

**בין השפות**

ארבעה שלבים במעבר של ילדי גן משפת הבית לעברית

מאמר זה מציג פרק אחד מתוך ממצאי מחקר אורך (2006–2010), שעסק בתהליך השתלבותם של ילדים מהגרים בגני ילדים. הגן היה סביבת העברית הראשונה של כל ילדי המחקר שהגיעו מבתיים, אשר בהם שפת הבית אינה עברית. אחת ממטרות המחקר הייתה לזהות את השלבים שעוברים הילדים בתהליך רכישת העברית ולאפיין את דפוסי התקשורת ואמצעי התקשורת, שבהם הם משתמשים מתוך גישה חברתית-תקשורתית, המניחה שילדים רוכשים את היכולת התקשורתית-חברתית תוך כדי אינטראקציה עם הסביבה. השלבים שזוהו במעבר של הילדים מתקשורת בשפת האם שלהם (אמהרית, רוסית, גרמנית, אנגלית, קוריאנית, צרפתית) לתקשורת בעברית (בגן) דומים לשלבים שהוזכרו במחקרים קודמים: שלב של דיבור תמים בשפת אם עד ההכרה שהיא אינה עושה 'עבודה'; שלב של אלם והלם שמתפתח לתקשורת בלתי ורבלית, הנמשכת, בדרך כלל, כמה חודשים; שלב של ניצני דיבור בעברית, מילים וביטויים שגורים המאפשרים תקשורת ורבלית ראשונית עם עמיתים דוברים ילידיים; ושלב של שפת ביניים, שבו מושגת תקשורת יחסית עשירה למרות משאבים לשוניים מוגבלים בעברית. העובדה שהילדים משחקים, יוזמים ומגיבים לאינטראקציות, ומשתתפים בפעילות בגן, מסתירה מעיני המבוגרים (הורים וצוותים חינוכיים) עד כמה קשה, מורכב ואולי גם גובה מחיר — התהליך המתואר לעיל. למרות שאין זה מחקר ראשון המצביע על קשיי ההשתלבות הלשונית של ילדי גן בשפת היעד, עדיין רווחת הגישה ש"ילדים צעירים לומדים שפה שנייה בלי בעיות", מחקר זה מדגיש עד כמה ארוכה וקשה הדרך לשליטה בשפה שנייה, גם לילדים צעירים, ועד כמה הם יכולים להיות בודדים בשטח שבין השפות. אך הוא מציג במקביל את יופייה של שפת הילדים ובעיקר של שיח העמיתים שבאמצעותו הם מבינים את עולמם ובה בעת בוראים אותו.

*מילות מפתח:* גישה תקשורתית-חברתית, שפת אם, שפה שנייה, שפת ביניים, שיח עמיתים.

**הקדמה**

בין סתיו 2006 לקיץ 2011, תיעדנו<sup>1</sup> את תהליך התערוותם הלשונית-חברתית-תרבותית של ילדים בגיל 3–7, שגן הילדים היה סביבת העברית הראשונה שלהם. במחקר נצפו 34 ילדים, בפרקי זמן שונים (בין שנה ל-5 שנים), שלמדו ב-20 כיתות גן בערים מרכזיות בארץ.

שתי מטרות מרכזיות היו למחקר:

- לתאר שלבים שעוברים ילדים צעירים, מהגרים ובני מהגרים, בתהליך החיברות הלשוני-חברתי-תרבותי בגן,

<sup>1</sup> המחקר התנהל במסגרת מחקר רחב בניהולה של פרופ' שושנה בלום-קולקה, באוניברסיטה העברית בירושלים.

• להצביע על ההזדמנויות הטמונות באינטראקציות שלהם עם עמיתיהם לטובת רכישת שפה והתמקמות חברתית בתרבות החדשה.

מאמר זה מתמקד בארבעה שלבים שנצפו בתהליך המעבר של הילדים משפת הבית לעברית. הילדים שצפינו בהם הגיעו מבתים דוברי רוסית, אמהרית, צרפתית, אנגלית, קוריאנית וגרמנית, ולמדו בכיתות גן בחינוך הממלכתי ובחינוך הממלכתי-דתי. מבחינת הסביבה הלשונית בגנים: בכל הגנים היה עירוב של ילדים דוברי עברית ילידיים, ילדים דו-לשוניים (שפת הבית + עברית) וילדים עולים שלא דיברו עברית.<sup>1</sup> מחקר זה תומך במחקרים קודמים המתארים שלושה או ארבעה שלבים בתהליך רכישת שפה שנייה בקרב ילדים בגיל 3–7 (Clark, 2000; Snow & Hofengal-Hohle, 1978; Saviile-Troike, 1976; Tabors & Snow, 1994; Tabors, Paez & Lopez, 2003).

1. **דיבור בשפת אם** עד לרגע המודעות שזו שפה שלא עובדת' בגן, (אורך התקופה משתנה מילד לילד ואף קשורה לגיל). בתקופה זו ניתן למצוא גם מצב שסביל-טרויקה קוראת לו דילינגואליזם, שיחה שבה הילד המהגר מדבר בשפתו ומקבל תגובה בשפת היעד (1987) — זו אפשרות תקשורתית שחלק מהילדים מוכנים לנסות, אבל בדרך כלל היא נמצאת לא יעילה. לא ברור אם כל ילדי המחקר עברו תקופה של דיבור בשפת אם עם כניסתם לגן.

2. **אלם או תקשורת ללא מילים** — שלב שבו הילדים לא מדברים או כמעט לא מדברים. בתקופה זו יש ילדים שיוזמים אינטראקציות חברתיות או משתתפים בהן באמצעות משאבים שונים העומדים לרשותם: מחוות לא-ורבוליות, השמעת קולות, מילים בודדות בשפת היעד, ויש ילדים שממעטים ליזום אינטראקציות כאלו או להשתתף בהן, או הנמנעים מהן לחלוטין. במחקר שלנו, וגם במחקרים קודמים, נצפו ילדים שנאלמו גם בשפת האם שלהם וילדים שכן יוצרים אינטראקציות מילוליות עם עמיתים דוברי אותה שפה. (אורך תקופת האלם משתנה מילד לילד). בתקופה זו נצפתה, גם במחקר זה, תופעה של התעלמות מצד דוברים ילידיים בגן. בספרה "One Child, Two Languages" (1997), מסכמת טאבורס: "ללא ספק, כדי להצטרף באמת לפעילות הכיתתית כחברים שווים, צריכים ילדים הנמצאים בתהליך רכישת שפה שנייה להתחיל להשתמש בה" (שם: 50). ההתעלמות מילדים שאינם משתמשים בשפת היעד (עברית) באה לידי ביטוי במחקר הנוכחי בעיקר בכך שכמעט לא נצפו יזמות של דוברים ילידיים לאינטראקציה עם ילדי המחקר שנמצאו בשלב השתיקה, יזמות בודדות מאוד נצפו במצבים של 'כאן ועכשיו', כמו למשל פנייה כדי לקבל חפץ מסוים (צבע בשולחן הציור).

3. **שלב שלישי הוגדר במחקר זה: ניצני תקשורת בעברית**, בתקופה זו מתועדת השתתפות באינטראקציות עם דוברים ילידיים (מבוגרים ועמיתים) באמצעות שפת היעד:

<sup>1</sup> ילדי המחקר נבחרו בקפידה ועברו מבחני סינון קוגניטיביים, ומבחני שפה בשפת האם שלהם כדי לוודא התפתחות תקינה ונורמטיבית, את מבחני הסינון ניהלה פרופ' רחל יפעת, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת חיפה.

שימוש במילים בודדות, שימוש בתבניות ובצירופים ששמעו אצל אחרים, חזרות (על מילים, צירופים, משפטים), יישום של רוטינות לשוניות בהקשרים שונים. יש ילדים שבתקופה זו נמנעים מדיבור בשפת האם שלהם בגן, יש הממנעים לדבר בה ורק נענים כשפונים אליהם בשפת האם, לעומתם יש ילדים שמשתמשים במקביל בשתי השפות.

**4. תקשורת באמצעות שפת ביניים**, בשלב זה ילדי המחקר מתקשרים עם עמיתיהם, משתתפים באירועי שיה בסוגות שונות ומוחזקים, בדרך כלל, כחברים מורשים בקבוצה. הם מקיימים אינטראקציות עשירות עם עמיתיהם, ומציגים כשירות תקשורתית. יחד עם זאת הם מוגבלים בידע השפה השנייה, עובדה הניכרת באוצר המילים שלהם, בתחביר, בהתאמות דקדוקיות בהיבט הלשוני, ובהיעדר בולט של סוגות השיח המורחב מאירועי השיח בהם הם משתתפים מההיבט האורייני. בשלב זה, שבו מצויים רוב ילדי המחקר רק בשנה השנייה של שהותם בגן דובר עברית נצפתה עלייה בכמות הדיבור שלהם, וברמת המעורבות שלהם בשיחות, ממוצע תורות הדיבור לילדי המחקר בשנה א' הכפיל את עצמו בשנה ב'. יחד עם זאת: שישה ילדים שפגשנו אחרי 5 שנים מתחילת המחקר (בהיותם בכיתה ב' או ג'), נמצאו עדיין ברמה של שפת ביניים, גם אם מפותחת יותר מזו שנצפתה בסוף השנה השנייה של מחקר זה. ממצאים המוצגים בפרק האחרון של מאמר זה עשויים להעיד על כך שבהיעדר תכניות מתאימות, יש ילדים הגוררים את הפער הלשוני, ואולי גם פער חברתי-תרבותי, למשך כל שנות הלימודים במערכת החינוך.

#### שיטת המחקר

הרצון ליצור תנאים שיאפשרו התבוננות בשיח טבעי בין ילדים, ללא מעורבות מבוגרים (תצפיתנים או הצוות החינוכי), ומנקודת מבט על עולמם, המתקרבת ככל האפשר לנקודת המבט שלהם, חייב איסוף נתונים באמצעות שילוב של שתי שיטות מחקר, **אתנוגרפיה לשונית**: הקשבה לשיחות של הילדים והתבוננות בהתנהגות ובאינטראקציות ביניהם (צילום, הקלטה ותיעוד ביומני שדה והסתמכות על שיטת התעתיק של חקר השיחה CA<sup>1</sup>), **חקר השיח** (Discourse Analysis): חקר השיח שימש כמתודה כוללת לאיסוף ולניתוח הטקסטים תוך התייחסות למרכיבים הבאים (Hymes, 1968): נסיבות, זמן ומקום של האירוע (Setting), משתתפים (Participants), מטרת האינטראקציה, רצף המבעים (Act Sequence), סוגות (Genres), דרכי ההבעה, נימה ורוח הדברים בהעברת המסר (Keys).

**אתנוגרפיה לשונית** היא 'בת משפחה' של **אתנוגרפיה של תקשורת**, מושג שהטביע דל היימס (Hymes, 1972). שני המושגים מבוססים על גישה הרואה באספקטים החברתיים מהות מרכזית של הכשירות הלשונית-תקשורתית. הגישה שהציע היימס מיישמת כלים אתנוגרפיים לחקר תקשורת בקהילה, ולכן היא מתבססת על תצפית בהתנהגות מילולית

<sup>1</sup> Conversation Analysis: זרם מחקרי, המתמקד בניתוח שיטתי ופרטני של רצפי דיבור באינטראקציה טבעית ומוסדית. מטרתו היא לחשוף את דרכי ההתנהגויות הלשוניות והפרה-לשוניות, שהמשתתפים מעצבים ומפרשים באמצעותן את המציאות החברתית בשיתוף פעולה שוטף (בלום-קולקה וחמו, 2010: 380).

