

לקסיקון

חינוך, חברה, תרבות

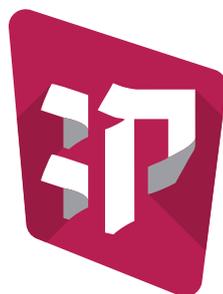
טבת תשפ"ו, דצמבר 2025 | כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

גיליון מיוחד בנושא:

עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית



המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי, כתב עת חצי-שנתי בשיפוט עיוור כפול, יוצא לאור במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון 24, טבת תשפ"ו, דצמבר 2025

Lexi-Kaye e-ISSN 2664-7397 ISSN 2664-7389

נשיא המכללה: פרופ' אריה רטנר

העורך הראשי: ד"ר אריק שגב

העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת: פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 – יוני 2019)

חברי המערכת: פרופ' שלמה בק, פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' אמנון גלסנר, פרופ' מארק אפלבוים, ד"ר מירב אסף, ד"ר דיתה פישל, ד"ר ערגה הלר.

עריכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק

רצות המערכת: גילה אביטל lexikaye@kaye.ac.il

עיצוב גרפי: סטודיו רובין

תמונת השער: שלט תלת-לשוני בכניסה לכפר ערבי-בדואי, צילום: איהאב ח'ליל אבורביעה

כל גיליונות לקסי-קיי זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות ההגשה מצויים בסוף הגיליון ובאתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.



Attribution-NonCommercial 4.0
International (CC BY-NC 4.0)

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר שבע 8414201

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020, אתר: kaye.ac.il

תוכן העניינים

3.	דבר העורך שפה אחת וריבוי שפות: גילוי והסתרה של משמעויות אריק שגב.
5.	הקדמת עורכי הגיליון המיוחד עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית: רכישה, הוראה והערכה איהאב ח'ליל אבורביעה, חיים דיהי וטליה דיתשיברק.
7.	מדיניות החינוך הלשוני והמשמעות המעשית בלימוד עברית דבורה בחברה הערבית בישראל רמה מנור.
11.	נוף לשוני ומדיניות לשונית: הקשרים בין-לאומיים ומקומיים והשפעתם על המרחב הציבורי זינב אלצאנע ועארף אבורגוידר.
15.	רכישה והוראה של אוצר מילים בשפה נוספת: מרכיבי ידע, גורמי השפעה ותפקיד החשיפה איהאב ח'ליל אבורביעה, טליה דיתשיברק וחיים דיהי.
19.	תרגומי שאילה ושאלת משמעות בכתיבתם העברית של תלמידים ערבים אבראהים בסל.
23.	טעויות התערבות ברכישת שפה נוספת: השפעת הערבית על שגיאות בכתיבה העברית של דוברי ערבית תמר רכניץ.
27.	רוחב אוצר המילים הפרודוקטיבי בעברית כשפה שנייה בקרב דוברי ערבית איהאב ח'ליל אבורביעה.
31.	תחכום לקסיקלי: שיטה להוראה מדורגת של אוצר המילים בעברית כשפה שנייה לערבית ולהערכתו איהאב ח'ליל אבורביעה.
35.	קול קורא למאמרים
36.	הנחיות להגשת מאמרים

דבר העורך

שפה אחת וריבוי שפות: גילוי והסתרה של משמעויות

השפות השונות שבעולמנו, כגון צרפתית, ערבית, עברית או מנדרינית, הן כלים לביטוי של התוכן והמשמעות הקיימים בעולם ולחיבורים שביניהם. למשל, הערך 'חתול' בוויקיפדיה מבואר ב־272 שפות שונות, 'משפחה' מופיע ב־192 שפות, ו'אדם' ב־225. כל השפות מתייחסות באופן כוללני לאותה מהות, לאותה משמעות. אף על פי כן כל אחת מאירה גם צד משמעות, שהוא ייחודי למאפיינים הייחודיים שלה ושל התרבות הדוברת אותה ושאינו יתר השפות תופסות. במילים אחרות, כל שפה משמשת את דובריה לאחיזה במשמעויות המשותפות בעולם, לייצוג ולתקשורת ביננו ביחס אליהן. אולם, כמו כל הגדרה וסימון, היא מאירה רק פן מסוים, תחום ומוגדר, של מהות ומשמעות בעולם שלנו, ובהכרח היא גם מסתירה היבטים וצדדים אחרים. באופן פרדוקסלי, לצד הביטוי שהשפות שלנו נותנות לאותו היבט מואר של משמעות, שאולי את עיקרו הן תופסות יחסית באופן חופף, כל אחת מהן בהכרח מסתירה, או לפחות מרחיקה את תשומת הלב, מהיבטי משמעות אחרים, שגם הם שואפים לאור ולביטוי.

הסיפור המקראי על מגדל בבל משקף את השאיפה לאור ולביטוי של אותם מרחבי משמעויות שהשפה שאנו דוברים מסתירה. סיפור זה מעורר שאלה: מדוע "בָּלֵל" (בלבל) אלוהים את אותה "שִׁפְהָ אֶחָת וְדַבָּרִים אֶחָדִים" (בראשית יא א) שהיו בארץ, ויצר הרבה שפות? מה הפגם בשפה אחת משותפת לכולם? הסיפור מציע את הרעיון שאם אנו אוהבי אמת, עלינו להכיר בכך ששפה מסוימת אחת, שתעמיד את עצמה כשפה היחידה, תסתיר את האמת הרבה יותר מאשר תגלה אותה. ניסיון ליצור שפה אחת בעולם שלנו עשוי לכאורה לאפשר בניית מגדל שראשו בשמיים, אך מגדל זה יטיל צל ויסתיר תכנים ומשמעויות אחרים ורבים, ירחיק אותנו מאוד מהאמת, וכמו מגדל בבל חיינו יהפכו לגבוהים לכאורה, צרים ודלים. לעומת זאת, ריבוי שפות ונקודות מבט מתוך ניסיון ללמוד זו מזו ולהרחיב האחת באמצעות זולתה את ההשקפה על המשמעויות והמהויות בעולמנו, עם כל הזרות והמאמץ הכרוכים בכך, דווקא מביא לידי ביטוי רחב ונאמן יותר של האמת ומקרב אותנו אליה.

גיליון 24 של לקסיקון הוא גיליון נושא, ומטרתו להסב את המבט אל העברית כשפה שנייה בכלל ועבור דוברי ערבית בפרט. הוא קורא לנו לשים לב להקשרי המדיניות, המרחב הגיאוגרפי והמרחב הבלשני שבהם העברית נוכחת כשפה שנייה, ותורם בכך לדין המתמשך בדבר הדרכים לפתוח את העברית לדוברי שפות אחרות.

העורכים האורחים הם **איהאב ח'ליל אבורביעה**, **טליה דיתשיברק וחיים דיה**. חברי סגל אלו בהתמחויות בלשון עברית כשפת אם וכשפה שנייה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי יזמו את הוצאת הגיליון בעקבות יום העיון המחקרי שערכו במכללה, ואשר התקיים בסמיכות לפרסום התוכנית הממשלתית החדשה לקידום הוראת העברית כשפה שנייה. **ערגה הלר** העורכת היוצאת של לקסיקון, עודדה, קידמה והובילה את הפקת הגיליון עד סיום תפקידה ויציאתה להשתלמות ממושכת בגרמניה. אני רוצה בהזדמנות זו להודות לה על תרומתה הגדולה בשש השנים האחרונות להתפתחותו של לקסיקון.

בגיליון שבעה מאמרים. המאמר הראשון, מאת **רמה מנור**, עוסק במדיניות מלמעלה-למטה (top-down) של הוראת העברית לדוברי ערבית. המאמר השני, מאת **זינב אלצאנע ועארף אבו־ג'יידר** מתמקד באופן שבו המדיניות הלשונית של מדינות, מדיניות פורמלית ולא פורמלית, מתבטאת בתופעת ה'נוף הלשוני' המתוארת במאמרם. שני מאמרים אלו מתבוננים בעברית דרך משקפיים של מדיניות כוללת כפי שמתבטאת בתוכניות הלימוד ובמרחבי החיים שלנו. חמשת המאמרים הבאים בוחנים את סוגיית הרכישה של שפה שנייה בכלל, ובפרט של לימוד והוראת השפה העברית כשפה שנייה לדוברי ערבית. המאמר השלישי, מאת שלושת העורכים האחרים פותח את הסדרה הזו בעיון רחב על רכישה והוראה של אוצר מילים כיסוד היסודות בידע השפה. מקום מיוחד במאמרם מוקדש למאפיינים של ידיעה לעומק של מילה, ושל התנאים והדרכים לקדם את רוחב ועומק אוצר המילים בקרב לומדים. המאמר הרביעי בגיליון, מאת **אבראהים בסל**, עוסק בתופעה לשונית שהמחקר הבלשני מכנה 'תרגום שְאִילָה' (Calque), ובאופן שהיא משפיעה על רכישה של שפה שנייה בכלל ובקרב תלמידים דוברי ערבית בפרט. **תמר רכניץ** כתבה את המאמר החמישי בגיליון, שעוסק ב'טעויות התערבות', באופן שבו הן מאתגרות את תהליך רכישת העברית כשפה לדוברי ערבית ובדרכים העומדות בפני מורים להתגבר על אתגרים אלו. את שני המאמרים החותמים את הגיליון כתב **איהאב ח'ליל אבורביעה**, אחד העורכים האחרים של הגיליון. במאמר השישי הוא מצביע בין היתר על הצמצום של אוצר המילים הפרודוקטיבי בעברית של בוגרי בית ספר דוברי ערבית – צמצום שמעורר שאלות כבדות בשל שעות הלימוד הרבות המוקדשות להוראת העברית. במאמר השביעי, החותם את הגיליון, בוחן **אבורביעה** את המושג 'תחכום לקסיקלי' ככלי פדגוגי לפיתוח אוצר המילים העבריות בקרב דוברי ערבית.

אנו מקווים שגיליון זה יתרום לסוגיית פתיחתה של העברית לדוברי שפות אחרות ולדיון בהקשרי המדיניות, המרחב הגיאוגרפי והבלשני שבהם היא נוכחת כשפה שנייה.

תודה רבה לעורכי הגיליון המיוחד. תודה גדולה ומיוחדת ל**ערגה הלר** על תרומתה המכוננת בהכנת הגיליון.

קריאה משמעותית,

אריק שגב

העורך הראשי

הקדמת עורכי הגיליון המיוחד

עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית: רכישה, הוראה והערכה

גיליון מיוחד זה של כתב העת לקסיקון מוקדש כולו לנושא רכישת העברית כשפה שנייה בקרב דוברי ערבית, להוראתה ולהערכתה. תחום זה הולך ומתבסס בשנים האחרונות כענף מחקרי ופדגוגי מרכזי בארץ, על רקע הצורך הגובר בהעמקת ההבנה של תהליכי רכישת העברית בקרב תלמידים וסטודנטים ערבים, ומתוך השאיפה לגבש מדיניות הוראה מושכלת ומותאמת תרבותית ולשונית.

הגיליון זה צמח מתוך יום עיון מחקרי שהתקיים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ב-30 בדצמבר 2024, ביוזמת צוות ההתמחות בעברית כשפה שנייה – ד"ר טליה דיתשי-ברק, ד"ר חיים דיהי, וד"ר איהאב ח'ליל אבורביעה. יום עיון זה נערך בסמיכות לפרסום התוכנית הממשלתית החדשה לקידום הוראת העברית כשפה שנייה, והיווה במה מרכזית לשיח מחקרי ופדגוגי עדכני בנושא. החוקרים שהציגו ביום העיון – חוקרים מומחים בתחום לצד חוקרים בראשית דרכם – באו ממוסדות אקדמיים שונים בארץ, ותרמו להבנתן של סוגיות מגוונות ברכישת העברית, מהיבטים בלשניים וקוגניטיביים ועד היבטים חברתיים ותרבותיים.

המאמרים הכלולים בגיליון מיוחד זה משקפים את רוח יום העיון ואת רוח השיתופיות המחקרית שנוצרה בו. הם מתמקדים בנושאים מגוונים המייצגים את עומק המחקר העכשווי בתחום. פרסום גיליון זה מבטא המשך ישיר ליוזמות שעלו ביום העיון, ובהן ההחלטה לקבץ את ההרצאות ולהוציאן כאסופת מאמרים בכתב עת אקדמי וכן להקים פורום כלל-ארצי לחקר העברית כשפה שנייה ולהוראתה. יוזמות אלו משקפות את ההבנה כי פיתוח הוראת העברית לדוברי ערבית הוא משימה בעלת חשיבות רבה, וכי שילוב בין מחקר אקדמי לבין הוראה מעשית הוא המפתח לקידום התחום.

אנו מודים לכל החוקרים שהשתתפו ביום העיון ותרמו לגיליון זה, למערכת כתב העת לקסיקון על הליווי המקצועי, ולמכללה האקדמית ע"ש קיי על התמיכה המתמשכת במחקר ובהוראה של העברית כשפה שנייה לערבית. אנו מקווים כי מאמרי הגיליון יתרמו להרחבת השיח בתחום, להעמקת ההבנה המחקרית והפדגוגית ולפיתוח כלים מעשיים להוראת העברית לדוברי ערבית בארץ.

איהאב ח'ליל אבורביעה, חיים דיהי, טליה דיתשי-ברק

המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

עורכי הגיליון המיוחד

מדיניות החינוך הלשוני והמשמעות המעשית בלימוד עברית דבורה בחברה הערבית בישראל

| רמה מנור*

עד אמצע שנות התשעים של המאה העשרים תוכניות הלימודים ללימוד עברית בבתי ספר ערביים הדגישו את חיזוק נאמנותם של הערבים למדינת ישראל ואת קבלת ערכי תרבות ישראל (חוק החינוך הממלכתי, תשי"ג), בד בבד עם העלאת הצורך בלימוד עברית כשפת תקשורת יום-יומית.

בשנת 2011 פורסמה תוכנית לימודים חדשה 'עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים והבדואים לשלוש חטיבות הגיל: ג-יב' (2011) (בשנת 2019 נעשו עדכונים קלים בתוכנית), והיא מבוססת על תפיסה עדכנית של לימוד שפה שנייה המעמידה במרכז את ההיבט התקשורתי של השפה. התוכנית שומרת על עקרונות בסיסיים בלימוד שפה שנייה כמו טיפוח עברית דבורה ומציינת כי הכשירות הלשונית-תקשורתית של התלמיד נשענת על סוגי ידע, כגון ידע עולם וידע חברתי-תרבותי המאפשר למשתמש בשפה ליצור הלימה חברתית ותרבותית לדוברי שפת היעד. "חלק חשוב בתהליך רכישת שפה שנייה הוא הכרת התרבות ששפת היעד מייצגת" (תוכנית לימודים, 2019: 11). וכך לדוגמה במבוא לתוכנית נכתב: "השליטה בשפה העברית [...] היא תנאי להבנה הדדית בין אזרחים ערבים ויהודים והיא חיונית ליצירת דיאלוג בין שתי התרבויות – הערבית והיהודית" (2019: 7). דיאלוג בין התרבויות מושתת על ביטוי חופשי של אמונות תרבותיות ודתיות, על אוטונומיה וכבוד הדדי ומעודד מפגשים ישירים.

המפגשים (או היעדרם) עשויים להשפיע על כל אחת מן התרבויות (Levy, 2023) בהפחתת קונפליקטים, דעות קדומות ומתחים. אולם כיוון שקיימת הפרדה במערכת החינוך בישראל בין החינוך היהודי לחינוך הערבי, ההיתכנות למפגשים ישירים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים קטנה ובתוך כך קטן הסיכוי לשיפור מערכת היחסים ביניהם בשנים קריטיות בעיצוב זהותם. בהינתן מציאות כזו, ה'מפגשים' אמורים להתקיים באמצעות חשיפה של התלמידים הערבים לטקסטים על התרבות היהודית והישראלית בשיעורי עברית. הטקסטים משמשים מוליכים של אידיאולוגיות לשוניות ואחרות, כלומר גם אם מטרתם הראשונית של הטקסטים

מילות מפתח: מדיניות החינוך הלשוני, תוכנית לימודים בעברית לדוברי ערבית, זהות, טיפוח ערכים, הוראת שפה

מדיניות החינוך הלשוני ותוכנית לימודים בעברית לדוברי ערבית

מדיניות לשונית כוללת שלושה מרכיבים בעלי זיקה ביניהם:

1. פרקטיקות לשוניות הקשורות לאקולוגיה לשונית, כלומר לשפות שאנשים משתמשים בהן במציאות הפרטית ובמציאות החברתית;
2. אמונות ואידיאולוגיות לשוניות – אמונות ביחס לשפות ושיקולים אידיאולוגיים כלפי זהות, לאומיות, כלכלה וחברה;
3. ניהול השפה – מוסד בעל סמכות השואף לשנות את הפרקטיקות הלשוניות או את האמונות הקשורות לשפה באמצעות החלטות והצהרות המופיעות במסמכי מדיניות רשמיים (Spolsky, 2009).

המדיניות הלשונית בישראל טעונה מאוד, הרבה מעבר להיותה סוגיה חינוכית גרידא ומתקיימת במגוון הקשרים: פוליטיים, אידיאולוגיים, כלכליים, חברתיים וזהותיים (Shohamy, 2006). שינויים בתוכניות הלימודים משקפים לא רק תמורות בידע אקדמי, אלא קשורים ליחסי כוחות חברתיים-תרבותיים (Collins & Blot, 2003), וניווט בהבדלים תרבותיים מאתגר במיוחד בחברות שנמצאות בקונפליקט בעצמות גבוהה (Kester et al., 2022).

השפה העברית נלמדת כמקצוע חובה במערכת החינוך הערבי במדינת ישראל מאז שנת 1948. קובעי המדיניות במערכת החינוך פרסמו בעבר כמה תוכניות ללימוד עברית לדוברי ערבית, ובכל הפעמים הם נדרשו להתמודד עם קביעת מטרות, ערכים ותכנים כשברקע מהדהד הסכסוך היהודי-ערבי הנוגע בהגדרת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ובנושאים עקרוניים כמו זהות ואזרחות.

