

סמדר דוניצה-שמידט, עפרה ענבר-לוריא, אילנה שוהמי

## השפעת הוראת השפה הערבית המדוברת על עמדות תלמידים כלפי השפה הערבית ותרבותה והמוטיבציה ללמוד ערבית<sup>1</sup>

תקציר: מטרתו של מחקר זה הינה לחקור האם שינויים שנערכו בהקשר הלימודי של הוראת הערבית כשפה שנייה בבתי ספר יהודים בישראל השפיעו על עמדותיהם של תלמידים כלפי השפה הערבית, תרבותה ודובריה ועל המוטיבציה שלהם ללמוד את השפה. שינויים אלו כללו לימוד ערבית מדוברת במקום ערבית ספרותית (Modern Standard Arabic) והתחלת לימודי הערבית בגיל צעיר יותר.

שאלוני דיווח עצמי הועברו למדגם של 692 תלמידים יהודים בכיתות ד'-ו' ול-362 הורים מ-14 בתי ספר יסודיים בתל אביב. בתשעה בתי ספר למדו התלמידים ערבית מדוברת (קבוצת הניסוי) ואילו בחמישה האחרים לא למדו ערבית כלל (קבוצת הביקורת).

ממצאי המחקר מראים כי תלמידים שלמדו ערבית מדוברת הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי השפה הערבית ותרבותה והיו בעלי מוטיבציה גבוהה יותר ללמוד את השפה מאשר תלמידים שלא למדו ערבית כלל. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים גם את חשיבותם של ההורים בתהליך החינוכי, שכן נמצא שעמדותיהם של ההורים היו אחד מהמנבאים החשובים של מוטיבציית התלמיד ללמוד ערבית. עם זאת, המשתנה שניכא בצורה טובה ביותר את רצונם של התלמידים בקבוצת הניסוי להמשיך וללמוד ערבית בעתיד היה שביעות רצונם מלימודי הערבית.

**מילות מפתח:** הוראת ערבית, ערבית מדוברת, גיל צעיר, עמדות, מוטיבציה.

הוראת הערבית כשפה שנייה בבתי ספר יהודיים בישראל מוגדרת כאחת המטרות החשובות במסמך המדיניות הלשונית של משרד החינוך (משרד החינוך, התרבות והספורט, 1996). ערבית היא שפה רשמית במדינת ישראל לצידה של העברית, שפתה המרכזית של הקהילה הערבית בישראל המהווה 20% מכלל האוכלוסייה ושפת ההוראה בבתי הספר הערביים. הערבית היא גם השפה של המדינות השכנות לישראל במזרח התיכון. כמו כן משמשת השפה הערבית כשפת מורשת ליהודים רבים בישראל שהיגרו ממדינות דוברות ערבית וששפות הבית שלהם היו דיאלקטים שונים של השפה הערבית.

1. גרסה קודמת של מאמר זה התפרסמה באנגלית:

Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). "The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students' Attitudes and Motivation in Israel", *The Modern Language Journal*, 88(2), pp. 218-229.

למרות מאמצים רבים מצד משרד החינוך לקדם את הוראת הערבית בישראל כשפה נוספת בבתי ספר יהודיים על ידי הפיכתה למקצוע חובה בכיתות ז'-ט', הוראת הערבית לא זכתה להצלחה רבה. למעשה הוראת הערבית לדוברי העברית נתפשת כמורכבת ביותר מכמה סיבות – ראשית יש להתייחס לעמדות ולסטריאוטיפים השליליים של דוברי העברית כלפי השפה הערבית ודובריה, בקרב תלמידים יהודים והוריהם הנובעים מהקונפליקט הפוליטי עם ארצות ערב ושגורמים למוטיבציה נמוכה ולהתנגדות ללימוד השפה (סואן ודבי, Ben-Rafael 2006; Bekerman & Horenczyk, 2004; Brosh, 1991; Kraemer, 1993; Abu-Rabia, 1998). סביר להניח שגורמים אלה מביאים לרמת בקיאות נמוכה בשפה ומלווים באחוז נשירה גבוה ביותר; למעשה, רק 2% מאלו שלומדים את השפה בחטיבת הביניים ממשיכים ללמוד אותה בכיתות הגבוהות בתיכון (אמארה, עזאיוה, הרץ-לזרוביץ ומור-זומרפלד, 2008). יש גם לציין כי למרות שלימוד הערבית נחשב כמקצוע חובה במשך שלוש שנות לימוד (כאמור ז' - ט'), קיימת אפשרות – כפי שמצוין במסמך המדיניות הלשונית – לבחור במקום לימוד הערבית את לימוד השפה הצרפתית כשפה זרה שנייה. מצב זה של אפשרות המרת הוראת הערבית בצרפתית משקף סוג של אמביוולנטיות מטעם משרד החינוך בכל הקשור לאכיפת מדיניות הוראת השפה הערבית בקרב התלמידים היהודים. למרות זאת, נכון להיום, 60% מן התלמידים היהודים לומדים ערבית כשפה שנייה במשך שלוש שנות הלימוד בחטיבת הביניים (אלון, 2008).

מספר מחקרים ניסו לעמוד על הגורמים המשפיעים על המוטיבציות של תלמידים ללמוד שפות נוספות (Dörnyei, 2001; Oxford, 1998; Ushioda, 1998). סיכום מחקרים אלה מראה שמספר רב של גורמים יכול להשפיע על המוטיבציה ללמוד ואלה קשורים, בין השאר, לעמדותיהם של הלומדים כלפי שפת היעד ותרבותה, למעמד השפה בחברה, וכן לעמדות החברה והסביבה כלפי השפה ודובריה כולל עמדות הורים ותמיכתם בלימוד השפה (Abu-Rabia, 1998; Bekerman et. al., 2004).

מחקרים אחרים מצביעים על כך שההקשר החינוכי בו נלמדת השפה הוא בעל חשיבות רבה ומשפיע לא פחות מההקשר החברתי על מוטיבציית התלמידים ללמוד. בהקשר החינוכי הכוונה היא לגורמים כגון שיטות הלימוד ודרכי ההוראה, העוזרים הקיימים בכיתת הלימוד, ספרי וחומרי הלימוד וכן התנהגות ואישיות המורה (Dörnyei, 2001; Inbar, Donitsa-Schmidt, 2000; Shohamy, 2000). יש אף הטוענים כי מבין המשתנים המשפיעים ביותר על מוטיבציית תלמידים ללמוד שפה זרה, ההקשר החינוכי הוא המשמעותי ביותר וקודם לעמדות וסטריאוטיפים חברתיים (Dörnyei, 2001). נשאלת איפה השאלה, אלו משתנים הם המשמעותיים ביותר בהקשר הישראלי בכל הקשור למוטיבציית תלמידים ללמוד ערבית כשפה נוספת. האם אלו משתנים הקשורים בהקשר החברתי-תרבותי בו נלמדת השפה או שמא אלה הם המשתנים הקשורים להקשר הבית ספרי. מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון סוגיה זו, והיא נבדקה באמצעות שינויים שנערכו בהקשר הלימודי של הוראת הערבית כשפה שנייה בבתי ספר יהודים וניסיון לאמוד את השפעתם של שינויים אלה על עמדותיהם של תלמידים כלפי השפה הערבית,

תרבותה ודובריה וכן כלפי המוטיבציה של התלמידים ללמוד את השפה. השינויים המרכזיים היו לימוד הערבית המדוברת במקום הערבית הספרותית (Modern Standard Arabic) וכן, התחלת לימודי הערבית בגיל צעיר יותר.

