JIBURIM
חיבורים

NUEVOS ESCENARIOS DEL HEBREO: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

מרחבים חדשים לעברית: אתגרים והזדמנויות

JIBURIM Año 1. Vol. 2 Ciudad de México. Marzo 2026

UNIVERSIDAD HEBRAICA
Única y Humanista

CONEXIONES UH

JIBURIM

Editorial: Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebraica, A.C.

Dirección: Prolongación Avenida de los Bosques 292 A, piso 5, Lomas del Chamizal, Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05129, Ciudad de México.

Teléfono: +52 (55) 52-45-86-00 Extensión 120.
Correo electrónico: uhrevista@uhebraica.edu.mx
Sitio web: uhebraica.edu.mx/revista/

Comité Editorial Académico de la Universidad Hebraica.
Dr. Alejandro Spiegel. Rector.
Dr. Daniel Fainstein. Decano del Departamento de Estudios Judaicos.
Mtra. Michelle Dalma. Directora de Amigos y Desarrollo de Recursos.
Mtra. Dafna Gittler. Directora del Departamento de Hebreo.
Mtro. Mauricio Friedman. Director del Departamento de Educación y Educación Judía.
Dra. Malky Dayan. Directora de Liderazgo y Dirección de Organizaciones.
Mtro. Carlos Nava Baltazar. Jefe de Bienestar.
Mtra. Cynthia Grapa. Coordinadora de Estudios y Enseñanza de la lucha contra el Antisemitismo.

Coordinación editorial.
Dra. María Guadalupe Correa Varona.

Diseño editorial.
Lic. Carlos Armando Esteban Rayón

La revista *JIBURIM* se distribuye bajo la licencia **Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0)**, que permite copiar, usar, distribuir y adaptar los contenidos con fines no comerciales, siempre que se reconozca a los autores y se mantenga la misma licencia en obras derivadas. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Jiburim, Año 1, Vol. 2, enero - marzo de 2026, es una publicación trimestral editada por el **Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebraica, A.C.** Domicilio: Prolongación Avenida de los Bosques 292 A, piso 5, Lomas del Chamizal, Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05129, Ciudad de México, Tel. 55-52-45-86-00 Extensión 120. Página electrónica de la revista: uhebraica.edu.mx/revista/ Correo electrónico: uhrevista@uhebraica.edu.mx Editora responsable: María Guadalupe Correa Varona. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo (04-2025-112012430000-102) e ISSN (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número: María Guadalupe Correa Varona, fecha de última modificación: 27 de febrero de 2026. Tamaño del archivo: 4.55 MB.

En este volumen de la revista JIBURIM "**Nuevos escenarios del hebreo: desafíos y oportunidades**", se incluyen artículos originalmente escritos en hebreo que han sido traducidos al español para su publicación. Las traducciones se presentan con fines de difusión académica y respetan el contenido y sentido de los textos originales.

ÍNDICE / תוכן עניינים

מבוא.. 6

פעילויות אינטראקטיביות וחומרים אותנטיים בהוראת השפה העברית:
פרקטיקות כיתתיות בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה 9

הוראת עברית בתפוצות: מקומן של אמונות מורים במרחב המקצועי 30

אתגרים בהוראת שפה נוספת - זהות, מדיניות ופרקטיקות: המקרה של הוראת העברית בחברה הערבית בישראל 54

ויסות עצמי בלמידת עברית כשפה נוספת: מסגרת פדגוגית יישומית 72

המורה הפרטי של דור ה-Z: כיצד בינה מלאכותית (AI) מיישמת עקרונות של למידה אימרסיבית בכיתה ההטרוגנית 86

PRÓLOGO 4

INTRODUCCIÓN 7

Departamento de Hebreo: iniciativas académicas y oferta formativa 8

Actividades interactivas y materiales auténticos en la enseñanza
del idioma hebreo: prácticas en el aula de escuelas judías de Norteamérica 18

La enseñanza del hebreo en la diáspora: el lugar de
las creencias docentes en el ámbito profesional 40

Desafíos en la enseñanza de una lengua adicional: identidad, política y prácticas
El caso de la enseñanza del hebreo en la sociedad árabe en Israel 64

La autorregulación en el aprendizaje del hebreo
como lengua adicional: un marco pedagógico aplicado 78

La inteligencia artificial (IA) como tutor para la Generación Z:
aplicación de principios del aprendizaje inmersivo en el aula heterogénea 91

UNIVERSIDAD HEBRAICA
Única y Humanista

PRÓLOGO

Me da mucho gusto que estés leyendo nuestra revista.
Ese era el sueño cuando comenzamos a materializar la idea de contar con un medio que visibilizara y pusiera a disposición los conocimientos producidos en la UH, así como aquellos que portan los miembros de nuestra comunidad educativa: profesores, profesionales, estudiantes y egresados.
Visibilizar estos conocimientos y conectarlos con el mundo, sí, aunque parezca ambicioso, en pleno tercer decenio del siglo XXI, publicar en Internet —en nuestro portal— y difundir en redes implica, no solo llegar al público cercano, sino también alcanzar a personas e instituciones que están más allá, o incluso más acá, de nuestra comunidad educativa.
Es también una estrategia de vinculación, de conexión, que elegimos desde nuestra universidad justamente por ser universidad: construimos un puente cuyos pilares están formados por estos conocimientos.

¿Por qué un puente? Porque creemos que poco valdría confinarlos puertas adentro. Por el contrario, queremos compartirlos como parte de nuestro aporte al mejoramiento de nuestro mundo, un elemento esencial de nuestra visión y misión. En este sentido, concebimos un puente amplio, en el que estos conocimientos actúen como articuladores de diálogos y colaboraciones. También por ello, optamos por publicarlos bajo la licencia Creative Commons, que, lejos de reservar “todos los derechos”, permite la disponibilidad regulada de los contenidos aquí publicados.

Somos, y estamos haciendo cada día, una universidad única y humanista. Creo que esta revista es un eslabón relevante que pone en acto y representa esta vocación.

Dicho esto, es mi deseo que la lectura que aquí comienza te resulte interesante, enriquecedora y que siembre en ti el interés por acercarte a los autores y a nuestra universidad.

Sinceramente,

Dr. Alejandro Spiegel
Rector
Universidad Hebraica

“LA LENGUA NO DESCRIBE EL MUNDO, SINO QUE LO CREA”

"שפה איננה מתארת עולם אלא יוצרת עולם"

מבוא

העברית, לשון עתיקה שליוותה את תולדות העם היהודי ומהווה ציר מרכזי בזהותו התרבותית והדתית, ניצבת כיום במוקד דיונים פדגוגיים החוצים גבולות. הוראתה ולמידתה אינן מתמקדות בהעברת מערכת לשונית בלבד, אלא כרוכות בבניית משמעויות הקשורות לזיכרון קולקטיבי, לשייכות ולחדשנות חינוכית. במובן זה, העברית מתעצבת כמרחב מפגש בין מסורת לקידום.

בבתי הספר היהודיים בצפון אמריקה ניכרת בשנים האחרונות מגמה דידקטית המדגישה פעילויות אינטראקטיביות ושימוש בחומרים אותנטיים, הנתפסים כאמצעים להצגת העברית כלשון חיה, הקשרית ובעלת משמעות תרבותית. אינטראקציה, סימולציה של מצבים אותנטיים ושילוב מקורות עכשוויים מישראל מחזקים לא רק את היכולת הלשונית, אלא גם את הזיקה הזהותית לשפה.

עם זאת, כל פרקטיקה פדגוגית נשענת על מערכת אמונות. בתפוצות, תפיסותיהם של מורים לגבי העברית – כלשון קודש, כלשון לאומית, כשפה זרה או כשפת מורשת – משפיעות על החלטות קוריקולריות, על בחירת דרכי הוראה ועל הציפיות החינוכיות. ניתוח השיח סביב אמונות אלו הוא תנאי להבנת האופן שבו מתעצבת החינוך לעברית בהקשרים שבהם השפה אינה שפת רוב, אך נושאת משמעות סמלית מרכזית.

המאמרים הכלולים בגיליון זה ניגשים לאתגרים אלה מנקודות מבט משלימות: הם בוחנים מתחים זהותיים ופוליטיים בהקשרים חינוכיים שונים, מנתחים פרקטיקות כיתתיות המבקשות לטפח למידה פעילה ואותנטית, מעמיקים בתפקידן של אמונות מורים, ומציגים מסגרות המדגישות ויסות עצמי בלמידת עברית כשפה שנייה.

נוסף על כך, נבחנות האפשרויות שמציעה הבינה המלאכותית ליישום עקרונות של למידה אימרסיבית בכיתות הטרוגניות.

בגיליון זה מבקשת המערכת לפתוח מרחב של חשיבה מחודשת על מודלים חינוכיים ועל דרכי הבנת החינוך לעברית במגוון הקשרים חברתיים-תרבותיים, תוך הדגשת הזיקה בין שפה, זהות, מדיניות חינוכית ופרקטיקה פדגוגית.

בהלימה להרהורים אלה, המחלקה לעברית של אוניברסיטת הבראיקה מקדמת יוזמות המבקשות לשלב בין חשיבה אקדמית לפרקטיקה חינוכית. הכנס השנתי, שבמהדורתו האחרונה השתתפה ד"ר רמה מנור – מחברת אחד המאמרים בגיליון זה – התבסס כמרחב לדיאלוג ביקורתי בין חוקרים לאנשי הוראה. לכך מצטרפת הקמת "שולחן דיונים בנושא העברית", המיועד לחילופי ידע שיטתיים של פרקטיקות מיטביות ולחשיבה משותפת על מדיניות לשונית ומודלים דידקטיים בתפוצות. במקביל נמצאת בשלבי פיתוח תכנית לתואר שני בהוראת העברית, השואפת להעמיק את הכשרת המחנכים וליצור מרחבים למחקר. המחלקה לעברית מציעה גם את תוכנית "עברית 360" להפצת העברית באמצעות יוזמות הכוללות עיצוב והפקה של חומרים כגון סרטוני המחשה ויחידות לימוד. יוזמות אלה מהוות מאמץ לחבר בין תאוריה ליישום, ולקדם תנועה מתמדת – ערנית ורפלקטיבית – בין המחקר, הכשרת המורים וההתנסות החיה בכיתה.

דפנה גיטלר

מנהלת המחלקה לעברית

INTRODUCCIÓN

El hebreo, lengua ancestral que ha acompañado la historia del pueblo judío y eje fundamental de su identidad cultural y religiosa, se sitúa hoy en el centro de debates pedagógicos que trascienden fronteras. Su enseñanza no implica únicamente la transmisión de un sistema lingüístico, sino la construcción de significados vinculados a la memoria colectiva, la pertenencia y la innovación educativa. Así, el hebreo se configura como un espacio de encuentro entre tradición y modernidad.

En las escuelas judías de Norteamérica, la didáctica del hebreo se orienta cada vez más hacia actividades interactivas y el uso de materiales auténticos, entendidos como medios para presentar el idioma como una lengua viva, contextualizada y culturalmente significativa. La interacción, la simulación de situaciones reales y la incorporación de recursos israelíes contemporáneos fortalecen tanto la competencia lingüística como la conexión identitaria con la lengua.

No obstante, toda práctica pedagógica se sustenta en un sistema de creencias. En la diáspora, las concepciones docentes sobre el hebreo —como lengua sagrada, nacional, extranjera o de herencia— influyen en las decisiones curriculares, en las metodologías adoptadas y en las expectativas formativas. Analizar el discurso en torno a estas creencias resulta fundamental para comprender cómo se configura la educación hebrea en contextos donde el idioma no es mayoritario, pero sí simbólicamente central.

Los artículos reunidos en este volumen de la revista Jiburim titulado: "**Nuevos escenarios del hebreo: desafíos y oportunidades**", abordan estos retos desde perspectivas complementarias: examinan tensiones identitarias y políticas en distintos contextos educativos, analizan prácticas de aula orientadas a generar aprendizajes más participativos y auténticos, profundizan en el papel de las creencias docentes y presentan marcos que destacan la autorregulación en el aprendizaje del hebreo como segunda lengua. Asimismo, se exploran las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial para implementar principios de aprendizaje inmersivo en aulas heterogéneas.

Con esta edición, se busca abrir un espacio de reflexión que contribuya a repensar los modelos formativos y las maneras de entender la educación hebrea en distintos marcos socioculturales, destacando la interrelación entre lengua, identidad, política educativa y práctica pedagógica.

En coherencia con estas reflexiones, el Departamento de Hebreo de la Universidad Hebraica impulsa proyectos que buscan articular pensamiento académico y práctica educativa. El coloquio anual, que en su más reciente edición contó con la participación de la Dra. Rama Manor —autora de uno de los artículos de este número—, se ha consolidado como un espacio de diálogo crítico entre investigadores y docentes. A ello se suma la creación de una Mesa de Hebreo orientada al intercambio sistemático de buenas prácticas y a la reflexión conjunta sobre políticas lingüísticas y modelos didácticos en la diáspora. Paralelamente, se encuentra en desarrollo una Maestría en Enseñanza del Hebreo que aspira a profundizar la formación de educadores y generar espacios de investigación. Contamos con el programa "Hebreo 360", orientado a la difusión del hebreo, mediante iniciativas de diseño y producción de materiales como videos ilustrativos y unidades de estudio. Estos proyectos constituyen un esfuerzo deliberado por conectar teoría e implementación, promoviendo un movimiento constante —despierto y reflexivo— entre la investigación, la formación docente y la experiencia viva del aula.

Mtra. Dafna Gittler

Directora del Departamento de Hebreo

COLOQUIO INTERNACIONAL DE LENGUA MATERNA A LENGUA TRANSNACIONAL

Hebreo

Departamento de Hebreo
Iniciativas académicas y oferta formativa

El "**Coloquio Internacional de Lengua Hebrea: de una lengua materna a una transnacional**" tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza y el lugar de las segundas lenguas y lenguas extranjeras en contextos con menor exposición lingüística, así como sobre su importancia en un entorno cultural globalizado.

A la fecha, se han llevado a cabo cuatro ediciones, en las que han participado educadores e investigadores especializados. En ellas se han abordado diversos temas, como los desafíos en la enseñanza del hebreo como segunda lengua o lengua extranjera, los cuales también resultan relevantes para otros contextos similares. Asimismo, se ha reflexionado sobre el papel del docente en el aula, tanto en su función formativa como motivadora, así como sobre distintos enfoques de investigación académica en torno a la relevancia del hebreo en la construcción de la identidad cultural y su papel en el mundo contemporáneo.

El evento incluye conferencias, paneles, talleres y actividades culturales diseñadas para inspirar y enriquecer a los participantes, entre los que se encuentran docentes de hebreo, profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras, líderes comunitarios, directivos de instituciones educativas, representantes de escuelas de idiomas y público en general.

Los cursos de hebreo en línea están dirigidos a estudiantes universitarios y al público en general interesado en aprender el idioma. Se ofrecen programas desde nivel principiante hasta avanzado, conforme a la escala de niveles ACTFL.

Contamos con un método comprobado basado en un enfoque funcional para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, que incorpora el uso de materiales auténticos. Se enfatiza el desarrollo paralelo de las cuatro habilidades lingüísticas en sesiones sincrónicas, así como mediante ejercicios autónomos, con el fin de favorecer la interiorización de conocimientos y habilidades.

Además, los participantes tendrán la oportunidad de sumergirse en la cultura hebrea y conocer aspectos de su historia, su literatura y las tradiciones judías.

Contacto
Judith Karchenboim. Coordinación Pedagógica
hebreopedagogico@uhebraica.edu.mx

Anna Jaiven. Coordinadora Operativa
hebreoadministrativo@uhebraica.edu.mx

פעילויות אינטראקטיביות וחומרים אותנטיים בהוראת השפה העברית: פרקטיקות כיתתיות בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה

פעילויות אינטראקטיביות וחומרים אותנטיים בהוראת השפה העברית: פרקטיקות כיתתיות בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה

גילה אזרד

דוקטור לשפות מודרניות ממכללת מידלברי, ומומחית בתחום רכישת העברית בהקשר הסוציו-תרבותי. פועלת כמנטורית וכיועצת חינוכית, ומתמחה בהנגשת מחקר פדגוגי מורכב לכדי יישומים כיתתיים אינטראקטיביים, המתמקדים בפיתוח כשירות לשונית. עבודתה תורמת להעצמת אנשי חינוך ולקידום מצוינות אקדמית במסגרות חינוכיות יהודיות

מילות מפתח: פעילויות אינטראקטיביות, חומרים אותנטיים, עברית כשפה שנייה או נוספת, פרקטיקה בכיתה, העברת תרבות, הוראת שפה תקשורתית

Keywords: interactive activities, authentic materials, Hebrew as a second language, classroom practice, cultural transmission, communicative language teaching

תקציר

מאמר זה בוחן כיצד מורים לשפה העברית בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה מיישמים פעילויות אינטראקטיביות תוך שימוש בחומרים אותנטיים, במטרה לקדם את רכישת השפה ואת המעורבות התרבותית. מחקר איכותני שנערך בקרב שבעה מורים לעברית יוצאי ישראל, מעלה כי המורים מעדיפים לעשות שימוש בחומרים אותנטיים מהתרבות הישראלית – כגון סרטונים, שירים, מבזקי חדשות וחפצי תרבות (artifacts) – וזאת במטרה ליצור חוויות למידה אינטראקטיביות ומשמעותיות. לחומרים אלו תפקיד כפול: הם מאפשרים תקשורת ממשית בעברית ובה בעת מנחילים ידע תרבותי וזהותי. המורים משקיעים זמן רב באיסוף חומרים המשקפים את חיי ישראל בת זמננו, מתוך אמונה שהאותנטיות מגבירה את המוטיבציה ואת המעורבות של הלומדים. הפעילויות האינטראקטיביות נעות על קשת רחבה – מתרגול שיחה ומשחקי תפקידים ועד לחגיגות תרבותיות ולמידה מבוססת פרויקטים. אף שהמורים מפגינים תפיסות פדגוגיות מפותחות ביצירת סביבות לימוד מעוררות מעורבות, גישותיהם נשענות בעיקר על ניסיון אישי ופחות על הידע מן השדה המחקרי של רכישת שפה שנייה או נוספת. המאמר מציע תובנות מעשיות למורים לעברית המבקשים לחזק את השימוש בפעילויות אינטראקטיביות ובחומרים אותנטיים, תוך שימת דגש על החשיבות שבגישור בין הידע התאורטי לפרקטיקה בכיתת הלימוד.

ABSTRACT

This article examines how Hebrew language teachers in North American Jewish schools implement interactive activities using authentic materials to promote language acquisition and cultural engagement. Drawing from qualitative research with seven immigrant Hebrew teachers, the study reveals that teachers prioritize authentic materials from Israeli culture, including videos, songs, news items, and cultural artifacts, to create meaningful interactive experiences. These materials serve dual purposes: facilitating genuine communication in Hebrew while transmitting cultural knowledge and identity. Teachers invest substantial time curating materials that reflect contemporary Israeli life, believing authenticity enhances student motivation and engagement. Interactive activities range from conversational practice and role-plays to cultural celebrations and project-based learning. While teachers demonstrate sophisticated intuitions about creating engaging learning environments, their pedagogical approaches remain largely experience-based rather than grounded in second language acquisition theory. The article provides practical insights for Hebrew educators seeking to strengthen their use of interactive activities and authentic materials, emphasizing the importance of connecting theoretical knowledge with classroom practice.

פעילויות אינטראקטיביות: משימות לימוד הדורשות תקשורת בזמן אמת ובניית משמעות בין המשתתפים הוכיחו את יעילותן בקידום רכישת שפה שנייה או נוספת בשפות ובהקשרים מגוונים. מחקרים במסגרת התיאוריה החברתית-תרבותית מדגישים כי רכישת שפה מתרחשת באמצעות אינטראקציה חברתית, שבה הלומדים בונים משמעות במשותף, מנהלים הבנה ומפתחים כשירות תקשורתית (ויגוצקי, 1978; Long, 1996). הגישה האינטראקציוניסטית טוענת כי כאשר לומדים עוסקים בתקשורת ממשית – ובמיוחד כאשר עליהם להבהיר אי-הבנות או לבקש הרחבה – הם מקבלים קלט ומשוב חיוניים המאיצים את ההתפתחות הלשונית (Pica, 1994; Swain et al., 2002).

חומרים אותנטיים, משאבים שנוצרו על ידי דוברים ילידים ועבורם, ולא לצרכים פדגוגיים – מספקים את ההקשר התרבותי והלשוני התומך באינטראקציה בעלת משמעות. כאשר לומדים עוסקים בחומרים אותנטיים במסגרת פעילויות אינטראקטיביות, הם נחשפים לשפה כפי שהיא פועלת במצבים תקשורתיים ממשיים; חשיפה זו מאפשרת להם להיחשף לאוצר מילים טבעי, ביטויים אידיומטיים, הפניות תרבותיות ומאפיינים פרגמטיים של שפת היעד (Gilmore, 2007; Widdowson, 1998).

מחקר זה בוחן את הפרקטיקות הללו בקרב שבעה מורים לעברית הפועלים בבתי ספר יהודיים יומיים אורתודוקסיים ושמרנים בלוס אנג'לס. כל המשתתפים הם מורים ישראלים שהיגרו לארצות הברית. הם מביאים עמם שפת אם ועושר תרבותי, אך הכשרתם הפדגוגית הפורמלית משתנה ממשתתף למשתתף. באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים שנערכו לאורך שנים עשר חודשים, המחקר בוחן כיצד מורים אלו בוחרים חומרים אותנטיים, מתכננים פעילויות אינטראקטיביות ומבינים את הקשר שבין פרקטיקות אלו לבין תוצאות של רכישת השפה.

מבוא

הפעילויות האינטראקטיביות הפכו לאחד מעמודי התווך של ההוראה התקשורתית של שפות, אך יישומן משתנה רבות בהתאם להקשרי ההוראה ולשפות הנלמדות. בחינוך השפה העברית בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה, הפעילויות האינטראקטיביות מקבלות מאפיינים ייחודיים המעוצבים על ידי מטרות כפולות: פיתוח שליטה לשונית וגיבוש זהות תרבותית. מאמר זה בוחן כיצד מורים לעברית מבנים ומיישמים פעילויות אינטראקטיביות תוך שימוש בחומרים אותנטיים, ומבקש לחשוף את ההחלטות הפדגוגיות, האתגרים והתוצאות שהם חווים בכיתת הלימוד.

ממצאים

בחירת חומרים אותנטיים והתאמתם

המורים שהשתתפו במחקר הפגינו מעורבות מקצועית גבוהה, שבאה לידי ביטוי בחיפוש מתמיד אחר חומרי עברית אותנטיים בעלי הדהוד תרבותי ורלוונטיות לתלמידיהם. לדבריהם, הם מקדישים שלוש עד ארבע שעות בשבוע לחיפוש סרטוני וידאו, שירים, קטעי חדשות, עצמים תרבותיים ומשאבים נוספים ממקורות ישראליים. תהליך החיפוש המאומץ הזה משקף את אמונתם שהאותנטיות חשובה הן לצרכים לשוניים והן לצרכים מוטיבציוניים. מורה אחת הסבירה: "אני כל הזמן חוקרת... מחפשת עוד דבר כיפי אחד לכיתה, עוד דבר שיהיה נחמד להם."

החומרים שנבחרו על ידי המורים ניתנים לסיווג למספר קטגוריות עיקריות. שירים, סרטונים, סיפורים, כתבות ועוד. תוכן מוזיקלי בלט במיוחד, ובו שירי פופ ישראלי עכשווי, מוזיקה פולקלוריסטית מסורתית ושירי ילדים מתוכניות טלוויזיה ישראליות. המורים העריכו את המוזיקה בשל יכולתה לעורר את הלומדים ברמה הרגשית, תוך חשיפתם לתבניות לשוניות טבעיות, לאוצר מילים ולנושאים תרבותיים. הסרטונים כללו קטעים מתוכניות ילדים ישראליות, פרקי חדשות מותאמים לגיל, סרטי תרבות תיעודיים וסצנות הומוריסטיות מתוכניות קומדיה ישראליות.

המורים שילבו גם חומרים מודפסים כגון ספרי ילדים ישראליים, כתבות מעיתונים שפושטו עבור לומדי שפה, פרסומות, תפריטי מסעדות ושלטי רחוב שצולמו בביקורים בישראל. העצמים התרבותיים כללו דגלים ומפות ישראל, צילומים של נופי ישראל ועריה, מאכלים מסורתיים לחגים ומשחקים הנהוגים בקרב ילדים בישראל.

תהליך הבחירה היה רב ממדי ונשען על מכלול שיקולים. המורים העריכו את החומרים על פי ארבעה קריטריונים מרכזיים: התאמה לגיל, נגישות לשונית, רלוונטיות תרבותית ופוטנציאל לעורר שיח משמעותי. במקרים רבים התאימו המורים את החומרים האותנטיים לצורכי תלמידיהם, מבלי לפגוע בערכם האותנטי המקורי. ההתאמות כללו הכנת אוצר מילים מרכזי מראש, שילוב תמיכות חזותיות, פישוט מבנים דקדוקיים ובניית פעילויות מלוות שסייעו לתלמידים להתמודד עם תכנים מורכבים.

מורה אחת תיארה את גישתה: "אני בוחרת חומרים שמתחברים לתחומי העניין ולחיי התלמידים, ובה בעת מראים להם את התרבות הישראלית האמיתית. לפעמים צריך להקל, אבל אני מנסה לשמור על התחושה האותנטית." האיזון שבין אותנטיות לנגישות מייצג משא ומתן מתמיד בפרקטיקה של המורים.

המורים דיווחו על שימוש בפלטפורמות דיגיטליות ובמשאבים פיזיים כאחד. האתרים הנפוצים כללו ערוצי טלוויזיה לילדים ישראליים, אתרי לימוד עברית חינוכיים שמקורם בישראל, ערוצי יוטיוב המציגים תוכן ישראלי לילדים וספריות דיגיטליות של ספרות ילדים ישראלית. כמו כן, הסתמכו המורים על חומרים שהביאו מישראל בביקוריהם, על קשרים עם מחנכים ישראלים ששיתפו משאבים ועל שיתוף פעולה ברשתות מורי עברית מקומיות.

סוגי הפעילויות האינטראקטיביות

המורים יישמו פעילויות אינטראקטיביות מגוונות שנועדו לקדם תקשורת בעברית ולעודד מעורבות עם תכנים תרבותיים אותנטיים. ניתן לארגן את הפעילויות הללו לכמה קטגוריות לפי הפונקציות התקשורתיות העיקריות שלהן ומבניהן הארגוניים.

פעילויות שיח

התמקדו בפיתוח מיומנויות הדיבור וההאזנה של התלמידים באמצעות אינטראקציות מובנות. שיחות בזוגות ובקבוצות קטנות אפשרו לתלמידים לדון בנושאים הקשורים לחומרים האותנטיים שנחשפו אליהם. פעילויות אלו כללו, בין היתר, דיון בשירים ישראליים מוכרים, תיאור דמויות מסרטוני עברית ושיתוף תגובות אישיות לתכנים תרבותיים. לצד הפעילויות, סיפקו המורים מגוון אמצעי תמיכה כגון: כרטיסיות שיח, תבניות דיבור ותמיכה לשונית שאפשרו לתלמידים להשתתף בהחלפות משמעותיות.

פעילויות פער המידע

תוכננו כך שכל תלמיד מחזיק במידע שהשותף זקוק לו, ובכך נוצר צורך אותנטי בתקשורת. המשימות כללו תיאור תמונות מן ההקשר הישראלי, הנחיית שותפים במפות של ערים ישראליות והשלמת טבלאות על חגים ישראליים. מבנה זה חייב את התלמידים לנהל משא ומתן על משמעות ולוודא שהמסר הובן כראוי.

פעילויות משחקי תפקידים וסימולציות

אפשרו לתלמידים לתרגל שפה בתרחישים הנגזרים מחיי היומיום הישראליים. המורים יצרו מצבים כגון הזמנת אוכל במסעדה ישראלית, קנייה בשוק ישראלי, שאלת הוראות בירושלים או השתתפות בחגיגות חגים ישראליים. תלמידים השתמשו בחומרים אותנטיים כגון תפריטים, תוויות מוצרים ומפות כאביזרים ועזרי התייחסות במהלך אינטראקציות אלו.

מורה אחד תיאר סימולציית שוק: "הבאתי חבילות אמיתיות ממוצרים ישראליים, והתלמידים היו צריכים לקנות מצרכים להכנת חומוס. הם תרגלו שאלות כמו 'כמה זה עולה?' ו'יש לך...?' תוך שימוש במחירים ומידות עבריים אמיתיים. הם אהבו להשתמש בחבילות האותנטיות."

גישת הלמידה מבוססת הפרויקטים אפשרה לתלמידים לעסוק בחקירות מעמיקות שהסתיימו בתוצרים ממשיים. בין הפרויקטים: עריכת מדריכי מסע לערים ישראליות, ריאיון דוברי עברית על רקעם ואורח חייהם, הכנת מצגות על מסורות תרבותיות ישראליות והפקת סרטונים בסגנון תוכניות ילדים ישראליות. פרויקטים אלו יצרו הזדמנות לאינטראקציה מתמשכת ואותנטית בעברית, תוך שיתוף פעולה, תכנון משותף והצגה פומבית.

פעילויות חגיגה תרבותית

סיפקו הזדמנויות למעורבות אינטראקטיבית עם חגים ומסורות ישראליות. המורים ארגנו חגיגות יום העצמאות הישראלי, מסיבות חנוכה לפי הנוהג הישראלי, חגיגות פורים עם תחפושות ומסורות ישראליות ופעילויות ט"ו בשבט לחקר האקולוגיה הישראלית. במהלך חגיגות אלו תקשרו התלמידים בעברית תוך השתתפות בפעילויות, משחקים והכנת אוכל אותנטי מבחינה תרבותית.

פעילויות מבוססות משחק

שילבו משחקים ישראליים ופורמטי משחק כדי ליצור הקשרים משחקיים לתרגול שפה. המורים השתמשו בגרסאות ישראליות של משחקים מוכרים עם הוראות ותכנים בעברית, משחקי טריוויה על גיאוגרפיה ותרבות ישראלית, משחקי זיכרון עם אוצר מילים עברי ותמונות ישראליות ומשחקי תנועה הנהוגים בבתי ספר ישראליים. פעילויות אלו יצרו מעורבות גבוהה ושימוש טבעי בשפה.

פעילויות תגובה למדיה יצרו הזדמנות לתלמידים להתעמק בתכנים עבריים אותנטיים ולהגיב להם. בעקבות צפייה בקטעי וידאו ישראליים, ניהלו התלמידים דיונים בזוגות או בקבוצות קטנות על עלילה, דמויות ואלמנטים תרבותיים. בעקבות האזנה לשירים ישראליים עסקו בניתוח המילים, בזיהוי נושאים ובשיתוף תגובות אישיות. לתמיכה בתהליך זה, בנו המורים את הפעילויות באמצעות שאלות מנחות, מארגנים גרפיים ומשימות שיתופיות שחייבו דיון במשמעות ושיתוף פרשנויות.

יצירת תנאים לאינטראקציה ממשית

המורים הפגינו מודעות לכך שפעילויות אינטראקטיביות מוצלחות דורשות הכנה מדוקדקת וניהול כיתה מתאים. הם תיארו אסטרטגיות מרובות ליצירת סביבות המעודדות אינטראקציה בין תלמידים בעברית.

הסביבה הפיזית

המורים עיצבו בכוונה את כיתותיהם כך שישקפו את התרבות הישראלית ויתמכו בתקשורת בעברית. קישוטי הכיתה כללו דגלים ומפות ישראל, צילומים של נופי ישראל ועריה, פוסטרים עם אוצר מילים ומשפטים בעברית, תצוגות של עבודות תלמידים בכתיבה עברית ועצמים תרבותיים מישראל. מורים רבים ציינו כי מאפיינים סביבתיים אלו יצרו אווירה של "ישראל קטנה", שהזכירה לתלמידים להשתמש בעברית וסיפקה עזרי התייחסות חזותיים לתמיכה בתקשורתם.

מורה אחת הסבירה: "הכיתה צריכה להרגיש כמו פיסה קטנה של ישראל. כשהם נכנסים, הם צריכים לראות עברית בכל מקום ולהרגיש שזהו מרחב דובר עברית."

האקלים הרגשי

המורים הדגישו יצירת אווירה קלילה ומהנה שבה תלמידים ירגישו בנוח לקחת סיכונים עם השפה. הם פעלו לביסוס נורמות של תמיכה הדדית, שבה טעויות התקבלו כהזדמנויות למידה ולא ככישלונות. המורים הדגימו התלהבות מן העברית ומן התרבות הישראלית, שילבו הומור ומשחקיות בהוראה, חגגו את מאמצי תלמידים ואת התקדמותם, ושמרו על עמדות חיוביות ומעודדות גם כאשר תלמידים התקשו.

כפי שציין מורה אחד: "אם הם חוששים מטעויות, הם לא ידברו. אני צריך שירגישו שמותר לנסות, גם אם יוצא לא בסדר. השמחה חייבת להיות שם."

תיווך ותמיכה

המורים הציעו מגוון אמצעי תמיכה שאפשרו לתלמידים להשתתף בהצלחה בפעילויות האינטראקטיביות. בין אמצעים אלו: הכנה מוקדמת של אוצר מילים חיוני, שימוש בעזרי ראייה ומארגנים גרפיים, הצעת מסגרות משפט ודגמים לשוניים, הדגמת האינטראקציה לפני שהתלמידים תרגלו אותה בעצמם וסיור בין הקבוצות לסיוע לתלמידים שנתקלו בקשיים.

המורים כיוונו את התמיכה לפי צורכי כל תלמיד, והפחיתו אותה בהדרגה כשהתלמידים רכשו ביטחון ועצמאות. מורה אחת תיארה זאת כך: "בהתחלה אני נותנת להם הרבה תמיכה – המילים שהם צריכים, דוגמאות של איך לומר דברים. ככל שהם מתקדמים, אני נסוגה לאחור ומאפשרת להם להסתדר יותר בעצמם."

הקצאת זמן ותזמון

המורים הכירו בכך שאינטראקציה ממשית דורשת זמן. הם הקצו חלקים ניכרים משיעוריהם לפעילויות אינטראקטיביות, ובדרך כלל הקדישו 15–25 דקות משיעורים בני 45 דקות לאינטראקציה ממוקדת תלמיד. הם הפגינו גם גמישות בתזמון וגילו גמישות פדגוגית: האריכו פעילויות שעוררו מעורבות גבוהה, ולעומת זאת ידעו לשנות ולהתאים פעילויות שלא השיגו את מטרתן.

ציפיות שפה ומעבר קוד

המורים שמרו על ציפיות שתלמידים ישתמשו בעברית במהלך

הפעילויות האינטראקטיביות, ועם זאת הפגינו הבנה כאשר תלמידים נזקקו לעיתים לתמיכה באנגלית. הם קבעו אזורים או עתים שבהן נעשה שימוש בעברית בלבד, השתמשו בעצמם בעברית כמודל, והפנו בעדינות תלמידים לעברית כשעברו לאנגלית. עם זאת, הם הפגינו גם ריאליזם, תוך הודאה שאינטראקציה מלאה בעברית אינה ריאלית בהינתן שעות ההוראה המוגבלות ורמת השליטה המתפתחת של התלמידים בשפה.

תרומת הפעילויות האינטראקטיביות לתהליך הרכישה – תפיסות המורים

המורים המשתתפים ציינו מגוון תועלות הנובעות לדעתם משילוב פעילויות אינטראקטיביות עם חומרים אותנטיים. יחד עם זאת, הערכותיהם נשענו בעיקרן על תצפיות התנהגותיות ועל תגובות אפקטיביות של התלמידים, ופחות על מדדים לשוניים מפורטים ומוגדרים.

