



# اللغة العربية

\* השפה הערבית

## הוראת הערבית מניין ולאן?

בעריכת: אלה לנדאו־טסרון, עלית אולשטיין, עפר אפרתי,  
מנחם מילסון וגיא רון־גלבע

דוח ממפגשים לימודיים



היזמה למחקר יישומי בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

## **הוראת הערבית מניין ולאן?**

דוח ממפגשים לימודיים

צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי

בעריכת

אלה לנדאו־טסרון, עלית אולשטיין, עפר אפרתי, מנחם מילסון וגיא רון־גלבע

היזמה למחקר יישומי בחינוך  
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכת לשון: רוגית בן-דוד  
עיצוב גרפי: אסתי ביהם  
עיצוב כריכה: סטודיו שמעון שניידר

מסת"ב 978-965-208-194-0

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשע"ב  
ומונגש לציבור הרחב בכפוף לרשיון מסוג ייחוס-שימוש לא מסחרר-שיתוף זהה (cc-by-nc-sa)  
בכתובת <http://education.academy.ac.il>

בכל שימוש במסמך ובכל ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:  
לנדאורטסרון, א', אולשטיין, ע', אפרתי, ע', מילסון, מ' ורון-גלבע, ג' (עורכים). הוראת הערבית מניין ולאן?  
דוח ממפגשים לימודיים. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים: תשע"ב.

**האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים** נוסדה בשנת 1959. חברים בה כיום 96 מדענים ומלומדים ישראלים מן המעלה הראשונה. חוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, תשכ"א-1961, קובע כי מטרתה ומשימותיה העיקריות הן לטפח ולקדם פעילות מדעית, לייעץ לממשלה בענייני מחקר ותכנון מדעי בעלי חשיבות לאומית, לקיים התקשרויות עם גופים מקבילים בחוץ לארץ, לייצג את המדע הישראלי בגופים ובאירועים מדעיים בינלאומיים ולהוציא לאור כתבים שיש בהם כדי לקדם את המדע.

**היזמה למחקר יישומי בחינוך** מעמידה לרשות מקבלי החלטות בחינוך ידע מדעי עדכני ומבוקר. ידע כזה חיוני לגיבוש מושכל של מדיניות ולתכנון מיטבי של התערבויות – לשיפור הישגי החינוך בישראל.

**חזון היזמה:** ידע מחקרי הוא מרכיב חיוני בתכנון מדיניות ציבורית או התערבות רחבת היקף. בשלב התכנון ידע מחקרי מבוקר תומך בגיבוש מדיניות שסיכויי הצלחתה טובים יותר, ולאחר מכן הוא זה שמאפשר דיון ציבורי רצינולי. היזמה מיישמת חזון זה בתחום החינוך.

**דרכי הפעולה של היזמה:** היזמה עוסקת בנושאים שמעלים מקבלי החלטות, ומתייעצת עם בכירים במשרד החינוך ועם בעלי עניין נוספים. ועדת ההיגוי של היזמה, שאותה ממנה נשיא האקדמיה הלאומית, אחראית על תכנית העבודה של היזמה ועל תהליכי השיפוט של התוצרים.

היזמה פועלת באמצעות ועדות מומחים ועל ידי זימון מפגשים לימודיים משותפים לחוקרים, לאנשי מקצוע ולמקבלי החלטות. היא מפרסמת את תוצרי עבודתה ומנגישה אותם לציבור הרחב. חברי ועדות המומחים מכהנים בהן בהתנדבות.

**תולדות היזמה:** היזמה הוקמה בשלהי שנת 2003 – מיזם משותף של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, משרד החינוך וקרן יד הנדיב – לאחר שנהגתה ביד הנדיב, שגם מימנה את מרבית פעולותיה בשנים הראשונות. מתחילת שנת 2010 היזמה פועלת כיחידה של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

בקיץ תש"ע (2010) הוסיפה הכנסת תיקון לחוק האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, והסדירה את אופן ההתקשרות בין משרדי ממשלה המבקשים ייעוץ – לבין האקדמיה. היזמה היא המנהלת את פעולות הייעוץ שהאקדמיה נותנת בתחום החינוך לממשלה ולרשויות שונות.

**ועדת ההיגוי של היזמה** אחראית על תכנית העבודה של היזמה, על בחירת חברי ועדות המומחים, על בחירת השופטים ועל תהליכי השיפוט של התוצרים. בראש ועדת ההיגוי עומד פרופ' מנחם יערי, חבר האקדמיה הלאומית ונשיאה בעבר.

**צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי** בראשותה של פרופ' אלה לנדאו-טסרון מהאוניברסיטה העברית הוקם במענה לפניית משרד החינוך בשנת תש"ע (2010) לבחון שינויים אפשריים במבנה לימודי הערבית בחינוך העברי.

#### **חברי הצוות:**

פרופ' אלה לנדאו-טסרון, האוניברסיטה העברית בירושלים – יו"ר הצוות  
פרופ' מנחם מילסון, האוניברסיטה העברית בירושלים  
פרופ' עליית אולשטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים  
פרופ' נאסר בסל, אוניברסיטת תל אביב – כיהן בצוות המומחים עד אוגוסט 2011  
מר עפר אפרתי, האוניברסיטה העברית בירושלים  
גב' אירית דוש-וינברג, יועצת מטעם משרד החינוך  
מר גיא רון-גלבע – רכז הצוות  
מר איתי פולק – רכז ועדת שפה ואוריינות

## תודות

לאורך כל הפעילות זכה צוות המומחים לעזרה ולסיוע של מספר אנשים, ועל כך תודתנו.

ראשית, ברצוננו להודות למשרד החינוך שהזמין את הפעילות ותמך גם במימונה. במיוחד ברצוננו להודות לד"ר צבי צמרת, לשעבר יו"ר המזכירות הפדגוגית, לד"ר שלמה אלון, לשעבר מפמ"ר הוראת הערבית בחינוך העברי, לגב' סיגלית שושן, מפמ"ר הוראת הערבית בחינוך העברי היום, ולגב' אירית דוש-וינברג, מדריכה מןכזת של הוראת הערבית במחוז תל אביב.

תודתנו נתונה לכל הדוברים והמשתתפים – מהשדה ומהאקדמיה – שהשתתפו במפגשים הלימודיים.

תודה מיוחדת לפרופ' יוחנן פרידמן, חבר האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, על שעזר בהקמת צוות המומחים וליווה את פעילותו לכל אורכה.

תודה לצוות העובדים ביזמה למחקר יישומי בחינוך על הרוח הטובה ועל הסיוע לאורך כל הדרך. לד"ר אביטל דרמון, מנהלת היזמה, שתמכה בצוות ועודדה אותו מתחילת הדרך ועד לסיומה. לעדה פלדור, ריקי פישל, זיוה דקל ואביה שמש, על העזרה המקצועית והתמיכה הלוגיסטית. תודה מיוחדת למר איתי פולק, רכז ועדת שפה ואוריינות, שסייע בפעילות על כל צעד ושעל.

הדוח עבר הליך מקובל של שיפוט עמיתים בלתי תלוי. עורכי הדוח מודים על השיפוט, שסייע להבטיח את בהירותו, את איכותו ואת איתנותו. האחריות לתוכנו של מסמך זה מוטלת כולה על צוות המומחים.

## תוכן העניינים

<b>7</b>	<b>מבוא</b>
7	רקע כללי
8	הבהרת מושגים
9	תמונת מצב
<b>11</b>	<b>סוגיות בהוראת הערבית בחינוך העברי</b>
11	ערבית שפה קשה
11	מעמדה של השפה הערבית כמקצוע לימוד
12	מיעוט לומדי הערבית
13	יעדי הוראת הערבית
14	הכשרת המורים לערבית
17	ערבית ספרותית מול ערבית מדוברת
20	חומרי הלימוד להוראת הערבית
21	חובה ובחירה בלימודי הערבית
22	משך הלימודים
<b>24</b>	<b>עיקרי השאלות, הידע והתובנות שעלו במהלך העבודה</b>
24	מטרות הוראת הערבית ויעדיה
25	הכשרת המורים
25	הוראת הערבית הספרותית מול הוראת הערבית המדוברת
25	חומרי הלימוד להוראת הערבית
26	חובה ובחירה בלימודי הערבית
26	משך הלימודים
<b>27</b>	<b>מקורות</b>
<b>30</b>	<b>נספח 1: תקצירי הסקירות המדעיות והמאמרים</b>
30	חומרי הלימוד להוראת הערבית והתאמתם לתכנית הלימודים
31	התנאים הנדרשים לרכישת שפות נוספות ולהוראתן
31	סיכום ארבעה מאמרים מתוך: Wahba et al., 2006
<b>39</b>	<b>נספח 2: תכניות המפגשים הלימודיים</b>
<b>41</b>	<b>נספח 3: תקצירי הרצאות מן המפגשים הלימודיים</b>
41	תקציר הרצאתו של מר יאיר אור
43	תקציר הרצאתה של ד"ר דבורה דובינר
45	תקציר הרצאתה של גב' גלית קלנר
46	תקציר הרצאתה של גב' סיגלית שושן
49	תקציר הרצאתו של ד"ר שלמה אלון
49	תקציר הרצאתו של מר דדי קומם
51	סיכום דבריה של גב' לורט דאהר
<b>52</b>	<b>נספח 4: תקצירי קורות חיים של המציגים במפגשים הלימודיים</b>
<b>53</b>	<b>נספח 5: רשימת המשתתפים במפגשים הלימודיים</b>
<b>55</b>	<b>נספח 6: תקצירי מידע על צוות המומחים</b>

## מבוא

### רקע כללי

השפה הערבית היא שפה רשמית במדינת ישראל מתוקף החוק המנדטורי (דבר המלך במועצה, סימן 82), ולימודה מהווה חלק מתכנית הליבה במערכת החינוך כפי שהוגדרה בחוק חינוך ממלכתי התשי"ג-1953, סעיף 2(11), הקובע שבין מטרות החינוך הממלכתי: "להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסיה הערבית ושל קבוצות אוכלוסיה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל".<sup>1</sup> חוזר מנכ"ל משרד החינוך מיוני 1995 (חוזר מנכ"ל נ"ה/10, 1 ביוני 1995) קובע שכל תלמיד בחינוך העברי הממלכתי והממלכתי-יחידתי חייב ללמוד שפה זרה שנייה בכיתות ז'-ט', החל בשנה"ל תשנ"ז (שהחלה בספטמבר 1996). מדיניות זו מאפשרת לתלמידים לבחור בשפה זרה שנייה (נוסף על אנגלית) – ערבית או צרפתית. מחזור זה עולה עוד כי "אפשר לבחור בשפה זרה אחרת אם יש די תלמידים בבית הספר המעוניינים בכך, מורים מוסמכים ותכנית לימודים מאושרת (שפות שכאלה הן על פי רוב רוסית או אמרית). בהבהרות לחוזר המנכ"ל בפני משרד מבקר המדינה ציין המנכ"ל כי כוונתו בחוזר הייתה שהשפה הזרה השנייה תהיה ערבית, ורק במקרים מסוימים (שהפרמטרים להם לא צוינו בחוזר) ניתן להמיר ערבית לצרפתית (מבקר המדינה, 1995: 369)". (לוסטיגמן, 2007: 10).

סעיף 9.7 בחוזר מנכ"ל משרד החינוך תשס"ז 9/א' קובע כי חלה חובת לימודי ערבית בכיתות ז'-י.<sup>2</sup> חיוב הוראת הערבית נובע מהיות הערבית שפה רשמית במדינת ישראל. זוהי שפתם של כחמישית מאזרחי המדינה, ושפתן של רוב מדינות המזרח התיכון. יחד עם זאת, מטרות רבות נקשרו להוראת הערבית. דומה שסדר העדיפויות ביניהן לא הוכרע, ולא ברור אם המטרה היא רכישת יכולת תקשורת עם אזרחים ערבים, נגישות לעולמם, הכרת התרבות הדבורה (ובמילים אחרות: ערבית מדוברת), הכרת התרבות הכתובה הקדומה או המודרנית, נגישות לאמצעי התקשורת בערבית וכיוצא באלה. גם מטרות תכנית הלימודים החדשה בערבית לבתי ספר עבריים (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, התשס"ט) אינן מסייעות להבהיר את 'מטרת-העל' בלימודי הערבית.<sup>3</sup>

על מנת לעצב מדיניות משופרת בנושא, פנו בשנת 2010 יו"ר המזכירות הפדגוגית דאז, ד"ר צבי צמרת ומפמ"ר הוראת הערבית בחינוך העברי דאז, ד"ר שלמה אלון, אל האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, בהיותה גוף בלתי תלוי, בעל יכולת לסכם באופן אובייקטיבי ידע ממקורות שונים, ונכון לכנס את מיטב החוקרים ממגוון תחומים לדיון ענייני עם אנשי מקצוע ובעלי עניין.

במענה לבקשה זו הקימה האקדמיה, באמצעות היזמה למחקר יישומי בחינוך, צוות מומחים מתנדבים, כדי שיכנס, ילבן וינגיש ידע בר-תועלת בתחום. הוחלט כי הצוות יפעל בזיקה לוועדת המומחים של היזמה לתחום שפה ואוריינות בראשות פרופ' עלית אולשטיין. יש לציין כי פעילות הצוות ממושיכה פעילויות אחרות שהתקיימו במסגרת היזמה למחקר יישומי בחינוך בנושאי דיגלוסיה, רכישת קריאה בערבית (נויגרטר, 2008; דרמון ופולק, 2012) ומחסור במורים (אבן ולסלוי, 2010). בעצה אחת עם מפמ"ר הוראת הערבית בחינוך העברי דאז, ד"ר שלמה אלון, השתתפה בדיוני הוועדה גם גב' אירית דוש-וינברג כיועצת מטעם משרד החינוך.

בתיאום עם ד"ר שלמה אלון החליט צוות המומחים להתמקד בנושאים הבאים: (1) הכשרת המורים לערבית; (2) חומרי הלימוד להוראת הערבית והתאמתם לתכנית הלימודים החדשה; (3) הוראת הערבית הספרותית מול הוראת הערבית המדוברת; (4) הוראת הערבית כשפה זרה שנייה. בראשית עבודתו הזמין הצוות סקירות מדעיות ששימשו אותו בדיוניו. התקבלו שתי סקירות שתקציריהן מובאים בנספח 1: (1) סקירתו של מר יאיר אור בנושא חומרי הלימוד להוראת הערבית בארץ ובעולם; (2) סקירתה של דבורה דובינר בנושא הוראת שפות זרות בארץ ובעולם, והוראת ערבית בפרט. בהמשך, רכז הצוות הכין תקצירים של ארבעה מאמרים העוסקים בנושאים הבאים: (1) הערבית ה'תקשורתית' – בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית; (2) הוראת

<sup>1</sup> יש לציין שתיקון זה לחוק הוכנס רק בשנת 2000. ראו לוסטיגמן, 2007: 7.

<sup>2</sup> לפי חוזר זה, החלופה היחידה המאושרת ללימודי ערבית היא צרפתית. נוסח החוזר יובא להלן.

<sup>3</sup> ראו דיון להלן.

הערבית המדוברת במקביל לערבית ספרותית; (3) סטנדרטים מקצועיים למורים לערבית; (4) מתודולוגיה בהכשרת מורים לערבית. גם תקצירי המאמרים מובאים בנספח 1.

לאחר מכן התקיימו שני מפגשים לימודיים כפולים למומחים ולבעלי עניין, לליבון שאלות וניסיונות התמודדות בתחום. תוכני המפגשים הלימודיים מופיעים בנספח 2, ורישומים מתוך ההרצאות שנישאו במפגשים מופיעים בנספח 3. בהעלאת השאלות ובהכנת רשימת המשתתפים במפגשים השתתפו גם בכירים ממשד החינוך. מפמ"ר הוראת הערבית בחינוך העברי לשעבר, ד"ר שלמה אלון, ומפמ"ר הוראת הערבית הנכנסת, גב' סיגלית שושן, נענו ברצון לבקשה לספק מידע להכרת הישגי המשרד והאתגרים שאיתם הוא מתמודד.

דוח זה בא לסכם את כלל הפעולות שנעשו בנושא זה ולהביא לידיעת הציבור את התובנות העיקריות שעלו מהפעילות.

### **חשוב להדגיש שהדיון והמסקנות במסמך מתבססים על מידע חלקי בלבד בנוגע לסוגיות הנידונות בו ולגבי דרכי ההתמודדות עם הבעיות השונות.**

הדוח מתבסס על הסקירות המדעיות שהזמין הצוות, על דעות ורעיונות שעלו במהלך המפגשים הלימודיים ועל תובנות שגיבשו חברי הצוות – תובנות שנבעו במשולב ממכלול הפעילויות שבהן השתתפו ומניסיונם בתחום.

בחלקו הראשון של הדוח תינתן תמונת מצב של לימודי הערבית בחינוך העברי כפי שעלתה במהלך עבודת הצוות, בעיקר בהתבסס על מידע שהתקבל מד"ר שלמה אלון, המפמ"ר היוצא להוראת הערבית, ועל הרצאתה של מפמ"ר הוראת הערבית כיום, גב' סיגלית שושן. חלקו השני של הדוח עוסק בסוגיות שונות בהוראת הערבית שעלו במהלך פעילותו של הצוות, ובעיקר במהלך הדיונים במפגשים הלימודיים. הדיון בכל אחת מהסוגיות כולל אפוא הן חומר מחקרי רלוונטי הן דברים שעלו במהלך הדיונים, לרבות הצעות, דעות ורעיונות. החלק השלישי והמסכם של המסמך מפנה את הקורא לתובנות המשותפות שהפיקו חברי הצוות מן הפעילות, על כל חלקיה. דעות נוספות שהובעו במפגשים הלימודיים מובאות בדיווחים על המפגשים.

## **הבהרת מושגים**

לאורך הדוח ייעשה שימוש במושגים הבאים:

- 1. ערבית ספרותית או פְּחָא (فُصْحَى) – שמם הכולל של שני הכרונולקטים הבאים:**
- 2. ערבית קלסית –** לשונה של ספרות המופת הערבית הקלסית החל מראשיתה בתקופה הטרומ-אסלאמית ועד ליצירות המופת שנכתבו בימי הביניים.
- 3. ערבית תקנית מודרנית (MSA – Modern Standard Arabic) –** הלשון המשמשת באמצעי התקשורת (הן הכתובה הן המשוּדֶרֶת/המקוונת) בעולם הערבי כולו, ולשונה של רוב הספרות הערבית המודרנית. מבוססת על דגמיה הלשוניים של הערבית הקלסית. בכל מקום שבו מתייחס הצוות להוראה של ערבית ספרותית לצורכי תקשורת (כתיבה, האזנה ודיבור), הכוונה היא **לערבית תקנית מודרנית**.
- 4. ערבית מדוברת –** שמם הכולל של הלהגים המדוברים בעולם הערבי, המשמשים לתקשורת בין-אישית. להגים אלו נבדלים מן הערבית הקלסית ומן הערבית התקנית המודרנית מבחינה פונולוגית, מורפולוגית, לקסיקלית ותחבירית.<sup>4</sup>

לצד אלה, יש להזכיר מונח שעולה בדיונים שונים – **ערבית תקשורתית**. חברי הצוות דנו במונח זה, המשמש בפי דוברים שונים במשמעויות שונות, במהלך המפגשים הלימודיים. יש המשתמשים במונח זה כדי לציין את הערבית המשמשת לתקשורת בין-אישית (=ערבית מדוברת), ויש המשתמשים בו לציין את הערבית של אמצעי התקשורת, או משלב ביניים משוער בין ערבית מדוברת לערבית תקנית מודרנית.<sup>5</sup> ריבוי המשמעויות

<sup>4</sup> כדוגמה לכך אפשר להשוות בין האופנים השונים שבהם ייאמר ההיגד "חכה רגע" בערבית ספרותית ובערבית מדוברת פלסטינית (בהתאמה): (i)ntazir lahẓatan לעומת stannā šway.

<sup>5</sup> לסקירת חלק מהגישות לגבי הערבית 'התקשורתית' ראו להלן, בגוף הדוח.



המיוחסות למונח זה מקשה על בירור הסוגיה "איזה סוג ערבית יש ללמד"; לפיכך נמנע הצוות במתכוון מלהשתמש בו.

## תמונת מצב<sup>6</sup>

חוזר מנכ"ל משרד החינוך תשס"ז 9/א', סעיף 9.7 במקצועות הלימוד (12-9.7) – הוראת הערבית בבתי הספר העבריים – קובע:

1. בכיתות חטיבת הביניים (כיתות ז'-ט'): הוראת ערבית בכיתות ז'-ט' היא חובה בהיקף של 3 ש"ש, בכל אחת משכבות הגיל. מבתי-ספר המלמדים ערבית בהיקף נמוך מ-3 ש"ש בכיתה, או שעדיין אינם מלמדים ערבית כלל, תיגרע "השעה הצבועה" שהמשרד מעביר לטובת לימודי הערבית. צרפתית היא החלופה היחידה המאושרת. כל שפה אחרת לא תבוא במקום ערבית.
2. בכיתות י': חובה ללמד ערבית בכיתות י'. לתלמידים ניתנת האפשרות לבחינת בגרות חיצונית בהיקף של יחידת לימוד אחת. יחידה זו נצברת ואף עומדת בפני עצמה. כדי להגביר את היקף הלימודים המשרד מסייע לבתי-הספר באמצעות תוספת שעות עידוד על פי תבחינים המפורסמים באתר האינטרנט של המשרד ועל ידי המפמ"ר לערבית.
3. בכיתות י"א-י"ב: בכיתות אלה מוצעים שני מקצועות בחירה בהיקף של 5 י"ל כל אחד: א. ערבית ב. עולם הערבים והאסלאם (לימודי המזרח התיכון). בערבית אפשר להתמחות גם בערבית מדוברת לצד הערבית התקנית-הספרותית. משרדנו מסייע לבתי-הספר באמצעות תוספת שעות עידוד.

נוסף על כך, בבתי ספר יסודיים בחינוך העברי מופעלת תכנית רשות בכיתות ה'-ו': מקצוע הערבית נלמד במסגרת תכניות 'יא סלאם' – שפה כגשר תרבותי ו-'בואו נדבר', בסיוע יזמת קרן אברהם ומכון מרחבים, ובתמיכת משרד החינוך. הדגש בתכנית זו הוא על הבעה בעל פה ועל 'ערבית תקשורתית', שבה משולבים רכיבים מן השפה המדוברת ומן השפה הספרותית גם יחד (ראו לעיל). בשנת תשע"א אימץ משרד החינוך את תכנית 'יא סלאם', ומנכ"ל משרד החינוך ומנהלת מחוז הצפון של המשרד החליטו שהתכנית תילמד כמקצוע חובה בכל בתי הספר של החינוך הממלכתי והממלכתית-יחיד בצפון הארץ, מתוך שאיפה להרחיבה לכל בתי הספר היסודיים בארץ.

נכון להיום אפוא, חובת לימודי הערבית חלה רק על כיתות חטיבת הביניים ועל כיתה י'. בפועל, לא בכל חטיבות הביניים בחינוך הממלכתי השפה אכן נלמדת, ועולה כי היא נלמדת רק בכרבע מבתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי. נוסף על כך, למרות חובת הלימוד בכיתה י', בבתי ספר רבים הערבית ניתנת בכיתה זו כמקצוע בחירה, ומתחרה על מקומה עם מקצועות אחרים. שיעור לומדי הערבית בכיתה י' עומד על כ-25%, ולרוב מדובר בתלמידים שבחרו לגשת לבחינות בגרות במקצוע. יתר על כן, כנזכר, משרד החינוך מאפשר לימודי צרפתית כחלופה מותרת ללימודי הערבית.

## מספרי תלמידים (נכון לשנת תשע"ב):

- בבית הספר היסודי תכנית 'יא סלאם' נלמדת בכ-800 כיתות ב-220 בתי ספר יסודיים, בקרב כ-23,000 תלמידים. התכנית נלמדת כמקצוע חובה בבתי ספר במחוז הצפון, ובמספר בתי ספר באזורים אחרים.
- בחטיבת הביניים: בכיתות ז'-ט' לומדים ערבית כ-100,000 תלמידים. הערבית נלמדת כמקצוע חובה.
- בחטיבה העליונה: למעלה מ-10,000 תלמידים בכיתה י' לומדים ערבית (כמקצוע חובה); כ-8,000 תלמידים לומדים ערבית לבגרות בכיתות י"א-י"ב (כמקצוע בחירה)<sup>8</sup>.

בסך הכול יש בחינוך העברי כ-141,000 לומדי ערבית בכל שכבות הגיל.

<sup>6</sup> הנתונים מבוססים ברובם על סקירת מצב מפי מפמ"ר הוראת הערבית, גב' סיגלית שושן. ראו סיכום הרצאתה בנספח 3.

<sup>7</sup> שעה צבועה – שעה ייעודית להוראת הערבית, במימון משרד החינוך.

<sup>8</sup> לנתוני הניגשים לבחינת הבגרות בערבית בהיקפי לימוד שונים ראו רישום מתוך הרצאתה של גב' סיגלית שושן בנספח 3.

**כוח אדם:** בחינוך העברי יש כ-1,300 מורים לערבית, מתוכם כ-170 מורים ערבים, המהווים כ-13% מתוך כלל המורים לערבית בארץ. יש לציין כי המורים הם ברובם יהודים בוגרי תואר בערבית מאוניברסיטאות וממכללות ישראליות, וחלקם מתקשה בדיבור בערבית. יתר על כן, מועטות הן תכניות ההכשרה למורים לערבית במכללות ובאוניברסיטאות, ועולה כי לא כל המורים לערבית הוכשרו בהכשרת מורים, ולא לכולם תעודות הוראה.

**תכנית הלימודים:** תכנית הלימודים המחייבת כיום בכיתות ז'-י"ב אושרה בשנת תשס"ט. מטרתיה המנוסחות של תכנית זו קובעות:

- "מטרותיה הכלליות של תכנית לימודים זו מתמקדות ב:
- טיפוח עניין וסקרנות כלפי הלשון הערבית ודרכי השימוש בה.
  - טיפוח מיומנויות תקשורתיות בשפה הערבית: מיומנויות הבנה (הבנת הנשמע והבנת הנקרא) ומיומנויות הפקה (הבעה בעל פה והבעה בכתב):
    - ★ פיתוח יכולת קריאה (קולית ודמומה) והבנה של טקסטים מתחומים שונים.
    - ★ פיתוח יכולת האזנה והבנה של טקסטים דבורים מתחומים שונים.
    - ★ עידוד ההבעה בעל פה במסגרות שונות של תקשורת בין-אישית.
    - ★ פיתוח יכולת ההבעה בכתב של משפטים וטקסטים תקינים מבחינה לשונית.
  - הכרת העולם הערבי – דת ותרבות.
  - פיתוח רגישות לאנשים בעלי רקע תרבותי שונה".
- (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, התשס"ט: 19)

על אף שבתכנית זו נקבע מפורשות כי הערבית הספרותית היא השפה הנלמדת בבתי הספר העבריים (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, התשס"ט: 9) הואיל והיא "שפת התקשורת והתרבות של כל דוברי הערבית באשר הם", והיות ש"גם לשם לימוד הערבית המדוברת יש ללמוד תחילה את יסודות הערבית הספרותית", הרי שהכנסת יסוד התקשורת הבין-אישית לתכנית אפשרה למעשה לימודי ערבית מדוברת כבר בחטיבת הביניים (בכיתות שבהן ערבית נלמדת כמקצוע חובה).

בחטיבה העליונה הערבית נלמדת כמקצוע לבגרות: רוב לומדי הערבית ניגשים לבחינת הבגרות במסלול של ערבית ספרותית, הכולל קוראן, ספרות ערבית קלסית ומודרנית, תחביר ודקדוק ערבי ופרקי עיתונות ואקטואליה. לצד מסלול זה מוצע לתלמידים ולמורים מסלול חלופי למסלול של הערבית הספרותית, שבו הדגש מושם על שיחה, תקשורת והתנהלות **בערבית מדוברת**. משרד החינוך סייע לבתי ספר המציעים התמחות בערבית מדוברת על ידי תוספת שעת עידוד למקצוע.

יש לציין כי לא נמצאו נתונים על התפלגות הידע בקרב תלמידי ערבית שאינם ניגשים לבחינת הבגרות, וכי נכון להיום לא נהוגה בחינה ממלכתית סטנדרטית בערבית.

## סוגיות בהוראת הערבית בחינוך העברי

### ערבית שפה קשה

בדירוג של שירות החוץ האמריקני, ערבית מסווגת בקטגוריה הרביעית של שפות קשות ללימוד לדוברי אנגלית, לצד סינית, קוריאנית ויפנית; כלומר, הערבית נכללת בקטגוריה של השפות הקשות ביותר ללימוד בקרב דוברי אנגלית (Stevens, 2006), בשל ההבדלים הלשוניים העמוקים בין שתי השפות.<sup>9</sup> תמונה דומה עלתה גם במהלך פעילות הצוות, כאשר נטען פעם אחר פעם כי הערבית קשה ללימוד. קושי זה נובע מכמה סיבות, בהן:

1. הדיגלוסיה בערבית – מצבה הסוציולשוניסטית המיוחדת של הערבית, שבה משלב אחד משמש לצורכי תקשורת יומיומית (הערבית המדוברת) ומשלב אחר משמש בהקשרים פורמליים יותר (הערבית התקנית המודרנית), כאשר לכל אחד מהם מאפיינים לשוניים שונים (מורפולוגיה, פונולוגיה, לקסיקון ותחביר), מעלה את הקושי כיצד יש ללמוד שפה זו, ולאיזה משלב יש להעניק את הבכורה בלימוד. דוברים שונים הדגישו כי בלימוד הערבית הספרותית מתקשים גם דוברי ערבית ילידיים, והיו שהדגישו כי החתירה לרכישת יכולת שיחה בלהג ערבי כלשהו היא השקעת מאמצים רבים לשם השגת מטרה שתועלתה מצומצמת, בשל המנעד המוגבל, יחסית, של סיטואציות שבהן משמש הלהג שנבחר.
2. המורפולוגיה, הפונולוגיה והתחביר של הערבית זרים ללומדים רבים דוברי שפות אירופיות, ובמידה מסוימת גם לדוברי עברית.
3. במהלך הדיונים שהתקיימו במסגרת המפגשים הלימודיים עלתה פעם אחר פעם התמיהה מדוע נוהגים להקדיש ללימוד הכתב הערבי זמן רב יותר מזה המוקדש ללימוד הכתב הלטיני (השוו לנדאו וסומך, 2006). במחקר שנערך בשנים האחרונות עולה שפענוח הכתב הערבי קשה יותר ומערב חלקים רבים יותר של המוח, לעומת פענוח סוגי כתב אחרים – וזאת גם בקרב דוברי ערבית ילידיים (דרמון ופולק, תשע"ב).