והסתמכות על מידענים ילידיים. ההנחה היא שלכל חברה נורמות וכללי דיבור משלה. מטרת האתנוגרף היא לזהות ולנתח את קשרי הגומלין הדינמיים בין הביצוע בפועל של תקשורת לבין מוסכמות חברתיות, ערכים תרבותיים ותופעות אחרות. שיטת מחקר אתנוגרפית מציעה לניתוח הלשוני נקודת מבט המחפשת באינטראקציה הן את הייחודי והן את התבנית, מייצגת הימנעות מפני השוואות שעשויות להטעות ולטשטש את המורכבות התרבותית והסמיוטית שנותנת לכל תופעה את המשמעות שלה (Blommaert, Rampton, 2011). באמצעות אתנוגרפיה לשונית מתחדדת ההתבוננות על השפה מנקודת מבט של ההקשר החברתי, ומתוך ראיית השפה כמבנה מצבים חברתיים ותרבות מקום. קהילת הדיבור שהתייחסנו אליה במחקר היא חברת הילדים בגן, התמקדנו בשיח טבעי בין הילדים. יחד עם זאת יש דוגמאות הכוללות גם מעורבות של גננת, סייעת או תצפיתנית, בהקשרים טבעיים, לא מתוכננים.

בתיאור להלן יוצגו שלבי המעבר של הילדים בתהליך רכישת העברית, באמצעות הדגמות של אירועי שיח שתועדו במחקר ולצדם ניתוח ופרשנות הנשענים על חקר השיח ועל תאוריות למידה.

### שלב 1: תקשורת באמצעות שפת אם

בשבוע הראשון לשהותה בגן דיברה סינדי (4;5)<sup>1</sup> גרמנית אל כל מי שהיה לידה, ילדים, הגננת, הסייעת וצוות המחקר. אפשר היה לראות אותה מסתובבת בפעלתנות בהצר הגן, פונה בחיוך גדול אל ילד זה או אחר, ומפנה בתמימות שאלות בגרמנית שוטפת. גם ילדות דוברות עברית (L1) וגם ילדות דוברות צרפתית (L1) ניגשות אליה ומנסות ליצור קשר, אלו גם אלו משתמשות במילים באנגלית: "או.קיי", "פיניש", סינדי משתמשת הרבה בצירוף "או קיי" בסיום מבעיה בגרמנית. הפניות הן בדרך כלל בקשה, הבהרה, סירוב. ברור לפי טון הדיבור שלה מתי היא שואלת, מבקשת או נותנת הוראות, למרבה ההפתעה הבנות מצייתות לה:

**דוגמה 1: משחק בארגו החול: סינדי (גרמנית L1, שבוע בגן), עלמה, תמרה (עברית L1)**

תמרה (פונה לעלמה): תגדי לה 'פיניש'.

עלמה (לסינדי): 'פיניש, פיניש'.

סינדי: ניין!<sup>2</sup> (ממשיכה תור ארוך בגרמנית בטון של הוראה תוך שהיא מצביעה

על אחד הדליים ביד של עלמה), או קיי?

עלמה: או קיי (ממלאה את הדלי בחול).

סינדי היא הילדה היחידה בין 34 ילדי המחקר שיכולנו לצפות באמצעותה בשלב התמים של דיבור בשפת אם, גם כשאין לה אף שותף לשפה זו בגן. לילדים אחרים, שדיברו בשפת

<sup>1</sup> 4 שנים וחמישה חודשים.

<sup>2</sup> "לא", בגרמנית.

האם שלהם בתחילת המחקר, היו בגן עמיתים דוברי אותה שפה (רוסית, צרפתית, אנגלית או אמהרית), ששימשו להם בני שיח ואף מתורגמנים.

## דוגמה 2: שולחן צבעי מים: איל (עברית L1), שאנל (צרפתית L1), אווה (צרפתית L1)

איל: לא לערבב צבעים.

שאנל: אז מה?

איל: אסור לערבב צבעים.

איל: תגדי לאווה בצרפתית שאסור לערבב צבעים.

שאנל מתרגמת לאווה.

שני מצבים עיקריים<sup>1</sup> של שימוש בשפת אם נצפו במחקר:

(1) שימוש בשפת אם באופן ספונטני ותמים (Tabors & Snow, 1994) והפנייתה לכל הנוכחים בגן בתקופה הראשונה להשתלבות בגן, שלב קצר בדרך כלל<sup>2</sup>, כאשר לילד אין שותפים לתקשורת בשפת האם שלו.

(2) שימוש בשפת אם לאורך כל שלבי ההתפתחות הלשונית בשפה שנייה באינטראקציות עם העמיתים דוברי השפה (Meyer, 1989), שימוש זה יכול להימשך כמה חודשים ולהיפסק (Saville-Troike, 1987), או לא להסתיים כלל. במצב זה אפשר לראות סימני דו-לשוניות, כלומר בחירת שפה באופן מותאם לכן השיח ולסיטואציה התקשורתית. ילדים במחקר הנוכחי דיברו בשפת האם עם עמיתיהם דוברי אותה שפה (צרפתית, אנגלית, אמהרית, רוסית) במהלך השנתיים הראשונות של המחקר וחלקם גם בשנה השלישית והרביעית, אולם אף אחד מהם לא הסתפק בשפת האם, כולם פעלו (בדרכים שונות ובקצבים שונים) לרכישת עברית<sup>3</sup> התופעה של קבוצות ילדים המדברים באופן חופשי, בתוך מסגרת חינוכית (גן או ב"ס) בשפת האם שלהם היא תופעה חדשה, יחסית, בישראל. שינוי עמדות הנוגעות למדיניות לשונית במערכת החינוך בישראל, מגישה של כור היתוך תרבותי-לשוני ("עברי, דבר עברית") לגישה המצדדת ברב-תרבותיות (יונה, 2007; סבר, 2007) יצרה לגיטימציה בקרב צוותים חינוכיים

<sup>1</sup> מצב שלישי של שימוש בשפת אם הוא שיבוץ של מילים או ביטויים בשפת אם בתוך דיבור בעברית (code switching, code mixing), תופעה זו מתוארת בפרק העוסק בניצני תקשורת וכן בפרק העוסק בשפת ביניים.

<sup>2</sup> הפסקה מהירה של דיבור בשפת אם שאינה שפת ילדי הגן יכולה להיות מוסברת באמצעות תאוריית המיינד' (Astonson & Jenkins, 1995) וכן באמצעות ממצאי מחקר שפורסם לאחרונה; המחקר מתאר ילדים צעירים מאוד (3.5-4) המשתמשים במבטים עקיפים ומסוגלים להבין עקיפות לשונית מורכבת, הבאה לידי ביטוי במקרה זה בפענוח השתמעויות של רלוונטיות (relevance implicature); החוקרת מראה שילדים צעירים מצטיינים בקריאת כוונות תקשורתיות של הזולת ובשחזור תבניות לשוניות עם אותן מטרות תקשורתיות (Tribushinina, 2012).

<sup>3</sup> "דוברים שלשון האם שלהם שונה מן השלשון הדומיננטית ישקיעו זמן ומאמץ כדי להבטיח שליטה כמו-ילידית הן בתקשורת הבסיסית והן בתחום האוריינות כדי למנוע הדחקות לשוליים חברתיים וכדי להשתלב בזרם המרכזי של החברה" (אולשטיין ונסים-אמית, 2008: 7).

(גננות / סייעות) לאפשר / לקבל / לעודד תקשורת של ילדים בינם לבין עצמם בשפת אם שאינה עברית. שינוי זה נתמך בממצאים מחקריים שהוכיחו כי חיזוק שפת האם משפיע גם על כישורים אורייניים בשפת היעד (שוהמי, 1994; Bodi, 1996; Cummins, 1994); (Horvath, 1981; Saville-Troike, 2000), ונתמך גם ברוח הגלובליזציה הרואה בידע שפות יתרון ואף הכרח בעידן הנוכחי (לוי, שוהמי וספולסקי, 2003). ואמנם, בגני הילדים שהתקיים בהם המחקר, אפשר היה לראות את הפוטנציאל הגלום בחברת ילדים רב-תרבותית שבה מדוברות, זו לצד זו, שתיים ולפעמים שלוש שפות.

לילדים בגיל הגן כבר יש יציבות, אם כי לא מלאה, בשפת האם שלהם (Tabors & Snow, 1994). ילדים עם התפתחות נורמלית, בגיל 3–4–5 מבינים כבר למה משמשת שפה ואיך היא 'עובדת'. יש להם אוצר מילים רחב, הם יכולים להשתמש בכל התבניות הבסיסיות של הדקדוק והם מציגים התאמה של הדיבור למשתתפים ולהקשר (שם: 104), בלום-קולקה ועמיתיה (בלום-קולקה וחמו, 2010) הדגימו את השימוש שעושים ילדי גן במגוון סוגות וכיולים. לצד תיאור זה, יש הטוענים ששפתו הראשונה של הילד יכולה להיות מאוד שברירית ולא יציבה כשמדובר בילדים צעירים שעוברים לשפה שנייה<sup>1</sup>, כאשר היא השפה המדוברת בגן, אך אינה שפת הבית (Nicholas & Lightbown, 2008); החוקרת ונג-פילמור (Wong-Fillmore, 1991) מתארת מצבים שבהם ילדים מהגרים מאבדים את שפת המשפחה, דבר המשפיע על היחסים ביניהם לבין הוריהם והסבים שלהם. מונחים כמו (Nicholas & Lightbown, 2008): דו-לשוניות חסרה (Subtractive bilingualism) ודו-לשוניות למחצה (semilingualism) משקפים את העובדה שבמעבר לשפה חדשה, ילדים צעירים יכולים לאבד את שפתם הראשונה, באופן חלקי או באופן מלא, גם אם הם לא שולטים בשפה השנייה (אולשטיין ונסים-אמיתי, 2008; לוי, שוהמי וספולסקי, 2003). ניקולאס ולייטבאון מעלים את ההשערה<sup>2</sup> ששפה שנייה לא תמיד מונחת על תשתית קבועה של השפה הראשונה, ואז ההבדלים בהתפתחות שפה שנייה בקרב ילדים תלויה בניסיונות רכישת השפה השנייה ולא במנגנון קוגניטיבי אבסטרקטי (Nicholas & Lightbown, 2008). ילדי המחקר הנוכחי נכנסו לגנים השונים כשהם שולטים בשפת האם שלהם באופן מותאם לגילם<sup>3</sup>, כאשר הגן הוא סביבה ראשונה (עבורם) שבה שפת התקשורת היא רק עברית. טאבורס וסנאו (Tabors & Snow, 1994) מציינות שבפני ילדים בגיל הגן, שמוצאים את עצמם בסביבה דוברת שפה אחרת משפת הבית, עומדות שתי אפשרויות: להמשיך ולדבר בשפה שהם יודעים או להפסיק לדבר. במחקרים נצפו התנהגויות שונות של ילדים: טאבורס (Tabors, 1997) מתארת מצב שבו ילד ברזילאי מדבר אליה ואל הגנת

<sup>1</sup> בספרות מוגדרת רכישת שפה שנייה בשלב זה (Tabors & Snow, 1994) sequential acquisition: או דו-לשוניות ברצף (successive bilingualism) (De Houwer, 1995).

<sup>2</sup> השערה זו מבוססת על תוצאות מחקרים המוכיחים שתפקודי השפה השנייה במוח, בקרב ילדים הנחשפים לשפה שניה לפני גיל 8 ומאבדים קשר עם השפה הראשונה שלהם, דומים לתפקודים של דוברים ילידיים (Nicholas & Lightbown, 2006).

