- דו"ח מחקר סופי -
הפער בין רמת ידיעת השפה העברית לבין הרמה הנדרשת להשתלבות טובה באקדמיה ובתעסוקה בקרב צעירים בני החברה הבדואית בנגב

פרופ' ארנון אדלשטיין, יניר שמעון, גלי מיכל חנן, יעל גורן |
מכון מחקר+ זוויות דיאלוג חכם

המחקר הוא חלק מסדרת מחקרי אפקטיביות והעמקה אודות
תוכנית החומש 1279 לפיתוח כלכלי חברתי
בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2022-2026 אשר בוצעו
בשיתוף האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב

האגף לפיתוח כלכלי חברתי בחברה הבדואית בנגב
قسم التطوير الاقتصادي الاجتماعي في المجتمع البدوي في النقب

מאי 2025 ט.ל.ח

תודתנו נתונה לכל אלה שהשתתפו בהכנה ובייעוץ בביצוע המחקר, ובמיוחד לאגף לפיתוח חברתי כלכלי של החברה הבדואית בנגב ולחברי ועדת ההיגוי. תודה מיוחדת לעבדאללה אלגרגאוי בסיועו להגעה לחלק ממשתתפי המחקר.
כמו כן, תודה רבה למשתתפי המחקר מהחברה הבדואית שפינו מזמנם היקר כדי לספק תובנות למחקר בנושא חשוב זה.

מכון מחקר+ זוויות דיאלוג חכם
טלפון: 054-3603636; 054-2006185
office@muniplus.co.il | muniplus.co.il

אייר תשפ"ה | מאי 2025

תוכן העניינים

	תקציר	4
1.	**מבוא**	9
2.	**שפה כמפתח למוביליות ופתיחת דלתות באקדמיה ובתעסוקה**	9
3.	**חשיבות השליטה בשפה העברית בישראל**	10
4.	**אתגרים ברכישת שפה שנייה בקרב מיעוטים בעולם**	10
5.	**מודלים של תוכניות לרכישת שפה שנייה בעולם**	11
6.	**החברה הבדואית**	13
6.1	מאפיינים	13
6.2	דמוגרפיה	13
6.3	מערכת החינוך והישגים לימודיים	14
7.	**סטטוס ידיעת השפה העברית בחברה הבדואית**	16
7.1	תכניות לקידום לימוד השפה העברית בחברה הבדואית במערכת החינוך	17
7.2	השפה העברית בחברה הבדואית - גורמים מעכבים ברכישת השפה העברית	19
8.	**שאלת המחקר**	21
9.	**מתודולוגיה**	22
9.1	התאמה תרבותית	22
9.2	כלים	22
9.3	משתתפים	22
9.4	הליך	23
9.5	מגבלות המחקר	23
10.	**ממצאים**	24
10.1	תמות מרכזיות – תלמידים	24
10.2	תמות מרכזיות – סטודנטים	25
10.3	תמות מרכזיות – הורים	26
10.4	תמות מרכזיות – מורים לשפה העברית	28
10.5	תמות מרכזיות – מנהלי תוכניות תוספתיות	31
10.6	תמות מרכזיות – מנהלים ומשרד החינוך	32
11.	**דיון**	35
12.	**המלצות**	38
	ביבליוגרפיה	39

תקציר

מחקר זה נערך על ידי מכון מחקר+ מבית זוויות דיאלוג חכם לבקשת האגף לפיתוח כלכלי-חברתי בחברה הבדואית בנגב לבחינת הפער בין רמת ידיעת השפה העברית לבין הרמה הנדרשת להשתלבות טובה באקדמיה ובתעסוקה בקרב צעירים בני החברה הבדואית בנגב.

לשפה הערבית בישראל יש מעמד מיוחד, אך מרבית ההתנהגויות האנושיות, כולל תעסוקה, לימודים ובידור נעשים בשפה העברית. לכן, עבור המיעוט הערבי בישראל, ובכללו החברה הבדואית, העברית הינה שפה שנייה, ולצורך השתלבות מיטבית בחברה הישראלית ישנה חשיבות מכרעת ללמידתם את השפה ולשליטה בה.

בפני מערכת החינוך ניצב אתגר לקידום החברה הבדואית מבחינה תעסוקתית-כלכלית-חברתית ולצמצום הפערים. אחת הדרכים להשגת מטרה זו כרוכה בשיפור השליטה בשפה העברית של התלמידים הבדואים, כך שרמת העברית של בוגרי מערכת החינוך תהיה מספקת לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה ולשילוב בתעסוקה איכותית. עם זאת, לאורך השנים הישגיהם של התלמידים הבדואים במבחני העברית נותרים נמוכים.

נמצא שאוריינות שפתית מהווה מרכיב חיוני בהשתלבות חברתית וכלכלית של הפרט, וקיים מתאם גבוה בין כישורי שפה בקרב ילדים לבין ההזדמנויות הפתוחות בפניהם בהמשך חייהם בהשכלה גבוהה ובהזדמנויות תעסוקה.

שליטה בשפה הינה תנאי הכרחי להצלחה בהשכלה גבוהה. ברוב החברות, הישגים לימודיים מהווים מסלול עיקרי לקבלת תגמול כלכלי גבוה, צמצום פערים בין קבוצות רוב למיעוט מבחינת הישגים תעסוקתיים וכלכליים וניעות חברתית. בקיאות בשפת הרוב היא חיונית במיוחד עבור אוכלוסיות מיעוט, שכן היא מאפשרת השתלבות מוצלחת בשוק העבודה ובאקדמיה כבר משלב הגשת המועמדות למשרות ותקשורת עם מעסיקים ועמיתים, ואף תורמת לתחושת הביטחון העצמי ולהשתלבות חברתית במקום.

לאור הקשר ההדוק בין ידיעת השפה השלטת להשתלבות כלכלית, מדינות רבות מציעות קורסי שפה ומבחני שפה במטרה לסייע לקליטת מהגרים או אוכלוסיות מיעוט בחברה בצורה טובה יותר.

בישראל שליטה בעברית מאפשרת תקשורת יעילה בין קבוצות שונות באוכלוסייה והינה מנוף לקידום חברתי-כלכלי ולהשתלבות בחברה הישראלית. נמצא ששליטה בלתי מספקת בעברית בקרב החברה הערבית, הינה בעיה חוצת גילים, המתחילה כבר בגיל הרך והשלכותיה נראות בהישגים לימודיים נמוכים ובקשיי השתלבות בהשכלה העל-תיכונית והאקדמית וכן בשוק העבודה.

צעירים אשר עם סיום התיכון אינם בקיאים בשפה העברית, מתחילים את חייהם הבוגרים מנקודת התחלה נמוכה משמעותית משל יתר בני גילם הדוברים עברית שפת אם. אי ידיעת השפה פוגעת בסיכויי ההצלחה באקדמיה, שכן רוב הלימודים האקדמיים בישראל מתנהלים בעברית, וכן נדרשת בקיאות בשפה לניהול התקשורת מול סגל האקדמיה ולהשתלבות בחיים הסטודנטיאליים. גם עבור אלו הבוחרים לרכוש השכלה גבוהה בחו"ל, השפה תהווה חסם כאשר ינסו להשתלב בתעסוקה עם חזרתם לארץ.

הגישות ללימודי שפה שנייה משתנות בהתאם לצרכים ולמאפיינים של החברה ובהתאם לרוח התקופה ולשינויים ביחסים בין קבוצת המיעוט למוסדות השלטון ולקבוצת הרוב. מודל מרכזי לעניין זה פותח על ידי אירופה.

המודל מתבסס על תפיסה רחבה של שימוש בשפה ולמידתה ומציג עקרונות מנחים, אך מאפשר גמישות והתאמה תרבותית. שיטת הלמידה וההוראה המוצעת רלוונטית לכל העוסקים בלימוד ורכישת שפה זרה וניתן ליישמה על ידי התאמות החל מהגיל הרך וכלה בחינוך למבוגרים.

עיקרי עקרונות המודל הינם: שש רמות שליטה בשפה; מיומנויות שפה: דיבור, האזנה, קריאה וכתיבה; גישה מעשית: היכולת להשתמש בשפה במצבים מעשיים ויומיומיים; למידה ממוקדת משימות: למידה דרך ביצוע משימות מציאותיות בשפה הנלמדת; הערכה עצמית: מתן כלים ללומדים להעריך את התקדמותם; גמישות: התאמה לצרכים ולמטרות שונות של לומדים ורב-תרבותיות: הדגשת חשיבות ההבנה התרבותית בלמידת שפה. מודל זה אומץ אף מחוץ לגבולות האיחוד האירופי ואף התקבל לאחרונה בישראל.

מערכת החינוך הבדואית הפורמלית הינה חדשה יחסית ועל אף חוק חינוך חובה והרחבתו לגיל הרך, כ-20% מהילדים הבדואים בגילי 3-5 אינם נמצאים במסגרות. ביישובים הלא מוסדרים המצב אף חמור יותר, שם מוערך כי כ-50% מהילדים בגילים אלו אינם רשומים למסגרות כך נוצר בסיס לפערים בין התלמידים הבדואים לתלמידים בשאר האוכלוסייה, כבר מהגיל הרך.

בתי הספר הבדואיים נמצאים הרחק מאחור לעומת מערכת החינוך העברית בכל ההיבטים, החל בתשתיות וכלה באיכות בתי הספר: מחסור חריף בכיתות לימוד במתקני לימוד תקינים, מחסור באמצעים טכנולוגיים, מחסור בכוח אדם (כולל צוותי הוראה, מנהלים, מפקחים, שירותי עזר מקצועיים), חוסר במעורבות הורים ותמיכה קהילתית וחוסר מוטיבציה ללימודים והבנת חשיבותם של הישגים לימודיים. נוסף על כך התלמידים הבדואים עומדים בפני חסמים חברתיים כמו מצב סוציו-אקונומי נמוך, חוסר ביטחון תזונתי, תשתיות לקויות בבתים וביישובים ותופעות אלימות.

מתוך הבנה זו של גורמי הרקע של החינוך הבדואי והחסמים הרבים העומדים בפני תלמידיה, המחקר מתאר במפורט מספר גורמים מרכזיים הקשורים לרמת הבקיאות הנמוכה בעברית בחברה הבדואית, ביניהם: חשיפה מועטה לעברית, חסם אידיאולוגי, חוסר אוריינות שפתית בגיל הרך, הכשרת מורים, איכות המורים ואיכות ההוראה, שיטת ההוראה ופערים בדרישות של מערכת החינוך מול ההשכלה הגבוהה.

יש מידע מקיף על חסמים ללימוד עברית בקרב ערבים בישראל, וכן ישנה התייחסות לבעיות בחינוך הבדואי. מחקר זה מבקש להתעמק בחסמים של לימוד העברית בחברה הבדואית בפרט, שהינה בעלת מאפיינים ייחודיים לעומת שאר החברה הערבית ומשבר השפה בקרבם חמור יותר.

התלמידים הבדואים הם החלשים ביותר מבין כלל התלמידים. הישגיהם במבחני המיצ"ב, במבחנים בינלאומיים ובשיעורי הזכאות לבגרות הם הנמוכים ביותר, גם בהשוואה לקבוצות אחרות בחברה הערבית. גם בהמשך דרכם כצעירים בחברה, שיעור השתלבותם בהשכלה גבוהה ובשוק העבודה נמוך מכלל החברה בישראל. החברה הבדואית מתאפיינת באחוזי אבטלה גבוהים ובשיעור גבוה של חוסר מעש בקרב צעיריה.

אמנם קיימת מגמת עלייה בזכאותם לבגרות, , עם זאת לפי המידע שהוצג בוועדה המתמדת, לא חל שינוי משמעותי בשיעור העומדים בתנאי הסף הכניסה לאקדמיה. באשר למבחני הבגרות, ב-2022 כ-85% מתלמידי כלל החינוך הערבי ניגשו לבגרות בעברית (3 יח"ל/ 5 יח"ל). בחברה הבדואית, מקרב התלמידים שניגשו לבגרות בעברית, 64% נבחנו ברמה של 3 יח"ל ו-36% ברמה של 5 יח"ל, בדומה לממוצע של כל התלמידים דוברי הערבית. מבין התלמידים שניגשו לבגרויות בעברית בשנה זו, מעל 90% עברו את הבחינה ברמה של 3 יח"ל (עם ציון ממוצע של 68.6) ו-100% עברו את הבחינה ברמה של 5 יח"ל (עם ציון ממוצע של 80.8.)

עם זאת, בחינת הבגרות בעברית אינה משקפת מהימנה את רמת הידע בעברית, בעיקר בשפה הדבורה, ואין בה כדי להבטיח רמת עברית מספקת כדי לעבור את בחינות העברית בכניסה לאוניברסיטאות ולהשתלב בסביבה המתנהלת ברובה בשפה העברית זהו חסם משמעותי בקבלה להשכלה גבוהה, העומד גם בפני אלו אשר מסיימים את לימודיהם במערכת החינוך עם תעודת הצטיינות.

בחודש מרץ 2022 התקבלה החלטת ממשלה 1279 - תכנית חומש שלישית לקידום אוכלוסיית הבדואים בשנים 2022 - 2026. בתחום החינוך הוטל על משרד החינוך, האגף לפיתוח כלכלי חברתי של החברה הבדואית בנגב ואגף התקציבים במשרד האוצר לגבש "תכנית אב פדגוגית למערכת החינוך בחברה הבדואית בנגב אשר תגובש על בסיס ראייה ארוכת טווח, תגובה ביעדים, מדדים ומנגנוני תקצוב מבוססי תוצאות, תושתת על החזון לפיו מערכת החינוך תכין את בוגריה להשתלבות מיטבית בשוק העבודה ובחברה הישראלית בכלל ותקדם את המוביליות החברתית, תוך שמירה על מורשתה, זהותה וערכיה של החברה הבדואית". באופן ספציפי הוגדר כי יש לפעול לשיפור הידע והאוריינות השפתית בעברית. תוכניות הלימוד לחינוך הבדואי משותפות עם החינוך הערבי הכללי. תוכניות ללימוד עברית מופעלות ברצף מהגיל הרך ועד לסיום התיכון.

בהתאם לתוכנית החומש הייחודית לחברה הבדואית בנגב, כפי שתואר לעיל, ישנה התייחסות ייחודית ללימוד עברית לתלמידים בדואים. בוועדה המתמדת שהתקיימה מתוקף החלטה 1279 ב-2024 הוצגו ארבעה יעדים בתחום: קידום העברית בכל הרצף הגילי; קידום השפה העברית המדוברת בחטיבות הביניים ובתיכונים: קידום השפה העברית לתלמידי התיכונים לקראת שילובם בתעסוקה ובמוסדות האקדמיים; שיפור איכות הוראת העברית.

לצורך השגת יעדים אלו, הוחלט על מספר תוכניות תוספתיות, אשר כל אחת מיועדת לתת מענה לקהל יעד אחר. הגישה הפדגוגית-מקצועית להוראת העברית במשרד החינוך נמצאת בתהליך מעבר מתפיסתה של הוראת העברית בחברה הערבית כתחום ידע, להוראת העברית כשפה תקשורתית ושימושית. לפי המופיע באתר משרד החינוך, ובהתאם להצעת מחליטים שהגיש שר החינוך בנושא מתווה לתוכנית אסטרטגית לקידום השפה העברית בחברה הערבית, בשנת הלימודים הקרובה 2024/2025, משרד החינוך יפעל להטמעת תכנית ללימוד עברית לפי המודל האירופי CEFR (מהא"ם). תכנית לימודים זו מאמצת גישה מכוונת לפעולה ומותאמת, יותר מתוכניות עבר, להתמודדות עם מורכבות התקשורת ולשימוש בשפה במציאות היומיומית (משרד החינוך, 2024 ;נוי ובניטה, 2024).

המחקר הנוכחי ביקש לבחון אם ומהם השינויים שחלו בלימודי העברית בבתי ספר תיכוניים בחברה הבדואית בנגב. ממצאי המחקר מראים, שלמעשה, לא חל שינוי משמעותי כלשהו בתפיסת החשיבות של לימודי העברית בקרב החברה הבדואית, וכתוצאה מכך גם לא חל שינוי משמעותי ברמת המורים הבדואים המלמדים עברית.

ממצאי המחקר מראים על קיומם של כמה חסמים עיקריים שלא נפתרו: רמת המורים וההוראה של השפה העברית נמוכים מאד. שיעורי העברית נערכים בערבית. החשיפה לשפה הדבורה היא קטנה מאד ונעשית דרך התוכניות התוספתיות הנתקלות בקשיים בגלל תשתיות תחבורה, אינטרנט ומחשוב, בעיקר ביישובים מסוימים. בנוסף, התוכניות התוספתיות לא זמינות לכל התלמידים בצורה שוויונית.

עיקר הבעיה בהוראת העברית היא שהמורים אינם יודעים כיצד ללמד עברית כשפה שנייה, ומעטים מהם יכולים ומוכנים להתמודד עם השפה המדוברת. כך יוצא שהחשיפה לעברית בין כתלי בית הספר נמוכה ומוטעית לא פעם. בנוסף, הפערים אינם מתחילים בתיכון, אלא כבר במסגרות החינוך המוקדמות יותר.

אם כן, ניתן היה לצפות, כפי שהמודל האירופאי מציין, שתהיה חשיפה מעצם הקרבה לחברה היהודית בדרום. אולם, הממצאים מראים שכמעט ולא קיימת חשיפה שכזאת מכמה סיבות: מרבית השירותים הנדרשים מצויים בחברה הבדואית ועל-כן אין דחף או צורך לצאת מהיישוב אל עיר יהודית ולהיחשף לשפה העברית. רשתות חברתיות שהיו יכולות לעודד שיח בעברית או שיח דו לשוני מתקיימות בערבית ומורידות את הנחיצות בידיעת העברית.

לעתים נמצא שאבות מעודדים את ילדיהם ללמוד עברית, אך ברוב המקרים מדובר על עברית מדוברת ברמה הנמוכה, המאפשרת לקיים דברים פשוטים ולא מדובר על עידוד הילדים ללמוד שפה ברמה גבוהה לשם לימודים אקדמיים.

אם לא די בכך, אולי על רקע מלחמת חרבות ברזל, חלק מהמרואיינים (ילדים והורים), אינם מרגישים שייכות לחברה הישראלית ואינם מעוניינים ללמוד את שפת היהודים-עברית. ואף נטען כי יצא פסק הלכה בנושא.

ניתן היה להניח שחשיפה לדמויות לחיקוי היו מעודדות תלמידים לחקות אותן, אך נראה שאין חשיפה משמעותית לדמויות כאלה למרות חשיבותה.

לצערנו, ממצאי המחקר מצביעים על מוטיבציה נמוכה וקשיים בדרך ללימוד השפה העברית ברמה גבוהה. ישנם מקרים מועטים בהם ישנם מורים צעירים דוברי עברית בעלי מוטיבציה גבוהה, הורים משכילים המעודדים את ילדיהם לרכוש את השפה העברית וילדים בעלי אופק תעסוקתי-חברתי שדורש שליטה בעברית ברמה גבוהה. אולם, בהיעדר חשיפה לשפה העברית הן בבית הספר והן בשעות הפנאי, מהווים גורמים שלא רק מהווים חסם אלא אפילו מכשילים מהלכים להטמעת השפה העברית בחברה הבדואית.

