

השתקפות העברית הכתובה כשפה שנייה

בנתיבתם של תלמידי תיכון ערבי

יום עיון – אוריינות ושפה – חיפה

3/9/2008

ד"ר אבראהים בּסל

המכללה האקדמית בית-ברל

המכללה האקדמית הערבית לחינוך - חיפה

- ניתוני רקע
- **חינוך פורמאלי.**
- **כיתה י-יא הלומדים במתכונת הרגילה.**
- **תלמידים ערבים מכל העדות נוצרים, מוסלמים ודרוזים.**
- **מתוך יישובים עירוניים וכפריים.**

# מגבלות המחקר

- אין התייחסות כמותית.
- הבדיקה אינה מקיפה לכל בתי הספר.
- הבדיקה הצטמצמה לכיתה י-א.
- הבדיקה הזאת, כיתר הבדיקות שנעשו על העברית הכתובה על-ידי מלומדים מזמנת מחקר איכותי וכמותי שיבחן אוכלוסיות ותלמידים מרבדים שונים ומאזורים שונים בארץ).

בהרצאה זו בכוונתי לעסוק בהשתקפות השגיאות והשיבושים השכיחים בכתובתם של תלמידים ערבים הלומדים עברית כשפה שנייה, לאור קורפוס של 200 חיבורים ועבודות תלמידי כיתות י"א הלומדים בתיכון מאר-אליאס בכפר אעבלין בין השנים 2002-2005, ולאור מחקרים שהתייחסו לסוגיה זו.

**מדוע נבחר בית-ספר זה? בשל היותו מקיף באוכלוסיית תלמידיו ובגיוון שלו.**

כידוע, לימוד העברית לתלמידים ערבים התחיל מיד לאחר קום המדינה, והוראתה הפכה לחלק אינטגרלי מתכנית הלימודים במוסדות החינוך הערביים בישראל. במרוצת השנים חלו שינויים בתכניות הלימודים לפי כורח המציאות, והתכניות הותאמו בחלקן לצרכיו של הלומד הערבי. אך יחד עם זאת, אין התייחסות בתכניות אלו, וכמובן בספרי הלימוד, לטיפול בשיבושים ובסטיות הדקדוקיות הנגרמים ממעורבות לשון האם, או אף לעניין הגברת המוטיבציה ללימוד העברית בקרב הלומדים הערבים.

**ברי לכל, כי מי שעוסק בהוראת העברית לתלמידים  
ערביים שואף להקניית עברית תקינה, נורמטיבית  
וראוטה. כדי להשיג מטרה זו מחובתו של המורה  
להתמודד עם הקשיים בהוראת העברית כשפה שנייה,  
ואף עם השיבושים הקשורים בתוצר ההוראה. הרי  
בתוצר זה מכרסמים שני גורמים: האחד, מעורבות  
לשון האם, והשני, שיבושים הקשורים בעברית גופא.**

לדעתי, תיאור השגיאות ותיחומן יעזור ללומד להתמודד עם שיבושים אלה ויסייע בידו בעקירתן. שהרי המטרה היא צמצום השיבושים והגברת העניין וההנעה, אשר יביאו ללימוד מוצלח יותר ברכישת העברית כשפה שנייה.

בהרצאה זו אתמקד במיון השיבושים והשגיאות הנפוצים בכתיבה של הלומדים.

## הוראת שפה זרה או שנייה

לימוד לשון כשפה שנייה זכה להתעניינות בעשורים האחרונים. חיבורים החלו להופיע ותיאוריות התגבשו בתיאור המשתנים בתהליך הוראת שפה שנייה בהקשרים סוציולינגוויסטיים ופסיכולינגוויסטיים (חומסקי 1990, פינמינן 1998, אליס 1994). אף הערבית זכתה לחיבורים בעניין הוראתה כלשון שנייה.