* ד"ר רמה מנור היא מרצה בכירה ללשון עברית במכללה האקדמית בית ברל וראש החוג ללשון ולספרות עברית במכון האקדמי הערבי לחינוך במכללה. ד"ר מנור מלמדת ביחידה להכשרת מורים בבית הספר לחינוך ע"ש שלמה (סימור) פוקס, באוניברסיטה העברית בירושלים. היא חוקרת ומפרסמת מאמרים בתחום העברית החדשה: חקר השיח, תחביר וסמנטיקה, ובשנת 2022 הוציאה לאור עם שותפיה את הספר על 'פועלי תנועה בעברית המדוברת בת ימינו'. כמו כן היא חוקרת את העברית כשפה שנייה בחברה הערבית ואת הוראת העברית לדוברי ערבית. <https://orcid.org/0000-0001-5285-5228>

מטרות לימוד עברית דבורה ברוח חזונו של מעצבי המדיניות הלשונית

ניתוח מסמכי מדיניות רבים¹ חושף חמש מטרות מעשיות ללימוד עברית דבורה: (א) טיפוח מיומנויות הבעה בעל פה לצורך שליטה בעברית דבורה; (ב) השתלבות במרקם החברתי-תרבותי, בשוק העבודה ובאקדמיה בישראל; (ג) טיפוח אוטונומיה והניעה לשם פיתוח גישה ביקורתית כלפי המציאות וטיפוח לומד עצמאי; (ד) חיבור לחברה רבת-תרבותית ולעולם גלובלי; (ה) הכרת התרבות הישראלית והתרבות היהודית.

בהיבט הרחב המדיניות מכוונת את הוראת העברית הדבורה לצרכים פרגמטיים ושואפת לצמצום הפער התרבותי שמתבטא בחוסר היכרות של התלמידים הערבים את התרבות הישראלית ובתוך כך זהותם תגובש כאזרחים ישראלים. בהיבט האישי המדיניות מבקשת לטפח תלמידים בעל דעות עצמאיות ויכולת גישה ביקורתית כלפי המציאות בסביבה הקרובה אליהם ומחוצה לה.

עולמות התוכן כביטוי לזהות

תוכנית הלימודים מצהירה כי בלימוד עברית "ראוי לתת ייצוג בטקסטים לעולמות תוכן מגוונים, למקצועות הלימוד ולעולם התרבותי של הלומדים. כך, למשל, יש לעסוק בעולמות התוכן של מקצועות הלימוד מדעי הטבע, מדעי החברה... היסטוריה ואזרחות... תיאטרון ומוזיקה" (2019: 93). ואכן, ניתוח בחינות בגרות בעברית דבורה (2015–2024) חושף 64 נושאים ועם המדיניות הרשמית וערכיה הם מאפשרים להבין תהליכים אישיים, תרבותיים-חברתיים ואידיאולוגיים המעצבים את זהותם של התלמידים הערבים טרם יציאתם אל החיים הבוגרים. זהותם של התלמידים הערבים מתעצבת לפי שלושה מעגלי זהות: **זהות הערבית** (הקולקטיבית והאישית), **זהות האזרחית-ישראלית** – מעצם היותם אזרחים במדינת ישראל ששפתה הרשמית עברית ותרבותה ישראלית ויהודית ו**זהות הגלובלית** מהיותם חלק מעולם גלובלי. זהויות אלה הן גם המורכבויות שעל התלמידים הערבים להתמודד עימן. המורכבות מתעצמת אם מביאים בחשבון את הפער בין הזהויות המוצגות במטרות המדיניות המוצהרת לבין מידת ייצוגן במדיניות המעשית באמצעות הנושאים להבעה בעל פה בבחינת הבגרות בעברית דבורה, כפי שיוסבר להלן.

היא הוראת כישורי שפה, הרי הם טעונים באידיאולוגיה, משום שהם מציגים תמונת עולם התואמת את תפיסות המדיניות במערכת החינוך (Collins & Blot, 2003).

היחס לשפה העברית והשפעתה על זהות התלמידים

מחקרים רבים בעבר הראו שהתלמידים הערבים הביעו עמדות חיוביות כלפי העברית (למשל, משרד החינוך, 2015; Amara & Mar'i, 2002) וייחסו ללימוד עברית חשיבות רבה בהיות העברית כלי להשתלבות חברתית ולקידום מקצועי, אקדמי וכלכלי (למשל, מנור, 2019; עזר, 2004). כיום המצב שונה, רוב תלמידי תיכון הערבים המסיימים את לימודיהם במערכת החינוך אינם בקיאים ברמה מספקת בשפה העברית (תחאוכו וקלישר, 2023). ממצאים דומים ומדאיגים נמצאו גם אצל התלמידים הערבים בחטיבת הביניים (ראמ"ה, 2022) ואצל תלמידי כיתה ו שבד בבד עם הירידה בהישגים נרשמה ירידה ניכרת בשיעור התלמידים המדווחים על עמדות חיוביות כלפי העברית (ראמ"ה, 2024). השינוי נובע מחשיפה נמוכה לעברית ומהיעדר הצורך בשימוש בה בחיי היום-יום. כמו כן החובה ללימוד עברית, שהיא שפה יהודית בעלת הקשרים אידיאולוגיים ותרבותיים, מעלה אצל התלמידים תחושות איום על הזהות (שוהמי, 2014). האתגר המרכזי בנוגע לזהות קשור במציאת האיזון שבין הזהות הלאומית (ערבית פלסטינית) לזהות האזרחית (ישראלית). חוזר מנכ"ל (2022) מציין בהקשר זה כי חשיבות השליטה בעברית היא ב"גיבוש זהותם של התלמידים דוברי הערבית כאזרחים ישראלים". כך הממסד הישראלי מקדם זהות ערבית-ישראלית, ואילו הערבים הפלסטינים מבטאים זהות אותנטית משלהם (Amara, 2024).

מצב זה מעמת את הערבים עם לבטים בנוגע לתהליכי תרבות ולהבניית זהותם, ובייחוד את הערבים הצעירים, שזהותם עוברת גלובליזציה מואצת (נאסר-אבו אלהיג'א וישראל אשוילי, 2021), והם מתרחקים מהמקום הלאומי ומהקונפליקטים שלו. לדבריהם, הניסיון לשמר את הערכים הישנים המסורתיים של החברה הערבית ולשלב בתוכם ערכים ואופני התנהגות חדשים מעורר דילמות התנהגות מורכבות. דילמות אלה עומדות לפתחם של קובעי המדיניות במערכת החינוך הערבי המחויבים למצוא דרכים מושכלות לעיצוב תוכנית לימודים ולהעברת מסרים חינוכיים להתפתחותם הנפשית של התלמידים ולקידום זהותם שמושפעת מהזירה החברתית, ההיסטורית, הפוליטית והגלובלית.

1. נאספו 50 מסמכי מדיניות שעליהם מתבסס הניתוח: תוכנית לימודים מרכזית (2019); שמונה תוכניות בעברית דבורה, פרוטוקולים של שתי ועדות המקצוע 'עברית בבתי ספר ערביים', עשרה חוזרי מפק"ר של הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר ערביים ובדואים, שלושה חוזרי מנכ"ל, 15 השתלמויות מורים בין השנים 2017–2022 העוסקות בעברית דבורה ושלושה ימי עיון. וכן שמונה רשימות הכוללות נושאים לבחינת הבגרות עברית דבורה (2015–2024). פירוט מלא של הפריטים ראו: מנור (2024).

הקשר בין המדיניות הרשמית למדיניות המעשית

לפי המדיניות המעשית שלושת מעגלי הזהות, הבאים לידי ביטוי ב-64 הנושאים המוצעים לבחינות הבגרות, שונים זה מזה במידת תפוצתם. הזהות המודגשת ביותר היא **הזהות הערבית** (הקולקטיבית והאישית), אחריה **הזהות הגלובלית**, לבסוף **הזהות האזרחית-ישראלית** ואף לא נושא אחד עוסק בתרבות היהודית באופן ישיר.

הופעתם הרבה של נושאים העוסקים ב**זהות הערבית** מנכיחה את התרבות הערבית בסדר יומם של המורים בבית הספר, וחשיבות הנכחתה עולה בקנה אחד עם המדיניות המבקשת לקדם דיאלוג עם התרבות האחרת. לפי ספרות המחקר, ברור הזהות העצמית הוא מהלך ארוך טווח שראשיתו בעבודה פנימית בקרב כל קבוצה בנפרד שנועד לברר מה הם ההיבטים הייחודיים בזהות הפנימית ואחריתו הפניית תשומת הלב להיבטים הנוגעים לתפיסות עולם ולאחרים. יצירת מרחב שבו תלמידים ערבים יכולים לדבר בשפה העברית על התרבות שלהם מצמצמת עוינות ותחושות של איום על זהותם ושל דחיקה לשוליים הנובעים מאירועים היסטוריים ומהיעדר זכויות אישיות ולשוניות ואף עשויה להגביר את המוטיבציה ללימוד עברית (שוהמי, 2014).

אשר ל**זהות האזרחית-ישראלית** – מטרות המדיניות הרשמית הצביעו על הצורך בשליטה בעברית והוא מונע מן השאיפה להשתייך להקשר חברתי רחב יותר שבו גדלים הסיכויים לניידות חברתית, תעסוקתית ואקדמית. אף על פי שהמדיניות הרשמית מכוונת להשתלבותם של התלמידים הערבים בהיבטים פרגמטיים, נמצאו לנו רק נושאים בודדים הקשורים בערכי מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית ואף לא נושא אחד מתייחס לערכי מדינת ישראל כמדינה יהודית ולתרבות יהודית. זאת ועוד, העיסוק ביחסי יהודים-ערבים נעדר מבחינות הבגרות. אין אף לא נושא אחד הדן בסוגיות קונפליקטואליות ומעוררות מחלוקת שבין יהודים לערבים. מניחות המטרות, הנושאים והערכים זיהינו שלימוד עברית דבורה מנסה להימנע מהתמודדות עם מורכבות זהותו של התלמיד הערבי שחי בחברה ישראלית ושיש בה שסעים אידאולוגיים ופוליטיים המאפיינים את המדינה מאז הקמתה.

נראה שמעצבי המדיניות משאירים את המדיניות חפה ממעורבות פוליטית וזהויות, והם מעדיפים ליצור סביבה סטרילית של לימוד שפה מבלי המטען הנלווה לה (Manor & Binhas, 2023). לדעת אגבאריה (Agbaria, 2018), לנוכח השסעים בחברה ישראלית, שהפרדה על בסיס דת ולאום מאפיינת את מערכת החינוך שלה, אין להתעלם מעיסוק בנושאים שנויים במחלוקת ויש להתמודד עימם בגישה רגישת תרבות (McCallops et al., 2019). חרף ההימנעות מהעיסוק ביחסים שבין יהודים וערבים במרחב, בזהות הלאומית ובשיח הפוליטי, ועדת מומחים שעסקה בטיפוח למידה

רגשית-חברתית במערכת החינוך (בבנישתי ופרידמן, 2020) קוראת לנהל תקשורת קונסטרוקטיבית עם קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות, ורואה חשיבות לתפקודם של התלמידים כאזרחים בחברה דמוקרטית רבת-תרבותית.

לבסוף, החיבור לסוגיות של ערכים גלובליים הוא חלק בלתי נפרד מהמפגש עם הטקסטים בעברית ומעורר שאלות סביב סוגיות של זהות. גם **הזהות הגלובלית** בדומה לזהות הערבית זוכה להדגשה רבה בבחינות הבגרות כמו גם במטרות המדיניות הרשמית. במערכות חינוך בעולם מדיניות החינוך הגלובלית חותרת מבחינה פדגוגית לעיצוב זהות גלובלית באמצעות טיפוח מודעות וביקורתיות אצל התלמידים בדומה למטרות המדיניות של לימוד עברית דבורה החותרות לטיפוח אוטונומיה ולפיתוח גישה ביקורתית כלפי המציאות. כמו כן פדגוגיית מדיניות החינוך הגלובלית תופסת את העולם כמרחב שמתקיימות בו אינטראקציות בין מקומות ובין תרבויות, ועל התלמידים להכיר אותן ולהבין את המגמות בעולם הגלובלי. עם זאת העיסוק בישראל בזהות הגלובלית עשוי להרחיק את התלמידים מהמקום הלאומי ומהקונפליקטים שלו, מתוך ראייה שמדינת הלאום אינה עוד המוקד היחיד לאזרחות, אלא העולם כולו.

סיכום והמלצות

המדיניות הלשונית של עברית דבורה לדוברי ערבית מקיימת את שלושת רכיבי המדיניות: שימוש בשפה במציאות יום-יומית; שפה כנושאת ערכים וזהויות; וניהול שפה באמצעות תכנון מדיניות לקביעת אקולוגיה לשונית ואידיאולוגיה לשונית. המדיניות הרשמית והמדיניות המעשית דואגות יחד לשימור זהותם הערבית של התלמידים ובה בעת הן מושפעות מהשפה העברית, מהצורך לשלוט בה ומהגלובליזציה המאפשרת לתלמידים לעטות זהות מודרנית וחדשנית. קובעי המדיניות הנכחו את הזהות הערבית במרחב בטוח ויצרו זירה נוחה יחסית שבה הם אינם נותנים דגש רב מדי לדילמות הקשורות במפגש בין הלאומים, ובוחרים להעצים סוגיות משותפות אחרות גלובליות. לפיכך, המלצותינו הן שלימוד עברית לדוברי ערבית ימשיך לעסוק בשלושת מעגלי הזהות, אך ישאף יותר להכרת התרבות היהודית. בתוך כך על המדיניות לאפשר למורים לעברית לרכוש מיומנויות העוסקות בכישורים בין-תרבותיים, בידע על סוגיות שנויות במחלוקת ובנרטיבים תרבותיים, ולהנחילים לתלמידים טרם יציאתם לחיים האזרחיים במדינת הלאום ששפתה עברית.

המקורות

Amara, M. and A. Mar'i. 2002. *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel*. Boston: Kluwer Academic Publishing.

Collins, J., and R. K. Blot. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kester, K., Abura, M., Sohn, C., & Rho, E. (2022). Higher Education

Peacebuilding in Conflict-Affected Societies: Beyond the Good/Bad Binary. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(3/4), 160-176.

Levy, N. (2023). Arabs in Segregated vs. Mixed Jewish-Arab Schools in Israel: Their Identities and Attitudes Towards Jews. *Ethnic & Racial Studies*, 46(12), 2720-2746. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2177118>

Manor, R. & Binhas, A. (2023). Teaching Hebrew as Second Language in Arab Schools in Israel: Policy and Identity Politics. *Language Problems and Language Planning*. Volume 47: Issue 1, p. 49-71. DOI: <https://doi.org/10.1075/lplp.22002.man>

McCallops, K., Barnes, T.N., Jones, I., Nelson, M., Fenniman, J., & Berte, I. (2019). Incorporating Culturally Responsive Pedagogy within Social-Emotional learning Intervention in Urban Schools: An International Systematic Review. *International Journal of Education Research*, 94, 11-28.

Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agenda and New Approaches*. London: Routledge.

Spolsky, B. 2009. *Language Management*. Oxford: Oxford University Press.

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2020). **טיפוח למידה רגשית- חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

חוזר מנכ"ל (2022). **חוזר מנכ"ל-בתמצית ההוראה** חוק החינוך הממלכתי (תשי"ג - 1953). **חוק חינוך ממלכתי**. משרד החינוך.

מנור, ר' (2019). סטודנטים ערבים מתמחים בהוראת עברית - עמדות כלפי השפה העברית ושיקולי בחירה במקצוע עברית. **עיונים בחינוך**, גיליון 17-18-19, אוניברסיטת חיפה, 733-713.

מנור, ר' (2024). על מה מדברים פה? לימוד עברית דבורה בבית ספר תיכון בחברה הערבית בישראל. **הדור** 13. עמ' 325-344, לוס אנג'לס, קליפורניה.

משרד החינוך (2015). **עברית כשפה שנייה לתלמידי דוברי ערבית - נתוני תשע"ד**. רמת-גן: רמ"ה.

נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראל-אשולי, מ' (2021). חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון. בתוך נאסר-אבו אלהיג'א, פ' וישראל-אשולי, מ' (עורכים). **חינוך בחברה הערבית בישראל** (עמ' 5-20). מופ"ת.

עזר, ח' (2004). **רב-תרבותיות בחברה ובבית הספר**. האוניברסיטה הפתוחה.

ראמ"ה (2022). **עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית בכיתה ט'**. ראמ"ה: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

ראמ"ה (2024). **עברית לדוברי ערבית - כיתות ו. תמונת מצב לשנת תשפ"ג**. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, משרד החינוך.

שוהמי, א' (2014). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א, מכון מופ"ת, כליל, 64-97.

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

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

תכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג'- י"ב (מבוססת הישגים נדרשים) (2011, 2019). ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים.

Agbaria, A.K. (2018). The 'Right' Education in Israel: Segregation, Religious Ethnonationalism, and Depoliticized Professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18-34.

Amara, M. (2024). Identity labels of Palestinians in Israel: Navigating the Complexities of Israelization. *Al-Qasemi Journal of Islamic Studies*, 8(2), 29-58.

נוף לשוני ומדיניות לשונית: הקשרים בין לאומיים ומקומיים והשפעתם על המרחב הציבורי

זינב אלצאנע* ועארף אבו-גוידר**

מילות מפתח: נוף לשוני, מדיניות לשונית, רב-לשוניות, זכויות לשוניות, מרחב ציבורי

שהיא קובעת אילו שפות יזכו לייצוג במרחב הציבורי, באילו אופנים, ומהו מעמדן המשפטי והחברתי (Shohamy, 2006). מדיניות זו יכולה לשמש כלי לשימור שפות מסוימות ולהגנה עליהן, כמו גם לדיכוי שפות אחרות, בהתאם לאינטרסים פוליטיים וחברתיים. במדינות רב-לשוניות, המדיניות הלשונית הופכת למרכיב קריטי בניהול הקשרים בין קבוצות אתניות ותרבותיות שונות. כך למשל, מדיניות לשונית מכילה יכולה להוביל לשילוב והכלה של קבוצות מיעוט, ואילו מדיניות מדירה עלולה להעמיק שסעים חברתיים וליצור מתחים בין אוכלוסיות. ההקשר הבין-לאומי והלאומי של מדיניות לשונית מסייע להבין כיצד נוף לשוני משמש כלי לשליטה פוליטית, לגיבוש זהות לאומית ולניהול רב-לשוניות במדינות שונות (Ginsburgh & Weber, 2011).