הגברת המוטיבציה והמעורבות

המורים דיווחו באופן עקבי שתלמידים גילו רמות גבוהות יותר של התלהבות ושל השתתפות במהלך פעילויות אינטראקטיביות בהשוואה להוראה מסורתית יותר. הם צפו בתלמידים הממתינים בציפייה לפעילויות האהובות, מבקשים לחזור על משימות מעוררות עניין, מגלים קשב מתמשך במהלך עבודה אינטראקטיבית ומבטאים הנאה בתגובות מילוליות ולא מילוליות.

מורה אחד סיכם: "כשאנחנו עושים פעילויות אינטראקטיביות עם חומרים ישראליים אמיתיים, הם לגמרי אחרים – נרגשים, ממוקדים, רוצים להשתתף. זה ניגוד כה חד כאשר אני רק מסביר דקדוק."

שיפור הנכונות לתקשר. המורים ציינו כי השתתפות סדירה בפעילויות אינטראקטיביות הפחיתה בהדרגה את עכבות התלמידים

מלדבר בעברית. תלמידים שבתחילה היססו לדבר נעשו מוכנים יותר לנסות לתקשר, גילו ביטחון גדול יותר בשימוש ספונטני בעברית, יזמו שיחות בעברית עם מורים ועמיתים והפגינו חרדה מופחתת מפני ביצוע טעויות.

פיתוח אסטרטגיות תקשורת

המורים צפו בתלמידים מפתחים אסטרטגיות לניהול אתגרי תקשורת במהלך פעילויות אינטראקטיביות. תלמידים למדו לבקש הבהרה כשלא הבינו, השתמשו באסטרטגיות פיצוי להבעת רעיונות כשחסר להם אוצר מילים ספציפי, השתמשו במחוות ובעזרים חזותיים לתמיכה בתקשורת ושיתפו פעולה עם עמיתים לפתרון בעיות לשוניות. אף שמורים לא לימדו אסטרטגיות אלו במפורש, הצורך לתקשר במהלך אינטראקציות אותנטיות המריץ לכאורה את פיתוחן.

ידע ותחושת שייכות תרבותית

המורים העריכו את הלמידה התרבותית שהתרחשה באמצעות מעורבות אינטראקטיבית עם חומרים אותנטיים. תלמידים צברו ידע על גיאוגרפיה, חגים ומנהגים ישראליים, פיתחו היכרות עם התרבות הישראלית המודרנית, טיפחו זיקות בין השפה העברית לזהות ישראלית והביעו עניין בביקור בישראל או בלמידה נוספת עליה. עבור מורים רבים, ההעברה התרבותית הזו הייתה חשובה לא פחות מן ההתפתחות הלשונית.

בניית קהילת כיתה

פעילויות אינטראקטיביות טיפחו יחסים חברתיים חיוביים בין תלמידים. המורים צפו בתלמידים יוצרים חברויות דרך עבודה שיתופית, מפתחים תמיכה הדדית ועידוד, יוצרים חוויות וזיכרונות משותפים ובונים זהות קולקטיבית כלומדי עברית. ממד חברתי זה תרם לאווירת כיתה חיובית שתמכה במעורבות מתמשכת עם לימוד העברית.

דיון

תפיסות המורים ועקרונות רכישת השפה – בין אינטואיציה לתיאוריה

הפרקטיקות הכיתתיות שתיארו המורים במחקר זה עולות בקנה אחד בהיבטים רבים עם עקרונות ההוראה התקשורתית ושל רכישת שפה שנייה או נוספת המבוססים על מחקר. הדגש שהם שמים על חומרים אותנטיים, על אינטראקציה ממשית ועל מעורבות

תלמידים משקף עיקרי יסוד של הפדגוגיה הלשונית העכשווית. עם זאת, הסברי המורים לשאלה מדוע פרקטיקות אלו עובדות נותרו ברובם ניסיוניים ואינטואיטיביים, מבלי להסתמך על מסגרות תאורטיות מפורשות.

התיאוריה החברתית־תרבותית (ויגוצקי, 1978; Lantolf, 2000) מציעה אחת הפריזמות להבנת ערך הפעילויות האינטראקטיביות שהמורים תיארו. מנקודת מבט זו, רכישת שפה מתרחשת באמצעות אינטראקציה חברתית בתחום ההתפתחות המקורב (ZPD) – הפער שבין מה שהלומדים מסוגלים לעשות באופן עצמאי לבין מה שהם יכולים להשיג בסיוע. הפעילויות האינטראקטיביות המתוכות שיישמו המורים – שבהן תלמידים עבדו יחד וקיבלו הדרכה מן המורה – יוצרות בדיוק תנאים התפתחותיים אלה. החומרים האותנטיים מספקים את הכלים התרבותיים שדרכם לומדים ממשיגים ומבטאים את הבנתם.

הגישה האינטראקציוניסטית (Long, 1996; Pica, 1994) מציעה מסגרת הסברית נוספת. גישה זו מדגישה כי דיון על משמעות במהלך האינטראקציה – כאשר לומדים חייבים להבהיר, לאשר ולהתאים את תקשורתם – מספק הזדמנויות חיוניות להתפתחות לשונית. פעילויות פער המידע, המשימות השיחתיות והפרויקטים השיתופיים שתיארו המורים יוצרים הקשרים שבהם דיון כזה מתרחש בצורה טבעית. כאשר תלמידים נתקלים בקשיי תקשורת במהלך אינטראקציות אותנטיות, הם נחשפים למשוב על מגבלות יכולותיהם הלשוניות הנוכחיות, דבר המניע אותם לפתח מבנים לשוניים חדשים.

את תפקיד החומרים האותנטיים ניתן להבין דרך מסגרות של השערת הקלט (Krashen, 1985) ודרך גישה מבוססת שימוש (Tomasello, 2003). חומרים אותנטיים חושפים לומדים לשפה כפי שהיא פועלת בהקשרים תקשורתיים ממשיים, ומספקים קלט מובן הגבוה במעט מרמתם הנוכחית, תוך שהוא נשאר נגיש הודות להקשר ולתמיכה. יתרה מכך, מפגש עם שפה בשימוש אותנטי מסייע ללומדים לפתח מודעות לאופן שבו פועלת העברית מבחינה פרגמטית ותרבותית, התומכת לא רק בידע הדקדוקי אלא בכשירות התקשורתית.

הממד הרגשי שהמורים הדגישו – יצירת סביבות מהנות ורגועות שבהן תלמידים מרגישים בנוח לקחת סיכונים – עולה בקנה אחד עם המחקר על תפקיד הרגשות בלמידת שפה. השערת הפילטר הרגשי (Krashen, 1985) מציעה כי חרדה ורגשות שליליים עלולים לחסום את רכישת השפה גם כשקלט מובן זמין. מחקרים עדכניים יותר על הנאה בשפה זרה (Dewaele & MacIntyre, 2014) מראים כי רגשות חיוביים מקדמים רכישה באופן פעיל על ידי הגברת המעורבות, ההתמדה והנכונות לתקשר.

בעוד שמורים פעלו על פי אינטואיציה לרבים מן העקרונות הללו, ידע מפורש של מסגרות תאורטיות יכול לשפר את עבודתם המעשית בכמה אופנים. הבנה תאורטית מסייעת למורים לנסח את הנימוקים לבחירותיהם הפדגוגיות בפני עמיתים, מנהלים והורים. היא מאפשרת ניתוח שיטתי יותר של אילו מאפיינים ספציפיים בפעילויות מקדמים את ההתפתחות הלשונית. היא מספקת הכוונה להתאמת פרקטיקות כאשר מתמודדים עם הקשרי הוראה או אתגרים חדשים. והיא תומכת בלמידה מקצועית מתמשכת על ידי חיבור הפרקטיקה לבסיס ידע רחב יותר.

אתגרים ומגבלות

למרות מחויבותם לפעילויות אינטראקטיביות ולחומרים אותנטיים, המורים זיהו אתגרים משמעותיים ביישום עקבי ואפקטיבי של גישות אלו.

מגבלות זמן. עם ארבע עד שמונה שעות הוראת עברית בשבוע בלבד, המורים התקשו לאזן בין דרישות מתחרות: כיסוי תוכן תוכנית לימודים נדרש, פיתוח כל מיומנויות השפה, מענה לרמות שליטה מגוונות ומתן זמן מספיק לאינטראקציה ממשית. פעילויות אינטראקטיביות, אף שיש להן ערך, צורכות זמן הוראה שניתן להקדישו להוראה מפורשת או לתרגול.

דרישות הכנת חומרים, איתור, הערכה והתאמה של חומרים אותנטיים דורשים השקעת זמן ניכרת. המורים דיווחו כי הם מקדישים שעות רבות בשבוע לעבודה זו, שעות שעבורן הם אינם מקבלים פיצוי נוסף או זמן הכנה. האתגר מתעצם משום שרוב חומרי תכנית הלימודים המיועדים לעברית כשפה שנייה או נוספת חסרים את התוכן הישראלי האותנטי שהמורים מעריכים, וכך הם נאלצים ליצור או להשלים באופן נרחב.

רמות שליטה הטרוגניות. כיתות עברית רבות כוללות תלמידים בעלי רמות שליטה מגוונות מאוד בעברית, ממתחילים גמורים ועד ללומדי מורשת החשופים לעברית רבה בבית. תכנון פעילויות אינטראקטיביות המעסיקות כל לומד באופן מתאים מתברר כקשה. חומרים אותנטיים המעניינים ומאתגרים תלמידים מתקדמים יותר עלולים להציף מתחילים, ואילו חומרים נגישים למתחילים עלולים לשעמם לומדים שרמת שליטתם גבוהה יותר.

אתגרי הערכה. המורים הביעו אי־ודאות לגבי כיצד להעריך את הלמידה מפעילויות אינטראקטיביות. בעוד שיכלו לצפות במעורבות ובהשתתפות, הערכה שיטתית של ההתפתחות הלשונית התבררה כקשה יותר. לרוב חסרו להם רובריקות או מסגרות להערכת תקשורת בעל פה במהלך משימות אינטראקטיביות, מה שהוביל להסתמכות על הערכות כתובות מסורתיות יותר שאינן משקפות את היכולות התקשורתיות שהתלמידים פיתחו.

תמיכה ועמדת המוסד. מורים אחדים ציינו כי העבודה המאומצת של חיפוש חומרים אותנטיים ותכנון פעילויות מעוררות מעורבות קיבלה מעט הכרה ממנהלים ועמיתים. בחלק מבתי הספר הוראת העברית נתפסה כפחות חשובה ממקצועות אקדמיים, דבר שהשפיע על הקצאת משאבים, עדיפות בלוח הזמנים והזדמנויות לפיתוח מקצועי. תפיסה מוסדית זו הקשתה על שמירת האנרגיה והיצירתיות הנדרשות להוראה אינטראקטיבית אפקטיבית.

השלכות לפרקטיקה

בניית מאגרי משאבים. מורי עברית יפיקו תועלת מפיתוח שיתופי של מאגרים משותפים של חומרים אותנטיים הכוללים רעיונות לפעילויות. פלטפורמות דיגיטליות שיכולות לאחסן קטעי וידאו, שירים, טקסטים ותמונות המסודרים לפי נושא, רמת שליטה ונושא תרבותי. מאגרים כאלו יצמצמו את העומס האישי של חיפוש חומרים תוך שמירה על התוכן האותנטי והעשיר תרבותית שהמורים מעריכים. ארגונים מקצועיים ורשתות מורי עברית יכולים לאפשר פיתוח משאבים שיתופי זה.

פיתוח מקצועי בתכנון פעילויות. מורים זקוקים ללמידה מקצועית מתמשכת הממוקדת בתכנון פעילויות אינטראקטיביות אפקטיביות. סדנאות יכולות לטפל בנושאים אלו: יצירת פעילויות עם פערי מידע המייצרות צרכים תקשורתיים ממשיים, משימות מדורגות לתמיכה בלומדים ברמות שליטה שונות, איזון בין דיוק לשטף במהלך פעילויות תקשורתיות, שילוב הוראת דקדוק ואוצר מילים בהקשרים אינטראקטיביים והערכת

תקשורת בעל פה במהלך משימות אינטראקטיביות.

חיבור תיאוריה לפרקטיקה. הפיתוח המקצועי צריך לסייע למורים לחבר את הידע האינטואיטיבי שלהם למסגרות תאורטיות ממחקר רכישת שפה שנייה או נוספת. הבנה של מדוע פרקטיקות מסוימות עובדות מאפשרת למורים להתאים אותן בצורה יעילה יותר, להסביר את הפדגוגיה שלהם לאחרים ולהמשיך לפתח את עבודתם המעשית באופן שיטתי. אין בכך דרישה ללימודים אקדמיים נרחבים, אלא הצגה נגישה של ממצאי מחקר הרלוונטיים לפרקטיקה בכיתה.

מבנים מוסדיים תומכים. בתי ספר צריכים להכיר בזמן ההכנה הניכר הנדרש להוראת עברית אפקטיבית תוך שימוש בחומרים אותנטיים ובפעילויות אינטראקטיביות. הדבר עשוי לכלול: הקצאת תקופות הכנה מספיקות למורי עברית, הקצאת תקציב לחומרים ומשאבים, הנחלת שיתוף פעולה בין מורים ושיתוף משאבים, הצעת פיתוח מקצועי ייחודי להוראת עברית ומתן ערך להוראת עברית כמרכזית בחזון בית הספר היהודי.

מסקנות, המלצות ותרומת המחקר

מחקר זה מגלה את הפרקטיקות המתוחכמות של מורי עברית ביישום פעילויות אינטראקטיביות עם חומרים אותנטיים – פרקטיקות העולות בקנה אחד באופן משמעותי עם עקרונות ההוראה הלשונית האפקטיבית המבוססים על מחקר. המורים מפגינים יצירתיות ומחויבות באיסוף חומרים ישראליים אותנטיים, בתכנון פעילויות אינטראקטיביות מעוררות מעורבות וביצירת סביבות כיתה התומכות בתקשורת ממשית בעברית. עבודתם משקפת הבנה עמוקה של מה שמניע את התלמידים ומייצר מעורבות, גם כאשר הבנה זו נשארת ברובה אינטואיטיבית ולא תאורטית מפורשת.

הפעילויות האינטראקטיביות שתוארו, החל מתרגול שיח ומשחקי תפקידים וכלה בלמידה מבוססת פרויקטים וחגיגות תרבותיות, מספקות לתלמידים הזדמנויות לדיון במשמעות, לתרגל פונקציות תקשורתיות ולבנות ביטחון בשימוש בעברית בהקשרים אותנטיים. חומרים אותנטיים מן התרבות הישראלית משרתים מטרות כפולות: חושפים את התלמידים לשימוש לשוני טבעי ובה בעת מנחילים ידע תרבותי וזהותי שהמורים רואים בו מרכזי לחינוך העברי בהקשר של הגלות.

עם זאת, אתגרים משמעותיים מגבילים את יכולת המורים ליישם פרקטיקות אלו באופן מיטבי. מגבלות זמן ההוראה, הטרוגניות ברמת השפה של התלמידים, דרישות הכנה נרחבות ותמיכה מוסדית בלתי מספקת יוצרים מתחים מתמשכים. המורים מנווטים במגבלות אלו בצורה יצירתית, אך יפיקו תועלת ממבנים תומכים חזקים יותר, מפיתוח משאבים שיתופי ומהזדמנויות ללמידה מקצועית.

המלצות למורי עברית:

1. תנו עדיפות לפעילויות אינטראקטיביות סדירות גם בזמן הוראה מוגבל. שאפו לפחות 15–20 דקות של אינטראקציה ממוקדת תלמיד בכל שיעור, תוך הכרה שאיכות חשובה יותר מכמות.
2. בנו אוסף אישי של חומרים אותנטיים המסודרים לפי נושא, רמת שליטה וסוג פעילות. השקעה זו מניבה תמורה לאורך שנות הוראה רבות, שכן ניתן לעשות שימוש חוזר בחומרים ולהתאים אותם.
3. תכננו פעילויות בעלות מטרות תקשורתיות מוגדרות, שייצרו אצל התלמידים צורך אמיתי: להבין רעיונות, לבקש הבהרה כשנדרש ולהעביר מידע לאחרים.
4. ספקו הוראות מדורגות באמצעות תמיכה באוצר מילים, תבניות לשוניות, תוך הפחתה הדרגתית של התמיכה ככל שהתלמידים רוכשים ביטחון ושליטה.
5. צרו סביבת כיתה – דרך עיצוב, אווירה וציפיות – שתתמוך בשימוש בעברית ותחגוג את התרבות הישראלית.
6. שתפו פעולה עם מורי עברית אחרים לשיתוף חומרים, רעיונות לפעילויות ופרקטיקות מוצלחות. הקימו קהילות לומדים לתמיכה הדדית ולצמיחה מקצועית.
7. חפשו הזדמנויות לפיתוח מקצועי המתמקדות בשיטות הוראה אינטראקטיביות, בהערכת תקשורת בעל פה ובתאוריית רכישת שפה שנייה או נוספת הרלוונטית לפרקטיקה בכיתה.
8. תעדו ותרגלו רפלקציה על אילו פעילויות עובדות היטב עם תלמידיכם, תוך בנייה הדרגתית של רפרטואר של משימות אינטראקטיביות אפקטיביות שניתן להתאים ולחדד לאורך זמן.

המחקר תורם להבנת הפדגוגיה של השפה העברית בכמה אופנים. הוא מתעד את הפרקטיקות הספציפיות של מורי עברית הפועלים בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה ומספק דוגמאות קונקרטיות לאופן שבו פעילויות אינטראקטיביות וחומרים אותנטיים מיושמים בהקשר זה. הוא חושף את המטרות הלשוניות והתרבותיות הכפולות המעצבות את הוראת העברית בחינוך היהודי בגולה. הוא מזהה הן את החוזקות בפרקטיקות האינטואיטיביות של המורים והן את הפערים בידע התאורטי המגבילים את יכולתם לנתח ולשפר את הוראתם באופן שיטתי. הוא מדגיש את האתגרים המוסדיים המגבילים הוראת עברית אפקטיבית ומצביע על רפורמות נדרשות באופן שבו בתי ספר יהודיים תומכים בחינוך השפה העברית.

מחקר עתידי צריך לבחון את נקודות המבט של הלומדים על פעילויות אינטראקטיביות וחומרים אותנטיים, ולחקור כיצד לומדים חווים פרקטיקות אלו ואילו משמעויות הם בונים מהן. מחקרים אורכיים יכולים לעקוב אחר אופן התפתחות פרקטיקות המורים עם ניסיון ולמידה מקצועית. מחקר השוואתי בהקשרים עדתיים יהודיים שונים יכול להאיר כיצד אוריינטציות אידיאולוגיות מעצבות בחירות פדגוגיות. מחקרי התערבות יכולים להעריך את האפקטיביות של גישות פיתוח מקצועי ספציפיות לשיפור יישום פעילויות אינטראקטיביות עם חומרים אותנטיים אצל מורים.

בסופו של דבר, מחקר זה מאשר את הערך של פעילויות אינטראקטיביות וחומרים אותנטיים בהוראת השפה העברית, ובה בעת מכיר בעבודה המורכבת שמורים מבצעים כדי ליישם פרקטיקות אלו בצורה אפקטיבית. תמיכה במורים דרך פיתוח משאבים שיתופי, למידה מקצועית ממוקדת ומחויבות מוסדית חזקה יותר לחינוך העברי יכולה לחזק את הוראת השפה העברית בבתי ספר יהודיים, לטובת ההתפתחות הלשונית של התלמידים ולטובת זיקתם לשפה העברית ולתרבות הישראלית.

ביבליוגרפיה

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493–527.

Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer–peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–716.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Actividades interactivas y materiales auténticos en la enseñanza del idioma hebreo: prácticas en el aula de escuelas judías de Norteamérica

Actividades interactivas y materiales auténticos en la enseñanza del idioma hebreo: prácticas en el aula de escuelas judías de Norteamérica [1]

Gila Azrad

Doctora en Lenguas Modernas por Middlebury College y destacada experta en la intersección entre la teoría sociocultural y la adquisición del hebreo. Como mentora y consultora educativa, se especializa en traducir investigaciones pedagógicas complejas en estrategias interactivas de aula basadas en el desarrollo de la competencia lingüística, las cuales empoderan a los educadores y fomentan la excelencia académica en entornos educativos judíos.

Palabras claves: actividades interactivas, materiales auténticos, hebreo como segunda lengua, práctica en el aula, transmisión cultural, enseñanza comunicativa de idiomas

Keywords: interactive activities, authentic materials, Hebrew as a second language, classroom practice, cultural transmission, communicative language teaching

RESUMEN

Este artículo examina cómo los docentes de hebreo en escuelas judías de Norteamérica implementan actividades interactivas utilizando materiales auténticos para promover la adquisición de idiomas y la participación cultural. Basándose en investigaciones cualitativas con siete profesores inmigrantes de hebreo, el estudio revela que los docentes priorizan materiales auténticos de la cultura israelí, incluyendo vídeos, canciones, noticias y artefactos culturales, para crear experiencias interactivas significativas. Estos materiales cumplen un doble propósito: facilitar la comunicación genuina en hebreo, mientras transmiten el conocimiento e identidad cultural. Los profesores invierten mucho tiempo en la selección de materiales que reflejen la vida israelí contemporánea, creyendo que la autenticidad mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes. Las actividades interactivas van desde la práctica conversacional y juegos de rol, hasta celebraciones culturales y aprendizaje basado en proyectos. Aunque los profesores demuestran intuiciones sofisticadas sobre la creación de entornos de aprendizaje atractivos, sus enfoques pedagógicos siguen siendo en gran medida basados en la experiencia y no en la teoría de la adquisición de segunda lengua. El artículo ofrece orientaciones prácticas para los educadores de hebreo que buscan fortalecer el uso de actividades interactivas y materiales auténticos, subrayando la importancia de conectar el conocimiento teórico y la práctica en el aula.

ABSTRACT

This article examines how Hebrew language teachers in North American Jewish schools implement interactive activities using authentic materials to promote language acquisition and cultural engagement. Drawing from qualitative research with seven immigrant Hebrew teachers, the study reveals that teachers prioritize authentic materials from Israeli culture, including videos, songs, news items, and cultural artifacts, to create meaningful interactive experiences. These materials serve dual purposes: facilitating genuine communication in Hebrew while transmitting cultural knowledge and identity. Teachers invest substantial time curating materials that reflect contemporary Israeli life, believing authenticity enhances student motivation and engagement. Interactive activities range from conversational practice and role-plays to cultural celebrations and project-based learning. While teachers demonstrate sophisticated intuitions about creating engaging learning environments, their pedagogical approaches remain largely experience-based rather than grounded in second language acquisition theory. The article provides practical insights for Hebrew educators seeking to strengthen their use of interactive activities and authentic materials, emphasizing the importance of connecting theoretical knowledge with classroom practice.

[1] Este artículo corresponde a la traducción al español del texto original publicado en hebreo.

INTRODUCCIÓN

Las actividades interactivas se han convertido en elementos centrales de la enseñanza comunicativa de idiomas, aunque su implementación varía significativamente según el contexto y las lenguas de enseñanza. En la enseñanza del idioma hebreo dentro de las escuelas judías norteamericanas, las actividades interactivas adquieren características particulares moldeadas por los objetivos duales de competencia lingüística y formación de identidad cultural. Este artículo examina cómo los profesores de hebreo conceptualizan e implementan actividades interactivas utilizando materiales auténticos, explorando las decisiones pedagógicas, los desafíos y los resultados que experimentan en sus aulas.

Las actividades interactivas y las tareas de aprendizaje que requieren comunicación en tiempo real y negociación de significado entre participantes, han demostrado eficacia para promover la adquisición de segundas lenguas en diversos idiomas y contextos. La investigación en teoría sociocultural enfatiza que el aprendizaje de idiomas ocurre a través de la interacción social, donde los estudiantes construyen significado, negocian la comprensión y desarrollan competencia comunicativa (Vygotsky, 1978; Long, 1996). La perspectiva interaccionista sostiene que cuando los estudiantes participan en una comunicación significativa, especialmente cuando deben aclarar malentendidos o solicitar una explicación, reciben orientaciones y retroalimentación cruciales que facilitan el desarrollo del lenguaje (Pica, 1994; Swain et al., 2002).
Los materiales auténticos, recursos creados por y para hablantes nativos, proporcionan el contexto cultural y lingüístico que favorece una interacción significativa. Cuando los alumnos interactúan con estos materiales durante las actividades, se encuentran con el lenguaje tal como funciona en situaciones comunicativas reales, exponiéndolos a vocabulario natural, expresiones idiomáticas, referencias culturales y rasgos pragmáticos del idioma objetivo (Gilmore, 2007; Widdowson, 1998).
Este estudio examina estas prácticas entre siete profesores de hebreo que trabajan en escuelas judías ortodoxas y conservadoras de Los Ángeles. Todos los participantes son profesores inmigrantes que se trasladaron de Israel a Estados Unidos, aportando fluidez nativa y conocimientos culturales, pero con distintos niveles de formación pedagógica formal. A través de entrevistas semiestructuradas realizadas durante doce meses, esta investigación explora cómo estos profesores seleccionan materiales auténticos, diseñan actividades interactivas y comprenden la relación entre estas prácticas y los resultados de aprendizaje de idiomas.

DESARROLLO

Selección y adaptación de materiales auténticos

Los profesores de este estudio demostraron una dedicación notable a encontrar y seleccionar materiales auténticos en hebreo que resonaran con sus alumnos; informaron que dedicaban tres o cuatro horas a la semana a buscar vídeos, canciones, fragmentos de noticias, artefactos culturales y otros recursos de fuentes israelíes. Este proceso intensivo de búsqueda, refleja su creencia de que la autenticidad importa, tanto para fines lingüísticos como motivacionales. Un profesor explicó: "*Estoy constantemente investigando... buscando algo divertido para el aula y que les guste más.*"

Los materiales seleccionados por los profesores se dividieron en varias categorías. El contenido musical tuvo un papel destacado, incluyendo canciones pop israelíes contemporáneas, música folclórica tradicional y canciones infantiles de programas de televisión israelíes. Los profesores valoraban la música por su capacidad para involucrar emocionalmente a los estudiantes mientras los exponía a patrones de lenguaje natural, vocabulario y temas culturales. Los vídeos incluían fragmentos de programas infantiles israelíes, segmentos de noticias adaptados para el público infantil, documentales culturales y sketches humorísticos de programas de comedia.

Los profesores también incorporaron materiales impresos como: libros infantiles israelíes, artículos de prensa simplificados para estudiantes de idiomas, anuncios, menús de restaurantes y señales de tráfico fotografiadas durante visitas a Israel. Los artefactos culturales incluían banderas, mapas, fotografías de paisajes y ciudades, comidas tradicionales para celebraciones festivas y juegos populares entre los niños.

El proceso de selección implicó múltiples consideraciones. Los profesores evaluaron los materiales para determinar su adecuación por edad, accesibilidad lingüística, relevancia cultural y potencial para generar interés y debate. A menudo adaptaban materiales auténticos para hacerlos más accesibles a sus estudiantes, preservando al mismo tiempo la autenticidad esencial. Las adaptaciones incluyeron la enseñanza previa del vocabulario clave, la provisión de apoyos visuales, la simplificación de estructuras gramaticales complejas y la creación de actividades estructuradas que guiaban a los estudiantes, a través de contenidos desafiantes.

Una profesora describió su enfoque: "*Elijo materiales que conectan con los intereses y la vida de los estudiantes, al tiempo que les muestro la verdadera cultura israelí. A veces necesito hacerlo más fácil, pero intento mantener la sensación auténtica.*" Este equilibrio entre autenticidad y accesibilidad representa una negociación constante en la práctica docente.

Los profesores informaron que usaban, tanto plataformas digitales, como recursos físicos. Los sitios web visitados incluían cadenas de televisión infantil israelíes, sitios educativos de aprendizaje de hebreo con sede en Israel, canales de YouTube con contenido israelí para niños y bibliotecas digitales de literatura infantil. También se apoyaron en materiales que trajeron de Israel durante las visitas, conexiones con educadores que compartieron recursos y colaboración dentro de redes locales de profesores de hebreo.

Tipos de actividades interactivas

Los profesores implementaron actividades interactivas diversas, diseñadas para promover la comunicación en hebreo, mientras involucraban a los estudiantes con contenidos culturales auténticos. Estas actividades pueden organizarse en varias categorías según sus funciones comunicativas principales y estructuras organizativas.

Actividades conversacionales, centradas en desarrollar las habilidades de expresión oral y escucha de los estudiantes mediante interacciones estructuradas. Las conversaciones en parejas y en grupos pequeños, permitieron a los estudiantes debatir temas relacionados con materiales auténticos que habían encontrado, por ejemplo, hablar de canciones israelíes favoritas, describir personajes de vídeos en hebreo o compartir reacciones a contenido cultural. Los profesores proporcionaron temas de conversación, iniciadores de frases y apoyo al vocabulario para facilitar estos intercambios.

Las actividades sobre la brecha de información requerían que los estudiantes compartieran información con los compañeros para completar tareas como: describir imágenes de contextos israelíes que los compañeros no podían ver, dar indicaciones usando mapas de ciudades israelíes o completar gráficos sobre festividades israelíes basados en información dividida. Estas actividades crearon necesidades comunicativas genuinas que motivaron a los estudiantes a negociar el significado y aclarar la comprensión.

Las actividades de juegos de roles y simulación, permitieron a los estudiantes practicar el lenguaje en escenarios contextualizados inspirados en la vida israelí. Los profesores creaban situaciones como pedir comida en un restaurante israelí, comprar en un mercado, pedir indicaciones en Jerusalén o participar en celebraciones festivas. Durante estas interacciones, los estudiantes usaron materiales auténticos como menús, etiquetas de productos y mapas como objetos de referencia y accesorios.

Un profesor describió una simulación de mercado: "*Traje paquetes reales de productos israelíes, y los estudiantes tuvieron que comprar ingredientes para hacer hummus. Practicaban preguntando '¿Cuánto cuesta?' y '¿Tienes...?' usando precios y medidas reales en hebreo. Les encantó usar los paquetes auténticos.*"

El aprendizaje basado en proyectos, involucraba a los estudiantes en investigaciones extensas que culminaban en presentaciones o productos. Los proyectos incluyeron investigar ciudades israelíes y crear guías de viaje, entrevistar a visitantes sobre sus vidas y experiencias, crear presentaciones sobre tradiciones culturales y producir proyectos de vídeo que imitaban la programación infantil israelí. Estos proyectos requerían una interacción sostenida, mientras los estudiantes colaboraban, planificaban y presentaban su trabajo en hebreo.

Las actividades de celebración cultural, ofrecieron oportunidades para la interacción interactiva con las festividades y tradiciones israelíes. Los profesores organizaron celebraciones en el aula del "Día de la Independencia de Israel", fiestas de Janucá inspiradas en las prácticas israelíes, celebraciones de Purim con disfraces y tradiciones, y actividades de Tu B'Shevat, explorando la ecología israelí. Durante estas celebraciones, los estudiantes interactuaban en hebreo, mientras participaban en actividades, juegos y preparación de comida culturalmente auténtica.

Las actividades basadas en juegos, incorporaban juegos para crear contextos lúdicos y la práctica del idioma. Los profesores usaron versiones de juegos familiares adaptados con instrucciones y contenido en hebreo, de preguntas sobre geografía y cultura israelíes, de memoria con vocabulario e imágenes en hebreo, y de movimiento, populares en las escuelas israelíes. Estas actividades generaron altos niveles de compromiso y uso del lenguaje natural.

Las actividades de respuesta mediática, involucraron a los estudiantes en la reacción ante los medios hebreos auténticos. Tras ver vídeos israelíes, los alumnos debatieron la trama, los personajes y elementos culturales en parejas o pequeños grupos. Tras escuchar canciones, analizaron letras, discutieron temas y compartieron conexiones personales. Los profesores estructuraron estas respuestas mediante temas de discusión, organizadores gráficos y tareas colaborativas que motivaban la comprensión e interpretación en el alumnado.

Creando condiciones para una interacción significativa

Los profesores demostraron conciencia de que las actividades interactivas exitosas requieren una preparación cuidadosa y gestión del aula. Describieron múltiples estrategias para crear entornos propicios para la interacción de los estudiantes con el hebreo.

Entorno físico. Los profesores diseñaron deliberadamente sus aulas para reflejar la cultura israelí y apoyar la comunicación en hebreo. Las decoraciones del aula incluían banderas y mapas, fotografías de paisajes y ciudades, carteles con vocabulario y frases hebreas, exposiciones de trabajos de estudiantes con escritura y artefactos culturales de Israel. Varios profesores señalaron que estas características ambientales, creaban una atmósfera inmersiva que recordaba a los estudiantes usar el hebreo y proporcionaban referencias visuales para apoyar su comunicación.

Un profesor explicó: "*El aula debe sentirse como un pequeño fragmento de Israel. Cuando entren, deberían ver hebreo por todas partes y sentir que este es un espacio de habla hebrea.*"

Clima emocional. Los profesores enfatizaron la creación de un ambiente relajado y agradable, donde los estudiantes se sintieran cómodos con el lenguaje. Trabajaron para establecer normas de apoyo mutuo, donde los errores se trataban como oportunidades de aprendizaje y no como fracasos. Los profesores mostraban entusiasmo por la cultura hebrea e israelí, utilizaban el humor y la diversión en su enseñanza, celebraban los esfuerzos y progresos, y mantenían actitudes positivas y alentadoras, incluso cuando los alumnos tenían dificultades.

Como señaló un profesor: "*Si les preocupa cometer errores, no hablarán. Necesito que sientan que está bien intentarlo, aunque salga mal. La alegría tiene que estar ahí.*"

Andamiaje y apoyo. Los docentes ofrecían múltiples formas de apoyo para que los estudiantes pudieran participar con éxito en actividades interactivas. Esto incluyó enseñar previamente vocabulario esencial antes de las actividades, proporcionar ayudas visuales y organizadores gráficos, ofrecer marcos de frases y modelos de lenguaje, demostrar interacciones antes de la práctica del alumno y desplazarse por el aula durante las actividades para ayudar a los alumnos con dificultades.

Ajustaron su apoyo según las necesidades de los estudiantes, reduciendo gradualmente el andamiaje a medida que éstos ganaban confianza y competencia. Un profesor describió: "*Al principio, les doy mucho apoyo, las palabras que necesitan, ejemplos de cómo decir las cosas. A medida que mejoran, me retiro y les dejo que lo resuelvan por sí mismos.*"

Asignación del tiempo y ritmo. Los profesores reconocieron que la interacción significativa requiere tiempo suficiente. Destinaron partes sustanciales de las sesiones de clase en actividades interactivas, dedicando entre 15 y 25 minutos, en cada sesión de 45 minutos. Asimismo, demostraron flexibilidad en el ritmo de la clase, permitiendo que los ejercicios se extendieran cuando el estudiantado se encontraba profundamente involucrado, y ajustándolas cuando no funcionaban según lo previsto.

Expectativas de lenguaje y cambio de código. Los profesores tuvieron altas expectativas sobre el uso del hebreo por parte de los alumnos en las actividades del aula, mostrando comprensión cuando necesitaban apoyo. Establecieron zonas o épocas exclusivas para practicar hebreo y lo usaron como modelo, dirigiendo de manera paulatina a los estudiantes, sin embargo, también mostraron pragmatismo, reconociendo que la inmersión completa a esta lengua era poco realista, dado el tiempo limitado de instrucción y la creciente competencia de los estudiantes.

Beneficios y resultados percibidos

Los profesores expusieron múltiples beneficios al implementar actividades interactivas con materiales auténticos, aunque sus evaluaciones tendían a centrarse en comportamientos observables y respuestas afectivas, más que en el desarrollo lingüístico específico.

Mayor motivación y compromiso. Los profesores informaron que los estudiantes demostraron mayores niveles de entusiasmo y participación durante las actividades interactivas, en comparación con la instrucción más tradicional. Observaron a los estudiantes esperando con motivación sus actividades favoritas, solicitando repetir tareas atractivas, demostrando atención sostenida durante el trabajo interactivo y expresando placer a través de respuestas verbales y no verbales.

