

למידת ערבית מדוברת בקרב בוגרים בישראל

מראם ח'מיס-ג'ובראן ואדר אניסמן

רק 5.9% מבני 20 ומעלה בישראל יודעים ערבית כשפה נוספת (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021). פריחתן של יוזמות ללמידת ערבית מדוברת בארץ לאחרונה מעידה על עניין גובר ללמוד את השפה, אך נושא זה נחקר בעבר בקרב אוכלוסיות ספציפיות בלבד (למשל: מנדל, 2020). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את המניעים של בוגרים בישראל ללמידת ערבית מדוברת, שיטות הלימוד והערכת התקדמותם, הקשיים והאתגרים העומדים בפניהם, וההשפעות של למידת השפה, מתוך הבנה כי תהליך למידת שפה חדשה משפיע על חיי הלומדים (Donitsa-Schmidt, Inbar & Shohamy, 2004) ומושפע מגורמים שונים כגון המוטיבציה ללמידה (Dörnyei, 1998) וטכניקות הוראה (Salami, 2010). שאלון עמדות ותפיסות מקוון אנונימי הועבר ל-163 לומדי ערבית מעל גיל 18. מהממצאים עלה כי כמחצית מהמשתתפים בחרו ללמוד ערבית מדוברת בשל סיבות חברתיות-תרבותיות. כשני שליש דיווחו כי הרצון שלהם להכיר אנשים מהחברה הערבית ומידת הפתיחות שלהם לתרבויות שונות גברו במידה רבה כתוצאה מהלמידה; בפועל, פחות משליש ממשפטי המחקר יוזמים במידה רבה אינטראקציות ומשתתפים במפגשים עם דוברי ערבית וכרבע מספר החברים שלהם מהחברה הערבית גבר במידה רבה. קרוב לחצי ציינו גם שהם מתקשים למצוא חומרים המתאימים לרמתם. למרות זאת, רובם דיווחו על הערכה גבוהה לשפה ושימור המוטיבציה ללמידה. כמחצית מהלומדים מעריכים בעצמם את התקדמותם בלמידה, אך הממצאים העלו גם צורך במבחן הערכה חיצוני. לבסוף, התגלה קשר בין הערכת המשתתפים את השגת מטרותיהם לבין קטיגוריות שונות במחקר ומהן אתגרים בלמידה וההשפעה על חייהם.

מילות מפתח: למידת שפה זרה, שפה ערבית מדוברת, מוטיבציה ללמידת שפה, השפעות למידת שפה, למידת שפה בקרב מבוגרים, שיטות וכלים ללמידת שפה, אתגרים בלמידת שפה, הערכת למידת שפה.

מבוא

בישראל, למרבית האזרחים שאינם דוברי ערבית כשפת אם אין ידע בערבית מדוברת. כך, בסקר שנערך ע"י המכון הישראלי לדמוקרטיה (הרמן ואחרים, 2017), 74% מהיהודים במדינת ישראל אינם יודעים ערבית כלל, ורק 6% מהיהודים מדברים ערבית באופן שוטף. מידע מפורט יותר שנאסף ע"י שנהב ואחרים (2015) מצביע על כך כי מרביתם של היהודים המדווחים כי הם מסוגלים לדבר ערבית באופן שוטף הינם ילידי מדינות דוברות ערבית או ילדיהם, וכי בקרב שאר האוכלוסייה, שיעור דוברי הערבית הינו כ-1.1%.

בשנים האחרונות הופיעו מוסדות ויוזמות רבים המאפשרים למבוגרים ללמוד ערבית מדוברת, במסגרת קבוצתית, פרטית, ודרך לומדות וסרטוני וידאו באינטרנט (אדריס ומזור, 2020). פריחתם של מוסדות ויוזמות אלה רומזת כי קיים עניין גובר בקרב מבוגרים שאינם דוברי ערבית ללמוד את השפה הערבית המדוברת, אך עד היום המחקר על למידת הערבית בישראל התמקד בתלמידי בתי הספר. המחקר הנוכחי בא למלא פער זה בספרות המחקר, וללמוד על לומדי הערבית המדוברת הבוגרים בישראל, המוטיבציה והמניעים שלהם ללמידת ערבית, הדרכים בהן הם לומדים את השפה ומעריכים את התקדמותם, הקשיים והאתגרים העומדים בפניהם, וההשפעה של למידת השפה על חייהם. בנוסף להרחבת הידע, מחקר זה עשוי לסייע למובילי יוזמות שונות להוראת השפה הערבית למקד את תכנית הלימודים ואת שיטת הלימוד, לענות על צרכי הלומדים, ולעזור להם להתגבר על אתגרים בהם הם נתקלים.

רקע על השפה הערבית

ערבית היא השפה הרשמית של עשרים מדינות עצמאיות במזרח התיכון ואפריקה. בנוסף, היא שפת אמם של ערבים תושבי ישראל והאזרחים הפלסטינים בגדה המערבית הכבושה. מספרם של דוברי ערבית כשפת אם בעולם הוא מעל ל-400 מיליון (UNESCO, 2022), והשפה הערבית הינה אחת השפות הרשמיות של האו"ם (Holes, 2004). לפי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2021), 21.1% מכלל האוכלוסייה בישראל הם מהחברה הערבית. בקרב בני 20 ומעלה בישראל, 20% מדברים ערבית כשפת אם ו-5.9% כשפה נוספת (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021).

השפה הערבית בישראל נחשבת כשפת מיעוט, והחל משנת 2018 בוטל מעמדה כשפה רשמית בישראל, והיא קיבלה מעמד מיוחד, אך קיימות פרשנויות שונות למשמעותו של מונח זה ולא ניתנו הוראות ברורות בחוק (ותד, 2018). מצד שני, הערבית הינה השפה בה מתקיימים מרבית האספקטים של חיי היום-יום ביישובים ערביים בישראל (Shohamy & Abu-Ghazaleh Mahajneh, 2012) והיא בעלת חשיבות רבה בזהותם של דובריה (Amara, 2006).

השפה הערבית מתאפיינת במצב לשוני המכונה "דיגלוסיה" בין השפה הערבית המדוברת (אל-עאמ'יה) לבין השפה הערבית הרשמית (אל-פ'חא). מחקרים שונים הציגו הבדלים לשוניים שונים (פונולוגיים, תחביריים ולקסיקליים) בין שני המשלבים הלשוניים (למשל: Saiegh- Maamouri, 1998; Haddad & Spolsky, 2014). אל-פ'חא אינה שפת האם של אף אדם, אך היא שימושית כשפה הכתובה, בתחום ההוראה, בשירה וספרות בעיתונות וחדשות וסיטואציות רשמיות. לעומתה, אל-עאמ'יה נרכשת כשפת אם והיא שימושית בשיחות בבית עם המשפחה ובין החברים, בחנויות, בתכניות וסדרות בטלוויזיה וברדיו ועוד (Abu Kwaik et al., 2018; Holes, 2004; Maamouri, 1998).

נהוג לחלק את הדיאלקטים של הערבית המדוברת לקבוצות דיאלקטים דומים וקרובים גיאוגרפית, כאשר הקבוצות המקובלות הינן הדיאלקט המגרבי (המדובר במרוקו, לוב, תוניסיה אלג'יריה ומערב סהרה); הדיאלקט המצרי (המדובר במצרים וכמה אזורים בסודן); הדיאלקט הלבנטיני (פלסטין וישראל, ירדן, סוריה ולבנון); הדיאלקט העיראקי והדיאלקט המפרצי (המדובר בקטר, כוית, בחריין, איחוד האמירויות, ערב הסעודית, עומאן ותימן) (Abu Kwaik et al., 2018). ככל שהאזורים רחוקים יותר זה מזה כך גם השפות המדוברות שונות יותר (Holes, 2004). הערבית המדוברת הפלסטינית כוללת בתוכה תתי-דיאלקטים אשר ההבדלים ביניהם מזוהים בדרך כלל בהיבט הפונולוגי והלקסיקלי. החלוקה המקובלת של תתי-דיאלקטים האלה בדרך כלל היא לפי עירוני (שמשנתנה בעיקר מבחינה פונולוגית בין הערים הגדולות), כפרי ובדואי. גם לעדה הדרוזית ישנם כמה מאפיינים פונולוגיים המייחדים אותה (Jarrar et al., 2014).

לימוד ערבית מדוברת בישראל

בישראל, לימודי ערבית ספרותית הינם חובה רק בחטיבת הביניים (כיתות ז'-ט'), כאשר הדגש הוא על שינון כללים דקדוקיים וקריאת טקסטים ולא על דיבור, ובנוסף בחטיבות ביניים רבות מתאפשרת למידת צרפתית במקום ערבית (מנדל, ערו, אבו ראס וקרמרסקי, 2020; שנהב ואחרים, 2015). בתיכון, כאשר לימודי הערבית הינם מגמת בחירה, מספר מועט של תלמידים בוחרים להמשיך ללמוד את השפה, כאשר בשנת הלימודים תש"ף ניגשו 3.7% מכלל התלמידים לבחינת הבגרות בערבית (וייסבלאי, 2022). בשל מדיניות משרד החינוך אשר התמקדה בקידום לימודי הערבית הספרותית, הוקטנו תקציבים ללמידת ערבית מדוברת לאחר שנות

ה-80 (פרגמן, 2014). כתוצאה מכך, רק מיעוט מאזרחי ישראל היהודים הבוגרים דוברים ערבית מדוברת (הרמן ואחרים, 2017). עם זאת, בעשורים האחרונים פותחו מספר תכניות להוראת ערבית מדוברת בבתי הספר היסודיים במטרה לחשוף תלמידים צעירים יותר לערבית המדוברת (בנדס יעקב ומחיל, 2013; ברוש 1988). בשנת 2019, פורסמה תכנית לימוד המאפשרת ללמוד ערבית מדוברת בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה בהיקף של שעה שבועית, כחלק מההערכה החלופית לבגרות (וייסבלאי, 2022).

מניעים ללמידת ערבית בעולם

שפה אינה רק אמצעי תקשורת, אלא חלק משמעותי בתפיסת הזהות והשיוך החברתי של הדובר, כאשר למידת שפה שנייה או זרה יכולה אף היא להשפיע על תחושות ותפיסות הקשורות לזהות ושיוך חברתי (Dörnyei, 1998). המוטיבציה ללמידת השפה נחשבת לגורם מכריע בלמידת שפה שנייה, אשר יכול לפצות על חסמים אחרים (Dörnyei, 1998). הספרות מבחינה בין מוטיבציה חיצונית, אשר מתמקדת בסיבות הפרקטיות ללמידת שפה ותפיסתה כיעילה; לבין מוטיבציה פנימית, כגון זיהוי השפה כמעניינת ומהנה, או תחושת זהות הקשורה לשפה; ומוטיבציה אינטגרטיבית, או הרצון להשתלב בקהילת הדוברים (למשל: Brown, 1994). בישראל, לא קיימת ספרות מחקרית אשר מתמקדת במניעים והסיבות ללמידת ערבית מדוברת בקרב האוכלוסייה היהודית הבוגרת; המחקרים בארץ התמקדו למשל בתלמידים בבית הספר או באוניברסיטאות, והקשר בין הלמידה במסגרות אלו לבין מסגרות ביטחוניות (מנדל, 2020; Uhlmann, 2010). בקרב הלומדים עם זאת, קיימים מחקרים על המוטיבציה ללמידת ערבית במדינות אחרות בעולם. בארה"ב למשל, המניעים העיקריים ללימוד השפה הערבית בקרב סטודנטים היו אינטראקציות עם דוברי ערבית, נסיעה למדינות בעולם הערבי, רצון להבין את התרבות הערבית, ורצון לצרוך מדיה בערבית (Belnap, 2006; Husseinali, 2006). לבסוף, העובדה כי השפה הערבית היא שפתם של מעל 250 מיליון אדם, יכולה גם היא להוות גורם להתעניינות ברכישתה. כך שככל ששפה זרה מדוברת יותר היא מושכת אחרים ללמוד אותה (Ginsburgh, Ortuño Ortín, & Weber, 2004).

