

מדיניות הגירה בראייה חינוכית ולשונית

אילנה שוהמי

תקציר

מאמר זה מציג בקצרה מספר סוגיות של מדיניות הגירה המתמקדות בתלמידים עולים-מהגרים במערכת החינוך בישראל החווים הסתגלויות והתאמות למציאות חדשה בתחומים של שפות, וכן תכנים לימודיים ורגשיים. כיום קיים פער בין המדיניות הקיימת לבין המחקר בתחומים אלה. לתלמידים מהגרים דרושות שנים רבות (9-11) כדי לרכוש את השפה העברית לצורך הלימודים, וכתוצאה מכך נוצרים פערים גדלים והולכים בכל מקצועות הלימוד ובביטחון העצמי של התלמידים, אך קיימת התעלמות מוחלטת מסוגיה זו. כמו כן קיימת התעלמות משימוש בשפת האם של התלמידים שבה הם כבר שולטים והנחשבת על-פי המחקר כיום למקור ומנוף חשוב להסתגלות לימודית ורגשית המביאה להתייחסות מוערכת לתלמידים וזהותם וכן לתרומה לרב-לשוניות. סוגיה זו קשורה ישירות לצורך במתן הכשרה למורים ומנהלים ולהיכרותם עם טראומות שתלמידים חווים בזמן ההגירה. במאמר מוצגת תפיסה של מדיניות לשונית משולבת (engaged language policy) (Davies, 2014) המשקפת את הצרכים הספציפיים של בתי הספר והקהילות יחד עם מדיניות ריכוזית בהתייחס לסוגיות הנידונות.

מילות מפתח: הגירה בהקשר רחב, מדיניות לשונית משולבת, מבחנים רב-לשוניים, התאמות לשוניות

1. הגירה בהקשר רחב

הגירה במובן המקובל של המילה מתייחסת למעבר של אנשים ממקום למקום, בדרך כלל מארץ אחת לאחרת, וכן למעברים ממרחבים פריפריאליים לאורבניים, וההפך. תהליכים אלה מתבצעים מתוך צורך או מבחירה במטרה להיטיב את חייהם של האנשים, אם לתקופות זמניות או קבועות. כל הגירה דורשת התאקלמות והסתגלות למקומות החדשים בממדים נפשיים, לשוניים, חברתיים, כלכליים וחינוכיים. כך למשל, כאשר מהגר מקניה עובר למדינה אחרת בשל סיבות פוליטיות, הוא חווה תהליך ארוך של הסתגלות: במהלך הדרך - בעקבות אירועים שעבר טרם ההגירה, בעת המעבר - עיניים, מאסרים, מלחמה, הליכה ארוכה, גירוש וברירה, ולבסוף במפגש עם המקום החדש שהוא זר ובלתי מוכר.

בנוסף למעברים בין מדינות, קיימים מצבי מעבר אחרים, כמו למשל במצבים בהם אנשים נשארים באותו מקום אך העולם מסביבם משתנה. הדבר קורה בהקשרים קולוניאליסטיים או במצבי כיבוש, כאשר אנשים נשארים באותו מקום אך חייהם תחת שלטון זר משתנים בצורה משמעותית. כך למשל קרה בישראל, כאשר השלטון מסביב השתנה והשפיע על האוכלוסייה הערבית שנשארה בישראל לאחר עזיבת הבריטים והקמת מדינת ישראל. במצב כזה הכתיב המשטר הישראלי כללים, חוקים, תרבות ושפה חדשים והאנשים שנותרו במקום צריכים היו להתאים את התנהגותם למציאות זו. גם זה סוג של הגירה, מכיוון שהשינויים השלטוניים מחייבים מאנשי המקום הסתגלות רבה בתחום העבודה, בשפה ובתעסוקה.