על התנאים לרכישת שפה שנייה ראה ספולסקי 1989, שם  
התייחס ספולסקי לעניין חשיבות הקרבה והדמיון בין לשון ראשונה  
לבין לשון היעד. כך, למשל, תנאי 35 מסביר שדמיון בין שתי  
שפות (שפת המוצא (לשון האם) ושפת היעד (השפה השנייה)  
יכול להקל את הרכישה של לשון היעד.  
כאשר לומד האדם שפה שנייה או שפה זרה לשפת האם עליונות,  
שהוא כבר רכש את מיומנות הדיבור מן הבית ואוצר המילים שלו  
עשיר יחסית, זה יעזור לו בלימוד שפת האם הכתובה. לא כן  
הדבר בלימוד שפה זרה או שפה שנייה. בהקשר הזה התלמיד  
אמור להתחיל מנקודת האפס, ועליו לרכוש את כל מיומנויות  
הלשון: דיבור, שמיעה, קריאה וכתובה.



שפה נוספת היא השפה השלטת בסביבתו של הלומד והוא חשוף לה בכל עת, גם לא במסגרת לימוד פורמאלית, כדוגמת העברית לעולים החיים בישראל; שֵׁפָה זרה נלמדת במסגרת פורמאלית, ובניגוד לשֵׁפָה שנייה אין לה תמיכה הקשרית בסביבתו של הלומד. "תהליך הרכישה של שפה נוספת מתרחש, על-פי עילית אולשטיין, מתוך המקום שבו הילד מצוי בשפת האם שלו, כאשר הבסיס בלשון זו הוא המנבא הטוב ביותר להצלחה ברכישת לשון נוספת. הילד מודע לכך שבשפה יש מבנים, שמתקיימים בה חוקים מסוימים, והוא מסוגל להחיל סכמות משפתו הראשונה על השפה הנלמדת (גם אם התוצאה לעתים שגויה).

## הוראת העברית כשפה שנייה / זרה

כידוע, העברית היא שפה זרה או שפה שנייה לגבי הלומד הערבי. או שלישית במקרה ומתייחסים לערבית במצב של דיגלוסיה בין הערבית הספרותית לבין הערבית הדבורה.

לפי ברוש (1997), שפה שנייה נחשבת לשפה הנלמדת ומשמשת אותו בסביבתו הקרובה, בעוד ששפה זרה נחשבת לשפה נלמדת ומשתמשים בה מעבר לגבולות לאומיות וטריטוריאליות. במילים אחרות שפה שנייה הינה זמינה בסביבה המקיפה את הפרט בעוד ששפה זרה אינה כזו.

יש לציין, שכאשר מלמדים שפה שנייה או זרה מן הראוי לשים לב לך, שהלומד והמלמד מפגישים שתי מערכות לשוניות, שלכל אחת מהן חוקיות פנימית עצמאית משלה. וחשוב לציין, שלמערכת לשון האם קיימת עליונות. לכן, בהרבה מקרים הלומד יחיל את מערכת לשון האם על מערכת הלשון השנייה, והדבר עלול לסלף את ההיגוי של השפה השנייה, ואף לשבש את המבנה הדקדוקי שלה.

בהקשר זה נצטט את דבריו של צבי אָדָר:

"אחד הקשיים העיקריים הכרוכים בלימוד שפה זרה נעוץ בכך שהיא באה לאחר שפת-האם ושונה ממנה. אם השפה הזרה ושפת-האם משתייכות לשתי קבוצות שונות שפות, אזי ההבדל ביניהן הוא עצום, אבל גם אם הן משתייכות לאותה קבוצה, ההבדל ביניהן הוא גדול למדי; יתר-על-כן, הדמיון ביניהן אינו רק עוזר ומקל, הוא גם מפריע ומכביד, שכן דמיון אינו זהות. שפת האם מפריעה תמיד ללימוד השפה הזרה משום שהיא נמצאת ראשונה ברוח התלמיד והיא כופה עליו את דרכי-החשיבה המובלעות בה... הוא מעתיק את דרכי ההבעה והחשיבה וההגוי של שפת האם אל השפה הזרה ומנסה להבין את השפה הזרה מתוך שפת האם, ובכך הוא מסלף אותה.

הנטייה הטבעית להשלכה של שְׂפַת האם על השפה  
הזרה מתגלה בכל האספקטים של ידיעת-השפה –  
בהיגוי, בהטעמה, בהבנת צורות דקדוק, בהבנת מבנה  
המשפט, בתפישת פירושי הניבים, ואף בהבנת מילים  
בודדות, בייחוד אם אלה קשורות בתפיסה תרבותית  
כללית; ונטייה זו היא בעוכרי ההבנה והלימוד".

