

## הוראת שפות

### השימוש בעברית כשפת אם בהוראת אנגלית כשפה זרה בישראל

צפי טימור

#### רציונל המחקר

האנגלית התבססה בישראל כשפה זרה ראשונה, כפי שהיא מוגדרת במדיניות הלשונית בהוראת שפות בבתי הספר בישראל (משרד החינוך, 1995-1996). בתודעת הקהל היא משויכת לתקשורת בינלאומית, השכלה גבוהה, תיירות, מדיה אלקטרונית, וגם לצמיחה אישית. השימוש בעברית כשפת אם בהוראת אנגלית עבר שינויים, מבחינת עמדותיהם של מקבלי ההחלטות בנושא. בעבר אנשי המקצוע הביעו רתיעה משימוש בשפת אם בהוראת שפה זרה. רתיעה זו נבעה מן 'השיטה הישירה' להוראת שפות זרות שרווחה בעבר (Direct Method). אולם בהמשך זיהו את חשיבותו של הניתוח ההשוואתי בין שפת אם ושפה נרכשת, בעיקר בעקבות שיטת ה-Audio-Lingual שהחזירה את ההכרה בעובדה שלימוד שפה זרה אינו מחליף את שפת האם של התלמיד. תוכנית הלימודים באנגלית משנת 1988 הדגישה את ערכה של העברית כשפת אם ברכישת אנגלית כשפה זרה בכל הקשור להצגת מבנים תחביריים וסמנטיים, פיתוח מיומנויות שימוש במילון דו-לשוני כדי לתרגם אוצר מילים מאנגלית לעברית, ועריכת הקבלה עם שפת האם בהוראת דקדוק. כל זאת כחלק מעידוד הגישה התקשורתית (Communicative Approach) בהוראת אנגלית (גפן, 2008). גם תוכנית הלימודים להוראת אנגלית משנת 2001 מדגישה את ערכה של שפת האם בהוראת האנגלית כשפה זרה. בתוכנית זו קיימת התייחסות לארבעה תחומים של ידע ומיומנויות לשוניים (Domains), שאחד מהם הוא 'תחום הערכה והוקרה של ספרות ותרבות ושל שפה' ומטרתו לפתח בקרב הלומדים תובנות למורכבות של שפות ולשונות ולהבדלים בין אנגלית לשפת אמם. תחום זה כולל את הנושאים הבאים: פיתוח מודעות לגבי מבנה וארגון של שפות; פיתוח הבנה לגבי הבדלים בין שפות; העמקת התובנות לגבי שפת האם (L1). כלומר, תוכנית הלימודים באנגלית מתייחסת בבירור לרווח שעשוי להפיק התלמיד מן ההשוואה עם שפת האם. יחד עם זאת, אין התייחסות למינון השימוש בעברית בשיעורי האנגלית.

#### רקע תאורטי

סוגיית השימוש בשפת האם בהוראת שפה זרה נחקרה בהקשר של מגוון לשונות. מחקרים העוסקים ב'העברה' (transfer) בין שפת אם לשפות יעד מעידים על קיומה של תלות בין-לשונית, למשל קשר בין מטלות פונולוגיות ליכולת קריאה של מילים בשתי השפות, תלות בין תת מערכות שפתיות בתוך ובין L1 (שפת האם) ו-L2 (השפה הזרה/הנרכשת), וקיומה של העברה בין מיומנויות אקדמיות וקוגניטיביות בין שפתית היוצרת מערך תמיכה הן בשפת האם והן בשפה הנרכשת. מחקרים אלה מתבססים על 'היפותזת ההעברה הלשונית', על עקרונות שפתיים אוניוורסליים ברכישת שפות זרות, וכן על מודלים רב-לשוניים (Bouvy, 2000; Herdina & Gesser, 2002; Jessner & Cenoz, 2000).

ד"ר צפי טימור היא מרצה במסלול להכשרת מורים לאנגלית ובמסלול להכשרת אקדמאים להוראה במכללת הקיבוצים, תל אביב.

למשל, במחקרם של האופטמן, מנצור וטל (Hauptman, Manzur, & Tal, 2008) נמצא כי השימוש הסימולטני במודל תלת-לשוני של מיומנויות לשוניות בקרב בדואים בישראל (ששפת האם שלהם היא ערבית) קידם את היכולות הלשוניות בערבית באמצעות מערכת התמיכה שנוצרה בשפה השנייה (L2 - עברית) ובשפה הזרה (FL - אנגלית).