מבחינה לשונית, בזמן שהאנגלית, הערבית והעברית היו שפות מקובלות בקרב הערבים שגרו בפלשתינה, בן-לילה הפכה העברית לשפת התקשורת במרחב, בבירוקרטיה, בחינוך הגבוה, במגזר הציבורי והעסקי. אומנם לערבית נותר מעמד רשמי, אך למעשה העברית קיבלה את ההגמוניה של סדרי השלטון. הגירה מסוג אחר מתרחשת בעקבות נוהגים תרבותיים בקרב קבוצות מסוימות. למשל, במקרה של נשים ערביות בחברה הערבית שאחרי נישואיהן נאלצות לעבור למקום מגורים חדש ושונה - של הבעל ומשפחתו. מקרה אחר של מעבר הגירתי בהקשר הישראלי החינוכי הוא כאשר ילדים בדווים מדרום הארץ עוברים ללמוד בבתי ספר בצפון ובמרכז הארץ, מכיוון שהם נחשבים בעיני הוריהם לטובים יותר, אף שהם רחוקים מאוד ממקום מגוריהם הקבוע והילדים שבים לקהילותיהם רק בסופי השבוע ובחופשות. תלמידים אלה עוברים תהליכי התאקלמות מורכבים מבחינה תרבותית, לשונית וזהותית ואלה המשפיעים רבות על ביצועיהם הלימודיים.

הגירה במובן רחב אף יותר מתייחסת גם למעברים פנימיים של אדם בעקבות שינויים ביולוגיים, גיל, מצב משפחתי, מחלות ועוד. אפשר לטעון שכל האנשים חווים מעברים רבים במהלך חייהם. הכוונה היא למעברים מילדות לבגרות, מבגרות לזקנה, מרווקות לנישואים, מנישואים לגירוש, להולדת ילדים, למקרי מוות של בן או בת הזוג, של הורים, למעבר לדור מוגן, למצבי מחלה, ליציאה בשאלה או לחזרה בתשובה, ובמקרים טרגיים כמו מוות של ילדים. המשותף לכל אלה ולמקרים רבים אחרים הוא שהשינויים דורשים הסתגלות רבה ובמקרים רבים האנשים חווים טראומה קשה הגורמת לאיבוד שליטה ולחוסר תפקוד ונדרשים אף תמיכה וטיפול.

'כולנו מהגרים'

התפיסה של הגירה כתהליך מעברי היא בעלת חשיבות רבה להגברת הזדהות רחבה יותר עם הניסיונות שעוברים המהגרים הקלאסיים (העוברים ממדינה אחת לאחרת), במיוחד כי אלה שלא

חוו הגירה מדינתית כזו מתקשים להבין ולגלות אמפתיה לקשיים שעוברים מהגרים. אך כאשר מתייחסים לכל מעבר כ'הגירה', אפשר להביא להזדהות עם המהגרים במובן של 'כולנו חווים מעברים, לפיכך כולנו מהגרים' והתייחסות כזו יכולה להביא להגברת האמפתיה ולהזדהות עם התהליכים שחווים המהגרים ועם צורכיהם, גם אם המזדהים עצמם נולדו וחיו באותה ארץ כל חייהם.

היותה של ישראל מדינת הגירה עם אידאולוגיה חזקה של עלייה, מתייחסת במיוחד למהגרים יהודים הנחשבים לפי חוק השבות כמהגרים "נחשקים", כלומר כאלה שהמדינה מעוניינת שישתקעו בה ויהפכו לחלק ממנה, ולפיכך היא תומכת בהם בדרכים שונות, בלמידת השפה העברית, בכספים, בשירותים ומאדירה את מעמדם. למרות זאת קיימת התייחסות מעטה לאספקטים הרגשיים, לקשיים והטראומות שהם חווים.

2. ילדים כמהגרים

ההתייחסות בהקדמה זו היא בעיקר לילדים/תלמידים בבתי ספר כמהגרים, כאלה האמורים להשתלב במערכות חינוך חדשות השונות מאלה שהיו הנהוגות בארצות מוצאם, מבחינת שיטות הוראה, חומרי לימוד, שפה, חברים ותרבות. הגירה של ילדים שונה במהותה מזו של מבוגרים היות וילדים אינם בוחרים להגר אלא בדרך כלל נספחים להחלטות של הוריהם ובמקרים רבים אף אינם מודעים לסיבות שגרמו להורים להגר כגון איחוד משפחות, איומים על חייהם, אבטלה ועוד. חשוב לציין בהקשר זה גם את המספר הרב של ילדים מהגרים בודדים, תופעה הקורית כיום בעולם כולו, זו של חטיפת ילדים מארץ אחת לאחרת (child trafficking).