<sup>3</sup> מבחנים בשפת אם נערכו בתחום של אוצר מילים רצפטיבי (PPVT) ואקספרסיבי (EOWPVT), וסיפור באמצעות סדרת ציורים (Goralnik picture book).

בפורטוגזית, יותר מפעם אחת חרף העובדה שהן מסמנות לו אי הבנה. סביל טרויקה (Saville-Troike, 1987) מתארת מצבים של שיחה שבה כל משתתף מדבר בשפתו (dilingual discourse), היא מציינת שהעירוב הלשוני הזה 'עבד' במצב של משחק משותף, במיוחד כשהפצים היו מעורבים בשיחה. במחקר של סביל-טרויקה (Saville-Troike, 1987), היא מספרת על ילד סיני בן 4 שנכנס עם אחיו, בן ה-3, לגן דובר אנגלית, ודיבר במשך חודשיים רק סינית. כשהפסיק לדבר סינית שאל אותו מראיין סיני מדוע הוא החליט להפסיק לדבר סינית, והילד ענה שהוא ידע ש'הם' לא יבינו אותו והבין שהם לא ילמדו סינית, לכן החליט שהוא ילמד אנגלית כדי להשתמש בה במקום סינית. ארבע הילדות הקוריאניות במחקרה של מאייר (Meyer, 1989), הגיבו באופן שונה זו מזו לסביבה דוברת האנגלית, שהצטרפו אליה באותו זמן (ניסיונות השתלבות, הפסקת דיבור, אינטראקציה רק עם חברות בשפת האם). ההבדלים בין הילדים באופן שבו הם השתמשו בגן בשפת האם שלהם, נגעה לנסיבות בגן, (יש / אין ילדים הדוברים את אותה שפת אם), לגיל שבו הם נכנסו לסביבה הלשונית החדשה (Gibbons, 1985), לנטייתיהם האישיות (Saville-Troike, 1988), לשלב ההתפתחותי שנמצאו בו מבחינה לשונית, קוגניטיבית ורגשית (ויגוטסקי, 2007: 355–349), ולצרכים החברתיים שיכלו לממש באמצעות שפת האם או בלעדיה.

**דוגמה 3: סיפור בעברית ונזיפה באמהרית:** 5 ילדים כולם דוברי אמהרית (L1), חלקם ותיקים חלקם עולים חדשים.

עלמנאש (ותיקה) מנסה לארגן משחק בדיון בעקבות ספר, במהלך ארגון המשחק היא עוברת לאמהרית כדי לגעור באחד הילדים וכדי לנזוף באחר. הדיבור שלה באמהרית מכונן לילדים שאינם דוברים עדיין עברית, אבל כשהיא מארגנת את משחק הבדיון היא מדברת אליהם עברית.

**דוגמה 4: איך אומרים בעברית "דלת"? סאול דובר צרפתית (L1), אייל דובר צרפתית (ותיק) ועברית.**

שני הבנים מעיינים ביחד בספר, סאול מצביע על הציורים בספר ואומר את שמות החיות המצוירות בו, בצרפתית. אייל, אומר את שמות החיות בעברית. סאול שואל את אייל (בצרפתית) "איך אומרים בעברית 'דלת'? " אייל מנסה להיזכר, "אני לא יודע", הוא עונה בצרפתית, סאול כמו מלגלג, ואז אייל צועק (בעברית): "דלת!" סאול מוחא כפיים במחווה של: "כל הכבוד!"

**סיכום שלב ראשון: דיבור בשפת אם** — שני מצבים שבהם ילדים צעירים מדברים בשפת האם שלהם בגן: בתקופה הראשונה של כניסתם לגן, שבו הם מפנים באופן תמים דיבור בשפת אם לכל מי שנקרה בדרכם, עד הרגע שבו הם מכירים בעובדה שהיא 'לא עובדת'. ומצב שני, דיבור בשפת אם במשך כל שלבי רכישת העברית, אם יש להם עמיתים לאותה שפה. כמות, תדירות ואיכות הדיבור בשפת אם, במחקר הנוכחי, משתנה מילד לילד. עוד ניתן לראות שילוב של מילים או תבניות משפת האם בדיבור בעברית. המצב

הראשון המתואר לעיל הוא בדרך כלל קצר, במיוחד כאשר הילד הוא הדובר היחיד בשפת האם שלו בגן. במחקר זה תועדה תקופה של שבועיים (ואולי אף פחות) מרגע כניסתה של דוברת גרמנית לגן עד שנאלמה. כאשר יש עמיתים דוברי אותה שפת אם בגן, ממשיך השיח אתם, בשפת האם, לאורך זמן, בד בבד עם רכישת העברית. ההקשרים שנצפו בהם הילדים מדברים עם עמיתים, (וגם עם עצמם) בשפת אם: משחק בדיון, משחק בקוביות, משחק בחצר, שיחה חברתית (בזמן הארוחה), רכיכות, שיחה לעומתית, מחאות, שיח 'כמו לימודי'. לא נצפתה הפניה של דיבור בשפת אם לדוברי עברית או למבוגרים בגן (למעט, כאמור, סינדי בימים הראשונים להגיעה לגן). נראה שהלגיטימציה שנותנות גנות לדיבור בשפת אם בגן, (כדהוד למגמה הכללית הרואה במגוון שפות ותרבויות משאב לחיזוקה של החברה בישראל) משפיעה על הילדים, שמממשים באמצעותו את ההזדמנות הכפולה של חברתיות והבנייה של כישוריהם האורייניים (בלום-קולקה והוק טגליכט, 2002). העמיתים בשפת האם משמשים גשר גם אל חברת הילדים ותרבות הגן וגם אל השפה העברית. ("איך אומרים 'דלת' בעברית?", "תגידי לה בצרפתית שאסור לערוב צבעים"). יחד עם זאת, נראה שמה שמניע את הילדים לחתור אל רכישת העברית, גם במצב שבו יש להם בני שיח בשפת האם, הוא הרצון להיות שותפים מלאים בחברה הדוברת עברית. בסרטה "משפה לשפה" (2004), מצלמת נורית אביב מונולוגים של ישראלים, (משוררים, סופרים, שחקנים, עיתונאים), שיוצרים בעברית, שאינה שפת האם שלהם. המונולוגים מתארים זיכרונות של שפת הבית, שפת הילדות, שפת האם, ודיבור על היחסים המורכבים שלהם עם השפה העברית. המשוררת אגי משעול שהגיעה עם הוריה מהונגריה, בגיל 4, מספרת: "דיברתי את כל השפות [הונגרית, גרמנית, יידיש — נ. ג.] אבל לי, כילדה, היה הכי חשוב להיות כמו כולם, אני רציתי לדבר עברית כמו כל הילדים, ואני זוכרת איך עמדת מול הראי, שעות, ותרגלתי את המבטא שלי: להפוך את הריש (המתגלגלת) לריש (הישראלית), היה לי מאוד חשוב לדבר כמו כולם".

## שלב 2: אלם ותקשורת ללא מילים

תופעה שחוזרת ומתוארת בספרות המחקר אך לא 'מפורסמת' בקרב הציבור (הורים וגנות) היא השתתקותם של ילדים צעירים במהלך המעבר משפה לשפה. השתתקות שאורכת לעתים זמן רב (Clarke, 1996; Ervin-Tripp, 1974; Liu, 1991; Saville-Troike, 1976; Tabors, 1997; Snow, & Tabors, 1994). תופעה זו נצפתה ותועדה גם במחקר הנוכחי. האלם מאפיין את תקופת המעבר בין הדיבור הספונטני בשפת אם לניצני התקשורת הראשונים בשפת היעד. בספר "One Child, Two Languages" (Tabors, 1997) מתארת החוקרת את השלבים שעוברים ילדי גן משפת הבית לאנגלית. השלב השני בתהליך מתחיל כשהם מגלים<sup>1</sup> ששפת הבית אינה 'עובדת' בגן, ואז הם נכנסים לתקופת אלם. דווקא הערנות הלשונית לכך ששפה אחרת פועלת בגן היא שמביאה אותם, במקרים רבים, למצב של הלם ואלם.

<sup>1</sup> סביל-טרויקה (Saville-Troike, 1987) מצאה במחקרה שילדים בוגרים מבינים זאת מהר מאוד, ולעתים לא דיברו כלל בשפת האם בסביבה החדשה, בעוד שילדים בני 3–4 המשיכו לדבר בשפת האם שלהם כמה חודשים.



המחקר הנוכחי מאשש מחקרים קודמים בנוגע למשך הזמן של שלב זה — חמישה עד שמונה חודשים, ובמצב הקיצון גם 20 חודש. ההבדלים בין ילדים בתוך שלב זה ניכרים באורך התקופה שבה הם שותקים, בכמות ובסוג הזימות שלהם לאינטראקציה עם אחרים, בכמות ובאיכות הזימות המופנות אליהם (Meyer, 1989; Saville-Troike, 1976; Tabors, 1997). הסברים אפשריים להבדלים הם גיל הילד או הילדה (Saville-Troike, 1987; Gibbons, 1985), השלב ההתפתחותי (מבחינה לשונית) שבו הם נמצאים, הבדלים באוריינטציה חברתית וקוגניטיבית כלומדים (Saville-Troike, 1988), הבדלים תרבותיים (Barnhardt, 2006), נסיבות חברתיות בגן (יש/ אין ילדים דוברי שפת האם)<sup>1</sup>, ומידת ההתערבות של הגננת בתהליך (Clarke, 1996).

באחד ממחקריה טאבורס מתארת את פאנוס, ילד יווני, שהגיע לארה"ב כשהיה בן שנתיים. הוריו סיפרו שהוא השתתף בתכנית של טיפול בשפה אנגלית במשך שנה וחצי, חמישה בקרים בשבוע, עד שהוא התחיל לדבר בגן. באותה תקופה, היוונית שלו התפתחה באופן נורמלי בבית, והגננת דיווחה שהוא מעורב באופן אקטיבי בכל הפעילות בגן למרות שהוא לא דיבר כלל. בסופו של דבר, אחרי כמעט שנתיים של שהייה באותה תכנית, הוא התחיל להשתמש קצת באנגלית (Tabors, 1997). במחקר אחר (Itoh & Hatch, 1978) צפו החוקרים בילד יפני בן שנתיים וחצי, שבמשך 3 חודשים לא דיבר, וגם בחר להדיר עצמו מקבוצת הילדים. הוא בילה את רוב זמנו רחוק ככל שיכול מהילדים, החוקרים קראו לזה תקופת דחייה (rejection period). הקוטה, (Hakuta, 1986) צפה בילדה יפנית במהלך תקופת אלם. הוא התכוון לצפות באופן שבו היא רוכשת שפה שנייה. בשונה מציפיותיו ומתכנית המחקר שלו עברו 7 חודשים (אוקטובר עד אפריל) עד שהחלה לדבר אנגלית. בתקופה זו היא הגיבה לגננת, שיחקה עם ילדים מהשכונה שלה (דוברי אנגלית), אבל לא הפיקה דיבור באנגלית. ארווין-טריפ (Ervin-Tripp, 1974) חקרה ילדים אמריקאים שלומדים צרפתית בגנבה. היא מצאה שילדים רבים "לא דיברו במשך חודשים רבים" ושילדיה שלה (6.5 / 5) התחילו לדבר אחרי 6 ו-8 שבועות של שהייה בבית הספר. קלארק (Clarke, 1996) מתארת ארבעה ילדים וייטנאמים, ומתוכם ילד אחד ששותק כמעט שנת לימודים שלמה בגן. השתיקה 'נשברה' באופן ספונטני תוך משחק חצר עם ילד דובר ילידי. ליו (Liu, 1991) מתאר ילד ששתק חמישה חודשים רצופים, ואחרי שנתיים הגיע לרמת שליטה גבוהה באנגלית. תקופת האלם היא כנראה תופעה שחווים ילדים צעירים רבים במעבר משפת הבית לשפה שנייה. נראה שגיל הנו מרכיב המשפיע על אורך התקופה הזו. בכל המחקרים המתארים את התופעה, הילדים הצעירים שהו בתוך אלם תקופה ארוכה יותר מהילדים הבוגרים יותר (Tabors, 1997; Gibbons, 1985).

