

# עיר דוברת שפות

פיתוח מדיניות לשונית ברשות מקומית רב תרבותית

מודל פעולה

כתבו : בן שלמה אופירה, דרור-לוי אורית, שורץ מילה.



## תודות

מוקירות תודה לכל שותפינו לדרך, מבית ומחוץ, על התמיכה, הליווי והגשמת תוכנית עיר מדברת שפות-נוף הגליל.

זכינו לעבוד עם נשות מקצוע מיוחדות, מסורות ומחויבות, שבזכותן התאפשרה הטמעת התוכנית ועריכת המחקר המלווה.

לעיריית נוף הגליל ובעיקר, לעינב סויסה ומינה קליין.

לצוות אורנים, עדי הראל, דפנה אפרתי לוי, טל גולן ורותי עמר.

לצוות קרן רש"י, רינת בטיטו.

עיקר תודתנו שלוחה לאוצר של נוף הגליל- גננות, הורי וילדי העיר, שיוצרים פסיפס רב גוני ומלא עניין.

אפריל 2024

# עיר דוברת שפות

## תוכן העניינים

3.....	הקדמה
4.....	בין שפת המקום לשפת המקור
4.....	כאן בתי? הזוית הישראלית
5.....	התפיסה החינוכית
5.....	מהי מדיניות חינוכית לשונית?
6.....	מודל הפעולה
6.....	המבנה הארגוני
6.....	צוות אקדמי
7.....	צוות עירוני
9.....	מתווה ליישום התוכנית
10.....	מקורות
11.....	נספח א

## הקדמה

את המאה ה-21 ניתן לאפיין, אולי יותר מכל, בגלי הגירה ומעבר של אוכלוסיות בין מדינות. שינויי האוכלוסיה וקבלת מיעוטים חדשים, העמידו בפני ערים רבות ברחבי העולם אתגרים של שילוב והכללה של קהילות מגוונות. לא אחת, קבוצות המיעוטים חיות בשכונות נבדלות המובילות לסגרגציה חברתית ולתחושת חוסר שייכות לעיר. תחושות קשות של בידול ואפליה של מי שלא הצליחו להיקלט בעיר הקולטת, מוצאות ביטוי בהתעלמות והזנחה של המרחב הציבורי, וונדליזם ופשעה. במציאות של ריבוי קהילות שאינן מחוברות זו לזו, ובפרט כאשר כל קהילה היא בעלת תרבות שונה, ערכים שונים ושפה אחרת, נקודות המפגש בין הקהילות לעיתים הופכות לנקודות של משבר וחיכוך.

התוכנית 'עיר דוברת שפות' שמה זרקור על מפגשים בין-תרבותיים המוטמעים במנגנונים העירוניים. מוקדם ככל הניתן, כבר מגיל ינקות, מתפתחת תפיסה כי לצד האתגרים הרבים, מציאות של ריבוי תרבויות מספקת הזדמנות ליצירת קהילה עירונית חזקה, המתהדרת ברב-לשוניות ועושר תרבותי כאוצר עירוני.

התוכנית עושה שימוש בגישה קהילתית הוליסטית, אשר מתברת בין אנשי המקצוע הפועלים בשטח, מנהלי מחלקות ובעלי תפקידים נוספים ברשות המקומית, לבין מרחבים עירוניים ומשאבים ציבוריים. האקלים הקהילתי מעניק לרבה-תרבותיות הייחודית לעיר נראות והכרה ומרחיב הזדמנויות להצגת העושר העירוני. באמצעים אלו ילדים והוריהם מפתחים אמון בעיר ובמוסדותיה, מצמצמים את תחושת הזרות, והופכים מעורבים יותר ושייכים יותר לעיר.

התוכנית 'עיר דוברת שפות' פותחה במכון הישראלי לחינוך בגיל הרך של מכללת אורנים. הוגות התוכנית הן פרופ' מילה שוורץ, ראש הרשות למחקר והערכה, מומחית בין-לאומית למחקר אוריינות ולקוויות למידה, וד"ר אורית דרור-לוי, מומחית שילוב ולקוויות למידה. שוורץ ודרור-לוי פיתחו תוכנית התערבות מבוססת מחקר המדגישה את הצורך בייחוס חשיבות ל**שפת המקור** – שפת הבית, הנחוצה להתפתחות הילד, ואת שילובה עם **שפת המקום** שבו חי הילד. התוכנית מציעה לעיר מהלך של פיתוח 'מדיניות לשונית עירונית', המבוססת על תפיסה פסיכולינגוויסטית. תפיסה זו מאפשרת לכל ילד ומשפחה, מכל קהילה, למצוא מקום במרחב העירוני וליצור שייכות וקשר.

במסמך זה מוצגים העקרונות התיאורטיים העומדים בבסיס התוכנית ומודל הפעולה בו נעשה שימוש בהפעלת התוכנית בעיר נוף הגליל בין השנים 2021–2023. את המודל בנוף הגליל ליווה מחקר יישומי בהובלת הפרופ' שוורץ. ממצאי המחקר הראו עלייה בכישורי רכישת העברית של ילדים בגנים בהם יושמה תוכנית 'עיר דוברת שפות'. כמו כן זוהתה עלייה ניכרת באסטרטגיות שילוב של הגננות וכישורי ההכללה הרב-תרבותית שהפעילו בתוך מסגרות הגן.

## בין שפת המקור לשפת המקום

תובנות מחקריות אודות רכישה נכונה ואיכותית של שפה השתכללו מאוד בעשורים האחרונים עם כניסתו של מדע הבלשנות אל העולם החברתי בעיקר בתחומים של רב־לשוניות ורב־תרבותיות (Schwartz, 2014).

מחקרי אוריינות של השנים האחרונות בחנו את הקשרים בין שני צירי התפתחות בגיל הרך – התפתחות רב־לשוניות קוגניטיבית והתפתחות רגשית־חברתית (Bergeron-Morin et al., 2023; Schwartz, 2024). בעוד מחנכות גיל רך פועלות לקידום שני הצירים במקביל, ממצא מעניין הופיע בבחינת הקשרים וההצטלבויות בין השניים: מחקרים ארוכי טווח מצאו כי **רכישת שפת המקור ושמירתה** בקרב ילדים רב־לשוניים היא גורם מרכזי אשר משפיע על התפתחות רגשית וקוגניטיבית. המחקרים סתרו הנחות קודמות בדבר העדפת שפת המקום והדגישו כי חשוב לפנות זמן ומקום לשימוש בשפות המקור של ילדים, גם כאשר הדבר מפחית את הכמות הכוללת של קלט בשפת המקום. גישה זו, מראים המחקרים, אינה פוגעת ברכישת שפת המקום החדשה, אלא מחזקת את יכולותיו של הילד להתמסר לשפה זו ולקדם את השימוש בה באופן משמעותי (Bergeron-Morin et al., 2023).