### **הקונפליקט היהודי-ערבי והשפעתו של הוראת הערבית**

לאור המידע הקיים ברבר השפעתם של גורמים חברתיים ופוליטיים על הוראת שפות נוספות (Gardner, 1988) אין זה כה מפתיע כי לימודי הערבית בבתי ספר יהודיים בישראל מאופיינים בעמדות נמוכות ובחוסר מוטיבציה ללמוד את השפה. במחקרים קודמים תועדו עמדות שליליות וחוסר הערכה בקרב יהודים כלפי השפה הערבית, תרבותה ודובריה (Bar-Tal, 1996). מחקרים אלו הצביעו גם על תפישה סטריאוטיפית שלילית כאשר השפה הערבית תוארה כשפה בעלת ערך נמוך במיוחד, התרבות הערבית תוארה כנחותה בהשוואה לתרבות העברית והערבים זכו לתוויות שליליות (Shohamy & Donitsa-Schmidt, 1998).

בנוסף, מאחר שעמדות מתפתחות כבר בגיל צעיר כחלק מההליך הסוציאליזציה, ידוע כי אף ילדים צעירים מאוד עשויים להיות בעלי עמדות שליליות כלפי שפות ודובריהן (Aboud, 1994). במחקרים שנערכו בצפון אירלנד, בהקשר חברתי ופוליטי של מצבי קונפליקט ויריבות מתמשכת, נמצא שילדים צעירים היו בעלי סטריאוטיפים שליליים ביותר כלפי הקבוצה היריבה ולא היססו מלהפלותה. העמדות השליליות, השנאה והתוקפנות שהוצגו בגיל הצעיר המשיכו גם לתוך גיל הנעורים (Cairns, 1996). ממצאים דומים נמצאו גם בקרב ילדים צעירים ומתבגרים בישראל שהפגינו דעות קדומות נגד הערבים (Bar-Tal, 1996). מאמרו של בר-טל מתבסס על סדרת מחקרים אשר בדקו את התהוותו של המושג "ערבי" בקרב ילדים יהודיים בישראל החל מגיל שנתיים וחצי. מחקרים אלו מראים כי המושג "ערבי" נוצר בגיל צעיר מאוד ולמרות שהידע לגביו הוא מועט, הוא מעורר אצל הילדים קונוטציות שליליות ומייחסים לו אלימות והתנהגויות אגרסיביות. ממצאים אלו מצביעים על חוזקם של סטריאוטיפים תרבותיים בחברה הישראלית בכל הקשור ליחסי יהודים-ערבים והתפתחותם כבר בגיל צעיר.

### **יוקרתה של השפה הערבית והשפעתה על הוראת הערבית**

גורם נוסף שנמצא רלוונטי בהשפעתו על המוטיבציה ללימוד שפה שנייה הוא יוקרתה של השפה הנלמדת ושל דובריה. מצבים בהם השפה הנלמדת היא בעלת יוקרה נמוכה מקשים על הוראתה של השפה (Tankersley, 2001). כלומר, כאשר המצב ההפוך תקף אף הוא, השפה הנתפשת כבעלת יוקרה מובילה לעמדות חיוביות ולמוטיבציה לרכישתה, כפי שניתן לראות במקרה של השפה האנגלית בארץ ובעולם (לדוגמה: Sajavaara, 1997; De Bot & Weltens, 1997).

השפה הערבית נתפשת בקרב היהודים כבעלת יוקרה נמוכה במיוחד מאחר שהיא מקושרת בין היתר למעמד הנמוך של האוכלוסייה הערבית בישראל (Ben-Rafael, 1994); למעשה הערבית היא דה-פאקטו השפה השלטת ובעלת ההגמוניה בחברה הישראלית ואילו הערבית

נדחקה הצידה והפכה לשולית בלבד (Amara & Mari, 2002; Shohamy, 2006; Spolsky, 1999). חוסר הסימטריה בין השפות בא לידי ביטוי בכל אורחות החיים כולל מערכת החינוך, בה נדרשים הערבים ללמוד עברית מכיתה ב' ולאורך כל שנות לימודיהם, בעוד שאצל היהודים הפך לימוד השפה הערבית לשולי בלבד.

### **תפישות ועמדות הורים והשפעתם על הוראת הערבית**

מחקרים רבים הראו כי עמדות שליליות של תלמידים וחוסר מוטיבציה כלפי לימוד שפה עשוי להיות מושפע במידה ניכרת מעמדות ותפישות הוריים (Gardner, 1985). עוד נמצא במחקרים אלו כי מעורבותם של ההורים בתהליך הלימוד חשובה ביותר עבור ילדים צעירים (Gardner, 1998; Masgoret & Tremblay, 1999; Sung & Padilla, 1998; Kim, 1992). של ההורים אף ניבאו את המוטיבציה והעמדות של ילדיהם כלפי לימוד השפה (Moore, Walton & Lambert, 1992), כולל מחקרים אשר נערכו בישראל (Kraemer, 1993). לפיכך רצוי לבדוק גם את מידת ההשפעה של הורים דוברי עברית על העמדות והמוטיבציה של ילדיהם ללמוד ערבית בבית הספר.

### **דיגלוסיה והשפעתה על הוראת הערבית**

אחד ההסברים הנוספים לקשיים הקיימים בלימוד השפה הערבית כשפה שנייה בקרב דוברי עברית, הוא כי השפה הנלמדת בבתי הספר בישראל היא הערבית הספרותית ולא השפה המדוברת (הים-יונס ומלאכ, 2006). בשפה הערבית, כמו בשפות רבות אחרות (סינית למשל ומספר רב של שפות אפריקניות), קיימת דיגלוסיה חריפה בין השפה הספרותית הכתובה והשפות הדבורות (Badawi, 1985; Harry, 1996); כלומר, קיימים במקביל שני קודים לשוניים לאותה שפה המופרדים מבחינת הפונקציונאליות ורמת המשלב שלהם (Ferguson, 1959). השפה הספרותית הכתובה מבוססת על הערבית הקלאסית והסטנדרטית, מכונה "ערבית מודרנית סטנדרטית" (Modern Standard Arabic) והיא השפה המשותפת לעולם הערבי. השפות המדוברות משמשות לצורכי תקשורת יומיומית והן משתנות בין קהילות דוברים, באזורים שונים ולעיתים אף בין נקודות יישוב שונות (Ferguson, 1959).