Un profesor resumió: "*Cuando hacemos actividades interactivas con materiales israelíes reales, están completamente distintos, emocionados, concentrados, con ganas de participar. Es un contraste enorme respecto de cuando solo se explica la gramática*."

Mejor disposición a comunicarse. Los profesores señalaron que la participación regular en actividades interactivas fue reduciendo gradualmente las inhibiciones de los estudiantes para hablar en hebreo. Los alumnos que inicialmente dudaban en hablar, se volvieron más dispuestos para comunicarse, demostraron mayor confianza de forma espontánea, iniciaron conversaciones con profesores y compañeros, mostrando menos ansiedad ante los errores.

Desarrollo de estrategias comunicativas. Los profesores observaron cómo los estudiantes desarrollaban estrategias para gestionar los desafíos de comunicación durante actividades interactivas. Los alumnos aprendieron a pedir aclaraciones cuando no entendían, usaron la circunlocución para expresar ideas cuando carecían de vocabulario específico, emplearon gestos y ayudas visuales y colaboraron con sus compañeros para resolver problemas lingüísticos. Aunque los docentes no enseñaban explícitamente estas estrategias, la necesidad de comunicarse durante interacciones auténticas, parecía impulsar su desarrollo.

Conocimiento cultural y conexión. Los profesores valoraban el aprendizaje cultural, a través de la interacción con materiales auténticos. Los estudiantes adquirieron conocimientos sobre la geografía, las festividades y costumbres israelíes, adquiriendo familiaridad con la cultura israelí contemporánea, establecieron conexiones entre la lengua hebrea y la identidad israelí, y mostraron interés en visitar o aprender más sobre Israel. Para muchos maestros, esta transmisión cultural fue tan importante como el desarrollo lingüístico.

Construir comunidad en el aula. Las actividades interactivas fomentaron relaciones sociales positivas entre los estudiantes. Los profesores observaron cómo los estudiantes formaban amistades, a través del trabajo colaborativo, desarrollaban apoyo y ánimo mutuos, creaban experiencias y recuerdos compartidos, y construían una identidad colectiva como alumnos de hebreo. Esta dimensión social contribuyó a un ambiente positivo en el aula que favoreció la implicación continua con el aprendizaje de la lengua.

DISCUSIÓN

Uniendo la práctica intuitiva con los marcos teóricos

Las prácticas en el aula descritas por los profesores en este estudio, se alinean en muchos aspectos con los principios basados en la investigación sobre la enseñanza comunicativa de lenguas y la adquisición de una segunda lengua. Su énfasis en materiales auténticos, interacción significativa y compromiso estudiantil, refleja los principios fundamentales de la pedagogía lingüística actual. Sin embargo, las explicaciones de los profesores sobre por qué estas prácticas funcionan, son en gran medida experienciales e intuitivas, en lugar de basadas en marcos teóricos explícitos.

La teoría sociocultural (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000) ofrece una perspectiva para comprender el valor de las actividades interactivas que describen los profesores. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de idiomas ocurre a través de la interacción social en la Zona de Desarrollo Próximo, el espacio entre lo que los estudiantes pueden hacer de forma independiente y lo que pueden lograr con apoyo. Las actividades interactivas estructuradas que implementaron los profesores, donde los estudiantes trabajaban juntos y recibían la orientación docente, crean precisamente estas condiciones de desarrollo. Los materiales auténticos proporcionan las herramientas culturales, a través de las cuales, los estudiantes median su comprensión y expresión.

La perspectiva interaccionista (Long, 1996; Pica, 1994) ofrece otro marco explicativo. Este enfoque enfatiza que la negociación del significado durante la interacción —cuando los alumnos deben aclarar, confirmar y ajustar su comunicación— proporciona oportunidades cruciales para el desarrollo del lenguaje. Las actividades de brecha de información, las tareas conversacionales y los proyectos colaborativos que describieron los profesores, crean contextos donde este tipo de negociación ocurre de forma natural. Cuando los estudiantes experimentan rupturas de comunicación durante interacciones auténticas, reciben retroalimentación sobre sus habilidades lingüísticas actuales y se ven impulsados a desarrollar nuevas formas de expresión.

El papel de los materiales auténticos puede entenderse a través de marcos de hipótesis de entrada (Krashen, 1985) y perspectivas basadas en el uso (Tomasello, 2003). Los materiales exponen a los estudiantes al lenguaje tal y como funciona en contextos comunicativos reales, proporcionando entradas comprensibles que están ligeramente por encima de su nivel actual, pero permaneciendo accesibles mediante contexto y apoyo. Además, exponerse al idioma en contextos auténticos, ayuda a desarrollar conciencia de cómo funciona el hebreo de forma pragmática y cultural, apoyando no solo el conocimiento gramatical, sino también la competencia comunicativa.

La dimensión afectiva que los profesores enfatizaban —crear entornos agradables y relajados, donde los estudiantes se sienten cómodos asumiendo riesgos— se alinea con la investigación sobre el papel de las emociones en el aprendizaje de idiomas. La hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1985) sugiere que la ansiedad y las emociones negativas, pueden bloquear la adquisición del lenguaje, incluso cuando hay información comprensible disponible. Investigaciones más recientes sobre el disfrute de lenguas extranjeras (Dewaele & MacIntyre, 2014) demuestran que las emociones positivas facilitan activamente el aprendizaje al aumentar la implicación, persistencia y disposición a comunicarse.

Aunque los profesores comprendían intuitivamente muchos de estos principios, el conocimiento explícito de los marcos teóricos podía enriquecer su práctica de varias maneras. La comprensión teórica ayuda a los profesores en la articulación de la justificación de sus decisiones pedagógicas ante colegas, administradores y padres. Permite un análisis más sistemático sobre las características específicas que las actividades promueven en el desarrollo del lenguaje. Ofrece orientación para adaptar prácticas cuando se enfrentan a nuevos contextos o desafíos docentes, y apoya el aprendizaje profesional continuo, conectando la práctica con una base de conocimiento más amplia.

Desafíos y limitaciones

A pesar de su compromiso con actividades interactivas y materiales auténticos, los profesores identificaron desafíos significativos para implementar estos enfoques de forma coherente y eficaz.

Limitaciones de tiempo. Con solo cuatro a ocho horas de instrucción de hebreo por semana, los profesores luchaban por equilibrar las demandas opuestas: cubrir el contenido curricular obligatorio, desarrollar todas las habilidades lingüísticas, abordar niveles diversos de competencia y proporcionar tiempo suficiente para una interacción significativa. Las actividades interactivas, aunque valiosas, consumen tiempo de instrucción que alternativamente podría usarse para la enseñanza o práctica explícita.

Preparación de materiales. Exige encontrar, evaluar y adaptar materiales auténticos y requiere una inversión de tiempo considerable. Los profesores informaron que dedicaban varias horas semanales a este trabajo, tiempo por el que no recibían compensación ni periodos de preparación adicionales. El desafío se intensifica, porque la mayoría de los materiales curriculares diseñados para el hebreo como segunda lengua, carecen del contenido israelí auténtico que valoran los profesores, por lo que deben crear o complementar de manera extensa.

Niveles de competencia heterogéneos. Muchas clases de hebreo incluyen estudiantes con conocimientos muy variados, desde principiantes, hasta estudiantes tradicionales que entienden hebreo en casa de forma sustancial. Diseñar actividades interactivas que involucren adecuadamente a todos los alumnos, resulta difícil. Los materiales auténticos que interesan y desafían a los estudiantes más avanzados, pueden abrumar a los principiantes, mientras que los materiales accesibles pueden aburrir a los más competentes.

Desafíos de evaluación. Los profesores expresaron incertidumbre sobre cómo evaluar el aprendizaje a partir de actividades interactivas. Aunque podían observar el compromiso y la participación, evaluar sistemáticamente el desarrollo lingüístico resultó más difícil. La mayoría carecía de rúbricas o marcos para la evaluación de la comunicación oral durante tareas interactivas, lo que llevó a depender de evaluaciones escritas más tradicionales, que quizá no reflejaban las habilidades comunicativas que los estudiantes estaban desarrollando.

Apoyo y reconocimiento institucional. Varios docentes señalaron que el trabajo intensivo de encontrar materiales auténticos y diseñar actividades atractivas, recibió poco reconocimiento por parte de los administradores o colegas. En algunas escuelas, la enseñanza del hebreo se consideraba menos importante que las asignaturas académicas, afectando a la asignación de recursos, la prioridad de horarios y las oportunidades de desarrollo profesional. Esta marginación institucional, dificultó mantener la energía y creatividad necesarias para una enseñanza interactiva eficaz.

Implicaciones para la práctica

Construir repositorios de recursos. Los profesores de hebreo se beneficiarían de repositorios compartidos de materiales auténticos, con ideas de actividades de acompañamiento. Las plataformas digitales pueden alojar vídeos, canciones, textos e imágenes organizados por tema, nivel de competencia y tema cultural. Estos repositorios reducirían la carga individual para la búsqueda de material, manteniendo al mismo tiempo, el contenido auténtico y culturalmente rico que valoran los profesores. Las organizaciones profesionales y las redes de docentes de hebreo, podrían favorecer este desarrollo de recursos.

Desarrollo profesional en diseño de actividades. Los profesores necesitan un aprendizaje profesional continúo, centrado en diseñar actividades interactivas efectivas. Los talleres podrían

abordar: la creación de actividades de información que generen necesidades comunicativas genuinas, apoyo en tareas para alumnos de diferentes niveles de competencia, equilibrio entre precisión y fluidez durante actividades comunicativas, integración de la enseñanza de gramática, vocabulario en contextos interactivos y la evaluación de la comunicación oral durante tareas.

Conectando teoría y práctica. El desarrollo profesional debería ayudar a los profesores a conectar sus conocimientos intuitivos con marcos teóricos de la investigación sobre adquisición de segunda lengua. Comprender por qué ciertas prácticas funcionan, les permite adaptarlas de forma eficaz, explicar su práctica pedagógica a otros y seguir desarrollándola de forma sistemática. Esto no requiere un estudio académico exhaustivo, sino presentaciones accesibles de los resultados de la investigación para la práctica en el aula.

Estructuras de apoyo institucional. Las escuelas deben reconocer el tiempo de preparación necesario para una instrucción eficaz del hebreo, utilizando materiales auténticos y actividades interactivas. Esto puede incluir: proporcionar periodos adecuados de preparación para los profesores, asignar presupuestos para materiales, facilitar la colaboración y el intercambio de recursos, ofrecer desarrollo profesional específico para la enseñanza de la lengua y valorarla como núcleo de la misión escolar judía.

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y APORTACIONES

Este estudio revela las prácticas sofisticadas de los profesores de hebreo para implementar actividades interactivas con materiales auténticos, prácticas que se alinean con los principios basados en la investigación para la enseñanza eficaz de idiomas. Los docentes demuestran creatividad y dedicación al seleccionar recursos israelíes auténticos, diseñar actividades atractivas y crear entornos de aula que apoyen una comunicación significativa en hebreo. Su trabajo refleja una comprensión profunda de lo que motiva a los estudiantes y genera una vinculación, incluso cuando esta comprensión sigue siendo en gran medida intuitiva y no explícitamente teórica.

Las actividades interactivas descritas —que van desde la práctica conversacional y juegos de roles hasta el aprendizaje basado en proyectos y celebraciones culturales— ofrecen a los estudiantes oportunidades para negociar el significado, practicar funciones comunicativas y desarrollar confianza usando el hebreo en contextos auténticos. Los materiales auténticos de la cultura israelí cumplen un doble propósito: exponer a los estudiantes al uso del lenguaje natural mientras transmiten conocimientos e identidades culturales que los profesores valoran como centrales en la educación hebrea en contextos de la diáspora.

Sin embargo, los desafíos significativos limitan la capacidad de los profesores para implementar estas prácticas de forma óptima. El tiempo limitado de enseñanza, la competencia heterogénea de los estudiantes, las extensas exigencias de preparación y el apoyo institucional insuficiente generan tensiones continuas. Los profesores enfrentan estas limitaciones de forma creativa, pero se beneficiarían de estructuras de apoyo más sólidas, desarrollo colaborativo de recursos y oportunidades de aprendizaje profesional.

Recomendaciones para profesores de hebreo:

1. Priorizar actividades interactivas regulares incluso en tiempos de instrucción limitados. Procurar al menos 15-20 minutos de interacción centrada en el alumno en cada lección, reconociendo que la calidad importa más que la cantidad.
2. Constituir una colección personal de materiales auténticos organizados por tema, nivel de competencia y tipo de actividad. Esta inversión da frutos a través de años de docencia, ya que los materiales pueden reutilizarse y adaptarse.
3. Diseñar actividades con fines comunicativos claros, que generen necesidades genuinas, para que los estudiantes negocien el significado, aclaren la comprensión y compartan información.
4. Proporcionar apoyo a través de vocabulario, marcos de frases y modelos, reduciendo gradualmente el apoyo, a medida que los estudiantes ganan confianza y competencia.
5. Crear un ambiente de aula mediante la decoración y las expectativas que apoyen el uso del hebreo y celebren la cultura israelí.
6. Colaborar con otros profesores de hebreo para compartir materiales, ideas de actividades y prácticas exitosas. Formar comunidades de aprendizaje para apoyo mutuo y crecimiento profesional.
7. Buscar oportunidades de desarrollo profesional centradas en métodos de enseñanza interactivos, evaluación de la comunicación oral y teoría de adquisición de segunda lengua, relevantes para la práctica en el aula.
8. Documentar y reflexionar sobre qué actividades funcionan bien con los alumnos, construyendo gradualmente un repertorio de tareas interactivas efectivas que pueden adaptarse y perfeccionarse con el tiempo.

La investigación contribuye a la comprensión de la pedagogía del idioma hebreo de varias maneras. Documenta las prácticas específicas de los profesores o que trabajan en escuelas judías norteamericanas, proporcionando ejemplos concretos de cómo se implementan las actividades interactivas y los materiales auténticos en este contexto, revela los objetivos duales lingüísticos y culturales que moldean su enseñanza del hebreo en la diáspora, identifica tanto las fortalezas de las prácticas intuitivas de los profesores, como las lagunas en el conocimiento teórico que limitan su capacidad para analizar y mejorar su enseñanza de forma sistemática, y pone de manifiesto, los desafíos institucionales que limitan una enseñanza eficaz, señalando reformas necesarias en la forma en que las escuelas judías apoyan la educación en lengua hebrea.

La investigación futura debería examinar las perspectivas de los estudiantes sobre actividades interactivas y materiales auténticos, investigando cómo experimentan estos alumnos y qué significados construyen a partir de ellas. Los estudios longitudinales podrían rastrear cómo evolucionan las prácticas docentes con la experiencia y el aprendizaje profesional. La investigación comparativa entre diferentes contextos denominacionales judíos, podría iluminar cómo las orientaciones ideológicas moldean las decisiones pedagógicas, y los estudios de intervención, podrían evaluar la eficacia de enfoques específicos de desarrollo profesional para mejorar la implementación por parte de los profesores.

En última instancia, esta investigación reafirma el valor de las actividades interactivas y los materiales auténticos en la enseñanza del hebreo, reconociendo al mismo tiempo el complejo trabajo que realizan los docentes para implementar estas prácticas de manera eficaz. Apoyar a los profesores mediante el desarrollo colaborativo de recursos, el aprendizaje profesional dirigido y un compromiso institucional más fuerte con la educación hebrea, puede fortalecer la enseñanza del idioma hebreo en las escuelas judías, beneficiando tanto el desarrollo lingüístico de los estudiantes, como su conexión con la lengua y la cultura israelí.

REFERENCIAS

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493–527.

Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer–peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705–716.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

הוראת עברית בתפוצות: מקומן של אמונות מורים במרחב המקצועי

הוראת עברית בתפוצות: מקומן של אמונות מורים במרחב המקצועי

קטי גרניט

דוקטור לשפות מודרניות (DML) ממכללת מידלברי. בעלת תואר שני בניהול חינוכי מהאוניברסיטה העברית בירושלים ותואר שני בהוראת עברית כשפה שנייה ממכללת מידלברי. מחקרה מתמקד בזהותם המקצועית של מורי העברית, באמונות פדגוגיות ובאוטונומיה של הלומדים. היא חוקרת-עמיתה באוניברסיטת ברנדייס ומפתחת תכנית הלימודים לעברית Granite Ivrit

Keywords: teacher beliefs, Hebrew language teaching in the diaspora, professional identity

מילות מפתח: אמונות מורים, הוראת עברית בתפוצות, זהות מקצועית

ABSTRACT

This article examines the role of teachers' beliefs in Hebrew language education in the diaspora and positions discourse on beliefs as a central component in advancing instructional practices and professionalization in the field. Drawing on theoretical literature, the article demonstrates how teachers' beliefs shape the ways in which educators interpret the educational context, define their professional roles, make pedagogical decisions, and act within ideological, cultural, and social frameworks. The article further addresses the relationship between beliefs, instructional practices, and the construction of professional identity, highlighting the value of making beliefs an explicit focus of professional discourse. It offers a conceptual lens for understanding the complexity of Hebrew teachers' work in the diaspora and for articulating the role of belief-focused discourse in teacher education, mentoring, and professional development.

תקציר

מאמר זה בוחן את מקומן של אמונות מורים בהוראת השפה העברית בתפוצות, ומציע לראות בעיסוק בהן מרכיב מרכזי בקידום פרקטיקות הוראה ובהתמקצעות התחום. בעוד שאמונות מורים נחקרו בספרות, הזיקה בין אמונות, זהות מקצועית ופרקטיקות הוראה בהקשר של הוראת עברית בתפוצות נידונה בהיקף מצומצם. מטרת מאמר זה היא למלא פער זה באמצעות דיון בתפקידן של אמונות מורים ובהשלכותיהן. המאמר מציע לקדם עיסוק מפורש ושיטתי באמונות מורים כחלק מן העשייה המקצועית, ולראות בו מנגנון מתווך בין הקשרים חינוכיים לבין פרקטיקות הוראה. קובעי מדיניות, מכשירי מורים ומנהלי בתי ספר יכולים לתמוך במהלך זה באמצעות יצירת הזדמנויות מובנות לעיסוק באמונות בין גורמים שונים במערכת החינוך. כך ניתן לחשוף אמונות, להבין את משמעותן ולהמשיגן, לצמצם פערים ולגבש מטרות, ובכך לבסס עיסוק זה כחלק אינטגרלי מן המרחב המקצועי והעשייה הפדגוגית.

מבוא

אמונות נתפסות כגורם מרכזי המעצב את האופן בו מורים חושבים, פועלים ומקבלים החלטות בהוראה (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Erkmen, 2012; Borg, 2015). הן משפיעות על אופיין של החלטות מורים הנוגעות למימדים החינוכיים, הקוגניטיביים, החברתיים, הרגשיים והתרבותיים של ההוראה, וקשורות באופן הדוק לבחירות שהם מבצעים בפועל (Pajares, 1992).

זהותם המקצועית של מורים באה לידי ביטוי במחשבותיהם, ברגשותיהם ובפעולותיהם, והיא מעוצבת לא רק על ידי נורמות חברתיות אלא גם באמצעות פרקטיקות מקצועיות. לפיכך, בחינת אמונותיהם של מורים חיונית להבנת עבודתם (Zembylas, 2003; Gilakjani & Sabouri, 2017; Granite, 2024).

מאמר זה טוען כי ללא עיסוק מפורש באמונות מורים, לא ניתן להבין באופן מספק כיצד מתפרשות ומיושמות מטרות ההוראה בפרקטיקה. יתרה מזו, עיסוק גלוי ומפורש באמונות מורים מהווה רכיב משמעותי לקידום הוראה אפקטיבית ולהתמקצעות התחום. על רקע זה, המאמר בוחן את הקשרים בין אמונות מורים, זהות מקצועית, הקשרים אידיאולוגיים ופרקטיקות הוראה, ומציע לראות באמונות מנגנון מתווך מרכזי בין מרכיבים אלה בהוראת עברית כשפה נוספת

סקירת ספרות

התפתחות המחקר על אמונות מורים

המחקר על אמונות החל להתפתח באמצע המאה העשרים בתחומי האנתרופולוגיה, הפסיכולוגיה והסוציולוגיה. מאמצע שנות ה־80 של המאה העשרים התרחב המחקר לבלשנות יישומית (Kalaja & Barcelos, 2003), ולחקר החינוך (Mo, 2020), ובסוף המאה העשרים החל להתפתח גם בשדה המחקר על רכישת שפה שנייה (Barcelos, 2003).

בתחילה, המחקר על אמונות מורים בתחום החינוך, התמקד באופן בו התוכן מועבר, ואילו תפקיד המורים ביצירת הזדמנויות ללמידה זכה להתייחסות מועטה (Mo, 2020). ההוראה נתפסה כמכלול של שיטות ופעולות המתבטאות בהתנהגות המורה, והתבססה על ההנחה שתנאי ההוראה ופרקטיקות ההוראה יקבעו את תוצאות הלמידה, תוך צמצום ההתייחסות לאופייה האינטראקטיבי והאנושי (Borg, 2015; Mo, 2020).

באמצע שנות ה־70 של המאה העשרים חלה תפנית משמעותית במחקר החינוך (Freeman & Johnson, 1998). בהשפעת הפרדיגמה האיכותנית, הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, האנתרופולוגיה והסוציולוגיה, הוסט מוקד המחקר. במקום להתמקד במאפייניו של המורה האפקטיבי, הוא עבר לבחינת תהליכי החשיבה וקבלת ההחלטות של מורים. שינוי זה הוביל לביסוס תפיסה לפיה מורים הם אנשי מקצוע חושבים, המקבלים החלטות רציונליות על בסיס מקורות מידע מגוונים ובהתייחס להקשרים החברתיים, התרבותיים והמקצועיים שבהם הם פועלים (Shavelson & Stern, 1981; Freeman & Johnson, 1998; Borg, 2015).

בהמשך להתפתחות זו, משנות ה־80 של המאה העשרים ואילך, המחקר התמקד באמונות מורים כחלק מן הפעילות המנטלית שלהם (Pajares,

1992), ובבחינת הקשר בין ידע, אמונות ופרקטיקות הוראה (Freeman & Johnson, 1998). בתוך כך, זוהו שתי גישות מרכזיות לחקר אמונות מורים: האחת מתמקדת במיפוי תחומי האמונות ובזיהוי דפוסים משותפים, ואילו האחרת מבקשת לחשוף את הנחות היסוד המארגנות את מערכות האמונות באמצעות ניתוח מאפייניהן (Fives & Buehl, 2012).

בתקופה זו, התפתחה הגישה הקונסטרוקטיביסטית לחקר אמונות מורים, הרואה באמונות המורים תוצר של מבנים מנטליים המתעצבים באמצעות התנסויות חברתיות (Skott, 2015). לפיכך, ההוראה נתפסת כתהליך מורכב ורב־ממדי, שבו החלטות המורים אינן נגזרות רק מתוכן ההוראה (Fives & Buehl, 2012), אלא גם מושפעות מהקשרים רחבים יותר. בין אלה ניתן למנות את סביבת הכיתה, האינטראקציות המתרחשות בה בזמן אמת, והגבולות המוסדיים כפי שאלו נתפסים ומפורשים על ידי המורים. גורמים אלה משפיעים הן על סוגי האמונות שמורים מאמצים והן על האופן שבו אמונות אלו מתעצבות (Skott, 2015). בהתאם לתפיסה זו, אמונות מורים נתפסות כמהותיות להבנת האופן בו מורים מגדירים את עבודתם ומקבלים החלטות במצבים מורכבים המאופיינים באתגר ובעמימות (Nespor, 1987).

בראשית שנות ה־90 עלה הצורך להבחין בין אמונות לבין ידע (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1992). נספור (Nespor, 1987) טוען כי אמונות מאוחסנות בזיכרון לטווח ארוך כזיכרונות אישיים, רגשות וחוויות, בעוד שהידע מאורגן כמערכת סמנטית. אמונות נוטות לקבל אופי פולקלוריסטי, שכן הן תלויות הקשר ועשויות לשאת משמעויות מרובות. באופן דומה, פאג'רס (Pajares, 1992) מתאר אמונות כבעלות מאפיינים התנהגותיים הייחודיים לפרט או שהם משותפים לתרבות מסוימת, ומבחין בינן לבין ידע, הנתפס כהבנה אוניברסלית המבוססת על עובדות ורציונליות. ריצ'רדסון (Richardson, 1996) מתארת אמונות כמבנים פסיכולוגיים המניעים את פעולותיו של הפרט, לעומת ידע, המשקף פרספקטיבה אפיסטמולוגית.

חרף הניסיונות התיאורטיים להבחין בין אמונות לידע, הגבול ביניהם נותר מטושטש. הידע של מורים מתקיים בהקשר מסוים, ואילו אמונותיהם והידע המעשי שלהם מתעצבים באמצעות נרטיבים. לפיכך, אמונות וידע כרוכים זה בזה, דינמיים ונתונים לפרשנות (Sakui & Gaies, 2003).

עם תחילת המאה העשרים ואחת, שדה המחקר התמקד באמונות כמשקפות הן את פרשנותם האישית של מורים והן את זו של הקהילות המקצועיות אליהן משתייך המורה (Richardson, 1996). מיקוד זה הדגיש את התפיסה שלפיה אמונות משמשות כמסננת שדרכה מורים מעניקים משמעות להתנסויותיהם, מתמודדים עם אתגרים, ומקבלים החלטות על תהליך ההוראה (Fives & Buehl, 2012). אמונות תורמות הן לחיזוק מערכות אמונה קיימות והן לבחינת מידע חדש (Pajares, 1992; Sakui & Gaies, 2003). ככל שמזהים באופן מעמיק יותר את המקורות הפנימיים והחיצוניים שלהן, כך ניתן להבין טוב יותר את התפתחותן, ואת הפוטנציאל לשינוי הטמון בהן (Levin, 2015).

במסגרת המחקר על רכישת שפה נוספת, אמונות מורים זכו לתשומת לב הולכת וגוברת, תוך מעבר מהתמקדות באמונות כהתנהגויות אוניברסליות להבנתן כתלויות הקשר ודינמיות (Barcelos, 2003; Borg, 2015). בהתאם לכך, הן נתפסות כתוצר של יחסי גומלין בין גורמים אישיים, חברתיים ותרבותיים, ומשקפות את האופן שבו מורים מפרשים את ההתנסויות המקצועיות שלהם. תפיסה זו מדגישה כי אמונות אינן מתקיימות בנפרד מן הפרקטיקה. הן מתעצבות ומשתנות בתוך הקשרים מקצועיים ובמהלך ההתנסות בהוראה בפועל. לפיכך, חקר אמונות מורים מתמקד בתוכן האמונות ובתהליכי היווצרותן, בהתפתחותן לאורך זמן, ובהקשרים מקצועיים שונים.

בהקשר של הוראת שפה שנייה, חקר אמונות מורים כולל גם את האופן שבו מורים מפרשים את אמונותיהם במסגרת ההקשר הספציפי שבו הם מלמדים שפה נוספת (Kalaja & Barcelos, 2003). ברסלוס (Barcelos, 2003) מזהה שתי פרספקטיבות מרכזיות לחקר אמונות מורים ברכישת שפה שנייה. האחת מתמקדת באמונות הנוגעות לאופי השפה ולאופן שבו היא נלמדת, ואילו השנייה מדגישה את היסודות החברתיים והתרבותיים של אמונות. שתי פרספקטיבות אלה משתקפות בשלוש גישות מחקר: הגישה הנורמטיבית אשר מתמקדת ביחסי סיבה ותוצאה ללא התייחסות להקשר, הגישה המטה־קוגניטיבית אשר מבחינה בין אמונות לידע, והגישה הקונטקסטואלית אשר מתייחסת לאמונות ככאלו הנוצרות בפרקטיקה היום יומית, ואשר עשויות להשתנות בהקשרים החברתיים של הלמידה וההוראה (Van Lier, 2003).

במאה העשרים ואחת התפתחו שתי גישות נוספות. האחת היא הגישה הקוגניטיבית־דיאלקטית (Dufva, 2003), הטוענת כי הקוגניציה עשויה להיות מובנת במסגרת הסיטואציה והתופעה שבה היא מתרחשת. בתוך כך, אמונות נבחנות בזיקה להקשר החברתי והתרבותי שבו הן מתעצבות ומתקיימות. הן נתפסות כתוצר של אינטראקציות מתמשכות בין הפרט לסביבתו, ולכן הן דינמיות ונתונות לשינוי. השנייה היא הגישה הדיסקורסיבית (Kalaja, 2003), שלפיה לשפה יש שני מימדים: היא בנויה מיחידות לשוניות ומהיבטים של העולם החברתי הנבנים על ידי הפרט באמצעותה. לפיכך, השפה נתפסת כאתר של הבניה ולא רק כביטוי של תהליכים פנימיים.

מאחר ואמונות מורים קשורות באופן הדוק לפרקטיקות ההוראה בכיתה (Fives & Buehl, 2012), ומאחר שלא ניתן לבחון או למדוד אמונות באופן ישיר (Pajares, 1992), אין בהכרח הלימה בין אמונות מורים לבין הצהרותיהם, כוונותיהם ופעולותיהם בפועל. פערים אלה עשויים להיות קשורים לתפקידים השונים שאמונה מסוימת ממלאת ביחס לפרקטיקה, לתפיסת המסוגלות של מורים ליישם אמונה מסוימת, לאמונות הקשורות לזהות מקצועית, לגישות חינוכיות, ולתנאים הארגוניים והתרבותיים הרחבים שבהם המורים פועלים.

הגדרת המושג אמונות מורים

למונח "אמונות" אין הגדרה ברורה, שכן הוא תלוי באג'נדות השונות של חוקרים (Pajares, 1992; Bernat, 2007) ובפרספקטיבות התאורטיות שלהם (Bernat & Gvozdenko, 2005). בהגדרות רבות אמונות מתוארות כהבנות פסיכולוגיות, כתפיסות עולם וכאמיתות סובייקטיביות שהפרט מייחס להן משמעות (Skott, 2015; Fives & Buehl, 2012). מושגים שונים בספרות משמשים לעיתים כביטויים לאמונות, ובהם גישות, ערכים, דעות, תפיסות, אידיאולוגיות ותאוריות אישיות (Pajares, 1992; Bernat & Gvozdenko, 2005; Bernat, 2007; Fives & Buehl, 2012).

רוקח (Rokeach, 1968) מגדיר אמונות כטענות שעשויות להיות מודעות או לא מודעות ואשר יכולות לבוא לידי ביטוי כאשר אדם משתמש בביטוי "אני מאמין", ונושאות מימד של הערכה ושיפוטיות. הן קשורות זו בזו, כוללות אמונות מרכזיות ואמונות פריפריאליות. הן מאורגנות בתוך מערכת שאינה בהכרח לוגית, וכל שינוי בהן מתרחש בעיקר כאשר הן עולות למודעות הפרט.

כמו כן, משום שלטענתו הן קשורות באופן ישיר לתחושת הקיום ולזהות, יש להן השפעה רבה על דפוסי התנהגותו. פאג'רס (Pajares, 1992) מאפיין את האמונות כדינמיות, משתנות וקשורות לפעולות המשפיעות על הפרט. הן מכוונות את פעולות המורים ואת הפרשנויות שהם מעניקים להתנסויות הוראה, גם כאשר השפעתן אינה במודעות מלאה (Nespor, 1987).

מאחר שאמונות מקושרות זו לזו, הן נושאות אופי כפול: הן נוטות להיות יציבות לאורך זמן, אך עשויות להשתנות בעקבות ניסיון ואינטראקציה במסגרת קהילות מקצועיות (Fives & Buehl, 2012). הן מעניקות משמעות, מבנה, סדר, כיוון וערכים משותפים ובמקביל הן תומכות בהזדהות עם קבוצות חברתיות (Pajares, 1992; Barcelos, 2003; Kalaja & Barcelos, 2003). שינויים באמונות מתרחשים בהקשרים מסוימים, ולעיתים נובעים מן הצורך להתאים בין אמונות לבין פעולה. מידת היציבות שלהן נתונה לפרשנות. בעוד שחלק מן החוקרים טוענים כי אמונות פדגוגיות משתנות לאורך זמן (Beijaard et al., 2004), אחרים מדגישים את הקושי לשנותן, שכן הן מעוגנות במערכות אמונות רחבות המבוססות על תפיסות דומות (Pajares, 1992; Richardson, 1996).

המשגת אמונות מורים במאמר זה

בהתבסס על הגישה הקונסטרוקטיביסטית ועל הדגשים הקוגניטיביים וההקשריים שנדונו לעיל, מאמר זה עושה שימוש במונח "אמונות מורים" כמונח חופף למושג "תפיסות מורים". שני המונחים מתייחסים לדפוסי חשיבה דינמיים הנתפסים על ידי מורים כאמת, וכוללים מימדים קוגניטיביים, חברתיים וקונטקסטואליים. אמונות מורים הן סובייקטיביות ומהוות תוצר חברתי המתעצב באמצעות התנסויות, אתגרים ומצבים שבהם הפרט פועל. בהתאם לכך, אמונות אינן מובחנות לחלוטין מן הידע, שכן גם ידע וגם אמונות נבנים באמצעות אינטראקציה חברתית ותלויים זה בזה.

אמונות עשויות לתמוך בידע או להגבילו, שכן הן מאפשרות למורים לבחון את עבודתם ואת יישומה בפרקטיקה באופן רפלקטיבי. במובן זה, אמונות מעניקות משמעות למציאות האישית והמקצועית של מורים, ותורמות לעיצוב תחושת שייכות במסגרת מערכות חברתיות. מקורותיהן של אמונות מורים מגוונים, וקשורים לרקע האישי והמקצועי של מורים, להתנסויות שלהם בעבר ובהווה ולהקשרים שבהם הם פועלים.

אמונות וזהות מקצועית של מורים לעברית בתפוצות

מחקרים עדכניים מדגישים את מקומם המרכזי של זהות מקצועית ואמונות בהבנת מטרות ההוראה, תפיסות התפקיד וקבלת החלטות פדגוגיות בתפוצות. מחקר על מורים לעברית בבתי ספר יהודיים בצפון אמריקה מציג את הזהות המקצועית כהיברידית ודינמית. במסגרתה מימדים מקצועיים ואתניים מקבלים עדיפויות שונות בהקשרים שונים. המחקר מדגיש את תפקידן של אמונות כמסגרות פרשנות שבאמצעותן מתעצבות מטרות ההוראה, פרקטיקות ההוראה והבנת הזהות המקצועית (Granite, 2024; Granite & Leshem, 2026).

בנוסף, מחקרים אמפיריים בהקשרים שונים מתארים את האופן שבו מורים לעברית מגדירים את המטרות, ההישגים והאתגרים המקצועיים שלהם. מחקר שנערך במרכז ובמזרח אירופה מצביע על שתי מטרות מרכזיות: פיתוח הידע הלשוני של הלומדים וחיזוק הזהות היהודית, כאשר האופן שבו מורים מגדירים הצלחה נקבע ביחס למטרות הללו (Ben-Yehudah, Charlap & Guberman, 2025). בהקשר זה, מטרות אלו משקפות גם את המסגרות הפרשניות שבאמצעותן מורים מעריכים את עבודתם. בהקשר גיאו־פוליטי אחר, מחקר שבחן את זהותם המקצועית של מורים לעברית בעקבות אירועי ה־7 באוקטובר 2023 מראה כי מורים מתארים מעורבות מוגברת בתיווך תרבותי ובייצוג סמלי במצבי משבר ועל ידי כך מציגים את הפרשנות שהם מעניקים לתפקידם ולמשמעותו במציאות משתנה (Ringvald & Schoenfeld, 2025).

ממצאים אלו מדגישים כי האופן שבו מורים מגדירים מטרות, הישגים ותפקידים מקצועיים אינו ניטרלי, אלא מבוסס על המסגרות הפרשניות שבאמצעותן הם מבינים את עבודתם.