לאנג'לו (Langeloo, 2019) מציגה במחקרה את תיאוריית השינוי הבאה: (1) יצירת מדיניות לשונית מקומית יכולה לגשר על הפערים שנוצרים בהשתלבות ילדים רב־לשוניים במוסדות החינוך; (2) צוותי חינוך צריכים לקבל ידע והבנה אודות תהליכי רכישת השפה אצל ילדים רב־לשוניים, בכדי לפתח מדיניות לשונית ולהטמיעה במסגרות החינוך; (3) תחושת הכבוד וההכלה כלפי שפת המקור ותרבות הבית יעניקו לילדים והוריהם ביטחון במסגרות החינוך, תסיר את חסמי קליטת שפת המקום ותגדיל את כישורי האוריינות של הילדים.

לאנג'לו מדגישה את חשיבות האינטראקציה הרגשית בין אשת החינוך לילד, את ארגון המרחב הכיתתי כמוכון הכלה תרבותית ואת הפיתוח של דרכי הוראה מותאמות לרב־תרבותיות כתנאים להצלחת ההכלה.

## כאן ביתי? הזווית הישראלית

במהלך העשור האחרון משרד החינוך בישראל הוביל שינוי בהתוויית המדיניות הלשונית־חינוכית בגני הילדים. אל מול מדיניות כור ההיתוך שהייתה נהוגה וכללה שימוש בעברית, שפת המקום השלטת והדרה של שפות עולים וערבית, אומצה תפיסה של פתיחות לשפות המקור ותרבויות המקור במערכות החינוך. גישה זו רווחת במדינות האיחוד האירופי ומשמשת אחת מאבני היסוד בתוכניות של קליטה ושילוב בקהילה (Bergeron-Morin et al., 2023). מגמה של 'שילוב מוקדם ככל הניתן' בין שפות המקור והמקום הפכה נפוצה אף היא והושם דגש על שימוש בהתערבויות רב־תרבותיות ורב־לשוניות, החל מגיל הגן ואף קודם לכך. בשנת 2016 פרסם משרד החינוך את החוברת 'שפה משותפת בגן' לשימוש גננות לילדים עולים. בחוברת מוצג עיקרון מנחה שמוביל משרד החינוך,

על פיו, הגן צריך לספק מקום למורשת ולתרבות המשפחתית של הילד, לקדם שותפויות חברתיות ולעשות שימוש בשפה עשירה ואופני למידה מגוונים, שיקדמו את תחושת הזהות והשייכות של הילד אל מסגרת הגן.<sup>1</sup>

## התפיסה החינוכית

בעוד תפיסת כור ההיתוך ראתה בעברית את השפה השלטת ולכן שפה מחייבת לכלל מוסדות החינוך, מודל 'עיר דוברת שפות' רואה בגיוון ובשונות תרבותית נכס פוטנציאלי לפרט ולקהילה. על פי תפיסה זו, שפות הבית של ילדי העיר הן אוצר לשוני ותרבותי, שאין להדחיק ולבטל אלא יש לחזק ולשלב במוסדות העירוניים ובפרט במסגרות החינוך.

'אחרות' (otherness) קהילתית של הורים במרחב העירוני, מעצבת אצל הילד הכרה בזהותו 'כ'אחר' ומעצימה את תחושת הזרות אשר, בין יתר השפעותיה, יכולה להיות מתורגמת לחסמים רגשיים וקוגניטיביים, התנגדות למנהגי המקום, חוויה כללית של ניכור תרבותי וקשיים ברכישת השפה. על פי תיאוריה זו, נדרשת פעולה הפוכה: יצירת זהות משותפת המבוססת על רבגוניות ועושר בין-תרבותי, העצמת תרבות הבית וחיזוק שפת המקור. כל אלו יסייעו בפיתוח שייכות מקומית, יחזקו את הזהות האישית ויקדמו את כישורי רכישת העברית.

פעילות מבוססת חיזוק שפה ותרבות, המתקיימת בין מוסדות עירוניים לקהילה, מאפשרת אפיקים חדשים ואיכותיים למעורבות הורים, והיא בעלת השפעה חיובית על התפתחות ילדים במסגרות העירוניות. מעורבות הורים איכותית מעצימה תחושות של מסוגלות ושייכות, מגדילה ביטחון עצמי ופניות ללמידה ומצמצמת פערים טרם הכניסה למערכות הלימוד הפורמליות, שבהן נדרשת רכישת מיומנויות קריאה, כתיבה, הבעה והבנה.

### מהי מדיניות חינוכית-לשונית?

מדיניות חינוכית-לשונית היא האידיאולוגיה העומדת מאחורי הוראת שפות ושימוש בהן במוסדות חינוכיים שונים. מדיניות חינוכית-לשונית פועלת לא רק בתוך מערכת הכיתה במסגרות חינוך-טיפול אלא בקשרים שבין מערכות שונות וביחסים שביניהן.

- 1) רמת המאקרו – מדיניות חינוכית-לשונית של מדינת ישראל כפי שנקבעה על ידי משרד החינוך. ברמה זו יש לבחון את הנחיות משרד החינוך, מדיניות הקליטה ועבודה עם מיעוטים, שימוש בשפות והקצאת משאבים לתמיכה וחיזוק.
- 2) רמת המזו – הרשות המקומית – מדיניות חינוכית-לשונית של הרשות המקומית יכולה להשתנות בין רשות לרשות. בחינת מרקם החיים המקומי, מי הם תושבי הרשות, מה המאפיינים, האתגרים והחוזקות שלהם, כל אלו ועוד מהווים פרמטרים בבניית תוכנית מותאמת ונכונה לילדי הרשות.
- 3) רמת המיקרו – המדיניות החינוכית-לשונית כפי שמתהווה בתוך המסגרת החינוכית: הרכב הילדים והתרבויות כמיקרו-סיסטם של הרשות והמדינה, ולצד זאת, התבוננות על נשות צוות החינוך-טיפול – כישוריהן, תרבותן ותפיסותיהן האישיות. ביחס למתרחש במסגרת. המדיניות החינוכית-לשונית של כל אשת חינוך-טיפול באה לידי ביטוי בארגון הכיתה, בפיתוח מרחבים פדגוגיים רבת-תרבותיים, לוחות גן, פעילות אוריינית ועוד. ברמת המיקרו תופיע גם מדיניות לשונית משפחתית, אשר משפיעה על בחירת השפות ו"כללי השימוש בשפה" בתוך הבית ומחוצה לו, עם המשפחה המורחבת ואל מול הילד והיא מתייחסת לשאלות כמו: האם מדברים באותה שפה בבית ומחוצה לו? מתי מדברים בכל שפה? באילו ביטויים עושים שימוש בשפות השונות?