ההבדל בין הערבית הכתובה לדבורה מעלה את הדילמה באשר לאיזו שפה רצוי ללמד בבית הספר בהקשר של לימוד שפה נוספת (Ryding, 1991). האם ללמד את אחת מהשפות המדוברות או את השפה הכתובה הסטנדרטית או שמא יש ללמד אותן במקביל. במשך שנים רבות מתנהל ויכוח זה גם במערכת החינוך הישראלית, וברוב תוכניות הלימודים מלמדים את הערבית הסטנדרטית, קרי הכתובה בכיתות ז' ועד ט' וזאת בשל מספר סיבות. ראשית, הוחלט ללמד את הערבית הספרותית על סמך מחקרו של ברוש (Brosh, 1988) אשר מצא שלימוד הערבית הדבורה עלול להוביל לשימושים לא נכונים ולפגוע בלימודי הערבית הכתובה. מחקר זה הוביל את משרד החינוך לבטל את הוראת הערבית המדוברת שנלמדה באותן שנים בכיתות בית הספר היסודי. שנית, ישנה טענה שרק לימוד הערבית הספרותית יאפשר תקשורת עם כל

דוברי הערבית שכן, בניגוד לשפות הדבורות הרבות הקיימות, הערבית הספרותית היא השפה היחידה המשותפת לכל דוברי הערבית. בנוסף, השפה הספרותית נחשבת כבעלת יוקרה גבוהה יותר מאשר השפות הדבורות שנתפשות כנחותות במיוחד בקרב דוברי הערבית.

לעומת הטענות האלה עולות גם טענות נגד לימוד הערבית הספרותית. טענות אלה מתמקדות בעיקר בנושא חוסר השימושיות של השפה הספרותית לצורכי תקשורת וקשר בין-אישי במיוחד בהקשר הישראלי, שכן אחת המטרות ללימוד הערבית היא גם יצירה של קשר בין-אישי ושיפור היחסים הבין-תרבותיים. זאת אחת הסיבות, לטענתם של מורים, הגורמת לחוסר מוטיבציה של תלמידים ללמוד את השפה (אמארה ועמיתים, 2008).

לסיכום, על אף הקשיים הקיימים בהקשרה של הוראת הערבית כשפה זרה בבתי ספר יהודיים, קיימת תמימות דעים כי יש לעשות מעשה על מנת לשנות את המצב ולקדם את הוראת הערבית בקרב יהודים דוברי עברית, במיוחד במטרה לקידום הבנת האחר, דו-קיום ושוויוניות בחברה הישראלית. ואכן, בשנים האחרונות צצו יוזמות שונות המנסות לקדם את פיתוחם של לימודי הערבית בחברה באמצעות הוראת הערבית המדוברת. ניסוי מסוג זה נעשה גם בעיר תל אביב בה נערך המחקר שעליו ידווח בחלק הבא של המאמר.

## הקשר המחקר

בשנת 1996 ערכה עיריית תל אביב ניסוי על מנת לנסות ולשנות את העמדות והמוטיבציה של תלמידים כלפי לימודי הערבית על ידי עריכת שינוי בהקשר הלימודי של השפה בשני היבטים. ראשית, הוחלט ללמד ערבית מדוברת ולא ספרותית וזאת על מנת להפוך את הערבית לשפה שתאפשר תקשורת בין-אישית ולפיכך תעלה את המוטיבציה של התלמידים ללימוד השפה. שנית, הוחלט להקדים את לימוד השפה מחטיבת הביניים לבית ספר היסודי בכיתות ד' עד ו', בהם תילמד השפה המדוברת כאשר הערבית הספרותית תילמד בהמשך בכיתות ז' עד ט'. במיזם זה השתתפו כ-4,000 תלמידים דוברי עברית מ-38 בתי ספר יסודיים בתל אביב (המהווים 65% מבתי הספר בעיר). בתי הספר נבחרו באופן מקרי על ידי עיריית תל אביב, כאשר הם ממוקמים בכל אזורי העיר ומשקפים את ההטרוגניות הקיימת בעיר מבחינת מיצב סוציו-אקונומי כלכלי וסוג פיקוח (ממלכתי לעומת ממלכתית-ידתי). להלן שאלות המחקר:

## שאלות המחקר

1. האם לימוד הערבית המדוברת בגיל צעיר משפיע על העמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה ועל המוטיבציה ללימוד השפה?
2. מהן עמדות הורי התלמידים כלפי לימוד השפה הערבית בעקבות לימוד השפה?
3. אלו משתנים מנבאים את המוטיבציה של התלמידים ללמוד ערבית בעתיד?

## מערך המחקר

**המדגם:** מדגם המחקר כלל 692 תלמידים יהודיים דוברי עברית בגילאי 9 עד 11. מתוכם 232 בכיתה ד', 268 בכיתה ה', 192 בכיתה ו'; וכן 362 מהורי הילדים, והקיף 14 בתי ספר בתל אביב, מתוכם 12 בתי ספר ממלכתיים ו-2 בתי ספר ממלכתיים-דתיים. ב-9 מבתי הספר למדו התלמידים ערבית מדוברת, להלן, קבוצת הניסוי; בחמשת בתי הספר הנותרים לא למדו התלמידים ערבית כלל, להלן, קבוצת הביקורת. קבוצת הניסוי מנתה 539 תלמידים ו-218 הורים; קבוצת הביקורת מנתה סך הכל 153 תלמידים ו-144 הורים.

בתי הספר במדגם נבחרו על פי דגימת שכבות אקראית, כאשר השכבות הוגדרו כרמה הסוציו-אקונומית של בית הספר וסוג הפיקוח (ממלכתי לעומת ממלכתי-דתי). בנייתו סטטיסטי שבדק האם קיימים הבדלים מובהקים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת במשתני הרקע, לא נמצאו הבדלים בין שתי הקבוצות כולל בהתפלגות המינים, מידת דתיות, מיצב סוציו-אקונומי, מוצא הורים, ידע ההורים בשפה הערבית וחיפה לשפה הערבית מחוץ לבית הספר.