טאבורס (Tabors, 1997) מתארת תקשורת לא מילולית בין ילדים לילדים ובין ילדים למבוגרים בשלב זה, היא טוענת שאמנם חלק מהילדים הפסיקו לדבר, אך הם לא הפסיקו

<sup>1</sup> שתיקה מוחלטת לא מאפיינת ילדים שיש להם עמיתים דוברי אותה שפה בגן, למרות ששני ילדים במחקר הנוכחי לא דיברו גם בשפת האם שלהם (צרפתית ואמהרית), למרות נוכחות עמיתים דוברי אותה שפה בגן.

לתקשר עם הסביבה, לכן היא מעדיפה לקרוא לתקופה הזו nonverbal period ולא Silent Period (שם: 43). היא מתארת מהוות<sup>1</sup> לא מילוליות של ילדים צעירים כדי לתקשר בקשות, מחאות, השגת תשומת לב, וכדי להצחיק. שני סוגי המחוות שמתייחסים אליהם בהקשר התקשורתי הן מחוות מצביעות ומייצגות. מחוות מצביעות נועדו להסב את תשומת לב שותף התקשורת לחפץ או לאירוע. מחוות מייצגות כוללות תנועות גוף והבעות פנים בעלות משמעות קבועה, כגון נפנוף יד לשלום, הושטת ידיים להרמה (דרומי ורינגולד-פרימרמן, 1996). במהלך התקופה הלא ורבליית ילדים לא רק מחפשים דרכים לתקשר, אלא גם אוספים מידע על השפה החדשה, ומתנסים בה בינם לבין עצמם. (Tabors, 1997). לעתים קרובות הסביבה לא מודעת לכך, אבל לדעת חוקרים התהליך של פענוח הצופן של השפה החדשה מתחיל כבר שם (Tabors & Snow, 1994). הם עושים זאת בשתי אסטרטגיות: התבוננות (spectating) וחזרה (rehearsal) (Tabors, 1997). במושג **התבוננות** (שם: 51) מתייחסת טאבורס למצב שבו ילדים צופים באופן ממוקד בפעולה הנוגעת לשפה החדשה, למשל מנסים ללמוד מילים של שיר שכולם שרים, או מתבוננים באופן שבו נכתבות אותיות. ההבדל שמוצאת טאבורס בין פעולות אלו להקשבה רגילה, הוא בעצמה ובאינטנסיביות. ברברה רוגוף (Rogoff et al, 1993; Rogoff et al, 2004) מציעה את המושג השתתפות ממוקדת (Intent participation); ילדים לומדים ביעילות באמצעות התבוננות והקשבה מתוך כוונה להשתתף בפרקטיקות שבהן הם צופים (שם: 12–13), דוגמה להשתתפות לומדת כזו היא האופן שבו ילדים רוכשים שפת אם, תחביר וחוקי משחק (שם: 14) רוגוף מציגה בסקירתה מחקרים שמתעדים איך ילדי גן שנחשפו לקריאה בקול (בספרים) ניגשו לספרים וחיקו את התנהגות המבוגרים כקוראים, ודוגמאות של ילדים שלמדו מילים מתוך צפייה בטלוויזיה. אחת ממילות המפתח להסבר הלמידה באמצעות צפייה היא קשב (Attention) (Huston & Wright, 1998). בתרבויות מסורתיות שונות התבוננות והקשבה הן הדגם הדומיננטי שבאמצעותו ילדים לומדים (Rogoff et al, 2004: 22–24). רוגוף מצטטת את ג'והן קולייר (צלם-אנתרופולוג ואיש חינוך):

"Navajos do not teach their children, but they incorporate them in every life task, so that children learn themselves, by keen observation. Mothers do not teach their daughters to weave, but one day a girl may say, «I am ready. Let me weave.»" (Collier, J. In: Rogoff et al., 2004: 22).

#### סיפור מקרה: סינדי — שמונה חודשים ללא דיבור בגן

הגן בשכונה מבוססת במרכז הארץ, בגן כ-30 ילדים, מתוכם כעשרה ילדים דוברי צרפתית (ותיקים וחדשים), 4 ילדים דוברי אנגלית (ותיקים וחדשים), וסינדי — דוברת גרמנית יחידה, כ-15 ילדים הם דוברי עברית מבית.

<sup>1</sup> ניתן להגדיר מחווה (gesture), בהקשר הנוכחי, כפעולה פיזית בעלת כוונה תקשורתית להעביר משמעות.

במלאת חודש לשהותה בארץ ובגן (כחודש אחרי התצפית שהוקלטה בה, סינדי מדברת גרמנית עם ילדי הגן, עם הגננות ועם התצפיתנית), נצפתה סינדי במהלך יום שלם בגן. ברשימות השדה של אותו יום נכתב:

"סינדי השתתקה. אם היא מדברת (בגרמנית) אלו רק מילים בודדות ובלחש. היא מעסיקה את עצמה ולבד, סינדי משתמשת בהצבעה כדי להסביר את עצמה, לי או לגנת. היא לא פונה לעמיתים. כשהסייעת פונה אליה בעברית ומוסיפה הצבעה לכיוון הפעולה, למשל "לסדר", סינדי מבצעת. היא נעה במרחב הגן ממרכז אחד למשנהו ללא דיבור. הילדים לא פונים אליה" (24.5.06).

בתצפית שהתקיימה שבוע מאוחר יותר (9.5.06), סינדי 'מסמנת' שתי ילדות דוברות אנגלית (אחת מהן ותיקה ואחת חדשה) כחברות, חשוב להזכיר שבגן יש אמנם ילדים דוברי שפות אם אחרות מעברית (צרפתית, אנגלית) אך אין דוברי גרמנית מלבדה. היא מתיישבת לידן במפגש הבוקר, ומסתובבת אתן בעת הפעילות בחצר. היא לא מפנה דיבור אבל משתמשת בג'סטות (מנידה בראשה ל"כן" ו"לא", מצביעה, מושכת כתפיים). במפגשים היא משתתפת בפעולות טקסיות מקובלות בגן ("ידיים למעלה, על הכתפיים, על הראש..."). היא לא אומרת את מילות התפילה בזמן התפילה בגן, וגם לא שרה. שישה חודשים מאוחר יותר, מדווחת הגננת: "סינדי מהנהנת הרבה (כתגובה לפנייה אליה או במהלך המפגשים — נ. ג.) לא מדברת כמעט בכלל, נראה שהיא מבינה את כל ההוראות אבל היא לא מדברת" (נובמבר, 2006). בתצפית סינדי מצביעה במפגשים כמו רוב הילדים, (אבל לא מדברת, הגננת גם לא נותנת לה רשות דיבור, אולי מניסיון). מתחבת עם חברה אחת, מנופפת לשלום לחברה שנייה, מחייכת, אך לא מדברת. התקופה שבה סינדי לא דיברה בגן נמשכה, על פי התצפיות, כשבעה חודשים וחצי (אפריל–נובמבר, 2006).

### סיפור מקרה: ניר — 20 חודשי אלם, מקרה קיצון במחקר

אותו גן בשכונה מבוססת במרכז הארץ, אוכלוסיית ילדים אחרת (שנה מאוחר יותר), גם בשנה זו יש בגן כ-30 ילדים, שליש מתוכם דוברי צרפתית (בעיקר ותיקים, ניר ועוד שניים — חדשים), דוברי אנגלית שפת אם (ותיקים), כ-20 ילדים בגן הם דוברי עברית שפת אם.

ניר הגיע לגן כחודש אחרי תחילת שנת הלימודים. סמוך לעלייתו לארץ מצרפת. הגננת והסייעת דיווחו על "קליטה מאוד קשה". בחודש הראשון לא חדל לבכות במהלך היום. התצפית הראשונה בניר התקיימה חודש מאוחר יותר. חשוב להזכיר שבגן קבוצה גדולה של ילדים דוברי צרפתית מבית, שניים מהם הצטרפו לגן יחד עם ניר וללא עברית, כמוהו.

מתוך רשימות שדה (אוקטובר, 2006)

"09:57 ניר משוטט בגן, נעצר ליד ילדה שמראה לו בובה, הוא משתהה קצת מולה והולך. ניגש לשולחן הגיהוץ, ממהץ, עובר לשולחן הבובות, כאילו מוזג מיץ לתוך סיר שמונח על השולחן, ועובר משם. משוטט... מדי פעם מסתכל עליו. יושב

ליד שולחן הדבקות, מקשיב לגננת. מתבונן בריכוז גדול כמה שעושות שתי ילדות (דוברות צרפתית) ולעתים חצי מחייך. 10:30 ניר לוקח עגלת בובות ומטייל אתה ברחבי הגן, כשמישהו מפריע לו הוא קצת דוחף אותו. הוא נעצר ליד שני בנים שמשחקים בקוביות, אחד מהם אומר "לא", וניר זו. הוא ממשיך להסתובב עם העגלה, מדי פעם נעצר ומתבונן במשחק של קבוצות ילדים..."

אחרי שבועיים, נובמבר, 2006: "ניר מתבונן... יושב ומביט באחרים... הבעת פניו קפואה ולא משתנה".

ינואר 2007: "11:20 ניר מהלך בשבילי החצר של הגן, לא מוכן לשאת עליו את המיקרופון. הסייעת פונה אליו: "אתה רוצה להתנדנד, נדנדה?", ניר לא מגיב. משוטט עם כף ודלי, שופך חול לתוך ערוגות שהוכנו בתות צמיגים, בועט בצמיגים. הוא מסתובב הלוך ושוב בחוסר מעש. חופר בכף. שתי ילדות ניגשות אליו, אחת מציעה לו משהו. הוא מסתכל ולא מגיב. ממשיך לשוטט על השביל הלוך ושוב במסלול קבוע. עובר לגדר הגן הגובלת עם חצר בית-הספר ומתסכל בילדים המשחקים במגרש בכדור. ילדה ניגשת ופונה אליו בצרפתית, הוא לא מגיב, הילדה פונה לסייעת ואומרת: "הוא לא רוצה לדבר". לאחר זמן הסייעת פונה אליו שוב: ניר, רוצה נדנדה?, הוא מניד בראשו ל"כן", הוא עומד במרחק מהנדנדה, הנדנדה נתפסה שוב, והוא לא אומר דבר וחוזר לחול. שם הוא מוצא שני דינוזאורים מפלסטיק ומקרב אותם ממרחק, אחד לעבר השני לאט לאט".

מרץ 2007: "מפגש בגן. ניר יושב במעגל הילדים (שינוי) ומחזיק בידו סידור תפילה. הוא באינטראקציה ללא מילים עם שכנו לספסל. הוא לא מקשיב למה שמספרת הגננת (יציאת מצרים)".