מבחינה היסטורית, הגישה המקובלת בהוראת שפות מאז סוף המאה ה-19 ובמאה ה-20 התנגדה לשימוש בשפת האם בהוראת שפה זרה. כיתת הוראה של שפה זרה אידיאלית נחשבה זו ששפת האם הודרה ממנה באופן מרבי. המטרה הייתה להעמיק בשפת היעד ולהעצים את העיקרון ה'תוך-שפתי' (Intra-lingual) על חשבון העיקרון 'חוצה השפות' (Cross-lingual). גם ההתייחסות לתרגום משפה לשפה לוותה בנימה שלילית ומזלזלת, בעוד שהיום שימוש בתרגום נחשב כמפתח מודעות שפתית (Malakoff & Hatuka, 1991).

המציאות בישראל מאז קום המדינה הייתה שרבים מן המורים לאנגלית היו עולים חדשים ולא שלטו בעברית, כך שהשימוש בעברית בשיעורי האנגלית כלל לא התאפשר. בנוסף, המציאות של כור ההיתוך הישראלי התאפיינה במגוון של שפות אם בכתות, כך שקשה היה להתייחס לשפת אם אחת במהלך הוראת שפה זרה. במשך השנים, למרות שהעברית הפכה לשפת אם של חלק גדול מהתלמידים וגם של המורים, השתרשה בקרב המורים לאנגלית תחושה שעירוב עברית בשיעורים הוא בגדר 'התנהגות לא מקצועית', והם השתדלו להימנע מכך. תופעה זו מדווחת גם בעולם (Cook, 2001).

הנימוקים בספרות המצדדים בשימוש מרבי בשפת היעד הם: לתלמידים רבים המורה המלמד מהווה את המודל השפתי העיקרי או היחיד של שפת היעד, ולכן עליו להשתמש בה באופן מקסימלי (Krashen, 1982); חשיפה לשפת היעד בכיתה יוצרת הנעה בקרב התלמידים, שכן הם רואים את הרווח מן הלימוד ב'זמן אמת' (McDonald, 1993); שימוש יתר בשפת האם בכיתה יוצר חסך בשפת היעד, מכיוון שחלק מחשיבות החשיפה לשפה טמון בניסיון להבין את הנאמר למרות הקושי (Ellis, 1994); שימוש רב בשפת היעד מגדיל את ההישגים והשליטה בה (Turnbull, 2001). לעומת זאת, הנימוקים המועלים בספרות לעידוד השילוב של שפת אם בהוראת שפה זרה: שפת אם עשויה להיות קטליזטור בתהליך רכישת שפה זרה (Ellis, 1994); העיקרון 'חוצה השפות' אינו נוגד את העיקרון ה'תוך-שפתי', מכיוון שבעזרת השוואה בין שתי השפות יגיע התלמיד לידע תוך שפתי של שפת היעד (Turnbull, 2001); השימוש בשפת האם חוסך זמן ומבטיח הבנה; שילוב שפת האם באופן מושכל ושיטתי ימזער את רגשות האשמה וחוסר המקצועיות המלווים את המורים כאשר שפת האם מתגנבת לכתה בדלת האחורית. לטענת קוק (שם), שימוש בלעדי בשפת היעד אינו מוצדק מבחינה תאורטית ואינו מגביר את הלמידה. בוויכוח זה יש לקחת בחשבון גם שורה של גורמים פסיכו-לינגוויסטיים המצדדים בשימוש בשפת האם בהוראת שפה זרה:

1. לא ניתן לשכפל תהליך של רכישת שפת אם: הלומדים שפה זרה כבר עברו רכישה טבעית של שפת אם, ובעת רכישת שפה זרה הם בעלי קיבולת זיכרון גדולה יותר, התפתחותם החברתית ויכולותיהם התקשורתיות רחבות יותר, והם בשלים יותר ללמידת שפה. לכן הטיעון שיש לחשוף אותם לשפה הנרכשת כשם שנחשפו לשפת האם אינו רלוונטי. אכן, בתוכנית הלימודים של הוראת האנגלית משנת 2001 בישראל מודגש כי מטרת הוראת האנגלית אינה ליצור דוברי אנגלית ברמה של שפת אם אלא ליצור יכולת תקשורת ושימוש בשפה.