נוף לשוני כמשקף יחסי כוח בחברה

הבחירות הלשוניות במרחב הציבורי משקפות מערכי כוח חברתיים, פוליטיים וכלכליים, ומעידות על יחסי ההגמוניה בין קבוצות שונות בחברה. הנוף הלשוני – כלומר, הנראות והשימוש של שפות שונות בשלטים, פרסומות ומסמכים רשמיים – אינו ניטרלי, אלא מגלם החלטות מדיניות מודעות ולעיתים גם מאבקים תרבותיים ואידאולוגיים (Shohamy, 2006). במדינות שבהן מתקיים ריבוי לשוני למדיניות הלשונית תפקיד מכריע בקביעת אופי הייצוג של שפות במרחב הציבורי, בין מדובר בזכויות חוקתיות לשימוש בשפות מיעוט או במדיניות מכוונת של דומיננטיות לשונית (טרומפר-הכט, 2014).

במדינות רב-לשוניות כמו קנדה, בלגיה ושווייץ, המדיניות הלשונית היא כלי לשימור איזון בין זהות לאומית כוללת לבין זכויות קבוצות מיעוט לשוני. בקנדה, למשל, חקיקה פדרלית מבטיחה ייצוג שוויוני לאנגלית ולצרפתית, ואילו בבלגיה, חלוקת המדינה לשלושה אזורים לשוניים ברורים משקפת את המבנה הפדרלי ומונעת מאבקי כוח מיותרים (Gorter, 2006). לעומת זאת, במקרים

המושג 'נוף לשוני' מתייחס לנראות של שפות במרחב הציבורי, ומקיף מגוון רחב של תצוגות לשוניות, כולל שלטי רחוב, שלטי פרסום, שמות מקומות, מוסדות ציבור, תפריטים, מסמכים ממשלתיים ועוד (טרומפר-הכט, 2014). לנוף הלשוני יש השפעה משמעותית על עיצוב התודעה הציבורית, על יחסי הכוח בין קבוצות שונות בחברה וכן על גיבוש זהות אישית וקולקטיבית. מעבר להיותו אמצעי להעברת מידע תפקודי (פונקציונלי), נוף לשוני משמש גם ככלי סוציולוגי ופוליטי אשר מייצג היררכיות תרבותיות, היסטוריות וכלכליות בתוך חברה מסוימת. הופעתה או היעדרה של שפה מסוימת בנוף הציבורי יכולה להעיד על מידת השפעתה של הקבוצה הדוברת אותה ועל מעמדה החברתי במדינה. כאשר שפה זוכה לנוכחות נרחבת, הדבר משקף לרוב את כוחה ויוקרתה של הקבוצה הדוברת אותה, ואילו שפה שאינה מיוצגת עלולה להעיד על שוליותה בחברה (Ben-Rafael et al., 2006; Gubitosi & González, 2022).

מדיניות לשונית היא מערכת חוקים, תקנות ונורמות חברתיות המכוונת את השימוש בשפות במרחב הציבורי והפרטי של מדינה (Shohamy, 2006). ניתן לזהות שלושה סוגים עיקריים של מדיניות לשונית: מדיניות פרולשונית, המעודדת שימוש בשפה מסוימת במטרה לחזק את מעמדה, כדוגמת החייאת השפה העברית בישראל לאחר הקמת המדינה; מדיניות רב-לשונית, התומכת בשימוש במספר שפות רשמיות באופן שוויוני, כפי שנהוג בקנדה עם האנגלית והצרפתית; ומדיניות מדירה, המגבילה שימוש בשפות מיעוט כדי לבסס שפה דומיננטית, דוגמת דיכוי השפה הכורדית בטורקיה (Gorter, 2006).

מדיניות לשונית היא הגורם המרכזי בעיצוב הנוף הלשוני, כיוון

* גב' זינב אלצאנע היא מרצה ללשון העברית ומובילה אקדמית-פדגוגית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. תחומי המחקר שלה כוללים רכישת שפה שנייה, הדרכה פדגוגית והכשרת סטודנטיות בדואיות באקדמיה. <https://orcid.org/0009-0005-9972-4934>

** ד"ר עארף אבו-גוידר הוא מרצה בכיר ומוביל אקדמי-פדגוגי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי ובמכללת אחוה. מחקריו מתמקדים באתגרי סטודנטים ערבים-בדואים באקדמיה, רכישת עברית כשפה שנייה בהקשר אקדמי והקשרים בין מגדר לחינוך. לאחרונה, הוא מרחיב את מחקריו לסוגיות במערכת החינוך הערבית-בדואית בישראל, בהן טכנולוגיות תקשורת חדשות, צוותי הורים ומורים, פדגוגיה שבטית בית ספרית, המתח בין אקדמיה לפרקטיקה ופדגוגיה דיאלוגית. <https://orcid.org/0000-0002-2050-2150>

הגיע לשיאו עם חקיקת חוק הלאום ב־2018, שהסיר את מעמדה הרשמי של הערבית והגדיר אותה כבעלת 'מעמד מיוחד' בלבד. שינוי זה העניק לגיטימציה חוקית להדרתה הגוברת מהמרחב הציבורי.

השלכות הדרה זו בולטות בנוף הלשוני הישראלי, שם הערבית נמחקת לעיתים קרובות באופן מכוון משלטים רשמיים או נעדרת לחלוטין גם באזורים עם אוכלוסייה ערבית משמעותית. בערים מעורבות רבות כמו עכו, חיפה, לוד ורמלה, למרות נוכחות ערבית ניכרת, יש הימנעות מהצגת שילוט בערבית במוסדות ציבוריים. הדבר מקשה על הנגישות של התושבים הערבים לשירותים חיוניים ומדיר אותם מהמרחב הציבורי. הדרת הערבית ניכרת גם במוסדות חינוך ציבוריים כגון אוניברסיטאות ומכללות להוראה, שבהן שילוט בערבית כמעט אינו קיים, מה שמחזק את הפערים החברתיים (Pinto, 2020).

תופעות אלו אינן רק משקפות מדיניות ממסדית, אלא גם יוצרות תחושות של ניכור ואפליה בקרב דוברי הערבית. זאת מכיוון שהנוף הלשוני מבטא את מעמדן של קבוצות שונות בחברה ואת הכרת רשמית על ידי המדינה (Mansour, 2023). במדינות עם הכרה רשמית בזכויות לשוניות, נרשמים פחות מתחים אתניים, ונוף לשוני מאוזן תורם ללכידות חברתית ולתחושת שייכות בקרב קבוצות מיעוט (Weber & Ginsburgh, 2011). לעומת זאת, הדרת שפה ממסדית משגרת מסר סמלי של היררכיה חברתית ברורה, שבה שפת קבוצת הרוב מכתיבה את סדר היום הציבורי, ואילו שפת המיעוט נתפסת כשולית ואף מאוימת (Herath, 2015).

מציאות זו בישראל ממחישה כיצד הנוף הלשוני אינו רק עניין אסתטי או פרקטי, אלא הוא ביטוי ישיר ליחסי כוח, למעמד פוליטי ולמדיניות לאומית המעצבת את זהותן של קבוצות בחברה. הכרה בערבית במרחב הציבורי, גם ללא שינוי חוקתי רשמי, יכולה לתרום לחיזוק השוויון ולהפחתת המתחים. היא נדבך משמעותי בהבטחת שילוב האוכלוסייה הערבית בחיי האזרחות, ונותנת ביטוי אמיתי לרב־לשוניותה של החברה הישראלית (David, 2019).

הצעות לשיפור המדיניות הלשונית בישראל

כדי להבטיח ייצוג הולם של השפה הערבית במרחב הציבורי בישראל, יש לנקוט גישה רב־ממדית. גישה זו כוללת חקיקה מחייבת שתבטיח נוכחות עקבית של הערבית בשלטים ובמסמכים רשמיים, לצד חינוך לשוני שיחזק את לימוד הערבית ויקדם אוריינות דו־לשונית. מעל לכל, נדרש שילוב מוסדי פעיל ושיטתי, ובו הערבית תוטמע בכל השירותים ומוסדות הציבור – החל משילוט רב־לשוני במוסדות ממשלתיים ועירוניים, דרך הנגשת מידע ותמיכה בערבית במוסדות חינוך ותרבות, ועד להבטחת נגישות בתקשורת ציבורית. יישום צעדים אלו, לצד העלאת מודעות ציבורית, יחזק את מעמד הערבית, יצמצם פערים ויחזק את הלכידות החברתית בישראל.

שבהם שפה מסוימת זוכה לדומיננטיות בלעדית, נוצרות תחושות הדרה בקרב דוברי השפות שאינן מיוצגות, ולעיתים הדבר מוביל לסכסוכים פוליטיים וחברתיים.

המקרה של ישראל מספק דוגמה מעניינת לשיח המורכב על הנוף הלשוני. חוק הלאום שחוקק בשנת 2018, והוריד את מעמדה של הערבית משפה רשמית ל'שפה במעמד מיוחד', עורר ביקורת על פגיעתו בזכויות המיעוט הערבי במדינה. (Shohamy, 2018) שינויי מדיניות מסוג זה מדגישים כיצד הבחירות הלשוניות במרחב הציבורי משפיעות לא רק על התקשורת היום־יומית אלא גם על תחושת השייכות והכוח של קבוצות שונות בחברה.

נוף לשוני ומדיניות לשונית בהקשרים בין לאומיים

הנוף הלשוני ומדיניות השפה במדינות שונות משקפים את המורכבויות החברתיות, ההיסטוריות והפוליטיות שלהן. בקנדה, החוק הפדרלי מבטיח דו־לשוניות רשמית, המחייבת את השימוש באנגלית ובצרפתית בכל המוסדות הממשלתיים, מהלך שנועד לשמר את האיזון בין שתי הקבוצות הלשוניות המרכזיות במדינה. עם זאת, בפרובינציות מסוימות, ובראשן קוויבק, קיימת העדפה מובהקת לצרפתית, הניכרת בנוף הציבורי ובחקיקה כמו 'חוק 101', אשר מעניק עדיפות לשפה הצרפתית במוסדות ובשלטי הרחוב, לעיתים על חשבון האנגלית (Heller, 2010). בבליגיה, לעומת זאת, מתקיימת הפרדה טריטוריאלית בין שלוש השפות הרשמיות – הולנדית, צרפתית וגרמנית, והעיר בריסל מהווה מוקד מתוח בין הקבוצות, משום שהמדיניות הדו־לשונית שלה אינה בהכרח משקפת את הדינמיקה החברתית בפועל (Ginsburgh & Weber, 2011). שווייץ מציעה מודל אחר, שבו ארבע השפות הרשמיות (גרמנית, צרפתית, איטלקית ורומאנש) זוכות לייצוג מסודר ומובנה, מה שמאפשר יציבות יחסית ומונע מתחים אתניים הנובעים מהבדלים לשוניים (Zaripova & Kuznetsov, 2023).

החוקים המחייבים מתן שירותים ציבוריים בכל השפות הרשמיות מסייעים לשמור על איזון בין הקבוצות, ומדגימים כיצד מדיניות לשונית מתוכננת היטב יכולה לקדם הרמוניה חברתית ולמנוע קונפליקטים. דוגמאות אלו ממחישות את הקשר ההדוק בין שפה, פוליטיקה ומרחב ציבורי, ומדגישות כיצד מדינות שונות מתמודדות עם האתגר של רב־לשוניות בדרכים מגוונות, בהתאם להקשרים התרבותיים וההיסטוריים שלהן.

השפעת המדיניות הלשונית בישראל על הנוף הלשוני

מאז הקמת המדינה המדיניות הלשונית בישראל יצרה נוף ציבורי שבו העברית הפכה לדומיננטית באופן גורף תוך דחיקה שיטתית של שפות אחרות, ובראשן הערבית (Yitzhaki, 2011). תהליך זה

סיכום

methods study. *Studies in Higher Education*, 49(2), 269–285. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2231019>

Pinto, M. (2020). The impact of the Basic Law: Israel as the Nation State of the Jewish People on the status of the Arabic language in Israel. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3742564>

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387965>

Shohamy, E. (2018). Linguistic landscape in the context of the Nationality Law. In D. Malinowski & S. Tufi (Eds.), *Linguistic landscape in the city* (pp. 123–136). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99522-5_7

Yitzhaki, D. (2011). Attitudes to Arabic language policies in Israel: Evidence from a survey study. *Language Problems and Language Planning*, 35(2), 95–116. <https://doi.org/10.1075/lplp.35.2.01yit>

Zaripova, A., & Kuznetsov, Y. (2023). The language policy of Switzerland within the federalism environment. *Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politology*. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2023-23-2-221-226>

נוף לשוני ומדיניות לשונית הם כלים רבי-עוצמה בעיצוב יחסי הכוח בחברה. במדינות רב-לשוניות המדיניות כלפי השפות השונות יכולה להשפיע באופן משמעותי על תחושת ההשתייכות של קבוצות אתניות, על יציבות חברתית ועל שילוב אוכלוסיות מיעוט. בישראל יש צורך ברפורמות במדיניות הלשונית כדי להבטיח ייצוג שוויוני של השפה הערבית במרחב הציבורי, מתוך הכרה בזכויות הלשוניות של המיעוט הערבי. מדיניותן של מדינות כמו קנדה, בלגיה ושווייץ יכולה לשמש כמודל לקידום רב-לשוניות באופן מכיל והוגן.

המקורות

טרומפר-הכט, נ' (2014). נוף לשוני בערים מעורבות בישראל מנקודת מבטם של תושבים יהודים וערבים: המקרה של השפה הערבית. בתוך סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר-לוריא (עורכות). **סוגיות בהוראת שפות בישראל, חלק ב'** (עמ' 74–94) מכון מופ"ת.

Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M., & Trumper-Hecht, N. (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/147907106008668383>

David, Y. (2019). The subjective experience of power: Its implications for the maintenance of and resistance to power in relations among Jewish and Palestinian citizens of Israel. *Journal of Sociology*, 55(3), 478–494. <https://doi.org/10.1177/1440783318808904>

Ginsburgh, V., & Weber, S. (2011). How many languages do we need? The economics of linguistic diversity. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400839221>

Gorter, D. (Ed.). (2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599163>

Gubitosi, P., & González, P. (2022). Language-power relationship, linguistic identity and the struggle for survival: The case of Asturian in Oviedo, Spain. *Critical Inquiry in Language Studies*, 19(1), 34–54. <https://doi.org/10.1080/15427587.2021.2007772>

Heller, M. (2010). *Paths to post-nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199746868.001.0001>

Herath, S. (2015). Language policy, ethnic tensions and linguistic rights in post-war Sri Lanka. *Language Policy*, 14(3), 245–261. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9339-6>

Mansour, L. (2023). Palestinian Arab undergraduate students' transition to Israeli higher education: A mixed

רכישה והוראה של אוצר מילים בשפה נוספת: מרכיבי ידע, גורמי השפעה ותפקיד החשיפה

| איהאב ח'ליל אבורביעה, * טליה דיתשי-ברק ** וחיים דיהי **

מילות מפתח: רכישת שפה שנייה, אוצר מילים, שכיחות, הוראת עברית, עברית של דוברי ערבית

הלומדים. מילה שנלמדת הופכת לחלק מאוצר המילים המנטלי ומהווה בסיס ללמידת מילים נוספות. תהליך רכישת מילים הוא אינסופי ודינמי (Berman & Ravid, 2008). מאמר זה מתמקד ברכישת אוצר מילים בשפה שנייה, תהליך הדומה במידת מה לרכישת הלקסיקון בשפת אם.

היבטי הידע על מילה

לידיעת מילה שלושה היבטים מרכזיים: צורה, משמעות ושימוש (Nation, 2013). כל היבט כולל ידע סביל וידע פעיל. היבט הצורה מתייחס לפונולוגיה (אופן ההגייה) ולאורתוגרפיה (היצוג הגרפי) של המילה, היינו לאופן שבו המילה נהגית ונכתבת וכמובן למבנה המורפולוגי (נטיות ונגזרות) שלה. היבט המשמעות כולל את הקשר בין צורת המילה למשמעותה היינו שקיפותה, בין המסמן למסומניו כולל הוראות הלוואי (הקונוטציות) וגם את הקשרים שלה עם מילים אחרות (שדות סמנטיים, יחסי מובן ומעתקים) וכן את המשמעויות המרובות שלה (פוליסמיה והומונימיה). היבט השימוש מתייחס לפונקציות הדקדוקיות של המילה, דוגמת חלק הדיבר שלה, לקלוקציות (צירופים הרגליים) שהיא חלק מהן ולמגבלות השימוש בה (כגון המשלב, הרשמיות, תדירות השימוש בה).

ידע המילה מורכב מכמה דרגות ידיעה – החל מהכרה שטחית של המילה וכלה ביכולת להשתמש בה באופן תקין בהפקה חופשית של (Paribakht & Wesche, 1993). להלן ההיררכיה המקובלת של מיומנויות אוצר מילים מהקלה ביותר לקשה ביותר: (א) זיהוי סביל – היכולת לזהות את משמעותה של מילת היעד כאשר ניתנת אפשרויות משמעות; (ב) זיהוי פעיל – היכולת לזהות את מילת

אוצר מילים מוגדר כסך המילים בשפה או בתחום ידע כלשהו וכן סך כל המילים המשמשות קבוצה או יחיד (Merriam-Webster Dictionary, 2025). אוצר המילים של אדם הוא סך כל המילים המשמשות אותו בצורה סבילה (זיהוי והבנה) ובצורה פעילה (הבעה), היינו המילון המנטלי שלו.

אוצר מילים הוא מרכיב חיוני ברכישת שפה (שפת אם וכן שפה נוספת) ובשימוש יעיל בה, הוא תשתית חיונית ליכולות השפתיות השונות, והוא הכרחי הן להבנה הן להבעה – בכתב ובעל-פה (Milton & Treffers-Daller, 2013; Webb & Nation, 2017). הוא גם מנבא יעיל למיומנויות שפה אחרות, להצלחה בלימודים ולקבלה לעבודה (Sedita, 2005; Miralpeix & Muñoz, 2018).