מקום השפה בהגירה של ילדים/תלמידים

ההתמקדות הספציפית היא בתלמידים מהגרים במערכת החינוך, ובאתגרים שהם ניצבים בפניהם בתחום ההישגים הלימודיים ובתחום החברתי. מדובר בתהליכי רכישה של שפה חדשה שבה משתמשים התלמידים המהגרים. נושא נוסף הוא שימור של שפת הבית שאותה המהגרים דוברים מארץ מוצאם ובה יש להם בקיאות גבוהה מתוקף כך שנוולדו לשפה זו ולמדו אותה בבתי ספר בארץ המוצא בנוסף לרכישת העברית. כיום ידוע ממחקרים רבים לגבי התהליך הארוך שעוברים תלמידים מהגרים בבתי הספר ויכולתם לתפקד בשפה החדשה בלימודים האקדמיים. התוכניות העוסקות ברכישת השפה העברית שבתי ספר מציעים כדי לצמצם את קשיי ההסתגלות, נמשכות על פני תקופה שבדרך כלל איננה מספיקה.

במחקר ארצי (Levin, Shohamy & Spolsky, 2003), נמצא שנדרש זמן רב עד שתלמידים מהגרים מארצות חבר העמים לשעבר מצליחים לרכוש את העברית ולתפקד בלימודים בצורה נאותה – 9-11 שנים של שהייה ולמידה בבתי ספר דוברי עברית. תלמידים מאתיופיה שנכללו במחקר לא הגיעו אף לרמת תפקוד כזה בדור הראשון ותוצאות המבחנים שלהם הצביעו על פער גדול מול דוברי הרוסית. המשמעות היא שבשנים האלה התלמידים אינם יכולים לתפקד מבחינה אקדמית שהרי אינם מבינים היטב את הנלמד בשיעורים בשל חוסר ידיעה של השפה העברית בהקשר לימודי. לגבי הזמן הרב הנדרש לתלמידים משתי הקבוצות לרכוש את העברית ואת הידע המילולי במתמטיקה, מפתיע הדבר כאשר מדובר בתלמידים מארצות חבר העמים המגיעים ממערכות חינוך גבוהות. אך התמיכה בתלמידים אלה היא נמוכה ביותר ולא ריאלי ולפיכך אי אפשר ללמוד שפה חדשה בהקשרה האקדמי עם תמיכה של שנת זיכוי הוראה אחת (או שלוש

שנים לתלמידים ממוצא אתיופי). המצב קשה היות ולאורך כל השנים הללו התלמידים המהגרים אינם יכולים לרכוש חומר לימודי חדש בגלל המגבלה הלשונית ואין להם תמיכה ולימוד דרך שפת האם שלהם - רוסית, אמהרית או שפות אחרות - או כמקור לרכישת ידע אקדמי. משרד החינוך איננו מכיר בשפות אלה כשפות לימוד במערכת החינוך.

ידע של מורים בהוראה למהגרים

למרות שתופעת ההגירה רווחת מאוד בישראל ותלמידים מהגרים נמצאים בכל כיתות הלימוד, מפתיע לגלות בכל פעם מחדש את העובדה שבכל המוסדות להכשרות מורים לא קיימת ולו גם תוכנית אחת להכשרת מורים ללמד תלמידים מהגרים. במספר מכללות קיים קורס המיועד לנושא (Levin, Shohamy & Spolsky, 2003).

להלן שאלות שהתשובות עליהן רלבנטיות למורים ולמנהלים כדי שיוכלו לסייע להסתגלות טובה לילדים מהגרים בבתי ספר בישראל:

- כמה זמן נדרש לעולים מסוגים שונים ועם ביוגרפיות שונות ללמוד שפה חדשה?
 - מה ההבדלים ברכישת שפה אצל תלמידים מארצות מוצא שונות?
 - מה עוברים התלמידים המהגרים בשנותיהם הראשונות להגירה?
 - מה סוג התמיכה שיש לתת לתלמידים מהגרים בתקופה זו?
 - מה הם הקשיים שילדים מהגרים נתקלים בהם?
 - מה קורה לידע הלימודי של תלמידים מהגרים בשנים שבהן הם עדיין לא בקיאים בשפה?
 - האם יש לאפשר להשתמש בשפת הבית של תלמידים?
 - המדיניות ששלטה ועדיין קיימת במקומות שונים היא שעל התלמידים להתנתק כליל משפות הבית כדי לרכוש שפה חדשה. האם יש הצדקה למדיניות זו?
 - מה ההבדלים ברכישת שפה בין תלמידים בגילאים שונים?
 - האם אכן דפוסי הרכישה של לומדים צעירים מהירה יותר מאלה של בוגרים?
 - לגבי מדיניות החינוך: מה צריכה להיות המדיניות הלשונית לגבי תלמידים עולים? האם עדיף לאפשר להם ללמוד בכיתות שבהן התלמידים דוברים את שפתם?
 - האם עליהם להיות עם ילדים דוברים ילידיים כדי לשפר את רכישת השפה ולקדם אותם מבחינה אקדמית?
 - מה תפקיד ההורים בתהליך?
 - כמה שעות נוספות יש לתת לתלמידים בזמן לימוד השפה החדשה, והאם יש להעמיס על התלמידים לימוד של שפה נוספת כגון אנגלית?
 - האם להורות בשפת האם של העולים?
 - מה הן השיטות היעילות ללימוד שפות?
 - האם הגירה בעקבות טראומה מונעת לימוד של שפה והשתלבות בכלל?
 - מה יודעים המורים ועובדי מערכת החינוך על התרבות של הארצות מהן באו התלמידים? האם יש ידע וכבוד לרקע זה?
- וזו רק רשימה חלקית...