### מעמדה של השפה הערבית כמקצוע לימוד

כאמור, השפה הערבית הנה שפה רשמית במדינת ישראל, וקיימת חובת לימודי ערבית כמתחייב מחוזר המנכ"ל<sup>10</sup>. יחד עם זאת, רק חלק מתוך כ-80,000 ישראלים בוגרי החינוך העברי מדי שנה בוחרים ללמוד ערבית ספרותית בהיקף של 4 או 5 יחידות לימוד. רבים מפסיקים את לימודי הערבית בסוף חטיבת הביניים. נוסף על כך, מסיבות שונות, לא כל חטיבות הביניים מקיימות את החובה ללמד ערבית, ובאלה המקיימות את החובה מדווח על תלמידים שמקבלים פטור ממנה, בעקבות אבחונים הפוטרים מלימודי שפה זרה נוספת. ככלל אפשר לומר שרוב אזרחי ישראל בוגרי מערכת החינוך העברית אינם מבינים ערבית ואינם רואים בספרות הערבית מקור השראה לחשיבה וליצירה.

דוברים אחדים הזכירו כי במדינות אחרות שבהן יש יותר משפה רשמית אחת, ידיעת השפה הרשמית האחרת נדרשת כדי להתקבל למשרות שונות; בישראל יש לכך מקבילות מועטות בלבד. הסוברים טענו שעל מנת לשפר את מעמדה של השפה הערבית ולהפיץ את לימודה, יש לעגן את מעמדה הרשמי בחוק.

במהלך המפגשים הלימודיים היו דוברים שהזכירו ניסיונות חקיקה בכנסת אשר ביקשו לפגוע, לדבריהם, במעמד השפה הערבית ובמעמדם של דובריה. לטענתם, הדבר פוגע גם במעמדה של השפה הערבית כמקצוע לימוד בחינוך העברי, ומשפיע לשלילה על עמדותיהם של התלמידים כלפי השפה. עוד הוזכר כי הערבית היא שפת מיעוט בארץ, וכי אצל לומדים מסוימים השפה נתפסת כשפת אויב וכשפה המזוהה עם רובד חברתי נמוך; תפיסה זו משפיעה באופן שלילי על העמדות כלפיה מצד הלומדים, וכתוצאה מכך גם על המוטיבציה ללמוד אותה (לוסטיגמן, 2007; Uhlmann, 2010). מנגד, היו שהזכירו ניסיונות ומחקרים המורים על כך

<sup>9</sup> יש להדגיש – בסיווג זה הדברים נוגעים רק לדוברי אנגלית; עבור דוברי עברית המורפולוגיה של הערבית מן הסתם אינה כה זרה. עדיין, אפשר להעלות את האפשרות שההבדלים התחביריים, הפונולוגיים והסגנוניים בין העברית לערבית מקשים על לומדי השפה.

<sup>10</sup> לעניין מעמדה החוקי של הערבית, מעמדה הציבורי ומעמדה כמקצוע לימוד בחינוך העברי, ראו בהרחבה לוסטיגמן, 2007.

שידיעת השפה הערבית משפרת את עמדותיהם של התלמידים כלפי השפה וכלפי התרבות הערבית (דובינר, 2011).<sup>11</sup>

שיקולי הביטחון והמודיעין וחלקם בלימודי הערבית נזכרו כמה פעמים במהלך הדיון. נטען כי משרד החינוך אינו מממן כיום ימי העשרה בערבית לתלמידים, ואילו לצבא יש משאבים זמינים בתחום זה, ומציאות זו משפיעה על תפיסת לימודי הערבית כמקצוע של 'ידיעת האויב'. כדוגמה לכך הוזכר פרויקט גנ"ע מזרחנים שמקיים הצבא, במימון מלא.<sup>12</sup> נטען שהדבר מקשה גם על הכנסת מורים ערבים להוראת ערבית בבתי ספר עבריים (Uhlmann, 2010). אחרים הדגישו שהתנסות חיובית של תלמידים בחינוך העברי הלומדים אצל מורים ערבים משפיעה לטובה על עמדותיהם כלפי השפה ודובריה (פרגמן, 2010; דובינר, 2011).

הכפפת הוראת הערבית לצורכי מערכת הביטחון, טענו אחדים, מביאה לידי כך שהלומדים נחשפים לאספקט צר למדי של השפה ושל התרבות הערבית. כתוצאה מכך, חלק נכבד מבין תלמידי הערבית בבתי הספר, המשרתים בצבא בתפקידים הדורשים את ידיעת השפה הערבית, אינם שבים אחר כך ללמוד ערבית במסגרות אקדמיות, שדגשי הלימוד בהן רחבים יותר, וכוללים גם לימוד של האסלאם ושל הערבית כתרבות. דוברים אלו המליצו אפוא על גישה 'רב-מעגלית' בלימודי הערבית – גישה הכוללת, לצד המעגל הלאומי-ביטחוני, גם לימודי ערבית ואסלאם כתרבות, ולימודים של תכנים יהודיים בערבית.

כמה דוברים הזכירו את בעיית לימודי הערבית בחינוך הממלכתי-דתי, והביעו את דעתם כי בחינוך הממלכתי-דתי אפשר ורצוי להשתמש בערבית הספרותית כבסיס ללימוד ערבית יהודית, וללמד תכנים יהודיים הכתובים ערבית, כגון 'מורה נבוכים' (דלאלת אלחאירין), 'ספר הכוזרי' (כתאב אלרד ואלדליל פי אלדין אלד'ליל), 'חובות הלבבות' (פראיץ' אלקלוב) וכיו"ב.

דוברים רבים הדגישו כי בחטיבה העליונה (ולעתים גם בחטיבת הביניים) הערבית מהווה מקצוע בחירה המתחרה עם מקצועות רבים נוספים שנתפסים כאטרקטיביים יותר בעיני התלמידים, כגון משפטים, מדעי הרפואה, תאטרון וכיו"ב. היו שתהו האם הרחבת האפשרויות לבחירה אינה מצמצמת את מספר לומדי הערבית בחטיבה העליונה. מנגד, נאמר בדיון כי יש בתי ספר שבהם הערבית נתפסת כמקצוע אטרקטיבי ויוקרתי, ובהם הבעיה הזאת מורגשת פחות. נוסף על כך צוין כי גם לגבי מקצועות אחרים, אף כאלה הנתפסים כ'יוקרתיים' – כגון פיזיקה וכימיה – קורה לא אחת שבבתי ספר שונים לא נפתחות מגמות ללימוד המקצוע.

כמה מהמשתתפים במפגשים עמדו על מקומם של הנהלת בית הספר וצוות המורים בכל הנוגע להצלחה בהוראת ערבית. משתתפים אלו הדגישו כי עידוד מצד ההנהלה הוא תנאי הכרחי להוראה מוצלחת של הערבית.

## מיעוט לומדי הערבית

במהלך הדיונים הוזכרה שאלת המוטיבציה ללימוד הערבית, ודוברים רבים ציינו כי המוטיבציה ללימוד ערבית נמוכה אצל תלמידים בחטיבת הביניים. יתר על כן, דוברים שונים הזכירו כי בניגוד לאנגלית, שרמת החשיפה אליה גבוהה ונוסף עליה גם העידוד מצד ההורים, רמת החשיפה אל הערבית נמוכה. יחד עם זאת, צוין שבעיית המוטיבציה קיימת לא רק במקצוע הערבית, אלא גם במקצועות אחרים שבהם קיימת חובת לימוד, כגון מתמטיקה, תנ"ך ועוד. מן החומר המחקרי שהוצג בפני הצוות עולה כי יש קורלציה בין טיב השיעור, חוויית הלמידה והקשר עם המורה, ובין המוטיבציה ללמידה (Abu Rabia, 1998; דובינר, 2011). הוצע אפוא להתמודד עם בעיית המוטיבציה דרך שינוי דרכי ההוראה של הערבית, שימוש בלמידה חווייתית וכיו"ב.

נידונה גם בעיית הפטורים. עולה כי תלמידים רבים מקבלים פטור מלימודי שפה זרה שנייה בשל ליקויי למידה. לדברי אחד הדוברים, בעקבות השינויים שהובילה תכנית הלימודים החדשה, גם תלמידים לקויי למידה

<sup>11</sup> לעניין עמדות התלמידים, המורים ומנהלי בתי הספר כלפי מקצוע הערבית ראו בהרחבה במחקר ההערכה שנערך בחסות מכון סאלד לקראת פיתוח תכנית הלימודים החדשה בערבית: הים-יונס ומלכא, 2006.

<sup>12</sup> בהקשר זה צוין כי בארצות הברית, בעקבות אירועי 11 בספטמבר, הערבית נתפסת כ-Critical Language, בדומה לקוריאנית ופשוט, כלומר, כשפת מלחמה, ויש לימודי ערבית הממומנים בידי ה-CIA. כתוצאה מכך לימודי הערבית מתפתחים שם בקצב מהיר, ויש ביקוש רב ללימוד השפה.

מוצאים את מקומם בלימודי הערבית, בפרט בהתבטאות בעל פה, והדבר מגביר את המוטיבציה שלהם גם לגבי מיומנויות אחרות, והופך את הערבית לרלוונטית עבורם.

עוד הוזכר כי בחינוך הממלכתי-דתי אחוז לומדי הערבית נמוך בהרבה מאשר בחינוך הממלכתי (ראו לעיל), וכי היו ניסיונות חוזרים ונשנים לפתוח מסלולים להכשרת מורים לערבית במכללות דתיות – ניסיונות שכשלו ברובם.

## יעדי הוראת הערבית

במפגשים נידונו יעדיה של תכנית הלימודים החדשה להוראת הערבית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה, אשר נכנסה לתוקפה בשנת תשע"א, ונוסחה בידי צוות של חוקרים ומורים בראשות פרופ' מנחם מילסון (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, התשס"ט). לדברי דוברים במפגש, התכנית שאפה להוביל שינוי בהוראת הערבית, והיא כוללת התייחסות לכל ארבע מיומנויות הלשון: הבנת הנקרא, הבנת הנשמע, הבעה בעל פה והבעה בכתב, בלי דירוג ביניהן (ראו לעיל). הוזכר כי התכנית החדשה נוסחה בעקבות מחקר הערכה של מכון סאלד, אשר נערך בשנת 2006 (היס-יונס ומלכא, תשס"ו). ממחקר זה עלה כי מורים רבים בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה שואפים להפוך את השפה הערבית לשפה רלוונטית ושימושית בקרב התלמידים ולהקנות להם כלים לתקשורת בין-אישית עם ערבים. תלמידי חטיבות הביניים הדגישו את נושא ההגייה הנכונה של הערבית, ואת רצונם להבין רעיונות של טקסטים בערבית. דוברים במפגש ציינו כי התכנית החדשה הובילה לשינוי בחלוקת השיעור לפי מיומנויות, ובדיון הוצגה דוגמה לחלוקה כזאת, כאשר כל שיעור כולל זמן להתבטאות בעל פה, זמן לקריאה ולהאזנה, וזמן להתבטאות בכתב.

יחד עם זאת, מדברים שנאמרו במפגשים עלה כי לא ברור לחלוטין מה יודעים התלמידים בכל שלב בלימודי הערבית, ובאילו מיומנויות לשון מצפים מהם לשלוט בעמדם לקראת בחינת בגרות בערבית. במילים אחרות, עלה כי יעדי לימודי הערבית בבתי הספר העבריים, כלומר – השאלה לאילו שלבים בידיעת השפה אמורים התלמידים להגיע – אינם ברורים דיים, למרות ניסוחם בתכנית הלימודים החדשה. נאמר כי יעדים ברורים יקלו על פיתוח תכניות לימודים וחומרי לימוד.

בהקשר זה נשאלה השאלה לאיזו רמה מגיעים תלמידי הערבית בארץ לפי מדדים כמו ה-CEFR (Common European Framework of Reference for Languages Council of Europe, 2009). הוצע לבדוק את תוכני מבחן פיז"ה (PISA) בערבית תקנית מודרנית – מבחן שאמנם בודק מיומנויות של דוברי ערבית כשפת אם, אך הואיל ותכניו זהים בכל השפות והוא כתוב ערבית תקנית מודרנית, אפשר ללמוד ממנו לאיזה ידע לשוני בערבית תקנית מודרנית מצפים מדובר ערבית דיאלקטלית, ואולי ללמוד מכך על מטרות הוראת הערבית התקנית המודרנית. עוד הוצע לערוך מבחני רמה בערבית, והוזכר כי קיימים ניסיונות לפיתוח מסגרות הערכה למיומנויות לשוניות בשפות זרות, השמות דגש על ערבית (Eisele, 2006; Winke & Aquil, 2006).

משתתפי הדיונים שבו והדגישו את הצורך לכלול רכיב של התבטאות בעל פה בשיעורי הערבית בבתי הספר. בעניין זה הודגש שוב תפקידם המכריע של המורים, הנדרשים ליצור אווירה של דיבור בערבית בכיתה. שאלה נוספת שעלתה במסגרת זו היא איזו ערבית צריך ללמד בכל שלב של לימודי הערבית: ערבית ספרותית או ערבית מדוברת? מדברים שעלו במפגשים נראה כי גם סוגיה זו אינה ברורה לחלוטין (ראו להלן).

שאלה נוספת שעלתה בנושא זה היא שאלת מטרת לימודי הערבית. היו ששאלו האם מטרת לימודי הערבית בגיל צעיר היא להכין כמה שיותר תלמידים לבחינת הבגרות, לשירות ביטחוני הדורש את ידיעת השפה הערבית וללימודים אקדמיים, או שמא המקצוע צריך להכין את התלמידים לחיי דו-קיום, לחשוף אותם לתרבות הערבית, לאפשר להם לשוחח בערבית ולהפוך את הערבית לכלי שיהיה זמין להם בהמשך חייהם. דוברים אחרים טענו כי הכנה לחיי דו-קיום יכולה להתקיים גם בעברית, והביעו את תחושתם כי ראוי שתלמידים ילמדו ערבית כיוון שזוהי שפה יפה המשקפת תרבות עשירה, ולא בשל שיקולים פוליטיים (השוו לנדאו וסומך, 2006).

## הכשרת המורים לערבית

אחד הנושאים המרכזיים שעלו בדיונים שנערכו במסגרת המפגשים הלימודיים היה שאלת הכשרת המורים לערבית לחינוך העברי, לרבות בעיית המחסור במורים. בהקשר זה, נידונה גם האפשרות לשלב מורים ערבים בהוראת הערבית בחינוך העברי.

דוברים שונים שבו והדגישו כי המשאב היקר ביותר במקצוע הוא המורים. דוברים המעורבים בהכשרת מורים לערבית טענו כי מסלולים להכשרת מורים נסגרים בשל מיעוט נרשמים, דבר שמוביל באופן ישיר גם למחסור חריף במורים לערבית. הודגש כי מצב זה מביא לכך שלא אחת מתקבלים להוראה מורים חסרי הכשרה, או בעלי הכשרה חלקית. בין היתר מתקבלים להוראה יוצאי צבא בעלי ניסיון בהוראת ערבית במסגרות צבאיות, אך חסרי הכשרה אזרחית ופדגוגית. נקודה נוספת שהוזכרה היא כי מורים מעולים מקבלים משרות ניהול, וכך מקצוע הערבית יוצא נפסד.

## סטנדרטים להכשרת מורים

מן הדיונים במפגשים עלה כי אין סטנדרטים אחידים להכשרת מורים לערבית (או למקצועות אחרים) בארץ, ובמסלולי הכשרת המורים השונים נהוגות תכניות שונות. יתר על כן, נמסר שיש ובוגרי הכשרת המורים אינם מכירים את תכנית הלימודים בערבית, ואינם מודעים לשיטות ההוראה שמשרד החינוך דורש ממורים לערבית להשתמש בהן; אחת הסיבות לכך היא כי אף לאחר אישורה של התכנית החדשה היו מכללות שדחו אותה, והמשיכו להכשיר מורים על סמך תכנית הלימודים הישנה. הדוברים הדגישו כי אין בכוחו של משרד החינוך לתקן את המצב הזה, וטענו כי הדבר מקשה על המבקשים להשתלב בהוראת הערבית בחינוך העברי.

עוד עולה כי קיים הבדל בין המכללות ובין האוניברסיטאות בכל הנוגע להכשרת המורים: על פי רוב המכללות להכשרת מורים אינן מקנות תואר במקצוע (ערבית, מתמטיקה וכיו"ב), אלא תואר בחינוך, ובמסלול הלימודים מושם דגש רב על מתודיקה ודידקטיקה. לעומת זאת, באוניברסיטאות המקצועות הדיסציפלינריים השונים נלמדים לשמם, ולא תמיד יש בהן קשר בין החוגים הרלוונטיים השונים – במקרה זה, החוג לשפה וספרות ערבית – ובין מסלולי הכשרת המורים, גם כאשר שני המסלולים מתקיימים באותה אוניברסיטה.

בהקשר זה, דוברים שונים הביעו אי-נחת מכך שלימודי הערבית בחינוך העברי מתנהלים על פי רוב בעברית, והזכירו כי העברית משמשת גם כשפת ההוראה בתכניות להכשרת מורים לערבית ובחוגים לערבית באקדמיה – מה שמוביל לכך שרבים מן המורים לערבית אינם יודעים לדבר או לכתוב ערבית, אף שהם נדרשים לכך כאשר הם מלמדים את השפה; יתרה מזו, הם עצמם נדרשים להכין תלמידים לבחינות בגרות בעל פה ובכתב בערבית. לטענת הדוברים האלה, סטודנטים לערבית באוניברסיטאות אינם לומדים לדבר ולהגות את השפה בצורה הנכונה, ולכן המדריכים המכפזים נאלצים להקנות למורים הצעירים, יוצאי החוגים לערבית, את הכישורים הללו. דוברים מן האקדמיה הזכירו מניסיונם כי רוב הסטודנטים לתואר ראשון בערבית בוגרי החינוך העברי אינם מסוגלים לנהל שיחה קלה בערבית ספרותית, ואחרים טענו שאין די הרצאות בשפה הערבית בחוגים לשפה וספרות ערבית באוניברסיטאות (Uhlmann, 2010). בעיה זו שבה והודגשה במהלך הדיונים בפי דוברים שונים, שקראו לשבור את מה שכונה 'מעגל הקסמים' שבו מורים אינם לומדים לדבר ערבית, וכתוצאה מכך הם מלמדים מחזור אחר מחזור של תלמידים שאינם יודעים לדבר ערבית.

היו שטענו כי צורת הלימוד בחוגים לערבית באוניברסיטאות אינה תורמת להכשרת מורים לערבית, הואיל ובחוגים הללו מושם דגש בעיקר על כישורי קריאה ותרגום, ואילו כישורי האזנה, שיחה והתבטאות בכתב נדחקים לקרן זווית, וכישורי הוראה לא כל שכן. היו שקראו אפוא להידוק הקשרים בין החוגים הדיסציפלינריים באוניברסיטאות ובין מסלולי הכשרת המורים במקצוע.

מנגד, דוברים אחרים הדגישו כי מטרת החוגים לשפה וספרות ערבית באוניברסיטאות אינה להכשיר סטודנטים להוראה, וכי אין מקום להוראת מיומנויות של דיבור וכתובה בערבית בחוגים האלה. הודגש עוד כי החוגים לשפה וספרות ערבית באוניברסיטאות מתמודדים בעצמם עם בעיות של מחסור בשעות הוראה, סגל מצומצם ומיעוט תלמידים, שרבים מהם ממילא אינם פונים להוראה. נוסף על כך, היו שהדגישו כי חוסר שיתוף פעולה בין החוג הדיסציפלינרי ובין מסלול הכשרת המורים אינו מצב מיוחד לערבית, אלא מצב הקיים גם בשאר

המקצועות הנלמדים באוניברסיטה, וכי אין דרך לחייב שיתוף פעולה כזה. יחד עם זאת הטעימו הדוברים שאפשר ואף רצוי ליצור קשרים על בסיס אזורי בין מסלולי הכשרת המורים באוניברסיטאות ובמכללות, דבר שעשוי להביא לעלייה ברמת ההכשרה.

מן הדיון במפגשים הלימודיים עלה שגם משך ההכשרה למורים (לכלל המקצועות) שונה ממקום למקום, וכמוהו גם תוכן ההכשרה (אבן ולסלוי, תש"ע). קיימים מסלולי הכשרה חלופיים המאפשרים לקבל תעודת הוראה רק אחרי שנתיים של לימודים, אך יש מסלולים המאפשרים לקבל תעודת הוראה אחרי שנה אחת בלבד, או אפילו קיץ אינטנסיבי של הכשרה. בדומה לכך, גם פרק הזמן המוקדש להכשרה מעשית משתנה ממקום למקום ומתכנית לתכנית.

מדברים שנאמרו במפגשים עולה כי כתנאי לקבלת רישיון הוראה, מורה חדש בשנה הראשונה לעבודתו בבית הספר מקבל הדרכה וליווי מצד מורה ותיק בבית הספר. דוברים במפגש בירכו על נוהג זה, אולם בד בבד היו שהדגישו כי המורה שמלווה את המורים בראשית דרכם בבית הספר אינו בהכרח מורה למקצוע הנלמד, והוא עשוי להיות מורה בכיר האחראי להנחיית כל המורים החדשים שנכנסים ללמד בבית הספר. לדבריהם, יש בתי ספר שבהם יש רק מורה אחד לכל מקצוע בחירה, כמו ערבית, כך שהדרכת מורה חדש לערבית נעשית לא אחת בידי מורים ותיקים המלמדים מקצועות שונים בתכלית.

לדברי משתתפים במפגשים, חוסר האחידות בין מסלולי ההכשרה השונים ומשך, וחוסר האחידות בהדרכה שניתנת למורים, יוצרים אי־אחידות בין המורים השונים, הואיל והידע שמורה רכש במקום אחד אינו שווה לידע שמורה אחר רכש במקום אחר.

לאור האמור לעיל, דוברים במפגש קראו ליצירת סטנדרטים אחידים להכשרת המורים ולהדרכת סטודנטים. הוצע שהסטנדרטים האלה יכללו רכיבים כמו יכולת התבטאות בעל פה ובכתב בערבית, בקיאות בתכנית הלימודים בערבית, וכיו"ב. בהקשר זה, במפגשים הוצג ניסיון לפתח סטנדרטים כאלה במסגרת האגודה האמריקנית של מורים לערבית (ATA – American Association of Teachers of Arabic), בהתבסס על העבודה שנעשתה במועצה האמריקנית להוראת שפות זרות (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages) ביצירת סטנדרטים למורים לשפות זרות (Alosh, Elkhaffi & Hammoud, 2006).<sup>13</sup> עוד הוזכר כי בהוראת האנגלית בארץ נעשה ניסיון לקבוע סטנדרטים להוראת אנגלית בידי המפמ"ר להוראת אנגלית, והוצע להשתמש במודל זה כדי ליצור סטנדרטים אחידים שיחייבו את המוסדות להכשרת מורים. דוברים אחרים טענו שהסטנדרטים הללו אינם מחייבים למעשה את מסלולי הכשרת המורים לאנגלית, אלא לכל היותר את השתלמויות המורים, וכי אין דרך לחייב את המוסדות להכשרת המורים לאמץ סטנדרטים אלו.

יחד עם זאת, דוברים במפגשים הלימודיים הדגישו שאין לצפות ממורים שאינם דוברי ערבית ילידיים שליטה בכל מאפייני שפה – כך הוא הדבר גם בשפות שאין בהן דיגלוסיה. לפיכך, נאמר שאין לצפות ממורים לערבית מה שאין מצפים לו ממורים לשפות אחרות בארץ, לרבות אנגלית. בהקשר זה הוזכר כי המועצה האמריקנית להוראת שפות זרות דורשת ממורים כישורים 'כמעט ילידיים' (Near native), ונאמר כי אל לסטנדרטים המוצעים להתבסס על אידאל של הוראת שפה; שומה עליהם לעמוד במבחן המציאות של המורים.

היו ששאלו כיצד אפשר לאכוף סטנדרטים אלו, והוצע בין השאר לקבוע מבחן רישוי שיחייב את כלל המורים, ובו הם ייבחנו על ידיעותיהם ועל עמידתם בקריטריונים להוראה; מבחן רישוי זה יהווה תנאי לקבלת רישיון הוראה מטעם משרד החינוך. היו דוברים שקראו לפתוח מחדש מסלולי הכשרת מורים לערבית במתכונת חדשה, בכפוף לסטנדרטים מחמירים יותר. היו שהציעו לאמץ מודלים של הסמכה בדומה לאלה שקיימים עבור עורכי דין ורואי חשבון, הנדרשים לעמוד בבחינות אחידות כדי לקבל הסמכה למקצוע. יחד עם זאת, הודגש כי מספר הסטודנטים להוראת ערבית קטן לאין שיעור ממספר הסטודנטים למשפטים, ויש חשש שבחינה כזו תגרום למחסור גדול עוד יותר במורים לערבית.

## מחסור במורים

בעיית המחסור במורים לערבית נידונה מהיבטים שונים. בין השאר הוזכרה בעיית הפיקוח על ההוראה: בניגוד למקצועות כגון אנגלית, חינוך גופני וכיו"ב, שבהם מתקיים פיקוח במחוזות, למקצוע הערבית אין מפקחים, אלא מדריכים מכפזים שפועלים בהיקף משרה מצומצם.

במהלך הדיונים הוזכר כי המחסור במורים מורגש גם במקצועות רבים אחרים, וכי גם בהוראת מקצועות אחרים משתלבים אנשים שלא קיבלו הכשרה. הוצע ללמוד מהנעשה במקצועות כאלה, ולחשוב על מסלולי הכשרה מקוצרים, המלווים בהדרכה צמודה, שייועדו לאנשים בעלי בקיאות וידע במקצוע, החסרים הכשרה להוראה (אבן ולסלוי, תש"ע). אחת ההצעות שעלתה בהקשר זה היא לעודד בוגרי צבא שהתמחו בערבית בזמן שירותם הצבאי להשתלב בהוראת הערבית במסגרת משרד החינוך.

## שילוב מורים ערבים

הצעה אחרת ששבה ועלתה במהלך הדיונים במפגשים הלימודיים היא האפשרות לשלב מורים ערבים בהוראת הערבית, הן המדוברת והן הספרותית, בחינוך העברי, בכל שכבות הלימוד. כמה דוברים הדגישו כי ניסיונות לשילוב מורים ערבים בבתי הספר היסודיים בחינוך העברי שנעשו בשנים האחרונות, במסגרת תכנית 'יא סלאם' ותכנית 'בואו נדבר', הניבו תוצאות יפות. הודגש שהמורים הערבים שנבחרים כיום ללמד ערבית בחינוך העברי הנם בעלי תואר אקדמי בשפה וספרות ערבית, וקיבלו הכשרה להוראה בבתי ספר עבריים. נטען שיש מורים ערבים רבים שאפשר להכשירם בקלות יחסית להוראת ערבית בחינוך העברי: בניסיונות שנעשו לאחרונה לגייס מורים ערבים להוראת ערבית בחינוך העברי הובחנה היענות נרחבת מצד מורים בעלי תואר ראשון בערבית להשתתף בתכניות הכשרה ולהשתלב בהוראת ערבית מדוברת וספרותית בבתי ספר עבריים (לנדאו וסומך, 2006; פרגמן, 2010).

היו שטענו על סמך ניסיונם שכדורים ילידיים, המיומנים בהגיית שפתם, המורים הערבים עשויים להביא לשיפור ההגייה של התלמידים, ולעודד אותם להתבטא בעל פה. יתר על כן, הודגש תפקידם של המורים לערבית כשגרירים לתרבות הערבית ולשפה הערבית החיה. יחד עם זאת, הוזכר כי בעיית לשון ההוראה – בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת – קיימת גם בבתי ספר ערביים בארץ, והושמעה הטענה שגם תלמידים ומורים ערבים מתקשים להתבטא בערבית ספרותית. קולות אחדים הדגישו כי סוג הערבית שבה משתמשים לדיבור בכיתה מהותי פחות מעצם השימוש בערבית בכיתה.

לצד הקולות הרבים המצדדים באפשרות לשלב מורים ערבים בבתי ספר עבריים, היו שטענו כי השילוב הוא בעייתי, בשל המצב הפוליטי והחברתי ובשל העמדות השליליות כלפי השפה ודובריה שנידונו בהקשרים שונים בדיון. נוסף על כך, היו שטענו כי יקשה על מורים ערבים ללמד ערבית, במיוחד בחטיבה העליונה, בידיעה שתלמידים רבים עשויים להשתמש בשפה הערבית בשירותם הצבאי לצורכי מודיעין וביטחון. מצד דוברים אחרים עלו טענות שהמורים הערבים אינם מקבלים הכשרה והדרכה מספיקות כדי ללמד בבית הספר העברי, וכי שיטות ההוראה הנהוגות בחינוך העברי אינן מתאימות לנעשה בחינוך העברי. נטען אפוא שגורמים אלו, לצד עמדות שליליות הקיימות לא אחת בקרב התלמידים, מקשים על השתלבות מורים ערבים בחינוך העברי.

מנגד, היו שסיפרו מניסיונם על מורים ערבים שהשתלבו היטב בבתי הספר העבריים, הודות להדרכה צמודה, ולהבנה של הלך הרוחות בחברה הישראלית. לטענתם, מורים אלו אף משפיעים לטובה על עמדות התלמידים בכל הנוגע לשפה ולתרבות. הדוברים הזכירו כי גם בעתות משבר ביטחוני לא נוצר מתח שלילי בין המורים לתלמידים.

יש לציין כי החל בשנת תשע"א החל מחקר הערכה של תכנית 'יא סלאם', שבדק בין השאר את מידת השתלבותם של המורים הערבים בבתי הספר. מתוצאות ביניים שהוצגו במפגשים הלימודיים עולה כי כשלושה רבעים מן המורים הערבים דיווחו שנתקלו בעוונות מסוימת בראשית דרכם בבית הספר. יחד עם זאת, הנתונים מראים כי אחוז גבוה מן המורים הביע שביעות רצון מההשתלבות בהוראה ובסביבה הבית-ספרית.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> ראו סיכום הרצאתו של מר דדי קומס בנספח 3.