2. שפת אם ושפה זרה אינן מערכות נפרדות במוח: במאה ה-20 טענו מחקרים הקשורים למוח ושפה כי קיים מידור בין שפות במוח, וכי בעיות בשפת האם עשויות להקרין על שפה זרה אם לא יתבצע מידור בתהליך ההוראה. מחקרים עכשוויים מצביעים על קיום מערכת מושגית אחת האוגרת אוצר מילים, ידע פונולוגי, ידע פרגמטי ותחבירי של שפות שונות. לפיכך, אין ליצור מידור גם בדרך הקניית השפה, ורכישת שפה צריכה לחקות את התהליכים הסמויים במוח שבהם לא קיימת הפרדה בין השפות.

3. יכולת ההעברה בין השפות (code-switching) היא תהליך פסיכו-לינגוויסטי טבעי, הקיים בנו ומאפשר את המעבר בין השפות באופן טבעי (Cook, 1996; Cook, 1997b).

4. בהוראת שפה קיימות גם מטרות קוגניטיוניות, רגשיות וחברתיות ואין להפריד ביניהן לבין הוראת השפה. מטרות אלו קשורות הן לשפת האם והן לשפה הנרכשת.

כיום חוקרים מעלים תהיות לגבי מהות האיסור בשימוש בשפת האם בהוראת שפה זרה. קוק (שם) שואל האם יש לאסור על שימוש בשפת האם או שמספיק לעודד שימוש מרבי בשפת היעד, והאם השימוש בשתי השפות אינו עולה בקנה אחד. הוא מציע ארבעה קריטריונים לבדיקת השימוש בהוראה:

1. **יעילות:** האם השימוש בשפת האם יהפוך את הלמידה ליעילה יותר?
2. **למידה:** האם הלמידה של שפת היעד תקודם בעזרת ערוב שפת האם?
3. **טבעיות:** האם התלמיד יחוש בנוח יותר אם ילמד נושאים מסוימים בשפת האם שלו?
4. **רלוונטיות חיצונית:** האם שפת האם תעזור לתלמיד כאשר ישתמש בשפת היעד מחוץ לכתה?

טרנבול (Turnbull, 2001) סבור שיש להגדיר את השימוש בשפת האם במונחים כמותיים ולתת הנחיות מעשיות יותר למורים בכדי למזער את הדילמה. דוגמה לשילוב שפת האם ניתן לראות בהנחיות להוראה באמצעות TBL - Task-Based Learning (Willis, 1996). שם נאמר שאין לאסור על שימוש בשפת האם, אך יש לעודד את השימוש בשפת היעד.

ממחקרים אנו למדים כי מורים עושים שימוש בשפת האם של תלמידיהם בהוראת שפה זרה בתחומים הבאים: הקניה ויודא הבנה של מילים ומשפטים, מתן הסברים למבנים דקדוקיים (Cook, 1997b), מטלות ארגוניות: מתן הוראות (Nunan, 1995), טיפול בענייני משמעת בכיתה (Franklin, 1990), יצירת קשר אינדיווידואלי עם תלמיד (Macaro, 1997), בבדיקת הבנת הוראות (Cook, 2001), עבודה בקבוצות ופרויקטים קבוצתיים המושתתים על Task-Based Learning (Brooks & Donato, 1994). אור (2007) מציינת כי מורים לאנגלית חשים שעליהם למזער את השימוש בשפת האם, למרות שהם מתקשים להסביר מדוע. משיחותיה עם מורים היא מציינת סיבות המביאות אותם להימנע משימוש בעברית: חשש מחוסר שביעות רצון מצד הפיקוח, חשש מחסך בחשיפה מספקת לאנגלית, ניסיון לחקות את תהליך רכישת שפת האם, עידוד התלמידים לחשוב בשפת היעד ולהפוך אותם קרובים ככל האפשר לדוברי אנגלית, חשש מהשפעה שלילית של שפת האם על שגיאות בשפת היעד, רצון לעודד יצירת אנגלית כשפה לתקשורת. לטענת אור, אין בטענה הרלוונטית של חשיפה רחבה ככל האפשר לאנגלית בכדי להצדיק איסור גורף של השימוש בעברית, ויש לאפשר את השימוש על פי הצורך ושיקולי המורה המלמד.