3. מדיניות מבוססת מחקר – אידאולוגיה ומציאות

המדיניות הלשונית ששלטה בישראל מאז הקמתה ואף בימי המנדט הייתה השלטת העברית כאידאולוגיה מרכזית לגבי מהגרים עולים לישראל – כלומר, המדיניות האחדה שהתקיימה היא שרכישת השפה העברית ושימוש בה כשפת ההוראה בקרב ילדים ומבוגרים היא מעל התכנים הלימודיים. לגבי הילדים, המשמעות הייתה שהם אמורים להשתמש בעברית כשפת ההוראה הבלעדית מהר ככל האפשר ואין לאפשר לתלמידים להשתמש בשפות הבית בבתי הספר. המדיניות הסתמכה על אידאולוגיה ומבלי להתחשב בממצאים מחקרניים (Levin, Shohamy & Spolsky, 2003) שהראו את משך הזמן הנדרש כדי לרכוש שפה בקרב קבוצות שונות של מהגרים העברית היא השפה שבה התלמידים אמורים להבין את המורים, את ספרי הלימוד ובה הם נבחנו. תוכניות התמיכה בלימוד העברית נמשכות כשנה ואין ספק שזו לא תקופה סבירה לרכוש שפה חדשה. משנות הששים ניתנו לילדים עולים הקלות בכך שאפשרו להם להקדיש זמן ללימוד השפה בעזרתם של מורים תומכים, בשנות השבעים ניתנו הקלות בלימוד במבחנים למספר שנים ואחר כך אף פותחו מבחנים המתאימים לתלמידים מהגרים למשך מספר שנים אחרי ההגירה.

כיום כאשר אנו מבינים את התהליך הממושך הנדרש ללימוד שפה, ברור לחלוטין שתלמידים עולים חוו קשיים רבים ביותר ברכישת העברית האקדמית וכתוצאה מכך כמובן נגרם להם גם הפסד רב של ידע. בנוסף, נאסר כל לימוד של השפה הראשונה – שפת הבית או השפה שבה השתמשו התלמידים המהגרים כשפת אם. כלומר מודל החסר (subtractive). רכישת השפה החדשה הייתה המטרה ויחד עם זאת הייתה ממש הזנחה של שפות הבית, כלומר, שפה אחת במקום השנייה. עד 2002 לא נערכו מחקרים לגבי קשייהם של מהגרים בכלל לגבי רכישת שפות, כלומר לא היו בדיקות של ממש לגבי תלמידים שלא הצליחו לסיים בית ספר תיכון בשל בעיות שפה ולהשתלב בלימודים גבוהים בישראל.

יש צורך לקבל מידע לגבי הביצוע של התלמידים הללו במהלך השנים הרבות שבהן הם למדו את מקצועות הלימוד השונים בבתי הספר וכן לגבי השתלבותם החברתית. מבחינה לאומית מאות השפות שדיברו המהגרים – שיכולות היו להיות מועילות ביותר לקיבולת הלשונית של ישראל, הוכחדו לבלי שוב. אומנם כיום רוב תושבי ישראל מדברים עברית, אלא שהם מאוד עילגים בשפות אחרות כמו אנגלית, והתופעה מתרחבת מעבר לעולים אלא גם לישראלים מזרחים דוברי ערבית מהבית שאיבדו את הידע בשפה הערבית כשפת בית. המצב חמור במיוחד בקרב תלמידים ערבים, שם שפת ההוראה בבתי ספר היא ערבית אלא שאין בישראל ולו מוסד אקדמי אחד ששפת ההוראה בו היא ערבית (או רוסית), מלבד מספר מוסדות להכשרת מורים שם שפת ההוראה היא השפה הערבית.

