

יכולות שפתיות ואורייניות של תלמידים דרלשוניים בישראל: סקירה מחקרית והשלכות חינוכיות

דפנה שחר-ימס¹, תמר משלי וענת פריאור²

¹הפקולטה לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל

²החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה

מערכת החינוך הישראלית משרתת תלמידים דרלשוניים רבים, אשר דוברים בביתם שפה שאינה עברית, ולפיכך נחשפים פחות לשפה העברית מאשר עמיתיהם החדלשוניים. למרות השונות הרבה בקרב התלמידים הדולשוניים, ממצאים עקביים מהעולם ומישראל מצביעים על כך שהם מצויים בסיכון לפתח חסכים בתפקוד השפתי והאורייני. הסקירה הנוכחית מציגה לאנשי המחקר והשדה את ההשפעות האפשריות של החשיפה הפחותה לעברית על הידע הלשוני (אוצר מילים, מורפולוגיה ותחביר), הקריאה (פענוח, שטף והבנת הנקרא) והכתיבה (כתיב והבעה בכתב) של התלמידים הדולשוניים. מתוך הסקירה עולה כי השפה והמיומנויות האורייניות מושפעות בו-זמנית מהיבטים אוניברסליים כמו גם מהיבטים ייחודיים של השפה ומערכת הכתב העברית. בנוסף, הממצאים מציגים תמונה מורכבת בה מתועדים לאורך ההתפתחות פערים ברורים בחלק מהתחומים, למשל באוצר מילים ובהבנת הנקרא, בעוד שבתחומים אחרים תמונת התפקוד אינה אחידה. כך, רכישת הקריאה המוקדמת דומה לזו של חדלשוניים, אך פערים מופיעים בהמשך בשטף הקריאה ובקריאה לא מנוקדת. כמו-כן, אנו מזהות תחומים משמעותיים שבהם קיים מידע מועט ונדרש המשך מחקר (תחביר, כתיב והבעה בכתב). התשתית המחקרית המובאת בסקירה מובילה אותנו להציע קווים מנחים להתערבות חינוכית ואבחון מבוססי מחקר המותאמים לצרכים הייחודיים של תלמידים דרלשוניים במטרה לקדם את שגשוגם האקדמי.

מילות מפתח: דרלשוניות, עברית כשפה שניה, אוצר מילים, מורפולוגיה, קריאה.

מבוא

דרלשוניות היא תופעה עולמית, בעקבות תהליכי גלובליזציה והגירה, וכיום יותר מ-50% מאוכלוסיית העולם דוברת יותר משפה אחת (Geva & Wiener, 2015; Volante et al., 2018). כתוצאה מכך, מערכות החינוך במדינות שונות קולטות גם הן אוכלוסיות הולכות וגדלות של תלמידים דרלשוניים. למרות השונות הרבה באוכלוסייה זו, ממצאים עקביים מצביעים על כך שתלמידים דרלשוניים מצויים בסיכון לפתח חסכים אקדמיים (August & Shanahan, 2017; Geva & Wiener, 2015; Li et al., 2021).

תופעת הדרלשוניות משמעותית גם בישראל. ישראל, מבחינה היסטורית, היא מדינת הגירה, אשר בה אחד מכל שני תושבים הוא מהגר בעצמו או שלפחות אחד מהוריו הינו מהגר (Gurría, 2016). על פי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2011) רק כמחצית מן האוכלוסייה דוברת עברית כשפת אם. אף על פי שאין בידי משרד החינוך נתונים מדויקים לגבי מספר התלמידים הדולשוניים אשר לומדים כיום במערכת החינוך בישראל, ניכר כי זוהי תופעה רחבה ובריכוזי אוכלוסייה מסוימים תלמידים אלו מהווים אחוז גבוה מהלומדים בכיתה ומשפיעים על צביון בית הספר. חלקם עולים חדשים שזכאים לסיוע ממשרד החינוך, אך תלמידים דרלשוניים אחרים, למשל תלמידים שהינם דור שני להגירה, אינם מזוהים ככאלו שזקוקים לסיוע ולכן אינם זכאים למשאבי תמיכה. עובדה זו מובילה את אנשי החינוך לחפש דרכים אשר יתנו מענה הולם

לצרכיהם השפתיים, הלימודיים והחברתיים. במאמר זה נרצה, אם כן, לסקור ממצאי מחקרים עדכניים מהעולם ומישראל על מנת ליצור תשתית מבוססת מחקר למענים החינוכיים בתחומי השפה והאוריינות.

הסקירה מתמקדת בתלמידים דו-לשוניים, קרי אלו אשר מדברים בביתם שפה אחרת מהשפה העברית שהיא שפת הסביבה, ונמצאים במערכת חינוך בה שפת ההוראה והלמידה היא עברית. רבים מתלמידים אלו מגיעים מרקע של הגירה (Students from migrant backgrounds) (עולים חדשים וותיקים, דור שני לעליה, ילדים של מהגרי עבודה). כמובן שקיימת שונות רבה בקרב תלמידים אלו, שנובעת מהרקע החברתי-כלכלי והסביבה התרבותית בה הם חיים. השונות קשורה גם במאפיינים הלשוניים של שפת האם, ומידת הקרבה שלה לשפה העברית, גורמים אשר משפיעים על רכישת העברית. עיקר המחקר הקיים בישראל ויוצג בסקירה זו מתמקד בתלמידים דוברי רוסית ועברית, אוכלוסייה אשר מאופיינת ברמת אוריינות גבוהה ובכך שגם בקרב הדור השני לעליה ממשיכים לטפח את השפה הרוסית שנתפסת כשפת תרבות ומורשת (Schwartz, 2012; Spolsky Shohamy, 1999). אוכלוסייה נוספת היא של תלמידים בני העדה האתיופית אשר לרוב משתייכים למיצב חברתי-כלכלי נמוך יותר ובבתיהם רמת האוריינות פחותה (Shany & Geva, 2012). יש לזכור כי קיימים תלמידים דו-לשוניים אחרים הדוברים מגוון רחב של שפות, אך לצערנו אודותם קיים מעט מאוד מחקר. אוכלוסייה נוספת שלא נכללת בסקירה הנוכחית היא של תלמידים דוברי ערבית, אשר לרוב לומדים עברית במסגרת בית הספר כשפה שניה בעוד שהערבית היא שפת ההוראה והסביבה ולכן מאפייני רכישת העברית שלה ייחודיים.

שונות אחרת בקרב תלמידים דו-לשוניים נוגעת לרמת השליטה בכל אחת מהשפות (שפת הסביבה ושפת הבית), וכוללת: תלמידים עם שליטה חלקית בשפת הסביבה השולטים היטב בשפת הבית, תלמידים השולטים באופן דומה בשפת הבית ובשפת הסביבה ועד לתלמידים השולטים בשפת הסביבה עברית ובנוסף לכך חשופים לשפה אחרת בבית אך לא דוברים אותה בצורה שוטפת. כמו כן, בקרב אוכלוסייה זו קיימים הבדלים רבים בשליטה בשפה הכתובה. חלקם יודעים קרוא וכתוב בשתי השפות וחלקם יודעים קרוא וכתוב רק בעברית (שפת הסביבה) אותה הם רוכשים בבית הספר.

כמובן שלידיעת מספר שפות יתרונות ברורים בתחומים רבים, ביניהם ניתן למנות יתרונות בתחום האקדמי, החברתי ואף התעסוקתי. בקרב ילדים דו-לשוניים מתועדים גם רווחים קוגניטיביים (Marian & Ikizer & (Shook, 2012; Prior et al., 2016), מטה-לשוניים (Leikin et al., 2010), חברתיים ותרבותיים (Ramírez-Esparza, 2018) שנובעים משליטתם בשתי שפות. יחד עם זאת, קיים גוף ידע רחב המעיד על כך שתלמידים דו-לשוניים מצויים בסיכון להגיע להישגים לימודיים נמוכים ולהפגין תפקוד נמוך מעמיתיהם החד-לשוניים במיומנויות הלשוניות והאורייניות בשפת הסביבה (Cheng & Yan, 2018; Geva & Wiener, 2015; Gurria, 2016; Volante et al., 2020). למרות מיעוט המידע הקיים בישראל גם כאן מתקבלת תמונה דומה. מתוך מבחני המיצ"ב במקצוע העברית (ראמ"ה, 2012) עולה כי ביצועיהם של תלמידים דו-לשוניים דוברי רוסית נמוכים יותר מעמיתיהם החד-לשוניים, וכי לתלמידים עולים לוקח שנים רבות להגיע להישגים דומים בעברית ביחס לאלה של דוברי העברית החד-לשוניים (Levin & Shohamy, 2008). בנוסף, מידת השליטה בשפת הסביבה היא מנבא משמעותי להצלחה אקדמית ולהשתלבות בחברה של תלמידים דו-לשוניים (Cheng & Yan, 2018), ורוב הפעילויות הלימודיות בבית הספר מערבות מיומנויות של שפה, קריאה וכתובה. לכן, במאמר זה נציג את המידע הקיים לגבי הידע הלשוני של תלמידים דו-לשוניים בשפת הסביבה, עברית, וכיצד הוא משפיע על תפקודם האורייני. ברור כי גורמים נוספים תורמים גם הם להצלחה

אקדמית ביניהם גורמים כלכליים, משפחתיים, חברתיים ורגשיים (Geva & Wiener, 2015) אך הם אינם במוקד סקירה זו.