המלצות

<u>הוראת עברית</u>

- קיום שיעורי עברית בשפה העברית בלבד והעסקת מורים לעברית אשר עברו הכשרה ללמד עברית
- עידוד מוסדות להכשרת מורים לפתוח מסלולים להוראת עברית כשפה שנייה
- הגברת גיוס של מורים לעברית דוברי עברית שפת אם על ידי תמריצים והרחבת תוכניות תוספתיות למסגרת שיעורי העברית באופן קבוע או לפחות כשלב מעבר עד שבתי הספר יבססו את לימוד העברית במסגרתם
- מתן דגש על תוכנית הלימודים החדשה ועידוד שימוש בשיטות למידה חדשניות ומתן משימות פעולה הנדרשות בחיי היומיום בשפה העברית לעידוד שפה שימושית ורלוונטית
- חשיפה ולימוד עברית מגיל צעיר על מנת למנוע פערים בידע בשלב מאוחר יותר
- חיזוק לימוד השפה הערבית בגיל הרך לביסוס אוריינות שפתית שתהווה תשתית ללימוד השפה העברית כשפה שנייה
- הקמת מנהיגות מורית וחיזוקה מהחברה הבדואית עצמה (אשר מתחילה לצמוח)
- פיתוח תכנים מעניינים בלימוד השפה שיעודדו את המוטיבציה לרכוש את השפה מגיל צעיר ופיתוח סביבה אינטראקטיבית בית ספרית (בכיתה, במסדרונות, בחצר) לעידוד לימוד השפה

<u>חשיפה לעברית</u>

- קיום ותגבור מפגשים חברתיים מתמשכים בין יהודים לבדואים במסגרת דו-לשונית במסגרת בית הספר ומחוצה לה: חוגים, שיח פוליטי, קייטנות, ספורט, מגמות על אזוריות
- יציאה מאורגנת לעיר יהודית קרובה וקבלת משימות מחיי היומיום לביצוע על ידי תלמידים
- פיתוח רשתות חברתיות דו-לשוניות

מודעות הורית

- פיתוח מודעות הורית לחשיבות לימוד העברית של ילדיהם ברמה אקדמית
- מפגשי הורים ותלמידים עם דמויות בוגרות בדואיות שהצליחו באקדמיה, הייטק ותעשייה במסגרת בית ספר ומחוצה לה
- קורסי עברית מדוברת למשפחות (הורים וילדים) לעידוד חשיבות העברית וחיבורה לקהילה

פיקוח ושיתופי פעולה

- יצירת מנגנוני פיקוח משמעותיים נוספים מצד משרד החינוך על מנהלי בי"ס ומורים לעברית, ובפרט על מינוי מנהלים
- פיקוח רב יותר של המנהלים על מורי העברית, ובפרט על מורים חדשים כגון בחינת עמידה ביעדים והליך נכון של הלמידה בכיתה אחת לתקופה וליווי צמוד יותר לשיפור תהליכי הלמידה
- לחייב מורים לעברית לעבור את מבחני הבקיאות באופן תקופתי כקריטריון לקבלה להוראת עברית
- יצירת חיבורים בין המשרד לרשויות המקומיות לשם יצירת קהילה תומכת בקידום העברית באופן דיפרנציאלי לכל רשות
- מינוי רפרנט שמגיע מתוך הדיסציפלינה או מפקח לשפה העברית לחטיבות ולתיכונים הכפוף למחוז או למטה שיקשר בין המפמ"ר לבין המטה והמחוז, יעקוב אחר הקורה בשטח וידווח תקופתית למחוז ולמטה ויתכלל את כלל הנושא

המלצות נוספות

- עיסוק במסגרת בתי הספר בנושא פיתוח זהות של בן העדה הבדואית החי בחברה ישראלית וזיקתו לשתי השפות
- לערוך מחקר אורך שיבחן האם חלו שינויים בהתאם להמלצות, מהם השינויים שחלו ובאיזו מידה

מבוא

העברית היא השפה הרשמית והרווחת בישראל ובאמצעותה מתנהלים רוב תחומי החיים במרחב הציבורי בחיי היום יום במדינה – במוסדות ציבור, מוסדות להשכלה גבוהה, כלי התקשורת, מקומות עבודה ועוד. עבור המיעוט הערבי בישראל, ובכללו החברה הבדואית, העברית הינה שפה שנייה, ולצורך השתלבות מיטבית בחברה הישראלית ישנה חשיבות מכרעת ללמידתם את השפה ולשליטה בה (ראמ"ה, 2018).

לאורך השנים ובאופן עקבי, החברה הבדואית בישראל מתמודדת עם אי שוויון ופערים משמעותיים בכל תחומי החיים לעומת שאר האוכלוסייה, כאשר עד לאחרונה, כל היישובים הבדואים דורגו באשכול 1 במדד הכלכלי-חברתי (סייף, חדאד חאג' יחיא וחי, 2021) ורק לאחרונה בדיווח של הלמ"ס שני יישובים (רהט ולקייה) עלו בדירוג לאשכול(1). על כן, בפני מערכת החינוך ניצב אתגר לקידום חברה זו ולצמצום הפערים. אחת הדרכים להשגת מטרה זו כרוכה בשיפור השליטה בשפה העברית של התלמידים הבדואים, כך שרמת העברית של בוגרי מערכת החינוך תהיה מספקת לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה ולשילוב בתעסוקה איכותית (ראמ"ה, 2018; 2021). לאור האמור, מקצוע העברית הינו מקצוע חובה בבתי ספר דוברי ערבית. עם זאת, לאורך השנים הישגיהם של התלמידים הבדואים במבחני העברית נותרים נמוכים (ראמ"ה, 2018).

מחקר זה מבקש לעמוד על הגורמים לפער בין רמת העברית של צעירים בדואים בנגב לבין הרמה הנדרשת להשתלבות טובה באקדמיה ובתעסוקה והמענים בהם נדרשת להתמקד מערכת החינוך על מנת לצמצם פער זה. במסגרת המחקר תינקט גישה הוליסטית, אשר תבחן את תפקיד מערכת החינוך בקידום רמת השפה העברית של התלמידים הבדואים לצד השפעתם של גורמים נוספים כמו רקע חברתי-כלכלי של התלמידים ומאפיינים של החברה והיישובים הבדואים. באופן זה, נבקש להציע תמונה מקיפה יותר הן על החסמים והן על הפתרונות האפשריים.

שפה כמפתח למוביליות ופתיחת דלתות באקדמיה ובתעסוקה

אוריינות שפתית מהווה מרכיב חיוני בהשתלבות חברתית וכלכלית של הפרט. נמצא כי קיים מתאם גבוה בין כישורי שפה בקרב ילדים לבין ההזדמנויות הפתוחות בפניהם בהמשך חייהם בהשכלה גבוהה ובהזדמנויות תעסוקה (Asmussen, 2017).

שליטה בשפה הינה תנאי הכרחי להצלחה בהשכלה גבוהה. ברוב החברות, הישגים לימודיים מהווים מסלול עיקרי לקבלת תגמול כלכלי גבוה, צמצום פערים בין קבוצות רוב למיעוט מבחינת הישגים תעסוקתיים וכלכליים וניעות חברתית (חדאד חאג'–יחיא, סייף, קסיר ופרג'ון, 2021; תחאוכו, קיקנדזה, סומקין ופרטוש, 2023). בקיאות בשפת הרוב היא חיונית במיוחד עבור אוכלוסיות מיעוט, שכן היא מאפשרת השתלבות מוצלחת בשוק העבודה ובאקדמיה כבר משלב הגשת המועמדות למשרות ותקשורת עם מעסיקים ועמיתים, ואף תורמת לתחושת הביטחון העצמי ולהשתלבות חברתית במקום העבודה (תחאוכו וקלישר, 2023; תחאוכו, קלישר ומושקלב, 2020).

מחקרים שונים בנושא השתלבות אוכלוסיות מהגרים במקומות שונים בעולם מראים כי ככל שההשקעה ברכישת השפה גדלה, כך גם עולה יכולת ההשתלבות בשווקי העבודה המקומיים. נמצא כי בקרב קבוצות מהגרים בעלי רקע דומה, שכרם של אלה הבקיאים יותר בשפת המקום גבוה יותר (Chiswick & Miller, 2015). שליטה בשפת הרוב היא מרכיב חשוב בהון האנושי ומשפיעה על יכולות הביצוע של מיומנויות אחרות (Daley & Warman, 2019). לאור הקשר ההדוק בין ידיעת

(1) הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2024). אפיון יחידות גאוגרפיות וסיווגן לפי הרמה החברתית-כלכלית של האוכלוסייה בשנת 2021.

השפה להשתלבות כלכלית, מדינות רבות מציעות קורסי שפה ומבחני שפה במטרה לסייע לקליטת מהגרים או אוכלוסיות מיעוט בחברה בצורה טובה יותר (McHugh & Challinor, 2011).

חשיבות השליטה בשפה העברית בישראל

בישראל שליטה בעברית מאפשרת תקשורת יעילה בין קבוצות שונות באוכלוסייה והינה מנוף לקידום חברתי-כלכלי ולהשתלבות בחברה הישראלית (משרד החינוך, 2011). מחקרים שונים מצביעים על כך ששליטה בלתי מספקת בעברית בקרב החברה הערבית, הינה בעיה חוצת גילים, המתחילה כבר בגיל הרך והשלכותיה נראות בהישגים לימודיים נמוכים (אייל, קינג, פרנקל ותירוש, 2018; זבלוצקי וריינגוורץ, 2023) ובקשיי השתלבות בהשכלה העל-תיכונית והאקדמית וכן בשוק העבודה (תחאוכו וקלישר, 2023; חדאד חאג'-יחיא ואחראים, 2021).

כך למשל לפי מחקר של תחאוכו ועמיתיה (2020), 50%-70% מהפער בין ההכנסה החודשית הממוצעת של משק בית ערבי לזו של משק בית יהודי מקורו בפערים ברמת ההון האנושי (בשנות הלימוד ובאיכות ההשכלה) בין שתי החברות. עוד במחקר זה, נבדקה חשיבות רמת השפה העברית בסיום התיכון להצלחה בהשתלבות באקדמיה ובתעסוקה. נמצא כי הסיכוי של סטודנט ערבי שנבחן בבחינת בגרות מורחבת בעברית לנשור מהתואר נמוך ב-7 נקודות האחוז מזה של עמיתו שניגש לבחינה המצומצמת בעברית. כמו כן, יש מתאם חיובי גבוה בין רמת העברית למספר שנות הלימוד – רמת הבקיאות בעברית עולה עם ההשכלה. בעולם העבודה, סיכויי ההעסקה של גברים ונשים ערבים בגילי העבודה בעלי רמת עברית גבוהה, גבוהים מהסיכויים של אלו בעלי רמת עברית נמוכה ושכרם של בעלי עברית ברמה גבוהה גבוה בכ-20% ממקביליהם בעלי רמת עברית נמוכה.

צעירים אשר עם סיום התיכון אינם בקיאים בשפה העברית, מתחילים את חייהם הבוגרים מנקודת התחלה נמוכה משמעותית משל יתר בני גילם הדוברים עברית שפת אם. אי ידיעת השפה פוגע בסיכויי ההצלחה באקדמיה, שכן רוב הלימודים האקדמיים בישראל מתנהלים בעברית, וכן נדרשת בקיאות בשפה לניהול התקשורת מול סגל האקדמיה ולהשתלבות בחיים הסטודנטיאליים. גם עבור אלו הבוחרים לרכוש השכלה גבוהה בחו"ל, השפה תהווה חסם כאשר ינסו להשתלב בתעסוקה עם חזרתם לארץ. בקיאות בשפה נדרשת גם עבור אלו המבקשים להשתלב בתעסוקה, ללא ללימודים אקדמאיים, שכן ברוב מקומות העבודה נדרש ידע בעברית ברמות שונות, במיוחד כשמעוניינים להתקדם למשרות בכירות. לאור האמור, נטען כי שיפור רמת העברית בקרב צעירים דוברי הערבית בארץ יכול להביא לעלייה משמעותית בתעסוקה ובפריון ובכך אף לתרום לצמיחה במשק (שם).

אתגרים ברכישת שפה שנייה בקרב מיעוטים בעולם

קיימות אוכלוסיות מיעוט בעולם אשר בדומה לאוכלוסייה הבדואית בנגב, מאופיינים בפריפריאליות גיאוגרפית וחברתית, מצוקה כלכלית, חוסר בדמויות לחיקוי, נקודת פתיחת נמוכה יותר בהשוואה לאוכלוסייה הכללית וגם דוברים שפת אם שונה משפת הרוב (ברגר-טיקוצ'ינסקי, אבו עסבה, אניסמן, קלינברגר, הורן, טוביה ויגאל 2023; אור שרביט ואייזיק, 2022). בגרמניה מצאו כי ילדי מהגרים בני קבוצות אתניות ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, הגרות באזורים מובדלים משאר האוכלוסייה משיגים רמות שליטה נמוכות יותר בשפת הרוב, לעומת בני קבוצתם שגרים לצד קבוצות אתניות אחרות. פער זה מוסבר בשל חשיפה מועטה לשפת הרוב ביום יום. רמת השליטה הבלתי מספקת בשפת הרוב נמצאת בהתאמה לשיעורים גבוהים יותר בנשירה מבית הספר, הישגים לימודיים נמוכים ועלולה להשפיע גם על השכלה גבוהה (Danzer et al., 2022).

באוסטרליה נמצא כי הישגים לימודיים של בני קהילת האבוריג'ינים במערכת החינוך, אינם ערובה לרמת אנגלית טובה. וכן, נמצא קשר בין רמת אנגלית נמוכה למגוון בעיות חברתיות כמו אפשרויות תעסוקה מוגבלות ונגישות נמוכה לשירותים ממשלתיים (Lin et al., 2021).

עוד נראה כי קשיים ברכישת שפת הרוב מתגלגלים לדור הבא. שני המחקרים שלעיל מצאו כי שליטה נמוכה של הורים בשפת הרוב פוגעת ביכולתם להיות מעורבים ולהשפיע בצורה מיטיבה על תהליכי למידה ורכישת השפה של ילדיהם (Danzer et al., 2022; Lin et al., 2021).

פלורס ורוזה (Flores & Rosa, 2019) מציגים נקודת מבט נוספת על הקשיים העומדים בפני קבוצת המיעוט בלמידת שפת הרוב. לדבריהם, מעבר לתהליכים קוגניטיביים ולשוניים הכרוכים ברכישת שפה, דינמיקות חברתיות ופוליטיות משפיעות על יכולת הלמידה של שפה שנייה בקרב מיעוטים אתניים. מוצע כי גזענות, אי שוויון ומבנים חברתיים צריכים להילקח בחשבון בפיתוח פרקטיקות חינוכיות ללימודי שפה.

מודלים של תוכניות לרכישת שפה שנייה בעולם

כאמור, במדינות רבות קיימות קבוצות מיעוט (מהגרים או ילידים) ששפת אימם שונה משפת הרוב. הגישות ללימודי שפה שנייה משתנות בהתאם לצרכים ולמאפיינים של החברה ובהתאם לרוח התקופה ולשינויים ביחסים בין קבוצת המיעוט למוסדות השלטון ולקבוצת הרוב. להלן מספר גישות מרכזיות:

גישת הטבילה השפתית (Language Immersion) - בגישה זו כל תהליך ההוראה מתבצע בשפת הרוב ולא בשפת האם של התלמידים. מטרת הגישה היא להביא את הלומדים לרמת שליטה גבוהה בשפה תוך זמן קצר יחסית. גישה זו יושמה לתקופה במערכת החינוך של הקהילות האבוריג'יניות באוסטרליה עבור ילדים בגיל הרך ובבתי הספר היסודיים, במטרה להעניק להם את הכלים להשתלב בשוק העבודה ובחברה הכללית. אמנם החשיפה האינטנסיבית לשפת הרוב מסייעת באופן משמעותי לרכישת מיומנויות השפה ברמה גבוהה, אך עם זאת, יישום גישה זו נתקל בקשיים רבים, התנגדויות מצד אוכלוסיית האבוריג'ינים וביקורת על כך שבאופן זה יש סיכוי לאבד את השפה והתרבות של קבוצת המיעוט, להביא לפגיעה בתחושת הזהות ולהוביל לתחושת ניכור וירידה במוטיבציה של התלמידים להשתתף בשיעורים ולהתמיד בלימודים (Simpson et al., 2009; Rahman, 2020).

בשל הביקורת הרבה על גישה זו, היא הופסקה באוסטרליה. כיום גישת המדינה ללימודי שפה (ובכלל לחינוך) של בני מיעוטים הינה חלק מתוכנית הוליסטית לסגירת הפערים בחברה. הגישה תומכת בחינוך דו-לשוני, הכשרת מורים בני הקהילה, התאמה תרבותית של תכנית הלימודים ובעיקר הדגשת השיתוף של נציגי קהילת המיעוט בהתייעצויות וקבלת החלטות(2).

חינוך דו לשוני (Bilingual education) - גישה זו מבוססת על העיקרון לפיו ילדים לומדים את שפת האם שלהם לצד שפת הרוב. גישה זו מיושמת למשל בקרב הקהילה ההיספנית בארצות הברית, כאשר שפות ההוראה בתוכניות אלו, בדגש על השנים הראשונות במערכת החינוך, הינן ספרדית ואנגלית במקביל. המחקר מראה שבשיטה זו בני קהילת המיעוט מצליחים להגיע לרמה גבוהה בשפת הרוב. עם זאת, הדבר עלול לפגוע ברמת שפת האם. כמו כן, מודגש כי השגה של שליטה גבוהה בשפת הרוב דורשת זמן רב, במיוחד עבור ילדים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. לצורך השגת תוצאות טובות, תוכניות הלימוד צריכות להתאים לצרכים ייחודיים של התלמידים ולקחת בחשבון גורמי רקע שלהם ואת ההקשר החברתי בו הם חיים (Bialystok, 2018).

(2) מתוך אתר ממשלת אוסטרליה לתכנית הממשלתית Clothing the gap

https://www.closingthegap.gov.au נדלה בתאריך 19/08/2024

גישת השילוב החברתי-תרבותי (Sociocultural Integration Approach) – גישה זו מתמקדת בשילוב היבטים תרבותיים וחברתיים של קהילות מיעוטים בתהליך לימוד השפה השנייה. מטרתה להקנות ידע בשפת הרוב, תוך שמירה על הזהות התרבותית של המיעוט, שפתו ומסורתו. גישה זו מבוססת על הרעיון כי שפה אינה רק כלי תקשורת, אלא גם חלק בלתי נפרד מתרבות ומזהות של קהילה. על כן, יש לשים דגש על ההקשר החברתי והתרבותי בו מתקיימת השפה. שפת האם של התלמידים נחשבת למשאב חשוב שאותו יש לשמר ולשלב בתהליך הלימוד של השפה השנייה. במקום להתמקד אך ורק בשפת הרוב, המורים מעודדים את התלמידים להשתמש בשפת האם שלהם ולשאוב ממנה השראה להבנה טובה יותר של שפת היעד. כדי להעצים עקרונות אלו, גישה זו מעודדת מעורבות קהילתית בתהליך הלמידה על ידי שילוב מנהיגים ומחנכים בני הקהילה בתהליך הלמידה לשם הדגשת חשיבות התרבות והזהות שלהם. בנוסף, נעשה שימוש בחומרים חינוכיים המותאמים לתרבות הקהילה, כגון ספרים, סיפורים ושירים מסורתיים (Rutar, 2014).

גישה זו מתאימה ליישום בכל שנות הלימוד במערכת החינוך, בדגש על הגיל הרך. היא פעלה בקרב קהילות הצוענים באירופה ובמדינות שונות באפריקה. הלימודים נעשו בשפת האם ותוגברו בלימוד שפת הרוב. באופן זה חלק ניכר מהתלמידים הצליח לשלוט בשפת הרוב, תוך שמירה על שפת האם. נטען כי דרך זו משפיעה לטובה על המוטיבציה של התלמידים ללמוד את השפה החדשה ומפחיתה תחושות ניכור (Garcia, 2011; Shoba & Chimbutane, 2013).

מסגרת התייחסות אירופית משותפת לשפות: למידה, הוראה והערכה (מהא"ם) (CEFR) - זהו מודל ללימוד שפה זרה הנקבע במשותף לכל מדינות האיחוד האירופי. המהא"ם מפרט מסגרת התייחסות מקיפה, שקופה ועקבית ללמידה, הוראה והערכה של שפות. המודל מתבסס על תפיסה רחבה של שימוש בשפה ולמידתה ומציג עקרונות מנחים, אך מאפשר גמישות והתאמה תרבותית. שיטת הלמידה וההוראה המוצעת רלוונטית לכל העוסקים בלימוד ורכישת שפה זרה וניתן ליישמה על ידי התאמות החל מהגיל הרך וכלה בחינוך למבוגרים.