הכלים והשיטות ללימוד שפה זרה

קיים מספר רב של שיטות בהן משתמשים מורים ותלמידים בלימודי שפה חדשה. ניתן לחלק את שיטות הלימוד לשתי קבוצות עיקריות על פי הספרות. הקבוצה הראשונה כוללת שיטות המתמקדות בעיקר בדיבור ואינטראקציה בשפת היעד עם הבדלים קטנים ביניהן, כגון: שיטת הוראה תקשורתית, שמיעה ודיבור ודו לשוניות. הקבוצה השנייה כוללת שיטות שמתבססות על לימוד ישיר של חוקי הדקדוק ותרגום (Delbio & Iankumaran, 2018).

בנוסף לשיטות הוראה, הספרות חקרה מספר אמצעים וכלים שימושיים ללמידת שפה זרה, כגון משחקי מחשב (Ang & Zaphiris, 2006), תכניות טלוויזיה עם כתוביות, קריאה (Brown, Waring & Ina, 2014; Donkaewbua, 2008; Ina, 2014) ושירים (Israel, 2013). עם התפתחות המולטימדיה והאינטרנט, השימוש בטכנולוגיה נהיה חיוני ללימוד שפות, כגון: אתרי אינטרנט, סרטונים, קבצי קול (כמו פודקאסט), רשתות חברתיות ועוד (Li, 2017). מחקרים רבים (כגון, Li, 2005) מעידים על ההשפעות החיוביות של השימוש בטכנולוגיה ככלי מסייע לרכישת שפה זרה, אשר מאפשרת למידה אינטראקטיבית ואוטנטית עם אנשים מתרבויות שונות, מסייעת בלמידת אוריינות ועוד (Li, 2005).

האתגרים והגורמים המשפיעים על תהליך רכישת שפה זרה

רכישת שפה שנייה היא תהליך ארוך ומורכב (Brown, 2007). חוקרים רבים התייחסו למגוון היבטים וגורמים אשר מתערבים בתהליך הלמידה ואף יכולים להוות אתגר בלמידה, בין אם הם תלויים בלומד עצמו ובין אם לא. מתוכם: מאפייני הלומד, תהליך הלמידה, גורמים לשוניים, מטרת הלמידה, זמן, הזדמנויות, שיטת הלימוד, היבטים פסיכולוגיים וגישות, והבדלי תרבות (Brown, 2007; Delbio & Iankumaran, 2011; Hosoki, 2018).

מתוך הגורמים המשפיעים התלויים בלומדים עצמם ניתן להזכיר את האסטרטגיות הנבחרות על ידי הלומדים, היכולת להפנות משאבים קוגניטיביים, והזמן אותו הם יכולים להשקיע (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003). בנוסף, מוטיבציית הלומד והיחס לשפה (Dörnyei, 1998; Gardner, 1985) משפיעים גם הם על הלמידה, ואף יכולים להוות אתגר, כאשר חיבור רגשי לשפה או תחושה חזקה של חשיבות עלול להקשות על הלומדים להשתמש בה (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003).

גורמים נוספים שאינם תלויים בלומד עצמו יכולים גם הם להשפיע על רכישת שפה זרה. למשל, החשיפה לשפה מקובלת כאלמנט קריטי ברכישתה (דובינר, 2012), והיעדר הזדמנויות לדבר בשפה במהלך הלימודים משפיע על רכישת השפה, כמו גם על המוטיבציה ללמידה (Hosoki, 2011; Mantero & Iwai, 2005). קשיים נוספים הינם מחסור במשאבים, טכניקות הוראה וכוח אדם (Salami, 2010); בנוסף לצורך לרכוש מערכת צלילים חדשה וחוקי דקדוק ותחביר שונים (Hall, 1973). ובהתייחס להוראת השפה הערבית באופן מיוחד, הספרות המחקרית דנה בשני מאפיינים מרכזיים של השפה אשר עלולים להוות אתגר: הדיגלוסיה (פְּחָא ועאַמְיָה) וריבוי הדיאלקטים בשפה המדוברת (כגון Younes, 2014; Al-Batal, 2017). לבסוף, לקויות שונות, כגון דיסגרפיה, הן גם כן פקטור משמעותי ברכישת שפה (Delbio & Iankumaran, 2018).

השפעת רכישת שפה זרה על תחומי חיים שונים

קיימת ספרות מחקר ענפה על השפעה חיובית של למידת שפה זרה על חיי הלומדים. למידת שפה זרה משפיעה על התפתחות המוח בילדים, על כישורי למידה בכלל (Hostler-Stewart, 2005), על פיתוח כישורי תקשורת בין אישית ורכישת כישורי קריירה בייחוד בענפים בין-לאומיים (Weatherford, 1986). בנוסף, היא תורמת להבנה מעמיקה יותר של תרבויות זרות (Lantolf & Sunderman, 2001) ומאפשרת ללומד להתחבר למסורות התרבותיות של הקהילה (Healey & Meadows, 2008), להרגיש מקובל יותר על ידי הקהילה (Hill, 2015) ולפתח כישורי מנהיגות תוך כדי רכישת הכרה מהקהילה ומעמד מרכזי יותר בה (Jenni, 2017; Anisman, McIvor & Jacobs, 2017).

לומדי שפה חדשה אשר מבליים זמן משמעותי במקום בו מדוברת שפת היעד נחשפים להזדמנויות תקופות ואינטנסיביות לתקשר עם מקומיים, ובכך הם זוכים להפעיל ולפתח את כישוריהם הלשוניים והסוציו-לשוניים ולהבין ולחוות את התרבות המקורית (Freed, 1995).

ללימוד ערבית מדוברת בבתי ספר בישראל התגלו תרומות שונות. ממחקר הערכה לתכנית "יא סלאם" בישראל (בנדס-יעקב ומחיל, 2013) (תכנית המלמדת את השפה המדוברת תוך כדי הכרת סימני

הכתב), עלה כי לתכנית זו היו השפעות חיוביות על משתתפיה (תלמידים ומנהלים) בנוגע לשפה עצמה ולתרבות הערבית, בנוסף להשפעה חיובית על ההיבט האקדמי והלשוני. בדומה לכך, דוניצה-שמידט, ענבר ושוהמי (2004), מצאו במחקרן כי לימוד ערבית מדוברת כשפה שנייה בבתי ספר בישראל (כיתות ד-ו) השפיע לטובה על גישות התלמידים כלפי השפה, דוברי השפה והתרבות ועל המוטיבציה ללמידת שפות (Donitsa- Schmidt, Inbar & Shohamy, 2004).

דרכים להעריך את ההתקדמות בלמידת שפה זרה

מטרת ההערכה בלמידת שפה זרה הינה כפולה: דיון ותיקון הלמידה שנעשתה, ותכנון המשך הלמידה (Dam & Legenhausen, 2010). קיימות מספר דרכים מקובלות להערכת התקדמות בלמידת שפות, אשר ניתן לחלקן לשני סוגים שונים: דרכים לבחון רמת שפה ודרכים לבחון התקדמות והישגים כחלק מתהליך הלמידה (McNamara, 2000). נהוג להעריך את ההתקדמות בשפה בארבעה תחומים: דיבור, הבנת הנשמע, כתיבה והבנת הנקרא; בתחומים אלו פותחו מספר סטנדרטים בינלאומיים, למשל הסטנדרט האירופי (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages)¹, והסטנדרט של המועצה האמריקאית להוראה של שפות זרות (ACTFL)².

ישנם מספר מבחנים אשר בודקים את רמת השליטה בשפה הערבית כשפה זרה, וחלקם מבוססים על סטנדרטים עולמיים ומקובלים (למשל: מבחן ACTFL- Arabic Language Proficiency Test-ALPT, Language connects). עם זאת, מרביתם מתמקדים בבדיקת המיומנויות השפתיות השונות בשפה הספרותית (מודרנית-סטנדרטית-MSA) או מודדים את הדיבור בדיאלקט שאינו לבנטיני-פלסטיני. בסקירה זו לא נמצא מבחן מקובל מבוסס סטנדרטים המיועד למדידת רמת הערבית המדוברת הפלסטינית.

יתר על כן, ישנה חשיבות לשיטת ההערכה העצמית שנעשית ע"י הלומדים עצמם ולא רק למבחני הערכה סטנדרטיים. הערכה עצמית עשויה להוביל להפקת תובנות אודות תהליך הלמידה שלהם. הערכה זו נעשית דרך רפלקציה (כגון כתיבה ביומן ושיחה של לומד-מורה או בין הלומדים) ומובילה למודעות גבוהה אודות האספקטים הרלוונטיים למשימת הלמידה שלהם (כמו: מודעות לשונית ומודעות לדרכי עבודה), אשר בתורה תעזור ללומדים לקחת אחריות על הלמידה שלהם ולקבל החלטות בהתאם (Dam & Legenhausen, 2010).

לאור היעדר ידע רחב ומעמיק אודות מבוגרים לומדי ערבית מדוברת בישראל, מטרת המחקר הנוכחי הן לבחון את הסיבות המניעות מבוגרים בישראל ללמוד ערבית מדוברת והשפעות למידת ערבית מדוברת על חיי הלומדים. בנוסף, לבדוק את הכלים בהם משתמשים לומדי השפה ואיך הם מדרגים את מידת יעילותם, מה הם הקשיים אשר חווים בעת הלמידה וכיצד הם מעריכים את התקדמותם.

מטרת המחקר הנוכחי היא לקבל תמונה רחבה ומקיפה העונה על השאלות הבאות: מה הן הסיבות, המטרות והתמריצים שמביאים מבוגרים ישראלים ללמוד ערבית כשפה נוספת? כיצד לימודי הערבית משפיעים על ההיבטים השונים בחיי היומיום: תרבותי, חברתי, שפתי, גישות ועמדות כלליות כלפי השפה? מהם הכלים בהם הלומדים משתמשים בלימודיהם ואיך הם תופסים את רמת יעילותם(שביעות

¹ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

² <https://www.actfl.org/>

רצון)? מהם האתגרים והקשיים בהם נתקלים לומדי ערבית במהלך תהליך הלמידה? כיצד מעריכים לומדי ערבית מדוברת את התקדמותם בלמידה?

שיטה

משתתפים

הגישה למשתתפים פוטנציאליים התבצעה דרך פנייה ישירה ללומדי ערבית, פנייה למרכזי לימוד והפצה ברשתות החברתיות. הובהר בפנייה כי אין כל ציפייה מהמשתתפים הפוטנציאליים להשתתף במחקר; כי השאלון הינו אנונימי ואינו שואל על היבטים פוליטיים ו/או ביטחוניים; כי אין תשובות נכונות או לא נכונות ושכל השאלות בשאלון הינן שאלות בחירה; וכי הם יכולים להפסיק לענות על השאלון בכל רגע שירצו.

163 מבוגרים לומדי ערבית מדוברת בחרו להשתתף במחקר. להלן מאפייני הרקע שלהם:

מגדר וגיל: 53% מהמשיבים היו גברים ו-46% נשים. גילאי המשיבים נעו בין 18-84 (ממוצע=46.1). 42.6% מתוכם היו מעל גיל 50.

שפת אם: שפת האם של 86.5% מהמשיבים הינה עברית.

מקום מגורים: 25.2% מהמשיבים מתגוררים בירושלים ובסביבתה; 20.5% בגוש דן; 14.6% בתל אביב; 17.2% בחיפה וצפון; 7.9% באזור השרון; וכ-4.6% בדרום הארץ; הגדה המערבית 3.3%; בית שמש ומודיעין 1.3%, חו"ל 2.6%.