על פי מודלים מבוססי שימוש (Usage-Based), רכישה של ידע שפתי מושפעת מתדירות החשיפה ליחידות לשוניות שונות (Tomasello, 2003). ילדים דו-לשוניים מתנסים בשתי שפות, ולכן מחלקים את זמן החשיפה לשפות שונות. כתוצאה מכך כמות החשיפה וההתנסות של ילדים אלו בכל שפה פחותה לעומת ילד חד-לשוני שנחשף באופן אינטנסיבי לשפה אחת בלבד. לכך עשויות להיות השלכות על התפתחות השפה בהיבטיה השונים (Unsworth, 2016) ועל התפקוד הלימודי לאורך שנים רבות. לצד מאפיין אוניברסלי זה, על מנת לתת מענה הולם לתלמידים דו-לשוניים בהקשר הישראלי, יש לבחון לעומק גם את הקשרה של השפה העברית. העברית כשפה שמית היא בעלת מבנה ואורתוגרפיה ייחודיים (Share & Bar-On, 2018) ולמאפיינים אלה השפעה רבה על רכישת השפה ועל הדרך בה השפה הדבורה והכתובה מאורגנות ומיוצגות (Bick et al., 2011; Prior & Markus, 2014). בהקשר לכך יש לציין כי המחקר מצביע על כך שמידת הקרבה והדמיון בין השפות משפיע על רכישת השפה הנוספת (Alfi-Shabtay & Ravid, 2012) וכי קיימת תופעה של העברת ידע משפת האם לשפה הנלמדת (August & Shanahan, 2017), לכן למאפיינים הייחודיים של שפת האם עשויה להיות השפעה על העברית. יחד עם זאת, במאמר נצביע על המגמות המרכזיות שעולות מתוך השפות שנחקרו בישראל ונקשור אותם לממצאים מהעולם.

בסקירה זו, נתחיל באפיון השפה העברית של תלמידים דו-לשוניים, לאחר כן נבחן את המנגנונים הקוגניטיביים העומדים בבסיס רכישת הקריאה והכתיבה, ונציג ממצאים עדכניים בנוגע לתפקודם של תלמידים דו-לשוניים במיומנויות הקריאה והכתיבה בעברית ביחס לעמיתיהם החד-לשוניים. הבנה מעמיקה של הצרכים והאתגרים הניצבים בפני תלמידים דו-לשוניים ברכישת העברית הדבורה והכתובה תאפשר מתן מענה הולם לתלמידים אלו ולכן לבסוף, נציג השלכות יישומיות בתחומי ההערכה וההוראה.

היבטים לשוניים

השפה היא העומדת בבסיס הדו-לשוניות ולכן על מנת להבין תופעה זו נדרשת התבוננות על מאפייניה והתפתחותה בהיבטיה השונים. אנו פותחות את הסקירה בהתייחסות לאוצר המילים, היות ולהיבט זה מאפיינים אוניברסליים וקיים בו גוף ידע רחב אשר יסייע להבין את תמונת התפקוד וההתפתחות בהיבטים האחרים של השפה- המורפולוגיה והתחביר.

אוצר מילים

אוצר המילים מהווה נדבך מרכזי בהתפתחות השפה ומנבא הצלחה בתפקוד האורייני ובהישגים לימודיים בבית הספר (Lawrence et al., 2019; Schwartz & Katzir, 2012). הספרות המחקרית העולמית מצביעה על כך שילדים דו-לשוניים הם בעלי אוצר מילים נמוך יותר בשפת הסביבה, בהשוואה לעמיתיהם החד-לשוניים. ממצא זה הינו עקבי במגוון מדינות ושפות כולל ישראל (Unsworth, 2016; קציר ועמיתיה, 2019). פערים באוצר מילים בעברית מתועדים במחקרים בקרב ילדים דו-לשוניים בגילאים שונים. כך למשל, נמצא פער בגודל אוצר המילים (רוחב הלקסיקון) בעברית אצל ילדים דו-לשוניים, דוברי רוסית כשפת אם, אשר מרביתם נולדו בארץ, והתחנכו במסגרות דוברות עברית בגילאי הגן (Altman et al., 2018), בכיתה ב' (Schwartz & Katzir, 2012) ובכיתה ה' (Shahar-Yames & Prior, 2018). פערים מתוארים גם בקרב

תלמידים יוצאי אתיופיה, ילידי הארץ, אשר הציגו הנמכה באוצר מילים יחסית לנורמות ארציות מכיתה א' ולאורך כל בית הספר היסודי (Shany & Geva, 2012). בנוסף, מחקר אחד מרמז על כך שגם בהיבט של עומק הלקסיקון (עושר הידע לגבי המילה) קיים פער בין תלמידים דו-לשוניים דוברי רוסית וחד-לשוניים בעברית (Schwartz & Katzir, 2012).

ניתן להסביר פערים אלו כתלויים במידת החשיפה לשפה העברית. כאמור, על פי מודלים מבוססי שימוש, רכישתו של הידע הלשוני מושפעת מתדירות החשיפה לגירוי לשוני ספציפי – תדירות התמנית (token), למשל כמה פעמים ילד נחשף למילה מסוימת. בנוסף, רכישת הידע הלשוני והיכולת להגיע להכללות מושפעת גם מתדירות החשיפה לתבנית או חוקיות מסוימות (type). כלומר, כמה פעמים ילד נחשף לדפוס שפה ספציפי (דפוסים אלה יכולים להיות קשורים לרצפי צלילים, מבנה של מילים, צירופי מילים ומשפטים). על מנת לרכוש ידע זה על דובר השפה להגיע למסה קריטית של חשיפה לאותם גירויים וחוקים לשוניים (Marchman & Bates, 1994). בהקשר לרכישת אוצר מילים, ילדים דו-לשוניים מחלקים את זמן החשיפה לשתי שפות ומכאן, כמות החשיפה לתדירות התמנית נמוכה יותר (חשיפה למילים ספציפיות) והם עשויים שלא להגיע למסה הקריטית הנדרשת ללמידת אותן המילים. אכן, גם במחקר וגם בשדה מוכר המצב שתלמידים דו-לשוניים מבינים ומשתמשים במילים שכיחות בשפת הסביבה אליהם נחשפו מספיק בחיי היום-יום, אך אינם מכירים מילים בעלות שכיחות נמוכה, כגון מילים ממשלב גבוה ומילים אקדמיות שעמיתיהם החד-לשוניים מכירים (Geva & Wiener, 2015). כמו-כן יתכן כי יכירו מילים הקשורות למרחב הביתי רק בשפת הבית (למשל שמות מאכלים) אף על פי שהן מילים שכיחות ויום-יומיות.

חשוב לציין כי המחקר מראה שהידע המושגי הכולל של ילדים דו-לשוניים (סך כל המילים הידועות בשתי השפות יחד) תואם לזה של ילדים חד-לשוניים בני גילם ומאותה סביבה חברתית-כלכלית (Unsworth, 2016). בנוסף, לתלמידים דו-לשוניים אין קושי ללמוד מילים חדשות ביעילות. מחקרים שונים הראו כי לא נמצאו הבדלים בין תלמידים חד-לשוניים לדו-לשוניים ביכולת להפיק משמעות של מילים חדשות בעברית מתוך הקשר (Shahar-Yames & Prior, 2018) וכי הם נתרמים במידה משמעותית מתוכניות התערבות כיתתיות העוסקות באוצר מילים (מורד-היימן, 2009; קציר ועמיתיה, 2019). לכן לסביבה החינוכית תפקיד מפתח בהעשרת אוצר המילים בעברית של תלמידים אלו וניתן לעשות זאת ביעילות במסגרת הכיתה ובהתנסויות יום-יומיות.