סוף ציטוט

בעשורים האחרונים החלו להתפרסם מאמרים העוסקים בעברית שבפי הערבים: דורון 1970, דנה 1983, אבו-רביעה 1992, קופלוביץ 1992, שחאדה 1996, מרעי 1997, אבו-בכר 2002. הדבר המשותף לחיבורים אלה הוא שהם בחנו את סוף התהליך-קרי התוצר, בחינות הבגרות או בחינות הגמר. ברם, מן הראוי לבחון את התכנית תוך התהליך, הערכה מעצבת, כלומר במהלך בית הספר היסודי ובסופו בחטיבת הביניים, במהלך התיכון

ובסופו.

כפי שמשתקף מן הבדיקה שערכתי בחיבורים ובעבודות של תלמידי כתות י' – י"א, הלומדים בתיכון מאר-אליאס חלק מן השגיאות ניתן לזקוף אותן לתמורות שחלו בעברית עצמה. והחלק האחר להשפעת לשון האם - להחלת המערכת הלשונית של לשון האם הערבית בעת שימוש בלשון השנייה. מתוך הבדיקה שנערכה ניתן למיין את השגיאות של התלמידים בשני ממדים: הממד הלשוני: הגה (היחידה הקטנה ביותר) אל היחידה הגדולה המשפט או השיח כלו. הממד השני הוא ממד הסיבה, או המוטיבציה לשגיאה.

## הגורמים לשיבושים

ניתן לחלק את הגורמים לשיבושים ולשגיאות בכתיבתם של התלמידים

הערבים הלומדים עברית כשפה שנייה, בשני מישורים עיקריים:

(1) שיבושים הנעוצים בעברית גופא

(2) שיבושים בשל מעורבות לשון האם

השפעה הקשורה בלשון היעד עצמה, קרי העברית:

העברית היא לשון שנייה ויש לה חוקיות פנימית ודינאמיות משלה. חשוב מאד להבין ולאתר את השינויים החלים בעברית בת-זמננו, וגם לעמוד על הדברים העשויים להביא לשיבושים או לסטיות מן הכתיבה הנורמטיבית. רצוי, שהמורה יפנים את השינויים הללו ויעביר אותם לתלמידים על-ידי תרגילים יזומים, שיש בהם סטיות ושיבושים, ועל-ידי זה יחשוף את התלמיד למבנה העברית ואף יסייע לו להגביר את המודעות



כידוע, העברית בת-זמננו היא לשון היתוך וחלו בה תמורות מרחיקות לכת. הדבר משתקף בתחדישים, באוצר המילים, בהשפעת הלעז, בצמצום המערכת הפונולוגית ובהרחבתה, בשינויים במערכת המורפולוגית ואף בתחביר. חוקרים נדרשו לשאלת השיבושים בעברית בת-זמננו ואף הציגו תיאור של השגיאות ודרך התמודדות עם שגיאות אלו.

ניתן למיין ולסווג את השגיאות הללו לקטגוריות לשוניות, דבר שיאפשר הצגה כוללנית ומפורטת של השגיאות, ואף יתרום בטיפול בשגיאות אלו. חלק גדול מן השגיאות והסטיות מתבססות על תהליכים לשוניים שניתן לסכמם בארבעה **גורמים** - שלושת **הגורמים** הראשונים קשורים בתמורות פנים-עבריים, בלשון היעד. **והגורם** הרביעי נעוץ במעורבות לשון האם.

1. דמיון צלילי 2. אנאלוגיה 3. תיקון יתר 4. מעורבות לשון האם.

## דמיון צלילי

כידוע, בעברית נמצא מספר לא קטן של הגאים, שקיים ביניהם דמיון צלילי. דמיון זה מביא לשיבוש בכתיבתם של הלומדים. להלן דוגמאות של שיבושים אלו:

- 1.1 ב דגושה < פ דגושה  
המצרכים הפסיסיים (!) (הבסיסיים), "זמן רב עמדנו **בבקק!**" (פקק).  
שחאדה העיר שחילוף זה הוא בשל תיקון יתר.