## שיטת המחקר

המחקר המוצג כאן התמקד בבדיקת העמדות והיישומים של שימוש בעברית כשפת אם בהוראת האנגלית (- EFL English as a Foreign Language) בבתי ספר יסודיים ותיכונים בישראל. אוכלוסיית המחקר כללה 24 מורים של בתי-ספר יסודיים ו-16 מורים המלמדים בחטיבות ביניים ובתיכון. בחירת המורים למחקר הייתה אקראית, וניכר היה מתגובותיהם שהנושא טעון מבחינה רגשית ובהחלט רלוונטי לבדיקה מקיפה. השאלון שעליו ענו המורים כלל 6 שאלות המפורטות להלן בפרק הממצאים. השאלה הראשונה התייחסה לעמדותיהם של המורים לגבי השימוש בעברית כשפת אם, ושאר השאלות התייחסו ליישום העמדות (תכיפות השימוש, הנושאים הדקדוקיים, תחומי השפה, תחומים הקשורים לניהול כיתה, סוג המבנים השפתיים). בשאלון שתי שאלות המדרגות בסולם ליקרט, שלוש שאלות שבהן נתבקשו המורים להקיף את התשובה המתאימה להם, ושאלה אחת פתוחה.

## ממצאים

להלן השאלות שבשאלון וניתוח התשובות להן:

**שאלה ראשונה:** 'אני רואה את הרווח בשימוש בשפת-האם בהוראת EFL' (דרג מ-1-5). הסבר את בחירתך.

100% ממורי היסודי ו-87% ממורי התיכון דירגו את הרווח בשימוש בעברית מ-3 עד 5. כלומר, רוב המורים רואים את הרווח בשימוש בעברית בהוראת EFL.

### להלן תשובות המורים המחייבים שימוש בשפת האם:

1. התלמידים מחפשים בכל מקרה את משמעות המילה או הזמן [במובן tense] בשפת האם שלהם.
2. שפת האם עשויה לעזור, בפרט בהסבר מבנים מסובכים.
3. בכיתות הנמוכות התלמידים אינם יודעים ברמה מספקת. כאשר אני מדברת באנגלית, הם אינם מבינים ואני מאבדת אותם. לכן שילוב נכון של שתי השפות הכרחי.
4. תלמידים חלשים מתוסכלים ונמנעים מללמוד אנגלית ללא שימוש בעברית. עבורם הסבר נוסף בעברית הוא ממש הכרחי, בעיקר בדקדוק ואוצר מילים. הכיתות עמוסות, ותלמידים חלשים שאינם מבינים הופכים למקור להפרעה בכתה.
5. ההסבר בעברית יסודי יותר.
6. ההסבר בשפת האם נותן ביטחון לתלמיד, בעיקר למי שמפתח חרדה משפה זרה.
7. ההסבר בעברית מסלק אי הבנות ומצביע על ההבדלים בין השפות.
8. ההסבר בעברית חוסך זמן, יעיל יותר ובהיר יותר.

### תשובות המורים שאינם רואים תועלת בשימוש בשפת אם:

1. אם אעשה מאמצים גדולים יותר כמו שימוש בעזרים, בהצגות, בשפת גוף, התלמידים לא יצטרכו הסברים בשפת האם.
2. אם אשתמש בעברית, אגרום לתלמידים לומר את המילה בעברית.
3. על המורה להסביר באנגלית, ורק אם אין ברירה עליו להשתמש לעברית.
4. המורה צריך להיות מחויב לשפת היעד, ואסור לו להיגרר אחרי התלמידים המנסים 'למשוך' אותו לשפת האם.
5. הלימוד בשפת האם מגביל את הידע.
6. אם אתחיל להשתמש בעברית, זה יהפוך להרגל.
7. השימוש בעברית מאט את הקצב.

תשובות המורים מתייחסות למגוון רחב של היבטים פדגוגיים: הטרוגניות הכיתות, קצב ההוראה, יעילות ואיכות ההוראה, גורמים פסיכו-לינגוויסטיים, מחויבות מקצועית.

**שאלה שנייה:** 'באיזו תכיפות הנך משתמש בעברית בהוראת EFL?' (דרג מ-1 עד 5).

58% ממורי היסודי דירגו את תשובתם בציון 3 ו-20% נוספים בציון 2, כלומר: 78% מהמורים ביסודי משתמשים בעברית בתכיפות ממוצעת גבוהה. בקרב מורי התיכונים נצפתה קבוצה קטנה יותר של מי שעושים שימוש בעברית בתכיפות ממוצעת-גבוהה (56% בדירוג 3, 6% בדירוג 5, ס"ה 62%).

**שאלה שלישית:** 'אני משתמש/ת בעברית בהוראת EFL כאשר המבנים בשתי השפות תואמים/אינם תואמים' (הקף בעיגול את התשובה הנכונה).