**כלי והליך המחקר:** במחקר נעשה שימוש בשני שאלוני דיווח עצמי, שאלון תלמידים ושאלון הורים אשר פותחו עבור מחקר זה ונבדקו במחקר חלוץ בקרב 410 תלמידים בכיתות ד'-ו', ו-84 הורים מבתי ספר יסודיים בתל אביב (ענבר, שוהמי, פרגמן וניימן, 1998). שאלון התלמידים, שהועבר באופן אנונימי ומולא על ידי התלמידים במסגרת הכיתה, כלל ארבעה חלקים. שלושת החלקים הראשונים היו זהים עבור קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת ואילו החלק הרביעי הועבר אך ורק לקבוצת הניסוי. חלקו הראשון של השאלון כלל 7 שאלות דמוגרפיות וכן משתני רקע לגבי חשיפה קודמת לשפה הערבית ולגבי ידע ההורים בערבית. חלקו השני של השאלון כלל 12 פריטים שנעו על סולם ליקרט בן 4 דרגות (4 = דרגת הסכמה גבוהה) ובדק עמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה (5 פריטים,  $\alpha=0.88$ ), עמדות כלפי חשיבות השפה הערבית בישראל (2 פריטים,  $\alpha=0.80$ ), מוטיבציה ללמוד ערבית בעתיד (פריט אחד) ותפישת תלמידים את עמדות הוריהם כלפי לימוד השפה הערבית (2 פריטים,  $\alpha=0.80$ ). בנייתו הגורמים אשר תיקף את ארבעת הגורמים הנ"ל היה אחוז השונות המוסברת 61.2%. חלקו השלישי של השאלון כלל שאלות פתוחות בהן התבקשו התלמידים לדרג את השפות החשובות ביותר בישראל ולמנות את הסיבות שבשלן חשוב ללמוד ערבית. דירוג השפות הוא בעל חשיבות שכן ניתן באמצעותו לראות היכן ממוקמת השפה הערבית ביחס לשפות האחרות בעיני התלמידים. חלקו האחרון של השאלון היה מיועד, כאמור, רק לקבוצת הניסוי ובדק את מידת שביעות הרצון מלימודי הערבית (3 פריטים,  $\alpha=0.80$ ).

שאלון ההורים שהיה אף הוא אנונימי נשלח להורים באמצעות התלמידים וכלל שלושה חלקים. בחלק הראשון היו 9 שאלות דמוגרפיות ומשתני רקע בדומה לזה של התלמידים. החלק השני כלל 7 פריטים בסולם ליקרט בן 5 דרגות (5 = דרגת הסכמה גבוהה) שבדק את עמדותיהם של ההורים כלפי לימוד הערבית. בנייתו גורמים התכנסו הפריטים לשלושה גורמים (64.3% שונות מוסברת) הבודקים עמדות כלפי חשיבותה של הערבית (5 פריטים,  $\alpha=0.91$ ); עמדות כלפי חשיבות לימודה של השפה הערבית המדוברת בישראל (פריט אחד); עמדות כלפי

חשיבות לימוד הערבית הספרותית בישראל (פריט אחד). חלקו השלישי של השאלון להורים כלל שתי שאלות בהם התבקשו ההורים לציין מהו הגיל הרצוי להתחלת לימוד הערבית (המדוברת והספרותית). הנתונים נאספו במהלך שנת הלימודים 1999-2000 (טרום תחילתה של אינתיפאדת אל-אקצה באוקטובר 2000).

## מומצאים

### שאלה 1: האם לימוד הערבית המדוברת בגיל צעיר משפיע על העמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה ועל המוטיבציה ללימוד השפה?

על מנת לענות על שאלת המחקר הראשונה נבדקו ההבדלים בין תלמידים הלומדים ערבית (קבוצת ניסוי) לבין תלמידים שאינם לומדים ערבית (קבוצת ביקורת) במשתנים של עמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה, חשיבות לימוד הערבית וכן במוטיבציה ללמוד את השפה באמצעות מבחן שונות רב-משתני. במבחן זה נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בכל המשתנים ( $F(1,688)=16.71; p<.01$ ) לטובתה של קבוצת הניסוי שהסביר 8% מן השונות המוסברת ( $Wilks\ Lambda=.92$ ). המבחנים החד-משתנים כולל ממוצעים וסטיות תקן מוצגים בלוח 1.

### לוח 1: הבדלים בין קבוצות ניסוי וביקורת בעמדות ובמוטיבציה

F(P) [1,688]	ביקורת		ניסוי		
	S.D	M	S.D	M	
21.92***	(.85)	2.32	(.81)	2.82	עמדות - שפה ותרבותה
6.08*	(.76)	2.83	(.66)	3.12	עמדות - חשיבות ערבית
10.14**	(.92)	2.55	(.94)	3.01	מוטיבציה ללמוד ערבית

סולם ליקרט בן 4 דרגות: 4 = דרגת הסכמה גבוהה. \* $p<.05$  \*\* $p<.01$  \*\*\* $p<.001$

כפי שניתן לראות בלוח 1 קיימים הבדלים מובהקים בין תלמידי קבוצת הניסוי לתלמידי קבוצת הביקורת בעמדות כלפי השפה הערבית, תרבותה וחשיבותה ובמוטיבציה ללמוד ערבית, כאשר העמדות והמוטיבציה של תלמידי קבוצת הניסוי גבוהות וחיוניות יותר מאלה של קבוצת הביקורת. יש לציין כי ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת נמצאו גם כאשר נבדקה כל שכבת כיתה בנפרד, קרי, כיתות ד', ה', ו'. בנוסף, נמצאו הבדלים אלו בין הקבוצות הן בבתי הספר הממלכתיים והן בבתי הספר הממלכתיים-דתיים.

הבדלים בין קבוצת הניסוי לביקורת נבדקו גם בשאלה הפתוחה שבה התבקשו התלמידים לציין אילו שפות הן החשובות ביותר בישראל. מטרתה של שאלה זו הייתה לראות את דירוגה היחסי של השפה הערבית ביחס לשפות האחרות. שאלה זו הניבה 32 שפות שצוינו על ידי

הילדים כחשובות בהקשר הישראלי. במהלך עיבוד הנתונים קובצו 28 מהשפות יחדיו לקטגוריית "אחר" בשל שכיחות נמוכה (כגון: רוסית, יפנית וגרמנית). השפה הצרפתית נשארה כקטגוריה נפרדת שכן זוהי שפה המתחרה בערבית במערכת החינוך. הבדלים בין הקבוצות נבדקו באמצעות מבחני חי-כריבוע שבודקים את ההבדל בהתפלגות האחוזים של כל שפה ואלה מוצגים בלוח 2.

