת בשלוש השפות קשורים באופן חיובי בשלוש השפות. הדבר מלמד על מיקום דומה ביכולת של הנבדקים בשלוש השפות. התלמידים הטובים בערבית הם אלה הטובים בעברית וגם באנגלית.

בנוסף לכך, עיבוד הנתונים נעשה ע"י ניתוח שונות מרובה כדי לעמוד על הבדלי רמות הנבדקים ביכולות השונות בשלוש השפות. בטבלאות הבאות מופיעים ממוצעים של ביצוע של תלמידים בערבית, עברית ואנגלית המחולקים למיומנים ופחות מיומנים. תלמידים שהשיגו 87 במבחן זיהוי מילים בשפה הערבית נחשבו לקוראים מיומנים ותלמידים שהשיגו 86 נחשבו לפחות מיומנים.

טבלה 1: הישגי תלמידים במבחני השפה הערבית

P	F	פחות מיומנים (35 תלמידים)	מיומנים (35 תלמידים)	מבחנים בערבית
.001	26.54	78.29 (12.56)	89.31 (1.61) *	זיהוי מילים
.01	6.46	3.71 (1.54)	4.71 (1.74)	זיכרון פעיל
.008	7.40	38.31 (6.16)	41.51 (3.25)	כתיב
.02	6.42	16.46 (.92)	20.77 (.60)	פונולוגיה

\*סטטית תקן בסוגריים

טבלה 2: הישגי תלמידים במבחני השפה העברית

P	F	פחות מיומנים (34 תלמידים)	מיומנים (36 תלמידים)	מבחנים בעברית
.001	17.51	68.32 (13.54)	80.58 (9.67)*	זיהוי מילים
.002	10.78	3.26 (3.70)	5.60 (2.04)	זיכרון פעיל
.001	15.76	30.88 (7.03)	37.23 (5.71)	כתיב
.007	9.39	14.06 (1.87)	17.60 (1.32)	פונולוגיה

\*סטטית תקן בסוגריים

טבלה 3: הישגי תלמידים במבחני השפה האנגלית

P	F	פחות מיומנים (34 תלמידים)	מיומנים (36 תלמידים)	מבחנים באנגלית
.03	4.75	64.37 (18.53)	74.16 (13.20)*	זיהוי מילים
.004	5.63	3.07 (1.04)	5.30 (1.12)	זיכרון פעיל
.002	10.26	15.96 (6.21)	21.24 (5.62)	כתיב
.001	18.19	14.56 (1.87)	20.03 (2.03)	פונולוגיה

\*סטטית תקן בסוגריים

התוצאות מראות שהישגי התלמידים הערבים המיומנים והפחות מיומנים היו עקביים. תוצאות זיהוי המילים של התלמידים המיומנים היו גבוהות בשפה הערבית 89.31, פחות במידה מובהקת בעברית 80.58, ופחות מזה במידה מובהקת בשפה האנגלית. כמעט אותה התמונה קיימת במבחן הכתיב. תמיד ציון השפה הערבית הוא הגבוה ביותר, לאחריו ציון העברית ובסוף ציון השפה האנגלית. ציוני התלמידים הפחות מיומנים בשלוש השפות מצביעים על התנהגות דומה להישגי התלמידים המיומנים. השפה הערבית עומדת בראש, לאחריה השפה העברית ולבסוף השפה האנגלית. ההישגים בשלוש השפות משקפים את סדר למידת השפות. בראשית לומדים את השפה הערבית לאחר מכן השפה העברית ולבסוף את השפה

האנגלית, כך שבעצם כמידת ההשקעה כך היא מידת ההצלחה. כמו-כן חשוב לציין שמספר התלמידים המיומנים בשלוש השפות הוא כמעט דומה: בערבית 35, בעברית 36, באנגלית 33. כך שמספר המיומנים בשלוש השפות לפי ציון החתך השרירותי בשפה הערבית תקף גם בעברית ובאנגלית. משמע, שהרוב המכריע של התלמידים המיומנים בערבית הם אלה המיומנים בעברית וגם באנגלית. אותה התמונה קיימת לגבי התלמידים הפחות מיומנים: מספרם בערבית 35, בעברית 34 ובאנגלית 37. כך שכמעט אותם התלמידים הפחות מיומנים בערבית הם הפחות מיומנים גם בשפה העברית וגם בשפה האנגלית.