דיון

העברית כשלעצמה אינה מבטיחה התפתחות של זהות יהודית חזקה, שכן ההקשר החברתי מהווה את הזירה המרכזית שבה פרטים מעצבים את זהותם ומפיקים משמעות מתחושת השייכות (Avni, 2011, 2012a). תפיסה זו מאתגרת הנחות מוקדמות שהעמידו את העברית ככלי אוטומטי ומרכזי לעיצוב זהות יהודית (Avni, 2014). מכאן עולה שאלה מרכזית באשר לאופייה של העברית: האם היא משמשת בראש ובראשונה כשפה סימבולית של לאומיות יהודית רחבה, או כשפת הלאומיות הישראלית באופן ספציפי (Ergas, 2017). שאלה זו מדגישה את הצורך לבחון כיצד מורים מפרשים משמעויות אלה ומעניקים להן תוקף בהקשרים פדגוגיים שונים.

העיסוק במורים לעברית בתפוצות הופיע דרך דיונים בהכשרה מקצועית בהוראת עברית (רודמן, 2003; חרל"פ, 2014), באיכות מורים (Akerman, 1969), בזהותם של מחנכים יהודיים בבתי ספר יהודיים (Tornberg, 2014; Herman, 2020), באידיאולוגיות, רגשות וזהות בהוראת שפות מורשת (Avni, 2011, 2012b), וכן בניתוחים של מימוש מדיניות שפה בשיח הכיתתי (Avni, 2012b). אף כי כיוונים אלה תרמו תובנות חשובות על המימדים הסימבוליים, האידיאולוגיים והמוסדיים של הוראת העברית, הם נטו למקם את המורים כסוכנים חברתיים־תרבותיים, ובכך הם הגבילו את ההבנה של האופן שבו מורים מפרשים, מתעדפים ומתווכים בין מטרות מתחרות ובין פרקטיקה.

פער זה מתבטא גם בכך שדוחות ומחקרים אמפיריים מצביעים על פערים בין מדיניות ברמת בית הספר לבין תפיסות המורים, על הבדלים בין גורמים שונים המעורבים בחינוך באשר למטרות ההוראה, על זמינות מוגבלת של תכניות לימודים מתאימות (רודמן, 2003; חרל"פ, 2014), וכן על חוויות רווחות של בידוד מקצועי בקרב מורים לעברית בתפוצות (Avni & Karpman, 2019; Granite, 2024). ממצאים אלו, המוצגים לעיתים כבעיות מבניות או ארגוניות, אינם מספיקים להבנת האופן שבו מורים מפרשים את הציפיות מהוראת העברית בהקשרים שבהם הם פועלים (Pajares, 1992; Richardson, 1996).

מורכבות הוראת העברית בתפוצות משתקפת גם במגוון המטרות המיוחסות לה. דוח מדיניות של קראוס ואחרים (2009) מציג מגוון מטרות הפועלות במקביל, ובהן שליטה לשונית, עיצוב זהות יהודית, המשכיות תרבותית וחיזוק הקשר לישראל. ריבוי זה בא לידי ביטוי גם באופן בו העברית נתפסת בהקשרים חינוכיים יהודיים, למשל כשפה קדושה או כשפה של תקשורת יומיומית (Avni, Kattan & Zakai, 2012). תפיסות אלה אינן מהוות רק עמדות אידיאולוגיות ברמת המדיניות, אלא פועלות כמערכות אמונות המספקות מסגרת לפעולה פדגוגית ומשפיעות על החלטות המורים בהוראה היומיומית (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Skott, 2015).

החל מסוף המאה העשרים, הדיונים סביב הוראת העברית בתפוצות חשפו מתחים בין הנחות מסורתיות לבין הבנות מתפתחות של שפה, זהות ופרקטיקה מקצועית (Morahg, 1999; Avni & Bekerman, 2013; Ergas, 2017). במקום לראות בעברית אמצעי יציב או מובן מאליו לעיצוב זהות, דיונים אלה העלו מחלוקות באשר למטרות הוראת העברית ולמידת התאמתן לקהלי היעד. אמונות פועלות כמסנני פרשנות. באמצעותן מורים מעניקים משמעות לדרישות תכנית הלימודים, לצורכי הלומדים, לסדרי עדיפויות בהוראה ולנורמות מקצועיות (Pajares, 1992; Skott, 2015). משום כך, בחינת אמונות מורים חיונית להבנת האופן שבו מתחים אלה מנוהלים ומתורגמים לפרקטיקה.

אמונות אינן מתורגמות באופן ישיר לפעולת ההוראה. הן מעצבות את שיקול דעתם של מורים בתנאים של מגבלות, עמימות ודרישות מתחרות. בפועל, קבלת החלטות בהוראת העברית כרוכה לא פעם בהכרעה בין מטרות שניתן לממש באופן ריאלי לבין מטרות שיש לדחות או להתפשר עליהן (Granite, 2024). החלטות אלה מושפעות מן ההיגיון הפורמלי של מדיניות או הכשרה, וגם מן האופן שבו מורים מפרשים את תפקידם, מעריכים מה אפשרי בהקשרים שבהם הם פועלים, ופועלים בתגובה ללחצים מוסדיים ותרבותיים (Richardson, 1996; Fives & Buehl, 2012). מנקודת מבט זו, הפערים בין מדיניות לפרקטיקות אינם נובעים רק ממחסור בהכשרה או במשאבים, אלא משקפים את האופן שבו מורים מפרשים דרישות מתחרות ומצדיקים את סדרי העדיפויות שלהם בהוראה (Borg, 2015).

בהקשר של הוראת העברית בתפוצות, אימוץ הגישה הנורמטיבית (Barcelos, 2003) עשוי להיות בעייתי. מהלך זה עלול להחליש את קולם של המורים ולחזק הנחות שמקורן במדיניות או באידיאולוגיה, תוך התעלמות ממערכות אמונות מורכבות המעצבות את האופן שבו מורים משלבים ידע לשוני וניסיון פדגוגי, ופועלים בהקשרים שבהם הם מלמדים. בנוסף לכך, התמקדות בהוראת העברית במונחים של הון לשוני (בורדייה, 2005) מפנה את תשומת הלב לידע הלשוני של המורים, ולא לאופן שבו הם מקבלים החלטות פדגוגיות. התמקדות זו מתייחסת לידע כאל משאב נפרד ומדיד, תוך טשטוש תפקידם של אמונות, ערכים, רגשות וניסיון בעיצוב פרשנות הידע ויישומו בפרקטיקה.

אמונות מעוגנות בזהותם המקצועית של מורים (Granite, 2024). לכן הן משפיעות על האופן בו הם מגדירים את תפקידם ומעריכים סדרי עדיפויות בתנאי העבודה בפועל. השפעה זו מסייעת להסביר מדוע מורים הפועלים בתנאים דומים עשויים ליישם את ההוראה באופן שונה, ואף לפתח פרקטיקות המשקפות מתחים בלתי פתורים בין מחויבויות אישיות לדרישות מוסדיות. לפיכך, התמקדות באמונות מורים מאפשרת להבין מדוע מתחים אלה נמשכים גם בהקשרים המאופיינים בעלייה ברמת ההתמקצעות לצד נגישות רחבה יותר למשאבי הוראה.

מסקנות

אמונות מורים אינן רכיב שולי או אישי בלבד, אלא מסגרת פרשנית המכוונת את התנהגותם, את קבלת ההחלטות שלהם ואת עיצוב זהותם המקצועית. עיסוק מפורש באמונות מאפשר לבחון כיצד נוצרים ונשמרים פערים בין דרישות מדיניות לבין פרקטיקה. הוא מרחיב את מוקד הדיון מעבר לשאלות של יישום ועמידה בדרישות אל האופן שבו מטרות ההוראה מתפרשות ומקבלות ביטוי בפועל. לפיכך, מיקוד באמונות מורים מציע נקודת כניסה קונקרטית להתמודדות עם פערים מתמשכים.

הבנה זו פותחת פתח לדיון רחב יותר באמונות בהוראת שפה נוספת ולפיתוח פדגוגי ברמת הכיתה. היא מאתגרת תפיסה חד־כיוונית שלפיה התאוריה מכתיבה את המתודולוגיה, ומציעה תחתיה תהליך דו־כיווני, שבו פרקטיקות הוראה ואמונות תורמות להתפתחותה המתמשכת של התאוריה. תהליך זה מדגיש את מקומן של אמונות מורים כמנגנון מתווך המקשר בין פרקטיקה חינוכית לבין מסגרות תאורטיות.

הדגשת ריבוי האמונות שבאמצעותן מורים פועלים מחדדת גם את אופייה הייחסי של ההוראה. התמקדות באמונות של מורים, לצד אלו של עמיתים, מנהלים וגורמים נוספים, מאפשר לזהות מתחים שאינם רק אישיים אלא מאפיינים את ההקשר המקצועי. כאשר מתחים אלה נדונים באופן גלוי, הם נתפסים פחות ככישלון אישי ויותר כחלק מן המורכבות של ההוראה. במובן זה, בחינה של אמונות מורים אינה תוספת לשיח הפדגוגי, אלא גם מרכיב מרכזי בהבנתו ובפיתוחו.

השלכות

קובעי מדיניות, מכשירי מורים ומנהלי בתי ספר יכולים לחזק את הוראת העברית באמצעות יצירת הזדמנויות מובנות שבהן מורים יוכלו לנסח ולבחון את אמונותיהם ביחס למטרות ההוראה, לצורכי הלומדים ולציפיות הקהילתיות המקומיות. במקום לראות בעיסוק באמונות תהליך בלתי פורמלי או מקרי, ניתן לשלבו כחלק שגרתי ומהותי בעשייה הפדגוגית.

ברמת בית הספר, הדבר יכול לבוא לידי ביטוי בפגישות צוות ייעודיות המתמקדות באמונות ובמטרות ההוראה. לדוגמה, רכזים יכולים להשתמש בשאלות מנחות משותפות כדי לאפשר למורים לחשוף את האמונות העומדות בבסיס בחירות ההוראה שלהם, לזהות מתחים בין ציפיות מוסדיות לבין המציאות בכיתה, ולהצביע על מצבים שבהם מתרחשת פשרה. שיחות מסוג זה מסייעות להעביר דילמות פרטיות למרחב מקצועי משותף המאפשר התמודדות משותפת.

במסגרת הפיתוח המקצועי והכשרת המורים, מורים יכולים להשתתף בדיונים מונחים סביב תיאורי מקרה קצרים מהוראת העברית, תוך קישור מפורש בין החלטות הוראה לבין מערכות אמונות, כגון תפיסת העברית כשפת מורשת, כשפה קדושה או כשפת תקשורת יומיומית. באופן דומה, במסגרת ליווי מקצועי, מורים יתבקשו לתעד מצבים שבהם מטרות מתחרות עיצבו את החלטותיהם, ולערוך עליהם רפלקציה שתשמש בסיס לשיח שיתופי. בנוסף, ניתן לשלב עיסוק זה גם בתהליכי קליטת אנשי חינוך למערכת.

לבסוף, דיאלוג בין גורמים שונים המעורבים בחינוך עשוי לצמצם חוסר הלימה בין מורים, הנהלת בית הספר ושותפים קהילתיים. מפגשים משותפים של מורים, רכזים והנהלה יכולים להתמקד בהבהרת המושג 'הצלחה' בהוראת העברית. הפיכת הנחות אלו לגלויות תומכת בהצבת מטרות קוהרנטיות יותר ומפחיתה את הנטייה לפרש מתחים ככישלון אישי, במקום לראות בהם מאפיינים מבניים של התחום.

ביבליוגרפיה

בורדייה, פ' (5002). שאלות בסוציולוגיה (א' להב, מתרגם, ז' ספירו, עורך). רסלינג.

חרל"פ, ל' (4102). הוראת עברית בעולם משתנה - בעיות, אתגרים וכיווני דרך בהוראת העברית בתפוצות בזמננו: עיון מחודש. *Hebrew Higher Education*, 61, 72-7.

קראוס, מ', מירסקי, י' וקרסנטי, י' (נובמבר 9002). ערבות, אחריות ושותפות הצעת מדיניות לממשלת ישראל בעניין *חיזוק הזהות היהודית והעצמת הקשר עם ישראל בקרב צעירים יהודיים ברחבי העולם*. המכון לתכנון מדיניות עם יהודי. https://jppi.org.il/wp-content-uploads/2009/11/New_Paradigm_Heb.pdf

רודמן, פ' (3002). *הוראת העברית המודרנית בקהילות היהודיות ברחבי העולם – מחקר התייעצות*. הסוכנות היהודית, המחלקה לחינוך יהודי ציוני.

Ackerman, W. I. (1969). Jewish education—For what? *The American Jewish Year Book*, 70, 3-36.

Avni, S. (2011). Toward an understanding of Hebrew language education: Ideologies, emotions, and identity. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(208), 53-70. https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.012

Avni, S. (2012a). Hebrew as heritage: The work of language in religious and communal continuity. *Linguistics and Education*, 23(3), 323-333. https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.06.004

Avni, S. (2012b). Hebrew-only language policy in religious education. *Language Policy, 11*, 169-188. https://doi.org/10.1007/s10993-011-9222-7

Avni, S., & Bekerman, Z. (2013). Introduction to the special issue: Rethinking Jewish education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 7(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/15595692.2012.742056

Avni, S. (2014). Hebrew education in the United States: Historical perspectives and future directions. *Journal of Jewish Education*, *80*(3), 256-286. https://doi.org/10.1080/15244113.2014.937194

Avni, S., & Karpman, A. (2019). Mapping Hebrew Education in Public Schools: *A Resource for Hebrew Educators*. The Consortium for Applied Studies in Jewish Education.

Avni, S., Kattan, S., & Zakai, S. (2012). *Purposes and practices of Israel/Hebrew education: Towards a joint agenda for applied research*. The Consortium for Applied Studies in Jewish Education.

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7–29). Springer.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Ben-Yehudah, G., Charlap, L., & Guberman, A. (2025). Teaching Hebrew in Central and Eastern Europe: Teachers' Goals, Achievements, and Challenges. *Journal of Jewish Education*, 1–33. https://doi.org/10.1080/15244113.2025.2585437

Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9(1), Article 1.

Bernat, E. (2007, September 14-16). Bridging the gap: Teachers' and learners' diversity of beliefs in SLA [Paper presentation]. The 20th English Australia Education Conference, Diversity: A Catalyst for Innovation, Sydney.

Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury.

Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 131-151). Springer.

Ergas, A. S. (2017, Fall). Reimagining our approach to Hebrew in the American Reform Movement: From the language of the sacred and S'fat Em to S'fat HaAm. *CCAR Journal: The Reform Jewish Quarterly*, 2017, 54-71.

Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 141-146. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.628

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association.

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. https://doi.org/10.2307/3588114

Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature. *English Language Teaching*, 10(4), 78-86. https://doi.org/10.5539/elt.v10n4p78

Granite, K. (2024). *Professional Identity of Hebrew Teachers in Jewish Day Schools in North America* (Version 1). Middlebury. https://hdl.handle.net/10779/middlebury.26491741.v1

Granite, K., & Leshem, S. (2026). Exploring Hebrew Teachers' Professional Identity in Jewish Day Schools in North America. *Journal of Jewish Education*, 1–28. https://doi.org/10.1080/15244113.2026.2623608

Herman, L. (2020). *The Jewish and professional identities of a group of Jewish educators: Boundaries and connections* (Doctoral dissertation, The Jewish Theological Seminary of America).

Kalaja, P. (2003). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 87-108). Springer.

Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2003). Introduction. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 1-4). Springer.

Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). Routledge.

Mo, X. (2020). *Teaching reading and teacher beliefs: A sociological perspective*. Springer.

Morahg, G. (1999). Hebrew: *A language of identity. Journal of Jewish Education*, 65(3), 9-16. https://doi.org/10.1080/0021624990650305

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. https://doi.org/10.1080/0022027870190403

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/0034654306200330

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton, (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). Macmillan.

Ringvald, V. & Schoenfeld, S. (2025). Teachers' Identities in Transition: Hebrew Education in Light of October 7 and the Aftermath. In M. Reingold (Ed.), *Education after October 7: Essays about Teaching and Learning in the Jewish Diaspora* (pp. 131-154). Academic Studies Press. https://doi.org/10.1515/9798897830701-008

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.

Sakui, K., & Gaies, S.J. (2003). A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 153-170). Springer.

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research,* 51(4), 455-498. https://doi.org/10.3102/00346543051004455

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13-30). Routledge.

Tornberg, R. E. (2014). *The identities of teachers in Jewish day schools: Descriptions, development, impacts, and relationships* (Doctoral dissertation, University of Minnesota).

Van Lier, L. (2003). Preface. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. vii-viii). Springer.

Zembylas, M. (2003). Interrogation "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

La enseñanza del hebreo en la diáspora: el lugar de las creencias docentes en el ámbito profesional

La enseñanza del hebreo en la diáspora: el lugar de las creencias docentes en el ámbito profesional[1]

Ketty Granite

Doctora en Lenguas Modernas por Middlebury College y especialista en la identidad profesional de docentes de hebreo en contextos educativos judíos. Su trabajo académico se centra en la relación entre creencias docentes, toma de decisiones pedagógicas y contextos socioculturales en la enseñanza del hebreo en la diáspora, así como en los procesos de profesionalización docente en este campo.

Palabras claves: creencias docentes, enseñanza del hebreo en la diáspora, identidad profesional

Keywords: teacher beliefs, Hebrew language teaching in the diaspora, professional identity

RESUMEN

Este artículo examina el lugar de las creencias docentes en la enseñanza del hebreo en la diáspora y propone considerarlas como un componente central para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la profesionalización del campo. Si bien, las creencias docentes han sido ampliamente estudiadas en la literatura, la relación entre creencias, identidad profesional y prácticas pedagógicas en el contexto de la enseñanza del hebreo en la diáspora ha recibido una atención limitada.

El objetivo de este artículo es contribuir a llenar este vacío mediante el análisis del papel de las creencias docentes y sus implicaciones. En este sentido, se propone promover un abordaje explícito y sistemático de las creencias como parte de la práctica profesional, y concebirlas como un mecanismo mediador entre los contextos educativos y las prácticas de enseñanza.

Asimismo, se sugiere que responsables de políticas educativas, formadores de docentes y directivos escolares pueden apoyar este proceso mediante la creación de oportunidades estructuradas para el análisis de las creencias entre distintos actores del sistema educativo. Esto permite hacer visibles dichas creencias, comprender su significado, conceptualizarlas, reducir brechas y construir objetivos compartidos, consolidando así su lugar como parte integral del ámbito profesional y de la práctica pedagógica.

ABSTRACT

This article examines the role of teachers' beliefs in Hebrew language instruction in the diaspora and proposes their consideration as a central component in the development of pedagogical practices and the professionalization of the field. Although teachers' beliefs have been widely studied in the literature, the relationship between beliefs, professional identity, and teaching practices in the context of Hebrew instruction in the diaspora has received limited attention.

The aim of this article is to contribute to addressing this gap by analyzing the role of teachers' beliefs and their implications. In this regard, it advocates for an explicit and systematic approach to beliefs as part of professional practice, conceptualizing them as a mediating mechanism between educational contexts and teaching practices.

Furthermore, it suggests that policymakers, teacher educators, and school leaders can support this process by creating structured opportunities for the examination of beliefs among different actors within the educational system. This enables the visibility, understanding, and conceptualization of such beliefs, helping to reduce gaps and build shared goals, thereby consolidating their role as an integral part of professional practice and pedagogical development.

[1] Este artículo corresponde a la traducción al español del texto original publicado en hebreo.

INTRODUCCIÓN

Las creencias se entienden como un factor central que configura la forma en que los docentes piensan, actúan y toman decisiones en la enseñanza (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Erkmen, 2012; Borg, 2015). Estas influyen en la naturaleza de las decisiones relacionadas con las dimensiones educativas, cognitivas, sociales, emocionales y culturales de su labor, y están estrechamente vinculadas con las elecciones que realizan en la práctica (Pajares, 1992).

La identidad profesional de los docentes se manifiesta en sus pensamientos, emociones, acciones y está moldeada, no solo por normas sociales, sino también por prácticas profesionales. Por ello, examinar las creencias docentes es esencial para comprender su trabajo (Zembylas, 2003; Gilakjani & Sabouri, 2017; Granite, 2024).

Este artículo sostiene que, sin un abordaje explícito de las creencias docentes, no es posible comprender de manera suficiente cómo se interpretan y se implementan los objetivos de enseñanza en la práctica. Asimismo, plantea que el tratamiento explícito de estas creencias constituye un componente clave para promover una enseñanza efectiva y la profesionalización del campo. En este marco, el artículo examina las relaciones entre creencias docentes, identidad profesional, contextos ideológicos y prácticas de enseñanza, propone concebir a las creencias como un mecanismo mediador central entre estos elementos de la enseñanza del hebreo como lengua adicional.

DESARROLLO

El desarrollo de la investigación sobre las creencias de los docentes

La investigación sobre las creencias comenzó a desarrollarse a mediados del siglo XX en los campos de la antropología, psicología y sociología. Desde mediados de los años 80, la investigación se expandió a la lingüística aplicada (Kalaja & Barcelos, 2003) y al campo de la educación (Mo, 2020), y hacia finales del siglo, comenzó a desarrollarse también en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas (Barcelos, 2003).

En sus primeras etapas en el campo educativo, la investigación sobre las creencias docentes se

centró en la forma en que se transmitía el contenido, mientras que el papel de los docentes en la creación de oportunidades de aprendizaje, recibió escasa atención (Mo, 2020). La enseñanza se concebía como un conjunto de métodos y acciones manifestados en el comportamiento del docente, basándose en la suposición de que las condiciones y prácticas de enseñanza, determinarían los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con una atención limitada a la naturaleza interactiva y humana de la instrucción (Borg, 2015; Mo, 2020).

A mediados de los años 70 se produjo un punto de inflexión significativo en la investigación educativa (Freeman & Johnson, 1998). Bajo la influencia de la investigación cualitativa y de la psicología cognitiva, antropología y sociología, el foco de la investigación se desplazó. En lugar de centrarse en las características del docente eficaz, pasó a examinar los procesos de pensamiento y la toma de decisiones de los docentes. Este cambio condujo al establecimiento de una concepción, según la cual, los docentes son profesionales reflexivos que toman decisiones racionales basadas en múltiples fuentes de información y en los contextos sociales, culturales y profesionales en los que operan (Shavelson & Stern, 1981; Freeman & Johnson, 1998; Borg, 2015).

Como continuación de este desarrollo, a partir de los años 80, la investigación se centró en las creencias de los docentes como parte de su actividad mental (Pajares, 1992), así como en el examen de la relación entre conocimiento, creencias y prácticas de enseñanza (Freeman & Johnson, 1998). En este marco, se identificaron dos enfoques principales para el estudio de las creencias docentes: uno se centra en mapear los ámbitos de las creencias e identificar patrones comunes, mientras que el otro busca revelar los supuestos subyacentes que organizan los sistemas de creencias, mediante el análisis de sus características (Fives & Buehl, 2012).

En este período, se desarrolló el enfoque constructivista para el estudio de las creencias docentes, que las concibe como un producto de estructuras mentales que se configuran a través de experiencias sociales (Skott, 2015). En consecuencia, la enseñanza se entiende como un proceso complejo y multidimensional, en el que las decisiones de los docentes no se derivan únicamente del contenido de la enseñanza (Fives & Buehl, 2012), sino que también están influenciadas por contextos más amplios. Entre estos se incluyen el entorno del aula, las interacciones que tienen lugar en ella en tiempo real y los límites institucionales, tal como son percibidos e interpretados por los docentes. Estos factores influyen tanto en los tipos de creencias que los docentes adoptan, como en las formas en que estas se configuran (Skott, 2015).

De acuerdo con esta concepción, las creencias docentes se consideran fundamentales para comprender cómo los docentes definen su trabajo y toman decisiones en situaciones complejas caracterizadas por el desafío y la ambigüedad (Nespor, 1987).

A principios de los años 90, surgió la necesidad de distinguir entre los conceptos de creencias y conocimiento (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Nespor (1987) sostiene que las creencias se almacenan en la memoria a largo plazo como recuerdos personales, emociones y experiencias, mientras que el conocimiento se organiza como un sistema semántico. Las creencias tienden a adquirir un carácter folclórico, ya que dependen del contexto y pueden tener múltiples significados.

De manera similar, Pajares (1992) describe las creencias como poseedoras de características conductuales, propias del individuo o compartidas dentro de una cultura determinada, y distingue entre éstas y el conocimiento, entendido como una forma de comprensión universal basada en hechos y racionalidad. Richardson (1996) caracteriza las creencias como constructos psicológicos que motivan las acciones del individuo, en contraste con el conocimiento que refleja una perspectiva epistemológica.

A pesar de los intentos teóricos por distinguir entre creencias y conocimiento, el límite entre ambos sigue siendo difuso. El conocimiento de los docentes se sitúa en un contexto específico, mientras que sus creencias y su conocimiento práctico se configuran a través de narrativas. Por lo tanto, las creencias y el conocimiento están entrelazados, son dinámicos y están sujetos a interpretación (Sakui & Gaies, 2003).

A comienzos del siglo XXI, el campo de la investigación se centró en las creencias como reflejo, tanto de las interpretaciones personales de los docentes, como de las de las comunidades profesionales a las que pertenecen (Richardson, 1996). Este enfoque destacó la concepción de las creencias como un filtro a través del cual los docentes otorgan significado a sus experiencias, afrontan desafíos y toman decisiones sobre el proceso de enseñanza (Fives & Buehl, 2012).

Asimismo, las creencias contribuyen tanto al refuerzo de sistemas de creencias existentes como a la evaluación de nueva información (Pajares, 1992; Sakui & Gaies, 2003). Cuanto más se identifican las fuentes internas y externas de las creencias, mejor puede comprenderse su desarrollo y su potencial de cambio (Levin, 2015).

En el marco de la investigación sobre la adquisición de lenguas adicionales, las creencias docentes han recibido una atención creciente, acompañada de un desplazamiento desde su concepción como comportamientos universales hacia su comprensión como fenómenos contextuales y dinámicos (Barcelos, 2003; Borg, 2015).

En este sentido, las creencias se entienden como el resultado de la interacción entre factores personales, sociales y culturales, y reflejan la manera en que los docentes interpretan sus experiencias profesionales. Esta perspectiva subraya que las creencias no existen de forma aislada de la práctica, sino que se configuran y transforman dentro de contextos profesionales y a lo largo de la experiencia docente.

Por lo tanto, el estudio de las creencias docentes se centra tanto en su contenido como en los procesos de su formación, su desarrollo a lo largo del tiempo y los distintos contextos profesionales en los que se manifiestan.

En el contexto de la enseñanza de una lengua adicional, el estudio de las creencias docentes incluye también la manera en que los docentes interpretan sus creencias dentro del contexto específico en el que enseñan (Kalaja & Barcelos, 2003).

Barcelos (2003) identifica dos perspectivas principales para el estudio de las creencias docentes en la adquisición de una lengua adicional. La primera se centra en las creencias relacionadas con la naturaleza del lenguaje y la forma en que este se aprende, mientras que la segunda enfatiza los fundamentos sociales y culturales de las creencias.
Estas dos perspectivas se reflejan en tres enfoques de investigación: el enfoque normativo, que se centra en las relaciones de causa y efecto sin considerar el contexto; el enfoque metacognitivo, que distingue entre creencias y conocimiento; y el enfoque contextual, que concibe las creencias como formadas en la práctica cotidiana y susceptibles de cambiar en los contextos sociales de la enseñanza y el aprendizaje (Van Lier, 2003).

En el siglo XXI se desarrollaron dos enfoques adicionales. El primero es el enfoque cognitivo-dialéctico (Dufva, 2003), que sostiene que la cognición puede entenderse en el marco de la situación y del fenómeno en el que se produce. En este sentido, las creencias se examinan en relación con el contexto social y cultural en el que se configuran y se manifiestan. Se conciben como el resultado de interacciones continuas entre el individuo y su entorno, y por tanto son dinámicas y susceptibles de cambio.

El segundo es el enfoque discursivo (Kalaja, 2003), según el cual el lenguaje posee dos dimensiones: está constituido por unidades lingüísticas y por aspectos del mundo social que el individuo construye a través de él. En consecuencia, el lenguaje se concibe como un espacio de construcción y no únicamente como una expresión de procesos internos.

Dado que las creencias docentes están estrechamente vinculadas a las prácticas de enseñanza en el aula (Fives & Buehl, 2012), y que no pueden examinarse ni medirse directamente (Pajares, 1992), no existe necesariamente correspondencia entre las creencias de los docentes y sus declaraciones, intenciones y acciones en la práctica.

Estas discrepancias pueden estar relacionadas con los distintos roles que una creencia determinada

desempeña en relación con la práctica, con la percepción de capacidad de los docentes para llevar a cabo una determinada creencia, con creencias vinculadas a la identidad profesional, con enfoques educativos, así como con las condiciones organizativas y culturales más amplias en las que los docentes operan.

Definición del concepto de creencias docentes

El término "creencias" no cuenta con una definición clara, ya que depende de las distintas agendas de los investigadores (Pajares, 1992; Bernat, 2007) y de sus perspectivas teóricas (Bernat & Gvozdenko, 2005). En muchas definiciones, las creencias se describen como comprensiones psicológicas, concepciones del mundo o verdades subjetivas a las que el individuo atribuye significado (Skott, 2015; Fives & Buehl, 2012).

Diversos conceptos en la literatura se utilizan en ocasiones como expresiones de las creencias, entre ellos actitudes, valores, opiniones, percepciones, ideologías y teorías personales (Pajares, 1992; Bernat & Gvozdenko, 2005; Bernat, 2007; Fives & Buehl, 2012).

Rokeach (1968) define las creencias como proposiciones que pueden ser conscientes o inconscientes, y que se manifiestan cuando un individuo utiliza la expresión "yo creo", las cuales conllevan una dimensión evaluativa y de juicio. Las creencias están interrelacionadas, incluyen tanto creencias centrales como periféricas, y se organizan dentro de un sistema que no es necesariamente lógico. Los cambios en las creencias suelen producirse principalmente cuando estas se vuelven conscientes para el individuo. Asimismo, dado que están directamente vinculadas al sentido de existencia y a la identidad, ejercen una fuerte influencia en los patrones de comportamiento.

Pajares (1992) caracteriza las creencias como dinámicas, sujetas a cambios y vinculadas a acciones que influyen en el individuo. Estas orientan las acciones de los docentes y las interpretaciones que asignan a sus experiencias de enseñanza, incluso cuando dicha influencia no es plenamente consciente (Nespor, 1987).

Dado que las creencias están interrelacionadas, presentan una naturaleza dual: tienden a ser estables a lo largo del tiempo, pero también pueden cambiar como resultado de la experiencia y de la interacción en el marco de comunidades profesionales (Fives & Buehl, 2012). Las creencias aportan significado, estructura, orden, dirección y valores compartidos, y al mismo tiempo apoyan la identificación de los individuos con grupos sociales (Pajares, 1992; Barcelos, 2003; Kalaja & Barcelos, 2003).

Los cambios en las creencias ocurren en contextos específicos y, en ocasiones, surgen de la necesidad de ajustar la relación entre creencias y acción. El grado de estabilidad de las creencias está sujeto a interpretación. Mientras que algunos investigadores sostienen que las creencias pedagógicas cambian con el tiempo (Beijaard et al., 2004), otros enfatizan la dificultad de modificarlas, ya que están ancladas en sistemas de creencias más amplios, basados en concepciones similares (Pajares, 1992; Richardson, 1996).

Conceptualización de las creencias de los docentes en el presente artículo

Basándose en el enfoque constructivista y en los énfasis cognitivos y contextuales discutidos anteriormente, este artículo utiliza el término "creencias docentes" como un término equivalente al concepto de "concepciones docentes". Ambos términos se refieren a patrones dinámicos de pensamiento percibidos por los docentes como verdaderos, e incluyen dimensiones cognitivas, sociales y contextuales.

Las creencias docentes son subjetivas y constituyen un producto social que se configura a través de experiencias, desafíos y situaciones en las que el individuo actúa. En consecuencia, las creencias no están completamente diferenciadas del conocimiento, ya que tanto el conocimiento como las creencias se construyen a través de la interacción social y dependen mutuamente.

Las creencias pueden apoyar o limitar el conocimiento, ya que permiten a los docentes examinar su trabajo y su implementación en la práctica de manera reflexiva. En este sentido, las creencias otorgan significado a la realidad personal y profesional de los docentes, y contribuyen a la construcción de un sentido de pertenencia dentro de sistemas sociales.

Las fuentes de las creencias docentes son diversas y están relacionadas con el trasfondo personal y profesional de los docentes, con sus experiencias pasadas y presentes, y con los contextos en los que actúan.

Creencias e identidad profesional de los docentes de hebreo en la diáspora

Las investigaciones recientes destacan el lugar central de la identidad profesional y las creencias en la comprensión de los objetivos de la enseñanza, las concepciones del rol docente y la toma de decisiones pedagógicas en la diáspora.

Un estudio sobre docentes de hebreo en escuelas judías de América del Norte presenta la identidad profesional como híbrida y dinámica, en la que las dimensiones profesionales y étnicas adquieren distintas prioridades según los contextos. El estudio subraya el papel de las creencias como marcos interpretativos a través de los cuales se configuran los objetivos de enseñanza, las prácticas pedagógicas y la comprensión de la identidad profesional (Granite, 2024; Granite & Leshem, 2026).

Asimismo, estudios empíricos en distintos contextos describen la manera en que los docentes de hebreo definen sus objetivos, logros y desafíos profesionales. Una investigación realizada en Europa Central y del Este señala dos objetivos principales: el desarrollo del conocimiento lingüístico de los estudiantes y el fortalecimiento de la identidad judía, donde la forma en que los docentes definen el éxito se establece en relación con estos objetivos (Ben-Yehudah, Charlap & Guberman, 2025). En este sentido, dichos objetivos también reflejan los marcos interpretativos, a través de los cuales los docentes evalúan su trabajo.

En otro contexto geopolítico, un estudio que examina la identidad profesional de docentes de hebreo a raíz de los acontecimientos del 7 de octubre de 2023, muestra que los docentes describen una mayor implicación en la mediación cultural y en la representación simbólica en situaciones de crisis, lo que pone de manifiesto la interpretación que otorgan a su rol y a su significado en una realidad cambiante (Ringvald & Schoenfeld, 2025).

Estos hallazgos destacan que la manera en que los docentes definen sus objetivos, logros y roles profesionales no es neutral, sino que se basa en los marcos interpretativos, a través de los cuales comprenden su trabajo.

DISCUSIÓN

El hebreo en sí mismo no garantiza el desarrollo de una identidad judía fuerte, ya que el contexto social constituye el espacio principal en el que los individuos configuran su identidad y generan significado a partir del sentido de pertenencia (Avni, 2011, 2012a). Esta perspectiva cuestiona supuestos previos que situaban al hebreo como una herramienta automática y central para la formación de la identidad judía (Avni, 2014).

De ello surge una cuestión central sobre la naturaleza del hebreo: si funciona principalmente como una lengua simbólica de una nacionalidad judía amplia, o como la lengua de la nacionalidad israelí de manera específica (Ergas, 2017). Esta cuestión pone de relieve la necesidad de examinar cómo los docentes interpretan estos significados y les otorgan validez en distintos contextos pedagógicos.
En la literatura de investigación, el interés por los docentes de hebreo en la diáspora ha aparecido a través de discusiones sobre la formación profesional en la enseñanza del hebreo (Rodman, 2003; Charlap, 2014), la calidad docente (Ackerman, 1969), la identidad de los educadores judíos en escuelas judías (Tornberg, 2014; Herman, 2020), las ideologías, emociones e identidad en la enseñanza de lenguas de herencia (Avni, 2011, 2012b), así como en análisis sobre la implementación de la política lingüística en el discurso en el aula (Avni, 2012b).

Si bien estas líneas han aportado importantes conocimientos sobre las dimensiones simbólicas, ideológicas e institucionales de la enseñanza del hebreo, han tendido a situar a los docentes como agentes socioculturales, lo que ha limitado la comprensión de cómo los docentes interpretan, priorizan y median entre objetivos en competencia y la práctica.