היכרות עם השפה הערבית הכתובה: 43% מהמשיבים (65 משתתפים) למדו בעבר את השפה הספרותית (פסחא). 81% מהמשתתפים במחקר הכירו את הכתב הערבי, ללא קשר להיכרותם עם השפה הספרותית.

כלים והליך המחקר

השלב הראשוני במחקר כלל סקירה אודות כלים ללימוד ערבית בדיאלקט הלבנטיני-פלסטיני. מהסקירה עולה כי לצד המוסדות הפורמליים בארץ, קיימים בארץ מרכזי למידה, ארגונים ומורים פרטיים המציעים לימוד ערבית מדוברת, חלקם מפרסמים גם תכנים חינוכיים כגון סרטונים ואוצר מילים ברמות השונות. לצד התכנים המיועדים ללמידה, ניתן למצוא גם תכנים ברשתות החברתיות, סדרות ותכניות טלוויזיה שונים לצפייה. בחינת השערות המחקר נעשתה באמצעות שאלון מקוון המחולק לתתי-שאלונים:

מידע דמוגרפי ומידע בסיסי אודות הלומדים ולמידת ערבית מדוברת: מגדר, גיל, אזור מגורים, היכרות עם השפה הספרותית והכתב הערבי, שעות למידה שבועיות, שנות לימוד ערבית מדוברת ושיטות ודרכי למידה. הדרכים והשיטות בהם משתמשים המשתתפים חולקו לשלוש קבוצות עיקריות: הוראה ישירה (מורה פרטי או קורס), הוראה פסיבית (ספר אשר מלמד ערבית מדוברת או מילונים) ותוכן אותנטי (כמו שיחות עם דוברי ערבית, שירים ומדיה בשפה הערבית), קבוצה אחרונה נוספה אשר כללה תשובות לא ברורות כך שלא היה ניתן לסווגן לאף קבוצה.

שישה תתי-שאלונים המבוססים על המידע מהסקירה הספרותית, על ניסיון וידע אישי בתחום לימוד ולמידת ערבית מדוברת שנועדו לענות על שאלות המחקר:

המניעים והתמריצים ללמוד ערבית מדוברת: המשתתפים התבקשו לסמן עד 3 סיבות עיקריות מתוך 15 סיבות נפוצות:

למידת ערבית מדוברת בקרב בוגרים בישראל

סיבות חברתיות-תרבותיות: "אני מאמין כי לדבר בשפתו של האחר מקרב בין האנשים ומשפר את היחסים ביניהם"; "אני רוצה להיות מסוגל להבין את מה שנאמר מסביבי ולהשתתף באינטראקציות יומיומיות"; "אני רוצה לדבר עם חברים דוברי ערבית בשפתם"; "מתוך עניין בלהכיר את התרבות הערבית בארץ"; "אני רוצה לצרוך תרבות ערבית בשפת המקור (ספרות, אומנות, סרטים, סדרות, מוזיקה)".

עניין בלמידת השפה הערבית: "השפה הערבית מעניינת אותי באופן כללי"; "אני אוהב/ת את השפה הערבית המדוברת"; "פיתחתי עניין בשפה בעקבות מפגש עם דוברי ערבית"; עודדו אותי ללמוד ערבית מדוברת (בבית הספר, בעבודה, הורים, חברים)".

עניין בלמידת ערבית כחלק מלמידת שפות זרות: "למדתי ערבית בבית הספר ורציתי להמשיך"; "הדמיון בין ערבית ועברית (הבנת הקשר, קלות הלמידה)"; "אני מאמין כי למידת שפות זרות תהפוך אותי לאדם משכיל ומוערך יותר".

סיבות פרקטיות: "אני מאמין כי השפה שימושית מאוד בימינו"; "ידיעת ערבית מדוברת תעזור לי בעבודתי".

מסורת ותרבות משפחתית: "אני רוצה להכיר יותר טוב את המסורות והתרבות של משפחתי".

בנוסף ניתנה אפשרות להוסיף סיבה אחרת כרצונם שלא הופיעה באפשרויות.

תפיסת יעילותם של כלים ושיטות למידה: המשתתפים התבקשו לציין כלים ושיטות בהם הם משתמשים ללמידת ערבית, ולדרג את תפיסתם את יעילות הכלים בסולם של 1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד), או לסמן כי הכלי אינו רלוונטי להם.

השפעת למידת השפה על חיי הלומדים: המשתתפים התבקשו לדרג בסולם של 1 עד 5 את השפעת למידת השפה הערבית על חייהם, בשלושה היבטים שונים: היבט תרבותי (למשל: הכרת ברכות ואמירות שונות, מוזיקה וספרים פופולריים, וחגים ומנהגים שונים), היבט חברתי (למשל: חברים חדשים, אינטראקציות עם דוברי ערבית), והיבט שפתי (למשל: אוצר מילים ויכולת לקשר בין השפה הערבית לעברית).

עמדות כלפי השפה הערבית: המשתתפים התבקשו לדרג בסולם של 1 עד 5 את היגדים הנוגעים לעמדותיהם כלפי השפה הערבית וחשיבותה.

אתגרים וקשיים בתהליך הלמידה: המשתתפים התבקשו לדרג בסולם של 1 עד 5 את מידת הסכמתם עם קשיים ואתגרים נפוצים בלמידת שפה זרה (כגון: קשיים בתרגול שוטף, מחסור במשאבים, ומחסור בזמן). 11 היגדים נוסחו בצורה שלילית ("קשה לי למצוא זמן לתרגל ערבית מחוץ לשיעור) וארבעה היגדים נוסחו בצורה חיובית ("אני מצליח/ה לבטא את רוב הצלילים של השפה הערבית"). התשובות לארבעת ההיגדים האלו עברו היפוך במהלך ניתוח הגורמים.

הערכת התקדמות בלמידה: המשתתפים התבקשו לדרג בסולם של 1 עד 5 כמה דרכים שונות מסייעות להם להעריך את התקדמותם בלמידת השפה, מתוך הנחה כי אין סטנדרט חיצוני מקובל בו הלומדים יכולים להשתמש להעריך את התקדמותם.

התשובות לשאלון נותחו באמצעות תוכנות אקסל ו-SPSS בסטטיסטיקה תיאורית וסטטיסטיקה היסקית לזיהוי הבדלים מובהקים. בחינת ההבדלים המובהקים נעשתה באמצעות מבחני χ^2 למשתנים קטגוריאליים ולהתפלגויות באחוזים, מבחני t בלתי תלויים ו-ANOVA בנוגע לממוצעים, ומבחני רגרסיה לינארית לזיהוי קשרים בין משתנים.

ממצאים

השפעת הרקע הדמוגרפי של הלומדים

ניתוחים סטטיסטיים שונים נערכו כדי לזהות השפעות של משתני הרקע על המשתתפים. לא נצפו הבדלים בתשובות המשתתפים לפי מגדר. כמו כן, לא נצפו הבדלים בתשובות המשתתפים לפי עיר מגורים. עם זאת, במבחן t עלו הבדלים בין משתתפים הגרים בערים מעורבות (ירושלים, חיפה ויפו) לעומת משתתפים הגרים בערים שאינן מעורבות, בעיקר באתגרים בהם נתקל, וניתוח רגרסיה העלה כי גיל המשתתפים משפיע על מספר גורמים אשר נבדקו בשאלון, בעיקר בכלים בהם השתמשו.

רקע בשפה הערבית והרגלי למידה

השאלות כללו איסוף מידע כללי אודות למידת הערבית (מסגרת הלמידה, שעות למידה שבועיות ומשך הזמן בו הם לומדים ערבית מדוברת). 81% מהמשיבים (132 מתוך 163 משיבים לשאלה זו) ציינו כי הם מכירים את הכתב הערבי. בנוסף, 57% (86 מתוך 151 משיבים לשאלה זו) לא למדו בעבר ערבית ספרותית, והשאר (65 משיבים) היו בעלי רקע בספרותית. רוב המשתתפים דיווחו כי הם לומדים ערבית מדוברת פחות מחמש שנים (77.5%) והשאר לומדים ערבית מעל ל-5 שנים. רובם מקדישים בין שעה עד שלוש שעות שבועיות ללמידת ערבית (46.5%), ומעט מהם (10.2%) מקדישים מעל לחמש שעות שבועיות ללמידת ערבית.

למשתתפי המחקר ניתנה אפשרות לפרט באמצעות שאלה פתוחה באיזו מסגרת הם לומדים ערבית מדוברת. 143 משתתפים ענו על השאלה הזו. 11% מתוכם ציינו יותר ממסגרת אחת, כך שהתקבלו 163 תשובות. ניתוח תשובותיהם של המשתתפים העלה שלושה סוגים עיקריים: הוראה ישירה (מורה פרטי או קורס), הוראה פסיבית (ספר אשר מלמד ערבית מדוברת או מילונים), ושימוש בתכנים אותנטיים (שיחות עם דוברי ערבית, שירים ומדיה בשפה הערבית). בנוסף, לא ניתן היה לסווג את תשובותיהם של 19 משיבים (11.7%). התוצאות מגלות כי למידה דרך הוראה ישירה (מורה פרטי או קורסים שונים) הינה השיטה הכי שכיחה בקרב הלומדים (71.8%), לעומתה, הוראה פסיבית (למידה עצמית דרך ספרים או מילונים) הייתה השיטה הכי נדירה (3.7%).

ניתוח סטטיסטי העלה כי כמות השעות השבועיות של למידה (לפי דיווח המשתתפים) היוותה גורם מנבא למספר גורמים בשאלון (אתגרים בלמידה, היכרות עם השפה והתרבות הערבית). לעומת זאת, כמות השנים עליה דיווחו הלומדים לא ניבאה אף אחד מהגורמים בשאלון.

הסיבות המניעות מבוגרים בישראל ללמוד ערבית מדוברת

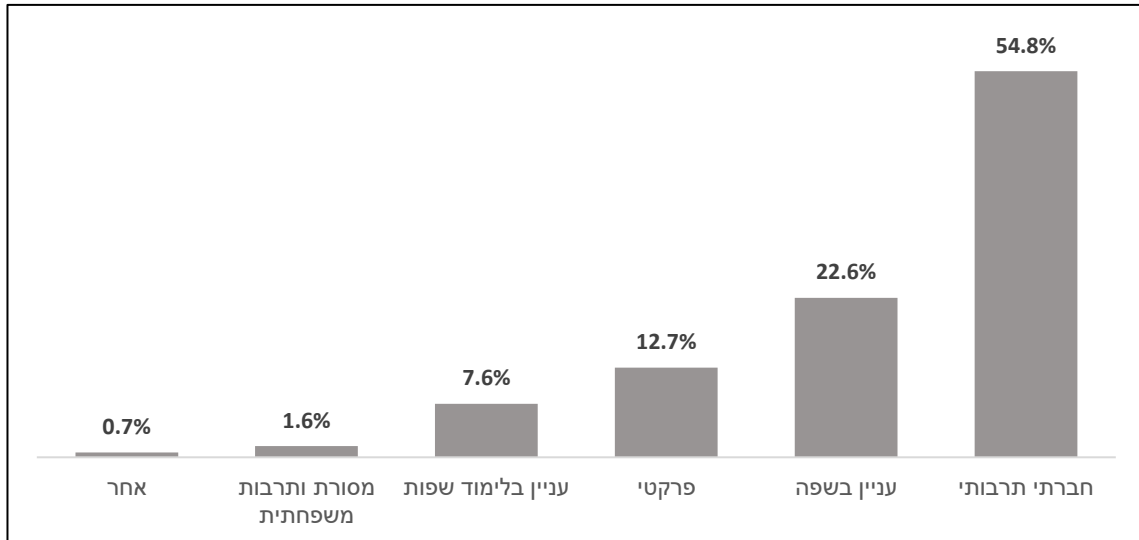
מטרת המחקר הראשונה הייתה לבחון את הסיבות אשר מניעות מבוגרים בישראל ללמוד ערבית מדוברת. חלק זה של שאלון כלל 15 היגדים אשר מוינו לחמש קבוצות מרכזיות: עניין בשפה הערבית; סיבות פרקטיות; סיבות חברתיות-תרבותיות; עניין בלמידת שפות באופן כללי; ומסורת ותרבות משפחתית. נוסף על כך, ניתנה אפשרות למשתתפים לציין סיבות אחרות שלא הופיעו בשאלון. לשאלות אלו ענו 153 משיבים, כאשר המשתתפים יכלו לסמן יותר מסיבה אחת ללמידת ערבית וסה"כ תשובות שהתקבלו הוא 3566³. מניתוח התשובות עולה כי סיבות חברתיות-תרבותיות הן השכיחות ביותר בקרב המשיבים אשר בחרו ללמוד ערבית מדוברת (54.8%). למידת ערבית מדוברת מתוך עניין בשפה הינה הסיבה השנייה השכיחה ביותר (22.6%), וחלק קטן בלבד מהמשיבים בחר בסיבה מסורתית-משפחתית כמוטיבציה ללמידת השפה (1.6%) או בסיבות אחרות (0.7%) (ראה גרף 1). בניתוח סטטיסטי של כלל ההיגדים עולה כי "אני מאמינה/ה שלדבר בשפתו של