תוצאות מחקר זה מחזקות שוב את תיאורית התלות ההדדית (Interdependence Hypothesis), כי שלוש השפות התחזקו לפי סדר למידתן ולא נלמדו אחת על חשבון השניה ו/או השלישית. מאחר שיש קשר חזק מובהק בין המיומנויות בשלוש השפות, סביר לשער שהשפות חיזקו זו את זו ועקרון התלות-ההדדית התממש גם במקרה הזה. את הבדל ההישגים בין השפות אפשר להסביר בהעדר התנסות וחשיפה שווה בשלוש השפות. התלמידים חשופים יותר לשפה הערבית לכן הישגיהם היו גבוהים יותר בשפה זו. התלמידים פחות חשופים לשפה העברית מאשר לערבית ולכן השיגו פחות. במקום האחרון השיגו בשפה האנגלית כשפה שהם חשופים לה באופן מועט מאוד יחסית לערבית ועברית. הכוונה בחשיפה לשפה היא קריאה (Exposure to print) באותה שפה, כתיבה (כתיבה יצירתית) ודיבור. התלמידים לומדים בשפה הערבית, שזו שפת ההוראה בביה"ס, שפת הספרים, ושפת הלמידה בכיתה. אין המצב דומה לשפה העברית



הנלמדת כמקצוע וגם לא לשפה האנגלית שגם היא נלמדת כמקצוע. מידת החשיפה בשתי השפות: החשיפה האקדמית, קריאה וכתיבה, היא נמוכה מאוד למרות שלכאורה השפה העברית היא שפת המדינה ואפשר לשמוע ולקרוא עתונות בשפה העברית. הבעיות בתהליך למידת השפה העברית בקרב הערבים בארץ ידועות ומוכרות והן תמונת ראי של הקושי של התלמידים היהודים ללמוד ערבית: תוכניות הלימודים מיושנות, הקונטקסט החברתי-פוליטי בעייתי, התכנים הלימודיים בלתי מתאימים ועמדת התלמיד והמורה הערבי הישראלי כלפי למידת השפה העברית בעייתית אף היא. גורמים אלה, והעובדה שמדובר בלימוד "שפת הסכסוך", משפיעים על תהליך למידת השפה העברית בקרב התלמידים הערבים והופכים את המשימה לקשה מאוד.

כמו כן קיימים תנאים סביבתיים אחרים המעכבים את תהליך הלמידה ומעמיסים על תהליך עיבוד האינפורמציה בערוצים הקוגניטיביים (ליתר פירוט בתחום הזה: למידת השפה העברית בקרב הערבים בישראל, השפעות תרבותיות ועמדות, ראה את פרסומי (1996, 1995, 1993, 1991, Abu-Rabia). במילים אחרות, הישגי התלמידים בשפה העברית קשורים בהעדר חשיפה מספקת לשפה: כתיבה וקריאה, בקונטקסט החברתי-פוליטי הבעייתי ובתוכניות הלימודים.