## ערבית ספרותית מול ערבית מדוברת

### הוראת שפה בגישה תקשורתית

אחד הנושאים העיקריים שנידונו במפגשים הוא שאלת הערבית הספרותית מול הערבית המדוברת. מן החומר שהוצג בפני הצוות עולה כי בעשורים האחרונים הדגש בלימוד שפות זרות בעולם מושם על תקשורת בין-אישית והעברת מסרים, תוך שילוב בין כל ארבע מיומנויות השפה: הבנת הנקרא, הבנת הנשמע, הבעה בעל פה והבעה בכתב. מכלול הגישות האלה ללימוד שפה מכונה בשם 'הגישה התקשורתית' (דובינר, 2011; אור, 2011; ראו עוד סיכום הרצאתה של דבורה דובינר בנספח 3).

### ערבית תקשורתית

יש הטוענים כי בהוראת הערבית קשה ליישם את 'הגישה התקשורתית' כפשוטה. כאמור, מצבה הסוציו-לינגוויסטי המיוחד של הערבית, שפה שבה מתקיימת דיגלוסיה, כלומר, הבחנה בין המשלב המשמש לתקשורת יומיומית (ערבית מדוברת על להגיה) ובין משלב המשמש לצרכים פורמליים יותר (ערבית תקנית מודרנית), מעלה מאליה את השאלה איזו ערבית יש ללמד לצורכי תקשורת בין-אישית: ערבית מדוברת או ערבית תקנית מודרנית? או שמא יש דרך הממזגת שתיים אלה? ואם נלמדות בבית הספר שתי צורות השפה – איזו צריכה להיות קודמת לרעותה, ושמא יש לשלב את שתיהן במקביל? איזה מבין הלהגים השונים של השפה המדוברת יש ללמד בחינוך העברי? (אור, 2011).

במהלך המפגשים הלימודיים הוצגו תשובות שונות לשאלה זו. בין השאר, הוצגו גישות המבחינות ברצף משלבי בתוך הערבית: יונס (Younes, 2006, ראו סיכום מאמרו בנספח 1) טען בעקבות בַדְוִי והולס (Badawi, 1973; Holes, 1995) כי ערבית מדוברת וערבית ספרותית מהוות שני צדדים ברצף של מכלול אחד, כאשר כל אחת מהן משמשת לצרכים תקשורתיים שונים, ולכן ראוי לשלב בין שתיהן בהוראת הערבית, או למצוא שפת ביניים, מזולקט (Mesolect), המהווה מעין ממוצע של שתי השפות (אור, 2011; דובינר, 2011). עוד הוצגה דעתו של וילמסן, שלפיה הערבית התקשורתית, כלומר, הערבית המשמשת לתקשורת בין-אישית, אינה אלא ערבית מדוברת (Wilmsen, 2006, ראו סיכום המאמר בנספח 1).

שאלות אלו והגישות השונות שהוצעו לפתרונן עמדו במרכז דיונים שנערכו בשני המפגשים הלימודיים. אחד הדוברים טען שמניסיונו עם סטודנטים מחוץ לארץ שבאים ללמוד באוניברסיטה העברית, השיטה הדקדוקית-טקסטואלית שהוא נוקט בהוראה משיגה תוצאות טובות יותר אצל התלמידים בהשוואה לשיטות 'תקשורתיות' הנהוגות בארצות המוצא. לטענתו, ההתמקדות בלימוד שיטתי של הדקדוק יוצרת בסיס מוצק אצל התלמידים, וממנו אפשר להתקדם בקלות רבה יותר למיומנויות לשון אחרות.

מנגד, דוברים אחרים טענו כי ההתמקדות בדקדוק יוצרת מצב לא מאוזן, שבא לידי ביטוי בבחינות הבגרות בערבית: התלמידים אמנם יודעים לנתח פעלים, אך אינם מסוגלים כמעט לחבר משפט בערבית. הדוברים האלה הזהירו מפני התפיסה בהוראת הערבית הרואה בטקסט ובדקדוק את חזות הכל, וטענו כי תפיסה זו עלולה להוביל לבריחת תלמידים מן המקצוע (פרגמן, 2006).

רבים שבו והדגישו כי רכיב ההבעה בעל פה חיוני במהלך לימודי הערבית, הואיל וראוי ללמוד את השפה כמכלול הוליסטי, כמקובל בשיטות התקשורתיות, ולהדגיש בהוראה לא רק מיומנויות קריאה ותרגום, אלא גם מיומנויות דיבור, האזנה וכתובה. הואיל ויש ללמד גם מיומנויות דיבור בשפה, מאליה נשאלת השאלה באיזה משלב של השפה יש להשתמש לשם כך.

היו אפוא שטענו כי הערבית הספרותית אינה משמשת באופן טבעי לשיחה יומיומית, וכי מעטים דוברי הערבית, הן בקרב הערבים ועל אחת כמה וכמה בקרב לא-ערבים, שיודעים להתבטא באופן שוטף בערבית ספרותית ולנהל בה שיחה על ענייני דיומא, ולפיכך מעטים המורים המסוגלים לנהל את השיח בכיתה בערבית תקנית מודרנית (Younes, 2006). מדבריהם עלה שמוטב לנהל את השיח בכיתה בערבית מדוברת.

בין המשתתפים במפגשים הלימודיים היו שטענו כי גם ערבית ספרותית יכולה לשמש – ואף משמשת בפועל – למטרות תקשורת. משתתפים אלו הדגישו את מקומה של הערבית הספרותית, הקלסית והתקנית מודרנית, בחיי היומיום של דוברים ילידיים, הן בהקשרים ליטורגיים, הן בציטוטים ובפתגמים השגורים בפי כל, הן בחיי

התרבות והספרות, הן בכלי התקשורת הכתובים והמשודרים. משימושים אלו נובע כוחה המאחד של הערבית הספרותית, וביתר דיוק, הערבית התקנית המודרנית, בעולם הערבי, כשפה המשותפת לכל כלי התקשורת ולרוב הספרות הערבית המודרנית, וזאת בניגוד לערבית מדוברת, הכוללת אין-ספור להגים, לעתים שונים מאוד זה מזה, המקובלים במקומות שונים ובאוכלוסיות שונות. צוין אפוא שדוברי להגים שונים של ערבית שאינם מבינים זה את זה להגו של זה מתקשרים לעתים בערבית תקנית מודרנית ואף באנגלית.

גישה אחרת שהוצגה מציעה, כאמור, לראות בערבית התקשורתית לשון ביניים מעורבת, 'מזולקט', בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת. בין המשתתפים היו שדיברו בזכות הערבית התקשורתית כלשון ביניים, ככלי שמאפשר ללומדים להתנהל במגוון רחב ככל האפשר של סיטואציות (אור, 2011; דובינר, 2011). לתפיסתם, אחד הקריטריונים לידיעת שפה בקרב הלומדים הוא הבנת אמצעי התקשורת, ולשיטתם הערבית ה'תקשורתית' מכילה בתוכה גם את ההיבט הזה. דוברים אלו סברו ששילובים שונים בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת הם בלתי נמנעים, וכי התנועה בין משלבים, גם אם היא מלאכותית, עשויה להיות הכרחית בשלבים שונים של לימוד השפה.

דוברים אחרים הביעו התנגדות נחרצת לתפיסה זו. אלה הדגישו שהעירוב המשלבי שתואר בידי חוקרים שונים (Badawi, 1973; Holes, 1995) בין ערבית ספרותית לערבית מדוברת מתקיים אמנם אצל דוברים ילידיים, אך טענו שלשון ביניים זו אינה אלא אידיולקט (idiolect), כלומר, וריאנט לשוני אישי, ייחודי ובלתי ניתן לשכפול, ועל כן אי-אפשר ללמדו לתלמידים העושים את צעדיהם הראשונים בערבית. עוד נטען שהעירוב בין שני המשלבים בהוראת הערבית עלול להביא לידי יצירת כימרה לשונית – לשון מעורבת מלאכותית הזרה הן לערבית הספרותית הן לערבית המדוברת – הואיל ושילוב כזה עלול לטשטש את ההבדלים הלקסיקליים, המורפולוגיים והתחביריים שקיימים בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית. לאור זאת, היו שטענו כי המונח 'ערבית תקשורתית' יוצר בלבול, והמליצו להסתפק במונחים 'ערבית מדוברת' ו'ערבית ספרותית'.

### ערבית ספרותית או ערבית מדוברת

בשאלה איזה משלב של הערבית ראוי ללמד קודם – ערבית מדוברת או ערבית ספרותית – הוצגו במהלך המפגשים מודלים המציעים שילובים שונים בין הוראת ערבית ספרותית להוראת ערבית מדוברת בכפיפה אחת, כאשר כל משלב משמש לצרכים תקשורתיים שונים – הערבית הספרותית לקריאה ולהבעה בכתב, והערבית המדוברת להאזנה ולהבעה בעל פה (Younes, 2006); וראו סיכום הרצאתה של גב' גלית קלנר (בנספח 3). כמו כן הוזכרו מודלים המשמשים במסגרות הכשרה במערכת הביטחון, שבהן ערבית ספרותית נלמדת לצד ערבית מדוברת, בשיעורים נפרדים.<sup>15</sup>

כמה דוברים צידדו, כאמור, בשילוב בין השתיים, והדגישו כי שני המשלבים יכולים להילמד בו-זמנית בכיתה, ולשמש למטרות שונות בהוראה. אלה טענו שנהוג לתת משקל רב מדי לדיכוטומיה בין שני המשלבים, ולהדגיש את ההבדלים בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת, במקום לעמוד על הדמיון הרב ביניהן. המצדדים בהוראת הערבית המדוברת הדגישו כי שפה זו היא הגשר לתקשורת שוויונית בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית בארץ. בין השאר הוצע להפוך את לימודי הערבית המדוברת למקצוע מבוסס למידה חווייתית: ביקורים באזורים ערביים, מפגש עם ילדים דוברי ערבית וכיו"ב. היו שחיוו את דעתם שהערים המעורבות עשויות לשמש בסיס נוח לפרויקט מסוג זה.

ברם, רבים מן המשתתפים סברו שאין להקדים את לימודי הערבית המדוברת ללימודי הערבית הספרותית או ללמד את שתיהן בכפיפה אחת. הדוברים האלה הדגישו כי הבכורה בהוראה צריכה להינתן לערבית הספרותית וכי יש להפריד בין שני המשלבים בהוראה; לטענתם, גם דוברים ילידיים מודעים לדיגלוסיה, ויודעים להבחין ולזהות באיזה קצה של אותו 'רצף' הם נמצאים כשהם מדברים ערבית, כשהם מאזינים לערבית וכשהם קוראים ערבית, גם אם הערבית הכתובה כיום מכילה לא אחת רכיבים מן הערבית המדוברת ולהיפך; כך למשל, דובר ערבית ידע היטב להבחין בין הביטוי *(i)ntāzīr lahḡatan* ובין הביטוי *stannā šway*: המשמעות

<sup>15</sup> ראוי לסייג ולומר שמודלים אלו יושמו על תלמידים מרקעים שונים, הן ישראלים הן זרים, בוגרי החטיבה העליונה, סטודנטים ובוגרי אוניברסיטאות, אשר בחרו מרצון בלימודי הערבית; לפיכך, האפשרות ללמוד מהם לגבי הנעשה בלימודי הערבית כמקצוע חובה בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה (כמקצוע בחירה לבגרות) מוגבלת.

של שניהם זהה (חכה רגע), אך הראשון משתייך באופן מובהק לערבית הספרותית, והשני משתייך במובהק לערבית דיאלקטלית.

המצדדים בהקדמת לימודי הערבית הספרותית הדגישו כי הערבית הספרותית היא שפת יוקרה, תרבות וספרות, המשמשת גם באמצעי התקשורת. השפה הספרותית מאפשרת אפוא ללומדים גישה למגוון רחב יותר של סיטואציות, לעומת הערבית המדוברת, שמשמשת בעיקר לצורכי יומיום. יתר על כן, המחזיקים בדעה זו טענו כי לימוד הערבית הספרותית מספק בסיס איתן שממנו קל לעבור ללימודי הערבית המדוברת, יחסית למעבר ההפוך – מערבית מדוברת לערבית ספרותית. דוברים אלו הדגישו שלימוד הדקדוק של הערבית המדוברת נסמך במידה רבה על לימוד הדקדוק של הערבית הספרותית; יתר על כן, דוברים במפגש הדגישו כי אי-אפשר ללמוד דקדוק בעל פה, ולימוד יעיל דורש גם כתיבה, המחייבת ידיעת ערבית ספרותית. לפיכך, היו שאמרו שיש ללמד ערבית מדוברת רק בשלבים מתקדמים של לימוד הערבית. כדי לענות על הדרישה של התלמידים ללימוד הערבית המדוברת, הוצע לתת קורסים מזורזים לתלמידי תיכון בעלי רקע בערבית ספרותית, או כבנוס לתלמידים מצטיינים.

יתר על כן, היו שטענו כי אין תועלת בלימודי הערבית המדוברת בבתי הספר, וכי יש להקדיש את שעות ההוראה ללימוד הערבית הספרותית בלבד. אלה טענו כי המודלים שבהם נלמדת הערבית המדוברת בהצלחה יוצרים סביבה תומכת ללימודי ערבית מדוברת, על ידי מפגש תדיר עם דוברים ילידיים, דבר שאינו מתאפשר על פי רוב בבתי הספר. יתר על כן, נטען שבבתי ספר מסוימים ערבית מדוברת מסומנת כמקצוע של תלמידים 'חלשים', מקצוע שנלמד בקרב ההקבצות הנמוכות, דבר שמפחית מיוקרתו.

### השיח בכיתה - הוראת הערבית בחטיבת הביניים

במהלך המפגשים הלימודיים הוזכר כי בתכנית הלימודים החדשה בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה נכלל רכיב של שיח בין-אישי ושל הבעה בעל פה (האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, תשס"ט). רכיב זה הוכנס בעקבות מחקר ההערכה שערך מכון סאלד בשנת 2006 לקראת גיבוש תכנית הלימודים החדשה בערבית (היס-יונס ומלכא, תשס"ו), שבו בא לידי ביטוי רצונם של התלמידים להתבטא בעל פה בערבית.

מן הדיונים עלה כי השיח הבין-אישי והדגש על פיתוח מיומנויות הבעה בעל פה הכלולים בתכנית הלימודים החדשה פתחו פתח להכנסת הערבית המדוברת לחטיבת הביניים, והיו שסיפרו מניסיונם שהשיח בכיתה המתנהל בשיעורי הערבית בחטיבות הביניים מתבצע, לא אחת, בערבית מדוברת. משתתפים אחרים הביעו תהייה האם תכנית הלימודים החדשה בערבית אמנם הכניסה באופן מוצהר לימודי ערבית מדוברת לחטיבת הביניים. מן הנאמר במפגשים, וכן מנוסח תכנית הלימודים עצמה, נראה כי לא נקבע באופן חד-משמעי באיזו שפה צריך לקיים את השיח בכיתה.<sup>16</sup> היו שטענו כי נוכחות הערבית המדוברת בחטיבת הביניים מדודה ואינה מכרעת, והיא מתבטאת בעיקר בדרישה ללמוד פתגמים וביטויים שימושיים. מנגד טענו אחרים כי תכנית הלימודים החדשה אכן דורשת לשלב שיח בערבית תקשורתית, ומונח זה מתפרש בדרך כלל כערבית מדוברת.<sup>17</sup>

### בחינת הבגרות בעל פה - ערבית מדוברת בחטיבה העליונה?

בהמשך לדברים אלו הוזכרה בחינת הבגרות בעל פה בערבית, בחטיבה העליונה. דוברים שונים ציינו כי אין סטנדרטים אחידים לגבי בחינה זו, ולא ברור מה היא אמורה לכלול. המורים השונים בודקים את התלמידים על סמך ניסיונם ותפיסותיהם, בניגוד לבחינה בכתב, שבה יש תשובות אחידות לכל התלמידים בארץ. הוזכר גם כי בבחינה זו מוצעת הבחירה בין מסלול של ערבית ספרותית ובין מסלול של ערבית מדוברת או 'תקשורתית'. המסלול האחרון מתמקד במיומנויות שיחה, תקשורת והתנהלות בערבית. מן הדיון עלה כי משרד החינוך סייע לבתי ספר אשר מציעים התמחות בערבית מדוברת בתוספת שעת עידוד למקצוע (ראו סיכום הרצאתה של גב' סיגלית שושן בנספח 3).

<sup>16</sup> כאמור, בתכנית הלימודים החדשה נאמר מפורשות כי השפה הנלמדת בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה היא הערבית הספרותית.

<sup>17</sup> יש לציין שגם הערבית הנלמדת במסגרת תכנית 'א סלאם' מכונה לעתים ערבית תקשורתית, ונראה שהיא מבוססת במידה רבה על הערבית המדוברת, ראו פרגמן, 2010.

משתתפים אחדים הביעו תמיכה במסלול הערבית המדוברת. היו שהזכירו מניסיונם כי תלמידי ערבית הניגשים לבחינת בגרות בערבית מביעים לא אחת תסכול מכך שבתום שש שנות לימודי ערבית הם אינם מסוגלים לשוחח בערבית מדוברת; הדוברים הללו טענו שמסלול הערבית המדוברת עונה על שאיפות התלמידים ללמוד לדבר בערבית מדוברת. עתה עלתה השאלה האם המורים המלמדים ערבית מדוברת או משתמשים בה בשיעוריהם הוכשרו לעשות זאת, ומסוגלים אמנם לנהל שיחה בערבית מדוברת תקינה ושוטפת. בתשובה לכך היו שטענו מניסיונם כי בחינה זו חייבה את המורים לערבית ללמוד לדבר בערבית, הן ספרותית הן מדוברת, הואיל ורבים מהם לא למדו זאת באוניברסיטאות ובמסלולים להכשרת המורים. לפיכך היו מורים לערבית שפנו לאולפנים לערבית כדי לרכוש מיומנות זו, ושם למדו לשוחח הן בערבית ספרותית הן בערבית מדוברת. ברם, נראה שהמורים האלה לא נבחנו על ידיעותיהם, וכי אין בנמצא מסלול ייעודי המכשיר מורים להוראת ערבית מדוברת.

### חומרי הלימוד להוראת הערבית

בהמשך ישיר לדיון על הוראת הערבית בגישה תקשורתית, נשאלה השאלה האם חומרי הלימוד להוראת הערבית בחינוך העברי מתאימים לגישה התקשורתית כמתחייב מתכנית הלימודים החדשה. מן החומר המחקרי שהוצג במפגשים הלימודיים עולה כי אידאל ההוראה בגישה תקשורתית טרם הושג בצורה מלאה בהוראת הערבית בארץ (אור, 2011).

מדברים שנאמרו במפגשים הלימודיים עולה כי קיימת בעיה חמורה בנושא חומרי הלימוד והתאמתם לתכנית הלימודים. היו שמתחו ביקורת על חומרי לימוד קיימים, וטענו שרבים מהם משקפים גישה אפולוגטית, המנסה לחבב 'בכוח' את השפה על הלומדים. עוד נטען כי ספרי הלימוד הקיימים מיושנים ברובם, ואינם הולמים את מטרות הוראת הערבית כפי שנוסחו בתכנית הלימודים. זאת לעומת מקצועות אחרים, כמו אנגלית והיסטוריה, שבהם יוצאים לאור ספרי לימוד חדשים בתדירות גבוהה הרבה יותר, והללו גם מונגשים לתלמידים גם דרך אתרי אינטרנט.

היו שטענו שהסיבה לכך היא שחומרי הלימוד להוראת הערבית נכתבו ברובם בידי מתנדבים, הואיל והשוק בתחום זה קטן יחסית; בניגוד ללשונות כמו אנגלית וצרפתית, שלהוראתן אפשר להיעזר בחומרי לימוד שפותחו בארצות אחרות, האפשרות לעשות זאת בהוראת הערבית מצומצמת מאוד, והמורים לערבית נאלצים לא אחת לחבר בעצמם חומרי לימוד.

מדברים שנאמרו במפגש עולה כי המחסור בספרי לימוד נובע בחלקו ממדיניות ההפרטה של משרד החינוך, שבמסגרתה שונה ייעודו של האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים מכתבת חומרי לימוד לכתבת תכניות לימודים. מדיניות זו הובילה לכך שהאחריות לחיבור ספרי הלימוד מופקדת בידי המגזר הפרטי, והדבר מוביל לחוסר אחידות בחומר הנלמד במקומות שונים, ולכך שהחומר הנלמד לא תמיד עולה בקנה אחד עם תכנית הלימודים.

היו שטענו כי אין להעניק לחומרי הלימוד חשיבות מרובה מדיי – העיקר, לשיטתם, הוא אמונתו של המורה בדרכו, והיעידוד שהוא מקבל מצד הצוות וההנהלה. קולות אלה טענו בעד חיבור עצמאי של חומרי לימוד. מורים שיתפו את הנוכחים בניסיונם בהבאת חומרים מהאינטרנט, לימוד עצמי של התלמידים ועבודות חקר, שהפכו את הערבית לרלוונטית עבור התלמידים.

מנגד, דוברים אחרים במפגש הדגישו כי חומרי לימוד הם קריטיים מנקודת מבטם של המורים ומנקודת המבט של התלמידים. לרוב המורים אין זמן לחבר, לבחור ולערוך חומרי לימוד בעצמם, ולהתאים אותם לרמת התלמידים; התלמידים זקוקים אף הם לחומרי לימוד, כדי שיוכלו לחזור על החומר לאחר שעות ההוראה. בהקשר זה, דוברים שונים הזהירו מפני היצמדות יתרה לרשימות המילים שנכללו בתכנית הלימודים, וטענו כי רשימות אלו עלולות ליצור את הרושם שהשימוש בחומרי לימוד נתון לבחירת המורים, כל זמן שהחומרים הללו כוללים את אוצר המילים הדרוש, או גרוע מכך, שאוצר המילים הכלול ברשימות יילמד באופן מלאכותי, ולא מתוך קריאה בטקסטים 'חיים' ושימוש מושכל במילון.

כדוגמאות לחומרי הלימוד המחוברים בידי מורים מתנדבים נזכרו במהלך הדיון [אתר המפמ"ר לערבית](#) ואתר [האגף לתכניות לימודים](#). באתרים הללו מרוכזים חומרי לימוד שחוברו ונאספו ברובם על ידי מורים.

החומרים כוללים קובצי שמע, דוגמאות לשיח בין-אישי, טקסטים ועוד. יחד עם זאת צוינה העובדה כי אין פיקוח על תכנים אלה, והם עלולים לכלול שגיאות.

כמה דוברים הדגישו את חשיבות השימוש בחומרי לימוד מקוונים ובשיטות לימוד מקוונות, מצגות פאוור-פוינט, שיעורים מוקלטים וכיו"ב, וטענו כי הוראת הערבית מפגרת בתחום זה. הם הטעימו כי שיטות אלו מאפשרות לתלמידים לחזור על החומר בקלות רבה גם לאחר שעות ההוראה הפורמליות. היו שהציעו ללמד ערבית ספרותית החל מבית הספר היסודי באופן אטרקטיבי, תוך שימוש בספרי ילדים ובתכניות טלוויזיה.<sup>18</sup> דוברים אחדים הזכירו כי ללומדי הערבית הספרותית, הן במגזר הערבי הן במגזר היהודי, בעיות משותפות בלימוד השפה בשלביה הראשונים, והעלו את האפשרות למצוא פתרונות משותפים.

לאור האמור לעיל דוברים אחדים קראו למהפכה בחומרי הלימוד. כך למשל, היו שהזכירו כי אוצר מילים חשוב המשמש הן בערבית מדוברת הן בערבית ספרותית בהקשרים יומיומיים נלמד רק בשלב מאוחר בלימודי הערבית, לא אחת בחטיבה העליונה. כך למשל נטיית הפעלים בגזרות נלמדת רק בשלבים מתקדמים בלימודי הערבית, וכך נמנע מן התלמידים המתחילים להשתמש בפעלים שכיחים ויומיומיים כמו *قَالَ* (אמר) או *كَانَ* (היה), הנפוצים הן בערבית מדוברת הן בערבית ספרותית, וכתוצאה מכך יכולתם להתבטא בצורה חופשית וטבעית נפגמת (אור, 2011). היו אפוא שקראו להקדים את לימוד החומר הזה לשלבים הראשונים של לימודי הערבית, הואיל והוא מסייע להפיכת השפה לרלוונטית בקרב התלמידים, ומאפשר להם להתבטא באופן חופשי יותר.

### חובה ובחירה בלימודי הערבית

שאלת חובת לימודי הערבית נידונה מהיבטים שונים. כאמור, לפי חוזר מנכ"ל משרד החינוך הוראת ערבית בכיתות ז'-ט' היא חובה בהיקף של שלוש שעות שבועיות, בכל אחת משכבות הגיל, ובנוסף יש חובת הוראת ערבית גם בכיתה י'. בבתי ספר רבים יש לתלמידים אפשרות לבחור בין לימודי ערבית ללימודי צרפתית. בפועל, כך מסתבר, גם חובה זו אינה נאכפת תמיד, ובתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי צוינו במיוחד כבתי ספר שבהם האכיפה בעייתית. הוזכר כי משרד החינוך מתגמל בתי ספר המקפידים על הוראת ערבית במשך שלוש שעות בכל כיתה, והם מקבלים את השעה השלישית בחזרה לסל השעות. מנתונים שהתקבלו עולה כי גם בכמה בתי ספר יסודיים נלמדת הערבית כמקצוע חובה בכיתות ה'-ו'.

בשאלה האם יש להמשיך בהוראת הערבית כמקצוע חובה בחטיבת הביניים נשמעו דעות שונות. היו דוברים שהעלו את האפשרות להפוך את הערבית למקצוע בחירה כבר בחטיבת הביניים. לכך ניתנו מספר סיבות: הטענה הראשונה הייתה שתלמידים רבים מגיעים לחטיבת הביניים כשמימונויותיהם בשפת האם אינן מספקות, והדבר מקשה עליהם ללמוד שפה נוספת. היו שאף תיארו את לימודי הערבית בחטיבת הביניים כ'דריכה במקום', והצביעו על כך שבאשר לחלק מהתלמידים, במשך שלוש שנות ההוראה נוסף להם ידע מועט מאד. הוזכר גם כי תלמידים רבים בחטיבת הביניים מקבלים ממילא פטור מלימודי שפה זרה שנייה, דבר שמצמצם, לעתים באופן משמעותי, את מספר לומדי הערבית בחטיבת הביניים. לצד הסיבות שנמנו לעיל ציינו הדוברים את המוטיבציה הנמוכה ללימוד ערבית אצל תלמידים רבים.

דוברים אחדים הזכירו שבלומדי הערבית כמקצוע לבגרות ממשיך ממילא, בדרך כלל, רק אחוז קטן של תלמידים טובים, ותיארו את הערבית כמקצוע 'אליטיסטי' (ראו עוד לנדאו וסומך, 2006). היו אפוא שהביעו את דעתם נגד החלת חובה גורפת ללימוד ערבית, ובעד הפיכת הערבית למקצוע סלקטיבי, יוקרתי, שאותו ילמדו רק תלמידים המעוניינים בכך. היו אף דוברים שטענו ש'אין זה הזמן' להחלת חובת ערבית על תלמידי בתי ספר עבריים, בשל העמדות השליליות כלפי השפה ובשל האווירה הציבורית. היו שהדגישו שאם הערבית תיהפך למקצוע בחירה בלבד, יש לחשוב על מודל שיאפשר לתלמידים להצטרף ללימודי ערבית בשלבים שונים, כדי לא לאבד תלמידים פוטנציאליים.

<sup>18</sup> להצעות דומות ראו כל מאמרי החטיבה הרביעית (Technology Applications) אצל Wahba et al., 2006.

יחד עם זאת, היו שטענו כי הפיכת הערבית למקצוע בחירה בחטיבת הביניים תביא לחיסולו, ולעומת זאת, הפיכת הערבית למקצוע חובה לבגרות תפתור את בעיית המוטיבציה והאטרקטיביות של המקצוע. הללו הציעו בין השאר לחייב בחינת בגרות בערבית בהיקף של יחידת לימוד אחת לפחות כתנאי לקבלת תעודת בגרות. חיוב כזה יביא, כך טענו, לעלייה במספר התלמידים לערבית, וכפועל יוצא גם לעלייה במספר המורים ומסלולי הכשרת המורים לערבית. מודל אחר שהוצע הוא בחינה 'פנימית' בערבית כתנאי לקבלת תעודת בגרות, בדומה לבחינת החובה במקצוע החינוך הגופני.

אחת הדוברות במפגש הציגה את הנעשה בתיכון בליך ברמת גן, שבו יש חובת בגרות בערבית בהיקף של יחידת לימוד אחת. נשאלה השאלה כיצד אפשר להשיג יעד זה של חובת בגרות בערבית. דוברים במפגש טענו כי זוהי החלטה שצריכה להתקבל בידי קובעי מדיניות ומובילי דעת הקהל; היו שטענו כי העלייה שחלה בשנים האחרונות בכמות לומדי הערבית לבגרות מעידה על כך שהקרקה בשלה לקבלת החלטה כזאת. בהקשר זה אף הוזכרה החלטת ועד ראשי האוניברסיטאות (ור"ה) להוציא את מקצוע הערבית מרשימת המקצועות לבגרות המזכים את הלומדים בבנוס מוגבר, ונטען שהחלטה זו פוגעת במאמצים לחזק את מעמדה של הערבית בבתי הספר, ועלולה להביא לירידה משמעותית במספר לומדי הערבית. יש לציין שבעקבות לחץ ציבורי בוטלה החלטה זו של ור"ה.

## משך הלימודים

נושא נוסף שעלה לדיון הוא הזמן המוקדש להוראת הערבית, ונשאלה השאלה מהו היקף השעות שנדרש לרכישת רמות ידע שונות בערבית במסגרת בית-ספרית, וכיצד ניתן לנצל בצורה מיטבית את מסגרת השעות הקיימת. בחומר המחקרי שהוצג בפני הצוות לא נמצא מענה לשאלות אלו, ונראה כי יש מקום למחקרים נוספים בתחום זה (דובינר, 2011).

יחד עם זאת, מחומר מחקרי על רכישת שפות זרות במקומות שונים בעולם נראה שאין קורלציה ברורה בין מניין שעות ההוראה המוקדש לשפה זרה ובין הישגי התלמידים בלימוד השפה, ולדעת חוקרים אחדים הגורמים העיקריים המשפיעים על הצלחה ברכישת שפה זרה במסגרת בית-ספרית הם טיב ההוראה וחווית הלמידה (שם; Alderson, 2000; Berns et al., 2007).