יוני 2008: "...הילדים התחילו מיד להגייד לי שניר לא ידבר כי הוא ביישן והוא אפילו לא מוכן להיות "חונן" (כל בוקר מישהו קורא דבר תורה). והם צדקו — זמן ארוך לא הצלחתי בשום אופן לחליץ ממנו ולו מילה אחת בודדת. אבל היה רגע אחד! אחד הילדים השתמש בפנס וניר מאוד רצה להחזיק אותו, ואז ברגע מסוים הוא צעק: "גם אני רוצה, גם אני רוצה" — רהוט, ברור.

במהלך התצפיות ניר מגיב לעתים נדירות, בתנועה או בחיוך, לדיבור בצרפתית שמפנה אליו ילד או ילדה, אבל לא נשמע אף פעם מדבר בצרפתית. המצב המתואר בתצפית האחרונה (יוני 08) הוא כנראה סוף תקופת האלם של ניר, שנמשכה כ-20 חודשים.

## סיפור מקרה: דויד — דיווח של אם על תקופת אלם של ילד ממשפחה דוברת רוסית

במהלך ריאיון עם אם לילדה דוברת רוסית, שלא צפינו במצב של אלם אצלה, מתארת האם מצב של אלם אצל בנה הצעיר, שנחשף לסביבה דוברת עברית (גן) בגיל 3 וחצי.

אימא: למאשה היה קל, לא ראיתי שיש לה קושי לדבר, לא כמו לקטנצ'יק. כי הוא שלוש שנים כבר, שלוש וחצי שנים היה בבית לגמרי.

מראיינת: חבל שלא עקבנו אחריו...

אימא: ממש חבל (צוחקת).

מראיינת: או שלוש שנים, איפה הוא היה?

אימא: בבית, שנה עם מטפלת, שנתיים אתי בבית, אז רק... הוא התחיל ללכת לאותו גן, כמו שמאשה הייתה. בהתחלה הגננת אפילו אמרה שאולי כדאי להפנות אותו לאיזשהו קלינאית תקשורת, כי הוא לא דיבר עברית בכלל. אבל אחר כך, מהר מאוד הוא למד, והיא כמובן הבינה שהוא ילד חכם והכול ורק עניין של שפה. אבל זה לקח לו איזה חודשיים-שלושה שהוא התחיל לקלוט ולהגיב לעברית.

מראיינת: את חושבת שצריך לעשות משהו בעניין של ילדים כמו דויד בגן?

אימא: לא יודעת, אני חושבת שהגננת צריכה להיות יותר רגישה לבאמת הרקע של, של הילד, לא, כמו שבמקרה הזה שהיא חשבה שאולי יש לו משהו, איזה בעיה או משהו וזה היה רק עניין של שפה. אם הייתה שואלת אותי, הייתה יודעת שלא לא לא לא לא דיבר עברית אף מילה לפני זה, שלוש וחצי שנים היה בבית ושמע רק רוסית, וכמובן יש תקופת הסתגלות שצריך אולי לעודד אותו וקצת לא יודעת, לעזור לו, לחכות לפחות ולא מיד לקפוץ קלינאית תקשורת.

רוב הילדים בגן מתעלמים מילדים המצויים בשלב האלם. ההתעלמות מתבטאת בהיעדר קשר עין, ובמעט מאוד יזמות לאינטראקציה, והיא מגיעה לקיצוניות כשילד ילידי מתנגש בילדה דוברת שפה שנייה, ולא מסב אפילו את מבטו כדי לראות מה קרה לה, או להתנצל (היא מסתכלת עליו בתמיהה). במקרה אחר, ילדה (אתיופית ותיקה) חילקה דגנים לכל הילדים שישבו אתה בשולחן האוכל, פרט לילד אתיופי שותק. לא נראה שהייתה כוונה, נראה שהוא היה שקוף עבורה בעת חלוקת הדגנים. במקרים בודדים הייתה התייחסות לשתיקה (לא לילדים השותקים), ילדים שדיברו עם צוות המחקר על ילדים שותקים ("הוא לא רוצה לדבר"..."הוא ביישן"..." הוא אפילו לא רוצה להיות חזן"). התייחסות נוספת שנצפתה היא התנהגות הדומה להתנהגות עם תינוקות (Tabors, 1997) ועם בובות, מזיזים אותם, מרימים אותם, מצחיקים אותם, קופצים לפניהם ומוחאים כפיים — ההתנהגות הזו מתקבלת בדרך כלל באדישות או בפנים חתומות של הילד השותק. במקרים בודדים יש פניות אל הילד השותק, וברוב המקרים הן לא נענות. עדויות רבות יש למצבים שבהם ילדי המחקר נמצאים בזירת משחק שבה האחרים מתקשרים והם שותקים, וכאמור, בדרך כלל גם לא פונים אליהם, כך בשולחנות היצירה, כך בפינת הבובות, בחצר וליד שולחן האוכל. קשה להתעלם מהעובדה שצוותים חינוכיים בגנים לא מצביעים על התקופה

הזו ודומה שאינם מודעים לה. גננות וסייעות אמרו "הוא לא מדבר", אבל לא נראה שהתופעה הוצפה כשאלה שיש להתייחס אליה או / ו-לתת לה מענה, למעט מקרה אחד, שהמליצה בו גננת לפנות לקלינאית תקשורת כבר בשלב זה.

**סיכום שלב שני: אלם ותקשורת לא מילולית** — "חקר השתיקה הוא חתרני ביסודו; ההתייחסות אל מה שלא נאמר כמוה כמבט אל החלק הלא מצויר בתמונה..." (נין לחייני-קלקין, 2008: 203). השתיקה כשלב במעבר משפת אם לשפה שנייה בקרב ילדים צעירים היא חלק לא מצויר ב'תמונות' שמתארים אנשים שחוו מעבר לשפה שנייה בילדותם או בסיפורי הורים על ילדיהם. רק שאלות ישירות למי שרכשו את השפה השנייה בגיל צעיר או להורים לילדים דו-לשוניים אודות התופעה הזו, הצמיחו (לפעמים) תיאורי שתיקה דומים לאלו שתועדו במחקרים קודמים; המרכזיים ביניהם הם (Ervin-Tripp, 1974; Tabors, 1997; Hakuta, 1986; Saville-Troike, 1988). במקרה הנוכחי התופעה של חודשי שתיקה ארוכים נעדרת גם מתיאורים ומדיווחים של גננות ומטפלים מקצועיים נוספים הפוגשים ילדים בתקופת המעבר משפה לשפה. בדו"ח מסכם של אבחון דיכטי שנעשה לאחת מהילדות שהשתתפו במחקר, וחתום ע"י מכון רשמי ומוכר, הוצג תיאור מפורט של יכולות, ובעיקר אי יכולות שפתיות של הילדה, כולל ההיסטוריה הלשונית שלה שנאספה בשיחות עם הוריה ועם הגננת שלה. העובדה שהילדה שתקה במשך 8 חודשים בשנתה הראשונה בגן הילדים, לא הוזכרה ולו ברמז לאורך 30 עמודי הדו"ח. סביר להניח, שהדינמיקה בגן, סביבה לימודית פתוחה, רוחשת פעילות (מילולית ושאינה מילולית) של כ-30 ילדים, עשויה לטשטש את תמונת המצב, אין ספק שהמיתוס הרווח בציבור שילדים צעירים משתלבים בקלות בחברה חדשה ורוכשים בקלות שפה חדשה, מסמא גם עיני גננות טובות ורציניות, והן לא מייחסות חשיבות או מחשבה לכך שילדה בגן לא מדברת כל יום, כל היום, במשך שמונה חודשים (ויותר). הממצא המרכזי הוא ההבדלים בין הילדים במשך הזמן של תקופת השתיקה שלהם, ובאינטראקציות שלהם עם הסביבה בתקופה זו.

### **שלב 3: ניצני תקשורת מילולית בעברית**

התחלת דיבור בשפה שנייה בקרב ילדים בגיל הגן או בשנות בית הספר הראשונות, מתרחשת אחרי 3–10 חודשים של אלם. המנעד הגדול מעיד על השונות הקיימת בין הילדים בתהליך רכישת שפה שנייה (Cekaite, 2008; Ellis, 1997; Meyer, 1989; Tabors, 1997; Oxford, 1990; Wong-Fillmore, 1979), בקרב 34 ילדי המחקר שלנו הפער גדול יותר — בין 3 חודשים ל-20 חודש. אחת ה'זריזות' בשילוב מילים בעברית הייתה סנדרה, דוברת צרפתית, במועד התצפית הראשונה בת 4;4, ארבעה חודשים בארץ, שלושה חודשים בגן. להיטותה של סנדרה לתקשורת ולאנטראקציה עם מבוגרים וילדים בשלב שבו יש לה אוצר מילים זעיר בעברית, ניכרת במספר התורות שלה, ובמאמציה לשלב גם עברית באירועי התקשורת שבהם היא משתתפת. מתוך 98 תורות באירוע שיה של כ-20 דקות: לסנדרה יש 25 תורות, ומהם 10 תורות שבהם היא אומרת מילה בעברית (לעתים חוזרת עליה: "לא לא לא".... "אני אני אני"), 10 תורות

בצרפתית, 3 תורות שהיא משמיעה קולות (פי-פי-פי...או-לה-לה-...אה...) ועוד 2 תורות שבהם היא משתמשת במחוות ללא דיבור. סנדרה משתמשת בכל המשאבים העומדים לרשותה כדי להשתתף: מחוות, קולות, מילים בודדות בעברית ושפת אם. הדוגמה לעיל מציגה שלושה מאפיינים של השלב שקראנו לו "ניצני תקשורת בשפה שנייה"<sup>1</sup>: (1) מבעים קצרים, (2) חזרה על מילים, (3) חילופי שפה. היא גם מדגימה את העובדה שבאמצעים אלו מצליחה סנדרה להשתתף באינטראקציה ואפילו לנהל אותה. שישה מאפיינים עקריים לשלב זה, הממוקם בין תקופת האלם / התקופה הלא-ורבלית, לשלב של תקשורת יחסית יציבה בשפה שנייה:

- **דיבור טלגרפי** (Tabors, 1997), שימוש במעט מילות תוכן כמייצגות מבע שלם. מאפיין זה כולל בתוכו גם מצב של אמירת מילים בהקשר של אובייקטים ("את זה") או כרשימה: רשימת צבעים, סדר מספרים, שמות האותיות (Cekaite, 2008); (Tabors, 1997).
- **החלפת שפה**: מעברים בין שפת האם לשפה החדשה בהתאמה למשתתפים בשיחה (Bialystok, 2001).
- **שימוש במחוות ובתנועות פיזיות** (Tabors, 1997; Goldin-Meadow, 2011).
- **שימוש בתבניות שגורות** (formulaic speech / chunks) (Ellis, 1997); (Wong-Fillmore, 1976; 1979; Tabors, 1997). סמוך לשימוש במילים בודדות או במקביל, משתמשים דוברים מתחילים בתבניות. השימוש בתבניות נעשה בתוך אפיוזות שיח דומות לאלו שבהן הם (דוברי שפה שנייה) צפו במבוגרים או בעמיתים. תבניות אלו מסייעות לילדים להצטרף למשחק ולהביע את עצמם בשפה מצומצמת למדי. ווגנ-פילמור (Wong-Fillmore, 1976) מציינת תבניות וביטויים הנוגעים לבקשת אישור, לבקשת מידע או הבהרה, וכן ביטויים שגורים במצבי משחק. ברוב המקרים, הילדים יודעים לשבץ את הביטויים שהם למדו במקומות ובסיטואציות הנכונות (Tabors, 1997). ביטויים אלו עוזרים להם להשתתף בפרקטיקות לשוניות המממשות חברותיות (בלום-קולקה וחמו, 2010). דוגמה לתבנית שכיחה שהופיעה במחקר הנוכחי היא התבנית:

אפשר + שם עצם: "אפשר כחול?", "אפשר צלחת?"