מורפולוגיה

המורפולוגיה היא חלק מהמערכת הלשונית העוסקת במבנה הפנימי של מילים ובכללי השילוב של היחידות המרכיבות את המילים ולכן מבטאת את הקשר שבין צורת המילה לבין משמעותה (Spencer et al., 2017). למורפולוגיה נודעת תרומה משמעותית בהתפתחות השפה (Ravid & Mashraki, 2007), היא מהווה תשתית לארגון הלקסיקון המנטלי (Aitchison, 2012) ולהרחבת אוצר המילים (Ku & Anderson, 2003; Lieven, 1990; Tyler & Nagy, 1990; Spencer et al., 2017; et al., 2003). בהמשך לכך, למורפולוגיה תרומה משמעותית בהתפתחות השפה הכתובה. היא ממלאת תפקיד בביסוס שטף הקריאה (Kieffer & Lesaux, 2007), בהבנת הנקרא (Park et al., 2014; Tong et al., 2011; Levesque et al., 2021) וברכישה של הכתיב המוסכם (Levesque et al., 2021). תפקיד זה משמעותי במיוחד בהקשר של השפה העברית שהיא שפה שמית בעלת מורפולוגיה עשירה (Share)

Bar-On, 2018 & רביד, 2002). לכן למידת השליטה של תלמידים דו־לשוניים בידע המורפולוגי בעברית עשויה להיות השפעה מכרעת על תפקודם השפתי בכללותו ועל מיומנויות הקריאה והכתיבה בפרט.

בהקשר לכך, עולה השאלה האם בדומה לפערים שהוצגו באוצר המילים, תלמידים דו־לשוניים יפגינו פערים בידע מורפולוגי בעקבות החשיפה הפחותה לשפה העברית. למרות מיעוט המחקרים הקיימים בעברית מתקבלת תמונה מורכבת השונה מהפערים הברורים בתחום אוצר המילים. במחקר שבחן את מידת השליטה בהטיה לצורת רבים, נמצא כי תלמידים דו־לשוניים דוברי רוסית, בכיתה ב', מתפקדים בצורה דומה לתלמידים חד־לשוניים בהטיות הריבוי הסדירות (לדוגמה: בגד [זכר] - בגדים [ריבוי זכר]). אך, ריבוי של מילים יוצאות דופן (לדוגמה: ביצה [נקבה] - ביצים [ריבוי זכר]), נמצא פער לטובת התלמידים החד־לשוניים. פער זה הלך והצטמצם בכיתה ג' (Schwartz et al., 2009). גם במערכת הגזירה, שהיא מערכת מורכבת יותר המכילה מגוון רחב של מבנים (Berman, 2016) התקבלה תמונה דומה בקרב תלמידים דו־לשוניים דוברי רוסית ועברית בכיתה ה' (Shahar-Yames et al., 2018). תלמידים אלו הפגינו ידע אודות שורשים, תבניות ומשקלים בדומה לעמיתיהם החד־לשוניים כאשר ידע זה נבדק באמצעות מילות תפל (מילים לא אמיתיות) ולא נשען על אוצר מילים קיים. פערים הופיעו כאשר הידע המורפולוגי נבדק באמצעות מילים אמיתיות ולמעשה עירב גם אוצר מילים. לדוגמה, בהשלמת המשפט "אבא סיפר סיפור לילד. מה קרה לסיפור? הסיפור _____", התלמידים הדו־לשוניים התקשו להשלים את מילת המטרה המדויקת ביחס לעמיתיהם (הספור סָפֵר), אך השתמשו בשורש ובתבניות מורפולוגיות קיימות ומתאימות להקשר המורפולוגי והפיקו פעמים רבות מילים שלא התאימו להקשר הלקסיקלי (הסיפור נספר) או מילים שאינן קיימות בלקסיקון (הסיפור הוספר) (Shahar-Yames et al., 2018). לאור זאת, על מנת להעריך באופן מדויק את הידע המורפולוגי של תלמידים דו־לשוניים חשוב לבחון אותו עד כמה שניתן במנותק מאוצר המילים, שברור כי הוא מצומצם יותר בעברית.

מתמונה זו נראה כי על פי מודלים מבוססי שימוש, הילדים הדו־לשוניים הגיעו למסה הקריטית של חשיפה לתבניות לשוניות והצליחו לרכוש את החוקיות המורפולוגית. כאמור, בשונה מאוצר מילים שבו סוג החשיפה הנדרשת על מנת שהמילה תירכש, היא חשיפה חוזרת למילה ספציפית (חשיפה לתדירות התמנית), הרי שרכישת ידע מורפולוגי מתבססת על חשיפה לתבניות ולסדירויות המאפשרות להקיש, ולהכליל את החוקיות המורפולוגית. יחד עם זאת, ברכישה של דפוסים יוצאי דופן, אליהם נדרשת חשיפה ספציפית (תמנית), ושל מבנים בשכיחות נמוכה אנו עדים לפערים היות ומידת החשיפה אליהם לא הייתה מספקת בקרב ילדים דו־לשוניים וזאת בשונה מעמיתיהם דוברי העברית בלבד. לאור מיעוט המחקרים והמרכזיות של הידע המורפולוגי בעברית הדבורה והכתובה יש צורך במחקר נוסף שיספק תמונה רחבה המקיפה את עושר המבנים המורפולוגיים בנוגע להתפתחות הידע המורפולוגי בעברית בקרב ילדים דו־לשוניים.

תחביר

התחביר עוסק במבנה המשפט וכולל את מערכת כללי השפה הקובעת את רצף המילים וצירופי המילים המהווים משפט תקין. פעמים רבות לתחביר ולמורפולוגיה היבטים משותפים, במקרים אלו הם נקראים יכולות מורפולוגיות (Geva & Wiener, 2015).

מחקרים בקרב דו־לשוניים מהעולם, מצביעים על כך שתלמידים דו־לשוניים הצליחו פחות בביצוע מטלות מורפולוגיות בשפת הסביבה מאשר עמיתיהם החד־לשוניים (Meir, 2018). בישראל קיים מחקר מועט בתחום, שנערך בגילאי הגן, בקרב ילדים דו־לשוניים דוברי עברית ורוסית, שהניב תוצאות מעורבות.

במחקר של מאיר ועמיתיה לא נמצאו הבדלים בתפקוד המורפותרחבירי בין ילדים חדלשוניים ודו-לשוניים (Meir et al., 2016). לעומת זאת, במחקר אחר, שבו סווגו הילדים הדו-לשוניים על פי השפה הדומיננטית (רוסית או עברית) נמצא כי ילדים דו-לשוניים, אשר הרוסית היא שפה הדומיננטית שלהם היו פחות מדויקים בחזרה על משפטים במגוון מבנים מורפותרחביריים בעברית לעומת ילדים דו-לשוניים אשר שולטים באופן שווה בשתי השפות (Meir, 2018).

גם ברכיב שפתי זה ניכרת השפעה של החשיפה הפחותה בקרב ילדים דו-לשוניים לבניית הידע התחבירי שלהם בעברית, אך כיום לא עומד לרשותנו מידע מספיק על מנת להבין את מאפייניו ואת התפתחותו באוכלוסייה זו.

מנגנונים קוגניטיביים שמנבאים את הקריאה והכתיבה

מודעות פונולוגית

מודעות פונולוגית הינה מודעות מטה-לשונית העוסקת ביכולת לזהות ולהפיק מרכיבים צליליים של מילים (Chard & Dickson, 1999), והיא בעלת תפקיד חשוב ברכישת הקריאה במגוון אורתוגרפיות (Landerl et al., 2019). מחקרים שנערכו בארצות דוברות אנגלית, מצאו שילדים דו-לשוניים, אשר מדברים בביתם שפה שונה משפת הסביבה הראו מודעות פונולוגית דומה באנגלית לילדים חדלשוניים (August & Shanahan, 2017). גם בהקשר לעברית הממצאים עקביים ומצביעים על תמונה דומה במגוון גילאים. כך, תלמידים דו-לשוניים דוברי רוסית בכיתה א' (Leikin et al., 2010), ובכיתה ה' (Shahar-Yames & Prior, 2017) ותלמידים יוצאי אתיופיה בכיתות ב', ד' ו' (Shany & Geva, 2012) הפגינו תפקוד דומה לעמיתיהם במטלות שונות שבחנו מודעות פונולוגית. מודעות פונולוגית מפותחת אף יותר נמצאה בקרב תלמידים דו-לשוניים, אשר קוראים וכותבים בעברית וברוסית בהשוואה לתלמידים שקוראים רק בעברית. החוקרים הציעו כי ההתנסות בקריאה בשפה הרוסית, שהינה מורכבת מבחינה פונולוגית תורמת לביסוס המודעות הפונולוגית גם בעברית (Leikin et al., 2010). ממצאים אלו אינם מפתיעים מפני שמודעות פונולוגית היא יכולת קוגניטיבית-לשונית שניתן להחיל אותה על השפות השונות שהילד דובר.