בדיונים שנערכו במפגשים הלימודיים הדגישו דוברים שונים כי למידת שפה באופן יעיל מחייבת אינטנסיביות והמשכיות. בהקשר זה היו שהזכירו את הנעשה באולפנים של מערכת הביטחון, בגבעת חביבה ובמקומות אחרים, שם הערבית נלמדת באופן אינטנסיבי לאורך פרק זמן קצר יחסית, ומתקבלות תוצאות יפות (לנדאו, 2011; ראו עוד סיכום הרצאתה של גב' גלית קלנר בנספח 3), והציעו ללמוד מניסיונות אלו.<sup>19</sup> כמה דוברים עמדו על כך שהשעתיים השבועיות המוקדשות בדרך כלל לערבית בחטיבת הביניים אינן מספיקות. בין השאר צוין כי מסגרת מאתיים ושבעים השעות המוקצות להוראת הערבית בין כיתות ז' ל-י' היא מסגרת 'אידיאלית' גרידא, הואיל והזמן המוקצה להוראה וללימוד בפועל בכל שיעור קצר בהרבה. הוזכר למשל כי יש בתי ספר שבהם נהוג ללמד ערבית בכיתה ז' יום אחד בשבוע במשך שלוש שעות ברצף, ונטען כי התוצאות אינן משביעות רצון.

במהלך הדיונים עלתה גם השאלה באיזה גיל יש להתחיל ללמד ערבית: היו שתהו אם אמנם רצוי להתחיל את לימודי הערבית בכיתה ז' אצל תלמידים שלא למדו ערבית בבית הספר היסודי, הואיל והמעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים יוצר בלבול אצל תלמידים, ומקשה עליהם ללמוד מקצועות חדשים. יתר על כן, היו שטענו שגם התלמידים המגיעים לחטיבת הביניים לאחר שלמדו ערבית בבית הספר היסודי זוכרים מעט מאוד מלימודיהם, כך שאי-אפשר להמשיך את לימודי הערבית על בסיס ידע קודם.

הועלתה האפשרות להתחיל בהוראת הערבית החל מן הכיתות הנמוכות בבית הספר היסודי. בהקשר זה הוזכרו מודלים של רב-לשוניות ושל Multilingual Citizen הנהוגים במערכות חינוך במדינות שונות באירופה, שבהן נלמדות עד סוף החטיבה העליונה ארבע או חמש שפות, ולימוד שפה זרה מתחיל כבר בכיתה א' או ב'.

<sup>19</sup> יחד עם זאת, דוברים אלו הדגישו כי הלומדים במקומות האלה מבוגרים יותר, ולומדים ערבית מתוך בחירה, ולפיכך יש הבדלים משמעותיים במוטיבציה ללימוד השפה בינם ובין תלמידי חטיבת הביניים.

נטען אף כי לימוד של שפות זרות מפתח את המודעות המטא-לינגוויסטית ומעשיר את הרפרטואר הלשוני של התלמיד גם בשפות אחרות, לרבות שפת האם (דובינר, 2011).

דוברים אחדים קראו אפוא להתחיל את לימודי הערבית בגיל מוקדם יותר, כבר בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי, דבר שיאפשר, לטענתם, להתמודד גם עם הסטריאוטיפים המוצמדים לשפה בקלות רבה יותר. דוברים אחרים טענו כי התלמידים שלמדו ערבית בבית הספר היסודי במסגרת תכנית 'יא סלאם' קנו בסיס טוב להמשך לימודי הערבית בחטיבת הביניים, והם מדרבנים את חבריהם שלא למדו ערבית קודם לכן. היו שאמרו כי התחלת לימודי הערבית בכיתות ד'-ה' היא מבחינתם פשרה הנובעת ממחסור במשאבים.

## עיקרי השאלות, הידע והתובנות שעלו במהלך העבודה

על סמך הפעילות כולה, גיבש צוות המומחים שורת תובנות ורעיונות ביחס לסוגיות שונות הנוגעות להוראת הערבית בחינוך העברי. יש להדגיש כי תובנות אלו אינן פרי דיון ועיון מעמיקים בכל הספרות המחקרית הרלוונטית, אלא מסקנות העולות מן הניסיון והידע שצברו חברי הצוות במשך שנים רבות, ומן השיח שהתקיים בין המשתתפים במפגשים הלימודיים על סמך החומר המחקרי שצוין.

### מטרות הוראת הערבית ויעדיה

בסוגיה זו, הצוות התרשם כי אין הגדרה ברורה למטרות הוראת הערבית בחינוך העברי: האם מטרת הלימוד היא יצירת קשר עם ערבים בארץ על ידי הקניית כישורי שיחה? הקניית נגישות ישירה לנעשה במזרח התיכון (על ידי הקניית הבנה של אמצעי תקשורת בערבית)? פתיחת צוהר לדת האסלאם ותרבותו? הצוות סבור כי קביעת המטרות חשובה כיוון שממנה ייגזרו יעדי הלימוד בכל אחת מארבע המיומנויות השפה. יתר על כן, הצוות סבור כי לעת עתה לא ברור מה נדרש מהתלמידים בכל אחת מארבע המיומנויות ברמות הלימוד השונות: בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. כמו כן, הצוות התרשם כי יש פער בין תכנית הלימודים ובין הלימודים בפועל.

ייתכן שיש לבדוק את רמת התלמידים לערבית בשלבי הלימוד השונים, כדי לראות אם תכנית הלימודים מיושמת כראוי, אם יעדיה מושגים ואם ניתן להשיגם במסגרת השעות המוקצבות להוראת השפה ובמסגרת שיטות ההוראה הקיימות.

לסיכום: על סמך הדברים שהובאו בפני הצוות, ולפי תכנית הלימודים החדשה, עמדנו של הצוות היא כי מטרתה של הוראת הערבית צריכה להיות נגישות לעולם המזרח התיכון והאסלאם, באמצעות הקניית יכולת הבנת טקסטים. יש לקבוע את הבנת הערבית הספרותית כמטרת-העל של לימודי הערבית בחינוך העברי, בשל המנעד הרחב של הסיטואציות שבהן משמשת שפה זו, ובשל היותה שפה אחידה המשותפת לכל העולם דובר הערבית.

הצוות מברך על הוראת הערבית בבית הספר היסודי והיה שמח לראות את התכניות המיועדות לתלמידים צעירים מוחלות כתכניות חובה בכל החינוך העברי.

הצוות סבור שבבית הספר היסודי מטרת לימודי הערבית צריכה להיות מפגש מעודד עם השפה החדשה וצורותיה הבסיסיות. הצוות – שמהעדויות במפגשים התרשם כי השיטה המשלבת/משולבת מעוררת כנראה גישה חיובית ומוטיבציה בקרב הלומדים – סבור אפוא כי בשלב זה יש להניח יסודות לתקשורת בין-אישית בערבית מדוברת, להיכרות עם הכתב הערבי ולהיכרות בסיסית עם התרבות הערבית, תוך לימוד חווייתי של הערבית.

בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה הצוות מציע לקבוע באופן ברור שהשפה הנלמדת היא הערבית הספרותית. כן מציע הצוות לקבוע תעדוף בין מיומנויות הלשון עצמן (ראו גם לנדאו וסומך, 2006). עמדת הצוות היא שהמיומנות החשובה ביותר הנדרשת מן התלמידים היא הבנת הנקרא בערבית ספרותית, ואחר כך, בסדר יורד, הבנת הנשמע בערבית תקנית מודרנית, יכולת התבטאות בכתב במשפטים פשוטים, ויכולת התבטאות בעל פה בשיחה פשוטה בערבית תקנית מודרנית. בחטיבת הביניים יש ללמוד אפוא את הכתב הערבי ואת הדקדוק הבסיסי של הערבית התקנית המודרנית, לצד לימוד חווייתי של התרבות וההיסטוריה של עמי ערב. הצוות סבור שבחטיבה העליונה יש לקבוע את היכולת לקרוא ולהבין טקסט בערבית ספרותית כמטרת לימודי הערבית. בהקשר זה, הצוות סבור שרצוי לבדוק מחדש את מבנה בחינת הבגרות בעל פה בחטיבה העליונה ואת תכניה. הצוות אף סבור כי אין מקום לבחירה הנהוגה כיום בין מסלול לבגרות של ערבית ספרותית ובין מסלול של ערבית מדוברת או 'תקשורתית'. המסלול האחרון מתמקד במיומנויות שיחה, תקשורת והתנהלות בערבית. הצוות סבור שאין זו חלופה שוות ערך למסלול בערבית ספרותית שבו נלמדים תכני תרבות חשובים תוך הקניית כלים להתמודדות עם טקסטים.



## הכשרת המורים

לאור התמונה שהצטיירה במפגשים הלימודיים, הצוות סבור שיש לעודד מוסדות ומסלולים להכשרת מורים. הצוות מציע לקבוע סטנדרטים אחידים למורים לערבית, להתאימם גם ליעדי תכנית הלימודים, ולכלול בהם רכיבים של דיבור, האזנה וכתובה בערבית. הסטנדרטים האלה יחייבו את כלל המורים, ויאפשרו 'יישור קו' ביחס ליעדי הוראת הערבית כפי שנקבעו בתכנית הלימודים.

הצוות סבור שהמיומנויות הדרושות להוראת ערבית מדוברת ולהוראת ערבית ספרותית אינן מיומנויות זהות. מורים לערבית מדוברת צריכים לקבל הכשרה לכך, כשם שהמורים לערבית ספרותית מקבלים הכשרה להוראת המקצוע שהם מלמדים. יתר על כן, ידיעת ערבית מדוברת כשפת אם אינה מבטיחה יכולת להוראת ערבית מדוברת.

מהנתונים עולה שיש מחסור בהשתלמויות מתאימות למורים. נראה כי מורים לערבית מלמדים ערבית מדוברת מבלי שקיבלו הכשרה מתאימה לכך. הצוות מציע להוציא מורים להשתלמויות במקומות המתמחים בתחום, כגון גבעת חביבה, אולפן עקיבא, מכון מינרובה וכיו"ב. נוסף על כך, הצוות ממליץ לקיים השתלמויות מורים רצופות ומתמשכות לשם שיפור יכולותיהם של המורים בתחום ההבעה בעל פה ובכתב בערבית תקנית מודרנית.

### שילוב מורים ערבים בחינוך העברי

בסוגיית שילובם של מורים ערבים בחינוך העברי, ממיזם 'שפה כגשר תרבות' עולה שהדבר אפשרי. יש ללמוד את תוצאות סקר ההערכה של תכנית 'יא סלאם' לכשיתפרסמו, ולבדוק אפשרות לשלב מורים ערבים בחינוך העברי בקנה מידה רחב יותר (ולא רק בחינוך היסודי), לאחר הכשרה מתאימה במוסדות להכשרת מורים לחינוך העברי.

## הוראת הערבית הספרותית מול הוראת הערבית המדוברת

הצוות סבור שאין די חומר מחקרי בנושא תרומת הערבית המדוברת ללימוד הערבית הספרותית ולהיפך בלימוד הערבית כשפה זרה. החומר המחקרי הקיים עוסק בעיקר בשינוי בעמדות התלמידים כלפי השפה הערבית בעקבות לימוד כל אחד מהמשלבים (פרגמן, 2010). הצוות התרשם כי החומר המחקרי על לימוד שני המשלבים במקביל חסר, וכי רוב החומר שהוצג על לימוד משולב של ערבית מדוברת וערבית ספרותית רלוונטי במידה מוגבלת בלבד לנעשה בבתי הספר בחינוך העברי, הואיל והוא עוסק בעיקרו בתכניות המיועדות לתלמידים מבוגרים, מרקע תרבותי ולשוני שונה. יתר על כן, מן התמונה שהצטיירה במפגשים הלימודיים עולה כי אין די מורים שהוכשרו ללמד ערבית מדוברת.

לפיכך, וכן בשל הסיבות שצוינו בפרק "מטרות הוראת הערבית ויעדיה", הצוות סבור שבחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה יש לדבוק בהוראת הערבית הספרותית, כפי שנקבע בתכנית הלימודים החדשה. הצוות מדגיש כי הערבית הספרותית הנה לשון התרבות הגבוהה המשותפת לעולם הערבי כולו, והיא בעלת כוח מאחד בין דוברי ההגים שונים.

כמו כן, הצוות סבור שאי-הבהירות לגבי מקומה של הערבית המדוברת בתכנית הלימודים מזיקה, ויש להבהיר באופן חד-משמעי מה חלקו של משלב זה בלימוד. עמדת הצוות היא שאין ללמד ערבית מדוברת במקום ערבית ספרותית בחטיבה העליונה, כחלק מהיחידות לבגרות בערבית, אלא להציע את הערבית המדוברת כיחידות לימוד נפרדות ונוספות שיוצעו ללומדי הערבית הספרותית, בדומה למקצוע עולם הערבית והאסלאם, או בדומה לשתי יחידות הלימוד המוצעות במקצוע התרגום ללומדי האנגלית.

### חומרי הלימוד להוראת הערבית

הצוות התרשם כי חומרי הלימוד הקיימים להוראת הערבית חסרים ואינם מתאימים ליעדי תכנית הלימודים החדשה. יתרה מזאת, מדברים שהובאו בפני הצוות עולה כי חומרי הלימוד הקיימים אינם הולמים את רמתם

האינטלקטואלית של התלמידים. הצוות התרשם כי יש בעיה בפיקוח ובאישור של חומרי לימוד, לנוכח היעדרו של גוף מרכזי העוסק בפיתוח חומרי לימוד. באתרי האינטרנט השונים אפשר למצוא חומרי לימוד שפותחו בידי מורים ומתנדבים. הצוות מברך על כך, אך מדגיש שרצוי להבחין בין חומרי לימוד שעברו פיקוח ואישור, ובין חומרי לימוד שלא אושרו.

הצוות סבור ששינוי הייעוד של האגף לתכניות לימודים מכתבת חומרי הלימוד לכתבת תכניות לימודים מקשה על הפיקוח ועל התאמת חומרי הלימוד לתכנית הלימודים שפרסם האגף.

הצוות סבור שרצוי לעודד יצירת חומרי לימוד להוראת הערבית הספרותית – הן חמרים כתובים הן מתוקשבים – אשר ישלבו את תחום הבנת הנשמע וההבעה בעל פה בהתאם לתכנית הלימודים, תוך פיקוח הולם.

### חובה ובחירה בלימודי הערבית

רובם המכריע של העוסקים בהוראת הערבית, מורים ומפקחים כאחד, משוכנעים שקביעת חובת בחינת בגרות בהיקף של יחידה אחת לפחות, או חובת בחינה פנימית כתנאי לקבלת תעודת בגרות, ישנו את מעמד המקצוע במדינת ישראל. הצוות סבור אפוא שבחירה באחת מהאפשרויות האלה עשויה לעודד את בתי הספר לקיים לימודי ערבית, להגדיל את מספר הלומדים, ולעודד הכשרה של מורים נוספים לערבית. מנגד, אם לא תוחל חובת לימוד ערבית כתנאי לתעודת בגרות, הצוות סבור שיש לשקול מחדש את חובת לימוד הערבית בחטיבת הביניים, הואיל ונראה כי בקרב לומדי הערבית שאינם ממשיכים בלימוד ערבית לקראת תעודת בגרות אין תועלת בידע המועט שנרכש.

### משך הלימודים

כאמור, הידע המחקרי שהוצג בפני הצוות אינו שופך אור על הקשר בין השעות המוקדשות ללימוד שפה זרה ובין הישגי התלמידים. יחד עם זאת, מדברים שהובאו בפני הצוות במהלך המפגשים הלימודיים עולה כי שעות ההוראה המוקדשות לערבית במתכונת הנוכחית אינן מספיקות כדי להגיע למיומנויות הנדרשות. מדברים שהובאו בפני הצוות עולה כי לימוד אינטנסיבי של ערבית על פני תקופת זמן קצרה יותר עשוי להניב תוצאות יפות; כך הם הדברים, למשל, באולפנים של מערכת הביטחון, בגבעת חביבה ובמקומות אחרים. הצוות ממליץ אפוא לערוך ניסויים בארגון השעות המוקצות כיום באולפנים אחרים, כמו למשל לימוד אינטנסיבי של הערבית באותה מסגרת שעות לאורך פחות שנים, וכיו"ב.

## מקורות

- Abu Rabia, S. (1998). The Learning of Arabic by Israeli Jewish Children. *The Journal of Social Psychology* 138(2), 165–171.
- Alderson, J.C. (2000). Exploding Myths: Does the Number of Hours Per Week Matter? *NovELTy* 7(1), 17–32.
- Badawi, E. (1973). *Mustawayāt al-‘Arabiyya al-Mu‘āšira fī Miṣr*. Cairo: Dār al-Ma‘ārif.
- Berns, M., Claes, M-T, de Bot, K., Evers, R., Hasebrink, U., Huibregtse, I.C., & van der Wijst, P. (2007). English in Europe. In M. Berns, K. de Bot, U. Hasebrink & M-T. Claes (Eds.), *In the Presence of English: Media and European Youth; Language Policy* 7, 15–42.
- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). A Case Study of Multilingual Education in Canada. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism Ad Multilingual Education* (pp. 243–258). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Valencia, J.F. (1994). Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15(2), 195–207.
- Cook, V. (1995). Multi-Competence and the Learning of Many Languages. *Language, Culture and Curriculum* 8(2), 93–98.
- Council of Europe. Language Policy Division (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Strasbourg.
- Dubiner, D. (2010). The Impact of Incipient Trilinguality on the Socio-Affective Development of Jewish Elementary School Children in Israel. *The Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31(1), 1–12.
- Eisele, J. (2006). Developing Frames of Reference for Assessment and Curricular Design in a Diglossic L2: From Skills to Tasks (and Back Again). In K.M. Wahba, Z.A. Taha & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 197–220). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- England, L. (2006). Methodology in Arabic Language Teacher Education. In K.M. Wahba, Z.A. Taha & L. England. (Eds.). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 419–436). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferguson, C. A. (1971 [1962]). Problems of Teaching Languages with Diglossia. In A. Dil (ed.). *Language Structure, Language Use: Essays by Charles A. Ferguson* (pp. 71–86). Stanford: Stanford University Press.
- Guntermann, G. (1979). Purposeful Communication Practice: Developing Functional Proficiency in a Foreign Language. *Foreign Language Annals* 12(3), 219–225.
- Holes, C. (1995). *Modern Arabic: Structures, Functions and Varieties*. London: Longman.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 181–193.

- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension? In P. Arnaud & H. Bejoint (eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 126–132). London: Macmillan
- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shekhtman, B., Leaver, B.L. with Lord, N., Kuznetsova, N., and Ovtcharenko, E. (2002). Developing professional-level oral proficiency: the Shekhtman Method of Communicative Teaching. In B. Shekhtman & B.L. Leaver (Eds.), *Developing Professional-Level Language Proficiency* (pp. 119–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevens, P.B. (2006). Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard?: Perceived Difficulty in Learning Arabic as a Second Language. In K.M. Wahba, Z.A. Taha & L. England. (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 35–63). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tucker, G.R. (1998). A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp. 3–15). Clevedon: Multilingual Matters.
- Uhlmann, A.J. (2010). Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy. *International Journal for Middle East Studies* 42, 291–309.
- Wahba, K.M., Taha, Z.A., & England, L. (Eds.) (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilmsen, D. (2006). What is Communicative Arabic? In K.M. Wahba, Z.A. Taha & L. England. (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 125–138). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winke, P., & Aquil, R. (2006). Issues in Developing Standardized Tests of Arabic Language Proficiency. In K.M. Wahba, Z.A. Taha & L. England. (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 221–235). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Younes, M. (2006). Integrating the Colloquial with Fuṣḥā in the Arabic as a Foreign Language Classroom. In K.M. Wahba, Z.A. Taha & L. England. (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 157–166). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- אבן, ר., ולסלוי, י. (עורכים) (תש"ע). מי ילמד כשחסרים מורים? בחינה של שלוש דרכים להתמודדות עם מחסור במורים. דוח ממפגש לימודי ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים (התשס"ט). לשון ערבית: תכנית לימודים לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה בבתי הספר העבריים. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.
- אור, י. (2011). חומרי הלימוד להוראת ערבית והתאמתם לתכנית הלימודים. סקירה מדעית מוגשת ל'זימה למחקר יישומי בחינוך'.
- דובינר, ד. (2011). התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן. סקירה מדעית מוגשת ל'זימה למחקר יישומי בחינוך'.
- דרמון, א., ופולק, א. (עורכים) (תשע"ב). מה קורה כשאני קורא: מחקרי בלשנות, מוח וחינוך. דוח ממפגש לימודי האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים (בדפוס).

חוזר מנכ"ל ג'ה/10, 1 ביוני 1995.

חוזר מנכ"ל תשס"ז/9(א), י"ג באייר התשס"ז, 01 במאי. <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-7/HodaotVmeyda/H-2007-9-9-7-12.htm>

הים-יונס, א., ומלכא, ש. (תשס"ו). לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי: מחקר הערכה. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, מכון הנרייטה סאלד.

לוסטיגמן, ר. (2007). הוראת הערבית בבתי ספר עבריים בישראל. [http://hajar.org.il/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69&Itemid=75&lang=en](http://hajar.org.il/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=75&lang=en)

לנדאו, י.מ. (2011). ניסוי בהוראת ערבית אינטנסיבית למבוגרים. ביטאון המורים לערבית ולאסלאם 40 (בדפוס).

לנדאו, י.מ., וסומך, ש. (2006). רב שיח עם שני חתני פרס ישראל תשס"ה. ביטאון המורים לערבית ולאסלאם 33, 17-29.

נויגרטון, ר. (עורכת) (2008). בין הלשון המדוברת ללשון הכתובה במצב של דיגלוסיה: השלכות על רכישת האוריינות בקרב דוברי ערבית כשפת אם. דיווח מיום עיון. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

פרגמן, א. (2006). התלמיד השקדן בא בשבוע שעבר אל בית הספר שמח וטוב לב: שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית. <http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1260.htm>

פרגמן, א. (2010). ללמוד עם ה'אחר': שילוב מורים ערבים בהוראת ערבית מדוברת בבתי הספר העבריים. בתוך: נ. בוכוויץ, ע.ר. מרעי וא. פרגמן (עורכים), לכתוב בשפת האחר: מבטים על ספרות עברית וערבית, תל אביב: רסלינג.

## נספח 1: תקצירי הסקירות המדעיות והמאמרים

### חומרי הלימוד להוראת הערבית והתאמתם לתכנית הלימודים (תקציר)

יאיר אור

סקירה זו של תכניות לימוד וחומרי לימוד להוראת הערבית מתמקדת בשלוש בעיות עיקריות של התחום: (1) שאלת שפת היעד (2) השיטות והאמצעים הפדגוגיים (3) בעיית חומרי הלימוד.

בשאלת שפת היעד, הסקירה מנסה לאפיין את סוגי השפה הטיפוסיים הנלמדים בארץ ובעולם, ואת האפשרויות השונות הקיימות בתחום זה. שאלה זו נבדקת בראש ובראשונה בזיקה לתופעת הדיגלוסיה בערבית. עם זאת, יהיה הכרח לשאול לא רק את השאלה איזו שפה ללמד, ערבית ספרותית או ערבית מדוברת, אלא גם את השאלה באיזה סוג של ערבית ספרותית או של ערבית מדוברת לבחור. הנחת המוצא היא שבמסגרת מספר השעות המצומצם של לימודי ערבית ובהתחשב בחשיפה המועטה שנחשפים התלמידים לשפה, דרוש מיקוד לא רק בזיהוי שפת היעד, אלא גם בנייתו מאפיינים כגון משלב, סוגה וסגנון זיהוי השימושיים והרווחים שבהם, כדי שהתקדמות הלומדים תהיה משמעותית. הסקירה גם בוחנת אפשרויות שונות של שילוב התקן הגבוה והתקן הנמוך בתכנית הלימודים, או של הוראת סוג שפה אחד המשלב בין התקנים. בהקשר זה נבדקת שורה של אפיונים לשוניים המשפיעים על התקן הנלמד ועשויים להפוך אותו לקל יותר ללימוד ולבעל ערך קומוניקטיבי רב יותר.

נושא השיטות והאמצעים נבחן בעיקר לנוכח אי שביעות רצונם של תלמידים, מורים ואנשי מקצוע מן הרמה שהתלמידים מגיעים אליה בלימודי הערבית בארץ, הן בתום שלוש השנים שבהן הערבית נלמדת כמקצוע חובה, הן בסיום לימודי הערבית ברמה הגבוהה ביותר של 5 יחידות בגרות. מכיוון שעיקר הביקורת מתייחס לכך שבוגרי לימודי הערבית מתקשים בתקשורת בשפה, נבחנת בעיקר מידת התאמתם של השיטות וחומרי הלימוד לגישה הקומוניקטיבית בהוראת שפות. באופן אידאלי, גישה זו פירושה יחס מאוזן בין כל ארבע מיומנויות הלשון, וכן בין ארבעה סוגי החומרים או הפעילויות ש־Nation (2001) מכנה "four strands": קלט ממוקד-משמעות, לימוד ממוקד-שפה, פלט ממוקד-משמעות ופעילויות שטף (fluency). מאידאל זה נובעים גם צמצום היקפה של הוראת הדקדוק והפיכתה לאמצעי במקום מטרה בפני עצמה, והתייחסות לשטף ולמובנות (intelligibility) יותר מאשר לדיוק (accuracy).

לבסוף, שאלת חומרי הלימוד נבחנת בעקבות טענות על מחסור בחומרי לימוד בתחומים מסוימים – טענות המגיעות בעיקר מצד מורים העוסקים בהוראת הערבית. מכיוון שחומרי הלימוד הם החוליה המתווכת בין תכנית הלימודים הרשמית ובין המורה בכיתה, יש מקום לברר מהם הצרכים של הלומדים ושל המורים, ובאילו מקרים החומרים הקיימים מהווים חסם בפני יישומן של גישות עדכניות יותר ומונעים בעד עבודה על תכנים רלוונטיים יותר בכיתה. יש מקום לבחון את ספרי הלימוד הקיימים ולבדוק את השפה הנלמדת בהם ואת הפעילויות שהם מציעים, במטרה לבחון את התאמתם לתכנית הלימודים הרשמית ולצרכים הספציפיים של בעלי העניין. גם כאן, אחת ההנחות היא שכדי להגיע להישגים בנסיבות הסביבתיות הקיימות, דרושים מיקוד רב יותר הן בתכנית הלימודים והן בחומרי הלימוד, ראייה טובה יותר של מטרות-העל ודירוג ברור יותר של יעדי הלימוד.

לאחר תיאור הקריטריונים המנחים של העבודה נבחנים בה תכניות לימוד וחומרי לימוד בישראל, ואחריהם תכניות לימוד המיושמות בחו"ל. עיקר המחקר הוא תיאורי-איכותני, ומטרתו לזהות ולהבליט את המאפיינים הייחודיים של כל תכנית בזיקה לעקרונות שתוארו לעיל. בתחום חומרי הלימוד בארץ, מטרת הסקירה להציג בראייה היסטורית חלק ניכר מן המצאי הקיים ולנסות לעמוד על יתרונותיו ועל חסרונותיו. יושם דגש על חומרי לימוד בערבית ספרותית המיועדים לחטיבת הביניים, מכיוון שזהו תחום שבו הלימודים הם בגדר חובה ומספר הלומדים הוא הגדול ביותר. בתחום חומרי הלימוד ותכניות הלימודים בחו"ל הסקירה תהיה סלקטיבית יותר, ותתמקד במספר מקרי מבחן המדגימים חלופות אפשריות לשיטות הרווחות בארץ.

מן הסקירה עולה כי קיים דמיון רב בין מרבית חומרי הלימוד שבהם נהוג להשתמש בישראל – מה שמעיד על מסורת חזקה השולטת בתחום. מסורת זו מתבטאת בכמה מאפיינים: התקן הלשוני הנלמד, שהנו תקן

נוקשה הקרוב לתקן המלא של הערבית הספרותית; הנטייה להעדפת טקסטים עיוניים וספרותיים על פני חומרים בעלי ערך קומוניקטיבי רב יותר, כגון דיאלוגים וסיפורים אישיים; הנושאים הדקדוקיים הכלולים וסדר למידתם, המודרך במידה רבה בידי תפיסה מסורתית של התקדמות מן הקל אל הקשה, ושיקולים תקשורתיים תופסים מקום מועט למדי בקביעתו; הנטייה להעדיף קריאה (או קריאה והאזנה) על פני שאר המיומנויות; הנטייה לעסוק בשפה ברמת ההקשר של המילה הבודדת או של המשפט הבודד ולא בהקשר תקשורתי-פונקציונלי מלא; ארגון החומר על פי נושאים דקדוקיים או תמטיים ולא על פי פונקציות; וחוסר שילוב של ערבית מדוברת או תקשורתית בחומרי הלימוד לערבית ספרותית.

בחינתם של חומרי הלימוד המשמשים להוראת הערבית בחו"ל מלמדת על מודלים חלופיים אפשריים למסורת החזקה הזאת. יש קשת רחבה מאוד של חומרי לימוד המתמקדים בשפה תקשורתית בערבית הספרותית או בערבית המדוברת, או משלבים בין השפות בכמה אופנים. חומרים אלו מקיפים את כל מיומנויות השפה, וכוללים פעילויות המעודדות דיבור וכתובה, ולא רק קריאה והאזנה. הטקסטים מאורגנים על פי פונקציות תקשורתיות, ומבוססים על דיאלוגים וסיפורים אישיים. הנושאים הדקדוקיים הכלולים בהם והסדר שבו הנושאים נלמדים משרתים את המטרה התקשורתית ומאורגנים כך שהתבניות השכיחות והחיוניות יותר לתקשורת נלמדות תחילה. גם אוצר המילים ממוקד בפונקציות התקשורתיות ומתחיל מן המילים השכיחות יותר, לרבות מילות פונקציה שימושיות רבות שאינן נלמדות בדרך כלל בתכניות הלימוד הישראליות בשנים הראשונות שבהן נלמדת השפה.

בחומרי הלימוד המשמשים בחו"ל משולב בדרך כלל להג מדובר בלימודי הערבית באמצעות יחידת לימוד קבועה המשולבת בכל יחידת חומר וכוללת קטע האזנה, פעילויות דיבור שונות והוראה ממוקדת של ההבדלים בין שני תקני השפה. השילוב יכול להיעשות באמצעות טקסטים מקבילים המוצגים בשתי השפות ומסייעים לתלמידים בזיהוי ההבדלים החשובים ביניהן, או על ידי שימוש בטקסטים משלימים המבליטים את העובדה כי לכל שפה יש הקשר תקשורתי מובחן שבו היא משמשת. חומרי לימוד אחרים מתמקדים בהוראה של שפת ביניים המשלבת בין מאפיינים של שתי השפות. אחד היתרונות של שפת ביניים כזאת היא העובדה שהיא אינה צמודה באופן מלא לתקן מוגדר, ובזכות הגיוון החופשי הרב שלה היא מעודדת תקשורת.