³ המספר כולל תשובות סגורות ופתוחות

למידת ערבית מדוברת בקרב בוגרים בישראל

האחר מקרב בין האנשים ומשפר את היחסים ביניהם", אשר נותח כחלק מהסיבות החברתיות-תרבותיות ללמידת השפה, נבחר כסיבה הנפוצה ביותר על ידי המשיבים (21.3%). לעומת זאת, "עודדו אותי ללמוד ערבית מדוברת (בבית הספר, בעבודה, הורים, חברים)" הייתה הסיבה הכי פחות שכיחה בקרב המשיבים, וסיבה זו נבחרה על ידי אדם אחד בלבד.

תרשים 1. חמשת המניעים ללמידת ערבית מדוברת בקרב מבוגרים.



תפיסת יעילותם של כלים ושיטות ללמידת ערבית מדוברת בקרב מבוגרים

חלק זה של השאלון כלל 15 היגדים הנוגעים ליעילותם של שיטות וכלים שונים הנגישים ללומדי ערבית. המשתתפים התבקשו לדרג מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד) עד כמה כל כלי מועיל להם בלמידה, וכמו כן, ניתנה להם האפשרות לדרג כלי כלא רלוונטי. 129 משיבים ענו על כל ההיגדים. ניתוח גורמים מגשש שבוצע על ההיגדים שדורגו על ידי המשתתפים העלה ארבע קטגוריות של כלים שימושיים: (א) צריכת מדיה אותנטית (סדרות טלוויזיה, ספרים, אתרי אינטרנט), בגורם זה נכללו חמישה היגדים. (ב) אינטראקציות עם דוברי ערבית (מפגשי חילופי שפה, שיחות עם חברים, שיחות ברחוב), בגורם זה נכללו שלושה היגדים. (ג) למידה מכלים קלאסיים (שיעור עם מורה, מילון, ספרי לימוד), בגורם זה נכללו ארבעה היגדים. (ד) למידה חדשנית (אתרי אינטרנט, אפליקציות), בגורם זה נכללו שלושה היגדים.

המשתתפים דיווחו כי לתפיסתם, הכלים המועילים ביותר היו למידה מכלים קלאסיים ($M=3.48$) ואינטראקציות עם דוברי ערבית ($M=3.47$). המשתתפים דיווחו פחות על כלי הוראה חדשנית ($M=3.06$) וצריכת מדיה אותנטית ($M=2.99$) ככלים מועילים. מתוך הכלים בכלל הקטגוריות, חמשת הכלים עליהם דיווח השיעור הגבוה ביותר של משתתפים כמועילים במידה רבה או רבה מאוד היו השתתפות במפגשי החלפות שפות (51.6%), שיעורים עם מורה פרטי (46.7%), שימוש במילונים (46.6%), שיחות עם חברים (44.8%) וסרטונים ביוטיוב (41.1%). לעומת זאת, ארבעת הכלים הכי פחות מועילים בתהליך הלמידה לפי דיווח המשתתפים היו מעקב אחר אישים ומשפיענים ברשתות החברתיות (11.6%), אפליקציות ללימוד שפות (18.4%), מקורות שונים ברשתות החברתיות עם תכנים בשפה המדוברת (21%), וספרים בשפה המדוברת (23.3%).

טבלה 1. תפיסות המשיבים בנוגע ליעילות כלים ושיטות ללמידת ערבית מדוברת - מהימנות פנימית.

גורם	α קרונבאך	ממוצע (מתוך 5)	SD סטיית תקן
למידה מכלים קלאסיים (מורה, מילון, ספרי לימוד)	$\alpha=.671$	3.48	1.07
אינטראקציות עם דוברי ערבית (מפגשי חילופי שפה, שיחות עם חברים, שיחות ברחוב)	$\alpha=.878$	3.47	1.25
למידה חדשנית (אתרי אינטרנט, אפליקציות)	$\alpha=.738$	3.06	1.14
צריכת מדיה אותנטית (סדרות טלוויזיה, ספרים, אתרי אינטרנט)	$\alpha=.803$	2.99	1.03

ניתוח רגרסיה לבחינת הקשר בין גיל המשתתפים לבין הכלים בהם השתמשו העלה כי לומדים צעירים דירגו כיותר יעילים עבורם כלים אותנטיים (כגון סרטים, סדרות וספרים) כמו גם אינטראקציות עם דוברי ערבית (כגון: שיחות עם חברים, שיחות אקראיות, ומפגשי החלפת שפה). לא היה קשר בין גיל הלומדים לדירוג יעילותם של כלים קלאסיים או חדשניים, ולא היה קשר בין גיל הלומדים לבין האתגרים עליהם דיווחו.

טבלה 2. השפעות משתני רקע של המשיבים על תפיסת יעילות כלי הלימוד – רגרסיה לינארית.

משתנה תלוי	משתנים בלתי תלויים	R ²	β	מובהקות
כלים: צריכת מדיה אותנטית כלים: אינטראקציות עם דוברי ערבית כלים: למידה מכלים קלאסיים כלים: למידה חדשנית	גיל	.029	-.192	* $p=.03$
		.067	-.272	* $p=.002$
		.0	-.086	$p=.334$
		-.006	-.485	$p=.629$

בנוסף, מבחן T העלה כי לא היו הבדלים מובהקים בגיל הלומדים אשר בחרו בדרכי למידה שונות (למידה בקורס לעומת אמצעים אחרים $p=0.73$; למידה עם מורה פרטי לעומת אמצעים אחרים $p=0.18$).

השפעת למידת ערבית מדוברת על תחומים שונים בחיי הלומדים

מטרה נוספת של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק איך למידת ערבית מדוברת השפיעה על חיי הלומדים. בשל כך, ההשפעה חולקה לשלוש תמות מרכזיות: תרבותית, חברתית ושפתית.

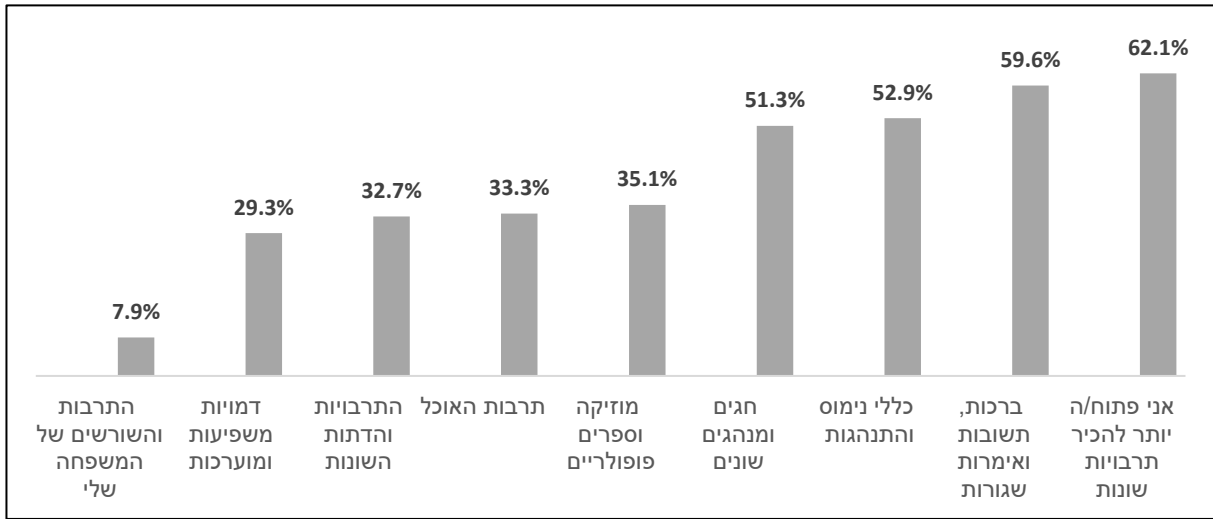
השפעת השפה על היבטים תרבותיים

חלק זה של השאלון כלל 9 שאלות. בכל שאלה המשתתפים התבקשו לדרג את השפעת למידת השפה הערבית המדוברת על היבטים תרבותיים שונים הנוגעים לחייהם. על השאלות בחלק זה השיבו בין 114 ל 119 משתתפים. הממצאים מעידים על כך שלמידת ערבית מדוברת השפיעה הכי הרבה על מידת הפתיחות להכיר תרבויות שונות (62.1% ; $n=116$) ואחריה על היכרות עם ברכות, תשובות ואמירות שגורות בחברה הערבית,

למידת ערבית מדוברת בקרב בוגרים בישראל

והקשרים שבהם משתמשים בהם (59.6%; n=119). מצד שני, ההיכרות עם השפה הערבית השפיעה הכי פחות על ההיכרות עם התרבות והשורשים של המשפחות שלהם (7.9% ; n=114).

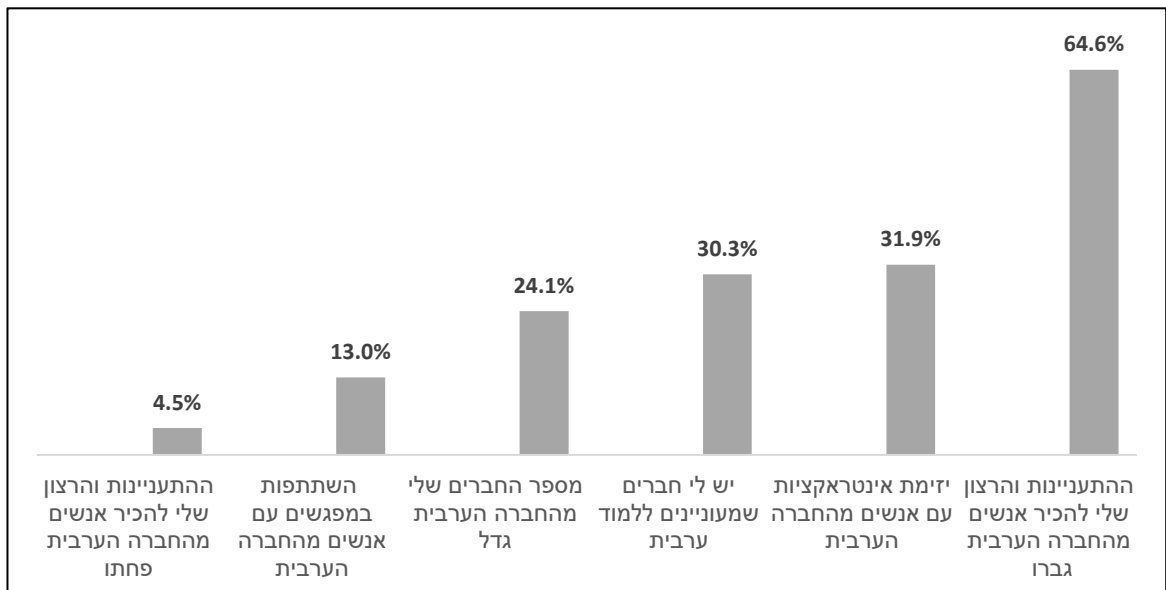
תרשים 2. השפעת השפה הערבית על תחומים תרבותיים (אחוז המשיבים במידה רבה או רבה מאוד).