התבנית מאפשרת לילדים עם מעט עברית לקיים אינטראקציות בשולחן היצירה, בפינת הבובות או בחצר, היא משמשת לבקשת רשות בין ילדים, בדרך כלל בכל הנוגע לחפצים. נראה שלמידת התבנית הזו היא למידה מעמיתים, (המבוגרים בגן משתמשים במילה "אפשר" במשפטי חייווי הכוללים שם פועל: "אפשר לשבת", "אפשר לצאת לחצר", וגם כתשובה לשאלה: ילדה: "אפשר דבק?", גננת: "אפשר"). גם כינויי רמז ובעיקר "זה" או "את זה", שימושיים מאוד בתכני שיחות של 'כאן ועכשיו', ובדרך כלל בהקשר של חפץ. סקייטה (Cekaite, 2008) מתארת איך ביטויים של המורה ושל רוטינות בכיתה נכנסים לשימוש אצל דוברי שפה שנייה, שפת המשימות של המורה משמשת משאב, ביטויים שכיחים שחוזרים על

<sup>1</sup> תרגום של Emergent SL speech

עצמם (ביטויי הערכה, שאלות קבועות, וכד') משולבים באינטראקציות של דוברי שפה שנייה עם עמיתיהם (שם: 116–117). פאלוטי (Palotti, 2001) מתאר ילדה בת 5 ממוצא מרוקאי, פאטמה, בגן דובר איטלקית, שלומדת לקחת חלק באינטראקציות בגן באמצעות שימוש בביטויים שהיא 'לוקחת' ממבעים של ילדים אחרים (External appropriations). פאלוטי מציין שניכוס זה של מבעי אחרים מסייע לה להשיג לכידות טקסטואלית, ובאמצעותה 'אישור' / הרשאה להשתתפות באינטראקציות דבורות. השימוש בחלקי מבעים של דוברים אחרים היא גם אסטרטגיה חברתית, פאלוטי בדק את מידת השימוש של פאטמה בביטויים מתוך מבעים של אחרים במהלך 3 תקופות בשנה הראשונה להשתלבותה בגן, ובאמצעותם הצביע על התפתחות היכולות הלשוניות והחברתיות שלה בקונטקסט של שיח עמיתים בגן. הוא מבחין בין שיחות דיאדיות לבין שיח ילדים בגן שבו זכות ההשתתפות בשיחה היא תמיד נושא נדון ולכן החזרה על מילים של אחרים, על פי פאלוטי היא בעצם ניצחון בקרב על השתתפות. השתתפות בפעילות של שיחה חברתית היא סימן מובהק של מיומנות לשונית וחברתית-תרבותית, והיא מומחיות הכרחית כדי להיחשב חבר מן המניין בקהילת שיח.

- **חזרות על דברי אחרים או חזרה של הדובר על דברי עצמו** (Aitchison, 1994); (Palotti, 2001; Wong-Fillmore, 1976) הן תופעה נפוצה בשיחות הילדים בשלב של אוצר מילים מצומצם שאתו הם מנסים להתערות בקבוצה. חזרה יכולה להיות מלאה או חלקית, מדויקת או עם שינוי, מידית או מעוכבת, היא יכולה להופיע בכל מיני 'גדלים': חזרה על צליל, על מילה, על חלקי משפט, על משפט, ומטרותיה יכולות להיות שונות, בשיח ילדים — הורים, תלמידים — מורים. החזרה בדרך כלל היא למטרה של תחזוק הדיאלוג, שמירה על קיומה של השיחה. בתפקידיה האחרים החזרה משמשת אמצעי ללכידות השיח, להנהרתו, וכמובן לטובת העצמה והדגשה (Aitchison, 1994). הדוגמאות מתוך המחקר הנוכחי מציגות מגוון של סוגי חזרות שבהם משתמשים ילדי המחקר בשלב זה, גם בחזרה שלהם על דברי עצמם וגם בחזרה על דברי אחרים.
- **השתתפות ב'טקסים' מטא-לשוניים עם מבוגר או עם עמיתים** (Palotti, 2001). טקסים מטא-לשוניים הם הזדמנות לשונית-חברתית-תרבותית לדוברי שפה שנייה. **טקס "תגיד / תגיד"** מוכר באינטראקציות שבין מבוגרים (בדרך כלל הורים) לילדים פעוטים בשלב של התחלת הדיבור (Child Directed Speech)<sup>2</sup>, ובאמצעותו מעודדים המבוגרים את הילדים, העושים צעדים ראשוניים ברכישת מילים, להגיד מילים. במחקר הנוכחי תועד מהלך מאוד דומה של טקס "תגיד X" כשמפעיליו של הטקס הם מבוגרים או ילדים דוברים

<sup>1</sup> איטצ'יסון (Aitchison, 1994) מציינת שלא תמיד ניתן להבחין, אם החזרה היא על דברי הזולת או על דברי הדובר עצמו ומביאה דוגמה של אינטראקציה בין שני תאומים בני 2;9:

"דויד: אתה טפש, אתה טפש, אתה טפש"

טובי: אתה, אתה טפש, אתה טפש, אתה טפש, אתה טפש...

<sup>2</sup> הסופרת מיריק שניר כתבה ספר ילדים בשם: "ילדה אחת אמרה" (1985), המציג את טקס ה"תגיד" במיטבו. הספר יצא בהוצאת הקיבוץ המאוחד.



ילדיים הפונים אל ילדי המחקר<sup>1</sup>. בכל הדוגמאות של טקס "תגיד" בין מבוגרים לילדים, הייתה למבוגר כוונה ללמד מילה, ואולי ניתן ללמוד מכך על תפיסתם של מבוגרים, כמו גם של ילדים, שלמידת שפה שנייה היא רק למידה של מילים. באירועים אלה, של טקסי "תגיד" בין מבוגר לילד, מתקיים שיח לימודי כסוגה עיקרית או כסוגה משנית. כשהטקס מתקיים בין ילדים לילדים הוא בדרך כלל משחק. הטקסים עוזרים לילדים להשתלב בשיח הם הזדמנות להשתלבות חברתית ולמידה של מילים וביטויים.

**סיכום שלב שלישי: ניצני תקשורת בעברית** — השלב השלישי בתהליך רכישת שפה שנייה שעוברים ילדי גן מכיל בתוכו את כל השלבים כולם, אלו שלפניו ואלו שאחרי; יש בו מידה של דיבור בשפת אם, אולם שלא כמו בשלב הראשון, בשלב זה השימוש בשפת אם מושכל ומכוון רק לאחרים הדוברים אותה. השימוש בשפת אם בשלב זה הנו גשר חברתי ולשוני, אל השפה החדשה (תרגום, מילים משותפות) ואל פעילות חברתית עם קבוצה דוברת אותה שפת אם, או באמצעות דובר שפת אם ותיק, פעילות עם הדוברים הילדיים. בשלב זה יש גם מצבי שתיקה, רמת השפה של הילדים לא מאפשרת להם להיות מעורבים באופן מלא באינטראקציות המתקיימות בגן, ובמיוחד לא אלו המערבות שיח אורייני — מורחב, למשל, המפגשים בתחילת יום או בסוף יום הם מפגשים שתובעים יכולת להביע רעיונות באופן מורחב ואורייני. בניתוח הסוגות שבהם משתתפים ילדי המחקר, ניתן לראות שאין הם משתתפים באירועי שיח שבהם מתקיימים דיונים, הגם שהם נמצאים באזור, אלו מצבי השקט והאלם שלהם. יחד עם זאת, שלב זה מכיל גם מגוון רחב של אסטרטגיות שמפעילים הילדים כדי להשתתף באופן פעיל בשיחות ובחברה. לצורך כך הם משתמשים בכל המשאבים העומדים לרשותם, במידה רבה של מקוריות ותחכום, והם שותפים בשיחות העוסקות במגוון נושאים, סוגות, כוילים והקשרים. בשלב זה מגיחה העברית באופן מקוטע, לא רציף ולא שלם, מתוך מטרה מרכזית, להשתלב בחברת הילדים בגן. זה גם השלב שבו ילדים שהם דוברים ילדיים יוזמים קשר עם ילדי המחקר, ובשונה מהשלבים הקודמים (Rydland, Aukrust & Lawrence, in press), מסייעים באופן גלוי וישיר ובאופן עקיף, ומתחילים לראות בילד, דובר עברית כשפה שנייה, שותף פוטנציאלי לחיברות.

#### **שלב 4: תקשורת בשפת ביניים**

השלב שבו ילדי הגן שיתפו באופן טבעי את ילדי המחקר בשיחות, למרות טעויות ושיבושים שעשו האחרונים בעברית, הוא שלב שבו הילדים המהגרים יכלו לקיים אינטראקציות עשירות במגוון רחב של סוגות, ובמבחר נושאים. שלב זה, הוא הרביעי מבין ארבעת השלבים שזיהינו בתהליך רכישת השפה בקרב ילדים שהגן הוא סביבת העברית הראשונה שלהם. השפה שבה מדברים הילדים, בשלב זה, אופיינית לשפה המוגדרת בספרות "שפת

<sup>1</sup> טקסים דומים של דהוד תועדו בין אימהות וילדים צעירים בניו-גינאה (Schiefflen, 1990) ובמשפחות דו-לשוניות (Blum-Kulka, 1997).

ביניים" (Selniker, 1972), שפה שיש בה עירוב של דפוסים לשוניים מן השפה הנרכשת עם מבנים משפת האם + טעויות לקסיקון, מורפולוגיה, תחביר והגייה. דוברי שפה שנייה מאמצים תבניות מתוך השפה הנרכשת ומפשטים אותן, ומשפת האם מגייסים נורמות לשוניות. התוצאה היא שפה שדוברים ילידיים יכולים להבין ולקיים באמצעותה תקשורת מוצלחת עם דובריה. שפת הביניים היא במובן מסוים כרטיס הכניסה של הילדים המהגרים למועדון החברים המורשים בגן. דוגמאות לשיבושים בשפת ביניים<sup>1</sup> מתוך רשימות שדה: "את לא יכולה לשתוק אותי", "ניראל עשה לי בעיטת רגל", "זה יש טלי!" (זה של טלי), "את רוצה לבית שלי תבוא?", "כל הדוגמאות הן מתוך אינטראקציות שבין מהגרים לדוברים ילידיים, וכבר מדוגמאות אלו אפשר לזהות את המהות החברתית של השיחות שבהן הם שותפים. רוב ילדי המחקר דיברו בשפת ביניים עד סוף המחקר, גם ילדים שפגשנו בשנה שישית. הטעויות הטיפוסיות היו: שימוש בשם הפועל במקומות לא מתאימים, נטיות לא נכונות של הפועל (זמן וגוף), התאם לא תקין לשמות (מין ומספר), חסר במילים ושימוש מפצה במילים ספציפיות או מכלילות. התופעה מחודדת בשיחות מקדימות למבחני אוצר מילים<sup>2</sup>, שבמסגרתן ביקשנו מהילדים להגיד מה רואים בתמונה, הילדים בחרו פעמים רבות להציע את המובן<sup>3</sup> של המילה כחלופה למילת היעד. למשל, במקום מילת היעד **סלסילה** אמרה ילדה: "ש-איפה חתול ישן", במקום מילת היעד **אקווריום**: אמר ילד "איפה שדג שוחה" וילד אחר: "איפה יש הדגים", במקום מילת היעד **משאית** אמרה ילדה: "שכל אחד עוזב בית". הבחירה בהצגת הגדרה, פרפרזה, או מובן כחלופה למילה שחסרה לילד באוצר המילים שלו מדגימה אסטרטגיה של ילדים ברכישת שפה שנייה. בחירה בהסבר, בהגדרת פונקציה, בתיאור חלק מהמציאות שסובב את מילת היעד. אסטרטגיה נוספת שנצפתה בשפת ביניים היא **שימוש בפועל כללי (לקחת) במקום בשמות ספציפיים**: במקום **עגלה**: "שלוקחים משהו", "לוקח משהו", במקום **סלסילה**: "לוקח תפוחים". במקרים רבים בחרו הילדים במקום מילת היעד מילה אחרת השייכת לקבוצה של שם מכליל מסוים (במקום משאית — אוטובוס, במקום עלה — פרח). השימוש בקו-היפונימים (צרפתי, 2000: 7) על-ידי ילדים בשלב הרכישה של שפה שנייה מצביע על כך שהם: (א) מזהים את ההיקף של מילת היעד (למשל חלקי העץ). (ב) מכירים לפחות מילה אחת הנכללת בהיקף הזה (למשל פרח). השימוש בקו-היפונימים יכול לנבוע מסיבות שונות, כגון: טעות, אי ידיעה, החלפת שם עצם אחד באחר מאותה קבוצה — אסטרטגיה שמטרתה להציג ידע. בחירה בשם עצם מתוך אותה קבוצה כדי לתת תשובה על שאלה, כדי להציג הבנה או כדי להציג את מה שכן יודעים. אסטרטגיה שמטרתה להימנע משגיאה: בחירה במילה פחות מדויקת שבטוחים בהגייתה (Blum-Kulka, S., & Levenston, E. 1978). לשפת הביניים של ילדי המחקר