עיקרי עקרונות המודל הינם (מועצת אירופה, 2016):

- **רמות שליטה:** שש רמות שליטה בשפה, ממתחיל ועד מומחה.
- **מיומנויות שפה:** ארבע מיומנויות עיקריות - דיבור, האזנה, קריאה וכתיבה.
- **גישה מעשית:** היכולת להשתמש בשפה במצבים מעשיים ויומיומיים.
- **למידה ממוקדת משימות:** למידה דרך ביצוע משימות מציאותיות בשפה הנלמדת.
- **הערכה עצמית:** מתן כלים ללומדים להעריך את התקדמותם.
- **גמישות:** התאמה לצרכים ולמטרות שונות של לומדים.
- **רב-תרבותיות:** הדגשת חשיבות ההבנה התרבותית בלמידת שפה.

מודל זה אומץ אף מחוץ לגבולות האיחוד האירופי ונפוץ במדינות רבות, למשל תאילנד, יפן, ויטנאם, סין (Foley,2022), מלזיה (Savski,2021), תורכיה (Tosum & Glover, 2021) ואף התקבלה לאחרונה בישראל (משרד החינוך, 2024).

ככלל, נראה כי בעת הנוכחית, **דרכי הפעולה לשיפור מצבן של אוכלוסיות מיעוט מוחלשות, מבוססות על התייחסות הוליסטית לתלמיד למשך כל שנות לימודיו, הגברת מעורבות הקהילה וההורים בבית הספר וחשיפה למערכת ההשכלה הגבוהה בגיל צעיר** (ברגר-טיקוצ'ינסקי ואחרים, 2023).

החברה הבדואית

6.1. מאפיינים

הבדואים הינם קבוצת מיעוט אתני-דתי, בעלי מאפיינים מסורתיים. זוהי חברה שבטית מעמדית המורכבת משלוש קבוצות: "הבדואים המקוריים" – אלו הם צאצאיהם של הנוודים ולרוב הינם בעלי האדמות, "בדואים פלאחים" - עובדי אדמה אשר הגיעו בשלב מאוחר יותר לנגב והיו הקבוצה הראשונה שעברו למגורי קבע והצליחו יותר להשתלב בכלל החברה, ו"אפרו-בדואיים" – בני המעמד הנמוך ביותר אשר הובאו מאפריקה כעבדים וזכו לחירות עם קום המדינה (יהל וגלילי, 2023).

הקמת המדינה שינתה ללא היכר את אורחות חייהם של הבדואים. המעבר מחיי נוודים המנהלים את חייהם באוטונומיה רחבה למגורי קבע תחת משטר צבאי, ערער את הרשתות המשפחתיות המסורתית. הבדואים נדרשו לבנות מחדש את הקהילה בהיעדר פרנסה סדירה ותחת תלות במדינה תוך התמודדות עם מתחים בלתי פוסקים עם מוסדותיה (אבו-סריחאן ואנסון, 2021). בסוף שנות ה-60, התחילה המדינה לפתח יישובי קבע עירוניים לחברה הבדואית. תכנית זו אומנם אפשרה מתן שירותים בסיסיים, אך ישנה ביקורת רבה על האופן בו התנהל התהליך שבוצע ללא שותפות בקבלת ההחלטות וללא התחשבות באורח החיים המסורתי-חקלאי (אבו סעד, 2023).

החל מ-2011 המדינה מפעילה תכניות ארוכות טווח לקידום האוכלוסייה הבדואית בנגב. ואכן, בשני העשורים האחרונים מתחוללים שוב שינויים בחברה הבדואית. שינויים אלה הינם מהותיים ואיכותיים ברמת החיים המתבטאים במגוון תחומים: רמת ההשכלה, התעסוקה וההכנסה, מעמד האישה, רמת השירותים הציבוריים, רמת החשיפה לעולם הגלובלי ועוד (Abu Aleon, Weinstock, Manago & Greenfield, 2019). תהליכי השינוי מביאים לתמורות בדפוסי התנהגות ואורחות חיים מכווני קידמה, חינוך והתפתחות טכנולוגית, אך גם דורשים גמישות שתאפשר את קבלת החדש לצד שמירה על ערכים ומנהגים מסורתיים. תהליך זה משפיע בעיקר על בני הדור הצעיר המחפשים דרכים להשתלב בשוק העבודה המודרני (אבו גוידר, 2019).

על אף מגמות השינוי, מחקרים עדיין מצביעים על התמודדות אוכלוסייה זו עם אי שוויון מתמשך (ליטמנוביץ, הרן, לף, אור שרביט ומג'אדלה, 2023) ועל קיומם של פערים כלכליים-חברתיים ניכרים לעומת שאר החברה בישראל, הנראים בין היתר בהישגים נמוכים לעומת שאר האוכלוסייה בחינוך ובהשכלה הגבוהה, באחוזי תעסוקה, ברווחה האישית והחברתית ובדיור (כהן, מג'אדלה, עבאס, קונסטנטינוב, הרן ואייל, 2021). כמו כן, ביישובי הבדואים בולטת רמת פיתוח נמוכה, מחסור ניכר בתשתיות בסיסיות, רמת שירותים מינימלית, עוני ואבטלה גבוהה (אבו סעד, 2023).

6.2. דמוגרפיה

כיום, החברה הבדואית בנגב מונה מעל 300,000 איש[3], המהווים כ-3% מכלל האוכלוסייה בישראל. כ-70% מהם מתגוררים ביישובים בנפת באר שבע (במועצות אזוריות וברשויות מקומיות) והיתר חיים בשבטים בכפרים לא מוסדרים (אלמסי, 2023).

החברה הבדואית בנגב מאופיינת בילודה הגבוהה בארץ, ועמדה ב-2019 על ממוצע של 5.26 ילדים לאישה, (לעומת ממוצע של 3 ילדים לאישה בשאר האוכלוסייה) (Haddad Haj-Yahya, Khalaily & Fargeon, 2022). נתון זה נמצא בירידה מתמדת, כאשר בסוף המאה ה-20 ממוצע הילדים לאישה היה כפול (אבו-סריחאן ואנסון, 2021). כתוצאה מכך זוהי חברה צעירה, אשר 54% מחבריה הינם מתחת לגיל 18 (לעומת 34% בקרב כלל האוכלוסייה) (אלמסי, 2023).

(3) הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אוכלוסייה - שנתון סטטיסטי לישראל – מספר 74

6.3. מערכת החינוך והישגים לימודיים

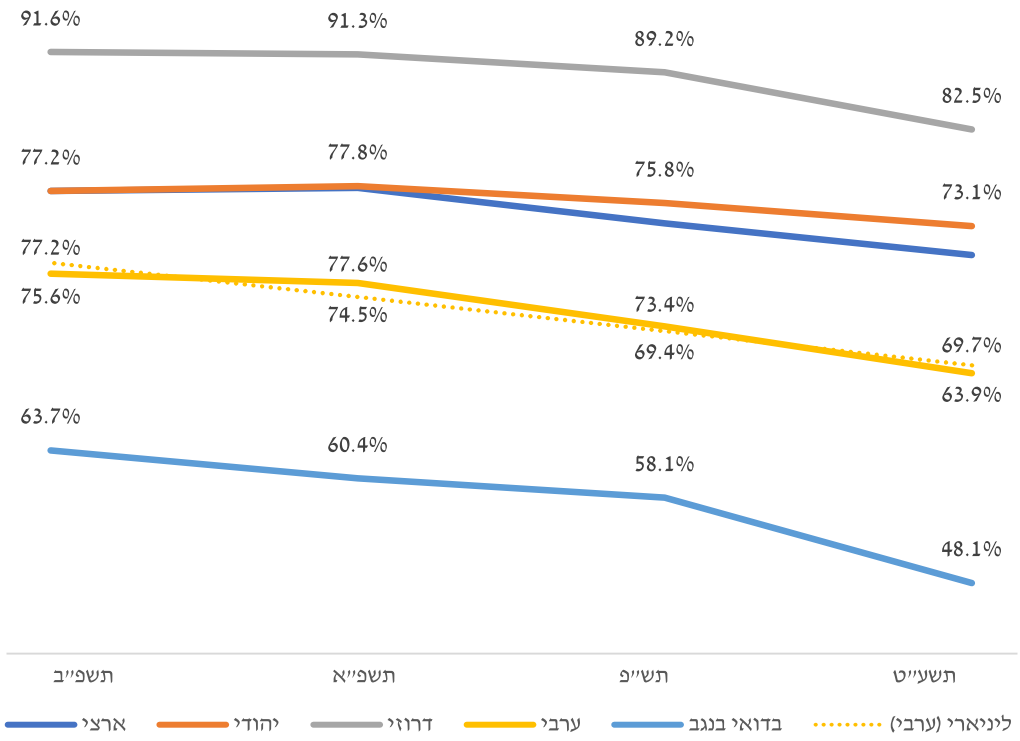
מערכת החינוך הבדואית הפורמלית הינה חדשה יחסית. טרום הקמת המדינה החינוך הבדואי המסורתי התבסס על לימוד לא פורמלי דרך צפייה במבוגרים והשתתפות בחיי היום יום. גם לאחר החלת חוק חינוך חובה לא נעשה מאמץ אכיפה מצד המדינה, והקהילה הבדואית עצמה לא הביעה עניין בקידום הנושא. רק בסוף שנות ה-60 עם תום מלחמת ששת הימים, חל שינוי משמעותי בעקבות יצירת קשרים של הבדואים עם ערבים מצפון הארץ ומרצועת עזה שרכשו השכלה גבוהה. הבדואים בנגב התוודעו לחשיבות החינוך וההשכלה והמדינה תמכה בהאצת הקמת מוסדות לימוד. מאז ועד היום מספר התלמידים הולך וגדל (אבו סעד, 2023).

יחד עם זאת, על אף חוק חינוך חובה והרחבתו לגיל הרך, כ-20% מהילדים הבדואים בגילי 3-5 אינם נמצאים במסגרות. ביישובים הלא מוסדרים המצב אף חמור יותר, שם מוערך כי כ-50% מהילדים בגילים אלו אינם רשומים למסגרות (וייסבלאי, 2023). כך נוצר בסיס לפערים בין התלמידים הבדואים לתלמידים בשאר האוכלוסייה, כבר מהגיל הרך.

התלמידים הבדואים הם החלשים ביותר מבין כלל התלמידים. הישגיהם במבחני המיצ"ב, במבחנים בינלאומיים ובשיעורי הזכאות לבגרות הם הנמוכים ביותר, גם בהשוואה לקבוצות אחרות בחברה הערבית (תחאוכו ואחרים, 2022). גם בהמשך דרכם כצעירים בחברה, שיעור השתלבותם בהשכלה גבוהה ובשוק העבודה נמוך מכלל החברה בישראל. החברה הבדואית מתאפיינת באחוזי אבטלה גבוהים ובשיעור גבוה של חוסר מעש בקרב צעיריה (סייף, חדאד חאג' יחיא וחי, 2021).

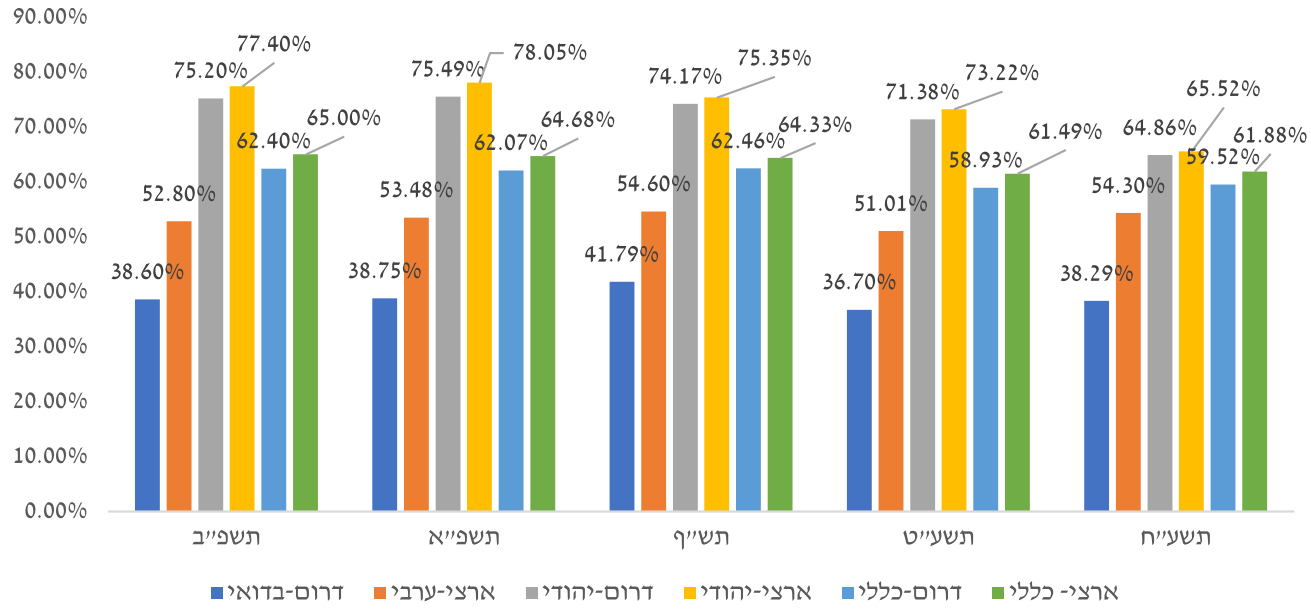
אמנם קיימת מגמת עלייה בזכאותם לבגרות, כפי שנראה בתרשים 1, עם זאת לפי המידע שהוצג בוועדה המתמדת, לא חל שינוי משמעותי בשיעור העומדים בתנאי הסף הכניסה לאקדמיה (תרשים 2) וכן, עדיין רוב הסטודנטים הבדואים אינם יכולים להיקלט במערכת ההשכלה הגבוהה ללא הכנה ותמיכה נוספת (ברגר-טיקוצ'ינסקי ואחרים, 2023).

תרשים 1 : זכאות לבגרות לפי מגזר



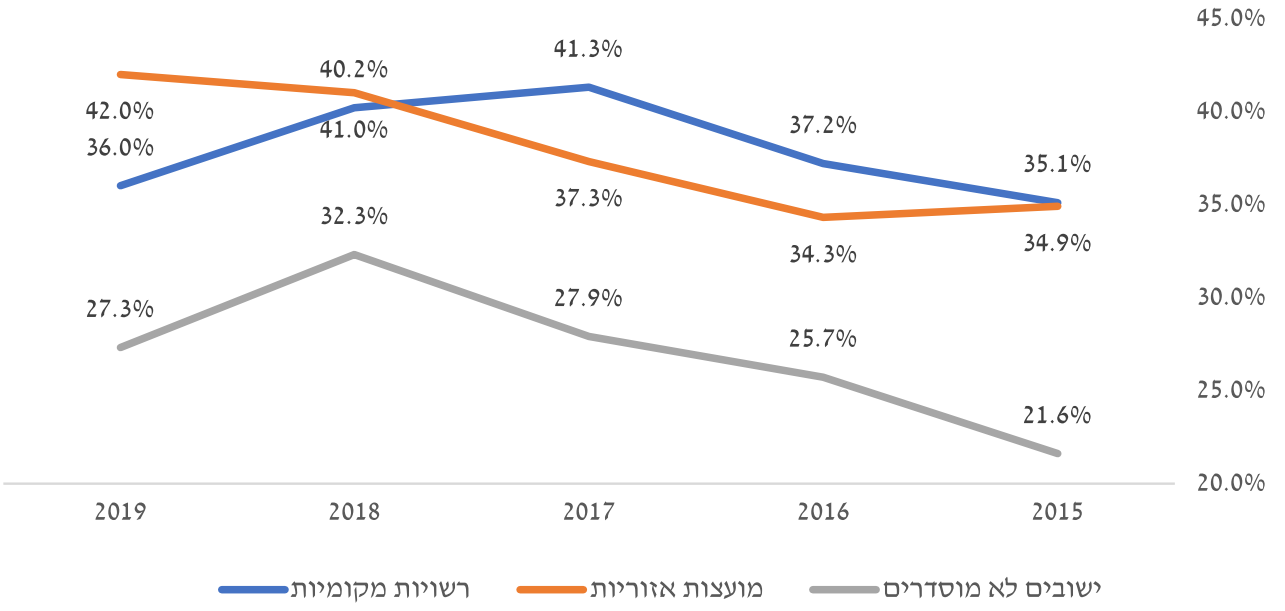
*** לפי נתוני משרד החינוך, התמונה החינוכית – החטיבה העליונה. נתונים ארציים. תשפ"ב**

תרשים 2 : אחוז העומדים בתנאי הסף לכניסה לאקדמיה



חשוב לציין כי החברה הבדואית הינה הטרוגנית וקיימים הבדלים משמעותיים בהישגי התלמידים בין הלומדים ברשויות המקומיות, במועצות האזוריות וביישובים הלא מוסדרים (המהווים 69%, 6% ו-25% מכלל התלמידים הבדואים, בהתאמה), כאשר זכאותם של הלומדים מחוץ ליישובים המוסדרים הינה הנמוכה ביותר (וייסבלאי, 2020), כפי שניתן לראות בתרשים 3[4].

תרשים 3 : זכאות לבגרות משכבת הגיל בחינוך הבדואי לשנים 2015-2019



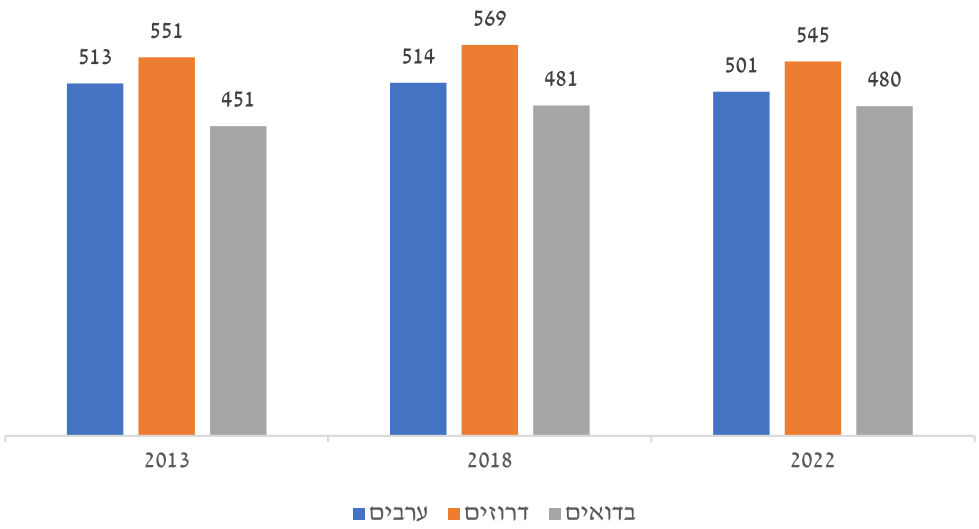
(4) הנתונים מתבססים על מסמך של מרכז המחקר והמידע של הכנסת (וייסבלאי, 2020). ככל הידוע לנו, אלו הנתונים הרשמיים המפורסמים העדכניים ביותר, המציגים את ההבדלים בין הקבוצות השונות בתוך החברה הבדואית.

שונות נוספת הבולטת בתוך הקהילה הבדואית הינה בין בנים לבנות. תלמידות בכל המגזר הערבי מגיעות להישגים גבוהים יותר מהבנים, אך בקרב הבדואים הפערים המגדריים גדולים יותר (תחאוכו ואחרים, 2022). בסיכום שיעורי הזכאויות לבגרות בשנים 2015-2019 הפער בין בנים לבנות בחינוך הבדואי, עמד על 36%-25% לטובת הבנות (וייסבלאי, 2020). בנוסף, לאורך השנים נראים שיפורים משמעותיים יותר בהישגים בקרב בנות בדואיות, אשר מצמצמות את הפערים בקצב מהיר משל הבנים. ברגר-טיקוצ'ינסקי ועמיתיה (2023) מציעים כי הסיבה לכך נעוצה, בין היתר, בכך שהאפשרויות העומדות בקרב נשים מצומצמות, ולכן ההשכלה הגבוהה נתפסת בעיני התלמידות כדרך העיקרית המקובלת חברתית להשגת עצמאות ומעמד ולהבטחת עתידן. בהתאמה, עלה במחקרם שתלמידות דיווחו על מוטיבציה גבוהה יותר להצליח ועל חרדה מבחינות הבגרות, בהשוואה לתלמידים.