כאמור, למודעות הפונולוגית תפקיד משמעותי ברכישה תקינה של מיומנויות הקריאה והכתיבה והיא מהווה מנבא משמעותי ליכולות הקריאה של תלמידים חדלשוניים (Wasserstein & Lipka, 2019) ודו-לשוניים כאחד (August & Shanahan, 2017; Leikin et al., 2005). ביסוס לכך נמצא במחקר שבוצע בארץ בקרב תלמידים דו-לשוניים דוברי רוסית ועברית בכיתה ב' שבו השוו בין קוראים טובים לחלשים. נמצא כי ההבדל המשמעותי בין שני סוגי הקוראים היה במודעות הפונולוגית ולא במדדים אחרים ושהקוראים החלשים הפגינו מודעות פונולוגית מונמכת בשתי השפות. על פי החוקרים הנמכה זו הייתה הסיבה לקשיים שנצפו בפענוח הקריאה בעברית בקרב הקוראים החלשים (Leikin et al., 2005).

לאור החשיבות של המודעות הפונולוגית לרכישת הקריאה והכתיבה ולאור הממצאים העקביים כי המודעות הפונולוגית מתפתחת בקרב דוברי דו-לשוניים בדומה לחדלשוניים, יש להתייחס לתחום זה באופן דומה בקרב שתי האוכלוסיות. גם בקרב דו-לשוניים נדרש טיפוח של המודעות הפונולוגית מהגיל הרך ויש להתייחס לחסכים במודעות הפונולוגית באופן דומה בהתערבות ובהערכה.

שיום אותיות מהיר

שיום אוטומטי מהיר (RAN), היא היכולת לשיים במהירות פריטים מוכרים המוצגים במערך סדרתי והיא משמשת כמנבא מרכזי בפיתוח שטף קריאה וכתוב (Wolf, 1984; Wasserstein & Lipka, 2019). גם כאן, כמו במודעות הפונולוגית, מדובר בתפקוד שאינו תלוי במידת השליטה בשפה (למעט ההיכרות עם הגירויים השכיחים המוצגים) וניכר כי התפקוד של תלמידים דולשוניים דומה לזה של עמיתיהם החדלשוניים. ממצא זה עקבי במחקרים שונים בעולם (Geva, 2006) ובקרב דולשוניים דוברי רוסית ועברית בארץ (Shahar- (Yames & Prior, 2017).

מיומנויות אורייניות

קריאה

לקריאה בשפות שונות מאפיינים אוניברסליים וכן מאפיינים ייחודיים לכל אורתוגרפיה (Bick et al., 2011). כמו כן, רכישת הקריאה היא תהליך מתמשך, רב-שלבי שדורש ידע וכישורים ספציפיים בכל שלב בהתאם למאפייני מערכת הכתב. לכן, בבואנו לבחון את מאפייני הקריאה של תלמידים דולשוניים בעברית נתייחס לממצאים עולמיים, אך נתמקד בממצאים אודות התפתחות הקריאה בעברית בקרב אוכלוסייה זו. נבחן את רכישת הפענוח בכתב המנוקד, את ביסוס שטף הקריאה והמעבר לקריאה בכתב הלא-מנוקד ונסיים בהתייחסות להבנת הנקרא שמהווה את מטרת הקריאה.

פענוח

קריאה במערכת כתב אלפביתית מתבססת על תרגום של סימנים גרפיים לפונמות. ישנן אורתוגרפיות כדוגמת העברית המנוקדת שבהם התרגום הינו שטוח, כלומר כל סימן גרפי (אות או סימן ניקוד) מומר לפונמה אחת (צליל אחד), ואורתוגרפיות אחרות שהן עמוקות - בהן קיימת עמימות, היות וחלק מהסימנים הגרפיים יכולים להיות מתורגמים לכמה צלילים כדוגמת העברית הלא-מנוקדת. מחקרים ממדינות רבות וממגוון שפות מצביעים על כך שרכישת מיומנויות הפענוח (הנבדקת באמצעות קריאת מילים בודדות) בקרב תלמידים ששפת ביתם אינה השפה המדוברת בכיתה זהה בהתפתחותה לעמיתיהם החדלשוניים הן באורתוגרפיות שטוחות והן באורתוגרפיות עמוקות. זאת גם כאשר קיימים פערים בידע לשוני בקרב הקוראים הדולשוניים (August & Shanahan, 2017). בעברית, הממצאים דומים: בתחילת הרכישה, בכיתה א', לא נמצאו הבדלים ביכולות הפענוח בין תלמידים דולשוניים, דוברי רוסית, לבין תלמידים חדלשוניים (Leikin et al., 2010). ממצאים אלה אינם מפתיעים מפני שרכישת הפענוח בעברית המנוקדת, בה כל גרפמה מייצגת פונמה אחת, הקוראים המתחילים מבצעים תרגום גרפמי - פונמי המבוסס על הידע האלפבית ועל מודעות פונולוגית שאינם תלויים במידת השליטה בשפה ובאוצר המילים שלה (Share & Bar-On, 2018).

קריאת טקסטים: שטף קריאה וקריאה בכתב הלא-מנוקד

בהדרגה לאחר רכישת הפענוח, הקריאה הופכת מיומנת ושוטפת יותר דבר שמתבטא בעליה בדיוק, בקצב ובהנגנה (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). המעבר לקריאה שוטפת מתאפשר הודות לרכישת תבניות לקסיקליות ותת-לקסיקליות ומתבססת על אינטגרציה של יכולות לשוניות וקוגניטיביות הכוללות אוצר מילים, ידע מורפולוגי, תחבירי, וזיכרון עבודה (August & Shanahan, 2017; Wolf & Katzir-Cohen,).

2001). ישנם מחקרים מעטים מהעולם בתחום שטף הקריאה בקרב תלמידים דו-לשוניים, והם הניבו תוצאות מעורבות. בחלקם נמצא כי תלמידים דו-לשוניים מתפקדים מתחת לנורמות הארציות בקריאת טקסט בשפת הסביבה (אנגלית) (Kim, 2012) ואילו מחקרים אחרים לא מצאו הבדלים בשטף הקריאה (Geva & Farnia, 2012; Geva & Yaghouz Zadeh, 2006).

בעברית, המצב מעניין במיוחד, כי בד בבד עם התבססות שטף הקריאה הקוראים מבצעים גם מעבר מקריאה בכתב המנוקד השטוח, לקריאה בכתב לא־מנוקד העמוק. בכתב הלא־מנוקד הייצוג של מרבית התנועות חסר וחלק ניכר מהמילים (כ- 25-40 אחוז מהמילים בטקסט שכיח) הופכות להיות מילים הומוגרפיות (מילים שניתן לקרוא אותן בכמה אופנים, לדוגמה את המילה 'ספר' ניתן לקרוא בכמה דרכים: סָפֵר, סָפֶר, סָפֵר, סָפֶר) (Share & Bar-On, 2018). על מנת להתמודד עם הקריאה בכתב הלא־מנוקד, קוראי העברית נשענים על ידע לקסיקלי, ומורפואורטוגרפי בקריאת מילים ובנוסף, על ידע מורפותרחבירי והקשרי בקריאת טקסטים. מורכבות זו באה לידי ביטוי גם בתפקוד התלמידים הדו-לשוניים בשטף הקריאה. כמה מחקרים הצביעו על כך שבתחילת בית הספר היסודי, בכיתות א' וב', אין הבדל בין תלמידים דו-לשוניים דוברי רוסית ועברית וחדל-לשוניים בקריאת טקסטים ברמת הכיתה (הן בדיוק והן בקצב) (Leikin et al., 2010; Schwartz & Katzir, 2012).