Los informes y estudios empíricos señalan brechas entre las políticas a nivel escolar y las percepciones de los docentes, diferencias entre los distintos actores involucrados en la educación respecto a los objetivos de la enseñanza, así como una disponibilidad limitada de planes de estudio adecuados (Rodman, 2003; Charlap, 2014), además de experiencias generalizadas de aislamiento profesional entre los docentes de hebreo en la diáspora (Avni & Karpman, 2019; Granite, 2024).

Estos hallazgos, que a menudo se presentan como problemas estructurales u organizativos, no son suficientes para comprender la manera en que los docentes interpretan las expectativas de la enseñanza del hebreo en los contextos en los que operan (Pajares, 1992; Richardson, 1996).

La complejidad de la enseñanza del hebreo en la diáspora se refleja también en la diversidad de objetivos que se le atribuyen. Un informe de política de Kraus et al. (2009) presenta una variedad de objetivos que operan simultáneamente, entre ellos el dominio lingüístico, la configuración de la identidad judía, la continuidad cultural y el fortalecimiento del vínculo con Israel.

Esta diversidad también se manifiesta en la manera en que el hebreo es percibido en contextos educativos judíos, por ejemplo, como una lengua sagrada o como una lengua de comunicación cotidiana (Avni, Kattan & Zakai, 2012). Estas concepciones no constituyen únicamente posiciones ideológicas a nivel de política, sino que funcionan como sistemas de creencias que proporcionan un marco para la acción pedagógica e influyen en las decisiones de los docentes en la enseñanza cotidiana (Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012; Skott, 2015).

Desde finales del siglo XX, los debates en torno a la enseñanza del hebreo en la diáspora revelaron tensiones entre supuestos tradicionales y comprensiones emergentes del lenguaje, la identidad y la práctica profesional (Morahg, 1999; Avni & Bekerman, 2013; Ergas, 2017).

En lugar de considerar el hebreo como un medio estable o evidente para la formación de la identidad, estos debates pusieron de manifiesto controversias en torno a los objetivos de la enseñanza del hebreo y al grado en que estos se ajustan a los públicos destinatarios.

Las creencias funcionan como filtros interpretativos a través de los cuales los docentes otorgan significado a las exigencias del currículo, a las necesidades de los estudiantes, a las prioridades de la enseñanza y a las normas profesionales (Pajares, 1992; Skott, 2015). Por ello, examinar las creencias docentes es fundamental para comprender cómo estas tensiones se gestionan y se traducen en la práctica.

Las creencias no se traducen directamente en la acción de enseñanza, sino que configuran el juicio de los docentes en condiciones de restricción, ambigüedad y demandas en competencia. En la práctica, la toma de decisiones en la enseñanza del hebreo implica con frecuencia determinar qué objetivos pueden alcanzarse de manera realista y cuáles deben posponerse o ser objeto de compromiso (Granite, 2024).

Estas decisiones están influenciadas tanto por la lógica formal de la política educativa o de la formación, como por la manera en que los docentes interpretan su rol, evalúan lo que es posible en los contextos en los que actúan y responden a las presiones institucionales y culturales (Richardson, 1996; Fives & Buehl, 2012).

Desde esta perspectiva, las brechas entre la política y las prácticas no se derivan únicamente de la falta de formación o de recursos, sino que reflejan la manera en que los docentes interpretan demandas en competencia y justifican sus prioridades en la enseñanza (Borg, 2015).

En el contexto de la enseñanza del hebreo en la diáspora, la adopción del enfoque normativo (Barcelos, 2003) puede resultar problemática. Este enfoque puede debilitar la voz de los docentes y reforzar supuestos basados en políticas o ideologías, al tiempo que ignora los complejos sistemas de creencias que configuran la manera en que los docentes integran el conocimiento lingüístico y la experiencia pedagógica, y actúan en los contextos en los que enseñan.

Además, el análisis de la enseñanza del hebreo en términos de capital lingüístico (Bourdieu, 2005) desplaza la atención hacia el conocimiento lingüístico de los docentes, y no hacia la forma en que toman decisiones pedagógicas. Este enfoque trata el conocimiento como un recurso separado y medible, lo que tiende a desdibujar el papel de las creencias, los valores, las emociones y la experiencia en la interpretación del conocimiento y su aplicación en la práctica.

Las creencias están ancladas en la identidad profesional de los docentes (Granite, 2024). Por ello, influyen en la manera en que definen su rol y evalúan sus prioridades en las condiciones reales de trabajo. Esta influencia ayuda a explicar por qué docentes que operan en contextos similares pueden implementar la enseñanza de manera diferente, e incluso desarrollar prácticas que reflejan tensiones no resueltas entre compromisos personales y demandas institucionales.

Por lo tanto, el análisis de las creencias docentes permite comprender por qué estas tensiones persisten incluso en contextos caracterizados por un mayor nivel de profesionalización y un acceso más amplio a recursos educativos.

CONCLUSIÓN

Las creencias docentes no son un componente marginal ni únicamente personal, sino un marco interpretativo que orienta su comportamiento, su toma de decisiones y la configuración de su identidad profesional.

El abordaje explícito de las creencias permite examinar cómo se generan y se mantienen las brechas entre las exigencias de la política y la práctica. Asimismo, amplía el foco del análisis más allá de las cuestiones de implementación y cumplimiento, hacia la manera en que los objetivos de la enseñanza se interpretan y se manifiestan en la práctica.

Por lo tanto, centrarse en las creencias docentes ofrece un punto de entrada concreto para abordar brechas persistentes.

Esta comprensión abre la puerta a un debate más amplio sobre las creencias en la enseñanza de lenguas adicionales y al desarrollo pedagógico a nivel del aula. Cuestiona una concepción unidireccional según la cual la teoría dicta la metodología y propone en su lugar, un proceso bidireccional en el que las prácticas de enseñanza y las creencias contribuyen al desarrollo continuo de la teoría.

Este proceso subraya el papel de las creencias docentes como un mecanismo mediador que vincula la práctica educativa con los marcos teóricos.

La atención a la multiplicidad de creencias, a través de las cuales los docentes actúan, pone de relieve el carácter relacional de la enseñanza. Centrarse en las creencias de los docentes, junto con las de colegas, directivos y otros actores, permite identificar tensiones que no son únicamente personales, sino que caracterizan el contexto profesional.

Cuando estas tensiones se discuten de manera explícita, se perciben menos como un fracaso individual y más como parte de la complejidad inherente a la enseñanza. En este sentido, el análisis de las creencias docentes no constituye un añadido al discurso pedagógico, sino un componente central para su comprensión y desarrollo.

Implicaciones

Los responsables de políticas, los formadores de docentes y los directivos escolares pueden fortalecer la enseñanza del hebreo mediante la creación de oportunidades estructuradas en las que los docentes puedan formular y examinar sus creencias en relación con los objetivos de la enseñanza, las necesidades de los estudiantes y las expectativas de las comunidades locales.

En lugar de considerar el abordaje de las creencias como un proceso informal o incidental, este puede integrarse como una parte habitual y esencial de la práctica pedagógica.

A nivel escolar, esto puede expresarse en reuniones de equipo centradas en las creencias y en los objetivos de la enseñanza. Por ejemplo, los coordinadores pueden utilizar preguntas orientadoras compartidas para permitir que los docentes hagan visibles las creencias que sustentan sus decisiones pedagógicas, identifiquen tensiones entre las expectativas institucionales y la realidad del aula, y señalen situaciones en las que se producen compromisos.

Este tipo de conversaciones contribuye a trasladar dilemas privados a un espacio profesional compartido que permite abordarlos de manera conjunta.

En el marco del desarrollo profesional y la formación docente, los docentes pueden participar en discusiones guiadas en torno a casos breves de la enseñanza del hebreo, estableciendo una conexión explícita entre las decisiones pedagógicas y los sistemas de creencias, como la concepción del hebreo como lengua de herencia, lengua sagrada o lengua de comunicación cotidiana.

De manera similar, en el acompañamiento profesional, se puede pedir a los docentes que documenten situaciones en las que objetivos en competencia hayan influido en sus decisiones, y que reflexionen sobre ellas como base para un diálogo colaborativo. Asimismo, este tipo de abordaje puede integrarse también en los procesos de incorporación de nuevos docentes al sistema educativo.

Por último, el diálogo entre distintos actores involucrados en la educación puede contribuir a reducir la falta de correspondencia entre docentes, la dirección escolar y los actores comunitarios. Los encuentros conjuntos entre docentes, coordinadores y equipos directivos pueden centrarse en clarificar el concepto de "éxito" en la enseñanza del hebreo.

Hacer explícitas estas suposiciones, favorece la definición de objetivos más coherentes y reduce la tendencia a interpretar las tensiones como un fracaso individual, en lugar de comprenderlas como características estructurales del campo.

REFERENCIAS

Ackerman, W. I. (1969). Jewish education—For what? [Educación judía: ¿para qué?]. *The American Jewish Year Book*, 70, 3–36.

Avni, S. (2011). Toward an understanding of Hebrew language education: Ideologies, emotions, and identity [Hacia una comprensión de la educación del hebreo: Ideologías, emociones e identidad]. *International Journal of the Sociology of Language*, 2011(208), 53–70.

Avni, S. (2012a). Hebrew as heritage: The work of language in religious and communal continuity [El hebreo como herencia: El papel del lenguaje en la continuidad religiosa y comunitaria]. *Linguistics and Education*, 23(3), 323–333.

Avni, S. (2012b). Hebrew-only language policy in religious education [Políticas de solo hebreo en la educación religiosa]. *Language Policy*, 11, 169–188.

Avni, S. (2014). Hebrew education in the United States: Historical perspectives and future directions [La educación del hebreo en Estados Unidos: Perspectivas históricas y direcciones futuras]. *Journal of Jewish Education*, 80(3), 256–286.

Avni, S. (2018). What can the study of Hebrew learning contribute to applied linguistics? [¿Qué puede aportar el estudio del aprendizaje del hebreo a la lingüística aplicada?]. *The Modern Language Journal*, 102(2), 446–448.

Avni, S., & Karpman, A. (2019). Mapping Hebrew education in public schools: A resource for Hebrew educators [Mapeo de la educación del hebreo en escuelas públicas: Un recurso para educadores de hebreo]. *The Consortium for Applied Studies in Jewish Education*.

Avni, S., Kattan, S., & Zakai, S. (2012). Purposes and practices of Israel/Hebrew education: Towards a joint agenda for applied research [Propósitos y prácticas de la educación en Israel/hebreo: Hacia una agenda conjunta de investigación aplicada]. *The Consortium for Applied Studies in Jewish Education*.

Barcelos, A. M. F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review [La investigación sobre creencias en ASL: Una revisión crítica]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 7–29). Springer.

Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teachers [Creencias en la adquisición de segundas lenguas: Docentes]. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity [Replanteando la investigación sobre la identidad profesional docente]. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.

Ben-Yehudah, G., Charlap, L., & Guberman, A. (2025). Teaching Hebrew in Central and Eastern Europe: Teachers' goals, achievements, and challenges [La enseñanza del hebreo en Europa Central y Oriental: Metas, logros y desafíos docentes]. *Journal of Jewish Education*, 1–33.

Bernat, E. (2007, September 14–16). Bridging the gap: Teachers' and learners' diversity of beliefs in SLA [Tendiendo puentes: Diversidad de creencias de docentes y aprendices en ASL] [Paper presentation]. 20th English Australia Education Conference, Sydney, Australia.

Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions [Creencias sobre el aprendizaje de lenguas: Conocimiento actual, implicaciones pedagógicas y nuevas direcciones de investigación]. *TESL-EJ*, 9(1), Article 1.

Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice* [Cognición docente y educación lingüística: Investigación y práctica]. Bloomsbury.

Bourdieu, P. (2005). *Questions in sociology* [Hebrew] (A. Lahav, Trans.; Z. Spiro, Ed.). Resling.

Charlap, L. (2014). Teaching Hebrew in a changing world: Problems, challenges, and directions in Hebrew instruction in the diaspora—A renewed examination [Hebrew]. *Hebrew Higher Education*, 16, 7–27.

Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view [Creencias en diálogo: Una perspectiva bajtiniana]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 131–151). Springer.

Ergas, A. S. (2017). Reimagining our approach to Hebrew in the American Reform Movement: From the language of the sacred and s'fat em to s'fat ha'am [Repensar el enfoque del hebreo en el Movimiento Reformista estadounidense]. *CCAR Journal: The Reform Jewish Quarterly*, 54–71.

Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs [Formas de indagar las creencias docentes]. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 141–146.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs [Ordenando el "confuso" constructo de las creencias docentes]. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association.

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education [Reconceptualización de la base de conocimientos en la formación docente en lenguas]. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397–417.

Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English language teaching and learning: A review of the literature [Creencias docentes en la enseñanza y aprendizaje del inglés]. *English Language Teaching,* 10(4), 78–86.

Granite, K. (2024). *Professional identity of Hebrew teachers in Jewish day schools in North America* [Identidad profesional de docentes de hebreo en escuelas judías de Norteamérica] (Doctoral dissertation, Middlebury College).

Kalaja, P. (2003). Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach [Investigación sobre las creencias del estudiantado en ASL desde un enfoque discursivo]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 87–108). Springer.

Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2003). Introduction [Introducción]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 1–4). Springer.

Kraus, M., Mirsky, Y., & Karsenti, Y. (2009). *Mutual responsibility, accountability, and partnership* [Hebrew]. Jewish People Policy Institute.

Levin, B. B. (2015). The development of teachers' beliefs [El desarrollo de las creencias docentes]. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48–65). Routledge.

Mo, X. (2020). *Teaching reading and teacher beliefs: A sociological perspective* [Enseñanza de la lectura y creencias docentes]. Springer.

Morahg, G. (1999). Hebrew: A language of identity [El hebreo: Una lengua de identidad]. *Journal of Jewish Education*, 65(3), 9–16.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching [El papel de las creencias en la práctica docente]. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research [Creencias docentes e investigación educativa]. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach [El papel de actitudes y creencias en aprender a enseñar]. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.

Ringvald, V., & Schoenfeld, S. (2025). Teachers' identities in transition [Identidades docentes en transición]. In M. Reingold (Ed.), *Education after October 7* (pp. 131–154). Academic Studies Press.

Rodman, P. (2003). Teaching modern Hebrew in Jewish communities worldwide [Hebrew]. The Jewish Agency for Israel.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values* [Creencias, actitudes y valores]. Jossey-Bass.

Sakui, K., & Gaies, S. J. (2003). A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English [Estudio de caso]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. 153–170). Springer.

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts [Investigación sobre el pensamiento pedagógico docente]. *Review of Educational Research*, 51(4), 455–498.

Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs [Promesas, problemas y perspectivas]. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 13–30). Routledge.

Van Lier, L. (2003). Preface [Prefacio]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA* (pp. vii–viii). Springer.

Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom [La construcción social de las creencias en el aula de lenguas]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), Beliefs about SLA (pp. 201–229). Springer.

Zembylas, M. (2003). Interrogating teacher identity [Interrogando la identidad docente]. *Educational Theory*, 53(1), 107–127.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

אתגרים בהוראת שפה נוספת - זהות, מדיניות ופרקטיקות: המקרה של הוראת העברית בחברה הערבית בישראל[1]

אתגרים בהוראת שפה נוספת - זהות, מדיניות ופרקטיקות: המקרה של הוראת העברית בחברה הערבית בישראל[1]

ד"ר רמה מנור

מרצה בכירה ללשון עברית במכללה האקדמית בית ברל, שם היא עומדת בראש מעבדת המחקר של המרכז לקידום חיים משותפים. בנוסף, היא מלמדת ביחידה להכשרת מורים בפקולטה לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים. יחד עם עמיתים, פרסמה את הספר: "אני הולך לקרוע את העיר: פועלי תנועה בעברית המדוברת בת זמננו". תחומי מחקרה כוללים עברית מודרנית, ניתוח שיח, תחביר וסמנטיקה, וכן הוראת עברית כשפה שנייה בחברה הערבית בישראל.

Keywords: teaching Hebrew to Arabic speakers, hybrid language, identity, language policy, curriculum

מילות מפתח: הוראת עברית לדוברי ערבית, שפת כלאיים, זהות, מדיניות לשונית, תוכניות לימודים

ABSTRACT

Hebrew has been a compulsory subject in Arab schools in Israel since 1948, within a context shaped by the Jewish–Arab geopolitical conflict and issues of identity, citizenship, and loyalty. The most recent curriculum (2011) adopts a communicative approach and is uniformly implemented across Arab schools.

This article examines the challenges of teaching Hebrew in Arab society from the perspectives of identity, language policy, and educational practices through a qualitative analysis of policy documents and oral matriculation exams. Findings show that intercultural (Jewish–Arab) dialogue is only partially achieved, as students navigate multiple identity spheres: Arab, global, and civic Israeli.

The study concludes that practical and personal motivations drive affiliation with Israeli identity, while global identity relates to broader world knowledge. It recommends developing a Hebrew curriculum and materials that reflect the sociolinguistic and geopolitical realities of Arab society in Israel.

תקציר

השפה העברית היא מקצוע לימוד חובה בכל בתי הספר בחברה הערבית בישראל מאז שנת 1948. קובעי המדיניות במערכת החינוך פרסמו בעבר כמה תוכניות לימודים ללימוד השפה העברית כשפה שנייה לתלמידים הערבים, ובכל הפעמים הם נדרשו להתמודד עם קביעת מטרות ותכנים כשברקע מהדהד הסכסוך הגאופוליטי יהודי-ערבי הנוגע בהגדרת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית ובנושאים עקרוניים כמו זהות, נאמנות ואזרחות. תוכנית הלימודים האחרונה פורסמה בשנת 2011, והיא נבנתה על פי תפיסה עדכנית של לימוד שפה שנייה המעמידה במרכז את ההיבט התקשורתי של השפה, והיא אחידה עבור כל התלמידים הערבים בכל המרחב הגאוגרפי בישראל.

המאמר הנידון מבקש לבחון את האתגרים בהוראת השפה העברית בחברה הערבית בישראל מבחינת זהות, מדיניות ופרקטיקות מאז החלת התוכנית החדשה. המחקר הוא איכותני המבוסס על ניתוח תוכן של מסמכי מדיניות מגוונים ועל בחינת הנושאים והערכים המופיעים בבחינות הבגרות בעברית דבורה. ממצאי המחקר הראו שהמדיניות הלשונית המכוונת לדיאלוג בין התרבויות (יהודית וערבית) מושגת במידה מוגבלת. התלמיד הערבי חשוף לכמה מעגלים של זהות: זהות ערבית, זהות גלובלית וזהות ישראלית-אזרחית שאינה קשורה בתרבות יהודית. הצורך בשיוך לזהות ישראלית נובע ממטרות מעשיות ומאינטרסים אישיים של השתלבות בתעסוקה, בחברה ובאקדמיה בישראל, והשיוך לזהות גלובלית מתמקד בהרחבת הידע על העולם ובתוך כך בהשוואה שבין הזהות הגלובלית לזהות הערבית ולערכים שכל אחת מהזהויות מביאה לידי ביטוי. הפרקטיקות המומלצות מתמקדות בקביעת תוכנית לימודים בעברית לבתי הספר הערביים שתתחשב במצב החברתי־לשוני, הגאופוליטי והגאוגרפי של החברה הערבית בישראל ובהכנת חומרי למידה מותאמים לתוכנית הלימודים.

מבוא

השפה העברית נלמדת כמקצוע חובה במערכת החינוך הערבי במדינת ישראל מאז שנת 1948. תוכניות לימודים ראשונות ללימוד השפה העברית בבתי ספר ערביים בישראל נכתבו בין השנים 1958–1948. מטרתן הייתה לשמור על נאמנות לעם ישראל ולקבל את ערכי תרבות ישראל (חוק החינוך הממלכתי, תשי"ג - 1953, סעיף 2 "מטרות החינוך הממלכתי"). יישומן של התוכניות בשטח לווה בקשיים רבים ובחוק החינוך הממלכתי לא הייתה התייחסות נפרדת לחינוך הערבי, משום שהמדינה הכירה בערבים כמיעוט דתי ואתני ולא מיעוט לאומי (מרעי (מרעי, 2013 מרעי ואמארה, 2002 ,עמ' 105;) . מאוחר יותר, בשנים 1978 ו-1995 נכתבו תוכניות לימודים חדשות וגם בהן הושם דגש על חיזוק נאמנותם של הערבים למדינת ישראל בד בבד עם העלאת הצורך בלימוד עברית כשפת תקשורת יום-יומית. גם הפעם התמורות בתוכניות לא היו מרחיקות לכת בשל מניעים פוליטיים ואידיאולוגיים (שם;שם). בשנת 2011 יצאה לאור תוכנית לימודים חדשה "עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים והבדואים לשלוש חטיבות הגיל: ג-י"ב, מבוססת הישגים נדרשים" (2011), 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 (שלראשונה נמדדה בבחינת בגרות), ומציינת כי הכשירות הלשונית-תקשורתית של התלמיד נשענת על מספר סוגי ידע, כגון: ידע עולם וידע חברתי-תרבותי המאפשר למשתמש בשפה ליצור הלימה חברתית ותרבותית לדוברי שפת היעד. התוכנית גם מדגישה כי "חלק חשוב בתהליך רכישת שפה שנייה הוא הכרת התרבות ששפת היעד מייצגת" (תוכנית לימודים, 2019, עמ' 22), היא חיונית ליצירת דיאלוג בין שתי התרבויות – הערבית והיהודית (2011, עמ' 7) ומעודדת מפגשים ישירים. המפגשים (או היעדרם) עשויים להשפיע על כל אחת מן התרבויות (Levy, 2023) בהפחתת קונפליקטים, דעות קדומות ומתחים (Allport, 1954). אולם בישראל, מאז קום המדינה קיימת הפרדה במערכת החינוך בין המסלול לחינוך יהודי למסלול לחינוך ערבי. המסלולים נפרדים בשפות ההוראה, בתוכניות הלימודים ובמנגנון הפיקוח, ולכן מצמצמים היתכנות למפגשים ישירים בין תלמידים יהודים לתלמידים ערבים ובתוך כך את הסיכוי לשיפור מערכת היחסים ביניהם בשנים קריטיות בעיצוב זהותם (Cehajic et al. , 2008). מבחינה אידיאולוגית, ההפרדה ממעיטה את יכולתם של בתי הספר לפעול כסוכנים להפחתת סטריאוטיפים, להגברת סובלנות הדדית ולקידום חיים משותפים. בהינתן מציאות כזו, ה"מפגשים" מתקיימים באמצעות חשיפה לטקסטים של התרבות האחרת. התלמידים הערבים נפגשים עם התרבות היהודית והישראלית בשיעורי עברית דרך המפגש עם טקסטים. במחקר זה בחרנו לבחון את "המפגש" עם נושאים בטקסטים דבורים בעברית בקרב תלמידים ערבים בבית הספר התיכון טרם יציאתם אל החיים האזרחיים ולבדוק באמצעותם את הזהות המתגבשת במסגרת אתגרי המדיניות הלשונית.

מדיניות לשונית

מדיניות לשונית כוללת שלושה מרכיבים נפרדים 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 –

[1]המאמר הוא עיבוד של ריאיון שהתקיים בכינוס הרביעי הבין-לאומי "משפת אם לשפת עם – השפה כחלק מגיבוש הזהות התרבותית" שהתקיים מטעם המחלקה לעברית באוניברסיטת הבראיקה, מקסיקו, 4 בספטמבר 2025. מראיין פביו רדאק, מרואיינת, ד"ר רמה מנור.

[2]"תוכנית לימודים בעברית בבתי ספר ערביים", כיתות ג-ט (1978) ו"תוכנית לימודים לחטיבה העליונה בבתי הספר הערביים" (1995).

[3]בשנת 2019 נעשו עדכונים קלים בתוכנית. אנו מסתמכים על התוכנית העיקרית משנת 2011. התוכנית אינה מיועדת לחברה הדרוזית והצ'רקסית.

מוסד בעל סמכות השואף לשנות את הפרקטיקות הלשוניות או את האמונות הקשורות לשפה באמצעות החלטות והצהרות המופיעות במסמכי מדיניות רשמיים (Spolsky ,2009).

סקירת ספרות

מדיניות לשונית היא טעונה מאוד, הרבה מעבר להיותה סוגיה **חינוכית** ומתקיימת במגוון הקשרים: פוליטיים, אידיאולוגיים, כלכליים, חברתיים וזהותיים (שוהמי, 2014; Shohamy, 2006). פבלנקו (Pavlenko, 2004) בדונה, במטען רגשי-חווייתי מציינת כי המעבר משפת אם – המייצגת זהות תרבותית והמעניקה לדובריה משמעות רגשית – אל שפה שנייה אינו פשוט, ולכן על המדיניות הלשונית להיות רגישה. במרחב הישראלי עליה להיות רגישה שבעתיים משום הקשריה האידיאולוגיים (ציוניים בעיקרם) ובשל הקשריה הסמליים ההיסטוריים והתרבותיים (דתיים, מסורתיים) (טננבאום, 2014). לפי שוהמי (2014), לימוד עברית בקרב ערבים בישראל אינו ניטרלי כיוון שהעברית היא שפה יהודית, ולפיכך מעורבים רגשות עמוקים כגון עוינות, תחושות של איום על הזהות הקולקטיבית ושל דחיקה לשוליים. בתהליך הלימוד נדרשים המורים למלא תפקיד של מתווכים חברתיים-תרבותיים ולהתייחס לחוויות אישיות של התלמידים הקשורות לעולמם החברתי-תרבותי ובה בעת לשלב ידע חדש מתוך מעגלים רחבים יותר כמו קהילה וחברה גלובלית המוכרים פחות לתלמידים (Epstein, 2010 ;Irvine ,2007). קולינס ובלוט (Collins & Blot, 2003) מציינים כי טקסטים הנלמדים במערכת החינוך משמשים מוליכים של אידיאולוגיות לשוניות ואידיאולוגיות אחרות, כלומר גם אם מטרתם הראשונית של הטקסטים היא הוראת כישורי שפה, הרי הם טעונים באידיאולוגיה, משום שהם מציגים תמונת עולם התואמת את התפיסות של מערכת החינוך. לדעת בנקס (Banks, 2014), באמצעות חשיפה לטקסטים ולהתמודדות עם סוגיות תרבותיות־חברתיות אפשר להפוך את התלמידים לאזרחים מנוכרים פחות כלפי הצד האחר.

השפה העברית והחברה הערבית

עם הקמת המדינה נהגו שתי שפות רשמיות: עברית וערבית, אך בפועל מעמדן אינו שווה (מנדל, יצחקי ופינטו, 2016). השפה הערבית – שפתם של הערבים במדינה – נחשבת לשפת מיעוט[4] ובשנת 2018 בעקבות "חוק הלאום" (חוק יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי, 2018) שונה מעמדה ל'מעמד מיוחד'.[5] ואילו השפה העברית היא שפת הרוב, שפת הלאום במדינת הלאום של העם היהודי ונהנית מהגמוניה ומהעדפה ברורה (Or & Shohamy, 2015). העברית היא סמל של הזהות הקולקטיבית היהודית. כאשר משתמשים במושגים שפת רוב (לעברית) ושפת מיעוט (לערבית) בהקשר הישראלי, לא ניתן להתעלם מההגדרות האלה המתייחסות ללב הסכסוך הגיאופוליטי חברתי בישראל. יחסי יהודים-ערבים בישראל הם מקרה ייחודי, ולא עוד מקרה של חברה שיש בה יחסי רוב ומיעוט, משום שהערבים במדינה משתייכים ללאום הערבי הנמצא בסכסוך מתמשך עם היהודים בישראל מאז שנת 1948. חלק מהערבים נמצאים בקונפליקט זהות ומתקשים לחוש שייכות למדינה. מכאן, האתגר בישראל גדול הרבה יותר מאשר במדינות אחרות בעולם.

זאת ועוד, השפה העברית הנלמדת בבתי הספר הערביים היא בעלת מאפיינים של **שפה שנייה**[6] מצד אחד, ושל **שפה זרה**[7] מצד שני. מקובל לראות בשני המונחים: שפה שנייה ושפה זרה מונחים המשמשים לתיאור שפות הנלמדות נוסף **לשפת** האם של התלמיד, אך הם אינם מושגים מקבילים. שפה שנייה נלמדת בדרך כלל לשם מטרות מעשיות בהקשרים מגוונים של חיי היום־יום. בישראל העברית נחשבת לשפה שנייה עבור קבוצות כמו עולים מחבר העמים (ברית המועצות, רוסיה, אוקראינה) ומאתיופיה המבקשים להיטמע בחברה הישראלית. במחקרם של ותד, מנור ומוסא (2023) הוצע לקרוא לשפה העברית שמשמשת בקרב הערבים בישראל **שפת כלאיים**, כזו שבין שפה שנייה לשפה זרה, משום שהיא תלויה, לדעתם, בשלושה משתנים והם משפיעים על אי־אחידות בשליטה ובידע בעברית בקרב הדוברים

[4] הערבים מהווים 21.1% מכלל האוכלוסייה בישראל לרבות ערביי מזרח ירושלים. בלעדיהם מהווה האוכלוסייה הערבית 17.2%. להלן התפלגות האוכלוסייה הערבית במדינה: צפון הארץ 51.6%, המשולש 19.7%, הנגב 17.5%, הערים המעורבות 8.3%, פרוזדור ירושלים (כולל מערב העיר) 1.1%, שאר חלקי הארץ 1.8% (חאג' יחיא ואח', 2021 , עמ' 20, 34–35).

[5] המושג 'מעמד מיוחד' מעורפל ואינו נהיר דיו, עם זאת יש לו השלכות על סוגיות של חינוך לדמוקרטיה ושוויון.

[6] המונח **שפה שנייה** מתייחס לשפה נרכשת, שאינה שפת האם של הלומדים, אבל היא מדוברת בסביבתם ונלמדת לצד שפת האם במסגרת פורמלית בדרך כלל. למשל היא נלמדת בבית הספר כחלק מתוכנית שמטרתה לקדם מיומנויות תקשורת ושטף דיבור מרמת בסיס ועד שליטה מלאה וכדי להכיר את התרבות של קהילת הדוברים בסביבת הלומדים.

[7] המונח **שפה זרה** מתייחס לשפה שאינה מדוברת בסביבתו של התלמיד, אלא במרחב גאוגרפי אחר: באזור אחר, בארץ אחרת, והיא נלמדת לעיתים גם באופן לא־פורמלי, באמצעות תקשורת עם דוברי השפה הזרה שהיא שפת אימם.

הערבים. להלן המשתנים:

משתנה ראשון קשור במרחב הגאוגרפי בישראל –מרחב זה ניתן לחלק לשלושה אזורים עיקריים: (א) יישובים מעורבים שחיים בהם יהודים וערבים, כגון חיפה, ומכאן שהשפה העברית נוכחת בהם לצד הערבית ונחשבת לשפה שנייה; (ב) יישובים ערביים פריפריאליים, כגון רהט בדרום; (ג) ויישובים ערביים במרכז הארץ הקרובים ליישובים יהודים, כגון אום אל־פחם. בשני האזורים האחרונים השפה הנוכחת היא ערבית, והעברית נותרת כשפה זרה בעיקרה.

משתנה שני הוא החשיפה של התלמידים הערבים לשפה העברית – והוא קשור בהתנהלות חיי היום־יום של התלמידים הערבים. במציאות היום-יומית תלמידים בבית ספר ערבי נפגשים בעברית, בעיקר בכיתה בשיעורי עברית, ואולי בכמה מקומות ציבוריים. בסך הכול החשיפה של התלמידים לעברית מועטה.

משתנה שלישי הוא השימוש בשפה העברית. דוח ראמ"ה (2022), שבחן הן את החשיפה לעברית ואת תדירות השימוש בה בקרב תלמידים ערבים מכיתה ט' מצא כי הן נמוכות יחסית: פחות ממחצית מהתלמידים (46%) מדווחים על חשיפה במידה רבה או רבה מאוד לשפה העברית מחוץ לבית הספר, וכשליש מדברים בעברית מחוץ לבית הספר. כשליש מהתלמידים מדווחים על חשיפה מועטה (30%) ועל שימוש מועט עד אפסי (36%) בעברית מחוץ לבית הספר.

עמדות כלפי העברית וזהות

מחקרים קודמים הראו שהתלמידים הערבים הביעו עמדות חיוביות כלפי השפה העברית (למשל משרד החינוך, 2015; עליאן ואבו חסין, 2012; Amara & Mar'i, 2002). הם אף ייחסו לה חשיבות רבה בהיותה כלי להשתלבות חברתית ולקידום מקצועי, אקדמי וכלכלי (אמארה, 2002; עזר, 2004). במחקרם של תחאוכו, קלישר ומושקלב (2020) נמצא ששיפור ברמת הבקיאות בעברית דבורה אצל נשים ערביות שיפר את שכרן בין 16% ל 45% בממוצע. גם מחקרים בעולם שבדקו קבוצות מיעוט, הצביעו על קשר חיובי בין שליטה בשפת הרוב לבין הגעה להישגים כלכליים, ואף אקדמיים, מקצועיים ולרווחה נפשית (Berry, 2001; Budría & Swedberg, 2012; Casale & Posel, 2011; Genesee et al., 2005). למרות זאת, דוח מחקר של מכון אהרן למדיניות כלכלית (תחאוכו וקלישר, 2023) מצא כי רוב הצעירים הערבים מסיימים את לימודיהם במערכת החינוך כאשר אינם מסוגלים לנהל שיח בעברית אף ברמה בסיסית. לדעת החוקרות, רמת בקיאות נמוכה בעברית נובעת מחשיפה נמוכה לעברית ומהיעדר הצורך בשימוש בה בחיי היום-יום. גם דוח ראמ"ה (2022), שבחן את החשיפה לעברית ואת תדירות השימוש בה בקרב תלמידים ערבים בסוף חטיבת הביניים הציג ממצאים מדאיגים. כשליש מהתלמידים מדווחים על חשיפה מועטה (30%) ועל שימוש מועט עד אפסי (36%) בעברית מחוץ לבית. במחקר אחרון שנערך בשנת 2023 בישראל על ידי משרד החינוך (ראמ"ה, 2024) בקרב 4,200 תלמידים ערבים בכיתה ו' בכ-180 בתי ספר נמצא כי בד בבד עם הירידה בהישגים נרשמה ירידה ניכרת גם בשיעור התלמידים המדווחים על עמדות חיוביות כלפי השפה העברית בהשוואה למדידה בשנת 2018. הירידות החדות ביותר (6%-13%) נרשמו בחמישה היבטים: מסוגלות עצמית בשפה העברית, שימוש בשפה העברית מחוץ לבית הספר, הנאה ועניין בלימוד השפה העברית, תפיסת התלמידים את דרכי ההוראה כמעודדות שיח בעברית ותפיסת החשיבות של לימוד השפה העברית (עמ' 5). מדיווחיהם של כ- 300 מורים שהשתתפו במחקר זה עולה כי החסמים המרכזיים להוראה איכותית הם היעדר חשיפה של התלמידים לעברית, חוסר מאמץ בלימודי העברית ועמדות שליליות כלפי לימוד העברית (עמ' 6) וכן חסמים פדגוגיים: הדרישה ללמד את כל נושאי הלימוד של תחום הדעת, מחסור בציוד להוראת עברית, כגון ספרי לימוד איכותיים ומחסור בהשתלמויות ובהכשרות המספקות כלים מעשיים המספקות כלים מעשיים (עמ' 14). מה שמלמד על הצורך בהתערבות פדגוגית מותאמת (Raoofi et al., 2012).