כחלק מן הניתוח של מסלולי לימודים המקובלים בחו"ל, מחקר זה בוחן כמה מאפיינים של המוצלחים שבהם, ובודק כיצד ובאיזו מידה ניתן להטמיע אותם במערכת החינוך הישראלית. לבסוף, הסקירה מצביעה על מספר נושאים שבהם דרוש מחקר נוסף, הן בתחום האפיון והתיאור של השפה הערבית התקשורתית והן בתחום תהליכי ההוראה והרכישה של השפה, ומדגישה את חשיבותו של מחקר כזה לגבי האופן שבו חומרי הלימוד עשויים לעודד תקשורת בשפה.

## התנאים הנדרשים לרכישת שפות נוספות ולהוראתן (תקציר)

דבורה דובינר

תהליך רכישת שפות נוספות והוראתן כרוך בקשת רחבה של היבטים, הכוללים מתודיקה, חומרי לימוד, עמדות של תלמידים, איכות ההוראה, מוטיבציה וגורמים נוספים. בסקירה זו נציג את העקרונות המובילים את התהליכים המעורבים בלימוד יעיל של שפה זרה שנייה, ונתייחס לנושאים כגון לימוד שתי שפות זרות בו-זמנית, הוראה ולמידה של שפות זרות שבתוכן מתקיימת דיגלוסיה, הוראת ערבית תקשורתית לעומת ערבית ספרותית, ופרקטיקות חינוכיות בהוראת ערבית בארץ ובעולם.

סיכום ארבעה מאמרים מתוך: Wahba et al., 2006

Wilmsen, D. "What Is Communicative Arabic?" (תקציר)

גיא רון-גלבוע, היזמה למחקר יישומי בחינוך

דייוויד וילמסון, לשעבר ראש המחלקה ללימודי תרגום במכון ללימודי המשך של האוניברסיטה האמריקנית של קהיר, עוסק במאמר זה בשאלה 'מהי ערבית תקשורתית?' – ומשיב כי לדעתו הכוונה לערבית מדוברת.

וילמסן מתחיל את מאמרו בסקירה כללית של תכניות ללימוד ערבית וללימוד שפות זרות בכלל באוניברסיטאות. לדבריו, הואיל וחלק נכבד מהוראת השפות מתקיימת בקונטקסט אקדמי, המטרות הכלליות של האקדמיה השפיעו על עיצוב מטרותיה של הוראת השפה, והוראת השפה כוונה כדי לספק לתלמידים כלים להתמודדות עם טקסטים כתובים אותנטיים. שיטות ישנות להוראת שפות התמקדו אפוא בהקניית כישורים טקסטואליים, וייחסו חשיבות מועטה בלבד למיומנויות אוֹרָליות. במערכות חינוך אנגלופונויות חל מפנה בהוראתן של שפות כגון ספרדית, צרפתית וגרמנית לעבר לימוד קומוניקטיבי יותר של השפה, ותכנית הלימודים הותאמה להוראת הצורה הדבורה של השפה. הואיל ובשפות האלה הווריאנט המדובר של השפה קרוב יחסית לווריאנט הכתוב הסטנדרטי, שינוי זה בתכנית הלימודים היה פשוט יחסית. לעומת זאת, בהוראת הערבית עדיין קיימת הטיה מודגשת לעבר לימוד של מיומנויות טקסטואליות, וזאת בשל הפער הרב בין הווריאנטים המדוברים של השפה ובין הווריאנט הכתוב, הספרותי. לחיזוק דבריו הוא מצטט דברים שכתב עלוש, ולפיהם רוב התכניות ללימודי ערבית (מן הסתם הכוונה ללימודים אקדמאיים) מכוונות לאפשר לתלמידים להתמודד עם שיח כתוב – וכי אל להכנסה של יסוד 'מדובר' ללימודים לערער מטרה זו.

יחד עם זאת, וילמסן מזכיר כי מחקרים שנערכו בקרב לומדי ערבית מראים כי לימוד הדיבור בערבית נתפס בעיניהם כמטרה חשובה לא פחות מלימוד הקריאה בשפה, ורבים מהם שואפים לקנות מיומנויות שתאפשרנה להם להשתמש בערבית לצורכי היומיום כבר בראשית לימודיהם.

בעקבות גייל גונטרמן, מורה לספרדית (Guntermann, 1979), מונה וילמסן תשע קטגוריות של פונקציות נפוצות לשימוש בשפה: 1. חיברות – ברכות, נימוסין, התבדחות וכו'; 2. יחסים בין-אישיים – הסתודדות, הבעת רגשות וכו'; 3. הצבת גבולות בין-אישיים; 4. השפעה על פעולות של אחרים – בקשת רשות, דרישות, תחנונים, ייעוץ; 5. מתן משוב ותגובה למשוב – מחמאות, האשמות, עלבונות; 6. ויכוח; 7. היחלצות מצרות – תירוצים, הצגת אליבי וכו'; 8. בקשת מידע, מתן מידע וכו'; 9. סיטואציות 'ספציפיות'. לדבריו, על אף שאפשר להשתמש בערבית ספרותית כדי לענות על כל אחת מן הפונקציות האלה, הגיוני יותר להשתמש באחד הווריאנטים המדוברים בכל אחת מהסיטואציות הרלוונטיות. פונקציות אלו אכן אינן נלמדות בדרך כלל בשיעורי הערבית, אף שהן חלק אינטגרלי מהשיח היומיומי של דובריה הילדיים של כל שפה. עוד מזכיר וילמסן, כי הווריאנט הספרותי עשוי לשמש בצורה טבעית יותר בכל הנוגע לקטגוריות 6 ו-8, הואיל ואפשר על נקלה להיתקל בסיטואציות של ויכוח, הצגת מידע וכו' באמצעי התקשורת – תכניות אירוח, משדרי חדשות, נאומים פוליטיים וכו'. יחד עם זאת, גם בסיטואציות כאלה אפשר להשתמש בערבית מדוברת.

הקטגוריה התשיעית של גונטרמן כוללת סיטואציות כגון תפקוד בכיתה; שיחה בטלפון; מיקח וממכר; תפקוד במצבי חירום; קביעת פגישות; התייעצות עם רופא; פרשנות ותרגום; תיירות – הזמנת מקומות, ארוחה במסעדה וכו'. בכל הנוגע לערבית, קשה להניח שההתמודדות עם סיטואציות אלו תיעשה באמצעות הווריאנט הספרותי של השפה, למעט אולי 'תפקוד בכיתה'. תכניות ללימוד ערבית צריכות אפוא להתמודד עם השאלה האם ליצור שיחות 'מלאכותיות' בערבית ספרותית כדי להתמודד עם הסיטואציות האלה, או להתעלם מהן לחלוטין, ולהישאר בתחומים 'ספרותיים'. וילמסן מדגיש שתלמיד ערבית שיבקש הכוונה ברחוב בערבית ספרותית, עלול לא להבין את התשובה – שתיתן מטבע הדברים בערבית מדוברת, ויתרה מזו – ייתכן מאוד ששומעיו לא יבינו את שאלתו.

יוצאים מכלל זה הם כישורי תרגום ופרשנות, שעל פי רוב ממילא אינם מתקיימים בסיטואציה של שיחה 'טבעית'. וילמסן מזכיר עוד כי כישורים אלו הם בדיוק הכישורים שמחפשים מעסיקים רבים בעולם החוץ-אקדמי, כמו סוכנויות בינלאומיות, גופים צבאיים, גופי מודיעין, חברות עסקיות וכו'. הואיל ורוב לומדי הערבית באוניברסיטאות אינם ממשיכים לקריירה אקדמית בתחום, וילמסן מציע לבחון את משלבי הערבית שבהם משתמשים מומחים לשפה בתחומים אחרים. הוא בוחן אפוא את מיומנויות הלשון הנדרשות מפרשנים: אלה מעבדים דברים שנאמרו בשפה אחת – במסיבת עיתונאים, בנאומים, בכנסים וכו' – לכדי אינפורמציה שנמסרת בשפת היעד לקהל מאזינים או קוראים. במקרים אלו, הערבית (המשמשת כשפת המקור) תהיה קרובה יחסית לווריאנט הכתוב התקני (הספרותי).

ברם, מספר הפרשנים המעורבים בסיטואציות מעין אלה הוא קטן יחסית, ורוב הפרשנים עוסקים בתיווך בסיטואציות 'דיאלוגיות' – למשל, בין פציינטים לאנשי רפואה, בין אוכלוסייה מקומית לצבא, בין משטרה למשפטנים וכו'. פרשנות זו מכונה לעתים 'פרשנות קהילתית', משום שהמעורבים בה הם לא אחת בני



קהילה מקומית (שלא בהכרח עברו הכשרה, אלא שיש דרישה אד-הוק לכישורי השפה שלהם). בסיטואציות אלו נודעת לכישורי שפה בווריאנט המדובר חשיבות לא-פחותה מזו הנודעת לכישורי שפה בווריאנט הספרותי, גם כשמדובר בסיטואציות 'פורמליות', כמו כנסים, סמינרים, סדנאות וכיו"ב. וילמסן עצמו הבחין בכך בסדרה של תצפיות שערך באירועים כאלה, שבהם נדרשו פרשנים לערבית.

לדברי וילמסן, לתובנות אלו יש השלכות ישירות על הוראת הערבית: בוגרי תכניות ללימוד ערבית צריכים להיות בעלי מיומנויות לשון הן בערבית ספרותית הן בערבית מדוברת – כלומר, בוגרים שמעוניינים בעבודה 'פרשנית' צריכים להיות מסוגלים להבין שיח בערבית ספרותית ובערבית מדוברת ואף להשתתף בו. למרות זאת, לדבריו מעטות התכניות ללימודי ערבית באוניברסיטאות המקדישות תשומת לב מספקת למיומנויות לשון בערבית מדוברת. הדגש המושם על הערבית הספרותית, בעיקר בקונטקסטים ספרותיים, אינו מתאים לסטודנטים המעוניינים בקריירה פרשנית.

לדברי וילמסן, התפיסה שעומדת מאחורי לימודי הערבית באוניברסיטאות מכוונת לכאורה לאפשר לסטודנטים לשוחח ברגיסטרים הגבוהים יותר של השפה עם אינטלקטואלים ערבים. תפיסה זו מתעלמת מרצונם של הסטודנטים לשוחח עם דוברים רגילים ברבדים יומיומיים יותר, מה גם שאינטלקטואלים ערבים מדברים ערבית מדוברת אף הם. וילמסן טוען גם שהתפיסה שאינטלקטואלים ערבים מדברים במה שמכונה 'ערבית משכילית' היא מטעה, ומבהיר כי מבחינת הדקדוק, התחביר והפונולוגיה, ערבית משכילית אינה אלא רגיסטר גבוה יחסית של ערבית מדוברת, השואל טרמינולוגיה ולקסיקון מן הערבית הספרותית. לדבריו, גם התפיסה שלפיה באירועים רשמיים יבחרו ערבים דוברי להגים שונים לדבר בווריאנט הספרותי אינה מדויקת. יתר על כן, הוא מדגיש כי הניסיון ללמד סטודנטים לדבר ערבית ספרותית מתעלם מן הקושי של דוברי ערבית ילידיים לשוחח ברגיסטר זה.

וילמסן מתבסס על ניסיונו כמי שמתמשש בערבית בחייו המקצועיים כדי לבחון כיצד דוברי ערבית ילידיים משכילים משתמשים ברגיסטרים העומדים לרשותם בסיטואציות שונות. הוא עצמו למד באוניברסיטה להג של ערבית מדוברת בקורס קיץ אינטנסיבי בטרם החל ללמוד ערבית ספרותית. לדבריו, בתום קורס הקיץ הוא הרגיש שהוא יכול לדבר בשטף מסוים. לעומת זאת, השנתיים שבילה בלימודי ערבית ספרותית לוו בתסכול רב, שנבע בין השאר משימוש בטקסטים מעובדים ולא רלוונטיים, באוצר מילים 'משונה', שלא כלל כמה מילים בסיסיות, בדיאלוגים מלאכותיים וכיו"ב. בעבודת הדוקטורט שלו בדק וילמסן את אופני הדיבור של דוברי ערבית משכילים, ובחן כיצד הם מדברים בשיחות בעבודה, בכנסים ובסיטואציות נוספות; לדבריו, הווריאנט הלשוני ששלט בכיפה היה ערבית מדוברת, ומציאות זו חזרה על עצמה גם בפגישות של הסלון הספרותי של נגיב מחפוט' שבהן נכח. מניסיונו רב השנים, כמי שחי בעולם הערבי ומשתמש בערבית שבפיו באופן יומיומי, וכמי שמקצועו מחייב שליטה בערבית ספרותית, רוב השיח שבו הוא משתתף מתקיים בערבית מדוברת – ייעוץ לסטודנטים, ענייני אדמיניסטרציה וכיו"ב; גם אינטלקטואלים, שעבודתם מחייבת כתיבה והתבטאות בערבית ספרותית, מנהלים את רוב חייהם המקצועיים והפרטיים בערבית מדוברת.

וילמסן תוהה כיצד אפשר להצדיק את הפילוסופיה הקיימת של לימודי הערבית, המתמקדת בעיקר בכישורי קריאה ובמידה פחותה – בכישורי כתיבה. אמנם כל מי ששואף להגיע למיומנויות לשון גבוהות בערבית חייב ללמוד ערבית ספרותית ברמה גבוהה, שהרי זו אכן משמשת באופן יומיומי (בתקשורת, למשל), אך יש להיות ערים לכך שהערבית השגורה על פי רוב בפי דוברי ערבית היא ערבית מדוברת.

מהדברים האלה מסיק וילמסן שערבית תקשורתית אינה אלא ערבית מדוברת. לדבריו, הסיבה שמעט מאוד מלומדי הערבית משיגים מיומנויות לשון קרובות לאלה של דוברים ילידיים היא שהתכניות ללימודי ערבית אינן שמוות דגש מספיק על לימוד ערבית מדוברת. וילמסן מתייחס לפולמוס המתמשך בקרב המורים לערבית בנוגע לערבית מדוברת וביחס לאפשרות לשלבה בצורות שונות ובשלבם שונים בלימודי הערבית. לדבריו, הניסיונות להתמודד עם הבעיה בעזרת הכנסת רכיב של דיבור לתכנית הלימודים, תוך ניסיון לשמור על מעמד הבכורה של הערבית הספרותית, הם בלתי ריאליים; בשל כך הם מבזבזים את זמנם של התלמידים לריק.

בהקשר זה, וילמסן מזכיר ניסיונות (בראש ובראשונה של עלוש) להשתמש בכיתה באדפטציה מסוימת של ערבית ספרותית לצורכי שיחה ודיבור – שימוש בצורות ללא אעראב, שימוש בלקסיקון המשותף לערבית ספרותית ולערבית מדוברת וכו'. הבעיה, לדבריו, היא שפתרון זה יעיל רק במידה מוגבלת. כך למשל, כדי להזמין קפה בבית קפה במדינה דוברת ערבית, תלמידים יצטרכו ממילא להשתמש בצורות האופייניות אך

ורק ללהג המקומי, הן מהבחינה הלקסיקלית, הן מהבחינה הפונולוגית ומהבחינה הדקדוקית. הוא מזכיר, למשל, ששם התואר המוצמד למילה 'קהוה' בלהג המצרי אינו נוטה לפי מין דקדוקי – בניגוד לכללי הערבית הספרותית, ובלהג זה נהוג לומר *ahwa turki* ולא *qahwa turkiyya*. במילים אחרות, כדי להזמין קפה יש להיות ערים להבדלים דיאלקטליים ורגיסטריאליים (הנוספים על ההבדלים במסד תרבותי). הניסיון להשתמש באיזו לשון ביניים מביא לידי כך שהסטודנטים אינם יכולים לתפקד כראוי בשיחה יומיומית.

וילמסון מזכיר את אזהרתו של פרגוסון (Ferguson 1971 [1962]), שלפיה מי שמלמד ומי שלומד שפה שיש בה דיגלוסיה צריך להיות ער לכך שעליו ללמד או ללמוד יותר משפה אחת. לדבריו, אילו אמנם היו מנהלי תכניות ללימודי ערבית באקדמיה ערים לכך, ייתכן שהיו צומחות תכניות המאפשרות לתלמידים לתקשר בצורה יעילה והולמת ברגיסטרים השונים. לדבריו, יש לבנות מחדש תכניות לימודים כך שאלה תכלולנה רכיב משמעותי של ערבית מדוברת, ותצענה חומרי לימוד חדישים ואטרקטיביים ללימודה. וילמסון מציע לבנות תכנית של חמש שנים ללימודי ערבית. לדבריו, השאלה באיזה סדר יש ללמוד את הווריאנטים השונים חשובה פחות מהשאלה כמה זמן יוקדש לכל אחד מהם, ולדעתו מוטב לפתוח בערבית המדוברת, ולהתחיל ללמד ערבית ספרותית החל משנת הלימודים השנייה; הדבר יאפשר, לדבריו, שנה שלמה של חפיפה בלימודי ערבית מדוברת וערבית ספרותית, ועוד שלוש שנים שבמהלכן יתמקדו הלומדים בצדדים המתקדמים יותר של קריאה, כתיבה והתבטאות בערבית, בעוד השיח יישאר במידה רבה בערבית מדוברת. לדבריו, סדר כזה מחקה את סדר הלימוד אצל דוברים ילידיים, והופך את התנגשות הלשונות או הווריאנטים לטבעי יותר – כלומר, כשסטודנטים ייכשלו בטעויות בערבית הספרותית, טעויות אלו תהיינה בכיוון הערבית המדוברת, כפי שקורה גם אצל דוברים ילידיים. הכיוון ההפוך, שבו הערבית הספרותית קודמת לערבית המדוברת, מבלבל יותר לדבריו, משום שהתלמידים יצטרכו להשקיע מאמץ רב כדי להימנע מליישם את כללי הדקדוק של הערבית הספרותית, שאותם למדו בדי-עמל, על הלשון המדוברת. הקדמת הערבית המדוברת לערבית הספרותית בתכנית מעין זו גם תאפשר לסטודנטים המעוניינים ללמוד ערבית רק במשך שנתיים לתקשר בערבית מדוברת, ותספק להם בסיס בערבית ספרותית.

בסיכום המאמר, וילמסון קורא לבדוק מחדש את מטרותיהן של התכניות ללימוד ערבית לאור השינויים האינטלקטואלים, החברתיים, הכלכליים והפוליטיים בחברה, ולבדוק האם יש להמשיך ולהעניק לערבית הספרותית את מעמד הבכורה בלימודי הערבית, לאור העובדה שהערבית המדוברת היא זו שמשמשת ברוב הסיטואציות התקשורתיות, ובמילים אחרות – הערבית המדוברת היא הערבית התקשורתית.

#### Younes, M., "Integrating the Colloquial with Fuṣḥā in the Arabic-as-a-Foreign-Language" (תקציר)

גיא רון-גלבוע, היזמה למחקר יישומי בחינוך

במאמרו מציג מנד'ר יונס תכנית להוראת ערבית כשפה זרה שעסק בפיתוחה במשך ארבע-עשרה שנה באוניברסיטת קורנל. התכנית משלבת בין להג של ערבית מדוברת ובין ערבית ספרותית (פֶּחְא) בכפיפה אחת, בדרך המשקפת, לדבריו, את השימוש בשפה בפי דוברים ילידיים. הוא מטעים כי הבחירה בגישה האינטגרטיבית נובעת מהתחשבות בצורכי התלמידים ובה בעת גם משיקולים לשוניים ופדגוגיים.

לדברי יונס, על מנת שתכנית להוראת ערבית כשפה זרה תהיה מוצלחת, עליה להתחשב בצורכי התלמידים ובציפיותיהם. כך, למשל, עבור סטודנטים שמעוניינים להבין את הערבית של הקוראן יש לפתח תכנית המתמקדת בכישורי קריאה, ואינה כוללת רכיב של כישורי שיחה. לעומת זאת, אם הסטודנטים מעוניינים לרכוש ערבית כמו שלומדים ספרדית, צרפתית וכד' – כלומר, למטרות תקשורת – אזוי כישורי שיחה צריכים להיות חלק אינטגרלי מהתכנית.

מבדיקה בלתי פורמלית של ציפיות של סטודנטים לערבית בקורנל, עלה הרצון להגיע למומונויות שפתיות הדומות לאלה המושגות בלימוד של שפות מודרניות אחרות – כלומר, להבין, לדבר, לקרוא ולכתוב את השפה. יונס מצטט במאמרו סקר מטרות שנועד בין 113 סטודנטים לערבית בקורנל בשנת הלימודים 2003/4, ובו רובם הגדול של הסטודנטים (103) ציינו שהשגת מיומנות כוללת (הבנה, דיבור, קריאה וכתובה) היא מטרותם העיקרית בלימוד השפה.

יונס סוקר את המצב הסוציו-לינגוויסטי של הערבית, ודן במודלים שונים שהציעו חוקרים שונים לתיאור המצב: החל מהבחנה דיכוטומית בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית – דיגלוסיה, דרך ריבוי משלבים (multiple levels) ועד ל'רצף' (continuum). בהקשר זה יונס מזכיר בין השאר את הניתוח של בַּדְוּי (Badawi), המבחין בין חמש 'רמות' לשוניות בערבית בקרב דוברים במצרים, וכן את דברי קלייב הולס (Holes), שלפיו השימוש בערבית בקרב דוברי ערבית רבים נע על רצף סגנוני שבקצהו האחד נמצאת ערבית ספרותית 'טהורה' ובקצהו האחר להג אזורי 'טהור' – שני הרגיסטרים הטהורים האלה, לדבריו, הם במידה רבה אבסטרקציות אידאליות.

יונס ממשיך ומתאר את השימוש במשלבים השונים על רצף זה בקרב דוברים ילידיים משכילים, וטוען שככל שמתרחקים מנקודות הקיצון הנ"ל לכיוון אמצע הרצף, המרחק בין ערבית ספרותית לערבית דיאלקטלית מתכווץ: בפרקטיקה הלשונית של הדוברים הדבר בא לידי ביטוי באימוץ של מבנים דקדוקיים ופריטים לקסיקליים מהערבית הספרותית המודרנית מחד גיסא, ובהשמטה או דחייה של מאפיינים פונולוגיים ולקסיקליים שמזוהים עם הערבית הקלסית מאידך גיסא.

יונס רואה אפוא בערבית דיאלקטלית ובערבית ספרותית שני צדדים של אותו מטבע – לדעתו לשתי צורות הלשון האלה אין קיום עצמאי, אלא הן משלימות זו את זו ויוצרות יחדיו מערכת תקשורתית אחת: כל צד במערכת משמש בסיטואציות שונות, ושני הצדדים הכרחיים לדוברים כדי שיוכלו לתפקד במנעד רחב של סיטואציות.

לאחר המבוא התאורטי, יונס מציג את הנעשה בתכנית ללימודי ערבית באוניברסיטת קורנל. הפְּחָא (מונח שבו משתמש יונס לאורך המאמר) שנלמדת זהה עם מה שַבְּדִי כינה 'פצחא עכשוית' (Contemporary Fuṣḥā), ואילו הערבית המדוברת זהה עם מה שַבְּדִי כינה לשון מדוברת משכילית (Vernacular of the Educated), בלהג של הלוונט. להג זה נבחר הואיל והוא מובן לקבוצה גדולה של דוברים. יונס מזכיר כי כאשר דוברים של להגים אזוריים פוגשים בדוברי להגים שונים משלהם, הם מגלים נטייה לזנוח תופעות ושימושי לשון האופייניים ללהג המקומי שלהם לטובת צורות המקובלות במגוון רחב של להגים, או לטובת צורות המקובלות בלהגים 'בעלי יוקרה', והוא מביא כמה דוגמאות לכך.

#### "Alosh, M. et al., "Professional Standards for Teachers of Arabic" (תקציר)

גיא רון-גלב, היזמה למחקר יישומי בחינוך

מחברי המאמר מציגים בקיצור את מאמצייהם לפתח סטנדרטים מקצועיים למורי ערבית (PSTA). סטנדרטים אלו הם תוצר של עבודה שנעשתה באגודה האמריקנית של מורים לערבית (AATA), והם אמורים לשמש כקריטריונים שלפיהם יש למדוד את המיומנויות הנדרשות ממורים לערבית.

קביעת הסטנדרטים הושפעה במידה רבה מן העבודה שנעשתה במועצה האמריקנית להוראת שפות זרות (ACTFL) ובמוסדות אחרים. המחברים התבססו על הסטנדרטים שנוצרו בגופים אלו כדי ליצור סטנדרטים שמתאימים במיוחד לערבית. לדברי המחברים, המסמך מבוסס על העקרונות וההנחות המקובלים בקרב מורים לשפות זרות – עקרונות והנחות המבוססים על תאוריה שנוצרה בהסתמך על מחקרים בתחום רכישת שפות. עקרונות אלו מנוסחים כידע שצריך להיות ברשות המורה או כפעולות שעל המורה לעשות.

מטרתו של המסמך היא לתת המלצות בנוגע לבסיס הידע ולכישורים הנדרשים ממורה מוכשר לערבית, הן בבתי ספר הן באקדמיה, ולהנחות את פיתוחן של תכניות להכשרת מורים. הסטנדרטים המוצעים נוגעים אפוא לבעיות הספציפיות של הוראת הערבית, וגם לבעיות חינוכיות ופדגוגיות כלליות. המסמך מציע שורה של קווים מנחים להגדרת הכישורים הנדרשים ממורים ומסגרת של הידע והכישורים הדרושים למורים כדי להתנהל בכיתה ביעילות. בסיס הידע כולל תחומים כלשון, בלשנות, מתודולוגיה, תרבות וספרות ערבית מודרנית – לרבות מבחר מייצג של סופרים והוגים מן העולם הערבי. המסמך גם מנסה לשרטט בקווים כלליים את דרישות הסף להשגת מקצועיות בהוראת הערבית כשפה זרה.

המחברים מחלקים את הידע המקצועי שצריך לעמוד לרשות מורים לערבית לכמה תחומים:

**מיומנות:** על מורים להיות בעלי מיומנויות מתקדמות בערבית לפי מדד ACTFL; הבנה של ארגון הידע בתחום; יכולת התבטאות שוטפת בערבית ספרותית ובלהג אחד לפחות; ידע כמעט ילידי בהגייה ובדקדוק;

מחויבות להעמקת המיומנות דרך לימודי המשך, אינטראקציה עם דוברי ערבית וכו'; ידע בהיסטוריה של הלשון הערבית; היכרות עם ספרות ערבית ועם סוגות ספרותיות, בפרט בספרות ערבית מודרנית; נכונות להערכה מקצועית של המיומנויות השונות.

**תאוריה פסיכולוגית/קוגניטיבית:** יכולת לזהות הבדלים בין לומדים שונים; תשומת לב לפקטורים כגון מוטיבציה וגישה ללימוד השפה; הטמעת גישה חיובית בקרב התלמידים באשר ליכולתם ללמוד; הבנה כיצד להניע תלמידים ללמוד, וכיצד ליצור עניין בקרבם בעזרת שילוב של תחומים תרבותיים; נכונות להתאים את אופן ההוראה בהתאם לתחומי העניין, היכולות והידע של התלמידים; יכולת לשלב תיאוריות וגישות קוגניטיביות עדכניות בנוגע לרכישת שפה; ערנות לידע הקודם ולתפיסות שעמם מגיעים תלמידים ללמידה; מודעות לדרך שבה שפות נלמדות; מודעות לדרכים שבהן תלמידים מתפתחים ולומדים; וכו'.

**תרבות:** הכרת צורכי התלמידים, המורים, בית הספר, הקהילה וכו'; מתן כבוד להבדלים אישיים, תרבותיים וכו' בין התלמידים; יכולת לעזור לסטודנטים להתגבר על סטראוטיפים שליליים בנוגע לערבית ולערבים; התמקדות בצדדים המשותפים לתרבותם של התלמידים ולתרבות הערבית; היכרות עם האסלאם ועם השפעתו על חיי היומיום; יכולת לספק בסיס לשוני איתן לסטודנטים המעוניינים לקרוא מקורות דתיים וספרותיים; מודעות לתנאים הפוליטיים, החברתיים והכלכליים של העולם הערבי בן זמננו.

**פדגוגיה ותכנון תכניות לימודים:** אחריות לארגון וניטור הלימוד; יכולת לארגן בכיתה פעילות לימודית שתאפשר סביבה לימודית משמעותית ומובנית; היכרות עם ספרי לימוד ועם חומרי לימוד הנהוגים ברמות גבוהות ונמוכות יותר מן הרמה הנלמדת; ידע בכל הנוגע לתכנון ויישום של הוראה – תכנון קוריקולום, פדגוגיה, מתודולוגיה וכו'; ארגון הוראה לפי מטרות פונקציונליות; ארגון הוראה בדרך שתקדם את מטרות התלמידים; יכולת ליצור, לגוון ולשנות דרכי הוראה כדי שהתלמידים יהיו מעורבים בתהליך הלמידה, כדי לשמור על עניין אצל תלמידים וכו'; שימוש בשיטות יעילות כדי לפתח את כל כישורי השפה; מודעות לסביבת לימוד טכנולוגית והכרת תכניות לימוד ממוחשבות ומקוונות, ונכונות לשלבן בהוראה; יכולת לבחור בחומרים אותנטיים, לעבדם ולהשתמש בהם; יכולת לקדם תלמידים מרמה אחת לרמה אחרת באמצעות משימות בכיתה; נכונות להתנסות באסטרטגיות הוראה חדשות; יכולת ללמד ערבית כשפה חיה באמצעות שימוש בטכניקות הוראה חדשניות ההופכות את השפה לחיה ולרלוונטית מנקודת מבטם של התלמידים; אימוץ של מטרות בנות-השגה בהוראה.

**הערכה:** יכולת להעריך בכל זמן את התקדמותו של כל תלמיד ואת התקדמות הכיתה כולה; יכולת להשתמש במדדי הערכה סטנדרטיים לבדיקת התקדמות התלמידים; מודעות למטרותיהן של בחינות שונות; הבנת הרכיבים השונים של מיומנויות הלשון; יכולת בסיסית בתכנון בחינות וכו'; ידע בכלי הערכה שונים – הערכת תיקי עבודות (פורטפוליו), הערכה על בסיס תפקוד והערכה לפי סטנדרטים.