מצב למידת השפה האנגלית בבתי-הספר הערביים דומה ללמידת השפה העברית ואפילו גרוע יותר. העדר חשיפה (קריאה וכתיבה יצירתית) גורר רמה נמוכה בשפה זו. ידוע שקיים חסרון גדול במורים המוסמכים להוראת השפה האנגלית בבתי-הספר הערביים. מצב זה

## מסקנות והמלצות לחינוך דו/ תלת-לשוני

1. מאחר שלמידת שפה שניה ושלישית אינה מתרחשת על חשבון למידה והתפתחות של מיומנויות שפת האם, יש לטפח למידת השפה השנייה והשלישית. יש להקצות שעות שבועיות רבות יותר למערך השעות בבית-הספר.
2. יש לעודד את הקריאה (החשיפה לטקסטים כתובים) בשפה השנייה והשלישית ע"י יצירת אוירה אוריינית מעודדת לקריאה בעברית ובאנגלית בתוך הכיתה וביה"ס. אפשר לעשות זאת ע"י מתן פרסים בקריאה, עתון כיתה/ביה"ס לכל שפה, מפגשים עם דוברי השפה (עברית/אנגלית), פיתוח מודעות התלמידים לחיוניות השפה השנייה והשלישית, קביעת זמנים לשעות קריאה בביה"ס, עידוד קריאת ספרים והגשת דוחות על ספרים מומלצים בשעורי השפות. יש מקום להקים מועדונים לשפות השנייה והשלישית תוך הדרכה בקריאת ספרים מתאימים ומעניינים את התלמידים.
3. יש לפתח את המודעות לכתיבה היצירתית. תלמידים צריכים להתנסות בכתיבה רבה, כדי שיצליחו להגיע ליכולת כתיבה

מאלץ סטודנטים ושאר מורים שאינם מוסמכים למקצוע ללמד בבתי-הספר בצורה שאינה מקצועית ויעילה. כך שמצב הישגי השפה האנגלית אינו תוצאה של הכתב הלאטיני של השפה הזאת; אין זה קושי אובייקטיבי הנובע מקושי בלמידה ובפיתוח המיומנויות של אותה שפה לו היתה השפה האנגלית נלמדת בצורה מקצועית. במילים אחרות, העדר חשיפה (קריאה וכתיבה) לשפה האנגלית והעדר הוראה מקצועית הביא לרמה נמוכה בשפה זו.

לסיכום, התלמידים המיומנים בשפה הערבית כשפה ראשונה הם אותם התלמידים המיומנים בשפה העברית כשפה שנייה וגם אותם התלמידים המיומנים בשפה האנגלית כשפה שלישית חרף השוני באורטוגרפיות. אותה התנהגות חוזרת על עצמה בקרב התלמידים הפחות מיומנים. העדר החשיפה המספקת או המקבילה לשפה הערבית גרר רמה נמוכה בעברית וגם באנגלית בהשוואה לשפת האם ערבית. יש לבדוק את הלימות תוכניות הלימודים בשפה העברית למגזר הערבי, את רמת המורה הערבי ואת השפעת הקונטקסט החברתי-פוליטי על תהליך הלמידה של העברית כ"שפת סכסוך".

מצב דומה קיים גם בשפה האנגלית; העדר חשיפה לשפה והעדר הוראה מקצועית גורר עיכוב בהתפתחות המיומנויות בשפה האנגלית.

יצירתית טובה. כתיבה יצירתית צריכה להשתלב בחומר הנלמד, וחשוב שהחומר הנלמד וגם הכתיבה היצירתית יהיו על נושאים הקרובים והמעניינים את התלמידים.

4. יש לבדוק את התוכן של תוכניות הלימודים בשפה העברית ומידת התאמתם לאוכלוסייה הערבית בארץ. מוטב ללמדם עברית באמצעות טקסטים עבריים בעלי תכנים מעניינים ומוכרים לאוכלוסייה הערבית, כדי להתגבר על עמדות שליליות בקרב התלמידים הערבים כלפי למידת השפה העברית כ"שפת הסכסוך"

5. יש לטפח את הקריאה (חשיפה לטקסטים כתובים) והכתיבה ע"י קריאה אינטנסיבית וכתיבה אינטנסיבית. יש להקדיש זמן רב יותר לקריאה ולכתיבה הן בכיתה והן מחוצה לה כאלמנט חשוב בזירוז רכישת המיומנויות האקדמיות בכל שפה: ערבית, עברית ואנגלית. בד"כ מצהירים מורים על מטרות ההוראה, אבל לרוב מרבים המורים בהסברים סביב הקריאה והכתיבה היצירתית. התועלת בהוראת הקריאה והכתיבה היצירתית באופן פרונטאלי היא מזערית ביותר. כדי ללמד קריאה צריך לקרוא שעות רבות. כדי ללמד כתיבה יצירתית צריך לכתוב שעות רבות.