- 1.2 ב רפה < ו  
בעברית קיימת זהות בביצוע של שני ההגאים: האלופון [ב] (בי"ת רפה) והפונמה וי"ו. הן מהוות שתי גרפמות שונות אך דומות בצלילן. דבר זה מביא את התלמיד לשגות בכתיבה של מילים, שיש בהן הגאים אלו. שחאדה העיר על שיבוש שכיח זה וציין שחילוף זה הוא בשל ההגייה הזוהה.  
"זה **מווטא** (!) (מבטא) את הרגשתו האמיתית".

### 1.3 חילוף בין וי"ו לבין בי"ת רפה ו < ב

כמו כן, נמצא חילוף בין וי"ו לבין בי"ת רפה, שהן דומות מבחינת הצליל, אך שונות מבחינה גרפית. למשל:  
"האדם אינו **מבתר**! (מוותר) בקלות לאחרים".  
"הוא חטפן גרוע, כי ירש את התכונה הזאת **מאביב**!" (אביו).

### ערבוב ובלבול בכתיבת אמות הקריאה

בעברית קיימות אותיות נחות, הנכתבות אך הן איבדו את התכונה העיצורית שלהן. כמו: ה"א והאל"ף. שינוי זה מביא את הלומד לשיבוש, למשל:  
"אלה" במקום "אלא", תופעה זו שכיחה מאד בכתיבתם של הלומדים.

"לא" במקום "לו" "זות" במקום (ז'את).  
מי שחוטה (חוטא) נענש. **השווא** (במקום השווה).

## 1.5 המעתק של $q < p$

בעברית החדשה נטשטשה הנוגדות בין שתי הפונמות /כ/ (סותם וילוני אטום) לבין הפונמה /ק/  $q$  (סותם ענבלי אטום) והיא מבוצעת כהגה וילוני. עקב דמיון זה נטשטש ההבדל בין שתי הפונמות, וזה מביא לשיבוש בכתיבה של מילים הכוללות פונמות אלו. להלן דוגמאות:

"להקרת המחשב" (להפרת),  
"קאשר (כאשר) הנער רואה את מורהו **מסתקל**" (מסתכל).  
"אשר אנחנו שמים אותו **בסקנה**" (סכנה) אמיתית.  
"יש דברים שאנחנו לא **מסקימים** (מסכימים) בסיפור הזה...".

## 1.6 המעתק של ט < ת

בכתיבה של תלמידים נמצא השתקפות הביצוע הקל של ההגה טי"ת אשר הופך לתי"ו, למשל:  
"הצפייה בסרתים" (בסרטים),  
"העניין מצתבר" (מצטבר). "ויותר טוב" (טוב) מבחינה  
בריאותית הדבש התבעי" (הטבעי).

בעברית בת-זמננו, עקב ביטול הנחציות התבטלה ההבחנה בין טי"ת נחצית לבין תי"ו. ושני ההגאים שהם שונים גראפית הפכו להיות דומים פונטית. בשל כך, שוגה התלמיד בכתיבתו והוא בעצם כותב כתיבה פונטית לפי קליטת אוזנו.

## 1.7 המעתק של $t < ט$

השיבוש נעוץ בביטול ההבחנה בעברית החדשה בין טי"ת לבין תי"ו, למשל:  
**מפטה** (מִפְתִּיחַ),  
"הנושא **המשוטף** (משותף) לשלושת המשלים".  
"כתבי עט" (עת),  
"לפטור (לפתור) את הבעיות האלה..." "בטרון (פתרון) בעיות".

## 1.8 חילוף בין $ש < o$ / $o < ש$

שתי הגרפמות המבוצעות באותו צליל [s], אך נכתבות בצורה גרפית שונה, בכתיבתן חל חילוף. למשל: "י**ס**ים (ישים) את הנעל מתחת למיטה". "י**נ**שה (ינסה) לאהוב אותם. "יאפשר להרחיב ולהעשיר את ה**ס**פה (השפה) של הקורא".