לעומת זאת, לקראת אמצע בית הספר היסודי, בשלב בו התלמידים נדרשים לקרוא במערכת הכתב הלא־מנוקד, נראה כי מתחילים להיווצר פערים. במחקרים שבחנו תלמידים דו-לשוניים מרקע שפתי מגוון (רוסית, אמהרית, אוקראינית, רומנית, צרפתית, מרוקאית, יוונית, ספרדית, איטלקית, ערבית, גיאורגית ובולגרית) בכיתות ד' – ה' נמצא כי שטף הקריאה של תלמידים אלו היה נמוך יותר מזה של עמיתיהם החד-לשוניים בקריאה של טקסטים מנוקדים ולא־מנוקדים (Shahar-Yames & Prior, 2017); קציר ועמיתיה, 2019). כמו-כן, אחוז גבוה מהצפוי של תלמידים דו-לשוניים דוברי רוסית תיפקדו נמוך מהנורמה הארצית המצופה מבני גילם בדיוק קריאת טקסט מנוקד (Shahar-Yames & Prior, 2017). בנוסף, עולה כי לתלמידים הדו-לשוניים קושי מיוחד במעבר מקריאה מנוקדת לקריאה לא־מנוקדת, שהוא שלב קריטי בהתפתחות קריאה בעברית. ממצא זה בא לידי ביטוי בכך שבעוד שגם התלמידים החדל-לשוניים וגם התלמידים הדו-לשוניים קראו מדויק יותר את הטקסט המנוקד כמצופה מבני גילם (Shany et al., 2006), הרי שהפער בדיוק קריאת שני הטקסטים (מנוקד ולא־מנוקד) היה גדול יותר בקרב התלמידים הדו-לשוניים, משמע הם נשענו במידה רבה יותר על הניקוד על מנת לדייק בקריאה (Shahar-Yames & Prior, 2017). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מודל הקריאה התלת-שלבי של שר ובר-און (2018), על פיו בכיתות ד' – ה' התלמידים נמצאים בשלב אשר דורש התבססות על יכולות לשוניות רבות יותר (Share & Bar-On, 2018), ידע אשר נראה כי אינו מבוסס דיו אצל תלמידים דו-לשוניים.

לאור העובדה כי קריאה שוטפת, ובפרט קריאה במערכת הכתב הלא־מנוקד, דורשת השענות על ידע לשוני הרי שאין זה מפתיע כי ממצאי המחקרים בעברית מצביעים על כך שהקריאה המיומנת אינה מתבססת באותה ההצלחה בקרב תלמידים דו-לשוניים וחדל-לשוניים דוברי העברית בלבד. שחר-ימס ופריאור (2017) הסבירו זאת בכך שלתלמידים הדו-לשוניים ידע לשוני פחות מפותח ובפרט אוצר מילים מצומצם יותר בעברית ולכן התקשו לבצע תיהלוך לשוני יעיל במהלך הקריאה כעמיתיהם הדוברים הילדיים דבר שפגע בשטף הקריאה (Shahar-Yames & Prior, 2017). לצערנו, חסר מחקר נוסף שישפוך אור על שלבים מאוחרים יותר בביסוס הקריאה המיומנת בעברית בקרב אוכלוסייה זו. יחד עם זאת, הממצאים הקיימים

מעידים על כך שתלמידים דו־לשוניים מצויים בסיכון לחוות קשיים בפיתוח שטף קריאה ובעיקר בקריאה לא־מנוקדת. לאור התרומה של קריאה מיומנת ושטף הקריאה להבנת הנקרא (Wolf & Katzir-Cohen, 2001), ולפיתוח דימוי עצמי חיובי בקריאה (Kasperski et al., 2016), הרי שלקושי בתחום זה עשויות להיות השפעות מרחיקות לכת על התפקוד האורייני והלימודי של תלמידים דו־לשוניים.

הבנת הנקרא

הבנת הנקרא מהווה את אחד ממוקדי הקושי המרכזיים עבור תלמידים דו־לשוניים כפי שמשתקף ממחקר רב שנעשה במגוון שפות, מדינות, ורקעים (Geva & Wiener, 2015; Kim, 2012; Li et al., 2021; Marx & Stanat, 2012). לממצא זה עשויה להיות השפעה משמעותית על התפקוד האורייני וההישגים הלימודיים שהרי קריאה והבנה של טקסטים, הוראות, ושאלות הינם הכרחיים לפעילויות לימודיות רבות מספור. הקושי של תלמידים דו־לשוניים בהבנת הנקרא בשפת הסביבה מתועד בספרות העולמית, כבר מראשית בית הספר היסודי ומתמשך עד התיכון (Geva & Herbert, 2013; Lesaux & Kieffer, 2010). לעיתים, קושי זה בולט יותר לאו דווקא מיד עם רכישת הקריאה, אלא בכיתות גבוהות יותר שבהן נדרשים התלמידים להתמודד עם טקסטים בעלי מורכבות לשונית גבוהה (Galloway & Lesaux, 2017). אמנם בישראל אין מחקרים רבים שעסקו בנושא, אך תמונת המצב המסתמנת דומה. ממחקרים שנערכו בקרב תלמידים דו־לשוניים דוברי רוסית בכיתות ב' (Schwartz & Katzir, 2012), תלמידים בכיתות ד' – ה' מגיעים מרקע של מגוון שפות (קציר ועמיתיה, 2019) ומתוך ממצאים שנאספו כחלק ממחקר לאומי רחב היקף שבדק הישגים אקדמיים של מהגרים מברית המועצות לשעבר ויוצאי אתיופיה בבתי ספר בישראל בכיתות ה', ט' ו-יא' (Levin & Shohamy, 2008) נמצא כי הבנת הנקרא בעברית של תלמידים דו־לשוניים הייתה נמוכה יותר מעמיתיהם החד־לשוניים.

ניתן להסביר ממצאים אלה בהתבסס על המודל הפשוט לקריאה (Simple View of Reading). על פי מודל זה, ישנם שני מנבאים להבנת הנקרא: פענוח והבנה לשונית (Hoover & Gough, 1990). כפי שצוין קודם לכן, אנו עדים לכך שתלמידים דו־לשוניים עשויים להפגין קשיים בפיתוח שטף קריאה ובפרט בעברית הלא־מנוקדת שהיא הכתב השכיח אליו התלמידים נחשפים באופן יום-יומי מכיתה ד'. לפיכך, נראה כי מרכיב זה של פענוח הטקסט עשוי להוות גורם המנמיך את הישגי הבנת הנקרא של תלמידים דו־לשוניים. הרכיב הנוסף במודל הוא ההבנה לשונית, שהינו רלוונטי במיוחד עבור תלמידים דו־לשוניים, והוא המנבא המרכזי להבנת הנקרא, לאחר התבססות שטף הקריאה (Geva & Wiener, 2015), וכולל בתוכו אוצר מילים, תחביר, מורפולוגיה והבנת הנשמע (Chen et al., 2012; Geva & Wiener, 2015). כפי שנסקר לעיל, ההבנה הלשונית בשפת הסביבה עשויה להיות מונמכת בקרב קוראים דו־לשוניים. בהיבט של אוצר המילים חשוב לבצע הבחנה בין אוצר מילים יום-יומי לבין אוצר מילים אקדמי. אוצר מילים יום-יומי רלוונטי להקשרי תקשורת שכיחים ומתייחס לסיטואציה מוכרת ונגישה, בו לרוב, התלמידים הדו־לשוניים לא מפגינים קושי. לעומת זאת, באוצר מילים אקדמי אשר נחוץ להבנה מעמיקה של טקסטים, הכתובים במשלב לשוני גבוה יותר ובסיטואציה שאינה זמינה לתלמידים עלולים להיות פערים בקרב תלמידים דו־לשוניים, גם לאחר זמן רב של חשיפה לשפת הסביבה (Geva & Wiener, 2015).

המודל הפשוט לקריאה מסביר חלק משמעותי מהקשיים בהבנת הנקרא אצל תלמידים חד ודו־לשוניים כאחד (Gottardo & Mueller, 2009). גורם נוסף שחשוב להתייחס אליו בבואנו לדון בהבנת הנקרא

בקרב תלמידים דו-לשוניים הוא ידע קודם, ובפרט ידע תרבותי, שגם הוא תורם להבנת הנקרא (August & Shanahan, 2017). מחסור ברקע תרבותי יכול להסביר פערים בהבנת הנקרא אצל תלמידים אשר לא מגיעים מהרקע התרבותי של הסביבה בה מתקיימת הלמידה, ובכלל זה תלמידים דו-לשוניים (Snow, 2002). יש לזכור כי טקסטים רבים בתוכנית הלימודים נשענים על ידע תרבותי הקשור לאירועים היסטוריים, מנהגים, חגים ומועדים, דמויות מופת, ואתרים ישראלים, ועל כן חסכים בידע זה עלולים לפגוע בהבנת הנקרא בקרב תלמידים דו-לשוניים המגיעים מרקע תרבותי שונה וזאת למרות מיומנויות למידה תקינות.

כתיבה

כתיבה נדרשת על מנת להשתייך לקהילת משתמשי הלשון האורייניים והיא אחת ממיומנויות השפה המרכזיות המתגבשות לאורך כל שנות בית הספר (רביד, 2002). כמיומנות מורכבת הכתיבה משלבת יכולת הבעה, ידע לשוני, הכרות עם מוסכמות וסוגות ודורשת כישורים ניהוליים יעילים וככזו עשויה להציב אתגרים לכותבים הדו-לשוניים (August & Shanahan, 2017). על מנת להבין אתגרים אלו טוב יותר נרצה בסקירה זו לבחון תחילה את תפקודם של תלמידים דו-לשוניים ברכישת כתיב (איות) מוסכם כתשתית בסיסית לכתיבה ובהמשך לבחון את יכולות ההבעה שלהם בכתב בשפת הסביבה ביחס לזו של עמיתיהם החד-לשוניים.