השפעת השפה על היבטים חברתיים

חלק זה של השאלון כלל 6 שאלות. בכל שאלה המשתתפים התבקשו לסמן מ-1 (= כלל לא, n=5 במידה רבה מאוד) עד כמה היבטים שונים הקשורים לתחום החברתי הושפעו מתהליך למידת השפה הערבית המדוברת. על השאלות בחלק זה השיבו בין 112 ל 116 משתתפים. הממצאים מראים כי למידת ערבית מדוברת השפיעה במידה הרבה ביותר על הרצון והתעניינות של המשתתפים להכיר אנשים מהחברת הערבית (64.6%; n=116), לעומת זאת, מידת ההשתתפות במפגשים עם אנשים מהחברה הערבית (למשל, כחלק מקבוצות החלפת שפה) הושפעה במידה הנמוכה ביותר (13%; n=115).

תרשים 3. השפעת השפה הערבית על תחומים חברתיים (אחוז המשיבים במידה רבה או רבה מאוד).



בנוסף, ניתוח רגרסיה העלה קשר חיובי בין הלמידה לבין השפעה על אספקטים שונים בחייהם. לומדים שהקדישו יותר שעות ללמידה ציינו יותר שהם מכירים אספקטים שונים של התרבות ושל השפה הערבית. עם זאת, לא היה קשר בין כמות השעות אותה השקיעו הלומדים בשבוע לבין האינטראקציות של הלומדים עם החברה הערבית (למשל, עליה בכמות החברים, יזימת אינטראקציות, השתתפות במפגשי החלפת שפה וכו').

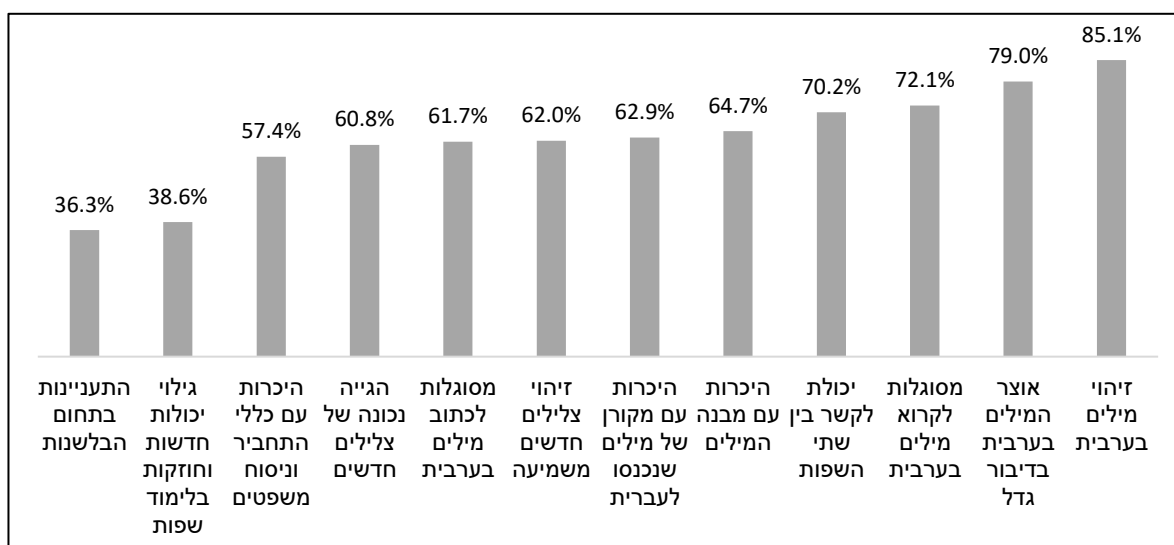
טבלה 3. הקשר בין שעות הלמידה השבועיות והשפעת הלמידה על הלומדים - רגרסיה לינארית.

משתנה תלוי	משתנים בלתי תלויים	R ²	β	מובהקות
השפעה על תחומים תרבותיים	שעות למידה בשבוע	.06	.253	* <i>p</i> <.01
			.287	* <i>p</i> <.005
			.168	<i>p</i> =.172

השפעת השפה על היבטים שפתיים

חלק זה של השאלון כלל 12 שאלות. בכל שאלה המשתתפים התבקשו לסמן מ 1-5 (=1 כלל לא, 5=במידה רבה מאוד) עד כמה היבטים שונים הקשורים לשפה הושפעו מרכישת השפה הערבית המדוברת. על השאלות בחלק זה השיבו בין 113 ל 116 משתתפים. מניתוח הממצאים עולה כי ההיכרות עם השפה הערבית המדוברת השפיעה במידה הרבה ביותר על יכולת זיהוי מילים (85.1%; *n*=115). לאחריה צוינו מספר היבטים אשר הושפעו לחיוב מלמידת השפה הערבית במידה דומה, ומהן: השפעה על אוצר המילים בדיבור (79%; *n*=114), המסוגלות לקרוא מילים בערבית (72%; *n*=115) והיכולת לקשר בין שתי השפות - עברית וערבית (70%; *n*=114). לעומת זאת, למידת ערבית מדוברת השפיעה במידה הפחותה ביותר על התעניינות הלומדים בתחום הבלשנות, כש-36.3% מהלומדים (*n*=115) ציינו שהיא גברה במידה רבה או רבה מאוד. בדומה לכך, 38.6% (*n*=114) ציינו במידה רבה או רבה מאוד כי בעקבות למידת ערבית מדוברת הם גילו יכולות חדשות וחוזקות בלמידת שפות חדשות.

תרשים 4. השפעת השפה הערבית על התחום השפתי (אחוז המשיבים במידה רבה או רבה מאוד).



למידת ערבית מדוברת בקרב בוגרים בישראל

כאמור לעיל, המשתתפים התבקשו לציין האם הם למדו ערבית ספרותית בעבר. מבחן T העלה כי הכרת השפה הספרותית השפיעה על הפן השפתי בלבד. משתתפים בעלי היכרות עם הערבית הספרותית הביעו יותר הבנה של המבנים הדקדוקיים והמורפולוגיים והבנה רבה יותר לדמיון בין השפות ערבית ועברית ומקור המילים.

טבלה 4. הקשר בין היכרות עם השפה הערבית הספרותית לבין היבטים שפתיים – מבחן T.

משתנה תלוי	אוכלוסייה	N	דירוג ממוצע (סטיית תקן)	מובהקות	גודל אפקט
השפעה על תחומים שפתיים	מכירים את השפה הספרותית	52	4.05 (.69623)	$p < .001$	$\delta = .684$
	אחרים	61	3.49 (.8497)		

האתגרים בתהליך למידת השפה

המשתתפים התבקשו לדרג 15 היגדים הנוגעים לאתגרים אפשריים בלמידת השפה. על חלק זה השיבו סה"כ 116 משיבים. 11 היגדים נוסחו בצורה שלילית ("קשה לי למצוא זמן לתרגל ערבית מחוץ לשיעור") ו-4 היגדים נוסחו בצורה חיובית ("אני מצליח/ה לבטא את רוב הצלילים של השפה הערבית"). על ההיגדים בוצע ניתוח גורמים מאשש במטרה לזהות את סוגי האתגרים, כאשר ארבעת ההיגדים החיובים עברו הפוך. ניתוח הגורמים העלה שני סוגים של אתגרים: אתגרים הקשורים לדיבור ואתגרים הקשורים לתרגול. אתגרים הקשורים לדיבור (היגוי נכון, הבנה, חשש לדבר), סה"כ 6 היגדים, $\alpha = .747$. אתגרים הקשורים לתרגול (חוסר הזדמנויות, חוסר בזמן, אובדן מוטיבציה), סה"כ 9 היגדים, $\alpha = .752$.

מתוך האתגרים הקשורים לדיבור, האתגרים השכיחים ביותר היו הזמן הרב שלוקח לבנות משפטים (41.6% מהמשיבים) וחשש להתחיל שיחה (35% מהמשיבים). מתוך האתגרים הקשורים לתרגול, האתגרים הנפוצים ביותר היו גם הם קשורים לדיבור: הקושי המדווח ביותר היה קושי למצוא שותפים לתרגול דיבור (57.9% מהמשיבים) ובני שיחה המשיבים בעברית כאשר הלומדים מנסים לדבר בערבית (46.8%). קושי נוסף אשר נתקלים בו המשתתפים במידה רבה או רבה מאוד הוא בלמצוא חומרים המתאימים לרמתם (43.1%). הקשיים אשר נחו הכי פחות על ידי המשתתפים היו אובדן מוטיבציה (4.3%), הפרעות מערבית ספרותית אותה למדו בעבר (6.8%), וקשיים בהגיה נכונה (11.1%).

גורמים המשפיעים על תפיסת האתגרים בלמידת ערבית מדוברת

המחקר הנוכחי בחן את השפעתם של משתני הרקע של המשתתפים על תפיסת אתגרים בלמידת ערבית מדוברת. התוצאות העידו כי לומדים הגרים בערים מעורבות דיווחו יותר על אתגרים בדיבור מאשר לומדים הגרים בערים לא מעורבות, אך בגודל אפקט קטן. בנוסף, ניתוח רגרסיה העלה כי קיים קשר בין השעות השבועיות המוקדשות ללמידה לבין האתגרים בהם נתקלו הלומדים, כך שככל שהלומדים בילו יותר זמן בלמידה, הם נתקלו בפחות אתגרים בדיבור.

טבלה 5. השפעת משתני רקע על תפיסת האתגרים בלמידה – מבחן T ורגרסיה לינארית.

משתנה תלוי	משתנים בלתי תלויים	n	ממוצע דירוג	סטיית תקן	מובהקות (מבחן T)	גודל אפקט
אתגרים בדיבור	מגורים בעיר מעורבת	41	2.88	.8129	$*p < .05$	$\delta = .461$
	מגורים בעיר אחרת	57	2.51	.73701		
משתנה תלוי	משתנים בלתי תלויים	R ²	מובהקות (ANOVA)	β	מובהקות	
אתגרים בדיבור	שעות למידה*	.14	.003	-.382	$*p = .001$	
	גיל			.051	$p = .639$	
	שעות למידה*	.076	.032	-.298	$p = .01$	
	גיל			.094	$p = .404$	

גישות הנוגעות לשפה הערבית

המשיבים התבקשו לדרג שישה היגדים הנוגעים לגישות לשפה הערבית: שלושה היגדים הנוגעים ליחסי יהודים-ערבים בארץ וסובלנות כפי שהם מתבטאים בלמידת השפה הערבית ("חשוב שכל מי שגר בארץ ידע לדבר ערבית", "חשוב לדעת לדבר ערבית כשמדברים עם דוברי ערבית" ו-"למידת ערבית תורמת לקבלה ולמתן מקום לדעות ומנהגים שונים משלי"), ושלושה היגדים הנוגעים למוטיבציה פנימית ללמידת השפה הערבית ללא התייחסות ישירה להקשר החברתי בארץ ("קל ללמוד ערבית מדוברת בגלל הדמיון לעברית", "עדיף ללמוד ערבית על פני שפה זרה אחרת" ו"השפה הערבית המדוברת הינה שפה יפה"). 116 משיבים ענו על שאלה זו.