נאסר־אבו אלהיג'א וישראלאשוילי (2021) מתבוננים על הצעירים הערבים מההיבט החברתי וטוענים כי החברה הערבית בישראל נמצאת בעיצומו של תהליך שינוי, והגורם העיקרי לכך הוא החשיפה האינטנסיבית הגוברת של הצעירים לחברה היהודית בישראל ולעולם המערבי. הניסיון לשמר את הערכים הישנים המסורתיים של החברה הערבית ובד בבד לשלב בתוכם ערכים ואופני התנהגות חדשים מעורר דילמות התנהגות מורכבות. דילמות אלה עומדות לפתחם של המורים במערכת החינוך הערבי המחויבים למצוא דרכים מושכלות לעיצוב תוכנית לימודים ולהעברת מסרים חינוכיים להתפתחותם הנפשית של התלמידים ולקידום זהותם. זהותם עשויה להיות מושפעת מהזירה החברתית, ההיסטורית, הפוליטית, ומהתרבות המועברת דרך המוסדות. האתגר המרכזי בזהותם של אזרחי ישראל הערבים הוא האיזון בין הזהות הלאומית (ערבית-פלסטינית) לאזרחית (ישראלית). בעוד המדינה מקדמת זהות ערבית-ישראלית, הם מבטאים זהות אותנטית עצמאית (Amara, 2024) וחלקם מגלם זהויות מורכבות ולעיתים סותרות (Agbaria & Muff, 2023; Eber, 2020). החובה ללמוד בבית הספר עברית, שהיא שפה לאומית, מערבת את התלמידים הערבים במערך מסובך של רגשות הנוגעים לעצם זהותם (שוהמי, 2014). זהותם עוברת גלובליזציה מואצת והם מתרחקים מהמקום הלאומי ומהקונפליקטים שלו. מדינת הלאום אינה עוד המוקד היחיד לאזרחות, אלא העולם כולו. אם כך, מצב זה מעמת את הצעירים עם לבטים בתהליכי תִרבות ובהבניית זהותם.

מטרת המחקר ושאלות המחקר

מטרת המאמר היא לבחון את האתגרים בהוראת השפה העברית בחברה הערבית בישראל מבחינת זהות, מדיניות ופרקטיקות מאז החלת תוכנית הלימודים החדשה. המחקר הוא איכותני, המבוסס על ניתוח תוכן של מסמכי מדיניות מגוונים ועל בחינת הנושאים והערכים המופיעים בבחינות הבגרות בעברית דבורה. שאלות המחקר הן:

1. מהן מטרות המדיניות של לימוד עברית דבורה בבתי הספר הערביים?
2. מה הם הנושאים והערכים המופיעים בבחינות הבגרות בעברית דבורה מאז החלת תוכנית הלימודים האחרונה? ובאיזה אופן הם משפיעים על גיבוש הזהות של התלמידים?

שיטת המחקר ומהלך המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני הכולל שני שלבים:
א. בדיקת המטרות העוסקות בעברית דבורה במגוון מסמכי מדיניות מאז פרסום תוכנית הלימודים (2011). לשם כך נעשה ניתוח תוכן של מסמכי מדיניות באמצעות איסוף הנתונים וקידודם כדי לזהות תימות ולהגיע למסקנות על אודות דפוסים, קשרים או הבדלים בין הטקסטים השונים (Corbin & Strauss, 2008). ב. בדיקת הנושאים והערכים של בחינות הבגרות בעברית דבורה.

כלי המחקר

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 מפמ"ר של הפיקוח על הוראת העברית בבתי ספר ערביים ובדואים, שלושה חוזרי מנכ"ל, 15 השתלמויות מורים בין בשנים 2017-2022 העוסקות בעברית דבורה ושלושה ימי עיון. וכן שמונה רשימות הכוללות נושאים לבחינת הבגרות עברית דבורה (2015-2024).

ממצאים ודיון

מסמכי המדיניות המגוונים ברוח חזונם של מעצבי המדיניות חושפים חמש מטרות מעשיות ללימוד עברית דבורה, ואלו הן: (א) טיפוח מיומנויות הבעה בעל-פה לצורך שליטה בעברית דבורה; (ב) השתלבות במרקם החברתי-תרבותי, בשוק העבודה ובאקדמיה בישראל; (ג) טיפוח אוטונומיה והניעה; (ד) חיבור לחברה רב תרבותית ולעולם גלובלי; (ה) הכרת התרבות הישראלית והתרבות היהודית.

מניתוח מסמכי מדיניות לרבות בחינות הבגרות בעברית דבורה עולה כי זהותם של התלמידים הערבים מתעצבת לפי שלושה מעגלי זהות: הזהות הערבית (הקולקטיבית והאישית), הזהות האזרחית-ישראלית – מעצם היותם אזרחים במדינת ישראל ששפתה הרשמית עברית ותרבותה ישראלית ויהודית והזהות הגלובלית מהיותם חלק מעולם גלובלי. זהויות אלה הן גם המורכבויות שהתלמידים הערבים מתמודדים 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.

הקשר בין המדיניות הרשמית למדיניות המעשית

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

הופעתם הרבה של נושאים העוסקים בזהות הערבית מנכיחה את התרבות הערבית בסדר יומם של המורים בבית הספר. הינה כמה דוגמאות לנושאים שהוצעו לתלמידים בבחינות הבגרות בעברית דבורה ושעליהם היה להגיב על נושאים אלה: "נימוסים ודרכי התנהגות מקובלות בחברה הערבית (תשפ"ד); "לאחרונה אנחנו עדים לגלי אלימות ופשיעה בחברה הערבית. תאר את מדי התופעה, גורמיה, השלכותיה ודרכי הטיפול בה. (תשע"ט)"; נשים רבות בחברה הערבית הגיעו למסקנה שהן צריכות לוותר על חלום הקריירה כדי לגדל את ילדיהן בבית. (תש"ף)"; "בעיית המחסור בדיור לזוגות צעירים בישראל ובמיוחד במגזר הערבי (תשפ"ב)"; "הרבה סטודנטים מהמגזר הערבי מתקשים להשתלב בלימודיהם האקדמיים או בשוק העבודה, במיוחד בשנים הראשונות – אחת הסיבות לכך הינה חוסר שליטה בשפה העברית הדבורה והכתובה. (תשע"ט)".

חשיבות הנכחתה של הזהות הערבית עולה בקנה אחד עם המדיניות המבקשת לקדם דיאלוג עם התרבות האחרת. לפי ספרות המחקר, בירור הזהות העצמית הוא מהלך ארוך טווח שראשיתו בעבודה פנימית בקרב כל קבוצה בנפרד שנועד לברר מהם 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 לזהות אזרחית-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. בעוד שהמדיניות הרשמית מכוונת להשתלבותם של התלמידים הערבים בהיבטים פרגמטיים, נמצאו לנו רק נושאים בודדים בבחינת הבגרות הקשורים בערכי מדינת ישראל כמדינה דמוקרטית (כגון, "בכנסת גובשה הצעת חוק המטילה על ההורים את האחריות לעבירות שביצעו ילדיהם אשר טרם מלאו להם 18 שנים. לפי הצעת החוק הילדים יישפטו, ואם יימצאו אשמים, ובנוסף ייוענשו ההורים בקנס כספי. (תשע"ח)"). אף 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. מניתוח המטרות והנושאים זוהה 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 פוליטיקת הזהויות, והם מעדיפים ליצור סביבה סטרילית של לימוד שפה מבלי המטען הנלווה לה (Manor & Binhas, 2023). לדעת אגבאריה (Agbaria, 2018), לנוכח השסעים בחברה ישראלית, שההפרדה 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 (בנבנישתי ופרידמן, 2020) קוראת לנהל תקשורת קונסטרוקטיבית עם קבוצות חברתיות ותרבותיות שונות, ורואה חשיבות לתפקודם של התלמידים כאזרחים בחברה דמוקרטית רב-תרבותית.

לבסוף, החיבור לסוגיות של ערכים גלובליים מהווה 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 (נושאים כמו איכות הסביבה, התחממות גלובלית: "**במציאות שבה אנו חיים קיים משבר מזון עולמי ואנשים רבים סובלים מרעב וממחסור (תשפ"ב)**"). מדיניות החינוך הגלובלי במערכות חינוך בעולם חותרות 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 הגלובלי 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 הנכיחו 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, **המלצתי היא** 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, ולהנחילם לתלמידיהם טרם יציאתם לחיים האזרחיים במדינת הלאום ששפתה עברית. כמו כן בשל השונות הגאוגרפית מבחינת החשיפה לעברית והשליטה בה יש להכין תוכנית לימודים ללימודי העברית בבתי הספר הערביים שתתחשב במצב החברתי־לשוני, הגאופוליטי והגאוגרפי של החברה הערבית, זו תהיה תוכנית לימודים דיפרנציאלית הבנויה שכבות-שכבות של ידע הלשון המאפשרת התקדמות בהתאם לנסיבות.

רשימת מקורות

אמארה, מ' (2002). העברית בקרב הערבים בישראל: היבטים סוציולינגוויסטיים. בתוך ש' יזרעאל (עורך), מדברים עברית (עמ' 58–501). אוניברסיטת תל אביב.

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (0202). טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

ותד, ע', מנור, ר' ומוסא, ה' (3202). אתגרים בהוראת העברית לדוברי ערבית: בין מחקר ליישום בעשייה החינוכית של המורה. אל־חצאד, 31, 95–48.

חאג' יחיא, נ', ח'ליאלה, מ' ורודניצקי, א' (1202). שנתון החברה הערבית בישראל 1202. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג–3591.

טננבאום, מ' (4102). שימור שפות בחברה רב־לשונית. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 34–36). מופ"ת.

מנדל, י', יצחקי, ד' ופינטו, מ' (6102). רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו. גילוי דעת, 01, 71–54.

מרעי, ע' (3102). ואללה בסדר: דיוקן לשוני של הערבים בישראל. כתר.

מרעי, ע' ואמארה, מ' (2002). לבחינת תכניות הלימודים להוראת עברית וערבית לתלמידים ערבים. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' 101–721). רכס.

משרד החינוך (5102). עברית כשפה שנייה לתלמידי דוברי ערבית – נתוני תשע"ד. רמא"ה.

נאסר־אבו אלהיג'א, פ' וישראלאשוילי, מ' (1202). חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון. בתוך פ' נאסר־אבו אלהיג'א ומ' ישראלשווילי (עורכים), חינוך בחברה הערבית בישראל (עמ' 5–02). מופ"ת.

עליאן, ס' ואבו־חסין, ג' (2102). עמדות תלמידים בנושא רכישת העברית כשפה זרה או שנייה במערכת החינוך הערבית במזרח ירושלים. דפים, 35, 89–911.

עזר, ח' (4002). רב־תרבותיות בחברה ובבית הספר. האוניברסיטה הפתוחה.

פאול־בנימין, א' (7102). חינוך לחיים משותפים כתרבות דמוקרטית וכדרך חיים. ביטאון מכון מופ"ת, 06, 43–93.

ראמ"ה (2202). עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית בכיתה ט. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

ראמ"ה (4202). עברית לדוברי ערבית – כיתות ו: תמונת מצב לשנת תשפ"ג. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

שוהמי, א' (4102). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 46–79). מופ"ת.

תחאוכו, מ', קלישר, ע' ומושקלב, ק' (0202). התשואה לידע בשפה העברית בחברה הערבית: חסמים ברכישת השפה והדרכים להסרתם. מכון אהרן למדיניות כלכלית.

תחאוכו, מ' וקלישר, ע' (3202). אוריינות בשפה העברית בחברה הערבית: סטנדרטיזציה במדידה ובהערכה. נייר מדיניות. מכון אהרן למדיניות כלכלית.

תכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג'–י"ב (מבוססת הישגים נדרשים) (9102/1102). המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

Agbaria, A. K. (2018). The "right" education in Israel: Segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18–34.

Agbaria, A., & Muff, A. (2023). Teaching civics and Islamic education in the Israeli education system and Arab-Palestinian teachers' civic and religious identities: Convergences and divergences. *The Walter Lebach Institute for the Study of Jewish-Arab Coexistence*.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Amara, M. (2018). Arabisation, globalisation, and Hebraisation reflexes in shop names in the Palestinian Arab linguistic landscape in Israel. *Language and Intercultural Communication*, 19(3), 225–241. https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1556676

Amara, M., & Mar'i, A. (2002). Language education policy: The Arab minority in Israel. Kluwer Academic.

Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. Journal of Education, 194(3), 1–12. https://doi.org/10.1177/002205741419400

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631.

Budría, S., & Swedberg, P. (2012). The impact of language proficiency on immigrants' earnings in Spain (IZA Discussion Paper No. 6957).

Casale, D., & Posel, D. (2011). English language proficiency and earnings in a developing country: The case of South Africa. *The Journal of Socio-Economics,* 40(4), 385–393.

Cehajic, S., Brown, R., & Castano, E. (2008). Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology*, 29(3), 351–367. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00634.x

Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity.* Cambridge University Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.

Eber, I. S. (2020). *Palestinian? Israeli? Both? Analyzing citizenship experience among Israel's Palestinians* (Honors thesis, Colby College).

Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning.* National Association for the Education of Young Children.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363–385.

Irvine, J. J. (2010). Culturally relevant pedagogy. *Education Digest,* 75(8), 57–61.

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 & Language Planning*, 47(1), 49–71.

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 Educational Research*, 94, 11–28.

Or, L. G., & Shohamy, E. (2015). Contrasting Arabic and Hebrew textbooks in Israel: A focus on culture. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 109–125). Routledge.

Pavlenko, A. (2004). Stop doing that, ia komu skazala!: Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 179–203.

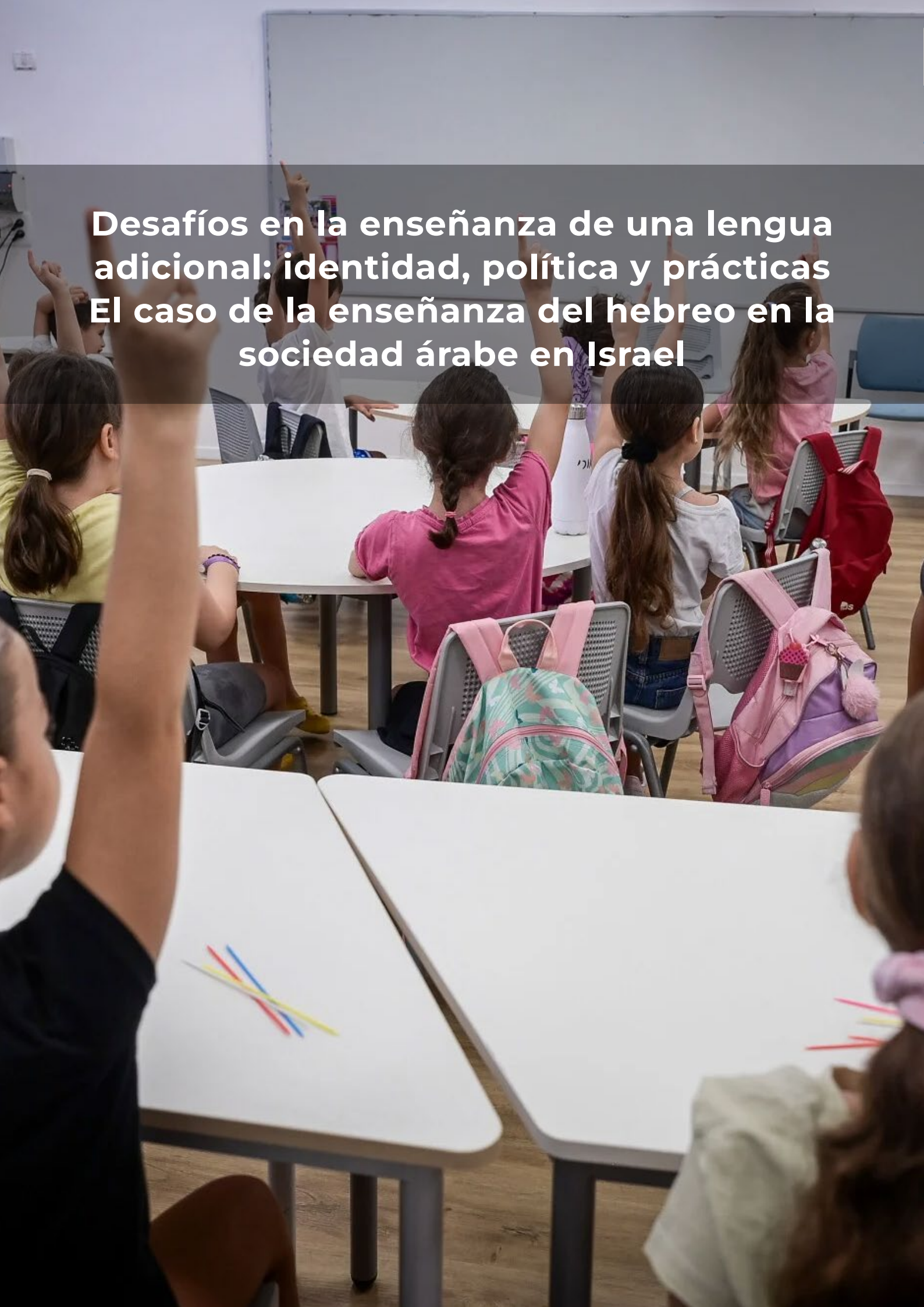
Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching,* 5(11), 60–73. https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agenda and new approaches*. Routledge.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Oxford University Press.

.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/



Desafíos en la enseñanza de una lengua adicional: identidad, política y prácticas
El caso de la enseñanza del hebreo en la sociedad árabe en Israel

Desafíos en la enseñanza de una lengua adicional: identidad, política y prácticas

El caso de la enseñanza del hebreo en la sociedad árabe en Israel[1]

Rama Manor

Profesora titular de hebreo en el Beit Berl Academic College, donde además dirige el laboratorio de investigación del Centro para la Promoción de la Sociedad Compartida; asimismo, imparte docencia en la Unidad de Formación Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén. Ha publicado, junto con colegas, el libro Verbos de movimiento en el hebreo contemporáneo: voy a destrozar la ciudad y desarrolla investigación en el ámbito del hebreo moderno, particularmente en el estudio del discurso, la sintaxis y la semántica, así como en la enseñanza del hebreo como segunda lengua en la sociedad árabe de Israel.

Palabras clave: enseñanza del hebreo con hablantes de árabe, lengua híbrida, identidad, política lingüística, programas de estudio.

Keywords: teaching Hebrew to Arabic speakers, hybrid language, identity, language policy, curriculum

RESUMEN

La lengua hebrea es una asignatura obligatoria en todas las escuelas de la sociedad árabe en Israel desde 1948. Los responsables de la política educativa han publicado en el pasado, varios programas de estudio para la enseñanza del hebreo como segunda lengua a estudiantes árabes, y en todos los casos, han debido afrontar la definición de objetivos y contenidos en un contexto marcado por el conflicto geopolítico judeo-árabe, relacionado con la definición de Israel como Estado judío y democrático, y con cuestiones fundamentales como identidad, lealtad y ciudadanía.

El programa de estudios más reciente fue publicado en 2011 y se construyó sobre una concepción actualizada de la enseñanza de segundas lenguas, que sitúa en el centro, el componente comunicativo del idioma, siendo uniforme para todo el alumnado árabe en el territorio de Israel.

El presente artículo se propone examinar los desafíos de la enseñanza del hebreo en la sociedad árabe en Israel, desde la perspectiva de la identidad, la política lingüística y las prácticas educativas a partir de la implementación del nuevo programa. Se trata de un estudio cualitativo basado en el análisis de contenido de diversos documentos sobre política educativa y los temas y valores presentes en los exámenes de bachillerato de hebreo oral.

Los resultados indican que la política lingüística orientada al diálogo intercultural (judío-árabe), se alcanza de manera limitada. El alumnado árabe se encuentra expuesto a varios círculos identitarios: identidad árabe, identidad global e identidad cívico-israelí desvinculada de la cultura judía.

La necesidad de afiliación a una identidad israelí surge de objetivos prácticos y de intereses personales relacionados con la integración laboral, social y académica en Israel, mientras que la afiliación a una identidad global, se centra en la ampliación del conocimiento del mundo y en la comparación entre la identidad global y la árabe, así como en los valores que cada una representa. Las prácticas recomendadas se centran en la formulación de un programa de estudios de hebreo para las escuelas árabes que tenga en cuenta la situación sociolingüística, geopolítica y geográfica de la sociedad árabe en Israel, así como en la elaboración de materiales didácticos adaptados al currículo.

ABSTRACT

Hebrew has been a compulsory subject in Arab schools in Israel since 1948, within a context shaped by the Jewish–Arab geopolitical conflict and issues of identity, citizenship, and loyalty. The most recent curriculum (2011) adopts a communicative approach and is uniformly implemented across Arab schools.

This article examines the challenges of teaching Hebrew in Arab society from the perspectives of identity, language policy, and educational practices through a qualitative analysis of policy documents and oral matriculation exams. Findings show that intercultural (Jewish–Arab) dialogue is only partially achieved, as students navigate multiple identity spheres: Arab, global, and civic Israeli.

The study concludes that practical and personal motivations drive affiliation with Israeli identity, while global identity relates to broader world knowledge. It recommends developing a Hebrew curriculum and materials that reflect the sociolinguistic and geopolitical realities of Arab society in Israel.

[1] Este artículo corresponde a la traducción al español del texto original publicado en hebreo.

INTRODUCCIÓN

El hebreo se enseña como asignatura obligatoria en el sistema educativo árabe del Estado de Israel desde 1948. Los primeros programas de estudio para la enseñanza del hebreo en escuelas árabes fueron redactados entre 1948 y 1958. Su objetivo era preservar la lealtad al pueblo de Israel y aceptar los valores de la cultura israelí (Ley de Educación Estatal, 1953, art. 2: "Objetivos de la educación estatal"). La implementación de estos programas estuvo acompañada de numerosas dificultades, y la ley no incluía una referencia diferenciada a la educación árabe, ya que el Estado reconocía a los árabes como minoría religiosa y étnica, pero no como minoría nacional (Mar'i y Amara, 2002; Mar'i, 2013).

Posteriormente, en 1978 y 1995 se redactaron nuevos programas de estudio[1] que también enfatizaban el fortalecimiento de la lealtad de los árabes al Estado de Israel, junto con la necesidad de aprender hebreo como lengua de comunicación cotidiana. Sin embargo, los cambios no fueron profundos debido a motivaciones políticas e ideológicas.

En 2011 se publicó un nuevo programa titulado Hebreo como segunda lengua en escuelas árabes y beduinas[2] (grados 3.° a 12.°, basado en estándares), fundamentado en una concepción moderna de la enseñanza de segundas lenguas que sitúa en el centro el aspecto comunicativo. El programa mantiene principios básicos como el fomento del hebreo oral —por primera vez evaluado en el examen de bachillerato— y destaca que la competencia lingüístico-comunicativa se basa en: conocimiento del mundo y sociocultural, que permiten una adecuación social y cultural a los hablantes de la lengua meta. También subraya que: "una parte importante del proceso de adquisición de una segunda lengua es el conocimiento de la cultura que representa la lengua meta", siendo esencial para crear un diálogo entre las culturas árabe y judía para fomentar encuentros directos.

Sin embargo, desde la creación del Estado, existe una separación entre el sistema educativo judío y el árabe: se diferencian en lengua de instrucción, currículo y supervisión, lo que reduce la posibilidad de encuentros directos entre estudiantes judíos y árabes, limitando las oportunidades de mejorar las relaciones intergrupales en etapas clave de formación identitaria. En esta realidad, los "encuentros" se producen principalmente a través de textos culturales.

Este estudio analiza el "encuentro" con temas presentes en textos orales en hebreo entre estudiantes árabes de secundaria[3] antes de su incorporación a la vida civil, con el fin de examinar la identidad que se configura en el marco de los desafíos de la política lingüística.

---

[1] "Programa de estudios de hebreo en escuelas árabes", para los grados 3.° a 9.° (1978), y "Programa de estudios para la educación media superior en escuelas árabes" (1995).

[2] En 2019 se realizaron actualizaciones menores al programa. Nos basamos en el programa principal de 2011. El programa no está destinado a la comunidad drusa ni circasiana.

[3] El artículo es una adaptación de una entrevista realizada en el cuarto congreso internacional "De lengua materna a lengua del pueblo: la lengua como parte de la construcción de la identidad cultural", llevado a cabo por el Departamento de Hebreo de la Universidad Hebraica, México, el 4 de septiembre de 2025. Entrevistador: Fabio Radak; entrevistada: Dra. Rama Manor.

DESARROLLO

Política lingüística

La política lingüística se compone de tres componentes interrelacionados:

1. Prácticas lingüísticas vinculadas a la ecología lingüística, es decir, las lenguas utilizadas en la vida privada y social.
2. Creencias e ideologías lingüísticas relacionadas con identidad, nacionalidad, economía y sociedad.
3. Gestión lingüística para instituciones con autoridad que buscan modificar prácticas o creencias mediante decisiones y declaraciones recogidas en documentos oficiales (Spolsky, 2009).

La política lingüística está orientada ideológicamente y se desarrolla en contextos políticos, sociales y culturales. Pavlenko (2004) subraya que el paso de la lengua materna —que representa identidad cultural y valor emocional— a una segunda lengua no es simple, por lo que la política lingüística debe ser sensible. En Israel, esta sensibilidad es aún mayor debido a los significados simbólicos e ideológicos del hebreo. Shohamy (2014) sostiene que el aprendizaje del hebreo por parte de árabes no es neutral, ya que el hebreo es una lengua judía, lo que genera sentimientos de amenaza identitaria y marginación.

Los textos educativos transmiten ideologías, incluso cuando su objetivo principal es lingüístico (Collins & Blot, 2003). Según Banks (2014), la exposición a textos y al debate cultural, puede reducir la alienación hacia el otro.

El hebreo y la sociedad árabe

Aunque hebreo y árabe son lenguas oficiales, su estatus real es desigual. El árabe es lengua minoritaria y desde 2018 posee un "estatus especial", mientras que el hebreo es lengua mayoritaria y símbolo de identidad nacional judía.

La enseñanza del hebreo en escuelas árabes presenta rasgos de lengua segunda y de lengua extranjera. Se ha propuesto denominarla "lengua híbrida", situada entre ambos conceptos, debido a:

1. La distribución geográfica.
2. La exposición limitada.
3. El uso reducido fuera del aula.

Los informes muestran que menos de la mitad del alumnado árabe está expuesto al hebreo fuera de la escuela, y solo un tercio lo utiliza activamente.

Actitudes hacia el hebreo e identidad

Diversos estudios indican actitudes positivas hacia el hebreo como herramienta de integración social y económica. No obstante, investigaciones recientes revelan un descenso en el dominio, atribuible a la escasa exposición y uso.

La identidad de la juventud árabe se ve influida por procesos de cambio social, globalización y tensiones entre identidad nacional palestina y ciudadanía israelí. La obligación de aprender hebreo implica una compleja red de emociones vinculadas a la identidad colectiva.

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo del estudio es analizar los desafíos en la enseñanza del hebreo en la sociedad árabe en Israel desde la perspectiva de identidad, política y prácticas educativas.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son los objetivos de la política educativa respecto al hebreo oral?

2. ¿Qué temas y valores aparecen en los exámenes de hebreo oral y cómo influyen en la construcción identitaria del alumnado?

[4] Los árabes constituyen el 21.1% del total de la población en Israel, incluyendo a los árabes de Jerusalén Este. Sin ellos, la población árabe representa el 17.2%. A continuación, la distribución de la población árabe en el país: norte del país 51.6%, el Triángulo 19.7%, el Néguev 17.5%, las ciudades mixtas 8.3%, el corredor de Jerusalén (incluyendo el oeste de la ciudad) 1.1%, y el resto del país 1.8% (Haj Yahya et al., 2021, pp. 20, 34–35).

[5] El concepto de "estatus especial" es ambiguo y no está suficientemente claro; sin embargo, tiene implicaciones en cuestiones relacionadas con la educación para la democracia y la igualdad.

[6] El término "segunda lengua" se refiere a una lengua adquirida que no es la lengua materna de los aprendientes, pero que se habla en su entorno y se aprende junto con la lengua materna, generalmente en un marco formal. Por ejemplo, se estudia en la escuela como parte de un programa cuyo objetivo es desarrollar habilidades comunicativas y fluidez, desde un nivel básico hasta el dominio completo, así como conocer la cultura de la comunidad de hablantes en el entorno del estudiante.

[7] El término "lengua extranjera" se refiere a una lengua que no se habla en el entorno del estudiante, sino en otro espacio geográfico: otra región o país. A veces también se aprende de manera no formal, mediante la comunicación con hablantes nativos de esa lengua.

En la señal aparecen:

Hebreo: נצרת (Natzrat)
Árabe: الناصرة (an-Nāṣira)
Inglés: Nazareth

Este tipo de señalización es oficial en Israel y refleja una política lingüística multilingüe.

Método

Estudio cualitativo con: a) Análisis de documentos de política educativa. b) Análisis de temas de los exámenes de bachillerato de hebreo oral.

Se analizaron 50 documentos y 8 listas de temas de examen (2015–2024).

Resultados y discusión

Las políticas definen cinco objetivos:

1. Desarrollo de habilidades orales.
2. Integración social, laboral y académica.
3. Autonomía y motivación.
4. Conexión con una sociedad multicultural y global.
5. Conocimiento de la cultura israelí y judía.

Se identifican tres círculos identitarios: árabe, cívico-israelí y global. Predomina la identidad árabe, seguida de la global, mientras que la judía está ausente de los temas examinados.

La política práctica evita cuestiones conflictivas entre judíos y árabes, lo que genera un entorno lingüísticamente "neutralizado".

CONCLUSIONES

La política lingüística del hebreo oral cumple funciones comunicativas, identitarias e ideológicas. Sin embargo, se recomienda:

- Fortalecer el conocimiento de la cultura judía.
- Capacitar al profesorado en competencias interculturales.
- Desarrollar programas diferenciados según el contexto geográfico y sociolingüístico.

REFERENCIAS

אמארה, מ' (2002). העברית בקרב הערבים בישראל: היבטים סוציולינגוויסטיים. בתוך ש' יזרעאל (עורך), מדברים עברית (עמ' 58–501). אוניברסיטת תל אביב.

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (0202). טיפוח למידה רגשית־חברתית במערכת החינוך: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

ותד, ע', מנור, ר' ומוסא, ה' (3202). אתגרים בהוראת העברית לדוברי ערבית: בין מחקר ליישום בעשייה החינוכית של המורה. אל־חצאד, 31, 95–48.

חאג' יחיא, נ', ח'ליאלה, מ' ורודניצקי, א' (1202). שנתון החברה הערבית בישראל 1202. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג–3591.

טננבאום, מ' (4102). שימור שפות בחברה רב־לשונית. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 34–36). מופ"ת.

מנדל, י', יצחקי, ד' ופינטו, מ' (6102). רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו. גילוי דעת, 01, 71–54.

מרעי, ע' (3102). ואללה בסדר: דיוקן לשוני של הערבים בישראל. כתר.

מרעי, ע' ואמארה, מ' (2002). לבחינת תכניות הלימודים להוראת עברית וערבית לתלמידים ערבים. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל (עמ' 101–721). רכס.

משרד החינוך (5102). עברית כשפה שנייה לתלמידי דוברי ערבית – נתוני תשע"ד. רמא"ה.

נאסר־אבו אלהיג'א, פ' וישראלאשוילי, מ' (1202). חינוך בחברה הערבית בישראל: רקע, הערות ונושאים לדיון. בתוך פ' נאסר־אבו אלהיג'א ומ' ישראלשווילי (עורכים), חינוך בחברה הערבית בישראל (עמ' 5–02). מופ"ת.

עליאן, ס' ואבו־חסין, ג' (2102). עמדות תלמידים בנושא רכישת העברית כשפה זרה או שנייה במערכת החינוך הערבית במזרח ירושלים. דפים, 35, 89–911.

עזר, ח' (4002). רב־תרבותיות בחברה ובבית הספר. האוניברסיטה הפתוחה.

פאול־בנימין, א' (7102). חינוך לחיים משותפים כתרבות דמוקרטית וכדרך חיים. ביטאון מכון מופ"ת, 06, 43–93.

ראמ"ה (2202). עברית כשפה שנייה לתלמידים דוברי ערבית בכיתה ט. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

ראמ"ה (4202). עברית לדוברי ערבית – כיתות ו: תמונת מצב לשנת תשפ"ג. הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

שוהמי, א' (4102). מדיניות לשונית וצדק לשוני וחברתי בישראל. בתוך ס' דוניצה־שמידט וע' ענבר־לוריא (עורכות), סוגיות בהוראת שפות בישראל (עמ' 46–79). מופ"ת.

תחאוכו, מ', קלישר, ע' ומושקלב, ק' (0202). התשואה לידע בשפה העברית בחברה הערבית: חסמים ברכישת השפה והדרכים להסרתם. מכון אהרן למדיניות כלכלית.

תחאוכו, מ' וקלישר, ע' (3202). אוריינות בשפה העברית בחברה הערבית: סטנדרטיזציה במדידה ובהערכה. נייר מדיניות. מכון אהרן למדיניות כלכלית.

תכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג'–י"ב (מבוססת הישגים נדרשים) (9102/1102). המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

Agbaria, A. K. (2018). The “right” education in Israel: Segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education*, 59(1), 18–34.

Agbaria, A., & Muff, A. (2023). Teaching civics and Islamic education in the Israeli education system and Arab-Palestinian teachers’ civic and religious identities: Convergences and divergences. *The Walter Lebach Institute for the Study of Jewish-Arab Coexistence*.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

Amara, M. (2018). Arabisation, globalisation, and Hebraisation reflexes in shop names in the Palestinian Arab linguistic landscape in Israel. *Language and Intercultural Communication*, 19(3), 225–241. https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1556676

Amara, M., & Mar’i, A. (2002). Language education policy: The Arab minority in Israel. Kluwer Academic.

Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. Journal of Education, 194(3), 1–12. https://doi.org/10.1177/002205741419400

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631.

Budría, S., & Swedberg, P. (2012). The impact of language proficiency on immigrants’ earnings in Spain (IZA Discussion Paper No. 6957).

Casale, D., & Posel, D. (2011). English language proficiency and earnings in a developing country: The case of South Africa. *The Journal of Socio-Economics,* 40(4), 385–393.

Cehajic, S., Brown, R., & Castano, E. (2008). Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology*, 29(3), 351–367. https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00634.x

Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity.* Cambridge University Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.

Eber, I. S. (2020). *Palestinian? Israeli? Both? Analyzing citizenship experience among Israel’s Palestinians* (Honors thesis, Colby College).

Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children’s learning.* National Association for the Education of Young Children.

Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., & Christian, D. (2005). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 363–385.

Irvine, J. J. (2010). Culturally relevant pedagogy. *Education Digest,* 75(8), 57–61.

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 & Language Planning*, 47(1), 49–71.

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 Educational Research*, 94, 11–28.

Or, L. G., & Shohamy, E. (2015). Contrasting Arabic and Hebrew textbooks in Israel: A focus on culture. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 109–125). Routledge.

Pavlenko, A. (2004). Stop doing that, la komu skazala!: Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2–3), 179–203.

Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching,* 5(11), 60–73. https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p60

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agenda and new approaches*. Routledge.

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Oxford University Press.

.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

ויסות עצמי בלמידת עברית כשפה נוספת: מסגרת פדגוגית יישומית

ויסות עצמי בלמידת עברית כשפה נוספת: מסגרת פדגוגית יישומית

אליאנה בומר גורדון

מנהלת פדגוגית, מרצה, יועצת ואשת חינוך בעלת ניסיון של 28 שנים בליווי מוסדות חינוך בישראל ובעולם. מתמחה בחדשנות פדגוגית ובפיתוח תכניות לימודים להוראת עברית. כיום משמשת כמובילה פדגוגית וכרכזת תחום הוראת העברית בבית הספר "הריאלי העברי בחיפה", וכן כיועצת בארגון "Hebrew at the Center"

Keywords: self-regulated learning, Hebrew as an additional language, Heritage language, Differentiated instruction, Scaffolding, Autonomous learner

מילות מפתח: ויסות עצמי בלמידה; עברית כשפה נוספת; שפת מורשת; הוראה דיפרנציאלית; פיגומים; לומד עצמאי

ABSTRACT

This article addresses the development and strengthening of self-regulation in the learning processes of students who are learning Hebrew as an additional language (second language, foreign language, or heritage language).