כתיב

היכולת לאיית דומה ליכולת לפענח מילה כתובה היות ובשתיהן נדרשת הישענות על מודעות פונולוגית, ידע אותיות וידע אורתוגרפי ומורפולוגי (August & Shanahan, 2017). לאור זאת, אין זה מפתיע כי במחקרים שנעשו בשפה האנגלית, בדומה לקריאת מילים, נמצא כי תלמידים דו-לשוניים הפגינו יכולות איות זהות לאלו של עמיתיהם החד-לשוניים (August & Shanahan, 2017; Geva & Wiener, 2015). ממחקר ראשוני שנערך בעברית התקבל ממצא דומה שבו במטלת הכתבה סטנדרטית לכיתה ה' לא נמצא הבדל בביצועי האיות בין הכותבים דוברי העברית לבין עמיתיהם דוברי העברית והרוסית (Shahar-Yames, 2017). יחד עם זאת, האיות בעברית מציב אתגרים לקוראים הלא מנוסים. בעברית קיימות אותיות הומופוניות רבות (א/ע, ח/כ, כ/ק, ש/ס) והכתיב לא מייצג את כל המידע הפונולוגי בצורה מלאה ועקבית, לכן הכתיבה מאופיינת בעומק אורתוגרפי (רביד, 2002). על מנת להתמודד עם אתגר זה, על הכותבים להישען על ידע מורפולוגי רב (רביד, 2002) ועל ידע מורפרתחברי וסמנטי. כפי שהוצג עד כה, אין בידינו מידע מספק בנוגע ליכולות האיות ולמאפייני התפתחותו של הידע הלשוני בכלל ובפרט הידע המורפולוגי של תלמידים דו-לשוניים בעברית ויתכן כי קיימים אתגרים ייחודיים בדרך לרכישת כתיב מוסכם בקרב תלמידים אלו.

הבעה בכתב

כתיבה היא תהליך הפקה מורכב המשלב יכולות קוגניטיביות ושפתיות רבות. על מנת להפיק טקסט איכותי, נדרשות בין היתר יכולות לשוניות הכוללות אוצר מילים, ותחביר וכן ידע רקע על נושא הכתיבה (Geva & Wiener, 2015). כיום קיים מידע מועט מאוד בנושא ההבעה בכתב בקרב תלמידים דו-לשוניים והתמונה שעולה ממנו אינה אחידה. מחקר אחד אשר עסק בהתפתחות היכולת של כתיבת סיפור מכיתה ד' עד כיתה ו' באנגלית הראה כי למרות הפערים שנמצאו באוצר מילים ובהבנת הנקרא בקרב תלמידים דו-לשוניים, לא נמצאו הבדלים בכתיבה בין שתי הקבוצות בציון הכולל ובמדדים של מספר המילים שנכתבו, מורכבות המשפטים, וקשרים בין חלקי הטקסט (Ndlovu, 2010). לעומת זאת, במחקר אחר שהשווה חיבורים של

סטודנטים דרלשוניים וחדלשוניים בהשכלה הגבוהה נמצא כי הסטודנטים הדרלשוניים קיבלו ציון כולל נמוך יותר וכתבו פחות מילים, אך במדדים של מספר מילים למשפט, ושימוש במילות מפתח לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות (Anderson et al., 2013). בעברית, כאמור, לא קיימים מחקרים בתחום זה כלל, אף על פי שהבעה בכתב הינה חיונית לתפקוד האקדמי ולהשתלבות בחברה האוריינית. לאור העובדה כי זוהי מיומנות מורכבת הדורשת יעילות בשימוש בידע הלשוני יש לשים לב לקשיים אפשריים של תלמידים דרלשוניים ולדאוג לקדם מיומנות זו בצורה מיטבית.

השלכות יישומיות לאבחון ולהוראה

כפי שהוצג לאורך המאמר, תהליך התפתחות השפה בקרב תלמידים דרלשוניים הוא ייחודי ומתמשך, וקיימות עדויות ברורות לכך שתלמידים אלו מצויים בסיכון לחוות פערים אקדמיים. לאור זאת, למערכת החינוך תפקיד חשוב בצמצום של הפערים בתחומי השפה והתפקודים האורייניים ובכך לאפשר לתלמידים הדרלשוניים לחוות הצלחה לימודית ורווחה אישית שיבטיחו את מימוש העצמי ויאפשרו השתלבות מיטבית בחברה. לצורך כך יש בשלב ראשון לזהות אוכלוסייה זו ובעיקר לשים לב לתלמידים דרלשוניים שאינם עולים חדשים, אשר פעמים רבות לא זוכים לתשומת הלב הדרושה בכיתה ובבית הספר. בהמשך לכך, חשוב לזהות את האתגרים הייחודיים של תלמידים אלו ולהתאים את ההתערבות החינוכית לצרכיהם. חלקו האחרון של המאמר, אם כן, עוסק באבחון תלמידים דרלשוניים ונותן דגשים לתחומי התערבות החינויים בהוראה עבור תלמידים אלו.

אבחון תלמידים דרלשוניים עלול להוות אתגר מפני שפעמים רבות ניכרים פערים משמעותיים בתפקוד של אותו התלמיד בתחומים שונים. מצד אחד, הוא יפגין שליטה במיומנויות השפה יום-יומיות בהקשרים חברתיים (Geva & Wiener, 2015) ויצליח לתקשר בשפה העברית. מנגד, הוא עלול להפגין קשיים בשפה האקדמית הדרושה למטרות לימודיות גבוהות, בשטף הקריאה ובהבנת הנקרא (Geva & Herbert, 2013). לכן, תופעת אבחון יתר, בה תלמידים מסווגים כבעלי לקויות למידה, למרות שאין להם לקות, או אבחון חסר, בה תלמידים בעלי לקות למידה אינם מסווגים ככאלה, רווחת בקרב תלמידים דרלשוניים (Geva, 2000; Geva & Herbert, 2013). תופעות אלו עלולות להיות בעייתיות מכמה סיבות. אבחון יתר עלול להוביל לייצוג גבוה של תלמידים דרלשוניים במערכת החינוך המיוחד. לעומת זאת, מדיניות בה מעכבים את האבחון, עד לביסוס שפת הלמידה, עלול להוביל למצב בו לא ניתן טיפול הולם לקשיים של התלמידים הדרלשוניים, הפערים הולכים ומתרחבים ויש קושי לצמצם בשלבים מאוחרים יותר (Geva & Herbert, 2013). על מנת לסייע לאנשי החינוך לדייק את ההוראה והטיפול בתלמידים אלו, ננסה לתת קווים מנחים לביצוע אבחנה מובדלת בין תלמידים דרלשוניים בעלי לקות למידה לבין תלמידים דרלשוניים אשר מתקשים אקדמית עקב חשיפה פחותה לשפת הסביבה.

בבואנו לאבחן תלמידים דרלשוניים חשוב לזכור כי תהליכי הלמידה של תלמידים אלו הם תקינים. אין להם קושי בבסיסים הקוגניטיביים העומדים בבסיס רכישת הקריאה והכתיבה ובהקניה ישירה הם לומדים מילים חדשות ביעילות. במידה ונמצאו קשיים בבסיסים הקוגניטיביים (מודעות פונולוגיות, שיום מהיר, זיכרון עבודה) יש להתייחס אליהם כאל קשיים שיכולים להיות קשורים ללקות למידה ולא כקשורים לדורלשוניות של התלמיד ולהתערב בהתאם. לעומת זאת, כאשר אין קושי בבסיסים אלו, עדיין ייתכנו פערים בתחום השפתי (אוצר מילים ותחביר למשל) ובתחום הקריאה שנובעים מחשיפה פחותה לשפה העברית.

במקרים אלו, חשוב לבצע תוכנית התערבות אשר תסייע לתלמידים הדו-לשוניים לצמצם את פערים אלו, ומיפוי מדויק של התפקוד השפתי והאורייני יכול מאוד לסייע בהתערבות (קציר ועמיתיה, 2019).