<sup>1</sup> טעויות טיפוסיות לשפת ביניים כפי שהיא מתוארת בספרות, סקירה בתוך (Kurahila, 2006).  
<sup>2</sup> במסגרת המחקר הרחב נבדק אוצר המילים של הילדים באמצעות מבחנים מבוקרים בשלוש נקודות זמן, הממצאים הוצגו בכנס סקריפט (אוניברסיטת חיפה, ספטמבר 2008) ע"י פרופ' ש. בלום קולקה וד"ר רחל יפעת.  
<sup>3</sup> **מובן** (sense): מקומה של מילה במערכת של זיקות סמנטיות עם מילים אחרות של הלשון. (צרפתי, 2000: 7).

פנים רבות, יש והיא צנומה ומדויקת, יש שהיא רחבה ומרובת טעויות, לעתים הטעויות מגיחות באופן נדיר, ולעתים קבועות ושיטתיות.

### אפילוג (במקום סיכום שלב רביעי): תקשורת בשפת בנינים

ביכולותיהם המתפתחות של ילדי המחקר בשיחה בעברית יש מעין הטעיה משום שאפשר להניח שכשירות תקשורתית היא המופע הדבור של יכולות (אורייניות) בשפה החדשה, הנחה כזו 'מרדמה' את ערנותה של הגנת, ולא מעוררת אותה לפעולה של הוראה מכוונת. התוצאה העגומה היא קבוצה לא קטנה של ילדים עולים ובני עולים, החסרים את הכישורים הנדרשים למטרות האקדמיות העומדות לפתחם עם כניסתם לבית הספר: "ממצאי מחקרים מלמדים כי יכולות גבוהות של שיח אורייני בלשון דבורה בגיל הגן (אוצר מילים עשיר, יכולת סיפורית, יכולת להגדיר הגדרות פורמליות) מנבאות הצלחה בהבעה ובהבנת הנקרא בכיתות היסוד" (בלום-קולקה וחמו, 2011: 27). להבנתי, הצוות החינוכי יכול וחיובי להצטרף אל הילדים המהגרים, הפועלים כסוכני שינוי של עצמם, באמצעות פעולות מתוכננות, מתאימות, כדי לקדם את התפתחותה של הכשירות האוריינית שלהם בעברית, לצד כישורי השיחה שהם מצליחים לפתח באמצעות השתתפות בחברת הילדים, ולצמצם בכך את הפער ההולך וגדל בינם לבין עמיתיהם, דוברים ילידיים, המשמשים עבורם מטרה נעה.

During the school years, native speakers' first language development is continuing at a rapid rate. For non-native speakers, the goal of proficiency equal to a native speaker is a moving target (Thomas, 1992).

ב-10.9.15 פורסמו באתר הל"מ נתונים הנוגעים להישגי תלמידים במבחני המיצ"ב<sup>1</sup>. הנתונים מתייחסים למבחנים שהתקיימו בשנת תשע"א, ולמרות שבאתר הרא"ה מופיעים כבר נתונים של מבחני שנת תשע"ה, רק במבחני שנת תשע"א ניתן למצוא את הנתון הנוגע לצינוני תלמידים עולים (בעלי ותק של למעלה משלוש שנים בארץ).

הפער בין התלמידים במבחני המיצ"ב בהישגים בעברית, במתמטיקה ובמדעים, לפי נתוני הל"מ<sup>2</sup> הוא פער של 7.1 נקודות במבחני העברית בכיתה ב', פער של 9.3 נקודות במבחני העברית של כיתה ה', ופער של 10.2 נקודות במבחני העברית בכיתה ה'.

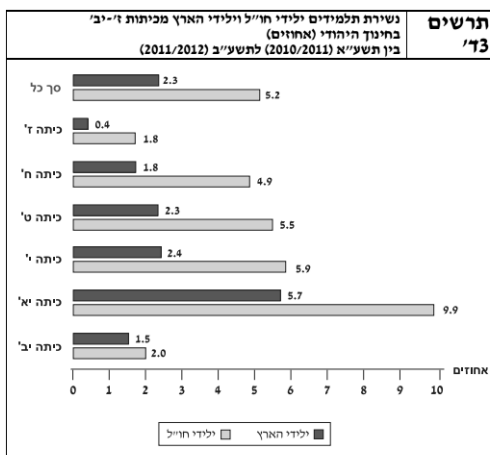
ב-2011 הוגש לוועדת העלייה, הקליטה והתפוצות דו"ח: קליטת תלמידים עולים במערכת החינוך<sup>2</sup> ובו סוכמו הקשיים, ההישגים הנמוכים והמענה הצנום שמקבלים תלמידים עולים במערכת החינוך בישראל בעיקר בכל הנוגע לידיעת העברית והיכולת האקדמית הנגזרת משליטה נמוכה במיומנויות השפה.

<sup>1</sup> אתר הל"מ, לשונית "עולים": [http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ\\_shnaton.html?num\\_tab=st08\\_13x&CYear=2015](http://www.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton.html?num_tab=st08_13x&CYear=2015)

<sup>2</sup> פלורה קוך ובידוביץ' — קליטת תלמידים עולים במערכת החינוך דו"ח לוועדת העלייה הקליטה והתפוצות בכנסת, פברואר 2011 <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03098.pdf>

ב-2013 התפרסם באתר משרד העלייה והקליטה דאז מסמך<sup>1</sup> המפרט את מצב העולים בבתי הספר בארץ (הנתונים מתייחסים לשנים 2010–2011) ומציג את הפער באחוז התלמידים הניגשים לבחינות הבגרות בין תלמידים עולים לילידי הארץ, כמו גם הפער בין בעלי תעודת בגרות מלאה לילידי הארץ, לעולים.

ילדים עולים ומערכת החינוך



מקור: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל 2012, לוח 8.33, 2012.

בולט כי שיעור התלמידים העולים הנושרים גדול מהשיעור של כלל התלמידים שנושרים, הפער בולט במיוחד בכיתות ח' וי"א.

מבחני המיצ"ב ומבחני הבגרות אינם המדד היחיד המצביע על הישגיהם של ילדים בישראל, נתונים מדאיגים נוספים הם הנתונים על אחוז הנשירה מבתי הספר. אחוז הנשירה של התלמידים העולים בחינוך העל-יסודי גבוה מזה שבקרב אוכלוסיית הוותיקים, בכל השנתונים, הן בבית הספר היסודי והן בתיכון, במיוחד בולט הפער בכיתה י"א.

ההערות המופיעות לצד לוחות הנתונים בשני הדו"חות המצוטטים:

מתייחסים לעולים בעלי ותק של **למעלה משלוש שנים בארץ**" (תיאור הישגי תלמידים עולים במיצ"ב) ו-"הנתונים מתייחסים לעולים בעלי ותק של **למעלה מחמש שנים בארץ**" (תלמידי תיכון) — מעצימות את חריפותו של הפער ואת ההכרח לעשות מעשה, לא כדי לצמצמו, אלא כדי לבטלו. במחקר שתואר להלן אפשר להבחין בשורשיו של הפער הזה, כפי שהם באים לידי ביטוי בתהליך שעוברים לפחות חלק מהילדים בגיל הרך, אשר נמצאים בין שתי שפות, שפת הבית והעברית, ובהיעדר תכנית התערבות מסודרת שיכולה הייתה לשנות את מצבם עם הגיעם לבית הספר. הילדים שתוארו במאמר הגיעו לבית הספר ללא זכאות ל"שעות עולים" ובדרך כלל ללא הבחנה פדגוגית בכך, שנדרשת תכנית לימודים מתאימה לחיזוק כישוריהם האורייניים בעברית, ולתמיכה בהשתלבותם בתרבות ובחברת עמיתיהם, לילידי הארץ.

<sup>1</sup> ילדים עולים ומערכת החינוך 2013, אתר משרד העלייה והקליטה, [http://www.moia.gov.il/Hebrew/Subjects/welfare/Documents/Shnaton\\_Yeladimolim\\_2013\\_3.pdf](http://www.moia.gov.il/Hebrew/Subjects/welfare/Documents/Shnaton_Yeladimolim_2013_3.pdf)

## ביבליוגראפיה

- אולשטיין, עלית, ונסים-אמיתי, פרידה. היות תלת-לשוני או רב-לשוני — היש לכך מחיר? *הד האולפן החדש*, 94, 2008, עמ' 3–17.
- בלום-קולקה, שושנה, הוק-טגליכט, דבי. תרומת שיח עמיתים בגן להתפתחות השיח האורייני: סוגות וכיולים. *סקריפט*, 3–4, 2002, עמ' 75–110.
- בלום-קולקה, שושנה, וחמו, מיכל. (עורכות). ילדים מדברים, דפוסי תקשורת בשיח עמיתים. רמת אביב: מטח. 2010.
- דרומי, אסתר, רינגוולד-פרימרמן, דליה. התערבות תקשורת ושפה לילדים ליקויי שמיעה: השלב הקדם מילי. תל אביב: אוניברסיטת ת"א, רמות. 1996.
- ויגוססקי, לב. על רב לשוניות בילדות. בתוך קוטיק-פרידגוט, בלה (עורכת), *חשיבה ודיבור* (תרגום: גילבאום, רחל). ירושלים: מגנס. 2007 [פורסם במקור ב-1962].
- יונה, יוסי. חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פרי, פנינה (עורכת), *חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים*. ירושלים: כרמל. 2007, עמ' 39–66.
- ליון, תמר, שוהמי, אילנה, ספולסקי, דב ברנרד. הישגים בלימודים של תלמידים עולים: ממצאים והמלצות למקבלי החלטות - דוח מחקר. הוגש למשרד המדען הראשי ולגף לקליטת תלמידים עולים. 2003. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Scientist/Mehkar/Mechkarim/MechkarBalishca.htm>
- לחיני-קלקין, נ. (2008). שתיות ומשמעותיהן: אפרת, מיכל (עורכת), שתיות: על מקומה של השתיקה בתרבות וביחסים בין-אישיים. *עיונים בשפה וחברה*, 1(1), 203–211.
- סבר, ריטה. לשון הקליטה. — קליטת עולים בעזרת עידוד פעיל לשמירת שפת האם וגישור בין-תרבותי בחינוך. בתוך: פרי, פנינה (עורכת). *חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים*. ירושלים: כרמל. 2007, עמ' 67–104.
- שוהמי, אילנה, ספולסקי, דב ברנרד. מדיניות חדשה ביחס לשפה בישראל. נייר-עמדה שהוגש למשרד החינוך. 1994.
- שניר, מיריק. ילדה אחת אמרה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד. 1985.
- Aitcheson, J. "Say, say it again, Sam": The treatment of repetition in linguistics. In: Fischer, A. (Ed.), *Repetition* (pp. 15-34). Tubingen: Gunter Narr Verlag. 1994.
- Astington J, Jenkins J. Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9. 1995; pp. 151–165.
- Barnhardt, R., John Collier, Jr. Anthropology, education and the quest for diversity. 2006. [Electronic Version]. *Alaska Native Knowledge Network*,