6. מאחר שהבסיס ללמידת שפות הוא בסיס קוגניטיבי משותף, משמע, שכל שפה בעצם מחזקת את השניה ופגמים באספקטים מסויימים בשפה הם פגמים מרכזיים המופיעים בכל השפות, עדיף להתחיל ללמוד שתי שפות או שלוש שפות מכיתה א' או

ב'. יכולת הלמידה ורכישת שפה היא יכולת מולדת. למידת יותר משפה אחת בו-זמנית רק יחזק את היכולת המטא-לנגוויסטית של הלומד ויביא לגמישות לנגוויסטית גבוהה. עלולה, אכן, להיווצר בעיה טכנית: איך מתכננים מערכת שעות שתכיל את שלוש השפות בכיתה א' במאמץ וחשיבה חינוכית ואירגונית נכונה אפשר לעשות זאת. התוצאה תהייה טובה והילדים יהנו מכך בעתיד. ניסוי מוצלח כזה כבר התחיל לפני מספר שנים בבי"ס "קדם" בצפון תל-אביב, שבו מלמדים בו-זמנית אנגלית וערבית בכיתה ב'.

7. משרד החינוך צריך להכשיר מורים להוראת השפה העברית בבתי-הספר הערביים. מורים מוכשרים שיוכלו להתמודד עם תכנים מתאימים ומסוגלים רגשית ללמד את העברית כשפה שניה, תוך התמודדות עם תלמידים בעלי עמדות שליליות כלפי למידת השפה העברית. כמו כן, משרד החינוך צריך להכשיר מורים להוראת השפה האנגלית כשפה שלישית בבתי-הספר הערביים. מורים שהוראתם תהיה מקצועית ויוכלו לטפח מיומנויות קריאה וכתיבה יצירתית בקרב הלומדים, תוך הקדשת זמן מספיק לקריאה ולהתנסות בכתיבה יצירתית.

8. משרד החינוך צריך לקיים מערך השתלמויות למורי השפות במגזר הערבי כדי שהמורים לכל השפות: ערבית, עברית ואנגלית יכירו את עקרונות תיאוריות הדו/תלת-לשוניות והאמפלקציות היישומיות הנגזרות מכך להוראה בכיתה. הכרת תורת

- Abu-Rabia, S. (1991). *The Effect of Attitudes and Cultural Background on Reading Comprehension*. M.A. thesis. Ben Gurion University Beer Sheva, Israel (in Hebrew).
- Abu-Rabia, S. (1993). *Attitudes and Cultural Background and their Relationship to Reading Comprehension in L2*. Ph.D. Dissertation. University of Toronto, Canada.
- Abu-Rabia, S. (1995). Multicultural and Problematic Social Contexts and their Contribution to L2 Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 183-199.
- Abu-Rabia, S. (1996). Attitudes and Cultural Background and their Relationship to Reading Comprehension in L2: A Comparison of Three Different Contexts. *International Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 81-107.
- Abu-Rabia, S. & Siegel, L.S. (1995). *Reading, Syntactic Phonological and Working Memory Skills of Bilingual Arab Canadian Children*. Unpublished Manuscript.

הדו/תלת-לשוניות תיצור שיתוף פעולה ועבודת צוות. השקעתם בהוראת כל שפה בנפרד היא השקעה המחזקת ותורמת לכל השפות. שיתוף פעולה של כל מורי השפות בניסוח ובניית מטרות, מטלות, עיבוד יחידות לימוד ושיטות הערכה בשפות השונות, יחזק את תהליך הלמידה בשלוש השפות, מכיוון שלכולן יש בסיס קוגניטיבי משותף, דבר שיחזק את הבסיס המטא לנגויסטי המשותף של כל השפות.