סטטוס ידיעת השפה העברית בחברה הבדואית

ישנה הסכמה רחבה בקרב גופים ממשלתיים ואזרחיים העוסקים בידיעת העברית בקרב האוכלוסייה הערבית, כי רמת האוריינות הנמוכה בשפה העברית, ובייחוד רמת השליטה הנמוכה בשפה הדבורה, הינה חסם משמעותי להשתלבות כלכלית וחברתית מיטבית של האוכלוסייה הערבית בישראל. נתונים עדכניים שפרסם מרכז המידע והמחקר של הכנסת (בהתבסס על דו"ח מחקר של ראמ"ה שטרם פורסם), מצביעים על ירידה בציונים במבחנים ארציים הבוחנים את רמת הידע והשליטה של התלמידים בשפה העברית כשפה שנייה (בכיתות ו' או ט') בכלל החברה הערבית בין שנות הלימודים 2017/2018 ל-2022/2023. בכלל החברה הערבית בין שנות הלימודים 2017/2018 ל-2022/2023. **ציוני העברית בקרב התלמידים הבדואים הינם הנמוכים ביותר באופן עקבי** (נוי ובניטה, 2024) והפערים לעומת קבוצות אחרות נשמרים גם כאשר משווים בין קבוצות סוציו-אקונומיות דומות (ראמ"ה, 2018). עם זאת, כפי שניתן לראות בתרשים 4, הפערים הצטמצמו.

תרשים 4: ציון ממוצע במבחני עברית ארציים בכיתות ו' ו-ט' 2013-2018-2022



*** לפי נתונים של מרכז המחקר של הכנסת (נוי ובניטה, 2024)**

באשר למבחני הבגרות, ב-2022 כ-85% מתלמידי כלל החינוך הערבי ניגשו לבגרות בעברית (3 יח"ל/ 5 יח"ל). בחברה הבדואית, מקרב התלמידים שניגשו לבגרות בעברית, 64% נבחנו ברמה של 3 יח"ל ו- 36% ברמה של 5 יח"ל, בדומה לממוצע של כל התלמידים דוברי הערבית. מבין התלמידים שניגשו לבגרויות בעברית בשנה זו, מעל 90% עברו את הבחינה ברמה של 3 יח"ל (עם ציון ממוצע של 68.6) ו-100% עברו את הבחינה ברמה של 5 יח"ל (עם ציון ממוצע של 80.8).

עם זאת, בקרב מומחים רבים נטען כי בחינת הבגרות בעברית אינה משקפת מהימנה את רמת הידע בעברית, בעיקר בשפה הדבורה, ואין בה כדי להבטיח רמת עברית מספקת כדי לעבור את בחינות העברית בכניסה לאוניברסיטאות (תחאוכו וקלישר, 2023) ולהשתלב בסביבה המתנהלת ברובה בשפה העברית (תחאוכו ואחרים, 2020; אבו סעד, 2023). זהו חסם משמעותי בקבלה להשכלה גבוהה, העומד גם בפני אלו אשר מסיימים את לימודיהם במערכת החינוך עם תעודת בגרות בהצטיינות (ברגר-טיקוצ'ינסקי ואחרים, 2023).

בהצעת מחליטים מטעם שר החינוך (הוגשה ביוני 2024 אך טרם נדונה בממשלה וטרם אושרה) בנושא מתווה לתוכנית אסטרטגית לקידום השפה העברית בחברה הערבית, נטען כי הישגי התלמידים בבגרות ללא ציוני המגן אינם גבוהים ואף מצוין כי בקיץ 2023 נערכה בחינת בגרות ניסיונית לבחינת רמת העברית הדבורה של התלמידים ובה ממוצע הציונים של הניגשים היה 65 ו-28% מהם נכשלו (נוי ובניטה, 2024).

ואכן, עם תחילת תהליך הפנייה להשכלה גבוהה פוגשים את הפער בין רמת העברית בבגרות לעומת הרמה הנדרשת במוסדות להשכלה גבוהה. צעירים המבקשים להתקבל למוסדות הלימוד ונבחנו בבחינה פסיכומטרית בשפה שאינה עברית, נדרשים לבצע מבחן יע"ל, הנועד לבחון את רמת השליטה בעברית. כיום הבחינה בודקת בעיקר מיומנויות קריאה ומעט כתיבה. עם זאת, צפויה בה רפורמה ותכולתה החדשה עתידה לבדוק גם מיומנויות של שמיעה בעברית. בשנת 2022 הציון הממוצע בבחינה זו בקרב דוברי ערבית היה 95 (מתוך טווח ציונים 150-50) (מאל"ן, 2023), בעוד שציון הסף שמציבות האוניברסיטאות השונות למועמדים לתואר ראשון נע בין 120-105 (תלוי במוסד האקדמי ובתחום הלימוד) (נוי ובניטה, 2024). בקרב הבדואים הציון הממוצע אף היה נמוך יותר ועמד על 86.7[5]. מסקר הבוחן עמדות לגבי מבחן יע"ל, עולה כי רמת העברית הנדרשת במבחן גבוהה יותר מהעברית הנלמדת בבתי הספר התיכונים בחברה הערבית. בשנים 2014-2020, 72% מהנבחנים ניגשו למבחן יותר מפעם אחת על מנת לשפר את ציונם (לרמן, קרליץ וארד-אלישע, 2023).

לאור הקשיים בקבלה והשתלבות בהשכלה הגבוהה בישראל, רבים מאזרחי ישראל הערבים פונים ללימודים גבוהים בחו"ל. נכון לשנת 2018, כשליש מכלל הסטודנטים הערבים, קיבלו את השכלתם במוסדות מחוץ לישראל ושאינם בפיקוח של מערכת ההשכלה הגבוהה. רובם הגדול פונה ללמוד את מקצועות הבריאות ברשות הפלסטינית, בעיקר באוניברסיטה האמריקאית בג'נין, בה הלימודים מתקיימים באנגלית. מחסום השפה העברית והישגים לא מספקים במערכת החינוך הם גורמים משמעותיים לכך, אך חשוב לציין כי לצידם גורמים נוספים שאינם תלויים במערכת החינוך. מרכזי בהם הוא חוסר הלימה בין מספר המועמדים ללימודים גבוהים בתחומי הבריאות, לבין ההיצע המצומצם של מקומות הלימוד בתחומים אלו. בנוסף, עם השנים יותר צעירים ערבים גברים פונים ללימודים שאינם אקדמיים במכללות הטכנולוגיות שבפיקוח משרד העבודה והרווחה. יש בכך להרחיב את אפשרויות התעסוקה ויכולת ההשתכרות, ללא פנייה להשכלה גבוהה (משרד האוצר, 2020).

7.1. תכניות לקידום לימוד השפה העברית בחברה הבדואית במערכת החינוך

האתגרים העומדים בפני מערכת החינוך בנוגע לחברה הבדואית, הם רק נדבך ממגוון הבעיות איתן מתמודדת קבוצה זו. בשנים האחרונות הממשלה מפעילה התערבות על ידי תכניות ארוכות טווח לקידום האוכלוסייה הבדואית בנגב. תכנית החומש הראשונה בעניינם התקבלה ב-2011 בהחלטת ממשלה 3708 לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב. 124 מש"ח הוקצו לנושא חינוך והשכלה. מוקד התכנית בנושא החינוך היה קידום השכלה ותעסוקה בקרב נשים וצעירים, אך לא היה עיסוק בנושא השפה העברית. אחד האתגרים שהוצג בדוח הערכה המסכם של התכנית היה כי "*רמת העברית של הצעירים הבדואים לוקה בחסר ומקשה על השתלבותם בחברה בישראל, כולל ברכישת השכלה גבוהה ובתעסוקה*". לאור עלייה במודעות לחשיבות של שיפור רמת השפה העברית, החל משנת הלימודים תשע"ו (2015-2016)

(5) מבוסס על מידע שהתקבל מהמל"ג על התפלגות ציוני מבחן יע"ל לפי אזור מגורים ושפת הבחינה הפסיכומטרית.

תוגברה הוראת העברית במערכת החינוך הבדואי במסגרת תכנית "עברית על הרצף" שחלה על תלמידים מגני חובה ועד לכיתה י"ב (אייל ואחרים, 2018).

בהמשך, בפברואר 2017 התקבלה החלטת ממשלה 2379 על תכנית החומש, שנייה ברצף לקידום אוכלוסיית הבדואים בנגב, לשנים 2017-2021. כמחצית מתקציב התכנית הוקצה לחינוך. בתחום קידום רמת השפה העברית הופעלו מספר תכניות, אך בדוח המסכם הדגישו כי בהיעדר מענה בפריסה רחבה וללא תכנית הנותנת מענה רצוף לאורך כל שנות הלימוד, לא צפוי להיראות שיפור ברמת השפה העברית. בהתאם, הומלץ על השקעה בחיזוק מיומנות השליטה בשפה העברית (ליטמנוביץ ואחרים, 2023).

בחודש מרץ 2022 התקבלה החלטת ממשלה 1279 – תכנית חומש שלישית לקידום אוכלוסיית הבדואים בשנים 2022 - 2026. בתחום החינוך הוטל על משרד החינוך, האגף לפיתוח כלכלי חברתי של החברה הבדואית בנגב ואגף התקציבים במשרד האוצר לגבש "*תכנית אב פדגוגית למערכת החינוך בחברה הבדואית בנגב אשר תגובש על בסיס ראייה ארוכת טווח, תגובה ביעדים, מדדים ומנגנוני תקצוב מבוססי תוצאות, תושתת על החזון לפיו מערכת החינוך תכין את בוגריה להשתלבות מיטבית בשוק העבודה ובחברה הישראלית בכלל ותקדם את המוביליות החברתית, תוך שמירה על מורשתה, זהותה וערכיה של החברה הבדואית*". באופן ספציפי הוגדר כי יש לפעול לשיפור הידע והאוריינות השפתית בעברית (משרד ראש הממשלה, 2022).

תכניות הלימוד לחינוך הבדואי משותפות עם החינוך הערבי הכללי. תכניות ללימוד עברית מופעלות ברצף מהגיל הרך ועד לסיום התיכון (משרד החינוך, עדכון 2019)[6]:

- **גני הילדים** - תכנית "טעימות בעברית" המאפשרת חשיפה ראשונה לשפה העברית בדרך חווייתית.
- **בתי ספר יסודיים** - תלמידי כיתות א'-ב' ממשיכים את תכנית "טעימות בעברית" בהיקף של 2 ש"ש. בכיתות ג'-ו' מורחבות שעות הלימוד ל-5 ש"ש ונוספת תכנית "נעימות בעברית". מטרת התכנית בשלב זה הינה ביסוס מיומנויות קריאה, כתיבה, האזנה ודיבור.
- **חטיבות הביניים** - ממשיכים בלימודי עברית בהיקף של 5 ש"ש.
- **תיכונים** - שעות הלימוד נקבעות לפי היקף הבגרות בעברית. לצורך השלמת תעודת בגרות יש חובה לגשת ל-3 יח"ל בעברית. לימודים במסלול זה כוללים 3 ש"ש. תלמידים הניגשים ל-5 יח"ל לומדים עברית 5 ש"ש. בנוסף, כחלק מתכנית דוקאטי, העוסקת בהובלת תהליכים לשיפור פדגוגי ואקלים בית ספרי, יש שעה תוספתית ללימוד עברית.

נוסף על כך, בהתאם לתכנית החומש הייחודית לחברה הבדואית בנגב, כפי שתואר לעיל, ישנה התייחסות ייחודית ללימוד עברית לתלמידים בדואים. בוועדה המתמדת שהתקיימה מתוקף החלטה 1279 ב-2024 הוצגו ארבעה יעדים בתחום[7]:

- קידום העברית בכל הרצף הגילי.
- קידום השפה העברית המדוברת בחטיבות הביניים ובתיכונים.
- קידום השפה העברית לתלמידי התיכונים לקראת שילובם בתעסוקה ובמוסדות האקדמיים.
- שיפור איכות הוראת העברית.

(6) את פירוט תכנית הלימוד ניתן למצוא באתר פורטל עובדי הוראה - המרחב הפדגוגי https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/ivrit-dovrey-aravit/

(7) מבוסס על המצגת שהוצגה בוועדה המתמדת, פברואר 2024.

לצורך השגת יעדים אלו, הוחלט על מספר תכניות תוספתיות, אשר כל אחת מיועדת לתת מענה לקהל יעד אחר[8]: **מאמני עברית** – תכנית הפועלת ב-34 תיכונים ותומכת בפיתוח המקצועי של המורים לעברית; **אולפני עברית** – לימוד עברית לתלמידי י'-י"ב בקבוצת של 15 תלמידים לאחר שעות הלימודים על ידי מורה לעברית - הופעלו 33 אולפנים; **עברתינא** – לימוד עברית על ידי סטודנטים באופן מקוון בקבוצות של 5-6 תלמידים; **בודור** – תכנית לבתי ספר יסודיים בה חניכי שנת שירות ומכינות קדם צבאיות מגיעים לבתי ספר ומעבירים פעילויות בעברית. תכנית נוספת הינה **"דרך הנגב"** שהועברה על ידי מורות חיילות ומש"קיות הוראה- התכנית פעלה לתקופה אך לפני כשנה הופסקה על ידי הצבא.

הגישה הפדגוגית-מקצועית להוראת העברית במשרד החינוך נמצאת בתהליך מעבר מתפיסתה של הוראת העברית בחברה הערבית כתחום ידע, להוראת העברית כשפה תקשורתית ושימושית (נוי ובניטה, 2024). לפי המופיע באתר משרד החינוך, ובהתאם להצעת מחליטים שהגיש שר החינוך בנושא מתווה לתכנית אסטרטגית לקידום השפה העברית בחברה הערבית, בשנת הלימודים הקרובה 2024/2025, משרד החינוך יפעל להטמעת תכנית ללימוד עברית לפי המודל האירופי CEFR (מהא"ם). התכנית קובעת מדיניות בהוראת שפה וכוללת את מכלול פעילויות השפה: קליטה (האזנה וקריאה), הפקה (דיבור וכתיבה), אינטראקציה (בדיבור ובכתב) ותיווך (פרשנות ותרגום). כל אלו תוך התייחסות לשימוש של השפה בתחום האישי והציבורי. תכנית לימודים זו מאמצת גישה מכוונת לפעולה ומותאמת, יותר מתכניות עבר, להתמודדות עם מורכבות התקשורת ולשימוש בשפה במציאות היומיומית. מסמך המהא"ם מתווה את העקרונות להוראה-למידה-הערכה ומהווה בסיס לכתיבת תכניות עבודה וחומרי הלימוד (משרד החינוך, 2024 ;נוי ובניטה, 2024).

7.2. השפה העברית בחברה הבדואית - גורמים מעכבים ברכישת השפה העברית

כדי להבין את הקושי בלימוד השפה העברית, נדרשת הסתכלות רחבה יותר על ההקשר בו פועלת מערכת החינוך הבדואית ועל הקשיים העומדים בפני תלמידיה להישגים לימודיים. בתי הספר הבדואיים נמצאים הרחק מאחור לעומת מערכת החינוך העברית בכל ההיבטים, החל בתשתיות וכלה באיכות בתי הספר: מחסור חריף בכיתות לימוד במתקני לימוד תקינים, מחסור באמצעים טכנולוגיים, מחסור בכוח אדם (כולל צוותי הוראה, מנהלים, מפקחים, שירותי עזר מקצועיים), חוסר במעורבות הורים ותמיכה קהילתית (אבו סעד, 2023) וחוסר מוטיבציה ללימודים והבנת חשיבותם של הישגים לימודיים. נוסף על כך **התלמידים הבדואים עומדים בפני חסמים חברתיים כמו מצב סוציו-אקונומי נמוך, חוסר ביטחון תזונתי, תשתיות לקויות בבתים וביישובים ותופעות אלימות** (ברגר-טיקוצ'ינסקי ואחרים, 2023). מתוך הבנה זו של גורמי הרקע של החינוך הבדואי והחסמים הרבים העומדים בפני תלמידיה, להלן מספר גורמים מרכזיים הקשורים לרמת הבקיאות הנמוכה בעברית בחברה הבדואית:

חשיפה מועטה לעברית – מערכת החינוך הערבית מופרדת לחלוטין מזו העברית. כל תכנית הלימודים הינה בערבית. העברית, על אף שנלמדת לאורך כל שנות הלימודים, אינה נתפסת כמקצוע ליבה ולא מקבלת תעדוף גבוה מצד בית הספר. גם חיי היום יום מתנהלים בערבית – בתקשורת, ברשתות החברתיות, בבית וברחוב. לכן, קיימת מודעות נמוכה לחשיבות השליטה בעברית ו**חוסר מוטיבציה** משמעותי ללימוד עברית. התלמיד הערבי, בפרט בגילים הצעירים, לא מרגיש שיש בכך צורך או תועלת ואינו מודע לחשיבות העברית להשתלבות בהמשך החיים בהשכלה אקדמית ותעסוקה (תאוכו וקלישר, 2023; שביב, בינשטיין, סטון ופודם, 2013; זבלוצקי וריינגוורץ, 2023; ברגר-טיקוצ'ינסקי ואחרים, 2023). בכנס שהתקיים במאי 2024 באוניברסיטת חיפה, הוצגו נתונים, לפיהם בקרב תלמידי כיתות ו', 60% מהתלמידים הבדואים דיווחו כי אינם משתמשים בעברית מחוץ לבית הספר (לעומת 56% מהתלמידים הערבים ו-46% מהתלמידים הדרוזים) (כנס אוניברסיטת חיפה, 2024). הפערים בין התלמידים הבדואים לעומת התלמידים הערבים והדרוזים נראים גם בתפיסתם הכללית לגבי חשיבות השליטה בשפה העברית: ב-2018, שיעור התלמידים הבדואים שדיווחו על תפיסת

(8) מבוסס על המצגת שהוצגה בוועדה ועל מסמך פנימי של משרד החינוך בנושא סיוע לכתיבת תוכניות העבודה המשרדיות ליישום החלטת ממשלה מס' 1279, מיום 18.7.23 וכן על מידע מבעלי תפקידים במשרד החינוך.

חשיבות גבוה ללימוד השפה העברית, נמוך ביותר מ-10% מתלמידים ערבים וב-15% מהתלמידים הדרוזים (ראמ"ה, 2018). בנוסף, מדווח כי בשנים האחרונות חלה ירידה, בקרב כלל התלמידים הערבים, בשיעורי הדיווח על שימוש בשפה העברית מחוץ לבית הספר, על תחושת המסוגלות בשימוש בשפה העברית ועל הנאה ועניין בלימוד השפה העברית. בעיה זו עולה גם מדיווחי מורים לעברית מכל בתי הספר הערביים על כך שחוסר החשיפה של התלמידים לשפה העברית מחוץ לבית הספר, הוא חסם מרכזי המקשה על הוראת העברית. 85% מהמורים בתשפ"ג דיווחו כי גורם זה פוגע באיכות ההוראה (נוי ובניטה, 2024).

נציין כי נתונים אלו הינם בפער לעומת תפיסותיהם של הורים מהחברה הערבית: סקר שבדק את עמדותיהם כלפי חשיבות לימוד העברית הדבורה של ילדיהם מצא כי הרוב המוחלט של ההורים, מעל 90%, מייחסים חשיבות רבה ללימודי העברית וליכולת של ילדיהם לדבר עברית ברמה גבוהה והם מבינים את הערך של השליטה בעברית והיכרות עם החברה היהודית לטובת עתיד ילדיהם (ראמ"ה, 2021).