1.9 חילוף בין חי"ת (בביצוע האשכנזי) לכ"ף רפה ח < כ רפה  
בעברית בת-זמננו ההגה [ħ] ח חוכך לועי אטום מבוצע כהגה  
חוכך וילוני-חכי אטום [ħ̣] ח̣, וזה בעקבות הביצוע האשכנזי  
השכיח. שינוי בביצוע ההגה מביא לשגיאה בכתיבה של  
תלמידים, אשר כותבים לפי קליטת הצליל,  
למשל: **מכנך** הכיתה (מחנך), **כצר** בית-הספר (חצר). "בניסיון  
הראשון השטן **נכלש** (נחלש) אבל הוא ויתר".

### 1.10 הצרור תש < ס / צ

טשטוש ההבחנה בין ההגאים מביא לדמיון צלילי ביניהם,  
דבר שגורם לשיבושים בכתיבה. הדבר משתקף בהגאים ש / צ  
/ ס במיוחד בצרור תש, למשל: "למשוך את **תסומת** (תשומת)  
לבם, כדי שיגידו לנו שאין מורה כזה", "**צומת** לב התלמידים  
לדברי המורה" (תשומת לב).



## 1.11 חילוף בין צ < ש

ההגה צ מבוצע בעברית החדשה כהגה חוכך מכתשי אטום. ביצוע זה דומה לביצוע של הסמ"ך והשי"ן, לדוגמה: "קשה מאד **למשוא** (למצוא)

בימים אלה מחנך אידיאלי".

## 1.12 חילוף בין ש < צ

"אוספים את הפסולת **וצורפים** (ושורפים) אותה במקום מסוים". "**לעצות** (לעשות) דבר מבלי להסס".

## 1.13 פ דגושה < ב דגושה חילוף בין פ"א דגושה (סתומה) לבין בי"ת דגושה (סתומה)

הפונמה /פ/ /ק/ אינה קיימת בערבית. ועל כן, נמצא שהלומד הערבי מבצע את ההגייה שלה בהגה קרוב הקיים במערך הפונמות של הלשון הטבעית שלו הערבית. המילה *primus* פְּרִימוּס מבוטאת בערבית המדוברת **פְּרִימוּס** (بريموس קאז = בית-קיבול לנפט). יש לציין, שהמדקדקים הערביים הקלאסיים התייחסו להגה /ק/ וכינו אותו "الباء الفارسية" אותו הגה הקיים בפרסית וחסר בערבית. כאמור, ביצוע קולי זה הוא הגורם לשיבוש במקרים רבים בכתיבתו ובהגייתו של הלומד. למשל: "אני נוסע ל**בריס**"; "קבלתי **בתק**! מן המחנך" (פתק), "**בלט**! מחשב" (פלט).

כתיב:

שיבושים בכתיב של גימ"ל ושל זי"ן.

### 1.15 כתיב מלא *Scripta Plena*

בחלק מן המקרים התלמיד מוסיף אם קריאה, שאינה שגורה בעברית, למשל: לאנו (לְנוּ), כותיב (כוּתֵב), יודיע (יוֹדֵעַ) כתבתה (כָּתַבְתָּ), זרקתה (זָרַקְתָּ). אף אחד אינו מתעניין באנו (בְּנוּ). "הבעיה הזאת היא המראה של הפסולת זרוקאה (זְרוּקָה) בכבישים".

### 1.16 כתיב חסר *Scripta Defectiva*

בעברית קיימים הגאים שאיבדו את הביצוע שלהם והם נכתבים אך אינם נשמעים. במילים שיש בהן הגאים אלה התלמיד בהרבה מקרים מחסיר אותם, למשל: "ז'ת מלכה קשה לביצוע" (מלאכה), "זה דבר מלכותי אינו טבעי" (מלאכותי).