לוח 2: הבדלים בין קבוצת הניסוי והביקורת בדירוג חשיבותן של השפות בישראל (באחוזים)

$\chi^2(p)$	אחר	צרפתית	ערבית	אנגלית	עברית	קבוצה	דירוג שפות
(3df)	10.9		4.0	20.8	64.2	ניסוי	שפה I
14.19**	21.4		4.0	19.4	55.1	ביקורת	
(3df)	15.4		21.8	52.2	10.6	ניסוי	שפה II
27.95***	29.4		10.5	52.3	7.8	ביקורת	
(4df)	19.1	9.2	50.9	13.7	7.1	ניסוי	שפה III
35.12***	37.7	7.2	39.9	6.2	9.0	ביקורת	

$p < .001$ \*\*\*  $p < .01$ \*\*

כפי שניתן לראות בלוח 2, השפה שנבחרה כחשובה ביותר בהקשר הישראלי היא העברית, האנגלית דורגה כשנייה והערבית כשלישית, בקרב שתי הקבוצות. אולם, תלמידים רבים יותר בקבוצת הניסוי דרגו את הערבית כבעלת חשיבות בישראל: 21.8% לעומת 10.5% בדירוג של השפה השנייה; 50.9% לעומת 39.9% בדירוג השפה השלישית. הבדלים אלו שנבדקו בניתוחים נוספים נמצאו מובהקים: ( $\chi^2(1df)=7.71$ ;  $p < .01$ ); ( $\chi^2(1df)=13.91$ ;  $p < .001$ ).

בהמשך לשאלת המחקר הראשונה, נבדקו גם הבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת באמצעות שאלה פתוחה בה התלמידים התבקשו לציין שלוש סיבות לחשיבות לימודי הערבית. שאלה זו הניבה מספר רב של תגובות אשר קודדו באופן איכותני למספר קטגוריות. חמש הקטגוריות השכיחות שעלו לגבי הסיבות שבגינן חשוב ללמוד ערבית היו (א) כי הסביבה שלנו (מזרח תיכון + ישראל) דוברת ערבית; (ב) לצורכי תקשורת עם הערבים; (ג) על מנת לקדם את השלום במזרח התיכון ולהגביר מודעות תרבותית; (ד) לצרכים פרגמאטיים; (ה) כדי להכיר את שפתו של האויב. בדיקת ההבדלים בין קבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת נבדקו באמצעות מבחני חי כריבוע ואלה מוצגים בלוח 3 הכולל גם דוגמאות להיגדים שנאמרו על ידי התלמידים.



לוח 3: הבדלים בין ניסוי וביקורת בדירוג הסיבות לחשיבות לימוד השפה הערבית

$\chi^2(p)$	ביקורת	ניסוי	
5.09*	71.7	63.0	<b>סכיבה דוברת ערבית</b> "המדינה שלנו מוקפת במדינות שמדברות ערבית", "יש הרבה ערבים שגרים בישראל".
.58	52.0	49.0	<b>לצורכי תקשורת</b> "לדבר עם ערבים בישראל ובמדינות אחרות", "אם ילד ערבי יבוא לכיתה שלי, איך אדבר איתו?", "אם אסע למדינה שמדברים בה ערבית אוכל לדבר עם האנשים".
9.19**	32.7	44.5	<b>לקידום השלום/מודעות תרבותית</b> "כדי שיהיה שלום בין יהודים לערבים", "כדי שיהיה שלום במדינה ולא נפחד ללכת לסרטים ולאכול פיצה", "אם נדע מה הם חושבים נוכל לחיות איתם".
3.96*	31.5	39.1	<b>לצרכים פרגמאטיים</b> "כדי שאני אהיה ראש ממשלה כשאגדל", "כי יש הרבה שלטים בערבית שאני צריך לקרוא", "שנוכל ללמוד באוניברסיטה ערבית", "שאוכל להגיד סודות בלי שיבינו אותי", "שאוכל להבין סרטים בערבית בטלוויזיה".
4.29*	10.6	6.2	<b>לשרת בצבא/להכיר את האויב</b> "כי יש מלחמה עם הערבים וחשוב שנבין מה הם אומרים", "אם מחבל יחטוף אותי אני אבין מה הוא אומר", "אם יש מלחמה אני יכול לרגל בערבית".

p<.01\*\* p<.05\*

כפי שניתן לראות בלוח 3, נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידי הניסוי לקבוצת הביקורת בסיבות שצוינו לחשיבות לימוד השפה הערבית. תלמידי קבוצת הביקורת התמקדו יותר בצורך לדעת ערבית בגלל "הסכיבה" בה אנו חיים ועל מנת להתמודד עם "האויבים" של מדינת ישראל. תלמידי קבוצת הניסוי, לעומת זאת, ציינו את חשיבות לימוד הערבית לצורכי "שלום ומודעות תרבותית" ומסיבות "פרגמאטיות" שונות. שתי הקבוצות ציינו במידה שווה את "צורכי התקשורת" כמניע ללימודי ערבית.

**שאלה 2: מהן עמדות הורי התלמידים כלפי לימוד השפה הערבית בעקבות לימוד השפה?**

על מנת לבדוק את שאלת המחקר השנייה נבדקו עמדותיהם של הורי התלמידים כלפי חשיבותה של השפה הערבית תוך כדי השוואה בין הורי תלמידים בקבוצת הניסוי לבין הורי תלמידים

בקבוצת הביקורת. לוח מספר 4 מציג את ההבדלים בין שתי הקבוצות בעמדות כלפי חשיבותם של לימודי הערבית. לוח מספר 5 מציג את ההבדלים בנוגע לגיל שבו רצוי להתחיל ללמוד ערבית.

לוח 4: הבדלים בין הורים בקבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת לגבי חשיבות לימוד הערבית

F(P)	ביקורת		ניסוי		
	S.D	M	S.D	M	
1.37	(1.11)	4.10	(.87)	3.82	חשיבות השפה הערבית
1.59	(1.05)	3.82	(.92)	4.16	חשיבות הערבית מדוברת
1.44	(1.03)	3.02	(1.08)	3.25	חשיבות הערבית הספרותית

סולם ליקרט בן 5 דרגות (5 = דרגת הסכמה גבוהה).

כפי שניתן לראות בלוח 4, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הורי קבוצת הניסוי להורי קבוצת הביקורת בחשיבות שהם מייחסים לשפה הערבית: שתי הקבוצות תופשות את השפה כחשובה מאוד. עוד נמצא כי שתי הקבוצות תופשות את הערבית המדוברת כבעלת חשיבות רבה יותר באופן מובהק מהערבית הספרותית כפי שעלה ממבחני t למדגמים תלויים: בקרב קבוצת הניסוי ( $t(218df)=17.31$ ;  $p<.01$ ) ובקרב קבוצת הביקורת ( $t(141df)=12.42$ ;  $p<.01$ ).