כיום נהוג לדבר על מדיניות לשונית כלפי מהגרים ואחרים שתהיה מבוססת על מה שתלמידים יכולים לעשות ולהישגים שהם יכולים להגיע אליהם. כך שבזמן שהמדיניות בעבר התבססה על מטרות ואידאולוגיות שברובן לא היו מציאותיות, כיום הנטייה היא לבסס מדיניות לשונית על סמך ממצאים מחקרניים, כמו למשל מספר השנים הנדרשות לרכישת שפה אצל קבוצות מסוימות ובכך לסייע בעתיד. כפי שיוזכר בהמשך, גם שימוש בשפת הבית לכל אורך התקופה שבה תלמידים רוכשים שפה חדשה ומספר רב שנים אחר כך – מסייע בצורה משמעותית להגיע להישגים לימודיים גבוהים יותר.

אל תשאירו את שפתכם מאחור

משפט זה מבוסס על ספרו של פרופסור ג'ושוע פישמן (Fishman, 2006) בו קרא לשימור שפות האם של דוברי שפה בהקשר של למידת שפות חדשות. הקריאה מתייחסת גם לכך שרכישה של שפה נוספת איננה מהווה עילה לביטול השפות שהאנשים כבר יודעים וטיפול ולימוד של השפה שמהגרים למדו בארצות מוצאם היא נכס חברתי, כלכלי וזהותי.

בשני העשורים האחרונים נערכו מחקרים רבים שהדגישו את הצורך בשימור שפת האם. מחקרים אלה הצביעו על התרומה הרבה של שפת האם לרכישת השפה החדשה במיוחד במהלך השנים שבהן התלמידים עדיין לא רכשו את השפה החדשה. קיימים מצבים רבים שבני דור אחד אינם יכולים לדבר עם סבא וסבתא שלהם. הכוונה פה היא למדיניות דו-א/ר לשונית המכונה מדיניות תוספתית (additive) – כלומר שמירה על השפה הראשונה תוך כדי רכישת השפה השנייה – בדיוק כפי שקורה בלימוד האנגלית או בלימוד של שפות זרות אחרות. בלימוד בית ספרי יש התייחסות ואף הישענות על שפת הבית או על השפות שאותן מכירים הלומדים תוך כדי לימוד השפה החדשה.

טיפול שפות הבית בהקשר הבית ספרי הוא אחד האתגרים החשובים של מערכת החינוך ויש לכך עדויות מחקריות רבות, במיוחד בתחום המבחנים וההתאמות הלשוניות. כך במחקרים של ליון, שוהמי וספולסקי (Levin, Shohamy & Spolsky, 2003) וליון ושוהמי (Levin & Shohamy, 2008) נערך ניסוי שבו קבוצה אחת של תלמידים מהגרים קיבלה מבחן במתמטיקה בשפה העברית ואילו הקבוצה האחרת קיבלה אותו מבחן בנוסח דו-לשוני, כלומר השאלות שבו נשאלו בעברית וגם ברוסית. ההנחה הייתה שמהגרים ממשיכים לפענח מידע דרך כל השפות שהם יודעים במשך תקופה ארוכה אחרי הגירתם. כפי שעלה מהמחקר, התלמידים שענו על שאלות המבחן במתמטיקה בשתי השפות הגיעו לרמת ציונים גבוהה יותר מזו של התלמידים שנבחנו בנוסח החד-לשוני. יתרון זה נמשך כשמונה שנים ואף יותר מכך. מכאן שהישיגים נמוכים יחסית של עולים בתחום המתמטיקה נובעים מכך שהתפקוד הלשוני שלהם שונה מאלה ששפת אימם עברית כי הם עדיין בתהליך למידה, והשפה הראשונה ששימשה אותם בבתי הספר בארץ ממנה באו, ממשיכה לסייע להם בהבנה של טקסטים אקדמיים. ממצא זה מקבל חיזוק גם אצל חיים (Haim, 2014). במחקר אחר (לוי-קרן, 2014) נמצא כי קשיים של תלמידים מהגרים בבתי ספר נובעים מכך שהם אינם מכירים את ההקשרים התרבותיים. כך למשל כאשר הועברו שאלות מבחן בנושאים המוכרים למהגרים, כגון תהליכי הגירה וקשיי הגירה, עמדה לוי-קרן על מקורות הקושי – הלשוניים, הטקסטואליים והפרגמטיים, שבעטיים נדרש לתלמידים העולים זמן רב כדי לרכוש את השפה ואת התכנים הלימודיים הנרכשים באמצעותה.