## אנאלוגיה – (היקש מוטעה)

2.1 בעברית בת-זמננו ניתן לזהות צורות מוטעות או שגויות כתוצאה מאנאלוגיה. למשל, **עוֹרְכַּת-דִּין** (עוֹרְכַּת דִּין), אולי כחיקוי לצורת שוֹכַחַת. כך, למשל, נמצא חילוף בין נחי ל"א לבין נחי ל"ה. לדוגמה: הפועל **לקרות** במקום לקרוא, **למלות** במקום למלא. כמו כן, נמצא חילוף בין צורות פועלי נחי ל"ה < ל"א: "**ומנסא** (מנסה) לעזור לו" - זה כתוצאה מאם הקריאה האל"ף הנחה. קורא במקום קורה. **השווא** (השווה) בין תגובת שלמה לדברי התור בפעם הראשונה לבין תגובתו בפעם השנייה.

## 2.2 בלבול בין צורות אָפֶעַל / אָפֶעַל

כידוע, בעברית בבנין קל קיימות שתי צורות לעתיד: אָפֶעַל ואָפֶעַל. הראשונה אופיינית יותר לפעלים יוצאים והשנייה שכיחה יותר בפעלים עומדים. יש לציין, שקיימים חריגים בעניין זה. התלמיד מערבב בין שתי הצורות ומשתמש בצורת אָפֶעַל במקום צורת אָפֶעַל, לדוגמה: **אשכּוּח** במקום אֲשַׁכֵּחַ.

## 2.3 בלבול בין צורת פּוֹעֵלַת / פּוֹעֵלַת

למשל: **שׁוֹכֶחַת** במקום שׁוֹכַחַת, **שׁוֹמֶעֶת** במקום שׁוֹמֵעֶת. הדבר קשור באנאלוגיה (היקש מוטעה) לצורות הקיימות בפעלים לא גרוניים, שכן הלומד מקיש לפי צורות ידועות לו בעברית ונוטה על-פיהן.

### 3.1 תנודות במבטא התנועות

הדבר בולט, במיוחד, במבטא של: /u/ /o/ המעתק של  $u < o$ ,  
 $u < o$  למשל: **אשכול** במקום אשכול, **פענוח** במקום פענוח,  
אחסון במקום אחסון, **כלוב** במקום כלוב, **חשוב** במקום חשוב.

#### 4. שימוש בצורות בהשפעת הערבית

נמצא שימוש בצורות כחיקוי לערבית, לדוגמה:  
"סריל היא **רבת בית** טובה", בהשפעת הערבית **ربة بيت** (=עקרת בית).  
"אלוהים הניח את אדם **בגנה**" (=גן-עדן) בהשפעת המילה הערבית **الجنة**.  
"זאת אומרת כל **אסונה** (אסון) הולכת נולדת אסונה חדשה".  
בהשפעת המילה הערבית **كارثة**.  
"כאשר הילדים **קדמו** עזרה לעגלון דבר זה מפתיע את הקוראים". בהשפעת הצורה הערבית **قَدَّمُوا** (=הגישו).  
"היום הירושימה ונגזאקי הן שתי **מדינות** (ערים) הרוסות".  
חיקוי למילה הערבית **مدينة**.

• "האסונות **התקמו** על איוב מכל זווית הוא איבד את הכול". בהשפעת הפועל הערבי **تراكم** (הצטבר).

• יושבים על **טרפי הכסה!** (طرف الكرسي)

• לומדים מסרטיהם איך מבצעים פשעים מסוימים או הורגים בן-אדם או **סוטים** על בנק ושודדים אותו... (يَسْطُونَ)



## חילופי בניינים

שימוש בבניין 'הפעיל' במקום בניין  
'פיעל'. למשל: "היא רוצה **להחדיש** את  
החיים" (לחדש). אולי מתוך קונוטציה  
לערבית – **تحديث الحياة**. "אנו **מפנים**  
אליכם **להיעזר** לנו" (פונים – לעזור).  
"החברים של איוב ראו אותו במצב מביך  
מאד, אין כלום והם התחילו **להקריע**  
(לקרוע) את בגדיהם".

"הנערים היו פורצים אל הגנות  
והופכים כל מה שטוב או כל חלקה  
טובה ומשמידים אותה **ושולכים**  
(משליכים) אבנים על הבתים".  
"החלטת אנשי הספינה היא להטיל  
את יונה אל הים... הם **שלכו**  
(השליכו) אותו והים הסוער שתק".