9. יש לפעול להחדרת הוראה מותאמת, דינאמית ואיבחונים דידקטיים דינאמיים לבתי ספר. הוראת השפות צריכה להתבסס על איתור הבעיות הספציפיות של כל תלמיד ובניית מערכי טיפול ספציפיים לבעיות דומות בכיתה ובביה"ס. יש להביא להחדרת העבודה המותאמת לבעיות התלמידים במגזר הערבי על בסיס תוצאות איבחונים דידקטיים דינאמיים מקצועיים. יש להחדיר את המודעות לכך שההוראה הפרונטאלית אינה שיטת הוראה מוצלחת גם לא לתלמידים מחוננים.

10. כנקודה מסכמת: פערים ברמות בקיאות בשפות שונות: ראשונה, שניה ושלישית אינם בעיה של אורטוגרפיה אלא בעיה של חשיפה והתנסות.

Stanovich, K.E. (1982) Individual Differences in the Cognitive Processes of Reading:

1. Word Decoding. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 485-493.

Wagner, R.K. (1988). Casual Relations Among the Development of Phonological Processing Abilities and the Acquisition of Reading Skills: A Meta-Analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 261-279.

Wagner, D., Spratt, J.E. & Ezzaki, A. (1989). Does Learning to Read in a Second Language Always Put the Child at a Disadvantage? Counterevidence from Morocco. *Applied Psycholinguistics*, 10, 31-48.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. ✓ 6

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. ✓ 7

Durgungolu, A.Y., Nagy, W.E. & Hacin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-Language Transfer of Phonological Awareness. *Journal of Educational Psychology* 85, 453-463.

Mace-Matluck, B.J. Hoover, W.A. & Calfee, R.C. (1984). *Teaching Reading to Bilingual Children: Final Report*, Austin TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Ryan, A. & Meara, P. (1991). The Case of the Invisible Vowels: Arabic Speakers Reading English Words. *Reading in Foreign Language*, 7, 531-539. (19)

Shimron, J. & Sivan, T. (1994) Reading Proficiency and Orthography: Evidence from Hebrew and English. *Language Learning*, 44, 5-27.

Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family, Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.*





ס  
ד  
ר  
ת  
נ  
י  
ק  
ו  
ע  
נ

C  
747  
I8  
3  
998

נייר עמדה זה מבוסס על מחקר אמפירי שבדק את היכולות השפתיות של תלמידים ערבים בשלוש שפות: ערבית, עברית ואנגלית, השונות כידוע גם באורטוגרפיה (כתיב). המחקר בדק את יכולותיהם של תלמידים במטלות שפתיות וקוגניטיביות שונות.

המדיניות הנהוגה בבתי ספר ערביים כיום (כמו גם בבתי ספר יהודיים) מבוססת על הצורך ברכישת המיומנויות בשפת האם ע"י התלמידים. רק לאחר מספר שנים מתחילים ללמד שפה שנייה (עברית), ושנים אחדות לאחר מכן, אנגלית. זו מדיניות שאיננה מעודדת דו-לשוניות או תלת-לשוניות. טענת מערכת החינוך היא שלמידת שפה שניה או שלישית בו-זמנית, יחד עם שפת האם בשלב מוקדם תפריע ותערער את מערך הלימודים.

מחקר זה מבסס מסקנה שונה: למידת שפה שנייה ושלשית אינה מתרחשת על חשבון למידה ופיתוח מיומנויות בשפת האם. לכן המחבר מציע לטפח למידת שפות בו זמנית והקצאת יותר שעות לימוד שבועיות למערכת השעות הבית ספרית למען השגת מטרה זו.

### ספריית אוניברסיטת חיפה



המו  
סרק

المركز  
المعربي في اسرائيل  
THE INSTITUTE FOR ISRAELI ARAB STUDIES