לוח 5: הבדלים בין הורים בקבוצת הניסוי לביקורת לגבי הגיל הרצוי להתחלת לימודי הערבית

התחלה ב:		גן	כיתות א'-ב'	כיתות ג'-ד'	כיתות ה'-ו'	כיתות ז'-ח'
מדוברת	ניסוי	16.8	15.3	<u>38.1</u>	23.4	6.4
ביקורת		14.8	16.9	<u>32.5</u>	26.1	9.6
ספרותית	ניסוי	5.6	5.7	21.2	<u>34.1</u>	<u>33.3</u>
ביקורת		1.1	6.6	25.0	<u>30.1</u>	<u>37.2</u>

ערבית מדוברת ( $\chi^2(4df)=2.12$ ;  $p>.05$ ) ערבית ספרותית ( $\chi^2(4df)=2.36$ ;  $p>.05$ )

כפי שניתן לראות בלוח 5, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ההורים בקבוצת הניסוי לקבוצת הביקורת. שתי הקבוצות מסכימות שיש להתחיל את לימודי הערבית המדוברת בכיתות ג'-ד' ואילו את הערבית הספרותית מאוחר יותר, בכיתות ה'-ו' או אפילו בכיתות ז'-ח'. לא ניתן היה לבדוק מתאמים בין תשובות התלמידים לבין תשובות הוריהם שכן השאלונים חולקו להורים ולילדים באופן אנונימי.

### שאלת 3: אלו משתנים מנבאים את המוטיבציה של התלמידים ללמוד ערבית בעתיד?

על מנת לענות על שאלת המחקר השלישית בדבר המשתנים המנבאים את המוטיבציה ללמוד ערבית בעתיד נערכו שני ניתוחי רגרסיה נפרדים לכל אחת מן הקבוצות. בשתי הקבוצות הוכנסו לניתוח שבעה משתנים לניבוי המוטיבציה: עמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה, עמדות כלפי חשיבותה של השפה הערבית, תפישות התלמידים את תמיכת הוריהם בלימודי הערבית, ידע ההורים בערבית, מידת החשיפה לערבית מחוץ לבית הספר, מעמד סוציו-אקונומי ומידת דתיות. לקבוצת הניסוי הוכנס משתנה שמיני שכלל את שביעות רצונם של התלמידים מלימודי הערבית בבית הספר. ממצאי ניתוחי הרגרסיה מוצגים בלוח מספר 6.

### לוח 6: ניתוחי רגרסיה לניבוי המוטיבציה ללמוד ערבית בעתיד

ביקורת		ניסוי		
t(p)	$\beta$	t(p)	$\beta$	
-	-	9.00***	.42	שביעות רצון משיעורי הערבית
4.49***	.42	6.45***	.30	עמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה
2.48*	.23	3.31**	.12	תמיכת הורים בלימוד הערבית
.92	.08	1.53	.06	עמדות כלפי חשיבות הערבית
.31	.01	.49	.02	דת
1.19	.10	.45	.01	מעמד סוציו-אקונומי
1.54	.11	.25	.00	ידע ערבית במשפחה
1.78	.16	.07	.00	חשיפה לשפה הערבית מחוץ לביה"ס
20.28***		63.51***		F(p)
52%		55%		R <sup>2</sup>

p<.001\*\*\* p<.01\*\* p<.05\*

כפי שניתן לראות בלוח 6, שני ניתוחי הרגרסיה נמצאו מובהקים עם 55% שונות מוסברת בקרב קבוצת הניסוי ו 52% בקבוצת הביקורת. מבין המשתנים המנבאים את המוטיבציה נמצא כי בשתי הקבוצות ניבאו העמדות כלפי השפה הערבית ותרבותה את המוטיבציה באופן מובהק ( $\beta=.30$ ) בקבוצת הניסוי ו- $\beta=.42$ ) בקבוצת הביקורת) וכך גם תמיכתם של ההורים בלימודי הערבית כפי שתופשים אותם התלמידים ( $\beta=.12$ ) בקבוצת הניסוי ו- $\beta=.23$ ) בקבוצת הביקורת). אולם, המשתנה שניבא בצורה החזקה ביותר את רצון התלמידים להמשיך וללמוד ערבית בקבוצת הניסוי הוא מידת שביעות רצונם משיעורי הערבית שלכדו תרם 46% מן השונות המוסברת. משתנה זה, כאמור, לא מופיע במשוואת הרגרסיה של קבוצת הביקורת שכן אלו לא למדו ערבית כלל. עוד יש לציין כי אף אחד מבין המשתנים הדמוגרפיים לא תרם לניבוי המוטיבציה.

## דיון

ממצאי מחקר זה העלו כי לימוד השפה הערבית המדוברת בכיתות בית הספר היסודי שינה את עמדותיהם של התלמידים ואת המוטיבציה שלהם כלפי לימוד שפת היעד. נמצא כי תלמידים צעירים שלמדו ערבית מדוברת הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי השפה הערבית ותרבותה והיו בעלי מוטיבציה גבוהה יותר ללמוד את השפה מאשר תלמידים שלא למדו ערבית כלל. תלמידים שלמדו ערבית מדוברת דירגו את השפה הערבית כבעלת חשיבות רבה, שייכו לה תרומות פרגמטיות רבות וכן יכולת לקרב בין הקהילות השונות ולהפחית את העוינות; כל זאת יותר מאשר תלמידים שלא למדו כלל את השפה הערבית. נראה אפוא, כי הוראת הערבית המדוברת בכיתות ד' ו' תרמה לשיפור העמדות כלפי קבוצת האחר, שפתו ותרבותו. ממצא זה זהה לממצאי מחקר אחר שהראה אף הוא שלימוד הערבית המדוברת בכיתות ד' בבית ספר בכפר סבא הוביל לעמדות חיוביות יותר של התלמידים כלפי השפה הערבית ותרבותה (Dubiner, 2008). מעניין לציין כי המוטיבציה ללמוד את השפה נובעת בקרב קבוצת הניסוי הן ממוטיבציה אינטגרטיבית והם ממוטיבציה אינסטרומנטאלית. את ההבחנה בין מוטיבציה אינטגרטיבית, שמקורה ברצון לתקשר עם דוברי השפה ולהכיר את שפתם ותרבותם, לבין מוטיבציה אינסטרומנטאלית, שמקורה ברווחים ותועלות אישיות המפיק אדם מלימודו וידיעתו את השפה השנייה עשה גרדנר (Gardner) בשנת 1985. טענתו של גרדנר הייתה כי המוטיבציה האינטגרטיבית היא בעלת ערך רב יותר במצב של לימוד שפות. אולם, מחקרים שנערכו מאז קביעה זו, כמו גם מחקר זה, הראו כי לשני סוגי המוטיבציה חשיבות רבה בקונטקסט הלימודי של שפה שנייה (Au, 1988). במחקר זה המוטיבציה האינטגרטיבית מוצגת על ידי התייחסות של קבוצת הניסוי לחשיבותו של הידע בערבית על מנת לקדם שלום במזרח התיכון, כמו גם כדי ללמוד על האחרים ותרבותם. המוטיבציה האינסטרומנטאלית במחקר זה באה לידי ביטוי בהתבטאויותיהם של התלמידים באשר לפונקציונאליות והפרקטיות שבידיעת השפה הערבית. ממצאיו של מחקר זה מספקים תימוכין גם לקשר החזק שבין מוטיבציה ועמדות (Dörnyei, 2003). עמדותיהם של התלמידים כלפי השפה ותרבותה היו אחד מן המנבאים החזקים של המוטיבציה להמשיך ללמוד ערבית בעתיד.