חסם אידיאולוגי - חוסר המוטיבציה לרכישת השפה העברית מושפע גם מסוגייה אידאולוגית של שימוש בשפת הרוב, על ידי מיעוט לאומי. השפה הינה יותר מכלי טכני המשמש לתקשורת - היא מרכיב משמעותי בזהות. הקונפליקט בגיבוש הזהות הערבית-ישראלית של התלמידים הערבים והיעדר חזון של מערכת החינוך לגבי דמותו של בוגר מערכת החינוך הערבית בהקשר זה, מקשה על לימוד השפה העברית[9]. נטען כי ההימנעות של מערכת החינוך לעסוק בנושאים של זהות לאומית ערבית ומנגד עיסוק יתר בתרבות ובהיסטוריה יהודית, יוצרים טשטוש זהות ותחושת ניכור בקרב התלמידים (אבו סעד, 2023). התאמה תרבותית של התכנים בלימודי העברית חיונית ליצירת הזדהות ולהגברת המוטיבציה ללימודי השפה (תחאוכו וקלישר, 2023).

חוסר אוריינות שפתית בגיל הרך - לילדים הבדואים קשיים באוריינות שפתית הבאים לידי ביטוי כבר בגיל הגן וממשיכים ללוות אותם לאורך שנות הלימודים במערכת החינוך. קשיים אלו מתבטאים באוריינות שפתית נמוכה בשפת האם – קשיי קריאה וכתיבה– ומשליכים על יכולת הקליטה של שפה שנייה (זבלוצקי וריינגוורץ, 2023). מחקרים שונים בעולם מתייחסים לכך שתהליך הלמידה הינו מתמשך וארוך טווח והגיל הצעיר הוא קריטי לביסוס מיומנויות למידה, שכן בו מונחים היסודות שישליכו על הלמידה לאורך החיים ואף על הישגים אקדמיים (Bialystok, 2018). לימוד קריאה וכתיבה בשפת האם, הינו חיוני לרכישת כישורים שפתיים בשפה נוספת (Simpson et al., 2009; Rahman, 2020). התלמיד הבדואי לומד למעשה 4 שפות – ערבית מדוברת ולאחריה ערבית ספרותית, עברית ואנגלית. לימוד העברית נעשה במקביל לערבית הספרותית שלעתים אינה מבוססת דיה ובכך נוצר קושי בלימוד העברית (תחאוכו וקלישר, 2023).

הכשרת מורים - כ-75% מהמורים החדשים במערכת החינוך הערבי קיבלו את הכשרתם ברשות הפלסטינית או במכללות הערביות בישראל, בהם דרישות הקבלה נמוכות יותר מאשר באוניברסיטאות בישראל. רבים מהם משתלבים בתום הלימודים בבתי ספר של החברה הבדואית (תחאוכו ואחרים, 2022) ונטען כי הכשרתם אינה מספקת וכי איכות ההוראה נמוכה (אבו סעד, 2023). בנושא הוראת העברית, משרד החינוך מציע מגוון ימי עיון והשתלמויות לצוותי ההוראה העוסקים בהוראת השפה העברית כשפה שנייה[9]. עם זאת, רובם המכריע של המורים לעברית במערכת החינוך הערבית הם ערבים וחלק ניכר מהם לא רכשו כלל הכשרה להוראת שפה שנייה, והם עצמם אינם שולטים בשפה העברית ברמה מספקת (תחאוכו ואחרים, 2020). יש חוסר בהירות בנוגע לשיעור המדויק של המורים שעברו הכשרה ללימוד עברית, אך כפי הנראה שליש עד שני שלישים מהם אינם בעלי תעודת הוראה מתאימה. אמנם קיים מבחן בקיאות בעברית למורים, אך הם אינם מחויבים לבצע אותו. לאחרונה, הציע משרד החינוך להעניק נקודות בונוס למורים שיעברו את מבחן הבקיאות

(9) פירוט התכניות נמצא באתר אצטבא - קהילה לומדת עברית בבתי ספר ערביים
https://sites.google.com/etz.tzafonet.org.il/petoah/%D7%93%D7%A3-%D7%94%D7%91%D7%99%D7%AA

(נקודות אלו מסייעות בהעלאת דירוג המורה לשיבוץ במערכת החינוך הערבית הרשמית). לפי הנתונים, למבחן שנערך לקראת שנת הלימודים 2024, ניגשו פחות מ-4% מכלל המורים המועמדים לשיבוץ, ומתוכם עברו כ-9% בלבד (שהם פחות מ-0.4% מכלל המועמדים) עם ציון מעל 75 (אשר נותן נקודות בונוס) (נוי ובניטה, 2024).

מזה מספר שנים הומלץ על שילוב מורים דוברי עברית שפת אם בהוראת העברית בבתי ספר ערבים, בעיקר כדי לקרב בין האוכלוסיות ולהעלות את רמת העברית הדבורה (מבקר המדינה, 2023; תחאוכו ואחרים, 2020; זבלוצקי וריינגוורץ, 2023), אך בפועל, בשנת 2024 שולבו 80 מורים בלבד דוברי עברית שפת אם (נוי ובניטה, 2024).

סוגייה ייחודית לחברה הבדואית בעניין סגל ההוראה והכשרתו נוגעת לאזור המגורים של המורים. בשנת הלימודים תשפ"ד לימדו בסך הכל בגני הילדים ובבתי הספר בחברה הבדואית בנגב כ-9,000 אנשי חינוך. כ-80% מהם מתגוררים בדרום, בעוד שהיתר מגיעים מאזורים שונים בארץ[10]. זוהי מגמת עלייה מכוונת שמטרתה לחזק את המורים המקומיים, שכן ריבוי מורים ממרכז הארץ וצפונה כפי שהיה בעבר, הובילו לתחלופת כוח אדם גבוהה (ברגר-טיקוצ'ינסקי, 2023) ולתחושות נחיתות ואף ניכור מצד המורים בני הקהילה המקומית. עם זאת, עדיין קיים מחסור במקצועות מסוימים, ביניהם הוראת השפה העברית וכן פערים באיכות כוח האדם (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2020).

שיטת ההוראה – בשונה מלימודים בתחומים אחרים, כמו מתמטיקה או אנגלית, בלימודי העברית לא קיימת חלוקה לרמות. גם בתיכון, אלו המעוניינים להרחיב ל-5 יח"ל, לומדים יחד עם התלמידים האחרים את 3 יח"ל הראשונות, להן נוספות עוד שעתיים מופרדות להשלמה ל-5 יח"ל. הציון על 2 היחידות הנוספות ניתן על ידי מורה מבית הספר, אשר יש בידו לפגוע הן באמינות הציון והן במוטיבציה של התלמידים להשקיע. עוד נטען כי התוכן הפדגוגי של לימוד העברית אינו תואם את צרכי העברית באקדמיה ובעולם התעסוקה (תחאוכו וקלישר, 2023) וכי פעמים רבות לימודי העברית נעשים בערבית (חדאד חאג'-יחיא ואחרים, 2021).

פערים בדרישות של מערכת החינוך מול ההשכלה הגבוהה - חוסר ההלימה בין רמת העברית במבחני הבגרות לבין הדרישות לכניסה והצלחה במוסדות להשכלה גבוהה מבטא שוני בתפיסות בין הגופים השונים ומצביע על הצורך בסטנדרטים אחידים ללימוד והערכה של רמת השפה. המעבר בתפיסה, שכבר החל, ועבודה לפי המודל האירופי CEFR כפי שהוזכר לעיל וידובר גם בהמשך, צפוי לשפר את הסנכרון בין מערכת החינוך למוסדות להשכלה גבוהה וליצור סטנדרט אחיד של הוראה והערכה. בנוסף, בשל החובה למבחן יע"ל, יש פגיעה במוטיבציה של התלמידים התופסים את מבחן הבגרות בעברית כלא רלוונטי (תחאוכו וקלישר, 2023).

יש מידע מקיף על חסמים ללימוד עברית בקרב ערבים בישראל, וכן ישנה התייחסות לבעיות בחינוך הבדואי. מחקר זה מבקש להתעמק בחסמים של לימוד העברית בחברה הבדואית בפרט, שהינה בעלת מאפיינים ייחודיים לעומת שאר החברה הערבית ומשבר השפה בקרבם חמור יותר.

שאלת המחקר

מהם הגורמים לפער בין רמת ידיעת השפה העברית לבין הרמה הנדרשת להשתלבות טובה באקדמיה ובתעסוקה של צעירים בני החברה הבדואית בנגב, ובאילו מענים מערכת החינוך נדרשת להתמקד על מנת לצמצם פער זה?

(10) מתוך מצגת שהוצגה בועדה המתמדת, פברואר 2024

מתודולוגיה

לשם בחינת הגורמים המעכבים את רכישת השפה העברית בחברה הבדואית, המחקר הנוכחי עשה שימוש בפרדיגמה האיכותנית, המבקשת לבחון את הנושא מתוך נקודת מבטם של המשתתפים.

9.1. התאמה תרבותית

לצורך הבטחת תקפות ומהימנות הנתונים, נדרשת התאמה תרבותית לחברה הבדואית. על כן, המחקר התבסס על הבנת נקודת המבט המקומית, בהתאם לגישות מחקר אנתרופולוגיות (גרוזברד, 2007א; 2007ב; 2008; 2013; Geertz,2008). יתרה מזאת, על מנת לצמצם אתגרים הנובעים מפערי התרבות כמו חשדנות וקושי בשיתוף פעולה (תירוש ואחרים, 2023), הראיונות נעשו בשפה המועדפת על המשתתפים וכן בתהליך איסוף הנתונים שולבו חוקרים בעלי נגישות לאוכלוסייה המקומית (Messerschmidt, 1981; Menzies, 2001; Galliher et al., 2012).

9.2. כלים

בידי מחקר איכותני לסייע בהבנת הסיבות לפער הקיים בין רמת העברית של צעירים בדואים לרמה הנדרשת לשילוב טוב יותר בהשכלה גבוהה ובתעסוקה. המחקר מאפשר העמקה בסוגיות המהוות חסם ללימוד השפה העברית בקרב אוכלוסייה זו, ובהתאם לכך מציע אפשרויות לפעולה לביצוע שינויים ושיפורים לתחומים שנמצאים באחריות מערכת החינוך.

לשם כך, בוצעו ראיונות עומק עם מגוון אנשים המתמודדים עם סוגיית רמת השפה העברית בשטח, כמו תלמידי תיכון, צעירים וסטודנטים מהחברה הבדואית וכן אנשי חינוך והוראה העוסקים בנושא. ראיונות אלו יכולים להוות מקור מידע מעמיק שמסייע להנגיש את ההקשרים התרבותיים של המחקר וכן סיפקו לחוקרים דרך להבין את עמדות הנחקרים (Glaser & Strauss, 2017).

לפי התאוריה הקוגניטיבית, לצורך תיאור עולמם הפנימי של הנחקרים נדרשת הבנה של תרבותם ושפתם. לכן ראיונות עומק הינם הכלי המתאים ביותר לבחינת העמדות והתפיסות בקרב החברה הבדואית (Charmaz & Thornberg, 2021). טרם ביצוע ראיונות העומק, נערכה סקירת ספרות מקיפה. המידע שנאסף שימש כבסיס לגיבוש השאלות והנושאים המרכזיים שיעמדו במוקד הריאיון. ראיון העומק מתאפיין כדיאלוג אינטראקטיבי, במסגרתו החוקר והמשתתף מפתחים במשותף משמעויות לגבי תמות מסוימות. בניגוד לראיון מובנה, המתבסס על שאלות סטנדרטיות ומתוכננות מראש, ראיון העומק מאופיין בגישה פתוחה, המאפשרת למשתתפים לבנות את נרטיב חווייתם תוך הכוונה מינימלית מצד החוקר, ובכך מעודדת חשיפה של תובנות עמוקות ומורכבות (Cho, 2017). בחירה בכלי זה, אפשרה לחוקרים להתעמק בנושא הנחקר מתוך נקודת המבט של הנחקרים, ללא הגבלות של הנחות קודמות או תיאוריות של החוקרים.

9.3 משתתפים

המשתתפים במחקר נחלקו לחמש קבוצות, בכל קבוצה רואיינו המשתתפים עד לקבלת רוויה בתשובות. כלומר, לאחר שנמצא כי משתתפים החלו לחזור על דברי קודמיהם נעצרה דגימתם.

בתום הרוויה/מיצוי בראיונות התקבלו הקבוצות הבאות:
27 משתתפים (15 נשים ו-12 גברים) מרשויות בדואיות שונות בנגב: 3 מרהט, 4 ממועצות אזוריות 12, ממועצות מקומיות) ועוד 8 נבדקים שהם מנהלים בתוכניות תוספתיות ואנשי מטה.

9 תלמידים משלוש רמות שונות של שליטה בעברית : 3 הורים לתלמידי תיכון; 2 סטודנטים; 10 אנשי צוות הוראה, מנהלים ומורים לעברית ונציגים ממשרד החינוך; 3 מנהלים / רכזים של תוכניות תוספתיות.

מובן שאין מדובר בדגימה הסתברותית. בחירה זו נעשתה על מנת לקבל תמונה רחבה ומלאה ככל הניתן על הנושא הנחקר ממגוון נקודות מבט של נחקרים מהחברה הבדואית (Herzog, 2017). ניתוח התמות שעלו בראיונות, סייע במיפוי של עמדות ומדדים רלוונטיים (שקדי, 2014) שאפשרו הסתכלות הוליסטית על החסמים והפתרונות הנדרשים לשיפור רמת השפה העברית בקרב בוגרי מערכת החינוך הבדואי.

9.4 הליך

בפתיחת הריאיון ניתן למשתתפים הסבר כללי על המחקר ואופן ביצוע הריאיון וכן הובטח כי פרטיהם האישיים יישארו חסויים וכל הנאמר בראיון ישמש לצורך המחקר בלבד. הראיונות הוקלטו ותומללו, כמקובל בראיונות ותצפיות (Hornberger, 2020). בשלב הבא, נערך ניתוח נתונים לפי תמות (Thematic analysis) לתיאורים שהציגו המשתתפים ומשקפים תחושות, מחשבות, עמדות וידע בהם הם אוחזים. בניתוח התוכן אותרו קווי דמיון בין התיאורים השונים שעלו ובוצע מיון של ההיגדים לקבוצות תחת שם מובחן שכולל את כל הנתונים בתמה זו (Brannen, 2017).

במחקר מובאים ציטוטים מראיונות העומק, אשר יוצגו בעילום שם וללא מידע מזהה, כדי לשמור על אנונימיות המרואיינים. לאור המלצות ועדת ההיגוי, התלמידים רואיינו בקבוצת מיקוד, בעוד שיתר המשתתפים רואיינו באופן פרטני. בנוסף, נערך סיור שטח בבתי ספר, תצפיות וסיור בהשתלמות של מורים לשפה העברית.

9.5 מגבלות המחקר

מחקר איכותני מטבעו מדגיש את הפירוש הסובייקטיבי של תופעות חברתיות ועל כן שאלת תוקף המחקר היא אחת מחולשותיו המרכזיות. נוכחות החוקר כצופה בשדה המחקר ושיטות התיעוד הישירות הן המאפיין המובהק ביותר של המחקר האיכותני ובכך עוצמתו, אך גם מקור לחולשה פוטנציאלית בתוקף הפנימי (קסן וקרומר-נבו, 2010). הימצאות החוקר באתר המחקר לאורך זמן ואיסוף נתונים מתמשך מאפשרים ניתוח השוואתי. תהליך זה מסייע בזיקוק ואימות ההלימה בין הקטגוריות התיאורטיות לבין המציאות הנחווית של המשתתפים. הריאיון, כמקור מידע מרכזי, מנוסח באופן המשקף את השפה והמושגים של המשתתפים. לעומת זאת, התוקף החיצוני מתייחס למידת הישימות של המבנים התיאורטיים והנחות המחקר בהקשרים ובנסיבות אחרות (צבר בן יהושע, 2016). המחקר האיכותני מבקש לתאר את המציאות בזמן ובמקום מסוימים, ללא ניסיון להכליל, כדי שמסקנות המחקר יציגו תובנות רחבות של התופעה ויהוו בסיס לבדיקת הכללות במחקרים עתידיים (לביא-אג'אי וטובין, 2021).

ממצאים

10.1 תמות מרכזיות: קבוצת התלמידים

הערה: חלק זה ניתן ללא ציטוט מדברי התלמידים אלא מסכם, למעשה, את עיקרי התפיסות שלהם.

חשיפה לעברית על ידי בית הספר

התלמידים מסכימים שבית הספר חושף אותם לשפה העברית בעזרת פרויקטים בית ספריים ותוכניות חוץ בית ספריות שונות. כנראה הכוונה היא לתוכניות התוספתיות כי התלמידים לא שיתפו פעולה בתיאור תוכניות אלו.

חשיפה לעברית מעבר לבית הספר

מרבית התלמידים נחשפים לעברית בעיקר במפגשים בעיר באר שבע ובמסגרות ממשלתיות, אך אינטרנט ורשתות חברתיות לא צוינו כמקור משמעותי לחשיפה.

מה יגרום לתלמידים לרצות ללמוד עברית?

התשובות לשאלה זו היו מגוונות יחסית:

צורך יומיומי בסיסי: "בגלל שאנחנו חיים במדינת ישראל וזו השפה הרשמית"
לצורך לימודים באקדמיה: "האקדמיה מחייבת שליטה בעברית"
יכולת לאינטראקציה בין אישית: "השפה היא כוח, חשוב שנוכל להביע את עצמנו."

מה יניע אותך ואת האחרים לרכוש עברית ברמה גבוהה לצורך לימודים ותעסוקה?

רוב המרואיינים שמו דגש על כך שהם מחויבים ללמוד את השפה העברית ברמה גבוהה כדי להצליח באקדמיה בישראל. לשם כך, הם חייבים להיות תלמידים רציניים, להיות מרוכזים בשיעורים ולהשתתף בתגבורים או חוגים לימודיים אחרי יום הלימודים על חשבון ההורים ולקיים כל הזמן מפגשים עם אנשים מהחברה היהודית.

בעיות בתשתיות

מרבית התלמידים ציינו בעיות בתשתיות תחבורה, מחשבים ואינטרנט, בעיקר ביישובים הלא מוסדרים.

מודל/דמות לחיקוי בשליטה בשפה העברית

מרבית המשתתפים התייחסו בתשובות שלהם למשפחותיהם, לדוגמא שהם רוצים להיות כמו ההורים והאחים ברמת השפה העברית. חלק ציינו שהם אפילו שומעים לפעמים את הגברים במשפחה מדברים בטלפון בשפה עברית טובה עם אנשים אחרים, בדומה לשוחח עם הקופאית בקניון ברמה טובה.

חשיבות למידת העברית בחינוך בבית ובעיני ההורים

כל המרואיינים מסכימים שלהורים יש חלק משמעותי ואחריות כלפי התלמידים לשפה העברית.

חשיבות למידת העברית בחינוך הבית ספרי

בשאלה זו רוב התשובות היו דומות - יש הסכמה שהמורים של השפה העברית שמים דגש וחשיבות רבה על לימודי השפה העברית.

סיכום
התלמידים מציינים שבית הספר חושף אותם לשפה העברית בתוכניות בית ספריות וחוץ בית ספריות שונות. מכיוון שבפועל ראינו שאין כמעט חשיפה כזו הרי שייתכן שיש בתשובות אלו משום רצייה חברתית ותחושת מחויבות להצגת בית הספר באור חיובי. לחלופין, ייתכן והכוונה היא לתוכניות תוספתיות, להן נחשפים רק חלק מהתלמידים.

החשיפה הממשית לשפה העברית נעשית מחוץ לבית הספר בעיקר באמצעות יציאה לבאר שבע, עבודה עם הורים בחברה היהודית ופנייה למוסדות ממשלתיים. כמו כן, מציינים התלמידים שאצל חלקם בני המשפחה דוברי עברית, והם שומעים אותם משוחחים בטלפון או בקניות בעברית.

ההנעה ללמידת השפה העברית יכולה להיות בגלל צורך של שיח יומיומי בארץ דוברת עברית, לשם ניהול שיח בו הילד יוכל להביע את עמדותיו. ברמה הגבוהה ביותר ידיעת השפה היא לצורך לימודים אקדמיים. בעיני הילדים, להוריהם ולמוריהם תפקיד חשוב ומרכזי בהכוונתם ללמידת עברית ברמה גבוהה.