כאן המקום להסביר כי אחת הבעיות בהוראת אנגלית כשפה זרה היא הוראת מבנים שאינם קיימים בעברית ולכן מהווים בעיה לדוברי עברית. להלן מובאות שתי דוגמאות:

1. קיים קושי למורים להסביר לתלמידים איך זמן המכונה זמן הווה Present Perfect מבטא עבר,

שכן בשפת האם של התלמידים - עברית - לא קיים זמן עבר המתייחס להשלכת הפעולה על ההווה או לחזרתיות בעבר. לעומת זאת, Present Perfect Progressive מתייחס לפעולה שהתחילה בעבר וממשיכה ברגע הדיבור, ובמקרה זה ניתן להקביל מבנה זה לשימוש הפועל בהווה בצירוף המילה 'כבר'. לדוגמה: 'אנחנו כבר צופים בסרט כשעה'.

2: הזמנים המתמשכים באנגלית - Progressive forms - אינם קיימים בעברית, שכן בעברית עכשוויות קיים זמן אחד המבטא הווה וזמן אחד המבטא עבר. על התלמיד דובר העברית ללמוד את הסוגים השונים של זמני הווה ועבר באנגלית ואת השימוש בהם. תשובות המורים לשאלה זו היו כדלקמן: 70% ממורי היסודי ו-75% ממורי התיכון דווחו על שימוש בעברית בהוראת מבנים אשר אינם תואמים בשתי השפות.

**שאלה רביעית:** 'אני משתמש בעברית בהוראת המבנים הבאים של הדקדוק באנגלית (הקף בעיגול את בחירתך):

:phrasal verbs, tenses, modals, conditionals, reported speech, comparative forms, relative clauses, modals, other topics

תשובות מורי היסודי כללו את הנושאים הבאים: (75%) Simple Tenses מן המורים (29%), (16%) Comparative forms, יחיד ורבים (11%). תשובות מורי התיכון כללו את הנושאים: (44%) Reported Speech, (44%) Relative Clauses, (87%) Complex Tenses, משפטי תנאי (56%), (25%) Phrasal Verbs, (63%) Modals, פעיל וסביל (12%). בדיקת ההתפלגות מצביעה על שימוש רב בשפת האם בהוראת מבנים דקדוקיים בקרב מורי התיכון, ובהוראת זמנים פשוטים ומורכבים בקרב שתי קבוצות המורים.

**שאלה חמישית:** 'אני משתמש/ת בעברית בהוראת תחומי השפה הבאים: אוצר מילים, כתיבה, הבנת הנקרא, אחר...'

להלן דירוג תשובותיהם של מורי היסודי: 70% מהם עושים שימוש בעברית בהקניית אוצר המילים, 54% מהם במטלות של הבנת הנקרא, ו-33% בהוראת כתיבה. בקרב מורי התיכון 75% עושים שימוש בעברית בהקניית אוצר מילים, 25% במטלות של הבנת הנקרא, ו-18% בהוראת כתיבה. ניתן לראות כי התחום שבו רוב המורים משתי הקבוצות נעזרים בשפת האם הוא הקניית אוצר מילים. נראה גם כי בתחום הבנת הנקרא והוראת כתיבה השימוש בעברית בקרב מורי היסודי רב בהרבה מאשר בקרב מורי התיכון.

**שאלה שישית:** 'אני משתמש/ת בעברית בזמן השיעור במקרים הבאים: פְּרָט...'

בשאלה זו נתבקשו המורים לפרט באופן חופשי את מגוון הסיטואציות שבהן הם משתמשים בעברית בכיתה במסגרת שיעור האנגלית. מורי היסודי ציינו את הסיטואציות הבאות: הקניית נושאים מסובכים להבנה, הקניית הרגלי למידה, מתן הוראות, טיפול בבעיות משמעת, יצירת קשר אישי עם תלמיד. מורי התיכון ציינו את הסיטואציות הבאות: הקניית נושאים מסובכים להבנה, הקניית חוקים בדקדוק, מתן הוראות, טיפול בבעיות משמעת, יצירת קשר אישי עם תלמיד.