- University of Alaska Fairbanks*, Retrieved April 10, 2012, from <http://www.ankn.uaf.edu/Curriculum/Articles/RayBarnhardt/JohnCollier.html>.
- Blommaert, J. & Rampton, B. (2011). *Language and Superdiversity: A position paper*. [https://www.academia.edu/1220287/Language\\_and\\_superdiversity\\_A\\_position\\_paper\\_2011](https://www.academia.edu/1220287/Language_and_superdiversity_A_position_paper_2011)
- Blum-Kulka, S. *Dinner-talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum. 1997.
- Blum-Kulka, S., Levenston, E. Universals of lexical simplification. *Language Learning*, 28 (2). 1978, pp. 399–415.
- Bodi, M. Models of Multicultural Education — The Dynamics of Pluralistic Integration and Social Accomodation. *The challenge of Diversity – Integration and Pluralism in Societies of Immigration, Public Policy and Social Welfare*, 21. 1996, pp. 259–278.
- Cekaite, A. Developing conversational skills in a second language. In: Philip, J., Oliver, R. , Mackey, A (Eds). *Second language acquisition and the younger learner, child's play?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2008, pp. 105–129.
- Clarke, P. Investigating Second Language Acquisition of English in a Bilingual Preschool. Ph.D. Disseratation, La Trobe University, Melbourne. 1996.
- Clark, B. A. First and second language acquisition in early childhood. *Early childhood education: Curriculum, teacher education, and dissemination of information*, 226. 2000, pp. 181-188.
- Cummins, J. Knowledge, power, and identity in teaching English as a srcond language. In: Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge USA: Cambridge University Press. 1994, pp.33–58
- De Houwer, A. Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P., McWinney, B. (Eds.). *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Blackwell. 1995, pp. 219–251.
- Ellis, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 1997.
- Ervin-Tripp, S. Is second language learning like the first? *TESOL*, 8. 1974, pp. 111–127.
- Gibbons, J. The silent period: An examination. *Language Learning*. 35 (2). 1985, pp. 255–267.

- Goldin-Meadow, S. Learning through gesture. *Cognitive Science*, 2 (6). 2011, pp. 595–607.
- Hakuta, K. *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books. 1986.
- Horvath, B. M. Community Languages in the Schools — Linguistic and Cultural Dilemmas. In: Garner, M. (Ed.). *Community Languages – Their Role in Educatio*. Melbourne and Sydney: River Seine Publications. 1981, pp. 37–54.
- Huston, A. C., Wright, J. C. Mass media and children`s development. In: Sigel, I. E., Renninger K. A (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 4*. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1998, pp. 999–1058.
- Hymes, D. The ethnography of speaking. In: Fishman, J. (Ed.), *Reading the sociology of language*. Berlin/New York: Mouton De Druyter. 1968, pp. 99–138.
- Hymes, D. On communicative competence. In: Pride, J. B., Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Hermondsworth: Penguin. 1972, pp. 269–293.
- Itoh, H., Hatch, E. Second Language acquisition: A case study. In: Hatch, E. (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 1978, pp. 76–88.
- Kurhila, S. *Second language interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2006.
- Liu, G. *Interaction and second language acquisition: A case study of chinese child's acquisition of English as a second language*. Doctoral Dissertation, La Trobe University, Melbourne. 1991.
- Meyer, C. A. *The role of peer relationships in the socialization of children to preschool: A Korean example*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University. 1989.
- Nicholas, H., Lightbown, P. M. Child second language acquisition and roles for L2 instruction. In: Philip, J., Oliver, R. Mackey, A. (Eds.). *Second Language acquisition and the younger learner, child's play?* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 2008, pp. 27–53.
- Oxford, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990.
- Palotti, G. External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversation. In: Di Luzio, A., Gunthner, S.,

- Orletti, F. (Eds.), *Culture in communication: Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. 2001, pp. 295–334.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C. (editors). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of The Society For Research in Child Development*, 58 (7). 1993.
- Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, A. M., Correa-Chavez, M. Angelillo, C. Firsthand learning through intent participation. *Análise Psicológica*, 1 (22). 2004, pp. 11–31.
- Rydland, V., Aukrust, V. G. Lexical repetition in second language learners peer play interaction. *Language Learning*, 55 (2). 2005, pp. 229–274.
- Saville-Troike, M. Foundations for teaching English as a second language. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall. 1976.
- Saville-Troike, M. Dilingual discourse: The negotiation of meaning without a common code. *Linguistics*, 25. 1987, pp. 81–106.
- Saville-Troike, M. Private speech: Evidence for second language learning strategies during the `silent` period. *Journal of Child Language*, 15. 1988, pp. 567–590.
- Schieffelin, B. The give and take of everyday Kaluli children. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- Selinker, L. Interlanguage. *IRAL*, 10 (3). 1972, pp. 219–231.
- Snow, C. E, Hofengal-Hohle, M. The critical periods for second language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49. 1978, pp. 1114–1128.
- Tabors, P. O. One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language. Baltimore, MD: Brooks. 1997.
- Tabors, P., Paez, M., Lopez, L. Dual language abilities of bilingual four-year-olds: Initial findings from the early childhood study of language and literacy development of spanish-speaking children. *NABE Journal of Research and practise*, 1 (1). 2003, pp. 70–91.
- Tabors, P., Snow, C. E. English as a second language in preschool programs. In: Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge USA: Cambridge University Press. 1994, pp. 103–125.
- Thomas, W. P. An analyze of the research methodology of the Ramirez study. *Bilingual Research Journal*, 16 (1–2). 1992, pp. 213–245.



Tribushinina, E. Comprehension of relevance implicatures by preschoolers: The case of adjectives. *Journal of pragmatics*, 44 (14). 2012, pp. 2035–2044.

Wong-Fillmore, L. The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition. *Dissertation Abstracts International*. 37 (10). 1976, 6443.

Wong-Fillmore, L. Individual differences in second language acquisition. In: Fillmore, C. J., Kempler D., Wang, W. (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press. 1979, pp. 203–228.

Wong-Fillmore, L. When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6 (3). 1991, 323–346.

**“Between the languages”: Four stages in the Transition of Kindergarten Children from Home Language to Hebrew**

**Naomi Gorbat**

*Ph.D., Center for Educational Technology – CET*

*Abstract:* This paper presents findings from longitudinal study (2006–2010), which was in the process of integration of immigrant children in kindergartens. For all of the child subjects of this research, the kindergarten was their first Hebrew environment, and all of them come from homes in which the home language is not Hebrew.

One of the aims of the research in this area was to identify the stages undergone by the children and to characterize the communications patterns and means of communication used in each of them, through a social communications approach that assumes that children acquire their social communication ability through interactions with their surroundings. The stages that we identified in the transition by the children from communication in their mother tongue (Amharic, Russian, German, English, Korean, French) to communication in Hebrew (in kindergarten) are similar to the stages mentioned in previous researches: a stage of fluent speech in the mother tongue until a realization is reached that it “doesn’t work”; a stage of silence and shock that develops into non-verbal communication that generally lasts some months; a stage of emerging verbal communication in Hebrew, common words and expressions that allow initial verbal communication with peers who are native speakers, and a stage of

intermediate fluency, in which relatively rich communication is achieved, not with standing limited linguistic resources in Hebrew. It is because the children play, initiate and respond to interactions, as well as participate in the kindergarten's everyday activities, that adults (parents and educators) fail to see how difficult, complex, and demanding is the process described above. This work suggests and presents a more attentive and detailed observation of this complexity. And, from another angle, it demonstrates (yet surprising in its intensity), the perception that views the desire to participate in society as both the target and the means to achieve it.

*Key words:* Social communications approach, mother tongue, second language, intermediate fluency, peers talk.

### **«Между двумя языками»: 4 стадии в процессе перехода детсадовских детей от домашнего языка к ивриту**

**Naomi Gorbat**

*Ph.D., Центр образовательных технологий, Израиль*

Данная статья представляет одну из частей продолжительного (2006–2010) исследования, целью которого было изучение адаптации детей из семей иммигрантов в израильских детских садах. Для всех детей, наблюдавшихся в рамках исследования, детский сад оказался первой ивритоязычной средой, в то время как дома ни у кого из них иврит не использовался как язык общения. В рамках исследования планировалось определить стадии, которые проходит ребенок в процессе приобретения нового языка — иврита, а также охарактеризовать стереотипы и средства коммуникации, используемые ребенком, на основе социально-коммуникативного подхода, предполагающего, что приобретение ребенком способности коммуникации в социуме происходит посредством интеракции с его окружением.

В процессе исследования были идентифицированы стадии, которые проходит ребенок при переходе от коммуникации на родном языке (амхарском, русском, немецком, английском, корейском и французском) к общению на иврите (в детском саду), причем эти стадии оказались аналогичными тем, что были упомянуты в более ранних исследованиях: (1) стадия «наивной» речи на родном языке, которая продолжается вплоть до осознания ее бесполезности; (2) стадия немоты и шока, результатом которой становится переход ребенка к невербальному общению, продолжающееся, как правило,

несколько месяцев, (3) стадия отдельных элементов речевой деятельности на иврите (отдельные слова или распространенные выражения), что делает возможной первичную элементарную коммуникацию с ивритоязычными носителями; (4) стадия порогового уровня владения языком, на которой становится возможной сравнительно успешная коммуникация, хотя соответствующие языковые ресурсы для общения на иврите весьма ограничены.

Сам факт того, что дети играют, проявляют инициативу, реагируют на интеракции и принимают участие в жизни детского сада, затрудняет взрослым (как родителям, так и воспитателям в детском саду) возможность обратить внимание, заметить и осознать, насколько описанный выше процесс освоения ребенком нового языка является для него сложным, многогранным и даже, быть может, чреватым нежелательными последствиями. Данное исследование отнюдь не является первым, результаты которого свидетельствуют о проблемах языковой адаптации ребенка в детском саду, обучение в котором происходит на изучаемом языке, но вопреки всему до сих пор точка зрения, будто «маленькие дети изучают новый язык без всяких проблем» является весьма распространенной.

В статье показывается, насколько долгим и тяжелым является путь к освоению нового языка, — в том числе, для детей; насколько одинокими могут ощущать себя дети, находясь в пространстве «между двумя языками». Но одновременно статья демонстрирует, насколько красивой может быть детская речь, в особенности, при общении со сверстниками, вследствие чего они начинают понимать окружающий мир, одновременно участвуя в его сотворении.

*Ключевые слова:* социально-коммуникативный подход, родной язык, иностранный язык, пороговый уровень, общение со сверстниками.