רכישת אוצר מילים היא תהליך ארוך ומורכב, וידע עמוק של מילה מתכלל ידע סמנטי, צורני-תחבירי ופונולוגי עם תהליכים קוגניטיביים וחברתיים. לשם הבנה והבעה – בכתב ובעל פה נדרש אוצר מילים רחב ועשיר (Milton & Treffers-Daller, 2013). אך כדי להשתמש במילים כראוי נדרש לדעת פרטים רבים על כל מילה (בהיבטיה השונים), ולכן לימוד המילה 'לעומק' חשוב לא פחות מהיקפו של אוצר המילים (Nation, 2013) – דהיינו, מספר המילים השונות שהלומד יודע. הידע מושפע הן מתהליכים אוניברסליים (מנגנון הלמידה הלשונית) הן מתהליכים טיפולוגיים (תהליכים לשוניים הייחודיים לשפה הנתונה), הן ממאפיינים אישיים של

* ד"ר איהאב ח'ליל אבורביעה הוא ראש ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מחקריו עוסקים ברכישת שפה שנייה, ובמיוחד אוצר מילים, ובהערכתה. אבורביעה מכהן כחבר בוועדת המקצוע עברית לבתי ספר ערביים במשרד החינוך. בתשפ"ה הוא נבחר כחבר בפורום הצעירים במדעי הרוח והחברה של האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. אבורביעה היה חוקר בתר-דוקטורט אורח במחלקה לבלשנות באוניברסיטת יוטה, ארה"ב, בסיוע מלגת פולברייט לחוקרי בתר-דוקטורט ומלגת רוטשילד של קרן יד הנדיב. <https://orcid.org/0000-0002-8837-1089>

** ד"ר טליה דיתשי-ברק היא מרצה בהתמחויות בלשון העברית (שפת אם ושפה שנייה) במכללת קיי. תחומי המחקר: לשון מקרא, לשון משנה, עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית.

*** ד"ר חיים דיהי הוא מרצה בכיר במכללה האקדמית לחינוך על שם קיי המלמד בהתמחויות בלשון עברית כשפת אם וכשפה שנייה, כמו כן הוא מרצה בכיר גם במחלקה ללשון העברית ולבלשנות חברתית באוני' בן גוריון שבנגב. תחומי המחקר: הוראת העברית כשפה שנייה, לשון של ספר בן סירא, עברית מקראית קלאסית ומאוחרת, עברית בתר מקראית, לשון המגילות ולשון חז"ל והשפה הארמית. <https://orcid.org/0000-0001-8458-0302>

בהוראה מפורשת במסגרת הפורמלית הן בלמידה אקראית (באופן עצמאי על ידי קריאה, צפייה, האזנה). יחסי הגומלין בין אוצר המילים לבין מיומנויות ההבנה הדדיים, כך שקריאה והאזנה מרובות יוצרות הזדמנויות נוספות לרכישת מילים ולהרחבת הלקסיקון.

אתגרים ברכישת אוצר מילים בעברית בכלל ובקרב דוברי ערבית בפרט

כאמור, ידע אוצר המילים מושפע גם מתהליכים לשוניים הייחודיים לשפה הנתונה. ייחודה של העברית הוא בעושר המורפולוגי היוצר קשר בין צורת המילה למשמעותה (Berman & Ravid, 2008). באשר להיבט צורתה של המילה מבחינה אורתוגרפית ופונטית, מעמידה העברית לא מעט אתגרים. עיקרם: הומוגרפים רבים (בעיקר אלו בעלי הגיות שונות לכתוב אחד הבולטים בכתוב חסר הניקוד), דוגמת ב=ב/ב, כ=כ/כ, פ=פ/פ (ספר, ספר) והומופונים רבים (כתיבים שונים להגייה אחת), כגון ת/ט (עט/את), ש/ס, ק/כ, ו. מבחינה מורפולוגית מתגלה חוסר סדירות בנטייתן של מילים שכיחות רבות, ואילו במילים נדירות הסדירות דווקא שכיחה. לדוגמה, רבים מהפעלים השכיחים הם עלולים, היינו פעלים שנטייתם אחרת מהפרדיגמה הסדורה (נתן-נתתי-ייתן) (רודריג-שורצולד, 1982).

גם מבחינת המשמעות והשימוש מעמידה העברית אתגרים לא מעטים. לאוצר המילים בעברית בת זמננו שלקוח מרובדי לשון שונים (מקרא, חז"ל, ימה"ב ועברית חדשה), אופי דינמי וחלים בו שינויים רבים ומהירים במישור הסמנטי. מובנה של מילה על מטעניה הסמנטיים הוא מושג דינמי ותלוי הקשר חברתי-תרבותי, והוא במקרים רבים מערך של רכיבים סמנטיים: משמעות מילונית בסיסית, משמעות לוואי ומשלב (ניר, 1993). לזה יש להוסיף את ייחודיותן של המילים השכיחות שכאמור נוטות לפתח הרחבות מטפוריות ומטונימיות, ורבות מהן הופכות לחלק מצירופים הרגליים (קולוקציות) ומצירופים כבולים (מטבעות לשון). לכן נדרשת מודעות גבוהה להקשר הטקסטואלי והחברתי-תרבותי שבו המילים מופיעות.

כשהעברית נרכשת כשפה נוספת אתגרים אלו נוספים לאתגרים שניצבים בפני כל רוכש שפה נוספת. ברכישת שפה נוספת יש נטייה טבעית להשליך את מערכת הלשון של שפת האם והחשיבה בה על השפה הנרכשת בכל תחומי ידיעת השפה (Ringbom & Jarvis, 2009). כשהשפות משתייכות לאותה 'משפחה', כמו הערבית והעברית, אומנם הדמיון יכול לעזור ולהקל, אך משום שאין מדובר בזהות, הוא גם יכול להפריע ולעכב. בתחום אוצר המילים עיקר האתגר הוא הדואליות של קרבה אטימולוגית בין העברית לערבית מצד אחד ושונות בשימוש המילים מצד אחר. הימצאותם של קוגנטים, היינו מילים ושורשים דומים פונטית (מבחינת ההגייה) וזהות סמנטית (מבחינת המשמעות) יכולה לסייע בתהליך רכישת אוצר המילים בעברית. אך קוגנטים כוזבים (מילים

היעד כאשר ניתנת משמעותה; (ג) אחזור סביל – היכולת לספק את משמעותה של מילת היעד; (ד) אחזור פעיל – היכולת לספק את מילת היעד בהקשר נתון (Laufer & Goldstein, 2004). מחקרים בשפה שנייה הראו כי ההיבטים המאתגרים ביותר ברכישתן של מילים בשפה שנייה הם כתיבה המבוססת על שמיעה, הכרת קולוקציות וכן הגייה המבוססת על צורה כתובה (Hartshorn & Surer, 2023).

הגורמים המשפיעים על רכישת אוצר מילים - מאפייני המילים, מאפייני הלומדים והחשיפה

שלושה גורמים מרכזיים משפיעים על רכישתן של מילים: מאפייני המילים, מאפייני הלומדים והחשיפה למילים. יש מילים הנרכשות בקלות ומופנמות מהר יותר מאחרות בגלל מאפייניהן.

- **שכיחות ומוחשיות:** מילים שכיחות ומילים מוחשיות, כמו 'אדם' ו'בית', נרכשות בקלות רבה יותר בהשוואה למילים נדירות או מופשטות, כמו 'חסות' ו'פעם' (Peters, 2020; Verhagen, et al., 2022).
- **אורך ו'פשטות':** מילים קצרות (Campoy, 2008), מילים פשוטות מבחינה מורפולוגית ופונטית (כמו 'התכתב' לעומת 'הצטמצם') ומילים בעלות משמעויות מעטות – נרכשות ביתר קלות (Rosa & Eskenazi, 2011). אך יש לציין שאף שמילים שכיחות נושאות לרוב משמעויות מרובות (חוק המשמעות־שכיחות של זיף) (Bond et al., 2019) ונוטות לפתח הרחבות מטפוריות ומטונימיות – הן נרכשות ביתר קלות ממילים הומונימיות (מילים זהות שאין קשר בין משמעויותיהן) (רביב, 2023).
- **חלק הדיבר:** אף הוא משפיע על הרכישה (Campoy, 2008). למשל, פעלים נחשבים לקשים לרכישה יותר משמות עצם (Gentner, 2006).
- **מידת הקוגנטיות (הקרבה):** גם מילים הדומות למקבילותיהן מבחינה אורתוגרפית או פונטית בשפת האם של הלומד נרכשות ביתר קלות (Abu-Rabiah, 2025). כאמור, גם מאפייני הלומדים, כמו גיל (Wang et al., 2023), מוטיבציה (Wu, 2013), רמת המיומנות בשפה (Lee et al., 2020), מסוגלות עצמית (Mizumoto, 2012), זיכרון עבודה וידע אוצר מילים קודם (Lee et al. 2020; Peters, 2020) משפיעים באופן משמעותי על יכולת הלמידה וההצלחה ברכישת מילים.

מידת חשיפת הלומדים למילים אף היא גורם מהותי ברכישת אוצר מילים (Rott, 1999). **חשיפה** חוזרת ומרובה למילה מאפשרת להטמיע אותה בזיכרון לטווח ארוך ואף להוביל לרכישה מהירה יותר של מילים. היא תורמת לשיפור מהירות הקריאה והבנת הנקרא והנשמע ומחזקת את הקשר בין הצורה למשמעות (Pellicer-Sánchez, 2016; Webb, 2007). חשוב שהחשיפה תתקיים הן

רודריג-שורצולד, א' (1982). סדירות ושכיחות בלשון: עיונים והשלכות. **עיונים בחינוך**, 35, 163-174.

שתיל, נ' (2008). מיון הבעיות של לומדי עברית מן המגזר הערבי. **הד האולפן החדש: להנחלת העברית ותרבותה**, 93, 77-88.

Abu-Rabiah, E. (2025). Semantic and phonological effects on L2 to L1 translation: The case of cognates, false cognates, and translation equivalents. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 22(1), 25-40. <https://doi.org/10.56040/eiar2212>

Berman, R. A. & Ravid, D. (2008). Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cambridge handbook of literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press.

Bond, F., Janz, A., Maziarz, M., & Rudnicka, E. (2019). Testing Zipf's meaning-frequency law with wordnets as sense inventories. In *Proceedings of the 10th global wordnet conference*, 342-352.

Campoy, G. (2008). The effect of word length in short-term memory: Is rehearsal necessary?. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(5), 724-734. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17470210701402364>

Gentner, D. (2006). Why verbs are hard to learn. In K. Hirsh-Pasek, & R. Golinkoff (Eds.), *Action meets word: How children learn verbs* (pp. 544-564). Oxford University Press.

Hartshorn, K. J., & Surer, A. (2023). Contributions toward understanding the acquisition of eight aspects of vocabulary knowledge. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 9(2), 1-31. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.13865>

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>

Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2020). Toward the establishment of a data-driven learning model: Role of learner factors in corpus-based second language vocabulary learning. *The Modern Language Journal*, 104(2), 345-362. <https://doi.org/10.1111/modl.12634>

Merriam-Webster. Vocabulary. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved August 24, 2025, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/vocabulary>

Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4, 151-172. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0007>

Miralpeix, I., & Muñoz, C. (2018). Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills. *International*

ושורשים דומים פונטית אך שונים במשמעות) יכולים להקשות על הרכישה, לעכב ולסלף אותה (אבורביעה, 2023). כך רבים מדוברי העברית נוטים להטיל על מילים עבריות את המשמעות של מילים ערביות מקבילות להן בצורה או בשורש, כמו שימוש במילה 'חיה' במשמע 'חיים' בהשפעת 'חיה' - haya שמשמעה בערבית 'חיים'. אתגר בולט נוסף הוא ההבחנה בין המשלבים בעברית (להרחבה ראו דיתשי-ברק ויוסוב-שלום, 2025) כאשר ההבחנה בין משלב הדיבור ומשלב הכתיבה מיטשטש עוד יותר אצל דוברי העברית (שתיל, 2008).

סיכום ותובנות

לאוצר מילים מקום מרכזי וחשוב ברכישת שפה ובשימוש בה, וכפי שציין וילקינס (Wilkins, 1972) - ללא דקדוק ניתן להביע מעט מאוד, אך ללא אוצר מילים לא ניתן להביע דבר. יש להרחיב את היקף אוצר המילים וכן להעמיק את הידע על כל מילה בהיבטיה השונים. רכישת הידע העמוק על מילה היא תהליך ארוך ומורכב, ולכן חשוב להתייחס להיבטי הידע השונים של מילה באופן הדרגתי ומובנה. כמו כן, יש להרחיב בהדרגה את המטענים הסמנטיים של המילה בהקשרים נוספים - בטקסטים אחרים, בתחומי דעת נוספים וגם בקולוקציות ובמטבעות לשון. בשל הדדיות מערכת היחסים בין אוצר המילים לבין מיומנויות ההבנה יש לעודד קריאה והאזנה מרובות שתאפשרנה לימוד מילים נוספות והרחבת הלקסיקון המנטלי. לשם כך חייבת להתקיים חשיפה חוזרת ונשנית הן באמצעות הוראה מפורשת במסגרת הפורמלית הן באופן אקראי. בהוראת העברית לדוברי ערבית חשוב לנצל את הדמיון בין השפות, אך בה בעת להיזהר מדמיון כוזב. בהוראת אוצר מילים יש לבחור מילים בנושאים מעניינים ללומדים לצד נושאים כלליים, ורצוי לארגנם לפי תחומים או נושאים. יש לבחור גם מילים בעלות תועלתיות גבוהה. כמובן, חשוב לעודד את השימוש במילים הנרכשות בכתב ובעל פה כדי שהן תהפוכנה לחלק מאוצר המילים הפעיל, החיוני לתקשורת יעילה.

המקורות

אבורביעה, א' (2023). קוגנטים וקוגנטים כוזבים ככלי להרחבת אוצר המילים ברכישת עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית. **לקסיקון**, 19, 32-28. <https://doi.org/10.54301/APQU6073>

דיתשי-ברק, ט' ויוסוב-שלום, מ' (2025). משלבים בעברית וזיקת הספרות לטיפוח הכשירות המשלבת. **לקסיקון**, 23, 24-27. <https://doi.org/10.54301/ZVGG1226>

נר, ר' (1993). מלוא מובן המילה (על חשיבותה של המילה ברכישת שפה ובהקנייתיה). **חלקת לשון**, 10, 7-17.

רביב, ח' (2022). היבטים ברכישת מילים רב-משמעיות בגיל בית הספר היסודי. **אוריינות ושפה**, 9, 123-145.

Wu, L. F. (2013). A study of factors affecting college students' use of ESL vocabulary learning strategies. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(19), 202–208.

Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>

Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 56(1), 1–24. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0016>

Mizumoto, A. (2012). Exploring the effects of self-efficacy on vocabulary learning strategies. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(4), 423–437. <https://sisaljournal.org/wp-content/uploads/2012/12/mizumoto1.pdf>

Nation, I. S. (2013). *Teaching & learning vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.

Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9–29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>

Pellicer-Sánchez, A. (2016). Incidental L2 vocabulary acquisition from and while reading: An eye-tracking study. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(1), 97–130. <https://doi.org/10.1017/S0272263115000224>

Peters, E. (2020). Factors affecting the learning of single-word items. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 125–142). Routledge.

Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In C. Doughty & M. Long (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 106–118). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch7>

Rosa, K. D. & Eskenazi, M. (2011). Effect of word complexity on L2 vocabulary learning. In *Proceedings of the 6th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, 76–80.

Rott, S. (1999). The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589–619. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004039>

Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33–45.

Verhagen, J., Van Stiphout, M., & Elma, B. L. O. M. (2022). Determinants of early lexical acquisition: Effects of word- and child-level factors on Dutch children's acquisition of words. *Journal of Child Language*, 49(6), 1193–1213. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000635>

Wang, J., Jiang, X., & Chen, B. (2023). Second language age of acquisition effects in a word naming task: A regression analysis of ERP data. *Journal of Neurolinguistics*, 66, 101125. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2023.101125>

Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold.

תרגומי שאילה ושמעות בכתובתם העברית של תלמידים ערבים

| אבראהים בסל*

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

שאילת המשמעות ותרגומי השאילה במחקר רכישת שפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

מילות מפתח: תרגומי שאילה, קאלקים מורפולוגיים, קאלקים תחביריים, קאלקים לקסיקליים-סמנטיים, שאילת משמעות, הוראת העברית כשפה שנייה

* ד"ר אבראהים בסל הוא מרצה בכיר, ראש תוכנית תואר שני בחינוך לשוני במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה. תחומי מחקרו הם בלשנות שמית משווה: עברית, ערבית וארמית; השקיעים הארמיים בערבית; חוכמת הלשון ולקסיקוגרפיה של ימי הביניים; תרגומי המקרא לערבית; הוראת העברית כשפה נוספת ורכישתה.

א. קאלקים מורפולוגיים

[1] התלמידים **התעזרו** במחקרים (תחת התלמידים נעזרו).

הלומד משתמש בצורה **התעזרו** בבניין התפעל תחת הצורה העברית 'נעזרו' המביעה הוראה סבילה ושכיחה יותר, צורה שאינה שגורה בעברית חדשה. היא קיימת בלקסיקון המנטלי בשפת האם הערבית של הלומד - "تساعد" בתבנית הבניין השישי, שהוא קרוב מורפולוגית-סמנטית לבניין התפעל בעברית. זהו קאלק מורפולוגי של העברת מערכת שהלומד שאל לא רק את המשמעות אלא גם את התבנית המורפולוגית.

למעשה, הלומד בחר בתבנית מורפולוגית מלשון האם הערבית, שהיא זמינה בקוגניציה אצלו והחיל אותה על התבנית העברית וכך נצפתה חריגה מן הנורמה הלשונית של העברית.

[2] **משתלטת** יותר בחומר (תחת שולטת בחומר).

בשיחת סיכום עם תלמידה, היא אומרת: "עכשיו בסיכום סמסטר א' ובעקבות שיחות המשוב שלך אני **משתלטת** יותר בחומר". הלומדת משתמשת בתבנית התפעל תחת קל - התבנית המתאימה להקשר. זה בהשפעת הצורה הערבית (تسيطر) שהרי צורת **سيطر** היא תבנית מרובעת שמתורגמת לעברית בתבנית התפעל.