10.2 תמות מרכזיות – סטודנטים

חשיפת התלמידים לשפה העברית ע"י בית הספר
לדעת המשתתפים בית הספר אינו חושף את תלמידיו לעברית מעבר לשיעור העברית, וגם בשיעור לא נעשית חשיפה משמעותית לשפה.

"מעבר לשיעור עברית החשיפה שואפת לאפס, וגם רוב המורים לא טובים והשיעור מתנהל בחלקו בערבית".
"התלמידים לא נחשפים מספיק. מלמדים טקסט ותעני על השאלות".

חשיפה לעברית מחוץ לבית הספר
החשיבות היא בחשיפה לחברה הישראלית ורצון להכיר את החברה והשפה גם מחוץ לבית הספר. תלמידים לא נחשפים לשפה העברית.

"מרבית החשיפה גם ברשתות חברתיות היא בערבית. אנחנו חיים בעולם מקביל".
"רק בני נוער מעטים נתקלים בעברית ולדיבור מחוץ לבית הספר".

מה מניע ומסייע?
המרואיינים מציעים אפשרויות שטרם קיימות:

"חיבור לאקטואליה, תמריצים כלכליים לתקשורת להנגיש לעברית, תוכניות בלתי פורמליות, כניסה לאווירה הישראלית ולנושא החטופים, נסביר להם פוליטיקה, מה זה מלחמה, מי הן האוכלוסיות היהודיות השונות".

תשתיות
"חוסר תשתיות מונע גם חשיפה לשפה. חוסר אינטרנט וטלפון לא מאפשר להם לצרוך מידע בעברית".

דמויות לחיקוי
המשתתפים טענו כי יש דמויות לחיקוי בחברה, אך הן לא רבות:

"יש לא הרבה ולא מעט".
"זה נדיר יחסית, אולי שילוב אנשי תקשורת ערבים בגופי שידור ישראליים וליצור עניין רב יותר באקטואליה בשתי השפות".

חשיבות העברית בעיני ההורים
התשובות בעניין זה נחלקות לפרקטיקה ולאידיאולוגיה:

"זה עניין של אידיאולוגיה אם רוצים שהילד יהיה מעורב בכלל בחברה הישראלית. אבל יש הורים שאידיאולוגית מעדיפים אנגלית, כי שם המדינה יותר שוויונית".
"ההורים רואים חשיבות שהילדים ידעו עברית ויסתדרו".

מה יגרום לילדים לרצות ללמוד עברית?
ישנה תפיסה פרקטית וישנה תפיסה חברתית-תרבותית:

"אם הם ידעו שאין ברירה הם ילמדו".
"הכנסת האקטואליה הישראלית נערב את הילדים בחברה הישראלית, קורסים במשפטים בעברית שידעו מה הזכויות שלהם".

סיכום
מתשובות הסטודנטים עולה תמונה עגומה ביחס לחשיפת תלמידים בבית הספר לשפה העברית. לדעתם, אין באמת חשיפה לעברית לא בשיעורים ולא מעבר לשיעורים. חמור מכך, חלק משיעורי העברית מתנהלים בשפה הערבית.

מחוץ לבית הספר החשיפה לעברית מועטה ביותר משום שאפילו הרשתות החברתיות הן בערבית, ורק בני נוער מעטים נחשפים לשפה העברית ממש כמו בביקור בעיר יהודית. חלק מהאשמה, לדעתם, היא במחסור בתשתיות בעיקר אלו הקשורות לתקשורת, ולחוסר יכולת לצרוך מידע בשפה העברית.

לגבי תפקיד ההורים, חלק מהמשיבים ענו שלא כל ההורים רוצים שילדיהם יהיו משולבים בחברה היהודית. אחרים רוצים שילדיהם ידעו עברית ברמה שתאפשר להם להסתדר בחיי היומיום.

לגבי דמויות לחיקוי, המשיבים טוענים שיש רק מעט דמויות כאלה, ורצוי לשלב כאלה בגופי השידור בעברית, תוך יצירת דו שיח אקטואלי בשתי השפות במדיה ההמונית.

10.3 תמות מרכזיות – הורים

חשיפה לעברית בבית הספר
החשיפה לעברית בבית הספר היא רק בשיעור עברית ואין דיבור בעברית:

"בבית ספר רק מלמדים ולא נותנים לדבר בעברית".
"אולי רק עשרה מכל השכבה יודעים לדבר עברית".
"קיימות תוכניות מיוחדות באוניברסיטת בן גוריון שיש שם לימוד עברית, אבל בתוך בית הספר הכל בערבית- כל המרחב הוא בערבית, רוב מוחלט של המורים לא טובים, ורוב השיעור מתנהל גם בערבית".
"בית ספרנו שונה, ויש הרבה מורים וצעירים יהודיים, בעיקר בחינוך בלתי פורמלי".

חשיפה לעברית מחוץ לבית הספר
לדברי המרואיינים, רק אם הילדים נוסעים לבאר שבע יש סיכוי שייחשפו לשפה העברית, אך רובם נותרים ביישוב וחשופים רק לערבית.

"הם פוגשים עברית בקניון, בבית ספר הוא לומד על הנייר ובקניון הוא לומד לדבר עברית וגם בעבודה, כל יום כמה מילים."
"לא ממש. הם לא יוצאים מהאזור וכל השירותים ביישוב הם בערבית, אז הוא לא נחשף לעברית".
"כל השירותים כאן הם בערבית אז הם לא נחשפים לשפה העברית".

מה מניע תלמידים מסוימים לרכוש עברית ברמה גבוהה?
העובדה שחלק מהתלמידים טובים יותר מהאחרים נובעת מחיכוך שלהם עם החברה דוברת העברית ובזכות תוכניות של האוניברסיטה.

"אולי הם מצטיינים, בעלי מוטיבציה, רואים סרטים, קוראים עיתון או ספר בעברית, או שהולכים עם ההורים בעיר ומתחברים לשפה... בנות פחות מבנים כי הן כלל לא יוצאות מהבית".
"בזכות תוכניות של האוניברסיטה לקידום העברית, הילדים רוכשים אוצר מלים, קריאה מהירה והבעה בעברית".
"יש תלמידים מסוימים שיש להם חברים יהודים וכך הם נחשפים".
"למצוא משהו אטרקטיבי להם מחוץ לבית הספר. שארגונים יעשו סדנאות בעברית, מומלץ אבל לא חובה".

מחסור בתשתיות
עיקר הבעיות קיימות ביישובים הלא מוסדרים, אך גם ביישובים המוסדרים יש בעיות אינטרנט וקליטה:

"חשמל ותחבורה יש, אינטרנט יש מחסור, ניתוקים".
"אין מזגן באוטובוסים ואין תחבורה מסודרת, חשמל אין בעיה".
"ביישובים הלא מוכרים יש מחסור בתשתיות חשמל ומים ואינטרנט. ובתחבורה ציבורית מעבר להסעות לבית הספר".
"בפזורה יש מחסור אבל גם שם כשרוצים הילדים יודעים למצוא פתרונות".

דמויות לחיקוי הדוברות עברית
התייחסות המשיבים היא בעיקר למפגש של ילדים עם האקדמיה מחוץ ליישוב, ולא הבאה של בוגר בדואי לשיחה ביישוב עצמו.

"כשתלמיד פוגש את האקדמיה ונחשף לעברית ולדמויות שהצליחו, הוא רוצה להיות כמוהן ויבין עד כמה השפה חשובה להגשמת חלומו".
"יש דמויות לחיקוי, לא מספיק אבל יש".

חשיבות השפה העברית בעיני ההורים
התפיסה של ההורים היא פרקטית: רצון שהילד יוכל להסתדר ולכן הוא זקוק לידע בעברית.

"כל ההורים רוצים שהילדים ילמדו עברית, כדי שיוכלו להסתדר בחיים וזה יותר חשוב להם מתעודת בגרות".
"יש הרבה הורים שרוצים שהילדים ילמדו עברית כדי שהילדים ידעו להסתדר בלי ההורים, ושאפילו יעזרו להורים שלא יודעים עברית".

הנעה של הילדים ללמוד עברית
ההנעה ללמוד עברית נובעת מהפונקציה שהיא ממלאת, לדעת ההורים, ביכולת של הילדים להסתדר בחיים.
"שיחה שתסביר לילדים מה ידע בעברית ייתן להם, כמו יכולת להסתדר בכלל ולא רק באקדמיה, יעזור בעבודה".
"מי שרוצה להצליח מבין שהשפה היא כלי חשוב מאוד אחרת יהיה לו מחסום".
"אם המורה לעברית ידבר רק בעברית ויסביר להם שצריך ללמוד כדי להסתדר".

סיכום

לתפיסת ההורים, המרחב הבית ספרי הוא מרחב בערבית בלבד, רוב שיעורי העברית מתנהלים בערבית, כאשר למורים אין ידע טוב בשפה העברית.

הסיכוי של בני נוער בדואים להכיר את השפה העברית הוא ביציאה לערים יהודיות או בעבודה עם האב. מנגד, גם אפשרויות אלו מועטות כיוון שרוב השירותים הממשלתיים והאחרים ניתנים כיום ביישובים הבדואים, כך שהחשיפה של בני הנוער למרחב העברית מצומצם אם בכלל.

לגבי מחסור בתשתיות, מעניין לציין שההורים אינם רואים בכך תירוץ לחוסר הצלחה ומציינים שמי שרוצה להצליח מוצא פתרונות.

ההורים רואים בידיעת השפה העברית משהו פרקטי: הילד יוכל להסתדר ביומיום ללא עזרת ההורים, או שיעזרו להוריהם שאינם דוברי עברית.

10.4 תמות מרכזיות – מורים לשפה העברית

פעילות בביה"ס לקידום לימוד העברית

"יש לנו שעורי עברית מדוברת, כי קשה להם להתבטא. המורה יהודייה ומדברת שעה בשבוע בכל כיתה בעברית עם התלמידים".

"אחרי הצהריים יש תוכניות תוספתיות, אבל תלמידים מתביישים לדבר".

"יש לנו מרכז לעברית מדוברת. מביאים מורה מבחוץ ומאמנים אותם בעברית כדי להסתדר: מכולת, בית קפה, חנויות".

חשיפה לעברית מחוץ לבית הספר

"אין חשיפה כי הם לא יוצאים מהבית או מהיישוב, והרשתות החברתיות בערבית או באנגלית".

"אין כל כך חשיפה".

"מעטים נחשפים למשל בעבודה אבל מעט".

מחסור בתשתיות

"לא חסר יש הכל ומחלקים מחשבים לילדים, יש הרבה משאבים".

"הרבה תלמידים בלי טלפון או מחשב ובעיות בתשתית, והלמידה היום דורשת טכנולוגיה".

"יש מחסור אבל לומדים להסתדר כשרוצים".

"חוץ מהיישובים הלא מוכרים לכולם יש אינטרנט ופלאפון".

מחסור במורים לעברית

"אין מחסור בכמות אלא באיכות המורים לעברית. איכות המורים ירודה גם מבחינת השפה וגם מבחינת כלים ומיומנויות וזה משפיע על רמת התלמידים, ואפילו סטודנטים באקדמיה לא יודעים עברית טוב".

"לא כל מורה שלמד באקדמיה כשיר ללמד את העברית ויש חוסר גדול במורים להוראת עברית".

"מלמדים עברית בערבית. יש מחסור גדול ואין להם שליטה בעברית".

דמויות לחיקוי

"אין מספיק דמויות לחיקוי".

"אין מספיק, בטח לא ברמה שהוא ישמע וירצה להבין מה נאמר. גם בבית ההורים יודעים רק כמה מלים".

"סבא וסבתא שלהם יודעים עברית אבל הם לא גרים איתם".

מעורבות הורית

"כשיש מעורבות אז יש שיפור בלימודי העברית, אבל אין כמעט מעורבות כזו, ההורים לא דוחפים ולא מקדמים את לימוד העברית, או שההורים מתערבים נגד שבנות ילכו לאקדמיה ואז אין להן מוטיבציה בתיכון".

"למה אני צריך ללמוד עברית אם אני ערבי... פוליטי, אבל אין הרבה כאלה. זה חלק מהשמרנות של החברה ורק חלק קטן מסתכל קדימה".

"יש הורים מרקע אקדמי שתומכים בלימוד העברית ואכפת להם ובית הספר נפגש עם ההורים ומעלה את המודעות והחשיבות לידיעת העברית, אבל עדיין רוב ההורים לא כך".

"רוב ההורים מעודדים ומדגישים את החשיבות של רכישת עברית טובה".

"כל ההורים רוצים שילדיהם ידעו עברית כדי שיוכלו לפעול, להסתדר".

גורמים נוספים לאי ידיעת עברית

"הבעיה מתחילה ביסודי ואם אין יסוד טוב, הילדים לא לומדים קרוא וכתוב, והוא מתבייש להגיד בפני הכיתה שהוא לא יודע".

"תלמידים בכיתה ט' מגיעים בלי לדעת קרוא וכתוב".

"במכללות להכשרת מורים אין מסלול למורים לעברית בחברה הערבית".

"האשם העיקרי הוא במורים בעיקר הוותיקים שלא מקבלים את התוכניות החדשות לעברית מדוברת".

תכנית ההכשרה והליווי למורים

"זה עזר לנו בדרכי ובשיטות הוראה, צפו בשיעורים שלנו ואמרו מה לשפר. יש השתלמויות מורים אבל הולכים להשתלמות רק להפגין נוכחות. בכל בית ספר יש מורים שעובדים ומורים שלא, ומי שעובד רואים שיש שיפור בלמידה".

"יש כנסים, השתלמויות, אבל אין לי תחושה של תכנית ליווי מיוחדת, ופחות בדרום".

"יש תכנית לעברית מדוברת עם מלווים שמגיעים גם לביה"ס. הבעיה שהם רק כותבים דוחות ולא עושים כלום וכל עוד המורים לא ישתנו כלום לא יקרה".

תכנית הלימודים החדשה בעברית

"טרם נחשפתי זה עוסק בעברית מדוברת".

"אני כל שנה לוקחת הכשרה ועכשיו אני בשפה המדוברת, זה ממש עוזר: נותנים לנו כלים, סדנאות, ימי עיון ויש לנו מדריכה שבאה כל שבוע, מחליפים רעיונות ומשרד החינוך מאוד מעורב".

"לא כל מה שעושים בתוכנית ועושה המפמ"ר מיושם ע"י המורים".

"התוכנית החדשה מדגישה עברית מדוברת, הבעיה שבכל מחזור נותנים רק שעה וזה לא מספיק, כי אם תלמיד לא יודע לתקשר יהיה לו קשה לדקדק בכללי השפה, צריך יותר חשיפה ושתלמידים יתקשרו בעברית".

"אני נעזרת הרבה באתר של המפמ"ר בעברית המדוברת".

"התוכנית טובה ומדגישה דיבור".

דרכים להעלאת איכות המורים

"עוד הכשרה, עוד ליווי, עוד הדרכה. צריך לקדם בעזרת הרבה משאבים אבל הם צריכים מוטיבציה, למשל בעזרת משכורת גבוהה יותר, זה מעלה את המוטיבציה".

"ראיונות קבלה במכללות ואחר כך ע"י המנהל, ראיונות חוזרים לאחר זמן, כניסה לשיעורים".

"להציב קריטריונים לקבלת מורים בכניסה לאקדמיה".

בחירת מורים לביה"ס

"אתה חייב לקבל כל מורה כדי שיהיה לך מורה לתקן. את המוטיבציה של הילדים לא אוכל לשנות אבל אוכל לשנות את איכות המורים, וזאת ע"י שינוי תנאי הקבלה לבית הספר, מה הציון שקיבלו בתואר, ראיון, מבחן, תקופת ניסיון".

"המנהל מקבל כל אחד עם תעודת הוראה, ויש מנהלים שלא יסכימו לקבל מורה לא טוב".

"ראיון קבלה, ראיונות תקופתיים בעברית, כניסה של המנהל לשיעורים".

מה מניע תלמידים כן להצליח

"מעורבות הורית, מורה טוב".

"מי שגרם לי ללמוד ולהצליח היה המורה שלי, היה יושב איתי כל שבוע, לימד אותי ביחס אישי, מלווה אותי בלימודים להוראה- מודל לחיקוי, וככה אני מתייחסת לתלמידים שלי, והמנהל סמך עלי וזה הגדיל לי את המוטיבציה, הכל תלוי במורה וכמה אכפת לו".

"מורה טוב שיחשוף אותם לחשיבות השפה, הורים שדוחפים ומעודדים".

"מלמדת אותם לאהוב את השפה".

"אנחנו עושים יריד תעסוקה של האקדמיה לעודד תלמידים להצליח ולרצות".

"יש תלמידים שיותר מחוברים להוויה הישראלית, מוסיקה, תרבות".

המלצות לשיפור המצב

"שהמשרד יראה קודם מה קורה ביסודי ובחטיבה בנושא העברית, מקבלים ילדים שלא יודעים קרוא וכתוב".

"דואג שהצוות החינוכי יהיו בעלי מקצוע עם מיומנויות, בעלי מוטיבציה ללמד, להתפתח ולהתקדם".

"קודם כל צריך ראיון עבודה לדעת את איכות המורה, צפייה של המנהל בשיעורים".

"הכשרות ייחודיות, כניסה לשיעורים, לבוא עם תשוקה ללמד היטב, ילד בדואי שלא אוהב את התרבות הישראלית לא ירכוש את השפה שלה".

"תכנית הכנה לאקדמיה".

סיכום

לטענת המורים, קיימת חשיפה מועטה לשפה העברית בבית הספר באמצעות מורים יהודיים או תוכניות תוספתיות. אולם, עיקר הלימוד הוא לצרכי פרקטיקה. ישנם הרבה מורים לעברית אך רמתם נמוכה גם אם למדו בהכשרת מורים לעברית, והם מלמדים עברית בערבית. חמור מכך, המורים הם ותיקים ואינם מוכנים להכניס את התוכניות החדשות לעברית מדוברת. לטענת המורים, אין חשיפה לעברית מעבר לבית הספר משום שתלמידים אינם עוזבים את היישוב, ואילו הרשתות החברתיות הן בערבית או באנגלית.

אחת הסיבות המרכזיות לאי ידיעת עברית של תלמידים נובעת מהיעדר ידיעת העברית על ידי ההורים, אשר רוצים שילדיהם ידעו עברית על מנת להסתדר ביומיום אך לא מעבר לכך. הבעיה היא שההורים עצמם אינם יודעים עברית ואינם מהווים דמויות חיוביות לחיקוי.

השינוי ייעשה בעיקר על ידי העלאת רמת המורים לעברית, תוך שיקול דעת מקצועי ולא פוליטי בקבלת מורים לעבודה: ראיון, תקופת ניסיון, דרישה להשתלמויות ויותר פיקוח על הנעשה בשיעורים.

10.5 תמות מרכזיות – מנהלי תוכניות תוספתיות

פעולות בית ספריות לקידום השפה העברית
התשובות אינן חד משמעיות ומבטאות את המגוון הרב בין בתי הספר. עם זאת ניתן לראות שכיום יש יותר דרישה ורצון לשיפור לימוד העברית בבתי הספר.

"יש כאלה שכן ויש כאלה שלא, פחות ביישובים המבודדים".
"רוב העבודה שלנו היא ביסודי, וכיום יש ממש צמא ללימוד העברית ע"י הכנסת מורים לעברית, תוכניות לימוד, אפליקציות ועוד, עד כדי פתיחת בי"ס של קיץ ולימודי עברית מרוכזים".
"היום רואים שינוי עצום מפעם והביקוש עולה על ההיצע".

חשיפה חוץ בית ספרית לשפה העברית
לדעת המשיבים אין חשיפה משמעותית לשפה העברית מחוץ לבית הספר.