<sup>1</sup> ניתן לקרוא עוד על כך בנספח א' – תקציר מסמך האיחוד האירופי: עבודה עם ילדים רב-לשוניים ומשפחותיהם בחינוך ובטיפול בגיל הרך (ECEC – Early Childhood Education and Care): קווי הנחיה לפיתוח מקצועי מתמשך של אנשי מקצוע בתחום ה-ECEC.

## מודל הפעולה

עיר דוברת שפות מקדמת תפיסה רשותית רוחבית, המקיפה כל גוף עירוני הרואה בחיבור הבין-תרבותי צורך ומענה. באמצעות יצירת 'ארגז כלים עירוני' לשילוב והכלה תרבותית, מופחתת תחושת הניכור, עולה תחושת השייכות ומתחזקת היכולת לרכישת עברית כשפה שנייה. הגישה הפסיכולוגית מוטמעת במסגרות חינוך-טיפול לגיל הרך (גילי ינקות – לידה עד שלוש, וגיל הגן – שלוש עד שש) ומוצאת ביטוי במרחבים נוספים הקיימים ברשות מעבר למסגרות: בשיתופי פעולה בין מוסדות וארגונים, יצירת יוזמות והזדמנויות.<sup>2</sup>

האמצעי המרכזי להטמעת התוכנית ונטיעתה במנגנונים העירוניים הוא רתימה, הכשרה והדרכה של נשות החינוך לגיל הרך הפועלות בעיר. התוכנית 'עיר דוברת שפות' רואה את נשות החינוך לגיל הרך כמנהיגות מכילות (inclusive leaders), אשר יוצרות סביבה עירונית המאפשרת לילדים ולהוריהם לחוש תחושה של שייכות וקשר למקום. הכשרה והדרכה פדגוגית לשילוב רב-תרבותי מעניקות למחנכות מגוון כלים ואסטרטגיות לפיתוח תחושת השייכות.

בין השנים 2021–2023 פעלה תוכנית 'עיר דוברת שפות' בעיר נוף הגליל. בניית המודל נעשתה, עקב בצד אגודל, בשיתוף נשות החינוך של העיר ובהתאם לאופי העירוני והעושר הרב-תרבותי הקיים בה. בחלק הבא יוצגו קווי היסוד של המודל והתשתיות הארגוניות הנדרשות להפעלתו, המתבססים על ההתנסות בנוף הגליל. לצד זאת, אין להתעלם מהייחודיות של כל עיר והחשיבות בהתאמת המודל לצרכים העירוניים, למשאבים הקיימים ולעושר הרב-תרבותי הקיים בה.

## המבנה הארגוני

הפעלת המודל מצריכה מבנה ארגוני תומך. להלן מרכיבי המבנה הארגוני.

### צוות אקדמי

במכללת אורנים פועלות נשות אקדמיה בעלות ניסיון והתמחות בתחומים של רב-תרבותיות, רב-לשוניות והגיל הרך. הצוות האקדמי של התוכנית מעניק מערך של הכשרה והשתלמויות, ליווי אקדמי והנחיה מקצועית.

נושאי ההכשרה במפגשים המקצועיים עוסקים בארבע חטיבות מרכזיות:

- סוגיות באינטראקציה בין צוות הגן לבין משפחות הבאות מרקעים תרבותיים ולשוניים מגוונים.
- היכרות עם הגישה הפדגוגית "הוראה מותאמת תרבותית ולשונית".
- התמקצעות בעיצוב סביבה רב-לשונית רב-תרבותית בגן.
- אסטרטגיות להוראת עברית כשפה שנייה.

<sup>2</sup> להרחבה ראו נספח א', המתאר את הפעילות שנעשתה בנוף הגליל ומציג תפיסה רב-מערכתית של הטמעת התוכנית.

## צוות עירוני

רכזת שפה יישובית

רכזת התוכנית פועלת ברמה היישובית לתכלול הפרויקט והטמעתו במוסדות היישוביים. בין תפקידיה:

- קיום ומעקב אחר סדירויות המפגשים.
- ריכוז תוכניות ההכשרה וההשתלמות.
- פיתוח יוזמות עירוניות, יצירת קשר עם הגורמים השונים והנעת פרויקטים.
- ניהול מוקדי ההדרכה בתוך מסגרות החינוך. • ניהול תקציבים ומשאבים.
- ריכוז הידע והפצתו: פיתוח חומרי הדרכה, הפקת דוחות תקופתיים.

מדריכה מובילת שפה

מדריכה מובילת שפה היא מדריכה חינוכית בעלת הכשרה לעבודה רבת-רבותית, הפועלת בתוך מרחבי המסגרות החינוכיות אל מול נשות החינוך. היא מקיימת תהליכי ההדרכה תוך כדי עבודה (on job training) ומקנה כלים ליישום אסטרטגיות רב-לשוניות וידע להתמודדות עם ילדים רב-לשוניים בסביבה הטרוגנית... כניסת המדריכה למסגרות החינוך מעניקה ליווי הדוק להטמעת התפיסה הפסיכולינגוויסטית העירונית. במסגרת התוכנית המדריכה זוכה לליווי אקדמי מטעם אורנים.

צוות מוביל שפה יישובי

'צוות מוביל שפה' הוא צוות מצומצם המהווה מעין קבוצת משימה שנועדה להטמיע את התוכנית אל מול נשות החינוך בשטח ולקדם פעולות קהילתיות במרחב העירוני. הצוות כולל את רכזת השפה היישובית, מנהלת הגיל הרך, מדריכה חינוכית, מחנכת גיל רך ומנחה מקצועית מאורנים. הצוות אחראי על מימוש פעולות כגון: קיום השתלמויות בנושא עבודה עם ילדים רב-לשוניים; מעקב הדרכות במסגרות החינוך; ייזום וקידום פעולות קהילתיות המחזקות עושר עירוני תרבותי.

ועדת היגוי יישובית

גיבוש תפיסה יישובית הוליסטית ואחידה, מתקיים במסגרת ועדת היגוי יישובית, המורכבת מכל בעלי העניין ביישוב העוסקים בגיל הרך: נציגות מחנכות שנות ינקות, גננות ותומכות הוראה, נציגי מחלקות החינוך והרווחה, נציגי השירות הפסיכולוגי החינוכי, נציגות טיפת חלב, מדריכות חינוכיות ומפקחות משרד החינוך. ניתן לצרף לוועדת ההיגוי גם בעלי תפקידים בחינוך הבלתי פורמלי, מנהלי מרכזי הורות או מרכזי צעירים ונציגות הורים. הוועדה מתווה את המדיניות הכללית של המודל בעיר ואחראית על העמדת משאבים עבור צוות מוביל שפה יישובי.