[3] "יאיר היה **מתראה** בעצמו והוא אינו מכבד את האחרים" (תחת מתפאר בעצמו, משתחצן). שימוש בצורת פועל זו היא תרגום שאילה מערבית, שבה אומרים: **متشوف** (شاف = ראה) בהוראה של מתפאר בעצמו.

[4] אני רואה **קבוצתים** משחקות במגרש. (תחת שתי קבוצות).

קאלק מורפולוגי. יצירת תבנית זוגי למילה שאינה משמשת בעברית החדשה בצורת זוגי. כידוע, בערבית תבנית הזוגי פורה בכל חלקי הדיבור. הלומדת רואה במציאות שתי קבוצות ועל כן החילה צורה מהמערכת הקוגניטיבית הלשונית שלה מלשון האם, ויצרה צורה סינתטית בתבנית זוגי, במקום תבנית אנאליטית 'שתי קבוצות' השכיחה בעברית בת ימינו.

ב. קאלקים תחביריים

[1] נדבר עם המורה **ונציע עליה** שנשתתף בחלק מן השיעור. (במקום נציע ל-)

בעברית מילת היחס המוצרכת לפועל זה היא ל' ולא על. מילת היחס 'על' נשאלה מן המערכת התחבירית הערבית [نقترح على], כלומר היא תרגום מילולי של מילת היחס בערבית. תופעה זו של חריגה במילת היחס המוצרכת בהשפעת לשון האם הערבית בכתיבתם של הלומדים נפוצה ואף נדונה בהרחבה אצל אבו־בכר (2005).

זה זורים אור על התהליכים הקוגניטיביים והמשתנים הפסיכו־לשוניים שמסבירים תרגומים מושאלים כמו גם סוגים אחרים של צורות לקסיקליות (פריאור, 2012).

רינגבום ציין שתרגומי השאילה הם ביטוי של העברת מערכת, כלומר העברת עקרונות מופשטים של ארגון מידע, בניגוד להעברת פריטים, שבהם הלומדים מקיימים קשרים פשוטים של אחד לאחד בין L1 ל-L2 (למשל, מילים, צלילים, אותיות, מורפמות). הוא התייחס להשפעה הלקסיקלית בין לשונות קרובות מוצא לבין לשונות רחוקות מוצא. הוא גם בחן את השפעת הדמיון והקרבה בהעברה הלשונית בלימוד שפה זרה באמצעות ראיות של לומדים פניניים ושוודיים הלומדים אנגלית כשפה זרה (Ringbom, 2007). לטענתו, העברה לקסיקלית משתקפת בדרך כלל בצורה של תרגומי השאילה והרחבות סמנטיות כאשר שפת הלומדים רחוקות טופולוגית (פניית ואנגלית, וכך לגבי עברית וערבית, מושא מאמר זה), ואילו במקרה של שפות קשורות (שוודית ואנגלית), שגיאות הלומדים לרוב במילים שיש להן דמיון פורמלי, אך משמעותן או תפקידן שונים ב-L1 וב-L2, כלומר מדובר בהעברת מערכת מול העברת פריטים.

ג'רוויס התייחס לסוגיית ההעברה הלקסיקלית לאור המבנה המנטלי הדו־לשוני. הוא מבחין בין העברה לקסימית (lexemic transfer), המתייחסת להשפעה פונולוגית וגרפמית של שפת האם, לבין העברה למטית (lemmatic transfer), המתייחסת למאפיינים סמנטיים וסינטקטיים של המילים (Jarvis, 2009). אף דורלין ובקוס ציינו שתרגומי שאילה כוללים לא רק פריטים לקסיקליים נפרדים, אלא כל יחידה שמעבירה משמעות מסוימת (Dorleijn & Backus, 2009). היחידות האלה עשויות לכסות פריטים לקסיקליים כמו גם מרכיבים תחביריים, שאינם מופרדים לחלוטין במוחו של דובר ה-L2. מהסקירה של ספרות קודמת מתברר כי תרגומי השאילה אינם מקבלים תשומת לב רבה בקהילת ה-SLA (second language acquisition) כמו בעבר, בעיקר משום שהם נוטים להיות מושווים לשגיאות של לומדים.

עם זאת, תוצאה טבעית של מגע לשוני בקהילות דו־לשוניות ורב־לשוניות היא תרגומי שאילה ושאלת משמעות הראויים ליותר תשומת לב בהקשר של למידת שפה שנייה והתהליך של השאילה עשוי להתרחש גם בכל הקשר שבו אדם לומד או משתמש בשפה אחרת, כגון ברכישת שפה זרה בכיתה ובתרגום משפה לשפה.

להלן נביא דוגמאות של קאלקים מורפולוגיים ותחביריים ושאלת משמעות.

שתושביה נתונים לשלטון מרכזי (בלשון חז"ל יש לה הוראה של עיר, כַּרְךְ). היא שווה בצליל למילה הערבית *مدينة* שמשמעותה עיר. השימוש במילה מדינה בהוראה של עיר הוא בהשפעת ההוראה בלשון האם הערבית. למעשה, שתי הצורות 'מדינה' בעברית ו- *مدينة* בערבית הן יידיי כזב אטימולוגיים.

[4] חטאים – במקום שגיאות, טעויות

"לשון חז"ל יש בה הרבה **חטאים**" (טעויות, שיבושי כתיב) – 'חטאים' בהוראה של טעויות כתיב.

משום שהעברית והערבית לשונות קרובות, נמצא בהן שורשים דומים כמו חָטָא – *خَطِيَ* וטעה – *طَغَى*. ברם בשתי הלשונות יש בידול סמנטי בהוראה של פעלים אלה. בלשון המקרא 'חטא' משמעו עבר עברה, עשה חטא, טעה, שגה, נכשל לא השיג את מבוקשו [קדרי, 2007]; והפועל טעה הנפוץ בלשון חז"ל משמעו שגה, השתבש, תעה, נטה מן הדרך הנכונה. בערבית לפועל *خَطِيَ* שתי הוראות: עבירה או שגיאת כתיב, מה שלא רגיל בערבית. והשורש טעה בערבית משמש לטעות בהתנהגות ולטעות בכתיבה, שיבוש שגיאת כתיב. לעומתו, משום שלשורש הערבי המקביל *طَغَى* אין הוראה של טעות ושיבוש בכתיב כפי שזה בערבית, ואילו 'חטא' בערבית יש גם משמעות של שגיאת כתיב נוסף למשמעות של עבר עבירה, הכותב בחר ב'חטא' ולא ב'טעה'. הפעלים חטא (בערבית) – *خَطِيَ* (בערבית) הם יידיי כזב אטימולוגיים בין עברית לערבית.

[5] מקביל – במקום מול.

"יושבים **מקביל** למחשב" – שימוש בצורת התואר 'מקביל' במקום מילת היחס 'מול' (ישיבה מול מחשב). אף שבלשון חז"ל למילה 'מקביל' הוראה של מול, באופן כללי הלומד הערבי אינו חשוף אליה והאפשרות שהוא מושפע ממנה זניחה מאוד. כאן רואים שינוי בקטגוריזציה של צורת 'מקביל' משם תואר לתפקיד מילת יחס. יש לציין שבעברית החדשה משמשת הצורה 'במקביל' כתואר פועל במשמע פְּרָלְלִי, היינו זה מול זה. לטעמי, מה שהביא את הלומד להשתמש בצורה 'מקביל' הוא הלקסיקון המנטלי של הלומד מלשון האם שבה משתמשים בצורה מִּקְבָּלִי בהוראה של מול.

סיכום

תופעות שאילת המשמעות ותרגומי השאילה מצויות בקהילות דולשוניות ורב-לשוניות, אך הן עשויות להתרחש גם בכל הקשר של למידת שפה אחרת או שימוש בה. בספרות המחקרית על מגע בין שפות תרגומי השאילה נחשבים לחדשנות לקסיקלית או למילים לועזיות. לעומת זאת, בהקשר של רכישת שפה שנייה או זרה (לעיתים קרובות בכיתה), צורות כאלה נחשבות לשגיאות שאינן קבילות, ושעל המורים המלמדים עברית כשפה שנייה לתת את הדעת עליהם.

[2] זה סיפור של איש שהיה נשוי **מאישה** זקנה – (במקום נשוי ל-).

- אדם שהיה נשוי משתי נשים. (במקום נשוי לשתי נשים).

בעברית מילת היחס המוצרכת היא ל, ואילו בערבית היא מן (*متزوج من*) [בתרגום מילולי: נשוי מן].

ג. דוגמאות של שאילת משמעות

לעברית ולערבית מהיותן שפות קרובות יש אוצר מילים משותף, והרבה צורות משמשות כידיי כזב אטימולוגיים. יידיי כזב הם זוג מילים, שיש להן מסמן זהה, במישור הגרפי או הפונטי או בשניהם, בשתי שפות (או יותר), אך יש להן מסומנים שונים באופן מלא או חלקי. יידיי כזב עם מוצא משותף נקראים יידיי כזב אטימולוגיים (על יידיי כזב, ראה סדן, 2013), כמו לחם (bread) – *לחם* (meat). בדוגמאות שלהלן ניתן להבחין בין שאילת משמעות שהוא תרגום מילולי ואין משמעות משותפת, (כמו מקדמה-הקדמה) לבין שאילת משמעות שבה יש משמעות משותפת והעברה של המשמעות הנוספות (כמו בצורות 'מילה' ו'חטאים').

הדוגמאות שלהלן מצביעות על שאילת משמעות כעדות להשפעת לשון האם הערבית.

[1] '**מקדמה**' (תחת הקדמה).

הסטודנטית כתבה בעבודתה 'מקדמה' במקום 'הקדמה'. המילה 'מקדמה' (ש"ע נקבה בתבנית מְפַעֵלָה) משמשת בעברית החדשה בהוראה של סכום כסף הניתן למישהו בהקדמת הזמן על חשבון הכסף שיגיע לו אחרי כן. לעומת זאת 'הקדמה' היא פתיחה, מבוא לספר. יש לציין שבעברית ימי הביניים ל'הקדמה' יש גם משמעות של הנחה מוקדמת שעליה מתבססים עיקרי המחקר.

בערבית לחלק הפותח, קוראים 'מְקַדְמָה' מְقَدِّمَةٌ. הכותבת תרגמה מילולית והשתמשה בתבנית הקיימת בלקסיקון המנטלי שלה, תבנית שקיימת גם בערבית אך בהוראה שונה.

[2] בעלון שהפיץ בית ספר לרגל פתיחת שנה"ל וגם במסרון שכתבה תלמידה הופיע הצירוף '**מילת** המנהלת' (במקום דבר המנהלת) כתרגום מילולי של הצירוף *كلمة المدير* בהוראה של דיבור או מאמר. יש לציין שבמקרא לתיבה 'מילה' יש גם משמע של דבר, דיבור (קדרי, 2007). הלומדים עברית כשפה שנייה אינם בקיאים בהוראה מקראית זו, ולכן יש לזקוף שימוש זה לשאילת משמעות, שהוא תוצר של התערבות הלקסיקון המנטלי של לשון האם.

[3] מדינה – תחת עיר. "היום הירושימה ונגאזאקי הן שתי **מדינות** הרוסות".

המילה 'מדינה' משמשת בערבית החדשה במשמעות ארץ

המקורות

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Multilingual Matters.*

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning* (Vol. 21). Multilingual Matters.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*, Publications of the Linguistic Circle of New York.

Winford, D. (2020). Theories of language contact, Grant, A. P. (Ed.). *The Oxford Handbook of Language Contact* (pp. 51-74). Oxford University Press.

אבו-בכר, ר' (2005). **עברית בלבוש ערבי. בוגרים ערבים כותבים עברית.** אלקאסמי-מכללה אקדמית לחינוך, באקה אלג'רביה.

סדן, צ' (2013). יידידי כזב בעברית החדשה וביידיש החדשה, בתוך מ' מוצ'ניק וצ' סדן (עורכים), **מחקרים בעברית החדשה ובלשונות היהודים מוגשים לאורה (רודריג) שורצולד** (עמ' 307-319). כרמל.

פריאור, ע'. (2012) דו-לשוניות: פרספקטיבות מפסיכולוגיה קוגניטיבית וממדעי העצב. **אוריינות ושפה**, 4, 25-7.

צרפתי, ג' (2001). **העברית בראי הסמנטיקה.** האקדמיה ללשון העברית.

קדרי, מ"צ (2007). **מילון העברית המקראית - אוצר לשון המקרא מאל"ף עד תי"ו.** אוניברסיטת בר-אילן.

רבין, ח' (1969). תרגום-השאילה ככוח יוצר בלשון, **לשוננו לעם, כ**, (תשכ"ט), 271-278.

Backus, A. (2010). The role of codeswitching, loan translation and interference in the emergence of an immigrant variety of Turkish. *Working papers in Corpus-based Linguistics and Language Education* 5, 225-241.

Backus, A. & Dorleijn, M. (2009). Loan translations versus code-switching. In: B. Bullock & A.J. Toribio (eds.). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge University Press, pp. 75-93.

Cannon, G. (1999, August). Problems in studying loans. In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 326-336).

Grant, A. P. (ed.). (2020). *The Oxford Handbook of Language Contact*. Oxford University Press.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. Longman.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.

Jarvis, S. (2009). Lexical transfer. In Pavlenko, A. (ed.) *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches* (pp. 79-124). Bilingual Matters.

Meriläinen, L. (2010). *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. Itä-Suomen yliopisto.

Meriläinen, L., Riionheimo, H., Kuusi, P., & Lantto, H. (2016). Loan translations as a language contact phenomenon: Crossing the boundaries between contact linguistics, second language acquisition research and translation studies [Tõlkelaenu kontaktlingvistilise nähtusena]. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 1, 104-124.

Muysken, P. (2004). Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology and Lexicon. In T.K Bhatia & W.C Richie (eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp.147-168). Blackwell.

טעויות התערבות ברכישת שפה נוספת: השפעת הערבית על שגיאות בכתיבה העברית של דוברי ערבית

| תמר רכניץ*

כמו השפעת L1 (Krashen, 1981: 63). אלה נקראות – טעויות התפתחות (Developmental errors).

אבורביעה, גפטר והנקין (Abu-Rabiah et al., 2023) עומדים על כמה מאפיינים של טעויות התערבות. הם מציינים שמחקרים קודמים שנעשו עד כה קבעו כי 85-87 אחוז מהטעויות מסווגות כטעויות התפתחות ורק חמישה אחוזים ומטה מוגדרים כנובעים מהתערבות. ממצא נוסף שעלה ממחקרים קודמים ומוצג במחקרם של אבורביעה ואח' הוא שטעויות התערבות בולטות יותר בשלבים הראשונים של רכישת L2 ונטות להיעלם לאורך זמן. אולם ממחקרם של אבורביעה ואח' עולה כי הנתונים האלה עשויים להשתנות כאשר יש דמיון רב בין L1 ו-L2, גם לאחר תקופת לימודים ממושכת. ככל שהמרחק בין השפות קטן יותר, כך יש נטייה ליותר טעויות התערבות (Abu-Rabiah et al. 2023: 3). ייתכן שהלומדים מזהים דמיון בין שתי השפות ומניחים שאפשר להעביר אלמנטים לשוניים משפת האם לשפת היעד באופן חופשי. הממצאים האלה עולים בקנה אחד עם מחקר קודם שטען כי טעויות התערבות עשויות להיות קשות יותר לשינוי בהשוואה לטעויות התפתחות, ויש להן נטייה להתאבן ולהישאר לאורך זמן (Zobl, 1980: 477), עד כדי כך שחלק מהדוברים לעולם לא יתגברו עליהן (Odlin, 2005: 3).

טעויות התערבות בכתיבה בעברית של תלמידים דוברי ערבית כשפת אם

תלמידים דוברי ערבית במערכת החינוך הישראלית לומדים את השפה העברית מבית הספר היסודי ועד כיתה יב בין שעתיים לחמש שעות שבועיות (Manor & Watad, 2024), ולאורך השנים תוכנית ההוראה מתעדכנת מפעם לפעם (Abu Baker, 2006: 63). שורה של מחקרים בדקו את מאפייני הכתיבה בעברית של תלמידים דוברי ערבית מהתיכון ומהאקדמיה (אבו־בכר, 2016; תמיר ושות', 2016; Abu Rabiah et al, 2023; Henkin, 2020; Abu Rabiah et al., 2023; Gafni et al., 2023).

את ההשפעות של שפת האם הערבית על רכישת עברית כ-L2 ניתן להדגים בין היתר בתחומים האלה:

מילות מפתח: רכישת שפה שנייה, טעויות התערבות, טעויות התפתחות, העברה שלילית (Negative transfer), עברית של דוברי ערבית

סוגי הטעויות בשפה שנייה ומאפייניהן

אחד המשאבים שאיתם מגיעים לומדי שפה חדשה לתהליך הלמידה הוא שפת האם שלהם L1 (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2017: 4). המשאב הזה מסייע בתהליך הלמידה, אך הוא עלול לשמש גם אבן נגף באותו תהליך. כאשר L1 מובילה לרכישה מהירה יותר של שפת היעד (L2) מדובר בהעברה חיובית (positive transfer), וכאשר היא גורמת לשגיאות בשפה הנרכשת היא מכונה העברה שלילית (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2017: 1) או התערבות (Interference). טעויות התערבות מיישמות את המערכת הלשונית של L1 ב-L2 (Zobl, 1980: 472).

ג'רוויס ופבלנקו (Jarvis & Pavlenko, 2008) מביאים עדויות לכך שהעברה לשונית, הן חיובית הן שלילית, מתרחשת בכל רכיבי השפה, לרבות אוצר המילים, תחביר, פונולוגיה, מורפולוגיה ואורתוגרפיה. העברה זו עשויה לבוא לידי ביטוי בהעדפתם של הדוברים לשימוש בצורות ובמבנים לשוניים מסוימים, או לחלופין בהימנעות מהם. יתר על כן, תופעות ההעברה אינן מוגבלות להפקה ולרכישה של שפה בלבד, אלא מתקיימות גם בעיבוד לקסיקלי ותחבירי, כמו גם בהבנת הנשמע והנקרא. נוסף לכך, העברה לשונית אינה חד-כיוונית, כלומר היא אינה מתרחשת רק מ-L1 ל-L2, אלא היא עשויה להתרחש גם בכיוון ההפוך ולעיתים באופן דו-כיווני.