"זה לא שהם מסתובבים הרבה בקניון באר שבע".
"פעם הייתי צריכה לצאת מהיישוב לכל דבר וככה התחככתי עם העברית. כיום הכל נמצא ביישוב ואין צורך לדבר עברית. אם יוצאים עם ההורים הם אלה שמדברים. תלמידים חשופים לרשתות חברתיות ששם הכל באנגלית, אז הם יודעים אנגלית אבל לא עברית. מכאן שחוסר חיכוך עם השפה, חוסר שימוש בשפה וחוסר צורך בשפה פוגעים בידיעת העברית".
"חוסר התחככות בשפה העברית ביישובים יהודיים סמוכים, ולכן התוכנית התוספתית באה לענות על צורך זה".

תשתיות
היעדר תשתיות פוגע בכל ניסיון לפרויקט דיגיטלי.

"מאד קשה להרים פרויקטים דיגיטליים כשבטלפון אין קליטה, לילדים אין טלפון חכם, אין אפשרות למפגשי זום".
"מנהלים רכשו טאבלטים וזה ממש מסייע, אך חסרות כיתות ואמצעים טכניים".
"יש הרבה תוכניות מקוונות אבל אין קליטה לאינטרנט".

חוסר במורים לעברית וההשפעה על למידת העברית בביה"ס
המרואיינים מציינים את הרמה הנמוכה של המורים לעברית בכל החברה הערבית והזדקקותם לערבית כדי להסביר דברים.

"הרמה של המורים לעברית לא מספיק טובה, ובשיעור בורחים לדבר ערבית וזה פוגם באיכות השיעור".
"אם מלמדים שפה והמורה לא דובר את השפה או שהיא לא שפת האם שלו הוא יסביר בערבית. ניחא דקדוק אבל ללמד שפה תקשורתית זה בעייתי".

דמויות לחיקוי
המרואיינים מציינים שהבעיה היא לא במציאת דמויות לחיקוי אלא בהיעדר חשיפה של תלמידים אליהם.
"ברור שחשיפה כזו תשפיע לטובה".

"אני רואה יותר בנות בתוכנית, כאילו הבנים מתנגדים פוליטית ועוינים את השפה העברית. הבנות אולי גם אבל הן יודעות שאין ברירה אם הן רוצות להגיע לאקדמיה, אז דמות לחיקוי לא תמיד מדברת אליהם. אולי אישה מול אישה זה טוב".

חשיבות השפה העברית בעיני ההורים
מתשובות המשתתפים עולה תמונה עגומה לפיה מרבית ההורים לא מעורבים בלימוד העברית של ילדיהם.

"ההורים צריכים לתת למנהל אישור שילדיהם ילמדו בטלפון. אצל תלמיד עם ציון גבוה פירוש הדבר שההורים מאד תומכים".
"לצערי בחברה הבדואית ההורים לא פעילים ואני לא רואה את ההשפעה של הרבה הורים".

גורמים שמסייעים לתלמידים מסוימים בלימוד העברית
התשובות היו מגוונות.

"מה שיכול לסייע זה אינטראקציה טובה ויצירת קשר קרוב עם יהודי דובר עברית כשפת אם".
"מניע כלכלי. בגלל הצורך לעבוד הם מתחככים בשפה העברית עם יהודים בעבודה".
"חוויה לימודית כיפית שנערכה עם דובר עברית".

הצעות לשיפור המצב
מתן תגמולים למורים יהודים שיסכימו ללמד עברית בחברה הבדואית.

"שיפור תשתיות האינטרנט יאפשר אפליקציות ולימוד מקוון של עברית והבאת מורים טובים לעברית".
"לפני שמתחילים ללמד שפה אחרת, תבססו את הידע של התלמידים בשפת האם שלהם-ערבית".
ניתן לסכם ששיפור ייעשה ע"י תשתיות, איכות המורים וביסוס השפה הערבית.

סיכום
רמת המורים לעברית נמוכה, וחלק ניכר מהשיעורים בעברית מתנהלים בערבית, כי עברית אינה שפת אם של המורה ו/או שאינו שולט בה. יחד עם זאת, ביישובים חזקים יותר מכניסים מורים לעברית שהם יהודים וצעירים יותר.

מחוץ לבית הספר אין כמעט חשיפה לשפה בגלל אי יציאת בני נוער מהיישוב, כאשר כל השירותים ניתנים במקום. חוסר ההתחככות עם החברה היהודית מוביל לאי ידיעת השפה, כמו העובדה שאפילו רשתות חברתיות הן באנגלית ולא בעברית. קושי שקשור בחשיפה לעברית נובע מהעובדה שמרבית ההורים אינם דוברי עברית, אינם תומכים בלימוד העברית מצד ילדיהם, אלא אם מדובר בהורים משכילים ודוברי עברית בעצמם.

עיקר ההמלצות לשינוי המצב קשורות בעידוד מורים יהודים להיכנס לחברה הערבית וללמד עברית, שיפור תשתיות האינטרנט ושימוש בהן להוראה וללמידה של השפה העברית.

10.6 תמות מרכזיות – מנהלים ומשרד החינוך

קידום השפה העברית במערכת החינוך
"המצב בכיתות מתסכל כשהמורה מסביר בערבית במקום להשתמש בעברית וכך התלמיד לא נחשף".
"כמה שננסה אם אין חשיפה לדיבור זאת בעיה, צריך להכניס מורים יהודים".
"הייתה תקופה שהיו מורות חיילות שקידמו עברית מדוברת בביה"ס".
"הנראות- סביבת בית הספר לא מעודדת עברית, אין נוף לשוני".

חשיפה לעברית מחוץ לבית הספר

"בעיקר באמצעות עבודה עם ההורים בקיבוץ, במוסך או בבניין. מאפיין יותר כיתות גבוהות".
"יש ניתוק בין החברות וזה מונע חשיפה לעברית בכל הצורות".
"אין חשיפה ובגלל המצב החברתי מבקרים פחות בערים יהודיות. כל הרשתות החברתיות בערבית, אפילו לא עיתון".
"להפוך את השפה לשפה שמשתמשים בה".
"המפגש עם האוכלוסייה היהודית נמוך בגלל פוליטיקה וסטריאוטיפים וכך אין חשיפה לעברית".

שיתוף נציגים מהחברה הבדואית

"אני חושב שהם מעורבים ברמה נמוכה מאוד אם בכלל. חשוב שיהיה שולחן עגול והתייעצויות ואנחנו יודעים לא פחות מהמשרד איך לתקוף את הבעיה".
"יש שותפויות בישיבות והתייעצויות אבל השותפות נמוכה על הטווח".
"אין באמת שיתוף. שמים תוכניות וזהו".
"עוד לא קורה אבל צריך שיהיה".
ישנו נציג מהחברה הבדואית איתו המפמ"ר מתייעץ לצורך קביעת אוצר המילים לבגרות.

גורמים נוספים לפער

"אין חשיפה של תלמידים לשפה העברית. צריך לעשות חודש עברית, שלטים גם בעברית".
"בנוסף, זו שפה שנייה וקשה ללמוד אם הם לא גרים בעיר מעורבת ונחשפים לשפה".
"חוסר אינטראקציה וניכור פוליטי בין החברות".
"יש קשר בין מעמד נמוך ללימוד השפה הערבית והעברית בהמשך".
"ילדים בדואים לא רוצים ללמוד עברית מטעמים אידיאולוגיים: לא רוצים ללמוד ולדבר את השפה של האויב ואפילו יש צווי הלכה שאוסרים".
"יש ילדים שאידיאולוגית לא מוכנים לדבר עברית".

העלאת איכות המורים

"יותר ישיבות ורפלקציה של מקרים, סימולציות, עבודת צוות, הדרכה צמודה, זיהוי מנהיגות מקומית".
"אנחנו מנסים לקדם את המורים, מקיימים ימי עיון והשתלמויות למורים. חשוב שהמורים יהיו מלאי מוטיבציה – הם לא תופסים שיכולה להיות התפתחות מקצועית".

קבלה לעבודה של מורים ומנהלים

"מבחני מיון וקבלה כמו בפרופסיה, פיתוח המורים במערכת, אבל יש אילוצים הקשורים לתרבות ולחברה".

תכנית חדשה וליווי מורים

"הפיקוח המקצועי עוזר מאד למורים להבין את התוכנית בעיקר העברית המדוברת, אבל המשרד לא קושר בין הגעה להשתלמות לבין קידום. המשרד לא בודק שההשתלמות הייתה בתחום הדעת".
"אין מספיק ליווי ודגש על מורים ביסודי, יש השתלמויות. צריך לקבוע יעדים ומטרות להכשרה של המורים לעברית".
"השתלמות זה טוב כשיודעים ללמד טוב וזו רק השתלמות ללמוד עוד מתודה אבל זה לא יחזק אותם ולא יעלה את הרמה".
"צריך להגביר את הפיקוח".

האם התוכנית טובה יותר?

"כן, כי היא עוסקת בעברית המדוברת שכל כך חסרה לתלמידים ברכישת השפה".
"מדובר על שינוי מהותי מול המכללות, קהילות מורים לעברית, פיתוח מקצועי מותאם למחוז".

מה מסייע לתלמידים לרכוש עברית

"לחשוף אותם לשירים ולטקסטים עכשוויים שרלוונטיים לחיים שלהם ולא טקסטים ישנים. צריך לאתגר את התלמיד אבל גם לתת לו כלים".

"לדחוף. גם אם יש לך תעודה באקדמיה ואתה לא יודע עברית לא תוכל לעבוד במקצוע. חשיפה תלמד אותם עברית מהר".

"משפחות מודעות יותר, משכילות. ההורים יודעים עברית, שליחת הילדים לחוגים יוקרתיים בעיר היהודית, רכישת עברית דרך ספורט".

המלצות

"יש המון תקציבים אבל אין מעקב של המשרד על בתי הספר בלימודי שפה. להגיע לבי"ס ולוודא שביה"ס פועל בעניין, להגביר את הפיקוח. יש מעט מדי מפקחים ללוות לימודי עברית ומדוברת".

"תחרויות בשפה העברית בתוך בית הספר, תחרות של נואמים בעברית בנושאים מהותיים לחברה, התחרות יוצרת מוטיבציה. לחשוב איך להנגיש את השפה לתלמידים דרך פרויקטים ותחרויות".

"10% מהמורים לעברית יהיו יהודים, יותר אפליקציות מתואמות".

סיכום

רוב המשתתפים טענו שעיקר החשיפה היא בשיעורי העברית, ומפני שהמורים אינם דוברי עברית, לימוד השפה נפגע. עם זאת, כיום יש כניסה של תכנית ללימוד עברית מדוברת וזה שינוי משמעותי. גם מחוץ לבית הספר לא קיימת חשיפה לשפה העברית כי תלמידים לא נוסעים לערים היהודיות ויש להם את כל השירותים במקומות היישוב, ואך מעטים מהם פוגשים בשפה כאשר הם עובדים עם אבותיהם. גם רשתות חברתיות אינן בעברית. ורק יצירת חיבור בין החברות, חשיפה לעברית באמצעות חוגי ספורט וחברויות בין יהודים לבדואים תביא לשינוי.

עם זאת, הממצאים מעלים גם חוסר מוטיבציה ללמוד עברית מסיבות פוליטיות-אידיאולוגיות, הרואות בחברה היהודית אויב שאין ללמוד את שפתו. עלתה טענה שהוצאו פסקי הלכה בעניין זה.

בנוסף, ישנה טענה שתלמידים מגיעים לכיתה ט' בלי לדעת קרוא וכתוב והבעיה מתחילה באיכות המורים ביסודי ובחטיבה. מבחינת תשתיות, קשה עד בלתי אפשרי ללמד באופן מקוון כאשר אין מחשב בכל בית, אם כי מי שרוצה ימצא פתרונות. מנגד, קיימת הסכמה שהתשתיות בבית הספר טובות מאוד וניתן להיעזר במגוון אמצעים טכנולוגיים ואחרים ללימוד עברית.

למרות שישנם בוגרים בדואים בעלי תארים מכובדים באקדמיה, ברפואה ובתחומים נוספים, הרי מלבד מפגשים מועטים במטרה לעורר אצלם מוטיבציה ועניין להידמות לאותן דמויות, אין יצירה של מפגש משמעותי בין תלמידים לדמויות אלו. הנעה ללמוד עברית מתחילה אצל היחיד ומשפחתו. ככל שההורים משכילים יותר הם ייצרו אצל ילדיהם מודעות לחשיבות לימוד השפה העברית כברירה יחידה להשתלב בהמשך באקדמיה, בתעשייה, בהייטק ובתחומים נוספים. המודעות לכך היא המניע העיקרי.

למרות שמרבית ההורים רוצים שילדיהם ידעו עברית בעיקר לצרכים פרקטיים בעתיד. עבור חלק מההורים הנושא חשוב מאוד, בעיקר בקרב המשכילים. אולם, חלק מהמרואיינים ציינו כי ישנם הורים שנמצאו די אדישים לעניין זה.
יש להגביר הכשרות, ליווי, סיוע של מורים יהודים, התאמת השכר לידע בעברית, כניסה לשיעורים ויותר פיקוח על ההוראה. עם זאת, מורים חלשים, או מורים שמונו בעקיפין למערכת לא ישתנו גם לאחר כניסת התוכנית החדשה, כי הבעיה העיקרית שלהם היא חוסר היכולת לדבר עברית.

דיון

ידיעת השפה הדומיננטית והרשמית במדינה (עברית בישראל), הוכחה במחקרים קודמים ככלי מרכזי לא רק לקידום אוכלוסיות מוחלשות, אלא גם ככלי מרכזי לשיתוף חברתי-תעסוקתי-וכלכלי בין החברות, תוך תחושה טובה יותר של אזרחות בקרב אותן אוכלוסיות (Asmussen, 2017).

בישראל, לאורך השנים ובאופן עקבי, החברה הבדואית בישראל מתמודדת עם אי שוויון ופערים משמעותיים בכל תחומי החיים לעומת שאר האוכלוסייה. על כן, בפני מערכת החינוך ניצב אתגר לקידום חברה זו ולצמצום הפערים. אחת הדרכים להשגת מטרה זו כרוכה בשיפור השליטה בשפה העברית של התלמידים הבדואים, כך שרמת העברית של בוגרי מערכת החינוך תהיה מספקת לכניסה למוסדות להשכלה גבוהה ולשילוב בתעסוקה איכותית (ראמ"ה, 2018; 2021). מחקרים שונים מצביעים על כך ששליטה בלתי מספקת בעברית בקרב החברה הערבית, הינה בעיה חוצת גילים, המתחילה כבר בגיל הרך והשלכותיה נראות בהישגים לימודיים נמוכים (אייל, קינג, פרנקל ותירוש, 2018; זבלוצקי וריינגוורץ, 2023) ובקשיי השתלבות בהשכלה העל-תיכונית והאקדמית וכן בשוק העבודה (תחאוכו וקלישר, 2023; חדאד חאג'-יחיא ואחרים, 2021).

אי ידיעת השפה פוגעת בסיכויי ההצלחה באקדמיה, שכן רוב הלימודים האקדמיים בישראל מתנהלים בעברית, וכן נדרשת בקיאות בשפה לניהול התקשורת מול סגל האקדמיה ולהשתלבות בחיים הסטודנטיאליים. גם עבור אלו הבוחרים לרכוש השכלה גבוהה בחו"ל, השפה תהווה חסם כאשר ינסו להשתלב בתעסוקה עם חזרתם לארץ. בקיאות בשפה נדרשת גם עבור אלו המבקשים להשתלב בתעסוקה, ללא לימודים אקדמיים, שכן ברוב מקומות העבודה נדרש ידע בעברית ברמות שונות, במיוחד כשמעוניינים להתקדם למשרות בכירות.

הגישה הפדגוגית-מקצועית להוראת העברית במשרד החינוך נמצאת בתהליך מעבר מתפיסתה של הוראת העברית בחברה הערבית כתחום ידע, להוראת העברית כשפה תקשורתית ושימושית (נוי ובניטה, 2024). לפי המופיע באתר משרד החינוך, ובהתאם להצעת מחליטים שהגיש שר החינוך בנושא מתווה לתוכנית אסטרטגית לקידום השפה העברית בחברה הערבית, בשנת הלימודים הנוכחית 2024/2025, משרד החינוך יפעל להטמעת תכנית ללימוד עברית לפי המודל האירופי CEFR (מהא"ם). התוכנית קובעת מדיניות בהוראת שפה וכוללת מכלול פעילויות, כמו גם הכנסת תוכניות תוספתיות על אלו הקיימות בשיעורים הרגילים.

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים כי למרות המאמצים הרבים ותוכנית החומש לעניין הוראת העברית, לא חל שינוי משמעותי ברכישת השפה העברית בקרב מסיימי תיכון בחברה הבדואית. ממצאי המחקר מראים על כמה חסמים משמעותיים העומדים בדרך: ההורים אינם מודעים לחשיבות השפה העברית ברמה גבוהה בקרב ילדיהם- בעיקר הורים שאינם משכילים, לא קיים חיכוך או מעורבות בין החברה הבדואית והיהודית, בני נוער בדואים לא משתמשים בעברית ברשתות חברתיות ואינם צורכים מידע בעברית. חמור מכך, נוצרת הפרדה רבה יותר בין החברות וחוסר צורך להשתמש בשפה העברית כאשר יותר שירותים ניתנים כיום במקומות היישוב עצמם, כך שאין למעשה חשיפה ממשית של בני נוער לשפה העברית. גם אם קיימת חשיפה כזו, מדובר בשפה רדודה יחסית. אולם, מעבר לכל אלה, עולה בעיה של כישורי המורים הערבים בלימוד השפה העברית, כאשר רוב השיעורים בעברית נעשים בערבית. בנוסף, נטען כי משרד החינוך אינו מודע למציאות הקורית בשטח.

חשיפה לעברית: ניתן לראות שקיימת הסכמה רחבה בין המרואיינים השונים לגבי חשיפת תלמידים לשפה העברית הן בין כתלי בית הספר והן מחוצה לו. באופן גורף, הדעה היא שבבית הספר אין חשיפה לעברית, בעיקר בגלל הרמה הנמוכה של המורים המלמדים עברית. השיעורים מתנהלים בעברית, המורים לא למדו כיצד ללמד עברית כשפה שניה, חלקם לא נבחר משיקולים מקצועיים אלא חמולתיים ועוד. חמור מכך, מורים וותיקים אינם משקיעים דיים בהכנסת התוכנית החדשה של העברית המדוברת אל הכיתות ואינם מנסים להתמקצע.

חשיפה מסוימת ניתנת על ידי התוכניות התוספתיות אולם, אלה קיימות במידה מועטה ובחלק מהיישובים בלבד. לעניין המורים, חלק מהמשיבים טוענים שהבעיה אינה רק במורי התיכון, אלא בעובדה שתלמידים לא למדו כראוי בשנים מוקדמות יותר בבית הספר ופתחו פערים חמורים, ולמורי התיכון אין אפשרות לגשר על פערים אלה.

חשיפה מחוץ לבית הספר: נמצאה הסכמה שגם בעניין זה רוב התלמידים אינם נחשפים לשפה העברית משום שאין מגע משמעותי עם החברה היהודית. זאת בגלל שמרבית השירותים שדרשו ידיעת עברית הועברו לתוך היישובים. גם צריכת מדיה ושימוש ברשתות חברתיות איננה בעברית אלא באנגלית ו/או ערבית בלבד. התלמידים שכן נחשפים לעברית הם אלה שהוריהם דוברי עברית בעצמם ואלו שמתלווים להוריהם בעבודתם מחוץ ליישוב. אולם, לרוב מדובר בעברית ברמה בסיסית בלבד.

ההנעה ללמידת השפה העברית יכולה להיות בגלל צורך של שיח יומיומי בארץ דוברת עברית, לשם ניהול שיח בו הילד יוכל להביע את עמדותיו. ברמה הגבוהה ביותר ידיעת השפה היא לצורך לימודים אקדמיים. בעיני הילדים, להוריהם ולמוריהם תפקיד חשוב בהכוונתם ללמידת עברית ברמה גבוהה.

התלמידים מציינים שמוטלת עליהם החובה ללמוד עברית היטב, להיות מרוכזים בשיעורים ולקחת על עצמם אחריות ללמידה כזו על מנת להצליח באקדמיה. נראה שיש רצייה חברתית מצד חלק מהתלמידים, כי בפועל רק חלק קטן מהתלמידים אכן ממשים את טענתם זו.