Learning Hebrew as an additional language in school presents students with complex linguistic, cognitive, and emotional challenges. Recent research indicates that self-regulated learning constitutes a central mediating factor in improving students' skills and performance in second language acquisition.

Self-regulation enables students to set clear goals, plan the learning process, monitor their understanding and performance in real time, and draw conclusions after completing a task. Studies show that self-regulation is key to conscious, meaningful, sustained, and empowering learning, especially in the acquisition of an additional language. During this process, mechanisms are developed that foster deep attention to language, effective use of feedback, and the appropriate management of emotional challenges such as frustration and decreased motivation.

The article presents a brief theoretical framework on self-regulation in language learning, analyzes the characteristics of students who learn Hebrew as an additional and as a heritage language, and proposes principles and practical tools for differentiated instruction, the provision of scaffolding, and assessment that promotes self-regulation in the classroom, incorporating examples from the educational field.

תקציר

מאמר זה עוסק בפיתוח ובטיפוח של ויסות עצמי בתהליכי למידה של תלמידים הלומדים עברית כשפה נוספת (עברית כשפה שנייה, זרה או כשפת מורשת). למידת עברית כשפה נוספת בבית הספר מציבה בפני תלמידים אתגרים לשוניים, קוגניטיביים ורגשיים מורכבים. מחקרים עדכניים מצביעים על כך שוויסות עצמי בלמידה (SELF-REGULATED LEARNING) מהווה גורם מתווך מרכזי בשיפור מיומנויות וביצועי תלמידים בלמידת שפה שנייה. ויסות עצמי מאפשר לתלמידים להציב מטרות ברורות, לתכנן את תהליך הלמידה, לנטר את הבנתם וביצועיהם בזמן אמת, ולהפיק לקחים לאחר השלמת משימה. מחקרים מעידים כי ויסות עצמי הוא מפתח ללמידה מודעת ומשמעותית, מתמשכת ומעצימה במיוחד בעת רכישת שפה נוספת. במהלכה מתקיימים תהליכים שמעודדים תשומת לב עמוקה לשפה, שימוש מושכל במשוב, והתמודדות יעילה עם אתגרים רגשיים כגון תסכול וירידת מוטיבציה. המאמר מציג מסגרת תיאורטית קצרה של ויסות עצמי בלמידת שפה, דן במאפייני תלמידים הלומדים עברית כשפה נוספת ושפת מורשת, ומציע עקרונות וכלים יישומיים להוראה דיפרנציאלית, למתן פיגומים וביסוס יסודות, ולהערכה מקדמת ויסות עצמי בכיתה תוך שילוב דוגמאות מהשדה החינוכי.

מבוא

למידת עברית כשפה נוספת בבית הספר מציבה בפני תלמידים אתגרים לשוניים, קוגניטיביים ורגשיים מורכבים. מעבר לאתגרים הטמונים בתהליכים אלו, נדרש מהלומדים לפתח ולטפח מיומנויות של המאה העשרים ואחת, בדגש על עצמאות ומודעות. לא אחת נשאלת השאלה מדוע לעודד תלמידים לעצמאות בלמידה, כאשר גם עבור מורים וגם עבור תלמידים מדובר בתהליך תובעני, הדורש זמן, תכנון ומאמץ מתמשך. ואכן, פיתוח לומד עצמאי אינו תהליך קצר טווח, ולעיתים המורה המתחיל בו עם תלמידיו אינו זוכה לראות את מלוא פירותיו במסגרת זמן מיידית. עם זאת, קיים קונצנזוס חינוכי רחב שלפיו תלמידים שאינם רוכשים מיומנויות של עבודה עצמאית וויסות עצמי יתקשו בהמשך דרכם האקדמית והאישית, עם "היציאה לחיים האמיתיים".

מכאן נובעת אחריותם המרכזית של אנשי החינוך כחלק משרשרת חינוכית ארוכה, המעצבת הרגלי למידה, דפוסי חשיבה ועמדות כלפי ידע. תפיסת הוויסות העצמי אינה יכולה להתקיים כהתערבות נקודתית או זמנית, אלא כתפיסה חינוכית כוללת, המתחילה כבר בגיל הרך ומתפתחת באופן מדורג ועקבי לאורך שנות הלימוד. ויסות עצמי בלמידה אינו רק מיומנות נלווית, אלא תנאי הכרחי ללמידה אפקטיבית ולהתפתחות לומד עצמאי לאורך זמן.

ויסות עצמי בלמידת שפה: מסגרת תיאורטית

ויסות עצמי בלמידה מוגדר כתהליך שבו הלומד מציב מטרות, מתכנן דרכי פעולה, מפקח על התקדמותו ומעריך את תוצרי הלמידה והתהליך כולו. בקרב לומדי שפה נוספת, ויסות עצמי מאפשר להתמודד עם קשיים לשוניים מבלי לייחס אותם ליכולת קבועה, אלא לתהליך הניתן לשיפור. הסתכלות זו מאפשרת למורים לבנות חוויה של למידה שמכילה פערים בקצב הרכישה, בקליטה ובהבנה של שפת היעד.

מחקרים רבים מצביעים על קשר מובהק בין רמות גבוהות של ויסות עצמי לבין שיפור בכתיבה, בדיבור, בהבנת הנקרא ובהישגים כלליים בלמידת שפה (Zimmerman, 2000; Oxford, 2017; Teng, 2020). תלמיד המציב מטרות ברות השגה לפיתוח אחת ממימנויות השפה תוך כדי בחירה בדרכי הפעולה שתקדמנה אותו לעברן, ייהנה מחוויה מעצימה שמסייעת להבין כיצד להמשיך בעקבות הלמידה. תהליך זה הינו מחזורי והמעבר בכל אחד מהשלבים הופך את הלומד למודע יותר ולבעל שליטה בהתפתחותו. גם ליכטינגר מתארת שלושה שלבים מרכזיים בפיתוח ויסות עצמי: תכנון מוקדם, בקרה במהלך הלמידה והערכה רפלקטיבית בסיומה (ליכטינגר, ע. 2011, ויסות עצמי בלמידה). מחקריהם של צימרמן ובנדורה מדגישים כי ויסות עצמי מתפתח בהדרגה באמצעות תיווך, משוב וחוויות של הצלחה, והוא קשור קשר הדוק לתחושת מסוגלות עצמית (Zimmerman, B. J. 2002).

ויסות עצמי חשוב במיוחד בלמידת שפה, שכן הוא מתווך בין הוראה, משוב ותחושת מסוגלות עצמית לבין ביצוע בפועל. תלמידים המפתחים אסטרטגיות של ויסות, מוטיבציה ורגש, כגון התמדה, התמודדות עם תסכול ויכולת להמשיך גם בתקופות של קיפאון – מראים מעורבות גבוהה יותר ולמידה יציבה לאורך זמן (Dörnyei, 2005; Teng & Zhang, 2016).

מאפייני תלמידי עברית כשפה נוספת ושפת מורשת

בכיתות העברית אנו פוגשים תלמידים עם זיקה שונה לעברית. יש תלמידים שעבורם בית הספר הינו המסגרת הראשונה בה שומעים את השפה, תלמידים שמכירים את השפה מעולם הדת והתפילה, תלמידים שערכי הציונות ושפת העם מוטמעים במורשת המשפחתית/ קהילתית, ותלמידים ששפת האם או שפת המורשת הינה עברית והם חשופים אליה בתדירות גבוהה יותר משאר העמיתים. תלמידי עברית כשפה נוספת מהווים קבוצה הטרוגנית ללא שום ספק, וההבדלים ביניהם נובעים מגיל החשיפה לשפה, ממשך השהות בסביבה דוברת עברית, מהקשרי הרכישה וממוטיבציה.

תלמידים שרק פוגשים את העברית בבית הספר מתמודדים לראשונה עם מערכת הצלילים, הכתב והמבנים הדקדוקיים של השפה. עבור תלמידים אלה, העברית היא שפה נלמדת בלבד, ללא עוגן ביתי או קהילתי, והלמידה עשויה להיות מלווה במאמץ קוגניטיבי גבוה, בתחושת זרות ולעיתים גם בחרדה לשונית, המשפיעות על מידת ההשתתפות ועל היכולת לפעול באופן עצמאי בתהליכי הלמידה (Cummins, 2000). קאמינס טוען שלתלמידי שפה זרה לוקח הרבה יותר זמן לפתח שפה אקדמית (CALP) מאשר שפה תקשורתית, והמאמץ הקוגניטיבי הנדרש מהם בכיתה הוא עצום כי אין להם את ה"עוגן" הלשוני.

תלמידים הגדלים בסביבה עם זיקה לעברית כביטוי של הציונות, התרבות היהודית או השייכות לעם ולמדינה, נחשפים לעברית בהקשרים ערכיים, טקסיים וסמליים, גם אם השימוש היומיומי בשפה מצומצם (Gardner, 1985). תלמידים אלה מגלים לרוב מוטיבציה חיובית ועמדה אוהדת כלפי השפה, אך לעיתים חסרים להם אוצר מילים פעיל, שטף לשוני ושליטה במבנים מורכבים, דבר היוצר פער בין תחושת המחויבות והרצון להצליח לבין הביצוע הלשוני בפועל.

תלמידי שפת מורשת מביאים עימם חוזקות כגון הבנה שמיעתית, הגייה טבעית וידע תרבותי, לצד פערים בידע דקדוקי ובשפה מטא־לשונית (Valdés, 2000). פער זה בין השפה הביתית לבין השפה הבית־ספרית עלול להשפיע על תחושת הערך ועל המוכנות לקחת אחריות על הלמידה.

מכאן נובעת חשיבותו של מרחב לימודי הרואה בריבוי לשוני משאב פדגוגי ומאפשר לתלמידים לפעול מתוך זהות לשונית שלמה. המטרה הינה למנוע מצב המדגיש לעיתים פער בין זהות לשונית לבין ביצוע בפועל, הפוגע בתחושת המסוגלות ובנכונות להשתתף בלמידה (He, 2010).

ויסות עצמי, הוראה דיפרנציאלית ובניית פיגומים

הוראה דיפרנציאלית מהווה תשתית מרכזית לפיתוח וטיפוח של ויסות עצמי, במיוחד בכיתות עברית כשפה נוספת המאופיינות בהטרוגניות גבוהה כפי שהוסבר. גישה זו נשענת על ההנחה שכל תלמיד לומד באופן שונה, בקצב אחר ובעל צרכים לימודיים, רגשיים וחברתיים ייחודיים. התייחסות לכיתה הטרוגנית ככיתה הומוגנית עלולה לפגוע הן בהישגים והן במוטיבציה של הלומדים.

הוראה דיפרנציאלית מתמקדת בהתאמה של שלושה רכיבים מרכזיים: תוכן (מה לומדים), תהליך (איך לומדים) ותוצר (כיצד מבטאים הבנה). התאמות אלו מאפשרות לתלמידים לבחור, לווסת ולהוביל חלקים מתהליך הלמידה שלהם, ובכך מחזקות תחושת אוטונומיה ואחריות. בהקשר זה, פיגומים פדגוגיים ומודל שחרור האחריות ההדרגתי מסייעים למורה למלא תפקיד של מנטור ומתווך, ולא של מקור הידע הבלעדי. התלמידים הם אלו שמציבים מטרות, מתכננים צעדים ומיישמים אותם, תוך ליווי ותמיכה מותאמים.

בחירה מודרכת של משימות, עבודה בקבוצות גמישות והתאמת דרכי ההערכה מסייעות לפיתוח אחריות אישית ולכישורי קבלת החלטות מושכלות בלמידה. דרך גישה זו, המורים תומכים בתלמידים בוויסות עצמי במהלך תהליכי הלמידה. חשוב שהמורים יעודדו את התלמידים לקבוע מטרות אישיות, לאפשר להם לבחור משימות, שיטות עבודה או שותפים בתדירות גבוהה ככל האפשר, וכן לכוון אותם להעריך את עבודתם וללמוד מהטעויות, תוך התחשבות ביכולות הלמידה האישיות של כל תלמיד.

כלים יישומיים לפיתוח ויסות עצמי בכיתת עברית

- לפני המשימה – תכנון והצבת מטרות: פתחו שגרת פתיחה קבועה (3–5 דקות) הכוללת ניסוח מטרה אישית: במה אני רוצה להשתפר במשימה זו? מומלץ להציע תפריט מטרות לשוניות (אוצר מילים, דיוק, בהירות, שטף).
- במהלך המשימה – ניטור ובקרה: שאלות עצירה יזומות וכלי ניטור פשוטים (כרטיסי שולחן, סימון בצבעים) המסייעים לתלמידים לזהות קושי בזמן אמת.
- אחרי המשימה – רפלקציה מכוונת: רפלקציה קצרה: מה הצלחתי לעשות? מה היה לי קשה? מה אנסה אחרת בפעם הבאה? הדגש הוא על תהליך הלמידה ולא על חוויה כללית.
- עבודה עם משוב - הנחיה לתרגום משוב לפעולה: בחירת מוקד אחד למשוב וניסוח משימת המשך אישית, תוך בדיקת יישום במשימה הבאה (Hattie & Timperley, 2007).
- ויסות רגשי ומוטיבציה: השרשת שיח כיתתי ושפה מווסתת המדגישים שטעויות הן חלק טבעי מלמידת שפה, ושחשוב להכיר בהן ולבחור בהן כיעדים לשיפור (הצבת מטרות ודרכי פעולה).
- ויסות חברתי בלמידה בזוגות - עבודה בזוגות עם חלוקת תפקידים: לומד ושואל שאלות ויסות, לחיזוק שפה מטא־קוגניטיבית ואחריות משותפת.
- הערכה מקדמת ויסות עצמי: שימוש ברובריקות ידידותיות ללומד שממוקדות מטרות, המאפשרות סימון עצמי, זיהוי התקדמות והגדרת הצעד הבא בלמידה.

דיון

ניתן לראות כי ויסות עצמי מתפקד כגורם מתווך קריטי בין הוראה איכותית לבין התקדמות לשונית בפועל. הצעתם של צימרמן ובנדורה משפיעות על העשייה היומיומית בכיתה, והיא מקבלת ביטוי בבחירות הכלים היישומים שהוצגו, כגון תפריט המטרות ושאלות העצירה המתרגמים את המושג המופשט 'ניטור' לפעולות קונקרטיות שהתלמיד יכול לבצע ולהבין מהן תובנות ומסקנות.

עבור תלמידים שאינם דוברי מורשת, שחווים את השפה כשפה זרה לחלוטין, הוויסות העצמי משמש ככלי להפחתת חרדה לשונית ולניהול המאמץ הקוגניטיבי הגבוה הכרוך בלמידה. הצבת מטרות בתבניות לשוניות פשוטות בליווי I can statements, תאפשר ללומד למקד את המאמצים בערוץ אחד ולא להתפזר. בעוד שתלמידי שפת מורשת נשענים על אינטואיציה ברגע הניטור, תלמידי השפה הזרה זקוקים למבנה סדור (כגון מחוונים ורובריקות) המפרק את המשימה המורכבת לצעדים קטנים וברי-השגה. שימוש בשגרות של ויסות רגשי ונירמול טעויות מאפשר לתלמידים אלו להתמיד גם בתקופות של 'קיפאון' בלמידה, ובכך מחזק את תחושת המסוגלות שלהם (Self-Efficacy) למרות היעדר רקע מוקדם מהבית.

כאשר המורה משתמש בפיגומים פדגוגיים, הוא למעשה בונה עבור כל סוגי הלומדים את היכולת להפוך ללומדים עצמאיים. עבור תלמידי שפת המורשת, הוויסות מאפשר לגשר על הפער בין הידע השמיעתי לשליטה המבנית, ואילו עבור התלמידים שפוגשים את העברית לראשונה בבית הספר, הוא מספק את הביטחון הנדרש כדי לפעול בתוך ה'זרות' של השפה החדשה. מודעות היא שם המשחק – ככל שתלמיד יהיה מודע למצבו ויהיו בידיו הכלים המטא-קוגניטיביים לנהל את הלמידה, כך יוכל להחליט כיצד להמשיך ולהשיג את מטרותיו. ללא פיתוח מכוון של אסטרטגיות ויסות עצמי, התלמיד לא יצליח לקחת אחריות על התקדמותו ועל התפתחותו.

שילוב שיטתי של ויסות עצמי בהוראת עברית כשפה נוספת עשוי לצמצם פערים, לחזק לומדים חלשים ולמנף את חוזקותיהם של תלמידי שפת מורשת. חשוב להבהיר כי מודעות התלמידים אינה מחליפה את ההערכה, הליווי וההכוונה של המורה, כל אלה מהווים חלק משמעותי בשלב המשוב, באמצעותו הלומד אוסף מידע על תפקודו ושוקל כיצד כדאי לו להמשיך לפעול.

סיכום, המלצות ותרומה

פיתוח ויסות עצמי בלמידת עברית כשפה נוספת הוא יעד חינוכי ארוך טווח, הדורש עקביות, תכנון והיכרות מעמיקה עם התלמידים ודפוסי הלמידה שלהם. ויסות עצמי מאפשר לתלמידים לנהל את פעולותיהם באופן מודע: להציב מטרות, לבחון את עצמם ביחס אליהן, ולהתאים את דרכי הפעולה שלהם בהתאם למשוב ולניסיון המצטבר. כאשר הבקרה וההערכה אינן מתקיימות רק על ידי המורה, אלא גם על ידי התלמיד עצמו, מתאפשר שינוי עמוק בדפוסי הלמידה ובתפיסת הזהות כלומד.

המאמר מדגיש כי טיפוח ויסות עצמי אינו תוספת שולית להוראת שפה, אלא מרכיב ליבה בהוראה איכותית של עברית כשפה נוספת ושפת מורשת. שילוב שיטתי של שגרות ויסות, הוראה דיפרנציאלית, אקלים כיתתי בטוח והערכה מעצבת מאפשר לתלמידים לממש את הפוטנציאל שלהם כלומדים עצמאיים, מעורבים ובעלי אחריות על תהליך הלמידה.

רשימת מקורות

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

He, A. (2010). The heritage language learner. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2nd ed., pp. 66–79). Oxford University Press.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). Routledge.

Teng, L. S. (2020). *Self-regulated learning and second language writing*. Springer.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of self-regulated learning strategies in L2 writing. *System*, 60, 30–41.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 375–403.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

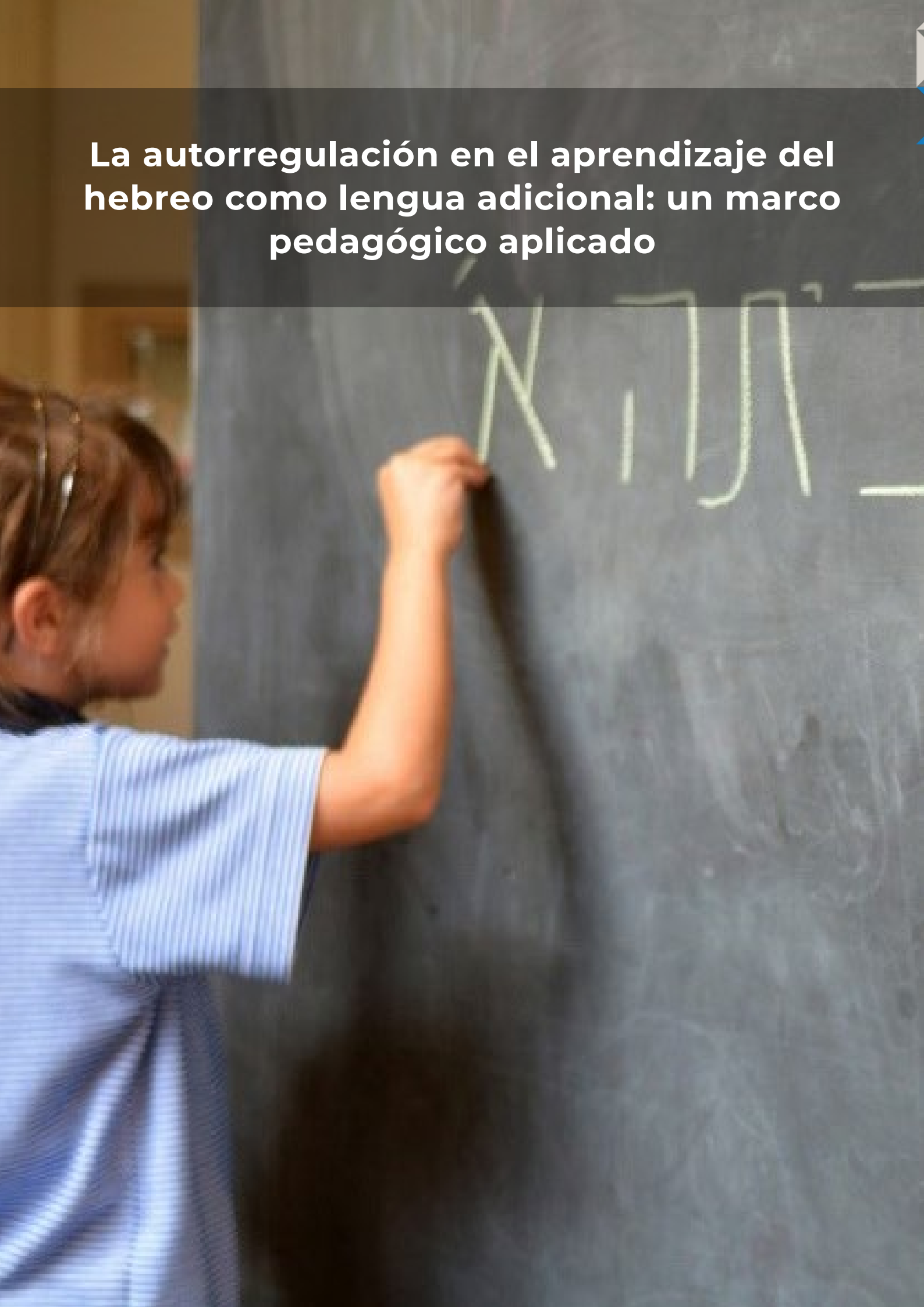
Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

ליכטינגר, ע' (8102). פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה לתלמידים בסיכון. אתגרי חינוך, 3, 13–32.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.

Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

La autorregulación en el aprendizaje del hebreo como lengua adicional: un marco pedagógico aplicado



La autorregulación en el aprendizaje del hebreo como lengua adicional: un marco pedagógico aplicado[1]

Eliana Bohmer Gordon

Directora pedagógica, conferencista, asesora y educadora con 28 años de experiencia en el acompañamiento de instituciones en Israel y en el mundo. Especialista en innovación pedagógica y en el desarrollo de programas de estudio para la enseñanza del hebreo. Actualmente se desempeña como líder pedagógica y coordinadora del área de enseñanza del hebreo en la Escuela "Reali Hebrea de Haifa", y es asesora en la organización "Hebrew at the Center".

Palabras claves: autorregulación del aprendizaje; hebreo como lengua adicional; lengua de herencia; enseñanza diferenciada; andamiaje; aprendiz autónomo.

Keywords: Self-regulated learning, Hebrew as an additional language, Heritage language, Differentiated instruction, Scaffolding, Autonomous learner

RESUMEN

Este artículo aborda el desarrollo y el fortalecimiento de la autorregulación en los procesos de aprendizaje de estudiantes que aprenden hebreo como lengua adicional (segunda lengua, lengua extranjera o lengua de herencia).

El aprendizaje del hebreo como lengua adicional en la escuela plantea a los estudiantes desafíos lingüísticos, cognitivos y emocionales complejos. Investigaciones recientes indican que la autorregulación del aprendizaje (self-regulated learning) constituye un factor mediador central en la mejora de las habilidades y del rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua.

La autorregulación permite a los estudiantes establecer objetivos claros, planificar el proceso de aprendizaje, supervisar su comprensión y desempeño en tiempo real y extraer conclusiones tras completar una tarea. Los estudios muestran que la autorregulación es clave para un aprendizaje consciente y significativo, sostenido y empoderador, especialmente en la adquisición de una lengua adicional. Durante este proceso se desarrollan mecanismos que fomentan una atención profunda a la lengua, el uso eficaz de la retroalimentación y la gestión adecuada de desafíos emocionales como la frustración y la disminución de la motivación.

El artículo presenta un breve marco teórico sobre la autorregulación en el aprendizaje de lenguas, analiza las características de los estudiantes que aprenden hebreo como lengua adicional y como lengua de herencia, y propone principios y herramientas prácticas para la enseñanza diferenciada, la provisión de andamiajes y la evaluación que promueve la autorregulación en el aula, incorporando ejemplos del ámbito educativo.

ABSTRACT

This article addresses the development and strengthening of self-regulation in the learning processes of students who are learning Hebrew as an additional language (second language, foreign language, or heritage language).

Learning Hebrew as an additional language in school presents students with complex linguistic, cognitive, and emotional challenges. Recent research indicates that self-regulated learning constitutes a central mediating factor in improving students' skills and performance in second language acquisition.

Self-regulation enables students to set clear goals, plan the learning process, monitor their understanding and performance in real time, and draw conclusions after completing a task. Studies show that self-regulation is key to conscious, meaningful, sustained, and empowering learning, especially in the acquisition of an additional language. During this process, mechanisms are developed that foster deep attention to language, effective use of feedback, and the appropriate management of emotional challenges such as frustration and decreased motivation.

The article presents a brief theoretical framework on self-regulation in language learning, analyzes the characteristics of students who learn Hebrew as an additional and as a heritage language, and proposes principles and practical tools for differentiated instruction, the provision of scaffolding, and assessment that promotes self-regulation in the classroom, incorporating examples from the educational field.

[1] Este artículo corresponde a la traducción al español del texto original publicado en hebreo.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del hebreo como lengua adicional en la escuela plantea a los estudiantes desafíos lingüísticos, cognitivos y emocionales complejos. Además de estos desafíos, se espera que los alumnos desarrollen competencias del siglo XXI, especialmente autonomía y metacognición. Con frecuencia surge la pregunta de por qué fomentar la autonomía en el aprendizaje, cuando tanto para docentes, como para estudiantes, se trata de un proceso exigente que requiere tiempo, planificación y esfuerzo sostenido. En efecto, el desarrollo del aprendiz autónomo no es un proceso a corto plazo, y en muchos casos el docente que lo inicia con su alumnado no llega a ver plenamente sus frutos en un periodo inmediato. No obstante, existe un amplio consenso educativo según el cual los estudiantes que no adquieren habilidades de trabajo autónomo y autorregulación, tendrán dificultades posteriormente en su trayectoria académica y personal al "salir a la vida real".

De ello se deriva la responsabilidad central de los profesionales de la educación como parte de una cadena formativa que modela hábitos de estudio, patrones de pensamiento y actitudes hacia el conocimiento. La concepción de la autorregulación no puede existir como una intervención puntual o temporal, sino como un enfoque educativo integral que comienza en la primera infancia y se desarrolla de manera gradual y sistemática a lo largo de los años escolares. La autorregulación en el aprendizaje no es solo una habilidad complementaria, sino una condición necesaria para un aprendizaje eficaz y para el desarrollo de aprendices autónomos a largo plazo.

DESARROLLO

Autorregulación en el aprendizaje de lenguas: marco teórico

La autorregulación del aprendizaje se define como un proceso mediante el cual el aprendiz establece objetivos, planifica acciones, supervisa su progreso y evalúa los productos y el proceso de aprendizaje en su conjunto. En los aprendices de lenguas adicionales, la autorregulación permite afrontar las dificultades lingüísticas sin atribuirlas a una capacidad fija, sino a un proceso susceptible de mejora. Esta perspectiva posibilita a los docentes construir una experiencia de aprendizaje que contemple las diferencias en el ritmo de adquisición, en la recepción y en la comprensión de la lengua meta.

Numerosos estudios señalan una relación significativa entre altos niveles de autorregulación y mejoras en la escritura, la expresión oral, la comprensión lectora y el rendimiento general en el aprendizaje de lenguas (Zimmerman, 2000; Oxford, 2017; Teng, 2020). Un estudiante que se fija objetivos alcanzables para desarrollar una habilidad lingüística y selecciona estrategias que lo acerquen a ellos experimenta una vivencia empoderadora que le permite

comprender cómo seguir progresando. Este proceso es cíclico y cada fase incrementa el nivel de conciencia y control del aprendiz sobre su propio desarrollo.

Asimismo, Lichtinger describe tres etapas principales en el desarrollo de la autorregulación: planificación previa, control durante el aprendizaje y evaluación reflexiva al finalizar (Lichtinger, 2011). Las

Joven adulto escribiendo en su portátil. Estudiar en un escritorio en su patio trasero.

Niño feliz escribiendo en pizarra

investigaciones de Zimmerman y Bandura destacan que la autorregulación se desarrolla gradualmente mediante mediación, retroalimentación y experiencias de éxito, y se encuentra estrechamente vinculada a la percepción de autoeficacia (Zimmerman, 2002).

La autorregulación es especialmente relevante en el aprendizaje de lenguas, ya que actúa como mediadora entre la enseñanza, la retroalimentación y la percepción de autoeficacia, por un lado, y el desempeño real, por otro. Los estudiantes que desarrollan estrategias de regulación motivacional y emocional —como la perseverancia, la gestión de la frustración y la capacidad de continuar incluso en periodos de estancamiento— muestran una mayor implicación y un aprendizaje más estable a lo largo del tiempo (Dörnyei, 2005; Teng & Zhang, 2016).

Características de los estudiantes de hebreo como lengua adicional y lengua de herencia

En las aulas de hebreo encontramos estudiantes con diferentes grados de vinculación con la lengua. Hay estudiantes para quienes la escuela es el primer entorno en el que escuchan hebreo; otros la conocen del ámbito religioso y litúrgico; algunos la asocian con valores sionistas y culturales transmitidos por la familia o la comunidad; y otros tienen el hebreo como lengua materna o lengua de herencia y están expuestos a ella con mayor frecuencia. Los aprendices de hebreo como lengua adicional constituyen, sin duda, un grupo heterogéneo, y las diferencias entre ellos se derivan de la edad de exposición, del tiempo de permanencia en un entorno hebreo parlante, de los contextos de adquisición y de la motivación.

Los estudiantes que solo entran en contacto con el hebreo en la escuela se enfrentan por primera vez al sistema fonológico, al alfabeto y a las estructuras gramaticales de la lengua. Para ellos, el hebreo es una lengua exclusivamente aprendida, sin anclaje familiar o comunitario, y el aprendizaje puede estar acompañado de una elevada carga cognitiva, sensación de extrañeza e incluso ansiedad lingüística, lo que influye en su participación y en su capacidad para actuar de forma autónoma en los procesos de aprendizaje (Cummins, 2000). Cummins sostiene que a los aprendices de lenguas extranjeras les lleva mucho más tiempo desarrollar la lengua académica (CALP) que la lengua comunicativa, y que el esfuerzo cognitivo que deben realizar en el aula es enorme, ya que carecen de un “ancla” lingüística.

Los estudiantes que crecen en un entorno con afinidad hacia el hebreo como expresión del sionismo, la cultura judía o la pertenencia al pueblo y al Estado están expuestos a la lengua en contextos valorativos, rituales y simbólicos, aun cuando su uso cotidiano sea limitado

(Gardner, 1985). Estos alumnos suelen mostrar una motivación positiva y una actitud favorable hacia la lengua, pero a menudo carecen de vocabulario activo, fluidez y dominio de estructuras complejas, lo que genera una brecha entre el deseo de éxito y el desempeño lingüístico real.

Los estudiantes de lengua de herencia aportan fortalezas como comprensión auditiva, pronunciación natural y conocimiento cultural, junto con lagunas en el conocimiento gramatical y en la conciencia metalingüística (Valdés, 2000). Esta brecha entre la lengua del hogar y la lengua escolar puede afectar a la autoestima y a la disposición para asumir responsabilidad en el aprendizaje.

De ello se desprende la importancia de un entorno educativo que considere el plurilingüismo como un recurso pedagógico y permita a los estudiantes actuar desde una identidad lingüística íntegra. El objetivo es evitar situaciones que destaquen una brecha entre identidad lingüística y desempeño real, lo que perjudica la percepción de autoeficacia y la disposición a participar en el aprendizaje (He, 2010).

Autorregulación, enseñanza diferenciada y construcción de andamiajes

La enseñanza diferenciada constituye una base central para el desarrollo y fortalecimiento de la autorregulación, especialmente en aulas de hebreo como lengua adicional caracterizadas por una alta heterogeneidad. Este enfoque parte de la premisa de que cada estudiante aprende de manera diferente, a un ritmo distinto y con necesidades académicas, emocionales y sociales propias. Tratar a una clase heterogénea como si fuera homogénea puede perjudicar, tanto los logros, como la motivación del alumnado.

La enseñanza diferenciada se centra en la adaptación de tres componentes principales: contenido (qué se aprende), proceso (cómo se aprende) y producto (cómo se expresa la comprensión). Estas adaptaciones permiten a los estudiantes elegir, regular y liderar partes de su proceso de aprendizaje, fortaleciendo así la autonomía y la responsabilidad. En este contexto, los andamiajes pedagógicos y el modelo de liberación gradual de la responsabilidad ayudan al docente a desempeñar el papel de mentor y mediador, y no únicamente el de fuente exclusiva de conocimiento. Son los estudiantes quienes establecen objetivos, planifican pasos y los llevan a cabo, con acompañamiento y apoyo ajustados.

La selección guiada de tareas, el trabajo en grupos flexibles y la adaptación de los métodos de evaluación favorecen el desarrollo de la responsabilidad personal y de la toma de decisiones informadas. Mediante este enfoque, los docentes apoyan a los estudiantes en la autorregulación durante los procesos de aprendizaje. Es importante fomentar que los alumnos definan metas personales, elijan tareas, métodos de trabajo o compañeros con la mayor frecuencia posible, y aprendan a evaluar su propio trabajo y a aprender de los errores, teniendo en cuenta las capacidades individuales de cada uno.

Estudiante que asiste a un aula durante una clase

Herramientas prácticas para desarrollar la autorregulación en la clase de hebreo:

- Antes de la tarea – planificación y establecimiento de metas: establecer una rutina inicial (3–5 minutos) que incluya la formulación de un objetivo personal: ¿en qué quiero mejorar en esta tarea? Se recomienda ofrecer un menú de objetivos lingüísticos (vocabulario, precisión, claridad, fluidez).
- Durante la tarea – supervisión y control: incorporar preguntas de parada programadas y herramientas simples de monitoreo (tarjetas de mesa, códigos de colores) que ayuden a identificar dificultades en tiempo real.
- Después de la tarea – reflexión guiada: realizar una breve reflexión: ¿qué logré?, ¿qué me resultó difícil?, ¿qué intentaré hacer diferente la próxima vez? El énfasis debe ponerse en el proceso y no en una valoración general.
- Trabajo con la retroalimentación – convertir el feedback en acción: seleccionar un foco de retroalimentación y formular una tarea de continuación personal, verificando su aplicación en la siguiente actividad (Hattie & Timperley, 2007).
- Regulación emocional y motivacional: instaurar un discurso de aula que enfatice que los errores son parte natural del aprendizaje de una lengua y que deben reconocerse como metas de mejora.
- Regulación social en el trabajo en parejas: trabajo cooperativo con asignación de roles (aprendiz y formulador de preguntas de regulación) para reforzar el lenguaje metacognitivo y la responsabilidad compartida.
- Evaluación que promueve la autorregulación: uso de rúbricas centradas en objetivos, que permitan la autoevaluación, la identificación del progreso y la definición del siguiente paso en el aprendizaje.

DISCUSIÓN

La autorregulación actúa como un mediador clave entre una enseñanza de calidad y el progreso lingüístico real. Las propuestas de Zimmerman y Bandura influyen en la práctica cotidiana en el aula y se reflejan en la elección de herramientas como el menú de objetivos y las preguntas de monitoreo, que traducen el concepto abstracto de “supervisión” en acciones concretas comprensibles para el estudiante.