במשך שנים הייתה תיאוריה ולפיה התערבות מ-L1 היא המקור היחיד לטעויות בשפה הנלמדת. אולם מחקרים שנעשו בשנות השישים הראו כי לצד השפעות L1 יש טעויות המשותפות לדוברים ילידים וללומדי שפה זרה (Abu-Rabiah et al., 2023: 3). טעויות אלו נגרמות מהמבנים הלשוניים הפנימיים של השפה הנרכשת ומקשים פנימיים בה, ולא מהשפעה חיצונית,

* גב' תמר רכניץ עוסקת בהוראת עברית לדוברי ערבית באוניברסיטה העברית בירושלים ובהוראת עברית לדוברי ערבית באוניברסיטת בן גוריון בנגב. היא פרסמה חוברות לימוד בשם 'כאן ועכשיו' לעברית יום-יומית. עבודת התזה שלה עסקה בהתמודדות עם טעויות התערבות בתחביר בקרב דוברי ערבית הלומדים עברית.

• **טעויות בלקסיקון (אוצר מילים)**

מילים שדומות מבחינה פונטית אך נבדלות מבחינה סמנטית נקראות קוגנטים כוזבים. למשל: מדינה בעברית היא ארץ ובערבית مدينة - madina היא עיר (אבורביעה, 2023: 28). דוגמות נוספות: המילה גיל בעברית שמקבילתה הפונטית בערבית - جيل - jil - משמעותה דור (תמיר ושות', 2016: 75); המילה זית בעברית שבערבית מדוברת - زيت - zet - משמעותה שמן (שתיל, 2008: 86).

• **טעויות בהגה ובאורתוגרפיה**

טעויות כתיב שנובעות מהבדלים פונולוגיים בין השפות. פונמות בשפת היעד שאינן קיימות בשפת האם מוחלפות בפונמות קרובות להן שכן קיימות בשפת האם. למשל: קובת חולים במקום קופת חולים (אבורבך, 2016: 66). בערבית העיצור הדו־שפתי הסותם האטום /p/ אינו קיים כפונמה, ולכן דוברים רבים הוגים במקומו את העיצור הדו־שפתי הסותם הקולי /b/, ומשקפים את ההגייה הזאת גם בכתיבה. דוגמות נוספות הן תוספת אל"ף מיותרת בהברה מוטעמת: שלאנו (אבורבך, 2016: 67) שמטרתה לציין את ההטעמה. אף שבעברית אין אורך תנועה פונמי, דוברי הערבית שומעים אותה כתנועה ארוכה ומוסיפים אל"ף. דוגמה נוספת היא השמטת "ו" בהברה חסרת טעם, שכן הם שומעים את התנועה קצרה, ותנועות קצרות בכתב הערבי אינן מקבלות אם קריאה: יתרנות (Henkin, 2020: 13).

עוד תופעה היא תוספת ניקוד שאינו נכתב על פי רוב על ידי דוברים ילידים. אומנם גם דוברי עברית ילידים מנקדים לעיתים גם בכתיב חסר הניקוד, אולם על פי רוב לא במקרים שיובאו כאן. נוסף לכך, עולה השאלה מה מניע לנקד - האם הוא אלמנט סגנוני ואסתטי כפי שניתן להניח כשמדובר בדוברים ילידים, או המטרה היא להבדיל מילה אחת מאחרת כפי שנעשה בערבית. דוגמות: כל, קשה, תליות (תמיר ושות', 2016: 73). בערבית יש ניקוד דיאקריטי שמבדיל בין אותיות שונות כמו למשל: ج ح خ (ג, ח, ה) או ع غ (ע, ע'). ייתכן שדוברי הערבית מניחים שגם בעברית הניקוד הכרחי ויש בכוחו להבדיל בין אותיות ולפיכך בין מילים שונות לגמרי, ולכן מנקדים במקום שדוברים ילידים לא היו מנקדים.

• **טעויות בתחביר**

לדוגמה, התאמת השם לפי מינו בערבית, כמו התייחסות למילים כפר (قرية - karya) ועיתון (جريدة - jarida) בנקבה (אבורבך, 2016: 66), ואילו דעה (رأي - rai) בזכר (תמיר ושות', 2016: 73). דוגמה נוספת היא מילת יחס לפי התחביר הערבי:

"המכללה קרובה מהמקום שאני גרה בו" (=המכללה קרובה אל המקום) (אבורבך, 2016: 66), זאת בהשפעת מילת היחס למילה "قريب - qarib" בערבית. במקרים כאלה ההתערבות צפויה משום שמדובר באותו שורש בשתי השפות: قَرَب / קרב / qrb.

לצד אלה, עולות טעויות גם במילות קישור ושעבוד שמקורן בהבדלים בין עברית לערבית, בין היתר - חילופי 'כי' ו'כדי' שבערבית מדוברת מצוינות שתייהן במילה אחת - عشان - 'ashan': "הוא פוחד שהילדים שלו ירגישו שהם לא יכולים לקנות משהו בשביל שאביהם אין לו כסף"; "ההורים שלכם צריכים לראות את הפליפון שלכם מקיוון שלא ילמדו משהו לא נכון" (רכניץ, 2024: 33).

• **טעויות צורניות־תחביריות בתחום הפועל**

אף שיש דמיון מורפולוגי מסוים בין מערכות הפועל בעברית ובערבית, ייתכן שבחירת הצורה הנכונה עשויה להוות אתגר אצל דוברי ערבית. דיהי, אבורביעה ודיתשי־ברק (2024) מצאו כי בכתיבה העברית של דוברי ערבית כרבע מכלל השימושים בפועל וקצת יותר מעשירית מהשימושים בשם הפועל היו שגויים. טעות נפוצה יחסית היא שימוש בצורת עתיד במקום שם הפועל שלא קיים בערבית: "כל מי שילומד באוניברסיטה או באיזו מקום, רוצה שיעבוד בעתיד במה שהוא אוהב וירוויח כסף" (רכניץ, 2024: 29). יש שגיאות בתחום הפועל שבהן המורפולוגיה נכונה אך בחירת הזמן של הפועל שגויה. במחקרם של דיהי, אבורביעה ודיתשי־ברק נמצא שמחצית מכלל השגיאות היו בבחירת הזמן של הפועל, לעומת 22% בבחירת הבניין הנכון (דיהי, אבורביעה ודיתשי־ברק, 2024: 49). למשל: צורת עתיד (יפעל) במשפטים המתארים אמת כללית, שעל פי רוב נכתבים בעברית בצורת הווה, למשל: אני אוהבת ללכת לשם כי אני ארגיש שאני קרובה לאלוהים יותר מבית" (רכניץ, 2024: 40); שימוש בצורת עבר הרגלי במקום עבר פשוט: "בעבר, לפני שאני אחליט לאכנס לאוניברסיטה העברית הייתי מאוד מפחדת מהיהודים. בגלל המצב הפוליטי הגזענית בו. והייתי תמיד חושבת מה יקרה אם אני אלפוש (חג'אב) ואכנס למקום שבו הכול יהודי" (רכניץ, 2024: 28).

• **טעויות בסדר המילים במשפט**

טעות נוספת בקרב דוברי ערבית היא במשפטי שייכות בהווה. הדוברים מייבאים את המבנה הערבי ויוצרים בעברית משפט ייחוד שעשוי להיות נכון לעיתים, אך רק במקרים ספציפיים. להלן דוגמה למשפט לא ילידי מבחינת סדר המילים (ובמקרה הזה גם מבחינת ההתאם): "הרבה עבודות קשות בחיים והרבה אנשים יהיה להם עייפות ועצבנות מהעבודה שלהם בגלל שהיא לא קלה" (רכניץ, 2024: 33).

סיכום ומסקנות

Language and Literature, 22, 1–20. <https://doi.org/10.21248/11esll.2023.23.1.399>

Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R.A. (2017). Negative versus positive transfer. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084>

Gafni, C., Herzig Sheinfux, L., Klunover, H., Prior, A., & Wintner, S. (2023). *Analyzing Learner Language: the case of the Hebrew essay corpus*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2433887/v1>

Henkin, R. (2020). Persistence of interference from L1 Arabic in written Hebrew. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.15>

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. Routledge.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California.

Manor, R., & Watad, A. (2024). The Complexity of Teaching Hebrew in Israel's Arab School System. *Language Teaching*, 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000193>

Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 3–25. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000012>

Zobl, H. (1980). Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly*, 14(4), 469–479.

טעויות התערבות ברכישת עברית שמקורן בערבית באות לידי ביטוי במגוון תחומים: אוצר מילים, הגה ואורתוגרפיה, מורפולוגיה ותחביר. מודעות לתופעה זו עשויה לסייע ללומדים ולמלמדים להתמודד עם הטעויות האלה בצורה יעילה יותר.

מורים לעברית השולטים גם בערבית מחזיקים ביתרון בהנחיית לומדים דוברי ערבית. מעבר לאפשרות לזהות ולנתח טעויות בקלות רבה יותר, הם יכולים לנצל שיטות של הוראה מעמתת, כדי לאתר מבנים כאלה ולהפנות את תשומת ליבם של הלומדים למקור הטעויות. שיטות הוראה הכוללות התייחסות לטעויות התערבות יכולות אף להפחיתן בזמן קצר יחסית.

המקורות

אבו בכר, ר' (2016). השפעת לשון האם הערבית על דיבור ועל כתיבתם של סטודנטים ערבים במכללה דוברת ערבית. בתוך ש' קלימן (עורכת). **עברית בקוונה תחילה: קובץ מאמרים מתוך הכינוס הבין לאומי המקוון להוראת העברית כשפה נוספת לאוכלוסיות מגוונות בישראל ובעולם** (עמ' 63–69). מכון מופ"ת.

אבו־רביעה, א' (2023). קוגניטיב וקוגניטיב כוזבים ככלי להרחבת אוצר המילים ברכישת עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית. **לקסיקיי**, 19, 28–32. <https://doi.org/10.54301/APQU6073>

דיהי, ח', אבו־רביעה, א' ודית־ברק, ט' (2024). סוגי השגיאות במערכת הפועל ושכיחותם בכתיבה הטיעונית בעברית כשפה שנייה לדוברי ערבית. **אוריינות ושפה**, 11, 40–65.

רכניץ, ת' (2024). **מקומה של הוראה מפורשת בהתמודדות עם התערבות בתחביר בקרב סטודנטים לעברית ששפת אימם ערבית** [עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת בגרין].

שתיל, נ' (2008). הערבים בישראל: השפעת לשונית ודרכי רכישת העברית – מיון הבעיות הלשוניות של לומדי עברית מן המגזר הערבי. **הד האולפן החדש**, 93, 70–88.

תמיר, ר', ע' השכל-שחם, ע' וקלאוס, א' (2016). כתיבתו של 'גיל העתידי': מאפייני הכתיבה בעברית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת העברית כשפה נוספת. בתוך ש' קלימן (עורכת). **עברית בקוונה תחילה: קובץ מאמרים מתוך הכינוס הבין לאומי המקוון להוראת העברית כשפה נוספת לאוכלוסיות מגוונות בישראל ובעולם** (עמ' 70–79). מכון מופ"ת.

Abu-Rabiah, E. (2023). Evaluating L2 vocabulary development features using lexical density and lexical diversity measures. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 26(1), 168–182. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5841>

Abu-Rabiah, E., Gafter, R.J., & Henkin, R. (2023). Where syntactic interference persists: the case of Hebrew written by native Arabic speakers. *L1-Educational Studies in*

רוחב אוצר המילים הפרודוקטיבי בעברית כשפה שנייה בקרב דוברי ערבית

| איהאב ח'ליל אבורביעה*

רוחב לעומת עומק: שני ממדים של ידע לקסיקלי

ביחס להיבטי הידע על אודות המילים, אוצר המילים של הלומד מתחלק לשני סוגים עיקריים: רוחב ועומק. רוחב או גודל של אוצר מילים (vocabulary size or breadth) מתאר את מספר המילים השונות שהלומד יודע – פסיבית או אקטיבית (Schmitt, 2014). זהו מדד כמותי המכמת את ההיקף של הידע הלקסיקלי. רוחב אוצר מילים נמצא במתאם גבוה עם הבנת הנקרא (Li & Kirby, 2015; Qin, 2015), קריאה אקדמית (Qian, 2002), והוא אף מנבא את רמת המיומנות בארבע אופנויות השפה (Milton et al., 2010; Mairano & Santiago, 2020). רוחב אוצר המילים הפסיבי נבדק באמצעות מבחנים שבהם הלומדים מדרגים את רמת ההיכרות שלהם על אודות מספר מילים כלשהו (Nation & Coxhead, 2021). למשל, במבחן סולם ידע אוצר מילים (Vocabulary Knowledge Scale) מדרגים את רמת הידע על סולם בן חמש דרגות. הדרגה הראשונה כוללת ידע ברמת החשיפה למילה בהקשר כלשהו בלי ידיעת משמעותה ואילו הדרגה האחרונה כוללת שליטה מלאה במילה כולל יכולת שיבוצה במשפט (Paribakht & Wesche, 1993). לעומתו, רוחב אוצר המילים הפרודוקטיבי נבדק באמצעות טקסטים כתובים או דבורים שאדם כלשהו מפיק (Nation & Coxhead, 2021). לדוגמה, בהתבסס על כתביו של שייקספיר נמצא כי רוחב אוצר המילים הפרודוקטיבי שלו עומד על כ־20,000 מילים (Craig, 2011).

הסוג השני הוא עומק של אוצר מילים (vocabulary depth) המתאר את היבטי הידע השונים שיש ללומד על כל מילה (Li & Kirby, 2015). המסגרת התיאורטית המקובלת להתייחסות להיבטי ידע אלו היא של ניישן (Nation, 2013), ולפיה לידיעת מילה יש שלושה מרכיבים מרכזיים: צורה, משמעות ושימוש. היבט הצורה כולל את אופן ההגייה והכתיב של המילה וכן את המבנה המורפולוגי שלה – שורש, מוספיות, נטיות וגזירות. היבט המשמעות מתייחס לקשר בין צורת המילה לבין המושג שהיא

מילות מפתח: אוצר מילים, אוצר מילים פסיבי ופרודוקטיבי, עומק ורוחב אוצר מילים, היבטי ידע של מילה, רשימת מילים שכיחות

מבוא: אוצר מילים - מרכיב מפתח ברכישת שפה שנייה

אוצר מילים (vocabulary) או לקסיקון (lexicon) הוא אחת מאבני היסוד המרכזיות ברכישת שפה שנייה (L2), שכן הוא תנאי הכרחי להבנת שפה ולהפקתה (Wilkins, 1972; Milton & Treffers, 2013; Webb & Nation, 2017; Daller, 2013). מחקרים רבים מצביעים על קשר הדוק בין אוצר מילים לבין שליטה בארבע אופנויות השפה – האזנה, דיבור, קריאה וכתיבה – וכן על תרומתו הרבה להצלחה אקדמית (Pikulski & Templeton, 2004; Sedita, 2005; Webb & Nation, 2017).

סוגי אוצר מילים: פסיבי ופרודוקטיבי

ביחס לארבע אופנויות השפה, אוצר המילים של הלומד מתחלק לשני סוגים עיקריים: פסיבי ופרודוקטיבי. אוצר מילים פסיבי (receptive vocabulary) מתייחס למילים שהלומד מזהה בעת קריאה או האזנה. הכרת מילה זו עשויה להתבסס על הכרת משמעותה הכללית וצורתה הדבורה או הכתובה. אוצר מילים פרודוקטיבי (productive vocabulary) כולל את המילים שהלומד מסוגל לשלוף בזמן אמת ולהשתמש בהן בפועל – בכתיבה או בדיבור (Milton, 2009). מחקרים מראים כי אוצר המילים הפרודוקטיבי מהווה בין 40% עד 80% מאוצר המילים הפסיבי (Milton, 2009; Nizonkiza, 2016; Miao, 2019). הפער הזה נובע מכך שזיהוי מילה בהקשר הוא תהליך הדורש ידע מצומצם יחסית על אודות מילה כלשהי בהשוואה להפקה מדויקת שלה, הדורשת ידע תחבירי, פרגמטי, מורפולוגי ועוד.

* ד"ר איהאב ח'ליל אבורביעה הוא ראש ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מחקריו עוסקים ברכישת שפה שנייה ובהערכתה, ובמיוחד אוצר מילים. אבורביעה מכהן כחבר בוועדת המקצוע עברית לבתי ספר ערביים במשרד החינוך. בתשפ"ה הוא נבחר כחבר בפורום הצעירים במדעי הרוח והחברה של האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. אבורביעה היה חוקר בתר־דוקטורט אורח במחלקה לבלשנות באוניברסיטת יוטה, ארה"ב, בסיוע מלגת פולברייט לחוקרי בתר־דוקטורט ומלגת רוטשילד של קרן יד הנדיב. <https://orcid.org/0000-0002-8837-1089>

שהחלו את לימודיהם האקדמיים במוסד להשכלה גבוהה בדרום הארץ. מטרת המחקר היו לא רק להעריך את היקף אוצר המילים הפרודוקטיבי של משתתפי המחקר, אלא גם לבחון את מידת החפיפה בין המילים ששימשו אותם בכתיבה לבין רשימות תדירות של העברית הכתובה והדבורה, וכן לנתח את סוגי המילים שנעשה בהן שימוש.

לצורך כך נאספו 156 חיבורים טיעוניים שכתבו הסטודנטים, כולם בנושא 'האם על הורים לשלם לילדיהם עבור סיוע במטלות הבית'. החיבורים כללו יחד כ־18,000 תיבות אורתוגרפיות. במסגרת תהליך הניתוח בוצעה למטיציה – החזרת כל מילה לצורת הלמה שלה, כלומר, למילת היסוד שלה מאותו חלק דיבר (להרחבה ראו אבורביעה, 2024).