קהילת ידע מקצועית

במסגרת מימוש מודל 'עיר דוברת שפות' נוצר ידע מעשי רב בכל זירה שבה הוא פועל. ידע זה יכול לשמש שותפים רבים, וכדי לחלוק אותו ולאפשר הפריה הדדית הוקמה קהילה עירונית לשיתוף והעברת ידע. בקהילה, שהיא



דינמית ומתפתחת, חברות כל נשות הגיל הרך ביישוב. הקשר בין חברות הקהילה מתקיים באמצעות קבוצת ווטסאפ, רשתות חברתיות ומפגשים. קהילת הידע מהווה פלטפורמה להעלאת יוזמות, הצגת הצלחות, שיתוף באתגרים וקבלת תמיכה. נשות המקצוע לומדות זו מזו ומפתחות פרקטיקה של למידה והתנסות.

#### שותפות הורים- עיר

ההורים הם גורם מפתח במהלך של 'עיר דוברת שפות'. פותחו פלטפורמות לקידום מעורבות הורים במרחבי המעונות, הגנים והעיר. דרך אפקטיבית להגברת המעורבות וחיזוק הקשר והשייכות לתרבות העירונית היא מפגשים דיאדיים בתוך המסגרת החינוכית ומחוצה לה. כמו כן מתקיימים מפגשים עם הורים (כמו שעות סיפור, הצגות ואירועים) מתוך פרספקטיבה של הכלה רבת-רבותית. גם אירועים אלה יוצרים נקודת מפגש לקשר, חיבור ושייכות.

## מתווה יישום תוכנית 'עיר דוברת שפות'

שותפים	פעולות מרכזיות	שלבי התוכנית
מנהלת לידה עד שלוש אגף החינוך	<ul style="list-style-type: none"> <li>● גיוס רכזת שפה יישובית: רכזת רשותית ומדריכה פדגוגית.</li> <li>● הקמת 'צוות מוביל שפה יישובי': תיאום סדירות ותוכנית פעולה שנתית.</li> <li>● הקמת ועדת היגוי יישובית: פנייה לכל בעלי העניין ביישוב ורתימתם להשתתפות בוועדה שתעסוק בהתוויית מדיניות למימוש במודל.</li> </ul>	<p>שלב א</p> <p>יוצאים לדרך</p>
צוות מוביל שפה ועדת היגוי צוותים חינוכיים	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ביצוע מפגשי השתלמויות תיאורטיות (למי?).</li> <li>● בניית קבוצת הדרכה על הדרכה לצוות המדריכות הפדגוגיות.</li> </ul>	<p>שלב ב</p> <p>הכשרה</p>
מסגרות חינוך וצוותים חינוכיים	<ul style="list-style-type: none"> <li>● מפגשי הדרכה 'תוך כדי עבודה' במסגרת החינוכית בתדירות של אחת לשבועיים.</li> <li>● מפגשים קבוצתיים רפלקטיביים למשתתפות בתוכנית</li> <li>● יצירת אמצעים רב-לשוניים לשימוש במסגרות</li> <li>● פעילות קהילת הידע – שיתוף בתוצרים, העלאת סוגיות ומורכבויות.</li> </ul>	<p>שלב ג</p> <p>הטמעה</p>
הורים לילדים בגיל הרך רכזת שפה יישובית מוסדות ציבוריים עירוניים (ספריות, מרכזי תרבות, פארקים וכיוב').	<ul style="list-style-type: none"> <li>● שותפות הורים- עיר: פיתוח יוזמות בתוך המסגרת החינוכית והקהילה: יצירת קוריקולום שנתי למפגשים רבת-רבותיים דיאדיים; הנחיית ימי הורים בגישה רב-לשונית ורב-תרבותית; הפקת אירועים קהילתיים.</li> </ul>	<p>שלב ד</p> <p>פיתוח עירוני</p>

- Bergeron-Morin, L., Peleman, B., Hulpia, H.** (2023). 'Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): Guidelines for continuous professional development of ECEC professionals'. NESET report, Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/6551
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J. W.**(2019). A systematic review of teacher–child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Schwartz, M., & Katzir, T.** (2012). Depth of lexical knowledge among bilingual children: The impact of schooling. *Reading and Writing*, 25(8), 1947-1971.
- Schwartz, M., Nir-Sagiv, B., Leikin, M., Levie, R., & Ravid, D.** (2014). Acquisition of regular and irregular inflectional morphology in Hebrew (L2) among early sequential Russian-Hebrew speaking bilinguals. *Heritage Language Journal*, 11(2), 144-178.

# Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): guidelines for continuous professional development of ECEC professionals

*Analytical report*



Education and  
Training

עבודה עם ילדים רב-לשוניים ומשפחותיהם בחינוך ובטיפול בגיל הרך

:(Early Childhood Education and Care – ECEC)

קווי הנחיה לפיתוח מקצועי מתמשך כל אנשי מקצוע בתחום ה־ECEC.

דו"ח אנליטי

תרגמה מאנגלית: אורלי אגרנט

מתוך :

ברג'רון-מורין ל., פרלמן ב., הולפה ה. (2023). "עבודה עם ילדים רב-לשוניים ומשפחותיהם בחינוך וטיפול לגיל הרך (Early Childhood Education and Care – ECEC) : קווי הנחיה לפיתוח מקצועי מתמשך כל אנשי מקצוע בתחום ה-ECEC." דו"ח NESET, לוקסמבורג : משרד הפרסומים של האיחוד האירופי. doi: 10.2766/6551

## פרק 1

"למידה וחינוך מתחילים עם הלידה והשנים המוקדמות והם המשמעותיים ביותר בחיי הילדים, כי הם מניחים את היסודות להתפתחותם לאורך השנים." (מועצת האיחוד האירופי [CEU], 2019a).

יתרה מזאת, תמיכה וייצוב לרב-לשוניות חייבים להתחיל בגיל הרך ולהמשיך לאורך כל רמות החינוך האחרות (הרצוג-פוצנברגר [Herzog-Punzenberger] ושות', 2017 ; לה פיצ'ון-וורסטמן [Le Pichon-Vorstman] ושות', 2020) הדבר עולה בקנה אחד עם המלצות מועצת האיחוד האירופי (2019a).

### תיבה 1. שפות הנרכשות בבית ובבתי הספר

**שפות הנרכשות בבית :** שפות המדוברות בקרב המשפחה. שפות המוגדרות כשפות מורשת או שפות אם נכללות אף הן בספרות הזאת.

**שפות הנרכשות בבית הספר :** שפות רשמיות של אותה ארץ, שפות חברתיות.

כשמפתחים אותן בגיל רך שתייהן יכולות להיחשב כשפה הראשונה של הילד (CEU, 2019b), בתור מגוון שפות שנרכשו בגיל הרך (לפני גיל שנתיים או שלוש), כשיכולת הדיבור האנושית מתפתחת לראשונה."