שיבושים במלות היחס אחרי פעלים  
(הצרכה)

4.6.1 שימוש ביחסה עקיפה במקום  
ישירה:

"אני יכולה להביע על דעתי בשיעורי  
החברה" (להביע את) (عبر عن رأيه).  
"זזה משקף על חיי האדם, שהוא ידע  
לתכנן את חייו" (משקף את).

# חילוף בין יחסה עקיפה ביחסה עקיפה אחרת:

- "שאתה **מסכים על** ההחלטה ולא מסכים על ההחלטה" (מסכים עם / ל-) **يوافق على**.
- "**צופה על** סרטי הווידאו" (צפה ב-) **يتطلع على**.
- סיפרה דברים לא **חשבתי בהם** (לחשוב על, את) **فكّر في**.
- **להתרגל על** שיעוריו של מורה הפיסיקה" (להתרגל ל-, אל) **(يعتاد على)**.

## חילוף במילות הסיבה והתכלית:

נמצא אף שיבושים במילות הסיבה והתכלית. התלמיד ממיר את מילת התכלית במילת הסיבה. למשל:

- "וזה הופך אותו לבעל תכלית, לבן אדם שעובד בגלל להשיג את מטרתו..." (כדי להשיג).

• "אני מקווה שהתלמידות ילמדו באוניברסיטה  
**בגלל** שישפרו את מעמדן" (כדי שישפרו).

• "המורה קרא את השיעור פעם שנייה **בגלל**  
לדייק בהגייה".

• "אבל היא השפה היחידה שהעמים מתחרים  
**בגלל** לנצח בה" (כדי לנצח).

## תנודות במין הדקדוקי

חוסר התאמה-

בערבית לשם ברבים אין התאם מלא:  
כידוע, בערבית הנשוא (או הלוואי) של  
נושא ברבים שאינו מציין בני אדם מופיע  
בצורת נקבה יחידה. כאשר הנושא מציין  
בני אדם (עאקל) אז הפועל הקודם לו בא  
ביחיד זכר בערבית.

שם ברבים שהיחיד שלו מציין בן-אדם  
יחיד הפועל יהיה ביחיד (אין התאם):  
תלאמיד' - כְּתִיב־אֶת־תִּלְמִידִים =  
[כתב התלמידים] התלמידים כתבו.  
בנאת - כְּתִיב־אֶל־בְּנֵי־בְנֵי־בְנֵי =  
[כתבה הבנות] הבנות כתבו.



• "החיים התחילה! (התחילו) להיות קשה"  
(קשים) (الحياة صعبة).

• "וגם זאת! התכניות הנותנת! לנערים". (هذه هي  
البرامج التي تُكسب الشباب).

• "והשיעורים של המחנך תהיה! (יהיו) יותר  
מעניינת! (מעניינים)". (دروس المرابي تكون شيقة).

שם ברבים שהיחיד שלו אינו מציין בן-אדם יחיד:

- **כַּתְּבֵן** – בחאר, אששגאר, עֵינֵן.

**كُتِبَ مَفِيدَةً** (ספרים מועילה)

• "אנחנו יכולים לדעת על החיים של משוררים או

כותבים של סיפורים ושל שירים יפים, **שמשכה!**

(משכו) את עיני אנשי העולם". (اشعار العالم التي

جذبت عيون الناس).

• "היום השבח לאל אנחנו יכולים ביום שלם ללכת

למקום רחוק, וכל זה בזכות אמצעי התחבורה

**שגרמה!** (שגרמו) לנו לחסוך הרבה זמן".

• "חיים קלה ומליאה! (קלים ומלאים) בשלום  
ובשלווה". (حياة سهلة ومليئة).

• "ולא כל הדתות מאמינה! (מאמינות) בזה".  
בהשפעת הערבית ليست جميع الديانات تؤمن...

• "זכרונות טובות!" (במקום טובים) (ذاكرة طيبة).

## תנודות במין הדקדוקי בהשפעת הערבית

- "שנישן הלילה **הראשונה!**" (הראשון). (الليلة الأولى).
- "הכפר שלי **קטנה!**" (קטן), ואין בה בעיית פסולת" (قرية صغيرة).
- "למרות שיש רכב איסוף לאשפה, אבל היא לא **מתפקדת!** כראוי". (בערבית המילה سَيَّارَة נקבה).