הממצאים הצביעו על כך שרוחב אוצר המילים הפרודוקטיבי של כלל המשתתפים עמד על 1,023 למות (מילות יסוד) בלבד. ממצא זה דומה לממצאי מחקרים על שפתם של לומדי אנגלית כשפה נוספת: למשל, בקרב תלמידי תיכון דוברי ספרדית נמצא כי אוצר המילים הפרודוקטיבי שלהם כולל 948–1,186 מילים (Montero-SaizAja, 2022), ובקרב סטודנטים סינים, המתמחים באנגלית בשנתם השנייה בלימודים – 1,654 מילים, שמהוות כ־44% מאוצר המילים הפסיבי שלהם (Miao, 2019). למרות זאת, ממצא זה של דוברי ערבית נמוך מהצפוי בהתחשב ברקע הלימודי של הסטודנטים: הם למדו עברית במשך 11 שנות לימוד (מכיתה ב עד יב), בהיקף של בין שעתיים לחמש שעות שבועיות – כלומר יותר מ־1,000 שעות הוראה פורמלית. בהקשר זה אוצר מילים פרודוקטיבי של מעט יותר מאלף מילות יסוד מרמז על רכישת פחות ממילת יסוד אחת לכל שעת לימוד, ומעורר שאלות באשר לאפקטיביות ההוראה לשימוש פעיל באוצר מילים.

בהשוואה לרשימות תדירות של העברית הכתובה (heTenTen21 Pinto, 2018; Hebrew Web Corpus 2021): והמדוברת (FDOSH) נמצא ש־50% ממילות היסוד שבקורפוס חפפו את 1,000 מילות היסוד השכיחות ביותר בשפה. רוב המילים שנעשה בהן שימוש היו מילים שכיחות: שמות עצם כלליים (כגון 'דבר', 'בית', 'ילד'), פעלים שכיחים (דוגמת 'עשה', 'רצה', 'יכול'), ותארים פשוטים (כגון 'טוב', 'קשה', 'גדול'). נוכחותן של מילים אקדמיות הייתה מועטה ('השפעה', 'תחום', 'התנגדות', 'לשנות', 'מסוגל'), ומילים רבות שמצופה לראותן בכתיבה טיעונית לא הופיעו כלל (למשל 'גישה', 'היבט', 'אתגר', 'תועלת', 'להסתגל', 'להודות', 'לצפות', 'להקצות').

ממצאים אלו מצביעים על כך שאוצר המילים הפרודוקטיבי העברי של דוברי ערבית בעת כניסתם ללימודים במוסדות להשכלה הגבוהה נשען בעיקר על מילים שכיחות מאוד. היעדר מילים אקדמיות מעיד על פער בין הדרישות הלשוניות של ההקשר האקדמי לבין היכולות הלשוניות בפועל של הלומדים. פער זה עשוי

מייצגת, למשמעויותיה המרובות, לאסוציאציות שהיא מעוררת ולקשרים הסמנטיים שלה עם מילים אחרות. היבט השימוש עוסק במאפייני הדקדוקיים של המילה (כגון חלק הדיבר), בקולוקציות שהיא משתלבת בהן ובתנאים הפרגמטיים השונים לשימוש בה – דוגמת המשלב הלשוני, רמת הרשמיות ותדירותה בטקסטים שונים. כל אחד מן המרכיבים האלה כולל ידע סביל (הבנה) וידע פעיל (הפקה). עומק אוצר המילים חיוני לתקשורת אפקטיבית ב־L2 (Yanagisawa & Webb, 2019). הוא אף מנבא ביצועים בקריאה אקדמית (Qian, 2002), ומוביל לשיפור בכתיבת סיכום או תמצית ובמשימות הסקה (Elmasry, 2012; Zhang & Yang, 2016).

רוחב אוצר מילים בשפת אם ובשפה שנייה היעדים הנדרשים לתפקוד לשוני

מחקרים מראים כי דוברי אנגלית כשפת אם (L1) מגיעים לבגרות עם אוצר מילים של 10,000–11,000 משפחות מילים (Milton & Treffers-Daller, 2013; Brysbaert et al., 2016). משפחת מילים מוגדרת כאוסף מילים השייכות לאותו שורש ומבוססת על אותה מילת יסוד. לעומת זאת, לומדי L2 מגיעים לרוב, לאחר כ־1,000 שעות הוראה, לרוחב מצומצם של 2,000–4,000 משפחות מילים בלבד (Laufer, 2010). רוחב אוצר מילים כזה מאפשר תפקוד בסיסי בשפה – בעיקר בדיבור יום-יומי, אך הוא אינו מספיק להצלחה בלימודים אקדמיים.

מחקרים מצביעים על כך שבשפה האנגלית נדרש רוחב שונה של אוצר מילים כדי להתמודד עם סוגי תקשורת שונים. לתקשורת בסיסית בדיבור יש להכיר בין 2,000 ל-3,000 משפחות מילים (Van Zeeland & Schmitt, 2013), כדי להבין סרטים ותוכניות טלוויזיה, נדרשות בין 6,000 ל-7,000 משפחות מילים (Webb & Rodgers, 2009a, 2009b), ועבור קריאה שוטפת של טקסטים מגוונים נדרשת שליטה רחבה אף יותר – בין 8,000 לבין 9,000 משפחות מילים (Nation, 2006).

על אף העושר הרב של מחקרים על רוחב אוצר מילים, יש למחקרים בתחום זה מספר מגבלות. ראשית, מחקרים רבים עסקו באוצר מילים באנגלית (כ־L1 וכשפה נוספת) ומעט בשפות אחרות כולל עברית. שנית, מרבית המחקרים העריכו אוצר מילים פסיבי ורק בודדים התמקדו באוצר מילים פרודוקטיבי. יתרה מזו, מחקרים ספורים בחנו אוצר מילים של דוברי L2 בעת הכניסה למוסדות להשכלה גבוהה.

רוחב אוצר מילים פרודוקטיבי בעברית כשפה שנייה לדוברי ערבית

במחקר עדכני בחן אבורביעה (Abu-Rabiah, 2025) את רוחב אוצר המילים הפרודוקטיבי בעברית של 156 לומדים דוברי ערבית,

Brysbaert, M., Stevens, M., Mander, P., & Keuleers, E. (2016). How many words do we know? Practical estimates of vocabulary size dependent on word definition, the degree of language input and the participant's age. *Frontiers in Psychology*, 7, 1116, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01116>

Craig, H. (2011). Shakespeare's vocabulary: Myth and reality. *Shakespeare Quarterly*, 62(1), 53–74. <https://doi.org/10.1353/shq.2011.0002>

Elmasry, H. I. (2012). *Depth and breadth of vocabulary knowledge: Assessing their roles in reading comprehension of high-school EFL learners in the UAE* (Master's thesis). The British University in Dubai.

Hebrew Web Corpus 2021: heTenTen21 corpus: <https://www.sketchengine.eu/hetenten-hebrew-corpus/>

Laufer B. (2010). Form focused instruction in second language vocabulary learning. In Chacón-Beltrán R., Abello-Contesse C., Torreblanca-López M.M., López-Jiménez M.D. (eds.), *Further insights into non-native vocabulary teaching and learning* (pp. 15–27). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692900-003>

Li, M., & Kirby, J. R. (2015). The effects of vocabulary breadth and depth on English reading. *Applied Linguistics*, 36(5), 611–634. <https://doi.org/10.1093/applin/amu007>

Mairano, P., & Santiago, F. (2020). What vocabulary size tells us about pronunciation skills: Issues in assessing L2 learners. *Journal of French Language Studies*, 30(2), 141–160. <https://doi.org/10.1017/S0959269520000010>

Miao, J. (2019). *A study on English majors' vocabulary size and its correlation with scores on test for English majors grade-four*. In the 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019) (pp. 202–208). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/cessses-19.2019.48>

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692092>

Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: The link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4, 151–172. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0007>

Milton, J., Wade, J., & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in English as a Foreign Language. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse & M. Torreblanca-López (Eds.), *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (83–98). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692900-007>

להקשות על השתלבותם וכן על הצלחתם במסגרות אקדמיות, ולפיכך יש להקדיש תשומת לב ייחודית להוראה של אוצר מילים אקדמי פרודוקטיבי באוכלוסייה זו ולפיתוחו.

מסקנות

היעדר שימוש במילים אקדמיות עלול להקשות על הלומדים לא רק בהבנת חומרים כתובים והרצאות באקדמיה, אלא גם בהתבטאות בעל פה ובכתב במהלך לימודיהם. יתרה מזו, אף על פי שאוצר מילים פרודוקטיבי של כ־1,000 מילות יסוד תואם ממצאים בקרב לומדי שפה נוספת במדינות אחרות, מדובר בהישג מצומצם יחסית, בהתחשב במספר שנות הלימוד של אוכלוסיית המחקר. ייתכן שהסיבה לכך היא הוראה המתמקדת בתרגום לצורך הבנה בלי עידוד של שימוש פעיל במילים.

יישומים פדגוגיים

בדומה למרתף גדוש כלי עבודה משובחים, אוצר מילים פסיבי הוא הבסיס הקוגניטיבי (ההכרני) האיתן להבנת השפה. אולם, ללא היכולת המעשית להוציא את הכלים מהמרתף ולרתום אותם למלאכה מגוונת – זוהי היכולת הפרודוקטיבית – האוצר הלשוני העצום נותר כפוטנציאל בלבד, טמון ובלתי מנוצל. פיתוח מיומן של אוצר המילים הפרודוקטיבי הוא המפתח להשתתפות פעילה ומשמעותית בחיים בכלל ובלומדים האקדמיים בפרט, הן בדיבור הן בכתובה.

כדי להרחיב את אוצר המילים הפרודוקטיבי של הלומדים יש לעודד הוראה מבוססת שימוש, הכוללת חשיפה למשימות המחייבות כתיבה ודיבור בהקשרים בעלי משמעות עבור הלומדים. כמו כן נוסף להרחבת אוצר המילים יש לטפח גם את עומקו – באמצעות הכרת קולוקציות והבנה של ניואנסים תחביריים ופרגמטיים. יתר על כן, חשוב לשלב הוראה מפורשת של אוצר מילים אקדמי כבר בשלב התיכון, כהכנה ללימודים אקדמיים. כדי להבטיח יעילות בהוראה מומלץ להסתמך, ככל האפשר, על רשימות שכוחות מעודכנות של מילים, המותאמות לדוברי עברית כ־L2.

המקורות

אבורביעה, א' (2024). הגדרות של מילה בהוראת אוצר מילים ובהערכתו: תיבה, תמנית, תבנית, למה, פלמה ומשפחת מילים. *לקסיקון*, 21, 1–8.

Abu-Rabiah, E. (2025). The productive vocabulary size of second language learners upon entry into higher education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.16594>

- Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Webb, S., & Rodgers, M. P. (2009). The lexical coverage of movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407–427. <https://doi.org/10.1093/applin/amp010>
- Webb, S., & Rodgers, M. P. (2009) b. Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59(2), 335–366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x>
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Edward Arnold.
- Yanagisawa, A., & Webb, S. (2019). Measuring depth of vocabulary knowledge. In S. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 371–386). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-24>
- Zhang, D., & Yang, X. (2016). Chinese L2 learners' depth of vocabulary knowledge and its role in reading comprehension. *Foreign Language Annals*, 49(4), 699–715. <https://doi.org/10.1111/flan.12225>
- Montero-SaizAja, A. (2022). The productive vocabulary of multimodal and unimodal English as a Foreign Language learners. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras. Monográfico 4*, 139–153. <http://dx.doi.org/10.30827/portalin.vi.21389>
- Nation, I. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, I. S. (2013). *Teaching & learning vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P., & Coxhead, A. (2021). *Measuring native-speaker vocabulary size*. John Benjamins Publishing Company.
- Nizonkiza, D. (2016). First-year university students' receptive and productive use of academic vocabulary. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 45, 169–187.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9–29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>
- Pikulski, J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Houghton Mifflin.
- Pinto, J. D. (2018). *Creating a frequency dictionary of spoken Hebrew: A reproducible use of technology to overcome scarcity of data* (Doctoral dissertation). University of Texas at Austin.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Qin, C. (2015). *Didactic considerations of vocabulary breadth and depth in EFL/ESL contexts- a literature review*. Göteborgs University. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38777/1/gupea_2077_38777_1.pdf
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33–45. <https://www.cgcatogo.com/uploads/1/0/6/7/10675379/effective-vocabulary-instruction.pdf>
- Van Zeeland, H., & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34(4), 457–479. <https://doi.org/10.1093/applin/ams074>

תחכום לקסיקלי: שיטה להוראה מדורגת של אוצר המילים בעברית כשפה שנייה לערבית ולהערכתו

| איהאב ח'ליל אבורביעה*

מילות מפתח: רכישת שפה שנייה, אוצר מילים, הוראת עברית, רשימת מילים שכיחות, שיפוט מורים

קיים שיעור זהה של גיוון לקסיקלי (100%), שכן בשניהם מופיעות שלוש מילים ייחודיות מתוך שלוש מילים בסך הכול. עם זאת, קיים ביניהם פער מהותי: המשפט הראשון מכיל מילים בסיסיות השכיחות בשלבי למידה מוקדמים, ואילו המשפט השני כולל אוצר מילים מתקדם שאינו שכיח המעיד על מיומנות לקסיקלית גבוהה ביחס למשפט הראשון. הבדל זה מדגים את תרומתו הייחודית של מדד התחכום הלקסיקלי להערכת מיומנות לקסיקלית.

הגדרת תחכום לקסיקלי ופירוט שיטות הערכתו

תחכום לקסיקלי מוגדר כאחוז המילים המתוחכמות או המתקדמות בטקסט (Lindqvist et al., 2011). מדד זה משמש לכימות השימוש בפריטי אוצר מילים ששכיחותם נמוכה (Malvern et al., 2004), וכן לזיהוי שימוש במונחים טכניים ובז'רגון מקצועי המאפשרים הבעה מדויקת בתחום דעת ספציפי (Read, 2000). עם זאת, אין תמימות דעים באשר להגדרתן המדויקת של מילים מתוחכמות או מתקדמות, מה שהוביל להתפתחות שתי שיטות הערכה עיקריות: האחת מתבססת על רשימות שכיחות והשנייה על שיפוט מורים.

בשיטה הכמותית המבוססת על רשימות שכיחות (שבהן מוצגות מילים לפי סדר שכיחותן בשפה – מהנפוצות ביותר לנדירות ביותר), מילים מתוחכמות מוגדרות כמילים נדירות בשפה (Vermeer, 2000; Kyle & Crossley, 2016), ובפרט כאלו הנמצאות מעבר ל-2000 המילים השכיחות ביותר. גישה זו נשענת על ממצאים שלפיהם רכישת אוצר מילים קשורה קשר הדוק לשכיחות המילים (Nation, 2001; Ellis, 2002; Tekmen & Daloglu, 2006), ומילים שכיחות נרכשות בקלות רבה יותר ממילים נדירות (Tidball & Treffers-Daller, 2008). יתרה מכך, שימוש במילים נדירות משקף לא רק אוצר מילים עשיר ומיומנות לשונית גבוהה, אלא הוא גם אינדיקטור להצלחה אקדמית (Linnarud, 1986; Laufer & Nation, 1995).

ערך זה דן במדד התחכום הלקסיקלי ככלי להוראת אוצר מילים ולהערכתו תוך השוואה למדד לקסיקלי נוסף – גיוון לקסיקלי. הוא סוקר את השיטות הקיימות להערכת תחכום לקסיקלי – הן הגישה הכמותית המבוססת על שכיחות מילים בשפה הן הגישה האיכותנית המתבססת על שיפוט מורים – ומציג את מגבלותיהן. כמו כן, הערך מתמקד בהמלצות יישומיות להוראת אוצר מילים מדורגת ולהערכת הלקסיקון בעברית כשפה שנייה (L2) לדוברי ערבית בהתבסס על מדד זה.

הערכת ידע אוצר המילים של לומדי L2 מתבצעת לרוב בשתי דרכים עיקריות: מדידת גודל אוצר המילים (רוחב הידע) ומדידת איכות אוצר המילים (עומק הידע) (Ellis, 2015). מדד הגיוון הלקסיקלי מתמקד ברוחב הידע ומוודד את שיעור המילים השונות במדגם נתון (אבורביעה, 2020; Read, 2020; Jarvis, 2017; Abu-Rabiah, 2020, 2023), ואילו מדד התחכום הלקסיקלי (lexical sophistication) בוחן את עומק הידע של הלומד תוך ייחוס חשיבות שונה למילים בהתאם לרמת התקדמותן (Lindqvist et al., 2011).

שני המדדים האלה הם כלים חיוניים להערכת מיומנות לקסיקלית. עם זאת, גיוון לקסיקלי רב לכשעצמו אינו מעיד בהכרח על מיומנות לקסיקלית מתקדמת, שכן ניתן להשיגה באמצעות שימוש במילים פשוטות ושכיחות. לפיכך, מדד התחכום הלקסיקלי מספק הערכה מעמיקה יותר של מיומנותיו הלקסיקליות של הלומד, בהיותו מתבסס על אבחנה איכותית בין מילים ולא על ספירה כמותית שלהן (Daller et al., 2003). לדוגמה, בשני המשפטים האלה:

1. "סטודנט פתר שאלה".

2. "בוזז ניתץ זגוגית".

* ד"ר איהאב ח'ליל אבורביעה הוא ראש ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מחקריו עוסקים ברכישת שפה שנייה ובהערכתה, במיוחד אוצר מילים. אבורביעה מכהן כחבר בוועדת המקצוע עברית לבתי ספר ערביים במשרד החינוך. בתשפ"ה הוא נבחר כחבר בפורום הצעירים במדעי הרוח והחברה של האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. אבורביעה היה חוקר בתרדוקטורט אורח, במחלקה לבלשנות, באוניברסיטת יוטה, ארה"ב, בסיוע מלגת פולברייט לחוקרי בתרדוקטורט ומלגת רוטשילד של קרן יד הנדיב. <https://orcid.org/0000-0002-8837-1089>

יכולות לנוע מבסיסיות למתקדמות, תופעה הנכונה הן למילים שכיחות (כמו 'ילד', 'ילדים', 'ילדי') והן למילים נפוצות פחות (כמו 'לשכה', 'לשכות') (אבורביעה, 2022). שנית, תהליך הדירוג עצמו דורש משאבים ניכרים מצד המדרגים, שכן דירוג מאות תבניות מילים לפי סקאלה מרובת רמות הוא משימה מורכבת ותובענית (אבורביעה, 2022). מגבלה זו עלולה לפגוע בשימוש השיטה בשדה החינוכי.