במדינה ובהקשר מיוחדים, שפות בית מסוימות של ילדים והורים נתפסות כדומיננטיות יותר (ועשויות להצטייר כשפות 'הרוב' לעומת שפות 'המיעוט'). הדבר משפיע על האופן בו הן נתפסות ומתקבלות במרכזי ECEC. (לה פיצ'ון-וורסטמן ושות', 2020).

התפקידים הפוטנציאליים של מסגרות חינוך לגיל הרך (ECEC) בחייהם של ילדים רב-לשוניים ובני משפחתם מתועדים במספר מישורים : תמיכה בפיתוח של שפות באמצעות תקשורת יומיומית (בייסה [Buyssse] ושות', 2014) ; הבטחת ההמשכיות הפדגוגית והלשונית עם המשפחות והקהילות (הרצוג-פוצנברגר ושות', 2017) ; וחיזוק הלכידות וההכלה החברתית בסביבה מגוונת מבחינה לשונית ותרבותית (CEU, 2019b).

לכן, אין זה מפתיע שאנשי מקצוע רבים ב-ECEC מביעים חוסר ביטחון לגבי יכולותיהם להגיב לצרכים הלשוניים של הילדים בסביבה רב-לשונית, ולטפח שיתוף פעולה עם הורים רב-לשוניים.

חזון משותף גם כן יכול לסייע בגיבוש המשכיות, שחיונית, כאמור, להתפתחות שפתם של ילדים בסביבה רב-לשונית. ההורים משחקים כאן תפקיד מכריע בהמשכיות אופקית ואנכית כאחד. כשכל הצדדים עובדים יחדיו לפתח גישה משותפת וכוללנית לפיתוח שפה הילדים חווים תחושת "ביטחון לשוני", כלומר, הם יודעים למה לצפות מבחינת השימוש בשפה, ויכולים להרגיש בנוח להשתמש בכל חלקי הרפרטואר הלשוני שלהם (הלוט, 2003 ; הרצוג-פוצנברגר ושות' 2017).

הדו"ח מתאר כיצד יש לקבוע גם את התוצאות הרצויות מעבר לשפה, כדי לכלול את ההתפתחות ואת הרווחה החברתית-רגשית של הילד, ואת צירופם והכללתם בתקשורת היומיומית בתוך קבוצת ה-ECEC. לסיום הוא מראה איך התוצאות הללו מוטמעות בתוך חזון כוללני, מבוסס-כוחות ומבוסס-זכויות, עבור הילד.

## **תיבה 2. רכישת שפה בו-זמנית ועוקבת**

על מנת להבין טוב יותר את הרב-לשוניות המתרחשת במהלך שנות החיים הראשונות, מודגשים לעתים קרובות שני מסלולים כלליים:

- רכישת שפה מקבילה: ילדים לומדים מספר שפות באופן מקביל מייד עם לידתם, תוך כדי שהם באים איתן במגע באופן שיטתי. רכישת שפה מקבילה מתנהגת, באופן כללי, על פי אותם שלבים שעוברים ילדים חד-לשוניים בעת רכישת שפת-האם שלהם. בסביבה הביתית, ילדים רב-לשוניים פונים בשתיים (או יותר) 'שפות ראשונות' מקבילות, והן עשויות לכלול את השפה של רוב האנשים סביבם.
- רכישת שפה עוקבת: ילדים לומדים מלידה את היסודות של שפות הבית שלהם ובאים במגע עם שפה שנייה או שלישית רק לאחר מכן, בדרך כלל כשילדים אלו נכנסים למעון או לבית הספר. כאשר הילדים רוכשים את השפה 'החדשה', הם מתבססים על תכונות משותפות משפות הבית שלהם, כמו גם על מיומנויות תקשורת וכישורים קוגניטיביים אחרים שלהם.

ילדים רב-לשוניים הרוכשים שפות מקבילות או עוקבות וגדלים בסביבה ביתית בה השפה המוסדית אינה קיימת, יחשפו לשפה זו בשירות ה-ECEC כשפה חדשה. אין הדבר כך לגבי ילדים הגדלים במשפחה רב-לשונית בה השפה השלטת בחברה היא חלק מהרפרטואר הלשוני במשפחה. עבור הילדים בקבוצה הראשונה, שירות ECEC מספק מקום ללימוד שפה מוסדית, ללא לחץ של הערכה או השפעה על למידה במקצועות אקדמיים אחרים. ככזה, ה-ECEC ממלא תפקיד חשוב בדאגה לכך שילדים רב-לשוניים (והוריהם) יחוו התנסויות ראשונות חיוביות בחשיפה לשפה המוסדית.

### **מוקדם יותר טוב יותר?**

חשוב מאוד לציין שהעיקרון של 'מוקדם יותר, טוב יותר' אינו בהכרח כלל עולמי בכל מה שקשור ללימוד שפה חדשה. למשל, מחקר שנערך לאחרונה בשוודיה מראה שלגיל הספציפי שבו ילדים מתחילים לפתח שפה מוסדית חדשה, אם הדבר מתרחש לפני גיל 6 שנים, אין השפעה על שליטתם בשפה זו בשלב מאוחר יותר בחיים (סמולנדר [Smolander] ושות' 2020). באופן דומה, על פי מומחים מסוימים, כאשר ילד מתחיל לרכוש שפה שנייה במהלך שלוש השנים הראשונות לחייו, הם עשויים להיחשב מאוחר יותר כדוברי שתי שפות במקביל (ראה, פרדיס [Paradis] ושות' 2011). מבחינה מעשית, פירושו של דבר, אין צורך לחוץ לחשוף את הילדים לשפה מוסדית חדשה מוקדם ככל האפשר. העדויות מצביעות כעת על כך שבסיס מוצק בשפת בית, גם כשדיברו בה אך ורק בשנים הראשונות, מספק בסיס מצוי (ומספיק) ללימוד שפה מוסדית מאוחרת יותר (קומניס [Cummins], 2021).

קיימת, כנראה, הסכמה כללית שרב-לשוניות אינה בהכרח שליטה מושלמת ושווה בכל שפה בה משתמשים. רב-לשוניות מתייחסת יותר למגוונים הרב-לשוניים בהם כל שפה מתפתחת באופן שונה, בהתאם לשימוש ולחשיפה... במקום לפתח שפה באופן מושלם, המטרה צריכה להיות הפקת המרב מהמגוון הלשוני של כל ילד (TFIEY, 2015).

- כמו כן תועד קודם לכן שרוב הילדים שחונכו להיות רב-לשוניים מתאימים את השפה לאדם אתו הם מדברים. הם נוטים לא להשתמש בשפה שבן שיחם לא מבין. למרות זאת, כל הילדים שגדלו דו-לשוניים מערבים את השפות שלהם בהקשרים

מסוימים (למשל, הם משתמשים בהתבטאויות עם מלים משתי השפות, לסירוגין, ולעתים קרובות מכנים זאת "החלפת-קוד"). הדבר אינו משנה את התפתחות השפה שלהם או את המודעות שלהם לשפות.