ניתוח גורמים העלה כי ששת ההיגדים מהווים גורם אחד המתייחס לגישות לשפה ($\alpha = 0.729$), והציון הממוצע אשר ניתן לגורם זה היה 4.06 מתוך 5 ($SD = 0.66$). שלושת ההיגדים הנוגעים ליחסי יהודים וערבים בארץ התכנסו לתת-סולם בתוך הגורם הכללי ($\alpha = 0.758$), והציון הממוצע היה 4.34 מתוך 5 ($SD = 0.79$).

רוב המשיבים ראו חשיבות רבה בשימוש בשפה הערבית בישראל, כאשר 88.8% הסכימו במידה רבה או רבה מאוד שחשוב שכל אחד בארץ ידע לדבר ערבית, ו-83.5% שחשוב לדעת לדבר ערבית עם דוברי ערבית. 87.8% שהערבית הינה שפה יפה, 57.1% מהמשיבים הסכימו במידה רבה או רבה מאוד שחשוב ללמוד ערבית על פני שפה זרה אחרת, ו-39.7% הסכימו במידה רבה או רבה מאוד כי קל ללמוד ערבית בשל הדמיון לעברית.

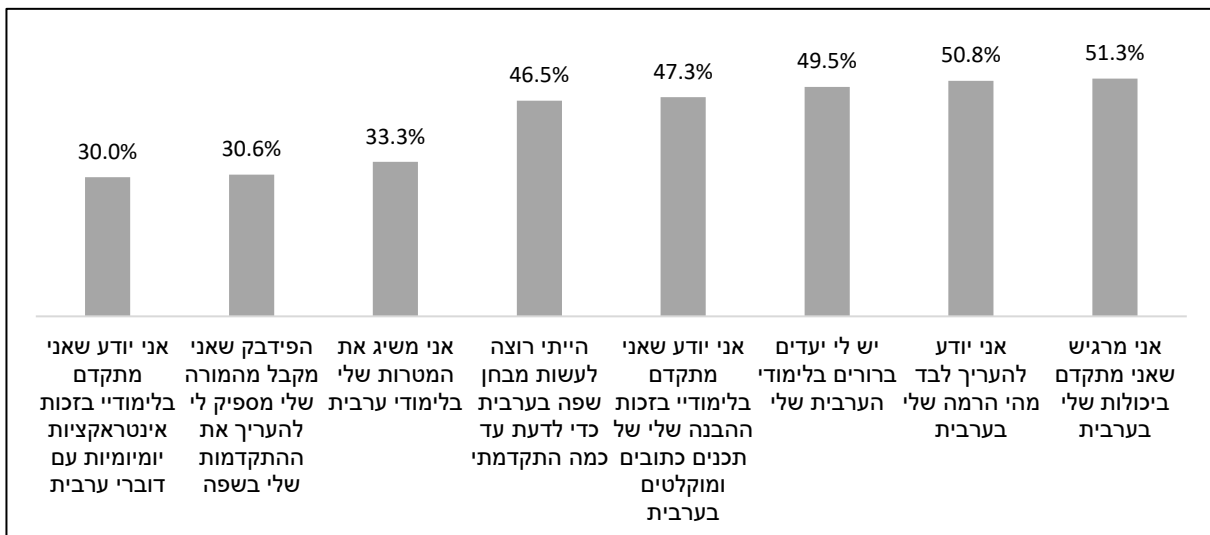
הערכה עצמית

לבסוף, המשיבים התבקשו לדרג עד כמה הם מסכימים עם שמונה היגדים הקשורים להערכת התקדמותם בלמידה. ההיגדים מתייחסים להגדרת יעדים והגעה אליהם, דרכים להעריך את התקדמותם, וצורך בהערכה. 116 משיבים ענו לשאלה זו.

ניתוח גורמים מגשש העלה כי שמונת ההיגדים מתכנסים לגורם אחד ($\alpha=.742$). המשתתפים נתנו לגורם ציון ממוצע של 3.16 מתוך 5 ($SD=.7$). רק ארבעת ההיגדים הנוגעים להערכה עצמית ("אני יודעת/להעריך לבד מהי הרמה שלי בערבית"; "יש לי יעדים ברורים בלימודי הערבית שלי"; "אני מרגישה שאני מתקדמת/ביכולות שלי בערבית"; "אני משיג את המטרות שלי בלימודי הערבית") יצרו תת-סולם ($\alpha=0.744$).

מחצית מהמשיבים ציינו שהם מסוגלים במידה רבה או רבה מאוד להעריך לבד את התקדמותם, ושיעור דומה ציינו שהם מרגישים שהם מתקדמים ושיש להם יעדים ברורים בלמידה. עם זאת, רק כשליש ציינו שהם משיגים את המטרות שלהם במידה רבה או רבה מאוד, וכי פידבק מהמורה ואינטראקציות יומיומיות עם דוברי ערבית משמשים אותם להערכת התקדמותם במידה רבה או רבה מאוד.

תרשים 5. הערכת התקדמות בלמידה (אחוז המשיבים במידה רבה או רבה מאוד).



יתר על כך, נבחנו שני היגדים הקשורים להגדרת יעדי למידה והשגתם: "יש לי יעדים ברורים בלימודי הערבית שלי" ו"אני משיג את המטרות שלי בלימודי הערבית". 56 משתתפים ציינו כי יש להם יעדים ברורים בלימודי הערבית במידה רבה או רבה מאוד, ו-37 ציינו כי הם משיגים את המטרות שלהם בלימודי הערבית במידה רבה או רבה מאוד. באמצעות מבחן t נבחן ההבדל בין הדירוג של משתתפים אלו את הגורמים האחרים בשאלון למשתתפים אחרים, מתוך השערה כי הגדרת יעדים ברורים יכולה להשפיע על תהליך הלמידה. מתוך התוצאות עלה כי הגדרת היעדים לבדה אינה אינדיקציה להבדל בין הלומדים השונים, ו-56 המשתתפים שצינו כי הגדירו יעדים בצורה ברורה לא דירגו אף אחד מהגורמים שנבחנו בצורה שונה מלומדים אחרים. לעומת זאת, 37 המשתתפים אשר ציינו כי הם משיגים את המטרות שלהם, דירגו גבוה יותר את השפעת הלמידה על היכרותם עם התרבות, החברה והשפה הערבית, הם ציינו פחות כי הם נתקלים באתגרים בדיבור ובתרגול, ודיווחו יותר כי אינטראקציות עם דוברי ערבית הינן כלי מועיל ללמידה.

טבלה 6. הקשר בין השגת מטרות בלמידה והיבטים שונים בתהליך הלמידה – מבחן T.

גודל אפקט	מובהקות	ממוצע דירוג (סטיית תקן)	N	אוכלוסייה	גורם נבדק
$\delta = .685$	$p < .001$	3.46 (.88246)	37	משיגים את מטרותיהם במידה רבה	השפעת הלמידה על היכרות עם התרבות הערבית
		2.89 (.80845)	83	אחרים	
$\delta = .641$	$p = .001$	2.98 (.86687)	37	משיגים את מטרותיהם במידה רבה	השפעות הלמידה על היכרות עם החברה הערבית
		2.48 (.73736)	83	אחרים	
$\delta = .68$	$p = .001$	4.1 (.75365)	37	משיגים את מטרותיהם במידה רבה	השפעות הלמידה על תחומים שפתיים
		3.57 (.80134)	80	אחרים	
$\delta = .714$	$p < .001$	2.32 (.79035)	37	משיגים את מטרותיהם במידה רבה	אתגרים בדיבור
		2.85 (.71846)	81	אחרים	
$\delta = .708$	$p < .001$	2.36 (.85796)	37	משיגים את מטרותיהם במידה רבה	אתגרים בתרגול
		2.85 (.60127)	80	אחרים	
$\delta = .509$	$p < .01$	4.08 (1.32964)	37	משיגים את מטרותיהם במידה רבה	יעילות האינטראקציות עם דוברי ערבית ככלי למידה
		3.78 (.73074)	115	אחרים	

בנוסף, משתתפים שלמדו בשיעורים קבוצתיים ציינו יותר שהם יודעים שהם מתקדמים בזכות אינטראקציות עם דוברי ערבית. משתתפים אלה ציינו גם פידבק מהמורה כאינדיקציה להתקדמות, אך בגודל אפקט קטן. משתתפים אשר למדו אצל מורה פרטי לא דירגו אף אינדיקציה להתקדמות באופן שונה מלומדים אחרים. אף קבוצה לא דירגה הבנה של תכנים כתובים ומוקלטים כאינדיקציה להתקדמות.

טבלה 7. הקשר בין למידה בקבוצה לבין הערכת התקדמות בלמידה - מבחן T.

גודל אפקט	מובהקות	ממוצע דירוג (סטיית תקן)	N	אוכלוסייה	גורם נבדק
$\delta = .587$	$p < .005$	3.0 (1.46)	62	לומדים בקבוצה	הערכה עצמית: אינטראקציות עם דוברי ערבית
		2.21 (1.22)	48	אחרים	
$\delta = .421$	$p < .05$	3.08 (1.085)	62	לומדים בקבוצה	הערכה עצמית: פידבק מהמורה
		2.6 (1.192)	48	אחרים	

דיון

סיבות ללמידת ערבית מדוברת ואתגרים בלמידה

מרבית המחקרים הקודמים על לומדי ערבית בישראל התמקדו ברצון להשתלב במסגרות ביטחוניות, למשל רצונם של תלמידי תיכון להמשיך לשירות צבאי במודיעין (מנדל, 2020), והגיעו למסקנה כי מרבית לומדי הערבית בישראל במסגרות פורמליות בוחרים ללמוד את השפה מסיבות אלו. במחקר זה, לא הייתה בשאלות התייחסות ישירה לנושא הקונפליקט, בשל רצונן של החוקרות להתמקד בלמידת ערבית בישראל כשפה שניה ולשפוך אור על היבטים נוספים בחקר רכישת שפה זרה שלא עלו עד היום במחקר על לומדי הערבית בישראל. מכאן, המחקר הנוכחי מתמקד לא רק במסגרות למידה אשר לא נחקרו בעבר, אלא מגיע לקהל לומדים אשר לא נחקר בעבר. בהתאם לזאת, ולמרות שהמשתתפים יכלו להעלות מעצמם סיבות נוספות שלא צוינו בפניהם בחלק אודות המניעים ללמידה, משיב אחד בלבד בחר לציין כסיבה ללמידה שהשפה היא שפתו של האויב, ושישה משיבים אחרים התייחסו לרצון לדבר בשפתם של אזרחים רבים בארץ או במזרח התיכון בכללו. יתר על כן, 57% מהמשיבים לשאלון לא למדו את השפה הספרותית, מה שמצביע על כך כי לא למדו ערבית ברמה מוגברת במוסדות השכלה פורמליים, ואינם משתייכים לאוכלוסייה שנחקרה בעבר. ייתכן ונתון זה נובע מכך כי יהודים בוגרים בישראל הבוחרים ללמוד ערבית במסגרת שאינה פורמלית מונעים מסיבות אחרות, למשל סיבות הקשורות לחברה האזרחית בישראל ולהכרת התרבות הערבית, כפי שעלה ממרבית המשתתפים במחקר זה.

מחקרים אשר בדקו סטודנטים לומדי השפה הערבית בארצות הברית מצאו כי בין הסיבות השכיחות ללמידת שפה היו סיבות חברתיות-תרבותיות (Belnap, 2006; Husseinal, 2006). בדומה לכך, מעל למחצית המשתתפים דיווחו כי הם בחרו בלמידת השפה הערבית מסיבות חברתיות-תרבותיות, ובכללן הרצון להכיר טוב יותר את החברה הערבית בארץ, הרצון להשתתף באינטראקציות, האמונה כי חשוב לדעת את השפה הערבית בארץ ועוד. בפועל, כרבע מהמשתתפים במחקר דיווחו כי מספר החברים שלהם מהחברה הערבית גדל במידה רבה, ופחות משליש ציינו כי למידת השפה השפיעה במידה רבה על יזימת אינטראקציות והשתתפותם במפגשים עם דוברי ערבית. מכאן עולה כי, שיעור משמעותי מהלומדים הצליח להשיג את מטרותיו החברתיות בלמידת ערבית, אך עדיין קיימים מחסומים שאינם מאפשרים לכלל הלומדים להשיג את מטרותם זו.