## סיכום

מחקר גישוש זה בא לבדוק את עמדותיהם של מורים לאנגלית בישראל לגבי השימוש בעברית כשפת אם מחד, ואת השימושים הנעשים בכיתה בהקשר זה מאידך. ניתן לומר כי כיום יש מקום לעברית כשפת אם בשיעורי האנגלית כ-EFL בישראל. בבדיקת העמדות, המחקר הראה כי רוב המורים שהשתתפו בו תומכים בשימוש בעברית כשפת אם בהוראת האנגלית ורואים את הרווח המופק משימוש זה. תשובותיהם של המורים לגבי הסיבות לעמדתם, המפורטות בפרק הממצאים, תואמות באופן כללי את

ממצאיה של אור (2007) ואף מוסיפות נדבך נוסף להבנה. תשובות המורים מתייחסות למגוון רחב של היבטים פדגוגיים: הטרוגניות הכתות, קצב ההוראה, יעילות ואיכות ההוראה, גורמים פסיכו-לינגוויסטיים, מחויבות מקצועית.

לגבי השימושים הנעשים בכיתת האנגלית בשפה העברית, המורים דווחו על שימוש בשפת האם בהוראת מבנים שפתיים שאינם תואמים בשתי השפות (דוגמאות בפרק הממצאים). רוב המורים בשתי הקבוצות דיווחו על שימוש בעברית כשפת אם בתכיפות ממוצעת-גבוהה (ציון 3-5 בסולם ליקרט). כאשר נשאלו מהם המבנים הדקדוקיים שלצורך הוראתם הם נעזרים בעברית, נראה כי כמעט כל המורים עושים שימוש בשפת האם בהוראת זמנים פשוטים ומורכבים, וחלק גדול ממורי התיכון משתמשים בעברית בהוראת מגוון של נושאים דקדוקיים. בבדיקת תחום השפה שבו המורים משתי הקבוצות עושים את השימוש הרב ביותר בשפת האם בהוראה, נמצא כי זהו תחום הקניית אוצר מילים, אם כי חלק מהמורים ציינו גם את תחומי הבנת הנקרא והכתיבה. לגבי שימושים נוספים בעברית במהלך השיעור, המורים ציינו נושאים הקשורים לניהול כיתה כמו טיפול בבעיות משמעת, יצירת קשר אישי עם תלמיד ומתן הוראות בכתה, וכן נושאים הקשורים להוראה כמו מתן הסבר לנושאים מסובכים להבנה. הממצאים בדבר השימושים האחרים תואמים את הידוע מהספרות בהקשרים אלה (Nunan, 1995, Franklin, 1990; Macaro, 1997, Cook, 2001; Brooks & Donato, 1994). מוצע בזאת כי מחקר המשך יכול אוכלוסייה מקיפה יותר של מורים באנגלית בכל שכבות הגיל, כדי לתקף את הממצאים.

## מקורות

- Bouvy, C. (2000). Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In J. Cenoz, and U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 143-155). Clevedon: Multilingual Matters.
- Brooks, F. B., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language discourse during communicative tasks, *Hispania*, 77: 262-274.
- Cook, V. (2001), Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3): 402-423.
- Cook, V. J. (1997b). The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A. De Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 279-299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cook, V. J. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Franklin, C.E.M. (1990). Teaching in the target language. *Language Learning Journal*, 2: 20-24.
- Gefen, R. (2008) On the Role of the Mother Tongue in Foreign-Language Teaching, *Etai Forum*, XIX(2): 42-43.
- Hauptman, S., Mansur, F., and Tal, R. (2008). A Trilingual Teaching Model for Developing Academic Literacy Skills in Classical Arabic (L1), Hebrew (FL) and English (FL) in Southern Israel, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(3): 181-197.
- Herdina, P. and Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U., and Cenoz, J. (2000). Expanding the score: Sociolinguistic, psycholinguistic and education aspects of learning English as a third language in Europe. In J. Cenoz, and U. Jessner (eds), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 248-260). Clevedon: Multilingual Matters.

- Krashner, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Malakoff, M. & Hatuka, K. (1991). Translation skills and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (Ed), *Language processing in bilingual children* (pp. 141-166). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McDonald, C. (1993). *Using the Target Language*. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications.
- Nunan, D. (1995). *Atlas 1*. Boston: Heinle & Heinle.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But..., *The Canadian Modern Language Review*, 57(4): 531-540.
- Ur, P. (2007) The Issue of L1 in English Teaching, *Etai Forum*, XIX(2): 9-11.
- Wade-Woolley, L., & Geva, E. (2000). Processing Novel Phonemic Contrasts in the Acquisition of FL Word Reading. *Scientific Studies of Reading*, 4(4): 295-31
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based language learning*. Harlow, UK: Longman.