תוכניות התערבות שונות בעולם לתלמידים דו-לשוניים, נמצאו יעילות בצמצום הפערים השפתיים בקרב תלמידים אלו (Lesaux et al., 2014; Taboada Barber et al., 2018). גם בארץ תוכניות כאלו נמצאו יעילות (קציר ועמיתיה, 2019). כך למשל, בתוכנית "אי של הבנה" בחנו את השפעתה של ההתערבות על תלמידים חד ודו-לשוניים. התוכנית כללה הקניה שיטתית וחוייית של אוצר מילים אקדמי ורגשי, הקניה ותרגול של אסטרטגיות להבנת הנקרא, קריאה של טקסטים רלוונטיים מסוגות שונות ועבודה קבוצתית ואישית. בעקבות ההתערבות, התלמידים הדו-לשוניים שהגיעו מרקע הכולל שפות מגוונות, הפגינו התקדמות ניכרת הן באוצר המילים והן בהבנת הנקרא, ברמה דומה להתקדמות שנרשמה בקרב תלמידים החד-לשוניים. מנגד, אצל תלמידים דו-לשוניים שלא השתתפו בהתערבות חלה ירידה בהישגים בתום שנת הלימודים, ירידה שלא נצפתה בקרב עמיתיהם החד-לשוניים (קציר ועמיתיה, 2019). מחקר שני, אשר התמקד בתלמידים מהעדה האתיופית, מצא כי תוכנית להעשרת אוצר מילים באמצעות קריאה דיאלוגית של ספרים, אשר הועברה על ידי מחנכת הכיתה הביאה להתקדמות בידע אוצר המילים של התלמידים, בכתיב ובקצב הקריאה (מורד-היימן, 2009). השיפור היה ניכר במיוחד בקרב אותם תלמידים אשר גילו בתחילת התוכנית פערים גדולים בתחום אוצר המילים (ככל הנראה כתוצאה מחשיפה פחותה לשפה העברית) אך הפגינו יכולות קריאה מדויקות יותר.

מתוך הסקירה, ניתן לראות שישנם מספר תחומים בהם חשוב במיוחד לתת דגש בהוראת תלמידים דו-לשוניים ובמרכזם חשיפה והעשרה לשונית ואוריינית בעברית וזאת ללא קשר לשימור שפת הבית. אומנם אין זה במוקד סקירה זו, אך יש לזכור כי לשימור שפת הבית נודעו יתרונות ורווחים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים ולכן מומלץ לתמוך בהתפתחותה לצד העברית (טננבאום, 2014). מאחר ובית הספר הוא אחד הזירות המרכזיות שבהן תלמידים אשר אינם דוברי עברית בבית נחשפים לשפה העברית, חשוב מאד לנצל את המסגרת הבית ספרית למתן הזדמנויות רבות ככל האפשר להתנסות במיומנויות העברית.

ראוי למקד את טיפוח הידע השפתי והאורייני של התלמידים הדו-לשוניים בעברית בכמה תחומים מרכזיים. הראשון הוא הרחבת אוצר מילים. מומלץ כי כלל מורי בית הספר יפעלו לטפח ולהרחיב את אוצר המילים של תלמידיהם הדו-לשוניים באופן אינטנסיבי ושיטתי בצורה מתוכננת, לצד הוראה מזדמנת במצבים אותנטיים (Carlo et al., 2004). בהקשר לכך, יש לשים לב באופן מיוחד לאוצר מילים אקדמי-אורייני שתלמידים דו-לשוניים נחשפים אליו בעיקר במסגרת בית הספר.

בהמשך לכך, יש חשיבות גם לטיפוח הידע המורפולוגי באמצעות הוראה ישירה ומפורשת של החוקיות המורפולוגית. טיפוח ידע זה יסיע בצמצום פערים בתחומים עליהם הצבענו בסקירה הנוכחית. הוא יאפשר את הרחבת אוצר המילים, יתמוך בשטף קריאה, בכתיב ובהבנת הנקרא. ובפרט, יבסס את היכולת של התלמידים להסיק באופן עצמאי את משמעותן של מילים בתוך הקשר.

הנושא השלישי הוא קידום שטף הקריאה. כדי להביא את התלמידים לכך שיהיו לומדים עצמאיים, יש לחזק את מיומנות הקריאה שלהם לאורך כל שנות בית הספר גם לאחר שלב רכישת הקריאה. כפי שהראנו בסקירה, המעבר מקריאת טקסט מנוקד לקריאת טקסט ללא ניקוד ופיתוח שטף הקריאה עלולים להיות מאתגרים במיוחד עבור התלמידים הדו-לשוניים. לכן יש חשיבות לתרגול קבוע של הקריאה ועידוד קריאה להנאה גם בשעות הפנאי (לאחרונה פרסם משרד החינוך את התוכנית "קול קורא" המציעה פרקטיקות לקידום שטף הקריאה בבית הספר היסודי, פרקטיקות שמתאימות גם לתלמידים דו-לשוניים).

לבסוף, יש לתת את הדעת על תחום הבנת הנקרא. כאמור, בשל מחסור באוצר מילים, ומחסור בידע רקע תרבותי, התלמידים הדו-לשוניים עלולים לחוות קשיים בתהליכי הבנת הנקרא. עלינו להיות מודעים לקשיים אלו. איתור מוקדי הקושי מראש יאפשר תכנון של ההוראה ומתן מענה במסגרת הכיתה כולה או באופן פרטני, למשל על ידי הטרמה של ידע רלוונטי להבנת הטקסט. חשוב לציין כי לתפיסתנו התערבות בארבעת התחומים שצוינו לעיל תסייע לתלמידים רבים הלומדים בכיתה ההטרוגנית ולא רק לתלמידים הדו-לשוניים.

סיכום

בסקירה זו תארנו את גוף הידע מתוך הספרות העולמית וממחקרים שנערכו בישראל על אודות תפקודם השפתי והאורייני של תלמידים דו-לשוניים. על בסיס ידע זה זיהינו כי תלמידים דו-לשוניים דורשים את תשומת הלב החינוכית וכי גם כשמדובר בתלמידים שמפגינים שליטה בעברית היום-יומית נדרשת התערבות בטיפול העברית והעשרתה, בביסוס הקריאה והבנת הנקרא. מרבית המחקרים שנערכו בישראל והוצגו במאמר זה מתמקדים בתלמידים דו-לשוניים דוברי עברית ורוסית, אוכלוסייה בעלת מאפיינים ייחודיים ולכן על מנת לאפיין באופן מדויק יותר את הצרכים של כלל התלמידים הדו-לשוניים בארץ נדרש מחקר התפתחותי נוסף הבוחן אוכלוסיות שונות. כמו-כן, נדרש מחקר שיעמיק את הידע הקיים לאורך כל שנות בית הספר במכלול תחומי השפה והאוריינות ובפרט בתחום המורפולוגיה והתחביר וכן מחקר שיתמקד גם בקרב תלמידים בוגרים יותר. כיום ברור שצמצום הפערים בקרב תלמידים שאינם דוברי עברית בביתם הוא תהליך ממושך וארוך שנים, אך הוא תהליך הכרחי על מנת לאפשר הזדמנות שווה לתלמידים אלו.

מקורות

- הישגי תלמידים עולים מחבר העמים במערכת החינוך בישראל (2012). ראמ"ה cms.education.gov.il
טננבאום, מ. (2014). שימור שפות בחברה רב-לשונית. בתוך ס. דוניצה-שמידט וע. ענבר-לוריא (עורכות):
סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק א' (עמ' 63-43). מכון מופ"ת; הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס.
לקט נתונים מתוך הסקר החברתי 2011 בנושא שליטה בעברית ושימוש בשפות (2011). הלשכה המרכזית
לסטטיסטיקה. www.cbs.gov.il
מורד-היימן, ג. (2009). השפעה של תוכנית העשרה מילונית באמצעות קריאה דיאלוגית של ספרים על
השפה הדבורה והכתובה של ילדים מהעדה האתיופית בכיתות ב-ג. תיזה שהוגשה לאוניברסיטת חיפה.
קציר, ת., ליפקה, א., פריאור, ע., שני, מ. (2019). גישה רב-רכיבית להבנת הנקרא: הכשרת מורים למיפוי
ולהתערבות. דו"ח סופי המוגש למדען הראשי במשרד החינוך. meyda.education.gov.il
רביד, ד. (2002). תפיסת הכתיב העברי אצל הילד בישראל: מבט התפתחותי. מגמות, 32, 29-57.
- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. John Wiley & Sons.
- Alfi-Shabtay, I., & Ravid, D. (2012). Adjective inflection in Hebrew: A psycholinguistic study of speakers of Russian, English and Arabic compared with native Hebrew speakers. In M. Leikin, M. Schwartz & Y. Tobin (Eds.), *Current issues in bilingualism* (pp. 159-178). Netherlands: Springer

- Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, metalinguistic awareness and language dominance among bilingual preschool children. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1953. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01953>
- Anderson, E. C., Vanderhoff, A. M., & Donovan, P. J. (2013). A manifestation of the bilingual disadvantage in college-level writing. *International Journal of Language Studies*, 7(1), 135–150.
- August, D., & Shanahan, T. (2017). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Routledge.
- Berman, R. A. (2016). *Acquisition and Development of Hebrew: From infancy to adolescence* (Vol. 19). John Benjamins Publishing Company.
- Bick, A. S., Goelman, G., & Frost, R. (2011). Hebrew brain vs. English brain: Language modulates the way it is processed. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23(9), 2280–2290.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188–215.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261–270.
- Chen, X., Geva, E., & Schwartz, M. (2012). Understanding literacy development of language minority students: An integrative approach. *Reading and Writing*, 25(8), 1797–1804.
- Cheng, L., & Yan, W. (2018). Immigrant student achievement and educational policy in Canada. In L. Volante, D. Klinger & O. Bilgili (Eds.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy* (pp. 137–153). Springer.
- Galloway, E. P., & Lesaux, N. (2017). A matter of opportunity: Language and reading development during early childhood for dual-language learners. In N. Kucirkova, C. E. Snow, V. Grøver & C. McBride (Eds.), *The Routledge international handbook of early literacy education* (pp. 26–39). Routledge.
- Geva, E. (2000). Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children-beliefs and research evidence. *Dyslexia*, 6(1), 13–28.
- Geva, E. (2017). Second-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 123–139). Routledge.

- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819–1845.
- Geva, E., & Herbert, K. (2013). Assessment and interventions for English language learners with learning disabilities. In B.Y.L. Wong & D. L. Butler (Eds.), *Learning about Learning Disabilities*, (PP. 198–271). Academic Press.
- Geva, E., & Wiener, J. (2015). *Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children and adolescents*. Springer.
- Geva, E., & Yaghoub Zadeh, Z. (2006). Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 31–57.
- Gottardo, A., & Mueller, J. (2009). Are first-and second-language factors related in predicting second-language reading comprehension? A study of Spanish-speaking children acquiring English as a second language from first to second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 330–344.
- Gurria, A. (2016). PISA 2015 results in focus. *PISA in Focus*, 67, 1-32.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160.
- Ikizer, E. G., & Ramírez-Esparza, N. (2018). Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957–969.
- Kasperski, R., Shany, M., & Katzir, T. (2016). The role of RAN and reading rate in predicting reading self-concept. *Reading and Writing*, 29(1), 117–136.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134–144.
- Kim, Y.-S. (2012). The relations among L1 (Spanish) literacy skills, L2 (English) language, L2 text reading fluency, and L2 reading comprehension for Spanish-speaking ELL first grade students. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 690–700.
- Ku, Y.-M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing*, 16(5), 399–422.
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234.

- Lawrence, J. F., Hagen, A. M., Hwang, J. K., Lin, G., & Lervåg, A. (2019). Academic vocabulary and reading comprehension: Exploring the relationships across measures of vocabulary knowledge. *Reading and Writing, 32*(2), 285–306.
- Leikin, M., Schwartz, M., & Share, D. L. (2010). General and specific benefits of bi-literate bilingualism: A Russian–Hebrew study of beginning literacy. *Reading and Writing, 23*(3), 269–292.
- Leikin, M., Share, D. L., & Schwartz, M. (2005). Difficulties in L2 Hebrew reading in Russian-speaking second graders. *Reading and Writing, 18*(5), 455–472.
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal, 47*(3), 596–632.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Kelley, J. G., & Harris, J. R. (2014). Effects of academic vocabulary instruction for linguistically diverse adolescents: Evidence from a randomized field trial. *American Educational Research Journal, 51*(6), 1159–1194.
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 10–26.
- Levin, T., & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large-scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation, 34*(1), 1–14.
- Li, M., Geva, E., D'Angelo, N., Koh, P. W., Chen, X., & Gottardo, A. (2021). Exploring sources of poor reading comprehension in English language learners. *Annals of Dyslexia, 71*(2), 299–321.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J., & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity: A usage-based approach. *Journal of Child Language, 30*(2), 333–370.
- Marchman, V. A., & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language, 21*(2), 339–366.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: The Dana Forum on Brain Science, 2012*, 13–25.
- Marx, A. E., & Stanat, P. (2012). Reading comprehension of immigrant students in Germany: Research evidence on determinants and target points for intervention. *Reading and Writing, 25*(8), 1929–1945.
- Meir, N. (2018). Morpho-syntactic abilities of unbalanced bilingual children: A closer look at the weaker language. *Frontiers in Psychology, 9*, Article

1318. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01318>
- Meir, N., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2016). Disentangling SLI and bilingualism using sentence repetition tasks: The impact of L1 and L2 properties. *International Journal of Bilingualism*, 20(4), 421–452.
- Ndlovu, K. E. D. (2010). Story Writing Development from Grades 4 to 6: Do Language Status and Reading Profile Matter? Thesis (Ph.D.), *Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto*.
- Park, J., Wiseheart, R., & Ritter, M. (2014). The roles of the speed and accuracy of morphological processing in the reading comprehension of Spanish-speaking language minority learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(1), 12–27.
- Prior, A., Goldwasser, N., Ravet-Hirsh, R., & Schwartz, M. (2016). Executive functions in bilingual children. In J. W. Schwieter (Ed.), *Cognitive Control and Consequences of Multilingualism* (pp. 323-350). John Benjamins Publishing Company.
- Prior, A., & Markus, E. (2014). Morphological activation in sentence context: When the root prevails over the meaning. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(9), 1180–1188.
- Ravid, D., & Mashraki, Y. E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140–156.
- Schwartz, M. (2012). Second generation immigrants: A socio-linguistic approach of linguistic development within the framework of family language policy. In M. Leikin, M. Schwartz & Y. Tobin. (Eds.), *Current Issues in Bilingualism* (pp. 119–135). Springer.
- Schwartz, M., & Katzir, T. (2012). Depth of lexical knowledge among bilingual children: The impact of schooling. *Reading and Writing*, 25(8), 1947–1971.
- Schwartz, M., Kozminsky, E., & Leikin, M. (2009). Delayed acquisition of irregular inflectional morphology in Hebrew in early sequential bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 13(4), 501–522.
- Shahar-Yames, D., Eviatar, Z., & Prior, A. (2018). Separability of lexical and morphological knowledge: Evidence from language minority children. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 163. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00163>
- Shahar-Yames, D., & Prior, A. (2017). Reading development in upper elementary language minority readers of Hebrew: The specific challenge of fluency. *Reading and Writing*,

- 30(5), 1065–1087.
- Shahar-Yames, D., & Prior, A. (2018). The challenge and the opportunity of lexical inferencing in language minority students. *Reading and Writing, 31*(5), 1109–1132.
- Shany, M., Lachman, D., Shalem, Z., Bahat, A., & Zeiger, T. (2006). Aleph-Taph-An Assessment System of Reading and Writing Disabilities. *Yesod Publishing*.
- Shany, M. & Geva, E. (2012). Cognitive, language, and literacy development in socio-culturally vulnerable school children—the case of Ethiopian Israeli children. In M. Leikin, M. Schwartz & Y. Tobin. (Eds.), *Current issues in bilingualism* (pp. 77–117). Springer.
- Share, D. L., & Bar-On, A. (2018). Learning to read a Semitic abjad: The triplex model of Hebrew reading development. *Journal of Learning Disabilities, 51*(5), 444–453.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Spencer, M., Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2017). Vocabulary, morphology, and reading comprehension. In K. Cain, D.L. Compton & R.K. Parrila (Eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 239–256). John Benjamins Publishing Company.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. G. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology, and practice* (Vol. 17). Multilingual Matters.
- Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Beck, J. S., Ramirez, E. M., Gallagher, M., Richey Nuland, L. N., & Archer, C. J. (2018). Literacy in social studies: The influence of cognitive and motivational practices on the reading comprehension of English learners and non-English learners. *Reading & Writing Quarterly, 34*(1), 79–97.
- Tong, X., Deacon, S. H., Kirby, J. R., Cain, K., & Parrila, R. (2011). Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 523-534.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition, 36*(1), 17–34.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 103–121). American Psychological Association.
- Volante, L., Klinger, D., & Bilgili, O. (2018). *Immigrant student achievement and education policy: Cross-cultural approaches* (Vol. 9). Springer.
- Volante, L., Lara, C., Klinger, D., & Siegel, M. (2020). The use of a multidimensional support model to examine policies and practices for immigrant students across Canada.

- Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De L'éducation*, 43(1), 121–169.
- Wasserstein, D., & Lipka, O. (2019). Predictive examination of phonological awareness among Hebrew-speaking kindergarten children. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01809>
- Wolf, M. (1984). Naming, reading, and the dyslexias: A longitudinal overview. *Annals of Dyslexia*, 34(1), 87–115.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.