**התפתחות מקצועית:** נכונות להשתתף בסדנאות הכשרה והשתלמויות; יכולת להחליט לא רק על בסיס ספרות מקצועית, אלא גם על סמך ניסיון אישי; נכונות להמשיך ללמוד את השפה כל העת; שיתוף פעולה עם מומחים בתחום מדיניות הוראה, פיתוח תכניות לימודים וכו'; מודעות להתפתחויות עדכניות בפדגוגיה, טכנולוגיה, בלשנות יישומית ומחקר ברכישת שפות זרות; מודעות לצרכים אקדמיים, חברתיים, מקצועיים ולאומיים.

בהמשך, המחברים מפרטים מה לדעתם צריכה לכלול מסגרת קונספטואלית של תכנית להכשרת מורים, לרבות ידע בלשון ערבית ובבלשנות ערבית; הבנה של המצב הדיגלוסי; היכרות עם ספרות ערבית ועם התרבות הערבית; ידע בגישות להוראת שפות וכו'.

#### England, L. "Methodology in Arabic Language Teacher Education" (תקציר)

גיא רון-גלבע, היזמה למחקר יישומי בחינוך

המאמר משרטט כמה אלמנטים קריטיים – כהגדרתה של אנגלנד – להכשרת מורים להוראת ערבית כשפה שנייה או כשפה זרה. מורים לערבית כשפה זרה או כשפה שנייה מגדירים עצמם כקהילה מקצועית נפרדת מזו העוסקת בספרות ערבית ובבלשנות ערבית; הם רואים את עצמם כקהילה שאפשר להשוותה לקהילה של מורים לאנגלית כשפה זרה או כשפה שנייה. ממורים לערבית כשפה זרה נדרש ידע על השפה – צורות,

משמעות ושימוש. הם נדרשים ליישם את הידע שלהם בשפה הערבית על הלומדים ועל תהליך הלמידה, ולנהל את הכיתה בצורה יעילה בהתבסס על עקרונות נכונים של לימוד והוראה.

לאחר סקירה של תכניות אקדמיות בחינוך ובהכשרת מורים, המובילות לרכישת תואר או תעודה, אנגלנד שואלת מה כולל קורס במתודולוגיה של הוראת הערבית, ומתארת את הרכבן של תכניות להכשרת מורים לערבית: אלה כוללות התמקדות במבנה הלשון (פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ומבנה המסר); רכישת שפה שנייה; מתודולוגיה של הוראת הערבית ולמידתה, והתנסות פרקטית בכיתה. תחומים נוספים שנכללים בתכניות הללו כוללים לימוד של נושאים ספציפיים הנוגעים לערבית: דיגלוסיה, סוגות ספרותיות וכו', הוראה מבוססת מחשב, הערכה, מתודות מחקר וכיו"ב.

לדברי אנגלנד, הקורס המתודולוגי מהווה נדבך מרכזי בתכניות להכשרת מורים, משום שבו המורים לומדים כיצד ליישם את הידע שלהם על הערבית ולפתח יכולת להעברת ידע זה לתלמידים באמצעות פעילויות שונות בכיתה. אנגלנד מתארת מהם הכישורים ההכרחיים, לדעתה, למורי ערבית, לרבות: תכנון סילבוס; ניהול למידה בכיתה; חומרי לימוד, מטלות ופרויקטים; אסטרטגיות לימוד; הוראת דקדוק ואוצר מילים; יישומים טכנולוגיים והתפתחות מקצועית.

**תכנון סילבוס:** מה מורים כוללים בסילבוס? כיצד לחלק את הוראת השפה לפי שיעורים וקורסים? לדברי אנגלנד, תכנון סילבוס כולל מידע על הלומדים, על תהליך הלמידה ועל התוכן של התכנית הכללית, של הקורס הספציפי ושל השיעורים שילמדו. סילבוס מתוכנן לפי צורכי הלומדים. ב'צורכי הלומדים' אין הכוונה לשאול את הלומדים 'מה הם רוצים ללמוד', אלא לדעת להעריך מה מטרות הלמידה של התלמידים וכיצד הם מתכוונים להשתמש בערבית בעולם 'האמיתי'. מידע כזה עשוי להביא לתכנון ממוקד יותר של הסילבוס. לשם כך, אנגלנד מדגישה כי יש לערוך הערכת צרכים וציפיות באמצעות שאלונים, סקרים, ראיונות וכיו"ב. אלה צריכים לענות על שאלות כגון 'מהן ציפיות התלמידים? למה מצפים ההורים?' בשלב תכנון הקורס יש לשאול מה מטרות התכנית, מה גישת ההוראה, איך יחולקו התלמידים לרמות, אילו חומרים ישמשו במהלך התכנית וכיצד, כיצד להעריך את התלמידים, במה תתמקד ההוראה (איזה וריאנט של השפה יילמד), לפי אילו קריטריונים יינתנו ציונים וכו'.

**תכנון שיעור:** מה יילמד וכיצד? כמה זמן יוקדש לכל פרק בשיעור? כיצד לעבור מחלק אחד של השיעור למשנהו? משימת תכנון השיעור תלויה במידה רבה במטרות המוצהרות של התכנית – אלה קובעות את תוכן השיעור ואת כמות הזמן שיוקדש לכל אחד מהווריאנטים של הלשון – הפצחא והעאמיה. אנגלנד מציעה מודל שבו לתלמידים יש תפקיד בקביעת המטרות של השיעור, ולמורים יש חלק בהחלטות המתקבלות בנוגע לתכנית.

**ניהול הלמידה בכיתה:** בהוראת הערבית המורים מתמודדים עם אתגרים מיוחדים בכל הנוגע לאינטראקציה. אנגלנד מדגישה שלצד תרגול, קריאה בקול רם ושינון, על המורים להתייחס גם לצונם של סטודנטים לתקשר בכיתה; כדי ללמד באופן יעיל, על המורים למקסם את האינטראקציה בכיתה. אנגלנד מצביעה על חשיבות ארגון הישיבה בכיתה באופן שיאפשר למורה ללמד כישורים תקשורתיים בשפה בצורה אופטימלית. נוסף על אלו, על המורים להיות ערים למגוון רחב של טכניקות ומתודות של הוראה.

**חומרי לימוד:** על המורים להיות מסוגלים להעריך ספרי לימוד וחומרי לימוד אחרים ולבחור את האופטימליים שבהם, ולעבד וליצור חומרים הולמים לצרכים ולתחומי העניין של הלומדים. אנגלנד מדגישה כי קיימים חומרים במדיומים מגוונים, בכל הרמות של מיומנויות הלשון.

**מטלות ופרויקטים:** מטלות מאפשרות לתלמידים ליישם את הידע הנצבר שלהם בשפה. מורים זקוקים לכישורים ולידע בהוראה מבוססת מטלות. אנגלנד סוקרת כמה סוגים של מטלות העשויות לעודד תלמידים ללמוד ערבית דרך פיתוח של תחומי עניין שונים, שבהם ניתן להשתמש בהתאם לסביבת ההוראה (/immersion/nonimmersion).

**אסטרטגיות למידה:** המורים עוזרים לתלמידיהם לפתח אסטרטגיות להתמודדות עם מידע חדש ועם חוקים של שפות חדשות. אנגלנד טוענת כי לפי מחקרים שנערכו, תלמידים המתבקשים לדבר על סגנונות הלמידה שלהם ולזהות אותם הופכים ללומדים טובים יותר מאלה שאינם מתבקשים לעשות זאת.

**הוראת דקדוק ואוצר מילים:** על המורים להיות בעלי כישורים וידע על מנת ללמד את הדקדוק ואת אוצר המילים הדרוש ללומדים כדי להשיג את המטרות התקשורתיות שלהם. שיעורי דקדוק ואוצר מילים

צריכים להיבחר ולהיות מדורגים לפי צורכי התלמידים – משום שהדקדוק ואוצר המילים צריכים להילמד בקונטקסטים משמעותיים, ולא במבודד. מורים צריכים לדעת דקדוק ולהיות בקיאים בשיטת השורשים, כדי לעזור לתלמידים ללמוד ערבית. כמי שלמדה ערבית, אנגלנד משתפת את הקוראים בניסיונה שהמודעות לשימוש בשורשים בערבית מסייעת לרכישת אוצר מילים.

**יישומים טכנולוגיים:** על המורים להיות בעלי כישורים טכנולוגיים, שיאפשרו שימוש בטכנולוגיה בכיתה ולימוד יעיל ומהיר יותר. דוגמאות לכך הן עיבוד תמלילים, שימוש בדואר אלקטרוני, מחקר מקוון ושיחות רשת. שימוש באמצעים אלו עשוי להפוך את ההוראה להולמת יותר לצרכים האינדיבידואליים של תלמידים שונים, ולספק גיוון בלימוד ובהוראה.

**התפתחות מקצועית:** מורים נזקקים לכישורים ללמידת שיטות חדשות, טכניקות חדשות וחומר לשימוש בכיתה. לדברי אנגלנד, קורס במתודולוגיה צריך לאפשר למורים ללמוד איך למצוא רעיונות חדשים ואיך להשתמש בהם לשם התפתחותם המקצועית.

**הוראת כישורי שפה – האזנה, דיבור, קריאה וכתובה:** זוהי למעשה משימתם של המורים. למורים נדרשים ידע, כישורים וניסיון כדי להורות את הכישורים שדרושים לתלמידיהם בהאזנה, דיבור, קריאה וכתובה. אולם הוראת הכישורים השונים בנפרד זה מזה איננה יעילה, שהרי הלומדים אינם רוכשים כישורים נפרדים, אלא לומדים כיצד להשתמש בשפה בקונטקסטים תקשורתיים שונים. לדוגמה, אם סטודנט לערבית רוצה להאזין להרצאה ולרשום הערות, נדרשים לו כישורים שונים – האזנה, קריאה ודיבור. מכאן שנדרש קוריקולום משולב, המתייחס לכישורים הללו כמכלול. יחד עם זאת, על המורים לדעת כיצד להתמודד עם הכישורים השונים וכיצד לשלב ביניהם.

על מנת ללמד כישורי האזנה, על מורה להיות בעל ידע בפונולוגיה של השפה; התלמידים לומדים באמצעות הקשבה למורה ולעמיתיהם, ובאמצעות תקשורת בין-אישית, בשיחה פנים אל פנים. על מנת ללמוד כישורי דיבור על המורים לעודד את תלמידיהם לדבר, לאפשר לתלמידים לתקן זה את זה ואת עצמם, ולהימנע מלהפריע לשטף הדיבור שלהם. כמו כן יש לתת את הדעת לכך שהתלמידים זקוקים למשוב על התבטאותם בעל פה.

כדי ללמד כישורי קריאה, על המורים להיות ערים לאסטרטגיות השונות שבהן משתמשים קוראים מיומנים ולפתח אצל התלמידים את כישורי הבנת הנקרא. הבנת טקסט כתוב היא חיונית לפיתוחם של כישורי לשון ומיומנויות שונות. יש לספק ללומדים הזדמנויות להיחשף למגוון טקסטים ולמגוון סוגות. כישורי כתיבה קשורים ישירות לכישורי קריאה. תלמידי ערבית צריכים להיות בעלי כישורי קריאה ולהיות מסוגלים ליישם את מה שלמדו בכתיבתם. יש להתמודד עם שני אתגרים עיקריים בהוראת כישורי כתיבה: שימוש באלפבית חדש, ונושא הדיגלוסיה. על המורים להיות ערים למה שנדרש כדי לכתוב בערבית, ולעודד את תלמידיהם לכתוב במגוון סוגות.

אנגלנד מדגישה עוד כי על המורים לערבית להיות מיומנים בבניית בחינות בהתאם לעקרונות המקובלים בבחינת לשונות זרות, וכי עליהם להתמצא במשאבים העומדים לרשותם ויכולים לסייע בהתפתחותם המקצועית, לרבות כתבי עת, חומרים מקוונים וכיו"ב.

לבסוף, אנגלנד מתייחסת לכמה בעיות המיוחדות להוראת הערבית, לעומת הוראה של שפות אחרות. ראשית, יש להתמודד עם סוגיית הדיגלוסיה – התלמידים צריכים ללמוד כיצד לתקשר בערבית בעולם 'האמיתי' – ויש לתת להם הזדמנויות לעשות זאת ולהדריך אותם בכך, הן בכתב והן בעל פה. בעיה נוספת היא כיצד לבחור את הווריאנט הסוציולינגוויסטי שילמד – לדברי אנגלנד הבחירה צריכה להיעשות בהסתמך על הערכה מדויקת של צורכי הלומדים, והאחרים לכך הם מובילי התכניות. יש צורך בחומרי לימוד מגוונים ומעניינים, שיהיו רלוונטיים למגוון רחב ככל האפשר של תלמידים. אנגלנד מדגישה כי יש מחסור חמור בכלי הערכה מדויקים, שיוכלו לבחון כישורי תקשורת בערבית. יתר על כן, בהשוואה עם לשונות אחרות, נעשה מחקר מועט מאוד על הוראת ערבית במסגרת כיתתית, ואנגלנד מזכירה שורה של נושאים שיש לבחון בהקשר זה: כיצד להשתמש באמצעים טכנולוגיים כדי לשפר את הלמידה; עם אילו קשיים מתמודדים לומדי ערבית לעומת לומדי שפות אחרות; האם שיטות הוראה תקשורתיות עוזרות ללומדי ערבית באותו האופן שבו הן עוזרות ללומדי שפות אחרות; וכו'.

## נספח 2: תכניות המפגשים הלימודיים

יום ד', י"ד בתמוז תשע"א, 13.7.11, מרכז הכנסים במעלה החמישה

מפגש לימודי: חומרי הלימוד להוראת הערבית והתאמתם לתכנית הלימודים יו"ר: פרופ' מנחם מילסון	
<b>התכנסות</b>	09:00-08:30
<b>דברי פתיחה</b> – ד"ר אביטל דרמון, מנהלת היזמה למחקר יישומי בחינוך ד"ר צבי צמרת, יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך הצגת פעילות הצוות – פרופ' אלה לנדאו-טסרון, יו"ר הצוות, האוניברסיטה העברית בירושלים	09:30-09:00
<b>הצגת סקירה מחקרית: חומרי הלימוד להוראת הערבית</b> – מר יאיר אור, אוניברסיטת תל אביב	10:00-09:30
<b>דרכו של מנד"ר יונס בהוראת הערבית</b> – גיא רוך-גלבע, רכז הצוות	10:10-10:00
<b>תגובות</b> – מר עפר אפרתי, חבר צוות המומחים, האוניברסיטה העברית בירושלים	10:30-10:10
<b>הפסקה</b>	11:00-10:30
<b>דיון: הרצוי והמצוי בספרי הלימוד ובחומרי הלימוד להוראת הערבית</b> שאלות מנחות לדיון: § האם ספרי הלימוד הקיימים משרתים את תכנית הלימודים? § כיצד משמשים הספרים בכיתה? § מה נתפס כספר מוצלח (גם מבחינת המורים וגם מבחינת התלמידים)? § מהן ציפיות המורים מספרי לימוד?	12:45-11:00
<b>ארוחת צהריים</b>	13:30-12:45
<b>מפגש לימודי: הוראת הערבית כשפה זרה שנייה</b> יו"ר: מר עפר אפרתי	
<b>הצגת סקירה מחקרית: התנאים הנדרשים לרכישת שפות ולהוראתן</b> – ד"ר דבורה דובינר, אוניברסיטת תל אביב ומכללת לוינסקי	14:00-13:30
<b>הוראת ערבית ספרותית וערבית מדוברת</b> – גב' גלית קלנר, מנהלת בית הספר לערבית בגבעת חביבה	14:30-14:00
<b>דילמות ואתגרים בלימוד טקסט ערבי</b> – ד"ר אריה סדן, האוניברסיטה העברית בירושלים	15:00-14:30
<b>הפסקה</b>	15:30-15:00
<b>דיון: הוראת הערבית כשפה זרה</b> שאלות מנחות לדיון: § אילו גישות ותהליכים מאפיינים לימוד שפה זרה במסגרת בית-ספרית במערכת שעות מצומצמת? § אילו תהליכים מעורבים בהוראה יעילה ובלמוד יעיל של שפה זרה שנייה? § מהן דרישות הסף לידע לשוני של המורים בשפה הנלמדת? § כיצד מלמדים המורים שהשפה הנלמדת אינה שפת אמם?	17:00-15:30

יום ג', י"א בחשוון תשע"ב, 8.11.11, מכון מנדל למנהיגות, ירושלים

<b>מפגש לימודי: הכשרת המורים לערבית והוראת "הערבית התקשורתית" יו"ר - מר עפר אפרתי</b>	
<b>התכנסות</b>	15:30-15:15
<b>הצגת פעילות הצוות - פרופ' אלה לנדאו-טסרון, יו"ר הצוות, האוניברסיטה העברית בירושלים</b>	15:40-15:30
<b>סקירת מצב הוראת הערבית - גב' סיגלית שושן, מפמ"ר הוראת הערבית במשרד החינוך</b>	16:00-15:40
<b>הכשרת המורים לערבית בארץ ובעולם - בעקבות מאמריהם של עלוש ואנגלנד</b>	16:30-16:00
<b>הצגת הדברים - גיא רוך-גלבע, רכז צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי מדיינים - ד"ר שלמה אלוך, לשעבר מפמ"ר הוראת הערבית במשרד החינוך מר עפר אפרתי, חבר צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי</b>	
<b>דיון - הכשרת המורים לערבית - הרצוי והמצוי</b>	17:15-16:30
<b>הפסקה</b>	17:30-17:15
<b>'ערבית תקשורתית' - בין ערבית מדוברת לערבית ספרותית - בעקבות מאמריהם של וילמסן ויונס הצגת הדברים - גיא רוך-גלבע מדיינים - גב' אירית דוש-וינברג, מדריכה להוראת הערבית במחוז תל אביב פרופ' מנחם מילסון, חבר צוות המומחים לנושא הוראת הערבית בחינוך העברי</b>	18:00-17:30
<b>דיון - מהי 'ערבית תקשורתית' וכיצד מלמדים אותה?</b>	18:45-18:00
<b>שילוב מורים ערבים במערכת החינוך העברית - הזמנה לדיון מר דדי קומם, מנהל תחום החינוך בקרן אברהם, יציג את הניסיון של יזמות קרן אברהם בחינוך בתחום זה. גב' לורט דאהר, משרד החינוך, תציג את ניסיונה כמורה בתכנית 'יא סלאם'.</b>	19:15-18:45
<b>דיון ודברי סיכום</b>	19:45-19:15



### נספח 3: תקצירי הרצאות מן המפגשים הלימודיים

#### תקציר הרצאתו של מר יאיר אור

מר יאיר אור הציג בפני הקהל את סקירתו המדעית, העוסקת בחומרי הלימוד בהוראת הערבית הנהוגים בארץ ובכמה מקומות בעולם. בסקירה נבחנו שלוש בעיות מרכזיות בתחום תכנית הלימודים וחומרי הלימוד: (1) שאלת שפת היעד בהוראת הערבית; (2) שאלת היישום של הגישה הקומוניקטיבית; (3) בעיית ההיצע והאפיון של חומרי הלימוד.

בעניין שאלת שפת היעד בהוראת הערבית, נסקרה ההתמודדות עם תופעת הדיגלוסיה בשפה – קיומה של שפה 'מדוברת' וההבדלים בינה ובין השפה ה'ספרותית'. מבחינה עקרונית, תכנית לימודים לערבית צריכה להכריע בין מספר אפשרויות: (1) בחירה באחת השפות – המדוברת או הספרותית – כשפה היחידה הנלמדת; (2) שילוב של שתי השפות במקביל או בסדר מסוים; (3) חיפוש אחר שפת ביניים המהווה מעין ממוצע בין שתי השפות.

באופן מסורתי, מסגרות פורמליות ללימוד ערבית בישראל בחרו באפשרות הראשונה: הוראת הערבית הספרותית בלבד. רגיסטר זה נבחר כיוון שהוא הווריאנט האורייני של השפה, ומכיוון שהוא שפת יוקרה בקרב דוברי הערבית עצמם. יחד עם זאת, עם עליית הגישה הקומוניקטיבית בהוראת שפות, המדגישה את כל ארבע מיומנויות השפה, דרך זו נקלעה למבוי סתום, לדברי מר אור, כיוון שהשפה הספרותית אינה יכולה לשמש לתקשורת בעל פה ברוב ההקשרים הטבעיים.

אחד הפתרונות הנפוצים לבעיה זו הוא חיפוש אחר שפת ביניים (mesolect) בין השפה הגבוהה (acrolect) לשפה הנמוכה (basilect) – שפת ביניים המשלבת מאפיינים ואוצר מילים הן מהערבית המדוברת הן מהערבית הספרותית. אף שיש היגיון בכיוון זה של פישוט השפה הספרותית והפיכתה לקלה ותקשורתית יותר, מתגברת התחושה שאי-אפשר להסתפק בסוג זה של פתרון, במיוחד אם מתחשבים בהיבטים תקשורתיים רחבים יותר, הכוללים פרגמטיקה וכשירות בין-תרבותית. הדובר הילידי של הערבית הוא דיגלוסי מטבעו וחי במציאות דיגלוסית מטבעה, ולכן תלמידי ערבית צריכים לדעת כי עליהם ללמוד יותר משפה אחת כדי להגיע לכשירות לשונית, פרגמטית ותרבותית בשפה. משום כך נראה שאין מנוס משילוב הערבית המדוברת – ולא שפת הביניים – בלימודי הערבית הספרותית. מכאן עולה שורה של בעיות חדשות: (1) איזו שפה יש ללמד תחילה? האם יש ללמד את שתיהן בו-זמנית? (2) איזה להג של השפה המדוברת כדאי ללמד? (3) כיצד לשלב את השתיים – האם באופן חופף (טקסטים זהים) או באופן משלים (טקסטים שונים)?

מר אור ציין כי בהקשר זה ראוי לשים לב לשתי נקודות נוספות: ראשית, בחירת השפה צריכה להתחשב לא רק בקטגוריות רחבות כגון 'ערבית ספרותית' ו'ערבית מדוברת', אלא גם בהבחנות עדינות יותר של מאפיינים לשוניים הקובעים את סוג השפה. בתוך הערבית הספרותית, למשל, יש שורה של אפיונים העשויים להנמיך את המשלב ולהפוך את השפה ליומיומית יותר ופורמלית פחות. שנית, בתחום הוראת הערבית תופעת הדיגלוסיה היא אמנם בעלת משמעות מכרעת, אבל כתוצאה מכך ייתכן שאנו מזניחים מאפיינים לשוניים חשובים לא פחות – מאפיינים של משלב, סוגה וסגנון. מחקרי רוחב בתחום המשלב מלמדים כי ההבדל בין משלבים שונים באותה שפה הוא על פי רוב קיצוני יותר מן ההבדל בין להגים שונים בשפה (Biber & Conrad, 2009), ולכן ההתמקדות במשלבי לשון מעטים ומוגדרים היטב, הולמים ושימושיים, יכולה לסייע לתהליך הלמידה.

בהמשך הרצאתו סקר מר אור את שיטות הלימוד הנהוגות בארץ ובעולם, והתייחס בפרט לשאלת היישום של הגישה התקשורתית או הקומוניקטיבית בהוראת שפות, שלדבריו היא הגישה המובילה בעולם בהוראת שפות מזה כמה עשורים. על פי גישה זו, השפה נלמדת למטרות תקשורת, והדרך הטובה ביותר ללמוד את השפה היא על ידי תקשורת. התקשורתיות של השפה מבליטה מאפיינים מסוימים שלה, כגון מבנה שייח ופרגמטיקה – מאפיינים שלא נלמדו באופן מסורתי אך הנם חיוניים להבנת המשמעות בסיטואציות תקשורתיות שונות, וכן ולהתמודדות עם סיטואציות מעין אלו. לפיכך, הגישה כוללת התייחסות ליכולות תקשורתיות בכל ארבע מיומנויות השפה, והופכת את הדקדוק לאמצעי המשרת את התקשורת ולא למטרה בפני עצמה.

יישום של גישה זו משפיע אפוא גם על שפת היעד: כדי לנהל ולהבין דיאלוגים בשפה, יש צורך באוצר מילים שקשור לסיטואציות הנלמדות. בהקשרים שבהם השפה המדוברת היא השפה המתאימה מבחינה פרגמטית,

יש צורך ללמד את השפה המדוברת. יש ללמד נושאי דקדוק המופיעים תדיר בפונקציות תקשורתיות רווחות – אי-אפשר, למשל, לחכות עד כיתה י"א כדי ללמוד את המילה לִכְנֹ, "אבל", או כדי ללמוד משפטי תנאי, או את מילת השאלה כִּי "כמה". גישה תקשורתית מצריכה ארגון אחר של הנושאים הדקדוקיים על פי מפתח של שימושיות. השפה המתקבלת מהתמקדות כזאת מכונה אפוא "שפה תקשורתית" – שפה שמתמקדת ביכולתם של התלמידים לספר על עצמם, להשתתף בשיחה, לשאול שאלות ולענות עליהן. מר אור הדגיש שלא מדובר במה שמכונה לעתים "ערבית תקשורתית" במובן של שפת אמצעי התקשורת.

בעניין חומרי הלימוד טען מר אור כי הבעיה הבולטת ביותר היא מיעוט חומרי הלימוד, וזאת מתוך השוואה למקצוע האנגלית. הערבית והאנגלית – שתיהן מקצועות חובה, לפחות בכיתות ז' עד ט', אך בשעה שלדברי אור באנגלית יש עשרות כותרים המאפשרים למורים להתאים את חומרי הלימוד לגישה שלהם ולאוכלוסיית הלומדים הספציפית שלהם, בערבית יש היום רק שלוש סדרות של ספרי לימוד לשכבת הגיל המדוברת, ויש פער של יותר מעשר שנים בין זמן פיתוחה של כל סדרה כזאת לזמן פיתוחה של הבאה אחריה: אלערביה משנות ה-80, שפה מספרת תרבות מהעשור הראשון של המאה, וממתאז מהעשור השני שלה. החוליה החסרה היא סדרת מען – יחדיו, שיצאה בשנות התשעים, אך כל עותקה נגרסו והיא אינה זמינה היום למורים.

בעיית המחסור בחומרי לימוד מתאימים קשורה הדוק ליישומה של תכנית תקשורתית. מר אור הזכיר בהקשר זה את ממצאי מחקר ההערכה שנערך לקראת חיבורה של תכנית הלימודים החדשה בערבית (הים-יונס ומלכא, 2006), ולפיו רוב מורי הערבית בחטיבת הביניים רואים בתחומי הבעה בעל פה והבנת הנשמע את שני התחומים המעניינים יותר לתלמידים, ותופסים אותם כשני הנושאים הקשים פחות, אך מצביעים על תחומים אלו כעל תחומים שהמחסור בחומרי לימוד מתאימים להוראתם חמור במיוחד – 76.1% מהמורים ציינו את הצורך לעדכן את חומרי הלמידה בתחום הבעה בעל פה, ו-62.7% הצביעו על הצורך לעדכן את החומרים בתחום הבנת הנשמע. אצל מורי החטיבה העליונה עולות תוצאות דומות – מרבית המורים מדווחים כי חומרי הלימוד אינם מתאימים ואינם מספקים בתחומי הבעה בכתב (49.7% מהמורים), הבעה בעל פה (41.4%), הבנת הנשמע (35.6%) וערבית מדוברת (23.1%). בתחום תכנית הלימודים עלו בעיית הצורך ביישומי שפה ובהגברת ההתייחסות לנושא הערבית המדוברת; טענה על אוצר המילים הדל של הטקסטים, היוצר אי-התאמה בין גיל התלמידים ותחומי העניין שלהם ובין החומר הזמין לרמת הקריאה שלהם; וקושי הנובע מכך שחומרי הלימוד מיושנים ואינם רלוונטיים לחייהם של התלמידים, הן מבחינת התכנים הן מבחינת אופן הצגתם. עוד עולה מהמחקר כי המורים נאלצים לשלב בין חומרי לימוד שונים, והיו מעדיפים לקבל לידם תכנית לימודים חדשה ומאוזנת, דידיקטית ואטרקטיבית כאחד.

מר אור הדגיש כי צריך לבחון הן את תכנית הלימודים הרשמית של משרד החינוך הן את חומרי הלימוד, במטרה לברר אם יש אי-התאמות או חסרים בשרשרת המובילה לכאורה מן העקרונות הכלליים אל הסיטואציה הכיתתית. תכנית הלימודים וחומרי הלימוד כאחד צריכים להתחשב בגורמים שונים: ניתוח הסביבה שבה יילמד הקורס; הערכת הצרכים של הלומדים; העקרונות של הקורס; מטרות הקורס, תוכנו וסדר הפריטים בתוכו; הפורמט וההצגה של חומרי הלימוד; מנגנוני הניטור וההערכה של הקורס; ועוד. ההנחה היא שתכנית לימודים טובה היא כזאת שמיטיבה לבחור ולדרג את העקרונות שעליהם היא מתבססת. תכנית לימודים הכוללת מגוון רחב של תחומים ללא דירוג ביניהם תיחשב כתכנית טובה פחות. באופן מסורתי תכנית הלימודים בערבית כללה פרקי דקדוק, פרקי ספרות, אוצר מילים כללי, אוצר מילים עיתונאי, ערבית קלסית ונושאים נוספים. הוספת תחומים חדשים כגון ערבית מדוברת, לימודי תרבות ופרגמטיקה תואמת את הציפיות הרווחות היום בתחום הוראת השפות, אך ללא ההתאמות המתבקשות היא עלולה להכביד על תכנית לימודים עמוסה ממילא.

בהוראת הערבית בבתי ספר עבריים לא תמיד ברור אם יש הסכמה על הצרכים ועל היעדים. אי-הסכמה כזאת עלולה להביא לכך שתכנית הלימודים או חומרי הלימודים מתפרשים על פני תחומים רבים (סוגות, משלבים, סוגי שפה, נושאים וכד'), ואז עלולה להיווצר תחושה של חוסר התקדמות.