ממצאי המחקר מאששים גם את חשיבותם של ההורים בתהליך החינוכי וביכולתם להשפיע על התנהגותם של ילדיהם (Gardner et al., 1999), שכן כפי שנמצא במחקר זה, עמדותיהם של ההורים היו מנבאים חשובים למוטיבציה של התלמידים ללמוד ערבית. השפעתם של הורים על עמדותיהם, התנהגותם ובחירותיהם של ילדיהם יכולה להיחשב כסוג מסוים של מוטיבציה חיצונית שידועה כבעלת השפעה בתהליכי החברות והחינוך של ילדים (Skehan, 1998). פסיכולוגים חינוכיים הכירו מזה זמן רב בכך שמאפיינים משפחתיים קשורים קשר הדוק להישגים בבית הספר ולעמדות כלפי התהליך הלימודי (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994). מבין מאפיינים אלו של ההורים ניתן להכליל בעיקר את עמדותיהם של ההורים ותמיכתם בילדיהם וכן את האקלים המשפחתי בבית (Eccles, Winfield & Schiefele, 1998).

המשתנה שניבא בצורה הטובה ביותר את רצונם של התלמידים בקבוצת הניסוי להמשיך וללמוד ערבית בעתיד היה שביעות רצונם מלימודי הערבית. במילים אחרות, תלמידים שהיו שבעי רצון מלימודי הערבית הביעו רצון ומוטיבציה גבוהה להמשיך ללמוד ערבית, מאשר תלמידים שלא היו שבעי רצון מלימודי הערבית. משתנה זה היה רלוונטי אך ורק לקבוצת הניסוי שכן רק הם למדו ערבית ויכלו להגיב על מידת שביעות רצונם מהשיעורים. ממצא זה מחזק ממצאי מחקרים קודמים שהראו את חשיבותם הקריטית של איכות ורמת ההוראה ואת תרומתם להצלחה, להתלהבות ולשביעות הרצון של התלמידים מהסביבה הלימודית (Brosh, 1996; Ushioda, 1998). ברור כמובן שגם למורה עצמו תפקיד מכריע בהפיכתה של הסביבה הלימודית למהנה וחיובית ויכולת להשפיע על תוכנית הלימודים (Dörnyei, 2001). תפקידו של המורה בעיצוב מוטיבציית התלמיד מורכב מגורמים רבים וכולל גם מאפיינים אישיותיים של המורה, יכולות ניהול כיתה, ידע ובקיאיות בתחום התוכן הנלמד, מחויבותם למקצוע ההוראה ושיטות הלימוד בהן הם משתמשים (Dörnyei, 2001). באופן דומה, ממצאי מחקר זה הצביעו גם הם על מרכזיותם של איכות ההוראה, שיטות ההוראה ואיכויות המורה בשביעות רצונם של הלומדים ולפיכך ברצון שלהם להמשיך וללמוד את השפה. ניתן לראות שהוראת השפה בלבד אינה מספקת אם היא אינה נעשית באופן מקצועי ומיומן.

למרות שתוכניות ללימוד שפה צריכות להיות מוקפדות ומתוכננות היטב, זהו הכרח בעל משמעות רבה יותר בהקשר בו המוטיבציה הראשונית כלפי השפה הנלמדת נמוכה ביותר בשל קיומם של קונפליקטים חברתיים ופוליטיים. יש צורך וחשיבות רבה להשקעה בתוכניות לימודים, הכשרת מורים וחומרי למידה ראויים ללימוד הערבית המדוברת. נוכח היות הערבית שפה דיגלוסית, זהו אתגר לא פשוט לאנשי החינוך ולקובעי המדינות.

על בסיס ממצאיו של מחקר זה מומלץ למסד את לימודי הערבית המדוברת בגיל צעיר, שכן נראה כי לימוד זה שיפר את עמדותיהם של התלמידים כלפי השפה ותרבותה ואת המוטיבציה שלהם ללמוד ערבית. חשיפה זו לערבית עשויה אף לאפשר לתלמידים לתקשר עם דוברי ערבית בשפה דבורה ויומיומית ובהקשרים בלתי פורמאליים שעשויים לקדם את ההבנה בין הקבוצות ולתרום לשיפורם של היחסים הבין-קבוצתיים. כמו כן הראה המחקר שזה גם רצונם של רוב ההורים שהכירו בחשיבותם של לימודי הערבית בכלל ובשפה המדוברת בפרט והעדיפו כי לימודים אלו יחלו בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. את הערבית הספרותית יש להשהות, לדעתם, לכיתות גבוהות יותר.

למרות הממצאים המעוררים שעלו במחקר זה באשר להשפעתה החיובית של הוראת הערבית המדוברת על תלמידים בגיל צעיר, דרושים מחקרים נוספים בתחום. ראשית, יש צורך להשוות בין השפעתם של לימודי הערבית הספרותית לזו המדוברת על עמדות ומוטיבציה של תלמידים בגיל צעיר. שנית, יש לבדוק את השפעתם של לימודי הערבית המדוברת על המשך לימודי הערבית הספרותית. עוד יש לבדוק האם העמדות החיוביות והמוטיבציה הגבוהה נשמרות לאורך זמן גם בכיתות הגבוהות. תשובות לשאלות אלו יספקו הבנה מעמיקה ורחבה יותר בנוגע להוראת השפה הערבית כשפה שנייה בישראל.

## רשימה ביבליוגרפית

אלון, ש' (2008). **מבחן הבגרות בערבית: סוגיות במדיניות והערכה**. הוצג בכנס ACROLT, האוניברסיטה הפתוחה. אמארה, מ', עזאיוה, פ', הרץ-לזרוביץ, ר', ומור-זומרפלד, א' (2008) **הוראת הערבית כשפה זרה בבתי הספר היהודיים בישראל: אתגרים והמלצות**. אוניברסיטת חיפה: המרכז היהודי-ערבי.

ברוש, ח' (1988). **השפעתה של הוראת הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על הישגיהם של תלמידים בערבית ספרותית בכיתה ז'**. עבודת דוקטורט שהוגשה במסגרת לימודים לקראת התואר השלישי, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

היס-יונס, א' ומלאך, ש' (2006). **לקראת פיתוח תכנית לימודים בערבית לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה במגזר היהודי: מחקר הערכה**. דוח מחקר 272 (פרסום 767). משרד החינוך: האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

משרד החינוך, התרבות והספורט (1996). **מדיניות לשונית בישראל: חוזר מנכ"ל**. ירושלים.