Para los aprendices no patrimoniales, que experimentan la lengua como totalmente extranjera, la autorregulación funciona como un instrumento para reducir la ansiedad lingüística y gestionar la elevada carga cognitiva del aprendizaje. La formulación de metas mediante estructuras lingüísticas simples (I can statements) permite focalizar el esfuerzo en un solo canal. Mientras que los estudiantes de lengua de herencia se apoyan en la intuición durante el monitoreo, los aprendices de lengua extranjera necesitan una estructura organizada (rúbricas, listas de verificación) que divida la tarea compleja en pasos pequeños y alcanzables.

El uso sistemático de rutinas de regulación emocional y la normalización del error permiten la perseverancia incluso en periodos de estancamiento, fortaleciendo la percepción de autoeficacia. Cuando el docente emplea andamiajes pedagógicos, construye para todos los tipos de aprendices la capacidad de convertirse en estudiantes autónomos. Para los hablantes de lengua de herencia, la autorregulación permite cerrar la brecha entre comprensión auditiva y dominio estructural; para quienes se inician en el hebreo en la escuela, proporciona la seguridad necesaria para desenvolverse dentro de la “extrañeza” de la nueva lengua.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la autorregulación en el aprendizaje del hebreo como lengua adicional es un objetivo educativo a largo plazo que requiere coherencia, planificación y conocimiento profundo de los estudiantes y de sus patrones de aprendizaje. La autorregulación permite a los alumnos gestionar conscientemente sus acciones: establecer metas, evaluarse en función de ellas y ajustar sus estrategias según la retroalimentación y la experiencia acumulada.

Cuando la supervisión y la evaluación no recaen únicamente en el docente, sino también en el estudiante, se produce un cambio profundo en los hábitos de aprendizaje y en la construcción de la identidad como aprendiz.

El artículo subraya que la promoción de la autorregulación no es un añadido marginal a la enseñanza de lenguas, sino un componente central de una enseñanza de calidad del hebreo como lengua adicional y lengua de herencia. La integración sistemática de rutinas de autorregulación, enseñanza diferenciada, un clima de aula seguro y evaluación formativa permite a los estudiantes desarrollar su potencial como aprendices autónomos, comprometidos y responsables de su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

He, A. (2010). The heritage language learner. In *The Oxford handbook of applied linguistics*.

Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge.

Teng, L. S. (2020). *Self-regulated learning and second language writing*. Springer.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). *A questionnaire-based validation of self-regulated learning strategies in L2 writing*. System, 60, 30–41.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Valdés, G. (2000). *The teaching of heritage languages*. Bilingual Research Journal, 24(3), 375–403.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner*. Theory Into Practice.

ליכטינגר, ע' (8102). פדגוגיה של ויסות עצמי ומוטיבציה לתלמידים בסיכון [Pedagogía de la autororregulación y la motovación en estudiantes en riesgo]. אתגרי חינוך, 3, 32–13. ברנקו וייס.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.

Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

המורה הפרטי של דור ה-Z: כיצד בינה מלאכותית (AI) מיישמת עקרונות של למידה אימרסיבית בכיתה ההטרוגנית

המורה הפרטי של דור ה-Z: כיצד בינה מלאכותית (AI) מיישמת עקרונות של למידה אימרסיבית בכיתה ההטרוגנית

שירן אורלב

מורה לעברית כשפה שנייה, בעלת התמחות בלימודי יהדות ובשילוב טכנולוגיות חינוכיות חדשניות, ובהן למידה אימרסיבית ובינה מלאכותית.

מילות מפתח: בינה מלאכותית (AI), מציאות מדומה (VR), למידה מותאמת אישית, הפחתת חרדה, Ethopoeia, הכשרת מורים.

Keywords: artificial intelligence (AI), virtual reality (VR), personalized learning, anxiety reduction, ethopoeia, teacher training

תקציר

מערכת החינוך במאה ה-21 מתמודדת עם הפער שבין הצורך בשיטות הוראה חדשניות המותאמות ל"ילידים הדיגיטליים" לבין מגבלות תקציב ותשתית המונעות הטמעה רחבה של טכנולוגיות כגון מציאות מדומה (VR). מאמר זה מציע פרספקטיבה חדשה: שימוש בכלי בינה מלאכותית יוצרת (Generative AI) כפתרון נגיש וזמין ליישום עקרונות פדגוגיים של למידה אימרסיבית (IMMERSIVE LEARNING). הסקירה מתבססת על ניתוח ממצאי מחקרים אמפיריים בתחום ה-VR, המצביעים על שיפור בזיכרון בשיעור של 56.5% בלמידה פעילה (ALLCOAT & VON MÜHLENEN, 2018) ועל ירידה פיזיולוגית במדדי חרדה (THRASHER, 2022). המאמר טוען כי עקרונות אלו ניתנים ליישום כיום באמצעות סוכני AI, תוך שימוש בתופעת ה-ETHOPOEIA ליצירת אינטראקציה טבעית ובטוחה. המאמר מציג מודל ליישום בכיתה ההטרוגנית ודן בצורך הקריטי בהכשרת מורים ל"הנדסת פרומפטים" ולתיווך פדגוגי.

ABSTRACT

The 21st-century education system faces a gap between the need for innovative teaching methods adapted to “digital natives” and the budgetary and infrastructural limitations that hinder the widespread adoption of technologies such as virtual reality (VR). This article proposes a new perspective: the use of generative artificial intelligence (generative AI) tools as an accessible and available solution to apply pedagogical principles of immersive learning.

The review is based on the analysis of findings from empirical research in the field of VR, which indicate a 56.5% improvement in memory through active learning (Allcoat & von Mühlenen, 2018) and a physiological reduction in anxiety indicators (Thrasher, 2022). The article argues that these principles can currently be implemented through AI agents, using the phenomenon of ethopoeia to generate natural and safe interactions.

It also presents a model for implementation in the heterogeneous classroom and analyzes the critical need to train teachers in “prompt engineering” and pedagogical mediation.

מבוא

1. האתגר הטכנו-פדגוגי של דור ה-Z

הוראה בעידן הנוכחי מחייבת התאמה לאוכלוסיית הלומדים המכונה "דור ה-Z" או "ילידים דיגיטליים" (Digital Natives), כפי שטבע מארק פרנסקי (Prensky, 2001). לומדים אלו גדלו בסביבה עתירת גירויים טכנולוגיים, ומחקרים מראים כי שיטות הוראה מסורתיות, המבוססות על העברת ידע פסיבית, מתקשות לעיתים לייצר אצלם מוטיבציה ומעורבות עמוקה. בעשור האחרון, טכנולוגיית המציאות המדומה (VR) סומנה כהבטחה הגדולה של הטכנולוגיה החינוכית. היכולת של VR לייצר "למידה אימרסיבית" (Immersion) – תחושת נוכחות בתוך סביבה מדומה – הוכחה כיעילה במיוחד לרכישת מיומנויות מורכבות, החל מהטסת מטוס ועד לרכישת שפה שנייה (Gutierrez, 2008). אולם, חרף ההבטחה, חסמי הכניסה של ה-VR נותרו גבוהים: עלויות ציוד (קסדות ומחשבים חזקים), סוגיות לוגיסטיות וקשיים בתפעול שוטף בכיתה רגילה. מאמר זה מבקש להציג אלטרנטיבה פרגמטית: הבינה המלאכותית (AI). הטענה המרכזית היא כי היתרונות הקוגניטיביים והרגשיים שנמצאו במחקרי ה-VR אינם תלויים בהכרח בחומרה הויזואלית, אלא בעקרונות של אינטראקטיביות, פרסונליזציה ומשחוק. באמצעות כלי AI הקיימים כיום בכל סמארטפון, ניתן ליישם עקרונות אלו ולהפוך כל כיתה לסביבה אימרסיבית, ללא העלויות הנלוות.

2 . מאימרסיה ויזואלית לאימרסיה קוגניטיבית: שיפור הזיכרון

אחת המטרות המרכזיות בהוראה היא שיפור יכולת הזיכרון וההפנמה של חומר הלימוד. מחקרים בתחום ה-VR סיפקו תובנות מרתקות לגבי המנגנונים המשפרים זיכרון, תובנות הרלוונטיות גם לעידן ה-AI.

2.1 ממצאים אמפיריים: חשיבות הלמידה הפעילה במחקר השוואתי מקיף שנערך על ידי Allcoat & von Mühlenen (2018), נבדקה ההשפעה של סביבת הלימוד על ביצועי זיכרון בקרב 99 סטודנטים לפסיכולוגיה. הנבדקים חולקו אקראית לשלוש קבוצות שלמדו נושא זהה (מבנה תא הצמח): קבוצה שלמדה מטקסט מסורתי, קבוצה שצפתה בווידאו וקבוצה שלמדה באמצעות VR אינטראקטיבי. בקבוצת ה-VR, הסטודנטים יכלו לא רק לראות את התא, אלא לבצע עליו מניפולציות: לסובב אותו, להתקרב לחלקים ספציפיים ולראות תוויות הסבר המופיעות בתגובה לפעולותיהם. התוצאות היו מובהקות:

- קבוצת הטקסט הציגה שיפור של 28.5% במבחן הידע.
- קבוצת הווידאו הציגה שיפור של 21.5% בלבד.
- קבוצת ה-VR הציגה שיפור דרמטי של 56.5%.

החוקרים ייחסו את הפער המשמעותי לאפקט ה"עשייה" (Active Learning). היכולת להיות מעורב בחומר, לשלוט בקצב ולהפעיל את האובייקטים, יצרה קידוד עמוק יותר בזיכרון.

2.2 יישום באמצעות AI: עקרון ההמחשה (Reification) כיצד ניתן לשחזר את ההישג הזה ללא משקפי תלת-ממד? התשובה טמונה במושג **Reification** (המחשה/העצמה), שהוגדר על ידי Youngblut (1998) בהקשר של VR כיכולת להפוך מושגים מופשטים למוחשיים (למשל, "להחזיק" מולקולה). בינה מלאכותית מאפשרת "המחשה טקסטואלית

וקוגניטיבית". כאשר תלמיד מנהל שיחה עם מודל שפה (LLM) ומבקש ממנו: "תסביר לי את המהפכה הצרפתית כאילו אתה איכר עני בפריז של 1789", הוא מבצע מניפולציה על החומר. ה-AI מאפשר לתלמיד "לסובב" את הנושא, לשאול שאלות הבהרה, ולקבל תשובות דינמיות. האינטראקציה הזו מחייבת את המוח לעבד את המידע באופן אקטיבי, בדומה לאפקט שנצפה במחקר של Allcoat, אך ללא הצורך בציוד יקר.

3. המרחב הבטוח: הפחתת חרדה ואינטראקציה עם מכונה

חסם מרכזי נוסף בלמידה, ובמיוחד ברכישת שפה שנייה, הוא החרדה (Anxiety). חרדת ביצוע, פחד משיפוטיות חברתית וחשש מטעויות גורמים לתלמידים רבים להימנע מהשתתפות פעילה.

3.1 הראיות הביולוגיות להפחתת מתח המחקר של (Thrasher 2022) סיפק הוכחות פיזיולוגיות ליכולת של סביבה וירטואלית להפחית חרדה. במחקר השתתפו סטודנטים לצרפתית כשפה שנייה, שביצעו מטלות דיבור בסביבת VR ובסביבת כיתה רגילה. החוקרים מדדו את רמות הקורטיזול (הורמון הלחץ) ברוק של הנבדקים. הממצאים הראו מתאם ברור: תרגול בסביבה וירטואלית הוביל לרמות קורטיזול נמוכות יותר ולדיווח עצמי על ביטחון גבוה יותר. המסקנה הייתה שהסביבה הממוחשבת נתפסת כ"מרחב בטוח" (Safe Space) שבו הכישלון אינו גורר סנקציה חברתית.

3.2 תופעת ה-Ethopoeia וסוכני AI. האם צ'אט עם בינה מלאכותית יכול לייצר את אותו ביטחון? הספרות המחקרית מצביעה על תופעת ה - **Ethopoeia** – הנטייה האנושית לייחס תכונות אנושיות למחשבים ולמדיה. במחקרים של (Nass & Moon (2000 ושל Heyselaar et al. (2017)), נמצא כי נבדקים ניהלו אינטראקציות עם דמויות וירטואליות

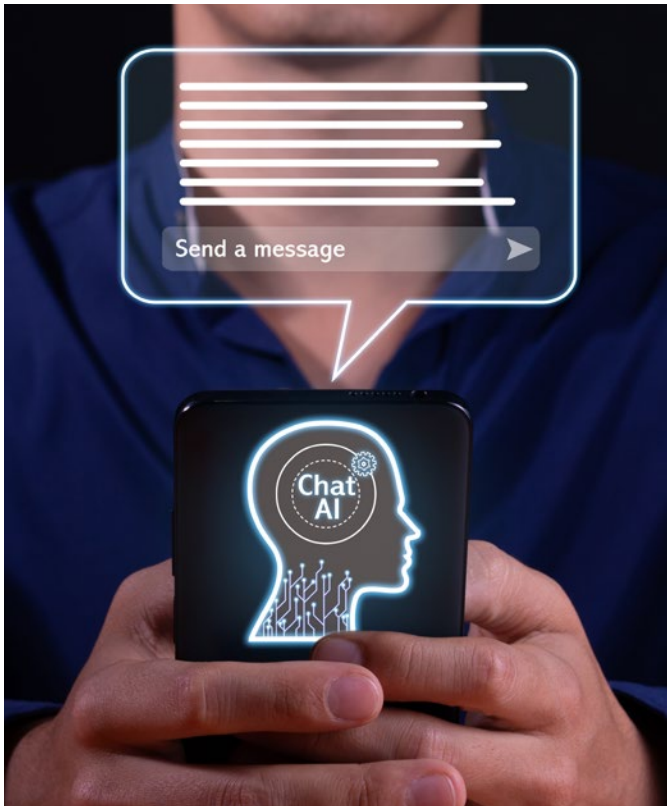
(Avatars) בצורה דומה מאוד לאינטראקציה עם בני אדם, בתנאי שהדמות הציגה התנהגות תקשורתית (כמו נימוס או תגובה רלוונטית). בעידן ה-AI, תופעה זו מתעצמת. סוכני AI מודרניים מסוגלים לנהל שיחה טבעית, אמפתית וסבלנית. עבור תלמיד הסובל מחרדת קהל (Hinojo-Lucena et al., 2020) או מחרדת שפה, ה-AI משמש כ"מאמן אישי" זמין תמיד. התלמיד יכול לתרגל את אותו משפט מאה פעמים מול ה-AI, ללא חשש שהמורה יתעייף או שהחברים ילעגו. הטכנולוגיה מספקת את היתרון החברתי (שיחה) ללא המחיר החברתי (חרדה).

4. פרסונליזציה בכיתה ההטרוגנית: למידה מסתגלת

אחד האתגרים הגדולים של המורה בכיתה הוא ההטרוגניות של התלמידים. לכל תלמיד סגנון למידה (Learning Style) וקצב שונה.

4.1 התאמה אישית ב-VR לעומת AI המחקר של (Lin et al. 2022) הדגים כיצד התאמת סביבת ה-VR לסגנון הלמידה של התלמיד (ויזואלי, שמיעתי וכו') משפרת את ההישגים ואת שביעות הרצון. אולם, יצירת סביבות VR מרובות ומותאמות דורשת משאבי פיתוח ותכנות עצומים. כאן ה-AI מציג יתרון מכריע: יכולת **אדפטציה בזמן אמת**. מורה יכול להשתמש בכלי AI כדי לייצר "פיגומים" (Scaffolding) מותאמים אישית לכל תלמיד בלחיצת כפתור.

- לתלמיד המתקשה בקריאה: ה-AI יכול לפשט את הטקסט או להקריא אותו.
- לתלמיד המצטיין: ה-AI יכול לאתגר אותו עם שאלות חשיבה מסדר גבוה.
- לתלמיד חזותי: ה-AI (מודלים של מחוללי תמונות) יכול ליצור תרשימים ותמונות להמחשת החומר. זוהי התממשות החזון הקונסטרוקטיביסטי (Dewey, 1923), המעמיד את הלומד במרכז, אך באמצעים נגישים לכל בית ספר.



5. יישומים פדגוגיים: מקרה הבוחן של ראיון OPI

כדי להמחיש את השילוב בין התיאוריה לפרקטיקה, נבחן את ההכנה למבחן **OPI (Oral Proficiency Interview).** זהו מבחן בעל-פה הבודק שליטה בשפה באמצעות שיחה טבעית, תיאור ומשחקי תפקידים. בשיטה המסורתית, המורה מתקשה לתרגל באופן פרטני עם 30 תלמידים. באמצעות AI, ניתן לבנות סימולציה מלאה:

1. **שלב החימום:** התלמיד משוחח עם ה-AI על תחביבים (AI Prompt: "שאל אותי שאלות על חיי היומיום שלי בעברית קלה").
2. **תיאור תמונה:** התלמיד מקבל תמונה (שה-AI יצר) ומתאר אותה, וה-AI נותן משוב על אוצר המילים (Alfadil, 2020).
3. **משחק תפקידים:** סימולציה של סיטואציה אותנטית ("אתה מוכר בשוק, אני קונה"). ה-AI מגיב למהלכי התלמיד, יוצר הפתעות ומאתגר אותו. שימוש זה חושף את התלמיד ל"חומרים אותנטיים" (Authentic Materials) ולשפה מדוברת (Darian, 2001), ומכין אותו לדבר האמיתי.

6.דיון: המורה כ"מהנדס למידה"

המעבר לשימוש ב-AI בכיתה מחייב שינוי בתפיסת תפקיד המורה. הטכנולוגיה אינה מחליפה את המורה, אלא משדרגת אותו. האתגר המרכזי שוב אינו תפעול טכני של חומרה (כמו ב-VR), אלא אתגר פדגוגי של "הנדסת פרומפטים" (Prompt Engineering). על הכשרת המורים להתמקד במספר צירים:

- אוריינות AI: הבנה כיצד המודלים עובדים, מהן מגבלותיהם (הזיות, הטיות), וכיצד להנחות אותם ליצירת תוכן פדגוגי איכותי.
- תיווך החוויה: המורה הופך למנטור שמלווה את התלמיד בתהליך הלמידה העצמאי מול המכונה, ומנחה דיוני רפלקציה בכיתה.
- אתיקה ומוגנות: שמירה על פרטיות התלמידים ומניעת שימוש לרעה בטכנולוגיה.

מסקנות

הסקירה הספרותית והניתוח שהוצג במאמר זה מצביעים על כך שלעקרונות הלמידה האימרסיבית- אלו שנחקרו בהקשר של VR- יש תוקף פדגוגי עצום. הם משפרים זיכרון, מפחיתים חרדה ומגבירים מוטיבציה. עם זאת, ההמתנה שכל כיתה תצויד במשקפי VR יקרים אינה מעשית. הבינה המלאכותית (AI) מספקת את הגשר הנדרש. היא מאפשרת ליישם את עקרונות ה"מרחב הבטוח" וה"למידה האדפטיבית" בכל כיתה שיש בה מחשב או טלפון. שילוב מושכל של AI בהוראה הוא המפתח לצמצום פערים ולהכשרת דור ה-Z לאתגרי העתיד, ובתנאי שיושקעו המשאבים הנדרשים בהכשרת המורים להובלת המהפכה הזו.

רשימת מקורות

Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893.

Allcoat, D., & von Mühlenen, A. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*.

Cadet, L. B., & Chainay, H. (2020). Memory of virtual experiences: Role of immersion, emotion and sense of presence. *International Journal of Human-Computer Studies*, *144*, 102506.

Darian, S. (2001). Adapting authentic materials for language teaching. *English Teaching Forum*, *39*(2), 27-40.

Dewey, J. (1923). D*emocracy and education: An introduction to the philosophy of education*.

Gutierrez, M., Vexo, F., & Thalmann, D. (2008). *Stepping into virtual reality. Springer Science & Business Media*.

Heyselaar, E., Hagoort, P., & Segaert, K. (2017). In dialogue with an avatar, language behavior is identical to dialogue with a human partner. *Behavior Research Methods, 49*(1), 46-60.

Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Virtual reality treatment for public speaking anxiety in students. *Journal of Personalized Medicine*, *10*(1), 14.

Lin, Y., Wang, S., & Lan, Y. (2022). The study of virtual reality adaptive learning method based on learning style model. *Computer Applications in Engineering Education*, *30*(2), 396-414.

Nass, C., & Moon, Y. (2000). Machines and mindlessness: Social responses to computers. *Journal of Social Issues*, *56*(1), 81-103.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5).

Thrasher, T. (2022). The impact of virtual reality on L2 French learners' language anxiety and oral comprehensibility: An exploratory study. CALICO *Journal*, *39(*2), 10-1558.

Youngblut, C. (1998). *Educational uses of virtual reality technology*. Institute for Defense Analyses.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

La inteligencia artificial (IA) como tutor para la Generación Z: aplicación de principios del aprendizaje inmersivo en el aula heterogénea

La inteligencia artificial (IA) como tutor para la Generación Z: aplicación de principios del aprendizaje inmersivo en el aula heterogénea[1]

Shiran Orlev

Maestra en enseñanza del hebreo como segunda lengua, especializada en Estudios Judaicos y en la integración de tecnologías educativas innovadoras como aprendizaje inmersivo e inteligencia artificial

Palabras clave: inteligencia artificial (IA), realidad virtual (RV), aprendizaje personalizado, reducción de la ansiedad, etopeya, formación docente.

Keywords: Artificial intelligence (AI), virtual reality (VR), personalized learning, anxiety reduction, ethopoeia, teacher training

RESUMEN

El sistema educativo del siglo XXI se enfrenta a una brecha entre la necesidad de métodos de enseñanza innovadores adaptados a los "nativos digitales" y las limitaciones presupuestarias y de infraestructura que dificultan la adopción amplia de tecnologías como la realidad virtual (RV). Este artículo propone una nueva perspectiva: el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa (IA generativa) como solución accesible y disponible para aplicar principios pedagógicos del aprendizaje inmersivo (immersive learning). La revisión se basa en el análisis de hallazgos de investigaciones empíricas en el ámbito de la RV, que indican una mejora del 56,5 % en la memoria mediante aprendizaje activo (Allcoat & von Mühlenen, 2018) y una reducción fisiológica en los indicadores de ansiedad (Thrasher, 2022). El artículo sostiene que estos principios pueden implementarse actualmente mediante agentes de IA, utilizando el fenómeno de la etopeya (ethopoeia) para generar interacciones naturales y seguras. Asimismo, presenta un modelo de implementación en el aula heterogénea y analiza la necesidad crítica de formar al profesorado en "ingeniería de prompts" y mediación pedagógica.

ABSTRACT

The 21st-century education system faces a gap between the need for innovative teaching methods adapted to "digital natives" and the budgetary and infrastructural limitations that hinder the widespread adoption of technologies such as virtual reality (VR). This article proposes a new perspective: the use of generative artificial intelligence (generative AI) tools as an accessible and available solution to apply pedagogical principles of immersive learning.

The review is based on the analysis of findings from empirical research in the field of VR, which indicate a 56.5% improvement in memory through active learning (Allcoat & von Mühlenen, 2018) and a physiological reduction in anxiety indicators (Thrasher, 2022). The article argues that these principles can currently be implemented through AI agents, using the phenomenon of ethopoeia to generate natural and safe interactions.

It also presents a model for implementation in the heterogeneous classroom and analyzes the critical need to train teachers in "prompt engineering" and pedagogical mediation.

[1] Este artículo corresponde a la traducción al español del texto original publicado en hebreo.

INTRODUCCIÓN

El desafío tecno-pedagógico de la Generación Z

La enseñanza en la era actual exige una adaptación a la población estudiantil conocida como "Generación Z" o "nativos digitales" (digital natives), término acuñado por Prensky (2001). Estos estudiantes han crecido en un entorno saturado de estímulos tecnológicos, y diversas investigaciones muestran que los métodos tradicionales de enseñanza, basados en la transmisión pasiva de conocimientos, suelen tener dificultades para generar motivación y promover una implicación profunda.

En la última década, la tecnología de realidad virtual (RV) ha sido señalada como la gran promesa de la tecnología educativa. La capacidad de la RV para crear "aprendizaje inmersivo", es decir, una sensación de presencia dentro de un entorno simulado, ha demostrado ser especialmente eficaz para la adquisición de habilidades complejas, desde pilotar un avión hasta el aprendizaje de una segunda lengua (Gutiérrez, 2008), sin embargo, pese a su potencial, las barreras de entrada de la RV siguen siendo elevadas: el costo del equipamiento (visores y ordenadores potentes), los problemas logísticos y las dificultades de implementación en el aula ordinaria.

Este artículo propone una alternativa pragmática basada en la inteligencia artificial (IA). El argumento central es que los beneficios cognitivos y emocionales hallados en los estudios sobre RV no dependen necesariamente del hardware visual, sino de principios como la interactividad, la personalización y la gamificación. Mediante herramientas de IA ya disponibles en cualquier teléfono inteligente, es posible aplicar estos principios y convertir cualquier aula en un entorno inmersivo, sin los costos asociados.

2. De la inmersión visual a la inmersión cognitiva: mejora de la memoria

Uno de los principales objetivos de la enseñanza es mejorar la memoria y la asimilación de los contenidos. Los estudios sobre RV han aportado ideas relevantes sobre los mecanismos que favorecen la memoria, aplicables también en la era de la IA.

2.1 Hallazgos empíricos: la importancia del aprendizaje activo

En un amplio estudio comparativo realizado por Allcoat y von Mühlenen (2018), se analizó el efecto del entorno de aprendizaje sobre el rendimiento en memoria de 99 estudiantes de psicología. Los participantes fueron distribuidos aleatoriamente en tres grupos que estudiaron el mismo tema (la estructura de la célula vegetal): un grupo aprendió mediante texto tradicional, otro mediante vídeo y el tercero mediante RV interactiva.

En el grupo de RV, los estudiantes podían no solo observar la célula, sino también manipularla: girarla, acercarse a partes específicas y visualizar etiquetas explicativas en respuesta a sus acciones. Los resultados fueron concluyentes:

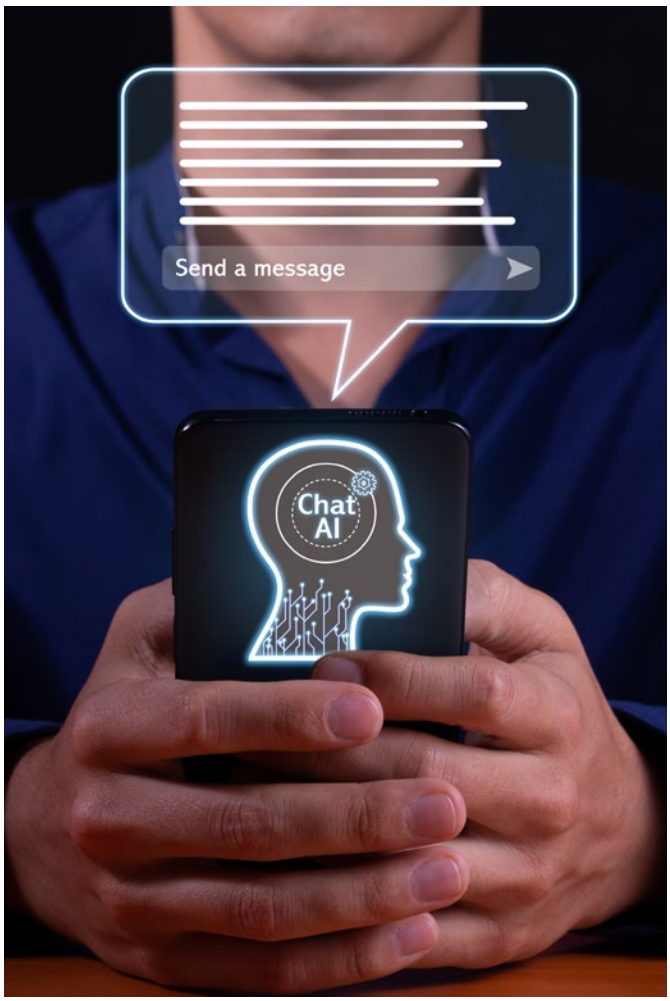
- El grupo del texto mostró una mejora del 28.5 % en la prueba de conocimientos.
- El grupo del vídeo mostró una mejora del 21.5 %.
- El grupo de RV mostró una mejora notable del 56.5 %.

Los investigadores atribuyeron esta diferencia al efecto del "hacer" (aprendizaje activo). La posibilidad de interactuar con el material, controlar el ritmo y manipular los objetos, generó una codificación más profunda en la memoria.

2.2 Aplicación mediante IA: el principio de la reificación

¿Cómo se puede reproducir este logro sin gafas de realidad virtual? La respuesta se encuentra en el concepto de reificación (reification), definido por Youngblut (1998) como la capacidad de convertir conceptos abstractos en entidades manipulables.

La IA permite lo que puede denominarse una "reificación textual y cognitiva". Cuando un estudiante conversa con un modelo lingüístico (LLM) y le pide, por ejemplo: "Explícame la Revolución Francesa como si fueras un campesino pobre en París en 1789", está manipulando el contenido. La IA le permite "rotar" el tema, formular preguntas aclaratorias y recibir respuestas dinámicas. Esta interacción obliga al cerebro a procesar la información de forma activa, de manera similar a lo observado en el estudio de Allcoat, pero sin necesidad de equipamiento costoso.



3. El espacio seguro: reducción de la ansiedad e interacción con la máquina

Otro obstáculo importante en el aprendizaje, especialmente en la adquisición de una segunda lengua, es la ansiedad asociada al desempeño. El miedo a la evaluación social y al error lleva a muchos estudiantes a evitar la participación activa.

3.1 Evidencias biológicas de la reducción del estrés

El estudio de Thrasher (2022) aportó pruebas fisiológicas de la capacidad de un entorno virtual para reducir la ansiedad. En él participaron estudiantes de francés como segunda lengua que realizaron tareas orales, tanto en un entorno de RV, como en un aula convencional. Se midieron los niveles de cortisol (hormona del estrés) en la saliva.

Los resultados mostraron una correlación clara: la práctica en un entorno virtual produjo niveles más bajos de cortisol y una mayor percepción de seguridad. La conclusión fue que el entorno digital se percibe como un "espacio seguro", en el que el error no implica una sanción social.

3.2 El fenómeno de la etopeya y los agentes de IA

¿Puede una conversación con IA generar el mismo sentimiento de seguridad? La literatura científica señala el fenómeno de la etopeya: la tendencia humana a atribuir características humanas a las máquinas y los medios digitales.

Estudios de Nass y Moon (2000) y de Heyselaar et al. (2017) demostraron que las personas interactúan con avatares de manera muy similar en como lo hacen con seres humanos, siempre que estos presenten conductas comunicativas relevantes. En la era de la IA, este fenómeno se intensifica.

Los agentes de IA actuales pueden mantener conversaciones naturales, empáticas y pacientes. Para un estudiante con ansiedad escénica o lingüística, la IA actúa como un "entrenador personal", siempre disponible. El estudiante puede practicar la misma frase cien veces sin temor a cansar al profesor ni a ser ridiculizado por sus compañeros. La tecnología proporciona el beneficio social (la interacción) sin el costo social (la ansiedad).

4. Personalización en el aula heterogénea: aprendizaje adaptativo

Uno de los mayores retos del profesorado es la heterogeneidad del alumnado. Cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

4.1 Personalización en RV frente a IA

El estudio de Lin et al. (2022) demostró que adaptar el entorno de RV al estilo de aprendizaje del estudiante, mejora el rendimiento y la satisfacción, sin embargo, crear múltiples entornos de RV personalizados, requiere grandes recursos técnicos.

La IA presenta en este contexto una ventaja decisiva: la capacidad de adaptación en tiempo real. El docente puede utilizar herramientas de IA para crear andamiajes personalizados con facilidad.

- Para un estudiante con dificultades lectoras, la IA puede simplificar el texto o leerlo en voz alta.
- Para un estudiante avanzado, la IA puede plantear preguntas de pensamiento de orden superior.
- Para un estudiante visual, la IA puede generar esquemas o imágenes explicativas.

Esto constituye una realización práctica del enfoque constructivista (Dewey, 1923), que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo.

5. Aplicaciones pedagógicas: el caso del Oral Proficiency Interview (OPI)

Para ilustrar la integración entre teoría y práctica, se analiza la preparación para la prueba OPI (Oral Proficiency Interview). Este examen evalúa la competencia oral mediante conversación espontánea, descripción y juegos de rol.

Mediante IA, es posible crear una simulación completa:

- Fase de calentamiento: el estudiante conversa con la IA sobre sus aficiones.
- Descripción de imagen: el estudiante recibe una imagen generada por IA y la describe, recibiendo retroalimentación sobre su vocabulario.
- Juego de roles: simulación de una situación auténtica (por ejemplo, vendedor y comprador en un mercado).

Este tipo de práctica expone al estudiante a materiales auténticos y a lengua hablada real, preparándolo para situaciones comunicativas reales.

6. Discusión: el docente como "ingeniero del aprendizaje"

La integración de la IA en el aula exige un cambio en la concepción del rol docente. La tecnología no sustituye al profesor, sino que lo transforma en diseñador y mediador del aprendizaje.

La formación docente debe centrarse en:

- Alfabetización en IA
- Mediación pedagógica
- Ética y protección de datos

CONCLUSIONES

La revisión presentada demuestra que los principios del aprendizaje inmersivo tienen un gran valor pedagógico: mejoran la memoria, reducen la ansiedad y aumentan la motivación, sin embargo, esperar que todas las aulas cuenten con equipamiento de RV no es realista.

La inteligencia artificial constituye el puente necesario. Permite aplicar los principios del "espacio seguro" y del "aprendizaje adaptativo", en cualquier aula con acceso a un ordenador o teléfono móvil.

La integración consciente de la IA en la enseñanza es clave para reducir las brechas educativas y preparar a la Generación Z para los retos del futuro, siempre que se inviertan los recursos necesarios en la formación del profesorado.

REFERENCIAS

Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893.

Allcoat, D., & von Mühlenen, A. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. *Research in Learning Technology*.

Cadet, L. B., & Chainay, H. (2020). Memory of virtual experiences: Role of immersion, emotion and sense of presence. *International Journal of Human-Computer Studies*, *144*, 102506.

Darian, S. (2001). Adapting authentic materials for language teaching. *English Teaching Forum*, *39*(2), 27-40.

Dewey, J. (1923). D*emocracy and education: An introduction to the philosophy of education*.

Gutierrez, M., Vexo, F., & Thalmann, D. (2008). *Stepping into virtual reality. Springer Science & Business Media*.

Heyselaar, E., Hagoort, P., & Segaert, K. (2017). In dialogue with an avatar, language behavior is identical to dialogue with a human partner. *Behavior Research Methods, 49*(1), 46-60.

Hinojo-Lucena, F. J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J. M., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). Virtual reality treatment for public speaking anxiety in students. *Journal of Personalized Medicine*, *10*(1), 14.

Lin, Y., Wang, S., & Lan, Y. (2022). The study of virtual reality adaptive learning method based on learning style model. *Computer Applications in Engineering Education*, *30*(2), 396-414.

Nass, C., & Moon, Y. (2000). Machines and mindlessness: Social responses to computers. *Journal of Social Issues*, *56*(1), 81-103.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, *9*(5).

Thrasher, T. (2022). The impact of virtual reality on L2 French learners' language anxiety and oral comprehensibility: An exploratory study. CALICO *Journal*, *39(*2), 10-1558.

Youngblut, C. (1998). *Educational uses of virtual reality technology*. Institute for Defense Analyses.

Revista JIBURIM © 2026 de la Universidad Hebraica tiene licencia CC BY-NC-SA.
Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

¿Quieres publicar en la revista JIBURIM?

Solicita informes: uhrevista@uhebraica.edu.mx

UNIVERSIDAD HEBRAICA
Única y Humanista

www.uhebraica.edu.mx

https://uhebraica.edu.mx/revista/

UniversidadHebraicaMexico
Universidad Hebraica México
universidad_hebraica_mx
Comunicación UH