בישראל ערכנו לאחרונה מספר מחקרים על מבחנים דו/רב לשוניים במדעים בקרב אוכלוסייה של מהגרים דוברי רוסית ותלמידים ערבים בבתי ספר בערבית שלמדו מקצועות במדע בעברית (שוהמי, טננבאום וגני, 2018) ומצאנו ממצאים דומים בעיקר מהניתוחים האיכותניים. להלן חלק מהממצאים:

הממצא החשוב ביותר הוא שרוב התלמידים תופסים מבחנים דו-לשוניים (עברית ורוסית) באופן מאוד חיובי, הן בהיבט של נוכחות השפה הרוסית והן בהיבט השימוש בה. תלמידים כתבו בשאלונים ואמרו בקבוצות מיקוד שנוכחות של שתי השפות יחד יכולה לתרום להבנה ולהבנה טובים יותר של התכנים הלימודיים ולשיפור הציונים וההישגים הלימודיים שלהם. הם מצהירים

שלהצלחה בלימודים יש חשיבות רבה מאוד בכל הנוגע לעתידם בישראל, זאת היות וההצלחה שלהם תלויה ברמת השפה העברית ולא בידע של התכנים הלימודיים. רק חלק קטן מהנבדקים רואים בנוכחות השפה הרוסית במבחנים כדבר שלילי שיכול לפגוע ברכישת השפה העברית. במיוחד הם ראו בחיוב את האפשרות של שימוש בשפה הרוסית בכתיבה, מכיוון שאוצר המילים שלהם בעברית כתובה הוא נמוך מאוד בהשוואה לאוצר המילים ברוסית, ובעזרת הרוסית הם יכולים לבטא את עצמם ואת הידע שלהם בצורה מיטבית.

כדברי כמה מהתלמידים: "כשאתה כותב בשתי שפות, הרבה יותר קל לך לקבל ציון על הידע שלך, ולא על הידע בעברית"; "אני חושבת שצריך שיהיה גם ברוסית וגם בעברית, על מנת שתוכל לבטא את כל המחשבות והידע שלך". תלמיד אחד מדבר על כך שמילה אחת יכולה לגרום לכישלון במבחן: "כן, כי לפעמים בגלל מילה אחת אתה יכול להיכשל בכל המבחן"; "כי לפעמים הכול זורם כשורה, ופתאום מילה אחת שלא יודעים"; "ומילה הזאת מרכזית, מילת מפתח"; "כן, המילה חשובה ובלעדיה אתה מתבלבל".

לדעת התלמידים, השפה הרוסית יותר טבעית כי הרמה שלהם בעברית עדיין נמוכה והדבר משליך על הציון במבחן. בלטה במיוחד העובדה שהתלמידים הביעו תסכול מהשפה העברית ותחושת אילוץ. תלמידי בתי ספר שונים מעידים שבשיעורים המתנהלים רק בשפה העברית, קשה להם מאוד, הם לא מבינים את חומר הלימוד ונכשלים עקב כך בבחינות. תלמיד אחד תיאר שיעור בו המורה איננה דוברת רוסית: "יש לנו למשל מורה אחת שהיא ממש לא יודעת את השפה הרוסית". תלמידה בקבוצת מיקוד נוספת דיברה על כך שבשיעורי היסטוריה הם לא מבינים את החומר הנלמד בעברית, מה שמוביל לקשיים במבחן. לדעתם הניסוח הדו-לשוני במבחן עזר להם להבין טוב יותר את שאלות המבחן: "נוכחות השפה הרוסית במבחן מאוד עזרה לי, כי זה נתן לי אפשרות לענות מדויק יותר ולהבין את כל שאלות המבחן". חשוב לציין שיתרון הדו-לשוניות סייע גם לתלמידים הערביים במחקר.

איך אפשר להקל על התפקוד בחברה החדשה?