תפקיד ההורים: בעוד שבקרב מיעוט מהתלמידים ישנם הורים בעלי מודעות לחשיבות לימוד השפה העברית לשם התפתחות והתקדמות אקדמית ותעסוקתית, הרי שמרבית ההורים רואים בידיעת השפה רק אמצעי להסתדר בחברה היהודית. בחלק מהמקרים נתקלנו בתגובות שהן פוליטיות בדבר אי תחושת שייכות לחברה היהודית ומכאן חוסר רצון ללמוד ולהשתמש בשפה העברית. עלתה הטענה כי אף יצאו פסקי הלכה בנושא.

לעומת זאת, נטען כי דור הסבא והסבתא היו דוברי עברית אך המשפחה המורחבת התפרקה או שחל שינוי בתפיסה לאורך הזמן.

תשתיות: נושא התשתיות או היעדרן עולה גם בדיון כאן. מחסור באמצעי מחשוב ותקשורת מקשים על למידה מרחוק או למידה היברידית. קשיי דרכים ותחבורה מקשים על תלמידים להגיע לתוכניות תוספתיות בשעות אחה"צ. יחד עם זאת נשמעים כיום קולות, בעיקר של ההורים, שמבקשים להפסיק לראות בתשתיות את הגורם לכל הבעיות. לטענתם, מי שבאמת רוצה יוכל להתגבר על קשיים אלו.

דמויות לחיקוי: המשיבים השונים בהחלט מסכימים עם החשיבות של חשיפת תלמידים לדמויות לחיקוי. כאלו שהצליחו בלימודיהם האקדמיים והשתלבו במקצועות ובמוסדות יוקרתיים בחברה הישראלית. יחד עם זאת, עולות שתי טענות: האחת, אין כמעט פעילות מצד מערכת החינוך להפגיש הורים ותלמידים עם דמויות לחיקוי. השנייה, אין טעם בהגעת הדמות לחיקוי למפגש חשיפה חד פעמי, אלא חשוב שהתלמידים יראו את הדמות בסביבתה האקדמית-התעסוקתית. אחד הפתרונות שהוצעו הוא לשלב דמויות כאלו בתוכניות אקטואליה ומדע במדיה ההמונית.

העלאת מוטיבציה: המשיבים רואים אמצעים שונים להעלאת המוטיבציה של התלמידים ללמוד עברית ולרצות לדעת את השפה. גורם מרכזי הוא ראיית עתיד תעסוקתי-השכלתי מגיל צעיר והכוונת המאמצים של התלמיד לרכישת העברית שתאפשר לו, לא רק להשתלב באקדמיה, אלא גם בחברה לאחר מכן. גורם מעלה מוטיבציה נוסף הוא הורים ובני משפחה משכילים שיהוו לתלמיד דוגמה אישית ודמות לחיקוי כאשר הוא יבין את הקשר בין מעמדם לדרך שעשו לשם כך.

דרכים נוספות קשורות לחיבורים חברתיים בין יהודים לבדואים דרך ספורט, תנועת נוער וכל דבר המאפשר ומצריך תקשורת. דרך נוספת היא חיבור תלמידים למתרחש סביבם באקטואליה, פוליטיקה ומשפט באמצעות תוכניות בתקשורת.

המלצות: מעבר לעידוד המוטיבציה של תלמידים ללמוד עברית, הרי שהשינוי ייעשה בעיקר על ידי העלאת רמת המורים לעברית, תוך שיקול דעת מקצועי ולא פוליטי בקבלת מורים לעבודה: ראיון, תקופת ניסיון, דרישה להשתלמויות ויותר פיקוח על הנעשה בשיעורים. לחלופין, חלק מהמשיבים מעודדים דווקא כניסת מורים יהודים לחברה הערבית וללמד עברית.

גורמים לקידום וחסימה של ידיעת עברית בקרב תלמידים בחברה הבדואית:

גורם	מחסום	מוטיבציה
הורים	לא משכילים	משכילים ומודעים
בית הספר	מורים לא טובים	תוכניות תוספתיות
עירוב בין החברות	כל השירותים ביישוב	יציאה עם הורים או חוג/ספורט
תשתיות	מחסור חמור	פתרונות אחרים
פוליטיקה	רצון להתבדלות	רצון לשילוב
פני עתיד	עברית לצרכים פרקטיים	עברית לאקדמיה

המלצות

<u>הוראת עברית</u>

- קיום שיעורי עברית בשפה העברית בלבד והעסקת מורים לעברית אשר עברו הכשרה ללמד עברית
- עידוד מוסדות להכשרת מורים לפתוח מסלולים להוראת עברית כשפה שנייה
- הגברת גיוס של מורים לעברית דוברי עברית שפת אם על ידי תמריצים והרחבת תוכניות תוספתיות למסגרת שיעורי העברית באופן קבוע או לפחות כשלב מעבר עד שבתי הספר יבססו את לימוד העברית במסגרתם
- מתן דגש על תוכנית הלימודים החדשה ועידוד שימוש בשיטות למידה חדשניות ומתן משימות פעולה הנדרשות בחיי היומיום בשפה העברית לעידוד שפה שימושית ורלוונטית
- חשיפה ולימוד עברית מגיל צעיר על מנת למנוע פערים בידע בשלב מאוחר יותר
- חיזוק לימוד השפה הערבית בגיל הרך לביסוס אוריינות שפתית שתהווה תשתית ללימוד השפה העברית כשפה שנייה
- הקמת מנהיגות מורית וחיזוקה מהחברה הבדואית עצמה (אשר מתחילה לצמוח)
- פיתוח תכנים מעניינים בלימוד השפה שיעודדו את המוטיבציה לרכוש את השפה מגיל צעיר ופיתוח סביבה אינטראקטיבית בית ספרית (בכיתה, במסדרונות, בחצר) לעידוד לימוד השפה

<u>חשיפה לעברית</u>

- קיום ותגבור מפגשים חברתיים מתמשכים בין יהודים לבדואים במסגרת דו-לשונית במסגרת בית הספר ומחוצה לה: חוגים, שיח פוליטי, קייטנות, ספורט, מגמות על אזוריות
- יציאה מאורגנת לעיר יהודית קרובה וקבלת משימות מחיי היומיום לביצוע על ידי תלמידים
- פיתוח רשתות חברתיות דו-לשוניות

<u>מודעות הורית</u>

- פיתוח מודעות הורית לחשיבות לימוד העברית של ילדיהם ברמה אקדמית
- מפגשי הורים ותלמידים עם דמויות בוגרות בדואיות שהצליחו באקדמיה, הייטק ותעשייה במסגרת בית ספר ומחוצה לה
- קורסי עברית מדוברת למשפחות (הורים וילדים) לעידוד חשיבות העברית וחיבורה לקהילה

<u>פיקוח ושיתופי פעולה</u>

- יצירת מנגנוני פיקוח משמעותיים נוספים מצד משרד החינוך על מנהלי בי"ס ומורים לעברית, ובפרט על מינוי מנהלים
- פיקוח רב יותר של המנהלים על מורי העברית, ובפרט על מורים חדשים כגון בחינת עמידה ביעדים והליך נכון של הלמידה בכיתה אחת לתקופה וליווי צמוד יותר לשיפור תהליכי הלמידה
- לחייב מורים לעברית לעבור את מבחני הבקיאות באופן תקופתי כקריטריון לקבלה להוראת עברית
- יצירת חיבורים בין המשרד לרשויות המקומיות לשם יצירת קהילה תומכת בקידום העברית באופן דיפרנציאלי לכל רשות
- מינוי רפרנט שמגיע מתוך הדיסציפלינה או מפקח לשפה העברית לחטיבות ולתיכונים הכפוף למחוז או למטה שיקשר בין המפמ"ר לבין המטה והמחוז, יעקוב אחר הקורה בשטח וידווח תקופתית למחוז ולמטה ויתכלל את כלל הנושא

<u>המלצות נוספות</u>

- עיסוק במסגרת בתי הספר בנושא פיתוח זהות של בן העדה הבדואית החי בחברה ישראלית וזיקתו לשתי השפות
- לערוך מחקר אורך שיבחן האם חלו שינויים בהתאם להמלצות, מהם השינויים שחלו ובאיזו מידה

ביבליוגרפיה

אבו גוידר, ע. (2019). שיח בני נוער ערבים-בדואים במרחב הווירטואלי ככלי לחיזוק השפה העברית. *כתב העת אוריינות ושפה, 7 (35-1).*

אבו סעד, א. (2023). *מערכת החינוך הערבית-בדואית בנגב בראייה מקומית. מציאות וצרכים.* המכון הישראל לדמוקרטיה.

אבו-סריחאן, נ. ואנסון, י. (2021). ירידת הפריון בחברה הבדואית בנגב במאה ה-21. *ביטחון סוציאלי, 114*, 59-25.

אוניברסיטת חיפה, המערך לגיוון הכללה וקהילה (8 במאי, 2024). כנס השפה העברית והדור הצעיר בחברה הערבית בישראל.

אטינגר, א. ושוקחה, ק. (2020). *"נעימות בשפה העברית" עברית דבורה לכיתות ג'-ו' לבתי הספר הערביים והבדואים".*

אייל, י. תירוש, א. קינג, י. ופרנקל, מ. (2018). *התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב (החלטת הממשלה 3708): דוח מסכם.* דמ-772-18. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

אלמסי, א. (2023). *נתונים על אוכלוסיית הבדואים בנגב.* הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

בן סימון, ב., קונסטנטינוב, ו., בדראן, א., זוהר, ל., שורק, י. וחדאד חאג'-יחיא, נ. (2023). *צעירים ערבים בישראל: תמונת מצב 2023.* פמ-85-23. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל והמכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברגר-טיקוצ'ינסקי, ט., אבו עסבה, ח., אניסמן, א., קלינברגר, א., הורן, ע., טוביה, נ. ו יגאל, ז. (2023). *זכאות: לבגרות בבתי הספר הבדואים בנגב: דוח מסכם.* מכון סאלד.

גרוזברד, ע. (2007א). *פיצוח הצופן התרבותי.* הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

2007) - ב(. דיאלוג: 123 סיפורים טיפוליים מהחברה המסורתית ופתרונם. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

(2008) - *הקוראן לחינוך הילד: בליווי דוגמאות והסברים פסיכולוגיים.* הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

- (2013) *בבל: מדריך למפגש בין מזרח למערב.* הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון.

החלטה מס' 3708 של הממשלה, *תוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית*, 11 בספטמבר 2011.

החלטה מספר 1279 של הממשלה. *תכנית לפיתוח כלכלי חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב, 2022-2026 ותיקון החלטות הממשלה.* 14 במרץ 2022.

וייסבלאי, א. (2020). *נתונים על זכאות לבגרות בחינוך הבדואי בנגב.* הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

וייסבלאי, א. (2023). *יישום חוק לימוד חובה מגיל שלוש בחברה הבדואית בנגב*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

זבלוצקי, א. ורייגנגוורץ, י. (2023). *פערי הישגים בחינוך התיכוני בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב*. דמ-947-23. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

חדאד חאג'–יחיא, נ., סייף, א., קלינר (קסיר), נ. ופרג'ון, ב. (2021). *חינוך והשכלה בחברה הערבית: פערים וניצנים של שינוי*, מחקר מדיניות,159 ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

יהל, ח. וגלילי, א. (עורכים). (2023): *בדואים בנגב: שבטיות, פוליטיקה וביקורת*. מוסד הרצל לחקר הציונות, אוניברסיטת חיפה וקתדרת חייקין לגאואסטרטגיה.

כהן, ד., מג'אדלה, א., עבאס, ר., קונסטנטינוב, ו., הרן, ד. ואייל, י. (2021). תמונת מצב של האוכלוסייה הבדואית בנגב: מדדים נבחרים. דמ-837-21. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

לביא-אג'אי, ב. מ' ולביא טובין, ד. (2021). *שיחות על מחקר איכותני*. מכון מופ"ת.

ליטמנוביץ, י., הרן, ד., לף, י., שרביט, ז. א. ומג'אדלה, א. (2023). הערכה כוללת של החלטת ממשלה מספר 2397: תוכנית לפיתוח כלכלי-חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב לשנים 2017-2021. דמ-964-23. מכון מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

מאל"ו. (2023). דו"ח סטטיסטי יע"ל לשנת 2023.

מבקר המדינה. (2023). *דוח ביקורת שנתי לשנת 2022: הטיפול הממשלתי בחוסר מעש בקרב צעירים בחברה הערבית*.

מועצת אירופה, היחידה למדיניות שפה, שטרסבורג (תרגום: רחל מדר). (2016). *מסגרת התייחסות אירופית משותפת לשפות: למידה, הוראה, הערכה (מהא"ם)*.

מרום, ש. (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה, *גדיש, י"ד*, 120-146.

משרד החינוך, פורטל עובדי הוראה, עברית בחינוך הערבי והבדואי. *תוכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים והבדואים לשלוש חטיבות הגיל ג-י"ב (מבוססת הישגים נדרשים)*. עדכון 15/1/2019.

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, אגף א שפות. (2023). *תכנית לימודים להוראת עברית לדוברי ערבית מבוססת על מסגרת המושגית של ה-CEFR"*. טיוטא לא להפצה.

משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית אגף א שפות. (2024). *חוזר מפמ"ר – עברית לערבים לשנה"ל תשפ"ה*.

משרד ראש הממשלה. (2022). תכנית לפיתוח כלכלי חברתי בקרב האוכלוסייה הבדואית בנגב 2022-2026. החלטה מספר 1279 של הממשלה מיום 14.3.2022.

נוי, מ. ובניטה, ר. (2024). *הוראת השפה העברית ורמת השליטה בה בקרב נוער וצעירים בחברה העברית*. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

סייף, א., חדאד חאג' יחיא, נ. וחי, א. (2021). *תפיסות של צעירים ובני נוער מהחברה הבדואית בנגב לגבי תופעות של אלימות ופשיעה*. יוזמות אברהם.

צבר בן-יהושע, נ. (עורכות). (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. דביר.

קסן, ל. וקרומר-נבו, מ. (עורכות). (2010). *ניתוח נתונים במחקר איכותני*. הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ראמ"ה (2018). *עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית. נתוני תשע"ח*.

ראמ"ה (2021). *עמדות הורים בנוגע לצורך בידיעת השפה העברית הדבורה של תלמידים דוברי ערבית*.

רן, ע. ויוספסברג בן-יהושע, ל. (2020). *הכשרתם של מורים מהחברה הבדואית וקליטתם במערכת החינוך*. הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.

שביב, מ., בינשטיין, נ., סטון, א. ופודם א. (2013). *פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה הרחבת נגישות האקדמיה לערבים, דרוזים וצ'רקסים בישראל*. דו"ח הצוות המקצועי של הות"ת.

המועצה להשכלה גבוהה.שקדי, א. (2014). *המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר האיכותי: הלכה למעשה מהדורה ב'*. רמות-אוניברסיטת תל אביב.

שרביט, ז. א. ואייזיק, ע. (2022). *צמצום פערים חברתיים-כלכליים בין אוכלוסיות מיעוט מסורתיות-שבטיות לקבוצות רוב: סקירה בין-לאומית*. דמ-913-22. מכון מאיירס-ג'וינט- ברוקדייל.

תחאוכו, מ. (2019). *החברה הערבית כמנוע צמיחה במשק הישראלי*. מכון אהרן למדיניות כלכלית, אוניברסיטת רייכמן.

תחאוכו, מ., קלישר, ע. ומושקלב, ק. (2020). *התשואה לידע בשפה העברית בחברה הערבית: חסמים ברכישת שפה והדרכים להסרתם*. מכון אהרן למדיניות כלכלית, אוניברסיטת רייכמן.

תחאוכו, מ., קיקנדזה, ל., סומקין, ס. ופרטוש, א. (2023). *סלילת דרכם של אקדמאים ערבים להצלחה בשוק העבודה*. מכון אהרן למדיניות כלכלית, אוניברסיטת רייכמן.

תחאוכו, מ. וקלישר, ע. (2023). *אוריינות בשפה העברית בחברה הערבית: סטנדרטיזציה במדידה ובהערכה*. מכון אהרן למדיניות כלכלית, אוניברסיטת רייכמן.

תירוש, א., כהן, ד., ברלין, ב., לוי-כובשי, א. וסומך, ס. (2023). *דפוסי תעסוקה וחסמים לתעסוקה באוכלוסייה הבדואית בנגב: מחקר הערכה מסכמת*. מכון מאיירס ג'וינט ברוקדייל.

Abu Aleon, T., Weinstock, M., Manago, A. M., & Greenfield, P. M. (2019). Social change and intergenerational value differences in a Bedouin community in
Israel. Journal of Cross-Cultural Psychology, 50(5), 708-727.

Asmussen, k., (2017). Language, wellbeing and social mobility. Early intervention foundation.

Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. International journal of bilingual education and bilingualism, 21(6),

666-679.Brannen, J. (2017). Mixing methods: Qualitative and quantitative research (pp.119-146). Routledge

Charmaz, K., & Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. Qualitative Research in Psychology, 18(3), 305-327.

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2015). International migration and the economics of language.
In Handbook of the economics of international migration (Vol. 1, pp. 211- 269). North-Holland.

Cho, J. (2017). Evaluating qualitative research (pp.1-11). Oxford University Press.

Danzer, A. M., Feuerbaum, C., Piopiunik, M., & Woessmann, L. (2022). Growing up in ethnic enclaves: language proficiency and educational attainment of immigrant

children. Journal of Population Economics, 35(3), 1297-1344.

Daley, A., Hu, M., Warman, C. (2019). Language proficiency and immigrants' economic integration. IZA World of Labor.

Flores, N., & Rosa, J. (2019). Bringing Race Into Second Language Acquisition. The Modern Language Journal, 103, 145–151.

Foley, J. (2022). CLT using CEFR and EIL in Southeast Asia and East Asia in the English language classroom. RELC Journal, 53(1), 240-252.Galliher, R. V., Tsethlikai, M. M., & Stolle, D. (2012). Perspectives of Native and non-Native scholars: Opportunities for collaboration. Child Development Perspectives, 6(1), 66-74.

García, O. (2020). Bilingual Education and Language Policy in the Global South: Multilingual Matters. Routledge.

Geertz, C. (2008). Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology. Basic books.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L (2017). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. (Chapter X). Routledge.

Haddad Haj-Yahya, N., Khalaily, M., Rudnitzky, A. & Fargeon, B. (2022). Statistical Report on Arab Society in Israel: 2021. The Israel Democracy Institute.
Herzog, S. (2017). Experimental analysis of attitudes: The factorial-survey approach. Open Journal of Social Sciences, 5(01), 126.

Hornberger, N. H. (2020). Reflect, revisit, reimagine: Ethnography of language policy and planning. Annual Review of Applied Linguistics, 40, 119-127.

Lin, S., Williamson, F., Beetson, J., Bartlett, B., Boughton, B., & Taylor, R. (2021).

Quantifying low English literacy in Australian Aboriginal communities: a correlational study. The Australian educational researcher, 48(2), 267-280.

McHugh, M., & Challinor, A. E. (2011). Improving immigrants' employment prospects through work-focused language instruction. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Menzies, C. R. (2001). Reflections on research with, for, and among Indigenous peoples. Canadian. Journal of Native Education, 25(1).

Messerschmidt, D. A. (Ed.). (1981). Anthropologists at home in North America: Methods and issues in the study of one's own society. Cambridge University Press.

Rahman, F. (2020). Bilingual education vs English-only approach at Australia's Northern Territory schools. REiLA: Journal of Research and Innovation in Language, 2(1), 1-7.

Savski, K. (2021). CEFR as language policy: Opportunities and challenges for local agency in a global era. The English Teacher, 50(2).

Simpson, J. H., Caffery, J. & McConvell, P. (2009). Gaps in Australia's indigenous language policy: Dismantling bilingual education in the Northern Territory.
Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies.

Tosun, F. Ü., & Glover, P. (2020). How Do School Teachers in Turkey Perceive and Use the CEFR? International Online Journal of Education and Teaching, 7(4), 1731- 1739.