בהמשך הרצאתו, מר אור התייחס בקווים כלליים לכמה נקודות בולטות שעלו מן הסקירה של חומרי הלימוד בארץ. מר אור טען שחומרי הלימוד בארץ אינם תקשורתיים מספיק בהשוואה לחומרים הרואים אור כיום בעולם: השפה הנלמדת היא לרוב ספרותית או עיונית, ולא מדוברת או ספרותית-קומוניקטיבית. בהתאם לכך, יש נטייה להשתמש בהוראה בטקסטים עיוניים ולא בטקסטים 'תקשורתיים' יותר. טקסטים תקשורתיים

הם בעייתיים בהקשר של הערבית הספרותית – לימוד של דיאלוגים יומיומיים מתאים יותר להוראה של ערבית מדוברת ולא של ערבית ספרותית. אבל גם בתחום של ערבית ספרותית יש סוגי טקסטים תקשורתיים יותר – בראש ובראשונה סיפורים אישיים, המאפשרים לתלמידים לספר על עצמם, על חבריהם, על משפחתם, על תחביביהם, על לימודיהם ועל תכניותיהם לעתיד. ההתמקדות הזאת חסרה ברבים מחומרי הלימוד הרווחים בארץ. נוסף על כך, על פי רוב גם שיטות הלימוד אינן נוקטות גישה קומוניקטיבית: יש, למשל, מיעוט של פעילויות שבהן התלמידים משתתפים בסיטואציות שבמסגרתן הם צריכים לשאול שאלות ולקיים אינטראקציה בשפה עם בני כיתתם. בעיה נוספת שעולה בהקשר זה היא סדר הלימוד – ברוב התכניות בארץ לומדים את צורת העבר לפני ההווה, ולומדים את האותיות בסדר 'דידקטי' טהור לכאורה, ולא לפי היכולת להגיע לקטעי שפה משמעותיים. התלמידים אינם לומדים לומר שורה של משפטים בסיסיים כמו: "כמה אחים יש לך?" או "אמא שלי אינה רופאה". דבר זה נוגד עקרונות התפתחותיים בסיסיים ביותר בלימוד שפה.

יחד עם זאת, מר אור הדגיש כי בתחום יש חידושים מעניינים וחשובים בעשורים האחרונים, בחומרי לימוד שונים. לדבריו, האתגר וההישג בחומרי הלימוד הללו עומד על שלושה עקרונות: תקשורתיות, אוריינות ומולטי-מוֹדליות. מטרת לימודי השפה במסגרת בית-ספרית היא לתת כלים של אוריינות שפתית – כלומר לכלול גם התמודדות עם קריאה, עם ערבית ספרותית, יכולת עבודה עם מילון וכיו"ב. באשר למולטי-מוֹדליות – עיקרון זה מטרתו להתמודד עם סגנונות למידה שונים: תלמיד ויזואלי זקוק יותר לתמונות ולטקסט כתוב, בשעה שתלמיד שמיעתי זקוק יותר לתרגילי האזנה ודיבור. יש צורך לשלב מדיומים רבים ככל האפשר – דבר הנעשה במידה רבה בקורסים חדשים כגון 'שפה מספרת תרבות' ו'יא סלאם' – וידיאו, האזנה, קריאה, תמונות, אתר אינטרנט אינטראקטיבי. זהו בין השאר גם גורם הכרחי לפיתוח האוריינות הויזואלית והאוריינות הדיגיטלית של הלומדים. מר אור הדגיש כי האתגר של השנים הבאות יהיה במציאת איזון נכון בין תקשורתיות לצורות שונות של אוריינות ולאופנויות שונות של שפה.

את דבריו חתם מר אור בהצגת דוגמאות מספרי לימוד מן העולם, המציגים הוראת ערבית בגישה תקשורתית, בעירובים רגיסטריאליים שונים.

## תקציר הרצאתה של ד"ר דבורה דובינר

ד"ר דובינר הציגה בפני הקהל את סקירתה המדעית, העוסקת בהוראת שפות זרות בארץ ובעולם, ובפרט בהוראת הערבית.

היא פתחה את הרצאתה בסקירה קצרה של ההיסטוריה של הוראת שפות זרות בעולם. עד שנות השישים שפות זרות נלמדו בעיקר דרך למידת כללי הדקדוק שלהן ותרגום של טקסטים לשפת האם של הלומדים. רק בסוף שנות השישים החלו להופיע – בעיקר בקנדה ובארצות הברית – עבודות מחקר על רכישת שפה שנייה. בניגוד למה שנהוג היה לחשוב, גילו כי לדו-לשוניות יש יתרונות.

ד"ר דובינר סקרה בקצרה את העקרונות המעורבים ברכישת שפת אם, ולאחר מכן תיארה את שלבי רכישתה של שפה שנייה. בשני המקרים, החשיפה לשפה מהווה גורם מכריע בדרך לרכישתה. המרצה הזכירה כמה גישות לרכישת שפה שנייה, ביניהן: תאוריית הקלט (input) – שלפיה על הלומד להיות חשוף למסרים בקושי מדוד, ההולך ועולה בהתאם להתקדמות בלימוד, ותאוריית הפלט (output), הגורסת שקליטת מסרים בלבד אינה מספיקה כדי לרכוש שפה זרה; לפי תאוריה זו על הלומד לקיים אינטראקציה ולבדוק כל העת, מול מוריו ודוברים אחרים, את השערותיו בדבר השפה הנלמדת – האם הבין את הקלט והאם קלט את מבני השפה.

ד"ר דובינר הציגה שתי גישות לגבי מקומו של אוצר המילים בתהליך הלמידה. לפי לאופר (Laufer, 1992), למשל, על מנת להבין טקסט יש לדעת למעלה מ-90% מאוצר המילים בו. לעומת זאת, חוקרים אחרים כגון האקין וקודי (Huckin & Coady, 1999) סבורים שאוצר מילים נלמד דרך החשיפה לטקסט וההתמודדות עמו, ואין צורך לדעת את כל אוצר המילים מראש. לשיטתם, הקורא לומד מן הטקסט את המילים החדשות, וזאת באמצעות ההקשר שבו הן מופיעות. מבחינה זו, הם מדגישים, לימוד אוצר מילים דורש הקשר בעל משמעות.

לאחר מכן דיברה ד"ר דובינר על חשיבות עמדותיהם של הלומדים וסביבתם ללימוד שפה נוספת. היא ציינה שככל ששפה נתפסת כשפת יוקרה בעיני הלומדים, כך ייקל עליהם ללמוד אותה – ולהיפך, ככל שמעמדה של

שפה נתפס כנחות – כך תקשה רכישתה. יחד עם זאת, היא ציינה כי לא אחת העמדה כלפי השפה משתפרת עקב לימודה, דבר שמקל על המשך הלימוד. נוסף על כך ציינה ד"ר דובינר כי גם לעמדותיהם של ההורים נודעת השפעה בעניין זה, וככל שהורה מדגיש את חשיבות לימודה של שפה נוספת כך ילדיו משקיעים יותר בלימודיהם. בהקשר זה צוינו כמה מחקרים בנושא העמדות, לרבות מחקרה של ד"ר דובינר עצמה משנת 2010 (Dubiner, 2010). מחקר זה הראה יחסי גומלין בין לימוד ערבית מדוברת בקרב תלמידי כיתות ד'-ו' בכפר סבא, בתכנית 'בואו נדבר', ובין שיפור בעמדות התלמידים כלפי השפה.

בהמשך עמדה ד"ר דובינר על הקשר הבלתי נתיק בין שפה לתרבות. בהקשר זה הוזכרו כמה מחקרים שלפיהם על מנת ללמוד שפה, יש ללמוד ולהבין גם את תרבות היעד שהשפה היא חלק ממנה. כך, לפי שכטמן וליבר למשל (Shekhtman & Leaver, 2002), על לומד השפה לסגל כשירות תרבותית (Cultural Fluency) כדי להבין את השפה.

ד"ר דובינר הדגישה את מקומו של המורה כגורם מכריע ברכישת שפה נוספת. בהקשר זה הוזכר מחקר של אבו-רביעה (Abu Rabia, 1998), שהראה שככל שהמורה היה אהוד יותר על תלמידיו, ושיעוריו נתפסו כמעניינים ומהנים, כך גברה המוטיבציה ללימוד בקרב התלמידים. במחקרה (Dubiner, 2010) הבחינה ד"ר דובינר בקרב תלמידי הערבית כי עמדותיהם כלפי השפה היו חיוביות יותר מעמדותיהם של תלמידים שלא למדו ערבית. בין תלמידי הערבית, אלה שלמדו אצל מורה אסרטיבית, חיונית ופעילה יותר פיתחו עמדות חיוביות יותר ביחס לשפה, לעומת עמיתיהם שלמדו אצל מורה פחות דומיננטית.

בחלקה הבא של ההרצאה עסקה ד"ר דובינר בגישות ללימוד שפה זרה במסגרת בית-ספרית. צוינו כמה גישות:

- הגישה הסטרוקטורלית – לפיה שפה היא מערכת של קודים שאותם על הלומד לפענח, דרך לימוד הדקדוק ודרך תרגום.
- הגישה התקשורתית – לפיה השפה היא כלי לתקשורת ולהעברת מסרים. הגישה התקשורתית נחלקת לכמה תת-גישות:
  - ★ הגישה הפונקציונלית – מארגנת את לימוד השפה לפי נושאים שימושיים (ביקור אצל הרופא, הליכה למכולת וכיו"ב). השפה נלמדת באמצעות שיחות ואירועים תקשורתיים בכיתה, ולמעשה, דרך תפקוד בתרבות היעד;
  - ★ הגישה האינטראקטיבית – מדגישה את חשיבות האינטראקציה בין תלמיד למורה, ובין התלמידים לבין עצמם בשפת היעד;
  - ★ גישת השפה כמכלול – בה השפה נלמדת דרך שורה של פעילויות המתבצעות בשפת היעד, שביניהן נעשות עצירות שבמהלכן מוסברים עניינים דקדוקיים;
  - ★ הוראת שפה באמצעות תוכן (content based instruction) – דומה לקודמתה: מלמדים תכנים ומקצועות (היסטוריה, גאוגרפיה וכיו"ב) בשפת היעד. התוכן הנלמד מהווה נקודת מוצא להוראת השפה ולרכישתה.

הנושא הבא שבו נגעה ד"ר דובינר בהרצאתה הוא התהליכים המעורבים בלימוד יעיל של למידת שפה זרה שנייה. לאחר סקירה קצרה של המחקר, שממנה עלה כי רב-לשוניות אינה דבר יוצא דופן אלא תופעה נפוצה במקומות רבים בעולם, העלתה ד"ר דובינר את הטענה שבתנאים הולמים אפשר להגיע להישגים נאים בשפות זרות הנלמדות בריזמנית. מהמחקר עולה שידעת שפה זרה אחת מהווה יתרון לרכישת שפה זרה נוספת, הואיל ולימוד שפה זרה מפתח מודעות מטא-לינגוויסטית, כלומר, ערנות של הדובר למבנה השפות, המפתחת את היכולת לזהות, לנתח וליישם צורות לשוניות. בהקשר זה ציינה ד"ר דובינר כי לימוד של כמה שפות אין פירושו שהתלמידים צריכים להגיע לרמת הישגים זהה בכל השפות שאותן הם לומדים, וכי אין להתייחס לדובר תלת-לשוני כאל דובר השווה ל"שלושה דוברים חד-לשוניים בגוף אחד" (Cenoz & Genesee, 1998). בהקשר זה טבע קוק (Cook, 1995) את המונח Multicompetence, שנועד להדגיש את האופי הדינמי של הרב-לשוניות. לא צריך אפוא למדוד את הדובר הרב-לשוני לפי אותם קני מידה שמודדים בהם את הדובר החד-לשוני.

על רקע הדברים האלה, ד"ר דובינר דנה בלימוד שתי שפות זרות בו־זמנית. לפי טאקר (Tucker, 1998), רב־לשוניות היא המצב הטבעי במקומות רבים בעולם. כך למשל במקומות רבים באפריקה, ילדים מדברים שפה אחת בבית, שפה אחרת בקהילה, ושפות נוספות נלמדות בבית הספר. ד"ר דובינר הציגה מודלים לחינוך לשוני בספרד, שהתפתחו בחבל הבסקים עם תום עידן פרנקו, כדלקמן:

- מודל A: בתי ספר לדוברי ספרדית ילידיים, שבהם ספרדית היא שפת ההוראה. בַּסקית ואנגלית נלמדות כשפות נוספות (4-5 שעות שבועיות). במודל זה ההישגים בַּסקית נמוכים (אין נתונים על ההישגים באנגלית). הישגים נמוכים אלה מיוחסים למחסור בחומרי לימוד איכותיים ולהוראה מיושנת.
- מודל B: מיועד לדוברי ספרדית ילידיים אשר מעוניינים במיומנויות דו־לשוניות. ההוראה מתנהלת בספרדית ובַּסקית במקביל. אנגלית נלמדת כשפה שלישית.
- מודל D<sup>20</sup>: שפת ההוראה היא בַּסקית. ספרדית ואנגלית נלמדות כשפות נוספות (4-5 שעות שבועיות).

מחקרים שבדקו את מערכת החינוך הַבַּסקית (Cenoz & Valencia, 1998) מצאו שדוברי ספרדית שלמדו במודל D קיבלו ציונים גבוהים במבחנים באנגלית כשפה שלישית. מחקרים נוספים הראו התאמה בין מספר שעות ההוראה של השפה הבסקית ובין ההישגים במבחני השפה, כאשר הציונים הנמוכים ביותר נרשמו במודל A, והגבוהים ביותר – במודל D. לצד זאת, הוזכרו בקצרה מחקרים נוספים שנערכו בכמה ממדינות אירופה שבהן יש חובת הוראה של שתי שפות זרות, והראו כי הדבר אינו יוצר קושי מיוחד.

בהמשך בחנה ד"ר דובינר את שאלת לימוד הערבית המדוברת מול לימוד הערבית הספרותית. לאחר סקירה של כמה חלוקות שהציעו חוקרים שונים לתיאור המצב הלשוני של הערבית – בין דיגלוסיה לרצף משלבים – הציגה ד"ר דובינר כמה מקרים של הוראת ערבית כשפה זרה במקומות שונים בעולם. בין התכניות שהוצגו:

- התכנית ללימודי ערבית באוניברסיטת קורנל (ארצות הברית): תכנית זו פותחה בידי מנד'ר יונס ובה נלמדות ערבית מדוברת וערבית ספרותית בו־זמנית.
- התכנית ללימודי ערבית בבית הספר לשפות מידלברי (ארצות הברית): כל התלמידים לומדים ערבית ספרותית; לצדה מוצעות לבחירת הסטודנטים סדנאות בלהגים שונים, וכן פעילויות העשרה בתרבות ערבית.
- במלזיה נלמדת ערבית ספרותית בלבד, לצרכים ליטורגיים (קריאה בקוראן).
- תכניות לדוברי מורשת (heritage language learner), המיועדות לתלמידים שספגו בביתם ידע בלהג. בתכניות אלו נלמדת ערבית ספרותית. ד"ר דובינר הדגישה כי תכניות אלה רלוונטיות פחות להשוואה עם הוראת הערבית כשפה זרה בחינוך העברי.

לבסוף, ד"ר דובינר התייחסה בקצרה לשאלת ההשפעה של היקף שעות ההוראה על ההצלחה ברכישת שפה זרה. לדבריה, ממחקרים שנעשו לגבי הוראת אנגלית כשפה זרה במדינות שונות באירופה, לא נמצאה קורלציה ברורה בין מספר השעות המוקדשות להוראה ובין ממוצע הציונים של התלמידים. נראה שהגורמים המשפיעים ביותר על רכישת שפה זרה הם המורה ואיכות ההוראה.

## תקציר הרצאתה של גב' גלית קלנר

גב' קלנר, מנהלת המכון ללימודי ערבית בגבעת חביבה, הציגה את הנעשה במכון בתחום לימודי הערבית. ראשיתם של לימודי הערבית בגבעת חביבה בשנת 1963, בקורסים בני עשרה חודשים של הקיבוץ הארצי, שנועדו לאפשר שיח עם בני האוכלוסייה הערבית בארץ. כיום, גבעת חביבה מציעה מדי שנה קורס מקיף בן חמישה חודשים לכעשרים מועמדים לשירות הביטחון במימון צבאי, לאחר מיון מטעם הצבא. לצד עשרים תלמידים אלו, לומדים בקורס בכל שנה עשרים תלמידים נוספים, בני כל הגילאים, שגרשמו לקורס מסיבות שונות. הקורס בן חמשת החודשים מיועד לתלמידים חסרי רקע קודם בערבית.

<sup>20</sup> בשפה הַבַּסקית לא נהוגה האות C.

נוסף על כך, כ-100 מבוגרים לומדים מדי שנה ערבית בגבעת חביבה בקורסים שונים וברמות שונות. המכון אף מציע קורסים בערבית לדוברי אנגלית. היקף הקורסים המוצעים נע בין 80 שעות לימוד ל-800 שעות לימוד. בכל הקורסים נלמדות ערבית ספרותית וערבית מדוברת זו לצד זו. הטקסטים מובאים בערבית ספרותית והדיון בכיתה, בכל הקורסים, מתנהל בלשון ביניים – התלמידים משתמשים באוצר המילים ובמבנים הלשוניים הזמינים להם, בין בערבית מדוברת ובין בערבית ספרותית; אין אפוא חלוקה חד-משמעית בין הערבית המדוברת לערבית הספרותית, ולדברי גב' קלנר נראה כי ברוב המקרים השיח מתנהל בערבית תקשורתית.

מסגרת השעות לקורס הארוך, בן חמשת החדשים, נקבעה בידי הצבא. אורך הקורס הוא 21 שבועות: 540 שעות לימוד מוקדשות לערבית כתובה על כל רבדיה; 260 שעות מוקדשות ללימוד הלהג הפלסטיני. כל המורים לערבית מדוברת הם ערבים. 540 השעות המוקדשות לערבית כתובה כוללות בין השאר 80 שעות האזנה ו-80 שעות של הרצאות בנושאי המזרח התיכון. ההרצאות הראשונות בסדרה נמסרות בעברית, והחל מן השבוע העשירי לקורס הן מתנהלות בערבית במלואן. גב' קלנר הדגישה כי התלמידים משתפים פעולה, מקשיבים ומשוחחים.

הקורס מתחיל בלימוד זיהוי האותיות וכתובתן, משימה האורכת כשבוע אינטנסיבי. בסוף הקורס, תלמידים רבים מסוגלים לקרוא מאמרי מערכת בעיתונות בערבית מן העולם הערבי, ולהגיב עליהם בכתב ובעל פה בערבית. בקורס נלמדת ספרות ערבית, החל מסיפורת קלה וכלה בפרקי קוראן ובספרות ערבית קלסית. גב' קלנר הדגישה כי התלמידים מגיעים בסוף הקורס לרמה של כתיבת חיבורים קצרים והבעת דעה. כך גם בהבנת הנשמע, הנרכשת במעבדת לשון – מתחילים מאוצר מילים בסיסי, ומגיעים לרמה של האזנה לחדשות חיות, כתיבת תמציות, תמלול וכיו"ב. לדברי גב' קלנר, התלמידים בקורס זה לומדים כאלפיים מילים לשימוש אקטיבי, והם אף נבחנים עליהן.

גב' קלנר הדגישה כי הערבית המדוברת תופסת מקום ראשון במעלה במסגרת לימודי הערבית בגבעת חביבה. החל מהשבוע הראשון לקורס מדברים בשיעורים (הן אלה המוקדשים לערבית ספרותית הן אלה המוקדשים לערבית מדוברת) בערבית מדוברת. לדבריה, סטודנטים ערבים מגיעים לגבעת חביבה כדי לשוחח עם תלמידי הקורס בשפתם. נוסף על כך, גב' קלנר ציינה כי במסגרת הקורס מתקיימים מפגשים עם בני נוער ערבים, שבהם מתקיים שיח בערבית, וכן ימי טיול באזורים ערביים. המשתתפים בקורס ניגשים לבחינת הבגרות בערבית ברמה של 5 יח"ל, וממוצע הציונים בשש השנים האחרונות עומד על 97.

אמצעי ההוראה בקורסים השונים פותחו בגבעת חביבה. הם כוללים ספרים וחוברות ללימוד הדקדוק, קטעי עיתונות וספרות, וגם חומר חי מהאינטרנט ומאמצעי התקשורת. גב' קלנר הדגישה כי חומרי הלימוד מתעדכנים ללא הרף, בהתאם למתרחש בעולם הערבי.

התלמידים שמגיעים לקורסים השונים בגבעת חביבה באים מכל שדרות החברה. גב' קלנר ציינה כי בין השאר לומדים במכון או בקורסים מטעמו עובדי רשויות ממשלתיות, עובדים סוציאליים, מורים לערבית ותלמידי החוגים למזרח התיכון המעוניינים לשפר את הדיבור בערבית מדוברת, פעילי דו-קיום ומנחי מפגשים. גב' קלנר ציינה כי המכון הציע קורס השתלמות בערבית מדוברת שיועד למורים לערבית וניתן במחיר עלות, אך הואיל והקורס לא היה ממומן מטעם משרד החינוך, הביקוש היה קטן.

### תקציר הרצאתה של גב' סיגלית שושן

גב' שושן סקרה את מצב הוראת הערבית בחינוך העברי כיום. היא פתחה את הרצאתה באמרה שהשפה הערבית היא שפה רשמית במדינת ישראל ומהווה חלק מתכנית הליבה במערכת החינוך כפי שהוגדרה בחוק הממלכתי ה'תשי"ג (1953). בשנת תשנ"ז השפה הערבית הוכרזה כמקצוע חובה בבתי הספר העבריים, ממלכתיים וממלכתיים-דתיים בכיתות ז'-ט', והחל משנת תשנ"ח הורחבה החובה גם לכיתות י'. נוסף על כך, הערבית הוכרזה כמקצוע הראוי לעידוד מיוחד גם בכיתות י"א-י"ב. גב' שושן הדגישה כי לצד הערבית נלמד בבתי הספר גם מקצוע 'עולם הערבים והאסלאם', שמטרתו היא הכרת המזרח התיכון.

בהמשך התייחסה גב' שושן לשעות המוקצות להוראת הערבית בבתי הספר העבריים על פי חוזר מנכ"ל תשס"ז 9/א' סעיף 9.7 במקצועות הלימוד (9.7-12): הוראת ערבית בבתי הספר העבריים:

1. בבתי ספר יסודיים מופעלת תכנית רשות בכיתות ה'-ו'. המקצוע נלמד במסגרת תכנית 'יא סלאם' בסיוע 'קרן אברהם' ומכון 'מרחבים'. הדגש בתכנית זו הוא על הבעה בעל פה ועל ערבית 'תקשורתית'.
2. בכיתות חטיבת הביניים, ז'-ט', מקצוע הערבית נלמד כמקצוע חובה בהיקף של 3 שעות שבועיות בכל אחת משכבות הגיל.
3. בכיתות י' חובה ללמד ערבית בהיקף של 3 שעות שבועיות. לתלמידים ניתנת אפשרות בחירה בבחינת בגרות חיצונית בהיקף של יחידת לימוד אחת. יחידת לימוד זו אפשר שתעמוד בפני עצמה, ואפשר שתציבר לזכות התלמיד המעוניין לגשת לבחינת הבגרות בערבית בהיקף מוגבר.
4. בכיתות י"א-י"ב הערבית היא מקצוע רשות: מוצעים שני מקצועות בחירה בהיקף של 5 יח"ל כל אחד (ע"פ חוזר מנכ"ל מיוחד, שכפול 31, תשנ"ו): א. ערבית; ב. עולם הערבית והאסלאם (לימודי המזרח התיכון).

גב' שושן הזכירה כי משרד החינוך מקצה 'שעה צבועה' לבתי הספר שבהם נלמדת הערבית בהיקף של שלוש שעות שבועיות: שתי שעות שבועיות של הוראת הערבית ממומנות בידי בית הספר והשעה השלישית ממומנת בידי משרד החינוך. השעה הצבועה מיועדת אך ורק למקצוע הערבית ואינה ניתנת להעברה לטובת מקצועות אחרים.

גב' שושן הדגישה כי למרות חובת הוראת הערבית, לא בכל בתי הספר בחינוך הממלכתי השפה אכן נלמדת, וכי היא נלמדת רק בכרבע מבתי הספר בחינוך הממלכתי-י. גב' שושן הזכירה כי יש בתי ספר שבהם ניתנת האפשרות לבחור בין ערבית לצרפתית, וכי הוראת צרפתית היא החלופה היחידה להוראת הערבית שאישר משרד החינוך. נוסף על כך, תלמידים עולים חדשים יכולים לבחור בלימודי שפת הבית שלהם, רוסית או אמריקנית, במקום ערבית.

בעיה נוספת שהזכירה גב' שושן היא שעל אף שיש חובת לימוד ערבית בכיתה י', בפועל בבתי ספר רבים הערבית ניתנת כמקצוע בחירה, ומתחרה על מקומה עם מקצועות אחרים. יתר על כן, תלמידי המקצועות הריאליים מכוונים לא אחת לבחור במקצועות מדעיים טכנולוגיים, והנהלת בית הספר לא תמיד מאפשרת להם לבחור גם בערבית, בנימוק שהדבר יוצר קושי בארגון המערכת. לדברי גב' שושן, שיעור לומדי הערבית בכיתה י' עומד על כ-25%, ולרוב מדובר בתלמידים שבחרו לגשת לבחינת בגרות במקצוע.

גב' שושן אמרה שיעדי משרד החינוך בנוגע להוראת הערבית בחטיבה העליונה הם הרחבת מספר הלומדים והגברת האכיפה על הוראת הערבית בבתי ספר שאינם מיישמים את חובת לימוד הערבית בכיתה י'.

גב' שושן סקרה את מצב הוראת הערבית לבגרות: רוב לומדי הערבית בחטיבה העליונה ניגשים לבחינת הבגרות במסלול של ערבית ספרותית, הכולל קוראן, ספרות ערבית קלסית ומודרנית, תחביר ודקדוק ערבי, ופרקי עיתונות ואקטואליה. תלמידים ספורים בוחרים להתמחות בערבית ה'תקשורתית' לצד הערבית הספרותית, במסלול שבו הדגש הוא על שיחה, תקשורת והתנהלות בערבית. משרד החינוך סייע לבתי ספר המציעים התמחות בערבית מדוברת על ידי תוספת שעת עידוד למקצוע.

בהמשך סקרה גב' שושן בקצרה את מצב לימודי הערבית בבתי הספר היסודיים שבהם מופעלת תכנית רשות ('יא סלאם') בכיתות ה'-ו' - תכנית המופעלת, כאמור, בסיוע יוזמות קרן אברהם ומכון מרחבים. הדגש בתכנית זו הוא על הבעה בעל פה, בערבית 'תקשורתית' שבה משולבים רכיבים מן השפה המדוברת ומן השפה הספרותית גם יחד, תוך שזירת התרבות ועולם התוכן הערבי. תכנית זו מבוססת על התפיסה שלפיה השפה מבטאת זהות, תרבות ומסורת, ואינה רק אמצעי תקשורת. התכנית שואפת לחזק את מעמדן של השפה הערבית ושל דובריה כביטוי לשוויון ולאזרחות משותפת. ההוראה בתכנית זו נעשית במסגרת ניסויית ומלווה בהשתלמות מורים הנערכת על ידי הגופים החיצוניים. רוב המורים בתכנית הם מורים ערבים בעלי תעודת הוראה לערבית, שהוכשרו להוראת התכנית הייחודית בבתי הספר העבריים. בשנת תשע"א אימץ משרד החינוך את התכנית, ומנכ"ל משרד החינוך ומנהלת מחוז צפון של המשרד החליטו שהיא תילמד כמקצוע חובה בכל בתי הספר של החינוך הממלכתי והממלכתי-י. בצפון הארץ, בשאיפה להרחיבה לכל בתי הספר היסודיים בארץ.

גב' שושן סקרה את מספרי התלמידים הלומדים ערבית ברמות השונות בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי: בבית הספר היסודי: נכון לשנת תשע"ב, תכנית 'א סלאם' נלמדת בכ-800 כיתות ב-220 בתי ספר יסודיים, בקרב כ-23,000 תלמידים, וצוות ההוראה כולל כ-800 מורים.

בחטיבת הביניים: בכיתות ז'-ט' - כ-100,000 תלמידים.

בחטיבה העליונה: למעלה מ-10,000 תלמידים בכיתה י'; כ-8,000 תלמידים בכיתות י"א-י"ב.

בסה"כ כ-141,000 תלמידים בכל שכבות הגיל.

כוח אדם: 1,293 מורים לערבית, מתוכם 165 מורים ערבים, המהווים כ-13% מתוך כלל המורים לערבית בארץ. גב' שושן הדגישה שבהוראת הערבית משולב המספר הגבוה ביותר של מורים ערבים בבתי הספר העבריים.

לדברי גב' שושן, מועטות הן תכניות ההכשרה למורים לערבית במכללות ובאוניברסיטאות. יתר על כן, לא כל המורים לערבית הוכשרו בהכשרת מורים, ולא לכולם תעודות הוראה. השתלמויות למורים ניתנות בכל הארץ בזממת הפיקוח על הוראת הערבית, ובהפעלת המדריכים המְרְפָּזים. בהשתלמויות אלו מוקדשת תשומת לב, בין השאר, להתבטאות בעל פה בכיתה.

גב' שושן פירטה עוד בנושא תכנית הלימודים בערבית. תכנית הלימודים המחייבת היום בכיתות ז'-י"ב היא תכנית הלימודים שאושרה בשנת תשס"ט (2009). במקצוע 'עולם הערבים והאסלאם' יש תכנית לימודים של חמש יחידות לבגרות, והיחידה הראשונה עומדת בפני עצמה. מאז תשע"א מתקיימות השתלמויות למורים גם במקצוע זה. לפיקוח על יישום תכניות הלימודים אחראים המפקחים במחוזות והמדריכים המְרְפָּזים.

בהמשך הציגה גב' שושן נתונים על מספר הניגשים לבחינת הבגרות בערבית בשנים האחרונות, בהתבסס על נתוני המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך. מנתונים אלו עולה כי בין שנת 1993 לשנת 2009 חלה עלייה של כ-1.6% בשיעור הניגשים לבחינת הבגרות בערבית בחינוך הממלכתי מתוך כלל התלמידים, ועלייה של כ-0.7% בניגשים לבחינת הבגרות בחינוך הממלכתי-דתי. נכון לשנת תשע"א, מספר הניגשים לבחינת הבגרות בערבית בהיקף של יחידת לימוד אחת עומד על 3,777 תלמידים; מספר הניגשים לבחינת הבגרות בהיקף של שתי יחידות לימוד בהשלמה לשלוש יחידות לימוד עומד על 3,003; מספר הניגשים לבחינת הבגרות בהיקף של שתי יחידות לימוד בהשלמה לחמש יחידות לימוד עומד על 2,013. גב' שושן הדגישה כי אחוז ניכר מן הניגשים לבחינות הבגרות בערבית בהיקפים שונים עובר את הבחינה, וכי הציון הארצי הממוצע בבחינות הבגרות בערבית גבוה. עוד הציגה גב' שושן נתונים על מספר הניגשים לבחינת הבגרות במקצוע 'עולם הערבים והאסלאם'.