• תווית היידוע נותרת במילים שמצטרפת אליהן אחת מאותיות בכ"ל.

צורות מורכבות: אות היחס+צורן היידוע-  
בהשפעת הערבית שבה תווית היידוע נותרת גם  
כשמצטרפת מילת יחס למילה. למשל:

• "אחרי שלמדתי כמה פסוקים בסיפור הזה  
התחלתי לחשוב **בהכיוון!** (בכיוון) הזה".

• " אנחנו בהימים או **בהתקופה** הזו!...".

• "האדם הוא קורבן **להמכוניות!** (למכוניות) ולכלי התחבורה..."

• "הרבה פעמים זכיתי **בהמשחק!** (במשחק) ורוצה לזכות עוד ועוד".

סיכום

בתוך הכתיבה של התלמידים  
הערבים הלומדים עברית כשפה,  
שנייה אנו מאתרים מגוון שגיאות  
וסטיות מן הכתיבה הנורמטיבית.  
ניתן לזקוף את הדבר הזה למבניות  
הפונולוגית של העברית ואף  
לשינויים ולתמורות שהתרחשו בה.

הדבר נשמע בהגייה ומשתקף  
בכתיבה של הלומדים. המורים  
המלמדים את העברית כשפה שנייה  
מתמודדים עם שגיאות אלה. לדעתי,  
חשוב להגביר את המודעות לסוגיה  
זו על-ידי ניתוחה והצגתה בפני  
תלמידים שעתידים לשמש מורים  
להוראת העברית.



**כמו-כן, הכרת הבעיה הלשונית של  
התלמידים תוך תהליך הלימוד, קרי  
הערכה מעצבת, תתרום להתאמת  
ספרי הלימוד ללומד הערבי.**

איתורן, תיחומן וזיהוין של שגיאות אלו,  
מאפשר למורה ולתלמיד להתמודד עם  
שיבושים אלה, דבר שיסייע בידיהם  
לעקור את השגיאות הללו ויתרום  
לכתיבה תקינה, שכן המטרה היא להגיע  
לכתיבה אסתטית ונורמטיבית. הדבר  
ישמש בסיס לשיפור הלשון הן הכתובה  
והן הדבורה ויעלה את קרנה של הלשון,  
ויביא להגברת המוטיבציה בלימודה של  
הלשון העברית וברכישתה.

- עיון בלשון כפי שהיא כתובה על-ידי אנשים ובמיוחד תלמידים שרוכשים אותה הוא מקור של עניין למי שעמל בהוראתה. שגיאות משמשות דוגמאות מאלפות למידת הַשְׁרִירוֹת של דרכי הלשון, שאין היגיון אמצעי בדוק לצפותן מראש.
- המורה הטוב יפיק מהן לקח לתכנון שיעוריו וימצא בהן הדרכה בחיבור אימוני הלשון לעבודת הכיתה כקבוצה ולעבודת בית אינדיווידואלית.
- הנטייה הטבעית להעביר אל הלשון הנלמדת צירופי לשון, או דגמים תחביריים מלשון האם, מולידה לא אחת "גידולי פרא". נשאלת השאלה כיצד ניתן להתמודד עם "גידולי פרא" אלו?

## המלצות מתודיות

בעניין השפעת לשון היעד: בתחום ההגה, כיוון שיש מספר גדול של שגיאות הקשורות במילים 'הומופוניות' ראוי לערוך תרגילים שכוללים מספר רב של מילים הומופוניות. דבר זה יגביר את המודעות להכרת כמות גדולה יותר של מילים ועשוי להפחית את השגיאה.

**תרגילי קלוז כאשר יש בנק מילים נתון  
שהתלמיד יבחר את המילה המתאימה.**

**התייחסות השוואתית למבנה של לשון  
האם – הערבית - לעומת המבנה  
התחבירי של העברית. הצגת מבנים  
דומים ושונים בין שתי השפות תתרום  
להגברת העניין בהבחנה בין שתי  
המערכות.**

תודה על הקשבתכם..