- לא תמיד נכונה ההנחה שבפיתוח רב-לשוניות חשיפה גדולה יותר לשפה היא גם טובה יותר. אמנם חשיפה – או בעצם קלט – היא ללא ספק תכונה חשובה מאד לרכישת שפה, אין כאן קשר לינארי והוא תלוי בגורמים רבים (בלר [Beller], 2008).
- ממצאים אלה מבהירים שהצעת קלט לתוך שפת הבית של הילד, ב-ECEC ובבית הספר, אינה מסכנת את התפתחות השפה המוסדית – ואולי אפילו יכולה להיות לכך השפעה הפוכה.

**אי-לכך חשוב לזכור שלפנות מקום וזמן לשפות הבית ב-ECEC, גם כאשר הדבר מפחית את הכמות הכוללת של הקלט בשפה המוסדית, אינו מזיק לרכישת השפה המוסדית של הילדים.**

- לדוגמה, אגוויאר ופסטורי (Aguiar and Pastori) – 2010 – ממליצים "להתבסס על שותפויות ומקצועיות כדי לעצב מדיניות רגישה תרבותית ומותאמת מבחינה הקשרית התומכת בשפות מורשת".
- באופן דומה, אצל הרצוג-פונצנברגר (Herzog-Punzenberger) שות' – 2017 – נטען כי "השימוש היזום והאסטרטגי בשפות הראשונות של הלומדים, והשימוש במשימות מוטמעות-תרבותיות מעניקים לתלמידים גישה למשימות תפיסיות וקוגניטיביות גבוהות יותר".
- בסעיף 29 לאמנת זכויות הילד (1989) משובץ גם: "מתן כבוד להוריו של הילד, לזהותו או זהותה התרבותית, לשונית, ערכית, לערכים הלאומיים של המדינה בה הוא או היא חיים, למדינת המוצא ממנה הוא או היא באו ולתרבויות השונות משלו או משלה".
- "בבית הספר ניתן להעריך ולתמוך בכל המגוון הלשוני של הלומדים וגם להשתמש בכך כמשאב פדגוגי להמשך הלמידה של כל הלומדים".

#### **התפתחות חברתית-רגשית ורווחה**

בנוסף למטרות הלשוניות והאקדמיות, אין להתעלם מההיבטים החברתיים-רגשיים והזהותיים של שפות (אגוויאר ופסטורי [Aguiar & Pastori], 2010). מרכזי ECEC משמשים גם הם מרחבים לפיתוח זהותו של אדם – או, למעשה, זהויותיו (ווגנר [Wagner], 2020).

"הקמה משותפת של שירותי חינוך לגיל הרך ולקהילות שבהן כל אחד מרגיש שהוא או היא שייכים אליהם מעניקה עוצמה לפיתוח הביטים מגוונים בזהותו או זהותה (DECET, 2007). ממצאי מחקר מאשרים שרווחת הילדים נתמכת על ידי הכשרה מקצועית מתמשכת (התפתחות מקצועית מתמשכת - Continuing professional development), המתמקדת בתפקוד חברתי-רגשי באמצעות יחסי גומלין (ברונסק [Brunsek] ושות' 2020). בניית קשרים חזקים ורגשיים עם ילדים היא חיונית במיוחד עבור ילדים משכבות מצוקה מבחינה חברתית-כלכלית או מרקעים מגוונים מבחינה תרבותית ולשונית. לדוגמה, מחקרים מוכיחים שללא תמיכה רגשית חזקה ילדים כאלה נהנים פחות מתמיכת שפה איכותית, במיוחד כאלה שהם רב-לשוניים (גוס [Gosse] ושות', 2014; ווילארד [Willard] ושות', 2021). לכן, התפתחות חברתית-רגשית ורווחה קשורות היטב להתפתחות שפה/ות.

(אלקסיץ' וגרסייה [Aleksić & García], 2022; ווגנר [Wagner] 2020). קיים גם סיכון של 'מהותיות' השפה או התרבות, המגבילה את השפה והתרבות לסטריאוטיפים רחבים (כמו האוכל או הבגדים האופייניים למדינה), גם אם הדבר נובע מתוך כוונה טובה (דאוודי [Davoodi] ושות', 2020). תמיכה בהתפתחות החברתית-רגשית ורווחתם של ילדים רב-לשוניים חייבת להיות מוטמעת בתוך חזון רחב יותר של הכללה, כמו גם פתיחות לקולותיהם של הילדים וההורים לגבי משמעות הרב-לשוניות, הרווחה והזהות עבורם.

**לסיכום, חתירה ליעדים הנוגעים לרווחת הילדים – הן כיעד בפני עצמו והן כנקודת מוצא לפיתוח שפות – צריכה להיכלל במסלול הכשרה מקצועית מתמשכת לצד יעדים ביחס לשפה/ות.**

חשוב לציין שבעוד שב-ECEC יש הסכמה רחבה לטובת גישה לנהלים מקצועיים, ניתן לראות התפלגויות בין יוזמות הבאות לתמוך בפיתוח שפה, שמקורן בזרמים פדגוגיים שונים (לדיון בנושא זה ניתן לעיין בדו"ח ה-OECD: Starting Strong VI, 2021). לפיכך, בעוד שהגישות משלימות זו את זו, חייבת להיות התמקדות ברורה בשיתוף ילדים באינטראקציה יומיומית על מנת לתמוך בנהלים ממוקדי-ילדים (לרקנן [Lerikkanen] ושות', 2016). נהלים אלה מקלים על שימושם של הילדים בכל המשאבים התקשורתיים שלהם, בכל מגוון השפות שלהם ובכישורים התקשורת הלא-מילוליים שלהם.

**נהלים אלה צריכים לשלב כוחות כדי לקיים את החוויה של כאן ועכשיו, ואת ההכלה של ילדים רב-לשוניים באינטראקציות משמעותיות ב-ECEC.**

### חזון הוליסטי מבוסס כוחות ומבוסס זכויות של הילד

הכשרה מקצועית מתמשכת בנושא רב-לשוניות ב-ECEC חייב להתחיל בחזון ברור לפיתוח שפה רב-לשונית, שבה התפתחות השפה/ות אינה ניתנת להפרדה מהתפתחות הילד בשלמותו ('חזון כוללני'). יש לראות ילדים רב-לשוניים כמיומנים, ולהכיר במשאבים שהם מביאים איתם למסגרת ה-ECEC ('חזון מבוסס-עוצמות'). ולבסוף, יש לראות ברעיון הרב-לשוניות כזכות בסיסית ('חזון מבוסס-זכויות').