סואן, ד' ודבי, ע' (2006). "ערבית – למה מה?" עמדות תלמידים כלפי הערבית ונכונותם ללמוד את השפה. **החינוך וסביבו**, כ"ח, 193-2006.

ספולסקי, ד', שוהמי, א' ודוניצה-שמידט ס' (1996). **חינוך לשוני בישראל: פרופיל להוראת ערבית לדוברי עברית**. המרכז למדיניות לשונית: אוניברסיטת בר אילן.

ענבר, ע', שוהמי, א', פרגמן, א' ונימן, א' (1998). **הערכת הוראת הערבית המדוברת בבתי ספר יסודיים בעיר יפא-תל אביב: מחקר חלוץ**. הוצג בכנס איל"ש, אוניברסיטת חיפה.

- Aboud, F. (1994). **Children and Prejudice**, Cambridge, Mass: Blackwell.
- Abu-Rabia, S. (1998). "The Learning of Arabic by Israeli Jewish Children", **The Journal of Social Psychology**, 138(2), pp.165-171.
- Amara, M. & Mari, A. (2002). **Language Education Policy: The Arab minority in Israel**, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing.
- Au, S. Y. (1988). "A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second Language (L2)", **Language Learning**, 38(1), pp. 75-100.
- Badawi, E. M. (1985). "Educated Spoken Arabic: A Problem in Teaching Arabic as a Foreign Language", In K. R. Jankowsky (Ed.), **Scientific and Humanistic Dimensions of Language**, Washington: Georgetown Univ. Press, pp. 15-22.
- Bar-Tal, D. (1996). "Development of Social Categories and Stereotypes in Early Childhood: The Case of "The Arab" Concept Formation Stereotype and Attitudes by Jewish Children in Israel", **International Journal of Intercultural Relations**, 20(3/4), pp. 341-370.
- Bekerman, Z. & Horenczyk, G. (2004). "Arab-Jewish Bilingual Co-Education in Israel: A Long Term Approach to Inter-Group Conflict Resolution", **Journal of Social Issues**, 60(2), pp. 389-404.
- Ben-Rafael, E., & Brosh, H. (1991). "A Sociological Study of Second Language Diffusion: The Obstacles to Arabic Teaching in the Israeli School", **Language Problems and Language Planning**, 15(1), pp.1-24.
- Ben-Rafael, E. (1994). **Language, Identity and Social Division**, Oxford: Clarendon Press.
- Brosh, H. (1996). "Perceived Characteristics of the Effective Second Language Teacher", **Foreign Language Annals**, 29, pp.125-138.
- Cairns, E. (1996). **Children and Political Violence**, Cambridge, Mass: Blackwell.
- De Bot, K., & Weltens, B. (1997). **Attitudes, Stereotypes and Priorities of Different Languages: The Case of The Netherlands**, Paper presented at the AAAL conference, Orlando, Florida.

- Dörnyei, Z. (2001). **Teaching and Researching Motivation**, Harlow, UK: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2003). "Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications", **Language Learning**, 53(1), pp. 3-32.
- Dubiner, D. (2008). **The Impact Of Incipient Trilinguality On The Linguistic And Socio-Affective Development Of Jewish Elementary School Children in Israel**, Unpublished doctoral dissertation. CMU: Pittsburgh, Pennsylvania.
- Eccles, J. S., Winfield, A., & Schiefele, A. (1998). "Motivation to Succeed", In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), **Handbook of Child Psychology, 5th Edition, Vol. 3: Social Emotional, and Personality Development**, New York: John Wiley & Sons, pp. 1017-1095.
- Ferguson, C. A. (1959). "Diglossia", **Word**, 15, pp. 325-340.
- Gardner, R. C. (1985). **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**, London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). "The Socio-Educational Model of Second-Language Learning: Assumptions, Findings, and Issues", **Language Learning**, 38(1), pp.101-126.
- Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., & Tremblay, P. F. (1999). "Home Background Characteristics and Second Language Learning", **Journal of Language and Social Psychology**, 18, pp. 419-437.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). "Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement", **Journal of Educational Psychology**, 86, pp.104-113.
- Harry, B. (1996). "The Importance of the Language Continuum in Arabic Multiglossia", In A. Elgibali (Ed.) **Understanding Arabic**, Cairo: American University in Cairo Press, pp. 69-90.
- Inbar, O., Donitsa-Schmidt, S., & Shohamy, E. (2000). "Students' Motivation as a Function of Language Learning: The Teaching of Arabic in Israel", In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), **Motivation and Second Language Acquisition**, Honolulu, HI: University of Hawaii, SLTCC, pp. 298-311.
- Kim, Y. G. (1992). **The Role of Attitudes and Motivation in Learning a Heritage Language: a Study of Korean Language Maintenance in Toronto**. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Canada.
- Kraemer, R. (1993). "Social Psychological Factors Related to the Study of Arabic Among Israeli High School Students", **SSLA**, 15, pp. 83-105.
- Moore, S. J., Walton, A. R., & Lambert, R. D. (1992). **Introducing Chinese Into High Schools: The Dodge Initiative**, Washington DC: NFLC.
- Oxford, R. L. (1998). **The Unraveling Tapestry: Teacher and Course Characteristics Associated With Demotivation in the Language Classroom**, Paper presented at the TESOL Conference, Seattle, Washington.
- Ryding, K. (1991). "Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic", **MLJ**, 75 (2), pp. 212-218.
- Sajavaara, K. (1997) **Attitudes, Stereotypes and Priorities of Different Languages: The Case of Finland**, Paper presented at the AAAL conference, Orlando, Florida.
- Shohamy, E. (2006). **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**, New York: Routledge.

- Shohamy, E., & Donitsa-Schmidt, S. (1998). **Jews vs. Arabs: Language Attitudes and Stereotypes**, Tel-Aviv: Tel-Aviv University, Tami Steinmetz Center for Peace Research.
- Skehan, P. (1998). **A Cognitive Approach to Language Learning**, Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). **The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sung, H., & Padilla, A. (1998). "Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools", **MLJ**, 82(2), pp. 205-216.
- Tankersley, D. (2001). "Bombs or Bilingual Programmes? Dual-language Immersion, Transformative Education and Community Building in Macedonia", **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 4(2), pp.107-124.
- Ushioda, E. (1998). "Effective Motivational Thinking: A Cognitive Theoretical Approach to the Study of Language Learning Motivation", In E. A. Soler & V. C. Espurz (Eds.), **Current Issues in English Language Methodology**, Spain: Universitat Jaume I, Castello de la Plana, pp. 77-89.

e-mail: [smadar@macam.ac.il](mailto:smadar@macam.ac.il)  
[inbarofra@bezeqint.net](mailto:inbarofra@bezeqint.net)  
[elana@post.tau.ac.il](mailto:elana@post.tau.ac.il)