תמיכה וזמן עשויים לסייע. תהליכי למידת שפה והסתגלות לא מתרחשים ביום אחד ולפיכך על בתי ספר להיות סובלניים בזמן המעבר המתחולל בשל ההגירה. על המורים להפנים את ממצאי המחקר לגבי התפקוד הלשוני של תלמידים מהגרים ולהוריד את הדרישות בשנים אלה, גם בגלל קשיים לימודיים וחברתיים. שימוש בשפתם של המהגרים, שפות שבהן הם שולטים בזמן לימוד השפה החדשה הוא אמצעי מרכזי של תמיכה, במיוחד לתלמידים בבתי ספר תיכוניים העומדים לפני בחינות בגרות אשר יקבעו את עתידם האקדמי והמקצועי. שימוש בשפת אם בלימודים אקדמיים מצביע במיוחד על התייחסות חיובית של החברה החדשה כלפי המהגרים והליכה לקראתם בקביעה של דרישות ריאליות. חשובה מכל היא ההבנה של מורים שאינם דוברי השפה את הקשיים שחווים המהגרים בכל מקצועות הלימוד וכן של מנהלי בית הספר שהם למעשה קובעים את המדיניות הלשונית של המוסד (באוניברסיטת תל-אביב ניתן מזה שמונה שנים קורס מיוחד על מדיניות לשונית למנהלי בתי ספר בישראל, אשר יש לו השפעה רבה). יש צורך בקביעה של מדיניות ריאלית ולא כזו המונעת מאידאולוגיה אלא ממצאות מחקרית. עד היום ניתן לראות בבתי ספר רבים שלטים האוסרים על תלמידים מהגרים לדבר בשפתם בין כותלי בית הספר. בנוסף יש צורך במעקב שוטף של תפקוד ומידע דיאגנוסטי אודות תלמידים, אך לא לדרוש את הבלתי אפשרי.

לאור האמור לעיל, יש חשיבות רבה לעריכת מבחנים בשתי שפות, אך לא מדובר רק על השפה עצמה, אלא גם על תכנים רבים מארצות המוצא. כמו שהתלמידים יודעים שפה, מדוע שיבטלו את הידע הגאוגרפי-כלכלי-פוליטי של ארץ המוצא שגם הוא נרכש על ידם בעבר. יש תחומי ידע רבים שגם חברת הרוב יכולה להכיר וללמוד מהחברות שמהן באים המהגרים, כמו ספרות, מוזיקה, אומנות ועוד. האם התמצאות בתרבות של ארץ המוצא תפגע בישראליות של התלמידים? ומהי ישראליות אם לא סינתזה של תרבויות שונות? האם קוסמופוליטיזם פחות חשוב מלוקליזם? יש להכשיר תלמידים שיהיו בקיאים למשל בכלכלת רוסיה או אתיופיה, כלומר תלמידים שיהיו למומחים בשפות ובתכנים גם יחד.

חשיבות ידיעת השפה היא דבר מרכזי גם בהקשר של הדור הבא של המהגרים. כבר כיום מדובר על כך שבעתיד, כאשר יגיעו מהגרים חדשים מאתיופיה, כבר לא יישארו דוברי אמהרית רבים בישראל. למעשה, הכשרת תלמידים מהגרים בשפות, בתרבות ובתחומים אחרים, יכול להוות משאב מרכזי לקיום יחסים קרובים עם מדינות שבהן השפות הללו מדוברות והגדלת הקיבולת הלשונית. פרויקט מחקרי שממומן על-ידי משרד המדען הראשי במשרד החינוך אכן קובע שרב-לשוניות חשובה מבחינות רבות לגבי מהגרים. ידע ושימוש בשפות בית והכרה בהן – יכול לסייע בהכרה בתלמידים ה'אחרים' ובמניעת אפליה. הבנה שידע של שפות אחרות הוא משאב בעל ערך רב יכול לסייע למהגרים לחשוף את ידיעותיהם האקדמיות בצורה מלאה ולא לעבור ממצב שהם נחשבים לתלמידים טובים בארצות המוצא וגרועים בישראל רק בשל אי ידיעת השפה. כמו כן, ידע במספר רב של שפות יכול לסייע בצורה משמעותית לפיתוח כישורים גלובליים.

מדיניות לשונית

מדיניות לשונית חינוכית כלפי תלמידים מהגרים נקבעת במספר רמות, על-ידי גורמים רבים ובגישות שונות. הגישות המסורתיות דגלו בגישה שבה מדיניות לשונית נקבעת על-ידי גופים מרכזיים במדינה כמו משרד החינוך, בתי נבחרים או לעיתים גם על-פי החלטת ראש ממשלה. מדיניות הנקבעת על-ידי גופים מרכזיים מקורן באידאולוגיות לאומיות המוכתבות משיקולים כלכליים, פוליטיים ואתניים. גישות אלה סופגות כיום ביקורות רבות בשל היותן מונעות ממטרות שאינן ריאליות להשגה, למשל האמונה שלימוד של השפה החדשה למהגרים במשך שנה אחת בלבד תוביל לבקיאות בעברית.