עבור רבים מההורים הרב-לשוניים, מרכז ה-ECEC משמש מקום ראשון בו עליהם לניהול משא ומתן בין מדיניות שפת הבית שלהם לבין מדיניות השפה של המרכז.

כפי שצוין קודם לכן, אנשי המקצוע ב-ECEC עשויים לחוש אי-ביטחון בנוגע לתפקידם מול הורים רב-לשוניים, כמו גם ביכולתם לשתף פעולה עם הורים שאינם חולקים את השפה המוסדית. ייתכן שייוצר כאן מתח העלול להוות אתגר לאנשי מקצוע (מישל ו-קויקן [Michel & Kuiken] 2014; אגהאללאזי [Aghallaj] ושות', 2021)...ת-סעיף זה בדו"ח מדגיש שני רכיבים חשובים שיש להביא בחשבון בעת קביעת יעדים מסוימים יותר של הכשרה מקצועית מתמשכת, לגבי שיתוף פעולה עם הורים רב-לשוניים: (1) להעניק להורים ביטחון בבחירות וביכולות שלהם, ו-(2) להקל על סוכנות ההורים.

### ביטחון בבחירות וביכולות

בדומה לאנשי המקצוע, גם הורים רבים מתמודדים עם חוסר בהירות בנוגע לתפקידם בכל הקשור להתפתחות השפה. עליהם לאזן בין יכולתם ורצונם להעביר לילדיהם את השפה המדוברת בבית לבין רצונם להעניק לילדיהם את האפשרויות הטובות ביותר ללימוד השפה החד-לשונית השולטת בחברה, העשויה לראות במטרות אלו בלתי תואמות. (סבינג' ודוואל [Sevinç & Dewaele], 2018).

**אנשי מקצוע מה-ECEC צריכים למצוא דרכים לאשרר את בחירות ההורים, ולהעניק להם ביטחון ביכולותיהם לתמוך בהתפתחות השפה של ילדיהם.** מחקרים מראים שאין דרך 'הכי טובה' לגדל ילד רב-לשוני; החשוב הוא שלהורים יהיה נוח להשתמש בשפות הללו בתוך ומחוץ למשפחה. חשוב גם להבין שלא כל משפחה יכולה לבחור בחופשיות באיזו שפה להשתמש. למשל, משפחות שהיגרו לאחרונה לא יכולות סתם 'לבחור' בשפות רבות במסגרת המשפחה. אי לכך, המסגרת הלשונית של המשפחה היא זו שתקבע את ההורות הרב-לשונית.

### סוכנות

במקרים רבים, הורים שהגיעו רק לאחרונה למדינה חדשה מקבלים לעתים קרובות החלטות לגבי החינוך והטיפול בילדיהם על סמך מידע מוגבל שגם לוקה בחסר, כולל עצות מפה לאוזן מהורים אחרים שהגיעו אף הם לאחרונה לאותה ארץ (קרסונו [Crosnoe], 2007). הם משלבים מידע זה עם חוויות החינוך והטיפול בילדים מארץ המוצא – חוויות, שלמרבה הצער, לרוב אינן חלות על הסביבה החדשה שלהם (טובין [J], 2016). על ידי כך שאנשי מקצוע מה-ECEC נותנים מקום לדיאלוג ויחסי אמון הגורמים להורים להרגיש רצויים הם יכולים לאפשר להם "להביע את צרכיהם ולאפשר לשירותים לשקול אותם בעת התאמת ההגשה לדרישותיהן של הקהילות



המקומיות" (EC, 2021b, p. 89). עם זאת, יצירת קשרים הדדיים חזקים בין הורים לבין אנשי מקצוע מה-ECEC עדיין רחוקה מלהיות פשוטה, במיוחד בהקשרים ברמות גבוהות של מגוון תרבותי ולשוני. בפני שני הצדדים מוצבים מחסומים ואתגרים העלולים לסבך את ביסוס השותפות שבה אפשר יהיה לחלוק את החינוך הרב-לשוני לילדים. כפי שצוין לעיל, הדבר עדיין מהווה אתגר וצוות ECEC יידרש להושיט יד להורים באופן יזום, באמצעות מתורגמנים, קשרי משפחה וצוות בעל הכשרה תרבותית שיאפשרו להם לתקשר באופן משמעותי עם מורים וחברי צוות אחרים (Transatlantic Forum on Inclusive Early Years – TFIEY, הפורום הטרנס-אטלנטי על השנים המוקדמות, 2015).

תוצאה מסוימת רצויה לגבי סוכנות יכולה לבוא לידי ביטוי בעירוב ההורים בפעילויות ה-ECEC, כך שהם יכירו טוב יותר את הסביבה, יצברו ביטחון, ובסופו של דבר יבטאו את צרכיהם ביתר קלות, כפי שתועד במקרה של תוכנית TRANSLA 9 בלוקסמבורג (אלכסיק [Alexsic], 2022).

ישנן דרכים נוספות בהן ניתן להכליל ערכים כאלה, כגון הצהרות ייעוד של ECEC ותוכניות לימודים. באיסלנד, לדוגמה, תוכנית הלימודים של ה-ECEC קובעת כי האימון והשיטות בגיל הרך יתאפיינו בסובלנות, חיבה, שוויון, שיתוף פעולה דמוקרטי, אחריות, דאגה, סבלנות, סליחה וכיבוד ערכי האדם" (ראגנרסדוטיר [Ragnarsdóttir], 2021, עמ' 411).

**לסיכום, הכשרה מקצועית מתמשכת לאנשי מקצוע במסגרות גיל רך חייב לבוא מנקודת מבט של צדק חברתי ועליו לשאוף לחיזוק שיתוף הפעולה עם הורים רב-לשוניים. הדבר אמור לספק תמיכה לאנשי מקצוע ב-ECEC כדי לבחור מטרות מסוימות המחזקות את אמון ההורים בבחירות שלהם ובסוכנות שלהם.**

- 
- שיתוף הפעולה בין הכשרה מקצועית מתמשכת למסגרות גיל רך לבין ההורים יגביר את אמון ההורים בסוכנות, בכל הנוגע לבחירות החינוכיות לילדיהם.
  - מנקודת המבט של צדק חברתי, יש לקדם הכלה ושיתוף ההורים הרב-לשוניים גם במרכזי גיל רך וגם בקהילה.
- 

בנוסף לכך, אין תשובה פשוטה אחת לשאלה שתמיד צצה כשעובדים עם ילדים והורים רב-לשוניים: באיזו שפה (שפות) ישתמשו אנשי המקצוע של ה-מסגרות הגיל הרך באינטראקציות שלהם? מבחר השפות במרכזי הגיל הרך צריך להיות מוטמע תמיד בתוך מדיניות השפה. הדבר מוגדר כשילוב של "שלושה מרכיבים הקשורים זה בזה, אך ניתנים לתיאור בלתי תלוי: נהלים, אמונות וניהול (ספולסקי [Spolsky], 2007, עמ' 3-4). "נוהלי שפה" מתייחסים להתנהגותם של אנשי מקצוע במסגרות הגיל הרך – ובמילים אחרות, "מה הם עושים בפועל" עם שפות. "אמונות שפה" מתייחסות למה שאנשי מקצוע חושבים שהוא מתאים או רצוי בשפה. "ניהול שפה" מתייחס לניסיונות לשנות את הנהלים או האמונות של צוות מסגרות הגיל הרך (ספולסקי, 2017).