רכישת שפה זרה הינה תהליך ארוך ומורכב המערב מספר גורמים (Brown, 2007; Hosoki, 2011). בשל כך, לומדים רבים עלולים להיתקל בקשיים ומחסומים בדרך. אחד האתגרים הבולטים שעלו ממחקרים קודמים על השפה האנגלית הוא חשיפה לא מספקת לשפה ומחסור במיומנויות תקשורתיות (Hosoki, 2010; Salami, 2011). בדומה לממצאים אלה, משתתפי המחקר הנוכחי ציינו כי האתגרים השכיחים ביותר בהם נתקלים הם הקושי במציאת אנשים לתרגל עימם דיבור בערבית (57.9%) וכי פעמים רבות כאשר לומדי ערבית פונים לדוברי ערבית בשפתם, הם זוכים למענה בערבית (46.8%). יש לציין כי, סיבות שונות עשויות להסביר את האתגר הזה; הדומיננטיות שתפסה העברית במרחב הציבורי (אמארה, דוניצה-שמידט ומרעי, 2016) כתוצאה מפערי כוחות בין דוברי עברית לדוברי ערבית בארץ, עלולה להיות גורם המשפיע על נכונות דוברי ערבית לדבר בשפתם עם לומדי הערבית היהודים, למשל בשל שליטתם הטובה של דוברי ערבית בשפה העברית או שיוך אוטומטי של יהודים לומדי ערבית לכוחות הביטחון. אחד הפתרונות לאתגרים בתרגול הוא שילובם של מפגשים מתוכננים עם דוברי ערבית או לומדי ערבית באותה רמת דיבור בתכניות לימוד.

אנו מצפים כי לומדי שפה חדשה אשר מבליים זמן משמעותי במקום בו מדוברת שפת היעד נחשפים להזדמנויות תכופות ואינטנסיביות לתקשר עם מקומיים, ובכך הם זוכים להפעיל ולפתח את כישוריהם הלשוניים והסוציו-לשוניים ולהבין ולחוות את התרבות המקורית (Freed, 1995). אולם, המחקר הנוכחי לא מצא הבדלים מובהקים בין תשובותיהם בחלקי השאלון השונים של המשתתפים הגרים בערים מעורבות, אשר על פניו יש להם יותר הזדמנויות לאינטראקציה חברתית עם דוברי ערבית, לבין שאר המשתתפים. ייתכן והסיבה לכך, ובמיוחד לזה שמשתתפים אלה אינם מדווחים על מעורבות חברתית גבוהה יותר, הינה שגם בערים מעורבות קיימת הפרדה מסוימת ביניהם. כמו כן, לא ניתן להתעלם מהעובדה כי בישראל, כמעט כל דוברי הערבית המתגוררים בה דוברים עברית כשפה שנייה, ולכן ככל הנראה לא עולה צורך אמיתי בשימוש בשפה הערבית עם דוברים ילידיים, או הזדמנויות להיטמע בשפה ובחברה הערבית. ההבדל היחידי עליו דיווחו משתתפים אלו היה בתפיסת האתגרים: משתתפים בערים מעורבות דיווחו על יותר אתגרים בדיבור מאשר משתתפים בערים לא מעורבות. ייתכן והמגורים בעיר מעורבת בכל זאת מציעים יותר הזדמנויות להפעיל ולפתח את כישוריהם הלשוניים של הלומדים (Freed, 1995) ובכך נחשפים האתגרים בדיבור וביישום החומר הנלמד בפועל, לעומת משתתפים בערים לא מעורבות.

המחסום באינטראקציות חברתיות עם דוברי ערבית נשאר גם אצל לומדים שמשקיעים שעות רבות מזמנם בלמידה, ולא נמצא קשר בין כמות שעות הלמידה השבועיות המדווחות לבין ההיכרות של הלומדים עם החברה הערבית, כגון היכרויות עם חברים ערבים, יזימת אינטראקציות וכו'. עם זאת, משתתפים אשר דיווחו על כמות גבוהה יותר של שעות למידה שבועיות דיווחו על התמודדות עם פחות אתגרים בדיבור (Ehrman, Leaver & Oxford, 2003), ודיווחו יותר על היכרות טובה עם אספקטים שונים של התרבות ושל השפה הערבית ללא תלות בשנות הלמידה. מספר שנות למידת הערבית, כפי שדווח על ידי המשתתפים, לא ניבא אף אחד מהגורמים אשר נבדקו בשאלון. בשאלה הפתוחה לגבי דרכי הלמידה, מרבית המשתתפים אשר ציינו את מספר השנים הרב ביותר, דיווחו בנוסף על שימוש ומעבר בין מגוון מסגרות ודרכי למידה, כולל לימודים במסגרת הצבא ובית הספר. ייתכן והמעברים המדווחים מצביעים על כך שלומדים אלו לא למדו בצורה סדירה או רציפה, ולכן אין הבדל בין תפיסותיהם בנוגע לגורמים הנבדקים ובין תפיסת לומדים הלומדים מספר שנים נמוך יותר.

כלים ושיטות למידה

מרבית משתתפי המחקר דיווחו כי הם בחרו ללמוד ערבית מדוברת באמצעות הוראה ישירה (מורה פרטי או קורסים), לעומת לימוד עצמי בעזרת כלים שונים (תוכן אותנטי או הוראה פסיבית). עם זאת, לא ניתן להסיק לגבי הכלים ושיטות ההוראה בקורס ועם מורה פרטי. שיעורים אלה יכולים לשלב שיטות וכלים לימודיים שונים כגון: תרגום, שיחות, צפייה בסרטונים, דפי עבודה, קריאה, שירים ועוד.

מעט פחות ממחצית (43.1%) מהלומדים ציינו במידה רבה כי הם מתקשים למצוא חומרים המתאימים לרמה שלהם. מחסור זה במשאבי הוראה וחומרים הוא קושי שכיח, המקשה על תהליך הלמידה (Salami, 2010). קושי זה עלול גם להיות אחת הסיבות שמרבית המשתתפים בחרו בהוראה ישירה (מורה פרטי או קורס) על פני מסגרת עצמאית, בנוסף ליתרונות אחרים בהוראה ישירה, כגון נוחות, התאמה אישית לרמה ולצורך של התלמיד (למשל: שיחות ברמה שלהם, אוצר מילים בתחום עבודתם), ועוד. ידוע כי לא כל לומדי שפה זרה מגיעים לרמות מתקדמות גם לאחר מספר שנות לימוד (European Commission, 2012); ניתן להניח כי מצב זהה קיים גם כן בקרב לומדי ערבית מדוברת בישראל ובעקבות כך ייתכן ומפתחי תכניות לימוד משקיעים פחות משאבים בפיתוח חומרים וקורסים ברמות מתקדמות.

לצד זה, כדאי לציין כי רק בשנים האחרונות ערוצי התקשורת הישראלים התחילו לשלב תכנים מגוונים יותר בשפה הערבית הפלסטינית המדוברת, כגון ערוץ 'מכאן', לצד כניסת 'נטפליקס' והשימוש הגובר ברשתות החברתיות. לומדים צעירים יותר במחקר הנוכחי דיווחו יותר על שימוש בסדרות, סרטונים ותכנים ברשת מאשר לומדים מבוגרים יותר, ייתכן כי תכנים אלה נגישים ללומדי ערבית בארץ בכלל, וללומדים צעירים בפרט.

גישות לשפה

תרגול שפת היעד עם דוברים ילידיים ופיתוח מיומנויות תקשורתיות נחשבת כמניע ללמוד את השפה (Mantero & Iwai, 2005). למרות ששיעור גבוה מהמשיבים דיווחו על קושי במציאת הזדמנויות לתרגל את השפה, מעל ל-80% מהם (ללא הבדל במאפייני הרקע או בשיטת הלמידה) דיווחו על שימור המוטיבציה ללמוד את השפה ועל הערכה גבוהה לשפה הערבית המדוברת ולחשיבותה. מכיוון שמדובר בלומדים בוגרים מתוך יוזמה ובחירה אישית, ניתן לשער כי המודעות לאתגרים בלמידה והאמונה בחשיבות ידיעת השפה הערבית באופן כללי מונעים את איבוד המוטיבציה. עם זאת, מכיוון שההשתתפות במחקר הייתה על בסיס התנדבותי, ייתכן ולומדים אשר איבדו את המוטיבציה ללמידה בחרו לא להשתתף במחקר.

בישראל לימוד ערבית ספרותית הינו חובה בחטיבת ביניים ובחירה בתיכון והדגש הוא על דקדוק ועבודה עם טקסטים ופחות על ערבית מדוברת (מנדל ואחרים, 2020; שנהב ואחרים, 2015). היכרות מוקדמת עם השפה הספרותית והכתב הערבי בקרב משתתפי המחקר לא השפיעו על הגישות שלהם כלפי השפה הערבית. מצד שני, משתתפים אשר דיווחו על היכרות עם הכתב הערבי ועם השפה הספרותית, בין אם זה במסגרת הבית ספרית או מחוץ לה, דיווחו יותר על הבנה של מבנים דקדוקיים ומורפולוגיים, זיהוי מקור מילים והבנת הדמיון בין הערבית לעברית. כך נראה כי בכל זאת קיים יתרון מסוים ללומדים אשר מגיעים עם רקע של ידיעת ערבית ספרותית, אך יתרון זה אינו מתורגם לתחושת נוחות גבוהה יותר בדיבור.

הערכת למידה

כמחצית מהמשתתפים במחקר דירגו גבוה את מדדי ההערכה העצמית. הם דיווחו שהם מסוגלים במידה רבה להעריך לבד את התקדמותם, שהם מרגישים את התקדמותם ושיש להם מטרות ברורות בלמידה. שיטת

ההערכה העצמית של תהליך הלמידה היא שיטה מקובלת ועוזרת ללומדים להפיק תובנות אודות תהליך הלמידה שלהם (Dam & Legenhausen, 2010). באותה מידה, כמחצית מהמשתתפים (46.5%) ציינו גם כי הם היו רוצים לבצע מבחן הערכה חיצוני, ונראה כי משתתפים רבים מביעים צורך בהערכת התקדמותם בלמידה.

מחצית מהמשיבים ציינו כי הם מסכימים במידה רבה כי היעדים הברורים שלהם בלמידת הערבית הינו כלי להערכת התקדמותם, אך לא היה קשר בין דיווח זה לדירוג הגורמים השונים. ייתכן והיעדים אשר מוגדרים על-ידי הלומדים אינם יעדים המוגדרים היטב, או שהינם מטרות-על בלבד, ועצם קיומם של יעדים אלה אינו משפיע על תהליך הלמידה. עם זאת, ניכר הבדל אצל משיבים שצינו כי הם משיגים את מטרותיהם (33.3%), הם דירגו גבוה יותר את השפעת למידת השפה על התחום התרבותי, החברתי והשפה הערבית, הם נתקלים פחות באתגרים בדיבור ובתרגול, ודיווחו יותר מהשאר כי אינטראקציות עם דוברי ערבית הינן כלי מועיל ללמידה. לא ניתן לדעת בשלב זה מהו טיב הקשר בין השגת המטרות לבין השפעת הלמידה, ייתכן ולומדים אשר משיגים את מטרותיהם מגדירים מראש מטרות מדידות ואפשריות. ייתכן גם כי היתקלות בפחות אתגרים בלמידה ויעילות האינטראקציה עם דוברי ערבית הם אלה שאפשרו להם להשיג את המטרות שלהם, או כי גורם אחר המשפיע על תהליך הלמידה מאפשר ללומדים אלה להשיג את מטרותיהם.