הגישות החדשות בתחום מדיניות לשונית מבוססות על תפיסה שונה. למשל הגישה שהיא ברמת גופים לוקליים המונעים על-ידי עיריות, ועדות חינוכיות ואף גופים מאורגנים של אזרחים. גישות אלה מטרתן לשקף ולכלול את הממדים הייחודיים של מרחבים מקומיים כגון ערים ושכונות. גישה נוספת היא ברמת בתי ספר ומוסדות. גישות אלה מקבלות לגיטימציה רבה בשנים האחרונות כקובעות מדיניות כאשר בתי ספר וקהילות מקומיות קובעים את המדיניות הספציפית המתאימה להם. כך למשל באזורים מרובי מהגרים הבאים מארצות ספציפיות. השותפים לקביעות מדיניות מסוג זה הם גורמים בית ספריים – מנהלים, מורים, נציגי הקהילות והשכונות באזור בית הספר ואף תלמידים. גישות אלה מתחשבות באספקטים הייחודיים של בית הספר וסביבתו וכן בממדים כמו מעמד סוציו-כלכלי, רקע וממדים נוספים.

גישה שמקבלת ביטוי רב בשנים האחרונות היא זו של מדיניות לשונית חינוכית משולבת (engaged language policy). על-פי מאמריה של דיוויס (Davies, 2014). גישה זו מכירה במורכבות

של האידאולוגיות והפרקטיקות המקבלות את הייחודיות בקביעת מדיניות לוקלית וארצית. במסגרת גישה זו מטרתה של מדיניות לשונית איננה לקבוע מדיניות "מלמעלה למטה" אלא לשקף את המציאות. לפי ג'ונסון (Johnson, 2013), מדיניות כזו מערבת סוכנים רבים המעורבים בקביעת המדיניות ויישומה כגון: סוכנים של הגוף המרכזי יחד עם מנהלים, הורים, תלמידים המעוניינים לתרום מהידע שלהם לגבי המדיניות הלשונית.

התפיסה כיום היא לשלב בין הצרכים הספציפיים של בתי ספר וקהילות לבין מדיניות לאומית. נקודת המוצא היא שבתי ספר וקהילות הם בעלי ייחודיות רבה, ומדיניות הנכפית מלמעלה איננה יכולה להתאים לכל מוסד חינוכי ספציפי ולתלמידיו. תפיסה זו היא הנכונה ביותר במיוחד כלפי בתי ספר שבהם יש מספר רב של תלמידים מהגרים בגילים שונים. לפיכך, ובהתייחס לכל הנאמר לעיל, יש לחשוב מחדש על דרך קביעת המדיניות ברוח הדברים שנכתבו לעיל ובמיוחד תוך מתן כבוד ללימוד של שפות חדשות יחד עם שימור שפות הבית.

רשימת מקורות

לוי-קרן, מ' (2014). גורמי הטיה בביצוע מבחני הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עולים. בתוך: ס' דוניצה-שמיט וע' ענבר-לוריא (עורכות), *סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק א'* (עמ' 184-150). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שוהמי, א', טננבאום, מ' וגאני, א' (2018). *הערכה דו-רב לשונית*. בתוך מחקר מוביל מדיניות: ביסוס אמפירי למדיניות רב-לשונית חינוכית. דו"ח לסיכום אבן דרך ב'. מוגש למשרד המדען הראשי – משרד החינוך.

Davis, K. (2014). Engaged language policy and practices. *Language Policy*, 13(2), 83-100.

Haim, O. (2014). Factors predicting academic success in second and third language among Russian-speaking immigrant students studying in Israeli schools. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 41-61.

Fishman, J.A. (2006). *Do not leave your language alone: The hidden status agendas within corpus planning in language policy*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Pub.

Johnson Cassels, D. (2013). *Language Policy*. Palgrave Macmillan.

Levin, T., Shohamy, E., & Spolsky, B. (2003). *Academic achievement of immigrant children in Israel*. Report submitted to the Ministry of Education. (In Hebrew).

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, 1-14.

Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429.