מה שמקבל משמעות אצל הילד הוא גם מה שיהדהד את החוויה האישית שלו או שלה. אנשי מקצוע של מסגרות הגיל הרך יכולים לחבר, מתוך כוונה, את מה שקורה בתוך הקבוצה עם חוויות קודמות של ילדים בקבוצה ועם חיי היומיום של משפחותיהם. אצל ילדים רב-לשוניים כלול בכך גם הקשר בין ניסיונם עם המסגרות הגיל הרך ועם המורשת התרבותית והלשונית שלהם, במטרה להביא את הילדים ומשפחותיהם להשתמש בתרגולים לשוניים ותרבותיים, כלומר תרגולים שמספקים הזדמנויות לילדים ומשפחותיהם להיבנות על חוויותיהם האישיות והעשירות, להדגיש את הידע, המשאבים והשקפות העולם, שלעתים קרובות מתייחסים אליהם במלוכד כקרנות ידע (לרסון [Larson], ושות' 2020). ניתן להשתמש במאגר הידע התרבותי, החוויות הקודמות, ומסגרות ההתייחסות של הילדים כדי להפוך את המפגשים לרלוונטיים יותר (רומיג'ן [Romijn] ושות', 2021). מחקרים הראו גם שילדים – והוריהם – שמרגישים שאסטרטגיות התערבות תואמות את האמונות, הערכים והנהלים התרבותיים שלהם נוטים, בסופו של דבר, לשפר את התוצאות הרצויות (לרסון ושות', 2020). באופן קונקרטי יותר, בייסה [Buysse] ושות', (2014) קובעים שנקודת המוצא צריכה להיות

זו המגלה עניין בשפות ובתרבויות של הילדים, סקרנות לגבי המסלולים הייחודיים של הילדים ומשפחותיהם ולא דווקא קיבוץ הילדים לתתי-קבוצות לשוניות או תרבותיות.

### שמירת אינטראקציות מילוליות הדדיות

היבטים רגשיים של אינטראקציות גם הם חיוניים. הם מקלים על נגישותם של ילדים להזדמנויות התפתחות, אך הם גם תומכים ברווחתם של הילדים. תמיכה רגשית ממבוגרים חיונית אף היא לילדים רב-לשוניים כדי שיחוו "ביטחון לשוני" (ראה סעיף 2.1). המאפשר להם לחקור שפה חדשה או להשתמש בכישורי שפת הבית שלהם. פיתוח קשרים עם ילדים שהם גם תומכים התפתחותית וגם מגלים אכפתיות מופיע כיכולת חשובה של אנשי מקצוע ב- (EC, 2021a) מסגרות הגיל הרך.

"בהתחשב בהצלחת ההתערבויות התומכות בשפת הבית, כל המחנכים לגיל הרך עשויים לשקול תמיכה ישירה של שפת הבית במסגרת הכיתתית. (עמ' 175). " למרות שהזמן והמרחב לשפות הבית במרכזי מסגרות הגיל הרך לא מפריעים ליעד של פיתוח השפה המוסדית (כפי שצוין בסעיף 2.1), ככל שמספר השפות המסתופפות תחת קורת גג אחת גבוה יותר, כך גדל הצורך באנשי מקצוע מה-מסגרות הגיל הרך בעלי מודעות ומלאי נכונות שישקפו את עבודתם, שכן אנשי מקצוע אלה לרוב אינם יכולים לשלוט בכל שפות הבית של הילדים. נהלים כאלה יכולים להתחיל בחקירה מתמשכת: היכן אוכל להשתמש בשפות בית כדי לתמוך במעורבות, ברווחה, באינטראקציה ובהתפתחות של הילדים?

#### תיבה 5

בני גילם של ילדים רב-לשוניים גם כן מהווים מקור חשוב לאינטראקציות במספר שפות. הוכח שדינמיקה קבוצתית מושפעת ממספר בני גילם הדוברים שפות דומות, והדבר מקל על התפתחות השפה בקרב הילדים (ושינגטון-נורטיי Washington-Nortey ושות', 2020). הדבר מועיל להעלות את מודעותם של המורים ליתרונות האפשריים של אינטראקציות בין עמיתים, וכיצד ניתן לטפח אינטראקציות מורכבות בין ילדים רב-לשוניים.

### References

- Aguiar, C., & Pastori, G. (2010). Inclusive curricula, pedagogies and social climate intervention. ISOTIS. <https://www.isotis.org/en/publications/inclusive-curricula-pedagogies-and-social-climate-interventions-integrative-report>
- Alieva, A. (2021). Parental involvement in formal education. NESET Ad hoc report no. 1/2021. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/parental-involvement-in-formal-education/>
- Bove, C., & Sharmahd, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 1-9.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking models of professional learning as tools: a conceptual analysis to inform research and practice.
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., & Shah, P. S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 217-248.
- Gosse, C.S., McGinty, A.S., Mashburn, A.J., Hoffman, L.M., & Pianta, R.C. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(1), 110-133

Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2015). PEPELINO – European portfolio for pre-primary educators :The plurilingual and intercultural dimension. [https://www.ecml.at/ECML\\_Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx](https://www.ecml.at/ECML_Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx)

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned – NESET report. Publications office of the European Union. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/multilingual-education-in-the-light-of-diversity-lessons-learned/>

Larson, A.L., Cycyk, L.M., Carta, J.J., Hammer, C.S., Baralt, M., Uchikoshi, Y., An, Z. G., & Wood, C. (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 157-178. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.001>

Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145-156.

Romijn, B.R., Slot, P.L., & Leseman, P.P.M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98.

Tobin, J. (2019). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2020.1707359>

Wagner, C.J. (2020). Online Teacher Inquiry as a Professional Learning Model for Multilingual Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 185- 196. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01060-6>

Washington-Nortey, P.-M., Zhang, F., Xu, Y., Ruiz, A.B., Chen, C.-C., & Spence, C.(2020). The Impact of Peer Interactions on Language Development Among Preschool English Language Learners: A Systematic Review. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 49-59. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01126-5>

Willard, J.A., Leyendecker, B., Kohl, K., Bihler, L.-M., & Agache, A. (2021). Does variation in early childhood education matter more for dual language learners' than for monolingual children's language development? *Applied Developmental Science*, 26(4),