גב' שושן סקרה את היעדים המרכזיים של משרד החינוך ושל הפיקוח על הערבית בנוגע למקצוע. יעדים אלו כוללים:

1. אכיפת חובת לימוד הערבית בכיתות ז'-י';
2. עידוד החדרת תחום 'עולם הערבים והאסלאם' לבתי הספר העל-יסודיים העבריים;
3. החלת חובת בחינת בגרות בערבית בהיקף של יחידת לימוד אחת לפחות בבתי הספר העבריים;
4. עידוד הכשרת מורים לערבית באמצעות מלגות;
5. שילוב מורים ערבים בבתי הספר העבריים;
6. כתיבת ספר לימוד מתוקשב לתכנית הלימודים בערבית וב'עולם הערבים והאסלאם';
7. בניית מערך של השתלמויות מתוקשבות בפריסה ארצית, שבהן יוכלו להשתתף מורים מכל רחבי הארץ.

גב' שושן ציינה כי יש היום פרויקטים תומכים להוראת הערבית מחוץ למשרד החינוך, והזכירה בין השאר את יחידות הצבא תל"ם ו'מקנה דעת', שגויסו לסייע להוראת הערבית בבתי הספר; את אתר המפמ"ר לערבית, הכולל חומרי לימוד ועזרים מקוונים; ביטאון המורים לערבית ולאסלאם, אשר הגיע לגיליונו הארבעים; עיתון אינטרנטי שבועי המיועד לתלמידי ערבית, שאותו עורכים קובי סתי ואלה ולסטר; המילון הערבי-עברי המקוון שנערך בידי פרופ' מנחם מילסון; ושעות העידוד להוראת הערבית שניתנות לבתי הספר. גב' שושן הדגישה את חשיבות השתלמויות המורים וההדרכה הצמודה שניתנת למורים לערבית בידי המדריכים המְרְפָּזים.



את דבריה חתמה גב' שושן בהביעה תקווה שמקצוע הערבית יילמד כמקצוע חובה לבגרות בחינוך העברי בהיקף של יחידת לימוד אחת לפחות, כפי שהמליצה ועדת החינוך של הכנסת ביום י"ח בטבת תשס"ז, 8 בינואר 2007.

### תקציר הרצאתו של ד"ר שלמה אלון

ד"ר אלון פתח את הרצאתו בתיאור רשמיו מן התכנית להוראת ערבית במידלברי קולג' (Middlebury), שם נלמדת הערבית בשיטת ה־Immersion, שעיקרה, במילים אחרות, ערבית נלמדת בערבית. לדבריו, בהתייחס למאמר של עלוש ואחרים (ראו תקציר בנספח 1), מספר המורים לערבית בארצות הברית ברמת המכללה והתיכון קטן בהרבה ממספר המורים לערבית בארץ. ד"ר אלון הזכיר כי בארצות הברית יש מקומות בעלי אוכלוסייה מוסלמית גדולה, ובהם ניתן למצוא לפעמים הוראת ערבית גם בבתי הספר היסודיים.

ד"ר אלון ציין כי בארצות הברית יש גופים העוסקים בעיצוב הוראת השפות, וציין במיוחד את המועצה האמריקנית להוראת שפות זרות (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages). לדבריו ד"ר אלון, רוב המורים לערבית בארצות הברית הם דוברים ילידיים שהיגרו לשם. מלבדם, יש ציבור קטן של מורים לערבית שאינם דוברים ילידיים. יתר על כן, חלק נכבד מן התלמידים לערבית בארצות הברית הם בעלי רקע בערבית, בהיותם צאצאי מהגרים שנחשפו בבתיהם לערבית מסוגים שונים וברמות שונות. זאת בניגוד למצב בישראל, שבה בחינוך העברי רוב המורים לערבית אינם דוברים ילידיים, ולרוב התלמידים אין רקע קודם בערבית. ד"ר אלון הדגיש שגם המורים הערבים שולטים ברובם בעברית ברמה גבוהה מאד, והואיל והעברית נלמדת כמקצוע חובה בחינוך הערבי, ומהווה דרישת סף בכניסה למוסדות להשכלה גבוהה, לרבות מוסדות להכשרת מורים.

בהתייחסו לסוגיית הכשרת המורים טען ד"ר אלון שבמדינת ישראל היום אין כמעט גופים העוסקים בהכשרת מורים לערבית לחינוך העברי. מסלולים כאלה שהתקיימו בעבר נסגרו מסיבות שונות – כך קרה למשל באוניברסיטה העברית, במכללת קיי בבאר שבע, במכללת אחוה, בסמינר לוינסקי, בסמינר למורים ע"ש דוד ילין ובסמינר הקיבוצים. ד"ר אלון ציין כי מסלולי הכשרת מורים לערבית לחינוך העברי עודם קיימים במכללת בית ברל ובמכללת אורנים. לדבריו, רבים מבוגרי המסלול להכשרת מורים לערבית לחינוך העברי במכללת אורנים אינם משתלבים במערכת החינוך העברית, ולמצער, הם משתלבים בחינוך היסודי, ולא בחינוך העל-יסודי. לצד כל אלה מתקיימות תכניות להכשרת מורים לערבית לחינוך הערבי במכללה למורים ערבים בחיפה, במכללת בית ברל, במכללת קיי, במכללת אורנים, ובסמינר ע"ש דוד ילין.

ד"ר אלון אמר שלמסלולי הכשרת מורים לערבית לחינוך העברי מתקבלים מורים יהודים וערבים גם יחד. עוד סיפר שלמסלולים האלה התקבלו לעתים סטודנטים ערבים שלא התקבלו למסלולים להכשרת מורים לערבית לחינוך הערבי, ובחרו ללמוד במסלול המכשיר לחינוך העברי בליט ברירה. לדבריו, תופעה זו הופסקה. לדבריו ד"ר אלון, מצב הכשרת המורים קודר, ויש לקוות שישתנה בקרוב.

ד"ר אלון התייחס לשאלה איזו ערבית יש ללמד – מדוברת, ספרותית/סטנדרטית או 'תקשורתית'. לדבריו, אגודת המורים לערבית בארצות הברית מגלה גמישות ביחס לשאלה זו, והמורים מציעים שילובים שונים של ערבית מדוברת עם ערבית ספרותית; לדבריו, בתכניות להוראת הערבית בארצות הברית מושם דגש על התבטאות בעל פה בשפה המשלבת הן ערבית ספרותית/סטנדרטית הן ערבית מדוברת. בהתייחסו לשאלה מהי ערבית 'תקשורתית' אמר ד"ר אלון שבהיותו מפמ"ר להוראת הערבית סבר שבמונח זה ראוי לכלול את כל רכיבי ההבעה בעל פה בערבית בכיתה. לדבריו, הסוגיה באיזו ערבית מדברים חשובה פחות מעצם ההתבטאות בערבית, בכל משלב שהוא, ולכן ניתנה הנחיה לכלול את רכיבי ההתבטאות בעל פה בבחינות הבגרות, ולנהל את שיעורי הערבית בערבית במידת האפשר.

### תקציר הרצאתו של מר דדי קומם

את הרצאתו פתח דדי קומם בהסבר על תכנית 'יא סלאם'. תכנית זו נכתבה בידי אלה ולסטרה ואליאס אליאס, והיא מיועדת להוראת ערבית בכיתות ה'–ו'. במסגרת התכנית נלמדת ערבית תקשורתית, ומדברי מר

קומם עולה כי מעורבים בה יסודות הן מן הערבית המדוברת הן מן הערבית הספרותית. כך למשל נלמדות קריאה וכתובה, ולצדן נלמדים דיבור ואוצר מילים המשותף, בחלקו הגדול, לערבית הספרותית ולערבית המדוברת. מר קומם הדגיש כי חומרי הלימוד המשמשים בתכנית לוקטו מחומרים חיים, ולא חוברו במיוחד. חומרים אלו כוללים קובצי שמע, סרטונים, קטעי קריאה וכיו"ב.

לדברי מר קומם, התכנית התקבלה כתכנית חובה בבתי ספר יסודיים במחוז צפון ובמחוז חיפה של משרד החינוך, שם היא נלמדת ב־160 בתי ספר. נוסף על כך, היא מופעלת בכמה בתי ספר בתל אביב-יפו, בירושלים ובמחוז הדרום של משרד החינוך.

לדברי מר קומם, רוב המורים המלמדים בתכנית הם מורים ערבים, כולם בעלי תואר ראשון בשפה וספרות ערבית ובעלי תעודת הוראה. צוות המורים של התכנית כולל למעלה ממאה מורים ומורות לערבית. לדברי מר קומם, ההחלטה לשלב מורים ערבים בחינוך העברי התקבלה בידי הגורמים המוסמכים במשרד החינוך, אולם נתקלה בהתנגדות בחינוך הממלכתי-דתי. יחד עם זאת, לדבריו מחצית מבתי הספר בחינוך הממלכתי-דתי במחוז הצפון משתתפים בתכנית.

מר קומם הדגיש כי התכנית מנוהלת היום בשיתוף פעולה מלא של קרן אברהם וצוות מפתחי התכנית עם משרד החינוך, אשר תורם לה ממשאביו ולוקח חלק בתהליך איתור המורים, באמצעות המדריכים המרכזים את הפיקוח על הערבית. לדבריו, איתור המורים המלמדים בתכנית נעשה דרך מאגרי משרד החינוך, ומורים ומורות רבים לערבית, בעלי הכשרה ותואר ראשון בערבית, אינם מועסקים כמורים. תהליך האיתור כולל ראיונות טלפוניים עם המועמדים, שבהם נבדקים כישורי הדיבור של המועמד הן בערבית הן בעברית. לאחר ראיון זה המועמדים מוזמנים לפגישה במחוזות, ובפגישה זו ניתנים להם הסברים על התכנית ועל תפיסת המורה כשגריר של התרבות, הכלולה בה. לאחר הפגישה, המועמדים הנותרים עוברים ראיון אישי ובו בודקים את היכולות, הניסיון, הדיבור, הידע והשאיפות שלהם.

הכשרת המורים לתכנית מתחילה בקיץ, לקראת שנת הלימודים החדשה, ומלווה בהשתלמות בת ארבעה ימים שנועדה להעמיק את היכרותם של המורים עם התכנית, הפדגוגיה, הדידקטיקה וחומרי הלימוד הנהוגים בה. לאחר מכן נבחרים המועמדים שישוּבצו להוראה בבתי הספר בשייבה של גורמי הפיקוח על הוראת הערבית, צוות מפתחי התכנית ואנשי קרן אברהם. לדברי מר קומם, בשיבוץ המורים לבתי הספר משתדלים לתת למנהלים אפשרות לבחור בין כמה מועמדים המתאימים מבחינה גאוגרפית, וכן מבחינת רצונם הם, ללמד בבית הספר.

מר קומם הדגיש כי מורי התכנית משתלבים בבתי הספר כאנשי צוות מן המניין, המשתתפים בכל הווי בית הספר. לדבריו, לכמה מורים המלמדים בתכנית הוצע לחנך בבתי הספר שבהם הם מלמדים, ומורים אחרים שובצו לתפקידי הוראה במקצועות נוספים בבית הספר, או מונו ללמד ערבית גם בחטיבת הביניים.

לדברי מר קומם, בכך לא מסתיים תהליך ההכשרה של המורים. התכנית מלווה בהשתלמויות שנתיות. בתחילה היו אלה השתלמויות מיוחדות של תכנית 'יא סלאם' בשיתוף עם הפיקוח על הוראת הערבית במשרד החינוך, וכיום הן משולבות במערך ההשתלמויות בערבית של משרד החינוך. השתלמויות אלו כוללות בין השאר מפגש בין מורי התכנית ובין מורים לערבית בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה – מפגש שנועד להכיר למורי התכנית את תכנית הלימודים בערבית ואת שיטות ההוראה הנהוגות, וליצור רצף של הוראת ערבית מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. לדבריו, גם חומרי הלימוד המשמשים בתכנית חוברו מתוך שאיפה להכין את התלמידים ללימודי הערבית בחטיבת הביניים. עוד הוסיף מר קומם כי גם היכרותם של המורים לערבית בחטיבת הביניים עם התכנית חשובה לשם יצירת הרצף הזה, ואמר כי מנהלי התכנית שואפים להביא את מורי חטיבת הביניים לצפות בשיעורים של 'יא סלאם'. יתר על כן, במסגרת ההשתלמויות המחוזיות בערבית, מוצע למורים לערבית בחטיבת הביניים להשתלם בתכנית, ולתרגל את ההבעה בעל פה; המורים לערבית בתכנית מעמיקים בהשתלמויות הללו בנושאי פדגוגיה, השתלבות בבית הספר העברי ועוד.

מר קומם ציין שהמורים בתכנית מלמדים תוך הדרכה פרטנית צמודה, וכי לכל מורה מוצמד 'מנטור' – מדריך מלווה המקבל בעצמו הכשרה בהדרכת מורים. המדריכים האלה עובדים עם המורים לאורך שנת הלימודים: המורים צופים בשיעורים של מדריכיהם, והמדריכים צופים בשיעורים של המורים ונותנים להם משוב. המדריכים אף מסייעים למורים בהכנת מערכי שיעור.

מר קומם הזכיר כי בשנת תשע"א החל מחקר הערכה של תכנית 'יא סלאם'. בהתוויית המחקר ובביצועו משתתפים ד"ר שלמה אלון וגב' סיגלית שושן כחברי ועדת ההיגוי של התכנית. מחקר ההערכה בודק את עמידת התכנית ביעדיה: כמה תלמידים מגיעים לשליטה בכתיבה, דיבור וקריאה בערבית; הצלחתם של בוגרי התכנית בהמשך לימודי הערבית שלהם בחטיבת הביניים לעומת עמיתיהם שלא למדו ערבית במסגרת התכנית בבית הספר היסודי; מידת השתלבותם של המורים הערבים בבתי הספר, ועוד. מר קומם הציג כמה ממצאי ביניים ממחקר ההערכה, שצפוי להניב נתונים סופיים לקראת סוף השנה הבאה. מן הנתונים עולה כי כשלושה רבעים מן המורים הערבים דיווחו שנתקלו בעוינות מסוימת בראשית דרכם כמורים בבית הספר, ונראה שהשתלבותם של חלק מן המורים אורכת זמן. יחד עם זאת, הנתונים מראים כי אחוז גבוה מן המורים הביע שביעות רצון מההשתלבות בהוראה.

מר קומם הדגיש כי התכנית נלמדת במשך שעותיים שבועיות בלבד, דבר שעלול להקשות על הלימוד ולהפחית את ההישגים. יחד עם זאת, הוא טען שאנשי התכנית משתדלים ששעות אלו יפוצלו לשני מפגשים עם התלמידים, ושהמפגשים יינתנו בתחילת יום הלימודים.

### סיכום דבריה של גב' לורט דאהר

גב' לורט דאהר סיפרה על ניסיונה בהוראת ערבית בחינוך העברי במסגרת התכנית. לדבריה השפה המשמשת אותה בכיתה מכונה *اللغة المعيارية*, לשון ביניים בין הערבית המדוברת לערבית הספרותית, השואבת מבנים דקדוקיים ותחביריים מן הערבית המדוברת, ואוצר מילים המשותף לערבית המדוברת ולערבית הספרותית. גב' דאהר הדגימה כיצד דרך אוצר המילים המשותף היא יכולה ללמד גם הבדלים דקדוקיים ופונולוגיים בין הערבית הספרותית לערבית המדוברת. בתחילת הלימודים בתכנית, כך אמרה, היא נוהגת להשתמש בתעתיק, ובכל שיעור היא משלבת עוד ועוד מילים הרשומות בערבית. גב' דאהר הציגה מכתבים שכתבו לה תלמידים בסוף כיתה ה', ובהם התנסו גם בכתיבה בערבית. לדבריה, בכיתה ו' היא נוהגת להשתמש בכיתה רק בכתב הערבי, למעט במילים חדשות וקשות. עוד הדגישה כי היא מרבה לדבר בכיתה בערבית, ומלמדת את התלמידים להגות נכון את הגאי השפה.

גב' דאהר סיפרה על השתלבותה כמורה ערבייה בחינוך העברי, וסיפרה כי זו לוותה לעתים בתגובות משתוממות מצד עמיתיה להוראה בביה"ס, המתקשים לעתים לקבל את זהותה הערבית. היא הדגישה שהיא מנסה לשמש בקרב עמיתיה אלה כשגרירה של החברה הערבית, שמכירה את התרבות האחרת היכרות אינטימית. לדבריה, בלבול דומה חל גם בקרב התלמידים שפוגשים בה לראשונה, ואינם מודעים לעתים לקיומם של ערבים אזרחי ישראל. לכן היא נוהגת לפתח שיח רגשי עם תלמידיה לפני שהיא מתחילה ללמד ערבית, ולדבר איתם על זהות, על הרצון או אי-רצון ללמוד ערבית, על עמדותיהם כלפי הערבים וכיו"ב.

## נספח 4: תקצירי קורות חיים של המציגים במפגשים הלימודיים

**מר יאיר אור**, תלמיד מחקר במגמה להוראת שפות בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב. בוגר תעודת הוראה בערבית מאוניברסיטת תל אביב, מורה לאנגלית בעל הסמכת CertTESOL של Trinity College London, מתרגם ועורך. בוגר החוגים לפילוסופיה (2001) ולשפה וספרות ערבית (2010) באוניברסיטת תל אביב.

**ד"ר שלמה אלון**, שירת במערכת החינוך במשך 43 שנים, וב-25 השנים האחרונות, עד פרישתו בחודש ספטמבר 2011, שימש מפמ"ר ערבית ו'עולם הערבים והאסלאם'. שירת כ-35 שנה בהכשרת מורים בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ובמשך כ-14 שנה לימד דקדוק ולקסיקוגרפיה בחוג לערבית באוניברסיטת תל אביב. בעל תואר שלישי מהחוג לשפה וספרות ערבית באוניברסיטה העברית, 2007.

**ד"ר דבורה דובינר**, מלמדת במכללת לוינסקי לחינוך באוניברסיטת תל אביב. בין תחומי מחקרה: סוציולוגיה ולימודי ערבית, תלת-לשוניות, רכישה והוראה של שפה שלישית וקריאה ואוריינות בשפה שנייה. בעלת תואר ראשון בבלשנות מאוניברסיטת תל אביב, תואר שני בהוראת אנגלית לדוברי שפות זרות מאוניברסיטת דרום קליפורניה ודוקטורט ברכישת שפה שנייה מאוניברסיטת קרנגי מלון.

**ד"ר אריק סדן**, מלמד ערבית ספרותית וערבית מדוברת בחוג לשפה וספרות ערבית ובבית הספר לתלמידי חו"ל ע"ש רוטברג באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר עבד במכון סאלד בתפקיד רכז בחינות הבגרות בערבית ובמקצועות אחרים. תחומי התמחותו הם דקדוק ערבי ומדקדקים ערבים, תחביר ערבי, כתבי יד. בעל תואר שלישי לשפה וספרות ערבית מהאוניברסיטה העברית בירושלים (2009). מלגאי פוסט-דוקטורט – בפרויקט מטעם שגרירות צרפת בישראל (2009-2010) ובנייה מטעם קרן מינרובה (2010-2011).

**מר דדי קומס**, מכהן זה כחמש שנים כמנהל תחום החינוך בקרן אברהם. במסגרת עבודתו בעמותת 'סנונית' לחינוך מתוקשב הקים את אתר 'דינאן' למורים לערבית והשתתף בוועדת היגוי של מומחים לערבית שהקימה 'יד הנדיב', ועדה שעסקה בהוראת ערבית בבתי הספר ובהפיכת מילון איילון-שנער (ערבי-עברי) למילון מקוון. בעל תואר ראשון במשפטים ותואר שני בבלשנות.

**גב' גלית קלנר**, מנהלת המכון ללימודי הערבית בגבעת חביבה, מורה ומרכזת פדגוגית. לימדה ערבית במחלקה ללימודים הומניסטיים בטכניון. בעבר לימדה עברית ותנ"ך בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה, ולימדה בבתי ספר בארץ. בעלת תואר ראשון ותעודת הוראה מאוניברסיטת חיפה. לומדת לקראת תואר שני בשפה וספרות ערבית באוניברסיטה העברית.

**גב' סיגלית שושן**, מפמ"ר ערבית ו'עולם הערבים והאסלאם' במשרד החינוך. לימדה בתיכון מקיף ו' בבאר שבע משנת 1992. מילאה תפקידים שונים בבית הספר – בהם מורה, מחנכת, רכזת מקצוע, ואחראית פרויקט 'נגישות להשכלה גבוהה'. בעלת תעודת הוראה בערבית ובלשון עברית. בעלת תואר שני בערבית מאוניברסיטת בר אילן ותואר שני נוסף במינהל ומדיניות החינוך מאוניברסיטת בן גוריון בנגב.

## נספח 5: רשימת המשתתפים במפגשים הלימודיים

### מפגש ראשון

דוברים	
אוניברסיטת תל אביב	מר אור יאיר
משרד החינוך, מפמ"ר ערבית	ד"ר אלון שלמה
אוניברסיטת תל אביב ומכללת לוינסקי	ד"ר דובינר דבורה
האוניברסיטה העברית בירושלים	ד"ר סדן אריק
משרד החינוך, יו"ר המזכירות הפדגוגית	ד"ר צמרת צבי
קרן אברהם, מנהל תחום החינוך	מר קומס דדי
המכון ללימודי ערבית בגבעת חביבה, מנהלת	גב' קלנר גלית
משתתפים	
התיכון שליד האוניברסיטה	גב' אורעד אילנה
משרד החינוך, מדריכה ארצית 'עולם הערבים והאסלאם'	ד"ר אטורקצ'י דלית
משרד החינוך	ד"ר אלבג רוחמה
אורט מינקוף	גב' בן ארצי מיכל
משרד החינוך	גב' בר עידית
האוניברסיטה העברית בירושלים, יו"ר ועדת המקצוע	פרופ' בר אשר מאיר
מכללת אורנים	ד"ר גבעוני יוסי
מכללת אורנים	ד"ר ג'בראן חנא
המרכז לטכנולוגיה חינוכית	גב' גורבט נעמי
תיכון פלך	גב' גורל מינה
אוניברסיטת תל אביב	גב' דהרי דוידוביץ' עדנה
משרד החינוך	גב' וינברג-דוש אירית
היזמה למחקר יישומי בחינוך	ד"ר דרמון אביטל
מינהל חינוך ירושלים	גב' וילמובסקי תקוה
המרכז לטכנולוגיה חינוכית	גב' יצחקי חיה
התיכון שליד האוניברסיטה	גב' לוי קליינמן ענבל
האוניברסיטה העברית בירושלים	פרופ' לזין אריה
	מר לוסטיגמן רן
מכללת אורנים	ד"ר מח'ול בהאא
אוניברסיטת בר אילן	ד"ר נדלר-עקירב מרב
אוניברסיטת תל אביב	גב' ניימן אירית
התיכון שליד האוניברסיטה	גב' סינגל מיכל
תיכון בליך	גב' פדלון רונית

מר פולק איתי	היזמה למחקר יישומי בחינוך
פרופ' פרידמן יוחנן	האוניברסיטה העברית בירושלים, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
פרופ' צפריר נורית	אוניברסיטת תל אביב
מר רובין אילן	משרד החינוך
גב' רוז איילת	המרכז לטכנולוגיה חינוכית
גב' רחמני יהודית	התיכון שליד האוניברסיטה
פרופ' שהמי אילנה	אוניברסיטת תל אביב
ד"ר שחמון אורי	האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר שטרן אלי	האוניברסיטה העברית בירושלים
ד"ר שמש חני	האוניברסיטה העברית בירושלים

### מפגש שני

דוברים	
ד"ר אלון שלמה	משרד החינוך (בדימוס)
גב' דוש-וינברג ארית	משרד החינוך
גב' דאהר לורט	משרד החינוך
מר קומס דדי	קרן אברהם, מנהל תחום החינוך
גב' רוזה מרים	משרד החינוך
גב' שושן סיגלית	משרד החינוך, מפמ"ר ערבית ועולם הערבים והאסלאם
משתתפים	
מר אליאש בני	מינהל חינוך ירושלים
גב' בר עידית	משרד החינוך
ד"ר דרמון אביטל	היזמה למחקר יישומי בחינוך
גב' הכהן עפרה	האוניברסיטה העברית בירושלים
גב' וילמובסקי תקוה	מינהל חינוך ירושלים
גב' ולסטר אלה	
מר זהבי לישי	חטיבת ביניים אלון
ד"ר כיתאני סמיר	מכללת אלקאסמי
גב' מרגליות יעל	תיכון פלך
גב' סרי גורן דפנה	
מר פולק איתי	היזמה למחקר יישומי בחינוך
גב' פז דליה	תיכון עירוני ד'
פרופ' פרידמן יוחנן	האוניברסיטה העברית בירושלים, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
מר שובל דן	האוניברסיטה העברית בירושלים

## נספח 6: תקצירי מידע על צוות המומחים

**פרופ' אלה לנדאו-טסרון (יו"ר)**, פרופסור בחוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון באוניברסיטה העברית, שבראשו עמדה בעבר. מלמדת באוניברסיטה העברית מאז 1970, ולימדה שנים אחדות בחוג לשפה וספרות ערבית באוניברסיטת תל אביב. בין תחומי עיסוקה: האסלאם בימי הביניים, היסטוריוגרפיה מוסלמית, חוק מוסלמי, החברה השבטית הערבית, ג'האד ומחשבה פוליטית באסלאם. בעלת תואר שלישי בהיסטוריה של האסלאם מהאוניברסיטה העברית, 1982.

**פרופ' מנחם מילסון**, פרופסור (אמריטוס) לספרות ערבית באוניברסיטה העברית, ויושב ראש מכון ממר"י לחקר תקשורת המזרח התיכון. מלמד באוניברסיטה העברית מאז 1963. עורך המהדורה המקוונת של המילון הערבי-עברי מאת דוד איילון ופסח שנער. כיהן כראש המכון ללימודי אסיה ואפריקה וכדיקן הפקולטה למדעי הרוח באוניברסיטה העברית. בין תחומי מחקרו: ספרות צופית, ספרות מצרית מודרנית ולקסיקוגרפיה ערבית. בעל תואר שלישי בספרות ערבית מאוניברסיטת רווארד (ארצות הברית), 1964.

**פרופ' עלית אולשטיין**, פרופסור (אמריטוס) לחינוך לשוני בבית הספר לחינוך, ולשעבר ראש הקתדרה בחקר החינוך על שם לואי ואן וולנס באוניברסיטה העברית בירושלים. לימדה עשרות שנים באוניברסיטת תל אביב, ובשנים 1990-1992 הייתה דיקן בית הספר לחינוך שם. תחומי מחקרה העיקריים הם רכישת שפה שנייה, דו-לשוניות, שחיקה לשונית והוראת הקריאה. בעלת תואר שלישי בבלשנות שימושית מאוניברסיטת קליפורניה (ארצות הברית), 1979.

**פרופ' נאסר בסל**, פרופסור בחוג ללימודי הערבית והאסלאם באוניברסיטת תל אביב. מלמד גם במכללת לוינסקי לחינוך. למד לתואר ראשון בשפה וספרות ערבית ובלשון ערבית באוניברסיטה העברית. תחומי מחקרו העיקריים הם התרבות הערבית-יהודית של ימי הביניים, בלשנות ודקדוק עברי של ימי הביניים, המסורת הדקדוקית אצל הקראים ופרשנות מקרא ערבית-יהודית. בעל תואר שלישי בלשון ערבית מאוניברסיטת בר אילן, 1992.

**עפר אפרתי**, רכז היחידה להוראת ערבית בחוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון, ורכז לימודי הלשון הערבית בתכנית לתואר שני של בית הספר לתלמידי חו"ל באוניברסיטה העברית. מלמד באוניברסיטה מאז 1992, מרצה ומדריך דידקטי במכללת דוד ילין מאז 2000. חבר ועדת מקצוע הערבית במשרד החינוך. מכהן כרכז מגמת ערבית בבית הספר התיכון שליד האוניברסיטה. לומד לקראת תואר שלישי בחוג ללימודי האסלאם והמזרח התיכון באוניברסיטה העברית; תחום המחקר: מלומדים ומרכזי השכלה בטבריה בירת מחוז אלארדן בתקופה המוסלמית הקדומה (634-1099).

**אירית דוש-וינברג (יועצת מטעם משרד החינוך)**, מורה לערבית ומרכזת מגמה בתיכון בליך ברמת גן. מלמדת ערבית מאז 1982. משמשת מדריכה מחוזית לערבית מטעם משרד החינוך. עורכת ביטאון המורים לערבית ולאסלאם. בעלת תואר שני באמנות האסלאם ובערבית מאוניברסיטת תל אביב, 1997.

**גיא רוז-גלבע (רכז הצוות)**, בוגר האוניברסיטה העברית בחוג לשפה וספרות ערבית ובחוג לאשורולוגיה. לומד לקראת תואר שלישי בחוג לשפה וספרות ערבית באוניברסיטה העברית. עוסק בתרגום ספרות ערבית.

The Initiative for Applied Education Research  
The Israel Academy of Sciences and Humanities

Hebrew Language Editor: Ronit Ben-David

Graphic Design: Esti Boehm

Cover Design: Shimon Schneider Studio

ISBN – 978-965-208-194-0

This document is published by the Israel Academy of Sciences and Humanities (2012) and is made available to the public under a non-commercial Creative Commons license (CC-BY-NC-SA) at: <http://education.academy.ac.il>

Use of or quote from this document should cite the source as follows:

Landau-Tasserou, E., Olshtain, E., Efrati, O., Milson, M. and Ron-Gilboa, G.  
(Editors) *Teaching Arabic: Where Do We Go From Here?* Symposia Report,  
The Israel Academy of Sciences and Humanities, 2012



The Initiative for Applied Education Research  
The Israel Academy of Sciences and Humanities

**Teaching Arabic:  
Where Do We Go From Here?**

**Report from Symposia**

held by the Expert Committee on Arabic Instruction  
in the Israeli Hebrew-Language School System

Edited by

Ella Landau-Tasserou, Elite Olshtain, Ofer Efrati, Menahem Milson,  
Guy Ron-Gilboa

Jerusalem, April 2012