שיטה מותאמת יותר להערכת תחכום לקסיקלי

בשל המגבלות בשיטות הקיימות אבורביעה (Abu-Rabiah, 2024) מציע שיטה משופרת להערכת תחכום לקסיקלי המבוססת על שיפוט מורים למילים מחוץ להקשר. לפי שיטתו הדירוג מתבצע ברמת המילה הבודדת (כולל נטיותיה השונות), ולא רק ברמת התבנית או צורת היסוד הבסיסית, כשהמילים הן מחוץ להקשר. השיטה מציעה מסגרת דירוג היררכית בת ארבע רמות: (1) מילים שכיחות/בסיסיות ביותר, (2) מילים שכיחות/בסיסיות, (3) מילים נדירות/מתקדמות, (4) מילים נדירות/מתקדמות ביותר. הדירוג צריך להיות מותאם ספציפית ליכולות הצפויות מקבוצת לומדים מסוימת, תוך התחשבות בהשפעת L1. לדוגמה, המילה 'רומח' מסווגת כבסיסית עבור דוברי ערבית (בשל הקוגנט 'رُمح' - rumḥ) אך כמתקדמת עבור דוברי אנגלית.

הממצאים במחקר המציג שיטה חדשה זו הראו מתאם הפוך בין רמת התחכום הלקסיקלי לדיוק התרגום – ככל שהמילים היו מתוחכמות יותר מבחינה לקסיקלית ('משפחה' > 'טיפול' > 'התחייבות' > 'נחלה'), כך פחת דיוק התרגום (מ-L2 ל-L1) של דוברי ערבית הלומדים עברית. גישה זו מציעה כלי רגיש יותר להערכת אוצר מילים, המתייחס הן למאפיינים המורפולוגיים של L2 ולקרבנות ל-L1, הן לרמת השליטה המצופה מהלומדים.

יישום עקרונות התחכום הלקסיקלי בהוראה מדורגת של אוצר מילים ובהערכתו

על אף האתגרים הכרוכים בהערכתו, התחכום הלקסיקלי מציע כלי פדגוגי משמעותי לפיתוח הוראת אוצר מילים בעברית כ-L2 לדוברי ערבית ובהערכתו. יישום עקרונותיו יכול להתבצע במספר מישורים.

במישור פיתוח חומרי הלימוד, מומלץ לגבש רשימות מילים מדורגות המבוססות על שילוב בין נתוני שכיחות מהעברית הכתובה והדבורה (להרחבה ראו Abu-Rabiah, 2025) לבין שיפוט מורים – מורי עברית מנוסים. תהליך זה יאפשר יצירת מדרג לקסיקלי התואם את שלבי הרכישה השונים – ממילים בסיסיות בשכבות הגיל הצעירות, דרך מילים בינוניות בחטיבות הביניים, ועד לאוצר מילים אקדמי ומקצועי בחטיבה העליונה. חשוב לציין כי הוראת המילים

עם זאת, מחקרים עדכניים מצביעים על מגבלותיה של הגישה המבוססת אך ורק על שכיחות. נמצא כי תחכום לקסיקלי מושפע מגורמים נוספים מלבד שכיחות (Horst & Collins, 2006; Tidball & Treffers-Daller, 2008). כך למשל, מילים ב-L2 הדומות (ולפעמים אף זהות) בצליל ובמשמעות לשפת האם (L1) של הלומד (קוגנטים כגון 'תִּבְּן' ו-'tībn', להרחבה ראו אבורביעה, 2023) גם אם הן נדירות, נרכשות בקלות יחסית למילים נדירות אחרות שאינן דומות ל-L1 (Tidball & Treffers-Daller, 2008). לומדי L2 אף מעדיפים שימוש במילים כאלו גם אם הן נדירות על פני מילים שכיחות אך אינן דומות ל-L1 (Cobb & Horst, 2004).

כתגובה למגבלות אלה התפתחה שיטה חלופית המתבססת על שיפוט מורים. בשיטה זו מורים מנוסים מדרגים את רמת התחכום של תבניות מילים (צורות יסוד) המופיעות בקורפוס כלשהו. במחקר אחד בשיטה זו (Daller et al., 2003), שבעה מורים לטורקית כשפה זרה דירגו 693 מילים לשלוש רמות תחכום לקסיקלי: בסיסיות, בינוניות ומתקדמות, בהתבסס על הניסיון שלהם בהוראה. הממצאים הראו כי שיטה זו יעילה להערכת התקדמות באוצר מילים. באופן דומה במחקר על צרפתית כ-L2 (Tidball & Treffers-Daller, 2008), שלושה מורים דירגו 932 מילים לפי שבע דרגות תחכום לקסיקלי. נמצא כי לבדיקת תחכום לקסיקלי, שיפוט מורים מדויק יותר משימוש ברשימות שכיחות. ממצאים אלה תומכים ביתרונותיה של הגישה האיכותנית להערכת תחכום לקסיקלי.

מגבלות השיטות הקודמות להערכת תחכום לקסיקלי

לשיטה המבוססת על רשימות שכיחות מילים מספר מגבלות מהותיות. ראשית, מידת השכיחות של מילים עשויה להשתנות באופן משמעותי בין קורפוסים שונים (Abu-Rabiah, 2024). מילה הנחשבת שכיחה בקורפוס אקדמי עלולה להיות נדירה בקורפוס עיתונאי ולהפך. שנית, רשימות שכיחות אינן מבחינות בין רכישת שפה כ-L1 לבין רכישתה כ-L2, והרי קיימים הבדלים מהותיים בין שני התהליכים האלה (Abu-Rabiah, 2024). מילה הנרכשת בשלב בסיסי ב-L1 עשויה להירכש בשלב מתקדם יותר ב-L2 וההפך, וזאת בשל צורכי הלומדים השונים וכן הבדלי הגילים בין אוכלוסיות הלומדים. לדוגמה, מילים מתחום הגינון כגון 'חרמש', 'מכוש' ו'מריצה' נרכשות בקרב דוברי L1 באופן טבעי בילדות, אך אצל דוברי L2 הן עשויות להירכש רק בשלבים מתקדמים או לא להירכש כלל, אלא אם כן הלומד נחשף להקשר מקצועי ספציפי.

גם לשיטה המבוססת על שיפוט מורים לרמת התחכום הלקסיקלי של תבניות מילים המופיעות בקורפוס מסוים ישנן מגבלות בולטות. ראשית, נטיות שונות של אותה תבנית עשויות להיות בעלות רמות תחכום לקסיקלי שונות. למשל, צורות הנטייה של תבנית מסוימת

אבורביעה, א' (2023). קוגנטים וקוגנטים כוזבים ככלי להרחבת אוצר המילים ברכישת עברית כשפה שנייה לדוברי ערבית. **לקסיקון**, 19, 32-28. <https://doi.org/10.54301/APQU6073>

אתר אצטבא: **קהילה לומדת עברית**. <https://sites.google.com/etz.tzafonet.org.il/estaba>

Abu-Rabiah, E. (2020). Lexical measures for testing progress in Hebrew as Arab students' L2. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1096-1114. <https://doi.org/10.17263/jlls.803551>

Abu-Rabiah, E. (2023). Evaluating L2 vocabulary development features using lexical density and lexical diversity measures. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 26(1), 168-182. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5841>

Abu-Rabiah, E. (2024). Exploring lexical sophistication in second language: An analysis of vocabulary using a word-rating method. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(2), 1-24. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.15623>

Abu-Rabiah, E. (2025). The productive vocabulary size of second language learners upon entry into higher education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.16594>

Cobb, T., & Horst, M. (2004). Is there room for an academic word list in French? In P. Bogaards & B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 15-38). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.10.04cob>

Daller, H., Van Hout, R., & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24(2), 197-222. <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.197>

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>

Ellis, R. (2015). *Understanding Second language Acquisition*. Oxford University Press.

Horst, M., & Collins, L. (2006). From faible to strong: How does their vocabulary grow?. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 83-106. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.83>

Jarvis, S. (2017). Grounding lexical diversity in human judgments. *Language Testing*, 34(4), 537-553. <https://doi.org/10.1177/0265532217710632>

חייבת להתרחש בהקשרים טקסטואליים אותנטיים ומשמעותיים, ולא רק כרשימות נפרדות.

במישור הדידקטי בחירת הטקסטים הלימודיים צריכה לשקף התאמה דינמית בין רמת התחכום הלקסיקלי למיומנות הלומדים. בכיתות המתחילות יש להציג טקסטים בעלי אחוז גבוה של מילים בסיסיות עם שילוב מבוקר של מילים מתקדמות. ככל שהלומדים מתקדמים, יש להגדיל בהדרגה את שיעור המילים המתקדמות תוך שמירה על איזון המאפשר הבנה והטמעה. גישה זו תומכת בעיקרון הפדגוגי של מעבר מהפשוט אל המורכב, ומאפשרת בניית אוצר מילים באופן הדרגתי ומבוקר.

המגמה האחרונה במשרד החינוך, כפי שהיא באה לידי ביטוי בפיתוח רשימות מילים ייעודיות למורי עברית בבתי הספר הערביים (אתר אצטבא), אכן מכירה בחשיבות ההוראה המפורשת של אוצר מילים לפי רשימות מילים. עם זאת, נדרשת התאמה נוספת של חומרים אלה כך שישקפו לא רק שיקולי שכיחות, אלא גם את עקרונות התחכום הלקסיקלי והמאפיינים הייחודיים של רכישת עברית בקרב דוברי ערבית. התאמה כזו תאפשר מיצוי מלא של הפוטנציאל הלימודי הגלום בגישה המדורגת להוראת אוצר מילים.

בהערכת שפה, הן בכתב הן בעל פה, יש לתת משקל מיוחד לשימוש במילים מתקדמות. מעריכים צריכים להבחין בין נבחנים המשתמשים באוצר מילים בסיסי בלבד, לבין אלה המשלבים מילים מתקדמות. שימוש מוגבל במילים מתוחכמות עשוי להעיד על אוצר מילים מצומצם ורמת מיומנות לקסיקלית נמוכה, ועל ההערכה לשקף הבדלים אלה.

סיכום

מדד התחכום הלקסיקלי מספק הערכה מעמיקה יותר של מיומנות לקסיקלית בהשוואה למדד הגיוון הלקסיקלי לבד, שכן הוא מתחשב ברמת תחכומן של המילים השונות. הכרה בכך שברכישת L2 קיימות מילים מתקדמות יותר מאחרות וכי תדירות השימוש בהן ורמת הדמיון שלהן ל-L1 משפיעות על רכישתן, מאפשרת למורים לתכנן את הוראת אוצר המילים ולהעריכו באופן יעיל ומותאם יותר ללומדים.

המקורות

אבורביעה, א' (2020). גיוון לקסיקלי: תיאוריה, פרקטיקה ומה שביניהן. **לקסיקון**, 13, 3-5. <https://doi.org/10.54301/xevu1230>

אבורביעה, א' (2022). **רכישת הלקסיקון העברי בקרב תלמידי תיכון דוברי ערבית בנגב: בחינה אמפירית**. [דיסרטציה]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

Kyle, K., & Crossley, S. (2016). The relationship between lexical sophistication and independent and source-based writing. *Journal of Second Language Writing, 34*, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.10.003>

Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics, 16*(3), 307–322. <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>

Lindqvist, C., Bardel, C., & Gudmundson, A. (2011). Lexical richness in the advanced learner's oral production of French and Italian L2. *International Review of Applied Linguistics in Teaching, 49*, 221–240. <https://doi.org/10.1515/iral.2011.013>

Linnarud, M. (1986). *Lexis in Composition: A Performance analysis of Swedish learners' written English*. Liber Forlag. [doi:10.1017/S0272263100000516](https://doi.org/10.1017/S0272263100000516)

Malvern, D., Richards, B., Chipere, N., & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230511804>

Milton, J. (2009). *Measuring Second language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692092>

Nation, I. S. P. (1990). *Learning and teaching vocabulary*. Newbury House.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942>

Tekmen, E. A. F., & Daloğlu, A. (2006). An investigation of incidental vocabulary acquisition in relation to learner proficiency level and word frequency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 220–243. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02263.x>

Tidball, F. and Treffers-Daller, J. (2008). Analysing lexical richness in French learner language: What frequency lists and teacher judgement can tell us about basic and advanced words. *Journal of French Language Studies, 18*(3), 299–313. <https://doi.org/10.1017/S0959269508003463>

Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language Testing, 17*(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/026553220001700103>

לקסיקיי | חינוך, חברה, תרבות

קול קורא למאמרים

מערכת כתב העת לקסיקיי מזמינה מאמרים לגיליונות הבאים. המועד האחרון להגשה לגיליון הקיץ הוא **15 במרץ, 2026**. מאמרים שיתקבלו לאחר מכן ישמרו לגיליון הבא.

לקסיקיי הוא כתב עת אקדמי הפועל במתכונת של שיפוט עמיתים אנונימי כפול, הגישה אליו חופשית והוא מוכר על ידי הות"ת. מטרתו לספק במה למאמרים מרוכזים בני כ-2000 מילים, * המציגים ובוחנים מושג, תופעה או רעיון מתחומי **החינוך, החברה, התרבות, או הרוח**. כתב העת מעוניין לתת ביטוי למורכבות ולפנים השונות של תופעות ורעיונות אלה, תוך הקפדה על חומרה אקדמית ומחקרית, ועל נגישות לקריאה גם למי שלהם זו היכרות ראשונית עם הנושא. אנו שואפים לפרסם מאמרים המציגים חיבור לעולם המעשה החינוכי, והמביעים גישה ייחודית, מורכבת ועצמאית של הכותבים: מאמרים המציגים רעיונות וצדדים שמוכרים פחות בשיח, ואשר אינם נכתבים בהכרח כערך אנציקלופדי ניטרלי לחלוטין.

בהתאם לכך, המערכת פתוחה לקבלת מאמרים גם על נושאים שכבר נידונו בלקסיקיי, ובלבד שהם מאירים את העניין מזווית שונה. ברוח זו כתב העת מעוניין לפרסם גיליונות נושא העוסקים בהיבטים שונים של מושג, רעיון או תופעה, או המעלים תובנות שונות ביחס אליהם. המעוניינים לערוך גיליון נושא מוזמנים ליצור קשר עם המערכת בכתובת למטה. בהמשך הנחיות להגשת כתב היד וכתובת למשלוח.

לקסיקיי מקבל מאמרים במשך כל השנה ויוצא לאור פעמיים בשנה.

[Lexi-Kaye \(Online\) e-ISSN 2664-7397](#)

[Lexi-Kaye \(Printed\) ISSN 2664-7389](#)

הוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר שבע 8414201

העורך הראשי: ד"ר אריק שגב

העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת: פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 – יוני 2019)

חברי המערכת: פרופ' שלמה בק, פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' אמנון גלסנר, פרופ' מארק אפלבוים, ד"ר מירב אסף, ד"ר דיתה פישל, ד"ר ערגה היר.

רכזת המערכת: גב' גילה אביטל

דוא"ל: lexikaye@kaye.ac.il

גיליונות לקסיקיי זמינים לקריאה חופשית [באתר מכללת קיי](#)



© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי

* * במקרים יוצאי דופן בלבד המערכת תשקול פרסום מאמרים שחורגים משמעותית מהיקף המילים המוגדר, וזאת בהתאם לאיכותם, התאמתם למטרות כתב העת ובתיאום מראש.

הנחיות להגשת כתבי יד

- **התחייבות להגשה בלעדית:** בהגשת המאמר מצהירים הכותבים כי כתב היד מקורי, לא פורסם בשום מסגרת אחרת (לרבות באינטרנט), ואינו בהליך שיפוט או הגשה במקום אחר בזמנית.
- **אחריות בלעדית לתוכן:** הכותבים נושאים באחריות המלאה והבלעדית לתוכן המאמר, לרבות הדיוק, המקוריות, האתיקה המחקרית ואמינות הנתונים.
- **היקף:** כ־2000 מילים. (במקרים יוצאי דופן בלבד המערכת תשקול פרסום מאמרים שחורגים משמעותית מהיקף המילים המוגדר, וזאת בהתאם לאיכותם, התאמתם למטרות כתב העת ובתיאום מראש).
- **סגנון ציטוט ועיצוב:** APA מהדורה 7
- **עימוד ועיצוב הטקסט:** גופן עברי David בגודל 12, גופן אנגלי Times New Roman בגודל 12, ריווח שורות 1.5, יישור דו־צדדי.
- **עריכת לשון:** על הכותבים לוודא כי המאמר ערוך בהתאם לכללי האקדמיה ללשון העברית, ומעוצב לפי כללי APA מהדורה 7. מאמר שאינו עומד בתנאי אלה לא יועבר לשיפוט. לאחר קבלת המאמר לפרסום תבוצע עריכה לשונית סופית מטעם כתב העת.
- **שימוש בבינה מלאכותית יוצרת (AI):** כלי בינה מלאכותית יוצרת אינם יכולים להיחשב כמחברים או כמחברים־שותפים למאמר. אם נעשה שימוש בכלים אלה לצורכי כתיבה או עיבוד נתונים, יש לציין זאת במפורש בהערות תודה או בפרק המתודולוגיה, בציון שם הכלי וגרסתו.
- יש להגיש שני קובצי Word נפרדים:
 1. **קובץ שער (לא אנונימי) הכולל:**
 - כותרת המאמר
 - שמות כל הכותבים, בסדר הרצוי לפרסום, בציון תואר אקדמי והשתייכות מוסדית
 - תקצירים בעברית ובאנגלית (עד 200 מילים כל אחד)
 - שלוש עד חמש מילות מפתח בעברית ובאנגלית
 - תיאור קצר (כ־50 מילים) של קורות החיים של הכותב הראשי
 - כתובת דוא"ל ומספר טלפון ליצירת קשר
 2. **קובץ כתב היד (אנונימי) שיכלול את הפרטים הבאים:**
 - כותרת המאמר
 - התקצירים ומילות המפתח (בעברית ובאנגלית)
 - גוף המאמר ומראי המקום
- קובץ זה חייב להיות אנונימי לחלוטין, ללא אזכור, ישיר או מרומז, לזהות הכותבים או להשתייכותם המוסדית.
- **יש לצרף את שני הקבצים להודעת דוא"ל אחת ולשלוח לכתובת:** lexikaye@kaye.ac.il
- בגוף ההודעה יש לציין כי המאמר מיועד להגשה לכתב העת.

המכללה
האקדמית
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)
רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר שבע 8414201
www.kaye.ac.il