בנוסף, נמצא הבדל בשיטות ההערכה העצמית של משתתפים הלומדים בקורסים קבוצתיים לעומת שאר הלומדים. משתתפים בקורסים קבוצתיים ציינו יותר כי הם מסוגלים להעריך את התקדמותם באמצעות אינטראקציות עם דוברי ערבית, וייתכן והקורס מהווה הזדמנות נוספת עבור הלומדים לתרגל דיבור עם מספר רב יותר של דוברים. כמו כן, לומדים אלו העריכו יותר את המשוב מהמורה כאמצעי להערכת התקדמותם בשפה. פעמים רבות, תהליך ההשמה לקורסים הקבוצתיים כולל הערכה של רמת הלומד המבוצעת על ידי אדם אחר וקבלת משוב על התקדמותו ורמתו בשפה. בנוסף, קורסים אלו מסתיימים בזמן קצוב, המהווה נקודת סיכום ורפלקציה על תהליך הלמידה וההתקדמות. עם זאת, הבדל זה היה מובהק בגודל אפקט קטן.

תרומות ומגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

כאמור לעיל, המחקר הנוכחי בא למלא פער בספרות המחקרית אודות לומדי ערבית מדוברת בוגרים בישראל. למחקר הנוכחי תרומות יישומיות שונות בתחום ההוראה והלמידה. ממצאי המחקר עשויים לעזור למובילי יוזמות שונות להוראת השפה הערבית, למורים ולמומחים בפיתוח תכניות הוראה למקד את תכנית הלימודים ואת שיטות הלימוד. הוא יאפשר גם למורי ערבית מדוברת לבחון את האתגרים השונים בלמידה אשר זוהו במחקר ולעזור לתלמידים להתגבר עליהם (כמו מפגשי אינטראקציה סדירים עם דוברי ערבית).

אמנם ממצאי המחקר הנוכחי מציגים תמונה שונה על המוטיבציה ללמידת ערבית לעומת מחקרים שנעשו על תלמידים במוסדות השכלה פורמליים, אבל המענה לשאלון היה בהתנדבות ומרצונם של המשיבים. לפי כך, ייתכן כי המוטיבציה להשתתף במחקר נבעה מחוויה חיובית בלמידה, ומכאן עולה השאלה האם החוויה החיובית והמוטיבציה ללמידה כפי שעלתה מתשובות הלומדים מייצגת את כלל אוכלוסיית לומדי הערבית המדוברת בישראל. מחקר המשך מעמיק המתייחס למניעים של בוגרים לומדי ערבית יספק תמונה רחבה ומורכבת יותר לגבי המוטיבציה של הלומדים.

מחקר המשך נוסף אשר יפנה למורים לערבית מדוברת יוכל ללמד על שיטות ההוראה והכלים המשולבים בהוראת ערבית מדוברת בישראל, במיוחד בהינתן שבמחקר הנוכחי, התשובות לשאלה הפתוחה

על המסגרת בה המשתתפים לומדים ערבית לא כללו פירוט לגבי כלים ושיטות מתוך הקורס או השיעורים עם מורה פרטי.

לסיום, המחקר הנוכחי העלה צורך בפיתוח והנגשת משאבי למידה מסודרים ברמות הלמידה השונות ומפגשי אינטראקציה עם דוברים. הוא העלה צורך גם בפיתוח מבחן סטנדרטי ואחיד להערכת רמת הלומד, וביצוע מחקר המשקף את יעילותו הינו נחוץ ועשוי להיות מועיל לחלק גדול מהלומדים ומוסדות ההוראה.

מקורות

- אדריס, ח' ומזור, י'. (2020). *הוראת ערבית כשפה שניה - נייר עמדה*. ירושלים, חיפה: עמותת סיכוי.
- אמארה, מ', דוניצה-שמידט, ס', ומרעי, ע'. (2016). *השפה הערבית באקדמיה בישראל: ההיעדרות ההיסטורית, האתגרים בהווה, הסיכויים לעתיד*. ירושלים: הוצאת מכון ון-ליר.
- בנדס-יעקב, א' ומחיל ב'. (2013). *תכנית הלימודים "יא סלאם" - מחקר הערכה*. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- ברוש, ח'. (1988). *השפעת לימוד הערבית המדוברת בבית הספר היסודי על ההישגים בערבית ספרותית בכיתה ז' של חטיבת הביניים* [עבודת דוקטורט, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב].
- דובינר, ד. (2012). *התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן*. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021a). *אוכלוסייה-שנתון סטטיסטי לישראל. אוכלוסייה - שנתון סטטיסטי לישראל 2021 - מספר 72 (cbs.gov.il)*.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2021b). *הסקר החברתי בנושא שפות. לקט נתונים מתוך הסקר החברתי 2021 בנושא שפות (cbs.gov.il)*.
- הרמן, ת', כהן, ח', עומר, פ', הלר, א, ולור-שוואף, צ'. (2017). *שותפות בערבון מוגבל: יהודים וערבים, ישראל 2017*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- וייסבלאי, א'. (2022). *הוראת השפה הערבית בחינוך העברי*. ירושלים: מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- ותד, מ'. ס'. (2018, 26 ביולי). מעמדה המשפטי של השפה הערבית בעקבות חוק-יסוד הלאום. *קומנטר מאמרים על חוק-יסוד ישראל: מדינת הלאום של העם היהודי*. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/33430>.
- מנדל, י'. (2020). *שפה מחוץ למקומה: אוריינטליזם, מודיעין והערבית בישראל*. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- מנדל, י', ערו, מ', אבו ראס, ת' וקרמרסקי, ג. (2020). *ערבים, יהודים, ערבית: הוראת הערבית בישראל ואתגריה - דוח מחקר. العرب, اليهود, واللغة العربية: تدريس اللغة العربية في إسرائيل وتحدياته - تقرير بحث*. ירושלים: מכון ון ליר.
- פרגמן, א. (2014). *שילוב מורים ערבים ילידים בהוראת השפה הערבית בבתי ספר העבריים - מדיניות או אקראיות? הכשרת מורים, 16, 163-133*.

שנהב, י', דלאשה, מ', אבנימלך, ר', מזרחי, נ' ומנדל, י'. (2015). *ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל - דוח*. ירושלים: מכון ון ליר.

- Abu Kwaik, K., Saad, M., Chatzikyriakidis, S., & Dobnik, S. (December, 2017). Shami: A corpus of Levantine Arabic dialects. In Calzolari, et al. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*.
- Al-Batal, M. (2017). *Arabic as one language: Integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Amara, M. (2006). The vitality of the Arabic language in Israel from a sociolinguistic perspective. *Adalah's Newsletter*, 29, 1-11.
- Ang, C. S., & Zaphiris, P. (2006). Developing enjoyable second language learning software tools: A computer game paradigm. In P. Zaphiris & G. Zacharia (Eds.), *User-centered computer aided language learning* (pp. 1-21). Hershey, PA & London: Information Science Publishing.
- Belnap, R. K. (2006). A profile of students of Arabic in US universities. In K.M. Wahba, Z. A. Taha, & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century* (pp. 169-178). New York & London: Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. (2007). *Principle of Language Learning and Teaching* (5th ed.). London: Pearson Education ESL.
- Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (2010). Learners reflecting on learning: Evaluation versus testing in autonomous language learning. In: A, Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education*. (Vol. 17, pp. 120-139). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Delbio, A., & Ilankumaran, M. (2018). Theories, techniques, methods and approaches of second language acquisition: A psychological perspective. *International Journal of Engineering & Technology*, 7, 192-197.

- 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), 217-228.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- European Commission. (2012). *Language competences for employability, mobility and growth*. Strasbourg: Author.
- Freed, B. F. What makes us think that students who study abroad become fluent? In B. F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 123-148). Amsterdam, the Netherlands; Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Ginsburgh, V. A., Ortuño Ortín, I., & Weber, S. (2004). Why do people learn foreign languages?. ms. <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/1957/1/vg-0155.pdf>.
- Hall, R. A. (1973). *New ways to learn a foreign language*. New York: Spoken Language Services.
- Healey, G. K., & Meadows, L. M. (2008). Tradition and culture: An important determinant of Inuit women's health. *Journal of Aboriginal Health*, 4(1), 25-33.
- Hill, C. J. (2015). *Kanyen'kéha: Awakening community consciousness* [Master's thesis, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada]. Retrieved November, 2022. https://www.uvic.ca/education/indigenous/assets/docs/Hill_Callie_MEd_2015.pdf.
- Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, functions and varieties* (re. ed.). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Hosoki, Y. (2011). English language education in Japan: Transitions and challenges. In K. Kato, K. Ota, & Y. Usanami (Eds.), *International Speakers Series at Eastern Washington University* (pp.199-214). Kitakyushu City, Fukuoka, Japan: Seiun.

- Hostler-Stewart, J. (2005). Foreign language study in elementary schools: Benefits and implications for achievement in reading and math. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 11-16.
- Husseinali, G. (2006). Who is studying Arabic and why? A survey of Arabic students' orientations at a major university. *Foreign Language Annals*, 39(3), 395-412.
- Ina, L. (2014). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(4), 81-87.
- Israel, H. F. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy information and computer education journal (LICEJ)*, 2(1), 1360-1365.
- Jarrar, M., Habash, N., Akra, D., & Zalmout, N. (2014, October). Building a corpus for Palestinian Arabic: a preliminary study. In *Proceedings of the EMNLP 2014 Workshop on Arabic Natural Language Processing (ANLP)* (pp. 18-27). Doha, Qatar: Association for Computational Linguistics.
- Jenni, B., Anisman, A., McIvor, O. & Jacobs, P. (2017). An exploration of the effects of Mentor-Apprentice programs on Mentors' and Apprentices' wellbeing. *International Journal of Indigenous Health*, 12(2), 25-42.
- Lantolf, J. P., & Sunderman, G. (2001). The struggle for a place in the sun: Rationalizing foreign language study in the twentieth century. *The Modern Language Journal*, 85(1), 5-25.
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. London, England: Palgrave.
- Li, W. A. N. G. (2005). The advantages of using technology in second language education. *THE Journal*, 32(10), 38-42.
- Maamouri, M. (1998). Language education and human development: Arabic Diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. *The World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, 3-6 September 1998*. Philadelphia, PA: International Literacy Institute, University of Pennsylvania.
- Mantero, M & Iwai, Y. (2005). Reframing English language education in Japan. *Asian EFL Journal*, 7(2), 164-173.

- McNamara, T. (2001). Language assessment as social practice: Challenges for research. *Language Testing*, 18(4), 333-349.
- Saiegh-Haddad, E., & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic literacy* (pp. 225–240). Dordrecht: Springer.
- Salami, H. (2010). Quality English language education: A tool for acquiring entrepreneurial competency. *BIJE – Bichi Journal of Education*, 10(2), 152-159.
- Shohamy, E., & Ghazaleh-Mahajneh, M. A. (2012). Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a ‘minority’ language in Israel. In D. Gorter, H. F. Marten & L. Mensel (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 89-106). London: Palgrave Macmillan.
- Uhlmann, A. J. (2010). Arabic instructions in Jewish schools and in universities in Israel: Contradictions, subversion, and the politics of pedagogy. *International Journal of Middle East Studies*, 42(2), 291-309.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2022, December 18th). *World Arabic Language Day*. <https://www.unesco.org/en/days/world-arabic-language>.
- Weatherford, H. J., (1986). Personal benefits of foreign language study. *ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Younes, M. (2014). *The integrated approach to Arabic instruction* (1st ed.). London: Routledge.